

الأسس النظرية للمنهج التعليمي

في بلاغة ابن سنان الخفاجي

الدكتور عبد الكريم الحيارى

الجامعة الأردنية

-١-

تسبب كتب التراجم إلى ابن سنان الخفاجي (-٤٦٦هـ) طائفة من المؤلفات لم يصل إلينا منها إلا كتابه "سرّ الفصاحة" وديوان شعره^(١). أما مؤلفاته الأخرى فلدينا أسماؤها ليس غير، إذ لا نعرف أحداً نقل عنها أو ذكر أنه أفاد منها، خلافاً لكتابته "سرّ الفصاحة" الذي كان له أثر واضح في تاريخ الفكر الأدبي عند العرب^(٢). وهكذا فإنك إذا تناولت ابن سنان مفكراً أو بلاغياً أو ناقداً فإنما تتحدث عمّا جاء به في هذا الكتاب على وجه التحديد^(٣). وهذا البحث محاولة للمشاركة في الجهود الرامية إلى إيضاح ما قدّمه ابن سنان لنظرية الأدب عند العرب، ممّا لعله يساعد في بيان موقعه في تاريخ الفكر البلاغي والنقدي. وقد كنت ذهبت في موضع آخر إلى أن الرجل لم يحظ حتى الآن إلا بأقل ممّا هو جدير به من عناية الدارسين، ومن المؤمل أن تبين الصفحات القادمة أن ثمة جوانب في فكر ابن سنان ما زالت في حاجة إلى دراسة وتحليل.

اخترت ههنا أن أتناول تعليم البلاغة في رأي ابن سنان؛ فإن المسألة التعليمية هذه من أهم القضايا المتصلة بالبلاغة، بل لعلها تتقدّم على كل مسألة غيرها؛ فالبلاغة علم تعليمي^(٤) وليس مادة ثقافية، والبلاغيون (يفترض فيهم أنهم) معلمو البيان، والحملات التي تعرّضت لها البلاغة قديماً وحديثاً إنما صدرت عن

١. انظر في مؤلفاته: صلاح الدين الصفدي، الوافي بالوفيات، ٥٠٥/١٧؛ وهذه المؤلفات نفسها يذكرها ابن

شاعر الكتبي، انظر: فوات الوفيات، ٢٢٢/٢، وقد طبع "سرّ الفصاحة" وديوان ابن سنان غير مرة.

٢. انظر في هذا الشأن: عبد العاطي علام، البلاغة العربية بين النقادين الخالدين: عبد القاهر الجرجاني وابن

سنان الخفاجي، ص ٣٦٠-٣٧٢، ص ٣٧٩-٣٨٢.

٣. انظر في موضوعات الكتاب: عبد الرازق أبو زايد، كتاب "سرّ الفصاحة لابن سنان الخفاجي، دراسة وتحليل، ص ٣٥ وما بعدها.

٤. انظر مثلاً ما يقوله عبد السلام المسدي من أن من أبرز ما يميّز البلاغة (عن الأسلوبية التي هي "وليدة

البلاغة ووريثها المباشر" أن البلاغة علم معياري يرسل الأحكام التقييمية ويرمي إلى "تعليم" مادته

وموضوعه: بلاغة البيان، وأن البلاغة ترمي إلى خلق الإبداع بوصاياها التقييمية، الأسلوبية والأسلوب،

ص ٥٢-٥٣.

هذه المسألة التعليمية بعينها، فقد أخذ على البلاغيين إخفاقهم في تعليم هذا الفن، أي أن علمهم غير قادر على الوفاء بالغرض الذي يدعون أنه قد وُجد أصلاً لتحقيقه^(٥). وللبحث في تعليم البلاغة عند ابن سنان بخاصة أهمية من وجه آخر؛ ذلك أن الناس وقد شغلهم النظر في وظيفة البلاغة في تعليم فن القول كادوا يغفلون عن أن هذا العلم يراد به أيضاً تعليم فن النقد. ولا أدل على ما في ذلك من جور على هذا الغرض النقدي من أنه هو نفسه، كما سيتبين فيما بعد، مقدّم في مذهب ابن سنان على غيره، بل يطغى على ما سواه عنده.

ويسترعي الانتباه حقاً في كتاب "سرّ الفصاحة" أن صاحبه يستوقفك بين حين وآخر ليُسمعك رأيه في أمر من الأمور المتصلة بتعليم البلاغة، وهذا ينبئك عن مدى اهتمامه بهذه المسألة، أو ربما مدى إلحاحها عليه. هذه الآراء قد تأتي على قدر ما من التفصيل حيناً، وربما جاءت موجزة شديدة الإيجاز حيناً آخر، كما أنها تتفاوت كذلك في مدى وضوحها. وغرضنا هنا نقصي ما دونه ابن سنان من آراء وملاحظات تتصل من تعليم البلاغة بسبب، وتناولها بالدراسة والتحليل ميوّبة وفق الجوانب المختلفة للمسألة التعليمية، وذلك بضمّ ما تألّف منها واتصل بجانب بعينه من تلك الجوانب بعضه إلى بعض، وتفصيل ما تركه ابن سنان مجملاً، وتوضيح ما يحتاج منها إلى شرح وبيان، واستخراج ما يتضمّنه كلامه أو يستلزمه مما لم يصرّح به، مع عدم إغفال الاستعانة في أثناء ذلك بما جاء عند غيره من البلاغيين والنقاد إذا كان ذلك يساعد في إيضاح مقاصده، أو الإبانة عن قيمة آرائه، أو وضع أفكاره في سياق عام يتجاوز حدود كتابه.

والحديث عن تعليم البلاغة، أو علم الفصاحة في مصطلح ابن سنان، يتناول أموراً يمكن ردها في نهاية الأمر إلى أبواب أربعة:

١- الغرض من تعلّم البلاغة أو تعليمها.

٢- إمكانية تعليم البلاغة.

٣- مادة الدرس البلاغي.

٤- طريقة تقديمها للمتعلم.

٥. انظر مثلاً: أسين الخولي، بل هي ثورات على علوم البلاغة، مجلة الهلال، ٤٤/٥٤١-٥٤٥.

وسيُصَّار فيما سيأتي من البحث إلى لَمَ أَشْتَات الملاحظات التي تناثرت في كتاب "سرّ الفصاحة"^(٦) مما يتّصل بكل باب من تلك الأبواب، بما يفضي إلى إعادة صياغة مذهب ابن سنان التعليمي على نحو مترابط، يتبين معه ما يتميّز به هذا المذهب من وضوح واتساق وتماسك، أو ما يعتوره من أوجه الضعف وجوانب القصور.

ب-

رأى ابن سنان الناس مختلفين في مفهوم الفصاحة، يتداولون مصطلحاً لا يعرفون حقيقة معناه، ومن ثمّ فإنهم يختلفون في تمييز الكلام الفصيح من غيره، لأنهم لا يحسبكمون في ذلك إلى أصول مقرّرة ومعايير معلومة^(٧). ولذلك فإن بيان مفهوم الفصاحة وشروطها هي الغاية التي أراد ابن سنان بكتابه أن يصل إليها: "اعلم أن الغرض بهذا الكتاب معرفة حقيقة الفصاحة، والعلم بسرّها" (ص ١٣). ومن هنا اختار لكتابه عنوان "سرّ الفصاحة"؛ فإن في الفصاحة أسراراً تخفى على الناس ومفهومها يكتنفه الغموض، وقد ألّف كتابه لكشف تلك الأسرار وإزالة ذلك الغموض^(٨). ولكن ما الفائدة التي يجنيها المرء من معرفة الفصاحة؟ وما الغرض الذي وجد علم الفصاحة أصلاً للوفاء به؟ والإجابة عن ذلك ضرورية في نظر ابن سنان؛ فإن معرفة المتأدّب وجه الحاجة إلى هذا العلم مما يحمله على الإقبال عليه والعناية به، فكان "من الواجب أن نبيّن ثمرة ذلك (العلم) وفائدته، لتقع الرغبة فيه" (ص ١٣).

* الطبعة المستخدمة هنا هي الصادرة عن دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٢. وقد أشرت في متن البحث إلى المواضيع المقتبسة بنصّها من "سرّ الفصاحة"، وإلى غيرها في الحواشي. والصفحات المذكورة في المتن جميعها تشير إلى مواضع من هذه الطبعة. وإذا أشير في الحواشي إلى مصدر ما دون تحديده، فالمقصود هذه الطبعة من "سرّ الفصاحة".

٦. انظر: ص ١٢، قارن: ص ٦٣، ص ٢٨٥.

٧. انظر: ص ٢٣٤، ص ٢٩١.

يحرص ابن سنان على التنبيه على أهمية العلم بالفصاحة وعظيم خطره، وأن "الدواعي إلى معرفة ذلك قوية، والحاجة ماسة شديدة" (ص ١٤)؛ ذلك أن كلاً من طالب الأدب وطالب العلوم الشرعية جميعاً محتاج إليه^(٨)؛ أما العلوم الأدبية، فالأمر في تأثير هذا العلم فيها واضح، لأن الزبدة منها والنكته نظم الكلام على اختلاف تأليفه ونقده ومعرفة ما يُختار منه مما يكره. وكلا الأمرين (أي نظم الكلام ونقده) متعلق بالفصاحة، بل هو مقصور على المعرفة بها، فلا غنى للمنحل الأدب عما نوضحه ونشرحه في هذا الباب" (ص ١٣-١٤).

علم الفصاحة يضع بين يدي طالب الأدب جملة من الأسس والمبادئ التي يهتدي بها في إنشاء كلام ينوي تأليفه، أو يستعين بها في الحكم على كلام أنشأه غيره. وهذا بعينه هو ما تسعى العلوم الأدبية كلها إلى تحقيقه: أن تساعد المتعلم على أن يصبح أديباً منشئاً، أو ناقداً يميّز جيد الكلام من رديئه. علم الفصاحة وُجد أصلاً لتعليم فنّ الإنشاء وصناعة النقد، أي أن الغاية التي تطمح الدراسات الأدبية مجتمعة إلى الانتهاء إليها هي غرضه المباشر، ولذلك فإن منزلته بين علوم الأدب غير خافية، وحاجة المتأدبين إليه بادية ظاهرة.

ويحظى هذا العلم بأهمية كبيرة أيضاً بين العلوم الشرعية، وما ظنك بعلم يتصل من معجزة الإسلام ودليل نبوة الرسول -صلى الله عليه وسلم- بسبب وثيق؟ إنه أداة لا بدّ منها عند البحث فيما به كان القرآن معجزاً، ولا يستغني المرء عن هذا العلم مهما كان رأيه في وجه إعجاز القرآن وفصاحته، فهو عند ابن سنان أحد رجلين: رجل يُرجع عجز العرب عن معارضة القرآن إلى كون فصاحته خارقة للعادة، خارجة عن حدود الطاقة البشرية، وآخر يرى أن القرآن من جنس كلام العرب وأن فصاحته كانت في مقدورهم، وإنما عجزوا عن معارضته لأن الله تعالى صرفهم عن ذلك وأفقدتهم القدرة عليه. والأمر في الحالين يعود بنا إلى موضوع الفصاحة، والقائل بأيّ من هذين المذهبين لا بدّ له

٨. انظر مثلاً ما يقوله أبو هلال العسكري في هذا الموضوع، كتاب الصناعيتين، ص ١-٢.

من معرفة حقيقتها؛ فالأول ليس له "مندوحة عن بيان ما الفصاحة التي وقع التزايد فيها موقعا خرج عن مقدور البشر... والثاني يجري مجرى الأول في الحاجة إلى تحقق الفصاحة ما هي، ليقطع على أنها كانت في مقدورهم، ومن جنس فصاحتهم" (ص ١٤).

مفهوم الفصاحة ودرجاتها هو الموضوع الذي يفترق عنده أصحاب المذهبين: هل كانت الدرجة التي وصلت إليها فصاحة القرآن ممكنة للعرب لولا الصرف، أم أنها لم تكن ممكنة لهم على الإطلاق؟ وهذا يبين أهمية علم الفصاحة وخطره للباحث في موضوع الإعجاز. ولا يلتفت هنا إلى ما يروى من كلام مسيلمة الكذاب وغيره ممن حاولوا معارضة القرآن الكريم، فهذا كلام يفتقر إلى الفصاحة التي هي موضوع التحدي أصلاً. وها هنا أيضاً نجد أنفسنا في حاجة إلى هذا العلم لكي "تعلم أن مسيلمة وغيره لم يأت بمعارضة على الحقيقة، لأن الكلام الذي أورده خالٍ من الفصاحة التي وقع التحدي بها" (ص ١٤).

على أن ابن سنان قد قنع بما قرره ههنا في مطلع كتابه من وجه الحاجة إلى علم الفصاحة في بحث موضوع الإعجاز، ولا يكاد يعود إلى هذا الموضوع إلا لتأكيد إصراره على أنه من القائلين بمذهب الصرفة^(٩). الأغراض الأدبية لهذا العلم هي التي تستأثر باهتمام ابن سنان، على أننا هنا أيضاً نجد أن تعليم صناعة النقد يحظى بعنايته خلافاً للغرض الآخر الذي نصّ عليه أيضاً في مبتدأ كتابه، ذلك المتصل بتعليم فن الإنشاء. خطابه في العادة موجه إلى من ينقد كلاماً مؤلفاً لا إلى من يريد أن يبتدئ كلاماً، وعندما عاد في موضع آخر^(١٠) إلى بيان وجه الفائدة من علم الفصاحة اقتصر هناك على الجانب النقدي من المسألة، ولم يتلفت إلى ما سواه. وحقاً أنه قد ختم كتابه بفصل "فيما يحتاج مؤلف الكلام إلى معرفته"^(١١)، وواضح أنه يخاطب فيه المنشئ بخاصة، إلا أن

٩. انظر: ص ٩٩- ص ١٠١، ص ٢٢٥ وانظر في مذهب الصرفة الذي اشتهر به أبو إسحق النظام:

وليد قصاب، القراء البلاغي والنقدي للمعتزلة، ص ٤٦- ص ٤٨، ص ٣١٥ وما بعده.

١٠. انظر: ص ٩٥- ص ٩٧.

١١. انظر: ص ٢٨٨- ص ٢٩١.

ذلك لا ينفي ما نقوله ههنا بل يؤيده، إذ لا تكاد تجد ذكراً لعلم الفصاحة في هذا الفصل، ونحن إنما نتحدث عن هذا العلم لا عن غيره.

