



فلسفة صناعة المثال في الدرس البلاغي نحو آفاق جديدة

د. عمّار عثمانى

المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان

الجزائر

تاريخ الإرسال: 2018/12/24 تاريخ القبول: 2019/05/21 تاريخ النشر: 2019/06/15

ملخص:

نروم في هذا المقال بيان أهمية المثال في تعليمية البلاغة، ذلك أننا أردنا إثارة قضية المواصفات التي ينبغي أن يتسم بها المثال لتحقيق أهدافه البيدغوجية والمعرفية، ولأجل ذلك بيّنا الفارق المنهجي بين المثال والشاهد، وحرصنا أن يتجنب التربوي الشواهد البلاغية التي استعملها أصحابها في سبيل صناعة التفكير البلاغي عند العرب، كما أن هذه الأمثلة التي يتكئ عليها المدرس للبلاغة تعمل على تحقيق الأهداف المرجوة من وراء تدريس هذه المادة، من خلال تحقق ملكتي التعبير والنقد، وهما الهدفان الذين جعلنا نقدّم مقترحات في ختام المقال لعلها تكون مفيدة لمعالجة أزمة البلاغة على مستوى المثال، الذي يعدّ أداة أساسية في إيصال مفاهيم البلاغة للمتعلم.

الكلمات المفتاحية: المثال؛ البلاغة؛ الذوق؛ النقد؛ الشاهد.

Abstract:

In this article we highlight the importance of example in teaching rhetoric, because we wanted to raise the issue of

specifications that should be characterized by the example to achieve its goals and pedagogy and knowledge, and for this understanding of the systematic difference between the example and the witness, and we are keen to avoid educational rhetorical evidence used by the owners to create thinking. These examples, which the teacher relies on to eloquence, work to achieve the desired objectives of teaching this article, through the verification of the property of expression and criticism, the goals that made us make proposals at the end of the article may be useful to address the crisis of the Eloquent example level, which is an essential tool in delivering rhetoric concepts of the learner.

Keywords: Reading; interpretation; recipient; text; purposes; Significance.

مقدمة :

يعتبر المثال الأداة الهامة التي يعتمد عليها المعلم في توصيل مفاهيم درسه للمتعلمين، فالمثال حاضر في التعليم مهما اختلف طابع العلم، بل إنّه موجود في الكلام، والمحادثة، والمحاكاة، فكل عملية تواصلية إلا وكان فيها المثال موجوداً، لأهميته، ودوره التوضيحي والتبسيطي، الذي يعضد كل قول.

وإذا كان الأمر كذلك، فإنّ حضور المثال في تعليم اللغة العربية يعدّ أمراً ضرورياً، وحاجة ملحة، فلا يمكننا البتة الاستغناء عنه لدواعي تنظيمية تخصّ العملية التربوية في حدّ ذاتها. كما أنّ المثال أو الشاهد يعدّ ركيزة أساسية في نشأة السؤال العلمي، في اللغة والبلاغة، و... فعلماء العربية كانوا يتأملونه لتأسيس مفاهيم العلوم، وبناء القواعد، فالمثال سيّد القاعدة كما يقولون، هذا بالنسبة للعلوم أمّا بالنسبة للممارسات التطبيقية (التعليم) يصبح المثال رأس كلّ عملية تعليمية، ينطلق منه المعلم لبناء خطته في تحقيق الفهم والإفهام لكلّ معلومة يراد أنّ تكون في مستودع أدمغة المتكلمين.

ويأتي هذا المقال الذي وسمناه بـ " فلسفة صناعة المثال في الدرس البلاغي " نريد من خلاله أن نقف عند فلسفة صناعة المثال في تعليمية البلاغة العربية، وكيف ينبغي أن يتكيف ذلك مع هدفين رئيسيين في تعلم البلاغة، ألا وهما: الذوق والنقد.

يجدر بنا في مثل هذا المقام أن نعالج أولاً مفهوم المثال وفلسفته بشكل عام:

المثال بكسر الميم يطلق على الجزء الذي يذكر لإيضاح القاعدة وإيصالها إلى الفهم، كما يقال: الفاعل كذا ومثاله " زيد"، في " ضرب زيد"، فالفاعل هو " زيد"⁽¹⁾، وهو أعم من الشاهد فكل ما كان بعد عصر الاحتجاج يعتبر تمثيلاً جئ به للبيان والاستئناس ولا تبنى عليه القواعد، فكل ما يصلح شاهداً يصلح مثالا وليس العكس.

ومعنى ذلك أن الشاهد سابق للمثال، فإذا كان تأسيس العلم ينطلق من المتابعة الاستقرائية للنصوص العربية البليغة، فإنّ المثال يأتي بعد استقامة العلم، ورسم حدوده، فكما أنّ الشاهد متعلق بالعلم فإنّ المثال مرتبط بالتعليم، وبين العلم والتعليم علاقة وطيدة، تمكننا الاستفادة من الشواهد التي ساقاها العلم في سبيل صناعة العلم، حتى نحافظ على دواعي العلم ووظائفه.

والمثال عند أرسطو أحد نوعي الحجج المشتركة بين أنواع الخطابة، ولا يسعى إلى بناء قاعدة عامة، ولكنه ينطوي عليها دون أن يتلفظ بها وكأنّها مسلمة أو قضية عامة بديهية ومقبولة، وهي الفكرة التي جعلت أرسطو يرى في المثال وظيفتين: الأولى استقرائية ذات قيمة استدلالية منطقية تتمثل في بناء القاعدة، وهذا ما يسمه بالاستقراء، والثانية وظيفة بيانية تأكيدية تتمثل في

تقوية القاعدة المقبولة وتوضيحها بناء على ما يملكه المثال من خصائص إقناعية²، وهي الوظيفة التي نحتاجها تربوياً في تدريس البلاغة.

