الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

الدرس البلاغي بين أصوله التاريخية وتعليميته الحديثة

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في النقد الأدبي القديم

إعداد الطالب :

عدة قادة

إشراف أ . الدكتور :

محمد عباس

أعضاء لجنة المناقشة

أ .د. محمد طول	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ .د. محمد عباس	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
أ .د. محمد بن عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
أ .د. عبد الخالق رشيد	أستاذ محاضر " أ "	جامعة وهران	عضوا مناقشا
د. رويسات محمد	أستاذ محاضر " أ "	جامعة سعيدة	عضوا مناقشا
د. مبارك عبد القادر	أستاذ محاضر " أ "	جامعة سيدي بلعباس	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 1435هـ- 1436هـ / 2014م – 2015 م

مقـــــــدمـــــــة

مقـــدمــة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي خلق الإنسان، وعلَّمه البيان، والصلاة والسلام على رسول الله المبعوث رحمة للعالمين، مبلغ القرآن بلسان عربي مبين، والداعي إلى الاعتصام بحبل الله المتين، أما بعـدُ ،

فقد اهتم الدارسون في العصر الحديث بطرق تعليم اللغة وتدريسها لكونها أساسا من الأسس العامة التي تربط المتعلّم بأمّته وتراثه الثّقافي ، وتحدد ملامح جنسيته وقوميته ، وبها يحقق المعرفة ، ويحصل التواصل في حاضره مع محيطه ، وفي ماضيه مع من صنعوا تراثه وثقافته ، فلما كانت اللغة ضرورة في محيط كلّ أمة ظلّت العناية بها عظيمة في جميع الأمم .

وبفعل هذه القيمة سعت المنظومات التعليمية في مختلف الأقطار العربية منذ مطلع عصر النهضة إلى جعل التعليم رهانا من رهانات تطوُّر الأمّة وازدهارها، وتعليم اللغة على وجه الخصوص أولوية من أولوياتها فكثّرت حصصها، وكثّفت برامجها، مركزة على تلقين المعارف ، ونقلها إلى المتعلمين دون اهتمام بالغ بسبل التوصيل، وطرائق العرض والتقديم الفعّالة والنشطة التي من شأنها أن تطبع الدرس اللغوي بطابع الوظيفية ، وتحوّل المعرفة اللغوية إلى ممارسة فعلية ، وأداء لغوي سليم ، وهو الهدف الأسمى الذي يجب أن نحرص على بلوغه ونحن نعلّم اللغة .

إنّ الرؤية التي تركّز على تلقين المحتويات والمضامين هي التي جعلت الواقع التعليمي بصفة عامة، وتعليم اللغة بصفة خاصة يشكو ضعفا فادحا كما يقرُّ به كل المهتمين بهذا الحقل، وكانت صورته الجلية والواضحة من خلال تصويرهم لمستوى أداء المتعلمين باللغة العربية في كل الأقطار العربية ، والتي تتفق على أن متعلمينا وتلاميذتنا لا يعرفون من اللَّغة – إن عرفوا – إلا قوالبها وقواعدها العامة التي تعرض عليهم في كل موسم دراسي ويُسألون عنها في امتحاناتهم الفصلية أو الرسمية فيجيبون، وينجحون – إن نجحوا – ويتخرجون ويتوجهون إلى الحياة العملية وهم يعجزون كما كانوا أيام دراستهم عن ممارسة هذه اللغة وتوظيفها في أبسط مستوياتها .

والسبب في هذا الواقع اللغوي المتردّي في رأي بعض الدارسين هو اللغة العربية ذاتها حيث وسموها بالصعوبة ، واتهموها بالعجز، وادَّعوا أنَّ ظاهرة الإزدواج اللغوي الذي تمثله العامية والفصحى هو الذي يحول دون الرقي بتعليمها ، ولكنّ النظريات اللّسانية العلمية الحديثة تفنّد كلّ هذه المزاعم ، وتشير إلى أنّ اللغات سواء في هذه المظاهر وإن كانت تتفاوت درجاتها ، وأنّ مردّ الأزمة في درس اللغة راجع إلى مناهج تعليمها، وطرائق عرضها وتقديمها .

ولذلك فإنّ السؤال الهام الذي يلحُّ عليه المهتمون في درس اللغة هو بأية طريقة وبأي أسلوب يمكن أن يتحول الفعل التعليمي للغة وموضوعاتها وقواعدها وقوانينها إلى وسيلة في يد المتعلم ؟ وكيف تتحول المعرفة اللغوية إلى مهارة لغوية تتيح للمتعلم استعمال اللغة للتعبير عن أفكاره ومشاعره فيحسن بذلك التواصل الذي هو أجلى وظائف اللغة ؟ وبعبارة أوجز كيف يمكن أن تتحقق وظيفية اللغة من خلال درسها ؟ .

كانت هذه الأسئلة تلحّ علينا كثيرا ونحن نعايش هذا الواقع، من خلال تدريس هذه المادة أو الإشراف على أساتذتها في مرحلة التعليم الثانوي ، ومن خلال تجربتنا المتواضعة بمرحلة التعليم الجامعي ، حيث وقفنا على عجز المتعلمين عن التعبير بلغتهم مشافهة وكتابة ، وعاينا إنتاجهم اللغوي المليء بالأخطاء المختلفة الألوان والأشكال، والتي يفترض أن يتجاوزها المتعلِّم أو يتجاوز شيئا منها كلما تقدم في مساره التعليمي ، وكنّا نتساءل دوما عن سبب ذلك، وعن الحلول الممكنة لتجاوز هذا الوضع .

ولقد ألقى هذا الواقع العام بظلاله على كلّ نشاطات اللُّغة ودروسها بما فيها الدرس البلاغي الذي اختصرت أهدافه في تلقين المعارف البلاغية المنطوية تحت علوم البلاغة الثلاثة المعاني والبيان والبديع كما استقرّ عليها البحث في مراحل التراجع والجمود، تُقدّم للمتعلم في شكل قواعد ومصطلحات وشواهد لكل مصطلح ، ثمّ لا شيء بعد ذلك غير أن يحفظ المتعلم هذه القواعد والمصطلحات إن استطاع حفظها ، ويحصي أقسامها وتفريعاتها ليجيب عن أسئلة الامتحان التي تختبر معرفته لها بالسرد والإحصاء .

إنّ تقديم الدرس البلاغي بالشكل الذي نقلته به كتب البلاغة المعيارية التعليمية ، يبعث على التساؤل عن قيمة هذا الدرس وإسهامه فعليا في ربط ناشئتنا بتراثها اللغوي والبلاغي ، إذ إنَّ معرفة علوم البلاغة ومصطلحاتها وحدودها لم تمكّن متعلمينا من المهارات اللغوية التي يستطيعون أن يفهموا بها ما يسمعونه ويطّلعون عليه من النصوص الفنية ، ولم تمكنهم على تحليلها وتذوق ما فيها من معالم الحسن والجمال ، ولا أكسبتهم القدرة بالحكم عليها والتمييز بين ما فيها من الجيّد والرديء ، ولا هي أقدرتهم أن ينشئوا وينتجوا نصوصا شبيهة بها أو قريبة منها ، فأية قيمة لهذا الدرس بهذه الصورة التي عطلت كلّ المهارات والقدرات اللغوية لدى المتعلم ؟ وهل يفتقر تراثنا اللغوي بعامة ، والبلاغي بخاصة إلى نماذج من الفعالية تحقق لهذا الدرس نجاعته ؟ .

لقد غدت هذه الأسئلة سببا مباشرا في محاولة الإجابة عليها ، وضبط إشكاليتها في هذا الموضوع الذي اخترناه للبحث والمعنون بـ " **الدرس البلاغي بين أصوله التاريخية وتعليميته**

الحديثة " ، ذلك أنّ البلاغة العربية التي تمثّل جزءا هاما من تراث هذه الأمة ولدت في أحضان اللغة العربية وعلومها ، ونشأت في كنف الدراسات الدينية بمختلف حقولها، وترعرعت في أوساط البحوث الأدبية والنقدية بتشعب اهتماماتها ، ولا شك أنّ الوقوف على هذه الأهمية يفتقر إلى دراسات مستمرة ومستفيضة تبحث عن سبل بعثه في حياة الناشئة من أبناء الأمة .

وليس من سبيل – في تصورنا – إلى بعث البلاغة العربية ، بل تفعيل العربية نفسها في ناشئة الأمة إلا ببعث الحياة في بحوثها، وإعادة الفعالية إلى دروسها ، ولذلك كان لابد من وقفات متأنية للدراسة والقراءة لماضي هذه البلاغة وحاضرها ، وإعادة القراءة كلما تجددت وسائلها، واختلفت وتعددت منطلقاتها ، والغرض الأمثل لذلك هو البحث عن قيمة الدرس البلاغي باعتباره رافدا من أهمّ روافد تعلّم اللغة العربية، والسعي إلى ترسيخ منهج فعّال قادر على تحقيق أهداف هذا الدرس وغاياته .

ولتحقيق هذا الغرض، والإجابة عن الإشكالات المطروحة ارتأينا أن نقسّم البحث إلى مدخل وثلاثة أبواب ، وخاتمة ، خصصنا المدخل لعرض الصورة العامة للبحث البلاغي العربي في أصوله التاريخية، وفي تعليميته الحديثة ، حيث أشرنا فيه إلى البيئات المعرفية التي احتضنته ، وأهم منجزات كلّ بيئة من المؤلفات، ومراحل تطوّره، ودوافع نشأته، وما استقر عليه من العلوم والمباحث، منبهين إلى أنّ الدَّرس البلاغي الحديث يعدُّ امتدادا لأصوله، كونه بدأ مترسما خطاه ، وسائرا في ركبه، لكنّ ذلك لم يمنع من ظهور دعوات لبعثه وتجديد مادته، وطرق عرضه وتقديمه من خلال اجتهادات المؤلفين، وما أعِدّ من المناهج والبرامج التعليمية الرسمية .

وتناول الباب الأوّل وظيفية الدرس البلاغي في أصوله التاريخية ، وقسمناه إلى فصلين عرضنا في أحدهما لوظيفية الدرس البلاغي في ظل دراسة الخطاب القرآني ، وعرضنا في الآخر لوظيفية الدرس البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب الأدبي ، وقد تناولنا في كلّ منهما ثلاثة عناصر، خصصنا أوّلها لوظيفية مقاصد التأليف وأغراضه، وثانيها لوظيفية المباحث البلاغية في تحقيق تلك المقاصد والأغراض ، وثالثها لوظيفية طرائق تناول المباحث البلاغية .

وتناولنا في الباب الثاني مظاهر إحياء الدرس البلاغي وتجديده في العصر الحديث والتي تمثّل معالم فعاليته ووظيفيته ، وقسمناه إلى فصلين عالجنا في أحدهما إحياء هذا الدرس في ضوء الموروث البلاغي العربي، وتجديد آليات التحليل البلاغي في ضوء البلاغة الجديدة ، وعرضنا في الآخر تجديد تعليمية الدرس البلاغي في الدراسات الكلاسيكية ، وفي المناهج والبرامج التعليمية.

وخصصنا الباب الثالث لبيان السبيل إلى تعليمية فعّالة للدرس البلاغي في فصلين، عرضنا في أحدهما واقع تعليمية هذا الدرس، وآليات تفعيلها ، وفي الآخر أسس المنهج البلاغي الفعّال ونماذج من الدروس البلاغية المستندة لتلك الأسس ، وأنهينا هذا العمل بخاتمة كانت خلاصة لنتائج البحث.

وقد فرضت علينا غاية بيان وظيفية الدرس البلاغي وفعاليته قديما وحديثا اعتماد المنهج الوصفي الذي كفلت لنا آلياته استقراء مظاهر الوظيفية وعرضها ، وكشف فعاليتها بالتحليل والتعليل والتمثيل ، وإلى جانب ذلك وجدنا أنفسنا ملزمين بتوظيف آليات المنهج التاريخي التي تساعد على تتبع الظواهر البلاغية وجهود الأعلام تتبعا تاريخيا ، وإدراك ما بينها من العلاقات والوشائج .

ونعتقد أنّ الدراسات التي تناولت الدرس البلاغي العربي كانت تركز في معظمها على عرض جهود أعلامه عرضا تاريخيا يتتبع إضافات كلّ علم من هؤلاء الأعلام ، سواء أكان ذلك في الدراسات الأكاديمية أم غير الأكاديمية ، وخير شاهد على ذلك ما نقف عليه في كتابي " البلاغة تطوّر وتاريخ " لشوقي ضيف ، و " البيان العربي " لبدوي طبانة .

وإن كنّا نجد بعض الدراسات تبحث في منهج الدرس البلاغي فإننا نحسبها قَصَرت اهتمامها على فترة من فترات تطوّره، أو هي تولي عنايتها بجانب من جوانبه، مثلما قصر منير محمد خليل ندا اهتمامه على ظاهرة التجديد في العصر الحديث في رسالته للدكتوراه " التجديد في علوم البلاغة في العصر الحديث "، وهو الاهتمام نفسه الذي نلفيه في رسالة عبد الله ميساوي الموسومة بـ" محاولات تجديد البلاغة العربية في العصر الحديث " ، أمّا آمنة محمود أحمد عايش فقد أولت اهتمامها لصعوبات التعلّم في الرسالة التي قدمتها لنيل شهادة الماجستير بعنوان " صعوبات تعلّم البلاغة " .

ولكنَّ هذه الدراسات قلّما استوقفتنا على معالم منهج الدرس البلاغي الوظيفي والفعّال، واستخلاصها بالجمع والتوفيق بين جهود القدماء والمحدثين ، وهذا سعي حاولنا جاهدين التركيز عليه، والوقوف عنده ما أمكننا في هذا العمل المتواضع إيمانا منّا أنّ جهد المحدثين ليس إلا امتدادا لجهد القدماء، وأنّ في التراث البلاغي العربي قديمه وحديثه كثير من مظاهر الوظيفية التي تفتقر إلى فعل البحث والتنقيب، والإحياء والبعث والتجديد .

ولما كان موضوع البحث يجمع بين أصول البلاغة العربية قديما، وامتداداتها إلى العصر الحديث، وكان الدرس البلاغي متداخلا مع كثير من علوم العربية، حيث أسهمت في بلورته حقول معرفية شتّى لغوية ودينية وأدبية ونقدية ، كان لابد أن تتَّسع مدونة هذا البحث ، وهو ما شكّل صعوبة في الإحاطة بجميع مظانه، ودفعنا إلى ضرورة الانتقاء بالتركيز على أهم الجهود مما يخدم غايات البحث ومقاصده .

وفي مقابل الكم الهائل من مؤلفات البلاغة لم نستطع التوصل إلى رسائل أكاديمية ذات علاقة وثيقة بالموضوع في بلدان المشرق العربي كالعراق والأردن ومصر على الرغم من محاولاتنا الحثيثة ، ولكن ذلك لم يمنعنا من الاستفادة من مضامينها وما حملت من اقترحات وتوصيات عبر كثير من المراجع الوسيطة التي عرضت لها وبخاصة كتاب " تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة " لعبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، وفائزة فخري العزاوي ، ومقال "معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن " لناصر مخزومي .

إنّ ظنّنا في هذه الرسالة أنّها محاولة اجتهاد صادق في عرض جهد كلفنا حصاد قراءات في مضامين بحوث السابقين من أعلام البلاغة القدماء ، وجهود المحدثين من الذين رأوا واجب التيسير في تعليم الدرس البلاغي وفق ما أقرته المناهج الحديثة التي تؤسس للبلاغة العربية طرائق جديدة تتوارثها أجيالنا اللاحقة، إذ لا قيمة للمبادرات المعزولة في رأينا ولا أهمية لجهود البحث الفردية ما لم يسند بعضها بعضا ، وما لم تنسجم وتتناسق في مشاريع متكاملة تشرف عليها هيئات مختصة غايتها ترشيد البحث الأكاديمي ، واستثمار نتائجه ، لأنّ التكديس والركم لا ينتج معرفة ، ولا يصنع حضارة .

نحمد الله على التوفيق للإنجاز ، ونسأله سبحانه وتعالى أن يزين هذا الجهد بزينة الإخلاص له وحده ، وأن يوفِّينا أجر الإصابة إن وفقنا إلى بعض منها ، فإن لم يكن فلا مطمع لنا إلاّ في أجر الاجتهاد الذي كان يدفعنا إليه ، ويحفزنا عليه من شرّفنا بقبول الإشراف على هذا العمل أستاذنا الدكتور محمد عباس، الذي كنّا نتعلم منه في كل لقاء نلتقيه ، وفي كلِّ مناسبة علمية تجمعنا، وقد تتبّع هذه الصفحات بالقراءة والتصحيح والإضافة والإرشاد العلمي، فجزاه الله عنا خير الجزاء وسائر من كان لنا عونا في مشوار هذا البحث ، وأخص بالذكر أفراد عائلتي الصغيرة .

الطالب : عدة قادة

08 ذي القعدة 1435هـ

03سبتـــمـــبر 2014م

مـــــــــدخـــــل

صورة الدرس البلاغي العربي بين أصوله التاريخية وتعليميته العربية الحديثة

أولا : الأصول التاريخية للدرس البلاغي العربي .

ثانيا : تعليمية الدرس البلاغي العربي الحديث .

لما كان الهدف من هذا المدخل بيان الصورة العامة للدرس البلاغي قديما وحديثا فإن ذلك اقتضى منّا تعريفا بمحوري هذا البحث والمتمثلين في : الأصول التاريخية للدرس البلاغي العربي ، وتعليميتة في العصر الحديث ، لأنّ من شأن ذلك أن يضع أيدينا على الأطر العامة التي ننطلق من خلالها لدراسة وتفصيل خصائصه ، والمعالم التي ترسّخت له عبر مسيرته التاريخية الطويلة منذ النشأة ، ومرورا بمراحل النمو والازدهار والنماء .

أولا : الأصول التاريخية للدرس البلاغي العربي

يأتي مصطلح "الدرس" في هذا البحث تعبيرا عن تلك الجهود العلمية التي بذلها أعلام اللغة العربية بمختلف توجهاتهم قديما وحديثا ليؤسسوا بها لأخص خصائص هذه اللغة ، وليحصروا من خلالها أفانين القول ، وأساليب التعبير عن المعاني بما يضمن حسن التواصل الذي يختصر أهمَّ وظائف اللغة وأغراضها .

وتتمحور الدّلالة المعجمية لمادة " درس " وما يتصرف منها حول معنيين هامين ، أحدهما :عام وهو تطويع الشيء والتأثير فيه بترويضه وتذليله ، وثانيهما: خاص وهو القراءة والفهم والحفظ ، حيث يذهب ابن منظور إلى أنّ :" دَرَسَ الشيءُ والرَّسْمُ يَدْرُسُ دُرُوساً: عفا... ودَرَسَ الكتابَ يَدْرُسُه دَرْساً ودِراسَةً ودارَسَه من ذلك، كأَنه عانده حتى انقاد لحفظه "[1] ، ويعضد هذه المعاني قولهم : " درس درسا ودروسا عفا وذهب أثره ... والدابة راضها وذلَّلها ، والفراش وطَّأه ومهّده ، والكتابَ و نحوه درسا ودراسة قرأه وأقبل عليه ليحفظه و يفهمه " [2] .

وبشيء من التلطف نجد أنّ المعنيين يرتبطان ويتعالقان كون القراءة والفهم والحفظ التي هي مادة الدرس ترويض وتهذيب لنفس الدارس ، وانطلاقا من هذه العلاقة فإنّ حقيقة الدرس تشتمل مكونين أساسيين : المادة المُعدّة للدراسة ، وأثر هذه المادة في الدارس، وهذا هو جوهر الدلالة الاصطلاحية لمصطلح "الدرس" منذ نشأته قديما إذ كان يعني إعداد المحاربين والقادة وتدريبهم [3]، وليس الإعداد والتدريب إلا تكوينا يقتضي إكتساب المدرَبين المعارف اللازمة التي تفيدهم ، أو إكسابهم المهارات

---

1 – جمال الدين محمد بن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، 1370 هـ ، 1965م ، ج 6 ، ص : 37 (مادة درس).

2 – إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، تحقيق مجمع اللغة العربية ، دار الدعوة ، المكتبة الشاملة ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ج 2 ، ص : 646

3 – ينظر : عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، فائزة محمد فخري العزاوي ، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 1426 هـ ، 2005 م ، ص : 68 .

والكفاءات والقدرات التي تعتبر أثرا لتلك المعارف ، والنظر إلى الدرس بفعل المادة التي يتضمنها ، والغاية التي يحققها تخرجه من ضيق حصره وتعليقه بمكان معين، أو زمان معين ، أو كيفية أو طريقة خاصة لا يحيد عنها، ولذلك فالدرس ليس تفاعلا بين المدرس وتلاميذه في قاعة الدرس فحسب ، ولا في حصة الدرس بل هو تفاعل مستمر بين حامل المعرفة ومتلقيها بهدف الاكتساب والإكساب، و بتعبير آخر التعليم والتعلّم .

إنّ هذا التصوّر للدرس يتيح لنا سعة في النظر إليه باعتباره جهدا معرفيا له غاية ، ولذلك فإنّ مادة الدرس قد تكون مكتوبة مقروءة ، وقد تكون ملقاة مسموعة ، ولا يفرق بين هذه وتلك إلا طريقة عرضها وتقديمها ، وذلك شيء يتعلّق بالأداء والعرض وطرقه ، ومجاله عملية التدريس لا الدرس نفسه ، ومن هذا المنطلق يمكن أن ينطوي كل جهد معرفي قديم أو حديث يتوخى غاية تحت مفهوم الدرس لأنّه يتضمن المكونين الجوهريين لمفهوم الدرس ، ومن هنا جاز لنا الحديث عن التراث البلاغي في مسيرته التاريخية وعبر مراحل تطوره تحت هذا المسمى ، لأنّ جهود المؤلفين القدماء لا تخلو من حضور للدرس بهذا المفهوم .

وبهذا الاعتبار يمكننا النظر إلى الجهود المبذولة التي توخّت إدراك خصائص العربية في فنون التعبير وأساليبه، والمبثوثة في مؤلفات أعلامها بشكليها النظري والتطبيقي على أنّها دروس بلاغية ، وهي جهود يغلب عليه الطابع العلمي بفعل التركيز على المادة البلاغية وتحليلها لا على متلقيها أو طريقة إلقائها وعرضها ، وإن كنا لا نعدم اهتماما بالجانب التعليمي لدى المتأخرين فإنّ الدرس البلاغي العربي كان جهدا علميا قبل أن يكون جهدا تعليميا .

وقد أسهم في الدرس البلاغي طائفة من أعلام العربية على اختلاف البيئات المعرفية التي شاركت في التأسيس والتأصيل له ، منها ما له علاقة بخدمة القرآن الكريم ولغته وعلومه ، ومنها ما له علاقة بدراسة الأدب ولغته ونقده ، وإجمالا يمكننا أن نحصر هذه البيئات المعرفية في بيئتين متكاملتين أولهما : بيئة الدارسات الدينية ، وثانيهما: بيئة الدراسات اللغوية والأدبية ، حيث نلفي في البيئة الأولى أعلام الدراسات الإعجازية ، والفقهاء والمفسرين والأصوليين ، وفي البيئة الثانية أعلام دراسة غريب اللغة وغريب القرآن ومشكَله ، ونلتقي فيها بالشعراء والأدباء والنقاد .

إنَّ هذه الإسهامات تكشف لنا عمق الوشائج التي تربط الدرس البلاغي في أصوله التاريخية بغيره من علوم اللغة والدِّين والأدب ، فهو ليس درسا منفصلا عن غيره كلَّ الانفصال لسبب بسيط وهو أنَّ الكلام البليغ سواء أكان نصا دينيا أم بشريا لا يوسم بهذه السمة إلا إذا ارتكز على جملة من المقومات ذات الصلة الوثيقة بالعلوم اللغوية كعلم الأصوات ، وعلم الصرف ، وعلم النحو ، وعلم

الدلالة ، واتصالها بالممارسة النقدية ، وهو ما يؤكد انفتاح البلاغة على الثقافة العربية برمتها والأدبية منها على وجه الخصوص [1] .

لقد أغنت البيئة الدينية بحقولها المختلفة من دراسات إعجازية وتفسيرية وفقهية وأصولية ، الدرس البلاغي حيث كانت دراسة القرآن الكريم الموجه الأكبر للدراسة البلاغية في مختلف مراحلها[2]، فأسهم بذلك كثير من علماء هذه البيئة إسهاما جليا في نشأة ونمو الدرس البلاغي وبلورة مفاهيمه ومصطلحاته .

ومن بين منجزات الدراسات الإعجازية نذكر " النكت في إعجاز القرآن " لأبي الحسن علي بن عيسى الرماني (ت386هـ) ، و" بيان إعجاز القرآن " لأبي سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم الخطابي (ت388هـ) ، و" إعجاز القرآن " لأبي بكر محمد بن الطيب الباقلاني (ت403هـ) ، و" نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز " للإمام عبد الله بن محمد الرازي (ت606هـ) ، و "الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز" ليحي بن حمزة العلوي اليمنى (ت754هـ).

ومن أهم المؤلفات التفسيرية التي استندت في تفسيرها إلى مباحث البلاغة ، وظهر الاعتماد عليها جليا نذكر " جامع البيان عن تأويل آي القرآن " للطبري (ت310هـ) ، و" تفسير البيضاوي " للبيضاوي و" الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل للزمخشري (ت538هـ) ، و" تفسير البحر المحيط " لأبي حيان الأندلسي (ت745 هـ) .

أمَّا مؤلفات الفقه وأصوله فنذكر منها كتاب " الإحكام في أصول الأحكام " لأبي محمد علي بن حزم الأندلسي (ت456هـ) ، ولأبي الحسن علي بن محمد الآمدي (ت631هـ) ، مؤلف بالعنوان نفسه ، ومنها كتاب " الأشباه والنظائر " للسيوطي (ت911هـ) .

وقد كانت البيئة اللغوية والأدبية من أهم البيئات التي شاركت في نشأة الدرس البلاغي ، فقد مدَّ اللغويون الدرس البلاغي بدراسات ومظان جليلة وكثيرة ، نجد فيها العديد من الإشارات البلاغية التي اكتملت بتطور البحث البلاغي ، ويكفي أن نشير في هذا الصدد لأهم منجزات أعلامها والتي نذكر من ضمنها " معاني القرآن " لأبي زكريا يحي بن زياد الفراء (ت207هـ) ، و" مجاز القرآن " لأبي عبيدة معمر بن المثنى (ت209هـ) ، و" تأويل مشكل القرآن " لابن قتيبة (ت276هـ) ، و" الكامل

---

[1] – ينظر: محمد عبد المطلب ، البلاغة العربية قراءة أخرى ، مكتبة لبنان ناشرون ، الشركة العالمية للنشر والتوزيع لونجمان ، ط1، 1997 ، ص : 04 .

[2] – ينظر: عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز القرآني وأثرها في تدوين البلاغة العربية ، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1405هـ - 1989 م ، ص: 5 .

في اللغة والأدب " لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ) " الخصائص " لأبي الفتح عثمان بن جنِّي (ت392هـ) .

وكان للأدباء و النقاد دور هام في التأصيل للدرس البلاغي ، فبعد أن كنا نرى مباحث هذا الدرس ترد متناثرة كإشارات وتلميحات في ثنايا الحديث عن موضوعات أخرى أو ترد مقتضبة موجزة، أصبحنا نقف عليها عند أعلام هذه البيئة في مباحث مستقلة ومفصلة ، إلى أن استقل الدرس البلاغي عن غيره من المعارف والعلوم ، وهكذا فالعمليتان البلاغية والنقدية تتكاملان في الاتصال بالأدبية " [1] التي تعني الخصائص الفنية المحققة لأدبية النص الأدبي .

وقد ظهرت فعالية هذه البيئة من خلال وفرة المنجز التأليفي إذ تعتبر المدونة النقدية الأدبية من أضخم المدونات التي أسهمت في بلورة مباحث البلاغة وقضاياها والتي مهَّدت كذلك لاستقلال الدرس البلاغي عن غيره ، وتكفي الإشارة في هذا الشأن إلى أهمِّ المؤلفات التي نذكر منها " البيان والتبيين "، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (ت255هـ) ، و" البديع " لعبد الله ابن المعتز (ت296هـ) ، و " عيار الشعر " لمحمد بن أحمد بن طباطبا العلوي (ت322هـ) ، و" نقد الشعر " لقدامة بن جعفر (ت337هـ) ، و" الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري " لأبي القاسم الحسن بن بشر الآمدي (ت371هـ)، و" الوساطة بين المتنبي وخصومه " للقاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني (ت392هـ) ،و "الصناعتين " لأبي هلال العسكري (ت395هـ) ، وكتاب " العمدة في محاسن الشعر والنثر " لأبي الحسن بن رشيق القيرواني (ت456هـ) و" سرُّ الفصاحة " لابن سنان الخفاجي (ت466هـ) ، و " أسرار البلاغة " و " دلائل الإعجاز" لأبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني (ت471هـ) و"مفتاح العلوم " لأبي يعقوب يوسف السَّكاكي (ت626هـ) و" المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر " لأبي الفتح ابن الأثير (ت637هـ) و" منهاج البلغاء وسراج الأدباء " لابن حازم القرطاجني (ت684هـ) .

ونشير ونحن نتحدث عن بيئات البحث البلاغي إلى أن المرحلة الأخيرة من مراحله وهي المرحلة التي سمّاها بعض المؤرخين للبلاغة العربية بمرحلة الجمود والذبول، وصادفت في أغلبها عصر الانحطاط في تاريخ الأدب العربي شهدت لونا من التأليف ، طبع بطابع الشرح والتلخيص " فقد شغف الناس بطريقة السكاكي وشراحه ، وخلف على هذه الطريقة الخطيب القزويني ، وسرعان ما جذب إلى

[1] – محمد عبد المطلب ، البلاغة العربية قراءة أخرى : 06

كتابه " تلخيص المفتاح " الشراح والمفسرين ، فإذا هو بشروحه وحواشيه يستولي على ساحة البلاغة حتى مطالع العصر الحديث " [1] .

لكن هذه المؤلفات على الرغم من أنها لا تعدو أن تكون شروحا وتلخيصات لعمل السكاكي بخاصة والقزويني على وجه أخص ، فإنّها تعتبر جانبا من التأليف البلاغي الذي انطبع بطابع السير على نهج السابقين ، وفق ما استقر عليه البحث البلاغي ، وضمن منهج علمي يهدف عموما إلى تبسيط مباحث علوم البلاغة العربية وموضوعاتها لغاية جوهرها تعليمي .

ومن المؤلفات التي يمكن أن نزمرها تحت هذا اللون نذكر " تلخيص المفتاح " و" الإيضاح " للخطيب القزويني (ت 739هـ) ، و" عروس الأفراح لشرح تلخيص المفتاح" لأحمد بن علي السبكي (ت 773هـ) ، و " المطوَّل " و "المختصر "لسعد الدين التفتازاني (ت791هـ) "، ومواهب الفتاَّح في شرح تلخيص المفتاح" لابن يعقوب المغربي (ت1110هـ).

ويدخل ضمن الغاية التعليمية التي أشرنا إليها آنفا ما سمي بالبديعيات وهي " مجموعة من القصائد ظهرت في القرن الثامن الهجري واستمرت حتى القرن الرابع عشر ، غرضها المديح النبوي ، وغايتها جمع أنواع (البديع) ضمن أبياتها ، نوع في كل بيت " [2] ، ومن أشهر هذه البديعيات نذكر البردة لمحمد بن سعيد البوصيري (ت696هـ) ، و" الكافية البديعية في المدائح النبوية " لصفي الدين الحلي ، و"الطراز البديع في امتداح الشفيع " لأبي الوفاء بن عمر العرضي (ت1071هـ) .

كما يدخل ضمن المسعى التعليمي أيضا جميع المنظومات والمتون الشعرية التي نظمها الشعراء جمعا لقواعد الدرس البلاغي وموضوعاته ، وتسهيلا لحفظها واستيعابها ، ومن بين أهم هذه المنظومات نشير إلى منظومة " مائة المعاني والبيان " لمحب الدين بن محمد الشحنة الحلبي (ت815هـ)، و" الجوهر المكنون في الثلاثة فنون " لعبد الرحمن بن محمد الأخضري (ت983هـ).

إنّ هذا الجهد البلاغي الذي أتينا على ذكره من خلال هذا المسرد لأهم المؤلفات يمثل جانبا من صورة الدرس البلاغي في أصوله التاريخية حيث غلب عليه الطابع العلمي وإن كان لا يفتقد في بعض مظاهره للنزعة التعليمية ، ولكننا نحسب أنّ هذه الصورة لا تكتمل ما لم نقف على سيرورة نشأة هذا الجهد وتطوره، والدوافع التي بعثته إلى الوجود ، والنتائج التي خلص إليها من حيث مادته ومنهجه .

---

[1] – شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 9 ، (د ، ت) ، ص : 273 .

[2] – علي أبو زيد ، البديعيات في الأدب العربي ، عالم الكتب ، بيروت ، ط1 ، 1403هـ-1983 م ، ص : 06 .

نشأ الدرس البلاغي كغيره من ألوان العلم والمعرفة نشأة متدرّجة ، فقد مر بمراحل مختلفة حيث تشكلت في أولى مراحله ملاحظات بلاغية ، ونضجت هذه الملاحظات في المرحلة الثانية لتؤسس لأهم قضاياه ، وازدهرت لاحقا لتؤصل لعلومه ، واكتملت أخيرا بوضع قواعده .

والمتتبع لتاريخ هذا الدرس يقف على سمة التدرج والتطوّر ظاهرة جليّة ، فقد بدأ على شكل ملاحظات أولية أبداها الشعراء والمهتمون بالفن الشعري ، ثم راحت هذه الملاحظات ترقى مع رقي الحياة الفكرية والعقلية والأدبية بمجيء الإسلام ، وقد لاقت هذه الملاحظات دعما من مختلف الفاعلين في الوسط الثقافي اللّغوي منه والأدبي والديني ، فكان للغويين والشعراء والكتاب والمتكلمين إسهامهم الواضح في بلورة قضاياه ومباحثه .

ولذلك فإنّه لا شكَّ أن الدرس البلاغي القديم قد تشكَّل عبر مراحل متباينة ومتمايزة كانت خلاصة لكل الملاحظات التي أبداها أعلام اللغة العربية على اختلاف اهتماماتهم وتوجهاتهم منذ العصر الجاهلي ، وقد نمت هذه الملاحظات وتطوَّرت بنزول الخطاب القرآني ، وما أنجز حوله من بحوث ودراسات ترصد مكامن الإعجاز فيه ، وقد قادت هذه الدراسات إلى دراسات أخرى للخطاب الأدبي كان الهدف منها كشف حقيقته الأدبية ، وإدراك مدى التباين بين هذين الخطابين .

وقد ذهب شوقي ضيف إلى أنَّ البحث البلاغي مرَّ بأربع مراحل هامة هي : مرحلة النشأة التي بدأت بملاحظات بسيطة أثارها الشعراء في الجاهلية ، وتعمقت بمجيء الإسلام وبمشاركة طوائف الكتاب واللغويين ، ثم مرحلة النمو حيث وضعت أصول البلاغة ونشطت مجموعة من البيئات المعرفية في تنميتها وفي هذه الفترة بدأ التأليف البلاغي المبوّب ، وقد تلتها مرحلة الازدهار البلاغي بوضع عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) أصول علمي المعاني والبيان ، وتطبيق الزمخشري (ت538هـ) لهذه الأصول في تفسيره الكشاف ، وكانت آخر مرحلة هي مرحلة التعقيد والجمود بما شهدته من شروح وملخصات [1].

وعلى الرغم من أنَّنا نتفق مع الكاتب في تصوّره العام لمراحل نشأة وتطور البحث البلاغي إلا أنَّنا لا نستطيع أن نحدّ كلَّ مرحلة من المراحل التي ذكرها بفترة تاريخية محدودة ، وإن كان الكاتب قد وفق في تمييز المعالم الكبرى للمراحل الثلاثة الأولى فإننا نراه قد جانب الحقيقة في المرحلة الأخيرة حينما عدَّ السكاكي من بين أولئك الملخصين لأعمال من سبقهم ، بل أكثر من ذلك حينما جعل عمله كلُّه موسوما بالتعقيد مطبوعا بالفلسفة والمنطق وعلم الكلام [2] ، والسكاكي وإن استند إلى

1 - ينظر: شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص: 05- 06 .

2 - ينظر: المرجع نفسه ، ص: 06 .

أعمال من سبقه وهي طبيعة البحث العلمي فإنّ عمله لم يقتصر " على ما في كتب الجرجاني ، بل استدرك ما فات عبد القاهر ، وتمَّم ما بدأه من تمييز الأنواع الملتبسة ، وتقرير القواعد التي جعلت من البلاغة علما ثابت الأصول " [1] .

وبعيدا عن التفصيل الذي يصنِّف ويقيِّم أعمال أعلام البلاغة على تباين جهودهم و إسهاماتهم، واختلاف مشاربهم وتوجهاتهم ، فإننا نطمئن إلى ما ذهب إليه الدكتور محمد عبد المطلب من تمييز ثلاث مراحل متباينة في تاريخ البلاغة العربية ، أولها : مرحلة التذوق الفطري التي كانت عبارة عن ملاحظات عمَّا في الخطاب الأدبي من جماليات دون معرفة مفصلة لحقيقة الجمال فيها ، ودون ضبطها بمصطلح يعبِّر عن هذه الحقيقة ، وثانيها : مرحلة الحصر والتجميع لهذه الملاحظات في أشكال بلاغية ذات خصوصيات ومميزات مشتركة ، أما المرحلة الأخيرة فهي مرحلة التنظيم العلمي الدقيق ضمن علوم البلاغة الثلاثة المعاني والبيان والبديع [2].

ومردُّ هذا الاطمئنان –الذي نبديه حول التَّمييز السالف الذكر لمراحل تطور الدرس البلاغي العربي – إلى طبيعة التطوُّر الطبيعي الذي يكتنف مسيرة أيّ بحث إذ يبدأ بتلك الملاحظات التي تنبع من الذائقة الفطرية التي تربَّى عليها المجتمع ، ثمَّ ما تفتأ ترقى بحصرها وتجميعها لإدراك خصوصياتها ومميزاتها المشتركة ، ثمَّ تتطور بفعل تحكيم العقل إلى مرحلة التبويب والتنظيم العلمي الدقيق لتستقر وتنفرد علما قائما بذاته ، وهذا ما نلمسه فعلا عند استقرائنا لمسيرة الدرس البلاغي .

ويجب أن نستخلص مما سبق أنَّ مسيرة البحث البلاغي أطّرها اتجاهان متباينان شكلا خاصية من خصائص الدرس البلاغي ، أولهما: الاتجاه الفني الانطباعي الذي مثّل أرضية الانطلاق لنمو وتطوُّر هذا البحث، وقد كان عماده التذوق الفطري لمواطن الجمال الفنيِّ في الخطاب الأدبي والشعري منه على وجه الخصوص ، وفي الخطاب القرآني ، وثانيهما : الاتجاه العلمي الموضوعي وهو الخلاصة الدقيقة لجملة الجهود البلاغية، وعماده هذا الاتجاه التحليل العقلي المنبي على الجمع والحصر ، والتبويب والتنظيم ، والحدِّ والتعريف .

وفي خضم هذا المسار التَّاريخي كانت هناك جملة من البواعث حرَّكت البحث البلاغي ، ودفعت إلى الخوض فيه ، ويجمع الدارسون للبلاغة العربية على أن هذه الدوافع لا تخرج في الغالب الأعمِّ عن دافعين أساسيين : أولهما : ديني ويتعلق بالخطاب القرآني ، وثانيها : أدبي نقدي ويتعلق بالخطاب الأدبي شعره ونثره ، ذلك أنَّ معايير الكلام البليغ " أو إن شئنا قلنا : مقاييس الجمال البلاغي ، أو

---

1 – نعيم زرزور ، مقدمة مفتاح العلوم ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط2 ، 1403هـ – 1983 م ، ص : ج .

2 – ينظر: محمد عبد المطلب ، البلاغة العربية قراءة أخرى ، ص: 21 .

بعبارة ثالثة صور التعبير الأدبي مستمدة من النص القرآني ، ثم من بعد من روائع النصوص الأدبية " [1] ، وذلك ما وطّد العلاقة بين البلاغة والخطابين القرآني والأدبي عبر مراحل تطورها .

فأمَّا الدَّافع الدِّيني فقد كان بانصراف العلماء لدراسة القرآن الكريم وبيان أسرار إعجازه ، فألفوا في مجازه ومعانيه ، وفي لغته وغريبه ، فنشأت من ذلك كلِّه علوم شتى كالإعجاز والتفسير والفقه والنحو والقراءات والتي قامت جملتها خادمة للدرس البلاغي ومسهمة في تأسيسه [2] ، حيث أصبحت حاجة المسلمين بعد وفاة رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وكثير من الصحابة رضوان الله عليهم – ماسة إلى بيان مضامين الخطاب القرآني "وفهم معانيه ، ولا يتم هذا الفهم إلا بتعرُّف أساليبه ، وما يمكن أن ينطوي وراء تعبيراته من المعاني والمقاصد " [3] ، ولذلك كان ظهور علوم التفسير والفقه وأصول الفقه سببا في نشأة الدرس البلاغي ونموه .

وكانت قضية الإعجاز من " أبرز قضايا البلاغة التي انصبَّ عليها اهتمام الدارسين ، وذلك يرجع سببه إلى وقوف خصوم الإسلام ومعارضيه إبان فترة المدِّ الهائل الذي أفزع هؤلاء الخصوم ، وقد كان ذلك باعثا لوقوف علماء الإسلام يدحضون الشبهات ويزيلون من طريقه كل المعوقات ، ويقومون بمهمة الدفاع عن الإسلام ، والرد على جميع المناوئين ، فقد وقفوا يجادلون أعداءه من أصحاب الملل ، والعقائد الأخرى ، ويناظرون المخالفين لهم في الرأي " [4] .

وممّا سبق نستطيع أنّ نتبيَّن حقيقة وأهمية الدافع الديني في التأسيس للبحث البلاغي بل تنميته وتطويره حيث أصبح البحث في إعجاز القرآن ، والسعي إلى كشف أسرار هذا الإعجاز ، ومحاولة فهم معانيه، واستنباط أحكامه الشرعية مبعثا لجملة من البحوث والدراسات ذات العلاقة الوطيدة بالدرس البلاغي ومباحثه .

أما الدافع الأدبي النقدي فيتمثل في سعي الأدباء إلى بيان سرّ الصناعة الأدبية وما يلزمها من الشروط من جهة ، وسعي النقاد إلى كشف أسرار أدبية الأدب عموما ، وشعرية الشعر على وجه الخصوص باعتبار أن العرب أمة شعر ، وهو ديوانها الأول ، والهدف المشترك بين سعي الأدباء والنقاد

---

1 – مصطفى الصاوي الجويني ، البلاغة العربية تأصيل وتجديد ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، (د ، ط) ، 1985 ، ص : 05 .

2 – ينظر مازن المبارك ، الموجز في تاريخ البلاغة ، دار الفكر ، القاهرة ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص : 37 –38 .

3 – بدوي طبانة ، البيان العربي دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى ، دار المنارة للنشر والتوزيع ، جدَّة ، دار الرفاعي للنشر والطباعة والتوزيع ، الرياض ، ط :7 ، 1408هـ ، 1988 م ، ص : 27 .

4 – رابح دوب ، البلاغة عند المفسرين ، دار الفجر للتوزيع والنشر ، مصر ، ط2 ، 1999 ، ص : 457 .

هو معرفة الخصائص المميِّزة للنص الأدبي عن غيره من النصوص والتي كانت جملتها خصائص ذات علاقة بموضوع البلاغة ومباحثها .

وهكذا نشأت البلاغة العربية بفعل أسئلة جوهرية ملحّة تعلّق بعضها بالخطاب القرآني وخصوصيته الدينية المقدسة، وكمالاته التي لا يشوبها نقص ، وتعلّق بعضها الآخر بالخطاب الأدبي بطابعه البشري الذي يعتريه النقص والاختلاف والتفاوت ، وكانت إجابة العلماء عن هذه الأسئلة في مؤلفاتهم المختلفة المشارب ، والمتعددة التوجُّهات والنزعات والبيئات ، قاعدة لمادة الدرس البلاغي حيث تعلقت أسرار الإعجاز وأسرار الأدبية معا بالمباحث البلاغية التي شكَّلت فيما بعد موضوعات وقضايا علوم البلاغة العربية ومباحثها.

إن المطلع على تاريخ البحث البلاغي في أصوله وعبر امتداده التاريخي قديما والذي قارب زهاء اثني عشر قرنا سيقف لا محالة عند هذا التنوع والتعدد في مجموع الإسهامات التي شكلت الحضن الذي نشأ فيه وترعرع ،سواء أكان هذا التَّعدُّد والتَّنوُّع في البيئات المعرفية التي استند إليها ، أم في المعارف اللغوية والدينية والأدبية التي اتكأ عليها، أم في الأعلام على اختلاف تخصصاتهم ، وهذا التنوع لا شك أنّه يطبع الدرس البلاغي بالثراء والشمولية والعمق .

في ظلّ هذا العطاء الممتد والمتواصل من قبل هذه البيئات بدأت معالم البحث البلاغي تظهر ، وفي مرحلة نضجه وازدهاره تجلّت علومه ، وتحدّد لكل علم مفهومه والغرض منه ، والمباحث التي يدرسها في مرحلته المتأخرة مع عبد القاهر الجرجاني والزمخشري ،وأبي يعقوب السكاكي ، والخطيب القزويني ، وأصبحت البلاغة العربية ثابتة الأصول حيث قسِّمت إلى علوم ثلاثة هي : علم المعاني ، وعلم البيان ، وعلم البديع ، وحصرت موضوعات البلاغة فيما عدا مباحث كلِّ علم من علومها في مقدمة حول معنى الفصاحة والبلاغة ، وخاتمة عن السرقات الأدبية ، وفيما ينبغي للمتكلم أن يتأنَّق فيه من كلامه كحسن الابتداء والتخلُّص ، وحسن الختام .

وعلى الرغم من أنّ بعض محققي كتاب "مفتاح العلوم يثبتون القسمة الثلاثية لعلم البلاغة للسكاكي [1] ، فإنه ينبغي أن ننبِّه إلى أن هذا التقسيم لم يكن من ابتداع السكاكي ، حيث أشار في كتابه " المفتاح " إلى علمين اثنين وهما : علما المعاني والبيان وأغفل تسمية البديع وإن كان أشار إلى

1 – أثبت ذلك بصريح التسمية نعيم زرزور الذي حقَّق كتاب " مفتاح العلوم " حيث أشار إلى " علم البديع " ومباحثه ينظر : مفتاح العلوم ، ص: 423 .

مباحثه التي اعتبرها مكملة لعلمي البلاغة ، ونقف على اكتفائه بالإشارة إلى هذين العلمين في مواضع كثيرة نذكر منها قوله : " وأوردت علم النحو بتمامه وتمامه بعلمي المعاني والبيان " [1] .

وأثناء تقديمه لوجوه تحسين الكلام بعدما أنهى حديثه عن مباحث علمي المعاني والبيان يقول " وإذ قد تقرَّر أنّ البلاغة بمرجعيها ، وأنَّ الفصاحة بنوعيها مما يكسو الكلام حلّة التزيين ، ويرقيه أعلى درجات التحسين ، فههنا وجوه مخصوصة كثيرا ما يصار إليها لقصد تحسين الكلام ، فلا علينا أن نشير إلى الأعرف منها ، وهي قسمان : قسم يرجع إلى المعنى ، وقسم يرجع إلى اللّفظ " [2] .

وقد حدَّ السكاكي علم المعاني بقوله : " هو تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره ، ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال

ذكره " [3] ، وقد نقد القزويني هذا التعريف في "الإيضاح " [4]، وذهب هو ومن سار في ركبه من المتأخرين إلى أنّه " علم يعرف به أحوال اللَّفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال " [5] ، وجعل مباحثه منحصرة في ثمانية أبواب هي : أحوال الإسناد الخبري ، و أحوال المسند إليه ، وأحوال المسند ، وأحوال متعلقات الفعل ، والقصر، والإنشاء ، والفصل والوصل ، والإيجاز والإطناب والمساواة [6] .

أما علم البيان فهو في تعريف السَّكاكي " معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة بالزيادة في وضوح الدلالة عليه ، وبالنقصان ليحترز بالوقوف على ذلك عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه "[7] وقد اختصره القزويني بقوله : " علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه " [8] ، وتنحصر مباحثه في التشبيه ، والمجاز بمختلف أنواعه ، والكناية .

---

1 – السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص : 06 .

2 – المصدر السابق ، ص : 423 .

3 – المصدرالسابق ، ص : 161 .

4 – ينظر : لخطيب القزويني ، الإيضاح في علوم البلاغة ، شرح وتنقيح محمد عبد المنعم خفاجي ، المكتبة الأزهرية للتراث ، القاهرة ، ط3 ، 1413هـ – 1993 م ، ج1 ، ص : 54 .

5 – المصدر نفسه ، ج1 ، ص : 52 ، وينظر: الخطيب القزويني ، التلخيص في علوم البلاغة ، ضبط وشرح عبد الرحمن البرقوقي ، دار الفكر العربي ، ط1 ، 1904م ، ص: 37 .

6 – المصدر نفسه ، ج1 ، ص : 54 ، وينظر : التلخيص في علوم البلاغة ، ص : 37– 38 .

7 – السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص : 162 .

8 – القزويني ، التلخيص في علوم البلاغة ، ص: 235– 236 .

ويعرَّف علم البديع بكونه علما " يُعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية المطابقة ووضوح الدلالة ، وهي ضربان : معنوي ولفظي " [1] ، ولكل ضرب من هذين الضربين مباحث مخصوصة يطلق على ضربها الأوّل " المحسنات المعنوية " ، ويطلق على ضربها الثاني المحسنات اللفظية [2] .

هذا ما استقرَّ عليه الدرس البلاغي عند اكتماله وانفصاله عن غيره ، والمتأمِّل في هذه المباحث في التراث البلاغي وما استند إليه من الدراسات الدينية واللغوية والأدبية يجدها لا تخرج عن مجالين جوهريين لتحقق غايتين هامتين ، فأمَّا المجال الأوّل منهما فكانت العناية فيه بقوانين وآليات تفسير الخطاب ، وأمّا القسم الثاني فقد اهتمَّ بشروط إنتاج الخطاب [3] .

وقد حاول بعض أعلام البلاغة المتأخرين الخروج عمَّا أُلِف في محتوى الدرس البلاغي ومضمونه، والتجديد في ترتيب مباحثه وتبويبها دون المساس بإطارها العام ، و من بين تلك الأعمال في هذا المجال ما قام به ابن الأثير (ت637هـ) في كتابه " المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر " حيث درس البلاغة من خلال بابين هامين هما : الصناعة اللفظية ، والصناعة المعنوية ووضع تحت كل باب قضايا بلاغية من البيان أو المعاني أو البديع .

وكان منها أيضا ما قام به السجلماسي (ت 730هـ) في كتابه " المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع " ، فقد صنَّف موضوعات البلاغة ووزعها على عشرة أجناس عامة هي : الإيجاز ، والتخييل ، والإشارة ، والمبالغة ، والرصف ، والمظاهرة ، والتوضيح ، والاتِّساع ، والإنشاء ، والتكرير، وجعل تحت كل باب فنونه وموضوعاته المتجانسة ، فتحت جنس الإيجاز وضع المساواة والمفاضلة ، ووضع تحت جنس التخييل موضوعات التشبيه والاستعارة والمماثلة والمجاز ، وتحت جنس الإشارة وضع الاقتضاب والإيهام ، والتتبيع والكناية والتعريض والتلويح والتنويه والتعمية والإيماء واللحن والرمز والتورية [4] .

ولا تفوتنا الإشارة –ونحن نتحدث عن محتويات الدرس البلاغي وعلومه ومباحث كلِّ علم –إلى أنّ الاختلاف لم يقف عند حدِّ الترتيب والتبويب بل تجاوزه إلى المصطلح ، الذي شكّل قضية

---

[1] –المصدر السابق ، ص : 347 .

[2] – ينظر: مباحث علم البديع المعنوية واللفظية مرتبة في فهرس التلخيص في علوم البلاغة ، ص : 437 – 439 .

3– خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، بيت الحكمة للنشر والتوزيع ، العلمة ، الجزائر ، ط1 ، 2009 ، ص : 156 .

[4] – ينظر : السجلماسي ، فهرس المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع ، تقديم وتحقيق علال الغازي ، مكتبة المعارف ، الرباط، ط1 ، 1401هـ - 1980 م ، ص : 639 – 647 .

جوهرية في البحث البلاغي ، وإن كان السبب في ذلك يعود أحيانا إلى سمة التطُّور التي تكتنف مسيرة أيَّ لون من ألوان المعرفة حيث يظهر فن من الفنون بمصطلح ما ، ويكون متداخلا مع غيره من الفنون والمصطلحات في بداياته ، ثم ما يلبث أن ينضبط ويتحدد وينفصل عن غيره من المصطلحات ، وذلك لكثرة هذه البيئات والحقول المعرفية ، والعلوم التي استند إليها البحث البلاغي في مسيرة نشأته وتطوره ، ولكنَّ ما شهدته البلاغة العربية تجاوز هذا الإطار إلى ولوع بعض الأعلام في تشكيل اصطلاحات جديدة غير تلك المتداولة والمألوفة ، وتماديهم في تكثير المصطلح وتشقيقه إلى ألوان وأشكال لا طائل من ورائها ، وأكثر ما ساد هذا الاختلاف في علم البديع حيث وصلت اصطلاحات هذا العلم إلى ما يزيد عن المائة مصطلح ، ولو محِّصت وغربلت ولوحظ ما بينها من اتفاق لنفق الكثير منها .

والمطلع على معاجم المصطلح البلاغي الحديثة يقف على هذه الظاهرة بجلاء ، فقد ذكر أحمد مطلوب أنّ معجمه "ضمّ ألف مصطلح ومائة "[1] ، وأورد أنّ مصطلح الجناس يرد باسم التجنيس والمجانس والتماثل ، ويعرف الطباق باسم المطابقة والتضاد والتكافؤ والتطبيق ، وقد أحصى أحمد مطلوب للتجنيس وحده أكثر من أربعين لونا ، كما أحصى له أكثر من ثلاثين اصطلاحا [2].

وأكثر من ذلك حينما نجد أن بعض مؤلفات البلاغة العربية قد استوعب اصطلاحات علوم أخرى قد لا تكون لها علاقة وثيقة بالبلاغة ، حيث تستوقفنا بعض المصطلحات الفلسفية والمنطقية ، فقد ساق بعض الأعلام في التقديم لعلم البيان مقدمات ومقولات عن الدلالة وأنواعها ، وحديثا عن الفلسفة وأنواعها ، والمنطق ومصطلحاته كالموضوع والمحمول ، والإيجاب والسلب [3].

وإذا جاز لنا أن نسمِّي ما عرضنا له من مضامين ومحتويات الدرس البلاغي وعلومه ومصطلحاته مادة هذا الدرس ، فلا شكَّ أن عرض هذه المادة لابد أن تؤطره طريقة في التناول مخصوصة ، وخطة

---

1 – ينظر: أحمد مطلوب ، معجم المصطلحات البلاغية وتطوُّرها ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ،1407هـ – 1987 م ،ج 1، ص : 08 .

2 – ينظر : المرجع نفسه ، ج : 2 ، (مادة التجنيس) .

3 – ينظر : أحمد مطلوب ، البحث البلاغي عند العرب ، منشورات دار الجاحظ للنشر ، بغداد ، (د ، ط)، 1402هـ ، 1982م ص : 57 .

*– أشار أبو هلال العسكري إلى أنّه لن يسلك في كتابه الصناعتين سلوك المتكلمين بل سلوك صناع الكلام من الأدباء والشعراء، ينظر : كتاب الصناعتين ، تحقيق علي محمد البجاوي ، محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار إحياء الكتب العربية ، ط1 ، 1371هـ ، 1952 م ، ص : 09 .

في التقديم معلومة ، وإجمالا لابد له من منهج يحدد طبيعة التناول والتقديم والمعالجة ، فهل كان للبحث البلاغي منهج محدود يكتنفه ؟ وما معالم هذا المنهج ؟

على الرغم من اختلاف البيئات التي استند إليها البحث البلاغي كما أشرنا ، وعلى الرغم من اختلافها في المنطلقات والتوجُّهات والأهداف من دراسة البلاغة فإن التأليف البلاغي جملة – فيما يذهب إليه مؤرخوه – أطَّره منهجان : أحدهما يمكن تسميته المنهج الفني ، والآخر : المنهج العلمي، وقد أشار بعض أعلام البلاغة القديمة إلى هذين المنهجين في مؤلفاتهم في مقدمات كتبهم بتسميات واصطلاحات مختلفة * .

وقد درس كثير من المحدثين منهج الدرس البلاغي ومدارسه، فاتفقوا على أنّه يمكن تمييز مدرستين مختلفتين عاشت في أحضانهما البلاغة العربية ، ومن هؤلاء أمين الخولي الذي فصّل في التعريف بهما ، حيث ذهب إلى أن مختلف العوامل التي مرَّ بها المجتمع العربي ساعدت على " خلق مذهبين أو على قول المحدثين مدرستين ، لكل مدرسة منهما منهج خاص في درس البلاغة ، وتناول مسائلها ، وإصدار الأحكام فيها " [1] ، حيث عاشت بلاغتنا العربية في كنف هاتين المدرستين المختلفتين في منهج العرض والتناول من نشأتها إلى نموها ونضجها ، إذ تعتمد المدرسة الأدبية على منهج فنّي عماده التذوق لمواطن الجمال في الكلام البليغ ، أما المدرسة الثانية فمنهجها علمي يرصد الفنون البلاغية وينسقها ، ويضبط قواعدها ، ويحدد أصولها [2] .

هذه هي المعالم الكبرى للدرس البلاغي العربي قديما في أصوله التاريخية من خلال مظانه ونشأته وتطوره وعلاقته بالخطابين الديني والأدبي ، ، والبيئات والحقول المعرفية التي أسهمت في بلورة علومه وموضوعاته ومفاهيمه وغاياته إلى أن صار علما مستقلا بذاته .

ثانيا : تعليمية الدرس البلاغي العربي الحديث

إذا كنّا تحدثنا عن صورة الدرس البلاغي التراثي بكونه جهدا يغلب عليه الطابع العلمي بالتركيز فيه على المادة البلاغية ، فإنّ نلفي للدرس البلاغي العربي الحديث صورة أخرى تجمع إلى جانب النزعة العلمية نزعة تعليمية .

وقبل الحديث عن هذه الصورة في المنجز البلاغي الحديث ، وجب أن نشير إلى أنّ العقود الأخيرة شهدت اهتماما واسعا بالتعليم باعتباره قطب الرحى الذي تدور حوله أية عملية تنموية ، وانصب هذا الاهتمام حول تحسين العملية التعليمية ، وقد تبلورت مختلف الجهود حول فكرة ضرورة

---

1 – أمين الخولي ، فن القول ، مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة ، (د ، ط) ، 1996 م ، ص : 125 .

2 – أحمد مطلوب ، البحث البلاغي عند العرب ، ص : 92 .

التكفُّل الجدِّي بمكونات هذه العملية ، المعلم ، والمتعلم ، والمادة التعليمية ، والإدراك الواسع للعلاقة التي تربطها ، ومدى التفاعل فيما بينها ، وكان نتيجة ظهور هذه الأفكار ظهور علم جديد أطلق عليه التعليمية أو علم التدريس (La Didactique) [1] .

وإن كان مصطلحا " التعليمية " و " التدريسية " يتداخلان في كثير من تعريفات المهتمين بهذا الحقل المعرفي ، فإن مصطلح التعليمية يبدو أولى بالاستعمال لكونه مأخوذا من التعليم الذي يعد " أكثر شمولا وعمومية من التدريس ، إذ يستخدم في مواضيع كثيرة في الحياة ، فنقول : تعلمت الكثير من الكتاب ، وتعلمت أشياء كثيرة من قراءتي هذه القصة وغيرها ، أما التدريس فإنه يشير إلى نوع خاص من طرائق التعليم بمعنى أنه تعليم مخطط له "[2].

وهكذا يتَّضح أن التدريس جزء من التعليم يكاد يقتصر على المؤسسات التعليمية ، لكنَّ التعليم يشمل كل المواقف والمواضع التعليمية والتعلُّمية التي يمكن أن تسهم في تغيير سلوك الإنسان ، وتنمي قدراته بقصد أو بغير قصد ، تحت إشراف المعلم أو دون إشرافه ، وباستخدام الوسائل أو من غير استخدامها ، ولكنَّه لما كان التدريس من أهم المواقف التعليمية التي يمكن دراستها ومتابعتها والحكم عليها ، واستخلاص النتائج من ممارستها ، اقترن بالتعليمية حتى صار الواحد منهما يطلق على الآخر.

والتعليمية أو الديداكتيك (Didactique) باعتبارها فرعا من فروع علوم التربية يصعب تعريفها لكونها تتقاطع مع كثير من العلوم كالبيداغوجيا (Pédagogie) ، والسيكولوجيا (Psychologie) والتي تعتبر روافد أساسية لها [3] ، إلّا أنّ الإجماع في تعريفها يقع على كونها تأمُّلا وتفكيرا في طبيعة المواد المدرَّسة ، ودراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتلك المواد [4] .

ومن خلال هذا التعريف نتبيّن أنّ موضوع التعليمية يكاد ينحصر في " دراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي معين فهي تمثل في آن واحد تفكيرا وممارسة يقوم بهما المدرس

---

[1] –إبراهيم حمروش ، التعليمية ، موضوعها ، مفاهيمها ، الآفاق التي تفتحها ، المجلة الجزائرية للتربية ، العدد : 2 ، السنة 1، 1995 ، ص : 66 – 72 .

[2] – محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2006 ، ص : 55 .

[3] – علي آيت أوشان ، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفية المدرسية ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 2005 ، ص : 19 .

[4] – المرجع نفسه ، ص : 20 .

لمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادته "[1].

ويلفت انتباهنا في موضوع التَّعليمية مصطلحي الاكتساب والتبليغ مما يحيل مباشرة إلى أن موضوع التعليمية ذو شقين هامين لا ينفصم أحدهما عن الآخر وهما : التعلّم بما يعني الاكتساب الذاتي للمعارف والمهارات والكفاءات ، والتَّعليم بما يعني تبليغها " ومن هنا أصبح ينظر إلى التعليمية على أنها نظام من الأحكام ترتبط مباشرة بالظاهرة المتعلقة بعملية التعليم والتعلُّم ، يحللها على ضوء علاقة الارتباط بين عناصرهما " [2] .

ويشير الدارسون إلى أن مكونات التعليمية العامة ثلاثة أقطاب أساسية تشكِّل ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي وهي : المعلم ، والمتعلم ، والمعرفة ، والعلاقة بين هذه المكونات هي التي تنبني عليها التصوُّرات أو المفاهيم الديداكتيكية العامة ، وتقوم التعليمية بتفسير ذلك التَّفاعل فيما بين هذه المكونات ، ومن وراء ذلك وضع المعايير والمقاييس التي تجعل من الفعل التعليمي فعلا هادفا وفعَّالا ، ينطبع فيه الجهد التعليمي للمعلم ، والجهد التعلُّمي للمتعلم بطابع العقلانية التي تقتضي مراعاة التناسب بين هذا الجهد بنوعيه والزمن الممنوح لأدائه ، كما تقتضي تنظيم هذا الجهد الذي يجب أن يمر بثلاث مراحل هي : البرمجة والتحضير ، ومرحلة التنفيذ بمعنى تطبيق الاستراتيجيات المختارة وفق حصيلة من التقنيات والوسائل ، والمراقبة أو التقويم باعتباره عاملا من عوامل تمحيص وتعديل مستمر للعملية التعليمية برمَّتها " [3] .

وإذا حاولنا الربط بين هذه المفاهيم العلمية للعملية التعليمية ، ومادة الدرس البلاغي الحديث وجدنا جانبا من الاهتمام منصبا على هاتين العمليتين باعتبارهما المجال الذي يكون السعي فيه حثيثا لتقريب النظريات البلاغية بشتى الطرق الممكنة والملائمة في صورة مهذبة غايتها تبسيط ذلك الطابع العلمي المجرّد لتقريبه إلى أذهان المتعلمين على اختلاف مستوياتهم من جهة ،وهذا ما يدخل ضمن ما يسمى بالعقد التعليمي الذي يمثل علاقة المتعلم بالمعلم ، والنقل التعليمي الذي يمثل علاقته بالمعرفة ، ليس هذا فحسب بل جعل المعرفة البلاغية هادفة بتفعيلها وتحويلها إلى كفاءات ومهارت تؤهل دارسها لإنشاء الكلام البليغ ، وذلك ما يمثّل التصوّرات التعليمية التي تؤطر علاقة المتعلم بالمعرفة .

---

[1] –إبراهيم حمروش ، التعليمية ، موضوعها ، مفاهيمها ، الآفاق التي تفتحها ، المجلة الجزائرية للتربية ، العدد 2 ، السنة الأولى ، 1995 ، ص : 64 .

[2] –خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع /بن ، ط 1 ، 2005 ، ص: 127 .

[3] – علي آيت أوشان ، اللسانيات والديداكتيك ، ص : 24 .

إنّ هذا الاهتمام بعمليتي التعليم والتّعلم ينقل التركيز في الدرس البلاغي من الطابع العلمي المجرد الذي رأيناه طاغيا على أصوله إلى الطابع التعليمي الذي يُعنى أساسا ببتبليغ المعرفة ونقلها وتحويلها إلى المتعلم من جهة ، كما يعنى باكتساب هذه المعرفة من قبل المتعلم وتحويلها إلى قدرة فعّالة تنقل الدرس البلاغي من كونه غاية في حدِّ ذاته إلى كونه وسيلة للارتقاء بلغة المتعلم باستثماره للمعرفة البلاغية وتحويلها إلى كفاءات ومهارات لغوية .

والدرس البلاغي العربي الحديث امتداد طبيعي للدرس البلاغي التراثي ، فقد بدأ مترسما خطاه وسائرا في ركبه ، ثم انتهى إلى دعوات لتجديده وتحديثه بما يتلاءم مع طبيعة العصر الحديث ، ويحقق فعاليته المرجوة ، ولذلك فإن صورة هذا الدرس تظهر من خلال تيارين بارزين : أولهما : محافظ ، وثانيهما : مجدد [1] ، فأمّا التيار المحافظ فقد تمسّك بالإرث البلاغي القديم ولم ير سبيلا إلى بعثه وإحيائه إلا بالعودة إليه، وأمّا التيار المجدد فهو تيار يرفض القديم ويراه عاجزا عن استكناه الجديد، وقد حاول فريق من الدارسين أن يقف موقفا وسطا معتدلا في تعامله مع التراث البلاغي وما جدّ في المناهج الغربية بخاصة ، فهو " لا ينغلق على القديم ، ولا يتعصب للجديد ، وإنما يقود حركة النقد الجديد بما استقاه من هذه المناهج العلمية ، ويوائمه مع ما يراه خصبا ثري العطاء في التـــــراث القديم " [2] .

ومن خلال ما سلف نتبيّن أنَّ التِّيار المحافظ هو التِّيار الذي سار في ركب المتأخرين من أعلام البلاغة من أمثال أبي يعقوب السكاكي، والخطيب القزويني ، وسعد الدين التَّفتازاني ، وذلك من حيث المضامين والمحتويات ، ومن حيث المنهج المتَّبع حيث ظلَّ التلخيص أساس التأليف البلاغي [3]، ولعل من أهمِّ المحاولات الممثلة لهذا التِّيار محاولة الشيخ محمد عبده في جامعة الأزهر الذي أخذ يحي كتب السلف وعلومهم ، ويقوِّم ما اعوجَّ من مناهج التأليف وطرائق التدريس ، فقد انصرف الشيخ إلى تدريس كتابي " دلائل الإعجاز " و" أسرار البلاغة " لعبد القاهر وبذلك فتح أذهان الطلبة ، وقوى مداركهم ومواهبهم ، لأنهم وجدوا في تدريس الإمام غير ما ألفوه ، وبذلك كان الجامع الأزهر أول معهد من معاهد التعليم الإسلامي والعربي قرئ فيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة —بعد الغفوة

---

1 – ينظر: محمد بركات حمدي أبو علي ، البلاغة العربية في ضوء منهج متكامل ، ط1 ، 1412هـ -1992م ، دار البشير ، عمان : 22- 23 .

2 – محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونجمان ، ط1 ، 1994 م ، ص : 168 – 169 .

3 – ينظر: أحمد مطلوب ، البحث البلاغي عند العرب ، ص: 77 .

الطويلة – درسا لطلاب البلاغة " [1].

ومن الذين أفردوا كتبا في هذا الاتجاه أحمد حسن الزيات في كتابه "دفاع عن البلاغة "والذي ذهب إلى أن البلاغة العربية تكابد ثلاث بلايا هي : السرعة ، والصحافة ، والتطفُّل ، واقترح على طالب البلاغة أن يكون عارفا بكثير من ألوان الثقافة والمعرفة خاصة اللغوية والنفسية منها .

ومن الذين تحدثوا في هذا الشأن الدكتور محمد محمد أبو موسى الذي أبدى كثيرا من الملاحظات حول ضرورة إعادة قراءة الدرس البلاغي انطلاقا من التراث البلاغي نفسه ، وألقى باللائمة على أولئك الذين لا يرون تجديدا لعلومنا إلا في ضوء ما جدَّ من العلوم والنظريات عند الغرب [2] ، وقد ظهر ذلك في منهج دراسته وقراءته للتراث البلاغي ، حيث ينزع في معظم مؤلفاته إلى المراجعة والنقد لكثير من القضايا البلاغية بعيدا عن الاستناد إلى المناهج الغربية الحديثة ، ومن مؤلفاته الهامة في هذا الشأن كتابه " مراجعات في أصول الدرس البلاغي " ، " والإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم " ، و" دراسة في البلاغة والشعر " .

ويمكن اعتبار جلّ المؤلفات التي أعدت كمقررات تعليمية للمرحلة الجامعية أو الثانوية من مؤلفات هذا التيار سواء من حيث المنهج المتَّبع ، أو المادة المعروضة ، فمؤلفوها لا يخرجون في الغالب الأعمّ عمّا رسمه المتأخرون من أعلام الدرس البلاغي وبخاصة الشراح والملخصون ، حيث اتسمت كتبهم بالمنحى التعليمي الذي نجده واضحا في توجيهاتهم التي كانوا يصدرون بها كتبهم .

ومن أمثلة هذه المؤلفات ما أنجزه مصطفى بدر زيد مدرس البلاغة بالأزهر صاحب كتاب " البلاغة التطبيقية لطلاب المعاهد الدينية " – وهو مقرر علوم البلاغة الذي أقرَّه مجلس الأزهر الأعلى سنة 1926 م على طلاب السنة الثالثة بمدراس المعلمين الأولية [3] –، وغايته تعليمية بحتة حيث يشير مؤلفه إلى أنّ الذي حداه على وضع هذا الكتاب حاجة الطلاب " إلى مؤلف سهل المأخذ متناسق الوضع ، جمع إلى تلك القواعد تمرينات ، ونماذج ، ينسج على منوالها ، ويقاس

---

1 – أحمد مطلوب ، دراسات بلاغية ونقدية ، دار الرشيد للنشر ، العراق ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص : 27 .

2 – ينظر : محمد محمد أبو موسى ، الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط2 ، 1418هـ، 1997 م ، ص : 7 – 9 .

3 – ينظر مصطفى بدر زيد ، البلاغة التطبيقية لطلاب المعاهد الدينية ،المطبعة الرحمانية ، مصر ، ط1 ، 1926 ، : الدفة الأولى .

لاحقها على سابقها ، إيمانا أن المرانة أنجع الأسباب لاستقرار مسائل العلوم ، وخير الوسائل لرسوخها في الأذهان " [1] .

ومن نماذج هذه المؤلفات ذات الغاية التعليمية كتاب " الكافي في علوم البلاغة العربية " الذي أعدّه صاحباه لطلاب أقسام اللغة العربية في الجامعات ممن ينشدون البيان العربي ، وقد راعيا فيه بحسب قولهما إيضاح القاعدة البلاغية ، والأساس الذي تقوم عليه ، وأكثرا فيه الشواهد والأمثلة ، وجعلاها موزعة بين الذكر الحكيم وروائع الشعر العربي ، وعمدا في الأعم الأغلب إلى تلخيص القضية البلاغية المعروضة ، وختما كل مبحث بطائفة من الأسئلة ، وأثبتا إجاباتهما عنها [2] .

وشبيه بها كتاب "البلاغة الواضحة " الذي وُجّه لطلاب المرحلة الثانوية في مصر حيث نجد إشارة إلى منهج تناول الدَّرس البلاغي حين يصرح صاحباه أنهما اتَّجها فيه كثيرا إلى " الأدب رجاء أن يجتلي الطلاب فيه محاسن العربية ، ويلمحوا ما في أساليبها من جلال وجمال، ويدرسوا من أفانين القول وضروب التعبير ، ما يهب لهم نعمة الذوق السليم ، ويربي فيهم ملكة النقد الصحيح " [3] .

أما التيار الثاني فهو ذلك الذي سعى إلى تجديد البلاغة العربية سواء أكان هذا التجديد بالاعتماد على التراث البلاغي وحده ، أم بالاستعانة بالمفاهيم والنظريات التي جدَّت في حقل الدراسات النقدية والبلاغية الغربية ، ونلفي هذه الدعوات التجديدية إمَّا في كتب أفردت لهذا الشأن، أو على شكل ملاحظات في ثنايا دراسات أخرى لها علاقة بالبلاغة .

وقد كان رواد هذا التّيار ممن دعوا إلى تجديد البلاغة العربية ولم يروا ضيرا من الاستفادة مما جدَّ في بحوث اللغة والأدب عند الغرب ، وما يدرس في مدارسها ، وقد بدا هذا التيار متأثرا إلى حدّ بعيد بما جدَّ في حقل الدراسات البلاغية الغربية والأسلوبية منها على وجه الخصوص والتي رأى أقطابها قصور الدرس البلاغي مما أتاح لهم القول بأن الأسلوبية هي الوريث الشرعي للبلاغة [4] ، وقد حاول دعاة التجديد وضع مناهج جديدة للدرس البلاغي نذكر منهم أحمد الشايب في كتابه " الأسلوب " الذي كان أول محاولة منهجية في سبيل بعث البلاغة العربية ، كما كان ثمرة لخبرة طويلة في البلاغة

---

1 – المرجع السابق ، ص : 02 .

2 – ينظر : عيسى علي العاكوب ، علي سعد الشتيوى ، الكافي في علوم البلاغة العربية ، الجامعة المفتوحة ، الإسكندرية ، 1993م ، ص : 07 .

3 – علي الجارم ، مصطفى أمين ، البلاغة الواضحة ، دار المعارف ، القاهرة ، (د ، ط) ،1999م ، ص : 3 .

4 – ينظر : محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 259 .

العربية دراسة وتدريسا ، وقد اقترح فيه أن يكون موضوع علم البلاغة بابين اثنين : أولهما :الأسلوب ويدرس فيه الكلمة والعبارة والصورة وعناصر الأسلوب ومقوماته وأنواعه ، وثانيهما : الفنون الأدبية والتي تدرس فيها مادة الكلام وما يتناسب مع كل فن أدبي كالقصة والمقالة والرسالة [1] .

ولعل أشهر محاولة نظرية في هذا الاتجاه التجديدي كانت محاولة أمين الخولي في كتابه " فن القول " الذي اقترح فيه منهجا جديدا للبلاغة وذلك بعد المقارنة التي أجراها بين البلاغة العربية قديما والبلاغة الغربية حديثا ، وخلص من خلالها إلى أنَّ التقسيم القديم للبلاغة لا أساس له لأن البحث البلاغي ينبغي أن يشمل الكلمة والجملة والفقرة والقطعة لا الجملة والجملتين فقط يقول في هذا الشأن : " فإننا اليوم نمد البحث بعد الجملة إلى الفقرة الأدبية ، ثم إلى القطعة الكاملة من الشعر أو النثر " [2] .

وقد حاول بعض الدارسين حديثا الاستفادة من منجزات الدرس اللساني ، فربطوا البلاغة بالدرس اللَّساني الحديث محاولين تطعيم مسائل البلاغة بمعطيات هذا الدرس وغايتهم من ذلك ربط الظواهر البلاغية بعضها ببعض منطلقين من أن التكامل بين مستويات اللغة المختلفة صرفها ونحوها ونقدها وبلاغتها شيء تفرضه طبيعة النص الأدبي الذي تتداخل فيه هذه المستويات كلها [3].

وإلى جانب هذه الدعوات المنهجية المتكاملة والتي أفردت لها مؤلفات خاصة ، نلفي بعض الملاحظات التي كثيرا ما ترد في بعض المقالات أو في مقدمات الكتب البلاغية ومداخلها وفي ثناياها، وقد أشار الدكتور أحمد مطلوب إلى بعض من هذه المقترحات ، والنظرات الجزئية لدى الدارسين المحدثين حول التجديد في درس البلاغة ، وهي مقترحات وملاحظات تنحصر في إعادة النظر في ترتيب وتبويب موضوعات البلاغة بعامة أو بعض علومها ، ومن ذلك مقترحات عبد الله العلايلي ، وأدور مرقص ، وأنيس المقدسي [4] ، وملاحظات الدكتور محمد مندور في كتابه " النقد المنهجي عند العرب " ، وشوقي ضيف في كتابه " البلاغة تطور وتاريخ " ، وبدوي طبانة في كتابه " البيان العربي " وحنفي شرف في كتابه " الصور البديعية بين النظرية والتطبيق " .

وفي بعض المناهج والبرامج التعليمية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي جانب من هذا التجديد ، حيث نقف على توجيهات وتَّوصيات تسعى للاستفادة مما جدّ في الدراسات اللسانية الغربية سواء

---

[1] – ينظر : أحمد مطلوب ، البحث البلاغي عند العرب ، ص : 84 .

[2] – أمين الخولي ، فن القول ، ص: 239 .

[3] – ينظر: الأزهر الزناد ، دروس البلاغة العربية نحو رؤية جديدة ، المركز الثقافي العربي للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، بيروت ، العربية محمد علي الحامي ، صفاقس ، ط1 ، 1992 م ، ص : 09 .

[4] – ينظر : أحمد مطلوب ، البحث البلاغي عند العرب ، ص : 85 – 87 .

من حيث الأهداف المرسومة للدرس البلاغي ، أم الطرائق التي ينبغي اتِّباعها في عرضه و تقديمه، من ذلك ما ورد في منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي الخاص بشعبة الآداب بالجزائر حيث أشير إلى أنَّه " من غير المعقول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي ، وهذا هو المبرِّر العلمي الذي يجعل جدوى تقديم الدرس البلاغي تابعا لدرس النصوص الأدبية يقدم عرضا من خلال سياق تعبير النص دون تكلُّف أو تصنُّع ، وبالتالي يكون درس البلاغة خير مساعد للمتعلم على فهم الأدب ، وتذوق معانيه ، وإدراك بعض خصائصه ، والوقوف على أسرار جماله "[1] .

وفي كتاب التلميذ المعنون بـ " الممتاز في اللغة العربية " المقرَّر على طلبة السنة الأولى من التعليم الثانوي سلك البكالوريا بالمملكة المغربية نقف على هذا التوجيه- فيما يتعلق بمكوِّن علوم اللغة والذي تدرج فيه الظواهر البلاغية كفرع من فروع الظواهر اللغوية – حيث يقول مؤلفوه : " وقد حرصنا في هذا المكوِّن أن ننطلق من أمثلة تغطي الظاهرة المدروسة ، ثم نعالجها من خلال أنشطة الملاحظة والتحليل لنصل في أعقاب ذلك إلى استنتاجات تتوج بخلاصة تركيبية تختصر كل ما تمَّ استنتاجه في المراحل السابقة ، وتدعيما لما تم اكتسابه في الدرس ، حرصنا على تتبع اهتمام التلميذ من خلال أسئلة التقويم المرحلي ، ثم أنشطة التطبيق راعينا فيها التعدد والتنوع حتى تغطى الظاهرة المدروسة من كل جوانبها ، وتتيح للتلميذ الوصول إليها بطرق مختلفة "[2] .

وفي كتاب " اللغة العربية – دراسات بلاغية ونقدية – " المقرر على طلاب السنة الأولى من المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية توضيح للطريقة المعتمدة في تقديم هذا الدرس حيث يقول المؤلف وهو يقدم لوحدة الدراسات البلاغية : " وقد قدمت في إطار جديد يعتمد على اصطفاء بعض المباحث البلاغية المهمة لدراستها ، وقد كثرت فيها التدريبات البلاغية التي تهدف إلى تناول البلاغة تناولا متزامنا ومنسقا مع التطبيق الذي يجعل مادة البلاغة حيّة على ألسنة الناطقين بها ، "[3]

ونجد صورة أخرى للدرس البلاغي في العصر الحديث فيما أنجز من دراسات أكاديمية حوله ، وقد أشار إلى كثير منها عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، وفائزة محمد فخري العزاوي في كتابهما "

1- مديرية التعليم الثانوي والتقني، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، الجزائر ، (د ، ط) 2005م ، ص : 27 .

2 -محمد وهابي وآخرون ، الممتاز في اللغة العربية السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية ، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، (د ، ط) ، (د ، ت) ،ص: 04 .

3 - أحمد بن صالح السديس ، اللغة العربية دراسات بلاغية ونقدية ، الإدارة العامة للمقررات الدراسية ، المملكة العربية السعودية (د ، ط) ، 1430هـ ، 2009 م ص: 05 .

تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة "[1]، وناصر مخزومي في مقال له تحت عنوان : " معوقات تدريس البلاغة بمرحلة التعليم الثانوي "[2] ، والباحثة آمنة محمود أحمد عايش في بحث قدمته لنيل درجة الماجستير بالجامعة الإسلامية بغزة سنة 2003 م تحت عنوان " صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها "[3] .

وأغلب هذه البحوث تركز على الإشكالات والاختلالات التي تعترض تعليمية الدرس البلاغي سواء أكانت متعلقة بالمضامين ، أم بطرائق التقديم والعرض ، أم بأساليب التقويم ، وعلى سبيل التمثيل نذكر دراسة الباحثة سيدة محمد حول " تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية العامة بصفوفها الثلاثة في مصر "، وبحث إبراهيم أحمد سيد الموسوم بـ : " مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية " ، وعمل طه فوزي عبد القادر المعنون بـ : " تقويم محتوى منهج البلاغة للمرحلة الثانوي الأزهرية " ، وبحث محمود دسوقي تحت عنوان : " بناء برنامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية " .

وخلاصة القول أنَّ صورة الدرس البلاغي في العصر الحديث يمكن استكشافها من خلال تيارين على طرفي نقيض ، أمّا أولهما فمحافظ يرى أن بعث البلاغة يجب أن يكون من داخل البلاغة العربية، ومنطلقا من التراث البلاغي القديم ، وأمّا ثانيهما فمجدد ساع إلى التحديث بالاستعانة بما جدَّ في الدراسات الغربية ، دون أن ننسى أنّ من بين المجددين من سعى إلى تحديث الدرس البلاغي بالتوفيق بين التراثي البلاغي العربي ، والمناهج الغربية الحديثة .

إنّ هذه المعالم العامة لصورة الدرس البلاغي العربي في أصوله التاريخية ، وتعليميته الحديثة لن تصبح ذات جدوى في تصورنا إلا إذا عمقنا البحث في معالم فعالية هذا الدرس قديما وحديثا ، مما يتيح لنا استثمارها للنهوض به من جديد ، ولذلك فإنّ السؤال الملحُّ والذي يجب أن يستوقف الباحثين لهذا الدرس هو : كيف يمكن لنا أن نحقق غايات هذا الدرس وأهدافه التي نشأ وتطوَّر لأجلها ، والمتمثِّلة إجمالا في قدرتين ينبغي أن يتمكّن منهما الطالب وهما : القدرة على فهم الخطاب وتفسيره ، والقدرة على نظم الخطاب وإنتاجه ؟ هل يكفي في ذلك أن نعرِّف المتعلمين بقضاياه ومباحثه ، وندرِّسهم قوانينه وقواعده ونضرب لها الأمثلة والشواهد من بديع الكلام وبليغه كما فعل

---

1 – ينظر : عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، تدريس البلاغة العربية ، ص : 322- 339 .

2 – ينظر : ناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية ، العدد : 83 ، ص : 99-101.

3 – ينظر: آمنة محمود أحمد عايش ، صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزّة وبرنامج مقترح لعلاجها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزّة ، 2003 م: 60-64 .

الشراح والملخصون الذي تلقفنا عنهم هذه الطريقة ولم نحد عنها بكثير إلى يومنا هذا ؟ أم يكفي في ذلك أن نضرب بهذا التراث البلاغي قديمه وحديثه عرض الحائط ، ونستعيض عنه بجديد الدراسات الغربية التي أصبحت في تصورنا نموذجا للحداثة في النظرية والتطبيق ؟ .

إنَّ بحث هذه الإشكالات هو بحث في حقيقة الأمر عن نجاح هذا الدرس ونجاعته ، أو ما أصبح يطلق عليه " الدرس الفعّال " في مظهريه العلمي والتعليمي ، النظري والتطبيقي ، وهي مصطلحات تبحثها كثير من الحقول المعرفية الحديثة التي تجعل من عمليتي التعليم والتَّعلُّم موضوعا من موضوعاتها كعلم التربية ، والبيداغوجيا ، وأهمها على الإطلاق ما أصبح يصطلح عليه باسم " التعليمية " أو "التدريسية " .

إنّ الدرس البلاغي –في اعتقادنا– بحاجة إلى قراءة مستمرة ومتجددة تبحث عن مكامن الفعالية فيه، والتي لا يمكن أن نختصرها في صورته القديمة أو الحديثة ، ولا في مظهره العلمي أو التعليمي ، لأن الجهد البلاغي جهد يتّسم بالعلمية، وطبيعته وجوهره التكامل ، والتفاعل ، وامتداد القديم في الحديث ، وتشكل الحديث من لبنات أرساها القدماء ، وطوّرها المحدثون ، ولذلك كان لزاما علينا أن نعرض لجوانب من فعالية الدرس البلاغي عند القدماء وعند المحدثين ، لنصل إلى تشكيل معالم المنهج البلاغي الفعّال الذي من شأنه أن يعمل على أن يكون هذا الدرس درسا وظيفيا ناجحا .

البـــاب الأول

وظيفية الدرس البلاغي العربي في أصوله التاريخية

الفصل الأول:وظيفية الدرس البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب القرآني .

الفصل الثاني : وظيفية الدرس البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب الأدبي .

انطلق البحث البلاغي العربي من دراسة خطابين شكّلا صورة وطبيعة هذه البلاغة ، وهما : الخطاب القرآني ، والخطاب الأدبي ، وكان البحث فيهما بصفة عامة بدافع الكشف عن خصوصيات كلِّ خطاب ، وبوجه أخص البحث عن معالم التفرّد والتميُّز في الخطاب القرآني ، وعن معالم الأدبية في الخطاب الأدبي .

والعلاقة وطيدة بين هذين الخطابين إذ كانت الوسيلة لكشف التميُّز والتفرد في الخطاب القرآني هي المعرفة الدقيقة لحقيقة الإبداع الأدبي شعره ونثره ، بل معرفة حقيقة اللغة في مستواها الوظيفي الإبداعي ، على اعتبار أن الأدب نموذج لاستعمال اللغة في أرقى مستوياتها ، ولعلَّ هذه العلاقة بين الخطابين من هذا الجانب تشي بطبيعة التكامل الذي حدث بين مختلف الدراسات الدينية واللغوية والأدبية والنقدية ، وما تكشف ما بينها من صلات حيث تلاقى من خلالها تياران هامان " ينبع أحدهما من ظواهر البلاغة القرآنية ، والآخر من خواص الجودة الأدبية في الشعر والنثر " [1].

وقد حاول كثير من أعلام العربية التفريق بين نظم القرآن ، ونظم سائر الكلام إلاَّ أنَّهم أجمعوا أن لا سبيل إلى إدراك نظم القرآن إلَّا بمعرفة الأدب العربي شعره ونثره ، ولذلك وجدنا كثيرا من الدراسات اللُّغوية والدينية تعقد الموازانات والمقارنات * بين الخطاب القرآني والخطاب الأدبي لتؤكد حقيقة هامة وهي أنَّ فهم القرآن الكريم لا يتأتَّى إلّا لمتضلع في اللُّغة العربية وآدابها مادام هذا الخطاب قد أنزل بلسان عربي مبين .

ومن خلال هذا يبدو لنا مدى التَّعالق بين أهمِّ البيئات والدراسات التي احتضنت البحث البلاغي ، والتي يمكن اختصارها في لونين متمايزين من الدراسات ، أولاهما :الدراسات القرآنية وما يتخلَّلها من بحوث لغوية ونحوية ، وثانيهما : الدراسات الأدبية وما يتبعها من دراسات نقدية امتزجت بالبلاغة ومباحثها ردحا من الزمن ، وفي ظلّ هاتين البيئتين تبلورت البلاغة العربية وقضاياها، وعلومها ، وتشكَّلت مناهج درسها ، وأساليب وطرائق تناولها وعرضها .

وعلى الرغم مما بين هاتين البيئتين من علاقة تكاملية ، فإنّ جوهر التمايز بينهما في تصوّرنا يرجع إلى خصوصية دراسة كلِّ خطاب ، ولعل أهمّ ما وجّه التأليف في هذه البيئة أو تلك هي المقاصد التي

---

1 – محمد خلف الله ، محمد زغلول سلام ، مقدمة ثلاث رسائل في الإعجاز ، تحقيق وتعليق محمد خلف الله أحمد ، محمد زغلول سلام، دار المعارف ، مصر ، ط 3 ، 1976 م ، ص : 07 .

* – قام بذلك بشكل واضح وجليٍّ أبو عبيدة معمر بن المثنى في كتابه "مجاز القرآن " ، وعبد الله ابن قتيبة في كتابه " تأويل مشكل القرآن " .

توخاها أعلامها من دراستهم لهذا الخطاب أو ذاك ، فالباعث على التأليف أو الغاية المرجوة من ورائه هي التي تحدد طبيعة التعامل مع المادة أو المحتوى ، وهي التي تحدد الطرائق والأساليب المنتهجة لدراسة هذه المادة ، وهي التي توجّه الوسائل المساعدة على كشف الحقائق وتوضيحها لدى المتلقين.

وهذه الجوانب المتداخلة في دراسة كلّ خطاب هي التي تكشف لنا عن منهج الدرس البلاغي في ظلّ هاتين البيئتين وهو أسمى ما نسعى للبحث عنه في هذا العمل مركزين على الجانب الوظيفي باعتبار أنّ مفهوم الدرس أو التدريس يمثّل الجانب التطبيقي للتعليم [1]، وأنَّ أعلام هذه الدراسات على مختلف مشاربها مثّلوا دور المدرس بل كانوا من المعلمين الأفذاذ فقد تتلمذ على أيديهم الكثير من طلاب العلم في مختلف العلوم الدينية واللغوية ، وقد كانت مؤلفاتهم نماذج تطبيقية لفعالية الدروس والدرس البلاغي واحد منها .

إنّ الجوانب التي أشرنا إليها آنفا فيما يتعلق بالبحث البلاغي هي ما يشكّل في الاصطلاح الحديث ما يسمى بالمنهاج ، حيث يتفق الباحثون على أن تناول أيَّة مادة معرفية بالبحث والدراسة ، أو التعليم والتعلُّم تقتضي منهجا أو بالأحرى منهاجا ، والمنهاج لغة من الفعل " نهج " نقول : " نهج الطريق نهجا ونهوجا وضح واستبان ... والمنهاج الطريق الواضح – وفي التنزيل العزيز:" لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا " [2] "[3] ، أي " طريقا واضحا في الدين يمشون عليه " [4].

أما اصطلاحا فالمنهاج في بيان المختصين هو " مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدِّمها المدرسة – تحت إشرافها– للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلُّم أو تعديل في سلوكهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية " [5].

ويعّرف أيضا بكونه : " الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها وخارجها

---

1 – سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ط1 ، 2004م ، ص : 40 .

2 – سورة المائدة : الآية : 48 .

3 –إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، ج 2، ص : 957 .

4 – القرآن الكريم وبهامشه تفسير الجلالين ،قدم له الشيخ عبد القادر الأرناؤوط ، دار ابن كثير ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص : 116 .

5 – عبد الرحمن صالح عبد الله ، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات ، الرياض ، ط1 ، 1405هـ ، 1985 م ، ص : 08 .

بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا يتسق مع الأهداف التعليمية " [1].

والمتأمل في الدلالة اللغوية والاصطلاحية يتبيَّن أن المنهاج هو الطريق الواضح ، والمسلك المعلوم لتقديم مجموع الخبرات المتاحة التي يسعى المجتمع إلى تقديمها وإكسابها المتعلمين من أجل نمو شخصياتهم في مختلف الجوانب وفق ما تقتضيه التربية في هذا المجتمع ، وبهذا يتضح أن المكونات الأساسية لأيِّ منهاج هي : الأهداف ، المضامين ، والطرائق .

وتعرّف الأهداف بأنّها "استبصار مسبق لما ستكون عليه النِّهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة ، فالأهداف تمثل المقاصد والأغراض التي يسعى إليها واضعوا المناهج ، ويتبنى المدرس اتخاذ الوسائل الكفيلة بتحقيقها "[2] ، وهي في الحقل التَّربوي " ملفوظ يعبِّر عن نية، يصف النتيجة المنتظرة قي نهاية العملية ، وهذه العملية يمكن أن تكون نشاطا أو درسا أو مجموعة دروس أو فترة تكوينية ، وللأهداف التربوية تقسيمات من حيث الشكل ومن حيث المضمون ، فمن حيث الشكل تنقسم إلى : أهداف عامة ، وأهداف خاصة ، أما من حيث المضمون فهي تنقسم إلى : أهداف معرفية وأهداف وجدانية ، وأهداف مهارية " [3] .

ومعايير الحكم على نجاعة الأهداف وفعاليتها كثيرة ومتعددة ، لكنّ أهمها على الإجمال الوضوح ، والشمولية ، والتكامل ، فأمَّا الوضوح فهو ألا يختلف في تفسيرها ، ومن ثم يتم الاتفاق على الخبرات أو المحتويات التي تتحقق من خلالها ، وأما الشمول فهو أن يتناول الهدف كل جوانب الحياة التي يسعى المجتمع لتكوين أبنائه في ضوئها ، أما التكامل فيراد به الاهتمام بجوانب النفس الإنسانية كلها ، وتناول جوانب المعرفة الإنسانية أجمعها [4] .

أمّا المضامين فهي مادة المنهاج المعرفية ومحتواه و المعبر عنه بـ " مجموع الخبرات والأنشطة " سواء أكانت هذه الخبرات معارف أم قيما أم مهارات أم أنشطة ، والتي من شأنها التعديل في سلوكات المتعلمين ، والعمل على نمو شخصياتهم .

---

[1] – يحي هندام ، جابر عبد الحميد ، المناهج أسسها ، تخطيطها ، تقويمها ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ، ط3 ، 1978 م : 264 .

[2] – محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2006 ، ص : 69 .

[3] – جحيش جميلة ، دليل المدرس ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية الجزائرية ، ديسمبر2001 ، ص : 8 – 9 .

[4] – ينظر: المرجع نفسه ، ص : 27 – 28 .

ويعرف التربويون المحتوى بكونه " مجموعة الحقائق والمعايير والقيم ... والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس التي يحتك المتعلم بها ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة " [1].

ويشترط في المحتوى أو المضمون الذي يطلق عليه البرنامج التعليمي جملة من الشروط أهمها الملاءمة لمستوى المتعلمين ، والتدرج في الانتقال من الجزئي إلى الكلّي ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب ، ومن المعلوم إلى المجهول ، كما يشترط التكامل فيما بين فروعها وأجزائها .

وتعني الطرائق الكيفيات والأساليب المجدية في تقديم المضامين وإكسابها للمتعلمين بما يحقق الأهداف التربوية ، وتتضح أهميتها من خلال كونها " تمثل الوسائل المهمة لتنفيذ المناهج الدراسية ، والوصول بها إلى تحقيق الأهداف التربوية "[2] ، ، ويشترط في نجاح الطريقة إلى جانب التدرج ، التنوع ، والجاذبية ، والاقتصاد ، والملاءمة لمستوى المتعلمين [3] .

وإن كنَّا قد اقتصرنا هاهنا على الإشارة إلى هذه المكونات دون غيرها من المكونات [*] فلكونها أساسية ومشتركة وضرورية في بناء المناهج ، ولأنّهاَ تشكل في الفكر التربوي الحديث الإجابة عن ثلاثة أسئلة هامة وهي : لماذا نعلِّم ؟ وماذا نعلِّم ؟ وكيف نعلِّم ؟ .

وعلى هذه الأسئلة سنعول في مقاربة وظيفية منهج الدرس البلاغي في أصوله التاريخية ، في بيئة الدراسات القرآنية ، وبيئة الدراسات الأدبية والنقدية ، وذلك من خلال ثلاثة محاور هي : محور مقاصد وغايات التأليف في كلّ بيئة وفي ظل دراسة كلِّ خطاب ، ومحور المباحث البلاغية ودورها في تحقيق تلك المقاصد ، ومحور الطرائق والأساليب المنتهجة في تناول هذه المباحث واستثمارها .

---

[1] – المرجع السابق ، ص : 29 .

[2] – المرجع نفسه ، ص: 97 .

3 – ينظر : سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، ص : 29 – 30 .

* – ثمة مكونات أخرى اشتملتها المناهج الحديثة ، مثل الوسائل التعليمية ، والأساليب التقويمية ، والجداول الزمنية التي تنفذ خلالها المقررات الدراسية .

الفصل الأول

وظيفية الدرس البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب القرآني .

أولا : وظيفية مقاصد التأليف .

ثانيا : وظيفية المباحث البلاغية في تحقيق مقاصد التأليف .

ثالثا : وظيفية طرائق تناول المباحث البلاغية .

أولا : وظيفية مقاصد التأليف .

نزل القرآن الكريم على محمد صلى الله عليه وسلم تأييدا لرسالته ، وتصديقا لنبوته ، ودستورا لأمة الإسلام يصلح لها دنياها التي فيها معاشها، وأخراها التي هي عاقبة أمرها ، وقد شكَّلت الظاهرة القرآنية قطب الرحى لمجموعة من الدراسات يمكن وصفها بالدراسات القرآنية على اعتبار أنّ محورها الخطاب القرآني الذي عبّر عن حقائق الدين الإسلامي ، وقد كان لهذه الدراسات مقاصد وغايات لم تتحقق إلا بتناول قضايا البلاغة ومباحثها ، وفق طرائق مخصوصة فرضتها طبيعة هذه الدراسات .

والمطَّلع على مؤلفات الدراسات التي تناولت الخطاب القرآني يجد أنّ أصحاب هذه المؤلفات كانوا يشيرون في الغالب الأعمِّ إلى البواعث التي دفعتهم إلى تناول قضية من القضايا المتعلقة بالقرآن الكريم ، مما يعني أنّ التأليف في هذا النوع من الدراسات كان بفعل دافع تقتضيه الحاجة المعرفية ، وغالبا ما كانت هذه الدوافع إشكالات يثيرها الدارس نفسه ، أو ترد إليه من قبل الباحثين عن المعرفة ، أو يطرحها واقع اهتمامات الباحثين في فترة من الفترات ، ولا شكّ أنّ هذه الدوافع والبواعث تعبّر في حقيقتها عن غايات معرفية عامة ، أو غايات علمية محدّدة ، مما يعني أن البحث الذي تمحور حول القرآن الكريم كان ذا مقاصد وغايات رسمها العلماء وهم يبحثون جانبا من جوانب الخطاب القرآني فما هي هذه المقاصد والغايات إجمالا ؟ وما علاقة هذه المقاصد بالبحث البلاغي وقضاياه وموضوغاته ؟ .

يمكننا أن نميِّز في بيئة الدراسات القرآنية ثلاثة مقاصد أساسية يكمل بعضها البعض ، أولها : مقصد فهم الخطاب القرآني وإيضاح معانيه ، وثانيها : مقصد إثبات إعجازه وبيان كيفيته ، وثالثها : مقصد استنباط أحكامه وتشريعاته .

1- فهم الخطاب القرآني

يعتبر فهم الخطاب القرآني مقصدا جوهريا لدى المسلمين بعامة ، وأعلام الدين بخاصة كونه الخطوة الأولى في التعامل مع هذا الخطاب ، فعلى أساس من سلامة الفهم يسلم استنباط الحكم الشرعي ، ويسلم تطبيقه والعمل به ، وجملة ما وقع من اختلاف بين المسلمين في استنباط الأحكام الشرعية كان مردّه إلى اختلاف في الفهم .

وقد كان من بين أهم مؤلفات الدراسات القرآنية التي سعت لتحقيق هذا المقصد مؤلفات معاني القرآن ، وغريبه ومشكله ، وتفسيره ، وكان أغلب مؤلفيها من أعلام الدراسات اللغوية والنحوية ، العارفين بحقيقة اللّغة العربية ، والمساهمين في دراستها والتأليف في علومها ، وقد شهدت عناوين مؤلفاتهم بسعيهم لتحقيق هذا المقصد ، فقد عنون أبو زكريا يحي الفراء (ت207هـ) كتابه بـــ "

معاني القرآن "[1] الذي عني فيه بشرح ألفاظ القرآن الكريم شرحا لغويا ، وركّز فيه على الإعراب الذي يعدُّ معلما من معالم بيان المعنى وفهمه .

وعنون أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت210 هـ) كتابه بـ" مجاز القرآن " وهو شبيه بكتاب " معاني القرآن " في المقصد والغاية والدافع الذي قاد إلى التأليف [*2]، وكلمة " مجاز " لا يراد بها هاهنا ما أصبح متعارفا عليه عند البلاغيين من كونها نقيض الحقيقة ، بل المقصود بها الدلالة الدقيقة للتعبير القرآني ، وممَّا يؤكد ذلك أنّه كان يستعمل وهو يفسّر آيات القرآن الكريم إلى جانب تعبير " مجازه كذا " كلمات من مثل " تفسيره " ، و" معناه " و" تقديره "، و" تأويله " مما يعني أنَّ غايته كانت السعي إلى فهم معاني القرآن الكريم .

ويمكننا أن نتلمَّس غاية فهم القرآن في الكتب التي عنيت بالتأويل والمقصود به في بعض معانيه اللغوية التفسير قال الجوهري : " التأويل تفسير ما يؤول إليه الشيء ، وقد أوَّلته وتأوَّلته تأوُّلا بمعنى " [3] وذهب الراغب إلى أنّ : "التفسير قد يقال فيما يختص بمفردات الألفاظ ، وغريبها ، وفيما يختص بالتأويل ، ولهذا يقال تفسير الرؤيا وتأويلها " [4] .

ومن المؤلفات التي تدخل تحت هذا المفهوم كتاب "تأويل مشكل القرآن" لابن قتيبة (ت276هـ) الذي كشف أنّ القرآن قد نزل بلغة العرب وعلى سننها في الكلام ، ومذاهبها في التعبير والخطاب ، وأن ما خفي من معانيه ليس لغموض فيه ، وإنَّما هو الجهل بهذه السنن وتلك المذاهب التي اعتمدها العرب في كلامهم .

وقد بيَّن ابن قتيبة أنَّ الباعث على التأليف هو ذاك الاعتراض واللَّغو الذي خاضه الملاحدة طعنا في كتاب الله ، ولذلك فإنّه ألَّف هذا الكتاب " جامعا لتأويل مشكل القرآن ، مستنبطا ذلك

---

1 – السبب فى إملاء كتاب الفرّاء سؤال صاحبه (عمر بن بكير) له أن يجمع أصولا ليجيب بها عمّا كان يسأله الحسن بن سهل فلا تحضره الإجابة ، ينظر : ابن النديم ،الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم ، تحقيق رضا تجدد ، ج 1، ص : 73 ، وينظر: الفراء ، مقدمة معاني القرآن ، تحقيق أحمد بوسف نجاتي ، دار المصرية للتأليف والنشر ، مصر ج :1 ، ص : 13 .

2 – كان الدافع إلى تأليف كتاب أبي عبيدة سؤال إبراهيم بن إسماعيل كاتب الفضل بن الربيع له عن معنى قوله تعالى : " طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ " ، الصافات : 65 . ينظر : ابن خلكان ، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ، تح ،إحسان عباس ، دار صادر ، بيروت ، ج : 5 ، ص : 236 ، وينظر : فؤاد سزكين ، مقدمة مجاز القرآن: ج : 1 ، ص : 16 .

3 – الجوهري ، الصحاح ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار ، دار العلم الملايين ، بيروت ، ط4 ، 1990م ، مج 4 ، ص : 1627 .

4 – الراغب الأصبهاني ، المفردات في غريب القرآن ، تحقيق وضبط محمد سيد كيلاني، (د ، ط) ، (د ، ت) ،ص : 380 .

من التفسير بزيادة في الشرح والإيضاح "[1]، وكأنّه يسعى إلى ردِّ اعتراضات الملاحدة ببيان طرق الإبانة عن معاني القرآنيالمشْكَلة حتى تُفهم ويتَّضح معناها ويزول عنها اللّبس .

ومن أنواع المؤلفات التي كانت تبتغي فهم القرآن الكريم وإفهامه مؤلفات غريب القرآن وهو الصعب غير المألوف من مفرداته ، والغامض الذي يَشْكُل فهمه ، ومن هذه المؤلفات كتاب " تفسير غريب القرآن " لابن قتيبة وهو تتمة لكتابه "تأويل مشكل القرآن " لأنَّ اللَّفظ الغريب من غامض المشكل الذي أراغ ابن قتيبة إلى توضيحه وتبيين دقيقه "[2] وقد قصر غايته فيه على توضيح ما ورد من الغريب في تفسير القرآن الكريم ،ونبذ فيه كما قال منكر التأويل ، ومنحول التفسير[3] .

ومنها أيضا معجم " المفردات في غريب القرآن " لأبي القاسم حسين المعروف بالراغب الأصبهاني (ت502هـ) و" هو تفسير جامع لما ورد في القرآن الكريم من الكلمات الصعبة ، "[4] ، وقد أبان عن غايته منه حينما أشار إلى أنَّ " تحصيل معاني مفردات ألفاظ القرآن في كونه من أوائل المعاون لمن يريد أن يدرك معانيه ، كتحصيل اللِّبَن في كونه من أوّل المعاون في بناء ما يريد أن يبنيه "[5] ومعجمه هذا يدل على مكنة من ناصية اللُّغة العربية وإحاطته بدقائقها ، وإلمامه بنحوها وصرفها [6].

وقد كانت غاية فهم القرآن وبيان معانيه أكثر وضوحا لدى طبقة المفسرين وعلى رأسهم أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت 310هـ)الذي كان من الأوائل الذين تصدَّوا لتفسير القرآن الكريم ، وتقريب معانيه إلى الأفهام في كتابه الموسوم بـ"جامع البيان عن تأويل آي القرآن " وعنوان المؤلّف يشير إلى هذا المقصد فالكتاب جامع للبيان أي الإيضاح والإظهار، ومؤول لآي القرآن أي مفسِّر لها، فكلمتا "البيان" و"التأويل" كما يبدو أظهر في الدلالة على الغاية المرسومة من وراء تأليف هذا الكتاب وهي : فهم الخطاب القرآني الذي جُعِل الكشف عن معانيه وتفسيره وتعليمه وتعلُّمه واجبا من واجبات العلماء كما قال بذلك ابن كثير (ت774 هـ) [7].

---

1 – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، شرحه ونشره السيد أحمد صقر ، (د ، ط) ، (د ، ت) ،ص : 23 .

2 – السيد أحمد صقر ، مقدمة تفسير غريب القرآن ، تح ، السيد أحمد صقر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1398 هـ ، 1987م ، ص : أ .

3 – ينظر: ابن قتيبة ، تفسير غريب القرآن ، تح ،السيد أحمد صقر ، ص : 04 .

4 – محمد سيد كيلاني ، تقديم كتاب المفردات في غريب القرآن ، ص : 04 .

5 – الأصبهاني ، المفردات في غريب القرآن ، ص : 06 .

6 – ينظر : محمد سيد كيلاني ، تقديم كتاب المفردات في غريب القرآن ، ص : 04 .

7 – ينظر: ابن كثير ، تفسير القرآن العظيم ، تحقيق مصطفى السيد وآخرون ، مؤسسة قرطبة ، جيزة ، ط1 ، 1421هـ ، 2000م ، مج 1 ، ص : 05 .

والطبري يصرّح في مقدمة كتابه بهذه الغاية بقوله : " ونحن في شرح تأويله ، وبيان ما فيه من معانيه منشئون إن شاء الله ذلك كتابا مستوعبا لكل ما بالنَّاس إليه الحاجة من علمه جامعا ، ومن سائر الكتب غيره في ذلك كافيا ، ومخبرون في كلّ ذلك بما انتهى إلينا من اتفاق الحجة فيما اتفقت عليه منه " [1].

والزمخشري (ت538هـ) في كتابه ' الكشاف عن حقائق التنزيل ، وعيون الأقاويل في وجوه التأويل " يلفت الانتباه قبل الخوض في الحديث عن غايته من تأليف كتابه إلى أهمية تفسير القرآن الكريم فيذهب إلى أنَّ : " أملأ العلوم بما يغمر القرائح ، وأنهضها بما يبهر الألباب القوارح من غرائب نكت يلطف مسلكها ، ومستودعات أسرار يدق سلكها – علم التفسير الذي لا يتم لتعاطيه وإجالة النظر فيه كل ذي علم " [2] .

وقد أشار في صدر كتابه إلى الباعث على تأليفه والذي كان دعوة تلقَّاها من جمع من العلماء الجامعين بين علم العربية والأصول الدينية والذين رجعوا إليه في التفسير ليبرز لهم بعض الحقائق ، فلمَّا استحسنوها طلبوا إليه جمعها في مصنَّف يضمُّ أطرافا من ذلك واقترحوا عليه أن يملي عليهم " الكشف عن حقائق التنزيل ، وعيون الأقاويل في وجوه التأويل " [3].

وهكذا يبدو أنَّ الكشّاف أُلِّف ليكشف عن معاني القرآن ، وعن وجوه تأويله ، فالزمخشري يبتغي من ورائه تفسير القرآن الكريم وبيان السديد من الآراء ، والمعوج من الأقاويل في إيضاح معانيه ، ولا نبعد إذا قلنا : إنه كان يهدف أيضا إلى بيان وجه الإعجاز من التنزيل ، لأنه لم يقف عند الإيضاح والبيان بل تعدَّاه إلى الكشف عن أسرار الإعجاز في التعبير القرآني .

لقد نشط البحث في تفسير القرآن وكشف معانيه بفعل شعور أعلام المسلمين من المهتمين بدراسة القرآن أنّ فهم هذا الخطاب أصبح البحث فيه ضرورة ماسّة لحاجة النَّاس إلى ذلك لبعدهم عن عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي كان مصدرهم الأوَّل في الفهم ، وللتغيُّر الذي حصل في تمرُّسهم بلغتهم بحكم اختلاطهم بالأعاجم من جهة ، وحاجة هؤلاء الأعاجم الذين دخلوا الإسلام إلى التعرّف على هذا الدين الجديد في حياتهم ، وقد رأينا في النماذج المحدودة التي وقفنا عليها هذه

---

1 – الطبري ، جامع البيان عن تأويل آي القرآن ، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي ، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان ، ط1 ، 1422هـ ، 2001م ، ص : 07 .

2 – الزمخشري ، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل ، تحقيق وتعليق عادل أحمد عبد الجود ، علي محمد عوض ، مكتبة العبيكان ، ط1 ، 1418هـ – 1998 م ، ج : 1، ص: 96 .

3 – ينظر : المصدر نفسه : ج : 1، ص: 96 .

الحاجة مترجمة في تلك الأسئلة والإشكالات التي طرحت على العارفين بخبايا العربية وخصائصها وأساليبها والمؤلفين في علومها ، والمتضلعين في العلوم الدين من أعلام التفسير .

2- بيان إعجاز الخطاب القرآني

أبهر النَّص القرآني متلقيه من عرب قريش فأذعنت له قلوب المؤمنين واستجابت ، وعزَّ على الكفار والمشركين أن يسمعوا كلمة الحقِّ ، وهي تزلزل قلوبهم المريضة ، فوسموه بالشّعر مرّة وبالسّحر تارة ، وراح الملحدون فيما بعد يسلكون طريق أسلافهم من الكفار والمشركين ، فيطعنون في القرآن ، ويثيرون حوله الشبهات ، ويتهمونه زورا وبهتانا خاصة لمّا امتدَّ رواق الجهل ، واستولى على الآفاق ، وذهل الناس عن الحقّ وصدّوا عن نصرته [1] .

وكان لابد أن ينبري علماء المسلمين ليدفعوا هذه الحملات ، ويردُّوا الأقاويل من الشبهات بما أمكنهم من الحجج التي سجّلوها في مؤلفاتهم والتي كانت تسلك مسلكا علميا القصد منه بيان إعجاز الخطاب القرآني ، وتسعى للإجابة عن سؤالين جوهريين هما : ما سرُّ إعجاز القرآن الكريم ؟ وبم يمكننا أن ندركه ؟ .

وقد أُلِّف خدمة لهذا المقصد النبيل كثير من المؤلفات تسلّح أصحابها بعلوم اللُّغة والدين نذكر من أهمّها كتاب " النكت في إعجاز القرآن " لأبي الحسن علي بن عيسى الرُّماني (ت386هـ)، وقد ظهرت غاية الرُّماني جليَّة في مقدمة كتابه حيث أشار إلى أن رسالته هذه كانت جوابا عن سؤال وُجِّه له عن ذكر النُّكت في إعجاز القرآن فقال ردّاً عليه : " سألتَ – وفقك الله – عن ذكر النكت في إعجاز القرآن دون التطويل بالحجاج ، وأنا أجتهد في بلوغ محبَّتك والله الموفق للصواب بمنّه ورحمته "[2].

والغاية كما يظهر هي كشف وبيان إعجاز القرآن الكريم والتي كان مبعثها هذا السؤال المثير الذي ورد لهذا المعلِّم من متعلِّم يرغب في معرفة حقيقة الإعجاز باختصار وإيجاز ، وقد ألَّف تحت هذا العنوان معاصره الخطَّابي (ت388 هـ) كتابا سمّاه " بيان إعجاز القرآن " ، وعنوان الكتاب ينطق بالغاية التي رسمها ، وكان قد رأى أنّ النَّاس أكثروا الكلام في هذا الشأن وذهبوا فيه مذاهب مختلفة ، ولكنّهم في رأيه لم يصدروا عن ري ، " وذلك لتعذر معرفة وجه الإعجاز في القرآن ، ومعرفة الأمر في الوقوف على كيفيته " [3] .

---

1 – ينظر: الباقلاني ، إعجاز القرآن ، تح ،السيد أحمد صقر ، دار المعارف ، مصر ، (د ط) ، (د ، ت) ، ص :4 – 5 .

[2] – الرماني ، النكت في إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في الإعجاز ، ص : 75 .

3 – الخطابي ، بيان إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، ص : 21 .

والخطابي بتصوُّره هذا لم يهدف إلى بيان حقيقة الإعجاز القرآني فحسب ، بل هو يردُّ بعض ما ذهب إليه أسلافه من العلماء وهم يتناولون هذا الموضوع ، ويوضّح ما ورد منه عاما غامضا ، ولذلك نجده – بعدما يبيِّن أنّ الكلام يقوم على ثلاثة أشياء هي " لفظ حامل ، ومعنى به قائم ، ورباط لهما ناظم " – يقرر حقيقة جديدة في إعجاز القرآن بقوله : " واعلم أن القرآن إنَّما صار معجزا لأنّه جاء بأفصح الألفاظ في أحسن نظوم التأليف مضمنا أحسن المعاني" [1].

وعبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) ، يذهب إلى الغاية نفسها في رسالته" الشافية " حينما يحدِّد موضوعها في : " جمل من القول في بيان عجز العرب حين تحدّوا إلى معارضة القرآن ، وإذعانهم وعلمهم أنَّ الذي سمعوه فائت للقوى البشرية ، ومتجاوز للذي يتَّسع له ذرع المخلوقين "[2] .

ويسعى الباقلاني (ت403 هـ) إلى الغاية نفسها ، ويسير قريبا ممّا رسمه الخطابي فهو بعد أن ينبِّه في مقدمة كتابه" إعجاز القرآن " إلى التقصير في الذَّود عن الدِّين ، وبيان إعجاز القرآن ، وخوض الملحدين فيه ، والذين أعادوا مقولة الأوائل فيه بعد أن صار عرضة لمن شاء ، وإلى الحاجة إلى التأليف في الإعجاز ، وأشار إلى أنَّ الجاحظ صنَّف في نظمه كتابا ولكنّه " لم يزد فيه على ما قاله المتكلِّمون قبله ، ولم يكشف عمَّا يلتبس في أكثر هذا المعنى " [3]، بعد هذا كلِّه يحدِّد الباعث على تأليفه من إشكال ، حيث يذهب إلى أنَّ سائلا سأله أن يذكر له " جملة من القول جامعة تسقط الشبهات وتزيل الشكوك التي تعرض للجهال ، وتنتهي إلى ما يخطر لهم ، ويعرض لأفهامهم من الطعن في وجه المعجزة "[4] ، فيأتي كتاب " إعجاز القرآن " إجابة عن سؤال هذا السائل، اعتمادا على ما أبانه السابقون في المسألة دون بسط وتفصيل لئلا يقع في التكرار كما قال [5] .

لقد تبيّن من خلال هذه النماذج التي عرضناها للدراسات الإعجازية أنّ المقصد الجوهري من تأليفها هو بيان إعجاز القرآن الكريم ، وأنَّ موضوعها الأساس هو حقيقة هذا الإعجاز ، وكيفية إثباته والاستدلال عليه ، وتفصيل ذلك سيأتي لاحقا .

3– استنباط الأحكام والتشريعات من الخطاب القرآني .

---

1 – المصدر نفسه ، ص : 27 .

2 – عبد القاهر الجرجاني ، الرسالة الشافية ضمن ثلاث رسائل للإعجاز ، ص : 117 .

3 – الباقلاني ، إعجاز القرآن ، ص :07 .

4 – المصدر السابق ، ص :07 .

5 – ينظر: المصدر نفسه ، ص :07 .

لم يكن القرآن الكريم معجزة أيَّد الله بها نبوة محمد صلى الله عليه وسلم فحسب بل كان منهاج حياة ، ودستور أمَّة الإسلام ، بما فيه من الأحكام والتشريعات التي تنير سبيل المسلم ، وتحقق فلاحه في الدنيا ، وخلاصه في الآخرة .

وكان لابد من البيان لهذه الأحكام والتشريعات القرآنية حتى يسترشد بها المسلم في حياته ، وهي مهمّة ليست باليسرة اضطلع بها الأعلام الأفذاذ ممن تضلعوا في اللّغة العربية وعلومها ، ودراسة القرآن وعلومه ، أولئك هم علماء الفقه وأصوله الذين حملوا على عواتقهم مسؤولية قراءة القرآن وهم مزودون بكثير من زاد العلوم اللغوية والدينية ، فتلك وسائلهم للولوج إلى استنباط أحكام القرآن وتشريعاته بالحجة القاطعة ، والبرهان الساطع .

وقد كان علماء الفقه وأصوله مدفوعين إلى التأليف بفعل ما يعرض لهم من الإشكالات والأسئلة، فهذا الإمام أبو عبد الله الشافعي (ت204هـ) أوّل من ألَّف في هذا العلم على جهة الاستقلال يؤلف بسبب سؤال وُجِّه له ليضع كتابا في " معاني القرآن ويجمع فنون الأخبار ، وحجة الإجماع ، وبيان الناسخ والمنسوخ من القرآن والسنَّة ، فألّف كتابه المسمّى بـ : " الرسالة " " [1] .

وقد أشار علي بن محمد الأمدي (ت 631هـ) في كتابه "الإحكام في أصول الأحكام " إلى أهمية أصول الفقه موضِّحا غايته من كتابه حينما ذهب إلى أنّه سعى إلى أن يجمع " كتابا لجميع مقاصد قواعد الأصول مشتملا على حلّ ما انعقد من غوامضها على أرباب العقول ، متجنبـــــا للإسهاب وغثِّ الإطناب ، مميطا للقشر عن اللباب "[2] .

وينطلق الشوكاني (ت1250هـ) من سؤال عرض عليه حيث يذكر في سبب تأليفه كتابه " إرشاد الفحول إلى تحقيق الحقِّ من علم الأصول " – بعدما ينحى باللائمة على أولئك الذين ألفوا في هذا العلم معتمدين على الرأي فيقول : " حملني ذلك – بعد سؤال جماعة من أهل العلم لي – على هذا التصنيف في هذا العلم الشريف ، قاصدا إيضاح راجحه من مرجوحه ، وبيان صحيحه من سقيمه ، موضِّحا لما يصلح منه للردِّ إليه ، وما لا يصلح للتعويل عليه ، ليكون العالم على بصيرة في علمه ، يتَّضح بها الصواب ، ولا يبقى بينه وبين درك الحقِّ الحقيق بالقبول حجاب " [3].

---

1 – الشوكاني ، تقديم إرشاد الفحول إلى تحقيق الحقِّ من علم الأصول ، تح ، وتعليق أبي حفص سامي بن العربي الأثري ، دار الفضيلة، الرياض ، ط1 ، 1421هـ – 2000 م ، ج 1 ، ص : أ .

2 – الآمدي ، الإحكام في أصول الأحكام ، علَّق عليه الشيخ عبد الرزاق عفيفي ، دار الصميعي للنشر والتوزيع ، الرياض ، ط1 ، 142هـ ، 2003 م ج 1 ، ص : 16 .

3 – المصدر نفسه ، ج1 ، ص : 54 .

إنَّ نماذج التأليف التي وقفنا عليها في مختلف الحقول المعرفية التي تنطوي تحت البيئة الدينية التفسيري منها والإعجازي والفقهي تؤكد أنّ البحث في هذه القضايا من قبل أعلام الدراسات الدينية لم ينشأ من فراغ بل قادت إليه دوافع مختلفة ، وبواعث متعددة أملاها الواقع الفكري والثقافي للأمة في كل مرحلة من مراحل نموها وتطورها ،كما أنَّ هذا البحث سعى لتحقيق غايات كبرى ، ومقاصد هامة صبّت كلُّها في خدمة الخطاب القرآني ، وبيان الطرق والوسائل التي تحقِّق هذه الغايات سواء في فهم هذا الخطاب ، أو بيان إعجازه ، أو استنباط أحكامه وتشريعاته .

وتمثل هذه الغايات التي أشرنا إليها ثلاثة مستويات متدرجة :

1- مستوى فهم معاني ودلالات ألفاظ القرآن الكريم ، وقد تكفلت بذلك كتب معاني القرآن ومشكله وغريبه وتفسيره .

2- مستوى إدراك إعجازه وبيان حقيقة تفرُّده وتميُّزه عن غيره من الخطابات ، وقد تكفَّل ببيان ذلك أعلام الدراسات الإعجازية .

3- مستوى استنباط أحكامه وتشريعاته وهو أعلى مستوى من الغايات والتي لا يمكن أن يقدم عليها إلا المتبحر في العلوم اللغوية والدينية ، وقد تكفل بتحقيق هذا المقصد أعلام الفقه وأصوله .

ويمكننا أن نتبيّن أيضا من خلال النماذج التي مثلنا بها لكل حقل معرفي أن الوسيلة الأجلى والأظهر والتي تردَّد التأكيد على أهميتها ، والاستناد إليها في بيان تلك الغايات وتحقيقها هي لغة القرآن الكريم بكل أبعادها وتجلياتها ،مما يؤكد أنّ هذه المعجزة الربانية هي في حقيقتها لغوية لسانية بيانية ، ولذلك كان التأكيد على الجانب البياني لهذا اللسان الذي فضّله الله على غيره لما فيه من القدرة على الإبانة حيث قال :" وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ "[1] ، وللسبب نفسه اختار الله سبحانه وتعالى أن يكون التبليغ والإنذار بهذا اللسان فقال : " وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ "[2].

وفي ظلِّ غايات ومقاصد الدرسات القرآنية التي فصلنا فيها ، ومظهرها اللّغوي الذي طغت دراسته على سائر المظاهر الأخرى ، تناول أعلام هذه الدراسات مستوى من مستويات اللُّغة بل أرقاها على الإطلاق ذلك هو مستوى الكلام البليغ الذي من معالمه دقَّة التعبير ، وجمال التبليغ ، وفنية القول وسحره ، وتلك مواصفات لا نقف على كمالها إلا في القرآن الكريم .

---

1 - سورة النحل : الآية : 103 .

2 - سورةالشعراء : الآية : 192 -195 .

ولهذا فإنّ أعلام الدراسات القرآنية ما كان لهم أن يتبينوا تلك الغايات التي لأجلها ألفوا كتبهم إلا بالوقوف على هذا المستوى الرفيع الذي يعتبر أجلى ما تفرّد به الخطاب القرآني في بيان مختلف المعاني والأحكام، ولذلك كان لزاما على هؤلاء الأعلام أن يتناولوا مباحث البلاغة وقضاياها ليكشفوا أسرار استعمالها ، وخبايا توظيفها في النص القرآني ، وبدون ذلك ما كان ليتمّ لهم فهمه ، ولا إدراك إعجازه ، ولا استنباط أحكامه .

ثانيا : وظيفية المباحث البلاغية في تحقيق مقاصد التأليف

إنَّ الظاهرة القرآنية التي عجز عن مجاراتها الأفذاذ من فطاحل اللُّغة وفحولها من العرب قديما ، وهم أساطين البلاغة والبيان ظاهرة لغوية بامتياز ، وقد شهد بهذا العجز ، ونطق به أعداء هذا الدين قبل مريديه ، وكان مما لا شكَّ فيه أنَّ أيّة دراسة علمية محورها القرآن الكريم سيكون مدارها هذه اللغة التي تشكِّل بحروفها وكلماتها وتراكيبها هذا الخطاب ، وستكون الإشكالات المطروحة حولها تؤسس لطبيعتها وخصوصياتها ومميزاتها إجمالا ، وفي النص القرآني على وجه الخصوص ، مما قاد – بلا شكٍّ – إلى الحديث عن الظواهر البلاغية المختلفة ، وهكذا كان للقرآن الكريم " دوره الفعَّال في تشكيل مسار البحث البلاغي "[1]، فماذا أفاد هذا البحث من تلك الدّراسات القرآنية ؟ وما دور المباحث البلاغية في تحقيق مقاصد التأليف حول القرآن الكريم ؟.

1– توظيف المباحث البلاغية لفهم الخطاب القرآني

كانت غاية فهم القرآن الكريم من أهمّ الغايات التي دارت حولها المؤلفات التي خاضت في دراسته ، ويمكن القول أنَّ منطلق أيَّ دراسة قرآنية لا ينفكُّ عن هذه الغاية ، وفهم الخطاب القرآني وإفهامه وتقريب معانيه لأذهان المتلقِّين يقتضي وسائل وشروطا تسعف للقيام بهذه المهمة الجليلة ، ولعلَّ أهمَّها على الإطلاق المعرفة باللغة العربية وخصائصها ومميزاتها وأشكالها التعبيرية المختلفة ، ولذلك نبّه الأعلام الذين ألَّفوا في هذا المجال إلى هذه الحقيقة وأكَّدوا عليها ، وفي أثناء ذلك فصَّلوا في خصائص ومميزات هذه اللغة فأشاروا إلى كثير من المباحث البلاغية التي من شأنها أن تكون السند للفهم والإفهام ، وهكذا كانت " محاولة فهم الخطاب القرآني سبيلا إلى الوقوف على كثير من الظواهر البلاغية [2].

وقد أشار الأعلام ممن اهتمُّوا بفهم القرآن الكريم وتفسيره إلى كثير من هذه المباحث وهم

---

1 – شفيع السيد ، البحث البلاغي عند العرب تأصيل وتقييم ، ص : 14 .

2 – ينظر: المرجع نفسه ، ص : 16 .

يفسّرون آي الذكر الحكيم ، أو يحددون الشروط والأسس اللُّغوية التي يجب الاستناد إليها في فهم الخطاب القرآني ، بل اتّخذوا من هذه المباحث وسائل للفهم الصحيح لهذا الخطاب وهم يكشفون عن إعرابه والغريب والغامض والمشكل من ألفاظه وعباراته ومعانيه ، معتمدين في ذلك على معرفتهم بالعربية ، وأساليبها التعبيرية ، واستعمالاتها المختلفة .

وقد قاد بحث الفراء في "معاني القرآن" إلى الحديث عن التراكيب والعبارات وما يقع فيها من التقديم والتأخير، والإيجاز والإطناب ، ومعاني بعض الأدوات ، وفي أثناء ذلك أشار إلى بعض الصور البيانية من مثل التشبيه والكناية والاستعارة [1] ، موظّفا هذه المباحث ، ومستعينا بها لبيان معاني الآيات القرآنية .

ومن المباحث التي حازت الحضور الأوفر أكثر من غيرها في كتابه " معاني القرآن " مبحث التشبيه ، حيث وظَّفه الفرَّاء في كثير من مواضعه في آي القرآن الكريم تبيانا للمعاني القرآنية ، ومن ذلك كشفه معنى قوله تعالى : " مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ " [2] ، يقول الفراء : " فإنما ضرب المثل – واللّه أعلم – للفعل لا لأعيان الرجال ، وإنما هو مثل للنفاق " [3] ، فالفراء يرجح أن يكون المثل أي التشبيه للدلالة على نفاق من شُبِّهوا بالذي يستوقد نارا ، ثمّ هو يبرر لذلك بقوله : " ولو كان التشبيه للرجال لكان مجموعا " [4] أي لقيل : الذين يستوقدون ، فانظر كيف يثبت الفرَّاء ترجيحه للتشبيه بالفعل لا بأعيان الرجال بناء على استعمال صيغة الإفراد بدلا من الجمع في تركيب التشبيه .

وكان أبو عبيدة وهو يسعى للوصول إلى مجاز الآية القرآنية قاصدا به معناها وما يفهم منها يختار" الآيات التي تصوِّر طرقا مختلفة في الصياغة والدلالة ، متمثِّلا بما يشبهها من أشعار العرب وأساليبهم ، وشارحا لما تتضمنه من لفظ غريب ، وأدَّاه هذا الاختيار إلى أن يتحدث عمَّا في الآيات من استعارة ، وتشبيه ، وكناية ، وتقديم ، وتأخير، وحذف ، وتكرار، وإضمار "[5].

وقد ذهب إلى أنَّ في القرآن " ما في الكلام العربي من الغريب والمعاني ، ومن المحتمل من مجاز ما اختصر ، ومجاز ما حذف ، ومجاز ما كفَّ عن خبره ، ومجاز ما جاء لفظه لفظ الواحد ووقع على

---

[1] – ينظر : شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص : 29 .

2 – سورة البقرة : الآية : 17 .

3 – الفراء ، معاني القرآن ، ج 1 ، ص : 15 .

4 – المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 15 .

