

[](http://www.alukah.net/)****

**مسلك الماستر**

**تخصص: تدريسية اللغة العربية**

**ديدكتيك العروض**

**وصعوبات تعليمه وتعلمه بالثانوي التأهيلي**

**بحث لنيل شهادة الماستر**

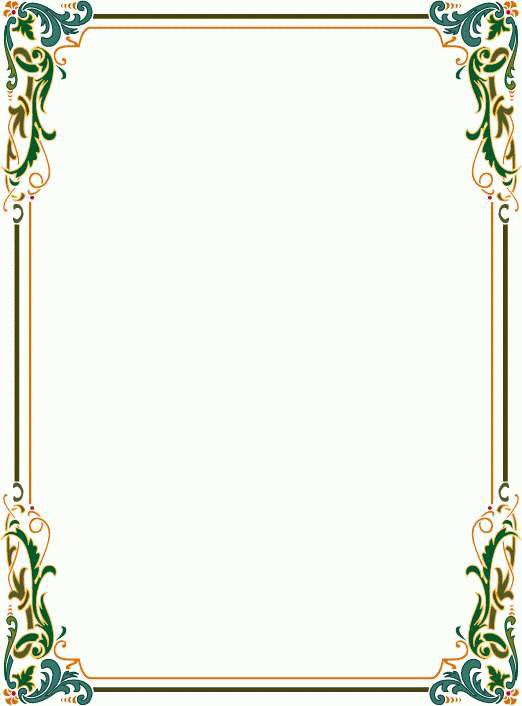
**من إعــــداد الطـالب**

**حسن كشاف**

**تحت إشراف الأستاذ**

**مصطفى استيتو**

**السنة الجامعية: 2016/2017**



إهداء وشكر

**إلى أبي في متواه الأخير**

**إلى منبع التضحية والحنان: أمي الغالية**

**إلى زوجتي المخلصة**

**إلى سندي: إخوتي**

**إلى كل من أنار دربنا بالعلم والمعرفة**

# مقدمة

يقر العديد من المهتمين بمجال تدريس مواد اللغة العربية والعروض بالتحديد، بتعقيد النظام العروضي الذي أرسى الخليل دعائمه، إذ يجد المقبلون على تعلمه مشقة في الاستيعاب والتحصيل، ذلك أن من جاؤوا بعد الخليل حاولوا تبسيطه فلم يزيدوه إلا تعقيدا، وذلك من خلال الزيادة في تفرعاته. فرغم نظمهم للعروض في أراجيز ومقطوعات تعليمية، وشرحهم له وتبويبه، إلا أنهم لم يسهموا في البحث عن الطرق الناجعة والفعالة سواء لتعليمه أو تعلمه، والتي تشكل قطيعة مع طرائق تدريسه القديمة، والمعتمدة على حفظ المصطلحات والمفاهيم العروضية، مما يشوش على ذهن المتعلم، فيطبع الفتور علاقته بها، في جهل تام لمقصدياتها وغاياتها وانعكاسها على كفاياته وتعلماته المستقبلية.

فهل يعني هذا أن علم العروض لم يعرف تجديدا خلاقا بإمكانه أن يسهم في تطويره؟

ولعل إلقاءنا لنظرة على كتب العروض القديمة ـــ منذ العصور الهجرية الأولى حتى القرن العشرين ـــ سيوصلنا إلى أنها تكتفي بنقل ما أورده دارس عاش في القرن الرابع الهجري كابن عبد ربه.

وبالتالي ظلت هذه المحاولات محصورة في قبول معطيات نظام الخليل النظرية بشكل عام، محاولة فهم هذه الأسس أو تقليص عدد الوحدات التي تشكل بحوره، أو تسهيل نظامه بإلغاء دوائره دون طرحها لتساؤلات عن جدوى هذه الأسس نفسها.

وننطلق في بحثنا هذا ــــ ديداكتيك العروض وصعوبات تعليمه وتعلمه بالثانوي التأهيلي من إشكالية الصعوبات التي تعتري تعليم تعلم العروض، وما تطرحه من مشاكل جمة، مكننا احتكاكنا بالتعليم الثانوي من الوقوف عليها عن قرب، فقد لاحظنا عزوف المتعلمين وتهربهم من الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بدرس العروض، والاكتفاء أحيانا كثيرة بالإشارة إلى انتماء الوزن الذي نظمت عليه القصيدة إلى أحد البحور الخليلية. إن هذه الملاحظات جعلتنا نطرح العديد من الأسئلة حول ذلك:

* أين يكمن الخلل يا ترى؟
* هل في طرائق تدريس هذه المادة -العروض- وعدم تمكن المدرسين من ديداكتيكها، الشيء الذي يحول دون قدرتهم على تبسيطه لمتعلميهم وإيصاله لهم بأيسر الطرق؟
* أم أن السبب مرتبط بالمتعلم، وإعراضه عن المادة وبالتالي عدم قدرته على استيعابها؟
* أم أن الخلل يكمن في طبيعة هذه المادة؟
* أم أن هناك عوامل أخرى تسببت في هذه النتائج المخيبة؟

وسنخوض في ذلك انطلاقا من فصلين، يتسم الأول ببعد نظري من خلال الوقوف على المفاهيم المؤثثة للبحث، إلى جانب الوقوف عند أهمية العروض والأسباب التي أدت إلى صعوبته، إلى جانب التكامل والتلاقي الكائن بينه وبين فروع اللغة وغيرها، على أن نختمه بالتطرق إلى المحاولات التي هدفت إلى تجديد هذا العلم على مستوى المادة أو طرق التدريس والتعلم.

في حين خصصنا الفصل الثاني للحديث عن واقع العروض بمؤسساتنا الثانوية، سواء على مستوى المنهاج أو على مستوى الممارسة التربوية المتعلقة بالعملتين التعليمية والتعلمية، معتمدين في ذلك على استمارة لكل من المدرس والمتعلم، إذ ستمكننا من الوقوف على الوضع كما هو بمدراسنا، وذلك بغية اقتراح حلول أنجع تنطلق من هذا الوضع لتجاوزه.

ونهدف انطلاقا من هذا البحث تشخيصَ الأسباب الحقيقية الكامنة وراء هذه المردودية، انطلاقا من بحث ميداني من داخل الفصل الدراسي واستنادا إلى استمارات، تركز على المعنيين بالأمر بالدرجة الأولى (المدرسون والمتعلمون) وذلك لوضع اليد على الداء، بغية تحقيق الأهداف الرئيسة من وراء بحوث من هذا القبيل؛ ألا وهو التشخيص أولا؛ ثم اقتراح حلول قد تساعد على تحسين المردودية وإنجاح العملية التعليمية.

وتبقى غاية كل مهتم بهذه المادة ـــ العروض العربي ـــ ومحب لها هو الوصول إلى يوم يكون فيه درس العروض ملاذا يستريح فيه المتعلمون من عناء يومهم الدراسي الغارق في التجريد والذهنية، ووقتا ملائما يحفظ فيه الجيد من الشعر، ويتعود على أوزانه وإيقاعاته، في جو موسيقي تعليمي هادئ، حتى يتمكن من معرفة أوزان البحور بمجرد سماعها، تماما كمعرفة المتعلمين اليوم لأسماء الأغاني بمجرد سماعهم لها من أول وهلة.

# الفصل الأول

# الجانب النظري والمنهجي

**تمهيد**

كما أسلفنا الذكر في المقدمة فبحثنا سوف يحاول بداية الوقوف على أبرز المفاهيم المؤثثة لإشكالية البحث – ديداكتيك العروض وصعوبة تعليمه وتعلمه بالسلك الثانوي التأهيلي، وهذه المفاهيم هي: الديداكتيك والعروض، لما وجدنا من ضرورة للوقوف عندهما، وإن كانت وقفة قصيرة، متفادين التطويل والإسهاب، رغم إقرارنا بصعوبة إعطاء تحديدات دقيقة لهذه المصطلحات، خصوصا عندما نتحدث عن الديداكتيك، ما يعرفه هذا الأخير من تعدد في التعاريف والتحديدات، كما سنحاول الوقوف عند هذا التعدد والتضارب الموجود بين الآراء أحيانا كثيرة بشكل مقتضب. لاقتناعنا بأنه تمة أشياء بالغة الأهمية ـــ الجانب التطبيقي ـــ يمكننا الكشف عنها والوقوف عندها وقفة تقص وتأمل طويلة، ولعل هذا كفيل بإيصالنا إلى الأهداف المسطرة والمتوخاة من هذا البحث، والمتمثلة في الكشف عن الأسباب الحقيقية المسببة لهذه الصعوبات، سواء عند الأساتذة أو عند التلاميذ في علاقتهم التعليمية التعلمية بمادة العروض، محاولين استقصاء المقترحات والحلول للحد من انتشارها وتناميها في المنظومة التربوية المغربية.

**1. مفهوم علم الديدكتيك**

**1.1. لمحة تاريخية عن المفهوم**

الديداكتيك لفظ قديم أصله من الكلمة اليونانية DIDAKTIKOS وتعني كل ما يختص بالتدريس أو التعليم، ومنها فعل DIDASKEIN ويعني علَّم ودرَّس ولقَّن، من هذه المادة اللغوية اشتقت اللاتينية لفظ DOCERE و DISCIPlINA ومعناهما التخصص DISCIPLINE ومن هذه المادة أيضا لفظ DOCILE ويطلق على الشخص القابل للتعلم والقادر عليه. ([[1]](#footnote-1))

**1. 2. إشكالية المصطلح وتعدد التحديدات**

يعد مفهوم الديداكتيك من جملة المفاهيم التربوية التي تعرف إشكالا كبيرا على مستوى التحديد، فكثيرا ما نجد أن الدارسين والباحثين يخلطون بين هذا المفهوم ومفهوم التعليم والبيداغوجيا من جهة، والتربية من جهة ثانية، وحتى الذين استطاعوا أن يتجاوزا هذا الخلط الحاصل بين هذه المجالات المختلفة وإن كانت تتداخل في إطار العملية التعليمية التعلمية، فإنهم سقطوا في فخ تعدد التعريفات والتحديدات، وذلك راجع إلى اختلاف المنظورات والمنطلقات الفلسفية والتربوية المختلفة والمرجعيات المتعددة لكل دارس وباحث. وقبل أن نقف عند هذا التعدد وجب علينا بداية الوقوف عند الجذور التاريخية للفظة الديداكتيك، قبل أن تمتلئ بهذه الحمولات في عصرنا بفعل عدة تطورات شملت المجال التربوي هو الآخر.

يحمل مفهوم الديداكتيك مقابلات كثيرة جدا في الترجمات العربية منها ما ربطه بالتدريس فسماه علم التدريس أو فن التدريس أو منهجية التدريس، ومنهم من ربطه بالتعليم فاقترح التدريسية وعلم التعليم، وتعليمية ومنهم من ربطه بالتربية على وجه الخصوص، فسماه الديدكتيك أحيانا وأحيانا أخرى الديــــدكتيكا. ([[2]](#footnote-2))

وهناك مجموعة من الرواد المتخصصين في علوم التربية ولديهم اهتمامات كبيرة بالبيداغوجيا والديداكتيك؛ حاولوا اقتراح تعريفات اصطلاحية لمفهوم الديداكتيك وتحديد مجال اشتغاله والغاية منه نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

**هانس أبلي**

يرى أن الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا وإليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية إلى جانب دوره في بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف، لينجز تفاصيلها، أي كيف نجعل التلميذ يتعلم هذا المفهوم أو هذه العملية أو هذه التقنية أو هذه المهارة، تلك هي نوعية المشاكل التي يسعى الديداكتكيون إلى حلها، مستعينين بمعارفهم المتعلقة بنفسية الأطفال وسيرورة التعلم لديهم ([[3]](#footnote-3))

حسب هذا التصور لم يعد الديداكتيك إلا مادة تطبيقية ليس إلا، موضوعها تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز المشاريع ذات الطابع التعليمي، ولتحقيق هذه الأهداف العملية يستعين الديداكتيك بعلوم السكولوجيا و السوسيولوجيا والابستمولوجيا...([[4]](#footnote-4))

**ويمكن تقديم تحليل لهذا التعريف على الشكل الآتي:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **صفته وحده** | **موضوعه ومحوره** | **مرجعياته وحقله النظري** | **وظيفته ومهمته** |
| ـــ علم | ـــ المتعلم  ــــ سيروات التعلم | ــــ السيكولوجيا  ــــ نظريات التعلم  ــــ البيداغوجيا | ـــــ مساعدة البيداغوجيا  ـــ حل إشكالات ومعضلات التعلم |

**لالاند:**

يذهب لالاند إلى أن "الديداكتيك جزء من البيداغوجيا، ويتخذ من التدريس موضوعا له"([[5]](#footnote-5))

**جان كلود غانيون**

يؤكد غانيون من خلال هذا التعريف على أن الديداكتيك ما هو إلا تأمل وتفكير في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تعليمها وصياغة فرضياتها الخاصة، انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار، لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، بالتالي فالديداكتيك دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة.([[6]](#footnote-6))

**ويمكن تقديم تحليل وقراءة لهذا التعريف انطلاقا من الجدول التالي:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **صفته وحدّه** | **موضوعه ومحوره** | **مرجعياته وحقله النظري** | **وظيفته ومهمته** |
| - تأمل وتفكير  - دراسة نظرية وتطبيقية | ـــ المادة الدارسية  ـالفعل البيداغوجي | - معطيات علم النفس وعلم الاجتماع  - البيداغوجيا | - صوغ فرضيات  - تأمل طبيعة المادة المدرسة وغايات تدريسها |

ويذهب طرح آخر إلى أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم والتي يعيشها المتربي، لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي، وتتطلب الدراسة العلمية شروطا دقيقة بالأساس، انطلاقا من الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها والتأكد من صحتها عن طريق الاختبار التجريبي، كما تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعليمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، يعنى أن دور المدرس يتمثل في تسهيل عملية التعلم. بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يلائم حاجيات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية المساعدة على هذا التعلم، ويبدو أن هذا التنظيم ليس بالعملية السهلة، بل يتطلب الاستنجاد بمصادر معرفية مساعدة؛ كالسوسيولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا بتحديد الطرق الملائمة.([[7]](#footnote-7))

إذا لاحظنا هذا التعريف وجدناه ينسجم أو لنقل يصف العمل الذي نقوم به في هذا البحث، فقد تم وضع فرضيات على أن يتم التحقق منها، كما أن هذه الدراسة تروم بالأساس تسهيل عملية تعلم العروض بالنسبة لمتعلمي الثانوي الإعدادي، وذلك بالبحث عن طرائق جديدة تلائم حاجياته وقدراته، ولعل هذا ما سنكشف عنه في باقي أطوار هذا البحث.

انطلاقا من التعاريف السابقة يمكن القول إن هناك العديد من التحديدات التي حاولت تقديم تعريف دقيق لمفهوم الديداكتيك وأهم خصوصياته، وفي هذا الإطار نَضُمُّ صوتنا لصوت الباحث في علوم التربية "محمد الدريج" الذي لطالما أشار إلى التطور الكبير الذي عرفه مجال الديدكتيك وما تمخض عن ذلك من كثرة التعاريف والتحديدات وحصرها في **اتجاهين رئيسيين:**

ـــ الاتجاه الأول: ينظر إلى – الديدكتيك- باعتباره النشاط الذي يزاوله ويمتهنه المدرس، وبالتالي صارت الديداكتيك في هذه الحالة مجرد صفة ننعت بها ذلك النشاط التعليمي، الذي يحدث بالأساس داخل حجرات الدرس، والذي يستمد أصوله من البيداغوجيا ومن علوم التربية. كما أن كلمة الديداكتيك تستعمل في نفس الاتجاه أيضا كمرادف للبيداغوجيا أحيانا أو كمجرد تطبيق لها أو فرع منها أحيانا أخرى كثيرة.

ــــ أما الاتجاه الثاني: فينظر إلى الديداكتيك باعتباره عملا مستقلا من علوم التربية.([[8]](#footnote-8))

وإذا كان كل من جون إبلي و لالاند وبدرجة أقل كلود غانيون لأنه مختلف عنهما نوعا ما، لأن تصوره يقترب من تصور الاتجاه الثاني، فإن الدريج يقترح تصور "مدينا ريفيا" Medina RIVILLA كتصور يمثل الاتجاه الثاني.

**مدينة ريفيا (Medina RIVILLA)**

وترى هذه الأخيرة أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية المنظمة لوضعيات التعليم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي أو حركي، وتتطلب هذه الدراسة العلمية شروطا دقيقة، منها بالأساس؛ الالتزام بالمنهج العلمي في طرح الإشكالية ووضع الفرضيات وصياغتها وتمحيصها للتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب. ومن حيث الموضوع تنصب هذه الدراسة على الوضعيات التعليمية، التي يلعب فيها المتعلم (التلميذ) الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس يتحدد في تسهيل عملية تعلم التلميذ، وبتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يلائم حاجاته، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية المساعدة على هذا التعلم، ويبدو أن هذه الإجراءات ليست بالعملية السهلة، إذ تتطلب الاستنجاد بمصادر معرفية مساعدة، كعلم النفس لمعرفة هذا التلميذ ومتطلباته، ونصبوا إلى أن يقود التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني، أي أن نتائج التعلم ينبغي أن تتمظهر على مستوى المعارف والقدرات التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المواقف الوجدانية، وكذلك على مستوى المهارات الحسية-الحركية، والتي تتجلى مثلا في الرياضيات.([[9]](#footnote-9))

وانطلاقا مما سبق يمكن القول إن الاختلاف في التحديدات والتصورات لتقديم تعريف للديداكتيك بدا جليا، فهناك تعاريف بعيدة عن جادة الصواب، وقديمة نوعا ما مقارنة بما استجد في المجال التربية، إذا ما قورنت بتصورات أخرى اقتربت من التعريف الدقيق للديداكتيك، ومن التعاريف الناضجة والتي استطاعت في اعتقادنا تقديم تحديد دقيق للديداكتيك، نورد ما جاء به الباحث في علوم التربية "جاك دوستايل" الذي يقول في هذا الشأن: "الديداكتيك علم تطبيقي يتخذ من إعداد وتجريب استراتيجيات بيداغوجية موضوعا له، وذلك بغية تيسير وتمكين الأشخاص –المدرس- من إنجاز مشاريع تربوية"([[10]](#footnote-10))

**2. مفهوم علم العروض**

**2.1. نشأة العروض**

لا يكاد يختلف اثنان على أن منشئ العروض وواضع قواعده في اللغة العربية هو الخليل بن أحمد الفراهيدي، إلا أن هناك من اختلف مع هذا الطرح، واعتبر أن علما من قبيل العلم الكبير لا يمكن ألا تكون له بداية ثم تطور ثم نهاية، والتي ــــ النهاية ـــــ تنسب للخليل. ويذكر ابن خلكان ثلاث روايات يفسر بها نشأة العروض:

ــ تكمن الأولى في أن الخليل وهو بمكة بغية الحج دعا الله أن يرزقه علما لم يسبقه أحد إليه، فلما رجع من البيت الحرام فتح الله عليه بعلم العروض.

ــ أما الثانية فتكمن في كون الخليل كان عارفا بمجال الإيقاع والنغم، وهذه المعرفة أتاحت له الفرصة لوضع قواعد العروض للتحكم في الشعر وفي أوزانه، على اعتبار التقارب في المأخذ بين النغم والعروض.

ــ أما الرواية الثالثة فتعطي الخليل قوة الاختراع، وذلك إثر مروره بسوق الصفَّارين وسماعه لإيقاع الضرب على الطست.([[11]](#footnote-11))

ــ وهناك رواية أخرى تنسب النشأة والاختراع للفراهدي، فبينما هو يسير في سوق الصفارين (النحاس) انتبه الخليل ـــ ببديهته الفذة وقدرته الخارقة على رصد مكامن النغم والإيقاع ــ إلى قرع المطارق المتوالي على صفائح النحاس باتزان ( طا طا طم ـــ طا طا طم ـــ طا طا طم) فأخذ الخليل يدندن في طريقه على إيقاعها، وهو يبتسم بعد أن انكشفت أمام بصيرته الطريقة المثلى لوزن الكلام وخصوصا الشعري منه، فسمى كل نغمة قائمة بنفسها "بحرا" إلى أن وصل إلى خمسة عشر بحرا أو وزنا، ثم جاء تلميذه الأخفش (سعيد بن مسعدة) فذكره بنغمة جديدة، فتداركها الخليل وسماها البحر المتدارك.

ــ وهناك رواية تتلاقى مع سابقتها في عدة نقط، إذ يُروى أن الخليل سُئِل عن العروض وهل له أصل،

"قال: 'نعم': مررت بالمدينة حاجا، فرأيت شيخا يعلم غلاما.