ثمة أسباب قد نعلل بها ميل ابن سنان الواضح إلى صناعة النقد، منها إمكانية تعليمها مما سنتحدث عنه في حينه، أما هنا فنقول: لعل ابن سنان يرى أن الوظيفة النقدية هي الأصل وأن غيرها فرع عليها؛ ذلك أن ما يرمي إليه هذا العلم إنما هو تحديد أسس الجودة والرداءة في الكلام، فيعرف المرء عندئذ كيف يميز مختار الكلام من مطرحة، فإذا كان منشئاً أصبحت هذه المعرفة (النقدية) أداة يستعين بها في تجويد كلامه وتخليصه من الرداءة وقد صار عارفاً بخصائص الجودة والرداءة، كما أنه يستند إلى هذه المعرفة إذا كان يبحث في إعجاز القرآن وبلاغته، فما هذا البحث إلا موازنة نقدية بين القرآن وكلام العرب للتوصل إلى أنه من جنس كلامهم (كما يرى ابن سنان وأصحاب الصرفة) أو أنه مباين له^(١١).

-ج-

فائدة علم الفصاحة في جانبه أنه يهَيئ المرء لأن يصبح ناقدًا، فمن أراد أن يلتحق بأهل هذه الصناعة وهو لا يعرف الفصاحة ابتداءً، ولا يقدر على الفرق بين جيد الكلام ورتيئه -يستطيع أن يكتسب هذه المعرفة وتلك القدرة عند وقوفه على مبادئ هذا العلم ومعاييرها، فتكون حال طالب الفصاحة هنا كحال من لا يتكلم اللغة سليقة فيطالب علم النحو ليعرف وجه الصواب من الخطأ، وحال من ليس له ذوق في موسيقى الشعر فيستعين بعلم العروض للتمييز بين الصحيح والمختل في أوزان الشعر. على أن القادر على الفرق بين الحسن والقيح لا يزال هو أيضاً في حاجة إلى علم الفصاحة وإن بدا أنه مستغن عنها. هذا الصنف من المتأدبين يعرف الجيد من الرديء وليس كالطائفة السابقة التي تجهل ذلك، ولهذا فإن وجه انتفاع هذا الصنف بمبادئ الفصاحة يختلف عن وجه انتفاع تلك الطائفة بها. فائدة علم الفصاحة هنا ليست في تربية القدرة على

١٢. انظر آخر الفقرة "هـ" من هذا البحث.

التفريق بين الحسن والقبيح، فهذه القدرة موجودة عند المتعلم أصلاً، ولكنه لا يستطيع تعليل أحكامه فتظل تلك الأحكام مجرد انطباعات لا يقوى على توضيحها^(١٣)، وتكون بمنزلة الدعوى التي لا تستند إلى دليل. هذا المتعلم تكسب لديه بطول صحبته للنصوص الأدبية ومخالطته أهل الأدب حساً أدبي جعله قادراً على أن يستحسن ويستقبح، ولكن دون أن يرجع في ذلك إلى أصول مقررة يعرف معها لم يستحسن ما استحسن أو استرذل ما استرذل. وهنا يأتي علم الفصاحة بمبادئه ومعاييره لكي يضع لذلك الحسن الأدبي إطاراً منهجياً، إذا جاز التعبير، أو أساساً نظرية للاستحسان أو عدمه.

ما يقدمه علم الفصاحة لمن لا يميز الجيد من الرديء شبيه كما رأينا بما يقدمه علم النحو لمن لا سليقه له، والعروض لمن ليس له ذوق في موسيقى الشعر، وأما من يعرف الحسن من القبيح فإن علم الفصاحة يقوم عنده مقام النحو لصاحب السليقة اللغوية والعروض لمن له ذوق في موسيقى الشعر. أن كل علم منها ليس من غرضه أن يوجد في متعلمه ما هو موجود فيه قبلاً، بل المراد تمكينه من التعليل والتفسير والاستدلال، وأن ينقل معرفته من كونها مبنية على مجرد الطبع أو الذوق إلى أن تصبح معرفة منهجية اصطلاحية. وقد يحسن بنا أن نورد كلام ابن سنان -على طوله- لما فيه من جدة وطرافة، يقول: "منزلة هذا الكتاب لمن لا يعرف البلاغة وطلاوة الكلام منزلة العروض لمن لا ذوق له يميز به بين صحيح النظم وفساده، والنحو لمن لا يعرب^(١٤) طبعاً وعادة، وإنما يتكلف ويتصنع... فأما من يفرق بين الكلام المختار وغيره، فإنه وإن كان غير مفتقر إلى كتابي هذا كافتقار العاري من هذه الصناعة، الراغب في اقتباسها - فهو محتاج إليه من وجه آخر، منزلته أيضاً منزلة العروض والنحو لصاحب الذوق والطبع؛

١٣. قسارن: الأمدي، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، ١/٣٩٤-٣٩٥، انظر أيضاً: Cicero, Rhetorica Ad Herennium, P233 (Pseudo). على أن ابن سنان، خلافاً لغيره لا يخرج هؤلاء الذين لا يستطيعون التعليل والتفسير من دائرة النقد والنقاد.

١٤. في غير واحدة من الطبقات المتداولة من الكتاب: "لا يعرف"، والصواب ما أثبتته، بدليل قوله بعد بضعة أسطر من هذه الفقرة نفسها: "المعرب بطبعه وعادته".

لأن العالم بالفصاحة إذا قطع على فصاحة بيت من قصيدة أو فصل من رسالة أو كلمة أو ما أشبه ذلك، وفضله على غيره، لم يمكنه أن يبين من أين حكم، ولا لأي وجه فضل، بل إنما يفرع إلى مجرد دعواه ومحض قوله. فإذا عرف ما بينته وفصلته في هذا الكتاب عللّ واستدلّ، وذكر الوجوه والأسباب، كما أن العارف صحيح النظم بذوقه والمُعرب بطبعه وعادته إذا وقف على علم العروض والنحو عللّ في البيت الموزون والكلمة المعربة وقال: هذا إنما كان صحيح الوزن لأنسه من الدائرة الفلانية والبحر الفلاني، وضربه كذا، وعروضه كذا، وعدد أجزائه كذا، وذكر ما يحسن فيه من الزحاف ويقبح، وفصل ما يفصله العروضيون، وقال في الكلمة المعربة: إنما كانت مثلاً مرفوعة لأنها فاعلة، والفاعل في كلام العرب مرفوع، وما يجري هذا المجرى، وعلى مثل هذا النحو يقول في الفاسد الذي ينفر منه ذوقه أو يكرهه طبعه، ويعلّله على حدّ هذا التعليل الذي ذكرته" (ص ٩٦-٩٧).

-٢-

على أن ثمة سؤالاً لا مفرّ من مواجهته عند الحديث عن الغرض التعليمي (إنشائياً كان أو نقدياً) من علم الفصاحة: هل يمكن تعليم الفصاحة؟ والجواب عن هذا السؤال هو في حد ذاته جواب مسألة أخرى وهي جدوى تعليم الفصاحة؛ فالفائدة إنما تكون في تعليم ما يمكن تعلّمه واكتسابه. ولا بد لنا من أن نقسم حديثنا هنا قسمين يتناول كل منهما واحداً من غرضي هذا العلم: النقدي والإنشائي. وقد ذكرنا أن ابن سنان خصّ الجانب النقدي بعنايته واهتمامه، وتحدث في شيء من التفصيل عن وجه الفائدة من علم الفصاحة من هذه الناحية. ومن حديثه هذا يمكن استخلاص رأيه في إمكانية تعليم فن النقد، إذ إنه لم يخض في هذه المسألة على نحو مباشر.

ليس في كلام ابن سنان ما يدلّ على أنه يشترط توافر صفات بعينها كالذوق أو الموهبة فيمن أراد أن يكون ناقداً، بل المفهوم من سياق كلامه أن باب النقد مفتوح لكل متأدّب؛ فإتماً امرئ وقف على الأصول والمبادئ التي تضمّنها كتاب "سرّ الفصاحة" وفهمها وأحسن تطبيقها يمكن أن يصبح ناقداً، ولسان حاله

يقول (إذا استعرنا ما علقَ به أحدهم على كتاب ماثيو أرنولد "مقالات في النقد"): لا عذر لأحد بعد قراءة هذا الكتاب في ألا يكون ناقداً^(١٥). صناعة النقد إذاً لا تحتاج إلى قدرات خاصة توجد عند بعض الناس دون غيرهم، وإنما هي علم يُكتسب اكتساباً، وهي في متناول الإنسان العادي الذي لديه حظ مقبول من الذكاء والفتنة، ولديه رغبة في تحصيل هذا العلم، وهمّة تدفعه إلى الوقوف على أسرارهِ ودقائقهِ.

كلامنا هذا يصدق على نحوٍ لا يُحوج إلى مزيد من الشرح والبيان على الطائفة الأولى من متعلّمي النقد: أولئك الذين يجهلون الفرق بين مختار الكلام ومطرّحه؛ فإن قدرتهم على النقد مكتسبة أولاً وأخيراً من علم الفصاحة الذي استحال به عجزهم إمكاناً ولولاه ما استطاعوا التمييز بين الجيد والردّيء. والأمر بالنسبة إلى الصنف الآخر من المتعلمين، أي الذين لديهم ما سميناه حساً أدبياً في التفريق بين الحسن والقبيح - قد يشكّل بعض الإشكالات، وبخاصة أن ابن سنان يقيس هؤلاء على أصحاب السليقة اللغوية وعلى من لهم طبع في موسيقى الشعر وأوزانه، مما قد يوحي بقدرة فطرية لا مكتسبة. وحقيقة الأمر أن هذا الحس الأدبي في مذهب ابن سنان يكتسبه صاحبه بالدربة والتعلم، فهو "إنما حصل له ذلك بالمخالطة والمناشدة وتأمل الأشعار الكثيرة والكلام المؤلّف على طول الوقت وتراخي الأزمنة" (ص ٩٦). وجدير بالملاحظة ههنا أن ابن سنان - فيما يبدو - يختار ألفاظه بعناية في هذا السياق؛ ففي حين أنه يكرّر الحديث عن المعرّب "طبعاً" ومن له "نوق" في موسيقى الشعر، فإنه حريص على الإشارة إلى "العالم بالفصاحة"، و "من له بها معرفة وسابق علم"، أو "له بها دربة"^(١٦)، وكلّها عبارات تدلّ على علم حادث مستأنف لا على صفة فطرية متأصلة.

١٥. R. A.Scott- James, The Making of Literature, p.262

١٦. انظر: ص ٩٦، انظر أيضاً قوله عن نفسه (ص ٩٢): "وإنما عرفته (يقصد العلم بالفصاحة والنقد) بالدربة وتأمل أشعار الناس". قارن ذلك بما يقوله Northrop Frye من أن النوق النقدي يتبع دراسة الأدب ويتطور

من خلالها، The Anatomy of Criticism, p.27.

هسب الحس الأدبي هذا ذوقاً فطرياً، فإن المطلوب من علم الفصاحة عندئذ أن يقدم لمن لديه ذلك الحس معرفة نظرية اصطلاحية لا أن يوجد الحس نفسه، وهذه المعرفة يمكن تحصيلها كسائر العلوم والمعارف، وبذلك يظل تعليم صناعة النقد بالقدر الذي يحتاج إليه هذا الصنف من المتعلمين أمراً ممكناً ومجدياً، حتى لو كان هذا الحس الأدبي عائداً إلى الفطرة والطبيعة، وهو عند ابن سنان ليس كذلك. النقد عنده صناعة يتقنها المرء بمعرفته صفات الجودة والرداءة في الكلام، ويأتي ذلك بالخبرة والممارسة، أو بالوقوف على مبادئ علم الفصاحة، أو بهما معاً. فإذا قسنا الأمر على صناعة النجارة مثلاً، كما يفعل ابن سنان وغيره^(١٧)، قلنا: قد يتعلم الفتى النجارة بالممارسة وملازمة أهلها، وقد يتعلمها في مدرسة مهنية، وقد يجمع بين الأمرين كليهما بأن يتعلمها بالممارسة ثم ينتظم في مدرسة يتعلم فيها هذه المهنة وأصولها على نحو منهجي.

- ه -

يستطيع الجاهل بصناعة النقد أن يصبح ناقداً إذا عرف المعايير التي تميز مستحسن الكلام من مرذوله، كما أن الذي لا يعرف شيئاً عن النجارة يمن أن يصبح نجاراً إذا تعلم مبادئ تلك الصناعة وتدرّب عليها؛ الأمر عائد في هذه وفي تلك إلى معرفة تُكتسب اكتساباً. ولكن صناعة الإنشاء لها شأن آخر مختلف، فمعرفة أسرار الفصاحة ومبادئها، وإن كانت تمكن المرء من أن يكون ناقداً يميز الجيد من الرديء فيما ينشئه غيره، فإن هذه المعرفة في حدّ ذاتها لا تجعل منه منشئاً بليغاً؛ "لأن الإنسان قد يكون... عالماً بتمييز مختار الكلام من مطرّحه، وليس بينه وبين البلاغة سبب ولا نسب، ولا يمكنه أن يؤلف ما يختاره (أي ما يستحسنه) من تأليف غيره" (ص ٩٥). وما ذلك إلا لأن الأدب عند ابن سنان يتميز من بين سائر الصناعات في حاجة منشئه إلى موهبة تكون جزءاً من طبيعته التي فطر عليها، ولا سبيل إلى اكتسابها، ولهذا لا يمكن أحداً أن يعلم الشعر من لا طبع له وإن جهد في ذلك؛ لأن الآلة (أي الطبع أو

١٧. انظر: ص ٩٢-٩٥، قارن (مثلاً): قدامة بن جعفر، نقد الشعر، ص ١٧، ص ١٩.

الموهبة) التي يتوصّل بها (لقول الشعر) غير مقدورة لمخلوق، ويمكن تعلم سائر الصناعات لوجود كل ما يحتاج إليه من آلاتها" (ص ٩٤) واختصاصه الشعر دون غيره من فنون الأدب بكونه لا يتعلّم إنما هو على الأرجح من بساب التمثيل، لا على سبيل الحصر؛ وذلك لأنه يرى أن الطبع (أي الموهبة) لا بدّ منه لناظم الكلام، شاعراً كان أم ناثراً، وعندما يتحدث عن "طبع هذا الناظم" (ص ٩٤)، فإنه يعني بالناظم المنشئ "الذي ينظم الكلام بعضه مع بعض كالشاعر والكاتب وغيرهما" (ص ٩٣)، وليس ناظم الشعر وحده^(١٨).

