عالم الفكر

مجلة دورية محكّمة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

العدد 176
أكتوبر - ديسمبر
2018

- تدريس البلاغة العربية .. التاريخ، الحاضر، المستقبل
- الأبنية العروضية لمطالع القصيدة العربية
- شعرية القصيدة العربية في خطاب الاستشراق .. اختلاف المنطلقات وتنوّع التأويلات
- شعريّة الفَقْد .. قراءة في ديوان «رثاء القمر»
- علاقة التاريخ بالسيميولوجيا .. التاريخ العربي - الإسلامي نموذجًا
- الكتابات التاريخية الأوروبية الحديثة في القرن التاسع عشر

عالم الفكر

العدد 176

المجلس
الوطني
للثقافة
والفنون
والآداب

تصدر أربع مرات في السنة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

عالم الفكر

العدد 176 (أكتوبر - ديسمبر 2018)

المشرف العام
م. علي حسين اليوحة

مستشار التحرير
أ.د. سعاد عبدالوهاب العبدالرحمن

هيئة التحرير
أ. د. كافية جواد رمضان
أ. د. مصطفى عباس معرفي
أ. د. سالم عباس خدادة
أ. د. عيسى محمد الأنصاري
د. بدر رحيم الديحاني
د. عباس علي المجرن
د. محمد حسين الفيلي

مديرة التحرير
أقدار علي الخضر
aalam_elfikr@nccal.gov.kw

سكرتيرة التحرير
دانة صالح الرشيدي
alamelfikr@gmail.com

تم التنضيد والتصحيح اللغوي والتنفيذ
بوحدة الإنتاج في المجلس الوطني
للثقافة والفنون والآداب
دولة الكويت

ISBN:1021- 6863

مجلة فكرية محكّمة، تهتم بنشر الدراسات والبحوث المتسمة بالأمانة النظرية والإسهام النقدي في مجالات الفكر المختلفة.

المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

سعر النسخة

الكويت ودول الخليج العربي	دينار كويتي
الدول العربية	ما يعادل دولارا أمريكيا
خارج الوطن العربي	أربعة دولارات أمريكية

الاشتراكات

دولة الكويت

للأفراد	6 د.ك
للمؤسسات	12 د.ك

دول الخليج

للأفراد	8 د.ك
للمؤسسات	16 د.ك

الدول العربية

للأفراد	10 دولارات أمريكية
للمؤسسات	20 دولارا أمريكيا

خارج الوطن العربي

للأفراد	20 دولارا أمريكيا
للمؤسسات	40 دولارا أمريكيا

للاشتراك في مجلة عالم الفكر يمكنكم الدخول إلى موقعنا الإلكتروني، أو من خلال إرسال حوالة مصرفية باسم المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب مع مراعاة سداد عمولة البنك المحول عليه المبلغ في الكويت وترسل على العنوان التالي:

المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - إدارة النشر والتوزيع - مراقبة التوزيع

ص.ب: 23996 - الصفاة - الرمز البريدي 13100

دولة الكويت

176
العدد

شارك في هذا العدد

- د. عماد عبداللطيف
- د. عبدالله غليس
- أ. د. عبدالفتاح يوسف
- د. إيهاب النجدي
- د. إبراهيم القادري بوتشيش
- أ. د. ناصر الدين سعيدوني

قواعد النشر في مجلة «عالم الفكر»

ترحب المجلة بمشاركة الكُتَّاب المتخصصين، وتقبل للنشر الدراسات والبحوث المتعمقة وفقا للقواعد التالية:

1 - أن يكون البحث مبتكرا أصيلا ولم يسبق نشره، أو قُدِّم للنشر في وسيلة نشر أخرى، ويجوز للباحث أن ينشر بحثه في مكان آخر بعد نشره في مجلة «عالم الفكر»، مع الإشارة إلى ذلك.

2 - ألا يكون مأخوذا من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه.

3 - أن يتبع البحث الأصول العلمية المتعارف عليها في مجلة «عالم الفكر»، خصوصا فيما يتعلق بالتوثيق، بحيث توضع الهوامش في آخر البحث، ويشار إلى المصادر والمراجع في متن البحث بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين، وتُبيَّن بالتفصيل في قائمة في آخر البحث، وفق تسلسلها، تليها قائمة بالمصادر والمراجع مرتبة هجائيا.

4 - أن تكون الصور والجداول - إن وجدت في البحث - واضحة وموثقة.

5 - أن يتراوح عدد كلمات البحث أو الدراسة ما بين 8 آلاف و16 ألف كلمة.

6 - تُقبَل المواد المُقدَّمة للنشر - مطبوعة ومصححة - على أقراص مدمجة أو بالبريد الإلكتروني، ولا ترد الأصول إلى أصحابها سواء نُشِرت أو لم تُنشَر.

7 - تخضع المواد المُقدَّمة للتحكيم العلمي على نحو سري.

8 - البحوث والدراسات التي يقترح المحكمون إجراء تعديلات أو إضافات عليها تعاد إلى أصحابها لإجراء التعديلات المطلوبة قبل نشرها.

9 - تقدم المجلة مكافأة مالية عن البحوث والدراسات المنشورة، وذلك وفقا لقواعد المكافآت الخاصة بالمجلة.

المواد المنشورة في هذه المجلة تعبر عن رأي كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

ترسل البحوث والدراسات باسم الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب
ص . ب: 23996 - الصفاة - الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت
البريد الالكتروني: aalam_elfikr@nccal.gov.kw

المحتـوى

المقدمة 6

تدريس البلاغة العربية التاريخ، الحاضر، المستقبل 7
د. عماد عبداللطيف

الأبنية العروضية لمطالع القصيدة العربية 51
د. عبدالله غليس

شعرية القصيدة العربية في خطاب الاستشراق اختلاف المنطلقات وتنوّع التأويلات 89
أ. د. عبدالفتاح يوسف

شعريّة الفَقْد قراءة في ديوان «رثاء القمر» 121
د. إيهاب النجدي

علاقة التاريخ بالسيميولوجيا .. التاريخ العربي - الإسلامي نموذجًا 165
د. إبراهيم القادري بوتشيش

الكتابات التاريخية الأوروبية الحديثة في القرن التاسع عشر 207
المدرسة التاريخية الوضعية الأوروبية
أ. د. ناصر الدين سعيدوني

فهرس عالم الفكر 249

تقـــديـم

في الحَومة

بحمد الله أُقدِّم هذا العدد الجديد من «عالم الفكر»، وهو العدد الثاني الذي يصدر بعد أن أسند إليّ الإشراف على هذه المطبوعة ذات التاريخ، والعلامات المؤثرة.

لا أذكر هذا بذريعة، أو بأمل، أن القارئ لهذا العدد سيجد شيئا مختلفا عما سبق له أن اعتاده من هذه المجلة، لأنه: «إذا كان التغيير، أو التطوير، سنةَ الحياة، وأحد قوانينها الملزمة» فإن الحفاظ على الكيان، ورعاية السياق، وتقدير الألفة، من أهم ما ينبغي أن يرعاه «لاحق» أخذ موقعا بعد «سابق»!

إنني أقدِّر المسؤولية (الجادة والثقيلة) التي أُلقيت على كاهلي بإسناد أمر «عالم الفكر» إليَّ، لأنها - كما نقدِّر ونعرف - تصدر عن مستوى خاص لقارئ خاص، ولأهداف علمية وحضارية محددة، وفي هذا العدد أرجو أن يكون هذا المعنى قد تحقق، لا أقول: في تمامه، ولكن أقول: قدر الإمكان.

القارئ العزيز:

مادة هذا العدد (الخريفي) بين يديك، وعلى الرغم من أن فصل الخريف يوحي لدى مواطننا الشرقي (العربي) بالنهايات، فإن الخريف في ذاته - بالنسبة إلى الجهد العلمي - يشهد نضج الثمار، وحيوية الطبيعة، وتسارع الانتقال! فهل ستجد شيئا من هذه الملامح الثابتة للخريف منعكسة على محتوى هذا العدد؟ هل أستطيع أن أزعم أن قراءة الماضي في ضوء معارف الراهن ومناهجه المستحدثة، هي السمة المؤطرة لجملة هذه الموضوعات التسعة؟

مهما يكن من أمر، فإن هذا التصور - وإن كان شخصيا - ليس ملزما لك، كما أنه لا يكفي لإغرائك - عزيزي القارئ - بالإقبال على قراءة محتوى بحوث هذا العدد، بالعناية التي يستحقها؛ لأن هذا الاستحقاق سيحتاج إلى إرادة منك، أنت القارئ المعني بالواقع وبالمستقبل، والمشغول بالطرح العلمي لظواهر، وتصورات قد تتخيل أمام الذاكرة، ثم تغادر مرآتها من دون أن تترك أثرا.

إن طرق تدريس البلاغة تمثل إشارة بدء مهمة، فقد وصفت البلاغة العربية - قديما - بأنها علم لم ينضج ولم يحترق، ومن ثم من حقنا أن نتوقع تصورا منهجيا مستقبليا ينتمي إلى الآتي، حتى يبلغ النضج (وليس الاحتراق)، وبالمثل فإن الموضوع الأخير الذي يُعنى بالكتابة التاريخية الأوروبية الحديثة، ومن الطرح المنهجي العلمي نهاية، يحمل الإغراء نفسه الذي يحمله الموضوع الأول الخاص بالبلاغة.

أرجو ألا يكون في هاتين الإشارتين أي افتئات على الموضوعات الأخرى، فجميعها تحمل ثمارا علمية ناضجة، ووعيا منهجيا منفتحا، وفي هذا ما يجعل من الدعوة إلى العناية بمحتوى هذا العدد، والاحتفاظ به، واجبا يستحق الوفاء به.

أ. د. سعاد العبدالوهاب العبدالرحمن

تدريس البلاغة العربية
التاريخ، الحاضر، المستقبل

د. عماد عبداللطيف *

على مدى قرن ونصف القرن، درّس العرب علم البلاغة لمئات الملايين من الطلاب في مراحل التعليم الإعدادي، والثانوي، والجامعي، فلم يتخرج دارس عربي في مدرسة ثانوية، أو متوسطة، من دون أن يَدرُس موضوعا من موضوعات البلاغة؛ سواء أكان أسلوبا من أساليبها كالإيجاز والإسهاب، أم صورة من صورها المجازية، مثل التشبيه والاستعارة والكناية، أو شطرا من تاريخها القديم، أو الحديث؛ مثل سيرة عَلَمٍ من أعلامها، أو نُبْذة عن كتاب من كُتبها. ومِن ثمَّ، فإننا حين ننظر إلى مسألة تدريس البلاغة العربية من نافذة حجم البشر المعنيين بها، نكتشف أننا أمام مسألة شديدة الأهمية، جديرة بأن تحظى باهتمام كبير.

تزداد أهمية تناول مشكل تدريس البلاغة حين نُلقي نظرة على المعالجات السابقة له؛ إذ إنّ معظم الدراسات السابقة حول الموضوع تنشغل بأسئلة أساسية، تستنفد جهدها في الإجابة عنها؛ فالسؤال المحوري المطروح غالبا هو: ماذا ندرّس في مقررات البلاغة؟ وفي المقابل ثمّة سؤال مهمل هو: لماذا ندرّس مقررات البلاغة؟ وفي حين يُعطَى قليل من الاهتمام لسؤال مثل: كيف ندرِّس البلاغة؟ يكاد يُهمل تماما سؤال آخر ربما يكون مفتاح الإجابة، هو: ما حاجات الطالب الذي يدرُس البلاغة؟ وما إمكاناته؟

* جامعة قطر - كلية الآداب - قسم اللغة العربية - دولة قطر.

يهدف هذا البحث إلى استكشاف تاريخ تدريس البلاغة في أقطار العالم العربي، وفحص واقعه، واقتراح خطة مستقبلية لتجاوز مشكلاته؛ سعيًا إلى تجسير الفجوة القائمة في الدراسات المتاحة حول تدريسها؛ وذلك من خلال التركيز على إجابة أسئلة؛ منها: كيف دُرّست البلاغة قديما وحديثا؟ وما توجهات البحث في تدريسها؟ وما واقع تدريسها في الوقت الراهن؟ وما إيجابيات المقررات المتداولة لتيسيرها، وسلبياتها؟ وما المقترحات التي يمكن أن تؤدي إلى تطوير تدريسها؟ وفي سبيل السعي للإجابة عن السؤال الأخير سوف يتعرض البحث لأسئلة جزئيّة منها: لماذا نُدرّس البلاغة؟ أيَّ معارف أو مهارات نسعى إلى إكسابها لدارسيها؟ وكيف نُكسبهم إياها؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، يُعالِج البحثُ ثلاث مسائل أساسية، المسألة الأولى تخص الخبرات القديمة المتعلقة بأساليب تدريس البلاغة في البلاغات القديمة ومنهجياته؛ وتحديدا البلاغات المصريّة، والصينية، واليونانيّة، والعربيّة. ثم ينتقل، ثانيا، إلى تحليل واقع تدريس البلاغة الراهن في العالم العربي الحديث والمعاصر، وتشمل مقررات تدريس البلاغة، وطرق تدريسها، استنادا إلى نتائج استبيان ميداني، وفحص مدقق لمعظم كتب تدريسها. وأخيرا، يُقدِّم تصورا لبلاغة المستقبل؛ يتضمن تحديدا لأهداف تدريسها، وطرق التدريس، ومحتوى التدريس، وتوزيعه.

أولا - تدريس البلاغة .. إطلالة تاريخية

التاريخ كنز الخبرة، وإذا كان هذا القول يصدق بدرجات متفاوتة على أبعاد مختلفة من الأنشطة البشرية، فإنه يصدق بجلاء على تاريخ تدريس العلوم، فعلى الرغم من التطور الهائل في تقنيات التعليم ونظرياته، لم تحدث قطيعة تامة مع أساليب التعليم المختلفة السائدة في الماضي، بل طوِّرت تدريجيا، وبدرجات متفاوتة. وغني عن التأكيد أن تأمل الخبرة التاريخية لتدريس علم البلاغة، هو أمر مفيد في اقتراح طرق تعليم للمستقبل.

من حسن الحظ، أنه وصلت إلينا أخبار متنوعة بشأن كيفية تدريس علم البلاغة في الحضارات القديمة. يتباين ثراء هذه المعلومات؛ إذ تتسم بالاختزال والعمومية، فيما يتعلق بتدريس البلاغة في حضارتي مصر والصين القديمتين، على خلاف المعلومات التفصيلية المدققة التي وصلت إلينا بشأن تعليم البلاغات اليونانية القديمة. لكنها، في العموم، كافية لتكوين وجهة نظر جيّدة عن ماضي تدريس البلاغة.

1 - تعليم البلاغة في مصر والصين القديمة .. التعليم بالمحاكاة

يُرجِع سليم حسن ظهور مؤلفات أدبية خالصة في مصر القديمة إلى 2000 سنة قبل الميلاد[1]. وربما كان الفراعنة أوّل من ألّفوا في علم البلاغة بوصفه العلم الذي يُدرّس قواعد الكلام، على نحو

ما نقرأ في مفتتح تعاليم بتاح حتب (2670 قبل الميلاد تقريبا)؛ إذ يُبرهن جورج كنيدي، بالتفصيل، على أن هذه التعاليم هي «أقدم كتب البلاغة التعليمية المعروفة»[2]. وتوصَف تعاليم بتاح حتب - في وثيقة تعود إلى عصر الدولة الوسطى - بأنها «الكلام الحسن التعبير الذي نطق به الأمير العظيم... الوزير بتاح حتب، عندما كان يُعلّم الجاهل العلم، وقواعد الكلام المنسجم»[3]. ويبدو من هذا الوصف أن التعاليم استهدفت تقديم إرشادات بشأن قواعد الكلام المنسجم، انطلاقا من إدراك جلي لصعوبة الكلام البليغ «فالكلام الحسن أكثر اختفاء من الحجر الأخضر الكريم، ومع ذلك فإنه يوجد مع الإماء اللائي يعملن في تدوير أحجار الطواحين»[4]. و«صناعة الكلام أصعب من أي حرفة أخرى»[5]. وتشتمل التعاليم على توصيات للمتكلمين أمام الجمهور: «كن ثابت الجنان طالما تتكلم»، «وإن الذي يتكلم في المحفل لمفتن (أي يتفنن في الكلام)»[6].

وقد أدرك المصريون القدماء أهمية الكلام الحسن/ البليغ؛ فعلى سبيل المثال، تتضمن تعاليم مري - كا - رع عبارات تُمجّد قوّة الكلام، وتدعو إلى إتقانه، مثل «كُن صانعا للكلام، لتكون قوي البأس؛ لأن قوة الإنسان هي اللسان، والكلام أعظم خطرا من كل حرب، وهذا القول أشبه بقولنا (القلم أشدّ بأسا من اللسان)»[7]. وبعد عدّة قرون نجد عبارات شبيهة على لسان «آني» في تعاليمه لابنه، الذي يخاطبه بقوله «إذا كنت ماهرا في الكتابة فإن الناس أجمع يفعلون كل ما تقول»[8].

يُلاحظ سليم حسن أن المصريين القدماء كانوا يدركون الكلام على أنه صناعة، وينقل عن التعاليم المقدمة للملك مري - كا - رع (2040 - 2075 ق. م) هذه النصيحة: «عليك أن تُقلّد أجدادك، وتأمّل! إنّ كلماتهم مدونة في المخطوطات، فافتحها؛ لتقرأها، وقلّد معرفتهم، وبتلك الطريقة يصير صاحب الصناعة على علم»[9]. وتشير العبارة السابقة إلى أنّ التعلم بالتقليد، والمحاكاة، كان طريقة من طرق تعلم صناعة الكلام. وتتكرر في إرشادات أخرى أهمية الكتب التي ألفها الأقدمون في تعلُّم حرفة الكتابة، على نحو ما ورد في تعاليم «آني» لابنه: «خصِّص نفسك للكتب، وضعها في لبّك، وبذلك يكون كل ما تقوله ممتازا، كل وظيفة يُعيَّن فيها الكاتب، فإنه (لا بد) من أن يستشير فيها الكتب (وبذلك يلازمه النجاح)»[10]. ويبدو أن وجود كتب لتعليم حرفة الكتابة كان قاسما مشتركا بين بعض حضارات العصر القديم، على الرغم من تباين الأماكن والأزمان، على نحو ما تكشف الأعمال التي وصلت إلينا من حضارة الصين.