**يقول له"**

**نعم لا، نعم لا لا، نعم لا، نعم لا لا، نعم لا**

**نعم لا، نعم لا لا، نعم لا، نعم لا لا، نعم لا.**

فقلت: ما هذا الذي يقول الصبي، فقال: هو علم يتوارثونه عن سلفهم يسمونه "التنعيم" لقولهم فيه "نعم"، قال الخليل: فرجعت بعد الحج فأحكمتها". ([[12]](#footnote-12))

غير أن هناك رأيا آخر لابن فارس يخالف كل ما سبق، وهو تصور يذهب إلى التشكيك في أن الخليل هو مخترع العروض وواضع أسسه الأولى، بل يرى أن العروض كان معروفا عند العرب وأن دور الخليل ينحصر في التجديد والتطوير، ويقدم ابن فارس دليلا وحجة على ذلك، إذ يقول في هذا الصدد:" وأما العروض، فمن الدليل على أنه كان متعارفا عليه معلوما، اتفاق أهل العلم على أن المشركين، لما سمعوا القرآن ردوا بأنه شعر، فقال الوليد بن المغيرة منكرا عليهم، لقد عرضت ما يقرؤه محمد على قراء الشعر، هزجه ورجزه وكذا وكذا..فلم أره يشبه شيئا من ذلك" أفيقول الوليد هذا وهو لا يعرف بحور الشعر".([[13]](#footnote-13))

كما أن هناك من اللغويين المحدثين المتأخرين من يعتقدون أن علم الخليل بالأوزان الصرفية كان المعين للخليل لاتخاذ أوزان تماثلها في الشعر.

إلا أن هذه الطروحات رغم ما تقدمه من حقائق تاريخية لكنها لا تجرؤ أن تنسب نظرية من قبيل ما أقدم عليه الخليل لغيره، صحيح أن هذه الظواهر العروضية كانت مطروحة قبل الخليل، إلا أنها لا ترقى لأن تكون نظاما أو علما متكاملا، إنما هي مؤشرات قد يفيد منها المفكرون والمبدعون، وهذه سمة كل العلوم، فلابد لها من إرهاصات أوليه تتصل بها من بعيد أو قريب، إلا أنها تظل مجرد ظواهر متناثرة حتى يفجرها عالم أو مبدع، فتكثر حولها الشائعات والادعاءات.

ولعل هذا ما حدث للخليل، فبفعل شخصيته الفذة وثقافته الموسوعية وذكائه الوقاد واطلاعه على ثقافته العربية وانفتاحه على ثقافات الأمم الأخرى، وعلمه الواسع بضروب اللغة نحوا وصرفا ومعجما؛ مكنه من تأسيس علم ونظام تمكن من تجاوز حدود النظرية التي تصف أوزان الشعر وإيقاعه، ليظل هذا النظام شامخا ثابتا متماسكا عبر العصور المتعاقبة، رغم كل المحاولات التي جاءت بعده، وحاولت إما تسهيله أو ابتكار نظام آخر، وقد عرفت هذه الأخيرة فشلا ذريعا سوف نعرض له في أطوار الفصل الثاني.

**2. 2.مفهوم العروض**

2. 2. 1 العروض لغة: من (ع ر ض ) ومن العروض([[14]](#footnote-14))، وقال عبد يغوث الحارثي:

فيا راكبا إما عرضت فبلِّغن « نداماي من نجران أن لا تلاقيا

**ــ والعروض: مكة وقيل: المدينة وقيل: اليمن، وقال لبيد:**

فإن لم يكن إلا القتال فإننا « نقاتل ما بين العروض وختعما

والمقصود هنا ما بين مكة واليمن، حيث العروض عَلَمٌ يوضع على أبواب مكة وختعم، وعلم يوضع على أعلى قمة في اليمن.

ــ والعروض أيضا: الناحية، كقولهم أخذ فلان في عروض لا تعجبني؛ أي طريق وناحية لا تعجبني، وقال عبد الله بن محصن الذبياني:

فإن يعرض أبو العباس عَنِّي « ويأخذ بي عروضا في عروض

ــ والعروض أيضا: الطريق في عرض الجبل أو ما اعترض الجبل من مضيق.

ــ والعروض أيضا: الناقة التي لا تستقيم في قطار الإبل.

ــ والعروض: عمود من الخشب، وهو قوام بيت الشعر، ويرى المستشرق "فايل" في تحديد نقله من مستشرق آخر هو "لين" (lune) أن مصطلح العروض اشتق من المعنى الحقيقي المحسوس لكلمة "عروض" التي تشير إلى عمود أو قطعة من الخشب توضع في وسط الخيمة، وتشكل الدعامة الرئيسية لها ـــــ للخيمة ـــــ وهي كالعروض في الشعر فهي تمثل الجزء الوسيط في البيت الشعري.([[15]](#footnote-15))

ويروى أن الخليل أسماه "العروض" لأنه أرسى دعائمه في المكان المسمى بهذا الاسم؛ والكائن بين مكة والطائف. ([[16]](#footnote-16))

وقد ورد في معجم تاج العروس ما يزيد عن عشرين معنى لكلمة عروض، منها بعض المعاني سبق ذكرها أعلاه.)[[17]](#footnote-17)(

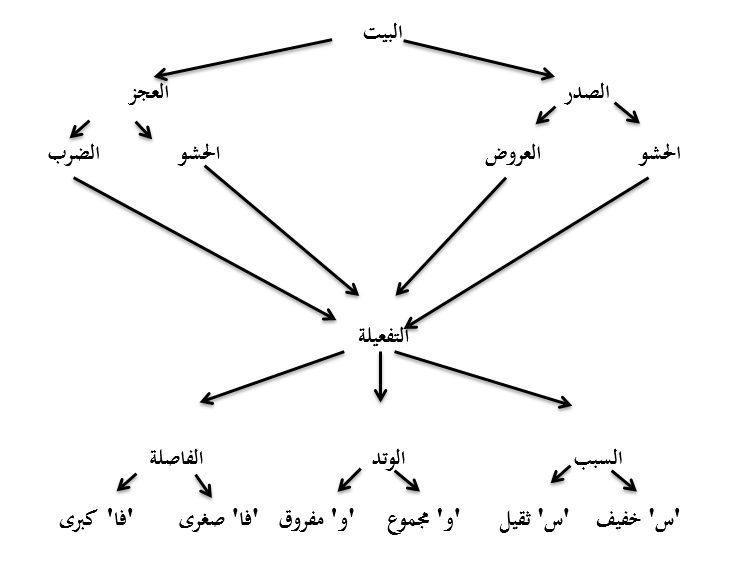
**2. 2. 2 العروض اصطلاحا:**

هي ميزان الشعر وبها يعرف صحيحه من سقيمه، وقال الخليل:" العروض عروض الشعر لأن الشعر يعرض عليه، ويجمع على أعاريض وهي فواصل وأصناف"([[18]](#footnote-18))، ويقول التبريزي أيضا: " اعلم أن العروض ميزان الشعر، وبها يعرف صحيحه من مكسوره".([[19]](#footnote-19))

ويقصد بالعروض في الاصطلاح أيضا: التفعيلة الأخيرة من الصدر.

يعرف مفهوم العروض، على غرار مفهوم الديداكتيك،الكثير من التجاذبات على مستوى تحديد المصطلح، إلا أن إمعان النظر في جل هذه التصورات مجتمعة، يقودنا لاستخلاص الخيط الناظم بينها جميعها، فالكل يقر أن الهدف من العروض يكمن في تمكين المتسلح به من معرفة جيد الشعر من رديئه، والحكم عليه بالسلامة والكسر.

**2. 2. 3 بنية البيت في الشعر العربي**



**2. 2. 4 بنية التفعيلة من حيث الفروع والأصول**

ــ الأصول في الشعر العربي هي التفاعيل التي تبتدئ بوتد مجموع كان أو مفروقا، وعددها ــ في العروض العربي ــ أربع تفعيلات وهي: فعولن، مفاعيلن، مفاعلتن، فاع لاتن.

ــ أما الفروع فست تفعيلات: فاعلن، فاعلاتن، مستفعلن، متفاعلن، مستفع لن، مفعولات.([[20]](#footnote-20))

**2. 2. 5 بنية التفعيلة حسب كميتها**

**التفعيلة بحسب كمها نوعان: خماسية وسباعية.**

أ ــ اثنتان خماسيتان هما: فعولن فاعلن.

ب ــ ثمان سباعيات وهي: مفاعيلن، مفاعلتن، فاع لاتن، فاعلاتن، مستفعلن، متفاعلن، مستفع لن، مفعولاتُ.

ويعتبر هذا التقسيم الكمي المرتبط بالنسبة هو النواة الإجرائية (العملية) التي تقوم عليها الظاهرة الشعرية باعتبارها الصورة المثلى لأوزان الشعر العربي.([[21]](#footnote-21))

**2. 3. أهمية العروض**

لولا هذا الفن لاختلطت بحور الشعر ببعضها البعض، فقد تمكن هذا العلم من أن يحفظ للشعر العربي أبرز الخصائص والثوابت التي قام عليها، بعد أن ظهرت بوادر الانحلال في مقومات الشعر العربي من زمن بعيد([[22]](#footnote-22))، وذلك بسبب عدة عوامل أهمها؛ انفتاح الأمة العربية على حضارات وأمم أخرى، تزخر بفنون وطرق أخرى في نظم الشعر.

وتكمن أهمية العروض في تأثيره على متعلميه رغم الصعوبات التي تعتري تعلمه والتمكن منه، إذ يمكن إتقانه من:

. تمييز الشعر عن النثر، خصوصا ذلك الذي يحمل بعض سمات الشعر.([[23]](#footnote-23))

. بما أن علم النحو وُجد من أجل تقويم وتقييم استعمال اللغة، فكذلك علم العروض فقد وجد من أجل معرفة جيد الشعر ـــ رديئه ومدى التزامه بمجموعة من الضوابط تجعلنا نطلق عليه اسم "الشعر" أو ننفيها عنه. فاللغة قبل القواعد ونفس الشيء بالنسبة للشعر فقد وجد قبل قواعده أو بالأحرى عروضه، فالعروض الناحية العملية الجانب التطبيقي لقواعد علـــم العروض، فضلا عن كونـــــه فنا أســـــــاسه الرغبة في التعلم والموهبة.

. مساعدة الدارسين على تذوق الشعر العربي، من حيث اتساق الوزن وانسجام في الموسيقى (الإيقاع الشعري).

. يساعد الدارسين والمهتمين باللغة على تجنب الأخطاء التي قد يسقط فيها القارئ خصوصا إذا كان الشعر غير مضبوط من حيث الشكل.

. فالشاعر الموهوب، يقدر بحسه المرهف وأذنه الموسيقية على قرض الشعر، لكنه يبقى بحاجة إلى العروض كعلم له أصوله وقوانينه، خصوصا إذا سلمنا بأن الأذن الموسيقية مهما رهف حسها قد تخون صاحبها وتخذله في أوقات يكون في أمس الحاجة إلى ضبط نظمه وعدم الانحراف عن جادة الصواب، ودرءا لاختلاط الأوزان وتضارب الزحافات والعلل، فيقع فيما يجوز ولا يجوز، ويصير شعره معرضا للتنقيص.

.كما أن الشاعر الموهوب والجاهل بعلم العروض، قد يحمله جهله بهذا العلم إلى حصر شعره في أوزان بعينها، ليحرم نفسه من الأوزان الباقية، والتي يمكن أن تفجر طاقته الشاعرة وتزيد من رونق شعره وتدفقه، فيثري بذلك ديوان الشعر العربي. وهذا ما يدفع الشعراء الموهوبين إلى تعلم العروض والإلمام بأصوله وقوانينه وما يتيحه من فرص التنويع والإبداع.

. وإذا كان العروض لازما لكل شاعر، فإنه أكثر لزوما لكل دارس في فروع الثقافة العربية، خصوصا طلاب اللغة العربية والمتخصصين فيها، باعتباره يساهم بشكل مباشر في فهم الشعر العربي، والتعرف على صحيحه من مكسوره.([[24]](#footnote-24))

. كما يعين العروض الدارسين والباحثين على كشف الأخطاء التي تتسرب إلى الشعر عن طــــــريق الــــــرواية أو الطباعة، وأحيانا كثيرة تتواجد هذه الأخطاء في الكتب المدرسية، فلهذا يتعين على المدرسين أن يكونوا ذوي خبرة ودراية بالأوزان الشعرية، بغية كشف هذه الأخطاء والهفوات، وإظهارها للتلاميذ حتى لا يأخذوا بها.

. وتسدي المعرفة بالعروض خدمات جليلة للمحققين، الذين يحددون أوزان الأبيات والقصائد الشعرية الموجودة في الكتب والدواوين المحققة، فإذا كانت معرفتهم لا تكفي بالعروض سقطوا في أخطاء كثيرة أثناء هذا الكشف عن هذه الأوزان، وهو الشيء الذي سقطت فيه قامات كبيرة في التحقيق العربي، ومن ذلك ما وقع فيه شيخ المحققين العرب عبد السلام هارون.([[25]](#footnote-25))

. ويحظى العروض عند المفسرين بنفس الأهمية التي يحتلها العروض عند المحققين أو أكثر، فمفسرو القرآن الكريم والسيرة النبوية لا يمكنهم القيام بهذا الواجب دون استشهاد بأشعار العرب الذين نزل القرآن بلسانهم.([[26]](#footnote-26)) حيث إن الجهل بالوزن يؤدي إلى تغيير اللفظ بتحريك ساكن أو بإسكان متحرك، أو تخفيف مشدد، أو تشديد مخفف... كل هذا يساهم في إبطال تفسيراته وجعله في محل ليس للثقة، ويمنع الاستشهاد بلغاته لتعرضها للاحتمال عند من يجهل الوزن.([[27]](#footnote-27))

. كما يحتاج أساتذة اللغة العربية في تدريسهم لأي فرع من فروع اللغة، سواء في المدارسأو في الجامعات، إلى إلمام كبير بهذه المادة (وسنكشف في الفصل الثاني عن مسؤولية الأساتذة في هذه الصعوبات التي يعانيها المتعلمون إزاء هذه المادة، وكيف أن عدم تمكن الأساتذة من المادة ومن الطرق الفعالة لتدريسها حال دون وصول المتعلمين لهذه الكفاية)، على اعتبار أن هذا الإلمام يجعل المدرسين يقرؤون الشعر أمام تلاميذهم وطلابهم بضبط تـــــام للوزن والايقاع الشعري، وبتمثل للمعاني، أمــــا إذا كان العكـــــس فســـــوف ينقص ويقلل من شخصيتهم وهيبتهم أمام تلامذتهم، خصوصا إذا كان من بينهم الموهوب المبدع الذي ينظم القريض، ويعرف قراءته وتحديد أوزانه. ولعل كل هذا يساهم مما لا شك فيه في إنتاج جيل لا يحسن قراءة الشعر ولا تذوقه، وهذا ما نحاول الكشف عنه، بغية معرفة الأسباب الحقيقية، ومحاولة الوصول إلى حلول ناجعة وفعالة لتجاوز تحديات تدريس المادة وتلقيها.([[28]](#footnote-28))

. إن الأديب أو الكاتب لا يكون كذلك دون معرفة بأساسيات الصرف والنحو، وليس ليكون نحويا، بل ليتجنب اللحن عند النطق، وكذلك فهو بحاجة إلى الإلمام التام بأولويات العروض العربي على أقل تقدير، وليس ليكون شاعرا أو متخصصا في العروض، بل ليكون في مأمن من الخطأ في قراءة الشعر أو إنشاد أبيات يستشهد بها في محاضرة أو في مجلس من مجالس الأدب، فمتى حصل خطأ ما جعله في إحراج وعيب كبيرين بين الحاضرين الذين يشفقون عليه تارة أو يسخرون منه تارة أخرى.

وفي هذا الصدد يذكر تاريخ الأدب قصة مخجلة لعالم جليل من علماء الأدب العربي، وهو أبو علي القالي، الذي وفد إلى الأندلس فاستقبله علماؤها وأدباؤها وعِلْيَة قومها تكريما له، فأنشد لهم بيتا للشاعر عبيدة ابن الطبيب، فارتكب خطأ فاختل الوزن وكان في موكبه ابن رفاعة الألبري فأنكر ذلك وقد كان من أهل الأدب والمعرفة وقتها، فطلب من أبي علي إعادة البيت مرتين، فلما كرر الخطأ في المرتين على التوالي، لوى ابن رفاعة رأسه منصرفا وهو يقول " مع هذا يوفد على أمير المؤمنين، ويتجشم الرحلة لتعظيمه، وهو لا يقيم وزن بيت مشهور بين الناس لا تغلط الصبيان فيه؟! ([[29]](#footnote-29))

إن مثل هذه القصص والحوادث ــ الطرائف والنوادر الأدبية المحرجة أو المضحكة ــ وأخرى كثيرة موجودة في كتب الطرائف والنوادر الأدبية([[30]](#footnote-30)) تبرز بجلاء خطورة العروض وضرورة تعلمه وتعليمه، باعتباره ضروريا لكل منضو تحت لواء اللغة العربية عموما، والمعنيين بتدريس اللغة العربية وآدابها بشكل خاص، وذلك درءا لمواقف الإحراج وإظهار عدم الكفاءة والجدارة العلمية.

**2. 4. تكامل العروض مع باقي فروع اللغة**

إن الفصل الموجود بين مكونات اللغة العربية ــــ نصوص، بلاغة، علوم لغة...ــــ إنما هو إلا فصل منهجي؛ الغاية منه تيسير العملية التعليمية التعلمية، والعناية بفرع معين في وقت معين، تجنبا للتداخل الذي قد يشوش على التعلمات الأولية للتلاميذ. وليس فصلا إبستمولوجيا بين هذه المكونات، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا فيما بينها وبين مكونات أخرى من قبيل الموسيقى، وعلى المدرس والمتعلم أن يدركا ذلك تمام الإدراك.

**2. 4. 1. تكامل العروض مع النصوص الشعرية**

لا يكاد يخفى على المهتمين بمجال الشعر أنه تمة علاقة وطيــدة بين تدريس النصوص الشعرية وتدريس العروض، فالشعر هو الميدان التطبيقي للعروض، كما أن جوهر المشكل بالنسبة لنا يكمن في عدم التدرب الكافي في درس العروض على الأمثلة الشعرية المختلفة، باعتبارها الطريقة الوحيدة لتحقيق الدربة والمراس، حيث يجعل الأستاذ أحد رهاناته إكساب التلاميذ كفاية الكشف عن وزن أي بيت شعري يصادفهم أثناء تحليلهم للنصوص الشعرية، إذ يصبح التمكن من تحديد الوزن هاجسا للمتعلمين وتحديا لهم، يبرهنون من خلاله على قدراتهم.

ومن هنا تظهر قيمة هذا التكامل بين العروض والنصوص الشعرية، والذي يساهم بشكل كبير في تجاوز هذه الصعوبات التي تطرحها مادة العروض لدى المتعلمين. وغالبا ما يتوقف على درجة محبة وشغف المدرس بالمادة العروضية ودرجة عله بأصولها وضوابطها وأسرارها، إذ يتسنى له نقل هذا الشغف والحب إلى تلامذته ويبتُّه في نفوسهم، ليدركوا أن العروض ليس غابة في ذاته إنما هو وسيلة وطريقة لتقويم الشعر، ومعرفة جيده من رديئه، وذلك بتحديد مدى التزامه بالقواعد العروضية التي تعد دستور هذا العلم. فليس كل من هب ودب شاعرا، وسوف نكشف في الفصل الثاني عن طبيعة علاقة الأساتذة بمادة العروض، وكيف تساهم طبيعة هذه العلاقة، الحميمية أو التنافرية، في التأثير على مردودية المتعلمين.

**2. 4. 2. تكامل علم العروض مع الموسيقى**

لا يقف ذلك التكامل الذي تحدثنا عنه آنفا عند تكامل وتداخل فروع اللغة العربية فيما بينها (النحو، الصرف، البلاغة، النقد، العروض، النصوص...) بل يتعداها إلى تكامل وتوافق بين اللغة العربية في شموليتها وغيرها من المواد الدراسية الأخرى، كتدريس الموسيقى، فالعلاقة بينهما وطيدة جدا أو لنقل إنها علاقة سببية، فمعرفة الخليل بالفن الموسيقي والنغم ([[31]](#footnote-31))، أعانته بشكل كبير في تأسيس علم العروض. ([[32]](#footnote-32))

ويؤكد الباحث اللساني والمتخصص في علم العروض هلال الحجري، على العلاقة المنطقية الرابطة بين العروض والموسيقى، والتي تقوم على أساس تقسيم الجمل إلى مقاطع صوتية تختلف طولا وقصرا، وكذلك فالعروض من حيث خصائصه المميزة مبني على أساس أن ما ينطق يكتب وما لا ينطق لا يكتب.