[5] – شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص : 29– 30 .

الجميع ..." [1] ، وهذه المجازات كلّها من مباحث البلاغة التي تشكَّلت لها مصطلحاتها الخاصة فيما لحق من تاريخ البحث البلاغي .

وقد استعان هو الآخر بهذه المباحث لإدراك المعنى القرآني المراد بيانه ،ومن ذلك قوله :" ومجاز "إِيَّاكَ نَعْبُدُ "[2] إذ بدئ بكناية المفعول قبل الفعل جاز الكلام ، فإن بدأت بالفعل لم يجز ، كقولك :نعبد إياك ، قال العجاج :

إيَّاكَ أدْعُوفتَقَبَّلْ مَلَقِي

ولو بدأتَ بالفعل لم يجز كقولك : أدعو إيَّاك ، فإن زدت الكناية في آخر الفعل جاز الكلام : أدعوك إياك "[3] ، فهو يلجأ لنموذج شعري للحكم على جواز تقديم الضمير الذي سمَّاه كناية ، وعدم جواز تأخيره بعد الفعل لأنَّ المعنى يقتضي ذلك .

وقد انتفع ابن قتيبة من مؤلَفي الفراء وأبي عبيدة أيّما انتفاع ، لكنَّه لم يكن مجرد مردّدٍ لما جاءا به [4] إذ نقف في كتابه " تأويل مشكل القرآن " على المباحث السابقة وغيرها من المباحث بمصطلحات أكثر ضبطا ودقة، فهو يتناول فيه " القول في المجاز"، والاستعارة ، والحذف ، والاختصار، والكناية ، والتعريض ، ومخالفة ظاهر اللّفظ لمعناه ، وتفسير كثير من حروف المعاني [5] .

وهو يقدَّم لموضوع كتابه " تأويل مشكل القرآن " بباب سمّاه "باب ذكر العرب وما خصَّهم الله به من العارضة والبيان واتساع المجاز " قال في مطلعه : " وإنما يعرف فضل القرآن من كثُر نظره ، واتَّسع علمه ، وفهم مذاهب العرب وافتنانها في الأساليب ، وما خصّ الله به لغتها دون جميع اللُّغات ، فإنَّه ليس في جميع الأمم أمَّة أوتيت من العارضة والبيان واتِّساع المجال ، ما أوتيته العرب " [6] ، ولذلك فإنَّ الوسيلة لمعرفة حقيقة القرآن وفهم معانيه في رأي ابن قتيبة هي المعرفة باللُّغة العربية ، وإدراك خصائصها ومميزاتها ، وأفانينها في التعبير لأن القرآن الكريم بها فصّلت آياته ، "كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ"[7] .

---

1 – أبو عبيدة ، مجاز القرآن ، ج 1 ، ص : 18 .

2 – سورة الفاتحة : الآية : 05 .

3 – أبو عبيدة ، مجاز القرآن ، ج 1 ، ص : 24 .

4 – ينظر: السيد أحمد صقر ، مقدمة تفسير غريب القرآن ، ص : ج ، د .

5 – ينظر ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 701 -703 .

6 – المصدر السابق ، ص : 13 .

7 – سورة فصلت : الآية : 03 .

وقد وضّح ابن قتيبة جانبا من هذه الخصائص، والطرق والأساليب التي يتَّخذها العربي وهو يعبّر عن فكره ووجدانه ، فيتغير تصرفه في اللُّغة بحسب الموقف والغاية التي يرمي إليها " فالخطيب من العرب إذا ارتجل كلاما من نكاح أو حمالة أو تحضيض أو صلح أو ما أشبه ذلك – لم يأت به من واد واحد ، بل يفتنُّ فيختصر تارة إرادة التخفيف ، ويطيل تارة إرادة الإفهام ، ويكرّر تارة إرادة التوكيد ، ويخفي بعض معانيه حتى يغمض على أكثر السامعين ، ويكشف بعضه حتى يفهمه بعض الأعجميين ، ويشير إلى الشيء ويكني عنه ، وتكون عنايته بالكلام على حسب الحال ، وكثرة الحشد ، وجلالة المقام " [1] ، وهو كما نرى في ثنايا كلامه ينبِّه من خلال هذه الخصائص إلى كثير من المباحث البلاغية التي يحتاج الساعي إلى فهم معاني القرآن إلى معرفتها بل إدراكها .

ومن المواضع التي وظّف فيها ابن قتيبة هذه المباحث لبيان المعاني القرآنية ردُّه على الطاعنين في القرآن الكريم لجهلهم بحقيقة المجاز حيث يوضِّح في إشارة إلى قوله تعالى : " فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَّ فَأَقَامَهُ "[2]، وقوله سبحانه : "وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا"[3] قائلا : " وأمّا الطاعنون على القرآن بالمجاز بالمجاز فإنَّهم زعموا أنّه كذب لأنّ الجدار لا يريد ، والقرية لا تسأل ، وهذا من أشنع جهالاتهم ، وأدلِّها على سوء نظرهم وقلّة أفهامهم ، ولو كان المجاز كذبا ، وكل فعل ينسب إلى غير الحيوان باطلا –كان أكثر كلامنا فاسدا ، لأنّا نقول : نبت البقل ، وطالت الشجرة ، وأينعت الثمرة ، وأقام الجبل ، ورخص السعر " [4] .

وهو بعد أن يضرب جملة من الأمثلة عن المجاز في القرآن الكريم وما يماثلها من كلام العرب ، ويثبت جهالة من زعم أنَّ المجاز في القرآن من الكذب ، وأنَّ فهم المعاني القرآنية يستوجب إدراك هذه الخاصية التعبيرية ، والأسلوب البياني ، ينتقل إلى بيان أكثر تفصيلا حينما يتناول بابا هاما من أبواب المجاز وهو الاستعارة لأن أكثر المجاز في تصوّره يقع فيها [5] ، ويوظفه هو الآخر لبيان المعاني وكشفها.

وفي كتاب " المفردات في غريب القرآن " للأصبهاني نجد إشارة من لون آخر لأهمية اللّغة وإدراك خصائصها في فهم القرآن الكريم وهي أنّ " ألفاظ القرآن الكريم هي لبُّ كلام العرب وزبدته ، وواسطته وكرائمه ، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحكمهم ، وإليها مفزع حذّاق

---

1 – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص :13 .

2 – سورة الكهف : الآية : 77.

3 – سورة يوسف : الآية : 82 .

4 – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 132 .

5 – ينظر :المصدر نفسه ، ص : 134 .

الشعراء والبلغاء في نظمهم ونثرهم ، وما عداها وعدا الألفاظ المتفرّعات عنها ، والمشتقات منها هو بالإضافة إليها كالقشور والنوى بالإضافة إلى أطايب الثمرة " [1] ، ولهذا فإنّ مادة الخطاب القرآني هي ألفاظه ومعانيه ، والغريب منها على وجه الخصوص ، وهي بهذا التصوُّر أهم المداخل في رأي الأصبهاني لفهمه ، بل هي أوّل المداخل لتحقيق هذا المقصد .

ومقصد الفهم والإفهام أوضح في مؤلفات التفسير مقارنة بما أشرنا إليه من هذه المؤلفات التي ركزت على طبيعة لغة القرآن الكريم وخصائصها وهي تدرسه ، ويتمحور مفهوم التفسير في اللغة والاصطلاح حول معاني الشرح والإظهار والكشف والبيان [2] ، وفي هذه المؤلفات نجد تأكيدا آخر على أهمية اللّغة باعتبارها الوسيلة إلى هذا البيان والكشف "لأنّ القرآن نزل بلغة العرب ، فما كان الرجوع فيه إلى لغتهم فلابد من معرفتها أو معرفة أكثرها " [3] ، ولهذا اشترطوا في المفسِّر أن يكون عارفا ، بنظم القرآن ، وغريبه ، ومشكله ، بل إنَّ أكثر الخلاف بين المفسرين عائد إلى أسباب لغوية.

ومن أهمّ التفاسير التي استندت البلاغة ومباحثها ، وظهر فيها الاتجاه إلى التفسير البلاغي والبياني بجلاء تفسير" الكشاف" للزمخشري ، وقد أكّد هذه الحقيقة العلوي (ت 749هـ) بقوله : " لم أعلم تفسيرا مؤسسا على علمي المعاني والبيان سواه " [4] ، وقد أدرك الزمخشري أهمية تفسير القرآن ،كما أدرك أهمية علم البلاغة للمضطلع به حينما ذهب إلى أنَّه لا يتصدى لمثل هذا العمل الجليل إلَّا " رجل قد برع في علمين مختصين بالقرآن وهما علم المعاني وعلم البيان " [5] .

وبفعل طابع "الكشّاف" التطبيقي على القرآن الكريم وتفسير سوره وآيه بحسب ترتيبها في المصحف لم تتوضح مباحث البلاغة فيه، ولم يلتئم شملها ، إلا أن المتصفِّح له بإمعان يجد أنَّه لم يدع مبحثا من مباحث علوم البلاغة إلّا وتناوله ، وطبقه على النص القرآني ، واستند إليه لبيان معناه والمراد منه ، مستغلا ما توصَّل إليه عبد القاهر في الدلائل من قواعد لهذا العلم ، وبهذا يعدُّ الكشّاف

---

1 – الأصبهاني ، المفردات في غريب القرآن ، ص : 06 .

2 – ينظر : إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، ج 2 ، ص : 688 (مادة فسر) ، و الزركشي ، البرهان في علوم القرآن ، تح ، محمد أبو الفضل إبراهيم ، مكتبة دار التراث ، القاهرة ، ط3 ، 1404هـ، 1984 م ، ج 2 ، ص : 149 .

3 – الزركشي ، البرهان في علوم القرآن ، ج 2 ، ص : 155 .

4 –العلوي ، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز ، مطبعة المقتطف ، مصر ، (د ، ط) ، 1226هـ ، 1914 م ، ج 1 ، ص : 5 .

5 – الزمخشري ، الكشاف ، ج 1، ص: 96 .

"الامتداد الحق لدراسة عبد القاهر الجرجاني" [1].

وبسبب تناثر مباحث البلاغة في الكشاف قدَّم الدكتور محمد حسنين أبو موسى دراسة كان غرضها ضمُّ هذه المباحث بعضها لبعض ، وقد تمكَّن من خلال هذا العمل من بيان إفادات الزمخشري ممن كانوا قبله ، وإضافاته الخاصة ، وتأثيره فيمن جاؤوا بعده من أمثال أبي يعقوب السكاكي ، وابن الأثير ، والعلوي .

وقد استنبط الدكتور محمد حسنين أبو موسى من "الكشَّاف " كثيرا من هذه المباحث البلاغية التي تناولها الزمخشري وفسّر على ضوئها القرآن الكريم ، فجعلها فصولا ذكر منها : فصل النظم ومفهومه وتصوُّر الزمخشري له ، وفصل الكلمة وصيغتها وملاءمتها لما جاورها ، وفصل صياغة الجملة ، وفصل دراسة العبارات والفقر وما فيها من وصل وفصل ، وفصل الصور البيانية ، وآخر لألوان البديع التي تناولها ، وهي دراسة لعمري جادة تبرز جهد الزمخشري ومنزلته في البحث البلاغي [2].

ومواضع توظيف المباحث البلاغية لتفسير آي القرآن الكريم وفهم معانيها مبثوثة من أوّل سورة إلى آخرها ، ونكتفي في هذا المقام بشاهد من تفسيره لقوله تعالى :" فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَّ فَأَقَامَهُ"[3] حيث يقول الزمخشري : " استعيرت الإرادة للمداناة والمشارفة ،كما استعير الهمّ والعزم لذلك قال الراعي :

في مهمهٍ قَلِقَتْ بهِ هامَاتُها قلقَ الفُئُوس إذَا أردْن نُصُولا

وقال:

يريدُ الرُّمحُ صدرَ أبِي براءٍ ويَعْدِلُ عن دماءِ أبِي عقيل " [4] .

ثمَّ يؤكد إمكانية هذا التعبير بالاستناد إلى مزيد كلام العرب : " وسمعت من يقول : عزم السراج أن يطفأ ، وطلب أن يطفأ ، وإذا كان القول ، والنطق ، والشكاية، والصدق ، والكذب ، والسكوت ، والتمرُّد ، والإباء ، والعزَّة ، والطواعية ، وغير ذلك مستعارة للجماد ، ولما لا يعقل فما بال الإرادة ؟ " [5] .

---

[1] – محمد حسنين أبو موسى ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري وأثرها في الدراسات البلاغية ، دار الفكر ، القاهرة ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص : 05 .

[2] – ينظر: المصدر نفسه ، ص : 08 -10 .

3 – سورة الكهف : الآية: 77 .

4 – الزمخشري ، الكشَّاف ، ج 3 ، ص : 603 .

5 – المصدر نفسه، ج 3 ، ص : 603 .

فهذا مما فسَّر به الزمخشري الآية التي اكتفى الطبري في تفسيرها بالإشارة إلى الدلالة اللُّغوية للفعل ينقضُّ [1] دون أن يقف – كما وقف الزمخشري – على معنى (إرادة الجدار) وإمكانية مثل هذا التعبير في اللُّغة العربية من خلال سيل الأمثلة التي أوردها تعليلا وبيانا.

لقد أكدت هذه المؤلفات بما لا يدع مجالا للشكِّ أنّ مقصد فهم القرآن هو من أجل المقاصد ، وأن منطلق تكوين هذه المهارة هو معرفة اللُّغة بل فقهها ، إذ لا يستطيع المتلقي أن يدرك حقيقة ما يلقى إليه وهو يجهل طبيعة اللُّغة التي يتواصل بها ، أو هو لا يدرك منها إلا النزر القليل ، ومن الفقه بهذه اللغة معرفة خصائصها وأساليبها في التعبير التي تنطوي تحتها البلاغة ومباحثها المختلفة .

2– توظيف المباحث البلاغية لبيان إعجاز الخطاب القرآني .

حرَّكت مطاعن الملاحدة في القرآن الكريم ، ومزاعمهم المكذوبة ، وشبهاتهم المغرضة كثيرا من أقلام أعلام الإسلام ، فدفعتهم للبحث في إشكالية حقيقة إعجاز الخطاب القرآني ، فراحوا يعرضون لمختلف الآراء والأقوال في بيان سرّ الإعجاز القرآني ، فيقبلون بعضها ، ويرفضون البعض الآخر ، ولكنهم أجمعوا على أنَّ أظهر وجه لإعجاز الخطاب القرآني هو وجهه البلاغي والبياني مع شيء من الاختلاف في البيان والتحليل .

ولذلك فإنَّ المادة البلاغية حاضرة بقوة في هذا اللَّون من الدراسات القرآنية ، وقد وُظِّفت بيانا لحقيقة الإعجاز البلاغي ، فالخطابي بعدما يعرض لجملة من وجوه الإعجاز التي ذهب إليها من قبله ويردُّها وجها وجها ، يقف أمام الوجه البلاغي ويرى أنّ أكثر العلماء قد قال به ، لكنّه أشكلت عليهم حقيقة البلاغة القرآنية وجروا في ذلك إلى التقليد ، وغلبة الظنِّ ، وعجزوا عن تحديد البلاغة التي يختص بها القرآن ، وأشاروا إلى سائر أجناس الكلام التي يقع فيها التفاضل ، ولكنهم في رأيه لم يأتوا بما يقنع في كشف حقيقة الإعجاز [2] .

ولذلك فالسؤال الذي يحيّر الخطَّابي ويؤرقه هو: ما هي هذه البلاغة على وجه التحديد التي يختصُّ بها القرآن الكريم دون غيره ؟ ، ولهذا انصبَّ اهتمامه على بيان ما أُشكِل ، وإيضاح ما غمض فيما ذهب إليه الأعلام من هذا الإطلاق العام ، فرأى " أنَّ أجناس الكلام مختلفة ، ومراتبها في نسبة التبيان متفاوتة ، ودرجاتها في البلاغة متباينة غير متساوية ، فمنها البليغ الرصن الجزل ، ومنها الفصيح القريب السهل ، ومنها الجائز الطلق الرَّسل ، وهذه أقسام الكلام الفاضل المحمود دون النوع الهجين المذموم ، الذي لا يوجد شيء منه البتَّة ، فالقسم الأول أعلى طبقات الكلام وأرفعه ، والقسم الثاني

---

1 – الطبري ، جامع البيان عن تأويل آي القرآن ، ج 15 ، ص : 345 .

2 – الخطابي ، بيان إعجاز القرآن ، ص : 21 – 24 .

أوسطه وأقصده ، والقسم الثالث أدناه وأقربه ، فحازت بلاغات القرآن من كل قسم من هذه الأقسام حصة ، وأخذت من كل نوع من أنواع شعبة ، فانتظم لها بامتزاج هذه الأوصاف نمط من الكلام يجمع صفتي الفخامة والعذوبة " [1] .

وهكذا يتوصل الخطابي إلى أنَّ إعجاز الخطاب القرآني إن كان في بلاغته فهو في ألفاظه التي لا أفصح ولا أجزل منها ، وفي معانيه التي لا أرقى ولا أعلى درجة منها ، وفي نظمه الذي لا أحسن ولا أشد تلاؤما وتشاكلا منه ، وقد اختصر هذا كلَّه في عبارة موجزة :" واعلم أنَّ القرآن إنما صار معجزا لأنَّه جاء بأفصح الألفاظ ، في أحسن نظوم التأليف ، مضمنا أصحَّ المعاني " [2].

وحتى يستدلَّ على حقيقة الإعجاز البلاغي عرض لبعض الاستعمالات اللّغوية التي رأى الطاعنون في القرآن الكريم أنَّها غير مألوفة ، كإسناد الأكل للذئب:" فَأَكَلَهُ الذِّئْبُ " [3]، وإسناد اليسر للكيل: " ذَلِكَ كَيْلٌ يَسِيرٌ " [4] ، ونسبة الهلاك للسلطان : " هَلَكَ عَنِّي سُلْطَانِيَهْ "[5] ، كماعرض لما وسموه به من سوء التأليف ، ووجود الحذف الكثير والاختصار[6]، وراح يردُّ على هذه الطعون ، ويعلِّل إمكانية التعبير لما ورد في القرآن بما يجد له مثيلا وشاهدا في لغة العرب وأشعارهم ، وفي أثناء ذلك يشير إلى مباحث البلاغة ، ويعلل سرّ الإعجاز باستعمالها.

ومن ذلك حديثه عن الاستعارة وقيمتها البلاغية ، فقد :" تكون الاستعارة في بعض المواضع أبلغ من الحقيقة ، كقوله عزَّ وجلَّ : " وَآيَةٌ لَهُمُ اللَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ النَّهَارَ "[7] والسلخ هاهنا مستعار وهو أبلغ منه لو قال نخرج منه النهار، وإن كان هو الحقيقة "[8] ، فاستعمال الاستعارة في رأيه أكثر ملاءمة للمعنى المراد .

والمتتبع لردوده على هذه الطعون والمزاعم يجد أنّها بلاغية في صميمها ، ويمكن اختصارها فيما سمّاه عمود البلاغة وهو عنده " وضع كلِّ نوع من الألفاظ التي تشتمل عليها فصول الكلام موضعه

---

[1] – المصدر السابق ، ص : 26 .

[2] – الخطابي ، بيان إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، ص : 27 .

[3] – سورة يوسف : الآية : 17 .

[4] – سورة يوسف : الآية : 65 .

[5] – سورة الحاقة : الآية : 29 .

6 – الخطابي ، بيان إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، ص : 38 – 41 .

[7] – سورة يس : الآية : 37 .

8 – الخطابي ، بيان إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، ص : 44 .

الأخص الأشكل به "[1] ، أو ما أصبح يصطلح عليه باسم " مطابقة الكلام لمقتضى الحال "سواء في اختيار اللفظة المفردة ، أو تأليف العبارة ، وفي ظلّ ذلك كان حديثه عن انتقاء اللّفظ ليلائم معناه ، وتبادل بعض حروف المعاني مواضعها ، والحذف ، والتكرار ، والنظم وغيرها من المباحث البلاغية .

وقد نهج الرُّماني النهج نفسه ، فقد ردَّ نكت الإعجاز إلى سبع جهات " ترك المعارضة مع توفُّر الدواعي وشدَّة الحاجة ، والتحدِّي للكافة ، والصِّرفة ، والبلاغة ، والأخبار الصادقة عن الأمور المستقبلة ، ونقض العادة ، وقياسه بكل معجزة " [2] ، وركَّز بحثه في إعجاز القرآن على الوجه البلاغي البلاغي وفصّل فيه من حيث أوجز في بيان غيره من الأوجه .

وذهب إلى أنَّ البلاغة على " ثلاث طبقات منها ماهو في أعلى طبقة ، ومنها ما هو في أدنى طبقة ، ومنها ما هو في الوسائط بين أعلى طبقة وأدنى طبقة فما كان في أعلاها طبقة فهو معجز وهو بلاغة القرآن " [3]، وعرّف البلاغة بكونها " إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللَّفظ "[4] ، وجعل مظاهر هذه البلاغة في عشرة أقسام هي : " الإيجاز ، والتشبيه ، والاستعارة ، والتلاؤم ، ، والفواصل ، والتجانس ، والتصريف ، والتضمين ، والمبالغة ، وحسن البيان " [5] ، ثمّ فصَّل هذه الأقسام قسما قسما .

ولهذا فإنَّ مباحث البلاغة عند الرماني تبدو أكثر وضوحا وجلاء منها عند الخطَّابي ، فهو يحدِّد عددها ، ويسمي أقسامها ، ويضبط مصطلحاتها ، وهو لا يكتفي بالإشارة إليها في عرض حديثه عن إعجاز القرآن بل يقف عند كلِّ قسم منها وقفة تحليلية يستشهد لها من آي القرآن الكريم ، وكأنِّي به يلفت عناية القارئ إلى أنّ هذه المباحث البلاغية هي مظاهر الإعجاز فيه ، ونتأكد من ذلك خاصة حينما يلجأ للمقارنة بين بعض النماذج البلاغية المألوفة من كلام العرب ، وآيات من القرآن الكريم كمقارنته بين قوله تعالى : " وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ "[6]، وقول العرب :" القتل أنفى للقتل " فيتوصل إلى ما بينهما من تفاوت في البلاغة والإيجاز، وإلى أنّ الآية القرآنية تفضل القول المأثور من أربعة أوجه هي : كثرة الفائدة ، وإيجاز العبارة ، والبعد عن التكلف ،

---

1 – المصدر السابق ، ص : 29.

2 – الرُّماني ، النكت في إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، ص : 75 .

3 – المصدر نفسه ، ص : 75 .

4 – نفسه ، ص : 75- 76.

5 – نفسه ، ص : 76 .

6 – سورة البقرة : الآية : 179 .

وحسن تأليف الحروف [1] ، وهو من خلال هذه المقارنة والتحليل يضع يده على كثير من جماليات المبحث البلاغي ، ويحدد المواضع التي يوظَّف فيها ، والأغراض التي تستفاد منه .

والباقلاني الذي يعدُّ كتابه " إعجازالقرآن " أعظم كتاب ألِّف في الإعجاز إلى اليوم " [2] يردُّ جملة وجوه إعجاز القرآن إلى ثلاثة أوجه أحدها: تضمنه الإخبار عن الغيوب وذلك يخرج عن قدرة البشر ولا طاقة لهم به [3]، وثانيها : ما فيه من القصص الديني وسير الأولين وهو أيضا مما لا سبيل إليه [4] ، والوجه الثالث :" أنَّه بديع النظم عجيب التأليف متناه في البلاغة إلى الحدّ الذي يعلم عجز الخلق عنه "[5] ، وهو الآخر يجعل هذا الوجه أهمّ الوجوه وكأنَّه يذهب إلى أنَّ بلاغة القرآن وبديع نظمه، وحسن تأليفه هي الصورة الأجلى في إعجازه ، لأنّه مما يمكن السعي في معارضته مقارنة بالوجهين السابقين ، ولذلك يقف هو الآخر عند هذا الوجه وقفة تفصيلية لأنّ من سبقه من العلماء إلى القول فيه أطلقه على الجملة كما قال [6].

وقد سعى الباقلاني إلى كشف العلاقة بين الإعجاز والبلاغة ، إلَّا أنَّه ثار على من قال بإعجاز القرآن الكريم من جهة ما فيه من وجوه البلاغة ومباحثها فحسب [7] ، وفي أثناء ذلك حدَّد طبيعة المتلقي الكفيل بإدراك حقيقة الإعجاز " لأن ذلك ممَّا لا سبيل إليه ، إلَّا أن يكون الناظر فيما نعرض عليه مما قصدنا إليه من أهل صناعة العربية قد وقف على جمل من محاسن الكلام ومتصرفاته ومذاهبه ، وعرف جملة من طرق المتكلِّمين ، ونظر في شتى أصول الدين " [8].

وحين شرع في بيان الإعجاز القرآني ذهب إلى أنّ " الذي يشتمل عليه بديع نظمه المتضمن للإعجاز وجوه : منها ما يرجع إلى الجملة [9]، ومنها اشتماله على الفصاحة والغـــرابة والتصرف

---

1 – ينظر : الرماني ، النكت في إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، ص : 77 .

[2] – السيد أحمد صقر ، مقدمة تحقيق إعجاز القرآن ، ص : 76 .

[3] – ينظر: الباقلاني ، إعجاز القرآن ، ص : 48 .

[4] – ينظر : المصدر نفسه ، ص : 50 .

[5] – المصدر نفسه ، ص : 51 .

[6] – ينظر: نفسه ، ص : 51 .

[7] – ينظر: عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز القرآني وأثرها في تدوين البلاغة ، ص: 400 .

8 – الباقلاني ، إعجاز القرآن ، ص :08 – 09 .

[9] – المصدر نفسه ، ص : 51 .

البديع ، والمعاني اللطيفة [1] ، ومنها أنّه عجيب نظمه ، وبديع تأليفه لا يتفاوت ولا يتباين [2] ، ومنها ومنها أنّ القرآن على اختلاف فنونه وما يتصرف فيه من الوجوه الكثيرة والطرق المختلفة يجعل المختلف كالمؤتلف ، والمتباين كالمتناسب ... [3] ، ومنها أنَّ القرآن وقع موقعا في البلاغة يخرج عن عادة كلام الجن كما يخرج عن عادة كلام الإنس ...[4] ، ومنها أنّه مشتمل على ما يشتمل عليه سائر سائر كلامهم من البسط والاختصار ، والجمع والتفريق ، والاستعارة والتصريح ، والتجوُّز والتحقيق [5] [5] ، ومنها أنّ المعاني التي تضمنها بتلك الألفاظ البديعة موافقة بعضها بعضا [6] ، وغيرها كثير من هذه هذه الوجوه التي ذكرها .

والملاحظ أنّ هذه الوجوه من إعجاز القرآن كلّها ممَّا يتعلق بالبلاغة ومباحثها ، ولكنّ الباقلاني لم يكتف بذلك بل راح يعرض لجملة من الفنون والمباحث البلاغية ، بعد أن طرح إشكالا هاما صاغه على الشكل التالي : هل يمكن أن يُعرف إعجاز القرآن من جهة ما تضمنه من البديع ؟ "[7] ، وهو يقصد بذلك مباحث البلاغة كلّها .

وقد مهَّد للإجابة عن هذا الإشكال بقوله : " ذكر أهل الصنعة ومن صنَّف في هذا المعنى من صفة البديع ألفاظا نحن نذكرها ، ثمّ نبيِّن ما سألوا عنه ، ليكون الكلام واردا على أمر مبيّن ، وباب مقرَّر ومصوَّر " [8] ، وهو بعد أن يذكر نماذج من ألوان البديع ممثلا لها من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، وكلام الصحابة ، وكلام الأعراب عامة ، يعرِّج على ذكر طرق هذا البديع في أشعار العرب ، ويمثل لها أحيانا من القرآن الكريم ، فيعرض للاستعارة ، والإرداف ، والغلو ، والإفراط في الصنعة ، والتمثيل أو المماثلة ، والتضاد أوالمطابقة ، والتجنيس أو الجناس ، والمقابلة ، والموازنة وكثير من ألوان البديع الأخرى ، وهو يشرح هذه الطرق ويبيِّن ما تنطوي عليه من أغراض .

ومما عرض له في باب الاستعارة قوله : " ومن بديع الاستعارة قول زهير :

---

[1] – الباقلاني ، إعجاز القرآن ، ص : 53 .

[2] – المصدر نفسه ، ص : 54 .

[3] – نفسه ، ص : 57 .

[4] – نفسه ، ص : 57 .

[5] – نفسه ، ص : 62 .

[6] – نفسه ، ص : 63 .

[7] – نفسه ، ص : 101 .

[8] – نفسه ، ص : 101 .

فَلَمَا وَرَدْنَ المِاءَ زُرْقًا جِمامُهُ وَضَعْن عِصِيَّ الحَاضِر المتَخَيِّمِ [1].

... ومن الاستعارة في القرآن الكريم كثير ، كقوله : " وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ " [2] ، يريد ما يكون الذِكر عنه شرفا ، وقوله : " صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً " [3] ، قيل : دين الله أراد ، وقوله : " اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَى فَمَا رَبِحَتْ تِجَارَتُهُمْ " [4] " [5] .

وهو يعرض لكل مبحث بهذا الشكل وكأني به يشير إلى أنّ ما ورد من ألوان البديع في القرآن الكريم ليست معجزة في حدِّ ذاتها وذلك لوجود ما يماثلها في كلام العرب شعره ونثره، والذي يؤكد هذا المعنى هو اعتراضه –بعد عرضه لكل الفنون والمباحث – على من يرى أنّه يمكن استفادة الإعجاز من هذه الوجوه ، ويذهب إلى أنَّه " لا سبيل إلى معرفة إعجاز القرآن من البديع الذي ادَّعوه في الشعر ووصفوه فيه ، وذلك أنَّ هذا الفنّ ليس فيه ما يخرق العادة ، ويخرج عن العرف ، بل يمكن استدراكه بالتعلم والتدرُّب به ، والتصنع له " [6].

فإذا كانت الفنون البلاغية ليس فيها ما يخرق العادة ، ويخرج عن العرف لأننا نجد ما يماثلها في سائر الكلام ، فما الشيء الذي ينطوي عليه القرآن الكريم وتتحقق فيه هذه الصفة التي هي مناط الإعجاز عند الباقلاني ؟ .

نلفي إجابة الباقلاني عن هذا السؤال عندما يعلِّق سرَّ الإعجاز بوجه يراه فريدا في القرآن لا مثال له ، فيقول:" أمَّا شأو نظم القرآن فليس له مثال يحتذى عليه ، ولا إمام يقتدى به ، ولا يصحُّ وقوع مثله اتفاقا ،كما يتفق للشاعر البيت النادر ، والكلمة الشاردة ، والمعنى الفذَّ الغريب " [7].

وهو يعقد فصلا بعنوان " وصف وجوه البلاغة " لخص فيه فنون البلاغة العشرة التي رأى الرماني أنها جهة من جهات إعجاز الخطاب القرآني ، وهو بعد تلخيصها يذهب إلى أنَّ " منها ما يمكن

---

[1] – ديوان زهير بن أبي سلمى ، اعتنى به وشرحه حمدو طمَّاس ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1426هـ ، 2005هـ ، ص : 66 .

[2] – سورة الزخرف : الآية : 44 .

[3] – سورة البقرة : الآية : 138 .

[4] – سورة البقرة : الآية: 16 .

[5] – الباقلاني ، إعجاز القرآن ، ص : 117 .

[6] – المصدر نفسه ، ص : 168 .

[7] – نفسه ، ص : 169 .

الوقوع عليه ، والتعمُّل له ، ويدرك بالتعلُّم ، فما كان كذلك فلا سبيل إلى معرفة إعجاز القرآن به ، وأمّا مالا سبيل إليه بالتعلّم والتعمُّل من البلاغات فذلك هو الذي يدلُّ عليه إعجازه "[1] ، وبعدها يقرِّر أنَّه ينكر أن تكون هذه الوجوه معجزة بانفرادها حيث يقول : " وإنما ننكر أن يقول قائل : إنّ بعض هذه الوجوه بانفرادها قد حصل فيه الإعجاز من غير أن يقارنه ما يتصل به من الكلام ويفضي إليه مثل ما يقول : إنَّ ما أقسم به وحده بنفسه معجز ، وإنّ التشبيه معجز ، وإنّ التجنيس معجز ، والمطابقة بنفسها معجزة "[2] .

ونستطيع أن نستخلص من هذه النصوص أنَّ إعجاز القرآن الكريم عند الباقلاني يمكن أن يتعلق بفنون البلاغة بشرط أن لا نعتبرها كذلك وهي منفردة خارجة عن سياقها ونظمها ، بل لا بد أن ينظر إليها من خلال النظم الذي وردت فيه ، والسياق الذي ركبت فيه ، وعلاقتها بما قبلها وبعدها ، وإجمالا طريقة نظمها وصوغها .

والباقلاني بهذا الطرح يحاول أن يعلّق إعجاز القرآن الكريم ، بجانبين مهمَّين ، الوجه البلاغي من جهة ، والنَّظم الذي ينتظم هذا الوجه من جهة ثانية ، ذلك أنَّه لا قيمة لهذه الوجوه إلَّا في ضوء التركيب والتأليف الذي يسمى نظما والذي حوّله عبد القاهر الجرجاني فيما بعد إلى نظرية لها أركانها ومبادئها معلقا بها حقيقة الإعجاز ، ومستخلصا أنَّ النَّظم لا يتصل بالكلمة ولا بالمعنى ، ولا بالصُّورة ، وإنما يتَّصل بالسياق الذي يرد فيه التعبير .

وقد أشار الجرجاني إلى معنى النَّظم في مطلع كتابه " الدلائل " بقوله : " ومعلوم أن ليس النظم سوى تعليق الكلم بعضها ببعض ، وجعل بعضها بسبب من بعض " [3] ، وقد جعل هذا التعليق بين الكلم مرتبطا بتوظيف قوانين علم النحو وأصوله ، ولذلك نلفي تعريف النظم أكثر وضوحا حينما يقول عنه : " اعلم أن ليس النظم إلَّا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه " علم النحو " وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيغ عنها ، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخلُّ بشيء منها " [4].

والعلاقة بين النحو والبلاغة في كتاب الدلائل قد تصل إلى الحدِّ الذي تتداخل فيه مباحث العلمين ، وقد تحدّث عبد القاهر وهو يفصّل هذه النظرية عن كثير من مباحث البلاغة والتي جعلها

---

[1] – المصدر السابق ، ص : 417 .

[2] – المصدر نفسه ، ص : 418 .

3 – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ص : 81 .

4 – المصدر نفسه ، ص : 81 .

لبنات هذا النظم ، فتناول التقديم والتأخير ، والذكر والحذف ، والتعريف والتنكير ، والفصل والوصل ، والحقيقة والمجاز ، والتشبيه ، والاستعارة ، والكناية ، والتعريض ، والتجنيس ، والمطابقة ، والمقابلة ، وغيرها من مباحث البلاغة .

وهكذا نستطيع أن نتبيّن من خلال ما عرضنا له من المباحث لدى علماء الإعجاز أنهم اتخذوا من البلاغة برنامجا لتحقيق المقصد الهام الذي أنجزوا لأجله دراساتهم وهو بيان إعجاز الخطاب القرآني ، وبيان كيفيته ، وقد أقرُّوا جميعهم على أنَّ الإعجاز البلاغي والبياني هو أظهر مظاهر هذا الإعجاز ، وفي تفصيل هذا الوجه اختلفوا وتعددت وجهات نظرهم ، ولكنّهم اتَّفقوا على أنَّ بلاغة القرآن شيء مختلف عن بلاغة البشر وإن كنّا نجد تشابها في استعمال الفنون البلاغية ، فهي تمثِّل أعلى طبقة من طبقاتها ، كما أنّ تشكيل الفنون البلاغية في الخطاب القرآني يختلف عنه في سائر كلام العرب وإن كان بنفس ألفاظهم ، وسبب هذا الاختلاف في رأيهم يعود إلى نظم القرآن المتفرِّد.

3- توظيف المباحث البلاغية لاستنباط الأحكام الشرعية .

ذهب الإمام أبو إسحاق الشاطبي إلى أنّ : " لسان العرب هو المترجم عن مقاصد الشارع " [1] وقد أشار كثير من الأعلام إلى العلاقة الوطيدة التي تربط علم الفقه وأصوله بالبلاغة ، فهذا الزمخشري يذهب إلى أن الفقيه والمتكلّم ، والواعظ والحافظ والنحوي " لا يتصدَّى أحد منهم لسلوك تلك الطرائق ، ولا يغوص على شيء من تلك الحقائق إلا رجل برع في علمين مختصين بالقرآن وهما : علم المعاني وعلم البيان ، وتمهل في ارتيادهما آونة وتعب في التنقير عنهما أزمنة " [2].

ونبّه السبكي إلى الصّلة الوثيقة بين علمي المعاني وأصول الفقه حيث يقول : " اعلم أنَّ علمي أصول الفقه والمعاني في غاية التداخل ، فإنّ الخبر والإنشاء اللَّذين يتكلَّم فيهما المعاني هما موضوع غالب الأصول ، وإنَّ كل ما يتكلَّم عليه الأصولي من كون الأمر للوجوب ، والنهي للتحريم ، ومسائل الإخبار والعموم والخصوص والإطلاق والتقييد والإجمال والتفصيل ، والتراجيح –كلها ترجع إلى موضوع علم المعاني ، وليس في أصول الفقه ما ينفرد من كلام الشارع عن غيره إلا الحكم الشرعي ، والقياس وأشياء يسيرة "[3] .

وهذه الموضوعات والمباحث هي في صميمها مباحث بلاغية ، وقد تناولها الأصوليون فيما سموه بالمبادئ اللغوية ، ولم يكن التنظير لهذه المباحث مهمًّا لديهم إلَّا بالقدر الذي يمكِّنهم من توظيفها

---

1 – الشاطبي ، الموافقات في أصول الفقه ، تح ،عبد الله دراز ، دار المعرفة ، بيروت ، ج 4 ، ص : 324 .

2 – الزمخشري ، الكشاف ، ج 1 ، ص : 96 .

3 – السبكي ، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح ضمن شروح التلخيص ، ج 1 ، ص : 53 .

لاستنباط أحكام وتشريعات الخطاب القرآني التي لا يكفي في القيام بها معرفة دلالات الألفاظ المعجمية بل معرفة " الحقيقة والمجاز، والعموم ، والخصوص ، والإطلاق ، والتقييد ، والحذف ، والإضمار ، والمنطوق ، والمفهوم ، والاقتضاء ، والإشارة ، والتنبيه ، والإيماء وغيره مما لا يعرف في غير علم العربية " [1] ، فهذه الأحوال اللُّغوية مما يجب الاستناد إليه في التوصُّل إلى الحكم الشرعي أو القاعدة التي تضبطه .

لقد اتَّخذ أعلام أصول الفقه من المباحث البلاغية قواعد أصولية لغوية في مقابل القواعد الأصولية الكلامية ، دارت جملتها حول الأمر ، والنهي ، والعموم ، والخصوص ، والإجمال ، والمتشابه ، وغيرها من القواعد [2] ، فالأمر والنهي مبحثان بلاغيان ينبني عليهما كثير من الأحكام الشرعية في الوجوب والتحريم ، وقد صاغ الشاطبي منهما قاعدة أصولية ذهب فيها إلى أنَّ : " الأمر بالمطْلَقات يستلزم قصد الشارع إلى إيقاعها ، كما أنّ النهي يستلزم قصده لترك إيقاعها " [3]، وفسّرها وعلّلها بقوله :"وذلك أنّ معنى الأمر والنَّهي اقتضاء الفعل، واقتضاء التَّرك ، ومعنى الاقتضاء الطلب ، والطلب يستلزم مطلوبا والقصد لإيقاع ذلك المطلوب ، ولا معنى للطلب إلا هذا " [4] ، وهو بهذا يرسم قواعد التعامل مع صيغ الأمر والنهي في النص القرآني ويفصّلها تفصيلا دقيقا حتى لا يترك مجالا لأي احتمال ينقضها ، وذلك كلّه تحقيقا لمقصد هام وهو ضرورة الاستناد لهذه القواعد التي تكفل صحَّة القراءة وسلامتها ، وحتّى لا يدَّعي مدعٍ خلافها وليس في يده من الأدلة ما يثبتها.

وفي باب " الحقيقة والمجاز " نجد أعلام الأصول قد فصَّلوه تفصيلا ضافيا، وتناولوا في هذا الباب قضايا كثيرة كانت سندهم في استنباط الأحكام ، وعرضوا لمختلف وجوه الاستعمال للحقيقة والمجاز ، وأقرُّوا مجموعة من القواعد ، منها أن " الحقيقة لا تستلزم المجاز " وفي تفصيلها يقول الزركشي : " لا خلاف في أنَّ الحقيقة لا تستلزم المجاز إذ الوضع لا يستلزم الثاني ، والأصل لا يستلزم الفرع ، وليس كل الحقيقة تكون في غيرها علاقة فيها مسوغة للتجوُّز ، بل الحقيقة يكون لها مجاز كالبحر ، وقد لا يكون كالفرس "[5] ، وقاعدة " المجاز فرع للحقيقة " حيث ذهبوا إلى أنَّ : " المجاز خلف عن الحقيقة

---

1 – الآمدي ، الإحكام في أصول الأحكام ، ج 1 ، ص : 21 – 22 .

2 – الجيلالي المريني ، القواعد الأصولية عند الشاطبي من خلال كتابه الموافقات ، دار ابن القيم للنشر والتوزيع ، الدمام ، دار عفان للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 1423هـ ، 2002 م ، ص : 355 .

3 – ينظر : الشاطبي ، الموافقات في أصول الشريعة ، ج 3 ، ص : 122 .

4 – المصدر نفسه ، ج 3 ، ص : 122 .

5 – الزركشي ، البحر المحيط في أصول الفقه ، قام بتحريره الشيخ عبد القادر عبدالله العاني ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، الكويت ، ط2 ، 1413 هـ ، 1992 م ، ج 2 ، ص : 222 – 223 .

بالاتفاق أي فرع لها بمعنى أنَّ الحقيقة هي الأصل الراجح المقدم في الاعتبار "[1] ، وأكَّدوا هذا الكلام بقاعدة أخرى هي أنّ " العبرة بالحقيقة " فإذا " كانت الحقيقة مستعملة والمجاز غير مستعمل ، أو كانا مستعملين معا ، والحقيقة أغلب استعمالا فالعبرة بالحقيقة بالاتفاق ، لأنَّها الأصل ولم يوجد ما يعارضه فوجب العمل به " [2] .

إنَّ ما أوردناه من مباحث البلاغة لدى أعلام الفقه وأصوله ليس إلا تمثيلا لكيفية تعاملهم مع هذه المباحث، وكيفية إجرائها لتحقيق مقصدهم من قراءة النص القرآني ، فهم ينظرون لهذه المباحث ويعرضون لكل الاحتمالات الممكنة أثناء استعمالاتها " للتوصل إلى حقائق الأحكام ، والتبصر بمعادن النصوص ، والنَّظر فيما أورق من هذه الأصول وما تفرَّع عنها من أدوات ثم محاولة توظيفها ، وتوظيف عناصر أخرى خاصة بالدرس الأصولي يمكن أن تستثمر في مجال البيان وتثري الدرس البلاغي مع عدم انقطاعها عن أصول البلاغة " [3].

لقد عرض أعلام الدراسات الدينية لكثير من المباحث البلاغية ، واتخذوها وسيلة للوصول إلى مقاصدهم وهم يدرسون الخطاب القرآني ، فقد وظَّفوها لفهم القرآن الكريم وتفسيره كما فعل المفسرون ، ولإثبات إعجازه وبيانه كما قام بذلك أعلام الدراسات الإعجازية ، ولاستنباط الأحكام الشرعية ، وتفصيلها وقد أدَّى ذلك أعلام الدراسات الفقهية والأصولية ، وبذلك رأينا في مثل هذه الدراسات ما يمكن تسميته بالبلاغة الوظيفية أو التطبيقية وهو الطابع العام الذي يمكن أن يقف عليه القارئ وهو يتصفح مظان هذه الدراسات ، فيكتشف بذلك جوهر الفعالية في مباحث البلاغة ، وأنّ التنظير لهذه المباحث ونظمها في اصطلاحات لم يكن سوى أرضية لاستثمار هذه المباحث والاصطلاحات لخدمة المقاصد التي نشأت لأجلها الدراسات الدينية ، ولكنَّا لا نستطيع أن نكشف عن كلٍّ معالم الفعالية ما لم نقف على طرائق تناول هذه المباحث.

ثالثا : وظيفية طرائق تناول المباحث البلاغية .

---

1 – المصدر نفسه ، ج 2 ، ص : 225 .

2 – نفسه ، ج 2 ، ص : 227 .

3 – منال بنت مبطي المسعودي ، سبل الاستنباط عند الأصوليين وصلتها بالمنهج البلاغي ، رسالة ماجستير (مخطوطة) ، جامعة أم القرى ، مكة ، 1422هـ ، ص : 05 .

الطريقة في عرف التربويين هي " الأسلوب الذي يستخدمه المعلِّم لتوجيه نشاط الطلاب والإشراف عليهم من أجل إحداث التعلُّم المنشود لديهم " [1]، وليس مهما في التعليم الحديث أن تكون الطريقة المسلوكة في التدريس واحدة مشتركة وذات خصوصيات محددة ومضبوطة لأنَّ التَّنوع في الطرائق هو الخاصية التي يجب أن نقرّها بحكم عوامل كثيرة منها اختلاف القائمين على تبليغ المعارف وإيصالها للمتلقين ، واختلاف المتعلمين طبيعة وسنا ومستوى ، واختلاف طبيعة المادة والمواضيع المدروسة والقضايا المتناولة ، وكذا الأغراض والغايات المرجوة من دراستها ، واختلاف الوسائل المتاحة في كلِّ مادة بل في كلِّ درس أحيانا [2] .

ولذلك فإنَّ المهم في تصوّرنا ونحن نبحث منهج الدرس البلاغي في الدراسات القرآنية هو ما تحققه وتسهم به الطريقة المستخدمة في نقل المعرفة إلى أذهان المتلقين (المتعلمين)، والتأثير فيهم بما يحقق الأهداف المنشودة من المادة المعرفية المقدمة ، وهذا ما يمكن أن يساعدنا في الحكم عليها بالنجاعة أو عدمها .

وإذا عرفنا أنَّ أعلام الدراسات القرآنية وهم يتناولون النص القرآني قد سعوا إلى تحقيق غايات ومقاصد تتعلَّق بفهمه وإعجازه واستنباط أحكامه ، وجعلوا من المادة البلاغية جانبا من برنامجهم ، ووسيلة لتحقيق مقاصدهم ، واتخذوا لذلك الطرق الملائمة التي تستجيب لتحقيق أغراضهم ، وهم بذلك يمثّلون دور المدرّس الذي يسعى إلى تبليغ المعرفة والوصول بها إلى ذهن المتعلم ، ولذلك يجب أن نلتفت إلى تلك الطرائق التي استخدموها لنرى ما فيها من الفعالية خاصة وهو يعرضون لقضايا البلاغة ومباحثها ، وحسبنا هاهنا أن ننبِّه إلى بعض المعالم الهامة والمشتركة بين هذه الدراسات ، ولذلك نرتئي أن نتبيّنها من خلال ثلاثة جوانب هامة هي : التقديم والعرض ، والتحليل والتعليل ، والتنظير والتطبيق .

1-وظيفية العرض والتقديم

لعل من أهم مقومات نجاح الطريقة ما تثيره من اهتمام المتعلمين وميولهم [3] ، وسبب هذه الإثارة يرجع في جزئه الأكبر إلى ما تنطوي عليه طريقة التقديم والعرض من لفت للانتباه ، وشدٍّ للذهن لمتابعة تفاصيل القضية المدروسة ، والموضوع المتناول.

---

1 – سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، ص : 27 .

2 – ينظر عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 14 ، (د ت) ، ص : 32 .

3 – المرجع السابق ، ص : 34 .

وقد كانت معالم الإثارة في التقديم والعرض للمباحث البلاغية لدى أعلام الدراسات القرآنية متشعبة ومتلوّنة ، ومن أهمّها التمهيد للموضوع ، والتسلسل في العرض فابن قتيبة وهو يتناول موضوع المجاز[1] ، يمهِّد له بتقرير حقيقة أنَّ الغلط في التأويل لدى كثير من النَّاس كان من جهته ممّا يشعر بأهمية الخوض فيه ، ويستدلُّ لذلك بضرب أمثلة من الإنجيل والزابور والتَّوراة ، ثمَّ ينتقل إلى مجازات العرب في كلامها ، ليصل من خلالها إلى الحديث عن مجازات القرآن ، ويصوّب أغلاط النّاس فيها ويردُّ على مزاعمهم التي ادَّعوها جهلا بحقيقة هذا الباب .

فقد تدرّج ابن قتيبة في عرض موضوع المجاز وإثباته في القرآن الكريم بعد مقدمات رأى أنّها ضرورية لتفصيل الموضوع من جهة ، والإقناع بوقوعه في كلام الله لأنّه وقع في الكتب السابقة ، ولأنّه سمة وخاصية في اللسان العربي الذي أنزل الله به القرآن .

وفي الدراسات الإعجازية نلفي جانبا من التمهيد للموضوع ، والتسلسل في عرضه ، فالخطابي يقدِّم لموضوع كتابه " بيان إعجاز القرآن " بإكثار الناس الكلام في هذا الباب ، ثمَّ يعرض للأقوال التي أشار إليها العلماء وهم يتناولون الإعجاز القرآني ، ثمّ يقف عند الوجه البلاغي الذي أحالوا فيه إلى مختلف أجناس الكلام فيفصّله ببيان درجات الكلام في البلاغة وهي عنده ثلاث طبقات ، ليجعل بلاغة القرآن حائزة كل قسم من هذه الأقسام وهو سرُّ إعجازه البلاغي عنده .

والرُّماني وإن كان قد ركَّز جهده على بيان الوجه البلاغي في إعجاز القرآن الكريم وتفصيله لا يشرع في ذلك إلّا بعد أن يذكر سائر الوجوه التي ذهب إليها الأعلام في إعجازه ، وفي أثناء تناوله للوجه البلاغي يقسّم البلاغة أوَّلا إلى إلى ثلاث طبقات ، ثم يعرّف البلاغة ويقسمها عشرة أقسام ، ثم هو يفصِّلها قسما قسما ، مستشهدا لكل واحد منها بما أمكن من كلام العرب وآي الذكر الحكيم .

ومن صور التمهيد للموضوع ، والتدرُّج في عرضه، ما نقف عليه لدى الباقلاني في باب " ذكر البديع من الكلام " الذي افتتحه بطرح سؤال عن إمكانية معرفة إعجاز القرآن من جهة ما فيه من البديع ، ثم بيّن خطته للإجابة بقوله : " ذكر أهل الصنعة ومن صنّف في هذا المعنى من صفة البديع ألفاظا نحن نذكرها ، ثمّ نبيّن ما سألوا عنه ، ليكون الكلام واردا على أمر بيّن ، وباب مقرر ومصـــور "[2].

---

1 – ينظر: باب القول في المجاز ، ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن : 103 –134 .

2 – الباقلاني ، إعجاز القرآن ، ص : 101 .

وقد التزم عبد القاهر الجرجاني بهذه الخاصية في كثير من المواضع في " الدلائل " ، ومن ذلك حديثه عن " اللّفظ يطلق والمراد به غير ظاهره " وهو موضوع واسع تناوله عبد القاهر مفصّلا في عشرات الصفحات لكن اسمع إليه وهو يقدِّمه للمتلقي تقديما عاما ، ويمهِّد له فيـــقول : " واعلم أنَّ لهذا الضرب اتِّساعا وتفنُّنًا لا إلى غاية ، إلَّا أنَّه على اتِّساعه يدور على شيئين : الكناية ، والمجـــاز " [1]

إنَّ هذه الأمثلة وبالرغم من محدوديتها تعطينا صورة عامة عن مؤلفات هذا اللّون من الدراسات وهي أنَّ عرض موضوعاتها وقضاياها لا يخلو من ترتيب أو تسلسل فيما بينها ، وإن كان الأعلام لم يشيروا إلى المنهج المتَّبع فيها بدقة وافية ، ولم يذكروا ما بين قضاياها من وشائج تبرّر الانتقال من موضوع إلى آخر ، فإنَّ المطَّلع على هذه المؤلفات لا يعوزه أن يدرك جانبا من هذه الروابط إذا ما أمعن التَّتبع فيعرف حقيقة التعالق بين السابق منها واللاحق ، وأنَّ تقديم السابق من الموضوعات وتأخير اللاحق منها لم يكن عملا اعتباطيا بل دعت إليه ضرورة مراعاة الانتقال من العام إلى الخاص ، ومن المجمل إلى المفصّل ، ومن البسيط إلى المركب .

إنّ التزام أعلام الدراسات القرآنية بالتقديم للموضوع ، والتسلسل في عرضه ، وتقسيم مؤلفاتهم أحيانا إلى فصول وأبواب ينتقل فيها من العام إلى الخاص ، ومن المركب إلى البسيط ، ومن المجمل إلى المفصَّل ، ومن الظاهر البيّن إلى ما هو أقل ظهورا منه ، يعتبر إدراكا منهم لضرورة التدرّج في تناول المعرفة ، وهو مقياس تجعله التربية الحديثة من ضوابط المنهاج التعليمي ، وقد نبَّه إلى أهميته ابن خلدون حين قال: " اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا ، يلقى عليه أولا مسائل من كلِّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب ، ويقرَّب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن "[2] ، فالإفادة في العملية التعليمية لا تتحقق إلّا بتوفر هذا العنصر مما يجعله مَعْلما من معالم نجاحها .

---

1 – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 66 .

2 – ابن خلدون ، مقدمة كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر ، تحقيق حجر عاصي ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، (د ط) ، 1991م ، ص : 331 .

* – من الدراسات القرآنية التي قام تأليفها على إشكال طرح على مؤلفها : معاني القرآن للفراء ، مجاز القرآن لأبي عبيدة ، النكت في إعجاز القرآن للرماني ، إعجاز القرآن للباقلاني ، الكشاف للزمخشري .

ومن معالم فعالية التقديم والعرض لدى أعلام هذه البيئة بما يحقق الإثارة وشدِّ انتباه المتلقين اعتماد أعلامها على التمهيد للموضوع بأسئلة تتضمَّن إشكالات ، تكون الإجابة عنها عرضا للقضية وتفصيلا لها ، وكنّا قد أشرنا سالفا إلى أنَّ دوافع التأليف لدى كثير من أعلام الدراسات القرآنية كانت أسئلة طرحت عليهم *، واقتضت الإجابة عنها عرض موضوعها وتفصيله.

فأبو عبيدة يقوده السؤال عن معنى قوله تعالى : " طَلْعُهَا كَأَنَّهُ رُءُوسُ الشَّيَاطِينِ" [1] لتأليف كتابه " مجاز القرآن " ، وهو سؤال خاص يؤسّس لإشكال عام ليس في هذه الآية بمفردها وإنما في الخطاب القرآني كلّه ومؤداه : كيف نفهم معاني ومضامين هذا الخطاب ؟ وعلام يمكن الاستناد في ترجيح معنى من المعاني؟ .

وابن قتيبة في " تأويل مشكل القرآن " يطرح هذا السؤال حين يتناول المجاز في قوله تعالى : " فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَّ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا " [2] ، فيقول : كيف كنت أنت قائلا في جدار رأيته على شفا انهيار : رأيت جدارا ماذا ؟ [3] ،ليقرر أنَّه لا سبيل إلاَّ أن نقول : " جدارا يهمُّ أن ينقضَّ ، أو يكاد أن ينقضَّ ، أو يقارب أن ينقضَّ ، وأيًّا ما قال فقد جعله فاعلا "[4] ، وكأنِّي به يدعو المتلقي إلى أن يفكر في الإجابة كيف تكون ، ويسعى لإشراكه فيها حتى يذعن للحقيقة ويقرَّها ويقتنع بها .

والباقلاني من حين لآخر يطرح أسئلة تمثّل إشكالات مثلما فعل ذلك في فصل " في ذكر البديع من الكلام " مفترضا أنَّ سائلا يسأله قائلا :" وهل يمكن أن يعرف إعجاز القرآن من جهة ما تضمَّنه من البديع "[5]، فيجيب عن هذا الإشكال عارضا لعلاقة وجوه البديع بالإعجاز ، ومفصّلا حقيقة الإعجاز فيها .

والسؤال الإشكال ظاهر بجلاء لدى الزمخشري ومواضعه لا تحصى ولا تعدُّ ، فهو لا يكاد يعرض لتفسير آية دون أن يطرح السؤال تلو السؤال ، ومن نماذج هذه الأسئلة ما طرحه وهو يفسّر قوله تعالى : " لا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ " [6] ، حيث يقول : " فإن قلت : كيف نفى الريب على سبيل

---

1 – سورة الصافات : الآية : 65 .

2 – سورة الكهف : الآية : 77 .

3 – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 133 .

4 – المصدر نفسه ، ص : 133 .

5 – الباقلاني ، إعجاز القرآن ، ص :101 .

6 – سورة البقرة : الآية : 02 .

الاستغراق؟ وكم من مرتاب فيه؟ "[1] ويجيب : " ما نفى أنّ أحدا لا يرتاب فيه وإنما المنفي كونه متعلقا للريب ومظنَّة له لأنَّه من وضوح الدلالة وسطوع البرهان بحيث لا ينبغي لمرتاب أن يقع فيه "[2] ، ثم يدعوك إلى أن تتأمل ما ذهب إليه ، فيسائلك قائلا : " ألا ترى إلى قوله تعالى : "وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ "[3] ، فما أبعد وجود الريب منهم؟ وإنما عرفهم الطريق إلى مزيل الريب ، وهو أن يحزروا أنفسهم ويروزوا قواهم في البلاغة ، هل تتمُّ للمعارضة أم تتضاءل دونها؟ فيتحققوا عند عجزهم أن ليس فيه مجال للشبهة ولا مدخل للريبة " [4] ، ثمَّ يتبع السؤال السابق بسؤال آخر فيقول :" فإن قلت : فهلَّا قدّم الظَّرف على الرَّيب ، كما قُدِّم على الغول في قوله تعالى :"لَا فِيهَا غَوْلٌ "[5] ؟ قلت : لأنّ القصد في إيلاء الرَّيب حرف النفي ، نفى الريب عنه ، وإثبات أنَّه حقٌّ حقٌّ وصدق لا باطل وكذب ، كما كان المشركون يدّعونه ، ولو أولى الظرف لقصد إلى ما يبعد عن المراد ، وهو أنّ كتابا آخر فيه الريب لا فيه ، كما قصد في قوله : "لا فِيها غَوْلٌ" تفضيل خمر الجنة على خمور الدنيا بأنَّها لا تغتال العقول كما تغتالها هي ، كأنه قيل : ليس فيها "[6].

ويتردّد في الكشاف قول الزمخشري "فإنْ قلتَ " ، وهو مما يدعم أنّه يتوجَّه بالسؤال إلى متلق مخصوص ، وغايته ليست الاعتراض فحسب بل هي التَّعليم الذي يسعى فيه إلى الإلمام بجميع جوانب الآية المفسَّرة وما تفترضه من وقفات تعلِّل لاختيار كل تركيب على الشكل الذي ورد عليه ، بل لاختيار الكلمة دون غيرها من الكلمات .

لقد تبيَّن من خلال النماذج التي عرضناها لتوظيف الإشكالات أثناء تقديم المباحث البلاغية وعرضها من خلال الإجابة عنها أنَّ هذا الأسلوب والذي ورد التقديم له بصيغة :" فإن قال قائل " أو صيغة " فإن قلت "* هو أسلوب تعليمي وُظّف لإثارة المتعلمين وشدِّ انتباههم ، وإشراكهم في كشف المعرقة والحقيقة العلمية ، والإحاطة بجميع جوانب الموضوع المدروس ، وسدِّ كل ثغرة قد

---

1 – الزمخشري ، الكشاف ، ج 1 ، ص :145 .

2 – المصدر نفسه ، ج 1 ، ص :145 .

3 – سورة البقرة : الآية : 23 .

4 – الزمخشري ، الكشاف ، ج 1 ، ص :145 .

5 – سورة الصافات : الآية : 47 .

6 – الزمخشري ، الكشاف ، ج1 ، ص :145 .

* – أطلق بعض المحدثين على هذا الأسلوب " الفنقلة " .

تعترض ما ذهبوا إليه ، وصاحب الكشاف بذلك يكون " قد أجرأ عنصرا مهما من عناصر الفعل التعليمي ، والمتمثل في التزامه لبناء الحوار بينه وبين القارئ " [1] والمتلقي عموما .

ولا نبعد إن قلنا أنَّ هؤلاء الأعلام وهم يقومون بذلك كانوا يمارسون أدوار المعلمين الأكفاء الذين لا يدَّخرون جهدا في الوصول إلى عقل المتعلم ووجدانه ، وبخاصـــــة إذا عرفنا أنَّ سيرة الواحد منهم تثبت له عشرات المتتلمذين [2].

2- وظيفية التحليل والتعليل .

يعدُّ التَّحليل من أهمِّ عناصر البحث لأنَّه صميمُه وخلاصته [3] ، إذ يوظِّفه الباحث للبيان والإيضاح والشرح ، ولكنَّ هذا العنصر لا يكتمل دوره إلّا بعنصر آخر يجب أن يقترن به ليكون دليلا يدعّم ما تمَّ استخلاصه ، ووسيلة من وسائل الإقناع والاستدلال على صحّة ما يقدَّم من تحليل وبيان ، فتزداد الحقيقة وضوحا وتحلو لأذهان المتلقين .

ونستطيع أن نتبيّن تلازم هذين العنصرين في كثير من مؤلفات الدراسات القرآنية وبأشكال مختلفة ومتنوعة ، سواء فيما تعلّق بفهم الخطاب القرآني ، أو بيان إعجازه ، أو استنباط أحكامه ، فالهدف من التحليل كثيرا ما يوجّه الطريقة الموظفة فيه ، ففي مقصد فهم القرآن نجد أبا عبيدة يعرض لمعنى الآية القرآنية ، ولكنّه لا يكتفي بذلك بل يدعمه بما يوضّح هذا المعنى ويجلّيه من خلال ما يضربه من الشواهد والأمثلة ، متَّخذا طريقة الموازنة بين النص القرآني والنَّص الشعري وسيلة لكشف ما بينهما من تماثل يقود إلى فهم المقصود من النص القرآني ، وقد التزمها أبو عبيدة عبر مؤلفه كلّه ، وقلَّما نجد موضعا يخرج فيه عن هذه الطريقة ، وهو يعلّل التزامه بها لكون القرآن الكريم أُنزِل بلسان عربي ، وأنّ فيه : " ما في الكلام العربي من وجوه الإعراب ومن الغريب والمعاني " [4] ، وبذلك يكون أبو عبيدة قد أرسى " أسس الدراسة المقارنة بين الأدب العربي ، ومثله الأعلى القرآن الكريم "[5] .

---

1 – قاسم قادة ، الفعل التعليمي عند الزمخشري في ضوء النظرية التعليمية ، مجلة فصل الخطاب ، مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وأفاقه في الجزائر ، جامعة ابن خلدون ، تيارت ع2 ، فبراير 2013 م ، ص : 93 .

2 – تتلمذ على يد ابن قتيبة عدد كبير من طلاب العلم ومن الجلَّة بالعراق ومصر ، ينظر ترجمة ابن قتيبة ، مقدمة تحقيق تأويل مشكل القرآن ، ص : 35 ، وعُدَّ للزمخشري طائفة كبيرة من طلبة العلم ، وصاروا أئمة في علوم العربية، وعلوم الشرع ، ينظرترجمة الزمخشري ، مقدمة تحقيق الكشاف ، ص : 14 .

3 – محمد حسنين أبو موسى ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري وأثرها في الدراسات البلاغية : 11 .

4 – أبو عبيدة ، مجاز القرآن ، ج 1 ، ص : 08

5 – عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز القرآني وأثرها في تدوين البلاغة العربية : 798 .

ففي تفسيره لقوله تعالى : "ذَلِكَ الْكِتَابُ" [1] يقول : " معناه : هذا القرآن ، وقد تخاطِبُ العربُ الشاهدَ فتظهر له مخاطبة الغائب "[2] ، ولكن هذا الذي اصطلح عليه فيما بعد بـ " الالتفات " بحاجة إلى توضيح وبيان حتى يقتنع المتلقي (المتعلِّم) بإمكانية استعماله والتعبير به، ولذلك لابد من إسناد بشاهد داعم ، ولذلك يذكر أبو عبيدة بيتا شعريا لخُفاف بن نَدْبة السُّلَمي وذلك قوله :

فإنْ تكُ خَيْلِي أُصيبَ صَمِيمُهَا فَعَمْداً علَى عيْنٍ تَيَمَّمْتُ مَالِكَا

أَقُولُ له والرُّمْـــــحُ يَأْطُرُ مَتْنَه تأَمَلْ خُفَـافاً إِنَّنِي أنَـا ذلِكَـــا "[3]

فالشاهد في قوله : " أنا ذلك " حيث خاطب الشاهد مخاطبة الغائب ، مثلما اختار الخطاب القرآني أن يعبِّر بـ " ذلك الكتاب " بدلا من " هذا الكتاب " ، وبذلك تكون هذه الموازنة المبنية على احتذاء أساليب العرب في الكلام وسننهم في وسائل الإبانة عن المعاني وسيلة للوصول إلى " حقائق المعاني الواردة في القرآن الكريم " [4] ، فيزول بذلك غامضه وغريبه.

وقد تبنّى ابن قتيبة الطريقة نفسها لكشف المشكل من القرآن بعدما رأى طعن الطاعنين فيه لجهلهم أو تجاهلهم معالم هذه الطريقة التي تعتمد المعرفة بأساليب العربية في التعبير عن المعاني ، وقد التزم ابن قتيبة وهو يورد طرق المجاز في القرآن الكريم أن يذكر ما أتى منه في كتاب الله ثمَّ يشفعه بأمثاله ونظائره "من الشعر ولغات العرب وما استعمله النَّاس في كلامهم " [5].

وهو في هذا الباب يعرض لكثير من صور الخطأ في تأويل آيات القرآن الكريم سواء أعند المثبتين للمجاز في مواضع لا مجاز فيها ، أم المنكرين لوقوعه كلية بزعمهم أنّه كذب ، وهو في كلِّ صورة من هذه الصور يصحِّح الخطأ ، ويستدل له بالشاهد وأكثر من الشاهد بحسب ما يستدعي المقام ، يقول : "ومن مزاعمهم المغلوطة ذهابهم إلى أنَّ قول الله : "ليس قولا ولا كلاما على الحقيقة ، وإنما هو إيجاد للمعاني ، وصرفوه في كثير من القرآن إلى المجاز " ...وقالوا في قوله للسماء والأرض:"ائْتِيَا طَوْعًا أَوْ كَرْهًا قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ" [6] لم يقل اللّه ولم يقولا ، وكيف يخاطب معدوما ؟ وإنما هو عبارة لكونّاهمـــا فكـانتا "[1] .

---

1 – سورة البقرة : الآية : 02 .

2 – أبو عبيدة ، مجاز القرآن ، ج 1 ، ص : 28 .

3 – المصدر نفسه ، ج1 ، ص : 28 – 29 .

4 – بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص : 29 -30 .

5 – السيد أحمد صقر ، مقدمة تحقيق تأويل مشكل القرآن ، ص : 80 .

6 – سورة فصلت : الآية : 11 .

وهو يردُّ على ذلك بأن يورد جملة من الأبيات الشعرية شواهد على جواز مثل هذا التعبير ومن ذلك قول المثقِّب العبدي :

تَقُولُ إِذا دَرَأتُ لهَا وضِيني أَهذَا دِينُهُ أَبَداً ودِيني ؟

أكُلَّ الدَّهْر حلٌّ وارْتِحَالٌ ؟ أما يُبْقِي عَلَيَّ ولا يَقِينِي ؟

وهي لم تقل شيئا من هذا ، ولكنّه رآها في حال من الجهد والكلال ، فقضى عليها بأنّها لو كانت ممن تقول لقالت مثل الذي ذكر ، ...وكقول عنترة في فرسه :

فَازْوَرَّ منْ وَقعِ القَنَا بِلَبَانِهِ وَشَكَا إِليَّ بِعَبْرَةٍ وَتَحَمْحُمِ [2] " [3].

فابن قتيبة من خلال المقارنة بين ما ورد في الآية والشاهدين يثبت أنَّ القول في الآية الكريمة السابقة من الله ومن الأرض والسموات ليس معناه"كوَّناهما فكانتا "،بل المقصود أنَّهما لما كان أمرهما واستجابتهما بمثل حال الأمر والإذعان السريع لهذا الأمر جاء تعبير الآية بهذا الشكل ، وقياس ذلك ودليله ما يشهد عليه واقع الاستعمال في الشاهدين الشعريين المذكورين .

وقد وظّف الزمخشري هذه الطريقة في كشافه ، فلم يترك آية من آيات الذكر الحكيم إلا وحلَّلها على ضوء مباحث البلاغة معانيها وبيانها ، ليكشف ما فيها من الأسرار الفنية والجمالية ، وما فيها من دقَّة التّعبير في اختيار اللفظ ، وحسن التركيب والتأليف ، وجمال الصورة ، " محاولا الوصول إلى أقصى درجة من التذوق الانطباعي أحيانا ، والرصد الموضوعي للخصائص الأسلوبية أحيانا أخرى ، رابطا بين التأثير الانفعالي لدى المتلقي ، والخصائص التعبيرية في النص الأدبي عامة ، والقرآني خاصة " [4]، وهو بهذا يجمع بين خصائص المنهج العلمي والانطباعي ، الذي يعتبر " أصحَّ المناهج وأقومها في دراسة البلاغة ، فإذا تخلَّف الذوق كانت أصولا علمية شاحبة كما هي في المفتاح ، وإذا تخلفت القدرة على التحليل والتفسير كانت ضربا من التمحكات الشخصية ، تدفع بها إلى متاهـــــــات غير منضبطة " [5] ، وهو بهذا ينحو بالتحليل منحنى نفسيا لأنّه يربط المباحث البلاغية " بأحوال النفس ويحللها تحليلا يظهر تأثيرها فيها [1] .

---

1 – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 106 .

2 – ديوان عنترة ، مطبعة الآداب ، بيروت ، ص : 83 .

3 – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 107 .

[4] – محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 21 .

[5] – محمد حسنين أبو موسى ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري وأثرها في الدراسات البلاغية ، ص: 06 .

ومن نماذج هذا التحليل تفسيره لقوله تعالى :" إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ "[2] ، حيث يقول : " فإن قلت لم عدل عن لفظ الغيبة إلى لفظ الخطاب ؟ قلت : هذا يسمى بالالتفات في علم البيان قد يكون من الغيبة إلى الخطاب ، ومن الخطاب إلى الغيبة ، ومن الغيبة إلى التكلُّم كقوله تعالى : " حَتَّى إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ "[3] ، وقوله تعالى : " وَاللَّهُ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَسُقْنَاهُ "[4][5] .

ولا يكتفي الزمخشري بالتمثيل للالتفات من القرآن الكريم بل يدعم ذلك بما ورد في الشعر العربي ، فيذكر التفاتات امرئ القيس في ثلاثة أبيات:

تَطَاوَلَ لَيْلُكَ بالإثْمِدِ ونَامَ الخَلِيُّ ، ولمْ يرْقُـــدِ

وبَاتَ وبَاتَتْ لهُ لَيْلَةً كَلَيْلَةِ ذِي العَائِرِ ،الأَرْمَدِ

وذَلِكَ منْ نَبَإٍ جَاءَنِي وَخُبِّرْتُه عنْ أبي الأَسْودِ [6]

ثمَّ يبيّن القيمة الجمالية لهذا المبحث قائلا :" ذلك على عادة افتنانهم في الكلام وتصرُّفهم فيه ، ولأنَّ الكلام إذا نقل من أسلوب إلى أسلوب ، كان ذلك أحسن تطرية لنشاط السامع ، وإيقاظا للإصغاء إليه من إجرائه على أسلوب واحد "[7] .

ويتبع ذلك بما تنطوي عليه الآية من أغراض فنِّية لما فيها من الالتفات ، فيقول : " أنّه لما ذكر الحقيق بالحمد ، وأجري عليه تلك الصفات العظام ، تعلَّق العلم بمعلوم عظيم الشأن حقيق بالثناء ، وغاية الخضوع والاستعانة في المهمات ، فخوطب ذلك المعلوم المتميِّز بتلك الصفات ، فقيل : إياك ، يامن هذه صفاته نخصُّك بالعبادة والاستعانة ، لا نعبد غيرك ولا نستعينه ، ليكون الخطاب أدلَّ على أنَّ العبادة له لذلك التميُّز الذي لا تحقُّ العبادة إلّا به "[8] أي أنّ العدول عن الغيبة إلى الخطاب إنما

---

1 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 15 .

2 – سورة الفاتحة : الآية : 05 .

3 – سورة يونس : الآية : 22 .

4 – سورة فاطر: الآية : 09 .

5 – الزمخشري ، الكشاف ، ج 1 ، ص : 119 -120 .

6 – امرؤ القيس ، ديوان امرئ القيس ، اعتنى به وشرحه عبد الرحمن المصطفاوي ، دار المعرفة ، بيروت ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص : 87 .

7 – الزمخشري ، الكشاف ، ج 1 ، ص : 119 -120 .

8 – المصدر السابق ، ج1 ، ص : 120 .

كان لغرض التعظيم للذات الإلهية التي وصفت بعظيم الصفات من مثل ربِّ العالمين ، الرحمن ، الرحيم ، ملك يوم الدين .

وقد كان السعي إلى إثبات الإعجاز البلاغي على وجه الخصوص بحاجة ماسة إلى البيان والتوضيح كما هو بحاجة إلى الإثبات والاستدلال ، ولذلك عمد أعلام هذه الدراسات إلى التحليل المدعوم بالتعليل المبني على توظيف الشاهد .

ومن النماذج التي يمكن أن نمثِّل بها حديث الرمّاني عن التشبيه حيث يقول :" والأظهر الذي يقع فيه البيان بالتشبيه به على وجوه : منها إخراج ما لا تقع عليه الحاسة إلى ما تقع عليه الحاسة ، ومنها إخراج ما لم تجر به العادة إلى ما جرت به عادة ، ومنها إخراج ما لا يعلم بالبديهة إلى ما يعلم بالبديهة ، ومنها إخراج ما لا قوة له في الصفة إلى ماله قوة في الصفة "[1] .

ولمزيد من البيان والتوضيح يمثّل الرماني لكلِّ لون من هذه الألوان التشبيهية قائلا : " فالأول نحو تشبيه المعدوم بالغائب ، والثاني تشبيه البعث بعد الموت بالاستيقاظ بعد النوم ، والثالث تشبيه ، إعادة الأجسام بإعادة الكتاب ، والرابع تشبيه ضياء السراج بضياء النهار " [2] .

وهو لا يقف عند هذا الحدِّ لأنّه لم يصل بعد إلى الغاية التي رسمها وهي إثبات إعجاز القرآن الكريم بهذه الأقسام والوجوه ، ولذلك ينتقل إلى ذكر نماذج من التشبيهات القرآنية ويجلِّي ما فيها من البيان ، فيقول : فمن ذلك قوله تعالى : " وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا "[3] ، فهذا بيان قد أخرج ما لا تقع عليه الحاسة إلى ما تقع عليه ، وقد اجتمعا في بطلان المتوهّم مع شدّة الحاجة وعظم الفاقة ، ولو قيل يحسبه الرائي ماء ثم يظهر أنّه على خلاف ما قدّر لكان بليغا ، وأبلغ منه لفظ القرآن "[4].

ولا يكتفي الرمّاني بإصدار الحكم بل يعلِّل له ، فبلاغة التشبيه في الآيةَ ترجع لكون " الظمآن أشدُّ حرصا عليه وتعلّق قلب به، ثم بعد هذه الخيبة حصل على الحساب الذي يصيِّره إلى عذاب الأبد في النار ، وتشبيه أعمال الكفار بالسراب من حسن التشبيه ، فكيف إذا تضمَّن مع ذلك حسن النظم ، وعذوبة اللَّفظ ، وكثرة الفائدة ، وصحة الدلالة "[5] ، ومن خلال هذا التحليل يظهر

---

1 – الرماني ، النكت إعجاز القرآن ، ص : 81 .

2 – الرماني ، النكت إعجاز القرآن ، ص : 81 .

3 – سورة النور: الآية : 39 .

4 – الرماني ، النكت في إعجاز القرآن ، ص : 81 – 82 .

5 – المصدر السابق ، ص : 81 – 82 .

لنا حرصه على أنَّ إعجاز القرآن يكمن في هذه الأقسام البلاغية ، مضافا إليها براعة نظم القرآن ، وحسن التأليف بين ألفاظه ومعانيه ، وبذلك فاق النص البشري وتجاوزه فلا يستطيع بشر أن يأتي بمثله .

وقد كان للتحليل والتعليل ذات الأهمية لدى الباقلاني ، إلّا أنّه يلتفت انتباهنا إلى شكل جديد فيه، ذلك أنّه يورد نصوصا كاملة أو شبه كاملة من الشعر والنثر متجاوزا بذلك ما درج عليه الدارسون من اعتماد البيت والبيتين شاهدا ، حيث يعرض لجملة من خطب النبي صلى الله عليه وسلم ، وخطب الصحابة رضوان الله عليهم ، وخطب لبعض مصاقع الخطابة العربية ، وبعض من القصائد المشهورة لفطاحل الشعر العربي .

والغاية الجوهرية من هذا العرض دعوة إلى التأمل والنظر والموازنة لإثبات البون الشاسع بين نظم القرآن الكريم وغيره من الكلام البشري ، وهي أيضا تأكيد حقيقة أنَّ الشعر قد يحوي ألوانا كثيرة ومختلفة من البديع ، ولكنّه في نهاية الأمر لا يمكن أن يكون مثالا راقيا للكلام البليغ لما فيه من الصنعة التي قد تجرُّ إلى إبداع القبيح [1] ، كما يريد أن يقرِّرَ أنَّ هذه الوجوه البديعية التي أتى على ذكرها لا يمكن أن تكون وجها من وجوه الإعجاز لأنَّها ماثلة في شعر الشعراء وليست مما تفرَّد به القرآن الكريم ، لينتهي إلى أنَّ هؤلاء الشعراء من أمثال امرئ القيس ، وزهير ، والنابغة ، على الرغم من تميُّز إبداعهم إلا أنَّ نظم شعرهم ينزل عن بديع نظم القرآن ، وأنّه لا سبيل إلى معرفة إعجاز القرآن ممّا فيه من وجوه البديع الموجودة في الشعر [2].

كما يمكننا أن نستخلص غاية أخرى وهي أنَّ الباقلاني يسعى إلى بيان الطريق الذي يستطيع من خلاله الدّارس أن يميّز جيّد الكلام من رديئه فيحيلنا على أرقى النماذج الشعرية والنثرية ويطالبنا بالتأمل فيها ، وحسن النظر ، والمقارنة بينها " وكأنَّ الباقلاني في كتابه هذا يضع المنهج لتخريج هذا اللَّون من طلاب العلم ، ويرسم طريقا رائدا ، ورائعا أغفلناه تاما فكانت العجمة ، وكان العيُّ في أفواه كثير من القائمين على درس العربية " [3].

وللتحليل والتعليل المبني على الموازنة بين الشواهد شأن لا يخفى لدى عبد القاهر الجرجاني، ودلائل الإعجاز لا تخلو فيه قضية من قضايا البلاغة التي تناولها من الاستشهاد الذي يهدف إلى

---

1 – ينظر : الباقلاني ، إعجاز القرآن ، ص : 164 .

2 – ينظر : المصدر نفسه ، ص : 167 – 168 .

3 – محمد محمد أبو موسى ، الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم ، ص : 281 .

البيان والتوضيح وإدراك القيمة الجمالية ، وهو في كثير من المواضع يدعونا إلى التأمل والتدبر لندرك الفرق في الاستعمال بين أسلوب وآخر ، ولنسمع إليه وهو يتناول قوله تعالى : " وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِالْوَصِيدِ "[1] فيقول: " فإنَّ أحدا لا يشكُّ في امتناع الفعل ههنا، وأنَّ قولنا : "كلبهم يَبْسُطُ ذراعَيْه " لا يؤدي الغرض ، وليس ذلك إلاَّ لأنَّ الفعل يقتضي مزاولة وتجدُّد الصفة في الوقت ، ويقتضي الاسم ثبوت الصفة وحصولها من غير أن يكون هناك مزاولة وتزجية فعل ، ومعنى يحدث شيئا فشيئا ، ولا فرق بين "وكلبُهم باسِط " ، وبين أن يقول : " وكلبهم واحد " مثلا في أنّك لا تثبت مزاولة ، ولا تجعل الكلب يفعل شيئا ، بل تثبته بصفة هو عليها ، فالغرض إذن تأدية هيئة الكلب "[2]، وبهذا يثبت عبد القاهر للخطاب القرآني هذه الدقة في التعبير عن المعاني بحيث لا يمكن تأدية الغرض المراد إلا بالشكل التعبيري أو النظم المخصوص الذي أنزل به هذا الخطاب .

وقد لجأ أعلام الفقه وأصوله إلى التَّحليل والتَّعليل طريقة لاستنباط الأحكام الشرعية ، ونكتفي بإيراد هذا النموذج التحليلي لأحد الأحكام المتعلقة بحكم الرجلين في الوضوء هل هو المسح أو الغسل ؟ والمستنبط من قوله تعالى : " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ "[3] ، يقول الآمدي : " ومن أبعد التأويلات ما يقوله القائلون بوجوب غسل الرجلين في قوله تعالى : " وامسحوا برؤوسكم وأرجلكم إلى الكعبين " من أنَّ المراد به هو الغسل ، وهو في غاية البعد ، لما فيه من ترك العمل بما اقتضاه ظاهر العطف من التشريك بين الرؤوس والأرجل في المسح من غير ضرورة "[4] ، وهو يعرض لحجتي الموجبين للغسل بناء على عطف الرِجْلين على الوجوه واليدين ، أولاهما تحديد قدر المأمور به في الكعبين كما قدر المأمور به في اليدين ، وثانيهما ورود قراءة تنصب الرِجْلين وفي ذلك دلالة العطف على الأيدي بدلا من الرؤوس [5] ، ويردُّ ذلك بقوله : " إنَّ العطف إنَّما هو على الأيدي فأبعد من كلِّ بعيد لما فيه من ترك العطف على مايلي المعطوف إلى ما يليه ، وأمّا التقدير بالكعبين فممَّا لا يمنع من العطف على الرؤوس الممسوحة ...وأمّا القراءة بالنصب فإنَّما كان ذلك عطفا على الموضع وذلك لأنّ الرؤوس في

---

1 – سورة الكهف : الآية : 18 .

2 – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 175 .

3 – سورة المائدة : الآية : 06 .

4 – الآمدي ، الإحكام في أصول الأحكام ، ج 3 ، ص : 77 .

5 – ينظر : المصدر السابق ، ج 3 ، ص : 77 .

موضع النصب بوقوع الفعل عليها ، غير أنّه لما دخل الخافض على الرؤوس أوجب الكسر ، ومنه قول الشاعر :

معَاوِي إِنَّنَا بَشَر فَأَسْجِح فَلَسْنَا بِالجِبَالِ ولَا الحَدِيدَا

عطف (الحديد) على موضع (الجبال) إذ هي في موضع نصب ، غير أنّها خفضت بدخول الجار عليها "[1].

ولعلنا نخلص من خلال هذا العرض إلى أنَّ مهارتي التحليل والتعليل في الدراسات القرآنية كانتا إحدى الوسائل التي تعين على تحقيق الغايات والأهداف المرسومة لهذه الدراسات ، فهي عون للمفسرين في فهمهم للقرآن الكريم ، وسند لأعلام الدراسات الإعجازية لإثبات الإعجاز والاستدلال عليه ، ومتكأ للفقهاء والأصوليين لاستنباط الأحكام الشرعية .

3- وظيفية المصطلح البلاغي .

يعتبر المصطلح بعامة ركنا من أركان المعرفة العلمية ، " ووسيلة من وسائل التقدُّم العلمي والأدبي ، وهو قبل ذلك لغة مشتركة ، بها يتمُّ التفاهم والتواصل بين النَّاس عامة ، أو على الأقل بين طبقة أو فئة خاصة ، في مجال محدَّد من مجالات المعرفة والحياة " [2] ، مما يعني أنَّ لكل حقل معرفي مصطلحاته الخاصة والشائعة والمشتركة بين المختصين فيه .

والمعرفة العلمية في جانبها النظري لا يمكن أن تكون في جملتها سوى تلك القواعد والمصطلحات المعبّرة عن الكليات العلمية التي يتوصّل إليها العلماء [3]، وقد أسهم أعلام الدراسات القرآنية كغيرهم من أعلام العربية في بلورة كثير من المصطلحات البلاغية باعتبارها المعرفة النظرية الملخصة للقضية البلاغية ، كما عمدوا إلى توظيفها وهم يسعون إلى تحقيق جملة الأهداف التي توخوها من دراستهم للخطاب القرآني ، وحتّى نتبيّن ذلك فإننا سنحاول أن نقارب توظيفهم لمصطلح " المجاز " الذي صاحب مختلف هذه الدراسات كونه إحدى الركائز التي يتمُّ اعتمادها في كشف الدلالة التي تعتبر أساسا لتحقيق كلّ الغايات والأهداف التي سعوا إليها من وراء دراساتهم .

---

1 - المصدر نفسه ، ج 3 ، ص : 77 - 78 .

2 - محمد عزام ، المصطلح النقدي في التراث الأدبي ،دار الشَّرق العربي ، حلب ، سوريا ، (د ط) ، (د ت) ، ص : 07

3 - مصطفى بدر زيد ، البلاغة التطبيقية لطلاب المعاهد الدينية ، المطبعة الرحمانية ، مصر ، ط1 ، 1344هـ ، 1926 م ، ص : 2 .

يعتبر مصطلح " المجاز " أهمَّ مصطلح بلاغي حاز الشيوع الواسع بين الدراسات القرآنية منذ نشأتها، فقد " شغل البحث في المجاز كثيرا من الدارسين ، وقلَّما يسكت كتاب من الكتب التي عالجت علما من علوم هذه اللُّغة عن الإشارة إلى المجاز والتوسّع "[1] .

فهذا أبو عبيدة يعنون كتابه بـ" مجاز القرآن " ، وهذا المصطلح يتردد في كتابه من مطلعه إلى نهايته ، إذ كان في كثير من مواضع تفسيره لآي القرآن الكريم يقول: " مجازه كذا " مما يعني أنَّ " كلمة المجاز عنده مرادفة لكلمة التفسير أو التأويل "[2]،ولكن علينا أن نتساءل لماذا كانت ترد كلمة " مجاز"في مواضع دون أخرى في تفسيره ؟ .

لو تتبعنا المواضع التي أورد فيها أبو عبيدة كلمة " مجاز " في تناوله لسورة الفاتحة لتبيّن لنا السبب في ذلك ، فهو يورده أثناء تفسيره لـ " الرَّحمن ، والرَّحيم ، مالك يوم الدِّين ، إيَّاك نعبد، غير المغضوب عليهم ولا الضَّالين " وفي هذه المواضع نلفيه يشير إلى ما في استعمال هذه الكلمات من معان غير المعاني المعروفة لها ، أو أنّها ركبت أو صيغت صياغة غير مألوفة ، وكأنّ هذه الألفاظ أو الآيات خرجت إلى معان إضافية زائدة عن معانيها الحقيقية ، في حين أنّه لم يستعمل هذا المصطلح لما تعرَّض لتفسير بقية الألفاظ والآيات التي ليس فيها معان جديدة أو زائدة ، ولم يخرج تركيبها عن المألوف المعروف ، واستعمل بدلها حرف التفسير " أي " أوهو يشرحها مباشرة ، ويكتفي بالشرح اللُّغوي لأنَّ اللَّفظة أو التركيب لم يخرجا عمّا اعتيد فيهما .

ونستطيع أن نقف على ذلك بوضوح عند تفسيره لقوله تعالى: " الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ "[3] حيث يقول :" "الرحمن " مجازه ذو الرحمة، و" الرحيم " مجازه الراحم ، وقد يقدرون اللَّفظين من لفظ واحد، وذلك لاتِّساع الكلام عندهم،وقد فعلوا مثل ذلك فقالوا : ندمان ونديم، وقال برج بن مسهر الطائي:

ونَدْمانٍ يَزِيدُ الكَأْسَ طِيبًا سَقَيتُ وقَد تغَوَّرتِ النُّجومُ " [4].

ولكنّه عندما يفسر كلمة " الدِّين " من قوله تعالى : " مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ "[5] يقول مباشرة : " الدِّين

---

1 – محمد محمد أبو موسى ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري ، ص : 152 .

2 – مازن المبارك ، موجز تاريخ البلاغة ، ص : 39 .

3 – سورة الفاتحة : الآية : 03 .

4 – أبو عبيدة ، مجاز القرآن ، ج 1 ، ص : 21 .

5 – سورة الفاتحة : الآية : 04 .

* – ينظر : تعريفه بهامش مجاز القرآن ، ج 1 ، ص : 23.

الحساب والجزاء ، يقال في المثل :" كما تدين تدان " ، وقال ابن نفيل *:

واعْلَمْ وأَيْقِنْ أنَّ مُلكَكَ زائِلُ واعلمْ بِأَنَّ كمَا تَدِينُ تُدَانُ " [1] .

وبالاستناد إلى المقارنة نتبيَّن أنّ توظيف مصطلح المجاز لدى أبي عبيدة لم يأت مرادفا لكلمة " المعنى " أو "التفسير " أو " التأويل " فحسب وإنّما يتعداه إلى الدلالة على ما في اللّفظ أو التركيب من زيادة في المعنى غير مألوفة في دلالته الحقيقية ، وعبارته "لاتساع الكلام عندهم " تأكيد لهذا المعنى ، فالاستعمال المجازي للكلمة أو التركيب صورة من صور الاتِّساع في العربية .

وقد أشار أبو عبيدة في مطلع كتابه إلى أنّ القرآن الكريم أنزل بلسان عربي مبين ليخلص إلى أنَّ ما " في القرآن الكريم مثل ما في الكلام العربي من وجوه الإعراب ، ومن الغريب ، والمعاني " [2] ، ثمّ راح يثبت ذلك بجملة من الأمثلة العامة قبل شروعه في التفسير ، وقد استعمل فيها كلَّها مصطلح " مجاز " ولو تفحصنا هذه الشواهد والأمثلة لوجدناها كلَّها مما تنطوي على فن من فنون البلاغة أو مظهر من مظاهرها ، وهو وإن كان لا يضع لها المصطلحات البلاغية المناسبة بحكم فترة التأليف المتقدمة ، فإنّ تحليله لها يشي بأنَّه كان يقصد من كلمة " مجاز " ما تجاوز المعنى الحقيقي المعروف [3].

أمّا طبيعة التوظيف لهذا المصطلح في كتاب " مجاز القرآن " فيبدو فيها التركيز على بيان المجاز وتوضيحه في كلِّ لفظة أو تركيب من خلال التحليل للآية المدروسة ، مع دعم ذلك بكثير من الشواهد والأمثلة من الشعر العربي بخاصة ، مما يعني أنَّ الأهمية لا تولى لهذا المصطلح إلا في حدود توظيفه واستخدامه للتحليل والإشارة إلى أنَّه سمة جلية وواضحة ومتكررة في تعبيرات القرآن الكريم ، واستخدماته لألفاظ العربية وتراكيبها على حدٍّ سواء .

إنَّ المتتبع للمواضع التي وظِّف فيها مصطلح " المجاز " في كتاب " مجاز القرآن " يتأكد بما لا يدع مجالا للشكِّ أنّ دلالته في أبسط التقديرات هي " الطرق التي يسلكها القرآن في تعبيراته ، وهذا المعنى أعمُّ بطبيعة الحال من المعنى الذي حدّده علماء البلاغة لكلمة " المجاز " فيما بعد " [4]، كما يتأكد أنّ التوظيف لهذا المصطلح كانت غايته بيان أنَّ في القرآن ما تجاوز معناه الوضعي جريا على سنن العرب في خطابها .

---

1 – أبو عبيدة ، مجاز القرآن ، ج 1 ، ص : 23 .

2 – المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 19 .

3 – ينظر : المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 8 -16 .

4 – محمد فؤاد سزكين ، مقدمة مجاز القرآن ، ج 1 ، ص : 19 .

ولعل ابن قتيبة كان من أوائل من تأثَّر في كتابه "تأويل مشكل القرآن " بأبي عبيدة في استخدام كلمة المجاز بمعناها الواسع [1] ، لكنّه يبدو أكثر توسُّعا في مفهومه [2] كونه سمّى طرق هذا المجاز ، والتي يقول عنها :" وللعرب "المجازات" في الكلام ، ومعناها طرق القول ومآخذه ، ففيها : الاستعارة ، والتمثيل، والقلب ، والتقديم ، والتأخير ، والحذف ، والتكرار ، والإخفاء ، والإظهار ، والتعريض ، والإفصاح ، والكناية ، والإيضاح ، ومخاطبة الواحد مخاطبة الجميع ، والجميع خطاب الواحد ، والواحد والجميع خطاب الاثنين ، والقصد بلفظ الخصوص لمعنى العموم ، وبلفظ العموم لمعنى الخصوص مع أشياء كثيرة ستراها في أبواب المجاز " [3] .

وقد ذكر ابن قتيبة هذه الفنون ونماذجها من القرآن الكريم في باب المجاز لينبه القارئ إلى ضرورة معرفة هذه الطرق لفهم القرآن الكريم ، وإلَّا فإنَّ الأمر سيشكل عليه كما أشكل على الطاعنين في القرآن الكريم بسبب جهلهم لهذه الطرق أو تجاهلهم لها ، ولذلك أكَّد على ضرورة معرفة العربية وأسرار التعبير بها لمعرفة فضل القرآن وفهمه على الجهة التي نزل لأنَّه في رأيه " ليس في جميع الأمم أمة أوتيت من العارضة والبيان واتساع المجال ما أوتيته العرب " [4] .

وهكذا نتبيَّن أنَّ ابن قتيبة حينما يعرض للمجاز ومظاهره وطرقه في القرآن الكريم لا يعرض له ليعرّف به أويحدَّه أو يقسّمه أقساما ، فتلك ليست غايته ، إنما غايته أن يعرض له ليكون وسيلة للفهم والقراءة بعامة ، ولفهم القرآن بخاصة ، وكأنَّه يذهب إلى أنَّ سوء فهم النص القرآني يأتي من الجهل بهذه الطرق ، وأنَّ هذا الجهل قد يفضي إلى الطعن في القرآن الكريم ، وهو يشير إلى ذلك بقوله : " وقد اعترض كتاب الله بالطعن ملحدون ، ولغوا فيه وهجروا ، واتَّبعوا "مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ "[5] ، بأَفْهام كليلة ، وأبصار عليلة ، ونظر مدخول ، فحرَّفوا الكلام عن مواضعه ، وعدلوه عن سبله ، ثمَّ قضوا عليه بالتناقض ، والاستحالة ، واللَّحن ، وفساد النّظم ، والاختلاف "[6].

---

1 – ينظر :شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص : 59 .

2 – ينظر :بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص : 59 .

[3] – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 20 – 21 .

[4] – المصدر نفسه ، ص : 11 .

5 – سورة آل عمران : الآية : 07 .

[6] – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 22 .

إنّه من خلال كتابه هذا يريد أن يقول للطاعنين والمعاندين والمكابرين ، إنَّ ما في القرآن من هذه الطرق المختلفة في التعبير – وقد سمّاها المجازات — هي وسيلة من وسائل التعبير اتّخذها القرآن لبيان المعاني المقصودة ، فيجب أن تُتَّخذ وسائل للفهم ، وبلوغ القصد ، ويسند رأيه هذا بكونها الوسائل نفسها التي اعتمدها العرب في كلامهم ، ولذلك راح يضرب الأمثلة المختلفة لها من القرآن الكريم ، ويدعمها بشواهد ونظائر من كلام العرب شعره ونثره سالكا بذلك السبيل نفسها التي سلكها أبو عبيدة في مجازه .

لقد كانت أغلب المطاعن التي ذكرها ابن قتيبة وردَّ عليها في كتابه "تأويل مشكل القرآن " تدخل في باب المجاز بمفهومه العام والموسَّع ، حتى كأنَّ المشْكَل من القرآن هو في حدِّ ذاته ما ينطبع بهذا الطابع المجازي لأنَّ دلالته غير ظاهرة مما يغطي على معناه ، ولذلك استند ابن قتيبة إلى وسيلة التأويل معتمدا على معرفته الدقيقة للغة العربية ليكشف أنَّ الطعن في القرآن مردُّه إلى الجهل بحقائق اللّغة العربية وخصائصها وما تنفرد به عن غيرها من اللُّغات .

ولهذا نجده في " باب القول في المجاز " يذهب إلى أنَّ من جهته "غلط كثير من النّاس في التأويل، وتشعّبت بهم الطرق واختلفت النِّحل " [1] ، وذكر بعض أمثلته في الإنجيل ، والتوراة ، والزابور، وما ورد في كلام العرب من ذلك ، ثمّ شرع في تأويل بعض ما جاء منه في القرآن الكريم فقال عن قوله تعالى :"سَنَفْرُغُ لَكُمْ أَيُّهَا الثَّقَلَانِ" [2] : " والله تبارك وتعالى لا يشغله شأن عن شأن ، ومجازه سنقصد لك بعد طول الترك والإمهال ، وقال قتادة : قد دنا من الله فراغ لخلقه ، يريد أنّ الساعة أزفت وجاء أشراطها "[3].

وفي "باب الاستعارة " التي عدّها طريقا من طرق المجاز نجده يوظفها هي الأخرى وسيلة لبيان معاني القرآن وكشفها وإزاحة ما فيها من لبس ، فبعد تمهيد أشار فيه إلى مفهومها العام ، موضحا ذلك بمجموعة من الأمثلة ، طفق يمثل للاستعارة القرآنية ، ويعرض لنماذجها ليزيل ما يكتنف معناها من غموض بالشرح والتحليل ، ودعم ذلك بنظائر لها من الشعر العربي ، فعن قوله تعالى : " يَوْمَ

---

[1] – المصدر السابق ، ص : 103 .

2 – سورة الرحمن : الآية : 31 .

[3] – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 105 .

يُكْشَفُ عَنْ سَاقٍ "[1]، يقول : " أي عن شدّة من الأمر ...وأصل هذا أنَّ الرَّجل إذا وقع في أمر عظيم يحتاج إلى معاناته والجدّ فيه شمّر عن ساقه ، فاستعيرت الساق في موضع الشدَّة وقال دريد بن الصّمة:

كَمِيشِ الإِزَارِ خَارِجٌ نِصْفُ ساقِهِ صَبُورٌ على الجَلَاءِ ،طلَّاعُ أَنْجُدِ "[2]

بهذه الكيفية يستمر توظيف ابن قتيبة لبقية المصطلحات التي أدخلها في باب المجاز ، فالذي يهمُّه فيها هو مقدار ما تسهم به في تفسير معاني القرآن ، والكشف عن المراد منها ، و هذا الكشف من شأنه أن يردَّ طعن الطاعنين في القرآن ، ويفنِّد مزاعمهم المكذوبة .

ولا شكّ أنَّ من تصدَّوا لتفسير القرآن كان تعاملهم مع مصطلح المجاز من منطلق ما يكشف عن معاني القرآن مادام هذا المجاز خاصية من خواص التعبير القرآني ، فمن اهتموا " بالتفسير أو بالتأويل كانوا يهتمون اهتماما واضحا ببيان صور المجاز وأنواعه لأنَّ ذلك يساعدهم على فهم كثير من آيات الكتاب العزيز ، ويعينهم في تخريج كثير من الآيات المتشابهات ، والردِّ على الطاعنين الذين يتبعون ما تشابه منه ابتغاء الفتنة "[3].

وقد كان من أهمِّ التفاسير تفسير " الكشَّاف " للزمخشري ، حيث " استطاع أن يقدّم فيه صورة رائعة لتفسير القرآن ، تعينه في ذلك بصيرة نافذة تتغلغل في مسالك التنزيل ، وتكشف عن خفاياه ودقائقه ، كما يعينه ذوق أدبي مرهف يقيس الجمال البلاغي قياسا دقيقا وما يطوى فيه من كمال وجلال "[4] .

لقد اتّخذ الزمخشري من مباحث البلاغة ومصطلحاتها وسيلة للتفسير وبيان ما في القرآن الكريم من إعجاز بلاغي ، وقد جاهر بضرورة التعويل على علمين مختصين بالقرآن للقيام بهذه المهمة حينما ذهب إلى أن الاضطلاع بها لا يتمُّ إلَّا لرجل برع في علمي المعاني والبيان ، مما يدل على إدراكه التام لأهمية البلاغة ومصطلحاتها في تفسير القرآن الكريم ، وكشف دلالات نصوصه وآياته .

وعلى اعتبار أنّ الزمخشري قد سُبِق إلى أعمال بلاغية رائدة خاصة عمل عبد القاهر الجرجاني في " الدلائل " " والأسرار " فإنّه لا شك قد أفاد من هذه الأعمال فائدة جليلة خاصة في توظيفه للمصطلحات البلاغية ، لكّنه لم يقف عندها بل تجاوزها إلى شكل من التوظيف كان منطلقه فيه فكره الاعتزالي ، وذوقه الجمالي الفريد ، ولذلك لم يكتف بالدلالة على نماذج هذه المصطلحات

---

1 – سورة القلم : الآية : 42 .

2 – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 137 .

3 – محمد محمد أبو موسى ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري ، ص : 153 .

4 – شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص : 219 .

وصورها في القرآن الكريم بل راح يتلمس ما فيها من جماليات تكشف عن معناها أولا ، وتبيّن ما تنطوي عليه من إعجاز ثانيا .

وقد استعمل الزمخشري مصطلح المجاز في مواضع كثيرة ، وأشار إلى صوره المختلفة من استعارة تصريحية ، ومكنية ، وأصلية ، وتبعية ، ومجردة ، ومرشحة ، وتمثيلية ، ومن مجاز مرسل وعلاقاته مثل السببية ، وإطلاق الكلّ وإرادة الجزء ، وإطلاق الجزء وإرادة الكلّ ، وتسمية الشيء باعتبار ما كان عليه ، وتسمية الشيء بما يؤول إليه ، ومن مجاز عقلي وما ينبني عليه من علاقات الإسناد ، ومن كناية وتعريض وغيرها من صور البيان [1] ، وهو في هذا كلّه يحدُّ المصطلح ويعرِّفه ، ويقسّمه ، لكنَّه لا يوظِّف هذه الحدود والتعريفات والأقسام إلّا لغاية الكشف عمَّا تنطوي عليه هذه المصطلحات من قيم جمالية يعلّل بها ورود التعبير القرآني بالصورة التي ورد عليها ليكون معلما من معالم الإعجاز فيه ، وهو بهذا الشكل من التوظيف يقرُّ أنَّ المعرفة بالبلاغة وأنماطها وأساليبها لا تكشف فقط عن وجوه الإعجاز في القرآن ، بل تكشف أيضا عن خفايا معانيه وخبيئاتها وذخائرها المكنونة " [2].

ولنسمع إليه في هذا النموذج التَّفسيري الذي قد يكشف طريقة توظيفه للمجاز بما يتناسب مع فكره ، فإذا كان المعتزلة يرفضون أن تسند الأفعال القبيحة إلى الله لأنه سبحانه يتعالى عن فعل القبيح وهو مذهبهم [3]، كما أنَّه يمتنع عندهم أن يجبر الفاعل على الفعل ثم هو يحاسب عليه فكيف يتعامل الزمخشري مع الآيات التي نلفي فيها هذا النوع من الإسناد من مثل قوله تعالى : " خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ " [4] ؟ .

يقول الزمخشري : " فإن قلت ما معنى الختم على القلوب والأسماع وتغشية الأبصار ؟ قلت : لا ختم ولا تغشية ثمَّ على الحقيقة وإنَّما هو من باب المجاز، ويحتمل أن يكون من كلا نوعيه الاستعارة والتمثيل ، أمّا الاستعارة فأن تجعل قلوبهم لأنَّ الحقَّ لا ينفذ فيها ولا يخلص إلى ضمائرها من قبل إعراضهم عنه واستكبارهم عن قبوله واعتقاده ، وأسماعهم لأنها تمجُّه وتنبو عن الإصغاء إليه وتعاف استماعه كأنها مستوثق منها بالختم، وأبصارهم لأنها لا تجتلي آيات الله المعروضة ، ودلائله المنصوبة كما تجتليها أعين المعتبرين المستبصرين، كأنما غطي عليها وحجبت ، وحيل بينها وبين الإدراك ، وأمَّا

---

1 – ينظر : محمد محمد أبو موسى ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري ، ص : 645 – 647 .

2 – شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص : 220– 221 .

3 – ينظر : الزمخشري ، الكشاف ، ج 1 ، ص : 166 .

4 – سورة البقرة : الآية : 07 .

التمثيل فأن تمثَّل حيث لم يستنفعوا بها في الأغراض الدينية التي كلفوها وخلقوا من أجلها بأشياء من ضرب حجاب بينها وبين الاستنفاع بها بالختم والتغطية ، وقد جعل بعض المازنيين الحبسة في اللِّسان والعيِّ ختما عليه ، فقال :

خَتَمَ الإِلَهُ عَلَى لِسَانِ عذَافِرٍ خَتْمًا فَلَيْسَ عَلَى الكَلَامِ بِقَادِرِ

وإِذَا أَرَادَ النُّطْق خِلْتَ لِسَانَه لَحْمًا يُحَرِّكُهُ لِصَقْرٍ نَاقِـــــــرِ ." * [1] .

هذا عن معنى ما وقع عليه فعل الختم والتغشية ، فهما عنده مستعملان استعمالا مجازيا على سبيل الاستعارة ، أو على سبيل التمثيل وهو يريد بذلك الاستعارة التمثيلية لا التشبيه التمثيلي لسبب بسيط وهوكون المشبَّه محذوفا ، فماذا عن إسناد الفعل ختم إلى الله هل هو إسناد حقيقي أم مجازي ؟ وكيف يعلّل لذلك ؟ .

يقول الزمخشري : "فإن قلت : فَلِمَ أُسند الختم إلى الله تعالى ، وإسناده إليه يدل على المنع من قبول الحقِّ والتوصُّل إليه بطرقه ، وهو قبيح والله يتعالى عن فعل القبيح علوا كبيرا لعلمه بقبحه وعلمه بغناه عنه ، وقد نصَّ على تنزيه ذاته بقوله : " وَمَا أَنَا بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ " [2] . . .قلت : ... وأمّا إسناد الختم إلى الله عزَّ وجلَّ ، فلينبه على أنَّ هذه الصفة من فرط تمكنها وثبات قدمها كالشيء الخلقي غير العرضي ، ألا ترى إلى قولهم : فلان : مجبول على كذا ومفطور عليه يريدون أنّه بليغ في الثبات عليه ، وكيف يتخيل ما خيل إليك وقد وردت الآية ناعية على الكفار ، شناعة صفتهم وسماجة حالهم ونيط بذلك الوعيد بعذاب عظيم ؟ [3] ، هذا الوجه الأوّل من تفسيره إسناد الفعل إلى الله وملخصه أنّ الختم على قلوبهم والتغشية على أبصارهم دلالة على تأكيد تمكُّن صفة الإعراض في نفوسهم حتّى كأنها جبلّة فيهم .

أمّا الوجه الثاني فيقول فيه : " ويجوز أن تضرب الجملة كما هي ، وهي (ختم الله على قلوبهم) مثلا كقولهم : سال به الوادي إذا هلك ، وطارت به العنقاء إذا أطال الغيبة ، وليس للوادي ولا للعنقاء عمل في هلاكه ولا طول غيبته ، وإنما هو تمثيل...فكذلك مُثِّلت حال قلوبهم فيما كانت عليه

---

* – البيتان لرجل من فزارة ، ينظر : هامش الكشاف ، ج1 ، ص : 165 .

1 – الزمخشري ، الكشاف ، ج 1 ، ص : 164 -165 .

2 – سورة ق : الآية : 29 .

3 – الزمخشري ، الكشاف ، ج 1 ، ص : 165 -167 .

من التَّجافي عن الحقِّ بحال قلوب ختم الله عليها ... وليس له عز وجل فعل في تجافيها عن الحق ونبوِّها عن قبوله ، وهو متعـال عن ذلك " [1] ، وهي بهذا التحليل استعارة تمثيلية .

وهناك وجه ثالث ذهب فيه إلى أنّه : "يجوز أن يستعار الإسناد في نفسه من غير الله ، فيكون الختم مسندا إلى اسم الله على سبيل المجاز ، وهو لغيره حقيقة ، تفسير هذا : أنَّ للفعل ملابسات شتى ، يلابس الفاعل والمفعول به ، والمصدر والزمان والمكان والمسبب له ، فإسناده إلى الفاعل حقيقة، وقد يسند إلى هذه الأشياء على طريق المجاز المسمى استعارة ، وذلك لمضاهاتها للفاعل في ملابسة الفعل ...فالشيطان هوالخاتم في الحقيقة أو الكافر ، إلا أنّ الله سبحانه لما كان هوالذي أقدره أسند إليه الختم كما يسند الفعل إلى المسبب "[2] ، وهو بهذا مجاز مرسل علاقته السببية.

ولم يكتف الزمخشري بهذه الوجوه بل ذهب إلى وجه رابع [3] نختصره في قوله : " أنَّهم لما كانوا على القطع والبتّ ممن لا يؤمن ولا تغني عنهم الآيات والنذر ... لم يبق ...طريق إلى إيمانهم إلا القسر والإلجاء ، عبَّر عن ترك القسر والإلجاء بالختم إشعارا بأنَّهم الذين ترامى أمرهم في التصميم على الكفر والإصرار عليه "[4] ، والتعبير بهذا التحليل استعارة تصريحية صرِّح فيها بالمشبه به (الختم) وحذف المشبه (ترك القسر والإلجاء) .

وكما نلاحظ فإنَّ تفسير الزمخشري لهذه الآية القرآنية يستند في معظمه إلى تفعيل مصطلح المجاز للوقوف على الدلالة المقصودة من جهة ، ولكي تتناسب هذه الدلالة مع مذهبه الاعتزالي الذي ينفي أن يصدر عن الذات الإلهية فعل قبيح كما سمّاه .

وهذا التفسير وإن حمل عليه كثير من مفسري أهل السنة بسبب من إيغاله في التأويل [5] الذي اتَّخذ فيه مصطلح المجاز وسيلة هامة من وسائل قراءة القرآن والكشف عن دلالته ، فإننا نلمس فيه كثيرا من مواضع التوفيق في بيان إعجاز القرآن الكريم وسرّ تفوُّقه البياني من خلال عرضه لجماليات التعبير القرآني، ولنسمع إليه وهو يفسر قوله تعالى : " فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ "[6] ، قال :" فإن

---

1 – المصدر السابق ، ج 1 ، ص : 167 .

2 – المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 167 –168 .

3 – ذكر الزمخشري وجها خامسا لتأويل إسناد الفعل ختم إلى الله ، لكنه وجه لا يتعلق بالمجاز ينظر : الكشاف : ج 1 ، ص : 168 .

4 – الزمخشري ، الكشاف ، ج1 ، ص : 168 .

5 – منهم ابن القيم الجوزية ، وابن السبكي ، وأبي حيّان الأندلسي وغيرهم . ينظر : الكشاف ،ج 1 ، ص : 26 –29

6 – سورة البقرة : الآية : 283 .

قلت : هلا اقتصر على قوله : " فإنَّه آثم " وما فائدة ذكر القلب – والجملة هي الآثمة لا القلب وحده ؟ قلت : كتمان الشهادة : هو أن يضمرها ولا يتكلَّم بها ، فلما كان إثما مقترفا بالقلب أسند إليه ، لأنّ إسناد الفعل إلى الجارحة التي يعمل بها أبلغ ، ألا تراك تقول إذا أردت التوكيد : هذا مما أبصرته عيني ، ومما سمعته أذني ، ومما عرفه قلبي ، ولأنّ القلب هو رئيس الأعضاء والمضغة التي إن صلحت صلح الجسد كلُّه ، فكأنّه قيل :فقد تمكّن الإثم من أصل نفسه ، وملك أشرف مكان فيه ، ولئلا يظنَّ أنَّ كتمان الشهادة من الآثام المتعلقة باللِّسان فقط ، وليعلم أنَّ القلب أصل متعلقه ومعدن افتراقه ، واللّسان ترجمان عنه ، ولأن أفعال القلوب أعظم من أفعال سائر الجوارح وهي لها كالأصول التي تشعبت منها " [1].

هذا التحليل البلاغي الضافي لعملية الإسناد في هذه الآية وغيرها من آي القرآن الكريم ، وما تنطوي عليه من المعاني والأغراض البلاغية ما كان للزمخشري وغيره من المفسرين أن يكشفوها لولا معرفتهم الدقيقة باللّغة بمختلف علومها ، وبخاصة علم البلاغة وقدراتهم البارعة على التذوّق والتحليل بتفعيل مباحث البلاغة في قراءة عمادها الاستخدام الوظيفي والتطبيقي للمصطلح البلاغي ، والتطبيقات في الدرس البلاغي" ليست أمرا هينا لأنّها هي حياته ونماؤه ، وتتركز فيها قدرة البليغ ومهارته " [2] .

وإذا كان أعلام الدراسات الإعجازية يجمعون على أنَّ أجلى مظهر لإعجاز الخطاب القرآني هو بلاغته فلا شكَّ أنهم هم أيضا وظَّفوا المصطلحات البلاغية ومن بينها مصطلح "المجاز"في إثبات هذا الوجه الجلي من وجوه الإعجاز .

لقد عرض هؤلاء الأعلام وهم يثبتون إعجاز القرآن ، ويبينون كيفيته ، ويدفعون عنه المطاعن والشُّبه لجملة من المصطلحات البلاغية والتي يمكن إدراجها تحت باب المجاز بمفهومه العام، وعرض له عبد القاهر الجرجاني بمفهومه الخاص ، وفصّل فيه بل كان ما توصَّل إليه في هذا الباب متكأ كثير من الدراسات بعده .

ولذلك سنقصر حديثنا عن تفعيل مصطلح " المجاز " لدى عبد القاهر الجرجاني لأنّه لم يكن واضحا فيما سبقه من دراسات إعجازية ، بل لم يرد بلفظه في هذه الدراسات ، فالرمّاني لم يذكره من أقسام البلاغة العشرة ، والباقلاني لم يورده كمظهر بديعي من مظاهر إعجاز القرآن ، ولكنهما أشارا إلى بعض ما ينطوي تحت مفهومه مثل الاستعارة ، والإرداف ، والكناية .

---

1 – الزمخشري ، الكشاف ، ج 1 ، ص : 517 .

2 – محمد محمد أبو موسى ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري ، ص : 05 .

وقد تناول عبد القاهر الجرجاني مصطلح "المجاز " فعرّفه ، وقسّمه وأبان عن صوره، ووقف عند المناسبة بين المعنى الأصلي والمعنى المراد ، لكننا سنكتفي بالإحالة على بعض مواضع توظيفه لتحليل بعض الآيات القرآنية ، وما فيها من إعجاز لأننا بصدد هذا المجال من الدراسة .

وحتى نستوضح رؤية عبد القاهر الجرجاني للمجاز بعامة وجب أن نشير إلى بعض القواعد التمهيدية العامة التي بنى عليها عبد القاهر رؤيته له ، ومن ذلك قاعدة " اللَّفظ يطلق والمراد به غير ظاهره " حيث يقول : " اعلم أن لهذا الضرب اتساعاً وتفنناً لا إلى غاية، إلَّا أنَّه على اتساعه يدور في الأمر الأعمِّ على شيئين: الكناية والمجاز" [1].

أما القاعدة الثانية فنقف عليها في معرض تصنيفه للكلام الذي جعله ضربين: " ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللَّفظ وحده... وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللَّفظ وحده، ولكن يدلك اللّفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللّغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض، ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتمثيل "[2] ، وهو يخلص من هذه القاعدة إلى قاعدة هامة والتي اختصرها في مقولة " المعنى ، ومعنى المعنى "يقول : " وإذ قد عرفتَ هذه الجملةَ فهاهنا عبارةٌ مختصرةٌ وهي أن تقولَ المعنى ومعنى المعنى تعني بالمعنى المفهومَ من ظاهرِ اللَّفظِ والذي تصِلُ إليه بغيرِ واسِطَة، وبمعنى المعنى أن تعقِلَ من اللفظِ معنًى ثم يُفْضي بكَ ذلكَ المعنى إلى معنًى آخر " [3] .

وهذه القواعد العامة والهامة تلخِّص نظرة عبد القاهر للمجاز وما يتفرع عنه من كناية ، واستعارة وتمثيل وهو يريد به الاستعارة في المركب أوالاستعارة التمثيلية كما يصطلح عليها المتأخرون لقوله : "إنما يكون التمثيل مجازا إذا كان على حدِّ الاستعارة " [4] .

وهناك قاعدة هامة يستوقفنا عبد القاهر عندها وهي القيمة البلاغية لهذه الألوان من المجاز حيث يذهب إلى أن الإجماع يقع على أنَّ " الكناية أبلغ من الإفصاح ، والتعريض أوقع من التصريح ، وأنَّ للاستعارة مزيّة وفضلا ، وأنَّ المجاز أبدا أبلغ من الحقيقة " [5] ، ثمّ هو يعلّق مدار الحسن والمزية في هذا كلّه بما سمّاه "النظم " فلا فضل ولا مزية لكلام على كلام إلا من خلال تعالق مكوناته بعضها

---

[1] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 66 .

[2] – المصدر نفسه ، ص : 262 .

[3] – نفسه ، ص : 263 .

[4] – نفسه ، ص : 67 .

[5] – المصدر السابق ، ص : 70 .

ببعض، وأخذ بعضها بسبب من بعض ، ولذلك انتهى إلى أنّ الحسن في الاستعارة مثلا لا يبين إلا بعد النظر في النظم ، وإدراك حقيقته [1].

في ظلِّ هذه القواعد العامة سار تحليل عبد القاهر الجرجاني وهو يتناول بعضا من آي القرآن الكريم بالتحليل لتعليل ما ذهب إليه في تصوراته للمجاز ومكامن الحسن فيه ، ولنسمع إليه وهو يعرض لقوله تعالى : "وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا "[2] ، فهو يرى أنّ الناس إذا عرضوا للآية "لم يزيدوا على ذكر الاستعارة ولم ينسبوا الشّرف إلّا إليها ، ولم يروا للمزية موجبا سواها ، هكذا ترى الأمر في ظاهر كلامهم ، وليس الأمر كذلك ، ولا هذا الشرف العظيم ...لمجرّد الاستعارة "[3].ففيم الحسن والشرف في هذا التعبير القرآني إن لم يكن في الاستعارة وحدها ؟ .

يمهّد عبد القاهر للإجابة عن ذلك بتقرير أنّ الكلام في هذا التعبير سُلِك به " طريق ما يسند الفعل فيه إلى الشيء وهو لما هو من سببه ، فيرفع ما يسند إليه ويؤتى بالذي الفعل له منصوبا بعده مبينا أنَّ ذلك الإسناد وتلك النسبة إلى ذلك الأوّل ، إنَّما كان من أجل هذا الثَّاني ولما بينه وبينه من الاتصال والملابسة كقولهم طاب زيد نفسا ، وقرَّ عمرو عينا ، وتصبَّب عرقا ، وكرم أصلا ، وحسن وجها وأشباه ذلك مما تجد الفعل فيه منقولا عن الشيء إلى ما ذلك الشيء من سببه وذلك أنَّا نعلم أن اشتعل للشيب في المعنى وإن كان هو للرأس في اللَّفظ كما أن طاب للنفس ، وقرَّ للعين وتصبَّب للعرق ، وإن أسند إلى ما أسند إليه يبين أن الشَّرف كان لأن سلك فيه هذا المسلك وتوخي به هذا المذهب أن تدع هذا الطريق فيه وتأخذ اللَّفظ فتسنده إلى الشيب صريحا فتقول :اشتعل شيب الرأس والشيب في الرأس ثم تنظر هل تجد ذلك الحسن وتلك الفخامة وهل ترى الروعة التي كنت تراها "[4] .

ثمَّ هو يتساءل عن سبب هذه المزية والشرف في هذا الإسناد فيقول : " فإن قلت فما السبب في أن كان اشتعل إذا استعير للشيب على هذا الوجه كان له الفضل ولم بان بالمزية من الوجه الآخر هذه البينونة ؟ " [5] .

ويجيب عن الإشكال بقوله :" فإن السبب أنَّه يفيد مع لمعان الشيب في الرأس الذي هو أصل المعنى الشمول وأنه قد شاع فيه وأخذه من نواحيه وأنه قد استغرقه وعمَّ جملته حتى لم يبق من السواد

---

[1] – ينظر : المصدر نفسه ، ص : 100 .

2 – سورة مريم : الآية : 04 .

[3] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 100 .

[4] – المصدر نفسه ، ص : 100– 101 .

[5] – المصدر السابق ، ص : 101 .

شيء أو لم يبق منه إلّا ما لا يعتد به وهذا ما لا يكون إذا قيل اشتعل شيب الرأس أو الشيب في الرأس بل لا يوجب اللّفظ حينئذ أكثر من ظهوره فيه على الجملة " [1].

ولمزيد من التوضيح يدعونا للمقارنة بين جملتي :" اشتعل البيت نارا " و "اشتعلت النار في البيت " ويصل من خلال التحليل إلى أن الدلالة على الشمول في الجملة الأولى ليست بمجرد اللفظ وحده بل هي بالتركيب والنظم كلّه .

و دعما للتوضيح يحيلنا على نظير هذا التعبير في قوله تعالى : " وَفَجَّـــــرْنَا الْأَرْضَ عُيُونًا " [2] ، فيقول :" التفجير للعيون في المعنى وأوقع على الأرض في اللّفظ كما أسند هناك الاشتعال إلى الرأس وقد حصل بذلك من معنى الشمول هاهنا مثل الذي حصل هناك وذلك أنه قد أفاد أن الأرض قد كانت صارت عيونا كلَّها وأن الماء قد كان يفور من كل مكان منها ولو أجري اللفظ على ظاهره فقيل وفجرنا عيون الأرض أو العيون في الأرض لم يفد ذلك ولم يدل عليه ولكان المفهوم منه أنَّ الماء قد كان فار من عيون متفرّقة في الأرض وتبجَّس من أماكن منها "[3] .

ومن خلال هذا العرض يبدو كيف يستثمر عبد القاهر كل القواعد والقوانين البلاغية التي أشرنا إليها في الوقوف على جمالية الاستعارة ، وكيف يوظف المصطلح البلاغي في بيان المعنى المراد ، ومن ثمّ يكشف عن هذه القدرة التعبيرية الفائقة للنص القرآني في الدلالة على المعنى بدقة فاقت كلّ تصوُّر ، بل هو يذهب إلى شيء آخر من النظم أوجب المزية كما قال وهو تعريف كلمة " الرأس " بالألف واللام وعدم إضافتها إلى الياء ، إذ لو قيل : " واشتعل رأسي " فصرّح بالإضافة لذهب بعض الحسن فاعرفه "[4] ، وهو لا يوضح السبب في بلاغة ذلك ، ونقدر أنّه كان يقصد كون هذه الألف واللام للدلالة على الجنس وفي ذلك تأكيد لمعنى الشمولية واستغراق الشيب للرأس كلِّه .

لقد شغلت دلالة القرآن الكريم كلَّ من خاضوا في دراسته ، وقد كان الأصوليون من أكثر من اهتم بهذا الجانب لأنّ استنباط الأحكام الشرعية وهي مهمتهم الأولى تفتقر إلى جملة من الوسائل لعل أهمّها التمكن من ناصية اللُّغة العربية ، والمعرفة الدقيقة بأساليبها وفنونها في الخطاب والتواصل ليس على مستوى التنظير فحسب بل على مستوى الأداء والاستعمال .

---

[1] – نفسه ، ص : 101 .

2 – سورة القمر : الآية : 12 .

[3] – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 102 .

[4] – المصدر السابق ، ص : 102 .

وقد عني الأصوليون باللغة أيما عناية فقد صدّروا كتبهم بما عرف بالمبادئ اللغوية وفيها أشاروا إلى كثير من قضايا اللّغة ، ومباحث البلاغة ، " وهم يهدفون من وراء ذلك كلّه إلى وضع قوانين تتّخذ أساسا في استنباط الأحكام التي تنشأ دائما بتجدُّد الأحداث والوقائع " [1] وكان من أهم المباحث البلاغية التي وقفوا عندها مبحث الحقيقة والمجاز حتى كان هذا البحث من مقدماتهم [2].

إنّ إلقاء نظرة على هذه المقدمات يكشف لنا هذه العناية الفائقة التي أولاها الأصوليون لمصطلح الحقيقة والمجاز ، وحتى لا نقع في الإسهاب فإننا سنخص مؤلف " الإحكام في أصول الأحكام " للآمدي بوقفة مختصرة سعيا لبيان وظيفية مصطلح المجاز لدى الأصوليين .

تناول الآمدي مصطلح "المجاز" في القسم الثاني الذي عنونه بـ " المبادئ اللغوية " وقرنه بضده في الاصطلاح " الحقيقة " ، وذهب إلى أنَّ الاسم ينقسم إلى ما هو حقيقة ومجاز ، وعرَّف الحقيقة في اللّغة وفي اصطلاح الأصوليين ، وكشف عن أقسامها ، ثم عرّج على المجاز فعرّفه هو الآخر لغة وفي اصطلاح الأصوليين بقوله : " هو اللّفظ المتواضع على استعماله أو المستعمل في غير ما وضع له أولا في الاصطلاح الذي به المخاطبة ، لما بينهما من التعلُّق "[3] ، وذكر أنواعه ، وبيَّن أنّه قد يكون " لصرف اللّفظ عن الحقيقة الوضعية وعن العرفية والشرعية إلى غيرها " [4] ، ونبّه إلى الاختلاف حول وقوع المجاز في القرآن ، وأقرَّ وقوعه بقوله : " اختلف الأصوليون في اشتمال اللُّغة على الأسماء المجازية، فنفاه الأستاذ أبو إسحاق ومن تابعه ، وأثبته الباقون ، وهو الحقُّ " [5].

وليس المجال هاهنا لعرض كلِّ التعريفات وذكر الشواهد ، ونقل البراهين والعلل ، وإنما حسبنا أن نرى جانبا من توظيف هذا المصطلح بناء على ما قدّمه الآمدي من تنظير ، فهو بعد أن يذكر جملة من صور المجاز في القرآن الكريم التي احتج بها المثبتون له من مثل قوله تعالى :" وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ الَّتِي كُنَّا فِيهَا وَالْعِيرَ الَّتِي أَقْبَلْنَا فِيهَا" [6] ، وقوله : " " فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقَضَّ فَأَقَامَهُ "[7] ، يعرض لاعتراضات المنكرين

---

1 – السيد أحمد عبد الغفار ، التصوُّر اللُّغوي عند علماء أصول الفقه ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، (د ، ط) ، 1996 م ، ص : 10 .

2 – ينظر : محمد محمد أبو موسى ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري ، ص : 153 .

3 – الآمدي ، الإحكام في أصول الأحكام ، ج 1 ، ص : 48 .

4 – المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 47 .

5 – المصدر السابق ، ج 1 ، ص : 67 .

6 – سورة يوسف : الآية : 82 .

7 – سورة الكهف : الآية : 77 .

المنكرين للمجاز والذين ذهبوا إلى أنّ التعبير في الآيات حقيقي[1] ، فقالوا إنّ المراد بالقرية مجتمع النَّاس لكن المراد عند الآمدي " ليس كذلك ، لأن القرية هي المحل الذي يقع فيه الاجتماع لا نفس الاجتماع ، ومن ذلك سمي الزمان الذي فيه يجتمع دم الحيض قرأ وكذلك يقال القارئ لجامع القرآن والمقري لجامع الأضياف "[2] ، كما قالوا أنَ المراد بالعير ما في القافلة من الناس ، وهو ما يرفضه الآمدي على اعتبار أنَّ المقصود بالقافلة هو ما اجتمع من الناس والبهائم " لا نفس الناس فقط ، ولهذا لا يقال لمجتمع من الناس من غير أن يكون معهم بهائم : قافلة "[3]، وذهبوا إلى أنَّه لا يتعذر على الله خلق الإرادة في الجدار فيريد ، وقد أجاب الآمدي أنّ هذا : " غير واقع على وفق الاختيار في عموم الأوقات بل إن وقع فإنما يقع بتقدير تحدِّي النبي عليه السلام، ولم يكن كذلك فيما نحن فيه فلا يمكن الاعتماد عليه "[4] ، ثمَّ هو يتساءل إن تمَّ قبول ما يذهبون إليه " فبماذا يعتذر عن قوله تعالى تعالى : "تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ "[5] ، والأنهار غير جارية ، وعن قوله تعالى : " "وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا "[6] ، وهو وهو غير مشتعل ، وعن قوله تعالى : " وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَحْمَةِ " [7] ، والذلُّ لا جناح له ، وقوله تعالى :" الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَعْلُومَاتٌ "[8] ، والأشهر ليست هي الحجَّ وإنما هي ظرف لأفعال الحجّ .."[9]

وقد أورد كثيرا من الآيات التي تبنى على التعبير المجازي وهي أكثر من أن تحصى في القرآن الكريم وهي في رأيه ليست كذبا لأنّ " الكذب مستقبح عند العقلاء بخلاف الاستعارة والتجوز فإنها عندهم من المستحسنات ...بل ربما كان المجاز أفصح وأقرب إلى تحصيل مقاصد المتكلم البليغ على ما سبق "[10].

---

1 – ينظر : الآمدي ، الإحكام في أصول الأحكام ، ج 1 ، ص : 70 .
2 – المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 71 .
3 – نفسه ، ج 1 ، ص : 71 .
4 – نفسه ، ج1 ، ص : 71 .
5 – سورة البقرة : الآية : 25 .
6 – سورة مريم : الآية : 04 .
7 – سورة الإسراء : الآية : 24 .
8 – سورة البقرة : الآية : 197 .
9 – الآمدي ، الإحكام في أصول الأحكام ، ج 1 ، ص : 71 .
10 – المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 72 .

ومن خلال ما عرضنا له من دفاع الآمدي عن ثبوت المجاز في القرآن ، وردِّه على منكريه يبدو أنّه يدرك هو وغيره من الأصوليين أنَّ المجاز بمفهومه العام والخاص طاقة تعبيرية يلجأ إليها لا عجزا عن التعبير بالحقيقة لكن سعيا للدقة في التعبير عن المعنى ، وبلوغ القصد في أدائه وتبليغه للمتلقي .

وخلاصة القول أنَّ الاهتمام بالمجاز لدى الأصوليين ، والحديث عنه بإسهاب وتفصيل من تعريف له وتجلية للفرق بينه وبين الحقيقة ، وعرض لأقسامه وأنواعه وكيفية دلالته على المعنى ، وردٍّ على منكريه بالحجج الدامغة لم يكن ترفا علميا بل كان قاعدة استند إليها الأصوليون لكشف الدلالة ، وبيان مقاصد القرآن ، واستنباط الأحكام الشرعية ، ولهذا السبب كانت الاستعانة بعلمي البيان والمعاني بعامة "وتوظيفهما في دراسة الأسرار والمقاصد ، ومجاذبة الحكم الشرعي والامتداد به إلى مدى أبعد من الظاهر " [1].

