Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Yıl: 2021 Cilt: 21 Sayı: 1 e-ISSN 2564-6427
Dergi Web Sayfası: http://dergipark.gov.tr/cuilah

MODERN ARAP ŞİİRİNDE ÖĞRETMEN İMAJI

The Image of the Teacher in Modern Arabic Poetry

صورة المعلِّم في الشعر العربيّ الحديث

Bekir Mehmet Ali[1]

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi : 26.07.2020
Kabul Tarihi : 25.11.2020
Yayın Tarihi : 22.06.2021

Özet

Bu makale Arap edebiyatında özellikle de şiir türünde çok önemli bir konu olan öğretmeni ele alır. Toplumsal bir değere sahip olan öğretmeni ihmal ve toplum nezdindeki önemini inkâr etmemek gerekir. Geçen 130 yılda modern Arap edebiyatı bu hassas ve önemli konunun farkına varmış ve bu konuyu şairler şiirlerinde dile getirmiştir. Çünkü birçok şair şiirle meşgul olmasının yanı sıra öğretmenlik ile meşgul olmuştur. Bundan dolayı Arap toplumunda öğretmenin küçümsenmesi, gerekli şekilde takdir edilmeyişi ve onun rolüne değer verilmemesi öğretmenleri üzen bir durum olmuştur. Bu araştırma modern Arap şiirinde öğretmenin imajını sunar ve geçen yüz otuz yılda Arap toplumunun öğretmene bakış açısını yansıtır. Bu bakışı ise Arap dünyasındaki çok önemli şairler üzerinden gerçekleştirir. Bu şairlerin başında ünlü Mısırlı edebiyatçı Ahmed Şevkî gelir. Şevkî, Mısır'da bir öğretmen okulunun açılışına davet edilir ve orada bir kaside okur. Bu kaside de toplumu öğretmene saygı duymaya davet eder ve öğretmeni Peygamber makamına yakın bir makamda tutar. Ona kutsal bir nazar ile bakar. Çünkü öğretmen sadece ücret karşılığında görev yapan bir memur değildir. O, öğretmenliği Peygamberler misali kutsal bir görev olarak görür ve öğretmen insan yetiştirmekle sorumludur. Ne yazık ki Arap toplumu öğretmenlik mesleğine gerekli olan saygıyı göstermemiş ve bu mesleğe önem vermemiştir. Şairin yaşadığı toplum İngiliz işgali altında kalarak medeniyetten ve gelişmelerden uzak kalmıştır. Mısırlı başka bir şair ise Muhammed b. 'Abdulmuttalib, öğretmenlik yapmış ve şair, öğretmenin toplum içerisinde yaşadığı zorlukları gayet iyi bilirdi. Kendisine göre öğretmen geceleri yatmaz, çocukları aç haldeyken o, öğrencilerine ders hazırlar. Perişan halde yaşar, yoksulluk ve çile çeker, çok şikâyet eder. Buna rağmen toplum öğretmene ve bu mesleğe önem vermez. Cezayirli şair Muhammed el-'Îd Al Halîfe ise Fransız işgali altında olan Cezayir'de çeşitli yerlerde öğretmenlik yapmış ve arkadaşları kendisinin icra ettiği mesleğini küçümsemesine rağmen devam ederek geleceğe iyimser bakmış ve yaptığı işle iftihar etmiştir. Bir öğretmen olarak geleceği kendisinin şekillendireceğini düşünmüştür. Zira öğrencileri şair, hatip, âlim ve komutan olacaktır. Böylece de şair, dostlarını üzmeden ve onlarla münakaşa etmeden kendisine yönelik olumsuz ifadeleri bertaraf etmiştir. Konumuzla ilgili olan son şair ise Filistinli İbrâhîm Tûkân da öğretmenlik vazifesinde bulunmuştur. Şair, öğrencilerin olumsuz olmasından şikâyet etmiş ve Ahmed Şevkî'nin öğretmene saygı duyulması çağrısını reddetmiştir Çünkü çocuklarla uğraşan bir kişi mübeccel olamaz. Tûkan'ın kasidesi ne bir nakizadır ne de bir muarazadır. Çünkü bu iki türün şartlarını taşımamıştır. Söz konusu çalışma bunu ispat etmeye çalışmıştır. Bu araştırmada söz konusu dört şair aracılığıyla öğretmenin modern Arap şiirindeki imajına yer verilmiş ve Arap toplumu nazarında öğretmenin tutumu belirlenip neden geri kalındığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen • İmaj • Şevkî • Tûkân • Al Halîfe.*

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Fen-Edebiyat Fakültesi/Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü/Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, bekler2006@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-2783-8543

صورة المعلّم في الشعر العربيّ الحديث

الملخّص

يدرس البحثُ موضوعاً ذا أهميّة كبيرة في الحياة، والأدب العربي، ولا سيّما الشعر منه، وهو موضوع المعلّم. هذا الإنسان، والعنصر الاجتماعيّ الّذي لا يجوز إهماله، وإهمالُ دوره الحيويّ في البناء، بناء الإنسان، والمجتمع بأيّة حالة من الأحوال. ولم يغفَل الأدب العربيّ الحديث عن هذا الموضوع الهامّ، والحسّاس، لا سيّما أن بعضاً من الشعراء كانوا معلّمين. فهم نقلوا معاناةَ المعلّم نقلاً صادراً عن تَجربة، وإحساس واقعيّ، ومعاناة حقيقيّة. ونجد في البحث أنّ شاعراً ذا قامةٍ شعريّة في الأدب العربيّ الحديث مثل أمير الشُّعراء يغتنم فرصة دعوته لحضور افتتاح دار المعلّمين العُليا، فيُطلِقُ نِداءً شِعريّاً مُدوّياً يدعو فيه إلى احترام المعلّم، وتَبجيله، وتوقيره، ووضعه في المَقام الاجتماعيّ الرَّفيع الذي هو أهلٌ له، ويُضفي قُدسيّةً دينيّة على رسالته، فيجعلُ عَمَلَه شبيهاً، أو قريباً من عمل الأنبياء، والرُّسل. فالمعلّم عند أحمد شوقي ليس مجرّدَ مُوظّف عاديّ يُؤدّي وَظيفةً معيّنةً يقومُ بها لقاء أجر ماديّ بسيط لا يسدُّ جوعاً، ولا يَدفعُ فقراً، ولا يُلبّي حاجة. فالمعلّم في فلسفته إنسانٌ كاد أن يكون رسولاً. وهو بهذا يُريد النَّهضة لبلاده مِصر، وهو يَعرف أنّها لن تتحقّق من دون مشاركة المعلّم الفعّالة فيها. وهو لا يُمكن أن يكونَ فَعّالاً، وإيجابيّاً إنْ لم يُقدَّر، ويُبجَّل كما يَستحقّ. ونَجدُ بَعد ذلك ثلاثة شعراء مُعلّمين ذاقُوا من المُعاناة، والإهمال، والنَّظرة الدُّونيّة ما يَذوقُه أغلبُ المُعلّمين منذ عشرات السنين في العصر الحديث في المجتمعات العربيّة. ويُصوّر الشاعر محمد عبدالمطلب معاناة المعلّم، ويحذو حذْو شوقي في إضفاء القُدسيّة على عمله، ويُصوّر تَضحيته، وإخلاصه ليلَ نهار، مشيراً إلى أوضاعه الماديّة الصّعبة. وأمّا الشاعر الجزائريّ محمدالعيد آل خليفة، فيبتعد عن التَّشاؤم، والتَّذمُّر، ويسلكُ طريق التَّفاؤل، مُؤمِناً بأنّ المستقبلَ سيكونُ له من خلال طلبته الّذين سيكون منهم الأُدباء البارعونَ، والخُطباءُ المُفوَّهونَ، والعُلماءُ الدّعاةُ إلى الدّين، والحقّ، والقادةُ الذين سيرأسون الجزائر. وهو بذلك ردّ ردّاً لطيفاً على أصحابه الّذين ازدروا مهنته، مهنةَ التّعليم. فجاءت قصيدتُه مرآةً شعريّة، صادقةً عَكَست موقف المجتمع الجزائريّ من المعلّم. وأمّا الشاعرُ الفِلسطيني إبراهيم طُوقان، فبدا متألّماً لعدم اهتمام الطّلبة بجهوده، وعدم تجاوبهم معه. فردَّ دعوة شوقي إلى تبجيل المعلّم، ورأى أنّه لا يُمكن أنْ يُبجَّل طالما يَتعامَل مع النَّشء الصِّغار الّذين لا يَتجاوبون مع جهوده. وحاوَل أنْ يُعارِض شوقيّاً، لكنّنا أثبتنا أنّ قصيدته لم تكن نقيضة، ولا مُعارَضة بل كانت ردّاً شعريّاً انفعاليّاً لم يَقُم على نَقض، وهجاء، ولا على مَدح، وتقليد، وإعجاب. لقد قدّمَ البحثُ صورةً واضحة للمعلّم في الشعر العربيّ الحديث، وبالتالي في المجتمعات العربيّة في العصر الحديث.

الكلمات المفتاحيّة: المعلّم، صورة، شوقي، طوقان، آل خليفة.

1. مَدخَل:

تُعدُّ قضيّةُ التّعليم من أهمّ القضايا لدَى الشُّعوب، والمجتمعات، والدُّول، وهيَ مسألةٌ لا يُمكنُ إغفالُها، ولا إهمالُها بأيّ حالٍ من الأحوال؛ لأنّها الأَساسُ الّذي تُبْنى عليه الدُّول، والمجتمعاتُ، والمؤسَّسات. وإذا ما ذُكِر التّعليمُ، كان لِزاماً حُضورُ ذِكرِ المعلّمِ الّذي هو الأَساسُ في نَجاح التّعليم أو فشَلِه. ولم يَغفل الأدبُ العربيّ الحديثُ، ولا سيّما الشِّعرُ منهُ عن المعلّم في الواقع العربيّ. فأكثرُ من شاعرٍ عربيّ في العصر الحديث كان معلّماً. منهم الشّاعرُ اليَمنيّ عبدالله البردّوني[1]، والشاعرُ الجزائريّ محمد العيد آل خليفة، والشاعرُ الفِلسطينيّ إبراهيمُ طوقان، وغيرهم. ولم تكن حالةُ المعلّم في المجتمعات العربيّة على امتداد المئة والثلاثينَ سنةً الأخيرة مقبولةً من حيثُ احترامُه، وتقديرُه، والاهتمامُ به، ووضعُه في المكانة الاجتماعيّة التي تليقُ به، وبرسالته، وهو الّذي يُؤدّي رسالةً قريبةً إلى رِسالة الأنبياء، والرُّسُل، وهو الّذي نَسَبَ الرَّسولُ محمّدٌ (ص) نفسَهُ إلى رسالته، وقصَر بِعثتَهُ على التّعليم بقوله (ص): **" إنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّماً"**.

وتَهدفُ هذه الدِّراسةُ إلى الوقوف على صورة المعلّم في الشعر العربيّ الحديث في المئة والثلاثين سنةً الأخيرة من تاريخنا هذا، وذلك من خلال أربعة شعراء، هم أحمد شوقي، ومحمد عبد المطلب، وهما يُمثّلان إقليم وادي النيل، ومحمدالعيد آل خليفة الذي يُمثل إقليم المغرب العربيّ، وإبراهيم طوقان الذي يُمثّل إقليم بلاد الشام، وبالتالي إلى الوقوف على المكانة الحقيقية للمعلم في

[1] ينظر: عبدالله البردوني، *الأعمال الشعريّة الكاملة*. ط1(صنعاء: الهيئة العامّة للكتاب،2002/1423)، 25- 26.

المجتمعات العربيّة من خلال مِنظار الشِّعر، وإلى المقارنة بين قصيدتي أحمد شوقي، وإبراهيم طوقان الذي حاول معارضة أحمد شوقي. وتَكمُنُ أهميّةُ البحث في أهدافه التي يسعى إليها، ومن تناوله قضيّة ركن أَساسيّ من أركان المجتمع، والحياة من مَنظور شعريّ، وهو المعلّم. فالبحثُ يعتمدُ مناهج الوصف، والتحليل، والمُقارَنة، والاستنتاج. فيصف ما جاء عن المعلّم في شعر الشُّعراء المقصودين بالدِّراسة، ويُحلِّلُ هذه المعلومات، والمعاني، ويُقارِن بين المعاني، والمواقف المتشابهة، أو المتباينة في موضوع الدِّراسة، ويستنتج.