مازالت البحوث المنجزة حول البلاغة الصينية القديمة قليلة ومحدودة[11]، وعلى الرغم من أن الصينيين لم يبتكروا كلمة ترادف كلمة rhetoric اليونانية، فإنهم درسوا حزمة من الظواهر المتنوعة التي اعتاد الباحثون دراستها تحت مظلة علم البلاغة؛ مثل: استعمال اللغة في التحدث، والإقناع، وأنماط الخطاب، والكلام، والأسلوب، والبيان، والحجاج، والمناظرة، وغيرها[12]. وتذكر

ماري جاريت (2001) أنّ ما لدينا من تراث بلاغي صيني لا يتضمن كتابا محدّدا حول تعليم البلاغة، ومع ذلك، هناك «منذ أسرة التشين (265 - 420م) حتى القرن العشرين تراث من كُتب تُعلّمك كيف تكتب أنواع النثر والشعر المختلفة، كما ظهرت كتب فن الرسائل لتلبي الاحتياجات العملية. وكثيرا ما كانت تحتوي على أمثلة، وقُدِّمت تعليمات بشأن كيفية صناعة تلك النصوص في كتب العائلات التي بدأ توارُثها مع أسرة التانج، إضافة إلى وجود تعليمات بشأن كيفية كتابة التقارير الرسمية والرسائل في أواخر كتيبات الإرشادات الموجهة للموظفين. وكانت هناك، بالطبع، كتب تعلم كتابة مقالات الوظيفة العامة، تلك المسمّاة بالمقالات ثُمانية الأرجل، مشفوعة بعدد من المقالات الناجحة»[13].

وعلى الرغم من المعلومات المهمة التي وصلتنا بشأن تدريس البلاغتين المصرية والصينية، فإن هذه المعلومات لا تُقدّم أيّ صورة واضحة لتدريس هذا العلم. وعلى خلاف ذلك، تركت الحضارة اليونانية تسجيلا شاملا لتدريس هذا العلم، وهو ما يعود إلى أمرين: أولهما قرب العهد نسبيا بهذه الحضارة التي نشأت بعد أن قدّمت الحضارة المصرية أهم منجزاتها بأكثر من ألف عام، والثاني هو المكانة المحورية التي شغلها علم البلاغة في بنية المعارف اليونانية القديمة. وقد كان الثراء المعرفي للبلاغة اليونانية شركا وقع فيه نفر من الباحثين الذين ظنُّوا أنها اخترعت هذا العلم، غير مسبوقة بآخرين.

2 - تعليم البلاغة في اليونان القديمة .. طرق تدريس مختلفة لبلاغات مختلفة

ترك اليونانيون القدماء الإسهام البلاغي الأهم والأشمل فيما وصل إلينا من تراث الأقدمين. ولم يقتصر ثراء هذا الإسهام على النظريات والمقاربات البلاغية، بل امتدّ أيضا إلى طرق تدريسها؛ فقد أولى البلاغيون اليونانيون جزءا من اهتمامهم لتأمل ممارسات تدريس العلم، وهو ما يرجع إلى أن طرق تدريس البلاغة كانت أحد ميادين الصراع بين البلاغيين لقرون طويلة. إنّ التحولات الجذرية التي طرأت على علم البلاغة منذ دشّن السوفسطائيون ممارساتها البحثية والتدريسية في القرن الخامس قبل الميلاد، وثيقة الصلة بالانتقادات المتواصلة لطرق تدريسها. ولإعطاء صورة واضحة عن تدريس البلاغة في اليونان القديمة، سوف أتتبع بعض أهم ممارسات تدريسها، استنادا إلى عدة مصادر، لعل أهمها الفصل الذي كتبه الدكتور عبدالله المسلمي عن هذا الموضوع في تقديمه ترجمة محاورة منكسينوس التي تحمل عنوانا فرعيا هو «عن الخطابة».

يبدأ المسلّمي تتبعه طرق تدريس البلاغة من بداية نشأتها مع السوفسطائيين. ويذكر أنهم اضطلعوا: «بتعليم فن الكلام (الريطوريقا)، وكان جورجياس (483 - 375 ق. م) فارس هذا الميدان، وظل جميع من تعرضوا للريطوريقا بعد جورجياس يسيرون على قواعده التي تتكون من ثلاثة

عناصر: المقابل، وتوازن العبارة، والسجع. كان الأستاذ يُعِدُّ نموذجا مكتوبا، ربما يكون موضوعه مستقى من الميثولوجيا، ولكنه يتناول في الوقت ذاته؛ إما الشعر وإما الأخلاق وإما السياسة. وبعد أن يستمع الطلبة إلى الدرس يقومون بدراسة النموذج وحدهم. وكانت الموضوعات توضع تحت الفحص، ثم يُدرِّب الطلبة على موضوعات مختلفة، وبعد ذلك كان عليهم أن يستخدموا ما تعلموه في موضوعات أخرى مبتكرة. ولمّا كانت الريطوريقا تتناول موضوعات متنوعة فقد اهتم السوفسطائيون بتعليم تلاميذهم الثقافة العامة أيضا، سواء ما كان يتصل بالمواد النظرية، أو العلوم الطبيعية والنظرية»[14].

ينتقل المؤلف إلى طريقة تدريس البلاغة لدى أشهر معلمي البلاغة بعد جورجياس؛ أعني إيزوقراط (338 - 436 ق. م)، الذي جعل من تدريس الخطابة الغاية القصوى من تعليم الطبقة الراقية، ووفقا للمسلّمي فإن «التعليم العالي عنده هو التدريب على القدرة على إلقاء خطبة ذات معنى ممتاز. وكانت المعرفة عنده لا تأتي في نفس مرتبة القدرة على إفهام الآخرين»[15]. ويذكر المسلّمي أن منهاج تدريس إيزوقراط للبلاغة يقوم على أن «تعليم فن الريطوريقا هو فن إبداع وخَلْق... ويرى أن الخصائص الأخلاقية للمعلم تطبع نفسها على الطالب»[16].

يمكن النظر إلى مساهمات المدرسة السوفسطائية ومدرسة إيزوقراط على أنها تمثل توجها مستقلا في تدريس البلاغة؛ إذ يجمع بينهما التعامل مع البلاغة بوصفها محور عملية التدريس، ووضع أغراض عمليّة مباشرة نصب أعين الطلاب، تتعلق تحديدا بحيازة المكانة والسلطة؛ سواء في المحاكم أو المحافل السياسية. وفي مقابل هذا التصور لمحورية علم البلاغة في العملية التعليمية، نجد تصوّر الفلاسفة، لاسيما أفلاطون وأرسطو. فقد هاجم أفلاطون بضراوة تدريس البلاغة في عصره؛ استنادا إلى أنها أشبه بتعليم تقنيات الحيل، منها بإكساب الدارسين معرفة حقيقية. كما انتقد الأساس الأخلاقي الذي تفتقده ممارسات تعليمها[17]. وقد دافع أفلاطون بقوة في محاورة جورجياس عن إلقاء البلاغة في البحر، وإحلال تعليم الجدل محلها، وجسّد أسوأ صورة للطالب الذي يدرس البلاغة في شخصية كاليكاليس[18]. وحين خفّف من حدة انتقاده لتدريسها في محاورة فيدروس، دافع عن ضرورة فصلها عن السياقات التقليدية التي تشتغل فيها (السياسية والقضائية). وعلى خطى أستاذه، انتقد أرسطو تدريس السوفسطائيين البلاغة في نص دال، يقول فيه: «إن المنهج التعليمي لأولئك الذين يعلِّمون فن الخطابة القضائية من أجل الأجر إنما يُشبه نظام جورجياس. لقد كان، هو وزملاؤه، يُعِدُّون الأحاديث الريطوريقية [البلاغية]؛ كي تُحفظ عن ظهر قلب. وكان معلمو الخطب القضائية يدبجونها على شكل سؤال وجواب. والسائد هو أن مثل هذه الأحاديث كانت تشتمل على الحوار بين طرفي النزاع. ونتيجة لذلك كان التعلم سريعا،

ولكنه غير منظم. واعتقد المعلمون أنهم يستطيعون أن يعلِّموا (تلاميذهم) ليس الفن، وإنما نتائجه. كمن يدَّعي المعرفة بما يمنع القذى عن القدم، ولا يُعلّم صناعة الأحذية، ولا كيف يُخرج الحذاء المناسب، بل يعرض أنواعا عديدة من أطقم الأقدام. مثل هذا المعلم يأتي ليسد حاجة عمليّة، لا ليُعلّم فنا»[19].

ينتقد أرسطو في النص السابق تدريس نوع بعينه من الخطابة هو الخطابة القضائية، في سياق تاريخي محدّد، لم يكن يُسمح فيه للمتقاضين بالاستعانة بمن ينوب عنهم في رفع الدعوى أو الدفاع. ومن ثمّ، كان المتقاضون يلجأون إلى خدمات مدرسي البلاغة بشكل مؤقت لتحسين أدائهم الخطابي في أثناء التقاضي. لكن ما يعنينا في هذا السياق أمران:

الأول: أن تدريس البلاغة اليونانية، منذ نشأتها، كان مدفوعا بأغراض عمليّة حياتيّة مباشرة، ولم يكن نشاطا متعاليا، أو مفارقا للواقع. وعلى الرغم من ضرورة الوعي بالمشكلات المترتبة على الطبيعة النفعية للبلاغة، فإن استعادة هذا البعد العملي لعلم البلاغة ضرورة في زمن يشهد نزوعا متواصلا نحو سد الفجوة بين المعارف التي يتعلّمها البشر، وحاجات المجتمعات التي يعيشون فيها.

الثاني: أن طريقة تدريس السوفسطائيين للمهارة البلاغية قديما كانت تقوم على بناء نموذج تعليمي يحاكي ظروف الواقع المستهدف من تعلم البلاغة؛ فمتعلمو الخطابة القضائية كانوا يخوضون تجربة تقاضي مماثلة لوقائع التقاضي الفعلية، ومن الجلي أن مثل هذه الصلات بين البلاغة والواقع في حاجة إلى استعادة شاملة.

في وقت لاحق، التحم بهذا البُعد العملي التداولي للبلاغة بُعد جمالي؛ يقرن البلاغة بالأدب، على نحو ما عرفنا من مقررات مدارس البلاغة في العصر الهللييني. فوفقا لجورج كنيدي، أنشأ الهللينيون مدارس مستقلة لعلْمَي النحو والبلاغة. وكان التحاق التلاميذ بالمدرستين يتم وفقا لتتابع زمني؛ إذ يقضون سنواتهم المبكرة في مدارس النحو، ثم ينتقلون بعد ذلك إلى مدارس البلاغة، ويصف كنيدي دراسة التلاميذ في المدرستين على النحو الآتي: «بعد أن يتعلم الطفل القراءة، ينتقل إلى مدرسة النحويين grammaticus؛ بهدف التعمق في دراسة اللغة والأدب... وينقسم التدريس عادة إلى ستة أجزاء: القراءة الجهرية، وتشمل فهم العَرُوض الشعري، والتعرف على الصور البلاغية في النص، وشرح معنى الكلمات نادرة الاستعمال والإشارات التاريخية، وبناء أصول الكلمات، والتدرب على روابط الأفعال، ونقد الشعراء وأشعارهم من منظور النحويين»[20].

يذكر كنيدي أن التلاميذ كانوا ينتقلون إلى مدارس البلاغة، حين تكون أعمارهم ما بين الثانية عشرة والرابعة عشرة؛ ليدرسوا تقنيات كتابة النثر، والحجاج، والإسهاب، والمحسنات البلاغية، بما

فيها الصور البلاغية. وعلى الرغم من الاختلاف بين مقررات مدارس النحو ومدارس البلاغة، توجد بعض التداخلات بين ما يُدرس فيهما؛ فطلاب الصفوف المتقدمة في مدارس النحو كانوا يدرسون الإنشاء والمجاز، كما أن مدارس البلاغة كانت تدرِّس النحو في بعض الفصول. وقد اختصتْ مدارس البلاغة بتعليم الطلاب أسس النظرية البلاغية. وتفاوتت طرق التدريس بين الاعتماد على كتاب مدرسي أو تقديم محاضرات شفهية، وتَرْك الطلاب يدونون ملاحظات بشأنها[21]. ويذهب كنيدي إلى أنه لا يوجد دليل على وجود اختبارات مكتوبة. وكان المعلمون يطلبون من التلاميذ ممارسة الخبرات التي اكتسبوها في الصف، وذلك بأن يُطلب منهم كتابة خطب في موضوعات محددة، وعرضها على الأساتذة لتصحيحها، ثم حفظها عن ظهر قلب؛ لإلقائها في الفصل[22].

3 - تدريس البلاغة العربية .. مفارقة العلم والمهارة

في حدود معرفتي، لم تصل إلينا معلومات دقيقة وافية بشأن كيفية تدريس علم البلاغة في التراث العربي. لقد عرف العرب أشكالا من المدارس النظامية في دمشق، وبغداد، والقاهرة، وفاس، وغيرها من الحواضر العربية. وكانت البلاغة عِلما من علوم العربية، وعلم آلة من علوم القرآن، ومبحثا من مباحث الفلسفة وعلم الكلام؛ أي أنها كانت إحدى أكثر المعارف استحواذا على اهتمام الباحثين في عصر ازدهار الحضارة العربية. ومع ذلك، فإن كيفيّة تدريسها للطلاب لم تكن موضوعا للبحث والاستقصاء[23]. ومن هنا تتبدى أولى مفارقات تدريس البلاغة؛ وهي أن علم البلاغة - وهو أحد أكثر العلوم معيارية في التراث العربي - لم يُنظّر معياريا لتدريسه في عصره الذهبي القديم.

يمكن التمييز بين ميدانين لتعليم البلاغة، الأول: تدريس علم البلاغة، أعني تدريس مسائله النظرية، ومصطلحاته، ومفاهيمه. والثاني: إكساب المهارات البلاغية؛ أي المهارات المرتبطة بإنتاج كلام بليغ؛ مثل الخطبة، أو القصيدة، أو الرسالة. ومن الواضح أن الأمرين متداخلان؛ فتدريس علم البلاغة (الإنشائية) يهدف - نظريا على الأقل - إلى إكساب الدارس المهارات البلاغية؛ والعكس صحيح؛ أعني أن تدريس المهارات البلاغية يُنجَز في الأساس بواسطة دراسة العلم. لكن هذا التصور المبسط للعلاقة بين العلم واكتساب المهارة لا ينطبق على البلاغة لا في ماضيها، ولا حاضرها. فقد أنتج العرب بعض أرقى النصوص «بلاغة» - لو صح التعبير - قبل تأسيس علم البلاغة بقرون؛ فقبل اختراع علم البلاغة بزمن طويل، كان العرب قد أنشدوا شطرا من أجمل قصائدهم، وألقوا بعض أروع خطبهم، وأوعظ وصاياهم، وحِكَمَهم... إلخ. وفي مرحلة لاحقة، كان الطلاب يدرسون أدق وأشمل تصور للبلاغة العربية القديمة ممثلا في بلاغة السكاكي؛ لكنهم لم يُنتجوا إلا أكثر النصوص ضحالة وتكلُّفا.

لا تقتصر مفارقة العلم والمهارة على البلاغة العربية وحدها؛ وإن كانت تتجلى عند العرب في أقصى أشكالها حدّة. فقد آمن شطر كبير من العرب بأن المهارات البلاغية فطرة موهوبة، لا مهارة مكتسبة. وهو ما تجسده - على أفضل نحو - عبارة الجاحظ الشهيرة: «وكل شيء للعرب، فإنّما هو بديهة وارتجال»[24]. وظهرتْ بسبب ذلك مفارقة مهمّة أثّرت، على نحو جذري، في فهم غاية علم البلاغة على مدار تاريخه؛ هي مفارقة المهارة والتعلّم. وتمثّل هذه المفارقة تحديا للتصور الشائع بأن علم البلاغة تُهيمن عليه النزعة المعيارية. إذ تجيء على النقيض من الدعوى الأساسية للبلاغيين العرب، ممن ذهبوا إلى أنّ دراسة البلاغة تدعم القدرة على إنتاج الكلام البليغ، ولعلّي أوضح هذه المفارقة من خلال حوار أورده العقاد في كتابه «مطالعات في الكتب»، فهو يروي حوارا دار بينه وبين ناقد آخر حول جدوى اكتساب المعرفة البلاغية في التراث العربي:

- «**الناقد:** إن البلاغة في الأقدمين سليقة موروثة لا تُكتسَب بالممارسة، ولا تُدرَس في الكتب.
- **العقاد:** إن الذي تُسميه أنت سليقة إنْ هو إلا العادة التي تسربت إليك من الإدمان، ...
- **الناقد:** ليكن في الجاحظ ما فيه، فحسبه أنه صاحب سليقة، وهذا أصل إحسانه، وسر إعجاب المعجبين به.
- **العقاد:** فمن أين أتى ابن المقفع بالبلاغة، وهو أعجمي، ولا عرق له في العربية؟
- **الناقد:** إنه نقلها عن الرواة، ولَسَاعةٌ واحدة من تلقين الرواة أبرك من عمر ينقضي في المطالعة والحفظ.
- **العقاد:** وأين هي كتابات أولئك الرواة؟ وكيف أهملهم الناس، وذكروا ابن المقفع، وهم أساتذته الذين أخذ عنهم البلاغة، وتعلّم منهم الكتابة! فتململ قليلا وقال (الناقد): هذا هو موضع الخلاف بيننا وما أرانا نتفق، وسأكتب، وسأشرح، وسأفصل، إلى آخر ما قال»[25].

بالطبع تكمن علل متعددة وراء المفارقة بين تدريس علم البلاغة وإكساب المهارات البلاغية؛ لعل أهمها هيمنة وعي نظري بأن غاية علم البلاغة العربية هو تقدير إعجاز النص القرآني؛ بما يعني هيمنة الوظيفة التحليلية على غاياته، ومراميه. ويرى ابن خلدون أن دراسة علم البلاغة لا تؤدي إلى اكتساب المهارات البلاغية. ويحاجج بأن ملكة البلاغة «إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة البيان. فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها، وقد مرَّ ذلك. وإذا تقرر ذلك، فملكة البلاغة في اللسان تهدي البليغ إلى وجود النظم وحسن التركيب الموافق لتراكيب العرب في لغتهم ونظم كلامهم»[26]. ومن الجلي أن ابن خلدون ينسب إلى تعلم علم البلاغة دعم القدرات التحليلية والنقدية، وليس القدرات

الإنشائية، التي جعلها نتاجا للممارسة فقط، مُركّزا على آليتي الحفظ والترديد بوصفهما الطريق الذهبي إلى اكتساب المهارات البلاغية.

