المَجَلة التربوية

مجلة تربوية فكرية يصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء العدد ٤٥ ـ آذار ٢٠١٠

١ - يوم اللُّغة الأم

عَلَمان من أعلام اللُّغة العربيَّة:

الشَّيخان ابراهيم المنذر وعبدالله العلايلي

٢ - مبدعٌ من لبنان: سعيد عقل

٣- الملَف التربوي

هاتف: ٠٦/٤٥٢٦٣٢٢ - ٠٦/٤٥٢٦٣٢٣ تلفاكس: ٠٦/٤٥٢٦٣٢٤
E-mail: info@dar-aoun.com
website: www.dar-aoun.com

ثقة المتعلم والمعلم

دار عون

منهل المعارف — آفاق بلا حدود

للطباعة والنشر والتوزيع

مواكبة التطور العصري

من منشورات **دار عون** في القسم الأكاديمي والمهني

قسم الروضات

بالثلاث اللغات (سلاسل متكاملة)

تشمل:

- اللغة العربية:
القراءة، النشاطات، العلوم، الرياضيات، الخطوط، الرسوم والقصص.
- اللغة الإنكليزية:
Reading, activities, mathematics, handwriting and stories.
- اللغة الفرنسية:
Lecture, mathématiques, écriture, activités et histories.

مرحلة التعليم الأساسي (ابتدائي - متوسط)

بالثلاث اللغات (سلاسل متكاملة)

تشمل:

- اللغة العربية:
القراءة، القواعد، الإنشاء، والتعبير، النصوص، الرياضيات، الجغرافيا، التاريخ، العلوم، الحاسوب، الخطوط، الرسوم والقصص.
- اللغة الإنكليزية:
Reading, grammar, composition, spelling, writing, listening (spell well+ write well+ listen well), mathematics, science, handwriting, stories, second language and guides.
- اللغة الفرنسية:
Lecture, grammaire, mathématiques,science, écriture, seconde langue, histories.

المرحلة الثانوية

تشمل:

- اللغة العربية:
القراءة الإنشاء، التربية، التاريخ وكتاب تطبيقات للغة العربية الاقتصاد، الاجتماع، الفلسفة.
- اللغة الإنكليزية:
Reading + guides.
كتب مساعدة خاصة "الشامل" لصفوف الشهادات الرسمية ومجموعة من القواميس.
- اللغة الفرنسية:
Lecture

في مجال التعليم المهني والتقني:

- يتوافر لدى الدار مجموعة واسعة من الكتب المهنية التعليمية باللغات الثلاث. كتب مساعدة "كالشامل" المهني في الاختصاص الفندقي والحاسبة والمعلوماتية مع العلم أن إدارة الدار مستعدة دائماً لتلبية الملاحظات والاقتراحات البناءة في كل المجالات.

ملاحظة:

الكتب بكاملها ترتبط بوسائل إيضاح خاصة أدلة المعلم والأقراص المدمجة CD وخاضعة حسب الحاجة لدورات للمعلمين.

تعلن دار عون عن افتتاح قسم متخصص في علوم الكمبيوتر واللغات — دورات متخصصة في برمجة الكمبيوتر

Net family, Adobe family, Flash, SAT, TOFEL

العنوان: صيدا — مقابل السراي — بناية عميس ط ٤ هاتف: ٠٣/٦٨١١٥٨ — ٧٠/٩١٠٤١٩ — ٠٧/٧٢٧٢٥٨

الجُمهُوريّة اللبْـــنانيّة ـ المَـركز التـربَوي للبُحوث والإنمـاء

المَجَلّـة التربَويـة

مَجـــلة تربَويّة ثقافية

العـدد ٤٥ – آذار ٢٠١٠

في هذا العدد

	الصفحة
الافتتاحية بقلم رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتورة ليلى مليحة فيّاض	٣
المقدمة بقلم رئيسة التحرير ميني الزعني كلنك	٤
بيان المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم في يوم اللُّغة العربيَّة	٨
■ الشَّيخان ابراهيم المنذر وعبد اللّه العلايلي: لغويَّان لبنانيَّان	
من ملامح الشَّيخ ابراهيم المنذر	د. منيف موسى ١٠
قصيدة «أغْضِبْ مِدادَك»	د. منيف موسى ١٥
رؤيا ليتنا صدَّقناها	د. أسعد السكاف ١٧
آن ينذر "الشَّيخ"... في عثرات الأقلام والمفردات	أمين زيدان ١٩
إطلالة على قصيدة "أخت الرياحين"	إيلي ضاهر ٢٢
ملاحظات حول وضعيَّة اللُّغة العربيَّة	د.صادق مكّي ٢٥
نبذة عن سيرة الشَّيخ عبد اللّه العلايلي	سليمان الخوري ٢٧
الشَّيخان عاشِقا العربيَّة المُتَبَتِّلان في مِحرابها	د. وجيه فانوس ٢٨
"الحرب والجوع": درس تطبيقي	وسام مقلّد ٣٤
حصاد من أقوال الباحثين في مؤلَّفات الشَّيخ عبد اللّه العلايلي	٣٩
واقع اللُّغة العربيَّة	
بعضٌ من اللُّغويين اللبنانيين	٤١
اللُّغة القوميَّة في مجتمع المعرفة	د. أحمد الخطيب ٤٢
اللُّغة العربيَّة واقعها ودور المركز التربويّ للبحوث والإنماء في تعلُّمها	عُمر بو عرم ٤٥
■ مبدعٌ من لبنان-سعيد عقل	
نبذة عن سيرة ومؤلّفات سعيد عقل	نينا حريز مرعي ٤٩
كيف أفهم الشعر	سعيد عقل ٥٠
سعيد عقل شلاّلٌ من القِيم والشِّيَم	السفير فؤاد الترك ٥٥
سعيد عقل شاعرُ الشَّرَرِ والضوء	د. هنري العويط ٦٠
لبنان الأسطورة في شعر سعيد عقل	د. هند أديب دورليـان ٦٥
■ الملف التربوي	
مناهج مرحلة الروضة المطوَّرة	نهى أبي حبيب ٧٣
المرحلة التجريبيَّة لمناهج الروضة المطوَّرة	تحقيق: نهى أبي حبيب غرازيلا باسيل ٧٨
LA PSYCHOMOTRICITE	Marilyn Khalil ٨٨
AUTOUR DU CONCEPT DE «COMPETENCE»	Bassam Chahine ٩٦

المدير العام المسؤول
رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء
الدكتورة ليلى مليحه فيّاض

رئيسة التحرير
ميني الزعني كلنك

نشكر عائلة الشَّيخ عبد اللّه العلايلي التي سهَّلت لنا الحصول على صور الشَّيخ بواسطة النادي اللبناني للكتاب
(المصوِّر يوسف نصَّار)
الشكر ايضًا لجمعية المنذر الثقافية بشخص حفيدة ابراهيم المنذر الآنسة عفاف صبّاغ

المقالات الواردة في المجلة التربوية تعبّر عن آراء أصحابها

نبذة عن سيرة الفنّان سمير الصّايغ

اللوحة للفنّان سمير الصّايغ

وُلد سمير الصّايغ سنة ١٩٤٥. أنهى دراسته الثّانوية في مدرسة دير المخلِّص– جون لبنان، وتخرَّج في مدرسة الفنون الجميلة في باريس. عمل الصّايغ طويلاً في مجال النَّقد الفنيّ فكتب في صحف عديدة، منها جريدة "لسان الحال" (١٩٦٨–١٩٧٠)، جريدة "الأنوار" (١٩٧٠–١٩٨٠)، مجلَّة "فنون عربيَّة" التي تصدر في لندن (١٩٧٨–١٩٨٢)، مجلَّة "مواقف" (١٩٦٩–١٩٨٥)، مجلَّة "الكفاح العربي" (١٩٨٢–١٩٩٠) ومجلَّة "فنّ" (١٩٨٩–١٩٩١).

له دراسات ومقالات عديدة حول الفنّ الحديث والفنّ الإسلامي نُشِرت في المجلاّت المتخصِّصة.

هو عضو لجنة تحكيم متحف سرسق منذ سنة ١٩٩٠، ومُحاضِر في دائرة التَّصميم الغرافيكي في الجامعة الأميركيّة في بيروت.

أقام معارضَ عدَّة فرديَّة منذ العام ١٩٨٣.

أصدر سنة ١٩٨٨ كتاب "الفنّ الإسلامي" وهو قراءة تأمُّليَّة في فلسفة هذا الفنّ العريق وخصائصه الجماليَّة، كما شارك في كتابة "الفنّ الحديث في سوريا".

الشِّعر هو الوجه الآخر لسمير الصّايغ، وله ديوانان شعريَّان هما "مقام القوس وأحوال السَّهم" (١٩٨٠.) و"مذكَّرات الحروف" (٢٠٠٣).

ليتني أُجيد النَّقد الفنيّ لأُبديَ رأيي باللَّوحة التي أذِن لنا سمير الصّايغ باستعمالها لتزيين غلاف المجلَّة التربويَّة بمناسبة الاحتفاء بيوم اللُّغة العربيَّة! كلُّ ما أستطيع قوله هو أنَّ اللَّوحة تمثِّل الخطّ العربيّ الذي وضع قواعده الكاتب ابن مقلا منذ ما ينوف عن الألف سنة.

المجلَّة التربويَّة تشكر الفنَّان سمير الصّايغ وتتمنّى له المزيد من العطاء في مجالَيْ الرَّسم والشِّعر.

إعداد نينا حريز مرعي

المجلة التربوية
يصدرها المركز التربوي للبحوث والإنماء
هاتف: ٦٨٣ ٢٠٣/٤/٥/٦ (٠١ – ٩٦١) . التحرير . تليفاكس ٦٨٧٥٤٨ / ٠١
ص.ب: ٥٥٢٦٤ سن الفيل . الدكوانه، لبنان
الطباعة: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء / سن الفيل

LA REVUE PEDAGOGIQUE
Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP)
Tel.: (961 - 01) 683 203/4/5/6 - Website: www.crdp.org - e mail: majalla @ crdp.org
B.P: 55264 Sin El-Fil - Dekouaneh, Liban- La rédaction 01/687548

الافتتاحية

بقلم رئيسة
المركز التربوي للبحوث والإنماء
الدكتورة ليلى مليحه فيّاض

مع تعاظم التطوُّر التكنولوجي، وتوجه الناشئة واسواق العمل نحو اللُّغات الأوروبية وخصوصًا الإنكليزية منها بغية التواصل وتأمين مستلزمات الحياة، باتت غالبية اللُّغات الأخرى في العالم معرضة للانكفاء، وبات المثقفون في أنحاء العالم يعبّرون بوسائل شتَّى عن خشيتهم من التسطيح الثقافي، وحصرية التواصل بلغة واحدة مع مرور الزمن.

إن هذه الأوضاع المُقلقة جعلت الأمم المتحدة تخصِّص يومًا وطنيًّا للُّغة الأمّ، تعمل الدول والمجتمعات خلاله على إحياء هذا اليوم بجعله منبرًا للدعوة إلى التمسُّك باللُّغات الأم وإحيائها بالكتابة والتواصل والفنون والتراث، وبالإصرار على الكتابة بها كلغة مرجعية على شبكة الإنترنت وغيرها من وسائل الإعلام المرئية والمقروءة والمسموعة.

ولغتنا العربية الأم التي تعتبر لغة غنية بتعدُّد تعابيرها وألفاظها ومعانيها، ولغة إيمان وتواصل روحي، تحتاج هي الأخرى إلى الاهتمام والتطوير، على الرَّغم من كونها لغة شعب واسع الانتشار في قارات العالم ومغترباته.

ونحن في المركز التربوي للبحوث والإنماء نولي موضوع اللغَّة العربيَّة حَيّزًا خاصًّا من الاهتمام ضمن مناهجنا ومراجعنا ووثائقنا، ونسعى من خلال المدارس إلى تسهيل هذه اللُّغة، عبر مقاربة لقواعدها تجعلها أقرب إلى فهم المتعلمين، وأكثر التصاقاً بحياتهم اليومية لكي تواكب التطوّر الذي قد يجرف في طريقه حضارات وثقافات ولغات.

إن الضعف في اللُّغة العربيَّة كتابة وخطابة يُقلقنا ويدعونا ونحن في مرحلة تطوير المناهج التربوية، إلى ابتكار الخطط والمشاريع التي توقف هذا التراجع الظاهر في مراحل التعليم كافة الأساسية منها والثانوية وحتى الجامعية.

ويشكل تدريب المعلمين واحدة من الوسائل التي نتطلع من خلالها الى الإفادة من دروس اللُّغة العربيَّة وقواعدها، ومن المواد الأخرى التي يتم تدريسها بالعربية لتكون وسائل نعتمدها لتوثيق علاقة أولادنا باللُّغة العربيَّة، فيحبُّونها ويقبلون عليها تعلُّمًا واستزادة، قراءة وكتابة، وسيلة تعامل وحوار وإبداع.

كما أننا ندعو إلى تعاون عربي واسع للنهوض بلغتنا الأم عبر تشكيل مجلس للُّغة العربيَّة من نخبة مختارة من اللُّغويين الذين يرفدون قاموسنا العربي بكلمات علمية جديدة تمكننا من استخدامها في الابتكارات العلمية والتكنولوجية.

إن حركة الترجمة والتعريب ووضع إستراتيجية واحدة لترجمة المراجع العلمية والكتب الأدبية والقصص والروايات، واختيار المترجمين الاكفاء، تعيد إلى اللُّغة موقعها المرجعي، كما أن وسائل الإعلام التي تدخل المنازل مدعوة إلى اختيار أكثر الإعلاميين والكتاب كفاءة من أجل تشكيل مرجعية لغوية يومية تدخل آذان المشاهدين والمستمعين والقراء بسلاسة ويسر، وتعمل على تصحيح ما قصر عنه التعليم لأسباب متنوعة.

لغتنا العربيَّة الأمّ باتت هاجسًا في ضمائرنا، ولا تنفع الخطب الاحتفالية وحدها في تبديد هذه الهواجس، بل العمل المشترك والجدي لكي لا نفوِّت الفرصة. فالهم التربوي والمشاعر الانسانية والوطنية تفرض علينا التمسك بلغتنا وتجديدها في عالم يشهد تحوُّلاتٍ متواصلة في علوم الإنسان المختلفة ■

الأوّل من آذار يوم اللُّغة العربيّة

تحيَّة إلى النَّاطقين بالضَّاد!

بقلم
ميني الزعني كلنك

اتَّخذ المجلس التنفيذي للمنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم ALECSO قرارًا يقضي القيام بمشروع خطة إعلامية للاحتفال بيوم اللُّغة العربيَّة وذلك في دورته التسعين التي عُقِدَت في تونس خلال شهر حزيران ٢٠٠٩.

وارتأت المنظمة بأن يكون الأول من آذار من كل سنة يومًا للُّغة العربيَّة. وفي سياق التعاون الثقافي العربي تمنَّت المنظمة على وزير الثقافة اللبناني المشاركة في هذا الاحتفال. كما تمنّت على وزير التربية والتعليم العالي د. حسن منيمنة تعميم تاريخ الأول من آذار على المدارس والجامعات لإحياء هذه المناسبة. بناءً عليه وبتوجيه من رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء د. ليلى فياض اتَّخذ مجلس الأخصائيين في المركز التربوي قرارًا يقضي بتخصيص بعض الصفحات من المجلة التربوية لأدباء لبنانيين أسهموا في النهضة الثقافية العربيَّة وفي الحفاظ على لغة الضّاد.

عيدٌ للّغة الأم! قرارٌ حكيم ولو جاء متأخرًا. المجلة التربوية تلبي الدعوة بفخرٍ واعتزاز. فاللسان هو ما يميِّز الإنسان عن سائر المخلوقات. وللتعريف بالنوع البشريّ اختار اللُّغوي الفرنسي الشهير كلود حجاج (Claude Hagège) عنوان "إنسان الكلام" (L'Homme de Paroles) لكتابه الصادر عن دار فايار سنة ١٩٩٦.

ويقول ناصيف نصَّار في كتابه "الذات والحضور" "كل ما يقوله الفرد ويكتبه بهذا اللسان أو بذاك هو نتاج له وسمة من سمات هويتّه. وهكذا الأمر بالنسبة إلى الجماعة من حيث ممارستها لمنظومةٍ لسانيةٍ واحدة".

كثيرةٌ هي الإشارات إلى أهمِّيَّة النُطق في حياة الإنسان، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: "في البدء كانت الكلمة" "كلام اللّه المُنزَل" "الإنسان بأصغَرَيه: قلبُه ولسانه". وكلّنا يعرف قصة بابل، تلك المدينة في أرض شنعار حيث بنى أولاد نوح برجهم فبَلبَل اللّه لغتهم. وعندما تبَلبَل الألسن يحلّ الخراب والدمار.

فاللُّغة أداة التفاهم وعنصر التآلف. هي الأم الموحِّدة والجامعة، الحاضنة لأبنائها.

والأمم التي تحتفل بلغتها الأم تَعي تمامًا أن اللُّغة حافظة للتاريخ والفلسفة والقيَم والثقافة وأنَّها خزان المعارف والعلوم والقوانين والشرائع وهي بالتالي عنصر أساسي للديمومة والبقاء والاستمرار. فإذا اندثرت اللُّغة وماتت مات أبناؤها واندثروا. فهما ينهضان معًا ويموتان معًا. وقد أثبت التاريخ أن أمَّة ما، في مرحلة النهضة الاقتصادية والعلميّة تفرض لغتها على الآخرين وفي ذلك دليلٌ على تفوّقها!

الأمم التي تحتفل بلغتها الأم تَعي تمامًا أن اللُّغة حافظة للتاريخ والفلسفة والقيَم والثقافة وأنها خزان المعارف والعلوم والقوانين والشرائع وهي بالتالي عنصر أساسي للديمومة والبقاء والاستمرار. فإذا اندثرت اللُّغة وماتت مات أبناؤها واندثروا. فهما ينهضان معًا ويموتان معًا. وقد أثبت التاريخ أن أمَّة ما، في مرحلة النهضة الاقتصادية والعلميّة تفرض لغتها على الآخرين وفي ذلك دليلٌ على تفوّقها!

تحتفل الشعوب بلغتها لأنها تدرك تمامًا أن اللُّغة والفكر توأمان لا ينفصلان وأنّه لا منطق من دون لغة ولا لغة من دون منطق، وقد عبَّر عن ذلك الكاتب والمفكر الفرنسي بوالو (Boileau) بقوله:

«Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement.»

ما هو مستقبل اللُّغة العربيَّة؟ سؤال يجيب عنه جبران خليل جبران: "مستقبل اللُّغة العربيَّة رهنُ قوَّة الابتكار في مجموع الأمم التي تتكلّمها، فإن كان لتلك الأمم ذات خاصّة أو وحدة معنويّة وكانت قوّة الابتكار في تلك الذات قد استيقظت بعد نومها الطويل كان مستقبل اللُّغة العربيَّة عظيمًا كماضيها، وإلاّ فلا."

ويضيف جبران: "إن خير الوسائل، بل الوسيلة الوحيدة لإحياء اللُّغة هي في قلب الشاعر وعلى شفتيه وبين أصابعه، فالشاعر هو الوسيط بين قوّة الابتكار والبشر، وهو السلك الذي ينقل ما يحدثه عالم النفس إلى عالم البحث، وما يقرّره عالم الفكر إلى عالم الحفظ والتدوين.

الشاعر أبو اللُّغة وأمُّها، تسير حيثما يسير وتربض أينما يربض،

وإذا ما قضى جلست على قبره باكيةً منتحبةً حتى يمّر بها شاعر آخر ويأخذ بيدها.

وإذا كان الشاعر أبا اللُّغة وأمَّها فالمقلِّد ناسج كفنها وحافر قبرها.

أعني بالشاعر كل مخترع كبيرًا كان أو صغيرًا، وكل مختلق عظيمًا كان أو حقيرًا، وكلّ محبّ للحياة المجرّدة إمامًا كان أو صعلوكًا، وكلّ من يقف متهيّبًا أمام الأيّام والليالي فيلسوفًا كان أو ناطورًا للكروم.

أعني بالشاعر ذلك المتعبّد الذي يدخل هيكل نفسه فيجثو باكيًا فرحًا نادبًا مهلّلاً مصغيًا مناجيًا **ثمّ يخرج وبين شفتيه ولسانه أسماء وأفعال وحروف واشتقاقات جديدة** لأشكال عبادته التي تتجدّد في كلّ يوم وأنواع انجذابه التي تتغيّر في كلّ ليلة فيضيف بعمله هذا **وترًا فضيًّا إلى قيثارة اللغة وعودًا طيّبًا إلى موقدها**. أمّا المقلِّد فهو الذي يردّد صلاة المصلّين وابتهال المبتهلين بدون إرادة ولا عاطفة فيترك اللُّغة حيث يجدها والبيان الشخصي حيث لا بيان ولا شخصيّة."

الفلاسفة والشعراء والمفكّرون واللغويّون اللبنانيون كانوا دائمًا في طليعة المهتمين باللُّغة العربيَّة والحفاظ عليها. اخترنا من بينهم لغويَّين أثنين هما الشَّيخان، ابراهيم المنذر وعبد اللّه العلايلي على أن تكون لنا محطات لاحقة مع مبدعين آخرين.

ويؤكّد على صحة اختيارنا ما جاء على لسان الأديب الكبير أمين نخلة:"كان الشَّيخ ابراهيم المنذر، إذا تلقَّف كرة البحث في العربيَّة، بين فرائدَ وجملٍ، بحرًا لا ساحل له! فهو قد أحاط بشاذٍ ومقيسٍ، ووقف على غرائبَ ونوادرَ، وغاص على دقائق واستقصى أطرافًا، وجمع أشتاتًا ما شاء اللّه له. ذلك إلى ذاكرةٍ تحفظ للفور، وتُحضِرُ المحفوظَ عند الاقتضاء. فإذا هو تلا عن لوح قلبه، فكأنَّما يستفرغ من وعاء، وإذا عُرضت له المسألة حضر الشاهد لساعته، يبدر من متنٍ، أو حاشيةٍ، أو تعليقةٍ، أو لُحَق.

أحبّ المنذر اللُّغة العربيَّة ونادى بالحفاظ عليها وناضل في سبيلها. تناولها كخطيب ماهر بنبرته العالية، تارةً منذرًا محذِّرًا وطورًا ثائرًا أو غاضبًا وذلك من موقعه كنائب في البرلمان اللُّبناني.

وإنّي لا أعرف في عُلماءِ زماننا من رزق تلك القُوَّة في الحافظة إلاّ الشَّيخ عبد القادر المغربيّ علاّمَة وقته رحمهُ اللّه، والشَّيخ عبد اللّه العلايلي علاّمة هذا الوقت حفظه اللّه."

أحبّ المنذر اللُّغة العربيَّة ونادى بالحفاظ عليها وناضل في سبيلها. تناولها كخطيب ماهر بنبرته العالية، تارةً منذرًا محذرًا وطورًا ثائرًا أو غاضبًا وذلك من موقعه كنائب في البرلمان اللبناني.

أسَّسَ المنذر المجمع العلميّ اللبنانيّ وكان عضوًا فيه كما كان عضوًا في المجمع العلميّ العربيّ الذي اعترف للمنذر بدفاعه عن اللُّغة العربيَّة ضدَّ المستعمرين وكان في ذلك رائدًا طليعيًّا:

أما المنذر الشاعر فلم يحب لغته الأم فحسب بل عشقها عشق المتيَّم الولهان. خاطبها كما أرادها صبيَّةً مغناجةً تختال بثيابها الجديدة الأنيقة لا كعجوزٍ بزيِّها القديم البالي.

" وأول من نفخ في بوق هذه النهضة المباركة في لبناننا هو النائب الحرّ الجريء الشَّيخ ابراهيم المنذر." وممّا قاله المنذر النائب:"يجب أن تجاري لغتنا اللّغات الحيَّة فتصير لغة اشتقاق، وإذا ظلَّت سماعية جافّة (وهي أوسع اللُّغات وأفصحها) عقَّها بنوها وانصرفوا عنها إلى سواها من لغات الغرب (وقد فعلوا) وكانت عاقبتها الموت المحتَّم. وفي اعتقادي أنّ فقدان العربيَّة هو فقدان جوهر الفصاحة والبلاغة، بل هو فقدان شعب حَيٍّ نشيط ذي تاريخ مجيد. واللُّغات التي جارى أربابها روح العصور وَمَشوا بها إلى جانب الحضارة والعمران، اتَّسعت دائرتها وارتقت فروعها وانتشرت آثارها وآدابها وكثُر عارفوها والمتكلِّمون بها".

الشَّيخان ابراهيم المنذر وعبد اللّه العلايلي.

أما المنذر الشاعر فلم يحب لغته الأم فحسب بل عَشِقها عشق المتيَّم الولهان. خاطبها كما أرادها صبيةً مغناجةً تختال بثيابها الجديدة الأنيقة لا كعجوزٍ بزيِّها القديم البالي:

لعينيكِ، يا ذاتَ العلاءِ، فمَا لِيَا ... سِواكِ حبيبٌ أفتديه بمالِيَا
لعينيكِ، يا روحَ المعاني وَمَصدَرَ البيانِ ونورَ المنطقِ المُتلالِيَا
لعينيكِ، يا أمَّ اللُّغاتِ، حُشاشَتِي ... وَقُوَّةُ إدراكي، وقَوْمِي، وآلِيَا

وفي قصيدة أخرى يخاطبها قائلاً:

بَرزَتْ هيفاءَ في شَرْخِ الصِّبَا ... في بَوادِي العُرْبِ والطَّوْدِ الأشَمِّ
كُلَّمَا جُنَّ الدُّجى تَطْلُعُ مِنْ ... جَبْهَةِ الآفاقِ كالبَدْرِ الأتَمِّ
ومع الفَجْرِ تَجَلَّى نُورُهَا ... كَضِيَاءِ الشَّمس تجْلُو كُلَّ هَمِّ
لُغَةُ الضَّادِ، وقدْ كانت بِنَا ... هَدَفًا لِلمَجدِ، والخيرِ الأعَمِّ

ويعبِّر عن حبه في موضع آخر:

لعينيكِ، يا أُختَ الكواكبِ في السَّمَا ... فِدى كُلِّ مَن صلَّى وَصَامَ وسَلَّمَا
لكِ اللَّهُ، يا أمَّ اللُّغاتِ، فإنَّني أُحِبُّكِ ... وَحْيًا يَمْلأُ القَلْبَ والفَمَا
وَأهْوَى لِسَانَ العُرْبِ، والفِتْيَةَ ... الأُلى أَحَبُّوا لِسَانَ العُرْبِ حُبًّا مُتيَّمَا

ويعترف مفاخرًا "إنَّها أمي".

لم يكتفِ المنذر بالخُطب والأشعار بل قضى معظم عمره يدرِّس اللُّغة العربيَّة:

على مِنْبَرِ التَّدريسِ في كلِّ مَعْهَدٍ ... قَضَيْتُ حَيَاتِي هَادِيًا ومُعَلِّمَا

أما الشَّيخ عبد اللَّه العلايلي فقد نذر نفسه للُّغة العربيَّة وكرَّس لها معظم أوقات حياته وأحدث كتابه الصادر سنة ١٩٣٨ "مقدمة لدرس لغة العرب" ثورة في عالم اللُّغة. الشَّيخ العلايلي لغويٌ قدير وعالم فذّ تميّز بغزارة الإنتاج، والقدرة على التحليل والتنظير اللُّغَوِيَّيْن. أحبّ الفن والنقد الأدبي والشعر ولكنه فضَّل العمل اللغويّ المعجميّ فعاش مع الورق والقلم كالنحَّات مع الإزميل والحجر واستحقَّ ما قاله عنه الكاتب والباحث وفيق غُرَيزي:" إن اللُّغة العربيَّة لا بدّ لها من استلهام النهج الذي اختطَّه العلايلي لها. والمعجم العربي لا محالة صائر إلى ما رسمه له". وقد تميَّز العلايلي برفض الجمود كما سعى إلى تهديم الأسوار وبناء الجسور وآمن بالتطوير والتحديث وهو القائل:"لست أؤمن بالأسوار، هذه قاعدة كل تحرُّكٍ عندي، لأن الإيمان بها إيمان بالتحديد والجمود. فسبيل أبناء الحركة أنهم يتطوَّرون، وعذرهم أنهم يحسون بتبعة الحياة".

السَّيخ العلايلي لغويٌ قدير وعالم فذّ تميّز بغزارة الإنتاج، والقدرة على التحليل والتنظير اللُّغويَّيْن. أحبَّ الفن والنقد الأدبي والشعر ولكنه فضّل العمل اللغويّ المعجميّ فعاش مع الورق والقلم كالنحّات مع الازميل والحجر.

اليوم وبعد مرور عشرات السنين على إنذارات وتنبيهات حكمائنا وشعرائنا وفلاسفتنا نقف لنعيِّدَ العيد الأول للُّغة العربيَّة. ولكن ماذا فعلنا؟هل اهتدينا بهديهم؟ هل امتثلنا لنصائحهم؟ وما هي حالُ لغتنا مقارنةً بلغات العالم؟ وهل يُقبل أبناؤنا على تعلُّمها؟ هل تواكب العلوم العصرية؟ لا، هو الجواب الذي يأتينا من الدكتور أحمد شفيق الخطيب رئيس دائرة المعاجم في مكتبة لبنان وعضو مجمع اللُّغة العربيَّة في القاهرة ودمشق. وقد أعلن أمام مجمع اللُّغة العربيَّة في دمشق سنة ٢٠٠١: "إن المستوى الفنِّي

والعلميّ الذي توصّل إليه العمل المعجمي في لُغات العولمة يُخشى أن يُحوِّل هذا الوعي لصالح المعاجم الأجنبية التي غدت تنافس المُعجم العربي كمَرجعٍ، تثقيفي بخاصةٍ، على أكثر من مستوًى. وإنّي لأتطلّع الى معجم عربي بمستوًى لغويّ وفنّي ومعلوماتي بتقانات معجمية حديثة يُضاهي معاجم (OXFORD) أو (Larousse) مثلاً، معجمٌ يتواجد في كل بيت، ويُتهادى في كل مناسبة. لقد كنّا السَّباقين، وكان المُعجم العربي سبّاقًا معنا وبنا. وبتخلُّفنا السلجوقي المغولي العثماني والقبَليّ تخلَّف المُعجم العربي معنا وبنا."

للأسف لم نسمع المنذر عندما طالب بتهذيب اللُّغة وتنقيتها ولم نطرح ما هو فاسد وغليظ من الألفاظ ولم :"نسُنّ قواعد جديدة توافق روح العصر ونفتح بابًا للاشتقاق نتوصل منه إلى تسمية الأشياء الجارية لدينا في الاستعمال بلغة العرب".

الفرنسيّون مثلاً يهذّبون ويعدّلون باستمرار لجعل لغتهم في مصاف اللُّغات الحيَّة، التي يجري فيها الحذف والتنقيح والإضافة، تسهيلاً لسُبُلِ تحصيلها وإيمانًا منهم بأن الأمَّة يمكنها أن تحافظ على القديم ولكن عليها أن لا تحطِّم طموح أبنائها على عتبة الماضي. واللُّغة الحيَّة والتي لا يمكنها أن تموت، هي التي سمع أبناؤها سؤال جبران خليل جبران في "البدائع والطرائف "**أتظنون أن الحياة تستر جسدها بالخِرَقِ البالية؟**" "كما سمِعوه يقول في "النبي" "الحياة لا تقيم في منازل الأمس!"

اليوم وبعد عقودٍ من الزمن على غياب جبران والمنذر والعلايلي وغيرهم من المفكّرين الرؤيويين، نجدِّد الدعوة إلى قيام مجمع لغويّ لبناني ومجمع واحد موحّد على مستوى الوطن العربي وبهمَّة وجهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وندعو المجلس النيابيّ اللبنانيّ إلى البحث في تأسيس أكاديمية للّغة والآداب والفنون على غرار الدول المتقدمة. نعم أكاديمية يعمل أعضاؤها على ملاحقة قضايا اللُّغة وأصولها وتعابيرها وعلى الاهتمام بوضع المعاجم العصريّة وإعداد وتأهيل المعجميّين والمعرّبين والمتخصّصين في علم المصطلح. علّنا في ذلك نستفيد من إرشادات بعض أساتذة اللُّغة من ذوي الخبرة الطويلة (ومنهم من شارك معنا في تحضير هذا العدد) فننقذ ما يمكن إنقاذه. ولن نفقد الأمل لأنه كما قال المنذر:"ما ماتت لغة في صدور رجالها همٌ وفي قلوبهم شعور، وفي رؤوسهم أدمغة تفكر في مصير الشعوب ومجاري الأمور."

هذا العدد من المجلّة التربوية يحتوي على ثلاثة أقسام: في القسم الأول حاولنا تسليط الضوء على لغويَّين لبنانيَّين هما الشَّيخان: ابراهيم المنذر وعبد اللَّه العلايلي وعلى بعضٍ من شؤون اللُّغة العربيَّة.

أما القسم الثاني، فخصَّصناه للشاعر سعيد عقل تحت عنوان "مبدعٌ من لبنان". ذلك أن سعيد عقل أدخل الشعر اللبناني والعربي في عالم الحداثة والابتكار وحفظ للبنان موقعًا متميِّزًا في دنيا الشعر والشعراء، إضافة إلى أنه خصَّ لبنان بأجمل القصائد وأروعها.

اليوم وبعد عقودٍ من الزمن على غياب جبران والمنذر والعلايلي وغيرهم من المفكّرين الرؤيويين، نجدِّد الدعوة إلى قيام مجمع لغويّ لبناني ومجمع واحد موحّد على مستوى الوطن العربيِّ وبهمَّة وجهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وندعو المجلس النيابيّ اللُّبنانيّ إلى البحث في تأسيس أكاديميَّة للُّغة والآداب والفنون على غرار الدول المتقدمة.

أمّا الملف التربوي فقد أضأنا فيه على المناهج المطوَّرة لمرحلة الروضة والتي تمرّ الآن بمرحلة تجريبية وعلى مفهوم الكفاية (compétence) الذي تنطلق منه المفاهيم والاستراتيجيات التعليمية الجديدة. والجدير بالذكر أن المركز التربوي أصدر سنة ٢٠٠٩ معجم الكفايات باللُّغات الثلاث: عربي/فرنسي/ إنكليزي ووضعه بين أيدي التربويين والمهتمين على مستوى لبنان والعالم العربي.

نتمنى أن يعود هذا العدد بالفائدة على المعلّمين وسائر التربويين وجميع الناطقين بلغة الضّاد الذين سيحتفلون معنا بتاريخ الأول من آذار من كل سنة، آملين أن يكون قرار المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم بمثابة اليقظة الفكرية فنستفيق نحن جميعًا: صانعي القرار، باحثين ومبتكرين، مسؤولين وتربويّين، من ثباتنا العميق ونبدأ ورشة عمل لغويَّة تعيد لغتنا إلى عصر نهضتها وأيام عزِّها

بيان المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم في يوم اللُّغة العربيَّة

بمناسبة يوم اللغُّة العربيَّة (غرة مارس ٢٠١٠) أصدرت المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم بيانا أكدّت فيه على أهمّية الاحتفال بهذا اليوم الذي سيصبح احتفالا سنويا لإبراز مكانة اللُّغة العربيَّة والعمل على تطويرها، كما تضمن البيان مجهود المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم في الارتقاء باللُّغة العربيَّة واعلاء شأنها من خلال انجازاتها العديدة في هذا المجال. وهذا هو النص الكامل للبيان:

بيان المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم في يوم اللُّغة العربيَّة

إن تحديد غرة مارس من قبل المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم يومًا للاحتفال باللُّغة العربيَّة مثَّل تعبيرًا عمّا تكتسبه هذه اللُّغة من أهمية في ضمير الأمّة العربيَّة ووجدانها: فهي لغة القرآن الكريم، وتراث الأمّة وذاكرتها، وهي لغة الحضارة العربيَّة الإسلامية التي من خلالها أبدع آلاف العلماء والأدباء الذين قدّموا أعمالاً رائدة أسهمت في صنع الحضارة الإنسانية.

– إن الاحتفاء اليوم بلغة الضاد والإعلاء من شأنها لدليل على الوعي بالتحديات الكبرى التي تحيط بها في عصر أصبحت فيه العولمة الثقافية ظاهرة مهدِّدة للهويات والخصوصيات وللتنوّع الثقافي واللُّغوي، وهو كذلك إدراك لضرورة الحفاظ على اللُّغة العربيَّة والنهوض بها.

إن اللُّغة العربيَّة بالرغم من ترتيبها السادس عالميًّا من حيث عدد المتكلمين بها، تواجه العديد من التحديات في مقدّمتها تراجعها في مواكبة المستجدات العلمية والتقنية التي جاءت بلغات أجنبية أصبحت مهيمنة في مجال الإعلام والمعلومات الذي يقوم اليوم بدور فعّال في صياغة مجتمع المعرفة.

– إن لغتنا العربيَّة تنتظر منا بذل مجهود أكبر من أجل تطويرها والتوجه بها نحو مجتمع المعرفة، وذلك بتنشيط حركة التعريب والترجمة وتحسين مستوى تدريسها، وتدريس آدابها في جميع مراحل التعليم والعمل على استخدامها بشكل مكثف في مجالات الاتصالات الحديثة.

– ولم تكن هذه التحديات لتخفى على قادة الوطن العربي ونخبه الحيّة، بل كان الاهتمام بها على أعلى المستويات، ولذلك وافقت القمّة العربيَّة بدمشق (مارس ٢٠٠٨) على "مشروع النهوض باللُّغة العربيَّة للتوجه نحو مجتمع المعرفة" واتخذت قرارًا بشأنه، انطلاقًا من "دور اللُّغة العربيَّة في الحفاظ على الهوية العربيَّة"، وقد أنيط تنفيذ هذه الخطة بعهدة المنظمة.

– لقد دأبت المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم منذ إنشائها وحتى اليوم على إعطاء اللُّغة العربيَّة المكانة التي تستحق، وأنجزت عديد الإصدارات والمعاجم في توفير المصطلح وتوحيده، وأسهمت في حركة تعريب التعليم العالي من خلال مراكزها المتخصصة، وأولت تدريس اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها مزيدَ العناية والاهتمام، وشرعت منذ قمّة دمشق في وضع البرامج والخطط والمشروعات لتنفيذ مشروع النهوض باللُّغة العربيَّة سواء على مستوى وضع السياسات اللغُّويّة أو على مستوى تطوير المناهج وطرائق التدريس والارتقاء بكفاءة أعضاء هيئات التدريس وإصدار الكتب المرجعية والأدلة والدراسات والبحوث المتعلّقة بتطوير تدريس اللُّغة العربيَّة.

ويجدر بنا في هذا اليوم الإهابة مجددا بالمؤسسات والهيئات لمزيد الجهد من أجل الارتقاء بمنزلة اللُّغة العربيَّة ملتمسين من الجميع الاحتفال بهذه المناسبة لتبقى لغة الضاد في وجدان الأجيال الحالية والقادمة.

تعريف المنظمة. غاياتها وأهدافها

تقديم المنظمة

المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) هي وكالة متخصِّصة، مقرُّها تونس، تعمل في نطاق جامعة الدول العربيَّة وتعنى أساسًا بتطوير الأنشطة المتعلقة بمجالات التربية والثقافة والعلوم على مستوى الوطن العربي وتنسيقها.

وقد أنشئت المنظمة بموجب المادة الثالثة من ميثاق الوحدة الثقافية العربيَّة وتمَّ الإعلان رسميًّا عن قيامها في القاهرة يوم ٢٥ يوليو ١٩٧٠.

غايات المنظمة وأهدافها

الغاية الأولى من إنشاء المنظمة، كما وردت في المادة الأولى من دستورها، هي " تمتين للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربي من طريق التربية والثقافة والعلوم، ورفع المستوى الثقافي في هذا الوطن حتى يقوم بواجبه في متابعة الحضارة العالمية والمشاركة الإيجابية فيها".

وفي إطار هذا الهدف العام، تنهض المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم بجملة من المهام، أبرزها:

- العمل على رفع مستوى الموارد البشرية في البلاد العربيَّة.
- النهوض بأسباب التطوير التربوي والثقافي والعلمي والبيئي والاتصالي فيها.
- تنمية اللُّغة العربيَّة والثقافة العربية الإسلامية داخل الوطن العربي وخارجه.
- مدّ جسور الحوار والتعاون بين الثقافة العربيَّة والثقافات الأخرى في العالم

توزيع جوائز مسابقات اللُّغة العربيَّة على تلامذة المدارس

احتفل معهد الآداب الشرقية في جامعة القديس يوسف في بيروت (اليسوعية) بيوم اللُّغة العربيَّة بمسابقات أُجريت بهذه اللُّغة نظمها المعهد بين تلامذة المدارس.

وفاز بالجائزة الأولى في المسابقة الأولى التي شملت تلامذة في الصف السادس، هادي عساف عن "الليسيه العلمانية الفرنسية" في فردان، وبالجائزة الثانية ايليسا ايليا عن "الأب جاك"، وبالجائزة الثالثة سارة عبيد عن "الليسيه ناسيونال"، وبالتنويه جوزف مسلم عن "الحكمة برازيليا".

وفي المسابقة الثانية، التي شملت تلامذة في الصف السابع الأساسي، فاز بالجائزة الاولى ملاك رباح عن "الأرثوذكسية" في الحمراء، وبالجائزة الثانية مروة الشيخ ابراهيم عن "روضة الفيحاء" في طرابلس، وبالجائزة الثالثة لارا ميري عن كرمل القديس يوسف في المشرف.

وفي مسابقة الصف الثامن الأساسي، فاز بالجائزة الأولى صادق أمهز عن "الحكمة" في كليمنصو، وبالجائزة الثانية دينا الحجار عن "الإيمان" في برجا وبالجائزة الثالثة نور جوني عن "الليسيه باتريوت".

وتوزعت الجوائز في مسابقة الصف الثالث الثانوي على جوانا شاتيلا عن "الكولدج بروتستانت" في الأولى، ميرا موسى عن "الوطنية الأرثوذكسية" في عكار في الثانية، ولينا عيد عن "الراهبات الباسيليات الشويريات" في زحلة في الثالثة

من ملامح الشَّيخ ابراهيم المنذر

ابراهيم المنذر شاعرًا (١٨٧٥-١٩٥٠)

بقلم د. منيف موسى
أستاذ جامعي سابقاً
رُفع إلى رتبة بروفيسور

• بعض سيرته

هو أبو صلاح، ابراهيم ميخائيل المنذر، من أسرة بني المعلوف المتحدرة من القبيلة الغسانيّة العربيّة المعروفة. وكان لأُسرته مكانة زمن الأمراء المعنيّين.

علاّمة لغويّ، وشاعر خطيب، وسياسيّ مناضل، ونائب في البرلمان اللبنانيّ غير مرّة.

وُلد في "المحيدثة" (قضاء المتن الشمالي) السّنة ١٨٧٥، تعلّم في مدرسة قريته ثُمّ في مدرسة قرنة شهوان، عمل معظم حياته في التربية والتعليم. أسّس في العام ١٩١٠ مدرسة "البستان" الشهيرة. وكانت مدرسة داخليّة – خارجيّة. تَلْمذَ له عدد كبير من أعلام لبنان في الشّعر والأدب أمثال: أديب مظهر، ونعمان نصر، وماري ينّي عطالله، وسلمى صائغ، وإيليا أبي ماضي، والمطران روفائيل نمر رئيس أساقفة حلب للروم الأرثوذكس (سابقًا).

عمل في الصحافة والمحاماة والقضاء والسّياسة. ناضل ضدّ الدولة العثمانية وسلطات المتصرفيّة والانتداب الفرنسيّ. وكانت له مواقف وطنيّة سياسيّة واجتماعيّة وأدبيّة، من أهمها: المطالبة بإلغاء الطائفيّة، وتحرير المرأة، والدفاع عن الدستور، والتجنيد الإجباري، ومناصرة الآداب واللُّغة العربيَّة، والعلوم، والفنون الجميلة.

كان عضوًا في مجمع اللُّغة العربيَّة في دمشق، وفي المجمع العلميّ اللبنانيّ. وعيّن عضوًا في المجلس الأعلى للتربية والتعليم في لبنان وسوريّة. رأس لسنين عديدة لجان الامتحانات الرسميّة في وزارة المعارف اللبنانيّة (التربية والتعليم العالي اليوم)، لطلاّب الآداب والفلسفة.

عُرف الشَّيخ ابراهيم المنذر بطلاقة لسانه خطابة وببلاغة البيان وإشراقة اللّغة كاتبًا وشاعرًا. وهو اللُّغويّ المتمكِّن من اللُّغة في أسرارها وشواردها. وهو الذي وضع كتابه: "كتاب المنذر، في عثرات الأقلام ومفردات اللُّغة العربيَّة".

كذلك عُرف بميله إلى السهولة وسلامة الذوق. وقد دعا إلى تيسير اللُّغة وتبسيطها في حدود مراعاة الأصول. وفي هذا قال فيه أمين نخله[١]: "كان الشَّيخ ابراهيم المنذر، إذا تلقّف كُرةَ البحث في العربيّة، بَيْنَ فرائدَ وَجُمل، بحرًا لا ساحل! فهو قد أحاط بشاذٍّ وَمَقِيس، وَوقف على غرائبَ ونوادر، وغاص على دقائق واستقصى أطرافًا، وَجَمعَ أشتاتًا ما شاء اللّه له". وكانت له ذاكرة حافظة وبداهة حاضرة. فإذا عرضت له مسألة–مثلاً– من مسائل اللّغة، كان الشاهد اللُّغويّ حاضرًا لساعته فكأنّ الشَّيخ المنذر كان يفرغ القضايا الأدبيَّة واللُّغويّة من جعبته المشحونة بالأصيل والصحيح والغريب والشاذّ. وقل هذا في مختلف ضروب اللُّغة والآداب وأنواعهما وأغراضهما وفنونهما. وهذه المزايا تنسحب على وقفاته في الخطابة وعلى المنبر، وفي المجالس والمنتديات وفيه يصحّ المثل العربيّ: "إنّه يقود حرونَ النفوس" حتى نعلم أنّ اتساع القول في الفصاحة طبعٌ في الشَّيخ المنذر. وقد قيل فيه: "سبَّع" المنذر "الكارات"[٢] فربّى وعلّم ومارس النيابة والسياسة وكان يتذوّق الموسيقى ويميل إلى الفن. فرقّى السياسة وجعلها في مستوى الأدب والفنّ... [٣] وهو على تعدّد مواهبه وإبداعاته وميوله كان أستاذ الأساقفة والنواب والحكّام والوزراء. وكان همّه تهذيب الناشئة اللبنانيّة ومدّها بالعلم الواسع والأدب العالي والأخلاق الرفيعة. وهو إلى ذلك كان ذا حسّ نبيل وذكاء متوقّد ونكتة خفيفة الروح... وعندما أُقيم للمنذر مهرجان تكريم في العام ١٩٤٨، خاطبه الأخطل الصغير بقصيدة منها:

"رفعوا على شَرَف لِواكْ وَرَعَتْ عيونهُمُ سَماكْ
أَحبيبَ هذا النشءِ تسقيه على ظمإٍ دماكْ
رَوَّيتَهُ أدبَ الكلامِ يذوبُ فيه أصْغَراكْ"...[٤]

وعندما توفّي رثاه رئيف خوري بقصيدة، منها:

"ثَلاثَةٌ تبكيكَ: أمُّ اللُّغات وأرزُ لبنانَ وعُلْيا الصِّفات".. [٥]

وقد توفّي المنذر عن خمسة وسبعين عامًا، بتاريخ ٢٧ آب ١٩٥٠ في مستشفى القدّيس جوارجيوس في بيروت إثر عملية جراحيّة. ثم في ما بعد أقيمت له حفلة تأبينيّة تكريمًا له. وفي العشرين من شهر آذار من العام ١٩٧٢ رُفعت صورته في قاعة دار الكتب الوطنيّة إلى جنب أعلام لبنانيين مبدعين راحلين.

ترك المنذر تراثًا أدبيًّا ولغويًّا فذًّا في مختلف أنواع الأدب واللُّغة والمسرح والقصة والرواية والتاريخ والسياسة، طُبِعَ بعضه، وبعضه الآخر في طريقه إلى النشر.

وفي العام ٢٠٠٩، وبمناسبة إعلان بيروت عاصمة عالَميّة للكتاب أُقيم للمنذر احتفال في تكريم ذكراه، في قصر الأونيسكو في بيروت تكلّم فيه كبار شعراء لبنان وأدبائه أمثال: الدكتور منيف موسى والدكتور أسعد السكاف والأستاذ جورج شكّور والأستاذ أمين زيدان والأستاذ جوزف مفرّج والقاضي الدكتور غالب غانم.

ونذكر هنا أنّ الشَّيخ ابراهيم المنذر يحمل وسام المعارف المذهَّب.

ذي هيَ بعض الملامح السّريعات من سيرة المنذر وحياته وأعماله. وهو وتراثه من الواجب دراستهما دراسات أكاديمية رصينة.

■ في بعض تراثه:

العلاّمة الشَّيخ ابراهيم المنذر شخصيّة متعدّدة الجوانب اللغويّة والأدبيّة والسياسيّة والتربويّة والاجتماعيّة وتراثه غنيّ ثرّ. ودراستنا هنا تنصبّ على تبيان ملامح أدبيّة شعريّة مما بين أيدينا من شِعر هذا العَلَم اللبنانيّ العربيّ العلمانيّ الديموقراطيّ الحرّ.

تراث المنذر الشِّعريّ قليل بالنسبة إلى ما تركه من أعمالٍ أدبيّة وسياسيّة ولكنّ هذا القليل عبقريٌّ وفذّ وبليغ وذو شعريّة، وشاعريّة لافتتين.

فالشَّيخ المنذر من أعلام الشّعر اللبنانيّ العربيّ النهضويّ. بل من الشعراء المخضرمين الذين وصلت، معهم، القصيدة العربيّة التقليديّة إلى مرتبة رفيعة من البناء الشعريّ والموضوع والمبنى والمعنى حتّى قال فيه أمين نخله: "أمّا الشّعر فإنّ المنذر لم يجعله مرمى آماله ولا تمنّى أنْ يقول فيه الناس: "مَنْ ذا قالها"؟... وهو لو انصرف إلى الشِّعْر، وأعطى له من نفسه ما أعطى اللُّغة والخطابة، لأدرك فيه أمدًا بعيدًا". [٦]

وإذا طالعنا بإنعام شِعْر المنذر مستقرئين بنيانه ولغته وقاموسه، لوجدنا أنّه شعر علماء، فهو ذو أسلوب رصين، وألفاظ بيّنة وانسجام مطّرد. أمّا لغته فلا تؤتى من جهة. وأمّا معانيه فهي قريبة سهلة المتناول لا يجد القارئ عنتًا في فهمها وإدراكها. ولكنّ النَفَس الشّعري نَفَسُ عالِم. فللّه كيف وفّق المنذر بين نزعته اللُّغويّة وصرامتها ونَفَسه الشعريّ الوطنيّ الإنسانيّ الأخلاقيّ. ولنا في قولةٍ لأمين نخله في هذا الرَّأي ما يدعّم النّظر إلى شعر المنذر. قال الأمين: "ولا بُدّ لِمَنْ يقف على تلك الطِّوال والقِطَع (يعني قصائد المنذر ومقطعاته الشِّعريّة) من أنْ يجد فيها ريح المنبر! نُظِمَتْ لتُنشدَ وَسْطَ الجمهور. وإنَّ مَنْ لم يَشْهد صاحبها، وهو في ذؤابة المنبر يصول ويجول، ويتدفّق تدفّق النّهر الشّديد الجَرْيَة، لم يَرَ كيف يرتدي الشِّعر في الإلقاء من حُلَل الوشي ما لم يخلعه عليه الإيحاء"... [٧]

ويحضرني هنا، ما سمعته من تساؤلات: مَنْ هو الشَّيخ ابراهيم المنذر؟ ونحن نحضّر للاحتفال بتكريم ذكراه هذا العام. (كان الاحتفال يوم الخميس ٢٠٠٩/١٠/١٥) متى قلنا لهم، هو صاحب قصيدة "قلب الأمّ" التي مطلعها:

"أغرى أمْرؤٌ يومًا غُلامًا جاهلاً بنقوده حتّى ينالَ بهِ الوَطَرْ..." [٨]

تسمعهم يستظهرون القصيدة بدهشة عارمة، وعندها يعرفون مَنْ هو المنذر. وتلك بعض مأساة شعرائنا وأدبائنا... و... (ومن هنا ضرورة إعادة النّظر في بعض مناهجنا التربوية والفنية والإبداعية. وضرورة تعليم تراثنا كلّه وتقديمه إلى الناس عبر وسائل الإعلام).