ويفرق برلمان بين المثال والمثال التوضيحي، يقول فيما بيانه: "يختلف المثال التوضيحي عن المثال بناء على وضع القاعدة التي يعملان على دعمها. بينما يروم المثال تأسيس القاعدة. المثال التوضيحي يروم تقوية الإذعان لقاعدة معروفة ومقبولة"³.

ونعتقد أنّ التفرقة بين المثال والمثال التوضيحي في الحقل التربوي تكون انطلاقاً من طريق الممارسة، فالمثال هو السبيل للوصول إلى القاعدة أو أنّه يعبر عن حالة خاصة في القاعدة، في حين أنّ المثال التوضيحي ينطلق العمل فيه معرفتنا للقاعدة والمراد البرهان عليها، و تثبيتها.

نقد عبد الله صولة رأي برلمان في عدم احترامه لهذا الترتيب في التمييز بين المثال والمثال التوضيحي، أو كما يسمّيه صولة بالشاهد، فالأمثلة عند برلمان يمكن أن تعقب القاعدة التي ترم إثباتها، وأنّ الأمثلة البيانية أو التوضيحية لقاعدة مقبولة يمكن أن تسبق ملفوظ القاعدة، وهو الطرح المخالف لرؤية صولة الذي يرى أنّ المثال يأتي سابقاً للقاعدة، والشاهد يكون لاحقاً لها⁴.

وهذا الذي نراه مثبثاً عند أهل العلم، من صنعوا التفكير البلاغي، فالجرجاني في معالجه لمبحث التقديم والتأخير في الدلائل ينطلق من قاعدة تبرز أهمية ووظيفة تقديم ما حقّه التأخير، أو تأخير ما حقّه التقديم، ثم ينتقل إلى إظهار المثال التوضيحي عن ما ورد في القاعدة تعبيراً عن الواقعة وبيانا لها⁵.

ومن ثمّ فإنّ المتابع لتاريخ البلاغة العربية يدرك تفتن البلاغيين في مرحلة الشروح والحواشي للفرق الجوهرية بين الشاهد والمثال، وهو ما عالجه

أبو يعقوب المغربي في كتابه: " شرح مواهب الفتاح"، حيث إنّ الفرق بينهما يكمن في أنّ المثال لا يشترط فيه كونه صادر ممن يستدلّ بكلامه، والشاهد يشترط فيه كونه ممن يوثق بعربيته ويستدلّ بكلامه⁶، فلهذا كان الأول أعمّ من الثاني.

ويذكر أبو يعقوب المغربي أنّ السبب وراء الافتراق بين المثال والشاهد يعود لوظيفة كلّ واحد منهما، " فالغرض من الأمثلة إيضاح القاعدة لتتصور فصيح بكل كلام، والغرض من الشاهد تقريرها وتثبيتها فلا يصح إلا من كلام مَنْ يستشهد به، ويلزم من التقرير التام لإيضاح دون العكس"⁽⁷⁾.

وبعبارة أخرى يمكن أن نقول إنّ الشواهد تبني القواعد والأمثلة توضحها للمتعلم، فلأول وظيفة البناء عند العلماء، وأمّا الثاني فوظيفته التوضيح عند المعلمين. وهذا كلام يستلزم أنّ المثال في العرف التربويّ يوضّح المفاهيم الخاصة بقواعد العلم، فمهمة الأمثلة أن يستند عليها المعلم في إيراد المعاني والمفاهيم بالطريقة المختلفة التي يراها مناسبة لحال ومقام المتعلمين. وبالتالي فهي خاضعة لشروط في بنائها، ومواصفات في حضورها، لكي تعضد القول، وتوفر الحجة التي تقنع المتعلم. ولهذا تنبه برلمان وقبله أرسطو للبعد الحجاجي للأمثلة، وأنّ حضورها في الخطاب مرتكز على خلق الوعي الحجاجي، أي أنّ المثال عنصر وظيفي يخدم الحجاج، أو الغرض الإقناعي للخطابات⁸.

وهذا الفهم السائد اتّجاه الشاهد والمثال يستدعيّ أن نغيّر موقفنا اتّجاه الأول والثاني، فلا ينبغي أن تحضر شواهد علم البلاغة في مراحل تكوين الفكرة البلاغية عند العرب في درسنا التربوي، لتعلّم وتعليم هذه المادة للنشء، ولذا فالشاهد " دليل نصيّ جزئيّ يعود إلى ما عرف لدى النحاة بعصور الاحتجاج وأتي به لبناء قاعدة، ولا يمكن تأويله على وجه غيرها، وإلاّ عدّ مثالا وإن كان من نصوص عصر الاحتجاج"⁹.

وهذا الكلام الخطير ينبغي أن يوجّه لأصحاب الشأن في صناعة المقرر التربويّ، من دوائر التربية إلى ممارسيها من المعلمين والأساتيد، فقد رأينا أنّهم يعتمدون على شواهد بوصفها أمثلة في توضيح مفاهيم دروس البلاغة وعلومها، وهو ما سنناقشه في مقامه في هذا المقال. فالذي ينبغي التأكيد عليه أنّه لا يجوز من الناحية التربوية تأويل الشاهد على أنّه مثال، ولو كان هذا المثال من عصر الاحتجاج، فللشاهد قواعد البناء الخاصة، تحدّث عنها العلماء في غير هذا الموضوع، نشير إلى أهمية كتاب عبد الرحمن الحاج صالح "السماع وأدلتها عند العرب ومفهوم الفصاحة".

