

نحو بديل جديد في تعليمية البلاغة العربية

د.عثماني عمار

المركز الجامعي غليزان

توطئة:

البحث في مجال تعليمية اللغة العربية له ما يميزه عن المجالات الأخرى، لأن القضية متعلقة في جوهرها بعلم كان مهاده القرون الهجرية الأولى، ونشأ في أحضان القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. ومن ثمة كان موضوع هذا المقال - تعليمية البلاغة العربية - مرتبطاً بأمرين: يتعلق أولهما بالتعليمية في حد ذاتها، وهو المجال القابل لأطروحات جديدة من شأنها أن تثمر في تحقيق هدفها الأسمى المتعلق بالجودة في العملية التعليمية. أما الأمر الثاني فهو يخص قضية البلاغة العربية. ولئن أظهرت بعض الكتابات هذه القضية - ولو كانت قليلة - إلا أن ما يمكن البدء في قوله: إن موضوع تعليمية البلاغة مرتبط بالتفكير البلاغي، وهو التفكير الذي يمكن تقسيمه إلى مرحلتين:

• التفكير البلاغي القديم

• التفكير البلاغي الحديث والمعاصر (الرؤية البلاغية)

والإشكال الذي يواجهه الباحث مفاده: من أي تفكير تنهل تعليمية البلاغة العربية مادتها ومعارفها؟.

معالجة المادة المعرفية هي جوهر التعليمية، لاعتبارات، أهمها أن المعرفة (المادة العلمية) تعتبر مجال اهتمام ما يسمى حديثاً < بالديداكتيك >، أو ما اشتهر على اللسان العربي بالتعليمية، والتي تهدف إلى التأمل والتفكير في طبيعة المادة، وغايات تعلمها، والعمل على صياغة فرضياتها الخاصة، انطلاقاً من المعطيات التي تتجدد وتنوع باستمرار، لكل من علم النفس، والبيداغوجيا وعلم الاجتماع⁽¹⁾. وعليه فإن هذه التعليمية يشتغل على مثلثها المتكون من ثلاثة أطراف، وهي: المدرس، والمتعلم، والمعرفة.

الذي لا شك فيه أن البلاغة العربية لم تعد تثمر بالشكل الذي يحقق هدفها في تنمية ذوق الناشئة، وقدرتهم على التعبير بما يحيط بهم، في قوالب أدبية جميلة، الأمر الذي يضطرنا إلى طرح تساؤل مفاده: ما العلة وراء هذه الأزمة العلمية، مما يجعلنا أمام مجال شائك يخص تعليمية هذه المادة العلمية.

وإذا كانت المعرفة العلمية أساس اهتمام التعليمية فإن المعرفة البلاغية الحديث فيها ذو شجون، ذلك أنها مرتبطة بعلم نضج ولم يحترق، إذ هي تفكير ما زال فيه الباب مفتوحاً لأطروحات، تندرج في سياق تجديده، وتقدم تصور لضبط حدوده ومجال اشتغاله. وكل ذلك يهدف إلى تحقيق الأهداف التي ترمي إليها تعليمية البلاغة، وهي⁽²⁾:

- تبين سرّ إعجاز القرآن الكريم من حيث بلاغته وفصاحته، والتمكن من التذوق الجمالي للأحاديث النبوية الشريفة، والكلام العربي الفصيح شعراً ونثراً.
- التمكن من استخدام اللغة استخداماً يُعين على ترجمة الأفكار والمشاعر ونقلها إلى القارئ والسماع.
- تنمية القدرة على فهم النصوص الأدبية وتذوق ومعانيها.
- الاستمتاع بألوان الأدب المختلفة، من قصيدة أو قصة، أو أقصوصة.
- تزويد الطلاب بالأدوات والمعايير التي تعين على إنتاج أدب له خاصية الإمتاع والتأثير.

و معضلة البلاغة تعود في حقيقة أمرها إلى ممارسة تعليمها في جامع الأزهر، عندما أحسّ محمد عبده، " أن لا قيام لهذا المجتمع إلا بترقية ذوقه، وتصفية إحساسه، فنشط يومئذ إلى إحياء الدرس البلاغي بعيدا عن السكاكي وأضرهم من حولوا هذا الدرس إلى رياضة عقلية"⁽³⁾.