والمنذر شاعر كبير مثلما هو عالم كبير وبعض العلماء شعراء وبعض الشعراء علماء. وما ضَيْرَ. فهذا غِنًى وطنيّ وقوميّ وإنسانيّ.

ولو جئنا نتدبّر شِعر المنذر لوجدناه يندرج في الأبواب الآتية: الوطنيات، والثّقافة، والتّربية والحكمة، والمرأة، والموسيقى، والطّبيعة، والخلود، والظّلم، والظلام، والإنسانيات.

وفي سياق هذه الأبواب تنحدر إلينا من أجوائها العامّة أغراض وفنون وأنواع واتجاهات شِعْريّة، وإذا فَصَّلْنا هذه الأمور لارتسم أمامنا ما يأتي من بيان توثيقي:

١ـ شِعْر المنذر الاجتماعيّ.

٢ـ شِعْر المنذر السياسيّ.

٣ـ شِعْر المنذر القوميّ.

وإذا جئنا ندرس شِعْر المنذر من زاوية الفنون الشِعريّة، لارتسم أمامنا ما يأتي:

١ـ القصة في شعر المنذر.

٢ـ الرّثاء في شعر المنذر.

٣ـ الغزل في شعر المنذر.
٤ـ الحكمة في شعر المنذر.

وهذي علامات كبرى في شِعْر هذا الشاعر. لأنّنا لو جئنا أيضًا نشرح كلّ فن من هذي الفنون أو الأغراض أو الأنواع أو الاتجاهات لاستخرجنا منها ما ليس له صلة فيها. فبالشعر تتداخل الأمور وتتشابك، على تعدّد الأفكار ومدى النَّفْس والنَّفَس الشعريَّين. فبالغزل قد نجد حكمة، وبالرثاء قد نجد وطنيّة، وبالوطنيّة قد نجد قصة، وبالقصة قد نجد جَمَاع الفنون والأغراض والأنواع. للّه ما أغنى الشِّعرَ وما أغنى النَّفْسَ البشريّة وما أعقدها!.

ولن أقدّم هنا دراسةً في شِعْر المنذر، وحسبيَ أنّي أعرّفُ به وبتراثه الشّعريّ. لذلك سأقدم نُبَذًا صغيرة أو أبياتًا أو مقطعاتٍ من شِعْره تكون لُمَعًا مختارة أو لمحاتٍ مضيئة على شِعْر شاعرنا.

فإذا كانت قصيدة "قلب الأمّ" هي أشهر قصائد المنذر، ففي لبنان ومحبته والولاء له قال المنذر:

"يُحيّيكَ، يا لبنانُ، مَن كانَ نائبَا ... عن الشَّعبِ، واجتازَ الحياةَ مُطالِبَا
يُحيّيكَ، يا لبنانُ، مَنْ هو حاضِرٌ ... ومَن باتَ في أقصى المَهاجرِ غائِبَا
يُحيّيكَ مَنْ والاكَ طِفْلاً، ويافِعًا ... وكَهْلاً وشيْخًا عارَكَ الدّهرَ، غالِبَا
.....
"يُحيّيكَ مَنْ يُرْدِي عِداكَ ويبتَغِي ... عُلاكَ، ولا يَخْشى الأذى والعَواقِبَا."

(من قصيدة تحيّة إلى لبنان. ص ٢٣)[٩]

– وقال في الحفاظ على اللُّغة العربيَّة:

"لُغَتي فاقتِ اللُّغاتِ جميعًا ... واستقلَّتْ بِقَبْضَةِ الصَّوْلَجانِ"
.....
"وهي مهما تجافتِ النَّاسُ عنها ... لُغَةُ السِّحرِ والنُّهى والمَعاني"...

(صونوا أرضكم. ص ٦٥)

– وفي إلَهَة الشِّعر، قال:

"الشِّعْرُ نورُ الهُدى والحُبِّ والخُلُقِ السَّامي، وقَطْرُ النَّدى المسْكُوبُ من فيكِ"...

(إلهة الشِّعر. ص ٧٣)

– وفي القَلَم:

"قَلَمٌ به سِرُّ الفصاحَةِ يَنْجَلي ... وَهُدَى البلاغَةِ خَطَّهُ قَوْلاً دُرَرْ
نُجْحُ البِلادِ يَلوحُ بينَ سُطُورِهِ ... ويقومُ بالأَمرِ العظيمِ إذا اسْتَعَرْ"

(القَلَم. ص ٧٨)

– وفي سبيل التّربيَة الوطنيّة، قال:

"ما كانَ الاستقلالُ، يومًا، بالأُلى ... يَتَفاخَرونَ وَيَنْشُدونَ عُلاهُ
بَلْ بالّذي عَمَرَ الدِّيارَ فَصارَ كُلُّ مُواطنٍ يَعْتَزُّ في دُنياه
مِنْ عَالِمٍ أو صانِعٍ أو عامِلٍ ... أو زارعٍ في الحقلِ طابَ جَنَاهُ
أو مُحْسِنٍ، يُسْراهُ لا تَدْري بما ... فَعَلَتْ بطيَّاتِ الدُّجَى يُمناهُ
هُؤلاءِ أعمِدَةُ البِناءِ، وقادَةُ الجَبَلِ الأشَمِّ الرَّافعونَ لِواهُ".

(أعمدة البناء. ص ٨٥)

– ومن أقواله الحكميّة:

"أنـا والأوطـانُ شـخصٌ واحـدُ ... لـيس لي عـن مـوطـنـي الـغـالي غِنى
أنـا مِـنـهُ، وهـو مِـنّـي السَّـاعـدُ ... يَـدْفَـعُ الجُلَّى، ويُـقْـصي المِحَنا..."

(مَن أنا. ص ١١٠)

– وقال:

"خَيْرُ ما يَترُكُ الفتى حُسْنُ ذِكْرٍ ... يـتـعـالى مـا بينَ مـاضٍ وآتِ
ولَـهُ الأجْـرُ والـكـرامـةُ في الـدَّارَيْـنِ ... دارِ الشَّـقـا ودارِ الـهُـدَاةِ".

(حكمة اللّه. ص ١٢٣)

– وفي المرأة، له:

"هـيَ بِـنْـتٌ كـنـاصِـعِ الـثَّـلـجِ ذِكْـراهـا وفي الـصَّـدْرِ نَـفْـحَـةُ الأزهـارِ
وهـيَ أُختٌ بـعـطـفِـهـا ونَـداهـا ... تَجعـلُ الـدّارَ بـالْـبَـهَـا خيرَ دارِ
وهـيَ زوجٌ بُـحـبِّـهـا ورِضـاهـا ... تَـبْـعَـثُ الـنُّـوْرَ مِـن خِـلالِ الـنَّـارِ
وهـيَ أمٌّ، حُـنُـوُّهـا لا يُـضَـاهَـى ... مـا عـلـيـهـا في الحُبِّ مِـنْ إيـثـارِ
هـذِهِ المرأةُ الـتـي يَـرْتَـجـيـهـا المَرْءُ مِـنَّـا في سـائـرِ الأدوارِ".

(المرأة. ص ١٣٧)

– وقال:

"إنَّ المَحَـبَّـةَ فـيكِ خـالِـدَةٌ ... وَسِـوى حَـنـانِ الأمِّ مـا خَـلَـدا".

(المحبّة الخالدة. ص ١٥٥)

وله في الموسيقى:

"هـذا هـو الـفـنُّ الَّـذي ... مـلأَ الـمسـامِـعَ والـقُـلُـوبَـا
كَـمْ شَـدَّ أَزْرَ مُـجـاهِـدٍ ... حُـرٍّ، فـخـاضَ بـه الحُروبَـا
وأَكَـنَّ قَـسْـوةَ حـاكِـمٍ ... فَـعَـفَـا، وقـد غـفَـرَ الـذُّنـوبَـا".

(الموسيقى. ص ١٥٩)

وقال في رثائه سليمان البستاني بلسانه:

"وصُونوا لِسانَ العُرْبِ من كُلِّ عُجْمةٍ ... تَصُونوا بلادَ الشَّرقِ من صَدْمَةِ الغَرْبِ
وإنْ أُغمِضَتْ عيناي في الغَرْبِ، فادفُنوا ... رُفاتي في لبنانَ في تُربِهِ الرَّطْبِ"...

(سَهمٌ في قلبي. ص ١٧٥)

وفي قصيدته دعاء، يقول:

"يـقـولـونَ لا يـجـلـو الـدُّجـى مُـدْلَـهِـمَّـةً ... بـلُـبـنـانَ إلاَّ فَـرْقَـدٌ يَـتَـوقَّـدُ
فـهـاتِ لـنـا مـن نـورِ وَحْـيِـكَ حِـكْـمَـةً ... تُـزيـلُ أذى الـخَـطْـبِ المُـلِـمِّ وتُـبْـعِـدُ
وَرُدَّ عـنِ الأوطـانِ كُـلَّ مُـخـاتِـلٍ ... يُـقـيـمُ دُعـاةَ الـسُّـوْءِ فـيـهـا وَيُـقْـعِـدُ
وَأَبْـعِـدْ لِسـانَ الشَّـرِّ إذْ كـانَ واشِـيًـا ... وحـطِّـمْ يـدَ الـزُّلَـفـى الـتـي تَـتَـوَدَّدُ
وإلاَّ، فـإنَّ الـيـأسَ والـضِّـيْـقَ والشَّـقـا ... ضُـيُـوفٌ عـلـى لُـبـنـانَ لا تَـتَـبـدَّدُ"

(دعاء. ص ٢٣٢)

هذه بعض ملامح من شخصيّة العلاّمة الشَّيخ ابراهيم المنذر اللُّغويُّ والخطيب والشاعر والأديب والسِّياسيّ والقاضي والنائب و... لقد كان من روّاد التجديد في الأدب على أصول راقية ومن رواد السِّياسة على وطنية صافية صادقة ورّواد التربية على علم ودراية وحكمة. ولعلّ أصدق ما يصفه قول أحد الأدباء: "إنّه كانَ أوفى مَنْ صادق، وأرحم مَنْ خاصم، يترفّع عن الشَّتْمِ فيما يكتب ويقول، كان قلبه أبيض كثلج صنيّن، وكان لسانه أعفّ من أَلْسِنة القدّيسين. كان متواضعًا إلى آخر حدود التواضع، وكان تواضعه كِبْرًا لا ضِعَةً ولا تذلُّلاً ولا تزلُّفًا..."[١٠]

فيا شيخُ ابراهيم:

"إنْ عَدَّ لبنانُ ذوي فضلِهِ عَدَّكَ في أَعْلامِهِ الخافقات"[١١]

الحواشي (ومعها المصادر والمراجع).

١ـ أمين نخلة مقدمة "شعر ابراهيم المنذر" ١٩٧٢ المطبعة البولسية، حريصا.

٢ـ الكار: لفظة فارسية، ومعناها عند العامة الصناعة والحرفة.

٣ـ راجع: ربيعة أبي فاضل: "مدخل إلى أدبنا المعاصر"، ط١، دار الجيل، بيروت ١٩٨٥، ص ٣٠.

٤ـ "شِعْر الأخطل الصغير"، ط ٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ص ١٨٧.

٥ـ نقلها ربيعة أبي فاضل: "مدخل إلى أدبنا المعاصر" ص ٢٧، راجع سيرة المنذر في كتاب: "شعر المنذر" ص ١٩.

٦ـ مقدمة "شعر ابراهيم المنذر" ص ١٠.

٧ـ م.ن. ص ١٠–١١.

٨ـ "شعر ابراهيم المنذر" ص ٣١.

٩ـ الأبيات المنقولة فيما بعد مأخوذة من كتاب: "شِعْر للشَّيخ ابراهيم المنذر".

الطبعة الجديدة بمناسبة سنة بيروت عاصمة عالمّية للكتاب. تحقيق جورج شكور ط٢، ٢٠٠٩، وسنلحق الأبيات بعنوان القصيدة والصفحة.

١٠ـ نقلها سماح طليع في كتابه: "الشَّيخ ابراهيم المنذر، شاعر الجيل الجديد"، ط٢، دار المجاني، بيروت، ١٩٦٢ ص ٤٣.

١١ـ البيت لرئيف خوري، راجع سيرة المنذر، في كتابه: "شعر ابراهيم المنذر"، ص ١٩.

المجْمَع العلميّ اللبنانيّ *

تأسَّس في بيروت في شباط سنة ١٩٢٨ واستمرّ حتى أواخر سنة ١٩٣٠. أعضاؤه كانوا:

- عبداللَّه البستاني
- أمين تقي الدين
- محمد الحسيني
- بولس الخولي
- البطريرك أغناطيوس الرحماني
- عبد الرحمن سلام
- بولس عوّاد
- منير عسيران
- وديع عقل
- عيسى اسكندر المعلوف
- لويس المعلوف
- حسين مغنية
- ابراهيم المنذر

ترأسه عبداللَّه البستاني ثم وديع عقل.

*المرجع: "معجم أسماء العَلم في لبنان" للدكتور جميل جبر (٢٠٠٤)

الشَّيخ ابراهيم المنذر

أغْضِبْ مِدادَكَ*

بقلم
د. منيف موسى
شاعر وباحث وناقد

تتّسم قصائد المناسبات وخاصّةً التكريمية منها بطابع التعظيم والتبجيل لشخص المكرَّم أو المحتفى به ويغلب عليها طابع المبالغة والمديح المزيَّف. أما الشاعر الدكتور منيف موسى فقد كرّم "شيخَ المنابر" من دون أن يُداهن أو يُمالق وتميّز أسلوبه بالصّدق والجرأة والعنفوان وجاء شعره على درجة عالية من البلاغة. وقد أعطى الشّيخ ابراهيم المنذر حقّه كخطيب ماهر ونائب ثائر على الظلم والانتداب ولغويٍّ قديرٍ ومعلّمٍ متفانٍ. كما سلّط الضوء على ولاء المنذر لوطنه وحبّه له فالتصق "ابن المناذر" بلبنان صانع الكتاب، لبنان الشهادة والحب والسلام.

"أغضِب مِدادَكَ" قصيدة غنيّة بالصور البيانية والاستعارة الجميلة المبتكرة تذكّرنا بروائع الأدب الكلاسيكي الخالد. وهي تحفة فنيّة وهديّة ثمينة تفتخر "المجلّة التربوية" بنشرها على إحدى صفحاتها!

أسرة التحرير

يَـراعُـكَ السَّـمْـحُ، أمْ أبـيـاتُـكَ الحَرَدُ؟ أغْـضِـبْ مِـدادَكَ يُـشْـرقْ، تـاجُـهُ الأبَـدُ
هَـزَزْتُ شِـعْـرَكَ لألاءً لـهُ قَـمَـرٌ غُـنْـجُ الـثُّـريَّـا، وجَـمْـرُ الشّـعـرِ يَـتَّـقِـدُ
شـيْـخَ المنـابـرِ، سِـرُّ الضَّـوْءِ تَـنْـقُـشُـهُ وَشْـمًـا عـلـى التِّـبْـرِ، والـكِـلْـماتُ تَـنْـعَـقِـدُ
خُـصُـورَ غِـيْـدٍ تَـشَـهَّـتْ رَقْـصَ أُغْـنِـيَـةٍ بـالـبـالِ، تَـغْـفـو عـلـى أنْـغـامِـهـا الـخُـرُدُ[1]
إنَّـا رَفَـعْـنـا حُـصُـونَ الأرْزِ مَـمْـلَـكَـةً فَـوْقَ السِّـمَـاكَـيْـنِ[2]، والأبْـرَاجُ تَـحْـتَـشِـدُ
إنْ مَـسَّ ضَـيْـمٌ جِـبَـالي في تَـمَـنُّـعِـهـا تَـمـرَّدَ الـسَّـفْـحُ، فـاعْـلَـوْلَـتْ بـهِ الـنُّـجُـدُ.
غايا[3] الـفَـوارسُ أطْـوادًا جَـبَـابِـرةً والـعَـسْـكَـرُ المَجْـرُ قَـدْ ضَـاقَـتْ بـهِ الجُـرُدُ!
لـبـنـانُ، جُـنْـدُكَ لـلـجُـلَّـى، ومـا قُـهِـرُوا الحَرْبَ إنْـتَـهَـرُوا... الـنَّـارَ قَـدْ زَرَدُوا
لـبـنـانُ، جُـنْـدُكَ هَـمُّ الأرْزِ مَـجْـدُهُـمُ يـا شَـعْـبَ لـبـنـانَ، خَـلِّـدْ مَـجْـدَ مَـنْ مَـجَـدُوا
يـا جَـيْـشَ لُـبـنـانَ، لا إلاَّكَ وَحْـدَتُـنـا لَـكَ السِّـلاحُ، وأنْـتَ الآمـرُ الـوَحَـدُ!
لـبـنـانُ بَـنْـدُكَ[4] كَـفُّ الـلـهِ قـبـضَـتُـهُ جَـرِّدْ حُـسَـامَـكَ، حُـدَّ الحَدَّ، يَـنْـجَـرِدُوا.
هُـنـا خُـلِـقْـنـا نُـسُـورًا، عَـرْشُـنـا شُـهُـبٌ هُـنـا رَكَـزْنـا قِـلاعَ الـعِـزِّ، مـا الـعُـمُـدُ!
لـبـنـانُ، يـا دُرَّةَ الشَّـرْقِ الَّـتـي وَسَـمَـتْ أبْـهـى المَحـاسِـنِ صَـكًّـا، والـوَرَى شَـهِـدُوا
لَـكَـأْسُ شِـعْـرِكَ تَـسْـكـابٌ لـنـا عَـطِـرٌ أرْوَتْ كُـؤُوسَ الأُلَـى مِـنْ وِرْدِهـا وَرَدُوا؟
أُمُّ الـلُّـغـاتِ حَـفِـظْـنـاهـا جَـهَـابِـذَةً والمُنْـذِرُ الـفَـرْدُ ثَـغْـرٌ نـاطِـقٌ وَيَـدُ
صـافي الـعُـرُوبَـةِ مِـنْ غسَّـانَ مَـحْـتِـدُهُ إمَّـا سَـأَلْـتُـمْ: بِـلَـحْـنٍ يُـعْـرَفُ الـغَـرِدُ!

* أُلقيت في تكريم ذكرى الشّيخ ابراهيم المنذر في قصر الأونيسكو في ١٥ تشرين الأول ٢٠٠٩

لِلظُّلْمِ قالَ: انكَشِحْ، للأَجنبيِّ أَزِحْ ... للطّائِفيِّ اسْتَرِحْ، لبنانُنا صَمَدُ!
يا لِلْمنابرِ كَمْ أَعْليتَها خُطَبًا ... والشِّعْرُ جاءَكَ طوَّاعًا بهِ وُرُدُ
قَوَّمْتَ للعُرْبِ مِنْ أَقْلامِهِمْ شَطَطًا ... والضَّادَ صُنْتَ، فَذا لبنانُ والرَّشَدُ
مَحَوْتَ جَهَلاً، ولِلأَوْطانِ كُنْتَ هَوًى ... لِلْعِلْمِ كُنْتَ هُدًى، والإرْثُ يَطَّرِدُ[٥]
قُلْ لِلْعُرُوبَةِ مِنْ لبنانَ فَرْقَدُها ... شَهْمٌ، أبيٌّ نقيُّ الودِّ، منفَرِدُ...
صَليلُ سَيْفِكَ في الأَجْراسِ رَنَّتُه ... وَصَوْتُ شِعْرِكَ في التَّأْذينِ يصَّعِدُ.
أَيْنَ المجالِسُ، تَفْري اليومَ شِرْعَتَها ... رُدَّ الضَّغينةَ، فالأحْقادُ تَحْتَصِدُ!
أَيْنَ الأشاوسُ، يا لبنانُ، هَلْ سَقَطُوا؟ ... هُمُ الشَّهادَةُ: أنَّا الحَقُّ والخَلَدُ
تَعْنو[٦] لَدَيْهِم طَواغيتٌ، فَهُمْ مُرُدٌ ... المَوْتَ قَدْ طَعَنُوا، والنَّصْرُ مُنْعَقِدُ
نحنُ، الكِتابَ صَنَعْنا، حرفُهُ ذَهَبٌ، ... نَحْنُ السَّلامُ لنا: دِيْنٌ وَمُعْتَقَدُ
الشَّرْقُ، مَهْلاً، لنا فيهِ مُعَلَّقَةٌ ... مِنَ المفاخِرِ، فيها الحُبُّ لا الحَقَدُ
شِعْري بلبنانَ وَحْيٌ مِنْ تَبادُعِهِ ... أَيْقُونَةُ البَدْعِ في الأَقْداسِ، ما العَهَدُ[٧]
آتٍ إليكَ، معي شِعْري، مُضوَّأةٌ ... منهُ النُّجُومُ، فَلانَ الصّخْرُ والجَمَدُ
يا ابْنَ المَنابِرِ، ها لبنانُ جَنَّتُنا ... اللهُ صَلَّى، وَمَنْ في الكَوْنِ قَدْ سَجَدُوا!

الشيخ ابراهيم المنذر

١– الخُرُدُ: ج خريد وخَرود، البكر لم تُمسَّ قطّ.
٢– السِّماكَيْن: كوكبان نيّران هما: السِّماك الرامح والسِّماك الأعْزل.
٣– غايا: رفعُ القوم السيوف فوق الرؤوس كأنهم يُظلّون بها.
٤– البَند: العَلم الكبير، ودوَنَه الرَاية.
٥– يَطَّرِدُ: يتوالى، يتتابع، يتواصل.
٦– تَعْنو: تخضع.
٧– المقصود به الميثاق بين اللّه والإنسان بوساطة السيِّد المسيح (العهد الجديد) عبر سرِّ الأفخارستيَّا... وهنا أيضاً هو الولاء للوطن لبنان.

رؤيا ليتنا صدّقناها*

بقلم د. أسعد السكّاف
أستاذ جامعي-باحث وناقد وشاعر

كلمة الدكتور أسعد السكاف تذكّرنا بما عبَّر عنه مرارًا الشاعر الفرنسي الكبير فيكتور هوغو (Victor Hugo) حول دور الأدباء والشعراء في بعث نهضة الأمم. يرى هوغو أنّ الشاعر صاحب رسالة ورؤيا. هو القائد والمنارة .(Le poète mage, éclaireur et visionnaire). ألقى د. أسعد السكاف الضوء على هذه الناحية من شخصيّة المنذر الرؤيَوي–القائد. المنذر لم يكن يومًا ندّابًا أو شاكيًا أو باكيًا. المنذر أنذر فلم نسمعه فخربت البصرة! لذا بدا د. السكاف متشائمًا فعبَّر في كلمته عن خيبة أمل ومرارة كبيرتين. د. السكاف لغويٌّ بامتياز. مارس مهنة التعليم ولم يزل. وهو أيضًا مراقبٌ دقيقٌ لما يجري على الساحتين الإعلاميّة والتربوية من انتهاكات يوميّة للُّغة العربيَّة، لذا لا يمكنه إلاّ أن يكون واقعيًّا ويعترف متأسّفًا بأنّ الأوان قد فات وبأنّ الأمل بإنقاذ اللّغة الأمّ بات ضئيلاً جدًّا. ذلك أنّ أولادها تنكّروا لها وهجروها ليرتموا في أحضان غيرها. كلمة د. أسعد السكاف قاسية ولا عجب في ذلك فقول الحقيقة غالبًا ما يكون مؤلمًا وجارحًا.

أسرة التحرير

للشّيخ المُنذِر، مآثِر شتَّى، لا أُحيطُ بها علمًا، ولَو أَحَطْتُ، فلن أُحيطَ بها قولاً. إنَّما، أكتفي بالإلماح إلى واحدةٍ، مراعيًا مقتضى الحال، أجِدُها شاهدًا على فرادَةِ شيخنا وتميُّزه. عَنَيْتُ: "رؤيويّة المُنْذِرِ اللُّغَوِيَّة". وأحصر الكلام في كِتابِهِ "عَثَراتُ الأقلام"، الذي كان لي شَرَفُ تحقيقِهِ.

أمَّا لماذا اخترتها من بين أخَواتٍ لها كثيرات، فلأنَّها تُهَدْهِدُ جُرْحًا مقيمًا في الصَّدرِ يلازمني مُنْذُ شبابي. أمَّا كيف؟ ولماذا؟ فإليكم الخبر.

كان لنا نحن جيلَ الخيبة، عتبٌ على شعراءِ حقبتنا، وكلّ مبدعٍ شاعرٌ، ما لبثَ هذا العَتَبُ أن تَحوَّل مأخَذًا فاتّهامًا، يوم تخلَّوا، في معظمهم، عن مواقعهم؛ فمشَوا وراءنا، وكنَّا نريدهم، كما تريدهم الحياة، أن يحتلّوا مواقعهم فيمشوا أمامنا. تخلّوا، وأكرّر، في معظمهم، عمّا خصَّتهم به الحياة التي حبتهم أعينًا نورانيّة يرون بها ما لم تكن تراه أعيُننا ويستشرفون برُؤاهم ما عجزت أبصارُنا عن أن تراه. فلم يفعلوا!

وبكلمةٍ لم يكن شعراءُ حقبتنا رؤيويّون بل كانوا إلى النَدّابين أقرب! تركونا سادرين في سيرنا نحو الهاوية، وعندما ابتلعتنا، أتَوا إلينا ونحن في حضيضِ الفاجعةِ يشاطروننا الأسى! وانبرى منهم كبيرٌ ليقول مشخِّصًا وناعبًا:

"سيوفنا أطولُ من قاماتنا"

فَصَفَّقنا له من ألم، ورقصنا له من جراحٍ!

تشخيصٌ دقيق واللّهِ! ولكن ليته قال لنا ذلك قبل خراب البصرة! ليته أيقظنا من سكرة خُطبِ قادتنا وصِحافيينا، وقال لنا سيوفكم أطول من قاماتكم، فاحذروا أن يبتلعكم التّنين! ليتَهُ فَعلَ ذلك، لكنَّا، إمّا عملقنا قاماتِنا، وإمّا قزّمنا سيوفَنا خناجرَ! أمّا وقد تخلّفَ وجاء يندُب، فلا كانَ الشِّعْرُ ولا كانت الدنيا!

شيخنا ما كان ندَّابًا، وما تخلّى عن موقع الشّاعر، إنّما مشى أمامنا، ولم يخشَ أن تجرّحَ قدميهِ أشواكُ الرِّيادة أو وعورَةُ الطريق.

وخَشْيَة الإطالة أختار موقفين رؤيويّين من كتاب المنذر لأثبت أنَّ الحياةَ لم تُضَنَّ علينا، ولن تضنَّ، ما دام لبنان في خير عافيةٍ وما دامت عاصمتُهُ بيروتُ عاصمةً للكتابِ والكتّابِ والشعراءِ.

الأوّلُ بادٍ في قول الشّيخ: **"هذه لغتنا يا قوم، إذا أهملناها فقدْناها، وإذا فقدناها فإننا فاقدون معها مكانتنا ووطنيَّتنا بل وجودنا".**

"وإنّي لأوجس خِيفةً إذ أَراها تختلف منذ اليوم باختلاف الأقاليم وباختلاط العُجْمة فيها، فتمسي غريبة عنَّا، ونمسي عنها غرباءَ وعن بلادنا. فلا يبقى لنا لغة ولا جنسيّة ولا قوميّة ولا وطن".

أمّا الثاني، ففي إعلانه إخفاق المجامع العلميّة واللّغويّة ما دامت تعمل وِحْدانا!

كان شيخنا عضوًا في المجمع العلميّ العربيّ في دمشق منذ ١٩٢٦.

وعضوًا مؤسّسًا في المجمع العلميّ العربيّ في بيروت ١٩٢٨.

* أُلقيت في تكريم ذكرى الشّيخ ابراهيم المنذر في قصر الأونيسكو في ١٥ تشرين الأول ٢٠٠٩

ولم يَحْجُبْ أَلَقُ المَنْصِبَين عن بصيرته حقيقة استشرفها فَجَهَر بها من دون محاباة أو وجَل؛ عندما أعلن فَشَلَ المجامع اللُّغويّة وعجزها، ودعا إلى توحيدها في مَجْمَعٍ علميّ واحدٍ يكون مسؤولاً عن اللُّغةِ في حاضرها، وعاملاً على الحفاظ عليها في مستقبلها... دعا إلى هذا ولم ينتظر، إنّما واصل العمل مع أقرانه في المجمعين وظلّت رؤياه تغاويه في توحيد المجامع في مجمعٍ واحدٍ.

وبعد

كي أُخفِّف من قسوة هذا الحكم، أعوِّل على أمرين:

الأوّل: استثني به شعراءَ يومِنا، لا محاباةً ولا زُلفى، بل لأنهم اكتوَوا بالنار التي بها اكتوينا، فهم، وبينَنا مِنْهمُ أعلامٌ والحمد للّه، يحاولون أن ينهضوا بما أخفق فيه سابقوهم.

أمّا الثاني: فهو المسارعة إلى القول بأنه لا يكفي أن يكون في الأمّة شعراءُ رؤيويّونَ لتكونَ في مَنْجًى من المخاطر، إنّما لا بُدَّ من قادةٍ رؤيويّين يصدّقون الرؤيا، بل أقول أكثر لا بدّ من شَعْبٍ رؤيوي ينهض ملبّيًا. والتاريخ حافل بذِكْرِ العديد من القادة الرؤيويين الذين لاقوا التنكيل والتجريح من شعوبهم العاجزة عن الرؤيا.

أشير وبإيجاز إلى ثلاث:

الأولى: استلُّها من تاريخنا القديم المضمّخ بعَبق الأسطورة. حكاية زرقاء اليمامة وتنكّر قومها لرؤياها، فهلكت وهلكوا.

الثانية: استلُّها من تاريخنا المعاصر من الحرب المشؤومة وهي رواية "طواحين بيروت" للأديب اللبناني الرؤيوي يوسف عوّاد رحمه اللّه. آلمه أن يرانا سائرين ببيروت وبلبنانَ إلى الخراب والدمار ونحن غافلون، فصاحَ بنا من حُرقةٍ، احذروا، فبيروتنا بل لبناننا آيل إلى الدمار. ولكننا لم نصدّق! ولَم نرعوِ، وذهبَ رحمه اللّه ضحيّة التنين الذي رآه آتيًا لابتلاع بيروت.

أمّا الثالثة، فمن تاريخ الحرب العالميّة الثانية، اقتبسها من دائرة المعارف الأميركية ملخّصها:

"بل متشل" كولونيل في البحريَّة الأميركية، يرفع تقريرًا للقيادة العليا يذيّله بملحوظة تقول: "على القيادة الاهتمام بالسلاح الجوي من الآن فصاعدًا لان المستقبل هو للقوّات الجويّة وليس للبحريّة". يُهْمَلُ التقرير.

وفي تقريرٍ ثانٍ يُلِحُّ ويُصرّ، فيضيق صدر القيادة ذرعًا، فتستدعيه تجرّده من رتبه، تحيله إلى التقاعد المبكّر. وكان ذلك عام ١٩٢٦.

عام ١٩٤١. تقع كارثة بيرل هاربر. يُدَمَّر الأسطول الأميركي بغارة جويَّة يابانيَّة واحدة. وبعد أن صَحَتِ القيادة من صَدْمتها، تستدعي "بل متشل" وللأسف والسخرية، يحضر ابنُه ويتسلَّم الأوسمة التي كان جرّد منها أبوه، ويذهب ليضعها على شاهدة الضريح!

(*Encyl. Americana*,Vol. 12, p.177)

(Vol. 21, p.450)

مدرسة "البستان" التي أنشأها المنذر عام ١٩١٠. بريشة الفنّان التشكيلي جمال معلوف.

فليتنا سمعناك يا شيخ ابراهيم، وليتنا صدّقنا رؤياك عندما قلت لنا يا مُنْذِرًا: "هذه لغتنا يا قوم إذا أهملناها فقدنا قوميّتنا بل وجودنا" لو كنّا فعلنا وصدّقناك لما كانت أمُّنا اللُّغة العربيَّة اليوم تستصرخ وتستغيث، ولما كان أبناؤها يعقُّونها ويهجرون حضنها إلى أحضان الضّرائر والسبايا...

ولكن هيهاتِ يا شيخَنا هيهات!

أقول هذا، وأعتذر إن كنت أسأت أو أخطأت، فاللّه من وراء القصدِ، وهو أعدل الحاكمينَ. والسلام عليكم وعلى من شاهدَ فشهد

آن ينذر "الشَّيخ"... في عثرات الأقلام والمفردات

بقلم الأستاذ أمين لطف الله زيدان
كاتب ومترجم وشاعر

"كتابُ المنذر"... وكيف أجرؤُ على ولوجِ ذيّاكَ الكتابِ ولو لنقدِ دُرٍّ؟! لا "يجرؤ" الأستاذ أمين زيدان، الكاتب والمعرِّب والباحث القدير "أن يتدخَّل في شؤون وشجون اللُّغة واللُّغويين"! لكنَّه يعترف بفائدة كتاب المنذر "عثرات الأقلام والمفردات" على الأدباء والكتّاب والمدرّسين والمترجمين. إنها أمثولة في التواضع واعتراف جريءٍ بدور وأهمية اللّغويين.

اعترافاتٌ صاغَها أمين زيدان بأسلوبٍ شيِّقٍ مُبْتَكر. والمبتكرون في هذا المجال قلَّة!

لا نعرف كاتباً يُجيدُ نَسْجَ الاستعارة على طريقته: فللأقلامِ ثغورٌ للكلماتِ مقالعُ وللحروفِ ضفائر. الحاجةُ الى المعرفةِ جوعٌ وظمأ والباحثُ صيّاد... نكتفي بهذا القدر.

"سبحةٌ" من الصورَ الجميلة، سلسلةٌ من التشابيه الرائعة لا تنقطع. إنَّه النثرُ الفنيّ.

أسرة التحرير

الشَّيخ ابراهيم المنذر.

كرُمت يدٌ أغمدت في صدأ النسيان أنمِلاتٍ، قناديلَ عذارى حكيمات، تحاكي بسمات على ثغرها تشعّ ولا تُبهر، ولهباً في ناظريها يشتعل ولا يُحرق، يدٌ تستلُّ كتاباً... تجلوه... تكسوه بريق ماضيه، معتّقَ جودةٍ... تُثبتُ راهنَ حقيقةٍ أنّ مثله لا ماضٍ له ولا حاضر، وله دوامُ قابلٍ وحسبُ، طالما هنالك من إليه أبداً يحتاجُ تقويماً للكة، وصقلاً لذائقة، وضفراً لأكاليلَ فخارٍ تزيِّن جبينَ مَن بركب الحضارات يلحق، وتطوُّرَ لغةٍ فتطوُّرَ أمّةٍ يواكب.

وأكرمُ منها، يدٌ أخيّةٌ أهدتِ الكتاب، إرثَ معطاءٍ نصعتْ يداه على جيلٍ، على وطنٍ، على لسانٍ، يدُ الآنسة عفاف صبّاغ، حفيدةِ ذيالك الجوّاد، صاحبِ الكتاب، أليفةِ العمل في الصّمت يدوّي في أغوارِ رهيفِ أحاسيس، خدينةِ الخفاءِ يرفعُ مَن تجلْبَبَ اتّضاعا... أيُّ كتاب؟!

"كتابُ المنذر"
فِلذةٌ من تُحَفِ ابراهيم المنذر،
الشّيخِ الذي يشوّهُ ألقَ اسمِه وبريقَ ما به يوحي أيُّ لقبٍ إليه يُضافُ ما عَظُمَ اللّقبُ!
فلن ألقّبَ!
... وكيف أجرؤُ على ولوجِ ذيّاكَ الكتابِ ولو لنقدِ دُرٍّ؟!
لا وألفُ لا! لن ألجَ، فَمِنْ أين لي أن أُبديَ فيه رأيًا، ناقدًا أو باحثًا

أو مشاركًا، وأنا لست سوى مُتَلقٍّ في شؤونِ اللُّغةِ، أغرفُ ما أغرفُ ممّا يجودُ عليَّ به علماؤُها والفقهاءُ، وأتَلقّفُ على ضوء إنذاراتِ الشَّيخ الرّفيقةِ وإرشاداتِه القويمةِ، ما به أُصوِّبُ رشدي. وكلُّ ما لا أُحجِمُ عنه، هو إشباعُ ما أمكنَ من نهمي، ولو كان فُتاتًا يتناثرُ عن موائدِه الشهيّةِ الفائقةِ الغِنى ألوانًا ومذاقاتٍ، وأنا أحاولُ مقاربةَ الأثرِ هذا على مذهبٍ بالمناسبةِ خاصٍّ.

مذهبي هنا، مذهبُ مَن يقاربُ قُدسَ أقداسٍ. فَبَدَلَ الانزلاق مع دَفْق الينبوعِ صوبَ المصبِّ، تدفعُ "زورقي/الذائقةَ" ريشتي، وإن وَهَتْ، عكسَ هوى التيارِ، من المَصَبِّ صوبَ الينبوعِ، علَّني، عند الينبوعِ أُلقي المجاذيفَ وأترصَّدُ لَمْحَ لآلىء في مخابئَ تومِضُ، فأرميَ الشّباكَ فأصيدَ من جوفِه ما قد يُحرَم سواي من صيدِه، إن هو أَحَبَّ الغطسَ مزاحمةً لآخرينَ على امتلاكِ درٍر، حلالٌ اقتناؤُها لمن بها يظفَرُ.

يا لَمُلْكٍ يقتنيه الجميعُ، وكلٌّ يعتبرُه ملكَه الخاصَّ، لأنَّ مثل هذا المُلْكَ المشاعَ لا ينقصُ ولا هو ينفذُ ولا هو يبيتُ في خزانةِ أحدٍ. أَوَلَيسَ هذا هو سرُّ خالد الثقافاتِ وسرُّ المحسنين بمثلِه يجودون؟!

...ورميَتُ شباكي هناك!

يا سعدي بقليلِ صيدٍ، ولو لم يمزّقِ الصيدُ الشباكَ.

ويا متعتي باقتسامِ ما تخيّرتُ من صيدي أُقاسمُه صحبًا من بني لغتي، علَّ جوعَنا إلى معرفةِ بعضِ خصالِ صاحبِ الأثرِ عَضُّه يخِفُّ، وربَّ عطشٍ إلى تبيّنِ بعضِ معالمِ عبقريَّتِه يَبِلُّ له غليلٌ. أوليسَ الغوصُ في غياهبِ أعماقِ صاحبِ الأثرِ خيرًا، أحايينَا، من التلهّي بما منها يبدو على ذؤاباتِ الحروفِ؟ بلى! بلى! خاصّةً إذا كان الكثيرُ من كنوزِ الأثرِ على جودةٍ نَدَرَتْ، سختْ بها ثغورُ أقلامٍ لها تدينُ اللُّغةُ ويدينُ بنوها بشيءٍ من أسبابِ بقائِها حيةً، فيؤمَلُ أن تواكبَ ركبَ الحضاراتِ إن هبَّ من يتناولُ المشاعلَ من سابقيهم، فبنورِها يهتدون، وقِدمًا بها يسيرون، وما يدهمُ من عَتَمَاتٍ يكشحون، فلا تُصابُ بما أُصيبتْ به عريقُ لغاتٍ خَمُلَ بنوها فماتتْ ولا أملَ ببعثِها لتلحقَ بسَبْقِ حضاراتٍ ولغاتٍ حيّةٍ فرضتْها همّةُ أبنائها ووعيُهم على أبناءِ كثيرٍ من الأمم واللُّغاتِ.

وبعد،

أليس من حُرمةِ القارئ أن ندعَه مِرارًا، يَنعُمَ وهو يجني حلاواتِ كفاحٍ، أعذبُها ما يُنالُ بُعَيْدَ إيقادِ عيونٍ خُلِقَتْ لتذوبَ بحثًا عن مغانٍ جمالٍ يُكْمِلُ جلاءَ صورةٍ من شاءَ أن يكونَ مِنْ حَمَلَةِ تيكَ العيونِ، على مثاله، خلاّقين، مبدعين؟!

وكيف إذا كانت محاولةُ الجني من مقلعٍ، كلّما صُغْتَ منه ماسًا، جادَ عليك بأنقى وأغلى، مقلعٍ "منذرٍ" بتأمينِ الكَفافِ لأجيالٍ، وربّما لآبادٍ، وليس لمعدودِ أيّامٍ.

أمِن مقلعٍ أغنى وأبقى من مقالعِ الكلمةِ؟ لا! فما استُخرِجَ من مقالعِ العبقريّةِ، بَدْعًا وجِدّةً، وبالحروف صِيْغَ وجُسِّدَ، يستحيلُ أن يموتَ مهما عليه طالتِ الأيّامُ، ومهما فوقَه تكدّسَ الغبارُ، أكانَ على الرّفوفِ أو في الخزائنِ نَسْيًا. تكفي نُسَيْمَةُ حاجةٍ إلى أثرٍ من آثارِه لتتمزّقَ الأكفانُ...

عالِمٌ لغويٌّ حقٌّ، ينقّبُ، يبحثُ، يقارنُ، يستنبطُ، يحاورُ، يستلهمُ... فيُقِرُّ رأيًا أو هو يعدِّلُه أو يَعْدِلُ عنه. ويا له من عالِمٍ! ندرَ من كان على مكانتِه إن اتّضحَ فِعْلاً له شأنٌ في تاريخ.

ولم يكفِه ما به تواضعَ، فأقرَّ بعجزٍ عن القيامِ بمثلِ ما رمى إلى إصلاحه وحدَه، فدعا إلى قيامِ مجمعٍ علميٍّ لبنانيٍّ يُشرِكُ فيه جميع القادرين على تشخيصِ داءٍ لم يَشْفِه علاجٌ بدأتْ بوصفِه مجالسُ سبقتْ. وأفلحَ إلى حدٍّ! وسرعانَ ما عادَ وباءٌ وضعفٌ يعيثانِ في لغةِ العرب، وعادَ المفسدون الأدعياءُ، يعملون هدمًا في بنيانها الفريدِ،

الشيخ ابراهيم المنذر

وهُمْ على قناعةٍ بأنّهم يرفِدونها غنًى وتطوُّرًا بتبنّي صِيَغٍ، ومفرداتٍ، وتعابيرَ، لا أصالةَ فيها ولا ذوقَ، ويتّهمون مَن سبقوا وأصلحوا بعضًا من هَناتِ بالرجعيّةِ والبدائيّةِ!؟ يا ويحَهم!

عاشقٌ، راءٍ، تشوّفَ في مطلعِ نهضةٍ، إضافةً إلى ما تشوّفَه بعضٌ من كبارِ عاشقين، معاصرين، أو سابقين، ما تحتاجُ إليه عروسُ بيانِهم السّاحرِ، لغتُهم الأمُّ، من فائق عنايةٍ، لتعكِسَ نقيّةً، أنيقةً،

الشَّيخ ابراهيم المنذر.

فريدةً، صورةَ حضارةِ أمَّةٍ بها تنطقُ - وبعضُ بنيها يَرَوْن اللَّهَ بها نطقَ فيأبى عليهم شغفُهم ب "ضادِها"، وتأبى كرامتُهم أن ينخُرَها سوسٌ، أو أن تشوبَها عيوبٌ، أو هي يهدِّدُها موتٌ أرجفَ فؤادَ شيخِنا فهتفَ ناهرًا، متحدِّيًا، مؤمِّلاً، لسانَ كلِّ يعربيٍّ: "ما ماتتْ لغةٌ في صدورِ رجالِها هِمَّةٌ، وفي قلوبِهم شعورٌ، وفي رؤوسِهم أدمغةٌ تفكّرُ في مصيرِ الشّعوبِ وفي مجاري الأمور".

جريءٌ، عذبُ اللسانِ، فصيحُه فضحَ الكثيرينَ من المسيئينَ، وسعى إلى إصلاحِ ما منهم تفشّى، عِللاً وخللاً، مع صحْبٍ له أسهموا في دَرْءِ أخطارٍ، إلى معالجةِ عثراتِ الأقلامِ ومفرداتِ اللُّغةِ، كرام الأفئدةِ والعقولِ والألسنةِ تنطُقُ بأمِّ اللُّغاتِ، شعرًا ونثرًا... وكَدَّ وإيّاهُم في مداواةِ ما أصابَ المسؤولين عن مصيرِ اللُّغةِ فمصيرِ الأمَّةِ، من تعصّبٍ أعماهُم عن رؤيةِ خيوطٍ رثَّتْ في نَسْجِ اللُّغةِ، فأبقَوا عليها كأنَّما مسُّها مسُّ ما قدّسَ اللَّهُ، وقعدوا عن السّيرِ في ركَابِ التَّقدّمِ... وجَدَّ في العملِ على سلامةِ أُسسٍ جديدةٍ، فوقَها يتواصلُ بناءٌ متينٌ، قشيبٌ، اشتقاقًا، وتعريبًا، واستنباطًا، وتَبَنِّي كلماتٍ لا تخدِشُ الذّوقَ والسّمعَ من عالميِّ لغاتٍ حيَّةٍ، هي أيضًا تلهثُ لاحقَةً بسرعةِ تطوّرِ العلومِ والتقنياتِ كي لا يُحْرَمَ"البشرُ" من التنعّمِ بما يتيحُ لهم اللَّهُ أن يكتشفوه ومنه يُفيدون، علَّ جسدَه الكونيَّ يتجلّى كاملاً في أَبدٍ هو سيّدُه، وبيدِه أن يُحدّدَ له ساعةَ التَّمامِ، مهتديًا بنورِ الفنِّ والجمالِ والموسيقى والرّقصِ والمَنطق!... مِمّا جنى شيخُنا ثمارَه، وفيرةً، في أشعارِه وخُطَبِه، أكانتْ سياسيةً أو اجتماعيةً أو ما عداها من مواضيعَ غَدتْ مثالاً لا يُحتَذى وبها تُرَصَّعُ خُطَبٌ وأبحاثٌ ومقالاتٌ وبُنيَّات أُخَرُمن بنيّاتِ مفكّرين كبارٍ.

... وحُبَيْباتُ سبحةِ خصالِ الشَّيخ ابراهيم المنذر تكادُ لا تُحصى، ومآتيه لا تُعَدُّ، وحسبُه أنّ قصيًّا من أحلامِه تحقّقَ:

"عاشَ وماتَ بين المحابرِ والأقلامِ وقرَّرَ حقائقَ ونوَّرَ إفهاما".

والحقُّ يُقالُ: "عاشَ وماتَ ليُبعثَ بين المحابرِ والأقلامِ" طالما هنالك لغةُ ضادٍ وأناسٌ بها ينطِقون، أيًّا كان مجالُ نُطقهم، كتابةً، أو مشافَهةً، وإلى أمثالِه يحتاجون ليجدِّدوا أبدًا شبابَها، فلا تبيتُ في عدادِ اللُّغاتِ الميّتةِ، فمعها يموتُ مكانةٌ وقدرٌ وأفضالٌ لهم على الكونِ سبقتْ، وعلى يقظَةِ الوعيِ العالميِّ جُلَّت عبرَ الأندلسِ، فليحكمِ التاريخُ!

إطلالة على نصّ في مادة اللُّغة العربيَّة وأسئلة حوله

المستوى: التَّعليم الأساسيُّ (السَّنتان الثَّامنة والتَّاسعة)

النصّ: قصيدة للشاعر ابراهيم المنذر

إعداد
الأستاذ إيلي ضاهر
منسّق اللُّغة العربيَّة
في مدرسة جبل الكرمل

أخت الرَّياحين*

مَاذَا تُرِيدِينَ، يَا أُخْتَ الرَّيَاحِينِ ... مِنِ امْرِىءٍ بِجَمَالِ النَّفْسِ مَفْتُونِ
مَاذَا تُرِيدِينَ مِنِّي، وَالْهَوَى عَرَضٌ ... قَدْ زَالَ، وَالْجَوْهَرُ الْمَكْنُونُ يَكْفِينِي
مَاذَا تُرِيدِينَ مِنِّي، وَالزَّمَانُ طَوَى ... عَهْدَ الشَّبَابِ، وَجَاءَ الشَّيبُ يَطْوِينِي
مَرَّتْ لِحَاظُكِ لَمْ يَشْعُرْ بِوَطْأَتِهَا ... قَلْبِي، وَكَانَتْ بِذَاكَ الْعَهْدِ تُصْمِينِي
وَمَاسَ قَدُّكِ مِثْلَ الْخَيْزُرَانِ، فَلَمْ ... أَعْبَأْ كَأَنَّ الْتَّثَنِّي لَيْسَ يَعْنِينِي
الْفَرقُ فِي الْعُمْرِ لاَ تَخْفَى دَلاَئِلُهُ ... وَمَا ابْنُ سِتّينَ عَامًا كَابْنِ عِشْرِينِ...

أَيَّامَ كُنْتُ إِذَا أَلْقَيْتِ فِي أُذُنِي ... لَحْنًا تَذُوبُ لَهُ نَفْسِي وَيُحْيِينِي
أَيَّامَ كُنْتُ إِذَا نَادَيْتِنِي سَبَحَتْ ... رُوحِي وَطِرْتُ إِلَى نَادِيكِ فِي الْحِينِ
كُنَّا، وَكَانَ الْهَوَى، يَا هِنْدُ، يَجْمَعُنَا ... بَيْنَ الرِّيَاضِ عَلَى زَهْرِ الْبَسَاتِينِ
أَسْقِيكِ كَأْسًا مِنَ الإِخْلاَصِ صَافِيَةً ... وَمِثْلَهَا مِنْ رُضَابِ الْحُبِّ تَسْقِينِي
وَالْيَوْمَ، أَصْبَحْتُ فِي حُزْنِي بِلاَ أَمَلٍ ... لاَ الْقَوْلُ يُجْدِي وَلاَ الدُّنْيَا تُوَاسِينِي
وَزَادَ هَمِّيَ مَا أَلْقَاهُ فِي وَطَنِي ... مِنْ شِدَّةِ الْبُؤْسِ وَالإِرْهَاقِ وَالْهُونِ

مَوَارِدُ الرِّزْقِ جَفَّتْ فِي الْبِلاَدِ عَلَى ... مَا كَانَ فِي الأَرْضِ مِنْ خِصْبٍ وَتَمْوِينِ
وَأَقْفَرَتْ مِنْ بَنِيهَا الْمُخْلِصِينَ، وَقَد ... كَانَتْ تَعِجُّ قَدِيمًا بِالْمَلاَيِينِ
وَكَيْفَمَا جُلْتُ فِي الْقُطْرَيْنِ لَسْتُ أَرَى ... إِلاَّ وُجُوهًا عَنِ الْبَأْسَاءِ تُنْبِينِي
أَمَّا الْنِّيَابَةُ عَنْ شَعْبٍ يَسِيرُ إِلَى ... قَبْرٍ فَمَلْهَاةُ تَخْدِيرٍ وَتَسْكِينِ
لَوْلاَ بَقِيَّةُ آمَالٍ مُعَلَّقَةٍ ... عَلَى بَنِي وَطَنِي الْغُرِّ الْمَيَامِينِ
الضَّارِبِينَ بِآفَاقِ الْعَوَالِمِ لاَ ... يَأْلُونَ جُهْدًا بِتَدْرِيبٍ وَتَمْرِينِ
أَلْنَّافِرِينَ مِنَ الْقَيْدِ الْوَطِيدِ مِنَ ... الظُّلْمِ الشَّدِيدِ عَلَى عَهْدِ السَّلاَطِينِ
أَلْنَّاهِضِينَ إِلَى الْعَلْيَاءِ عَنْ شَمَمٍ ... وَالْنَّارُ فِي الصَّدْرِ تَغْلِي كَالْبَرَاكِينِ
مِنْ كُلِّ ذِي هِمَّةٍ كَالْبَرْقِ أَو كَرَمٍ ... كَالْبَحْرِ أَو مَنْطِقٍ بِالْسِّحْرِ مَقْرُونِ
أُسْدٌ وَأَشْبَالُ آسَادٍ، غَطَارِفَةٌ ... فِي كُلِّ قُطْرٍ كَفُرْسَانِ الْمَيَادِينِ...*

* كان من حقّ هذه القصيدة أن تُدرجَ في باب الوطنيّات، إنّما إيحاء العنوان أنزلها في هذا الباب.
* والحقيقة أنّ تقسيم أبواب الكتاب جاءَت مصطنعة، لأنَّ شِعر المنذر بمجمله ولعٌ بوطنه وتحرّقٌ على بنيه. تؤلمه هجرة شبابه إنَّما في الوَقت عينه يَشُدُّ عزيمة هؤلاء "الأشبال الغطارفة، في كل قطرٍ، كفُرسان الميادين".