إنّ قضية المثال لا ينبغي الاستهتار بأهميتها في أيّ تواصل يجريه المتكلم، الهدف من المثال عند الفلاسفة هو الإقرار بالمعنى دون إثباته، وإضفاء المعقولية عليه، بغية الوصول إلى نتيجة ثابتة وأكيدة، ومنه يكون المثال وسيلة لا غاية، لتحقيق الفهم والإفهام، فهو "انعطاف لا مناص منه، تصبح الدلالة المتداولة للقرب التي يقيمها كلّ إنسان مع الأشياء محايدة، بواسطة المثال" (10).

إنّ نقد الطريقة التعليمية التي تدرس بها البلاغة ظهر مبكراً في العصر الحديث، من لدن ثلة من العلماء الذين امتنوا بتدريس هذه المادّة، وقدموا حلولاً لترقيتها، بغية التوصل لحلّ أزمة البلاغة، فهذا أمين يقول فيما بيانه: "البلاغة العربية حينما جُعِلت درساً تعليمياً يُمارس ويحاول 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 المطّردة، والحدود الضابطة وما إلى ذلك، الأمر الذي يتحقّق معه في سهولة كثير من الغرض الأدبي العلمي الذي يُراد من تعلّم اللغة، ومعرفة أدبها وفنّها القولي" (11)، في إشارة لتحقيق العلاقة الجدلية بين تعليم البلاغة والذوق، أو فيما أصبح يسمى بفنّ القول عند أمين الخولي.

وهذه الفكرة التي أشار إليها أمين الخولي لا تحضر عند كثير من المدرّسين، الذين لا يفرقون بين "علم البلاغة" و "فنّ البلاغة"، فالطالب حينما يدرس قواعد البلاغة ومسائلها دراسة نظرية منظمة، يقال إنّه يدرس علم البلاغة، كما يدرس مواضع الفصل والوصل، وقوانين التشبيه والمجاز، وأصول الخطابة والرواية والوصف، فإذا ما أخذ يطبّق هذه القواعد تطبيقاً عملياً بإنشاء الكلام البليغ، قيل إنّه يعالج فنّ البلاغة، كأن يرتجل الخطابة، أو يكتب القصة، ويبدع الوصف⁽¹²⁾.

ومن هذا المنطلق فإنّ تعليمية البلاغة لابدّ أن تركز على تحقيق هذين الهدفين، فالذي يتعلم البلاغة ينبغي أن يكسب أصول هذا العلم لكي يكسب صفتي "المحلّل البلاغي" من جهة، ومنتج الكلام من جهة أخرى.

ولأجل تحقيق هذه الغاية يأتي بحثنا في سياق تقديم مراجعة لـ "المثال البلاغي"، أي بيان طبيعة المثال التي يستند عليه معلّم البلاغة لتعزّيد قوله، وبيان مفاهيمه، ولتوضيح هذا الهدف ينبغي علينا تقديم مسح شامل لمراحل استعمال المثال / الشاهد في مؤلفات التيسير والتجديد والتعليم، لأنّ هذه المراحل مترابطة، فلا يمكننا ونحن ندرس البلاغة أن نستغني عن الجهود المبذولة من لدن الميسّرين والمجدّدين، وهذا هو الخطأ الحاصل بين مرحلتي البلاغة، في تفكيرها وممارستها، ومن ثمّ يكون لزاماً علينا تتبع هذا المسار لمعرفة الحال واستشراف الآفاق.

المثال في كتب تيسير البلاغة:

عرفت الحضارة العربية في العصر الحديث مرحلة هامة، قام الإجراء فيها على تيسير علوم اللغة، من نحو، وصرف وبلاغة، وعروض، تمكينا

للمدرسين، بغية الاعتماد عليها، بوصفها مقررات على التلاميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي.

ومحاولة تيسير البلاغة في مؤلفات 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 أنّ "الكتب الموضوعية قديما في هذين الفنين ولاسيما المعاني على جلالة قدرها ونفاسة ما حوته إنّما وضعها أولئك الفضلاء ليستعين بهم غيرهم من العلماء على فهم ما في القرآن من مواقع الفصاحة والبلاغة التي بلغت حدّ الإعجاز فكانت من ثم مؤلفاتهم خاصة موضوعية للخواص"⁽¹³⁾، 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⁽¹⁴⁾.

وإذا كانت أهداف التأليف عند الميسرين متباينة، بين تبسيط المفاهيم وتوضيحها، وإخراجها في حلّة تناسب زمن المتعلمين فإننا الإشكال الذي ينبغي طرحه كيف كانت طبيعة المثال في كتبهم، وهم ينشدون التيسير؟.

إنّ القارئ لبعض الكتب التي تندرج في سياق التيسير يدرك أنّ همّها كان أكبر من أن يكون تسهيل مسائل البلاغة، فلماذا كان حظيت البلاغة بمنزلة عالية عند التربويين، إذ نجد أنّ الدافع وراء تصنيف كتاب "البلاغة الواضحة" هو ربط البلاغة بالأدب ولكي "يجتلي الطلاب فيه محاسن العربية، ويلمحوا

ما في أساليهما من جلال وجمال، ويدرسوا من أفانين القول وضروب التعبير، ما يهب لهم نعمة الذوق السليم ويربي فيهم ملكة النقد الصحيح⁽¹⁵⁾، وإذا كان في هذا النص الذي أثبتاه المؤلفان أهداف تمسّ بخصوصية البلاغة وعلاقتها بالذوق والنقد فإنّ مكمّن التساؤل هو رعاية المثال المعتمد في الكتاب.