لقد تبيّن من خلال هذه الوقفة الموجزة على المصطلح البلاغي وبخاصة المجاز في الدراسات الدينية أنَّ تناوله لم يكن القصد منه الدراسة العلمية النظرية البحتة ، بل تعدّى تناولهم له هذا الجانب إلى الجانب التطبيقي الوظيفي ، فقد وظّف هذا المصطلح لتحقيق أهمّ مقاصد هذه الدراسات ، فهو يوظّف لفهم معاني القرآن الكريم تارة ، ولبيان إعجازه وإدراك حقيقة هذا الإعجاز تارة ثانية ، ولاستنباط أحكامه وتشريعاته تارة ثالثة ، وهذه الوظائف الثلاث هي التي حققت الفعالية للمصطلح البلاغي بعامة ، حين قرنت التنظير بالتطبيق ، والتقعيد بالتوظيف ، وأكدت ما توصّلت إليه بالشاهد الناطق بالحقائق.

والذي يمكن أن نخلص إليه إجمالا من تتبع الدرس البلاغي في بيئة الدراسات الدينية التي تمحورت حول دراسة القرآن الكريم هو أنّه كان درسا وظيفيا وفعّالا ، لأنّ هذا اللّون من الدراسات كان هادفا حيث توخّى فهم الخطاب القرآني ، وبيان سرّ إعجازه ، واستنباط أحكامه ، وقد اقتضت هذه الأهداف استثمار المباحث البلاغية وتوظيفها تحقيقا لسائر الأغراض ، وسعت إلى تناول هذه المباحث بطرق متنوعة أكسبتها الفعالية ، وبذلك فإنّ الدرس البلاغي كان وسيلة في أيدي أعلام الدراسات الدينية ، ولم يكن غاية في حدّ ذاته كما آل إليه في مراحل الشروح والملخصات

1 – منال بنت مبطي المسعودي ، سبل الاستنباط عند الأصوليين وصلتها بالمنهج البلاغي ، ص : 412 .

الفصل الثاني

وظيفية الدرس البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب الأدبي .

أولا : مقاصد التأليف حول الخطاب الأدبي .

ثانيا : وظيفية المباحث البلاغية في تحقيق مقاصد التأليف .

ثالثا : مرتكزات التحليل البلاغي في ظل دراسة الخطاب الأدبي.

اقترن البحث في الخطاب القرآني بالبحث في الخطاب الأدبي ، والعلاقة بين هذين الخطابين وطيدة كما أشرنا إلى ذلك في مطلع هذا الباب ، إلا أنَّ المقاصد والغايات المختلفة والمتنوعة كان لها دورها في تشكيل طبيعة ومنهج كل بحث .

وقد أسهم في بحث الخطاب الأدبي بيئات معرقية شتّى ، وأعلام مختلفوا المشارب والتوجُّهات منهم الأدباء ، والشعراء ، والكتّاب ، والنقاد ، والبلغاء ، لكنّهم جميعهم كانوا ممن شهد لهم التاريخ بتمكُّنهم من ناصية العربية ، وبسبرهم أغوار الأدب العربي ، وليس ذلك بغريب إذا علمنا أنَّ هؤلاء أغلبهم ممن مارس نظم الشعر ، وإنشاء النثر ، وكانوا ممن حذق معرفة أغراض الشعر وفنون الأدب ، وما يجب في كل غرض وفن ، مما يدل على أن هؤلاء كانوا من المتخصصين في علمهم وفنهم ، وأن ما صدر عنهم صدر من خبير متمكن من صنعته .

ليس هذا فحسب بل إنَّنا نقف في مؤلفات هؤلاء الأعلام على إطلاعهم وإشاراتهم إلى الكتب التي قرؤوها واعتمدوا على مادتها في إعداد مؤلفاتهم ، فما من عَلَم من هؤلاء إلا يشير أو يصرح بمصادره مما يدل على سعة اطلاعهم في ميدان تخصصهم وأنَّ تأليفهم لم يكن من فراغ ، بل أكثر من ذلك حينما نعرف أنَّ هذا الاطلاع لم يكن عند بعضهم نقلا وجمعا ، بل كان نقدا ومراجعة وتصحيحا وإضافة.

وممن يمكن الاستشهاد بهم في هذا الشأن أبو هلال العسكري حيث يشير إلى اطلاعه على جمع من المؤلفات أشهرها وأعمُّها فائدة كتاب البيان والتبيين [1] ، وابن الأثير الذي يلفت الانتباه إلى اطلاعه على أحسن ما كتب في مجال النقد والأدب والبلاغة فيذكر كتاب الموازنة بين الطائيين للآمدي ، وسر الفصاحة لابن خفاجة ، ويذكر في الجامع الكبير أنَّه لم يترك في تحصيل البيان "

1 – ينظر : أبو هلال العسكري ، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر ، ص : 04 .

سبيلا إلّا نهجه " [1] ، وابن أبي الأصبع المصري يعدِّد هو الآخر في مقدمته حوالي أربعين مؤلفا مما استند إليه في جمع فنون البديع من ابن المعتز إلى يومه [2] .

والخطاب الأدبي الذي شكّل محور الدراسة هو أهمَّ حاضن للدرس البلاغي ، ففيه نقف على مباحث البلاغة كونها معلما من معالم أدبيته ، ومنه نستنبط مقاييس الحكم على الكلام بالجودة أو الرداءة ، وبدراسته نستشف حقيقة البلاغة ومعالم الكلام البليغ ، ولذلك فإنَّ هذه البيئة التي ضمّت الدراسات الأدبية والدراسات النقدية بمختلف اتجاهاتها تعتبر الموطن الأصل للبحث البلاغي ، وهي التي يمكن أن نطلق عليها بيئة التخصص البلاغي على اعتبار أنّ هذه الحقول المعرفية دراسات غايتها المحورية البحث عن معالم الفنية والجمال .

ولنتبيّن منهج الدرس البلاغي في هذه البيئة الهامة وفي ظلِّ دراسة الخطاب الأدبي كان لابد أن نقف على مقاصد ودوافع التأليف لدى دارسي هذا الخطاب ، ثم نتبين كيف وظّفوا الدرس البلاغي في تحقيق مقاصدهم ، ثم نكشف طرائق تناولهم وتقديمهم له بما يحقق له الفعالية والنجاعة.

أولا : مقاصد التأليف حول الخطاب الأدبي .

توخت الدراسات التي جعلت الخطاب الأدبي محورا لها مقاصد كثيرة ، ولكنّ أبرزها على الإطلاق في تصورنا كانت ثلاثة هي : الكشف عن سرّ أدبية الخطاب الأدبي ، و رصد آليات تحليل الخطاب الأدبي ونقده ، و البحث عن آليات إنشاء الخطاب الأدبي .

قبل الخوض في تفصيل هذه المقاصد لابد من الإشارة إلى أنّ كثيرا من الأعلام نبَّهوا في مقدمات مؤلفاتهم أو في ثنياها إلى أهمية البلاغة والفصاحة باعتبارها ركنا ركينا من معالم الخطاب الأدبي ، ووسيلة هامّة من وسائل دراسته وتحليله ، وبذلك أبانوا عن دورها في كشف أدبية الأدب وماهيته .

وقد وصل حدُّ التأكيد على أهمية البلاغة أن جعلت أولى العلوم الواجب معرفتها بعد العلم بتوحيد الله ، إذ " ينبغي من هذه الجهة أن يقدَّم اقتباس هذا العلم على سائر العلوم بعد توحيد الله

---

[1] – ابن الأثير ، الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور، تحقيق وتعليق مصطفى جواد ، وجميل سعيد ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، 1375هـ ، 1965 م ، ص : 01- 02 .

2 ينظر : ابن أبي الأصبع المصري ، تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن ، تقديم وتحقيق حفني محمد شرف ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص : 87 – 91 .

تعالى ، ومعرفة عدله ، والتصديق بوعده ووعيده على ما ذكرنا ، إذا كانت المعرفة بصحة النبوة تتلو المعرفة بالله جل اسمه "[1] .

وقد أكّد المتأخرون ممن خلصت تآليفهم لعلم البلاغة أو البيان مثلما يسميه البعض * على هذه الأهمية ، فبدر الدين بن مالك (ت 686هـ) يجعله " أشرف أنواع الأدب قدرا ، وأعلاها مكانة وخطرا ، لأنّه علم الاستخراج لأسرار البلاغة من معادنها ، والكشف عن محاسن النكت المودعة في مكانها ...والذي إذا حذقت فيه أطلعك على إعجاز نظم القرآن ... وأقدرك في نسج حبير الكلام على ما يشهد لك من البلاغة بالقدم المعلى " [2] .

وركّز هؤلاء في بيان أهمية البلاغة على تحديد غايتها ، حيث رأوا أنّ لدراستها غايتين هامتين هما : الغاية الدينية التي تتعلّق بإدراك إعجاز القرآن الكريم [3]، والغاية الأدبية وهي التي يجب أن نقف عندها في هذا المقام بالتحليل والتفصيل لأنّها الإطار الذي تنبثق منه مقاصد التأليف حول الخطاب الأدبي .

ويمكن تقسيم الغاية الأدبية إلى غرضين أولهما : نقدي ويتمثّل في القدرة على تمييز جيد الكلام من رديئه ، فقد ذهب أبو هلال العسكري إلى أنَّ : " صاحب العربية إذا أخل بطلبه (علم البلاغة) ، وفرَّط في التماسه ، ففاتته فضيلته ، وعلقت به رذيلة فوته ، عفى على جميع محاسنه ، وعمّى سائر فضائله لأنَّه إذا لم يفرق بين كلام جيد ، وآخر ردئ ، ولفظ حسن ، وآخر قبيح ، وشعر نادر، وآخر بارد ، بان جهله ، وظهر نقصه "[4] .

أما الغرض الثاني فهو إبداعي ، إذ لا يستطيع المبدع أن ينظم شعرا ، أو ينشئ نثرا وهو يجهل هذا العلم ، وقد نبّه إلى ذلك العسكري بقوله : " وهو أيضا إذا أراد أن يصنع قصيدة ،أو ينشئ رسالة وقد فاته هذا العلم ، مزج الصفو بالكدر ، وخلط الغُرر بالعَرر ، واستعمل الوحشي العكر

---

[1] – أبو هلال العسكري ، الصناعتين ، ص : 02 .

* – كان ابن الأثير يسمي البلاغة بيانا ، وقد أشار إلى ذلك وهو يحدد موضوع علم البيان إذ قال : " فموضوع علم البيان الفصاحة والبلاغة " ينظر : المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، قدَّمه وحققه وعلق عليه أحمد الحوفي ، بدوي طبانة ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، ج 1 ، ص : 37 .

[2] – بدر الدين بن مالك ، المصباح في المعاني والبيان والبديع ، تحقيق حسني عبد الجليل يوسف ، مكتبة الآداب ومطبعتها ، مصر ، ص : 2 –3 .

3 – ينظر : أبو هلال العسكري ، الصناعتين ، ص : 01 ، وينظر : ابن سنان الخفاجي ، سرُّ الفصاحة ، دار الكتب العلمية ، ط1 ، 1402هـ ، 1982م ، ص : 14 .

[4] – المصدر نفسه ، ص : 02 .

فجعل نفسه مهْزَأة للجاهل ، وعبرة للعاقل " [1] .

وقد نهج ابن سنان الخفاجي النهج نفسه ، سوى أنَّه علَّق حديثه بالفصاحة التي بيّن ثمرتها وفائدتها ، ورأى مثلما رأى أبو هلال العسكري أن لها فائدتين تتعلق أولاهما بالعلوم الأدبية ، وثانيهما بالعلوم الشرعية ، فأما ثمرتها في العلوم الأدبية " فالأمر في تأثير هذا العلم فيها واضح ، لأن الزبدة منها والنكتة نظم الكلام على اختلاف تأليفه ، ونقده ومعرفة ما يختار منه مما يكره ، وكلا الأمرين متعلق بالفصاحة ، بل هو مقصور على المعرفة بها ، فلا غنى لمنتحل الأدب عما نوضِّحه ، ونشرحه في هذا الباب " [2] .

وهكذا يشترك هؤلاء الأعلام في أنّ البلاغة تنمي في طالبها مهارتان أساسيتان هما : مهارة تمييز الكلام جيده من رديئه ، وهي مهارة نقدية تقوم على تفحص الكلام ، والحكم عليه بالجودة أو الرداءة ، ومهارة نظم الشعر أو إنشاء النثر وهي مهارة إبداعية تقوم على القدرة على تأليف البديع من الكلام ، ولذلك كان لزاما على أعلام الدراسات الأدبية أن يقفوا على حقيقة البلاغة التي تعتبر جوهر الخطاب الأدبي ، ومن ثمّ يكشفوا عن دورها وعلاقتها بهذا الخطاب.

1- الكشف عن أدبية الخطاب الأدبي .

أفرد كثير من أعلام الدراسات الأدبية مؤلفاتهم لبيان حقيقة البلاغة والفصاحة والبيان ، وعلاقتها بالخطاب الأدبي باعتبارها أحد الأركان التي تحقق أدبيته ، ومعيارا من معايير الحكم عليه ، وسبيلا من سبل نظمه وتأليفه ، ولذلك عمدوا إلى بيان مفهومها ، وكشف آلياتها ، وتحديد مباحثها ، وتجلية ما لكل مبحث من أغراض بلاغية ، وقيم جمالية ، فنشأت بذلك أهم مظان الدراسات البلاغية .

ومن بين المؤلفات التي سعت إلتحقيق هذا المقصد كتاب " البديع " لعبد الله ابن المعتز الذي أشار إلى الهدف من تأليفه بقوله : " قد قدمنا في أبواب كتابنا هذا بعض ما وجدنا في القرآن واللُّغة وأحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم والصحابة والأعراب من الكلام الذي سمَّاه المحدثون البديع ليعلم أنَّ بشارا ومسلما وأبا نواس ومن تقيَّلهم وسلك سبيلهم لم يسبقوا إلى هذا الفنِّ ، ولكنّه كثر في أشعارهم فعرف في زمانهم حتى سمي بهذا الاسم فأعرب عنه ودلَّ عليه " [3].

فالبديع الذي يريد به ابن المعتز مباحث البلاغة وفنونها وأساليبها ليس شيئا جديدا في أشعار المحدثين بل هو سمة سبقهم إليها الشعراء منذ أن وجد الشعر ولذلك فالمحدثون من الشعراء " لم

---

[1] - نفسه ، ص : 02 .

[2] - ابن سنان الخفاجي ، سر الفصاحة ، ص : 13- 14.

[3] -ابن المعتز ، البديع ، نشر وتعليق إغناطيوس كراتشوفسكي ، دار المسيرة ، بيروت ، ط 3 ، 1402هـ ، 1983م : 01 .

يسبقوا المتقدمين إلى شيء من أبواب البديع " [1] ، والعبرة في توظيفه لدى ابن المعتز ليست بالوفرة كما ظهر ذلك في شعر أبي تمام مقارنة بمن سبقه ، وإنما مدار الفضل عنده على حسن توظيفه ووضعه الموضع اللائق به ، إذ " يستحسن ذلك منهم إذا أتى نادرا ، ويزداد حظوة بين الكـــــلام المرسل "[2] .

وقد كان الاختلاف في ماهية البديع أو البلاغة باعتباره ركنا من أركان أدبية الأدب السبب في تأليف ابن سنان الخفاجي لكتابه " سرّ الفصاحة " ، حيث راح يكشف حقيقة هذا البديع الذي سمّاه فصاحة وهو من وراء ذلك يكشف حقيقة أدبية الأدب ، وقد صرّح بدافعه للتأليف قائلا :" فإني لما رأيت الناس مختلفين في مائية الفصاحة وحقيقتها أودعت كتابي هذا طرفا من شأنها ، وجملة من بيانها ، وقربت ذلك على الناظر ، وأوضحته للمتأمل ، ولم أمل بالاختصار إلى الإخلال ، ولا مع الإسهاب إلى الإملال " [3] .

فالهدف جلي وواضح من وراء تأليفه وهو بيان ماهية الفصاحة وحقيقتها ، وقد راح يوضِّح هذه الماهية ببيان فائدة الفصاحة والغرض منها منطلقا من تصوّر نظري صريح يقوم على الأصوات ، وقد كان حديثه عن البلاغة والفصاحة يسير وفق موقف منسجم هو " أن مدار البلاغة على تحسين اللفظ " [4].

وعبد القاهر في كتابه " أسرار البلاغة " لا يصرح بهدف واضح معين ، لكنه يبدو من مقدمة كتابه التي انطلق فيها من بيان منزلة الكلام أن شغله الشاغل هو الحديث عما يكون به التفاضل بين قول وقول ، وكلام وكلام ، فإذ كان أشرف الكلام وأجله على الأعم ما كان فيه أجلى وأظهر ، فإن السؤال الجدير بالطرح هو : " كيف ينبغي أن يحكم في تفاضل الأقوال إذا أراد أن يقسم بينها حظوظها من الاستحسان ، ويعدّل القسمة بصائب القسطاس والميزان " [5] .

ولهذا فإنَّ هدف عبد القاهر كما يتَّضح من كلامه هو أن يكشف أسرار الكلام ، ويبيِّن الأساس الذي يبنى عليه التفاضل فيه ، ليكون الحكم عليه صائبا ، ويتعلم السامع له كيف يحكم

---

[1] – المصدر نفسه ، ص : 03 .

[2] – المصدر السابق ، ص : 01 .

[3] –ابن سنان الخفاجي ، سر الفصاحة ، ص: 13.

[4] – محمد العمري ، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها ، ص : 299 .

[5] – عبد القاهر ، أسرار البلاغة ، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر ، دار المدني بجدّة ، (د، ط)، (د ، ت) ، ص : 04 .

بالاستحسان أو الاستهجان لهذا الكلام أو ذاك .

وهكذا فقد استندت سائر المؤلفات التي سعت إلى كشف حقيقة البلاغة ، أوالفصاحة ، أو البديع ، والكلام البليغ إلى الأدب العربي شعره ونثره تمثّل به لمختلف الحقائق والأسرار ، وهي في الوقت نفسه تجلّي حقيقة أدبية الأدب على اعتبار أنّ هذه البلاغة هي معلم من معالم الأدبية لأنّها تتيح للمبدع الأديب أن يتصرّف في اللُّغة تصرُّفا بديعا غير مألوف يحقق للأدب فنّيته ، ويبرز قيمه الجمالية .

2- رصد آليات تحليل الخطاب الأدبي ونقده .

ازدهرت الحركة النقدية في القرن الرابع الهجري وما وليه ، وقد أذكى أوارها ذلك الاختلاف الذي ظهر حول حقيقة الشعر ونظمه وتمييز جيّده من رديئه ، وقد كان هذا الاختلاف باعثا لقدامة بن جعفر لتأليف كتابه " نقد الشعر " حيث ذهب إلى أن الناس يخبطون في العلم بجيّده ورديئه وهو عنده أخص ما يجب أن يعرف [1] ، ورأى أنَّ الناس عنوا بسائر علومه ، ولكنّهم لم يعنوا بنقده وتخليص جيّده من رديئه وهو عنده أولى من سائر أقسام العلم به [2] ، ولذلك كانت غايته من التأليف بيان تلك المقاييس التي يستند إليها في الحكم عليه ، حيث عرض لما سمّاه نعوت الألفاظ والمعاني والتي هي في حقيقتها مباحث البلاغة وقضاياها .

وقد ساد في نظم الشعر في تلك الفترة مذهبان مختلفان ، يُعنى أولهما بالبديع حتى ليفرط فيه إفراطا لا حدَّ له ، ويعتدل ثانيها في استعماله إلى حدِّ السير على ما سار عليه الأقدمون من الشعراء، وقد مثَّل المذهب الأول أبو تمام ، ومثَّل الثّاني البحتري ، وثارت حول المذهبين ثورة نقدية شارك فيها جمع من النقاد كان على رأسهم الآمدي ، وكانت هذه الثورة النقدية سببا في تأليف كتابه " الموازنة بين الطائيين " ، محاولا الإجابة عن السؤال الذي شغل جميع النقد ومؤداه: أيّ المذهبين أصوب وأجود في نظم الشعر ؟ .

وانبرى الآمدي يجيب عن السؤال ، ويوضح ما لأبي تمام والبحتري وما عليهما في نظمهما الشعر، متخذا من مباحث البلاغة وقضاياها سبيلا إلى الحكم على هذا المذهب أو ذاك ، وهكذا استعان النقد بالبلاغة على التمييز بين كلام وكلام ، وشعر وشعر .

---

1 - ينظر : قدامة بن جعفر ، نقد الشعر ، تحقيق وتعليق عبد المنعم خفاجي ، دار الكتب العلمية ، (د، ط) ، (د ، ت) ، ص : 61 .

2 - ينظر : المصدر نفسه : 61 .

وقد شغل المتنبي في هذا القرن وفيما بعده النقاد بحياته وبشعره ، فتصدى النقاد لشعره بالنقد ، ولما رأوا تعاليه وتفاخره وتعاظمه ، سعوا إلى الانتقاص منه ، فكتبوا فيما فيه من السرقات، وتعصّب له آخرون فرأوا أنّه نموذج للإبداع الشعري ، ووقف عبد العزيز الجرجاني موقف الناقد الحصيف بين مناصريه وخصومه ، فألّف في ذلك كتاب " الوساطة بين المتنبي وخصومه " فحكم على شعر المتنبي حكما موضوعيا أثبت فيه مواضع حسنه وجودته ، ومواطن رداءته وقبحه ليس ذلك فحسب " بل إنّه عرض للأصول الأدبية التي عرفت في عصره ، وحلّل أشعار القدماء والمحدثين ، وأورد كثيرا من محاسنهم وعيوبهم "[1] ، مستعينا في ذلك كلّه بمباحث البلاغة ، متَّخذا منها مقاييس ومعايير لأحكامه وانتقاداته .

وابن رشيق في مطلع كتابه " العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده " بعدما ينبِّه إلى أهمية الشعر ومنزلته ، وما له من المزية والفضل ، واختلاف مذاهب الناس فيه يشير إلى هدفه بقوله : " فجمعت أحسن ما قاله كل واحد منهم في كتابه ، ليكون (العمدة في محاسن الشعر وآدابه "[2] ، وقد قسّمه مائة باب أشار فيها إلى ما كتب في صناعة الشعر ومسائله البلاغية عند من صنّف قبله [3].

3- البحث عن آليات إنشاء الخطاب الأدبي وصناعته .

كانت التنشئة الأدبية ، والتوجيه إلى ما يسعف على الإبداع من اهتمام كثير من الأدباء والشعراء*، وقد قدّم هؤلاء خلاصة تجاربهم ، وما خبروه من أسرار الكتابة والشعر في كثير من مؤلفاتهم خاصة لما رءوا ما آل إليه وضع ناشئتهم من افتقار لوسائل الإنشاء والنظم ، خاصة ما تعلّق باللغة وما لحقها من سوء التوظيف والاستعمال ، فهذا ابن قتيبة بعدما يعرض لحال الكتاب في عصره وما شابهم من نقص ، يوضح هدفه من تأليفه كتابه " أدب الكاتب " الذي عُدَّ أحد أركان الأدب [4] فيقول :" فلما رأيت هذا الشأن – حال الكتّاب –كل يوم إلى نقصان ، وخشيت أن يذهب رسمه، ويعفو أثره ، جعلت له حظا من عنايتي ، وجزءا من تأليفي ، فعملت لمغفل التأديب ، كتبا خفافا في

---

1 – محمد أبو الفضل إبراهيم ، علي محمد البيجاوي ، تقديم كتاب الوساطة بين المتنبي وخصومه ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ط1 ، 1427هـ ، 2006م ، ص : 06 .

2 – ابن رشيق القيرواني ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، تحقيق وتعليق محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة ، بيروت ، ط 5 ، 1401هـ – 1981 م ، ج1 ، ص : 16.

3 – ينظر : شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص : 146 .

*– نذكِّر في هذا الشأن ببعض التوجيهات والوصايا ، كصحيفة بشر بن المعتمر التي أوردها الجاحظ في كتابه : " البيان والتبيين " ،و كوصية عبد الحميد للكتاب ، وتوجيه أبي تمام للبحتري .

4 – ينظر : ابن خلدون ، المقدمة ، ص : 343 .

المعرفة ، وفي تقويم اللِّسان واليد ، يشتمل كل كتاب منها على فن ، وأعفيته من التطويل والتثقيل، لأنشطه لتحفظه " [1] .

وبهذا تظهر غاية الكِتاب التوجيهية لأهل الكتابة ، وما يقتضي عملهم ، وما يستوجب من شروط ، وكيف يستقيم لهم تقويم ألسنتهم وأيديهم وهم يمارسون الإنشاء والكتابة ، وهو في أثناء ذلك ينبّه إلى ضرورة المعرفة بخبايا اللّغة واستعمالاتها الفنية التي تنطوي تحت مباحث البلاغة وموضوعاتها .

ومن الكتب التي نلفي فيها تصريحا واضحا بهذا الهدف كتاب " عيار الشعر " لابن طباطبا العلوي حيث أشار إلى ذلك بقوله : " فهمتُ – حفظك الله – ما سألت أن أصفه لك من الشعر، والسبب الذي يتوصل به إلى نظمه ، وتقريب ذلك على فهمك ، والتأتّي لتيسير ما عسر منه عليك ، وأنا مبين ما سألت عنه ، وفاتح ما يستغلق عليك منه إن شاء الله"[2].

فابن طباطبا يؤلفَّ كتابه هذا استجابة لطلب ورد إليه يسأله : ما السبيل إلى نظم الشعر ؟ ، وما الطريقة المجدية للوصول إلى هذا الهدف ؟ ولذلك شرع يوضح معالم هذه العملية العسيرة التي تقتضي منه تيسيرها وتبسيطها ، وفتح مستغلقها ، مشيرا إلى كثير من المسائل التي لا تنفك عن البلاغة وموضوعاتها وما تقتضيه من البليغ على اعتبار أن الشعر نموذج البلاغة والكلام البليغ .

وأبو هلال العسكري – بعدما ينبه إلى أهمية البلاغة ، وإلى تخليط الأعلام فيما راموه من اختيار الكلام ، وبعدما رأى أنَّ ما صنف في هذا العلم من الكتب قليل ، وكان أشهرها " البيان والتبيين " في رأيه ، والذي رآه كثير الفوائد إلا أن قواعد البلاغة والفصاحة ضالة في أثنائه – يشير إلى هدفه الخاص من تأليف كتابه فيقول : " فرأيت أن أعمل كتابي هذا مشتملا على جميع ما يحتاج إليه في صنعة الكلام : نثره ونظمه ، ويستعمل في محلوله ومعقوده ، من غير تقصير وإخلال وإسهاب وإهذار " [3] .

ويظهر أنَّ أبا هلال العسكري ينطلق من إدراك واع لما لهذا العلم من أهمية ، ويسند هذا الزعم إلى ما مهّد به للكتاب من إشارة إلى غايات البلاغة وأهدافها ، ثم هو يريد أن يسدَّ نقصا وعجزا يراه في

---

1 – ابن قتيبة ، أدب الكاتب ، تحقيق محمد الدالي ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، (د ، ط)، (د ، ت) ، ص : 11 -12

[2] – ابن طباطبا ، عيار الشعر ، شرح وتحقيق عباس عبد الساتر ، مراجعة نعيم زرزور، دار الكتب العلمية ،بيروت ، ط 1 ، 1402هـ ، 1982 م ، ص : 09

[3] –أبو هلال العسكري ، الصناعتين ، ص : 05

كتب البلاغة التي ألفت قبله ، خاصة على مستوى المنهج الذي مثل على تذبذبه ببيان الجاحظ الذي لا تستطيع أن تقف فيه على معالم البلاغة إلا بالتأمل الطويل ، والتصفح الكثير ، وقد أشار محمد العمري إلى هذا الهدف بالهمِّ المنهجي قائلا : " وهناك هم آخر كان وراء تأليف كتاب الصناعتين وهو همٌّ منهجي تحيط به مسؤولية تاريخية يرجع إلى رغبته في تصنيف المعارف التي انتهت إلى عصره في الموضوع وتنظيمها تنظيما يسهل الاستفادة منها " [1].

وكانت غاية التوجيه لطريقة النظم والإنشاء من أهمّ غايات ابن الأثير في كتابه " الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور " ، حيث يقول في مطلعه : " وكان ما ظفرت به أصل هذا الفن وعمدته ، وخلاصة هذا العلم وزبدته ، فحيث أحرزت هذه الفضيلة ، وحصلت عندي هذه العقلية ، أحببت أن أفرد لها كتابا ، وأفصلها فيه أقساما وأبوابا ، ليكون مقصورا على شوارد هذا العلم وغرائبه ، ورموزه الخفية وعجائبه ، وليجعله مؤلف الكلام رأس بضاعته ، ويعلم به مواقع الصواب في صناعته " [2] .

فابن الأثير يريد لكتابه أن يكون مرجعا يرجع إليه صناع الكلام ومؤلفوه في تأليف كلامهم وصناعته ، وليقيسوا بما ورد فيه صواب صناعتهم من خطئها ، ولذلك فإنه لا شك سيعرف بما يساعد على التأليف من جهة ، وبالمقاييس التي تقاس بها صناعة الكلام وهي كما وردت في الكتاب مقاييس جوهرها مباحث البلاغة .

ويبدو أن ابن الأثير يسير إلى الغاية نفسها في كتابه "المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر " حينما ينبِّه إلى أنَّ غرضه : " إنما هو الحصول على تعليم الكلم التي بها تنظم العقود وترصَّع ، وتخلب العقول فتخدع ، وذلك شيء تحيل عليه الخواطر ، لا تنطق به الدفاتر " [3] .

والملاحظ في هذه المصادر هو ذلك الطابع التعليمي الذي طبع الكثير منها، إذ نقف فيها على التوجيه والإرشاد والبيان والتوضيح خاصة وأنّ الكثير منها سمَّى نظم الكلام وإنشاءه صناعة كما رأينا ذلك لدى أبي هلال العسكري الذي سمّى كتابه " الصناعتين " ، وابن الأثير ينص هو الآخر على كلمة " الصناعة " في عنوان كتابه " الجامع الكبير " ، ونقف عليها ضمنا في " المثل السائر " إذ المراد بالمثل النموذج الذي يجب أن يُعرف ويُحتذى به في صناعة الشعر والكتابة ، ويثبت ابن أبي

---

[1] – محمد العمري ، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها ، ص : 285 .

[2] – ابن الأثير ، الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور، ، ص : 03 .

[3] – ابن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ج1 ، ص :35 .

الأصبع الكلمة نفسها في كتابه" تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن " مقترنة بكلمة التحرير التي تعني تخليص البديع وتقويمه ثم تزيينه وتحسينه بما يتفق وموضوعه " [1].

ثانيا : وظيفية المباحث البلاغية في تحقيق مقاصد التأليف .

لا يعنينا في هذا المقام أن نقف على المباحث البلاغية كلّها في مظان الدرس الأدبي والنقدي ، وإنما الغاية الأساسية أن نتبيّن دور هذه المباحث وأهميتها في تحقيق أهمّ مقاصد التأليف حول الخطاب الأدبي التي أشرنا إليها ، ولذلك فإننا سنركز على بيان كيفية استثمارها خدمة لتلك المقاصد بالوقوف على مجموعة من النماذج التطبيقية التي تكشف لنا حقيقة فعالية الدرس البلاغي في هذه البيئة المعرفية

1-وظيفية المباحث البلاغية في بيان أدبية الأدب .

من أهمّ المظان التي سعت إلى كشف حقيقة أدبية الأدب كتاب " البيان والتبيين " للجاحظ، إذ يعدُّ أوَّل المصادر الأدبية والبلاغية حيث أشار فيه إلى كثير من المباحث البلاغية التي استثمرها لكشف حقيقة البيان ، وتحديد معالمه ومقاييسه مستعينا بكثير من النماذج الأدبية ، وهذه المباحث وإن كانت متناثرة بين طيات موضوعاته ، ضالة بين الأمثلة والشواهد الكثيرة كما أشار إلى ذلك أبو هلال العسكري [2] ، إلَّا أنَّها تمثل النواة الأولى للبلاغة العربية ، إذ عنها صدرت مختلف الدراسات البلاغية اللاحقة [3] .

والمتمعن في موضوعات الكتاب يقف على ذلك التداخل إلى حدِّ التمازج بين قضايا الأدب والبلاغة ، حتى لا نستطيع الفصل بينهما ، فالجاحظ وإن كان همّه تجلية حقيقة البيان ووسائل التبيين إلا أنّه لا ينفك يتحدث عن الخطابة والشعر والوصايا ، والرسائل وكلام النساك والقصاص والحمقى ويعرض لنماذج كثيرة ومختلفة " من روائع الأدب العربي ليستفيد منها طالب البيان " [4] ، وهو بذلك يقرر أنّه لا سبيل لبيان حقيقة كلٍّ منهما إلا بالآخر ، فالبيان والأدب وجهان لعملة واحدة .

ولذلك فإنّنا نجد الجاحظ في " البيان والتبيين " ينقد طريقة دراسة الأدب والبيان في عصره لأنّها تحيد عن حقيقة الأدب وجوهره يقول : " ولم أر غاية النحويين إلَّا كل شعر فيه إعراب ، ولم أر

---

[1] – محمد حفني شرف ، مقدمة تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن ، لجنة إحياء التراث الإسلامي ، الجمهورية العربية المتحدة ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ج 2 ، ص : 55 .

[2] – ينظر: أبو هلال العسكري ، الصناعتين ، ص : 05 .

[3] – ينظر : وليد قصاب ، التراث النقدي والبلاغي للمعتزلة حتى القرن السادس الهجري ، دار الثقافة ، قطر ، 1405هـ ، 1985م : 61 .

[4] –عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز وأثرها في تدوين البلاغة ، ص : 169 .

غاية رواة الأشعار إلَّا كلّ شعر فيه غريب أو معنى صعب يحتاج إلى الاستخراج ، ولم أر غاية رواة الأخبار إلا كلَّ شعر فيه الشاهد والمثل "[1] ، فالأدب في رأيه ليس بإعرابه ، وليس هو بألفاظه الغريبة، ولا بمعانيه الصعبة .

ولهذا فالجاحظ يشيد بطريقة الكتَّاب من أمثال عبد الله بن المقفع ، وعبد الحميد الكاتب ، وحذاق الشعر فطريقتهم أمثل طريقة في البلاغة ، فهم " لا يقفون إلَّا على الألفاظ المتخيَّرة ، والمعاني المنتخبة ، وعلى الألفاظ العذبة ، والمخارج السهلة ، والديباجة الكريمة ، وعلى الطبع المتمكن ، وعلى السبك الجيد ، وكل كلام له ماء ورونق ، وعلى المعاني التي إذا صارت في الصدور عمرتها وأصلحتها من الفساد القديم ، وفتحت للِّسان باب البلاغة " [2] ، وهذه هي الأركان الركينة للكلام البليغ ، وهي في الوقت ذاته معالم الأدبية في النصِّ الأدبي .

وابن المعتز الذي يعدُّ أول من جمع فنون البديع ووضَّحها ، لم يتجاوز في موضوعات كتابه "البديع" دائرة البحث البلاغي فهو يتناول ألوان البديع ويجعلها خمسة ألوان هي : الاستعارة ، والتجنيس ، والمطابقة ، ورد أعجاز الكلام على ما تقدمها ، والمذهب الكلامي ، وقد أتبعها بثلاثة عشر فنا سمَّاها محاسن الكلام وذكر منها الالتفات ، والاعتراض ، والرجوع ، وحسن الخروج ، وتأكيد المدح ، وتجاهل العارف ، والهزل يراد به الجد ، وحسن التضمين ، والتعريض ، والكناية ، والإفراط في الصفة ، وحسن التشبيه ، ولزوم ما لا يلزم ، وحسن الابتداء .

وقد اتّخذ ابن المعتز من هذه الألوان البديعية ، والمحاسن الكلامية وسيلة لكشف حقيقة الأدب شعره ونثره ، وهو وإن كان يمثّل لها أحيانا من القرآن الكريم ، وأحاديث رسول الله صلى الله عليه فليقول أنّها في الدرجة العليا من الأدب [3] ، وقد كانت غايته المثلى أن يثبت أنّ البديع مَعْلَم من معالم فنية الكلام وأدبيته ، فهو ظاهرة شائعة في الكلام الفني ومقوم من مقوماته ، وأنَّ الذي لفت الانتباه إليه في شعر المحدثين ليس سبقهم إليه وإنما إفراطهم في استعماله ، فأبو تمام " شغف به حتى غلب عليه وتفرَّع فيه ، وأكثر منه فأحسن في بعض ذلك وأساء في بعض ، وتلك عقبى الإفراط ، وثمرة الإسراف "[4] .

---

[1] – الجاحظ ، البيان والتبيين ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط7 ، 1418هـ ، 1998 م ، ج 4 ، ص : 24 .

[2] – المصدر نفسه ، ج 4 ، ص : 24 .

[3] – ينظر : عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز وأثرها في تدوين البلاغة ، ص: 282 .

[4] –ابن المعتز ، البديع ، ص: 01 .

فالبديع في رأي ابن المعتز مذهب عربي صميم من غير إفراط ولا إسراف ، ولا تكلُّف أو تصنُّع ، وهو بهذا يشير إلى أنَّ استعمال وجوه البديع (فنون البلاغة) يؤتي ثماره كلَّما كان استعماله وتوظيفه معتدلا ، وأنَّ العبرة ليست بالإكثار منه ورصفه جنبا إلى جنب ، بل في وضعه مواضـــعه يقول في هذا الشأن : " وكان يستحسن ذلك منهم إذا أتى نادرا ، ويزداد حظوة بين الكلام المرسـل" [1] .

هذه هي حقيقة فنيّة الأدب وأدبيته كما استخلصها ابن المعتز من أدب القدماء شعره ونثره ، وأدب المحدثين ممن ساروا على دربهم ، " وجملة القول إنَّ عمل ابن المعتز في ميدان البلاغة والنقد عمل شاعر ذواقة ، وعربي أصيل بنزعته وثقافته " [2] ، يرى في البديع ركنا من أركان أدبية الأدب لكن في غير إفراط .

وقد عالج ابن سنان الخفاجي الشاعر والأديب جملة من فنون البلاغة والبديع ، وهو يكشف حقيقة الفصاحة التي رأى أنّ الناس تختلف في مفهومها ، وقد قيدها بثمانية شروط في الكلمة المفردة، ثمَّ راح يبحثها من حيث التأليف فتحدث عن التكرار، وحسن الاستعارة ، ورد الأعجاز على الصدور ، وحسن الكناية ، والسجع ، والازدواج ، والجناس ، والمقابلة ، والإيجاز والإطناب والمساواة، والإرداف ، والتوابع ، والتمثيل ، وصحة التقسيم .

وهو يجعل من هذه المباحث التي هي حقيقة الفصاحة عنده سبيلا إلى صناعة الأدب ومعرفة قيمته جودة ورداءة ، وإدراك حقيقته " لأنَّ من ليس له بها معرفة وسابق علم إنما حصل له ذلك بالمخالطة والمناشدة وتأمُّل الأشعار الكثيرة والكلام المؤلف على طول الوقت وتراخي الأزمنة " [3] مما يعني أنَّ معرفة أدبية الأدب متعلق بهذه الفصاحة التي يجلّيها ابن سنان ويكشفها ، ويفرق بينها وبين البلاغة بكونها خاصة بالألفاظ ، وبكون البلاغة متعلقة باللفظ مشتملا على معناه ، وبذلك تبدو قيمة عمله البلاغي في كونها " محاولة تجعل للصياغة الأدبية بعدا لغويا ينطلق من مفهوم العلاقات السياقية في حدودها الجزئية لبناء المفردات ، ثم الترقي في ذلك إلى مستوى السياق العام أو ما أطلق عليه – كما ذكرنا – المقام " [4] .

---

[1] – ابن المعتز ، البديع ، ص : 01 .

[2] – مازن المبارك ، الموجز في تاريخ البلاغة ، ص : 74 .

3 – ابن سنان الخفاجي ، سرُّ الفصاحة ، ص : 96 .

[4] – محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 312 .

وكتاب " أسرار البلاغة " ينطوي هو الآخر على كثير من قضايا البلاغة ومباحثها ، وهي أكثرها من مباحث البيان إذا استثنينا بعض المباحث البديعية مثل السجع ، والتجنيس ، والتطبيق ، وحسن التعليل حتى ليمكن القول أن كتاب " الأسرار " كتاب خالص لعلم البيان ، وكانت دراسات عبد القاهر في التقديم والتأخير ، والذكر والحذف ، والتعريف والتنكير ، والإضمار والإظهار ، والقصر وعدمه ، والإيجاز والإطناب ، والتأكيد وعدمه ، وغير ذلك من وجوه المعاني ، وكذلك دراساته لأساليب الحقيقة ، والمجاز، والتشبيه، والتمثيل، والاستعارة، والكناية، والتورية، وحسن التعليل ، وغير ذلك من وجوه البيان والبديع ، كان ذلك كله عملا جديدا في البلاغة العربية ، وتفصيلا واسعا للأسلوب وتحديدا قريبا من مفهوم الأسلوبية في المذاهب الغربية الحديثة " [1].

وإذا كان عبد القاهر الجرجاني يعدُّ أحد رواد البلاغة ، وأحد المؤصلين لمباحثها ، فإنَّ هذه الريادة ليست بما استخرجه من فنون بلاغية ، ولا بما استجده من ألوانها التي لم يسبق إليها ، فقد سبق أعلام البلاغة –خاصة في القرنين الثالث والرابع الهجريين – إلى تناول أكثر فنون البلاغة ومباحثها ، فما كان عليه إلا أن يفصل فيها ، ويعيد تناولها بمنهج مختلف ، ورؤية عميقة نافذة إلى حقيقة هذه الفنون وجوهرها ، وكأنّ همّه من ذلك كلّه بيان وجه الغلط في مفهومي البلاغة والفصـــاحة الذي أشار إليه في مطلع كتابه دلائل الإعجاز[2] .

وقد أكّد في كتابه " الأسرار " تلك الحقائق التي نبّه إليها في " الدلائل " حول مفهوم النظم الذي علَّق به إعجاز القرآن الكريم ، " فالألفاظ لا تفيد حتى تؤلف ضربا خاصا من التأليف ، ويعمد بها إلى وجه دون وجه من التركيب والترتيب " [3] ، ثم يمضي في بيان هذه الحقيقة ويعلقها بجوهر الأدب شعره ونثره فيقول : " فإذا رأيت البصير بجواهر الكلام يستحسن شعرا أو يستجيد نثرا، ثم يجعل الثناء عليه من حيث اللفظ فيقول : حلو رشيق ، وحسن أنيق ، وعذب سائغ ، وخلوب رائع ، فاعلم أنَّه ليس ينبئك عن أحوال ترجع إلى أجراس الحروف ، وإلى ظاهر الوضع اللغوي ، بل إلى أمر يقع من المرء في فؤاده ، وفضل يقتدحه العقل من زناده " [4] .

---

[1] – محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون ، الأسلوبية والبيان العربي ، الدار المصرية اللبنانية ، ط1 ، 1412 هـ – 1992م ، ص : 05

2 – ينظر : عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 06 .

3 – المصدر نفسه ، ص: 04 .

4 – نفسه ، ص: 05 – 06 .

وهو بهذا يتجاوز ابن سنان ومن سبقه ممن بحثوا حقيقة البديع والفصاحة والبلاغة فعلقوا جانبا كبيرا منها على الألفاظ ، وفصلوا بينها وبين معانيها ، وجعلوا جماليات ومحاسن كثير من ألوانها ومباحثها لا يتعدى اللفظ ، ولذلك راح يفنِّد هذا الزعم وهو يقول : " وهاهنا أقسام قد يتوهم في بدء الفكرة ، وقبل إتمام العبرة ، أنَّ الحسن والقبح فيها لا يتعدى اللّفظ والجرس ، إلى ما يناجي العقل فيه النّفس ، ولها إذا حقق النظر مرجع إلى ذلك ، ومتصرف فيما هنالك ، منها التجنيس ، والحشو ، أمّا التجنيس فإنّك لا تستحسن تجانس اللفظين إلا إذا كان موقع معنييهما من العقل موقعا حميدا "[1] ، وهو يبيِّن ارتباط حسن التجنيس بما فيه من المعنى فيقول : " فقد تبيّن لك أنّ ما يعطي التجنيس من الفضيلة ، أمر لا يتمَّ إلا بنصرة المعنى ، إذ لو كان باللفظ وحده لما كان فيه إلا مستحسن ، ولما وجد فيه معيب مستهجن ، ولذلك ذمَّ الاستكثار منه والولوع به "[2].

وبهذا يكون الجرجاني قد أكَّد على حقيقة هامة في جوهر الإبداع الأدبي شعره ونثره وهو أن لا قيمة للألفاظ في شعر الشاعر أو نثر الناثر إلَّا بانتظامها وفق ترتيب مخصوص يعرض للمعنى في أحسن صورة وهو ما عبّر عنه بالنظم ، فلا فضل ولا مزية لكلام على كلام إلا من خلال حسن تعالق مكوناته بعضها ببعض ، وأخذ بعضها بسبب من بعض ، وقد انتهى الجرجاني بناء على هذا إلى أنّ الحسن في الاستعارة وفي غيرها من ألوان البيان لا يبين إلا بعد النظر في النظم ، وإدراك حقيقته[3].

لقد تأكّد لنا من خلال هذه النماذج التي عرضنا لها أنَّ كثيرا من أعلام الأدب والبيان وظفوا مباحث البلاغة لكشف حقيقة الإبداع الأدبي ، حيث علّقوه بهذه المباحث وجعلوها مقاييس للحكم على أدبيته ، وما ينطوي عليه من جمال وفنٍّ ، وقد أوضحوا ذلك وهم يكشفون حقيقة البديع ، والفصاحة ، والبلاغة ، وهم بذلك يؤكدون طبيعة العلاقة بين الأدب والبلاغة ، فإذا كانت أدبية الأدب لا تتحقق إلا بما فيه من مظاهر البلاغة وحسن توظيفها بالشكل الذي تؤدي به غايتها ، فإنّ ذلك يعني أنَّ معرفة جوهر الأدب لا ينفك عن معرفة جوهر البلاغة .

---

1 – المصدر السابق ، ص: 06 –07 .

2 – المصدر نفسه ، ص: 08 .

3 – ينظر : نفسه ، ص : 100 .

2- وظيفية المباحث البلاغية في تحليل الخطاب الأدبي ونقده .

من أهمّ المؤلفات التي سعى أصحابها إلى استثمار المباحث البلاغية في تحليل الخطاب الأدبي ونقده كتاب " نقد الشعر " و " نقد النثر " لقدامة بن جعفر المضروب به المثل في البلاغة [1]، والنقد " في نظره " أولى بالشعر من سائر الأقسام المعدودة " [2] ، ويريد بذلك أقسام العلم به من علم بعروضه ووزنه ، وعلم بقوافيه ومقاطعه ، وعلم بغريبه ولغته ، وعلم بمعانيه والمقصد به ، وهو يعلل لذلك بكون : " علم الغريب والنحو وأغراض المعاني محتاج إليه في أصل الكلام للشعر والنثر ، وليس هو بأحدهما أولى بالآخر ، وعلما الوزن والقوافي وإن خصا بالشعر وحده فليست الضرورة داعية إليهما لسهولة وجودهما في طباع أكثر الناس من غير تعلم ...فأمّا جيد الشعر من رديئه فإنّ الناس يخبطون في ذلك منذ تفقهوا في العلوم ، فقليلا ما يصيبون " [3].

وهو بكلامه هذا يبيّن لنا مدى إدراكه لأهمية هذه القدرة والمهارة المتمثلة في تمييز جيد الكلام من رديئه ، وأنها مهارة تفترض أن نعتني بها، ونؤلف فيها مثلما يتم التأليف في بقية العلوم الأخرى التي يفتقر إليها نظم الشعر وكتابة النثر.

وقد تحدّث في كتابيه عن كثير من هذه المباحث مثل : الاستعارة ، والتجنيس ، والمطابقة ، والالتفات ، والتتميم ، ، والغلو والمبالغة ، والتشبيه الذي جعله غرضا من أغراض الشعر ،وقد انفرد قدامة بالإشارة إلى جملة منها مقارنة بمن سبقه ، منها صحة التقسيم ، وصحة المقابلات ، وصحة التفسير ، وائتلاف اللفظ مع المعنى ، والمساواة ، والإشارة ، والإرداف ، والتمثيل ، وائتلاف اللفظ مع الوزن ، وائتلاف القافية مع ما يدل عليه سائر البيت ، والتوشيح ، والإيغال ، واعتدال الوزن ، واشتقاق لفظ من لفظ ، وتلخيص الأوصاف ، والتوازي ، والمضارعة ، وعكس اللفظ ، واتساق البناء ، والسجع [4].

ومكونات الشعر في رأي قدامة بن جعفر أربعة هي:اللفظ والمعنى والوزن والتقفية ، وبالائتلاف بينها تتشكل أربعة من الأقسام : ائتلاف اللفظ مع المعنى ، وائتلاف اللفظ مع الوزن ،وائتلاف المعنى مع الوزن ، وائتلاف المعنى مع القافية ، والجودة والرداءة لا تخرج على هذه العناصر الأربعة مفردة ومركبة يقول في هذا الشأن : " ولما كان لكل واحد من هذه الثمانية صفات يمدح بها ، وأحوال

---

[1] - عبد الحميد العبادي ، مقدمة نقد النثر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، (د ، ط) ، 1400هـ ، 1980م ، ص : 38 .

[2] - قدامة بن جعفر ، نقد الشعر ، ص : 61

[3] - المصدر نفسه ، ص : 61 .

4 - بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص : 131 .

يعاب من أجلها ، وجب أن يكون جيد ذلك ورديئه لاحقين للشعر إذ كان ليس يخرج شيء منه عنها " [1].

والجودة ، والرداءة في الشعر تتعلق بكل مكون من مكوناته ، فلكل منها نعوت وعيوب ، فمن نعت اللَّفظ " أن يكون سمحا ، سهل مخارج الحروف من مواضعها ، عليه رونق الفصاحة ، مع الخلو من البشاعة " [2] ، ومن عيوب اللفظ " أن يكون ملحونا ، وجاريا على غير سبيل الإعراب واللغة ...وأن يرتكب الشاعر فيه ما ليس يستعمل ولا يتكلَّم به إلا شاذا وذلك هو الحوشي الذي مدح عمر بن الخطاب زهيرا بمجانبته له وتنكبه إياه "[3] ، ومن عيوبه أيضا ما سمّاه المعاظلة وهي عنده من قبيل فاحش الاستعارة [4].

وقد ذكر في نعوت المعاني ما سمّاه " نعت التشبيه " ونبّه فيه إلى أنّ " أحسن التشبيه هو ما أوقع بين الشيئين اشتراكهما في الصفات أكثر من انفرادهما فيها ، حتى يدني بهما إلى حال الاتحاد "[5] ، ومنها أيضا " صحّة التقسيم " ، وهي أن يبتدئ الشاعر فيضع أقساما فيستوفيها ولا يغادر قسما منها ، مثال ذلك قول نصيّب يريد أن يأتي بأقسام جواب المجيب عن الاستخبار :

فَقَالَ فَرِيقُ القَوْمِ لَا ،وَفَرِيقُهُم نَعَم ، وفَرِيقٌ قَالَ : وَيْحَكَ لَا أَدْرِي

فليس في أقسام الإجابة عن مطلوب إذا سئل عنه غير هذه الأقسام " [6] ، ومن عيوب المعاني عنده " فساد التقسيم " وذلك يكون إمّا بأن يكررها الشاعر أو يأتي بقسمين أحدهما داخل تحت الأخر ...مثل قول هذيل الأشجعي :

فمَا بَرِحَتْ تُومِي إليَّ بطَرْفِهَا وَتُومِضُ أَحْيَانًا إِذا خَصْمُهَا غُفلُ " [7].

والمطلع على نقد الشعر يرى أنَّ سائر هذه النعوت والعيوب مما له علاقة بالبلاغة ومباحثها سواء في ذلك المفرد ، أوالمركب مما يعني أنَّ قدامة يبني إدراكه للشعر والنثر على ما يتضمنانه من توظيف حسن لهذه المباحث كل في موضعه ومن غير إفراط ، وهذا ما نلمسه في حديثه عن الإيجاز والإطالة كمقوم من مقومات النثر حيث يقول : " وأن يكون الخطيب أو المترسل عارفا بمواقع القول وأوقاته

---

[1] – قدامة بن جعفر ، نقد الشعر ، ص : 70 .

[2] – المصدر نفسه ، ص : 74 .

[3] – نفسه ، ص : 172 .

[4] – ينظر : نفسه ، ص : 174 .

[5] – نفسه ، ص : 124 .

[6] – نفسه ، ص : 139 .

[7] – نفسه ، ص : 192 .

واحتمال المخاطبين له ، فلا يستعمل الإيجاز في موضع الإطالة فيقصِّر عن بلوغ الإرادة ، وألا يستعمل الإطالة في موضع الإيجاز فيتجاوز مقدار الحاجة إلى الإضجار والملالة " [1] .

وبهذا نتبيّن أنّ قدامة بن جعفر لم يدرس المباحث البلاغية لذاتها ، وإنما وظفها باعتبارها أساسية للفن الأدبي شعره ونثره ، إذ أنَّ إدراك قيمتهما وفنيتهما يجب أن يستند إلى هذه المباحث لأنّها توظيفها قد يكون معيارا لجودتهما أو رداءتهما ، وبذلك يكون قدامة بن جعفر قد وثّق العلاقة بين الإبداع الأدبي والبلاغة ، ومدَّ جسرا بينها وبين الشعر على وجه الخصوص ، "حيث البلاغة مرادفة للشعرية "[2].

ومن المؤلفات التي عمدت إلى توظيف البلاغة ومباحثها ، واستثمرتها لممارسة العمل النقدي كتابا " الموازنة بين أبي تمام والبحتري " للآمدي ، و" الوساطة بين المتنبي وخصومه " لعبد العزيز الجرجاني ، ويمكن اعتبارهما من كتب البلاغة التطبيقية العملية ، لأنهما اتخذا من البلاغة وفنونها ومباحثها معايير ومقاييس لقياس الشعر ، والموازنة بين الشعراء ، والحكم عليهم ، وفي ثناياهما كثيرا من مباحث البلاغة التي وظَّفها الناقدان خدمة لمنهجهما النقدي ، ومن هذه المباحث :الاستعارة ، والتشبيه ، والتجنيس ، والطباق ، والتقسيم ، والابتداء ، والتخلص ، والختام وغيرها من المباحث.

لقد حاول الآمدي والجرجاني كلاهما الإجابة عن الأسئلة التي شغلت الساحة النقدية في تلك الفترة ومنها: أيّ المذاهب أصوب وأجود في نظم الشعر ، أمذهب أبي تمّام بما فيه من إسراف في استعمال البديع ، أم مذهب البحتري بما فيه من اعتدال في استعمال ذلك ؟ وهل يغطي الانتصار لمذهب أو لشاعر من الشعراء على عيوبه ومثالبه ؟

وقد مكنت الإجابة عن هذه الأسئلة من دراسة ثلاث مدونات شعرية دراسة نقدية فاحصة تعتمد المقارنة سبيلا للحكم الموضوعي ، وتتخذ من البلاغة وسيلة إجرائية ، حيث توصّل الآمدي بعد عرضه لما دار من جدل بين المذهبين اللذين مثّلهما أبو تمّام والبحتري إلى أنَّ لكل شاعر محاسنه ومثالبه ، ولذلك راح يقارن بين شعر الشاعرين في كثير من الموضوعات ليكشف مواطن التوفيق والجودة ، ومواطن الإخفاق والرداءة لديهما ، ومما عرض له ما قالاه في البكاء على الظاعنين :

" قال أبو تمام :

يَا بُعْدَ غَايَةِ دَمْعِ العَيْنِ إذْ بَعُدُوا هِيَ الصَابَةُ طُولَ الدَّهرِ والكَمَدُ

[1] – قدامة بن جعفر ، نقد النثر ، ص : 96 .

[2] –عمر أوكان ، اللغة والخطاب ، رؤية للتوزيع والنشر ، القاهرة ، 2011 م ، ص : 185 .

هذا أجود ابتداءاته في هذا المعنى وأبلغها ، وأجود منه وأحلى قول البحتري :

قَلْبٌ مَشُوقٌ عَنَاهُ البَثُّ والكَمَدُ ومُقْلَةٌ تَبْذُلُ الدَّمْعَ الذي تَجِد [1] .

قوله : " تبذلُ الدمع الذي تجد " معنى ما لحسنه نهاية ، ولفظ في غاية البراعة والحلاوة " [2].

ومما أشار إليه أخطاء الشاعرين في توظيفهما لكثير من الفنون والأساليب البلاغية كالاستعارة ، والتجنيس ، والمطابقة وغيرها ، فهو يورد استعمالاتهما لهذه الفنون ثم يبيّن موضع الخطأ فيها ، ويصوّبه أحيانا ، ومن ذلك قوله عن استعارات أبي تمّام : " وإنّما رأى أبو تمّام أشياء بسيرة من بعيد الاستعارات في أشعار القدماء ، فاحتطب واستكثر منها "[3] .

وقد سار عبد العزيز الجرجاني على المنهج نفسه [4] وهو يتناول شعر أبي الطيب المتنبي ويسعى ليقف بين أنصاره وخصومه موقفا وسطا ، ولكنّه لم يقصره عليه "بل إنَّه عرض للأصول الأدبية التي عرفت في عصره ، وحلّل أشعار القدماء والمحدثين ، وأورد كثيرا من محاسنهم وعيوبهم ، وأبان ما شاع فيها من تعقيد وغموض ، وأخذ وسرقة ، واستعارة حسنة أو رديئة "[5].

وهو بعد أن يشير إلى أنّه رأى أهل الأدب في أبي الطيب المتنبي فريقين ، فريق مغرق في تقريظه لا يرى إلا مناقبه ، وفريق مطنب في الإزراء عليه لا يرى إلا عثراته ، وأنّ كلا الفريقين ظالم له وللأدب [6]، يشرع في بيان ذلك فيقرّ أن المتنبي له من المحاسن والمثالب ما لغيره من الشعراء ، فيورد جملة من محاسن شعره وعيوبه ، ومما أورده في المحاسن حسن ابتداءاته ، ومن ذلك قوله :

أَتُرَاهَا لِكَثْرَةِ العُشَّاقِ تَحسَبُ الدَّمْعَ خِلْقَةً في المآقِي [7]

فإنّه ابتداء ما سمع مثله ، ومعنى انفرد باختراعه "[8] .

---

1 – قال هذا البيت في مدح أبي نوح ، ينظر : ديوان البحتري ، وقف على ضبطه وتصحيحه عبد الرحمن أفندي البرقوقي ، مطبعة هندية بالموسيتكي ، مصر ، ط1 ، 1229هـ ، 1921م ، ج 1 ، ص : 140 .

2 – الآمدي ، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري ، تحقيق السيد أحمد صقر ، دار المعارف ، القاهرة ، ط4 ، (د ، ت) ، ج 2 ، ص : 05 .

3 – الآمدي ، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري ، ج 1 ، ص : 143.

4 – ينظر : محمد زغلول سلام ، تاريخ النقد الأدبي والبلاغة حتى القرن الرابع الهجري ، منشأة المعارف ، الأسكندرية ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص : 283 .

5 – محمد أبو الفضل إبراهيم ، علي محمد البيجاوي ، تقديم كتاب الوساطة بين المتنبي وخصومه ، ص : 07 .

6 – عبد العزيز الجرجاني ، الوساطة بين المتنبي وخصومه ، ص : 12 .

7 – البيت مطلع قصيدة قالها في مدح أبي العشائر الحسين بن علي بن الحسين ، ينظر : شرح ديوان المتنبي ، وضعه عبد الرحمن البرقوقي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط2 ، 1407هـ ، 1986 م ، ج3، ص : 101 .

8 – عبد العزيز الجرجاني ، الوساطة بين المتنبي وخصومه ، ص : 138 .

وأورد من عيوبه الإفراط في الاستعارة ، وقد أشار إلى ذلك بقوله : " وقد كان بعض أصحابنا يجاريني أبياتا أبعد أبو الطيب فيها الاستعارة ، وخرج عن حدِّ الاستعمال والعادة فكان مما عدد منها قوله :

مَسَرَّةٌ فِي قُلُوبِ الطِيبِ مَفْرِقُها وَحَسْرَة فِي قلُوبِ البِيضِ واليَلَبِ [1]

وقوله :

تَجَمَّعتْ فِي فُؤَادِه هِمَمٌ ملْء فُؤاد الزّمانِ إحدَاهَا [2]

فقال : جعل للطيب والبيض واليلب قلوبا وللزمان فؤادا ، وهذه استعارة لم تجر على شبه قريب ولا بعيد ، وإنما تصحُّ الاستعارة على وجه من المناسبة ، وطرف من الشبه والمقاربة "[3].

ولا شك أنَّ هذه النماذج المقتضبة من هاتين المدونتين النقديتين تدلُّ بوضوح على تعويل الآمدي والجرجاني على توظيف المباحث البلاغية ، والاستناد إليها لإصدار الأحكام النقدية ، وبيان مواطن التوفيق والإجادة ، ومواطن الإخفاق والغلط لدى كلِّ شاعر لأنّ مبنى الشعر عليها وهو لا ينفك عنها ، ولذلك كان يجب الوقوف عندها لممارسة ذلك العمل النقدي الموضوعي المبني على التحليل والتعليل .

وقد ذكر ابن رشيق في كتابه " العمدة " فنونا وأبوابا من البديع منها : المجاز ، والكناية ، والاستعارة ، والتمثيل ، والتشبيه ، والإشارة ، والتتبيع ، والتجنيس ، والترديد ، والتصدير ، والمطابقة، والمقابلة ، والتقسيم ، والتسهيم ، والتفسير ، والاستطراد ، والالتفات وغيرها .

وقد جعل هو الآخر من هذه الفنون البلاغية مقاييس للحكم على الأدب ونقده ، وهو يشير في مطلع كتابه إلى أنَّ كلام العرب : منظوم ، ومنثور ، ولكل منهما ثلاث طبقات : جيدة ، ومتوسطة، ورديئة " [4] ، وهو مثل قدامة يقيم الشعر على أربعة أشياء هي : اللّفظ ، والوزن ، والمعنى ، والقافية ويجعلها حدًّا له [5] ، ومما أورده في تعريفه قوله : " وقال غير واحد من العلماء : الشعر ما اشتمل على على المثل السائر ، والاستعارة الرائعة ، والتشبيه الواقع "[6] ، وقد تحدّث عن جيد بعض الشعراء

---

1 – اليلب : الدروع اليمانية تتّخذ من الجلود ، ينظر : شرح ديوان المتنبي ،ج 1 ، ص : 219 .

2 – البيت من قصيدة يمدح فيها عضد الدولة ، ينظر : شرح ديوان المتنبي ،ج 4 ، ص : 413 .

3 – عبد العزيز الجرجاني ، الوساطة بين المتنبي وخصومه ، ص : 356 .

4 – ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، ج 1 ، ص : 19 .

5 – ينظر : المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 119 .

6 – نفسه ، ج 1 ، ص : 122 .

ورديئهم من أمثال أبي تمام والبحتري [1] وربطه بحسن الابتداء والتخلص ، وربط جودة الشعر بحسن النظم مستشهدا بقول الجاحظ : " أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء " [2] .

وهكذا وظف أعلام البلاغة والنقد وهم يتدارسون الأدب ويحللونه وينقدونه المباحث البلاغية وجعلوا منها معايير ومقاييس للحكم على الأدب بالجودة أوالرداءة ،وذلك لكون هذه المباحث مما يشكّل جوهر الأدب وحقيقته .

3- وظيفية المباحث البلاغية في تعليم الإنشاء الأدبي .

كان من اهتمامات أعلام البلاغة ، ومن أهمّ غاياتهم وهم يتدارسون الخطاب الأدبي أن يتبينوا وسائل الإبداع وأدواته ، وأن يضعوها بين أيدي ناشئتهم ، ويوجهونهم إليها لتستقيم ألسنتهم وأقلامهم وهي تنظم الشعر ، أو تنشئ النثر خاصة لما تطورت حياة المجتمع العربي ، وأصبحت الحاجة إلى التعليم ماسّة لضعف لغتهم بسبب من اختلاطهم بالأعاجم .

ومن أهمّ التوجيهات ذات الطابع التعليمي ما عرض له الجاحظ في كتابه " البيان والتبيين " وما تضمنته صحيفة بشر بن المعتمر بخاصة ، والذي لم ترقه توجيهات إبراهيم بن جبلة في تعليم الخطابة فدعا الفتيان الذين كان يعلّمهم هذا الأخير أن : " اضربوا عمّا قال صفحا ، واطووا عنه كشحا "[3] .

ومضمون هذه الصحيفة بلاغي أغلبه ، وهو عبارة عن توجيهات لمتعلمي الإنشاء الأدبي والخطابة على وجه الخصوص إلى ما تجود به ألسنتهم ، ومما وجه إليه الابتعاد عن التوعر المؤدي إلى التعقيد الذي يقضي على المعنى ، ويعيب اللفظ ، ومراعاة الملاءمة بين الألفاظ والمعاني، ومطابقة الكلام لمقتضى الحال ، وأن تقع الألفاظ مواقعها ، ومعرفة أقدار المعاني والموازنة بينها وبين أقدار المستمعين ، وأقدار الحالات [4].

وكان مما أورده الجاحظ من كلام بشر قوله : " ومن أراغ معنى كريما فليلتمس له لفظا كريما ، فإنَّ حقَّ المعنى الشريف اللّفظ الشريف ، ومن حقّهما أن تصونهما عمَّا يفسدهما ويهجنهما ، وعمّا تعود من أجله أن تكون أسوأ حالا منك قبل أن تلتمس إظهارهما ، وترتهن نفسك بملابستهما ، وقضاء حقّهما ، فكن في ثلاث منازل ، فإنّ أولى الثلاث أن يكون لفظك رشيقا عذبا ، وفخما سهلا ،

---

1 - ينظر : نفسه ، ج 1 ، ص : 233- 234 .

2 - ينظر : نفسه ، ج 1 ، ص : 257 .

[3] - الجاحظ ، البيان والتبين ، ، ج 1 ، ص : 135.

[4] - ينظر : مضمون الصحيفة في البيان والتبين ، ج 1 ، ص : 135 – 136 .

ويكون معناك ظاهرا مكشوفا ، وقريبا معروفا ، إمّا عند الخاصة إن كنت للخاصة قصدت ، وإمّا عند العامة إن كنت للعامة أردت "[1] .

وإن كانت بعض المصطلحات الواردة في هذه التوجيهات مما لا يتضح معناه بدقة من مثل اللفظ الرشيق ، والعذب ، والفخم ، فإنَّ التوجيه العام يتضمن كل ما يكفل التعبير عن المعاني بما يليق من الألفاظ ، مع مراعاة حالة من يلقى إليه الكلام حتى يطابق الكلام بعضه بعضا من جهة ، ويطابق حالات وأقدار المستمعين من جهة ثانية ، وقد مهّدت هذه التوجيهات وغيرها إلى قصر جوهر البلاغة والكلام الفني البليغ فيما بعد على مطابقة الكلام لمقتضى الحال .

وقد ضمّن ابن قتيبة كتابه " أدب الكاتب " توجيهاته ووصاياه للكتاب، وهو قبل إيرادها يعرض لحال أهل زمانه ونفورهم من الأدب مركزا على الناشئين منهم ، وهو يصّور جانبا من ذلك بقوله : " فإنّي رأيت أكثر أهل زماننا هذا عن سبيل الأدب ناكبين ، ومن اسمه متطيرين ، ولأهله كارهين ، أمّا الناشئ منهم فراغب عن التعليم ، والشادي تارك للازدياد ، والمتأدب في عنفوان الشباب ناس أو متناس ، ليدخل في جملة المجدودين ، ويخرج عن جملة المحدودين "[2].

وقد ألقى باللائمة على معاصريه من الكتّاب ، وعاب عليهم تقصيرهم في تربية ملكتهم الأدبية فهم في نظره " قد استطابوا الدّعة ، واستوطؤوا مركب العجز ، وأعفوا أنفسهم من كدِّ النظر وقلوبهم من تعب التفكير حين نالوا الدّرك بغير سبب ، وبلغوا البغية بغير آلة "[3].

ومن بين أهّم ماوجّه إليه الناشئ من الكتَّاب ممّا يقوّم به لسانه ويده ، وممّاله علاقة بالبـــــلاغـة ومباحثها ترك التقعير والتقعيب في الكلام [4]، ومطابقة الألفاظ لحال من تلقى إليهم يقول: " ونستحبُّ له أن ينزل ألفاظه في كتبه فيجعلها على قدر الكاتب والمكتوب إليه، وألاّ يعطي خسيس الناس رفيع الكلام ، ولا رفيع النّاس خسيس الكلام "[5] ، وجمع الكثير من المعنى في القليل من اللفظ يريد بذلك الإيجاز الذي لا يراه محمودا في كلّ المواضع[6] .

---

[1] – الجاحظ ، البيان والتبين ، ج 1 ، ص : 136.

[2] – ابن قتيبة ، أدب الكاتب ، ص : 05 .

[3] – المصدر نفسه ، ص : 09 – 10 .

[4] – التقعير في الكلام : التشدُّق فيه والتقعيب مثله ، ينظر : ابن قتيبة ، أدب الكاتب ، هامش، ص : 16 .

[5] – ابن قتيبة ، أدب الكاتب ، ص : 18 .

[6] – ينظر :نفسه ، ص : 19 .

وكتاب " عيار الشعر " يدور جلُّ مضمونه حول الشعر وصنعته والأدوات التي يحتاج إليها في نظمه ، والطريقة التي يتمُّ بها هذا النظم ، والخطوات التي تتبع في ذلك ، وأغلب مباحث الكتاب ومطالبه تدخل تحت باب ما يراعى في الكلام البليغ من شروط ، ومن أهم المباحث البلاغية في " عيار الشعر " مبحث مشاكلة الألفاظ للمعاني ، ومبحث التشبيه وضروبه وأدواته ، ومبحث الابتداء، والتخلص ،والتعريض ، والاختصار ، والإغراق ، وغيرها من المباحث .

وقد نبه ابن طباطبا إلى جملة من الشروط العامة لناظم الشعر ، وذكر منها " التوسُّع في علم ، والبراعة في الإعراب ، والرواية لفنون الآداب ، والمعرفة بأيام الناس وأنسابهم ومناقبهم ومثالبهم ، والوقوف على مذاهب العرب في تأسيس الشعر ، والتّصرف في معانيه ، في كلِّ فنٍّ قالته العرب فيه ، وسلوك مناهجها في في صفاتها ومخاطباتها " [1].

وممَّا وجّه إليه في مبحث الألفاظ والمعاني ضرورة المطابقة والمشاكلة بينهما قال : " وللمعاني ألفاظ تشاكلها ، فتحسن فيها وتقبح في غيرها ، فهي كالمعرض للجارية الحسناء التي تزداد حسنا في بعض المعارض دون بعض ، وكم من معنى حسن قد شين بمعرضه الذي أبرز فيه "[2] .

وأمّا مبحث التشبيه الذي أسهب في تفصيله فقد أشار فيه إلى أنّه أنواع وضرورب " فمنها : تشبيه الشيء بالشيء صورة وهيئة ، ومنها تشبيهه به معنى ، ومنها تشبيهه به حركة ، وبطئا وسرعة ، ومنها تشبيهه به صوتا ، وربما امتزجت هذه المعاني بعضها ببعض فإذا اتفق الشيء المشبه بالشيء معنيان أو ثلاثة معان من هذه الأوصاف قوي التشبيه وحسن وتأكّد الصدق فيه " [3] .

وفي كتاب " عيار الشعر " كثير من التنبيه على جيّد الشعر ، باعتباره نموذجا يجب أن يقتدى به، ويلحظ ما فيه من فضيلة وحسن ، فقد نبَّه ابن طباطبا مثلا إلى قصيدة زهير بن أبي سلمى التي مطلعها :

سَئِمْتُ تَكَالِيفَ الحَيَاةِ وَمَنْ يَعِشْ ثَمَانِينَ حَوْلاً لا أبَا لَكَ يَسْأَمِ[4] .

وقدكان ابن طباطبا يؤمن بفائدة النماذج الشعرية المختارة ، ولذلك كان من حين لآخر ينبّه إلى كتابه " تهذيب الطبع " الذي انتخب فيه مجموعة من المختارات الشعرية ، وأشار إلى فائدته وأهميته التعليمية بقوله : " وقد جمعنا ما اخترناه من أشعار الشعراء في كتاب سميناه " تهذيب الطبع " يرتاض

---

[1] – ابن طباطبا ، عيار الشعر ، ص : 10 .

[2] – المصدر نفسه ، ص : 14 .

[3] – نفسه ، ص : 23 .

4 – ديوان زهير ، ص : 70 .

من تعاطى قول الشعر بالنظر فيه ، ويسلك المنهاج الذي سلكه الشعراء ، ويتناول المعاني اللطيفة كتناولهم إياها ، فيحتذي على تلك الأمثلة في الفنون التي طرقوا أقوالهم فيها " [1].

ويدور موضوع كتاب "الصناعتين" حول صناعة الشعر ، وصناعة الكتابة أو النثر ، أي دراسة الشعر والنثر دراسة فنية ترتكز على بيان مقوماتهما الفنية ، وتتوزع موضوعات هذا المصدر على علوم البلاغة الثلاثة ، ففيها من علم المعاني الحديث عن السبك والرصف ، والإيجاز والإطناب ، وفيها من البيان الحديث عن التشبيه ، والاستعارة ، والكناية والتعريض ، وفيها من البديع وجوه كثيرة منها المطابقة ، والتجنيس ، والمقابلة ، والتقسيم ، والإشارة ، والإرداف ، والمماثلة .

وقد أبان في مطلع كتابه عن أهمية علم البلاغة كما أشرنا إلى ذلك سالفا ، وجعل من أهم غاياتها نظم الشعر ، وكتابة النثر ، لأنّ الجهل بها يؤدي إلى الخلط ، وعدم وضع الأشياء مواضعها [2] ، وفي كتابه كثير من التوجيهات إلى ما يقيم أود الصناعة الأدبية شعرها ونثرها ، ومما أورده في هذا الشأن ما تحدّث عنه في مفهوم البلاغة ، وتمام آلاتها ووسائلها قال : " ومن تمام آلات البلاغة التوسّع في معرفة العربية ، ووجوه الاستعمال لها ، والعلم بفاخر الألفاظ وساقطها ، ومتخيِّرها ، ورديئها ، ومعرفة المقامات ، وما يصلح في كلِّ واحد من الكلام "[3] ، ومنها قوله :" ينبغي أن يتكلّم بفاخر الكلام، ونادره ورصينه ومحكمه عند من يفهمه عنه ، ويقبله منه ، ممن عرف المعاني والألفاظ علما شافيا، لنظره في اللّغة والإعراب والمعاني على جهة الصناعة " [4] ، ومنها قوله : " البلاغة التقرب من المعنى البعيد ، والتباعد من حشو الكلام ، وقرب المأخذ ، وإيجاز في صواب ، وقصد إلى الحجة ، وحسن الاستعارة " [5].

وكتابا "المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر " و" الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور " لابن الأثير يعدّان من أهم كتب الأدب و البلاغة ، فهما يجمعان بين مقاييس صنعة الأدب ، وبيان مباحث البلاغة ، وابن الأثير فيهما قبل أن يتناول المباحث البلاغية يتناول بالتعريف البيان

---

[1] – ابن طباطبا ، عيار الشعر ، ص : 13 ، شبيه بكتاب " تهذيب الطبع " في فائدته التعليمية ما انتخبه أبو تمام في "ديوان الحماسة" الذي طارت شهرته بين سائر المنتخبات الشعرية لأنّ جامعه واحد من فطاحل الشعراء المحدثين ، ينظر : المرزوقي ، شرح ديوان الحماسة ، نشره أحمد أمين ، عبد السلام هارون ، دار الجيل ، بيروت ، ط1 ، 1411هـ ، 1991م ، ص : 03 .

[2] – ينظر : أبو هلال العسكري ، الصناعتين ، ص : 02

3 – المصدر نفسه ، ص : 21 .

4 – المصدر السابق ، ص : 32 .

5 – نفسه ، ص : 47 .

وأدواته وآلاته المختلفة على اعتبار أنه يعرِّف بما يجب أن يكون عدَّة للأديب- كاتبا أو شاعرا -في صنعته .

وقد أبان هو الآخر عن أهمية علم البيان الذي يقصد به البلاغة وقد جعله في تأليف الكلام بمنزلة أصول الفقه للأحكام تارة [1] ، وبمنزلة الميزان لهذه الصناعة تارة أخرى [2]، وجعل آلاته وأدواته منوطة بصناعة تأليف الكلام من المنظوم والمنثور ، وجعل رائدها مفتقرا إلى علوم العربية من النحو والصرف ، وإلى معرفة المتداول المألوف استعماله في فصيح الكلام ، وإلى الاطلاع على تأليفات من تقدّمه من أرباب الصناعة ، وإلى حفظ القرآن الكريم والتدرُّب باستعماله [3]، ثمّ فصل في فائدة كلِّ ما ذكره .

وانتقل إلى مباحث البلاغة التي تعدُّ تفصيلا لهذه الأدوات فقسَّمها قسمين : قسم الصناعة اللفظية ، وقسم الصناعة المعنوية ، وقد تناولهما في " الجامع الكبير " تحت عنوان : أصناف البيان وهو يتناول في القسم الأول كل ما له علاقة بتوظيف اللَّفظ مفردا ومركبا ، كما يتناول في القسم الثاني كل ما له علاقة بالمعنى من حيث استخدامه ، وفي خضم هذين القسمين أشار إلى كثير من الفنون البلاغية ، ونبّه إلى إضافته ثلاثين فنًّا منها لم يسبق إليها [4].

ومن تفصيله لهذه الفنون البلاغية والتي ربطها بصناعة وتأليف الكلام ، حديثه عن فصاحة اللفظة المفردة ، وما يجب فيها من ضرورة اختيارها ، طلبا للمشاكلة بينها وبين أخواتها ، وفي حديثه عن فصاحة الألفاظ المركبة يتناول السجع والتصريع والتجنيس والترصيع وغيرها من المحسنات، وأمّا المعاني عنده فمنها المبتدع ، ومنها المنقول ، وهي عنده أشرف من الألفاظ ، " فالعرب إنّما تحسّن ألفاظها ، وتزخرفها عناية منها بالمعاني التي تحتها " [5] ، ويتناول في حديثه عنها كثيرا من موضوعات علمي المعاني البيان ، كالإيجاز ، والإطناب ، والتقديم ، والتأخير،والتشبيه ، والاستعارة ،وغيرها من الموضوعات .

لقد كانت غاية كثير من أعلام البلاغة والأدب في مؤلفاتهم إيضاح السبل التي يجب أن يسلكها الناشئ الراغب في صناعة الأدب كمَّا سمَّاها الكثير منهم ، وقد رأى القلقشندي أنّ المؤلفين " في

---

1 - ينظر :ابن الأثير ، المثل السائر ، ج 1 ، ص : 38 .

2 - ينظر : ابن الأثير ، الجامع الكبير في صناعة المنظوم والمنثور ، ص : 01 .

3 - ينظر : ابن الأثير ، المثل السائر ، ج 1 ، ص : 40 -41 ، والجامع الكبير في صناعة المنظوم والمنثور ، ص : 7 – 8 .

4 - ينظر : ابن الأثير ، الجامع الكبير في صناعة المنظوم والمنثور ، ص : 03 .

5 - ابن الأثير ، المثل السائر ، ج 2 ، ص : 69 .

هذه الصنعة قد اختلفت مقاصدهم في التصنيف ، وتباينت مواردهم في الجمع والتأليف ففرقة أخذت في بيان أصول الصنعة وذكر شواهدها ، وأخرى جنحت إلى ذكر المصطلحات وبيان مقاصدها ، وطائفة اهتمت بتدوين الرسائل ليقبس من معانيها ويتمسّك بأذيالها ، وتكون أنموذجا لمن بعدهم يسلك سبيلها ، من أراد أن ينسج على منوالها "[1] ولعمري فإن تلك هي أهم الطرق التي كشفت حقيقة البلاغة والأدب ، وجلّت ما بينهما من علاقة ، ولذلك فإنّ البحث عن فعالية الدرس البلاغي يجب أن تنهل من هذه الطرق مجتمعة حتى يلعب هذا الدرس أدواره ، ويقطف متعلموه ثماره.

ثالثا : مرتكزات التحليل البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب الأدبي .

لعل المستقرئ للمؤلفات التي تناولت المباحث البلاغية في ظلّ دراسة الخطاب الأدبي يستطيع أن يتبيّن أنَّ تناول هذه المباحث يخضع لمقاصد التأليف العامة من جهة ، ومقاصد توظيفها من جهة ثانية ، ولبيان مرتكزات التحليل البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب الأدبي ، فإننا سنشير إلى ثلاثة اهتمامات أساسية صاحبت تقديم وعرض هذه المباحث ، أولها : التوجيه إلى الدربة على تفحص الكلام البليغ لدوره الهام في تكوين الذائقة الفنية ، وثانيها : الاهتمام بالمصطلح البلاغي باعتباره جوهر النظرية البلاغية ، وثالثها : الاهتمام بالشاهد البلاغي لكونه النموذج الحقيقي للبلاغة والكلام البليغ .

1- الدربة أساس تكوين الذائقة الفنية .

وجّه كثير من أعلام الدراسات الأدبية والنقدية والبلاغية إلى ضرورة التأمل والتمعن والتدبُّر في النصوص والشواهد الأدبية ، مما يعني ممارسة التدريب والتطبيق لأنّ في ذلك تربية وتكوينا للذائقة الأدبية التي تنكشف بها أدبية الأدب ، وينجلي بها جيِّده من رديئه ، وتمكِّن المبدعين من تأليف البديع من الشعر والنثر.

فقد رسم الجاحظ لطالب الأدب معالم الطريق إلى البيان والتبيين ، وتربية الذوق الفني حيث أوصاه قائلا : " وأنا أوصيك ألَّا تدع التماس البيان والتبيين إن ظننت أنَّ لك فيهما طبيعة ، وأنَّهما يناسبانك بعض المناسبة ، ويشاكلانك في بعض المشاكلة ، ولا تهمل طبيعتك فيستولي الإهمال على قوة القريحة ، ويستبد بها سوء العادة "[2] .

---

1 – القلقشندي ، صبح الأعشى في صناعة الإنشا ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، (د ، ط) ، 1340 هـ ، 1922 م ، ج1 ، ص : 07 .

2 –الجاحظ ، البيان والتبيين ، ج 1 ، ص : 200 .

وهو يدعو إلى ضرورة الدربة والتمرُّس بالأساليب العربية إذ ينقل عن أبي داود بن حريز إشارته إلى وسائل البراعة والتمكن في الخطابة قوله :" رأس الخطابة الطبع ، وعمودها الدربة ، وجناحاها رواية الكلام ، وحَلْيُها الإعراب ، وبهاؤها تخيُّر الألفاظ ، والمحبة مقرونة بقلة الاستكراه " [1] .

وهو هاهنا يشير إلى كثير من الشروط التي يجب أن يختص بها طالب الأدب والبلاغة والبيان ، ويعلقها بالخطابة إلا أنها صالحة لكل قول يكون الهدف منه البيان ، وعلى رأس هذه الشروط الطبع الذي تحدثنا عنه في إشارة الجاحظ إلى ضرورة الاستعداد الفطري ، ثم رواية الكلام والمقصود بذلك تلك القدرة على حفظ جيد الكلام شعره ونثره وإن كان الأمر يتعدى ذلك إلى كل جيد بديع من القول بدءا بالقرآن الكريم ، ومرورا بالحديث النبوي الشريف ، ووصولا إلى الجيد من الكلام البشري بمختلف أشكاله وصوره ، ثمَّ تعلم الإعراب والمراد بذلك علم النحو أو فرع من فروعه التي تختص بدراسة أواخر الكلم وما تقتضيه المعاني النحوية من حركات إعرابية ، ثم هو لا ينسى عماد ذلك كله وهو الدربة على تخيُّر أحسن الألفاظ والعبارات باعتبارها بهاء ذلك كله ، كل ذلك لابد أن يكون بعيدا عن الصنعة والتكلُّف والاستكراه لأن الشغف بالكلام يقتضي البعد عن هذا كله .

وقد أوضح الجاحظ أنّ التعليم هو الرائد للدربة والتَّمرس ، ولذلك أوصى طالب الأدب والبيان بضرورة ارتياده ، لأنه "بطول الاختلاف إلى العلماء ، ومدارسة كتب الحكماء يجود لفظه ، ويحسن أدبه ، وهو لا يحتاج في الجهل إلى أكثر من ترك التعلُّم ، وفي فساد البيان إلى أكثر من ترك التخيُّر"[2].

وقد أشاد الجاحظ فيما أشاد كما أسلفنا بطريقة الكتَّاب ، وحذّاق الشعر ، المبنية على تخيّر الألفاظ العذبة ، والمخارج السهلة ، وانتخاب المعاني التي تعمر الصدور ، والاعتماد على الطبع [3]، وذمَّ في مقابل ذلك طريقة النحويين ورواة الشعر ، ورواة الأخبار التي لا غاية لها إلا البحث عن كل شعر فيه إعراب أو غريب ، أو معنى صعب ، أو فيه الشاهد والمثل [4] ، وهذا توجيه إلى السبيل الأمثل في التمكن من البيان والبلاغة ، ودراسة الأدب وإنشائه ، وبهذا يكون الجاحظ قد " رسم المنهج للتربية الفنية الأدبية القادرة على الخلق ، والابتكار وتوليد المعاني "[5].

---

[1] – المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 44 .

[2] – نفسه ، ج 1 ، ص : 86 .

[3] – ينظر : نفسه ، ج 4 ، ص : 24 .

[4] – ينظر : المصدر السابق ،ج 4 ، ص : 24 .

[5] – عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز القرآني وأثرها في تدوين البلاغة العربية ، ص : 799 .

وقد أكد ابن قتيبة على أهمية النظر والتأمل المستمر في اللّغة وأساليبها وأفانينها وآدابها ، وجعل ذلك كلّه سبيلا لإدراك الفرق بين نظم القرآن وغيره من النظوم ، إذ لا يعرف هذا الفرق في رأيه إلا " من كثر نظره ، واتَّسع علمه ، وفهم مذاهب العرب وافتنانها في الأساليب ، وما خصَّ الله به لغتها دون جميع اللغات ، فإنَّه ليس في جميع الأمم أمَّة أوتيت من العارضة والبيان واتساع المجال ما أوتيته العرب " [1] .

وهو ينوّه إلى جانب ذلك بشعر الأمّة " الذي أقامه الله لها مقام الكتاب لغيرها ، وجعله لعلومها مستودعا ، ولآدابها حافظا ، ولأنسابها مقيِّدا ، ولأخبارها ديوانا لا يرث على الدهر ، ولا يبيد على مرِّ الزمان "[2] ، وهذا إدراك منه لأهمية الشعر في تربية الذوق ، وشدّ الناشئة إلى هوية الأمة وتراثها ، ولذلك ألقى باللائمة على معاصريه من الكتّاب والأدباء لتقصيرهم في تربية ملكتهم الأدبية بالطريقة التي رسمها والقائمة على دراسة اللُّغة العربية وآدابها ، وفهم نصوصها الجيدة ، وعاب على ناشئتهم رغبتهم عن التعليم [3] .

ومما يمكن اعتباره تربية للذوق وتدريبا عليه ما قام به ابن المعتز في كتابه البديع ، فهو لا يكتفي بذكر الشواهد والأمثلة النموذجية ، بل يتبعها في نهاية كل فن بجملة من الشواهد المعيبة في هذا الفن، وكأني به يدعو القارئ إلى التَّأمل والنظر في النوعين من الشواهد ليتدرب على الحكم عليها من جهة ، ويدرك ما فيها من جمال أو قبح من جهة أخرى " ولعله بذلك يقصد خلق روح المقارنة ، والموازنة بين جيد الكلام وبين رديئه ، فيتمسك الأديب بالكلام الجيد ويتمرس به ، ويتجنب الكلام المعيب ويسقطه من حسابه " [4] .

وقد نبّه ابن طباطبا هو الآخر إلى بعض الشروط التي من شأنها المساهمة في تربية الذوق ، وإجادة الإبداع وهو يشترط أوَّل ما يشترط توفر الطبع والذوق يقول : " فمن صحَّ طبعه وذوقه لم يحتج إلى الاستعانة على نظم الشعر بالعروض التي هي ميزانه ، ومن اضطرب عليه الذوق لم يستغن من تصحيحه وتقويمه بمعرفة العروض والحذق به ، حتى تعتبر معرفته المستفادة كالطبع الذي لا تكلف معه" [5] .

---

[1] – ابن قتيبة ، تأويل مشكل القرآن ، ص : 11 .

[2] – المصدر نفسه ، ص : 17 – 18 .

[3] – ينظر : ابن قتيبة ، أدب الكاتب ، ص : 05 .

[4] – عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز القرآني وأثرها في تدوين البلاغة العربية : 284 .

[5] –ابن طباطبا ، عيار الشعر ، ص : 09 .

وفي كلامه إشارة إلى أنّ الذوق قد يستعان عليه بالتدريب والتعليم ، ولذلك راح ابن طباطبا يشير إلى أدوات الشعر التي من شأنها أن تصقل الطبع ، وتشحذ الذوق فيقول : " وللشعر أدوات يجب إعدادها قبل مراسه وتكلُّف نظمه ، فمن تعصَّت عليه أداة من أدواته ، لم يكمل له ما يتكلَّفه منه ، وبان الخلل فيما ينظمه ، ولحقته العيوب من كل جهة " [1] ، وذكر من هـذه الأدوات " التوسُّع في علم العربية ، والبراعة في فهم الإعراب ، والرواية لفنون الآداب ، والمعرفة بأيام الناس وأنسابهم ، ومناقبهم ومثالبهم ، والوقوف على مذاهب العرب في تأسيس الشعر ، والتَّصرف في معانيه ، في كل فن قالته العرب فيه ، وسلوك مناهجها في صفاتها ومخاطباتها وحكاياتها وأمثالها ، والسنن المستدلة منها ، وتعريضها ، وإطنابها وتقصيرها ، وإطالتها وإيجازها ، ولطفها وخلابتها ... " [2] .

والآمدي يكشف عن دور الدربة والتجربة وطول الملابسة كما سمّاها فبها جميعا " يفضل أهل الحذاقة بكل علم وصناعة سواهم ممن نقصت قريحته وقلت دربته ، بعد أن يكون هناك طبع فيه تقبل لتلك الطبائع وامتزاج وإلّا لا يتم ذلك "[3] ، فالطبع عند غير كاف ولذلك يشير إلى دور صاحب الذوق وما يجب عليه من الممارسة بالنظر والتأمل فيما بين يديه من الأدب يقول : " وأَكِلُك بعد ذلك إلى اختيارك وما تقضي عليه فطنتك وتمييزك ، فينبغي أن تنعم النظر فيما يرد عليك ، ولن ينتفع بالنظر إلا من يحسن أن يتأمل ، ومن إذا تأمل علم ، ومن إذا علم أنصف "[4] ، فإنعام النظر ، وحسن التأمل من سبل التعلّم التي تفضي إلى إصدار الأحكام المنصفة .

ولعل الآمدي من الأوائل الذين أرسوا دور الموازنة في الحكم على الشعر جيده ورديئه ، وهو لا يشير إلى دورها فحسب بل يتخذها منهجا للحكم النقدي الموضوعي الذي ينطلق من قوة الطبع والذوق ، ليصل إلى إصدار الحكم المعلَّل الذي تستسيغه الأذواق ، وتقبله العقول ، وهو أكثر من ذلك لا يستأثر بالرأي ، بل يشرك القارئ، يفسح له المجال ليدلي بدلوه ، ويبدي هو الآخر رأيه ، ويحكم حكمه يقول :" فأمّا أنا فلست أفصح بتفضيل أحدهما على الآخر ، ولكني أوازن بين قصيدتين من شعرهما إذا اتفقا في الوزن والقافية ، وبين معنى ومعنى ، فأقول : أيهما أشعر في تلك

---

[1] – المصدر نفسه ، ص: 10 .

[2] – نفسه ، ص : 10 .

[3] –الآمدي ، الموازنة ، ج 1 ، ص : 283- 284 .

[4] – المصدر نفسه ، ج1 ، ص : 283- 284 .

القصيدة ، وفي ذلك المعنى ، ثمّ احكم أنت حينئذ على جملة ما لكل منهما إذا أحطت علما بالجيد والرديء "[1].

وكانت الموازنة طريقة اتخذها عبد العزيز الجرجاني في وساطته للانصاف بين أنصار المتنبي وخصومه ، وهو يرى أنَّ "كلا الفريقين إما ظالم له أو للأدب فيه " [2] ، وأنَّ " الشعر علم من علوم العرب يشترك فيه الطبع والرواية والذكاء ، ثمّ تكون الدربة مادة له ، وقوة لكل واحد من أسبابه ، فمن اجتمعت له هذه الخصال فهو المحسن المبرّز ، وبقدر نصيبه منها تكون مرتبته في الإحسان " [3]، وهو بكلامه هذا يجعل الدربة طريقا إلى إبداع الشعر الذي يمثل أعلى طبقة من طبقات الكلام البليغ.

وعبدالقاهر الجرجاني كثيرا ما يدعو إلى إعمال الذهن للوصول إلى أسرار الجمال ، وهو بهذا يدفع بالمتلقي إلى الهمّة في الانعتاق من التبعية ، ويحفز القارئ لمزيد من التفكير والتأمل ، انظر إليه وهو يقول عن النظم : " وما كان بهذا المحل من الشرف ، وفي هذه المترلة من الفضل ... كان حريًا بأن توقظ له الهمم ، وتوكل به النفوس ،وتحرك له الأفكار ، وتستخدم فيه الخواطر ، وكان العاقل جديرًا ألا يرضى من نفسه بأن يجد فيه سبيلا إلى مزية علم ، وفضل استبانة وتلخيص حجة ، وتحرير دليل ، ثم يعرض عن ذلك صفحًا ، ويطوي دونه كشحًا " [4] .

وهو نفسه كثيرا ما يقف عند كل فن يتناوله وقفة متأنية ليبين أسراره الجمالية وأثره في النفس ، محللا كيف تتحرك النفس للجمال ، وكيف يقع موقعه منها ، ومواطن التحليل بهذا الشكل كثيرة يغص بها كتابه " أسرار البلاغة " ومن ذلك بيانه لأثر التمثيل في النفس ومدى تحريكه لها ، " فأولُّ ذلك وأظهره أنَّ أنس النّفوس موقوف على أن تخرجها من خفيّ إلى جليّ ، وتأتيها بصريح بعد مكنّى، وأن تردَّها في الشيء تعلِّمها إياه إلى شيء آخر هي بشأنه أعلم ، وثقتها في المعرفة به أحكم، نحو أن تنقلها عن العقل إلى الإحساس ، وعمَّا يُعلم بالفكر إلى ما يُعلم بالاضطرار والطبع، لأنالعلم المستفاد من جهة النظر والفكر في القوة والاستحكام ، وبلوغ الثقة فيه غاية التمام " [5] .

ومن تحليلاته النموذجية المبنية على التذوق الأدبي والفنّي للشعر تناوله لبيت المتنبي :

---

[1] – المصدر السابق ، ج1 ، ص : مطلع الكتاب .

2 – الجرجاني ، الوساطة بين المتنبي وخصومه ، ص : 12 .

3 – نفسه ، ص : 12 .

[4] –عبد القاهر ، دلائل الإعجاز ، ص : 80– 81 .

[5] – عبد القاهر ، أسرار البلاغة ، ص: 121

فإِنْ تَفُقِ الأَنَام وَأَنْتَ منْهُم فَإِنَّ المِسْكَ بَعْضُ دَمِّ الغَزَالِ [1] .

حيث يقول : " وذلك أنّه فاق الأنام وفاتهم إلى حدٍّ بطل معه أن يكون بينه وبينهم مشابهة ومقاربة، بل صار كأنّه أصل بنفسه ، وجنس برأسه ، وهذا أمر غريب وهو أن يتناهى بعض أجزاء الجنس في الفضائل الخاصة إلى أن يصير كأنّه ليس من ذلك الجنس ...فإذا قال : " فَإِنَّ المِسْكَ بَعْضُ دَمِّ الغَزَالِ " فقد احتجَّ لدعواه ، وأبان أنّ لما ادعاه أصلا في الوجود ، وبرأ نفسه من ضعة الكذب " [2].

ويرسم حازم القرطاجني في منهاجه الذي كان نسيجا وحده سبيل تأليف الكلام الفنّي البليغ ، وما يتحقق به في حديثه عن المعاني وطرق المعرفة بها ، وأسباب حدوثها ، وأحوالها المختلفة ، وصورها المتعددة ، وتوجيهاته في هذا الشأن كثيرة ، ومن ذلك حديثه عن القوى التي يجب أن تتوفر في المنشئ حيث يقول : " ولا يكمل لشاعر قول على الوجه المختار إلا بأن تكون له قوة حافظة ، وقوة مائزة ، وقوة صانعة ...وهذه القوى هي المعبّر عنها بالطبع الجيّد في هذه الصناعة " [3] .

فصناعة الشعر أو الكلام الفني البليغ بعامة بحاجة إلى وسائل وطاقات وقدرات عبّر عنها حازم القرطاجني بالقوى وجعلها ثلاث قوى ، القوة الحافظة التي تؤهب لصاحب الصنعة الخيال ، والقوة المائزة التي يميّز بها ما يناسب الموضع والنظم والأسلوب ، والقوة الصانعة وهي التي يضمّ بها أجزاء الألفاظ والمعاني بعضها إلى بعض [4].

والسكاكي يشترط للدخيل في صناعة البلاغة أن تتكامل له موجبات الذوق يقول : " فلا على الدخيل في صناعة علم المعاني أن يقلِّد صاحبها في بعض فتاواه ، إن فاته الذوق هناك إلى أن يتكامل له على مهل موجبات ذلك الذوق " [5]، ويذكر أنّ شيخه الحاتمي كان يحيلهم لإدراك محاسن محاسن

الكلام على الذوق ، وأنَّ عبد القاهر كان هذا نهجه في دلائل الإعجاز [6] .

ويمكننا أن نستخلص أنّ السكاكي يرى أنّ إدراك فنية الكلام وبلاغته وفصاحته مرجعه الذوق ، ولا يمكن تربية هذا الذوق إلّا " بطول ممارسة علمي المعاني والبيان لمن رزقه الله طبعا سليما " [1] .

---

1 – عبد الرحمن البرقوقي ، شرح ديوان المتنبي ، ج 3 ، ص : 151 .

[2] – عبد القاهر ، أسرار البلاغة ، ص: 123 .

3 – حازم القرطاجني ، منهاج البلغاء وسراج الأدباء ، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن الخوجة ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط3 ، 1986 م ، ص : 42

4 – ينظر المصدر السابق ، ص : 43 .

[5] – السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص: 169 .

[6] – ينظر : السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص: 169 – 170.

وقد جعل ابن الأثير مدار البلاغة كلّها " على حاكم الذوق السليم ، الذي هو أنفع من ذوق التعليم " [2] ، إشارة منه إلى ضرورة أن يكون هذا الذوق فطرة وطبعا في صاحبه ليسلم ، وأنَّ مثل هذا الطبع أفضل من طبع يتدخل التعليم في تكوينه وإظهاره ، وهو وإن كان يشيد بالطبع فإنّ لا يغفل دور الدربة والإدمان كما سمّاه فهما " يريانك الخبر عيانا ، ويجعلان عسرك من القول إمكانا ، وكلَّ جارحة منك قلبا ولسانا " [3] ، وهو يبيِّن قيمة الممارسة ومباشرة التذوق من خلال هذا التشبيه فيقول : " واستنبط بإدمانك ما أخطاك ، وما مثلي فيما مهدته لك من هذه الطريق إلّا كمن طبع سيفا ووضعه في يمينك لتقاتل به ، وليس عليه أن يخلق لك قلبا ، فإنَّ حمل النصال غير مباشرة القتال " [4].

لقد أكّدت هذه النصوص أهمية التدريب ، وضرورته في تكوين الذائقة الأدبية للمتلقي ، فالنظر المستمر ، والتأمل الدائم في النصوص الأدبية من شأنه أن يشحذ الذوق الفني له ، ومن شأنه أيضا أن يكوّن ما سمّاه أهل الصناعة الطبع الجيّد بما يكسبه من قوى ضرورية لممارسة الصنعة ، وكل ذلك سيدعم تكوينه الفني الذي يؤهله لأن يكون ناقدا أو مبدعا .

2-المصطلح البلاغي جوهر النظرية البلاغية .

كانت الدراسات التي دارت حول الخطاب الأدبي قد أسَّست لدرس بلاغي اهتم بالذوق السليم وتكوينه والتدريب عليه ، ولكن ذلك لم يمنع هذه الدراسات من اعتماد المصطلح كونه جوهر التنظير، ومدخلا من أهم مداخل التّعرف على حقيقة البلاغة والكلام البليغ .

وقد تفاوت الاهتمام بالاصطلاح من علم لآخر فالجاحظ الذي ألمَّ في كتابه " البيان والتبيين " بكثير من موضوعات البلاغة ومباحثها " لم يسق ذلك في تعريفات وتحديدات ، فقد كان مشغولا بإيراد النماذج البلاغية ، وقلما عني بتوضيح دلالة المثال على القاعدة البلاغية التي يقررها "[5].

وعلى الرغم من أنَّ الجاحظ كان يعرض لكثير من المصطلحات لكنّه كان يركز على دلالتها اللغوية ، وضرب الأمثلة لها ، ولذلك لم يكن عرضه لهذه المصطلحات " عرضا علميا منظما يلمح فيه الحدُّ والحصر واستيفاء الأقسام ، ولكنَّ عرضها عرضا أدبيا ... ومثل لها بأمثلة من الروائع الأدبية

---

[1] – عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز وأثرها في تدوين البلاغة ، ص: 697 .

[2] – ابن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ج 1 ، ص : 35

[3] – المصدر نفسه ، ج 1 ، ص : 35 .

[4] – نفسه ، ج 1 ، ص : 35

[5] –شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص : 56 .

التي تهيأت له نظما ونثرا بما يدل عليها "[1] ، ومن هذا يتبين غلبة النزعة الأدبية عليه فهو " يتخير ألفاظه وعباراته ويؤثر الأدب في كل صورة على التحقيق العلمي " [2].

وقدامة بن جعفر لا يرى ضيرا في أن يسمي ما استنبطه من فنون البلاغة ، ومحاسن الكلام بما شاء من الأسماء والمصطلحات بل هو يترك الباب مفتوحا أمام من أراد تسميتها بغير ما سمّاها به وهو يقول في هذا الشأن : " لما كنت آخذا في معنى لم يسبق إليه من يضع لمعانيه وفنونه المستنبطة أسماء تدل عليها احتجت أن أضع لما يظهر من ذلك أسماء اخترعتها ، وقد فعلت ذلك ، والأسماء لا منازعة فيها إذ كانت علامات فإن قنع بما وضعته من هذه الأسماء وإلا فليخترع لها كل من أبى ما وضعته منها ما أحب فإنه ليس ينازع في ذلك " [3] .

وهذا الكلام وإن كان يشير إلى تساهل قدامة بن جعفر في وضع المصطلح إذ هو يسمي الفنون من البلاغة بما شاء تسميتها ، ويفتح الباب أمام من أراد تسميتها بغير ما سمَّاها هو به إلا أن ذلك لا يقدح في اهتمامه بالحد والتَّعريف فهو فهو يشرع من بداية كتابه في بيان ماهية الشعر وتعريفه بالإشارة إلى أقسامه وضروبه حيث يقول : " إن أوَّل ما يحتاج إليه في شرح هذا الأمر –بيان الجيد من الرديء من الشعر – معرفة حد الشعر الجائز عمَّا ليس بشعر ، وليس يوجد في العبارة عن ذلك أبلغ ولا أوجز في تمام الدلالة من أن يقال فيه : إنه قول موزون مقفى يدل على معنى " [4] .

وأبو هلال العسكري يشير في مقدمة كتابه إلى أهم معالم المنهج الذي ينهجه ، وهو لا يلبث أن يصرح أنّه لم يؤلف كتابه "الصناعتين " على منهج المتكلمين إذ يقول : " وليس الغرض في هذا الكتاب سلوك مذهب المتكلمين ، وإنما قصدت فيه مقصد صناع الكلام من الشعراء والكتاب " [5] ، ، وهو يقصد بذلك اعتماده الوفير على الشاهد البلاغي دون اهتمام بالغ بالحدود والتعريفات ووضع المصطلحات .

ونقف عند ابن سنان الخفاجي على ميل إلى ضبط الحد والتعريف فهو حين يتناول مفهوم البلاغة يقول : " وقد حدّ الناس البلاغة بحدود إذا حققت كانت كالرسوم والعلائم ، وليست

---

[1] –بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص : 96 .

[2] – عبد العزيز عتيق ، تاريخ البلاغة العربية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص : 53 .

[3] – قدامة بن جعفر ، نقد الشعر ، ص : 68 .

[4] – المصدر نفسه ، ص : 64 .

[5] – أبو هلال العسكري ، الصناعتين ، ص: 09 .

بالحدود الصحيحة " [1] " ، وهو على الرغم من هذا الاهتمام فإنَّه " لم يسلك في دراسة البيان ذلك المنهج القاعدي الجاف الذي ينفر من البلاغة ، وإنما سار الخفاجي بالبلاغة والنقد الأدبي سيرا مزدوجا فيه التحديد والتعريف وإلى جانبه النص والمثال ، وإلى جانبهما الرأي السديد في الحكم بالإصابة أو سوء الاستعمال " [2] .

لكنّنا نجد في كتابه أيضا جانبا من التبرُّم فيما يتعلق بوضع المصطلحات والمسمَّيات المختلفة للفن البلاغي الواحد ، حيث يقول عند تناوله لآراء بعض النقاد من القدماء والمحدثين : " وقد صنف قوم في نقد الشعر رسائل ذكروا فيها أبوابا من الصناعة لا تخرج عما ذكرناه في كتابنا هذا إلّا أنَّهم جعلوا للمعنى الواحد عدة أسماء كالترصيع الذي يسمونه موازنة ، وتسميطا ، وتسجيعا ، وهو كلُّه يرجع إلى شيء واحد ، وإذا وقف على ما صنفوه في هذا الباب ، وجد الأمر فيما قلنا ظـــــاهرا ، والتكرير بينا واضحا " [3] .

أمّا المتأخرون من أعلام البيئة الأدبية والنقدية والبلاغية فقد عنوا عناية فائقة بالتنظير والاصطلاح، وكان على رأسهم السكاكي الذي " أصبحت البلاغة بفضل ما أنجزه من عمل علما منضبطا ، وصيغت قواعدها صياغة تهيئها لتكون وسيلة فنية دقيقة ، وشريكا فاعلا في الصياغة للدرس النقدي والأسلوبي " [4] ، وقد توجَّه إلى هذا الضبط مستعينا بقدرته المنطقية على الحدِّ والتعريف ، والتفريع والتقسيم ، ومن أمثلة اهتمامه بالحدِّ والتفريع والتقسيم حديثه عن وجه التشبيه ، فقد قسَّمه إلى قسمين : إمّا أن يكون أمرا واحدا ، أو يكون غير واحد ، وهو يقسم ما كان أمرا واحدا إلى حسِّي وعقلي ، ويقسم ما كان غير واحد إلى ما كان في حكم الواحد ، وإلى ما ليس في حكم الواحد ، ثم يقسِّم ما في حكم الواحد إلى تشبيه مفرد بمفرد ، وتشبيه مركب بمركب ، ويقسم ما ليس في حكم الواحد إلى : حسِّي ، وعقلي ، والبعض حسي والبعض عقلي [5] .

وقد التزم ابن أبي الأصبع المصري في كتابه " تحرير التحبير " أثناء تناوله للألوان البديعية

---

[1] – ابن سنان الخفاجي ، سرُّ الفصاحة ، ص : 59 .

[2] – بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص : 169 .

[3] – ابن سنان الخفاجي ، سر الفصاحة ، ص : 285 .

[4] – سعد مصلوح ، في البلاغة والأسلوبيات اللسانية ، لجنة التأليف والتعريب والنشر ، جامعة الكويت ، ط1 ، 2003 م ، ص: 66 .

[5] – ينظر : السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص : 334 .

بتعريفها تعريفا اصطلاحيا متَّفِقا مع مسمّاها ، وقد يتعرض لمعناها اللُّغوي أحيانا إذا كان في تسميتها شيء من الغرابة ، وقد يناقش من سبقه في تعريفها ، وينهي المناقشة برأيه موفقا بين الآراء ما أمكن ، ويتبع ذلك بالشواهد من القرآن الكريم ، والحديث النبوي ، والشعر العربي ، واضعا كل شاهد موضعه الذي يليق به [1] .

والقزويني الذي شرح مفتاح العلوم ولخّصه ، وسار في ركاب السكاكي ونهجه ، إذ يعتبر خير من تأثر به، نجده يهتمُّ هو الآخر بالحدِّ والتعريف ووضع المصطلحات، وقد استبدل ببعض مصطلحات السكاكي البلاغية "مصطلحات وتعريفات أخرى أكثر وضوحا ودقّة "[2] ، ففي البديع عرض القزويني للاشتقاق والترصيع اللَّذان لم يذكرهما السكاكي .

وقد سارت سائر الشروح بعد القزويني والتي اتخذت من كتابه " التلخيص " مرجعا على نفس الاهتمام بوضع القواعد ، والتعريفات والحدود ، والاهتمام بالاصطلاحات البلاغية وتفريعها وتقسيمها أقساما مختلفة ، ولم تضف شيئا جديدا يذكر"ولذلك لا تعد هذه الكتب الكثيرة مؤلفات بالمعنى الصحيح للتأليف ، الذي تجد فيه الفكرة الخاصة ، أو المنهج المختلف عن مناهج الغير " [3].

ولكنَّ هذا لا يعني أنّ كلَّ المؤلفات في المرحلة الأخيرة من مراحل التأليف البلاغي صبّت مصبَّ الشروح والملخصات ، وسارت على نهج السكاكي والقزويني ، وانطلقت مما توصّلا إليه ، وإن كان الاهتمام بالحد والتعريف والمصطلحات لا يزال مستمرا ، فهذا العلوي في تلك المقدمات التي مهَّد بها وتناول فيها كل ما يتعلق بالبيان من حيث المفهوم والموضوع والماهية والأهمية ، يظهر ولوعه بالحدّ والتعريف منذ مطلع مؤلفه " الطراز " فينقد علماء البيان الذين رأى أنَّهم " ما عوَّلوا على بيان تعريفه بالحدود الحاصرة ، والتعريفات اللائقة ، ولا أشاروا إلى تصوير حقيقة يعرف بها بين سائر العلوم الأدبية ، والعلوم الدينية كعلم الفقه ، وعلم النحو ، وعلم الأصول ، وغيرها من سائر العلوم " [4] .

وهو يعلِّل لضرورة التعريف ، وضرورة الانطلاق منه بأمرين : " أمّا أولا فلأن الخوض في تقاسيمه وخواصه ، وبيان أحكامه ، فرع على تصور ماهيته لأن من المحال معرفة حكم الشيء قبل فهم حقيقته ، وأما ثانيا فلأن الخوض في أسراره ودقائقه إنما هو خوض في المركبات ، والخوض في معرفة ماهيته إنما هو خوض في المفردات ، ولا شك أن معرفة المفرد سابقة على معرفة المركب ، ولأجل ما

---

[1] – ينظر : محمد حفني شرف ، مقدمة تحرير التحبير ، ص : 57 .

[2] – عبد العزيز عتيق ، تاريخ البلاغة ، ص: 303 .

[3] – بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص: 340

[4] – العلوي ، الطراز ، ج 1، ص : 08 .

ذكرناه لم يكن بد من بيان معقوله ومعرفة ماهيته ، فإذا تمهدت هذه القاعدة فلنذكر معناه وبيان موضوعه ومنزلته من العلوم الأدبية ، وثمرته وكيفية الوصول إليه " [1] .

ومن المؤلفات التي سعت إلى الثورة على هذه الشروح والملَّخصات ، وابتدعت لنفسها منهجا جديدا –وإن كنّا لا نعدم فيه الاهتمام بالتنظير والاصطلاح – نذكر " المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع " لأبي محمد القاسم السجلماسي الذي حصر البلاغة في عشرة أبواب تناول ضمنها مختلف الوجوه البلاغية في المعاني والبيان والبديع ، و" الروض المريع في صناعة البديع " لابن البناء المراكشي والذي قسَّمه إلى ثلاثة أبواب خصّص أوّلها لمقدمات في البلاغة والبديع ، وجعل ثانيها لأقسام اللَّفظ من جهة مواجهة المعنى نحو الغرض المقصود ، أمّا ثالثها فكان للحديث عن أقسام اللّفظ من جهة دلالته على المعنى .

لقد سار الاهتمام بالتنظير والاصطلاح البلاغي جنبا إلى جنب مع الاهتمام بالدربة والاعتماد على تكوين التذوق الفني في منهج الدراسة البلاغية ، ولا يمكن بأية حال من الأحوال أن نصوب منهجا أونخطئ آخر إلا من باب المغالاة في الالتزام بخاصية وإقصاء ما عداها ولنا أن نقول إنّ المنهج الفعال هو الذي يلتزم بتكوين كافة القدرات والكفاءات التي يحتاجها متعلم البلاغة ، سواء كان تعلمها بالطبع أو الاكتساب .

3– الشاهد البلاغي وسيلة لكشف حقيقة البلاغة .

يجمع أهل البلاغة والأدب والنقد على قيمة الشاهد في إبراز وإيضاح القضايا التي تتم دراستها وبحثها ، فالأمثلة عندهم " توضح وتكشف ، وتخرج من اللبس إلى البيان ، ومن جانب الإبهام إلى الإفصاح " [2] ، ولذلك تعتبر من أهمِّ وسائل الإيضاح والتدريب التي تعتمدها العملية التعليمية ، والتي تعين على فهم القضايا البلاغية من جهة ، وعلى تكـوين الذوق الفنّي من جهة أخرى .

وقد وظّف كثير من أعلام هذه البيئة الشاهد البلاغي من هذا المنظور ، فالجاحظ يظهر قدرة فائقة على انتقاء المادة الأدبية التي يمثِّل بها لما يتناوله ، ويجعلها شاهدا على البلاغة والبيان ، فهو يختار من الشعر أجوده ، ومن النثر أحسنه ، فقد أورد من الشعر المختارات والمنتخبات كمختارات المراثي ، ومختارات الهجاء ، والزهد والحكمة ، ولم يورد من النثر إلا جيد الخطب والرسائل والوصايا

[1] – العلوي ، الطراز ، ج 1 ، ص : 09 .

[2] – ابن سنان الخفاجي ، سر الفصاحة ، ص : 14 – 15 .

خطبته في حجة الوداع [1] ، وخطب الصحابة كخطبة أبي بكر الصديق لعمر حين استخلفه بعد موته [2] ، ورسالة عمر بن الخطاب إلى أبي موسى الأشعري [3] .

وهو وإن كان مثَّل لكلام الحمقى والنوكي المفتقد لخصائص البيان فلكي ينبِّه على فداحة أخطائهم التي يجب أن يتجنبها البليغ ، وكأنَّنا بالجاحظ يبحث عن كل وسيلة تقود إلى كشف حقيقة البلاغة والبيان ، وهو بذلك يسنُّ طريقا إلى تعلّم البلاغة قد يغفل عنه الكثير وهو الموازنة بين جيّد البيان ورديئه ، لما لهذه الوسيلة من أهمية في إدراك خصائص الخطاب الفنية .

وقد شهد بقيمة هذا المصدر أهل الأدب والبلاغة والبيان من القدماء والمحدثين ، حيث يقول عنه أبو هلال العسكري أثناء حديثه عن كتب البلاغيين : " وكان أكبرها وأشهرها كتاب البيان ، لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ، وهو لعمري كثير الفوائد ، جم المنافع ، لما اشتمل عليه من الفصول الشريفة ، والفقر اللطيفة ، والخطب الرائعة ، والأخبار البارعة ، وما حواه من أسماء الخطباء والبلغاء " [4] ، فقيمة "البيان والتبيين " بطبيعة ونوعية المادة التي حواها ، وقيمتها الأدبية والبلاغية إذ هي فصول شريفة ، وفقر لطيفة ، وخطب رائعة .

وقد كان لابن قتيبة طرح متميز في انتقاء الشاهد واختياره في كتبه ، إذ كان لا يقصر استشهاداته على شعراء فترة من الفترات ، أو عصر من العصور ، فلم يتخذ من الزمن والعصر معيارا للتفاضل والانتقاء ، ولا من أقوام دون آخرين مقياسا ، لأنَّ الله لم يقصر " العلم والشعر والبلاغة على زمن دون زمن ، ولا خصَّ به قوما دون قوم ، بل جعل ذلك مشتركا مقسوما بين عباده في كل دهر ، وجعل كل قديم حديثا في عصره "[5] .

والمساواة بين المتأخرين والمتقدمين في الاستشهاد لألوان البلاغة وفنونها مسألة ذات أهمية كبيرة في انتقاء الشاهد لأن الذوق العام – لا شكّ – يتغير من عصر إلى عصر ، ومن جيل لآخر بفعل تغيُّر الحياة وتطوُّرها ، ولذلك فإنَّ مثل هذه النظرة التي تجمع بين القديم والحديث في الاستشهاد والتمثيل

---

[1] – الجاحظ ، البيان والتبيين ، ج 2 ، ص ، : 31 .

[2] –المصدر نفسه ، ج 2 ، ص ، : 45 .

[3] – نفسه ، ج 2 ، ص ، : 46 .

[4] –أبو هلال العسكري ، الصناعتين الكتابة والشعر ، ص : 05 .

[5] – ابن قتيبة ، الشعر والشعراء ، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر ، دار المعارف ، القاهرة ، ط2 ،1386هـ ، 1965 م ، ج1 ، ص : 63 .

نظرة واعية لمدى تأثير انتقاء الشاهد البلاغي على المتلقي ، ذلك أنَّ الإبداع والأذواق الفنية تختلف باختلاف البيئات والأزمنة .

وقد أدرك ابن المعتز هو الآخر قيمة الشاهد فهو يقدم لألوان البديع وفنونه بتعريف بسيط ثم يتبع ذلك بكمٍّ هائل من شواهده وأمثلته من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ،وكلام الصحابة وأشعار الإسلاميين ، وكلام المحدثين المنظوم والمنثور ، والملفت في هذه الاستشهادات والأمثلة أنّه يمثل لها من كلام القدماء ، كما يمثِّل لها من كلام المحدثين " وهو بذلك ينفصل عن اللغويين الذين كانوا يزرون إزراء شديدا على المحدثين ، وفي نفس الوقت يلتقي بذوق البلاغيين من المتكلِّمين أمثال الجاحظ الذي كان يعتد بالقدماء والمحدثين " [1] ، وهو مذهب ابن قتيبة الذي لم يكن ينظر للمتقدم من الشعراء بعين الجلالة ، ولا إلى المتأخر منهم بعين الاحتقار ، بل كان ينظر إليهم بعين العدل لأن البلاغة لا تخصُّ زمنا دون زمن ، أو أقواما دون آخرين [2].

وقد تبيّن له أنَّ شواهد الفنون البلاغية ليست كلُّها حسنة ، ولا هي كلُّها قبيحة ، ومن هذا المنطلق " أبان رأيه فيها ، وعاب استعمالات الأدباء إياها ما رآه معيبا ، وما رآه ظاهر التكلُّف ، فكان كتابه كتاب بلاغة يوضّح فنونها ، وكتاب تقدير يوضح عيوبها "[3] .

ومن النماذج الممثلة لهذا النَّهج قوله بعد أن ذكر عددا وفيرا من نماذج الاستعارة الحسنة قوله : " وهذا وأمثاله من الاستعارة مما عيب من الشعر والكلام ، وإنما نخبر بالقليل ليعرف فيتجنب ، قال المهلب لرجل من الأزد : متى أنت ؟ قال أكلت من حيوة رسول الله صلّى الله عليه سنتين فقال : أطعمك الله لحمك ، وقال عبيد الله بن زياد يوما ، وكانت فيه لكنة افتحوا: سيفي يريد سلوه " [4]، ومن معيب التجنيس عنده قول منصور بن الفرج :

أُكَابِدُ مِنْكَ أَلِيمَ الأَ لَمْ فَقَدْ أَنْحَلَ الجِسْمَ بَعْدَ الجَسَمْ " [5]

وهو بهذا يؤكد على ما سنّه الجاحظ قبله ، ويكشف عن أهمية باب من أبواب الدربة أغفله كثير من الأعلام حينما راحوا يركزون في بيان الفنون وقواعدها ونظرياتها على الأمثلة النموذجية الحسنة ، متغافلين عن النماذج الرديئة ودورها في التعليم والتدريب على التمييز وإدراك حقيقة الجيِّد والرديء

---

[1] –شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص: 74

[2] – ينظر ابن قتيبة ، الشعر والشعراء ، ، ص : 62

[3] – بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص : 122 .

[4] – قدامة بن جعفر، نقد الشعر ، ص: 74 .

[5] – المصدر نفسه ، ص: 74 .

على حدٍّ سواء ، وتستند هذه الأهمية إلى ما يسمِّي اليوم بيداغوجية الخطأ الذي يعدُّ من أهم المداخل التعليمية .

وقدامة بن جعفر حين يمثل لنعوت الجودة ، أو عيوب الرداءة لا يحلل ولا يوضح ولا يعلل وإنما يأتي بالشاهد والمثال الذي قد يكون بيتا أو بيتين أو مقطوعة شعرية دون أن يعلق على ذلك ، فهو مثلا أثناء حديثه عن نعت اللَّفظ الذي يوجب فيه أن يكون " سمحا ، سهل مخارج الحروف من مواضعها ، عليه رونق الفصاحة ، مع الخلو من البشاعة " ، يمثل لذلك بقصيدة للذبياني،وأخرى لمحمد بن عبد الله السلاماني ، وبيتين لشماخ ، وأبيات لجبهاء الأشجعي [1] دون أن يحلِّل لنا معنى سمح الألفاظ ، أو سهولة المخارج ، أو رونق الفصاحة ، أو الخلو من البشاعة في هذه الشواهد كلها.

وهو في ذلك كلِّه يعوّل على قدرة القارئ ، وعلى سلامة ذوقه لكون العربي كان لا يزال ذا مكنة من لغته ، وله من المؤهلات ما يسعفه على اكتشاف هذه النعوت ، وهو منهج يفتح أمام المتلقي فرصة للتعلم والتدرّب على ممارسة التمييز بين جيّد الكلام من رديئه ، وتلك سبيل تكوين ذائقته الفنية التي تؤهله فيما بعد لتكوين ملكته النقدية .

ونستطيع أن نستشف من خلال هذه النماذج كلّها أنَّ أعلام البلاغة العربية ، والرعيل الأوّل منهم بخاصة ، لم يكتفوا بالشاهد المجتزأ من نصّه فحسب ، بل جمعوا إلى جانب ذلك الاهتمام بالنصوص الكاملة ، وأحالوا عليها لتكون نماذج متكاملة لجوهر البيان والبلاغة والأدب .

ولقد اكتمل هذا النهج مع الأمدي والجرجاني اللذين اتّخذا من ثلاث مدونات شعرية مجالا لممارستهما النقدية وهي : شعر أبي تمام ، وشعر البحتري ، وشعر أبي الطيب المتنبي ، وهؤلاء الشعراء من أهمِّ الشعراء المحدثين ، وقد أثير حول شعرهم كثير من الجدل والخصام ، حيث انتصر بعض النقاد لأبي تمام ، وشايع البعض الآخر البحتري ، وانقسم الناس في شعر المتنبي بين مناصر وخصم .

وهما وإن كان يستشهدان بالبيت والبيتين والثلاثة أبيات أحيانا، فإنهما يستشهدان كذلك بالمقطوعة والقصيدة الشعرية أحيانا أخرى ، ومن ذلك ما أورده الآمدي في الموازنة بين أبي تمام والبحتري في معاني الجمال والجلال والهيبة والبهاء والجهارة ، فقد أثبت لأبي تمام بيتين في خالد بن يزيد بن مزيد يقول فيهما :

وَقَدْ كَانَ مِمَّا يُضيءُ السَّرِيـ رُ والبَهْوُ يَمْلَؤُهُ بالبَـــــــهَاءِ

[1] – المصدر السابق ، ص: 74 .

مَضى خَالِدُ بنُ يَزِيد بنُ مَزِ يدٍ قَمَرُ اللَّيلِ شَمْسُ الضَّحَاءِ

وأورد للبحتري مقطوعة من ستّة أبيات في المهتدي بالله مطلعها :

زَادَ فِي بَهْجَةِ الخِلَافَةِ نُورَا فَهْوَ شَمْسُ النَّهَار وهْي نَهَارُ " [1] .

وقد حاز عبد القاهر الجرجاني التقدير العلمي في درس البلاغة لما اعتمده من طريقة مثلى في توظيف الشاهد البلاغي وتحليله ، حيث أبدى قدرة فائقة على كشف معالم البيان والجمال فيما يستشهد به لقضايا البلاغة ، وقد أظهر اهتمامه بالشاهد البلاغي تنظيرا وتطبيقا ، وعوّل عليها كثيرا في إثبات ما يذهب إليه ، وفي ترسيخ معالم منهجه التذوُّقي التحليلي ، وقد تبوّأ بذلك ما تبوأه من مكانة في تاريخ البلاغة العربية بأمرين اثنين : أولهما ، اتجاهه بالبلاغة نحو التقنين ، ، وثانيهما :" أنه آلف بين العلم والذوق ، واستعان بأحدهما على الآخر ، فهو في تحليله للشواهد والأمثلة إنما يأخذ بأيدينا ليقفنا على الجمال بشعورنا وإحساسنا ، ثم يأخذ بأيدينا ثانية ليقنعنا بصدق شعورنا وإحساسنا بالجمال ، إقناع العقل والمنطق بعد إقناع الشعور والاحساس ، واطمئنان النفس والقلب"[2].

لقد فاقت القدرات التحليلية عند عبد القاهر الجرجاني كل أقرانه في هذا المجال ، وجعلت منه رائدا من رواد المنهج التحليلي بما فيه من العمق ، والاستقصاء ، والتعويل على التطبيق أكثر من التنظير والتقعيد ، إلى جانب ما فيه من اعتماد على الذوق الأدبي الذي يسعف القارئ في تلمس مواطن الحسن والجمال فيما يُعرض عليه من الشواهد والنصوص [3] .

فقد كان عبد القاهر يقف عند كل فن يتناوله وقفة متأنية ليبين أسراره الجمالية وأثره في النفس ، محللا كيف تتحرك النَّفس للجمال ، وكيف يقع موقعه منها ، ومواطن التحليل بهذا الشكل كثيرة يغص بها كتابه " أسرار البلاغة " ومن ذلك بيانه لأثر التمثيل في النفس ومدى تحريكه لها فهو يقول : " وإن أردت اعتبار ذلك في الفنِّ الذي هو أكرم وأشرف فقابل بين أن تقول : " إنَّ الذي يعظ ولا يتّعظ يُضِرُّ بنفسه من حيث ينفع غيره " وتقتصر عليه ، وبين أن تذكر المثل فيه على ما جاء في الخبر من أنّ النبي صلى الله عليه وسلم قال : " مثلُ الذي يعلِّمُ الخيرَ ولا يعمل به مثلُ السِراج الذي يضيئ للناسِ ويحرق نفسه " [4] .

---

1 – الآمدي ، الموازنة بين الطائيين ، ج 2 ، ص : 363 – 364 ، والبيت في ديوان البحتري ، ج 1، ص : 221 .

[2] – مازن المبارك ، الموجز في تاريخ البلاغة ، ص : 102

[3] – ينظر بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص : 212 .

4 – عبد القاهر ، أسرار البلاغة ، ص : 119 .

ويخلص بعد إيراد مجموعة من الشواهد للتمثيل إلى سرّ تأثيره في النفوس : " فأولُّ ذلك وأظهره أنَّ أنس النّفوس موقوف على أن تخرجها من خفيّ إلى جليّ ، وتأتيها بصريح بعد مكنّى ، وأن تردَّها في الشيء تعلِّمها إياه إلى شيء آخر هي بشأنه أعلم ، وثقتها في المعرفة به أحكم ، نحو أن تنقلها عن العقل إلى الإحساس ، وعمَّا يُعلم بالفكر إلى ما يُعلم بالاضطرار والطبع ، لأنَّ العلم المستفاد من جهة النظر والفكر في القوة والاستحكام ، وبلوغ الثقة فيه غاية التمام " [1] .

وقد استعان السكاكي ومن سار في ركبه ممن شرحوا مفتاحه بشواهد عبد القاهر الجرجاني ، ولكنّه لم يعن بالتحليل كما اعتنى به عبد القاهر " لأن الطابع التعليمي كان يتطلب ذلك من الكتَّاب ذوي هذا الاتجاه ، وعلى رأسهم صاحب المفتاح ، الذي كان ينهج هذا النهج ليقرر في أذهان المتلقين مايريد ، وهذه سمة المعلم ، ومن مقاصد السكاكي في بلاغته التعليم " [2] .

إنّ الشاهد البلاغي باعتباره نموذج الكلام البليغ ركيزة هامة في الدرس البلاغي ، فهو يوضح جوهر القضية البلاغية ، ويكشف عن حقيقتها ، ويدرّب على تذوّق الجمال الفني في النصوص والشواهد المختارة بما يمارس عليه من عمليات تحليلية فنية ، وهو إلى جانب ذلك كلّه يوثق العلاقة بين البلاغة والأدب كونه حضنها الذي نشأت وتربت فيه .

وخلاصة القول التي يمكن أن يصل إليها الدَّارس وهو يتتبع منهج الدرس البلاغي في أصوله التاريخية سواء أكان ذلك في ظلّ الخطاب القرآني أم في ظلّ الخطاب الأدبي هي أنّ هذا الدرس كان هادفا حيث توخت الدراسات القرآنية فهم الخطاب القرآني ، وكشف أسرار إعجازه ، واستنباط أحكامه ، كما توخت الدراسات الأدبية والنقدية الكشف عن أدبية الأدب ، ورصدآليات تحليله ونقده ، وبيان طرق إنشائه وصناعته .

كما يمكن للدارس أيضا أن يخلص إلى أنّ هذه الدراسات بنوعيها كانت ذات علاقة وطيدة بالدرس البلاغي حيث وظفت المباحث البلاغية لتحقيق هذه المقاصد ، إذ لم يكن عرض هذه المباحث وتناولها وتقديمها إلا خدمة لتلك الأغراض والغايات الآنفة الذكر ، ولذلك كان الدرس البلاغي في تصورنا درسا وظيفيا لأنّه كان وسيلة ولم يكن غاية في حدّ ذاته .