ومع ذلك، لا نَعدم أن نجد في التراث العربي إشارات إلى تعليم المهارات البلاغية؛ إذ يذكر شوقي ضيف أنّ المتكلمين هم أول من وضعوا أصول علم البلاغة «ويرجع ذلك إلى ما كانوا يأخذون أنفسهم به من تلقين الشباب في البصرة كيف يُفحمون خصومهم، وكيف يصوغون كلامهم صياغة تخلب ألباب سامعيهم؛ مما جعلهم يعالجون الموضوعين الأساسيين للبلاغة: ماذا نقول؟ وكيف نقول؟»[27]. وقد ترك المتكلّمون كتبا في تعليم طرق الحجاج والجدل؛ غير أنّها لم تدخل في التراث الرسمي لعلم البلاغة. ويبدو أنّ دروس المعتزلة التي يشير إليها ضيف كانت شفهيّة، ولم تؤسّس هذه الدروس تقاليد تعليمية على نحو مثيلاتها اليونانية. وربما كان للمحن التي تعرض لها المعتزِلة على مدار تاريخهم أثرٌ في ذلك.

وعلى نحو مشابه، قدّمتْ كتب تعليم الترسل والإنشاء نصائح وتوصيات للمنخرطين في هذا النوع من النشاط البلاغي؛ على نحو ما نجد في كتاب «حُسن التوسّل إلى صناعة الترسّل»، لشهاب الدين الحلبي (ت: 735هـ). يحدد شهاب الدين أمورا كليّة يجب على المنخرطين في صناعة الترسل القيام بها، وهي حفظ القرآن الكريم (ص2)، والحديث الشريف (ص3)، ودراسة النحو، والإعراب بخاصة (ص4)، والاطلاع على معاجم اللغة، وحفظ خطب البلغاء، ومخاطباتهم، ومحاوراتهم، ومراجعاتهم (ص5)، والنظر في أيام العرب وحروبهم (ص7)، والنظر في التواريخ، وحفظ أشعار العرب (ص8)، والنظر في رسائل المتقدّمين (ص9)، وكتب الأمثال (10)، والأحكام السلطانية (ص11). وفي المقابل، يُخصّص شهاب الدين معظم كتابه للحديث عن «أمور خاصة... من المكمّلات لهذا الفن، وإنْ لم يُضطر إليها ذو الذهن الثاقب، والطبع السليم... إلخ»[28]؛ تتضمن علوم المعاني، والبيان، والبديع، وكتب إعجاز القرآن. ومن الجلي أن شهاب الدين لا ينظر إلى علوم البلاغة بوصفها مما لا يُستغنى عنه في صناعة الترسّل، وإن كان يخصها بجُلِّ كتابه.

تتسق النزعة للتعلم عبر الحفظ، التي تجسدها نصائح الحلبي السابقة، مع مجمل فلسفة تدريس اللغة في التراث العربي. ويمكن لنا في هذا السياق أن نستحضر قول ابن خلدون في شأن تعلُّم الفصحى القديمة (أو لغة مضر بمصطلحه)؛ إذ ينصح من يرغب في تعلّمها بأن: «يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثُم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتآليف كلماتهم، وما وعاه

وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة. ويحتاج - مع ذلك - إلى سلامة الطبع، والتفهم الحسن لمنازع العرب، وأساليبهم في التراكيب، ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال. والذوق يشهد بذلك، وهو ينشأ ما بين هذه الملكة والطبع السليم فيهما كما يذكر بعد. وعلى قدر المحفوظ، وكثرة الاستعمال، تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا»[29].

يمكن أن نسُدّ الفجوة في نقص المعلومات الخاصة بتدريس البلاغة من خلال قياس علم البلاغة على غيره من العلوم النظرية التي كانت تُدرَس في تلك الحقبة. فقد كان تدريس العلوم النظرية يُنجَز - غالبا - عبر عمليتين، يُجمَع بينهما، أو يُقتصر على إحداهما، الأولى: هي القراءة على العالم أو الشيخ، سواء أكان المقروء من تأليف الشيخ، أم من تأليف غيره. والثانية: هي إملاء الشيخ الأفكار والمعلومات على طلابه. وبالطبع يصدق هذا على كتب البلاغة النظرية العامة، مثل الصناعتين، والعمدة، والدلائل، والأسرار، والمفتاح، وغيرها. أما مهارات البلاغة التطبيقية؛ مثل مهارات الكتابة في الدواوين، وتعلم كتابة الشعر والخطب، فربما كانت تُتعلم بملاحظة الطالب لشيخه، ومحاكاته من ناحية، وحفظ ذخيرة ضخمة من النصوص البليغة من ناحية أخرى. وذلك على نحو مشابه لتعلم الحرف المهنية، أو «الصنعة».

مهما يكن من أمر، فإن ما يعنينا أكثر هو أن التراث العربي لا يكشف عن أن البلاغيين العرب أولوا موضوع تدريس البلاغة عناية كبرى. فلم يكتبوا عن ممارسات تدريسها، وإنْ عُنوا في مفتتح كتبهم دوما بغاية تدريسها. وعلى خلاف ذلك، فإن العرب المحدثين اهتموا بقضايا تدريس البلاغة؛ محفَّزين بتطور منهجيات التدريس والتربية من ناحية؛ والحاجة إلى تقديم مراجعات نقدية للبلاغة القديمة من ناحية أخرى. وسوف أعرض - فيما يأتي - بعض أهم المعالجات النقدية لتدريس البلاغة في العقود الأخيرة؛ بهدف إكمال صورة تدريسها عبر التاريخ.

4 - تعليم البلاغة العربية في العصر الحديث

تحت وطأة الصدمة الحضارية التي عاشها العرب منذ أواخر القرن الثامن عشر، قُدِّمت مراجعات نقدية لمحتوى البلاغة ومناهجها في دول المشرق العربي. وتحتاج دراسة هذه المراجعات إلى بحث مستقل، يُعنى بدوافعها، وطموحها، وتصوراتها للشكل الأمثل للمحتوى المعرفي، وطرق تدريسه. وقد ركزتْ هذه المراجعات - غالبا - على نقد المحتوى البلاغي، واقتصاره على المتن السكاكي تحديدا، على نحو ما نرى عند الشيخ محمد عبده، والشيخ أمين الخولي، وغيرهما. لكن نقد طرق تدريس البلاغة لم يحظ بعناية مماثلة. وسوف أتتبع موقف العرب المحدثين من تدريس البلاغة على وجه التفصيل، موليا عناية خاصة للتوجهات الرئيسة في تعليم البلاغة[30].

يمكن التمييز بين نوعين من البحوث المعنية بتدريس البلاغة في الوقت الراهن: الأول بحوث تُعالج تدريس البلاغة فيما قبل الجامعة، وهي دراسات ميدانية تجريبية، يُنجزها - عادة - باحثون تربويون، متخصصون في مناهج اللغة العربية، وطرق تدريسها. أما النوع الثاني فهي بحوث تخص تدريس البلاغة في المرحلة الجامعية، وهي، غالبا، دراسات ذات طابع نظري، تأملي، يُنجزها متخصصون في البلاغة في كليات الآداب، واللغة العربية، وما يناظرها. ويهتم أصحابها - غالبا - بنقد المحتوى العلمي المدروس، وقد بدأتْ مبكرا في الثلث الأخير من القرن التاسع عشر؛ ولم تتوقف عن الصدور منذ ذلك الحين. ونظرا إلى أهمية هذين النوعين من البحوث؛ فسوف أقدم مراجعة نقدية لأهم منجزاتهما.

أ - تدريس البلاغة فيما قبل الجامعة

أدى ازدهار البحوث التربوية الميدانية، منذ النصف الثاني من القرن العشرين، إلى تراكم كمٍّ كبيرٍ من الدراسات المتعلقة بتعليم البلاغة. وعادة ما تكون عينتها البحثية من طلاب المدارس الإعدادية أو الثانوية، أو دارسي العربية من الناطقين بغيرها، وتبحث في أثر متغير أو أكثر في تعليم البلاغة؛ مثل طرق التدريس، أو المحتوى، أو وسائط التعلم، أو خصوصية المكان.

تتعدد القضايا البحثية التي تعالجها هذه الدراسات الميدانية؛ إذ ينشغل بعضها بفحص كفاية معلمي ومعلمات البلاغة، وتقوم بقياس القدرات التي يجب عليهم/ ن أن يتمتعوا/ ن بها؛ ليُحققوا/ ن تدريسا جيدا لها، مثل دراستي سارة العتيبي (2006)، ووفاء العشيوي (2011) حول تقويم مستوى معلمات البلاغة في تدريس البلاغة[31]. كما تُعالج بعض الدراسات طرق تدريس البلاغة، في مرحلة التعليم العام مثل دراسة نادية عباس (2009)، التي فحصتْ أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية، واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي[32].

تهتم، كذلك، العديد من الدراسات باستكشاف الصعوبات التي تواجه تدريس البلاغة في المدارس؛ فقد سعى المعشني (1995) إلى تحديد مشكلات تدريس البلاغة في الثانوية العامة بسلطنة عمان، واستكشاف جذورها، واقتراح حلول لها. وذلك من خلال استكشاف وجهات نظر الطلاب والمعلمين بشأن هذه العناصر الثلاثة. وخلص البحث إلى وجود عدد من المشكلات في تعليم البلاغة؛ منها ضعف إقبال الطلاب على تعلمها، وضعف مهاراتهم في التذوق الأدبي، وقلة الأمثلة، وجفاف المادة وجمودها، وندرة استعمال الوسائل التعليمية في تدريسها، وضعف مستوى توظيف ما يتعلمه الطلاب في حياتهم العملية. أما الحلول التي تقدمها الدراسة فتتلخص في «تنقية البلاغة من تأثيرات الفلسفة والمنطق، وتقديمها بطريقة شائقة تركز على التذوق الأدبي، واستعمال الوسائل التعليمية الملائمة للبلاغة، والإكثار من التدريبات والتطبيقات البلاغية في دروسها»[33]. وتتلاقى هذه النتائج مع نتائج أبحاث سابقة حول الموضوع نفسه[34].

ومن الدراسات التي حاولت استقصاء مشكلات تدريس البلاغة في المدارس الثانوية دراسة دارين سمو (2011) «مشكلات تدريس البلاغة في مرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب». وقد رصدتْ مشكلات تتعلق بالأهداف، والمحتوى والكتاب المدرسي، والوسائل التعليمية، والتقويم، ومهارات التدريس. ووجدت الباحثة فروقا ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمي والأدبي في طبيعة مشكلات تدريس البلاغة. وقدمتْ توصيات مهمة منها الربط بين منهاج البلاغة والحياة، والاستعانة بكوادر متخصصة، ومؤهلة لوضع منهاج البلاغة، ودعم دروس البلاغة بالأمثلة، والتطبيقات، والموازنات، والتركيز على تحليل الظواهر البلاغية، وتأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا[35]. في حين يذهب الشمري (2016) إلى أن أكبر مشكلات تدريس البلاغة تتعلق بالطالب؛ ويفصّل ذلك في أمرين: الأول تدني معرفة الطالب بأهداف تعليم البلاغة، والثانية شعور الطلاب بعدم انتفاعهم بدروس البلاغة في حياتهم اليومية[36]. علاوة على ذلك، قدمتْ الزاوي (2016) معالجة دقيقة لصعوبات تدريس البلاغة العربية في المرحلة قبل الجامعية في المغرب. وقد ميّزت بين صعوبات المحتوى والصعوبات العامة. تتضمن الأولى عدم الاحتكام إلى مبدأ وظيفي في تصنيف ظواهرها وانتقائها، وتكثيف الظواهر في حصة واحدة، ومعالجتها بطريقة مسطحة، والتردد بين المداخل القديمة والمعاصرة لدراستها، وغياب تشخيص المقامات، والتنافر بين السياقين المقامي والمقالي للظاهرة[37]. أما المشكلات العامة فتشمل إغفال الإجراءات التي تُحوّل الغايات إلى أهداف محددة، وتغييب تحديد الأعمار المستهدفة، وإغفال التنسيق بين فروع مادة اللغة العربية، وعدم الانسجام بين حجم الكم المدروس، والوقت الزمني المتاح لتدريسه، وإهمال الفروق المتباينة بين الدارسين، والافتقار إلى الوسائل الإيضاحية، وغلبة الطريقة التلقينية[38].

على نحو مشابه، تهتم دراسات ميدانية أخرى بفحص مشكلات تدريس البلاغة العربية، لكن ليس لأهل العربية، وإنما لدى الناطقين بغيرها، مثل دراسة الزيادات (2016) حول صعوبات تعليم البلاغة في جامعة شرناق التركية، والتي استطلع فيها رأي مائة من طلاب الجامعة بشأن الصعوبات التي يواجهونها في تدريس البلاغة، والحلول التي يقترحونها لذلك. وأشار الطلاب إلى وجود صعوبات تخصُّ قواعد البلاغة وأساليبها، وطرق تدريسها، وغياب الدافعية عند الطالب، والقدرة عند الأستاذ[39]. كذلك سعتْ دراسات أخرى إلى تقديم محتوى بلاغي موجه للطلاب الناطقين بغير العربية. فقد اقترح الهدهد (2013)، مقررا تعليميا للبلاغة، موجها إلى الناطقين بغيرها. ويخلو الكتاب من أي تمهيد نظري يوضح خصوصيات تدريس البلاغة للناطقين بغيرها، ولا يتضمن أيّ تفسير، أو تعليل، لاختيار موضوعات الكتاب، ولا طريقة تأليفه. ويبدأ الكتاب بعد صفحة التصدير بالحديث مباشرة في علم المعاني من دون أي تمهيد حول العلم، أو تاريخه،

أو ضرورات تدريسه... إلخ. وإذا نظرنا إلى محتوى الكتاب نجده محاكاة موجزة لكتب تدريس البلاغة في المراحل الثانوية؛ إذ يستند إلى التصور السكاكي التقليدي، ويتتبع الطريقة المستعملة في كتاب «علوم البلاغة» للمراغي؛ من حيث البدء بتعريف القاعدة، وتقديم أمثلة، ثم تمرينات.

اهتمّت أعمال أخرى بتدريس البلاغة للناطقين بغيرها، محفّزة بالتوسع في استعمال الوسائط التقنية في التدريس. فقدّم علي عبدالرحيم (2014) دعوة لتعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها، باستخدام الوسائط المتعددة في إطار اللسانيات التداولية[40]، غير أن هذه الدعوة لم تتجاوز الوعد المسجّل في عنوان البحث؛ ولم تتحول إلى مقترح أو مشروع؛ إذ لم يقم البحث بالربط بين البلاغة واللسانيات التداولية على نحو ما تعِدُ مقدمته.

ويبدو أن لهذا الوعد المجهض نظيرا أسبق؛ فقد وعدتْ دراسة هاشمي والعزاوي (2005) بتقديم رؤية محوسبة لتدريس البلاغة العربية، غير أن هذه الرؤية المحوسبة لم تتعد نقل درس من دروس البلاغة (الجناس)، إلى شاشة الحاسوب؛ فلم يُجر المؤلفان أي معالجة للمادة، بالتغيير، أو الإضافة، وإنما نقلا صفحات مأخوذة من كتاب مدرسي إلى الحاسوب؛ وبعبارة أخرى، فإنّ الحاسوب اعتُبر سبورة إلكترونية لا أكثر[41]. وتبدو هذه المشكلة جزءا من مشكلة أكبر تخص منهجية تأليف الدراسة في العموم. فقد بُنيت الدراسة على نحو مغاير لما هو مألوف في البحث الأكاديمي؛ إذ خصّص المؤلفان فصلها الختامي لعرض الدراسات السابقة حول تدريس البلاغة، في حين أن الموقع الطبيعي لعرض الدراسات السابقة هو الفصول الأولى من الدراسة، إذ إن تقديم مراجعة نقدية للدراسات السابقة هدفه تسويغ إنجاز الدراسة، وإبراز ضرورتها. وفي الحقيقة، فإن خطة دراسة هاشمي والعزاوي تبدو مفتقرة إلى التماسك، والمنطقية في عمومها؛ فقد أفرد المؤلّفان الفصل الأول من كتابهما للتحدث عن نظرة التربية الحديثة إلى اللغة، والثاني للتحدث عن نظريات التدريس، واتجاهاته الحديثة. والفصلان اللذان يحتلان ثلث الكتاب، يقدمان معلومات معروفة بشأن موضوعات غير وثيقة الصلة بموضوع الكتاب. وعلى النحو ذاته، فإن الفصل الثالث من الكتاب لا يُعالج إشكال تدريس البلاغة على نحو دقيق، بل يُقدّم معلومات متداولة بشأن نشأة البلاغة، وأهميتها، وعلاقتها بالعلوم الأخرى، وعلاقتها بالقرآن، وجزء من تاريخها. وتأخرت البداية الفعلية لمناقشة موضوع الكتاب حتى الفصل الرابع (ص173، وما بعدها). وكان الأحرى بالمؤلّفَين حذف الفصول الثلاثة الأول، والبدء بالفصل الأخير الذي أُفرد لمراجعة الدراسات السابقة حول الموضوع.

ومع ذلك، فإنّ دراسة هاشمي والعزاوي مفيدة من جانبين، الأول: هو تقصيها مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الجامعية بواسطة الاستبيانات الميدانية، والثاني: هو تقديم ملخصات

وصفية للدراسات السابقة حول تدريس علم البلاغة. وذلك، على الرغم من غموض كثير من بنود الاستبيان، وتداخلها، وغياب البُعد النقدي في عرض الدراسات السابقة.

عرضتُ فيما سبق بعض مجالات اهتمام الدراسات العربية الميدانية بتدريس البلاغة، وهي تخص، في معظمها، تدريس البلاغة في المدارس العامة، وتركز على الأبعاد المختلفة التي تؤثر في تدريسها، مثل طرق التدريس، وقدرات الأساتذة، وتأهيل الطالب... وغيرها. وعلى النقيض من ذلك، فإن الدراسات المعنية بتدريس البلاغة في الجامعة تكاد تركّز على المحتوى العلمي، وتستند بشكل كلّيّ على التأملات النظرية، وليس البحث الميداني، ويحتاج هذا إلى تفصيل.