ابراهيم المنذر

إطار النصّ:

إنّ المُرسِلَ في النّص الشعريّ هو الشاعر نفسه (ابراهيم المنذر) الذي يتوجّه إلى امرأة هي في الغالب حبيبته (واسمها هند)، مشبّهًا إيّاها بـ"أخت الرّياحين" وهو العنوان الذي اختاره للقصيدة. ويدور محور كلام الشاعر حول الفارق في العمر بين شبابه وكهولته. "فابن الستين غير ابن العشرين"، مشيرًا إلى أنّ استجابته لحبيبته في صباه تختلف عن استجابته لها في سنّ الكهولة. ويعرّج الشاعر على ذكر بلاده رابطًا أيضًا بين نضوب عاطفته ونضوب موارد الرّزق فيها. ويتمّ ذلك ضمن عمل إبداعي ذي وظيفة تعبيريّة وجماليّة.

اللوحة للفنّان قيصر الجمّيل

أقسام النصّ وبنيته:

يتوزّع النّص على أربعة أقسام.

- **القسم الأوّل** (الأبيات الستّة الأولى) وتدور حول:
أنتِ وأنا (تأتي بصيغة التساؤل) بتكرار "ماذا تريدين". (وظيفة الكلام ذاتيّة وجماليّة).
- **القسم الثاني** (الأبيات ٧ – ١٠) وتدور حول:
تعبير الشاعر عن تصرّفاته أيّام الصبا. وتظلّ مرتكزةً على أنا وأنتِ. (وظيفة الكلام ذاتيّة وإخباريّة).
- **القسم الثالث** (١١ – ١٦) وتدور حول:
التحوّل الذي أصاب الشاعر في كهولته، وأصاب وطنه وأبناء وطنه (اندثار الآمال وتراكم الهموم والإرهاق وشحّ موارد الرزق). (وظيفة الكلام مرجعيّة وإبلاغيّة).
- **القسم الرابع** (١٧ – ٢٢) وتدور حول:
بقيّة أمل لا تزال في قلب الشاعر تشدّه نحو التمسّك بالمستقبل أما الضميران الغالبان فهما (أنا وهم). (وظيفة الكلام مرجعيّة إبلاغيّة).

لا يعني هذا التقسيم وجود أي خلل بندي فيه، بل هو يؤلّف كليّة متماسكة، وقد تمّ التطوّر في المعنى في سياق متدرّج ومترابط.

حركة النصّ:

يتوزّع النصّ على حركات أربع تنطلق من أقسامه الأربعة.
فهو ينفتح على خطاب بصيغة سؤال يوجّهه الشاعر إلى حبيبته متسائلاً عمّا تريد منه بعدما زالت كلّ مقوّمات شبابه. ثم يعرض بشيء من الأسف مرحلة الشباب الماضي وكيف كان يتصرّف عندما كان في عشرينيّات عمره ويتحوّل في القسم الثالث إلى اليوم الذي أصبح فيه أسير الإرهاق والهموم والتّعب والمشاكل وخصوصًا عندما يربط همومه بهموم وطنه. أمّا القسم الرابع فيخصّصه للأمل المتبقّي لأبناء وطنه الذين تأصّلوا في الوطنية وعليهم يعقد الآمال الكبيرة لتفسير الحالة التي آلت إليها بلاده.

الوظيفة الجماليّة:

لقد استفاض الشاعر في ذكر معظم المعاني التي أراد ذكرها حول ماضيه والأيام التي قضاها مع حبيبته وذلك بصورة جماليّة رائعة. عبر تشكيلات إيقاعيّة وصور أوحت بها.

- التّشكيلات الإيقاعيّة: لقد تعاونت جملة من العناصر على توليد الإيقاع، منها ما هو خارجي ومنها ما هو داخلي.
- إيقاع خارجي: الوزن: (البحر البسيط) والقافية المنتهية بنون مكسورة مسبوقة بمصوّت مكسور أيضًا ما يتوافق مع بنية النّص الدلاليّة عبر ترجيع بعض المفردات: "ماذا تريدين"، لتتلاقى مع مقاطع صوتيّة تتمثّل بالآتي: "والهوى عَرَضٌ" "والزمان طوى".
- التّضمينات: تقدّم التّضمينات في النّص دلالات تؤكّد بنيته الدلاليّة. فالعنوان بحدّ ذاته يرمز إلى رهافة الحسّ وربيع العمر. اللّحاظ التي مرّت كلحظات، تشير إلى سرعة الزمن في عهد الشباب الممتع.
- التّشبيهات: ك (في البيتين الخامس والحادي والعشرين)
- الاستعارات: ك (في البيتين الثالث والرابع)

كلّ هذا يجعل من النصّ وحدة متكاملة ويوفّر له بالإضافة إلى الخصائص الجماليّة الرسالة الوطنية.

خصائص وقيم:

تنتمي هذه القصيدة إلى الشّعر الغزلي وتتّسم بالوجدانية إلاّ أن الفقرة الأخيرة من النصّ تمزج الغزل بما هو قريب من الشعر الوطني وهي عادة درج عليها الشعراء. والشاعر ابراهيم المنذر حشد لهذا الخصوص الكثير من القيم الأخلاقيّة مستعرضًا المشاكل آملاً في حلّها. كما أن عنفوان الشباب ولهوه والمعاناة التي يقاسيها الشاعر

من جرّاء مضيّ عهد الشباب اجتمعت أيضًا لتؤالف بين أقسام القصيدة وتجمع في ما بينها.

الوظيفة الجماليّة:

تحقّقت في هذا النصّ الوظيفة الجماليّة متجلّية بأوضح صورة كما بيّنا، وأبرز مؤشّراتها التشكيلات الإيقاعيّة والتّضمينات وكثافة الصّور.

تعبّر هذه القصيدة عن شخصيّة صاحبها الشاعر المبدع وهي تبرز بعض ملامح شخصيّته. كيف كان في صباه وكيف أصبح "اليوم" حين نظم القصيدة. كما تشير إلى تطلّعاته نحو أمّته ووطنه.

اللوحة للفنان قيصر الجميّل

أسئلة حول النصّ

١– من المُرسِل في النصّ؟ من المُرسَل إليه؟ وما موضوع المُرسَلة؟

٢– ما المقصود (باختصار) في قول الشاعر في القسم الأوّل من القصيدة؟

٣– ارصد في النصّ حقلاً معجميًّا: سمّه، حدّد مفرداته، أشر إلى وظيفته.

٤– استخرج من الفقرة الأولى: استعارة. حدّد أركانها ووظيفتها.

٥– ما وظيفة تكرار الفعل الماضي "كان" في النصّ؟

٦– استخرج من النّص ظاهرة أسلوبيّة وأشر إلى وظيفتها.

٧– ما النمط المَهيمن على النصّ؟ سوّغ إجابتك استنادًا إلى ثلاثة من مؤشّراته.

٨– قسّم النصّ وضع عنوانًا لكلّ قسم.

٩– ما النوع الأدبي الذي تنتمي إليه المُرسَلة؟

في التّعبير الكتابي

اختر أحد الموضوعين الآتيين:

١– قال المنذر:

مَاذَا تُرِيدِينَ مِنِّي، وَالْزَّمَانُ طَوَى عَهْدَ الشَّبَابِ، وَجَاءَ الْشَّيبُ يَطْوِينِي.

اشرح هذا البيت مبيّنًا نظرة الشاعر إلى ارتباط عهد الحبّ بالشباب.

٢– شعر المنذر بمجمله ولعٌ بوطنه لبنان. وقد عبّر مرارًا عن أسفه لهجرة بنيه. حدّد مفهوم الوطن وما هي سلبيّات هجرة الشباب منه

ملاحظات حول وضعيّة اللُّغة العربيّة

بقلم د.صادق مكّي
أستاذ اللُّغة العربية وآدابها
في الجامعة اللبنانية
(سابقًا)

يؤيّد الدكتور صادق مكّي النهج الذي سلكه ابراهيم المنذر في النّقد والتّصحيح ولكنّه يتحفّظ على رأيه بالنسبة إلى تطوير المعاجم العامّة. تقدّم المجلّة التربويّة لقرّائها ملاحظات د. صادق مكّي حول كتاب المنذر "عثرات الأقلام ومفردات اللُّغة العربيّة" وحول وضعيّة اللُّغة العربيّة وما يمكن فعله لحلّ مشكلة تعليمها. أمّا بالنسبة إلى معاني بعض المفردات التي وجدها في الكتاب وبخطّ المنذر تحديداً فنحن نشكر لفتته الكريمة ونأمل من كلّ القيّمين على لغتنا الأمّ المشاركة في الحفاظ عليها والتوجّه بها نحو الأفضل. كما تدعو المجلّة قرّاءها إلى مطالعة الملاحظة الواردة في نهاية المقال.

أسرة التحرير

استوقفني عند مراجعتي لما كتبه الشَّيخ ابراهيم المنذر في "عثرات الأقلام ومفردات اللُّغة العربيَّة" قوله: "فَوَردت عليَّ رسائل عديدة أيَّد بها أربابها المنهج الذي سلكتُهُ في النّقد والتّصحيح، وأشاروا إلى المغامز التي رأوها في الكتاب؛ فنزلتُ عند رأيهم في بعضها وخالفتهم في البعض الآخر"...[1]

ونحن أيضًا نؤيِّد المنهج الذي سلكه الشَّيخ ابراهيم في النقد والتصحيح، ونتحفّظ على ما ورد في كتاباته في موضعين:

الموضع الأول:

عند مراجعتي ل "نموذج من خطّ المنذر" في الصفحة الرابعة من كتاب الشعر، وجدت في البيت الخامس: "الأُولى"، ووجدت في البيت السادس "صُفَوة". وراجعت قاعدة الاسم الموصول في كتب اللّغة، كما راجعت "لسان العرب" في "صُفوة". فلو أنكم تراجعون معي هذين الأمرين.

ووجدت في الصفحة ٦٥، البيت قبل الأخير: من طوارق "الحِدْثانِ"، وفي "المعجم الوسيط" صفحة ١٦٠: الحِدْثان: يقال حِدْثان الشباب، وحِدْثان الأمر أوّله وابتداؤه، والحَدَثان: اللّيل والنّهار. فما الذي أراده الشاعر بالحِدْثان؟ ومثله في لسان العرب (حدث)[2] ومثل (حَرقة) في الصفحة ٧٦ من ديوان الشعر. ولا أزيد، فلعلّ غير المنذر هو الذي حرَّكها بهذه الحركات.

أمّا في الموضع الثاني:

وعند قراءتنا للتّمهيد الذي في الصفحة الحادية والعشرين من كتاب "عثرات الأقلام ومفردات اللُّغة العربيَّة"، وجدت فيه منهجًا للعمل لا يمكن أن نأخذ به، في جميع ما ورد فيه. فالمعاجم التي تُعَدّ لطلاّب المدارس والمبتدئين يمكن أن نلجأ فيها إلى الاختيار، والتركيز على ما يحتاجه المتعلّم. أما المعاجم العامّة فإننا لا نرى رأي الشَّيخ ابراهيم في ما ذهب إليه، لأن هذه المعاجم صورة للتطوّر اللّغوي والحضاري، ولا يمكن للصّورة أن تكون ناقصة، لأن ما يرسخ في الذهن بعد رؤية صورة ناقصة لا يمكن أن يمثّل الحقيقة، ولا يخدم التطوّر الحضاريّ واللُّغويّ.

وقد لجأ "المعجم الوسيط"، وهو المعجم الذي تبنّاه مجمع اللُّغة العربيَّة، لجأ إلى هذه الفكرة، وطبّقها. غير أنّ هذا المعجم لا يلغي دور "لسان العرب"، ولا يغني عنه، بل نجد "لسان العرب" وأمثاله من المعاجم ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها للباحثين والدارسين المتعمّقين في اللُّغة. وما أظنّ أن اللُّغة العربيَّة صارت وقفًا على المتعلّمين من دون الباحثين والأساتذة، وبخاصّة بعد أن اهتمّ المتعلّمون باللُّغات الأجنبية المختلفة، لحاجتهم إليها، في دراسات متنوّعة بدأت، ونشأت، وقويت وتطوّرت في بلاد أخرى، وما عاد من السهل اللّحاق بها في أجوائنا العربيَّة البائسة، على نحو ما حصل يوم نقل العرب في أوّل نهضتهم العلمية جميع العلوم إلى لغتهم، واضطرّ الآخرون–جميع الآخرين، ولعصور عديدة، إلى الانصياع لهذه الإرادة. ولا أظنّ اليوم غير الأمس.

أمّا حلّ هذه المشكلة التي قامت في عصرنا الحديث، مشكلة اللُّغة العربيَّة وأهلها، فأظنّها مشكلة شبيهة بالمرض الذي يعرفه الأطباء، ولا يجدون له دواءً، ويتيه الجميع في التجارب السطحيّة، والبسيطة، التي تختلط فيها الحقيقة بالخرافة والأهواء. وفي هذه الحالة لا يمكن الوصول إلى حلّ.

١– الصفحة ٢٠.
٢– المجلّد الثاني ص ١٣٢–دار صادر–دار بيروت.

فلا يمكن أن يكون هناك حلّ لمشكلة اللُّغة العربيَّة وهوى أبنائها في غيرها، وكذلك مصلحتهم أيضًا.

كما لا يمكن للتلميذ في المدارس الابتدائية أن يتقن لغته ولا تخصِّص لها المناهج غير سبع ساعات أو خمس، ويتعلَّم جميع المواد–ما عدا اللُّغة–باللُّغة الأجنبية.

ولا يمكن للتلميذ أن يتقن لغته وأستاذه أو معلِّمته أعجميّ أو أعجميّة.

كما لا يمكن له أن يتعلّم اللُّغة في المدرسة، ولا يتكلّمها في البيت.

ولا يمكن أن يتعلَّمها من نصوص كتبها أناس لم تكتمل خبرتهم في اللُّغة العربيَّة، إذ لا يمكن للُّغة أن تُؤخذ إلاّ من أصولها، فكيف إذا كانت الفروع شوهاء.

ولا يمكن أن نتعلَّم اللُّغة العربيَّة بأساليب اللُّغات الأجنبية كلّها وإن كان بعض هذه الأساليب مفيدًا–لأن لكلّ لغة خصوصيّتها التي بدونها تفقد قيمتها.

كما نشير إلى أنه قد عُقدت مؤتمرات تربوية متعدّدة في لبنان حول موضوع التعليم بصورة عامة، وتعليم اللُّغة العربيَّة بصورة خاصّة، وكُتِبت مجلّدات في هذا الموضوع.

على أننا نشير في نهاية حديثنا إلى أنه برغم كل مشكلاتنا مع اللُّغة العربيَّة، فإننا نرى أن ذلك ما هو إلاّ كبوة سرعان ما نستفيق بعدها لنعود إلى الأصول والجذور، وهي ثابتة في الأرض، ومورقة في السماء، تستقي من تربة خصبة وماء سلسبيل، وقد حملت كثيرًا من الثمار اليافعة التي لا تفنى، وعندما نجوع، فإننا لن نجد بُدًّا من العودة إلى خزائننا وتراثنا.

وهي خزائن ملأى، كما أنّه تراث عظيم لا ينفد، وعندما نعود، فإنه يجب أن يكون لنا مسلك جديد، وأن نخلع أزياء الغرب أوّلاً، ونطلّق التّفرنج، ونشرب من الينابيع الصافية

من أعمال الفنّان سمير الصايغ.

ملاحظة:

عند رجوعنا إلى المصادر والمراجع التي حدّدها لنا صاحب المقال تبيَّن لنا أن الملاحظات التي أبداها الدكتور صادق مكّي حول المفردات التي وردت في النموذج بخط المنذر نفسه هي ملاحظات قابلة للنقاش والجدل وذلك استنادًا إلى معاجم اللُّغة وبعد الأخذ برأي بعض أساتذة اللُّغة العربيَّة:

- الصَّفْوة والصُّوفة: من كل شيء، خالصه وخِياره.
- حِدْثان الدهر وحَدَثانه: نوائبه.
- أُولى: اسم إشارة للقريب، ويقال أُلى بمعنى الذين، وقد وردت عوضًا عن أُولى جمعًا للذي من غير لفظه.

والأُلى، معناها الأقدمون.

أسرة التحرير

نبذة عن سيرة الشّيخ عبد اللّه العلايلي

جاء إلى الدنيا أواخر أيام الدولة العثمانية، وترعرع في عهد الانتداب الفرنسي، وتألّق في رحاب لبنان السّيد المستقل.

عايش زمن التتريك، ومناخ التفرنس، ليغوص، في كنف دولة لبنان، في عالم لسان العرب الفصيح، منقّبًا، باحثًا، مجتهدًا، ومبدعًا...

في ٢٠ تشرين الثاني من العام ١٩١٤، في بيروت، أطلّ عبد اللّه العلايلي على الحياة، في وقت كان الموت يعصف بلبنان بسبب الجوع، بينما القلق والخوف يسودان النفوس جرّاء البطش الذي خيّم مع هبوب الحرب العالمية الأولى.

مشهديّة تلك الفترة أدّت إلى أن يتشكّل في ذهن ذاك الطّفل حالة إنسانيّة، ستتبلور، في عزّ الشباب، رؤًى ومفاهيمَ ومقاربات، تجلّت بالعمل على إعلاء حقّ الإنسان في العيش بكرامة وعزّة وعنفوان، وأن تعمّ لغة التفاهم والتقارب بين المجتمعات. فكان تطلّعه إلى إرساء لغة عربيَّة تنضوي تحت لوائها هذه التطلّعات.

في سن الخامسة من العمر (١٩١٩)، تنقّل هذا الصبيّ، الطري العود، في كتاتيب عدّة من بيروت، حتى حطّ الرحال به في مدرسة الحرج (١٩٢٠) التابعة لجمعية المقاصد الإسلامية حيث تعلّم اللُّغتين العربيَّة والفرنسيّة، إضافةً إلى التاريخ والجغرافيا والحساب.

وبعد أن أمضى فيها سنوات أربع، انتقل إلى القاهرة، (١٩٢٤) التي كانت موئلاً للتفاعل الثقافي، بفعل احتضانها لأهل الفكر في ذاك الزمن.

هذا الصبيّ، المنبئ بألمعيّة فكريَّةٍ، دخل الأزهر ليغرف من غناه، في مختلف ميادين العقل، فاجتُذب إلى أعلام العربيَّة كجمال الدين الأفغاني، وسواه... فكان الأزهر منطلقًا له في البحث والمناظرة ما ساعده على تكوين شخصيَّته ومعارفه وانخراطه في هموم الأمة وشجونها في ظلّ مخاض وتداعيات الحربين الكونيّتين.

انتُدب سنة ١٩٥٢ مستشارًا لجامعة الدول العربيَّة.

عُيّن عضوًا في اتّحاد مجامع اللُّغة العربيَّة الذي عُقد في دمشق بدعوة من لجنة الثقافة التابعة للجامعة وكان رئيسَها، آنذاك، عميدُ الأدب العربي الدكتور طه حسين.

حاز جائزة رئيس الجمهورية اللبنانية لأفضل المؤلّفين سنة ١٩٦٢.

مُنح وسامَيْ الأرز الوطني أحدهما من رتبة فارس سنة ١٩٥٤ وثانيهما من رتبة ضابط سنة ١٩٦٣.

الشَّيخ عبد اللّه العلايلي الذي توفيّ في ٤ كانون الأول ١٩٩٦ حفظ لنفسه مكانتين رفيعتين في لغة القرآن والضاد. فكان مرجعًا يُعتدّ به في اللُّغة العربيَّة، فصاحةً وبلاغةً وقواعد.

من مؤلفاته:

١- "مقدّمة لدرس لغة العرب" - المطبعة العصريَّة صيدا.

٢- "المعجم الكبير"- مطبعة الريحاني بيروت ١٩٥٤ ولم يُصدر إلاّ أربعة أقسام من المجلّد الأوّل فقط (١٩٥٤-١٩٥٥).

٣- "المرجع" - مطبعة دار المعجم بيروت ١٩٦٣، وقد توقّف فيه عند حرف الجيم.

٤- "تهذيب المقدّمة اللُّغوية" بعناية الدكتور أحمد علي - منشورات دار النعمان بيروت ١٩٦٨.

٥- "من أجل لبنان"- قصائد طُبعت في مؤسسة بدران وشركاه للطباعة والنشر بيروت

سليمان الخوري

الشَّيخان عاشِقا العربيَّة المُتَبَتِّلان في مِحرابها
ابراهيم المُنذِر وعبد اللّه العَلايِلي

بقلم د. وجيه فانوس
أستاذ النَّقد الأدبي في كليَّة الآداب
والعلوم الإنسانيَّة في الجامعة اللبنانيَّة

كلاهما شيخٌ من لبنان؛ أوَّلهما مسيحيٌّ، اكتسب المَشْيَخَةَ من الإرث السِّياسيِّ التَّاريخيِّ لعائلته؛ وثانيهما مُسْلِمٌ حصَّل المَشْيَخَةَ من الدَّرس الفقهيِّ للدِّين. وكلاهما برع في تعاطي الشَّأن العام، فكان لكلٍّ منهما نشاطه الفكري والاجتماعي والسِّياسي المتميِّز. وضمن هذا النَّشاط، كان لكلٍّ واحد منهما دوره البيِّن في مجالات اللُّغة العربيَّة. تَبَتَّلَ كلُّ واحدٍ منهما في محرابه على طريقته؛ فوضع الأوَّل ما عُرِفَ بـ"كتاب المُنْذِر في عثرات الأقلام ومفردات اللُّغة العربيَّة" سنة ١٩٢٧، ووضع الثَّاني مجموعة كبيرة من الكتب في مجال الدَّرس اللُّغوي للعربيَّة من أبرزها "مقدِّمة لدرس لغة العرب" سنة ١٩٣٨، وهي دراسة لغويَّة لعلَّها الأشهر بين كتاباته، و"المعجم" سنة ١٩٥٤، وهو موسوعة لغويَّة علميَّة، ناهيك بـ "المرجع" سنة ١٩٦٣، وهو معجم وسيط. وهذا الاهتمام باللُّغة العربيَّة قد يكون أبرز ما يجمع بين هذين الشَّيخين في رحلة التَّاريخ؛ لِما للجهد اللُّغوي من قدرة على الاستمرار وبُعدِ أفقٍ في التَّكوين المستقبليِّ للجماعة في فكرها وتعبيرها.

أوَّلهما هو الشَّيخ ابراهيم المُنْذِر، الذي وُلد في الحِدثة في لبنان سنة ١٨٧٥، مُحيياً عمره في الانشغال في التَّربية والتَّعليم والسِّياسة، ومُبدياً اهتماماً بيِّناً باللُّغة العربيَّة، حتَّى وفاته سنة ١٩٥٠. وثانيهما هو الشَّيخ عبد اللّه العَلايِلي، الذي وُلِدَ في بيروت سنة ١٩١٤، يوم ناهز ابراهيم المُنْذِر السَّابعة والخمسين من سني العمر؛ فانصرف إلى تحصيل العلم والتَّبحُّر في أمور الفقه والتَّدرُّب على قضايا الفكر، مُنشغلاً بالثَّقافة والسِّياسة العامَّة ومتصدِّراً مجالات البحث اللُّغوي في العربيَّة، إلى أن وافته المنية سنة ١٩٩٦، بعد ست وأربعين سنة من وفاة المُنْذِر.

أ. المسيرة:

عاش ابراهيم المُنْذِر خمسًا وسبعين سنة؛ كان لبنان في ثلثيها الأوَّلين تحت وصاية سلطةٍ عثمانيَّة ومن ثَمَّ إفرنسيَّة؛ وكان لبنان يحبو، في الثُّلث الأخير من هذه السنوات، على مدارج الاستقلال الوطنيِّ الذي نهض على قدميه قبل سبع سنوات فقط من تاريخ وفاة أوَّل الشَّيخين. أمَّا عبد اللّه العَلايِلي، فعاش اثنتين وثمانين سنة؛ كان لبنان في تسعٍ وعشرين منها خاضعًا لسلطة الانتداب الفرنسي، وناهضًا في مدارج الاستقلال في السِّنين الثلاث والخمسين الأخيرة. وكأنَّ مسيرة الشَّيخين، المسيحيِّ منهما والمسلم، المنبثقة عبر ممارساتهما الثَّقافيَّة والفكريَّة من أجواء حياة سياسيَّة وثقافيَّة ظلَّلت رحاب لبنان من سنة ١٨٥٧ إلى سنة ١٩٩٦، طيلة مراحل الحُكمين العثمانيِّ والفرنسيِّ وعبر محطَّات الاستقلال الوطنيِّ، تَجْمَعُ طبيعةَ رحلةٍ متواصلةٍ للوطن في تأريخ وصفيٍّ وتحليل تفكيكيٍّ، يُظْهِرُ حقيقة فكر ناسه وثقافتهم ولغتهم، خلال مئة وتسع وثلاثين سنة، عبر شخصيَّتين اشتركتا في كثيرٍ جدًّا من الاهتمامات وافترقتا في قليل جدًّا من مراحل التَّاريخ والمنطلق الدِّيني!

ب. من الاهتمامات اللُّغويَّة المُشْتَرَكة بين الشَّيخين:

قد لا تتَّسع هذه العُجالة للحديث عن كلِّ ما قام به الشَّيخان من تَبَتُّلٍ في محراب اللُّغة العربيَّة، لكثرة ما عاشه كلٌّ منهما من مجاهدة وقدَّمه من عطاء؛ لكن قد تمكن الإشارة، في هذا المقام، إلى ثلاثة موضوعات تُسهم في تشكيل مفاتيح عمليَّة إلى العالم اللُّغوي لكلِّ واحد منهما. تتجلَّى هذه الموضوعات عبر ما قدَّمه كلٌّ منهما وعالجه في أمور "اللُّغة والهُويَّة" و"مفردات المعجم" فضلاً عن "المعجم".

١) اللُّغة والهويَّة:

ينظر ابراهيم المُنْذِر إلى اللُّغة باعتبارها تأسيسًا لوجود إنسانيّ وتأطيرًا لهويَّة اجتماعيَّة ووطنيَّة وقوميَّة في آن. وهو يقول في هذا الصَّدَد "**هي لغتنا يا قوم، إذا أهملناها فقد فقدناها، وإذا فقدناها فإنَّنا نفقد معها مكانتنا ووطنيتنا... وإني لأوجس خيفة إذ أراها تختلف اليوم باختلاف الأقاليم وباختلاط العجمة فيها، فتمسي غريبة عنَّا، ونمسي نحن غرباء عنها وعن بلادنا وأبنائها الذين تربطنا وإيَّاهم أواصر القربى، فلا يبقى لنا لغة ولا جنسيَّة ولا قوميَّة ولا وطن**". ولا يكتفي المُنْذِر بهذا، بل يؤكِّد على

الأهميَّة التأسيسيَّة للُّغة في ثبات المجتمع الوطنيِّ والقوميِّ، مشيرًا إلى أنَّ ثمَّة من يرى في اللُّغة "**واسطة عقد الاجتماع**".

أمَّا عبد اللّه العَلايِلي، فيُعبّر في كتابه "دستور العرب القومي" بوضوحٍ عن مسألة اللُّغة، إذ يربط بين اللُّغة القوميَّة والفكر القومي قائلا: "**أنا أفكِّر بفكر عربي، فإذن أنا موجود عربي**". ويتوضَّحُ هذا الرَّبط، الذي تبناه العَلايِلي طيلة حياته، بقوله: "**فإذا لم تكن لنا لغة قوميَّة تامَّة صحيحة، فلن يكون لنا فكرٌ قوميٌّ تامٌّ صحيح. ففرض إنسان بدون لغة معناه فرض إنسان بدون فكر**". ومن هنا، يمكن القول أنَّ اللُّغة أضحت عند العَلايِلي ضرورة اجتماعيَّة ونفسيَّة في آن، أهم بواعثها الفكر وعلاقاته ودلالاته وإشاراته المجازيَّة؛ وهي، بذلك، مؤسَّسة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بنشاط الإنسان.

العلايلي خطيبًا.

٢) مفردات اللُّغة

يرى المُنْذِر أنَّ "**مفردات اللُّغة العربيَّة كثيرة لا تقع تحت حصر ولا نجد أنَّنا في حاجة إليها كلَّها، وكثير منها غير أدبيٍّ يجب طرحه من معاجمها، والاكتفاء بما هو ضروريٌّ للتمييز بين المسمَّيات، ثم فتح باب الاشتقاق للتوصُّل إلى استخدام الأفعال والأسماء والصِّفات المتعلِّقة بها بحسب مقتضيات العصر**". ومن هنا، يؤكِّد المُنْذِر أنَّ اللُّغة، عامَّة، ملك المتكلِّم بها، لا ينازعه فيها منازع؛ بشريطة أن يزن كلامه ويحكِّم عقله ويضبط قلمه وينتقي الفصيح من أقوال المشتغلين باللُّغة والعارفين أساليبها واصطلاحاتها المشهورة.

يخلص المُنْذِر، من ثَمَّ، إلى ضرورة العمل الجَماعي المؤسساتي، وليس الفردي، في مجال اللُّغة؛ ومن هنا، يرى أنَّه على المجموع أن ينظروا إلى اللُّغة بغير العين التي ينظر بها الفرد إليها؛ وعندئذٍ يتألَّف، من جهابذة اللُّغة، مجمع علميٌّ عربيٌّ عامٌّ يُعيد النَّظر في المؤلَّفات القديمة ويقف على الموضوعات الحديثة ويطرح من الألفاظ ما هو فاسد التَّركيب ومن الأصول ما هو عقيم الفائدة، ويَسُنُّ قواعد جديدة توافق روح العصر ويفتح بابًا للاشتقاق نتوصَّل منه إلى تسمية الأشياء الجارية لدينا في الاستعمال بلغة العرب. ويدعو المُنْذِر، بناء على هذه الأسس، إلى المعاصرة في اللُّغة، مُرَكِّزًا على أنَّ من الواجب أن تخطو اللُّغة الخطى اللازمة حسبما تقتضيه حاجة "**القرن العشرين من العلم والعمل**".

أمَّا كلام العَلايِلي، في هذا المجال، فيأتي متجاوزًا التَّوصيف، ليصبَّ في خانات التَّفصيل والتَّنظيم والتَّعميق والتَّقعيد لموضوع اللُّغة. ويقول العَلايِلي إنَّ "**المعجم العربي في حاجة كبيرة إلى التَّشذيب والتَّخليص من حيرة المعنى؛ وهذا يكون في تحقيق الوحدة المعنويَّة لجذر اللّفظ، ومن ثمَّ رسم خطٍّ بياني، ما أمكن، لسيره حقيقة ومجازًا**". ويزيد العَلايِلي في هذا "**أنَّ الشَّأن حيال اللُّغة، ولا سيما ماضيها، هو الشَّأن حيال أي موضوع آخر داخله الغموض والتَّعقيد. لذلك لا يمكن اعتماد منهج التَّقرير والقطع، وإنما مبدأ السُّؤال والمشاركة في التَّساؤل**". ومن هنا، فإنَّ العَلايِلي لا يحصر البحث اللُّغوي بالتضلُّع اللغُّوي وحده؛ بل يوسِّع في مجال المعرفة مؤكِّداً أنَّه لابدَّ في البحث اللُّغوي من مشاركات جمَّة "**فيما حفلت به المجتمعات البدائيَّة من ترهيَّات (ميثولوجيَّات) وأساطير وعادات، وما تعرَّض له الكائن البشري من تطوُّرات حياويَّة (بيولوجيَّة) ونفسيَّة وإنسانيَّة وإراميَّة (أثنولوجيَّة) ثمَّ حضاريَّة**".

٣) المعجم

يؤكِّد المُنْذِر على أهميَّة وضع منهج منظَّم لعمل المعجم العربيِّ، ويقترح خطَّة قوامها "**طرح الوحشيّ من الألفاظ التي لا تُستعمل**" و"**إثبات الألفاظ المستعملة التي لا تُخالف القياس**" فضلاً عن "**نحت الألفاظ الأجنبيَّة على القياس العربيّ المأنوس**" و"**وضع ألفاظ عربيَّة فصيحة للمسمَيات العلميَّة الحديثة**".

يَشْتَرِكُ العَلايِلي، في هذا المجال، مع المُنْذِر في تأكيده على أساسيَّة وضع منهج منظَّم لعمل المعجم العربيِّ ، مُقدِّمًا لمواصفات تأتي وكأنَّها تطوير ممنهج لما جاء به المُنْذِر، يتَّفق معه، ويضيف إليه، ويتوسَّع في الإضافة لكن من غير ما اختلاف مع أسسه.

يرى العَلايِلي أنَّه لا بدَّ للمعجم من أن "**يتضمَّن كلّ ما يشكِّل الألفاظ والكلمات المستخدمة في أزمنة اللُّغة، بغضِّ النَّظر عن كونها قديمة**

أو محدثة؛ وبغض النَّظر، كذلك، عن كونها من أصل اللُّغة أو وافدة عليها".

وهنا يرى العَلايِلي أنَّه **"لا بدَّ من اعتماد الطَّريقة العقليَّة في فهم اللُّغة، والتدرُّج من المحسوس إلى المعقول بمقابلة ما بينهما ووصله في صيرورة مطَّردة".**

من الواضح أن لا اختلاف، ههنا، بين الشَّيخين لا في المنطلق ولا في الهدف على الإطلاق؛ فالعربيّة، عند كلٍّ منهما، هويَّة وطنيَّة وقوميَّة. ولئن كان لابراهيم المُنْذِر أن يكتفي بتعريف مباشر للعلاقة بين اللُّغة العربيَّة وجَماعِ الوجود الإنسانيِّ والوطنيِّ والقوميِّ لناسها؛ فإنَّ في فلسفة هذا الشَّأن، التي يُقدِّمها العَلايِلي، ما يؤكِّد على تعميقٍ في الفكرِ اللُّغويِّ؛ هو، تعميقُ المرحلةِ الزَّمنيَّة التي عاشها العَلايلي وكَتَبَ فيها من جهة، وابن للثَّقافة التَّحليليَّة التَّركيبيَّة التي نشأ عليها عبر دراسته لقضايا الفقه القائمة أصلاً على أساسيَّة دقَّة التَّحليل وضرورة التَّعمُّق فيه.

ج. اهتمامات لغويَّة انفرد بها العَلايِلي عن المُنْذِر

١) بين المعجم والموسوعة:

"المعجم"، عند العَلايلي، مصدرٌ ميميٌّ من المزيد بمعنى المكان، مجازاً من عَجَمَ العود بمعنى لَيَّنه، وليس اسم مفعول بمعنى أزال العجمة، كما درج عليه اللُّغويون؛ يعني ما اتسع لتيسير الكلمات مطلقًا وجعلها واضحة ماثلة في نطاق الذهن. وتأكيدًا لهذا الأمر، يُشير العَلايِلي، إلى أنَّ مؤلفي المعاجم لم يتحاشوا التَّسميات الآتية:

- معجم البلدان ومعجم الأدباء (ياقوت)
- معجم الشعراء (المرزباني)
- معجم ما استعجم (أبو عبيد البكري)
- معجم الحيوان والمعجم الفلكي (المعلوف)
- معجم وموسوعة (وبستر)

ويُفَرِّقُ العَلايلي، ههنا، بين الشَّرح المعجميِّ، الهادف إلى إزالة الغموض، والشَّرحِ الموسوعيِّ، النَّاهد إلى التَّفصيل والبيان. ويَخْلُصُ، بذا، إلى أنَّ الفرق بين "المعجم" و"الموسوعة" فرقٌ في المحتوى والمضمون وليس فرقًا في مبدأ الاثبات. ليستنتج، تاليًا، بأنَّ ما هو أكثر تعلُّقًا بالجانب اللُّغوي فهو "معجم"، وما هو أكبر عناية بالجانب العلمي فهو "معجمة".

المنذر

٢) في صناعة المعجم:

١- المضمون:

■ يتضمَّن المعجم، في نظر العَلايِلي، كلَّ ما يُشَكِّلُ الألفاظ والكلمات المستخدمة في أزمنة اللُّغة، بغض النَّظر عن كونها قديمة أو محدثة؛ وبغض النَّظر، كذلك، عن كونها من أصل اللُّغة أو وافدة عليها.

٢- المعنى

■ المعجم العربيُّ، وفاقًا للعلايِلي، في حاجة كبيرة إلى التَّشذيب والتَّخليص من حيرة المعنى؛ وهذا يكون في تحقيق الوحدة المعنويَّة لجذر اللفظ، ومن ثمَّ رسم خطٍّ بيانيٍّ، ما أمكن، لسيره حقيقة ومجازاً ويقدِّمُ العَلايِلي أنموذجًا للعملِ، في هذا المجال، عبر مادَّة "أثم". فيرى أنَّ "أثم"، وفيها "التَّأثُّم" بمعنى التَّحرُّج من الإثم، يساعد على الظَّنِّ بأنَّ المعنى الأقدم لجذر "أثم" ليس الذَّنب والخطيئة، بل حرمة المس (tabou)، وهو الجانب السَّلبي للقداسة، ثمَّ تطوَّر المعنى بالانزلاق ليكتسب مفهوم الذَّنب. ويؤكِّدُ العَلايِلي، في هذا المقام، على اعتماد الطَّريقة العقليَّة في فهم اللُّغة، والتَّدرُّج من المحسوس إلى المعقول بمقابلة ما بينهما ووصله في صيرورة مطَّردة عبر خطوتين متكاملتين:

● درس تمزُّج الكلمة العضويِّ في دائرة المحفوظ من اللُّغة العربيَّة، اعتمادًا على دلالة الثُّنائيِّ؛ ثمَّ مراقبة ما أحدثه دخول التوحُّد للحرف الثَّالث على الثُّنائيِّ من التَّنويع والتَّغايُر.

مثال: ملاحظة وحدة المعنى الكلِّي والتنوُّع وفق إملاء الحرف الثَّالث في الثنائي "أب" عبر "أبأ" و "أبب" و"ابت" و "ابث" و"ابج"، ألخ.

● درس التَّفتُّق الإدراكيِّ للقوم في مرآة الكلمة، أخذًا بمبدأ وحدة الإدراك البدائي الظَّاهر في نشوء المجتمعات ومبدأ التَّزاوج الحضاري.

٣- الممات

■ يَنْظُرُ العَلايِليُّ في قضيَّة "الممات" من الألفاظ وفاقًا لناحيتين:

■ الأولى: المعاجم المدرسيَّة، ويرى أنَّ من عملها أن تفرغ للتزوُّد بالنَّافع من اللُّغة للاستعمال.

■ الثّانية: المعاجم الكبرى، ويقوم مبدأ العمل فيها، عند العَلايلي، على أنّه لا اعتراف بممات؛ لا سيّما وأنّ الإماتة ليست لشيء في ذات الكلمة يخنقها إثر الولادة، بل هي عضويًّا تخضع لظروف الكائن في ما داخَله منها وخارَجَه؛ وواجب هذه المعاجم أن لا تعترف بممات ومهمل ما داما يمدّان بما هو معبِّر وبما هو سليم الجرس وعذب الوقع على الأذن. والإماتة، حين توضع في حدود الظّروف الحافّة بالمستعمل، وتُنْقَلُ من حيِّز الكلمة بالذّات إلى حيِّز العلل الفاعلة، توضّح كيف أن مماتًا لا يظلّ في مدرجة الموت، وأنّ حيًّا لا يظلّ في زهرة الحياة.

٤- الاشتقاق

■ يُظْهِرُ العَلايليُّ، في هذا الموضوع، منهجًا اجتهاديًّا تجريبيًّا ينهض على مفهوم ما يمكن اعتباره "براغماتيّة" لغويّة، إن جاز مثل هذا التّعبير. ويرى العَلايلي، في هذا المجال، أن تُعرَضَ المشتقّات من باب الاقتراح الخالص؛ فما استحياه النّاس يبقى، وما أمسكوا عنه آل إلى المنحدر. ولعلّ من أبرز الأمثلة على هذا ما كان من جهد للعلايليِّ نفسه في اشتقاق لفظ عربيٍّ سليم بديلاً من اللفظة الأعجميّة لما يُعْرَفُ بـ"التّلفزيون". وقد كان لي حظُّ أن أسمع منه شخصيًّا، في إحدى الجلسات الخاصّة التي كانت لي معه قُبَيْل وفاته، حكاية هذا الاشتقاق. قال العَلايلي إنّه انطلق من اللفظ "رنا –يرنو"، الذي يفيد إطالة النّظر إلى الشّيء، ليشتقّ منه لفظ "مِرْناة"، تعريبًا لما يعرفه ناس هذا الزّمن بـ"التّلفزيون". لكن جمهور النّاس، ولأسف العَلايليِّ يومها، أبى الرّكون إلى "مرناة"، رغم كل ما فيها من عذوبة لفظ وسهولة أداء وسلامة تركيب لغويٍّ عربيٍّ، وآثر الإبقاء على "تلفزيون"، بكل ما فيها من عجمة لفظ وأداء وتركيب!

٥- الفصيح والعامّي:

اتّخذ العَلايليُّ من هذا الموضوع الشّائك والمثير لكثير من الجَدَلِ بين النّاس، موقفًا هو ابن المنطق اللّغويِّ العام الذي تبناه شخصيًّا، والمنادي بحيويّة اللّغة وضرورة استمرار تفعيل هذه الحيويّة في مجالات المعاصَرة الزّمنيّة. ولقد رأى العَلايلي أنّ ما هو عاميٌّ، في كلام النّاس، أو يُشَكِّلُ ما يُعْرَفُ بالمحكيّة، يمكن أن يعمل عليه اللُّغويون لتفصيحه وإدخاله حيِّز الفصحى السّليمة، من غير ما إخلال بأصول هذه الفصحى على الإطلاق. ولذا، فإنّ العَلايليَّ كان يدعو إلى ما أسماه ضرورة العمل على **"تفصيح العاميّ."**

د. منهج العمل اللُّغويِّ

١- الشّيخ المُنذِر

يمكن وصف ما قام به الشّيخ ابراهيم المُنْذِر في المجال اللُّغويِّ من باب تصويب الأمور، أكثر مما هو من باب تطويرها. فالمُنْذِر اهتمَّ بما كان يقوم به بعض أبناء مرحلته الزمنيّة من تعامل خاطئ مع بعض ألفاظ العربيّة، أكان هذا التعامل لجهة صياغة اللفظ أم لجهة متمِّماته أو اللواحق؛ فكان يعمد إلى الإشارة إلى ما اعتبره تصويبًا لما يقوم به هؤلاء، خوفًا منه على ضياع في أصالة استخدام اللّفظ واللُّغة من ثمّ. وكأنّ المُنْذِر في هذا المنحى كان يتابع ما قام به، من قبل، الشّيخ ابراهيم اليازجي في مؤلّفه الأشهر "نجعة الرّائد في المترادف والمتوارد" وفي ما أورده اليازجيُّ في "تنبيهات(ـه) على محيط البستاني"، فضلاً عمّا قدّمه في "لغة الجرائد".

العلايلي

إنّ نماذج هذا المسعى، عند المُنْذِر، بارزةٌ بجلاءٍ كليٍّ في ما ورد في كتابه "عثرات الأقلام ومفردات اللُّغة العربيّة"؛ ومنها، على سبيل المثال لا الحصر، اعتبار الشّيخ ألفاظ "وصَلَهُ" و"وَرَدَهُ" و"أهداهُ" خطأً؛ إذ الصّواب فيها، كما يرى المُنْذِر يكون في "وصَلَ إليه" و"ورد عليه" و"أهدى إليه". واللافت، ههنا، أنّ الشّيخ لم يكن يَدْعَمُ هذا الذي يذهبُ إليه بواحدٍ من مراجع اللُّغة أو بتحديدِ منطقٍ يُبْنى عليه منهجُ الاستخدامِ أو يَتَوَضّح. ولعلّ طريقة الشّيخِ هذه قد أسهمت في إيقاع صاحبها في بعض الهفوات التي انتبه إليها بعض محققي أعماله.

يُعتبرُ منهجُ المُنْذِر، في هذا المجال، بسيطًا غير مُعَقَّدٍ؛ إذ كان جلُّ همِّ صاحبه أن يُوردَ الاستخدام الخاطئ للفظٍ ما، أو لواحقِهِ أو مُتَمِّماته؛ دالاًّ، عبر هذا الإيراد، على ما يراه هو استخدامًا صوابًا للّفظ. فالمُنْذِر، والحال كذلك، مُصَوِّبُ أخطاءٍ ومُصَحِّحٌ رصينٌ أكثر منه دارسًا وباحثًا ومطوِّرًا في مجال العمل اللُّغوي يعتمد منهجًا

أكّاديميًّا يمكن الرُّكون إليه في متابعة ما لبناء اللُّغة العربيَّة. وكأنَّ الشَّيخ ابراهيم المُنْذِر، في ما جرى إيراده آنفًا، ناقدٌ لغويٌّ، يُصَوِّبُ ما بين يَدَيْهِ، ويَرْسُمُ إشاراتٍ لطريقٍ أفضل للَّذين سيُتابعون الدَّرب من بعده.

٢- الشَّيخ العَلايلي

اهتمَّ العَلايلي **باللُّغة** اهتمام البَنَّاء بتشييد عمارةٍ يُرادُ لها الرُّسوخ والاستمرار، مُنشَغِلاً بها انشغال المِعماريّ يُرَمِّمُ بِناءً؛ مُثبِّتًا، بترميمه هذا، لأُسُسِ البناء وفاتِحًا لمطارح جديدة له وأفنية وساحات فضلاً عن إضافة في مداميكه تُراعي أصالة الموضوع ولا تخون متطلّبات التَّجديد والتَّطوير. ومن هنا، فإنَّ العَلايلي كان، باهتمامه هذا، يقف في هذه السَّاحِ طامِحًا إلى مُحافظةٍ على أصالة اللُّغة؛ وناهِدًا، في الوقت عينه، إلى تطوير فيها وتجديد وتحديث؛ الأمران اللَّذان فرضا، على هذا المنضوي تحت لوائهما ضرورة اتِّباعه منهجًا متميِّزًا بجديَّة ومسؤوليَّة.

يتوزَّع منهج العَلايلي على محطَّات وجود وفعل عدّة تشكِّل، في ما بينها، لُبَّ اهتمامه باللُّغة وجوهر رؤيته لها وعِماد عمله فيها. فاللُّغة عنده ماضٍ لا بدَّ من احترامه والحفاظ على منهج عمله، لا حبًّا بالماضي وتقديرًا له فقط، بل رغبة في المحافظة على التَّواصل مع اللُّغة وبها عبر الأجيال وتوالي الحقب الزَّمنية. والحاضر، عند العَلايلي، ضرورة تدعو بإلحاح إلى معاصرة للُّغة وحداثة فيها لا بدَّ منها للتَّواصل مع الزَّمن الرَّاهن بكل ما يحمله من جديد وتحدٍّ عبر هذا الجديد. واللُّغة، عنده أيضًا، بوَّابة تُحَضِّرُ لاستقبال الآتي من الزَّمن والتَّفاعل الإيجابي أو السَّلبي مع ما قد يقدِّمه إلى مسيرة العيش الإنساني المستمرَّة. ومن هنا كان على العَلايلي أن يتَّبع منهجًا مركَّبًا، شديد الإحساس بالماضي والتَّبصُّر به، وعظيم الاهتمام بالرَّاهن والتَّعامل معه، من غير ما إغفال للمُقْبِلِ، ولكن ضمن شروط من الموضوعيَّة العلميَّة وعبر مقاييس من صُلب منطق بناء للُّغة متكامل في ما بينه قادرٍ على حمل مسؤوليَّة ما يعمل عليه وينهدُ إلى تحقيقه وتفعيله.

الشيخ عبد اللّه العلايلي مع رشيد بيضون

الشَّان حيال اللُّغة، عند العَلايلي، ولا سيما ماضيها، هو الشَّان حيال أي موضوع آخر داخله الغموض والتَّعقيد. لذلك لا يرى الشَّيخُ اعتماد منهج التَّقرير والقطع، وإنما مبدأ السُّؤال والمشاركة في التَّساؤل. فالتَّقرير القاطع في جوهره، عند العَلايلي، التزام لتقاليد فكريَّة معيَّنة، وهو توقُّف وجمود مهما اتَّفق وجاء منه. أمَّا التَّساؤل، بمعناه المنطقي، فهو، بنظر العَلايلي، مواصلة تجربة عقليَّة ظامئة لا تدع شيئًا على أنَّه انتهى. ومن هنا، يبني العَلايلي المدماك الأوَّل والأساس في منهجه اللُّغوي عندما يقرِّر أنَّ اللُّغة، وهي مفعول طبيعي اجتماعي، لا تقاس بالفرضيَّة، بل العكس هو الصواب، أي قياس مقدار سلامة الفرضيَّة باللُّغة.