الأدب لا يُعلّم في مذهب ابن سنان، وهذا هو قول عامة البلاغيين والنقاد، ولكننا نجده يقول في موضع آخر وقد ذكر "الإفصاح والبيان والبلاغة وحسن النطق": إن ذلك يستطيع أن يدركه المرء "باجتهاده إن كان لا دربة له، وتكلفه إن كان لا طبع عنده" (ص ٦١). ومعنى هذا أن الإنسان يستطيع بالتكاف والتدريب أن يكون بليغاً دونما حاجة إلى موهبة فطرية، خلافاً لما رأيناه من قبل من كون هذه الموهبة أمراً ضرورياً لا بد منه.

وإذا أردنا أن نوجّه كلام ابن سنان على نحو يخلصه من شبهة التناقض فقد نقول إن كلامه في الموضوع الأخير عن التكلف لمن لا طبع له إنما جاء في معرض التفريق بين الإنسان والحيوان: لا يكفي عنده أن نعرّف الإنسان بأنه حيوان ناطق؛ فإن الصمت أفضل من الكلام المطرّح المرذول، فصار الكلام الحسن البليغ، لا مجرد النطق والكلام، هو في نظره الفارق الصحيح بين الإنسان والحيوان^(١٩). ولا بدّ لنا من أن نحمل حديثه عن "الإفصاح والبيان والبلاغة وحسن النطق" على أنه يقصد به القدر العادي من حسن الكلام وسداد المنطق؛ فإن هذا في متناول جمهور الناس، وليس حكراً على الموهوبين،

١٨. انظر أيضاً: إشارته إلى "ناظم الكلام" بمعنى المؤلف الذي ينظم الألفاظ بعضها مع بعض (ص ٩٥)، وقوله مخاطباً الشاعر والكاتب كليهما: "الوصية لهما ترك التكلف، والاسترسال مع الطبع" (ص ٢٩٠)، وحديثه عن البلاغة بعامة (لا بلاغة الشعر وحده)، وأنه لا يكفي فيها المعرفة بالجيد والردّي، بمعنى أنها تحتاج قبل ذلك إلى الموهبة (ص ٥٩).

١٩. انظر: ص ٦٠ - ص ٦١.

بخلاف الشعر والخطابة والكتابة التي يحتاج من يتعاطاها إلى أن يكون ذا موهبة ابتداءً وليست متاحة لكل إنسان. يؤيد ما قلناه ههنا أن البلاغة هي فرق ما بين الإنسان والحيوان، ولا يمكن أن يكون ابن سنان قصد البلاغة في هذا الموضوع الشعر وغيره من فنون الأدب؛ فمن غير المعقول أن الإنسانية عنده هي كون المرء كاتباً أو شاعراً أو خطيباً، لأن هذا يستلزم أن من لم يكن كذلك - كما هي حال أكثر الناس - لا يستحق أن يرتفع عن الحيوانية إلى مرتبة الإنسانية. وعلى ذلك فإن ما يريده ابن سنان ههنا لا يتجاوز الحدّ المقبول من الإبانة والإفصاح وحسن العبارة مما لا يحتاج إلى موهبة خاصة، وإنما يمكن حصوله بالدربة والتكلف، وإن كانت الموهبة - إذا وجدت - تغني صاحبها عن ذلك.

وهكذا يتحصّل لنا من مجموع ما ذكرناه أن فن القول عند ابن سنان على ضربين: ضرب يحتاج فيه القائل إلى أن يكون ذا موهبة واستعداد سابق، وهو الشعر قطعاً وسائر الفنون الأدبية على الأرجح، وضرب ثانٍ يمكن اكتسابه وهو الكلام الصواب الواقع في موقعه. ولعل ذلك يشبه ما يسميه أهل زماننا التعبير الإبداعي الوظيفي. ولما كان تعليم صناعة الإنشاء (بمعنى الأدب الإبداعي) لمن لا طبع له أمراً غير مقدور عليه، فإن من الواضح أن فائدة علم الفصاحة في الضرب الأول محدودة جداً، لأن غاية ما في وسع معلّم الفصاحة أن يقدّمه لهؤلاء - على قلتهم - أن يصقل مواهب موجودة لديهم، لا أن يوجدها فيهم. أما في الضرب الآخر الوظيفي فإن فائدة علم الفصاحة تعمّ ولا تخصّ، فهو موجه هنا إلى الناس في جمهورهم، لا إلى فئة منهم، ينتفعون به في تحسين أدائهم اللغوي والبيان بمعرفتهم ما يُستجاد وما لا يستجاد من ألفاظ اللغة وأساليب التعبير⁽²⁰⁾.

على أن ابن سنان يقرّر في وضوح أن "التعبير الإبداعي" هو موضوع بحثه وأنه إنما يتناول "المعاني التي تستعمل في صناعة تأليف الكلام المنظوم

20. انظر (مثلاً) آراء في هذه المسألة عند: أحمد الشايب، الأسلوب، ص 35-36؛ Anthony C. Winkler and Jo Ray McCuen, Rhetoric Made plain, p.7.

والمنثور" (ص ٢٣٤) و"الألفاظ المؤلفة المنظومة على طريقة الشعر والرسائل وما يجري مجراها فقط، إذ كان ذلك هو مقصودنا في هذا الكتاب" (ص ٢٣٥). أما ذلك الحد الأدنى من البيان الذي يرتفع به المرء عن الحيوانية إلى الإنسانية فهو باب من القول ساقه إليه الحديث عن أهمية البيان وفضيلته، وليس مقصوداً في نفسه. الأدب الإبداعي "على طريقة الشعر والرسائل وما يجري مجراها فقط" هو وحده موضوع علم الفصاحة عنده، وأهل الأدب هم بين منشي له وناقد؛ فأما الإنشاء فتعليمه غير ممكن، بينما يمكن لجمهور المتأدبين تعلم النقد واحترافه. وإيما علم أو فن ففائدة تعليمه تعتمد على إمكانية تعلمه واكتسابه، فالأمران (الفائدة وإمكانية التعليم) متلازمان، ووجود أحدهما (أو عدم وجوده) يقتضي وجود الثاني (أو عدم وجوده)، والحديث عن أيّ منهما يغني عن القول في الآخر. ولذلك اكتفى ابن سنان ببيان وجه الفائدة من علم الفصاحة في تعليم صناعة النقد، فذلك يعني قطعاً أن تعليم النقد ممكن، واقتصر في صناعة الإنشاء على القول إنها لا تُعلم، فلم يعد من مسوغ للخوض في جدوى تعليمها (٢١).

وهكذا وجدنا ابن سنان عندما فصل القول في فائدة علم الفصاحة سكت عن وجه الانتفاع به في صناعة الإنشاء، بل إن صناعة الإنشاء بعامة لم تلق إلا اليسير من عنايته، ولعله قد أحسّ بذلك وهو يوشك على الفراغ من تأليف كتابه، ووجد أنه قد خالف سنة البلاغيين في احتفالهم بهذه الصناعة، فحتم "سر الفصاحة" - كما ذكرنا آنفاً - بفصل "فيما يحتاج مؤلف الكلام إلى معرفته" يخاطب فيه الأديب المنشي خاصة، ولكن مما له دلالة كبيرة في هذا السياق أنه تناول ههنا بشيء من التفصيل حاجة المنشي إلى علوم عددها (اللغة والنحو والصرف والعروض والثقافية) ولم يكن علم الفصاحة واحداً منها.

٢١ . قارن مذهب ابن سنان هنا برأي Norhtrop Frye في أن تعليم الأدب غير ممكن، وأن نقد الأدب هو كل

ما يمكن تعليمه، The Anatomy of Criticism, pp.11,342

لا تخلو نظرية ابن سنان من مواضع يتحدث فيها إلى الأدباء المنشئين، أو يمكن أن تؤول على أنها كذلك، كما ستجده فيما يأتي من هذا البحث، ولكنها مواضع قليلة، والنقد هو الغالب على كتابه، وكأن تعليم النقد هو الموضوع الحقيقي لعلم الفصاحة في مذهبه؛ فأنت تتحدث هنا عن تعليم ما تعليمه ممكن، وعن الغرض مما يحقق غرضاً، فضلاً عن أن الفائدة (المحدودة) التي يجنيها من علم الفصاحة من له طبع في صناعة الإنشاء متضمنة في ذلك الجانب النقدي منه بعينه؛ فإذا وقف الأديب على المعايير النقدية التي بها يتميز الجيد من الرديء في الكلام اهتدى بها فيما ينشئه هو نفسه، كما أشرنا سابقاً، فعندما يقول ابن سنان مثلاً إن الفنون البلاغية "إنما يحسن منها ما قل وجرى مجرى اللمعة واللمحة، فأما إذا تواتر وتكرّر فليس عند ذلك مرضياً" (ص ١٨٩) - فإنه يضع معياراً يحكم به الناقد على قصيدة قيلت ليرى مدى بعدها عنه أو قربها منه. وهذا المعيار النقدي يتضمّن في الوقت نفسه توجيهاً لمن أراد أن ينظم قصيدة في أن يقتصد في استعمال تلك الفنون لتخطى قصيدته بالقبول والاستحسان. وهكذا تكون وظيفة النقد مزدوجة.

- و -

وإذ قد عرفنا من علم الفصاحة والمتعلّمين الذين يمكنهم الانتفاع به، فإن ثمة مسألة أخرى: ماذا نعلّم؟ معلّم النقد، أو العالم بالفصاحة عند ابن سنان، يريد أن يضع بين يديك خلاصة تجربته ورحلته الطويلة في عوالم الأدب، ولكن ليس لك أن تتوقع منه أن يحدثك بالتفصيل عن كل ما رآه وسمعه في رحلته هذه التي امتدت عبر السنين، ولا أن تنتظر منه أن يقفك على جزئيات تجربته ودقائقها كلّها، فذلك أمر خارج عن حدود الإمكان. لا يستطيع معلّم النقد إلا أن يصوغ تلك التفصيلات والدقائق والجزئيات في هيئة مبادئ كلية وأسس عامة تطلعك على ما يستحسن أو يستقبح في عناصر النص الأدبي، وأنت بعد ذلك تعرض القطعة التي تنوي نقدها على تلك المبادئ والأسس فيبين لك مدى ما في تلك القطعة من حسن أو قبح، يقول ابن سنان: "الفصاحة عبارة عن حسن التأليف في الموضوع المختار، فإذا كنت قد ذكرت الموضوع، والوجه في اختياره، وعلى أيّ صفة يكون المرضي منه والمكروه بما فيه مقنع أو كفاية، ثم شرعت الآن في الكلام على التأليف بحسب ذلك، وبيّنت منه الوجوه التي بها يحسن أو يقبح - كان الكلام في معرفة الفصاحة وحقيقتها واضحاً جلياً، وأمكن

من لم تكن له بها دربة ولا معرفة الفرق بين فصيح الكلام وغيره باعتبار الصفات التي ذكرتها... وليس يمكن إيضاح الفصاحة لمن يجهلها إلا بهذا السبب وعلى هذا النحو، لأن من له بها معرفة وسابق علم إنما حصل له ذلك بالمخالطة والمناشدة وتأمل الأشعار الكثيرة والكلام المؤلف على طول الوقت وتراخي الأزمنة. وليس يمكنه أن يحضر لمن أراد تعليمه كل بيت سمعه، وفصل تأمله، ولفظة كرهها، ومعنى حكم بفساده أو بصحته؛ لأن هذا يحتاج إلى الزمان الطويل والأيام الكثيرة، بل ولا يمكن حصوله البتة^(٢٢)، فلا طريق إلى العلم بما شرحته إلا من هذا النحو الذي قصدته، والطريق الذي سلكت فيه" (ص ٩٥-٩٦).

علم الفصاحة، أو علم النقد، الذي يريد ابن سنان أن يؤسس لسه يتناول إذا المبادئ الكلية العامة. وهذه العمومية هي في حد ذاتها، أي حتى لو لم تكن الضرورة قد ألجأت إليها مطلب تعليمي؛ فإن المتعلم يضيق بكثرة الجزئيات والتفصيلات والتفريعات، وأصحاب المنهج التعليمي من أي علم أو سبب من المعرفة يختصرون مادة ذلك العلم في مبادئ أو "تعميمات" ينظم كل منها كثيراً من التفصيلات، تيسيراً على المتعلم الذي يستدل بما عرفه على ما لم يعرفه من الأشباه والنظائر^(٢٣).

مبادئ علم الفصاحة عامة بالمعنى الذي تقدم، وهي عامة بمعنى آخر، وهو أنها لا تختص بنوع أدبي دون غيره؛ "إن للكتب السلطانية مسن الطريقة ما لا يستعمل في الإخوانيات، وللتوقيعات من الأساليب ما لا يحسن في

٢٢. قارن ذلك بما يقوله الأمدى، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحثري، ٣٩٣/١. ويكاد يكون من المؤكد أن ابن سنان قد انتفع هنا بما جاء به الأمدى، ولكن ابن سنان استخدم فكرة الأمدى للوصول إلى نتيجة مخالفة تماماً لتلك التي يريد صاحب الموازنة.

٢٣. وأدلك تجد ابن سنان وهو يقرر أصوله ومبادئه يشير في غير موضع إلى أنها مما يستدل بها على غيرها، انظر: ص ٦٣، ص ٨٩، ص ٩٢، ص ١٤٥، ص ٢٧٨.

التقاليد" (٢٥٦)، وابن سنان إنما يتناول المعايير التي تصدق على كل نوع أدبي، يستوي عنده في ذلك منظوم الكلام ومنثور^(٢٤).

وهذه المبادئ عامة بمعنى ثالث، وهو أنه لا اعتداد عند صياغتها بما يرجع إلى الميول والأذواق المتقلبة التي تتغير بتغير الزمان وتبدل الأوقات، أو يعود إلى مواضع الناس واصطلاحاتهم في عصر بعينه. مبادئ النقد عند ابن سنان تتجه إلى ما هو ثابت لا يلحقه التغيير؛ دونك مثلاً قول الباحثي يمدح الخليفة:
لا العذل يردعه ولا التــــ عنيف عن كرم يصدّه

فإن هذا المدح لا يصلح للأئمة والخلفاء "ومن هو الذي يجسر على عذل الخليفة وتعنيفه؟! (ص ٢٥٧)، وهذا أمر لا يختص بزمن دون آخر، (ولا فرق بين أن يكون قد ورد في قصيدة أو رسالة أو خطبة)^(٢٥).