ب - تدريس البلاغة في المرحلة الجامعية

في موازاة هذا التيار من البحوث التربوية الميدانية المعنية بتدريس البلاغة في مؤسسات التعليم قبل الجامعية، هناك تيار آخر من الدراسات النظرية التي أنجزها متخصصون في حقل الدراسات البلاغية في الجامعة. وفي العموم، فإن البحوث المنجزة حول تدريس البلاغة في الجامعات العربية محدودة، مقارنة بفترة ما قبل الجامعة. من هذه البحوث القليلة دراسة عايش (2003) حول درجة صعوبة الأساليب البلاغية المدروسة في الجامعة الإسلامية بغزة. وقد أجرت الباحثة استبيانات واختبارات لترتيب عشرة أساليب وفقا لدرجة صعوبتها، وجاء على رأس القائمة أساليب التجريد، واللف والنشر[42]، ولم تُحدد الباحثة هل سبب صعوبة هذه الأساليب هو خصائصها، أم طرق تدريسها، أم الخلفية المعرفية السابقة للطلاب حولها. ومع ذلك، فإن مسألة قياس درجة صعوبة فهم الأساليب يحتاج إلى بحوث إضافية.

تُعدّ دراسة العوادي (2016) من أحدث الدراسات النظريّة التي عالجت تدريس البلاغة في الجامعة. يفتتح الباحث دراسته بتاريخ موجز لتدريس البلاغة في العالَمين الغربي والعربي، منتقلا إلى تشخيص واقع تدريسها في العالم العربي. ويشير العوادي إلى هيمنة مدرسة السكاكي، والمقاربة المعيارية التي تتبناها، على الدرس البلاغي في التعليم الجامعي. ويتتبع بعض مشكلات طرق تدريسها، لاسيما الاعتماد على التقليدية والاجترار. وينتقد على نحو خاص الإجراءات التي يقوم عليها التدريس المعياري، مثل التفريع، والتقعيد، والتمثيل. ويقترح تبني مقاربة وظيفية لتدريس البلاغة، ويقترح دمج البلاغة السكاكية في مصدرها الأصيل؛ أي مفتاح العلوم، وليس تلخيص القزويني مع التوجهات البلاغية المعاصرة، لاسيما دراسات الحجاج. في إطار هذه المقاربة الوظيفية يقترح العوادي تقليص الاهتمام بالمصطلح البلاغي لمصلحة التركيز على الفكر البلاغي، أو ما يسميه العقل البلاغي، وكذلك تغيير سياسة التعامل مع الشواهد، لتصبح عملية التحليل كشفا عن الطاقة الجمالية للنصوص[43].

على الرغم من التبصرات المهمة التي تضمنتها دراسة العوادي، فإنها تفتقد بُعدين مهمّين؛ الأول: فحص مشهد تدريس البلاغة في العالم العربي بدقة، والثاني: إبراز التنوعات التي ينطوي عليها هذا المشهد. إضافة إلى ذلك، يمكن أن نشير عموما إلى وجود فجوة بين البحوث التي تُنجز حول تدريس البلاغة في كليات التربية ومعاهدها، وذوي الشأن المعنيين بهذه البحوث من أساتذة كليات الآداب، خاصة في منهجيات البحث من حيث الاهتمام بالبُعد الميداني. ويبدو أنه من الضروري تجسير هذه الفجوة، وتأسيس علاقات تبادل معرفي بين الباحثين التربويين المعنيين باستكشاف مشكلات تدريس البلاغة، وأساتذة البلاغة الذين يدرِّسونها في المرحلة الجامعية، ويشارك بعضهم عادة في تأليف مقرراتها في المراحل الإعدادية والثانوية. فهناك كنز من المعلومات قدمه الباحثون التربويون، يجب أن يجد صداه في ممارسات تدريس البلاغة العربية في الجامعات.

ثانيا - واقع تدريس البلاغة العربية .. دراسة ميدانية

يسعى هذا البحث إلى تجسير الفجوة القائمة بين الدراسات التربوية والدراسات المتخصصة للبلاغة، وذلك بواسطة تبني منحى تجريبي ميداني؛ بهدف تعرُّف واقع دراسة البلاغة في الجامعات العربية. وقد سعيتُ إلى تحقيق ذلك من خلال التواصل المباشر مع أساتذة البلاغة وطلابها على امتداد العالم العربي، علاوة على تقديم تساؤلات مفتوحة حول ما يُدرس في مقرر البلاغة في فضاء تواصل عمومي هو الفيسبوك[44]. لكن هاتين الأداتين لا تتسمان بالدقة إلى حد كبير. وقد دفعتني الرغبة في الوصول إلى معلومات أدق بشأن تدريس البلاغة العربية في العالم العربي إلى إجراء استبيان عمومي يتضمن أسئلة مغلقة، وأخرى مفتوحة[45]، سوف أصفه، وأحلّل نتائجه، فيما يأتي:

1 - وصف العينة

أُجري الاستبيان على عينة عشوائية من الطلاب والأساتذة من أرجاء العالم العربي، وكانت المشاركة في الاستبيان تطوعية، من دون أجر. تضمن الاستبيان ثلاثة متغيرات؛ هي: العمر، والدرجة العلمية، والبلد؛ ليكشف عن درجة التنوع التعليمي، والعمري، والجغرافي، بين المشاركين. وقد جاءتْ أكبر المساهمات من الفئة العمرية فيما بين 36 و45 عاما بنسبة (47%)، تتلوها الفئة العمرية فيما بين 26 و35 عاما بنسبة (27 %)، ثم الفئة العمرية 46 و55. ويعني هذا أن النسبة المهيمنة من المشاركين في الاستبيان (89 %) هم من خريجي الجامعات. ويتوافق هذا مع كون النسبة الأكبر من العينة المشاركة جاءت من الحاصلين على درجة الدكتوراه (33 %)، ثم الماجستير (32 %)، في حين بلغت نسبة الحاصلين على الليسانس (29%). وعلى ذلك، فإنّ ثلثي المشاركين اجتازوا مرحلة واحدة على الأقل من مراحل الدراسات العليا هي الماجستير، في حين أن ثلث

المشاركين هم من حملة الدكتوراه. ويُستدل من هذه النتائج أن تصورات المشاركين في الاستبيان عن البلاغة تدعمها خبرة طويلة في حقل الدراسات العربية.

اشترك في الاستبيان باحثون من إحدى عشرة دولة عربية؛ وجاءت النسبة الكبرى من الاستجابات من مصر (35 %)، والمغرب (31 %)، يتلوهما بفارق كبير العراق (12 %)، ثم الجزائر (7 %)، وتونس (6 %). إضافة إلى مشاركات محدودة من ليبيا، والسعودية، ولبنان، والأردن، وقطر، بمجموع 9 %. وتشير هذه النسب إلى أن ثمة تمثيلا جيدا للمشرق العربي ومغربه. وعلى الرغم من أن عينة الاستبيان عشوائية، وغير ممثّلة فإن وجود مشاركين من عشر دول عربية، يجعله قادرا على إعطاء صورة ربما تكون مفيدة عن واقع تدريس البلاغة العربية. وقد تشكَّل الاستبيان من أسئلة تخص المحتوى، وطرق التدريس، وتوجهات الطلاب نحو المقرر، ودرجة ارتباطه بالواقع، على نحو ما سأبين بالتفصيل.

2 - ما الذي يُدرَّس في مقرر البلاغة في الجامعة؟

أتاح هذا السؤال اختيار أكثر من إجابة من الإجابات المطروحة؛ لأن مقرر البلاغة العربية يُدرّس في معظم الجامعات في أكثر من فصل دراسي واحد، وقد يشترك أكثر من أستاذ في تدريس مقرر واحد. ويعني هذا وجود أكثر من محتوى دراسي في المادة. وتكشف نتائج الاستبيان عن أن تدريس النصوص القديمة هو الأكثر شيوعا بين المشاركين بإجمالي (58 %). فقد بلغت نسبة من درسوا مختارات من كتب التراث (37%)، يُضاف إليها (21 %) ممن درسوا كتابا تراثيا كاملا (الإيضاح، أو الدلائل، أو غيرهما). ويعني هذا أن شطرا من تدريس البلاغة العربية لايزال يُنجَز عبر النصوص القديمة، من دون معالجة وسيطة.

ما يلفت الانتباه - فيما يتعلق بالمقررات التي تُدرّس في مقرر البلاغة - هو أن نصف المشاركين في الاستبيان درسوا البلاغة من خلال كتيبات محاضرات (ملازم) حول علوم المعاني والبيان والبديع، من تأليف الأساتذة الذين درّسوا لهم. وهو ما يعني أن هناك توسُّعا في الاعتماد على الكتب التعليمية التي يُعدُّها الأساتذة، والتي تتضمن، عادة، صيغا مختزلة من كتاب الإيضاح للقزويني. وقد اطّلعتُ على كثير من هذه الكتب، التي يحتفظ فيها عادة الأساتذةُ بالمتن الأصلي المنقول من الإيضاح، أو من أحد كتب تيسير البلاغة الوسيطة، مقتصرين على حذف أبواب معينة، أو تقليص أمثلة وشواهد، أو حذف شروح وتعليقات. ونادرا ما يُعيدُ المؤلفون صياغة النصوص القديمة، أو يضيفون أمثلة حديثة. ويكاد يكون معظمها نسخا موجزة من الإيضاح، أو الكتب الميسرة له. وسوف أُقدّم تحليلا تفصيليا لها لاحقا.

من الجلي أن كتب تدريس البلاغة هي المنطقة الأضعف في حلقة تدريس البلاغة العربية. ويبدو أن ثمة إجماعا بين دارسي البلاغة على رفض الكتب التي درسوها. ففي سؤال حول رغبة

دارسي البلاغة في دراسة كتاب آخر غير ما درسوه بالفعل، أيد 77 % من المشاركين ذلك، في مقابل 8 % فقط لم يبدوا رغبة في دراسة كتاب آخر غير الذي درسوه بالفعل. والفرق بين النسبتين كبير جدا، ودال على أن الكتب التي درسها المشاركون لم تلبِ حاجاتهم.

تكشف نتائج الاستبيان عن أن حضور البلاغة الحديثة، والمعاصرة، تأليفا وترجمة، محدود بالقياس إلى البلاغة التراثية القديمة؛ فقد ذكر 20 مشاركا أنهم درسوا كتبا مؤلفة حول البلاغة الحديثة أو المعاصرة، في حين أن 14 مشاركا آخرين ذكروا أنهم درسوا نصوصا مترجمة حولهما. ومن ثمّ فإن نسبة من درسوا كتابا في البلاغة المعاصرة هي 20 % من إجمالي العينة. وهي نسبة مثيرة للاهتمام على قلتها؛ لأن التصور المسبق الذي كان لديّ قبل إعداد الاستبيان أن حضور البلاغة الحديثة سوف يكون أقل من ذلك. وبالطبع فإننا في حاجة إلى مزيد من استطلاعات الرأي التي تبين ماهيّة هذه الكتب، ومحتواها، ومدى ارتباطها بالمنجز البلاغي الحديث والمعاصر.

قدّم الاستبيان سؤالا آخر يتعلق بالنصوص والخطابات التي تُدرس في مقرر البلاغة. وقد ذكر المشاركون أن النصوص الأدبية تغلب على تدريس البلاغة بنسبة 66 %، في حين تحظى النصوص المقدسة (القرآن الكريم والحديث النبوي) بنسبة 21 % من النصوص المدروسة، وفقا للمشاركين في الاستبيان. وتخلو قائمة النصوص المدروسة من أيٍّ صور، أو لوحات، أو أشكال، أو أفلام، أو عروض. وتقتصر نسبة النصوص الاجتماعية والسياسية والقانونية على 2 % فقط من إجمالي النصوص. تتوافق هذه النتائج مع التصورات الشائعة لعلم البلاغة، والتي تربطه على نحو مباشر بالنصوص الدينية والأدبية؛ أي ما يُطلق عليه النصوص العليا. وعلى الرغم من أنّ البحوث البلاغية المعاصرة تشهد اهتماما متزايدا بالأبعاد التداولية للبلاغة، وتنفتح شيئا فشيئا على خطابات الحياة اليومية، فإن هذا التحول في مدونة البحث لم ينعكس على مدونة التدريس بالقدر الكافي. فلاتزال هناك فجوة بين ما يُدرَس، وما يُدرَّس في البلاغة العربية. وهي وجه من وجوه فجوة أخرى - أقلّ حدّة - بين العلم والواقع.

لقد تباينت آراء المشاركين في الاستبيان بشأن وجود فجوة بين الموضوعات المدروسة في علم البلاغة والواقع. فقد ذكر 38 % أن هذه الفجوة قائمة، في مقابل 39 % رأوا أن ما درسوه في البلاغة كان ذا صلة بالواقع. وهو ما يشير إلى أن إدراك الفجوة بين موضوعات العلم والواقع، أقل بروزا من الفجوة الموجودة في تقنيات العلم، والتي سعى إلى قياسها سؤال عن طرق تدريس البلاغة.

3 - كيف تُدرّس البلاغة في الجامعة؟

تضمن الاستبيان سؤالا حول التقنيات المستعملة في تدريس البلاغة. وتضمنت قائمة الاختيارات: المحاضرات الشفهية، و/ أو عروض الباوربوينت، والأشكال التوضيحية، و/ أو ورش

العمل والتدريبات العملية، و/ أو وسائل أخرى يُرجى ذكرها. وقد ذكر (86 %) أن المحاضرات الشفهية هي الوسيلة المستعملة لتدريس البلاغة. وهي نسبة كبيرة للغاية، لكنها غير مفاجئة. ويرجع ذلك إلى أن علم البلاغة يُنظر إليه على أنه علم نظري بحت، ومن ثمّ لا ينخرط معلموه في أنشطة تطبيقية جليّة. لكن ما يثير الانتباه هو الضعف البالغ في استعمال تقنيات التعليم الحديثة في تدريس البلاغة؛ والتي تتراوح بين 0 % إن كانت مستقلة، و5 % إن كانت جزءا من المحاضرات الشفهية التقليدية.

ربما تفسّر هيمنة الشرح النظري، وندرة استعمال تكنولوجيا التعليم، توجهات المشاركين نحو طرق تدريس البلاغة. فقد وافق 49 % من المشاركين على أنّ طرق تدريس البلاغة مملّة، في مقابل نسبة 33 % من الرافضين، و18 % من المحايدين. وحين أُعيدت صياغة هذا السؤال بشكل مختلف - لقياس الثبات - لم تتغير نتيجة الاستبيان تغيرا جذريّا. فقد ظلت نسب الرضا عن تدريس البلاغة متدنية في السؤال المتعلق بـ «طريقة تدريس البلاغة مشوقة»؛ إذ ذكر 40 % من المشاركين أن تدريس البلاغة غير مشوّق، في مقابل 37 % رأوا أن تدريسها يتسم بالتشويق، بينما زادت نسبة المحايدين إلى 23 %. وتحتاج العلاقة بين التوجه نحو مقرر البلاغة، وطرق تدريسها إلى بحث مستفيض، يتضمن أسئلة مباشرة تقيس هذه العلاقة.

يُعطي الاستقصاء السابق صورة مصغرة لمشهد تدريس البلاغة في العالم العربي، ويمكن أن يُعدَّ خطوة أولى نحو الاستقراء الشامل لواقع تدريسها. ويمكن أن تتضاعف قيمة هذه الصورة المصغرة إذا أضفنا إليها تحليلا يتسم بطابع تاريخي لتوجهات الباحثين العرب نحو تدريس البلاغة، كما يكشف عنها الاستبيان السابق، وهي توجهات ثلاثة؛ يتبنى أولها تدريس البلاغة القديمة بقضها وقضيضها، من مصادرها المباشرة، لتكون عملية التدريس أشبه بحاشية جديدة على النص القديم. في حين يتبنى الثاني تقديم متن البلاغة القديمة، بعد تحريره. ويتجلى في أعمال حافظتْ على مسائل البلاغة القديمة (بلاغة السكاكي تحديدا)، وسعتْ إلى إحداث تغييرات في طريقة تقديمها إلى القراء المحدثين، بهدف تيسيرها، وتبسيطها. وقدَّمتْ مقترحات لإنجاز هذا التيسير والتبسيط؛ تتصل بتقليص المحتوى البلاغي، أو التعبير عنه بلغة شارحة مبسّطة، وغيرها من الإجراءات، التي سنفصّل القول فيها فيما بعد.

في مقابل ذلك، يُجري أصحاب التوجه الثالث تغييرات جذرية على متن البلاغة القديمة، وإن كان يحافظ على جوهرها الأساسي، وعادة ما تأتي أعمال هذا الفريق في إطار مشاريع تحديث البلاغة، بواسطة إجراء عمليات إحلال وتجديد، أو تحلية وتخلية، بمصطلح الشيخ أمين الخولي، أحد أهم ممثلي هذا التوجه. وسوف أقدم فيما يأتي خصائص كل توجه، وتمثيلاته، مع التركيز على

توجه تيسير البلاغة؛ لكونه يهيمن في الوقت الراهن على مشهد تدريس البلاغة في العالم العربي، وفق نتائج الاستبيان السابق. وأعرض، أخيرا، توجها مستقبليا لتدريس البلاغة، يدعو إلى تدريس مهارات بلاغية جديدة، تتجاوب مع المنجز البلاغي الإنساني قاطبة، وتستجيب لحاجات العصر، ولا تتقيد بمتن البلاغة القديمة.

التوجه الأول - تدريس كتب التراث البلاغي

ثمة تصور سكوني للمعرفة يهيمن على إدراك كثير من أساتذة البلاغة، يرى في التراث البلاغي العربي (السكاكي تحديدا) منجزا سرمديّا، صالحا للتدريس أبدا، دون قيد الزمان أو المكان، أو الظروف المجتمعية، أو حالة المعرفة. ويرى أن خير طرق تقديمه للدارسين هو الاحتفاظ بعبقه التليد، وتقديمه بقضه وقضيضه، من دون تشويه أو تحريف. يتجلى هذا التصور في تدريس كتب بلاغية تراثية كاملة، سواء كانت تنتمي إلى البلاغة السكاكية، مثل الإيضاح للقزويني، أو ما قبلها، مثل دلائل الإعجاز لعبدالقاهر. كما يتجلى في كتب المختارات، التي تقتطف فصولا أو أجزاء فصول من كتب التراث البلاغي، وتقدمها كما هي للدارسين. وعادة ما يقتصر دور الأستاذ على شرح النص التراثي، في شكل حاشية شفهية أو كتابية على المتن القديم. وقد رأينا في الاستبيان السابق كيف أن هذا التوجه يستحوذ على نسبة 58 % من خيارات التدريس.