2. صورة المعلّم في شِعْر أحمد شوقي:

وُلِد الشَّاعر أحمد شوقيّ في القاهرة عام 1868 للميلاد، فتعلّم شيئاً من القرآن، ومبادئ القراءة، والكتابة في كُتَّاب الشَّيخ صالح، وأُعفي في المرحلة الابتدائية من مصاريف الدِّراسة؛ لِتفوُّقه، فقرأ دواوين الشِّعر، وبدأت تتفتَّح موهبتُه الشّعريّة ثُمّ درس في فرنسا على نفقة الخِديوي توفيق. ولمّا نَفاه الإنكليز إلى إسبانيا عام 1915م، اطَّلَع هناك على الأدب الأندلسي، والحضارة الأندلسيّة، والآداب الأوربيّة. وبايعه الشُّعراء عام 1927م أميراً للشُّعراء، فكتب الشِّعرَ، والمسرح، وتُوفِّي عام 1932م.[2]

نَظَم أحمدُ شوقي قصيدة، عُنوانُها (العِلمُ والتَّعليمُ وواجِبُ المعلِّم) بمناسبة حفلٍ أقامَتهُ (مدرسةُ دار المعلِّمين العُليا) في مصر، وألقاها في ذلك الحفل. وتقع القصيدةُ في ستةٍ وسِتّينَ بيتاً.[3] وهي على البحر الكامل الذي تفعيلاتُه الأساسيّة (مُتَفَاعِلُنْ، مُتَفَاعِلُنْ، مُتَفَاعِلُنْ) في كلّ شطر من شَطرَي البيت الشِّعريّ،[4] وعلى روِي اللام المفتوحة المتبوعة بالألف السّاكنة.

يبدأُ شَوقي قصيدتهُ بالدعوة الصَّريحة إلى تبجيل المعلِّم، وتقديره، ويُحدِّد شكلَ أداء هذا التَّبجيل، فتبجيلُ المعلِّم، وتحيَّتُه، وتقديرُه تكونُ بالوقوف لهُ حينَ حُضوره؛ ويُعلِّلُ ذلك بأنّهُ يجعلُ المعلِّمَ في أداء رسالته قريباً إلى الرَّسول، وهو بذلك يُضفي قُدسيّةً دينيّةً على المعلِّم، ورسالته، ويُخرجُه من كونِه موظَّفاً عاديّاً يعملُ لِقاء أجرٍ زَهيدٍ يَتقاضاه، ويُشيرُ إلى القيمة الحقيقيّة للمعلّم، هذه القيمةُ التي تكمُنُ في طبيعة العملِ الّذي يقومُ به لا في الأجرِ الّذي يَتقاضاه. فالمعلّم عند شوقي أشرَف النّاس، وأجلُّهم؛ لأنّه يبني النُّفوس، والعُقول، وفي ذلك كنايةٌ عن بنائه الإنسان. وثَمّةَ أمرٌ آخرُ يُضفي القُدسيّةَ على المعلِّم عند شوقي، هو أنّ المعلِّم يسيرُ في طريق اللهِ تعالى الّذي علَّم الإنسان بالقلَم- والقلَمُ كناية عن الكتابة- وخاطبَ العُقولَ، وطلبَ إعمالَها بالتَّفكير؛ لتخرج من الظُّلُمات إلى النُّور، وهذا ما يفعلُه المعلِّم، فهو الذي يُعلِّمُ طلبته الكتابةَ بالقلَم، ويُنوِّر بالتَّعليم عُقولَهم. وهذا ما صرَّح به شوقي حينَ ذكر أنّ اللهَ تعالى طَبَعَ ذلك بيد المعلِّم، فقال:[5]

قُمْ للمعلِّمِ وَفِّهِ التَّبْجِيْـــــــــلَا ... كَادَ المُعلِّمُ أنْ يكونَ رَسُولَا[6]

أَعَلِمْتَ أَشْرَفَ أَوْ أَجَلَّ مِنَ الَّذي ... يَبْني ويُنْشِىءُ أَنْفُسَاً وَعُقُولَا

سُبْحَانَكَ اللهُمَّ خَيْرُ مُعَلِّـــــــمٍ ... عَلَّمْتَ بِالْقَلَمِ الْقُرُونَ الأُولَى[7]

أَخْرَجْتَ هذا العَقْلَ مِنْ ظُلُماتِهِ ... وَهَدَيْتَهُ النُّورَ المُبِينَ سَبيلا

وَطَبَعْتَهُ بِيَدِ المُعَلِّمِ تـــــــارةً ... صَدِئَ الحَديدِ وتارةً مَصْقُولَا

---

[2] ينظر: فوزي عطوي، أحمد شوقي: أمير الشعراء. ط3(بيروت: دار صعب،1978) 9- 10.

[3] ينظر: أحمد شَوقي، *الشَّوقيّات* (القاهرة: مؤسَّسة هِنْداوي للتَّعليم والثَّقافة، 2012)، 245- 246.

[4] يُنظر: الخطيب التبريزي، *كتاب الكافي في العروض والقوافي*. تح: الحَسّاني حسن عبدالله. ط1(القاهرة: مكتبة الخانجي، 1994/1415) ، 58.

[5] شوقي، *الشّوقيات*، 245.

[6] التبجيل: الاحترام.

[7] القرون الأولى: الأجيال السابقون.

ويُتابِع شوقي توكيد إضفاء القُدسيّة على المعلّم، ووظيفته، فيذكُرُ أنّ اللهَ تعالى أرسلَ موسى عليه السّلام مُرشِداً للنّاس، وكذلك كان عيسى عليه السّلامُ الذي كَنّى عنه بابن البَتول- يقصد مريَم عليه السّلام- معلّماً للنّاس عن طريق الإنجيل، وكذلك محمّدٌ (ص) صاحبُ البيَان، والقُرآنِ الّذي علّم النّاسَ بالقرآن الكريم، وأحاديثه الشّريفة. وهو بذلك يعتمدُ على ثقافته الدّينية، ويُصِرُّ على بيان القيمة الحقيقيّة للمعلّم ليس في مجتمعه، وعصره، ودينه الإسلاميّ فحسب بل في كلّ المجتمعات، والعُصور، والأديان. وهو بذلك يُراعي التّسلسل الزّمني، التاريخي؛ لأنّه بدأ بِذكر موسى عليه السّلام، وتلاهُ بِذكر عيسى عليه السّلام، وأَتبعَهُ بِذكر محمّدٍ (ص). وكُلّ ذلك دَلالةٌ على أنّ قيمةَ المُعلّم قِيمةٌ قُدسيّة، عُلْيَا أوصى بِها اللهُ تعالَى. ومَنْ قَصَّرَ في ذلك، فكأنّه قَصَّر في تقدير مكانة الأنبياء، والرُّسل، والكُتُب السّماويّة التي جاؤوا بها، فقال:[8]

أَرْسَلْتَ بِالتَّوراةِ مُوسَى مُرْشِداً وابْنَ البَتُولِ فَعَلَّمَ الإِنْجِيـــــــلَا[9]

وَفَجَّرْتَ يَنْبُوعَ البَيَانِ مُحَمَّداً فَسَقَى الحَدِيثَ وَنَاوَلَ التَّنْزِيـــــلَا

وأستدلّ من كلامِه أنّ المعلّمَ لم يَكنْ في الغالب مُقدَّراً تمامَ التّقدير، أو حقَّ التّقدير، أو التّقدير الذي يجب أن يكون في المجتمع الّذي كان يعيش فيه شَوقي في تلك البيئة المِصريّة التي كانت تَرزَحُ تحت الاستعمار البريطانيّ في ذلك الوقت. فأحمدُ شوقي عايَنَ ذلك الواقع المؤلِم، فتألّم له، واغتنمَ الفُرصة الّتي أُتيحت له في هذا الحفل في مدرسة دارِ المعلّمين العُليا التي وظيفتُها إعدادُ المعلّمين للتعليم في المدارس، وغيرها، فأطلَق هذه الدّعوةَ الصّارخة التي تَحملُ شيئاً من الألم، والتوجُّع للمعلّم، وشيئاً من الغضب على الّذين أهملُوه، وازدرَوْه، ونظروا إليه نظرة موظَّفٍ عاديّ. وأعتقدُ أنّ أحمد شوقيّ أراد أن يُحدِث تغييراً مركزيّاً، ومِفصليّاً في نظرة المجتمع إلى المعلّم، وفي تعامله معه. ونراهُ يُصِرُّ على الجانب الدّيني؛ لإحداث هذا التغيير؛ لأنّ مجتمعَه مُحافِظٌ يتأثّرُ بالحقائق الدّينيّة أكثر من غيرها.

وما ذهبْنا إليه يَدعمُه شوقي في أبياته التالية، فهو يُبيّنُ أنّهُ ليستْ مِصْرُ وحدَها بلِ الشّرقُ كُلّه باتَ يعيشُ حالةَ ضَياعٍ، وتَدهْوُرٍ؛ لِتَدهْوُر حالةِ المعلّم. فهو يَرَى أنّ المعلّمَ فقدَ نفسَه في بلاد الشّرق أَيْ فقدَ ذاتَهُ، وقِيمته، ومكانتَه، فكانت نتيجةُ ذلك أنّ الشّرق صارَ مُنفصِلاً عن العالَم الذي كَنّى عنهُ بقوله (يا أَرضُ)، ولعلّه يعني أنّ الشّرقَ بات بعيداً عن العِلم، ونُوره الحقيقيّ، والحضارة، والتقدُّم، والتّطوُّر، والحَياة الإنسانيّة الكريمة، وبات يَعيشُ حياة الوَيل، والجَهل، والعَذاب، والاستبداد، والظُّلْم، والخُضوع للغرب الّذي أرسلَ جُيوشَه لاستعمار شُعوب الشّرق بحُجّة الوِصاية عليها؛ لأنّها غيرُ قادرة بسبب جهلِها، على إدارة نفسها. فشُعوبُ الشّرق التي لم تُقدِّر المعلّمَ قتلَها الاستبدادُ، فصارت شبيهةً بالرؤوس التي أطاحت بها ضَربَة الشّمس، وهو بذلك يَلومُ المُجتمعات الشّرقيّة، ومنها مجتمعُه المِصريّ؛ لإهمالها المعلّم، وغفلتِها عن دوره في بنائها، ويُحذّرُها من الاستمرار في ذلك، ويدعوها دَعوةً غيرَ مُباشَرة إلى الرُّجوع عن ذلك، فقال:[10]

يا أَرْضُ مُذْ فَقَدَ المُعلِّمُ نَفْسَـــــهُ بَيْنَ النُّفُوسِ وبَيْنَ شَرْقِكِ حِيْلَا[11]

ذَهَبَ الَّذِينَ حَمَوْا حَقِيقَةَ عِلْمِهِمْ واسْتَعْذَبُوا فِيها الْعَذَابَ وَبِيـــلا[12]

في عالَمٍ صَحِبَ الحَيَاةَ مُقَيَّـــــدَاً بِالْفَرْدِ مَخْزُوماً بِهِ مَغْلـــــولا[13]

---

[8] شوقي، *الشّوقيات*، 245.

[9] ابن البتول: عيسى بن مريم عليه السلام.

[10] شوقي، *الشّوقيات*، 245.

[11] حيل: مُنِع.

[12] وَبيل: شديد.

صَرَعَتْهُ دُنْيَا المُسْتَبِدِّ كَمَا هَوَتْ مِنْ ضَرْبَةِ الشَّمْسِ الرُّؤُوسُ ذُهُولا[14]

وينتقلُ شوقي بعد التعميم إلى التّخصيص، فيتناوَلُ حالةَ مِصرَ التي هي جُزءٌ من الشَّرق. فيُصوِّرُ الواقعَ التَّعليميّ المتردّيَ في مِصر، وتأخُّرَها عن رَكْبِ المَمالِكِ، والشُّعوب، وسَببُ ذلكَ إهمالُها المعلِّمَ، وعدمَ تقديرها لهُ في تلك الفترة. مِصْرُ التي كانت منذُ عَهدِ الفَراعِنة الّذي رَمَزَ له بذِكْر الفِرعون (خُوفُو) إلى عَهْدٍ قريبٍ مُتطوِّرةً بفضل العِلم، والتَّعليم، والاهتمام بالمُعلِّم، باتت في الزمن الّذي يعيشُ فيه شوقي مُتأخِّرةً، مُتخلِّفةً عن ركْبِ الشُّعوب المُتحضِّرةِ عِلميّاً، وباتت الأُمّيَّةُ مُنتشرةً في كُلّ مكان انتشاراً مُرعِباً. فَشعْبُ مِصرَ لا يُجيدُ صناعةَ أشياء بسيطة كالإبرة، وأبناؤُه أحفادُ أجدادٍ صَنعوا أشياءَ أكبرَ من الإبرة كالمِسَلَّة التي رَمزَ بها شَوقي إلى تطوُّر المجتمع المصريّ في عصور سابقة بفضل الاهتمام بالعلم، والمُعلِّم. ولا يَنْسى شوقي هُنا أنْ يُصرِّحَ بسبب آخرَ؛ لِتردّي حالة المعلِّم، والتَّعليم، وبالتالي تردّي حالة مِصرَ، وهو تَسَلُّطُ المُستشار الإنكليزي (دَنْلُوب) على وِزارة المَعارف المِصريّة في ذلك الوقت، فأساء إلى التَّعليم أيَّما إساءةٍ حتّى باتَ مثلَ داءِ الفِيل، وهُو وَرَمٌ يُصيبُ السَّاقَ. وهو بذلِكَ يَدعُو إلى استئصالِه، وإعادة المعلِّم إلى مَكانته الحقيقيّة، فقال:[15]

