

دليل بيداغوجي لتدريس مكّون العروض بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب
من الأسس النظرية إلى الأنموذج التطبيقي الصفي

الدكتورة آمال بن الطاهر

المملكة المغربية

الملخص:

يقدم هذا المقال دليلاً بيداغوجياً متكاملًا لتدريس مكّون العروض ضمن مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب، منطلقاً من كون هذا المكّون من أكثر مكّونات اللغة العربية استعصاءً على التدريس الفعّال، بالرغم من أهميته المعرفية في فهم بنية القصيدة العربية وموسيقاها الداخلية. ولا يكفي هذا الدليل بعرض القواعد العروضية بصيغتها التقليدية، بل يسعى إلى إعادة بناء العلاقة البيداغوجية بين المتعلم والعروض، عبر الانتقال من منطق التلقين المجرد للتفعيلات إلى منطق الاكتشاف السمعي والإيقاعي الذي ينسجم مع طبيعة الشعر بوصفه فناً صوتياً قبل أن يكون نظاماً كتابياً. ويعتمد المقال منهجياً على مبادئ بيداغوجيا الكفايات وبيداغوجيا الخطأ، إلى جانب توظيف الوسائط السمعية والرقمية الحديثة، ويقدم نموذجاً تطبيقياً مفصلاً لتدريس بحرين من أشهر البحور الشعرية (الكامل والطويل)، مع معالجة أبرز الصعوبات التي يواجهها المتعلمون المغاربة في هذا المكّون، وصولاً إلى مجموعة من التوصيات الموجهة للأساتذة ومصممي المناهج على السواء.

الكلمات المفتاحية: العروض، التقطيع العروضي، البحور الشعرية، السلك التأهيلي، المقاربة بالكفايات، الإيقاع الشعري.

Abstract:

This article offers a comprehensive pedagogical guide for teaching prosody (al-'arud) within Arabic language instruction in Moroccan qualifying secondary education. It starts from the premise that this component is among the most resistant to effective teaching, despite its cognitive importance for understanding the structure and internal musicality of Arabic poetry. Rather than merely presenting traditional prosodic rules, the guide seeks to reshape the pedagogical relationship between learners and prosody—shifting from rote memorization of metrical feet (taf'ilat) toward auditory and rhythmic discovery that aligns with poetry's nature as a sonic art before a written system.

Methodologically, the article draws on competency-based pedagogy and error-based pedagogy, alongside modern audio and digital media tools. It presents a detailed applied model for teaching two of the most prominent poetic meters—al-Kamil and al-Tawil—while addressing the key difficulties faced by Moroccan learners in this area. The article concludes with a set of recommendations directed at both teachers and curriculum designers.

مقدمة:

يحتل مكّون العروض موقعاً خاصاً ضمن منظومة تدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب، فهو من جهة مكّون أصيل يمتد جذوره إلى علم أسسه الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170) في القرن الثاني الهجري، ومن جهة أخرى يُعدّ من أكثر المكونات إثارة لصعوبات التعلّم لدى المتعلمين، وأكثرها استدعاءً لتذمّر الأساتذة أنفسهم من ضعف التحصيل فيه. وهذا التناقض بين الأصالة المعرفية للمادة، وصعوبة تدريسها الفعلي هو ما يجعل التفكير في دليل بيداغوجي متخصص لهذا المكّون ضرورة ملحة لا ترفاً أكاديمياً.

فبخلاف مكونات أخرى كالقواعد أو البلاغة التي تجد سنداً لها في الاستعمال اليومي للغة أو في التذوق النصي المباشر، يبدو العروض للوهلة الأولى نظاماً رياضياً مجرداً، يتطلب تحويل البيت الشعري إلى كتابة عروضية خاصة تختلف عن الكتابة الإملائية المعتادة، ثم تقطيعه إلى وحدات صوتية صغرى (الأسباب والأوتاد)، ثم مطابقتها بتفعيلات معيارية محفوظة سلفاً (فعولن، مفاعيلن، متفاعلن...)، وهو مسار معرفي طويل يفصل المتعلم عن اللذة الجمالية للنص الشعري قبل أن يعيد ربطه بها، إن نجح التدريس في ذلك أصلاً.

ولذلك، فإن كثيراً من المتعلمين المغاربة في الجذع المشترك (العلمي والأدبي) والأولى والثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية يطوّرون علاقة نفور مبكرة مع هذا المكّون، يصفونه بأنه "حساب" أو "شفرة" لا علاقة لها بحبهم للشعر أو فهمهم لمعانيه، وهذا النفور، إن لم يُعالج بيداغوجياً منذ البداية، يتحول إلى عائق يرافق المتعلم حتى نهاية مساره الدراسي، بل ويمتد أحياناً إلى مرحلة التكوين الجامعي في التخصصات الأدبية.

وتتفاقم هذه الصعوبة بفعل عوامل بنيوية ترتبط بالمنهاج نفسه: فحصوص العروض غالباً ما تكون محدودة زمنياً مقارنة بمكونات أخرى، وتُدرّس أحياناً بمعزل عن النصوص الشعرية المقررة نفسها، بحيث يتعلم المتعلم قواعد التقطيع في حصة منفصلة عن حصة النصوص الأدبية التي يفترض أن يوظّف فيها هذه القواعد لفهم موسيقى القصيدة، وهذا الفصل بين المعرفة العروضية وسياق توظيفها الفعلي هو أحد أهم أسباب ضعف الاستثمار الوظيفي لهذا المكّون.

يهدف هذا المقال إلى معالجة هذا الإشكال عبر الإجابة عن سؤال محوري: كيف يمكن تصميم بيداغوجيا لتدريس العروض تعيد للمتعلّم متعة اكتشاف الإيقاع الشعري، بدل أن تحوّلته إلى عملية حسابية جافة منفصلة عن التذوق الأدبي؟ وسنتناول هذا السؤال عبر ستة محاور متكاملة: الإطار النظري ومكانة العروض في المنهاج المغربي، والمبادئ البيداغوجية الموجهة لتدريسه، وأنموذج تطبيقي مفصّل لتدريس بحرين شعريين، والصعوبات الشائعة وطرق معالجتها، وسبل التقويم في هذا المكّون، وأخيراً التحديات والتوصيات الموجهة للممارسين وصناع القرار التربوي.

1. الإطار النظري: مكانة العروض في المنهاج المغربي وإشكالية تدريسه:

1.1 الجذور المعرفية لعلم العروض:

نشأ علم العروض على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي ابتكر منهجاً صوتياً لضبط أوزان الشعر العربي، منطلقاً من ملاحظته الدقيقة للإيقاع المسموع في الشعر العربي القديم قبل أن يقعده كتابياً في نظام الأسباب والأوتاد والتفعيلات. وهذا الأصل السمعي للعلم يحمل درساً بيداغوجياً بالغ الأهمية غالباً ما يُغفل في التدريس المعاصر: فالخليل نفسه لم ينطلق من قاعدة

مجردة يطبّقها على الشعر، بل استقرأ الشعر أولاً ثم استنبط قاعدته، وهو مسار معكوس تماماً لما يحدث في كثير من الفصول الدراسية اليوم، حيث تُقدّم القاعدة أولاً ثم يُطلب من المتعلم "تطبيقها" على أبيات جاهزة.

وهذا الانعكاس المنهجي بين الاستقراء التاريخي للعلم وطريقة تدريس المعاصرة هو نقطة انطلاق أساس لإعادة التفكير في بيداغوجيا العروض، إذ يقترح هذا المقال العودة إلى المنطق الاستقرائي الأصلي: الانطلاق من السماع والإيقاع المحسوس، ثم الوصول تدريجياً إلى التجريد الاصطلاحي، بدل السير في الاتجاه المعاكس الذي يرهق المتعلم بمصطلحات مجردة قبل أن يمنحه أي سند حسي يفهمها من خلاله.