يلجأ الأساتذة المعاصرون إلى هذا التوجه لسببين على الأقل، الأول: أنه غير مُجهد علميا؛ لأنه لا ينطوي على أي تحرير للمادة القديمة، أو ابتكار مادة جديدة. والثاني: أنه يتسق مع تصور أصولي يرى أن المُنجز البلاغي القديم لا يُبارَى، وأنّ تقديمه بلغته الأصلية، وبعبقه كاملا، هو الخيار الأفضل لتمكين طلاب البلاغة من امتلاك زمام العلم. ويكون الأستاذ وسيطا في حوار الطلاب المباشر مع الأسلاف الأقدمين. وبالطبع، فإن هذا النزوع لاستعادة الماضي من دون تغيير، ينطوي على حكم قيمي مسكوت عنه بشأن ما أُنجز في الحاضر، وبعبارة أخرى، فإن الاقتصار على تدريس كتب التراث البلاغي ينطوي على موقف رافض للبلاغة الحديثة، وربما يكون استعلائيا أيضا.

على الرغم من ضرورة تعرُّض الطلاب لنماذج من الكتابات البلاغيّة التراثيّة؛ بهدف زرع الألفة بينهم وبين تراثنا البلاغي، وتبصيرهم بمنجزات هذا التراث العظيم، فإن التوجه نحو قصر تدريس البلاغة عليه ذو آثار سلبية؛ خاصة حين يقترن بأمور ثلاثة: الأول استناده إلى أيديولوجيّة ماضويّة، ترى في منجز الماضي نموذج الكمال. والثاني: إغفاله لمحدودية خبرة بعض الطلاب والأساتذة في التعامل بوعي، وفهم عميق مع كتب التراث. والثالث: اختيار كتب لا تُمثّل المنجز البلاغي العربي، بتنوعه، وثرائه، وتعوق، من ثمّ، الطالب عن الإحاطة بأبعاده، والوعي بتاريخه. ويمكن أن أضرب مثالا دالا على هذا النوع من الأيديولوجيات الماضويّة بالتعليق الآتي المأخوذ من الفيسبوك[46]:

تبدو هذه الرسالة كما لو أنها كُتِبت قبل نحو أربعة قرون، باستثناء الإشارة إلى الدكتور محمد أبو موسى، أحد شرّاح عبدالقاهر الجرجاني المحدثين؛ فالباحث يُحيل الدارسين على أحد كتب شروح التلخيص، وإلى نظم شعري لقواعدها، وإلى كتابَي الإيضاح والدلائل. وهو يحدد طريقة التعلم بأنها الحفظ. وعلى الرغم من المفارقة اللاذعة بين وسيط نشر هذا التعليق، وزمنه (الفيسبوك، 2017)، وتصور كاتبه لعلم البلاغة، فإن هذا التصور لما يجب أن يكون عليه تدريس ودراسة علم البلاغة هو الأكثر شيوعا وانتشارا بين أساتذة البلاغة، ودارسيها على حد السواء. وهو تصور متأثر - بالإضافة إلى التصور السكوني للمعرفة - بتقديس صارم لما أنتجه القدماء. وهذان العاملان يوجدان - ربما بالقدر نفسه - لدى أصحاب التوجه الثاني من توجهات دراسة البلاغة، الذين رفعوا رايات التيسير، والتسهيل.

التوجه الثاني - تدريس كتب تيسير البلاغة وتسهيلها وتهذيبها

تأسّس توجه تيسير البلاغة في بواكير القرن العشرين، وظل مزدهرا حتى كتابة هذه السطور، وأظنه سيظل مزدهرا لزمن آخر مديد. تُبنى كتب تحديث البلاغة على تصور يفصل بين أثر الزمن في ماهية العلم، وقضاياه، وفلسفته من ناحية، وأثره في طريقة تقديمه إلى الدارسين من ناحية أخرى. وفقا لهذا التصور، فإن مفهوم البلاغة العربية، وقضاياها، ومسائلها، وغاياتها، يجب ألا يطرأ عليها

تغيير جذري؛ استنادا إلى أنها بلغت الحد الأقصى من الكمال. وفي المقابل، فإن دور أساتذة البلاغة يكمن في تيسير هذه المعرفة، وتسهيلها، وتهذيبها، حتى يُتاح، لطلبة هذا الزمان، فهمُها واستيعابها. ويُنجَز هذا العمل بواسطة تيسير لغة العلم، والتغاضي عن تدريس بعض المسائل والأبواب، أو إعادة ترتيبها وتبويبها، وإحلال بعض الشواهد الحديثة محل القديمة. وقد تشمل عملية التيسير حذف بعض التفريعات، وتقليص الشواهد، والتخفيف من حضور القضايا الجدلية، والنقاشات الخلافية، وإدراج بعض المقدمات الافتتاحية الممهِّدة للأبواب البلاغية. وقد دُشنتْ هذه الكتب - عادة - تحت عناوين «التيسير»، أو «التسهيل»، أو «التبسيط»، وغيرها. ونظرا إلى أن هذا النوع من الكتب يهيمن على مشهد تدريس البلاغة، فإنه يحتاج إلى وقفة خاصة، أقدّم فيها وصفا لآلية عمل كتب تيسير البلاغة من منظور نقدي؛ بهدف استكشاف المشكلات التي تنطوي عليها. لكنني أبدأ من مسألة أعم هي المشكلات التي ينطوي عليها تدريس النموذج السكاكي الذي تستند إليه معظم كتب التيسير.

أولا - نقد الأساس المعرفي لكتب تيسير البلاغة، ويتضمن ما يأتي:

1 - تدريس البلاغة العربية بوصفها مهارة تعرُّف وتصنيف

تهدف جُل كتب تيسير البلاغة إلى تيسير البلاغة السكاكية في صيغتها القزوينية، كما تتجلى على أفضل نحو في كتاب الإيضاح. تقوم فلسفة البلاغة السكاكية على أرضية إنشائية، تُعدُّ صياغة المعنى جوهرها بشكل أصيل؛ فالبلاغة، بوصفها علما، غايتها معرفة كيفية تجنب أسباب الخطأ في تأدية المعنى وفق مقتضى الحال (علم المعاني)، وكيفية التعبير عن المعنى بسبل متنوعة، متفاوتة في وضوح الدلالة (علم البيان)، وكيفية تحسين الكلام وتزيينه (علم البديع). وتتجلى الغاية الإنشائية في جوهر التعريفات الأساسية للعلم؛ والتي صِيغت على شكل «علمٌ يُعرف به كذا...». لكن هذا الإطار الناظم لغاية البلاغة السكاكية الإنشائية، سرعان ما يتوارى، ويُتناسَى، في حين تقتنص الجزئيات والتفاصيل بؤرة الاهتمام. فبدلا من معرفة كيف يمكن أن يؤدّي الالتفات، على سبيل المثال، إلى تعقيد المعنى أو تحسينه، ينصرف الاهتمام إلى تقسيم أنواعه، ويدور الجدل حول:: إلى أي العلمين (المعاني والبديع) ينتمي. وما حدث لاحقا هو عزل الإطار الإنشائي الناظم لعلوم البلاغة، عن أبوابها وفصولها، وتحولها إلى ما يكاد يكون سجلا تفصيليا دقيقا للأساليب والظواهر البلاغية. وبعد عمليات التلخيص المتوالية عبر قرون، استحالت كتب البلاغة إلى ما يشبه القواميس الاصطلاحية المسهبة. يبدأ كل فصل فيها بتعريف أسلوب/ ظاهرة منها، وضرب أمثلة عليها، وتقديم تعليق موجز، ثم يُغلق الفصل دفتيه ليبدأ فصل جديد بتعريف أسلوب/ ظاهرة جديدة... وهلم جرا.

هذا التحول في إدراك ماهية البلاغة السكاكية، مازال مُهيمنا على كتب البلاغة المدرسية، على الرغم من تبلور وجهات نظر معمّقة حول البعد التداولي/ الإنشائي في بلاغة السكاكي. فمازالت معظم كتب تدريس البلاغة تقدّم البلاغة بوصفها حزمة ظواهر وأساليب؛ ونتج عن ذلك تهميش الممارسة؛ فالمهارة بنت المعرفة، ومن الطبيعي أن تعريف الطلاب بماهية الأساليب والظواهر البلاغية، وقراءة أمثلة متنوعة حولها، وتفسير علّة جمالها أو قبحها، يُمثّل أساسا ضروريا لإنشاء نصٍّ أو كلام بليغ، ومن ثمّ تطوير مهارات الكلام البليغ عند الدارسين. لكن الواقع يقول إن هذا لا يحدث إلا نادرا. وهو ما يرجع إلى تهميش الممارسة الإنشائية في أثناء التدريس، والاقتصار على مهارات التعرف والتصنيف؛ فالطالب الذي يدرس الاستعارة يُطلب منه أن يميز بين الاستعارة المكنية والتصريحية، وأنواعها الفرعية الأخرى، وأن يتعرف على مواطن وقوع الاستعارة في شاهد أو نص ما، وقد يُطلب منه أن يذكر سر جمالها، لكنه قليلا ما يُطلب منه إنتاج نص أو كلام ما، يتضمن استعارات مبتدعة للتعبير عن خبرة، أو موقف، أو فكرة، أو شعور. ويُقدّم كتاب البلاغة الواضحة لعلي الجارم وأحمد أمين نموذجا يُحتذى في حفز الطاقة الإنتاجية لدارسي البلاغة، وإنْ كان يقتصر على إنتاج الأساليب المنفردة في مستوى الجملة، أو العبارة القصيرة، وليس في مستوى النص أو الخطاب.

2 - مفارقة ممارسة الشفاهي والتنظير للمكتوب

إحدى المفارقات البارزة في تاريخ تدريس البلاغة العربية يتعلق بالتقابل بين ممارسة الشفاهي والتنظير المكتوب، فقد كانت ممارسات البلاغة في التراث القديم شفهيّة في معظم سياقاتها؛ سواء سياق ترتيل القرآن، أو إلقاء الخطب، أو إنشاد الشعر، أو الوعظ، أو تقديم الوصايا، وكان الاستثناء الوحيد هو سياق كتابة الرسائل بأنواعها، وليس غريبا أن تكون الرسائل الديوانية والإخوانية، الأقل تأثيرا في النظرية البلاغية العربية مقارنة بالأنواع السابقة. وفي المقابل، ركّز منظرو البلاغة، ومدرسوها على إبراز جماليات بنية النصوص الكتابية.

إنَّ أحد الآثار الجلية المترتبة على مفارقة ممارسة الشفاهي والتنظير للمكتوب، هو استبعاد الأداء من ممارسات تدريس البلاغة السكاكية المدرسية على نحو شبه جذري. والاعتماد في تدريس البلاغة على القراءة والحفظ (الكتابيين)، وليس على الممارسة والتدريب (الشفاهيّين). هذه المفارقة لا تخص البلاغة العربية وحدها. وقد سبق لجورج كنيدي أن أشار إلى اعتماد البلاغة اليونانية اعتمادا أكبر على الأعمال المكتوبة، في مقابل التعليم الشفاهي[47].

على الرغم من الاهتمام المتزايد بتدريس الأداء في العصر الحديث، فإنّ البلاغة العربية ظلت بمنأى عن هذا التأثير. بالطبع يمكن أن نتفهم هذا الإهمال للأداء بالنظر إلى وجود وظائف جمالية،

وتأويلية، أساسيّة للبلاغة العربية، إضافة إلى وظيفتها الإنشائية التي تستدعي الأداء بوصفه عنصرا أساسيا؛ فالنظر إلى البلاغة بوصفها أداة من أدوات تفسير القرآن، وعلما من علومه، أو بوصفها العلم المنتِج لقواعد الجمال الأدبي؛ نثرا، وشعرا، يدفع في اتجاه تقليص دور الأداء، المرتبط بالنظر إلى البلاغة بوصفها علم الكلام العمومي؛ المتجسّد في أنواع من قبيل الخطابة، والمناظرة، والوعظ، والقص الشفاهي، والإلقاء، والمحاضرة، وغيرها. ومن ثمَّ، أدّت هيمنة الهوية الجمالية، والدينية، للبلاغة التعليمية إلى تواصل تهميش تدريس عناصر الأداء.

3 - التدريس بواسطة آلية التعريف والشاهد

يقوم تدريس البلاغة العربية في البلاغة المدرسية على آلية التعريف والشاهد؛ فالكتب البلاغية تبدأ بتقديم تعريفات للبلاغة والفصاحة، وتقعيد لشروط تحققها، تتلوها أقسام للعلوم الثلاثة؛ يتضمن كل منها أبوابا من الظواهر البلاغية، تتشكّل بدورها من قواعد، وأمثلة عليها[48]. وهناك، عادة، نوعان من الأمثلة؛ أمثلة إيجابية لأجل المحاكاة (مثل شواهد أسلوب الحكيم)، وأمثلة سلبيّة لأجل التجنُّب (مثل شواهد الاستعارات المعيبة).

يبدو أن آلية تعليم البلاغة بواسطة الأمثلة تضرب بجذورها في بلاغات أخرى؛ فقد ذكر أرسطو أن جورجياس (أشهر معلمي البلاغة في اليونان القديمة) كان يُعطي تلامذته خطبا بلاغية كي يحفظوها عن ظهر قلب؛ كي يتمكنوا من صناعة مثيلاتها[49]، على نحو ما ذكرتُ سابقا. وينتقد أرسطو طريقة جورجياس قائلا: إن محاولة تعليم البلاغة بواسطة حفظ الأمثلة البليغة يشبه محاولة تعليم شخص ما كيفية تجنب ألم الأقدام عن طريق مشاهدة كثير من أنواع الأحذية وقوالبها[50]. وبغض النظر عن تعليق أرسطو الساخر، فإن مراجعة أثر آلية الشاهد والمثال في الممارسة البلاغية للمتعلم مسألة ضرورية. وتحتاج هذه المسألة إلى معالجة عميقة، أقترح أن تنجَز بواسطة أبحاث تجريبية ميدانية، تقيس أثر التعلم من خلال الشواهد. وتزداد أهمية هذه الدراسات في سياق دراسات اللغة العربية وآدابها، نظرا إلى أن معظم فروع هذا الحقل المعرفي تُدرّس بواسطة آلية التعريف والشاهد.

4 - ضعف البُعدين النقدي والتحليلي

اقترنت البلاغة في المخيلة العربية بالحُسن، والإعجاز، والسحر، وغيرها من الصفات الإيجابية. يرجع هذا الاقتران إلى تلازم ثنائية البلاغة والإعجاز، والتعامل مع البلاغة على أنها العلم الذي يُعرف به أوجه إعجاز القرآن من ناحية، وإلى النص القرآني على أنه المصدر الأساس للتمثيل والاستشهاد للتنظير البلاغي، من ناحية أخرى.

لقد حلّلتُ، في سياق آخر، أثر هذا التلازم في غياب توجه نقدي نحو البلاغة العربية[51]، يُسائل البيان البشري، ويُعرِّي تلاعباته، ويكشف فجواته، وتناقضاته، وعلاقات الهيمنة أو السيطرة التي

يسعى إلى فرضها. وقد ساهم اختزال البلاغة في قوائم الظواهر والأساليب في تعزيز هذا الغياب. فهذه القوائم تتضمن، غالبا، شواهد محدودة، معزولة عن سياقاتها على نحو شبه كامل. فلا نعرف سياق التداول الطبيعي الذي أنتجت فيه، بل قد يُجهّل قائل الشاهد، فضلا على المخاطَب به. ومن ثمّ، تُورَد النصوص المدروسة معزولة عن أغراضها، ووظائفها الفعلية. وبذلك، تضيع فرص التدرب على نقد نصوص البلاغة، وخطاباتها، نقدا كلّيّا. ويقتصر حضور البُعد النقدي في كتب تيسير البلاغة على انتقاد استعمالٍ صوتي، أو تركيبي ما، بمعزل عن سياقات استعماله النصيّة، وغير النصّيّة.

يكاد مؤلفو كتب تيسير البلاغة يتعاملون مع مهارة النقد البلاغي على أنها وجه آخر من وجوه ملكة الحفظ، والاستظهار؛ إذ يكتفي المؤلفون بتكرار أمثلة متوارَثة من الإيضاح، يُطلب من الدارسين حفظها، والإشارة إلى ما فيها من عيب، يحفظونه بنصه من تعليق أساتذتهم المنقولة بدورها عن السلف الأقدمين. ومباحث عيوب الفصاحة، وعيوب الاستعارة، وغيرها، تحفل بمثل هذه الاستشهادات الميتة، التي كان يُفترض فيها تعزيز ملكة نقد الكلام عند الدارسين. ويُعدُّ ضعف البُعد النقدي في كتب تيسير البلاغة إحدى أهم مشكلاتها، وهو قرين ضعف البُعد التحليلي، بسبب الاعتماد على قوالب الوظائف والآثار الجاهزة.

تقتصر حدود التحليل البلاغي في البلاغة السكاكية على الاستشهاد والتمثيل؛ أي ضرب أمثلة شارحة للقواعد النظرية المستخلصة. وقد انتُقدت آلية الاعتماد على الشاهد البلاغي؛ استنادا إلى علل متباينة، منها الاقتصار على تحليل الوحدات الخطابية الصغرى مثل الآية القرآنية، أو البيت الشعري، وتحليل النصوص بمعزل عن السياقات التي أنتجتْها، والربط الآلي بين الظواهر البلاغية والوظائف البلاغية[52].

يؤدّي تجاهل السياقات الفعليّة لتداول الكلام إلى افتقاد كثير من التحليلات البلاغية في كتب البلاغة السكاكية الكفاية الإقناعيّة؛ فأيُّ قول بلاغي يُنتِج وظائفه، ومعانيه، في سياقات محددة، بشكل شديد الدقة، إلى حد أن تغيُّر أي شرط من شروط تداوله، يمكن أن يؤثِّر على نحو جذري في الوظيفة التي يُحدثها، والمعنى الذي يُنتجه. لكن البلاغيين العرب في ظل سعيهم نحو التقعيد، تجاهلوا الارتباطات الظرفية للتداول. وافترضوا وجود قارئ مثالي، يتلقى النصوص دون سياقها، غالبا، وقولبوا تفضيلاته الجمالية، واختياراته.

5 - هيمنة شروح التلخيص

ثمة فجوة بين البحوث المنجزة في البلاغة وكتب تدريسها؛ ففي حين تتسم الأولى بتعدد التوجهات، والمقاربات، والمنهجيات، والمنطلقات النظرية، والممارسات التطبيقية، تتصف الثانية بالتمحور حول عمل واحد، هو كتاب مفتاح العلوم للسكاكي. وعلى الرغم من أن كتاب المفتاح

يمثّل قمة نضج الكتابة في البلاغة العربية، فإنه يمثّل توجها محددا بين توجهات أخرى كثيرة، اعتُرف للبعض منها بجدارته بالتدريس، كما هي الحال مع كتابي الدلائل والأسرار لعبدالقاهر الجرجاني.