والتساؤل عن خصوصية المثال في هذا الكتاب لأهميته، فقد جاء على صورة دروس قدّمت بشكل بيدغوجي تربوي، 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 أنّه عمدة الأستاذ في تلقين أسس هذه المادة، ومن ثمّ فإنّ بعض الملاحظات سجلناها بخصوص الموضوع نجمها في النقاط الآتية:

كتاب البلاغة الواضحة يغلب عليه الشواهد البلاغية المسوقة من كتب أهل العلم، أي أنّها تنتهي إلى مرحلة التفكير العلمي في صناعة الدرس البلاغي، فالأمثلة التي ساقها المؤلفان في درس الاستعارة على سبيل التمثيل، أغلبها من الشعر القديم، فاقتبسا من استعارات المتنبي والحجاج⁽¹⁶⁾، والملاحظ في هذه الأمثلة (الشواهد) أنّها بعيدة عن حياة المتعلم، وصوّرت من عصر كان المدح فيه تكسبا، والسيف سلاح المعركة. ومن ثمّ فإنّه إذا كانت الاستعارة في أبسط تعريفها ادّعاء- أي أنّ المشبه من جنس المشبه به - فإنّ هذا الادّعاء يكون صعبا تصوره، أمام عقلية تعيش الحياة العصرية.

وعدم التجديد في أمثلة بناء الدرس ينشئ ما يسمّى بغياب الاستيعاب للمعاني التي تحملها الشواهد البلاغية، وهذا عائق كبير في تحقيق الهدف الرئيس من البلاغة وهو الذوق، وقبل ذلك فإنّ بعض الألفاظ المستعملة في تلك الشواهد تحتاج إلى المعجم، لفهم معانيها ومدلولاتها في السياق الذي

استعملت فيه، الأمر الذي يؤثر سلبيًا على العملية التعليمية لهذه المادة العلمية.

يمكننا في هذا السياق أن ننبه على أمر عظيم يتعلّق بالطريقة المثلى في التعامل مع المثال، فالملاحظ في هذا الكتاب بعد إيراد الأمثلة الخاصة بدرس الاستعارة مثلاً، يتكئ على ما سمّاه المؤلفان بالبحث، وهي عملية تقوم على شرح الأمثلة، وغايتها الكشف 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. وهذا التعامل يغيب فيه تنمية الذوق، ولا يتماشى مع مفهوم البلاغة. والمهمة في ذلك لا تخرج عن انطلاق الدرس في هذا الكتاب من الأمثلة، فيكون المثال سيّد القاعدة، دون أن يدرك المتعلم الأهداف الأخرى للبلاغة، وهي تتعامل مع إبداع زمنها، فلا التحليل كان غاية الدرس، ولا التذوق أصبح هدفاً أساساً.

صحيح أنّ معاشية التراكيب البليغة التي اعتمد عليها المؤلفان من القرآن الكريم والحديث النبوي والأدب القديم يعلم الناشئة، ويصقل ملكتهم في التأثير بتلك الجمل، شرط أن تكون تلك المعاشية مؤثرة. أمّا أن يمر عليها المتعلم مرور الكرام، ومرتبطة بتوقيت الدرس فلا نعتقد أنّها تفيد شيئاً. ثم إن كان التمايز هو الذي يحدث المفارقة بين تركيب وآخر فلماذا لم تحترم سنن التدرج حتى يشعر المتعلم بالبلاغة وهي في طبقات كما قال بها الرّماني في رسالته المشهورة.

وهذا الوصف الملاحظ لطبيعة المثال في كتاب البلاغة الواضحة يوضّح أنّ اعتماد المعلم عليه لا يراعي فئات المتعلمين، فلا بدّ من التدرج في تحقيق

الكيفية المثلى لإيصال المفهوم البلاغي من خلال المثال، وأن يكون المنطلق في مثال يفهمه المتعلم، ويستحوذ معه الفهم لذلك الموضوع.

ونحن في ذلك لا ندعم رأي عبد العليم مصطفى في أن يكون المثال الابتدائي من كلام العامة الذي يبتعد عن شرط الفصاحة⁽¹⁷⁾، وإنما الرأي في القضية أن نكون مساييرين لما كان عليه أهل العلم، الذين نقرأ نصوصهم وهم يعالجون مسائل البلاغة بالتدرج في المثال، كما نرى ذلك عند عبد القاهر الجرجاني في اعتماده على الكلام النفعي في إثارة مسألة بلاغية، ثم الانتقال في التعامل مع القرآن، تأدبا معه، وحتى لا يقع المتعلم في أخطاء.

وبناء على ذلك، ندعو القائمين على شؤون التعليم أن يتجاوزوا التراكيب القرآنية في تعليم البلاغة، باعتبار تلك التراكيب منطلقا في التعليم، أو يسمى عند أهله بمرحلة الانطلاق، التي نرى أن يكون المثال فيها ممّا هو قريب من حياة المتعلم. وبالأحرى لا ينبغي أن يفهم هذا الكلام بالابتعاد عن القرآن في معاشة الأساليب البليغة وإنما الحاصل أن يتدرب المتعلم على الكلام العادي ثم يختبر قدرته في القرآن والكلام البليغ.

ومن الكتب التي اشتهرت عند المدرسين، كتاب "علوم البلاغة" لأحمد مصطفى المراغي، الذي اهتمن التدريس، وكتابه جاء بعد مرحلة عرفت تأليف مختصرات تناسب البرامج المدرسية المقررة لمادة البلاغة، غير أنّ الدافع وراء تصنيف مؤلفه مرده إلى "أنّ تلك الرسائل وإن اختلف ترتيبها، وتنوع تبويبها، تنحو على الجملة في أسلوبها، منى ما كتبه صاحب التلخيص وشراحه، وتسير على خطتهم وتحذو حذوهم"⁽¹⁸⁾، ثم إنّ الذي ينبغي التنبيه له في كتاب المراغي هو استدراكه لمسألة الأمثلة، فهو يرفض كتب أسلافه من باب "خلوها من الأمثلة المنوعة التي تتضح بها مجملات تلك القواعد"⁽¹⁹⁾ ولأجل ذلك اعتمد كتابه على الأمثلة والشواهد، حتى تستبين للقارئ خصائص البلاغة مرموقة

محسوسة، ولطائف الكلام مجسمة ملموسة، ويسهل تطبيق العلم على العمل، والإجمال على التفصيل .