2.1 موقع العروض في المنهاج المغربي للتعليم التأهيلي:

يندرج مكّون العروض ضمن مادة اللغة العربية بالسلك التأهيلي، ويُدرّس عادة بشكل مندمج مع مكّون النصوص الأدبية والدروس اللغوية، حيث تُخصّص له حصص محدودة ضمن الغلاف الزمني الأسبوعي للمادة، تتوزع عادة بين مستويات الجذع المشترك والأولى بكالوريا، مع استثمار مكتسباته لاحقاً في تحليل النصوص الشعرية بمختلف عصورها في السنتين الأولى والثانية بكالوريا. وتهدف الأطر المرجعية والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية إلى جعل هذا المكّون أداة لخدمة فهم النص الأدبي، لا غاية معرفية منعزلة قائمة بذاتها.

غير أن الممارسة الفعلية داخل الفصول تُظهر فجوة بين هذا التوجيه الرسمي وواقع التنزيل الصفي، إذ يميل كثير من الأساتذة، تحت ضغط الزمن المدرسي المحدود وضرورة "إنهاء المقرر"، إلى تدريس العروض كوحدة معزولة تُختبَر عبر تمارين تقطيع آلية، من دون ربط كافٍ بالدلالة الجمالية للوزن في القصيدة المدروسة، وهذا ما يُفرغ المكّون من وظيفته الأساس التي بُني من أجلها أصلاً.

3.1 الإشكالية البيداغوجية المركزية: التجريد المبكر وغياب السند الحسي:

تكمن الإشكالية المركزية في تدريس العروض بالثانوي التأهيلي في ما يمكن تسميته بـ "التجريد المبكر"، أي تقديم المفاهيم العرضية (السبب الخفيف، السبب الثقيل، الوند المجموع، الوند المفروق) بصيغتها الاصطلاحية المجردة منذ الحصّة الأولى، قبل أن يُمنح المتعلم فرصة كافية لسماع الإيقاع الفعلي وتمييزه أذنيّاً. وهذا يتعارض مع مبدأ تربوي أساس مفاده أن التجريد المفهومي ينبغي أن يُبنى على أساس حسي ملموس سابق، لا أن يُفرض كنقطة انطلاق.

ويضاف إلى ذلك إشكال لغوي إضافي يخص المتعلم المغربي تحديداً، وهو أن اللغة العربية الفصحى، التي تُبنى عليها القواعد العرضية بحركاتها وسكناتها الدقيقة، ليست اللغة الأم اليومية للمتعلم، الذي يتحدث الدارجة المغربية في محيطه المعيش. وهذا يعني أن المتعلم مطالب بضبط النطق الفصيح أولاً (وهو تحدّي في حد ذاته)، قبل أن يستطيع تمييز الأسباب والأوتاد داخل هذا النطق، وهو عبء مزدوج نادراً ما يُؤخذ بعين الاعتبار في التخطيط لخصص العروض.

4.1 الأسس البيداغوجية الموجهة: من المقاربة بالكفايات إلى بيداغوجيا الخطأ:

يستند هذا الدليل إلى مقاربتين بيداغوجيتين معتمدتين رسمياً في المنظومة التربوية المغربية: **المقاربة بالكفايات** التي تفترض أن الهدف من تدريس العروض ليس حفظ التفعيلات لذاتها، بل بناء كفاية وظيفية تتمثل في قدرة المتعلم على تقطيع أي بيت شعري

جديد يواجهه مستقبلاً وتحديد بحره ودلالة هذا البحر في السياق الشعري العام. وبيداغوجيا الخطأ التي تنظر إلى أخطاء المتعلم في التقطيع (كالخلط بين السبب الخفيف والثقيل، أو الخطأ في تحديد الوند المفروق) لا كإخفاق يستوجب العقاب، بل كمؤشر تشخيصي يكشف عن طبيعة التمثل الذهني الخاطئ الذي يحمله المتعلم، وبالتالي يوجّه تدخل الأستاذ التصحيحي اللاحق.

وتكتمل هاتين المقاربتين مبادئ التعليم النشط التي تجعل المتعلم فاعلاً مكتشفاً للقاعدة العروضية عبر ممارسة السماع والتدريب والتصفيق الإيقاعي، بدل أن يكون متلقياً سلبياً لقاعدة جاهزة يُطلب منه حفظها وتطبيقها، وهذا التحول من التلقي إلى الاكتشاف هو حجر الزاوية في كل ما سيلي من مبادئ ونماذج تطبيقية في هذا الدليل.

2. مبادئ بيداغوجية موجّهة لتدريس العروض:

1.2 المبدأ الأول: الانطلاق من السمع لا من الكتابة

ينبغي أن تبدأ كل حصة عروض بمرحلة سمعية خالصة، يستمع فيها المتعلمون إلى إلقاء شعري مسجّل أو مباشر لبيت أو أبيات من البحر المستهدف، مع تكرار الاستماع مرتين أو ثلاثاً، قبل أي عرض للرموز الكتابية العروضية. والهدف من هذا التسلسل هو تمكين أذن المتعلم من "الشعور" بالنبض الإيقاعي قبل أن يُطالب بتفكيكه رمزياً، تماماً كما يتعلم الطفل التمييز بين الإيقاعات الموسيقية المختلفة سمعياً قبل أن يتعلم قراءة النوتة الموسيقية.

2.2 المبدأ الثاني: التصفيق والحركة الجسدية كوسيط انتقالي:

بين المرحلة السمعية الخالصة ومرحلة التجريد الكتابي، يُقترح توظيف وسيط حركي-جسدي يتمثل في التصفيق أو النقر على الطاولة تبعاً لموسيقى البيت الشعري، بحيث يميّز المتعلمون بحركة اليد بين المقاطع الممدودة (المتحركة) والمقاطع القصيرة (الساكنة) من دون أي مصطلح عروضي بعد. وهذا التمرين الحركي البسيط يبيّن جسراً تدريجياً بين الإدراك السمعي المجرد والتمثيل الرمزي اللاحق، ويجوّل حصة العروض من درس نظري جامد إلى نشاط تفاعلي يشبه إلى حد بعيد حصة الإيقاع الموسيقي.

3.2 المبدأ الثالث: التدرج من الكل إلى الجزء

بدل تقديم مفهوم السبب والوند كوحدات مجردة منفصلة قبل تركيبها في تفعيلات، يُقترح المسار المعاكس: تقديم البيت الشعري كاملاً أولاً، ثم تقسيمه تدريجياً إلى تفعيلات كوحدات موسيقية متكررة يمكن ملاحظتها بالتكرار السمعي، ثم تفكيك التفعيلة الواحدة أخيراً إلى أسبابها وأوتادها. وهذا التدرج من الكل الملموس (البيت) إلى الجزء المجرد (الوند) ينسجم مع مبادئ علم النفس المعرفي التي تؤكد أن الإدراك البشري يميل طبيعياً إلى التقاط الأنماط الكلية قبل تحليلها إلى مكوناتها الدقيقة.

4.2 المبدأ الرابع: الربط الدائم بالدلالة الجمالية للوزن:

يجب أن يرافق كل درس عروضي سؤال دلالي محوري: لماذا اختار الشاعر هذا البحر تحديداً لهذا الموضوع؟ فالبحر الطويل مثلاً يناسب الموضوعات الجادة والحكمية بفعل امتداده الإيقاعي المهيّب، بينما يناسب بحر الهزج أو الرمل الموضوعات الغزلية الرقيقة بفعل خفة إيقاعهما. وربط الوزن العروضي بدلالته الجمالية والوظيفية يحوّل التقطيع من عملية ميكانيكية غايتها في ذاتها

إلى أداة تأويلية تخدم الفهم العميق للنص الأدبي، وهو ما ينسجم مع التوجيه الرسمي الذي يجعل من العروض خادماً لتحليل النص لا مكّوناً منعزلاً عنه.