هذه الهيمنة السكاكيّة على كتب تدريس البلاغة استمرت صامدة منذ أواسط القرن السابع حتى تاريخ كتابة هذه السطور. ولم تُمتَحن امتحانا حقيقيّا عبر قرون طويلة إلا مرات معدودة؛ لعل أهمها محاولات الشاميين إحلال علم الإنشاء محل علم البلاغة، ومحاولة محمد عبده - في الربع الأخير من القرن التاسع عشر - الساعية إلى إحلال الدلائل والأسرار محل شروح التلخيص في التدريس في الأزهر الشريف، ومحاولة أمين الخولي في الربع الثاني من القرن العشرين الرامية إلى تغيير هويّة البلاغة العربيّة لتتحول إلى دراسة لفن القول، ومحاولات متفرقة في العقود الأخيرة. والملاحظ أن هذه المحاولات لتغيير النموذج الإرشادي لتدريس البلاغة العربيّة كان مآلها محدوديّة النجاح؛ ليس من زاوية مقاومة الهيمنة السكاكيّة على مقررات تدريس البلاغة فقط، بل أيضا من زاوية تدريسها بوصفها جزءا من تاريخ العلم نفسه. إن أقسى ما يمارسه النموذج السكاكي لتدريس البلاغة أنه قادر على إقصاء كل ما لم يتضمنه متن النص الأصلي، وهو ما يجعله يمارس سلطة هائلة، لكونه يحدد تحديدا صارما ومغلقا ما الذي ينتمي إلى البلاغة، وما الذي لا ينتمي إليها. ويرتبط هذا التهميش للبلاغات غير السكاكيّة بتهميش آخر للبلاغات غير العربية.

6 - تهميش البلاغات غير العربية

يبدو تهميش البلاغات غير العربيّة أمرا متوقعا في ضوء إقصاء المتبنين لنموذج السكاكي البلاغات العربيّة الأخرى المغايرة له، أو اللاحقة عليه؛ ففي ظل سيطرة هذا النموذج لا يمكن توقع تدريس البلاغة الغربيّة، أو الصينيّة، أو الهنديّة، أو غيرها. فالنسق المغلق على ذاته، يأبى الانفتاح. وتترتب على هذا مسألة أخرى هي استبعاد الدراسات المعاصرة المتأثرة بالبلاغات غير العربيّة من خريطة تدريس البلاغة. ويظهر هذا الاستبعاد جليا في قوائم مصادر كتب تدريس البلاغة العربية ومراجعها، التي نادرا ما تحتفي بأعمال الكتاب المعاصرين، وما يرد فيها يقتصر عادة على ملخصات وشروح مماثلة لنهج القدماء، من دون توثيق، أو إحالة في كثير من الأحيان. وليس من المستغرب، إذن، أن تخلو بعض هذه الكتب من قوائم المصادر والمراجع، كما نجد، على سبيل المثال، في كتاب «البلاغة الواضحة» لأحمد أمين وعلي الجارم، و«البلاغة الميسرة» لعبدالعزيز الحربي، و«الكافي في البلاغة» لأيمن عبدالغني، و«البلاغة الصافية» لحسن عبدالرازق. ولا يقتصر الأمر على غياب قوائم المصادر والمراجع، بل إن معظم كتب تدريس البلاغة تخلو من أيّ إحالة على أعمال سابقة لكتّاب آخرين، كأن كل عمل هو اجتهاد خاص لمؤلّفه على نحو جذري، في حين أن معظم هذه الكتب تُنقل نقلا شبه كامل من أعمال سابقين؛ بمن فيهم شراح السكاكي أنفسهم.

7 - هيمنة اللغة الأدبيّة .. إغفال التعدد العلاماتي وخطابات الحياة اليوميّة

فيما يتعلق بنوعيّة الخطاب المدروس، تتجلى الآثار المترتبة على هيمنة النموذج السكاكي في أمرين، الأول: هو العناية باللغة دون غيرها من العلامات. ويبدو هذا طبيعيا في ظل سيطرة اللغة على النشاط البلاغي الإنساني حتى أواسط القرن العشرين. وعلى الرغم من أن العالم المعاصر يشهد تحولات جذريّة باتجاه دراسة الصور، والحركة، فيما يُعرف بالمنعطف المرئي[53]، فإن آثار هذه التحولات لم تظهر على واقع تدريس البلاغة العربيّة بَعدُ، على نحو ما تبرهن نتائج الاستبيان السابق.

أما الأثر الثاني فهو الانشغال بالنصوص العليا، إذ يُهيمن حضور النصوص العليا، على مدونة التدريس البلاغي، سواء في مستوى استنباط القواعد، أو الاستشهاد لها، أو التطبيق عليها. ويعني هذا أن علم البلاغة العربية يُنظّر بشكل أساسي للنصوص البلاغيّة العليا؛ لاسيما الشعر والقرآن الكريم. وأنّ القواعد التي تُشكّل متن البلاغة العربيّة تخصُّ النصوص الأدبيّة والعليا، وأنّ التساؤل بشأن مدى انطباقها على نصوص الحياة اليوميّة وخطاباتها يجب أن يكون موضع مراجعة ونقد. وأقترح على الباحثين إنجاز أطروحات جامعيّة تستكشف القواعد الحاكمة لبلاغة خطابات الحياة اليومية، ومقارنتها بخطابات الأدب.

لقد انتقدتُ، فيما سبق، المرتكزات التي يقوم عليها تصور البلاغة وتدريسها في البلاغة السكاكية، وفيما يأتي أقدم ملاحظات أخرى تخص طريقة تأليف كتب تيسيرها.

ثانيا - نقد منهجيّة تأليف كتب تيسير البلاغة

يجمع بين هذه الكتب إهمال التناول المستفيض لمنهجيّة التأليف، وأهدافه، وغاياته؛ إذ تشترك أكثر كتب تيسير البلاغة في أنها لا تُقدم معالجات دقيقة وافية لأسئلة جوهريّة تتعلق بمنهجيّة تأليفها، أو غاياتها، أو موقعها بين الكتابات الأخرى وثيقة الصلة، أو الصعوبات التي تواجهها، أو غيرها من الأسئلة التي تُعرض، عادة، في صدارة الأعمال العلمية. بل إن هذه الأسئلة تغيب كليّة عن مفتتحات بعض الكتب؛ فعلى سبيل المثال، تخلو مقدمة كتاب «المرشد في البلاغة» من أي حديثٍ عن أهداف تأليفه، أو علاقته بالكتب السابقة وثيقة الصلة. أما منهج تأليف الكتاب، فإن كل ما قاله المؤلّف هو أن «خطتنا في هذا الكتاب الشرح المبسط لعلوم البلاغة، من خلال أمثلة متداولة من واقعنا - قدر الاستطاعة - ثم تلخيص هذا الشرح». وهي عبارات شديدة الاقتضاب والغموض معا.

يتجلى ضعف الاهتمام بالتأسيس النظري لكتب التيسير في صغر حجم فواتيح معظم كتب تدريس البلاغة العربية ومداخلها؛ فعلى سبيل المثال، لا تتجاوز فاتحة كتاب «مورد البلاغة»[54]

الصفحة ونصف الصفحة تقريبا، في حين تبلغ صفحاته 448 صفحة. ومن قبيل التماثل العارض الدال أن مقدمة كتاب «علوم البلاغة التطبيقية»[55]، لا تتجاوز الصفحة ونصف الصفحة، في حين يبلغ عدد صفحاته 448 أيضا. وعلى نحو مشابه، يقتصر عدد صفحات مقدمة كتاب «البلاغة العربية» على أربع صفحات، وهو يتكون من 416 صفحة[56]. وقريب من ذلك، أن مقدمة كتاب «المفصّل في علوم البلاغة العربية»[57]، الذي يبلغ عدد صفحاته 663 صفحة، لا تزيد على أربع صفحات ونصف الصفحة. ولا تختلف عن ذلك الكتب المكرّسة لفرع واحد من فروع علوم البلاغة؛ وعلى سبيل المثال، فإن كتاب «علم المعاني»[58] لا يتضمن إلا سطرين ونصف السطر فقط عن خطة الكتاب وأهدافه.

لا يتسق إهمال كتب تيسير البلاغة للمعالجة الدقيقة لمنهجيات التأليف وغاياته، مع بدايات التأليف في تيسيرها. فقد أولتْ بعض كتب تيسير البلاغة المبكرة اهتماما أكبر لتأمُّل ممارستها الخاصة، على نحو ما يتجلى في أحد أقدم هذه الأعمال؛ أعني كتاب السيد أحمد مصطفى المراغي «علوم البلاغة»، المنشور في العام 1917. وترجع أهميّة هذا الكتاب إلى أمرين: الأول قدمه النسبي؛ فهو أحد أقدم الأعمال الأكاديمية التي تتبنى مفهوم تيسير البلاغة العربيّة القديمة للقارئ الحديث. والثاني الاهتمام الكبير المستمر الذي حصل عليه الكتاب من دارسي البلاغة العرب؛ إذ لايزال، حتى الآن، أحد أكثر الكتب تداولا في العصر الحديث[59].

يرى المراغي أن منهج التدريس المستعمل في المدارس العالية والثانويّة في مصر في نهايات القرن التاسع عشر «لا مشاكلة بينه وبين ما تقدمه معاهد العرفان»[60]؛ أي المدارس الدينية. ويصف مقررات البلاغة في تلك المدارس، خاصة في مدرسة دار العلوم بأنها أشبه بالرسائل المختصرة التي «وإنْ اختلف ترتيبها، وتنوع تبويبها، نَحَتْ، على الجملة، في أسلوبها منحى ما كتبه صاحب التلخيص وشراحه، وسارت على خطتهم، واحتذت مثالهم حذو القُذة بالقذة، فضلا على خلوها من الأمثلة المتنوعة التي تتضح بها مجملات تلك القواعد»[61]. ولم يذكر المراغي ما يتميز به كتابه عن هذه الكتب على نحو مباشر، كما أنه لم يهتم بمسألة اللغة التي أُلفت بها الكتب السابقة عليه. وتبدو ملاحظته النقديّة حول كتابات البلاغة التعليميّة السابقة عليه شديدة الإيجاز.

تنطلق عمليّة إنتاج المعرفة الإنسانيّة من إدراك وجود حاجة، أو نقص، أو فجوة ما، تتطلب تلبية، أو معالجة، ويُنجَز العمل المعرفي بهدف تحقيق ذلك. والعبارة الشائعة التي تقول «إنّ الحاجة أمُّ الاختراع»، سوف تكون أدق دلالة - إلى حد بعيد - إذا طبقناها على المعرفة البشرية، «فالحاجة (العلميّة أو الواقعية) هي بالفعل أم المعرفة». ومن الطبيعي أن تتضمن فواتح الأعمال العلمية، ومداخلها، ومقدماتها، تفصيلا وافيا، ودقيقا للغايات، والأهداف، التي يُنجز لأجلها؛ حتى تتجلى أهميته، وتُبرَّر مشروعيّة وجوده. لكنّ هذا ليس هو واقع الحال؛ فمعظم كتب تدريس

البلاغة التي رجع إليها الباحثُ تخلو مقدماتها من ذكر الغايات التي يسعى المؤلفون إلى تحقيقها من خلال كتبهم. في حين تشترك بقية الكتب في ملمح آخر هو الإيجاز الشديد في تتبع أهدافها وغاياتها؛ إذ تتراوح معالجتها بين فقرة وفقرتين على الأكثر. وعلاوة على سمة الإيجاز، تتسم الأهداف المحدودة المذكورة في عدد محدود من الكتب بالعمومية. وعلى سبيل المثال، لا تتجاوز مقدمة كتاب «مدخل إلى البلاغة العربية» ليوسف أبو العدوس صفحة واحدة. ووضع المؤلف لكتابه البالغ 330 صفحة الهدفين الآتيين:

1 - «تمكين الدارسين من توظيف علوم البلاغة في دراسة الظواهر اللغويّة والفنيّة في الأعمال الأدبيّة، والنص القرآني، والحديث النبوي الشريف.

2 - تنمية التذوق الجمالي من خلال الاطلاع على أرفع النصوص النثريّة والشعرية».

والهدف الأول يجعل البلاغة علما خادما لعلمين آخرين، هما النقد واللغة؛ مُضحّيا بجوهره، وما يُعطيه استقلاله عنهما، أي كونه علم إنتاج الكلام المؤثر المقنع. أما الهدف الثاني فيُحوِّل وظيفة الكتاب إلى مختارات للأدب الرفيع؛ أي كتاب مطالعات أدبيّة. إن ما يلفت الانتباه هو أن المؤلّف يلتزم كليّة بمخطط التلخيص والإيضاح، وشروح التلخيص، ولا يكاد يخرج عنها. ولم يلفت انتباهه أن هدفي كتابه يتعارضان جذريا مع غاية التلخيص الذي يسعى إلى إكساب المتكلمين معارف بشأن كيفيّة إيراد المعنى الواحد بطرق متعددة، والتخلص من التعقيد المعنوي، والمعرفة بأساليب تزيين الكلام، بوصفها جميعا جزءا من علم الأدب بتصوره السكاكي. ويعكس هذا تناقضا جذريا بين الأهداف والمحتوى، لعله راجع إلى تبني تصور حديث لغاية العلم (من الواضح أنه متأثر بفن القول لأمين الخولي)، لم يُسايره تحديث محتوى العلم.

إن هشاشة صياغة الأهداف المعرفيّة لكتب تيسير البلاغة، أو غيابها كليّة، ربما يرجع إلى غموض السؤال المعرفي الذي يُحرّكها، وغياب الوعي بأهميّة التراكم المعرفي. وتحتاج النقطتان إلى مزيد من الإيضاح؛ إذ تكاد تخلو معظم كتب تدريس البلاغة من تحديد الأسئلة المعرفيّة التي يُفترض أنها كُتبت لتجيب عنها. وفيما يتعلق بكتب تدريس البلاغة؛ فإنه يجب تناول أسئلة من قبيل: كيف تُكتسب المعرفة البلاغية؟ وما أفضل طرق تدريسها؟ وما الذي يميز المنهاج المقدّم عن غيره؟ وما المصادر الأساسيّة التي اعتمد المؤلف عليها؟ وما التأثير المرجو لها على الدارس؟ وما الطريقة الفضلى لاستعمال كتابه؛ لغرض تحقيق إفادة قصوى؟

قليلا ما تعرّض مؤلفو كتب التيسير لهذه الأسئلة؛ إذ يُكتفى بتقديم معلومات مقتضبة عن موضوعات مقتضبة مثل كيفية انتقاء الأمثلة من الكتب القديمة، وطريقة اختيار القواعد، مثلما نجد، على سبيل المثال، في الفقرة الآتية:

«فهذا كتاب (الكافي في البلاغة)... وقد اخترت أمثلته وشواهده ناصعة بارعة في توضيح القاعدة، إلى جانب ما تتمتع به من سمو التعبير، وروعة الأسلوب، وجمال الأداء، ولله الفضل والمنة. وراعيتُ أن تعرض القواعد ميسرة موضحة بالشواهد المتباينة، من القرآن الكريم، والحديث الشريف، والشعر العربي، والآثار والحكم، والأمثلة العالية الرفيعة»[62].

فالمؤلِّف في هذه الفقرة يذكر معايير فضفاضة لاختيار الشواهد التي سيوردها في كتابه (ناصعة، بارعة، سمو، روعة، جمال). أما القواعد التي سيتناولها، فهي غير موصوفة، استنادا إلى المعرفة المستقرة بأنها هي نفسها قواعد التلخيص للسكاكي. ويثير الانتباه، علاوة على ذلك، أن المؤلف لم يتحدث في تقديمه إلا عن الأمثلة، والقواعد، والتدريبات، في تجلٍّ واضح لغياب التفكير في ماهيّة العلم، وتاريخيته، وتطوره، وعلاقاته المعرفيّة من ناحية، وجمهور المتعلمين المستهدفين به من ناحية أخرى.

يكشف هذا التجاهل للأسئلة المعرفيّة الحافزة على التأليف عن مسألتين؛ الأولى: هشاشة الوعي بخصائص الكتب التعليمية التي يُفترض فيها أن تقدّم دليل استعمال للطالب والمعلم أيضا. والثانية محدوديّة تأمل الكتَّاب لممارساتهم التأليفية، ومحاولة التنظير للعمليات التي تُبنى عليها هذه الممارسة. والنقطة الأخيرة ترتبط تحديدا بسمة مهيمنة على كتابات تدريس البلاغة، هي غياب التراكم المعرفي.

إن إحدى الملاحظات المثيرة للاهتمام بشأن كتب تدريس البلاغة العربيّة أنها تتجاهل الخبرة التاريخيّة كلّيّة. فأغلب الكتب التي تشكل مدونة بحثي تخلو من تحديد مكانها بين الأعمال السابقة عليها. وبالأحرى، فإنها لا تتعرض للفجوات أو النقائص الموجودة في الأعمال السابقة عليها، والتي يُفترض أن تكون المحفّز المباشر لتأليف كتاب جديد. ويبدو أن الوعي بتراكميّة المعرفة عنصر مشترك بين هذه الأعمال، فكل منها يقدّم نفسه، كما لو أنه غير مسبوق بأعمال أخرى، كان حقها عليه أن يراجعها، ويحدد نقاط قوتها، ونقاط ضعفها أو فجواتها، ويصرح بوضوح أنه يسدُّ هذه الفجوة أو تلك منها.

التوجه الثالث - موقع تعليم البلاغة من مشاريع تحديثها

استهدف أصحاب هذا التوجه تطوير التصورات المعرفيّة المقترنة بعلم البلاغة نفسه، وكان تحديث تدريس العلم ناتجا ثانويا من نواتج البحث في تحديث العلم. وذلك على نحو ما نرى في المشروعات الكبرى لتحديث علم البلاغة؛ مثلما تتجلى في أعمال أمين الخولي، ومحمد العمري، وغيرهما.

ربما قدّم أمين الخولي باكورة مراجعات تدريس البلاغة في العالم العربي؛ فقد قدّم مفهومين ظلا فاعلين لعقود بعده؛ هما مفهوما التخلية والتحلية، للإشارة إلى ما يجب أن يُستبقى من البلاغة السكاكيّة المهيمِنة على تدريس البلاغة في عصره، أو يُستبعد منها، أو يُضاف إليها[63].