وإذا كان عروض الخليل بني على أساس قاعدة المتحرك والساكن لنظم الشعر، فكذلك الموسيقى اعتمدت سلما موسيقيا، بناء على المقاطع الصوتية المشهورة للموسيقى التي يتم تعلمها من لدن المبتدئين في الفن الموسيقي، (فا، صو، لا، سي، دو... الخ). ومعلوم أن الشعر عند العرب ارتبط منذ نشأته ارتباطا وثيقا بالآلة الموسيقية وبالدندنة والنغم، وإلا لكان الشعر كالنثر، وهنا يظهر التلاقي في البعد النغمي الملحن المشترك بين علم العروض الموسيقى، علما أن أوائل الموسيقيين العرب كأمثال الفارابي وابن سينا، اعتمدا على أسس وثوابت علم العروض في رسم النوتات الموسيقية، وما استخدامهم للمصطلحات العروضية الكثيرة المنتشرة في المجال الموسيقي إلا شاهد واضح على ذلك.([[33]](#footnote-33))

ويتحدث أحد الملحنين والشعراء المصريين بميدان العروض (محمود موسى) في مقابلة مصورة، كان الهدف منها رصد مكان التلاقي بين العروض والموسيقى، وكيف يمكن ابتكار سبل وطرق تساهم في تبسيطه على المتعلمين وجعله في متناولهم، حيث ركز في بداية حديثه على خاصية هامة ترتبط بمادة العروض؛ وهي خاصية إيقاعية محضة؛ مفادها أن الإنسان الذي يملك أذنا موسيقية مرهفة يمكنه أن ينظم شعره على أحد بحور الشعر دون أن تكون له معرفة سابقة باسم هذا الوزن أو ذاك. باعتماد على الأذن التي تسمع هذا الإيقاع الخاص بالوزن مرات متعددة ثم تلتقطه لتنظم على منواله، ليحدد بعد ذلك أحد هذه الأوزان؛ وهو بحر الخبب الذي يسير في اتجاهين الأول "فَعْلُنْ" والثاني "فَعِلُنْ"، حيث يمكن اكتساب الجرس الموسيقي المرتبط بهذا الوزن عن طريق ترديده بشكل مستمر:

**فَعْلُن فَعْلُن فَعْلُن فَعْلُن « فَعْلُن فَعْلُن فَعْلُن فَعْلنُ**

أو ترديد إيقاعه أو ما يسمى في مجال الموسيقى بالنقرات:

**تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ « تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ تِنْ**

وفي سياق البحث عن سبل تسيير هذا العلم، وجعله طيعا في يد متعلميه بشتى الطرق الممكنة، من خلال إدراج البعد الترفيهي، كالنقر على الآلات الموسيقية، لرسم إيقاعات الأوزان أو الإنصات إلى أغان نظمت على نفس الوزن، كما يمكن أن تتم هذه العلمية بطريقة مستبطنة قد تبعد الأطفال عن الخوض في تعقيدات العلم. وفي نفس هذا السياق أعطى هذا الباحث مثالا على بحر الخبب وإيقاعاته، فإيقاعه يوجد في أشهر رسوم متحركة للأطفال، والمعروفة ب"توم وجيري" وخصوصا عند حركة جيش النمل. وبالتالي فالطفل أو المتعلم من خلال مشاهدته لهذه الرسوم وكلما تكرر سماعه لهذا الايقاع ترسخ لديه وأمكنه النسج على منواله مستقبلا عندما يعرف أنه وزن لأحد البحور الشعرية.([[34]](#footnote-34))

لينتقل بعدها للحديث عن بحر الكامل الذي يأتي هو الآخر على صيغتين:

ـــ الأولى:

**متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن « متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن**

ـــ الثانية:

**متْفاعلن متْفاعلن متْفاعلن متْفاعلن « متْفاعلن متْفاعلن متْفاعلن متْفاعلن**

والذي أنشدت على إيقاعاته مجموعة من الأغاني الشبابية الجديدة وحتى القديمة، كما أن الوزن الثاني مجسد في مجموعة من البرامج التنشيطية لفائدة الأطفال، كما تظهر في مجموعة من الأغاني الساخرة والفكاهية لعديد الفنانين المصريين، مضيفا أن هذا الوزن لم ينظم عليه ما سبق فقط، بل نسجت على وزنه ألحان العديد من الأغاني العربية الشهيرة لأساطير الطرب العربي، كعبد الحليم حافظ في أغنية "تُوبَة"، كما لحن عليه الفنان محمد فوزي أغنيته الشهيرة المعنونة ب"بلدي"([[35]](#footnote-35))

كما غنت الفنانة ننسي عجرم أغنيتها الموجهة للأطفال بعنوان "يا بنات يا بنات".

ومن هنا يظهر لنا أن إمكانية توظيف هذه الايقاعات الموسيقية ـــ الأغاني ـــ في تدريس العروض، وإمكانية إسفارها عن نتائج جيدة، ونعلم اليوم تمام العلم أن الشباب صاروا في هذا العصر مرتبطين بشكل كبير بالأغاني والموسيقى بشكل عام، لما لها من بعد روحي، فلماذا لا يتم توظيف هذا الحب الجارف من الأطفال والشباب اتجاه الموسيقى لنعلمهم بموازاة ذلك علما، لو درسناه لهم بطريقة ميكانيكية لانفضوا عنه. ومن هنا يمكن الحديث عن الحرية المتروكة للأستاذ للإبداع بغية توظيف هذه الإمكانات المتاحة، وتدعيمها بطرق استراتيجية فعالة تضع ذلك في سياقه التربوي، وكل هذا لن يتأتى دون سعي كل الفاعلين في هذه العملية (المدرس، المتعلمون، المنهاج، استراتيجية التدريس)، حيث ينتج عن ذلك إرادة حقيقة لخدمة علم العروض واللغة العربية بشكل عام.

ومن هنا تظهر العلاقة الوثيقة بين العروض وبين الموسيقى، والتقاؤهما في خصائص كثيرة، لعل أبرزها الإيقاع والنغم، مما يجعل إمكانية التكامل بينهما أمرا حثميا، ويجب ألا يتم إهماله، أو النظر إليه كمصادفة، بل قد صارت مراعاة هذا التلاقي مطلبا تربويا. قد يسأل سائل عما يمكن أن يحققه هذا التكامل بالنسبة لمدرسي العروض أو للباحثين؟ فقد يسهم هذا التكامل تيسيره ـــالعروض ـــ وجعله في متناول أكبر شريحة ممكنة من المتعلمين؛ ومعلوم أن النفس البشرية ميالة بطبعها إلى الإيقاع الموسيقي ولترانيمه، ومنه بمقدورنا الاستفادة من الموسيقى في تدريس علم العروض وتبسيطه، مع إمكانية استنجاد أستاذ اللغة العربية بمدرس للموسيقى، أو متخصص فيها، حيث يقوم هذا الأخير بتقطيع البيت الشعري بمصاحبة آلة العزف وآلات متعددة، وبالتالي ألا يمكن أن يسهل ذلك على المتعلمين حفظ الأوزان الشعرية وإيقاعاتها المختلفة، أو ربطها بنماذج نظمت على نفس الوزن، وبالتالي كلما سمع التلميذ هذا الإيقاع المرتبط بالأغنية تذكر الوزن الذي نظمت عليه، والذي صار معروفا لديه وتمرس عليه، وسوف نتعرف على ذلك بالتفصيل في قادم أطوار هذا البحث.

**2. 5. أسباب صعوبة مادة العروض**

رغم الأهمية الكبيرة التي تحظى بها مادة العروض بالنسبة للمهتمين باللغة العربية مبتدئين أو متخصصين، إلا أن تعلمه والتمكن من إوالياته ليس بالأمر السهل الهين، وادعاء شيء من هذا القبيل لا ينبع من تصور شخصي أو نظرة أحادية اتجاه المادة، بل هو طرح اكتشفناه من خلال الممارسة التربوية بمدارسنا الثانوية وعرفناه عن قرب، كما وقفنا على كل هذه الاشكاليات التي ترتبط بالمادة، وتعوق تعلمها وتعليمها. وهو نفس الطرح الذي أقر به مجموعة كبيرة من المهتمين وعلماء اللغة العربية، فقد ذهبوا إلى التأكيد على أنه لا يمكن لأحد أن ينكر المشقة التي تعترض الخائضين في هذه المادة، مبرزين أن هذه الصعوبة ليست وليدة اليوم كما يظن البعض، أو ناجمة عن الضعف الذي أصبح يعم مدارسنا ومتعلمينا، بل إن هذه الصعوبة ارتبطت بهذه المادة منذ أن أرسى الخليل بن أحمد الفراهيدي أسسها وقواعدها، حيث برزت هذه الصعوبة منذ المحاولات الأولى التي هدفت إلى الشروع في تعليم وتعلم مادة العروض. إذ أرجع هؤلاء المهتمون والمختصون أسباب هذه الصعوبة إلى عدة عوامل:

**2. 5. 1. ما يرتبط بالتعامل مع محتوى المادة**

يلاحظ في أغلب الكتب والمصنفات التي تحاول عرض محتوى المادة، أنها تبدأ بالأوزان الشعرية المزدوجة التي تتنوع تفعيلاتها، حيث تأخذ تفعيلة من هذا الوزن وتفعلة من ذلك وتمزج بينهما، فيفرز ذلك وزنا مركبا في مقابل وزن بسيط، كما نجد في بحر الطويل:

**فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن « فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن**

وكما في البسيط:

**مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن « مستفعلن فاعلن مستفعلن غاعلن**

ومعلوم أن هذه البحور المركبة تتميز بتنوع التفعيلات المكونة للبحر، كما تتميز بالطول الأمر الذي يطرح صعوبة عند المتعلم، خصوصا المبتدئ الذي يرغب خوض غمار هذه المادة لأول مرة، مع العلم أن هناك بحورا شعرية أخرى أسهل بكثير، قد لا تشكل تلك الصعوبة التي يتهيبها المتعلم المبتدئ، فلماذا نجعل المتعلم يأخذ نظرة الصعوبة والعسر عن المادة من الوهلة الأولى؟ علما أنه من الممكن أن يتعرف على المادة وينفتح عليها بصورة وتمثل أفضل، يجعله يقبل عليها ويتشوق لاكتساب ميكانزماتها، وهنا تكمن أهمية البرنامج الدراسي، وحتى الكتاب المدرسي الذي يجب أن ينهج طريق التدرج، بالانطلاق من الأسهل نحو الأصعب المعقد، وحتى إن غاب هذا الأمر عن الكتب المدرسية ــ وهو كذلك([[36]](#footnote-36))ـ فعلى المدرس أن يكون يقظا، وتبرز ذاتيته وقدرته على توجيه التعلمات نحو مسارها الصحيح، فما الضرر الذي قد ينجم عنه تأخير أو تقديم دراسة بحر شعري أو آخر؟ ومن هذه البحور البسيطة والسهلة التي قد تكون بمثابة انطلاقة موفقة لسبر أغوار المادة والتمكن منها لاحقا؛ نجد بحر الرجز بتفعيلاته الست المتماثلة وما يعـــــــــــــــــــــــرف عنه من بساطة حتى من لدن الناظمين:

**مستفعلن مستفعلن مستفلعن « مستفعلن مستفعن مستفعلن**

أو كما في الكامل:

**متفاعلن متفاعلن متفاعلن « متفاعلن متفاعلن متفاعلن**

إضافة إلى ما يرتبط بالجمود في التعامل مع الأمثلة المساعدة والموظفة لتثبيت المعلومات والقواعد، إذ تم الاحتفاظ بتلك الأمثلة التي مثل بها الخليل والعروضيون القدماء، مما أسهم في جعلها مستهلكة وروتينية، وكأن لغتنا العربية على غناها، الذي لا يضاهى، لا تُوَفِّر غير تلك الأمثلة التي تجدها في كل كتب العروض. علما أنها لا تناسب وتمثلات التلاميذ في عصر العولمة والتكنولوجيا الفائقة التطور، والأدهى من هذا وذاك أنها أمثلة وشواهد في أحيان كثرة ذات بعد قواعدي؛ أي أنها نظمت لهذا الغرض، أي مصطنعة لإرساء قاعدة واستهدافها بعينها، وجعل هذا الشعر المنظوم شاهدا على حضورها في الشعر العربي، في حين أنها قد لا تحمل عاطفة أو تحرك ساكنا.

**2. 5. 2. ما يرتبط بطريقة تدريس المادة**

إن النتائج المحصل عليها تغلب عليها سمة الضعف عند التلاميذ في مادة العروض، لا شك أن أحد أسبابها المباشرة يرتبط بطرق التدريس المختلفة، حيث الاحتفاء المبالغ فيه بالمصطلحات، والاقتصار على الجوانب النظرية للمادة، وبالتالي فالوصول إلى مثل هذه النتائج السلبية والضعيفة سيكون أمرا حتميا ومنطقيا، فالعلاقة وطيدة ومباشرة بين الطريقة المعتمدة والنتيجة المستخلصة، والأمر المحير أن الاستمرار في هذه الطرائق غير الفعالة التي ما زال مستمرة ومكرسة منذ عقود خلت، ومعلوم أنه من غير المجدي القيام بنفس العملية / الطريقة في كل مرة وانتظار نتائج مختلفة.

ولا يستطيع أحد أن ينكر أهمية البعد النظري، وضرورة وجوده وإيلائه ما يستحق من الاهتمام بحكم دوره الذي لا مناص منه، دون أن يصير غاية في ذاته، وغالبا ما يتم الالتجاء للجانب النظري بشكل أحادي من لدن المدرسين والمربين في أوقات كثيرة، بسبب ضيق الوقت المخصص للمادة، مقارنة بأهمية المادة ومحتواها الغزير الذي يحتاج إلى أكبر وقت ممكن مقارنة بباقي مكونات اللغة الأخرى المبرمجة. لكن الأمر الخطير واللاتربوي أن يصير اللجوء إلى التداريب التطبيقية التي تكسب المراس والدربة إلا نادرا، بل أحيانا كثيرة تصير شبه منعدمة، كما لمسنا ذلك من داخل مؤسساتنا التربوية([[37]](#footnote-37))، حيث يتم الاكتفاء بمثال أو مثالين حول البحور الشعرية، ليتم الانتقال إلى مرحلة التحفيظ والاستظهار. ومعلوم أن مادة العروض أقرب إلى الفن منه إلى مادة جامدة تقبل طرق تدريس كهذه الطريقة المتجاوزة، والتي لا تحقق إلا مردودية متدنية للغاية. وبالتالي ما دام العروض أحد الفنون فيجب أن تتم مراعاة هذه الخصوصية، وأن يتم التعامل معه سواء على مستوى التعليم أو التعلم باعتباره فنا، والفن لا يتأتى بسهولة ويسر بل يعتمد على طول التدريب الجاد والمتواصل بغية التمرس الجيد، كما يرتبط برغبة ملحة وجادة في التعلم، حيث يصير التدريب الطويل والمكثف أفيد بكثير وأنجع من الاستظهار والحفظ، الذي ينمحي بسرعة في ظل ضخامة المحتوى وتشابه المصطلحات إلى حد كبير.

**2. 5. 3. ما يرتبط بمدرِّس المادة([[38]](#footnote-38))**

بعد المتعلم يعتبر المدرس ركنا أساسا من أركان العملية التعليمية التعلمية، والعنصر الذي قد ينجح عملية تدريس المادة ــ العروض العربي ــ أو يفشلها. فبإمكانه أن يجعل هذه المادة يسيرة على متعلميه، كما بإمكانه جعلها عسيرة صعبة على أذهانهم وتمثلاتهم، فالمدرس الذي لا يعرف عن فن العروض إلا رسومه، ولا يملك وسائل تذوقه فنيا، فلن يستطيع أن يوصل ذلك إلى طلابه فضلا عن أن يسهله لهم ويجعله في متناولهم.([[39]](#footnote-39))

إن المدرس أو المربي الذي لا يحب الشعر لن يحب قواعده ولا ضوابطه المؤطرة والكفيلة بتحديد سليمه من مكسوره، فهناك من الأساتذة من راكم تجربة طويلة في التدريس وكان له تكوين أكاديمي جامعي في مجالات أخرى غير العروض وعلوم اللغة كالقصة والمسرح... فهؤلاء تكاد تجدهم لا يعرفون عن هذه المادة إلا النزر القليل، وبالتالي فغالبا ما تحول هذه الفئة من المدرسين حصة العروض إلى حصة للقواعد الجافة الجامدة، التي لا تسمن ولا تغني، وأحيانا أخرى كثيرة يقوم بأنشطة أخرى في حصص مادة العروض، وبالتالي استهلاك الحصيص الزمني المخصص لها في أشياء أخرى لها زمنها الخاص وأهدافها الخاصة، لا علاقة لها أحيانا بمادة العروض. وفي أحيان أخرى كثيرة نجد التعصب لشكل من أشكال الشعر، كالتعصب للشعر الحديث([[40]](#footnote-40)) مما يحول بينه وبين العطاء الوفير لتدريس هذه المادة، أخذ ذلك مأخذ الجدية والمسؤولية اللازمة، باعتبارها أحد المكونات الأساس المدرجة في برنامج التدريس بالثانوي التأهيلي، وبالتالي لا يمكن القفز عليه وتجاهل أهميتها في مسار تكوين المتعلمين، وما لذلك من انعكاس على بناء باقي تعلماتهم.

وسنتعرف على أسباب كثيرة جدا تسببت في هذا الضعف، ذلك عندما نقف بالتفصيل على نتائج تفريغ الاستمارات المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية داخل حجرات الدرس، خصوصا عندما نتحدث عن الشق الخاص بالمدرس.

**2. 5. 4. ما يتعلق بالمتعلم**

إذا كانت الأدبيات التربوية، وجل نظريات التعلم قد أكدت على دور الأستاذ الفعال والمؤثر بشكل كبير في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وإيصالها إلى بر الأمان محققة لأهدافها المتوخاة؛ فإن المتعلم يبقى أهم هذه العناصر على الإطلاق، فهو الذي يملك الدافعية والرغبة في التعلم والتحصيل المعرفي، وبالتالي فغياب هذه الاستعدادية والرغبة الجارفة للتعلم لن يؤدي إلى أي نتيجة غير الفشل الذريع، وإن تحققت كل الظروف الأخرى المواتية للتعلم؛ كالطرق المبسطة، والبيداغوجية الملائمة للمادة، إلى جانب وجود مدرس أو موجه كفء.

ولا يخفى على المهتمين بهذا الميدان أن علاقة المتعلم بهذه المادة متوترة إن صح القول، وتعرف جفاء كبيرا من لدن المتعلمين اتجاهها، وقد تكرست مجموعة من العوامل والظروف المرتبطة بالمنظومة التربوية ككل لتوصل المتعلمين إلى حدود كره هذه المادة، والاقرار باستحالة التمكن منها، مما يدفع المتعلم إلى الإعراض عنها، ويرجع السبب الرئيس في هذا الاعراض،إلى سيطرة فكرة مغلوطة على تمثلات التلاميذ حول المادة وفحواها؛ أن تدريس المادة يعتبر غاية لذاتها ولا يفيد في أي شيء.

من هنا يمكن أن ننطلق للحديث عن معنى التعلمات، حيث أثبتت الدراسات التربوية الحديثة وخصوصا المرتبطة بعلم النفس التربوي أن التعلمات المدرسة التي لا تكسب معنى ـــ غاية تعليمها وتعلمها ـــ عند المتعلمين، أي أنه لم يستوعب بعد، ولم يتم تعريفه على الغاية والهدف من تعلمِّهِ لهذه المادة، وانعكاساتها الإيجابية على تحصليه وعلى معارفه، فلا يمكن أن يقدم عليها بل ستظل شيئا غامضا بالنسبة له. إذ يعتبر غموض الرؤية والتصور الخاص بهذه التعلمات أحد الأسباب الرئيسة في فشل تدريسها. فيصير المتعلم هنا مجبرا على التعلم وليس بمحض إرادته، فإن حدث وتعلم بعض الأشياء عنها، لم تكد تمر الأيام بل الساعات حتى لا يكاد يتذكر منها شيئا.

فكل هذه الأسباب وأخرى كثيرة تجعل المتعلمين يزهدون في المادة ولا يحرصون على الإفادة منها، ومثل هذا الإحساس كفيل بأن يبعدهم وينفرهم من المادة، إذ إن الاستعداد والدافعية من أهم شروط التعلم اللازم توفرها عند الرغبة في تعليم وتعلم أي شيء كان.

وهناك سبب آخر يحظى بنفس التأثير الذي يسهم فيه غياب الدافعية وطريقة التدريس في الإعراض عن المادة، وهو سبب مرتبط بطبيعة التلاميذ أنفسهم، فلا أحد يستطيع أن ينكر الضعف والعجز الذي تعاني منه مجموعة كبيرة من التلاميذ في التعلم، والراجع إلى ضعف تحصليهم السابق، إضافة إلى عجز لغوي عام، يحول دون تمكن التلاميذ من فك رموز الشعر على مستوى القراءة أولا، ثم الفهم وإدراك الدلالات ثانيا، فقراءة الشعر بشكل صحيح تعتبر المدخل الرئيس لفهم مضامين الشعر والقصائد عموما وإقامة الأوزان بعد تقطيع الأبيات الشعرية.([[41]](#footnote-41))

كما أن قلة مقروء التلاميذ الشعري له دور بارز في تعميق هذه المشكلة، فهم لا يقرؤون الشعر ولا يحفظونه، ويكتفون بما يقدم لهم في الفصل وأحيانا كثيرة لا يتعاملون مع الدروس في الفصل بالجدية اللازمة، ففهم الشعر وإدراك دلالاته المباشرة أو الرمزية يحتاج إلى كثرة الاتصال بالشعر والإقبال على قراءته كثيرا وحفظه أحيانا، فهذه القراءة الكثيرة تربي في القارئ ملكة الاهتزاز للإيقاع الشعري وتذوقه بأذن ونفس مرهفة.([[42]](#footnote-42))

**2. 5. 5. ما يرتبط بطبيعة المادة**

يعتبر علم العروض من علوم اللغة العربية القليلة التي تعرف ازدحاما وكما كبيرا من المصطلحات الغريبة، فقد استخدم العروضيون ألفاظا كثيرة قليلة الشيوع، وأعطوها معان اصطلاحية تحتاج إلى شرح وتفسير وتنقيب في كتب العروض، فهناك الأسباب والأوتاد، والسبب قد يكون خفيفا أو ثقيلا، وللوتد أنواع؛ فقد يكون مجموعا كما قد يكون مفروقا، وقد يجتمع السبب مع الوتد فيكونان ما يسمى بالفاصلة، وهذه الأخيرة تنقسم إلى صغرى وكبرى.