5.2 المبدأ الخامس: التمايز البيداغوجي حسب مستوى المتعلمين

لا يمتلك جميع المتعلمين داخل الفصل الواحد الحس الإيقاعي نفسه أو إتقان قواعد اللغة الفصحى ذاته، ولذلك ينبغي تصميم أنشطة متدرجة الصعوبة: تمرين أساس يقتصر على تمييز المقاطع الطويلة والقصيرة سمعياً من دون كتابة، وتمرين متوسط يطلب تقطيع أبيات مألوفة سبق حفظها، وتمرين متقدم يطلب تقطيع أبيات جديدة وتحديد بحرهما المجهول اعتماداً على ما اكتسبوه من أنماط إيقاعية. وهذا التدرج يتيح لكل متعلم أن يجد مدخلاً يناسب مستواه من دون شعور بالإقصاء أو بالتبسيط المفرط الذي يجرمه من التحدي المناسب.

6.2 المبدأ السادس: توظيف الوسائط الرقمية والسمعية الحديثة

يمكن للأستاذ الاستعانة بتسجيلات صوتية لإلقاء شعري احترافي (كالقاء شعراء أو ممثلين مشهورين لقصائد كلاسيكية)، أو حتى بتطبيقات رقمية بسيطة تعرض الموجة الصوتية للبيت الشعري بصرياً بحيث يلاحظ المتعلم تطابق الارتفاعات والانخفاضات في الموجة مع المقاطع الطويلة والقصيرة، وهذا التوظيف البصري-السمعي المشترك يخدم متعلمين ذوي أنماط تعلم مختلفة (سمعي وبصري) في آن واحد، وينسجم مع مبدأ تعدد المسارات الحسية الذي أثبت فعاليته في تدريس مكونات لغوية أخرى.

7.2 المبدأ السابع: بناء "بنك إيقاعي" مرجعي تراكمي للمتعلم

بدل تدريس كل بحر بمعزل عن سابقه ثم نسيانه بعد الاختبار، يُقترح أن يبنى كل متعلم دفترًا أو ملفاً شخصياً تراكمياً يسجّل فيه كل بحر يتعلمه مرفقاً ببيت شعري ممثّل له وتقطيعه الكامل ورسم إيقاعي بسيط (خط متعرج مثلاً يمثل تناوب الطويل والقصير)، بحيث يتحول هذا الدفتر مع مرور السنة الدراسية إلى مرجع شخصي يعود إليه المتعلم عند مواجهة بيت جديد، فيقارنه بالأنماط المخزّنة لديه بدل أن يبدأ التحليل من الصفر في كل مرة.

3. أنموذج تطبيقي مفصّل: تدريس بحري الكامل والطويل

1.3 السياق العام للحصة النموذجية:

يُقترح هذا النموذج لمستوى الجذع المشترك أو الأولى بكالوريا، في إطار درس مندمج مع نص شعري كلاسيكي مقرر، على أن يمتد على حصتين متتاليتين: الأولى مخصصة لبحر الكامل، والثانية لبحر الطويل، مع إبراز أوجه التشابه والاختلاف بينهما في ختام الدرسين، بما يخدم مبدأ البناء التراكمي المشار إليه سابقاً. ويفترض هذا النموذج أن المتعلمين قد تعرفوا مسبقاً على المفاهيم الأساسية (السبب، الوجد، التفعيلة) في حصة تمهيدية سابقة مخصصة للمفاهيم العامة، بحيث يركّز هذا الدرس على التطبيق النوعي على بحر بعينه.

2.3 المرحلة الأولى: التمهيد السمعي (10 دقائق)

يفتح الأستاذ الحصة بإسماع المتعلمين تسجيلاً صوتياً لبيت من معلقة عمرو بن كلثوم، وهي من أشهر نماذج بحر الكامل، مثل قوله: "ألا هيّ بصحنك فاصبحينا... ولا تُبقي خمور الأندرينا"، مع تكرار الاستماع ثلاث مرات من دون أي كتابة على السبورة بعد. ثم يُطلب من المتعلمين، بشكل فردي أولاً ثم في نقاش ثنائي قصير، وصف الإيقاع الذي شعروا به بكلماتهم الخاصة: هل هو إيقاع متدفق سريع؟ متقطع؟ متكرر بنمط واضح؟ والهدف من هذا السؤال المفتوح هو تحفيز الملاحظة الذاتية قبل فرض أي مصطلح جاهز عليها.

3.3 المرحلة الثانية: التصفيق الإيقاعي الجماعي (10 دقائق)

يُطلب من المتعلمين ترديد الشطر الأول من البيت جماعياً مع التصفيق على كل مقطع طويل، بحيث يكتشفون تدريجياً، بمساعدة الأستاذ الذي يوجه الإيقاع بيده، أن هناك نمطاً متكرراً من التصفيقات يتردد أربع مرات في الشطر الواحد. وهنا يوضح الأستاذ أن هذا النمط المتكرر هو ما يسميه العروضيون "التفعيلة"، ويكشف تدريجياً أن اسمها الاصطلاحي في هذا البحر هو "متفاعِلن" (أو الشكل المزاحف منها "مستفعِلن")، مقدماً المصطلح بعد أن اختبره المتعلمون حسياً لا قبله.

4.3 المرحلة الثالثة: الانتقال إلى الكتابة العروضية (15 دقيقة)

يشرح الأستاذ الآن قاعدة الكتابة العروضية (كتابة ما يُنطق لا ما يُكتب إملائياً، حذف الحروف غير المنطوقة، إثبات الحروف المشددة مضاعفة)، مطبقاً إياها مباشرة على البيت نفسه الذي سبق سماعه وترديده، لا على بيت جديد، حفاظاً على الرابط بين المرحلة الحسية والمرحلة الرمزية. ثم يقسم البيت المكتوب عروضياً إلى مقاطع صوتية (متحرك وساكن)، موضحاً الفرق بين السبب الخفيف (متحرك فساكن، كـ "قد") والسبب الثقيل (متحركان متتاليان، كـ "لك") والوحد المجموع (ساكن بين متحركين، كـ "على")، مستعيناً بأمثلة من البيت نفسه قدر الإمكان لا بأمثلة معزولة مجردة.

5.3 المرحلة الرابعة: بناء التفعيلة واستنتاج البحر (15 دقيقة)

بعد تقطيع الشطر إلى أسبابه وأوتاده، يُطلب من المتعلمين تجميعها في وحدات متكررة (التفعيلات)، ومقارنتها بالنمط الذي اكتشفوه سمعياً وحركياً في المرحلتين الأولى والثانية، بحيث يلاحظون بأنفسهم أن هذا البحر يتكون من تكرار تفعيلة "متفاعِلن" ست مرات في البيت الكامل (ثلاثاً في كل شطر)، وهذا ما يفسر تسميته ببحر "الكامل". وهنا فقط، بعد هذا المسار الاستقرائي الكامل، يُقدّم الاسم الاصطلاحي للبحر ومفتاحه التقليدي المحفوظ (كامل: متفاعِلن متفاعِلن متفاعِلن)، بوصفه تنويعاً لاكتشاف تدريجي لا نقطة انطلاق مفروضة.

6.3 المرحلة الخامسة: التطبيق الموجّه على أبيات جديدة (10 دقائق)

يُقدّم للمتعلمين بيتان جديدان من بحر الكامل لم يُسمعا من قبل، ويُطلب منهم تطبيق المسار نفسه (الاستماع الذاتي، التصفيق، الكتابة العروضية، التقطيع) بشكل مستقل أو في مجموعات صغيرة، مع تجول الأستاذ بين المجموعات لتقديم الدعم الفردي حيث يلزم، تطبيقاً لمبدأ التمايز البيداغوجي المذكور سابقاً، بحيث تُقدّم أبيات أبسط للمتعلمين الأقل تمكناً وأبيات أكثر تعقيداً (بها زحافات أو علل عروضية) للمتعلمين الأكثر تقدماً.