على الرغم من التأثير الهائل الذي أحدثه مشروع الخولي، فإن مآل مشروعه مع طلابه يبدو عصيًا على الفهم؛ إذ سرعان ما ارتدّ تلامذته، ممَّن درَّسوا البلاغة من بعده، إلى تدريس الإيضاح مرة أخرى، متخلِّين عن أحد أهم أعمدة مشروع أستاذهم الأمين، سيّان في ذلك تلامذته المباشرون (الأمناء)، أو الجيل الذي تتلمذ على أيديهم[64]. والسؤال الذي يعرض نفسه هو: لماذا غضّ تلامذة أمين الخولي الطرف عن جهوده الممتدة في تطوير تدريس البلاغة؟ وبالطبع لا يمكن الإجابة عن هذا السؤال بمعزل عن الإجابة عن سؤال أعم هو: لماذا يبست معظم أشجار تحديث البلاغة التي كانت وافرة الثمر في النصف الأول من القرن العشرين؟ وهو بدوره سؤال أراه وثيق الصلة بالتحولات المجتمعية، والسياسية، والأيديولوجية، العاصفة التي أعادتْ تشكيل عقل العالم العربي وقلبه، وخريطته، منذ الخمسينيات.

انشغلتْ هذه الدراسات، في الأغلب، بمحتوى تدريس البلاغة؛ أي بالقضايا والمسائل التي يجب أن تُقدّم للدارسين، وتلك التي يجب استبعادها، أو تهميشها. ومن البدهي أن تحديد ما يجب أن يُدرَس في إطار البلاغة يتأثر على نحو جذري بالتصورات بشأن مفهوم العلم، وموضوعه، ووظائفه، وأهم البحوث فيه. لذا، نجد أن الاقتراحات التي قُدِّمت لتطوير تدريس البلاغة في ذلك الزمان كانت نتاج تحولات في فهم ماهيّة العلم، ووظيفته.

لقد كان من المتوقع أن يتأثر تدريس البلاغة في الأكاديميات والمدارس العربيّة بمحاولات تحديثها؛ سواء في أهداف التدريس، أو طرقه، أو مناهجه، أو مقرراته، أو أساليب تقييمه، أو وسائطه، أو غيرها. لكن الواقع يقدم معطيات مغايرة، خاصة في العقود الأخيرة التي شَهِدتْ ازدهارا عاصفا في دراسة البلاغة. فما زالت البلاغة السكاكيّة، بتقسيماتها التقليديّة ومسائلها وشواهدها ولغتها، مهيمنة على تدريس البلاغة. وتكاد تتوقف محاولات تطوير تدريس البلاغة على تأليف كتب تعليميّة تُجري تغييرات محدودة متفاوتة في المتن السكاكي، سبق أن ناقشناها باستفاضة فيما سبق. وتشذ عن هذا التعميم أعمال قليلة قدّمت تجارب خاصّة في تدريس البلاغة؛ على نحو ما نرى في كتاب «دروس في البلاغة» للأزهر الزنّاد؛ الذي سعى فيه مؤلفه إلى تطعيم البلاغة بمعطيات الدرس اللساني؛ سواء من خلال استدعاء تصورات نظريّة لسانيّة معاصرة لإلقاء الضوء على مقولات بلاغيّة تراثية، أو من خلال الانخراط في تحليلات نصّيّة معمّقة[65]. وعلى الرغم من أن المؤلّف دفع بأمثلة وشواهد جديدة في كثير من الأبواب، فإنه اختار الاحتفاظ بهيكل البلاغة

العربيّة القديمة، في ترتيب أبوابها، ومصطلحاتها، ومسائلها. ولو أنّه أعاد النظر في بنية البلاغة السكاكية، ووضع علم البلاغة في إطاره التاريخي الكوني، لربما تمكن من تقديم مساهمة جذريّة في تعليم البلاغة، على نحو ما حققه كتاب آخر لم يحظ بشهرة موازية هو «ما البلاغة؟»، لمجدي توفيق. وسوف أعرض فيما يأتي تصورا مقترحا لتدريس البلاغة، يقوم على تطوير المساهمة المهمة التي قدمها الكتاب الأخير.

ثالثا - بلاغة المستقبل .. الوصف، والأهداف، وتوزيع المحتوى

تُمثّل الفجوات الموجودة في مقررات البلاغة الراهنة حافزا على تقديم اقتراح لمقرر مستقبَلي يسعى إلى تجسيرها. وسوف أقتصر على تقديم وصف لمقرر مقترح، وأهدافه، وتوزيع محتواه المعرفي على فصل دراسي واحد. وبالطبع، فإنّ من يدرِّسون البلاغة لأكثر من فصل دراسي يمكنهم التوسع في معالجة القضايا، والموضوعات، والمهارات الواردة في التوصيف المقترح. والجدير ذكره أن المقرر المقترح يخصُّ تدريس البلاغة للطلاب الجامعيين في أقسام اللغة العربية، أو ما يوازيها. وهو، من ثمّ، لا يصلح للتدريس لطلاب ما قبل الجامعة، أما طلاب الدراسات العليا، فربما كانوا في حاجة إلى توصيف آخر أكثر تعمّقا وتنوعا، ويعطي اهتماما أكبر لأبواب البلاغة السكاكيّة التقليدية، وللبحوث المعاصرة في البلاغة.

يستند المقرر المقترح إلى مرجع أساسيّ، هو كتاب «ما البلاغة؟»، لمجدي توفيق. يُقدّم الكتاب مدخلا متميزا لدراسة البلاغة في المستوى الجامعي، على الرغم من أن المؤلّف لم يُقدّم لكتابه بوصفه مقررا في البلاغة. وقد قسّم المؤلّف كتابه إلى فصول تناولت تعريف البلاغة، وتحليل مشكلات دراستها، وعرضا موجزا للبلاغة الغربية، يليه آخر مطولا للبلاغة العربيّة، مع إفراد فصل مخصوص للبلاغة المستقرة (السكاكيّة)، يتبعه فصل آخر عن البلاغة الحديثة، وأخير عن البلاغة التواصليّة.

يورد الدكتور مجدي توفيق ثلاث صعوبات لتدريس البلاغة للطلاب الجامعيين؛ الأولى: مشكلة المصطلح؛ وتحديدا تعدد مفاهيم المصطلح التراثي الواحد، وتعدد المصطلحات للمفهوم الواحد. والثانية: مشكلة التصنيف؛ وتحديدا تعدد التفريعات والتقسيمات للظواهر. والثالثة: الطابع الفلسفي للبلاغة، لاسيما تأثير علم الكلام. ولم يناقش سُبل التعامل مع صعوبات المحتوى البلاغي التي ذكرها، مكتفيا بتوصيتين عامتين. ومن الجلي أنّ الصعوبات الثلاث تخص متن العلم ومحتواه، وهي مثيرة للجدل؛ خاصة المشكلة الثالثة؛ إذ يمكن المحاججة بأن الصلة بين الفلسفة والبلاغة تُمثّل مصدر إثراء للبلاغة. ولم يتطرق المؤلف إلى الصعوبات الخاصة بتدريس علم البلاغة، أو تقييمه،

أو الخاصة بالطالب، أو السياق التعليمي، أو العلاقة بين العلم والواقع. وظلت الصفحات الثلاث المكرّسة لـ «كيف ندرّس البلاغة؟»، إضاءة نظريّة خافتة لطريق عملي طويل. ومع ذلك تتميز خطة كتاب «ما البلاغة؟» بأنها:

- تكسر انغلاق المقررات الراهنة على البلاغة العربية.
- تكسر انغلاق المقررات الراهنة على الماضي.
- تنطلق من الوعي بغرضيّة العلم.
- تنطلق من وعي مُدرِك لتاريخيّة العلم وتطوره.
- تهدف إلى إطلاع القارئ على حالة العلم في اللحظة الراهنة.

وفي الحقيقة، فإن كتاب «ما البلاغة؟» يمكن أن يُمثّل نواة لعمل شامل في تدريس البلاغة؛ بعد سدّ فجواته المتمثلة في تجاهل البلاغات القديمة غير اليونانية، وتوسيع قاعدة الجزء المتعلق ببلاغة السكاكي، والتوجهات المعاصرة في الدرس البلاغي. والأهم إضافة بُعد مهاري، يُغيّر من الطابع النظري للكتاب. ويتحقق ذلك بإكساب الطلاب ثلاثة أنواع من المهارات البلاغية:

1 - مهارات إنتاج الكلام البليغ.

2 - مهارة تحليل النصوص والخطابات البلاغية.

3 - مهارات نقد النصوص والخطابات.

وسوف أورد فيما يأتي تصورا لمقرر يسعى إلى تجسير هذه الفجوات؛ ويتضمن أهداف المقرر، ووصفه، وتوزيع وحداته.

أولا - أهداف المقرر

يسعى المقرر المقترح إلى تجسير الفجوات القائمة في المقررات الراهنة في تعليم البلاغة، وذلك بواسطة:

1 - إعادة صياغة هويّة علم البلاغة بوصفه علما يوفر مقاربات، ومناهج، لتحليل الإقناع، والتأثير، والجمال، في النصوص والخطابات العليا والحياتية، ونقدها، ويوفر تدريبات عمليّة لتعزيز القدرة على إنتاج خطابات، ونصوص، تتمتع بالإقناع، والتأثير، والجمال.

2 - إبراز البُعد التاريخي لعلم البلاغة؛ من خلال رصد مراحل تطوره، منذ الألفيات السابقة على الميلاد حتى الوقت الراهن.

3 - إبراز البُعد الثقافي والاجتماعي لعلم البلاغة؛ من خلال ربط مسائله، وقضاياه، ومنهجياته، بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي ظهرتْ فيه.

4 - إبراز الطابع المهاري لتدريس البلاغة؛ بواسطة الاهتمام بإكساب الطلاب حزمة من المهارات البلاغيّة وثيقة الصلة.

5 - تدريس البلاغة بوصفها معرفة عبر تخصصية، ترتبط بعلاقات وثيقة مع علوم التواصل، واللغة، والأدب، وعلم النفس، والاجتماع، وغيرها.

6 - الاحتفاء بالتعدد العلاماتي للرسائل البلاغية، ودراسة الأبعاد البلاغيّة للصور، والألوان، والأصوات، وغيرها.

7 - الاحتفاء بتعدد المقاربات؛ لتشمل المقاربة المعيارية، والنقدية، والوصفيّة.

8 - إدراج نصوص الحياة اليوميّة وخطاباتها في مدونة التدريس، سواء في مستوى استنباط القواعد، أو الاستشهاد عليها.

ثانيا - وصف المقرر

يسعى مقرر البلاغة المقترح إلى إكساب الطالب/ ة معرفة نظريّة أساسيّة بعلم البلاغة، في تطوره التاريخي، وتعدده الثقافي، ووظائفه المتنوعة. ويُعنى المقرر بصقل مهارات الطلاب البلاغية؛ وتشمل:

1 - مهارات إنتاج الخطابات البليغة؛ بواسطة التدرب على تأليف نصوص بلاغيّة قادرة على إنجاز الإقناع والتأثير، وأدائها بفعالية.

2 - مهارات تحليل النصوص تحليلا بلاغيا، بواسطة التدرب على إنجاز تحليلات دقيقة للظواهر البلاغيّة في مجموعة متنوعة من النصوص الأدبية، والدينية، وخطابات الحياة اليومية.

3 - مهارات التقييم النقدي للنصوص البلاغية؛ بواسطة التدرب على الكشف عن طرق إنجاز الإقناع والتأثير، وآليات التلاعب البلاغي.

يدرس المقرر حزمة من الموضوعات والقضايا المتنوعة، كما يظهر في التوزيع التالي. وقد حرصتُ على أن يتضمن التوزيع مراجع ومصادر أساسية؛ يمكن تكييفها، وتغييرها؛ لتتلاءم مع تصور الأستاذ للمقرر. وينقسم المقرر إلى قسمين؛ الأول: يغلب عليه الطابع النظري، وقد حافظتُ على التتابع الأساسي للفصول الأولى من كتاب «ما البلاغة؟»، باعتباره الأساس النظري للمقرر، أما القسم الثاني فتطبيقي يُقدّم مهارات متنوعة في إنتاج الكلام البليغ، وتحليله، ونقده؛ بهدف تجسير الفجوات التي أشرتُ إليها سابقا.

ثالثا - جدول توزيع الوحدات والمهارات الدراسية

أسبوع	المحتوى ومادة الدراسة	الأنشطة القبليّة
1	- تعريف طبيعة المقرر (أهدافه، ومخرجاته، وأدوات التقييم) - مفهوم البلاغة، وأهمية دراستها - المهارات البلاغية: إنتاج الكلام البليغ، وتحليله، ونقده.	- عصف ذهني حول أهمية البلاغة للفرد والمجتمع، والمجالات التي نحتاج إليها فيها.
2	- تعريف البلاغة والفصاحة والبيان: التعريفات اللغوية والاصطلاحية المختلفة. - تعدد معنى البلاغة وفق الموصوف: المتكلم، الكلام، أنواع. * المادة المرجعية: فصل «تعريف البلاغة»، من كتاب «ما البلاغة؟».	- البحث في المعجم عن معنى كلمة بلاغة، وفصاحة، وبيان، وكتابة موجز في 50 كلمة عن معناها. - الإجابة عن السؤال الآتي: ما الذي نقصده حين نصف شخصا بأنه بليغ، وكلاما بأنه بليغ؟ (50 كلمة)
3	- مشكلات البلاغة: مشكل المصطلحات، والتصنيفات، والأبعاد الفلسفية، * المادة المدروسة: فصل مشكلات البلاغة من كتاب «ما البلاغة؟»	- كتابة فقرتين من 200 كلمة حول مشكلات البلاغة.
4	- البلاغات القديمة: التعرف على البلاغة المصرية القديمة، والبلاغة اليونانية، والرومانية. *المادة المدروسة: فصل البلاغة الغربية من كتاب «ما البلاغة؟». * مدخل ترجمة «البلاغة المصرية القديمة»، لعماد عبداللطيف.	- كتابة فقرة (100 كلمة) عن إحدى البلاغات غير العربية؛ مثل البلاغة الأفريقية، أو الصينية، أو الهندية، أو السلافية... إلخ.
5	- البلاغة العربية: تاريخ موجز لنشأة البلاغة العربية. - معرفة أهم الأعمال والمؤلفين البلاغيين. * المادة المرجعية: فصل «البلاغة العربيّة»، من كتاب «ما البلاغة؟».	- كتابة فقرة (100 كلمة) عن كتاب بلاغي، أو شخصية بلاغيّة عربيّة من التراث.
6	- البلاغة المستقرة: الإحاطة بمشروع علم الأدب للسكاكي، وإسهاماته البلاغية.	- تقديم عروض شفهية حول الأساليب والظواهر البلاغية في علوم المعاني والبيان والبديع.
7	- موضوع علم المعاني والبيان والبديع، وموقعها من علم الأدب * المادة المرجعية: فصل «البلاغة المستقرة»، من كتاب «ما البلاغة؟»	- استكمال تقديم عروض شفهية حول الأساليب والظواهر البلاغية في علوم المعاني والبيان والبديع.

أسبوع	المحتوى ومادة الدراسة	الأنشطة القبليّة
8	- البلاغة الحديثة: إسهامات البلاغة العربية والغربية. * المادة المرجعية: فصل «البلاغة الحديثة»، من كتاب «ما البلاغة؟» * «البلاغة الغربية المعاصرة»، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب.	- اختيار فكرة من أفكار البلاغة المعاصرة، وتطبيقها على نص عربي، في فقرتين (200 كلمة).
9	- تدريبات على إنتاج كلام بليغ: عروض الطلاب لأنشطتهم البلاغية: يختار الطالب إما تقديم خطبة، وإما تفاوض، وإما نص أدبي، وإما مناظرة، وإما أي نوع بلاغي آخر.	- يختار كل طالب نموذجا مرئيا أو مسموعا لما يراه ممثّلا للبلاغة، ويحدد لماذا يراه بليغا. - ينتقد الطلاب أداء زملائهم؛ إيجابا وسلبا، ويختار أفضل أداء استنادا إلى معايير محددة.
10	- تدريبات على تحليل النصوص البلاغية: شرح المفسرين لبلاغة الآية 44 من سورة هود، وتحليل عبدالقاهر الجرجاني لأبيات (ولمّا قضينا ...)، وتحليل مجموعة خطب السقيفة، لعماد عبداللطيف	- يحلل الطلاب نموذجا بلاغيا، قد يكون أبياتا من الشعر، أو خطبة، أو قصة قصيرة، أو وصية... إلخ.
11	- تدريبات على تحليل النصوص البلاغية: عروض الطلاب لتحليلاتهم البلاغية: يختار الطالب نصا أو خطابا، ويحدد إجراءات التحليل التي يستعملها، ويُنجز تحليلات شاملة.	- ينتقد الطلاب عروض زملائهم، استنادا إلى معايير التحليل البلاغي.
12	- تدريبات على مهارات تقييم النصوص البلاغية من المنظور الجمالي، أو التداولي: دراسة فصل البلاغة النقدية لعماد عبداللطيف	- يختار الطالب نصا أو خطابا ويقيمه من زاوية كفاية الإقناع، أو فعالية التأثير، أو التلاعب، أو الجمالية، أو غيرها، ويبرهن بأدلة وافية على دقة تقييمه.
13	- تدريبات على مهارات تقييم النصوص البلاغية: عروض للطلاب	- ينتقد الطلاب عروض زملائهم، استنادا إلى معايير التقييم البلاغي.
14	- عروض إضافية يقدمها الطلاب (إنتاج خطاب بلاغي، أو تحليله، أو تقييمه)	- ينتقد الطلاب عروض زملائهم، استنادا إلى معايير الإنتاج، والتحليل، والتقييم البلاغي.
15	- عروض إضافية يقدمها الطلاب (إنتاج خطاب بلاغي، أو تحليله، أو تقييمه)، ومراجعات ختامية.	- ينتقد الطلاب عروض زملائهم، استنادا إلى معايير الإنتاج، والتحليل، والتقييم البلاغي.
16	اختبار نهاية الفصل الدراسي	

طرق تدريس البلاغة من التلقين إلى الإنتاج

يكشف الاستبيان السابق عن هيمنة طرق التلقين والحفظ على تدريس البلاغة. وتتعارض هذه الطرق مع تصور البلاغة بوصفها معرفة مهارية إنتاجية. ويتطلب تدريس البلاغة - استنادا إلى هذا التصور - تبنِّي طرق تدريس تفاعليّة، تُحفّز الطلاب على تعزيز مهارات النقد والإبداع. وأقترح أن يتبادل الطلاب الأدوار مع الأستاذ في القسم النظري من المقرر، عن طريق إعداد الموضوعات وإلقائها أمام الطلاب؛ بهدف تعزيز مهارات التواصل العام من ناحية، ومهارات نقد الأداء من ناحية ثانية. أما القسم التطبيقي فلا بد من أن تتاح فيه للدارسين مساحة واسعة للأداء، وإتاحة مناخ ملائم لتقديم انتقادات حرة على أداء الزملاء الآخرين.