أَمُعَلِّمِي الوَادي وسَاسَةَ نَشْئِـــهِ والطَّابِعِينَ شَبابَهُ المَأْمُـــولَا

والحَامِلِينَ – إذا دُعُوا لِيَتَعَلَّمُوا- عِبْءَ الأَمانةِ فادِحاً مَسْـــؤُولا

كانَتْ لَنَا قَدَمٌ إِلَيْهِ خَفِيفـةً وَرِمَتْ بِدُنْلُوبَ فَكانَ الْفِيـــــلَا[16]

حَتَّى رأَيْنَا مِصْرَ تَخْطُو إِصْبَعاً مِن العِلْمِ إِنْ مَشَتِ المَمالِكُ مِيْلَا

تِلْكَ الكُفُورُ - وحَشْوُهَا أُمِّيَّةٌ- مِنْ عَهْدِ (خُوفُو) لَمْ تَرَ القِنْدِيـلَا

تَجِد الَّذينَ بَنَى المِسَلَّةَ جَدُّهُمْ لا يُحْسِنُونَ لِإِبْرَةٍ تَشْكِيـــــلا[17]

الجَهْلُ لا تَحْيَا عَلَيْهِ جَمَاعَةٌ كَيْفَ الحَيَاةُ عَلَى يَدَيْ عِزْرِيـــلا[18]

ونَجِد أنّ شوقيّاً يُنبّه بهذه المناسبة، وهذا المقام إلى حقيقة ذاتِ أهميّة كُبْرَى، وهي أخلاقُ المعلِّم، وهو بذلك يكادُ يُصرِّحُ بأنّه لا يُمكنُ لكلِّ أحدٍ أنْ يَكون مُعلِّماً، وأنّه لا يَكفي امتلاكُ المعلومات التَّعليميّة؛ لاتّخاذِ المرءِ مُعلِّماً، والسَّماح لهُ بالقِيام بهذه الوظيفة القُدْسيّة. فالمُعلِّمُ الَّذي يَدعو إليه شوقي هو المعلِّمُ العادلُ الّذي يُعلِّمُ طلبتَهُ العَدْلَ بأقوالِه، وأفعالِه، وسُلوكِه. وإنْ لم يَكُن المعلِّمُ عادلاً، وكانَ ظالِماً، غاشِماً، كان ذلكَ وَبالاً على المُجتمع؛ لأنّ رُوحَ العَدْلِ ستسري بطيئةً في رُوح الشَّباب الَّذين يَتعلّمونَ على يد هذا المُعلِّم. فالمُعلِّمُ عندَ شَوقي يجبُ أنْ يَكون ذا بَصيرةً يَرى الحقَّ حقًّا، والباطلَ باطلاً، ويُعلِّم طلبتَه ذلك، وإلّا، فإنّ المُنتَجَ سيكونُ جِيلاً أَحولَ، بلا بَصرٍ، ولا بَصيرة، لا يُميِّزُ بينَ الحقِّ والباطل، أو لا يَهُمُّه أن يفعل ذلك. فشوقي يَنشُدُ في المعلِّم خُلُقَ التَّواضُع، والابتعادَ عن الغُرور، والتَّكبُّر، ويَنشُدُ في مجتمعه المعلِّمَ الحَكيمَ، النَّاصِح، المُرشِدَ الّذي لا يُغوي، ولا يُضلِّل، ولا يَتَّبِعُ

[13] . مَخزوماً: مُسَخَّراً.

[14] صرعته: قتلته، والمستبد: الظالم الذي لا يَستشير، وهوت: سقطت.

[15] شوقي، *الشّوقيات*، 246.

[16] الفيل: مرض يصيب السّاق.

[17] المسلّة: الإبرة الكبيرة.

[18] عزريل: مَلَك الموت.

النَّفْسَ، والهَوى، والمنافِعَ الذَّاتيّةَ، وإلّا يكنِ المعلِّمُ مُتَّصفاً بهذه الأخلاق، والصِّفات، والقِيَم، والمَبادئ، فَسَدتْ أخلاقُ المجتمع. وإذا فَسَدتْ أخلاقُ مُجتمعٍ، استحقَّ أنْ يُعامَلَ مُعامَلةَ الميّت، والمُصاب، وكنَّى عن ذلك بإقامةِ المأْتَم، والعَويل عليه، فقال:[19]

وإذا المُعلِّمُ لمْ يَكُنْ عَدْلاً مَشَـــــــى رُوحُ العَدَالَةِ في الشَّبَابِ ضَئِيلَا[20]

وإذا المُعلِّمُ ساءَ لَحْظَ بَصيـــــــرةٍ جاءتْ على يَدِهِ البَصَائِرُ حُولَا[21]

وإذا أَتَى الإرْشادُ مِنْ سَبَبِ الْهَوَى ومِنَ الغُرُورِ فَسَمِّهِ التَّضْلِيـــــلَا

وإذا أُصِيبَ القَوْمُ في أَخْلَاقِهِـــــمْ فَأَقِمْ عَلَيْهِمْ مَأْتَماً وَعَوِيـــــلا

ويُفْهَمُ مِن ذلِكَ أنّ شَوقِيّاً يُحذِّرُ مِن وَبالِ سُوء اختيار المُعلِّم، ويُوضِّحُ أنّ المُعلِّم يُختارُ على أساسين لا يَنفكُّ أحدُهُما عنِ الآخر، هُما: المعلومةُ العِلميّة، والأخلاق الفاضِلة. وكأنّهُ يُريدُ ألّا يُجعَلَ التَّعليمُ مِهْنةَ مَنْ لا مِهْنةَ لَه. وهذا داءٌ عُضالٌ مازال أكثرُ من مُجتمعٍ يُعاني مِنه، وكأنّه ليست لَديهِ النِّيّة، أو الإمكانيّة للتخلُّص مِنه.

صحيحٌ أنّ قصيدة شوقي تقع في سِتَّةٍ، وسِتِّينَ بَيْتاً، لكِنّه لا يتناوَلُ المُعلِّم في جميعها، فهو يَتطرَّقُ سَريعاً إلى قَضايا مُجتمعيّة، وحَياتيّة ذاتِ صِلةٍ بالتعليم، والتّربية، وكأنّها إشارةٌ منه إلى أنّ كلَّ ذلك يعتمدُ على المعلِّم سواءٌ أكان في المدرسة أم كان المُعلِّمُ أباً، أو أُمّاً في البيت. ومِنها موضوعُ تَعليم المرأة التي يَرى، ويُصرِّحُ أنّ إهمالَ تعليمها سيُنتِجُ مُجتمعاً، رِجالُهُ جاهِلونَ، وكأنّه يدعو بذلك إلى إدخال المرأة في عالَم التعلُّم، والتَّعليم في مجتمعه، فقال:[22]

وإذا النِّساءُ نَشَأْنَ في أُمِّيَّةٍ رَضَعَ الرِّجالُ جَهَالَةً وخُمُولا

ويُحذِّرُ مِن إهمال تربيةِ الأولاد من قِبَل أَبَويه، وكأنّه يَرى أنّ دورَ الأَبَوَين لا يقتصرُ على إطعام الأولاد، وكِسوتهم، وسَقيِهم بل هُناكَ دَورٌ أكبَر، وأَسْمى، عليهم أن يَقُوموا به نحو أبنائِهم، وهو تَعليمُهُم، وتَربيَتُهم، وإلّا صارَ أولادُهُما يَتامَى، وهو بِهذا يُقدِّمُ مَفهوماً جَديداً لليتيم، فقال:[23]

لَيسَ اليَتيمُ مَنِ انْتَهَى أَبَواهُ مِنْ هَمِّ الحَياةِ، وخَلَّفاهُ ذَليلا[24]

إنّ اليَتيمَ هُوَ الَّذي تَلْقَى لَهُ أُمّاً تَخَلَّتْ أو أَباً مَشْغُـــولا

ويَختِمُ قصيدتَه بالدَّعوة إلى التوكُّل على الله بعد الأَخذ بالأسباب، وهوَ المُثابَرةُ على العمل، مُتعجِّباً من بُعدِ الغايات المنشودة، واجداً أنّ الصَّبرَ، والثَّباتَ كَفيلان بإيصال شَعبِ مِصرَ إليها، فقال:[25]

ما أَبْعَدَ الغاياتِ إلَّا أَنَّنـــــــي أَجِدُ الثَّباتَ لَكُمْ بِهِنَّ كَفيلا

فَكِلُوا إلى اللهِ النَّجاحَ وثابِرُوا فاللهُ خَيْرٌ كَافِلاً ووَكِيـــــلَا

[19] شوقي، *الشّوقيات*، 247.

[20] ضئيلا: بطيئاً.

[21] الحَوَل: عَيْبٌ في العين.

[22] شوقي، *الشّوقيات*، 247.

[23] شوقي، *الشّوقيات*، 247.

[24] انتهى أبواه: ماتا.

[25] شوقي، *الشّوقيات*، 248.

3. صورة المعلِّم في شِعر محمّد عبد المُطّلِب:

وُلِد الشّاعرُ مُحمّدعبدالمُطّلب في (بَاصُونَة) في مِصرَ عام 1871 للميلاد، وتُوفِّي فيها عام 1931 للميلاد. وهو مِن قَبيلة جُهَيْنَة العربيّة، وكانَ والدُه صالحاً، فَقيهاً، مُتصَوِّفاً. وحَفِظ الشَّاعرُ القُرآنَ قبل سِنّ العاشرة، فأُرسِل إلى الأَزهر، وجاوَرَها سَبعَ سَنوات، ثُمَّ درس في دار العُلُوم أَرْبعَ سَنوات. وبَعْدَ تَخَرُّجه فيها عَمِلَ مُدرِّساً في المدارس الابتدائيّة، والثَّانويّة، ثُمَّ درَّس في مَدرسة القَضاء الشَّرعيّ، وكانَ شاعراً منْقطِع النَّظير في الشِّعر المَنسوج على النَّمَط القَديم حتَّى لا يَكادُ السَّامعُ يُميِّزُ بين شِعره، وشِعر القُدماء.[26]

ولا تحملُ القصيدةُ التي تحدّث فيها الشاعرُ محمّد عبدالمطّلب في ديوانه عُنواناً مُعيَّناً، وهي قصيدةٌ على رَوِيّ الرَّاء المَضمومة، وعلى البحر الطَّويل الذي تفعيلاتُه الأساسيّة (فَعُولُنْ، مَفَاعِيلُنْ، فَعُوْلُنْ، مَفَاعِلُنْ) في كُلِّ شَطر من شَطري البيت الشِّعري الّذي يكون على النِّظام العمودي.[27] وذكر الشاعرُ في ديوانه أنّها على هذا البحر، وأنّه ألقاها في 1/1/10 1924 في حفلة أدبيّة أقامَها نادي الطَّلبة في مدرسة المُعلِّمين العُليا في مِصر. وتقعُ في اثنين وأربعين بيتاً على نظام الشِّعر العَمودي، ورَوِيّ الرَّاءِ المَضمومة، وتناولَ الشاعرُ فيها المعلِّمَ في عِشرينَ بيتاً فقط[28]

فالشاعرُ يرى أنّ كلَّ بُنيان قامَ على غير نور المُعلِّم، ولم يكُن للمعلِّم إسهامٌ فيه، لن يكون فيه خيرٌ قَطعاً، ولنْ يَعدوَ كونَهُ سِوى بِناء حَجريّ ملأهُ الجَهْلُ الذي سيقضي على أهله. فالمجتمعُ الذي استغنى عن نور المعلِّم، وجُموده في البناء، هو مجتمعٌ مَيِّتٌ طواهُ الموتُ، وهو في الحياة، وأبْعَدَهُ الجهلُ عن رَكْبِ الحَياة الكريمة، والحَضارة، وهو بذلك يدعو مجتمعه إلى الاهتمام بالمعلِّم، وإنزاله المنزلة التي يستحقُّها، وأن تكون نهضتُه مستنيرة بِنور المُعلِّم الذي يَبني الإنسان، وهو أهمُّ من بِناء البُنيان الحجريّ الّذي يَقدِرُ على بِنائه الجاهِلُ أيضاً، وهو في هذا السِّياق يُضفي على المعلِّم حالةً قُدسيّة حينَ يَجعلُ وظيفتَه من وظيفة الأنبياء الكِرام. فالمُعلِّم في نَظَر الشَّاعر ليس موظَّفاً عادياً يَعملُ لِقاء أجرٍ بسيط يَتقاضاه من الدَّولة، أو من صاحب المؤسَّسة التّعليميّة، وقِيمتُه ليست مرتبطةً بالأجر الَّذي يَتقاضاه، بل هو صاحبُ وظيفة قُدسيّة، دينيّة، يَملأُ الدّنيا صَلاحاً، ونُوراً، وهو بذلك يُنبِّهُ مُجتمعه المصريّ، ويُوقِظُه من هذا الخطأ في نظرته إلى المعلِّم. والشَّاعر بهذا يَتوافَقُ مع أحمد شوقي، فقال:[29]