7.3 المرحلة السادسة: حصة بحر الطويل والمقارنة التقابلية (الحصة الثانية، 30 دقيقة)

في الحصة الموالية، يُعاد المسار نفسه بالكامل مع بحر الطويل، منطلقاً من بيت مشهور كمطلع معلقة امرئ القيس: "قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل"، مع التركيز في ختام الحصة على مقارنة تقابلية بين البحرين: الكامل بتفعيلته المتكررة الواحدة (متفاعِلن) الذي يمنح إيقاعاً متدفقاً منسجماً، والطويل بتفعيلتيه المتناوبتين (فعولن مفاعيلن) اللتين تمنحانه إيقاعاً أكثر اتساعاً وامتداداً يناسب طبيعته كأكثر البحور استخداماً في الشعر الجاهلي الحكمي والفخري. ويُختتم الدرسان بنشاط تركيبي يطلب من المتعلمين تفسير سبب اختيار كل من الشعارين لبحره تحديداً بناء على موضوع قصيدته ونبرتها العاطفية، رابطين بذلك المكتسب العروضي بالتحليل الأدبي الشامل للنص.

8.3 المرحلة السابعة: التقويم التكويني الفوري وربط الدرس بدفتر البحور

تُختتم الحصتان بنشاط تقويمي قصير يطلب من كل متعلم إضافة بطاقتين جديدتين لدفتره الإيقاعي التراكمي المذكور في المبدأ السابع (بطاقة لبحر الكامل وأخرى لبحر الطويل)، تتضمن كل بطاقة: اسم البحر، مفتاحه التقليدي، البيت الممثل له، تقطيعه الكامل، وملاحظة شخصية حول "الشعور" الذي يثيره إيقاعه لدى المتعلم نفسه. وهذا الربط الختامي بين المعرفة التقنية (التقطيع الصحيح) والاستجابة الذاتية (الشعور بالإيقاع) يعيد إغلاق الدائرة التي انطلقت من السماع الحسي في بداية الدرس، محققاً بذلك الانسجام بين مسار التعلّم ومساره الاستهلاكي.

4. صعوبات التعلّم الشائعة في مكّون العروض وطرق معالجتها:

1.4 صعوبة التمييز بين الحركة والسكون في النطق الفصيح:

يواجه كثير من المتعلمين المغاربة صعوبة في ضبط حركات أواخر الكلمات وأواسطها بالفصحى، بحكم تأثير الدارجة التي لا تُظهر هذه الحركات بالوضوح نفسه، مما ينعكس مباشرة على دقة تقطيعهم العروضي. ولمعالجة هذا الإشكال، يُنصح بتخصيص تمارين تمهيدية قصيرة لضبط النطق الفصيح للآبيات قبل الشروع في تقطيعها، عبر التردد الجماعي المُصحّح من الأستاذ، بدل افتراض أن هذا الضبط مكتسب سلفاً.

2.4 الخلط بين الكتابة الإملائية والكتابة العروضية:

يميل بعض المتعلمين إلى تقطيع البيت اعتماداً على شكله الإملائي المكتوب لا على نطقه الفعلي، فيهملون حذف الألف في "هذا" (نُطق: هاذا) أو يهملون تضعيف الحروف المشددة في الكتابة العروضية. ولمعالجة هذا، يُقترح تمرين تحويل منظم يُطلب فيه من المتعلمين كتابة البيت بطريقتين متوازيتين (الإملائية ثم العروضية) جنباً إلى جنب، بحيث تتضح الفروق بصريةً بينهما بشكل مباشر وملحوس.

3.4 حفظ التفعيلات من دون فهم وظيفتها:

يلجأ بعض المتعلمين إلى حفظ مفاتيح البحور آلياً (كحفظ "طويل" له دون البحور فضائل... فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن) من دون قدرة فعلية على تطبيقها على بيت جديد لم يُحفظ مسبقاً، وهذا مؤشر على تعلّم سطحي غير وظيفي. وتكمن المعالجة في تقليل الاعتماد على الحفظ المسبق للمفاتيح، والتركيز بدل ذلك على التمرين المتكرر على أبيات جديدة غير مألوفة، بما يجبر المتعلم على تفعيل مهارة التقطيع الفعلية بدل استرجاع محفوظ جاهز.

4.4 صعوبة التعامل مع الزحافات والعلل:

تمثّل الزحافات (التغييرات الجائزة في التفعيلة)، والعلل (التغييرات اللازمة في أعاريض القصيدة وأضرابها) عائقاً إضافياً يُربك المتعلمين بعد إتقانهم النسبي للتفعيلات الأساس، إذ يشعرون أن "القاعدة" التي تعلموها لم تعد تنطبق بشكل ثابت. ويُنصح بتأجيل تدريس هذه التغييرات إلى مرحلة لاحقة بعد ترسيخ حقيقي للتفعيلات الأساس، وتقديمها تدريجياً كـ "استثناءات مبرّرة موسيقياً" لا كقواعد إضافية معقدة تُثقل كاهل المتعلم دفعة واحدة.

5.4 القلق النفسي المرتبط بمادة العروض تحديداً:

بحكم السمعة المتراكمة لهذا المكّون كأصعب مكونات اللغة العربية، يدخل كثير من المتعلمين إلى حصة العروض بقلق مسبق يعيق تركيزهم قبل بدء الدرس أصلاً. ويُنصح الأستاذ بمعالجة هذا البعد النفسي صراحة في بداية السنة، عبر توضيح أن العروض مهارة تُكتسب بالتمرين التدريجي كأى مهارة أخرى، وليست "موهبة" يمتلكها البعض ويفتقر إليها آخرون، وعبر الاحتفاء العلني بالتقدم التدريجي الفردي لكل متعلم بدل التركيز حصراً على الأخطاء.

5. التقويم في مكّون العروض:

1.5 التقويم التشخيصي في بداية الوحدة:

قبل الشروع في تدريس بحر جديد، يُقترح تقويم تشخيصي قصير يقيس مدى تمكن المتعلمين من المفهومات الأساس السابقة (التمييز السمعي بين الطويل والقصير، الكتابة العروضية)، بما يتيح للأستاذ تعديل وتيرة الدرس الجديد بناء على المستوى الفعلي للفصل بدل افتراض تمكن مسبق قد لا يكون متحققاً فعلياً لدى الجميع.

2.5 التقويم التكويني أثناء الحصة:

كما وضح في الأنموذج التطبيقي أعلاه، ينبغي أن يتخلل الحصة تقويم تكويني مستمر عبر أسئلة موجهة أثناء كل مرحلة (هل يمكنك تصنيف هذا النمط بمفردك؟ هل يمكنك تحديد الوند في هذه الكلمة؟)، بحيث يكتشف الأستاذ سوء الفهم فور حدوثه بدل انتظار الاختبار النهائي لاكتشافه بعد فوات أوان المعالجة الفورية.

3.5 التقويم الإجمالي: تجاوز التقطيع الآلي نحو التحليل الوظيفي:

ينبغي ألا يقتصر الاختبار الإجمالي في مادة العروض على مطالبة المتعلم بتقطيع بيت معزول وتحديد بحره فحسب، بل ينبغي أن يتضمن سؤالاً تأويلياً يربط الوزن المكتشف بدلالته في سياق نص أدبي مقرر (لماذا اختار الشاعر هذا الوزن لهذا الموضوع؟)، بما يضمن تقويم الكفاية الوظيفية الشاملة لا مجرد المهارة التقنية المعزولة عن غايتها.

4.5 التقويم الذاتي عبر دفتر البحور التراكمي:

يمكن اعتماد دفتر البحور الإيقاعي المشار إليه سابقاً كأداة تقويم ذاتي مستمر، يراجعها الأستاذ دورياً لا لتصحيحه فحسب، بل لملاحظة تطور علاقة المتعلم الشخصية بالمادة عبر الزمن، وهو مؤشر نوعي مكمل للتقويم الكمي التقليدي القائم على الاختبارات المحددة زمنياً.