وانتقاد الطريقة التعليمية للبلاغة العربية ظهر في فكر أمين الخولي، يقول فيما بيانه: " البلاغة العربية حينما جعلت درسا تعليميا يُمارس ويزاول بطرق مدرسية منظمة كانت ظروفه تقتضي عليه بإيثار منهج تعليمي وأسلوب بحث مدرسي له صفة واضحة معينة، هي الاتجاه إلى النظرية التعليمية التي تعتمد على الضبط العقلي، والقواعد المطردة، والحدود الضابطة وما إلى ذلك، الأمر الذي يتحقق معه في سهولة كثير من الغرض الأدبي العلمي الذي يُراد من تعلّم اللغة، ومعرفة أدبها وفنّها القولي"⁽⁴⁾.

والذي يمكن استخلاصه من كلام أمين الخولي أن قضية البلاغة العربية يرتبط فيها التفكير بالتعليمية أيم ارتباط، وذلك أن الممارسة التعليمية هي التي تدفع بالتفكير إلى تحقيق نضجه واكتماله، ولأجل ذلك قال المحدثون إن الجانب التعليمي في البلاغة هو الذي اغتال التفكير.

والطالب حينما يدرس قواعد البلاغة ومسائلها دراسة نظرية منظمة، يقال إنه يدرس علم البلاغة، كما يدرس مواضع الفصل والوصل، وقوانين التشبيه والحجاز، وأصول الخطابة والرواية والوصف، فإذا ما أخذ يطبق هذه القواعد تطبيقا عمليا بإنشاء الكلام البليغ، قيل إنه يعالج فنّ البلاغة، كأن يرتحل الخطابة، أو يكتب القصة، ويدع الوصف⁽⁵⁾.

ومن ثمة فإنّ ما أشار إليه أحمد الشايب في التمييز بين علم البلاغة وفنيّتها هو أساس ما تركز عليه التعليمية في معالجتها لقضية البلاغة، لأنّ مدار المسألة متعلق بالمادة التي تتغذى منها تعليمية البلاغة، فالمشاكل الحاصلة على مستوى العلم تؤثر منطقيا على الفنّ أو ما يسمى بالممارسة التعليمية.

الممارسة التعليمية لمادة البلاغة:

محاولة تيسير البلاغة في المؤلفات المحدثين الطابع الذي اشترك على تحقيقه ثلة من الدارسين في الاختصاص، محاولة لوضع التراث البلاغي أمام الناشئة وفق العملية التعليمية، لتدارك صعوبة مصطلحات العلم ومفاهيمه، وهذا الفهم هو الذي أوعز لجبر ضومط إلى تأليف كتابه: " الخواطر الحسان في المعاني والبيان"، إذ إنّ الحاجة الماسة إلى تأليف يناسب حال الزمن، باعتبار أن " الكتب الموضوعية قديما في هذين الفنين ولا سيما المعاني على جلاله قدرها ونفاستها ما حوته إنّما وضعها أولئك الفضلاء ليستعين بهم غيرهم من العلماء على فهم ما في القرآن من مواقع الفصاحة والبلاغة التي بلغت حدّ الاعجاز فكانت من ثم مؤلفاتهم خاصة موضوعية للخواص"⁽⁶⁾، في حين عمل أحمد مصطفى المراغي أن يجمع في كتابه بين طريقة المتقدمين والمتأخرين، حتى يستبين للقارئ خصائص البلاغة المرموقة محسوسة، ولطائف الكلام مجسمة ملموسة، ويسهل تطبيق العلم على العمل، والإجمال على التفصيل، ويأخذ من طريقة المتأخرين في حسن الترتيب والتبويب، وجمع ما تفرق من قواعد هذه الفنون⁽⁷⁾.