ولا يكاد يخفى على أحد صعوبة مادة العروض، وليست هذه الصعوبة وليدة هذا العصر، إنما فرضت نفسها من عهد الخليل بن أحمد، فقد روي في الأثر أن رجلا كان يتردد على الخليل يطلب منه تعلم العروض، فلم يفلح، حتى يئس هو من نفسه ويئس منه الخليل، فقال له الخليل يوما بيتا شعريا عله يصرفه عن رغبته هذه بعد أن استشكل عليه الأمر، وصار يجد مشقة كبيرة في تعلمه:

إذا لم تستطع شيئا فدعه « وجاوزه إلى ما تستطيع

ففهم الرجل مراد الخليل وانصرف متخليا عن رغبته تلك، فاستعصاء العروض على تلميذ الخليل كما استعصى على كثير ممن أرادوا اقتحام عالمه الرحب والفسيح؛ ليس مرتبطا فقط بطبيعة العلم نفسه، بل تضافرت عدة عوامل أخرى أسهمت بشكل كبير في تحصيل هذه النتائج. ومن هذه العوامل نذكر: جمود العلم منذ نشأته، وعدم بذل الجهود الكفيلة بتسهيله وتبسيطه للدارسين، وإن كانت صعوبة المادة تقف حائلا مانعا، ولها التأثير الأبرز في النفور منها.

وتعد الزحافات والعلل أعقد مصطلحات هذا العلم، باعتبارها تمثل أنواعا تكاد لا تحصر من المفاهيم المتقاربة أحيانا كثيرة، والتي تحتاج إلى مجهودات مضنية لتحصيلها، فهي تعيي الحافظة مهما قويت، ومنذ القدم إلى حد الآن، ما زال الطلاب يجدون عنتا ومشقة كبيرين في دراسة العروض بسببها، والذي يظهر ذلك بجلاء أنهم لا يكادون يهنون اختبارات التمكن منها وإجادتها؛ حتى ينسوا تفاصيلها، ولا يتذكرون منها إلا عدة ألفاظ يرددونها في حياتهم على سبيل الذكرى.([[43]](#footnote-43))

والناظر في مصطلحات العروض الكثيرة يرى أنها كثرة كاثرة، كما يرى أنها تدل على ترف لغوي قد وصل إليه علماء اللغة العربية القدماء، نظرا لشدة تعلقهم وإقبالهم على اللغة العربية شعرا ونثرا.([[44]](#footnote-44))

ولعل ما يرجح هذا التطور، تمكن العديد من علماء اللغة واللسانيين العرب المتأخرين في إطار بحثهم عن تطوير العلم أو لنقل تبسيطه؛ من تقليص المادة من حيث المصطلحات والقواعد، والتي يمكن الاستغناء عنها بحيث لا ترخي بظلال تأثيرها على المادة بشكل عام، وهو ما سوف نقف عنده، وذلك عندما نجرد لاحقا بعض المحاولات التي حاولت تجديد المادة، وبحثت كيفية تسهلها أمام الصعوبات التي يعانيها المدرس والمتعلم على حد سواء.

يقر العديد من الباحثين اللغويين وخصوصا المهتمين بمادة العروض سواء من حيث التنظير أو البحث عن سبل التعليم اليسيرة؛ بالمجهودات الجبارة التي بذلها العلماء القدماء في دراسة اللغة العربية بشكل عام وعلم العروض والقافية بشكل خاص، إلا أنه يمكن الاستغناء عن الكثير من مصطلحات هذا العلم دون المس بجوهره، خاصة في ظل شكوى الطلاب المستمرةِ كثرةَ المصطلحات، خصوصا أن جزءا ليس باليسير منها قد انقرض وطاله النسيان، ولم يعد مستخدما، إلا أنه لا يزال مدرجا في كتب العروض، والكثير منها يثير ضحك الطلبة غير الملومين، نحو: الأَثْرَمِ، والأَثْلَمِ، والأَخْرَمِ، والأَقْسَمِ... علما أن المصطلحات الأربع السابقة تحمل معنى واحدا، والمقصود به عند العروضيين؛ إسقاط أو حذف الحرف الأول من التفعيلة الأولى في مطلع القصيدة. ([[45]](#footnote-45))

إن المتحدث عن كثرة مصطلحات العروض وصعوباتها لا يتحامل على المادة، فهذه الخاصية سمة مشتركة بين كل العلوم سواء علوم اللغة العربية كالنحو والبلاغة والصرف والعلوم الحقة كالــرياضيات والفيزياء والكيمياء وغيرها، إلا أن مصطلحات تلك العلوم قد أحكمها واضعوها وتحروا في اختيار ألفاظها، إذ بحثوا عن العلاقة الرابطة مثلا بين المصطلح كمسمى وبين الدور الذي يقوم به في أي مجال كان، وبهذا يسهل على الدارسين تقبلها واستيعابها بشكل سريع، على اعتبار أن لذلك مسوغاته المنطقية أحيانا كثيرة، فمصطلح 'المبتدأ' في النحو العربي مثلا هو أدق كلمة موجزة يمكن أن نطلقها على الاسم الذي يبتدئ به الكلام، وكذلك الأمر بالنسبة لكلمة الفاعل والمفعول به... كما أن كلمة 'تفاعل' في الكمياء هي أدق كلمة قد نطلقها على ظاهرة التأثير والتأثر المتبادل بين عنصرين. وليس الأمر كذلك بالنسبة للعروض؛ فهي ألفاظ جافة ثقيلة على الآذان، وليس بينها وبين الشعر معنى تتصل به إلا نادرا، لتوضيح ذلك سنعرض بعض هذه المصطلحات ونحدد دلالة كل واحد:

ـــ الترفيل: زيادة سب خفيف على آخر الوتد المجموع متفاعلن متفاعلاتن

ــــ التذييل: زيادة ساكن على آخر الوتد المجموع متفاعلن متفاعلان

ـــ التسبيغ: زيادة ساكن على آخر السبب الخفيف فاعلاتن فاعلاتان([[46]](#footnote-46))

فكل هذه المصطلحات تدل على الزيادة في آخر التفعيلة، وهناك مصطلحات أخرى تدل على الحذف أو التسكين في آخر التفعيلة أو في وسطها، مع إمكانية وجود مصطلحين أو أكثر بخصوص نفس الموقع، كما قد تجد مصطلحات عروضية ترصد زحافات تقع على مستوى الحرف الأخير من التفعيلة كحذف السابع في تفعيلة واحدة:

ــــ الكشف: حذف متحرك الوتد المفروق: مفعولاتُ مفعولا مفعولنْ

ــــ الكف: حذف السابع الساكن: مفاعيلنْ مفاعيلُ.

ــــ الوقف: تسكين السابع المتحرك(متحرك الوتد المفروق): مفعولاتُ مفعولاتْ.

ــــ العصب: تسكين الخامس: مفاعلتن مفاعلْتُن مفاعيلُن

ـــ المضمر: ما سكن ثانيه.([[47]](#footnote-47))

ــــ العقل: إسقاط الخامس الساكن : مفاعيلن مَفَاعِلُنْ.

ــــ الطي: إسقاط الرابع الساكن في الرجز مثلا: مستفعلن مستعلن

ــــ الأَحَذُ: إسقاط آخر الوتد المجموع كما في الكامل: متفاعلن مُتَفَا فَعِلُنْ.([[48]](#footnote-48))

ــــ القصر: إسقاط ساكن سببه الأخير وتسكين المتحرك قبله، كما في المديد: فاعلاتن فاعلات

ــــ القطع: إسقاط ساكن الوتد وتسكين متحركه.

كل هذه المصطلحات وتقاربها الشديد يطرح التباسا وتشويشا كبيرين على أذهان المتعلمين، ونلاحظ ذلك بجلاء في مجموعة من المصطلحات الواردة أعلاه، إذ إن أربعة منها ارتبطت بحرف واحد هو آخر التفعيلة، أي السابع سواء كان متحركا أو ساكنا. في حين ارتبط ثلاثة أخر بالسبب الخفيف واثنين بالوتد.

وإذا كــــــــانت هذه المصطلــــحات السـابقة ارتبطت بالزحــافات المفردة. فإن مجمــــــوعة أخــــــــرى من المصطلحات المزدوجة وهي الأخرى متعددة منها:

ـــ الخبل: اجتماع الخبن والطي ( يدخل على تفعيلة مستفعلن البحور التالية: الرجز، البسيط، السريع)

ـــ الخزل: هو اجتماع الإضمار والطي (يدخل على بحر الكامل).

ــــ البتر: وهو اجتماع الحذف و القطع ( ويدخل على بحر المتقارب).([[49]](#footnote-49))

انطلاقا مما سبق نلاحظ كثرة المصطلحات وإمكانية تداخلها وصعوبة الإلمام بها وضبطها، ونظرا لذلك ظهرت مجموعة من المحاولات إما قديما أو حديثا، هدفت إلى المساهمة في التبسيط والاقتصاد في الجهد المبذول، وإن تعذر عليها ذلك، اختارت الثورة المطلقة على هذه القواعد والمصطلحات، ومن ذلك الثورة التي قادها أبو العتاهية، كما ورد في الكتاب الذي ألفه علي بن المنجم "الرد على الخليل"، أما فيما يتعلق بالمحاولات التي سعت إلى تيسير علم العروض أو البحث عن سبل تطويره، نذكر المبادرة التي قام بها محمد منذور (منذ سنة 1943) حين ألف كتابا بعنوان " الشعر العربي: غناؤه إنشاده، وزنه" أو تلك المحاولة التي قام بها إبراهيم أنيس في كتابه "موسيقى الشعر" إلى جانب ما قام به الباحث اللغوي عبد الله الطيب المجذوب في كتابه "المرشد لفهم أشعار العرب وصناعتها" وأخيرا المحاولة التي قدمها كمال أبو ديب، وإن اعتبرها البعض تمردا على العروض العربي، وذلك في كتابه "في البنية الإيقاعية للشعر العربي نحو بديل جذري لعروض الخليل". كل هذه المحاولات سنأتي على التفصيل فيها وذكر أهم ما أتت به في محور لاحق.

**2. 5. 6. ما يرتبط بالمجتمع والوسط المحيط بالعروض**

كما أسلفنا الذكر في مقدمة هذا البحث، فإن الصورة التي كرست حول مادة العروض، لا ترجع بالأساس إلى صعوبة المادة وكثرة المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بها، بل إن أكبر خطر يواجه هذه المادة ويساهم في هذا الإعراض والنفور منها؛ يرجع بالأساس إلى محاولة التقليل من شأنها، حيث يتم تداول فكرة انعدام الجدوى والغاية من تعليمها وتعلمها، خصوصا في هذا العصر الراهن، بدعوى أن الشعر تخلى عن أوزانه وأنه سائر في التخلي عنها، باعتبارها تمثل مجموعة من القيود التي فرضت على الشعر فرضا([[50]](#footnote-50)) وساهمت في تعقيده ودفع المتعلمين إلى النفور منه، وتكون عقدة العسر في إمكانية تعلم المادة. ولعله ناقوس خطر ينذر بما قد تؤول إليه الأوضاع مستقبلا، حيث لا تقتصر هذه الآثار السلبية على مادة العروض فحسب، إنما تنطبق على فروع اللغة العربية الأخرى كالنحو والصرف والبلاغة.

ينضاف إلى كل ما سبق الركود والجمود الذي تعرفها المادة، على مستوى البحث عن سبل وطرق جديدة تيسر المادة، وتذلل صعوباتها أمام الراغبين في تعلمها، حيث إن المتخصصين في هذا العلم من عهد الخليل إلى الآن لم يدخلوا الكثير من التجديد عليه، فمعظم المؤلفات التي وضعت وأنجزت لشرح هذا العلم وتوضيحه غلب عليها طابع التعقيد، وظل بحثها غارقا في الاصطلاحات والمفاهيم، وجاءت الشواهد والأمثلة الموظفة في الشرح والتمارين التثبيتية قديمة وجامدة، مما زاد من صعوبة تعلم المادة.([[51]](#footnote-51))

ومن الأسباب المتعلقة بالمجتمع ــــ وإن كانت لها صلة أكبر بالمؤسسات التربوية المسؤولة عن وضع مناهج التدريس ــــ يلاحظ أن تدريس علم العروض بمدارسنا الثانوية ألحق بدروس النحو، ولم تجعله مستقلا أو أن تضيفه إلى النصوص الشعرية أو الدراسات الأدبية، وبالتالي فإن ضم العروض إلى مجال علوم اللغة، خصوصا النحو منه أباح إمكانية تدريسه بالطرق التي يدرس بها النحو، في إغفال تام للفوارق الكبيرة واختلاف الخصوصيات المميزة لكل منها، فغالبا ما يتم تدريس قواعد النحو بمدراسنا بشكل جاف يغلب عليه التلقين، ولا يتم بناء التعلمات انطلاقا من أسئلة توجيهية أو استكشافية تقود التلاميذ للوصول إلى استنباط القواعد المرتبطة بالدرس، وبالتالي نفوت عليهم إمكانية بنائهم لتعلماتهم بأنفسهم، في غياب تام للوعي بالأثر السلبي البليغ لهذه الطريقة.

ومنه فطريقة تدريس النحو التقليدية لا تتناسب مع خصوصية علم العروض، وإن كانت الطريقة الثانية التي جاءت في إطار التدريس بالكفايات يمكن الاستفادة من بعض إيجابياتها، إلى جانب الحرص على مراعاة طبيعة المادة العروضية التي تدخل في خانة الفنون.

ولا ننسى أيضا أن هذه العوامل السابقة يمكن أن تتضافر مجتمعة لتؤدي إلى هذه النتائج غير المرضية، فقد يكون الخلل في المكونات الثلاثة للعملية التعليمية التعلمية. وقد يكون الخلل في المادة؛ وذلك من حيث ضخامة المحتوى وكثرة المصطلحات وتعقيدها، كما قد يرتبط الخلل بالمدرس من حيث اعتماده على طرق تدريس أكل الزمن عليها وشرب، وخصوصا تدريس مادة من قبيل العروض المتميزة بمجموعة من الخصوصيات، كما يمكن أن يكون الخلل في المستهدف من هذه العملية وهو المتعلم، وذلك من خلال لامبالاته، وعدم اكتراثه بالدروس، إلى جانب عدم وعيه بأهمية هذه المادة، وقد يكون المنهاج مساهما بقسط وفير في تكريس هذه الإشكالية باعتباره الموجه العام للسياسة التربوية المعتمدة بخصوص المادة، ومواد اللغة العربية عموما، ولأن المنهاج يبقى هو المسؤول المباشر عن وضع البرامج التربوية، وبالتالي تقع على عاتقه مهمة البحث عن طرق فعالة لتدريس المادة والرتقاء بها من هذه النتائج غير مرضية إلى نتائج أحسن.

فسبب هذه المشكلة إذن لا يتعلق بجانب واحد، لأنها تبقى نظرة أحادية تهدف إلى إلقاء اللوم والمسؤولية على جانب واحد دون الآخر ـــ وهذا ليس الهدف من هذا البحث ـــ لأن هذه العوامل كلها مشتركة تفاعلت وتداخلت لتخلق هذه الإشكالية المرتبطة بمادة العروض، سواء على مستوى التعليم أو التعلم.

**2. 6. محاولات تجديد العروض**

تزامنت محاولات تجديد العروض مع ظهوره كعلم على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي بأسسه وقواعده وضوابطه المؤطرة، والشروع في البحث عن طرق تدريسه، التي ابتدأت تقليدية محضة ولا زالت كذلك إلى حد الآن في أغلب مؤسساتنا، وكأن هذه السنوات الطويلة التي مرت لم تزد تلك الطرق التلقينية إلا ترسخا وجمودا، كما زادت مع ذلك الشكاوى من صعوبة المادة، ومن هنا بدأ التفكير في سبل تجديد العروض، حيث ابتدأ هذا المسار مع الجوهري في القرن الرابع الهجري، قبل أن يعرف هذا التجديد توقفا غير مبرر لسنوات طويلة، عرفت فراغا تأليفيا بخصوص محاولات التجديد، وتم الاكتفاء فيها بتكرار المادة العروضية من حيث الترتيب والتصنيف من دون جديد يذكر على مستوى الطرق والمنهجية الممكن اتباعها في تعليم المادة. ليستأنف ـــ التجديد ـــ بعد في عصر النهضة، حيث هم الإصلاح كل جوانب الحياة العربية، فكـــان من الضروري أن تطال شرارات الثورة الأدبية والثقافية جوانب التجديد في كل فروع اللغة العربية.([[52]](#footnote-52))

وانطلقت هذه المحاولات الأولى حاملة شعارا كبيرا تمثل في تقليص هذه الصعوبات التي تطرحها المادة، والتي يعاني منها المدرس. فكانت الضرورة ملحة لوقف نزيف الاجترار والبحث عن سبل التجديد والتيسير، وعدم الاكتفاء بتكرار ما خلفه الأجداد دون مراعاة لفارق الزمن وطبيعة العصر، الذي صار يعيش فيه الانسان العربي من تطور للتكنولوجيا وآليات البحث المخبري وتطور العلوم الإنسانية، وظهور ما يسمى بعلوم التربية، في محاولة لفهم عملية الإدراك والتعلم.

إلا أن محاولات التجديد تراوحت بين التجديد الذي لم يضف شيئا على مستوى التعلم، فقد همت بعض المحاولات التجديد على مستوى المنهج والنظام الرياضي العام الذي وضعه الخليل لدراسة أوزان الشعر نتيجة استقصاء للشعر العربي، غير أنه لم يكن تجديدا في موسيقى الأوزان ذاتها لتيسير استيعابها، وقد مثل الفريق الأول كل من "أبو نصر إسماعيل الجوهري" في كتاب "عروض الورقة" و"محمد أبو عـلي في كتابه " العـروض العـربي ومحــاولات التـــطور والتجديد فيه".

**محاولة الجوهري**

محاولة الجوهري بثها في كتابه "عروض الورقة"، وتمثلت في محاولة تقليص البحور الستة عشرة إلى اثني عشر بحرا هي: ( المتقارب، والهزج، والطويل، والرمل، والمضارع، والرجز، والخفيف، والمتدارك، والبسيط، والمديد، والوافر، والكامل ) كما تم تقليص التفعيلات العشر إلى سبع تفعيلات وهي: ( فعولن، وفاعلن، ومفاعيلن، وفاعلاتن، ومستفعلن، ومفاعيلن، ومتفاعلن).([[53]](#footnote-53))

واعتبرت محاولة الجوهري أولى المحاولات التجديدية، التي تجرأت على قدسية عروض الخليل إن صح القول، من خلال إقدامها على التعديل فيه، وكأن الجوهري قد فتح الباب أمام مجموعة من الباحثين الذين كانوا يفكرون في محاولات تجديدية، إلا أن أغلبهم لم يمتلك الجرأة التي تجعله يواجه مجموعة من علماء اللغة المحافظين، الذين يتصدون لكل محاولة تجديدية خصوصا فيما يتعلق بالشعر بطريقة فيها الكثير من الصرامة التي تصل إلى حدود التجريح والاتهامات، وما حدث لنازك الملائكة لشاهد على ذلك.

لم تنحصر محاولات التجديد على علماء اللغة العربية واللسانيين المتخصصين في مجال العروض فقط، بل هناك أيضا جملة من الباحثين اللغويين المستشرقين من أقدم على طرح محاولات تكون بمثابة بديل لعروض الخليل تارة أو محاولة لتيسيره تارة أخرى.

**محاولة فايل (weil)**

ذهب فايل إلى الجزم بأن المقاطع الصوتية يمكن أن تكون بديلا لعروض الخليل، كما يمكن أن تكون وحدة لقياس كل اللغات، معتبرا جل فقهاء اللغة العربية القدماء وعلى رأسهم الخليل، لا يعرفون شيئا عن مفهوم "المقطع" أو "النبر".([[54]](#footnote-54)) وأطلق فايل تعميما مفاده أن وزن الشعر العربي وإيقاعاته الخارجية في كل لغات العالم ينتج عن عاملين اثنين هما:

ــــ ملاحظة نظام محدد لتوالي المقاطع الصوتية في البيت الشعري.