لعلَّ في تعامل العَلايلي مع لفظ "اخر" ما يمكن أن يقدِّم أنموذجًا عن بعض منهج الشَّيخ العَلايلي وطريقة تفكيره وعمله في المجال اللُّغوي فالخطوة الأولى للشَّيخ في انطلاقه للبحث في لفظ "اخر"، تبدأ من الوحدة الاشتقاقيَّة الكبرى للَّفظ ومن حكاية تطوُّر هذا الجذر. يرى الشَّيخ أن الوحدة الاشتقاقيَّة الكبرى لـ"اخر" تكون في

نقطة تلاقي "المُنْطَبِق" بـ"المُنْفَرِج" أو "المُقَيَّدُ" بـ"المُطْلَق". ولذا، فإنَّ الشَّيخَ يرى أنَّ القومَ اشتقُّوا من "اخر" "الآخرة" لِدارِ البَقاء؛ ويُرجِّحُ، ههنا، أنَّها، بهذا المعنى، مجازٌ مُرْسَلٌ، باعتبارها ما يؤول إليه الأمر. ويرى الشَّيخُ أن الأشبه، في هذا المجال، أن يكون معناها القبر؛ بملحظ أنَّه نقطة التقاء الحياة المُقَيَّدة بالعدم الفسيح. ويرجِّح الشَّيخ أنَّ المعنى الأقدم، للَّفظ، هو القبر، أي الرجوع إلى رَحِمِ العدم وهاوية الظلام؛ بل إنَّه يرى في هذا ما عبَّرت عنه جملة العربي "إن هي إلاَّ أرحام تدفع وأرض تبلع". ويلاحظ الشَّيخ، ههنا، ما في هذه الجملة من تماسك معتقدي، خصوصًا إذا ما أخذ المرء بعين الاعتبار أنَّ الأرض كانت الأم الكَوْنِيَّة. فالمرء، وكما يتابع الشَّيخ، إنَّما يخرج من رَحِمٍ إلى رَحِمٍ؛ ومن هنا يتَّسق عند القارئ، وفاقًا للشَّيخ، "كيف اشتقُّوا الآخرة، أي القبر، بمعنى رحم الأم الأخرى"، معتبرًا أنَّ مجيء الدِّيانات ارتقى بمعنى اللَّفظة هذا الارتفاع الأسمى، ومعتبرًا أنَّ برهان ما يراه في هذا يكون بالنَّص القرآني الذي يُقرِّرُ مبدأ الحياة في الآخرة بقوله "وإنَّ الدَّار الآخرة لهي الحيوان لو كانوا يعلمون". ويشير الشَّيخ إلى أن استخدام النَّص القرآني لوزن فعلان، دلالة على الحركة وتأكيد على أنَّ الآخرة، هذه، ليست حياة فقط بل حياة ناشطة كلها الحركة. ويتابع الشَّيخ، في هذا المجال، دالاًّ على أنَّ هذا الجذر استقرَّ ليدلَّ على المتعيِّن المقابل لمتعيِّن آخر مطلقًا، زمانيًا كان أو مكانيًّا. ولقد حُفِظَ هذا الجذر، وفاقًا للشَّيخ، في صيغة "الفِعل" مزيدًا فقط، وكَثُرَ فيه "فَعَّلَ" و"استَفْعَلَ" و"تَفَعَّلَ"، فكانت أخَّر تأخيراً وتأخِرة فهو مؤخَّرٌ، أي جعله خالفًا وتاليًا، و"أخَّر عنه" أي دفع من جاوزه في طريقه، ومن الكنايات "أَخِّر عنِّي" بمعنى خلِّ رأيك لنفسك وأحبس عنِّي نصحك، و"أخَّر الزَّائر" بمعنى أهمله وتركه ينتظر، و"الدَّائن" أمهله و"المستنجز" سوَّفه. ويخلص الشَّيخ إلى أن الجذر في كلِّ مشتقاته هذه وسواها، إنَّما يعيش اليوم في معانيه المولَّدة من دون معناه الوضعيِّ الدَّقيق؛ على أنَّ هذه المعاني، وإن تكن مولَّدة، فهي ذات حظٍّ من السَّلامة اللُّغويَّة.

ولعلَّ بالإمكان تقديم إيجاز ما لخطَّة عمل الشَّيخ العَلايلي في هذا المجال بالقول إنَّه كان يعمد إلى ما يمكن اعتباره التَّحليل الحرفيُّ للجذر بالرجوع إلى المقطع الآحادي، فالمقاطع الأحاديَّة خطوط عريضة للُّغة التَّفصيليَّة. وهو يوضِّح هذا بأنموذج تحليليٍّ يُقَدِّمُهُ للفظة "فكر" إذ يقول إنَّ كلمة "فكر" تتألَّفُ من:

- الفاء، التي تفيد معنى الانظراف أو الظَّرف.
- الكاف، التي تفيد معنى الاستدارة بشكل بيضي.
- الرَّاء، التي تفيد معنى الانتشار أو النَّفاذ بحسٍّ حي.

ومن هنا، يستنتج العَلايلي عددًا من الأمور لعلَّ من أبرزها:

- أنَّ المعنى المركَّب للجذر هو المنظرف في مستدير بيضي "الجمجمة" النَّافذ إلى ما وراء الحواجز والأبعاد، بحسٍّ حيٍّ أي مدرك.
- المعنى القديم للفكر هو الرَّأس، ثم نقل مجازًا مرسلاً بإطلاق المحل وإرادة الحال إلى عمل العقل والإدراك.

استنتاج

لعلَّ في هذا الجزء الموجز، من المقابلة بين عمل لبنانيَّيْن كبيرَيْن في المجال اللُّغوي، ما يؤكِّد:

١) لم يقف اختلاف منطلق الانتماء الدِّينيِّ والاجتماعيِّ بين توافق عمل المُنْذِر والعَلايلي على حفظ العربيَّة ونهضتها؛ ولئن انحصرت مؤلَّفات المُنْذِر اللُّغويَّة في كتاب واحد، واستغرقت أعمال العَلايلي عدَّة كتب ومعاجم، فلعلَّ السَّبب في هذا أنَّ المُنْذِر لم يتفرَّغ للشَّأن اللُّغوي تفرُّغ العَلايلي له، وأن العَلايلي تفرَّغ للتَّخصُّص في المجال اللُّغوي بما أتاح له تَمَرُّسًا في التَّحليل والتَّنظير لم يكونا للمنذر.

٢) إنَّ ما يمثِّله جيل الشَّيخ ابراهيم المُنْذِر من فعل تأسيس للنَّظر في أسس مفهوم وجود اللُّغة العربيَّة ومعناه عند اللبنانيين، ينحو به جيل الشَّيخ عبد اللّه العَلايلي، وبالعَلايلي نفسه، باتِّجاه التَّعميق وتركيز أبعاد رؤية فلسفيَّة له.

٣) وَحَّدَت الرُّؤية، المبدئيَّة والاستراتيجيَّة إلى العربيَّة، بين الشَّيخَيْن؛ بكلِّ ما في هذه الرُّؤية من أبعاد وطنيَّة وقوميَّة وإنسانيَّة ومعرفيَّة.

٤) يَشْهَدُ عملُ الشَّيخَيْنِ لتقدُّم الدَّرس اللُّغويِّ العربيِّ في لبنان، وتَعَمُّق توجُّهاته خلال السَّنوات المئة والتِّسع والثَّلاثين المتواصلة التي استغرقت حياة المُنْذِر والعَلايلي معًا

ارتكز الباحث الدكتور وجيه فانوس في هذه الدراسة على المراجع الآتية:

١ – ابراهيم المُنْذِر، "عثرات الأقلام ومفردات اللُّغة العربيَّة"، تحقيق د. أسعد نصر اللّه السكاف، إعداد جمعيَّة المُنْذِر الثقافيَّة الاجتماعيَّة، الطَّبعة الرَّابعة، ٢٠٠٦.
٢ – عبد اللّه العَلايلي، "دستور العرب القومي"، منشورات دار الجديد، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٦.
٣ – العَلايلي "المعجم"، موسوعة لغوية علميَّة وفنيَّة، طبعة دار الجديد، بيروت، ١٩٩٧.
٤ – عبد اللّه العَلايلي، "من ينقد عليك هو كمن يؤلِّف معك"، مجلَّة الفكر العربي، بيروت، العدد ٧٢، ١٩٩٣.

درس تطبيقيّ في مادة اللُّغة العربيَّة حول نصّ "الحرب والجوع" للشَّيخ عبداللَّه العلايلي

إعداد الاستاذ
وسام مقلّد
دار الصادق للتربية والتعليم

■ **الصفّ:** التّاسع.

■ **الموضوع:** قراءة منهجيّة لمقالة "الحرب والجوع" للشَّيخ عبداللَّه العلايلي.

■ **المحور:** الأدب في التعبير عن المواقف الوجدانية.

■ **المجالات:**
- **المجال الشفهي:** شرح المقالة وطرح أسئلة لإجابات شفهية.
- **المجال الكتابي:** طرح أسئلة لإجابات خطية.

■ **مدة الدرس:** حصتان (مدة كل حصة ٥٠ دقيقة).

الأهداف العامة للدرس:
- يربط المتعلّم بين مفهومي الحرب والجوع.
- يربط الأدب بالحياة والمجتمع.
- يتذوّق الإبداع الأدبي.
- يكون قادرًا على التخيّل وتفسير المعاني ..

■ **الأهداف الخاصّة:**

يتمكّن المتعلّم في نهاية الدرس من أن:
- يقرأ النص قراءة منهجية.
- يجيب عن أسئلة حول النص وبشأنه.
- يفسّر المعاني القاموسية والضمنية لاستخدامها في التعبير.
- يستخرج الحقول المعجمية ودلالاتها.
- يبين وظيفة الصور البلاغية.

■ **الوسائل:** لوحة/ نصّ "الحرب والجوع." / اللوح الجداري والطبشور/ كمبيوتر/ أنترنت.

■ **الاستراتيجيّة:** العصف الذهني/ طرح السؤال وطلب الإجابة/ التقصّي.

الحرب والجوع

الكآبة! إنها كلّ طفولتي. ولا تعجب فقد اتفق وكنت أيام الحرب العالمية الأولى، أشهد وأبصر مِقصلة الجوع، والسَغَبَ المِنْجَلَ، فلا بدع أن تغَشَّتْني الكآبة وتفشَّت في أعماقي لا كسديل أو ستار، بل كقِماط يلتَفُّني من أنحائي.

رأيت الهول المجسم في الطرقات والأزقّة، وأبصرت بمشاعري كلها، حتى انقلبت – كما حَسِبتُني – ولست إلاّ عينًا، جاحظة، بل ليس القتل والقتال شيئًا بالنسبة إلى ما كنت أرى، فإرادة القتل في الحروب تخفِّف وَقْعَ القتل.

أمّا حزَّةُ الألم الحقيقي فتكمن في المسغبة، في الجوع الذي لا يفتأ يطعنك، وأنت لا تستطيع له دفعًا، بكل نصاله، ليعود فيطعن ويطعن، كمعاصر هائلة تدور أسنانها على أشلاء حيّة، وتظلّ ماضية غُدوًّا ورواحًا، صباحَ مساءَ لمساءِ صباحَ وهكذا دواليك.

رأيت أطفالاً وأمّهات أدعوهم كذلك مجازًا، لأن الذي رأيت في الحقيقة: كان مومَياتِ جوعٍ، تُزْري بكل ما أبدعت ريشة "رمبرانت" الهولندي وما أعطت ريشة "هولبين" الألماني في تحفته "رقص الموت"، وما جرت به ريشة "روبنز" الفلمنكي. أقول هذه الريشات مجتمعة تعجز عن نقل مَرْئِيَّاتي، بكلِّ ارتسامات تكشيرة الرُّعب في أخاديدها الغائرة. وأقلّ ما انحفر عميقًا في سرائري، منظر فتى اتفقت له لُقيمة أسرع إليها فَمُه وللحظته اقتحم على فمه فمٌ آخر والتزما عليها لينفكّا وكلٌّ في فمه شَفَةُ الآخر يمضغها مشفوعة بدمعة، لا أدري أدمعة ترحٍ كانت أم دمعة فرح. فالذي ظلّ في غائمة وعيي إنهما كانا يمضغان ويبكيان.

الشَّيخ عبد الله العلايلي

مقترح قبل بدء الحصّة الأولى:

- أن يزور المتعلّمون معرضًا للرسم.
- أو أن يستضيفوا رسامًا. وذلك لاكتشاف وشرح مفهوم ودلالة الرموز والألوان.

■ الحصّة الأولى:

١- نشاط تمهيديٌّ: ١٠ دقائق

- يهدف هذا النّشاط إلى أن يعبّر المتعلّمون عن انطباعاتهم بلغة فصيحة، متفاعلين مع ما يرونه.

سير النّشاط:

- يعرض المعلّم لوحة "مجزرة الأبرياء" للرسّام الهولندي "روبنز" ويعلن اسمها ويطلب من التلاميذ التعليق عليها.
- يعبّر المتعلّمون بلغة فصيحة عن انطباعاتهم.

٢- نشاط اكتشافيٌّ: ٥ دقائق

يهدف هذا النشاط إلى أن يتوقّع المتعلّمون موضوع النصّ من خلال الأسئلة:

- متى تحصل المجازر بحقّ الأبرياء؟
- هل هناك أسباب للمجازر غير الحروب؟
- توقّعوا موضوعنا الذي سنعالجه اليوم.
- يوزّع المعلّم نصّ "الحرب والجوع" على التلاميذ.

٣- قراءة النصّ: ١٥ دقيقة

- يقرأ المتعلّمون النصّ قراءة صامتة.
- يفهم المتعلّمون النصّ فهماً أجماليًّا.
- يجيب المتعلّمون عن أسئلة تبيّن ذلك:

العلايلي

- العنوان / المرسل / المرسل اليه/ موضوع المرسلة/ / عن أي زمن يتحدّث النصُّ؟ / ما الذي لفت انتباهك في النصِّ؟ / هل من علاقة بين الحرب والجوع؟ . ...

شخصيّات وردت في النصّ

- من هو عبداللّه العلايلي؟: ولد الشّيخ عبد اللّه العلايلي عام ١٩١٤ في بيروت (لبنان)، من عائلة تقيّة ميسورة. وبعد أن درس في مدارس جمعية المقاصد انتقل إلى القاهرة ليتخرّج في الازهر على أيدي نخبة من علمائه. وهناك تعرّف إلى الشّيخ محمد عبده والشّيخ جمال الدين الأفغاني. ثم درس الحقوق ثلاث سنوات، وفي القاهرة شرع في تأليف كتابه الشهير: «مقدّمة لدرس لغة العرب». كما أصدر كتابه: «مدخل إلى التفسير» وتوفي عام ١٩٩٦.

مجزرة الأبرياء للفنان روبنز.

• الرسّام الهولندي "فان رين رامبرانت"؟ أحد عباقرة الفن، ممن يشهد لهم التاريخ بالتميُّز والإبداع. ويمثِّل "رامبرانت" أحد ركائز الفن التشكيلي الأوروبي، في القرن السابع عشر، والذي طوّر عالم التصوير، برؤيته التشكيلية، وتعامله مع الظلّ والنور. كما أنه برع في تصوير الأشخاص، والتعابير الإنسانية العميقة، والمتداخلة، والمفعمة بالحزن والشقاء والمعاناة.. في كثير من لوحاته، المستوحاة من القصص الدينية والأسطوريّة.

• الرسّام الهولندي العالمي: بيتر بول روبنز

ولد في ٢٧ حزيران ١٥٧٧ توفي في ٣٠ أيار ١٦٤٠ له العديد من اللّوحات العالميّة من بينها: "شمشون" و "دليلة" و "مجزرة الأبرياء".

رقصة الموت للفنان هولبين.

• ولد هانز هولبين في ألمانيا عام ١٤٩٧

امتزجت الواقعيّة الألمانية بالعمارة الرومانسيّة والزخارف الكلاسيكيّة في الصور الدينية التي راح هولبين يرسمها. وأنها لواقعية يجفل لها الناظر تلك التي تطالعنا في لوحة "المسيح في القبر"،الجسد ليس سوى عظم وجلد، والعينان مفتوحتان بصورة رهيبة، والشعر أشعث، والفم فاغر في جهد أخير للتنفّس، كل هذا يبدو موتًا لا رجعة فيه.

٤- القراءة النموذجيَّة:

يقرأ المعلّم النصّ قراءة نموذجيّة مراعيًا معايير القراءة الصحيحة: لفظ الحروف من مخارجها/ تمثيل المعنى...الخ

٥- القراءة الجهريَّة:

يطلب المعلّم إلى التلاميذ قراءة النصّ قراءة جهريّة على التوالي.

يتوقّف المعلم عند كل فقرة ليطرح أسئلة في الفهم والدلالات والقواعد الوظيفية.

يطلب إلى بعض التلاميذ على التوالي استخدام الإنترنت للبحث عن حياة ولوحات الرسّامين الواردة أسماؤهم في النصّ "هولبين/ روبنز/ رامبرانت".

يتوقّف المعلِّم عند المعاني التضمينية للمفردات والتعابير.

يدوّن المهم منها على اللّوح لينقلها التلاميذ على دفاترهم.

٦- الدلالات والمفاهيم:

- لِمَ قدّم الكاتب الحرب على الجوع في مقالته؟ الحرب سبب والجوع نتيجة والسبب يسبق النتيجة.
- النصّ احتوى على الكثير من الإشارات الرمزيّة، والرمز يوحي بالتأمُّل والخيال وإعمال الأبعاد الفكرية والوجدانية لأثر الجوع على الناس .

٧- شرح المعاني التضمينيَّة والقاموسيَّة لبعض المفردات والتعابير:

مقصلة: آلة لقطع الرؤوس.

سغب: جاء في "الرائد" لجبران مسعود: يسغُبُ سغبًا وسغوبًا وسغابة ومسغبة: جاع.

- ما دلالة "بل": تنفي ما قبلها وتؤكد ما بعدها.
- استقصِ معنى "تغشّتني" من سياق الجملة: نفت "تفشي الكآبة في أعماقه كسديل أو ستار"، وأكّدت ما بعدها أي "كقماط يلتفّني من كل أنحائي". هذا يعني أن معنى "تغشتني" هو معنى "كقماط" والدليل هو التشبيه ، فالقماط يلتفّ حول الطفل من كل جانب و "تغشتني" أي أحاطت بي من كل جانب.
- لِمَ ربط الكاتب بين مشهد الأمهات والأطفال وبين لوحات فنيّة لرسّامين عالميين؟ سبب الربط هو وحدة الموضوع إذ إن كلّ رسّام منهم صوّر حياة الخوف والجوع وصوّر الموت بأشكال شتّى فاتحدت في الموضوع والمفهوم.
- كان الولدان يمضغان ويبكيان: لأن كلاً منهما يأكل فلذة من شفة الآخر.
- ماذا تمثّل اللّقطة الأخيرة من المقالة؟ هل نستطيع تسميتها باللّقطة؟ لماذا؟ لقد عبّر الكاتب بكثير من التفصيل عن مشهد محاولة كلّ من الطفلين انتزاع اللّقمة من فم الآخر، وهي تمثّل قمّة الجوع الذي اعترى الناس نتيجة الحرب.

التقييم:

اكتب نصًّا تعبّر فيه عن انطباعك تجاه المشاهد التي أوردها الشّيخ العلايلي في مقالته مستعينًا ببعض عباراته الأدبيّة .

■ الحصّة الثّانية (٥٠ دقيقة)

١– نشاط تمهيدي: ١٠ دقائق

- يلاحظ المعلّم إنجاز الواجب البيتي.
- يطلب إلى بعض المتعلّمين قراءة ما دوّنوه عن انطباعاتهم تجاه مقالة الحرب والجوع.
- يجمع الأوراق للتقييم والتقويم.(تشكل القراءة تمهيدًا وتذكيرًا بالموضوع المطروح في الحصة السابقة).

٢– الحقول المعجميّة: ١٠ دقائق

- متاح أمام المعلّم أحد الخيارين الآتيين: (يمكن للزملاء المعلّمين إضافة ما يرونه مناسبًا).

١ – أن يطلب إلى التلاميذ استخراج الحقلين المعجميّين للجوع والحرب من النصّ.

٢– أن يطلب إلى التلاميذ الربط بين الحقلين المعجميَّين لتبيان العلاقة بين الحرب والجوع.

- يستمع المعلّم والتلاميذ إلى بعض الإجابات.

أو يطلب المعلّم إلى أحد التلاميذ أن يرسم جدولاً على اللّوح، وآخر يقرأ فقرة ويبيّن ما يرتبط بالحقلين المعجميّين.

دراسة الحقلين المعجميّين

الحقل المعجمي للحرب	الحقل المعجمي للجوع
الحرب العالمية الأولى	مقصلة الجوع
القتل في الحروب	المسغبة
القتال	الهول المجسّم في الطرقات
وقع القتل	يطعن كمعاصر
	موميات
	تكشيرة الرعب
	أخاديد غائرة
	يمضغان ويبكيان

– يقوم الحقلان المعجميّان على التكامل بين السبب والنتيجة، بين الحرب والقتل ووقع القتل من جهة، والمقصلة والمسغبة والهول المجسّم في الطرقات... من جهة أخرى.

بنية النّص:

يطلب المعلّم وضع عنوان لكل فقرة من النّص .

الكآبة.

شاهد عيان.

طعنة الجوع.

صراع البقاء.

أساليب الكتابة

– ما الصيغة التي استخدمها الكاتب وعلامَ تدلّ؟

استخدم الكاتب صيغة المتكلّم للتعبير عن وجوده ضمن دائرة تلك الحرب وآثارها، ويبدو ذلك جليًّا من خلال عمره آنذاك (حوالى أربع سنوات) كذلك أوحى لنا عن ذاكرة حيّة بالرغم من صغره للدلالة على عظيم الأثر الذي تركته تلك الحرب في النفوس والأبدان.

بعض الصور البلاغيّة ودلالاتها:

– لقد كثّف الكاتب من التعيين والتضمين، أي تكثيف الصور البيانيّة ونجد ذلك بيّنًا :

– في الاستعارة: مقصلة الجوع/تفشّت الكآبة في أعماقي/ الهول المجسّم/أبصرت بمشاعري/ الجوع يطعن/ تكشيرة الرُّعب...

– في التشبيه: كمعاصر هائلة/ كسديل أو ستار/ كقماط يلفّني/.

– في الكناية: عينًا جاحظة/ غائمة وعيي /...

– والرمز يوحي ولا يفسّر، وهكذا أوحى العلايلي بالكثير من مظاهر الجوع التي رآها بأمّ عينه في تلك الحرب، فنقلت عينه البيانيّة إلينا مشاهد حسية حسبنا أننّا كنّا معاصرين لها، ولم يكن الهدف منها إيراد نصّ تواصليّ أدبيّ بقدر ما عناه رسم صورة ناطقة عن مشاهداته.

– من الرموز: منها ما مرّ معنا ونضيف: المسغب المنجل/ المعاصر التي تغدو وتروح على الأشلاء/ الرسّامون الذين ورد ذكرهم ورسوماتهم المعبّرة عن الفجائع/ منظر الفتيين اللذين تلازما على لقمة فاقتطع كلٌّ منهما شفة الآخر...

خاتمة في القراءة المنهجيّة:

إنّ ما أوردناه في القراءة المنهجيّة لهذه المقالة لا يعدو أن يكون مقترحًا، إذ لا يمكن تطبيق الكفايات التعليميّة كافّة في حصّة واحدة أو اثنتين، وفي نصٍّ واحد أو نصَّين. أما لجهة متابعة الاستفادة من محتواها الإنسانيّ الأدبيّ فلا بد من استتباعها بواجبات كتابيّة منزليّة نقترح بعض العناوين لمواضيعها الإنشائية: دور الشباب في دفع الحروب وآثارها/ التزايد السكانيّ والجوع/ التضامن الاجتماعيّ ومساعدة الفقراء

حصاد من أقوال الباحثين في مؤلّفات الشّيخ عبد اللّه العلايلي

الأستاذ وفيق غريزي
باحث وكاتب

"النظريّة اللُّغوية:

من بين مآثر وإنجازات العلاّمة العلايلي، على تعدّدها وكثرتها، نجد مآثرته اللُّغوية، أمتنها أساسًا وأفعلها أثرًا في حياتنا الحاضرة، وفي أيّامنا الآتية. إنّ اللُّغة العربيَّة لا بدّ لها من استلهام النهج الذي اختطّه العلايلي لها. والمعجم العربي لا محالة صائر على ما رسمه له. والعلاقة بين النظريّة اللُّغوية والتطبيق اللُّغوي عند شيخنا هي بالضرورة العلاقة بين "المقدّمة" و"المرجع". ومن الجليِّ أن النظريَّة، كل نظريَّة، تلحظ مباحث واتجاهات في مادّتها قد لا يسهل بسطها في التطبيق، وهذا من طبائع الأشياء ممّا لا ينازع. من ذلك بحث المعاني الأصليّة للأصوات العربيَّة. وعلى ما بين النظريّة والتّطبيق من عوائق لا يستقيم تجاهلها، فإنّ انبناء المعجم على أساس نظريّ، كما النتيجة والعلّة، معلمًا بارزاً في التاريخ المعجميّ العربيّ، لأنّه "بهذا الإنباء يقول الدكتور رمزي بعلبكي، ينكشف التقصير الذي لحق المعجمات العربيَّة، على تفاوت، وهو تقصير أعجب ما فيه أنه أخذ ينمو ويتزايد مع الزمن، بدلاً من أن يُتدارك ويُتلافى. وليس يمنعنا تعظيمنا للعمل المعجميّ العربيّ، ولا يقيننا أنّ به مفخرة من مفاخر العرب، التي قلّ أن يحقّ لأمّةٍ غيرها أن تدّعيها حتّى باعتراف المستشرقين". إنّ الدراسة الصوتيّة للعربية، هي اللّبنة الأولى التي يقوم عليها فهم اللّغة. وهنا تكمن الغربة بين الباحث وبين التاريخ الصوتيّ، لأن الكشف عن الأصول القديمة للأصوات، في نشأتها ومحاكاتها ودلالاتها، أفقر ما يكون إلى الدليل الحسيّ، وهو بذلك أبعد الأمور اللُّغوية عن التفسير وأكثر طلبًا للافتراض، على كونه أكثر ما يشوّق الباحث، ولو تمّ هذا الكشف لأغنى معرفتنا عن تاريخ الإنسان واللُّغة بما لا يقدّمه أيّ كشفٍ آخر من طبيعته. وراء ما أنتجه العلايلي في هذا الشأن، فقد أثبت للجميع أنه اللُّغوي المميّز، الذي سطع نجمه في سماء العرب، إذ أحدث كتابه "تهذيب المقدّمة اللُّغوية"، بعناية الدكتور حسن علي، هزّةً في البحث اللُّغوي، وكان قد دعا فيه إلى الاجتهاد في الكشف عن تاريخ النشوء اللُّغوي وتطوّر اللّهجة، ونظر في ذلك، ما أثار في مجالس العلم الجدل العلميّ.

العلايلي: الأدب والنقد

أمّا بالنسبة للأدب، فقد عني شيخنا بدراسته، وأفرد له الصفحات الطوال في معجمه "المعجم". والأدب عنده، كالثمرة تمامًا هي التي يمكن أن تكون اقتطاعًا من فرديّة الشجرة، بل هي شيء كونيّ من عواصف ورعود وأمطار على شيء مثله من أشعّة وحرارات تفتح لها الشجرة في مجال ذاتها لتفرغها خلقًا آخر. أو هو ما يلامس الواقع ويعبّر عنه، أو ما يصوّر الحياة تصويرًا فنيًّا ويقول: "أما أوائلنا كانوا أصحّ إدراكًا؟ فقد سمّوا ما كان يُخترع لهم اختراعًا أسطورة، أو ما وجدوا فيه أنفسهم، وما وجدوا فيه دنياهم، وما وجدوا فيه واقعهم الذي يتحرّك، فإنّه وحده الذي سمّوه أدبًا". لم يكتف العلايلي الأديب بالمشاركة النثرية، بل كان إلى جانبها الممارسات الشعرية. فالشعر عنده أحاسيس تصوّر الواقع أو هو مرآة تعكس الواقع عليها. فالممارسة الشعرية باعتقاده هي التي تحمل بين ثناياها طبيعة الحادثة التي يصوّرها الشاعر ويريد الكشف عنها، فيقول: "الشعر الحق هو الذي يشعرك لا بأنه صورة من الألم والحب، بل الذي يشعرك بأنه يألم ويحب بنفس وحياة، وفيه طبيعة الألم والحب، أما إذا رسم الشعر صورًا من الألم أو صورًا من الضحك فقط، من دون أن تتأجّج فيه حرارة الحياة، فإنه يأتي جدبًا ميتًا لا حياة فيه ولا معنى"...

العلايلي بريشة مصطفى فروخ

أمّا العلايلي الناقد الأدبي، فإنه أوحى بوحدة المضمون والشكل والصورة، فابتعد عن المحسّنات البيانيّة والبديعية والزخارف إن لم تكن عفويّة غير متكلّفة. كما أنه لم يجز المقارنة بين شعراء لا ينتسبون إلى حقبة زمنية متقاربة أو ينتمون إلى مذهب أدبي واحد"

ألكسندر سميرنوف (مستشرق روسي):

"يأتي اسم الشَّيخ العلاَّمة عبد اللَّه العلايلي في طليعة العلماء العرب المعاصرين الذين يستند إلى أبحاثهم ومؤلّفاتهم الباحثون السوفيات في حقل الاستعراب... إن المستعربين السوفيات إذ يتابعون بشغف كل عمل جديد من أعمال العلايلي، يتمنّون له عمرًا مديدًا ومزيدًا من الإبداع والعطاء العلميّ في خدمة تقدّم الشعوب العربيَّة والتعارف المتبادل بين الشعب السوفياتي والأصدقاء العرب".

من الكتاب الذي أصدره اتّحاد الكتّاب اللّبنانيين تحت عنوان:
"الشَّيخ عبد اللَّه العلايلي مفكّرًا ولغويًّا وفقيهًا"

العلايلي مع الرئيس صبري حمادة

الدكتور رمزي بعلبكي:

"من مِنَن اللَّه على العربيَّة أنه سبحانه وتعالى، لا يفتأ يبعث من يحيي هذه اللُّغة الشريفة في نفوس أبنائها، وينهض بها لتستقيم في معترك البقاء على نقاوة في التشذيب ولدانة في التخيّر واندفاع في الوثب، ولا جديد في القول إن الشَّيخ العلايلي هو محيي العربيَّة على رأس هذه المائة، فهو المقدّمة وهو المرجع ومنه الفكر والنظر والاقتراح والبرهان".

بعضٌ من اللُّغويّين اللُّبنانيّين.

اللُّغويّون اللُّبنانيُّون الذين أغنوا المكتبات بالمؤلّفات والمعاجم كُثُر، لا مجال لذكر أسمائهم جميعًا. نكتفي بذكر البعض منهم آملين أن تخصِّص المجلة التربوية مساحاتٍ لمؤلَّفاتهم في الأعداد المقبلة أما المعلومات فقد استقيناها من كتاب الدكتور جميل جبر "معجم أسماء العلم في لبنان" (٢٠٠٤).

✍ **المطران جرمانوس فرحات** ١٦٧٠–١٧٣٢ من مؤلّفاته: "بحث المطالب" و "القاموس".

✍ **الشيخ ناصيف اليازجي** ١٨٠٠–١٨٧١. من أهم مؤلّفاته: "فصل الخطاب في أصول لغة الإعراب".

✍ **العلّم بطرس البستاني** ١٨١٩–١٨٨٣. وضع معجمًا عربيًا عصريًا مرتبًا بحسب الحرف الأول من الثلاثي المجرَّد هو "محيط المحيط".

✍ **ابراهيم اليازجي** ١٨٤٧–١٩٠٦ صنع أمّهات الأحرف الطّباعية العربيَّة. من مؤلَّفاته: "نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد" (جزءان).

✍ **سعيد الشرتوني** ١٨٤٩–١٩١٢ لغويٌّ وأديب. من آثاره: "أقرب الموارد إلى فصيح اللُّغة العربيَّة والشوارد" "نجدة اليراع" (معجم).

✍ **عبدالله البستاني** ١٨٥٤–١٩٣٠. من أهم مؤلّفاته "البستان". معجم في جزأين.

✍ **سليمان البستاني** ١٨٥٦–١٩٢٥. أسهم في تأليف "دائرة المعارف" في الجزأين ١١ و ١٢.

✍ **رشيد الشرتوني** ١٩٠٧–١٩٧٢ لغوي من آثاره: "مبادئ العربيَّة في الصَّرف والنَّحو".

✍ **الشيخ أحمد رضا** ١٨٧٢–١٩٥٣. من أهم آثاره: "رَد العاميّ إلى الفصيح" "قاموس الوسيط" "متن اللُّغة".

✍ **الكاهن بطرس البستاني** ١٨٧٦–١٩٣٣. أسهم في معجم "البستان".

✍ **أحمد حاطوم** ١٩٣١–٢٠٠٨ من مؤلَّفاته: "اللُّغة ليست عقلاً"، "في مدار اللُّغة واللِّسان"، "الإعراب"، قواعد فائق النجاة".

لغويّ لبناني ينال جائزة الملك فيصل (آذار ٢٠١٠)

✍ **د. رمزي بعلبكي**

اختصاصيٌّ في تاريخ قواعد اللُّغة العربيَّة، وهو ذو شهرةٍ عالميّة وله مؤلّفات كثيرة في تاريخ النَّحو والنظريَّة النحويَّة العربيَّة وفي الدراسات المعجميّة من أهم هذه المؤلّفات:

- "The Legacy of the Kitab" (٢٠٠٨) خصَّصه د. بعلبكي لكتاب سيبَوَيه وعنوانه "الكتاب" وهو أوّل كتاب قواعد للُّغة العربيَّة وقد ترك أثرًا كبيرًا في إنماء القواعد وتطويرها.

يقول د. بعلبكي في مقدِّمة كتابه إن الغاية منه هي أوّلاً تقديم تحليلٍ شاملٍ "للكتاب" نفسه وثانيًا تقييم الأثر الكبير الذي تركه سيبَوَيه في الأجيال التي لحقته. ويلفت د. بعلبكي إلى أن الموضوع الأهمّ في عمله هو تحديد الفوارق بين سيبويه واللُّغويين العرب الذين عملوا من بعده.

- موسوعة "المورد". إنكليزي/عربي، بيروت ٢٠٠٥، كان قد بدأ بإعدادها والده المعجميُّ منير بعلبكي لكنه توفّي قبل إتمامها.
- "جمهرة اللّغة" (ابن دريد ١٩٨١). (ثلاثة أجزاء).
- "فقه العربيَّة المقارن". بيروت ١٩٩٩.
- كتاب شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن المالك. بيروت ١٩٩٢.
- "الكتابة العربيَّة والساميّة". بيروت ١٩٨١.

وقد أعلن رئيس "الجامعة الأميركية في بيروت" الدكتور بيتر دورمان أنّ الدكتور رمزي منير بعلبكي، أستاذ كرسي "مارغريت وبرهوزر جويت" للدراسات العربيَّة في "دائرة اللُّغة العربيَّة ولغات الشرق الأدنى" التي يرأسها، هو من بين مجموعة الفائزين بجائزة الملك فيصل العالمية لهذه السنة. وقد تسلّم بعلبكي الجائزة في آذار ٢٠١٠ في الرياض، في مقرّ "مؤسسة الملك فيصل الخيريّة"، في احتفالٍ رعاه الملك السعودي

إعداد نينا حريز مرعي

اللُّغة القوميَّة في مجتمع المعرفة

بقلم
د. أحمد شفيق الخطيب

الدكتور احمد شفيق الخطيب هو عضو مجامع اللُّغة العربيَّة في القاهرة وعمّان ودمشق والقدس وهو أيضًا رئيس دائرة المعاجم في مكتبة لبنان في بيروت. شارك في مؤتمر قضايا المصطلح العلمي في دمشق سنة ٢٠٠٤ وألقى الضوء على أهميّة مصطلحات اللُّغة القوميَّة. الدكتور أحمد الخطيب مؤمن بأنّ "علم المصطلح أضحى اليوم، كما سائر المهارات ذات المسؤوليّة، دراسةً تخصّصيّة تتطلّب، حتى فوق ما أسلفتُ، قابليّةً شخصيّةً ومرونةً لغويّةً، وسعةَ أفقٍ وصبراً وأناةً، وحبًّا عميقًا للُّغة التي يُصطلح فيها". المجلّة التربوية تشاطره الرأي وتقدّم ملخّصًا للمقترحات التي قدّمها مجمع اللُّغة العربيَّة في دمشق حول موضوع التنمية في مجتمع المعرفة والتي اعتبر فيها أنّ التنمية لا يمكن أن تكون إلاّ من خلال تعزيز اللُّغة القوميَّة وأنه من أجل تعزيز اللُّغة يجب التركيز على مسألتَي التعريب ووضع المصطلحات وتوحيدها.

أسرة التحرير

لا أتصوّرُ تنميةً حقيقيّةً في المجتمع العربيّ من دون تعريب التعليم تعريبًا شاملاً في مختلف القطاعات، بحيث تغدو اللُّغةُ العلميّةُ العربيَّةُ جُزءًا من حياتنا اليومية في البيتِ والمدرسةِ والحقلِ والمصنعِ والمصرفِ والدواوين. وتَغدو الثقافةُ العلميّةُ العربيَّةُ جُزءًا من ثقافةِ الصانعِ والطالبِ والصحافيِّ والأديب، كما صاحبِ الاختصاصِ الفنيِّ. إنّ ديمقراطية العلمِ وديمقراطيّةَ المعرفةِ وتكافؤ الفرصِ لن تتحقّقَ بغير اللُّغةِ القوميَّة.

التعريب

التعريبُ، بخاصّةٍ تعريبُ التّعليم العلمي، ضرورةٌ علميّة. وهو أيضًا ضرورةٌ حيويّةٌ حضاريّةٌ تنمَويّةٌ للإنسان العربيّ وتفكيره.

وهذه الضرورةُ تقتضي عَضْوَنَةَ العِلم وتأصيلِه باللُّغةِ القوميَّةِ في الوطنِ العربي. لدينا أجيالٌ كاملةٌ من العُمّال والصُّنّاع وعامَّةِ النـــاس، نجّاريـــنَ وبنـــّائينَ وحدّادينَ عاجزون عن فهمِ أيِّ لُغةٍ أجنبيَّة. هؤلاء سيبقَون بعيدين عن الثقافة العالميَّة، عِلـميّةٍ وغير علـمية. وعن الإنجازات الحضاريّةِ التِّقَنيَّةِ والصِّحية والزراعية وسواها، ما لم تُتَحْ لهُم هذه المعلومات باللُّغة القوميَّة.

هؤلاء لهم نافذةٌ وحيدةٌ، للإطلال على العالم المُعاصر والعِلمِ المُعاصِر، هي عبْرَ التعريب. وقد أجْمَلَ الأديبُ الكبيرُ أحمد حَسَن الزيّات هذه الوضعيّة وعِلاجَها بمقولته الشهيرة: "من المُحالِ أن تَنقُلَ الأُمَّةُ كلّها إلى العِلمِ، لكنْ من الممكن أن تَنْقُلَ العِلمَ كلُّهُ إلى الأُمّةِ بإتاحتِهِ لهم باللُّغةِ القوميَّةِ".

مقولتُنا بالتعريب ليست ضدَّ تعزيز اللُّغة الأجنبيّة فالحاجةُ إلى إتقانِ لُغةٍ أجنبيّةٍ عالميّةٍ معاصرة هي اليومَ ضرورةٌ ثقافيّةٌ ومطلبٌ حضاريٌّ أساسيٌّ لكلِّ مثقّفٍ عربيٍّ أو غير عربي، مهندسًا كان أو طبيبًا أو خبيرًا زراعيًّا أو صناعيًّا، ليبقى على اتّصال بمنجزات الرّكْب العلميّ في مجالِ اختصاصِه والوقوف على آخرِ ما توصّل إليه نُظراؤه في العالم من حوله. إنّما الاعتراضُ هو على إحلالِ اللّغةِ الأجنبيّةِ محلَّ العربيَّةِ كلغةِ التّعليمِ الأساسيّة وبالتالي جعْلُها، خُضوعًا لقانون السّوق، لُغةُ القطاعات الاقتصادية والحيويّة في المجتمع بدلَ أن تكون اللُّغةُ القوميَّةُ هي لغةَ كلِّ هذه القطاعات.

التعريبُ، بخاصّةٍ تعريبُ التّعليم العلميّ، ضرورةٌ علميّة. وهو أيضًا ضرورةٌ حيويّةٌ حضاريّةٌ تنمَويّةٌ للإنسان العربيّ وتفكيره.

والقائلون بضرورة تعريب العلوم لا يُنكرون أنّ ما لدينا من كتبٍ ودوريّاتٍ ومراجعَ علميّةٍ ومراكز أبحاثٍ قليلٌ ومحدودٌ، كما لا يُنكرونَ أنّ المكتبةَ العربيّةَ بمجملها تشكو من نقصٍ في نِتاجات الفِكر العالميِّ والبحوثِ التطبيقيّةِ المستمرّة والمتجدِّدة، لا في العلوم فقط، بل في شتّى مجالات الثقافة.

لكنّهم يتساءلون أليس تقاعُسُنا، وأحيانا تفرُّدُنا، في شتّى أنحاءِ الوطن العربي، عن عمليّة التعريب ومواكبة التطوّر العالميِّ المستمرِّ وإنماء لغتنا بالترجمة والتأليف، هو المسؤولَ عن هذا النقص؟

المصطلحات

المصطلحاتُ اليوم جزءٌ مهمٌّ من اللُّغة، أيّ لُغَة، باعتبارها مفاتيحَ للمعرفةِ في شتّى فروعها. وتقدّرُ بعض الدراسات أنّ قرابةَ ٥٠٪ من مفردات لغاتِ البُلدانِ المتقدّمةِ هي مصطلحاتٌ مستجدّةٌ. والكثيرُ من هذه المصطلحات غدا عالميَّ النّطاق ويوميَّ الاستخدام.

لقد غدا المصطلحُ بحدِّ ذاته ليسَ غايةً. الغايةُ هي امتلاكُ المعارفِ العلميّةِ والتقانيّةِ، والمعاصرةُ الفعليّةُ اللاسطحيّةُ للرَّكْبِ الحضاري المنطلق حوالَيْنا بزخمٍ متزايد. والمصطلحُ السَّليمُ هو بعضُ وسائلِنا لامتلاكِ تلك المعارفَ والتقانات.

البعضُ يلومون العربيَّةَ كلغةٍ غير قادرةٍ على استيعابِ المُسمّيات العلميّة على اختلافها بصورةٍ مؤدّيةٍ. ويتناسَونَ أنّ اللُّغةَ إنّما تعكِس أوضاعَ الأمّةِ وحيويّتها وإنجازاتها وسلطانَها.

هكذا كان شأنُ اليونانيّةِ أيّام الإغريق، واللاتينيّةِ في عهد قيصر، والعربيَّةِ في زمن بني العبّاس، والإنكليزيّةِ الأميركيّةِ اليوم.

وينظِّرُ البعضُ أنّ المشكلةِ في وضع المصطلحات هي في غياب المنهجيّةِ العلميّة. والواقع خلاف ذلك. فالمنهجيّةُ تحقّقت، بشكلٍ شبه متكاملٍ، في توالي الرُّبع الأوّل من القرن الماضي. وتوضّحت معالِمُها في أعمالِ ومحاضر مجامع اللُّغة العربيَّةِ والعديدِ من النّدواتِ والمؤتمرات، كان لي شرفُ حضورِ حوالى عشرةٍ منها.

العلّةُ، في الواقع، شخّصها الأميرُ مصطفى الشهابي في منشوره الجريء منذ ما يزيد على نصف قرنٍ، حيث يقول: "الذين يتحلّونَ بمعرفةِ دقائقِ العلوم الحديثة وأسرار اللُّغة التي يترجمون عنها (لُغة الأصل) والتي ينقلون إليها (لغةِ الهدف) هم قليلونَ جدًّا في بلادنا العربيَّة، وللأسف، فإنّ مقولةَ الأميرِ لم تتغيّر كثيرًا خلال نصف القرن الأخير.

إنّ وضع المصطلحات مسؤوليّةٌ خطيرةٌ، علميًّا وتعليميًّا وثقافيًّا وقوميًّا. وإنّي لأستغرب كيف يتجرّأُ بعضُ المصطلحيّين، مِمّن يحملون درجاتٍ علميّةً رفيعةً، وفي اختصاصاتٍ يُدرّسونها على مستوياتٍ رفيعة، أمام هكذا مسؤوليّة، أن يقدّموا للنّشر مصطلحاتٍ مُعرَّبةً، كمفرداتٍ لمصطلحاتٍ أجنبيّةٍ، بعيدةً عن الهدف، بل بعيدةٌ عن الصحّةِ، مضلِّلةً أحيانًا وركيكةَ المبنى والمعنى والصّيغة أحيانًا أخرى. وأعرضُ في ما يأتي بعضَ الأمثلةِ من معاجمَ عُرِضت علينا (وأحيانا عبر مكتب تنسيق التعريب) للمراجعة أو بقصد النشر:

المصطلح الأجنبيّ	المصطلح المُعرَّب	التَّصويب
corrosive	قابلٌ للتأكّل	أكّال
mudport	مرفأ طينِ الحفر	كُوَّة (خروج) طين الحفر
water hardness	قَساوة الماء	عُسر الماء
nuclear fusion	انصهار نووي	اندماج نووي
setting of cement	وضعُ الأسمنت	شكُّ (أو تصلُّبُ) الأسمنت
pipe wrench	لَوي الأنبوب	مفتاح رَبط (أو فكّ) الأنابيب
botryoidal	كُلْويّ	عُنقودي
analytical balance	توازن تحليلي	ميزان تحاليل (مختبري)
geological conditions	شُروط جيولوجية	ظروفٌ جيولوجية
investment casting	صَبٌّ استثماري	صَبٌّ إحداقي (يُحدِقُ فيه بالنموذج الشمعيِّ قالبٌ طيني)

إنّ مهنة المصطلحيّ، كما تعلمون، لمّ تتحدّد معالمها في العالم العربي. فليس هناك برامجُ متعارفةٌ، ولا طرائق تأهيل محدّدةٌ ومرسومةٌ لإعداد المتخصّصين في المصطلح والشؤون المصطلحيَّة.

لكن مهما يختلف المنظّرون في تقنيّات المصطلحيّة ومنهجياتها ومناهجها ومساقاتها فهناك أساسيّاتٌ، لا خلاف فيها، لما يمكن اعتباره بعضَ مؤهّلاتِ المصطلحيّ قبل الورق والقلم وقنّينة الحبر حتى وبضعة القواميس. هي في جوهرها لا تختلف كثيرًا عن المتطلّبات الأساسيّة لأعمال الترجمة العلميّة والتّقانيّة الناجحة.

إنّ وضع المصطلحات مسؤوليَّةٌ خطيرةٌ، علميًّا وتعليميًّا وثقافيًّا وقوميًّا.

هذه المتطلّبات لخّصها منذ اثني عشر قرنًا أبو عثمان الجاحظ في مناحيَ ثلاثةٍ ينبغي أن تتوافر في المترجم. أوّلها أن يكون بيانه في التّرجمة نفسها في وزن علمه بالمعرفة نفسها، أي معرفةٌ كاملةٌ بالموضوع الذي يقوم بترجمة مادّته، ودرايةٌ كافيةٌ بالشائع من مصطلحاته. ثمّ ثانيًا وثالثًا أن يكون أعلم الناس باللُّغة المنقول عنها (لغة الأصل) والمنقول إليها (لغة الهدف) حتى يكون فيها سواءً وغاية.

ويضيف خبراء المصطلحيَّة إلى هذا الثالوث موهبةً عمادها ذكاءٌ مدرّبٌ يمكّن من ملء الثّغرات في النصّ الأصليّ وخيالٌ واسعٌ يمكّن من تصوّر العُدّة أو الشيء أو المسمّى الموصوف.

إضافةً إلى خبرةٍ عمليّةٍ توجّه اختيار المصطلح إلى انتقاء المرادف المصطلحيّ الأنسب من التّراث أو من المعاجم ذات العلاقة، أو الكتابات المنشورة حول موضوع البحث.

إنّ ما قامت به بعض الجامعات في العالم العربي من استحداث مساقاتٍ للترجمة لم يعد كافيًا اليوم. وأذكر أنّ أحد الزملاء في مجمع اللُّغة العربيَّة في القاهرة اقترح اكثر من مرّةٍ أن تقوم المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بإنشاء جامعةٍ للمصطلحات يؤمُّها حاملو الدّبلومات العرب من مختلف أقطار العالم العربيّ في مختلف الاختصاصات. وفيها يتثقّفون بالاطّلاع والممارسة في مجال المصطلح عمومًا، ثمّ كلّ فريقٍ في متطلّبات وتراث اختصاصه.

ويتخرّج واحدهم خبيرًا مصطلحيًّا يظلّ على اتّصالٍ بجامعته والزّملاء الآخرين في مجال اختصاصه، وتتبادله جامعته مع زملائه في الجامعات الأخرى، فنضمن بذلك لهم وبهم الخبرة والتواصل والمصطلح الجيّد الموحَّد

الشَّيخ العلايلي.

اللُّغة العربيَّة واقعها ودور المركز التربويّ في تعلُّمها

بقلم عُمر بو عرم
رئيس قسم اللّغة العربية وآدابها
في المركز التربوي

لقد ارتبط اسم الأستاذ عمر بو عرم باللُّغة العربيَّة في أوساط التربية والتعليم. فهو يعمل في المركز التربوي للبحوث والإنماء منذ العام ١٩٨٢. شارك، بصفة مقرِّر ومنسِّق، في وضع المناهج وتأليف الكتب. عمل أيضًا في نطاق التحصيل التعلُّمي والتَّقييم التربوي كما أشرف على خطط التَّدريب المناطقيَّة، في إطار مشروع التَّدريب المستمرّ. يشارك ويشرف على وضع المناهج المطوَّرة لمرحلتي الروضة والحلقة الأولى وعلى التَّطبيق في المرحلة الاختبارية. لذلك تُعتبر مقالته محطّة هامّة يجب التوقّف عندها. إنّها بيت القصيد، إذ لا يمكن الحفاظ على لُغة إلاّ من خلال تعليمها لأبنائنا.

الضّبط والتّدقيق اللُّغويّان، هما الوجه الآخر للأستاذ عمر بو عرم. فَبَصَماتُه موجودة على كلّ صفحات الكتب والمقالات التي تصدر عن المركز التربوي. ينقّي، يُغربل وينخُل حتى لا تبقى زوائدٌ واحدة.

الصِّيَغُ والمفرداتُ والتراكيبُ تخشى مِجْهَرَهُ. "والمشكلة الكبرى" هي عندما يُصِرُّ على استعمال الشدَّة والحركات من دون استثناء. عبثًا تحاول. إنّك في حضرة اللُّغة. وفي حَضرةِ اللُّغة الأستاذ عمر لا يُساوِم!

أسرة التحرير

وظائف اللُّغة ودلالاتها

اللُّغة أداة تواصل وفهم وإفهام. إنَّها سبيل الفرد للتّعبير عن نفسه ووسيلة للتَّعامل مع الآخرين. هي عامل قُربى روحيَّة بين النَّاطقين بها، وحَلْقَة تربط ماضي الشّعوب بحاضرها. إنَّها عمليَّة تكوينيَّة وثيقة الصِّلة بالفكر، بواستطها يؤخذ العلم، وبها يُحفظ؛ بفضلها تتفاعل الحضارات وتتطوّر المجتمعات. وهي إلى ذلك ذاكرة التاريخ ووعاء الثقافة وأساس الهويّة، والعنصر الأساسي في كل قوميّة، والمرآة التي ترى فيها كلّ أمّة مقوّمات شخصيّتها والوسيلة الفاعلة لصون وحدتها والحفاظ على حضارتها.

واللُّغة في حقيقة دورها الوظيفيّ رأس مال ترابط المجتمع الإنسانيّ وتنظيمه، فهي تربط بين الأفراد، وتربط بين الجماعات، أحاسيس ومشاعر ورؤى–إنها فعل القوّة الدائم في التواصل والتفاعل. وبفعل هذه العلاقة أصبح للُّغة تأثير بالغ في مناحي الحياة، إذ بها تُقنَّن أصول الاجتماع.

فوق ذلك، فاللُّغة في وجود أيّةِ أمّة، أو مجتمع، تبقى ذلك المكتنز فعل تطوّر هذه الأمَّة، أو ذاك المجتمع، تحفظ – في ما تحفظ – وجود الأمَّة، في ما تدوِّنه في بطون المعجمات، والسِّير، والنُصّوص الأدبيّة والأمثال، والتاريخ... وحتى الخرافة. إنّها (اللُّغة) نتاج الأزمنة الاجتماعية، لكن في صورة باقية إنّها: الكَلِم.