ومن الكتب التي حاولت تحقيق مقارنة بيداغوجية في التأليف وتيسير علوم البلاغة، كتاب " البلاغة الواضحة"، الذي أخذ قدره من الاهتمام في الوسط التربوي، ويعتبر في رأينا ميراثا من بلاغة المتأخرين، أخذ من حدود " الشروح والخواشي"، واستفاد من بيداغوجية التربويين، جاء في زمنه ليقدم التسهيل والتيسير، في تدريس البلاغة العربية، سواء أ كان ذلك عند المعلم أو المتعلم.

أراد مصطفى أمين وعلي الجارم العودة بالبلاغة إلى عصرها الحقيقي، المتمثل في فيما يسمى بالبلاغة الأدبية، والعمل على الاعتماد على الذوق معياراً في التعامل مع الأدب، عن طريق الأداة البلاغية، ومن ثم كان علينا النظر في دروس هذا الكتاب، الذي قدمت بشكل بيداغوجية تربوية، تساعد المعلم على إعداد مذكرة الدرس بشكل سهل، وتسانده في إعداد خطوات مراحل الدرس المعروفة، وهو في رأينا يمثل حقيقة الدرس البلاغي في الوسط التربوي، من منطلق أنه عمدة الأستاذ في تلقين أسس هذه المادة، وبالتالي فهو عينة موضوعنا لبيان واقع الدرس البلاغي وطرح المأمول منه:

- الشواهد البلاغية التي ساقها المؤلفان في درس الاستعارة على سبيل التمثيل، أغلبها من الشعر القديم، فاقتبسا من استعارات المتنبي والحجاج⁽⁸⁾، والملاحظ في هذه الأمثلة (الشواهد) أنها بعيدة عن حياة المتعلم، وصورت من عصر كان المدح فيه تكسبا، والسيوف سلاح المعركة..

- وإذا كانت الاستعارة في أبسط تعريفها ادعاء- أي أن المشبه من جنس المشبه به - فإن هذا الادعاء يكون صعباً تصوره، أمام عقلية تعيش الحياة العصرية.

- غياب الاستيعاب للمعاني التي تحملها الشواهد البلاغية يبعد تحقيق الهدف الرئيس من البلاغة وهو الذوق، وقبل ذلك فإن بعض الألفاظ المستعملة في تلك الشواهد تحتاج إلى المعجم، وكل ذلك يشكل عائقاً أمام العملية التعليمية لهذه المادة العلمية.

- الملاحظ في هذا الكتاب بعد إيراد الأمثلة الخاصة بدرس الاستعارة مثلاً، يتكئ على ما يسميه المؤلفات بالبحث، وهي عملية تقوم على شرح الأمثلة، وغايتها الكاشف عن المصطلح البلاغي، وتعيين الاستعارات التصريحية والمكنية في الأمثلة دون بيان قيمة هذا المصطلح البلاغي في الكلام الأدبي والسرّ الجمالي الذي أضافه للتعبير، مما يجعل العملية آلية، مهمتها، معرفة المصطلح وتصنيفه⁽⁹⁾.

- ينطلق الدرس في هذا الكتاب من الأمثلة، فيكون المثال سيّد القاعدة، دون أن يدرك المتعلم الأهداف الأخرى للبلاغة، وهي التعامل مع إبداع زمنها، فلا التحليل كان غاية الدرس، ولا التذوق أصبح هدفاً أساساً.

- الاعتماد على الطريقة الاستقرائية في تقديم المادة العلمية (المعرفة البلاغية)، وأكبر العيوب في سلبها وقوفها عند حدٍّ محدود، وليس لها من وراء معرفة الطالب القاعدة والمثل عليه أية غاية⁽¹⁰⁾.

- أسهمت هذه الطريقة في خلق طالب يعتمد على الحفظ، لأنّ البلاغة أصبحت في نظرهم تعريفاً، وأمثلة، وفروعاً، وأمثلة عن الفروع.