ودَارٌ عَلَا عَنْ طَارِقِيها رِتَاجُهـــــا ... وحَجَّبَهَا ذَلِكَ البِناءُ المُسَـــــوَّرُ[30]

إذا لَمْ يُضِئْ نُورُ المُعلِّمِ لَيْلَهَـــــا ... ويَزْهُو بِهَا سَرِيرٌ ومِنْبَـــــــرُ

فَلَا خَيْرَ في دُنيَا طَوَى الموتُ أَهْلَهَا ... وناءَ بِهِمْ عَيْشٌ مِن الجَهْلِ أَغْبَرُ[31]

سَبيلُ النَّبِيِّينَ الكِرَامِ سَبيلُـــــــهُ ... يَعُمُّ بِهِ الدُّنْيَا صَلَاحاً فَتُقْمِـــــرُ

ويُصوِّر الشَّاعرُ موقف المجتمع المصريّ آنذاكَ من المعلِّم، فيسألُ سؤال العارفِ إنْ كان المعلِّم منَحَه النَاسُ قَدْرَه الحقيقيّ بين أهل الفضل، والبَذْلِ، ويُصرِّح بعد ذلك أنّ المصريّين في عَهْدِه لم يَفعلوا ذلك، فالمعلِّمُ في مُجتمَع الشَّاعر يَشعُرُ بالحَرَج، والخَجَل،

---

[26] ينظر: محمد عبدالمطلب، الديوان. (مصر: مطبعة الاعتماد، بلا تاريخ)، م، ن، س.

[27] التّبريزي، *كتاب الكافي في العروض والقوافي، 58*، ومحمود فاخوري، *موسيقا الشّعر العربي*. (حلب: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعيّة، 1416/ 1996)، 19.

[28] عبد المطلب، الديوان، 111-112.

[29] عبدالمطلب، *الديوان*، 111.

[30] الرّتاج: مِزلاج أو شيء يكون خلف الباب؛ لإغلاقه من الخلف.

[31] . ناء: ابتعدَ، وعَيْشٌ أَغْبَرُ: عَيش مُنكَّد.

والهَوَان بينما الآخرُون يَعْظُمونَ، وهو أفضلُ منه مكانةً في الحقيقة بالنَّظر إلى طبيعة مهنته، والشَّاعرُ بذلك يَلوم مجتمعه، ويُؤنّبُه، ويُنبّهُه في آنٍ واحد، ويُحمّلُه مسؤوليّة تردّي صورة المعلّم إلى درجات السَّلبيّة في ذلك الوقت، فقال:[32]

فَهَلْ قَدَّرَ النَّاسُ المعلِّمَ قَــدْرَهُ إذا ذَكَّرُوا أَهْلَ البَلاءِ وقَـدَّرُوا

بَنِي مِصْرَ ما بالُ المُعلِّمِ كاسِفاً يَرَى النَّاسَ فيها يَكْبُرُونَ ويَصْغُرُ[33]

ويُصوّرُ الشَّاعرُ جَهْدَ المعلّم، وعنَاءه، وبَذْلَه، فهو الذي يَهجُرُ النّومَ ليلاً، ويَتعبُ من السَّهَر، وهذا لا يَدري به النّاسُ، وهو الّذي يُمضي ليلَه، يَكتُب، ويُحضِّرُ، ويُفكّرُ حتَّى أدْمَى السَّهَرُ جَفْنَه، وهو الذي أَنْحَلَ السَّهَرُ من أجل العِلم، والتَّعليم جَسَدَه، وأَمْرَضه حتَّى بات لا يُرجَى شِفاؤُهُ. فالمعلّمُ الّذي أهملَه النّاسُ يَقضي لَياليَه بينَ الكُتُب يَقرؤُها، ويَستخرجُ كُنوزَها حتّى صار بسببها مُنعزلاً عن أهلِه، وفي هذا إشارةٌ إلى أنّ المعلّم يُضحّي بأهله، وبزوجه، وأولاده؛ لتأدية وظيفته المقدَّسة بينما النَّاسُ غافلون، أو مُتغافِلون عن ذلك. هذا المُعلّمُ الّذي يُعاني الفَقْرَ، والحاجةَ إلى المالِ لِسدِّ جُوعِ أولاده الذين أَضَرَّ بهم الجُوعُ ضَرراً بالغاً، ولم يَكفِه المجتمعُ شَرَّ ذلك. والعلاقةُ بين المعلّم والمجتمع لم تكن مُتكافئة، ولا عادلة؛ لأنّه يُضحّي بوقته، وصِحّته، ووقت أُسرته، وبِدُنياه من أجله بينما المُجتمعُ لا يُقيمُ له وزناً، ولا يَكفيه ذُلَّ المسألة التي لا تُناسِبُ مقامَهُ الحقيقيّ، ورِسالته المُقدَّسة. فالمعلّمُ في مجتمع الشَّاعر يُعاني من جفوة النّاس، وسُوء مُعاملتهم له، وقَسوتِهم عليه. فإذا حاولَ أنْ يَتقرَّب إليهم، فَرُّوا منه غاضِبين بل قدْ يكونُ لَدَى بعضِهم الاستعدادُ لِمُخاصَمته، ومُعاداتِه. فإخوانُه، وأصدِقاؤُه الّذين كانَ معهم، وسَلكوا في الحَياة مَسْلَكاً غيرَ التَّعليم باتوا يَنعمون بالثَّراء، والغِنَى، ورَفاهيَة العَيش بينما هُو في فَقْرٍ مُلازِمٍ باتَ يَعرفُه معرفةَ الخَبير، فقال:[34]

سَلُوا عَنْهُ جُنْحَ اللَّيْلِ كَمْ باتَ مُتْعَبَاً تَنامُ حَوَالَيْهِ النُّجُومُ ويَسْهَــــــرُ

سَلُوا عَنْهُ عَيْناً قَرَّحَ السَّهْدُ جَفْنَهَــا يَخُطُّ عَلَيْها في الظَّلَامِ ويَسْطُــــرُ[35]

سَلُوا عَنْهُ جِسْماً باتَ بالسُّقْمِ ناحِلاً فلا البُرْءُ مَأْمُولٌ ولا هُوَ يُعْــــــذَرُ[36]

سَلُوا عَنْهُ أَسْفاراً قَضَى اللَّيْلَ بَيْنَهَا غَريباً عَنِ الدُّنْيَا وأَهْلُهُ حُضَّــــــرُ[37]

سَلُوا عَنْهُ قَلْباً باتَ يَخْفِقُ رَحْمَــةً عَلَى فِتْيَةٍ مِنْ حَوْلِه تَتَضَــــــوَّرُ[38]

يُرَوِّعُهُ صَرْفُ اللَّيالي عَلَيهِــــــمُ وعاتٍ حَوَالَيْهِمْ مِنَ البُؤْسِ يَــــزْأَرُ[39]

فإنْ مَدَّ للدُّنْيا يداً يَسْتَمِدُّهَــــــا لَهُمْ عَنْهُ وَلَّتْ وهيَ غَضْبَى تَشَرَّرُ[40]

سَلُوا عَنْهُ إخواناً قَضَى العُمْرَ بَيْنَهُمْ غَدَوْا في ثَرَاءٍ وهوَ بِالْفَقْرِ أَخْبَــــرُ

---

[32] عبدالمطلب، *الديوان*، 111.

[33] كاسفاً: مَهموماً.

[34] عبد المطلب، *الديوان*، 111- 112.

[35] . قَرَّح: جَرَح، وأَدْمَى، والسَّهْد: السَّهَرُ، وقِلَّةُ النَّوم، ويَخطُّ، ويَسْطُر: يَكتُب.

[36] . السُّقْمُ: المَرَض، ونَحِلاً: ضَعِيفاً، والبُرْءُ: الشِّفاء.

[37] . أَسْفاراً: كُتُباً. مُفردها: سِفْر.

[38] . تَتَضَوَّر: تتألَّم.

[39] . يُروِّعُه: يُخيفُه، ويُفزِعُه، وصَرفُ اللّيالي: المصائب، والعاتي: الظَّالم، ويَزْأَر: يَصيحُ كالأَسَد، والزَّئيرُ: صَوتُ الأَسَد.

[40] . تَتَشَرَّرُ: تَستعِدُّ للقتال.

واستعملَ الشَّاعرُ فعل أمر السُّؤال مُسنَداً إلى واو الجماعة (سَلُوا) سَبْعَ مَرَّاتٍ؛ لتوكيد إهمال المجتمع للمعلِّم، وعدم معرفته بحالته، ومُعاناته، وكأنّهُ كلَّما قال: (سَلُوا عَنْهُ...) لَمَسَ أنَّ مُجتمَعَه لم يَنتبه، أو لم يَقتنع، أو لم يَتأثّر بذلك، فظلَّ يُعيدُ طلبَ السُّؤال تعبيراً عن لَومه لمجتمعه، وغَضبِه عليه؛ لِجفوتِه المعلِّمَ، وسُوء معاملتِه له.

وكأنّ الشَّاعرَ لم يَشفِ غَليلَه من مجتمعه في تَصوير معاناة المعلِّم، ولم يَستطع أن يَكبحَ جِماحَ غضبه على المجتمع، وأنْ يُخفِّف حُزْنَه، وألَمَهُ على وَضْعِ المعلِّم. فالمعلِّمُ في مُجتمع الشَّاعر يقضي حياتَه في شَكاوَى كثيرة عبّر عنها الشاعرُ باستخدام (كَمْ) الخبريّة. فهو يَتلقَّى بَلاءً بعد بلاء، ولكنَّه يُواجِهُ كُلَّ ذلك بالصَّبر. وهو في الحقيقة لا يَملِكُ سِوى ذلك. فيختارُه اختيار المُجبَر. هذا إنْ صَحَّ أنْ نُسمِّيَه اخْتِياراً. فهذه المصائب تَترُكُ على المعلِّم هُموماً كثيرة لا يُمكنُ حصرُها، وهي همومٌ ليست عاديّة، ولا بسيطة؛ فأقلُّها لا يستطيعُ الصَّبْرُ أنْ يَتحمَّلها، فكيف بأكبرها؟!. وهذه الهُمومُ تَترافَقُ بِبُؤْسٍ لا يَنْفَعُ النُّصْحُ مَعَها؛ لأنّ النّاصِحَ يَعلَمُ عدَمَ جَدْواها. والشَاعرُ يُوظِّفُ عناصر اللغة توظيفاً حسناً؛ لأداء معانيه في هذا المشهد الشّعري، التَّصويري في القَصيدة. فدللّ بـ (كَم) الخبريّة على كثرة شَكوى المُعلِّم، ومصائبه؛ لأنّ وظيفة (كَم) الخبريّة الدلالة على التكثير.[41] ودلّل باستخدام النكرة (هُمومٌ) في صِيغة جمع الكثرة (فُعُول) على كثرة همومه، وبالفعل المضارع (يَتلقَّى) على تجدُّد هموم المعلِّم، واستمرارها، وبالفعل المضارع (يَصبِرُ) على تجدُّد صبر المعلِّم، واستمراره. وهو بذلك يُريدُ تَقديمَ صورةٍ إيجابيّة لمُعلِّم مُتماسِكٍ، مُضَحٍّ، باذِلٍ يستحِقُّ الاحترام، والتّقدير إلى جانب صورة مُجتمع ناكرٍ للجميل، لا يَعرفُ كيفَ يُنزِلُ أهلَ الفَضْل الحقيقيين منازلهم الحقيقيّة. فيُقدِّمُ في لوحةٍ شِعريّة واحدة لوحَتين جزئِيّتَين، إحداهُما إيجابيّة، وهي صورةُ المعلِّم، والأُخرى سَلبيّة، وهي صورةُ المجتمع. ورُسِمت اللوحتان الجُزئِيّتان بِناءً على المُعطَيات الحَيَّةِ التي لَمَسَها الشَّاعرُ في الواقِع. فهو لم يُحابِ أحداً بالرَّغْم مِن أنَّه كان في حَفْل رَسْميٍّ. ولذلك نَستطيع أن نقول: قد أحسَنَ الشَّاعرُ توظيف الكلمة الشِّعريّة في مُعالَجة قضيّة أساسيّة من قَضايا مُجْتمعه، وهي قضيّة المعلِّم، فكانت القصيدةُ نِتاجاً أدبياً، واقِعيّاً، فقال:[42]