أمّا العنوان "اللُّغة العربيَّة واقعها ودور المركز التربوي في تعلُّمها " فهو عنوان يحمل الكثير من المضامين ويُضيء على الكثير من الأبعاد، في بلدٍ، اللُّغة العربيَّة فيه التزامٌ حضاريّ أصيل وأداة تفاعلٍ وإبداع مع الثقافات الأخرى، ما أدّى إلى إغناء الشخصيَّة اللبنانيَّة الفريدة التي تمتاز بعمق الثقافة الميثاقيَّة التفاعليِّة المجسِّدة لإرادة العيش المشترك نموذجًا يُحتذى بين سائر الشعوب.

أزمة متكلِّمي العربيَّة

إن اللُّغة ليست مجرّد تعبير عن أفكار تكوّنت، بل هي جزء لا يتجزّأ من عمليّة التفكير نفسها، أو لنقل إن تطوير العلوم مرهون بتطوير اللُّغة. وهي نتيجة لها من الأهميّة والخطورة ما لا يحتاج منّا إلى بيان، لأنه في هذه الحالة يصبح محالاً أن يتغيّر للناس فكرٌ من دون أن تتغيّر اللُّغة في طرائق ووسائل

استخدامها.

ولعلّ التحدّي الأوّل الذي يجبه اللُّغة والمجتمع معًا فهو أزمة متكلّمي العربيَّة.

وأمّا بيان ذلك فهو صورٌ من القصور والضعف تمثّلت في ارتفاع معدّلات الأميّة، وانخفاض المحتوى العلميِّ والتقاني في الثقافة العامة، مع ما يشوب ذلك من تبعيَّة، واتّساع الفجوة بين الإنتاج الثقافي الحديث، بأنواعه المختلفة، والقسم الأعظم من الجماهير الشعبيّة، وانخفاض المستويات التعليمية، بالإضافة إلى انخفاض مستوى الإبداع... ما يجعلنا إزاء مجتمع يعيش واقعًا مغرّبًا، متخلّفًا، وتبعًا لهذا القصور الحضاري في الفكر، علمًا وثقافةً وفنًّا، نتساءل: هل هذا القصور راجع إلى طبيعة اللُّغة العربيَّة نفسها، أم هو طارئ عليها من قبل المتكلّمين بها؟!

في الإجابة تُرانا نعود إلى تجربة فذّة، خاضتها العربيَّة خوضًا ناجحًا، إذ احتوت صعود الأمّة إلى مسارح المعرفة في العصر الذهبي للدولة الإسلاميّة، دونما تعثّر، وما شكا عالم أو قارئ من قصور اللُّغة عن استيعاب متطلّبات تلك الحياة العامرة بتفتيق العلوم والفنون والآداب؟! لقد ارتقى فكر أولئك السابقين فاستجابت اللُّغة لرقيهم، وتطوّعت بما فيها من خصائص قابلة للنموّ والتزيّد، فكانت تتعاظم بتعاظم اللاّغين بها.

أمّا العزف على نغمة بداوة الفصحى وقصورها عن المستجدّ الحضاري، كل ذلك زعم لا يثبت أمام الحقيقة لعلم الاجتماع اللُّغويّ فلبّ المعضلة برمتها: اللاّغي وليس اللُّغة.

ولعلّ الخطأ السائد في هذا الواقع مردّه في جانب أساسي منه إلى أن تعليم اللُّغة العربيَّة تقتصر مسؤوليته على معلّمي اللُّغة أنفسهم، ويكاد يُعفى من ذلك غيرهم من المعلّمين. كأنما اللُّغة مجرّد موضوع من موضوعات الدراسة، وليست أداة لتعلّم الموضوعات الأخرى جميعها.

ومع الخطأ في فهم العلاقات بين الموضوعات المدرَّسة عامّةً، وأثر ذلك في المسالة التي نعالج، إذ ينبغي مراعاة ما بينها من التداخل والترابط وصولاً إلى مبدأ وحدة المعرفة - أقول: فإنه خطأ لا يُغتفر بالنسبة إلى اللُّغة القوميَّة، حيثما أريد لها أن تكون أداة التعلّم الرئيسة، مع ما تشتمل عليه من خبرات إنسانية، وما فيها من فكر ووجدان وعمل تتغلغل في شؤون الحياة العامة.

من أعمال الفنّان سمير الصايغ.

دور المركز التربوي في تعلُّم العربيَّة

بعد هذا العرض المُسْهَبِ نقول: إنّ الخوضَ في اللُّغة هو خوض في العالَمِ، لأنّ من يمتلك ناصيةَ اللُّغة، يصبح قادرًا على أن يصنعَ شكلاً أو أكثر، من أشكالٍ لا تُحصى لهذا العالمِ، أيْ منجزاتِ الحضارة العالمية.

ولكن ثمّة أسئلة كثيرة تتصل باللُّغة العربيَّة، وبعضها حافل بالقلق، نطرحه ونناقشه، متفكّرين في كيفيّة تعلّم هذه اللُّغة، وتمكين

المتكلمين منها، ابتغاء رعايتها واستمرار إبداعاتها للأجيال المتعاقبة.

إنها دون شكّ لمهمّة خطيرة! ولا بدّ لنا من البحث الدائم عن السبل والوسائل التي من شأنها أن تساعد في تحقيق مبتغانا، بأن يتقن أبناؤنا لُغتهم الأم، وأن يَرَوْا أنفسهم في مرآتها وهذا الأمر في غاية السهولة إذا ما عرفنا أن نحدّد صعوبات تعلُّم العربيَّة، وأن نأخذ بالشروط الكفيلة بتعلّمها.

إزاء واقع اللُّغة هذا، انطلق المركز التربوي للبحوث والإنماء عند إعداد مناهج اللُّغة العربيَّة من مبدأ أساسي قوامه أن اللُّغة العربيَّة هي مورد الفكر والتعبير، وعليه فإنّ تعلُّمها قراءةً ومحادثةً وتحليلاً وتعبيرًا، يوظِّف قدرات المتعلّم ومهاراته في علاقاته بالغير والتواصل معه، ذلك أن التمرّس بهذه اللُّغة، من خلال نصّ أدبيّ أصيل أو نصّ نقديّ موضوعيّ ينمّي الحاسّة الفنيّة عند المتعلّم ويغني استعداداته النقديّة المعلّلة والسليمة. فإن احتاج إليها كانت حالاً، وإن استغنى عنها كانت جمالاً. ثم إنّ الكتب المدرسيّة التي أصدرها المركز التربوي هي تجسيدٌ حيٌّ وملموسٌ للمناهج الجديدة العائدة لمادّة اللُّغة العربيَّة، حيث تتناول نصوصًا أدبيّة وتواصليّة سهلة وواضحة، بعيدة عن التعقيد الفكري والتقعّر اللُّغوي، مستمدّة من محيط المتعلِّم وبيئته، ومن الثقافة الأدبية العربيَّة، بحيث تنمّي قدراته الفكرية والسلوكيّة وتعزّز لديه القيم الروحيّة والأخلاقيّة وتشرِّع في وجهه أبواب الآداب العالمية الواسعة، فيغتني محصوله الثقافي ويتعزّز ميله إلى المطالعة البنّاءة. أمّا من الناحية التقنية وأسسها المعتمدة لتنسيق الموضوعات وعرضها بشكل تدرّجي وفق محاور متنوّعة في كلّ مرحلة أو حلقة، فقد أكسب النّصوص ثروة تغذّى بها مكتسبات المتعلّم اللُّغوية وتدرُّجه الفكريّ، من السهل إلى الأقل سهولة، مع مراعاة التوازن بين وظيفة اللُّغة التواصليّة الإبلاغيّة والإبداعيّة الفنيّة والالتفات إلى القواعد الوظيفيّة في النصوص والتعبير وعدم الاكتفاء بالموضوع الإنشائي وتجاوزه، إلى التمرّس بتقنيات التعبير الشفهي والكتابي. هذا وتتقاطع أو تتكامل موضوعات النصوص مع بعض الموضوعات في مواد أخرى كالاجتماعيات والعلوم والتكنولوجيا، تأكيدًا لأهميّتها في الحياة، من دون اصطناع أو تصنّع، من أجل تكوين الرأي واتخاذ الموقف السليم منه.

هذا إلى جانب قراءة اللّوحات الفنية والصور والرسوم التي تزيّن صفحات الكتب، كوثيقة من الوثائق وليس كأداة زينة، فضلاً عن كيفية استعمال المعجم رغبة في الكشف عن الكلمات الصّعبة ومعرفة معناها الصحيح وإدراك مفهومها، وهي خطوةٌ أساسية نحو البحث.

أمّا في ما يتعلّق بطرائق التدريس فلقد ركّزت المناهج بشكلٍ عام ومناهج اللُّغة العربيَّة بشكلٍ خاص على الطرائق الحديثة النّاشطة والفعّالة، وروعيت في تحديد خطوات الدروس على مستوى المضامين والتوجهات والأهداف في فروع اللُّغة العربيَّة.

استراتيجيَّات تعلُّم العربيَّة

ومن أجل تطبيق هذه الطرائق طُلِبَ في المناهج على أن يتمّ تعلّم اللُّغة العربيَّة على أنّها وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها، واعتمد لذلك نظام الوحدات، كل وحدة تركّز على محور القراءة، فتتدرّج وتتكامل بحسب التدرّج الآتي:

١- الأهداف التعلميّة من معارف ومهارات ومواقف، وتُحدَّد أوّلاً لتقود عمليّة التعلّم في خطّها الصحيح. وهي تتناول ما تتناوله الأهداف المعرفيّة والذهنيّة والاجتماعيّة والتربويّة، والحركيّة واللُّغويّة التعبيريّة...

المطبعة الأولى في لبنان.

٢- الوسائل المعينة والأنشطة المرتبطة باستخدامها أوّلاً في التمهيد للدّرس أو التشويق، ثم ثانيًا في أثناء الدرس كما في امتداداته اللاحقة.
٣- المحادثة التمهيديّة أو الموطّئة التي تستثمر المكتسبات السابقة سبيلاً إلى الدخول في الموضوع وطرح الإشكاليّة التي تخلق الحافز.
٤- القراءة بنوعيها الصّامتة والجهريّة.
٥- المحادثة التحليليّة التي ترتبط بالنص في دراسة الأفكار والأسلوب والبنية والمفاصل والمقارنة والمفاضلة والنقد والتقييم...
٦- التطبيقات العملية شفويًّا وكتابيًّا من خلال تمارين متنوّعة ومتدرّجة في التحليل والتركيب.
٧- القواعد والإملاء وتدريسهما في الحلقة الأولى يتمّ حدسيًّا بالمحاكاة من خلال دروس المحادثة والقراءة وتمارين التعبير. أمّا في الحلقات الأخرى فتنطلق دروس القواعد من النصّ المقروء وتوظّف في التعبير، وتكون في جميع الأحوال دروسًا وظيفيّة.
٨- اعتماد الفصحى لُغة التخاطب والنّقاش، ولاسيّما في الصفوف المتوسّطة والثانوية.
٩- إصدار أدلّة التقييم ورفع كفاءة المعلّمين

ولقياس مدى عملانيّة الطرائق التربوية جميعها أصدر المركز التربوي أدلّة التقييم لجميع المواد بما فيها اللُّغة العربيَّة، وعلى المستويات التعليمية جميعها (التعليم الأساسي والثانوي) وقد بُنيَ هذا الدليل على أساس نظرية التواصل في علم الألسنيّة، ووزع على مجالَي التواصل الشفهي والتواصل الكتابي. كذلك أنشأ المركز التربوي جهاز التَّدريب المستمرّ الذي يهدف إلى رفع كفاءة المعلّمين وتجديد خبراتهم ومساعدتهم على مواجهة الظروف التعلّميّة المتحرّكة والعمل على التكيّف بصورة أكثر مرونة ودقّة مع حاجاتهم المتنوّعة.

الحاجة إلى تطوير المناهج

هكذا نجد أنّ المناهج الجديدة بشكل عام ومناهج اللُّغة العربيّة، التي أعدَّها المركز التربويُّ، على وجه الخصوص، قد خطت خطوات نوعيّة من حيث النظريّة والممارسة والتطبيق، لكنّها تحتاج إلى تعديل بعض محتوياتها وتصويب مسارها، وذلك بالإفادة من مراجعة ما اكتشف فيها من ثُغر في مرحلتها التجريبيّة الأولى، وهذا ما نصّت عليه خطّة النهوض التربويّ. وبالفعل فقد قام المركز التربويّ بتطوير مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ، معتمدًا مبدأ التربية التكامليّة، حيث تكون اللُّغة موضوع عناية عند تدريس سائر المواد التعليميّة، أي تعلُّم هذه المواد من خلال دروس اللُّغة المختلفة، فيُزوَّد التلامذة انطلاقاً من دروس اللُّغة بكفايات لها علاقة بمواد العلوم والاجتماعيّات، ومختلف أنواع الفنون الجميلة.

ومن ميزات هذه التربية أيضًا تخفيف الحقيبة المدرسيّة، بحيث يتمّ فيها اعتماد ثلاثة كتب فقط: لُغة عربيَّة، لُغة أجنبيَّة، رياضيّات.

التحدّيات المرتقبة

نخلص إلى القول إن اللُّغة العربيَّة اليوم أمام تحدّيات تعليميّة وحضاريّة، تملي علينا تطوير برامج تدريسها، والعمل على تطوير الآليات التربويّة، بحيث نوثّق علاقة أبنائنا باللُّغة العربيَّة، فيحبّونها ويقبلون عليها تعلّمًا واستزادة، قراءة وكتابة، وسيلة تعامل وحوار وإبداع، فنستعيد زمن النتاجات العلميّة وإنجازاتها الزّاهرة في الحضارة العربية.

إنّ لبنان المنفتح على الحضارات والثقافات العالميّة من منابعها اللُّغويّة مطلوب بقاؤه أكثر من أي وقت صلة الوصل المرتجاة بين عالمه العربي والعالم.

وحيث إنَّ لبنان لسانٌ عربي، واللُّغة العربيَّة ثقافة التزام حياتي، فعلى اللبنانيين أن يعملوا وفق هذا المفهوم ليكون لبنان أكثر استقرارًا ونموًّا وازدهارًا.

من الأصالة اللبنانية علينا أن ننطلق في دراسة اللُّغة العربيَّة، هذه اللُّغة التي استفاقت على أيدي الروَّاد اللَّبنانيين، علينا تحديد ما تعانيه هذه اللُّغة من صعوبات في "تعلُّمها" لننطلق بعد ذلك إلى تطويرها والمساهمة في نهضتها والعمل على استنهاض التلامذة لمواصلة رسالة لبنان الحضارية، واللُّغة العربيَّة أساس في هذه الحضارة

مبدعٌ من لبنان
نبذة عن سيرة سعيد عقل

ولد سعيد عقل في زحلة سنة ١٩١٢ حيث أنهى قسماً من دروسه الثّانوية في مدرسة الأخوة المريميين. لكنه اضطرّ لأسباب عائلية قاهرة أن ينصرف عن المدرسة ليتحمّل مسؤولية كبيرة. فمارس الصحافة والتعليم في زحلة. استقرّ في بيروت في مطلع الثلاثينيات وكتب في جرائد "البرق" و"المعرض" و"لسان الحال" و"الجريدة" وفي مجلة "الصياد" ودرّس في مدرسة الآداب العليا، وفي مدرسة الآداب التابعة للأكاديمية اللبنانية للفنون الجميلة، وفي دار المعلّمين، والجامعة اللبنانية، كما درّس تاريخ الفكر اللبناني في جامعة الروح القدس وألقى دروسًا لاهوتية في معهد اللاهوت في مار انطونيوس الأشرفية.

من مؤلّفاته

في الشّعر:

- "بنت يفتاح"، ١٩٣٥
- "المجدليَّة"، ١٩٣٧
- "قَدموس" (مسرحية)، ١٩٤٤
- "رندَلى"، ١٩٥٠
- "أَجمل منك؟ لا..."، ١٩٦٠
- "يارا"، ١٩٦١ (باللُّغة اللبنانية)
- "أجراس الياسمين"، ١٩٧١
- "قصائد من دفترها"، ١٩٧٣
- "دُلزَى"، ١٩٧٢
- "كما الأعمدة"، ١٩٧٤
- خماسيّات (باللُّغة اللبنانية)، ١٩٧٨
- "الذهب قصائد"، (L'or est poèmes) (ديوان شعر بالفرنسية)، ١٩٨١
- "خماسيّات الصِبا"، ١٩٩٢
- "فحت في الضوء"، ٢٠٠٠
- "شرَر"، ٢٠٠٠

في النثر:

- "مشكلة النخبة"، ١٩٥٤
- "كأس لِخَمر"، ١٩٦٠
- لبنان إن حكى (أساطير تاريخية باللُّغة اللبنانية)، ١٩٦٠

قصائد نثرية

- "كتاب الورد"، ١٩٧٢

تأليف حوالى عشرين أغنية لفيروز

إعداد نينا حريز مرعي

كيف أفهم الشِعر*

سعيد عقل

أيّنا لم يتّفق له، في حبه الأول، إن ردّد هذه المناجاة: "هل عند الوردة، يا حبيبتي، خبر عن عطرها؟
هل تعي الوردة أنها ذات أريج مسكر؟"
ولا أبلَغ من تشبيه المرأة وجمالها، بالوردة وأريجها، لتعليل ما نسمّيه في الفلسفة "اللاوعي".
الوردة لا تحسّ أنها ذات غنى، أنها تعطي البشر متعة، لا تحسّ أنها وردة. والمرأة، في نظر عاشقها لا تحسّ السعادة التي تمنحها البشر بمجرّد وجودها بينهم، لا تحسّ أنها امرأة. وروح المناجاة أنها لو أحسّت ذلك لشاركت الناس عبادة نفسها.

ليس للوردة، وهي من عالم النبات، ما نسمّيه وعيًا، فتحسّ أريجها. أمّا المرأة وهي بشر، فشأنها آخر: المرأة ذات وعي، يمكن جمالها، بعض صفاتها، سرّ وجودها أن يفوت قوى وعيها، لكن يستحيل أن يفوت شيء من ذلك، قوى لا وعيها. واللاوعي في الإنسان، لا يعني عدم الوعي، شأنه في عالَمَي النبات والجماد. واللاوعي هو أرقى درجات الوعي ان الوردة عديمة الوعي، عديمة اللاوعي، أمّا الإنسان فذو وعي ولا وعي.

اللاوعي أرقى درجات الوعي؟. ولا يستغرب قولي الا البعيدون عن الأعمال العقلية. فكل من كتب أو خطب، كل من كان محدثًا يعرف هذه الحقيقة ويقرّها. فهذا شارل بالي[1] وقد درس الكلام دراسة فلسفية، يستنتج أننا نتكلّم بطريقة لا واعية، لا نفكّر بآلاف التصوّرات التي سيسلسلها فكرنا في كل جملة نبدأ بها، وبطريقة لا واعية ننتقي الألفاظ الأكثر فهمًا والأكثر فعلاً في السامع، وبطريقة لا واعية ننحت، بعض الأحيان، ألفاظًا جديدة لا وجود لها في اللغة، ولا ندري أي أصول لغوية سريّة توحيها إلينا في تلك الساعة، بل بطريقة لا واعية يكون عمل الذي يفهمنا، وبقدر ما تكون فكرتنا لا واعية، تكون أسرع إلى فهم السامع، وتكون أكثر دقّة وأكثر عمقًا. وعلى العكس بقدر ما تكون فكرتنا مدروسة تحليلية، تكون متعثّرة دون إفهام السامعين. وكثيرًا ما نرى لفظة انفلتت منّا انفلاتًا، وكان تلفّظنا بها سبب دهشتنا نحن، تدخل أفهام الغير بسهولة لا تعرفها جملة منطقية التركيب واضحة. ويظهر أن الفكرة اللاواعية وحدها تستميل إليها الناس، ولا شكّ أن اللاوعي هو طريقة التفاهم الأفعل.

ودرس جول كومباريو[2] الموسيقى فاستنتج أن الموسيقى، عند الموسيقي الحقيقي، هي أوضح من الكلام، وأن الكلام لا يزيدها إلاّ إبهامًا. وزعم أننا إذ "نفكر دونما فكرة" فلكي لا نتخلّى عن الأشياء التي تمثّلها فكرتها، بل العكس، لنلج هذه الأشياء بأعمق.

تلك قوّة اللاوعي العجيبة، سواء في الكلام والفهم. ومن يدرسه بتعمّق يرَ أنّه أكمل طرق الفهم، حتى في المواضيع التي تبدو أكثر استدعاءً للعقل.

وأرى أن اللاوعي، أرقى درجات الوعي، هو الصفة الأولى والأخيرة للشِعر، وان الوعي هو الصفة الأولى والأخيرة للنثر:

فأنا حين أبدأ بالنظم، بل حين أنظم، لا أكون واعيًا في نفسي شيئًا واضحًا. ولا نصدّق الشعراء إذا زعموا العكس. وقد ثبت أن لا أثر فكريًّا كبيرًا لأي امرئٍ رياضي[3] أو سياسي، موسيقي أو شاعر، تحقق في الضوء[4].

لكني أعرف، وأنا أنثر، أني مفكّر بما سأكتبه، عاركه أولا في قواي النفسيّة، حاكه على العقل والمخيّلة والحسّ، وبكلمة: وأعيهِ تمامًا، ثم لاجئ إلى إظهاره إلى الناس بواسطة اللغة.

وأرى أن اللاوعي، أرقى درجات الوعي، هو الصفة الأولى والأخيرة للشِعر، وان الوعي هو الصفة الأولى والأخيرة للنثر.

* محاضرة ألقاها الشاعر سعيد عقل. (من كتاب "الفنون الأدبية": مجموعة محاضرات ألقيت في القسم الثانوي في الجامعة الأميركية في بيروت) (١٩٣٧)

إن النثر فكر، والفكرة نعيها، هو صور والصورة نعيها، وهو عواطف والعاطفة نعيها، لأنه يستحيل أن نفكّر أو نتصوّر أو نحبّ، إلا ونحن نعي أننا نفكّر أونتصور أو نحب. عناصر النثر كلّها عناصر وعي. فالنثر إذن في طبيعته وعي. أمّا الشِعر فلا.

وأذهب أبعد في ملاحظتي على الشِعر، فأرى أني ما فرضت يومًا على ذاتي فكرة أو صورة أو "عاطفة واعية" - والتعبير اصطلاح للاختصار يفيد: "عاطفة في وعي النفس" أو "عاطفة تعيها النفس" - وعاد قلمي يكتب شعرًا. قلت عاطفة واعية لأن السائد، في العلم، أن العاطفة - كالفكرة - والصورة واعية في طبيعتها.

وإذا ثبت أن نمت حالات عاطفية خالصة لا واعية فأقرّ عندئذٍ أن حالتي اللاواعية تكون من عاطفة.

وأظلّ الآن أجزم أنني عند النظم، أكون في حالة لا وعي، تنفي حتى العاطفة.

وألاحظ أيضا أن العاطفة كلما قويت، أفسدت الشِعر. ولا أعتقد أن أثرًا شِعريًّا ذا قيمة خلق في حالة اهتياج. فالخير الذي يتركه الشِعر - سواء في الشاعر أو المتذوّق - يقوم على الهدوء الخالص لا تتلاطم فيه عواطف وفكر وصور، على الهدوء يجعل النفس - ولا شيء يفاجئها أو يعكّر صفاءها - منطوية على ذاتها، أعماقها على أعماقها، فتصبح أكثر تآلفًا مع حقائق الكون، بل تصبح وحقائقَ الكون شيئًا واحدًا فإذا هي فوق هذا العالم وأوجاعه ونقائصه، إذًا هي - وقد صارت الحقائق نفسها - لا تصطدم، عمياء، بأي نظام تجهله.

إن الشاعر الحق لا يكون له أفكار وصور وعواطف قبل النظم وعند النظم، بل يستحيل عليه أن يكتب شِعرًا، إذا توفّر له شيء من ذلك. إن عناصر الوعي - ولا استثني حتى العاطفة - لا تلعب في الشِعر أقلّ دور.

فالنثر إذن في طبيعته وعي. أمّا الشِعر فلا.

ونستطرد، إلى سفر تكوين عناصر النثر، سفر تكوين الصورة والفكرة والعاطفة، نرى على الأخص قيمة العاطفة، هذا الصنم المعبود، إلى أمس، كعنصر للشِعر أساسي، المنهار اليوم على قدم العميق من الشعراء:

رأينا أن اللاوعي هو أرقى درجات الوعي. ويمكن القول إن الوعي هو نثر اللاوعي، وإن الصورة والفكرة والعاطفة هي نثر الحالة الشِعرية، هي التعبير المنحطّ يقرّب الحالة الشِعرية إلى العاديين من البشر.

نفتح ديوانًا فنقرأ:

وفي ثغرك الرطب لحن يتيم	ينوح على وتر هاجع
وفيه احتضار الشتاء الأخير	جريحًا على الأخضر الطالع
فذكر الربيع على سمعه	حرام وذكر الهوى الراجع

ونقلب الصفحة فإذا شرح الأبيات، إذا معناها، فنقرأ:

تخلع هذه الأبيات علينا حالةً شِعرية، هي على قوانا النفسية عاطفة خاصة مكوّنة من اعجاب وخشوع ولطف، نتصوّر فيها ثغر امرأة جميلة، غير صارخة الجمال، شاحبة، غير بادية الألم الذي يستدعي التعزية.

الأبيات - وقد قرأناها بطريقة شِعرية - غمرت ذواتنا بحالة لا نعرف ما هي، لكننا نعرف أنها تركتنا غير ما كنا وفوق ما كنا، وجعلتنا أكثر تآلفًا مع حقائق في الكون ثبتة.

وشرح الأبيات، معنى الأبيات، زادنا معرفة، أي جعلنا نأخذ علمًا بحالة الشاعر، نأخذ علمًا بالحالة ولا نأخذ الحالة.

لا أحد ينكر أن النثر شرح الأبيات، أعطى معناها، ولكن أحدًا لا يسلم أن النثر أعطى القارئ شيئًا مما تعطيه الأبيات. الفرق بينه وبين الأبيات كالفرق بين قراءة القطعة الموسيقية وسماعها.

وأظلّ الآن أجزم أنني عند النظم، أكون في حالة لا وعي، تنفي حتى العاطفة.

الأبيات وجدت لطبقة رفيعة مصطفاة، باستطاعتها تذوّق الشِعر. ونثرها وجد لتلامذة - وقد يكونون خارج المدارس -

يتعذّر عليهم الارتقاء إلى مستوى الأبيات.

معنى الأبيات هو صورتها الأحط، نثر قصيدتها. وكذلك العاطفة والصورة والفكرة، في نفس الشاعر، فهي جميعًا نثر حالته الشِعرية. إن النفس في لا وعيها تكون في الحالة الشِعرية، في لا وعيها تكون واعية - إذا جاز التعبير - بأدق وأعمق، صميم ذاتها. فإذا اتّفق أن استيقظت قواها الواعية - وكل القوى الواعية في النفس سطحيّة بالنسبة إلى ذات النفس - وأرادت أن تتحسّس شيئًا من الحالة الشِعرية، أرغمت هذه الحالة أن تنزل إلى مستواها، أن تتحول إلى أشكال، أرغمتها أن تكون صورة وفكرة وعاطفة.

النفس، في لا وعيها، هي المتذوّق الرفيع للشِعر. والمخيلة والحس والعقل، هي، في وعيها، التلامذة، يقتضي تنزل الشِعر إلى مستواهم ليتذوقوه.

فالصورة والفكرة والعاطفة إذن، ذاك الصنم المسكين، هي تعبير للحالة منحط، هي نثر الحالة، أو بالأحرى هي الحالة الشِعرية نفسها، تنزلت إلى مستوى السطحيين من قوى وبشر. فإذا كنا نفينا حتى العاطفة من الشِعر فإنما نكون نفينا هذه العاطفة - النثر، وطالبنا بالعاطفة - القصيدة: بالحالة.

ولقد صار بوسعنا الآن، معرفة السبب نكتب من أجله حينًا نثرًا وآخر شِعرًا:

إذا تناول أحدنا القلم قصد الكتابة، وكان في داخله شيء بوسع القوى النفسيّة، تلك القوى السطحية، أن تصل إليه، إذا كانت له أفكار وصور وعواطف، فنراه تلقائيًا يملأ بياضه بالنثر. أمّا إذا كان في داخله شيء فوق طاقة القوى النفسية، تلك القوى السطحية أبدًا، إذا كانت نفسه في حالة فوق الوصف، خالصة، لا يشوبها فكرة أو صورة أو عاطفة، حالة تمكّن النفس أن تعي، بأرقى درجات الوعي: باللاوعي، ذاتها الأعمق فنراه، تلقائيّا أيضًا، يملأ بياضه بالشِعر. الشِعر - وارددها لآخر مرة - لا وعي، والنثر وعي.

ونتساءل: ما الفرق بين الشِعر وبقيّة الفنون؟

كلامنا على الشِعر والنثر قبل التعبير عنهما، كلامنا عليهما وهما بعد في ذات المرء، في داخل نفسه، لم يمتزجا بأدوات التعبير.

في هذا الدور يمكن لفظة شِعر أن تشمل الموسيقى والتصوير والعمارة وغيرها من الفنون، لأن لا فنون قبل التعبير.

ثمّة حالة لا وعي واحدة، حالة لا تتغير إلا إذا اتّخذت شكلاً. فالفنون وأنواع الفنون لم تكن لولا التعبير عن الحالة: كانت الموسيقى يوم استعملنا في إظهار الحالة ألحانًا، والتصوير يوم استعملنا ألوانًا، والعمارة يوم استعملنا حجارة. أمّا قبل التعبير فكلمة فنون لا محل لها.

ونحاول الآن التغلغل إلى جوهر الشعر، إلى مادته إذا جاز التعبير. رأينا أن الشاعر إذا ينظم - أو يتذوّق - يكون أبدًا في حالة لا وعي، فلا يسعه - والواقع هذا - أن يعرف شيئًا عن حالته. على أن نظرة على حاله قبل النظم - أو التذوّق - وبعده، ترسل أشعة كافية على سر "الحالة":

"قبل" النظم و "بعد"ه؟ ولكن متى تكون فترة النظم، وكم تطول؟ هل تبدأ مع أوّل كلمة من المطلع ولا تنتهي إلاّ بروي الختام؟ لا، وفترة النظم، فترة اللاوعي هذه، لا تعيش أكثر من مدى أبيات قلائل، بل تعيش غالبًا في مدى بيت، وعادة في مدى فلذة أو لفظة من بيت.

وكالحالات النفسية الخالصة، لا تكاد توجد، حتى تقطعها فكرة أو عاطفة أو صورة، هكذا فترة النظم اللاواعية لا تكاد توجد، في مدى بيت أو بعض البيت، حتى يقطعها الوعي، فإذا الشاعر - ومن هنا العناصر النثرية في القصيدة - أمام عناصر الوعي. فالملهم يظلّ يحور ويبدل - ومن هنا الإصلاح عند أخلص الشعراء - في الفلذة واللفظة إلى أن يكون في فترة جديدة من اللاوعي. والنظّام يكمل عمله غير آبه فإذا به يعطينا ما هو وعي، يعطينا صورة وفكرة وعاطفة، وبكلمة: ينظم ما في داخله من نثر.

فقولي: "قبل النظم وبعده" يعني شاطئي هذه الفترة السعيدة من اللاوعي، التي لا تطول عادةً في أكثر من شطر أو لفظة.

يسيطر عليّ قبل النظم ما يسمونه نغم القصيدة، وبقدر ما يكون مسيطرًا تجيء قصيدتي أكثر خلوصًا من العناصر

النثرية، ولم يتفق لي أن تركت القلم وانثنيت عن النظم إلاّ في حالة فقدان النغم، أي عندما تطغى عليه الأفكار والصور والعواطف.

وبعد النظم - أو التذوّق - أحس الكون أكثر تآلفًا معي، منه في المعتاد. ومن هنا أعرف أنني كنت، في الحالة الشعرية، على تآلفٍ تام مع الكون، وعلى اتحاد حميم مع حقائق أزليّة كنت أجهلها.

قبل النظم نغم مسيطر، وبعده بقية اتحاد مع الكون، فهل يعني كل هذا أن الشعر مادته موسيقى؟ كل شيء يقرّب ذلك، والشعراء مجمعون على أن سيطرة النغم قاعدة لا تخل. والعلم يقرّ أن الاتحاد بالكون، لا يتم إلا بالموسيقى، ونحن نعرف أن الأشياء الأكثر ارتباطًا بالنفس هي الأشياء الموسيقية "ومظهرها الطبيعي الغناء، وقد قام البرهان أن من الحشرة إلى الكوكب، من أدق الخلايا إلى أرحب الشموس، ارتجافًا دائمًا، موسيقى دائمة. وقد ذهب أحد العلماء إلى أن النفس لحن" [٥]

كل هذه الاعتبارات تقوّي الزعم بان الحالة الشعرية مادتها الموسيقى.

وبعد فهذه محاولة في تحديد الشعر:

الشعر حالة في اللاوعي، فوق الوصف، لا تشرح، جوهرها موسيقى بها يتّحد الشاعر - أو المتذوّق - اتحادًا حميمًا مع حقائق الكون الأزلية.

والآن كيف ننقل هذه الحالة من الشاعر إلى القارئ؟ قلت ننقل، ولم أقل نعبر، أو نترجم أو نصوّر، أو نمثّل، أو نقرّب، أو نعكس أو نخبر، أو ننشر، لأن الشيء لا يمكن غيره أن يكونه.

من التحديد نعرف أمرين: أوّلاً أن الشعر لا يكون إلاّ في لا وعي النفس، ثانيًا: أن جوهره موسيقى. فنقله إذن يقتضي أولاً: أن نعطّل الوعي في القارئ، ثانيًا: أن نخلق فيه هذا الجوهر ونخلقه على الشكل نفسه.

١ – كيف نعطّل الوعي؟

إن القارئ بمجرّد تناوله القصيدة، يهيئ وعيه، يصبح بأجمعه وعيًا، بأجمعه حسًّا وعقلاً وتخيّلاً، يصبح مستعدًّا، مقدمًا، لأن يأخذ، من الحالة الشعرية، ما يقع على القوى السطحيّة، أن يأخذ من الحالة مظهرها، نثرها، أن يحوّل لاوعيها إلى وعي، أن يخرجها عن طبيعتها: أن يقتلها.

يسيطر عليّ قبل النظم ما يسمونه نغم القصيدة، وبقدر ما يكون مسيطرًا تجيء قصيدتي أكثر خلوصًا من العناصر النثرية، ولم يتفق لي أن تركت القلم وانثنيت عن النظم إلاّ في حالة فقدان النغم، أي عندما تطغى عليه الأفكار والصور والعواطف.

فلنستغل، لأجل تعطيل الوعي، هذه الظاهرة الحشرية في الوعي.

الوعي يطلب أبدًا أن يعمل، أن يعي؟ فلنعطه حقلاً يعمل فيه، ولكن حقلاً مركّبًا صعبًا بحيث يجتهد ويتعب وأخيرًا يكل.

هذا الحقل، عرفه النظريون المحدثون باسم الإيحاء (La Suggestion). ولم يخل درسهم الإيحاء من بعض السطحية فقالوا:

إن الأشياء قد قيلت ألف مرّة فيكفي أن نشير إليها ونتمتم بعض الكلمات، ليكتشفها السامع من ذاته فلا تضيع عليه لذّة الاكتشاف هذه. وقالوا: إن القارئ إذا يكتشف، يحس أنه مساهم والشاعر في خلق الحالة، أنه الشاعر نفسه.

قبل النظم نغم مسيطر، وبعده بقية اتحاد مع الكون، فهل يعني كل هذا أن الشعر مادته موسيقى؟ كل شيء يقرّب ذلك، والشعراء مجمعون على أن سيطرة النغم قاعدة لا تخل. والعلم يقرّ أن الاتحاد بالكون، لا يتم إلا بالموسيقى، ونحن نعرف أن الأشياء الأكثر ارتباطًا بالنفس هي الأشياء الموسيقية "ومظهرها الطبيعي الغناء، وقد قام البرهان أن من الحشرة إلى الكوكب، من أدق الخلايا إلى أرحب الشموس، ارتجافًا دائمًا، موسيقى دائمة. وقد ذهب أحد العلماء إلى أن النفس لحن".

على أن الإيحاء، هذا الحقل المركّب الصعب، ينكشف سرّه إذا درسناه في مظهره "التعدد". يقوم "التعدد" في الموسيقى - وهو أرقى أنواعها - بأن نضرب أصواتًا [٦] مختلفة في وقتٍ واحد، فإذا الوعي، ولا صوت واحد يرتاح إليه، ويعيه، يحاول أن يضبط عدّة أصوات معًا، فيجتهد ويكدّ، لكنه، وهو الوعي الضعيف، وهو القوّة النفسية السطحية، وذو الخاصة التي تستدعي الوضوح والبساطة والافراد، عبثًا يجهد وعبثًا يحاول، فيتعب ويقع في الطريق. ويترك الأصوات المتعددة تخاطب اللاوعي، الذي وجدت له ووجد لها.

وهكذا يلجأ الشاعر في القصيدة إلى الإيحاء. وبكلمة: إلى

"تعدد الأصوات" ليعطّل الوعي. ومن هنا قول برغسون: "إن غرض الفن أن ينوم القوى العاملة، أو بالأحرى الصامدة من شخصيتنا، ويذهب بنا هكذا إلى حالة انقياد تام..." هو العمل السلبي "للتعدد" أمّا العمل الإيجابي فندرسه في خلق جوهر الحالة.

٢ – كيف نخلق في القارئ جوهر الحالة ونخلقه بشكله نفسه؟

ليست الألفاظ، أدوات الشِعر، علامات اصطلاحية. واللغة لم يعملها فرد، فيصطلح اصطلاحًا. اللغة بنت التفاهم الأوّلي، والتفاهم الأوّلي كان بين الناس، شأنه اليوم بين الخرس، أصواتًا، لأنها جوهر المعبر عنه. فإذا يكون طور الكلام، تنشأ اللفظة "مجموعة أصوات" أكثر تساويًا مع الشيء المقصود إظهاره.

هو سفر تكوين اللغة لا أكثر ولا أقل، وهو المبدأ الذي ينبغي أن تظل عليه.

فإذا كانت الكتابة، وأغرقت اللغة - بعد تدوينها - في الاصطلاح الذي يستدعي التدخّل العقلي، خصوصًا الذاكرة، وخرجت الألفاظ عن هذا التساوي، مع المقصود، في الجوهرة وشكل الجوهر، أصبحت مهمّة الفن أن ينتقي ويرتّب، من الألفاظ، أصواتًا تتمازج، أو تتنافر تعلو أو تخفت بحيث تؤلّف "مجموعًا صوتيًا"، يعيد بينه، وبين المقصود إظهاره، رابطة فيزيولوجية كان التدخّل العقلي قد قطعها. وبقدر ما يتوفق الفن إلى ذلك تكون درجة الخلوص في الشِعر.

التساوي، جوهرًا، بين اللفظة والحالة الشِعرية يقضي أن تتكوّن اللفظة من تموجات هي نفسها مكوّنة الحالة الشِعرية. والتساوي شكل جوهر، معناه أنه إذا كانت التموجات، التي تكوّن الحالة الشِعرية، على شكل لولبي أو خط مستقيم مثلاً، وجب أن تكون التموجات، التي تتألف منها أصوات اللّفظة، على هذا الشكل اللولبي نفسه أو المستقيم نفسه.

نأخذ مثلاً بضعة أبيات وترجمتها. قلت: ترجمتها ولم أنس المبدأ القائل أن الشِعر لا يترجم، إذا كان المحك التساوي المعنوي بين لفظ الأصل ولفظ الترجمة، وأنه يترجم، دونما انتقاص، إذا كان المحك مساواة الحالة التي يعطيها الأصل وتعطيها الترجمة.

نأخذ هذه الأبيات الفرنسيّة:

Maintenant dans les râles
Et les déchirements
La montagne m'a dit
D'une voix sépulcrale.

وترجمتها:

والآن في حشرجة ملء الأزل
وفي تمزّق وزور
قال الجبل
بصرخة القبور(٧)

فنلاحظ أننا لو قرأنا القطعتين الفرنسية والعربية على شخص يجهل اللغتين، لأحس في المرتين بحالة واحدة.

ذلك أن هـــذه ال râles وال déchirements وال sépulcrale تكاد تساوي في جوهرها مساواة غريبة، تموّجات: "حشرجة" و "تمزّق وزور" و "صرخة القبور". ففي اللغتين نسمع الحلق يعمل، وفي اللغتين نسمع الصوت يختنق. الأبيات الفرنسية قصيرة عصبية والأبيات العربية قصيرة عصبية. الفرنسية مختلف بعضها عن بعض في طول الموجة، والعربية - خلافًا للعرف - مختلف بعضها عن بعض في طول الموجة. وهكذا نرى أن الأبيات العربية لم تنقل الحالة التي تعطيها الأبيات الفرنسية إلاّ بعد أن ساوت الأبيات الفرنسية جوهرًا وساوتها شكل جوهر. وهذه لا يمكنها أن تكون ناقلة حالة الشاعر الفرنسي إلاّ إذا كانت مساوية حالة الشاعر الفرنسي، جوهرًا وشكل جوهر. لأن الشيء الذي يساويه أحد شيئين متساويين، يكون مساويًا ثانيهما.

وبعد يمكننا تقديم هذا التحديد لما نسمّيه القصيدة أو أداة نقل الحالة الشِعرية:

القصيدة قطعة توصلت، بتجربات متتالية، إلى فلذ، إلى أبيات، إلى مجموع إيحائي يعطّل، بالتعدد، الوعي، ويتكوّن، في لا وعي القارئ، بأكثر ما يمكن من تساوي جوهر وشكل جوهر مع حالة الشاعر

---

١) Charles Bally: Le langage et la vie
٢) Jules Combarieu, La musique, ses lois, son évolution
٣) راجع هنري بوانكاره
٤) ليونيل لندري
٥) ده كوزا من القرن الخامس عشر
٦) "صوت" في كل هذا البحث تعريب: (Note)
٧) "الجبل الملهم" لشارل القرم

سعيد عقل شلاّلٌ من القِيم والشّيم*

بقلم السفير فؤاد الترك

كلمة سعادة السفير فؤاد الترك هي اعتراف تلميذٍ بفضل معلّمه. سعيد عقل هو مثله الأعلى ويبدو جليًّا أنه ترك أثرًا كبيرًا في بناء شخصيّة فؤاد الترك الدبلوماسي اللاّمع الذي حمل لبنان النبوغ والإبداع، كما يراه سعيد عقل، إلى أعلى المنابر الدولية محاولاً تطبيق مقولة أستاذه الكبير: "السياسة فنُّ الممكن بل إنّ السياسة فنُّ المستحيل" ويعترف السفير الترك أنه تعلّم الأخلاقيات السياسية من أستاذه سعيد عقل وقد عبّر عن ذلك بقوله: "إذا أردتَ أن تقيّمَ إنسانًا ما جرِّده من ثلاثة: لقبه وأملاكه وأرصدته في المصارف، فإذا بقي لديه غير ذلك قل: هذا رجل". السفير فؤاد الترك الذي اتّخذ له شعارًا: "أنا عاملٌ عند ربِّ عملٍ واحدٍ هو لبنان" هو تلميذ "الكليّة الشرقيّة" في مدينة زحلة من حيث انطلقت منارة سعيد عقل الفكريَّة والروحيَّة والأدبيَّة.

أسرة التحرير

سعيد عقل هو المكرّم كل يوم في كل عقل وقلب ووجدان،
وهو الذي سبق وقال: "تكرّمه الدّول الشعر؟ دعك ليبقى غدًا وتدول الدّول"
وهو المجرَّد من الألقاب والتسميات والنعوت ليصبح الاسم وحده النعت والتسمية واللقب،
والمعتذر عن تقبُّل الدكتورات الفخرية التي شاءت جامعات عديدة منحه إيّاها،
والممتنع عن تقبُّل الأوسمة الرفيعة اللبنانية والأجنبية التي عُرِضَت عليه من العديد من الدول،
هذا المتربِّع على عرش الشعر والنثر وهذا الأمير على المنبر،
هذا العالِم والفيلسوف واللاهوتي،
هذا المتعدّد المعرفة والنبوغ والعبقرية،
هذا الشلاّل من القيم والشيم،
هذا المفتون بثالوث الحقِّ والخير والجمال،
هذا الذي أخذت عنه الأجيال أنّ لبنان لا يُقاس بالديمغرافيا والجغرافيا
بل بالتبادع وبالجودة والنوعيَّة والإشعاع وبمدى قدرته على الإسهام
الحضاري، وبالطموح والرؤى،
وأخذتُ عنه كيف نحلم وكيف نرنو دومًا إلى ما هو أسمى وأرقى،
وإلى ما هو تجدُّد وابتكار واستضاءات عقل،
وكيف نحبّ هذا اللّبنان مقيمًا ومنتشرًا،

الشاعر سعيد عقل والسفير فؤاد الترك

وأخذتُ عنه كيف تكون النبالة والمثل العليا، وكيف يكون الشرف، وكيف تكون الكرامة وكيف يكون الكرم،
وأخذتُ عنه أن لا تتحكّم فينا شهوة المال ولا شهوة السلطة ولا شهوة الجسد،
وأخذتُ عنه أن الحاكم العظيم ليس ذلك الذي اعتنق مبدأ "أنَّ السياسة فنُّ الممكن بل إنَّ "السياسة فنُّ المستحيل"،
وأخذتُ عنه كيف تكون النصاعة والنقاوة وكيف تكون نظافة الكفِّ وشمخة الرأس،
وأخذتُ عنه كيف نتجاوز طوائفنا وأنانيَّاتنا ومصالحنا لنلتقيَ جميعًا عند الإله الواحد الأوحد الصمد وعند هذا الوطن الذي اسمه لبنان.

* أُلقيت في حفل تكريم سعيد عقل سنة ٢٠٠٩

هذا المكتشف لأمجاد لبنان والسبَّاح في أمجاد عظماته، أليس هو القائل؟

وواحد مجد لبنان الذي أخذت ... عنه الحضارة ما لولاه لا حضر
جبيلُ بيروتُ صيدونُ طرابلسٌ ... إطارها البدع أو لا كانت الأطر
إن مُسَّ ذكرٌ لقانا أو لصور سنى ... مُسَّ الكمال رؤى التاريخ والعبر
أو خُمّشت لمعة من بعلبك أسى ... توجَّعت مهجات الحسن تنفطر
شمالهنّ الجنوب القلب تلك سما ... بالي لتبقى ويبقى الرمل والنهر
ووحدهم أهلها أغلى على كبدي ... منها كعينيّ أغلى منهما البصر

هذا المتسربل بالعنفوان المتطلّع دومًا صوب القمم والذرى وهو القائل:

شفت أنا بالعنفوان خَبرته ... صنوفًا فآخاني كما الغيمةَ المُزْنُ
ولكنني للعنفوان بمرقم تمايلت ... قلت الطّير مال به الغصنُ
ستكبر إن تهزم لأنك في غد ... سترجع رُجعى السيف طيّبه السنُ
منانا رضى لبنان وجه خلوده ... نضيع به كالشَّمس ضاع بها الدجْنُ
وما همّ إن متنا ولم نبلُغ المنى ... كفى إن مشينا لا التواء ولا هدنُ
غدًا في خطانا يجبه الصعب نفسه ... بنون هم الأسياف مقبضها نحنُ

هذا الذي علَّم الأجيال أنَّ لبنان صمود وخلود، أليس هو القائل:

أفتن بشعرك لكن قل تحطّمه ... ممّن غووا وبذمات العلى كفروا
لوحده في العداوات الدخيل جرى ... بباله غصب أرض تُربها الطهرُ
وإن نكن لربى خضر شمخن هوى ... شطٍّ وقمَّات صخر ليس تنكسرُ
معاندات لها في اللّه والتفتت ... دومًا إلى اللّه قلْ هل بعدها خُسُرُ
بلى سنبقى ويبقى فوق صخرته ... لبنان قهَّار من ما غيرهم قُهروا
وقال من خطر نمضي إلى خطر ... ما همّ نحن خلقنا بيتنا الخطرُ

أليس هو القائل:

اللّه نحن فهل نحيا لأغنية ... نشوى بها لفتة العقبان في الوُكنِ
إن شدّنا البحر لا ملآن بعد بنا ... نفرغه منه إن أسكن أو بنا انسكِنِ
جبالنا هي نحن الريح تضربها ... نقوى وما يعط قصف الرعد نختزنِ
عشنا هنا لا نُهم، الفقر مرّ بنا ... ومرّ من شبر أرض غرّه ففنِي
للفقر قلنا استرح، للمستبد أشح ... غدًا على الرمل لا يبقى سوى الدِمنِ
ويأخذ الرفش في جمعٍ هنا خوذ ... هنا اسامِيٌّ فادفِنْ رفشُ واندفنِ

أليس هو القائل:

ما لي أغنيك أهلي النور منبتهم ... عالون كالأرز جارِ اللّه ما رُغموا
ما نكسوا هامة إلاّ لخالقها ... إلاّ للبنان ما دانوا وما احتكموا
في أثرهم أنا دنياي الجمال ... وإن باعدت فالسفح من لبنان والقمم
إلاّ إليك الهي ما مددت يدي ... أجوع؟ من شرفي خبز ومغتنم

وعنه أخذت الأجيال أنّ لبنان حبّ وجمال:

لـيس أرزًا ولا جـبـالاً ومـاء ... بـلادي أنـا ولـبـنـان عـهـد
وهـو نـور فـلا يضِلُّ فـكـدٌ ... وطـنـي الحب لـيس في الحب حـقـد
لا تـقـل أمّـتـي وتـغـدر دنـيـا ... ويـدٌ تـبـدع الجمـال وعـقـل
نـحـن جـار لـلـعـالمين وأهـل ... نـحـن جـار لـلـعـالمين وأهـل

وعنه أخذت كيف يُزرع لبنان فوق كل أرض وتحت كل سماء. أليس هو القائل:

ومـن الموطـن الصـغير نـرود الأرض ... نَـذري في كـل شـطّ قـرانـا
نـتـحـدّى الـدنـيـا شـعـوبًا وأمصارا ... ونـبـنـي، أنّـا نشـأ، لـبـنـانـا

هنيئًا لأمّةٍ أنجبت شاعرًا كبيرًا وهنيئًا للبنان أبدع هذا الشاعر!

عرفناه قبل نصف قرن ونحن على مقاعد الكليّة الشرقيّة في زحلة وعلى مقاعد الحكمة في الأشرفية،

لم يتتلمذ عليه طالب أو يتأثّر به مريد إلاّ وامتلأ قيمًا وأخلاقًا ولبنانًا وهموم إبداع واحتلّه الجمال،

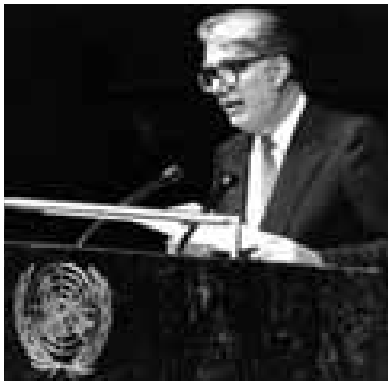
فطوبى لأجيال ربيت على شعره ونثره، لكن الذين ولدوا مؤخّرًا أو لم يولدوا بعد فكم سيتحسّرون لأنهم لم يعاينوه أو يسمعوه ولم يعرفوا أيَّ ندى أرزٍ ينهمر عليهم من قصائده.