التأليف في النقد عند ابن سنان ينبغي أن يتعلّق بالثوابت، ويُعرض عن المتغيرات. يقول بعد أن تحدث عن اختلاف المواضع والاصطلاحات بين فنون النثر من كتب سلطانية وإخوانيات وتوقيعات: "وهذا الباب، أعني المواضع والاصطلاح في الخطاب، يتغير بحسب تغير الأزمنة والدول؛ فإن العادة القديمة قد هُجرت ورُفضت، واستجدّ الناس عادة بعد عادة، حتى إن الذي يُستعمل اليوم في الكتب غير ما كان يُستعمل في أيام أبي إسحاق الصابي (-٣٨٤هـ)، مع قرب زمانه منّا. وإذا كان الأمر على هذا جارياً، فليس يصحّ لنا أن نضع رسوماً نوجب اقتفاءها؛ لأننا نحن في هذا الزمان قد غيرنا الرسم المتقدّم لمن قبلنا، وكذلك ربما جرى الأمر فيما بعدنا"^(٢٦)، ولكن أصول الأغراض في الأوصاف والمعاني مما لا تتبدل ولا تتغير، فليكن الانتمام بها

٢٤. يقول ابن سنان (ص ٧٧): كلامي عليها (أي الشعر والنثر) واحد قارن: ص ٢٢٠.

٢٥. انظر أمثلة أخرى ص ٢٥٧-٢٦٥.

٢٦. كلامه هنا موجه إلى الناقد الذي يصوغ الأسس والمبادئ، أما الكاتب فيحتاج إلى معرفة تلك الرسوم ومراجعتها كما يقول ابن سنان نفسه في موضع آخر، انظر: ص ٢٩٠.

واقعاً، والاجتهاد في جريها على قانون السداد والصواب حاصلًا
(ص ٢٥٦-٢٥٧).

واضح من كلام ابن سنان هنا أنه ألف كتابه لا لأبناء عصره وحسب، بل لطلاب النقد في أي عصر لا على التعيين؛ إنه يطمح إلى أن يضع دستوراً للنقد لا تنتهي مدة صلاحيته عند تاريخ ما، وأن يقيم صرحاً مشيداً لا يتخون بنيانه تعاقب الفصول، ولا يضعضع من أركانه تطاول الأعوام والقرون - لا أن يخط على الأرض رسوماً تغفيها رياح الزمن. ينبغي لمعلم الفصاحة إذاً أن يضع لطلاب النقد من المبادئ والمعايير ما هو صالح للدوام والاستمرار، وعند ابن سنان أن ذلك يتحقق باستبعاد الأساليب الأدبية التي يكون لها رواج في وقت ما ثم يؤول أمرها إلى أن تهجر ويستبدل بها غيرها^(٢٧)، والاقتصار على "الأصول" أو المبادئ التي يلتقي عليها الناس على اختلاف أزمانهم، لكونها (في رأيه) مما يقره العقل أو يشهد به الحس السليم. لا خلاف مثلاً في أن البيحتري لم يكن مصيباً في مدحه الخليفة في البيت الذي مرّ ذكره. وعند ابن سنان أن اللفظ المؤلف من حروف متجاورة في مخارجها قبيح، والشاهد على ما ذكرناه الحس؛ فإن الكلفة في تأليف المتجاور ظاهرة، يجدها الإنسان من نفسه حال التلفظ به" (ص ٥٨)؛ ولذلك تجد ابن سنان يتحدث عن المبادئ التي تضمنتها كتابه بأنها مما لا يمكن المنازعة فيه، أو "لا يخفى على أحد"، وأن من خالفه فيها مكابر أو "جاحد للضرورة لا تحسن مناظرته"، أو أنه قد "خرج من جملة العقلاء"، أو "بان فساد قوله لكافة العقلاء"^(٢٨).

ولما كانت تلك المبادئ على هذا النحو من كونها لا تحتل الخلاف^(٢٩) في رأي ابن سنان لأنها مؤيدة بالعقل والحس السليم - فإنها عنده قوانين ملزمة

٢٧. قارن ذلك بالتفريق بين مبادئ النقد والأذواق المتقلبة في: Northrop Frye, *The Anatomy of Criticism*, p. 9 ff.

R.A. Scott-James, *The Making of Literature*, pp. 146, 154.

٢٨. انظر: ص ٦٣، ص ٦٤، ص ١٣٢، ص ٢٨٣، ص ٦٥، ص ١٣٤ على التوالي.

٢٩. يرى ناقد معاصر أن ما يجعل تعليم الأدب أمراً ممتعاً هو عدم وجود أحكام نهائية فيه، ولكنه يستحسن أن تكون الأحكام في المراحل الأولى من تعليم النقد واضحة وحاسمة وغير خلاقية فسد المستطاع: انظر

D.H. Rawlinson, *The Practice of Criticism*, p. 7.

"توجب اقتفاءها" و "الانتمام بها" (ص ٢٥٧)، وليست مجرد آراء أو وجهات نظر. وهكذا فإنه يتصور أنه قد أدرك الغاية التي طالما سعت إليها همّة النقاد: أن يضع بين أيدي طلال النقد علماً ذا أصول مقررة مضبوطة كسائر العلوم، ويتراءى له أنه قد استطاع بذلك أن يعيد القانون والنظام إلى دولة الأدب بالقضاء على أسباب الفوضى والاضطراب في الأحكام النقدية. هذه الأسباب يمكن ردها إلى أمرين: صدور الناقد في حكمه عن الهوى والغرض، أو أن من يصدر تلك الحكم النقدي ليس بناقد أصلاً بل هو دعيّ في هذه الصناعة. ومتى استوى النقد علماً ذا أصول مقررة أصبحت الأمور مضبوطة، وصار صعباً إن لم يكن متعذراً على الطائفتين جميعاً من أصحاب الأهواء والأدعياء أن يفسدوا المشهد النقدي.

الطائفة الأولى ممن يحكمون أهواءهم ويستسلمون للتعصب تجدهم يفضلون ما يوافق طباعهم وأغراضهم أو يستجيدون شعر من يوافقهم في النحلة والمذهب، أو يمت بالموودة أو النسب. ووجود أصول نقدية مقررة كفيل بأن يكشف عوار هذه الأحكام النقدية وأمثالها، وأن يبين تهافتها، فهذه "كلها أقوال صادرة عن السهوى"، ومقصورة على محض الدعوى، من غير دليل يعضدها، ولا حجة تنصرها، والطريق الذي يؤدي إلى المقصود من معرفة المختار في الألفاظ والمعاني هو ما ذكرناه (من الأصول والمبادئ) ونبّهنا عليه" (ص ٢٨٥).

وأما الطائفة الأخرى من الأدعياء الذي ينتسبون إلى هذه الصناعة وليسوا من أهلها، فقد تبين لابن سنان أن وجودهم صار مرضاً مزمناً يلزم الدراسة الأدبية و"أن العادة به جارية، والرزية فيه قديمة" وأنه أعيا النقاد قبله كالجاحظ والأمدي^(٣٠). لقد استفحل هذا الداء مما جعل الحاجة إلى كتاب يبين أصول الفصاحة أمراً ملحاً: "ولما ذكرته (أي هذا الداء) رجوت الانتفاع به من هذا الكتاب، وأملت وقوع الفائدة به، إذ كان النقص فيما أبنته شاملاً، والجهل به عاماً،

٣٠. انظر: ص ٦٣، انظر أيضاً: ص ١٤٨، ص ٢٢٤-٢٢٥، ٢٢٥؛ قارن: الجاحظ، كتاب فصل ما بين العداوة والصدا،

رسائل الجاحظ، ٣٣٨/١ وما بعدها؛ الأمدي، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحثري، ٣٨٩/١، ٣٩٦

والعارفون حقيقته قرحة الأدهم^(٣١) بالإضافة إلى غيرهم، والنسبة إلى سواهم" (ص ٦٣). عدم وجود أصول محدّدة للفصاحة كان بيئة مواتية لهؤلاء الأدعياء، أما وقد وضع ابن سنان بين أيدي المتأدبين أسساً ومبادئ يرجعون إليها، فإن من عرفها وأحسن تطبيقها والقياس عليها صار قادراً على الخوض في حديث الفصاحة، ومن لم يكن كذلك أبان عن جهله بها وتخلّفه فيها، وبذلك تصبح هذه المعرفة فيصلاً في التمييز بين من هو من أهل هذه الصناعة وذلك الذي هو دعوى فيها^(٣٢).

-ز-

والمبادئ والأصول التي يريد ابن سنان صياغتها تتعلق بأمور مثل اللغة والألفاظ والأصوات وغيرها مما يتناوله علم الفصاحة، وهذه أمور تداولت البحث فيها طوائف شتى من المفكرين من بلاغيين ونقاد ولغويين ونحويين ومتكلمين. ولكن ابن سنان يأخذ على هذه الفئات عزلة كل فئة منها عن الأخرى، وعدم استفادتها من النتائج أو الإنجازات التي انتهى إليها غيرها؛ فأهل اللغة والنحو لم ينتفعوا في حديثهم عن اللغة وأصواتها وحروفها بأبحاث المتكلمين، وهؤلاء أيضاً فاتهم أن يطلعوا على مباحث اللغويين والنحويين في هذا الشأن، "وأهل نقد الكلام فلم يتعرضوا لشيء من جميع ذلك، وإن كان كلامهم كالفرع عليه" (ص ١٥). لقد أعرض البلاغيون والنقاد عما جاء عند الفريقين جميعاً مما يتصل باللغة وحروفها وأصواتها، على الرغم من أن موضوع النقد والبلاغة والأدب هو فن لغوي أولاً.

ابن سنان يريد أن يقدّم لطلاب النقد أصولاً ومبادئ تتجاوز الإطار الضيق للبلاغة التقليدية لتشمل ما يمكن الاستفادة منه من دراسات النحاة والمتكلمين، في منهج تكاملي يؤازر فيه النحو علم الكلام في إغناء مبادئ

٣١. القرحة في وجه الفرس ما دون الغرّة، والأدهم الأسود (انظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مادة ق ر ح ومادة د ه س م)، والمقصود بقرحة الأدهم هنا القلة والندرة.

٣٢. أو تكون هذه المعرفة، كما يقول علي بن خلف الكاتب، "حاكماً يتحاكم إليه، ومحكماً يُعرض من اعتزى إلى هذه الصناعة عليه"، مواد البيان، ص ٢٧.

البلاغة وتطويرها وارتداد آفاق جديدة لها. إنه يرى في ذلك مزية تفرّد بها كتابه عما ألف في موضوعه: فإذا جمع كتابنا هذا كله، وأخذ بحظ مقنع من كل ما يحتاج الناظر في هذا العلم إليه، فهو مفرد في بابيه، غريب في غرضه" (ص ١٥). على أن علم الكلام هو الأثير إلى نفسه، وكتابه يتحدث عن مدى احتفانه بهذا العلم الذي يضعه في منزلة لا يرقى إليها علم النحو، وكأنه يرى في الاستعانة بعلم الكلام (بل و الفلسفة كذلك، فإننا نجد لها حضوراً في كتابه) (٣٣) ما يراه بعض البلاغيين من أهل زماننا هذا من ضرورة الاستفادة من العلوم العصرية كعلم النفس و علم الاجتماع وغيرهما في الدراسة البلاغية (٣٤)، فقد يجوز لنا أن نقول إن الثقافة العصرية كانت تطلب في تلك الأيام في علم الكلام وما يليه من الفلسفة والمنطق (٣٥).

-ح-

علم الفصاحة إذا لا بد من صياغته في هيئة أصول أو مبادئ كلية هي مادة الدرس (أو محتواه كما يقول المرثيون)، كما أنها في الوقت نفسه طريقة في التعليم؛ فهي مضمون علم الفصاحة الذي يتألف من مجموعها، وهي أيضاً الطريق التي يتعين على عالم الفصاحة سلوكها لنقل تجربته إلى الآخرين. على أننا ونحن نتناول الصياغة نفسها، فإن حديثنا إنما هو الصق بطريقة التعليم منه بالمحتوى والمضمون، إذ يتصل الأمر ههنا بالأسلوب الذي يتخذ لتقديم ذلك المضمون ووضع بين أيدي المتعلمين. وللمصطلحات والتعريفات والأمثلة في هذا الشأن أهمية خاصة؛ فأصول علم الفصاحة تتضمن مفاهيم توضع لها مصطلحات أو أسماء تدل عليها، وتعريفات تحددها، وتختار لها أمثلة تجسدها.

٣٣. انظر مثلاً: ص ١٥ (س ٦)، ص ٣٧-٣٨، ص ٦٠ (الفقرة الأخيرة)، ص ٩٣.

٣٤. انظر أمين الخولي، فن القول، ص ٢٦٢ ص ٢٦٣؛ أحمد الشايب، الأسلوب، ص ٢، ص ٢٢؛ محمد علي

رزق الخفاجي، علم الفصاحة العربية، ص ١٢، ص ٤١٩؛ محمد أبو موسى، التصوير البياني، ص ٢٤؛

خليل كفوري، نحو بلاغة جديدة، ص ١١.

٣٥. لعل ذلك يظهر في جملة ابن قتيبة على أصحاب هذه الثقافة وسخريته منهم، انظر: أدب الكاتب، ص ٦-٩.

المصطلحات لم تتل من اهتمام ابن سنان سوى إشارة سريعة إلى اختلاف التسميات ودلالاتها^(٣٦). ومعروف أنه في الوقت الذي وضع فيه ابن سنان كتابه^(٣٧) كان التأليف في البلاغة قد مضى عليه زمن ظهرت فيه مؤلفات متنوعة، وكثرت الأبواب والمصطلحات البلاغية، وتعددت أحياناً الأسماء التي تطلق على فن بعينه أو المفاهيم التي تشترك في اسم واحد، لاختلاف المؤلفين وعدم التزامهم لغة اصطلاحية موحدة. وابن سنان يكرّر ما يقوله غيره من أن التسمية لا منازعة فيها^(٣٨)، بما يعنيه ذلك من كون التعدد في الأسماء والمسميات أمراً مباحاً مشروعاً، ولكنه وإن لم يأت برأي صريح في هذه المسألة، إلا أن ضيقه بهذا التعدد أمر لا تخطئه العين. وليس أدل على ذلك من مشاركته في الحملة على قدامة بن جعفر، لانفراد قدامة بمصطلحات ومفاهيم شدّ فيها عمّا استقرّ عليه العرف عند جمهور البلاغيين قبله^(٣٩). ابن سنان ناقد معلم، ولا يخفى ما في ذلك التعدد من فوضى في المصطلحات مما يؤدي إلى إرباك المتعلم والتشويش عليه.