وقد عمدت تلك الدراسات بنوعيها إلى تبني كثير من الطرق والتقنيات الفعَّالة وهي تتناول هذه المباحث وتقدمها وتعرضها ، حيث وجدناها تركز على التحليل ، والتعليل ، والتمثيل ، والتنظير ،

---

[1] – المصدر نفسه ، ص: 121

[2] – عويض بن حمود العطوي ، منهج التعامل مع الشاهد البلاغي ، مجلة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها ، العدد 3، 1425، ص : 65 .

والتدريب ، والتطبيق ، وهي تقنيات تشكّل في جملتها أهم المهارات والقدرات التي يجب أن يتزود بها دارس البلاغة ، مما يعني أنّ هذا الدرس كان درسا فعّالا ، ولم تكن القاعدة البلاغية هي الغاية المثلى التي يهدف إليها مثلما صار إليه في مراحله المتأخرة في مؤلفات الشروح والملخصات ، ومثلما ركّز عليه المحدثون وهم يتلقفونه من هذه الشروح والملخصات ، ولكن ألا يمكن أن نجد في دعوات تجديد هذا الدرس وبعثه في العصر الحديث جوانب من الفعالية التي نبحث عنها والتي وضعنا أيدينا على جانب منها في أصول هذا الدرس ؟ .

الباب الثاني

إحياء الدرس البلاغي العربي وتجديده في العصر الحديث

الفصل الأول: إحياء مادة البحث البلاغي ، وتجديد آليات التحليل .

الفصل الثاني : تجديد تعليمية الدرس البلاغي .

التطوُّر والتجدّد سنّة تجري على المعارف والعلوم والثقافات ،كما تجري على حياة أصحابها ، وقد شهد الدرس البلاغي العربي قديما باعتباره حقلا معرفيا جانبا من هذا التطوّر متمثِّلا فيما مرّ به من مراحل ، فقد انتقل من طور النشأة إلى النمو ، ثم ارتقى إلى النُّضج ، ووصل إلى الاكتمال عبر مسيرة تاريخية طويلة فاقت أحد عشر قرنا.

ويمكننا أن نتبيّن تطوّر البحث البلاغي من خلال تتبُّع مظانه عبر مسيرته التاريخية ، فإذا كان الجاحظ في " البيان والتبيين " أوّل من خطَّ معالم البلاغة ، فإنَّ عبد القاهر أوّل من أسس من هذا العلم قواعده ، وأوضح براهينه "[1] في " الدلائل " و " الأسرار " ، أمّاَ السكاكي فقد حدَّد علومه وجمع شتات قضاياه في القسم الثالث من " مفتاح العلوم " الذي سار على نهجه الخطيب القزويني في "التلخيص "و " الإيضاح " ، وحذا حذوهما ، ومشى في ركبهما كثير من الأعلام من الشرّاح والملخصين ، وقلّما حاد عن نهجهما المتأخرون عدا قلّة قليلة من الأعلام ممن كان لهم قراءة مختلفة لما ورثوه ممن سبقهم * .

وقد سار الدرس البلاغي العربي الحديث في ظلّ الموروث البلاغي القديم ردحا من الزمن في مطلع العصر الحديث بخاصة ، فقد " قدر للطريقة السكاكية أن تسيطر على الدراسات البلاغية ، وتسير في طريق التلخيصات والشروح والحواشي والتقريرات " [2] ، ومضت البلاغة العربية " مثقلة بأعباء

---

[1] – العلوي ، الطراز ، ج 1 ، ص : 4 .

* – ممن خرجوا عن نهج السكاكي من المشارقة ابن الأثير في كتابه : " المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر " ، وممن حاولوا الخروج عمّا رسمه القزويني في " التلخيص " و " الإيضاح " بعض المغاربة من أمثال أبي القاسم السجلماسي في كتابه : " المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع " ، وابن البنّاء المراكشي في كتابه : " الروض المريع في صناعة البديع ".

[2] – عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز وأثرها في تدوين البلاغة ، ص : 761 .

المنطق والفلسفة وفي ذيلها البديع في طريق الاختصار المخلّ الذي لا يشبع نهمة ، ولا يبل أواما ، ولا يربي ذوقا ، أو في طريق الشَّرح والتَّقرير الذي يبعدها عن موارد الصَّفو ، ويوردها مواطن الكدر ، وبقي الأمر كذلك منذ أوائل القرن الثامن الهجري إلى يومنا هذا " [1] .

ولكنَّ الدرس البلاغي العربي ما فتئ يشهد في مسيرته الحديثة محاولات تجديدية ليس عند دعاة المعاصرة والتجديد فحسب ، بل حتى عند أولئك الذين تزعَّموا تيار الأصالة والمحافظة ، فقد رأى المهتمون " أنَّه لا بد أن تتغير طرائق التدريس ، ولا بد أن تتجدد مناهج البحث والتأليف ، فأخذ الدارسون يحيون تراثهم ، ويخرجون بحوثا فيها طرافة وتجديد " [2].

ويمكننا أن نقف في تجديد الدرس البلاغي الحديث على محورين هامين يتعلّق أوَّلهما بإحياء مادة البحث البلاغي ، وتجديد آليات التحليل ، ويتضمَّن كلّ ما له علاقة بمضامينه وقضاياه ومباحثه، وطرق تحليله ، وينصبُّ ثانيهما على تجديد طرائق أدائه وإنجازه ، والوسائل الكفيلة بتفعيله في الحقل التَّعليمي .

وقد سار التجديد في اتجاهين بارزين-كما أشرنا إلى ذلك في مدخل هذا البحث – هما : الاتّجاه المحافظ وهو الذي سعى إلى تجديد الدرس البلاغي في ظلِّ الموروث البلاغي العربي القديم، والاتجاه المنفتح وقد سعى للتجديد بالاستفادة من منجزات الدرس اللساني الغربي الحديث ، وقد نجد في معالمهما من حاول المواءمة بين هذين الاتجاهين بالمزج بين منجزات الدرس العربي والغربي .

أمّا التجديد في طرائق الإنجاز والأداء للدّرس البلاغي فقد أسهم فيه المكلَّفون بإعداد البرامج والمناهج التعليمية للغة العربية من أساتذتها ومعلميها فوضعوا تصوراتهم التي أفادوها من خبراتهم واطلاعهم في مؤلفاتهم الخاصة التي كانت أغلبها دروسا أنجزوها وهم يزاولون مهنة التعليم ، وأسهم فيه أيضا المكلفون بإعداد المناهج والبرامج الرسمية من قبل الوزارات الوصية وقد كان أغلبهم من المطَّلعين على ما جدَّ في حقل الدراسات اللسانية الغربية ، والتعليمية على وجه الخصوص وقد حاولوا إسقاط مبادئها وأسسها على أداء الدرس البلاغي فيما أوصوا به ، أو وجّهوا إليه من طرق ووسائل تكفل الأداء الحسن لهذا الدرس .

ولهذا فإننا سنحاول في هذا الباب أن نستجلي معالم تجديد منهج الدرس البلاغي وتحديثه من خلال فصلين أولهما : إحياء مادة البحث البلاغي ، وتجديد آليات التحليل ، وثانيهما : تجديد

---

[1] – أحمد موسى ، الصبغ البديعي ، ص : 4 .

[2] – أحمد مطلوب ، دراسات بلاغية ونقدية ، ص : 79 .

تعليمية الدرس البلاغي ، متوخين من ذلك كلّه البحث عن معالم الوظيفية والفعالية التي يمكن استثمارها في بناء منهج فعّال للدرس البلاغي .

الفصل الأول

إحياء مادة البحث البلاغي ، وتجديد آليات التحليل .

أولا : إحياء مادة البحث البلاغي في ضوء الموروث البلاغي العربي .

ثانيا : تجديد آليات التحليل البلاغي في ضوء البلاغة الجديدة .

كان إحياء مادة البحث البلاغي العربي، وتحديد آليات تحليله همّا يشغل بال كثير من المهتمين به ، وكان الغرض الذي يجمعهم هو بعث الحياة في هذا الدرس بعدما رأوا ما آل إليه من جمود حينما أصبح مصطلحات تحصى ، وقواعد تلقّن وتحفظ ، وأنماطا جاهزة تتكرّر ، ورأوا ما آل إليه حال ناشئتهم من العجز في التعبير بلغتهم وهم يدرسون علوما من شأنها أن ترتقي بها ، وتسمو باستعمالها وتوظيفها ، والبلاغة من ضمنها .

وعلى الرغم من اتفاقهم جميعا في الغاية المنشودة من التجديد وهي إعادة الحياة لهذا الدرس ، فإنهم يختلفون في السبيل المؤدية إلى ذلك ، فمن داع إلى ضرورة إحياء مادة البلاغة العربية من داخلها ، ومن داع إلى تجديدها بالاستعانة بما جدَّ في الدرس اللساني الغربي الحديث .

أولا : إحياء مادة البحث البلاغي في ضوء الموروث البلاغي العربي .

لعل من أهمّ الاتجاهات في الدعوة إلى إحياء مادة البلاغة العربية الاتجاه المحافظ الذي رأى أنَّ التجديد يجب أن يكون من داخل هذه البلاغة ومن داخل الثقافة التي نشأت في حضنها ، والبيئة التي ترعرعت فيها وكانت الدافع الأساسي في انبعاثها وظهورها علما له أهميته مادة ومنهجا ، ولذلك حاول هذا الاتجاه في مسعاه التجديدي إحياء مادة التراث البلاغي العربي بعد فرزها وغربلتها ، والاحتفاظ منها بما يخدم حياة هذا الدرس ويبعثه إلى الوجود ثانية ، ويقرّبه إلى الأفهام بتخليصه ممّا علق به من مسائل المنطق والفلسفة والاستدلال ، ويطبعه بما انطبع به في مراحل نضجه وازدهاره ، ويعيده إلى حضنه الأصيل في ظلالِ دوحته الفنية الوارفة بفرعيها : البيان القرآني ، والبيان الأدبي .

ومما يشهد بهذا التوجّه الإحيائي في تاريخ الدرس البلاغي الحديث تلك المحاولة الإصلاحية التي قام بها الأزهر الشريف، حينما بادر أحد شيوخه وهو الشيخ محمد عبده (ت1323هـ) لتدريس البلاغة فيه باعتماد كتابي عبد القاهر الجرجاني : " دلائل الإعجاز " و " أسرار البلاغة " برنامجا رسميا لها ، حيث يذكر معاصروه من تلاميذه أنّه بذل جهدا منقطع النَّظير في بعث البلاغة العربية القديمة ، وقد صوّر الشيخ محمد رشيد رضا (ت 1354هـ) مدى الإقبال على درسه قائلا : " فأقبل على حضور درسه مع أذكياء الطلاب كثيرون من العلماء والمدرِّسين وأساتذة المدارس الأميرية ، وقد قال أحد فضلاء هؤلاء الأستاذين بعد حضور الدرس الأوّل " إنّنا قد اكتشفنا في هذه اللّيلة معنى علم البيان "[1].

وكتابا عبد القاهر الجرجاني " الدلائل " ، و"الأسرار " خير نموذجين للبلاغة العربية في أزهى أيامها ، وهما فضلا عن ذلك يمثلان قطبيها اللّذين انبجس منهما إشعاعها ، على اعتبار أنَّ الأول منهما يمثل البلاغة العربية في علاقتها بالبيان القرآني ، ويمثّل ثانيهما البلاغة العربية في علاقتها بالبيان الأدبي كما استلهمه أعلامها من أدب الأمّة شعره ونثره .

1-إحياء المادة البلاغية في ظلّ البيان القرآني.

كان القرآن الكريم وسيظلُّ مصدرا للبيان ، ونموذجا أسمى للبلاغة على الرغم من تجدّد الحياة ، وتغيّر معالمها ، ولا ضير في ذلك فهو المعجزة الخالدة التي لا تنقضي عجائبها مهما سالت بالحبر أقلام الأفذاذ من الدارسين لأسلوبه ونظمه ، تكشف أسرار إعجازه ، ومصادر تميّزه وتفرده .

وقد جاء العصر الحديث وظلَّ القرآن الكريم يشغل حيّزا هاما من الدراسات الدينية والفنية ، وعادت هذه الدراسات تخوض في إعجاز القرآن وتفسيره من جديد مستفيدة من الإرث البلاغي العربي ،ومحاولة توظيفه لقراءة الخطاب القرآني قراءة جديدة ومختلفة ، فتشكَّلت بذلك دراسات ساهمت في إحياء المادة البلاغية وبعث الحياة فيها ، وسنركز اهتمامنا بلونين من الدراسات هما : دراسات الإعجاز البلاغي ، ودراسات التفسير البلاغي.

أ- **دراسات في الإعجاز البلاغي** *.

من الدراسات التي تناولت إعجاز القرآن الكريم مستندة إلى المادة البلاغية التراثية ، ما أنجزه مصطفى صادق الرافعي (ت 1937م) في كتابه " إعجاز القرآن والبلاغة النبوية "الذي كان الباعث

1 – محمد رشيد رضا ، مقدمة أسرار البلاغة في علم البيان ، ، ص : هـ .

على تأليفه ما رآه الرافعي من وفرة الآراء والأقوال ، واللجج والخصومات في قضية الإعجاز [1] ، دون أن يفي ذلك كلّه بالغرض المطلوب ، وهو في ذلك يذكرنا بما ذهب إليه الخطابي وهو يتحدث عن دافع تأليفه لكتابه " بيان إعجاز القرآن " [2].

وقد علّق الرافعي الإعجاز بالبلاغة بمختلف وجوهها وألوانها ، لكنّه عنده مردود إلى " أسرار الوضع اللغوي ، التي مرجعها إلى الإبانة عن حياة المعنى بتركيب حيّ في دقة التأليف وأحكام الوضع ، وجمال التصوير ، وشدة الملاءمة " [3] ، ولذلك فهو مقصور: " على ما كان مرجع أمره إلى اللغة في وضعها ، ونسقها ، والغاية منها إلى ما يتصل بجهة من الجهات أو يكون مبدأ فيها أو سببا عنها ، أو واسطة إليها ، وهذا هو في الحقيقة وجه الإعجاز الغريب الذي استبدَّ بالرُّوح اللُّغوية في أولئك العرب الفصحاء ، فاشتملت به أنفسهم على خلق من العزيمة الحذاء دائبا لا يسكن كأنه روح زلزلة ، فلم تزل من بعده تزحف بهم الأرض حيث انتقلوا "[4] .

ومن القضايا البلاغية التي تناولها وعلّق بها مضمون الإعجاز: أسلوب القرآن ، ونظمه وتأليفه الذي تناول فيه نظم حروفه وأصواتها ، وكلماته وحروفها ، وجمله وكلماتها ، كما تناول غرابة أوضاعه التركيبية ، والطريقة النفسية في الطريقة اللسانية ، وإحكام السياسة المنطقية على طريقة البلاغة .

وقد كان من أهمّ ما وقف عنده الرافعي وهو يتناول إعجاز القرآن نظمه مقتديا في ذلك بالإمام عبد القاهر الجرجاني ، محاولا " أن يمدَّ بصره إلى مفهوم التركيب وجزئياته ، وربطه بالنطق الفكري عند المتكلم ، ثم ربطه بالمتلقي وخواصه النفسية "[5] ، ولذلك فإنّ أفصح الكلام وأبلغه عنده ما كان جديرا أن يطلق عليه كلمة الأسلوب ، لأنّه تركيب" تقرؤه وكأنك تسمعه ، ثمّ لا يلج إلى فؤادك حتّى

---

* – أشار الدكتور صلاح عبد الفتاح الخالدي إلى كثير من الدراسات الإعجازية الحديثة التي ركزت على الجانب البلاغي ذكر من ضمنها " النبأ العظيم " لمحمد عبد الله دراز (1894م – 1958 م) ، وكتاب " معجزة القرآن " للشيخ محمد متولي شعراوي وأصله دروس متلفزة ، و" دراسات لأسلوب القرآن الكريم " للدكتور محمد عبد الخالق عضيمة ، وذكر دراسات لعبد الفتاح لاشين ، والدكتور فاضل السمرائي ، ينظر : إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني ، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان ، ط1 ، 1421 هـ ، 2000م ، ص : 96 -102 .

1 – ينظر : الرافعي ، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، (د ، ط) ، 1425 هـ – 2005 م ، ص : 21

[2] – ينظر : الخطابي ، بيان إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، ص : 21 .

3 – محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 87 .

4 – الرافعي ، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، ص :21.

5 – محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 87 .

تصير كأنك أنت المتكلم به ، وكأنّه معنى في نفسك ما يبرح مختلجا ، ولا ينفك ماثلا من قديم ، مع أنّك لم تعرفه إلا لساعتك " [1] .

وقد عمد الرافعي إلى المادة البلاغية التراثية فجعلها أداته في التحليل ، ولم يخرج عنها إلّا بلطف هذا التحليل وعمقه ، فهو مثلا عندما يقف على لفظة "ضيزى " في قوله تعالى : " أَلَكُمُ الذَّكَرُ وَلَهُ الْأُنْثَى ، تِلْكَ إِذًا قِسْمَةٌ ضِيزَى "[2] ، يذهب إلى أنَّ هذه الآية وردت في سياق الإنكار على العرب المشركين حينما جعلوا لأنفسهم الذكور ، ونسبوا إلى الله البنات ، ويعلل المناسبة بين هذه القسمة الغريبة ، ولفظة " ضيزى " بقوله : " فكانت غرابة اللفظ أشدُّ الأشياء ملاءمة لغرابة هذه القسمة التي أنكــرها " [3] .

وبهذا التوظيف الرائق للمادة البلاغية يكون الرافعي قد فتح آفاقا جديدة من التحليل البياني للخطاب القرآني في العصر الحديث بما أوتيه من قوة الملاحظة ، وعمق النظر ، وسلاسة اللّغة ، لكنّه لا يزال يسير في إطار ما خطّه القدماء وهم يتناولون قضية الإعجاز ، فيعتمد مادتهم ، ويتخذ من البلاغة أداة للتحليل والبيان، وإن كان له من تحديث فليس إلا تغيير بعض المصطلحات كتسمية النظم ، والتركيب أسلوبا .

ومن الدِّراسات الحديثة التي حاولت أن تستكنه حقيقة الإعجاز القرآني كتاب " التصوير الفني في القرآن " لسيد قطب (ت 1966م) * الذي انتقد طريقة المفسرين في تفسيرهم للقرآن الكريم ، لأنّه لم يجد من خلالها القرآن الذي كان يجده في صباه يقول : ودخلت المعاهد العلمية ، فقرأت تفسير القرآن في كتب التفسير ، وسمعت تفسيره من الأساتذة ، ولكنّني لم أجد فيما أقرأ أو أسمع ذلك القرآن اللَّذيذ الجميل ، الذي كنت أجده في الطفولة والصبا " [4] .

وهو ينتقد أيضا طريقة الباحثين في البلاغة وإعجاز القرآن لأنه في رأيه : "كان المنتظر أن يصل هؤلاء – وقد خلّي بينهم وبين البحث في صميم العمل الفني في القرآن – أن يصلوا إلى ما لم يصل إليه المفسرون ، ولكنَّهم شغلوا أنفسهم بمباحث عقيمة حول " اللفظ والمعنى " أيُّهما تكمن فيه البلاغة ، ومنهم من غلبت عليه روح القواعد البلاغية ، فأفسد الجمال الكلّي المنسق ، أو انصرف

---

1 – الرافعي ، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، ص : 142 .

2 – الطور : 21 -22 .

3– الرافعي ، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، ص : 158 .

* – لسيد قطب كتب أخرى كان هدفها بيان الإعجاز القرآني منها كتابه : " مشاهد القيامة في القرآن " .

4 – سيد قطب ، التصوير الفني في القرآن ، دار الشروق ، بيروت ، ط 16 ، 1432هـ – 2002 م ، ص : 07 .

عنه إلى التقسيم والتبويب ، ووصلوا في هذا وذلك في بعض الأحيان إلى درجة من الإسفاف لا تطاق " [1] .

وهو يستثني من رجال البلاغة قديما رجلين، الشيخ عبد القاهر الجرجاني ، والإمام الزمخشري ، حيث قال عن الأول " فلقد أوشك أن يصل إلى شيء كبير في كتابه " دلائل الإعجاز " لولا أنَّ قصة " المعاني والألفاظ " ظلّت تخايل له من أوّل الكتاب إلى آخره ، فصرفته عن كثير ممّا كان وشيكا أن يصل إليه " [2] ، وقال فيه : " رحم الله عبد القاهر لقد كان النبع منه على ضربة معول فلم يضربها "[3] ، أمَّا الزمخشري فقد : " كان يقع له بين الحين والحين شيء من التوفيق في إدراك بعض مواضع الجمال الفني في القرآن " [4] .

لهذا كلِّه قرر سيد قطب قائلا : " وعدتُ إلى القرآن أقرؤه في المصحف لا في كتب التفسير ، وعدت أجد قرآني الجميل الحبيب ، وأجد صوري المشوقة اللذيذة ، إنها ليست في سذاجتها التي كانت هناك ، لقد تغيَّر فهمي لها فعدت الآن أجد مراميها وأغراضها ، وأعرف أنها مثل يضرب ، لا حادث يقع ، ولكنَّ سحرها ما يزال ، وجاذبيتها ما تزال ، الحمد لله ، لقد وجدت القرآن " [5] .

لقد كان سيد كما يقول يبحث عن سرِّ جمال ومتعة القرآن كما كان يجدها في الصبا ، والتي لم يجد لها أثرا في كتب التفاسير ، ولا عند البلاغيين من أصحاب الدراسات الإعجازية ، لكنَّه وجدها من خلال بحثه هذا الذي كان سعيه فيه حثيثا لبيان طريقة التعبير الفني في القرآن ، وقد توصّل إلى أنّ " التصوير هو قاعدة التعبير في هذا الكتاب الجميل ، القاعدة الأساسية المتّبعة في جميع الأغراض فيما عدا غرض التشريع " [6] .

ومواضع التحليل البلاغي الموظِّفة لمباحث البلاغة العربية القديمة قصد الكشف عن معالم الطريقة التعبيرية الفنية في القرآن الكريم والتي عمادها التصوير مبثوثة في الكتاب كلّه ، وقد جمع فيها بين التنظير والتطبيق من ذلك حديثه عمّا سمّاه بـ :" التناسق الفني " والذي ذكّر في مطلعه أنّ التخييل والتَّجسيم هما الظاهرتان البارزتان في التَّصوير الفني في القرآن الكريم ، وأشار إلى أنّ الباحثين

---

1 - المرجع نفسه ، ص : 29 .
2 - المرجع السابق : 31 .
3 - نفسه ، ص : 33 .
4 - نفسه ، ص : 28 .
5 - نفسه ، ص : 08 .
6 - نفسه ، ص : 09 .

في بلاغة القرآن قد تنبّهوا إلى جوانب منه [1] ، ومما وقف عنده من هذا التناسق في القرآن الكريم قوله تعالى : " نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ " [2] ، حيث يذهب إلى أنّ في تعبير الآية : " ألوان من التناسق الظَّاهر والمضمر ، ومن لطف الكناية عن ملابسات دقيقة ، وأدقُّ ما فيه ذلك التَّشابه بين صلة الزارع بحرثه ، وصلة الزوج بزوجه ، في هذا المجال الخاص ، وبين ذلك النبت الذي يخرجه الحرث ، وذلك النبت الذي تخرجه الزوج ، وما في كليهما من تكثير وعمران وفلاح ، وكل هذه الصور تنطوي تحت استعارة في بضع كلمات "[3] .

ويستطيع قارئ " التصوير الفني في القرآن " أن يقف على هذه البراعة التحليلية التي لا تأتي قيمتها من الاعتماد على مباحث البلاغة القديمة ومصطلحاتها من تشبيه ، واستعارة ، وكناية فحسب ، ولكنّ من بيان القيمة الجمالية التي ينطوي عليها التعبير القرآني ، وتقريبها من فهم المتلقي وذوقه .

وسيد قطب وإن كان يستعمل المصطلحات البلاغية نفسها في كثير من الأحيان إلا أنّه يعدل عنها أحيانا إلى مصطلحات تتوافق مع نظرته للإعجاز القرآني، ساعيا بذلك إلى إحياء المصطلحات القديمة وبعث الحياة فيها ، وبيان ما تنطوي عليه من قيم جمالية ، من ذلك ما ذهب إليه وهو يتناول قوله تعالى : " إِنَّ الَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ اللَّهَ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ "[4] ، حيث يقول : " فالصورة صورة مبايعة بالأيدي ، ولتنسيق الجوّ كله ، جعل يد الله فوق أيديهم ، واستخدم هذا التجسيم في موضع التَّجريد المطلق ، والتّنزيه الخالص ، وعلماء البلاغة يسمون مثل هذا "مراعاة النظير" ، ويعنون منه الجانب اللَّفظي ، لأنَّهم لم يحاولوا أن يلحظوا جانب التصوير ، ونحن نأخذ تعبيرهم نفسه ، ونعني به جانب التناسق الفني في الصورة ، للمحافظة على وحدة الرسم وعلى جو المشهد وعلى الانسجام العام "[5] ، ، فهو يعدل عن مصطلح "مراعاة النظير " إلى مصطلح " التناسق الفني في الصورة " لأنّه في رأيه يكشف حقيقة ما في الآية من تناسق وانسجام .

---

1 – ينظر: نفسه ، ص : 87 .

2 – البقرة : الآية : 223 .

3 – سيد قطب ، التصوير الفني في القرآن ، ص : 91 .

4 – سورة الفتح : الآية : 10 .

5 – سيد قطب ، التصوير الفني في القرآن ، ص : 122 .

لقد تكاملت في كتاب " التصوير الفني في القرآن " وفي كتاب "مشاهد القيامة في القرآن " نظرية بلاغية في إعجاز القرآن تحت عنوان "نظرية التصوير "[1] وكان رائدها سيد قطب الذي قدّم بيانا لهذه النظرية محللا لكثير من النماذج التصويرية في المفردة القرآنية ، وفي الجملة والنص القرآني معتمدا على مادة البلاغة العربية في التراث ، مستنفذا كلّ طاقاته وقدراته الفنية والذوقية في بيان معالم الجمال والبلاغة في الخطاب القرآني بما يثبت تفرّده وإعجازه .

وقريب من كتاب " التصوير الفني " في درسه كتاب " من بلاغة القرآن " لأحمد بدوي الذي أشار في إهدائه لوالده أنَّ هدفه من جهده في هذا الكتاب يصبُّ في الإسهام به في الكشف عن بلاغة القرآن وإدراك سرِّ إعجازه [2] ، وهو يقول في مقدمة كتابه :" والقرآن الكريم أمَّة وحده في البلاغة العربية ، فأردت أن أتبيَّن بعض أسرار سموِّه ، عساي أدرك ما كان من تأثير في النفوس ، وسلطان على القلوب"[3] .

وينبّه أحمد بدوي في مقدمة هذا الكتاب إلى معالم المنهج الذي يقترحه لدراسة النص الأدبي دراسة فنية كاملة مبدؤها الوقوف عند لبناته الأولى التي هي المفردات لبيان الإصابة في حسن اختيارها ، وقوة ترابطها مع أخواتها ، ثم نعرج إلى دراسة جمله ليعرف سرُّ قوتها وجمالها من خلال ملاحظة ما في عناصرها من تقديم أو تأخير ، وتعريف أوتنكير ، وحذف أوذكر ، واستعمال للخبر بدل الإنشاء ، وللمجاز عوض الحقيقة ، وملاحظة ما في الصورة البيانية أو المحسن البديعي من جمال ، ثم ننتقل بعد ذلك إلى دراسة النَّص برمته لنلاحظ مدى ترابط أجزائه بعضها ببعض ، ومدى رسمها للصورة التي يريد النص إيضاحها ، ثم لابد من دراسة معانيه لمعرفة القوي منها والضعيف ، وما بينها من تناسق ، وتمييز ما له إسهام في تشكيل فكرة النص وما هو دخيل [4] .

وهو يشير إلى أنَّ هذا المنهج هو ما سيتخذه سبيلا في دراسته ، وهو منهج فنّي أدبي يتّخذ من المادة البلاغية التراثية وسيلة للبيان والتحليل ، ويجمع بين النظري والتطبيقي ، أمَّا التنظير فكان تلك

---

1 – أشار إلى كونها نظرية عبد الفتاح الخالدي في كتابه : إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني ، ص : 338 ، وأعدّ حول هذه النظرية كتابا سمّاه " نظرية التصوير الفني لدى سيد قطب " .

2 – ينظر : أحمد بدوي ، من بلاغة القرآن ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، الجيزة ، (د ، ط) ، 2005م ، ص : الإهداء .

3 – أحمد بدوي ، من بلاغة القرآن ، ص : 06 .

4 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 05 .

المقدمات أو التمهيدات النظرية التي أوضح من خلالها منهج التحليل والدراسة ، أما التطبيق فقد كان يباشره من خلال التمثيل لما يستشهد به من روائع الشعر محللا لها ومستدلا بها على ما يذهب إليه .

وقد خصَّ النص القرآني بدراسة تطبيقية على ضوء معالم هذا المنهج وهي الغاية التي كان يسعى إليها محاولا اكتشاف سرّ إعجازه ، مبتدئا بدراسة اللفظة القرآنية ، ثم دراسة الآية القرآنية ، ثم السورة القرآنية ، ثم المعنى القرآني ، مجريا مجموعة من الموازنات بين بعض آي القرآن الكريم ، وبعض الأبيات الشعرية في نهاية كتابه ليصل إلى تفوُّق النص القرآني وتفرُّده وإعجازه .

وهو في هذا الكتاب ، ومن خلال هذا المنهج يرسم لنا طريقا لتربية الذوق الفني والأدبي من خلال ما تحدث عنه فيما سمَّاه بالقراءة الأدبية ، والمنهج الأدبي في القرآن ، حيث يذهب إلى أن وسائل القراءاة الأدبية بمختلف أنواعها – تذوقية ، ونقدية ، وحاكمة – إنما هو معرفة علوم اللغة كلِّها ، والإلمام بمختلف الثقافات ، فإذا " كانت الملكات في النفوس كالبذور تحتاج إلى التربة الصالحة ، والغذاء والماء فكذلك ملكة الأدب ونقده في حاجة إلى الري والغذاء ، وذلك إنما يكون بدراسة ما أسلفناه من علوم ، وبالتملؤ من الأدب القوي ، وبالقراءة الأدبية الفاحصة ، والمران على تقويم النصوص ، والبحث عن أسرار جمالها ، ومناحي لونها ، و بذلك يقوَّم الذوق ، ويستقيم حكمه "[1].

ويضيف قائلا : " غير أنَّ هذه التربة الصالحة التي يجب أن يتغذى الذوق منها تحتاج إلى جهد جهيد ، وتظافر قوى الباحثين والدارسين ، حتى تصبح صالحة لانتاج أبرك الثمرات "[2] مما يعني أن تربية الذوق لابد أن تسهم فيها مختلف العلوم ، ومختلف الفاعلين ممن يقدمون هذه العلوم للناشئة .

ومن الفصل الثاني من الكتاب الثاني الذي عنونه بـ : " موازنات " نختار هذه الوقفة ، حيث أشار إلى غايته من هذه الموازنات التي عقدها بين بعض آي القرآن وبعض الأبيات الشعرية * وقد أبان الهدف من عقدها بقوله : " أقصد بعقد هذه الموازنات أن نتبيّن الدِّقة القرآنية في تصوير المعنى تصويرا ينقل إلى النفس الفكرة نقلا أمينا "[3] ، ومن بين تلك الموازنات التي عقدها موازنته بين قوله تعالى : " وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ "[4] ، وقول ابن المعتز :

---

1 – ينظر : المرجع السابق ، ص : 24 .

2 – ينظر: المرجع نفسه ، ص : 24 .

* – يذكرنا أحمد بدوي في ذلك بما قام به الباقلاني وهو يتناول بعض القصائد الشعرية كقصيدة " قفا نبك " لامرئ القيس .

3 – أحمد بدوي ، من بلاغة القرآن ، ص : 291 .

4 – يس : 39 .

وَلَاحَ ضَوْءُ هِلَالٍ كَادَ يَفْضَحُنَا مِثْلُ الْقُلَامَةِ قَدْ قُدَّت مِن الظُفْرِ

ويردف هذا البيت بمجموعة من الأبيات لابن المعتز والسريُّ الرفاء ، ثمَّ يحدّد موضوع الآية والأبيات الشعرية وهو القمر ، ويوضح خطّته في الموازنة فيجعل أول خطواتها تحديد معنى كل نصٍّ حتّى يرى أيّها أدقُّ في التعبير ، وبعدما يبيّن معنى الآية القرآنية ويرى أنَّ التشبيه " كان له نصيب في أداء المعنى ، ولم يجئ بعد أن استوفى المعنى تمامه ، وكان دقيقا أتمَّ دقّة في أداء المعنى وتصويره كاملا "[1] ، يشرع في تحليل كلّ بيت ، ومما قاله في بيت ابن المعتز الذي أوردناه : " فإنَّ التشبيه الذي أورده لا دخل له أصلا في الفكرة التي يريد نقلها إلى قارئه ، فإنَّ كون الهلال مثل قلامة الظفر لا دخل له في أنّه كاد يفضحهم ، بل على العكس يقلل من شأن الفكرة ويضعفها ، فإنَّ هذا الهلال الضئيل الذي يشبه قلامة الظفر ، خليق بأن لا يكون له أثر ما في تبديد ظلمة الليل المتكاثفة ، وخليق بأن لا يفضحهم ولا يبين عن مكانهم " [2] .

وبهذه الرّوح الأدبية ، والتحليل الفنّي الرائق يسعى أحمد بدوي لقراءة القرآن الكريم قراءة بلاغية عمادها التذوّق الفنّي لجماليات التعبير القرآني ، مؤكّدا بذلك أنَّ المنهج الفنّي الأدبي الذي يتخذ من المادة البلاغية وسيلة للتحليل هو الأليق بكشف أغوار هذا التعبير ، وبيان أسراره وخباياه ، وهو بذلك يسير في ركب كثير من الدراسات التراثية للخطاب القرآني موضّحا دور الأدب وفهمه وتذوقه ونقده في بيان وكشف حقيقة الإعجاز القرآني .

وقد حاول كثير من الباحثين والدارسين المحدثين إعادة بعث التراث البلاغي الإعجازي من خلال إعادة قراءته قراءة جديدة واعية ولكنّها تستند دوما إلى المادة البلاغية التراثية ، محاولين بذلك تقريب الحصيلة العلمية لهذا الدرس إلى أذهان وأفهام المهتمين ، دون أن يتناسوا الظروف التاريخية التي نشأ فيها هذا اللون من البحوث * .

ومن هذه الدراسات " الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم " لمحمد محمد أبو موسى، والغاية من هذه الدراسة كما أشار في مقدمتها تفهُّم كلام القدماء في هذا الباب ويقصد

---

1 – أحمد بدوي ، من بلاغة القرآن ، ص : 292 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 292 .

* – هي دراسات كثيرة نذكر منها : قضية الإعجاز القرآني وأثرها في تدوين البلاغة العربية لعبد العزيز عبد المعطي عرفة وهي في الأصل رسالة دكتوراه ، ومناهج التحليل البلاغي عند علماء الإعجاز من الرماني إلى عبد القاهر الجرجاني لعبد الله عبد الرحمن أحمد بانقيب وهي أيضا رسالة دكتوراه نوقشت بجامعة أم القرى بمكة سنة 2007م ، 2008 م ، وإعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني لعبد الفتاح الخالدي .

موضوع الإعجاز ، والدوافع إلى هذه القراءة كما سمّاها [1] كثيرة ذكر منها أنّ " علوم العربية وآدابها لا تزال كالمناجم النفيسة المغلقة لم تستخرج ودائعها " ، وأنّ " العلماء الذين كتبوا هذه العلوم ...لم يكشفوا لنا حقائق المعرفة في الباب الذي هم فيه وإنما يكتفون بالإشارة إلى مكامنها " ، ولأننا " لن نستطيع أن نبني علومنا بالإمعان في علوم غيرنا " [2] .

ووجهة الكاتب في الإحياء والتجديد ظاهرة جلية من خلال العودة إلى هذا اللون من الدراسات البلاغية التراثية لإعادة بعثه وإحيائه وكشف مكنوناته ، إضافة إلى أنّنا نجدها صريحة في ثنايا الكتاب خاصة حينما يلقي باللائمة على أولئك الذين لا يرون تجديدا لعلوم العربية إلا في ضوء ما جدَّ من علوم الغرب متانسين في رأيه إمكانية " انبثاق الجديد من غيب القديم ، وإشاعة طرائق المفكرين المسلمين ، واجتهادهم وجهودهم في خلق المعرفة ، وقدراتهم الفائقة على تطويرها "[3] ، مما يعني تعويل الكاتب على ضرورة إعادة قراءة التراث البلاغي بما يضمن تقريبه إلى الأفهام والأذواق المتجددة.

وقد تضمنت هذه الدراسة قراءة ثلاث رسائل في الإعجاز وهي " بيان إعجاز القرآن " للخطابي ، " والنكت في إعجاز القرآن " للرماني ، و" إعجاز القرآن " للباقلاني ، تناول الكاتب فيها إلى جانب تحليله لهذه الرسائل قضايا هامة لها علاقة بالإعجاز البلاغي كدلالة الإعجاز ، وصور ووجوه الإعجاز البلاغية كما ذهب إليها أصحاب هذه المؤلفات ، وبعض القضايا التي لها علاقة ببيان الإعجاز كالشعر ، ومن ذلك تناوله لقضية نقد الشعر وأهميتها في فصل سمّاه : " الباقلاني ونقد الشعر " .

ومما يستوقفنا في هذه الدراسة تلك القدرة التحليلية التي نبّه إليها في عنوان كتابه ، والتي تعتمد المادة البلاغية التراثية أداة لهذا التحليل ، لكنّها تتجاوز الاهتمام بالحدود والتعريفات والتقسيمات إلى ما هو أهمّ في الدراسة البلاغية كما كانت عند أعلام الإعجاز حينما ركّزوا على بيان الفنون البلاغية في الخطاب القرآني وما ينطوي تحتها من جماليات تثبت تفرّد التعبير القرآني ، وخصوصيته في التوظيف والاستعمال لهذه الفنون .

ومن نماذج هذه الوقفات التحليلية بيانه لأهمية ما ذهب إليه الرماني في أوّل وجه من وجوه الإعجاز البلاغي للقرآن وهو الإيجاز ، حيث ذهب إلى القول إن الرمّاني قد تنبّه في الإيجاز إلى ماهو أدق وذلك" حين لفت إلى أنَّ التعبير الممتاز هو الذي يسخِّر كلَّ شيء لإيصال المعنى حتّى أصوات

---

1 – ينظر : محمد محمد أبو موسى ، الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم ، ص : 10 .

2 – ينظر : المرجع السابق، ص : 01 – 09 .

3 – نفسه ، ص : 166 .

الحروف والكلمات وحسن تجاورها وامتزاجها امتزاجا تلين فيه وتطوع ، فتجري على اللّسان من غير كدٍّ ، ويقضي الرماني أساسا في المفاضلة بين النصوص ، تأمّل ما قاله في آية : " وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ "[1] ، تدرك أنّه فطن إلى ما تثيره الأنغام من صور ورؤى وأحوال ، وأنّه كان يتسمَّع إلى أخفى همس وأدقِّ لحن في الكلمات ومعاطفها حيث تتماس ، وأنّه أدرك أنَّ للأصوات الأكثر تعادلا والألين معاطفا ، والأشد تمازجا تبعث من خواطر القلب، وأحلام النفس ما لا تبعثه غيرهما "[2] .

وإلى جانب كشفه لأهمية ما جاء به أعلام الدراسات الإعجازية في باب الإعجاز والبلاغة عن طريق ما مارسه من التحليل العميق لمادة كتبهم ، نراه بين الحين والحين ينبّه إلى بعض القضايا التي لفت هؤلاء العلماء إلى أهميتها مما له علاقة بتفعيل درس البلاغة في علاقته بالخطاب القرآني أو الخطاب الأدبي ، ومن ذلك ذهابه إلى أن البلاغة إذا " وقف درسها عند القول بأنّ هذا تشبيه ، وتلك استعارة ، وهذا تقديم ، وذلك طباق ، ولم يحصّل دارسها منها إلا هذا التصنيف ، انصرف عنها ، وساء رأيه فيها ، أمّا إذا وجد أنَّ في الكلم نبضا ، وفي التركيب إشارة وتلميحا ، لا تستخرج إلا بإحكام هذه الوسائل وأنّ وراء التشبيه إضاءة لجانب من جوانب المعنى لا يتكشَّف إلا بإحكام درس التشبيه ، وأنّ وراء التنكير وحيا بسريرة من سرائر القلب ، وأنّ من أوابد النفس ، وغوامض الحسِّ ، ما يستكن في مضابئ الكلم حتى يثيرها العلم بأسرار الكلام ، وأنَّ إهمال دراسة هذه الأسرار تعني انسدال الستار على كثير من حقائق الشعر ، أقول إذا وجد الدارس ذلك ماثلا أمامه في تناول المادة انصرف إليها ، وحسن رأيه فيها ، ومن هنا — كما يشير الباقلاني — كان من حقِّ العلم على المشتغلين به أن يعطوه حقّه ، وأن يصبروا عليه صبره "[3] ، وهذه لعمري الطريقة المثلى التي تجعل من الدرس البلاغي درسا وظيفيا فعّالا ، لأنّ مباحثه وقضاياه ليست في حقيقة أمرها إلا وسائل لاكتشاف مكامن الفنّ والجمال .

ومن القضايا المهمّة التي نبّه إليها احتفال الباقلاني بنقد الشعر خاصة في الفصل الذي عقده لكيفية الوقوف على إعجاز القرآن ، والسبب في ذلك " أنّ الإعجاز البلاغي عنده لا يدركه ناقد الأدب إلا إذا كان متناهيا في هذا الباب ، والتناهي يعني الدرجة الأعلى التي لا تطمح نفس إلى أبعد

---

1 – سورة البقرة : 179 .

2 – محمد محمد أبو موسى ، الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم ، ص : 91 .

3 – المرجع نفسه ، ص : 172 – 173 .

منها " [1]، وهو بذلك يلفت انتباهنا إلى هذه العلاقة التكاملية بين البيان القرآني والبيان الأدبي مثلما وعاها أعلامنا قديما ، وأنّ الباحث في إعجاز القرآن ضروري له أن يتزود بكثير من القدرات والإمكانات المتعلقة بمعرفة حقيقة الكلام جودة ورداءة ، وأكثر ما يعمل على تكوين هذه القدرات ممارسته للعملية النقدية .

ومنها أيضا إشارته إلى أنّ الباقلاني كان يرى " أن الطريق الملائم لصقل الحاسة النقدية عند المبتدئين الذين أشار إلى ضرورة توفر الاستعداد لديهم ، هو إدمان النظر في كلام أهل الطبع ، وأنَّ ذلك هو الذي يمكن أن يرقى بالدارس حتّى يعرف حدود الطاقة الإبداعية في تصاريف اللغة ، ويعرف ما هو فوقها ، وما لا سبيل إليه ، وكأن الباقلاني في كتابه هذا يضع المنهج لتخريج هذا اللون من طلاب العلم ويرسم لهم طريقا رائدا ، ورائعا أغفلناه تاما فكانت العجمة وكان العي في أفواه كثير من القائمين على درس العربية " [2] .

ويصل من هذا كلّه إلى التقرير بأن " تحليل الأدب ، وتحليل اللغة هو الشيء النفيس النادر يستوي في ذلك تراث القدماء ، وتراث المحدثين ...إن هذه الدراسات ذات قيمة جوهرية ... ولو احتلنا على درس أدب هذا اللسان بكل ما قاله أصحاب الألسنة الأخرى فلن تنفتح لنا أسرار شعره إلا بالعلم المستخرج من طرائق هذا اللسان نفسه " [3] .

وينتهي أبو موسى إلى نتيجة هامّة وهي : " إن ما أودعه علماؤنا في ذخائر كنوزنا حول هذا اللِّسان وطبائعه لا محيد عنه ، والذين يؤسسون درسهم للشعر على الانعتاق من هذه المعارف بعد رميها وتجريحها ليس لكلامهم صلة بأحوال اللسان وخصائصه في بناء المعاني ، وإن زعموا أنهم ينطلقون من لغة الشعر ، ومن يحكم كلامهم يعرف ذلك " [4] .

لقد أكد صاحب الكتاب من خلال هذا العرض المقتضب لأهم المقولات أن إحياء المادة البلاغية التراثية هو السبيل الأمثل لفعالية الدرس البلاغي ، وأنّ بعث هذه المادة لن يكون إلا باتخاذها وسيلة للتحليل الفني لأجود النصوص الممثلة للبلاغة ، واكتشاف ما تنطوي عليه من أسرار فنية وجمالية ، لأنّ من شأن ذلك أن يجذب إليها الدارس فيعرف قيمة دراسته لها ، وأهمية اطلاعه على قضاياها ومباحثها .

---

1 - المرجع السابق ، ص : 152 .

2 - نفسه ، ص : 281 .

3 - نفسه ، ص : 182 .

4 - نفسه، ص : 282 .

ب- دراسات في التفسير البلاغي .

محاولات تفسير القرآن في العصر الحديث كثيرة ، سار بعضها على نهج القدماء ، وحاول البعض الآخر أن يجدّد في المنهج الذي يتناول به الخطاب القرآني متوخيا من ذلك تقريب تفسيره من المتلقين ، ولعل من أهمِّ الدراسات التي نحت منحى التَّجديد ما أطلق عليه " التفسير البياني أو البلاغي ".

ومن بين هذه التفاسير الحديثة التي عولت على المادة البلاغية التراثية في بيان معاني القرآن وكشفها تفسير " التحرير والتنوير " للطاهر بن عاشور الذي ذهب إلى أنَّ الناس حول التراث وكلام الأقدمين " أحد رجلين : رجل معتكف فيما شاده الأقدمون ، وآخر آخذ بمعوله في هدم ما مضت به القرون ، وفي كلتا الحالتين ضرّ كثير ، وهنالك حالة أخرى ينجبر بها الجناح الكسير ، وهي أن نعمد إلى ما شاده الأقدمون فنهذبه ونزيده ، وحاشا أن ننقصه أو نبيده " [1] ، وهو بهذا يشير إلى وجهته التجديدية في الدرس التفسيري بالتهذيب وسدّ ما نقص منه لأنّ جملة التفاسير كانت في رأيه عالة على تراث السابقين على تفاوت في أحجامها بين طول وقصر [2] ، ولذلك رأى من واجبه أن يدلي بدلوه في تفسير القرآن فيبدي رأيه فيما لم يسبق إليه ، ويقف موقف الوسط بين مختلف طوائف المفسرين ، ولا يقتصر على تكرار ما أورده السابقون لأنّه " تعطيل لفيض القرآن الذي ما لـه من نفاذ " [3] .

وقد وضَّح الطاهر بن عاشور علاقة التفسير بعلوم اللغة بعامة من متن اللغة ، والنحو ، والتصريف ، ، ثم خصّ علمي المعاني والبيان بمزيد عناية واهتمام كما فعل الزمخشري حيث يقول : " ولعلمي البيان والمعاني مزيد اختصاص بعلم التَّفسير لأنَّهما وسيلة لإظهار خصائص البلاغة القرآنية ، وما تشتمل عليه الآيات من تفاصيل المعاني وإظهار وجه الإعجاز ولذلك كان هذان العلمان يسميان في القديم " علم دلائل الإعجاز "[4] .

كما كشف في تفسيره عن عنايته بجانب مهم في التفسير قصّر فيه من سبقه مشيرا إلى أنّ هذا الجانب " لا تخلو عن دقائقه ونكته آية من آيات القرآن ، وهو فن دقائق البلاغة هو الذي لم يخصه أحد من المفسرين بكتاب كما خصوا الأفانين الأخرى من أجل ذلك التزمت أن لا أغفل التنبيه على

---

1 - الطاهر بن عاشور ، تفسير التحرير والتنوير ، الدار التونسية للنشر ، تونس ، (د ، ط) ،1984 م ، ج : 1 ، ص : 07

2 - ينظر : المرجع نفسه ج : 1 ، ص : 07 .

3 - نفسه ، ج : 1 ، ص : 07.

4- المرجع السابق ، ج 1 ، ص : 19 .

ما يلوح من هذا الفنِّ العظيم في آية من آي القرآن كلما ألهمته بحسب مبلغ الفهم وطاقة التدبر"[1].

وهو يوجب على مفسر القرآن ، والخائض في كشف أسرار إعجازه أن يولي العناية ببلاغته إذ لا يعتبر تفسير المفسِّر بالغا حدَّ الكمال في غرضه : " ما لم يكن مشتملا على بيان دقائق من وجوه البلاغة ، في آيه المفسرة ، بمقدار ما تسمو إليه الهمَّة من تطويل واختصار "[2] ، وذلك كلّه إيمانا منه أنّ جوهر الإعجاز بلاغي لاتفاق جمهرة العلماء على أنّ " التعليل لعجز المتحدِّين به : بأنه بلوغ القرآن من درجات البلاغة والفصاحة مبلغا تعجز عنه قدرة بلغاء العرب عن الإتيان بمثله ، وهو الذي نعتمده ونسير عليه "[3] .

ولهذا كلّه أبان عن منهجه في التفسير بقوله :" وقد اهتممت في تفسيري هذا ببيان وجوه الإعجاز ، ونكت البلاغة العربية وأساليب الاستعمال ، واهتممت أيضا ببيان تناسب اتصال الآي بعضها ببعض ، وهو منزع جليل قد عني به فخر الدين الرازي ، وألف فيه برهان الدين البقاعي كتابه المسمى " نظم الدرر في تناسب الآي والسور " إلا أنهما لم يأتيا في كثير من الآي بما فيه مقنع " [4] .

وهو يضيف قائلا في بيان منهجه : " ولم أغادر سورة إلَّا بينت ما أحيط به من أغراضها لئلا يكون الناظر في تفسير القرآن مقصورا على بيان مفرداته ومعاني جمله كأنَّها فقر متفرقة تصرفه عن روعة انسجامه ، وتحجب عنه روائع جماله ، واهتممت بتبيين معاني المفردات في اللغة العربية بضبط وتحقيق مما خلت عن ضبط كثير منه قواميس اللغة " [5] .

ومن الموضوعات البلاغية التي جعلها مناط إعجاز القرآن : التجنيس ، والمطابقة ، والالتفات ، والتشبيه ، والاستعارة ، والتقديم ، والتأخير، والتمثيل ، والإيجاز ، والإطناب [6] ، ومنها أيضا حديثه عن نظم القرآن حيث يقول في هذا الشأن : " هذا وللقرآن مبتكرات تميّز بها نظمه عن بقية كلام العرب فمنها : أنه جاء على أسلوب يخالف الشعر لا محالة ، وقد نبَّه عليه العلماء المتقدمون ، وأنا

1- المرجع نفسه ، ج 1 ، ص: 08 .
2- نفسه ، ج 1 ، ص: 102 .
3- نفسه ، ج 1 ، ص : 104 .
4- نفسه ، ج 1 ، ص : 08 .
5 . المرجع السابق ، ج 1 : 08 .
6- نفسه ، ج 1 ، ص : 108 . 122 .

أضم إلى ذلك : أن أسلوبه يخالف أسلوب الخطابة بعض المخالفة ، بل جاء بطريقة يقصد حفظه وتلاوته " [1] .

ومن حديثه عن الإيجاز والإطناب نقتضب هاتين الفقرتين ، فقد قال عن الإيجاز : " ومن أبدع الأساليب في كلام العرب : الإيجاز وهو متنافسهم ، وغاية تتبارى إليها فصحاؤهم ، وقد جاء القرآن بأبدعه ، إذ كان مع ما فيه من الإيجاز المبين في علم المعاني ، فيه إيجاز عظيم آخر ، وهو صلوحية معظم آياته لأن تؤخذ منها معان متعددة ، كلها تصلح لها العبارة باحتمالات لا ينافيها اللَّفظ " [2] ، ومن الأمثلة التي يضربها تمثيلا عليه قوله : " ومن هذا الباب ما اشتمل عليه من الجمل الجارية مجرى الأمثال ، وهذا باب من أبواب البلاغة نادر في كلام بلغاء العرب ... فجاء في القرآن ما يفوق ذلك كقوله تعالى :" قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ "[3] وقوله :" طَاعَةٌ مَعْرُوفَةٌ "[4] وقوله " ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ "[5] " [6] .

[6] .

وعن الإطناب يقول : " وسلك القرآن مسلك الإطناب لأغراض من البلاغة ومن أهم مقامات الإطناب مقام توصيف الأحوال التي يراد بتفصيل وصفها إدخال الروع في قلب السامع وهذه طريقة

عربية ...فمن آيات القرآن في مثله قوله تعالى : " كَلَّا إِذَا بَلَغَتِ التَّرَاقِيَ، وَقِيلَ مَنْ رَاقٍ، وَظَنَّ أَنَّهُ الْفِرَاقُ "[7] .

ومن تفسيره فاتحة الكتاب نقتبس هذه الكلمة الجامعة الهامة حول السورة حيث جعلها نموذجا لكثير من القضايا البلاغية إذ ترسم في رأيه للمنشئين : " ثلاث قواعد للمقدمة : القاعدة الأولى إيجاز المقدمة لئلا تملَّ نفوس السامعين بطول انتظار المقصود وهو ظاهر في الفاتحة ، وليكون سنة للخطباء فلا يطيلوا المقدمة كي لا يُنسبوا إلى العيِّ فإنَّه بمقدار ما تطال المقدمة يقصر الغرض ، ومن هذا يظهر وجه وضعها قبل السور الطوال مع أنّها سورة قصيرة ، الثانية أن تشير إلى الغرض المقصود

1- نفسه ، ج 1 ، ص : 120 .
2- نفسه ، ج 1 ، ص: 121 .
3- الإسراء : 84 .
4- النور : 53 .
5- فصّلت : 34 .
6 - الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير ، ج 1 ، ص: 123 .
7- سورة القيامة : 26 - 28 .

وهو ما يسمى براعة الاستهلال لأنَّ ذلك يهيئ السامعين لسماع تفصيل ما سيرد عليهم فيتأهبوا لتلقيه إن كانوا من أهل التلقي فحسب ، أو لنقده وإكماله إن كانوا في تلك الدرجة ، ولأن ذلك يدلُّ على تمكن الخطيب من الغرض وثقته بسداد رأيه فيه بحيث ينبِّه السامعين لوعيه ، وفيه سنة للخطباء ليحيطوا بأغراض كلامهم ... الثالثة أن تكون المقدمة من جوامع الكلم وقد بيَّن ذلك علماء البيان عند ذكرهم المواضع التي ينبغي للمتكلِّم أن يتأنّق فيها "[1].

ولعل القارئ يلاحظ هذه المرجعية البلاغية التراثية فيما أورده صاحبه من مادة تفسير التحرير والتنوير سواء في بيان الغاية من هذا العمل ، أو في تحديد جوهر الإعجاز القرآني ، أو في رسم معالم المنهج الذي سينهج في التفسير ، أو في العمل التفسيري ، مما يدلُّ على التوجه الواضح نحو إحياء هذه المادة ، وإعادة بعثها بتوظيفها في التحليل الفني لمعالم البيان القرآني.

ومن التَّفاسير التي ركزت عملها على استثمار المادة البلاغية التراثية ، كتاب" التفسير البياني للقرآن الكريم لعائشة عبد الرحمن ، وقد كانت حريصة في تفسيرها هذا على توثيق صلة " علوم الإسلام بالعربية " [2] ، والباعث على الخوض في هذا التفسير هو ما رأته الكاتبة من انشغال أصحاب الدرس الأدبي كما سمتهم عن القرآن الكريم بدراسة الشعر ومنتخباته مع أنّ القرآن الكريم هو " كتاب العربية الأكبر ، ومعجزتها البيانية الخالدة ، ومثلها العالي الذي يجب أن يتصل به كلُّ عربي أراد أن يكسب ذوقها ويدرك حسّها ومزاجها ، ويستشف أسرارها في البيان ، وخصائصها في التعبير والأداء "[3] ، وهو أيضا " كتابها القيِّم الذي تلتقي عنده هذه الشعوب العربية اللِّسان ، على اختلاف اختلاف لهجاتها وأقطارها ، وتفاوت تأثرها بالعوامل الإقليمية ، كما تلتقي عنده كتاب عقيدة وشريعة ومنهاج " [4] .

وقد عبّرت الكاتبة عن شدّة انبهارها بما وجدته في هذه المحاولة متسائلة " هل كنت قبلها ، قد صحَّ لي فقه لغتي العربية ، وإدراك أسرار بيانها ؟ " [5] ، معتبرة " أنّ الدراسة المنهجية لنص القرآن الكريم يجب أن تتقدم كل دراسة أخرى فيه ، لا لأنه كتاب العربية الأكبر فحسب ، ولكن – كذلك – لأنَّ الذين يعنون بدراسة نواح أخرى فيه والتماس مقاصد بعينها منه ، لا يستطيعون أن يبلغوا من

1- الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير ، ج 1 ، ص : 153 .

2 – عائشة عبد الرحمن ، التفسير البياني للقرآن الكريم ، دار المعارف ، القاهرة ، ط7 ، (د، ت) ، ج 1 ، ص : 11 .

3 – المرجع السابق ، ج 1 ، ص : 13 .

4 – نفسه ، ج 1 ، ص : 15 .

5 – نفسه ، ج 1 ، ص : 14 .

تلك المقاصد شيئا دون أن يفقهوا أسلوبه الفريد ، ويهتدوا إلى أسراره البيانية " [1] ، فالبيان القرآني جوهر كلّ دراسة ، وأساس كلّ مقصد .

وهي تشير إلى أنَّ منهجها في التفسير مستمدٌّ مما ذهب إليه أستاذها أمين الخولي في كتـــابه " مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير" ، حيث خرج فيه عن " ذلك النمط التقليدي ، وتناوله نصّا لغويا بيانيا على منهج أصّله وتلقاه عنه تلامذته " [2] ، ويقوم هذا المنهج " على التناول الموضوعي الذي يفرغ لدراسة الموضوع الواحد فيه ، فيجمع كل ما في القرآن منه ، ويهتدي بمألوف استعماله للألفاظ والأساليب ، بعد تحديد الدلالة اللغوية لكل ذاك ، وهو منهج يختلف والطريقة المعروفة في تفسير القرآن سورة سورة ، يؤخذ اللفظ أو الآية ، مقتطعا من سياقه العام في القرآن كله ، مما لا سبيل معه إلى الاهتداء إلى الدلالة القرآنية لألفاظه ، أو لمح ظواهره الأسلوبية وخصائصه البيانية"[3].

وقد اتخذت الكاتبة من قصار السور التي تلحظ فيها وحدة الموضوع مجالا للتطبيق ، فتناولت بالتفسير وفق منهجها الذي أشارت إليه سورة الضحى ، والشرح ، والزلزلة ، والعاديات ، والنازعات، والبلد ، والتكاثر في الجزء الأول ، وسورة العلق ، والقلم ، والعصر ، والليل ، والفجر ، والهمزة ، والماعون في الجزء الثاني ، ساعية في تفسير كلّ سورة إلى "استقراء اللفظ القرآني في كلِّ مواضع وروده للوصول إلى دلالته ، وعرض الظاهرة الأسلوبية على كلّ نظائرها في الكتاب المحكم ، وتدبُّر سياقها الخاص في الآية والسورة ، ثمَّ سياقها العام في المصحف كلِّه ، التماسا لسرِّها البياني "[4] .

وقد غلب على هذه الدراسة التفسيرية العناية بالجانب اللغوي ، ويمكننا أن نلحظ إغراقها في الاهتمام بهذا الجانب في مجمل تفسيرها إلا أننا لا نعدم أن نقف فيه على وقفات تحليلية تكشف عن أسرار الآيات البيانية ، ومن ذلك كشفها سرّ القسم بالضحى وبحرف القسم " الواو " في مطلع سورة الضحى حيث تقول : " والذي اطمأننت إليه بعد طول تدبّر وتأمل في السور المستهلة بهذه الواو ، هو أنّ القسم بها يمكن أن يكون – والله أعلم – قد خرج عن أصل الوضع اللغوي في القسم للتعظيم ، إلى معنى بياني على نحو ما تخرج أساليب الأمر والنهي والاستفهام عن أصل معناها الذي وضعت

---

1 – نفسه ، ج 1 ، ص : 15 .

2 – نفسه ، ج 1 ، ص : 13 .

3 – نفسه ، ج 1 ، ص : 17 – 18 .

4 – المرجع السابق ، ج 2 ، ص : 07 .

له لملحظ بلاغي ، فالواو في هذا الأسلوب تلفت لفتا قويا إلى حسّيات مدركة ليست موضع غرابة أو جدل ، توطئة إيضاحية لبيان معنويات أو غيبيات لا تدرك بالحسّ " [1] .

والكاتبة تعيب على المفسرين إشارتهم إلى بعض القيم البيانية للقسم بالضحى ، والليل إذا سجى –ومناسبة هذه الصورة الحسّية لصورة معنوية وهي نزول الوحي ثم فتوره – وسط حشد من التأويلات لكنَّها تقع في الشيء نفسه حيث لا تفصِّل هذه القيمة التي أشارت إليها في الفقرة السابقة إلا بعد حشد كبير من أقوال وتفسيرات السابقين ، ووقفة مطوّلة أمام المعنى اللُّغوي لقوله تعالى :" وَالضُّحَى ، وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى "[2] ، الذي لخصته بقولها : " وقد قلنا في القسم بالضحى والليل إذا سجا ، إنّه بيان لصورة حسّية ، وواقع مشهود ، يمهّد لموقف مماثل ، غير حسّي ولا مشهود هو فتور الوحي بعد إشراقه وتجليه "[3] .

ومهما يكن المنهج الذي اتخذته عائشة عبد الرحمن في تفسيرها ، ومهما تكن المآخذ التي توجّه لهذه الدراسة فإنّ معالم تفعيل المادة البلاغية التراثية وتوظيفها لفهم الخطاب القرآني من جهة ، وكشف أسراره الفنية والجمالية واضحة في هذا العمل الذي يمكن أن يعدّ من أهمّ نماذج الدراسة البلاغية للقرآن الكريم ، ومن أهمّ مرجعيات الدرس البلاغي القرآني الحديث .

2–إحياء المادة البلاغية في ظلّ البيان الأدبي .

كان لإحياء المادة البلاغية التراثية فضاء آخر لا يقل أهمية عن فضاء البيان القرآني ، ونقصد بذلك البيان الأدبي وهو الحضن الثاني الذي نشأت وترعرعت في كنفه البلاغة العربية قديما ولازالت إلى يومنا هذا ، ويمثل هذا البيان جملة من الدراسات الأدبية والنقدية حاولت أن تقرأ البلاغة العربية قراءة جديدة ، ولكنها لم تركن إلى التراث ركونا كليا ولا هي انفتحت على البلاغة الغربية انفتاحا كلّيا بل حاولت أن تأخذ من هذا وذاك ، وبذلك تكون قد وقفت موقفا وسطا فلا هي تقوقعت على نفسها في بوتقة الموروث البلاغي العربي ، ولا هي انسلخت من جلدها وذابت في المنجز اللساني الغربي .

وإن كان الجامع بين هذه الدراسات سعيها لبعث البلاغة في ظلّ النتاج الأدبي والنقدي ، فإنَّها تختلف في التَّوجه إلى هذه الغاية فمنها ما سعى لبعث البلاغة تحت مسمى " الفن " ، ومنها ما سعى

---

1 – عائشة عبد الرحمن ، التفسير البياني للقرآن الكريم ، ج : 1 ، ص : 25 .

2 – الضحى : 1 –2 .

3 – عائشة عبد الرحمن ، التفسير البياني للقرآن الكريم ، ج 1 ، ص : 31 .

إلى ذلك تحت مسمى " الأسلوب " ، وسنمثّل لكل لون من هذه الدراسات بنموذج علّنا نتبيّن الجديد فيما اقترحه أصحاب هذا الاتجاه ممن سعوا إلى ربط البلاغة بالنقد والأدب ، وذلك من خلال عملين هما : "فنُّ القول " لأمين الخولي ، و"الأسلوب " لأحمد الشايب .

وقبل الخوض في تحليل مادة هذه الأعمال رأينا أنّه من الواجب الإشارة إلى دراسة أحمد ضيف الموسومة بـ " مقدمة لدراسة بلاغة العرب " والتي يمكن اعتبارها أول محاولة سعت إلى إعادة ربط البلاغة بالنقد والأدب إلى درجة أنّ صاحبها جعل الأدب مرادفا لها يقول في هذا الشأن : " وما دام الأدب هو ما يحترز به عن الخلل في كلام العرب لفظا وكتابة كما رأينا ...فلا يصح بعد هذا أن نريد منه النظم والنثر ، لأن الأدب –كما قالوا – وسيلة لفهم الشعر والنثر اللذين هما أنواع كلام العرب ، والوسيلة غير الغاية ، فلابد أن نخصَّ ما نفهمه الآن أدبا بالشعر والنثر البليغ ، ونطلق عليه " بلاغة " لتكون تسمية حقيقية لا تمسُّ الاصطلاح القديم ، بل تنطبق على تعريف البلاغة ، فنقول : " بلاغة العرب " ونريد ما يريده الناس الآن من " أدب العرب "[1] .

وعلى الرغم من أنّ الكاتب يشير في هذا النص إلى الفرق بين الوسيلة والغاية إلا أنه يجعلهما شيئا واحدا حين يسمي الشعر والنثر اللذين هما الغاية بلاغة، وهي الوسيلة لفهم تلك الغاية ، وانطلاقا من هذا التعريف راح بعد ذلك يتحدّث عن البلاغة باسم الأدب فتناول تحت أنواع البلاغة أقسام الشعر والنثر من اجتماعي ووجداني ، وتحدث عن صلة البلاغة بالاجتماع وهو حديث في جوهره عن الأدب وعلاقته بقضايا المجتمع .

ونعتقد أن الكاتب بهذا التصور وقع في خطأ منهجي فهو لم يقرّب بين البلاغة والأدب بل جعلهما شيئا واحدا ، وهذا ما لاتقرّ به الدراسات القديمة ولا الحديثة حتى تلك التي دعت إلى ضرورة الألفة بينهما لأنّ أية بلاغة هي وليدة الأدب وهو المعين الذي لا يفتأ يمدّنا بكل أنواع البلاغة ، ولكن هذه البلاغة ما تفتأ تتحوّل إلى وسيلة لفهم هذا الأدب والوقوف على ما فيه من الفنية والجمال ، فكيف يصيران شيئا واحدا نسمي هذا باسم تلك .

ومن أهم محاور الكتاب حديثه عن" الكلام البليغ ودراسته "، إلا أنّ المتصفح له يجده حديثا عن نقد الأدب وما يستوجبه من شروط ، وهو يشيد فيه بأهمية البلاغة لدى الأمم الحديثة كما سمّاها ، وأنّ دراستها لم تعد " قاصرة على الشعر والنثر الصناعي لا غير بدون نظر إلى صلة الكاتب أو الشاعر فيها بل لابد من اعتبار كل ذلك مع البحث عن الصلة بين الكاتب وبين الحالة الاجتماعية

1 – أحمد ضيف ، مقدمة لدراسة بلاغة العرب ، مطبعة السفور ، القاهرة ، ط1 ، 1921م ، ص : 27 .

" [1] ، ولذلك يقرر أنّه " لا بد من العناية بالتاريخ عناية تامة لمن يريد أن يدرس البلاغة ، وبدون هذه الطريقة لا يمكن التمييز بين شعر وشعر ، ولا بين كتاب وكتاب إلا ما يظهر جليا من الاختلاف في الأسلوب "[2] .

و يبدو أن الكاتب متأثر في هذا كلّه بالمذاهب الأدبية والنقدية الغربية الجديدة إذ كثيرا ما كان ينقل أفكار وآراء كتابها ونقادها التي لا ترى سبيلا مجديا لدراسة الأدب ونقده سوى ربطه بالحياة الاجتماعية التي ولد ونشأ فيها على اعتبار أن المبدع هو ابن بيئته ولابد أن يكون أدبه وإبداعه صورة حيّة عن هذه الحياة ، وتعبيرا صادقا عنها .

لقد غالى أحمد ضيف في مزج البلاغة بالأدب والنقد في هذا الكتاب إلى الحدّ الذي غيّب فيه البلاغة ، وإن كانت حضرت اسما واصطلاحا في العنوان ومتن الكتاب فإنَّها لم تحضر مادة ولا تحليلا ، لم تحضر موضوعا أو قضية ، خاصة وأنّ الكاتب كان همّه أن يحيل على ما توصلت إليه النظريات والمذاهب الغربية دون أن يربط ذلك كثيرا بالموروث البلاغي العربي .

وقد جاءت دراسة أمين الخولي " فن القول " التي صدرت أول مرة سنة 1947م * لتكشف مدى الارتباط بين البلاغة والأدب والنقد برؤية أقل ما يمكن القول عنها إنّها واضحة وبيّنة المعالم سواء أفي الربط بين هذه الحقول التي ترسي دعائم " فن القول ، أم فيما اقترحه من مقترحات لتجديد الدرس البلاغي ، أم في الاستفادة من الموروث البلاغي العربي القديم والغربي الجديد معا دون إقصاء خاصة إذا علمنا أن التجديد عند الخولي لم يكن" انعتاقا لا ضابط له من أسر القديم ، فهو يرسي في هذا المقام مبدأه الشهير " إنّ أول التجديد هو قتل القديم فهما "[3] ، فهو " يتقدم إلى الجديد مزودا بهذا القديم على خير ما يكون التزوُّد والهضم والتمثل ، ثم عارفا بمنهج البلاغة عند الغربيين ، الذي يصفه بأنَّه منهج واضح المعالم متميز القسمات ، سليم الأساس "[4] .

وقد استدعى منه مبدأ " إنّ أول التجديد هو قتل القديم فهما " أن يقرأ التراث البلاغي العربي قراءة واعية توصّل من خلالها إلى أن الدرس البلاغي العربي نشأ وتطور في ظلّ مدرستين متباينتي

---

1 – أحمد ضيف ، مقدمة لدراسة بلاغة العرب ، ص : 14 .

2 – نفسه ، ص : 16 .

3 – سعد عبد العزيز مصلوح ، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية ، ص : 39 .

4 – بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص : 395

المنهج وهما : المدرسة الكلامية التي أسهم في بلورتها أعلام علم الكلام والفلسفة ، والمدرسة الأدبية والتي تضمنت جهود الأدباء والنقاد وهي في رأيه أقرب المدرستين إلى الذوق العربي [1].

وقد رسم أمين الخولي خطة للتجديد ، عرض في أولها الغاية من التجديد الأدبي وذهب إلى أنّه يرمي إلى غرضين : أحدهما قريب ، والآخر بعيد، فأما القريب فهو " تسهيل دراسة المواد الأدبية ، وتقليل ما يبذل فيها من جهد ، مع تحقيق المطلوب من ورائها تحقيقا علميا ...وهذا الغرض يحققه المنهج الصالح ، والكتاب المنظم ، والمعلم الكفء "[2]، وأما الغرض البعيد فهو " أن تكون هذه الدراسات الأدبية مادة من مواد النهوض الاجتماعي ، تتصل بمشاعر الأمّة ، وترضي كرامتها الشخصية ، وتساير حاجتها الفنية ... ولا يتحقق هذا الغرض إلا بتغيير يمس – أو لابد أن يمسَّ – الأصول أو الأسس البعيدة ويدخر له العزم والجدُّ حتى تصير اللغة ناحية من كيان الأمة ، وجانبا من

وجودها العملي " [3].

وقد ذهب الخولي إلى أن بين الغرضين المذكورين " من الصلة الوثقى لما يجعل تحقيق واحد منها تحقيقا مباشرا للثاني "[4] ، وأنّ تحقيقهما عمل شاق غير يسير لكنه " أقل مشقة في البلاغة ودرسها ، لمرونة في فطرتها ،وقابلية في منهجها، الذي يعتمد على الذوق والوجدان،ويصل أبحاثها بالفن والجمال"[5] .

وقد جعل السبيل إلى تحقيق الغرضين المأمولين البدء بدراسة المادة البلاغية من حيث منهجها ومباحثها ، ثم المعلم من حيث تفقهه وزيادة علمه بهذه المادة ، ثم طريقة عرضها وبيانها للناشئين بما يكسبهم القدرة الكاملة فيها ، ثم الكتاب الذي يتحقق به هذا العرض والبيان المكسب لهذه المقدرة"[6] .

وقد سعى الخولي إلى بيان صورة هذه الجوانب وصورة البلاغة العربية القديمة إجمالا بالوقوف عليها في التراث البلاغي العربي ، ومقارنتها بما جدّ في بلاغة الغرب ، ليتمّ له في الأخير فرز معالم الفعالية

---

1 – ينظر : أمين الخولي ، فن القول ، مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة ، 1996 م ، ص : 126- 141 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 63 .

3 – المرجع السابق ، ص : 63 – 64 .

4 – نفسه ، فن القول ، ص : 65 .

5 – نفسه ، ص : 63 – 64 .

6 – نفسه ، ص : 65 .

فيها بما سمّاه التخلية وهي تخليص البلاغة من كلّ مظهر للجمود ، والتحلية وهي الاستعاضة عنه بأسباب الحسن ، ووسائل التأثير ، وذلك في رأيه ما يمكن أن يجدد للدرس البلاغي حيويتة وفعاليته ويحقق الغاية من ورائه .

وقد بدأ ذلك بتحديد الغاية من البلاغة اليوم فجعلها أن تفي بحاجات الأمة ، ولخّصها في حاجتين هامتين : حاجة عملية وهي تحقيق المصلحة الفردية والجماعية في حسن البيان والتواصل ، وحاجة فنية وهي الإمتاع بالتعبير الفني الجميل ، أو بالنقد لروائع الأداء الفني ، وهما الغايتان اللتان خلص إليهما وهو يعرض غايات البلاغة عند العرب قديما وعند الغرب حديثا [1] ، وقد كان له في نهاية الحديث عن :" غاية البلاغة أمس واليوم " وقفة عند ما سماه " تمصير البلاغة " والقصد من ذلك الدعوة إلى ضرورة تقدير" الذوق المصري الفني الخاص ، والاحتكام إلى الحــسّ الأدبي المصري [2] باعتباره جزءا من الذوق العربي العام مع انفراده عنه ببعض الخصوصيات .

وعلى الرغم مما يفهم من هذه الدعوة من مساس بمعلم من معالم وحدة الأمة العربية [3]وهو هذه اللغة المشتركة ، فإنّ الواقع الإبداعي لكل إقليم من أقاليم هذه الأمة يشهد بطابع الخصوصية والتفرد الذي يمكن استثماره في إغناء الذوق البلاغي العربي العام ، خاصة إذا علمنا أن لكل إقليم ما يمكن تسميته اللغة الموازية أو ما يصطلح عليه البعض باسم " اللهجة " التي قد نجد فيها من معالم التعبير الفني الجميل ما يفوق المألوف من الفصيح .

وقد كانت أهم وقفة له في هذا الكتاب حديثه عن " بلاغة اليوم " أو ما سمّاه "فنّ القول " حيث وقف على نتائج تلك المقارنات التي عقدها بين البلاغة العربية ، والبلاغة الغربية في صورة البلاغة وجمالها ، وفي دائرة البحث وسعتها ، وفي المنهج وتصحيحه ، وفي الغاية وحيويتها ، ثم في أبحاث فن القول من حيث وصفها وتنسيقها ساعيا من وراء ذلك إلى فهم القديم ، متطلعا إلى آفاق الجديد ، باحثا عن الطريق المعبد إلى فن القول كما قال [4] .

---

1 – ينظر : نفسه ، ص :197 – 209 .

2 – المرجع السابق ، ص :211 .

3 – نبّه إلى ذلك الكاتب نفسه حينما ذهب إلى أنّ قصده ليس إضمار شيء للعروبة وأمتها ، وإنما هو " تقدير لاعتبارات فنية ، وملاحظ أدبية ، وقد جرّت مثل هذه الملاحظات وكتاب " فن القول " برمته على أمين الخولي كثيرا من الاعتراضـــــــات، والانتقادات منها ما ذهب إليه محمد محمد أبو موسى من أنّ الخولي : " كان من أوائل من أطلقوا قالة السوء في في هذا العلم وأهله " ، دراسة في البلاغة والشعر ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط1 ، 1411هـ ، 1991 م ، ص : 118.

4– ينظر ، أمين الخولي ، فن القول ، ص : 224 .

وقد دعا الخولي إلى ضرورة تطهير البلاغة العربية مما علق بها من مقدمات فلسفية ومنطقية والاستعاضة عنها بمقدمات نفسية بجعلها لبيان أهمية التعبير الأدبي وأثره في النفس، وإيضاح علاقة الوجدان بالشعور ، والخيال والذاكرة والإحساس ، ورأى إلى جانب ذلك ضرورة التخلي عن تقسيم البلاغة إلى علومها الثلاثة المعروفة ، والاستعاضة عنها بتقسيم مباحث فن القول إلى ثلاثة أقسام هي: المبادئ والمقدمات والأبحاث ، نتناول في المبادئ مفهوم فن القول ، والغاية منه ، وصلته بغيره من الدراسات ، أمّا المقدمات فنتناول فيها جانبا من القضايا النفسية بالقدر الذي يعيننا على فهم الإبداع الأدبي وحسن تذوقه ، أمّا الأبحاث فنخصصها لدراسة الكلمة المفردة وما فيها من جمال لغوي ، وإيقاع موسيقي، ولبحث الجملة وما يقع فيها من تقديم وتأخير ، وحذف وذكر ، وإطناب وإيجاز ، ولمعالجة الفقرة وما فيها من وصل أو فصل بين الجمل ، وما فيها من صور التعبير كالتشبيه والاستعارة ، والكناية وغيرها ، ثم نرتقي إلى دراسة القطعة الأدبية فنتناول فيها الأساليب الفنية المختلفة في الأدب من فكاهة ورمز وتهكم .

وبهذا الطرح نرى كيف حاول أمين الخولي أن يستفيد من البلاغة القديمة وما فيها من مباحث ، ويستفيد من البلاغة الغربية وما تطرحه من آليات ووسائل للتحليل والتذوق ساعيا من وراء ذلك كلّه إلى تجديد البلاغة العربية وبعث الفعالية في درسها من خلال وصلها بالحياة الأدبية ، وإخضاعها للمنهج الأدبي الفني ، بل يذهب البعض إلى أنّ الخولي كان سباقا إلى الدعوة إلى مجاوزة البحث البلاغي مستوى الجملة إلى مستوى ما وراء الجملة في الفقرة والنّص حتى لدى الغربيين ، إذ كان أوّل مقال لهم في هذا الشأن ما كتبه زيليج هاريس عام 1952 م عن ضرورة الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص ، أمّا مبدأ الفكرة عند الخولي فكان منذ سنة 1931م [1].

والخولي بكتابه "فن القول " يقدم تصورا نظريا عاما لتجديد الدرس البلاغي العربي هو بمثابة المنهاج الذي يحدد الإطار العام لهذا الدرس من حيث غاياته وأهدافه العامة ، وقضاياه ومباحثه الكلية بما يبعث الحياة في أوصاله كما رأى كاتبه ، لكنّه جهد يفتقر إلى عمل تطبيقي يجسده برنامجا فعليا قابلا للأداء والتنفيذ ، وهو ما كان يأمل الخولي أن يتمّه القائمون بتنفيذ هذا الدرس وأدائه من أساتذة ومدرسين [2] ، وقد كان نبّه إلى جوانب من هذا الأداء وهو يتحدّث عن مدرستين هامتين في

1 – ينظر : سعد عبد العزيز مصلوح ، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية آفاق جديدة ، ص : 44 -45 .

2 – ينظر : أمين الخولي ، فن القول ، ص : 225 .

البلاغة العربية قديما وهما : المدرسة الكلامية وهي مدرسة ذات طابع علمي أرسى دعائمها أهل المنطق والفلسفة من المتكلمين والأصوليين ، والمدرسة الأدبية ذات الطابع الفني التي أسس أركانها الأدباء من الشعراء والكتّاب والنقاد ، ورأى أن طريقة المدرسة الأدبية الفنية هي الأليق بدراسة البلاغة ، مؤكدا أنّه يجب تأييد هذه المدرسة وهجر المدرسة الكلامية ، داعيا إلى اتخاذ طريقة في التعليم أقرب إلى خطة الأدباء ، واستكمالها بما جدّ في دراسات المحدثين من الغرب في تناولهم لطرائق دراسة الفنون، وتربية الذوق [1].

على أنّ هناك من شكَّك في نوايا أمين الخولي وصدقه فيما طرحه*، ورأى أنَّ له أبعادا أخرى مغرضة " ليس على حساب البلاغة العربية وفقط ، بل على حساب عقيدتنا ودِيننا وعروبتنا " [2] ، في حين أنّ الذي يطلع على كتب الخولي ويتبين الأغراض الجوهرية التي بنى عليها مشروعه لا يجد مثل هذه الأبعاد لا تصريحا ولا تلميحا ، فالغرضان اللّذان اقتبسهما الكاتب من مؤلفات أمين الخولي وهما الغرض القريب والبعيد فيما أشرنا له سالفا لا يشيران إلى أي بعد مغرض كما ذهب إلى ذلك صاحب الانتقاد .

أمّا الدراسات التي جاءت تحت مصطلح الأسلوب فيمكن اعتبار" كتاب " الأسلوب " الذي ألَّفه الأستاذ أحمد الشايب من أحسن المحاولات التي ربطت البلاغة بالأدب " وقد كان هذا المؤلَّف ثمرة خبرة طويلة في معايشة البلاغة والنقد القديمين ، مع الاطلاع على بعض ألـــــوان الثقافة النقدية الأجنبية " [3] .

وقد جعل الكاتب الغاية منه أن يبيّن في إجمال المنهج الجديد لعلم البلاغة العربية "[4] ، ووضّح ذلك خاصة في التمهيد الذي سمّاه مقدمات في الباب الأول ، وجعل هدفه الجلي من ورائه "بيان ما

---

* – ذكر مصطفى ناصف أنّ بعض أساتذة الأزهر كان يناقش الخولي في بعض دعاواه بعد أن أذاع جانبا منها في معهد الدراسات العليا للمعلمين ، وكان يغلظ له القول ، ينظر : اللغة والبلاغة والميلاد الجديد ، دار سعاد الصباح ، الكويت ، ط1 ، 1992م ، هامش ، ص : 145.

1 – ينظر : أمين الخولي ، فن القول ، ص : 193 .

2 – محمد عبد العليم الدسوقي ، موروثنا البلاغي والأسلوبية الحديثة دراسة موازنة ، طباعة ونشر دار اليسر ، القاهرة ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص: 32 .

3 – محمد عبد المطلب ، لبلاغة والأسلوبية ، ص : 106 .

4 – أحمد الشايب ، الأسلوب دراسة بلاغية تاريخية لأصول الأساليب الأدبية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط8 ، 1411هـ ، 1991م ، ص : 03 .

ينبغي أن نسلكه في دروس البلاغة العربية حتى يساير الدراسات الأدبية الأخرى في عصـرنا الحديث"[1] .

وقد انطلق أحمد الشايب في كتابه هذا من نقد الدراسة النظرية للبلاغة العربية القديمة والتي رأى أنها انتهت إلى علوم ثلاثة هي : علم المعاني ، وعلم البيان، وعلم البديع ، وأن هذه العلوم وما تدرس من قضايا لا تستوعب أصول البلاغة كما يجب أن تكون لتساير الإبداع الأدبي "[2] ، فهو يرى في الدراسة البلاغية قصورا في عدم مسايرتها للإنشاء الأدبي ، وذلك ما حدا به إلى اقتراح أن " يوضع علم البلاغة وضعا جديدا يلائم ما انتهت إليه الحركة الأدبية " [3]، بإدخال علم البلاغة في بابين : أولهما :باب الأسلوب وقد جعله لدراسة الحروف ، والكلمات ، والجمل ، والصور ، والفقرات ، والعبارات ، على أن تدرس دراسة تفصيلية تعتمد علوم الصوت ، والنفس ، والموسيقى، وتحت هذا الباب تدخل موضوعات علم المعاني والبيان والبديع ، لا على أنّها علوم مستقلة بل على أنّها فصول في باب الأسلوب " [4] ، وثانيهما : باب الفنون الأدبية وفيه تدرس هذه الفنون شعرها ونثرها من وصف ، ورثاء ، ومقالة ، وخطابة ، وقصة ،كما تدرس قوانينها وأصولها [5] .

وهكذا فالشايب يسعى إلى توثيق الصلة بين البلاغة والأدب من خلال هذين البابين وكأنّي به يرى أنهما بابان لا ينفكان يخدم الواحد منهما الآخر ، فباب الأسلوب بقواعده وقوانينه التي جعل البلاغة كلّها تنطوي تحته يمكن أن يكون وسيلة لبلوغ الإبداع الفنّي ، فدراسة القواعد المختلفة للجملة والعبارة والفقرة وسيلة في يد المنشئ يوظفها لإظهار مكونات الظاهرة الأدبية التي ذهب إلى أنّها تتركب من العاطفة والفكرة والخيال ، فالأسلوب عنده هو " العنصر اللفظي الذي يتألف من الكلمات فالجمل والعبارات ...هذه الصورة اللفظية التي هي أوّل ما تلقى من الكلام لا يمكن أن تحيا مستقلة ، وإنما يرجع الفضل في نظامها اللغوي الظاهر إلى نظام آخر معنوي انتظم وتألّف في نفس الكاتب أو المتكلم فكان بذلك أسلوبا معنويا ، ثم تكوَّن التأليف اللفظي على مثاله ، وصار ثوبه

---

1 – المرجع نفسه ، ص : 04 .

2 – ينظر : نفسه ، ص : 03 .

3 – نفسه ، ص : 03 .

4 – ينظر : المرجع السابق ، ص : 03 .

5 – ينظر : نفسه ، ص : 03 .

الذي لبسه أو جسمه إذا كان المعنى هو الروح ، ومعنى هذا أن الأسلوب معان مرتبة قبل أن يكون ألفاظا منسقة " [1] .

والأسلوب الذي أصبح لدى الشايب مهيمنا على البلاغة بعلومها الثلاثة يشترط فيه الكاتب ثلاث صفات أساسية هي :" الوضوح لقصد الإفهام ، والقوة لقصد التأثير ،والجمال "[2] ، وقد شرح هذه الصفات وجلّى دلالتها مستعينا بما ورد في علوم البلاغة من شروط للكلمة المفردة ، أو التركيب أو الصورة ،كتوضيحه لمفهوم الوضوح بضرورة اختيار الكلمات ، والاستعانة بالعناصر الشارحة أو المقيدة أو المخيلة ، واستعمال الكلمات المتقابلة والمتضادة ، والبعد عن الغريب الوحشي ، والعمد إلى اللغة المتداولة المفهومة ، وبيانه لمفهوم قوة الأسلوب بقوة الصورة وتجاوزها لمعناها الحرفي ، كالكناية والاستعارة ، وقوة التركيب بالتقديم والتأخير،وإيثار الإيجاز في التعبير ، وكشفه لحقيقة الجمال بضرورة خلو العبارة من أسباب الاضطراب الصوتي ، والخشونة القاسية ، واستبعاد الكلمات المتنافرة الحروف ، أو العبارات المتنافرة الكلمات ، ومطابقة اللفظ للمعنى ، والملاءمة بينهما ، وحسن صياغة وتأليف العبارات وغيرها من المقومات البلاغية التي نجدها مبثوثة في كتب البلاغة العربية [3].

والملاحظ لدى الشايب أنّه يوظِّف هذه الشروط ليجعل منها مقاييس للحكم على أسلوب العمل الأدبي الذي هو عنده حقيقة الأدب وجوهره ، وكأني به يجعل من البلاغة ، والأدب ، والنقد كلاّ متكاملا لا يكاد ينفك ، يخدم فيه كلُّ طرف الآخر خدمة لا يستغني عنها ، فلا بلاغة ولا نقد من دون أدب ، ولا حياة لهذا الأدب من دون نقد يستمد مقاييسه من شروط الكلام البليغ .

وهكذا لا نكاد نخرج في هذا الكتاب كثيرا عمّا أقرته البلاغة العربية القديمة ، مع شيء من تبني بعض الاصطلاحات التي ركزت عليها الدراسات الغربية الحديثة ،كتسميته البلاغة باسم " الأسلوب " ، محاولا من خلال هذا المزج أن يوثق عرى الصلة بين البلاغة والأدب والنقد من جهة ، وداعيا هو الآخر إلى ضرورة تجاوز الدراسة البلاغية للجملة وربطها بالفقرة والقطعة أو النص إجمالا " وهو أمر وردت له إشارات – أيضا – في الدراسة القديمة ، ولكن هذه الإشارات لم تستوف حقها من البحث والدراسة ، ولم تتح لها عملية النمو حتى تأخذ مكانها الصحيح في الدرس البلاغي " [4] .

---

1 – نفسه ، ص : 40 .

2 – نفسه ، ص : 185 .

3 – ينظر : المرجع السابق ، ص : 185 -202 .

4 – محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 120 .

وهكذا يبدو في محاولة الخولي والشايب الاستفادة من الموروث البلاغي العربي ، وجديد الدرس الأدبي والنقدي الغربيين ، وبذلك تمثل هذه المحاولة " موقفا وسطا ، فهي لم تغفل القديم تماما ، ولم تكتف بالجديد وحده ، وإنما كان التلاقي بين الطرفين هو أساس الدراسة عند الرجلين ، فكلاهما تحمَّس للقديم وأحبّه ، وأدانه ، وكلاهما أقبل على الجديد وأخذ منه بقدر وحذر " [1] .

ظهرت دراسات معنونة باسم " الصورة الفنية " ، و " الصورة الأدبية " و " الصورة البلاغية " ، و" الصورة الشعرية " وهي كلّها محاولات نقدية سعت إلى ضمّ البلاغة ومصطلحاتها تحت هذا المفهوم ، وإن كانت لا تحيد كلية عن استعمال تلك المصطلحات التراثية وتوظيفها .

وإن كان مصطلح الصورة من المصطلحات الحديثة التي أنتجها الفكر النقدي الغربي ، فإنّ جملة من الدراسات العربية الحديثة سعت إلى تأصيل هذا المفهوم في التراث العربي ، وقرنته بما يتوافق معه من صور البيان التي انتجها الفكر البلاغي العربي من مثل التشبيه والاستعارة والكناية وهذا ما فعله جابر عصفور في دراسته المعنونة بـ " الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب " .

إن الحديث عن وظيفة الصورة في الشعر طويل ومتشعّب، ولكننا نستطيع أن نحصر هذه الوظيفة في أمرين اثنين: تصوير تجربة الشاعر أوّلاً، وإيصالها إلى الناس ثانياً.

الصورة " هي تلك الظلال والألوان التي تخلعها الصياغة على الأفكار والمشاعر ، وهي الطريق الذي يسلكه الشاعر والأديب لعرض أفكارهوأغراضه عرضا أدبيا مؤثرا فيه طرافة ومتعة وإثارة " [2]

ثانيا: تجديد آليات التحليل البلاغي في ضوء البلاغة الجديدة .

أصبحت سمة المثاقفة والتلاقح الحضاري سمة بارزة في العصر الحديث ، وقد سعى الكثير من الباحثين العرب في هذا العصر إلى الاستفادة من الفكر الغربي وما جدَّ في مختلف المعارف الإنسانية ، وقد كان للمناهج النقدية واللِّسانية الحظَّ الوافر في احتكاك الثقافة العربية بنظيرتها الغربية ، وكان هذا الاحتكاك سبيلا لقراءة تراثنا البلاغي قراءة جديدة غالى فريق فيها فدعا إلى إلغاء تراثنا وتجديد مادته ومضامينه باستبدالها بما جدَّ في المناهج النقدية واللِّسانية الغربية الحديثة ، ووقف فريق آخر موقفا معتدلا فدعا إلى ضرورة غربلة مادة هذا التراث وفرزه ، والإبقاء على ما يغني ويفيد وطرح مادونه واستبداله بما هو أكثر فعالية وحداثة في التراث الغربي .

---

1 – نفسه : 128 .

2 – صلاح عبد التواب ، الصورة الأدبية في القرآن الكريم ، ص : 09 -10 .

فأمّا الفريق الأوّل فقد نُبِذ طرحه ، لأنّه لا يتصور أن تجدّد أمّة تراثها بإلغائه واستبداله بتراث غيره من الأمم مهما كان غنى هذا التراث ، ولأنّ تراث الأمة هو ذات الأمة ، وأدبها هو عينها [1] فكيف تبقى لها بقية وهي تستغني بتراث غيرها عن أهمّ معلم من معالم وجودها وهويتها .

ومن المؤلفات التي سارت في هذا الركب ومثلته أحسن تمثيل كتاب " البلاغة العصرية واللغة العربية " لسلامة موسى الذي نجد فيه دعوة صريحة إلى تجديد اللغة والبلاغة العربية لتكون عصرية بنبذ كلّ قديم وإلغائه لأنّه لا يتوافق وحياتنا العصرية ، وقد صنّفت حملة سلامة موسى على التراث العربي من " أبرز الحملات الطائشة " [2].

والذي يهمُّنا في هذا الكتاب ما دعا إليه سلامة موسى في تجديد البلاغة العربية ، وإن كان حديث الكاتب عن اللغة العربية قد نال القسط الأوفر فإنَّ حظ البلاغة من التوجيه إلى سبيل التجديد ضئيل فيه ، والذي يمكن استخلاصه إجمالا دعوته إلى ضرورة أن تنبني البلاغة على أساس المنطق إذ " هي قبل كلِّ شيء التفكير المنطقي السديد الذي يؤمن فيه الخطأ " [3] ، وفي رأيه أنه " إذا كنّا نسلِّم بأنّ فنّ البلاغة يجب أن يكون في خدمة هذه الحياة العصرية ، فإنّه يجب أن يتغيَّر كي يخدمها ، فلم يعد مجتمعنا في حاجة إلى البهارج والزخارف البديعية ، نحطِّم به رؤوس أبنائنا بتعلّمها أو ممارستها ، ولكنا في حاجة إلى أن نجعل البلاغة فنّا للتفكير الحسن السديد " [4].

وغاية البلاغة عنده هي التفكير المنطقي الصائب، وأمن الخطأ ، وتحريك الذكاء اللغوي ، ومعرفة كيفية استعمال الكلمات للتفكير التوجيهي ، وإدراك كيفية استعمال الكلمات للتحريك الاجتماعي[5] ، وذلك كلُّه يستوجب دراسة كتاب موجز في المنطق ، وأن تكون الكلمات موضوعا لتدريب الذكاء اللغوي في التلميذ والطالب ، وأن يكون المعلم موسوعي المعارف قد درس إحدى اللغات الأوربية وأتقن علما عصريا " [6] .

وإن كنّا نسلّم للكاتب بدعوته إلى ضرورة تجديد البلاغة العربية حتى لا تبقى زخارف وبهارج بديعية ، فإنّ ذلك لا يمثّل إلا جزءا من تاريخ بلاغتنا التعليمية ساقت إليه ظروف المجتمع حينما آل

---

1 – ينظر : محمد محمد أبو موسى ، الإعجاز البلاغي ، ص : 03 .

2 – بدوي طبانة ، البيان العربي ، ص : 370 .

3 – سلامة موسى ، البلاغة العصرية واللغة العربية ، سلامة موسى للنشر والتوزيع ، ط1 ، 1945م ، ص : 106 .

4 – المرجع نفسه ، ص : 106 .

5 – ينظر : نفسه ، ص : 106 .

6 – نفسه ، ص : 106 – 107 .

حال الناشئة إلى البعد عن لغتهم وصاروا في حاجة إلى تعلّمها وهم على الرغم من ذلك لا يعدمون فيما قدموه في دروسهم ومؤلفاتهم محطات زاخرة بالبلاغة الوظيفية التي تجعل الدرس البلاغي ينبض بالحياة كما كان أيام نضجه وازدهاره على أيدي أعلام الدراسات القرآنية ، والدراسات الأدبية والنقدية ، عِلما كما يجب أن تكون العلوم ، وفنّا كما يجب أن تكون الفنون .

إنّ الذي حوّل البلاغة من الفنية والعلمية إلى الزخرفة والبهرجة البديعية هم من تلقفوا هذه البلاغة في العصر الحديث ، ولم يدركوا منها إلا مصطلحاتها وتقسيماتها وتفريعاتها وشواهدها المكرورة، فأحالوها بفهمهم القاصر إلى جسد ميت لا حياة فيه ، وإلى هيكل مادي بلا روح ، فجنوا على البلاغة مرارا ، وجنوا على هذه الناشئة التي ورثت عنهم طبيعة البلاغة محرَّفة مزيفة مرارا وتكرارا .

إنَّ التجنِّي على كلِّ قديم ووسمه بالتخلّف، وتمجيد كل جديد واعتباره مثلا للتطور والتقدم شطط لا يؤدي إلا إلى هذا الصراع المختلق بين القديم والجديد ، وتجديد حياة الأمم وعلومها وفنونها لا يقوم على إلغاء ماضي الأمة وتراثها ، ولا على اللَّهث وراء ما جدَّ في تاريخ الأمم وثقافاتها ، لأنّ ذلك من شأنه أن يحول بيننا وبين النظر الموضوعي لهذا أو ذاك .

فالسَّعي إلى التطوّر بحاجة إلى نظرة موضوعية تعترف للقديم بما فيه من فعالية تتلاءم وطبيعة العصر وظروفه الجديدة ، كما تعترف للحديث بجدّة أدواته ووسائله التي أنتجتها بفعل الممارسة ، ولذلك فإنّ الاعتدال في النظر إلى التراث والحداثة ، والتسليم بأنّ الفعالية قد تكون في هذا كما تكون في ذاك هو السبيل إلى ما نطمح إليه من تطوير علومنا وفنوننا وبعث الحياة فيها .

كانت هذه نظرة الفريق الثاني من الباحثين ممن اطلعوا على الدرس النقدي واللساني الغربي ، وحاولوا الاستفادة منه دون أن يتناسوا التراث البلاغي العربي ، بل سعوا في كثير من الأحيان إلى التقريب بين الدرسين طامحين إلى تجديد الدرس البلاغي العربي من جهة ، والبحث عن سبل تفعيل مادته التراثية من جهة ثانية .

ويمكننا أن نتبيّن هذا الاعتدال في التوجه إلى الإفادة من التراث العربي ونظيره الغربي معا من خلال حقلين جديدين في الدراسات الغربية يشكلان أهم ما جدّ فيها وهما : الحقل الأسلوبي ، والحقل التداولي ولذلك نسعى إلى بيان مدى التقارب بين الدرس البلاغي وهذين الحقلين باعتبار أنهما تتناولا كثيرا من قضاياه برؤية مختلفة وأدوات جديدة كما أنّها " تعمل على قراءة التراث البلاغي قراءة معاصرة تستثمر بعض المناهج اللسانية المستحدثة " [1] .

---

1 – صابر الحباشة ، التداولية والحجاج مداخل ونصوص ، صفحات للدراسات والنشر ، الإصدار الأول ، 2008 م ، ص : 09 .

1-تجديد آليات التحليل البلاغي في ظلّ الدرس الأسلوبي .

يجمع الباحثون على أنَّ مفهوم الأسلوب هو الطريقة المخصوصة في اختيار الألفاظ وتأليف الكلام تعبيرا عن الأفكار والانفعالات، وقد أصبحت دراسة الأسلوب منذ الخمسينات من القرن العشرين منهجا تحليليا للأعمال الأدبية ، يستبدل الذاتية أو الانطباعية بتحليل موضوعي أوعلمي ، وقد أطلق على هذا المنهج مصطلح الأسلوبية (stylistics) [1] ، وهي بهذا " دراسة للعمل الإبداعي ، ودراسة لعملها الذاتي المبدع للعمل الإبداعي ، ولما كانت هي كذلك فإننا نفهم أن تكون مستعصية على التقنين والتقعيد ، كما كان الحال قديما مع البلاغة " [2]

والأسلوبية بهذا المفهوم منهج للتحليل النقدي ، ولكنّه يتداخل كثيرا مع البلاغة حتى زعم البعض أنَّ " الأسلوبية بلاغة حديثة "[3] ، وذهب البعض الآخر إلى أنّها الوريث المباشر والشرعي للبلاغة القديمة [4] لأنّها امتداد لها ، وهي في الوقت ذاته إلغاء لها ، فهي " لها بمثابة حبل التواصل ، وخط القطيعة في نفس الوقت "[5] ، وأكّد البعض الآخر هذا التداخل بقوله : " تقيم البلاغة والأسلوبية منذ زمن علاقات وطيدة : تتقلص الأسلوبية أحيانا حتّى لا تعدو أن تكون جزءا من نموذج التواصل البلاغي ، وتنفصل أحيانا عن هذا النموذج وتتسع حتّى لتكاد تمثّل البلاغة كلّها " [6] وعلى الرغم من هذا التداخل فإنّ الأسلوبية ليست هي ذاتها البلاغة لأنَّ " فاعليتهما في التحليل الأدبي مختلفتان " [7] .

وقد لاقى المنهج الأسلوبي قبولا منقطع النظير لدى المهتمين بالنقد الأدبي والبلاغة " والذي حبره القلم العربي في السنوات القليلة الماضية شاهد بغزارته وتنوعه على توافق النهج الأسلوبي في

---

1 – ينظر : محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون ، الأسلوبية والبيان العربي ، الدار المصرية اللبنانية ، ط1 ، 1413هـ ، 1992م ، ص : 11 .

2 – بيار جيرو ، الأسلوبية ، ترجمة منذر عياشي ، دار الحاسوب للطباعة ، حلب ، ط2 ، 1994 م ، ص : 06 .

3 – المرجع نفسه ، ص : 09 .

4 – ينظر : محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 259 .

5 – عبد السلام المسدي ، الأسلوبية والأسلوب ، الدار العربية للكتاب ، تونس ، ط3 ،(د ، ت) ، ص : 52 .

6 – محمد العمري ، تمهيد كتاب البلاغة الأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النص ، أفريقيا الشرق ، المغرب ، بيروت ، (د ، ط) ، 1999م ، ص : 19 .

7 – ينظر : أفرين زارع ، العلاقة بين الأسلوبية والبلاغة بين القديم والحديث : دراسة وصفية تطبيقية ، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية ، العدد الثاني ، ديسمبر 2012 م ، ص : 217 .

حياض العمل النقدي سواء في ذلك ما اتجه صوب المعالجة والتطبيق أو ما نحا نحو التنظير وإن عزت كثافته " [1] .

وإذا استثنينا المؤلفات التي كانت تسعى للتعريف بالأسلوبية كمنهج للتحليل الأدبي *، فإنَّ أغلب المؤلفات العربية في هذا المجال حاولت أن تتبيّن جذور الأسلوبية وتؤصل معالمها في التراث البلاغي العربي وهي تهدف من وراء ذلك إلى التقريب بين هذا المنهج والبلاغة العربية ، وإقامة علاقة وثيقة بينهما تنظيرا وتطبيقا.

ومن بين المؤلفات التي يمكن أن نمثّل بها لهذا الاتجاه كتاب " البلاغة والأسلوبية " لمحمد عبد المطلب ، وكتاب " الأسلوبية والبيان العربي " لمحمد عبد المنعم خفاجي ، ومحمد السعدي فرهود ، وعبد العزيز شرف ، وكتاب " في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية " لسعد مصلوح .

أجمعت هذه الدراسات على أنّ في الدرس البلاغي كثيرا من ملامح الدراسة الأسلوبية ، ولذلك فقد تتبع أصحابها إنجازات أعلام البلاغة في علومها الثلاثة وحاولوا استقصاء مظاهر الأسلوبية فيها، فمحمد عبد المطلب يرى أنَّ " الحديث عن الأسلوبية الحديثة هو الوسيلة الصحيحة لعقد المقارنة بينها وبين موروثنا البلاغي ، من خلال تحديد مفهوم الأصالة والمعاصرة ، بحيث لا يكون هناك تعصُّب لقديم أو انغلاق أمام جديد "[2] .

ويشترط محمد عبد المطلب أن يكون النظر في مباحث البلاغة القديمة تقييما لدورها القديم ، وتقديما لدورها الجديد ، لأنّ ذلك من شأنه " التقريب بينها وبين الأسلوبية الحديثة ... لكي نتفادى ما فيها من فصل بين الشكل والمضمون طورا ، ومن اتجاه معياري طورا ثانيا ، ومن شكلية خالصة طورا ثالثا ، وهي أمور جعلت البلاغة مجموعة من التوصيات والنصائح التي سلطت على المبدعين فضيقت عليهم منافذ الخلق والابتكار " [3] .

وهو يذهب إلى أن " كثيرا من مباحث هذه البلاغة قد اتصل بشكل مباشر بالأسلوب وتركيبه في المعاني والبيان والبديع حيث نجد في المعاني دراسة وافية للمقام والحال مع ربطهما بالصياغة

---

1 – عبد السلام المسدي ، الأسلوبية والأسلوب ، ص: 05 .

* – من بين المؤلفات التي سعت إلى التعريف بالأسلوبية : الأسلوبية والأسلوب لعبد السلام المسدي ، وعلم الأسلوب مبادئه وإجراءاته لصلاح فضل ، والأسلوبية وتحليل الخطاب لعدنان بن ذريل ، وهي الغاية نفسها التي سعى إليها المترجمون لبعض كتب الأسلوبية الغربية إلى اللغة العربية ونذكر منهم : "الأسلوبية "لبيير جيرو ترجمة منذر عياشي ، و"البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النص " لهنريش بليت ترجمة وتقديم وتعليق محمد العمري ...إلخ .

2 – محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 03 .

3 – المرجع نفسه ، ص: 05 .

الأدبية ،كما نجد في البيان توافقا مع دروس علم اللغة في مباحث الدلالة وفي البديع تحركا على مستويات مختلفة صوتية ودلالية لها أهميتها في الصياغة الأدبية " [1] .

وقد عقد فصلا سمّاه " البلاغة والأسلوبية " وقف فيه على جوانب الاختلاف والائتلاف بين البلاغة العربية والأسلوبية الحديثة ، وأبان عن كثير من المحطات المضيئة في المنجز البلاغي العربي التراثي، ذهب فيه إلى النقص الذي اعترى البلاغة لإغفالها كثيرا من الجوانب في الأداء الفني يذهب إلى أنَّ هذا النقص والقصور أتاح " للأسلوبية الحديثة أن تكون وريثة شرعية للبلاغة القديمة ، ذلك أنّ الأخيرة وقفت دراستها عند حدود التعبير ووضع مسميتاته وتصنيفها ، وتجمدت عند هذه الخطوة، ولم تحاول الوصول إلى بحث العمل الأدبي الكامل ،كما لم يتسن لها بالضرورة دراسة الهيكل البنائي لهذا العمل ، وكان ذلك بمثابة تمهيد لحلول الأسلوبية في مجال الإبداع كبديل يحاول تجاوز الدراسة الجزئية القديمة ، وإقامة بناء علمي يبتعد عن الشكلية البلاغية التي أرهقتها مصطلحات البلاغيين بتفريعات كادت تغطي على كل قيمها الجمالية " [2] .

وهو بعد تشخيصه لمعالم النقص والقصور في طبيعة الدرس البلاغي التي حرصت على التقنين والتقعيد يستثني من ذلك عمل عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز الذي يعتبره " بداية لتحرك صحيح نحو نظرية لغوية في فهم النَّص الأدبي ، ينتهي بها الأمر إلى نوع من التركيز حول دراسة الأسلوب في ذاته من خلال مفهوم النظم ، وهو مفهوم اعتمد على التركيب اللغوي الذي يتصل باللفظ المنطوق ، والكلام النفسي " [3] .

ومن النماذج التي استدلَّ بها على تثمين مشروع عبد القاهر الجرجاني إشارته إلى ضرورة تتبع الجمال الفني ليس في البيت أو البيتين بل يتعدى ذلك إلى النص حيث ينقل قوله في الدلائل : " اعلم أن من الكلام ما أنت ترى المزية في نظمه والحسن ،كالأجزاء من الصبغ تتلاحق وينضم بعضها إلى بعض حتى تكثر في العين ، فأنت لذلك لا تكبر شأن صاحبه ولا تقضي له بالحذق والأستاذية وسعة الدرع وشدَّة المنَّة حتَّى تستوفي القطعة وتأتي على عدة أبيات " [4] .

وبعد إشارته إلى أنَّ التركيب منظور إليه من جانبين : المبدع باعتباره مصدر الخواص التركيبية ، والمتلقي باعتباره القائم بعملية الفهم ، يذهب إلى أنَّ السكاكي كان مدركا لهذين الشِّقين إذ كان يرى

---

1 – نفسه ، ص:05 – 06 .

2 – المرجع السابق ، ص: 259 .

3 – نفسه : 260 .

4 – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 88 .

أن الكلام يدور بين احتمالات ثلاثة هي : خلو الذهن عن الحكم ، أو التردد في قبوله ، أو إنكاره كلية ، والصياغة تأخذ خواصها التركيبية في كل حالة باستخدام الأدوات اللغوية ، التي تقدم الكلام خاليا من التوكيد ، أو مؤكدا مراعاة لمقتضى الحال " [1] .

ونبّه في منجز السكاكي إلى ما سمَّاه الإفادة اللَّطيفة ، ورأى أنَّ " الإفادة اللَّطيفة عبارة لها أهميتها الخاصة من حيث كان المقصود بها مجالات الإبداع التي ترتبط بمقتضى الحال والمقام " فمقام التشكر يباين مقام الشكاية ، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية ، ومقام المدح يباين مقام الذم ، ومقام الترغيب يباين مقام الترهيب ، ومقام الجدِّ في جميع ذلك يباين مقام الهزل ، وكذا مقام الكلام ابتداء يغاير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار ... ولكل من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر"[2].

وعبد المنعم خفاجي الذي جعل سعيه في كتابه " الأسلوبية والبيان العربي " من أجل " دراسة على ضوء جديد يجمع بين القديم والجديد ، وبين الأصالة والمعاصرة ، وبين التقليد والتجديد " [3] ، يعود هو الآخر إلى الموروث البلاغي العربي مقارنا وموازنا مركزا على عمل عبد القاهر الجرجاني الذي اعتبره رائدا للأسلوبية في البيان العربي ، حيث رأى " أن الأسلوبية المعاصرة لا تكاد تختلف في كثير عن نظرية النظم العربية التي وضع أصولها الإمام عبد القاهر الجرجاني في كتابه النفيس :" دلائل الإعجاز " وحين صاغ عبد القاهر آراءه في النظم لم يكن يبعد عن فكرة اختلاف الأسلوب باختلاف ترتيب الكلام ، وجعلِ بعضه بسبب من بعض ، وكانت دراسات عبد القاهر في التقديم والتأخير ، والذكر والحذف ، والتعريف والتنكير ، والإضمار والإظهار ، والقصر وعدمه ، والإيجاز والإطناب ، والتأكيد وعدمه ، وغير ذلك من وجوه المعاني ، وكذلك دراساته لأساليب الحقيقة والمجاز والتشبيه ، والتمثيل، والاستعارة ، والكناية، والتورية، وحسن التعليل ، وغير ذلك من وجوه البيان والبديع ، كان ذلك كله عملا جديدا في البلاغة العربية ، وتفصيلا واسعا للأسلوب وتحديدا قريبا من مفهوم الأسلوبية في المذاهب الغربية الحديثة " [4] .

---

1 - محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 261 .

2 - السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص : 168 .

3 - عبد المنعم خفاجي وآخرون ، الأسلوبية والبيان العربي ، ص : 05 .

4 - المرجع نفسه ، ص : 05 .

وهو بعدما يشير إلى مفهوم النظم والصياغة انطلاقا مما ذهب إليه عبد القاهر الجرجاني : " ومعلوم أن سبيل الكلام سبيل التصوير والصياغة "[1]، يقول " ونحن لا نعدو الحقَّ إذا قلنا : إن نظرية عبد القاهر في النظم كانت نظرية في الصياغة "[2] أي في طريقة الأداء أو طريقة التعبير التي يسلكها الأديب لتصوير ما في نفسه، أو لنقله إلى سواه ، بهذه العبارات اللغوية "[3] وهو نفسه مفهوم الأسلوب كما جاءت به الأسلوبية الحديثة .

وقد أثبت في كثير من المواضع علاقة ما أنجزه عبد القاهر الجرجاني بما أفرزته الأسلوبية الحديثة من أفكار سواء أفي علم المعاني أم علم البيان لأنّ " دراساته قريبة إلى الأسلوبية قربا كبيرا فإذا جئنا إلى التقديم والتأخير مثلا نجد هذا الباب هو بحث عن فهم عبد القاهر للصياغة الأسلوبية المتمثلة في بلاغة الأسلوب، وأسرار هذه البلاغة، وكذلك يجيء عرضه للتشبيه، والاستعارة، والمجاز، والكناية وبلاغتها، فهو في ذلك يقف عند صياغة الأسلوب ، ودلالة هذه الصياغة نفسها على المعنى "[4].

ويصل عبد المنعم خفاجي إلى نتيجة وخلاصة مفادها أن " عبد القاهر الجرجاني بذلك يعد أوّل باحث عن بلاغة الأسلوب، وألوانه وخصائصه أوليس في ذلك كله ما يجعلنا نجزم جزما قاطعا بأن بين الأسلوبية وفكر عبد القاهر الجرجاني في النظم صلة قوية وعلى الصلة المباشرة بين الأسلوبية وخصائص البلاغة العربية " [5] .

وقد حاول الكاتب أن يجمع إلى جانب التنظير عملا تطبيقا كانت الغاية منه أن يجلّي مظاهر التحليل الأسلوبي في تراث القدماء، فعقد فصلا للتحليل الأسلوبي للبديع تناول فيه اللّف والنشر، والمشاكلة، والإيغال، وحسن الابتداء ولكنّه اكتفى فيه بإيراد بعض تحليلات القدماء لهذه الفنون البديعية دون أن يحدِّد معالم التحليل الأسلوبي بل هو يقدّم انتقادات لهذه التحليلات أحيانا بما يوحي وسمه لها بالقصور، وكذلك فعل مع علم المعاني حيث عقد فصلا سمّاه "التحليل الأسلوبي لعلم المعاني" .

وقد أثار سعد مصلوح جملة من التساؤلات عن البلاغة العربية والأسلوبية اللسانية، وعن الآفاق الجديدة لهما، والعلاقة بينهما ولم يكتف بالبحث عن جذور الأسلوبية في التراث البلاغي العربي بل

---

1 – عبد القاهر ، دلائل الإعجاز ، ص : 254 .

2 – عبد المنعم خفاجي وآخرون ، الأسلوبية والبيان العربي ، ص : 41 .

3 – المرجع السابق ، ص : 41 .

4 – المرجع نفسه ، ص : 06 – 07 .

5 – نفسه ، ص : 05 .

تجاوزها إلى التساؤل عن كيفية تحوّل هذه البلاغة رافدا معرفيا ثرّا يمدُّ الأسلوبيات اللسانية ونظرية اللسانيات النَّصية بما يعين على توطين المعرفة ، وتهيئة التربة والمناخ الصالحين لإحياء موات القديم ، واستنبات الصالح من ثمرات الجديد ؟ [1].

ولعل أهمّ مبحث نقف عنده فيما تناوله سعد مصلوح هو " مشكل العلاقة بين البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية " والذي كانت غايته منه إعادة النظر في البلاغة العربية وقراءتها قراءة مختلفة وجديدة ، وهو في هذا المبحث يطرح جملة من الأسئلة لمحاولة اكتشاف هذه العلاقة كان من أهمها " هل ثمة مباينة منهجية قائمة بين طرفي العلاقة ؟ وما مسوغات هذا الرأي إن كان صحيحا ؟ وما عسانا نقول إذا أردنا أن نقوّم البلاغة العربية تقويما لسانيا ؟ وما ملامح التَّصور المقترح للعلاقة بين العلمين ؟ " [2] .

وقد أبان الكاتب في طريق تحليله للعلاقة بين البلاغة العربية كما ورثناها والأسلوبيات اللسانية الحديثة نقاط الاختلاف، فذهب إلى أنَّ البلاغة العربية تتّخذ من الشاهد والمثال المجتزأ مادة للتحليل، ولذلك فهي تنبني على نحو الجملة ، أما الأسلوبية فإنَّها تعالج نصا أو خطابا أو مدونة كاملة ولذلك فهي تبنى على ما يسمى باللِّسانيات النصية ، وأن الوحدة الأساسية في البلاغة هي " الفن البلاغي " في حين أن الأسلوبية تعتمد الخاصية الأسلوبية، وهي لا تعتد بوجودها فقط كما هو الشأن في التحليل البلاغي بل تشترط وفرتها وشيوعها ، والبلاغة تختص بدراسة الكلام الأدبي ، أما الدراسة الأسلوبية فلا تقتصر عليه بل تتعداه لتشمل مختلف أجناس الكلام ، وهي لذلك لا تقتصر على تحليل الكلام الجيد فقط كما تفعل البلاغة بل تتجاوزه إلى الكلام الرديء ، ولذلك فغاية البلاغة تشريعية ، أمّا غاية الأسلوبية فتحليلية وصفية ، والغالب على البحث البلاغي وترتيب مباحثه الطابع التفتيتيي التجزيئي ، أما الأسلوبية فيغلب على تحليلها الاهتمام بالبنية والنسق [3] .

وقد وقف يدفع عن مشروع الإمام أبي يعقوب السكاكي – بعدما كشف عن أهم ما وجِّه له من نقد من القدماء والمحدثين – حملات " الآخذين بخناقه ، والزارين عليه ، والمحمليه تبعة الجمود المزعوم ، والعقم المدّعى ، وردِّ الاعتبار إلى ثلاثيته التي ضمنها " مفتاح العلوم " بما هي أوفق الصيغ

---

1 – سعد عبد العزيز مصلوح ، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية ، ص : 09 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 23 .

3 – ينظر : نفسه ، ص : 67 – 71 .

وأقدرها على محاورة الأسلوبيات اللسانية في تجلياتها ومناهجها المتداولة " [1] .

وقد رأى في صورة البلاغة على الشكل الذي تبلورت به في " المفتاح " وشروحاته وملخصاته – على الرغم مما عليها من مآخذ – " الصورة الوحيدة التي يمكن الانتفاع بها في المبحث الأسلوبي اللساني "[2]، وذلك إجابة عن أسئلة كان طرحها سالفا من ضمنها : هل يمكن أن يصاغ منهج السكاكي صياغة جديدة تيسِّر الانتفاع بها في الدرس الأسلوبي اللساني المعاصر ؟ وما نوع العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين العلم الموروث والعلم المستفاد في هذا المقام ؟ "[3].

وسعى في آخر هذا المبحث إلى كشف هذه الصياغة التي تيسر الانتفاع وتوضح طبيعة العلاقة بين البلاغة العربية والأسلوبية الحديثة في منجز السكاكي تحت عنوان " حاشية عصرية على " مفتاح العلوم " وجعلها في جانبين أمّا أولهما فيتعلق بالصيغة الكبرى التي سمّاها السكاكي " علم الأدب "، ويتعلق ثانيهما بالصيغة الصغرى وهي علم المعاني الذي جعله أصلا للمبحث البياني والتحسيني، ذاهبا إلى التفحص في هاتين الصيغتين يكشف لنا " وعيا من السكاكي بالمفهوم الذي يطلق عليه بعض الأسلوبيين المعاصرين مؤخر الصورة (backgrounding) في مقابل مقدم الصـــــــورة (foregrounding) وبيان ذلك أن الصَّرف والنَّحو يوفران لنا في التحليل ما سمّاه السكاكي " أصل المعنى مطلقا " وهو ما يمكن تسميته " خلفية التحليل " على حين يتولى علم المعاني (بشعبه الثلاث المكونة للصيغة الصغرى) إمدادنا بمقدم التحليل ، ويكاد هذا الاستنتاج أن يوافق صريح قول الإمام في معرض التمييز بين النحو وعلم المعاني ، وترتيب الأوليات بينهما " وهو يقصد بذلك قول السكاكي [4] : " إن التعرف لخواص تراكيب الكلام موقوف على التعرض لتراكيبه ضرورة " [5].

ومن الجوانب التطبيقية لبيان أهمية ما جاء به السكاكي وعلاقته بالأسلوبية حديث الكاتب عن فكرة " مقتضى الحال " أو المقام عند السكاكي وقد جعلها شاملة لثلاثة أنواع من المقامات : تفاوت مقامات الكلام بحسب مقاصده ، وتفاوت الكلام بحسب المخاطب ، وتفاوت مقامات الكلام بحسب سياق المقال ، وبعد أن ذكر النصوص الدالة على هذه المقامات من " المفتاح " قرر أنّ " هذه الصورة بمفرداتها وتفاصيلها الثرية تجعل من الصعب على الأسلوبيات اللسانية أن تضحي بها أو

---

1 – نفسه، ص : 15 .

2 – المرجع السابق، ص :67 .

3 – نفسه ، ص :27 .

4 – نفسه ، ص :74 .

5 – السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص : 163 – 164 .

تتجاهلها وجميع هذه الفنون التي جهد الإمام السكاكي وخالفوه في تحديدها، وتوصيفها، والاستشهاد لها – عندنا – خصائص أسلوبية بالقوة ، قابلة لأن تكون مادة للتشكيل في النص الأدبي ، وقابلة لأن يعاد فيها النظر بحيث نشكل منها سلما تحليليا يمكن اعتماده في الفحص الأسلوبي للنصوص وتشخيصها "[1].

ولعل أهمّ نتيجة خلص إليها بعد كثير من التحليل لما انطوى عليه كتاب " مفتاح العلوم " من تقسيم وترتيب للعلوم المذكورة فيه هي أن هذا الكتاب" بنية منهجية غير قابلة للتجزيء، وأنّ هذا التجزيء قد قضى على جوهر فكرة السكاكي وعمّى مراده، وعندنا أنّ " المفتاح " كان هو الخطوة الطبيعية المنتظرة بعد كتابي عبد القاهر " الدلائل " و " الأسرار" ومؤدى ذلك أنّ نظرية السكاكي في " علم الأدب " كانت ثمرة طبيعية لنظرية " النظم " بيد أنّ السكاكي أضرّ به تلامذته وتابعوه باجتزائهم القسم الثالث من كتابه ، وقطعه عن سياقه " [2]، ولذلك فإنّ " الصيغة التي اقترحها السكاكي هي أوفق الصيغ وأوفرها حظا من النجاح لتكون طرفا تراثيا في الحوار مع الأسلوبيات اللسانية المعاصرة بفضل ما تحقق على يده من إنجاز تحوّلت به البلاغة من أنظار وآراء وملاحظ إلى علم منضبط " [3] .

لقد كان الاتفاق لدى من تناولوا الأسلوبية من الكتاب العرب على أن الجهد البلاغي العربي لا يفتقر إلى ملامح الدراسة الأسلوبية ، ولذلك راحوا ينقبون في ثنايا كتب البلاغة العربية القديمة عن معالم الأسلوبية، والتحليل الأسلوبي، محاولين اكتشاف مواطن التلاقي بينه وبين التحليل البلاغي دون أن يغفلوا أوجه الاختلاف بين المنهجين، كل ذلك كان إيمانا منهم " أن الدراسة الأسلوبية رغم عدّها منهجا نقديا لا يمكن أن تنفصل عن الدراسات البلاغية القديمة ، وأنّ دارس الأسلوبية لا يمكن أن يبدأ من نقطة الصفر"[4]، وهذا ما قام به كثير من الدارسين الذين حاولوا تأصيل الأسلوبية في التراث البلاغي العربي، وإدراك ما بينهما من علاقة .

لقد سمحت هذه الدراسات الأسلوبية بقراءة جديدة للتراث البلاغي بأدوات جديدة، وهدفت في مجملها إلى تقييم وتقويم الدرس البلاغي وسدِّ ما فيه من النقائص، وأمدته بطرق جديدة في

---

1 – سعد عبد العزيز مصلوح ، في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية آفاق جديدة ، ص :74 .

2 – المرجع نفسه ، ص :65 .

3 – نفسه ، ص :81 .

4 – ميس خليل محمد عودة ، تأصيل الأسلوبية في الموروث النقدي والبلاغي كتاب " مفتاح العلوم " للسكاكي نموذجا ، رسالة ما جستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين ، 2006 ، ص : 94 .

التحليل تعتمد أساسا على النظرة الشاملة والمتكاملة فالدراسة الأسلوبية"لا تكتفي برصد هذه الأشكال التعبيرية فحسب بل إنها تتجاوز ذلك إلى عملية الكشف عن أفكار النص الأدبي وجمالياته "[1].

2-تجديد آليات التحليل البلاغي في ظلّ الدرس التداولي .

أفرز الدرس اللِّساني الحديث تيارات جديدة لها علاقة وطيدة بالدرس البلاغي ولعل على رأسها التيار التداولي وهو " مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه ، وطرق وكيفية استخدام العلامات اللغوية بنجاح ، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصلية واضحة وناجحة والبحث في أسباب الفشل في التواصل باللغات الطبيعية "[2]، وهي أيضا " علم استعمال اللغة في المقام كما تظاهر على القول بذلك كثير من اللسانيين ، وفلاسفة اللغة "[3] ، وهي بهذا تهتم بدراسة اللغة في حيز الاستعمال متجاوزة حدود الوضع الأصلي ولذلك فهي تعنى "بفعالية الخطاب في الواقع "[4] .

ومن خلال هذه التعريفات نستطيع أن نتبيَّن أنَّ من أهم قضايا التداولية ما يصطلح عليه بـ : " أفعال الكلام "التي تشير إلى ارتباط اللغة بإنجازها الفعلي في الواقع ، و" الملفوظية" التي تنبِّه إلى علاقة اللغة بالمتكلم وهي تطوير للثنائية السوسيرية (لسان – كلام)، و" الحجاج " الذي يعني أنَّ اللغة ذات بعد حجاجي في جميع مستوياتها لأنَّ المتكلِّم يستخدم الوحدات اللّسانية بحسب ما تقتضيه العملية التواصلية، و" التفاعلية والسياق" إذ وظيفة اللغة هي تحقيق التفاعل بإنجاز أفعال اجتماعية مما يقتضي دراسة جملة من القضايا كالقدرة على التواصل، وشروط تحققه، وسياقاته ومقامـــاته ،و" الوظائف التداولية " وتعنى بتحديد مكونات الجملة بالنظر إلى بنيتها مع ربطها بالمقام الذي تنجز فيه [5] .

---

1 – محمد عبد المطلب ، البلاغة والأسلوبية ، ص : 354 .

2 – مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة " الأفعال الكلامية " في التراث اللساني العربي ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ، ط 1 ، 2005 م ، ص : 05 .

3 –صابر الحباشة ، التداولية والحجاج مداخل ونصوص ، ص : 11 .

4 –خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، ص : 75 .

* – يرى بعض الدارسين أنّ طه عبد الرحمن أول من وضع مصطلح التداولية سنة 1970م ، ويعتقدون أنّ هذا المصطلح " يوفي المطلوب حقَّه باعتبار دلالته على معنيين " الاستعمال " و " التفاعل " معا ، ينظر : المرجع السابق ، ص : 86 – 88 .

5 – ينظر : خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص: 86 – 88 .

ولعل من أهمّ مهام التداولية التي تجعلها متعالقة مع البلاغة " دراستها للغة في مقامات تواصلية تبليغية مختلفة ، أي باعتبارها " كلاما محددا صادرا من " متكلم محدد " وموجها إلى " مخاطب محدد " بـ " لفظ محدد " في مقام تواصلي محدد " لتحقيق " غرض تواصلي محدد "[1]، ومن هنا نتبيّن" أهمية التداولية من حيث إنها مشروع شاسع في اللسانيات النصية ، تهتم بالخطاب ، ومناحي النَّصية فيه نحو : المحادثة ، المحاججة ، التضمين .. ولدراسة التواصل بشكل عام بدءا من ظروف إنتاج الملفوظ إلى الحال التي يكون فيها للأحداث الكلامية قصد محدد ، إلى ما يمكن أن تنشئه من تأثيرات في السامع ، وعناصر السياق فهي تتساءل : " إلى أي مدى تنجز الأفعال الكلامية تغيرات معينة أيضا ، وبخاصة لدى الآخرين " [2] .

والذي يهمّنا في هذا المقام تلك العلاقة التي تربط الدرس البلاغي العربي بالدرس التداولي الحديث، فهل هناك نقاط التقاء واتفاق بين التحليل البلاغي كما ورثناه في موروثنا البلاغي،والتحليل التداولي للعملية التواصلية وما يحيط بها؟ وماذا يمكن أن يفيد الدرس البلاغي الحديث من النظرية اللسانية التداولية على مستوى آليات التحليل وطرقه؟ .

يقع الاتفاق على أنَّ مظاهر التفكير التداولي ماثلة في كثير من علوم العربية والدين الإسلامي من مثل علم النحو ، والنقد الأدبي ، وعلم الأصول [3]، وأنّ إسهام البلاغيين إسهام علمي مشهود في كثير من القضايا التي أثارتها التداولية الحديثة، وبخاصة ما تناولوه في علم المعاني ، فقد تنبهوا " للقوى المتضمنة في القول بغرض تحديد ما يقتضيه حال معين، نزولا عند قاعدة " مطابقة الكلام لمقتـــضى الحال" "[4] .

وقد سعت كثير من البحوث إلى التقريب بين قضايا التداولية وبعض مباحث البلاغة العربية وبيان طبيعة العلاقة بينهما *، ولعل أوضح هذه البحوث فيما وقع بين أيدينا محاولة خليفة بوجادي المعنونة بـ " في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصلية في الدرس العربي القديم " ، ومحاولة مسعود صحراوي الموسومة بـ : " التداولية عند علماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ".

---

1 – مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب ، ص : 26 .

2 – خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص : 135 .

3 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 140 .

4 – مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب ، ص : 06 .

فقد ركّز خليفة بوجادي في توضيح هذه العلاقة على الجهد البلاغي ، وإن كان أشار إلى جهود أعلام آخرين في حقول معرفية أخرى، وقد نبّه إلى ملاحظة عامة وهي " أن دراسة اللغة في التراث ميزتها بعض السمات التي هي من أهم المبادئ التداولية الحديثة " [1] ، ووضّح ذلك بتناول القدماء لغايات اللغة ، وأهداف التكلّم ، وإضفاء المتحاورين على الملفوظات دلالات خفية غير دلالاتها الظاهرة ، واعتماد البلاغة العربية مبدأ " لكل مقام مقال " ، وباهتمامهم بدراسة الخطاب والإقناع وتناولهم لنص الخطاب ذاته ، ودراستهم لما يرتبط بالمخاطِب والمخاطَب وطريقتهما في الأداء والتلقي ، ومطابقة الخطاب لمقتضى الظاهر ومخالفته إياه " [2] .

ومما أشار إليه من معالم التداولية ومبادئها في الدرس البلاغي العربي القديم ما جاء في صحيفة (معمر أبي الأشعث) التي أوردها الجاحظ في (البيان والتبيين) حيث ذكر فيها كثيرا مما يرتبط بالمتكلم من شروط نفسية ولسانية وبلاغية من مثل قوله : " رابط الجأش ، ساكن الجوارح ، قليل اللَّحظ ، متخيّر اللّفظ ، لا يكلّم سيّد الأمة بكلام الأمة ، ولا الملوك بكلام السوقة، لا يدقق المعاني كلّ التدقيق ، ولا ينقح الألفاظ كلّ التنقيح "[3] .