إنَّ الفارق بين كتابي "علوم البلاغة" و"البلاغة الواضحة" هو اختلافهما في منهج معالجة مسائل البلاغة، وقد رأينا مع عليّ الجارم ومصطفى أمين أنهما ينطلقان من المثال لبناء القاعدة، في حين أنَّ الأمر يختلف مع أحمد مصطفى المراغي التي تكون عنده الأمثلة محشوة في ثانيا المعرفة المقدمة.

أما من حيث طبيعة المثال عنده فهي في كتابه تنشد التوضيح والتبسيط، كما أنَّ المنطلق يعتمد على الأمثلة البسيطة التي تجمل المفهوم المراد إيصاله، كما هو ملاحظ في شرحه لموضوع "القرينة في درس الاستعارة، حيث تدرج في تمثيله للقرينة المقالية في قوله: "رأيت أسدا يرمي بالسهم"⁽²⁰⁾ إلى التمثيل من قول البحري⁽²¹⁾:

وصاعقة من نصله تنكفي بها على أرؤوس الأقران خمس سحائب

إنَّ أحمد مصطفى المراغي يعتمد على المثال الذي تكون طبيعته التمثيل المطابق للمفهوم والبدال عليه كما رأينا سلفاً، وهو التمثيل الذي لا يخرج عن الشواهد التي ذكرها أهل العلم في مصنفاتهم، ولم يعتمد على الأمثلة من الشعر الحديث إلا في مواقف تكاد تكون منعدمة حسب المسح الذي قمنا به في باب الاستعارة، التي اعتمد فيها على قول شوقي⁽²²⁾:

دقات قلب المرء قائلة له إنَّ الحياة دقائق وثوان.

وهذا التصوّر الذي نلمسه عند المراغي يطرح كثيراً من التساؤلات بشأن انخراطه في دعوى التيسير، وتبني أطروحة الاعتماد على المثال المرتبط بالمستوى العقلي المرتبط للمتلقّي. ونحن في ذلك لا نجحف حقّ الرجل في ذكره

للمثال البسيط، المنتفي عنه صفة التعقيد، وإنّما أردنا بيان موقف المعادة للتمثيل من الشعر الحديث، الذي كان محلّ دعوة للاستشهاد به عند إبراهيم مصطفى وأحمد أمين، وتقتصر " على آثار كبار الأدباء والشعراء بشرط سلامة أسلوبهم وصحة عربيتهم " ⁽²³⁾، ومن ثمّ فإنّ محمد حسن عبد العزيز يؤكد " على أهمية الرجوع إلى تلك الطائفة في تأييد الاستعمالات الحديثة أو في تفسيرها بل وفي ابتداعها، لأنّ تأثير هؤلاء الكتاب في تسويق تلك الاستعمالات أعمق بكثير من تأثير المتكلم العادي " ⁽²⁴⁾.

ونخلص فيما تقدّم أنّ المثال في هذا النوع من التصنيف والذي كان يعتمد عليه المدرّس بشكل كبير في تعليم البلاغة يصدق عليه قول محمد العمري في أنّ البلاغة " صارت مجرد لوائح من الصور البديعية منفصلة عن النص والإنسان (تحمل معها نصا محنطا في شكل أمثلة مكرورة مفتعلة، وتخطب إنسانا لم يعد له وجود في العصر " ⁽²⁵⁾.

المثال في الكتاب المدرسي:

نعتمد في معرفة طبيعة المثال البلاغي في المقرر المدرسي على الكتاب الذي أقرته وزارة التربية الوطنية، والموسوم بـ " المشرف في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة "، والخاص بالتعليم الثانوي " جذع مشترك آداب "، حيث وفي السنة الأولى نجد أنّ فنون البيان هي المقرر بشكل واسع، مقارنة مع الفنون الأخرى، حيث يعتمد المقرر على تدريس علم البيان وبفنون المثلثة في التشبيه والمجاز وأنواعه (المجاز اللغوي، والمجاز العقلي، والمجاز المرسل)، ثمّ الاستعارة بنوعها (التصريحية والمكنية)، ليبرمج في الفصل الثاني من السنة علم المعاني، يتعلق التدريس فيها بالجملة ونوعها (الخبرة والإنشائية)، ثمّ تتفرع الدراسة إلى تعليم ضرب الخبر والأساليب الإنشائية، وأما علم البديع فيقتصر التدريس فيه خلال الفصل الثاني على تعليم الطلاب الجناس، والطباق، والمقابلة.

إنّ المقرر في تدريس البلاغة في التعليم الثانوي يعتمد على المقاربات بالكفاءات، وهي مقارنة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية والوجدانية والعقلية للمتعلمين، والبلاغة فيه مرتبطة بالنص الأدبي، المنتهي إلى الأدب القديم (العصور الأدبية/ الجاهلي، وصدر الإسلام، والأمويّ والعباسي).