ولئن كانت المصطلحات لم تظفر إلا بهذا القدر الضئيل من عناية ابن سنان، لقد وقف عند مسألتي التعريفات والأمثلة وقفة متأنية، وخصّ كلاّ منهما بعبارات صريحة تنبئ عن مذهبه فيهما، وما يرتضيه أو لا يرتضيه في تناول كل منهما. وهو في التعريفات يبيّن رأيه في معرض رده تعريفات من سبقوه، كما تتضح هنا آثار ثقافته الكلامية. لقد كانت الحدود والتعريفات موضع عناية المناطقة والمتكلمين، فتحدثوا عن شروطها وما يجب أن يحترز عنه فيها^(٤٠)؛ فمن ذلك أنه لا يجوز تعريف الشيء بنفسه أو بما يساويه في المعرفة أو بما هو

٣٦. انظر: ص ٢٨٥، انظر أيضاً؛ ص ١٦٠.

٣٧. فرغ من تأليفه عام ٤٥٤هـ، انظر: ص ٢٩١.

٣٨. انظر: ص ١٩٥، ص ٢٠٠؛ قارن: قدامة بن جعفر، نقد الشعر، ص ٤٢٢، الأمدي، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحري، ١/٢٧٥.

٣٩. انظر: ص ١٥٧-١٥٨، ص ١٩٥، ص ١٩٩-٢٠٠؛ قارن: الأمدي، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحري، ١/٢٧٥، ٢٧٧؛ أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين ص ١٦٣.

٤٠. انظر: ابن سينا، الحدود، ص ٢٣٢-٢٣٩؛ الغزالي، الحدود، ص ٢٦٦-٢٨٠.

أخفى منه، إذ لا يجوز تعريف المجهول بالمجهول^(٤١). وغير واحد من التعريفات التي رفضها ابن سنان لا يتوافر فيها هذا الشرط، كقولهم مثلاً في حدّ الكلام: إنه "فعل المتكلم" فإن "من عقل كونه متكلماً عقل الكلام ولم يحتج إلى حدّه" (ص ٣٩). أو قولهم: إنه "ما أوجب كون المتكلم متكلماً"، أو قولهم: "ما يقول بذات المتكلم"؛ فإن "هذا كلّ فرع على عقل المتكلم وتحققه، وذلك لا يتم إلا بعد المعرفة بالكلام... ثم السؤال فيه باق، فهذا الذي أوجب كون المتكلم متكلماً أو قام بذاته ما هو؟" (ص ٣٩). طالب الحدّ إنّما يسأل عن ماهية الشيء الذي يكون به قوامه^(٤٢)، ولا يكون الحدّ على الحقيقة ما لم يصلح لأن يكون جواباً عن هذا السؤال، ومثل هذه التعريفات "إحالة على مبهم، والسؤال باق" (ص ٤٥).

وقد استوفقت ابن سنان حدود البلاغة بوجه خاص، ونظر في بعض التعريفات المتداولة^(٤٣) آنذاك لينتهي إلى أنها من باب تعريف المجهول بالمجهول، وبذلك "يفسد قول من ادعى أن حدّها الإيجاز من غير عجز، والإطناب من غير خطل، وقول من قال: البلاغة اختيار الكلام، وتصحيح الأقسام؛ لأن هذين إنما سننلا عن حدّ بيّن الكلام المرفوض من المختار، والخطأ من الصواب، ويوضح كيف يكون الإيجاز مختاراً، ومتى يقع الإطناب مرضياً محموداً، فأحال على ما السؤال فيه باق، وعدم العلم معه موجود حاصل" (ص ٥٩-٦٠). وشبيه بذلك قول القائل في تعريف البلاغة "أن تصيب فلا تخطئ، وتسرع فلا تبطئ"، فهو "إنما سئل عن بيان الصواب في هذه الصناعة من الخطأ، فجعل جواب السائل نفس سؤاله" (ص ٥٩). هذه تعريفات قيلت في الإجابة عن سؤال عن البلاغة ما هي، فعرفت البلاغة بأنها قدرة لا عجز، وصواب لا خطأ وكلام مختار لا مطرّح. والسائل لا يجهل ذلك؛ فهو يعرف أن البلاغة صفة قدرة لا عجز، وأنها قدرة على الإصابة وعلى الإتيان بالكلام الجيد المختار، ولكنه يريد أن يعرف ماهية هذا الكلام الجيد الذي نسميه بليغاً، وكيف يميّزه من غيره، وكيف يفرّق بين

٤١. السكاكي، مفتاح العلوم، ص ٤٢٧.

٤٢. انظر: الغزالي، الحدود، ص ٢٧١-٢٧٢.

٤٣. انظر مثلاً: الجاحظ، البيان والتبيين، ١/٨٨-٩٧؛ ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وأدابه ونقده،

٢٥٠-٢٤١/١.

الصواب والخطأ، وكيف يتبين آثار تلك القدرة البلاغية ودلائلها، وهذه أسئلة لم يتلقَ السائل (أو المتعلم) جواباً عنها؛ فهو إنما سأل عن هذه القدرة البلاغية التي تمكن لصاحبها في أن يأتي بالصواب لا الخطأ (وبالإيجاز في موضعه، والإطناب في محله الخ...) فقبل له: هي أن يأتي المتكلم بالصواب لا الخطأ.

ثمة عيوب أخرى في تعريفات البلاغة المتداولة، فالتعريف الأخير (أن تصيب فلا تخطئ الخ...) "يصلح لكل الصنائع، وليس بمقصود على صناعة البلاغة وحدها" (ص ٥٩). تفوق الصانع في صناعته، مهما كانت تلك الصناعة، هو في مدى إجادته لها وسرعته في أدائها، فليس في هذا التعريف ما يميز صنعة البلاغة من غيرها، وكذلك تعريف بعضهم البلاغة بأنها "لمحة دالة" لا يختص بالبلاغة وحدها "لدخول الإشارة من غير كلام يُلقط به تحت هذا الحد" (ص ٥٩). وفي هذا التعريف عيب آخر، فهو مجرد "وصف من صفاتها (يقصد بذلك الإيجاز)، فأما أن يكون حاصراً لها، وحداً يحيط بها، فليس ذلك بممكن" (ص ٥٩). أهل المنطق يقررون "أن الغرض بالحد هو الإحاطة بجوهر المحدود على الحقيقة، حتى لا يخرج منه ما هو فيه، ولا يدخل فيه ما ليس منه"^(٤٤)، أو في عبارة المتكلمين: أن يكون التعريف جامعاً مانعاً^(٤٥)، "ونعني بالجامع كونه متناولاً لجميع أفراده... وبالمانع كونه آبياً دخول غيره فيه"^(٤٦)، وهكذا فإن تعريفات البلاغة التي انتقدها ابن سنان ليست جامعة ولا مانعة.

هذه أمثلة من تعريفات البلاغة قبل ابن سنان، وهي في أحسن أحوالها عنده "إذا حَقَّقَتْ كانت كالرسوم"^(٤٧) والعلائم، وليست بالحدود الصحيحة" (ص ٥٩)؛ فقد تومئ إلى مفهوم البلاغة، وقد تصف جانباً من جوانبه، ولكنها لا تتحقق فيها

٤٤. جابر بن حيان، الحدود، ص ١٦٥؛ وانظر علي بن خلف الكاتب، مواد البيان، ص ٢٩.

٤٥. الغزالي، الحدود، ص ٢٨٠.

٤٦. السكاكي، مفتاح العلوم، ص ٤٣٦.

٤٧. يفرق المناطقة بين الحد والرسم (انظر مثلاً: جابر بن حيان، الحدود، ص ١٨٥)، والرسم عندهم أدنى مرتبة من الحد، ولكنهم قد يتسامحون في تسميته حداً، إذ كان كالحد يميز الشيء من غيره، أما عند ابن سنان فإن من غير الواضح أن لكلمة الرسوم معنى اصطلاحياً، إلا أن من الواضح أن الرسم عنده لا يميز الشيء من غيره، وأنه ليس شبيهاً بالحد أو قريباً منه.

شروط التعريف. وهي بعد ذلك عبارات مبهما لا تخلو من شيء من الحذقة وتعمد الأعراب. وما زال البلاغيون والنقاد من قدماء ومحدثين يأخذون على أهل صناعتهم غموض لغتسهم وافتقار عباراتهم وتعريفاتهم إلى الدقة والتحديد^(٤٨)، وفي هذا المعنى يقول ابن سنان: "والحدود لا يحسن فيها التأول، وإقامة المعاذير، وعرابة ألفاظ لا تدل على المقصود؛ لأنها مبنية على الكشف الواضح، موضوعة للبيان الظاهر، والغرض بها السلامة من الغامض، فكيف يوقع في غامض بمثله؟! (ص ٥٩) وانتقادات ابن سنان هذه لسابقه كافية في إيضاح مذهبه الذي شغل بنقدهم عن بيانه: ينبغي أن يكون التعريف مبنياً لحقيقة الشيء، شاملاً لجميع جوانبه أو أفراده، رافضاً لما ليس منه مميّزاً له عن غيره، وأن يصاغ في عبارة واضحة دقيقة.

-ط-

والتعريفات، مهما كانت مستوفية لشروطها ومحكمة في صياغتها، فإنها وحدها غير كافية في إيضاح المفاهيم النقدية أو البلاغية في أذهان المتعلمين، فهذه المفاهيم تبقى نظرية مجردة ما لم تشفع بالأمثلة التي تنتقل بالمتعلم من المفهوم المجرد إلى المثال المحسوس. وهذه، كما يقول ابن سنان، "فائدة التمثيل في جميع العلوم" (ص ٢٣٢). لقد كانت الأمثلة موضع خلاف منذ القديم إن كانت وظيفتها البرهان أو الإيضاح^(٤٩)، أي هل يُستدل بها على صحة مبدأ بلاغي ما أم أن الغرض منها فهم المقصود بذلك المبدأ وحسن تصوّره واستيعابه فحسب. وعند ابن سنان أن المثال للإيضاح ليس غير "يُتدرب بتأمّله على فهم مرادنا؛ فإن الأمثلة توضح وتكشف، وتخرج من اللبس إلى البيان، ومن جانب الإبهام إلى الإفصاح" (ص ١٤-١٥).

٤٨. انظر: ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، ص ١٦٢؛ السبكي، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، ١/١٢٣-١٣٠، p.2؛ L.A.Richards, Principles of Literary Criticism, ومن الطريف أن ريتشاردز يحشد هنا، كما فعل ابن سنان، عدداً من التعريفات والعبارات التي جرت على أسنة النقاد ليبين افتقارها إلى الوضوح والتحديد.

٤٩. انظر في هذا الشأن: (pseudo) Cicero, Rhetorica Ad Herennium, pp.231, 237-238.

المثال عند ابن سنان إذا وسيلة إيضاح أو "وسيلة تعليمية"، في اصطلاح المرين؛ يقول في الحديث عن الاستعارة مثلاً: "وإذا ذكرت الأمثلة بأن (والصواب بان) القريب في الاستعارة من البعيد، وعُرف المرضي منها والمكروه" (ص ١٢٠). ولأهمية الأمثلة عنده من هذا الجانب فإنه يذكر أنه كلن على نية أن يذيل كتابه "بقطعة مختارة من النظم والنثر، يُتدرب بالوقوف عليها في فهم ما ذكرناه من أحكام البلاغة، وكشفناه من أسرار الفصاحة، لكننا فرقنا من الإطالة والتثقل على الناظر فيه بالملل السامة، فعدلنا إلى وضع ذلك في كتاب مفرد^(٥٠)" (ص ٢٩١). على أن إدراكه للقيمة التعليمية للأمثلة دفعه إلى الإكثار منها؛ يقول في الحديث عن الاستعارة أيضاً: "ولها تأثير في الفصاحة ظاهر... ولأجل هذا أحتاج إلى إيضاحها ووصف ما يحسن منها ويقبح، والإكثار من الأمثلة التي تدل على ما أريده" (ص ١٢٠). وهكذا تجده يسوق عدداً من الأمثلة على المسألة الواحدة، ولا يكتفي ببيت أو جزء بيت كما يفعل بعض البلاغيين من المتأخرين.

ومما يميّز به ابن سنان أنه كان حريصاً على بيان منهجه في اختيار أمثله، فهو صاحب خطة في التمثيل واضحة لديه، وقد ذكر في بيانها أن ثمة أموراً ثلاثة روعيت عند اختيار أمثله:

- أن يكون جلّ أمثله من الشعر لا النثر.
- وأن يختارها من شعر "الفحول المتقدمين في هذه الصناعة" بخاصة.
- وأن تحدّد هذا الاختيار اعتبارات موضوعية محض^(٥١).

وهذه الأسس الثلاثة التي أقام ابن سنان خطته في التمثيل عليها، لها أبعاد تعليمية قد تقوى وقد تضعف، ولكنها في مجملها يمكن في نهاية الأمر ردها بوجه من الوجوه إلى المنطلقات التعليمية التي يصدر عنها.

٥٠. لم يصل إلينا كثيره من كتب ابن سنان، ولا نعرف من أمره شيئاً.

٥١. انظر: ص ٧٤، ص ٧٦، ص ٧٧، ص ١٤٤-١٤٥.

على أن ابن سنان إنما بيّن معالم خطته هذه في أثناء حديثه عن الأمثلة التي أنكرها لا تلك التي استحسناها، إلا أننا نستطيع القول إن معظم ما ذكره في هذا السياق يصلح لأن يصوّر منهجه في اختيار أمثله بوجه عام، سواء أكانت أمثلة على جيد الكلام أم على رديئه. وربما يدا للناظر أن عموم منهج ابن سنان للصنفين كليهما أمر غير ذي صلة بالجانب التعليمي الذي نتحدث عنه، ولكن حقيقة الأمر أن الكلام على هذا الجانب بعينه كما سنرى في غير موضع -يتوقّف إلى حدّ غير قليل على كون منهجه مقصوراً على أحد الصنفين أو أنه عام فيهما معاً. ومن هنا كان لا بد لنا من أن نشير إلى مسألة العموم أو الخصوص هذه ونحن نفصل القول في الأسس الثلاثة لمنهجه.