وحاول صاحب الكتاب تجلية هذه العلاقة أكثر حينما عرض للأشكال التداولية في البلاغة العربية " في مكونات العملية الاتصالية فوقف عند " تداولية المتكلم ، وتداولية الخطاب ، وتداولية المخاطَب ليستدل على أن البلاغة العربية لا تخلو من وقفات هامّة في دراسة اللغة حال استعمالها ، مع التنبيه إلى كثير من شروط الاتصال وملابساته [4] .

وأشار في تداولية المتكلم إلى سبق الدراسات البلاغية العربية القديمة نظيرتها الغربية الحديثة في الاهتمام بالمتكلِّم الذي يعدُّ من عناصر البنية الخارجية للخطاب ، واستدلَّ على ذلك بما ذهب إليه ابن الأثير في حديثه عما يحتاج إليه الكاتب من معرفة لغوية " وهو المتداول المألوف استعماله في فصيح الكلام غير الوحشي الغريب ، ولا المستكره المعيب "[5] ، وفيما ذهب إليه أبو هلال العسكري

---

* – من المؤلفات التي هدفت إلى التقريب بين التداولية والبلاغة العربية كتاب " في أصول الحوار وتجديد علم الكلام " ، و" تجديد المنهج في تقويم التراث " لطه عبد الرحمن ، وكتاب " الوظائف التداولية في اللغة العربية " لأحمد المتوكل ، وكتاب " التداولية والحجاج مداخل ونصوص " لصابر حباشة .

1– خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص : 139 .

2– ينظر : المرجع نفسه ، ص : 139 .

3– الجاحظ ، البيان والتبيين ، ج1 ، ص : 92 .

4– ينظر : خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص : 162 .

5 – ابن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ج 1 ، ص : 40 .

من التمييز بين الاستفهام والسؤال ، وبين الخبر والحديث ، وبين الخبر والأمر ثم يعلق بقوله : " فتعريف هذه الأساليب جميعا قائم على المتكلم وموقفه من الخطاب فلا يعدُّ مستفهما إلا إذا طلب الفهم ، ولا سائلا إلا إذا سأل عمَّا يعلمه وما لا يعلمه ، ولا مخبرا عن نفسه أو غيره بخلاف الأمر ، حيث لا يكون آمرا إلا لغيره لا لنفسه " [1] .

ومما أكّد به اهتمام التراث البلاغي بالمتكلم في عملية التَّخاطب ما عرض له البلاغيون العرب من تمييز بين كون المتكلم حاكيا أو واصفا للكلام فهو الذي يقع منه الكلام " بحسب أحواله من قصده وإرادته واعتقاده وغير ذلك من الأمور الراجعة إليه حقيقة أو تقديرا "[2] وعلّق على ذلك بقوله : " وهذا مذهب فريد في التفكير البلاغي العربي ، لا فرق بينه وبين ما يعرضه (أوستين) في بداية تأسيسه لنظرية أفعال الكلام بافتراضه قسما جديدا سمَّاه (الأفعال الإنجازية)"[3] وهي الأفعال التي لا تخضع لمعيار الصدق أو الكذب ، ويتزامن مدلولها مع النطق بها .

ومن ذلك حديث السكاكي عن مراتب الكلام البليغ التي هي في رأي الكاتب من أحسن مواضع الاهتمام بالمتكلم حيث جعلها بحسب المقاصد المختلفة وقد مثل السكاكي لذلك بقوله تعالى :" رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي "[4] حيث قال : " لا شبهة أنَّ أصل معنى الكلام ومرتبته الأولى : ياربي قد شخت ، فإنَّ الشيخوخة مشتملة على ضعف البدن وشيب الرأس ، المتعرض لهما ، ثم تركت هذه المرتبة لتوخي مزيد التَّقرير إلى تفصيلها في : ضَعُف بدني وشاب رأسي ، ثم تركت هذه المرتبة الثانية لاشتمالها على التصريح إلى ثالثة أبلغ وهي : الكناية في : وَهَنَت عظام بدني، لما ستعرف أن الكناية أبلغ من التصريح ، ثم لقصد مرتبة رابعة ، أبلغ في التقرير بنيت الكناية على المبتدأ فحصل : أنا وهنت عظام بدني ، ثم لقصد خامسة أبلغ ، أدخلت على المبتدأ فحصل : أنا وهنت عظام بدني، ثم لطلب تقرير أن الواهن هي عظام بدنه ، قصدت مرتبة سادسة وهي سلوك طريقي الإجمال والتفصيل فحصل : إني وهنت العظام من بدني ..." [5] ، وهكذا نلحظ أن لكل مرتبة قصدا يقصده المتكلم مما مما يعني دوره البارز في الخطاب .

1- خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص : 165 .

2 – ابن سنان الخفاجي ، سر الفصاحة ، ص : 44 .

3- خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص : 169 .

4 – سورة مريم : الآية : 03 .

5 -السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص : 285 – 286 .

وانتقل بعدها للحديث عن تداولية المخاطَب وحضوره والاهتمام به في البلاغة العربية، فذهب إلى أن السامع في العملية الإبلاغية يحظى بأهمية لا تقل عن أهمية المتكلم فلئن كان المتكلم هو منتج الخطاب فإن السامع هو متلقيه "وهو الذي يُنشأ له الخطاب ومن أجله ، وهو مشارك في إنتاج الخطاب مشاركة فعّالة، وإن لم تكن مباشرة، فالمتكلم حين يراعي مقام الخطاب وأحوال السامع، وأشكال إلقاء الخبر إليه، وأنماط الطلب التي ينشئها ... وما إلى ذلك من ظروف الحديث المختلفة فهو إنما يستحضر السامع في كل عملية إبلاغية، ولو بصورة ذهنية إن لم يكن حاضرا عيانا "[1] .

ومما ذكره من اهتمام البلاغة العربية بالمخاطَب تمييز ثلاثة أنواع من المخاطبين : المخاطب الخالي الذهن من الخبر، ويسمى الخبر ابتدائيا، والمخاطب الشاك المتردد ويطلق على الخبر الملقى إليه طلبيا، والمخاطب الجاحد المنكر للخبر ويطلق على الخبر الملقى إليه إنكاريا .

ومما ذكره في الاهتمام بالسامع التَّأدب في الكلام معه يقول : " كثيرا ما يلجأ المتكلم إلى العدول عن دلالة الكلام إلى غرض آخر، تأدبا مع المخاطب فيما يعرف في الدرس البلاغي بأساليب التأدب في الكلام "[2] ، ولعل من أهم ما يمثل هذا الأسلوب الكناية بمختلف صورها وأشكالها فهي قد تأتي رغبة عن اللفظ الخسيس المفحش كما ذهب إلى ذلك المبرد[3] ، ولذلك أُطلِق عليها وعلى كثير من ألوانها كالرمز والإشارة والتعريض أساليب التلطّف .

ومن هذه المواضع التي تدلُّ على الاهتمام بالمخاطَب في البلاغة العربية تناول البلاغيين لمبحث الحذف واعتباره معيارا من معايير الكلام البليغ، ذلك أن المتكلِّم يعتقد في المخاطَب الفطنة وحسن الفهم فيلجأ إلى حذف ما تدل عليه القرائن والاعتبارات من الموقف والسياق والظروف الخارجية وغيرها، ومن ذلك أيضا تناولهم مبحث الالتفات الذي " يحفل بكثير من القيم التداولية لما له من تأثير على السامع "[4]، فالكلام "إذا نقل من أسلوب إلى أسلوب كان ذلك أحسن تطرية لنشاط السامع ،وأكثر إيقاظا للإصغاء إليه من إجرائه على أسلوب واحد " [5]، ومنها أيضا القصر وهو " أحد الموضوعات البلاغية التي تهتم في مباحثها بالسامع وموقفه من الخطاب ومعناه يرجع إلى

1- خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص: 175 .

2- المرجع نفسه ، ص : 181 .

3 – ينظر : المبرد ، الكامل في اللغة والأدب ، عارضه وعلق عليه محمد أبو الفضل إبراهيم ، المكتبة العصرية ، بيروت ، (د ، ط) ، 2002م ، ج2 ، ص : 500 .

4- خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص : 187 .

5- القزويني ، الإيضاح في علوم البلاغة ، ص : 91 .

تخصيص الموصوف عند السامع بوصف دون ثان، كقولك : زيد شاعر لا منجم ، لمن يعتقده شاعرا ومنجما " [1] .

وقد تناول الكاتب تداولية الخطاب في ثلاثة مباحث هي : الخطاب ومقتضى الحال ، الإنشاء والخبر ، ونظرية أفعال الكلام، حيث جعل فكرة مقتضى الحال تستوعب مفهوم التداولية ذاهبا إلى أنّ : " فكرة مقتضى الحال تداولية أساسا حيث نتجت في الشروط التي يكون بها الخطاب مطابقا للحال التي يستخدم فيها بين المتكلم والسامع ، ومختلف الملابسات التي تكتنف ذلك "[2] وهي الفكرة التي اختصرت مفهوم البلاغة حيث عرّفها المتأخرون بقولهم : " والبلاغة في الكلام مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته " [3] .

ومن أهم النصوص التي ركّز عليها في الإشارة إلى أهمية فكرة المقام ومقتضى الحال ودورها في البلاغة العربية ما نصَّ عليه السكاكي بقوله: " لا يخفى عليك أن مقامات الكلام متفاوتة ، فمقام الشكر يباين مقام الشكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، وكذا مقام المدح يباين مقام الذم، ومقام الترغيب يباين مقام الترهيب، ومقام الجد يباين الهزل، وكذا مقام الكلام ابتداء يغاير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار، ومقام البناء على السؤال يغاير مقام البناء على الإنكار، جميع ذلك معلوم لكل لبيب، وكذا مقام الكلام مع الذكي يغاير مقام الكلام مع الغبي، ولكل من ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر "[4] ، مما يعني أنَّ مراعاة هذه المقامات يكون بحسب الظروف المحيطة بإنتاج الخطاب ، والغرض منه ، وهي التفاتة هامّة من السكاكي إلى ضرورة مراعاة السياق والموقف الاجتماعي لتحديد المعنى المقصود من العبارة .

ولم يكتف بالبنية الخارجية للكلام بل نبَّه إلى ما أشار إليه السكاكي من مقتضيات الخطاب من حيث بنيته الداخلية أي علاقات الكلم بعضه ببعض ، ودور القرائن والمؤكدات المختلفة وذلك ما أشار إليه السكاكي بالقول : " ثم إذا شرعت في الكلام ، فلكل كلمة مع صاحبتها مقام ، ولكل حدّ ينتهي إليه الكلام مقام ، وارتفاع شأن الكلام في باب الحسن والقبول وانحطاطه في ذلك بحسب مصادفة الكلام لما يليق به ، وهو الذي نسميه مقتضى الحال " [5] ، وعلى هذا فأهمية الكلام وقيمته

1- خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص : 187 .

2- المرجع نفسه ، ص : 187 .

3 - القزويني ، التلخيص في علوم البلاغة ، ص : 33 .

4 - السكاكي ، مفتاح العلوم ، ص : 168 .

5 -المصدر السابق ، ص : 168 - 169 .

وبلاغته من مدى ملاءمته للحال والمقام ، وملاءمة ألفاظه بعضها لبعض مما يتأكّد به اهتمام البلاغيين العرب بكل هذه الحيثيات أثناء إنتاج الخطاب أو تفسيره .

وفي أثناء حديثه عن الخبر والإنشاء ونظرية أفعال الكلام وبعدما أشار إلى أن مفهوم الفعل أن " يكون حاملا لقيمة تداولية هامة هي أن تسميته قائمة على الاستعمال والتداول وما يدل عليه وهي من المجالات المفهومية للتداولية "[1] أشار إلى أن البلاغيين فرّقوا بين الخبر والإنشاء " انطلاقا من علاقتهما بالواقع وبالنظر إلى مقياس الصدق والكذب الذي يبحث في مدى مطابقة مدلول الكلام للواقع الخارجي أو انتفائها " [2] ، كما نبّه في هذا الإطار إلى تداولية الخبر والإنشاء من خلال حديث أعلام البلاغة عن أغراضهما المختلفة وذكر في ذلك معظم المعاني والأغراض التي يخرج إليها هذان الأسلوبان.

لقد كانت محاولة الكاتب في هذا البحث جادة في توثيق صلة مفاهيم البلاغة العربية ومباحثها بمفاهيم وقضايا التداولية ، وهي محاولة تصبّ في تثمين التراث البلاغي العربي، وقراءته قراءة جديدة تبعث الحياة في أوصال موضوعاته ، وتلبسها لبوس الجدّة والحداثة الذي تستطيع بواستطته أن تجد لها مكانا مع سائر المعارف المستجدّة بالتفاعل معها واتخاذها وسيلة فعّالة للتحليل البلاغي الذي يعدّ الركن الركين في تفعيل قضايا الدرس البلاغي ومباحثه .

ويمكننا أن نسند هذا المسعى الجاد بمحاولة مسعود صحراوي الذي كان بحثه عن حضور مفاهيم ومبادئ التداولية في التراث العربي بعامة، مركزا على مفهوم أساسي فيها وهو " الأفعال الكلامية " وبعد تقديمه للجهاز المفاهيمي للتداولية ، وقف وقفة تفصيلية عند مبحثي الخبر والإنشاء في التراث العربي ، ومعايير التمييز بينهما ، وتقسيماتهما المختلفة ، كل ذلك لأن هذين المبحثين يمثلان جوهر فكرة الأفعال الكلامية ، ولذلك تناول هذه الأفعال عند الأصوليين ، وعند النحاة وفي هذا المبحث أشار إلى جهود عبد القاهر الجرجاني في الإفادة والقصد حيث رأى في تناوله لهما كثيرا من معالم التحليل التداولي .

ومن ذلك أنّ عبد القاهر الجرجاني " يجعل حصول الفائدة متوقفا على مراعاة حال المخاطب "[3] ، ويستدل على ذلك بقوله : "واعلم أنّك إذا قلت : " زيد منطلق " كان كلامك مع من لم يعلم أنّ انطلاقا كان لا من زيد ولا من عمرو فأنت تفيده ابتداء ، وإذا قلت : " زيد المنطلق " كان

1- خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية ، ص : 204 .

2- المرجع نفسه ، ص : 205 .

3 - مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب ، ص: 201 .

كلامك مع من عرف أنّ انطلاقا كان إمّا من زيد وإمّا من عمرو فأنت تعلمه أنّه كان من زيد دون غيره " [1] ، وهكذا توافق كل صيغة تركيبية حالة من حالات المخاطب ، وتتلاءم معها ليكون الإبلاغ في أعلى درجاته ، وهذا ما خلص إليه مسعود صحراوي بقوله : " لكل بنية تركيبية إذن معناها ومقصدها ، وغايتها التداولية ، ولكل صيغة لفظية وظيفة إبلاغية توجبها ملابسات الخطاب وأغراضه ، ومن أهم تلك الملابسات والأغراض مراعاة حال السامع والفائدة التي يجنيها من الخطاب "[2] .

وقد أكّد فهم عبد القاهر الجرجاني لهذه الحقيقة بما أورده من تفصيل لاختلاف البنية بسبب من اختلاف الإفادة والقصد وذلك قوله : "وأمّا قولنا : " المنطلق زيد " والفرق بينه وبين " زيد المنطلق " فالقول في ذلك أنّك – وإن كنت ترى في الظاهر أنهما سواء من حيث كون الغرض في الحالين إثبات انطلاق قد سبق العلم به لزيد فليس الأمر كذلك ، بل بين الكلامين فصل ظاهر ، وبيانه أنك إذا قلت : " زيد المنطلق " فأنت في حديث انطلاق قد كان ، وعرف السامع كونه ، إلا أنّه لم يعلم أمن زيد كان أم من عمرو ؟ ...وليس كذلك إذا قدمت " المنطلق " فقلت : "المنطلق زيد "بل يكون المعنى حينئذ على أنّك رأيت إنسانا ينطلق بالبعد منك ولم تعلم أزيد هو أم عمرو ؟ فقال لك صاحبك : " المنطلق زيد " أي هذا الشخص الذي تراه من بعد هو زيد " [3] ، وبهذا تقتضي كل حالة من حالات المخاطب بنية كلامية مخصوصة ، وقد أشار البلاغيون المتأخرون إلى جانب من هذا وهم يتناولون ما سمي بـ" أضرب الخبر " حيث قسّموا الجملة الخبرية إلى ابتدائية ، وطلبية ، وإنكارية بحسب حال المخاطب مع الخبر الملقى إليه عالما به أو جاهلا إياه ، أو قابلا له أو شاكا فيه أو منكرا له .

ومما أشار إليه من حضور مفاهيم التداولية في منجز عبد القاهر الجرجاني " مبدأ الإفادة في أسلوب التقديم والتأخير " مما يؤكد عمق فهم هذا العَلَم للعلاقة بين البنية التركيبة للكلام والغرض الذي يقصد إليه المتكلم ، وقد نبّه إلى ذلك في مواضع كثيرة منها قضية التقديم والتأخير مع الاستفهام بالهمزة ، حيث خلص إلى أنّ ما ولي الهمزة هو المستفهم عنه والمشكوك فيه ، وذلك قوله : " إذا قلت : أفعلت ؟ فبدأت بالفعل ، كان الشك في الفعل نفسه وكان غرضك من استفهامك أن تعلم وجوده ، وإذا قلت : أأنت فعلت ؟ فبدأت بالاسم كان الشك في الفاعل من هو ، وكان

---

1 – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 186 .

2 – مسعود صحراوي ، التداولية عند العلماء العرب ، ص: 192 -193 .

3 – عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 186 .

التردد فيه ، ومثال ذلك أنك تقول : " أبنيت الدار التي كنت على أن تبنيها ؟ ... وتقول : أأنت بنيت هذه الدار " [1] .

لقد أكدت هاتان الدراستان مدى العلاقة التي تربط بين التداولية علما يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال ، والبلاغة العربية في كثير من الظواهر البلاغية التي نبّه فيها أعلام التراث البلاغي إلى حيثيات الكلام وما يرتبط به من شروط يتعلق بعضها بالخطاب ذاته ، ويتعلق بعضها الآخر بالمخاطِب أو المخاطَب أثناء عملية التواصل ، وهذا لا يعني بيان القيمة العلمية لجهود البلاغيين العرب فحسب ، وإنما يعني في المقابل إمكانية الاستفادة من هذه الجهود في ميدان التحليل البلاغي الذي يجب أن نعوّل عليه في تجديد الدرس البلاغي .

الفصل الثاني

تجديد تعليمية الدرس البلاغي .

أولا : تجديد تعليمية الدرس البلاغي في الدراسات الكلاسيكية .

ثانيا : تجديد تعليمية الدرس البلاغي في المناهج والبرامج الرسمية .

1 - المصدر السابق ، ص : 111 .

إذا كان الباحثون أولوا عناية فائقة لإحياء مادة البحث البلاغي ، وتحديد آليات التحليل التي يعمد إليها في كثير من المؤلفات وقفنا على نماذج منها في الفصل السابق، فإنّ تحديد طرق الأداء أو ما يمكن تسميته تعليمية الدرس البلاغي لم تكن له مثل تلك العناية ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ إعداد المقررات والبرامج الرسمية التي تقتضي بيان وإيضاح خطط التنفيذ وطرق الأداء ليس من اختصاص كلّ الباحثين، بل تكلّف به هيئات خاصة من قبل المسؤولين الرسميين على مستوى الوزارات الوصية ، كما أنّ إعادة النظر في هذه المقررات ليس متاحا في كل الأوقات ، فمن المقررات والبرامج ما لا يتغيّر إلا بعد ليست باليسيرة .

ولذلك فإنّ التأليف في هذا المجال يبدو ضئيلا إذ قلَّما نجد مقررات أو برامج يظهر فيها التجديد الدوري على مستوى طرق الأداء ، وإن كنّا قد نجد فيها تجديدا على مستوى المحتويات والمضامين بالزيادة أو الحذف ، ضف إلى ذلك أنّ البحث في هذا المجال قد يراه الباحث من غير ثمرة خاصة إذا لم يكلّف من قبل هيئة رسمية .

ولكن هذه القلّة لا تعفينا من وقفة على هذا الجانب باعتباره ركنا أساسيا في مفهوم الدرس ، فلا يمكن أن تشكّل المادة بمفردها ، ولا طرائق تحليلها وحدها حقيقة للدرس البلاغي ما لم تستند إلى منهج وطريقة في الأداء والإنجاز سواء أفي قاعات الدرس ، أم على صفحات الكتب ، ولذلك فإنّنا سنخصص هذا الفصل للحديث عن بعض معالم التجديد في تعليمية الدرس البلاغي في اجتهادات بعض المؤلفين الحرّة ، وفي المناهج والبرامج التعليمية الرسمية المقررة على وجه الخصوص.

أولا : تجديد تعليمية الدرس البلاغي في الدراسات الكلاسيكية [1] .

يمكننا أن نعرض لصورة من صور تجديد تعليمية الدرس البلاغي من خلال مجموعة من المؤلفات المتداولة والتي اكتسبت شهرة فائقة بين المهتمين بالدرس البلاغي معلمين ومتعلمين، وقد كانت ولا تزال من أهم المراجع التي يستند إليها في تدريس علوم البلاغة ومباحثها في مرحلتي التعليم الجامعي والثانوي .

ومن هذه المؤلفات نذكر كتاب " البلاغة التطبيقية لطلاب المعاهد الدينية " لمصطفى بدر زيد ، وهو كتاب –كما جاء في دفته الأولى – معدّ وفق منهج الدراسة ، وطبق المقرر على طلاب السنة الثالثة بمدارس المعلمين الأولية ، وقد أقرّه مجلس الأزهر الأعلى سنة 1925 م ، والغاية من تأليفيه كما ذهب المؤلف تعليمية بحتة فقد حداه إلى وضعه ما بدا له من حاجة الطلاب " إلى مؤلف سهل المأخذ ، متناسق الوضع "[2] ، ولا يتعلق الجديد فيه بمادته أو محتوياته بقدر ما يتعلق بطريقته التي تعنى كثيرا بجمع التمرينات والنماذج إلى جانب القواعد من أجل " أن ينسج على منوالها ، ويقاس لاحقها على سابقها، إيمانا بأنّ المرانة أنجع الأسباب لاستقرار مسائل العلوم ، وخير الوسائل لرسوخها في الأذهان " ، والسبب في ارتياد هذه الطريقة كما صرح الكاتب أنّ كتاب البلاغة للمدارس الثانوية جاءت قواعده في علم البديع " خالية عن الشواهد التي توضحها " لأنّ " النافع من التعليم إنما يكون بقرن الصور المفصَّلة بالصور المجملة ، وبذلك ينجم عن العلم أثره المحمود ، وتتمثل حقيقته في الأذهان تمام التمثيل " [3] .

---

1 – سميت هذه الدراسات بالكلاسيكية لنهجها القديم في عرض موضوعات البلاغة ومباحثها ، ولكننا لا نعدم فيها مظاهر للتجديد في طرائق التناول ، وبخاصة نزوعها إلى ما يسمى البلاغة التطبيقية ، والإكثار من الشاهد البلاغي ، ولذلك قيل عنها إنّها " دراسات كلاسيكية في حلة جديدة " ينظر : محمد رفعت أحمد زنجير ، مباحث في البلاغة وإعجاز القرآن الكريم ، طبع جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم ، دبي ، ط1 ، 1428هـ ، 2008م ، ص : 384 .

2 – مصطفى بدر زيد ، البلاغة التطبيقية ، ص : 02 .

3 – المرجع نفسه ، ص : 02 .

وتبدأ موضوعات الكتاب بوقفة لبيان مفهوم البلاغة وعلومها ، والحاجة إلى تدوينها وبيان منزلتها وثمرتها أو أهدافها والتي جعلها معرفة إعجاز القرآن الكريم ، والاطلاع على أسرار الفصاحة والبلاغة في منثور كلام العرب ومنظومهم ، وعدا ذلك فعرض الموضوعات يسير وفق ما دأبت عليه كتب البلاغة لدى المتأخرين من الشراح والملخصين ، فبعد مقدمة تناولت بيان معنى الفصاحة والبلاغة ، انطلق الكاتب في عرض مباحث علوم البلاغة بدءا بعلم المعاني ، ثم علم البيان ، ثم علم البديع الذي ذكر من ضمن محسناته اللفظية حسن الابتداء ، وحسن التخلص ، وحسن الانتهاء .

وتدين مادة الكتاب المعرفية لكتب التراث البلاغي العربي إلا أنّها وردت موجزة القواعد ، وفيرة الشواهد مع التركيز الواضح على التطبيق البلاغي من خلال العناية بإيراد سلسلة معتبرة من التمرينات والتدريبات البلاغية بعد كلّ موضوع ، وهي ملمح التجديد الطاغي على هذا الكتاب .

وعلى الرغم من نزوع الكاتب إلى البلاغة التطبيقية كما يشير إلى ذلك عنوان كتابه إلا أنّنا نرى اكتفاء هذه التطبيقات بالجانب المعرفي الذي يعنى ببيان الأركان والأنواع والأقسام، وهي درجة بسيطة في التطبيق تختبر استيعاب المتعلم للمعرفة وإجراءها، لكنها لا تختبر فيه قدرات أخرى من شأنها أن تحقق أهداف الدرس البلاغي كما نبّه إليها الكاتب .

ويكفينا لبيان ذلك أن نعرض للتطبيقات والتدريبات التي أثبتها الكاتب بعد موضوع التشبيه [1]، فبعد الأسئلة التي طلب من المتعلم فيها تعريف التشبيه ، وبيان أركانه ، وبيان أقسامه باعتبار طرفيه ، وباعتبار وجه الشبه ، والفرق بين هذه الأنواع ، وأدوات التشبيه وأغراضه وغيرها من الأسئلة ، شرع في عرض التطبيقات التي طلب من المتعلم في أولها تحديد أركان التشبيه باعتبار الوجه والأداة ، وطلب منه في ثانيها بيان طرفي التشبيه وأقسامه باعتبارهما مع بيان الغرض منه ، وفي ثالثها بيان طرفيه ووجهه، وأقسامه باعتبار الوجه، ولا يخرج مضمون المطالب في التدريبات عما كان عليه في التطبيقات.

وشبيه بهذا الجهد وهذا المنحى التجديدي كتاب " جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع " للسيد أحمد الهاشمي الذي أشاد في مطلعه بأهمية علم البلاغة إذ هو في رأيه " الكفيل بإيضاح حقائق التنزيل،وإفصاح دقائق التأويل ، وإظهار دلائل الإعجاز ، ورفع معالم الإيجاز " [2] ، أمّا سبب التأليف

---

1 – ينظر : المرجع السابق ، ص : 137 – 141 .

2 – أحمد الهاشمي ، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ط1 ، 1999 م ، ص : 13 .

فكان ممارسة الكاتب لتدريس البيان في المدارس الثانوية وحاجته إلى كتاب جامع للمهم من قواعد البلاغة وتطبيقاتها [1] .

وقد أشاد بالكتاب كثير من المطلعين عليه، فشيخ الجامع الأزهر في ذلك الوقت حسونة النواوي يقول : " وجدته كتابا نفيسا قد اشتمل على بيان بديع المعاني بأفصح عبارة ، وأبلغ إشارة ، وسلك فيه حضرة مؤلفه طريق التحقيق لصعاب الشوارد، مع كثرة التمارين والأمثلة والشواهد فجاء فريدا في بابه ، ومرغوبا ونافعا لطلابه " [2] ، وقال عنه يوسف الصميلي: " كتاب "جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع " للأستاذ أحمد الهاشمي جمع بين صفتين يمكن أن يستفيد منهما دارسو اللغة العربية وآدابها في المرحلتين الثانوية والجامعية ، أما الصفة الأولى فهي ما اشتمل عليه من شواهد مأخوذة من القرآن الكريم والشعر العربي، وما تضمنه من تطبيقات على كل موضوع من موضوعاته ، ثم معالجة هذه التمارين التطبيقية ، بحيث يمكن أن تتم مطالعته دون الحاجة إلى مدرس في كثير من موضوعاته ، وأما الصفة الثانية فهي تفصيل القول في علوم البلاغة الثلاثة ، واستقصاء المصطلحات الخاصة بكل علم ، وإن أخذ ذلك مظهرا إحصائيا قد لا يتيح للدارس تذوق النّص الأدبي بناء على فهم بلاغي [3]".

وهكذا تمثّل وفرة الشاهد البلاغي وتنوُّعه ، ووفرة التطبيق البلاغي السمتين البارزتين في هذا المؤلَف ، وإن كان الميل لتوظيف كثير من الشواهد يعود إلى غاية الكاتب في استقصاء وتفصيل وتدقيق موضوعات علوم البلاغة ، فإنّ ذلك لم يجعله مختلفا كثيرا عمّا ألّف من قبله في طريقة تناول الموضوعات وعرضها ، إذ يقع التركيز فيه إلى جانب التطبيق على ضبط القاعدة البلاغية، وفي طريقة ترتيب موضوعاته حيث، يبدأ الكتاب ببيان مفهوم الفصاحة ، والبلاغة، ثم يتطرق إلى مباحث علم المعاني ، ثم مباحث البيان، ثم مباحث علم البديع، ويجعل خاتمة الكتاب حديثا عن السرقات الشعرية وما يتبعها من حسن الابتداء، وحسن التخلص، وحسن الانتهاء .

ويمكننا أن نضيف في هذا الباب كتاب " الكافي في علوم البلاغة " لمؤلفيه عيسى علي العاكوب، وعلي سعد الشتيوى إذ يقع التركيز فيه هو الآخر على الإكثار من الشاهد البلاغي والتطبيق البلاغي، كما نلمس في مقدمة الكتاب اهتماما بوظيفية هذا الدرس على مستوى بعض أهداف الدرس البلاغي العامة التي أشار إليها الكاتبان إذ أنّ الإلمام بقواعد البلاغة العربية من شأنه

---

1 – المرجع نفسه ، ص : 13

2 – حسونة النواوي ، تقديم جواهر كتاب البلاغة ، ص : 14 .

3 – يوسف الصميلي ، تقديم كتاب جواهر البلاغة ، ص : 05 .

أن يأخذ بيد الدارس إلى فهم كتاب الله، وإدراك جمال أسلوبه، والوقوف على أهمية اللغة العربية، وما لها من خصوصية في حسن التعبير عن الفكر [1] .

أمّا الطريقة التي قدّما بها مباحث البلاغة فقد راعيا فيها إيضاح القاعدة البلاغية ، وبيان الأساس الذي انبنت عليه ، مع الإكثار من الشواهد البلاغية والتنويع فيها بين آي الذكر الحكيم ، وروائع الشعر العربي، وتلخيص القضية المدروسة بعد تفصيلها ، وتذييل كل مبحث بطائفة من الأسئلة مع إثبات إجاباتها [2] .

والذي يمكن أن نخرج به من خلال عرض هذه النماذج من المؤلفات هو أنّ هذه المحاولات سعت جهدها إلى التجديد من خلال تبسيط المادة المعرفية وتوضيحها وهي تقدّمها إلى المتعلم، وفي سبيل ذلك فإنّها نأت بنفسها عن التعقيد الذي لحق بالدرس البلاغي من جراء الاهتمام الزائد بضبط القاعدة البلاغية وبنائها وفق مقتضيات المنطق كما نراه في كتب المتأخرين من الشراح والملخصين، كما أنّها تجاوزت كثيرا من التقسيمات والاصطلاحات البلاغية، وحاولت أن توثق العلاقة بين الدرس البلاغي وطابعه الفنّي بالإكثار من الشواهد البلاغية والتنويع فيها، والاهتمام بالتطبيقات والتدريبات البلاغية التي لم تتجاوز غايتها الفهم والاستيعاب للمبحث البلاغي وإجرائه بعيدا عن مطمح استثمار وتوظيف المعارف البلاغية وذلك أقصى ما يجب أن نهتم به ونحن نقدّم هذا الدرس .

ثانيا : تجديد تعليمية الدرس البلاغي في المناهج والبرامج الرسمية .

يعتبر نشاط البلاغة من أهم نشاطات اللغة العربية ، فهي في بعض المناهج حصّة مستقلة ذات حجم زمني مخصوص ، لها برنامج محدد ومعلوم ، تستغرق دراسته ثلاث سنوات كاملة أحيانا في بعض التوجّهات والشعب الأدبية ، وقد نجدها في بعضها الآخر مندمجة في نشاطات أخرى كنشاط الأدب والنصوص ، أو النقد الأدبي ولكنّها تبقى درسا له حضوره من خلال محتوياته ، ومن خلال الإشارة إلى طرق أدائه وتناوله .

وقد فتح الباب في تجديد في تجديد تعليمية الدرس البلاغي في البرامج التعليمية بمؤلف مشهور، ذاعت طريقته بين الأساتذة والمدرسين ولا زالت سائدة إلى يومنا هذا في كثير من البرامج ، وقد ألفت على مثاله كتب كثيرة نحت منحاه ، وسلكت مسلكه ، ذلك هو كتاب " البلاغة الواضحة " الذي قام بتأليفه الأستاذان علي الجارم، ومصطفي أمين ، سنة 1930م ،وهو بذلك يعتبر أقدم مقرر بلاغي لمرحلة التعليم الثانوي ، فقد ذيل عنوانه بتحديد الفئة المعنية بدراسته "المدارس الثانوية "، كما أشير

---

1 – ينظر : علي عيسى العاكوب ، علي سعد الشتيوى ، الكافي في علوم البلاغة ، ص : 05 – 07 .

2 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 7 .

إلى أنّه جاء وفقا للمنهاج الحديث الذي أقرته وزارة التربية والتعليم بمصر ، وهو لا يخرج في عمومه عن قواعد البلاغة العربية القديمة غير أنّه مبسط ومختصر ليتلاءم مع طبيعة المرحلة الموجه إليها.

أمّا منهجه فمختلف شيئا ما، فإن كانت كتب البلاغة القديمة ولدى المتأخرين على وجه الخصوص من الشراح والملخصين تبدأ في الغالب الأعم بعلم المعاني يليه علم البيان ثم علم البديع، فإنَّ هذا الكتاب وبعد مقدمته المخصصة لمفهوم الفصاحة، والبلاغة، والأسلوب، يقسّم هو الآخر بحسب علوم البلاغة إلى ثلاثة أقسام، لكنّه يخصص أولها لدراسة مباحث علم البيان من تشبيه، واستعارة ، ومجاز، وكناية ، وثانيها لتناول قضايا علم المعاني كالخبر، والإنشاء، والقصر ، والفصل والوصل ، والإيجاز، والإطناب، والمساواة، وثالثها لمعالجة بعض مباحث علم البديع مثل الجناس، والاقتباس ،والسجع تحت باب المحسنات اللفظية، والتورية ، والطباق، والمقابلة ، وحسن التعليل، وتأكيد المدح بما يشبه الذم وعكسه ، وأسلوب الحكيم تحت باب المحسنات المعنوية .

أمّا طريقة التناول فعلى الرغم مما نجده في الكتاب من حرص على القاعدة البلاغية إذ هي النتيجة التي يخلص إليها المتعلم في نهاية الدرس إلا أننا نلفي المؤلفين يشيران مقدمة في الكتاب إلى أنّهما ابتكرا هذه الطريقة التي اتجها فيها كثيرا إلى الأدب "[1] ، ولكننا لا نجد تفسيرا لهذا الاتجاه ، ولعل المراد بذلك الإكثار من الشواهد الأدبية الفنية سواء في تقديم الدرس أو التدريب عليه ، وغايتهما من ذلك كما قالا : " أن يجتلي الطلاب فيه محاسن العربية ، ويلمحوا ما في أساليبها من جلال جمال ، ويدرسوا من أفانين القول وضروب التعبير ، ما يهب لهم نعمة الذوق السليم ، ويربي فيهم ملكة النقد الصحيح " [2] .

ويسير كل درس في هذا الكتاب ، وفق منهجية لا يحيد عنها المؤلفان إذا استثنيا مقدمته التي يتناول فيها مفهوم الفصاحة ، والبلاغة ، والأسلوب ، فالدرس يبدأ بمجموعة من الأمثلة ،توزع أحيانا في مجموعات متباينة ، ثمّ يتم تحليل هذه الأمثلة وبحثها ، وبيان المبحث البلاغي فيه سواء من حيث مفهومه ، أو أنواعه ، أو بلاغته وجمالياته ، ثم يخلص المؤلفان إلى قاعدة مختصرة ، وينتهي الدرس أو الجزئية منه بنموذج بلاغي محلول ، ثم مجموعة من التمرينات المختلفة المتدرجة في الصعوبة بحسب الغاية المقصودة من التمرين البلاغي، إذ يمكن أن تكون تحليلا لمكونات الشاهد البلاغي ، أو تدريبا على إنشاء نماذج من هذا المبحث بطرق مختلفة .

---

1 – ينظر : علي الجارم ، ومصطفى أمين ، البلاغة الواضحة البيان والمعاني والبديع للمدارس الثانوية ، دار المعارف ، القاهرة ، (د ، ط) ، 1999م ، ص : 04 .

2 – علي الجارم ، البلاغة الواضحة ، ص : 04 .

ويعدّ هذا الكتاب في تصوّر بعض الدارسين " أول ظاهرة علمية تطبيقية لدعوة التجديد البلاغي وعلى الرغم من أن هذا الكتاب لم يتناول صلب علم البلاغة بشيء من التعديل الجوهري فقد أجاد العرض وأحسن اختيار الأمثلة ، وشرحها بأسلوب معاصر قريب إلى أفهام الدارسين وأكثر من الشواهد الأدبية الجيدة ، فهذا الكتاب عودة بعلم البلاغة إلى المدرسة الأدبية التي هجرها أكثر المؤلفين منذ عهد السكاكي الذي أصل المدرسة الكلامية ، وكان من أعلامها وورَّثها لمن بعده حتى العصر الحديث ، والمؤلفان لم يدعيا أنهما أتيا بمنهج جديد في علم البلاغة بطريقة علمية جديدة تشجع على الإقبال والدرس فقد نفضا عنه كل الأساليب العقيمة والمسائل الجدلية ، وركزا على اللباب والجوهر وعرضاه بأسلوب عصري جميل مستساغ " [1]

والملفت للانتباه في هذا الكتاب وفرة التدريبات والتمرينات ، ولا شك أنّها ذات أثر في استيعاب الدروس إذا ما تمّ استغلالها من قبل المتعلمين أحسن الاستغلال ، وبخاصة ما تعلّق منها بالتدريب والتمرين على التركيب والإنشاء لأن غاية أيَّ نشاط لغوي أن يرقى بلغة المتعلم وأسلوبه إلى ما يكفل له التواصل بهذه اللغة في مختلف المواقف والمقامات ، والتدريب على الإنشاء هو الغاية الكبرى من تعلم أية لغة ، خاصة إذا علمنا أنّ تعليم المعارف اللغوية ليس ذا شأن كبير في التمكن من هذه اللغة .

وعلى الرغم من هذا التوجّه للتمرين والتدريب البلاغي فإنَّنا نراه محدود الفائدة لأنه لا يأتي في ثنايا الدرس بل يأتي تابعا له وكأنه جزء منفصل عنه ، وكثيرا ما تهمل هذه التمرينات والتدريبات ويرى فيها المعلم والمتعلم إذا وردت بهذا الشكل عبئا إضافيا ، لأنها تأتي لديهم بعد استنفاذ الجهد في الفهم والاستيعاب للمعارف التي يروا فيها أهم شيء في الدرس .

هذه صورة تعليمية الدرس البلاغي القديمة والتي يقدّم فيها هذا الدرس مستقلا عن غيره من دروس اللغة ، ويقع فيه التركيز على تلقين المعارف وفهمها واستيعابها دون إيلاء العناية إلى توظيفها واستثمارها ، وقد مثّل هذه الصورة كتاب " البلاغة الواضحة " الذي قرر على تلاميذ المرحلة الثانوية بمصر في الثلاثينيات من القرن الماضي ، وألفت على شاكلته كتب كثيرة ، واستنبطت طريقته لتكون منهجية لكثير من البرامج التعليمية إلى سنوات أخيرة ، ولكنّ هذا لم يمنع من إنجاز مناهج وبرامج جديدة للدرس البلاغي ، تختلف في طريقة أدائها عن طريقته كثيرا أو قليلا ، وهذا ما سنتبيّنه من

---

1 – منير محمد خليل ندا ، التجديد في علوم البلاغة في العصر الحديث ، جامعة الملك عبد العزيز ، مكة ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، (د ، ت) ، ص : 67 .

خلال عرض بعض معالم التجديد في تعليمية هذا الدرس في ثلاثة مناهج عربية حديثة بمرحلة التعليم الثانوي بحسب ما توفّر لنا ، ووقع بين أيدينا وهي : منهاج اللغة العربية بالجزائر ، ومنهاج اللغة العربية بالمغرب ، ومنهاج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية .

1-الدرس البلاغي في مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر[1]

كان آخر إصلاح لمناهج وبرامج التعليم الثانوي بالجزائر ما تمّ فيه اعتماد ما يسمى بـ " المقاربة بالكفاءة " بعد تجريب مقاربتين سابقتين وهما بناء المناهج وفق المحتويات ، وبناؤها وفق المقاربة بالأهداف ، وقد بدأ العمل بهذا المنهاج الجديد ، وتجسيده ميدانيا في مرحلة التعليم الثانوي ابتداء من العام الدراسي 2003م – 2004 م مع السنة الأولى ، ثم توالت البرامج الجديدة تباعا فيما بعد مع السنة الثانية ، ثم السنة الثالثة .

ولسنا في هذا المقام بصدد شرح مرتكزات هذا الإصلاح ، ولا هذه المقاربة الجديدة التي اعتمدها إلا بالقدر الذي يجلّي لنا تصوّر هذا الطرح الجديد لتعليمية اللغة العربية بصفة عامة ، وتعليمية نشاط البلاغة العربية بصفة أخص ، وإذا ما كانت هذه المقاربة قد جاءت بشيء جديد ذا أهمية فيما يتعلق بتقديم هذا النشاط وطرائق إنجازه وتنفيذه في قاعات الدرس .

وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءة تنظر إلى الحياة جملة من منظور عملي ، إذ أن التكوين المعتمد على الكفاءة " يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفعالية ، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل اكتساب الكفاءات تحدّيا أكبر من اكتساب المعارف ، مع العلم أنّ الكفاءة ذات مستوى أعلى من المعارف ، والمهارات ، هذه المعارف والمهارات تشكل بدورها روافد بناء الكفاءة "[2].

والمعلم الكفء في ظلّ هذه المقاربة ليس من يمتلك كما هائلا من المعارف يلقنها للمتعلمين ، وإنما هو من يمتلك قدرات ومهارات مختلفة ، كالقدرة على تحليل الوضعيات ، والتعبير بطلاقة ووضوح ، والعمق في تناول المحتويات ، والقدرة على تسيير القسم بشكل فعّال ، والقدرة على الاقتصاد في

---

1 – يمكن للمطلع أن يتبيّن معالم هذه المقاربة المعتمدة في الإصلاح من خلال مجموعة من الوثائق التربوية أعدتها وزارة التربية الوطنية منها : منهاج اللغة العربية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي ، الوثيقة المرافقة للمناهج في السنوات الثلاث وهي وثيقة تشرح كيفية تنفيذ هذا المنهاج ، ودليل الأستاذ للسنوات الثلاث وهو كتاب يوجّه إلى كيفية تقديم النشاطات والدروس ، ويلحظ أنّ هناك تداخلا كبيرا بين هذه الوثائق سواء من حيث الغاية أم من حيث التوجيهات والتوصيات إذ كثيرا ما نجدها مكررة ، والسبب في ذلك في تصوّرنا هو غياب التنسيق بين اللجان المكلّفة بإعداد هذه الوثائق .

2 – حسين شلوف ، محمد خيط ، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، (د ، ت) ، ص : 08 .

التلقين ، والإكثار من التوجيه ، والدفع إلى الاكتشاف ، والتقييم المستمر لمنجزات المتعلمين "[1]، والمتعلم الكفء ليس من يحفظ ما يلقّن من معارف ، وإنما هو من " يتمكن من تسخير مختلف مكتسباته لمعالجة وضعيات معينة " [2].

وقد كان الطموح من خلال تبني هذه المقاربة في بناء المناهج على أساس أهداف ختامية مندمجة يظهر أثرها في إنتاج المتعلم ، وبيان ذلك أنّ منهاج اللغة العربية يصوغ الهدف الختامي للسنة الأولى على الشكل التالي : " في مقام تواصل دال ، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير " [3] ، وهي الأهداف التي نجدها مصوغة بهذا الشكل أو قريبا منه في منهاج السنة الثانية ، حيث يرد الهدف الختامي على هذا الشكل " في مقام تواصل دال ، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج – مشافهة و كتابة– نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير، تتوافر على البنية الدلالية والشكلية "[4] ، ونجدها في منهاج السنة الثالثة لذات الشعبتين على الشكل التالي : " في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج – مشافهة و كتابة – أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف ، أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني " [5] .

ويقسم كلّ هدف ختامي في المناهج الثلاثة * إلى مجالين شفوي وكتابي ، مما يعني أنّ العملية التعليمية والتعلمية يجب أن تستهدف هذين الشقين معا فتقدر المتعلّم على توظيف اللغة فيهما مشافهة وكتابة .

ويفترض أن تحقيق هذه الكفاءات أو الأهداف الختامية يقتضي تعليم أو تعلّم مجموعة من النشاطات ذات صلة متكاملة ، ومحتويات محدّدة ، وتقدّم بكيفية تستجيب لروح المقاربة بالكفاءة ، بحيث إن تنشيط" حصص اللغة العربية بصورة فعَّالة يتطلب من المدرس رسم خطة للعمل بما يفيد

---

1 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 10 .

2 – المرجع السابق ، ص : 09 .

3 – حسين شلوف ، دليل أستاذ اللغة العربية ، ص : 13 .

4 – مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، 2005 ، ص : 13 .

5 – مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، 2006 ، ص : 05 .

* – ركزنا في التحليل والبيان على الشعب الأدبية كشعبة الآداب والفلسفة ، وشعبة الآداب واللغات الأجنبية) لما يمنح من الأولوية للغة العربية ونشاطتها كونها مادة مميّزة للشعبة .

المتعلمين، ويعالج أوضاعهم، وينتقل بالفعل البيداغوجي من منطق التعليم إلى منطق التعلُّم و هذا المبدأ لا يتحقق إلا بمراعاة حاجات المتعلمين واستعداداتهم " [1].

ومن نشاطات اللغة العربية القارة في السنوات الثلاث نشاط البلاغة ، حيث يتناول في برامجها كثير من المباحث البلاغية موزعة على علوم البلاغة الثلاثة ، ففي السنة الأولى يتم تناول : التشبيه (أركانه، أقسامه، أغراضه)، والمجاز اللغوي ،المجاز العقلي، المجاز المرسل، الاستعارة التصريحية والمكنية. والكناية و أقسامها، والجملة الخبرية والجمل الإنشائية، وأضرب الجملة الخبرية، وأنواع الجملة الإنشائية، والجناس، والطباق، والمقابلة .

وتأتي موضوعات السنة الثانية مكملة لما تمّ دراسته في السنة الأولى حيث يتم التطرق إلى: تشبيه التمثيل ، والتشبيه الضمني ، وبلاغة التشبيه ، وبلاغة الاستعارة ، وبلاغة المجاز، وأغراض الخبر والإنشاء ، والمساواة و الإيجاز، والإطناب، والقصر باعتبار الحقيقة و الواقع ، والتورية ، والاقتباس، والتضمين .

وتعاد في برنامج السنة الثالثة[2] كثير من الموضوعات المطروقة في برنامجي السنتين السابقتين مع التركيز على جمالياتها وفنياتها وبلاغتها ، كبلاغة التشبيه ، وبلاغة المجاز المرسل، وبلاغة المجاز العقلي، والاستعارة وبلاغتها، والكناية و بلاغتها، والتضمين، والإرصاد، والمشاكلة، وتشابه الأطراف، والتفريق، والجمع، و الجمع مع التفريق، والجمع مع التقسيم .

أما الأهداف المتوخاة من الدرس البلاغي فيمكن القول أنّنا نقف فيها على جانب تنظيري هام وطموح نلمس فيه جانبا من الجدَّة والاستجابة لروح المقاربة بالكفاءة ، إذ لم تعد الأهداف خاصة تتعلق بدرس دون غيره بل هي كفاءات عامة يتدرب عليها المتعلم ، ومما نرصده في منهاج السنة الأولى من هذه الكفاءات " تبصير المتعلمين بالأسس و الأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام ، وجودة الأسلوب من حيث الجمال و القوة والوضوح، وروعة التصوير، ودقة التفكير، وتربية الإحساس بقيمة اللَّفظ و أهميته في تأدية المعنى المناسب ، والسمو بالإحساس و الوجدان من خلال الوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام، وتنمية الذوق الأدبي للمتعلمين و إرهاف

---

1 – مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، 2005 ، ص : 02 .

2 – تمّ تخفيف برنامج السنة الثالثة ، حيث حذفت موضوعات علم البديع كلها وهي : الإرصاد، والمشاكلة، وتشابه الأطراف، والتفريق، والجمع، و الجمع مع التفريق، والجمع مع التقسيم ، والسبب في ذلك كثافة البرنامج ولو أن مديرية التعليم الثانوي برّرت هذا الحذف ببعد هذه الموضوعات عن الواقع اللغوي للمتعلم ، مما يعني أنّ إعداد المناهج والبرامج لشابه كثير من التسرع والعجلة، ينظر : مديرية التعليم الثانوي ، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي ، جوان 2008م ، ص : 08 .

أحاسيسهم، و تمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا ، ومن معرفة سماته و مزاياه ، وإدراك قيمة الأثر الأدبي في النفوس باكتشاف ضروب المهارة الفنية للأدباء و ما يصوره أدبهم من حالات نفسية وانفعالات ، وتمكين المتعلمين من المفاضلة بين الأدباء ، ومن الموازنة بين الآثار الأدبية " [1] .

وجاء في منهاج السنة الثالثة عن أهداف الدرس البلاغي ما نصه : " إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير ، و بنائية الصورة و تطوير دلالة الألفاظ ، والإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي ، و اقتباس أساليبهم و محاكاتها ، وتوسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النص الأدبي و التفاعل معه ، وتوظيف المفاهيم و التقنيات و الأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية ، ورصد الصور الأدبية و ترتيبها في جداول بحسب أنواعها و إجراء حوار حول وظيفتها الجمالية ، وإعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد " [2] .

وهكذا يلمس القارئ هذا المنحى التجديدي على مستوى صياغة الأهداف التي يمكن أن تتحول كلّها إلى كفاءات يلمح أثرها في إنجاز المتعلم ، مما يعني أنّ الدرس البلاغي انتقل من كونه غاية في حدِّ ذاته إلى كونه وسيلة للفهم ، والتحليل الأدبي، والتذوق الفني ، والحكم النقدي، والإبداع على شاكلة ما يقرأ ويطلع من النصوص ، ولم يعد التركيز منصبا على القاعدة البلاغية فحسب مثلما كنّا نجد في البرامج السابقة .

ويبدو أنّ هذه الأهداف أو الكفاءات تحقق تطلعا عاما ، ورؤية شاملة لما يجب أن يتكفل به الدرس البلاغي في علاقته مع الدرس الأدبي ، فهو يساعد في فهم النص الأدبي ، وفي تذوقه والإحساس بما فيه من الجمال ، والحكم عليه ونقده ، وهذه المعالم الثلاثة : فهم الإبداع ، وتذوق الإبداع ، والحكم على الإبداع هي الغايات الكبرى والمهارات والكفاءات الأساسية التي يجب أن يقدر الدرس البلاغي المتعلم عليها ، ويدرِّبه حتَّى يصير إلى درجة من التمكن فيها تؤهله لما هو أعلى وأسمى وهو الإبداع أو الإنشاء الأدبي إذا ما امتلك الموهبة الفطرية، وزود بالملكة الإبداعية .

وتأتي طريقة التقديم لتدعم هذا التوجه نحو ربط الدرس البلاغي بالدرس الأدبي حيث انتقد المنهاج الطريقة التقليدية المتبعة في تنفيذ الدرس البلاغي في البرامج السابقة بقوله " و الطريقة الحالية –يقصد طريقة البرامج السابقة – تفصل درس البلاغة عن دروس الأدب ، و تعالجها في حصص مستقلة بأسلوب يغلب عليه الطابع النظري ، و زيادة على ما في هذا الفصل من خطأ تربوي، فإنه يشعر المتعلم بأن درس البلاغة شيء متكلف، فيقف منه موقف الحيرة والشك في قيمته الأدبية،

---

1 – مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، ص : 23 .

2 – مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، ص : 09 .

وكيف يكون رأي المتعلم في قيمة البلاغة و هو ينفق وقتا و مجهودا لمجرد أن يعرف أنَّ في هذه العبارة استعارة أو كناية و أن هذا الاستفهام خرج عن معناه الأصلي إلى معنى آخر؟ " [1] .

ويضيف المنهاج في هذا الشأن محددا الرؤية الجديدة للدرس البلاغي وكونه وسيلة لا غاية بقوله : " إن المدرس لا يصل بالبلاغة إلى غايتها من تكوين الذوق الأدبي إلا إذا اتخذها و سيلة لبيان قيمة النصوص الأدبية ، وحظها من الفن"[2] .

ولذلك يفرض المنهاج الجديد أن يقدّم نشاط البلاغة ضمن النص الأدبي " لجعل المتعلّم يربط بين البلاغة وجمالية التلقي ، فعلى البلاغة يتوقف وجود الذائقة والتذوق الجمالي للنص " [3] ، ولعل هذا المعلم العام في تقديم نشاط البلاغة يوحي أنّ هناك توجّها فعليا لتجديد طريقة تقديم درس البلاغة ، إذ تأتي المقاربة النصية " كطريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي ، وكذا يوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية ، وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البيّنة ، والفكر الطليق "[4] ، فالنص الأدبي يمثل المحور الذي تدور في فلكه سائر نشاطات اللغة العربية التي هي بمثابة الروافد له [5] ، ولذلك سميت في المنهاج بهذا الاسم.

ويبرر واضعو المنهاج هذا التوجه بتصورهم : " أنّ الأدب فن يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير، وأن علم البلاغة يوضح الأحكام و المعايير التي تحكم الأثر الأدبي،و تقدم الأسس التي تبرز هذا الجمال وتلوّنه، وتبعا لذلك فمن غير المعقول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي،و هذا هو المبرر العلمي الذي يجعل جدوى تقديم الدرس البلاغي تابعا لدرس النصوص الأدبية يقدم عرضا من خلال سياق تعبير النص دون تكلف أو تصنع، و بالتالي يكون درس البلاغة خير مساعد للمتعلم على فهم الأدب، وتذوق معانيه ، وإدراك بعض خصائصه ، والوقوف على أسرار جماله "[6].

---

1 – مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، ص : 23 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 23 .

3 – حسين شلوف ، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، ص : 21 .

4 – مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، ص : 18 .

5 – اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، ص : 01 .

6 – مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، ص : 23 .

ولهذا كلّه لم يعد في تصور المنهاج الجديد أن يعرض الدرس البلاغي منفردا ومنعزلا عن الدرس الأدبي ، وأن لا يكون الهدف منه هو عرض قواعده وشرحها وضبطها وتحفيظها ، بل يوجب على المتعلم أن يستثمرها في إدراك الجوانب الجمالية في النص ، ثم بعد ذلك يتمرس ويتدرب على توظيفها للحكم على هذه النصوص بالجودة أو الرداءة ، ثم هو بعد ذلك يستأنس بها لإنجاز أداءاته التعبيرية الشفوية والكتابية التي هي غاية الغايات كلها .

أمّا خطوات الدرس البلاغي فمن المقترح على الأستاذ أن يبدأ بتمهيد موافق للدرس بواسطة أمثلة من النص المدروس والهدف من ذلك كشف التعابير التي لها علاقة بهذا الدرس ، وهي الخطوة التي يسميها المنهاج وضعية الانطلاق ، ثمّ تبدأ مرحلة بناء المعارف بالتذكير ببعض المكتسبات القبلية مما له علاقة بموضوع الدرس الجديد ، وتناقش التعابير المستخرجة من النص بأسئلة مركزة حول الصفات المشتركة والمختلفة بينها مع محاولة الربط بين تلك المكتسبات وما يستخلصه المتعلم من المناقشة ، ومن خلال هذه المرحلة تستخلص أهم الأحكام التي تمّ الوقوف عندها ، وتتبع هذه المرحلة بمرحلة " إحكام موارد المتعلم وضبطها " وهي مرحلة تطبيقية بحتة الهدف منها تعزيز كفاءة المتعلم ، وتقسم إلى ثلاثة مجالات متدرجة أولها : مجال المعارف وغايتها اختبار مدى تمكن المتعلم من المعارف الأولية للنشاط التعلمي كتعيين موضع الاستعارة ، وتحديد نوعها ، وثانيها مجال المعارف الفعلية وغايتها التحقق من مدى قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته الجديدة ، حيث يدعى المتعلم لاستثمارها، وإبراز مهاراته لحل وضعيات أكثر صعوبة ، وثالثها إدماج أحكام الدرس وتتعلق بأعلى درجات الفهم والاستثمار للمعارف حيث يدعى المتعلم إلى تركيب فقرة يدمج فيها كثيرا من المعارف التي اكتسبها في وضعية ذات دلالة [1].

وبيانا لذلك فإننا نورد طريقة تقديم درس " التشبيه وأركانه " في كتاب المتعلم الموسوم " المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة " المقرر للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب حيث يبدأ الدرس بدعوة المتعلم إلى ملاحظة قول زهير بن أبي سلمى في النص الأدبي المدروس المعنون بـ " في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب " * :

---

1 – حسين شلوف ، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ، ص : 23 .

* – النص جزء من معلقة زهير بن أبي سلمى التي مدح فيها راعيي الصلح بين قبيلتي عبس وذبيان، هرم بن سنان ، والحارث بن عوف ، ينظر : ديوان زهير بن أبي سلمى ، ص : 64 – 71 .

فَتُنْتِجْ لَكُمْ غِلْمَانَ أَشْأَمَ كُلُّهُم كأَحْمَرِ عادٍ ثُمّ تُرْضِعْ فَتَفْطِمِ [1]

ويطلب منه تعيين أداة التشبيه وطرفي التشبيه وإذا ماكان الشاعر وظّف وجه الشبه أم لم يوظفه ، وهو ما يمكن اعتباره مرحلة وضعية الانطلاق .

أمّا مرحلة بناء المعارف فتبدأ بدعوة المتعلم إلى تأمل قول الشاعر :

والوَجهُ مثلُ الصُبحِ مُبْيَضُّ والشَّعْرُ مِثْلُ اللَّيْلِ مُسْوَدُّ

ويطلب منه أن يعيّن المشبّه والمشبه به ، وأداة التشبيه في شطري البيت ، ويدعى للإتيان ببيت شعر أو جملة تظهر فيها أركان التشبيه كاملة ، ثم يستخلص من ذلك كلّه أحكام الخلاصة حول تعريف التشبيه ، ثمّ بيان أركانه ، وتنوع أدواته بين الاسمية والفعلية والحرفية مع ضرب بعض الأمثلة عن ذلك .

وفي المرحلة التطبيقية التي ترد بعنوان إحكام موارد المتعلم كما أسلفنا ، يطلب من المتعلم في مجالها الأول (مجال المعارف) أن يستخرج أركان التشبيه من مجموعة من الشواهد ، وفي مجال المعارف الفعلية يدعى لتركيب تشبيهات يعيّن له في أولها مجموعة من الكلمات تمثّل المشبه ، وفي ثانيها مجموعة أخرى تمثّل المشبه به ، وفي ثالثها مجموعة ثالثة تمثّل وجه الشبه ، وفي مجال إدماج أحكام الدرس يطلب من المتعلم أن يكتب فقرة يقدر فيها صنيع زميل جعل مكتبته تحت تصرفه لإعداد بحث مستخدما ما يناسب من التشبيه [2].

وعلى الرغم مما في هذا التصوُّر النظري من سعي طموح إلى تجديد النظرة إلى فعالية الدرس البلاغي سواء أمن خلال تجديد النظر إلى غاياته وأهدافه التي كان المأمول منها أن تصبح كفاءات ومهارات تتيح للمتعلم حسن استثمار معارفه المكتسبة في وضعيات ذات دلالة ، أم من خلال تجديد النظرة إلى طرائق تقديمه خاصة دراسته وتقديمه في إطار دراسة النص الأدبي الذي كان وسيظلّ رافدا من أهمّ روافده ، فإنّ ترجمة هذا التصوّر إلى واقع فعلي حالت دونه مجموعة من العوامل ، نجملها في محورين:

1-الكتاب المدرسي : إنّنا نلفي نقصا جليا في تجسيد الكتاب المقرّر لتلك الرؤية النظرية ، فالنصوصُ المختارة في كثير من الأحيان لا يشكّل فيها المبحث البلاغي المدروس ظاهرة بلاغية ملموسة تتكرر

---

1 - ديوان زهير بن أبي سلمى ، ص : 68 .

2- حسين شلوف وآخرون ، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ط1 ، 2005م ، ص : 34 -36 .

وتتوارد مرارا ، مما يدفع بالضرورة إلى الاستعانة بنصوص وسندات رديفة قد لا تفـي هي الأخرى بالغرض كلّه .

وبالإضافة إلى هذا فإنّ المطلع على هذا الكتاب لا يستشعر فعلا أنّ الدرس البلاغي يتمّ تقديمه ضمن النصّ الأدبي ، فهو يأتي بعد مجموعة من النشاطات في تحليل النص ، ولا يتمّ الربط بين المبحث البلاغي المراد دراسته والنص الأدبي إلاّ بإحالة على بيت من أبياته ، أو فقرة من فقراته ، في حين أننا لا نرى وقفة أو تركيزا على هذا المبحث البلاغي أثناء تحليل النص الأدبي ، والسبب في ذلك ما أشرنا إليه آنفا من خلو النص من الظاهرة المدروسة إلا القليل الذي لا يفي بالحاجة ، ومرد ذلك خضوع تشكيل البرنامج إلى ما يسمى " نظام الوحدات التعليمية " الذي يقتضي أن يخدم النص جملة من القيم يوجّه إليها المتعلمون لتصبح سلوكات قائمة في واقع حياتهم ، مما يعني انتقاء نصوص تستجيب لهذه الغاية ، وإن كانت لا تجسّد الظاهرة البلاغية .

2-الأستاذ المدرس : إذا كان التصوّر النظري لتفعيل الدرس البلاغي يغيب بالشكل الذي رأيناه في الكتاب المدرسي فإنّه يغيب بشكل لافت للانتباه في قاعة الدرس ، والسبب الجوهري في ذلك أنّ الأستاذ المدرس لم يتلقَّ تكوينا نظريا وتطبيقيا يؤهله للعمل وفق المقاربة الجديدة إذا استثنينا بعض الندوات والملتقيات التربوية التي كان يشرف عليها مفتشو المادة وهي في أغلبها نظرية قد تشرح بعض المبادئ والآليات التي تعتمدها المقاربة الجديدة إلا أنّها لا تغطِّي بشكل منهجي دور التكوين المؤهل للعمل بها .

وبفعل غياب التكوين ، وعدم إشراك الأستاذ في إعداد المناهج والبرامج ،وطرح هذه المقاربة للعمل بها دون مرحلة تجريبية كما يتم ذلك في سائر الدوّل التي تسعى للإصلاح والتغيير المتأني والهادف لم يقتنع الأستاذ وهو الركن الأساس في عملية التطبيق والتنفيذ بجدوى هذا الجديد الذي رأى أنّه فرض عليه فرضا ، وجاء ليكرس مزيدا من سياسة التهميش التي يكابدها إن على المستوى التربوي البيداغوجي أو الاجتماعي .

وقد ولّد هذا الشعور ردّة فعل سلبية تجاه هذه المناهج والبرامج تمثّلت في عزوف الأساتذة عن تنفيذ الدروس وفق مبادئ المقاربة بالكفاءة ، وانتقادهم الشديد لها ، وعدم استجابتهم للتعليمات والتوجيهات التي تسدى إليهم من خلال الوثائق التربوية الرسمية ، أو من خلال توصيات المشرفين التربويين في الندوات والملتقيات التربوية ، مستشعرين ذلك التهميش الذي أشرنا إليه ، ومحتجين بكون هذه المقاربة دخيلة مستوردة ومعدّة للمدارس الغربية التي تختلف ظروفها عن ظروف المدرسة الجزائرية ، إن على مستوى الغايات والطموحات ، أو مستوى التنظيم والهيكلة .

ونستطيع بحكم ممارسة التعليم في المرحلة الثانوية أثناء طرح المقاربة بالكفاءات ، وبحكم إشرافنا على مادة اللغة العربية في هذه المرحلة لمدّة عامين (2009– 2011) أن نقول أنَّ هذه المقاربة بقيت حبيسة التصوّرات النظرية التي نجدها في المناهج ،ووثائقها المرفقة وأدلتها، وهي على الرغم مما فيها من الجديد النافع للعملية التعليمية وتفعيلها بالخروج من النمطية التقليدية في تقديم الدروس والتي تعتمد على المعلم الملقن للمعارف ، والمتعلم المستهلك لها فإن تنفيذها كان شكليا لحدٍّ بعيد، وأنّ الطابع التقليدي في تقديم الدروس وإنجازها لا زال قائما ومكرسا إلى يومنا هذا .

وقد وقفنا على ذلك من خلال الزيارات التربوية الميدانية ، فرأينا أنّ الدرس البلاغي يقدّم بعيدا عن النص الأدبي ، وأنّ أسمى ما يهدف إليه الأستاذ من تقديمه هو الوصول إلى القاعدة العامة ، وأن جملة الأهداف العامة أو الكفاءات المسطّرة في المنهاج مغيبة ، ذلك أنّ الأستاذ يعمد في الغالب الأعم إلى مجموعة من الأساليب مجتزأة من سياقاتها ، تتوفر على الظاهرة البلاغية المراد دراستها ، ثم تحلل هذه الأساليب ، بتحديد موضع المبحث البلاغي ، وبيان نوعه ، والإشارة إلى أقسامه إن وجدت، وجانب من بلاغته في أحسن الأحوال ، ويختم الدرس إن فضل شيء من الوقت لتقديم تدريب أو تطبيق يحلّ في القسم ، وينتهي الدرس بهذا الشكل المألوف في تقديم الدروس كما أطرته الكتب السابقة في مؤلفات البلاغة التعليمية مثل "البلاغة الواضحة " مع شيء من الإساءة بتغييب الجانب الفني والجمالي الذي كان صاحب الكتاب يدفع عنه ، ويوجّه إليه .

2–الدرس البلاغي في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمغرب

على الرغم من قلّة ما في أيدينا من المراجع التي سنعتمدها لبيان الجديد في طرائق تناول الدرس البلاغي في المرحلة الثانوية بالمغرب – نظرا لصعوبة التوصّل إليها ، والحصول عليها ، وتعدد المناهج والبرامج على اعتبار أنّ كلّ مقاطعة تعتمد منهاجا خاصا – فإننا سنحاول قدر المستطاع أن نتبيّن التوجُّه العام في أداء وتنفيذ درس البلاغة من خلال ما توفر لدينا من البرامج ، أو الدراسات الناقدة لها ، ولذلك سنركز الحديث كما فعلنا في الدرس البلاغي في الجزائر على الشعبة الأدبية ، من خلال كتابين هما : "الممتاز في اللغة العربية السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية " و "في رحاب اللغة العربية الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية "،ومن خلال دراسة لعمر أوكان أوردها في كتابه" اللغة والخطاب".

وعلينا أن نشير أولا أنّ هناك تشابها وتقاربا في التوجه نحو الإصلاح والتجديد بين مناهج وبرامج التعليم الثانوي في الجزائر والمغرب ، بل هناك اتفاق على اعتماد المقاربة بالكفاءات ،: " كون بيداغوجيا الكفايات أصبح اختيارا استراتيجيا في عملية مراجعة المناهج وتدقيق صياغتها ، فإن منهاج

اللغة العربية ...يتأسس على مقاربة شمولية تراعي مبادئ التدرج والتكامل والتداخل بين مكونات المنهاج في تصور استراتيجية تنمية الكفايات المنشودة ، والتربية على القيم "[1] والغاية المثلى من اعتماد هذه المقاربة هي أن" تكوين شخصية مستقلة قادرة على الاندماج في المحيط والتفاعل مع مكوناته لا يتحقق إلا بتوجيه المتعلم وجعله قادرا على توظيف مهاراته ومعارفه وتداولها في مواقف مختلفة " [2] ، وهي الغاية التي ارتأت وزارة التربية في المغرب تحقيقها بفعل اعتماد المقاربة بالكفايات كما فعلت نظيرتها بالجزائر .

ولذلك نرى هذه المناهج تسطِّر مجموعة من الكفايات تستهدفها من خلال التنفيذ والإنجاز ، ومن الكفايات المستهدفة التي أعلن عنها في برنامج اللغة العربية نجد كفايات تواصلية كالقدرة على توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف سياقات التواصل ، وعلى التواصل مع مختلف النصوص القديمة والحديثة ، والقدرة على تنويع صيغ التعبير ، وأساليبه واختيار المقال المناسب للمقام ، وكفايات منهجية كالتمكن من منهجية التحليل ، والقدرة على الاستدلال والبرهنة ، واستثمار المعارف اللغوية والبلاغية في عمليتي التلقي والإبداع ، وكفايات ثقافية أو معرفية بحتة كالتعرف على أنماط الكتابة الشعرية والنثرية ، ومكونات الخطاب ووظائفه ، والتمكن من رصيد لغوي وبلاغي يسعف في فهم النصوص وتحليلها ، وتعرّف تقنيات إنتاج النصوص ، وكفايات استراتيجية أو قيمية كتعزيز الثقة بالنفس ، والتفتح على الآخر ، وتعزيز الانتماء للوطن ، والتمسك بالهوية الثقافية والحضارية وغيرها من الكفايات المستهدفة [3].

وكما يلاحظ فإنّ التركيز يقع على الجانب الوظيفي الذي نلمسه من خلال التعبير عن الكفاءة بالقدرة والمهارة ، فهذه المناهج والبرامج لا تعوّل على الجانب المعرفي وحده بل تسعى إلى تحويله إلى مهارات وقدرات تكفل من خلال استثمار المعارف الكفايات التواصلية ، والمنهجية ، والثقافية ، وهذه الكفايات تظهر في الدروس المقررة بشكل متفاوت بحسب ما توافر فيها من الظواهر اللغوية .

وقد قسّمت نشاطات اللغة العربية المقررة في مرحلة التعليم الثانوي إلى أربعة دروس أو مكونات هي : مكون النصوص ، ومكون علوم اللغة ، ومكون الإنشاء والتعبير ، ومكون الدعم والتقويم ،

---

1 – عبد الغاني عارف وآخرون ، في رحاب اللغة العربية الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية ، الدار العالمية للكتاب ، مكتبة السلام الجديدة ، المغرب ، ص : 04 .

2 – محمد وهابي وآخرون ، الممتاز في اللغة العربية السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية ، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، ص : 06 .

3 – ينظر : محمد وهابي ، الممتاز في اللغة العربية ، ص : 06 ، و عبد الغاني عارف ، في رحاب اللغة العربية ، ص : 04 .

ويقع درس البلاغة في دائرة علوم اللغة حيث يتم تناول مجموعة من الظواهر البلاغية الهدف منها إجمالا تنمية المعارف والقدرات المكتسبة ، والتمكين من قراءة النصوص قراءة منهجية [1].

أما أهداف الدرس البلاغي بخاصة فقد أشار إليها عمر أوكان مقسمة بحسب الكفايات الأساسية لمنهاج اللغة العربية في الجدول التالي [2]:

الكفاية التواصلية	الكفاية المنهجية	الكفاية الثقافية	القيم والمواقف الوجدانية
-الإلمام بأساليب التواصل . -التمكن من التعبير عن فكرة واحدة بأكثر من أسلوب . -التمكن من مطابقة المقال للمقام .	-القدرة على وصف الظواهر البلاغية واستقرائها والمقارنة بينها . -القدرة على استنطاق القواعد واستخلاص النتائج وتعميمها . -التمكن من تطبيق القواعد والمفاهيم والأساليب كتابة وشفاهة . -التمكن من التعامل مع النصوص الإيحائية والواصفة والتقريرية .	-معرفة علوم اللغة العربية ووجوهها . معرفة الخصائص البلاغية للغة الأدبية عموما ، وغير الأدبية .	-اكتساب حسّ فني التمييز بين معايير الجمال في الأسلوب والصورة . -اكتساب حاسة التذوق الفني .

والذي يظهر للمطلع على هذه الأهداف أنّ الدرس البلاغي قد تجاوز مرحلة تلقين المعارف وفهمها واستيعابها إلى مرحلة جديدة يركز فيها على إقدار المتعلم من خلال هذا الدرس على مجموعة من المهارات والكفاءات التي تنقله من اكتساب المعرفة إلى استثمارها وتوظيفها ، وهذا ما يفتقده درس اللغة العربية بعامة .

أمّا محتويات الدرس البلاغي فهي موزعة بين علوم البلاغة من بيان ومعان وبديع ، ويقع هذا الدرس إلى جانب الدروس اللغوية الأخرى كالنحو والصرف والعروض في بعض الشعب ، ولكنّه يهيمن عليها أحيانا [3]، وقد لاحظنا ذلك في مسلك الآداب والعلوم الإنسانية للسنة الأولى من سلك البكالوريا ، وإن كان يقتصر على علمي البيان والمعاني ، حيث اقترحت الموضوعات التالية : التشبيه الضمني ، تشبيه التمثيل ، الاستعارة التصريحية والمكنية ، الاستعارة الأصلية والتبعية ، الإنشاء

1 - ينظر : المرجعين السابقين ، ص : 03 -04 و ، ص : 03 .

2 -عمر أوكان ، اللغة والخطاب ، ص : 236 .

3- ينظر : المرجع السابق ، ص : 240 .

الطلبي وغير الطلبي ، الأمر ، النهي ، الاستفهام ، التمني ، النداء ، القصر ، الفصل والوصل ، الإيجاز والإطناب والمساواة ، المجاز العقلي ، المجاز المرسل وعلاقاته ، الاستعارة المرشحة والمجردة [1].

وينطلق تقديم الدرس البلاغي كما لاحظنا في كتاب التلميذ للشعبة المشار إليها آنفا في الغالب من مجموعة من الأساليب البلاغية (آيات قرآنية ، أبيات شعرية ، مقولات نثرية) يكون أولها في الأعمّ من درس النصوص في الوحدة المدروسة التي ينتمي إليها درس البلاغة ، ويدعم بأساليب أخرى من نصوص مساعدة وتسمى هذه المرحلة بـ " أمثلة الانطلاق " ، ثمّ يشرع في قراءتها ومن ثمّ تحليلها وملاحظة ما بينها من اتفاق واختلاف ، وتدعى هذه المرحلة (الملاحظة والتحليل " ، ليتم استنتاج القواعد الجزئية التي تتبع أحيانا بتقويم مرحلي (تكويني) ثمّ تركب هذه الاستنتاجات في خلاصة (القاعدة العامة) ، ويختم كل درس بمجموعة من التطبيقات العامة [2].

وحتى نتبيّن هذه الخطوات نعرض لدرس التشبيه الضمني كما ورد في كتاب التلميذ " الممتاز في اللغة العربية " للسنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية ، حيث أوردت في مرحلة " أمثلة الانطلاق " ثلاثة شواهد شعرية تتضمن التشبيه الضمني ، أخذ أوّلها من النص المدروس في نشاط النصوص " مساميح بالمعروف " لحسان بن ثابت وذلك قوله :

أَلا أَيُّهَا السَّاعِي لِيُدْرِكَ مَجْدَنَا نَأَتْكَ العُلَى فارْبَعْ عَلَيْك فسَائِلِ
فَهَلْ يَسْتَوِي مَاءَانِ أَخْضَرُ زَاخِرٍ وَحِسْيٌ ظَنُونٌ مَاؤُهُ غَيْرُ فَاضِلِ
فَمَنْ يَعْدِلُ الأَذْنَابَ وَيْحَكَ والذُّرى قَدْ اخْتَلَفَا : بِرُّ يَحُقُّ بِبَاطِـــلِ [3]

ثمّ شُرِع في مرحلة " الملاحظة والتحليل " ببيان مواضع هذه التشبيهات في الشواهد المذكورة ، وتحليلها بإيضاح المشبه والمشبه به ، وتجلية العلاقة بينهما ، ثمّ تأتي مرحلة "الاستنتاج "التي تستخلص فيها السَّمة الأساسية في التشبيه الضمني ، وينتهي الدرس بقاعدة عامة حول هذا المبحث يعرّف فيها، ويشار إلى بواعثه وبلاغته وأثره في المعنى ، وتعقب هذه المرحلة بمجموعة من التطبيقات [4] .

وعلى الرغم مما في هذا المنهاج من السعي إلى التجديد في المقاربة المعتمدة المبنية على التدريس بالكفايات ، وفي محاولة ربط الدرس البلاغي ومباحثه بالنصوص الأدبية فإننا نرى الطريقة المعتمدة في

---

1 – محمد وهابي وآخرون ، الممتاز في اللغة العربية ، ص : 263 – 264 .

2 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 04 و عمر أوكان ، اللغة والخطاب ، ص : 240 .

3 – ديوان حسان بن ثابت ، شرحه وكتب هوامشه وقدم له عبد أ علي مهنّا ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط2 ، 1414هـ ، 1994 م ، ص : 186.

4 – محمد وهابي وآخرون ، الممتاز في اللغة العربية ، ص : 57 – 58 .

تقديم الدرس لا تخرج كثيرا هي الأخرى عما ألف في الدرس البلاغي التعليمي ، حيث يحيلنا تقديم الدرس بهذا الشكل مباشرة إلى كتاب البلاغة الواضحة وما جرى مجراه ، فالدرس يبدأ بمجموعة من الأساليب ، ثمّ تحلّل لبيان مواضع المبحث البلاغي المراد دراسته ، ثمّ تُستخلص القاعدة العامة ، وينتهي الدرس بمجموعة من التطبيقات .

والجدير بالإشارة في هذا الصدد أن منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بالمغرب قد اعتمد جهازا مفاهيميا حداثيا استقاه من النظريات اللغوية الغربية الحديثة خاصة في مادة النصوص الأدبية ، وقد أشار عمر أوكان إلى جانب من هذا في الدرس اللغوي أيضا كالاقتصار في الدرس التركيبي (النحوي) على التصور الوظيفي دون التصور التوليدي ، والاقتصار في درس الاستعارة على النظرية الإبدالية دون غيرها من النظريات كالنظرية التفاعلية والنظرية العلائقية ... ، وغيرهـا من النظريات"[1] ، ولكننا لم نقف على جانب من هذا فيما توافر لدينا من مراجع .

3–الدرس البلاغي في مناهج التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية

نشير بادئ ذي بدء إلى أنّه لم تتوفر لنا في دراسة هذا المطلب كثير من المراجع ، فقد اعتمدنا مرجعا واحدا وهو كتاب الطالب المعنون بـ " دراسات بلاغية ونقدية " الذي يدرس في مسار العلوم الأدبية ، ويمثل مع كتاب " الدراسات الأدبية " ، وكتاب " الكفايات اللغوية " مقررات اللغة العربية لذات المسار ، وهي كما يبدو آخر ما وصل إليه الإصلاح التربوي لمناهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية ، حيث جرِّبت لأول مرة في الموسم الدراسي 2009م – 2010م .

ويستطيع المطلع على تقديم هذه الكتب أن يتبيّن النهج العام الذي تترجمه هذه الكتب في درس اللغة العربية إجمالا ، ودرس البلاغة بخاصة ، ولنسمع إلى هذا الإقرار في تعلّم اللغة الذي يتوجه به مؤلف إحدى هذه الكتب إلى الطالب حيث يقول : " إنّك تتدرب على الكفايات اللغوية ، وتتمرَّس بمهارات الأداء اللغوي ، وتتعلم قواعد الاستخدام الصحيح للغة ، وتكتسب أدوات التواصل الشفهي والاتصال الكتابي ، وتتمهر في تحليل النصوص ، وتستثمر قدراتك العقلية ، وتصنع استراتيجية متطورة للنجاح " [2] .

---

1 – عمر أوكان ، اللغة والخطاب ، ص : 234 .

2 – جمعان بن سعيد القحطاني ، الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي (نظام المقررات) اللغة العربية 2 ، الإدارة العامة للمقررات المدرسية ، الرياض ، طبعة تجريبية ، 1431هـ ، 2010م ، ص : أ .

وهو ينبّه الطالب بالقول : " لقد حاولنا أن نعينك بكتاب يهتم بالتمهير والتدريب والاتقان ، ولكن ذلك وحده لا يكفي ، إننا بحاجة إلى مساعدتك إلى أن تكون أنت مهتما بتمهير نفسك وتدريب لسانك " [1] .

ويلفت انتباهنا في تقديم الكتاب مصطلح " كفايات " الذي يتكرر كثيرا ، مما يعني اعتماد هذه المقاربة الجديدة وهي المقاربة بالكفاءة في تعليم اللغة العربية ، والتي تتجه أكثر نحو التدريب ، والممارسة التي تحوّل المعرفة اللغوية إلى مهارة أو كفاءة يستطيع المتعلم أن يستثمرها في مختلف مواقف التواصل اللغوي مشافهة وكتابة ، كما أنّها تعوّل على المتعلم في ممارسة دوره التعلمي ، والوعي بأهمية هذا الدور في تحصيل هذه المهارات والكفاءات ، وهذا ما جسدته مختلف التوجيهات التي وردت في كتاب الطالب والتي أشرنا إلى جانب منها .

ونستطيع أن نتلمس هذا التوجه أيضا من خلال ما ورد في كتاب الطالب الخاص بالدراسات البلاغية التي قرنت بالدراسات النقدية في كتاب واحد ، فجعلت الوحدة الأولى للدراسة البلاغية ، والثانية للدراسة النقدية ، حيث أشير إلى أنَّ وحدة الدراسات البلاغية " قُدمت في إطار جديد يعتمد على اصطفاء بعض المباحث البلاغية المهمة في دراستها ، وقد كثرت فيها التدريبات البلاغية التي تهدف إلى تناول البلاغة تناولا متزامنا ومتَّسقا مع التطبيق الذي يجعل البلاغة مادة حيّة في ألسنة الناطقين بها ، وأن يكون للذوق والإحساس بمواطن الجمال أثر في تناول أمثلتها مما يهيئ للتفاعل مع وحدة الدراسات النقدية بصورة أكثر إيجابية وعمقا "[2] .

فالتعويل في هذه الكتب على التدريب والتطبيق أكثر من الجانب النظري لأنّ ذلك ما يقدر الطالب بواسطته من التمكن من توظيف المعارف النظرية وتحويلها إلى مهارات كمهارة التذوّق الفنّي لمواطن الجمال في النصوص المدروسة ، والمهارة النقدية المتمثلة في القدرة على التمييز بين الجيّد والرديء من القول ، ولعل هاتين القدرتين هما أهم ما يجب أن يسعى إليه الدرس البلاغي الوظيفي في علاقته بالنص الأدبي ، وذلك ما نبه إليه بعض أعلام التراث البلاغي العربي.

وتتوزع الموضوعات المقترحة في وحدة الدراسات البلاغية بين علوم البلاغة من معان وبيان وبديع وتشمل أربعة موضوعات ، كان أولها تمهيدا وتعريفا تعرَّض لمنزلة البلاغة بين علوم اللغة العربية ،

---

1 – جمعان بن سعيد القحطاني ، الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي ، اللغة العربية 4 ، الإدارة العامة للمقررات المدرسية ، الرياض ، طبعة تجريبية ، 1431هـ ، 2010م ، ص : ب .

2 – الإدارة العامة للمناهج ، دراسات بلاغية ونقدية التعليم الثانوي (نظام المقررات) ، الإدارة العامة للمقررات المدرسية ، الرياض ، طبعة تجريبية ، 1431هـ ، 2010م ، ص : 05.

وصلتها بعلوم الشريعة ، وفوائد دراستها ، ومفهومها في اللغة والاصطلاح ، وركنا البلاغة ، وخصص ثانيها لموضوعات علم المعاني الذي تناول تعريفه ، ونوعا الكلام ، وتأكيد الخبر ، ونوعا الإنشاء ، والإنشاء الطلبي ، والقصر ، ووركّز ثالثها على مباحث علم البيان حيث تطرّق فيه إلى تعريف هذا العلم ، وموضوع التشبيه ، والاستعارة ، والكناية ، أمّا رابعها فدرس مجموعة من مباحث من علم البديع سواء أكانت محسنات معنوية مثل الطباق ، والمقابلة ، والتورية ، أم محسنات لفظية كالجناس، والسجع [1].

أمّا الأهداف العامة للدرس البلاغي في هذا البرنامج فقد أشير إليها بإيجاز مندمجة مع أهداف الدرس النقدي، ومما ذكر فيها :" تعرّف أهمية المباحث البلاغية والقضايا النقدية وتطبيقاتها، وتنمية الذوق الفني من خلال الوقوف على بعض أسرار الإعجاز في القرآن الكريم، والتمكن من الاستمتاع بقراءة الأحاديث النبوية والآثار الأدبية النثرية والشعرية، وتنمية المهارات التحليلية للنصوص الأدبية "[2]

والملاحظ أنَّ التركيز في هذه الأهداف على الجانب الوظيفي للدرس البلاغي فهو لا يعرف بالمباحث البلاغية فحسب بل يتجاوز ذلك إلى استثمارها في التمكن من مجموعة من المهارات كمهارة التذوق للنصوص الفنية ذات الجودة الفائقة ، والاستمتاع بقراءتها ، ومهارة تحليل النصوص الأدبية والتدرّب على إبداء الحكم عنها بالجودة أو الرداءة مع التعليل لذلك خاصة والدرس البلاغي مقرون في هذا المقرر بالدرس النقدي ، وتسبق وحدة الدراسات البلاغية وحدة الدراسات النقدية ، إذ البلاغة ومباحثها بهذا التصوّر من أهم أدوات النقد الأدبي .

ويدعم التوجّه نحو وظيفية الدرس البلاغي ما تمّت الإشارة إليه من فوائد دراسة البلاغة إذ هي " تعين على معرفة معاني القرآن الكريم ، وفهم دلالات ألفاظه ، وأسرار التعبير فيه ، والكشف عن بعض أسرار إعجازه ، وتنمي ملكة الكتابة والتعبير عن المعنى المراد في أقرب طريق وأجمل بيان ، وتنمي القدرة على نقد الكلام ، ومعرفة أسباب الإساءة والإحسان فيه ، وتنمي الإحساس بالجمال الفني ، وتزيد من مستوى الذائقة الأدبية "[3] وهي الأهداف نفسها التي أشار إلى جانب منها البلاغيون العرب قديما * .

---

1 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 06.

2 – نفسه ، ص : 04.

3 – الإدارة العامة للمناهج ، دراسات بلاغية ونقدية التعليم الثانوي (نظام المقررات) ، ص : 11.

* – من الذين نبهوا إلى هذه الغايات والقدرات التي يجب أن يؤهِل إليها الدرس البلاغي بكل وضوح أبو هلال العسكري في مطلع كتابه الصناعتين ، ينظر : كتاب الصناعتين الكتابة والشعر ، ص : 02 .

كما يدعم ذلك طريقة أداء وتقديم الدرس البلاغي إذ يتم التركيز على الجانب التطبيقي بل التدريبي الذي يعمد إليه ليس في نهاية الدرس فحسب بل أثناء تقديمه ، أمّا القاعدة النظرية فلا تولى كثيرا من الاهتمام فهي ترد في الغالب موجزة ، وقد لا تتعدى السطرين أحيانا .

وتنبني خطة تقديم كلّ درس على عرض وشرح المبحث البلاغي وتعريفه من خلال مثالين أو أكثر مع المقارنة بينها لاكتشاف جوانب الاتفاق والاختلاف ، ويتبع بنشاط تطبيقي داعم وهو بمثابة التقويم التكويني ، ويخلص الدرس إلى خلاصة بسيطة وموجزة تتحاشى التفصيل ما أمكن ، ثم ينتهي الدرس بمجموعة وافرة من التدريبات المختلفة الأشكال ، تتدرج من البسيط إلى المركب ، ومن السهل إلى الصعب من خلال شواهد تتنوع بين القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف ، والشعر العربي قديمه وحديثه ، إذ تنطلق هذه التدريبات في الغالب من تحديد المبحث البلاغي وبيان مكوناته وأقسام أو أنواعه ، إلى تحليل أمثلته وكشف ما فيها من بلاغة وجمال ، ثمّ توجيه المتعلم إلى الإنشاء بتوظيف هذا المبحث عبر مراحل متدرجة .

وبيانا لهذه المراحل فإنّ درس التشبيه يقدّم في هذا البرنامج على الشكل التالي :

يشار في البداية إلى شيوع التشبيه في تعبيرنا ، وأننا كثيرا ما نشبه الكريم بالبحر ، والشجاع بالأسد ، والجبان بالنعامة ، والصبور بالجمل ، والجميل بالغزال ، والشيء الواضح بالشمس ، ليتم من خلال هذه الأمثلة وشرحها بيان حقيقة التشبيه ، ومكوناته أو أركانه ، وما يمكن الاستغناء عنه منها ، وما لا يمكن ذلك ، ثم يلحق هذا البيان بنشاط تقويمي حيث تكلّف مجموعة من المتعلمين بذكر أمثلة للتشبيه ، وتبيّن المجموعة الثانية أركانه ، ثم يتمُّ العكس ، ويخلص من هذا كلّه إلى خلاصة فيها تعريف التشبيه ، وبيان أركانه الأربعة ، وتحديد أنواع أداة التشبيه من حرفية وفعلية واسمية في ثلاثة أسطر ، وينتهي الدرس بالتدريبات التي توزعت على خمسة مراحل كان أولها لاستخراج التشبيه وتعيينه في مجموعة من الأمثلة ، وثانيها لتحليل التشبيه وبيان أثره في المعنى ، أمّا بقية المراحل فلتركيب تشبيهات بأسلوب المتعلم في وضعيات مختلفة [1].

وبهذا يتأكد لنا أنّ الدرس البلاغي لم يعد همّه الوصول إلى المعرفة البلاغية المتمثلة في القاعدة ، وسيل المصطلحات ، والتقسيمات بقدر ما أصبح التركيز على استثمار هذه المعرفة وتوظيفها لاكتساب المهارات الأساسية التي يحتاجها المتعلم وهو يتعلّم لغته من فهم وتحليل وحكم وتعليل

---

1 – ينظر : الإدارة العامة للمناهج ، دراسات بلاغية ونقدية التعليم الثانوي (نظام المقررات) ، ص : 49 –53.

وتطبيق ، ولذلك رأينا العناية في التدريبات بمهارة الإنشاء التي تعتبر أعلى درجة في المهارات اللغوية، أهمّ مقياس لإتقان اللغة والتحكُّم فيها .

ويستطيع المطلع على مناهج للغة العربية في الأقطار الثلاثة (الجزائر ، والمغرب ، والمملكة العربية السعودية) أن يستخلص نزوعها إلى من خلال اعتماد مقاربات تعليمية تركز على وظيفية تعليم علوم اللغة المختلفة ، وتبني تصوراتها النظرية على أن يستثمر المتعلم معارفه اللغوية التي يحصلها في مختلف نشاطات اللغة العربية لتتحول لديه إلى مهارات وقدرات وكفاءات ، تمكنه من استعمال لغته وتوظيفها توظيفا صحيحا فصيحا في مختلف المواقف ، وبذلك انتقلت هذه المناهج من تلقين المعرفة إلى استثمارها وتوظيفها .

ولذلك سعت هذه المناهج إلى بناء برامج تستجيب لهذه المقاربة ، ولتحقق هذه الأهداف العامة عمدت في الدرس البلاغي إلى تحديد أهداف وظيفية تسعى إلى ربط هذا الدرس بالدرس الأدبي والنقدي من جهة ، وعملت على توجيه المتعلم من خلال وفرة التطبيقات والتدريبات إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات التحليلية ، والتذوقية ، والنقدية لتصبح البلاغة وسيلة في يد المتعلم لممارسة اللغة في مستويات متعددة .

كما يستطيع المطلع عليها أن يتبيّن كذلك أنّ هذا الطموح النظري لم يتجسّد فعليا بما يحقق تلك الأهداف الوظيفية التي أشير إليها في المناهج والبرامج ، وإن كان الملمح العام يثبت أنّ الدرس البلاغي لم يعد غاية في حدّ ذاته فإنّ الطرق العامة في تصورنا ما زالت تخضع للإطار العام للبلاغة التقليدية كما ورثناها من كتب الشروح والملخصات ، ومن الكتب التي أعادت صياغة الدرس البلاغي صياغة تعليمية بحتة ، ينضاف إلى ذلك وكما رأينا في أداء الدرس البلاغي في قاعات الدرس بالجزائر هذا النفور وعدم الاستجابة للتوجيهات الرسمية ، ورفض تنفيذ الدروس وفق هذه المقاربات الجديدة لضعف التكوين فيها ، أو كردة فعل على فرضها وإلزاميتها دون استشارة أو إشراك للفاعلين الأساسيين في المنظومة التربوية .

لقد حاولنا في هذا الباب أن نتبيّن معالم منهج الدرس البلاغي في العصر الحديث من خلال سعي المهتمين المستمر بالتجديد والتحديث لهذا المنهج ، وقد كان ذلك استنادا إلى جهود أعلام التراث البلاغي العربي تارة ، وإلى جهود المحدثين في الدراسات اللسانية الغربية تارة أخرى ، وقد مسّ هذا التجديد كما رأينا مادة البحث البلاغي وآليات تحليله ، حيث عكف الدارسون للبيان القرآني والبيان الأدبي على بعث هذه المادة وتفعيلها في دراساتهم ، كما حاولوا تحديث آليات التحليل البلاغي مستفيدين مما طرحه الدرس الأسلوبي ، والدرس التداولي ، كما مسّ التجديد تعليمية الدرس

البلاغي ، وقد ظهر ذلك جليا في اجتهادات بعض المؤلفين ، كما ظهر في بعض البرامج التعليمية الرسمية الحديثة.

لقد كانت غايتنا ونحن نعرض لصورة الدرس البلاغي في أصوله التاريخية ، ولصورته في العصر الحديث أن نتبيّن طبيعة المنهج الذي ترسّخ لهذا الدرس بما يضمن له تحقيق الغايات التي لأجلها نشأ وتطوّر وخلاصتها في تصورنا أن يكون هذا الدرس وسيلة في يد الدارس والمتعلم لإدراك حقيقة الكلام البليغ ، والنسج على منواله ، لكن هل يشهد واقع الدرس البلاغي في عصرنا هذا بتأديته لهذه الوظيفة ؟ وهل لا زال في مؤلفاتنا ومدارسنا وسيلة لفهم الكلام البليغ ، وتمييزه ، وإنشائه وحبكه ؟ .

لعلنا لا نبالغ إذا قلنا إنّ واقع أداء هذا الدرس وتعليميته لا تثير في حدود اطلاعنا ومواكبتنا لأدائه إلا شكوى وتبرما من عجز هذا الدرس عن تحقيق غاياته المنشودة ، وتشهد بقصوره عن الوصول إلى ما كان يبتغيه أعلام تراثنا ، والغيارى عليه من المحدثين ، ولذلك أصبح حريا بنا أن نطرح فيما تبقى من هذا البحث جانبا من واقع هذا الدرس ، ونبحث في أسبابه ، ونستجلي عوامل فعاليته ووظيفيته كما رأينا جانبا منها قديما وحديثا .

الباب الثالث

السبيل إلى تعليمية فعّالة للدرس البلاغي العربي

الفصل الأول :واقع تعليمية الدرس البلاغي ، وآليات تفعيلها .

الفصل الثاني : أسس المنهج البلاغي الفعّال .

إذا كان انتشار استعمال اللغة وذيوعها يبدو لأول وهلة من أهمّ المؤشرات على قوتها ، فإنّه في حقيقة الأمر مؤشر قاطع على قوة أهلها في الإنتاج الفكري والمادي بها ، لأنّهم فرضوا على أنفسهم أن تجري هذه اللغة على ألسنتهم بما أحاطوها من العناية وهم يتواصلون وينتجون ويبدعون ، ففرضوا لها بذلك السيادة والريادة فيما بينهم ، وتعدى ذلك إلى غيرهم من الأمم فاكتسبوا من ورائه التقدير والاحترام لهم وللغتهم .

وقد كان هذا شأن لغتنا العربية ، حينما كان أبناء هذه الأمة يصنعون لهذه اللغة مكانة في أنفسهم فيجروها على ألسنتهم وأقلامهم ، ولا يرغبون عنها بديلا لسانا ناطقا ، وقلما كاتبا ، فلما تعثّر حالها فيما بينهم ، وصارت غريبة في ديارها وبين أهلها تلقت أبلغ الإهانة منهم ، واكتمل الدور بما أذاعه أعداؤهم من وسمها بالعجز والقصور ، فراحت تئن بمواجعها ، وتُسمع شكاتها[1] :

أَيُطْرِبُكُم مِنْ جَانِبِ الغَرْب نَاعِب يُنَادِي بِوَأْدِي فِي رَبِيعِ حَيَاتِي

أَيَهْجُرُنِي قَوْمِي عَفَا اللهُ عَنْهُم إِلَى لُغَةٍ لَمْ تَتَصِـــــلْ بِرُوَاةِ .

وتدعو البررة من أبنائها ، وتخيرّهم باتخاذ قرارهم

[1] – الأبيات للشاعر المصري حافظ إبراهيم .

فَإِمَّا حَيَاةٌ تَبْعَثُ المَيْتَ فِي البِلَى وَتُنْبِتُ فِي تِلْكَ الرُّمُوسِ رُفَاتِي

وَإِمَّا مَمَاتٌ لَا قِيَامَةَ بَعْـــــدَهُ مَمَاتٌ لَعَمْرِي لَمْ يُقَسْ بِمَـمَاتِ.

هذا هو واقع حياة العربية بين أبنائها وفي مجتمعاتها كما يصوّره الشاعر وكما يشهد به واقعنا اللغوي المتردي الموسوم بهجر هذه اللغة والنفور منها في التواصل اليومي ، أو التواصل الرسمي ، وقد كان المأمول أن ينهض الدرس اللغوي العربي بمهمة إعادة الحياة لهذه اللغة على مستوى المؤسسات التعليمية لتكون الانطلاقة منها ، لكن الواقع يشهد بغير ذلك .

لا نبالغ إذا قلنا إن واقع الدرس اللغوي العربي في مؤسساتنا التعليمية واقع مترد إلى أبعد الحدود، ويشهد بهذا التردي القائمون على هذا الدرس من معلمين وأساتذة وباحثين في مختلف أقطار الوطن العربي، وأكثر ما يعبّر عن هذا التردي ضعف مستوى متعلمينا اللغوي ، وعجزهم الفادح عن استعمال لغتهم .

إنّ أهم غاية لتعليم اللغة هي أن تصبح هذه اللغة أداة ووسيلة في يد المتعلم ولسانه يوظفها باقتدار وكفاءة في مختلف المواقف التواصلية التي تعرض له ، وذلك ما يؤهله لأن يلعب دوره الفاعل في مجتمعه ، لأن القدرة على التواصل هي من أعظم القدرات التي تكفل للفرد والمجتمع أداء مهامه كما يجب أن تؤدى في هذه الحياة ، إنّ اللغة أداة من أدوات الحياة العامة ، وإنها لا تقوم بواجبها ما لم تؤد غرضها فيها ، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تعنهم فيما هم فيه وعليه "[1]، وضعف هذه القدرة ، والإخفاق في التمكُّن منها لا شك أنّه سيعرّض الفرد والمجتمع إلى الافتقار إلى أهم مقوم للوجود الإنساني الفاعل ، وهل التخلف في صوره المختلفة إلا مظهر من مظاهر العجز اللغوي ؟ .

قد نحتاج إلى كثير من التفصيل لبيان العلاقة بين الكفاءة اللغوية للفرد والمجتمع والنمو والتطور الثقافي والاجتماعي والاقتصادي ، ولكن يكفي أن نقف على واقع تعليم اللغة في برامج ومناهج المجتمعات المتقدمة والمجتمعات المتخلفة ، وفي أداء متعلميها وقدراتهم اللغوية لنرى الفرق بين هذه المجتمعات في القدرة على التواصل والحوار والإنتاج والإبداع العلمي والفني ، فنتأكد بما لا يدع مجالا للشك أنّ الكفاءة اللغوية من أهم عوامل النمو والتطور، لأنّ هذه المجتمعات وعت حقيقة أنّ اللغة أهم وسيلة للحياة ، فترجمت ذلك في بناء مناهجها اللغوية وحرصت على أن تكون قوة الأداء اللُّغوي الشفوي والكتابي مؤشرا لنجاح درسها اللغوي .

1 – علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ط2 ، 1404 هـ ، 1984 م ، ص : 12 .

لقد بذلت أقطار الوطن العربي جهودا مشهودة في التعليم ، لا يمكن لأحد أن ينكرها كما أنّه لا يمكننا أن ننكر كذلك أنّ هذا التعليم وتعليم اللغة العربية بخاصة " يعاني أزمة حقيقية ، وما ينبغي لنا أن نتغافل عن هذه الحقيقة ، أو أن نماري فيها ، وهذه الأزمة ليست خاصة ببيئة بذاتها ، وإنما لها من الشيوع في العالم العربي ما نعرف ، وما ينبغي أن يكون علينا من حرج في الاعتراف بذلك،لأن الاعتراف
بذلك أول خطوة في طريق العلاج "[1] .

ويمكننا أن ننقل صورة من هذا الضعف اللغوي في تعلّم المتعلمين ، وتعليم المعلمين فيما أشار إليه بعض الباحثين ، إذ " إنّ الصيحات لا تزال في أرجاء العالم العربي تشكو كثرة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها التلاميذ والطلاب في مختلف نشاطاتهم التواصلية المكتوبة دون الحديث عن النشاطات الشفاهية اليومية "[2].

ويشير أحد الباحثين الممارسين لتعليم العربية إلى أن " طلبتنا الذين من المفروض أن يعرفوا اللغة العربية جيّدا لأنهم لا يعرفون غيرها – وهم على أبواب التخرُّج – يخطئون في أبسط المبادئ اللغوية كتابة، وأما شفاهة فإنهم يعجزون عن قراءة أي نص قراءة سليمة إذا لم يكن مضبوطا "[3] .

ويصور آخر هذا الضعف في تعليم العربية بالقول : " إنّ من أبرز ما تعانيه اللغة العربية في الأوساط التعليمية لدينا عامة ضعف المهارات أو الكفاءات في نقلها وتعليمها للناشئة ، وعدم وجود الاهتمام الكافي بتقوية وتطوير هذه المهارات أو الكفاءات ، بحيث تصبح مواكبة للطرق والمناهج الحديثة في التعليم " [4] .

وينقل لنا باحث معاناة العربية على يد أبنائها المتعلمين بالقول : " إنّ الناظر إلى واقع تعليم اللغة العربية وتعلُّمها بالمغرب يلمس بجلاء ما تعانيه هذه اللغة على أفواه المتعلمين وأقلامهم ، ولعل ما يؤكد ذلك كثرة الأخطاء التي يصادفها المدرسون في التعبيرات الكتابية والشفوية لمتعلميهم ، وليس تنوع تلك الأخطاء إلا دليلا واضحا على تباين أسبابها بين ما يرتبط من جهة بضعف المناهج التربوية

---

1 – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، (د ، ط) ، 1995 م ، ص : 01 .

2 – صالح بلعيد ، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، (د، ط) ، 2009 م ، ص : 22 – 23 .

3 – مخلوف عامر ، مراجعات في الأدب الجزائري ، دار الأديب للنشر والتوزيع ، معسكر، (د، ط) ، (د ، ت) ، ص : 135 .

4 – أحمد محمد معتوق ، الحصيلة اللغوية ، عالم المعرفة ، الكويت ، (د ، ط) ، 1996 م ، ص : 10 .

المتعلقة باللغة العربية ، وعدم ملاءمة التخطيط الديداكتيكي الذي يعتمده المدرسون في أنشطة التعلم ، وبين ما يرتبط بالمتعلم نفسه من جهة ثانية " [1] .

ويربط آخر بين تعليم العربية وأثره على تعلُّمها لدى المتعلمين فيقول :" لا زال أغلب المدرِّسين يستعملون طرائق جافة سقيمة لا تجذب التلاميذ ولا تنمي حصيلتهم اللُّغوية ولا تطوّر مهاراتهم ، وهذا يولد النفور من الدرس، ويقتل روح اللغة في قلب التلميذ، فتشل ممارسته اللغوية ، وتضعف قدراته على الاكتساب الصحيح القويم للمفردات والصيغ " [2] .

ويعزو هذا الضعف كثير من الباحثين " إلى المناهج، والكتب المدرسية والتي ينقصها عنصر الإثارة والتشويق والارتباط المباشر بالواقع المعيشي للأفراد داخل المجتمع ، زد على ذلك تأهيل المعلم وطريقة تدريسه ، وعدم جدية المتعلم ورغبته في تحصيل المهارات الأساسية للغة العربية ، كما أنّ قلة المكتبات وفضاءات القراءة، وطول المنهج، وضخامته بالإضافة إلى قلة الوقت كل ذلك يساعد على عدم تحفيز الطلبة والمتعلمين على القراءة الحرة "[3] .

وقد ربط البعض الأخر هذا الضعف بالازدواجية اللغوية (الفصحى والعامية) وعلَّقه بها ، وكأنّ هذه الظاهرة ما وجدت إلا في المجتمعات العربية ، وقد تناسى هؤلاء " أنّ الأساسي في اشتغال مجتمع ما ليس عدد اللغات المستعملة فيه ، بقدر ما هي الكيفية السليمة التي تمارس بها الوظيفة اللغوية ...والتي تتميز بنوع من الاختلال الذي نلاحظه داخل الأسرة ، وفي أماكن العمل ، وفي النظام التعليـمي ، وفي الإعلام "[4] .

وعلى الرغم من حديث الباحثين عن عوامل كثيرة للضعف اللغوي للمتعلم في مدارسنا وجامعاتنا حيث يرجعونه إلى اللغة في حد ذاتها تارة ، وإلى المجتمع بعامة تارة ثانية ، وإلى أصحاب

---

1 – لحسن الشرقي ، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي ، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد 58 ، مارس 2014 م ، ص : 120 .

2 – تعزيبت وردية ، الحصيلة اللغوية في اللغة العربية بين الطبع والتطبع ضمن ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، (د، ط) ، 2009 م، ص : 35 – 36 .

3 – فاطمة سحام ، الفصحى أم العامية لماذا لا يتكلم طلبتنا لغة عربية فصيحة ، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد 47 ، مارس 2011 م ، ص : 65 .

4 – عبد السلام شدادي ، من أجل سياسة للغة ، ترجمة مصطفى مزياني ، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد 58 ، مارس 2014 م ، ص : 125– 126 .

القرار السياسي والمسؤولين المباشرين من مسيرين وتربويين و معلمين تارة أخرى [1]، فإنّ أهم عامل في تصورنا هو رداءة الفعل التعليمي لهذه اللغة ، وتلك الهوة التي نجدها بين التنظير لهذا الدرس وتنفيذه ، بين التوصيات والتوجيهات الرسمية في المناهج ، والأداء الفعلي له في القاعات من قبل المعلمين والمتعلمين ، ولا يعني هذا أنّنا نهون من أهمية بقية العوامل ، ولكننا نرى أنّ السياسة التعليمية بعامة ، وتعليمية اللغة بخاصة من شأنها –إذا كانت مبنية على أسس علمية وموضوعية واضطلع بها المؤهلون من المعلمين والأساتذة – أن تتجاوز جملة الصعوبات التي تعترض تحقيق الغايات المثلى من درسها .

إنّ اختلالات الفعل التعليمي للغة العربية في مدارسنا تتعلق بمعظم مكونات العملية التعليمية بدءا بالأهداف ، ومرورا بمحتوى التعليم ، وطريقة التدريس ، وكيفية التقويم ، وإذا كان هذا هو واقع العربية بين أبنائها وواقع درسها ، فما واقع تعليمية الدرس البلاغي العربي وهو فرع من فروعها ونشاط من أهم نشاطاتها ؟ وما الاختلالات والصعوبات التي تكتنف أداءه في قاعات الدرس ؟ .

الفصل الأول

واقع تعليمية الدرس البلاغي ، وآليات تفعيلها .

أولا : واقع تعليمية الدرس البلاغي العربي.

ثانيا: آليات تفعيل تعليمية الدرس البلاغي .

1 – صالح بلعيد ، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، (د، ط) ، 2009 م، ص : 08 .

أولا : واقع تعليمية الدرس البلاغي العربي

إذا كان واقع متعلمينا اللّغوي يشهد أنّهم عاجزون عن استعمال لغتهم في مستوياتها البسيطة لما يرتكبونه من فادح الأخطاء ، وكان من أهم أسباب هذا العجز واقع درسها ، فإنّ متعلمينا أشدّ عجزا عن توظيف لغتهم واستثمارها في أرقى مستوياتها وهو مستوى الكلام البليغ الذي يضطلع الدرس البلاغي بدراسته والتأهيل إلى مهاراته ، ولكنه يقف هو الآخر دون تحقيق هذه الغاية ، للأسباب العامة التي أتينا على ذكرها ونحن نعرض جانبا من واقع العربية ودرسها ، وأسباب أخرى تتعلق بالدرس البلاغي باعتباره فرعا من فروع العربية له خصوصياته في المضامين والأهداف .

ولذلك فإنّنا بحاجة إلى وقفة مفصلة على واقع الدرس البلاغي العربي وصور اختلال تعليميته ، معتمدين في ذلك على مجموعة من الدراسات والبحوث الأكاديمية التجريبية في أقطار مختلفة من الوطن العربي ، تتبعت أداء هذا الدرس عن قرب بالولوج إلى قاعات الدرس ، والاتصال بالقائمين عليه من مشرفين ومعلمين ومتعلمين وهمّها رصد إشكالاته والصعوبات والمعوقات التي تعرض لأدائه .

1- صور من اختلال تعليمية الدرس البلاغي في العراق .

في سنة 1988م أنجز الباحث الزهوي عبد الجبار بجاي رسالة ماجستير في كلية التربية بجامعة بغداد عنوانها " أثر تدريس مادة البلاغة في مهارة التحليل الأدبي لدى طلبة الصف الخامس الأدبي " وتثير الرسالة إشكالية الفصل بين البلاغة والنص الأدبي ، وقد أجريت الدراسة الميدانية على أربعين طالبة ، قسمت إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية ودرست بطريقة التأليف بين البلاغة والنصوص ، والمجموعة الضابطة ودرست بطريقة الفصل بينهما ، وقد أبانت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث بفرق ذي دلالة إحصائية [1]، مما يعني أنّ تدريس البلاغة بعيدا عن النص الأدبي يجعل المتعلم مفتقرا إلى غاية تعتبر من أهم غايات الدرس البلاغي وهي مهارة التحليل الأدبي .

وأعدت الباحثة الخالدي سندس عبد القادر بحثا لنيل شهادة الماجستير سنة 1993م ، بكلية التربية جامعة بغداد تحت عنوان " صعوبة تدريس البلاغة في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة " وتمحورت إشكالية البحث حول الصعوبات التي تعترض الدرس البلاغي ، وقد اعتمدت الباحثة طريقة الاستبيان حيث وجهته إلى عينة من الطلبة قدرت بثمانية وأربعين طالبا وطالبة ، واثنين وخمسين مدرسا للبلاغة ، وتوصلت الباحثة إلى وجود صعوبات تتعلق بكتاب البلاغة والمدرسين والطلبة [2].

أمّا السيفي راضي رحمة فقد أعدت رسالة دكتوراه سنة 1995م بكلية التربية جامعة البصرة بعنوان " أثر استخدام طريقة التحليل في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في مادة البلاغة " ، وشملت عينة الدراسة أربعة وثمانين طالبا وطالبة شكّلوا المجموعة التجريبية والضابطة ، وقد تبيّن للباحث بعد إجراء الاختبار التحصيلي تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التحليل على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية [3] ، مما يعني ضعفها وعدم استجابتها لتحقيق أهداف الدرس البلاغي .

وفي سنة 1996م تناول الباحث الدوري عبد القادر في كلية التربية بجامعة بغداد موضوعا بعنوان " تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والنقد والأدب " لنيل شهادة الماجستير ، وهدف من خلاله إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية في تدريس المواد المذكورة ، وتحديد مستوى أدائهم في تدريس هذه المواد ، وقد تألفت عينة البحث من تسعين مدرسا ومدرسة ، وبعد تحديد الكفايات اللازمة لكل مادة طبقها الباحث بنفسه بالملاحظة المباشرة على عينة البحث

---

1 – ينظر : عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، ص : 326 .

2 – ينظر : المرجع السابق، ص : 329 .

3 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 330 -331 .

فتوصل إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات مدرسي البلاغة هو أقل من القياس المقبول الذي حدد بستين درجة [1]، مما يشير إلى ضعف في كفايات أداء هؤلاء المدرسين ، وفي تقديمهم للدرس البلاغي .

وقدّمت الوائلي عبد الكريم عباس سنة 1998م بحثا لنيل شهادة الدكتوراه بكلية التربية بجامعة بغداد تحت عنوان " طريقة تدريس الأدب والبلاغة ، وأثرها في التحصيل الأدائي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي " هادفة إلى تعرف أثر طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة في التحصيل والأداء التعبيري ، وأجريت الدراسة على خمس وسبعين طالبة ، دُرِست ست وثلاثون طالبة منهن بطريقة المناقشة ومثلت المجموعة التجريبية ، ودرست تسع وثلاثون طالبة بالطريقة التقليدية وشكلت المجموعة الضابطة ، وأعدت الباحثة اختبارا تحصيليا في مادتي الأدب والبلاغة ، واختبارات أخرى للتعبير ،وقد تبيّن للباحثة أنّ طريقة المناقشة أفضل من الطريقة التقليدية لما وجدت لها من أثر في تحصيل الطالبات ،
وفي أدائهن التعبيري [2].

وفي سنة 1999م أنجزت العزاوي فائزة محمد فخري بحثا لنيل شهادة الماجستير بكلية التربية بجامعة بغداد هادفة إلى معرفة "صعوبات تدريس البلاغة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد" ، وتشكلت عينة الدراسة من خمسة ومائة طالب وطالبة ، وسبعة مدرسين ، حيث أعدت الباحثة استبيانين أحدهما خاص بالطلبة ، والآخر بالمدرسين ، وشملا مجموعة من المجالات منها : الأهداف ، وطرائق التدريس ، والطلبة ، والكتاب ، وأساليب التقويم ، وتوصلت الباحثة إلى تشخيص الصعوبات ، وإبداء المقترحات لحلّها من قبل المدرسين والطلبة .

ونستطيع أن نستخلص من هذه الدراسات أن الدرس البلاغي في العراق يعاني مجموعة من الاختلالات تتعلق بمجموع مكونات الدرس والقائمين عليه، كمعلم البلاغة الذي يفتقد إلى الكفايات التدريسية اللازمة ،والكتاب المدرسي الذي يركز على الجانب المعرفي في عرض المادة البلاغية ، والتزام طريقة التدريس التقليدية التي تعتمد المثال المجتزأ ، وتغيب ربط الدرس البلاغي بالنص الأدبي مما يؤثر على تحصيل المتعلم ويفقده كثيرا من المهارات كمهارة التحليل ، ومهارة الإنجاز الكتابي .

2- صور من اختلال تعليمية الدرس البلاغي في الأردن .

---

1 - ينظر : نفسه ، ص : 333- 334 .
2 - ينظر : نفسه ، ص : 335- 336 .

في سنة 1988م قدّم الحجوج صالح عبد القادر رسالة ماجستير بكلية التربية بالجامعة الأردنية تناول فيها " مستوى التحصيل في تعليم البلاغة العربية عند طلبة تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع بالأردن "وهدف من خلاله إلى تحديد مستوى التحصيل في تعليم البلاغة ، وذلك باستخدام عينة من الطلبة مكونة من مائة وتسعة عشر طالبا ، ومائة وسبع وثمانين طالبة ، حيث أعدّ الباحث اختبارا تحصيليا مكونا من أربعين فقرة ، عشرون منها في البيان، وخمس عشرة في المعاني، وعشر فقرات في البديع ، وقد وجد الباحث أن مستوى التحصيل في تعلم البلاغة يختلف عن مستوى المقبول تربويا ، وأن مستوى تحصيل الذكور أقل من متوسط تحصيل الإناث[1].

وحاول الطالب أحمد في السنة نفسها أن يتبيّن أثر طريقة التدريس في التحصيل فأنجز بحثا لنيل شهادة الماجستير بكلية التربية بالجامعة الأردنية تحت عنوان " أثر كل من الطريقتين القياسية والاستقرائية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في قواعد اللغة العربية " ، وقد أجريت الدراسة على مائة وستة وأربعين طالبا في أربع شعب ، وقسمت العينة إلى مجموعتين : تجريبية درست بالطريقة القياسية، وضابطة درست بالطريقة الاستقرائية ، وقد تبيّن للباحث بعد إجراء الاختبار التحصيلي عدم وجود فرق ذي دلالة بين التدريس بالطريقة الأولى والثانية [2] .

وفي سنة 1989م أعدَّ الباحث أبو زيد موسى علي بحثا لنيل شهادة الماجستير بالجامعة الأردنية بعنوان " مدى تحصيل الصور البلاغية في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي " ، وتشكلت عينة البحث من أربعين طالبا وطالبة ، وأنجز الباحث اختبارين تحصيليين أولهما لمعرفة مدى تحصيل الطلبة للصور البلاغية ، وثانيهما لتبيّن مدى توظيف الطلبة لهذه الصور في التعبير الكتابي ، وتوصل الباحث إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طلبة الشعب الأدبية والعلمية ، ووجود فرق ذي دلالة بين تحصيل الطلبة والطالبات لصالح الطالبات [3].

في سنة 1992م ناقش العدارية عبد المجيد بحثا بالجامعة الأردنية لنيل شهادة الماجستير تحت عنوان : " أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة البلاغة " هادفا إلى قياس أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل الطلاب في مادة

---

1 – ينظر : ناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربوين في إقليم جنوبي الأردن ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد :83 ، ص : 99 ، وعبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، ، ص :325 – 326 .

2 – ينظر : عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، ص :325 – 326 .

3 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 328 .

البلاغة مقارنة مع طريقة التدريس بالمثال ، وتكونت عينة الدراسة من مائة وواحد وسبعين طالبا ، قسمت إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية درست بطريقة النصوص ، والمجموعة الضابطة وتمَّ تدريسها بطريقة المثال ، وأعدّ الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد من خمس وعشرين فقرة ، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين ، ولذلك أوصى الباحث بضرورة الجمع بين الطريقتين في تدريس البلاغة وسمّاها الطريقة الائتلافية [1].

وقد سعى عبيدات يوسف محمد المثقال سنة 2004 م في بحثه للدكتوراه بكلية التربية بجامعة عمان الأردنية إلى بناء برنامج محوسب في علم البديع وبيان أثره في تنمية المهارات البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وحددها في ثلاث مهارات ، مهارة المعرفة والاستيعاب ، ومهارة التطبيق ، ومهارة النقد والتقويم ، وقد ظهر له بعد اختبار البرنامج فاعليته في تنمية هذه المهارات لدى المجموعة التجريبية [2].

وفي أطروحتها للدكتوراه المناقشة سنة 2005 م بكلية التربية بجامعة عمان العربية تناولت الباحثة طنطش عزمية اسحق " أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التحليل البلاغي في تنمية التذوق الأدبي للنصوص الأدبية والتعبير الكتابي لدى طالبات المرحلة الثانوية " والذي هدفت فيه إلى بيان أثر التدريس بالتحليل البلاغي على التذوق الأدبي والتعبير الكتابي ، حيث قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتم تطبيق البرنامج المعدّ على طالبات المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر، وبعد إجراء الاختبار تبيَّن لهاللباحثة أنَّ البرنامج المطبق كان ذا أثر إيجابي في التذوق الأدبي والتعبير الكتابي .

أمّا الدكتور ناصر مخزومي فيكتسي مقاله المعنون بـ " معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن " أهمية بالغة لما فيه من التفصيل والتحليل والشمولية لأهم معوقات تدريس البلاغة من خلال استشارة فريق هام من التربويين سواء من المعلمين المنفذين للبرامج والمقررات ، أو من المشرفين الإداريين والتربويين .

---

1 – ينظر: عبد المجيد العدارية ، أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة البلاغة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، 1992 م ، ص : 13 ، وناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة ، ص : 100 -101 ، و عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، ص : 329 .

2 – ينظر : عبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، ص : 338 .

وقد أعدَّ الباحث استبيانا موجها إلى ثلاث عينات مختلفة بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظات إقليم جنوبي الأردن ، وهذه العينات هي عينة المعلمين (135 معلما) ، وعينة المديرين (37مديرا) ، وعينة المشرفين التربويين (10 مشرفين) [1] .

وقد شمل الاستبيان ثلاثة أسئلة وجهت للفئات الثلاثة ، حيث كان المطلوب ترتيب معوقات تدريس البلاغة من حيث الأهمية ، وقد حصرت أبعاد أو محاور المعوقات في أربعة أنواع هي : معوقات تتعلق بالمهارات الدراسية ، معوقات تتعلق بالمقرر ، معوقات تتعلق بالطالب ، ومعوقات إدارية ، وتحت كلّ بعد من هذه الأبعاد مجموعة من المعوقات .

ولأنّ الهدف هو الوقوف على جانب مما يعانيه أداء الدرس البلاغي، فإننا سنركز على النتائج والتوصيات التي قدّمها الباحث ، فقد كان من أهم النتائج التي توصل إليها في دراسته هذه إلى وجود تقارب في تقدير الفئات الثلاث (المعلمون – المديرون –المشرفون التربويون) حول مجموعة من المعوقات نذكر منها : ضعف رغبة معلم اللغة العربية (البلاغة) في العمل بالوسائل التعليمية في تدريس البلاغة ، ضعف المعلمين في القدرة على تصميم وبناء الاختبارات التحصيلية ، وعدم وجود تشخيص للمشكلات الفردية ، وعدم وجود إجراء علاجي لها ، وضعف رغبة الطلبة في دراسة البلاغة ، وضعف مشاركة الطالب في حل التدريبات والمناقشة ، وإبداء الرأي داخل غرفة الصف ،وعدم توفر دليل خاص للمعلمين يساعدهم في تحقيق أهداف المنهاج ، وازدياد عدد الموضوعات (طول المقرر) .

وكما نلاحظ فإنّ التقارب في تقدير أهمية المعوقات لدى الفئات الثلاثة ، قد وقع على معوقات تدخل ضمن مجموع المحاور المذكورة في البحث ، فمنها ما يتعلق بمهارات التدريس لدى المعلمين ، ومنها ما يتعلق بدور الطالب ، ومنها ما ينطوي تحت باب المقرر ، وجزء آخر يتعلق بالجانب الإداري مما يعني أنّ الإخفاق في تدريس البلاغة ، وقلة التحصيل فيها وفي علوم اللغة العربية جملة لا يعود لطرف دون آخر بل تسهم فيه جميع الأطراف ، ولعلَّ ذلك ما يجعل من إعادة النظر الشاملة في السياسة التربوية ضرورة ملحّة وماسّة لضبط الغايات التربوية العامة ، وانتقاء المناهج والطرق والبرامج الكفيلة بتحقيقها ، وتحديد الأدوار التربوية لكل المشرفين والقائمين على العملية التعليمية بعد تأهيلهم لأدائها .

---

1 – ينظر: ناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة ، ص : 102 -103 .

وقد لخص الدكتور ناصر مخزومي واقع الدرس البلاغي بعد إشارته إلى أهمية تعليم البلاغة في تنمية القدرة على التعبير السليم ، وتنمية مهارات التذوق الأدبي ، مستدركا بالقول " ولكن الوضع الحالي لتعليم البلاغة يشهد انحرافا عن الغايتين التذوقية والتطبيقية حيث اتجه المعلمون إلى العناية بقواعد البلاغة وتحديد مصطلحاتها ،وبيان تقسيماتها ، وإهمال النصوص الأدبية تحليلا وتوضيحا ، بمعنى أن ما هو ثانوي صار أوليا ، وما يعد وسيلة أضحى هدفا وغاية " [1] .

وهو ينبه إلى أنّه على الرغم من هذه الأهمية لدرس البلاغة فإن الشكوى قد كثرت من الإخفاق في تدريسه ، وعدم تحقيق أهدافه، وضعف مستوى الطلبة فيه ، وعجز مدارسنا عن تنشئة أدبية تخرّج لنا أدباء ، وذلك ما دعاه إلى التساؤل عن معوقات تدريس البلاغة ، ووضع الحلول الناجحة لها ، أو التخفيف منها " [2] .

ويبدو لنا من خلال عرض هذه الأعمال أن الدرس البلاغي بالأردن ليس بمنأى عن المشكلات والنقائص التي يتخبط فيها في بعض أقطار الوطن العربي التي وقفنا عندها بالدراسة ، فهو يفتقر إلى الفاعلية لأنّه يدرّس كونه غاية في حدّ ذاته وليس وسيلة ، مما غيّب وظيفية المباحث البلاغية في فهم النصوص وتحليلها ونقدها، وتذوق ما فيها من مواطن الجمال ، وأفقد المتعلمين كثيرا من القدرات التي يفترض أن يؤهلهم الدرس البلاغي ليكونوا أكفاء فيها .

3- صور من اختلال تعليمية الدرس البلاغي في مصر .

في سنة 1988م قدمت الباحثة سيدة محمد دراسة هدفت من خلالها إلى " تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية العامة بصفوفها الثلاثة " في مصر، ساعية من ورائها إلى تحديد مواطن القوة والضعف في المنهاج وفق المعايير التي أعدتها ، وقد كان منهج الدراسة وصفيا تحليليا ، أمّا عيّنة الدراسة فقد تكونت من مائتين وخمسة وعشرين خبيرا وموجها ومعلما ، وقد توصلت الباحثة إلى أنّ منهج البلاغة يتم تناوله بطريقة تقليدية وهو يقتصر على مباحث علم البيان دون باقي المباحث الأخرى[3] .

وفي ذات السنة أنجز إبراهيم أحمد سيد بحثا تحت عنوان "مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية " ، وقد نشر البحث بمجلة كلية التربية جامعة المنصورة العدد الخامس عشر، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات دراسة محتوى منهج البلاغة العربية للمرحلة الثانوية وتدريسها في مصر ، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت عينة الدراسة

---

1 - ينظر: ناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة ، ص : 99 .

2 - ينظر: المرجع نفسه ، ص : 96 .

3 - ينظر: آمنة محمود أحمد عايش ، صعوبات تعلم البلاغة ، ص : 61-62 .

مجموعة من تلاميذ الصف الثاني والثالث ثانوي ، وكذا مجموعة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية ، أمّا أداة الدراسة فهي عبارة عن استبانة لتحديد أهم المشكلات التي تواجه كل من التلاميذ ومعلميهم في دراسة وتدريس البلاغة .

وتبيّن للباحث من خلال هذه الدراسة أن هناك مشكلات في دراسة وتدريس البلاغة منها ما يعود إلى المعلم ، ومنها ما يعود إلى المقرر الدراسي ، ومنها ما يعود إلى التلميذ نفسه أو طريقة التدريس أو أساليب التقويم المستخدمة [1].

وفي السنة نفسها أيضا أنجز طه فوزي عبد القادر بحثا لنيل درجة الماجستير في كلية التربية بجامع الأزهر تحت عنوان " تقويم محتوى منهج البلاغة للمرحلة الثانوية الأزهرية " ، وقد هدفت الدراسة كما يتضح من العنوان إلى تقويم محتوى منهج البلاغة للمرحلة الثانوية الأزهرية ، واعتمد الباحث على المنهج التحليلي الوصفي حيث وجّه استبيانا إلى مدرسي وموجهي اللغة العربية بالتعليم الثانوي الأزهري للتعرف على واقع منهج البلاغة ، وكان من نتائج هذا البحث ضعف تنمية كتب البلاغة لهوايات الطالب المبدع، وخلوها من تدريب الطلاب على التعبير باستخدام الأساليب المختلفة للتعبير الأدبي ، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بترجمة المحتوى لأهداف تدريس البلاغة ، بالإكثار من التدريبات والموازنات واستخدام النصوص القرآنية ،ونصوص الحديث الشريف والأدب العربي بكثرة ، ومراعاة الاهتمام بالبلاغة التطبيقية [2].

وفي سنة 1989م أعدَّ محمود دسوقي بحثا لنيل درجة الدكتوراه بكلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة تحت عنوان : " بناء برنامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية " ، وقد انطلق الباحث من إشكال الفصل بين تدريس البلاغة والنصوص الأدبية وأثره في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية ، وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي ، وفق الخطوات التالية : حيث بنى برنامجا متكاملا لتدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية محددا فيه أهدافه ومحتواه، وأنشطته وأساليب التقويم المناسبة له ، وحضر اختبارين أحدهما قبلي والآخر بعدي في ضوء أهداف تعليم البلاغة للمرحلة الثانوية ، وذلك لتحديد مستوى المعلومات البلاغية لدى التلاميذ .

وقد اختار الباحث عينة الدراسة من تلميذات الصفّ الأول الثانوي ، وقسّمها إلى مجموعتين : المجموعة الأولى تجريبية يتم تطبيق البرنامج المقترح عليها ، أمّا المجموعة الثانية فهي ضابطة تدرس

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ، ص : 324 .

2 – ينظر: ناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة ، ص : 100 .

بالطريقة التقليدية، وقد توصّلت الدراسة إلى أن تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في برنامج متكامل يساعد على زيادة تحصيل التلاميذ للمفاهيم البلاغية وزيادة وعيهم بها، واستخدامها في الكتابة والتعبير بأسلوب مميَّز ، كما توصلت إلى أهمية وأثر الأسلوب التكاملي في تدريس البلاغة والنصوص الأدبية إذ يؤدي إلى ارتفاع مستوى التذوق الأدبي لديهم [1] ، حيث أثبتت النتائج بالأرقام فاعلية البرنامج المقترح لوجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج الطالبات في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، وفي ضوء ذلك أوصى الباحث بتخطيط برنامج يقوم على أساس التكامل بين النصوص والبلاغة والنقد وتاريخ الأدب ، مع مراعاة خصائص نمو طلبة المرحلة الثانوية ، والاهتمام باستخدام الطريقة التكاملية " [2] .

ويخلص المطّلع على هذه الدراسات إلى أنّ الدرس البلاغي في مصر يعاني من جملة من النقائص والمشكلات يسهم فيها المعلم ، والمتعلم ، والمقرر الدراسي الذي لا زال يبنى بناء تقليديا حيث يفصل الدرس البلاغي عن غيره من الدروس خاصة دراسة النصوص الأدبية ، ولعل ذلك ما أدّى إلى ضعف تحصيل المتعلمين لمادة هذا الدرس ، وعدم استثمارهم لها لأنّهم يدرسونها من منظور كونها غاية لا وسيلة، وقد توصلت هذه الدراسات إلى ضرورة تفعيل المادة البلاغية بالإكثار من التدريبات والتركيز على البلاغة التطبيقية ، وتوجيه المتعلمين إلى ضرورة توظيف معارفهم البلاغية في ممارستهم للغة ، كما دعت إلى وجوب التكامل بين الدرس البلاغي والنص الأدبي حيث أوضحت التجارب البحثية الميدانية ، وتجربة محمود دسوقي بخاصة أنَّ تدريس البلاغة من خلال البرنامج المتكامل بين البلاغة والنصوص الذي اقترحه ساعد على زيادة التحصيل ، وزيادة استثمار المباحث البلاغية في تعبير المتعلمين وأساليبهم ، وارتفاع نسبة تذوقهم لما في النصوص الأدبية من جمال أدبي وفنّي .