أمّا أنتم، يا أصدقاءه والمعجبين، الحاضرين منكم ومن حُرِموا، فحسبكم يعرف وتعرفون أنّكم رعدُ النبضة التي هو برقها، لأنه يعي أن ليس من شاعر إن لم يكن له قادرون، وليس من كَرّة عندليب دون فضل السامعين . وقديمًا ومن أيّام "رندلى" قال لكم:

هـل تـعـرف الأوتـار في أوجـهـا ... فضـل المشـوقين إلى صـوت عـود؟

سعيد عقل قامةٌ حاملةٌ أحلام لبنان، وزرقة عينيه تشعان بالحب والتحنان وصوته يمسكم بطمأنينة الأمان، وقلبه ينبض بالكبر والعنفوان، وعقله ينضج بالفكر والرؤى ومصادرة الزمان:

لـمـا انـتـصـرنـا؟ أمـتـنـا المـوت لم نـهـب ... الـدنـيـا تجمـع فـيـهـا الـنـاب والـظُـفُـرُ
لأنـنـا كـان مـنّـا شـاعـر عـبـد الحسـن، ... الـعـلـى، المنـتـهـى، العِـرض الـذي يـفِـرُ
نـدى الـعـمـام سـمـاح الـكـفّ ردّك ... لـم تجبن، قـوافٍ بـهـنّ الـلّـه يـخـتـصـرُ



السفير الترك متحدثًا في الأمم المتحدة

نبذة عن سيرة السفير فؤاد الترك

وُلد فؤاد الترك في زحلة (حوش الأمراء) حيث أنهى دروسه الثانوية في الكلية الشرقية. يحمل إجازة في التاريخ من الجامعة اللبنانية. مارس مهنة التعليم حتى العام ١٩٥٦. دخل السلك الخارجي في العام ١٩٥٧. مثّل لبنان بصفة قائم بالأعمال وقنصل عام وسفير في العديد من دول أميركا الجنوبية، وكندا وإفريقيا، وأوروبا وإيران. كما شغل منصب أمين عام وزارة الخارجية والمغتربين. شارك في عدّة مؤتمرات في الجمعيّة العامة للأمم المتّحدة وجامعة الدول العربيّة وإفريقيا. فضلاً عن مشاركته في مؤتمرات مجموعة دول عدم الانحياز. وهو مؤسّس نوادٍ وجمعياتٍ وفروعٍ ل ''الجامعة اللبنانية الثقافية في العالم''.

سعادة السفير الترك يرأس حاليًا ''منتدى سفراء لبنان'' كما يشغل منصب ''رئيس فرع لبنان لحاملي الأوسمة الفرنسية'' وهو رئيس ''مؤسسة المونسينيور أغناطيوس مارون'' وأمين عام ''المجلس الأعلى لطائفة الروم الكاثوليك''.

له محاضرات عديدة في مواضيع سياسية وتاريخية واغترابية ودبلوماسية.

كُتب عنه:

- ''آفاق لبنانية'': جوزيف السخن (بيروت ١٩٣٣).
- ''سعادة السفير'': مؤسسة ''ريبوراما'' (بيروت ١٩٩٦).
- ''فؤاد الترك'': أنطوان فضول وأمل نمير شعيا.
- ''فؤاد الترك أنموذج لقيم لبنان'': جورج صليبا (٢٠٠٩)

حاز السفير الترك على أوسمة عديدة وهي:

- وسام الأرز الوطني برتبة ضابط أكبر (لبنان)
- الوشاح الأكبر سان مارتان (الأرجنتين)
- الوشاح الأكبر سان كارلوس (كولومبيا)
- الوشاح الأكبر (التشيلي) (ألمانيا) (مالطا)
- ضابط أكبر (فرنسا)
- كومندور (السنغال) (ساحل العاج) (التشاد) (الغابون)
- أورشليم المذهّب (بطريركية الروم الكاثوليك)

إعداد نينا حريز مرعي

شاعرُ السَّرَرِ والضوء

بقلم د. هنري العويط
أستاذ مادّة الأدب العربي الحديث
في معهد الآداب الشرقيّة
جامعة القديس يوسف

يقول أناتول فرانس (Anatole France): "إن الناقد يستطيع، وهو يطوف رياض روائع الفن، أن يسهّل على الناس ارتيادها بحيث يمكّنهم أن يستمتعوا بجمالها الأخّاذ ويمكن للنقد سواء أكان من النوع الهدّام أم من النوع الذي يكون رائده المنطق والعدل، أن يكون لذاته أدبًا يُقرأ وفنًّا يُستجلى جماله".

إن قول أناتول فرانس ينطبق على ما كتبه الدكتور هنري العويط حول ديوانَيْ الشاعر سعيد عقل: "نحتٌ في الضوء" و "شَرَرَ". فمقالته تشوّق القارئ لمطالعة الديوانَين وتمهّد له السبيل لفهمهما وتذوّقهما. النقد مع الدكتور هنري العويط هو لذاته أدبًا وفنًّا. ولن نبالغ إذا قلنا بأن محاولته إلقاء "الضوء" على شِعر سعيد عقل "تطاير منها الشَّرَرَ"! وكما أن للشاعر "إزميله" يصقل به الأبيات والألفاظ والقوافي بدقّةٍ فائقةٍ كذلك للناقد "إزميله" الذي به يفسّر ويحلّل محاولاً تطبيق شروط علم الجمال ومقاييسه.

سعيد عقل شاعرٌ، فنّانٌ، مبدعٌ، أغنى الأدب اللبناني والعربي بروائع خالدة والدكتور هنري العويط ناقدٌ، فنّانٌ، قادرٌ على فكّ رموز هذه الروائع.

أسرة التحرير

كلّ ما في ديوانَي* سعيد عقل الأخيرين يصلحُ، جملةً وتفصيلاً، موضوعًا لمداخلةٍ في نَدوة، بل مادّةً لدراسةٍ مستفيضة.

ولكنَّكَ سرعانَ ما تكتشفُ، إن أصختَ الإنصاتَ إلى نبْضِ الديوانَينْ العميق، وَسبَرتَ غورَ مقاصدِ الشاعر فيهما، أنَّ في ديوانَيْه، على وفرةِ قصائدهما – وهي تربو على المئتين– وعلى تعدّدِ موضوعاتها وأسئلتها–وهي تكادُ لا تُحصى– موضوعًا محوريًّا واحدًا، يجمع بين الموضوعاتِ ويوحّدُها، وسؤالاً محوريًّا واحداً، يردّده الشاعرُ كلازمةٍ، من أوّلِ بيتٍ إلى البيتِ الأخير، ويطرحه آناً بصراحةٍ فجّةٍ، وآونةً يوحي به تلميحًا، ويختصرُه بإيجازٍ بليغٍ عنوانُ إحدى قصائده: "ما الشِّعر؟". فلا يَسعكَ إلاّ أن تحسُمَ خَيارَكَ، وتقرّرَ التجاوبَ مع ما يدعوك الشاعرُ بإلحاحٍ لا يُرَدُّ إلى البحثِ في ديوانَيْه عن أجوبته، والإبحارِ معه في رحلةِ الغوصِ على جوهره، واستكشافِ آفاقه وأبعاده، والسعيِ الدؤوبِ إلى القبضِ على ماهيَّته.

فاسمحوا لي أن أقصرَ كلمتي على موضوعِ الشعرِ في الديوانَينْ، لأنّي أرى فيه موضوعَهما الطاغي والأثير، وعلامَتهما الفارقة، بل واحدة من أبرزِ السِمات التي تطبعُ فرادةَ شاعرنا.

تكادُ لا تخلو قصيدةٌ من إشارةٍ إلى الشعر–تتفاوتُ حجمًا وكثافةً، شكلاً وصيغًا، أهميّةً ودلالةً –ولكنّها تتضافرُ جميعُها على تعزيزِ موضوعِ الديوانَين الجامعِ والمحوريّ، عَنَيْتُ به موضوعَ الشِعر، بأسئلتهِ وإشكاليّاتِه، وعناصرِه المكوّنة، وخصائصه المميّزة، ورسالتِه، وأسرارِ الإبداعِ فيه. فلا بدّ من جمعِ هذه المادّة المتفرّقة في رحابِ الديوانَينْ، وتنسيقها، وإنزالها في أبوابَ تغطّي الجوانبَ الأساسيّةَ مِن ملفِّ الشِعرِ. ومِنَ البداهةِ القولُ إنَّ عملاً بهذا الاتّساع وبهذا الشمول، يتطلّبُ ممّن سيتوفّرُ عليه جُهداً كبيراً. فحسْبُنا أن نتوقّف قليلاً عندَ ثلاثةٍ من أركانِ حضورِ الشِعرِ الطاغيةِ في الديوانَين، وهي: الشعرُ في العناوين، الشاعرُ ورفاقُه الشعراء، وبياناتُ الشاعرِ الشِعريّة.

الشِّعرُ في العناوين

أوّلُ ما يَلفِتُ انتباهَنا، في هذا الصَدَد، العناوينُ التي اختارها الشاعرُ، فإنَّ ما يتّصلُ منها بغرَضنا لا يُستَهانُ بعدده. ولكنّي أنتقي من قائمتها الطويلةِ والغنيّةِ بالدلالات، عيّنةً مُعَبّرةً تفي بالقصدِ. بعضُ هذه العناوين يُسمّي الأداةَ التي يكتب بها الشاعر، ومنها :

* "نحت في الضوء" و"شَرَرَ" منشورات جامعة سيدة اللويزة (٢٠٠٠)

"ريشةُ شاعر"، أو "لا، ريشتي، لا تغاري"؛ وبَعضُها يُشيرُ إلى الفِلذةِ من القصيدة، ومنها : "يا لَبيتِ قصيد..."، أو "تخطّني بيتَ شِعر..."، أو يشيرُ إلى القصيدةِ كلِّها، ومِثالُه "لأنّي قصيدتُكَ"؛ وبعضُ هذه العناوين يحدّدُ عِلاقةَ الشاعر بالكلماتِ التي يستخدمها، ومنها : "اللفظةُ ذاتُ الخصْر"، أو "ما مسَّ مِن لفظةٍ إلاّ انبَرَت ذهبًا..."؛ وبعضُها يركّزُ على نضارةِ الشِعر وشبابِه الدائم، ومنها : "غَواكِ صِبا شِعري..."، أو "شِعري صِبا الدنيا"؛ وبعضُها الآخر، وهو بالطبعِ ليس الأخير، يُبرزُ جمعَ الشِعرِ بين ضروبٍ من المغامرةِ، والإثارةِ، والسِحر، ومنها : "لَعِباتُ الشِعر"، أو "الشِعرُ رقصٌ على حدِّ السيوف".

لا يتّسعُ المجالُ هنا لدراسةِ هذه العناوين في مستوياتها المختلفة، المعجميّةِ والصرفيّة–التركيبيّةِ والبلاغيّة، على أهميّةِ العناوين في العِمارةِ الشِعريّة، وعلى طرافةِ هذه الدراسة. ولعلّنا لا نحتاجُ إلى مثلِ هذه الدراسة، لنستخلصَ منها البراهينَ على ارتباطِ قصائدِ الديوانَين الوثيقِ والمباشرِ بموضوعِ الشِعر، لأنَّ عناوينَها ناطقةٌ بذلك جِهارًا وتُغني عن أيّ تأويل.

ولأنّنا نعرفُ العناية الفائقةَ التي يصوغُ بها سعيد عقل عناوينَه، تَرانا ميّالين إلى اعتبارِ عنوانِ كلٍّ مِن ديوانَيه بِطاقةَ تعريفٍ مكثّفة، لا بالديوانِ فحسب، بل بهُويّةِ الشِعر والشاعر. وإنّنا لواجدون في عبارة "نحتٌ في الضوء"، تحديدًا شبهَ كاملٍ للفعلِ الشِعريّ. فهذا العنوانُ يتضمّن، من جهة، تحديدًا للمصدر الذي يستخرج الشاعرُ منه العناصرَ التي يبني بها قصائده، أي المادّة التي يعملُ عليها، وهي الضوء بوجهَيه : الإشراق الذي هو نقيض العتمة، والجمال الذي هو نقيض البشاعة؛ ويتضمّنُ هذا العنوان، من جهةٍ ثانية، تعريفًا بطبيعةِ عملِ الشاعر، أي النحت، ومجموعةَ تداعياتِ هذه اللفظة وايحاءاتِها، من الازميلِ وصلابته ودقّته، إلى الجُهدِ المبذولِ في إزالةِ النتوءات والشوائب، وصقلِ الحجر، ونقشِ الصوَر. وفي العنوانِ أيضًا، إشارةٌ إلى الإبداعِ في الفنّ، والفنُّ في جوهرِه فِعلُ تشكيل، وفِعلُ تحويل، بل فِعلُ خلق.

وأمّا "شرر"، عنوانُ الديوانِ الآخر، فلا تخفى عِلاقتُه العضويّةُ والمتكاملةُ بالعنوانِ الأوّل، وهي عِلاقةُ النتيجةِ بالسبب، والأثرِ بالفعل. فمن النحتِ في الضوء يتطايَرُ الشرر، قصائدَ من نور، وقصائدَ مِن نار.

ولأنَّنا نعرفُ العناية الفائقةَ التي يصوغُ بها سعيد عقل عناوينَه، تَرانا ميَّالين إلى اعتبارِ عنوانِ كلٍّ مِن ديوانَيْه بِطاقةَ تعريفٍ مكثَّفة، لا بالديوانِ فحسب، بل بهُويّةِ الشِّعر والشاعر.

الشاعرُ ورفاقُه الشعراء

غريبٌ أمرُ شاعرِنا، فهو يتّخذُ من كلِّ مشهدٍ يقعُ طَرْفُهُ عليه، وكلِّ حَدَثٍ يتناهى خبرُهُ إليه، وكلِّ لِقاء يجمعُهُ بصديق، وكلِّ إطراءٍ تهمِسُ به حسناء، مناسبةً يتذرّعُ بها، ويوظّفُها مُنطلَقاً إلى نهرِ الشِعرِ الذي يصُبُّ في مجراهُ كلُّ ما في الكون؛ وفي طليعةِ هذه المناسبات، منابرُ تكريمِ الشعراء.

تُذكّرك قصائدُه في مَنْ يسمّيهم "رفاقيَ الشعراء"، في صياغتها، وهندسةِ بنائها، واسلوبها، ومضامينها، بأخواتٍ لها جمعَها شاعرُنا في ديوان "كما الأعمدة". وهي، لطولها وغِناها، تعصى على التلخيص. ولكنّها تنتظمُ في بنيةٍ متقاربة، وتخضعُ لمنطقٍ واحدٍ يجمعُ بينها. ففي معرضِ حديثِ الشاعر عن شعرِ أقرانه، بعَين الناقدِ الخبير وبصيرتِه النافذة، يستحضرُ أمجادَ لبنانَ العريقة ودورَه ورسالتَه، ويقتبسُ كلماتِ تقديرٍ قالها فيه الشاعرُ موضوعُ التكريم، ليؤسّسَ عليها، لا دراسةً يحلّلُ من خلالها شِعرَ هذا الزميل ويقيّمُه فحسب، بل كشفًا مفصّلاً عن أبرزِ خصائصِ شِعرِه هو بالذات، وبياناً مكثّفًا بخُلاصةِ تصوّرِه الشعر. فيصحُّ أن نؤكّدَ أن سعيد عقل يحوّل كلّ إطلالةٍ له على شعرِ الآخرين، مرآةً مكبِّرةً تنعكسُ فيها صورتُه، وصورةُ شعرِه، وصورةُ الشعر.

أوَ لم يرسُم، يومَ احتفَل لبنان بذكرى محمّد مِهدي الجواهري، ملامحَ صداقتهما، وخطوطَ فنّهما الشِعريّ، في قصيدته "بالمجدِ زانوكَ"، وهو القائلُ فيها :

"عِشنا صَفيَّين، يُعليني وأُكبِرُه،
حدّا حُسامٍ عُجابٍ، غَيرِ مُنغَمِدِ

نَصيدُها القَولَةَ اكتَتَّت بِمُعجَمِها
خَرْسا، فنَرمي بها غَنّاءَ ذاتَ دَدِ

لها كَخصرٍ غَويٍّ، يستجيبُ له
زَنْدٌ، ويَحلُمُه جَفْنٌ على سُهُدِ

ونُطْلِعُ الفِلذَةَ العذراءَ مُشْرَبَةً
غَيثًا، ونُنزِلُها حيثُ القَفارُ صَدِ

ورُبَّ حَرْفٍ هَزَزْنا، أَرجَحَتْهُ رُؤى
حَرْفٍ... فَرَنَّ... وخُذْ باللّمِّ في البَدَدِ...

حتّى إذا خُتِمَتْ بالرَنِّ قافيةٌ
وَجَّ الجمالُ كوجهٍ بالحياءِ نَدِي."

أَوَ لم يحدّد، في قصيدتهِ في نجيب جمالِ الدين "ما مَسَّ من لفظةٍ
إلاّ انبَرَتْ ذهبًا..." رسالةَ الشعرِ، بقوله :

"يَرمي بنا الشعرُ في الفَوقِ، الوجودُ هُوَ
الفوقُ، الأُولى تحتُ هم بَعْضُ المياهِ أسَنْ...

وَوَحدَهُ الشعرُ بَدْءٌ، سِرُّ لعبتِهِ
إنْ يُرتَجى لابتكارِ الكونِ غيرَ مُعَنْ ؟"

وفي القصائد كلّها، أَوَلم يفاخر بسموّ شعرِه، قائلاً :

"نجيبُ، بي طُرَفُ الآياتِ جُبْنَ ذُرىً
لم تُرْقَ قبلُ، ولَمْ يُفتَحْ لها ويُبَنْ"

أو بصعوبته، وهو المُعلِن :

"فرادتي أنا، أنّي ما انزلقتُ إلى
رِضىً بِسَهْلٍ، حياتي الصَعْبُ ما صُقِعا

كأنّني النسرُ يبني عُشَّهُ كِبَراً
على شفا شاهقٍ باللاهُنا طَمِعا "

أو بمواطنِ التجديدِ فيه، وهو المشترِط :

"ومَنْ يُجدِّدْ عليهِ أنْ يُطِلَّ ولا
إطلالةَ الشمسِ تمحو كُلَّ ما وَضُعا

وأنْ يقوّلَكَ : اشمَخْ بالجمال، هُنا
لا القَبْلُ قال، ولا البَعْدُ ارتجى وسعى"...

ورُبَّ ناقدٍ يرى في هذه القصائد، بل في قصائدِ الديوانَين كلّها، مادّةً خصبةً وحقلاً مميَّزاً لاختباراتِ علماءِ النفس التحليليّين. ولكنْ ماذا يَضيرُ الشعرَ أنْ يفتحَ الشاعرُ أمامنا، أبوابَ نفسه، ومملكةَ شعرِه، ومملكةَ الشعرِ معاً، ويضطلعَ، في أغوارها وشِعابِها وخفاياها، بدورِ المرشِدِ والدليل؟ ولماذا لا نُبصر في تماهي الشاعرِ بأقرانِه، وتماهي الشاعرِ بالناقد، وتماهي الشاعرِ بشعرِه، بل في تماهي الشاعرِ بالشعر، وجهاً يتجسّدُ فيه همُّ التوحيدِ بينَ الكائناتِ كلّها، في الشعرِ وبواسطته، وهو الهاجسُ الطاغي والمتجلّي، بأبهى مظاهره وأعمقِها، في كلِّ صفحةٍ من قصائد هذين الديوانَين؟

بيانات سعيد عقل الشعريَّة

ولَكَم يستوقفكَ أنّ الشاعرَ تقصَّدَ أنْ يستهلَّ كُلاًّ من ديوانَيهِ الأخيرَين بقصيدةٍ هي بمثابةِ بيانهِ الشعريّ.

فَفي قصيدة "كما على جبال الألب"، لم يتركْ جانباً من جوانبِ تجربتهِ الشعريّة إلاّ وعَرَضَهُ. ففيها إشارةٌ إلى الذُرى التي تَسَنَّمَها، وذِكرٌ للّغاتِ التي يَنظِمُ بها، وتركيزٌ على ما يُولي انتقاءَ قوافيهِ من عناية، وتباهٍ بامتلاكِهِ سرَّ الرنين؛ وفيها أيضاً إبرازٌ لبراعتهِ في سبْكِ قصائدِ الغَزَل، وتشديدٌ على محافاةِ شِعرِهِ عن الشكوى والنحيبِ والركاكةِ والبشاعة، وعلى اعتصامِهِ بنَهجِ النُبلِ وأحكامِ البلاغة، وعلى تعبّدِهِ للجمالِ وإشعاعاتِه.

أمّا القصيدةُ التي تتصدّرُ ديوانَ "شَرَر"، فقراءتُها لا تتركُ أدنى مجالٍ للشكِّ في نوايا الشاعر. فالعنوانُ الذي اختارَه لها : "حدَّدْتُهُ الشِعرَ..."، واللهجةُ الصارمةُ التي صاغَها بها، وهي تذكِّرُ بإيجازِها وقوّتِها، بالبلاغاتِ العسكريّة، يؤكّدانِ على أنّهُ حمّلَها جوابَهُ الحاسِمَ والقاطِعَ على السؤالِ المحوَريّ الذي طَرَحَهُ : "ما الشِعر...؟".

" حَدَّدْتُه الشِعرَ ... أنْ بالكونِ شِلْتُ أنا
أوانَ بالصِيَغِ اغرورَبتُ والكَلِمِ
خَطَّ العظامِ نَهَجتُ : الوَزنُ صالَ معي،
كما القوافي، وشَكِّ الأحرُفِ الرُنُمِ
لِسائلي : " أإلهٌ أنتَ؟ " قلتُ: "بلى...
وريشتي الوَردُ هرَّتْهُ على النُجُمِ
إنْ رُحتُ أسكِرُ؟... هذي النَزْرُ من قِيَمي،
فَلْيُروَ أنْ كنتُ هَمَّ السُكْرِ والقِيَمِ"

وتكتَسِبُ هاتانِ القصيدتان، مِن موقعِهما في مَطلَعِ الديوانَين، ومِنْ أسلوبِهما، ومِن مضمونِهما، دلالةً واضحةً على رغبةِ الشاعرِ في البوحِ بما يضيءُ الخطوطَ الرئيسةَ في مسيرتِه الشعريّة، وفي إعلانِ مواقفِه الأساسيّةِ من اسئلةِ الشعرِ وقضاياه. ولا يقتصرُ دورُهُما على الدعوةِ إلى قراءةِ قصائدِ الديوانَين، بل يتجاوزها إلى تعيينِ الزاويةِ التي يرغبُ الشاعرُ في أن تتمَّ قراءتُها من خلالِها. فكأنّي به ينتصبُ أمامَ أبوابِ مملكتِه الشعريّة، ويُصِرُّ على أن يقدّمَ للقارىء مفاتيحَها، بل على أن يقودَ بنفسِه خطاه في أرجائِها وأعماقِها.

ولَئِن امتازَت هاتانِ القصيدتان بكثافةِ تعبيرِهما عن مفهومِ سعيد عقل للشعر، وقراءتِه لِنتاجِه فيه، فإنَّ الديوانَين زاخران بمجموعةٍ كبيرةٍ من القصائد، وقفَ الشاعرُ بعضَها كاملةً لهذَين الغرَضَين، أو ضَمَّنَ بعضَها الآخرَ إشاراتٍ إلى جوانبَ متّصلةٍ بهما، وجلُّها قصائدُ غزليّة. فإنّكَ واجدٌ في الديوانَين، اراءَ سعيد عقل في الوزنِ والقافية، ومطالعِ القصائد، وألفاظِها وتراكيبِها،وموسيقاها، وصورِها، وقيمِها الإنسانيّةِ والأخلاقيّة، ومعاييرِها الفنّيّة، وفي مراحلِ ولادةِ القصيدة من لحظةِ التماعِها كخاطِرة، إلى لحظةِ اكتمالِها، وفي وضوحِها والتباساتِها وأبعادِها الرمزيّة، وتشكّلِها وإشكاليّاتِها، فضلاً عن آرائِه في المذاهبِ الشعريّة، ومواقفِه من الالتزامِ والتجديد، ووظيفةِ الشعرِ ورسالتِه وماهيّتِه.

يميّزُ الناسُ في العادَةِ، بينَ الشاعرِ وقرّائِه، وبينَ الشاعرِ ونقّادِه. أمّا في هذين الديوانَين، فتسقُطُ الحواجزُ الفاصلةُ بينَ الطَرَفين، لأنَّ سعيد عقل يمارسُ الدَورَين معًا، وقد تداخَلا في شعرِه وتفاعَلا، في توليفٍ غريب، فأنتَ في حضرةِ شاعرٍ لا يرضى بكتابةِ الشعرِ فحسب، بل ينظِمُ قصائدَ يقرأُ فيها شعرَ الآخَرين، وشعرَهُ هو أيضًا. فكيفَ لا تَعجَبُ من جمعِ الشاعرِ بينَ النظريّةِ والتطبيق، وكيف لا تَعجَبُ من تماهي الشاعرِ بالناقد، وكيف لا تَعجَبُ من قيامِه بذلك كُلِّه شعرًا؟

سعيد عقل مع الكسندر نجّار.

لقد أصدرَ شاعرُنا ديوانَيه، وهو على مشارفِ التسعين. فيحسنُ بنا أن نستخلصَ منهما عُصارةً معتّقةً ومكثّفة، لمبادئِه الراسخة واقتناعاتِه العميقة، وقد صقلتها اختباراتُه، وبلورتْها تجاربُه، وأثرتها عطاءاتُه.

ويحسُنُ بنا أن نستشفَّ من خَلَلِهما، فِعلَ الايمانِ الذي يكرّره، من الدَّفَة إلى الدَّفَةِ، في الشعرِ وطاقتِه على الارتقاءِ بالانسان إلى أسمى مراتبِ الإبداعِ، شريكًا للخالقِ في الخلق.

ويحسُنُ بنا أن نقرأ في قصائدِهما كلّها تقريبًا، على اختلافِ مناسباتِها وتنوّعِ أغراضِها، اعترافاتِ سعيد عقل وبياناتِه الشعريّة، شُرعَتَهُ ووصيَّتَه، بل سيرةَ شاعرٍ ومسيرَته.

خاتمة

هل عَرَفَتِ العربيَّةُ، على امتدادِ حِقَبِها وعصورِها، شاعرًا خصَّ الشعرَ في شِعرِه، بمثلِ ما خَصَّهُ به سعيد عقل؟ وهل نَظَمَ شاعرٌ، في أقرانِه من الشعراء، وفي شعرِه هو، وفي الشعرِ عموماً، بمثلِ الكثافةِ والمثابرةِ والديمومةِ التي يمتازُ بها سعيد عقل؟ وهل غنّى شاعرٌ، الشعرَ، في مظاهرِه وجوانبِه المختلفة، كما غنّاهُ سعيد عقل، وبمثلِ هذَين الشغفِ والعقلانيّةِ معًا؟

وهل عَرَفَتِ العربيَّةُ شاعراً، مارَسَ النقدَ الشعريَّ، شعرًا، فكانَ الشاعرَ والناقد، المُبدعَ والمحلّل، وكأنّه أوديب وقد نبتت له عينٌ داخليّةٌ ثالثة؟

أقولُ هذا، وأنا مدركٌ أنّ سعيد عقل ليس الوحيدَ الذي تناولَ الشعرَ والشعراءَ في قصائده، فما أكثرَهُم–قُدامى ومحدَثين.

فمَن منّا لا يتذكّرُ قولَ المتنبّي متباهياً بقوّةِ شعرِه السحريّة:

"الخيلُ والليلُ والبيداءُ تَعرِفُني
والسيفُ والرُمحُ والقِرطاسُ والقَلَمُ
أنا الذي نَظَرَ الأعمى إلى أدبي
وأسمعتْ كلماتي مَن بِهِ صَمَمُ"

ولكنّ مواقفَ هؤلاء غالبًا ما اقتصرتْ على شذرات، أو هي شكّلتْ اهتماماتٍ مرحليّة. أمّا عند سعيد عقل، فهي إحدى ثوابتِ شعره، وقد لازمته منذ بواكيرِه، وما فتئت، تتعزّزُ وتتوطّد، فغدا الشعرُ، في ديوانَيه الأخيرَين، موضوعَهُ الأثير، وهمَّهُ المقيم، وفَرَحَهُ الدائم.

كثيرون هم الشعراءُ الذين رَوَوا تجاربَهم أو نَشَروا بياناتِهم الشعريّة، ولكنّهم، بخلافِ شاعرِنا، توسّلوا لذلك، في الغالبِ الأعمّ، المقالاتِ أو الحِوارات، وقلّما قاموا بذلك شِعرًا. فسعيد عقل، في هذا الباب، ظاهرةٌ فريدة.

وقد تختلفُ معه، في نظريّاتِه اللّغويّة، وفي استنطاقِه الأرقامَ والإحصائيّات، وفي قراءتِه أحداثَ التاريخ، وفي مواقفِه السياسيّة؛ وقد تختلفُ معه في مفهومِه للشعر، وفي قراءتِه النقديّة لشِعرِه. ولكنّك لا تستطيع، إنْ كنتَ تتحلّى بالحدِّ الأدنى من النزاهةِ الفكريّة، إلاّ أن تعترِفَ بقيمتِه وقامتِه في دنيا الشِعر.

وقد ترى أنّ الاسئلةَ التي يطرحُها الديوانان الأخيران، ليست اسئلةَ الشِعر كلَّها، ولعلّهما تحاشيا طَرحَ اسئلتِه الصعبة والعميقة. وقد ترى أنّ الاجوبةَ التي يقدّمها الديوانان ما هي إلاّ أجوبةُ سعيد عقل، وأنّها بالطبع مَثارُ خِلاف، فضلاً عن أنّها تولّدُ جُملةَ اسئلة. وفي رأسِ ما يُلِحُّ عليك، وأنتَ تطالعُ الديوانَين، سؤالان. أمّا الأوّلُ فيتعلّقُ بمواقفِ الشاعرِ المتباينة، كما عَبَّر عنها، نثرًا، في بيانِه الأوّلِ الشهير، في مقدّمةِ المجلّيّة، وكما صاغَها شِعرًا، في ديوانَيهِ الأخيرَين، من قضيّة ماهيّةِ الشِعر عمومًا، وخصوصًا من دورِ الوعيِ واللاوَعي في إبداعِه. وأمّا السؤالُ الثاني فيدورُ على قدرةِ الشِعرِ على أن يطوِّرَ نفسَه، ويفجِّرَ طاقاتِ التجديدِ الكامنةَ فيه، فيستولِدَ من رَحِمِه، أنماطًا جديدةً ولغةً جديدة، ويتبنّى الحداثةَ، بل يبنيها.

سعيد عقل

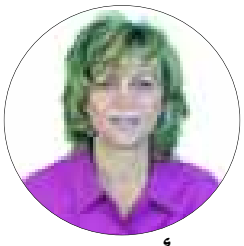
وأنا لَعلى يقين بأنّ سعيد عقل هو من عُمقِ الثقافة، ورَحابَةِ الأفق، وسِعَةِ الانفتاح، ومِن قوّةِ الايمانِ بالشِعر، فلا يدّعي احتكارَ الشِعر، أو اختزالَ اسئلتِه وأجوبتِه، أو تجميدَ مسيرتِه الدافقة.

لقد قيلَ في شِعرِ سعيد عقل الكثير، وسيقالُ فيه، في المُقبل والآتي من الأيّام، أكثر. ولعلَّ التفرّدَ أحبُّ الألقابِ إليه، وأصدقُها تقييمًا له. فخَيرُ ما نُكَرِّمُ به شاعرَ رندلى، هو أن نَصرِفَ عنايتَنا إلى دراسةِ شعرِه، بما يليقُ به من رصانةٍ وموضوعيّة، وأن نبحثَ في وجوهِ تفرّدِه المنوّعةِ وتجلّياتِه الوافرة، وفي طليعتِها حضورُ الشِعرِ في دواوينِه، حضورًا طاغيًا. ولتكنِ المبادَرَةُ المشكورةُ التي نظّمت هذه النَدوةُ مُنطَلَقًا وحافزًا لدراساتٍ وافية، تعوّضُ عن تقصيرِ إضاءاتي الخاطفة، وخواطِري العَجلى.

سعيد عقل، شاعرُ الفرح؟ وشاعرُ القيم؟ وشاعرُ الطبيعة؟ وشاعرُ الجمال؟ وشاعرُ لبنان؟ بَلى، بَلى!

ولكنّه بامتياز، شاعرُ القصيدة، وشاعرُ الشِعر؛ شاعرُ الضوءِ وشاعرُ الشَّرر!

لبنان الأسطورة في شعر سعيد عقل



د. هند أديب دورليان
أستاذة الأدب الحديث والمعاصر
في الجامعة اللبنانية (كلية الآداب)

لبنان سعيد عقل كناية عن تاريخ أسطوري وإنساني، وقد أراد له الشاعر أن يكون بداية كل الحضارات و كل القيم و كل العلوم، كما أراد له أن يكون مركزاً للإشعاع يختزن كماً من التاريخ الإنساني و الإنجازات. أبدع سعيد عقل في صوغ كيان خيالي للبنان أبديّ مثلما نجح في بناء عمارته الشعرية الفذّة.

يبدأ سعيد عقل[١]، المولود في زحلة (البقاع)، مسيرته الأدبيَّة والمِهَنيَّة عام ١٩٣٠[٢] لدى قُدومه إلى بيروت ليعملَ صِحافيًّا في مجلَّة كان يديرها الشاعر اللُّبنانيّ الكبير بشارة الخوري الملقَّب بالأخطل الصَّغير.

عام ١٩٣٥، تُكَرِّسه إحدى الجوائز الأدبيَّة شاعرًا كبيرًا، وذلك عن مسرحيَّته الشِّعريَّة المستوحاة من التَّوراة "**بنت يفتاح**"[٣]. بعد سنتين، ينشر عقل عمله الثَّاني "**المَجْدَلِيَّة**"[٤]، وهو قصيدة سَرْدِيَّة من مئة وعشرة أبيات مستوحاة من "العهد الجديد" تَرْوي قِصة لقاء مريم المَجْدليَّة، المرأة المُثيرة والخاطئة، المسيحَ، وسيدفع ذلك اللِّقاء مريم المجدليَّة إلى إنكار ماضيها وترسُّم طريق المسيح.

وبعد أن يذيع صِيتُه، توكِل إليه مدرسة الحِكْمة – على غِرار ما فعلت الـ"**كوليج دي فرانس**" **لبول –فاليري** – كُرْسِيَّ الشِّعر الذي استُحْدِث خِصِّيصًا من أجله لِيُلْقيَ على طُلاَّب الصُّفوف المنتهية محاضراتٍ حول تَيَّاراتِ الشِّعر العربيّ وتطوّره. وحتَّى صدور مسرحية "**قَدْموس**"[٥]، راح الشَّاعر– على الرُّغم من مرضٍ أقعده لِسَنَتين– يُواصِل، إلى جانب التَّدريس في "**مدرسة الآداب العليا**"(Ecole Supérieure des Lettres) التابعة لأكاديميَّة ليون في فرنسا، وتنسيق مادَّة اللُّغة العربيَّة في المدرسة الشَّرقية في زحلة أبحاثه حول تاريخ لبنان التي سوف تؤدّي به إلى ترسيخ اقتناعاته التَّاريخية والسياسية، والتي يُشكّل "**قَدْموس**" نوعًا من التَّعبير المسرحيّ عنها. بَيْدَ أنَّ **قَدْمُوس** هو أيضًا خاتمة مرحلة أدبيَّة ساد فيها تأثير الكلاسيكية الفرنسيَّة (**بنت يفتاح**، **المَجْدلِيَّة**، **قَدْمُوس**) وفاتحة لِمَرحلة غنائيَّة كانت إرهاصاتها واضحة في مقدّمة "**المَجْدَلِيَّة**".

١– ولد سعيد عقل في الرابع من تموز ١٩١٢ في زحلة، وتابع فيها دراسته الثَّانويَّة حتَّى سنّ الثَّامنة عشرة. وخلافًا لما قد يظنّه بعضُهم لم تكن لديه أيُّ مُيُول شعريَّة واضحة. فكان بحكم تفوّقه في مادَّة الرِّياضيّات يستعدّ لدراسة الهندسة المِعْماريَّة.

٢– كان قد نشر ذلك العامَ "**إنجيل الحب**" وهو مجموعة قصائد كتبها حتَّى سِنِّ الثَّامنة عَشْرَةَ. بَيْدَ أنَّه اعتبر تلك المجموعة مُراهقةً شِعريَّة حيث لم تكن شخصيَّته الأدبيَّة والفنيَّة قد تشكَّلت بَعْدُ، فلم يُعِدْ طباعتها.

٣ – صدرت هذه المسرحيَّة عن المطبعة الكاثوليكيَّة في طبعة فاخرة من الحجم الوسطِ وبلغ عدد صفحاتها السِّتِّين. ولم يُعد نشرها بعد ذلك. وتتألّف هذه المسرحية الشعرية من فَصْلين ومقدّمة قصيرة من ثماني صفحات تتضمّن جزأين: الأول عرضٌ موجز لمدرستين كلاسيكيّتين، الفرنسيَّة والشَّكسبيريَّة، والثَّاني مجموعة ملاحظات حول المنهجية التي استخدمها الكاتب في إعداد موضوعه. وتروي المسرحيَّة المستوحاة من العهد القديم، حكاية **يَفْتاح** – وهو رجل قويّ أنكرته قبيلته لأنَّ أمَّه كانت مومسًا مجنونة – يرحل عن منطقته ويسمِّي نفسه **جَلْعاد**. يربّي هذا الأخير ابنته **راحيل**، ومن دون أن يعلمها بحقيقة أمره، على حبِّ وطنها وبغض المدعوِّ **يفتاح**. وإذ يهدّد العدوّ بني إسرائيل، يستغيث هؤلاء **بيَفْتاح** الذي يستجيب لطلبهم بعد حَيرة وتردّد. ونظرًا لِخُطورة العدوّ ينذر يفتاح أن يضحّي بأوَّل فَرْد من عائلته يخرج لُملاقاته في حال عاد منتصرًا. ولِسُوء الحَظّ تكون ابنته الوحيدة أوَّل من يخرج: فيمزّق ثيابه حزنًا ويَكْشِف **لراحيل** عن نَذْره لإله إسرائيل. وتستمهله راحيل شهرين لتعتكفَ فيهما في الجبال، باكيةً على شبابها و خَسارة رفاقها. فيستجيب لطلبها. (أعيد طبع هذه المسرحيَّة سنة ١٩٩١ وأصدرتها دار نوبليس في مجموعة آثار لسعيد عقل بعنوان: سَعيد عقل شعره والنَّثر..)

٤ – أعيد نشر هذا الديوان عام ١٩٦٠ و١٩٧١ و١٩٩١.

٥– كتبت هذه المسرحية عام ١٩٣٩ وجرى تنقيحها عام ١٩٤٤ في طبعتها الرسميَّة. كما أعيد نشرها عام ١٩٦١و١٩٧١ و١٩٩١. وقد وضع لها عقل مقدّمة عرض فيها تصورّه لتاريخ لبنان. وهذه المسرحيَّة المؤلفة من ثلاثة فصول والمتأثرة بالمدرسة الكلاسيكيَّة الفرنسيَّة تستمدّ موضوعها من الميثولوجيا الإغريقيَّة– الفينيقيَّة. وفيها يطارد قدموس أخته **أوروب** التي اختطفها **زويس**، ملك الآلهة اليونانية، كي يُعيدها إلى لبنان. ويتمكَّن **قدموس** من القضاء على تنّين كان يحرس أوروب غير أن خبر انتحار هذه الأخيرة يفسد عليه فرحة الانتصار.

أمَّا "**رِنْدَلى**"(٦) فهو أول دواوين المرحلة الغِنائيَّة – الرُّومانسيَّة. وسيصدر عقل تِباعًا: "**أجمل منك– لا**"[٧]، "**أجراس الياسَمين**"[٨]، "**كتاب الورد**"[٩]، "**قصائد من دفترها**"[١٠] و"**دُلْزَى**".

مع "**دُلْزى**"[١١] الذي يعتبر على الصَّعيد الشَّكْلِيّ عودة إلى "**رِندَلى**"– تنتهي المرحلة الغنائيَّة–الرُّومانسيَّة لتبدأ مرحلة ثالثة يجوز لنا– في غياب تسمية أدبيَّة مَحْضة – أن نطلق عليها اسم "مرحلة النُّضْج" أو إذا أردنا "مرحلة الخُماسِيَّات". وإذ ينحاز عقل إلى التأمُّل الدِّيني–الفلسفيّ، والتأمّل في الكون والطَّبيعة، والتفكّر في الوضع الإنسانيّ كما إلى المواضيع الأدبيَّة التَّقليديَّة كالحُبّ والفخر وتمجيد الأنا، يختار "الخماسية" كشكل شِعْرِيّ ثابت يعبّر من خلاله عن أفكاره ومشاعره. وتقترب هذه "الخُماسِيَّات"، الَّتي تعتمد التَّكثيف، من الحكم البليغة وتمتدّ على خمسة أشطر. لكن عقل لم يحزم أمر نشر هذه "الخُمَاسِيات" التّسع والتِّسعين المكتوبة بالعربيَّة الفُصْحى والجاهزة منذ عام ١٩٧٨، إلاّ سنة ١٩٩١.

عام ١٩٧٤، ينشر سعيد عقل "**كَـما الأعمدة**"، وهو ديوان من أربع وعشرين قصيدةً من شعر المُناسَبات، وقد كتبت وأُلقيت في مناسبات عِدَّة. فكان الشَّاعر، الذي يتلقّى دعوة عند كلّ حدث، سواءٌ أكان هذا الحدث فنيًا أم سياسيًا أم مجرَّد مناسبة اجتماعيَّة، يؤلّف – إمَّا بلفتة كريمة منه وإمَّا عن قناعة عميقة – قصيدة من وَحْي المناسبة الَّتي قد تكون موت شاعر أو فَنَّان، تكريم كاتب أجنبيّ أو ذكرى كِبار رجالات التَّاريخ، أو مناسبة دينيَّة، إلخ. وتَكْشِف تلك القصائد، على الرّغم من كونها من شعر المناسبات، عن وِجْدانيَّة أصيلة لا تغيب عنها الـ"أنا" أبدًا.

وبمُوازاة نتاجه الشِّعْرِيّ، ينشر سعيد عقل بين عامي ١٩٥٠ و١٩٦٣ (وهي تباعًا تواريخ نشر **رِنْدَلى** و **دُلْزى**) أعمالاً نثرية هي: "**يوم النُّخبة**"[١٢]، "**كأس لِخَمْر**"[١٣] و"**لبنان إن حَكَى**"(١٤).

إلاّ أن سعيد عقل، الذي وصل إلى ذُروة مجده الأدبيّ والَّذي كرّسه العالم العربيّ بأكمله شاعرًا كبيرًا، يطلق سنة ١٩٦١ مع "**يـارا**" مشروعَ تَحدٍّ لتثوير اللُّغة والأبجديَّة، فيختار الكتابة بالعاميَّة اللُّبنانيَّة ويستنبط لها أبجديَّة خاصَّة مستوحاة من اللاَّتينيَّة الَّتي يعتبرها إحدى تنويعات اللُّغة الفينيقيَّة. ويصدر هذا الموقف اللُّغويّ عن اقتناع تاريخي– إيديولوجي حول فَرادة الحضارة والأمَّة اللُّبنانيَّتَين. وستضع هذه القناعات – كما تطبيقاتها على المستويَين الأدبيّ واللُّغوي– الشَّاعر في موقع سِجالي مع دُعاة انتماء لبنان إلى تاريخ العرب وحضارتهم والمحافظة على العربيَّة الفُصْحى كدليل على هذا الانتماء. ومن دون الدخول في تفاصيل هذا السِّجال الإيديولوجيّ–الأدبيّ، تجدر بنا الإشارة إلى أنَّ سعيد عقل سيُواصل مشروعه وسيتابع، على الرّغم من كلِّ العَقَبات، الكتابة بـ"اللُّغة اللُّبنانية"، كما يطيب له أن يقول، وسيصدر عام ١٩٧٨ ديوانًا عنوانه "**خُماسيَّات**" (وهـي غير "**الخُماسِيَّات**" المكتوبة بالعربيَّة الفصحى). بيد أن سعيد عقل يبقى في نظر أصدقائه كما خصومه أحد أكبر الشُّعراء العرب في الخَمسينيَّات والسِّتّينيَّات من القرن الماضي.[١٥]

٦– بعد صدور هذا الدِّيوان عام ١٩٥٠، أعيدت طباعته في الأعوام ١٩٥٦و٩٦٠ و١٩٧١ و١٩٩١ (مع بعض التنقيحات والإضافات). وهو يتضمّن ثلاثًا وأربعين قصيدة حبّ نشرت تباعًا بين عامي ١٩٤٠ و ١٩٤٨ في مجلة "**الشَّـراع**" الأسبوعية.

٧– صدر هذا الدِّيوان عام ١٩٦٠ وأعيدت طباعته عام ١٩٧١. وهو يتضمّن ٣١ قصيدة. كما طبع سنة ١٩٩١.

٨– يتألّف هذا الدِّيوان الصادر عام ١٩٧١ من ٤٩ قصيدة يغلب عليها الإحساس بالطَّبيعة.

٩– يضمّ هذا الدِّيوان الصادر عام ١٩٧٢ قصائد نثريّة ويكشِف في مجمله عن نوع من التَّرتيب التعاقبي–السردي ويتألّف من ثلاثة أجزاء: "غصّة الناي" (العاشق)، "هموم الوردة" (العاشقة)، "عهد الوردة الملتفّة على الناي" (حوار بين النَّاي/العاشق والوردة/العاشقة). ويتخفّف الشَّاعر في هذا الدِّيوان من قيود البحور الشعرية.

١٠– يحوي هذا الدِّيوان الصَّادر عام ١٩٧٣ خمسين قصيدة توجّهها العاشقة إلى الشَّاعر–الحبيب.

١١– في قصائد هذا الدِّيوان، والبالغ عددها الستين، يعود الشَّاعر إلى الجماليَّة الشَّعرية الَّتي صنعت نجاح "رِنْدَلي" وشهرة الشَّاعر.

١٢– يضمّ هذا الكتاب الصَّادر عام ١٩٥٤ مجموعة من المقالات الَّتي تناقش مسائل مختلفة.

١٣– يحتوي الكتاب على مقالات في النَّقد الأدبيّ، ومحاضرات ومقدّمات كتبها لأعمال أدباءَ معاصرين. ويَعْرِض فيها عقل تصوُّره الجَماليّ.

١٤– ديوان من سبع وثلاثين حكاية نثريّة مستلهمة من الأساطير الفينيقية. وفيها يحاول عقل أن يبرز خصوصيَّة الحضارة اللُّبنانيَّة–الفينيقيَّة ومجدها ورجالاتها، بالإضافة إلى الأحداث التي أثَّرت في مصير هذا الشَّعب.

١٥– بالإضافة إلى عدد من النَّشاطات، يَعْكِف عقل على نقل الرَّوائع العالميَّة إلى "اللّغة اللُّبنانية" واضعًا لها مقدّمات باللُّغة اللبنانية نفسها.

ويشارك سعيد عقل، الشّـاعر والكاتب والمُساجل – ورجل الفِعْل أيضًا – في أحداث بلاده السِّياسيّة، فيتمرّد سنة ١٩٣٥ مع أهالي بلدته زحلة ضِدّ ظُلم حكومة الانتداب، ويُلْقي خلال تجمّع شعبيّ خِطابًا يدعو فيه مُواطنيه إلى الكفاح من أجل الاستقلال، ما سيؤدّي إلى اعتقاله بضعة أيام بناءً على أمرٍ من السُّلطات الفرنسيَّة. عام ١٩٤٨، أي بعد مرور سنة واحدة على استقلال لبنان الفِعليّ، نراه مجدّدًا مع ثُوّار زحلة يطالب بجمهوريَّة مستقلّة. سيضعه هذا الموقف السِّياسيّ في مواجهة مع الحكومة اللُّبنانية وبشكل خاصّ مع رئيس الجمهورية آنذاك بشـارة الخوري الَّذي سيضغط على مدير "مدرسة الآداب العليا"(Ecole Supérieure des Lettres) وعلى مدير مجلَّة "الشِّـراع" بهدف إيقاف التَّعاون مع الشَّاعر. فلا يبقى أمام هذا الأخير إلاَّ أن يرسل قصائده إلى مدير الإذاعة السُّوريَّة أحمد عَسِّي الذي يقوم بقراءتها في برنامج خاصّ. ولكن بعد سـقـوط بشـارة الخوري عـام ١٩٥٢، يـعـاود نشـاطـاتـه المهـنـيَّة والأدبيَّة.

عام ١٩٦٢ ينشئ عقل، بمناسبة عيد ميلاده الخمسين، "جائزة سعيد عقل" "الكلمة الملكة" يقدّمها شهريًّا إلى الفنَّانين والعلماء العاملين على تطوير الفنون والعلوم في لبنان. وبعد انتخابه عضوًا في مجلس بلديَّة زحلة، يقدّم استقالته ليترشَّح إلى الانتخابات النِّيابيَّة الفرعيَّة عام ١٩٦٥ من دون أن يحالفه الحَظّ. بين عامي ١٩٧٥ و١٩٧٦، عند بداية الحرب في لبنان، ينضمّ سعيد عقل إلى "جبهة الـحُـرِّيـة والإنسـان" إلى جـانب أبـرز الأحـزاب والشَّـخصـيَّـات السِّياسيَّة المنتمية إلى اليمين المَسِيحيّ. وسيترك عقل هذه الجبهة بسبب خلافات مع السِّياسيين التقليديِّين. سنة ١٩٧٧ يصدر يوميَّة ناطقة بـ"اللُّغة اللُّبنانيَّة"، "لبنان"، وفيها يحاول الشَّاعر مع نفر قليل من الأصدقاء التَّرويج لأفكاره الخاصَّة وتصوُّراته السِّياسيَّة.

موقع سعيد عقل في الشعر العربي المعاصر

لم تشكّل أعمال سعيد عقل حتَّى الساعة موضوع تحقيق منتظم ومعمَّق من قِبَل النَّقد الأدبيّ والجامعيّ. إذ باتت الآراء حول شعره والمكان الَّذي يشغله في الشِّعْر العربيّ المعاصر مبْهَمة وذاتيّة. فبين مديح مُغالٍ واتّهام جارح، لم تجد أعماله مكانَتَها المناسبة. ما يعني أن أعمال سعيد عقل هي الوَحِيدة رُبَّما الَّتي اختلفت آراء النُّقَّاد حولها. ولكنَّ لِهذه الآراء المتناقضة أسبابًا موضوعيَّة وذاتيَّة معًا.