ولعلّ ذلك العموم أكثر ما يكون وضوحاً في إيثار ابن سنان الشعر على النثر (الأساس الأول في منهجه). يقول في بيان ذلك وتعليقه: "فأما اقتصاري في أكثر ما أمثّل به على المنظوم دون المنثور، مع أن كلامي عليهما واحد، فإنما أقصد ذلك لكثرة المنظوم واشتهاره، ورغبتي في أن يسهّل الوزن عليك حفظ ما أذكره، فإنه داعٍ قوي، وسبب وكيد" (ص ٧٧) وإذا دققت النظر في ألفاظ ابن سنان هنا (وبخاصة قوله "في أكثر ما أمثّل به")، وفي الأسباب التي علّل بها مذهبه في التمثيل بالشعر، ثم تصفحت عامة الأمثلة التي حشدها في كتابه -وجدت أن ما يقوله هنا أقرب إلى أمثلة الإجابة والإحسان منه إلى أمثلة السرداء والتقصير، فمن غير الممكن مثلاً أن ابن سنان يشير إلى أمثلة ما يستبج وهو يتحدّث عن كثرة المنظوم واشتهاره.

والغرض التعليمي من التمثيل بالشعر واضح أيضاً لا يُحوجنا إلى الوقوف طويلاً عنده، وقد بيّنه ابن سنان في النص الذي اقتبسناه منه قبل قليل، فهو قد أثار اختيار أمثله من الشعر لا لأنه ممن يفضلونه على النثر^(٥٢)، ولا لأن الأصول التي يقرّها تختص بالمنظوم أو تتصل به أكثر من اتصالها بالمنثور،

٥٢. انظر: ص ٢٨٧-٢٨٨.

فلا فرق بينهما من هذا الجانب -كما رأينا سابقاً- وما يصدق على أحدهما يصدق على الآخر، وإنما حمله على ذلك شهرة الشعر وتداوله بين الناس من وجه، وسهولة حفظه وتذكره من وجه آخر. وقد جمع ابن سنان بين الأمرين في قوله: "لو اعتبرت أكثر الناس لم تجد فيهم من يحفظ فصلاً من رسالة غير القليل، ولا تجد فيهم من لا يحفظ البيت أو القطعة إلا اليسير؛ ولولا ما انفرد به (الشعر) من الوزن الذي تميل إليه النفوس بالطبع، لم يكن وجه ولا سبب، (ص ٢٨٧). سهولة حفظ الشعر أفضت إذاً إلى ذيوعه بين الناس، وهما أمران دفعاً ابن سنان إلى تقديم الأمثلة الشعرية على غيرها تيسيراً على المتعلمين، وهذا الغرض التعليمي ظاهر في الأمر الأول (سهولة الحفظ) لا يحتاج إلى شرح وبيان، وبحسبنا هنا أن نشير إلى المنظومات التعليمية التي ظهرت في شتى العلوم عند العرب وعند غيرهم. وأما الأمر الآخر (شهرة الشعر) فله صلة بالمسألة الآتية: الاختيار من شعر الفحول.

ذكرنا أن ابن سنان أوضح خطته في سياق حديثه عن التمثيل على العيوب لا على المحاسن، وقد شرط على نفسه "التمثيل بأشعار هؤلاء الفحول المتقدمين في هذه الصناعة"، على الرغم مما في البحث عن مواضع الرداءة والتقصير في أشعارهم "من الكلفة والنضب (وصوابها: النصب)؛ إذ كان قليلاً في كلامهم مغموراً بمحاسنهم، وكنت أفتر إلى تأمل الديوان الكامل حتى أظفر منه بالكلمات اليسيرة فأوردها مثلاً" (ص ٧٧)، وما كان ليعاني تلك المشقة لو أنه بحث عن تلك العيوب والمساوي في دواوين المتخلفين في صناعة الشعر، "ولو تأملت قصيدة واحدة من شعر من يدعي القريض في هذا العصر وجدت فيها عدة أمثلة لكل ما أكرهه وانكره" (ص ٧٦). فما الذي دعاه إذاً إلى ركوب المركب الصعب، وتجاوز السهل إلى الحزن؟ يمكن القول إن البلاغيين بعامة يميلون إلى أخذ أمثلتهم من مشهوري الأدباء وأعلامهم، ولكن ما ينفرد به ابن سنان عن البلاغيين العرب هو أنه صير ذلك ضربة لازب، واقتصر (نظرياً على الأقل) على تلك الأمثلة. وأهم من هذا لغرضنا هنا أنه جعل ذلك مذهباً صريحاً لا ضمناً، واحتج له، وبين الأسباب التي حملته على اصطناعه^(٥٣).

٥٣. وعند غير العرب انظر: Cicero, Rhetorica Ad Herennium, p.229. ff حيث يعدد المؤلف حجج الذاهبين إلى أن الأمثلة ينبغي أن تؤخذ من الأدباء المشهورين (ولكنه يفند هذه الحجج بعد ذلك).

ثلاثة اعتبارات دفعت ابن سنان إلى الاختيار من شعر الفحول^(٥٤) وحدهم، "أولها صيانة هذا الكتاب عن تهجينه بذكر غيرهم" (ص ٧٦). وهذا أمر لا يُعقل أن يكون مقصوداً على الأمثلة التي يوردها على العيوب ومواضع التقصير (على الرغم من أن حديثه إنما جاء في هذا السياق نفسه)، وإلا كان علينا أن نتصور ما لا يمكن تصوّره، وما لا ينسجم على أية حال مع الأمثلة التي احتواها كتابه فعلاً - وهو أنه يمثّل على الرديء بشعر الفحول، وعلى الجيد بشعر غيرهم، بل لعلّ حجته ههنا في التمثيل بشعر الفحول المتقدمين الصقّ بالأمثلة التي يستحسنها منها إلى تلك التي ينكرها ويسترندها؛ فهو يريد باختياره من شعرهم أن يرتقي بكتابه كما صرح بذلك، ولا يُعقل أنه يعني بهذا أن الرديء من شعر الفحول يعطي من شأن كتابه، وإنما يتحقّق له ذلك بذكر جيدهم لا رديئهم.

وقد ترى أن كلام ابن سنان هنا إنما يعتبر ليس غير عن رغبته في عدم ابتذال كتابه بنماذج من إنتاج النظامين ونكرات الشعراء وصغارهم، ولكننا نزعم أن ثمة جانباً تعليمياً في اختياره من شعر الأعلام المشهورين، وهذا الجانب تفسّره حجته في التمثيل بالشعر لسيرورته وشهرته. كل من الأمرين (شهرة الشعر بعامة، وشعر الفحول بخاصة) يفضي إلى تحقيق الغاية التعليمية نفسها (ولذلك آثرنا أن نوخّر القول في موضوع سيرورة الشعر لنتناوله في هذا الموضوع): الابتداء مع المتعلم بما يعرف للانطلاق به إلى ما لا يعرف، أي ردّ المجهول إلى المعلوم كما يقول القدماء، أو بناء الخبرات الجديدة على خبرات سابقة في عبارة المشتغلين بالتربية اليوم. الشعر بخلاف النثر مشهور

٥٤ . الظاهر أن مفهوم الفحولة عنده يشير إلى شهرة الشاعر وسيرورة شعره. ومعظم الشعراء الذين يمثّل بشعرهم أعلام معروفون، ولكننا نجد أحياناً حواصلي على قلة - أحياناً لشعراء غير مشهورين، أو أحياناً غير منسوبة أصلاً، انظر مثلاً: ص ٦٧، ص ٦٨، ص ٧٦، ص ٨٤، ص ٩٨، ص ١٠٦.

متداول، وأشعار الأعلام كالمتمنبي وأبي تمام والبحري وأضرابهم ذائعة سائرة، في حين أن المبادئ والأصول التي ندب ابن سنان نفسه لبيانها وتقريرها (يفترض أنها) جديدة، أي مجهولة لم يسبق لقارئ كتابه بها علم. فإذا جيء بأمثلة مألوفة لتلك المبادئ غير المعروفة كان ذلك أيسر للمتعلم وأنس له مما لو كان ما يُلقى إليه جديداً كلّه في مادته وأمثله جميعاً؛ فإن من حلّ مدينة سبق له أن مرّ بها وسار في بعض طرقاتها، لا يجد من الوحشة ما يجده من يأتي إليها أول مرة لا يعرف فيها شيئاً.

وثمة اعتبار تعليمي آخر يتعلّق بالتمثيل بشعر الفحول بخاصة: ابن سنان ههنا لا يبحث فقط عن أيّ مثال يفى بالعرض الآتي في توضيح مفهوم ما أو نكتة بعينها، بل لعلّه مثل عامة المشتغلين بتعليم الأدب يريد لأمثله أن تكون فضلاً عن وظيفتها التوضيحية المباشرة، نماذج أدبية رفيعة جديرة بأن يحتذّيها ويحاكيها أو يتأثر بها من أراد أن يكون منشئاً^(٥٥) (فيكون هذا من المواطن التي التفت فيها ابن سنان إلى صناعة الإنشاء)، وأن يحفظها ويقيس عليها ويتذوق ما فيها من جمال من يتطلّع إلى أن يصبح ناقدًا. وقد يفسّر ذلك عزوف ابن سنان عن الأمثلة التعليمية المصنوعة (نحو "زيد أسد")؛ قد تكون هذه الأمثلة أقدر من غيرها على أداء الغرض التوضيحي، لأن المرء يفصلها على قَدّ مراده، ولذلك تجدها شائعة في كتابات البلاغيين والنحويين وسواهم؛ ولكنها لما كانت منحطة فنياً وليست أهلاً للاحتذاء أو التذوق - لا جرم أعرض عنها ابن سنان الذي ألزم نفسه أن تكون أمثاله ليست نصوصاً شعرية حيّة فحسب، بل أن تكون من عيون الشعر.

والاقتصار على شعر الفحول له عند ابن سنان سبب ثان من الواضح أنه مختصّ بالتمثيل على العيوب على وجه التحديد. وذلك "أن اللفظة التي تُكره في نظم هؤلاء الحدائق تقع فريدة وحيدة يظهر مباينتها لكلامهم؛ فالعلم بها واضح، وكشفها جليّ، وقد قال حبيب بن أوس:

٥٥ . انظر في ذلك : (pseudo) Cicero, Rhetorica Ad Herennium, p.233

وكذلك لم تفرط كآية عاطل حتى يجاورها الزمان بحال

وقال غيره قبله:

الجهل في الجاهل المغمور مغمور والعيب في الكامل المذكور مذكور

كفوفة^(٥٦) الظفر تخفى من مهانته وبعضها في سواد العين مشهور

وليس مكانها في أشعار غيرهم كذلك، بل هي منظومة مع غيرها في القبح وأشكالها" (ص ٧٦). الغرض التعليمي هنا واضح: الأمثلة وسيلة إيضاح، وفي مسألتنا هذه يُقصد بها إيضاح موضع من مواضع العيب أو التقصير، وهذا الموضع إذا وقع في قصيدة مستجادة، كما هي الحال فيما يأتي به الفحول عادة، فإنه يكون ظاهراً بارزاً لافتاً للنظر، وليس كذلك إذا جاء في قصيدة من شعراء الشعراء المقصرين فإنه يكون مختلطاً بغيره من العيوب والمساوي فلا يستبينه المتعلم إلا ببعض المشقة، مثل ذلك مثل نقطة حبر على ثوب أبيض ناصع البياض تكون ظاهرة فاقعة تنادي على نفسها، ونقطة حبر مثلها على ثوب يزدحم بالبقع والأوساخ فلا تظهر إلا بعد بحث وتدقيق.

وأما السبب الثالث في التمثيل بأشعار الفحول، وهو أيضاً مختص بالأمثلة على العيوب، فقد قال ابن سنان في بيانه إن الغرض فيه "إيثاري أن أعلمك أن مقدّمي الفصاحة سامحوا نفوسهم، وأصبحوا في طاعة أهوائهم، ليتحقق أن الزلل في طباع البشر موجود، والعصمة عن أكثرهم باننة" (ص ٧٦-ص ٧٧). وعبارات ابن سنان هذه، وإن كان على الأرجح يخاطب بها طالب النقد (وهذا أمر سنعود إليه فيما بعد)، فإن لها صلة بصناعة الإنشاء أيضاً. غاية من إيراد تلك الأمثلة أن يبين أن الكمال غير ممكن، وأن "الزلل في طباع البشر موجود"، وهذا أمر له قيمة تعليمية إذ يؤدي إلى الإبقاء على ثقة المتعلم بقدرته؛ فإذا كان الشعراء الأعلام يقعون في مثل هذه العيوب والسقطات، فإن الأديب

٥٦. العوف نطق بياض في أظفار الأحداث، الواحدة فوفة، الزمخري، أساس البلاغة، مادة ف و ف.

المبتدئ ينبغي ألا تهون عزمته إذا أخذت عليه بعض الأخطاء، فهذا شيء لم يسلم منه شاعر قديم أو محدث حتى لو كان في منزلة امرئ القيس أو الفرزدق أو المتنبي وغيرهم من الشعراء المشهود لهم بالتفوق والإجادة.

وهنا تفسير آخر قد يكون أقوى من السابق: هؤلاء الفحول ما كانوا يصلوا إلى هذه المنزلة لو لا معرفتهم بالجيد والرديء، ولم تكن هذه الأبيات التي أنكرت عليهم ليخفى عليهم موضع القبح فيها لو أنهم حاسبوا أنفسهم، ولم يستسلموا لأهوائهم التي زينت لهم استحسان كل ما نطقوا به. بيت مسلم بن الوليد مثلاً الذي يتناقله البلاغيون^(٥٧) :

سَلَّتْ وَسَلَّتْ تَمَّ سَلَّ سَلِيلِهَا فَاتَى سَلِيلَ سَلِيلِهَا مَسْلُولا

"لا غاية وراءه في القبح... ولولا أن هذا البيت مروى لمسلم وموجود في ديوانه لكنت أقطع على أن قائله أبعد الناس ذهنًا، وأقلهم فهماً، لا يُعدّ في عقلاء العامة فضلاً عن عقلاء الخاصة. لكنني إخال خطرة من الوسواس أو شعبة من البرسام عرضت له وقت نظم هذا البيت، فليته لما عاد إلى صحّة مزاجه، وسلامة طباعه، جحده فلم يعترف به، ونفاه فلم يُنسب إليه. وما أضيف هذا وأمثاله إلا إلى عوز الكمال في الخلق، وعموم النقص لهذه الفطرة" (ص ١٠٤-١٠٥). وفي هذا دعوة إلى المنشئ شاعراً أو كاتباً لكي يجتهد في تهذيب ما ينظم أو يؤلف، ويتأني في إظهار ما أسرع إليه خاطره، فينفي منه ما يمكن أن يطعن به عليه، إن في التمثيل على العيوب بشعر الفحول لدليلاً ساطعاً على أهمية أخذ الشاعر والكاتب بما أوصاهما به ابن سنان في الفصل الذي خصصته لصناعة الإنشاء وختم به كتابه كما ذكرنا سابقاً، من "قرط التحرر"، وسوء الظن بالنفس" (ص ٢٩٢). وإذا كان التساهل في مراعاة ذلك قد انتهى بأولئك الفحول إلى أن نصبوا أنفسهم هدفاً للوم وجعلوا من بعض شعرهم نماذج للرداءة والقبح، فما ظنك بناشئة الأدياء الذين لم تستقم بعد أدائهم، ولم تتعمق تجربتهم؟

٥٧. انظر: القاضي الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، ص ٨٤؛ أبو هلال العسكري، كتاب الصناعاتين، ص ٣٣٥.