خاتمة

تدريس جديد لعالم جديد

تناول هذا البحث تاريخ تدريس أحد أقدم العلوم الإنسانية هو علم البلاغة، وراهنه، ومستقبله. سعى البحث إلى جذب اهتمام أساتذة البلاغة إلى تأمّل ممارساتهم التعليميّة؛ بهدف السعي إلى تحديثها، لتصبح أقدر على تحقيق غايات تدريسها. قدّم البحث تطوافا في الخبرة التاريخية، وتحليلا للواقع الراهن، ومقترحا للمستقبل، وحاول تجسير الفجوات القائمة في الأعمال السابقة؛ مثل تجاهل الخبرات غير العربية في تدريس علم البلاغة، وتجاهل البحث الميداني لمشكل تدريسه. ووضع البحث مُشكل تدريس البلاغة في إطار تاريخي، وآخر تحليلي نقدي. وكالعادة، فإن المستقبل هو الحافز على الفحص المعمّق لخبرة تدريس البلاغة في الحاضر والماضي. وقد بلورتُ رؤية مستقبلية لتدريس البلاغة، يمكن أن تُعدُّ نقطة انطلاق نحو بلاغة أكثر وظيفية، وإنسانيّة أيضا.

الهوامش

1 حسن، سليم (2000)، الأدب المصري القديم، طبعة هيئة الكتاب المصرية، القاهرة، ص1.

2 George A. Kennedy, Comparative Rhetoric: An Historical and Cross - Cultural Introduction (New York: Oxford University Press, 1998) p. 138.

3 حسن، 2000، مرجع سابق، ص177.

4 نفسه، ص178.

5 نفسه، ص180.

6 نفسه، الصفحة نفسها.

7 نفسه، ص191.

8 نفسه، ص224.

9 نفسه، ص191.

10 نفسه، ص224.

11 من هذه الدراسات المعدودة: Kirkpatrick, A. (1995). Chinese rhetoric: Methods of argument. Multilingua - Journal of Cross - Cultural and Interlanguage Communication, 14(3), 271 - 296.، Harbsmeier, C. (1999) Chinese rhetoric. T'oung Pao, 85, 114 - 126.، ومن المصادر القليلة جدا المتاحة بالعربية المدخل الممتاز عن البلاغة الصينية في موسوعة البلاغة، انظر: البلاغة الصينية، تأليف: جاريت، ماري، ترجمة: محمد الشرقاوي، ضمن «موسوعة البلاغة»، تحرير توماس سلوان، ترجمة وتقديم: عماد عبداللطيف وآخرون، نشر المركز القومي للترجمة، مصر 2016، ص306 - 314.

12 انظر: Kirkpatrick, A., & Xu, Z. (2012). Chinese rhetoric and writing. South Colorado: Parlor Press.14 و ص13.،

13 انظر: جاريت، ماري (2016)، البلاغة الصينية، ترجمة: محمد الشرقاوي، ضمن موسوعة البلاغة، تأليف: توماس سلوان، ترجمة وتقديم: عماد عبداللطيف وآخرون، المركز القومي للترجمة، مصر، ص312، وقد سُمّيت المقالات ثمانية الأرجل بهذا الاسم؛ لأنّ كل مقال منها يتكون من ثمانية أجزاء؛ هي المقدمة، وموجز الموضوع، والعرض الأولي، والحجة التمهيدية، والحجة المركزية، والحجة قبل الأخيرة، والحجة الأخيرة، والخاتمة، انظر: https://en.wikipedia.org/wiki/Eight - legged_essay.

14 نقلا عن، المسلمي، عبدالله حسن، أفلاطون: محاورة منكسينوس، أو عن الخطابة، منشورات الجامعة الليبية، 1972، ص24 و25.

15 نفسه، ص26.

16 نفسه، ص30.

17 انظر: عبداللطيف، عماد، موقف أفلاطون من البلاغة من خلال محاورتي جورجياس وفيدروس، جامعة الشارقة، المجلد 5، العدد 3 (2008)، ص227 - 244، ص230.

18 نفسه، ص234.

19 نقلا عن المسلمي، مرجع سابق، ص35.

20 انظر: Kennedy, G. A. (1994). A new history of classical rhetoric. Princeton University Press.28 - 27 ص.،

21 نفسه، الصفحة نفسها.

22 نفسه، ص84.

23 أقترحُ على أحد الباحثين إنجاز دراسة يتتبع فيها مقولات البلاغيين العرب القدماء حول تدريس علم البلاغة؛ انطلاقا من التصور الذي أوردته هنا، والذي يُميّز بين تدريس العلم، والتدريب على المهارة.

24 الجاحظ، عمرو بن بحر (ت: 255هـ)، البيان والتبيين، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، ط7، 1998، ج3 ص28.

25 انظر: العقاد، عباس، مطالعات في الكتب والحياة، طبعة هنداوي، القاهرة، 2013، ص239.

26 انظر: نفسه، ج3، ص1149.

27 انظر: ضيف، شوقي، البحث البلاغي: طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره، دار المعارف، ط 6، 1992، ص55.

28 الحلبي، شهاب الدين (ت: 735هـ)، حسن التوسل إلى صناعة الترسل، طبعة المطبعة الوهبية بمصر، 1398هـ ص12.

29 انظر: ابن خلدون، عبدالرحمن (ت: 808هـ)، المقدمة، تحقيق: علي عبدالواحد وافي، نشر دار نهضة مصر، القاهرة، ط7، 2014، ج3، ص1146.

30 أقترح أن يقوم أحد الباحثين بالتصدي لدراسة موقف الدارسين المحدثين من تدريس البلاغة في القرنين التاسع عشر والعشرين، ويمكن أن نجد جذور هذا الموقف في كتب الإنشاء والبلاغة في ستينيات القرن التاسع عشر.

31 انظر: العتيبي، سارة (2006)، واقع الأداء التعليمي لمعلمات مقرر البلاغة في المرحلة الثانوية للبنات، أطروحة ماجستير بجامعة الملك سعود، والعشيوي، وفاء (2011)، تقويم مستوى معلمات البلاغة في التدريس الإبداعي للبلاغة، أطروحة ماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود.

32 انظر: عباس، نادية (2009)، أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية، دراسات تربوية، العدد 7، ص109 - 138.

33 انظر: المعشني، محمد (1995)، مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان: تشخيصها، ومقترحات علاجها، أطروحة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، ص (ي).

34 انظر: إبراهيم، أحمد سيد محمد (1998)، مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، العدد العاشر، دمياط، وحمد، أمة الرازق (1998)، مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الخمسون، القاهرة؛ وعطا، إبراهيم محمد (1998)، تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية، دراسة تربوية ميدانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

35 انظر: سمو، دارين (2011)، مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

36 انظر: خالد الشمري، مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، نقلا عن الزيادات، 2016.

37 انظر: الزاوي، رشيدة (2016)، النقل الديداكتيكي ومستويات تلقي المعرفة البلاغية، ضمن «الدرس البلاغي: قضايا معرفية، ومقاربات نصية»، تحرير سعيد جبار، وعبدالصمد الرواعي، نشر جامعة شعيب الدكالي، المغرب، ص33 و34.

38 نفسه، ص36.

39 الزيادات، 2016، مرجع سابق، ص221 - 225.

40 انظر عبدالرحيم، علي (2014)، تعليم البلاغة للناطقين بغير العربية باستخدام الوسائط المتعددة في إطار اللسانيات التداولية، ضمن «الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية»، كنوز المعرفة، الأردن، ص85 - 99.

41 انظر: هاشمي، عبدالرحمن، وفائزة العزاوي (2005)، تدريس البلاغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ص209 - 219.

42 انظر: عايش، آمنة (2003)، صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وبرنامج مقترح لعلاجها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.

43 انظر: العوادي، سعيد (2016)، البلاغة العربية في التعليم الجامعي من التدريس المعياري إلى التدريس الوظيفي، ضمن كتاب «اللغة العربية في الجامعات بين التراث والمعاصرة»، منشورات كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، السعودية، 2016.

44 يمكن الاطلاع على نتائج هذا الاستبيان على موقع الفيسبوك على الرابط الآتي:
ttps://www.facebook.com/emad.abdullatif.5/posts/1015 5854938634237

45 أجري الاستبيان إلكترونيا، ويمكن الاطلاع على نتائجه على الرابط الآتي: https://www.surveymonkey.com/analyze/0gD7AETb_2Byjkdf9hFwOUpFCkpEwHr6R7mEZh_2BUA9Azs_3D

46 أعدتُ نشر هذه الصورة المأخوذة من الفيسبوك بعد الحصول على موافقة مكتوبة من صاحبها.

47 انظر، Kennedy, G. A. (1994). A new history of classical rhetoric. Princeton University Press.، ص83.

48 لتحليل دقيق لكيفية بناء النصوص البلاغية، يُمكن الرجوع إلى: عبداللطيف، عماد (2014)، تحليل الخطاب البلاغي، كنوز المعرفة، الفصل الرابع.

49 نقلا عن: Heath, M. (2009). Codifications of rhetoric. The Cambridge Companion to Ancient Rhetoric.60 ص.،

50 نفسه، الصفحة نفسها.

51 عبداللطيف، عماد (2015)، أفلاطون في البلاغة العربية: من التهميش إلى الاستعادة، مجلة الحوار الثقافي، جامعة ابن باديس مستغانم، الجزائر، ص68 و69.

52 سبق أن فحصتُ صياغات العلاقة بين الأساليب والوظائف في البلاغة العربية؛ وأشرتُ إلى بعض مشكلاتها، وتحديدا الربط التعميمي شبه الآلي بين أسلوب بلاغي ما ووظيفة معينة، مثل الربط بين التضاد وتأكيد المعنى على نحو مطلق، انظر، عبداللطيف، عماد (2015)، جدل الظاهرة والاستجابة: دراسة في فخاخ البلاغة، ضمن فخاخ البلاغة، تحرير: محمد مشبال، منشورات ضفاف والأمان والاختلاف، الجزائر - المغرب، ص203 - 205.

53 لتحليل دقيق للمنعطف المرئي في البلاغة العربية يمكن الرجوع إلى: عبداللطيف، عماد (2016)، البلاغة الغربية المعاصرة: مدخل موجه للقارئ العربي، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، العدد 10، ص57 - 81.

54 انظر: الفهيد، جاسم (2012)، مورد البلاغة، مكتبة آفاق، الكويت.

55 إسماعيل، طالب (2012)، علوم البلاغة التطبيقية، دار كنوز المعرفة، الأردن.

56 محمد، عاطف فضل (2011)، البلاغة العربية، دار المسيرة، عمّان.

57 العاكوب، عيسى (2000)، المفصل في علوم البلاغة العربية، منشورات جامعة حلب، سورية.

58 النكلاوي، فريد، علم المعاني، د. ت.، د. ط، ص4.

59 لايزال كتاب «علوم البلاغة» يُطبع بشكل شبه دوري على الرغم من مرور قرن من الزمان على نشره لأول مرة، فقد صدرت منه ثلاث طبعات مختلفة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين وحده؛ إذ أصدرتْ دار الآفاق العربية بمصر طبعة عام 2003، ونشرته دار الكتب العلمية بلبنان في العام 2007، ونشرتْ دار البصائر بمصر طبعة ثالثة منه في العام 2009.

60 المراغي، أحمد مصطفى، علوم البلاغة، مطبعة محمد مطر، القاهرة، 2017، ص16.

61 نفسه، ص16.

62 عبدالغني، أيمن (2011)، الكافي في البلاغة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، ص6.

63 انظر تحديدا: الخولي، أمين (1947)، فن القول، نشرة دار الكتب المصرية (1996)، ص172 - 179.

64 التجسد الجلي لهذه العودة إلى «الإيضاح» يظهر في جامعة القاهرة، حيثُ عَمِل الشيخ أمين الخولي، فقد تخلّى، بعدَه، تلامذتُه، وتلامذة تلامذته، عن تدريس فن القول، مكتفين بتدريس الإيضاح، أو مختارات من الشروح، مطعّمة بمقتطفات من التراث القديم.

65 الزناد، الأزهر (1992)، دروس في البلاغة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ص5.

المصادر والمراجع

أولا - المصادر والمراجع العربية

إبراهيم، أحمد سيد محمد (1988)، مشكلات دراسة وتدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، العدد العاشر، دمياط.

ابن خلدون، عبدالرحمن (ت: 808هـ)، المقدمة، تحقيق: علي عبدالواحد وافي، نشر دار نهضة مصر، القاهرة، ط7، 2014.

إسماعيل، طالب (2012)، علوم البلاغة التطبيقية، دار كنوز المعرفة، الأردن.

الجاحظ، عمرو بن بحر (ت: 255هـ)، البيان والتبيين، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998.

جاريت، ماري (2016)، البلاغة الصينية، ترجمة: محمد الشرقاوي، ضمن موسوعة البلاغة، تأليف: توماس سلوان، ترجمة وتقديم: عماد عبداللطيف وآخرين، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

حسن، سليم (2000)، الأدب المصري القديم، طبعة هيئة الكتاب المصرية، القاهرة.

الحلبي، شهاب الدين (ت: 735هـ)، حسن التوسل إلى صناعة الترسل، طبعة المطبعة الوهبية، القاهرة، 1398هـ.

حمد، أمة الرازق (١٩٩٨)، مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الموجهين والمعلمين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الخمسون، القاهرة.

الشمري، خالد (2016)، مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، السعوديّة.

الخولي، أمين (1947/ 1996)، فن القول، نشر دار الكتب المصرية، القاهرة.

الزاوي، رشيدة (2016)، النقل الديداكتيكي ومستويات تلقي المعرفة البلاغية، ضمن «الدرس البلاغي: قضايا معرفية، ومقاربات نصية»، تحرير: سعيد جبار وعبدالصمد الرواعي، نشر جامعة شعيب الدكالي، المغرب.

الزناد، الأزهر (1992)، دروس في البلاغة، المركز الثقافي العربي، بيروت.

سمو، دارين (2011)، مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة حلب، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سورية.

ضيف، شوقي، البحث البلاغي: طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره، دار المعارف، القاهرة، ط 6، 1992.

العاكوب، عيسى (2000)، المفصل في علوم البلاغة العربية، منشورات جامعة حلب، سورية.

عايش، آمنة (2003)، صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وبرنامج مقترح لعلاجها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

عباس، نادية (2009)، أثر استعمال دورة التعلم في اكتساب المفاهيم البلاغية، دراسات تربوية، ع7، ص109 - 138.

عبدالرازق، حسن (2006)، البلاغة الصافية في المعاني والبيان والبديع، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة.

عبدالرحيم، علي (2014)، تعليم البلاغة للناطقين بغير العربية باستخدام الوسائط المتعددة في إطار اللسانيات التداولية، ضمن «الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية»، كنوز المعرفة، عمّان، ص85 - 99.

عبدالغني، أيمن (2011)، الكافي في البلاغة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة.

عبداللطيف، عماد (2014)، تحليل الخطاب البلاغي، كنوز المعرفة، عمّان.

عبداللطيف، عماد (2016)، البلاغة الغربية المعاصرة: مدخل موجه للقارئ العربي، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، العدد 8، ص57 - 81.

عبداللطيف، عماد (2008)، موقف أفلاطون من البلاغة من خلال محاورتي جورجياس وفيدروس، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، المجلد 5، العدد 3، ص227 - 244.

عبداللطيف، عماد (2015)، جدل الظاهرة والاستجابة: دراسة في فخاخ البلاغة، ضمن فخاخ البلاغة، تحرير: محمد مشبال، منشورات ضفاف والأمان والاختلاف، الجزائر - المغرب، 203 - 237.

العتيبي، سارة (2006)، واقع الأداء التعليمي لمعلمات مقرر البلاغة في المرحلة الثانوية للبنات، أطروحة ماجستير بجامعة الملك سعود.

العشيوي، وفاء (2011)، تقويم مستوى معلمات البلاغة في التدريس الإبداعي للبلاغة، أطروحة ماجستير بجامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.

عطا، إبراهيم محمد (١٩٩٨)، تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية: دراسة تربوية ميدانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

العقاد، عباس، مطالعات في الكتب والحياة، طبعة هنداوي، القاهرة، 2013.

العوادي، سعيد (2016)، البلاغة العربية في التعليم الجامعي من التدريس المعياري إلى التدريس الوظيفي، ضمن كتاب «اللغة العربية في الجامعات بين التراث والمعاصرة»، جامعة القصيم، السعودية، 2016.

الفهيد، جاسم (2012)، مورد البلاغة، مكتبة آفاق، الكويت.

محمد، عاطف فضل (2011)، البلاغة العربية، دار المسيرة، عمّان.

أبو العدوس، يوسف (2007)، مدخل إلى البلاغة العربية، دار المسيرة، عمّان.

المراغي، أحمد مصطفى (1917)، علوم البلاغة، مطبعة محمد مطر، القاهرة.

المسلمي، عبدالله حسن (1972)، أفلاطون: محاورة منكسينوس، أو عن الخطابة، منشورات الجامعة الليبية.

المعشني، محمد (1995)، مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان: تشخيصها، ومقترحات علاجها، أطروحة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

النكلاوي، فريد، علم المعاني، د. ت.، د. ط.

هاشمي، عبدالرحمن، وفائزة العزاوي (2005)، تدريس البلاغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية محوسبة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الهدهد، إبراهيم (2013)، البلاغة الميسّرة للناطقين بغير العربيّة، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة.

ثانيا - المصادر والمراجع الأجنبية

Kennedy, G. A. (1994). A new history of classical rhetoric. Princeton University Press.

Kennedy, G. A. (1998). Comparative Rhetoric: An Historical and Cross - Cultural Introduction. New York: Oxford University Press.

Kirkpatrick, A. (1995). Chinese rhetoric: Methods of argument. Multilingua - Journal of Cross - Cultural and Interlanguage Communication, 14(3), 271 - 296.

Kirkpatrick, A., & Xu, Z. (2012). Chinese rhetoric and writing. South Colorado: Parlor Press.