6. التحديات والتوصيات:

1.6 يمكن إجمال أبرز التحديات في ما يأتي:

التحدي الأول: محدودية الغلاف الزمني المخصص للمكّون. تُخصّص لمكّون العروض ضمن مادة اللغة العربية بالسلك التأهيلي حصص محدودة زمنياً لا تتناسب مع التعقيد المعرفي لهذا العلم، الذي يتطلب مساراً استقرائياً متأنياً يبدأ بالسماع ثم التصفيق الإيقاعي ثم التجريد الرمزي، كما فصلنا في النموذج التطبيقي أعلاه. وحين يُضغَط هذا المسار الطويل في حصة واحدة قصيرة تحت وطأة "إنهاء المقرر"، يضطر الأستاذ إلى تجاوز المراحل الحسية والانتقال مباشرة إلى التجريد الاصطلاحي، وهو بالضبط الخطأ البيداغوجي الذي يسعى هذا الدليل إلى تصحيحه. ولذلك فإن أول توصية عملية هي إعادة النظر في التوزيع الزمني السنوي لهذا المكّون ضمن الوثائق المرجعية، بحيث تُخصّص له حصص مزدوجة متتالية عند تقديم كل بحر جديد، على غرار ما اقترح في النموذج التطبيقي (حصتان لبحري الكامل والطويل)، بدل الاكتفاء بحصة واحدة مقتضبة تفرض اختصار المسار الاستقرائي كاملاً.

التحدي الثاني: ضعف التكوين الأدائي للأساتذة أنفسهم. كثير من أساتذة اللغة العربية تلقوا تكويناً جامعياً في العروض ركّز على الجانب الاصطلاحي والتحليلي (حفظ التفعيلات، معرفة الزحافات والعلل) أكثر من الجانب الأدائي السمعي (الإلقاء الصحيح، التصفيق الإيقاعي، تمييز النبرات الموسيقية للبحور المختلفة أذنياً)، وهذا يجعلهم أحياناً غير مهيّئين لقيادة المسار الاستقرائي السمعي المقترح في هذا الدليل، مهما اقتنعوا نظرياً بجذواه. ولذلك تُوصى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بإدماج وحدات تكوين مستمر متخصصة تحديداً في الجانب الأدائي للعروض، تتضمن ورشات عملية يتدرب فيها الأساتذة أنفسهم على الإلقاء الجمهوري والتصفيق الإيقاعي لمختلف البحور قبل أن يُطلب منهم تدريس هذه المهارة لمتعلميهم، لأن الأستاذ الذي لم يختبر بنفسه المتعة السمعية للإيقاع الشعري سيصعب عليه نقل هذه المتعة إلى فصله.

التحدي الثالث: غياب وسائل سمعية رسمية جاهزة. يضطر كثير من الأساتذة حالياً إلى البحث الفردي عن تسجيلات صوتية مناسبة لإلقاء الأبيات المقررة، وهو عبء إضافي يستهلك وقتاً وجهداً قد لا يتوفر لدى الجميع، مما يدفع كثيرين إلى التخلي عن المرحلة السمعية والاكتفاء بالكتابة المباشرة على السبورة. ولمعالجة هذا الفراغ، تُوصى الوزارة الوصية أو الأكاديميات الجهوية بإنتاج بنك رقمي رسمي ومجاني من التسجيلات الصوتية النموذجية لأبرز البحور الشعرية المقررة في كل مستوى دراسي، بإلقاء احترافي واضح المخارج، مصنّف حسب البحر والمستوى الدراسي، ويوضع رهن إشارة الأساتذة عبر المنصات الرقمية التربوية المعتمدة، بما يُزيل هذا العائق اللوجستي ويضمن جودة موحدة للسند السمعي المستخدم في كل فصول المملكة.

التحدي الرابع: الفصل بين العروض والنصوص الأدبية في التخطيط الفعلي. كما فُصل في التوصية السابقة حول "تكتيف الربط الصريح"، لا يزال كثير من الأساتذة يخطط لدروس العروض بمعزل زمني ومضموني عن النصوص الشعرية المقررة، فيُدْرَس البحر كوحدة تقنية مستقلة ثم يُنسى توظيفه حين يُدرَس النص الشعري لاحقاً في حصة منفصلة تماماً. ولذلك تُوصى المفتشيات

التربوية بمرافقة الأساتذة في بناء تخطيط سنوي مندمج يربط كل بحر مقرر بنص أدبي فعلي يُدرّس في نفس الفترة الزمنية أو قريباً منها، عبر جداول استباقية تُعدّها فرق تربوية جهوية أو وطنية، بحيث يصبح هذا الربط قراراً تخطيطياً مؤسسياً موحداً لا اجتهداً فردياً متروكاً لوعي كل أستاذ بمفرده.

التحدي الخامس: القلق النفسي المتراكم تجاه المادة والمتوارث بين الأجيال. بحكم السمعة السلبية المتراكمة لهذا المكّون كأصعب مكونات اللغة العربية، وهي سمعة تنتقل أحياناً من المتعلمين الأكبر سناً إلى الأصغر عبر التداول الشفهي خارج الفصل قبل أن يبدأ التدريس الفعلي أصلاً، يدخل كثير من المتعلمين إلى حصة العروض بحاجز نفسي مسبق يُضعف انفتاحهم على المسار الاستقرائي المقترح مهما كان محكم التصميم. ولذلك تُوصى وثائق المناهج والأطر المرجعية بتضمين توجيه صريح للأساتذة حول ضرورة معالجة هذا البعد النفسي مباشرة في مستهل السنة الدراسية، عبر أنشطة تعريفية تُقدّم العروض فيها كمهارة مكتسبة بالتمرين التدريجي أسوة بأي مهارة رياضية أو موسيقية، لا كمهوبة فطرية يفتقر إليها البعض حتماً، مع الاحتفاء العلني والمستمر بالتقدم الفردي التدريجي لكل متعلم بدل التركيز الحصري على تصحيح الأخطاء.

التحدي السادس: غياب أدوات تقويم موحدة تقيس الكفاية الوظيفية لا الحفظ الآلي. لا تزال بعض الاختبارات المعتمدة تكتفي بمطالبة المتعلم بتقطيع بيت معزول وتحديد بحره، وهو ما يمكن إنجازه أحياناً عبر الحفظ الآلي لمفاتيح البحور من دون فهم وظيفي حقيقي، كما أُشير إليه في محور الصعوبات الشائعة أعلاه. ولذلك تُوصى اللجان المكلفة بإعداد الاختبارات الموحدة الجهوية والوطنية بتضمين نوع سؤال ثابت يربط التقطيع العروضي بالتأويل الأدبي (كسؤال: لماذا اختار الشاعر هذا الوزن لهذا الموضوع؟)، إلى جانب تعميم فكرة "الدفترا تراكمي الإيقاعي" المقترح في هذا الدليل كأداة تقويم ذاتي معتمدة رسمياً ضمن ملف المتعلم، بما يضمن أن يُقاس التمكن الفعلي من الكفاية الوظيفية الشاملة، لا مجرد مهارة تقنية معزولة عن غايتها الأدبية.

التحدي السابع: ضعف البحث التربوي الميداني المغربي في هذا المجال تحديداً. على الرغم من غنى الأدبيات العربية النظرية حول علم العروض ذاته، لا تزال الدراسات التجريبية المغربية التي تقيس فعالية مقاربات بيداغوجية بديلة (كالمقاربة الاستقرائية السمعية المقترحة في هذا الدليل) محدودة جداً مقارنة بالحاجة الفعلية، مما يجعل كثيراً من القرارات التربوية في هذا المجال مبنية على انطباعات الممارسين أكثر من أدلة علمية مقارنة موثقة. ولذلك تُوصى مراكز التكوين التربوية والكليات المتخصصة بتشجيع بحوث الماستر والدكتوراه التي تقارن تجريبياً بين مجموعتين من المتعلمين، إحداها تُدرّس بالمقاربة التقليدية والأخرى بالمقاربة الاستقرائية السمعية، عبر قياس فعلي للتحصيل والموقف الوجداني تجاه المادة قبل الدرس وبعده، بما يوفر أدلة علمية محلية صلبة تسند القرارات المستقبلية المتعلقة بتطوير ديداكتيك هذا المكّون الحساس.

2.6 بعد رصدنا لهذه التحديات السبعة بدقة، سنقوم فيما يأتي بصياغة سبع توصيات عملية مقابلة لها، كل توصية موجهة لمعالجة التحدي المناظر لها مباشرة، بما يضمن أن يبقى هذا الدليل أداة تشخيصية وعلاجية متكاملة لا مجرد عرض نظري للمشكلات دون أفق حلّها.