أما الأساس الثالث في خطة ابن سنان فهو موضوعية الاختيار كما تقدم. ولئن كان من البلاغيين والنقاد من يتخذ من الأمثلة وسيلة للترويج لأديب ما أو الطعن على غيره^(٥٨)، لقد أسرع ابن سنان إلى أن يدفع عن نفسه شبهة كهذه. ولما كان قد بين معالم خطته تلك في أثناء حديثه عن أمثلة عابها فإنه يخشى خشية ظاهرة أن يُنهم بأنه يقصد بتمثيله على العيوب بشعر الشعراء الكبار إلى الانتقاص من أقدارهم أو التشنيع عليهم، ولهذا تجده يؤكد في غير موضع أنه يفعل ذلك متحرراً من أي غرض سوى أنه بلاغي يبحث لدواع موضوعية بحث عن أمثلة توضح مراده، فحيثما وجدها (في شعر الفحول الذين شرط على نفسه أن يقتصر عليهم) أخذها وضممتها كتابه، كما يصور ذلك قوله: "وليس إيرادي هذه الأمثلة على جهة الطعن على هؤلاء الشعراء الفضلاء، والغرض منهم. وكيف يكون ذلك وسأورد من غرائبهم وبدائع كلامهم ما يعلم معه أننا تحت تقصير عن شأوهم، ويقع العجز عن إدراك القريب من غاياتهم؟ لكنني إذا احتجت إلى إيراد الأمثلة في المختار والمنبوذ، والمحمود والمذموم، فلا معدل لي عن أشعارهم وتصفح نظمهم، وأخذ ما أريده منها وإيراده عنها في الصنفين معا" (ص ٧٤). وليس لدى المرء سبب للشك في نزاهة ابن سنان فسي اختيار أمثاله؛ فأنت تجد عنده فعلاً، في مواضع كثيرة عزيزة على الحصر، أمثلة من شعر الشاعر الواحد على الجيد الرائع والمطرح المسترذل جميعاً. ومع أنه شاعر على قدر ما من الأهمية، إلا أن مما يسترعي الانتباه حقاً عزوفه عن التمثيل بشيء من شعره (على ما في ذلك من قيمة تعليمية فسي نظر بعض البلاغيين^(٥٩))، ولعله -وهو الذي يعتد بشعره اعتداداً لا حد له^(٦٠)- إنما فعل ذلك فراراً من شبهة الهوى والغرض.

٥٨. انظر مثلاً ما يقوله زكي مبارك عن محاياة أبي هلال العسكري في كتاب الصناعتين للصاحب بن عباد وتصنيفه على المتنبّي، النشر الفني في القرن الرابع، ١١٨/٢-١٢١. انظر تعليق محمد مندور على ذلك، النقد المنهجي عند العرب، ص ٢٢٥-٢٢٩.

٥٩. انظر Pseudo Cicero, Rhetorica Ad Heremium, pp. 243-251. ينبغي في رأي صاحب هذا الكتاب أن تكون أسئلة البلاغي كلها من كلام البلاغي نفسه، أو على الأقل أن يأخذها من أديب بعينه، ليكون ذلك حافطاً للمتعلم ومشجعاً له، إذ يدرك بذلك أن خصائص الجودة يمكن أن تجتمع في إنتاج شخص واحد، أما إذا أخذت الأمثلة من مصادر متعددة فإن ذلك يدفعه إلى الظن أن اجتماع تلك الخصائص في أديب أمر بعيد المعال.

٦٠. انظر مثلاً قوله

صلى على السامعون وسلموا

لو كان في نظم القريض نبوة

الديوان، ص ١٩٣، انظر أيضاً: المصدر نفسه، ص ٨١، ص ١٥١.

وإذا انتهينا إلى البعد التعليمي لموضوعية الاختيار، وهو ما يهمننا هنا، فلا بد لنا من القول إن ابن سنان من أكثر النقاد العرب إلحاحاً على موضوعية النقد^(٦١)، وهو في أمثله يريد أن يقرن القول بالعمل، واختيار الأمثلة من أهم المواطنين التي تختبر فيها موضوعية الناقد، ويصدق فيها فعله قوله. وكان ابن سنان يريد هنا أن يقدم لطالب النقد نموذجاً فعلياً حياً على الموضوعية، لا أن يكتفي بمجرد الدعوة النظرية إليها.

وثمة وجه آخر في المسألة قد تكون الغاية التعليمية فيه أوضح وأقوى: موضوعية الاختيار تفضي لا محالة إلى أمثلة على الجيد والرديء من شعر أولئك الفحول بأعيانهم الذين يمثل ابن سنان بأشعارهم، وعند هذا الموضع يكون اللقاء بين موضوعية الاختيار ومقالة ابن سنان في استحالة الكمال في البشر. هذا ابن سنان نفسه يجمع بين المسألتين (الموضوعية واستحالة الكمال) حين يقول بعد أن أورد أبياتاً انتقدها على أبي تمام: "وتعالى الله كيف يذهب هذا على من يقول: (ثم يعارض تلك الأبيات بأبيات يستجدها لأبي تمام)... لكن أعوز الكمال، واستولى الخلل على هذه الطباع، فالمحمود من كانت سيئاته مغمورة بحسناته، وخطؤه يسيراً في جانب صوابه. وقد قدّمنا فيما مضى من هذا الكتاب أننا لم نذكر هذه الأبيات الذميمة وغرضنا الطعن على ناظمها، وإنما قادتنا الحاجة في التمثيل إلى ذكر الجيد والرديء، والفاقد والصحيح، على ما ذكرناه سالفاً" (ص ١٤٤). وهكذا فإن اقتران اللوم بالثناء وسيلة يتوسل بها ابن سنان إلى إثبات موضوعيته، وإلى أن ينفي عن نفسه شبهة التحامل على أعلام الشعراء (والنقاد كذلك)^(٦٢)، بل تجده يلتمس لهم الأعذار، كما يقول فيما سوف نقتبسه منه بعد قليل، متكئاً في ذلك على مقالته في استحالة الكمال على نحو ما رأيناه هنا في حديثه عن أبي تمام، وما رأيناه من قبل في تعليقه على بيت مسلم بن الوليد. لقد زواج بين تعنيفه مسلماً بتلك العبارات الحادة الساخرة والإقرار بتقدمه

٦١. انظر مثلاً: ص ٢٨٥؛ وانظر أيضاً: عبد الكريم الحباري، "استقلال النص الأدبي عن مؤلفه في النقد العربي القديم"، مجلة أبحاث اليرموك، ١٥/١٤ وما بعدها.

٦٢. انظر مثلاً: ص ١٢٢-١٢٣، ص ١٤٠-١٤١، ص ١٤٩.

عندما نصّر على أنه لا يكاد يصدق أنه قائل ذلك البيت. هذه المزاجية تشهد بموضوعيته، ولكنها في الوقت نفسه جمع بين نقیضین، ولحل هذا الإشكال یفزع إلى مبدأ استحالة الكمال للتوفیق بین النقیضین.

وقد كنا نتاولنا القيمة التعليمية لمسألة استحالة الكمال فيما يتصل بالمتشئین، ونبین الآن ما یختصّ منها بمتعلّمي النقد (فإن الموضوعية التي نتحدث في سياقها الآن تتصل بنقد الأدب أكثر من اتصالها بإنشائه). طالب النقد قد یؤخذ بشهرة الشاعر أو علو منزلته عند أهل الأدب، فیساق إلى الظن أن كل ما یأتي به الشاعر المجید جیدّ أبداً، وأن الشاعر الفحل منزّه عن الخطأ، والتمثيل على الجید والردیء بشعر الفحول أنفسهم خیر وسيلة لدفع هذا الوهم، وحمل الناقد على نبذ التقليد، والتحرّر من الهيبة من إخضاع شعرهم لموازين النقد التي لا مجال فيها للاحتكام إلى غير المبادئ والأصول الموضوعية التي بها وحدها یتمیز الجید من الردیء، والغثّ من السمین.

على أن طالب النقد قد یجني عليه إفراطه في النزوع إلى الاستقلال في الرأي؛ "حبّ النظر" (في عبارة ابن سنان) قد یجمع بصاحبه فينتهي به إلى تقييح ما ليس بقییح، وإلى أن یبخس الناس حقوقهم، أدباء كانوا أم نقاداً، وعندما تستبدّ بالمرء شهوة الابتكار، وتلحّ عليه الرغبة في الاجتهاد، فلا عاصم له من الانحراف عن الصواب كتلك المبادئ والأصول تكون عقلاً لهذه الرغبة، وخطاماً لتلك الشهوة. لا یجوز "أن یخرجنا بغض التقليد، وحبّ النظر، من الطرف المنموم في الاتباع والانتیاد إلى الجانب الآخر في التسرّع إلى نقص الفضلاء، والتفنيد لما لعلّه اشتبه على بعض العلماء، والرغبة في الخلاف لهم، وإثارة الطعن عليهم" (ص ١٤٤). والطريق القويم في ذلك أن "ننظر في أقوالهم، ونستأمل المآثور عنهم، ونسلطّ عليه صافي الذهن، ونزيف له ماضي الفكر، فما وجدناه موافقاً للبرهان وسليماً على السبر اعترفنا بفضيلة السبق فيه، وأقرنا لهم بحسن النهج لسبيله، وما خالف ذلك وباینه اجتهدنا في تأويله^(٦٢)، وإقامة

٦٢. انظر في ذلك: ص ١٥١ في التعليق على رأي الشريف المرتضى.

المعاذير فيه، وحملناه على أحسن وجوهه... علماً أنهم لم يؤثروا من ضلالة، ولا كلال ذهن وفطنة، ولكن لاستمرار هذه القضية (أي استحالة الكمال) في المحدثين^(٦٤) وعمومها أكثر المخلوقين" (ص ١٤٤-ص ١٤٥).

-ي-

طريقة ابن سنان في التأليف تميل ميلاً واضحاً إلى التبويب والتنظيم، ومع ذلك فإن آراءه في تعليم البلاغة (أو الفصاحة في مصطلحه) جاءت في معظم الأحيان على هيئة استطرادات خرج فيها عن موضوعه الذي هو فيه إلى الحديث عن جانب ما مما يتصل بالمسألة التعليمية، وكأن ابن سنان يرجح مخالفة شروط التأليف على السكوت عن إعلان رأي له في هذا الباب، وقد يستقيم لنا أن نفسر ذلك على أنه يعتبر عن مدى إلحاح تلك المسألة التعليمية عليه (كما أشرنا إلى ذلك في موضع سابق من هذه الدراسة) وعن إحساسه بحاجة البلاغي إلى أن يكون له مهب واضح وخطة معلومة فيها. ولعلنا أن نكون الآن قد أفلحنا في أن نبين أن لدى ابن سنان مذهباً تعليمياً يتناول المسألة من جوانبها المختلفة، ما اتصل منها بالعرض من تعليم البلاغة، أو محتوى "المادة المدروسة، أو طريقة تقديم تلك المادة للمتعلم، أو نوعية ذلك المتعلم (أو الفئة المستهدفة بهذا العلم كما يقال اليوم). وقد تناول هذه الجوانب بعبارات صريحة قصدنا قصداً أن نقبس منها في مواضع متعددة، لعلها تنطق عن مدى وضوح المنهج التعليمي في ذهنه.

وفي ظننا ما يميز ابن سنان عن غيره من البلاغيين العرب في هذا الباب هو وجود خطة تعليمية لديه ابتداءً، ثم وضوح تصوّره لها، وشمولها المسألة التعليمية في وجوهها المتعددة. قد لا تجد بلاغياً واحداً لا يرى في نفسه معلماً للبيان أو النقد، والنبرة التعليمية عالية عند كثير منهم، ولكن من الصعب أن تجد نظيراً لابن سنان في كونه صاحب مذهب تعليمي، ملامحه ظاهرة، ومعالمه بيّنة. ثمة كثيرون ممن تناولوا هذه الناحية أو تلك مما يتصل بتعليم البلاغة، ولكنك قد لا تظفر ببلاغي آخر يضع بين يديك تصوّراً للمسألة التعليمية على

٦٤. لا يخفى أن كلمة المحدثين مستعملة هنا بمعناها في اصطلاح المتكلمين، والمقصود بها الناس.

النحو الذي رأيناه عند ابن سنان، ويقدم لك إجابات صريحة عن أهم الأسئلة التي لا بد من مواجهتها في هذا الشأن: لماذا نعلم البلاغة؟ وهل يمكن تعليمها أساساً؟ وما جدوى تعليمها؟ وما الذي نعلمه؟ ومن الذي نعلمه؟ وكيف نعلمه؟.

هذه أمور هي من أهم ما ينبغي أن نتناوله جهود الذين يرومون تجديد البلاغة، وابن سنان يقدم هنا أفكاراً قد نوافقه أو نخالفه فيها، ولكنها تظل على الأقل مادة تصلح للبحث والمناقشة، إذ نتناول مسائل ما زالت هي نفسها موضع بحث ومناقشة، على أن طائفة صالحة من آرائه تجد لها بالفعل أشباهاً ونظائر على نحو ما فيما يتداوله البلاغيون المحدثون (من عرب وغيرهم). دونك مثلاً: تمييزه كما رأينا بين ما يسمّى الآن تعبيراً وظيفياً وما يسمونه تعبيراً إبداعياً، والاهتمام في تعليم البلاغة بالأصول والمبادئ العامة لا بالجزئيات والتفصيلات^(٦٥)، التمييز بين ما يتصل بهذه المبادئ وما يرجع إلى الأدواق المتغيرة^(٦٦)، وتحرير اللغة النقدية من الغموض والحدقة^(٦٧)، والمنهج "الكامل" الذي لا تكون فيه البلاغة معزولة عن غيرها من علوم اللغة فضلاً عن الاستعانة بعلوم أخرى كعلم النفس وغيره^(٦٨)، و"أن من شرط البلاغة أن تتعاطى مع نصوص متفوقة في الجمال" لا أن تعتمد على نصوص مصطنعة^(٦٩). هذه أفكار تتردد على ألسنة البلاغيين المحدثين، وهي مما عرض له ابن سنان كما رأينا على قدر من الوضوح والتفصيل. ونحن بالقطع لا نتحدث ههنا عن تأثر أو تأثير وحرصنا إنما هو أن نبين أن آراءه لم تخلق جذتها الأيام.