4– صور من اختلال تعليمية الدرس البلاغي في أقطار عربية أخرى

ولمزيد من البيان حول ما يعترض الدرس البلاغي من إشكالات في تنفيذه وأدئه فإننا سنعرض لأربع دراسات في مجموعة من أقطار الوطن العربي هي سوريا ، وسلطنة عمّان ، واليمن ، وفلسطين بحسب سنوات صدورها .

---

1 – ينظر: آمنة محمود أحمد عايش ، صعوبات تعلم البلاغة ، ص : 63 ، وعبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، ص : 327 .

2 – ينظر: ناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة ، ص : 99 .

نشرت مجلة جامعة دمشق سنة 1993م في عددها التاسع مقالا للباحثة جلو باسلة تحت عنوان :" تقويم تحصيل البلاغة في المدارس الثانوية في دمشق " هادفة إلى قياس تحصيل التلاميذ لمادة البلاغة في مجموعة من المدارس الثانوية بدمشق ، معتمدة المنهج الوصفي التحليلي ، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعدت الباحثة اختبارا تشخيصيا ، واستبيانا خاصا بالتلاميذ ، وآخر للمعلمين ، كما استعملت المقابلة الشخصية حيث أجرت عدّة مقابلات مع المختصين في مادة البلاغة .

وتبين للباحثة من خلال النتائج المتوصل إليها أنّ هناك من التلاميذ من يعاني ضعفا في تحصيل مادة البلاغة ، وأنّ نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث ، وأنَّ أسباب هذا الضعف في التحصيل مرجعها إلى التلاميذ وإلى طريقة التدريس ، وأساب أخرى ، وأوصت الدراسة بعدة مقترحات يمكن أن تسهم في تحسين مستوى الطلاب في هذه المادة "[1] .

وفي سنة 1994م أعدَّ المعشني محمد بن سالم بحثا لنيل شهادة الماجستير بجامعة السلطان قابوس بعمان تحت عنوان :" مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان –تشخيصها ومقترحات علاجها "، وقد استخدم الباحث طريقة الاستبيان ، وشمل البحث ثلاث عينات هي : فئة المعلمين والمعلمات ، وفئة الموجهين والموجهات ، وفئة الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية ، وذلك لتحديد مشكلات تعلّم البلاغة من وجهة نظرهم .

وتوصلت الدراسة إلى العديد من مشكلات تعليم البلاغة بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان من أهمّها ضعف مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، وجفاف مادة البلاغة وجمودها ، وضعف مستوى الطلبة في توظيف ما تعلموه من البلاغة في حياتهم العملية ، وقد أوصى الباحث بضرورة تدريس البلاغة بطريقة الوحدة ، والاستفادة من مباحث العلوم اللغوية الحديثة في تدريس البلاغة ، والعناية بالتعبير الكتابي بشكل كبير "[2] .

وفي سنة 1998م نشرت مجلة " دراسات في المناهج وطرق التدريس " التابعة لكلية التربية بجامعة عين شمس في عددها الخمسين مقالا للباحثة الحوري أمة الرزاق موسوما بـ : " مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين" ، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في دراستها ، مستخدمة استبيانا مكونا من ستة محاور

---

1 – ينظر: آمنة محمود أحمد عايش ، صعوبات تعلم البلاغة ، ص : 63 .

2 – ينظر: ناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة ، ص : 101 .

هي : الأهداف ، المحتوى ، طرق التدريس ، إعداد المعلم ، والأنشطة ، والتقويم ، موجها إلى تسعة وثلاثين معلما وواحد وثلاثين موجها .

وقد توصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى أن أسباب مشكلات تدريس البلاغة والنقد تتوزع بين المعلم ، والمتعلم ، والأهداف ، والأنشطة ، ووسائل التقويم ، وأوصت الباحثة بأن يكون المحتوى ترجمة لأهداف منهج البلاغة والنقد ، وأن يبنى وفق أسس علمية موضوعية يراعى فيه توضيح الجوانب الوجدانية والفكرية والجمالية التي تنمي مهارات التذوق الأدبي والبلاغي لدى الطلاب " [1].

وقد أعدّت الباحثة الحشاش غانم سعادة بحثا لنيل درجة الماجستير من الجامعة الإسلامية في غزة سنة 2001 م، تناولت فيه " تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين " ، هادفة إلى تحديد جوانب القوة والضعف في ذلك المنهج بعناصره المختلفة من الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة التعليمية ، والتقويم ، معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي ، حيث استخدمت استبيانا وهو عبارة عن قائمة من المعايير كأداة لدراسة عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء التربويين في مجال اللغة وطرق تدريسها .

وتوصلت الباحثة إلى وجود ضعف كبير في منهج البلاغة العربية للمرحلة الثانوية تمثّل في عدم التلاؤم بين المعايير المعدّة ومكونات المنهاج إلا بنسبة فوق الوسط بقليل في المحاور الأربعة ، المحتوى والأهداف ، والأنشطة ، والتقويم ، وأوصت الباحثة بضرورة تطوير المنهج البلاغي ليكون مرتبطا بأهداف المجتمع الفلسطيني ، ومعبرا عن فلسفته التربوية ، ومراعيا لاحتياجات التلاميذ وميولهم [2].

وفي سنة 2003م أنجزت الباحثة آمنة محمود أحمد عايش رسالة لنيل شهادة الماجستير بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة تحت عنوان " صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها " ، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة استطلاعية وجهتها لعينة عشوائية من طلبة القسم ممن أتموا دراسة مساق البلاغة لتحديد أكثر المباحث صعوبة ، ثمّ أعدت اختبارا تشخيصيا في ستة مباحث كشفت الاستبانة الاستطلاعية أنّها صعبة وهي بالترتيب التجريد ، والالتفات ، والمشاكلة ، والتورية ،واللف والنشر ، والاستعارة ، ثم أعدت اختبارا تشخيصيا آخر لعينة البحث المكونة من خمسين طالبا وطالبة من قسم اللغة العربية كشفت من خلاله ثلاثة مباحث أكثر صعوبة وهي اللف والنشر ، والتجريد ، والتورية ،

---

1 – ينظر: آمنة محمود أحمد عايش ، صعوبات تعلم البلاغة ، ص : 64 .

2 – ينظر: المرجع نفسه ، ص : 64 – 65 .

وقد أشارت الباحثة إلى جملة من الصعوبات يتعلق بعضها بمادة البلاغة في حد ذاتها ، ويتعلق البعض الآخر بطرق تدريسها ، وأساليب تقويمها، وجزء منها يتعلق بمعلم البلاغة ومتعلمها .

إنّ المطَّلع عن كثب على واقع الدرس اللغوي بعامة ، والدرس البلاغي بخاصة ، والمتأمل في نتائج هذه البحوث يخلص إلى نتيجة حتمية هي هذا الواقع المتردي في العرض والتقديم والذي يمس مختلف مكونات العملية التعليمية ، ويتعلق بمجموع الفاعلين فيها ، ويمكننا أن نلخِّص أهمّ اختلالات الدرس البلاغي في المحاور الآتية :

أ-**اختلالات في الغايات والأهداف** : يتم التركيز في صياغة الأهداف على الجانب المعرفي ، إذ المطلوب من المتعلم فهم المعرفة واستيعابها واسترجاعها إن استطاع ذلك ، ويتم تغييب كل الأهداف التي تتعلق بتكوين المهارات المختلفة التي يفترض إكسابها للمتعلم باستثمار مادة الدرس البلاغي في التذوق ، والتحليل ، والتطبيق ، والتقويم ، والتركيب والإنتاج ، ولذلك فإنّ المتعلم لا يعنى سوى بالحفظ ليتمكن من اجترار المادة وإعادة نسخها من جديد أيام الامتحانات ، وينتهي به الأمر بعد ذلك إلى نسيانها .

ب- **اختلالات في الكتب والبرامج والمقررات الدراسية** : لا زال معدو الكتب والبرامج الدراسية حريصون على تركيز اهتمامهم بالمادة المعرفية لا بطريقة عرضها ، حيث تأتي المؤلفات مثقلة بكثير من المصطلحات ، والتقسيمات ، والتعريفات ، مما يجعل المقررات الدراسية طويلة لا تتلاءم مع الحجم الساعي المخصص لتنفيذها ، إضافة إلى الحرص على اجتزاء الشواهد البعيدة عن واقع المتعلم التي لا تفي أحيانا بإيضاح المبحث البلاغي، وهي مفتقرة إلى نماذج الأداء البلاغي الرفيع الذي يعدّ من أهمّ مصادر التعلّم ، وإلى التدريبات العملية التي تستثمر المعرفة البلاغية مما يجعلها غير وظيفية ولا تحقق أهداف الدرس البلاغي.

ج- **اختلالات في طرائق التدريس** : وهي طرائق تقليدية تعتمد في مجملها على التلقين والإلقاء والإملاء ، وتفتقر إلى الأساليب الحديثة في العرض والتقديم ، وأقصى غاياتها إكساب المتعلمين المعرفة بدلا من تدريبهم على المهارات الأساسية التي يتطلبها الدرس البلاغي ، والتي بإمكانها أن تنقل المتعلم من اكتساب المعرفة إلى حسن استثمارها .

د- **اختلالات في كفايات التعليم** : يعاني أغلب المعلمين من ضعف في كفايات التدريس لالتزامهم بالطرق التقليدية ، وعدم اهتمامهم بتطوير كفاياتهم بالاطلاع على ما جدّ من طرق التدريس الحديثة ، مما يؤثر على تواصلهم مع المتعلمين ، ويجعلهم منفردين بالأداء والتقديم ، مركزين طاقاتهم على نقل

المعارف الجزئية إلى المتعلمين دون تدريبهم على المهارات اللغوية الأساسية التي تعبّر عن تمكنهم من المعرفة والقدرة على توظيفها ، وذلك كلّه بسبب ضعف تكوينهم اللغوي، والأدبي، والبيداغوجي .

هـ- **اختلالات في كفايات التعلُّم** : ضعف رغبة المتعلمين في الإقبال على الدرس اللغوي لضعف طرائق عرضه وتقديمه ، وضعف مؤهلاتهم اللغوية البسيطة ، وسلبيتهم وقلة فعاليتهم ومشاركتهم في تحضير الدروس وإنجازها ، واعتمادهم على تلقي المعارف واستهلاكها وحفظها بعيدا عن استثمارها وتوظيفها ، وعزوفهم عن الاستفسار عمَّا عجزوا عن فهمه ، لعدم تقديرهم لأهميته ، وقلة محفزات التعلّم لديهم .

و- **اختلالات في التدريبات وأساليب التقويم** : التعويل في كثير من التطبيقات والتدريبات والتقويمات على الأهداف القريبة البسيطة، وصياغتها على شكل أسئلة مباشرة تختبر فهم المادة المعرفية وحفظها واسترجاعها ، وإلغاء الأسئلة المركبة التي تقيس الغايات الكبرى ، وتمكن من الحكم على قدرات المتعلمين ومهاراتهم في حسن توظيف المعارف المدروسة في إنشاءاتهم الشفوية والكتابية ، بما يثبت تمكنهم من اللُّغة.

إنّ المتتبع لراهن الدرس البلاغي في المؤلفات والكتب أو في قاعات الدرس يستطيع أن يقف على هذه الاختلالات ماثلة في منهج هذا الدرس ، إذ يجد صورته العامة التي لا يحيد عنها المؤلفون أو المعلمون إلا بالنزر القليل ، وفي بعض الاجتهادات المحدودة تنطلق في الغالب الأعمّ من الشاهد النموذج، لتحديد المصطلح البلاغي المقصود ، وصياغة القاعدة المنشودة ، مع بعض التمرينات والتطبيقات التي يختم بها الدرس ومعظمها لقياس الفهم والاستيعاب للمادة المدروس .

إنّ هذه الصورة تجعل من غايات وأهداف الدرس البلاغي محدودة لا تتعدى اكتساب المعرفة وحفظها واسترجاعها ، إنّها لا تمثل من منهج الدرس البلاغي إلا جانبه المعرفي التعليمي ، وهي بهذا النهج لا تعبّر – في تصوّرنا – عن كافة مراحل تطوّر هذا الدرس ، ولا تتمثل غاياته وأهدافه السامية التي لأجلها نشأ، إنها صورة تقصي كثيرا من الجهود والأعمال والبيئات المعرفية التي أسهمت في تشييد صرح البلاغة العربية قديما وحديثا، وتفقد الدرس البلاغي كثيرا من معالم فعاليته ووظيفيته .

لقد جانب المحدثون الصواب حين قصروا أخذهم على مؤلفات آخر مرحلة من مراحل تطوّر الدرس البلاغي – وهي المرحلة التي بدأت بأبي يعقوب السكاكي الذي أرسى الطابع العلمي التعليمي للبلاغة العربية ، وانتهت إلى الشراح والملخصين من المشارقة والمغاربة – ونسوا أو تناسوا أنّ للدرس البلاغي طابعا آخر لازمه فترة ليست باليسيرة، ذلك هو الطابع الفني الذي ترسّخ له بعلاقته

بفن الأدب ونقده ، وقد أسهم في التأسيس لهذا الطابع أعلام كثر بدءا بالجاحظ وابن المعتز وابن قتيبة وأبي هلال العسكري ووصولا إلى عبد القاهر الجرجاني والزمخشري وابن الأثير .

وهكذا صارت عناية المؤلفين والمدرسين للبلاغة العربية لا تتعدى "التعريفات الجامعة المانعة، والإكثار من التقسيمات التي يضل فيها الدارس ، والإقلال من النصوص الأدبية وتحليلها ، وأدى هذا إلى جمود الدرس البلاغي، والوقوف عند منهج واحد لا يعنى بالذوق والإحساس الروحاني ، وتحليل النصوص تحليلا أدبيا بقدر عنايته بالقواعد وصياغتها في قوالب ثابتة تحفظ ، ولكنّها لا تنمي إدراكا ، ولا تهذب ذوقا ، ولا تنطلق إلى آفاق الأدب الرحيبة " [1] .

ويكفينا دلالة على مسايرة أغلب المحدثين لنهج المتأخرين من أمثال السكاكي، والخطيب القزويني الذي أصبح مؤلفاه " الإيضاح في علوم البلاغة "، و" التلخيص في علوم البلاغة " مرجعين أساسيين للبلاغة العربية لديهم ، اعتمادهم التقسيم الثلاثي للبلاغة إذ هي ثلاثة علوم : علم المعاني ، وعلم البيان، ومحسنات لفظية ومعنوية يؤتى بها لتحسين الكلام جمعت تحت علم البديع، والتزامهم بتناولها على ما رتبت عليه عندهم، فبعد مقدمة في مفهوم الفصاحة والبلاغة يتم تناول مباحث علم المعاني في الغالب [2]وهي : أحوال الإسناد، وأحوال المسند إليه ، وأحوال المسند ، وأحوال متعلقات الفعل، والقصر، والإنشاء ، والفصل والوصل، والإيجاز والإطناب، والمساواة ،تتبع بموضوعات علم البيان وهي : التشبيه ، والمجاز بأنواعه ، والاستعارة ، والكناية ، وينتهي بدراسة المحسنات البديعية اللفظية والمعنوية، وتختم بتناول موضوع السرقات الشعرية وما يتبعها من براعة الاستهلال، وحسن التخلص، وحسن
الختام[3] .

وتتضح المسايرة أحيانا لهذا النهج في تناول الموضوع الواحد ، ومن ذلك المقدمة العامة للدرس البلاغي والتي يتم فيها تناول مفهومي الفصاحة والبلاغة ، إذ تعرّف الفصاحة لغة واصطلاحا ، وتحدد مواضع إطلاقها في الكلمة ، والكلام المركب ، وفي المتكلم ، ثم تضبط شروطها في كل موضع

1 – أحمد مطلوب ، تيسير البلاغة ، مجلة مجمع اللغة العربية ، دمشق ، المجلد 73 ، ج4 ، 1998م ، ص : 864 .

2 – يقدم صاحبا كتاب " البلاغة الواضحة " دراسة علم البيان على علم المعاني .

3 – ينظر في هذا الشأن أغلب كتب البلاغة التعليمية مثل : جواهر البلاغة لأحمد الهاشمي ، وعلوم البلاغة لمصطفى المراغي ، والبلاغة الواضحة لعلي الجارم ومصطفى أمين .

، وتزداد اتضاحا في الشواهد والأمثلة المعتمدة في إيضاح شروطها حيث كررت وبالطريقة نفسها في كتب كثير من المحدثين [1].

أما طريقة العرض المثلى لدى المحدثين فنقف عليها جلية في كتبهم وقاعات درسهم ، وهي لا تخرج في الغالب الأعم عن طريقة القياس التي تنطلق من الشاهد البلاغي للوصول إلى القاعدة ، أو طريقة الاستقراء التي تعرض القواعد البلاغية ثم توضحها بالشواهد .

إنّ الصورة العامة لمنهج الدرس البلاغي الحديث ليس لها من همٍّ سوى تلقين المعرفة العلمية وإكسابها للمتعلمين دون استثمار أو توظيف حتى وإن ادّعت أنّها تسعى لأبعد من ذلك ، وهذه الغاية موسومة في النظريات التعليمية الحديثة بالعجز والقصور ، وقد أفرز التركيز على تلقين المعارف كثيرا من الإشكالات والأزمات للدرس اللغوي و البلاغي فأفقدهما فعاليتهما ووظيفيتهما.

ولذلك سعى ثلة من المحدثين إلى بعث الدرس البلاغي من جديد ، وكانت محاولاتهم تتوخى الإحياء والتجديد ، وهي في مجملها محاولات تبحث فيما يمكن تسميته فعالية هذا الدرس ووظيفيته ، والفعالية في أي منهج هي بحث عن النشاط والقوة والتأثير والنجاح بواسطته ، لأنّه لا يوصف عمل ما بكونه فعّالا إلّا إذا بذلت فيه أقصى الجهود الممكنة للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة ، وفق مجموعة من القواعد والمقاييس [2].

وإذا كانت الفعالية وصفا للعمل المنجز فإنّ القائم بهذا العمل يشترط فيه أن يتّصف بالكفاءة ، لأنّ من معانيها القوة والقدرة على العمل وعلى حسن تصريفه [3] بما يضمن تحقيق أهدافه المسطرة ، وهكذا يبدو من خلال هذه المعاني مدى التكامل بين مفهومي الفعالية والكفاءة ، فالعمل الموسوم بالفعالية هو ما تبذل فيه أقصى الجهود الممكنة ، ولا يمكن أن يُنجِز مثل هذه الأعمال إلا مقتدر كفء يملك من المؤهلات ما به يستطيع تحقيق الأهداف المنشودة .

ونستطيع أن نستخلص أنّ الفعالية في منهج تعليم اللغة لا تعني تلقين معارفها للناشئة بقدر ما تعني قدرة وكفاءة هذا المنهج والقائمين عليه على استثمار وتوظيف المعارف المدروسة بشكل يسمح لمتلقيها إكتساب الكفاءات اللازمة لتحويلها إلى مهارات تمكنهم من استخدام المعرفة في مواقف مختلفة ومتباينة، وتلك أسمى غايات درس اللغة ومن ورائه سائر نشاطاتها بما في ذلك درس البلاغة .

ثانيا : آليات تفعيل تعليمية الدرس البلاغي

---

1 – ينظر للمقارنة كتابا : التلخيص ، ص : 24 . و جواهر البلاغة ، ص : 20 .

2 – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1، 2003 ، ص: 19.

3 – إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، ص : 791 .

إنّ البحث عن آليات لتفعيل تعليمية الدرس البلاغي يقتضي الرجوع إلى جملة من المعطيات التي أفرزها البحث اللغوي الحديث بعامة، وفي شقّه التطبيقي بخاصة الذي تمثّله اللسانيات التطبيقية ، وبوجه أخص تعليمية اللغة، ذلك أنّه لا يمكن تصوّر تعليمية فعّالة للدرس البلاغي إلا في إطار الدرس اللغوي باعتباره الإطار العام لأي نشاط تعليمي له علاقة بتمكين المتعلمين من لغتهم.

ينفي المهتمون بتعليمية اللغة أن يكون تعليمها حشوا لذاكرة " المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة ، وإنما يجب أن يكون هدفنا أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية ، لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، ولكن إكسابه المهارت المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها، فالمعرفة كما يقال هي تكوين طرائق وأساليب، وليست مختزن معلومات، فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلّم ، والمعلِّم هو صانع تقدمه " [1] .

ومن أهم تساؤلاتهم" كيف يمكن لنا أن نكوِّن مجموعة العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم والمتعلم ؟ ما هي الأساليب والطرائق البيداغوجية الناجعة ؟ وعلى أي مرتكز لساني نعول في تحقيق الغاية من العملية التعليمية ؟ "[2] .

وقد أفرزت الإجابة عن هذه الأسئلة كثيرا من الجهود والدراسات الغربية الحديثة التي كان همّها تحديد السبيل الذي يقود إلى فعالية تعليمية الدرس اللغوي بمختلف نشاطاته ، وسنكتفي في هذا المقام بالحديث عن أهم اتجاه في تعليمية اللغة وهو الاتجاه الوظيفي ، وعن أهم مقاربة بيداغوجية وهي المقاربة بالكفاءة لنرى مدى أهميتهما في تعليمية الدرس البلاغي .

1- الاتجاه الوظيفي وأهميته في تعليمية الدرس البلاغي .

أصبح الاتجاه الوظيفي من أهمّ الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة ، والمراد بتعليم اللغة تعليما وظيفيا " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة ، ولا يمكن أن يتَّجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم "[3] .

ونستطيع أن نتبيّن من خلال هذا التعريف جملة من المرتكزات في التعليم الوظيفي للغة ، فهو تعليم هادف إذ يكون السعي فيه إلى تحقيق القدرات اللَّغوية وهي وظائف اللغة التي ذكرناها ، ولا

1- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ص : 140.

2- المرجع نفسه ، ص : نفسها .

3 – داود عبده ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا ، مؤسسة دار العلوم ، الكويت ، ط1 ، 1979 م ، ص: 09 .

قيمة لهذه القدرات إلا إذا تحوّلت إلى مهارات عن طريق الممارسة والمران المستمرين ، وذلك ما يؤهل المتعلم إلى التمكن من ناصية اللغة إجمالا حينما يصبح قادرا على أدائها واستعمالها في مختلف المواقف صحيحة خالية من كلّ عيب أو خطأ.

وقد جاء هذا الاتجاه كردَّة فعل على المناهج التقليدية القديمة التي رأت أنّ تعليم اللغة غاية في حدّ ذاته، وقد نتج عن هذه النظرة كثير من الأخطاء في بناء المناهج الدراسية للغة ، والتي كان أكثرها يركز على زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين ، ولذلك صارت الغاية من تعليم اللغة فيها الإلمام بمفرداتها وأساليبها عن طريق حفظ الكثير منها حتى وإن كانت لا تمتُّ لواقعهم بصلة ، ويتعلق بعضها بطرائق التدريس التي جعلت من المعلم ملقيا وملقِّنا ، ومن المتعلم مستمعا مستهلكا [1] .

لكن للتربية الحديثة ومن ورائها المنهج الوظيفي نظرة مختلفة للغة وتعليمها ، فهي في تصوّر التربويين المحدثين وسيلة يستخدمها الفرد لفهم المحيط الثقافي الذي يحيا فيه ، وهي مادة اجتماعية تمكنه من التواصل مع غيره من أفراد المجتمع [2] ، ومن هنا أصبح التركيز على النظر إليها على أنّها "وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ، ويحصّل مآربه ، كما أنّها وسيلة في التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه ، وهذه الترجمة عما يخالج النفس من الميول والانفعالات والخواطر ، تعدُّ من أظهر الفوارق بين الإنسان وغيره من الأحياء "[3] .

وبناء على هذا فوظيفة اللغة الجوهرية هي الفهم والتعبير ، سواء أكان هذا الفهم للمنطوق أم المكتوب ، وسواء أكان التعبير مشافهة أم كتابة ، ولذلك فإنّ تعليمها لابد أن ينصب على هذه الوظائف التي يجب أن نقدر المتعلم على أدائها لنحكم عليه بامتلاكها والتمكن منها .

إنّ هذا الاتجاه اللساني في تعليمية اللغة أصبح من أساسياته " دراسة اللغة الطبيعية في علاقاتها بالوظيفة التواصلية التفاعلية بين المتخاطبين ، وهو ما تطلق عليه اللسانيات الوظيفية " القدرة التواصلية " ... إنّ مستعمل اللغة الطبيعية وهو ينتج الوحدات الكلامية إنما يروم تحقيق التواصل بينه وبين المتخاطبين "[4].

1- ينظر : جودت الركابي ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الوعي للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط13 ، 1433هـ ، 2012م ، ص : 10 .

2- ينظر : المرجع نفسه ، ص : 11 .

3- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية ، ص : 43 .

4 – عبد الوهاب صديقي ، اللسانيات وتدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث ، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية ، العدد 2 ، السنة 2 ، ديسمبر 2011 م ، ص : 75 .

ولا ننسى أن نشير إلى أنّ الاتجاه الوظيفي قد أثبت فعاليته في تعليمية اللغة استنادا إلى ما جدَّ في البحث اللساني ، وبخاصة بحوث اللسانيات التداولية حيث تبيّن أن تعليم اللغة " لا يقوم على تعليم البنى اللغوية دون الممارسة الميدانية التي تسمح للمتعلم بالتعرف على قيم الأقوال وكميات الكلام ، ودلالات العبارات في مجال استخدامها ، إلى جانب أغراض المتكلم ومقاصده ، التي لا تتضح إلا في سياقات مشروطة ، وتجاوز التعليم مهمة التلقين لتحصيل كفاءة إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلم والاقتصار على تعليمه مما يحتاج إليه ، والاستغناء عما لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه "[1].

لقد سمحت بحوث اللسانيات التداولية " بمراجعة مناهج التعليم ، ونماذج الاختبارات والتمارين وفق الظروف السابقة ، وعدَّت البعد التداولي للغة (ممارستها واقعا) أحد أهداف العملية التعليمية ، وإلى جانب ذلك انتقدت طرق تدريس اللغات " [2] ، وهذا ما يدفعنا إلى القول إن النظر إلى اللغة من منظور لساني وظيفي لا يكتمل إلا بربطه بنسقه الاستعمالي التداولي أي بوظيفته ، ولذلك لا يمكن الاستفادة من الاتجاه الوظيفي في تدريس اللغة العربية بجميع مكوناتها منفصلا عن الاتجاه التداولي ، ولا شك أن هذا الربط يحيلنا على المقاربة بالكفايات وتركيزها على التعلمات التي يمكن أن يستثمرها المتعلمون في واقعهم الحياتي [3] .

إنّ هذه النظرة الجديدة إلى تعليم اللغة ستغير من التوجُّه العام للمناهج ، والغايات التربوية من تعليم اللُّغة ، ومن الطرائق والأساليب التي تنتهج لتحقيق الغاية المرجوة . ومن دور المعلم والمتعلم ، فكيف كان تأثير هذا الاتجاه التعليمي على هذه المكونات الجوهرية ؟ .

لقد كانت مناهج تعليمية اللغة في الاتجاهات القديمة والتقليدية تهتم أكثر ما تهتم بالتركيز على الثروة اللغوية فتعمل على زيادتها بالتوجيه إلى حفظ ألفاظ اللغة ، وأساليبها المختلفة سواء أكانت من واقع المتعلم أو من غير واقعه معتقدة أنّ هذا الحفظ سيؤهله إلى التمكن من اللغة بحيازة كثير من ألفاظها ، وأنماطها التعبيرية .

---

1 – خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، ص : 133 – 134 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 133 – 134 .

3 . عبد الوهاب صديقي ، اللسانيات وتدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث ، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية ، العدد 2 ، السنة 2 ، ديسمبر 2011 م ، ص : 88 .من أحمد المتوكل في الفكر اللغوي العربي ، المنحى الوظيفي ، ص : 75

والواقع أنّه لا يمكننا أن ننكر ما للحفظ من دور في اكتساب جانب من مفردات اللغة ، يشهد بذلك أنّ مستعملي اللّغة والمتمكنين منها من المبدعين شعراء وكتابا كثيرا ما اعتمدوا على تخزين كثير من قوالب الاستعمال اللغوي عن طريق حفظهم للمأثور من بديع الشعر والنثر ، بل يمكن القول أنّه عامل مهمٌّ في التأهيل للإبداع الأدبي الذي يعتبر أرقى مظهر من مظاهر الاستعمال اللغوي .

وقد كان من سبل تحقيق هذه الغاية التي جعلتها المناهج التقليدية أولى غايتها في تمكين المتعلم من اللغة التركيز على المعيار والقاعدة في عرض الدرس اللغوي ، وذلك عن طريق عرض مجموعة من الشواهد اللغوية وتحليلها للوصول إلى القواعد العامة التي تحكم الظاهرة اللغوية ، ودفع المتعلم إلى حفظها هي الأخرى على اعتبار أنّها ترسخ المعرفة اللغوية في ذهن المتعلم ، وتعرفه بمختلف استعمالات هذه الظاهرة أو أهمّها على أقل تقدير .

ولكن هل يستطيع المتعلم بدراسته لأية ظاهرة لغوية أن يتمكن من اللغة ويحقق الغاية من تعلمها وهي القدرة على التواصل بها في مختلف المواقف الحياتية ؟

إنّ الواقع التعليمي لا يقر بذلك لأنّ القاعدة اللغوية ما لم تتحول إلى ممارسة فعلية ، وما لم تترجم إلى سلوك لغوي عن طريق الأداء المستمر فإنها تبقى مجرد معرفة لغوية لا تفتأ أن تزول وتمحي بمرور الوقت ، ولذلك فإنّ القواعد اللغوية لا يمكن أن تؤتي ثمارها ما لم تفعَّل في الواقع اللغوي لمتعلم اللغة ، ومن هنا نشأت الدعوة إلى التركيز في المناهج والمقررات على الجانب الوظيفي للغة أو وظيفية اللغة .

وبذلك فقد أصبح للاتجاه الوظيفي أثر في بناء مناهج تعليم اللغة حيث أصبحت تركز على التوجه إلى " الناحية العملية ، وذلك بتدريب التلاميذ على فنون اللغة الأربعة : التحدث ، والاستماع ، والكتابة ، والقراءة ، واستبعاد الموضوعات الجافة الثقيلة التي لا تتصل اتصالا مباشرا بالوظائف الأساسية للغة "[1]، وهكذا استطاع هذا الاتجاه أن ينتقل بالمنهج اللغوي من التركيز على المعرفة اللغوية إلى التركيز على المهارة اللغوية .

وكان همّ المعلم في التربية التقليدية حشو أذهان المتعلمين بالمعارف اللغوية ، والغاية المثلى لديه أن يعرف المتعلمون القاعدة اللغوية ، ويحفظوها ، ويتمرنوا على جانب منها تمرينا لغويا الغاية منه قياس فهمهم لها ، أمّا توظيف القاعدة والتدريب عليها فشأن لا يدرك المعلم غيابه إلا أثناء تصحيحه لإنجازات المتعلمين الشفهية والكتابية ، فيدرك عجزهم عن تطبيق القواعد التي حفظوها .

---

1 – عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص : 46 .

ولـذلك فـإنَّ الاتجـاه الـوظيفي يفـترض في المعلـم الكـفء أن يهـتم بتـدريب متعلميـه علـى " الاستعمال اللغوي الصحيح ، لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف والتقاسيم ، كما يهتم بحسن اختيار الأمثلة مما يتصل بحياة التلميذ ، وبتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي والكتابي ، كما يجعل من درس الأدب متعة وإثارة وتغذية للعواطف ، وتذوقا لنواحي الجمال "[1] .

كما يجب أن لا تلقى مسؤولية التمكن من اللغة على معلم اللغة وحده ، بل على كل المعلمين ، وعلى المحيط التعليمي التربوي ، لأن الاكتفاء بتعليم اللغة في حصة اللغة ، والحديث بالعامية في غيرها من النشاطات من شأنه أن يحبط كل محاولة لتعلمها وممارستها ، وهذا ما يشهد به الواقع التعليمي في مدارسنا في مختلف المراحل التعليمية .

والمتعلم الوظيفي هو الذي ترسخ في ذهنه أن الغاية من تعلّم اللغة هو أن يتمكن من ناصيتها فيحسن استعمالها في مختلف المواقف ، ولذلك فهو يستجيب لتحقيق هذه الغاية بأن يجعل همّه إجادة توظيفها لتصبح وسيلة طيعة تجري على لسانه وقلمه ، يتحكم في التعبير بها عما يختلج في ذهنه من أفكار ، وما يعتلج في نفسه من مشاعر .

و لما كان الغرض تعلّم اللغة من خلال ممارستها فإن الطريقة الأنسب لذلك هي التدريب المستمر على هذه الممارسة في كل نشاط يمارسه المتعلم ، مع مرافقة مستمرة من قبل المعلم المشرف الأول على هذه العملية ، ولذلك وجب الابتعاد عن الإسراف في الإلقاء والتلقين إلا بالقدر الذي يوجه أو يصحح للمتعلم ممارسته للغة ، وإتاحة الفرصة الأوفر له للقيام بنشاطه اللغوي لأن التكرار والمران من شأنهما أن يعودا المتعلم على سلوك وانتهاج الأساليب اللغوية الأليق بالتعبير عن كل معنى يسعى لتبليغه أو فكرة يسعى للتعبير عنها ، كما يجب أيضا تشجيع المتعلمين على التواصل باللغة العربية الفصحى خارج قاعة الدرس ، في المكتبة ، وقاعة المطالعة ، وفي الإدارة ، وجميع المرافق التربوية .

إن تركيزنا على الاتجاه الوظيفي أو اللسانيات الوظيفية وما نادت به بخصوص تعلّم اللغة ناتج من نظرها إلى اللغة على أنها مجموعة من القدرا ت والمهارات يجب أن يتمكن منها مستعمل اللغة لكي تتم عملية التواصل على أكمل وجه ، وهذا هو المسار الطبيعي لتعلم اللغة قبل أن يفسد اللّسان وتنشأ المدارس للاضطلاع بمهمة تعليمها ، فالناشئة تتعلم اللغة عن طريق السماع والممارسة تسمع من المحيط قوالب اللغة وأساليبها فتتلقفها منها شيئا فشيئا حتى تصير قدرة أو مهارة ،وقد وردت في التراث العربي إشارات إلى هذه الحقيقة ، ولعل أوضحها ما نبّه إليه ابن خلدون وهو

---

1 - المرجع السابق ، ص : 46 .

يتحدث عن الملكة اللغوية حيث ذهب إلى أن " المتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله ، وأساليبهم في مخاطباتهم ، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ، ثمّ يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم ، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة "[1] .

فابن خلدون كما نفهم من نصه هذا ينبه إلى ركزتين في تعلّم اللغة وتعليمها أولاهما : أن يسمع المتعلم اللغة المراد تعليمه إياها باستمرار ، وأن تتردد على سمعه أساليب التعبير عن المعاني بهذه اللغة مرارا وتكرارا ، ليتلقفها ويتعرَّف أنواعها وأشكالها .

وثانيهما : أن يعمد إلى استعمال هذه الأساليب للتعبير عما يرغب في التعبير عنه بحسب المواقف ، وأن يتكرر هذا الاستعمال بالممارسة المستمرة وتصحيح الأخطاء حتى يتمكن من هذا الاستعمال فتصير اللغة عنده ملكة أو قدرة على الأداء والاستعمال يتخير لكل موقف ما يناسبه ويلائمه من الألفاظ والتراكيب .

وهكذا فاللغة في تصور ابن خلدون وكما رسمه أصحاب الاتجاه الوظيفي ينظر إليها على أنّها ملكة تكتسب بالممارسة والدربة والتمرين ، ولذلك يمكن الاستغناء في تعلمها عن حفظ القواعد لأنّ في الكلام كثيرا من القرائن الدالة على الأغراض والمقاصد [2] .

وبالاستفادة من أساسيات ومرتكزات الاتجاه الوظيفي ، وما أشار إليه ابن خلدون يمكننا القول إنّ أحسن منهج يمكن التعويل عليه في تعليمية الدرس البلاغي هو منهج السماع المستمر للغة ، والممارسة المتكررة لها ، وذلك ما دعا إلى ضرورة اعتماد مقاربات بيداغوجية تعليمية تستجيب لتحقيق غايات هذا التوجه الواقعي والعملي .

2- المقاربة بالكفاءات وأهميتها في تعليمية الدرس البلاغي .

لقد أكدت سائر الاتجاهات اللغوية ، وأغلب النظريات الحديثة أنّ التمكن من اللّغة ليس بحفظ قواعدها وقوانينها ، وإنما باكتساب مهاراتها المختلفة ، والتدرب على ممارستها في مختلف المواقف ، إذ

---

1 - ابن خلدون ، المقدمة ، ص : 344 .

2 . ينظر : علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ،دار الشواف للنشر والتوزيع ، القاهرة ، (د ، ط) ، 1991 م ، ص : 347- 348 .

قد نجد الكثير من الناس يعرفون هذه القوانين ، ولكنهم يخفقون كل الإخفاق في توظيفها واستعمالها [1].

ومن هنا أصبحت المهارة اللغوية هي الأساس الذي يجب أن يتمحور حوله تعليم اللغة سواء أكانت هذه المهارات تتعلق بالفهم والإدراك للغة عن طريق السماع والقراءة ، أم كانت مهارات تتعلق بإنتاج وإنجاز هذه اللغة مشافهة وكتابة ، وإجمالا فهذه المهارات تشمل كافة أوضاع عملية الاتصال بحيث تمثل مهارتا السماع والقراءة وضع الاستقبال ، وتمثل مهارتا الإنجاز الشفوي والكتابي وضع الإرسال .

ولذلك فنحن ملزمون أن نعلّم من اللغة مهاراتها المختلفة عن طريق استثمار المعرفة اللغوية ، وتدريب المتعلمين على هذه المهارات في مختلف الأنشطة اللغوية التي ينجزونها بفعل توجيه المعلم أو بفعل تعلّمهم الذاتي فرديا وجماعيا ، والهدف من ذلك إقدارهم على كفاءة استخدام اللُّغة وتوظيفها التوظيف السليم ، ولذلك أصبح تعليم اللغة بحاجة إلى مقاربة تعليمية تركز على الكفاءة التي يكتسبها المتعلم ، بعد أن يكتسب المعرفة اللغوية اللازمة.

ومن هنا كانت المقاربة بالكفاءة بديلا ضروريا عن كلّ المقاربات البيداغوجية التي ركزت على المضامين والمحتويات ، لأنّ غايتها ليس تلقين المعارف أو تحفيظها بل إكساب المتعلمين الكفاءات الضرورية التي تستثمر هذه المعارف وتدمجها وتحوّلها إلى مهارات ، ومن بينها المهارات اللغوية ، وهذا يعني أنّ التعليم بالكفاءة لا يقف عند حدود المعرفة اللغوية بل يتجاوزها إلى توظيف هذه المعرفة وإتقان هذا التوظيف .

لقد كان الهدف من اعتماد المقاربة بالكفاءة تجويد العملية التعليمية ، وقد استفادت تعليمية اللغة أيما استفادة من تطبيقها إذ فرضت كفاءة مختلف مكوناتها وأركانها ، فاشترطت للمعلم والمتعلم شروطا ، وللمادة التعليمية والطريقة المعتمدة ضوابط وحدودا .

فالمعلم هو المحرك الرئيسي للعملية ، إذا توافرت فيه جملة من المؤهلات الأخلاقية والعلمية والبيداغوجية ، وبهذا فإن مفهوم الكفاية في مجال إعداد المعلم يرتبط بالمواصفات، والمعارف، والمهارات الأساسية للقيام بمهمة التعليم .

وإن كان المؤهل الأخلاقي يصب أغلبه في طبيعة العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم ، والتي يفترض فيها أن يمتلك المعلّم جملة من القدرات على رأسها القدرة على التواصل الإيجابي الذي

---

1 – ينظر : عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربية ، ص : 50 .

يشجع المتعلم على المشاركة في الفعل التعليمي بقسط أوفر ، فإنَّ المؤهل العلمي يتركز على القدرات العلمية التي يمتلكها والتي تساعده على أداء دوره التعليمي بشكل فعَّال ومن هذه القدرات كفاءته العلمية وتمكنه من المادة العلمية التي يدرسها ، وإلمامه الجيِّد بمجال تخصصه ، وقدرته على تكييف هذه المادة وفق مستوى المتعلمين وحاجياتهم [1].

أما المؤهلات البيداغوجية والتي تعتبر أهم ما تركز عليه التعليمية ، فتشمل العديد من الكفاءات كالقدرة على تحليل محتوى المادة التعليمية ، واستخلاص ما تتضمن من جوانب معرفية ووجدانية ومهارية ، والقدرة على صياغة الأهداف المراد تحقيقها من تعليم هذه المادة ، وتحليل خصائص المتعلمين لتحديد الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة للإنجاز ، والقدرة على جذب الانتباه ، وحسن الاتصال والتعزيز والتحفيز للمتعلمين [2].

ومن ضمن أهم الكفايات التي يفترض أن تتوفر في المعلم القدرة على متابعة التسلسل في طرح المادة العلمية ، والتدرج في عرضها ، وكفاءته في توجيه المتعلمين نحو التعلم الذاتي ، وفي تحقيق الأهداف التعليمية للمادة الدراسية ، وفي اختيار أنسب الطرق لعرض هذه المادة وتقديمها للمتعلمين [3] ، مما يعني أنّ دوره يتعلق بمجمل مكونات العملية التعليمية .

وتعني كفاءة المعلم إجمالا " أعلى مستوى يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى من الإتقان يمكن الوصول إليه ، ويمكن قياسه وملاحظته ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ " [4].

وإذا كنا نبحث عن فعالية درس اللُّغة العربية فلابد من إخراج معلم هذه اللُّغة وما يحيط به من مناهج وبرامج من النظرة التقليدية التي تحصر أهداف الدرس اللغوي في تلقين المعارف اللغوية للمتعلمين بدلا من إكسابهم المهارات التي تؤهلهم للاستعمال الفعلي لهذه اللغة لتجري على ألسنتهم وأقلامهم صحيحة فصيحة ، ولن يتأت لنا ذلك إلا ببرنامج تكويني مخصوص يؤهل هذا المعلم لتغيير نظره إلى درس اللغة العربية حتى يصبح درسا فعّالا ناجعا " ومن ههنا فإن أستاذ اللغة ملزم بأن يتلقى تكوينا قاعديا في اللّسانيات ، فيكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والاصطلاحات

---

1 – ينظر : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات التدريس ، ص : 40 -43 .

2 – ينظر : المرجع نفسه ، ص: 37 – 39 .

3 – ينظر : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس ، ص: 42 .

4 – محمد بن يحي زكريا ، المدخل بالكفايات ، الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي ، ص : 05 .

والإجراءات التطبيقية ، ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن يكون متخصصا في اللسانيات ... وإنما همه الوحيد هو أن
يكتسب المهارة لتعليم اللغة ، وهو من ثم مطالب بامتلاك الكفاية اللغوية الصحيحة للغة التي يعلمها"[1].

وإجمالا فإنَّ معلم اللغة العربية لابد أن تتوفر فيه كفاءتان : الكفاءة اللغوية وهي كفاءة أدائية معرفية تسمح له بحسن استعمال اللغة التي يعلمها من جهة ، والتعرف إلى خصائصها ومميزاتها من جهة ثانية ، والكفاءة البيداغوجية وهي كفاءة منهجية تسمح له بحسن تعليم هذه اللُّغة بالتعرف على أهم ما توصلت إليه النظرية اللّسانية فيما يتعلق بتعليمية اللغة .

ونستطيع أن نقول في هذا المجال أنّه لا جدوى من تحديد المناهج والبرامج وطرائق التدريس والتقويم ما لم نحدد للمعلم كفاءاته بما يكفل له القدرة على تفعيل هذه العناصر كلِّها ، ولنا أن نتصور بيانا لهذه الحقيقة كيف فشلت كل السياسات التعليمية في أوطاننا العربية وقد أقصت المعلم ودوره جريا وراء ما نادت به النظريات الحديثة من ضرورة التركيز على المتعلم بفهم خاطئ جنى على المنظومات التعليمية العربية الأزمات والفشل الذريع الذي نتجرع نتائجه اليوم ، وسنستمر في تجرعها ما لم نعد للمعلم مكانته في الفعل التعليمي ، ونعمل على ذلك من خلال الاهتمام بتكوينه وفق مقتضيات النظريات الديداكتيكية المتجددة .

أما المتعلم فتعتبره النظريات التربوية الحديثة ركنا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية على عكس ما

كانت تنظر إليه التربية الكلاسيكية، إذ هو في تصورها " بمثابة فرد قاصر سلبي يتلقى كل شيء"[2]، ويرجع ذلك لكونه المستهدف في هذه العملية ، ولكونه مصدر الحكم عليها إذ تعتبر ملامحه مؤشرات يجب الاستناد إليها قبل الشروع في التعليم وأثناءه وبعده ، وإذا كان " التعلّم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف ، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها ، ثم تحسينها باستمرار ، فإنه يجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب

1- أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، ص : 137.

2 - الحبيب أستاتي ، من التلميذ إلى المتعلم بالمدرسة المغربية تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية ، دفاتر التربية والتكوين ، ع10 ، نوفمبر 2013 م، ص : 11.

واستجابته للعملية التعليمية إذ أن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية والبيداغوجية"[1].

وفي مجال اللغة فإنّ كفاءة المتعلم تعني " القدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تعلم اللغة بالكفاية اللغوية ... ويشير مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني ، في تناسق وثيق مع قواعد لغته "[2] .

ولعل من أهم العوامل التي تحقق كفاءة المتعلم في التعلّم أن يتوفر على الرغبة فيما يريد أن يتعلمه ، وأن يشعر بأنّ موضوع التعلّم هام ، وأن يعي الأهداف المتوخاة من تعلمه ، وأن تكون له الفرصة ليقول فيه رأيه ، وأن تتاح له الحرية للعمل بطريقته الخاصة ، ويسمح له بالتعاون مع أقرانه [3].

لقد أصبح من الضروري النظر إلى المتعلم كطرف أساسي وفعّال في العملية التعليمية ، بل تفرض البيداغوجيات الحديثة أن ينظر للمتعلم على أنه صاحب مهنة يجب على المجتمع والمدرسة أن تمكن له وتهيئ له كل الظروف لممارسة مهنته ، والعمل على إتاحة الفرصة له للمشاركة والإبداع ، وتمكينه من اكتساب مختلف المهارات والكفاءات التي تساعد على أن يكون فردا صالحا ، ومواطنا مؤهلا ، وعلى رأس هذه المهارات المهارات اللغوية .

وتكتسي المادة التعليمية أهمية بالغة في تفعيل الفعل التعليمي لكونها موضوع التعلُّم والتعليم ، ويشترط المختصون أن تكون هذه المادة منتقاة إذ لا نستطيع أن نقدم موضوعاتها دفعة واحدة ، كما يشترط فيها أن تكون ملائمة لمستوى المتعلِّم والمرحلة التَّعليمية بعامة ، ومتدرِّجة من السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص ، وأن ينتقى لعرضها وتقديمها الطريقة المناسبة ، والوسيلة التعليمية الملائمة ، والأداة التقويمية الناجعة [4] .

ولذلك وجب أن لا تكون المادة التعليمية غاية في حد ذاتها إذ ليس الهدف من تدريس أية مادة هو إنهاء البرامج بتقديم كل المعلومات المقرر تناولها ، بل هو اتّخاذ هذه المادة وسيلة لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج ، وبهذا التّصور يفترض أن تصبح المادة التعليمية أداة في يد المعلمين والمتعلمين للوصول إلى مبتغيات التربية وأغراضها في أي مجتمع [5].

1- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ، ص : 139 -140 .

2 - محمد بن يحي زكريا ، المدخل بالكفايات ، ص : 06 .

3 - ينظر : نادر مصاورة ، طرائق تدريس اللغة العربية في التربية الحديثة ، مجلة جامعة ، ع 7 ، (د ، ت) ، ص: 312 .

4- ينظر : أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ص : 143 -147 .

5 - ينظر : محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس ، ص: 43 .

ومن خلال هذا يتبين أن التعليم الكفء إجمالا هو الذي تتحقق فيه جملة من المواصفات ، بعضها يتعلق بكفاءة المعلم ، وبعضها الآخر يتعلق بفعالية المتعلم وقدراته وحاجياته ، ويتعلق جزء منها بالمادة التعليمية وحسن اختيارها واختيار الطرائق والأساليب الناجعة لعرضها وتقديمها.

إن محاولة التأليف بين هذه الكفاءات يكتسي أهميته حال البحث عن مقومات الكفاءة اللغوية التي نريد للمتعلم أن يكتسبها ، هذه الكفاية التي تعني في منظور التربويين المحدثين " بناء تنميه الذات المتعلمة بتأطير من المدرس اعتمادا على تخطيط مرن ومتدرج بإحكام ، وبهذه الرؤية فإن المعارف ليست مهمة في ذاتها ، بقدر ما هي مهمة باعتبارها نمطا من الموارد القابلة للتعبئة والتفاعل مع مختلف الأنماط الأخرى ، ومن ثمّة التكيُّف مع مختلف الوضعيات المركبة ، بهذه الطريقة يتم تجاوز التحصيل القائم على إعادة الإنتاج إلى الإبداع واكتساب مهارات معالجة مختلف المستجدات ...فالكفاية كما هو معلوم هي القدرة على مواجهة اللامتوقع ، والإنسان الكفء في نظر كزافيي روجرز هو الذي يكون قادرا على مواجهة المنتظر وغير المنتظر على حد سواء " [1] .

ومن هذا المنطلق وجب إعادة النظر في مفهوم تعليمية اللغة ، فليس تعليم اللغة تلقينا لمجموعة من المعارف والقواعد والمعايير ، بل هي تدريب يختلف عن تعلم أكثر الموضوعات ، إنها مجموعة من العادات السلوكية التي تتحول إلى مهارة والتي تعني الأداء المتقن المقتصد للجهد والوقت والقائم على الفهم .

ولذلك فإنّ مما يساعد على تعلمها الممارسة والتكرار ، كما أنّ من وسائل تحصيل مهاراتها توجيه المتعلم إلى مناحي قوته وضعفه وهو يمارس اللُّغة ، لأن ذلك يعزز أداءه الجيد ويحفزه على مواصلته ، وينبهه إلى أخطائه ليجتنبها ويصححها ، كما أن القدوة الحسنة عامل هام لاكتساب المهارات اللغوية ، ولذلك وجب أن نخلق للمتعلم بيئة لغوية مثالية تساعده على السماع المتواصل لها ، فيجد القدوة الحسنة في معلمه الذي يعلمه ، وفي المدير الذي يدير مدرسته ، وفي الكتاب الذي يطالعه ، وفي الجريدة التي يقرأها ، والمجلة التي يداوم عليها ، والإذاعة التي يسمعها ، وفي التلفاز والمسرح اللذان يشاهدهما .

إنّ الصورة العامة للدرس اللغوي التي أشرنا إليها ، وفصلناها بالحديث عن واقع هذا الدرس الذي أصبح غاية في حدّ ذاته بتركيزه على تلقين المعارف اللغوية المتمثلة في قوانين وقواعد اللغة ، وتغييبه لكثير من عوامل اكتسابها يوجب علينا أن نعيد النظر في كثير من استراتجياتنا لتعلّم اللغة

---

1 – محمد مساعدي ، مفهوم الكفاية من اللسانيات إلى بيداغوجيا الإدماج ، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد 58 ، يناير 2014 م ، ص : 142 .

ليصبح هذا الدرس وظيفيا باتخاذه وسيلة لاكتساب المهارات اللغوية الأساسية الدالة على التمكن من اللغة بحسن استعمالها وتوظيفها .

إنّ الأصل في تعلّم اللّغة يؤكد أنّ السبيل إلى التمكن منها إنما يكون عن طريق السماع والتقليد المستمرين ، والدربة والمران المتواصلين ، وهذا ما يشهد به تعلّم الطفل للغة الأم في البيت كيفما كانت هذه اللغة ، ولذلك وجب أن نوفر المحيط اللغوي الذي يلقّن هذه اللغة في مدارسنا وجامعاتنا .

لقد أثبتت الدراسات الحديثة أنّ الإشكالية ليست في اللغة في حدّ ذاتها بل في مناهج تعليمها ، وأنّ هذه الإشكالية لابد أن تحلّ في مهدها ومنذ نعومة أظافر الأطفال إذ يجب استغلال قدراتهم الفطرية الهائلة لاكتساب اللغات لديهم قبل سن السادسة والتي تضمر فيما بعد هذه السن شيئا فشيئا، مما يتطلب جهدا كبيرا لتعلُّمها وقد يؤدي عدم استثمار هذه القدرة إلى صعوبات جمّة تتراكم بمرور السنوات.

إنّنا إذا عملنا بهذه المعطيات في سياستنا لتعليم لغتنا العربية الفصحى نكون قد وفرنا كثيرا من الجهد والوقت على متعلمينا ، وفتحنا أمامهم الأبواب للتمكن منها ، ولا شك أنّ هذا التمكن سيمنح لهم فرصا أوفر للنجاح والتحصيل لأنّ اللغة هي وسيلة الإنتاج والإبداع ، وكلما سلمت هذه اللغة سلم التفكير بها ، وكلّما مكنّا المتعلم في مراحله التعليمية الأولى من القدرات اللغوية البسيطة والتي تتكفل بها المعرفة الصوتية ، والصرفية ، والنحوية ، فإننا بذلك نؤهله للتمكن من قدرات لغوية أرقى تتكفل بها المعرفة البلاغية ، وبذلك نستطيع أن نرقى بتعليمية الدرس البلاغي.

وقد أكّدت دراسة ميدانية هذه الحقائق العلمية في تعليم اللغة العربية ، حيث أجرى الدكتور عبد الله مصطفى الدنان تجربة على ثلاثة مراحل [1]، بدأت مرحلتها الأولى لما ولد له طفل سمّاه "باسل" سنة 1979 م ، وكان لا يكلمه إلا باللغة العربية الفصحى بالتركيز على تحريك أواخر الكلمات بالحركات الإعرابية ، وطلب من والدته أن تخاطبه بالعامية ، وقد بدأ باسل يستجيب للفصحى فهما بعد عشرة أشهر ، ولما شرع في النطق صار يحدث والده بالفصحى ، ويحدث أمه بالعامية ، ولما بلغ الثالثة من عمره أصبح قادرا على التواصل بالعربية الفصحى المعربة من دون أخطاء ، وبدأت المرحلة الثانية بإعادة التجربة نفسها مع ابنته " لونة " التي تصغر باسلا بأربعة أعوام ، ونجحت التجربة مع لونة كما نجحت مع باسل ، ودخل الطفلان المدرسة وكان لإتقانهما الحديث بالعربية الفصحى قبل السادسة أثر عجيب على مدى حبهما للكتب والمطالعة وطلب العلم ، لأنهما وجدا هذه الكتب

1 – ينظر ملخص التجربة على : http://www.voiceofarabic.net ، وفي محاضرة ألقاها بكلية العلوم الإنسانية بجامعة تطوان – المغرب في 22 ماي 2011 م تحت عنوان : " تعلُّم العربية الفصحى ضرورة " .

تنطق باللغة التي أتقناها ، فأصبحا قارئين ممتازين ، وساعدهما ذلك على التعلم الذاتي فاكتسبا مزيدا من التفوق في المواد العلمية ، وتكوّن لديهما إحساس راق بجمالية اللغة .

أمّا المرحلة الثالثة فقد سعى فيها الدكتور عبد الله الدنان إلى تعميم التجربة وإخراجها من البيت إلى المدرسة ، حيث نقلها إلى دور الحضانة ورياض الأطفال بعد قيامه بتدريب المعلمات وإقدارهن على استعمال الفصحى ، وحثهن على الحديث بها مع الأطفال في كل عملية تواصل ، وقد أثبتت التجربة نجاحها أيضا حيث استطاع أطفال دار الحضانة العربية بالكويت ، وروضة الأزهار العربية بسوريا التكلّم بالعربية الفصحى بعد ستة أشهر، وقد سجلت أشرطة فيديو للأطفال وهم يتحدثون مع معلماتهم بالفصحى[1] .

وبناء على الأساس النظري الذي يؤكد أنّ للأطفال قدرة فطرية هائلة مختزنة تساعدهم على كشف قواعد اللغة التي يسمعونها ، وأنّه يمكن تنشيط هذه القدرة واستغلالها ، وأنّ أحدث أساليب تعلّم اللغات هو الأسلوب التواصلي الوظيفي المعتمد على السماع والممارسة ، فإن الدركتور عبد الله الدنان اقترح حلا تطبيقيا عمليا وهو اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في المدرسة طيلة اليوم الدراسي

داخل الصف وخارجه ، بحيث لا يسمع الطالب في المدرسة إلا الفصحى ولا يقبل منه إلا الفصحى.

ولتجسيد هذا الحلّ أعدّ صاحب التجربة برنامجا لتدريب المعلمين يتميّز باعتماده الأسلوب الوظيفي التواصلي لإتقان اللغة ، ويركز على مهارة المحادثة في المقام الأول ،وطبق هذا البرنامج بنجاح تام على معلمي دار الحضانة العربية بالكويت ، وفي المدارس العصرية بالأردن ، وفي مدرسة الحكـــــمة الدولية

النموذجية بالبحرين ، وفي مدارس دار الفكر بجدة بالمملكة العربية السعودية .

وقد أجريت دراسة أكاديمية حول هذه التجربة العملية في تعليم اللغة العربية في المدارس ، وتتبع الباحث مجموعة من الأطفال الذي أتقنوا اللغة العربية بهذه الطريقة في مختلف مراحل تعلمهم ، ووجد أنهم متفوقون في تحصيلهم الدراسي ، وأنهم كانوا الأوائل على دفعاتهم .

إنّ هذه التجربة الرائدة تكشف حقا أنّ إشكالات تعلُّم اللغة العربية لا تتعلق بهذه اللغة ، وإنما تتعلق بمنهج تعليمها ، وأنّه إذا كان هذا المنهج وظيفيا عمليا مبنيا على أسس علمية فإنّه يؤتي ثماره

1 – عرض الدكتور عبد الله مصطفى الدنان كثيرا من أشرطة الفيديو لابنه باسل ولأطفال دور الحضانة في بعض الدول العربية وهم يمارسون التحدُّث بالعربية الفصحى ، وذلك في المحاضرات التي ألقاها أو الحصص التلفزيونية التي أجراها .

في إتقان المتعلمين للمهارات اللغوية المختلفة وفي التمكن من استعمالها ، وفي الارتقاء بمستواهم اللغوي عبر مراحل تعلمهم لها .

وإذا كان الدرس البلاغي فرعا من فروع الدرس اللغوي ، ونشاطا من أهم نشاطاته، فلا شك أن نقطة الانطلاق في إصلاح منهجه لابد أن تكون بدءا بإصلاح منهج تعليم اللغة العربية الفصحى بعامة، لأنّ ما يجري على الكلّ يجري على فروعه ، ويتبع ذلك التفكير في إصلاح ما يختص بالبلاغة ، لخصوص الغاية ، وطبيعة المادة المدروسة ، وما يتبع ذلك من طرائق التدريس ، وأساليب التدريب والتقويم .

وإذا كان هذا هو المنطلق وجب أن نتساءل كيف يصبح الدرس البلاغي وسيلة لإتقان اللغة ومهاراتها ؟ وماهي هذه المهارات التي يجب أن يمهرها متعلمونا في مختلف المراحل التعليمية وهم يتلقون مادة هذا الدرس ؟ كيف يرتقي هؤلاء المتعلمون بلغتهم فعلا وهم يتناولون في هذا الدرس خصائص ومميزات اللغة الراقية في الكلمة والجملة والتركيب ؟ وما الطرق التي يكفل لهم هذا الدرس بها التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بلغة تليق بمستوى الفكرة والوجدان ؟ وكيف يستطيعون وهم يتعرفون خصائص اللغة الفنية أن يتذوقوا نصا فنيا شعريا كان أم نثريا ؟ وبأي الطرق يقدرون وهم يتمثلون جيد الكلام بمختلف الشواهد أن يحكموا على نص أدبي بالجودة والرداءة ويعللوا لهذا الحكم ؟.

إنّنا نتوخى بالإجابة عن هذه الأسئلة قراءة هذا التراث البلاغي وبيان معالم الفعالية والوظيفية في منهج درسه بالنظر في جهود أعلامه قدماء ومحدثين ، وبالنظر في أصوله التاريخية وفي محاولات بعثه وتجديده حديثا ليؤدي المقاصد التي لأجلها نشأ ولأجلها يدرّس ، فقد اتفق أغلب الدارسين على أن التجديد البلاغي يجب أن يتكئ على القديم ويبعثه في لبوس جديد يتفق مع معطيات الحاضر والواقع وأدواته ومستجداته ، ولذلك " ينبغي أن نصل الحديث بالقديم في تصور اتجاهات البلاغة في العصر الحاضر ، وبهذا يكون الدرس قد نما من حقائق لا أن يتضخم في فراغ ، ويكون كالزنيم الذي يناط في عير أهله " [1] .

ولذلك وجب أن نزيح من أذهاننا تلك الدعوات التي تلح على ضرورة القطيعة بين القديم والجديد، والتراثي والحداثي ، ونستعيض عنها برؤية توليفية تكاملية تنطلق من كون الدراسات الحديثة

1 -محمد بركات أبو علي ، البلاغة العربية في ضوء منهج متكامل ، ص: 6 .

ليست إلا امتدادا للدراسات التراثية ، وأن الواجب يستدعي منا أنّ نبحث عن معالم الفعالية لأي درس في التراث كما نبحث عنه في الدراسات الحديثة لأنها ليست إلا " حقبة من حقب تطور فكر لغوي واحد حين بدأ الإنسان يفكر في اللغة ، وسيمتد امتداد التفكير في اللغةّ "[1] .

إنّ تراثنا اللغوي بعامة ، والبلاغي منه بخاصة فكر وظيفي بامتياز إذا ما أعدنا قراءته ، وجددنا للقراءة وسائلها ، ونوعنا في أدواتها ، واستثمرنا معطيات الفكر اللساني الحديث لا لنزعم أسبقية تراثنا ، بل لنبعثه بعثا جديدا يتلاءم وواقعنا الفكري ،ونستثمره بما يمكِّننا من تفعيله ، وقد أكد أحمد المتوكل هذه الوظيفية وضرورة القراءة الجديدة حيث ذهب إلى : " أنّ الفكر اللغوي التراثي في عمقه فكر وظيفي من حيث مفاهيمه ومنهجه وقضاياه "[2] .

إنّ قراءة الفكر اللغوي والبلاغي العربي بأدوات جديدة نستفيدها من الفكر اللساني الحديث ستمكِّن لا محالة من استثمار ما فيه من معالم الوظيفية والفعالية ، والاستفادة منها لتفعيل تعليمية الدرس البلاغي ، وإعادة رسم منهج جديد لهذا الدرس يكفل تحقيق الأغراض والغايات المرجوة التي نتوخاها ونستهدفها من أدائه .

الفصل الثاني

أسس المنهج البلاغي

1 – أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد ، دار الأمان ، الرباط ، ط1 ، 1427هـ ، 2006 م، ص : 168

2– المرجع نفسه ، ص : 15.

أولا : أسس المنهج البلاغي الفعّال .

ثانيا :نماذج لدروس بلاغية على ضوء مرتكزات المنهج الفعّال .

من شك في أنّ الجهود البلاغية قديمها وحديثها لا يظهر لها أثر إلا من خلال ترجمتها إلى درس فعلي يتلقاه المتعلّم قارئا أو تلميذا، فيتحقق من خلال تعلمه له أهداف البلاغة التي لأجلها نشأت ونمت وازدهرت ، ولكننا رأينا كيف حاد هذا الدرس عن سبيل الفعالية والوظيفية حينما اقتصرنا في الأخذ من مراحله المتأخرة المثقلة بالأثر السلبي للفلسفة والمنطق والشغف بالقواعد والتقسيمات والاصطلاحات، وقد كان شرع في هذا التوجه فخر الدين الرازي الذي لخص جهد عبد القاهر الجرجاني ولكنه حاد عن النهج الذي رسمه ، وتبعه في ذلك أبو يعقوب السكاكي وشارحوا وملخصوا كتابه مفتاح العلوم .

ولقد أدى هذا النهج إلى انفصال الدراسة البلاغية عن معينها الذي لا ينضب القرآن الكريم ، والأدب العربي ونقده ، فصارت جسدا بلا روح ، وتقسَّمت علوما ثلاثة معاني وبيان وبديع لا يدرك

متعلِّمها مدى ما بينها من علاقة إن أدرك إلا كونها علوما بلاغية ، وتفرع كل علم منها إلى عدد محدود أو لا محدود من المباحث والألوان البيانية والبديعية المتداخلة .

وقد حاول المحدثون أن يشيدوا من هذا الإرث صرحا للبلاغة العربية في نفوس أبنائهم وعقولهم ، ولكنهم ما شيدوا إن كانوا قد شيدوا غير هيكل أجوف مجته الأذواق، ولفظته القرائح ، وشهد واقع الحال بذلك إذ عاد البحث البلاغي بلا طعم ولا ذوق ، يلقى على المتعلمين معارف ومعلومات تلقّن وتحفظ ويجاب بها عن أسئلة الامتحان ثم لا شيء بعد ذلك ، والذي" أضر البلاغة قديما من الاستعانة بمنطق وفلسفة اليونان والإغريق على يد السكاكي هو عينه الذي أضر بالبلاغة على يد الحداثيين " [1] .

ولعل التصوّر القائم على أنّ البلاغة نظرية علمية خالصة هو الذي طبع البحث البلاغي والدرس البلاغي معا بالسلبية ، فلم يعودا ذا أثر في القارئ والدارس ، ولذلك افتقدا فعاليتهما التي يفترض أن تكوّن قارئا كفئا ، ومتعلما مقتدرا يمتلكان من المؤهلات ما يسعفهما في فهم حقيقة البلاغة والكلام البليغ ، ولن يتأت ذلك إلا ببناء منهج بلاغي فعّال .

أولا: أسس المنهج البلاغي الفعّال .

لقد أصبحت حاجتنا ماسة إلى إرساء منهج فعّال يستمدُّ خصائصه من خصائص البلاغة العربية في مسيرتها التاريخية الطويلة وفي مختلف مراحل تطورها منذ نشأتها وإلى يومنا هذا ، ويستفيد من معالم الوظيفية التي عرضنا لجانب منها في أصول الدرس البلاغي ، وفي محاولات إحيائه وتجديده حديثا ، وهذا المنهج يجب أن يجمع في طياته بين :

1- البلاغة القرآنية والبلاغة الأدبية

لقد كانت دراسة القرآن الكريم ، وبحث خصائصه ومميزاته وما تفرد به من أهم الدوافع التي أدت إلى نشوء البحث البلاغي ، وقد ارتبط كثير من أهداف البلاغة العربية به، وقد نبّه أبو هلال العسكري إلى " أنّ الإنسان إذا أغفل علم البلاغة ، وأخلّ بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصّه الله به من حسن التأليف ، وبراعة التركيب ، وما شحنه به من الإيجاز البديع ، والاختصار اللطيف ، وضمّنه من الحلاوة ، وجلّله من رونق الطلاوة مع سهولة كلمه

1 - محمد محمدعبد العليم دسوقي ، موروثنا البلاغي والأسلوبية الحديثة ، طباعة ونشر دار اليسر ، القاهرة ، (د،ط) ، (د ، ت) ص : 14 .

وجزالتها ، وعذوبتها وسلاستها، إلى غير ذلك من محاسنه التي عجز الخلق عنها ، وتحيّرت عقولهم فيها "[1] .

لقد أوقفت دراسة القرآن الكريم العلماء عند كثير من الخصائص الفنية للخطاب القرآني ، وهاته الخصائص هي التي شكلت معالم الكلام البليغ ومن ثمّة معالم البلاغة العربية ، ولذلك فإن الدراسات التي تمحورت حول القرآن الكريم كانت معينا أساسيا للبحث البلاغي العربي ، لأنّه " لما كان القرآن الكريم معجزة خالدة كان لابد من متابعة دلائل الإعجاز فيه في كل زمان ومكان للذين يتَّصلون بهذا الدين ، وتتصل بهم أسبابه "[2] ، ولذلك سيظل القرآن الكريم " مشغلة العقل البياني العربي في كل الأزمنة ، يأتي الجيل من الناس ويمضي وهو باق بحقائقه ينتظر الجيل الذي يخلفه "[3] ، فعجائب القرآن لا تنقضي وقد كان فعلا يعطي في كلّ زمان للباحثين من بلاغته من الأسرار ما لم يألفوه وسيظل كذلك عبر العصور .

وقد رأينا من نماذج الدراسات القرآنية الرائقة قديما وحديثا ما يحقق أغراض البلاغة ، ويكسب المطلع عليها كثيرا من المهارات في الفهم ، والتحليل ، والاحتجاج ، ولذلك وجب أن نبقي الدرس البلاغي مشدودا إلى هذا المصدر ، كما يجب أن نشدّ إلى الدراسات القرآنية تفسيرية كانت أو إعجازية أو فقهية اهتمام القراء ، ونحيلهم إليها، بل يجب أن نستثمر جانبا منها في مناهج وبرامج اللغة العربية والعلوم الإسلامية في مختلف المراحل التعليمية بما يتناسب مع مستوى المتعلمين وأفهامهم ، ونعيد لعلوم اللغة والدين ما كان بينها من التحام وتكامل معرفي.

وقد وقفنا في مختلف الدراسات القرآنية على نماذج رائعة من التحليل الفنّي لآي الذكر الحكيم ، تظافرت فيها جهود القدماء والمحدثين وتكاملت ، فحري بنا إذا كنّا نبحث عن فعالية منهج الدرس البلاغي أن نستخلصها من دراسات الخطابي، والرماني، والباقلاني، وعبد القاهر الجرجاني والزمخشري كما نستخلصها من دراسات مصطفى صادق الرافعي ،وعبد الله دراز ، والطاهر بن عاشور، وأحمد بدوي، وسيد قطب وغيرها من الدراسات التي تريك البلاغة عيانا ، دليلا وبيانا ، ولا تعطيك السمك بل تعلمك كيف تصطاده .

ولا ننسى في هذا المجال أن ننبه إلى ضرورة استثمار البلاغة النبوية التي ارتبطت بالبلاغة القرآنية تشريعا وبيانا ، لأنّها نموذج بلاغي رفيع لا ترقى إليه بلاغة البشر لما فيه من جوامع الكلم التي جعلها

---

1 – أبو هلال العسكري ، كتاب الصناعتين ، ص : 01 .

2 – عبد العزيز عبد المعطي عرفة ، قضية الإعجاز القرآني وأثرها في تدوين البلاغة العربية ، ص : 87 .

3 – مصطفى صادق الرافعي ، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، ص : 12 .

الرسول صلى الله عليه وسلم سمة خصّه الله بها دون سائر الأنبياء والرسل، ولذلك التفت إليها كثير من المهتمين بالبلاغة فدرسوا الحديث النبوي الشريف دراسات فنّية ، ووقفوا عند كثير من خصائص بلاغته وبيانه [1].

إنّنا اليوم بحاجة ماسة – إذا ما أردنا تجديد منهج الدرس البلاغي وتفعيله – إلى تجديد الصلة بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف دراسة وبحثا ، وتوثيق حبل الاتصال بهما بتوجيه الناشئة إلى حفظ ما تيسّر منهما عبر مراحل التعليم ، ليتلقف المتعلمون منهما نماذج الكلام البليغ ، فتتفتح بها أذهانهم ، وتنهض بفهمها أفئدتهم ، وتتغذى بأفكارها عقولهم ، فتترسخ لهم بذلك ملكات تسعفهم في فهم المعاني ، واستيعاب الأفكار والعبر ، وتذوق فنيات التعبير.

وإلى جانب توثيق العلاقة بين البلاغة والقرآن الكريم ، وجب أن نوثق العلاقة بينها وبين أدب الأمّة الرفيع شعره ونثره ، وقد كانت كذلك في سالف العصور منذ نشأة الدرس البلاغي ، وإلى أيام ازدهاره ، وقد سارت البلاغة مع الأدب العربي جنبا إلى جنب تستلهم ما فيه من الجمال البديع في ألفاظه وجمله وعباراته ،فارتبطت به بحبل وثيق فترة من الزمن ليست باليسيرة ، ولكنها ذبلت وتساقطت أوراقها حينما نضب مسقاها وأوحل بضعف هذا الأدب واضمحلاله فيما سمي بعصر الضعف فعادت أشكالا بلا معاني ، وأجسادا بلا أرواح ، وصارت قوالب وقواعد جافة لا حياة فيها .

لقد عايشت البلاغة الأدب العربي ونقده ردحا من الزمن في كتب الأولين ، وقد رأينا ذلك في " البيان والتبيين " للجاحظ ، ورأيناه لدى ابن المعتز في بديعه ، وقدامة بن جعفر في نقده للشعر والنثر، وأبي هلال العسكري في صناعتيه ، وابن رشيق القيرواني في عمدته ، وابن سنان الخفاجي في فصاحته ، وابن الأثير في مثله ، ورأيناه في دعوات المحدثين ممن اهتموا بالدراسة الأسلوبية ، حيث نادوا بدراسة النصوص الأدبية الفنية الرائعة التي ترتبط بواقع حياة العصر، لأنّها تجسد إشكالاته وهمومه وأوجاعه ، "والأدب العربي –وقد تطوّر في العصر الحديث – معين ثرٌّ لمن يريد أن ينهل منه

1 – نذكر من بين هذه الدراسات : السمو الروحي الأعظم والجمال الفني في البلاغة النبوية لمصطفى صادق الرافعي ، والبلاغة النبوية دراسة تطبيقية للدكتور محمد عبد الحليم غنيم ، والأمثال في الحديث النبوي الشريف لمحمد جابر فياض العلواني .

ويستخرج فنونا وأساليب لم ترد في الأدب القديم "[1] ، ما دامت هذه الفنون والأساليب نابعة من طرائق العربية في التعبير عن المعاني[2] .

لا يزال منهج الدرس البلاغي العربي بعيدا عن أيّة فعالية أو وظيفية ما لم نعد تلك الصلة التي تربطه بمعينيه الأساسيين القرآن الكريم ، والأدب العربي ونقده ، لأنه في كنفهما نشأ ، وفي أحضانهما ترعرع ، تنقيبا وبحثا في نصوصهما ، لإدراك خصائصهما ، واستنباط معالم الفنية والجمال فيهما ، فكان بذلك وسيلة من وسائل الممارسة الفنية قادت إلى تسطير قواعد البلاغة ومعاييرها التي لا تعني بشكل من الأشكال أنّها البلاغة كلّها .

2- البلاغة بين الغاية والوسيلة .

دأبت المؤلفات البلاغية ، والمناهج والبرامج الدراسية الرسمية أن تقدّم الدرس البلاغي باعتباره غاية في حد ذاته، فركزت كما رأينا على المادة المعرفية البلاغية ، حيث أضحى هذا الدرس فيها مجموعة من الأمثلة تتضمن المبحث البلاغي ، ومجموعة من المصطلحات تحدد فروعه وأقسامه ، ومجموعة من القواعد تلخصه وتجمله، وصار الهدف المقصود الذي يجب أن يصل إليه المتعلم ويقف عنده هو تلك الخلاصة النهائية التي ينتهي إليها .

إنَّنا حينما نقدم الدرس البلاغي كغاية في حدّ ذاته ، ونكتفي فيه بهذه النتائج التي أفنى علماؤنا جهودا مضنية للوصول إليها بعد أن قطعوا أشواطا في بحث النصوص ودراستها متخذين منها وسيلة لكشف فنية هذه النصوص نكون قد قصرنا دور المتعلم على اكتساب المعرفة ، فعطلنا بذلك دور الدرس البلاغي وأهميته في تكوين كثير من المهارات اللغوية ، وقد " أدت بعض الآليات الخاطئة في تدريس البلاغة وفق جداول صماء وقوالب صارمة وتفريعات جامدة وإجابات محددة، وإلقاء ينتهي بالحفظ والترديد الخالي من الحيوية والفاعلية إلى جفافها، وإزهاق روحها، وعزوف الطلاب عنها " [3].

والمسار الطبيعي للبحث البلاغي يشهد أنّ جهود أعلامنا في اكتشاف الفنون والمباحث البلاغية وقواعدها تطلّب منهم كثيرا من المهارات والعمليات الذهنية والفكرية للوصول إلى هذه الخلاصات ،

---

1 - أحمد مطلوب ، تيسير البلاغة ، ص : 879 .

2 - محمد محمد أبو موسى ، الغائب في الدراسات البلاغية بين الواقع والمأمول ، السجل العلمي لندوة " الدراسات البلاغية : الواقع والمأمول " جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المملكة العربية السعودية، 1432 هـ ، ج2 ، ص : 1057 .

3 - ايتسام بنت عباس عافشي ، زينب بنت عبد اللطيف كردي ، تعليم التفكير في دراسة البلاغة دراسة تحليلية ونماذج تطبيقية ، السجل العلمي لندوة " الدراسات البلاغية : الواقع والمأمول " جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المملكة العربية السعودية، 1432 هـ ، ج2 ، ص : 1472 .

فَلِم لا نستثمر اليوم هذا الجهد المعرفي في تكوين هذه المهارات لدى متعلمينا ، فنحول المعرفة لديهم إلى قدرة وكفاءة في الفهم، والتحليل، والتعليل، والتمثيل، وغيرها من القدرات ، وبذلك يصبح الدرس البلاغي وسيلة ،وتتحقق لمنهجه معالم الفاعلية والوظيفية .

ولهذا وجب إعادة النظر في منهج الدرس البلاغي بتفعيل أهدافه ، بما كان يعوّل عليه القدماء من اتخاذ المعرفة البلاغية وسيلة لكثير من الغايات ، أشار إليها ومارسها كثير من الأعلام وهم يخوضون دراسة الخطاب القرآني ، والخطاب الأدبي ، وقد استثمر بعض المحدثين هذه المعرفة وساروا في ركب القدماء فأثمرت دراساتهم جهودا قيمة في تحليل النصوص ، وبيان قيمتها، وقد اتخذوا لذلك جملة من الآليات وعمليات التفكير التي تبلغهم تلك الغايات ، فكانوا يعمدون إلى فهم المدروس ، وتفسيره ، وتحليله ، واستخلاص واستنتاج ما فيه من القيم المعنوية والشعورية ، والتعليل لذلك ، بالموازنة والمقارنة والاستدلال وتلك هي مجمل المهارات التي توظف في التعليم والتعلّم ، ولذلك وجب أن نعيد رسم خريطة أهداف الدرس البلاغي بأن تتجاوز حفظ المعرفة إلى التدرّب على اكتشاف المعرفة وصنعها واستثمارها وشتان بين الأمرين ، ولذلك نقترح أن التدريب مستمرا على القدرات والكفاءات والمهارات بشكل متدرج يتناسب مع كل مرحلة على الشكل التالي :

-أن ندرِّب المتعلِّم ونقدره بالتدريج على فهم النصوص المدروسة ، بتحديد مضمونها العام ، ومضامينها الجزئية ، ونجعل ذلك مرحلة هامة في الدرس البلاغي لا يتجاوزها المتعلم في أي مستوى من مستويات تعلّمه على اعتبار أنّ الفهم هو الدرجة الأولى في سلم القدرات ، ولا نكتفي بذلك بل نتيح له فرصة إعادة تشكيل النصوص ، أو بعض مضامينها لنختبر تحكمه في هذه الكفاءة .

-أن نمرّنه على مهارة التحليل اللُّغوي والفنّي للنصوص في مستويات شتى ، وعلى التدريج أيضا فنبدأ بتحليل الجملة البسيطة ، ثمّ تحليل العبارة المركبة ، وهكذا إلى أن يصبح قادرا على تحليل القطعة أو الفقرة أو النص كاملا .

-أن ندرّبه على تذوُّق النصوص الفنّية وما تنطوي عليه من مواطن للفن والجمال عبر مراحل ، بتحديد مواضعها أولا ، وبيان سرّ فنّيتها ثانيا عن طريق الموازنة والمقارنة بين الاستعمالات المختلفة للعبارة اللغوية والنسج على منوالها ثالثا ، ونجعل ذلك دأبنا .

-أن ندرّبه على الحكم الفنّي على الشواهد البلاغية بالتدريج أيضا ، ونركز على ذلك في المراحل المتقدمة من تعلّمه فنعوده على إبداء الرأي في بناء الجملة وتركيبها بالمقارنة مع تركيب آخر ، ثم نتقدم به لإبداء الرأي في العبارة ، والبيت الشعري ، والبيتين وهكذا دواليك إلى أن نطالبه بالحكم على الفقرة والمقطوعة الشعرية إلى أن يصل إلى إبداء الرأي في النص كاملا .

-ولا نكتفي بإبداء الرأي ، وإصدار الحكم بالتقييم بل نسأله التعليل لهذا الحكم ، والاحتجاج له لما يقطع شوطا من الدربة والمران على إصدار الأحكام ، فنتيح له بذلك فرصة تكوين ملكته النقدية التي يجب أن تنمو مع سائر الملكات جنبا إلى جنب .

-أن نقدره على ممارسة اللغة مشافهة وكتابة بتدريبه على الإنشاء والتعبير وفق ما يدرس من مباحث البلاغة عبر مراحل الدرس المختلفة ، ونجعل ذلك أقصى الغايات التي نسعى إليها ، ونربط نجاحه في التعلّم ، وكفاءته في اللغة بهاته القدرة لأنّها أسمى ما نصبو إليه من الدرس اللغوي بعامة والدرس البلاغي بخاصة .

ويحتاج السعي لتحقيق هذه الأهداف إلى سياسة تعليمية عامة وطويلة المدى مطمحها التربية اللغوية، والتربية الفنية من خلال نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ونصوص الأدب العربي، ولا يتحقق هذا المطمح في مرحلة تعليمية معينة ، أو في عام دراسي واحد ، أو في حصة الدرس البلاغي وحدها، بل يجب أن تكون حصص اللغة العربية وأدبها وما يتصل بها مجالا لذلك في مختلف المراحل التعليمية مع مراعاة مستوى المتعلمين ، ومدّهم بما يتناسب مع أفهامهم .

إنّ هذه التربية اللغوية والفنية التي تتخذ من التدريب المستمر وسيلة لها من شأنها أن تحقق " القدرة على الإحساس بعناصر الجمال الأدبي في الكلام الأدبي الرفيع ، وتربية القدرة على فهم النصوص الجمالية الراقية ، والقدرة على محاكاة بعضها في إنشاء الكلام ، والقدرة على الإبداع والابتكار لدى الذين يملكون في فطرهم الاستعداد لشيء من ذلك "[1] .

وقد أثبت الواقع أن أغلب الضالعين في فهم النصوص الفنية ، وتحليلها ، وتذوقها ، والحكم عليها كان سبيلهم إلى ذلك مداومة قراءة الرفيع من فنون القول ، بل وحفظها والتنبُّه إلى ما فيها من الجمال، وقد أتاحت لهم هذه المداومة أن يبرعوا فيما بعد في مجال الإبداع أدبا ونقدا ،بل في مجال الإبداع بعامة .

ولنا أن نتتبع سير أعلام الأدب المحدثين من الشعراء والأدباء والنقاد والمفكرين لنلمس في سيرهم الذاتية جانبا مما أشرنا إليه ، فمصطفى صادق الرافعي ، وعبد الحميد بن باديس ، وعباس محمود العقاد ومحمد البشير الإبراهيمي ، وسيد قطب ، وطه حسين وغيرهم كثير كانوا ممن حفظوا كتاب الله وهو النموذج البلاغي المعجز ، وحفظوا أشعار العرب واطلعوا على أكثرها ، فنشأوا نشأة فنية توسلوا بها إلى معرفة حقيقة الكلام البليغ ، ثم أهلهم ذلك إلى الإبداع .

---

1 - عبد الرحمن حسن حبنكة ، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها ، دار القلم دمشق ،دار الشامية ، بيروت ، ط1، 1416هـ - 1996 م ، ج1، ص : 11 .

وإذا كان التدريب والممارسة هي السبيل إلى الإبداع فكيف نتساءل اليوم عن أسباب فشل درسنا اللغوي والبلاغي ونحن نغيّب في مناهجنا هذه الوسائل التي لابد أن يتمرسها المتعلم ليكوّن بها مجموع الملكات التي تستحيل إلى مؤهلات ومهارات في الفهم ، والتحليل ، والتذوق ، والحكم ، وإلى وقت قريب كان المعلمون والأساتذة يوجهون إلى حفظ القرآن الكريم، والقصائد الرائعة ، والمقطوعات النثرية الفنية ، ويجعلونها مجالا للتنافس بين التلاميذ، فأين معلمونا ومتعلمونا اليوم من هذا كله ؟ وأين هم من تحقيق غايات الدرس البلاغي، والمتمكِّن منهم لا يلِّم بحفظ قصار السور ، ولا يستطيع أن يلقي قصيدة معدودة الأبيات ، أو يقرأها قراءة صحيحة سليمة من الأخطاء ، فكيف له وهذه حاله أن يفهم الكلام البليغ أو يحلله أو يتذوقه أو يحكم عليه ويعلل لحكمه .

لهذا أصبح لزاما أن تجد هذه الدعوة صداها في مدارسنا وجامعاتنا وفق منهج عملي مدروس ، لا يهتم بتحفيظ المتعلمين النصوص الفنية البديعة بدءا بالقرآن الكريم ووصولا إلى روائع الأدب العربي القديم والحديث مما يتوافق مع سن المتعلم في كل مرحلة تعليمية فحسب ، بل يسمو بهذا الحفظ إلى الإدراك والفهم والوعي ، والتحليل والتذوق والحكم شيئا فشيئا ، فيألف المتعلمون منذ حداثة سنهم نماذج البلاغة والفن ، ويتدربون على تأملها وتفحصها فتجود ملكاتهم .

إن الدرس البلاغي أكبر من أن يكون معرفة خالصة راكدة ، لأنّ البلاغة في أمّة من الأمم هي روح فنّها ، ومعيار ذوقها ،هي سياستها اللغوية التي تعبّر عن وجودها وتميّزها ، ولذلك وجب أن تستمر هذه السياسة في أبنائها ليستمر وجود هذه الأمّة وبقاؤها ، ولن يكون ذلك إلا بالدربة والمران الذي سمّاه ابن الأثير إدمانا لأنّهما " يريانك الخبر عيانا ويجعلان عسرك من القول إمكانا ، وكلَّ جارحة منك قلبا ولسانا " [1] ولا قيمة لأي منهج نوجّه إليه ما لم نجعله بالممارسة واقعا في حياة المتعلم .

3-البلاغة بين الطابع الفني والطابع العلمي .

لقد رأينا منذ نشأة البحث البلاغي كيف كان الجاحظ ينتقد طرق الحكم على الشعر وانتقائه باعتباره نموذجا للكلام البليغ من قبل النحويين ، ورواة الشعر ، ورواة الأخبار، وتروق له طريقة الكتاب لأنَّهم " لا يقفون إلَّا على الألفاظ المتخيَّرة ، والمعاني المنتخبة ، وعلى الألفاظ العذبة ، والمخارج السهلة ، والديباجة الكريمة ، وعلى الطبع المتمكن ، وعلى السبك الجيد ، وكل كلام له ماء

[1] – ابن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ج : 1 ، ص : 35 .

ورونق ، وعلى المعاني التي إذا صارت في الصدور عمرتها ، وأصلحتها من الفساد القديم ، وفتحت للّسان باب البلاغة"[1].

وقد ألقى ابن قتيبة باللائمة على معاصريه من الكتّاب ، وعاب عليهم تقصيرهم في تربية ملكتهم الأدبية، فهم في نظره " قد استطابوا الدّعة ، واستوطؤوا مركب العجز ، وأعفوا أنفسهم من كدِّ النظر وقلوبهم من تعب التفكير حين نالوا الدّرك بغير سبب ، وبلغوا البغية بغير آلة " [2] ، ولذلك فهو يوجه الناشئ من الكتَّاب إلى ما يقوّم به لسانه ويده مما يجعل الكلام بليغا على ما ألف العرب في كلامهم ، كترك التقعير والتقعيب في الكلام ، ومطابقة الألفاظ لحال من تلقى إليهم يقول: " ونستحبُّ له أن ينزل ألفاظه في كتبه فيجعلها على قدر الكاتب والمكتوب إليه وألاّ يعطي خسيس الناس رفيع الكلام ، ولا رفيع النّاس خسيس الكلام " [3] ، وجمع الكثير من المعنى في القليل من اللفظ يريد بذلك الإيجاز الذي لا يراه محمودا في كلّ المواضع [4] .

وقد دعَّم هذا التوجّه أبو هلال العسكري حين رفض أن يسلك في كتابه طريقة المتكلمين في بيان حقيقة البلاغة والكلام البليغ ، وفضل بدلا عنها طريقة " صناع الكلام من الشعراء والكتاب "[5] ، كما دعمه ابن الأثير الذي جعل مدار البلاغة كلّها " على حاكم الذوق السليم ، الذي هو أنفع من
ذوق التعليم " [6] .

إنّ هذه النصوص تشير إلى أن أعلام البلاغة قد سلكوا في طريقهم إلى بحث قضايا البلاغة مسلكين مختلفين ، أولهما فنّي نشأ في ظله الدرس البلاغي ، وعماده تحكيم الذوق السليم الذي يترسخ لصاحبه من المعرفة الدقيقة بأسرار لغته ، أمّا ثانيهما فعلمي يعنى بإعمال العقل ، ويهتم بضبط الحدود، ووضع المصطلحات .

وقد شهد البحث البلاغي في مراحل تطوره تدرّجا طبيعيا من الطابع الفني إلى الطابع العلمي ، والمتتبع لحركة التأليف البلاغي يستطيع أن يكتشف هذا الانتقال بالمقارنة بين مؤلفات مرحلة النشأة ،

---

1 -الجاحظ ، البيان والتبيين ، ج : 4 ، ص : 24 .

2 – ابن قتيبة ، أدب الكاتب ، ص : 09 – 10 .

3 – المرجع نفسه ، ص : 18 .

4 – ينظر : نفسه ، ص : 19 .

5 – أبو هلال العسكري ، كتاب الصناعتين ، ص : 09 .

6 – ابن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ج : 1 ، ص : 35

ومؤلفات مرحلة الازدهار وما بعدها حيث يرى كيف انتقل الاهتمام من التحليل الفني المبني على التذوق، والهادف إلى كشف مواطن الجمال في النص المدروس إلى التحليل العلمي الهادف إلى تعليل هذا الجمال، وحصره في مصطلحات، وضبطه والتقنين له بالحدود والتعريفات .

وإن كان البحث البلاغي في مراحله الأخيرة قد غلب عليه الطابع العلمي المشبع بالمقدمات الفلسفية ، والتقسيمات المنطقية ، وكثرة الإصطلاحات، فإن ذلك ليس مبررا قويا لأن يسلك المحدثون سلوك المتأخرين من الشراح والملخصين، فيقصرون منهج الدرس البلاغي على هذا الطابع، ويتغافلون عن الطابع الفني الذي ساد في كثير من مراحل نموه وازدهاره .

وقد دعا مجددو الدرس البلاغي في العصر الحديث إلى تطهير البلاغة مما علق بها من مقدمات منطقية وفلسفية ، وضرورة إعادة اللحمة لقضايا البلاغة ومباحثها بإلغاء تقسيمها وتفتيتها إلى علوم ثلاثة ، وهي كلّها من أثر غلبة المنهج العلمي، مع ضرورة وصل البلاغة بالحياة الأدبية وإخضاع دراستها لمنهج يجمع بين معالم المنهجين العلمي والفني ، وهما اللذان تحدث عنهما كثير من الباحثين باسم المدرسة الكلامية والمدرسة الأدبية [1] .

والنتيجة التي يخلص إليها هؤلاء الباحثون في حديثهم عن المنهجين أو المدرستين هي ضرورة وصلهما لأنّه لا يمكن أن يكون البحث البلاغي بحثا علميا خالصا أو بحثا أدبيا خالصا ، لأنه " ليس تذوقا فحسب وإنما هو منهج علمي يرصد الفنون، وينسقها في أبواب متجانسة، ولذلك تكون العودة إلى كتب المدرسة الكلامية مهمة لأنها تضبط القواعد وتحدد الأصول ، والدراسة العلمية الحديثة أحوج
ما تكون إلى الضبط والتحديد "[2] .

والفصل بين المنهجين فصلا تاما مطلب عسير ،ويشهد بذلك واقع الدراسة البلاغية عند كثير من أعلامها ، فأبو هلال العسكري مع إقراره أنه لن يتبع طريقة المتكلمين يتَّجه نحوهم في تقسيماته وتبويبه ويجري في مضمارهم ، وعبد القاهر الجرجاني يميل مرة إلى المدرسة الكلامية في كتابه " دلائل الإعجاز " ويتجه إلى المدرسة الأدبية في كتابه " أسرار البلاغة " فهو في الأول يجادل جدلا منطقيا، ويكرر أساليب أهل الكلام، ولعل سبب ذلك أنه يبحث في إعجاز القرآن الكريم، ويقارع أهل

---

1 – ينظر : أمين الخولي ، فن القول ، ص : 126 – 141 ، وأحمد مطلوب ، البحث البلاغي عند العرب ، ص : 56 – 65 .

2 – أحمد مطلوب ، البحث البلاغي عند العرب ، ص : 92 .

النحل الزائفة، ويرد أقوالهم ويفند آراءهم ، وهو في كتابه الثاني أديب بليغ، يعمد إلى التحليل وإظهار ما في الكلام من بلاغة وجمـال "[1] .

وانطلاقا من واقع البحث البلاغي قديما ، ومسيرة تطوره فإنَّ المنهج اللائق في تصوّرنا هو التأليف بين خصائص المنهجين، مع مراعاة مناسبة كل منهج لسنّ المتعلمين ، وطبيعة المرحلة التعليمية ، وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها ، وفي الغالب فإننا نقترح أن يغلب المنهج الفني في الدراسة الأولية للبلاغة حيث يكون التركيز على تكوين الملكات والمهارات ، حتى إذا ما اشتدّ عودها، ونمت ندعمها بشيء من الضبط والحصر المتدرجين اللذين يتكفل بهما المنهج العلمي، ثمّ نعمق ذلك بالخوض في مجمل الفروع والأنواع في المستويات العليا، أمّا أن نشغل أذهان المتعلمين من أول عهدهم بدرس البلاغة بكم هائل من المصطلحات ونغرقهم في أقسامها وتفريعاتها وتعريفاتها فإنّ ذلك منهج أثبت فشله ، وحان أن نتخلى عنه .

ولعل أهمّ من فعّل هذه المزاوجة بين المنهجين من القدماء عبد القاهر الجرجاني في كتابيه "دلائل الإعجاز " و "أسرار البلاغة " ، حيث كان عرضه للمسألة البلاغية يبدأ فنيا تذوقيا ، وينتهي إلى القاعدة البلاغية التي تجمع جملة الخصائص المميزة لمبحث أو فن بلاغي دون آخر، فكأنها الخلاصة أو النتيجة التي يجب أن ننتهي إليها ، وهو "أوّل ناقد عربي أقام النقد الأدبي على أسس علمية نظرية ، ولم يطمس بذلك روحه الأدبية الفنية ، وكان له ذوقه الناقد، وذهنه الواعي ما يوفق به بين هذا وذاك ، في وقت مبكر شديد التبكير "[2].

وهو يرى للقوانين والقواعد أهميتها فيقول: "فإنّ لوضع القوانين ، وبيان التقسيم في كل شيء وتهيئة

العبارة في الفروق فائدة لا ينكرها المميز، ولا يخفى أن ذلك أتمُّ للغرض وأشفى للنفس "[3] ، ولكنه في الوقت ذاته لا يرى بديلا عن الذوق في إدراك أسرار الجمال للخطاب الفني حين يقول:" واعلم أنّه لا يصادف القول في هذا الباب موقعا من السامع ولا يجد لديه قبولا حتى يكون من أهل الذوق والمعرفة ، وحتى يكون ممن تحدثه نفسه بأن لما يومئ إليه من الحسن واللطف أصلا ، وحتى يختلف الحال عليه

---

1 -المرجع نفسه ، ص : 66 .

2 – سيد قطب ، النقد الأدبي أصوله ومناهجه ، دار الشروق ، القاهرة ، ط 8 ، 1424هـ ، 2003م ، ص : 05 .

3 – عبد القاهر الجرجاني ، أسرار البلاغة ، ص : 157 .

عند تأمل الكلام فيجد الأريحية تارة، ويعرى منها أخرى وحتى إذا أعجبه عجب ، وإذا نبهته لموضع المزية انتبه " [1] .

فأساس إدراك الجمال وحقيقة الكلام البليغ القدرة على التذوق الفني ، ولا قدرة على اكتشاف هذا الجمال واستحسان الكلام أو استهجانه إلا بوفرة الدربة ، وكثرة الممارسة قراءة وإمعانا في النصوص الفنية حتى تتشكل الذائقة الفنية الخاصة بالقارئ ، ويمتلك الوسيلة التي يستطيع بها الحكم والفرز لأنّ الذوق " في جوهره ومضمونه ملكة وموهبة يهبها الله سبحانه وتعالى لمن يشاء من عباده ثم تصقل بالممارسة والدرس والتحصيل "[2] ، والملكات "لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا ، ومعنى الحال أنه صفة غير راسخة ، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة "[3] .

لقد أدرك عبد القاهر قيمة وبلاغة الفن البلاغي من خلال هذه الملكة فهو يرسم لك ومعك أبعاده بالتحليل الفني ، ففي حديثه عن التمثيل ، يبدأ أولا بالتمهيد بالإشارة إلى قيمته الجمالية العامة فيما اتفق عليه العلماء يقول :" واعلم أنَّ مما اتفق العقلاء عليه ، أنّ التمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني ، أو برزت هي باختصار في معرضه، ونقلت عن صورها الأصلية إلى صورته كساها أبهة ، وكسبها منقبة ، ورفع من أقدارها ، وضاعف قواها في تحريك النفوس لها ، ودعا القلوب إليها ، واستثار لها من أقاصي الأفئدة صبابة وكلفا ، وقسر الطباع على أن تعطيها محبة وشغفا "[4] ، ثم يعرض عرضا عاما لمواضعه الفنية فيقول :" فإن كان مدحا كان أبهى وأفخم ، وأنبل في النفوس وأعظم ...وإن كان ذما كان مسّه أوجع ، وميسمه ألذع ، ووقعه أشد ...وإن كان حجاجا كان برهانه أنور ، وسلطانه أقهر ، وبيانه أبهر ...وإن كان افتخارا كان شأوه أمد وشرفه أجد ، ولسانه ألد ، وإن كان اعتذارا كان إلى القبول أقرب ، وللقلوب أخلب " [5] .

ويتبع ذلك ببيان هذا الكلام فيتناول مجموعة من الشواهد بالتحليل ومنها قول البحتري

دانٍ عَلَى أيْدِي العُفَاةِ وشَاسِعٌ عنْ كلِّ نِدٍّ في النَدى وَضَرِيبِ

---

1 – المصدر نفسه ، ص : 225 .

2 – شعبان عبد العظيم عبد الرحمن ، الذوق اللغوي عند ابن جني ، حولية كلية اللغة العربية بالقاهرة ، جامع الأزهر ، العدد 2 ، 1404هـ ، 1984 م ، ص : 251 .

3– ابن خلدون ، المقدمة ، ص : 344 .

4 – عبد القاهر الجرجاني ، أسرار البلاغة ، ص : 115 .

5 – المصدر نفسه ، ص : 115 .

كَالْبَدْرِ أَفْرَطَ فِي العُلُوِ وضَوْءُه لِلْعُصْبَةِ السّارِينَ جِدُّ قَرِيبِ [1].

ويشركك في تذوق جماليات التمثيل ، ويسعى لتدريبك على تذوق ما فيه من البلاغة والبيان فيدعوك إلى التفكير" في حالك وحال المعنى معك ، وأنت في البيت الأول لم تنته إلى الثاني ، ولم تتدبر نصرته إياه ، وتمثيله له فيما يملى على الإنسان عيناه ، ويؤدي إليه ناظراه ، ثم قسهما على تلك الحال وقد وقفت عليه وتأملت طرفيه ، فإنك تعلم بعد ما بين حالتيك ، وشدة تفاوتهما في تمكن المعنى لديك ، وتحببه إليك ، ونبله في نفسك ، وتوفيره لأنسك ، وتحكم لي بالصدق فيما قلت ، والحقّ فيما ادعيت " [2] ، ويواصل في ضرب الأمثلة عن التمثيل ويدعو القارئ على اكتشاف الفرق ، والموازنة بين تعبير لم يرد فيه التمثيل ، وآخر وظف فيه .

وبعد إيراده لما يربو عن العشرين شاهدا مختلفا من القرآن والشعر والأمثال العربية ودعوة القارئ إلى إدراك الفرق بين تعبير وآخر بالطريقة نفسها ، يصل إلى أبعد من ذلك فيبحث أسباب جمالية التمثيل التي لا تتحقق إلا بمقدار تأثيره في النفوس، ولهذا التأثير عنده أسباب وعلل " فأوَّل ذلك وأظهره أنّ أنس النفوس موقوف على أن تخرجها من خفي إلى جلي، وتأتيها بصريح بعد مكنّى وأن تردَّها في الشيء تعلمها إياه إلى شيء آخر هي بشأنه أعلم وثقتها به في المعرفة أحكم نحو أن تنقلها عن العقل إلى الإحساس وعما يعلم بالفكر إلى ما يعلم بالاضطرار والطبع، لأن العلم المستفاد من طرق الحواس أو المركوز فيها من جهة الطبع وعلى حدّ الضرورة ، يفضل العلم المستفاد من جهة النظر والفكر في القــوة

القوة والاستحكام وبلوغ الثقة فيه غاية التّمام "[3] .

بهذه الطريقة التي يشغف فيها عبد القاهر بالتحليل الفنّي ، ويستطرد في ذلك بوقفات متعددة عند شواهد كثيرة ومختلفة ، وعن طريق المقارنة ، وإشراك المتلقي وتدريبه على اكتشاف جماليات الفن المدروس من خلال النصوص يؤصل للمنهج الفنّي، ولكنه يتجاوزه من حين لآخر لاستخلاص القواعد والخلاصات ، وبيان الأقسام والفروع .

وسار على دربه كثير من المحدثين وهم يتناولون بلاغة القرآن الكريم وإعجازه ، أو جودة العمل الأدبي وجماله ، ومن أولئك نذكر سيد قطب الذي اتخذ من الذوق الفني وسيلة لإدراك إعجاز القرآن

---

1 – ديوان البحتري ، ص : 58 .

2 – عبد القاهر الجرجاني ، أسرار البلاغة ، ص : 116 .

3 – المصدر نفسه ، ص : 121.

الكريم، فجعله فيما سمّاه بالتصوير الفني ، والمطلع على تحليله لآيات القرآن الكريم يدرك مدى تعويله على قدرته التذوقية في كشف خصائص الأسلوب القرآني .

وهو يستوقفنا عند قوله تعالى : " إِنَّ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَاسْتَكْبَرُوا عَنْهَا لَا تُفَتَّحُ لَهُمْ أَبْوَابُ السَّمَاءِ وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُجْرِمِينَ " [1] ، ويسعى إلى إشراكك هو الآخر في تذوق جمال الآية ، فيلفت انتباهك كيف أنّ الآية " ترسم بخيالك صورة لتفتح أبواب السماء ، وصورة أخرى لولوج الحبل الغليظ في سم الخياط ، ويختار من أسماء الحبل الغليظ اسم " الجمل " خاصة في هذا المقام ، ويدع للحسّ أن يتأثر عن طريق الخيال بالصورتين ما شاء له التأثر ليستقر في النهاية معنى القبول ومعنى الاستحالة في أعماق النفس " [2] .

وسيد قطب يكتفي في تحليله في الغالب الأعم بالإشارة إلى الخاصية الفنية بإجمال، وهي هاهنا وفي مجمله خاصية التصوير الفنّي ولا يهمه أن يبحث لها عن المصطلح البلاغي من الموروث بقدر ما يهمه كيف يكتشف ما تنطوي عليه من جمال آخاذ تلتفت إليه الأذهان ، وتشغف به النفوس لأنّ معاني القرآن الكريم تخاطب الذهن والوعي كما تخاطب الحسّ والوجدان [3] ، وهو إن كان يمثل لهذه الخاصية ويحللها في الآية والآيتين في كتاب التصوير الفني ، فإنها ترقى في كتابه " مشاهد القيامة " إلى جزء هام من السورة ، أو السورة كاملة أحيانا ، كما فعل مع سورة المدثر ، وسورة المسد [4] .

وجميل حين يصرح سيد قطب أنّه لم يؤلف كتبه – التصوير الفني في القرآن، ومشاهد القيامة في القرآن بخاصة – إلا ليرد " القرآن في إحساسنا جديدا كما تلقاه العرب أوّل مرة فسحروا به أجمعين واستوى في الإقرار بسحره المؤمنون والكافرون "[5] ، وهو يلتزم في هذين الكتابين بالطريقة نفسها فيبني اكتشافه لمعالم الجمال الفني في القرآن على حسّه وذوقه الفني ويشرك في ذلك القارئ فيدعوه إلى التأمل والتدبر مرة بعد أخرى .

ويحضر التذوق الفني بجلاء في تحليلات أحمد بدوي لجانب من تشبيهات القرآن الكريم ،ومن ذلك وقفته عند قوله تعالى : " مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ

---

1 – سورة الأعراف : الآية : 40 .

2 – سيد قطب ، التصوير الفني في القرآن ، ص : 38 .

3 – ينظر : سيد قطب ، مشاهد القيامة في القرآن ، دار الشروق ، القاهرة ، ط 14 ، 1423هـ ، 2002 م ، ص : 08 .

4 – ينظر : المرجع نفسه ، ص : 61 – 65 .

5 – ينظر : نفسه ، ص : 08 .

الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ "[1] ، حيث يقول :" فقد يتراءى أنّه يكفي في التشبيه أن يقال مثلهم كمثل الحمار الذي لا يعقل ، ولكن الصورة تزداد قوة والتصاقا والتحاما ، حين يقرن بين هؤلاء وقد حملوا التوراة، فلم ينتفعوا بما فيها ، وبين الحمار يحمل أسفار العلم ولا يدري مما ضمنه شيئا فتمام الصورتين يأتي من هذا القيد الذي جعل الصلة بينهما قوية وثيقة "[2] .

وقد مهّد لدراسة هذا التشبيه بالقول:" ومن خصائص التشبيه القرآني دقته، فهو يصف ويقيد حتّى تصبح الصورة دقيقة واضحة أخاذة "[3] ، فلم يشر إلى نوع أو فرع أو قسم من أقسام التشبيه مما يعني أنّ همّه مسلّط على الجانب الفني، وقدرة التشبيه على التصوير الدقيق للمعنى في أبهى صورة وأوضحها.

لا يعني هذا أنّ النماذج التي أتينا على ذكرها لا تقف عند المصطلح أو القاعدة ، ولكن تركيزها على التذوق الفني بعيدا عن التدقيق في الوقوف على القاعدة البلاغية ، وإن كانت تصل إليها فبعد كثير من التحليل لنماذج القاعدة وأمثلتها المختلفة مما يعني أنّ العناية هي ممارسة التذوق والتعويل عليه في اكتشاف الأسرار البلاغية ، والأغراض الفنية ، وهذه ميزة لابد من توفرها في البحث البلاغي الهادف لأنها تمكن من مهارة التذوق وتدرب عليها.

ومما يمكن أن نخلص إليه أنّ معرفة قواعد البلاغة وقوانينها لا تكفي وحدها لإدراك حقيقة الكلام البليغ، أو تحليله، أو فهمه، أو الكتابة على منواله ، ولذلك ألح هؤلاء الأعلام على معاودة النظر إلى النماذج البليغة ، وارتياد سماعها وقراءتها، والدربة على تحليلها استنادا واعتمادا على مهارة التذوق التي يجب أن تتكون لدى القارئ والمتعلم شيئا فشيئا ، ولا تتشكل هذه المهارة إلا بطول النظر في كلام العرب شعرا و نثرا ، وهو ما دعاه ابن الأثير إدمانا ، هذه الكلمة التي " تعني طول زمن الدربة ، وطول زمن المراجعة ، لأنّ الذائقة البيانية شيء نفيس جدا ، ووصف عال من أوصاف النفس الراقية ، ومن يرد
ذلك فلابد من دفع التكاليف "[4] ، ولذلك وجب أن يكون المدرس على مستوى راق من الإحساس بالجمال الفنّي حتى يستطيع أن ينقل هذا الإحساس للمتعلمين عن طريق التدريب شيئا فشيئا ،

---

1 – سورة الجمعة : الآية : 05 .

2 – أحمد بدوي ، من بلاغة القرآن ، ص : 154 .

3 – المرجع نفسه ، ص : 154 .

4 – محمد محمد أبو موسى ، الغائب في الدراسات البلاغية بين الواقع والمأمول ، ص : 1073 .

وإقناعهم وإمتاعهم بما فيه من الفنيات ، فينشأوا بذلك نشأة فنية تساعدهم على ممارسة التحليل الفنّي.

4- البلاغة بين التمثيل والتحليل .

لا يمكننا أن نتصور بحثا بلاغيا قديما أو حديثا يفتقر إلى هاتين الخاصيتين ، ولكن الذي يلفت الانتباه أنّ من البحوث ما يركز على وفرة التمثيل على اعتبار أنّ المثال هو النموذج الأوضح الذي يدل بنفسه على المبحث البلاغي ، وقد ظهر ذلك جليا في المراحل الأولى للتأليف البلاغي ، ولكن سرعان ما تنبه العلماء لأهمية التحليل سواء أفي الدراسات القرآنية أم في الدراسات الأدبية .

والذي يجب أن نلفت إليه الانتباه هو أنّ عملية التحليل عملية أساسية في البحث البلاغي يجب أن تتزامن مع عملية التمثيل ، لأنّه لا قيمة لهذه الأخيرة بدونها ، كما أنّه لا قيمة للبحث البلاغي إجمالا وهو يفتقر إليها ، ذلك أنّ التحليل " يوفر نظرات عميقة في التماسك القاعدي لبناء النص (تكوين النص) ، ويسهم كذلك في فهم الكفاءة النصية الخاصة ، أي تنمية القدرة على فهم نصوص غير معروفة وإنتاج نصوص مناسبة "[1] ، وذلك يعني أنّ عملية التحليل حاضرة في إنتاج النصوص وتلقيها مما يؤكد ضرورتها للمتلقي قارئا أو متعلما .

وللتحليل أهمية بالغة في تحصيل ثمرة البحث البلاغي فبه نقف على حقيقة البيان وعلى " أسراره ومعرفة الفروق بين أجناسه ، والتمييز بين طبقاته ما علا منها وما نزل ، ودون ذاك لا تقوم البلاغة بالغاية التي عقدت لأجلها ، وكانت سبب بحثها ووجودها "[2] ، فالتحليل وسيلة هامة من وسائل البحث البلاغي تمكّن القارئ وتقدره على مجموعة من المهارات على رأسها مهارة التذوق الفنّي .

ومما يجب أن ينبني عليه التحليل لفت الانتباه إلى القيم الجمالية عن طريق الموازنة بين التعبير بلفظ وآخر ، وصياغة وأخرى ، وصورة وأخرى لأنّ من شأن الموازنة أن تكشف لك عن الفارق بين هذا التعبير وذاك ،كما أنّ من شأنها أن تقنع القارئ بصواب التحليل لأنّ من غاياته المثلى الاحتجاج والاستدلال المدعوم بالأمثلة والشواهد .

وتنبيهنا لأهمية التحليل لا يعني بحال من الأحوال إهمالنا للتمثيل ، فله هو الآخر وظيفته التي يؤديها في البحث البلاغي بل لا يمكن أن نمارس وظيفة التحليل إلا لهذه الشواهد البلاغية والنصوص

---

1 – كلاوس برينكر ، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج ، ترجمه وعلق عليه ومهد له سعيد حسن بحيرى ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 1425 هـ ، 2005 م ، ص : 17 .

2 – عبد الله عبد الرحمن أحمد بانقيب ، مناهج التحليل البلاغي عند علماء الإعجاز من الرماني إلى عبد القاهر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة ، 1429 هـ ، 2008م ، ص : 02 .

الفنية ، ولكن الذي ننبه إليه أن تجميع الشواهد ورصفها دون عملية تحليلية تكشف مواطن الجمال فيها ، وتلفت الانتباه إليها وتستوقف القارئ عندها عمل لا ينطوي على كثير من الفوائد .

ويمتاز الشاهد البلاغي عن غيره من الشواهد من حيث الوظيفة والمجال ، فأمّا الوظيفة فليست تقريبية وتوضيحية فحسب بل هي حجاجية استدلالية، لكنها تختص بكشف الجوانب الفنية والجمالية للخطاب البليغ، وأمّا المجال فرحب واسع إذ لا يستثنى في الشاهد البلاغي كلام جميل في أي فترة أو عصر على عكس الشاهد اللغوي والنحوي الذي حددت له حقب زمنية دون أخرى [1] .

ويفترض في الشاهد البلاغي الجدّة والتنويع ، والبعد عن النمطية والتكرار الذي أصابه في فترة جمود البلاغة العربية ، ويتكفل البيانان الديني قرآنا وحديثا ، والأدبي شعرا ونثرا بذلك، إذ لكل جيل قراءته المختلفة ، ولكل جيل أدبه المخصوص الذي ينطبع فيه بخصائص فنية جديدة يجب أن لا نغفلها حتّى تبقى البلاغة العربية حيّة ملائمة لواقع الحياة وما يجدّ فيها .

ويمكننا أن نقف لدى أعلام البلاغة قدماء ومجددين على نماذج تحليلية تمثيلية باهرة نستفيد من مناهجها وطرائقها في إكساب القارئ مهارات التحليل والاستدلال الذي يستهدف البيان والتوضيح من جهة ، والتذوق الفني لمواطن الجمال من جهة أخرى مما يحقق ثمرة البحث البلاغي ، ويطبعه بالوظيفية التي يفتقر إليها، ويجعل من تعلمنا اللّغة تعلما هادفا ، ويضعها في أيدينا وسيلة لا غاية .

ومن نماذج التمثيل والتحليل في الدراسات التي تناولت القرآن الكريم نذكر ما قام به أصحاب الدراسات الإعجازية من أمثال الرماني والخطابي والباقلاني وعبد القاهر الجرجاني ، وتظهر عنايتهم بالتمثيل إلى جانب التحليل في كثير من المواضع ومن ذلك حديثهم عن الاستعارة وبخاصة تناولهم لقيمها الجمالية فالرماني يقول عن قوله تعالى : " لَا يَزَالُ بُنْيَانُهُمُ الَّذِي بَنَوْا رِيبَةً فِي قُلُوبِهِمْ "[2] وقوله : " أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ "[3] " كلّ هذا مستعار ، وأصل البنيان إنما هو للحيطان وما أشبهها ، وحقيقة اعتقادهم الذي عملوا عليه ، والاستعارة أبلغ لما فيها من البنيان بما يحسّ ويتصوّر ، وجعل البنيان ريبة ، وإنما هو ذو ريبة ، والاستعارة أبلغ كما تقول هو خبث كلّه ، وذلك أبلغ من أن يجعله

1 – عريض بن حمود العطوي ، منهج التعامل مع الشاهد البلاغي ، ص : 498 .

2 – سورة التوبة : الآية : 110 .

3 – سورة التوبة: الآية : 109 .

ممتزجا ، لأن قوة الذمّ للريبة ، فجاء على البلاغة لا على الحذف الذي إنما يراد به الإيجاز في العبارة فقط " [1] .

فالرماني يعمد إلى المقارنة والموازنة بين أصل التعبير وحقيقته قبل أن يكون استعارة وبعد أن صار كذلك ليتبين مدى الزيادة التي أضفاها التعبير الاستعاري على المعنى ، ومن خلال هذه الموازنة يكشف عن القيمة الفنية لهذا التعبير أو ذاك .

ويظهر اقتران التمثيل بالتحليل بشكل جلي عند عبد القاهر الجرجاني في حديثه عن الاستعارة وقيمها الفنية فهو بعدما يلخص أشكالها بقوله : " ولها هاهنا أساليب كثيرة ومسالك دقيقة مختلفة ، والقول الذي يجري مجرى القانون والقسمة يغمض فيها إلا أنّ ما يجب أن تعلم في معنى التقسيم لها أنّا على أصول : أحدها : أن يؤخذ الشبه من الأشياء المشاهدة والمدركة بالحواس على الجملة للمعاني المعقولة ، والثاني : أن يؤخذ الشبه من الأشياء المحسوسة لمثلها ، إلا أنّ الشبه مع ذلك عقلي ، والأصل الثالث : أن يؤخذ الشبه من المعقول للمعقول "[2] ، ثم يفصل هذه الأشكال ويحللها شكلا شكلا بضرب أمثلة لها وتحليلها حيث يقول عن الشكل الأول : " فمثال ما يجري على الأصل الأول ما ذكرت لك من استعارة " النور " للبيان والحجة * فهذا شبه أخذ من محسوس لمعقول ، ألا ترى أنّ النور مشاهد محسوس بالبصر ، والبيان والحجة مما يؤديه إليك العقل من غير واسطة من العين أو غيرها من الحواس ، وذلك أنّ الشبه ينصرف إلى المفهوم من الحروف والأصوات ، ومدلول الألفاظ هو الذي ينور القلب لا الألفاظ ، هذا و "النور " يستعار للعلم نفسه أيضا والإيمان ، وكذلك حكم " الظلمة " إذا استعيرت للشبهة والجهل والكفر " [3] .

وفي البيان الأدبي يستوقفنا ابن الأثير بالتمثيل والتحليل عند كثير من القضايا التي تناولها في الاستعارة ، فعند تناوله لقول الشاعر :

فأَمْطَرَت لُؤْلُؤاً مِنْ نَرْجِسٍ وَسَقَتْ وَرْداً وَعَضَتْ عَلَى العُنّابِ بِالْبَرَدِ[4]

يقول : " وجد عليه من الحسن والرونق ما لا خفاء به ، وهو من باب الاستعارة ، فإذا أظهرنا المستعار له صرنا إلى كلام غث ، وذلك أنّا نقول : " فأمطرت دمعا كاللؤلؤ من عين كالنرجس ،

---

1 – الرماني ، النكت في إعجاز القرآن ، ص : 91 -92 .

2 – عبد القاهر الجرجاني ، أسرار البلاغة ، ص : 66 .

* – يقصد بذلك قوله تعالى : " وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنْزِلَ مَعَهُ أُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ " ، الأعراف : الآية : 157 .

3 – عبد القاهر الجرجاني ، أسرار البلاغة ، ص : 66 .

4 – البيت للرأواء الدمشقي ، ينظر: هامش المثل السائر ، ج : 2 ، ص : 75 .

وسقت خدّا كالورد ، وعضّت على أنامل مخضوبة كالعناب بأسنان كالبرد ، وفرق بين هذين الكلامين للمتأمل واسع " [1]

وفي مؤلفات المحدثين كثير من مظاهر الاقتران لهذين الوسيلتين الهامتين ، فهذا أحمد بدوي يتناول قوله تعالى : " وَتَرَكْنَا بَعْضَهُمْ يَوْمَئِذٍ يَمُوجُ فِي بَعْضٍ وَنُفِخَ فِي الصُّورِ فَجَمَعْنَاهُمْ جَمْعًا " [2] بالتحليل فيقول : " فكلمة " يموج " لا تقف عند حد استعارتها لمعنى الاضطراب بل إنها تصور للخيال هذا الجمع الحاشد من الناس احتشادا لا تدرك العين مداه حتى صار هذا الحشد الزاخر كبحر ، ترى العين منه ما تراه في البحر الزاخر من حركة وتموّج واضطراب ، ولا تأتي كلمة " يموج " إلا موحية بهذا المعنى ، ودالة عليه "[3] ، فليس الهم في مثل هذا الكلام الاستعارة ولا نوعها ولكن الأهم هو تحليل القيمة الجمالية لهذه الاستعارة وما تنطوي عليه من قدرة على تصوير المعنى .

ويتناول سيد قطب مظاهر التصوير الفني في القرآن الكريم وهي جملتها من الصور البيانية المعروفة لكنّه لا يهمه أن يسميها بمصطلحاتها بقدر ما يهمه إظهار ما فيها من التصوير فهو يقول : " وهذا هو الغضب، أو هذا هوالروع ، أو هذه هي البشرى تهيج وتسكن ، وتوحي وتسكت ، وتجيء وتذهب " وَلَمَّا سَكَتَ عَنْ مُوسَى الْغَضَبُ " [4] ،" فَلَمَّا ذَهَبَ عَنْ إِبْرَاهِيمَ الرَّوْعُ وَجَاءَتْهُ الْبُشْرَى يُجَادِلُنَا فِي قَوْمِ لُوطٍ "[5] [6].

وهكذا نلحظ في هذه النماذج كيف يقترن التمثيل بالتحليل " وهذه الشواهد مع أهميتها في تدريب الطلاب على التحليل لها قيمة أخرى تجعلنا نتحرى في اختيارها ، وهذه القيمة هي صقل النفس الإنسانية وتهذيبها بما في الشواهد من قيم أخلاقية ، ومروءات ومعان إنسانية نبيلة يكرر الطالب قراءتها حتى تسكن قيمتها في نفسه " [7] .

5-البلاغة بين دراسة الشاهد ودراسة النص .

---

1 - ابن الأثير ، المثل السائر ، ج : 2 ، ص : 76 .

2 - سورة الكهف : الآية : 99 .

3 - أحمد بدوي ، من بلاغة القرآن ، ص : 167 .

4 - سورة الأعراف : الآية : 154 .

5 - سورة هود : الآية : 74 .

6 - سيد قطب ، التصوير الفني في القرآن ، ص : 75 .

7 - محمد محمد أبو موسى ، الغائب في الدراسات البلاغية بين الواقع والمأمول ، ص : 1096 .

الطابع الفنِّي للدرس البلاغي طابع راسخ فيه إذ لا يمكن الحديث عن هذا الدرس بعيدا عن النماذج الفنية ، ولعل من الإشكالات التي شهدها الدرس البلاغي بُعده في بعض مراحله عن هذا المعين ، حيث أصبحت النماذج والشواهد مكرورة مألوفة تتردد على المتعلِّم والدارس في معظم المؤلفات ، وهي نماذج مجزوءة مبتورة من سياقاتها .

وقد عرضت بعض الدراسات الحديثة لإشكالية الشاهد البلاغي ، وكان من أهمّ ما وسمته به النمطية والجمود وبخاصة في المراحل المتأخرة للدرس البلاغي [1] ، وقد ورث هذا الدرس حديثا هذه النمطية فراح يردد النماذج نفسها بعد أن يخرجها من مقاماتها ، وأكثر من ذلك حينما يساء التعامل مع هذا الشاهد بالاكتفاء بإيراده دون شرح أو بيان أو تحليل أدبي فنّي يكشف عن مواطن الجمال فيه .

وقد صوّر شوقي ضيف جانبا من الجمود الذي أصاب الشواهد البلاغية بالقول : " فالأساتذة يدرسونها – البلاغة – لتلاميذهم ، وقد يؤلفون فيها ، دون عناية بالنصوص إلا ما يجلبونه من لدن عبد القاهر والزمخشري ، ولا تظن أنّهم يحتفظون بتحليلاتهما البديعة لنصوص الشعر والنثر وآي الذكر الحكيم، فقد كان ينقصهم الذوق المرهف ، والحسُّ الحاد ، كما كانت تنقصهم الملكة البصيرة التي تستطيع تحليل النماذج الأدبية ، وتبيّن مواطن الجمال الخفية فيها ، بل أيضا المواطن الظاهرة " [2] .

لقد ألفنا في درسنا البلاغي كثيرا من النماذج والشواهد المبتورة ، ففي درس الكناية مثلا لا زلنا نردد على طلبتنا ومتعلمينا ، نماذج من مثل : " طويل النجاد " و" رفيع العماد " و " كثير الرماد "* وهي إضافة إلى كونها مبتورة من سياقها النّصي ، فإنها صور تكاد تكون غريبة عن محيطنا الاجتماعي والثقافي، ولم تعد مألوفة للقارئ أو المتعلم تعبيرا عن الشجاعة والكرم ، ولذلك لم تعد تؤدي دورها كشاهد يقرّب هذه الطريقة التعبيرية ، والأسلوب الفنّي لدى المتلقي وهو الدور الذي يضطلع به الشاهد .

ولكن هذا لا يعني بحال من الأحوال إلغاء هذه الشواهد وإقصاءها لطابعها القديم أو لكونها مجتزأة ، وإنما يعني الدعوة إلى حسن الاختيار والانتقاء لما يؤدي دوره من النماذج في كلِّ مرحلة من

---

1 – ينظر : عويض بن حمود العطوي ، منهج التعامل مع الشاهد البلاغي ، ص : 499 .

2 – شوقي ضيف ، البلاغة تطور وتاريخ ، ص : 272 –273 .

* – تنظر هذه الكنايات في بيت من قصيدة ترثي فيها الخنساء أخاها صخرا ، وذلك قولها :

طَوِيلُ النِّجَادِ ، رَفِيعُ العِمَادِ كَثِيرُ الرَّمَادِ إِذَا مَا شَتَا .

مراحل التعلّم بما يتناسب مع أفهام المتعلمين وسنهم ورغباتهم واحتياجاتهم العمرية ، وبما يجد قبولا في نفوسهم وأذواقهم .

وإن كان الشاهد الأدبي المجتزأ يؤدي دوره في إيضاح وتقريب الظاهرة البلاغية بعامة ، فإنّ للنص دورا آخر يتمثل في النظرة الشاملة والمتكاملة لمجموع الظواهر البلاغية وهي تخدم الموضوعات والمعاني المتناولة ، ولذلك وجب الدمج بين توظيف الشواهد والنصوص الأدبية في الدرس البلاغي بحيث نعمد إلى الانطلاق من النصوص الأدبية الفنية وندعمها من حين إلى آخر بشواهد فنية تعمّق الفهم ، وتدرّب على مزيد من التذوق .

وقد جربنا في أثناء أدائنا للدرس البلاغي بالجامعة العمل بالنص الفنّي ، والشاهد البلاغي المجتزأ في مجموعتين دراسيتين مختلفتين [1]، ورأينا الشغف والإقبال من قبل الطلبة على دراسة الظاهرة البلاغية من خلال النص أوفر من إقبالهم على دراستها بالشاهد وقد يعود ذلك في تصورنا إلى أنّ النّص يوفر لنا مجموعة مختلفة من الظواهر البلاغية حيث كنّا ننتقل بالطالب من ظاهرة إلى أخرى ونعزز ذلك أحيانا ببعض الشواهد مما يجعل الطالب مشدودا في الغالب إلى متابعة اكتشاف الظاهرة بنفسه ، بل محاولة تبيّن ما فيها من جمال إذا وجد الموجه الذي يرشده إلى ذلك ، ولعل في ذلك شدّا لانتباهه ، أمّا الدراسة بالاعتماد على الشاهد المجتزأ من نصه ففي الغالب ما يحدد لها موضوع مخصوص لا يخرج عنه الطالب ، مما يبعث على الملل بخاصة إذا وقع التركيز على بيان الفروع والأقسام ، وأتبع بضبط المصطلحات والقواعد ، وعلى الرغم من ذلك لا يمكننا أن ننكر ما للشاهد من دور في تقريب المفاهيم البلاغية ، ولذلك وجب أن يستخدم الشاهد داعما لدراسة الظاهرة المعالجة في النص الفني .

إن تقديم الدرس البلاغي من خلال النص الفنّي يعيد للظواهر البلاغية اللحمة التي غيبت من خلال تقسيم الظواهر البلاغية إلى ثلاثة علوم ، وتقسيم كل علم إلى مجموعة من المباحث ، وتفريع كلّ مبحث إلى مجموعة من الفروع ، وإن كانت هذه هي النتائج التي آل إليها البحث البلاغي فإنّ تبليغها للمتعلمين يجب أن يكون متدرجا من خلال دراسة النصوص ،ولا نصدمه بها من أول تعامل له مع الدرس البلاغي .

لقد أصبح من الضروري أن نقارب مباحث الدرس البلاغي من خلال الجمع بين اختيار النصوص واختيار الشواهد الداعمة ، ولذلك وجب أن ننتقي النصوص الفنية مما يمثل البلاغة القرآنية أو بلاغة الحديث النبوي ، أو بلاغة الشعر والنثر، فنعمد أولا أن يتلقف المتعلمون هذه النصوص

1- قمنا بهذه التجربة مع طلبة السنة الأولى جامعي بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة ابن خلدون . تيارت ، وذلك خلال السنة الجامعية 2012- 2013 ، وسنعرض لها مفصلة لاحقا .

قراءة وحفظا وفهما لمضامينها ، وننتقل بهم في مراحل موالية إلى التدريب على تحليلها ، وتذوق ما فيها من ظواهر فنية بلاغية ، وندعم ذلك من حين إلى آخر بالشواهد الموضحة والمقربة للمفاهيم البلاغية ، بما يجعل الدرس البلاغي ليس معرفة خالصة بل تدريبا مستمرا على الفهم والتحليل والتذوق ، وتلك هي الممارسة والمدارسة التي نجدها في مؤلفات أعلام البلاغة .

6- البلاغة بين درس اللغة والأدب

لا يختلف اثنان في أنّ الدرس البلاغي نشأ في حضن اللغة العربية وأدبها ولا فكاك له عنهما قديما أو حديثا ، لأنّ البحث في خصائص اللغة العربية ،ومميزات نصوصها الفنية شكّل نقطة الانطلاق لتناول قضايا البلاغة ومباحثها ، ولولا السعي لإبراز هذه الخصائص وما تنطوي عليه هذه النصوص من فنية وجمال لما كان بحث بلاغي ، ولا كانت مصطلحاته وعلومه وقواعده .

لقد أثبتت كثير من الدراسات الأكاديمية التي عرضنا لها أنّ جانبا هاما من الإشكالات والصعوبات التي تعْرِض للدرس البلاغي في أدائه من قبل المعلمين ، وتلقيه من قبل المتعلمين مأتاها ذلك الفصل بين هذا الدرس وغيره من نشاطات اللغة والأدب ، مما يستدعي إعادة اللحمة بين درس اللغة والأدب من جهة ، وبين الدرس البلاغي من جهة أخرى .

وقد شهدت بحوث القدماء والمحدثين تلك الصلة الوثيقة بين درس اللغة والأدب ، وشهدت على وجه الخصوص بعلاقة البلاغة الوطيدة بغيرها من دروس اللغة والأدب ، ففي المنجز التراثي نجد بحوثا من مثل " البيان والتبيين " للجاحظ ، و " الكامل في اللغة والأدب " للمبرد ، و" نقد الشعر " و" نقد النثر " لقدامة بن جعفر ، و" الصناعتين " لأبي هلال لعسكري ، و" العمدة في محاسن الشعر والنثر " لابن رشيق القيرواني ، و" سر الفصاحة " لابن سنان الخفاجي ، "أسرار البلاغة " لعبدالقاهر الجرجاني ، و " المثل السائر " لابن الأثير وغيرهم .