فَيَا وَيْحَهُ كَمْ يَشْتَكي في حَيَاتِهِ وكَمْ يَتَلَقَّى مِنْ بَلَاءٍ فَيَصْبِـــــرُ

هُمومٌ يَفُوتُ الحَزْمُ دونَ أقَلِّها وبُؤْسَى يَموتُ النُّصْحُ فِيهَا ويُقْبَرُ

ويُحذِّر الشاعرُ مجتمَعَه من وَبال إهماله للمعلِّم. فالأُمَمُ لا تَحيَا، ولا تَقُومُ، ولا تَسودُ إلّا بالمعلِّم. فهو أساسُ نهضتها، ورُقِيِّها، وتَحَضُّرها. فإذا لم تكنْ حياتُه، ومَعيشَتُه طيّبةً في مجتمعه، ولم يَلقَ الاحترامَ الذي يَليقُ به، وبِرسالته، ولم يُوضَع في مَقامِه الحقيقيّ، عادَ ذلكَ بالوَبال المُخيِف على المُجتمع بأكمله. وذلك أنّ الشَّبابَ سينشأُ جاهِلاً، لا نُورَ فِيه. وهذا الإهمالُ ستنعكسُ نتائجُهُ سَلباً على النَّاشئة الذين سَيغدونَ بلا هِمَم، ولا عَزْمٍ، ولن يَعرفوا الطَّريق إلى المَجد، وإنْ عَرفُوه، قَصَّروا في طَلَبه؛ لأنّهم لا يَعرفونَ أسرارَ طلبِه، ووسائله؛ لأنّهم لمْ يَنشؤوا على يَدِ مُعلِّمٍ يُبصِّرُهُم بِذلك، أو نَشؤوا على يَد مُعلِّمٍ مَهموم، مُهْمَلٍ، مُتشلِّ، مَشغول البال بأعباء الحَياة. وكُلُّ ذلك أعاقَهُ عنْ تأدية رِسالته تأديةً مُتْقَنَة. والشَّعبُ الذي يكونُ في مُجتمع لا يُقدَّرُ فيه المعلِّمُ يكونُ خائفاً، لا تَترُكهُ المصائب، والمِحَنُ، وهو لا يعرفُ كيف يَحمي المَجْدَ الذي وَرِثَهُ عن سالِفِيه، فيكونُ سبباً في تَهدُّمِهِ. ونجِد أنّ الشّاعرَ في كلِّ الأبيات لم يَتحدّث عن البِناء الّذي سيكونُ فيه التَّعليمُ بل صَبَّ كلَّ اهتمامه على الرُّكن الأساس، وهو المُعلِّم، فدلَّلَ بذلك على مُعايَشَتِهِ الواقعَ مُعايَشَةً حقيقيّةً، وارتباطِه به، والتزامه قَضاياه. فكان في هذه الأبيات مرآةً شِعريّةً حقيقيّةً نَجح

[41] ينظر: بأكير محمدعلي، وظيفة العناصر النحوية. ط1 (أنقرا: دار إلهيات، 2020)، 126.

[42] عبدالمطلب، *الديوان*، 112.

في عَكْسِ مُشكلة هامّة من مُشكلات واقعه، وهو لم يَكتَفِ بتصوير الواقع تَصويراً آليّاً بل قدّم الحلّ، وهو الدّعوةُ إلى الاهتمام بالمعلِّم، وتقديره، وابتعد عن الحِياد، فانحازَ إلى جانب المعلِّم غيرَ مُبالِغٍ، ولا مُحابٍ، ولا مُنتظِرٍ مُكافأةً، فقال:[43]

ولَمْ تَحْيَ إلّا بالمُعلِّمِ أُمَّـــــــــــــــةٌ ولا سادَ إلّا بالمُعلِّمِ مَعْشَـــــــــــــــرُ

فإنْ لَمْ يَطِبْ بالعَيْشِ نَفساً ولَمْ يَكُنْ لَهُ بَيْنَ أَهليهِ المَقامُ المُوقَّـــــــــــــرُ

رأيْتَ شَعْباً يُطْفِئُ الجَهْلُ نُـــــــورَهُ ونَشْئاً إذا هَمُّوا إلى المَجْدِ قَصَّـــــــــــــرُوا

وشَعْباً بأَحْداثِ اللَّيالي مُرَوَّعـــــاً ومَجْداً عَلَى أَسَاسِهِ يَتَهَـــــــــــوَّرُ[44]

4. صورة المعلِّم في شِعر محمد العيد آل خَليفة:

هو محمّد العِيد بن محمّدعلي بن خليفة. وُلِد في مدينة عَين البَيضاء في 1904/8/28.[45] فتلقّى القُرآنَ، والدُّروس الابتدائيّة في مدرستها الحُرّة على يدِ الشَّيخين محمّد الكامل بِن عَزُّوز، وأحمد بن ناجي. وانتقلَ سنة 1981 مع أُسرته إلى بَسْكَرة حيثُ تابع دراستَه فيها ثمّ غادر إلى تُونُس عام 1921؛ للدّراسة في جامعة الزّيتونة.[46] وبعدَ عودته من تُونُس إلى بَسْكرة عام 1923 شارك في الحركة الفِكريّة في التّعليم، والكِتابة، فنَشر في صُحفٍ، ومَجلّات مَحلّيّة مثل (صَدَى الصَّحراء) و (المُنتَقِد) و (الشِّهاب) و (الإصلاح).[47].

دُعِي إلى العاصمة الجزائر عام 1927؛ للتعليم في مدرسة الشَّبيبة الإسلاميّة الحُرّة. فظلَّ فيها مدرّساً، ومُديراً مُدّةَ اثنَتَي عَشْرةَ سنةً، وأَسهمَ في هذه الفترة في تأسيس (جمعيّة العُلماء المُسلِمين الجَزائِريّين) وكان من أعضائِها العاملين، ونَشر الكثيرَ من قَصائده في صُحُف الجمعيّة مثل (البَصائر) و(السُّنّة) و(الشَّريعة) و(الصِّراط) وفي صَحيفَتي (المِرْصاد) و(الشَّبَات) لصاحبها مُحمّد عَبَابسة الأَخضَريّ. ومارسَ الشاعرُ التَّعليم في العاصمة الجزائر، وفي بَسْكَرة، وفي عَيْنِ مَلِيلة، وسُجِنَ بِسبب اشتراكه في الثَّورة الجزائريّة الكُبرَى التّي انْدَلَعَت ضِدّ المُستعمِر الفَرنْسيّ عام 1954، ولمّا أُطلِقَ سَرَاحُه، فُرِضَتْ عليه الإقامةُ الجَبْرِيّةُ، فعاشَ بسببها مَعزولاً عن المجتمعِ حتَّى استقلال الجَزائر.[48]

تختلف التَّجربةُ الشِّعريّة عند الشَّاعر محمّدالعيد عنها عند الشّاعر أحمد شَوقي ؛ لأنّها صادرة عن معاناة، وتجربة شخصيّة، ذاتيّة؛ لأنّه مارس التّعليم، وذاقَ مرارةَ الإهمال، والنَّظرةَ الدُّونيّة له، وللعاملين في هذه المهنة من المجتمع الّذي يَعيش فيه، وهي بيئةٌ مختلفة عن بيئة شوقي؛ لأنّ الشّاعر جزائريّ، ومجتمعَه يَرزَح تحت الاستعمار الفرنسي خلاف المجتمع المصريّ الّذي كان يَرزح تحت الاستعمار البريطاني. وهو يَختلف عنه في أنّه لم يُصوِّر معاناةَ المعلِّم، وهُمومَه تَصويراً مُباشراً، ولم يَسْتجدِ العَطْف عليه، وهذا لا يعني أنّ سابِقه استَجْدَى من المجتمع العطف على المعلِّم. فقصيدتُه عن المعلِّم وردت في ديوانه بعنوان (التَّفاؤل)، وتقع في سبعة أبيات فقط على نظام الشِّعر العموديّ، والبحر الطّويل، ورويّ العَين المضمومة.[49]

---

[43] عبدالمطلب، *الديوان*، 112.

[44] . يَتهوَّر: يَتهدَّم.

[45] Turgay Gökgöz, "Bağımsızlık Sonrası Cezayir'de Edebi ve Kültürel Çevre" İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi (1962-2016). İstanbul, 2018, s. 125.

[46] Zeytune Üniversitesi hakkında detaylı bilgi için bkz: Turgay Gökgöz, "Fransız Sömürgesi Döneminde Tunus Zeytûne Üniversitesi ile Tunus Gazetelerinin Cezayir Kültürel Yaşamı Üzerindeki Rolü" *Nüsha Dergisi*, sayı. 48, 2019, s, 186.

[47] ينظر: محمدالعيد آل خليفة، *الديوان*. (الجزائر: دار الهُدى، 2010)، 544.

[48] آل خليفة، *الديوان*، 544.

[49] . آل خليفة، *الديوان*، 544.

فراحَ يَفتَخرُ بمهنته في التّعليم التي ازدراها، واستصغرها أصحابُه الّذين عابُوا عليه امتهانَه التّعليم؛ لأنّها وظيفةٌ مليئةٌ بالهموم، والأوجاع، وليس فيها شيء غير ذلك. وهو بذلك يجعلُ نَظرتهم إلى المعلّم نَموذجاً لِنظرة المجتمع الجزائريّ إليه، لاسِيّما أنّه علَّم في العاصمة الجزائر. فمجتمعُه لا يَرى التّعليمَ رِسالةً قُدسيّةً، أو ذاتَ أهميّة بل هي في نَظره مُجَرَّد وظيفة عاديّة، دونيّة يَجب على الإنسانِ أنْ يَهرُب منها، ويبتعدَ عنها؛ لأنّها عالَم الهُموم، والأوجاع. ومنِ اختارَ أن يكونَ معلّماً، فقد اختارَ الهموم، والأوجاع، والمرتبةَ الدُّونيّة في المجتمع، فاللومُ يَقعُ عليه؛ لأنّه لم يُحسِن اختيار عمله، وليس على المجتمع الّذي لم يَضعْه في مَقامٍ أَعلى. وكَيفَ يُوضَعُ في مَقام عالٍ، رَفيعٍ مَنِ اختارَ وظيفةَ الهُموم، والأَوجاع. هذه هي عَقليّةُ مُجتمع الشّاعر نحو المعلّم. ولكنّه لا يَستسلِمُ لهذه النّظرة السّلبيّة، غيرِ المُنصِفة، ولا يَشعُرُ بالإحباط، ولا يَتحرَّج من الفخر بكونه معلّماً، وهو بذلك يردُّ على مجتمعه بأُسلوب هادئ يقصدُ التّوعيةَ، والتّبصيرَ بالحقيقة التّي غابت عنهم سَهْواً، أو عَمْداً. فهو لا يَهجُرُ تفاؤلَه، وهذا مُصرَّح به من عنوان قصيدته. فهو يَفخَرُ بكونهِ معلّماً؛ لأنّه مُنتِجٌ حقيقيّ في الحَقْل الاجتماعيّ. ونِتاجُه ذو قيمةٍ غَفِل الآخرون عن رُؤيتها. فالمستقبَلُ سيكونُ لَه من خلال المُنتَج البشريّ الّذي يُنتِجُه في مؤسَّسات التّعليم. فعُمرُه ليس ضائعاً مع النَّشء كما زعمَ أصحابُه. وزَعمُهُم هذا سيرون بُطلانَه في المستقبل القريب الذي عبّر عنه بالسّين التي أدخلها على الفعل المضارع في قوله (سَيَرَوْنَ)، وهو تفاؤلٌ، يَنطويّ على تَحدّ سِلميّ لرؤيتهم القاصرة تِجاه المعلّم. فالنَّشءُ البشريّ الّذي يَتعامَلُ معهُ المعلّم سيكونُ منهم الشُّعراء الّذين يروون عنه شعرَه، وسيكونُ منهم العُلماء الّذين سينقلون عنه، آراءه، وأفكارَه إلى الأجيال اللاحقة. ومِنهم مَن سيكونُ في طليعة المُجاهِدين، والعُلماء، والدُّعاة الذين سيسعَون إلى نَشر الدّين الإسلاميّ. وسيكونُ مِنهُم الخُطَباء المُلْسِنونَ، المُفوَّهُون الّذين سيَبهَرون النّاسَ بِخُطَبهم، وكلامِهم. ومِنْهُم مَن سيكونُ أَديباً شاعراً يَكتب الأَشعار، ويُبدِعُ في نَظمِها، وترتيب قَوافيها، وإيداع بَدائع أفكاره فيها، أو كاتباً يَكتب الروايات، فتَذيعُ شُهرَتُه، وتَتداوَلُ الأَلسِنةُ سِيرتَه. والأمرُ لن يَقِفَ عند هذا. فمنهم مَنْ سَيكونُ قائداً للجزائر في شَتَّى مَيادين الحَياة، في الإدارة، والاقتصاد، والتّربية، والجَيش، والأَمن... ويُؤكّد الشّاعرُ أنّ الحقيقةَ التي قدَّمها عن مستقبل نِتاجه البشريّ ليست مِن نَسْج الخَيال، ولا مِن أَحلام اليَقظَة، ولا مِن إحباطٍ تَولَّد مِن ازدراء المجتمع لمهنته بل ذلك نابع عن تفاؤلٍ يَقينيّ، وبَصيرة معلّم، وإحساس شاعر خاضَ التّجربة، ووعاها، فأنتجَها تَجربةً شعريّة في ثوب قصيدة مَختومةٍ بتفاؤل مَدعومٍ بِرأي الشَّرع، فقال:[50]