فكاتب جدّي مثل أدونيس الذي يصنّف سعيد عقل على عجلة في تيّار الرُّومنطيقيّة الشَّكْليّة، لم يجد شيئًا يقوله حول أعماله سوى أنَّها تَحْتلُّ مركزًا بارزًا وحاسِمًا في تنقية اللُّغة الشِّعْريّة.[١٦] وآخرون أكثر جَزْمًا منه رأوا فيه ممثّلاً لِنَوعٍ من الرَّمزيّة.[١٧] أمَّا إيليا حاوي، الأكثر دِقَّة، فيجد أنّ شعر سعيد عقل رومنطيقيّ مصبوغٌ بتصنُّع ذِهْنِي.[١٨] وفي الخَطِّ عينه، يصف يوسف الخال، إمام حركة الحَداثة في لبنان، ورئيس تحرير مَجَلَّة "شعر"، شعر سعيد عقل بالرُّومنطيقيَّة "المَصْبُوغة برمزيّة القرن التَّاسعَ عَشَر الفرنسيّ".[١٩] وأخيرًا، يتردّد كمال خير بك في تعيين موقعه ما بين الرَّمْزِيّة والرُّومنطيقيّة.[٢٠]

في جميع الأحوال، فالتَّحيُّر الذي يَسِمُ موقف النَّقد تُجاه الانتماء الحقيقيّ لسعيد عقل إلى مدرسة أدبيّة محدّدة، رومنطيقيّة أو رمزيّة، يقابله موقف قاطع لجهة عَدَمِ الرَّغبة في تصنيفه من بين الشُّعراء المُحْدَثِينَ، على الرُّغم من أن أعماله أثّرت في كوكبة من الشُّعراء الشُّبَّان مثل جورج رَجّي، جورج غانم، شوقي أبي شقرا، جوزيف نجيم الذين كانوا في عداد جماعة "شِعْر".

حتَّى إن يوسف الخال نفسَه تأثّر باكرًا بنظريَّة سعيد عقل في استعمال اللُّغة المَحْكِيَّة والتَّخلّي عن الفُصْحَى.[٢١] بذلك أصبح شعر سعيد عقل ظاهرةً غير قابلة للتَّصنيف، تُحاكي فُرادتها شخصيّته الفذّة.

١٦–أدونيس، "مقدّمة لشعر العرب"، دار العودة، بيروت، ١٩٧١، ص. ٩٦.
١٧–أنطوان غطاس كرم، "الرَّمزية و الأدب العربي الحديث"، إصدار دار الكشاف، بيروت، ١٩٤٩، ص. ١٥٣– ١٧٣.
– محمّد فتّوح أحمد، "الرَّمز و الرَّمزية في الشعر المعاصر"، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، ١٩٧٨، ص. ٢١٣–٢٢٨ و ٣٥٦–٣٦١.
– درويش جندي، "الرمزيّة في الأدب العربي"، نهضة مصر، القاهرة، ١٩٥٨.
– صلاح لبكي، "لبنان الشاعر"، دار الحضارة، الطبعة الثانية، بيروت، ١٩٦٢، ص. ٢٣٦–٢٤٩ .
١٨–إيليا حاوي، "الرمزيّة والسرياليّة في الشعر الغربي والعربي"، دار الثقافة، بيروت، ١٩٨٠، ص. ١٥٥–١٦٥.
١٩ Le Manifeste de Youssef El-Khal?, cité par Kamal Kheir Beik, Le Mouvement moderniste de la poésie arabe contemporaine, Publications orientalistes de France, Paris, 1978, p. 51.–
٢٠ Idem, p. 16–
٢١–كمال خير بك، م.س. صفحة ٤٤ و١٠٣–١١٥

عقل والحداثة: تزامن أم لقاء؟

يرجع هذا الالتباس في الأعمال والمكانة الَّتي تشغلها إلى عوامل ملازمة لها وأخرى خارجة عنها. وعلينا في سِياق العوامل الخارجيَّة عدم الاستخفاف بالتَّطابُق الزَّمنيّ. في الواقع تمتدّ المرحلة الخِصْبة لنتاج سعيد عقل، والتي أسَّست لِشُهْرته، بين ١٩٥٠ و١٩٧٤، وهي مرحلة دعوناها غنائيّة. تتطابق هذه المرحلة تمامًا مع بدايات الشِّعر الحديث في لبنان وفي العالم العَرَبيّ.[٢٢] إلاّ أنَّ علاقة سعيد عقل بالحداثة الشِّعريّة لم تكن علاقة اندماج أو ذَوَبان. لقد أنتج هذا التَّطابُق توازيًا لا يقبل الجدل. وعلى الرُّغم من التقاء نتاج سعيد عقل بنتاج المُحْدَثين في بعض النِّقاط، إلاّ أن الواحد بقي بلا مَنْفذ إلى الآخر. ويرجع هذا بدوره إلى عدّة عوامل.

إن تزامن ظهور أعمال سعيد عقل الشِّعريّة مع محاولات المُحدَثين الأُولى، لم يشكّل سببًا كافيًا لِتَشابُه المصادر والاهتمامات والمَرامي. ففي الوقت الذي خَطا فيه جِيل الشُّعراء الشَّباب، مثل نازك الملائكة وبدر شاكر السَّيّاب وعبد الوَهَّاب البيَّاتي في العراق وصلاح عبد الصَّبُور في مصر وفَدْوَى طوقان في فلسطين ويوسف الخال وأدونيس في لبنان، الخطوات الأولى في مجال الشِّعر وكانوا شِبْهَ مَغْمُورين، كان سعيد عقل يتمتّع بشهرة أكيدة نتيجة الأعمال التي قَدَّمها منذ سنة ١٩٣٥: "بنت يفتاح" (١٩٣٥)، "المجدليّة" (١٩٣٧) و"قدموس" (١٩٤٤) الَّتي رَسَّخت شهرته. وكان يتحضّر في سنة ١٩٥٠ للبَدْء بتجربة شعريَّة جديدة.

لم يُكتب لهذا التَّزامن أن يتطوَّر إلى لقاء. إذ لم يستطع الشَّاعر الكبير الَّذي كان أربعينيًّا أن يتصادق مع جيل شباب حديثي العهد من المتردّدين والمتحيّرين. وذلك لأنّ فارق العمر واختلاف الاقتناعات والانتماء إلى جيلين مختلفين كان أقوى من مصادفة جَمَعَتْهم في زمنٍ واحد وعلى دَرْب الشِّعر الواحد... إذ كان سعيد عقل مكمّلاً للماضي، وبالتالي محافظًا بحيث لم يكن ليُعجب جيل الشَّباب.

ومع ذلك التقت أعمال سعيد عقل في بعض أوجهها مع محاولات المحدَثين حتَّى إنَّها سبقتها في بعض الأحيان. لقد ركّزنا في تحليلنا للبنى العَرُوضيَّة على رغبته الانعتاق من النَّموذج العَرُوضِيّ التَّقليديّ: تلاعب بالأوزان والتَّفعيلات، اعتماد الرَّجَز، استعمال البحور القصيرة التي كان الشِّعر التَّقليديّ نادرًا ما يستخدمها، إضافة إلى خَلْط إيقاعات مختلفة في القصيدة نفسِها. هذا الغَلَيان التَّحديثي الَّذي ظَهَر في "رِندلى" وعُمِّمَ في "أجمل منكِ–لا" (١٩٦٠) و"قصائد من دفترها" (١٩٧٣) سيهدأ في "دُلْزَى" ليسترجعَ مجدَّدًا الأشكال العَرُوضيَّة التَّقليديّة في "كما الأعمدة".

هذا التَّحديث الذي لا يهدم كلّيًّا أسس البِنْية العَرُوضِيَّة الكلاسيكيَّة هو بالضَّبط ما حاول أن يقوم به الشُّعراء المُسَمّون مُحْدَثِين. لقد تطرّق ناجي علّوش، في مقدّمته للـ"أعمال الكاملة" لِبَدْر شاكر السيّاب، إلى مسألة استعمال البُحور لدى هذا الشَّاعر الطليعي والممثّل الأبرز للشِّعر الحديث في العالم العربيّ، مظهرًا كيف أنَّ بدر شاكر السيّاب استطاع أن يستفيد من بُحُور الشعر العربي، فاستخدم الرَّجَز، مَطِيَّة الشُّعراء القدماء والمعاصرين، ليجعلَ منها حِصانًا كما في "أنشودة المطر"، والسَّريع كما في "رسالة من مقبرة"، والمُتدارَك في "المَسِيح بعد الصَّلب". ففيما يبالغ أكثريَّة الشُّعراء المعاصرين في استخدامهم الرَّجَز، وفي اعتمادهم له كبحرٍ مألوف، ينوّع بدر شاكِر السيَّاب شعره ويستخدم الكامل والوافر والرَّمَل والمتقارِب والمَتدارَك.

لقد اعتمد بدر شاكر السيَّاب غالباً الانتقال من بحرٍ إلى آخر ليستفيدَ من التَّنوُّع الإيقاعي، كما في شعره "المَغْرِب العَرَبيّ" و"جَيكور والمدينة". وقد نوّع أحيانًا في استخدام التَّفعيلات كما في "المسيح بعد الصَّلب" بإدخاله مشتقًّا من التَّفعيلة الأساسيّة "فَعِلُ" بطريقة منتظمة في القصيدة كلّها[٢٣] يمكننا تطبيق هذا التَّقييم لشعر بدر شاكر السَّيَّاب، الشَّاعر الأكثر تمثيلاً للشِّعر العربي الحديث، من دون أي تعديلات على أعمال سعيد عقل:

١– يكثر سعيد عقل من استخدام الرَّجَز؛ إنَّه البحر الأكثر استخدامًا في شعره، وهو أيضًا البحر المُفَضَّل في أغلبيَّة قصائد "أجمل منكِ–لا" (١٩٦٠) و"أجراس الياسَمين" (١٩٧١) و"قصائد من دفترها" (١٩٧٣).

٢– لا يحدّ سعيد عقل شعره ببحر الرَّجز فقط، وإنَّما مِرْوحة بحوره واسعة ومتنوّعة وتصل إلى أربعة عَشَرَ بَحْرًا.

٣ – يستخدم سعيد عقل عِدَّة بحور في بعض قصائده، مثلاً السَّريع والمُتَقارِب في "ماذا؟ انتهى كلّ شيء؟".[٢٤]

٤ – يستخدم سعيد عقل التَّفعيلة ومشتقّاتِها (الـ "فع" الشهيرة) بطريقة منتظمة في بعض قَصَائدِه من أجل خَلْقِ تَنَوُّع إيقاعيّ يَكْسِر رتابةَ البحر الواحد...

٢٢– المصدر نفسه ، ص. ٢١–٤٦

٢٣– ناجي علّوش، "مقدّمة لأعمال بدر شاكر السيّاب الكاملة"، دار العودة، بيروت، ١٩٧١، ص. ووو–زززز .

٢٤– رندلى، ص. ١٠٧

وعلى صعيد آخر، وفي مسألة أولويَّة استعمال البحر الَّذي تجادل حوله طويلاً بدر شاكر السيَّاب ونازك الملائكة[٢٥]، يمكننا حسمُ هذا الجِدال والتَّأكيد بأن سعيد عقل قد سبقهما في العام ١٩٤٤ عندما تصرّف بحريّة في استعمال الكامل في الأبيات الأربعة والأربعين الخاصَّة بالكَوْرَس في "قَدْموس".[٢٦]

فإنَّ مسألة النَّموذج العَرُوضيّ شَغَلت الشُّعراء والنُّقَّاد الأدبيِّين، وأصبحت المعيار الذي على أساسه يَتِمُّ تقييم دَرَجة الحداثة أوالتقليديَّة في كلِّ نتاج شعريّ عربيّ، حتَّى إنَّ ناقدًا بارزًا محدثًا مثل عز الدِّين إسماعيل قد أُخِذَ هو أيضًا بسحر هذه الإشكالية.[٢٧] إلاَّ أنَّ ما حاولت دراستنا بَرْهنته– وهذا ربّما أحد إسهاماتها غير المباشرة – هو أنّ مسألة الحَداثة في الشِّعر لا يمكن حَصْرُها بهذه الظَّاهرة الشَّكليّة الوحيدة على الرغم من أهمّيتها.

وبعبارة أُخرى، إذا كان التَّحَرُّر من النَّماذج العَروضيّة التقليديّة هو السِّمَة الضَّروريَّة لأيِّ حَداثة شِعْريَّة، إلاّ أنَّها ليست كافية للدَّلالة على الحداثة. وفي هذا السياق كان حَدْسُ الشُّعراء–النُّقَّاد والمنظّرين المُحْدَثين حول هذه النُّقطة بالغ الأهمِّيَّة، إذ لم يتعرّفوا في أعمال سعيد عقل الغنائية على تجربة مشابهة لشعراء الحداثة على الرغم من وجود بعض السِّمات الشَّكليّة المطابقة. ومع ذلك، لا يعود إلى المضمون أو إلى الموضوعات تعيينُ درجة الحداثة والتَّقليد في شعر ما، بل إنَّ هذا التَّعيين يَتِمّ على مستوى العلاقة بين الشَّكْلِ والمَضْمُون مُبيّنًا قيمة العمل، وموقعه في تطوّر التَّجربة الشِّعريّة.

ضِمْن هذا السِّياق، لم يخطئ كثيرًا بعض النُّقَّاد المُتَحفِّظين تُجاهَ شعر سعيد عقل عندما رأوا في أعماله شكليّة سَطْحيّة مرتبطة بمضمون طُفُوليّ.[٢٨] أمَّا الآخرون، وهم أقلّ تحفُّظًا مثل أدونيس، فحصروا إسهامه بتنقية اللُّغة الشِّعريّة فقط، وعَدُّوه "ماليرب" (Malherbe) الشِّعر العربيّ المعاصر.[٢٩] بالنِّسبة إلى هؤلاء، إنَّ تَحَرَّر سعيد عقل من النَّماذج العَرُوضيَّة لم يكن له أيّ وظيفة أساسيّة وإنّما اقتصر على مجرّد لعبة شكليّة وسطحيّة.

ما هي دلالة–وظيفة – تفكُّك البنى العَروضيّة التَّقليدية في الشِّعر العربيّ المُعاصر– رأى بعض نقّاد الفنّ ومنظِّريه في اللُّجوء إلى تهديم الشُّعراء المعاصرين للبنى العَرُوضيَّة التقليديّة الَّذين عايشوا أحداث ١٩٤٨[٣٠]، ظاهرة مُساوية لِسُقُوط البنى التَّقليديّة في المجتمع العربيّ. أدرك ناجي علّوش هذه المعادلة في قوله: "لم يكن سُقُوط المجتمع العربيّ التَّقليديّ مجرَّد سقوط، فقد بدأت قِيَم هذا المجتمع المتأخّر والمحافظ بالانهيار أمام الحركة الصَّاعدة، تحت تأثير عوامل داخليّة وخارجيّة. تميّزت هذه الحركة بعمقٍ بلغ الشِّعر العربيّ الَّذي لم يعد يُمكنه أن يبقى حيث حَدَّد له موقعه الخليل بن أحمد الفَراهيدي.[٣١] وببلوغ هذا الانقلاب إلى الشِّعر العربيّ، استعاد هذا الأخير مكانته في حركة التَّقدُّم. لكي تندفع تجربةُ الشِّعر العربي".[٣٢] ويعدّد الكاتب العوامل السِّياسيّة والاجتماعيَّة والفِكْريّة لِهذه التَّجربة إضافة إلى أهمّيّة استيعابٍ أكثرَ وَعْيًا للتَّجربة الشِّعريّة الغربيّة وتأثير الماركسيّة.

بالنِّسبة إلى ناجي علّوش، حيث النَّفْحةُ اليَساريّة للسِّتِّينيَّات واضحة، فإنَّ سقوط الأشكال العَرُوضيَّة التقليديّة يشكّل ردًّا لانْهيار البنى الاجتماعيَّة المُهَيمِنة في المجتمع العربيّ حتَّى سنة ١٩٤٨. فالنَّفحة الثَّوريّة، الَّتي كانت في أساس الخَيالِ الشِّعْريّ في تلك الحِقبة (الخمسينيَّات والسِّتِّينيَّات) والَّتي سعت إلى تحريك كلّ شيء، لم يكن بإمكانها أن تتعايش مع بنية عَرُوضيَّة بالية تعبّر عن الأزمنة الغابِرة والمجتمع القديم. فسُقُوطها كان ضرورة جماليّة شكليّة وجوهريَّة.

عقل والحداثة

لذلك شكَّل شعر سعيد عقل وشعر المُحْدَثين في الخمسينيَّات والسِّتِّينيَّات تعبيرًا عن حساسيّتين مختلفتين، عن تَصَوُّرين متناقضين للإنسان والعالم والمستقبل. فالشِّعر الحديث، نتاج وضع أيديولوجيّ–سياسيّ مُعَيَّن، وهو تَطَلُّعات اجتماعيّة واضحة، لم يجد في شعر سعيد عقل ذي النَّزعة الفرديّة نموذجًا أو مِثالاً يحتذى. فبالنِّسبة إلى سعيد عقل، لاقت المسألة الإيديولوجيّة إجابة مقنعَة

٢٥–راجع ناجي علّوش، مصدر سابق، وكمال خير بك، مصدر سابق.
٢٦–أنظر الجزء الأول من كتابنا "شعرية سعيد عقل": "البنى العروضيّة في شعر سعيد عقل"، دار الفارابي، بيروت، ٢٠١٠.
٢٧–عز الدين اسماعيل، "الشعر العربي المعاصر"، دار العودة، بيروت، ط٢، ١٩٨١.
٢٨– إيليا حاوي، "الرمزيّة و السرياليّة في الشعر الغربي والعربي"، دار الثقافة، بيروت ١٩٨٠، ص. ١٥٨.
٢٩– أدونيس، "مقدّمة..."، س.ذ. ص. ٩٦.
٣٠– احتلال فلسطين و هزيمة الجيوش العربيّة المفجعة.
٣١–هو أوّل منظّر للعروض العربيّة، فقد ابتكر نماذج البحور الخمسة عشر، أمّا البحر السادس عشر "المتدارك" فقد أدخله الأخفش.
٣٢–ناجي علّوش، "مقدّمة ديوان بدر شاكر السيَّاب"، م.س.. ص. ٩.

وغير قابلة للدَّحْضِ منذ ١٩٤٠، وقد عَرَضها في "قَدْموس". ففي وجه القوميَّة العربيَّة الَّتي اجتاحت العالم العربيّ، رَفَع سعيد عقل لواء "قوميَّة لبنانيّة" تبحث في عمق التاريخ القديم عن هُوِيَّة لبنانيَّة تاريخيّة وإيديولوجيَّة وجغرافيّة لم تغيّرها أو تُلْغِها–الغزوات– العربية أو غيرها– عوارض التاريخ حسب قوله...بينما كان المحدَثون أكثر ميلاً لدمج لبنان بالعالم العربيّ ويرون في الجذور الفينيقيّة التي يدعو إليها سعيد عقل حقيقة طوباويّة وباطلة وغير تاريخيّة. مقابل العمق التاريخي لسعيد عقل، رفع المحدَثون فضاء العالم العربي: تاريخان، وجغرافيّتان، وتصوّران متمايزان للإنسان والمجتمع والزَّمن وتاليًا الشعر.

وبتحوّله شعرًا، سيتّخذ كلّ من التَّصوُّرين المتقابلين أشكالاً مختلفةً تتميَّز بالقلق الحاضر هُنا، والغائب هناك. فسعيد عقل الذي كان قد اختار طريقًا أوصلته إلى المُطْلَق، فلا وُجُودَ للقلق عنده، أمَّا الشُّعراء المُحْدَثُون فإنَّ القلق يُضْنِيهم من كلِّ صوب، فلا يقين يعوّض عنه. سيحدّد هذا التَّباين في وجهات النَّظر توجّههم في ما يتعلّق باختيار مَراجِعِهم الغربيّة. فشِعْر سعيد عقل المَصْبُوغ بِنَوع من الرُّومنطيقيّة والرَّمزيّة، هو قبل كلّ شيء كلاسيكيّ – في المعنى الفرنسيّ لِلكلمة – وبرناسي إذ يولي الشَّكل اهتمامًا من دون سواه، ومراجعه هي خير معبّر عن هذه الميول: شكسبير، راسين، مالارميه، ڤاليري. أمَّا الشُّعراء المحدَثون الذين وقعوا فريسة القلق الوجودي، فنماذجهم هم: السرياليّون، سان جون برس، ت. س. اليوت، ريمبو، ميشو، غارسيا لوركا.. [٣٣]

التَّاريخ، بالنِّسبة إلى سعيد عقل، مكتمل سَلَفًا. فالمطلوب منَّا اتّباع الدَّرب المَرْسُوم للوصول إلى الرفاه والمجد والعظمة. الغرب لا يشغله، فهو من خلق الإنسان اللُّبنانيّ– الفينيقيّ، ألاَّ يحمل اسم "أوروب"، أميرة فينيقيا وشقيقة البطل الأسطوريّ "قَدْموس"؟ الميتولوجيا مصدر نستقي منه قوّتنا وليس ضعفنا. أمَّا الماضي، فعلينا معرفة قراءة رموزه الَّتي تصنع مَجْدَنا، ورفض كلّ ما يحطّ من قَدْرنا. القطيعة غير موجودة بالنِّسبة إليه، فالإنسان اللُّبنانيّ بقي على ما كان عليه دائمًا، قوّة حيويّة تواجه المصاعب. فما عليه حاضرًا إلاّ أن يعي عمقه التَّاريخيّ وإرثه الفريد ليندفع من جديد لغزو المستقبل. يمكننا، الآن، فَهْمُ غياب القلق في أعماله، وعدم وُرُود مُصْطَلَحي القلق والرِّيبة في معجمه. يكفيه أن يؤمن باللّه وبلبنان ليبلغَ المجد والسَّلام والرَّفاه والغِبْطة. وهذه الأخيرة تجسّد حالة عامَّة على مستوى الفرد: المجد الوطنيّ والغِبْطة الفَرْدِيَّة يخلقان عَظَمَةَ اللُّبناني. وسعيد عقل هو تجسيدٌ لهذه المعادلة.

إنَّ هذه المسيحانيَّة المطمئنَّة والهانئة غريبة عن أعمال الشُّعراء المحدَثِين الَّذين يشعرون أنفسهم مَحْرُومِين من كلّ سُكُون واستقرار داخليّين. فهم يَتُوقُون إلى إعادة صنع التَّاريخ، وإعادة بناء المجتمع، وإعادة تعريف الإنسان. كلّ شيء قطيعة بالنِّسبة إليهم، وبالتَّالي عدم. إنّهم مُحاطُون بالفراغ، وغير قادرين على التَّقَدُّم. فالماضي موضع استفهام، والمستقبل مُشَوَّش والحاضر مُحْبَط. عليهم أن يَهْدِموا كلَّ شيء ليبنوه من جديد. من هُنا كان اضطرابهم، وقلقهم، وارتيابهم، وتحيُّرُهم. ومن هُنا كانت إنسانيَّتهم، وتمرُّدهم الفَرْدِيّ كتعبيرٍ عن التَّمرُّد الاجتماعيّ العامّ. لا يمكن للشِّعر عندهم أن يُحَدّ بغنائيّة عاشقة هادئة وصافية. حتَّى الحُبُّ عندهم حزينٌ وممزَّق. تَجربة كتلك الَّتي عرفها المسيح ليست مجرّد نِزاع بين الرَّذيلة والفضيلة. فالمسيح، كما في قصيدة السيَّاب، يوجز كلّ الضَّمير الشَّقِيّ للإنسانيَّة، إنَّه مجاهدٌ، وليس إنسانًا خارقًا نيتشويًّا كما عند سعيد عقل.

هل يمكن القول إنَّ تجاوز شكل الكتابة المعروفة بالتَّقليديّة يجب أن يستجيب لمتطلّبات اجتماعيَّة وإيديولوجيّة؟ إذا كانت هذه المتطلّبات تفسِّر اللُّجوء إلى هَدْم الأشكال العَرُوضِيَّة التَّقليديّة لدى الشُّعراء المحدَثين، هل هذا يعني أن أيّ هدم آخر هو تُرَّهة شكليّة أو مجرّد لعبة أسلوبية؟ هل البُعد الإيديولوجيّ هو العامل الوحيد لأيِّ تغيير؟ وهل للاضطراب والقلق الإنسانيّين الحَصْرِيَّة في كلّ عَمَلِيَّة تَغْيير؟...

إنَّ تاريخ الأدب وبالأخصِّ تاريخ تحوّلات أنماط الكتابة يُبرزان لنا حالات لم يتمَّ فيها بالضَّرورة تجاوز الأشكال المَوْرُوثة وكذلك المَضامِين من خلال وَعْي مَوْضُوعي للمعطيات السوسيولوجيّة والإيديولوجيّة: بودلير، ريمبو، مالارميه، فلوبير (خاصَّة في روايته "التَّربية العاطفيَّة")، پروست، وسيلين أسْهَمُوا بطريقة حاسمة، من خلال تجارب وهموم شخصيّة بحتة، في أشكال الكتابة وتاليًا الموضوعات.

إنّ التّأويل الإيديولوجي، وعلى الرَّغم من صوابيَّته في بعض الحالات، لا يمكنه وَحْدَه أن يحتكر تفسير الظَّاهرة الأدبيّة وفهمها،

٣٣–Voir Kamal Kheir Beik, Le Mouvement Moderniste, op. cit., p. 56, note No 2

الشاعر سعيد عقل مع د. هند أديب دورليان.

حتّى إنه يؤدّي في حالات أخرى إلى تصنيف ذاتيّ للغاية يستخفّ بكلّ فنّان لا تستجيب أعماله لاقتناعات النّاقد الإيديولوجيّة. من الصّعب أن نصادف نقادًا مثل جورج لوكاش يعرفون التّمييز بين البُعْد الإيديولوجيّ الظّاهر في عمل ما ومَرْماه الكامِن.[٣٤]

على صعيد آخر، إذا "كانت الحاجة أمّ الاختراع"، فهل يمكن للاضطراب أوالقلق وَحْدَه أن يكون في أساس الإبداع الفنّيّ؟ ألا يحقّ للفَرَح والغِبطة والمجد أن تَسْتَوْطِنَ جمهوريّة الفنّ وتُسْهِمَ في تقدّم الأشكال الفنّية؟...كلّ تمييز وكل احتكار يجب أن يلغى من المجال الفنّي. تكمن قيمة العمل في نتيجة التّفاعل بين مضمون وشكل، تفاعل جَدَليّ يَنْساهُ الجدليّون أنفسهم أحيانًا. فلِلضّمير الفَرِح كما للضّمير الشّقِيّ حقّ في الفنّ. ويمثّل سعيد عقل هذا الضمير الفَرِح في الشّعر العربي المعاصر؛ وسيكون من الإجحاف ألاّ نعترف له به.

مراحل الشعر العربيّ الحديث

مَرَّ الشِّعر العربيّ في النِّصف الأوّل من القرن العشرين في ثلاث مراحل: مرحلة تقليديّة أنتجت الموضوعات والأشكال الموروثة، ومرحلة ثانية مجدِّدة على مستويي المضمون والشّكل، ومرحلة ثالثة رومنطيقيّة مُشْبَعة بالحُزن والغضب والتّمرُّد من جهة، ومأخوذة من جهة أُخرى بالزّخرفة والتجميل الشكليّين.[٣٥] في هذا التّصنيف المعتمد لَدَى العديد من مؤرّخي الأدب العربيّ المعاصر، يحتلّ سعيد عقل موقعه في هذه المرحلة الثالثة الرومنطيقيّة ذات المظهر الشّكْلي.

ولهذه المراحل المختلفة ممثّلوها: أحمد شوقي يمثّل المرحلة التقليديّة، وجبران خليل جبران يمثّل وَحْدَه المرحلة الثّانية، والياس أبو شبكة والأخطل الصّغير وصلاح لبكي يمثّلون الرُّومنطيقيّة الكئيبة للمرحلة الثّالثة؛ وبين الرُّومنطيقيّة الكئيبة والرومنطيقيّة الشّكليّة يتعيّن موقع خليل مطران الذي معه تحقّقت وحدة القصيدة العربيّة؛ وأخيرًا الرُّومنطيقيّة الشكليّة التي هي مَيْلٌ مُغْلق من دون أيّ انفتاح على العالم، (بحسب أدونيس) و من دون أيِّ رؤية، فهي عودة جديدة إلى المُيُول التقليديّة في بداية القرن: هنا في هذه المرحلة الأخيرة، يتعيّن موقع سعيد عقل.[٣٦]

في الواقع، بعد الحزن والكآبة الرُّومنطيقيّين المتمثّلين بأبي شبكة ومطران، جاء سعيد عقل ليدخل البَهْجة والأمل إلى شِعْرٍ يتآكله اليأس، وليكمّل المشروع الذي شَرَع به جبران، والّذي تابعه

٣٤- Georges Luckacs,Balzac et le réalisme français, Petite Collection Maspero,1967,p.14

٣٥ – أدونيس، م.س.، ص. ٧٨–٩٧

٣٦ –أدونيس، م.س.، ص. ٧٨–٩٧

مطران جزئيًّا في ما يتعلّق بالقُيود المفروضة على اللُّغة الشِّعريّة وضَرورة التَّحرُّر منها. لا يشكّل فن سعيد عقل عودة إلى موضوعات الشعر الكلاسيكيّ التقليديّة تحت مظاهر شكليّة مُحْدَثَة. بل على العكس احتلّت موضوعات الفرح والمجد والمطلق والكون مكاناً شعريًّا جديدًا لم يَسْبِق أن عرفه الشِّعر العربيّ بهذا الاتّساع. لقد أدخل سعيد عقل شعريّة جديدة منبثقة من رؤية وتصوّر للإنسان والعالم. في ذلك أيضًا، يكمّل سعيد عقل جبران، صاحب الرُّؤى الَّذي سعى إلى عالم أفضل.

خصوصيَّة سعيد عقل وموقعه المميّز

هذا التَّغيير الموضوعاتيّ تطلَّب ابتكار أشكال تعبيريَّة جديدة، لذلك عمد سعيد عقل إلى لغة شعريّة جديدة إنْ من حيث الصُّوَر الشِّعْرِيَّة، أو الأشكال العَرُوضِيَّة، أو اللُّغة وتراكيبها.

في ما يَخُصُّ الصُّوَر الشِّعريَّة، كان سعيد عقل أحد الشُّعراء القلائل الذين أجادوا استخدامها بشكل شِبْه منتظم. إنّ تنقية اللُّغة الشِّعريّة الَّتي تكلّم عليها أدونيس تكمن في هذا الإلغاء المَرْجِعي لصالح تعبير مصوّر للعواطف والأحاسيس والدَّوافع الداخليّة. وبذلك تصبح الصُّورة المجازيَّة خاصِّيَّة اللُّغة الشِّعريّة السعقليّة لم يسبقه أحد إليها. ولبلوغ هذا المستوى الرَّفيع من الشَّفافيَّة الشِّعريّة، كان عليه أن يذلّل كلّ عائق يبرز أمامه إن من ناحية العَرُوض أو من ناحية التَّراكيب النَّحْويَّة. هذا ما يفسّر اللُّجوء إلى تفكيك البنى العَرُوضِيَّة انطلاقًا من حاجات تختلف عن تلك التي حدت بالمحدَثين لإنجاز مثل هذه العمليّة. فالفرح كما الحزن، والسُّكون كما الاضطراب، يمكنهما أن يحوّلا العالم... والبنى العَرُوضيَّة.

تستجيب الصُّوَر الشِّعرية، إضافة إلى تفكيك البنى العَروضيَّة، لِضَرورات تعبيريّة، وهي ليست لعبة شكلانيّة من دون هدف أو غائيّة. فحداثة هذا الشعر تتطابق مع حداثة الموضوعات الجديدة في الشِّعر العربيّ. وبذلك يتحقّق تماسُك شعريّ آخر بين الشكل والمضمون على أُسس مختلفة عن تلك الَّتي مَيَّزت شِعْرَ الحَداثة العربيّ في الخمسينيّات والستّينيّات. إذًا إن سقوط نموذج شكلي ليس مرتبطًا بسقوط بنية اجتماعيَّة، فهناك أسباب أكثر تعقيدًا تحدّد الانتقال من شكل تعبيريّ إلى آخر.

لقد تمكّن شعر سعيد عقل من خلال مضمون أعماله وبناها العَروضيَّة وصورها ولغتها أن يخلق تماسكًا وتجانسًا نادرًا ما بلغهما الشُّعراء العرب في القرن العشرين. لذا نجد صعوبة في تصنيفه داخل تيّار محدّد، إنَّه ينتمي إلى كلّ التيّارات وليس إلى تيّارٍ واحد. ويصبح هذا التصنيف أكثر صعوبة في حال كان المِعْيار الذي نعتمده هو المِعْيار الأوروبي–الفرنسي. فسعيد عقل ليس رومنطيقيًّا بحتًا، ولا رمزيًّا بحتًا، ولا برناسيًّا بَحْتًا. إنّه أحد أوائل الشُّعراء الحقيقيّين في مجال الحَداثة الشعريّة، إذا كنّا نفهم "الحداثة" استقلالاً عن النماذج الغربيّة من دون أن يعني ذلك قطيعة، ولكن تفاعل ومحاكاة حرّة وغير مستعبدة كما أَحَبّ الكلاسيكيّون الفرنسيّون ترداده

مناهج مرحلة الروضة المطوَّرة

نهى أبي حبيب
رئيسة قسم الروضة
في المركز التربوي
للبحوث والإنماء

من البديهي، أن يُطلِعَ المركز التربويُّ للبحوث والإنماء المؤسَّسات التربويَّة كافَّة على عملية تطوير مناهج مرحلة الروضة على أساس المقاربة بالكفايات التي تأخذ في الاعتبار حاجات المجتمع وحاجات الأفراد والتطوّر المعرفي والتكنولوجي ونظريات بناء المعرفة حيث برز توجّه لدى الكثير من النظم التربوية للتركيز على استعمال المعرفة التي يكتسبها التلميذ في المدرسة في مواقف من الحياة اليومية.

تُعتبر مرحلة الروضة محطة تأسيسيّة لعمليّة نموّ الطفل، وهي مرحلة قائمة بذاتها لها خصائصها وطرائقها وبرامجها الخاصة وتشكل في الوقت عينه اللبنة الأولى في بناء شخصيّة الطفل وتنشئته وتهيئته لدخول المدرسة الابتدائية بحيث تؤدّي دورًا كبيرًا في إكسابه الخبرات التربوية التي تسهم في تنميته جسديًّا وذهنيًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا.

وإيمانًا بالدور الذي تؤديه الروضات وانطلاقًا من الواقع الميداني خلال تطبيق المناهج الجديدة الصادرة بموجب المرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧ (مناهج التعليم العام وأهدافها) وحيث إن هذه المناهج تُعتبر قيد الدراسة المستمرَّة من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، كان من البديهي إعادة النظر بمناهج مرحلة الروضة وتطويرها واتخاذ القرار المناسب بشأن اختيار المقاربة الأكثر ملاءمة.

مراحل بناء مناهج التعليم

إن مناهج التعليم بمختلف مكوّناتها ومستوياتها تتطلّب تطويرًا دائمًا ومستمرًّا تفرضه ظروف الحداثة والممارسات المجتمعيَّة.

لقد مرَّت عملية بناء المناهج بثلاث مراحل أساسية هي:

أ- بناء المناهج على أساس المحتوى ومحورها الأساسي " ماذا نعلِّم؟ " حيث يُركَّز الاهتمام على المعلم والأنشطة التي يقوم بها، وإن عملية التقييم تهدف إلى قياس قدرات التلميذ في استذكار المعارف وتطبيقها في وضعيات قريبة من تلك التي تمّت معالجتها في الصفّ خلال عملية التعلُّم.

ب- بناء المناهج على أساس الأهداف التربوية وهي التي تعتمد على المقاربة السلوكية حيث يبدأ واضعو المناهج باختيار محور معيَّن انطلاقًا من ثقافتهم التربويَّة ثم يتمّ بعد ذلك انتقاء الأهداف التربوية بالنظر إلى المميزات الإفرادية للمتعلِّمين: الاستعداد للتعلّم، طرائق التفكير، إيقاع التعلّم...

ومن إيجابيات هذه المقاربة:

- اعتبار التلميذ محورًا لعملية التعلُّم.
- الانتقال من استراتيجية " ماذا نعلِّم" إلى استراتيجية " ماذا نعلِّم؟ " وكيف نعلِّم؟.

ج- بناء المناهج على أساس المقاربة بالكفايات.

وجدت الأنظمة التربويَّة أن قيادة عملية تطوير بلد ما يجب أن تأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع وحاجات الأفراد والتطُّور المعرفي والتكنولوجي ونظريات بناء المعرفة، من دون أن يتركَّز الاهتمام على المحاور المتعلقّة بالمحتوى المعرفي بحدّ ذاته. ومن هذا الواقع، برز توجّه لدى الكثير من النظم التربوية للتركيز على استعمال المعرفة التي يكتسبها التلميذ في المدرسة في مواقف من الحياة اليومية.

ولهذا السبب أخذ مسؤولو النظام التربوي قرارًا باعتماد المقاربة بالكفايات التي تجعل المتعلِّم قادرًا على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

وتعتمد هذه المقاربة على:

– استراتيجية ثلاثية الأبعاد: " ماذا نعلِّم؟ " " كيف نعلِّم ؟ " لماذا نعلِّم؟ "

– نظرة جديدة إلى المعارف مستقاة من النظريات البنائية والاجتماعية.

– اعتبار الممارسات المجتمعية السليمة والرؤية التربوية وطبيعة المواد الأكاديمية مرجعًا أساسيًّا للكفايات المطلوب تنميتها عند التلامذة.

– عدم تجزئة مهمات التلميذ إلى وحدات صغيرة منفصلة عن الإنتاج النهائي المنتظر.

الجديد في منهج مرحلة الروضة

أ – تحديد سن الدخول:

جاءت التعديلات بناءً على المرسوم رقم ٢٤٩٤ تاريخ ١٩ شباط ٢٠٠٠ الذي يقضي بتعديل المادة الثانية من المرسوم ١٠٢٢٧ (تُحدّد مرحلة الروضة بسنتين، يدخلها من أتمّ الرابعة من عمره) وقد زاد التعديل بندًا واحدًا وهو " يمكن قبول الطفل في المدرسة قبل السن المحددة لدخول مرحلة الروضة لسنة تحضيريَّة واحدة " (حضانة).

فهذه المراسيم تكون قد:

– حددَّت مرحلة الروضة بثلاث سنوات.

– أخذت بعين الاعتبار متطلّبات النمو عند الطفل من جوانبه كافة (الجسدية–الحركية، الاجتماعية، العاطفية، الذهنية واللُّغويَّة).

– وحّدت مسار هذه المرحلة بين القطاعين الرسمي والخاص. (تعتمد المدارس الخاصة سن الثلاث سنوات لدخول الطفل إلى مرحلة الروضة).

ب– الموارد الأساسية التي ارتكز عليها منهج مرحلة الروضة.

– المبادئ التربوية العامة المعتمدة على الدراسات الحديثة المعنية بحاجات الأطفال وخصائص نموّهم وكيفية تعلُّمهم في هذه المرحلة.

– واقع المجتمع اللبناني وثقافته.

– مواكبة العصر والتطلُّع نحو المستقبل.

ج– المبادئ الأساسية لمنهج مرحلة الروضة.

– إنماء الطفل إنماءً شاملاً من النواحي: الجسدية والعاطفية والاجتماعية والذهنية.

– الطفل محور العملية التربويَّة.

– الحواس هي المدخل الأساسي لعملية التعلُّم في مرحلة الروضة، وذلك من خلال تفاعل الطفل الحسِّي مع عناصر البيئة المحيطة به.

– الاعتماد على الترابط الوثيق في مختلف الميادين وتداخل اللُّغة عبر الأنشطة كافة.

– الانطلاق من بيئة الطفل ومكوّناتها المادية والثقافية.

– مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال عمومًا ولا سيّما ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

– مراعاة التطُّور التربوي العلمي والتقني.

– استخدام الوسائل والطرائق والأساليب الناشطة والتكنولوجيا.

– اعتبار اللعب المبدأ الأكثر فاعلية في عملية النماء سواء أكان حرًّا أم موجّهًا.

– التقييم عملية مستمرة تقيس مدى تحقُّق الكفايات من خلال الأدوات المتعدِّدة في هذه المرحلة.

– الكفايات والأهداف التعلميَّة تبقى كما هي في السنوات الثلاث وتختلف درجة التركيب فيها من سنة إلى أخرى على مستوى الأهداف الخاصة.

د– الأهداف الأساسيَّة لمنهج مرحلة الروضة:

أولاً: توفير جو من الأمان والطمأنينة يساعد الطفل على التكيّف وأجواء المدرسة والتآلف مع محيطه الجديد، فيتحضّر للمرحلة اللاّحقة، مع مراعاة خصائص طفولته وحاجاته.

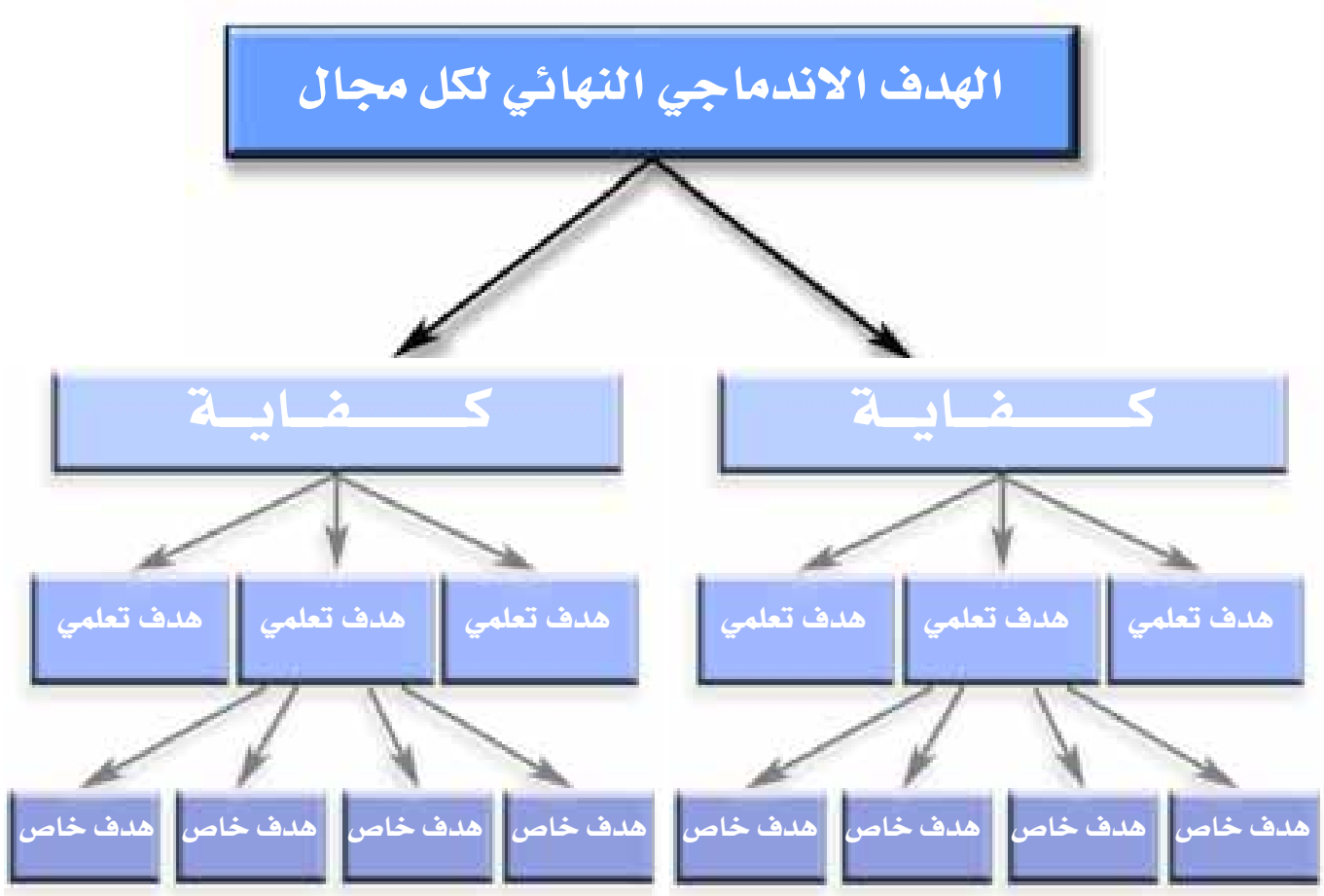
ثانياً: تنمية الطفل ليصبح كائنًا اجتماعيًّا، حيث يكتسب ثقافة وعادات تعزز لديه روح الانفتاح والتعاون والاندماج والمشاركة الفاعلة مع الآخرين.

ثالثاً: تعزيز عملية التعلُّم لتنمية مهارات الطفل الحسيَّة والجسديَّة والعاطفيّة والاجتماعيَّة والذهنيّة فيعبّر عن ذاته

وحاجاته ومكتشفاته المحسوسة ويفكّر ويتخيّل، فتتوسّع خبرته ويكتشف العالم ويكوّن معلوماته.

انطلاقًا من المبادئ والأهداف العامة الوارد ذكرهَا أنفًا، تمّ تحديد:

- الهدف الاندماجي النهائي لكلِّ مجال. (المجالات: التعبير اللُّغوي، التطُّور العلمي، النموُّ الاجتماعي، النّمو الحسّ حركي والتربية الفنية).
- اشتقاق الكفايات التعلمُّية التي ينبغي على الطفل اكتسابها من الهدف الاندماجي النهائي.
- تحديد الأهداف التعُّلمية لكل كفاية، أي مراحل تدرُّج الكفاية.
- تحديد الأهداف الخاصَّة بكلِّ هدف تعلمي.
- تحديد المحتوى المعرفي لكلِّ هدف خاص.
- اقتراح بعض الأنشطة التعلُّميَّة.
- معايير الحد الأدنى لاعتبار الكفاية مكتسبة أم لا إلى جانب معايير التمايز والإتقان.
- إنجاز نماذج لبعض الأنشطة التقويمية المقترحة.



كيف تتمّ عملية اكتساب الكفاية؟

إذا كان الهدف إتاحة الفرصة أمام كل طفل لتوظيف معارفه وقدراته ومواقفه (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ودمجها بغية حل الوضعيَّة المركَّبة فلا بدّ من إعداده لذلك:

– تبدأ المعلمة عملية تعلُّم محدَّدة للأهداف الخاصة لفترة أسابيع عدة يتمُّ خلالها تعلُّم الموارد التي تشكِّل عناصر الهدف التعلُّمي المعني (درجة كفاية) وتقويمها شفهيًّا وكتابيًّا للتأكُّد من اكتسابها.

– خلال الأسبوع الذي يلي الفترة المخصَّصة لتعلُّم الموارد، تقوم المعلّمة بإعداد التلامذة على الإدماج من خلال العمل على وضعيَّات مركّبة يستدعي حلُّها توظيف ما تمَّ تعلُّمه في الأسابيع الأولى من دون التطرُّق الى معارف جديدة، عندئذ تقترح المعلمة على الطفل وضعيَّتين مركَّبتين على الأقلّ تسمحان له بأن يتدرَّب على كيفية إدماج مكتسباته.

– وعندما يكتمل اكتساب الأهداف التعلُّميّة لكفاية ما بشكل منفصل، تقترح المعلمة على الأطفال وضعيَّات مركَّبة يستدعي حلّها دمج هذه الأهداف التعلُّميّة وهذا ما يؤدّي إلى اكتساب الكفاية.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أنّه يجب عدم إهمال مقاربة التربية بالأهداف لأنها هي التي تضع الطفل في صلب عملية التعلُّم ولذلك سوف تتابع المعلّمات العمل على الأهداف الخاصّة بحسب استراتيجيّاتهم السابقة، لأسابيع عدّة (٤–٥ أسابيع) قبل الشروع بتطبيق المقاربة بالكفايات أو تربية الإدماج في الأسبوع السَّادس.

التقويم التربوي

لم يعد التقويم التربوي مقتصرًا على تقويم المعارف وحسب، بل أصبحت له وظيفة أساسية أولية هي الوظيفة البنائية بمعنى أنه أصبح منظِّمًا لعملية التعلُّم ومصحِّحًا لمسارها، من دون إهمال الوظيفية التشخيصيَّة والوظيفة التقويميِّة والوظيفة التقريريَّة.

وإن الأبحاث الحديثة حول التقويم بالكفايات أظهرت أهميّة ملاحظة نقاط القوة لتثمينها ونقاط الضعف والثّغرات والصعوبات التعلميَّة ووضع اقتراحات لمعالجتها.

ويتمُّ تقويم الكفاية من خلال وضعيَّة مركَّبة لها:

أ– مكوِّناتها:

١. السياق ويتحدَّد من خلال:

– المعلومات: مجموعة المعطيات التي تقدَّم للطفل من أجل حلّ الوضعيَّة.

– المستند: النصّ المكتوب، الصور، الجداول، المخطَّطات الأغاني المسموعة...

– الوظيفة: تَبيُّن الهدف الذي من أجله يُحقَّق الإنجاز.

٢. التَّعلمية: السؤال المطروح بشكل مباشر.

٣. المهمَّة: جملة التعليمات الواردة في الوضعيّة.

ب – خصائصها:

- من خصائص الوضعيَّة المركَّبة أن ترتبط بكفاية معيَّنة.
- تُوظِّف مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات المدمجة والمُنسَّقة.
- تثير الرغبة لدى الطفل في التعلم وهذا ما يحتِّم أن تكون قريبة من اهتماماته وذات معنى.
- تهدف إلى تنمية الاستقلالية عند الطفل.
- تستدعي أن يكون الطفل ناشطًا فاعلاً ومشاركًا وباحثًا.
- تتيح للطفل فرصة المنافسة والحوار ومقارنة فهمه للوضعيَّة.
- تكون جديدة بالنسبة إلى الطفل.

معايير التقويم

إنَّ التقويم التربوي الذي يتوافق والمقاربة بالكفايات هو تقويم مبني على معايير محدَّدة بدقَّة ومستقلّة بعضها عن بعض، كي لا يدفع الطفل ثمن الخطأ الواحد مرّتين.

وإن هذه المعايير هي صفات نتاج الطفل (ملاءمة هذا النتاج، تماسك الأفكار أو البرهان، اكتمال الإجابة، سلامة اللغة...) وتصنّف هذه المعايير من منظور المقاربة بالكفايات في فئتين:

كيف تتمّ عملية اكتساب الكفاية؟

أ– معايير الحد الأدنى

إنّها المعايير التي يمثّل اكتسابها شرطًا ضروريًّا لاعتبار الكفاية مكتسبة وغالبًا ما يكون عدد هذه المعايير ثلاثة:

١– الملاءمة أي ملاءمة نتاج التلميذ مع ما هو مطلوب منه ومع مستندات الوضعيّة.

٢– الاستعمال الصحيح لأدوات المادة أي الاستعمال الصحيح للمعارف (مفاهيم، مصطلحات، قواعد...) والقدرات الضرورية لحل الوضعيَّة المشكلة.

٣– تماسك الإجابة أو ترابط الأفكار فيها (الإجابات الواقعية المتميّزة بتسلسل منطقي للأفكار والنتائج وعدم وجود تناقض في الإجابات...).

ب– معايير التّمايز أو الإتقان

أي المعايير التي لا يُشترط اكتسابها اعتبار الكفاية مكتسبة.

ومن معايير التّمايز والإتقان:

– النظافة، (نظافة المسابقة).

– الابتكار.

– غياب الأخطاء...

ج– مستويات اكتساب المعيار

تخضع درجة امتلاك الطفل معيار ما إلى ثلاثة مستويات انطلاقًا من عدد المؤشّرات الأكثر أهمية:

١– التملُّك الأقصى، في حال وجود كلِّ المؤشّرات.

٢– التملُّك الأدنى، في حال وجود ثلثي المؤشّرات.

٣– التملُّك الجزئي، في حال وجود أقلّ من ثلثي المؤشّرات.

د– اكتساب الكفاية

لا تعتبر الكفاية مكتسبة من منظور المقاربة بالكفايات إلاّ في حال تملّك الطفل معايير الحدّ الأدنى بأحد مستوييها الأعليين، أمّا في حالة التملُّك الجزئي، فإنَّه من الضروري اعتماد برنامج دعم للوصول إلى التملُّك الأدنى.