ــــ ملاحظة التكرار المنتظم للنغمة في بيت الشعر، مستدلا عليها من خلال النبر ووسائل أخرى ([[55]](#footnote-55))

هذا الطرح الذي أقر به فايل يزكيه المستشرق رايت والمتمثل في عدم وجود أي دراسة لحد الآن بإمكانها إثبات اعتماد الشعر العربي، عبر تاريخه الطويل، على النبر كما هو الحال بالنسبة للشعر الإنجليزي.

**محاولة رايت (wright)**

اعتمد رايت في تقطيع الشعر العربي على النظرية المقطعية، حيث يتم تقطيع بيت الشعر إلى مجموعة من الوحدات، وتفصل التفعيلة الواحدة إلى عدة مقاطع، متفاوتة الطول والقصر، وذلك حسب عدد حروف التفعيلة أو حسب بنية أي كلمة. وقد أشار ابراهيم أنيس إلى أن هذه الطريقة تشبه ما أطلق عليه فقهاء اللغة القدماء، وخصوصا العروضيون منهم، نظام الساكن والمتحرك. غير أن نظام المقاطع هذا المقترح من لدن المستشرقين يقف عند تقسيم البيت الشعري إلى مقاطع فحسب، دون إعطائه نغما معينا يعرف به، وهو ما يسمى بالبحر عند العروضيين العرب.

إذا تأملنا جيدا الطرحين: الطرح الذي قدمه المستشرقان فايل ورايت والطرح الذي قدمه العروضيون القدماء بزعامة الخليل بن أحمد الفراهيدي، وجدنا اختلافا بينهما، فكل تفعيلة عند الخليل تجمع عددا معينا من المقاطع (سبب، وتد، فاصلة،...) لكي تكون نغما أو لحنا متميزا عن غيره، وهذا ما يجعلها أيسر للحفظ وأسهل للتعليم.([[56]](#footnote-56))

**محاولة محمد مندور**

يعد مندور علماء اللغة العرب المحدثين الذين حاولوا التجديد في العروض العربي إذ اعتمد هو الآخر نظرية المقاطع في تقسيم الشعر، وتحديد إيقاعاته، متأثرا في ذلك بآراء المستشرقين من أمثال إيولد Ewald، الذي وضع للشعر العربي عروضا على غرار العروض اليوناني، وهو عروض مستقيم سهل الفهم مبسط عن عروضنا تبسيطا كبيرا، وقد تم تدريسه للطلبة بالجامعة فأجادوا فهمه.([[57]](#footnote-57))

**محاولة عبد الصاحب المختار**

تبرز محاولة عبد الصمد المختار من خلال كتابه "دائرة الوحدة في أوزان الشعر العربي" ويعتبر تصوره من المحاولات الجريئة وغير المسبوقة تجديدا في العروض العربي، فقد حول دوائر الشعر العربي الخمس إلى دائرة واحدة، خلافا لما أقر به العروضيون العرب.([[58]](#footnote-58))

انطلق هذا عبد الصاحب من أساس مفاده أن بداية الوزن الموسيقي للشعر لا بد أن يكون حركة وسكونا، وأن يتجسد في أنغام متعاقبة على وجه الانسجام، حيث اتخذ من مفهوم المقطع (دَنْ) النقرة الخفيفة، المكونة من حرف "الدال" المتحرك و"النون" الساكنة؛ وحدة قياسية للحركة والسكون في موازين الشعر، وأساسا لأوزانه، ومنها تتولد موازين رئيسية للشعر العربي وذلك ك:

1 ـ ددن دن دن مفاعيلنْ

2 ـ دن ددن دن فاعلاتنْ

3 ـ دن دن ددن مستفعلنْ

4 ـ دن دن دن د مفعولاتُ

5 ـ ددن دن فعولنْ

6 ـ دن ددن فاعلنْ

7 ـ دن دن د مفعولُ

حيث ضمن هذه الدائرة الكبرى تسعا وعشرين نقرة، وعليه فإن الدائرة حسب المختار، تحوي جميع أوزان الشعر العربي. إذ يحسب لمحاولة المختار أنها قلصت دوائر البحور الخليلية الخمسة إلى دائرة واحدة، إلا أن ما يمكن أن يعاب عليها عدم تقديمها لأي جديد يذكر على مستوى تسهيل العرض بطرق مبتكرة في التدريس، فإذا فرضنا جدلا أن المتعلم عالم ب(دندنة) المختار وبإمكانه تقطيع الأبيات الشعرية، فهذا لا يكفي، إذ يتحتم على المتعلم أن يلم بطريقة الخليل في التقطيع، ووفق النظام العام الذي وضعه للعروض.

ومن هنا يمكن أن نتساءل رفقة هذا الباحث عن المزية التي تقدمها هذه الدوائر الخمس، ما دامت إمكانية اختصارها في دائرة واحدة ممكنة. الحقيقة أن النظام الصارم الذي وضعه الخليل مبني على الدقة والبعد الرياضي والمنطقية وفيه من التبسيط والتيسير الكثير، إلا أن طبيعة المادة تظهر رائدها ــ الخليل ــ وتظهرها كزئبق يصعب إمساكه واحتواؤه.

فالمحاولة التي قدمها المختار فيها من التجديد الكثير، خصوصا على مستوى اختصار الدوائر العروضية، إلا أنها زادت من تعقيد العروض على مستوى تحديد التفعيلات وحفظها ثم تذكرها كلما استدعت الحاجة، فقد كان هدف المختار من خلال دندناته التيسير فسقط في التعقيد، فالتقطيع كما جاء به الخليل عن طريق التفاعيل ألصق بالذهن وأسهل للتعلم من حفظ مجموعة من الدندنات، فيمكن أن تترسخ في ذهنك تفعيلة (مستفعلن) بسرعة كبيرة مقارنة بدندنة من قبيل (دن دن ددن).

**محاولة إبراهيم أنيس**

أرسى ابراهيم أنيس دعائم هذه المحاولة وأبرز أهم خصوصياتها ونقاطها الإيجابية، والتي من شأنها أن تنعكس على مجال العروض العربي بالإيجاب في كتابه "موسيقى الشعر"، إذ جاء هو الآخر بما يخالف ما ذهب إليه الخليل، وذلك من خلال إقدامه على تقليص بحور الشعر الستة عشر إلى عشرة بحور فقط، وهي: الطويل، والبسيط، والرمل، والمنسرح، والسريع، والرجز، والمديد، والمتقارب، والخفيف، والمجثت. في حين أهمل بحري المضارع والمقتضب لأنهما في نظره نادران، أو تكاد لا تجد لهما أثرا في الشعر العربي انسجاما مع ما ذكره الأخفش.

أما من حيث التفاعيل فقد اكتفت محاولة ابراهيم أنيس بثلاث تفعيلات وهي:

1 ـ فعولن

2 ـ فاعلن

3 ـ مستفعلن

مع ضرورة إضافة مقطع ساكن /OI/ إلى كل من هذه التفعيلات الثلاث، مما يسهم في اشتقاق ثلاثة أخر:

1 ـ فعولاتن

2 ـ فاعلاتن

3 ـ مستفعلاتن

وانطلاقا من هذه التفاعيل الست أسس أبحره العشر التي وافق الخليل فيها إلى أبعد الحدود، إلا في بحرين هما: الطويل والمنسرح، فوزن الطويل عنده هو:

فعولن فعولاتن فعولن فعولات « فعولن فعولاتن فعولن فعولات

ووزن المنسرح عنده هو:

مستفعلاتن مستفعلن فاعلن « مستفعلاتن مستفعلن فاعلن([[59]](#footnote-59))

ومن هنا يظهر التغيير الكبير الذي طال العروض العربي في هذه المحاولة، فقد تم تقليص البحور الشعرية من الستة عشر إلى العشر والتفاعيل إلى ستة، وهذا ما يبرز البعد التيسيري لهذه المحاولة.

محاولة كمال أبو ديب

أثار التصور الجديد للعروض الذي بثه أبو ديب في كتابه "في البنية الإيقاعية للشعر العربي"، الكثير من اللغط وردود الفعل المتباينة، إذ أكد منذ البداية على أن محاولته هاته ليس الهدف منها تسهيل العروض، من خلال تقليص عدد الوحدات التي تشكل النظام، ولا دمج بحرين في واحد للحصول على عدد أقل من البحور كما فعل آخرون، بل إن طرحه أكثر جذرية، يتوخى منه الاتيان ببديل لما جاء به الخليل حول الإيقاع الشعري، ورغم أن التبسيط يتحقق في خضم ذلك، إلا أنه ليس أحد الأهداف الرئيسة لهذه النظرية. مشددا على أن ما يقدمه لا يهدف إلى هدم نظام يمثل جزءا من التراث.

وتتلخص محاولة كمال أبو ديب في إمكانية وصف بحور الشعر العربي من خلال وحدتين إيقاعيتين هما (فَا) و (عِلُنْ) بدلا من التفاعيل الثمانية التي عرفها العروضيون([[60]](#footnote-60)) العرب القدماء، كما عوض مصطلحات الخليل ( السبب والوتد والتفعيلة والبحر) بمصطلحات أخرى من قبيل:

ــ النواة الإيقاعية: (فا) و (علن).

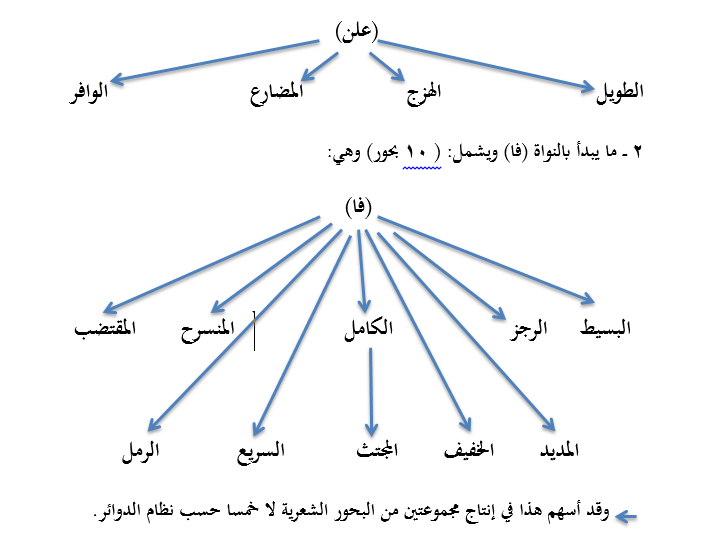
ــ الوحدة الإيقاعية: التشكيل الناتج عن تركيبهما.

ــ التشكيل الإيقاعي: (الناتج عن تكرار الوحدات أو تركيبها)

ويبرر اختياره لهذه المسميات الجديدة، باعتبارها مصطلحات أدق وألصق بحركية الإيقاع.([[61]](#footnote-61))

وتوصل أبو ديب إلى أن بحـــور الشعر العربي يمكن تصنيفها وفقا لهاتين الوحدتين على الشكل الآتي:

**1 ــ ما يبدأ من البحور بالنواة (علن)، ويتمثل في ( 4 بحور) وهي:**



ويذهب أبو ديب إلى الجزم بأن نظامه في التعرف على وزن الأبيات الشعرية أسهل وأبسط من نظام الخليل، ولكي يبرز ذلك يعطى مثالا كالآتي:

عيون الــــمها بين الرصـــافة والجســــر « حملن الهوى من حيث أدري ولا أدري

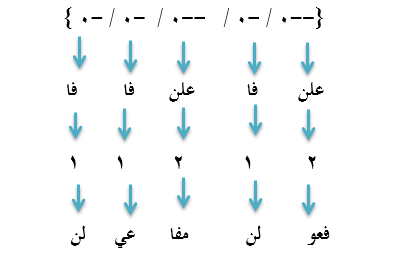
وتبعا لطريقة أبي ديب الموضحة أعلاه يمكن التعرف على وزن هذا البيت بنهج الخطوات الآتية:

ـــ الخطوة الأولى: يتم إعادة كتابة البيت كتابة عروضية استنادا إلى مبدأ ما ينطق يكتب وما لا ينطق لا يكتب، ثم نقابل حروف البيت برموز كما في طريقة الخليل، حيث يأخذ المتحرك الرمز (-) والساكن الرمز (0) ثم يتم تقسيم البيت الشعري حسب النواتين الجدرتين (فا، وعلن) فنحصل على التقطيع التالي للشطر الأول:

**{--0 / -0 / --0 / -0 / -0 / --0 / ---0 /-0 / -0 } ([[62]](#footnote-62))**

ــــ الخطوة الثانية: هو تمييز هذه الوحدات، فإذا لاحظنا تقطيع وحدات البيت أعلاه نلاحظ أنه ابتدأ بالنواة (علن)، وبالتالي نستنتج مباشرة أنه ينتمى إلى الفئة الأولى التي تضم (الطويل، والهزج، والمضارع، والوافر).

ـــ الخطوة الثالثة: هي تمييز وحدات هذه الفئة، فنبدأ ب (علن) ونأخذ معها (فا) تتلوها (علن) التالية، فينتج عن ذلك وحدة إيقاعية متميزة، وعليه فإن هذا البيت يتألف من:



بعد ذلك يستند المتعلم إلى مجموعة من الجداول التي كان أبو ديب قد حدد فيها مجموعة من الأرقام، يقابل كل منها نواة إيقاعية من البيت الشعري، والجدول أدناه يظهر بحر الطويل المنتمي للبحور المبتدئة بالنواة (علن).([[63]](#footnote-63))

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **النموذج** | علن فا  1 2 | علن فا  3 4 | علن فا  5 6 | علن فا  7 8 | علن فا  9 10 | علن فا  11 12 |
| **الطويل** | علن فا  1 2 | علن فا  3 4 | فا  6 | علن فا  7 8 | علن فا  9 10 | فا  12 |

والملاحظ أن هذه الطريقة تتطلب من المتعلم التمكن أو حمل أكثر من جدول ليستطيع تقطيع بيت واحد من الشعر، ومن هنا نطرح سؤالا: ما وجه السهولة في هذه الطريقة؟ فهل بحثت عن تسهل العروض وتبسيطه أم أنها عقدت ما جاء به الخليل لا غير.([[64]](#footnote-64))

صحيح أن لهذه المحاولة تعقيداتها، غير أنه يمكن الاستفادة منها في اختصار الوقت، عند محاولة الكشف عن البحر الذي نظمت عليه القصيدة، فعندما أعرف مثلا أن البيت بدأ بالنواة الإيقاعية (علن)، فالاحتمالات محدودة جدا، إذ لا يمكن أن يخرج عن البحور الأربعة التي تبدأ بهذه النواة، ليتم بعد ذلك استكمال الكشف عن الوزن بدقة أكبر من خلال التمييز بين خصوصيات كل وزن من الأوزان الأربعة.

إن هذه العملية أسهل بكثير من وضع ستة عشر احتمالا، وبالتالي بذل جهد أكبر، إلى جانب استهلاك وقت أكبر بكثير مما قد يستهلك بالاعتماد على هذه الطريقة المبسطة، مما يساعد في الكشـــــف عن الوزن في أسرع وقت ممكن.

ومن هنا أمكننا أن نتساءل حول مدى معرفة المدرسين بهذه المحاولات، والتي كلفت أصحابها جهودا مضنية، ليس لكي تنسى وتهمل على رفوف المكتبات، بل لكي يتم تجريبها والعمل بها ما دام هدف الطرفين ــــ الباحث الأكاديمي والمدرس ــــ واحدا؛ والمتمثل في تجاوز صعوبات المادة والحيلولة دون تكريس عقدة المتعلمين نحوها.

إن لتكوين المدرس أكاديميا دورا هاما في البحث عن سبل تبسيط المادة، وتدريسها بطرق واستراتيجيات تعطي نتائج أفضل، فمدرس اللغة العربية الذي لم يتلق تكوينا لسانيا، أو لم يبحث عن تكوين نفسه ذاتيا، عبر الاطلاع على كتب اللسانيات المتخصصة في هذا الشأن، لا يمكن أن يتعرف على محاولات من هذا القبيل بغية تجريبها بطرق مختلفة والتحقق من مدى جدواها في تحقيق الغاية التي وضعت لها.

# خلاصة

إن كل هذه المحاولات التي عرضنا نبذة عنها، سواء القديم منها أو الحديث؛ يظهر بجلاء صعوبة المادة، وكيف سعى كل المهتمين إلى تبسيطها للمتعلمين، من خلال طريقة أو منهج أسهل وأبسط مما جاء به الخليل.

وقد تباينت هذه المحاولات تبعا للمنطلقات التي اعتمدت عليها؛ فهناك من حاول أن يأتي بنظام جديد بديل لما جاء به الخليل، كتصور المستشرقين ومن تأثر بهم من العروضيين العرب، أو اختلف معهم من حيث المنطلقات وفلسفة التجديد.

ينضاف إلى ما سبق محاولة عبد الصاحب المختار والذي نحا إلى جانب مجموعة أخرى من العروضيين منحى الاختصار عن طريق تقليص قواعد وضوابط المادة، من خلال تقليص الدوائر العروضية الخمس إلى واحدة.

ناهيك عما قام به كمال أبو ديب باقتراحه بديلا جذريا لنظام الخليل يمكن اعتباره معقدا إلى حد كبير، رغم ما جاء به من إيجابيات، خصوصا عندما نتحدث عن تلك الجداول المرفقة بالمحاولة، والتي يتعين على المتعلم استيعابها أو حفظها ـــ الشيء الذي يبدو صعبا نظرا لكثرتها ـــ أو حتى أن تكون دائما بحوزته.

في حين اقتصرت محاولات أخرى على اختزال الكم الكبير للمادة من حيث المصطلحات والقواعد وتقليصها إلى أقل قدر ممكن من الضوابط، كمحاولة الجوهري حين اختزل البحور الستة عشرة في اثني عشر بحرا، إلى جانب اختزاله التفاعيل العشر إلى سبع تفعيلات.

والنوع الأخير من هذه المحاولات ما وافق نموذج الخليل من حيث الجوهر واختلف معه من حيث الطريقة، كمحاولة محمد طارق الكاتب الذي نظر إلى العروض نظرة تجريدية، إذ قام بربط البنى الإيقاعية للشعر برموز وأرقام وجداول رياضية تبرز البعد الآلي الحاسوبي لهذا الطرح. ورغم ما تتميز به هذه الطريقة من تعقيد يرتبط أساسا بطبيعة المادة نفسها، إلا أنها لم تسع إلى اقتلاع العروض الخليلي من جذوره وتعويضه بنظام غيره كما فعل آخرون، بل إن هذه المحاولة كان القصد منها البحث عن سبل لتيسير العروض بواسطة طريقة رياضية محضة[[65]](#footnote-65).

# الفصل الثاني

# الجانب التطبيقي الميداني

**تمهيد**

لقد خصصنا الفصل الأول للوقوف على أبرز المفاهيم المؤثثة لهذا البحث التربوي ـــ مفهوم الديداكتيك ومفهوم العروض ــــ إلى جانب محاولة رصد أهم الأسباب التي جعلت من هذه المادة تبدو صعبة وعسيرة على معلميها ومتعلميها على حد سواء، إذ أصبح كل متكلم عنها وخائض فيها تلمس في خطابه إيحاءات الاستعصاء والعنت المرتبط بها. كما حاولنا مساءلة البحث اللغوي والتربوي المرتبط بالمادة ــــ العروض العربي ــــ على مر عصور خلت، والهدف رصد أهم المحاولات الجادة والخلاقة، التي اقترحها مجموعة من علماء اللغة العربية، والمهتمين بتدريس مكوناتها، لتيسيرها وجعلها في متناول المتعلمين، تشجيعا للإقبال عليها، بحكم مكانتها في اللغة العربية والأدب العربي بالخصوص، فلطالما ظلت مادة العروض مرتبطة ارتباطا وثيقا بالشعر باعتباره ديوان العرب وأحد مفاخرهم، وبالتالي فكلما تجدد الحديث عن الشعر، قرن العروض به، ونال نصيبه من المناقشة والتطرق. إلا أن التطرق إليها كان ينظر إليه على أنه تكميلي، ولهذا ظلت المادة جامدة، ولم يطلها أي تجديد ولا ابتكار، خصوصا على مستوى التدريس والتلقين، اللهم إذا استثنينا المحاولات المعروضة في الفصل الأول والتي اهتم أغلبها بالجانب الكمي، والبحث عن سبل تقليص مصطلحاتها ومفاهيمها ولعل هذا من أهم الأسباب التي جعلت المتعلمين يعرضون عنها، بالإضافة إلى كونها ظلت جامدة منذ قرون خلت.

ولم يكن الفصل الأول إلا تمهيدا لمرحلة هامة في هذا البحث، وهي المتعلقة بالجانب التطبيقي الميداني، باعتباره القادر على كشف الحقائق المرتبطة بتدريس وتعلم هذه المادة بثانوياتنا التأهيلية، وما يعتري ذلك من اختلالات على أصعدة عدة.

إذ سيمكننا هذا الشق التطبيقي من معرفة وضعية هذه المادة في النظام التربوي المغربي، وما تحظى به من الأهمية في المناهج والبرامج والتوجيهات المدرسية، إلى جانب كيفية تنزيل وبلورة كل هذه التصورات المرتبطة بالمادة على أرض الواقع، كدروس عروضية تمكن المتعلم من تعرف جيد الشعر ومكسوره، كما تمكن متعلمها من اكتساب الذائقة العروضية، وأذن برهافة عالية تمكن صاحبها من تذوق عذب الشعر بداية استعداد لقرضه لاحقا.