وإذا كان ذلك واقع حال البلاغة العربية، فكيف لنا أن نتحدث عن أزمة البلاغة، وكلّ الجامعات العربية تضم أقساماً للغة العربية؟ كيف لنا أن نتحدث عن أزمة ومادة البلاغة تدرس في التعليم العالي؟ وكتب التبسيط البلاغي تكاد لا تنقطع عن الصدور، ولكن الذي يمكن قوله هو أنّ قضية الحال متمثلة في اختزال فكرة البلاغة في نموذجها العلمي المتأخر، لأنّه جعله يفقد معنى الأصول التي تأسست في رحابها البلاغة العربية. وإذا شعرنا بأنّ أزمة البلاغة، حقاً، لاحقت بنا فإنّ هنا مدار السؤال في علمية البلاغة، لأنّ " أزمة علم ما لا تعني سوى أنّ علميته الحقّة، أي الكيفية التي حدد بها مهمته وأنشأها منهجيته الكفيلة بإنجاز هذه المهمة، أصبحت موضع سؤال"⁽¹¹⁾.

إنّ الشعور بأزمة البلاغة ابتدأ مبكراً في التفكير البلاغي الحديث، ولذا كانت الدعوة عند أحمد الشايب إلى وضع جديد لعلم البلاغة، يلائم ما انتهت إليه الحركة الأدبية في ناحيتها: العلمية والإنشائية، واقترح أن تكون طريقته في باين⁽¹²⁾:

الباب الأول: باب الأسلوب: يتم فيه دراسة الحروف، والكلمات، والجمل، والصور، والفقرات، والعبارات، على أن تدرس درسا مفصلا دقيقا يعتمد على علوم الصوت، والنفس، والموسيقا، " وفي هذا الباب أو الكتاب تدخل موضوعات المعاني، والبيان، والبديع، لا على أنها علوم مستقلة- بل على أنها فصول في باب الأسلوب " .

الباب الثاني: يدرس الفنون الأدبية وقوانينها شعرا أو نثرا، يدرس أصول المقالة، والخطابة، والرسالة، والجدل، والوصف

...

ونعتقد أن هذا التصور الذي قدمه أحمد الشايب سنة 1931 لم يأخذ حقه من الاهتمام، ولربما جاء تطبيقه بالشكل الذي عاهدته المدرسة الجزائرية في التعليم الأساسي في معاملتها للنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، غير أن هذا العمل بقي مجرد آلة، يأخذ التطبيق (الشواهد) من النصوص المعالجة، لتوضع في معالم هذا الدرس النقدي، وهو ما دفع محمد عبد المطلب إلى رفض التصور جملة وتفصيلا، باعتباره مجرد تمزيق للنص الأدبي، دون أن يقع الطالب على الجماليات الحقيقية الكامنة في التعبير اللغوي⁽¹³⁾.

وهذا تكون الطريقة التي اقترحها الشايب في تدريس البلاغة بعيدة عن الأهداف الحقيقية، إذ هي تجعل الدارس يخرج " بصورة شوهاء للنص الذي يدرسه، تنفره أكثر مما تقربه، وترهده في درس الأدب وبلاغته، بحيث لا ينصب اهتمامه إلا على حفظ ما في النص من صور ومحسنات، وتعداد ما في النص من حسنات وسقطات، دون أن يكون لذلك كله أثر في خلق حاسة أدبية، أو تنمية ذوق جمالي"⁽¹⁴⁾.

إذا كانت قواعد البلاغة ترشد إلى الإنشاء الصحيح، وإلى الطرق المختلفة لتأليف الكلام بالإفادة وقوة التأثير، وإلى نوع من الفن الأدبي الذي يكون أوفق من سواه لمقتضى الحال فإن تحقيق هذه الغايات يكاد يشكل موضوع تعليمية البلاغة، لأننا نصادف حالات يُستعصى الأمر عندها، في التأليف أو التأثير، مما يجعلنا أمام قضية مفادها لماذا لم تعد تعليمية البلاغة تحقق هذه الغايات أو تخلق ما يسمى بالفن بالبلاغة. ومن ثمة والحال هذه فإنّ حول المسألة لا يختلف اثنان عن وجود مشكلة ونحن نتحدث عن البلاغة وتدريسها.