التوصية الأولى: مراجعة التوزيع الزمني السنوي لمكّون العروض. بعد أن رصدنا أن محدودية الغلاف الزمني تجبر الأستاذ على تجاوز المراحل الحسية والانتقال مباشرة إلى التجريد الاصطلاحي، سنقوم بالدعوة الصريحة إلى إعادة النظر في التوزيع الزمني لهذا المكّون ضمن الوثائق المرجعية والمذكرات التنظيمية للوزارة الوصية، بحيث تُخصّص حصص مزدوجة متتالية عند تقديم كل بحر

جديد، أسوة بما اقترح في النموذج التطبيقي (حصتان لبحري الكامل والطويل)، بدل الاكتفاء بحصة واحدة مقتضبة تُفرغ المسار الاستقرائي من جوهره. ويقتضي هذا أن تُدرج المفتشيات التربوية في توجيهاتها السنوية إشارة واضحة إلى ضرورة احتساب هذا الغلاف الزمني الإضافي منذ مرحلة التخطيط، لا أن يُترك الأمر لاجتهاد كل أستاذ بمفرده في تدبير وقته المحدود أصلاً.

التوصية الثانية: تكوين الأساتذة أدائياً لا اصطلاحياً فقط. بعد أن رصدنا أن تكوين كثير من الأساتذة الجامعي ركّز على الجانب النظري والتحليلي للعروض أكثر من جانبه الأدائي السمعي، سنقوم باقتراح إدماج وحدات تكوين مستمر متخصصة ضمن برامج الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، تُبنى على ورشات عملية يتدرب فيها الأستاذ نفسه على الإلقاء الجمهوري الصحيح والتصفيق الإيقاعي لمختلف البحور، قبل أن يُطلب منه قيادة هذا المسار مع متعلميه. ويجب أن تُصمّم هذه التكوينات بمنطق التجربة المباشرة لا المحاضرة النظرية، بحيث يعيش الأستاذ بنفسه لحظة اكتشاف الإيقاع سمعياً قبل التجريد، لأن من لم يختبر هذه المتعة بنفسه يصعب عليه توليدها لدى متعلميه مهما امتلك من معرفة نظرية صرفة بقواعد العروض.

التوصية الثالثة: إنتاج بنك رقمي رسمي من التسجيلات الصوتية النموذجية. بعد أن رصدنا أن غياب وسائط سمعية جاهزة يدفع كثيراً من الأساتذة إلى التخلي عن المرحلة السمعية والاكتفاء بالكتابة المباشرة على السبورة، سنقوم بالدعوة إلى أن تتولى الوزارة الوصية أو الأكاديميات الجهوية إنتاج بنك رقمي رسمي ومجاني من التسجيلات الصوتية النموذجية لأبرز البحور المقررة، بإلقاء احترافي واضح المخارج، ومصنّف بدقة حسب البحر والمستوى الدراسي المستهدف. ويُوضع هذا البنك رهن إشارة الأساتذة عبر المنصات الرقمية التربوية المعتمدة كمنصة "مسار" أو ما يماثلها، بحيث يُزال هذا العائق اللوجستي الفردي، وتُضمن جودة موحدة للسند السمعي المعتمد في مختلف فصول المملكة، بدل تفاوت جودة البحث الفردي من أستاذ لآخر.

التوصية الرابعة: تكثيف الربط الصريح بين حصص العروض وحصص النصوص الأدبية. بعد أن رصدنا أن كثيراً من الأساتذة لا يزالون يخططون لدروس العروض بمعزل زمني ومضموني عن النصوص الشعرية المقررة، سنقوم باقتراح مبدأ "الوحدة المندمجة" في التخطيط السنوي، بحيث لا يُختار البحر الذي سيُدرّس عشوائياً، بل يُختار دائماً انطلاقاً من نص شعري مقرر فعلياً في نفس الفترة الزمنية أو قريباً منها. وتتولى فرق تربوية جهوية أو وطنية إعداد جداول استباقية تربط كل بحر مقرر بالنصوص الأدبية التي سيُستثمر فيها لاحقاً عبر مختلف مستويات السلك التأهيلي، بحيث يتحول هذا الربط إلى قرار تخطيطي مؤسسي موحّد، لا اجتهاداً فردياً متروكاً لوعي كل أستاذ بمفرده أثناء سير الدروس.

التوصية الخامسة: معالجة البعد النفسي المتراكم تجاه هذه المادة. بعد أن رصدنا أن السمعة السلبية المتوارثة لهذا المكّون تخلق حاجزاً نفسياً مسبقاً لدى المتعلمين قبل بدء التدريس الفعلي أصلاً، سنقوم بالدعوة إلى تضمين وثائق المناهج والأطر المرجعية توجيهياً صريحاً للأساتذة حول ضرورة معالجة هذا البعد مباشرة في مستهل السنة الدراسية. ويكون ذلك عبر أنشطة تعريفية تُقدّم العروض فيها كمهارة مكتسبة بالتمرين التدريجي أسوة بأي مهارة رياضية أو موسيقية، لا كموهبة فطرية يفتقر إليها البعض حتماً، مع الاحتفاء العلني المستمر بالتقدم الفردي التدريجي لكل متعلم بدل التركيز الحصري على تصحيح أخطائه، بما يكسر هذه الحلقة النفسية المفرغة منذ بدايتها.

التوصية السادسة: تطوير أدوات تقويم تقيس الكفاية الوظيفية لا الحفظ الآلي. بعد أن رصدنا أن بعض الاختبارات المعتمدة تكفي بتقطيع بيت معزول يمكن إنجازَه بالحفظ الآلي دون فهم وظيفي حقيقي، سنقوم باقتراح أن تُضمّن اللجان المكلفة بإعداد

الاختبارات الموحدة الجهوية والوطنية نوع سؤال ثابت يربط التقطيع العروض بالتأويل الأدبي، من قبيل: لماذا اختار الشاعر هذا الوزن لهذا الموضوع تحديداً؟ ويُستكمل هذا بتعميم فكرة "الدفر التراكمي الإيقاعي" المقترح في هذا الدليل كأداة تقويم ذاتي معتمدة رسمياً ضمن ملف المتعلم، بما يضمن أن يُقاس التمكن الفعلي من الكفاية الشاملة، لا مجرد مهارة تقنية معزولة عن غايتها الجمالية والدلالية.

التوصية السابعة: تشجيع البحث التربوي الميداني المغربي في هذا المجال. بعد أن رصدنا أن الدراسات التجريبية المغربية التي تقيس فعالية مقاربات بديلة لتدريس العروض لا تزال محدودة جداً مقارنة بالحاجة الفعلية، سنقوم بالدعوة إلى أن تشجّع مراكز التكوين التربوية والكلّيات المتخصصة بحوث الماستر والدكتوراه التي تقارن تجريبياً بين مجموعتين من المتعلمين: إحداهما تُدرّس بالمقاربة التلقينية التقليدية، والأخرى بالمقاربة الاستقرائية السمعية المقترحة في هذا الدليل. ويكون ذلك عبر قياس فعلي للتحصيل المعرفي وللموقف الوجداني تجاه المادة قبل الدرس وبعده، بما يوفر أدلة علمية محلية صلبة تسند القرارات المستقبلية المتعلقة بتطوير ديداكتيك هذا المكّون الحساس، بدل الاكتفاء بالانطباعات المتراكمة لدى الممارسين دون سند تجريبي موثق.

خاتمة:

يخلص هذا الدليل، بعد هذا المسار من التحليل والتطبيق، إلى نتيجة مركزية واحدة: إن الصعوبة المزمنة التي رافقت تدريس مكّون العروض بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب ليست صعوبة كامنة في طبيعة هذا العلم نفسه، بوصفه علماً دقيقاً أسّسه الخليل بن أحمد الفراهيدي منذ قرون، بل هي نتاج تراكمي لمسار بيداغوجي معكوس عن جوهره التاريخي: مسار يبدأ بالتجريد الاصطلاحي المجرد (السبب، الوجد، التفعيلة) قبل أن يمنح المتعلم أي سند حسي يفهم من خلاله هذه المفاهيم، بينما الخليل نفسه لم يضع قاعدته إلا بعد استقراء طويل ومتأنّ للإيقاع المسموع في الشعر العربي القديم.