٦٥. قارن: John J. Ruszkiewicz, Well-Bound Words, A Rhetoric, P. VIII.

٦٦. انظر الحاشية ٢٨ أعلاه.

٦٧. انظر الحاشية ٤٩ أعلاه.

٦٨. انظر: الأزهر الزناد، دروس في البلاغة العربية، ص ٥، قارن: خليل كفوري، نحو بلاغة جديدة، ص ١٣٩-١٤٠، وانظر أيضاً الحاشية ٣٥ أعلاه.

٦٩. خليل كفوري، نحو بلاغة جديدة، ص ٥، انظر: المرجع نفسه ص ١٤٠؛ وانظر كذلك مصطفى الصاوي الجويني، البلاغة العربية، تأصيل وتحديد، ص ٢٠٣.

وقد رأينا أن وظيفة البلاغة في تعليم النقد، خلافاً لوظيفتها الأخرى في تعليم الإنشاء، قد استحوذت على تفكير ابن سنان، وهذا منحى قد تجده أيضاً عند غير واحد من البلاغيين المحدثين^(٧٠)، غير أنه عند ابن سنان قد يُعدّ ثغرة في البناء النظري لمنهجه التعليمي؛ ذلك أنه بدأ كتابه بأن جعل تعليم الإنشاء في مقدمة الغايات التي تسعى العلوم الأدبية كلها إلى تحقيقها، ثم شغل عنه أو كاد بالغرض النقدي من تعليم البلاغة كما شغل كذلك، وعلى نحو أوضح، عن الغرض الآخر المتصل بإعجاز القرآن، فكأنه انتهى إلى غير ما بدأ به. على أن ما يبدو من عدم اتساق ههنا يمكن دفعه بالقول إن أهداف البلاغة في تعليم الإنشاء ومعرفة الإعجاز ترتدّ في نهاية الأمر إلى هذا الغرض النقدي، فهي متضمنة فيه على نحو ما بيننا في موضع سابق. فإن أبيت إلا أن يكون ذلك موطن خلل في منهجه، فلعلك لا تجد مواضع أخرى مثله تقرنها به، وعندئذ يمكننا أن نقرر أن آراء ابن سنان (النظرية) في المسألة التعليمية لها نصيب في الانسجام والاتساق كبير.

لا يخلو منهج ابن سنان التعليمي من ثغرات وعيوب، لعل أهمها المسافة التي قد تتسع بين النظرية والتطبيق. فإذا طلبت أمثلة من هذا القبيل فإن مسألة التعريفات تقف شاهداً بارزاً على ذلك، فعلى الرغم من قيمة الحدود في نظره، فإن عنايته الفعلية بتعريف المصطلحات والمفاهيم التي تضمنتها كتابه متفاوتة تفاوتاً بيناً؛ لقد توفّر على بعض التعريفات، وأنفق في صياغتها جهداً كبيراً بلغ حدّ الإسراف؛ يتتبع الأصل اللغوي للمصطلح المراد تعريفه، ثم يصوغ ذلك التعريف في عبارة يجتهد في أن تكون واضحة جامعة مانعة، ويضمنها من القيود والاحترافات ما يحتاط به ليأتي تعريفه غاية في الدقة والإحكام، ويقيم الأدلة ويقدم

٧٠. يرى مصطفى الصاوي الجويني (البلاغة العربية، ناصيل وتجديد، ص ٢٠٢) أن الغاية من النقد والبلاغة كانت واحدة، وهي تمييز الجيد من الرديء، ثم استقل النقد بهذه الغاية وصار الغرض من البلاغة "اكتساب المهارة العلمية في الإنتاج... والأولى أن تصبح غاية البلاغة ذوقية لوثوق اتصالها بالنص القرآني. بينما النقد غايته العملية هي إكساب المهارة للإنتاج الأدبي". ويبين الأزهر الزناد (دروس في البلاغة العربية، ص ٦) أن هدفه "رثق الفجوة الموجودة في كثير من أذهان المبتدئين بين البلاغة والنقد الأدبي... (و) تمكين الطالب من مهارة الربط بين الاثنين فيحسن توظيف كل معلوماته في استخراج مواطن الجمال في النص". وعند الأروبيين انظر: Peter Dixon, Rhetoric, P.49 حيث يذكر أن البلاغة بدأت منذ القرن الثامن عشر تزداد قرباً من النقد، وتقدمت الوظيفة النقدية فيها على وظيفتها الأخرى في تعليم فن الإنشاء.

الحجج لبيان صحته، ويبطل الشبهات التي قد تثار عليه، ويرفض التعريفات الأخرى لذلك المصطلح ويتحدث عن وجه فسادها^(٧١). على أنه في أحيان أخرى كثيرة لا يقدم سوى تعريفات قصيرة موجزة، وليس من غير المؤلف عنده أن يتناول مفهوماً ما دون أن يعرفه على الإطلاق^(٧٢). لا يمكن القول في تفسير ذلك أن ابن سنان يطنب في إيضاح المفاهيم المشككة أو الخلاقية ويوجز في تعريف ما هو واضح أو متفق عليه؛ فقد ذكرنا فيما سبق أن آراءه في الحد والتعريف جاءت في معظمها في سياق نقده لتعريفات البلاغة عند الآخرين، ولكنه اكتفى ببيان ما في تلك التعريفات من عيوب - وقد أطل في ذلك - وذهل عن أن يصوغ للبلاغة تعريفاً يقره ويرتضيه.

وما سمّناه المنهج التكاملي عند ابن سنان موضع آخر بدا فيه على نحو ظاهر تخلف التطبيق الفعلي عن الرأي النظري عنده، وبخاصة فيما يتصل بالاستفادة من أبحاث المتكلمين في الدراسة البلاغية. هذا المنهج "التكاملي" يرى فيه ابن سنان سبباً لتمييز كتابه عما ألف في موضوعه، "فهو مفرد في بابه، غريب في غرضه" (ص ١٥). ولعلنا لا نخالفه في ذلك لو أنه أحسن التطبيق؛ كتابه يتحدث عن مدى احتفائه بعلم الكلام ورسوخ قدمه فيه، ولكن علم الكلام عنده قد يتجاوز أحياناً كونه أداة في يد البلاغي، ويتحول إلى غاية تطلب لذاتها. لقد أراد ابن سنان للفصول الأولى من كتابه (أربعة فصول في اللغة، والحروف، والصوت، والكلام) أن تكون موضوعات جديدة يدخلها إلى الدرس البلاغي، ويتجسد فيها منهجه "التكاملي" ولكن قارئ تلك الفصول يجد في غير موضع أنه قد خرج نهائياً من حيز البلاغة ومسائلها ليقراً نصوصاً كلامية يصعب على طالب الأدب والنقد أن يتبين وجه الحاجة إليها، كما أشار إلى ذلك ضياء الدين بن الأثير الذي ينتقد فصول ابن سنان هذه على الرغم من أنه لم يجد في التراث البلاغي والنقدي قبله "ما ينفع به" إلا كتابين أحدهما "سر الفصاحة"^(٧٣)، وبذلك فإن ابن سنان لم يستطع أن يقع

٧١. انظر بوجه خاص تعريفه للكلام، إذ استأثر هذا التعريف بمعظم الفصل الذي خصصه للبحث في موضوع "الكلام" (ص ٣٢-٤٨).

٧٢. انظر مثلاً: اللفظ الوحشي (ص ٦٦)، والمبتدل (ص ٧٣)، والكناية (ص ١٦٣)، ولزوم ما لا يلزم (ص ١٧٩) والاستدلال بالتعليل (ص ٢٧٧).

٧٣. انظر: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ١/٣٥-٣٦، وانظر كذلك: محمد كامل حسنين للقي، ابن سنان الخفاجي وسر الفصاحة، مجلة الأزهر، ١٤/٨٦-٨٧.

بمنهجه هذا أحداً من البلاغيين و النقاد حتى أحسنهم رأياً فيه، وأشدّهم تأثراً به، ولا نعرف كتاباً ظهرت فيه تلك الفصول التي أضافها مرّة أخرى.

على أن هذه الثغرات، على خطرهما، عيوب تتصل بالجانب التطبيقي من منهج ابن سنان التعليمي، وقد كنا نود لو أنه أحسن في تطبيق هذا المنهج - إذا كان له فيما نقدر شأن آخر في تاريخ الفكر البلاغي العربي. ولكننا في نهاية الأمر إنما نتناول هنا آراء ابن سنان في تعليم البلاغة، فنحن معنيون بالجانب النظري من ذلك المنهج. وقد رأينا أن لديه على المستوى النظري خطة تعليمية واضحة المعالم، متكاملة الجوانب إلى حدّ غير قليل، وفيها قدر مقبول من الشمول والاتساق، وتتضمّن بعد ذلك كله ما يمكن أن يكون ذا فائدة للفكر البلاغي المعاصر، وما يُنتفع به في وصل الحاضر والتجديد في البلاغة لا ينفى التراث البلاغي ورفضه، بل بالبناء عليه والاستناد إليه.

المصادر والمراجع

١ - بالعربية:

الأمدي، أبو القاسم، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦١-١٩٦٥.

ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٥٩-١٩٦٢.

أحمد الشايب، الأسلوبين ط٥، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ت.

الأزهر الزناد، دروس في البلاغة العربية، نحو رؤية جديدة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - بيروت والعربية للنشر، صفاقس/ تونس، ١٩٩٢.

أمين الخولي، "بل هي ثورات على علوم البلاغة"، مجلة الهلال، السنة ٤٤، الجزء الخامس (١٩٣٦).

فن القول، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٩٦.

جابر بن حيان، رسالة الحدود، حققها عبد الأمير الأعسم في كتابه: المصطلح الفلسفي عند العرب، مكتبة الفكر العربي، بغداد، ١٩٨٥.

الجاحظ أبو عثمان، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط٤، دار الفكر، بيروت، د.ت.

كتاب فصل ما بين العداوة والحسد، في رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، د.ت.

الجرجاني، القاضي أبو الحسن، الوساطة بين المتبني وخصومه، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، ص٣، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، د.ت.

خليل كفوري، نحو بلاغة جديدة، منشورات نداف، بيروت، ١٩٩٤.

ابن رشيق القيرواني، العمدة في محاسن الشعر وأدابه ونقده، ط ٥، دار الجيل، بيروت، ١٩٨١.

زكي مبارك، النثر الفني في القرن الرابع، دار الجيل، بيروت، د.ت.

الزمخشري، جار الله، أساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، ١٩٨٢.

السبكي، بهاء الدين، عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، شروح التلخيص، دار السرور، بيروت، د.ت.

السكاكي، أبو يعقوب، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٣.

ابن سنان الخفاجي، ديوان ابن سنان الخفاجي، تحقيق عبد الرزاق حسين، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٨٨.

سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٢.

ابن سينا، أبو علي، رسالة الحدود، حققها عبد الأمير الأعمش في كتابه: المصطلح الفلسفي عند العرب، مكتبة الفكر العربي، بغداد، ١٩٨٥.

ابن شاعر الكتبي، فوات الوفيات والذيل عليها، إحسان عباس، صادر، بيروت، ١٩٧٣-١٩٧٤.

الصفدي، صلاح الدين، الوافي بالوفيات، ج ١٧، تحقيق دوروتيا كرافولسكي، دار النشر فرانز شتاينر، شتوتغارت، ١٩٩١.

عبد الرزاق أبو زيد زايد، كتاب سر الفصاحة لابن سنان الخفاجي، دراسة وتحليل، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٢.

عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب، ط ٢، الدار العربية بين الناقدین الخالدين عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٣.

عبد العاطي غريب علي علام، البلاغة العربية بين الناقدین الخالدين عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفاجي، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٣ م.

عبد الكريم الحيارى، "استقلال النص الأدبي عن مؤلفه في النقد العربي القديم"، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة الآداب واللغويات، المجلد ١٤، العدد الأول (١٩٩٦).

العسكري، أبو هلال، كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، ١٩٨٦.

علي بن خلف الكاتب، مواد البيان، تحقيق حسين عبد اللطيف، منشورات جامعة الفاتح، طرابلس/ لبنان، ١٩٨٢.

الغزالي، أبو حامد، رسالة الحدود، حققها عبد الأمير الأسم في كتابه: المصطلح الفلسفي عند العرب، مكتبة الفكر العربي، بغداد، ١٩٨٥.

الفيروزآبادي، مجد الدين، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٦.

ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم، أدب الكاتب، تحقيق محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٢.

قدامة بن جعفر، أبو الفرج، نقد الشعر، تحقيق كمال مصطفى، مكتبة الخانجي، القاهرة ومكتبة المثني، بغداد، ١٩٦٣.

محمد علي رزق الخفاجي، علم الفصاحة العربية، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩

محمد كامل حسنين الفقي، "ابن سنان الخفاجي وسر الفصاحة"، مجلة الأزهر، المجلد ١٤، الجزء الثاني (١٣٦٢هـ).

محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ت.

محمد أبو موسى، التصوير البياني، دراسة تحليلية لمسائل البيان، ط٣، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٩٣.

مصطفى الصاوي الجويني، البلاغة العربية تأصيل وتجديد، منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٨٥.

وليد قصاب، التراث النقدي والبلاغي للمعتزلة حتى نهاية القرن السادس الهجري، دار الثقافة، الدوحة، ١٩٨٥.

ابن وهب الكاتب، إسحاق بن إبراهيم، البرهان في وجوه البيان، تحقيق أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٧.

ب - بالإنجليزية:

(Pseudo) Cicero, Rhetorica Ad Herennium, translated from Latin by Harry Caplan, William Heinemann, London and Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1964.

Dixon, Peter, Rhetoric, Methuen, London and New York, 1971.

Frye, Northrop, Anatomy of Criticism, Princeton University Press, Pinceton, 1973.

Rawlinson, D.H., The Practice of Criticism, Cambridge University Press, Cambridge, 1971.

Richards, I. A., Principles of Literary Criticism, Routledge and Kegan Paul, London and Henley, 1976.

Ruszkiewicz, John J., Well-Bound Words, A Rhetoric, Scott, Foresman and Company, Glenview, Illinois, 1981.

Scott-James, R. A., The Making of Literature, Mercury Books, London, 1963.

Winkler, Anthony C. and McCuen, Jo Ray, Rhetoric Made Plain, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1978.