نحو بديل جديد في تدريس البلاغة:

إنّ ما يمكن قوله في هذا البحث بأنّ واقع الدرس البلاغي وتعليمه أصبح بحاجة إلى نفس جديد، يتبع خطوات ناجحة، من شأنها أن تحقق المأمول من البلاغة العربية.

ولعل الدارسين قدموا وصفات نراها بحاجة إلى التطبيق، لأنها بقيت أفكارا نظرية في كتب المختصين، لغياب العلاقة بين مدرّس البلاغة وهذه الكتب، أو عدم تبنيها من لدن الهيئات الرسمية، والذين يشرفون على المناهج التربوية، وأغلبهم متمرسين لا منظرين، ولذلك كنا قد أشارنا إلى ضرورة ربط العلاقة بين النظري والتطبيقي في مجال التعليمية، بحكم أنّ العلاقة هاهنا جدلية، كل طرف يغذي الآخر، فالنظري ينطلق عمله من معوقات التطبيق، ويقدم الحلول التي تخلق الهدف الرئيس في تعليمية البلاغة.

وإذا كان مجال الاهتمام في هذه الورقة البحثية، البلاغة، فإنّ ما يمكن تقديمه من اقتراحات، في سبيل ترقية تعليمية هذه المادة، ينطلق من أصول هذا التفكير، فالحلول المقدمة رهينة ما أراده البلاغيون عبر الحقب الزمنية، وهم يؤسسون لهذا العلم، وعليه فإنّ نقاطا جوهرية لا يتمّ التركيز فيها من قبل المعلم، نعتقد أنّها ناتجة للصورة السيئة، التي رسخت في الأذهان، منذ البدء في الممارسة التعليمية، ونقصد الأمر بالتعليم التربوي.

وعليه، فإن موضوع التساؤل في هذه الورقة البحثية، ينطلق من البحث عن وظيفة أخرى للبلاغة، من خلال تبني منهج جديد قوامه التراث والحداثة، ونتفق القول فيما تذهب إليه سناء حميد البياتي: "إن هذا المنهج الجديد أو المفتوح للبلاغة، يفيد من الدراسات القديمة لا سيما دراسات عبد القاهر الجرجاني في كتابيه (دلائل الإعجاز)، و (أسرار البلاغة)، ويتناول موضوعات تناولها القدماء، ولكن بعد أن يهذبها ويصفيها من الشوائب ومما علّق بطريقة دراستها من أثر الفكر الفلسفي المنطقي الذي انحرف بها عن واقعها اللغوي البلاغي الجمالي، وهو - أي المنهج - في الوقت نفسه يفتح الباب على مصراعيه ليفيد ما توصلت إليه الدراسات الحديثة في العالم كله" (15).

وبناء على ذلك فإنّ تعليمية البلاغة لا بدّ أن تراعى في مادتها المعرفية النقاط الآتية:

- بيان قيمة وأهمية المصطلح البلاغي من خلال تناول الشواهد الدالة، لأنّ الكشف عمّا يتضمنه المثال من مصطلحات بلاغية لا ينبغي أن يقف عند حدود هذا المصطلح، فالمصطلح مجرد وسيلة للوقوف على المعنى الجديد الذي يخلقه هذا المثال. فالهمّ في دراسة التشبيه مثلاً ليس الصورة في حد ذاتها وإنّما طريقة المتكلم في بنائها ومذهبه في تقريب أجزائها (16).

- ضرورة تغيير الشاهد البلاغي بما يتلاءم والمستوى الثقافي للمتعلمين مع مراعاة الضوابط اللغوية، والدليل على ما يذكره محمد بركات في أنّ بعض الكنايات في تراثنا العربي فقدت قيمتها الحضارية، على قول المكنى "كثير الرماد"، إذ يسوء ذلك الممدوح "إذا أردنا أن نصفه بالكرم، أو أنّه مضياف لتنوع وسائل الطهي والطبخ.. ومن هنا فإنّ الدعوة إلى استخدام الشاهد البلاغي، يتطلب المثال الذي يتناسب مع سلاسل تفكير أبناء العصر ومستوياتهم الثقافية والحضارية" (17).