بل يمكن اعتبار فكرة التأليف بين علوم اللغة والأدب والبلاغة ظاهرة جلية في مؤلف متأخر هو " مفتاح العلوم " لأبي يعقوب السكاكي ، فلو استثنينا قسمه الخاص بعلم المنطق والاستدلال لوجدنا كل أقسامه الأخرى ، وكل مادة فيه تدخل تحت محوري الدراسة اللغوية، والدراسة والأدبية .

وقد شهدت الدراسات اللِّسانية الحديثة مما له علاقة بالدرس البلاغي بوثاقة العلاقة بين اللغة والأدب من جهة ، وبين الدرس البلاغي من جهة أخرى ، ويمكن للدارس أن يجد هذا التداخل جليا في الدراسات الأسلوبية ، والدراسات التداولية ، واللسانيات النصية ، وتحليل الخطاب وغيرها من الدراسات التي يلتحم فيها الدرس الأدبي واللغوي .

إنّ إعادة اللحمة لدرس اللُّغة والأدب ودرس البلاغة لا تعني طيّ كلّ هذه العلوم تحت باب واحد بل تعني في نظرنا التفكير في كيفية استثمار المادة المعرفية لكل فرع لخدمة فروع اللغة الأخرى من باب المنفعة العلمية العامة التي تقتضي دمج المعارف والمكتسبات لحلّ الإشكالات المعروضة ، بحيث يمكن استثمار هذه المعارف بجعلها وسيلة في يد المتعلم من أجل تنمية قدراته على الملاحظة والمقارنة والتحليل والاستنتاج.

ولتوضيح هذه العلاقة بين فروع علوم اللغة ومباحث البلاغة نشير إلى أنّ لمعارف علم الأصوات ، وعلم الصرف ، وعلم النحو علاقة وثيقة بالمعارف البلاغية لأنها تبنى على أساس منها ، ولا يمكن للمتعلم أن يفقه شيئا منها وهو يجهل هذه المعارف ، فشروط الفصاحة وعيوبها في الكلمة المفردة وفي التركيب مثلا يتعلق كثير منها بالمعرفة الصوتية ، والصرفية ، والنحوية ، حيث نجد لمخرج الصوت ، وصفاته ، ولهيكل الكلمة وبنيتها ، ولعلاقات الكلمات بعضها ببعض أثر في الحكم على فصاحة الكلمة أو الكلام ، إذ أنَّ أية مخالفة لقواعد هذه العلوم تعني عيبا من عيوب الفصاحة .

بل نجد أنَّ مباحث علم المعاني تتداخل مع كثير من مباحث النحو فقضايا مثل التقديم ، والتأخير ، والحذف ، والذكر ، والتعريف ، والتنكير ، والفصل ، والوصل كلّها من صميم المعارف النحوية ، وإن كانت طريقة المعالجة ، وبعض المصطلحات لا تتفق بين العلمين ، فإنّ ذلك لا يعني انفصالهما بل يعني ضرورة الارتكاز في التحليل البلاغي على هذه المادة النحوية التي نعتبرها قاعدة الانطلاق إلى أفق المعالجة البلاغية وبدونها لا نستطيع أن نتحدث عن فعالية ووظيفية الدرس البلاغي لدى متعلم يجهل هذه المعارف أو يتناولها تناولا سطحيا .

وقد وثّق هذه الصلة قديما عبد القاهر الجرجاني حينما أرسى مبادئ نظريته في النظم حيث جعل جوهرها ما سمّاه معاني النحو ، وهو يقصد بذلك كلّ أشكال التركيب والعلاقات التي تتآلف من خلالها الكلمات بحسب ما أثر من استعمالات العرب لكلامهم ، وقد طوى البلاغيون المتأخرون أهمّ هذه الاستعمالات تحت أبواب ومباحث علم المعاني ، إلا أنّ هذا لا يعني أنّ المعارف النحوية تتعلق بهذا الفرع من علوم البلاغة دون غيره حيث تعدى عبد القاهر ذلك إلى القول أنّه لا مزية للكلام إلا من خلال التركيب الذي سمّاه نظما ، وذلك يجري عنده على كل مباحث البلاغة سواء أكانت من علم المعاني أم البيان أم البديع ، لأنّ النظم عنده هو توخي معاني النحو فيما بين معاني

الكلمات [1] ، أي أنّ مدار التفاضل بين كلام وكلام هو في طبيعة التركيب النحوي وما يكتنفه من علاقات بين الكلمات .

وفي الدراسات الحديثة تنبيه إلى هذه العلاقات الوطيدة بين علوم اللغة وآدابها ، فقد كتب تامر سلوم كتابه " نظرية اللغة والجمال في النقد العربي " وحاول فيه أن يقرأ خصائص اللغة ، ومقومات الجمال الفنّي قراءة مبنية على نظرة تكاملية ، فانظلق من " التشكيل الصوتي " لأنّه " أهم جوانب التشكيل اللغوي ...فهو الجانب الأكثر صلة بالتركيب ، والأكثر مساسا بالحاجة إليه "[2] ، باحثا عن فاعلية البناء الصوتي ، وعن فهم له في إطار بيئته التركيبية ، ثم انتقل إلى " التشكيل الصرفي " ساعيا إلى بيان " بلاغة المكون الصرفي وإيحاءاته الأدبية "[3] ، ومضى بعدها إلى " التشكيل النحوي " يعرض أصوله لدى المتقدمين ، موضحا الفروق في تناوله ، وأثر ذلك في جماليات الصورة الاستعارية [4] ، وقد كانت دراسة هذه التشكيلات تمهيدا للوقوف عند " التركيب البلاغي " وبيان أثره في " جمال الشعر أو نشاط المعنى ، وإلى أيّ حد كان تعبيرا عن هذا النشاط ، وأين يقف من جوانب التشكيل اللُّغوي المختلفة ، وكيف يتصل بها أو يبعد عنها " [5] ، مطبقا ذلك على ثلاثة جوانب تتبدى فيها فاعلية التركيب البلاغي وهي : النشاط الخيالي الشعري ، والموقف الرمزي والتشبيه ، وتفاعل الدلالات ونظرية الاستعارة .

لم تثبت هذه الدراسة في النقد العربي القديم وغيرها من الدراسات علاقة البلاغة بغيرها من علوم العربية فحسب ، بل أثبتت إلى جانب ذلك تلك العلاقة الوطيدة بين البلاغة والأدب ونقده حيث كان الباعث على الخوض في كثير من المباحث البلاغية تحليل العمل الأدبي وتقويمه ، والحكم عليه بالجودة أو الرداءة ، ومن ثمّة أصبحت هذه المباحث مقاييس ومعايير وظفها النقاد في ممارساتهم النقدية ، وحصروا

1- ينظر : عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، ص : 405 .

2 - تامر سلوم ، نظرية اللغة والجمال في النقد العربي ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، ط1 ، 1983 م ،ص : 09 .

3 - المرجع نفسه ، ص : 10 .

4 - ينظر : نفسه ، ص : 10 -11 .

5 - نفسه ، ص : 11 .

قيمة العمل الأدبي الفني فيها، "ولذا فإنَّ البلاغة والنقد العربي ، يشتركان في فهم النصِّ الأدبي ، وفي الكشف عن جمالياته "[1].

إنّ التقاطع والتداخل بين التحليل البلاغي والأدبي والنقدي ليس شيئا محدثا في دراستنا للبلاغة ، ولا هو وليد احتكاك هذه البلاغة بالبلاغة الغربية بل هو خاصية اكتسبتها البلاغة العربية ، منذ النشأة في كثير من المؤلفات النقدية حتى لا نستطيع أن نميّز بين ماهو بلاغي ، وماهو نقدي ، ويكفينا أن نطَّلع على البيان والتبيين ، وعيار الشعر ، ونقد الشعر ، والصناعتين ، والعمدة ، وسر الفصاحة لنتبين تلك العلاقة التي لا تكاد تنفصم عراها .

ولهذا يكون لزاما علينا ونحن نسعى إلى بعث الحياة في الدرس البلاغي العربي أن نوثق الصلة بينه وبين سائر فروع وعلوم العربية باعتبار أن اللغة وحدة متكاملة [2] ، وبذلك نعيده إلى بيئته الطبيعية التي نشأ فيها ، البيئة الفنية بعامة لأنَّ " المنهج الفني من أكثر مناهج النقد الحديث اتصالا بالبلاغة العربية ، وذلك لاتصاله بعلوم اللغة العربية عامة من بلاغة ، ونحو وصرف وفقه لغة وغيرها من العلوم التي تعين الناقد على مهمته من فهم النص والتحليل والتفسير والوقوف على أسرار اللغة ، وأسباب الحسن والقبح وتناسق الكلمات وجمال التصوير والتعبير وغير ذلك من الصور والظلال التي لا يكون الناقد ناقدا إلا بمعرفتها "[3] .

إنَّ توثيق علاقة الدرس البلاغي بدرس اللغة والأدب لا يعني العودة به إلى مراحل نشأته الأولى لما كانت المعارف اللغوية والأدبية متصلا بعضها ببعض في المؤلف الواحد بحكم أنّ النشأة تقتضي هذا التداخل ، ولكن المقصود بتوثيق العلاقة حسن استثمار هذه المعارف خدمة للدرس البلاغي ، وإعادة هذا الدرس إلى بيئته الطبيعية التي نشأ وترعرع فيها وهي بيئة فنية تزدهي بالنماذج الرائعة من النصوص البديعة الجمال ، وقد أوصت الدراسات الحديثة بضرورة التكامل بين النصوص الأدبية والبلاغة والنقد وتاريخ الأدب [4].

7–البلاغة بين تلقين المعرفة والتدريب عليها .

---

1 – محمد بركات حمدي أبو علي ، البلاغة العربية في ضوء منهج متكامل ، ص : 80 .

2 – ينظر: ناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة ، ص : 123 .

3 - محمد بركات أبو علي، فصول في البلاغة : 298 عن رحلة مع النقد الأدبي

4 – ينظر : عبد الرحمن عبد العلي الهاشمي ، تدريس البلاغة العربية ، ص : 327 .

لا يمكن أن ينجح الدرس إن لم يتخذ الطريقة الأنسب لتقديمه وأدائه ، وإن كانت التعليمية الحديثة لا تعترف بطريقة مخصوصة معينة لدرس ما فإنّها تترك الحرية للمعلم ليختار من الطرق ما يكون ناجعا في
تقديمه لدرسه [1] ، وعلينا أن ننتبه هاهنا إلى أنّه من الضروري تلاؤم الطريقة المختارة مع الأهداف المرجوة
من تقديم الدرس .

ولما كانت المعرفة البلاغية ليست الهدف المركزي المقصود من تقديم الدرس البلاغي لأنّه " لا يقاس امتلاك الطلاب لناحية التذوق الفني في دروسهم البلاغية بكثرة ما عرفوه من مصطلحات ، وما حفظوه من تقسيمات ، وإنما يقاس بمقدار ما مهروا فيه من حذق في الاهتداء إلى الألوان البلاغية في النصوص الأدبية ، وتقدير قيمتها في تجميل الأسلوب ، وإكساب الكلام قوة التأثير "[2] ، فإنّه أصبح لزاما أن نستبعد الطرق التقليدية التي تعول على تقديم هذه المعرفة من قبل المعلم واستهلاكها من قبل المتعلم، لأنّ المعرفة وحدها لا يمكن أن تصنع متعلما مهاريا وهي الغاية الأساس للدرس اللغوي ومن ثمة الدرس
البلاغي .

لم تعد الطريقة القياسية أو الاستقرائية أو غيرها من الطرق ذات قيمة في تقديم الدرس البلاغي ، إذ تغيّرت النظرة إليه بكونه وسيلة لا غاية في حدّ ذاته ، ومن ثمّ وجب البحث عن الطريقة الأنسب لتحقيق هذه الغاية الكبرى التي تجعل المعرفة البلاغية وسيلة في يد المتعلم يستثمرها في تنمية المهارات المختلفة التي يفتقر إليها وهو يتعامل مع النماذج الفنية من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، وبديع الشعر والنثر .

والطريقة الأمثل للدرس البلاغي والتي تخدم هذه الغايات ، وتحقق تلك الأهداف هي التي تجمع بين ماهو مفيد في كيفية تحصيل المتعلَّم للمعرفة ، والتدريب على استثمار هذه المعرفة ، ولذلك فإنّ وظيفية الطريقة في الدرس البلاغي لابد أن تركز كما تركز التعليمية الحديثة على تغيير دور كل من المعلم والمتعلم في تقديم الدرس وتلقيه [3].

---

1 – ينظر : المرجع السابق ، ص : 177 .

2 – ناصر مخزومي ، معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية ، ص : 96 .

3 – توصلت دراسة " مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية " لإبراهيم أحمد السيد إلى وجود مشكلات مردها إلى المعلم والمتعلم ، ينظر : ص 215 من هذا البحث .

ولذلك وجب أن ينتقل المعلم من دور الملقن إلى دور الموجّه وهو دور أصعب بكثير من الأول ، لأن المعلم الملقن يكتفي بالنقل المعرفي ، لكن المعلم الموجه يدرّب المتعلم على كيفية تلقف المعرفة وصنعها ، واستثمارها وتحويلها إلى مهارة لغوية .

كما يفترض ذلك تغييرا لدور المتعلِّم من المستهلك والمتلقي للمعرفة إلى دور صانع المعرفة ، ومستثمر المعرفة ، إذ " ليس المهم أن يحفظ الطالب المعلومات بل أن يتعلم كيف يستخرج هذه المعلومات من الأمثلة المقدمة له ، وكيف يحلل هذه الأمثلة حيث يجب أن ينظر الدارس من جهتين : " جهة يستوعب منها المعرفة ، وجهة يعرف منها كيف نشأت المعرفة ، وفي أي جهة تحرك العقل حتى أبدعها ، وهذا عند الباحث المتذوق أرفع مذاقا من المعرفة نفسها " [1] ، ولذلك وجب أن يؤهل هذا المتعلم للقيام بهذا الدور منذ مراحله التعليمية الأولى ، فيدرب على الحوار والمناقشة ، وفهم السؤال ، والإجابة عنه ، وإبداء الرأي فيما يعرض عليه .

ومن معالم الطريقة الفعالة أن تعالج المعرفة البلاغية معالجة تنبني على التدريب المستمر على مختلف الكفاءات بإتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة فهمه للنصوص الفنية ، وتحليلها ، وتذوقها ، والحكم عليها ، والإنشاء والكتابة على منوالها ، وقد رأينا من خلال تجربتنا المتواضعة في التعليم ، ومن خلال ممارستنا للدرس اللغوي بعامة والدرس البلاغي بخاصة أن المتعلم يكون أشد شغفا بالدرس حينما يعوّل فيه على التدريب المستمر الذي أصبح اليوم عمدة نجاح العملية التعليمية ، ونجاعة أي تكوين ، وبخاصة حينما تصبح المهارة هي المقصد الأساسي من وراء ذلك ، لأنّ المعرفة وحدها لا يمكن أن تشكِّل الكفاءة .

والتدريب أو المران كما يسميه البعض يجب أن ينصب على مختلف المهارات لأنّ له أهمية " في تكوين الذوق الفني ، وتنشيط المواهب الفاترة ، ولابد للطالب إلى جانب ذلك من قراءة طرائف الأدب ، والتملؤ من نميره الفياض ، ونقد الآثار الأدبية ، والموازنة بينها ، وأن يكون له من الثقة بنفسه ما يدفعه إلى الحكم بحسن ما يراه حسنا ، ويقبح ما يعده قبيحا " [2] .

ومما تقتضيه طريقة تقديم الدرس البلاغي تمكين المتعلم من تفحُّص الآثار الفنية ، وتوجيهه إلى عقد المقارنات والموازنات بين الشواهد البلاغية ، وإدراك ما بينها من مواطن الاتفاق والاختلاف في

---

1 -محمد محمد أبو موسى ، دراسة في البلاغة والشعر ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط1 ، 1411هـ - 1991 م : 12 .

2 -علي الجارم ، مصطفى أمين ، البلاغة الواضحة : 08 .

المعاني المطروقة ، والأشكال التعبيرية المسلوكة ، لأنّ من شأن ذلك أن يشحذ قدراته في الفهم ، والملاحظة ، والتحليل ، والتذوق ، والتقدير .

إنّ هذه الممارسات التي نوجه المتعلم للقيام بها بإشراف المعلم أو بغير إشرافه هي ممارسات تطبيقية يفترض أن تكون مَعْلما من معالم الطرق المتبعة في أداء الدرس البلاغي، وركنا أساسيا فيه ، وسندا للتدريب المستمر لأنّ المعرفة التي لا يتم التطبيق عليها كالماء الراكد سرعان ما يتغيّر لونه وطعمه ثم يزول دون نفع يذكر .

وقد أتاحت الدراسات اللسانية الحديثة بعامة ، والأسلوبيات المعاصرة بخاصة ، كالأسلوبية الإحصائية ، والأسلوبية السياقية ، وأسلوبية الإنزياح ، والتداولية [1] جوانب للدراسة البلاغية المتكاملة التي تعمل على التدريب والتطبيق على تحصيل المهارات أكثر من تلقين المعارف، ولعل ذلك مما يسهم في تفعيل التحليل البلاغي في مستويات النص اللغوية المختلفة كالمستوى الصوتي ، والمستوى الصرفي ، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي ، والمستوى التداولي مما يجعل الطريقة المتبعة أكثر شمولية وفعالية لكونها تتناول النص من زوايا مختلفة، وتسهم في قراءته وفق تركيبته اللغوية المتعالقة الأطراف.

8- البلاغة بين توظيف المصطلح والبحث عن قيمته الفنية

درج المتأخرون على تقسيم البلاغة إلى علوم ثلاثة هي : علم المعاني ، وعلم البيان ، وعلم البديع ، وقد حدوا كلَّ علم، وضبطوا له مباحثه وقضاياه ، وحددوا له مصطلحاته، وقد أولوا هذه المصطلحات عناية فائقة، فضبطوها هي الأخرى بالحدود الجامعة المانعة، وقسّموها إلى أقسام وفروع ، وجعلوا لكل قسم حدّا وتعريفا وكانت غايتهم من ذلك ضبط وحصر الظواهر البلاغية ، وبيان ما بينها من الفروق والاختلافات، فأغرقوا بذلك الدرس البلاغي في حشد كبير منها مما أثّر على دارس هذا العلم تأثيرا سلبيا

ومن هذه الآثار السلبية التي تمثل جانبا من صعوبات الدرس البلاغي ما نجده في هذه المصطلحات من التعدد للمبحث الواحد مما يؤدي إلى الاضطراب والتردد في اختيار المصطلح اللائق، وما نجده بينها من التقارب الذي يؤدي إلى التداخل، وقد شهد بذلك واقع الدرس البلاغي قديما وحديثا ، فمبحث الجناس الذي يسميه البعض تجنيسا، ويسميه البعض الآخر مجانسة، يقسّم إلى

1 – من المؤلفات التي نبهت إلى قيمة الدراسات الأسلوبية الحديثة ومارست جانبا منها دراسة هنريش بليت الموسومة بـ " البلاغة والأسلوبية " ، ومن الدراسات التطبيقية العربية نذكر "البلاغة والأسلوبية " لمحمد عبد المطلب .

أقسام مختلفة في الاصطلاح فهو عند ابن المعتز تجانس يتم في تأليف الحروف والمعنى ، وتجانس في الحروف دون المعنى[1]،

وهو عند الرماني جناس مزاوجة للمشاكلة ، وجناس مناسبة [2] ، وهو عند السكاكي عشرة أنـــــواع :

التام ، والناقص ، والمذيل ، والمضارع ، واللاحق ، والمزدوج ، والمشوش ، والمشابه ، والمفروق ، والاشتقاقي [3] .

وقد ضاق ذرعا بكثرة المصطلح البلاغي ،وتعدّده القدماء والمحدثون ، فقد رفض ابن الأثير تقسيم الكناية إلى تمثيل وإرداف ومجاورة لأنّ هذا التقسيم في نظره " ليس بصحيح لأنّ من شرط التقسيم أن يكون كل قسم منه مختصا بصفة خاصة تفصله عن عموم الأصل ...فإنّ التمثيل على ما ذكر عبارة عن مجموع الكناية ... وأمّا الإرداف فإنّه ضرب من اللفظ المركب إلا أنّه اختص بصفة مختصة ، وهي أن تكون الكناية دليلا على المكنى عنه ولازمة له "[4] .

وسعد الدين التفتازاني وهو أحد أقطاب المدرسة الكلامية ذات التوجه العلمي ، يعيب على السكاكي كثرة التقسيمات التي أوردها في التشبيه ويفضل عليه منهج عبد القاهر الجرجاني فيقول : " واعلم أنَّ أمثال هذه التقسيمات التي لا تتفرع على أقسامها أحكام متفاوتة قليلة الجدوى ، وكأن هذا ابتهاج من السكاكي باطلاعه على اصطلاحات المتكلمين ، فلله در عبد القاهر وإحاطته بأسرار كلام العرب وخواص تراكيب البلغاء، فإنه لم يزد في هذا المقام على التكثير من أمثلة أنواع التشبيهات ،وتحقيق اللطائف المودعة فيها "[5].

ولا شك أنّ جانبا مما نجده من عزوف الطلبة عن الدرس البلاغي مردّه إلى كثرة المصطلحات وتعددها وتداخلها ، مما يوقع في الخلط والاضطراب الذي يتنافى مع طبيعة العلم، والسبب في ذلك

---

1 – ينظر : ابن المعتز ، البديع ، ص : 25 .

2 – ينظر : الرماني ، النكت في إعجاز القرآن ، ص : 99 .

3 – ينظر : السكاكي ، مفتاح العلوم ، تحقيق نعيم زرزور ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1 ، 1403هـ ، 1983م ، ص : 429 -430 .

4 – ابن الأثير ، المثل السائر ، ج3 ، ص : 59 -60 .

5 –التفتازاني ، المطول ، ص : 319 .

أنّ المصطلح البلاغي أصبح غاية في حدّ ذاته، وكان يفترض به أن يكون وسيلة هذا العلم إلى بيان قيمة المباحث البلاغية، وما تنطوي عليه من جمال .

والسبيل إلى حلّ هذا الإشكال لا يكمن في إلغاء المصطلح البلاغي بكليته، وإنما في الاحتفاظ منه بما يؤدي الوظيفة المنوطة به في كشف القيم الجمالية لأي مبحث بلاغي، وذلك بالاعتماد على أصول الإصطلاح للفن البلاغي دون فروعه وتفريعاته [1]، والاكتفاء بما يؤدي الغرض من الفروع والأقسام ، ووتجاوز ما عداه،لأنّ قلة المصطلح مع وظيفيته خير من كثرة تثقل كاهر الدارس بلا طائل .

ومن الأصول الاحتفاظ بمصطلح البلاغة باعتبارها مصطلحا جامعا لكل ما به يتم بلوغ المنتهى في التعبير عن المعنى، ولذلك ليس هناك من جدوى في إثارة تلك الاختلافات بينها وبين مصطلح الفصاحة، والأحسن من ذلك أن نقسم البلاغة بدلا من ذلك إلى ما اقترحه ابن الأثير حينما رأى أنّ من مباحث البلاغة ما يقع تحت مسمى الصناعة اللفظية ، ومنها ما يقع تحت مسمى الصناعة المعنوية، ويعضد هذه القسمة ماذهب إليه ابن البناء المراكشي في " الروض المريع في صناعة البديع " حيث قسّم كتابه إلى ثلاثة أبواب خصّص أوّلها لمقدمات في البلاغة والبديع ، وجعل ثانيها لأقسام اللّفظ من جهة مواجهة المعنى نحو الغرض المقصود، أمّا ثالثها فكان للحديث عن أقسام اللّفظ من جهة دلالته على المعنى .

ونقترح في هذا الشأن الاستفادة من عمل ومحاولة أبي محمد القاسم السجلماسي في كتابه " المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع " الذي طمحت دراسته إلى حصر قوانين البلاغة العربية وقواعدها[2] ، حيث نجده يقسّم مباحث البلاغة معاني وبيانا وبديعا إلى عشرة أجناس تمثّل أهم معالم البلاغة العربية، وجعل تحت كلّ جنس مجموعة متآلفة من المباحث البلاغية تشترك كلها في الخاصية التي سمّى بها الجنس، وهذه الأجناس هي : الإيجاز، والتخييل،والإشارة، والمبالغة، والرصف، والمظاهرة، والتوضيح ،والاتساع، والإنشاء، والتكرير.

والهدف من الدعوة إلى الاستفادة من هذه المحاولات تيسير منظومة المصطلحات البلاغية لدى الطلبة، والتدرج في دراستها مرحلة بعد مرحلة، إذ يمكننا أن نكتفي في المرحلة الأولى بالمصطلحات

---

1 – ينظر : محمد إقبال عروي ، آليات منهجية لاستثمار الدرس البلاغي في تحليل النصوص ، السجل العلمي لندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول ، ج2 ، ص : 1122 .

2 –ينظر : زروقي عبد القادر ، قضايا الشعرية وعلاقتها بالنص الأدبي بين حازم القرطاجني والسجلماسي في ظلّ التأثيرات اليونانية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة وهران ، 1429هـ ، 2008م ، ص : ج.

العامة دون أن نفصل في أقسامها ، ونعمد إلى شيء من التفصيل في المرحلة الثانية ، ونتعمق أكثر في المرحلة الثالثة التي تحتاج إلى مزيد من التفصيل .

بالإضافة إلى هذا –وكما أشرنا سالفا –فإن التركيز يجب أن يقع على حسن توظيف المصطلح وقد رأينا نماذج من ذلك لدى أعلام التراث البلاغي في مراحل ازدهاره إذ كان همّهم كيف يستثمر المصطلح في كشف القيم الفنية والجمالية للظاهرة البلاغية، بعيدا عن التقسيمات والتفريعات التي توقع في الخلط والتداخل، وذلك كله "داء يسوق حتما إلى فساد الدراسة والتحليل والاستنتاج، بل إنّه يفسد العمليةالتواصلية برمتها،إذ قد يطلق المصطلح ويراد به غير المفهوم الذي أطلقه غيره، وقد يستعمل البلاغي الواحد أكثر من مصطلح مقابل مفهوم واحد "[1] ومن شأن ذلك أن يعمّق صعوبات الدرس البلاغي .

9– البلاغة بين تحصيل المعارف وتحصيل المهارات

للتقويم أهمية بالغة لأنّه المقياس الذي نقيس به مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية ، فهو مفيد للمعلم والمتعلم على حدّ سواء ، فأمّا المعلم فيقيس به تعليمه فيكشف من خلاله مواطن التوفيق والإخفاق فيما يعدُّه من خطط ، وطرائق ، وما يستعين به من وسائل، وأمّا المتعلم فيعرِّفه بمناحي قوته وضعفه في تحصيل مادة الدرس وكفاءاته المستهدفة .

والتقويم الجيّد هو الذي يتوزع على مراحل الدرس كلّها، فيكون منه التشخيصي أو المبدئي الذي يقيس مكتسبات المتعلم القبلية ، ويكون منه التكويني أثناء الدرس ، ويكون منه الختامي أو التحصيلي بعد الدرس ، وهو أيضا التقويم الدقيق الشامل المستمر المتنوع .

ولا يمكن الحديث عن تقويم أي درس دون الحديث عن الكفاءات المستهدفة من أدائه وتقديمه ، وقد كنا تحدثنا في مقامات كثيرة أنّ المعرفة البلاغية لم تعد هي المستهدفة وحدها كما كانت ، لقد أصبحت الكفاءات والمهارات اللغوية في الفهم والتحليل والتذوق والتقدير الفنّي ، وحسن تمثُّل هذه المعارف واستثمارها مشافهة وكتابة هي ما يجب أن يقدر ويمكَّن منه الطالب ، ولذلك أصبح لزاما أن تتغيّر طريقة التقويم ، وتتغير وفقها طبيعة الأسئلة إذ يجب أن تتحول من التركيز على أسئلة الحفظ والاستظهار إلى أسئلة متنوعة تقيس مهارات التحليل والتركيب، والنقد، والموازنة، والتذوق ، وغيرها من المهارات الفنية .

1 – محمد إقبال عروي ، آليات منهجية لاستثمار الدرس البلاغي في تحليل النصوص ،ج2 ، ص : 1175 .

فإذا أقيم الدرس البلاغي على هدي من التدريب على المهارات المختلفة كان واجبا أن يتبع بتقويم مختلف الأشكال سواء أكان قياسا لفهم المعرفة، أم قياسا لاستثمارها ، ولكنّ الأهم في التقويم هو كيف تتحوَّل المعرفة البلاغية إلى وسيلة لتنمية القدرات والكفاءات، وكيف تسهم هذه المعرفة في الرقي بالمهارات اللغوية ما تعلّق منها بالاستقبال سماعا وقراءة، وبالإرسال مشافهة وكتابة .

وبناء على هذا فإنّ التقويم البلاغي لا بد أن يشمل قياس القدرة على حسن التلقي للكلام المسموع منه والمقروء ، كما يجب أن يشمل قياس القدرة على حسن الإنتاج للكلام أثناء تواصله الشفوي والكتابي، وبذلك يصبح الدرس البلاغي وسيلة لتمكين المتعلم من حسن التواصل والتبليغ وهي غاية جوهرية في تعلّم اللغة .

ولا يمنع ونحن نسعى لقياس هذه القدرات والكفاءات أن نستخدم ألوانا وأشكالا من التقويم، لكن ما يجب أن نتنبه إليه هو ضرورة التدرج في طرح الأسئلة والاختبارات إذ يجب أن ننطلق من السهل إلى الأقل صعوبة، ومن البسيط إلى الأقل تركيبا، ومن المباشر إلى الأقل غموضا ، ومن السؤال الذي يقيس قدرة إلى ما يقيس أكثر منها، ومن الاختبار الموضوعي إلى الاختبار المقالي ، ومن الشفوي إلى الكتابي[1]

وإجمالا لا ينبغي أن تنبع الاختبارات البلاغية من منبع واحد، فلا تكون أسئلتها معرفية بحتة تستهدف استرجاع المفاهيم البلاغية وإحصاءها وتفريعها، ولا تكون أيضا مهارية إنتاجية بحتة تستهدف القدرات والمهارات المختلفة بل يجب أن نجمع هذه إلى جانب تلك، ونحسن أن تقود المعرفة البلاغية إلى خدمة المهارة الإنتاجية من فهم، وتحليل، وتركيب، وتذوق، وتعبير.

ولا ننسى أن نشير إلى أهمية البرامج التعليمية والتقويمية التي أتاحتها التكنولوجية الحديثة، فقد أعدّ بعض الباحثين برامج محوسبة تفي بالغرض الأول المتمثل في التقويم المعرفي الذي يستهدف مدى استيعاب المعارف البلاغية، وبجانب من الغرض الثاني الذي يستهدف المهارات البسيطة، ويمكننا أن نذكر في هذا المجال ما قام به الدكتور عبيدات محمد المثقال الذي أنجز أطروحة للدكتوراه موسومة بـ : " بناء برنامج محوسب في علم البديع واختبار أثره في تنمية المهارات البلاغية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن " ، وما أنجزه الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي والدكتورة فائزة محمد فخري العزاوي في كتابهما " تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة "، على أنّ هذه البرامج لا يمكن أن تؤتي

1 – ينظر : عبد الرحمن عبد العلي الهاشمي ، تدريس البلاغة العربية ، ص : 260 .

ثمارها ما لم تستغل استغلالا حسنا ، وتعدّ بدقة مع الجمع في أسئلتها بين الجانب المعرفي والجانب المهاري .

ويمكننا أن ننقل جانبا من هذه الدروس المحوسبة والتدريب عليها من خلال ما ورد في كتاب " تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة " في موضوع " الجناس " حيث أورد الكاتبان في مخطط الدرس مراحل مختلفة فحددا أولا الأهداف السلوكية التي يكون الطالب قادرا عليها ، ثم انطلقا في الدرس بتعريف الجناس ، ثمّ اتبعا ذلك ببيان أنواعه ، وختما هذا العمل بتدريبات وفيرة على الموضوع .

ومن الأهداف السلوكية التي توقعا إقدار الطالب عليها بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرا على أن :

– يعرف الجناس – يحدد نوعي الجناس – يميّز بين الجناس التام وغير التام في النصوص – يستخرج الجناس الوارد في النصوص – يحاكي أمثلة الجناس – يورد شواهد أدبية عن الجناس – يعطي رأيه في الجناس الوارد في النصوص – يتذوق النصوص المتضمنة الجناس .

والملاحظ أنّ هذه الأهداف تجمع بين ما هو معرفي خالص ، وما هو مهاري ، وتنطلق من المعرفي وصولا إلى المهاري التطبيقي ، مما يطبعها بشيء من التدرج الذي يقود إلى توظيف المعرفة خدمة للمهارة المراد إقدار الطالب عليها .

وبعد عرض شاهدين بلاغيين وهما قوله تعالى : " وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُقْسِمُ الْمُجْرِمُونَ مَا لَبِثُوا غَيْرَ سَاعَةٍ كَذَلِكَ كَانُوا يُؤْفَكُونَ " [1] ، وقوله أيضا : " يَكَادُ سَنَا بَرْقِهِ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ ، يُقَلِّبُ اللَّهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِأُولِي الْأَبْصَارِ " [2] ، والتسطير فيهما على كلمتي " الساعة " في الآية الأولى ، وكلمة " الأبصار " في الآية الثانية ، وطلب من الطالب أن يحدد الكلمتين المشابهتين لهما في اللفظ، وبيان أنّ التشابه في اللفظ يقع مع الاختلاف في المعنى ، فكلمة " الساعة " الأولى تعني يوم القيامة ، وكلمة الساعة الثانية تعني الساعة الزمنية ، للتوصل إلى أنّ إيراد الكلام على هذا الوجه يسمى جناسا ، ولذلك عرّف المجاز بعد هذا بالقول : " الجناس من ألوان المحسنات اللفظية ، وهو تشابه الكلمتين في اللفظ ، واختلافهما في المعنى .

---

1 – سورة الروم : الآية : 55 .

2 – سورة النور : الآية : 44 .

وعلى الرغم مما نلحظه من تدرج في تقديم مفهوم " الجناس " فإننا نلحظ إلى جانبه أنّ هذا التعريف كان هو الغاية المقصودة ، وهي غاية هامة في كشف حقيقة المصطلح البلاغي المراد دراسته ، لكنَّها ليست الغاية الوحيدة في تناول هذا الدرس ، فأين الحديث عن أثر هذا المحسن في اللفظ باعتبارنا نتحدث عن محسن لفظي ؟ وهي غاية نراها أولى من الغاية الأولى إذ يجب أن تقدم ويتدرج في إيصالها إلى المتعلم ، وأين الحديث عن غرضه ولمساته الفنية التي أضفاها على الكلام ؟ .

ثمَّ إنّنا نرى تغييبا يكاد يكون تاما للمتعلم، فإذا استثنينا السؤال الذي يطلب فيه تحديد الكلمتين المتشابهتين، فإنّ الدرس يسير في اتجاه واحد من المعلم الملقن إلى المتعلم المستهلك، وهي أدوار لا تليق بالدرس اللغوي بعامة والدرس البلاغي بخاصة إذا كنّا نقصد إلى تكوين مجمل المهارات اللغوية اللازمة للمتعلم لاستثمار المعرفة البلاغية .

وبعد هذا يتم الانتقال إلى الحديث عن نوعي الجناس فيعرض لبيت ابن الرومي في رثاء ابنه :

وَسَمَّيْتُهُ يَحْيَ لِيَحْيَا فَلَمْ يَكُنْ إِلَى رَدِّ أَمْرِ اللَه فِيه سَبِيلُ .

ويطلب من الطالب أن " يتأمل ليجد " ، ولكنّه لا تتاح له فرصة لا للتأمل ولا للاكتشاف ، حيث لا يطرح عليه أيّ سؤال بعدها بل تقدم له نتيجة التأمل التي دعي إليها دفعة واحدة ، حيث يشار إلى أنّ لفظ " يحي " مكرر بمعنيين مختلفين ، وأنّ التشابه بين اللفظين كان في نوع الحروف وشكلها وعددها وترتيبها ، ولذلك يسمى الجناس تاما .

والواجب أن يتدرج بالمتعلم عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة بدءا بتحديد اللفظين المتشابهين ، ثم إن كان بينهما اختلاف في المعنى ، ثم دعوة الطالب إلى تحديد مدى التشابه وفيم يكمن مع عدم التصريح بالمصطلح وتركه يكتشفه من خلال مقارنته بشاهد آخر يكون فيه الجناس مختلفا عن هذا الشاهد ليكتشف بنفسه النوع ، ويتبيّن لم سمِّي بهذا الاسم .

وتنتهج الطريقة نفسها مع النوع الثاني من الجناس ، فيعرض قوله تعالى : " فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ ، وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ " [1] ، وقوله أيضا : " وَهُمْ يَنْهَوْنَ عَنْهُ وَيَنْأَوْنَ عَنْهُ وَإِنْ يُهْلِكُونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ " [2] ، كما عرض لقول الشاعر ابن الفارض :

هَلَّا نَهَاكَ نُهَاكَ عَنْ لَوْمِ امْرِئٍ لَمْ يُلْفَ غَيْرَ مُنَعَّمٍ بِشَقَاءِ

ولقول الخنساء :

---

1 - سورة الضحى : الآية : 9- 10 .

2 - سورة الأنعام : الآية : 26 .

إنَّ البُكَاءَ هُوَ الشِّفَا ءُ مِنَ الجَوَى بَيْنَ الجَوَانِحِ

فلا يطلب من الطالب تحديد الكلمات المتجانسة ، ولا بيان مدى التشابه بينها ، ولا المعاني المختلفة لكل منها ، بل يشار إلى أنّ الطالب إذا تأمل الكلمات المتجانسة ويحددها له ، ويبيّن مدى الاختلاف بينها ليصل في الأخير إلى مصطلح الجناس الناقص ، فأين دور الطالب في هذا كلّه ؟ وهل يتدرّب الطالب بهذا الشكل على شيء ؟ وهل هو يكوّن على تنمية مهاراته بهذا الإلقاء المباشر الذي يكشف عن كلّ شيء ولا يتيح له فضاء للمناقشة بتوجيه الأسئلة إليه على أقل تقدير .

ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة التدريب حيث تأخذ مساحة واسعة ، وبأشكال متنوعة فيها شيء من التدرج ، حيث يركز التدريب الأول على على الفهم ، حيث يطلب من الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة التي تبيّن موضع الجناس التام ، ومن ذلك إيراد بيت المتنبي :

فَهِمْتُ كِتَابَكَ يَا سَيِّدِي فَهِمْتُ ولَا عَجَبَ أنْ أَهِيمَا

ويقدم له الجوابان الآتيان ليختار الصحيح منهما :

1-الجناس التام هنا في كلمة (فهمت) المكررة في البيت مرتين ، الأولى من الهيام ، والثانية من الفهم

2-الجناس التام هنا في كلمة (فهمت) المكررة في البيت مرتين فالأولى من الفهم ، والثاني من الهيام .

وعلى الرغم من أنّ طريقة التدريب الأوَّل تسير على الشاكلة نفسها من إعطاء إجابتين مختلفتين متقاربتين إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة ، فإنّ التدريب بإجمال يعدُّ خطوة أولى للانطلاق في بقية التداريب الذي يفترض أن تتدرج في الصعوبة ، وأن تختلف في تدريب مختلف المهارات .

لكنّ الذي يلاحظه المطلع على هذه التداريب أنّها وإن كانت تنوع الأسئلة لتشمل شكلي الجناس التام وغير التام إلا أنّها تسير على النمط نفسه سوى تغيير عدد الإجابات المقترحة لاختيار الصحيح منها ، وهي كلّها تركز على بيان النوع مع شيء من التعليل في الجناس غير التام ، ولكنها تكتفي بذلك ولا تتعداه ، مما يعني تركيزها على الجانب المعرفي ، وإهمالها للجانب المهاري على عكس ما تمّ رسمه في الأهداف .

ولا يكتمل هذا التصوّر إلا بترجمته في الواقع التعليمي عبر مختلف مراحله ومستوياته ، ومراعاة التدرج والمرحلية وطاقات المتعلمين ابتداء من المراحل التعليمية الأولى وإلى المرحلة الجامعية، والتركيز في كل مرحلة تعليمية على مجموعة من المهارات اللغوية التي تتلاءم مع طبيعة المرحلة العمرية ،و

الحرص على تشجيع كل الطاقات والمواهب الإبداعية في الإنشاء الأدبي منذ نعومة أظافرها، وإثارة روح التنافس بينها .

ثانيا : نماذج لدروس بلاغية على ضوء أسس المنهج البلاغي الفعّال

لا نزعم في هذه المحاولة الإحاطة بمختلف الأسس التي أشرنا إليها ونحن نسعى لبناء التصور النظري من خلال تتبع مواطن الخصب في أصول الدرس البلاغي ، أو ما جدّ فيه حديثا، ولذلك نكتفي برسم خطة عامة من خلال اطلاعنا المتواضع وممارستنا لدرس اللغة العربية بعامة في مرحلة التعليم الثانوي، واضطلاعنا بتدريس مقياس البلاغة لطلبة السنة الأولى في مرحلة التعليم الجامعي منذ التحاقنا بها .

وقد كنّا أثناء الممارسة نقف على رداءة منتوج التلاميذ والطلبة من خلال ضعف ممارستهم اللغوية الشفوية والكتابية ، وكان ذلك يحزّ في نفوسنا فيدعونا إلى مراجعة أدائنا وتوجيه غيرنا ، والاقتناع أنّ المعرفة اللغوية لا تكفي وحدها في تعلّم اللغة ، ولذلك كنّا نركز على توجيه المتعلمين إلى أن تجود إنجازاتهم في حصص التعبير الشفهي والكتابي أو ما سمي فيما بعد بالوضعيات الإدماجية لأنها الثمرة من تعلّم اللغة ، ونسعى جاهدين أن تقل أخطاؤهم الإملائية والصرفية والنحوية ، وذلك في تصورنا أضعف الإيمان .

1-عرض الطريقة وأهدافها

لما أتيحت لنا فرصة التدريس بالجامعة ، خضنا تجربة متواضعة في تدريس البلاغة العربية ، هدفها العام ضبط معالم الطريقة التعليمية المؤدية إلى إكساب الطلبة القدرة على توظيف المعرفة البلاغية في الفهم، والتحليل ،وإدراك مواطن الجمال الفنّي والتعليل له ، ولممارسة ذلك عمدنا إلى تدريس مجموعتين من الطلبة بطريقتين مختلفتين ، حيث درسنا المجموعة الأولى وهي المجموعة الضابطة بالطريقة الكلاسيكية المعروفة التي ورثناها من مؤلفات الشراح والملخصين وجسدتها كتب البلاغة التعليمية في العصر الحديث والتي تركز على الانطلاق من الشاهد البلاغي المجتزأ من سياقه النصي ، للوصول إلى القاعدة البلاغية .

أمّا المجموعة الثانية وهي المجموعة التجريبية فدرسناها بطريقة مختلفة تنطلق من النص الأدبي ، لتكتشف من خلال تلاحم ما فيه من الظواهر البلاغية قيم التعبير التي تنقل المعنى بطريقة فنية جميلة الغاية منها التأثير في المتلقي وتحريك فكره ووجدانه .

وقد عرفنا الطلبة في أول حصة تمهيدية بمنهج الدراسة في كلّ مجموعة ،وحددنا لكلا الطريقتين مجموعة من الأهداف الإجرائية المشتركة صغناها على شكل قدرات وكفاءات ، وقد عمدنا إلى أن تكون هذه الأهداف متدرجة من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب وهي كالتالي :

أ-القدرة على فهم المعاني المقصودة، وتحديد الظواهر البلاغية في النص أو الشاهد البلاغي محلّ الدراسة، وبيان نوعها .

ب-القدرة على تحليل الظاهرة البلاغية بالاعتماد على مكونات التركيب وعلاقاته اللغوية ، ومحاولة تعليل بلاغتها وما تنطوي عليه من قيم فنية تضفيها على المعنى .

ج-القدرة على استثمار المباحث البلاغية وتوظيفها في المنجز الكتابي للمتعلم في وضعية إدماجية .

ولما كانت طريقة المجموعة الضابطة مألوفة وواضحة من خلال توظيفها في كثير من الكتب والمؤلفات لم نكن بحاجة إلى تفصيلها ، ولذلك ركزنا على طريقة المجموعة التجريبية بحكم أن تطبيقاتها قليلة ،وقد استرشدنا في بناء معالم هذه الطريقة والعمل بها بما وقفنا عليه من مواطن الخصب في منهج الدرس البلاغي في أصوله ، وفيما جدّ فيه لدى المجتهدين من المحدثين ، وغايتنا الأساسية من ذلك الحكم على فعالية هذه الطريقة في تدريس البلاغة ، ومدى نجاعتها في تحقيق أهداف الدرس البلاغي .

وتدين معالم هذه الطريقة في جوهرها إلى ما سنّه رواد المدرسة الفنية من أعلام الدراسات القرآنية والأدبية وعلى رأسهم الإمام عبد القاهر الجرجاني في كتابيه الدلائل والأسرار ، وإلى كلّ من اقتفى أثره من القدماء من أمثال الزمخشري ، وابن الأثير ، وسار على خطاه من المحدثين من أمثال أحمد بدوي ، وعبد الله دراز ، وسيد قطب ، وعائشة عبد الرحمن وغيرهم كثير.

وقد أشاد بفعالية طريقة عبد القاهر الجرجاني ، ونادى بتعميمها ، وطبّق معالمها كثير من الدارسين منهم الدكتور محمد محمد أبو موسى الذي نبّه إلى براعته في تدريب الباحث على التذوق الفني [1] ، وقد أكّد ذلك الدكتور عبد العزيز عبد المعطي عرفة في كتابه " تربية الذوق البلاغي عند عبد القاهر الجرجاني " ، وأثبته الدكتور محمد عباس الذي كشف عن جوانب إبداعية كثيرة في منهجه من خلال كتابه " الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهرالجرجاني "، لعل أهمّها إشارته إلى أنّ هذا المنهج يعتمد الدراسة الأدبية التي تتنوع أنماطها وأشكالها إذ يقترن فيها النمط الأدبي بالنمط اللغوي ،

1 - ينظر : محمد محمد أبو موسى ، مراجعات في أصول الدرس البلاغي ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط2 ، 1429هـ ، 2008م ، ص : 167 . كما نبّه إلى أهمية طريقته في كثير من كتبه منها كتابه : مدخل إلى كتابي عبد القاهر الجرجاني ، بل اضطلع الدكتور بتدريس هذين الكتابين لطلبة الدراسات العليا .

والنمط البلاغي، مما يقتضي تأليفا وتكاملا بين معارف اللغة وأدبها ، كما يقتضي الجمع بين البلاغة " كنشاط ذهني خاضع للمعيارية من جهة ، وخاضع للحسّ النقدي والذوقي من جهة أخرى "[1] ، وذلك ما دعا الباحث إلى التنويه " باتّساع منهج عبد القاهر الجرجاني وبشموليته في احتوائه للدرس الأدبي والبلاغي واللغوي ، وفي اشتماله للقاعدة النحوية وتطويعها في معالجة الخطاب الأدبي بقطبيه الشعري والنثري ، والاعتماد على هذه الرؤية من المنظور النقدي قاطبة في مرونة ويسر " [2] .

وقد أنجزت الدكتورة نجاح أحمد الظهار دراسة أكاديمية بعنوان " أثر استخدام نظرية النظم عند عبد القاهر في تنمية التذوق الأدبي لدى طالبات اللغة العربية " وطبقت مبادئ طريقته في تدريس البلاغة بمستوياتها الثلاثة (المعاني – البيان – البديع) على أربعين طالبة ، فتبيّن لها أن 95% من عينة الدراسة

قد نمت لديهن قدرات التذوق الأدبي [3] .

وتقوم طريقة عبد القاهر على جملة من الأفكار أهمها فكرة النظم التي أكّد فيها أنّ بلاغة الكلام لا تتحقق إلا بما بين مكوناته من علاقات لغوية ، وأننا لا نستطيع أن نتبيّن هذه البلاغة إلا بالتحليل الفني الذي يتوخى إدراك هذه العلاقات وأثرها في الكلام ، وأنّ السبيل إلى ذلك هو المعرفة الدقيقة للغة واستثمار هذه المعرفة أثناء التحليل .

وهي طريقة لا يبتعد جوهرها كثيرا عمّا دعت إليه مناهج تحليل الخطاب الحديثة التي انطلقت في تحليلها للنصوص من استثمار المعرفة اللغوية الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية والدلالية ، وإدراك ما بين مكونات التركيب من علاقات لاكتشاف القيم الفنية في النص المدروس والتي ترقى به إلى مستوى الكلام الفنّي البليغ .

ولا نزعم أنّنا حرصنا على تطبيق أسس هذه الطريقة ومبادئها بحذافيرها ، وحسبنا أننا حاولنا تبسيطها بما يتناسب مع مستوى المتعلمين ومكتسباتهم اللغوية ، ولذلك ركزنا على الجانب التطبيقي التعليمي لها الذي يستشفه المطلع على كتابي عبد القاهر من خلال دعواته المتكررة للمتلقي بضرورة التأمل ، والموازنة ، والاستخلاص ، ولهذا بنينا ممارستنا لهذه الطريقة على الأسس الآتية :

---

1 – محمد عباس ، الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني (دراسة مقارنة) ، دار الفكر ، دمشق ، ط1 ، 1420هـ ، 1999م ، ص :69.

2 – المرجع السابق ، ص :127.

3 – ينظر : فائزة بنت سالم صالح أحمد ، تعميم نظرية عبد القاهر في التعليم – النظم والتذوق الأدبي – ، السجل العلمي لندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول ، ج2 ، ص : 1764 .

1-الحرص على إشراك المتعلم في عملية التحليل والتذوُّق ، واستدراجه لاكتشاف المعاني، وطريقة التعبير عنها إيمانا بما له من قدرات وإن كانت بسيطة .

2-توجيه المتعلّم لاعتماد بنية الكلمة ، الصوتية، والصرفية ، وما يلحقها من سوابق أو لواحق لإدراك دلالتها وأثرها في المعنى .

3-توجيهه إلى اعتماد العلاقات اللغوية بين مكونات التركيب كلمات وجملا لإدراك علّة ذلك وأثره في المعنى ، وتحقيق الغرض المقصود .

4-دعوته إلى التفكير والتأمل والموازنة بين التراكيب لاكتشاف ما بينها من فروقات في التعبير عن المعنى ، وما فيها من القيم الفنية والجمالية.

وقد عمدنا في تطبيق هذه التجربة إلى اختيار ثلاثة نصوص مختلفة بحسب ما سمح به الوقت ، يمثل أولها البلاغة القرآنية ، ويمثل ثانيها البلاغة النبوية ، ويمثل ثالثها البلاغة الأدبية ، واستندنا في ذلك إلى عمل تطبيقي قام بها بسيوني عبد الفتاح فيود أستاذ البلاغة والنقد بكلية اللغة العربية بجامعة الأزهر في كتابه " بلاغة تطبيقية دراسة لمسائل البلاغة من خلال النصوص" ، وقد رأى أن الدارس لو وقف " عند حدّ القاعدة والضوابط البلاغية ، ولم يتجاوزها إلى النصوص الرفيعة ، ليتعرف من خلال هذه النصوص على مسائل البلاغة لجفّ ذوقه ، وتبلدت أحاسيسه ، وانحطت مشاعره "[1] وهي رؤية نافذة في بيان أهمية الاطلاع على النصوص ، وملامسة مباحث البلاغة وقضاياها تتحرك في ثناياها ، ولذلك كان عبد القاهر وأمثاله من أعلام المدرسة الأدبية الفنية يفضلون أن يرفد الشاهد بمجموعة من الأبيات تسبقه أو تلحقه [2] لتشكِّل باجتماعها السياق العام الذي تولّد داخله المعنى.

ولأنّ همّنا لم يكن من تدريس هذه النصوص وتحليلها تلقين المعرفة البلاغية ، ولا الوقوف على كلّ الظواهر الفنية فيها ، فإننا آثرنا أن نستثير انتباه الطلبة بالتركيز على جملة من الأسئلة الهادفة البسيطة على اعتبار أنّ السؤال أحد أهم المداخل إلى التعليم الهادف ، وأنّ المناقشة والحوار من أهم الطرق التي تسهم في تشكيل الذائقة الفنية لدى المتعلمين، وتلك طريقة تعليمية كان يعمد إليها كثير من السلف الصالح ومنهم الزمخشري في كشافه الذي كان يفترض وهو يكتب متعلما افتراضيا يسأله ، إذ كثيرا ما كان يسبق السؤال بقوله : " فإن قلت " حتى سمي هذا الأسلوب بـ " الفنقلة " .

---

1 - بسيوني عبد الفتاح فيود ، بلاغة تطبيقية دراسة لمسائل البلاغة من خلال النصوص ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ط1 ، 1431هـ ، 2010م ، ص : 07 .

2 - ينظر : عريض بن حمود العطوي ، منهج التعامل مع الشاهد البلاغي ، ص : 511 .

وكنّا نختم كل مقطع بسؤال تركيبي الغاية منه أن يلملم المتعلِّم شتات التحليل ، ويتدرب من خلاله على الإنشاء اللغوي في فقرات ، ويكتشف الخصائص المشتركة ، وينتبه إلى تعاضد صور البيان ، وأساليب البلاغة ، لتصوير المعاني ، وتقرير الحقائق ، واعتبرنا ذلك تقويما تحصيليا ، يقيس قدرات المتعلم، ويؤهله للنجاح .

وبعد التذكير في الحصة الأولى بمفهوم البلاغة ، وعلومها الثلاثة ، ومباحث كلّ علم ، والتنبيه إلى أنّ التركيز سيقع على مجموعة من المباحث أغلبها مما درسه الطالب في مرحلة التعليم الثانوي ، التي كان من أهمها :

-علم البيان (التشبيه – الاستعارة – الكناية – المجاز بنوعيه) .

-علم المعاني : الخبر وأضربه – الإنشاء وأنواعه – الإسناد ومتعلقاته – الفصل والوصل– الإيجاز .

-علم البديع : المحسنات اللفظية (الجناس ، السجع) ، المحسنات المعنوية (الطباق ، المقابلة)

شرعنا في تحليل النصوص من خلال طرح مجموعة من الأسئلة قسمناها إلى مستويين : أسئلة تدور حول دلالة النص ومضمونه ، وهدفها قياس فهم المتعلم للنص، وأسئلة تتمحور حول تحديد الظاهرة البلاغية وبيان أسرار الجمال في التعبير بها ، والهدف منها قياس القدرة على التحليل والتذوق ، وسنعرض لجانب منها أثناء تحليلنا لكل نص .

2–عرض الدروس

أ–الدرس الأول : من البلاغة القرآنية (من الآية الأولى من سورة البقرة إلى الآية الخامسة عشر) .

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم

(بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَـٰنِ ٱلرَّحِيمِ)

أَلٓمٓ ۚ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَـٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ۝١ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَـٰهُمْ يُنفِقُونَ ۝٢ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِٱلْـَٔاخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ۝٣ أُو۟لَـٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ ۖ وَأُو۟لَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ۝٤ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ سَوَآءٌ عَلَيْهِمْ ءَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ۝٥ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ۖ وَعَلَىٰٓ أَبْصَـٰرِهِمْ غِشَـٰوَةٌ ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ۝٦ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَقُولُ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَبِٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَمَا هُم

بِمُومِنِينَ ﴿٨﴾ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَالذِينَ ءَامَنُواْ وَمَا يُخَٰدِعُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ ﴿٩﴾ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضاً وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُواْ يُكَذِّبُونَ ﴿١٠﴾ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لاَ تُفْسِدُواْ فِي ٱلاَرْضِ قَالُوٓاْ إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ ﴿١١﴾ أَلآَ إِنَّهُمْ هُمُ ٱلْمُفْسِدُونَ وَلَٰكِن لاَّ يَشْعُرُونَ ﴿١٢﴾ وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ ءَامِنُواْ كَمَآ ءَامَنَ ٱلنَّاسُ قَالُوٓاْ أَنُومِنُ كَمَآ ءَامَنَ ٱلسُّفَهَآءُ أَلآَ إِنَّهُمْ هُمُ ٱلسُّفَهَآءُ وَلَٰكِن لاَّ يَعْلَمُونَ ﴿١٣﴾ وَإِذَا لَقُواْ ٱلذِينَ ءَامَنُواْ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَواْ إِلَىٰ شَيَٰطِينِهِمْ قَالُوٓاْ إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِءُونَ ﴿١٤﴾ ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَٰنِهِمْ يَعْمَهُونَ ﴿١٥﴾ أُوْلَٰئِكَ ٱلذِينَ ٱشْتَرَوُاْ ٱلضَّلَٰلَةَ بِالْهُدَىٰ فَمَا رَبِحَت تِّجَٰرَتُهُمْ وَمَا كَانُواْ مُهْتَدِينَ ﴿١٦﴾

صدق الله العظيم

بعد تسميع النص بصوت المقرئ ، وقراءته من قبل بعض الطلبة ، شرعنا في التحليل

أسئلة قياس الفهم : امعن النظر بعد القراءة المتأنية ، واكتشف أهم مضامين النص .

-يعظم الله في هذه الآيات كتابه ، فما الآية الدالة على ذلك ؟ وما الكلمة أوالعبارة التي تعبّر عن هذا التعظيم ؟ .

- تحدثت بقية الآيات عن ثلاثة أصناف من البشر ، فماهي ؟ حدد الآيات الدالة على كل صنف بداية ونهاية ؟ ما الكلمات والعبارات التي تتظافر للتعبير عن خصائص كلّ صنف ؟ .

تدريب : من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة لخص في فقرة أهمّ مضامين الآيات .

أسئلة التحليل وقياس التذوق : تأمّل المواضع التالية ، وتبيّن ما فيها من الظواهر البلاغية معللا لجمالها وأثرها في المعنى .

السـؤال	خلاصة المبحث وقيمته الفنية
- وازن بين التعبير بالإشارة إلى كتاب الله ب " ذلك "والإشارة إليه ب" هذا " [1] .	**المسند إليه** اسم إشارة للبعيد فيه مزيد تعظيم للمشار إليه .
-جاءت كلمة " الكتاب " وهي مسند معرفة فماذا لو نكّرت هل	**تعريف المسند** بأل الجنسية تعظيم للقرآن

1 - أورد الزمخشري هذا السؤال بقوله : " فإن قلت لم صحّت الإشارة بذلك إلى ما ليس ببعيد ؟ ينظر ، الكشاف ، ج1 ، ص : 73 .

سيكون المعنى نفسه ؟[1] .	، وقصر لصفة الكتاب عليه.
لِم لم يتم التقديم والتأخير في قوله : " لا ريب فيه " على شاكلة قوله تعالى : " لا فيها غول "[2] .	لأنّه لم يقصد الحصر ، ولا قصد التعريض كما قصده في حديثه عن خمرة الجنّة .
-علام يدل تنكير كلمة "هدى " في الآيات ؟	**تنكير المسند** تعظيم لما في الكتاب من هداية ، ودلالة على كمالها .
-هل فصلت الجمل الأولى(ألم ، ذلك الكتاب ، لا ريب فيه ، هدى للمتقين) أم وصلت ؟ ولماذا ؟	**فصلت** هذه الجمل لكمال اتصالها وكل لاحقة مؤكدة للسابقة .
-أليس في التعبير بقوله " يقيمون الصلاة " تجاوز لحقيقة المعنى ؟	إذا كان المقصود بإقامة الصلاة تأديتها فالتعبير **مجاز مرسل** علاقته الجزئية .
- لم قدّم الجار والمجرور في قوله : " ومما رزقناهم ينفقون "[3] ؟	تقديم الجار والمجرور يدل على اختصاص إنفاقهم من الحلال الطيب ، ويعضد ذلك إسناد الرزق إلى الله .
- لم ورد التعبير بالماضي في الأفعال : يؤمنون ، يقيمون ، ينفقون ؟ .	دلالة على تجدد قيامهم بهذه الأفعال واستمراريتهم فيها .
- ما سرّ التعبير بقوله " على هدى " بدلا من " أولئك المهتدون " ؟.	تصوير لتمكن الهدى في نفوسهم كما يتمكن الراكب مما يركب ، وتلك **استعارة** تبعية .

هذه بعض من نماذج الأسئلة التي كانت محور المناقشة مع الطلبة ، وبهذا الشكل قدمنا الجزء الثاني من الآيات الذي يتحدث عن الكفار ، والجزء الثالث الذي يتحدث عن المنافقين، متوخين من ذلك

أن يتردد على الطالب كثير من الظواهر البلاغية، فيتدرب على تحليلها ، واكتشاف ما تنطوي عليه من فنيات ، وكنا نختم كلّ جزء بتدريب تحصيلي عام يكلّف بإنجازه تأهيلا له .

تدريب تحصيلي :

لعلك تلاحظ أنّ فنون البلاغة ، ووجوه البيان تظافرت كلّها لتصوير فئة المؤمنين ، فما المعنى العام والمشترك في تصوير هذه الفئة ؟ وكيف تظافرت للتعبير عنه أساليب البيان القرآني وطرقه ؟.

---

1 - السؤال نفسه يطرح عن كلمة " المفلحون " كتقويم تكويني للمتعلمين .

2 - سورة الصافات : الآية : 47 .

3 - السؤال نفسه يطرح عن قوله : " وبالآخرة هم يوقنون " كتقويم تكويني للمتعلمين.

ب–الدرس الثاني : من البلاغة النبوية (حديث الحلال والحرام)

عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : "إنّ الحلالُ بيّنٌ ، وإنّ الحرامُ بيّنٌ ، وبينهُما أمور مشتبهاتٌ لا يعلمُهنَّ كثيرٌ من الناسِ ، فمن اتّقَى الشبهاتِ فقد استبرأَ لدينِه وعرضِه ، ومن وقعَ في الشبهاتِ وقعَ في الحرامِ كالراعي يرعَى حولَ الحِمَى يوشِكُ أنْ يرتع فيه ، ألا وإنَّ لكلِ ملكٍ حمَى ، ألا إنَّ حمَى اللهِ في محارمُه ، ألا وإنَّ في الجسدِ مضغةٌ إذا صلحَت صلحَ الجسدُ كلُّه ، وإذا فسدَت فسدَ الجسدُ كلُّه ، ألا وهي القلبُ "[1] .

تقديم : قال الجاحظ واصفا كلام الرسول صلى الله عليه وسلم : " هو الذي قلّ عدد حروفه ، وكثر عدد معانيه ، وجلَّ عن الصنعة ، ونزه عن التكلّف ، وكان كما قال الله تبارك وتعالى : قل يامحمد :" أَنَا مِنَ الْمُتَكَلِّفِينَ "[2] "[3] .

وتساءل الرافعي : " ما عسى أن يكون سرُّ الجمال في بلاغته صلى الله عليه وسلم ، وما مرجعه الذي يردُّ إليه ؟ وأجاب : " ذلك الجمال الفني في بلاغته صلى الله عليه وسلم إنما هو أثر على الكلام من روحه النبوية على الدنيا وتاريخها "[4] .

أسئلة قياس الفهم

–استوقفنا الحديث عند أهم ثلاثة أحكام شرعية ماهي ؟ .

–ماهي صفة كل حكم ؟

–علام كان التركيز في الحديث ؟ لماذا ؟ .

–ما علاقة الحديث عن القلب بالحديث عن هذه الأحكام ؟

تدريب : من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة لخص في فقرة أهمّ مضامين الحديث .

أسئلة التحليل وقياس التذوق

السؤال	خلاصة المبحث وقيمته الفنية
–هل تجد فرقا في المعنى بين قولنا " الحلال بيّن والحرام " وبين الصيغة التي ورد بها الحديث؟ .	**إعادة المسند** مع الحلال والحرام للدلالة على اختلافهما وتميز كل منهما عن الآخر ووضوحه .

1 – صحيح البخاري ومسلم ، رواه البخاري رقم 52 ، ومسلم رقم 1599.

2 – ص : 86 .

3 – الجاحظ ، البيان والتبيين ، ج2 ، ص : 17 .

4 – الرافعي ، السمو الروحي الأعظم والجمال الفني في البلاغة النبوية ،تحقيق أبي عبد الرحمن البحيري ، دار البشير للثقافة والعلوم ، (د ، ط) ، (د ، ت) ، ص : 17 – 18.

-لماذا وردت كلمة " مشتبهات " نكرة " ؟ اكتشف ذلك بالمقارنة بين استعمالها نكرة ومعرفة ؟	وردت كلمة " مشتبهات " **نكرة** دلالة على عظمها وخطورتها وخفائها .
-ما السر في العدول عن الضمير إلى الظاهر في قوله : " من " اتقى الشبهات " إذ الأصل أن يقول " فمن اتّقاها" ؟ [1]	وضع الظاهر بدل المضمر مبالغة في التنبيه إلى خطورة الشبهات ، وضرورة الحذر من الوقوع فيها .
-ما الفرق بين القول " استبرأ لدينه " وبرئ دينه ؟	إدخال الهمزة والسين والتاء على الفعل " برئ "دلالة على ضرورة ما يبذل من الجهد في طلب البراءة للدين.
-ما الصورة التي صوّر بها الواقع في الشبهات ؟ وما قيمتها في التعبير عن المعنى المراد ؟	صور الواقع في الشبهات في صورة الراعي حول الحمى وهي تشبيه تمثيلي ، والجامع عدم توخي الحذر في كليهما .
-لماذا التعبير بالمضارع في قوله : " يرعى حول الحمى " ؟	التعبير بالفعل المضارع يدل على تجدد الرعي واستمراريته .
-لاحظ " ألا وإنَّ لكل ملك حمى" لماذا التوكيد بـ " إنّ " وتقديم المسند على المسند إليه ؟ [2].	اجتماع أكثر من مؤكد للدلالة على تعظيم وتفخيم الأخبار المذكورة بعد " ألا ".
-عمّ تعبّر كلمة " مضغة " ؟ ولم وردت نكرة ؟	استعيرت كلمة " مضغة للدلالة على القلب ، ونكرت للدلالة على تقليلها تعجبا من أمرها .
لماذا استعمال اسم الشرط " إذا " دون غيره ؟	للدلالة على تحقق وقوع ما بعده .
ما السرُّ في الجمع بين الصلاح والفساد في آخر الحديث ؟	من وظائف المقابلة إيضاح المعنى وتوكيده .

تدريب تحصيلي :

تتجلى قيمة البيان النبوي في هذا الحديث في القدرة على التحذير من الوقوع في الشبهات ، وضح ذلك في فقرة من إنشائك بالاستناد إلى التحليل البلاغي المنجز .

ج-الدرس الثالث : قال سميح القاسم [3] مخاطبا المغتصب الصهيوني في قصيدة من الشعر الحديث تحت عنوان " خطاب في سوق البطالة " [4] :

رُبَّمَا أَفْقِدُ — ما شِئْتَ — مَعَاشِي

1 - يلفت الانتباه إلى ذلك أيضا في قوله : " من وقع في الشهات " .

2 - يطرح السؤال نفسه عن قوله : " ألا وإنّ في الجسد مضغة " .

3 - شاعر فلسطيني ولد بمدينة الزرقاء بالأردن سنة 1939 م ، اكتشف ملكته الشعرية في سن مبكرة ، كانت معظم كتاباته تنديدا بما يمارسه الصهاينة من ظلم ، واغتصاب للأرض ، واعتداء سافر على فلسطين والفلسطنيين ، جمعت أشعاره كاملة في ديوان سميح القاسم سنة 1973م ، توفي أيام العدوان الصهيوني على غزّة في العشرين من أوت 2014 م .

4 - نظمت القصيدة سنة 1967م .

رُبَّما أَعْرِضُ لِلْبَيْعِ ثِيَابِي وفِرَاشِي
رُبَّما أَعْمَلُ حَجّاراً ..وعَتَّالاً ..وَكَنّاسَ شَوَارِعْ..
رُبَّما أَبْحَثُ فِي رَوْثِ المَوَاشِي عَنْ حُبُوبْ
رُبَّما أَخْمُدُ ..عُرْيَانًا ..وَجَائِعْ ..
يَا عَدُوَّ الشَّمْسِ ..لَكِنْ ..لنْ أساوِمْ
وَإِلى آخِر نَبْضٍ فِي عُرُوقِي ..سَأُقَاوِمْ .
رُبَّما تَسْلِبُنِي آخِر شِبْرٍ مِنْ تُرَابِي
رُبَّما تُطْعِمُ لِلسِجْنِ شَبَابِي
رُبَّما تسْطو على مِيراثِ جدِّي
مِنْ أثاثٍ.. وأوانٍ ..وَخَوَابِ ..
رُبَّما تَحْرِقُ أشْعَارِي وَكُتُبِي
رُبَّما تُطْعِمُ لَحْمِي لِلْكِلَابِ
رُبَّما تَبْقى عاى قَرْيَتِنا كَبُوسَ رُعْب ..
يَا عَدُوَّ الشَّمْسِ ..لَكِنْ ..لنْ أساوِمْ
وَإِلى آخِر نَبْضٍ فِي عُرُوقِي ..سَأُقَاوِمْ .
يَا عَدُوَّ الشَّمْسِ ..
فِي المِينَاءِ زِينَاتٌ وَتَلْويحُ بَشَائِرْ ..
وَزَغَارِيدٌ وَبَهْجهْ
وهُتَافَاتٌ وَضَجَّةْ
والأنَاشِيدُ الحَمَاسِيَةُ وهْجٌ فِي الحَنَاجِرْ
وعَلى الأفْقِ شِرَاعْ
يَتَحَدّى الرِّيحَ .. واللُّجَّ ..وَيَجْتَازُ المخَاطِرْ
إنَّها عَودَةُ يُولْيسيزَ
مِنْ بَحْرِ الضَّيَاعْ
عَوْدَة الشَمسِ ..وَإنْسَانِي المهَاجِرْ
ولِعَيْنَيْهَا وَعَيْنَيهِ.. يَمِينًا ..لَنْ أُسَاوِمْ ..
وَإِلى آخِر نَبْضٍ فِي عُرُوقِي ..سَأُقَاوِمْ .

سَأُقَاوِمْ .. سَأُقَاوِمْ .

حاولنا مقاربة هذا النص مقاربة أسلوبية بسيطة تراعي مستوى الطلبة ، وقد انطلقنا من التركيز على الظواهر البلاغية (الأسلوبية) المتكررة والجلية والتي رأينا أنّها تمارس تأثيرا على القارئ بسبب ما فيها من التلاؤم بين التجربة الشعورية واللغة الشعرية في مستوياتها المختلفة المعجمية، والصوتية، والتركيبية، والدلالية .

أسئلة الفهم :

-إلى من يوجّه الشاعر خطابه ، وما العبارة الدّالة على ذلك ؟.

- في النص ثلاثة مقاطع متباينة الغرض حددها وبين غرض كلّ منها ؟

- لكل مقطع معجمه اللغوي المميّز ، وضح ذلك بأمثلة من كلّ مقطع .

-النص تحدّ صارخ لعدو محتل غاصب للأرض ، وإصرار على مواجهته ما العبارات الدّالة على ذلك ؟ .

أسئلة التحليل وقياس التذوق

-تتكرر كلمة " ربما " في المقطع الأول خمس مرات فما دلالة ذلك ؟.

-تطغى الجملة الفعلية على مقطعين من النص لكنّها تختلف في الوظيفة ، كيف توضّح ذلك ؟

-تكررت مظاهر التقديم والتأخير في المقطعين ، استخرجها وبين دلالتها في كلّ موضع ؟ .

-في القصيدة بعض الاستعمالات الرمزية استخرج اثنين منها ، وبين أثرهما في المعنى ؟

-يكثّف التصوير التجربة الشعورية دلَّ على ثلاث صور وبين أثرها في تصوير مشاعر الألم والأمل في النص .

-تكرر حرف القافية كم من مرّة في مع أنّ القصيدة من الشعر الحر فما تعليل هذا التكرار ؟ .

-لجأ الشاعر إلى ما يسمى باللازمة في آخر كلّ مقطع وضحها وبين أثرها ؟.

3-قياس نجاعة الطريقة

هذه بعض النماذج من الأسئلة التي اخترناها لتحقيق الأهداف التي رسمناها لممارسة التحليل البلاغي بمشاركة الطالب ، وقد جعلنا من امتحان السداسي قياسا للمقارنة بين الطريقتين ، وعولنا فيه على الجانب التطبيقي الوظيفي ، وقد اشتمل الامتحان على أربعة أسئلة متدرجة كالآتي :

السؤال الأول : (أربع نقاط) .

سطر تحت موضع المبحث البلاغي، وضع أمامه المصطلح البلاغي المناسب

الشاهد البلاغي	المصطلح المناسب له

" وَيْلٌ لِكُلِّ هُمَزَةٍ لُمَزَةٍ " [1]	
قال الشاعر : وإذا المنية أنشبت أظفارها خلت كل تميمة لا تنفع	
قال تعالى : " قال تعالى: " وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلا " [2]	
قال الرسول صلى الله عليه وسلم : " مثلُ ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضا " .	

السؤال الثاني : (أربع نقاط)

قيل في تعريف البلاغة : " هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال " على ضوء هذا التعريف تبيَّن بلاغة الشواهد التالية مع التعليل

الشاهد البلاغي	الحكم عليه (بليغ / غير بليغ)	التعليل
زرت مريضا فالتقيت بقريب لك لم تلقه منذ أمد فقال لك وهو مسرور بلقائك :" إنَّها لمناسبةٌ سعيدةٌ أن نلتقيَ بعدَ مدة طويلة ".		
سئل العباس بن عبد المطلب :" أنت أكبر أو النبي صلى الله عليه وسلم ؟ فقال : " هو أكبرُ ، وأنا وُلدتُ قبلَه " .		
قال أحدهم لكاتب مشهور: إنما الكاتبُ أنتَ .		
هنَّأ إسحاق الموصلي الخليفة المعتصم بالله بقصره الجديد في قصيدة مطلعها : يا دارُ غيَّرك البِلَى ومحاكِ ياليتَ شعرِي ما الذي أبلاكِ .		

السؤال الثالث : (أربع نقاط)

ضع الكلمة اللائقة من حيث معناها ومبناها وبلاغتها في المكان المناسب مستعينا بموضوع الفقرة وسياقها .

---

1 – سورة الهمزة : الآية : 01 .

2 – سورة الفرقان : الآية : 27 .

قال الحسن البصري في إحدى خطبه داعيا الناس إلى الزهد في الحياة :

" يابنَ آدمَ ، بعْ دنياكَ بـ.....تربحْهما جميعاً ، ولا تبعْ آخرَتك بدنياك ف.....جميعاً ، يابنَ آدمَ إذا رأيتَ النَّاسَ في الخيرِ ف..... فيه ، وإذا رأيتَهم في الشرِّ فلا تغبطْهم عليه ، يابنَ آدمَ طأ الأرضَ بقدمِك فإنَّها عمَّا قليلٍ .....، واعلمْ أنَّك لمْ تزلْ في هدمِ عمرِك منذُ سقطتَ منْ بطنِ .....، فرحمَ اللهُ رجلاً نظرَ ف.....، وتفكَّر فاعتبرَ ، واعتبرَ ..... ، وأبصرَ..... ، فقدْ أبصرَ أقوامٌ فلمْ يصبرُوا فذهبَ الجزعُ بقلوبِهم "[1] .

السؤال الرابع : (ثمان نقاط)

في لحظة من الغضب وسوء التَّفاهم صدرت منك كلمة نابية لم تحسب حسابها في حقِّ صديق حميم لك ،كان مثل الأخ مودة ، فجرحتْ الكلمة كيانَه ، وأدْمتْ فؤادَه، وحاولت أن تسترضيه مشافهة لكنَّك استحييت من مواجهته ، فكتبت إليه .

المطلوب : أنشئ فقرة لا تزيد عن عشرة أسطر تسترضي فيها صديقك ، راجيا عفوه بأسلوب مؤثر موظفا ثلاثة مباحث بلاغية مختلفة .

وقد توخينا أن تستجيب الأسئلة للأهداف التي رسمناها للدرس البلاغي ، وأن تتدرج من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب، وقسمناها إلى محورين : محور يركز على الجانب المعرفي وينطوي تحته السؤال الأول والثاني ، ومحور يركز على التركيب والإنشاء واستثمار المعرفة البلاغية، وينطوي تحته السؤال الرابع والخامس.

وإن كنّا لا نعوّل على نتائج هذا الامتحان كثيرا كقياس لنجاعة الطريقة بحكم عوامل كثيرة منها قصر فترة إنجاز هذه التجربة الميدانية، حيث لم تدم إلا سداسيا واحدا ، واختلاف مستويات المتعلمين ، وتفاوت مواضبتهم وحضورهم في حصص المحاضرة والأعمال التطبيقية، فإنّ ذلك لا يمنعنا من الإشارة إلى بعض الإحصائيات العامة ، فقد أجرى الامتحان سبع وثمانون وثلاث مائة طالب وطالبة ، نجح منهم مائتين وتسع طلبة بنسبة قدرت بـ56.05 % ، ورسب مائة وثمانية وستون طالبا وطالبة بنسبة قدرت بـ43.95 % ، وهي نسبة نجاح مقبولة إذا ما قورنت بنسب النجاح العامة .

أمّا المجموعة الضابطة التي قدر عدد طلبتها بتسع وسبعين ومائة طالب نجح منهم مائة وخمسة طلاب فقدرت نسبة النجاح فيها بـ 58.65 % ، والمجموعة التجريبية التي قدّر عدد طلبتها بـمائتين

1 – الجاحظ ، البيان والتبيين ، ج3، ص :132 .

وثمانية طلاب نجح منهم مائة وأربعة عشر طالبا بنسبة نجاح قدرت بـ 54.80 % ، وهما نسبتان متقاربتان ليس بينهما فرق معتبر ذي دلالة يظهر تفاوتا ملحوظا بينهما في النجاعة والتحصيل ، والذي قدرنا أن يكون أكثر من 10%.

أمّا نسبة النجاح في كلّ سؤال ، فكانت كالآتي :

السؤال	نسبة النجاح في المجموعة التجريبية	نسبة النجاح في المجموعة الضابطة
السؤال الأول	%65.38	%77.09
السؤال الثاني	% 46.15	%37.43
السؤال الثالث	% 67.78	% 62.01
السؤال الرابع	% 23.55	% 45.81

ولم نكتف بالامتحان قياسا لهذه التجربة ، بل كنّا نعول كثيرا على الملاحظة ، وما يبديه المتعلمون من ردود أفعال تجاه الطريقة الأولى أو الطريقة الثانية ، وقد لفت انتباهنا أثناء التدريس أنّ الحضور في المجموعة التجريبية كان أكثر من المجموعة الضابطة ، وقد افترضنا أنّ مرجع ذلك إلى الطريقة التي اعتمدت في المجموعة التجريبية إذ أنّها جديدة إلى حدٍّ ما على الطالب ، وأنّها تعتمد التحليل والتطبيق ، وتشرك الطالب في هذا التحليل أكثر عن طريق الأسئلة التي أعددناها وأشرنا إليها سالفا.

ولنتأكد من ذلك فقد لجأنا إلى استبيان وجهناه إلى الطلبة ، وقد قسمناه إلى قسمين : قسم المعلومات الخاصة بالطالب ، وقسم إبداء الرأي في طريقة تدريس البلاغة ، وهو القسم الذي ركزنا فيه على تحليل ثلاثة أسئلة محورية فيه كانت هي المقصودة وهي السؤال الأول ، والسادس، والثاني عشر .

وقد كانت أسئلة الاستبيان كالتالي :

قسم إبداء الطالب الرأي في طريقة تدريس البلاغة

1-ما الجانب المهم في تقديم الدرس البلاغي في نظرك ؟ النظري : **( )** التطبيقي : **( )** النظري والتطبيقي معا **( )**.

2- هل الطريقة التي يقدم بها درس المباحث البلاغية جديدة عليك ؟ نعم : **( )** ، لا : **( )**.

3-إن كان فيها جديد فما هو ؟

.....

4-هل ترى أنَّ هذه الطريقة ستنمي فيك تذوق الكلام البليغ والإحساس بما فيه من جمال ؟ نعم : **( )** ، لا : **( )**.

5-هل ترى أنّ هذه الطريقة ستنمي فيك القدرة على تمييز جيد الكلام من رديئه ؟ نعم : **( )** ، لا : **( )**.

6-هل ترى أن هذه الطريقة سترقى بلغتك وتعبيرك ؟ نعم : **( )** ، لا : **( )**.

7-هل الطريقة التي درست بها المباحث البلاغية مجدية وفعّالة في رأيك ؟ نعم : **( )** ، لا: **( )**.

8-هل يكلفك أستاذك بإنجاز بعض التدريبات والتطبيقات ؟ نعم : **( )** ، لا: **( )** .

9-هل تقوم أنت بإنجاز تطبيقات وتدريبات من تلقاء نفسك ؟ نعم : **( )** ، لا : **( )**.

10-هل تطالع كتبا بلاغية خاصة بالمقياس (البلاغة) ؟ نعم **( )** ، لا **( )** .

11-اذكر ثلاثة عناوين مما تطالعه ؟

.....

...

12-ما العامل المهم في تدريس البلاغة بما يحقق الغاية من درسها في رأيك ؟

.....

.....

.....

وقد وجّه هذا الاستبيان في الحصة التطبيقية [1] لفوجين من المجموعة الأولى ، وفوجين من المجموعة الثانية كنّا ندرسهما بطريقة المحاضرة نفسها ، وقدر مجموع الطلبة المستجوبين بـ : مائة وتسعة عشر طالبا وطالبة .

وقد كانت أغلب الإجابات عن أسئلة الاستبيان بالإيجاب عدا السؤال التاسع والعاشر اللذان يتعلقان بجهد الطالب حيث كانت أغلبها بالنفي ، مما يعني أنّ دور الطالب في التكوين والتعلّم الذاتي لازال قاصرا ، وأنّ جهده لا زال محدودا، ولا يمكن لأية طريقة أن تنجح ما لم تعوّل على جهد الطالب وبذله .

أمّا الإجابة عن السؤال الأوّل المتعلق بالجانب المهم في تقديم الدرس البلاغي فقد كانت لصالح الجمع بين النظري والتطبيقي ، حيث اختار تسعون طالبا هذا الخيار بنسبة قدرت بـ 75.63 % ، أمّا بقية الخيارات فكانت لصالح الجانب التطبيقي مما يعني أنّ المتعلم بحاجة ماسة إلى التطبيق

1 - السبب في توجيه الاستبيان في الحصة التطبيقية أنّ الطالب ملزم بالحضور فيها .

والتدريب المستمر ، وأنّ التخفيف من وطأة الجانب النظري الذي يطغى على درسنا اللغوي أصبح ضرورة وحاجة ماسة للرقي بهذا الدرس .

وكانت الإجابة عن السؤال السادس – المتعلق بجدوى الطريقة في الرقى بلغة الطالب وتعبيره ، وهو سؤال جامع للقدرات التي أشرنا إليها في السؤالين الرابع والخامس – بالإيجاب بنسبة قدرت بـ94.11 % مما يعني أنّ كلا الطريقتين بإمكانها الإسهام في تطوير القدرات اللغوية لدى الطالب إذا أشعر أنّ الدرس البلاغي ليس غاية في حدّ ذاته وإنما هو وسيلة ، وقد كنّا نلح فيما نقدم من توجيهات للطلبة على ذلك ، ونرسم في أذهانهم أنّ الامتحان لن يكون استرجاعا للمعلومات والمعارف بقدر ما سيكون اختبارا للقدرات .

أمّا السؤال الثاني عشر والذي كان مفتوحا ، وكانت الغاية منه أن يخلص الطالب إلى عامل مهم وحاسم في تدريس البلاغة بما يحقق أهدافها التي نبهنا الطلبة إليها في أول حصة، وأشرنا إلى معظمها في هذا الاستبيان فإنّ شبه إجماع قد وقع على ثلاثة عوامل مرتبة كالتالي: التطبيق ، والأستاذ ، والممارسة ، مما يعني أنّ نجاح الدرس البلاغي لا يتحقق إلا بطريقة ناجعة يسهم في فعاليتها الأستاذ بإشرافه على العرض والتقديم ، والطالب بمشاركته وممارسته ، وسأحاول أن أقتطف ما أورده بعض الطلبة في كل عامل مع تصحيح بعض أخطائهم اللغوية :

التطبيق البلاغي : ما العامل المهم في تدريس البلاغة بما يحقق الغاية من درسها في رأيك ؟

1- هو الجانب التطبيقي، ومحاولة إخراج البلاغة من مجرد التعريفات والمفاهيم إلى الاكتشاف ، والفهم ، ومن ثمّة الإبداع إن أمكن.

2- هو الجانب التطبيقي حيث يمكّنك من كيفية استخراج الشاهد ، والقدرة على الحكم عليه ، وتذوقه وفيم تكمن الجمالية فيه .

3- يعدّ الجانب التطبيقي مهما في تذوق النصوص الأدبية ، ويمكّن من إدراك مكنوناتها الجميلة ، ولكن قرنها بالجانب النظري والإكثار من التمرّن عليها هو الذي يساعد على تقوية هذه الملكة .

دور الأستاذ : ما العامل المهم في تدريس البلاغة بما يحقق الغاية من درسها في رأيك ؟

1- هو طريقة الأستاذ في الشرح النظري والتطبيقي .

2-بكل موضوعية وصراحة أولا أن يكون الأستاذ مسؤولا فيؤدي مهمته بكل مصداقية .

3-هو أسلوب الشرح الذي يعتمد عليه الأستاذ وطريقته الفعالة في التعامل مع الطلبة ، وكلامه البليغ والفصيح أثناء الشرح .

دور الطالب : ما العامل المهم في تدريس البلاغة بما يحقق الغاية من درسها في رأيك ؟

1-هو رغبة الطالب وإرادته ، وخاصة الممارسة بالإضافة إلى امتلاك الرصيد الثقافي .

2-هو الممارسة المستمرة ، وإنجاز التطبيقات والأعمال الموجهة ، وكذا الحضور المستمر للمحاضرات دون انقطاع .

3-هو كيفية ممارسة تحليل النصوص، وإدراك سرّ الجمال فيها ، وتمييز جيّدها من رديئها .

وقد وجهنا سؤالا خاصا لعشر طلبة كنّا قد كلفناهم بالحضور إلى المجموعتين للمقارنة بين الطريقتين ، وقد تبيّن أنّ نصف الطلبة يميلون إلى الدراسة وفق طريقة المجموعة التجريبية ، وأنّ النصف الآخر يميل إلى الجمع بين الطريقتين.

ومن خلال ممارستنا لهذه التجربة ، وما دعمناها به من القياس عن طريق الامتحان والاستبيان وقفنا على بعض معالم نجاعة طريقة تقديم الدرس البلاغي بخاصة ، والدرس اللغوي بعامة نجملها في النقاط الآتية :

1-تحليل النصوص تحليلا فنّيا ، ودعمها بالشواهد البلاغية المناسبة لكل مبحث بلاغي يعمل على تمكين المتعلِّم من اكتساب المهارات اللازمة تدريجيا .

2-الجانب المعرفي النظري الذي تمثِّله قواعد وعلوم اللغة ليس إلا وسيلة يجب أن تستثمر لممارسة الإنجاز اللغوي، وهذا لا يعني تغييبه بل حسن توظيفه بما يحقق أهداف الدرس البلاغي.

3-التطبيق المستمر يجب أن يحضر في كل درس بلاغي ، وأن يطغى عليه ، لأنّه الطريق إلى تدريب المتعلم على الممارسة .

4-إشراك المتعلم في كلّ فعل تعليمي ، وإتاحة الفرصة له لفهم المعرفة، والمشاركة في صنعها خير له من استقبالها واستهلاكها بالحفظ ، ثم نسيانها بعد ذلك .

5-حرص المعلم على تدريب المتعلّم على مختلف المهارات التي تمكِّنه من توظيف المعرفة البلاغية واستثمارها في أدائه اللغوي الشفوي والكتابي.

6- التقويم المستمر أثناء الدرس وبعده وسيلة من وسائل قياس الطريقة وتصويب ما فيها من الأخطاء حتى تستجيب لتحقيق أهداف الدرس .

خاتمة

في التراث البلاغي العربي مواطن كثيرة للخصب والنماء سواء أفي أصوله التاريخية التي خطّها أفذاذ أعلام العربية قديما بمختلف بيئاتهم المعرفية الدينية واللغوية والأدبية والنقدية ، أم في اجتهادات المحدثين الذين توخوا بعث هذا التراث وإحياءه ، وقد أرسى هؤلاء وأولئك كثيرا من دعائم الدرس البلاغي الفعّال التي تغافلنا عنها حينما قصرنا البلاغة على طابعها العلمي التعليمي الذي تلقفناه من كتب التلخيصات والشروح بمزيد من الإمعان والتركيز على البلاغة المعيارية التي تجعل غايتها القاعدة المضبوطة ، والتعريف الدقيق ، والتفريع الذي يولّد كثيرا من الاصطلاحات التي قد لا تغني في التذوق الفنّي لمعالم الجمال ، وكأنّ البلاغة لم تمرّ بمحطات ومراحل غير هذه المرحلة ، ولم تعرف ثراء علميا غير هذا الموطن الذي لم يكن سوى خلاصة لمسيرة عمّرت طويلا.

ومن معالم الفعالية والوظيفية التي وقفنا عليها في تراثنا البلاغي العربي، والتي نعتبرها من أهمّ نتائج هذا البحث نذكر:

1-متانة علاقة الدرس البلاغي بدراسة الخطاب القرآني، والخطاب الأدبي، فبدراستهما اكتشف أعلام العربية خصائص هذه اللغة ، وفنون التعبير بها عن المعاني .

2- وظيفية الأهداف التي ألزم علماء العربية أنفسهم بتحقيقها في مؤلفاتهم، فبالدراسة البلاغية فهموا الخطاب القرآني، وأدركوا إعجازه ، واستنبطوا أحكامه وتشريعاته ، وبها أيضا فهموا الخطاب الأدبي، ورصدوا خصائصه وأدبيته ، وميّزوا جيّده من رديئه .

3-وظيفية استثمار المباحث البلاغية ومصطلحاتها لتكون وسيلة للتحليل البلاغي ، لا لتكون غاية في حدّ ذاتها .

4-وظيفية طرائق تناول قضايا البلاغة ومعالجتها، حيث كانت أكثر فعالية لما اعتمدته من التحليل المستند إلى التذوق الفنّي، والمعتمد على التعليل لمواطن الفنّية ، والتمثيل لها ، والإحالة على كثير من نماذجها .

5-سارت كثير من الدراسات الحديثة التي سعت لتجديد الدرس البلاغي على نهج الدراسات القديمة فحققت لنفسها تلك الوظيفية سواء في دراستها للخطاب القرآني أو دراستها للخطاب الأدبي .

6-مكّنت الدراسات التي احتكت بالثقافة اللّسانية الغربية وبخاصة الأسلوبية والتداولية من إمكانية الاستفادة من آليات التحليل المعتمدة فيها واستثمارها في التحليل البلاغي ، وفي قراءة جديدة للبلاغة العربية .

وإجمالا فإنّ الدرس البلاغي لم يكن غاية في حدّ ذاته بل كان وسيلة حققت كثيرا من الغايات، وإذا أردنا اليوم الحياة للغتنا وبلاغتنا فليس لنا من سبيل إلا بعث الحياة في درسها ، فهو وسيلتنا لربط أبنائنا بهذه اللغة التي هي عنوان وجودنا، وهذه البلاغة التي هي معلم هويتنا، ولن يتأت لنا ذلك إلا بالعودة إلى منابعها التي لا تجف، وعيونها التي لا تنضب، وبالاستناد إلى جهود أعلامها قديما وحديثا، وإعادة قراءتها وفحصها وتمحيصها وغربلتها،واستثمار ما فيها من مواطن الخصب والنَّماء من حيث المادة المعرفية، وطرق عرضها وتقديمها ومعالجتها ، وتجاوز التراكم والتكديس المعرفي الذي لا يخدم هذه الدراسة، مع الانفتاح على الدراسات اللّسانية الغربية الحديثة ، والاستفادة من منجزاتها المعرفية النظرية والتطبيقية واستثمار آليات مناهجها في الدراسة والتحليل بما يتوافق مع خصائص اللغة العربية ، ولا يلغي أصلا من أصولها ، وبما يحقق إضافة جديدة تكون أكثر إفادة للدراسة البلاغية .

ولا يمكن في تصوّرنا أن نحقق ذلك إلا برؤية شاملة ومتكاملة تنطلق من العام إلى الخاص ، ومن الأصل إلى الفرع ، فتعيد اللُّحمة إلى علوم العربية وأدبها ونقدها في مناهج وبرامج تعليمها، وتنحو بها نحو المنحى الوظيفي الذي يجعل من معرفة هذه العلوم وسيلة إلى التمكّن من ناصية اللغة بالتركيز على اكساب المتعلمين مهاراتها المختلفة بالدُّربة والمران والممارسة ، لا بتلقين معارفها وتحفيظ قواعدها.

ولتفعّل هذه المناهج وجب الحرص على خلق محيط لغوي فصيح للناشئة منذ نعومة أظافرهم ، وفي مراحلهم التعليمية الأولى في الكتّاب ، ورياض الأطفال ، والمدارس الابتدائية، وربطهم بلغتهم من خلال أداء معلميهم، وتسميعهم لنصوصها، وتحفيظهم ما تيسّر منها انطلاقا من أنّ القدوة هي خير سبيل للتعليم ، ولذلك وجب انتقاء معلمي العربية من ذوي القدرات والكفاءات العالية وفق معايير دقيقة، والحرص على تكوينهم تكوينا معرفيا وبيداغوجيا يؤهلهم لأن يكونوا نماذج في حسن استعمال اللغة وممارستها ، وأن يضطلعوا بتعليمها بما يحقق اكساب مهاراتها المختلفة للمتعلمين .

فإذا توفرت هذه النظرة العامة ، أمكننا التفكير في آليات تفعيل منهج الدرس البلاغي ، ومن المقترحات التي نراها ضرورية في هذا الباب :

أولا : إعادة رسم أهداف الدرس البلاغي بما يحقق وظيفيته فيسهم هو الآخر كنشاط من نشاطات اللغة في إكساب المتعلمين مهارات التفكير والإبداع المختلفة كالفهم ، والتفسير، والتحليل ، والتركيب ، والتقييم، والتذوق الفني، والإنشاء الأدبي.

ثانيا : توثيق الصلة بين علوم اللغة العربية في مناهج وبرامج تعليمها، وبخاصة بين الدرس الأدبي والنقدي والدرس البلاغي لما بينها من الترابط والتكامل ، واتخاذ المعرفة البلاغية النظرية وسيلة لتطوير مستوى المهارات اللغوية لدى المتعلمين .

ثالثا : انتقاء المؤلفات الأدبية ، والنصوص الفنية المناسبة لمدارك المتعلمين وأفهامهم ، وميولهم ورغباتهم ، وحثّهم على مطالعتها ومداومة قراءتها لما لها من الأهمية في ربط الناشئة بلغة الأمّة وأدبها .

رابعا : التعويل على التطبيق المستمر من أجل إكساب المتعلمين المهارات السابقة بالتدريج وفي مختلف المراحل التعليمية بالاعتماد على طريقة التحليل الفنّي للنصوص الأدبية، وبتوسل المعرفة اللغوية والبلاغية المعيارية لإدراك بنيتها، وكشف أسرارها الجمالية.

خامسا : اعتماد طرق التَّدريس التي تتيح للمتعلّم المشاركة بفعالية في اكتشاف المعرفة ، والوصول إليها ، وإبداء الرأي فيها ، والقدرة على استثمارها وإجرائها ، والابتعاد ما أمكن عن الطرق التقليدية التي تعتمد الإلقاء والتلقين .

سادسا : التدريب المستمر للمتعلمين على الممارسة الشفوية والكتابية للغة ، ومتابعة ومراقبة إنتاجهم ، واتخاذ تدابير المعالجة اللازمة في حينها لتجاوز تراكم الأخطاء ، وتشجيع الطاقات والمواهب وتحفيزها على الإبداع الأدبي .

سابعا : جعل كفاءة الممارسة اللغوية الشفوية والكتابية معلما من معالم التقويم والتقييم ، وأساسا لقياس التحصيل، وسبيلا من سبل النجاح ، وتدريب المتعلمين على ذلك انطلاقا من الحصص التعليمية ، ومرورا بما يكلفون به من بحوث وواجبات ، ووصولا إلى الامتحانات الفصلية والرسمية .

وإن كان لنا من توصية في خاتمة هذا العمل فإننا ندعو إلى تظافر جهود كل الفاعلين من باحثين أكاديميين ، ومشرفين تربويين ، ومكلفين بوضع المناهج والبرامج من أجل استثمار نتائج ما ينجز من البحوث المتعلقة بتعليمية اللغة العربية بمختلف نشاطاتها لبناء رؤية موحدة شاملة ومتكاملة غايتها تفعيل درس اللغة العربية بما يضمن وظيفيته بعيدا عن تلقين المعارف ، وحفظ القواعد، وبكثير من الدربة والممارسة والمران لتصبح هذه اللغة أداة طيّعة في يد المتعلمين يحسنون التفكير والتعبير بها ، ثم هم بعد ذلك بها يبدعون ،كما كان أسلافهم يفعلون .

إنّ هذه الغاية النبيلة تفرض على أبناء الأمة الخيّرين من المسؤولين أن يعدّوا لهذه اللغة بكل تفان وإخلاص من الباحثين والمشرفين والمعلمين ذوي الكفاءات العالية ، والمطامح السامية ، من يبذلون الأرواح والمهج خدمة للعربية التي شرّفها الله سبحانه وتعالى وعظّمها وكرّمها فجعلها لسان الوحي لخير خلقه عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم .

قائمة المصادر والمراجع.

– القرآن الكريم برواية حفص

–أولا: المصادر والمراجع

1– إبراهيم ،مصطفى، أحمد الزيات ، حامد عبد القادر ، محمد النجار، المعجم الوسيط ، تحقيق مجمع اللغة العربية ، دار الدعوة ، المكتبة الشاملة ، (د ، ط) ، (د، ت) .

2– إبراهيم، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 14 ، (د ت) .

3– ابن الأثير ، الجامع الكبير في صناعة المنظوم من الكلام والمنثور، تحقيق وتعليق مصطفى جواد ، وجميل سعيد ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، 1375هـ ، 1965 م .

4– ابن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، قدَّمه وحققه وعلق عليه أحمد الحوفي ، بدوي طبانة ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، (د ، ط) ، (د ، ت) .

5– الإدارة العامة للمناهج ، دراسات بلاغية ونقدية التعليم الثانوي (نظام المقررات) ، الإدارة العامة للمقررات المدرسية ، الرياض ، طبعة تجريبية ، 1431هـ ، 2010م .

6– الآمدي، أبو القاسم الحسن ، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري ، تحقيق السيد أحمد صقر ، دار المعارف ، القاهرة ، ط4 ، (د ، ت) .

7– الآمدي، علي بن محمد ، الإحكام في أصول الأحكام ، علَّق عليه الشيخ عبد الرزاق عفيفي ، دار الصميعي للنشر والتوزيع ، الرياض ، ط1 ، 142هـ ، 2003 م .

8– أوكان، عمر ، اللغة والخطاب ، رؤية للتوزيع والنشر ، القاهرة ، 2011 م

9– بدوي، أحمد ، من بلاغة القرآن ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، الجيزة ، (د ، ط) ، 2005م .

10– الباقلاني ، أبو بكر محمد ، إعجاز القرآن ، تح ،السيد أحمد صقر ، دار المعارف ، مصر ، (د ط) ، (د ، ت) .

11– البرقوقي ،عبد الرحمن ،شرح ديوان المتنبي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1407هـ ، 1986 م .

12– بلعيد، صالح ، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية (جامعة تيزي وزو نموذجا) ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، (د، ط) ، 2009 م .

13- بوجادي، خليفة ، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم ، بيت الحكمة للنشر والتوزيع ، العلمة ، الجزائر ، ط1 ، 2009 .
14- بيار جيرو ، الأسلوبية ، ترجمة منذر عياشي ، دار الحاسوب للطباعة ، حلب ، ط2 ، 1994 م .
15- الجاحظ، أبي عثمان عمرو ، البيان والتبين ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط7 ، 1418هـ ، 1998 م .
16- الجارم، علي ، ومصطفى أمين ، البلاغة الواضحة البيان والمعاني والبديع للمدارس الثانوية ، دار المعارف ، القاهرة ، (د ، ط) ، 1999م .
17- جحيش ،جميلة ، دليل المدرس ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية الجزائرية ، ديسمبر2001 م .
18- الجرجاني، عبد العزيز ، الوساطة بين المتنبي وخصومه ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، علي محمد البيجاوي ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ط1 ، 1427هـ ، 2006م .
19- الجرجاني ،عبد القاهر، أسرار البلاغة في علم البيان ، صححه وعلق حواشيه السيد محمد رشيد رضا ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1 ، 1409 هـ ، 1988 م . .
20- الجرجاني ، عبد القاهر ، أسرار البلاغة ، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر ، دار المدني بجدّة ، (د، ط)، (د ، ت) .
21- الجرجاني ،عبد القاهر ، دلائل الإعجاز ، قرأه وعلّق عليه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، (د ، ط) ، (د ، ت) .
22- الجرجاني ، عبد القاهر ، الرسالة الشافية ضمن ثلاث رسائل في الإعجاز ، تحقيق وتعليق محمد خلف الله أحمد ، محمد زغلول سلام، دار المعارف ، مصر ، ط 3 ، 1976 م .
23- الجوهري ، اسماعيل بن حمّاد ،الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ، تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار ، دار العلم الملايين ، بيروت ، ط4 ، 1990م .
24- جواد، الطاهر علي ، أصول تدريس اللغة العربية ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ط2 ، 1404 هـ ، 1984 م .
25- الجويني، مصطفى الصاوي ، البلاغة العربية تأصيل وتجديد ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، 1985.

26- الحباشة، صابر ، التداولية والحجاج مداخل ونصوص ، صفحات للدراسات والنشر ، الإصدار الأول ، 2008 م .
27- حبنكة، عبد الرحمن حسن ، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها ، دار القلم دمشق ،دار الشامية ، بيروت ، ط1، 1416هـ - 1996 م .
28- حساني، أحمد ،دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط2 ، 2009 م .
29- حمدي أبو علي، محمد بركات ، البلاغة العربية في ضوء منهج متكامل ، ط1 ، 1412هـ - 1992م ، دار البشير ، عمان .
30- الخالدي، عبد الفتاح ، إعجاز القرآن البياني ودلائل مصدره الرباني ، دار عماد للنشر والتوزيع، عمان ، ط1 ، 1421 هـ ، 2000م .
31- الخطابي ، أبو سليمان حمد ، بيان إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في الإعجاز ، تحقيق وتعليق محمد خلف الله أحمد ، محمد زغلول سلام، دار المعارف ، مصر ، ط 3 ، 1976 م .
32- الخطيب ،القزويني جلال الدين ، الإيضاح في علوم البلاغة ، شرح وتنقيح محمد عبد المنعم خفاجي ، المكتبة الأزهرية للتراث ، القاهرة ، ط3 ، 1413هـ - 1993 م .
33- الخطيب ،القزويني جلال الدين ، التلخيص في علوم البلاغة ، ضبطه وشرحه عبد الرحمن البرقوقي ، دار الفكر العربي القاهرة ، (د ، ط) ، (د ، ت) .
34- خفاجي، محمد عبد المنعم ، محمد السعدي فرهود، عبد العزيز شرف ، الأسلوبية والبيان العربي ، الدار المصرية اللبنانية ، ط1 ، 1412 هـ - 1992م .
35- ابن خلدون ، عبد الرحمن ، مقدمة كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر ، تحقيق حجر عاصي ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، (د ط) ، 1991م .
36- ابن خلكان ، أبو العباس شمس الدين ، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ، حققه إحسان عباس ، دار صادر ، بيروت ، (د ، ط) ، (د ، ت) .
37- الخولي، أمين ، فن القول ، مطبعة دار الكتب المصرية ، القاهرة ، (د ، ط) ، 1996 م .
38- دسوقي، محمد محمدعبد العليم ، موروثنا البلاغي والأسلوبية الحديثة ، طباعة ونشر دار اليسر ، القاهرة ، (د،ط) ، (د ، ت).
39- دوب، رابح ، البلاغة عند المفسرين ، دار الفجر للتوزيع والنشر ، مصر ، ط2 ، 1999.

40- ديوان البحتري ، وقف على ضبطه وتصحيحه عبد الرحمن أفندي البرقوقي ، مطبعة هندية بالموسيتكي ، مصر ، ط1 ، 1229هـ ، 1921م .
41- ديوان امرئ القيس ، اعتنى به وشرحه عبد الرحمن المصطفاوي ، دار المعرفة ، بيروت ، (د ، ط) ، (د ، ت)
42- ديوان حسان بن ثابت ، شرحه وكتب هوامشه وقدم له عبد أ علي مهنّا ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط2 ، 1414هـ ، 1994 م .
43- ديوان زهير بن أبي سلمى ، اعتنى به وشرحه حمدو طمَّاس ، دار المعرفة ، بيروت ، ط2 ، 1426هـ ، 2005هـ .
44- ديوان عنترة ، مطبعة الآداب ، بيروت .
45- الراجحي، عبده ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، (د ، ط) ، 1995 م .
46- الراغب الأصبهاني ، أبو القاسم الحسين ، المفردات في غريب القرآن ، تحقيق وضبط محمد سيد كيلاني، (د ، ط) ، (د ، ت).
47- الرافعي، مصطفى صادق، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، (د ، ط) ، 1425 هـ - 2005م
48- الرافعي، مصطفى صادق، السمو الروحي الأعظم والجمال الفني في البلاغة النبوية ،تحقيق أبي عبد الرحمن البحيري ، دار البشير للثقافة والعلوم ، (د ، ط) ، (د ، ت) .
49- ابن رشيق، القيرواني ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، تحقيق وتعليق محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة ، بيروت ، ط 5 ، 1401هـ - 1981 م .
50- الركابي، جودت ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الوعي للنشر والتوزيع ، الجزائر ، ط13 ، 1433هـ ، 2012م .
51- الرّماني ، علي بن عيسى ، النّكت في إعجاز القرآن ضمن ثلاث رسائل في الإعجاز ، تحقيق وتعليق محمد خلف الله أحمد ، محمد زغلول سلام، دار المعارف ، مصر ، ط 3 ، 1976 م .
52- الزركشي، بدر الدين محمد ، البحر المحيط في أصول الفقه ، قام بتحريره الشيخ عبد القادر عبدالله العاني ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، الكويت ، ط2 ، 1413 هـ ، 1992 م .
53- الزركشي، بدر الدين محمد ، البرهان في علوم القرآن ، تح ، محمد أبو الفضل إبراهيم ، مكتبة دار التراث ، القاهرة ، ط3 ، 1404هـ ، 1984 م .

54- زغلول ، حمد سلام ، تاريخ النقد الأدبي والبلاغة حتى القرن الرابع الهجري ، منشأة المعارف ، الأسكندرية ، (د ، ط) ، (د ، ت) .
55- الزمخشري ، جار الله أبو القاسم ، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل ، تحقيق وتعليق عادل أحمد عبد الجود ، علي محمد عوض ، مكتبة العبيكان ، ط1 ، 1418هـ - 1998 م .
56-الزناد، الأزهر ، دروس البلاغة العربية نحو رؤية جديدة ، المركز الثقافي العربي للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، محمد علي الحامي ، صفاقص ، ط1 ، 1992 م .
57- زنجير، محمد رفعت أحمد ، مباحث في البلاغة وإعجاز القرآن الكريم ، طبع جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم ، دبي ، ط1 ، 1428هـ ، 2008م .
58- أبو زيد، علي ، البديعيات في الأدب العربي ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى 1403هـ-1983 م.

59- زيد ،مصطفى بدر ، البلاغة التطبيقية لطلاب المعاهد الدينية ،المطبعة الرحمانية ، مصر ، ط1 ، 1926 .
60- السبكي ، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح ضمن شروح التلخيص
61- السجلماسي، أبو محمد القاسم ، المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع ، تقديم وتحقيق علال الغازي ، مكتبة المعارف ، الرباط ، ط1 ، 1401هـ - 1980 م .
62- السديس، أحمد بن صالح ، اللغة العربية دراسات بلاغية ونقدية ، الإدارة العامة للمقررات الدراسية ، المملكة العربية السعودية ، 1430هـ ، 2009 م.
63- سلامة، موسى ، البلاغة العصرية واللغة العربية ، سلامة موسى للنشر والتوزيع، القاهرة ، ط1 ، 1945م .
64- سلوم، تامر، نظرية اللغة والجمال في النقد العربي ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، ط1 ، 1983 م .
65- ابن سنان، الخفاجي ، سرُّ الفصاحة ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط1 ، 1402هـ ، 1982م .
66- السيد، شفيع ، البحث البلاغي عند العرب تأصيل وتقييم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، د ، ط 7 .

67- الشاطبي، أبو إسحاق ، الموافقات في أصول الشريعة ، الشاطبي ، الموافقات في أصول الفقه ، تحقيق : عبد الله دراز ، دار المعرفة ، بيروت ، (د ، ط) ، (د ، ت) .
68- الشافعي، محمد بن إدريس ، الرسالة ، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، (د ، ط) ، (د ، ت)
69- الشايب، أحمد ا ، الأسلوب دراسة بلاغية تاريخية لأصول الأساليب الأدبية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ط8 ، 1411هـ ، 1991م .
70- شلوف ، حسين ، أحسن تليلاني ، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ط1 ، 2005 م .
71- شلوف ، حسين ، محمد خيط ، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، (د ، ت) .
72- الشوكاني، محمد بن علي ، تقديم إرشاد الفحول إلى الحقِّ من علم الأصول ، تح ، وتعليق أبي حفص سامي بن العربي الأثري ، دار الفضيلة ، الرياض ، ط1 ، 1421هـ - 2000 م .
73- صحراوي، مسعود ، التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ، ط1 ، 2005 م .
74- ضيف، شوقي ، البلاغة تطور وتاريخ، دار المعارف ، القاهرة ،ط9 ، (د ، ت) .
75- ابن طباطبا، محمد ، عيار الشعر ، شرح وتحقيق عباس عبد الساتر ، مراجعة نعيم زرزور، دار الكتب العلمية ،بيروت ، ط 1 ، 1402هـ ، 1982 م .

76- طبانة، بدوي ، البيان العربي دراسة في تطور الفكرة البلاغية عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى ، دار المنارة للنشر والتوزيع ، جدَّة ، دار الرفاعي للنشر والطباعة والتوزيع ، الرياض ، ط :7 ، 1408هـ ، 1988 م.
77- الطبري ، محمد بن جرير ، جامع البيان عن تأويل آي القرآن ، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي ، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان ، ط1 ، 1422هـ ، 2001م.
78- ابن عاشور، الطاهر ، تفسير التحرير والتنوير ، الدار التونسية للنشر ، تونس ، (د ، ط) ،1984 م .

79- العاكوب، عيسى علي ، علي سعد الشتيوى ، الكافي في علوم البلاغة العربية ، الجامعة المفتوحة ، الإسكندرية ، 1993 م .
80- عباس، محمد ، الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني (دراسة مقارنة) ، دار الفكر ، دمشق ، ط1 ، 1420هـ ، 1999م .
81- عبد الرحمن، صالح عبد الله ، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات ، الرياض ، ط1 ، 1405هـ ، 1985 م .
82- عبد الرحمن، عائشة ، التفسير البياني للقرآن الكريم ، دار المعارف ، القاهرة ، ط7 ، (د، ت) .
83- عبد الغاني عارف ، محمد جرير وآخرون ، في رحاب اللغة العربية الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي جذع التعليم الأصيل وجذع .الآداب والعلوم الإنسانية ، الدار العالمية للكتاب ، مكتبة السلام الجديدة ، المغرب .
84- عبد الغفار ،السيد أحمد ، التصوُّر اللُّغوي عند علماء أصول الفقه ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، (د ، ط) ، 1996 م .
85- عبد المطلب ، محمد ، البلاغة والأسلوبية ، الشركة المصرية العالمية للنشر ، لونجمان ، ط1 ، 1994 م .
86- عبد المطلب، محمد ، البلاغة العربية قراءة أخرى ، مكتبة لبنان ناشرون ، الشركة العالمية للنشر والتوزيع لونجمان ، الطبعة الأولى ، 1997 .
87- عبده ، داود ، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا ، مؤسسة دار العلوم ، الكويت ، ط1 ، 1979م .
88- أبو عبيدة ، معمر بن المثنى ، مجاز القرآن ، عارضه بأصوله وعلَّق عليه محمد فؤاد سزكين ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، (د ، ط) ، (د ، ت) .
89- عرفة، عبد العزيز عبد المعطي ، قضية الإعجاز القرآني وأثرها في تدوين البلاغة العربية ، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1405هـ - 1989 م .
90- عزام ، محمد ، المصطلح النقدي في التراث الأدبي ،دار الشَّرق العربي ، حلب ، سوريا ، (د ط) ، (د ت) .
91- العسكري، أبو هلال ، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر ، تحقيق علي محمد البجاوي ، محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار إحياء الكتب العربية ، ط1 ، 1371هـ ، 1952 م .

92- عطية، محسن علي ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1 ، 2006.

93- العلوي، يحي بن حمزة ، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز ، مطبعة المقتطف ، مصر ، 1223 هـ ، 1914 م .

94- العمري، محمد ، كتاب البلاغة الأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النص ، أفريقيا الشرق ، المغرب ، بيروت ، (د ، ط) ، 1999م .

95- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، المدخل إلى التدريس ، دار الشروق ، عمان ، ط1 ، 2009 م.

96- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1، 2003 م.

96- الفراء ، أبو يحي زكريا ، معاني القرآن ، تحقيق أحمد بوسف نجاتي ، محمدعلى نجار ، عبدالفتاح إسماعيل شلبي ، دار المصرية للتأليف والترجمة ، مصر ، (د ، ط) ، (د ، ت) .

98- فيود، بسيوني عبد الفتاح ، بلاغة تطبيقية دراسة لمسائل البلاغة من خلال النصوص ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 1431هـ - 2010م .

99- ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم ، أدب الكاتب ، تحقيق محمد الدالي ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، (د ، ط)، (د ، ت) .

100- ابن قتيبة ، عبد الله بن مسلم ، تأويل مشكل القرآن ، شرحه ونشره السيد أحمد صقر ، (د ، ط) ، (د ، ت) .

101- ابن قتيبة ، عبد الله بن مسلم ، تفسير غريب القرآن ، تحقيق ، السيد أحمد صقر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1398 هـ ، 1987م .

102- ابن قتيبة ، الشعر والشعراء ، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر ، دار المعارف ، القاهرة ، ط2 ،1386هـ ، 1965 م .

103- القحطاني ،جمعان بن سعيد ، الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي ، اللغة العربية 4 ، الإدارة العامة للمقررات المدرسية ، الرياض ، طبعة تجريبية ، 1431هـ ، 2010م .

104- القحطاني ،جمعان بن سعيد ، الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي (نظام المقررات) اللغة العربية 2 ، الإدارة العامة للمقررات المدرسية ، الرياض ، طبعة تجريبية ، 1431هـ ، 2010م .

105- قدامة ، بن جعفر ، نقد الشعر ، تحقيق وتعليق عبد المنعم خفاجي ، دار الكتب العلمية ، (د، ط) ، (د ، ت) .
106- قدامة بن جعفر ، نقد النثر ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، (د ، ط) ، 1400هـ ، 1980م.
107- قصاب، وليد ، التراث النقدي والبلاغي للمعتزلة حتى القرن السادس الهجري ، دار الثقافة ، قطر ، 1405هـ - 1985م .
108- القرطاجني، أبو الحسن حازم ، منهاج البلغاء وسراج الأدباء ، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن الخوجة ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط3 ، 1986 م .
109- قطب، سيد ، التصوير الفني في القرآن ، دار الشروق ، بيروت ، ط 16 ، 1432هـ- 2002 م
110- قطب، سيد، مشاهد القيامة في القرآن ، دار الشروق ، القاهرة ، ط 14 ، 1423هـ - 2002م
111- قطب، سيد، النقد الأدبي أصوله ومناهجه ، دار الشروق ، القاهرة ، ط 8 ، 1424هـ ، 2003م .
112- القلقشندي، أبو العباس أحمد ، صبح الأعشى في صناعة الإنشا ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ، (د ، ط) ، 1340 هـ ، 1922 م
113- ابن كثير ، أبو الفداء إسماعيل ، تفسير القرآن العظيم ، تحقيق مصطفى السيد وآخرون ، مؤسسة قرطبة ، جيزة ، ط1 ، 1421هـ ، 2000م .
114- كلاوس برينكر ، التحليل اللغوي للنص مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج ، ترجمه وعلق عليه ومهد له سعيد حسن بحيرى ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 1425 هـ ، 2005 م .
115- اللجنة الوطنية للمناهج ، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، (د ، ت) .
116- ابن مالك ،بدر الدين، ، المصباح في المعاني والبيان والبديع ، تحقيق حسني عبد الجليل يوسف ، مكتبة الآداب ومطبعتها ، مصر
117- المبارك ، مازن ، الموجز في تاريخ البلاغة ، دار الفكر ، (د ، ط) ، (د ، ت) .

118- المبرد ، الكامل في اللغة والأدب ، عارضه وعلق عليه محمد أبو الفضل إبراهيم ، المكتبة العصرية ، بيروت ، (د ، ط) ، 2002م .
119- المتوكل، أحمد ، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد ، دار الأمان ، الرباط ، ط1 ، 1427هـ ، 2006م.
120- مخلوف، عامر ، مراجعات في الأدب الجزائري ، دار الأديب للنشر والتوزيع ، معسكر ، (د، ط) ، (د ، ت) .
121- مدكور، علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية ،دار الشواف للنشر والتوزيع ، القاهرة ، (د ، ط) ، 1991 م.
122- مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، 2005 .
123- مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الثالثة من التعليم العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، 2006 .
124- مديرية التعليم الثانوي ، منهاج السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، 2005 .
125- مديرية التعليم الثانوي ، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي ، جوان 2008 م .
126- مديرية التعليم الثانوي ، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي ، مواد التعليم العام ، جوان 2008م .
127- مديرية التعليم الثانوي والتقني، مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، الجزائر ، 2005 .
128- المرزوقي، أبو علي أحمد ،شرح ديوان الحماسة لأبي تمام ، نشره أحمد أمين ، عبد السلام هارون ، دار الجيل ، بيروت ، ط1 ، 1411هـ ، 1991م .
129- المريني، الجيلالي ، ، القواعد الأصولية عند الشاطبي من خلال كتابه الموافقات ، دار ابن القيم للنشر والتوزيع ، الدمام ، دار عفان للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط1 ، 1423هـ ، 2002 م
130- المسدي، عبد السلام ، الأسلوبية والأسلوب ، الدار العربية للكتاب ، تونس ، ط3 ،(د ، ت) .

131- المصري ، ابن أبي الأصبع ، تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن ، تحقيق محمد حفني شرف ، لجنة إحياء التراث الإسلامي ، الجمهورية العربية المتحدة ، (د ، ط) ، (د ، ت) .

132- مصطفى، بدر زيد ، البلاغة التطبيقية لطلاب المعاهد الدينية ،المطبعة الرحمانية ، مصر ، ط1 ، 1926 .

133- مصلوح، سعد ، في البلاغة والأسلوبيات اللسانية ، لجنة التأليف والتعريب والنشر ، جامعة الكويت ، ط1 ، 2003 م .

134- مطلوب، أحمد ، دراسات بلاغية ونقدية ، دار الرشيد للنشر ، العراق ، (د ، ط) ، (د ، ت) .

135- مطلوب، أحمد ، البحث البلاغي عند العرب ، منشورات دار الجاحظ ، بغداد ، (د ، ط) ، 1992 م.

136- مطلوب، أحمد ، معجم المصطلحات البلاغية وتطوُّرها ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، 1407هـ - 1987 م .

137- ابن المعتز ، البديع ، نشر وتعليق إغناطيوس كراتشوفسكي ، دار المسيرة ، بيروت ، ط 3 ، 1402هـ ، 1983م .

138- معتوق، أحمد محمد ، الحصيلة اللغوية ، عالم المعرفة ، الكويت ، (د ، ط) ، 1996 م .

139- ابن منظور، جمال الدين محمد ، لسان العرب ، دار صادر، بيروت ، لبنان ، 1370 هـ،1965 م .

140- مهدي صالح السمرائي ، تأثير الفكر الديني في البلاغة العربية ، دار عماد للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 1428هـ ، 2008 م .

141- أبو موسى ، محمد محمد ، الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط2 ، 1418هـ ، 1997 م.

142- أبو موسى ،محمد محمد ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري وأثرها في الدراسات البلاغية ، دار الفكر ، القاهرة ، (د ، ط) .

143- أبو موسى ، محمد محمد ، دراسة في البلاغة والشعر ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط1 ، 1411هـ ، 1991 م .

144- أبو موسى، محمد محمد ، مراجعات في أصول الدرس البلاغي ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، ط2 ، 1429هـ ، 2008م .
145- ابن النديم ، أبو الفرج محمد ،الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم ، تحقيق رضا تجدد (د ، ط) ، (د ،) .
146- ناصف، مصطفى ، اللغة والبلاغة والميلاد الجديد ، دار سعاد الصباح ، الكويت ، ط1 ، 1992م .
147- ندا ، منير محمد خليل ، التجديد في علوم البلاغة في العصر الحديث ، جامعة الملك عبد العزيز ، مكة ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، (د ، ت) .
148- الهاشمي، أحمد ، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع ، المكتبة العصرية ، بيروت ، ط1 ، 1999 م .
149– الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي ، فائزة محمد فخري العزاوي ، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 1426 هـ ، 2005 م .
150- هندام، يحي ، جابر عبد الحميد ، المناهج أسسها ، تخطيطها ، تقويمها ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ، ط3 ، 1978 م.
151- الوائلي، سعاد عبد الكريم ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ط1 ، 2004م .
152- وهابي، محمد ، عبد الرحيم وهابي ، عبد الرحيم أبطي ، الممتاز في اللغة العربية السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية ، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء .

ثانيا : الدوريات

1- أستاتي، الحبيب ، من التلميذ إلى المتعلم بالمدرسة المغربية تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية ، دفاتر التربية والتكوين ، ع10 ، نوفمبر 2013 م .
2- تعزبيت وردية ، الحصيلة اللغوية في اللغة العربية بين الطبع والتطبع ضمن ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، (د، ط) ، 2009 م .
3- زارع ،أفرين ، العلاقة بين الأسلوبية والبلاغة بين القديم والحديث : دراسة وصفية تطبيقية ، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية ، العدد الثاني ، ديسمبر 2012 م .
4- سحام، فاطمة ، الفصحى أم العامية لماذا لا يتكلم طلبتنا لغة عربية فصيحة ، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد 47 ، مارس 2011 م .

5- شدادي، عبد السلام ، من أجل سياسة للغة ، ترجمة مصطفى مزياني ، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد 58 ، مارس 2014 م .
6- الشرقي، لحسن ، المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي ، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد 58 ، مارس 2014 م .
7- شعبان، عبد العظيم عبد الرحمن ، الذوق اللغوي عند ابن جني ، حولية كلية اللغة العربية بالقاهرة ، جامع الأزهر ، العدد 2 ، 1404هـ ، 1984 م .
8- صالح أحمد ، فائزة بنت سالم ، تعميم نظرية عبد القاهر في التعليم – النظم والتذوق الأدبي – ، السجل العلمي لندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المملكة العربية السعودية، 1432 هـ .
9-صديقي، عبد الوهاب ، اللسانيات وتدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث ، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية ، العدد 2 ، السنة 2 ، ديسمبر 2011 م .
10- عافشي ،ابتسام بنت عباس ، زينب بنت عبد اللطيف كردي ، تعليم التفكير في دراسة البلاغة دراسة تحليلية ونماذج تطبيقية ، السجل العلمي لندوة " الدراسات البلاغية : الواقع والمأمول " جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المملكة العربية السعودية، 1432 هـ .
11- عروي، محمد إقبال ، آليات منهجية لاستثمار الدرس البلاغي في تحليل النصوص ، السجل العلمي لندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المملكة العربية السعودية، 1432 هـ .
12-عويض بن حمود العطوي ، منهج التعامل مع الشاهد البلاغي بين عبد القاهر وكل من السكاكي والخطيب القزويني ، مجلة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها ، مكة ، العدد 3 ، 1425هـ.
13- قاسم ،قادة ، الفعل التعليمي عند الزمخشري في ضوء النظرية التعليمية ، مجلة فصل الخطاب، مخبر الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وأفاقه في الجزائر ، جامعة ابن خلدون ، تيارت ، ع2 ، فبراير 2013 م .
14- مخزومي، ناصر ، معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن ، مجلة رسالة الخليج ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الزرقاء ، الأردن ، العدد 83 .

15- مساعدي ،محمد ، مفهوم الكفاية من اللسانيات إلى بيداغوجيا الإدماج ، مجلة علوم التربية ، المغرب ، العدد 58 ، يناير 2014 م .
16- أبو موسى، محمد محمد ، الغائب في الدراسات البلاغية بين الواقع والمأمول ، السجل العلمي لندوة " الدراسات البلاغية : الواقع والمأمول " جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المملكة العربية السعودية، 1432 هـ .
17- مصاورة ، نادر ، طرائق تدريس اللغة العربية في التربية الحديثة ، مجلة جامعة ،ع 7 ، (د ، ت) .
18- مطلوب، أحمد ، تيسير البلاغة ، مجلة مجمع اللغة العربية ، دمشق ، المجلد 73، ج4 ، 1998م .

ثالثا : الرسائل الجامعية

1- بانقيب ، عبد الله عبد الرحمن أحمد ، مناهج التحليل البلاغي عند علماء الإعجاز من الرماني إلى عبد القاهر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة ، 1429 هـ ، 2008م .
2- عايش، آمنة محمود أحمد ، صعوبات تعلم البلاغة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، 2003 .
3- العداربة، عبد المجيد ، أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة البلاغة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، 1992 م .
4- المسعودي، منال بنت مبطي ، سبل الاستنباط عند الأصوليين وصلتها بالمنهج البلاغي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة ، 1422هـ .

الفـهـــرس.

الموضوع

الصفحة

مقـدمـــة ..... أ
المدخل 1
أولا : الأصول التاريخية للدرس البلاغي العربي 2
ثانيا : تعليمية الدرس البلاغي العربي الحديث 15

الباب الأول :وظيفية الدرس البلاغي في أصوله التاريخية

الفصل الأول : وظيفية الدرس البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب القرآني

أولا : وظيفية مقاصد التأليف.....31
1- فهم الخطاب القرآني.....31
2- بيان إعجاز الخطاب القرآني.....35
3- استنباط الأحكام والتشريعات من الخطاب القرآني 37
ثانيا : وظيفية المباحث البلاغية في تحقيق مقاصد التأليف 40
1- توظيف المباحث البلاغية لفهم الخطاب القرآني.....40
2- توظيف المباحث البلاغية لبيان إعجاز الخطاب القرآني 46
3- توظيف المباحث البلاغية لاستنباط الأحكام الشرعية.....53
ثالثا : وظيفية طرائق تناول المباحث البلاغية 56
1-وظيفية العرض والتقديم 56
2- وظيفية التحليل والتعليل.....61
3- وظيفية المصطلح البلاغي.....68

الفصل الثاني : وظيفية الدرس البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب الأدبي

أولا: مقاصد التأليف حول الخطاب الأدبي 87
1- الكشف عن أدبية الخطاب الأدبي 89
2- رصد آليات تحليل الخطاب الأدبي ونقده 91
3- البحث عن آليات إنشاء الخطاب الأدبي وصناعته 92

ثانيا: وظيفية المباحث البلاغية في تحقيق مقاصد التأليف 95
1-وظيفية المباحث البلاغية في بيان أدبية الأدب 95
2- وظيفية المباحث البلاغية في تحليل الخطاب الأدبي ونقده 100
3- وظيفية المباحث البلاغية في تعليم الإنشاء الأدبي 105
ثالثا : مرتكزات التحليل البلاغي في ظل دراسة الخطاب الأدبي..... 110
1- الدربة أساس تكوين الذائقة الفنية 110
2-المصطلح البلاغي جوهر النظرية البلاغية 116
3- الشاهد البلاغي وسيلة لكشف حقيقة البلاغة 120

الباب الثاني :إحياء وتجديد الدرس البلاغي في العصر الحديث

الفصل الأول : إحياء مادة البحث البلاغي ، وتجديد آليات التحليل

أولا : إحياء مادة البحث البلاغي في ضوء الموروث البلاغي العربي 131
1-إحياء المادة البلاغية في ظلّ البيان القرآني.....132
2-إحياء المادة البلاغية في ظلّ البيان الأدبي 148
ثانيا : تجديد آليات التحليل في ضوء البلاغة الجديدة 158
1-تجديد آليات التحليل البلاغي في ظلّ الدرس الأسلوبي 160
2-تجديد آليات التحليل البلاغي في ظلّ الدرس التداولي 168

الفصل الثاني : تجديد تعليمية الدرس البلاغي

أولا : تجديد تعليمية الدرس البلاغي في الدراسات الكلاسيكية.....179
ثانيا: تجديد تعليمية الدرس البلاغي في المناهج والبرامج الرسمية 183
1-الدرس البلاغي في مناهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.....186
2-الدرس البلاغي في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمغرب.....194
3-الدرس البلاغي في مناهج التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية 198

الباب الثالث :السبيل إلى تعليمية فعّالة للدرس البلاغي العربي

الفصل الأول : واقع تعليمية الدرس البلاغي ، وآليات تفعيلها

أولا : واقع تعليمية الدرس البلاغي العربي..... 211

1- صور من اختلال تعليمية الدرس البلاغي في العراق 211
2- صور من اختلال تعليمية الدرس البلاغي في الأردن 213
3- صور من اختلال تعليمية الدرس البلاغي في مصر 216
4- صور من اختلال تعليمية الدرس البلاغي في أقطار عربية أخرى.....219
ثانيا : آليات تفعيل تعليمية الدرس البلاغي.....225
1- الاتجاه الوظيفي وأهميته في تعليمية الدرس البلاغي 226
2- المقاربة بالكفاءات وأهميتها في تعليمية الدرس البلاغي 231

الفصل الثاني : أسس المنهج البلاغي

أولا : أسس المنهج البلاغي الفعّال 241
1- البلاغة القرآنية والبلاغة الأدبية 242
2- البلاغة بين الغاية والوسيلة 244
3-البلاغة بين الطابع الفني والطابع العلمي 248
ثانيا : نماذج لدروس بلاغية على ضوء أسس المنهج البلاغي الفعّال 274
1-عرض الطريقة وأهدافها 275
2-عرض الدروس.....279
3-قياس نجاعة الطريقة 286
خاتمة 292
قائمة المصادر والمراجع 296
الفهرس 311

Abstract
The lesson of the Arab rhetoric is one of the most important linguistic activities that connect the learner to his native language, and including the beauty of expression. The lesson will not reach its objectives unless hi is re- sent to search for the functional parameters and effectiveness of the historical origins, calling to renovation, which focused on the methods of presentation and submission in order to facilitate its upgrading according to the approved curriculum of modern linguistics.
Keywords:
- functional - Lesson - Rhetoric - Beauty - expression - easing - didactic- learner - Renewal - methods .
Résumé
La leçon de la rhétorique arabe est considérée parmi les activités linguistiques les plus importantes qui relient l'apprenant avec sa propre langue y compris la beauté de l'expression.
Cette leçon atteindra ses objectifs par la recherche des axes et de l'efficacité de ces origines historiques et par des appels à sa rénovation qui est portée sur les méthodes de présentation et de l'exposition pour faciliter la gestion de sa didactique et sa modernisation selon les méthodes approuvées par la linguistique moderne.
Mots clés:
Fonctionnel - Leçon - Rhétorique - Beauté - expression – la facilité - didactique - apprenant - Renouvellement - méthodes
ملخص الرسالة بالعربية : يعدُّ الدرس البلاغي العربي من أهمّ النشاطات اللّغوية التي تربط المتعلّم بلغته ، وبما فيها من جمال التعبير ، ولن يبلغ هذا الدرس غاياته إلا بإعادة بعثه بالبحث عن معالم الوظيفية والفعالية في أصوله التاريخية ، وفي دعوات تجديده التي ركزت على طرائق عرضه وتقديمه سعيا لتيسير تعليميته والارتقاء بها وفق ما أقرته المناهج اللّسانية الحديثة .
الكلمات المفتاحية : – الوظيفية – الدرس – البلاغة – جمال – التعبير – التيسير – التعليمية – المتعلّم – التجديد – الطرائق .