إن هذه الأهداف المتوخاة لا يمكن أن تتحقق في ظل الوضع الراهن التي تتخبط فيه هذه المادة كباقي مكونات اللغة العربية، خصوصا مكونات علوم اللغة. وبالتالي فالنجاح في تحقيق هذه المرامي يتطلب نهج خطة تربوية محكمة تنطلق من تشخيص جيد للداء، ونعتقد أن التشخيص الذي قمنا به في بداية البحث لصياغة إشكاليته؛ قد جعلنا نقف عند الصعوبات الكبيرة التي تطرحها هذه المادة على المعلمين والمتعلمين بالأخص، ثم استنطاق الأسباب والعوامل المباشرة و غير المباشرة، في تكريس هذه الصورة القاتمة حول مادة ارتبطت بفن جميل هو الشعر. هذه العملية لا يمكن القيام بها من داخل حجرات الجامعات، أو الاكتفاء بالتفكير فيها نظريا، بل تحتاج إلى بعد إجرائي، يكون الميدان الذي رصدت فيه هذه الصعوبات مسرحا لها.

ومن هنا أخذنا على عاتقنا الكشف عن وضعية هذه المادة من داخل المدارس، وذلك بالاحتكاك المباشر مع المعنيين بالأمر؛ وهما المدرس والمتعلم باعتبارهما الأدرى بمكامن الداء، فالمدرس هو الذي يدرك أكثر من غيره طبيعة الصعوبات التي تطرحها المادة بالنسبة له ولتلاميذه، وهو المطالب بتنزيل مادة العروض العربي بحمولتها الكبيرة من برجها العاجي ـــــ باعتبارها معرفة عالمة ـــــ إلى معرفة متعلمة، وإيصالها إلى المتعلم بأبسط الطرق، وتحبيبها له ليقبل على تعلمها. كما عليه أن يتغلب على كل المعيقات المرتبطة بكثافة الدروس، وتكدس الكتب المدرسية بأصنــاف وأنــواع التعلمــات، التي لا تتـــوافق في أحيـان كثـيرة مـع الحصـيص الـزمـني المخصص لها.

كما أن الاحتكاك المباشر بالمتعلم باعتباره العنصر المستهدف من العملية التعلمية التعلمية، وأحد ركائز مثلثها الديداكتيكي، سيمكننا من معرفة تمثلاته حول المادة، وهل ترتبط الصعوبات التي تواجهه بطبيعة المادة أم بأمور أخرى تتحكم بها الصورة الشائعة التي الصقت بهذه المادة؛ وجعلت الكثير يطلقون أحكاما لا علاقة لها بالبعد العلمي والتربوي. كما سيمكننا الاحتكاك بالمتعلم رصد طبيعة التحديات والصعوبات التي تطرحها المادة بالنسبة له، و رأيه في الطريقة التي يتم بها تدريس هذه المادة بمؤسساتنا التعليمية، إلى جانب وجهة نظره في الكتب المدرسية، باعتبارها أحد الموجهات الرئيسة في العملية التعلمية. ناهيك عن أهمية الكشف عن دور المتعلمين في تنامي وطأة هذه الصعوبات أو تقليصها انطلاقا من الجهد المبذول لاستيعابها، والشغف الكبير بتعلمها وإتقان ما يرتبط بها من قواعد وخصوصيات.

كل هذه الأمور وأخرى لا يمكن أن تستقى بعيدا عن حضور هذين العنصرين المعنيين بالأساس ـــ المدرس والمتعلم ـــ وأي بحث تربوي يتعلق بهما سيتم بعيدا عنهما، لا شك أنه سيصير ضربا من التنظير المثالي، المتنافي مع حقائق الواقع وظروفه.

ومن هنا صارت لنا قناعة راسخة بأن الصعوبات والتحديات تُستقى من المدرس والمتعلم في تفاعل دائم مع المحتوى. وكذلك الشأن بالنسبة للحلول والمقترحات، مع إمكانية الاستغاثة عند رصد المقترحات بعوامل خارجية عدة؛ من قبيل المهتمين بمجال العروض من باحثين وعلماء لغة وفنانين.

وسننطلق في هذا الفصل من رصد واقع العروض العربي على مستوى المنهاج التعليمي المغربي، وعلى مستوى الممارسة الصفية. على أن نخصص الشق الثاني منه لتفريغ الاستمارات المرتبطة بكل من المدرسين والمتعلمين والوقوف على نتائجها.

**1. واقع العروض بالمدرسة المغربية**

**1. 1. على مستوى المنهاج**

تواجه مادة العروض مجموعة من التحديات والمعيقات، فإلى جانب المشاكل العديدة التي تواجه المادة، على مستوى التدريس بمؤسساتنا، هناك مشاكل أخرى ترتبط بطريقة التعامل مع هذه المادة، من لدن الباحثين والساهرين على توجيه عملية التدريس؛ حيث يلاحظ غياب اتخاذ موقف واضح ومحدد اتجاه هذه المادة، سواء لصياغة مخطط شامل ودقيق، يمكن من رصد أهدافها، أو لتحديد أسباب تقليص الاهتمام بها من جهة، والتقليل من شأنها من جهة أخرى، وذلك عبر مقارنة تستحضر باقي مواد اللغة العربية. فإذا عمقنا البحث في هذه المسألة الأخيرة، نجد أن مواد اللغة العربية الأخرى ــــ البلاغة، النحو، الصرف ــــ تحظى بالاهتمام والعناية سواء من حيث إبراز الأهداف أو من حيث تحديد استراتيجيات وطرق التدريس؛ إذ تصل في بعض الأحيان إلى حد الاستيفاء.

كل هذه الأمور تظهر بجلاء التهميش الذي يطال مادة العروض العربي، ومن هنا يحق لنا طرح الأسئلة التـالية: هـل يعنى كـل ما ذكرناه آنفا عدم أهمية هذه المادة مقارنة بالمواد الأخرى؟ وما الخلـفـية البيـداغـوجيـة الكــامنة وراء اتخــاذ مـواقـف مـن هــذا القبيــل اتجــاه هـذه المادة؟

يحاول الباحث التربوي محمد السكاكي الإجابة عن هذه الإشكالية، ([[66]](#footnote-66)) فهو يعتقد الأخير جازما أن هذه النظرة لم تأت وليدة الصدفة، بل تفاعلت عدة عوامل لتفرز ذلك؛ لعل أبرزها النظر إلى هذه المادة على أنها مجرد وسلة يتوسل بها الشاعر أو الناقد أو القارئ لوزن الأشعار وتأطيرها ضمن وزن معين، أو لتحديد جيد الشعر من رديئه، انطلاقا من تحديد سليمه من مكسوره، أو لمعرفة البحر الذي نظمت عليه، وليس للتوصل إلى موسيقاه الشعرية وإمكانية تذوقه بصورة أرهف.

وما دام النظر إليها لا يتجاوز كونها وسيلة، فمن العبثي تبذير الوقت في التفصيل فيها، خصوصا أن هذا الوقت يمكن أن تستأثر به مواد أخرى كدرس النصوص الذي تربطه علاقة كل بجزء مع درس العروض.([[67]](#footnote-67))

وتصور الباحث بهذه الطريقة فيه الكثير من العتب، وتوجيه اللوم لكل متدخل في الممارسات التربوية التي ترتبط بهذه المادة.

ورغم إقرار الباحث ـــ السكاكي ـــ بمبدأ المفاضلة الذي تحظى به مواد اللغة العربية الأخرى،كالبلاغة مثلا، إلا أن للعروض الأهمية نفسها في علاقتها بالنص الأدبي والشعري على وجه التحديد، فإذا كان هدف مادة البلاغة إمداد المتعلم بجملة من المهارات، التي تكفل له التمكن من معرفة الكيفية التي يشتغل بها النص الأدبي على مستواه التركيبي البلاغي، فإن من أهداف مادة العروض تمكينه أيضا من الوقوف على إيقاع القصيدة. ([[68]](#footnote-68)) والمقصود هنا أن مادة العروض تتساوى في الأهمية مع باقي مكونات اللغة العربية، بل قد تزيد عن بعضها لكونها تزود المتسلح بها بمهارات مرتبطة بما هو صوتي إيقاعي.

إن هذا الحفر البسيط في موقف الباحثين والدارسين والمهتمين بمادة العروض، يظهر أنها نابعة من معرفة تكاد تكون تامة بالهفوات والتخطيط اللاتربوي، الذي عرفته المدرسة المغربية على مستوى تدريس مادة العروض في علاقتها المباشرة بالمناهج والطرق المتبعة في تدريسها.

ومنه يجب أن يتأسس تدريس المادة على رغبات المدرس وميولاته والتي لها بعد بيداغوجي وتربوي قابل للتبرير والتفسير، وإعطائه الحرية التامة والمطلقة في أحايين كثيرة لاختيار الأنسب من حيث عناصر المادة أو النماذج المشتغل عليها. كما أن تدريس هذه المادة يقتضي التخطيط لها وذلك باستحضار تصور محدد.

كما يقتضي الأمر التوفر على كتاب مدرسي يكون بمثابة خطة محكمة ترصد الخطوات التي يتعين على كل من المتعلم والمدرس أن يسلكها أثناء العملية التعليمية التعلمية، وأثناء الاحتكاك بالنماذج الشعرية قيد الدراسة.

وسنحاول الكشف عن هذا الواقع بالاستناد إلى الكتب المدرسية المخصصة لهذه المرحلة ــــ الثانوي التأهيلي ــــ وبالأخص الجذع المشترك والسنة الأولى ثانوي، إلى جانب التوجيهات والاختيارات الرسمية المرتبطة بتدريس مكونات اللغة العربية بهذا السلك، ناهيك عن التوسل بدليل الأستاذ، على أساس أن السنة الثانية باكلوريا يتم الحديث فيها عن متعلم ضابط لأبجديات العروض العربي، وقادر على تحديد إيقاع البحور التي تعرض عليه، الأمر الذي يتناقض مع المعطيات على أرض الواقع.

وفيما يلي أهم الأهداف التي يسعى المنهاج المغربي إلى تحقيقها من خلال تدريس العروض في المرحلة الثانوية:

هدف عام: تأهيل المتعلم لتعرف موسيقى الشعر العربي، وتمييز إيقاعاته وتذوقها اعتمادا على ضبط النصوص الشعرية تدريجيا.([[69]](#footnote-69))

هذا التدرج يتمثل في تنمية قدرات المتعلم على أهداف جزئية، لتحقيق الهدف العام:

ـــ تمييز أجزاء البيت الشعري وأحواله المختلفة، والقدرة على تعرف مقاطع القافية في الأبيات الشعرية وتحديد أنواعها وحروفها وعيوبها.

ـ توظيف المقاطع الصوتية الصغرى (السبب، الوتد، الفاصلة)، في تعريف أنواع التفاعيل العروضية.

ـــ استعمال الأذن في تحديد الوحدات العروضية المكونة للبيت الشعري والتي تشكل الإيقاع العروضي للشعر العربي.([[70]](#footnote-70))

ــــ كتابة الشعر كتابة عروضية اعتمادا على الحروف (الأصوات) المنطوقة والمسموعة، وبالاستناد إلى أهم قاعدة في هذا الشأن "ما ينطق يكتب ولا ما لا ينطق لا يكتب".

ـــ اكتشاف الأنساق الإيقاعية العروضية (أو ما يطلق عليه بالبحور الشعرية أو الأوزان العروضية) للشعر العربي اعتمادا على الأذن المرهفة.

ــ إدراك منطق البنيات والأنساق العروضية وعلاقاتها بالكلمة والصورة ودلالاتها وإيحاءاتها، وتذوق جماليتها في النصوص الشعرية.

ــــ تنمية القدرة على وصف الظواهر العروضية والإيقاعية، عن طريق التدرب على استقرائها والمقارنة بينها، واستنباط ضوابطها وتطبيقها في قراءة النصوص وتحليلها وتذوقها وإبراز الأبعاد الجمالية الكامنة في إيقاعها الموسيقي.

ــــ إدراك موسيقى الشعر العربي ــ من خلال استيعاب أوزانه المتعددة ـــ وتذوقها في البيت ثم القصيدة العمودية قصديا، في السطر والمقطع، ثم في قصيدة التفعيلة اقتضائيا، باعتبارها تحمل إيقاعا محددا.

ــــ الاستعانة بالمعرفة العروضية في التواصل مع النصوص الشعرية القديمة والحديثة، وتمييز صحيح وزنها من مكسوره.

ــــ تنمية الرصيد الاصطلاحي المرتبط بعلم العروض.

ــــ تنمية البيبليوغرافيا المرتبطة بعلوم العروض.([[71]](#footnote-71))

إن إمعان النظر والتأمل في هذه الأهداف يقود إلى استنتاج خلاصات عدة، تفسر بجلاء وضعية المادة وتخبطاتها في النتائج الهزيلة، فقد صار من المنطقي أن تتسلسل العوامل المؤدية إلى هذه النتائج. فما تعانيه مادة العروض اليوم من إعراض المتعلمين، وشكوى المدرسين، نتيجة منطقية لمجموعة من الممارسات التخطيطية البيداغوجية والديداكتيكية غير المحسوبة وغير المبنية على أسس تراعي خصوصيات المتعلمين والمادة نفسها.

فالمتأمل في الهدف الأول أعلاه يدرك بجلاء أن هذه الأهداف المرصودة في الكتب المدرسية، لا يمكن تحقيقها ضمن الحيز الزمني المخصص للمادة، وأن بعضها لا يمكن أن يتحقق بأي حال من الأحوال، وإن حصل وتحقق ذلك فستجده عند نسبة لا يقاس عليها من المتعلمين، فهل فعلا يستطيع متعلم في مستوى الجذع المشترك أن يمر من العروض إلى القافية، وأن يتعرف مقاطعها الشعرية وتحديد أنواعها وحروفها وعيوبها، فالتمكن من كفاية بهذا التعقيد والتسلسل من التعلمات قد لا يتحقق إلا في سنتين أو أكثر، علما أن هـذا الهــدف صيـغ كـأول هدف ضمن عدد كبير من الأهداف، علما أنه أصعبها في التحقق على أرض الواقع.

من هنا يظهر بجلاء التخبط في تحديد أهداف المادة، وعدم ملائمتها للفئة العمرية وللحصيص الزمني المخصص لتدريس المادة، كما أنها أهداف كبرى وعامة، يمكن أن تكون أهداف للمتمكنين والمتخصصين بهذا المجال. وستتضح الرؤية أكثر عندما نحاول تحليل باقي الأهداف، والنظر إليها من منظور بيداغوجي ديداكتيكي وحتى سيكولوجي.

بالعودة إلى تلك الأهداف نجد أن متعلم الجذع المشترك مطالب ب "التعرف على مكونات البيت الشعري، ثم على تقنيات الكتاب العروضية، إلى جانب التعرف على التفاعيل المختلفة ثم الزحافات والعلل، تم التعرف على قواعد القافية، إلى جانب المرور إلى مرحلة أكثر تحديا وهي خوض غمار البحور الشعرية بدءا بالبحر الطويل ثم المديد فالبسيط، وذلك بكشف تفاعيله ووزنه التام ثم التغيرات المحتمل دخولها عليه من زحافات وعلل". ([[72]](#footnote-72)) وعليه نلاحظ تكتيفا وكما كبيرا من التعلمات والمعارف العروضية التي يتحتم على متعلم الجذع المشترك أن يلم بها جميعها، وأن يصل ذلك إلى حد الإتقان، وهو الذي يحتك بهذه المادة للمرة الأولى، وإن كان التدرج ملمحا بارزا في هذا الهدف، إلا أنه يغيب عن باقي الأهداف، كما يغيب عندما ننظر إلى الأهداف من حيث الترتيب.

ينسجم الكتاب المدرسي للجذع المشترك مع البعد التربوي والبيداغوجي إذ لاحظنا أنه انطلق من تحديــد عام لعلم العروض وأقسام البيت، ثم قواعد الكتابة العروضية... إلا أن مطالبة المتعلمــين في هذه المرحلة بالكشف عن الأنساق الإيقاعية العروضية للشعر العربي، اعتمادا على الأذن، إلى جانب إدراك منطق البنيات والأنساق العروضية وعلاقتها بالكلمة والصورة ودلالتها وإيحاءاتها([[73]](#footnote-73)) يبقى أمرا صعبا للغاية ويفوق قدرات المتعلمين في هذه المرحلة، ويكسر مبدأ التدرج الذي لمسناه عند رصد الكتاب المدرسي لأولى الأهداف.

فكيف يعقل أن يتمكن المتعلم من التعرف على الوزن الذي نظم عليه البيت انطلاقا من السمع، وأن يوظف الأذن الموسيقية المرهفة، وهو ما زال يجد صعوبة كبيرة في إدراك المفاهيم الكثيرة والمصطلحات التي يتلقاها في هذه المرحلة، فحتى الكثير من خريجي الجامعات لا يصلون إلى هذه الكفاية بعد سنوات من التكوين في عدد كبير من مكونات اللغة العربية وإحداها مادة العروض العربي، فماذا عن متعلمي الجذع المشترك؟؟

إن تكوين أذن موسيقية مرهفة بتذوق الشعر على اختلاف تلاوينه لا يُتوصل إليها بين ليلة وضحاها، بل تعتبر من الكفايات المهمة في تذوق الشعر العربي، والتي لا يتم اكتسابها إلا بجهد جهيد ودربة ومراس طويلين، وقد نصل إلى السنة الثانية باكلوريا ونحن لم نستطع تحقيق ولو الجزء اليسير من هذه الأهداف المرصودة، وذلك في ظل مناهج مكدسة بالدروس. إذ يبقى تحقيق هذه الأهداف ضربا من التعجيز، بسبب زيغه عن الأبعاد التربوية البيداغوجية والنفسية المرتبطة بقدرة المتعلم على الاستيعاب.

وبالرجوع إلى مسألة التدرج فالمحتوى المبثوث في الكتابين المدرسيين لم يراع في تنظيمه أهم مبادئ التتابع النطقي، التي يشترطها المهتمون والمتخصصون في مجال صياغة وإعداد الكتب بشكل ممنهج ومدروس، انطلاقا من مبدأ الانتقال من البسيط إلى المركب المعقد، الشيء الذي يتنافى مع الطريقة التي تمت بها برمجة دروس العروض في الكتب المدرسة بالثانوي التأهيلي، إذ نلاحظ أنه تم البدء ببحر الطويل علما أنه من البحور المركبة التي تحتوي تفعيلتين في وحدتها العروضية:

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن « فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن

في حين انتهى واضعوا البرامج الدراسية إلى الختم ببحر الرجز الذي تتكرر فيه تفعيلة واحدة فقط علما أنه من البحور البسيطة اليسيرة إيقاعيا، حتى أنه اشتهر بلقب "بحمير الشعراء" لأن كل الشعراء يمتطونه ويقرضون قصائدهم على إيقاعاته، فكان بالأحرى أن يبدأ بهذا البحر بدل جعله آخر ما يدرس:

**بحر الرجز:**

مستفعلن مستفعلن مستفعلن « مستفعلن مستفعلن مستفعلن

حيث يلاحظ بجلاء عدم الاستناد إلى أسس منهجية تراعي مبدأ التدرج ولا الجانب السيكولوجي للمتعلمين، المرتبط بقدراتهم وكيفية تيسير الأمور عليهم، ومدى وقع الانطلاق بالأيسر على أدهانهم، وتكوين تمتلات إيجابية نحو المادة.

صحيح أنه يمكن تبرير هذا الترتيب الذي نهجه المؤلفون في إيراد مكونات محتويات المادة، باعتبارهــم يستنــدون إلى الطريقـة التقليدية التي رتب بها الخليل هذه البحور والمبنية على منطــق الدوائر، وهذا ما يظهر الجمود الذي اعترى هذه المادة طيلة سنوات خلت. ([[74]](#footnote-74)) في حين أنه من الممكن البدء بالبحور التي تتكون من تفعيلة واحدة مكررة في البحر بأكمله، وهو ما يطلق عليه بالبحور الصافية، على أن يتم إردافها مستقبلا بالتي تليها في الصعوبة والمقصود هنا البحور المركبة.

ولعل هذا ما يفسر نفور المتعلمين من هذه المادة من أول وهلة، بسبب التمثل السابق لديهم والذي تزكيه أول احتكاكاتهم بالمادة.