والذي ينبغي التأكيد عليه أنّ ربط المثال البلاغي بالنص الأدبي في المقرر التربوي يخدم البلاغة كثيرا، بل إنّ علاقة الصورة البلاغية بالنص تبقى محفوظة وهو ما لاحظناه في الكتاب المدرسي، في مسحنا لدروس هذه المادة، حيث وجدنا ربط درس التشبيه بأمثلة تنتهي إلى نفس الوحدة، أو إلى النص الأدبي المقرر على التلاميذ (في الإشادة بالصلح والسلام لزهير بن أبي سلمى)⁽²⁶⁾، حيث يتعرف التلميذ على دلالة التشبيه بعد مراحل من معالجة للنص (تعرفا على الرصيد اللغوي، ومعطيات النص وبنائه)، وهي مراحل هامة في سبيل تدريس البلاغة، لأنّ ذلك لا يشوش على عقل التلميذ، الذي يكون قد تنبه إلى التشبيه في المثال المبرمج قبل الإقرار الخاص بهذه المادة، وهذه الفلسفة في حقيقة أمرها تتيح تحقيق أهداف التعليم، حيث تمكنه من تذوق التشبيه من جهة، وبيان أهميته في الإشادة بالصلح، ومدح السيدين. وهذه الصناعة تقريبا مسيطرة لكل دروس البلاغة في التعليم الثانوي بالجزائري. فضلا عن التنوع الملاحظ في تدريس المادة من خلال الأمثلة المستقاة من نصوص شعرية ونثرية مبرمجة على التلاميذ. كما هو الحال في درس الكناية الذي مثل فيه من نص " الشعر في صدر الإسلام " لحسن إبراهيم حسن.

إنّ هذا التحوّل الملاحظ في صناعة المثال البلاغي له أهميته في رفع مشكلات تعليم هذه المادة، التي كنا قد ذكرنا جانبا منها في تناولنا لكتاب البلاغة الواضحة، الذي كان معول الأستاذ في التدريس قبل مرحلة إصلاح المنظومة

التربوية في الجزائر، فكانت تستعمل الأمثلة مبتورة من سياقاتها المختلفة، ولا رابط بينها وبين النص. ومن ثمّ فإنّ هذا الإجراء يسمح بتحقيق التدوق للنص عبر دلالة الشكل البلاغي وعلاقته بالرؤيا الشعرية، إذ يقول فايز القرعان: "الهيمنة التي تمارسها الرؤيا الشعرية على النص ومكوناته تمارس سلطة أخرى تمتد عبر قدرتها على تحديد بعض الأشكال البلاغية التي تتناسب وإنتاج الدلالات التي تفرزها هذه الرؤيا" (27)، وهذا الربط بين النص والبلاغة له دوره في فهم النص وتفسيره، بعيدا عن معاني أخرى قد تفهم دون وجه حقّ فيحمل الشاعر أشياء لم يفكر فيها البتة.

واللافت أنّ التمثيل في الدرس البلاغي المدرسي ضمن ما هو مقرّر للتلاميذ يعتمد على نصوص حديثة النشأة، من كتاب العصر الحديث، وهو تجديد لم يكن مألّوفا فيما سبق من سنوات التعليم في الجزائر، وتلك المحاور تسهم في فهم الدرس من جهة، وتقربه من تعبير العصر، ذلك أنّ "العربية المعاصرة لغة مختارة ومتعلّمة لا مفروضة ومكتسبة (...)" تهدف في النهاية إلى إحداث نوع من التوازن المقصود بين دواعي المحافظة التي تتمثل في قواعد الفصحى، ودواعي التجديد التي تتمثل في بعض التغييرات التي يتطلّبها لوفاء لحاجات التعبير" (28).

وتجديد المثال قصد التوضيح كانت غاية اللسانين، لاعتبار أنّ ذلك يندرج في سياق فلسفة البشر، التي تؤكد على ضرورة "التكيّف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين"، وكنا قد أشرنا إلى فلسفة عبد القاهر في استعمال المثال أثناء المناقشة العلمية، والردّ على خصومه في قضية "إعجاز القرآن"، وعبد القاهر في ذلك إنّما كان يفترض متعلما سيق له الحديث في تلك المسألة، ولذلك راح يتدرج في تنويعه للأمثلة، قصد إيصال الفهم والإدراك له.

والذي يتأمل كتب أهل العلم من البلاغيين، يدرك أنهم لم يتجاوزوا الجانب التربوي في أبحاثهم، ولذا فإنّ ترقية تعليمية هذه المادة، ينطلق من أصول هذا التفكير، فالحلول المقدمة رهينة ما أراحه البلاغيون عبر حقب زمنية، 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، أو أنّ خطوات الدرس البلاغي لم تفهم بالشكل المطلوب.

المثال في كتب التجديد:

إنّ قصدنا بكتب التجديد هي تلك التي أنتجت في مرحلة إعادة قراءة التراث البلاغي مرة أخرى، أو كما تسمى بمرحلة القراءة الأخرى، وظهر هذا الصنف من التأليف بعد دعوة أمين الخولي بتجديد البلاغة لما رأى أنّ البلاغة في صورتها المعضودة تعاني من مشكلات أو بالأحرى بعد أزمة البلاغة، فظهر جيل من الباحثين حمل لواء التجديد، واستفاد من المعطى المعرفي اللساني ليقدمّ تصوره بخصوص الحالة التي ينبغي أن تكون عليها البلاغة، سواء كان ذلك من حيث المصطلح أو المفهوم، ولتحقيق هذه الغاية استعمل هؤلاء أمثلة في كتبهم تظهر المراد من المسائل التي مستها آلة التجديد، ونذكر منهم محمد عبد المطلب في مصر، وحمادي صمود في تونس، ومحمد العمري ومحمد مشبال في المغرب، وغيرهم من الباحثين الذين تأثروا بالفكر اللساني الغربي.

ومساءلة المثال في هذا النوع من التصنيف له أهميته بخصوص مدى تأثر هؤلاء بطبيعة المثال المستعمل في المصنفات اللسانية الغربية، أم أنّ خصوصية اللغة العربية تتطلب التغيير وتكييف النماذج بحسب موصفاتها.