وقد بيّن الإطار النظري المعروض في بداية هذا الدليل أن مكانة العروض الرسمية في المنهاج المغربي، بوصفه أداة خادمة لفهم النص الشعري، تتناقض في كثير من الأحيان مع واقع التنزيل الصفي الفعلي الذي يميل إلى عزل هذا المكّون في حصص منفصلة تُختبَر بمعايير تقنية بحتة، منفصلة عن الدلالة الجمالية والوظيفية للوزن الشعري. وهذا التناقض بين التوجيه الرسمي والممارسة الميدانية هو الخيط الذي حاول هذا الدليل معالجته من جذوره، لا من أعراضه السطحية فقط.

وقد استند هذا الدليل، في معالجته لهذا الإشكال، إلى مبادئ بيداغوجية سبعة متكاملة: الانطلاق من السمع لا من الكتابة، وتوظيف التصفيق والحركة الجسدية كوسيط انتقالي بين الإدراك الحسي والتجريد الرمزي، والتدرج من الكل الملموس (البيت الشعري) إلى الجزء المجرد (الوجد)، والربط الدائم بين الوزن ودلالته الجمالية، والتمايز البيداغوجي بحسب مستويات المتعلمين المختلفة، وتوظيف الوسائط الرقمية والسمعية الحديثة، وأخيراً بناء بنك إيقاعي مرجعي تراكمي يواكب المتعلم طوال مساره الدراسي بدل أن يُنسى بعد كل اختبار.

وقد جسّد النموذج التطبيقي المفصّل لتدريس بحري الكامل والطويل هذه المبادئ مجتمعة عبر سبع مراحل متتابعة، بدءاً من التمهييد السمعي الخالص، مروراً بالتصفيق الإيقاعي الجماعي، ثم الانتقال التدريجي إلى الكتابة العروضية وبناء التفعيلة واستنتاج البحر، وصولاً إلى التطبيق الموجه على أبيات جديدة والمقارنة التقابلية بين البحرين، ثم ختاماً بربط كل ذلك بدفر البحرين التراكمي الذي يحوّل التعلّم من نشاط موسمي معزول إلى مسار شخصي متراكم. وقد أظهر هذا النموذج أن العودة إلى المنطق

الاستقرائي الأصلي للعلم ليست ترفاً منهجياً، بل هي بالضبط ما يعيد للمتعلم متعة اكتشاف الإيقاع بدل تحويله إلى عملية حسابية جافة منفصلة عن التذوق الأدبي.

كما تناول هذا الدليل بصدق الصعوبات الفعلية التي يواجهها المتعلمون المغاربة تحديداً في هذا المكوّن: صعوبة ضبط النطق الفصيح بحكم تأثير الدارجة اليومية، والخلط بين الكتابة الإملائية والكتابة العروضية، وميل بعضهم إلى الحفظ الآلي للتفعيلات دون فهم وظيفي حقيقي، وإرباك الزحافات والعلل بعد الاستقرار النسبي على القواعد الأساس، فضلاً عن القلق النفسي المسبق المتوارث حول صعوبة هذه المادة تحديداً. وقد رافق كل صعوبة منها اقتراح معالجة عملية محددة، بما يجعل هذا الدليل أداة تشخيصية وعلاجية في آن واحد، لا مجرد عرض نظري للمشكلات.

وفي محور التقييم، أكد الدليل أن الاختبار الحقيقي لنجاح تدريس العروض لا يكمن في قدرة المتعلم على تقطيع بيت معزول تقنياً، بل في قدرته على الإجابة عن سؤال أعمق: لماذا اختار الشاعر هذا الوزن تحديداً لهذا الموضوع؟ وهذا التحول من التقييم التقني المعزول إلى التقييم التأويلي الوظيفي هو نفسه الخيط الناظم الذي ربط كل محاور هذا الدليل معاً، من الإطار النظري إلى النموذج التطبيقي إلى التقييم الختامي.

وأخيراً، خلاص الدليل إلى سبع توصيات عملية موجهة لمختلف الفاعلين التربويين: إعادة النظر في التوزيع الزمني لهذا المكوّن، وتكوين الأساتذة أدائياً لا اصطلاحياً فقط، وإنتاج بنك رقمي رسمي من التسجيلات الصوتية النموذجية، وتكثيف الربط الصريح بين حصص العروض والنصوص الأدبية في التخطيط السنوي، ومعالجة البعد النفسي المتراكم تجاه هذه المادة، وتطوير أدوات تقويم تقيس الكفاية الوظيفية لا الحفظ الآلي، وتشجيع البحث التربوي الميداني المغربي الذي لا يزال محدوداً في هذا المجال تحديداً. وتشترك هذه التوصيات جميعها في فكرة واحدة جوهرية: أن نجاح تدريس العروض ليس مسؤولية فردية يتحملها الأستاذ وحده بحسن نيته، بل هو رهين منظومة متكاملة تشمل التخطيط المنهجي، والتكوين المستمر، والتجهيز الرقمي، والتقويم الموجه، والبحث العلمي المراكز.

ويظل الرهان الحقيقي، في نهاية المطاف، هو تحويل مكوّن العروض من مادة تُخشى وتُحفظ آلياً إلى مادة تُكتشف وتُعايش وجدانياً، بوصفها مفتاحاً حقيقياً لفهم موسيقى الشعر العربي في عمقها الجمالي، لا في قشرها الاصطلاحي الجافة فقط. وإذا كان الخليل بن أحمد قد بنى علمه هذا انطلاقاً من إنصات عميق لجرس الكلام العربي، فإن أقل ما يمكن أن يفعله التدريس المعاصر هو أن يعيد لمتعلم اليوم فرصة هذا الإنصات نفسه، قبل أن يُثقله بمصطلحات لم تكن يوماً غاية في ذاتها، بل كانت دائماً وسيلة لخدمة أذنٍ تريد أن تفهم لماذا يهتز القلب حين يُتلى بيت شعر موزون.

خلاصة تركيبيّة أكاديمية:

● الإشكالية العلمية:

ينطلق هذا الدليل من ملاحظة تجريبية متكررة رصدناها في الممارسة الصفية المغربية بالسلك الثانوي التأهيلي، مفادها أن مكوّن العروض يُدرّس في الغالب وفق مسار معرفي معكوس تماماً عن أصله التاريخي: يبدأ هذا المسار بتجريد اصطلاحية مبكر (تعريف السبب والوحد والتفعيلة بصيغتها المعيارية المجردة) قبل أن يُمنح المتعلم أي سند حسي-سمعي يبني عليه هذا التجريد، في حين أن الخليل بن أحمد الفراهيدي نفسه، مؤسس هذا العلم، لم يضع قاعدته الاصطلاحية إلا بعد استقراء سمعي طويل ومتأنٍ

للإيقاع المحسوس في الشعر العربي القديم. وهذا الانعكاس المنهجي بين النشأة التاريخية للعلم وطريقة تدريسه المعاصرة يشكّل الإشكالية المركزية التي ينطلق منها هذا الدليل، إذ يُطرح السؤال التالي: هل يمكن استعادة المنطق الاستقرائي الأصلي في التدريس المعاصر، وما الأثر البيداغوجي المتوقع لهذه الاستعادة على تجاوز الصعوبات المزمّنة الموثّقة في هذا المكّون؟

• الإطار المفهومي والنظري:

يستند هذا الدليل، من الناحية النظرية، إلى تقاطع ثلاثة أطر مرجعية متكاملة لا متنافسة. الإطار الأول هو المقاربة بالكفايات، بوصفها الإطار الرسمي المعتمد في المنظومة التربوية المغربية، والتي تفترض أن الهدف من تدريس العروض ليس حفظ التفاعلات لذاتها، بل بناء كفاية وظيفية قابلة للتحويل إلى مواقف جديدة (تقطيع بيت غير مألوف، تفسير العلاقة بين الوزن والدلالة). أما الإطار الثاني فهو بيداغوجيا الخطأ، التي تعيد تأويل أخطاء المتعلم في التقطيع العروضي لا كإخفاق يستوجب العقاب، بل كمؤشر تشخيصي يكشف طبيعة التمثل الذهني الخاطئ الكامن وراءه، موجّهاً بذلك التدخل التصحيحي للأستاذ. أما الإطار الثالث، وهو الأكثر ابتكاراً في هذا الدليل، فيتمثل في استلهام مبادئ التعلّم متعدد الحواس ونظريات علم النفس المعرفي، التي تفترض أن الإدراك البشري يميل طبيعياً إلى التقاط الأنماط الكلية عبر القنوات الحسية-الحركية (السمع، الحركة الجسدية) قبل أن يتمكن من تحليلها إلى مكوناتها المجردة، وهو ما يبرر علمياً أولوية المرحلة السمعية-الحركية في التصميم البيداغوجي المقترح.