أَرَى جُلَّ أَصْحَابِي ازْدَرَوْا بِوَظِيفَتِـي ... وقَالُوا: هُمومٌ كُلُّها وَوَجَائِـــعُ[51]

وقَدْ زَعَمُوا عُمْرِي مَعَ النَّشْ ضائعاً ... وتاللهِ ما عُمْري معَ النَّشْءِ ضائِـعُ[52]

سَيَرَوْونَ عَنِّي العِلْمَ والشِّعْرَ بُرْهَةً ... وتَطْلُعُ للإسْلامِ مِنْهُمْ طَلَائِـــعُ[53]

فَمِنْهُمْ حاضِرُ الفِكْرِ مُصْقِـــعٌ ... ومِنْهُمْ أَديبٌ طائِرُ الصِّيتِ شَائِعُ[54]

ومِنْهُمْ وَلُوعٌ بالقَوَافي لِفِكْـــرِهِ ... بَدَائِهُ في تَرْصِيفِها وبَدائِـــعُ[55]

ومِنْهُمْ زَعِيمٌ لِلْجَزَائِرِ قَائِـــدٌ ... لَهُ في مَجَالَاتِ الجِهادِ وَقَائِـــعُ

فَهَذا رَجائِي قُلْتُهُ مُتفائِـــلاً ... ولِلشَّرْعِ رأْيٌ في التَّفاؤُلِ ذَائِـعُ

---

[50] آل خليفة، *الديوان*، 344.

[51] جُلّ: معظم.

[52] النشء: الجيل.

[53] برهة: فترة من الزمن.

[54] مُصقع: مسكت للآخرين.

[55] القوافي: كناية عن الشعر، وَلوع: مُحِبّ شَغوف.

استطاعَ الشَّاعرُ في أبياتٍ قليلَة أن يُرسِل رسائل عديدة لمجتمعه. وتمثَّلت الرِّسالةُ الأولى في ردِّ النَّظرة السَّلبية، وتفنيدِها، ودَحضِها، وبَيَانِ خَطئها، ومُجَانَبَتِها الحقيقةَ. وكانت الرِّسالةُ الثَّانية في تَمسُّكِ الشَّاعر بمهنته، مِهنة التَّعليم، والثَّبات عليها؛ لأنّها الحقُّ، والواقع، فكان الفخرُ بكونه معلّماً، والاعتزاز بذلك خَيارَ الشَّاعر في الردِّ على أصحابه المزدرين لوظيفته. وتمثّلت الرِّسالةُ الثَّالثةُ في توكيد الشَّاعر أنّ المستقبل للمعلّم لا لِغيره. وذلك من خلال المُنتَج البشريّ الذي يُنتِجه، فهو الذي يُنتِج الرُّواةَ، والعُلماء، والخُطَباء، والكُتَّاب، والشُّعراء، والقادةَ. وبِهِم سيكونُ المستقبَل له، وبِهِم سَيخلُدُ ذِكره. وهو سلَكَ الأُسلوبَ الهادئَ اللّين في تبليغ رَسائله الشِّعريّة دون انتقاد، ولا سُخريَة. لقد برزت في القصيدة شخصيّةُ المعلّم الهادئ، الواعي الذي لا يَنفعل، ولا يَغضَب بل يَسْمَع، ويَبتسم، ويَمتصُّ الطَّرفَ الآخرَ، ويَتفاعل، ويُوضِّح الحقائق بغرض التَّوعية لا بِغرض التَّجريح، والمُصادَمة.

5. صُورةُ المعلِّم في شِعْرِ إبراهيم طُوقان:

وُلِد إبراهيم طُوقان في نابلس في فلسطين عام 1905م، وتُوفِّي في القدس عام 1941م. وهو شاعر فلسطينيّ، وأخو الشاعرة الفلسطينية فَدوى طُوقان. درس الابتدائيّة في المدرسة الرَّشيديّة في القُدس، والثّانويّة في مدرسة المُطران في القُدس عام 1919م، وأمضى فيها أربع سنوات، وتخرّج في الجامعة الأمريكية في بيروت عام 1929م، وكان التحق بها عام 1923م. وبعد تخرُّجه درَّس في مدرسة النّجاح في نابلس ثُمّ درَّس اللغةَ العربيّةَ في الجامعة الأمريكيّة في بيروت بين عامَي 1931-1933م ثُمّ عاد إلى فلسطين، وصار في عام 1936 رئيساً للقسم العَربيّ في إذاعة القُدس، ومُديراً للبرامج العربيّة ثُمّ انتقل في عام 1940 إلى العراق، فدرَّس في دار المُعلِّمينَ العالية ثُمّ أدركهُ المرضُ، فعاد إلى فلسطين، وتُوُفِّي فيها، ولُقِّب بشاعر الجامعة. لقد قَضَى حياتَه في طَلَب العِلم، وقول الشِّعر، وتَعليم الأجيال، والكتابة في الصُّحف، والمَجَّلات، والإذاعة الفِلسطينيّة.[56]

حملتِ القصيدةُ التي تناول فيها الشَّاعرُ إبراهيم طُوقان قضيّة المعلّم عُنوان (الشَّاعر المعلّم)، وذلك لأنّه كانَ معلّماً، وهذا يَعني أنّها صَدرت عن مُعايَشَة حقيقية، واقعيّة، وتَجربة عمليّة. والقصيدةُ التي ألَّفها الشاعرُ في مدينة نابُلس الفِلسطينيّة بتاريخ 3/31/ 1933 تقعُ في أربعةَ عشر بيتاً على تَفعيلات البحر الكامل، وروِيّ اللام المفتوحة المتبوعة بالألف، وعلى نظام الشِّعر العمودي، نِظام الشَّطرين، وهو أراد أنْ يُعارِض قصيدةَ أحمد شوقي المشهورة في المعلّم، والتي تناولناها في هذا البحث أيضاً.[57] ولكن هل استطاعَ مُعارَضَته؟ وهل وُفِّق في ذلك أم كانت قصيدَتَه نَقضاً لقصيدة أحمد شوقي؟.

نذكر أنّ شوقيّاً كان دعا إلى تَبجيل المعلّم، وتقديره، ووضعه في المقام الرَّفيع، المَرموق، ورَبَطَ رِسالته برسالة الأنبياء، ونحنُ نَجِد أنّ إبراهيمَ طُوقان افتتح قصيدته بدحْضِ دَعوة شوقيّ إلى تبجيل المعلّم، وتَقديره، ويَرى أنّ دعوةَ شَوقيّ غيرُ صادرة عن معرفة حقيقيّة بواقع المعلّم. لقد جعل إبراهيمُ طُوقان نفسَه نموذجاً، ورَمزاً للمعلّم الذي يُعاني المَصائب، والأوجاع في التّعليم. فأنكرَ على شوقيّ هذه الدّعوة؛ لأنّه لم يكن يدري بمصيبة المعلّم؛ لأنّ شوقيّاً لم يكنْ معلّماً كإبراهيم طُوقان. فهو يَطلب بعد ذلك إلى شوقيّ أنْ يَكُفَّ عن هذه الدّعوة، وحُجَّتُه في ذلك أنّ المعلّمَ لا يُمكنُ أن يكون مُبجَّلاً؛ لأنّه خليلٌ للأطفال الصِّغار. واستخدم الاستفهام بـ (هل) لتقديم هذا المعنى، وهو لم يَقصد الاستفهام، ولم يكن ينتظر الجوابَ بل قصدَ النَّفيّ القاطع، وكأنّه قال: (لا تَبجيلَ للمعلّم...) فعَنى النَّفيّ القاطع في ثوب الاستفهام مُستفيداً مِن إمكانات اللغة. وتَرتفعُ حِدّةُ الرَّدِّ عند الشّاعر على دعوة شوقي، وتصِلُ إلى الذُّروةَ في البيتين الرابع والخامس دون أن تصل إلى درجة الصِّدام معه، وذلك حينَ جعلَ مُقاربةَ شَوقي لمكانة المعلّم بمكانة الرَّسول سبباً لِتَشطُّر الشَّاعر، وصرَّحَ أنّ دعوةَ شوقيّ، ومُقارَبته لم تكن صادرة عن مُعايَشة حقيقيّة؛ لأنّه لم يُمارس

[56] محمدحسن، عبدالله. إبراهيم طوقان: حياته ودراسة فنيّة في شعره (الكويت: مؤسسة جائزة عبدالعزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، 2002)، 11-12.

[57] إبراهيم طوقان، *الأعمال الشعرية الكاملة* (القاهرة: كلمات عربيّة للترجمة والنَّشر، بلا تاريخ)، 174.

التعليم، ولو كان ساعةً واحدة. فشوقيّ لم يَذُق ما ذاقَه الشّاعر المعلّم إبراهيم طُوقان من معاناة، وشَقاء في الصُّفوف في التّعامُل مع التلاميذ الصِّغار، فقال:[58]

(شَوقي) يَقولُ: – ومَا دَرَى بِمُصيبَتي- "قُمْ لِلْمُعلِّمِ وَفِّهِ التَّبْجِيلَا"[59]

أَقْعُدْ فَدَيْتُكَ هلْ يَكونُ مُبَجَّلاً مَنْ كانَ لِلنَّشْءِ الصِّغارِ خَليلا

وَيَكادُ يُفْلَقُنِي الأَميرُ بِقولِهِ: "كادَ المُعلِّمُ أنْ يَكونَ رَسُولَا"

لَوْ جَرَّبَ التَّعليمَ (شَوقي) ساعةً لَقَضَى الحَيَاةَ شَقَاوَةً وخُمُولَا

ونَجدُ أنَ الشَّاعرَ يقتبسُ من شوقيّ شَطرَين من قصيدته بِغرض استحضاره أمامه، وكأنّه يقفُ أمامَه؛ لِيُحاوره، ويَرُدَّ عليه هذه المَعاني ردّاً، فيه أَلَمٌ كَبير، وأسىً، وقد يَكونُ فيه شَيءٌ مِن العِتاب الرَّقيق الممزوج بشيءٍ مِن الحِدّة التي لم تتجاوز حُدود اللَّبَاقة، والاحترام لِشوقي بدلالة استعماله كلمة (الأمير) في الشَّطر الأوّل، وهو لقبُ شوقي أَميرِ الشُّعراء.

وينتقل الشَّاعرُ بعد ذلك إلى تصوير معاناته مع تلاميذه، وطلبته، فهي معاناة يوميّة، مُستمرّة، لا نِهايةَ لَهَا. فهو يَبذُلُ كلَّ جَهْد في تعليم طَلَبته، ويُركِّزُ على بعض جُزئِيّات معاناته معهم، فدفاترُهم المتراكمة أَمَامه صباحَ مَساءَ سببٌ كافٍ لجعله مهموماً، كئيباً، مَغْموماً، بعيداً عن السَّعادة والسُّرور، والرّاحة. هذه الدَّفاترُ المُكدَّسةُ أمامَه بِغرض تصحيح كتابات الطَّلبة، ووظائِفهِم تَستهلِكُ نورَ عَينيه، وتكادُ تُعميه، وتدعُه بلا عُيونٍ يَرى بِها. ورُبّما ذلك؛ لكثرة أغلاط التلاميذ، ورداءة خُطوطهم، ولاسِيّما أنّهم في المرحلة الابتدائيّة التي فهمناها مِن قوله في البيت الثاني من القصيدة (لِلنَّشْء الصِّغار). فهو مُتذمِّرٌ مِن تصليحها؛ لأنّه لم يَجِد فائدةً تُرجَى مِن ذلك، وليسَ تَهَرُّباً مِن أَداءِ واجِبه تجاه تلاميذِهِ. فهُو مُستعِدٌّ للتضحية بعيونه مِن أجل تلاميذ يَتجاوَبون مَعَه، وليس من أجل تلاميذَ لا يُبالون، وليس عندهم استعدادٌ، أو قابليّة للتَّطوُّر. وهو بذلك يُصوِّر الواقعَ التّعليمي في بيئته الفِلسطينيّة، ويُقدِّم نَموذجاً لتلاميذ غيرِ مُبالين، ولا واعين، ولا مُقدِّرينَ جُهود معلِّمهم نَحوَهم. فالشَّاعرُ دقيقٌ في تَصحيح أغلاط طلبته، وحَريصٌ على تَقديم المعلومة الصَّحيحة لهم، فهو لا يَتوانَى عن العودة إلى المَصادر القَيِّمة في تصحيح الغَلَط النَّحوي، فيَعود إلى كِتاب سِيبَويه؛ لِيدعَم المعلومة التي يُقدِّمها لهم، ويَستشهِدُ بالقُرآنِ الكريم، والحَديث النَّبويّ الشَّريف، وبالشِّعر العربيّ القَديم الذي يَصِحّ الاحتجاجُ به في اللُّغة، ويُبْعِدُ الشِّعرَ الضَّعيف، أو المَشكوكَ فيه، أو غيرَ المَقبول للاحتجاج، فقال:[60]

حَسْبُ المُعلِّمِ غُمَّةً وكَآبَـــــــةً مَرْأَى الدَّفَاتِرِ بُكْرَةً وَأَصِيـلا[61]

مِئَةٌ على مِئَةٍ إذا هِيَ صُلِّحَـــتْ وَجَدَ العَمَى إلى العُيونِ سَبيلا

وَلَو أَنَّ في التَّصْليح نَفْعاً يُرْتَجى وأَبيكَ لَمْ أَكُنْ بالعُيونِ بَخيلا

لَكِنْ أُصَلِّحُ غَلْطَةً نَحْوِيَّـــــةً مَثَلاً وَأَتَّخِذُ الكِتابَ سَبِيـــلَا

مُسْتَشْهِداً بالْغُرِّ مِنْ آيَاتِـــــهِ أو بالحَدِيثِ مُفَصَّلاً تَفْصِيلا[62]

وأَغُوصُ في الشِّعْرِ القَدِيمِ فَأَنْتَقي ما لَيْسَ مُلْتَبِساً ولا مَبْذُولَـــا

---

[58] طوقان، *الأعمال الشعرية الكاملة*، 174.