كما لاحظنا أيضا أن هذه المرحلة ــــ الجذع المشترك ــــ عرفت إدراج ثلاث بحور شعرية وهي (الطويل، والبسيط، والمديد) في حين أن بقية الأوزان يتم تلقيها في السنة الموالية ـــ الأولى ثانوي تأهيلي ــــ في هذه السنة بالضبط تنكشف معضلة حقيقية نعتقد أنها من الأسباب المباشرة في ضعف المتعلمين في مادة العروض، أو لنقل من أبرز العوامل المساهمة في ذلك، وليتضح ذلك سنعمد إلى تقديم لمحة سريعة عن محتويات كتاب التلميذ لهذه السنة، على أن تكون نموذجا فقط للكتب المدرسية الكثيرة:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **محتويات الكتاب المدرسي للسنة الأولى ثانوي تأهيلي** | | | | | | | | |
| **الشعر** | | **النثر** | | **المؤلفات** | | **علوم اللغة** | | **التعبير والإنشاء** |
| الشعر العربي القديم بين التعبير عن الذات والتعبير عن الجماعة([[75]](#footnote-75)) | الشعر العربي والتحولات الحضارية والاجتماعية والثقافية | بنية النص النثري القديم ووظيفته | قضايا أدبية ونقدية | النقدية | الأبداعية | علم البلاغة | علم العروض | تواجد أربع مهارات، كل مهارة تقتضي أربع حصص، وتستلزم تمكنا تاما من المتعلم، المتجسد في مستوى إنتاجات التلاميذ الكتابية. |
| ويضم نموذجا شعريا لكل مرحلة من المراحل الثلاث (نموذج من الشعر الجاهلي، نموذج من شعر صدر الإسلام، نموذج من الشعر الأموي) سواء أعبَّر عن الذات الفردية أو عبَّر عن الجماعة. | في خضمه يتوجب على المتعلم التعرف على الشعر العباسي والأندلسي والمغربي، من خلال مجموعة من النماذج المختلفة شكلا ومضمونا، إلى جانب الوقوف على التحولات التي طرأت على كل نموذج من النماذج السابقة. | وفيه يتم التعرف على مجموعة من الأنماط الحكائية والأنماط الحجاجية.([[76]](#footnote-76)) | وأثناء هذه الوحدة يتعرف المتعلم على مجموعة من القضايا الأدبية والنقدية.([[77]](#footnote-77)) | الشعرية العربية لأحمد سعيد أدونيس. | في الطفولة لعبد المجيد بنجلون | الاستعارة والتشبيه والمجاز | ستة بحور شعرية إلى جانب القافية.([[78]](#footnote-78)) |  |

من هنا يتضح بجلاء حجم المعارف الكثيرة التي يحويها الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الأولى ثانوي تأهيلي، إذ يتعين على المتعلم تلقيها في سنة واحدة، ويتبين هذا من خلال كثافة الدروس وتكدسها رغم غناها الكبير؛ إلا أنها تفوق بكثير الحيز الزمني المخصص لها، ولعل هذا من المشاكل التربوية والبيداغوجية العويصة التي يتخبط فيها تعليمنا بمختلف أسلاكه منذ سنوات خلت، وكأننا نفتقد إلى الرؤية الثاقبة التي تجعلنا نضع أيدينا على مكامن الخلل ونرصد كل إمكانياتنا لتجاوزه.

وحري بنا أن نبدي إعجابنا الكبير بهذه المعارف والتعلمات المبثوثة في هذا الكتاب المدرسي ـــ السنة الأولى ثانوي تأهيلي ـــ إذ لا يجد غير الإشادة بها وبتنوعها وغناها وبالاختيارات الموفقة المدرجة، غير أن العتاب ينصب من كل الاتجاهات على كم هذه التعلمات، في تركيز واضح على الكم المعرفي وتجاهل للكيفية التي يجب أن تتم كاستراتيجية لتدريس هذا المحتوى الكبير، فترسيخ هذه التعلمات مجتمعة في ذهن المتعلم في سنة دراسية واحدة يبقى هدفا بعيد المنال، مما يؤدي إلى ضغط وإرهاق كبيرين على كل من المدرس والمتعلمين، وبالتالي فتح الباب أمام ممارسات غير تربوية تأتي كحلول لهذه المعضلة، والمقصود هنا المدرس باعتباره الموضوع في مأزق لا يحسد عليه، وبالتالي يجد كثير من المدرسين أنفسهم مضطرين إلى التخلي عن بعض هذه التعلمات وأحيانا عن مكونات بأكملها، فيكون العروض في هذه الحالة أول المستهدفين والمقصيين، ويتوافق هذا مع ما كشفت الاستمارات واللقاءات([[79]](#footnote-79))التي جمعتنا بمجموعة من متعلمي السنة الثانية باكالوريا الذين صرحوا بأنهم لا يعرفون شيئا عن العروض، ومنهم من لم يستفد من أي حصة في العروض، أو استفاد من حصص قليلة لا تكفي حتى لمعرفة أبجديات المادة. حيث يتم المرور عليها مرور الكرام أو تجاهلها في أحيان كثيرة.

رغم ذلك يحسب لواضعي هذه الكتب المدرسية والمخططين لتعلماتها الاقتصار على تقديم تسعة بحور من بين ستة عشر بحرا، إذ تم استبعاد سبعة بحور هي: ( المقتضب، والمجتث، والمنسرح، والسريع، والمضارع، والخفيف، والفوافر)، إذ إن استبعاد هذه البحور وعدم برمجتها رفقة بقية البحور له ما يبرره علميا ومنطقيا، لكون أغلب البحور المذكورة آنفا قليلة أو تكاد تكون نادرة الوجود في الشعر العربي، وإن تفاوت نظم الشعراء على إيقاعاتها من بحر لآخر، فوجود شواهد منظومة على البحر الوافر يفوق الشواهد الشعرية المنظومة على كل من البحرين المقتضب والمجتث.

ولعل هذا المنحى ينسجم مع خصوصية المرحلة الثانوية، إذ إن تدريس العروض في هذه المرحلة يبقى ذا بعد تأسيسي وكأنه مدخل عام للتعرف على أبجديات المادة بما في ذلك أشهر بحورها فقط، دون إثقال كاهل المتعلمين وهم في بداية احتكاكهم بمعرفة بحور نادرة وشاذة، يستحسن تأجيل البث فيها إلى المرحلة الجامعية، أو بالاعتماد على التكوين الذاتي، وإن كنت أفضل أن نكتفي في هذه المرحلة بثلاث حتى أربع بحور شعرية فقط في المرحلة الثانوية،على أن يتم الانكباب عليها بتفصيل واهتمام مكثفين، وذلك بطرق تيسيرية وإبداعية، تحبب المتعلمين في المادة وتجعلهم يقبلون على تعلمها دون كلل، على أن تتبع هذه العملية بكم لا بأس به من التمارين التطبيقية التي تساهم في اكتساب الدربة والمراس.

والملاحظ أيضا أن هذه الأهداف جاءت في صياغة سلوكية، لم تحط بجميع جوانب المهارة بغية تنميتها عند المتعلم خصوصا على المستوى الوجداني والحس حركي، بل إنها ركزت بشكل مبالغ فيه على مستوى واحد فقط وهو الجانب المعرفي المرتبط أساسا بالحفظ والتذكر.

ولعل هذا ما يفسر نفور المتعلمين من المادة التي التصقت بها نعوت الجمود والرتابة، إلى جانب اتصاف طرقها بالتقليد والاجترار (التلقين)، في غياب تام لبيداغوجيات التعلم باللعب والتنشيط، علما أن طبيعة هذه المادة تستوجب التركيز على الجانب المهاري الذي يتطلب نهج طرق في التدريس ــــ الاعتماد على الموسيقى مثلا ــــ تختلف عن باقي مواد اللغة العربية، التي قد تتحقق أهدافها في غياب بعض هذه الطرق.

إن الطريقة التي تمت بها صياغة الكتب المدرسية المغربية فيما يتعلق بدرس العروض سواء على مستوى الأهداف أو المنهجية أو وكم المعارف، دفعتنا إلى محاولة مقارنته بالكتب المدرسية العمانية بداية من الأهداف وصولا إلى كثافة التعلمات.

أولى هذه الملاحظات يعطي امتيازا للمنهاج العماني، باعتباره يستجيب لشروط التدرج في صياغة الأهداف التعلمية ([[80]](#footnote-80)) الشيء الذي نفتقده في الكتب المدرسية المغربية كما أشرنا إلى ذلك سابقا.

ثاني الملاحظات يشترك فيها كلا المنهجين المغربي والعماني، يتمثل في اعتمادهما على كم كبير من التعلمات والمعارف، وبالتالي التركيز على الكم على حساب الكيف والطرق التي من شأنها جعل المتعلمين يتمكنون من المادة.

فالناظر إلى الممارسات التربوية المختلة على مستوى إعداد مناهج وتدريس العروض العربي، يجد تبريرا للنفور والزهد الذي تلقاه هذه المادة من قبل المتعلمين، نظرا لعدم ملاءمتها لرغباتهم وحاجياتهم وحتى قدراتهم على الاستيعاب.

**1. 2. على مستوى طريقة التدريس**

أسفر اطلاعنا على التوجيهات والاختيارات التربوية وبرامج تدريس اللغة العربية بالثانوي التأهيلي؛ عن توصلنا إلى الكشف عن غياب أي منهجية لتدريس مادة العروض، أو حتى خطوات عامة يسترشد بها المدرس وتذلل أمامه صعوبات تدريس المادة، باستثناء الاكتفاء بعرض مجزوءات علوم اللغة، والعروض هنا أحد مكوناته، إذ يحتوى هو الآخر مجموعة من التعلمات (الكتابة العروضية، الزحافات والعلل، بعض البحور الشعرية: الطويل والبسيط) وهو الشيء الذي لمسناه وأشرنا له عند اطلاعنا على الكتاب المدرسي.

ولعل الأدهى من هذا وذاك؛ هو اعتماد منهجية واحدة لتدريس مكون علوم اللغة، في تجاهل لطبيعة وخصوصيات الظواهر اللغوية في الثانوي التأهيلي، المتميزة بالتعدد والتنوع، فمنها النحوي والبلاغي والصرفي والإيقاعي،([[81]](#footnote-81)) هذه المكونات جميعها لا تتشابه من حيث الخصائص ليتم تدريسها بنفس الطريقة، وإن حاولنا جاهدين البحث عن النقاط التي يمكن أن تلتقي فيها هذه الظواهر.

من هنا نستنتج تقصير التوجيهات التربوية الخاصة بالمادة في وضع تصور عام للطريقة التي يمكن أن يتم بها درس عروضي معين، وفي ظل غياب منهجية دقيقة في التدريس تراعي خصوصياتها ولا تؤدي إلى إسقاط طرق غير ملائمة عليها. إذ يبقى السؤال المطروح: كيف نجعل المتعلمين يقبلون عليها في ظل تدريسنا لها بطريقة نمطية تتجاهل خصائصها الإيقاعية والموسيقية.

قد يقول قائل إن هذه المنهجية موجودة بشكل ضمني في الكتاب المدرسي، وما على المدرس إلا اتباعها في تدريس المادة، نعم هذا صحيح من حيث المبدأ وما يجب أن يكون، أما بالرجوع إلى واقع هذه الكتب المدرسية تنكشف العديد من الاختلالات. إذ لم تنجح في تسهيل المادة وتبسيطها، كما لم تساهم في تقديم إعانات مباشرة للعملية التعليمية التعلمية، من خلال توجيهات مرحلية في كل درس من دروس العروض، وعبر تقديم مجموعة من الأمثلة الداعمة، والتي يمكن أن تذيل بشروحات، وكذا أهم الاستنتاجات التي يمكن أن يخرج بها المتعلم، بل أصبحت تشكل في أحايين كثيرة عائقا يحول دون تحقق هذه العملية، لاسيما بعد تعدد الكتب المدرسية، وسيطرة الطابع التجاري المرتبط بالربح، والذي لا يمت بأية صلة للبعد البيداغوجي والتربوي، ولا يجعل من أولوياته تذليل الصعوبات التي تطرحها المادة ومواد أخرى، "بقدر ما تسيطر فكرة تحقيق المآرب الشخصية ببيع أكبر قدر من الكتب المدرسية والقدرة على فرضها في المدراس ككتب رسمية".([[82]](#footnote-82))

ومن خلال اطلاعنا على هذين الكتابين المدرسيين ـــ النجاح للجذع المشترك والسنة الأولى ثانوي التأهيلي ــــ اكتشفنا العديد من الاختلالات نجملها فيما يلي:

* ارتجالية في ترتيب البحور الشعرية: حيث تم اعتماد مبدأ الانطلاق من المركب المعقد إلى البسيط كما سبق وأشرنا لذلك سابقا، ونقدم طريقة بديلة لترتيب البحور الشعرية من حيث الأولوية في التدريس لتكون سهلة ويسيرة في الاستيعاب والتذكر، وذلك في المحور الذي سنخصصه للمقترحات والحلول التي استقيناها من لدن المهتمين بالمادة كالباحثين والدارسين والمدرسين.
* طبيعة الأمثلة المقدمة والمقترحة: حيث تتميز هذه الأخيرة بالجمود والتكرار فهي نفس الأمثلة التي استخدمت منذ عهد الخليل.
* مشكلة عدم التدقيق في الأبيات المقترحة: حيث صادفنا العديد من الأخطاء سواء في الشكل أو في ضعف التوثيق.

يعتبر المدرس من المكونات الأساس في نجاح العملية التعليمية التعلمية، وخصوصا عندما نتحدث عن تدريس مادة بهذه الصعوبة، فغالبا ما يلقى باللوم على طبيعة المادة المتميزة بالصعوبة والتي تجعل المتعلمين ينفرون منها، أو على المتعلمين أنفسهم من خلال نعتهم بعدم الجدية والتراخي في بذل الجهد. في حين تنزيه المدرس عن الهفوات التي يمكن أن يقوم بها اتجاه المادة، وعن مسؤولياته في هذه النتائج ــ سنكشف عن ذلك عند تفريغنا لاستمارات هذا البحث ــ علما أن للمدرس دورا كبيرا في عملية الإفهام من عدمه، وعدم تحقق هذه الغاية ــــ الإفهام ــــ يرجع بالأساس إلى أسباب معرفية وأخرى بيداغوجية وديدكتيكية نذكر منها:

ــــ فمن الناحية المعرفية يرتبط نجاح المدرس في تنشيط دروس العروض، وإيصالها إلى المتعلم بأبسط الطرق، بمدى تمكنه من المادة على مستوى التحصيل المعرفي من ناحية وحبه لها من ناحية أخرى، فعدم تمكن المدرس من المادة التي يدرسها لن يقود إلا إلى نتائج سلبية تماما، إلى جانب ما قد ينجم عنه من نقل لمعارف مغلوطة، ويشوبها الغموض وتشوش على أذهان المتعلمين، ففاقد الشيء لا يمكن أن يعطيه، فكيف يدرس العروض من لم يسبر أغواره، ولم يتمكن تقنياته، وتشعباته العديدة.

قد يقول قائل إننا نبالغ في مطالبنا بأستاذ نموذجي، ومتخصص في العروض، والحقيقة إن مدرس اللغة العربية يجب أن يتمكن على الأقل من النزر القليل في كل جانب من جوانب مادته، بحيث لا يكون له نقص باد في تخصص معين، يؤثر عليه كمدرس متكامل، كما يؤثر على تعلمات التلاميذ.

ــــ أما على المستوى الديداكتيكي فيرتبط أساسا بالطريقة التي يعتمدها المدرس في تقديم الدرس، لأن الطرق تختلف من مدرس لآخر، إذ غالبا ما يتم الاعتماد على الطرق التقليدية التي أتبتت عدم جدواها على مر العصور، فطرق (التلقين، والحفظ، والاستظهار) قد تُجُووزت في عصر الكفايات، فقد صار المتعلم بانيا لمهاراته، وصار للمدرس دور تنشيطي توجيهي إرشادي، ينبني على الاستراتيجيات التي من شأنها تغيير تمثلات التلاميذ حول المادة، فكم من متعلم أصبح مولوعا بمادة معينة بسبب طرق مدرس معين في تدريسها وتقريبها إليه، وكم من متعلم نفر وزهد في مادة معينة بعد أن كان بارعا فيها، بسبب الطرق والوسائل التي ينهجها مدرسها.

وسنقف في قادم أطوار هذا البحث على مجموعة من الأسباب الأخرى المتسببة في هذا الضعف، سواء التي ترتبط بالمدرس أو المتعلم، أو التي لها علاقة وطيدة بالمادة، وذلك عندما نكشف عن نتائج الاستمارات.

يرتبط تدريس مادة العروض والنجاح في ذلك بطبيعة الوسائل التعليمية المستخدمة في ذلك، فقد سبق وأشرنا في أطوار هذا البحث إلى العلاقة الوطيدة بين العروض والموسيقى وأنهما صنوان، ويلتقيان في اعمادهما على نفس المنطق، وهناك مجموعة من النقط المشتركة التي يتأسس عليها كل من علم العروض والموسيقى، فكل منهما ينطلق من مبدأ الحركة والسكون، وقد أدرك العرب القدماء بفعل ذوقهم الرفيع، ورهافة حسهم؛ الخيط الناظم بين الشعر الموسيقى أكثر من إحساس المحدثين، وقد برز ذلك في طريقة إنشادهم للشعر والتغني به منذ العصر الجاهلي، في دلالة واضحة على أن العرب كانت تختار إلقاء الشعر وفق لحن معين يطرب السامعين، وذلك في أمسيات شعرية يحضرها أهل القبيلة احتفاء بالشعر والشعراء، والشاهد هنا ما قاله حسان بن تابت في هذا الصدد:

تغنَّى بالشعر إمَّا كنت قائله « إن الغناء لهذا الشعر مضمار

فقد كان القدماء يكثرون من الآلات الموسيقية والقيان عند إنشاد الشعر، حتى اشتهر بعضهم بذلك، كالأعشى مثلا الذي لقِّب بصناجة العرب لأنه كان يغني شعره على إيقاعات الآلة الموسيقية المسماة ب"الصنج".([[83]](#footnote-83))

فالعروض نفسه نشأ نشأة موسيقية بحثة، فمخرجه إلى الوجود ـــ الخليل بن أحمد الفراهيدي ـــ كان بارعا في الموسيقى والنغم، حتى أنه ألف كتبا في هذا الصدد (كتاب النغم، وكتاب الإيقاع) كما أدرك الخليل دور الإيقاع والموسيقى كمنطلق يبني عليه تصوره لاستقصاء الشعر العربي ووضع مجموعة من القواعد المشتركة التي تكون بمثابة قانون للمادة.

إلا أن مرحلة تقعيد العلوم وتقنينها في مراحل لاحقة صبغت العروض بالتجريد والبعد الفلسفي، مما ساهم في تعقيده كما تعقد النحو والبلاغة بسبب البذخ اللغوي. ومن هنا فإن النهوض بمادة العروض يرتبط بمدى قدرتنا على توظيف طرق تجعل همها الأول إرجاع هذا العلم إلى أصله الموسيقي؛ فالعروض في علاقته بالموسيقى كسمكة تم إخراجها من البحر وطلب منها العيش بعيدا عنه، فتسبب ذلك في اختناقها وموتها) ونعتقد أن مادة العروض اليوم تعيش هذا الاختناق، إلا أنها لم تصل بعد إلى مرحلة الموت. فما علينا سوى إرجاع تلك السمكة ــــ العروض ــــ إلى الوسط الذي انبثقت منه.

فالتغني بالشعر أثناء درس العروض عن طريق الأشرطة المسجلة أو عن طريق العزف على الآلات الموسيقية المناسبة، قد يحقق أهداف المادة، الشيء الذي عجزت عنه طرق التدريس التقليدية.

في هذا الصدد يمكن الاستفادة من التجربة العربية الرائدة في هذا الميدان، وتتمثل في الطريقة التي اعتمدتها المنظومة التربوية بسلطة عمان كما أشرنا سابقا للخطوات المتبعة من طرفهم للتدريس المادة، وذلك من خلال بناء استراتيجياتها لتدريس المادة بمراعاة الصلة الوثيقة بين العروض والموسيقى.([[84]](#footnote-84))

ونعتقد أن تدريس العروض بمدارسنا المغربية بطريقة تقليدية جامدة كان من الأسباب الأولى في هذه النتائج، فقد طمست المعالم الموسيقية للشعر، وأضفت عليه أبعاد تقعيدية تجريدية، تبعث في النفوس الملل والنفور، وبالتالي فإننا بحاجة إلى إرادة جادة لتجريب كل هذه الطرق الإبداعية المبتكرة في تدريس العروض، والتي تنطلق من احترام خصوصيات المادة، ومدى ملاءمة هذه الطرق للكفاية المتوخاة من تدريسها؛ والمتمثلة في قدرة المتعلمين على تذوق الشعر، واكتساب أذن شاعرية لديها القدرة على تمييز جيد الشعر من مكسوره عروضيا، أو من حيث الرداءة دلاليا وموضوعاتيا، وإمكانية النسج على غرار هذه النماذج.

تعتبر الفكرة الموجودة حول عدم جدوى تدريس هذه المادة من طرف بعض المدرسين وحتى بعض المهتمين، ومن بين الأسباب المباشرة في هذا الواقع الذي تعيشه المادة، فقد سيطرت هذه الفكرة على أذهان المتعلمين، وأصبحوا يتبنونها ويدافعون عنها ببسالة، ظنا منهم أن هذه المادة إنما أوجدت غاية في ذاتها، وليس بغية تعليم أحد المواد المهمة في اللغة العربية والأدب العربي وخصوصا الشعر، فلا يمكن تصور الشعر بلا عروض، وإلا لن يكون شعرا.