إنَّ المطَّلَع على كتاب " البلاغة العربية، قراءة أخرى " لمحمد عبد المطلب يجد أنَّ مواصفات المثال متوفرة لديه في بيان اهتمام البلاغيين العرب بالبنية العميقة في تحليلاتهم البلاغية، فهو في مناقشته لبعض المفاهيم إما أن يستعمل أمثلة متداولة كاستعماله " الورد كالخدّ " في إظهاره لوظيفة علم البيان، وأمثلة تتميز بالبساطة والوضوح في بيان درجة الصفر من البلاغة (محمد جواد)، كما أنَّ من مميزات المثال/ الشاهد في كتاب محمد عبد المطلب أنّه لم يكن رهين ما قدمته البلاغة القديمة من نماذج بل مثّل من الإبداع المعاصر، وخاصة من الشعراء المصريين، وهذه ميزة تنضاف لهذا الرجل الذي خدم البلاغة العربية نظيراً وتطبيقاً²⁹.

والمجدّدون على اختلاف مشاربهم، وتنوع مرجعياتهم، تعاملوا مع المثال في كتبهم على أنّه وسيلة لتوضيح الفهم بخصوص المفاهيم والتعاريف التي أسندوها للمصطلحات التي تمّ اقتراحها في سبيل تجديد البلاغة، ولذا كان حرصهم كبيراً على التقيّد بالمثال، فأغلب الأمثلة تميّزت بالبساطة، أو أنّها كانت من شواهد شعرية عصرية.

كيف ينبغي أن يكون المثال؟

إنَّ واجب الأفراد في تطوير المعارف العلمية وترقية تعليمية علوم اللغة أضحى أمر مهم؛ لأنّ هذه الجهود عند جمعها هي التي تحقق النهضة البلاغية المراد الحصول عليها، ولا تقرأ كتاباً في عصرنا من كان همّهم معالجة مسألة البلاغة إلّا وأنّ يقدمون مقترحاتهم في سبيل الوصول إلى المراد، سواء من كان موضوعهم التجديد، أو الذين اتصلوا مباشرة مع الممارسة التطبيقية للبلاغة العربية.

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

ولعل الدارسين قدموا وصفات نراها بحاجة إلى التطبيق، غير أنّها 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، ونقص الأمر بالتعليم التربوي.

وعليه، فإنّ موضوع التساؤل في هذا المقام، ينطلق من البحث عن وظيفية أخرى للبلاغة، من خلال تبني منهج جديد قوامه التراث والحداثة، ونتفق القول فيما تذهب إليه سناء حميد البياتي: "إنّ 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 ان يهذيها ويصفها 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⁽³⁰⁾،

وبناء على ذلك فإنّ فلسفة صناعة المثال في الدرس البلاغي لا بدّ أن تراعى في مادتها المعرفية النقاط الآتية:

1- الاعتماد على الأمثلة الدالة، وأن يكون التعامل معها من خلال بيان أهمية المصطلح البلاغي الذي تمثله، 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. فالمهمّ في دراستنا للتشبيه مثلاً ليس الصورة في حد ذاتها وإنّما طريقة المتكلم في بنائها ومذهبه في تقريب أجزائها.

2- ضرورة أن يكون المثال البلاغي متلائماً مع المستوى الثقافي للمتعلّمين مع مراعاة الضوابط اللغوية، والدليل في ذلك، 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"⁽³¹⁾

3- الوقوف على فلسفة المثال البلاغي، ولذا ينبغي على دارس البلاغة ملماً على إمام 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.

4- قضية أخرى ينبغي التنبيه لها في تدريس البلاغة، وهي مسألة تلقين المتعلم بعض الأشكال البلاغية المرفوضة من منطلق تحقيق التذوق والوقوف على أسباب الرفض، على نحو ما نجده 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"⁽³²⁾.

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 التذوق، وملكية الرغبة في إصدار الحكم النقدي على العمل الأدبي من خلال معرفة الفرق بين الاستعارات المحمودّة والاستعارات المرفوضة، ويتدخل بهذه الكيفية النقد مع البلاغة، وهي استراتيجية ينبغي أن لا نحيد عنها طرفة عين؛ لأنّ البلاغة تحيا في الجوّ النقدي، وهو الأساس الذي نشأت فيه، فكان الاتصال في تراثنا بين البلاغة والنقد التطبيقي معيارا في تحقيق التذوق، والحكم على النصوص الإبداعية.

5- إبراز القيمة المعرفية للشكل البلاغي الذي يمثّله المثل له دوره في العملية التعليمية، وذلك بجعل المتعلم يدرك العلاقة بين الأدب والمجتمع، فالأديب حيناً يعبر عن نفسه ومشاعره وتجاربه، فهو في

النهاية ميراث لما يحيط بمجتمعه من أحوال سياسية واجتماعية وثقافية وغيرها، ومن ثم كان لزاما 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 أما 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 يموج فيه من تغييرات سياسية واجتماعية وثقافية"⁽³³⁾.

6- ينبغي على المعلم أن يفرق بين الشاهد والمثال، وأن غاية هذا الأخير تحقيق الفهم والإفهام، من وراء المعرفة العلمية التي ينقلها للمتعلم، ولذا أن يراعي أن تكون أمثله محققة لذلك وإلا غابت المنفعة في استعمالها.

7- أن تكون الأمثلة من النصوص الأدبية أمر مهم، في سبيل تقديم مقارنة نصية، وأن يكون المدخل البلاغي ضروريا لفهم النص، بخلاف الطريقة المستعملة التي تجتر الأمثلة من النص، ولكنها تفهم خارج سياقه، ومن ثم ضرورة الحرص على التقارب بين البلاغة والنص في تحقيق الفهم.