ملخص الرسالة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله ، والصلاة والسلام على رسول الله ، أما بعدُ

اهتم الدارسون في العصر الحديث بطرق تعليم اللغة وتدريسها لكونها أساسا من الأسس العامة التي تربط المتعلّم بأمّته وتراثه الثّقافي ، وتحدد ملامح جنسيته وقوميته ، وبها يحقق المعرفة ، ويحصل التواصل في حاضره مع محيطه ، وفي ماضيه مع من صنعوا تراثه وثقافته ، فلما كانت اللغة ضرورة في محيط كلّ أمة ظلّت العناية بها عظيمة في جميع الأمم .

وبفعل هذه القيمة سعت المنظومات التعليمية في مختلف الأقطار العربية منذ مطلع عصر النهضة إلى جعل التعليم رهانا من رهانات تطوُّر الأمّة وازدهارها، وتعليم اللغة على وجه الخصوص أولوية من أولوياتها فكثّرت حصصها، وكثّفت برامجها، مركزة على تلقين المعارف ، ونقلها إلى المتعلمين دون اهتمام بالغ بسبل التوصيل، وطرائق العرض والتقديم الفعّالة والنشطة التي من شأنها أن تطبع الدرس اللغوي بطابع الوظيفية ، وتحوّل المعرفة اللغوية إلى ممارسة فعلية ، وأداء لغوي سليم ، وهو الهدف الأسمى الذي يجب أن نحرص على بلوغه ونحن نعلّم اللغة .

إنّ الرؤية التي تركّز على تلقين المحتويات والمضامين هي التي جعلت الواقع التعليمي بصفة عامة، وتعليم اللغة بصفة خاصة يشكو ضعفا فادحا كما يقرُّ به كل المهتمين بهذا الحقل، وكانت صورته الجلية والواضحة من خلال تصويرهم لمستوى أداء المتعلمين باللغة العربية في كل الأقطار العربية ، والتي تتفق على أن متعلمينا وتلاميذتنا لا يعرفون من اللَّغة – إن عرفوا – إلا قوالبها وقواعدها العامة التي تعرض عليهم في كل موسم دراسي ويُسألون عنها في امتحاناتهم الفصلية أو الرسمية فيجيبون، وينجحون – إن نجحوا – ويتخرجون ويتوجهون إلى الحياة العملية وهم يعجزون كما كانوا أيام دراستهم عن ممارسة هذه اللغة وتوظيفها في أبسط مستوياتها .

والسبب في هذا الواقع اللغوي المتردّي في رأي بعض الدارسين هو اللغة العربية ذاتها حيث وسموها بالصعوبة ، واتهموها بالعجز، وادَّعوا أنَّ ظاهرة الإزدواج اللغوي الذي تمثله العامية والفصحى هو الذي يحول دون الرقي بتعليمها ، ولكنّ النظريات اللّسانية العلمية الحديثة تفنّد كلّ هذه المزاعم ، وتشير إلى أنّ اللغات سواء في هذه المظاهر وإن كانت تتفاوت درجاتها ، وأنّ مردّ الأزمة في درس اللغة راجع إلى مناهج تعليمها، وطرائق عرضها وتقديمها .

ولذلك فإنّ السؤال الهام الذي يلحُّ عليه المهتمون في درس اللغة هو بأية طريقة وبأي أسلوب يمكن أن يتحول الفعل التعليمي للغة وموضوعاتها وقواعدها وقوانينها إلى وسيلة في يد المتعلم ؟ وكيف تتحول المعرفة اللغوية إلى مهارة لغوية تتيح للمتعلم استعمال اللغة للتعبير عن أفكاره ومشاعره فيحسن بذلك التواصل الذي هو أجلى وظائف اللغة ؟ وبعبارة أوجز كيف يمكن أن تتحقق وظيفية اللغة من خلال درسها ؟ .

كانت هذه الأسئلة تلحّ علينا كثيرا ونحن نعايش هذا الواقع، من خلال تدريس هذه المادة أو الإشراف على أساتذتها في مرحلة التعليم الثانوي ، ومن خلال تجربتنا المتواضعة بمرحلة التعليم الجامعي ، حيث وقفنا على عجز المتعلمين عن التعبير بلغتهم مشافهة وكتابة ، وعاينا إنتاجهم اللغوي المليء بالأخطاء المختلفة الألوان والأشكال، والتي يفترض أن يتجاوزها المتعلِّم أو يتجاوز شيئا منها كلما تقدم في مساره التعليمي ، وكنّا نتساءل دوما عن سبب ذلك، وعن الحلول الممكنة لتجاوز هذا الوضع .

ولقد ألقى هذا الواقع العام بظلاله على كلّ نشاطات اللُّغة ودروسها بما فيها الدرس البلاغي الذي اختصرت أهدافه في تلقين المعارف البلاغية المنطوية تحت علوم البلاغة الثلاثة المعاني والبيان والبديع كما استقرّ عليها البحث في مراحل التراجع والجمود، تُقدّم للمتعلم في شكل قواعد ومصطلحات وشواهد لكل مصطلح ، ثمّ لا شيء بعد ذلك غير أن يحفظ المتعلم هذه القواعد والمصطلحات إن استطاع حفظها ، ويحصي أقسامها وتفريعاتها ليجيب عن أسئلة الامتحان التي تختبر معرفته لها بالسرد والإحصاء .

إنّ تقديم الدرس البلاغي بالشكل الذي نقلته به كتب البلاغة المعيارية التعليمية ، يبعث على التساؤل عن قيمة هذا الدرس وإسهامه فعليا في ربط ناشئتنا بتراثها اللغوي والبلاغي ، إذ إنَّ معرفة علوم البلاغة ومصطلحاتها وحدودها لم تمكّن متعلمينا من المهارات اللغوية التي يستطيعون أن يفهموا بها ما يسمعونه ويطّلعون عليه من النصوص الفنية ، ولم تقدرهم على تحليلها وتذوق ما فيها من معالم الحسن والجمال ، ولا أكسبتهم القدرة بالحكم عليها والتمييز بين ما فيها من الجيّد والرديء ، ولا هي أقدرتهم أن ينشئوا وينتجوا نصوصا شبيهة بها أو قريبة منها ، فأية قيمة لهذا الدرس بهذه الصورة التي عطلت كلّ المهارات والقدرات اللغوية لدى المتعلم ؟ وهل يفتقر تراثنا اللغوي بعامة ، والبلاغي بخاصة إلى صورة أو صور تحقق لهذا الدرس فعاليته ونجاعته ؟ .

لقد غدت هذه الأسئلة سببا مباشرا في محاولة الإجابة عليها ، وتحديد إشكاليتها في هذا المحور العام وهو " **الدرس البلاغي بين أصوله التاريخية وتعليميته الحديثة** " ، ذلك أنّ البلاغة العربية

التي تمثّل جزءا هاما من تراث هذه الأمة ولدت في أحضان اللغة العربية وعلومها ، ونشأت في كنف الدراسات الدينية بمختلف حقولها، وترعرعت في أوساط البحوث الأدبية والنقدية بتشعب اهتماماتها ، ولا شك أنّ الوقوف على هذه الأهمية يفتقر إلى دراسات مستمرة ومستفيضة تبحث عن سبل بعثه في حياة الناشئة من أبناء الأمة .

وليس من سبيل – في تصورنا – إلى بعث البلاغة العربية ، بل تفعيل العربية نفسها في ناشئة الأمة إلا ببعث الحياة في بحوثها، وإعادة الفعالية إلى دروسها ، ولذلك كان لابد من وقفات متأنية للدراسة والقراءة لماضي هذه البلاغة وحاضرها ، وإعادة القراءة كلما تجددت وسائلها، واختلفت وتعددت منطلقاتها ، والغرض الأمثل لذلك هو البحث عن قيمة الدرس البلاغي باعتباره رافدا من أهمّ روافد تعلّم اللغة العربية، والسعي إلى ترسيخ منهج فعّال قادر على تحقيق أهداف هذا الدرس وغاياته .

ولتحقيق هذا الغرض، والإجابة عن الإشكالات المطروحة ارتأينا أن نقسّم البحث إلى مدخل وثلاثة أبواب ، وخاتمة ، خصصنا المدخل لعرض الصورة العامة للبحث البلاغي العربي في أصوله التاريخية، وفي تعليميته الحديثة ، حيث أشرنا فيه إلى البيئات المعرفية التي احتضنته ، وأهم منجزات كلّ بيئة من المؤلفات، ومراحل تطوّره، ودوافع نشأته، وما استقر عليه من العلوم والمباحث، منبهين إلى أنّ الدَّرس البلاغي الحديث يعدُّ امتدادا لأصوله، كونه بدأ مترسما خطاه ، وسائرا في ركبه، لكنّ ذلك لم يمنع من ظهور دعوات لبعثه وتجديد مادته، وطرق عرضه وتقديمه من خلال اجتهادات المؤلفين، وما أعِدّ من المناهج والبرامج التعليمية الرسمية .

وتناول الباب الأوّل وظيفية الدرس البلاغي في أصوله التاريخية ، وقسمناه إلى فصلين عرضنا في أحدهما لوظيفية الدرس البلاغي في ظل دراسة الخطاب القرآني ، وعرضنا في الآخر لوظيفية الدرس البلاغي في ظلّ دراسة الخطاب الأدبي ، وقد تناولنا في كلّ منهما ثلاثة عناصر، خصصنا أوّلها لوظيفية مقاصد التأليف وأغراضه، وثانيها لوظيفية المباحث البلاغية في تحقيق تلك المقاصد والأغراض ، وثالثها لوظيفية طرائق تناول المباحث البلاغية .

وتناولنا في الباب الثاني مظاهر إحياء الدرس البلاغي وتجديده في العصر الحديث والتي تمثّل معالم فعاليته ووظيفيته ، وقسمناه إلى فصلين عالجنا في أحدهما إحياء هذا الدرس في ضوء الموروث البلاغي العربي، وتجديد آليات التحليل البلاغي في ضوء البلاغة الجديدة ، وعرضنا في الآخر تجديد تعليمية الدرس البلاغي في الدراسات الكلاسيكية ، وفي المناهج والبرامج التعليمية.

وخصصنا الباب الثالث لبيان السبيل إلى تعليمية فعّالة للدرس البلاغي في فصلين، عرضنا في أحدهما واقع تعليمية هذا الدرس، وآليات تفعيلها ، وفي الآخر أسس المنهج البلاغي الفعّال ونماذج من الدروس البلاغية المستندة لتلك الأسس ، وأنهينا هذا العمل بخاتمة كانت خلاصة لنتائج البحث.

وقد فرضت علينا غاية بيان وظيفية الدرس البلاغي وفعاليته قديما وحديثا اعتماد المنهج الوصفي الذي كفلت لنا آلياته استقراء مظاهر الوظيفية وعرضها ، وكشف فعاليتها بالتحليل والتعليل والتمثيل ، وإلى جانب ذلك وجدنا أنفسنا ملزمين بتوظيف آليات المنهج التاريخي التي تساعد على تتبع الظواهر البلاغية وجهود الأعلام تتبعا تاريخيا ، وإدراك ما بينها من العلاقات والوشائج .

ونعتقد أنّ الدراسات التي تناولت الدرس البلاغي العربي كانت تركز في معظمها على عرض جهود أعلامه عرضا تاريخيا يتتبع إضافات كلّ علم من هؤلاء الأعلام ، سواء أكان ذلك في الدراسات الأكاديمية أم غير الأكاديمية ، وخير شاهد على ذلك ما نقف عليه في كتابي " البلاغة تطوّر وتاريخ " لشوقي ضيف ، و " البيان العربي " لبدوي طبانة .

وإن كنّا نجد بعض الدراسات تبحث في منهج الدرس البلاغي فإننا نحسبها قَصَرت اهتمامها على فترة من فترات تطوّره، أو هي تولي عنايتها بجانب من جوانبه، مثلما قصر منير محمد خليل ندا اهتمامه على ظاهرة التجديد في العصر الحديث في رسالته للدكتوراه " التجديد في علوم البلاغة في العصر الحديث "، وهو الاهتمام نفسه الذي نلفيه في رسالة عبد الله ميساوي الموسومة بـ" محاولات تجديد البلاغة العربية في العصر الحديث " ، أمّا آمنة محمود أحمد عايش فقد أولت اهتمامها لصعوبات التعلّم في الرسالة التي قدمتها لنيل شهادة الماجستير بعنوان " صعوبات تعلّم البلاغة " .

ولكنَّ هذه الدراسات قلّما استوقفتنا على معالم منهج الدرس البلاغي الوظيفي والفعّال، واستخلاصها بالجمع والتوفيق بين جهود القدماء والمحدثين ، وهذا سعي حاولنا جاهدين التركيز عليه، والوقوف عنده ما أمكننا في هذا العمل المتواضع إيمانا منّا أنّ جهد المحدثين ليس إلا امتدادا لجهد القدماء، وأنّ في التراث البلاغي العربي قديمه وحديثه كثير من مظاهر الوظيفية التي تفتقر إلى فعل البحث والتنقيب، والإحياء والبعث والتجديد .

ولما كان موضوع البحث يجمع بين أصول البلاغة العربية قديما، وامتداداتها إلى العصر الحديث، وكان الدرس البلاغي متداخلا مع كثير من علوم العربية، حيث أسهمت في بلورته حقول معرفية شتّى لغوية ودينية وأدبية ونقدية ، كان لابد أن تتَّسع مدونة هذا البحث ، وهو ما شكّل صعوبة في الإحاطة بجميع مظانه، ودفعنا إلى ضرورة الانتقاء بالتركيز على أهم الجهود مما يخدم غايات البحث ومقاصده .

وفي مقابل الكم الهائل من مؤلفات البلاغة لم نستطع التوصل إلى رسائل أكاديمية ذات علاقة وثيقة بالموضوع في بلدان المشرق العربي كالعراق والأردن ومصر على الرغم من محاولاتنا الحثيثة ، ولكن ذلك لم يمنعنا من الاستفادة من مضامينها وما حملت من اقترحات وتوصيات عبر كثير من المراجع الوسيطة التي عرضت لها وبخاصة كتاب " تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محوسبة " لعبد الرحمن عبد علي الهاشمي ، وفائزة فخري العزاوي ، ومقال "معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن " لناصر مخزومي .

إنّ ظنّنا في هذه الرسالة أنّها محاولة اجتهاد صادق في عرض جهد كلفنا حصاد قراءات في مضامين بحوث السابقين من أعلام البلاغة القدماء ، وجهود المحدثين من الذين رأوا واجب التيسير في تعليم الدرس البلاغي وفق ما أقرته المناهج الحديثة التي تؤسس للبلاغة العربية طرائق جديدة تتوارثها أجيالنا اللاحقة، إذ لا قيمة للمبادرات المعزولة في رأينا ولا أهمية لجهود البحث الفردية ما لم يسند بعضها بعضا ، وما لم تنسجم وتتناسق في مشاريع متكاملة تشرف عليها هيئات مختصة غايتها ترشيد البحث الأكاديمي ، واستثمار نتائجه ، لأنّ التكديس والركم لا ينتج معرفة ، ولا يصنع حضارة .

وقد خلصنا من خلال هذا العمل إلى أنّ التراث البلاغي العربي غني في أصوله التاريخية التي خطّها أفذاذ أعلام العربية قديما بمختلف بيئاتهم المعرفية الدينية واللغوية والأدبية والنقدية ، وفي اجتهادات المحدثين الذين توخوا بعث هذا التراث وإحياءه ، وقد أرسى هؤلاء وأولئك كثيرا من دعائم الدرس البلاغي الفعّال التي تغافلنا عنها حينما قصرنا البلاغة على طابعها العلمي التعليمي الذي تلقفناه من كتب التلخيصات والشروح بمزيد من الإمعان والتركيز على البلاغة المعيارية التي تجعل غايتها القاعدة المضبوطة ، والتعريف الدقيق ، والتفريع الذي يولّد كثيرا من الاصطلاحات التي قد لا تغني في التذوق الفنّي لمعالم الجمال ، وكأنّ البلاغة لم تمرّ بمحطات ومراحل غير هذه المرحلة ، ولم تعرف ثراء علميا غير هذا الموطن الذي لم يكن سوى خلاصة لمسيرة عمّرت طويلا.

ومن معالم الفعالية والوظيفية التي وقفنا عليها في تراثنا البلاغي العربي، والتي نعتبرها من أهمّ نتائج هذا البحث نذكر:

1-متانة علاقة الدرس البلاغي بدراسة الخطاب القرآني، والخطاب الأدبي، فبدراستهما اكتشف أعلام العربية خصائص هذه اللغة ، وفنون التعبير بها عن المعاني .

2- وظيفية الأهداف التي ألزم علماء العربية أنفسهم بتحقيقها في مؤلفاتهم، فبالدراسة البلاغية فهموا الخطاب القرآني، وأدركوا إعجازه ، واستنبطوا أحكامه وتشريعاته ، وبها أيضا فهموا الخطاب الأدبي، ورصدوا خصائصه وأدبيته ، وميّزوا جيّده من رديئه .

3-وظيفية استثمار المباحث البلاغية ومصطلحاتها لتكون وسيلة للتحليل البلاغي ، لا لتكون غاية في حدّ ذاتها .

4-وظيفية طرائق تناول قضايا البلاغة ومعالجتها، حيث كانت أكثر فعالية لما اعتمدته من التحليل المستند إلى التذوق الفنّي، والمعتمد على التعليل لمواطن الفنّية ، والتمثيل لها ، والإحالة على كثير من نماذجها .

5-سارت كثير من الدراسات الحديثة التي سعت لتجديد الدرس البلاغي على نهج الدراسات القديمة فحققت لنفسها تلك الوظيفية سواء في دراستها للخطاب القرآني أو دراستها للخطاب الأدبي .

6-مكّنت الدراسات التي احتكت بالثقافة اللّسانية الغربية وبخاصة الأسلوبية والتداولية من إمكانية الاستفادة من آليات التحليل المعتمدة فيها واستثمارها في التحليل البلاغي ، وفي قراءة جديدة للبلاغة العربية .

وإجمالا فإنّ الدرس البلاغي لم يكن غاية في حدّ ذاته بل كان وسيلة حققت كثيرا من الغايات، وإذا أردنا اليوم الحياة للغتنا وبلاغتنا فليس لنا من سبيل إلا بعث الحياة في درسها ، فهو وسيلتنا لربط أبنائنا بهذه اللغة التي هي عنوان وجودنا، وهذه البلاغة التي هي معلم هويتنا، ولن يتأت لنا ذلك إلا بالعودة إلى منابعها التي لا تجف، وعيونها التي لا تنضب، وبالاستناد إلى جهود أعلامها قديما وحديثا، وإعادة قراءتها وفحصها وتمحيصها وغربلتها،واستثمار ما فيها من مواطن الخصب والنَّماء من حيث المادة المعرفية، وطرق عرضها وتقديمها ومعالجتها ، وتجاوز التراكم والتكديس المعرفي الذي لا يخدم هذه الدراسة، مع الانفتاح على الدراسات اللّسانية الغربية الحديثة ، والاستفادة من منجزاتها المعرفية النظرية والتطبيقية واستثمار آليات مناهجها في الدراسة والتحليل بما يتوافق مع خصائص اللغة العربية ، ولا يلغي أصلا من أصولها ، وبما يحقق إضافة جديدة تكون أكثر إفادة للدراسة البلاغية .

ولا يمكن في تصوّرنا أن نحقق ذلك إلا برؤية شاملة ومتكاملة تنطلق من العام إلى الخاص ، ومن الأصل إلى الفرع ، فتعيد اللُّحمة إلى علوم العربية وأدبها ونقدها في مناهج وبرامج تعليمها، وتنحو بها نحو المنحى الوظيفي الذي يجعل من معرفة هذه العلوم وسيلة إلى التمكّن من ناصية اللغة بالتركيز على اكساب المتعلمين مهاراتها المختلفة بالدُّربة والمران والممارسة ، لا بتلقين معارفها وتحفيظ قواعدها.

ولتفعّل هذه المناهج وجب الحرص على خلق محيط لغوي فصيح للناشئة منذ نعومة أظافرهم ، وفي مراحلهم التعليمية الأولى في الكتّاب ، ورياض الأطفال ، والمدارس الابتدائية، وربطهم بلغتهم من خلال أداء معلميهم، وتسميعهم لنصوصها، وتحفيظهم ما تيسّر منها انطلاقا من أنّ القدوة هي خير سبيل للتعليم ، ولذلك وجب انتقاء معلمي العربية من ذوي القدرات والكفاءات العالية وفق معايير

دقيقة، والحرص على تكوينهم تكوينا معرفيا وبيداغوجيا يؤهلهم لأن يكونوا نماذج في حسن استعمال اللغة وممارستها ، وأن يضطلعوا بتعليمها بما يحقق اكساب مهاراتها المختلفة للمتعلمين .

فإذا توفرت هذه النظرة العامة ، أمكننا التفكير في آليات تفعيل منهج الدرس البلاغي ، ومن المقترحات التي نراها ضرورية في هذا الباب :

أولا : إعادة رسم أهداف الدرس البلاغي بما يحقق وظيفيته فيسهم هو الآخر كنشاط من نشاطات اللغة في إكساب المتعلمين مهارات التفكير والإبداع المختلفة كالفهم ، والتفسير، والتحليل ، والتركيب ، والتقييم، والتذوق الفني، والإنشاء الأدبي.

ثانيا : توثيق الصلة بين علوم اللغة العربية في مناهج وبرامج تعليمها، وبخاصة بين الدرس الأدبي والنقدي والدرس البلاغي لما بينها من الترابط والتكامل ، واتخاذ المعرفة البلاغية النظرية وسيلة لتطوير مستوى المهارات اللغوية لدى المتعلمين .

ثالثا : انتقاء المؤلفات الأدبية ، والنصوص الفنية المناسبة لمدارك المتعلمين وأفهامهم ، وميولهم ورغباتهم ، وحثّهم على مطالعتها ومداومة قراءتها لما لها من الأهمية في ربط الناشئة بلغة الأمّة وأدبها .

رابعا : التعويل على التطبيق المستمر من أجل إكساب المتعلمين المهارات السابقة بالتدريج وفي مختلف المراحل التعليمية بالاعتماد على طريقة التحليل الفنّي للنصوص الأدبية، وبتوسل المعرفة اللغوية والبلاغية المعيارية لإدراك بنيتها، وكشف أسرارها الجمالية.

خامسا : اعتماد طرق التَّدريس التي تتيح للمتعلّم المشاركة بفعالية في اكتشاف المعرفة ، والوصول إليها ، وإبداء الرأي فيها ، والقدرة على استثمارها وإجرائها ، والابتعاد ما أمكن عن الطرق التقليدية التي تعتمد الإلقاء والتلقين .

سادسا : التدريب المستمر للمتعلمين على الممارسة الشفوية والكتابية للغة ، ومتابعة ومراقبة إنتاجهم ، واتخاذ تدابير المعالجة اللازمة في حينها لتجاوز تراكم الأخطاء ، وتشجيع الطاقات والمواهب وتحفيزها على الإبداع الأدبي .

سابعا : جعل كفاءة الممارسة اللغوية الشفوية والكتابية معلما من معالم التقويم والتقييم ، وأساسا لقياس التحصيل، وسبيلا من سبل النجاح ، وتدريب المتعلمين على ذلك انطلاقا من الحصص التعليمية ، ومرورا بما يكلفون به من بحوث وواجبات ، ووصولا إلى الامتحانات الفصلية والرسمية .

وإن كان لنا من توصية في خاتمة هذا العمل فإننا ندعو إلى تظافر جهود كل الفاعلين من باحثين أكاديميين ، ومشرفين تربويين ، ومكلفين بوضع المناهج والبرامج من أجل استثمار نتائج ما ينجز من

البحوث المتعلقة بتعليمية اللغة العربية بمختلف نشاطاتها لبناء رؤية موحدة شاملة ومتكاملة غايتها تفعيل درس اللغة العربية بما يضمن وظيفيته بعيدا عن تلقين المعارف ، وحفظ القواعد، وبكثير من الدربة والممارسة والمران لتصبح هذه اللغة أداة طيّعة في يد المتعلمين يحسنون التفكير والتعبير بها ، ثم هم بعد ذلك بها يبدعون ،كما كان أسلافهم يفعلون .

إنّ هذه الغاية النبيلة تفرض على أبناء الأمة الخيّرين من المسؤولين أن يعدّوا لهذه اللغة بكل تفان وإخلاص من الباحثين والمشرفين والمعلمين ذوي الكفاءات العالية ، والمطامح السامية ، من يبذلون الأرواح والمهج خدمة للعربية التي شرّفها الله سبحانه وتعالى وعظّمها وكرّمها فجعلها لسان الوحي لخير خلقه عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم .

Introduction

المقـــدمـة مترجمة إلى الإنجليزية

In the Name of Allah the Most Merciful and the Most Beneficient

Praise be to Allah, who created the human knowledge of the statement, and peace and blessings be upon the Messenger of Allah sent as a mercy to the worlds, the spokesman of a clear and understandable Arabic Quran, and calling for a stick to strong faith in Allah, but after,

Scholars were interested in the modern era in the ways of teaching and learning the language for being one of the general principles that links the learner with his nation's cultural heritage, and identifies the features of his citizenship and nationality, and thanks to it he attains knowledge, and communicates in his present with his surroundings, and in the past with those who made his heritage and culture, and when he was in the vicinity of the language need to take care of every nation has been great in all nations. Since the language is a necessity in the vicinity of each nation, taking care of it was of great importance in all nations.

Due to this value, various educational systems in various Arab countries strived since the early Renaissance to consider education one the challenges that nation's development and prosperity, and language learning in particular one of its priorities, by increasing its courses, stepping up its programmes, focusing on knows acquisition, and transferring them to learners without great interest to the ways of the delivery process. The active and effective presentation modes that will render functional linguistics course in nature by transforming the linguistic knowledge in practice and performance of its language, which is the ultimate goal that must be carefully achievable when teaching the language.

The vision, focusing on teaching contents and notions that has made educational reality in general, and language learning, in particular, complains terrible weaknesses, as it is recognized by all those interested in this field, and its image was obvious and clear enough through the reflection realized with respect to the learner’s level in all Arab countries which agree that our learners and students do not know the language- if the knew- but its broad templates and

rules which are presented to them in every school year and be questioned in official or quarterly exams and they succeed - if they succeeded - and graduate and join the professional life as they are unable to practise the language in its most basic levels as they used to do during their studies.

The reason for this deteriorating linguistic reality, according to some scholars, is the Arabic language itself as they labeled it as a difficult language, and accused it of helplessness-impotence, and claimed that the phenomenon of linguistic duplication represented by the vernacular and classical prevents the progress of its learning, but the modern scientific linguistic theories refute all these allegations, and suggests that Languages in both these features, within varying degrees, and that the reason for the crisis in the language lesson is due to the education curricula, and the methods of their display and presentation.

Therefore, the important question that those interested in language lesson insist upon is via what technique or approach the educational performance of language, its themes, rules and laws can become a tool in the hands of the learner. And how can linguistic knowledge become into linguistic skills allowing the learner to use language to express his thoughts and feelings, thereby he improves his interaction with others, which is the clearest language functions? In summarized words, how can the language function be achieved through studying it?

These questions were appealing us a lot, and we are facing this reality, through teaching this subject or supervising secondary education teachers, and through our modest experience in higher education, where we stood on learners' inability to express their own language orally and in written form, and saw their linguistic production that is full of different types mistakes, which are supposed to be beyond the learner or exceed any of them whenever progressing in the course of their studies, and we always wonder about the reason for this, and look for the possible solutions to overcome this situation.

This general fact has cast a shadow over all language tasks and lessons including rhetorical lesson which its objectives were shortened to the teaching of

rhetorical knows involving under the three scientific rhetoric, viz meanings, statement and eloquence as settled by the researchers in decline and stagnation phases, presented to the learner in the form of rules and terms within evidence of each term, then nothing after that except memorizing these rules and terminology by the learner it they could, and listing its divisions and branches to answer exam questions that test his knowledge by enumerating and counting them.

The introduction of the rhetorical course in form that educational standard rhetoric books reported it, makes one wonders about the value of this course, and its contribution to a virtual connection of our generation with linguistic and rhetorical heritage, since the knowledge of rhetoric science, its terminology and borders don't allow them to understand what they hear and learn from the artistic/aesthetic images in the texts. It neither enables them to analyse and taste what it consists of the aesthetic and beauty features, nor to judge and draw a clear distinction between what is good and bad, nor to establish and produce texts similar or close to it. So, what value with regard to this course in this way that disrupted all learner's language skills and abilities? Does our linguistic heritage, in general, and rhetorical, in particular, lack image or images to attain this course effectiveness and efficacy?

These questions have become a direct cause in trying to answer them, and determine its issues in this global theme entitled: "***The Rhetorical Lecture between the its Historical Origins and Modern Didactics***". So, the Arab rhetoric, which represents an important part of the heritage of this nation was born in the lap/bosom of the Arabic language and the sciences, and brought up in an atmosphere of religious studies in various fields, and grew up among the literary and critical research within various ramifications of its concerns, no doubt that standing on this important lacks continuous and extensive studies seeking ways resurrect it in the emerging life of the sons of the nation.

No way - in our perception - to revive Arabic rhetoric, but activating Arabic itself in the emerging nation, only by resurrecting life in our researches, and re-

effectiveness to our courses. Therefore, heedful pauses are necessary to study and read the past, present and future of this rhetoric, and re-read it whenever its means are renewed and its various premises are differed. The optimal purpose for this is to seek the rhetorical course value as a tributary of the most important tributaries of learning the Arabic language, seeking to consolidate an effective approach able to achieve the goals and objectives of this course.

To attain this purpose, the answer to the issues put forward, we decided to split up the search work into introduction, three sections, and a conclusion. We devoted the introduction to the display the general representation of the Arabic rhetorical research in its historical origins, and in the modern didactics, where we pointed it to the cognitive environments that embraced it, and the most important literary achievements of each environment, and the stages of its development, and the motives of its inception, and settled upon the science and investigation. They alerted that the modern rhetorical course is an extension of its assets, as it began its orderly steps, and walking in archetype, but that did not prevent the emergence of calls for its resurrection, the renewal of the subject, and the methods of displaying and presenting it through the authors' jurisprudence, and the designed official curriculum and educational programmes.

The first section deals with the functionality of the rhetorical course in the historical origins. We divided it into two chapters approaching in the first one the functionality of rhetorical course in the light of the Quranic discourse study, and in the second one the functionality of the rhetorical course under literary discourse study. We have addressed in both of them three elements, we have dedicated the first of them to the functionality of purposes of authorship and its objectives, the second one to the functionality of the rhetorical investigations in achieving those intents and purposes, and the third one to the modalities of the functionality of the rhetorical investigations.

In the second section, we have addressed the manifestations of the rhetorical course revival and its renovation in the modern era, which represent

the landmarks of its effectiveness and functionality. We have divided this part into two chapters. We have dealt in one of them with the revival of this course in the light of the Arab inherited rhetoric, and the renewal of the rhetorical analysis mechanisms in the light of the new rhetoric. In the other, we have displayed the didactic renewal of the rhetorical course in the classical studies, and in the curriculum and educational programmes. The second part is allocated to the statement the key/way to the effective rhetorical course learning in two classes. We have showed in the first one the learning of the course in situ, and the mechanisms of its activation, and in the other, the foundations of the effective rhetorical approach and effective models of rhetorical courses based on those bases. The research work is concluded by a conclusion summarizing the research results.

The statement purpose of the functionality of the rhetorical course and its effectiveness in the past and present, the adoption of the descriptive approach that ensures us of its mechanisms to extrapolate the functionality manifestations and its display, and to reveal its effectiveness through analysis, reasoning and representation, and besides, we found ourselves obliged to employ the historical method mechanisms that help to track the rhetorical phenomena and tracking the historical scholars' efforts, and the perception of the relationships and affinities between them.

We believe that the studies on the course of the Arab rhetoric was mostly focused on the display of the fields and the figures efforts in a historical presentation which traces the additions of each figure of those figures, whether in academic studies or non-academic, and the best proof that what we stand for in the following books, "Rhetoric evolution and history" by Shawki Dhaif, and "Arab Statement" by Tabana Badawi.

If we find some studies looking at the approach of the rhetorical course, we consider that they abridged their attention on a period of its development, or gave much attention to one aspect of its aspects, just like as Munir Mohammed Khalil Nada who limited his attention on the phenomenon of renewal in the

modern era in his Doctorate dissertation entitled "***The Renewal in the Rhetoric of Science in the Modern Era***", which is the same attention that can be found in the doctorate dissertation of Abdullah Moussaoui tagged with "***Attempts to Renew Arab Rhetoric in the Modern Era***" Yet, Amina Mahmoud Ahmed Ayesh has paid attention to learning difficulties in the dissertation submitted in the partial fulfillment of the requirements of the degree of MA thesis entitled "***Rhetoric Learning Difficulties***".

Yet, these studies rarely hitched us on the landmarks of the rhetorical course functionality and effectiveness, and drawn by combining and reconciling ancient and modern efforts, and by this quest we have tried hard to focus on, and stand within it what we can in this modest work believing that the modern effort is nothing but an extension of the effort the ancients, and in the Arab rhetorical heritage, ancient and modern, there are many aspects of functionality lacking research and exploratory action, and the revival and resurrection and renewal.

As the subject of research combines the ancient assets of Arab rhetoric, and its extensions to the modern era, and the rhetorical course was intertwined with many of the Arab sciences, where various fields; linguistic, religious, literary and critical contributed to its crystallized knowledge. It was necessary to broaden this research draft, which was difficult to take note of all its suppositions, and we were forced to the selection need to focus on the most important selection efforts which serve the goals and purposes of the search.

In contrast to the vast amount of the rhetoric literature we could not get reach to Academic dissertations closely related to the subject in the Arab Orient countries, such as Iraq, Jordan and Egypt in spite of the strenuous attempts. Yet, this did not prevent us from benefiting from its contents and carried of suggestions and recommendations across many middleware references that offered them, especially the book entitled "Teaching Arabic Rhetoric: Applied, Theoretical and Computerized Vision" by Abdul Rahman Ali Al Hashimi, and Faiza Fakhri al-Azzawi, and the article "***Obstacles of Teaching Rhetoric at the***

Secondary level as perceived by teachers, administrators and education supervisors in the Southern region of Jordan" by Nasser Makhzoumi.

We thought this thesis is an honest diligent attempt in presenting the effort that costs us harvesting readings in the contents of the previous rhetoric researches of the ancient scholars, and the efforts of modernists who saw the duty of facilitation in the rhetorical course teaching as endorsed/approved by the modern curriculum that establish new methods to the Arabic rhetoric inherited by subsequent generations. Then, in our opinion, it is not the value of isolated initiatives, nor the importance of the efforts of individual research unless they are harmonious and consistent in projects supervised by competent bodies whose purpose is to rationalize the academic research, and invest its results, because the stacking and accumulation produce no knowledge of, nor makes civilization.

conclusion

الخاتمة مترجمة إلى الإنجليزية

In the Arab rhetorical heritage exists a lot of fields to be fertilized and developed either in their historical origins witch were wrotten by elite arabient arab sehdars from different cognitive environment religious; linguistics, literature and criticism or by the efforts done by modernists who took responsabiliy to the revival of this heritage, they have estabilished basis for the effective rhetorical courses which were ignored when we limited rhetoric to its scientific learning; as if rrhetoric cannot be dealt with otherwise and cannot develop through another path.

Among the repéres of functionality in our Arabic rhetoric which consider as the most important result of our study.

the strength of rhetorical course studying the coranic and the literary discourse.

The functionality of the objectives that the arab linguists limited themselves to fulfill in their compositions

functional investment studies rhetoric and terminology to be a way to analyze the rhetoric.

functional methods of dealing with the issues of rhetoric and treatment.

Sarthe many of the recent studies that have sought with occidental linguistics and particalary the stylistic and pragmatic were able to benefit from its mechanism of analyse.

Overall, the lesson rhetoric was not an end in itself but a means achieved a lot of goals, and if we are today life of the language and Blagtna we have no other way except breathe life into studied, it is our means to connect our children in this language which is our existence address, and this rhetoric, which is the teacher identity, will not be achieved within us only to return to their source that does not dry out, and eyes that do not dry up, and on the basis of their flags efforts, past and present, and re-read and examined and scrutinized and screened, and invest where the citizen of fertility and development in terms of material knowledge, and methods of presentation and submission and processing, and exceeded accumulation of knowledge and stacking, which does not serve this study, with openness to Western linguistic studies of modern, and benefit from the achievements of cognitive theory and practical investment curricula mechanisms in the study and analysis in accordance with the Arabic language properties, and originally eliminates of its assets, and to achieve post new be more to study the benefit rhetorical.

Nor can we imagine that we achieve that only a comprehensive and integrated vision runs from the general to the particular, and the original to the branch, pass the meat to Arab science and literature and criticism in the curricula and programs of education, and tend them toward career-oriented, which makes knowledge of the science and the means to be able to corner language

Acquistion of focusing on the different skills of learners and Balderbh's training and practice, not to teach knowledge and memorization of rules.

To do this curriculum must ensure the creation of linguistic circumference eloquent of emerging from an early age, and the first in their learning in the book, kindergartens, elementary schools, and linking them in their own language through the performance of their teachers, and Tzmaahm of texts, and memorize what facilitates them out of that role models are the best way to teach and therefore must pick Arabic teachers with high capacities and competencies according to precise criteria, being careful composition configuration cognitive and pedagogy qualify because they are models in the proper use of language and practice, and should perform their education in order to achieve the Acquistion of different skills for learners.

Assuming that there is this general view, we can think of activating lesson rhetorical approach mechanisms, and proposals that we consider necessary in this section:

First: to redraw the lesson rhetorical goals to achieve and thereby contributing Zivih is the other activity of the language activities to instill in learners' thinking and creativity Calfhm different skills, interpretation, analysis, fabrication, installation and evaluation, artistic taste, and literary construction.

Second, strengthen the link between the Arabic language sciences in curricula and programs of education, especially among the literary and critical lesson and the lesson to them rhetorical coherence and integration, and take knowledge of rhetorical theory and a way to develop language skills of learners.

Third: the selection of literary works, and appropriate technical texts to make them understand the perceptions of learners, and their preferences and desires, and urged them to maintain her readings and read them because of their importance in linking the nation's emerging language and literature.

Fourth: The reliability of the continuous application in order to give the learners' previous skills gradually and in various stages of education, depending on the method of technical analysis of literary texts, and Btosl linguistic and rhetorical knowledge to understand the structure of the standard, and uncover its secrets aesthetic.

Fifth: the adoption of teaching methods that allow the learner to actively participate in knowledge discovery, and access to, and express an opinion in which, and the ability to invest and conduct, and to get away as possible from the traditional methods that rely dumping and indoctrination.

Sixth: continuous training for learners on the oral and written language practice, and monitor and control their production, processing and take the necessary measures in a timely manner to overcome the accumulation of errors, and to promote energy, talent and motivate the literary creativity.

Seventh: Making efficient linguistic practice oral and written teacher from the calendar and evaluation parameters, and the basis for measuring achievement, and a way of success, and the training of learners so out of educational quotas, and passing including assigned to him from the duties of the research, and through to the exams quarterly and official.

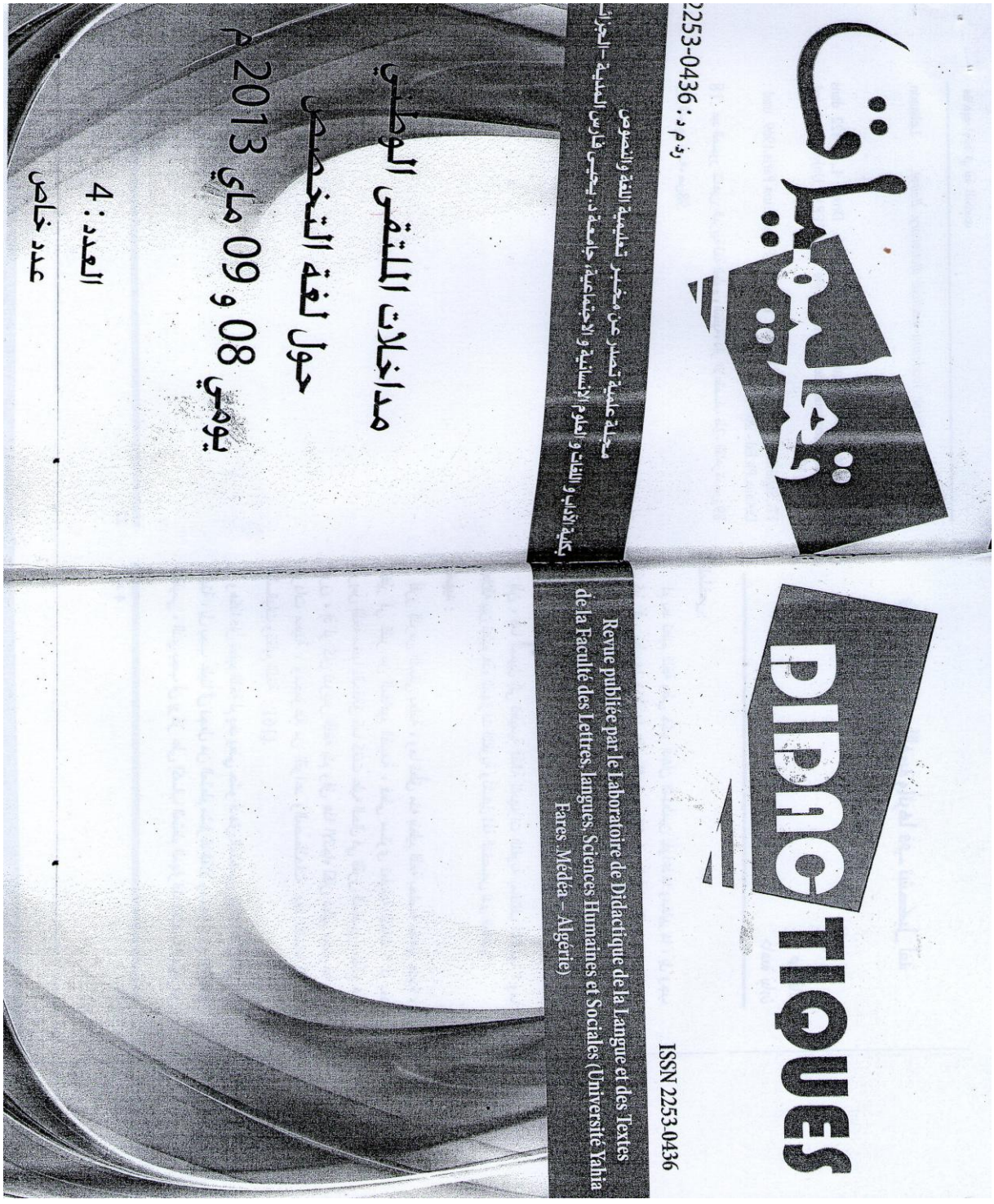
Though our recommendation at the conclusion of this work, we call for concerted efforts of all actors of academic researchers, and supervisors educators, and charged with the development of curricula and programs in order to invest the results of what is done from research on Ptalimah Arabic language in various activities to build a unified vision of a comprehensive and integrated purpose of activating the language lesson Arab and ensuring Zivih away from teaching knowledge, and keeping the rules, and much of Alderbh and practice and train for this language to become a tool in the hands of learners improve their thinking and expression of them, then they are then out innovate, as it was their ancestors they are doing.

This noble objective imposed on the nation benevolent officials to prepare for this language all the devotion and dedication of researchers, supervisors and teachers highly qualified, and aspirations-Semitism, of making life and Almahj service to the Arab that honor God Almighty and bones and generosity making them to San revelation for the good of his creation it best prayer and purer delivery.

المقالات المنجزة

المجلة الأولى : تعليميات ، العدد 2013/04 – جامعة المدية (مخبر تعليمية اللغة والنصوص)

عنوان المقال تعليمية المهارات اللغوية وأثرها في تشكيل لغة التخصص" من ص 23 إلى 38



14. KASSEM, Sarah *Academia medical dictionary, Beirut*, Lebanon, 1999, p 133.

15. Ibid. p

16 .Science terminologique : objet et méthode, Drozd. L, p 122 dans fondements -théoriques de la terminologie .GIRSTERM .Université Laval. Québec. 1981.

17. Signification et vérité, Russell. B, p .30. Flammarion Paris.1969. trad : Devaux.Ph.Ed.- 20

18. عبد الصبور شاهين: العربية لغة العلوم والتقنية، دار الاعتصام، ط2، القاهرة، ص.89

19.المرجع نفسه، ص98.

تعليمية المهارات اللغوية وأثرها في تشكيل لغة التخصص

عدة قادة
جامعة تيارت

الملخص:

لم يعد تعليم اللغة يعني حشو أذهان المتعلمين بقواعدها ومعاييرها ، بل وجب التركيز في تعليمها وتعلمها على إكساب واكتساب المتعلم المهارات اللغوية المناسبة لتصبح اللغة لديه وسيلة وأداة ، بل كفاية تمنحه القدرة على توظيفها وممارسة أنظمتها وقواعدها ووضعها موضع الاستعمال في مختلف المواقف التواصلية ، ومن ضمن ذلك أن يرقى بلغته إذا ما أراد إلى درجة لغة التخصص .

إذن ، فما السبيل إلى تعليمية فعّالة للمهارات اللغوية بمختلف أشكالها ؟ وما العلاقة بين تعليم هذه المهارات اللغوية وتشكيل لغة التخصص لدى المتعلم؟

تمهيد :

أفرز الدرس اللساني بعامة ، وما تعلّق منه بتعليم اللغة بخاصة مفاهيم جديدة ، وغيّر في كثير من المفاهيم القديمة ، فعلى مستوى تعليمية اللغات " لم يعد تدريس اللغة معنيا بالحقائق كما كانت عليه الحال في القرن الماضي ومطلع هذا القرن ، إذ لو كان تدريس اللغة يتم وفق هذا الاتجاه لكان تعليم مجموعة من مفردات معينة ، ومجموعة من القواعد والمصطلحات يعد اكتسابا للغة " (اللسانيات وتعليم اللغة : 161).

وهكذا فإنّ تعليم اللغة لم يعد يعني حشو أذهان المتعلمين بقواعدها ومعاييرها الثابتة ، بل يجب علينا أن نجعل من المتعلم مشاركا فعّالا ومتجاوبا مع البرنامج التعليمي ، الذي يجب أن يركز على إكساب المتعلم المهارات المناسبة ليسهم هو

الآخر في ترقية العملية التعليمية (دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات، ط 2 ، 2009 : 140)، وإذا تعلق الأمر باللغة العربية ، فإن تعلُّمها وتعليمها يعني تمكين المتعلم وجعله على قدر كبير من الكفاية اللغوية من خلال إتقان مختلف المهارات الاتصالية إرسالا واستقبالا ، مما يعني استخدام اللغة وممارسة أنظمتها وقواعدها ووضعها موضع الاستعمال ، وعدم الاكتفاء بحفظ قواعدها بعيدا عن الممارسة الفعلية في الحياة ومواقفها "(الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ط1، 2006 : 167).

فإذا ما تمّ لنا الوصول بالمتعلم إلى الحدّ الذي يتمكن فيه من لغة التواصل العادية وفق ما يقتضيه نظام اللغة العربية الفصحى حقّ لنا أن نفكر في كيفية الارتقاء بلغة المتعلم لتجود في محورين أساسيين إبداعيين وهما : المحور الفنّي: والذي نسعى من خلاله إلى تحسين لغة المتعلم لتصبح لغة أدبية فنية ، والمحور العلمي : والذي نطمح من خلاله إلى تجويد لغة المتعلم لترتقي إلى لغة علمية متخصصة .

لقد أصبح الهاجس الذي يؤرق جميع مدرسي اللغة العربية هو تدني إنجازات المتعلمين في استعمالهم وتوظيفهم للغة ، وضعف رصيدهم اللغوي (مجلة الدراسات اللغوية ، العدد 2 ، السنة الثانية ، ديسمبر 2011 : 62)، فما السبيل إلى تعليمية فعّالة للمهارات اللغوية سواء ما تعلق بمهارات الإرسال (التكلُّم والكتابة) ، أو ما تعلق بمهارات الاستقبال (الاستماع والقراءة) ؟ وكيف يمكننا أن نستثمر هذه المُكنة التواصلية فيما بعد لتشكيل لغة التخصص ؟ وما الشروط اللازمة لتلك العملية ؟.

تحاول هذه المداخلة - بإذن الله وتوفيقه - أن تسلط الضوء على التعليمية الفعّالة للمهارات اللغوية، وأثرها في تشكيل لغة التخصص لدى المتعلم ، ساعية إلى كشف هذه العلاقة الوثيقة بين تعلم المهارات اللغوية ، وتشكيل لغة التخصص .

مفهوم التعليمية:

يقع الإجماع في تعريف التعليمية على كونها تأملا وتفكيرا في طبيعة المواد المدرسة ، ودراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتلك المواد (اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ، ط1 ، 2005 : 20) ، ويمكننا أن نتبين من خلال هذا التعريف أنَّ موضوع التعليمية يكاد ينحصر في " دراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي معين فهي تمثل في آن واحد تفكيرا وممارسة يقوم بهما المدرس لمواجهة الصعوبات التي يلاقيها في تعليم مادته " (المجلة الجزائرية للتربية ، العدد 2 ، السنة الأولى ، 1995 : 64) .

ويلفت انتباهنا في موضوع التعليمية مصطلحا الاكتساب والتبليغ مما يحيل مباشرة إلى أن موضوع التعليمية ذو شقين هامين لا ينفصم أحدهما عن الآخر وهما : التعلّم بما يعني الاكتساب الذاتي للمعارف والمهارات والكفاءات ، والتعليم بما يعني تبليغها وإكسابها للمتعلمين من قبل المعلمين .

ويشير الدارسون إلى أن مكونات التعليمية العامة ثلاثة أقطاب أساسية تشكل ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي وهي : المعلم ، والمتعلم ، والمعرفة ، والعلاقة بين هذه المكونات هي التي تنبني عليها التصورات أو المفاهيم الديداكتيكية العامة .

أولا : مبادئ عامة في اكتساب اللغة:

المقصود بتعلّم اللغة وتعليمها بكونها نظاما تواصليا الإلمام بمجموع الخصائص المميزة لهذا النظام ، والقدرة على استعماله في مختلف الظروف ومواقف التواصل اللغوي الذي يتشكل من المرسل والمستقبل والرسالة ، والمرسل إما أن يكون متكلما أو يكون كاتبا ، والمستقبل إما أن يكون سامعا أو قارئا مما يعني أن القدرة على التواصل اللغوي تقتضي أربع مهارات وهي : مهارة الكلام ، ومهارة الكتابة ، ومهارة الاستماع ، ومهارة القراءة (الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية: 165)

و يشير المختصون إلى أن تعليمية اللغة تستند إلى جملة من المبادئ الأساسية نذكرها مختصرة :

1 - ضرورة إدراك حقيقة ارتباط اللغة بواقع الناس وحياتهم لأنها " أداة من أدوات الحياة العامة وإنها لا تقوم بواجبها ما لم تؤد غرضها فيها ، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تعنهم فيما هم فيه وعليه ، والتلميذ واحد من هؤلاء الأهل لا يمكن أن يحس بأهمية اللغة ، ولا يمكن أن يحسن تناولها ما لم تقدم إليه على أنها جزء من الحياة لا يستغنى عنه في أمور من الحاجات الآنية من أكل وشرب أو في أمور من حاجات الفن والإبداع " (أصول تدريس اللغة العربية : 1404هـ ، 1984م : 12).

ولذلك فإنه ما لم يتحقق هذا الشرط يصبح من الصعوبة بمكان تدريس اللغة العربية للمتعلمين وذلك لما يصدر عنهم من " نفور من حيث لا يجدون للعربية صدى في واقعهم الحياتي ، لذا يركن هؤلاء الدارسين – في تواصلهم – إلى المكون اللهجي ويضاف إلى ذلك سيطرة اللغتين الإنجليزية والفرنسية وسيرورتهما في الإدارات العمومية والمحيط السوسيو اقتصادي" (اللسانيات وتدريس اللغة العربية : 84)

لقد أصبح هذا المبدأ ركنا أساسيا في تعليمية اللغة لدى الغرب " أما نحن فقد تأخرنا في العلم به ، حتى إذا بلغنا – فيما بعد – استقبلناه على أنه فتح جديد في عالم النظريات ، وقصَّرنا أو أبطأنا- في الاستفادة منه في دنيا التطبيق " (أصول تدريس اللغة العربية:12)، فضيعنا بذلك جوهر اللغة العربية الفصحى باعتبارها أداة تواصل تعبر عن أغراضنا وحاجاتنا فكيف نطمع بعد ذلك في الرقي بها لدى المتعلم لتصبح لغة تخصص .

2- كون اللغة المدروسة كائنا حيا " ويقصد بهذا - فيما يقصد – إلى أنها ليست جامدة تقف حيث يقف عصر بعينه ، وإنها إن وقفت – لسبب أو لآخر – فإن التاريخ يسير ، وأن الأمم تسير مع التاريخ ، ويقتضي تطورها أمورا كثيرة يجب أن تطاوعها اللغة وتسدَّ حاجاتها ، وإلا منيت بالتخلُّف وصعب تدارك الأمر فيما بعد "(أصول تدريس اللغة العربية: 12)، ولذلك وجب علينا أن ننطلق

من هذا المبدأ كما انطلق الغرب منه " فما كان حيا من اللغة وما كان ذا صلة بالحياة يقرُّ ويدرَّس لأن التلميذ يشعر بالحاجة إليه والمتعة فيه مثل إحساسه بأيِّ ثمر يانع لذيذ ، وما لم يكن كذلك يطرح وينبذ لأن التلميذ يضيق به " (أصول تدريس اللغة العربية: 13) .

يجب علينا أن نؤمن أن في لغتنا العربية - كما باقي اللغات - " حياة وجمالا ، وإن فيها أدبا وفكرا وتراث أمة ودين أجناس ، ولا أدل على ذلك من عمرها المديد ، وصمودها إزاء كل أنواع الغزو ، ثم يقظتها الجديدة ، ومن هنا يجب أن نبدأ ... ومن عناصر الحياة أن ننطلق ، إننا نصل اللغة بالحياة ونشعر التلميذ بحاجته اليومية إليها وننقل إليه ما هو فوق ذلك من ذخائر الأداء والإبداع ، ونبعثه على أن يبدع هو إذ يقول وإذ يكتب " (أصول تدريس اللغة العربية: 17) ، وإذا ما استشعرنا ذلك وأصبح واقعا في حياتنا أمكننا أن نطمح إلى أبعد من ذلك فتصبح اللغة في أيدي ناشئتنا أداة للتواصل في مختلف الميادين ، تصبح اللغة بهذا التصور وسيلة طيِّعة للإنشاء الأدبي والعلمي .

3-الأولوية في تعليم اللغة تعطى للجانب المنطوق على الجانب المكتوب ، ومبرر ذلك أن حقيقة اللغة أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة ،وهذه الحقيقة أصبحت مفقودة أو تكاد تفقد في مناهجنا وبرامجنا التعليمية ، إذ تعوَّل هذه المناهج والبرامج على الجانب المكتوب ، فالمعلمون كثيرا ما يحرصون على تعليم الحروف ليس كأصوات لها خصوصيات في النطق بقدر ما يعلمونها على أنَّها شكل أو رسم يجب أن يتعوَّد المتعلم على كتابته ، وهذا التوجه لا شك له تأثيره على اكتساب اللغة من جهة ، إذ هو يعطِّل التمكن الشفوي الذي يقتضي الممارسة اللغوية المستمرة ، بل هو يسهم أيضا في تعطيل القدرة التعبيرية كتابيا.

ومن صور عدم العناية بالجانب الشفوي أن مناهج اللُّغة العربية في مختلف المراحل تغيِّب الجانب الشفوي كلِّية أو هي على أقل تقدير تقلل من أهميته ،.وقد حدث في تخفيف برامج التعليم الثانوي أن حذف نشاط التعبير الشفوي حذفا تاما ، ورأت اللجنة المكلفة بالتخفيف أنّ هذا النشاط لا جدوى من إقراره على

اعتبار أنّه يمارس في كل النشاطات التعليمية (مديرية التعليم الثانوي – وثيقة تحفيف مناهج التعليم الثانوي ، مواد التعليم العام ، جوان 2008 :04)، وهوما يكاد يغيب في قاعات الدرس ، إذ كثيرا ما يعطّل دور المتعلّم ، أو هو يتلقى شرحا لدروسه في مختلف المواد بلغة أقرب إلى العامية منها إلى الفصحى ، فهل نستطيع بمثل هذه الممارسات أن نرتقي فعلا بلغة المتعلم لتصبح لغة تخصص ؟ .

4- اكتساب اللغة لا يكون إلا بالاندماج في الوسط اللغوي على اعتبار أن هذا الوسط هو المجال الطبيعي لنشأة اللغة وتعلُّمها ، ولذلك فإنَّ تعليم اللغة من منطلق أنها معارف لا يكون كافيا ما لم نخلق وسطا لغويا تمارَس فيه اللُّغة المراد تعليمها ، وإن كنّا نفتقد لهذا الوسط في الحياة الاجتماعية لكوننا نمارس العامية فإننا بحاجة إلى التأكيد على خلق هذا الوسط في الحقل التربوي التعليمي ابتداء من مرحلة التحضيري وإلى أبعد مرحلة في التعليم والتكوين ، وقد أثمرت بعض التجارب التي سعت إلى تحقيق هذا المبدأ في كثير من البلدان العربية (المراد بذلك تجربة الدكتور عبد الله مصطفى الدنان حيث قام بتدريب المعلمات في دور الحضانة في الكويت وسوريا إلى حد أصبحن متمكنات من استخدام اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي ، واستطاع الأطفال في هذه الروضات من استخدام اللغة العربية الفصحى وتوظيفها بسلامة في مدة ستة أشهر) .

ولهذا علينا أن نصحّح التصُّور من كون أن مسؤولية التعليم بصفة عامة ، وتعليم اللُّغة بصفة خاصة تقع على عاتق المدرسة فقط ، إنها تقع على أكثر من عاتق فالمجامع اللغوية ، ووسائل الإعلام بمختلف أشكالها وأنواعها ، ودور الثقافة ،والمساجد كمؤسسات تربوية ، والإدارات العمومية كل هؤلاء لهم دور في تعليم اللغة والارتقاء بها لدى المتعلم حيث " يجب أن يجد الناشئ اللغة الفصيحة في كل مكان وأن يطمئن إلى أنّها مما يحتاج إليه في كل ميدان ، وليست شيئا محتجزا في زاوية معينة على شخص معين " (أصول تدريس اللغة العربية ، دار الرائد العربي:15)

5- لقد أصبح تعليم اللغة يعتمد على ما يسمى بالتمهير، فالاتجاهات الحديثة رأت أن التحفيظ والتسميع وحدهما لا يكفيان " وتعليم اللغة على أنها حقائق

علمية لا يكفي لتكوين المهارة ، إذ أن المعرفة مرحلة تسبق اكتساب المهارة " (اللسانيات وتعليم اللغة : 161) ثم تأتي مرحلة التدريب المستمر إلى أن تتحول هذه المعارف بفعل الممارسة إلى قدرة لغوية وكفاءة تواصلية ، وهذه حقيقة مغيبة في مدارسنا فلا زلنا ننتظر أن تدريسنا اللغة بالتعريف بأحكامها وقواعدها هو الطريقة المثلى في اكتسابها ، ولازالت دروس النحو عندنا قواعد تحفظ ، ومتن اللغة مفردات تحصى ، وحصص البلاغة مصطلحات مضبوطة ، وحدود معروفة ، وشواهد مألوفة .

إن إدراكنا لأهمية هذه المبادئ في اكتساب اللغة - خاصة أن تعليمها أصبح يعتمد ما يسمى التمهير أي تدريس اللغة على أنها مهارات يجب التمكن منها ، ووضوح غاياتنا ومرامينا من وراء تعليميتها – يستوجب منا أن نجدد تصورنا لتعليمية اللغة ونتساءل : ما الطريق المجدي إلى تعليمية فاعلة للغة العربية تجعل منها وسيلة تواصل فعلية في مواقف الحياة المختلفة ، بل تصبح وسيلة للإبداع بشقيه الأدبي ، والعلمي .

ثانيا : مبادئ هامة في تعليمية المهارات اللغوية

وجب أن ندرك أولا العلاقة بين مفهومي التعليمية و المهارة ، فالتعليمية أو الديداكتيك didactique" يهتم بطريقة تدريس مادة من المواد بعينها كـ : دداكتيك مادة اللغة العربية ، وديداكتيك مادة الاجتماعيات (اللسانيات وتدريس اللغة العربية : 65) ، أما المـــــــهارة فهي " الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول "(اللسانيات وتعليم اللغة : 161).

وبالجمع بين مفهومي المهارة وتعليميتها يتبدى لنا أن تعليمية المهارة اللغوية تعني تذليل الصعوبات التي تعترض عملية الاكتساب المتقن لهذه المهارات ، ومعنى ذلك تمكين المتعلم من اللغة بحيث يكون قادرا على التواصل بها وتوظيفها في مختلف المواقف .

وتحدد التربية الحديثة المهارات اللغوية في أربع مهارات المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة ، والتي تتوزع على محوري التواصل إرسال

واستقبالا ، إذ تمثل المحادثة والكتابة محورا لإرسال للمعاني ، على حين تمثل القراءة والاستماع محور الاستقبال ،إلا أن هذا الفصل منهجي تعليمي إذ يجب أن ننظر إلى اللغة كلا متكاملا ، ونعلّم المتعلمين وندرّبهم على مختلف المهارات لأن اكتساب أي مهارة من المهارات اللغوية والتدرُّب عليها يسهم في التمكن من مهارة أخرى . فكيف يمكننا أن نصل إلى هذا الأداء المتقن ؟ أو بطريقة أخرى كيف يمكننا أن نكتسب المهارة ، والمهارة اللغوية على وجه الخصوص ؟

يساعد على اكتساب المهارة عوامل كثيرة نذكر منها :

1-الممارسة والتكرار :

تعتبر الممارسة من الدعائم الأساسية لاكتساب المهارة ، فإذا كان الطالب يتعلّم قاعدة نحوية معينة فإنّه لا يكفي أن يحفظها ويعيدها ، ويكررها تكرارا آليا ، بل لا بد من ممارستها في مواقف الحياة بصورة طبيعية ، وقد أشار ابن خلدون إلى أهمية الممارسة والتكرار إذ يرى " أنَّ اللغات كلَّها ملكات شبيهة بالصِّفات ، إذ هي ملكات اللِّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وتصوُّرها بحسب إتمام الملكة أونقصانها ... فإذا حصلت الملكة التَّامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ، ومراعاة التآليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال ، بلغ المتكلم حينئذ الغاية بتكرار الأفعال ، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ، ثم تتكرر فتكون حالا ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة ، أي صفة راسخة " (مقدمة العلامة ابن خلدون ، 1991 م : 344)

وشرط الممارسة أن تتم بصورة طبيعية عفوية ، عوضا عن التكرار الآلي ، مع ترك الحرية للمتعلم للبحث والتنقيب ، فقد أكد بستالوزي وهو أحد التربويين الذين أرسوا اتِّجاه الممارسة اللغوية على ضرورة ترك الحرية للطفل في الممارسة اللغوية من خلال السمع والنظر والتَّكلم ليتعلم بنفسه ما لا يستطيع الآخرون تعليمه إياه (اللسانيات وتعليم اللغة : 162).

ولهذا وجب علينا أن نتيح الفرصة للمتعلم لكي يتعلم بنفسه " فلكي نعلم تلميذا ما الكتابة لا نجبره على الإصغاء لدرس في الكتابة بل نضع بين أصابعه قلما ، وندعوه لممارسة الكتابة ، ولذلك فإن التعليم يكون ناجعا إذا ما اعتمد على التدريب فإذا غاب هذا العنصر غاب التعليم بمفهومه الحقيقي ، ولعل ذلك ما يشهد به الواقع التعليمي في مختلف المراحل ، وقد أثبتته البحوث التربوية المختلفة ، فالمناهج والبرامج التعليمية والمعلمون يحققون النجاح في التعليم إذا ما عوّلوا على هذا العنصر، وكلما غاب التدريب أصبح التعليم تلقينا وحشوا للأذهان بالمعارف وهذا ما لم تعد النظريات التربوية تعتد به في حقل التعليم .

2-الفهم والإدراك :

لا تكفي الممارسة اللغوية ، والتكرار الآلي لأي نشاط لغوي من اكتساب المهارة اللغوية ولذلك" لا بد أن تكون الممارسة التي يقوم بها المتعلم مبنية على الفهم وإدراك العلاقات وتعُّرف النتائج لأن الممارسة من غير الفهم تجعل المهارة آلية لا تعين صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة ، وحسن التَّصرف " (اللسانيات وتعليم اللغة : 162) ، فلو اكتفينا مثلا في تعليم مهارات السياقة بفعل الممارسة لقيادة السيارة ما كان ذلك كافيا دون الفهم لطبيعة كل فعل أو حركة يقوم بها القائد ، فلو أننا لا نضيف لذلك المتعلم عنصر الفهم لما يقوم به وهو يطبق قانون المرور لارتكب كثيرا من الأخطاء ولم يقدر على التجاوب مع المواقف الجديدة.

ومن خلال هذا يتبين لنا أن " ترسيخ القواعد اللغوية في ذهن المتعلمين لا معنى له إذا كانت إمكانية التوظيف قليلة أو مستحيلة في الواقع الحياتي للمتعلم ، علاوة على أن ترسيخ القواعد دون ترسيخ الفكر الابستمولوجي في أذهان المتعلمين ، ولا سيما ونحن في عصر مجتمع المعرفة ، وعصر الرقمنة فلابد من فكر ابستمولوجي يجعل المتعلمين ينتقدون المعارف ، ويبررون انتقادهم هذا بشكل منطقي من خلال سلوكاتهم ، ومواقفهم ، ومهاراتهم اللغوية وغيرها ...لإيماننا أنه لا يمكن تدريس اللغة العربية من منظور لساني بدون ترسيخ الفكر الابستمولوجي النقدي بجانبه من أجل صناعة متعلم ناقد ، محاور ، فاعل

ونشيط " (اللسانيات وتدريس اللغة العربية : 87 -88) ، ولعلنا بهذا التصور نستطيع أن ننمي في المتعلم القدرة على ممارسة النشاط اللغوي بما تقتضيه قوانين اللغة من جهة ، ونفتح المجال أمامه ليصنع من هذه اللغة العامة لغة خاصة به ، فنحرر بذلك ملكاته وقدراته لتنطلق نحو الإبداع والتجديد ليس في اللغة فقط بل في الفكر الذي تحمله .

3- التوجيه والتسديد :

يعتبر التوجيه الذي يمارسه المعلّم تجاه المتعلم من الوسائل الهامة في اكتساب المهارة اللغوية ، فتعريف المتعلمين بأخطائهم وعثراتهم اللغوية من جهة ، وتسديد ممارساتهم اللغوية ، وتعزيز مواطن القوة في أدائهم اللُّغوي من شأنه أن يعين على اكتساب المهارة ، ومن هنا يبرز دور المعلم إذ " كل شيء يبقى جامدا إذا لم يتهيأ له المعلم الحيّ ، وإذا كان هذا مما يصدق على كل مادة ، فإنه كذلك وأكثر من ذلك في مادة اللغة ، وإذا كانت الحاجة إليه قائمة في كل لغة ، فإنها كذلك وأشد في مادة اللغة العربية " (أصول تدريس اللغة العربية : 16)، ولذلك وجب علينا أن نعرف كيف ننتقي المعلم، وكيف نكونه وندربه ونعرفه بقيمة المسؤولية التي ستلقى على عاتقه ليصبح كفء قادرا على أداء هذه الرسالة ، وتحمل هذه الأمانة التي ضيعناها نحن بتغافلنا عن هذه الحقائق عامدين أو غير عامدين، نتعامل مع التعليم كأي وظيفة أخرى ، ومع المعلم كأي موظف، وإذا أضفنا إلى ذلك ضعف البرامج التكوينية، وعدم تركيزها على مهارات التدريس استطعنا أن نعرف حجم التقصير الذي مرسناه في حقّ لغتنا، فكيف ونحن نسعى إلى الرقي بناشئتنا إلى مصاف المبدعين بلغتهم في شتى الفنون والعلوم .

4- القدوة الحسنة :

لعل من أهم ما يساعد على اكتساب المهارة اللغوية والتمكن منها " أن يشاهد المتعلمون من يتقنون المهارات من زملائهم أو من مدرسيهم أو بطريق التسجيلات والمخابر اللغوية، لأن للقدوة الحسنة أثرا كبيرا في المحاكاة والتقليد وامتصاص الصحة والسلامة " (اللسانيات وتعليم اللغة : 163)، ويشكل المدرس

أهم قدوة يتم التعويل عليها " وأقل ما يعني هذا جدُّه فيما هو فيه ووصل أعماله بأقواله ، أي أنه يلتزم الفصيحة في كلامه في كل درس ، فمن أكبر العيوب أن يقدم مدرس اللغة العربية الفصيحة بلغة غير فصيحة، إنك يجب أن تلتزم الفصيحة إذ تدرس النحو وإذ تدرس الأدب وإذ تدرس المطالعة ... وإذ تتكلم في أي موضوع من الموضوعات ، فإذا رأى ذلك منك طلابك أعجبوا بك (بعد استغراب قصير) واتخذوك قدوة وسهل عليهم بدء الطريق " (صول تدريس اللغة العربية : 23) ، وليست هذه المسؤولية منوطة بمدرس اللغة العربية بل هي مسؤولية كل معلم يقدم تعليمه بهذه اللغة، إنها مسؤولية أستاذ الاجتماعيات، والعلوم الإسلامية، كما هي مسؤولية أستاذ الرياضيات، والعلوم الطبيعية فمن كل هؤلاء يتعلم المتعلم اللغة ويمارس مهاراتها ويكتسب أبجديات استعمالاتها الأدبية والعلمية .

5- التشجيع والتعزيز :

يعتبر التشجيع عاملا هاما في أية عملية تعليمية، فهو يحفز المتعلّم ويدفعه إلى مزيد من العمل للتقدم في تعلُّمه، وهو بالنسبة لتعلم المهارات اللُّغوية عامل مكمل لبقية المبادئ إذ يرى كثير من الباحثين أنه يجب أن نضع المتعلم في محيط يبعث على التحفيز والتشجيع لأنه يسهم في نجاعة ونجاح العملية التعليمية إجمالا، ويعمل على التسريع في تعلم المهارات اللغوية، و على تجاوز المعوقات التي تعترض اكتسابها " فالتشجيع والنجاح يؤديان إلى تعزيز التعلم وإلى تقدم ملموس في اكتساب المهارة، وإذا ما تكرر الأداء وأضحى مهارة تمكن المتعلم من أن يقوم بكل سهولة ويسر وعفوية، وعندها تتحول المهارة إلى عادة " (اللسانيات وتعليم اللغة : 163).

لقد دعت النظرية التربوية الحديثة إلى استثمار كل المواقف لتجعل منها فرصة للتعلم ،فإذا ما أصاب المتعلم في ممارسته التعليمية كوفئ وشُجع ليتمَّ تعزيز السلوك الممارس لديه، وإذا ما أخطأ استغلت الفرصة للكشف عن مصدر الخطأ من أجل تفاديه ، وعدم الوقوع فيه ثانية وبالتالي فإن الخطأ لم يعد

مثلما كان عليه الحال في التربية التقليدية انحرافا يستجلب العقاب، بل هو فعل تعلّمي كغيره من الأفعال يستوجب منا أن نتعامل معه وفق بيداغوجيا الخطأ .

6-الوسائل التعليمية :

أضحت الوسيلة التعليمية في التربية الحديثة ركنا ركينا في العملية التعليمية، لأنها تسهم في تحقيق الأهداف والغايات المرصودة من وراء كل عملية تعليمية وذلك لأنَّها تعمل على اختصار الوقت في اكتساب المهارات المختلفة، وفي أقل وقت ممكن، ومن أهم الوسائل التعليمية المساعدة على تعليمية المهارات اللغوية الكتب المقررة ، والكتب الإضافية المكملة لها والمصادر والمراجع والموسوعات،والمجلاتوالصحف، المواد المبرمجة (التعلم الذاتي) ،وبرامج التلفزيون،و برامج الإذاعة، والتسجيلات الصوتية، واللوحات المصورة، الرسوم والأشكال، والأفلام التي تلتزم الفصحى لغة تواصلية .

وقد أتاح التطور العلمي والتكنولوجي وسائل تعليمية متجددة بل جامعة لكثير من الوسائل المذكورة آنفا ونقصد بذلك أجهزة الإعلام الآلي وما يتبعها من البرامج التعليمية الهادفة إذ بإمكانها أن تختصر كثيرا من الجهد ، وتربح كثيرا من الوقت، وتسهم بفعالية في تمكين المتعلم من اكتساب المهارة اللغوية ففيها نجد المراجع المختلفة، والمخابر اللغوية، والبرمجيات التعليمية المساعدة .

لكن الملاحظ في واقعنا التعليمي أن هذه الوسائل التعليمية وخاصة المتجددة منها تكاد تغيب في قاعات الدرس، والأسباب في ذلك كثيرة لعل أهمها إلى جانب عدم توفرها بالمدارس هو عدم اقتناع المعلمين بجدواها في تسريع عملية التعلم ، إضافة إلى عدم استعدادهم لتقبل ما يتطلبه العمل بمثل هذه الوسائل من جهد إضافي يسبق عملية التعلم من اقتناء الوسيلة والتحضير للعمل بها مما يشكل عبء على المعلم، فكيف يمكننا أن نكتسب اللغة ومهاراتها ونحن لازلنا نعتمد الوسائل التعليمية التقليدية التي لم تعد تلفت انتباه المتعلم ، وكيف يمكن للمتعلم أن يصل إلى مرحلة اكتساب لغة التخصص ونحن نحرمه من كثير من هذه المستجدات التعليمية الفعَّالة .

7- طرائق التدريس

ما زال العديد من مدرسي اللغة العربية في واقعنا التعليمي يعتمدون على الطرق التقليدية، إذ لا يزال الإلقاء هو المهيمن في تقديم الدروس ، وتلك طريقة تجعل من المتعلم سلبيا يستقبل ويستهلك دون أن يشارك في الفعل التعليمي، ولهذا أصبح لزاما تكوين المعلمين وتدريبهم على ممارسة التعليم بطرائق تعليمية أكثر فعالية ونجاعة، وأصبح على المعلم أن يعمد في تكوينه الذاتي إلى أن يسلح نفسه بمستجدات علوم التربية ، وعلوم اللغة المختلفة ، ومبادئ التعليمية الحديثة .

لقد أصبحت تعليمية اللغات ومهاراتها المختلفة تتطلب " مدرسا متسلحا بزاد معرفي نظري وإجرائي ، يمنح مفاهيمه من حقول معرفية متنوعة منها ديداكتيكا اللغات ، والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية والحاسوبية ، وغيرها من العلوم الإنسانية الحديثة كعلم النفس المعرفي وعلم الاجتماع التربوي " (اللسانيات وتدريس اللغة العربية: 62) .

فأين تكوين المعلمين والأساتذة لدينا من كل هذا في منظوماتنا التكوينية ؟ وأين جهد المعلم والأستاذ في تكوينه الذاتي من هذا كله ؟ فكيف يكون السعي إلى منظومة تعليمية ناجعة وناجحة ونحن نفتقر إلى أنجع الطرائق وأفيدها للمعلم والمتعلّم ونركن إلى طرق تقليدية عفا عنها الدهر، وأكل عليها الزمان وشرب.

8- التعلم الذاتي :

المراد بالتعلم الذاتي تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة دائمة ومستمرة في اكتساب المعارف والمهارات، وقد أتاحت التكنولوجيات الحديثة سبلا ووسائل جديدة للتعلم، وفي ميدان تعلُّم المهارات اللغوية أصبح المختبر اللغوي، والحقيبة التعليمية، والتعلم بالحاسوب من أهم الوسائل لتعليمية المهارات اللغوية .

338

ولذلك أصبح لزاما على منظوماتنا التعليمية أن تفعل وتعزّز هذا الجانب من التعليم ، لأنّ جهد المتعلم في اكتساب المهارات اللغوية ركن ركين ، وعلى هذا وجب إتاحة الفرصة ما أمكن للمتعلمين لاستثمار مكتسباتهم ودعمها من خلال البرامج التعليمية التدريبية التي تعد خصيصا لهذا الشأن ويمكن الاستفادة منها دونما حاجة إلى المتعلم .

ثالثا: أسس تفعيل الممارسة البيداغوجية في تعليمية المهارات اللغوية

ودعما لما سبق ذكره فإنه يمكننا أن ننبه في الأخير إلى بعض الشروط التي من شأنها تفعيل المبادئ سالفة الذكر، وهذه الشروط لا تتعلق بركن من أركان العملية التعليمية بل هي ترتبط بها جميعا على أنها كل يجب أن تتكامل فيه الأدوار حتى تؤتي تعليمية المهارات اللغوية ثمارها وتسهم بالتالي في تشكيل لغة التخصص ، ومن بين هذه الشروط نذكر:

1- ضرورة إدراك الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية التعليمية، ولذلك علينا أن نعرف في مجال تعليمية اللغة لماذا نتعلّم اللغة ؟ وماهي المهارات المطلوبة لتعلمها، كما يجب أيضا أن تكون المتابعة مستمرة لتوجيه وتعديل مسار استيعاب هذه المهارات وإتقانها .

2-التأكيد على أن التعليم والتعلم لم يعد تلقينا للمعارف ولا استهلاكا لها، وإنما أصبح تدريبا على مهارات للوصول إلى كفاءات تضمن نجاعة التكوين وفعاليته ووظيفيته في واقع الحياة، ولذلك وجب التركيز في تعليمية اللغة على جانب الأداء ككفاءة ختامية.

3-الحاجة إلى معرفة دور كل من المعلم والمتعلم معا ، فالمعلم موجه ومرشد ومسير للتعليم، والمتعلم مشارك في التعلم الفردي والجماعي بفعالية، وبالتالي يجب التركيز على ما يتعلمه المتعلم لا على ما نعلمه له، مع إنهاء نمط التعلم المبني على الحفظ فقط وهكذا لا يصبح تعلم اللغة حفظا لقواعدها وقوانينها، ولا معرفة لخصائصها فقط.

4-ضرورة التنويع في أساليب وطرائق التعليم والتعلم إجابة عن سؤال أساسي وهو كيف نعلم ونتعلم ؟ ولذلك فهذه الأساليب والطرائق مهمة جدا في الوصول إلى مهارات اللغة فمن التعلم الفردي إلى الجماعي أو التعاوني إلى التعلم بالقصة أو المناقشة والحوار ، ومن النص المسموع إلى المكتوب.

5-التركيز على الأداء الفعلي للمهارات الأساسية والتدريب المستمر عليها في تقديم الدروس، أو الواجبات الموجهة ، أو التقويمات المختلفة، أو الأعمال المطلوب إنجازها، ومراعاة ذلك وأخذه بعين الاعتبار في العملية التقويمية.

6- الاستمرارية والتكامل في عملية بناء المهارات وإتقانها ، ولذلك يجب أن تكون كل النشاطات ، وجميع المواد خادمة للتدريب على المهارات الأساسية وبأشكال مختلفة ومتعددة.

7-إدراك أهمية توفير البيئة التعليمية المناسبة ، واستخدام كل الوسائل الممكنة والمتوفرة ، وتوظيفها لزيادة إتقان المهارات اللغوية والتدرب عليها.

إنّ التفكير في أن تصبح اللغة العربية الفصحى لغة تخصص في تصوّرنا لا بد أن يسبقه تفكير جاد وعميق في درس اللغة العربية وتدريسها ،و اكتساب هذه اللغة ومهاراتها المختلفة في مراحل التعليم كلّها ، بحيث تصبح هذه اللغة على لسان متعلمها طيّعة، وفي قلمه سليمة صحيحة في مختلف المواقف، فإذا ما أجبنا عن هذه الإشكالية فإنه بإمكاننا أن نفكر في الطريقة المثلى التي نحوّل فيها هذه اللغة من حالة تواصل عادي إلى حالة تواصل متخصص تكون فيه اللغة إبداعية بحسب مؤهلات صاحبها الأدبية أو العلمية .

المراجع :

1. اللسانيات وتعليم اللغة-محمود أحمد السيد - دار المعارف للطباعة والنشر ، سوسة ، تونس.
2. دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات -أحمد حساني –ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط 2 ، 2009.
3. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية - محسن علي عطية – دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2006.

4. مجلة الدراسات اللغوية ، اللسانيات وتدريس اللغة العربية تدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث- عبد الوهاب صديقي - ، العدد 2 ، السنة الثانية ، ديسمبر 2011 .
5. اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفية المدرسية- د . علي آيت أوشان –دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ، ط1، 2005 .
6. المجلة الجزائرية للتربية ، التعليمية ، موضوعها ، مفاهيمها ، الآفاق التي تفتحها- إبراهيم حمروش – ، العدد 2 ، السنة الأولى ، 1995 : 64 .
7. أصول تدريس اللغة العربية - علي جواد الطاهر - ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، 1404هـ ، 1984م.
8. اللسانيات وتدريس اللغة العربية - عبد الوهاب صديقي.
9. أصول تدريس اللغة العربية - علي جواد الطاهر -: 12
10. مديرية التعليم الثانوي – وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي ، مواد التعليم العام ، جوان 2008 .
11. أصول تدريس اللغة العربية - علي جواد الطاهر - دار الرائد العربي.
12. مقدمة العلامة ابن خلدون -ابن خلدون ، تحقيق حجر عاصي ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، 1991 م : 344

موقع لغة التخصّص مِن التّخطيط اللّغوي

نصيرة علاك
جامعة المدية

ملخص:

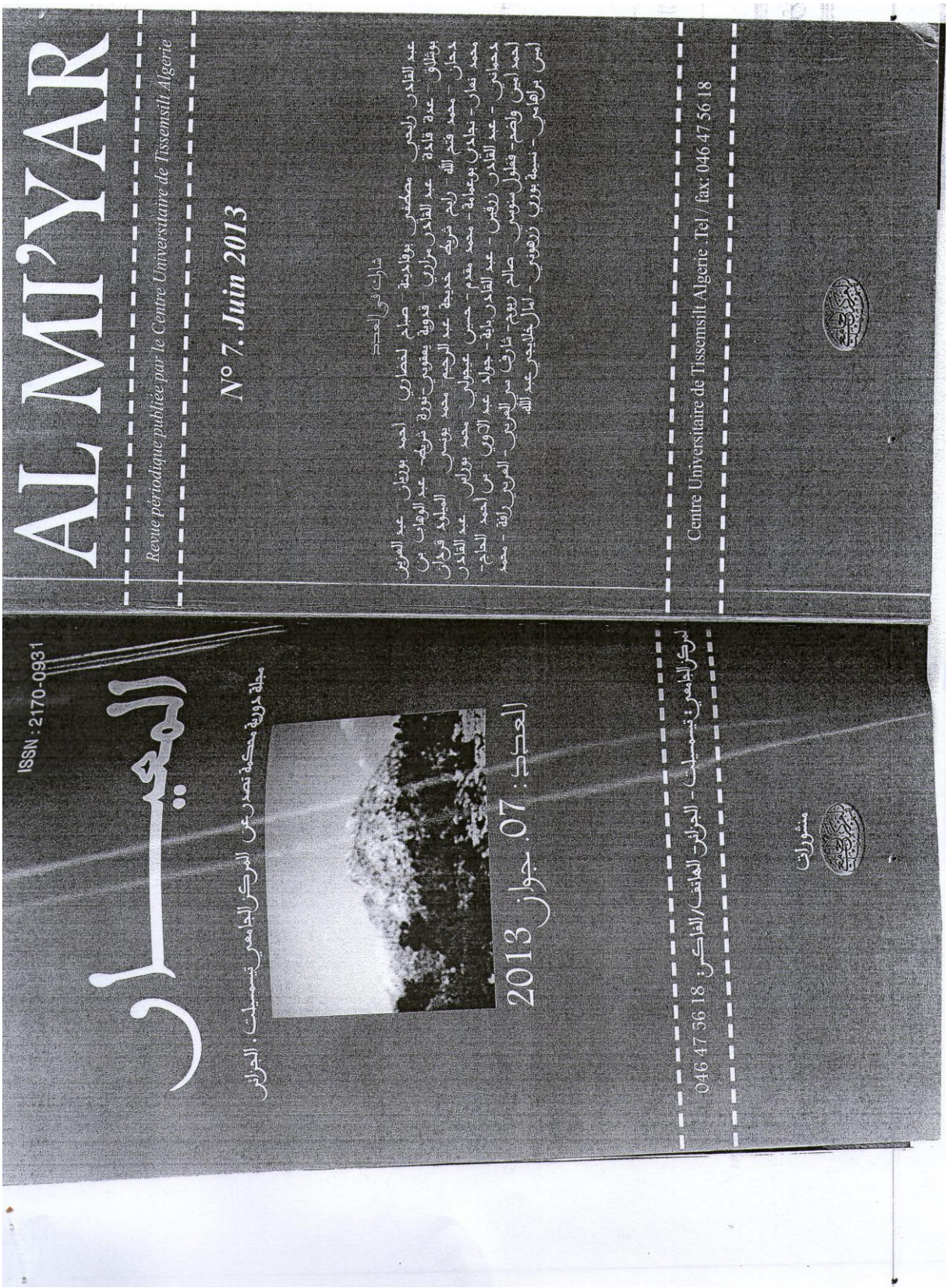
تركز هذه المداخلة على أهمية التّشديد على الدور الاستراتيجي للغات التخصّص – في إطار تخطيطٍ لغويٍّ ناجع – كوسيلة من وسائل الحصول على المعلومات في جميع المجالات التي ترتبط بها إنّنا نلاحظ في هذه المداخلة النية تُلقي الضوء على ديناميات لغات التخصص في تنمية المعرفة والحصول عليها، أن تتمّ الاستفادة مِن هذا الدور ثم تسخيره لفائدة الجميع ما دام من شأنه أن يرفع الحواجز عن كثيرٍ من الأسرار التي يحتفظ بها أهل الاختصاص مِن دون عامّة الناس. هذا، مع العلم أنّ هذا الدّور يمكن تفتيقُه إلى أدوارٍ تابعة هي: الفهرسة والاسترجاع والتمثيل.

مقدمة

نتواجد حالياً في عالَم يكثِف – أكثر مِن أي وقت مضى – عن حاجة الناس إلى الحصول على مزيدٍ مِن المعلومات وتوفير الخدمات وتكثيف الاتصالات. لذا أدرك بعضُ المتدبِّرين في هذه الحال ضرورةَ التوجّه بسرعة فائقة نحو تطوير أنظمة ذات كفاءة عالية في جمع المعلومات وتخزينها، ومن ثَمّ استرجاعها وتوظيفها مِن جديد بوساطة برامج ذكيّة وعبر شبكات طيِّعة. وتعدّ المصطلحات – وإذ هي تُسخَّر في مستندات وثائقيّة هامّة في حدّ ذاتها – تعد أساس لغات التخصص وأحد المفاتيح في هذا الشأن بما تساهِم به حقّاً وبشكلٍ فعّالفي تعريف المفاهيم وتنظيم المعارف وتفعيل المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وكذا لدقّتها ووضوحها واختصارها وتركيزها وانتِظامها ودورها التّواصلي النّاجع.

المجلة الثانية : " المعيار " العدد : 07 /2013 المركز الجامعي – تيسمسيلت – الجزائر

عنوان المقال : " تعليمية الدرس البلاغي بين التنظير والممارسة " من ص : 83 إلى ص : 97



المراجع

1- حسن مرعي: المسرح المدرسي، ط 1، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1993، ص13، 14.

2- سعيد أبو الرّضا: النصّ الأدبيّ للأطفال (أهدافه ومصادره ومهامه) رؤية إسلاميّة، د/ط، مركز الدّلتا للطّباعة، الإسكندريّة مصر، 1990، ص 24.

3- أحمد نجيب: فنّ الكتابة للأطفال، ط 3، دار اقرأ، بيروت، لبنان، 1986، ص 176.

4- إيمان البقاعي: المتقن في أدب الأطفال والشباب، ص272.

5- اجمال الدين محمد الشامي المعلم وابتكار التلاميذ د/ط، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّش، الإسكندريّة، مصر، 2001، ص19.

6- مير إبراهيم القرشي: المناهج والمدخل الدرامي، ط1، عالم الكتب، أميرة للطباعة، القاهرة، مصر، 2001،، ص51،50.

7- أحمد نجيب: فنّ الكتابة للأطفال، ص67.

8- الكسي بوبوف: التّكامل الفنّي في العرض المسرحي، تر: شريف شاكر، ص 267.

9- محمّد حسين جودي: طرق تدريس الفنون، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن،1997 ص147.

10- محمّد الأخضر عبد القادر السّائحي: تاريخ أدب الطفل في الجزائر، ط1، منشورات اتّحاد الكتّاب الجزائريّين، دار هومة الجزائر،2002، ص148.

تعليمية الدرس البلاغي العربي بين التنظير والممارسة
- التعليم الثانوي نموذجا -

عدة قادة

جامعة ابن خلدون- تيارت

يتمحور مفهوم البلاغة حول حسن البيان عمَّا في نفس المتكلم (المرسل) ، بصورة راقية من التعبير تكفل الوصول بالمعنى إلى قلب السامع (المتلقي) ليفهمه أو يتأثر به، وهذا المفهوم ينبه إلى ما للدرس البلاغي من أهمية كركن ركين في تعليمية أية لغة على اعتبار أن الهدف الأرقى والأسمى للغة الإنسانية هو التواصل والتبليغ بأرقى الإمكانات اللغوية ما استطاع الإنسان إلى ذلك سبيلا.

ومن هنا وجب التساؤل عن مدى الاهتمام بالدرس البلاغي في منظومتنا التعليمية تنظيرا وأداء ، فهل أولي هذا الدرس الأهمية اللازمة بين مختلف نشاطات تدريس اللغة وتعليميتها؟ وهل شملناه بالرؤية المنهجية، والوسائط التطبيقية التي تدل على قيمته كأساس من أسس تعلم اللغة وإتقانها؟

وحتى نتبين واقع الدرس البلاغي بجلاء نرتأي أن نخصص الدراسة لمرحلة نراها من أهم مراحل التعليم وهي: مرحلة التعليم الثانوي لكونها واسطة عقد، تقع بين مرحلة أوليات ومبادئ البلاغة في التعليم المتوسط، والمرحلة التخصصية في الدراسة الجامعية، وهي لا شك تقدم صورة عما قبلها وتمهد لما بعدها، ولذلك وجب التساؤل ههنا عن معالم هذا الدرس في هذه المرحلة في مناهج تعليم اللغة العربية من حيث محتوياته وموضوعاته، وأهدافه وغاياته، وطرق أدائه وعرضه وتقديمه، وطبيعة العلاقة التي تربطه ببقية الأنشطة اللغوية على اعتبار أن تعلُّم اللُّغة كل متكامل، وإجراءات تفعيله ليؤدي دوره كما يرسم له في البرامج والمناهج.

واقع الدرس البلاغي في التعليم الثانوي بالعالم العربي:

لا يجادل أحد منَّا في أن واقع اللغة العربية إجمالا يعاني أزمة حادة، وأظهر ما تتجلى هذه الأزمة في الواقع التعليمي لهذه اللغة في مدارسها على مختلف مستوياتها ومراحلها، وصورة هذه الأزمة تتبدى أكثر في ضعف أداء تلاميذنا الأدبي واللغوي، الكتابي والشفوي في مختلف مراحل التعليم، وقد نقبل من المتعلم المبتدئ ما يرتكبه من أخطاء نحوية وإملائية وصرفية على اعتبار أنه لا زال يتمرَّس ويتدرَّب على الأداء السليم والصحيح، لكننا لا

نستطيع أن نتغافل عن فداحة هذه الأخطاء كلما تقدمت به خطواته في التعلُّم خاصة إذا تعلق الأمر بلغة هي اللُّغة الأم.

ونعتقد أن هذه الأزمة لا تتعلق ببيئة عربية دون أخرى، فلها من الشيوع في العالم العربي ما لا نستطيع نكرانه، كما أنَّها لا تتعلق باللغة العربية في حد ذاتها كما يذهب إلى ذلك بعض المشككين والمدعين صعوبة هذه اللغة لأنها لغة طبيعية كسائر اللغات البشرية الأخرى[1]، ولهذا لم يبق لنا إلاَّ أن نسلِّم بأنَّ مصدر هذه الأزمة عائد إلى تعليم هذه اللُّغة، وطرق تقديمها وعرضها على المتعلمين، إنها أزمة تعليم وليست أزمة لغة، إنها أزمة درس اللغة العربية لا أزمة اللغة العربية، أزمة مسَّت تعليم العربية في صميمها، وكان لكل نوع من أنواع دروسها نصيبه بحسب خصوصياته ومميزاته فما حظ الدرس البلاغي— الذي نحن بصدده – من هذه الأزمة التعليمية؟ وما مكامن الأزمة فيه على وجه التحديد في منظوماتنا التعليمية الحديثة؟

وقبل الخوض في ذلك نرتأي أن نقدم صورة عامة للدرس البلاغي كما توارثته المنظومات التربوية العربية الحديثة، فبعد أن اكتملت موضوعاته، ونضجت مباحثه، وتأصلت مبادئه على يد عبد القاهر الجرجاني، وانقسم إلى علومه الثلاثة المعاني والبيان والبديع على يد السكاكي ومن جاء بعده من الشراح والملخصين الذين قعدوا للبلاغة وسنوا قوانينها "توالت أجيال من الدارسين تتناقل القواعد والأمثلة والاعتراضات والردود مع شيء يسير من التغيير في طريقة العرض أحيانا، أو إضافة بعض الأمثلة أحيانا أخرى"[2].

ويشير مازن المبارك إلى أنَّ المحدثين عرفوا البلاغة بعد أن صارت"حدودا منطقية، وشروحا فلسفية، وصنعة متكلفة، فرأيناها تعابير جامدة، وتعريفات أقرب إلى حدود النحو أو المنطق منها إلى ذوق الفطرة وطبع النفس"[3].

ونستطيع أن نقارب صورة الدرس البلاغي العربي الحديث من خلال مجموعة من البحوث أشار إليها الدكتور ناصر مخزومي في مقال له تحت عنوان: "معوقات تدريس البلاغة بمرحلة التعليم الثانوي"[4]، وفيما أشارت إليه الباحثة آمنة محمود أحمد عايش في بحث قدمته لنيل درجة الماجستير بالجامعة الإسلامية بغزة سنة **2003** تحت عنوان "صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها"[5] ومن أهم هذه الدراسات نذكر:

1- في سنة **(1988)** قدمت الباحثة سيدة محمد دراسة سعت من خلالها إلى **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية العامة بصفوفها الثلاثة** في مصر، وتوصلت الباحثة إلى أن منهج البلاغة يتم تناوله بطريقة تقليدية وهو يقتصر على مباحث علم البيان فقط.

2- وفي ذات السنة أنجز إبراهيم أحمد سيد بحثا تحت عنوان "**مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية**"، وقد نشر البحث بمجلة كلية التربية جامعة المنصورة العدد الخامس عشر، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشكلات في دراسة وتدريس البلاغة منها ما يعود إلى المعلم، ومنها ما يعود إلى المقرر الدراسي، ومنها ما يعود إلى التلميذ نفسه أو طريقة التدريس أو أساليب التقويم المستخدمة.

3- وفي السنة نفسها أيضا أنجز طه فوزي عبد القادر بحثا لنيل درجة الماجستير في كلية التربية بجامع الأزهر تحت عنوان "**تقويم محتوى منهج البلاغة للمرحلة الثانوية الأزهرية**" وكان من نتائج هذا البحث ضعف تنمية كتب البلاغة لهوايات الطالب المبدع، وخلوها من تدريب الطلاب على التعبير باستخدام الأساليب المختلفة للتعبير الأدبي، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بترجمة المحتوى لأهداف تدريس البلاغة، بالإكثار من التدريبات والموازنات واستخدام النصوص القرآنية، ونصوص الحديث الشريف والأدب العربي بكثرة، ومراعاة الاهتمام بالبلاغة التطبيقية.

4- وفي سنة **1989** أعد محمود دسوقي بحثا لنيل درجة الدكتوراه بكلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة تحت عنوان: "**بناء برنامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية** "وتوصلت الدراسة إلى أن تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في برنامج متكامل يساعد على زيادة تحصيل التلاميذ للمفاهيم البلاغية وزيادة وعيهم بها واستخدامها في الكتابة والتعبير بأسلوب مميز، كما توصلت إلى أهمية وأثر الأسلوب التكاملي في تدريس البلاغة والنصوص الأدبية يؤدي إلى ارتفاع مستوى التذوق الأدبي لديهم.

5- وفي سنة **1992** ناقش العدارية عبد المجيد بحثا بالجامعة الأردنية لنيل شهادة الماجستير تحت عنوان: " **أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة البلاغة**" وتوصل الباحث إلى عدم وجود فوارق إحصائية ذات دلالة بين طريقة تدريس البلاغة بالمثال، وطريقة تدريسها بالنص ولذلك أوصى الباحث بضرورة التنويع بين الطريقتين في بناء المناهج ووضع التمارين التطبيقية.

6- وفي سنة **1993** نشرت مجلة جامعة دمشق في عددها التاسع مقالا للباحثة جلو باسلة تحت عنوان: "**تقويم تحصيل البلاغة في المدارس الثانوية في دمشق**" وقد وتبين من خلال النتائج المتوصل إليها أن أسباب الضعف في التحصيل مرجعها إلى التلاميذ وإلى طريقة التدريس.

7- وفي سنة **1994** أعد المعشني محمد بن سالم بحثا لنيل شهادة الماجستير بجامعة السلطان قابوس بعمان تحت عنوان: "**مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة**

عمان –تشخيصها ومقترحات علاجها "وتوصلت الدراسة إلى ضعف مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وجفاف مادة البلاغة وجمودها، وضعف مستوى الطلبة في توظيف ما تعلموه من البلاغة في حياتهم العملية، وقد أوصى الباحث بضرورة تدريس البلاغة بطريقة الوحدة، والاستفادة من مباحث العلوم اللغوية الحديثة في تدريس البلاغة، والعناية بالتعبير الكتابي بشكل كبير.

8- وفي سنة **1998** أعدت الحوري أمة الرزاق مقالا موسوما بـــ: "**مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين**" وقد نشر بمجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس التابعة لكلية التربية بجامعة عين شمس في عددها الخمسين، وقد توصلت من خلالها الباحثة إلى أن أسباب مشكلات تدريس البلاغة تتوزع بين المعلم، والمتعلم، والأهداف، والأنشطة، ووسائل التقويم.

9- وفي سنة **2001** خصصت الباحثة الحشاش غانم سعادة بحثها المعد لنيل درجة الماجستير من الجامعة الإسلامية في غزة لتناول "**تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين** "وتوصلت الباحثة إلى وجود ضعف كبير في منهج البلاغة العربية للمرحلة الثانوية.

أما الدكتور ناصر مخزومي فبعد أن يشير في مقاله- المعنون بـــ "**معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن**"– إلى أهمية تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية في تنمية القدرة على التعبير السليم، وتنمية مهارات التذوق الأدبي، يستدرك بقوله "ولكن الوضع الحالي لتعليم البلاغة يشهد انحرافا عن الغايتين التذوقية والتطبيقية حيث اتجه المعلمون إلى العناية بقواعد البلاغة وتحديد مصطلحاتها، وبيان تقسيماتها، وإهمال النصوص الأدبية تحليلا وتوضيحا، بمعنى أن ما هو ثانوي صار أوليا، وما يعد وسيلة أضحى هدفا وغاية "[6].

وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته هذه وجود تقارب في تقدير الفئات الثلاث (المعلمون – المديرون – المشرفون التربويون) حول مجموعة من المعوقات نذكر منها: – ضعف رغبة معلم اللغة العربية في العمل بالوسائل التعليمية في تدريس البلاغة – ضعف المعلمين في القدرة على تصميم وبناء الاختبارات التحصيلية- وعدم وجود تشخيص للمشكلات الفردية، وعدم وجود إجراء علاجي لها- ضعف رغبة الطلبة في دراسة البلاغة – ضعف مشاركة الطالب في حل التدريبات والمناقشة، وإبداء الرأي داخل غرفة الصف- عدم توفر دليل خاص للمعلمين يساعدهم في تحقيق أهداف المنهج- ازدياد عدد الموضوعات (طول المقرر).

ولعل نظرة عجلى في هذه المقالات والبحوث توقفنا على جملة من الملاحظات نذكر منها:

أ- تتدرج هذه البحوث من المقال إلى البحث الأكاديمي سواء لنيل شهادة الماجستير أوشهادة الدكتوراه مما يبين القيمة العلمية لها معرفة ومنهجا في دراسة القضايا المطروحة خاصة إذا علمنا أن البحوث الأكاديمية تستغرق مدة من الزمن تمكن الباحث من الإحاطة بجوانب الموضوع المدروس.

ب- تتمحور هذه الدراسات حول موضوع أساسي هو الدرس البلاغي سواء في منهجه ومقرراته وموضوعاته، أم فيما له علاقة بأدائه وتنفيذه من معلم أومتعلم، أو طرق تدريسه، أو الوسائل المساعدة على ذلك، أو طرق تقويمه، كما أنها تتعلق بمرحلة تعليمية واحدة هي مرحلة التعليم الثانوي.

ج- تتوزع هذه الدراسات على مجموعة من البلدان العربية على رأسها مصر، ثم الأردن، وسوريا، وسلطنة عمان، واليمن، وفلسطين.

د- أجمعت هذه البحوث والدراسات على وجود إشكالات في دراسة البلاغة وتدريسها، وعلقت الأمر بمختلف متعلقات الدرس البلاغي وما يحيط به أداء وتنفيذا من المنهاج، إلى الكتاب المقرر، إلى المعلم والمتعلم، إلى طرق الأداء والعرض والتدريس، إلى سبل الاختبار والتقويم.

هـ- مجمل البحوث دعت إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات لمعالجة هذه الإشكالات المطروحة، وهذا عنصر ليس موعد تفصيله الآن.

وبناء على هذا يتبين لنا أن صورة الدرس البلاغي في مرحلة التعليم الثانوي –على أقل تقدير – متأزمة يؤكد ذلك الإجماع على أن تدريس البلاغة يعاني مشكلات وذلك من خلال العناوين المطروحة والتي أشرنا إليها آنفا، ثم أن هذه المشكلات المطروحة لا تنحصر في جانب واحد من مكونات العملية التعليمية بل هي شاملة لكل المكونات، وأمر آخر هو أن هذه المشكلات ليست مطروحة على مستوى قطر عربي واحد بل هي مشتركة بين مختلف الدول العربية التي أجريت بها هذه البحوث.

وحتى نتبين حجم هذه الإشكالات المطروحة ومصداقية وجودها في الدرس البلاغي نخصص الوقفة التالية لصورة الدرس البلاغي في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر.

صورة الدرس البلاغي في مناهج اللغة العربية بالجزائر

عرف التعليم الثانوي في الجزائر مجموعة من الإصلاحات كان آخرها الإصلاح التربوي الذي شرع في تنفيذه ابتداء من سنة **2003 -2004**، والذي يهمنا من هذا الإصلاح

ما جاء به من جديد على مستوى الشعب المتفرعة عن اتجاهي التعليم الثانوي: العام والتكنوجي بحيث أصبحت هذه الشعب تتفاوت في تلقيها لدرس اللغة العربية ويظهر هذا التفاوت من خلال حجم المقرر وعدد موضوعاته، والحجم الزمني المخصص لتنفيذه، ومعامل مادة اللغة العربية في الشعبة، إضافة إلى هذا اعتماد مقاربة جديدة في التدريس وهي المقاربة بالكفاءة والتي لا تركز على حجم المعارف المقدمة بقدر ما تركز على المهارات والكفاءات التي يجب إقدار المتعلم عليها سواء أكانت هذه الكفاءات مرحلية تتعلق بوحدة تعليمية أو فصل دراسي، أو كفاءة ختامية من خلال تنفيذ برنامج دراسي كامل لمستوى من المستويات.

وسنحاول في هذه الوقفة رصد صورة الدرس البلاغي في التعليم الثانوي بالجزائر بالتركيز على أهم شعبة يوليها منهاج اللغة العربية أهمية معتبرة من حيث الجوانب التي ذكرنا سالفا (الحجم الزمني للمادة- معاملها- حجم المقرر من حيث نوعية وعدد موضوعاته) وهذه الشعبة هي شعبة الآداب والفلسفة التي تتفرع عن الجذع المشترك للآداب في السنة الأولى.

أولا - الحجم الزمني

1- السنة الأولى جذع مشترك آداب[7]

يقدر الحجم الساعي السنوي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى جذع مشترك آداب بـــ **162** ساعة، أما الحجم الأسبوعي فيقدر بست ساعات، يدمج فيها نشاط البلاغة مع مجموعة من النشاطات ويدرس على ضوء النص الأدبي، ويخصص لها الحجم التالي:

المعامل	النشاط	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
05	الأدب والنصوص	04 ســـــا.	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيها دراسة نص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحـــو والصرف والبلاغة والعروض والنقد.

2- السنة الثانية[8]

يقدر الحجم الساعي السنوي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة بـــ **108** ساعة، أما الحجم الأسبوعي فيقدر بأربع ساعات يدمج فيها نشاط البلاغة مع مجموعة من النشاطات ويدرس على ضوء النص، الأدبي، ويخصص لها الحجم التالي:

المعامل	النشاط	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
05	الأدب والنصوص	03 ســـــا.	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحـــو أو الصرف والبلاغة والعروض والنقد.

3-السنة الثالثة [9]

يقدر الحجم الساعي السنوي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثالثة شعبة الأداب والفلسفة بـــ **182** ساعة، أما الحجم الأسبوعي فيقدر بسبع ساعات، يدمج فيها نشاط البلاغة مع مجموعة من النشاطات ويدرس على ضوء النص الأدبي، ويخصص لهذه النشاطات الحجم الساعي التالي:

المعامل	النشاط	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
06	الأدب والنصوص	04 ســـــا.	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ، ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم ما يتعلق بتعزيز التعلمات القبلية في النحـــو و الصرف والبلاغة والعروض

وكما نلاحظ وفي المستويات الثلاثة يتم تدريس البلاغة وبقية الروافد اللغوية من نحو وصرف وعروض من خلال النص الأدبي (الأدب والنصوص) ، وهو ما أصبح يصطلح عليه في منهاج اللغة العربية بالمقاربة النصية التي تنطلق من فكرة أن دراسة أية ظاهرة لغوية لا يمكن تبين معالمها إلا من خلال السياق الذي وردت فيه، والغرض الذي وظفت من أجله.

وهو توجه محمود للدرس اللغوي والبلاغي منه بخاصة لكونه يتعلق بالأغراض الأدبية التي يهدف إليها المبدع في إبداعه، ولا يمكن التعرف على هذه الأغراض على حقيقتها إلا داخل سياقاتها النصية، ولكن علينا أن نسجل هاهنا أن النصوص المختارة لا تستجيب في كثير من الأحيان لدراسة هذه الظواهر، وخاصة الظاهرة البلاغية لأن توفرها في النص ليس بالحجم الذي يجعل منها ظاهرة ملفتة للانتباه، يتكرر استعمالها في ثنايا النص فيتبين المتعلم معالمها، وأشكالها، والأغراض الأدبية والبلاغية التي تساق لأجلها.

والملاحظ أيضا أن الدراسة البلاغية لا يخصص لها كثير من الوقت فثلاث ساعات في السنة الثانية، أو أربع ساعات في السنة الأولى والثالثة موزعة على نشاط النصوص الذي يأخذ الحجم الأوفر من الوقت لتشعب عناصر الدراسة ومجالاتها، والمتبقي منه وقد يكون على أكثر تقدير ساعتين يوزع على ما تبقى من النشاطات والبلاغة واحدة منها.

ثانيا : محتويات الدرس البلاغي:

1- السنة الأولى جذع مشترك آداب[10]

ا- **في علم البيان:** التشبيه (أركانه، أقسامه، أغراضه) - المجاز اللغوي. - المجاز العقلي. - المجاز المرسل. - الاستعارة التصريحية والمكنية. - الكناية وأقسامها.

ب- **في علم المعاني:** الجملة الخبرية والجمل الإنشائية. - أضرب الجملة الخبرية. - أنواع الجملة الإنشائية.

جـ- **في علم البديع:** الجناس. - الطباق. — المقابلة

2- السنة الثانية [11]

أ-علم البيان: تشبيه التمثيل - التشبيه الضمني. - بلاغة التشبيه — بلاغة الاستعارة — بلاغة المجاز.

ب- علم المعاني: أغراض الخبر والإنشاء.- المساواة والإيجاز والإطناب.- القصر باعتبار الحقيقة والواقع.

ج- علم البديع: التورية- الاقتباس- التضمين.

3- السنة الثالثة:[12]"

بلاغة التشبيه- بلاغة المجاز المرسل-بلاغة المجاز العقلي- الاستعارة وبلاغتها- الكناية وبلاغتها- التضمين- الإرصاد- المشاكلة- تشابه الأطراف- التفريق- الجمع- الجمع مع التفريق- الجمع مع التقسيم.

والذي يمكن ملاحظته فيما يتعلق بالمحتويات أن بعض الدروس لا تتناسب مع المستوى الذي أدرجت فيه فموضوعات مثل المجاز العقلي، والمجاز المرسل نراها أرفع من مستوى السنة الأولى، وقد كنا نرى بأم أعيينا أثناء تقديمنا هذه الدروس إلى تلاميذ هذا المستوى مدى الصعوبة التي يكابدها المتعلمون في تلقي هذا الموضوع وفهمه، وقد كانت هذه الموضوعات في البرنامج السابق مدرجة فعلا في السنة الثانية.

والملفت للانتباه كذلك هو أن موضوعات السنة الثالثة ليست موضوعات جديدة على المتعلمين، وإنما هي موضوعات أدرجت في السنة الثانية ولذلك أصبح الهدف من إدراجها ثانية هو تعزيز لمكتسبات المتعلم القبلية مـــــع التأكيد على الجانب التطبـــيقي العملي[13]، وإذا أضفنا إلى هذه الملاحظة ما حذف من دروس في إطار تخفيف البرنامج فبإمكاننا القول أن برنامج البلاغة في السنة الثالثة أفرغ من محتواه، فالمتعلم لا يتعرف ظواهر بلاغية جديدة مع أن النصوص الأدبية المقررة هي من الشعر الحديث وهي أغنى بمثل هذه الظواهر.

ثالثا: أهداف الدرس البلاغي

المطلع على أهم الأهداف المتوخاة من تعلم البلاغة في مستوياتها الثلاثة يقف على جانب تنظري هام وطموح، ويكفي أن نضع بين أيدي القارئ جوانب من هذه الأهداف كما صاغها المنهاج حيث

جاء في منهاج السنة الأولى"ومن خلال تنشيط درس البلاغة يحرص المدرس على:

- تبصير المتعلمين بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الجمال والقوة والوضوح وروعة التصوير ودقة التفكير.

-تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.

- السمو بالإحساس والوجدان من خلال الوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام.

- تنمية الذوق الأدبي للمتعلمين وإرهاف أحاسيسهم، وتمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا ومن معرفة سماته ومزاياه.

-إدراك قيمة الأثر الأدبي في النفوس باكتشاف ضروب المهارة الفنية للأدباء وما يصوره أدبهم من حالات نفسية وانفعالات.

- تمكين المتعلمين من المفاضلة بين الأدباء ومن الموازنة بين الآثار الأدبية بعد التوضيح لهم أن الفكرة يمكن أن تؤدى بأساليب مختلفة، وأن اللاحق يمكن أن يأخذ عن السابق، فيسمو عليه أو يدانيه"[14].

وجاء في منهاج السنة الثالثة عن الأهداف ما نصه: "- إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعب, وبنائية الصورة وتطوير دلالة الألفاظ.

- الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي, واقتباس أساليبهم ومحاكاتها.

- توسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النص الأدبي والتفاعل معه.

- توظيف المفاهيم والتقنيات والأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية.

- رصد الصور الأدبية وترتيبها في جداول بحسب أنواعها وإجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.

- إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد."[15]

والجدير بالملاحظة أن هذه الأهداف لا تتعلق بمحتويات الدروس وهو توجه يؤكد حقيقة أن معالم المقاربة بالكفاءة حاضرة على مستوى التصور، إذ لا تتعلق هذه الأهداف بدروس بلاغية معينة، ولكنها تحقق تطلعا عاما، ورؤية شاملة لما يجب أن يتكفل به الدرس البلاغي في علاقته مع الدرس الأدبي.

وهكذا تحول الدرس البلاغي من غاية في حد ذاته إلى وسيلة لتحقيق مجموعة من الأغراض الهامة على رأسها توظيف قضايا هذا الدرس وموضوعاته في فهم النص الأدبي أولا، وفي تذوقه والإحساس بما فيه من مواطن الجمال ثانيا، والحكم عليه ونقده ثالثا، وهذه المعالم الثلاثة: فهم الإبداع، تذوق الإبداع، والحكم على الإبداع هي الغايات الكبرى والمهارات والكفاءات الأساسية التي يجب أن يقدر الدرس البلاغي المتعلم عليها، ويدربه عليها حتى يصير إلى درجة من التمكن فيها تؤهله لما هو أعلى وأسمى وهو الإبداع أو الإنشاء الأدبي إذا ما امتلك الموهبة الفطرية، وزود بالملكة الإبداعية .

لكننا نسجل تفاوتا بين هذه الأهداف سواء أعلى مستوى درجة الدقة في تحديد الهدف، أو على مستوى صياغته، فالملاحظ على أهداف الدرس البلاغي في السنة الأولى أنها صيغت صياغتها فيها جانب من العمومية ولذلك يحق للمطلع على هذه الأهداف أن يتساءل: ما المراد بالجمال، والقوة، والوضوح التي يعتبرها المنهاج أسسا وأصولا لبلاغة الكلام وجودته، ولذلك كان يجب أن تتدرج هذه الأهداف من العام إلى الخاص، ومن المجمل إلى المفصل حتى تشكل بنية تراتبية يقود فيها آخر هدف بسيط إلى ما قبله وهكذا إلى أن نصل إلى أول هدف.

وهذا التدرج نلمس جانبا منه في أهداف الدرس البلاغي في السنة الثالثة فإلى جانب وضوح الصياغة ودقتها، يمكن أن يلاحظ القارئ أن إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد يقود بلا شك إلى رصد هذه الصور وبيان نوعها ووظيفتها في النصوص المتنوعة، وبعد الفهم لطبيعة الصورة وتجلياتها وأشكالها وبنيتها فإننا لاشك سنقدر على استثمار وتوظيف هذه المسائل للتعمق في فهم النص الأدبي.

رابعا :طريقة تقديم الدرس البلاغي:

أ-على المستوى النظري:

انتقد المنهاج الطريقة التقليدية المتبعة في تنفيذ الدرس البلاغي في البرامج السابقة بقوله" والطريقة الحالية – يقصد طريقة البرنامج السابق – تفصل درس البلاغة عن دروس الأدب، وتعالجها في حصص مستقلة بأسلوب يغلب عليه الطابع النظري، وزيادة على ما في هذا الفصل من خطإ تربوي، فإنه يشعر المتعلم بأن درس البلاغة شيء متكلف، فيقف منه موقف الحيرة والشك في قيمته الأدبية، وكيف يكون رأي المتعلم في قيمة البلاغة وهو ينفق وقتا ومجهودا لمجرد أن يعرف أن في هذه العبارة استعارة أو كناية وأن هذا الاستفهام خرج عن معناه الأصلي إلى معنى آخر؟ "[16] .

ويضيف المنهاج في هذا الشأن محددا الرؤية الجديدة للدرس البلاغي وكونه وسيلة لا غاية قوله: "إن المدرس لا يصل بالبلاغة إلى غايتها من تكوين الذوق الأدبي إلا إذا اتخذها وسيلة لبيان قيمة النصوص الأدبية، وحظها من الفن." [17]

وبعد هذا يبدأ في الكشف عن معالم الطريقة الجديدة والتي منطلقها ما أشرنا إليه سالفا بعنوان المقاربة النصية حيث لا يتم تدريس الدرس البلاغي إلى من خلال النص الأدبي ولنسمع إلى هذا التوضيح: "مما لا شك فيه أن الأدب فن يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير وأن علم البلاغة يوضح الأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي، وتقدم الأسس التي تبرز هذا الجمال وتلونه وتبعا لذلك فمن غير المعقول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي. وهذا هو المبرر العلمي الذي يجعل جدوى تقديم الدرس البلاغي تابعا لدرس النصوص الأدبية يقدم عرضا من خلال سياق تعبير النص دون تكلف أو تصنع؛ وبالتالي يكون درس البلاغة خير مساعد للمتعلم على فهم الأدب وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله"[18].

ولهذا كلّه لم يعد في تصور المنهاج الجديد أن يعرض الدرس البلاغي منفردا ومنعزلا عن الدرس الأدب، وأن لا يكون الهدف منه هو عرض قواعده وشرحها وضبطها وتحفيظها، بل يوجب على المتعلم أن يستثمرها في إدراك الجوانب الجمالية في النص، ثم بعد ذلك يتمرس ويتدرب على توظيفها للحكم على هذه النصوص بالجودة أو الرداءة، ثم هو بعد ذلك يستأنس بها لإنجاز أداءاته التعبيرية الشفوية والكتابية التي هي غاية الغايات كلها.

ب-على مستوى الإنجاز:

المختلف لقاعات الدرس في ثانوياتنا يجد شيئا يختلف تماما عما وقفنا عليه في طريقة تقديم نشاط البلاغة، ونستطيع أن نستدل على مجافاة الطريقة المتبعة في الإنجاز لما هو منصوص عليه في المناهج والوثائق المرفقة، وأدلة الأساتذة من خلال هذه الخلاصات لبعض التقارير التربوية لهيئة التفتيش لأداء بعض الأساتذة بولاية سعيدة وفي ثانويات مختلفة، وإنجازهم لمجموعة من الدروس المختلفة أيضا في نشاط البلاغة [19]:

الفئة المستهدفة	موضوع الدرس	ملخص التقرير حول إنجاز الأستاذ
السنة الأولى	الطباق	قدمت الأستاذة (أ) في هذه الحصة درسا في نشاط البلاغة بعنوان: "الطباق"، وبعد أن سجلت مثالين على السبورة، وباستجواب المتعلمين أشارت إلى الظاهرة البلاغية، وبينت نوعها، وأقسامها، ثم نقلت الأحكام المستخلصة من الكتاب على السبورة، وألفت الحصة بتطبيقين أنجزهما المتعلمون على كراريسهم، ثم تم حلّهما جماعيا على السبورة.
السنة الأولى	المقابلة	سجلت الأستاذة (ب) مثالين للمقابلة على السبورة ، قرأتهما، وأقرأت بعض المتعلمين، ثم ذكّرت بالمحسنات البديعية المعنوية واللفظية، ثم انطلقت في توضيح الظاهرة البلاغية في كل مثال متوصلة بمعية المتعلمين إلى تحديد مفهومها وضوابطها، وأملت ذلك عليهم مسجلة إياه على السبورة، وألفت الحصة بمجموعة من التقويمات التحصيلية.
السنة الأولى	الجناس والمقابلة	بعد أن سجلت الأستاذة (ج) مجموعة من نماذج المقابلة والجناس على السبورة مسطرة على الظاهرة المراد دراستها أحيانا، قرأتها وأقرأتها بعض المتعلمين، ثم ذكّرت بما تم تناوله في الحصة السابقة من المحسنات البديعية، ثم شرعت في الوقوف على الشواهد بالشرح أولا، ثم تحديد نوع الظاهرة البلاغية، مستخلصة تعريفها، مبيّنة أثرها في المعنى أو اللفظ
السنة الثالثة	بلاغة الاستعارة	أنجز الأستاذ (د) درسا في نشاط البلاغة بعنوان: " بلاغة الاستعارة " وبعد أن سجّل مجموعة من شواهد الاستعارة على السبورة، انطلق في التمهيد للدرس بالتذكير بعلوم البلاغة وركز على علم البيان وأهم موضوعاته ليصل إلى الموضوع المستهدف، ثم شرع في تحليل الشواهد محددا موضع الاستعارة، مبينا نوعها مشيرا إلى جانب من بلاغتها، مستخلصا بعض الأحكام، ومسجلا إياها على السبورة، وختم الحصة بإحكام موارد المتعلم.

وهكذا نلاحظ في النماذج الأربعة، أن الانطلاقة تكون دائما من خلال تسجيل مجموعة من الشواهد المجتزأة من نصوصها وسياقاتها لتكون أمثلة عن الظاهرة المراد دراستها، ثم تكون النهاية والغاية هي الوصول إلى القاعدة ومجموعة الأحكام التي تكتنف الظاهرة، وأقصى ما يمكن أن يصل إليه الأستاذ هو بيان أثر هذه الظاهرة في المعنى وحل بعض التطبيقات المتعلقة بها.

وهذا كله يعني أن الأسلوب التقليدي في الدرس البلاغي لازال مكرسا بحذافيره وأن المعلم أو المتعلم لم يحد عنه، وقد نجد للمعلم بعض الأعذار في بعض الجوانب كافتقار النصوص المدرجة ضمنها دراسة هذه الظاهرة إلى الشواهد الكافية، فدرس الطباق مثلا يقترن بنص من تاريخ الأدب تحت عنوان: "التجديد في المديح والهجاء"[20] للدكتور شوقي ضيف، وهو لا يشتمل إلا على ثلاثة أمثلة للطباق، وهي في رأينا غير كافية للوقوف على مجمل أشكال الظاهرة وتجلياتها وأغراضها الفنية، أما النص الذي أدرجت ضمنه ظاهرة المقابلة والمعنون بـــ: "الكتابة في العصر الأموي"[21] للكاتب نفسه فلا نجد فيه مثالا عن المقابلة، وهكذا فقد غيبت المقاربة النصية، وضربت الأهداف التي كان يتحدث عنها المنهاج عرض الحائط في هذين الدرسين المشار إليهما على أقل تقدير.

لكننا في مقابل هذا لا نستطيع أن نعذر المعلم في ضعف اختياره للشواهد الممثلة للظاهرة، وفي تغييب الجانب الفني التذوقي في دراسته لها، وفي جعله الأحكام والقواعد

والتقنينات هي أسمى ما يسعى للوصول إليه، وفي اكتفائه في التدريبات بتحديد الظاهرة، وبيان نوعها دون التطرق إلى أغراضها وفنيتها، وهذه النقائص لا يمكن تجاوزها إلا برغبة صادقة من الأستاذ في تمثل ما يدعو ويوجه إليه المنهاج، وإن غابت الظاهرة في النصوص المقررة ففي غيرها من النصوص مندوحة ومتسع للدراسة الفنية للظاهرة البلاغية.

أسس تفعيل الدرس البلاغي:

بعد رصد صورة وواقع الدرس البلاغي نرتأي أن نقدم صورة عما يجب أن يكون عليه الدرس البلاغي للخروج من نمطيته المألوفة والموروثة والتي كان همها الأساس هو الوصول إلى القاعدة البلاغية بالحد والتعريف للون البلاغي دون استكناه حقيقته الجمالية، ودون اتخاذه وسيلة للتذوق الأدبي، ودون تحكيم أدواته في الحكم على النصوص بالجودة أو الرداءة، وذلك اعتمادا على جملة التوصيات التي أشارت إليها البحوث المعدة في هذا الإطار.

ولهذا فإننا نرى أن فعالية الدرس البلاغي لابد أن تنطلق من تصور رائد في المنهاج الذي نرسمه في مختلف مراحل التعليم، ووصولا إلى الكتاب الذي يترجم هذا التصور، وانتهاء بالمعلم الذي يشرف على الأداء الفعلي في قاعة الدرس بحيث يترسم خطى المنهاج المرسوم، ويجتهد في تنفيذه بالطريقة التي يؤتي من خلالها ثماره.

وعلينا أن نشير إلى أننا لا نفتقر في هذا المجال إلى الرؤية النظرية فقد اجتهد كثير من البلاغيين في الدعوة إلى تجديد الدرس البلاغي، وإعادة النظر في مختلف جوانبه، ونذكر على رأسهم أحمد الشايب في كتابه "**الأسلوب**"، وأمين الخولي في كتابيه "**فن القول**" و"**مناهج تجديد في النحو والتفسير والبلاغة**"، إلا أننا نرى أن الجانب النظري وحده غير كاف للخروج بالدرس البلاغي من دائرة القاعدة والقانون والنمطية الموروثة، ولهذا فإن التعويل بعد الصياغة النظرية يجب أن ينصب على إعداد الكتاب الجيّد، وتكوين المعلم الذواقة.

ومن الأسس التي نراها ضرورية لتفعيل الدرس البلاغي وجعله يلعب دوره الأساس كما رسم له أول الأمر نذكر ما يلي:

1- النظر إلى الدرس البلاغي على أنه وسيلة لا غاية، وسيلة لخدمة تعلم اللغة والارتقاء بمستوى المتعلم من درجة إلى درجة وصولا إلى درجة الاتقان، ثم الإبداع إن توافرت الشروط والمؤهلات.

2- تقديم الدرس البلاغي متصلا بغيره من علوم العربية كالنحو والصرف، والدلالة والمعجم، وجعل هذه الحقول المعرفية متمازجة لا ينفصل بعضها عن بعض إلا من باب المنهجية والتنظيم.

3- الانطلاق في دراسة الظاهرة البلاغية من النصوص الأدبية التي تحقق معالم الظاهرة وتوقفنا على أسرارها الفنية والجمالية، ولا بأس أن نستعين بالشواهد المنعزلة إذا تطلب الأمر ذلك دعما للفهم والتذوق، وسدا للعجز الذي قد يكتنف النصوص أحيانا، بل يمكن استثمار ما في اللغة العامية من أدب رفيع، وحكمة بالغة مداخل لدروس بلاغية لأنها أقرب من واقع المتعلم اللغوي، وأقرب إلى فهمه وتداوله.

4- التركيز على الجانب الفني التذوقي في دراسة الظاهرة البلاغية، وجعل القاعدة والتعريف شيئا ثانويا مكملا لهذه الدراسة قد ننتهي إليه، ولا ننتهي عنده.

5- استثمار الظواهر البلاغية المدروسة في ثنايا النصوص في فهم نصوص أخرى وتذوقها، والحكم عليها وبذلك لا نقف في دراسة الظاهرة عند حدود معرفة الشكل البلاغي وأنواعه، وتقسيماته بل نتعداه إلى التوظيف والتفعيل وسيلة لخدمة أغراض أدبية ونقدية وفنية.

6- الاهتمام بمرحلة التدريب كجزء أساس في تعليمية الدرس البلاغي وإيلائها الأهمية اللازمة سواء من حيث الوقت الممنوح لها، أو أشكال وأنواع التدريبات التي يجب أن تنطلق من السهل وتتدرج شيئا فشيئا إلى كتابة الفقرات ثم النصوص التي نتمثل فيها الظاهرة البلاغية، وفي هذا الصدد يجب استثمار حصص التعبير الكتابي والشفوي في مزيد من توظيف الظاهرة وتجلياتها المختلفة.

7- التركيز على إشراك المتعلم في كل مرحلة من مراحل إنجاز الدرس البلاغي، ومنحه الفرصة الكافية للاستنتاج، والاستثمار، وإبداء الرأي عن طريق المقارنة بين التعابير العادية والتعابير الفنية، وبين النصوص الإبداعية وغيرها من النصوص لاكتشاف مواطن الجمال، والاقتدار على القيام بذلك من خلال التدريب المستمر.

إننا اليوم بحاجة ماسة إلى استثمار مختلف التجارب والطروحات التجديدية والاستفادة منها نظريا وتطبيقيا من أجل تفعيل الدرس البلاغي وجعله يحقق الأهداف التي رسمت له في مناهج اللغة العربية، ومن الأجل الارتقاء بتعليمية اللغة العربية إلى الأهداف التي تنشدها الأمة من كل متعلم لها وهو إتقانها أداء شفويا وكتابيا.

الهوامش

1 - ينظر عبده الراجحي - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية:1-2

2 - شفيع السيد – البحث البلاغي عند العرب تأصيل وتقييم: 125

3 - مازن المبارك – الموجز في تاريخ البلاغة: 7

4 - ناصر مخزومي – معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، العدد/ 83: 99-101

5- ينظر آمنة محمود أحمد عايش – صعوبات تعلم البلاغة: 60-64

6 - ناصر مخزومي – معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، العدد/ 83: 93- 94.

7- ينظر التوزيع السنوي لبرامج التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: 38 - 56

8 -منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي: 3

9 -المرجع نفسه: 3

10 -من منهاج السنة الأولى: 23.

11 - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي: 22

12 - منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي: 17 وللإشارة فإن دروس الإرصاد، والمشاكلة، وتشابه الأطراف، والتفريق، والجمع، والجمع مع التفريق، والجمع مع التقسيم قد تم حذفها في إطار تخفيف برنامج السنة الثالثة، ينظر وثيقة التخفيف 2008: 8.

13 - ينظر المرجع نفسه: 17

14 - منهاج السنة الأولى جذع مشترك: 23

15 - منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي: 09

16 - منهاج السنة الأولى جذع مشترك: 23

17 - المرجع نفسه: 23

18 - المرجع نفسه: 23

19 - هذه خلاصات لتقارير تربوية أنجزناها خلال عملنا مفتشا للغة العربية وآدابها بالمقاطعة التفتيشية (ولاية سعيدة) خلال السنتين الدراسيتين: (2010/2009، 2011/2010).

20 - ينظر حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة: 198

21 - المرجع نفسه: 209