- الوقوف على فلسفة الشاهد البلاغي ينبغي أن يكون دارس البلاغة على إلمام بكتب التراجم والطبقات، والأقاليم، والحيوان، والطبائع، ويعرف معادن الأرض وجبالها، لأنّ ذلك مهمّ في معرفة البيئة الاجتماعية والجغرافية للشاهد، ومن ثمّ فإنّ ذلك يساعده على تحقيق الذوق أو ما يسمى بفنية القول، التي تتجاوز حدود المصطلح البلاغي.

- إذا كانت بعض البيداغوجيا تعتمد على تدريس البلاغة من خلال الحاشية والمتون (الزوايا والكتاتيب) فإنّ الاعتماد عليها ينبغي أن تجمع معها الصلة الفكرية بين الأصل والفرع والشرح، لأنّ "الذي صنع الحاشية في البلاغة اتكأ على نص أصيل، فحاشيته لا تفهم من غير النص الرئيس، ومن جاء وكتب تقريراً فإنّه ربطه بالحاشية، التي ترتبط بالنص الأوّل، ولكن الذين جاءوا بعد ذلك، نظروا لكل عمل على انفراد" (18).

- قضية أخرى ينبغي التنبيه لها في تدريس البلاغة، وهي مسألة تلقين المتعلم بعض الأشكال البلاغية المرفوضة من منطق تحقيق الذوق والوقوف على أسباب الرفض، على نحو ما نجد في "الاستعارة المرفوضة"، وهي التي يخرج فيها عن عمود الشعر، و "عدم ترك خواص ذاتية كثيرة متماثلة بين الطرفين بما يعني الصعوبة في إدراك العلاقات داخل بيئة الاستعارة، وهنا يميل الذوق إلى الحكم بالرفض أو الاستهجان أو التعاطف معها عن طريق التأويل" (19).

وفي نظرنا أنّ الاعتماد على هذا المعيار في تدريس البلاغة بالكشف عن عيوب بعض الاستعارات يسهم في تعريف المتعلم من خلال معرفة الكيفية التي يتم بها النقل أو الادّعاء في تشكيل الاستعارات. وكذا تقوية ملكة الذوق، وملكة الرغبة في إصدار الحكم النقدي على العمل الأدبي من خلال معرفة الفرق بين الاستعارات المحمودة والاستعارات المرفوضة، ويتدخل بهذه الكيفية النقد مع البلاغة، وهي استراتيجية ينبغي أن لا نعيد عنها طرفة عين، لأنّ البلاغة تحيا في

الجو النقدي، وهو الأساس الذي نشأت فيه، فكان الاتصال في تراثنا بين البلاغة والنقد التطبيقي معيارا في تحقيق التدقيق، والحكم على النصوص الإبداعية.

• إبراز القيمة المعرفية للشكل البلاغي له دوره في العملية التعليمية، وذلك يجعل المتعلم يدرك العلاقة بين الأدب والمجتمع، فالأديب حيناً يعبر عن نفسه ومشاعره وتجارب، فهو في النهاية ميراث لما يحيط بمجتمعه من أحوال سياسية واجتماعية وثقافية وغيرها، ومن ثم كان لزاماً أن يتجاوز التحليل البلاغي للشاهد البعد الجمالي إلى ما يسمى بالبعد المعرفي، لأننا في هذه الحالة قد " نلتمس العذر للقدماء حينما ترد تعليقاتهم النقدية أو البلاغية مقصورة على الشاهد الأدبي فقط أمّا مع تطور العلوم واتساعها واستفادة كل علم بما للآخر من مزايا وخصائص (...) فإنه لا يمكننا أن ننظر إلى التجربة الأدبية ومنها التجربة الكنائية بمعزل عن المجتمع وما يمجج فيه من تغييرات سياسية واجتماعية وثقافية"⁽²⁰⁾.