8- رسكلة المعلم والحرص على تكوينه وتجديد معارفه من خلال دورات التكوين، أو التكوين الشخصي في ممارسة هذه الوظيفية، " لأن 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 والحق إن مدرس البلاغة شروطا، يتمتع بها، لتحقيق أهداف"⁽³⁴⁾.

هذه المادة، ولأجل ذلك، ينبغي له أن يكون صاحب تذوق أدبي، ويهتز لأسرار الجمال في النص الأدبي، وأن يكون قد جاء إلى الأدب وتدرسه حبا واختيارا لا كرها واضطارا، ومن صفاته أيضا، المقدرة على التقويم والتحليل ومعيشة تجارب الآخرين، والمطالعة الكثيرة، والمتابعة لما يجد ويحقق وينشر. وهذا الذي نراه مفقودا، مما غيب حلقة الوصل بين النظري والتطبيقي.

خلاصة المقال:

إنّ ما يمكن قوله في خاتمة هذا المقال إنّ الاهتمام بالمثال في العملية التعليمية له أهميته الكبرى، لأنّ الغاية من وجود تلك الأمثلة التي يستعملها المدرس هو تحقيق الفهم للقواعد والمعارف المقررة، وهو فهم لابدّ أن نراعي وظيفته، فليس الغاية من وراء تدريس البلاغة أن يكتسب المتعلم معارف وإنّما أن يملك القدرة في تحقيق التذوق للنصوص من جهة، وقادرا على إنتاج الكلام البليغ من جهة أخرى، وفي ظلّ ذلك لا بدّ أن يكون المعلم على اطلاع بنوعية الأمثلة التي تحقق له المطلوب، ومع المواصفات التي تحضر في تلك الأمثلة، وسبل التعامل معها، لأنّ ذلك كله يسمح بترقية العملية التعليمية، وتحصل الفائدة بها.

الإحالات:

¹ الهانوي محمد بن علي بن القاضي: كشف اصطلاحات العلوم والفنون، تح علي دحروج، مكتبة ناشرون، بيروت، ط1، 1996، ج2، ص 1447.

² أرسطو: فنّ الخطابة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية، ص 154.

³ محمد مشبال: في بلاغة الحجاج (نحو مقارنة بلاغية حجاجية لتحليل الخطابات)، كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2017، ص 84.

⁴ ينظر، المرجع نفسه، ص 85.

- ⁵ ينظر، عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق محمود شاكر، دار المدني، جدة، ط3، 1992، ص 106 وما بعدها.
- ⁶ أبو يعقوب المغربي: شرح مواهب الفتاح على تلخيص المفتاح، ج1، ص 44.
- ⁷ المصدر نفسه، ص 44.
- ⁸ محمد مشبال: في بلاغة الحجاج (نحو مقارنة بلاغية حجاجية لتحليل الخطابات)، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2017، ص 95.
- ⁹ محمد عبدو فلفل: اللغة الشعرية عند النحاة (دراسة للشاهد الشعري والضرورة الشعرية في النحو العربي)، دار جرير، ط1، 2007، ص 13 وما بعدها.
- ¹⁰ باسكال ريكول: " دريكارت وسلطة التفاح " وظيفة المثال في درس الفلسفة، ترجمة فرط ميسي، مقال في مجلة الحكمة الالكترونية، تمّ التصفح يوم 07 جويلية 2018
- ¹¹ أمين الخولي: فنّ القول، دار الفكر العربي، القاهرة، 1947، ص 12.
- ¹² ينظر، أحمد الشايب: الأسلوب، مكتبة النهضة، مصر، ط5، ص 30.
- ¹³ جبر ضومط: الخواطر الحسان في المعاني والبيان، مطبعة الهلال، مصر، 1896، ص 4.
- ¹⁴ أحمد مصطفى المراغي: علوم البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط4، 2007، ص 11.
- ¹⁵ مصطفى أمين وعلي الجارم: البلاغة الواضحة، ص
- ¹⁶ ينظر، المرجع نفسه، ص 58.
- ¹⁷ ينظر، عبد العليم مصطفى: الموجه الفني لمدّري اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط7، ص 306.
- ¹⁸ أحمد مصطفى المراغي: علوم البلاغة، ص 11
- ¹⁹ المرجع نفسه، ص 11.
- ²⁰ ينظر، المرجع نفسه، ص 265.
- ²¹ المرجع نفسه ص 266.
- ²² المرجع نفسه، ص 267.
- ²³ محمد حسن عبد العزيز: القياس في اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1995، ص 146.
- ²⁴ محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص 146.
- ²⁵ محمد العمري: البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 1999، ص 12.
- ²⁶ ينظر، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، الجذع المشترك أدب، وزارة التربية الوطنية، ص 15 وما بعدها.
- ²⁷ فايز القرعان: سلطة النص على دالات الشكل البلاغي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2010، ص 15.
- ²⁸ محمد حسن عبد العزيز: المرجع السابق، ص 146.
- ²⁹ ينظر، محمد عبد المطلب: البلاغة العربية (قراءة أخرى)، مكتبة ناشرون، لبنان، ط1، 1997، الصفحات التي تعالج علم البيان.

³⁰ سناء حميد البياتي: نحو منهج جديد في البلاغة والنقد، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1998، ص 25.

³¹ محمد بركات أبو علي: بلاغتنا اليوم بين الجمالية والوظيفية، دار وائل، الأردن، ط1، 2004، ص 16.

³² أحمد يوسف علي: الاستعارات المرفوضة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2016، ص 40.

³³ وداد محمد نوفل: الكناية بين القيمة المعرفية والجمالية، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، ط1، 2016، ص 153.

³⁴ أحمد زياد حمدان: قياس كفاية التدريس، طرقه ووسائله الحديثة، مطبوعات الديوان الجامعية، الجزائر، 1985، ص 254.