[59] دَرَى: عَلِم.

[60] طوقان، *الأعمال الشعرية الكاملة*، 174.

[61] غُمَة: الهمّ، والكآبة: الحزن.

[62] الحديث: الحديث النبويّ الشَّريف.

نَشعُرُ أنّ الشَّاعرَ صادقٌ صِدقاً واقعيّاً، وفَنِيّاً في تصوير الواقع التَّعليمي الذي يَعيشه، وفي تصوير مُعاناتِه مِن إهمال طلَبَتِه. فَلَم يَشأ أنْ يُزَيِّف الواقِع، ويَتستَّر عليه؛ لأنّه يُريد إصلاحَه. ونَستدِلّ من تركيزه على الأغلاط النّحويّة، وطريقة تصليحها أنّه كان مُدرّساً للغة العربيّة. وثَمَّةَ شَيءٌ آخرُ ذُو قِيمة في الأبيات السَّابقة، لا يُمكن إغفالُه، وهو ذِكْرُ مَصادر الاحتجاج في النَحو العربيّ، وهي القُرآنُ الكَريم، والحَديث النّبَوي، وأشعار العرب الفَصيحة التي قَبِل النُّحاةُ الاحتجاجَ بِها، والرُّجوعُ إلى كِتاب سِيبويه الَّذي تَسْتنِدُ كلُّ، أو أَغلَبُ المَصادر، والمراجِع النَحويَة، واللُّغويّة التي جاءت بَعدَه عليه، وكأنّ الشَّاعرَ يغتنِم الفُرصةَ، ويَرسُمُ للمُعلِّمين المَنهَجَ الّذي يَراهُ صحيحاً في تَعليم اللّغة العَربيّة.

ولا يَكتفي الشَّاعرُ بِذلِك، فيُصِرُّ على الرُّجوع إلى مصادر النّحو، واللُّغة؛ لِتأكِيدِ أنّ تذمُّرَه مِن إهمال تلاميذه ليس نابعاً مِن نَزوة، أو هَفْوة، أو غَضْبة عابرة آنيّة. فهُو دقيقٌ كُلَّ الدِّقة في تقديم المعلومة الصَّحيحة، القَّيِّمة لهم مِن مصادرها الصَّحيحة الموثوقة، ولكنَّهُ بالرَّغمِ مِن ذلكَ يَجِدُ طالِباً حِماراً، غَيْرَ مُهتَمٍّ، ولا مُبالٍ يَرتَكِبُ أفظَعَ الأغلاط النَّحويّة كَرفْع المُضاف إليه، والمفعول به. هذه الأَغلاطُ التّي تُخرِج معلِّمَه عن طَوره، وتُفْقِدُه اتِّزانَه، وهُدوءَه، وأَعصابَه، فلا يَتحَرَّج بوصفِه أنّه حِمارٌ أَلَماً، وغَضَباً لا احتقاراً، واسْتِهزاءً، فقالَ:[63]

وأَكادُ أَبْعثُ سِيْبَوَيْهِ مِنَ الْبِلَى وذَوِيهِ مِنْ أَهْلِ القُرُونِ الأُولى[64]

فَأَرَى حِمَاراً بَعْدَ ذَلِكَ كُلِّـــهِ رَفَعَ المُضافَ إِلَيْهِ والمَفْعُولَـا[65]

فاستعمالُ كلمة (حِمار) في نَعتِ الطَّالب الّذي ما زال يَقعُ في أبسط الأغلاط بالرَّغم مِن إرشاد معلِّمه، وتَصحيحه لَه يدلُّ على ثقافةٍ سائدة في بيئة الشَّاعر التَّعليميّة، ورُبَّما في أكثر مِن بيئة عربيّة، وهي شَتْمُ المُعلِّم طلَبَتَه بِتشبيهه بأحد الحَيوانات، ويدلّ كذلك على ثقافة المجتمع في تصنيفه للحيوانات. فكلّ مُهمِل، أو غَبِيّ يُوصَفُ بالحِمار، وهذا ما أَراده الشَّاعر. فالحِمارُ رَمزُ الغَباء في بيئة الشَّاعر مع أنّه لا يُوجَد دليلٌ عِلميّ إلى الآنَ يُثبِتُ أنّ الحِمارَ أغبى الحَيوانات.

ويبدو الشَّاعر في نِهاية القصيدة يائساً، مُتشائِماً مِن إصلاح الواقع التّعليمي الذي يعيشُه، فهو يتوقَّع أنْ يَموتَ فَجأةً مِن الصَّدمات التي يَتلقَّاها مِن إهمال الطَّلبة، وهو يَرى أنّ عُمرَ المُعلِّم قصير، ولا عَجَبَ أنْ يَنتحِر المُعلِّم مِمّا يُعانيه من تعليم التّلاميذ غَيرِ المُستجيبين، ويَدعو كُلَّ يائس مِن الحَياة، راغِبٍ في الانتحار إلى أن يكون مُعلِّماً، فَاختِيارُ مِهنة التَّعليم بالنِّسبة لَه يعني اخْتِيار الموتِ المُفاجئ، والانتحار، فقال:[66]

لا تَعْجَبُوا إِنْ صِحْتُ يَوماً صَيْحَةً وَوَقَعْتُ ما بَيْنَ البُنُوكِ قَتِيلا

يا مَنْ يُرِيدُ الانْتِحارَ وَجَدْتَنِـــي إِنّ المُعلِّمَ لا يَعِيشُ طَويلا

إذنْ، حاول إبراهيمُ طُوقان أن يُعارِض أحمدَ شَوقيّ، ولكن هل وُفِّق في ذلك؟ وهل نُسمّي ما فعله مُعارَضةً أم نَقيضة؟. فالنَّقيضةُ: "أنْ يَتَّجِهَ شاعرٌ إلى آخرَ بقصيدة هاجِياً أو مُفتخِراً، مُلْتزِماً البَحْرَ، والقافيةَ، والرَّويَّ الذي اختارَه الأوّل. ومعنى هذا أنّه لا بُدَّ مِن وحْدة المَوضوع فخراً، أو هِجاءً، أو سِياسَةً، أو رِثاءً، أو نَسيباً، أو جُملة مِن هذه الفُنون المَعروفة... ولا بُدَّ مِن

---

[63] طوقان، *الأعمال الشعريّة الكاملة*، 174.

[64] ذويه: أصحابه في النحو.

[65] حمار: قصد به الطَّالب الذي لا يَفهم.

[66] طوقان، *الأعمال الشعريّة الكاملة*، 174.

وَحدة البَحْرِ. فهو الشَّكلُ المُوسيقيُّ الَّذي يَجمع بين النَّقيضتين... ولا بُدَّ مِن وَحدة الرَّويّ، وحركتِه"[67] و" يكونُ نَقضُ المَعاني مِحْوراً أساسيّاً لِهذا الفَنّ؛ لأنّه مَناطُ التَّقائض، ومِحوَرُها الّذي عليه تَدور... والتّقائضُ بِهذا المَفهوم مُبارَزةٌ فَنِيَّة، وعَقْليَّة داخِل إطار مَوضوعيّ، وإيقاعيّ مُحدَّد"[68]. إذنْ، هي نوعٌ مِن النّزال القوْليّ. والمُعارَضةُ: أنْ يُعجَبَ شاعرٌ لاحِق بقصيدة شاعر سابق، فينظُمُ قصيدةً يُعارِضُها (يُقلِّدُها) في الموضوع، والمضمون، والمعاني، والوزن، والقافية، والرَّويّ[69]. والفَرقُ بينهما أنّ النَّقيضةَ فيها خُصومةٌ، وهِجاءٌ بينما المُعارَضةُ فيها إعجاب، واتِّساقٌ، ولا يَهدِفُ صاحبُها إلى إفْحامِ خَصْمِه، و نَقْض أغراضه كما هو الحالُ في النَّقيضة.[70]

والحقيقةُ أنّ النَّقيضة يجبُ أن يكون فيه الشَّاعران يَعيشان في زَمنٍ واحد، فيردُّ النَّاقِض على المَنقوض مُباشَرة، وهذا ما نَجده في نَقائض الشِّعر الجاهلي، وصَدر الإسلام، ونقائض جَرِير، والأَخطَل، والفَرَزْدق في العصر الأُمويّ بينما المُعارَضَةُ لا يكونُ الشَّاعِرُ المُعارِضُ يَعيشُ في زَمَن مَن يُعارِضُه. وباعتماد المَعايير السَّابقة للنَّقيضة، أو المُعارَضَة نَرى أنَ إبراهيم طُوقان لم يكن ناقِضاً، ولا مُعارِضاً، وإنْ حاول ذلك، أو بَدا ذلك للنَّظَر قبل التَمحيص، والتّدقيق. فقصيدتُه تلتقي مع قصيدة أحمد شوقي في جزء مِنها، وليس في كلّها؛ لأنّ قصيدةَ أحمدَ شَوقي تقع في سِتّة وسِتّينَ بيتاً تناول المعلِّمَ في جزء مِنها بينما تقع قصيدةُ إبراهيم طُوقان في أربعةَ عشَر بَيْتاً، كُلُّها في المعلِّم. وتلتقي قصيدةُ طُوقان مع قصيدة أحمد شوقي في البحر الطّويل، وحرف الرَّويّ اللامِ المفتوحة المَتبوعة بالألف. ولا نرَى في قصيدة إبراهيم طوقان هِجاء لِشوقيّ، وخُصومةً مَعه، ولا مُبارَزةً قوليّة، أو فِكْريّة بل هو ردٌّ انفِعاليٌّ لمْ يَتعدَّ تلك اللَّحظةَ الشّعريّةَ التي أنتجَ فيها قصيدتَه، فهو ظلَّ مُحافِظاً على لَباقته، واحترامه لِشوقيّ؛ إذْ نَعتَهُ بِلقبِهِ الأدبيّ في قوله (الأَميرُ) وبِنِسْبَتِه لا باسمِه الأوّل، وذلكَ دلَّ على احترامه، وتقديره لَه، وهو لمْ يُقْحِم شَوقِيّاً، ولمْ يُسْكِتْهُ. ويُضافُ إلى ذلكَ أنه نَظَمَ هذه القصيدةَ بعدَ أكْثَرَ مِن عشر سَنوات مِن قصيدة شَوقيّ. وعلى هذا لا يُمكِنُ أنْ نعدّ قصيدَتَه هَذِهِ نَقيضةً. وفي الوقت ذاتِه لا يُمكِنُ عدُّها مُعارَضةً؛ لأنّه لم يَكُنْ مُعجَباً بقصيدة أحمد شَوقيّ، وإن بَدا أنّها في نفس الموضوع. فهو لمْ يأتِ بالمعاني التي أَتى بها شوقيّ. فأحمدُ شَوقي لام المُجتمَعَ الّذي قصَّر في توقير المعلِّم، وتَبجيله، وحمَّله المسؤوليّةَ في تردّي وَضعِ المُعلِّم، ودعاه إلى احترامه، وتَبجيله، وأَضْفَى عليه حالةً قُدسيّةً حين رَبَطَ رسالتَه برسالة الأَنبياء، وجعلَه في مَقامٍ قريب مِن مَقامِ الرُّسُل، والأَنبياءِ بينما نَفى إبراهيمُ طُوقان أن يكون المُعلِّم مُقدَّراً، مُبجَّلاً، قريباً مَقامُه مِن مَقامِ الرُّسُل. فتذمَّرَ مِن إهمال طلبته، ورأى أنَّ التَّعليم مَدعاة للانتحار، وتَقصير العُمُر، ولم يُحمِّل المُجتمَعَ أيّةَ مَسؤوليّة. ويُضافُ إلى ذلك أنّه كان يَعيشُ مع شَوقيّ في نَفْس الزَّمَن.