• المنهجية والتصميم البيداغوجي المقترح:

يقوم الدليل منهجياً على تصميم بيداغوجي متسلسل من سبع مراحل متكاملة، صيغت بحيث تحاكي المسار الاستقرائي التاريخي للعلم نفسه: الانطلاق من الاستماع الخالص لبيت شعري دون أي وساطة كتابية، ثم توظيف التصفيق والحركة الجسدية كوسيط انتقالي بين الإدراك السمعي والتجريد الرمزي اللاحق، ثم التدرج من إدراك البيت ككل موسيقي محسوس إلى تفكيكه التدريجي إلى تفاعلات فأسباب وأوتاد، مع ربط دائم بين كل وزن مكتشف ودلالته الجمالية والوظيفية في سياقه الأدبي. وقد جرى اختبار تطبيقية هذا التصميم عبر نموذج ملموس ومفصّل يغطي بحرين من أكثر البحوث الشعرية استخداماً في الشعر العربي الكلاسيكي (الكامل والطويل)، عبر سبع مراحل إجرائية دقيقة زمنياً ومنهجياً، بما يجعل هذا النموذج قابلاً للتكرار والتكيف من قبل أي أستاذ ممارس دون الحاجة إلى إعادة بنائه من الصفر.

• النتائج الرئيسية المستخلصة:

يخلص هذا الدليل، عبر تحليله لأبرز صعوبات التعلّم الموثّقة ميدانياً في هذا المكّون، إلى نتيجة مركزية مفادها أن هذه الصعوبات (كالخلط بين الكتابة الإملائية والكتابة العروضية، والميل إلى الحفظ الآلي غير الوظيفي لمفاتيح البحور، وإرباك الزحافات والعلل بعد الاستقرار النسبي على القواعد الأساس، والقلق النفسي المسبق المتوارث حول صعوبة هذه المادة تحديداً) ليست صعوبات معرفية جوهرية كامنة في طبيعة المتعلم أو في طبيعة العلم نفسه، بل هي نتاج تراكمي لتصميم بيداغوجي يقفز مباشرة إلى مرحلة التجريد الاصطلاحي دون بناء تدرجي حسي-حركي كافٍ يسبقه. وهذه النتيجة، وإن بدت بسيطة الصياغة، تحمل تبعات عملية عميقة، إذ تعني أن معالجة هذه الصعوبات لا تستوجب تبسيط المحتوى العلمي أو التقليل من صرامته الاصطلاحية، بل تستوجب فقط إعادة ترتيب تسلسل تقديمه.

• الإسهام العلمي للدليل:

يقدم هذا الدليل مساهمة علمية مزدوجة يمكن تمييزها بوضوح. فمن الناحية النظرية، يساهم الدليل في إعادة تأطير تدريس العروض ضمن أدبيات علم النفس المعرفي للتعلم ونظريات الإدراك متعدد الحواس، بدل حصر النقاش حوله ضمن الأدبيات اللغوية والعروضية التقليدية المهتمة أساساً بالمحتوى المعرفي للعلم لا بديداكتيك تدريسه. ومن الناحية العملية، يقدم الدليل مساهمة إجرائية ملموسة عبر تصميم بيداغوجي قابل للتنزيل الصفي المباشر، مرفق بنموذج تطبيقي مفصل زمنياً ومرحلياً، وسبع توصيات مؤسسية قابلة للتنفيذ على مستويات متعددة (التخطيط الزمني للمنهج، تكوين الأساتذة المستمر، إنتاج الموارد الرقمية، تطوير أدوات التقويم)، بما يجعل هذا الدليل جسراً فعلياً بين الخطاب النظري حول بيداغوجيا العروض والممارسة الصفية اليومية للأستاذ.

• حدود الدليل وآفاق البحث المستقبلي:

بالرغم مما تقدم، يبقى هذا الدليل، في صيغته الحالية، مقترحاً نظرياً-تطبيقياً لم يخضع بعد لاختبار تجريبي مقارنة صارم يقيس أثره الفعلي كمياً، عبر تصميم من نوع مجموعة ضابطة تُدرّس بالمقاربة التلقينية التقليدية ومجموعة تجريبية تُدرّس بالمقاربة الاستقرائية-السمعية المقترحة هنا، مع قياس قبلي وبعدي لكل من التحصيل المعرفي والموقف الوجداني تجاه المادة. وهذا الغياب للسند التجريبي المقارن يشكّل الحد المنهجي الأبرز لهذا الدليل في وضعه الراهن، وهو بالضبط ما دفعنا إلى جعل تشجيع هذا النوع من البحث الميداني المقارن التوصية السابعة والأخيرة، باعتبارها الأفق البحثي الأكثر إلحاحاً لأي عمل أكاديمي لاحق يروم الانتقال من الاقتراح البيداغوجي المعقول إلى الدليل العلمي المؤثّق حول فعاليته الفعلية داخل الفصول المغربية.

المصادر والمراجع المعتمدة:

- الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ط.). كتاب العروض. (نُقل عن تلاميزه، ولم يصل مدوّنًا بخط مؤلفه الأصلي).
- الأخفش الأوسط، سعيد بن مسعدة. (1974). القوافي. تحقيق أحمد راتب النفاخ، دار الأمانة العلمية.
- ابن رشيق القيرواني، الحسن بن رشيق. (١٩٨١). العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده. بيروت: دار الجليل.
- التبريزي، الخطيب. (١٩٦٩). الكافي في العروض والقوافي. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- أنيس، إبراهيم. (١٩٥٢). موسيقى الشعر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- يعقوب، إميل بديع. (١٩٩١). المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر. بيروت: دار الكتب العلمية.
- عتيق، عبد العزيز. (١٩٨٧). علم العروض والقافية. بيروت: دار النهضة العربية.
- البحراوي، سيد. (١٩٩٣). العروض وإيقاع الشعر العربي: محاولة لإنتاج معرفة علمية. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- حركات، مصطفى. (١٩٩٨). أوزان الشعر. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.
- ✓ هناك مراجع أخرى يمكن العودة إليها وهي كالاتي:
- القسطاس في علم العروض للزمخشري (تحقيق فخر الدين قباوة).
- الكافي في العروض والقوافي للخطيب التبريزي.
- العيون الغامزة على خبايا الرامزة للدمامي.
- كتاب العروض لأبي الفتح عثمان بن جني.
- ✓ مراجع حديثة ومعاصرة (تيسير وتقييد):
- ميزان الذهب في صناعة شعر العرب للسيد أحمد الهاشمي.
- أهدى سبيل إلى علمي الخليل (العروض والقافية) لمحمود مصطفى.
- العروض الواضح وعلم القافية للدكتور محمد علي الهاشمي.
- المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر للدكتور إميل بديع يعقوب.
- الدليل في العروض لسعيد محمد علي.
- علم العروض والقافية لعبد العزيز عتيق.
- الإيقاع في الشعر العربي من البيت إلى التفعيلة لمصطفى جمال الدين .