• هذه المعرفة البلاغية التي نريدها مرتبطة كذلك برسكلة المعلم والحرص على تكوينه وتجديد معارفه من خلال دورات التكوين، أو التكوين الشخصي في ممارسة هذه الوظيفة، " لأنّ توقف المعلم عن الاطلاع والقراءة في مجاله يؤدي إلى محدوديته وطاقته الفكرية وضحالة أسلوبه وعدم تنوعه، الأمر الذي يضعف من فعالية تدريسه وينفر المتعلمون منه "⁽²¹⁾. والحقّ إنّ لمدرس البلاغة شروطاً، يتمتع بها، لتحقيق أهداف هذه المادة، ولأجل ذلك، ينبغي له أن يكون صاحب تذوق أدبي، ويهتز لأسرار الجمال في النص الأدبي، وأن يكون قد جاء إلى الأدب وتدرسه حباً واختياراً لا كرها واضطراً، ومن صفاته أيضاً، المقدرة على التقويم والتحليل ومعيشة تجارب الآخرين، والمطالعة الكثيرة، والمتابعة لما يجدر ويحقق وينشر. وهذا الذي نراه مفقوداً، مما غيّب حلقة الوصل بين النظري والتطبيقي.

خلاصة:

نستنتج فيما تقدم بأنّ تعليمية البلاغة لا ينبغي أن تبقى أسيرة للمادة المعرفية القديمة، وعلينا أن نستفيد من تلك الرؤى والأفكار التي طرحها أصحاب تصورات التجديد، والعمل على تطبيقها، بحثاً عن حلول مفيدة لواقع الدرس البلاغي، وتجاوزاً لأزمة تعليمية هذه المادة، التي لم تعد تثمر بالشكل الذي يحقق أهدافها، ويكون ذلك بالاستفادة من اللسانيات والنقد الثقافي، محاولة لإعطاء بعداً أكثر للمصطلح البلاغي وسرّ وجوده في التعبير الأدبي.

الهوامش:

- (1) رشيد بناني: من البيدغوجيا إلى الديداكتيك (دراسة وترجمة)، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991، ص 52 .
- (2) ينظر، مقدمة كتاب الإيضاح في علوم البلاغة للقزويني، تحقيق أحمد شتيوي، دار الغد الجديد، القاهرة، ط1، 2014، ص 7 و 8.
- (3) أحمد خليل: المدخل إلى دراسة البلاغة، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1986، ص 35 .
- (4) أمين الخولي: فن القول، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 70 .
- (5) أحمد الشايب: الأسلوب (دراسة بلاغية تحليلية لأصول الاساليب الأدبية)، مكتبة النهضة، مصر، ط5، ص 30
- (6) جبر ضومط: الخواطر الحسان في المعاني والبيان، مطبعة الهلال، مصر، 1896، ص 4.
- (7) أحمد مصطفى المراغي: علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط4، 2007، ص 11 .
- (8) مصطفى أمين وعلي الجارم: البلاغة الواضحة، ص 58
- (9) وداد محمد نوفل: الكناية بين القيمة المعرفية والجمالية، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، ط1، 2016، ص 12 .
- (10) طاهر علي الجواد: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984، ص 93 .
- (11) غرنندان، جان: المنعرج الهيرمينوطيقي للفينو مينو لوجيا، ص 19.
- (12) أحمد الشايب: الأسلوب، ص 14
- (13) محمد عبد المطلب: البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، مكتبة ناشرون، لبنان، ط1، 1994، ص 117
- (14) المرجع نفسه، ص 117 .
- (15) سناء حميد البياتي: نحو منهج جديد في البلاغة والنقد، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1998، ص 25 .
- (16) الصمود الحمادي: التفكير البلاغي عند العرب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط4، 2010، ص 195.
- (17) محمد بركات أبو علي: بلاغتنا اليوم بين الجمالية والوظيفية، دار وائل الأردن، ط1، 2004، ص 16
- (18) المرجع نفسه، ص 16
- (19) أحمد يوسف علي: الاستعارات المرفوضة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2016، ص 40.
- (20) وداد محمد نوفل: الكناية بين القيمة المعرفية والجمالية، ص 153 .
- (21) أحمد زياد حمدان: قياس كفاية التدريس، طرقه ووسائله الحديثة، مطبوعات الديوان الجامعية، الجزائر، 1985، ص 254 .