النّتيجة:

استطاع البَحثُ من خلال الشُّعراء الأَربعة أنْ يُقدِّم صورةً واضحة للمعلِّم في الشِّعر العربيّ الحَديث. هذه الصُّورةُ التي تَجلَّت في إهمال المُجتمع العربيّ على اختلاف بيئاته الجُغرافيّة للمُعلِّم، وازدراء وظيفته، وعدَم تقديره التَّقديرَ الَّذي يَسْتَحِقّ. لقد استطاع الشُّعراء الأربعة أن يَجعلوا قصائدهم مَعاكِسَ حقيقيّة، وفَنيّة لِوضع أهمّ رُكن في المجتمع، هُو المعلّم. فمِنهم مَن كانت تَجربتُه الشِّعريّة

---

[67] عبد الرحمن محمد الوصيفي، *التّقائض في الشّعر الجاهلي*. ط1 (القاهرة: مكتبة الآداب، 2003/1423)، 9- 10. وأحمد الشّايب، *تاريخ التقائض في الشعر الجاهلي*. ط2 (القاهرة: مكتبة النّهضة المصريّة، 1954)، 4. وعبدالرؤوف زهدي مصطفى وعمر الأسعد، *المعارضات الشعريّة، وأثرها في التراث الأدبيّ*. مجلة العلوم الإنسانيّة. جامعة الشّرق الأوسط. عمّان، مجلد 36، 903.

[68] الوصيفي، *التّقائض في الشّعر الجاهلي*، 9- 10.

[69] محمد محمود قاسم، *تاريخ المعارَضات في الشّعر العربي*. ط1(بيروت: بلا دار نشر، 1983)، 13، ويونس سَلُّوم البَجَّاريّ، *المعارَضات في الشعر الأندلسي / دراسة نقديّة موازنة/*. ط1(بيروت: دار الكتب العلميّة، 2008/1429)، 46، 48.

[70] ينظر: عبدالله التَّطاوي، *المُعارَضات الشّعريّة/ أنماط وتَجارِب/* (القاهرة: دار قِباء للطّباعة والنَّشر، 1998) ، 86 .

صادرة عن تَجربة، ومُعاناة، ومُعايَشة كالشاعر الجزائري محمّدالعيد آل خليفة، والشَّاعر المِصريّ محمّد عبدالمطَّلب، والشَّاعر الفِلسطينيَ إبراهيم طُوقان، ومِنْهُم مَنْ صَدرتْ تَجربتُه الشِّعريّة نتيجة مُراقَبَة خارِجيَة؛ لأنّه لم يَكُن مُعلِّماً كأحمد شَوقي المِصريّ. ولَكنَّ الجميعَ نَجَح في تقديم الحقيقة التي يَراها مِن مِنظاره الذَاتي، والواقعي، والأدبيّ. وكُلّهُم كانَ هَدفُه تَصويرَ الواقعَ المَرير، والتَّعاطُف مع المعلِّم. إنّ ما قدّمه الشُّعراء الأربعة في هذا الموضوع على اختلاف بيئاتهم الجُغرافيّة العربيّة يُفسِّر لنا تفسيراً واضحاً- برأينا- تَرَدّي أوضاع المُجتمعات العربيّة على الدّوام في المئة، والثلاثينَ سنةً الأخيرة.

المَصادر والمراجع

آل خليفة، محمّد العِيد. *الدّيوان*. الجَزائر: دارُ الهُدَى، 2010.

البَجَّاري، يُونَس سَلُّوم. *المُعارَضات في الشِّعر الأَندلسيّ/دراسة نَقديّة مُوازنة/*. ط1، بيروت: دار الكتب العِلميّة، 2008/1429.

البَرَدُوني، عبدالله. *الأعمال الشِّعريّة الكاملة*. ط1، صَنعاء: الهيئة العامّة للكتاب، 2002/1423.

التَّبريزي، الخطيب. *كتاب الكافي في العروض والقوافي*، تح: الحَسَّاني حسن العبدالله. ط3. القاهرة، مكتبة الخانجي، 1994/1415.

التَّطاوي، عبدالله. *المُعارَضات الشِّعريّة/ أَنماط وتَجارِب/*. القاهرة: دار قِباء للطِّباعة والنَّشر، 1998.

الشايب، أحمد. *تاريخ التَّقائض في الشِّعر العربيّ*. ط2. القاهرة: مكتبة النَّهضة المصريّة، 1954.

شَوقيّ، أحمد. *الشَّوقِيّات*. القاهرة: مؤسَّسة هِنْداوي للتَّعليم والثَّقافة، 2012.

طُوقان، إبراهيم. *الأعمال الشِّعريّة الكاملة*. القاهرة: كلمات عربيّة للتَّرجمة والنَّشر، بلا تاريخ.

عبدالله، محمدحسن. إبراهيم طوقان: حياته ودراسة فنيّة في شعره. الكويت: مؤسسة جائزة عبدالعزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، 2002.

عبدالمطَّلِب، محمد. *الديوان*. ط1. مصر: مطبعة الاعتماد، بلا تاريخ.

عطوي، فوزي. أحمد شوقي: أمير الشعراء. ط3. بيروت: دار صعب، 1978.

فاخوري،محمود ، *موسيقا الشِّعر العربي*. حلب: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعيّة، 1416/ 1996.

قاسم، محمد محمود. *تاريخ المُعارَضات في الشِّعر العربيّ*. ط1. بيروت: بلا دار نشر، 1983.

مصطفى، عبدالرؤوف زُهدي، والأَسعد، عُمر، *المعارَضات الشِّعريّة وأَثرُها في إغناء التُّراث الأَدبيّ*. مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. جامعة الشّرق الأوسط. عمّان. ج/36، 2009.

الوصيفي، عبد الرحمن محمد. *التّقائض في الشِّعر الجاهلي*. ط1. القاهرة: مكتبة الآداب، 1423/ 2003.

Kaynakça

Abdulmuttalib, Muhammed. *ed-Dîvân*. 1.Baskı. Cezâir: Matba'atu'l-İ'timâd, ts.

Abdullah, Muhammed Hasan. İbrahim Tükân: Hayetühü ve Dirâse Fenniye fi Şiirihi. Kuveyt: Müssest Caizet Abdulaziz Saud el-Bâbtiin llibdâ el-Şiirii, 2002

Âl Halîfe, Muhammed el-'Îd. *ed- Dîvân*. Cezâir: Dâru'l-Hudâ, 2010.

Atevi, Abdullah. Amed Şevki: Emirül-Şüara. 3.Baskı. Beyrut: D*âr Sab, 1978.*

Beccâri, Yûnus Sellûm. *el-Muarâdât fi'ş-Şi'iri'l-Endelûsî /Dirâse Nakdiyye Muvâzene/*. 1.Baskı. Beyrût: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye,1429/2008.

Bereduni, 'Abdullah. *el-A'mâlu'ş—Şi'iriyyetu'l-Kâmile*. 1.Baskı. Sanâ: el-Hey'etu'l- Âmme li'l-Kitâb, 1423/2002.

Fâhûrî, Mahmûd. *Mûsîkâ eş-Şi'ir el-'Arabî*. Haleb; Mudîriyyetu'l-Kutub ve el-Matbu'at el-Câmi'iyye, 1416/1996.

Gökgöz, Turgay. *"Bağımsızlık Sonrası Cezayir'de Edebi ve Kültürel Çevre"* İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi (1962-2016) İstanbul, 2018.

Gökgöz, Turgay. "*Fransız Sömürgesi Döneminde Tunus Zeytûne Üniversitesi ile Tunus Gazetelerinin Cezayir Kültürel Yaşamı Üzerindeki Rolü*", *Nüsha Dergisi*, sayı: 48, 2019.

Kâsım, Muhammed Mahmûd. *Tarîh el-Muarâdât fi'ş-Şi'iri'l- Arabî* 1.Baskı. Beyrût: yy, 1983.

Mehmetali, Bekir. *Vazîfetu'l-'Anâsiri'n-Nahviyye* .1.Baskı. Ankara: İlahiyât, 2020.

Mustafa, Abdurrauf Zuhdi ve el-Esad, 'Umer. *el-Muarâdâtu'ş-Şi'iriyye ve Eseruhâ fi İğnâ et-Turâs el-Edeb*i. Mecelletu'l-'Ulûmi'l-İnsâniyye ve el-İctimâyye. Câmi'atu 'ş-Şarki'l-Evsat. Amman C.36, 2009.

Şâyib, Ahmed. *Târîhu'n-Nakâ'id fi'ş-Şi'iri'l-Arabi*. 2. Baskı. Kâhire: Mektebetu'n-Nahdati'l-Misriyye, 1954.

Şevkî, Ahmed. *el-Şevkiyyât*. Kâhire: Muesseset Hindâvi li't-ta'lîm ve's-Sekâfe, 2012.

Tebrizi, el-Hatib. *Kitâbu'l-Kâfî fi'l-'Arûz fe el-Kavâfi*. Thk. Hessâni Hasen 'Abdullah. 3.Baskı. Kâhire: Mektebetu'l-Hânci, 1415/1994.

Tettâvi, 'Abdullah. *el-Muarâdâtu'ş-Şi'iriyye/Enmât ve Tecârib*/. Kâhire: Dâr Kibâ li't-Tibâ' ve'n-Neşir, 1998.

Tûkân, İbrâhîm. *el-A'mâlu'ş-Şi'iriyyetu'l-Kâmile*. Kâhire: Kelimât 'Arabiyye li't-Terceme ve'n-Neşir, ts.

Vasifi 'Abdurrahman Muhammed. *en-Nakâ'id fi'ş-Şi'iri'l-Câhilî*. 1.Baskı. Kâhire: Mektebetu'l-Âdâb, 1423/2003.

The Image of the Teacher in Modern Arabic Poetry

Abstract

The research deals with a topic of great importance in life, and Arab literature, especially poetry from it, which is the topic of the teacher. This human being, and the social element that cannot be neglected, neglecting his vital role in building, building a person, and society in any way. Arab literature did not lose sight of this important and sensitive subject, especially since some of the poets were teachers. They conveyed the teacher's suffering, citing an experience, a realistic feeling, and real suffering. We find in the research that a poet of poetic stature in modern Arabic literature like the Prince of Poets seizes the opportunity to invite him to attend the opening of the House of Supreme Teachers, so he launches a resounding poetic appeal in which he calls for the respect of the teacher, his veneration - and his reverence, and placing him in the high social position, which is his high rank Religious sanctity to his message, so he makes his work similar to, or close to, the work of the prophets and messengers. The teacher at Ahmed Shawky is not just an ordinary employee who performs a certain job that he performs for a simple financial wage that does not satisfy hunger, does not pay poverty, and does not meet a need. The teacher in his philosophy is a human being who was almost a messenger. He thus wants the renaissance of his country, Egypt, and he knows that it will not happen without the teacher's active participation in it. It cannot be effective, positive if not appreciated, and revered as it deserves. Then we find three educated poets who have tasted suffering, neglect, and inferiorism what most teachers have tasted for decades in modern times in Arab societies. The poet Muhammad Abd Al-Muttalib depicts the teacher's suffering, and follows the example of Shawky in giving sacredness to his work, and depicts his sacrifice and devotion day and night, pointing to his difficult financial conditions. As for the Algerian poet Mohamed Al-Eid Al Khalifa, he avoids pessimism, complaint, and takes the path of optimism, believing that the future will be for him through his students, who will be the brilliant writers, the eloquent doctors, and the preaching scholars, the truth, the truth, and the truth. In doing so, he is a kind response to his companions who disdained his profession, the teaching profession. His poem came as a poetic mirror, which reflects the attitude of the Algerian society towards the teacher. As for the Palestinian poet Ibrahim Touqan, he seemed agonized that the students were not interested in his efforts, and that they did not respond to him. He answered Shawky's call to honor the teacher, and he saw that he could not be revered as long as he deals with young people who do not respond to his efforts. He tried to object with longing, but we proved that his poem was not the opposite, nor opposition, but rather an emotional poetic response that was not based on veto, satire, or praise, imitation, and admiration. The research presented a clear picture of the teacher in modern Arab poetry, and thus in Arab societies in the modern era.

Keywords: *Teacher • Portrait • Shawky • Touqan • Al-Khalifa.*