والجدير بالذكر أن المركز التربوي للبحوث والإنماء وبالتعاون مع عدد من المدارس الرسميَّة والخاصَّة يقوم خلال العام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ بتطبيق المناهج الجديدة المطوَّرة بغية التحقُّق من مدى فعاليّتها، وذلك بعد تنفيذ دورات تدريبيَّة للمعلِّمين الذين سيقومون بتجربة هذه المناهج في مدارسهم

١– المراجع: مقدِّمة المناهج الجديدة الصادرة عن المركز التربوي.
٢– مناهج مرحلة الروضة.

المرحلة التجريبيّة
لمناهج مرحلة الروضة المطوّرة

تحقيق: نهى أبي حبيب
غرازيلا باسيل

قامت مندوبتا المجلة التربويّة باستطلاع رأي بعض التربويين في مدارس المصطفى (تحويطة الغدير) حول تطبيق مناهج مرحلة الروضة المطوّرة. وقد ظهرت مؤشّرات إيجابيّة تناولت المقاربة المتّبعة ومدى فعاليّتها في العمليّة التربويّة كما تمحورت الأسئلة حول موضوع آليّة التطبيق.

المجلّة التربويّة: هل من إيجابيّات على صعيد تطبيق المناهج الجديدة المطوّرة؟

● **السيدة نهى الحسيني:** المناهج الجديدة المطوّرة المبنيّة على أساس المقاربة بالكفايات ساعدت على عدم تجزئة الأنشطة إلى وحدات صغيرة منفصلة عن الإنتاج النهائي المنتظر من التلميذ وأعطت أهميّة خاصّة للوضعيّات المأخوذة من مواقف في حياة الطفل اليوميّة وهذه المناهج أعطت بعدًا تربويًّا للتقويم بحيث أصبح منظِّمًا لعمليّة التعلُّم ومصحِّحًا لمسارها.

● **السيدة هدى الزين** (مدرّسة في صف الروضة الثالثة): إن الاستراتجية التعلميّة / التعليميّة في المناهج الجديدة المطوّرة التي تستدعي أن يكون الطفل ناشطًا فاعلاً ومشاركًا وباحثًا ومبدعًا أثبتت فعاليّتها في بناء شخصيّة الطفل وإثارة رغبته في التعلّم.

أمّا في ما يتعلّق بالتّقويم، فلم يعد يقتصر على إصدار عشوائي للأحكام بل أصبح يرتكز على معايير ومؤشّرات يمثّل اكتسابها شرطًا ضروريًّا لاعتبار الكفاية مكتسبة، كما أنّ عملية التقويم هذه تساعد المعلِّم كما المتعلِّم على تحديد موضع الأخطاء والصعوبات فيباشر عندئذ إلى تقديم المساعدة (إفراديًّا أو جماعيًّا) لتحقيق الأهداف المطلوبة.

وقد لاحظتُ اهتمامًا بارزًا من قبل الأطفال بالأنشطة الصفيّة واللاصفيّة وتغييرًا جذريًّا في سلوكهم ما أثار تساؤل وإعجاب الأهالي.

المجلّة التربويّة: ما الفرق بين منهج الروضة الصادر سنة ١٩٩٧ والمنهج الجديد المطوَّر؟

● **السيدة نهى الحسيني:** إنّ توحيد المسار بين القطاعين الرسميّ والخاص وجَعْل مرحلة الروضة تمتدّ على ثلاث سنوات بدل سنتين، وبعد إدراج الأهداف المتعلقة بعمليّتي القراءة والكتابة وغيرها...

نلاحظ أنّ المناهج الجديدة المطوَّرة مطابقة للمرحلة العمرية لطفل هذه المرحلة وهي إلى ذلك تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الطفل وخصائص نموّه الجسديّ، الحركيّ، الاجتماعيّ، العاطفيّ، الذهنيّ واللّغويّ وحاجاته الأساسيّة وميوله واستعداداته بما يحقّق التنمية المتكاملة المتوازنة التي تساعده على تكوين صورة إيجابية عن نفسه واكتشاف قدراته وتطويرها.

مرحلة الروضة تؤدي دوراً كبيراً في اكتساب الخبرات التربوية التي تسهم في تنمية الطفل جسديًّا وعقليًا واجتماعيًا ونفسيًا

المجلّة التربويّة: ما هي فائدة بطاقات الأنشطة التعلُّيميَّة والتقويميَّة؟

● **السيدة نهى الحسيني والمدرِّسة هدى الزين:** إنّ بطاقات الأنشطة التعليميّة والأنشطة التقويميَّة بما تتضمّنه من استراتيجيات كإعطاء أهميَّة خاصَّة

للوضعيَّة المُشكِلَة، المُستمدّة من الحياة اليوميّة، وكيفيّة جمع المعلومات واستثمارها والتمارين التطبيقيّة ومعايير التقويم وتحديدها، كل هذا يساعد المعلّمات على بناء أنشطتهنّ بطريقة علميّة ومشوّقة ويعمل على تزويد الطفل بمهارات عدّة، كمهارات التواصل والتعبير ومهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات وهذا ما يتيح له فرصة تكوين صورة إيجابية عن ذاته وينمّي لديه الثقة بالنفس، والإحساس بالأستقلالية، والقدرة على التحكُّم بانفعالاته وسلوكه

المجلّة التربويَّة: وماذا عن آليَّة التطبيق المعتمدة؟

● **السيدة نهى الحسيني:** بعد متابعة الدورة التدريبية التي أقامها المركز التربوي للبحوث والإنماء لمنسّقي ومدرّسي المدارس التجريبيّة في إطار مشروع تطوير المناهج الجديدة، قامت منسّقة اللّغة الفرنسيّة بتعميم محتوى الدورة على الجهاز التعليمي في المؤسسة ضمن لقاء تربوي دام يومين حيث نوقشت جميع النقاط التي أُقرّت خلال الدورة وجرى القيام بمقارنتها مع المنهجيّة المتَّبعة سابقًا لاستخلاص أوجه الشبه والاختلاف ومن ثم جرى تحضير خطّة عمل للعام الدراسي الحالي واختيار شعبتين من مرحلة الروضة استعدادًا للقيام بهذه التجربة.

وقد لاحظنا خلال هذه الفترة الوجيزة أن تغييرًا طرأ على سلوكيّات الأطفال ومردّ ذلك إلى الاستراتجية المعتمدة في تطوير المناهج التي تلعب دورًا بنّاءً في عملية رعاية الطفل وتعليمه وتلبية حاجاته واهتماماته وتساعد على تنميته بشكل متكامل وِفق الأسس السليمة.

تعزيز مهارات التعلم الذاتي تسهم في إعداد الطفل للمدرسة، وتساعده على اكتساب خبرات جديدة وإطلاق طاقاته الإبداعية

الأطفال يلاحظون، يسألون، يتحدثون، يلمسون، يقارنون ويستنتجون... وبالتالي يتعلمون بشكل أفضل وأكثر فعالية

المجلّة التربويَّة: ماذا عن الحاجة إلى دورات تدريبيّة للمعلّمين؟

● **السيدة عطاف كريِّم:** (منسّقة اللّغة العربيّة في المؤسسة) إنّ توقيت الدورات التدريبيّة بعد مطلع السنة الدراسية أعاق تطبيق المناهج الجديدة المطورّة لأننا اضطُررنا إلى الالتزام بخطّة التدريس المرسومة مسبقًا للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ وذلك تفاديًا لإبطاء عمليّة التدريس، ومع ذلك فقد قمنا باستثمار النقاط التي رأيناها مجدية في الاستراتجية البنائية المتبنّاة كالوضعيَّة المُشكِلَة ودمج الأهداف للوصول إلى الكفاية المطلوبة.

لكنّنا نأمل بتطبيق المناهج المطوّرة في السنة القادمة بعد القيام بعملية تدريب معمّقة للمعلّمات ليصبح التطبيق أكثر جديّة وفعاليّة.

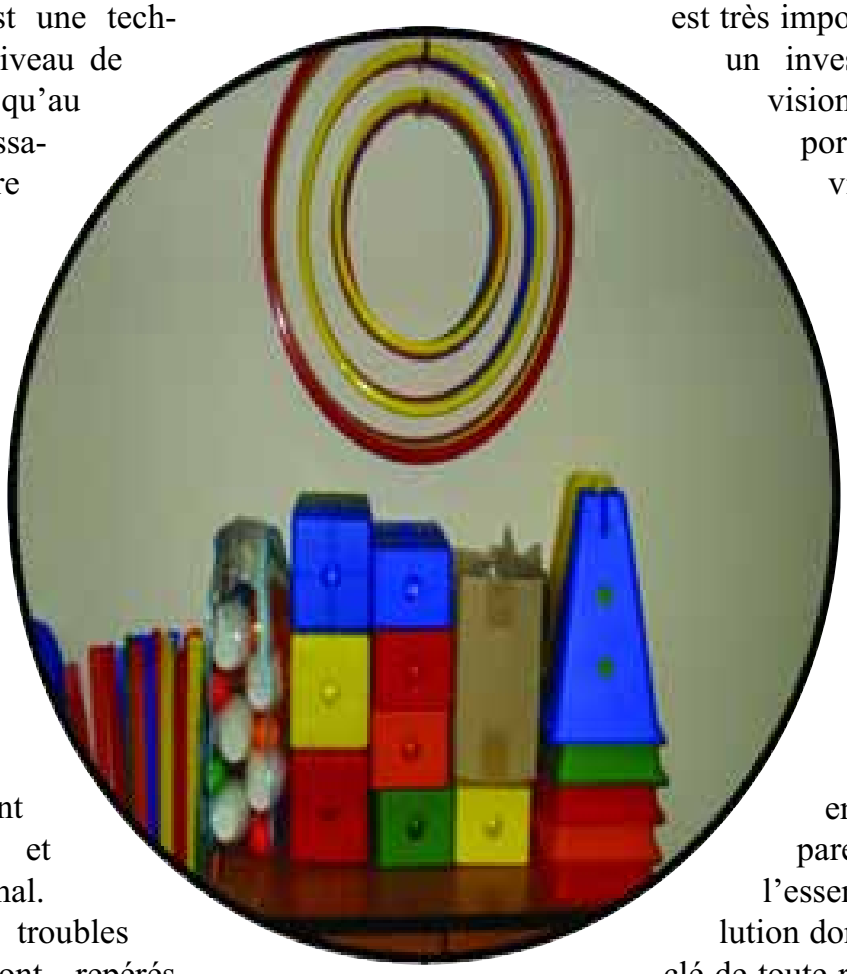
الأطفال يلاحظون، يسألون، يتحدّثون، يلمسون، يقارنون ويستنتجون...

وبالتالي يتعلّمون بشكلٍ أفضل وأكثر فعاليَّة.

تعزيز مهارات التعلُّم الذاتي يسهم في إعداد الطفل للمدرسة، ويساعده على اكتساب خبرات جديدة وإطلاق طاقاته الإبداعية

le niveau et les capacités du sujet à partir desquels il démarrera sa prise en charge. Aussi permet-il le repérage des troubles psychomoteurs et l'établissement d'un bilan des aptitudes et des carences de l'enfant, à travers lequel le psychomotricien élaborera un projet thérapeutique.

Cet examen est une technique autant au niveau de sa constitution qu'au niveau de sa passation. Il va permettre d'apporter un élément scientifique au service de la clinique. Il permet d'être plus objectif que la simple observation qui n'est pas suffisante pour établir un diagnostic. Il établit le parallèle entre le développement du sujet observé et celui du sujet normal.



Au cas où des troubles psychomoteurs sont repérés, une proposition de prise en charge psychomotrice est notée ainsi qu'une proposition de projet thérapeutique qui serait le résultat de différentes observations retenues, afin que ce projet soit adapté à l'enfant.

VI- IMPORTANCE DE LA COLLABORATION

Au cas où l'enfant est pris en charge par d'autres thérapeutes (orthophoniste, psychologue, orthopédagogue, éducatrice spécialisée...), une réunion entre l'équipe et les parents est primordiale, permettant de situer l'intérêt et le mode d'intervention des différents membres de l'équipe en vue d'une meilleure collaboration et d'une meilleure évolution de l'enfant.

La collaboration avec les parents est très importante, permettant un investissement de la vision psychocorporelle des parents vis-à-vis de leur enfant et de ses capacités, l'aidant à évoluer et l'amenant à donner plus. Ainsi la valorisation des efforts minimes que fait l'enfant, aussi bien par les thérapeutes que par les enseignants et les parents, sera l'essence de toute évolution donnant à l'enfant la clé de toute réussite : le plaisir et le désir de se voir en train d'avancer et de vouloir toujours avancer... et avancer...

main dans le prolongement du bras.
La tête à environ 25 à 30 cm de la ligne d'écriture.
La hauteur de la chaise assure un contact des pieds avec le sol. Ainsi, la hauteur de la table doit être à la hauteur des coudes ou de la partie abdominale de la personne.
2- Au niveau de la position de la feuille:
La feuille doit être placée:
- à droite du plan sagittal médian et orientée obliquement vers le haut et la gauche pour les droitiers;
- à gauche du plan sagittal médian et orientée obliquement vers le haut et la droite pour les gauchers.

3- Au niveau de la forme et de la tenue du crayon:
Le crayon doit avoir des facettes pour éviter qu'il glisse entre les doigts (sinon utiliser des aides- écritures) et il doit être bien taillé et assez long.
Il est saisi entre le pouce et l'index légèrement fléchis et appuyé sur le majeur.
4- Au niveau du mouvement moteur:
L'écriture est un processus oscillatoire provenant des mouvements de deux articulations orthogonales créant des mouvements de haut en bas et de gauche à droite ou de droite à gauche selon la langue écrite. Ainsi le déplacement de la pointe du crayon sur la page provient de ces deux mouvements et d'un troisième mobilisant le bras entier (épaule, coude, poignet et doigts).
B- L'aspect perceptif:
L'activité motrice graphique nécessite une triple planification du déroulement du geste:
-Une dimension temporelle pour anticiper l'accélération, le freinage, le changement de direction, la levée du crayon et l'arrêt du mouvement.
- Une dimension spatiale pour régler: la direction, le sens du tracé de la lettre (de gauche à droite ou de droite à gauche, ça dépend de la langue choisie), la taille et l'amplitude de l'écriture (l'espace de la feuille, l'espace entre les deux lignes, l'espace entre les phrases et les mots).
- Une dimension énergétique pour contrôler l'épaisseur du tracé et la pression exercée par l'outil scripteur sur la feuille.

D'autres facteurs entrent en jeu pour l'apprentissage de l'écriture:
- La préférence latérale au niveau des mains ou bien la latéralité non établie.
- La coordination oculo-manuelle et les bonnes habiletés praxiques.
- Une bonne représentation du schéma corporel.
- La capacité de la symbolisation et de la compréhension du contenu. Associer au son (signe auditif) une graphie (signe spatial). L'enfant va devoir retrouver dans sa mémoire l'image mentale correcte de chaque symbole spatial correspondant au son donné (lors de la dictée des lettres, des mots). Il doit aussi mémoriser l'association de lettres (signes) qui composent des sons tels que ou, on, en, eu, eil...)
- Une capacité de concentration soutenue pendant plusieurs minutes.
- Un niveau intellectuel normal.

Si un enfant a des difficultés majeures d'écriture, nous faisons appel à une rééducation psychomotrice qui va reprendre les étapes de la préécriture.

V- BILAN PSYCHOMOTEUR

L'examen psychomoteur est indispensable au psychomotricien, car il permet d'identifier

-de la discrimination visuelle : b-d/ n-u/ 6-9/ t-f/ ب/ ت ث ط ظ
- de l'écriture en miroir : 12--21, car-- rac
- du sens graphique : de gauche à droite, de droite à gauche.

C- ORGANISATION SPATIALE: Si un enfant a des difficultés au niveau de l'organisation spatiale, il aura des difficultés:
- dans la structuration de ses affaires et de ses projets ;
- dans l'analyse visuo-spatiale pour la copie d'une image ;
- dans l'élaboration visuo-spatiale pour la reproduction de mémoire d'une image ;
- dans la planification et l'anticipation de l'action (perturbation des fonctions exécutives);
- dans la limitation de l'espace graphique à l'espace réduit entre deux lignes horizontales;
- en mathématiques : dans l'utilisation de la règle, en géométrie, dans l'analyse des concepts (2x + grand), la réversibilité, la compréhension des liens entre les nombres (7-14-21), le fait de poser une équation.

IV.6- LA STRUCTURATION TEMPORELLE

Si l'enfant a des difficultés au niveau de la structuration temporelle, il ne pourra pas:
- percevoir et ajuster son action aux différentes composantes du temps telles que l'ordre et la succession, la durée, l'intervalle, la vitesse, la périodicité, l'irréversibilité, le rythme...
- se situer et s'orienter dans le temps pris comme une succession linéaire irréversible ;
- s'organiser dans le temps en combinant ses divers éléments afin d'atteindre un objectif temporel.

Ainsi, il aura des difficultés:
- à raconter une histoire chronologique;
- au niveau de la lecture et de l'écriture pour l'ordre des mots et des lettres;
- au niveau de la connaissance des notions « avant » et « après », ceci entraînera des difficultés à connaître les chiffres et les lettres de l'alphabet par ordre;
- au niveau de la connaissance des jours de la semaine dans l'ordre;
- à estimer une durée objective entre deux actions;
- au niveau de la lecture et de l'écriture, notamment difficultés à s'arrêter entre les mots lors de la lecture et à laisser de l'espace entre les mots lors de l'écriture.

IV.7- LA GRAPHOMOTRICITE: LES DIMENSIONS DE L'ACTE GRAPHIQUE

Graphmotricité

Les difficultés graphomotrices sont en relation avec l'atteinte d'un des aspects moteur et perceptif.

- A- L'aspect moteur:

Avant de commencer les exercices graphiques, il faut s'assurer que certaines conditions préalables sont remplies:

1- Au niveau de la position assise:

Les pieds posés à plat par terre.

Le dos bien droit ou légèrement incliné vers l'avant.

Les avant-bras reposant sur la table. La

tâches où seule cette partie est active. C'est un point d'asymétrie fonctionnelle».

A 3-4ans, l'enfant doit prendre conscience du fait que notre corps est constitué de deux parties symétriques.

Vers 5 ans, l'enfant est en mesure de comprendre qu'il a un côté dominant plus fort et plus précis que l'autre côté. Il est amené à différencier la droite et la gauche sur soi.

Vers 8 ans, l'enfant connaît la droite et la gauche sur autrui et sur les objets entre eux.

L'origine des problèmes d'apprentissage scolaire a souvent été mise sur le compte des problèmes de latéralité:

L'immaturité des hémisphères

- Les enfants qui présentent une immaturité de l'hémisphère droit peuvent avoir des troubles de perception et de mémoire des situations et des orientations spatiales. Ceci se traduit, par exemple, par une confusion entre « b » et « d », mais aussi par une écriture en miroir de lettres et de chiffres. (Problèmes des dyslexies)
- L'hémisphère gauche est celui du langage et de la motricité. Un enfant qui présente une immaturité à ce niveau aura des difficultés sur le plan du langage et de la motricité.

La latéralité neurologique contrariée: soit par la pression de l'entourage, soit par une pression matérielle, soit par une décision personnelle en s'identifiant au parent du même sexe.

La latéralité non affirmée : utilisation par l'enfant tantôt de sa main droite et tantôt de sa main gauche. Ceci va engendrer des difficultés dans les apprentissages spatiaux et les apprentissages graphomoteurs.

Pour obtenir une qualité graphique maximale, l'utilisation de l'outil doit se faire de la main dominante, la latéralité doit donc être bien affirmée au niveau manuel.

De même, il faut une concordance entre la dominance de la motricité oculaire et la dominance manuelle (les yeux et la main balayent l'espace dans le même sens).

IV.5- LA STRUCTURATION SPATIALE

« La structuration spatiale est l'orientation, la structuration du monde extérieur se rapportant d'abord au « MOI » référentiel, puis à d'autres objets ou personnes en statique ou en mouvement »

A- ORIENTATION SPATIALE: L'enfant doit savoir s'orienter dans son environnement pour représenter et disposer les signes graphiques qui sont eux-mêmes orientés et organisés dans l'espace de la feuille.

S'il a des difficultés à ce niveau, les notions suivantes seront déficientes:

-le rapport avec la ligne d'écriture: haut, bas, sur, sous, en addition à la lecture et l'écriture de droite à gauche et de gauche à droite (selon la langue concernée).

- la contiguïté: à côté de, avant, arrière, autour, entre.
- la grandeur et la distance: plus grand, plus petit, près, loin, appréciation des distances.
- la limitation: dans, l'intérieur, l'extérieur, dimension régulière des lettres.

B- PERCEPTION DES FORMES: Si un enfant a des difficultés au niveau de la perception visuo-spatiale, il aura des difficultés au niveau:

crayon. Il rencontre aussi des problèmes de limites: ses lettres n'ont pas une taille homogène, il ne s'arrête pas aux bons endroits. De même, il éprouve des difficultés à gommer, dessiner ou bricoler soigneusement.

C- ENFANT PRESENTANT UN TROUBLE DE LA RESPIRATION

Ce sont des enfants émotifs et vite angoissés.

Si l'enfant se sent mal à l'aise, sa concentration et ses performances vont diminuer.

Si l'enfant a un rythme respiratoire irrégulier, tous ses gestes vont en être influencés. On observera parfois une arythmie de l'écriture et des manipulations ainsi qu'une mauvaise perception du rythme (important pour la table de multiplication). Le débit oral et la lecture à voix haute seront eux aussi irréguliers, avec des inspirations à contre-temps. Si l'enfant a les oreilles bouchées, on constatera une différence de tonalité dans le langage. Cet état des choses peut être responsable de la mauvaise compréhension des consignes ou de la perception inexacte des sons et des mots (important dans les dictées).

D- ENFANT PRESENTANT UNE INSTABILITE PSYCHOMOTRICE OU HYPERKINESIE

Cet enfant présente à la fois une hyperactivité motrice, un manque d'attention et un contact particulièrement familier avec l'adulte. C'est un enfant qui bouge mal et trop. Il est tout le temps en mouvement, se heurte aux choses, est maladroit. Les adultes sont lassés de lui répéter de se calmer et fatigués de suivre sa conversation, car il passe constamment d'une idée à une autre. L'enfant va réagir à ces difficultés sociales par de l'agressivité.

Ce type d'enfants présente des difficultés au niveau des apprentissages ainsi qu'au niveau des réalisations concrètes comme les devoirs, l'écriture. Il manque de concentration, est occupé à réparer ses maladresses et prend ainsi du retard sur les autres. De plus, il n'écoute pas les consignes entièrement et se trompe dans son travail.

Enfant qui présente une hypercinésie

IV.4- LA LATERALITE

Latéralité

« La latéralité est la préférence d'utilisation d'une des parties symétriques du corps : main, oreille, oeil, jambe, dans des

Equipement moteur

surtout au cours des séances d'éducation psychomotrice que l'on constatera son manque d'équilibre : l'enfant se sent diminué par rapport aux autres, d'où sa peur d'être bousculé.

B- ENFANT PRESENTANT UN TROUBLE DE LA COORDINATION

Les activités les plus courantes telles que s'habiller, découper, gommer, tracer, nécessitant une bonne coordination, posent problème.

L'écriture, primordiale à l'école, sera irrégulière, tremblotante. Les autres tâches scolaires seront aussi perturbées par ce trouble de coordination des mouvements: il chiffonnera sa feuille en gommant, tracera mal une ligne, réussira difficilement à utiliser le compas qui exige beaucoup de précision et de dextérité. Il découpera, taillera, s'habillera avec lenteur.

C- ENFANT PRESENTANT UN TROUBLE DE LA VUE

Le mouvement des yeux doit être coordonné afin de regarder le même endroit et de balayer de façon simultanée le champ visuel d'un côté à un autre. De plus, le mouvement des yeux doit être coordonné au travail de la main.

Ces enfants essaient de réaliser leur tâche correctement, mais cela leur demande beaucoup de concentration.

Si, en maternelle, l'enfant présente une coordination oculomanuelle perturbée, il aura des difficultés à repasser correctement sur un tracé ou à colorier sans dépasser.

La discrimination visuelle, indispensable pour la distinction entre deux graphies proches (« e » et « c »), sera malaisée. Il en sera de même pour les calculs d'angles avec un rapporteur ou pour un autre exercice précis de géométrie. De plus, l'écriture entre les lignes lui posera problème.

IV.3- LE TONUS

A- ENFANT QUI MANQUE DE TONUS

C'est un enfant lent, souvent en retard, qui manque de dynamisme bien qu'il soit tout à fait capable de se concentrer. En récréation, il joue peu, se laisse taquiner par les autres, n'est pas capable de se défendre physiquement.

B- ENFANT QUI MANQUE D'INHIBITION

Il sera nerveux, bousculera les autres, chiffonnera ou déchirera ses feuilles, se heurtera souvent aux objets et aux personnes, fera tomber les affaires de ses compagnons. Ce comportement provoquera un phénomène de rejet de la part des autres enfants.

Il appuie d'une façon irrégulière sur son

IV- Les différentes rubriques psychomotrices, les troubles psychomoteurs et les difficultés scolaires qui peuvent en découler.

IV.1- LE SCHEMA CORPOREL

- Le schéma corporel est la connaissance que l'on a de soi en tant qu'être corporel, c'est-à-dire les expériences sensori-motrices, les perceptions et la connaissance (nomination et désignation) des différentes parties de notre corps, les possibilités de représentation que nous avons de notre corps (du point de vue mental et du point de vue graphique...), nos limites dans l'espace (morphologie), nos possibilités motrices (rapidité, souplesse...) , nos possibilités d'expression à travers le corps (attitudes, mimiques) et notre capacité d'orientation et d'organisation spatio-corporelle.

Schéma corporel

Si un enfant a des difficultés au niveau de son schéma corporel:

Il n'arrivera pas à utiliser le vocabulaire corporel, à se représenter correctement sur un dessin. En effet, connaître les différentes parties du corps et les nommer est une des premières notions symboliques abordées par l'enfant.

S'il ne s'oriente pas bien dans l'espace, durant l'apprentissage des différentes positions corporelles, il n'arrivera pas à analyser le mouvement qu'il fait ou qu'il doit reproduire, ni à utiliser ou à répondre à des termes précis tels que tendu, plié, écarté, joint, couché sur le dos... Aussi, l'enfant aura-t-il des difficultés de discrimination perceptive. Il parviendra difficilement à analyser et à comparer deux choses senties, vues et entendues; il lui sera donc difficile de retenir comment se prononcent deux lettres ou deux sons proches comme *d* et *t*, *p* et *b*, *o* et *on*. Parfois, sa perception de ces différences est correcte, mais il en oublie le symbole graphique.

Si l'enfant n'apprend pas à s'adapter aux circonstances spatio-temporelles et ne prend pas conscience de son corps en mouvement, il ne trouvera pas de solutions face à une nouvelle situation. Ainsi, lors du passage d'obstacles, il se heurte au matériel. L'enfant qui n'a pas trouvé des solutions pour son propre corps, trouvera peu de solutions au niveau scolaire.

IV.2- L'EQUIPEMENT MOTEUR ET LA COMMANDE MOTRICE

A- ENFANT QUI MANQUE D'EQUILIBRE

Cet enfant s'isole avec un ou deux de ses camarades pour bavarder. Il est plutôt timide dans un plus grand groupe. C'est

En effet, les psychomotriciens exercent dans des institutions scolaires et spécialisées, dans un service de rééducation court, moyen et long séjour, dans un hôpital de jour, dans des services de néonatologie, dans une maison de retraite et en libéral.

Procédons d'abord à l'explicitation du champ d'application de la psychomotricité en milieu scolaire.

III- Champs d'application de la profession:

Ses deux principaux champs d'application sont l'éducation et la rééducation/thérapie psychomotrices.

III.1- L'ÉDUCATION PSYCHOMOTRICE: elle s'adresse à tous les enfants d'âge préscolaire et vise surtout à favoriser le développement psychomoteur normal de l'enfant.

C'est au cours de cette étape que le psychomotricien pourra identifier certains retards ou troubles, certaines lacunes de dépistage et de prévention.

Elle a pour but de:

- soutenir l'apprentissage scolaire de l'enfant;
- permettre à l'enfant d'acquérir une connaissance de plus en plus différenciée et intégrée de son corps;
- faire parvenir l'enfant à une maîtrise de soi, en l'aidant à soumettre son corps à sa volonté, à son esprit;
- améliorer chez l'enfant ses capacités de détente, de concentration, de mémorisation, d'autonomie…;
- fournir à l'enfant une prise de conscience de son propre rythme et une adaptation à un rythme commun;
- faciliter les apprentissages scolaires en établissant une base concrète d'expériences au niveau du corps (un corps en mouvement dans l'espace) et ceci en travaillant les niveaux moteur, sensori-moteur et perceptivo-moteur.

"Education psychomotrice"

III.2- LA RÉÉDUCATION ET LA THÉRAPIE PSYCHOMOTRICE: elle tend à l'amélioration des fonctions psychomotrices déficitaires et à l'acquisition d'un style psychomoteur plus adéquat. Ceci, à travers des exercices psychomoteurs adaptés selon le besoin de chaque enfant. Quant aux dispositifs thérapeutiques auxquels nous aurons recours, utilisés aussi bien avec les adultes qu'avec les enfants et les adolescents, nous privilégierons les techniques de relaxation et de respiration fondées sur une exploration introspective de la sensorialité. Elles s'appuient sur la stimulation sensorielle en vue de produire, d'évoquer ou d'élaborer un discours introspectif, d'exploration interne...

Nous allons présenter maintenant des cas où les enfants rencontrent des problèmes liés à la maîtrise de leur corps présentant des troubles psychomoteurs.

" La réalité du corps est l'une des plus effroyables qui soient.
Comment peut-on concevoir la vie en l'absence du corps?
Comment peut-on envisager une existence autonome et originelle de l'esprit"

Cioran

Marilyn Khalil
Psychomotricienne- U.S.J.
Faculté de médecine.
Institut de psychomotricité.
Spécialiste en relaxation thérapeutique (ISRP).

QUAND LA PSYCHOMOTRICITE EST AU SERVICE D'UNE VIE...

Le corps rend compte à tout moment: par son expression, il exprime à tous les niveaux la qualité de sa relation au monde qui l'entoure; c'est ce que nous appelons le langage du corps. Le vécu est fidèlement traduit dans le geste, la parole, le dialogue enfin, et ces modalités permettent de déterminer la façon dont le sujet vient s'inscrire dans un univers par le seul moyen dont il dispose: la corporéité. Chez l'enfant, la dichotomie entre le corps et le psychisme n'existe pas. Son expression motrice traduit donc scrupuleusement la façon dont il habite son propre corps et vit sa relation à l'adulte. D'où la psychomotricité reliant le corps au psychisme…

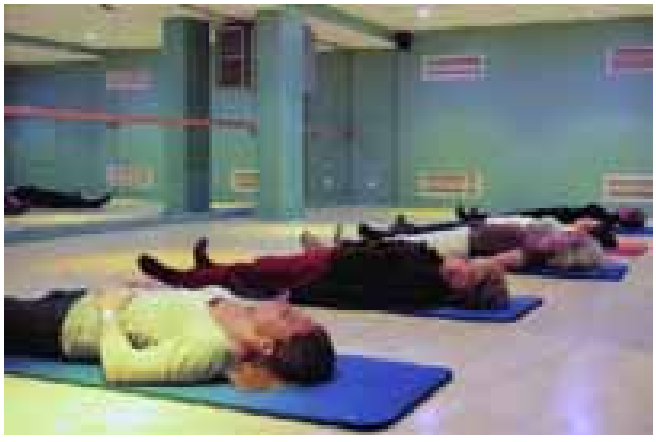
Nous allons, dans ce travail, expliquer ce qu'est la psychomotricité et présenter les lieux d'exercice de la profession. Nous nous lancerons par la suite dans l'exposition de son champ d'application et des troubles psychomoteurs qui peuvent entraver les apprentissages scolaires. Après quoi, nous présenterons les pistes à suivre lors de la présence de fonctions psychomotrices défaillantes.

I- Définition de la psychomotricité:

La psychomotricité est une discipline paramédicale englobant la médecine, la psychologie et la pédagogie et se traduisant par une approche clinique et thérapeutique ayant pour but d'intégrer les facultés cognitives, émotionnelles et physiques chez l'individu à travers des expériences corporelles adaptées à ses besoins.

II- Lieux d'exercice de la profession:

La psychomotricité s'applique à toutes les tranches d'âge: bébés, enfants, adolescents, adultes, personnes âgées, ainsi qu'à des stades particuliers tels que la grossesse et la fin de vie.



Exercice de la profession

situations fort différentes:

- la simple restitution de savoir;
- le réinvestissement dans une situation familière;
- le réinvestissement dans une situation inédite.

Références

- P. Meirieu. Apprendre… oui mais comment, Paris 1989, ESF.
- G. Le Boterf. De la compétence: essai sur un attracteur étrange, les éditions d'organisations en 1994.
- P. Perrenoud. Construire des compétences dès l'école. Paris 1999, ESF.
- J. Tardif, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke « L'évaluation des compétences: de la nécessité de documenter un parcours de formation».
- M. Romainville G. Bernaerdt, Ch. Delory, A. Genard, A. Leroy, L. Paquay, B. Rey, Jl. Wolfs. «Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation ». Forum pédagogie, 1998, pp. 21-27.
- P. Jonnaert, J. Barrette, D. Masciotra, M. Yaya. La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent. Publications de l'Oré, Juillet 2006.
- Mastrioca, Jonnaert, Daviau, 2003. Cité par Jonnaert, 2004.
- Compétences clés: un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire, Eurydice, 2002.
- F. Lasnier, (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal: Guérin.
- P. Gillet, (1991).Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, PUF.
- Renald Legendre (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, 679 pages.
- M. Pratte (2002). « ENSEIGNER – Un acte professionnel en pleine évolution »,Vol. 16 n° Pédagogie collégiale, pp. 17-25.
- M.F. Legendre-Bergeron (1995). « Principaux fondements du nouveau programme- guide pour l'enseignement des sciences au secondaire»,Vie pédagogique, n° 95, sept.-oct., pages 4-7.
- L. D'Hainaut. (1988). Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation. Bruxelles: Labor.
- P. Gillet. (1991). Construire la formation. Paris : ESF.
- D. Masciotra, P. Jonnaert, et Daviau, C. (2003). La relationnalité: esquisse d'un cadre inactif pour l'intelligence des situations. Communication présentée dans le cadre du symposium « Situation de formation et problématisation» au REF 2003, Université de Genève, 18-19 septembre.
- OCDE(2000).Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences. Paris: OCDE.
- P. Carré et P. Caspar. Traité des sciences et techniques de la formation. Paris, Dunod, 1999.
- M. De Montmollin. L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive. Berne, Peter Lang,1984.
- X. Roegiers.(2000).Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.

apprentissage et leurs performances; ils doivent pouvoir identifier les buts de l'apprentissage et réfléchir sur le processus d'apprentissage;
- **la résolution de problèmes:** identifier et comprendre un problème, planifier les étapes de la résolution, dans des disciplines variées.

4.3. Liban : une pédagogie de l'intégration

Depuis des années, le système éducatif libanais connaît une réforme profonde. Les curricula sont actuellement revus à la lumière de l'approche par les compétences. Cette approche se situe dans le courant des modèles basés sur le développement des compétences. Issue des travaux de J-M. DE KETELE, avec la notion d'objectif terminal d'intégration, et développée par l'équipe du BIEF sous le terme de «pédagogie de l'intégration» (ROEGIERS, X):
« La compétence est la capacité, pour un individu, de mobiliser de manière intégrée un ensemble intégré de ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) en vue de réaliser une tâche ou de résoudre une situation-problème complexe qui appartient à une famille de situations».

Ainsi les pays qui mettent expressément la notion de compétences générales (ou clés) au premier plan de leur système de formation axent-ils leurs propos sur un ensemble de caractéristiques similaires à celles que nous avons mises en évidence par ailleurs: **intégration et mobilisation de savoirs, savoir-faire et comportements, caractère situé (contextualisé) de la compétence, importance de la notion de tâche**.

Pour finir

Les définitions mises en évidence ci-dessus ne sont qu'un témoignage restreint de l'abondante littérature centrée ces dernières années sur l'approche par compétences de la formation scolaire ou professionnelle.
La compétence est caractérisée par:
- **la transversalité:** les compétences recouvrent plusieurs disciplines, elles s'exercent dans des situations variés;
- **la contextualisation / décontextualisation:** la compétence doit être maîtrisée et évaluée à travers des situations concrètes, les plus proches possible de celles rencontrées dans la vie réelle;
- **la complexité:** les tâches, les situations de mise en oeuvre des compétences sont par essence complexes, requérant la mobilisation de savoirs, savoir - faire, capacités, attitudes variées;
- **l'intégration:** les compétences intègrent diverses disciplines, diverses facettes (capacités, attitudes, connaissances).

A partir de quelle quantité de ressources mobilisées pourra-t-on parler d'élaboration de compétences et non plus de restitution de processus automatisés?
De quelle variété de situation parle-t-on?
En d'autres termes, quelle est la distanciation nécessaire entre la situation pratique dans laquelle la compétence est inférée et la situation d'apprentissage?
Suivant la nature des tâches d'apprentissage qui auront été travaillées en classe et celle de la tâche à travers laquelle la maîtrise de la compétence est évaluée, l'élève peut en effet être placé dans des

Belgique en 1997:
La Communauté Française de Belgique, définissant les missions prioritaires de l'école, installe explicitement l'approche par compétences au coeur de la nouvelle organisation éducative:
«Aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches».

Québec, 2000- 2010:
La réforme mise en place au Québec et entièrement conçue autour de l'approche par compétences, définit cette notion comme suit:
«Un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Par savoir-agir, on entend la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante».

Portugal:
Le Portugal s'est également délibérément inscrit dans une construction des apprentissages par les compétences, qui sont comprises explicitement comme des connaissances mises en action:
« …à la promotion ou au développement intégré de savoir-faire et de comportements qui vont inciter à utiliser ces connaissances dans différentes situations avec lesquelles l'élève peut ou ne peut pas être familier».

4.2. Angleterre, Québec, Belgique: la recherche d'une articulation entre compétences et domaines disciplinaires.

Quelques pays distinguent clairement les compétences essentielles que l'on pourrait qualifier de générales et les compétences essentielles plus spécifiques, lesquelles se réfèrent à une discipline ou champ conceptuel particulier.
Ainsi le National Curriculum, en vigueur depuis 2000 en Angleterre, entérine-t-il la prééminence des compétences clés suivantes:

- **la communication:** elle comprend la lecture, l'expression orale et écrite et l'écoute; elle inclut la réflexion sur un texte, l'analyse critique et la prise de parole dans un groupe;
- **les applications** numériques: diverses habiletés en calcul mental et leur emploi dans des contextes variés; capacité à traiter des données et à résoudre des problèmes de plus en plus complexes dans la vie courante et dans les autres disciplines;
- **les technologies** de l'information: capacité à utiliser diverses sources d'information et divers outils permettant de traiter et d'évaluer cette information; cela inclut la capacité à porter un jugement critique sur la façon d'accéder à l'information et les résultats obtenus, à prendre des décisions, à mener une investigation et à faire preuve de créativité;
- **le travail avec les autres:** capacité de travailler en petits groupes ou avec l'ensemble de la classe, de considérer différentes perspectives et d'apprendre au contact des autres;
- **l'amélioration de son propre apprentissage et de ses performances:** les élèves doivent être capables de porter un regard critique sur leur travail et d'identifier les moyens d'améliorer leur

« clés » (DeSeCo).
«La compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, elle implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier ».

3.3. L'Europe et les compétences de base en 1996:

La mise en place d'une politique européenne de développement économique s'est naturellement accompagnée d'une volonté de coopération entre les Etats membres, dans le domaine de l'éducation et de la formation. Dans ce contexte, la notion de compétence est devenue le point d'ancrage des réflexions communautaires:
«Selon les études internationales, ***on entend par compétence une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées à une situation donnée***. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi».

3. 4. La France et le socle commun de connaissances et de compétences en 2004:

Selon ce socle:
« Les connaissances, compétences et règles de comportement jugées indispensables sont celles qui permettent à chacun d'aller plus loin vers une formation réussie, de s'affirmer dans sa vie citoyenne, personnelle et professionnelle, d'adopter des comportements responsables en société et de développer son autonomie de jugement. Il ne s'agit pas de contenus de programmes, mais plutôt d'éléments constitutifs d'un bagage dont il convient de munir les jeunes, afin qu'ils aient acquis les éléments de savoir et les aptitudes de base nécessaires pour réussir leur vie d'adulte ».
En **2006:**

- « Maîtriser le socle commun, c'est être capable de **mobiliser ses acquis** dans des tâches et des **situations complexes**, à l'école, puis dans sa vie »;
- Le socle commun est organisé autour de sept piliers ou compétences;
- «Chaque grande compétence du socle est conçue comme une **combinaison de connaissances fondamentales** pour notre temps, **de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées**, mais aussi d'**attitudes** indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité »;
- «Chaque compétence qui constitue [le socle] requiert la **contribution de plusieurs disciplines** et, réciproquement, **une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.** A l'école et au collège, tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle ».

4. La compétence dans les systèmes éducatifs internationaux actuels

De nombreux curricula sont désormais déclinés sous forme de compétences explicites ou bien d'objectifs d'apprentissage.

4.1. Belgique, Québec, Portugal : une approche intégrative des compétences.

tée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées».

François Lasnier (Consultant en sciences de l'éducation -Montréal- Canada) en **2000:**

« Une compétence est «un savoir-agir » complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances utilisées efficacement».

Pastré et Samurçay en **2001:**

«Un rapport de la personne aux situations.»

Marielle Pratte en **2002:**

« La compétence réside essentiellement dans la capacité de puiser les bonnes informations dans ses différentes ressources et d'utiliser adéquatement ces connaissances et habiletés dans l'action».

Domenico Masciotra, Jonnaert et Daviau en **2003:**

« L'intelligence des situations».

Jacques Tardif (Professeur au département de Pédagogie de l'Université de Sherbrooke -Canada) en **2006:**

«Une compétence est un savoir–agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations».

Philippe Carré, Pierre Caspar, Sandra Bélier en 1999:

«La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée».

3. La compétence dans les textes officiels

3.1. PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) en 2000:

La mise en oeuvre de l'enquête PISA dans quarante-trois pays, relative aux compétences de base en lecture, constitue une étape essentielle dans la prise de conscience généralisée de l'importance du « littérisme = capacité à lire un texte simple en le comprenant, à utiliser et à communiquer une information écrite dans la vie courante. ». Ce concept novateur, né du terme anglais « literacy » (fait de savoir lire et écrire), a d'abord désigné la façon « dont les adultes utilisent l'information écrite pour fonctionner dans la société».

Il a rapidement pris un sens plus général et désigne maintenant usuellement l'ensemble des compétences minimales qu'un individu doit maîtriser:

«pour déchiffrer les signaux de son environnement et pour satisfaire de manière autonome aux besoins de la vie quotidienne personnelle ou professionnelle ».

3.2. OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) en 1997:

L'OCDE met en chantier un programme de **définition** et de **sélection** des **compétences** dites

P. Gillet en **1991:**

«Un système de connaissances,conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace».

Xavier Roegeirs (Professeur à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve) en **1993:**

«Un ensemble intégré de capacités qui permet d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment».

En 2004:

«La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.»

Guy Le Boterf (Spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise) en **1994:**

« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités…) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser».

Marie-Françoise Legendre-Bergeron en **1995:**

« Développer des compétences,c'est donc favoriser l'acquisition de savoirs génériques et transférables,c'est-à-dire permettant une sélection pertinente et judicieuse des connaissances appropriées à un contexte ou à une situation déterminée».

Jean-Marie De Ketele (Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain, membre fondateur du Groupe inter-facultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation.) en **1996:**

« Ensemble ordonné de capacités qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci».

Marc Romainville (Professeur au département Education et Technologie de l'Université de Namur-Belgique) en **1998:**

«Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets».

Philippe Perrenoud (Professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Genève) en **1999:**

«Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ».

Il précise encore sa conception, dans un document plus récent:

«Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adap-

1. La compétence dans les dictionnaires

Renald Legendre (Dictionnaire) en **1988:**

« Habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques».

Commission Nationale de la Certification Professionnelle CNCP (Glossaire):

« Une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle. Le résultat de sa mise en oeuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources mises à disposition ».

Discas (Bureau privé de consultation pédagogique québécois):

« La compétence est le potentiel d'action d'une personne (savoir-agir); l'action dont il est question ici concerne l'accomplissement de tâches complexes (résolution de problèmes, prise de décision, réalisation de projets) en mobilisant les ressources appropriées (savoirs disciplinaires et stratégies) dans différentes situations».

2. La compétence selon les chercheurs en sciences de l'éducation

Maurice De Montmollin (un des pères fondateurs de l'ergonomie francophone) en **1986:**

« Les compétences (l'auteur insiste sur le pluriel) seraient des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards et de types de raisonnement que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau».

Louis Hainaut en **1988:**

«La compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité».

Philippe Meirieu (Professeur des universités en Sciences de l'éducation) en **1989:**

«Savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.»

Jonnaert, Lauwaers et Pesenti en 1990:

« La compétence a un caractère global et est la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles, permettent d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment».

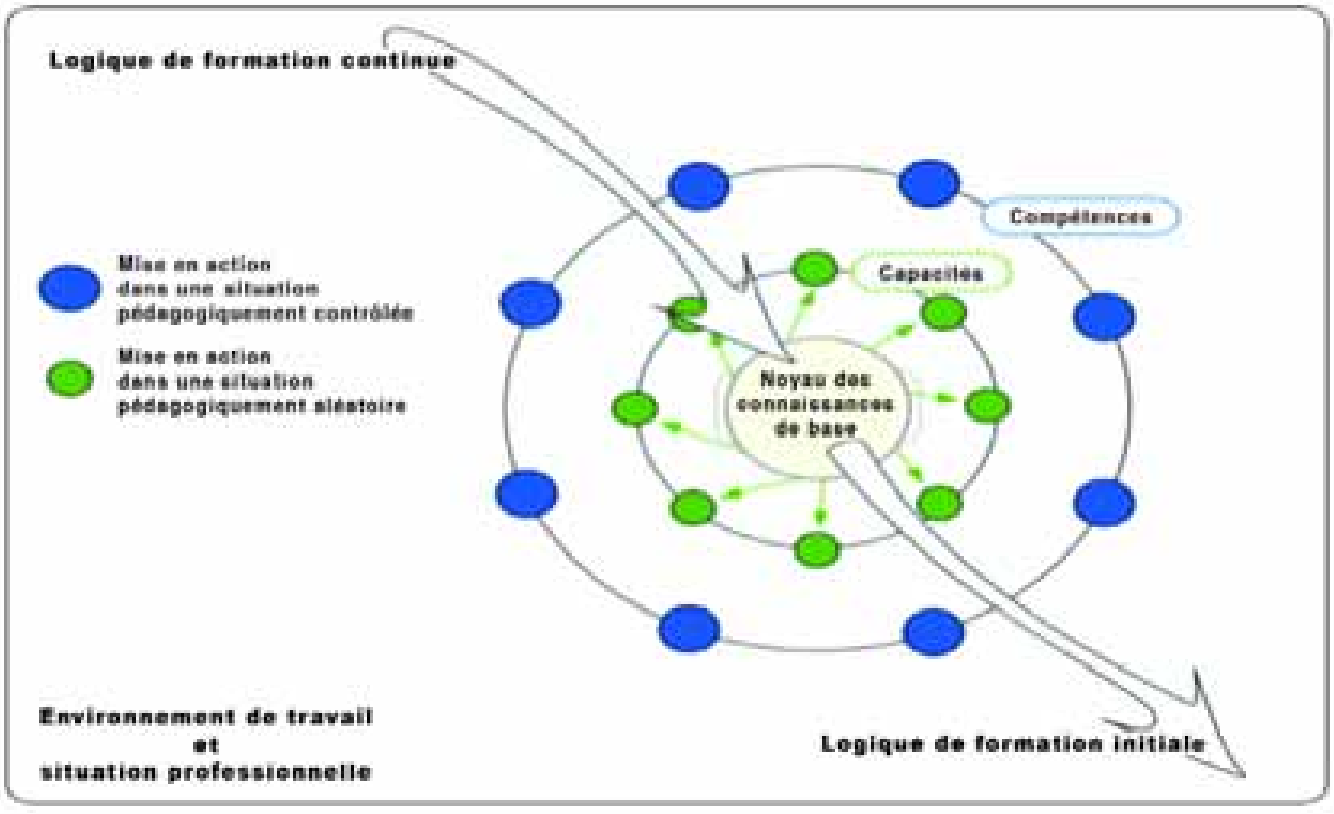
Leplat en **1991:**

« Il s'agirait d'un système de connaissances permettant à une personne d'engendrer l'activité qui répond aux exigences des tâches dans une classe de situations».

Une littérature abondante autour du concept de «compétence»

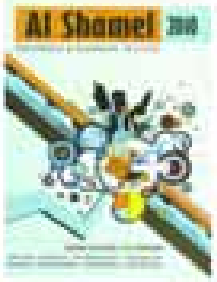
Bassam Chahine
Personne Ressource
Beyrouth

Ces dernières années, l'introduction d'une logique de compétences dans les curricula de nombreux pays, en particulier les pays d'Amérique du Nord (c'est le cas de nombreux Etats des Etats-Unis, du Canada et plus particulièrement du Québec), de nombreux pays d'Europe (Grande-Bretagne, Belgique, Suisse, Portugal, etc.), d'Asie (Liban, etc.) et d'Afrique (Mauritanie, Gabon, Madagascar, Burkina Faso, Rwanda,Tunisie, Maroc, etc.), a conduit les chercheurs en sciences de l'éducation à se pencher attentivement sur les finalités, les difficultés et les exigences de ces nouvelles modalités d'éducation et de formation. Loin de prétendre à l'exhaustivité de la présentation, les lignes qui suivent cherchent à dégager, là encore, les caractéristiques essentielles qui identifient, aux yeux d'un certain nombre de chercheurs reconnus, les traits marquants de ces compétences dans les programmes de formation initiale.



Analogie de l'ensemble cohérent de compétences avec une structure atomique.

عَلَمان من أعلام اللُّغة العربيّة



مع التَّطَوُّرِ النَّوْعيّ دار عون

للطباعة والنَّشر والتَّوزيع

- الحداثة في إعداد الكتاب المدرسيّ وتجدّده، وتقديمه في أبهى حلّة، وأنقى محتوى.
- جعل الكتاب رفيقاً دائماً للمعلّم، وللمتعلّم معاً، يساعدهما على تفهّم المبادئ العامّة في التّربية، ومعالجة المادّة التعليميّة وجعلها ميسّرة، دائمة التطوّر.
- مواكبة التطوّر التربويّ وتكنولوجيا الألفيّة الثالثة، عاملة على تفعيل المبدأ القائد بالتّربية نبني معاً!
- الانفراد بتجديد مجموعة من الكتب المساعدة (كالشّامل) و(المعين) و (الرائد الجديد) في التّعبير والإنشاء، وغيرها في مراحل التّعليم المختلفة، معتمدة أحدث الطّرائق التّربويّة: (التّشموليّة النّشاطيّة)...
لا سيّما وسائل الإيضاح المعتمدة على الأقراص المدمجة (CD).

هاتف: ٠٢/٢٢٠٥٢١ تلفاكس: ٠٦/٤٥٣٩٢٧ ص.ب: ٠٧/٥٠٠٠٠٦٠٣
e-mail: info@dar-aoun.com
website: www.dar-aoun.com