إن هذا الطرح كان سيكون قابلا للنقاش ويمكن تقبله لو كان صحيحا، ومبنيا على أسس علمية، ترتكز على غايات هذه المادة، وعدم إفصاحها عن تأثيرها على تعلمات ومكتسبات المقبلين على تعلمها، لكن الأمر غير صحيح وتكتنفه ادعاءات وإجحاف كبير للمادة([[85]](#footnote-85)) كما سنكشف عن ذلك لاحقا.

**1. 3. على مستوى التمثل القبلي للمادة**

لم تكن هذه النظرة ــــ القول بعدم جدوى العروض ــــ وليدة هذه المرحلة بالأساس، بل إن هذه الطروحات ظهرت مع ظهور هذا العلم على يد الخليل، فقد صدر هذا الطرح عن أدباء وعلماء لغويين يحسب لهم ألف حساب، فقد ثبت أن الجاحظ قد صرح ما مرة بذمه للعروض قائلا: "هو علم موَلَّد، وأدب مستبرد، يستبلد العقول: بمستفعل وفعول من غيرة فائدة ولا محصول" ([[86]](#footnote-86))

إلى جانب ذلك، هناك طرح آخر يتبناه كثيرون حول جدوى علم العروض، خصوصا أن صانع الشعر إن كان مطبوعا على الوزن فلا حاجة له بعلم العروض، كما لم يحتج إليه من سبق الخليل من العرب.

يستكنف هذا الطرح في طياته تعسفا وتحاملا كبيرين اتجاه علم العروض، صحيح أن المادة تتميز بالمكانيكية والبعد النظري المحض، إلا أن الحديث عن عدم جدواها أمر مردود عليه، ويمكن إبراز قصوره وتحامله المبالغ فيه، وذلك بتحديد مزايا هذا العلم وتأثيره البليغ على متعلميه والمتمكنين منه، كما له تأثير سلبي على جاهليه، فالجاهل بالعروض قد يقوقعه جهله في عدة مزالق منها:

ــــ فقد يظن الجاهل بالعروض أن البيت من الشعر صحيح، فيحفظه ويرويه مكسورا، وما لذلك من تناف مع البعد العلمي، إلى جانب ما قد يجلبه من إحراج بسبب جهل أحد العلوم الأساس في اللغة العربية، وخصوصا المرتبطة بالشعر العربي.([[87]](#footnote-87))

ــــ عدم إدراكه لما يجوز إطلاقه من القوافي وما يجب أن يكون مقيدا، فالشعر العربي على هذا المستوى ثلاثة وستون ضربا عند الخليل، إذ لا يجوز إطلاق مقيد ولا تقييد مطلق منه، وإلا انكسر الشعر.

أما الطرح القائل بمدى حاجة المطبوع للعروض، استنادا إلى أن عرب ما قبل الخليل لم تعرف العروض قط إلا أن شعرها جاء موزونا؛ فالرد عليه بسيط، فالخليل عندما وضع عروضه لم يستهدف به أساسا سابقيه أو معاصرية، إنما وضعه لمن سيأتي بعده، وذلك في ظل انفتاح الأمة العربية على أمم وثقافات أخرى كثيرة كالروم والفرس واليونان، مما فتح الباب أمام اللحن والتحريف في اللغة، وقد أتى عمل الخليل تزامنا مع التقعيد الذي عرفته اللغة من لدن علمائها وفقهائها، حفاظا عليها من كل ما قد يشوبها من لحن من لدن مستعمليها في ذلك الحين أو مستقبلا.

فحتى العرب الذين عاصروا الخليل ورغم كونهم تكلموا العربية ونظموا أشعارها بسليقة فليسوا كلهم شعراء وبارعين في ضروب اللغة، وبالتالي يظلون في حاجة إلى العروض درءا لتداخل البحور مع بعضها البعض.

فلا شك أن الخليل فكر أن العربي سيحتاج يوما إلى هذا العلم ليستطيع قراءة الشعر العربي بشكل صحيح غير مكسور كما نطقت به العرب قبله بقرون خلت، وينظم كما نظموا إن كان شاعرا، ويعرف مواقع الزحافات والعلل، فأصبح متعودا على قواعد من قبيل أن القطع لا يكون في الأسباب بل في الأوتاد، كما أن القصر لا يكون في الأوتاد، بل في الأسباب وغير ذلك كثير.

فهذه فقط بعض الأسباب التي استحدث من أجلها العروض، وفرض نفسه إلى عصرنا اليوم، بفضل ما قدمه لمتكلمي اللغة العربية من جهة وللمبدعين من جهة أخرى، وهو الشيء الذي يتنافى مع الطروحات المدعية بعدم جدواه. فالعروض للشعر كالنحو للكلام، كل منهما يعمل على أن تبقى اللغة العربية كما كانت عليه نطقا وكتابة، فإذا نحن تجاوزنا حدود النحو المرسومة، عُدَّ ذلك لحنا، فكذلك إذا تجاوزنا في نظمنا للشعر إنشاده عن الضوابط التي كان يفعل بها العرب القدماء ذلك؛ عد خروجا عن أوزانهم، فلم يسبق أن ادعى أحد العقلاء أن النحو لا جدوى منه،([[88]](#footnote-88) ) فكيف يتم استساغة القول بعدم جدوى علم العروض؟

وقد نظم عالم اللغة محمد القرشي الأثاري أرجوزة حول العروض ضمَّنَ أبياتها الأولى بعض غايات العروض وأهدافه، باعتباره يلعب دور النحو بالنسبة للكلام، إذ يقول في البيت السادس عشر من أرجوزته:

وبالعروض تعرف الشواهد « وينجلي صحيحها والفاســد

وتستقيم حــجة الــــــــوزن « والنثر ذو نقص وذو رجحان

لولا قيام الوزن بالعروض « لمَّا عرفنا صنعة القريـــــــــــــــــض([[89]](#footnote-89))

ونعتقد أن سهولة إقناع المقبلين على علم العروض وخصوصا منهم المتعلمين والذي لا يعرفون الكثير عنه، ليس من الصعوبة بمكان، فيكفي إيراد بعض المشاكل والصعوبات المرتبطة بطبيعة المادة نفسها من حيث المحتوى (كثرة المصطلحات والقواعد وتعقيداتها في أحيان كثيرة) إلى جانب مشاكل أخرى مرتبطة بظروف التدريس والتعلم، وما يعتريها من جوانب النقص والتقصير، ناهيك عن السلوكات والاختلالات اللاتربوية في التعامل مع هذه المادة كفيل بدفع هؤلاء إلى الزهد فيها والإعراض عنها حتى قبل معرفتها.

وبالتالي فما دام الأمر يحدث بهذه البساطة، فإن هناك اختلال في الترويج للمادة ولأهميتها، فلا يمكن مثلا إقناع من قرأ الشعر وتعلق به، وعرف أن علم العروض هو ميزان الشعر بأن هذا الأخير لا جدوى منه.

ومن وجهة نظرنا الخاصة فإن الشروع في تدريس مادة كيفما كانت يجب أن ننطلق فيه من تعريف المتعلمين على المادة، وعلى أهدافها وأهميتها والغاية من تعلمها، وانعكاسها على مسار تعلماتهم وعلى حياتهم، تحفيزا لهم للإقبال عليها، كما يعطيها معنى لديهم، أي أنها لا تدرس كغاية في ذاتها، بل لأنها مادة مهمة في مجالات عدة، لعل أبرزها مجال الشعر باعتباره ديوان العرب.

وبعد تعرفنا على الوضعية الراهنة التي يتخبط فيها علم العروض العربي، سواء على مستوى طبيعة المادة أو على مستوى تدريسها، سوف نحاول رصد هذه الأمور مجتمعة عبر استمارة خاصة بالمدرس وأخرى خاصة بالمتعلم مراهنين على دورها في كشف جزئيات الإشكالية وتمحيصها بغية إيجاد حلول ناجعة لها.

2. تفريخ الاستمارة وتحليلها وتأويلها

**تمهيد**

تعد الاستمارة أداة فعالة يستخدمها المشتغلون بالبحوث التربوية على نطاق واسع، باعتباره أداة ضرورية لوضع تصور عام بخصوص الموضوع المدروس، وتساهم في إعطاء النتائج المستخلصة والمفرغة نوعا من المصداقية، خصوصا أن الأمر يتعلق بوسيلة يقع تداولها بين كل الأطراف المكونين للعملية التعليمية التعلمية -المدرسون والتلاميذ- عوض الاكتفاء بالمدرس فقط.

إن رصد مكامن الخلل لن يتأتى إلا باستقصاء لتصورات وآراء الطرفين الأساسيين في كل عملية تعليمية –المدرس والمتعلم- إضافة إلى المادة المدرسة وهي هنا موضوع البحث، وهذا على خلاف ما نجد في أغلب البحوث التربوية التي غالبا ما تركز على عنصر وتهمل الآخر، وغالبا ما يكون الأستاذ مركز البحث، رغم أننا نقضي اليوم ونقيم الليل تهليلا بالكفايات، وبضرورة وضع المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية، ونحن لم نأخذ حتى رأيه ووجهة نظره في موضوع يهمه هو بالدرجة الأولى، أكثر مما يهم أي عنصر آخر في هذه العملية. ولهذا قمنا بإنجاز استمارتين واحدة موجهة للمدرس وأخرى موجة للمتعلم، وقد حاولنا جعل الأسئلة تتناسب قدر المستطاع مع إشكالية البحث ( الوضعية الراهنة، أسبابها، نتائجها، حلولها) وذلك خدمة الأهداف المتوخاة من البحث. على أن نفصل في الحلول وذلك في محور أخير، على اعتبار أن جزءا مهما من مظاهر الإشكالية وأسبابها باحت به أطوار البحث فيما سبق.

**2. 1. بالنسبة للأساتذة**

**2. 1. 1. تفريغ الاستمارات**

**2. 1. 1.1 مواصفات العينة المستجوبة**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **المدينة** | **اسم الثانوية التأهيلية** | **عدد الاستمارات** | **النسبة المئوية** |
| **الدار البيضاء** | وادي الذهب | 3 | %6 |
| الحسن الثاني | 3 | %6 |
| المصلى | 3 | %6 |
| عبد الخالق الطريس | 3 | %6 |
| اب خفاجة | 3 | %6 |
| **الرباط** | حمان الفطواكي | 3 | %6 |
| أبي ذر الغتاري | 3 | %6 |
| عبد الكريم الخطابي | 3 | %6 |
| عبد الله كنون | 3 | %6 |
| مولاي يوسف | 3 | %6 |
| **تطوان** | جابر بن حيان | 2 | %4 |
| الإمام الغزالي | 2 | %4 |
| القدس | 2 | %4 |
| **مراكش** | موسى بن نصير | 2 | %4 |
| يوسف بن تاشفين | 2 | %4 |
| حسان بن تابت | 2 | %4 |
| **أكادير** | الزرقطوني | 2 | %4 |
| ابن ماجة | 2 | %4 |
| **الراشدية** | الحسن الثاني (الريصاني) | 2 | %4 |
| مولاي رشيد (أرفود) | 2 | %4 |

قبل أن نخوض في عرض النتائج المتوصَّل إليها بعد تفريغنا لهذه الاستمارات، وجب علينا أن نشير إلى ملاحظة هامة ترتبط بالمصادر التي استقينا منها هذه المعطيات، والتي حرصنا على أن تصطبغ بصبغة الشمولية، وذلك بتوسيع رقعة تواجد العينات، وإن اكتفينا باستمارة أو استمارتين بالمؤسسة أو حتى بمديرية إقليمية، حيث عملنا على أن تعبأ هذه الاستمارات من لدن مدرسي ومتعلمي مادة العروض في أغلب جهات المملكة، رافضين حصرها في منطقة معينة، مما قد يفوت على هذا البحث إمكانية تعميم نتائجه.

**2. 1.1. 2 سن المستجوبين**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **سن المستجوبين** | **العدد** | **النسبة المئوية** |
| من 24 إلى 40 | 15 | 30% |
| من 40 إلى 60 | 25 | 5 0% |
| 10 | لم يصرحوا بسنهم | 20% |

انطلاقا من الجدول أعلاه؛ يتبين أن الأساتذة المتراوحة أعمارهم ما بين 40 إلى 60 سنة، هي النسبة الغالبة، إذ تصل إلى نسبة 50 %، و لهذا الأمر دِلالة واضحة، فمعظم هؤلاء قد عاصروا مختلف تجارب الإصلاح و مسارات تدريس اللغة العربية. أما الذين تتراوح أعمارهم ما بين 24 و 40 أي بنسبة 15 %، وهي فئة فتية وشابة، لم تعش الإصلاحات المتعاقبة ولم تدرس بمناهج قديمة. وقد تعمدنا أن نختار الأساتذة أصحاب التجارب الطويلة في ميدان التدريس للاستفادة من خبراتهم، كما هدفنا من خلال ذلك كشف تعايشهم مع المادة وتدريسهم لها طيلة مسارهم التعليمي بالمنظومة التربوية المغربية، وهل كان لهذه السنوات وقعا على طرق تدريسهم للمادة؟ وهل اعتراها التجديد والابتكار؟ أم أنهم كرسوا اجترار الطرق التقليدية.

**2. 1.1.3 مدة التدريس**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| مدة التدريس | العدد | النسبة المئوية |
| من 1 إلى 20 سنة | 20 | 40% |
| من 20 إلى 30سنة | 30 | 60% |

نلاحظ انطلاقا من هذا الجدول أن المدرسين الجدد بجنسيهما الذكور والإناث لهم الأقلية في المنظومة التعليمية في مقابل المدرسين القدماء الذين احتلوا الصدارة، وهذا لا ينفي الموجة الصاعدة يتزعمها الأساتذة الشباب حيث وصلت نسبة المدرسين الشباب إلى 40%. كما تبرز هذه المعطيات الشيخوخة هيئة التدريس، مما يتطلب ضخ دماء جديدة، من شأنها أن تعطي للمنظومة حيوية على كل مستوياتها.

**2. 1.1. 4 حول الاطلاع على الوثائق الرسمية المؤطرة للإصلاح التربوي المغربي؟**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **نوعية الوثائق** | **نعم** | | **لا** | | **نسبيا** | |
| **التوجيهات الرسمية لمادة اللغة العربية** | 40 | 80 % | 0 | 0% | 10 | 20% |
| **الميثاق الوطني للتربية و التكوين** | 30 | 60% | 0 | 0% | 20 | 40% |
| **الوثيقة الاطار** | 30 | 60% | 10 | 20% | 10 | 20% |
| **الكتاب الابيض** | 25 | 50% | 15 | 30% | 10 | 20% |

إن أول ما يثير الانتباه أن 80 و60 % من العينة المستجوبة أجابت بالإيجاب فيما يخص معرفتهم بالتوجيهات التربوية، والمثياق الوطني للتربية و التكوين، هذا يعني أنهم على اطلاع تام بهذه الوثائق. غير أن 50% من الأساتذة معرفتهم بالوثيقة الإطار ضعيفة جدا، فين حين أن نسبة 30 % لم تطلع على الكتاب الأبيض إطلاقا، نظرا لأن أغلبهم ولج ميدان التربية والتكوين عن طريق التوظيف المباشر، ولم يتلق بعدها أي تكوين مستمر، يمكنه من التعرف على الوثائق المنظمة لإصلاح المنظومة.

إن المدرس لشريك أساس في أي إصلاح كيفما كان نوعه؛ رئيسيا أو ثانويا.. الشيء الذي لم نَلْحَظْه انطلاقا من هذه المعطيات، فالإصلاحات تسير في اتجاه والموارد البشرية تسير في اتجاه مخالف تماما، مما يظهر تناقضا صارخا بين الأهداف المرسومة والطريقة التي يجب السهر بها على تحقيق ذلك.

**2. 1.1. 5 هل سبق لكم أن تلقيتم تكوينا تربويا؟**

|  |  |
| --- | --- |
| **نعم** | **لا** |
| العدد 37 | العدد 13 |
| النسبة المئوية 74% | النسبة المئوية 26 % |

كقراءة للجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 74% من الأساتذة قد تلقوا تكوينا تربويا، في حين أن نسبة 26% فقط هي التي لم يسبق لها أن تلقت أي تكوين، ومع ذلك نجد أن نوعية التكوين الذي استفاد منه الأساتذة تميز بما يعرف بالتكوين المستمر، والذي استأثرت به المدارس العليا للأساتذة (مكناس، تطوان، والرباط) وكذلك المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بالنسبة للمتخرجين الجدد، والغريب في الأمر أن هناك فئة لم تتلق أي تكوين نظامي اللهم بعض اللقاءات والندوات، وساهم في هذا الوضع التعيين المباشر والخدمة المدنية. فكيف يمكن لهذه الفئة من المدرسين أن تتفاعل مع إشكالية ديداكتيك عروض اللغة العربية؟

قد نجزم أن المسؤول عن هذا الواقع والتخبط الذي تعيشه هذه المادة ومواد اللغة العربية الأخرى، هو المنظومة التربوية بشكل عام، وذلك بمختلف شركائها والفاعلين فيها من قريب أو بعيد، غير أن هذا التأثير يختلف من طرف لآخر، إذ لاحظنا أن المسؤولين عن هذه المنظومة داوموا على تكرار نفس الأخطاء والهفوات عبر سنوات طويلة، في دِلالة على عدم الاستفادة من التجارب السابقة، فإذا كانت قد ارتكبت خطأ كبيرا بتوظيف جيوش من الأساتذة بدون تكوين في فترة كانت فيها بأمس الحاجة إلى الموارد البشرية؛ فإنه من الممكن التماس الأعذار وتفهم الوضعية، ولكن تكرار هذا الأمر مرارا، يدل على أن المهتمين بالشأن التربوي المغربي لا يضعون في أولوياتهم تجويد التكوين الذي يتلقاه المتعلمون؛ انطلاقا من تزويدهم بمدرس متمكن من مادته بيداغوجيا وديداكتيكيا. وما الشاهد على هذه الارتجالية والعشوائية في تسيير الوضع التربوي بالمغرب ليس ببعيد، ففــي الوقــت الــذي يتــم فيه التــصريح بأن المنــظومة تنهج استراتيجية إصلاحية ([[90]](#footnote-90)) تهم كل جوانب المنظومة على رأسها العنصر البشري؛ نتفاجأ بتوظيفها لما يزيد عن 1100 أستاذ متعاقد بدون تكوين يذكر([[91]](#footnote-91))، وعزمها على إردافهم بدفعات أخرى في المستقبل القريب.

فكيف يمكن لأستاذ متعاقد لم يتلق أي تكوين أن ينجح في تدريس مادة كالعروض، وهي التي استشكلت على متخصصين في الديداكتيك والتربية، وحتى إذا فترضنا أن هذا الأستاذ مكون معرفيا بشكل ذاتي، أو حتى في الجامعة ـــ رغم أنها لا تقدم هذا التكوين ـــ فإن هذا المدرس يحتاج إلى العتاد البيداغوجي المرتبط بنظريات وطرق التدريس، نظرا لما تتيحه من استراتيجيات وطرق، مع إمكانية إبداع طرق جديدة، حسب قدرات كل مدرس.

**2. 1.1. 6 هل فعلا هناك تدن في مستوى التلاميذ بشأن مادة العروض؟**

|  |  |
| --- | --- |
| **نعم** | **لا** |
| العدد 44 | العدد 6 |
| النسبة المئوية 88 % | النسبة المئوية 12 % |

ذهبت نسبة 88% من الأساتذة إلى الإقرار بأن معظم التلاميذ يجدون صعوبة كبيرة في استيعاب دروس العروض، وفهم مصطلحاته، وتوظيفه كمهارة في تحليل النصوص الأدبية الشعرية، وذلك راجع في نظرهم إلى مجموعة من الأسباب أجملوها؛ في أن المدة الزمنية المقررة لدرس العروض والقافية غير كافية، فساعة واحدة غير كافية بتاتا، سواء لتقديم بحر شعري والوقوف على مصطلحاته وزحافاته وعلله، أو لإجراء التطبيقات الخاصة به بغية التثبيت. ولهذا فإن الأساتذة حسب تصريحاتهم مضطرون إلى الإسراع، علما أن مادة العروض تحتاج إلى الشرح الكبير والانتهاء بالتطبيقات، والتلميذ بموازاة ذلك محتاج إلى فهم المصطلحات والمفاهيم ثم التمرين، لأن معرفة الوزن واستيعاب جرسه الموسيقي تحتاج إلى الدربة وطول المراس. كما أقر الأساتذة أن طبيعة المادة هي الأخرى تعتبر من الأسباب الرئيسة في تعثر التلاميذ، خصوصا عندما تحدثوا عن كثرة المصطلحات وتشعبها وتداخلها أحيانا مما يشوش على التلاميذ ويرهقهم في أحايين كثيرة.

1. **1.1. 7 الأسباب الحقيقية وراء تدني مستوى المتعلمين**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **الأسباب** | **نعم** | | **لا** | |
| **أسباب ديداكتيكية مرتبطة بتدريس المادة** | 14 | 28% | 36 | 72% |
| **أم أن هناك مشكلا في المنهاج والكتاب المدرسي** | 35 | %70 | 15 | 30% |
| **أم أن الإشكال يكمن في عدم ملاءمة الغلاف الزمني المخصص لتدريس هذه المادة؟** | 46 | 92% | 4 | 8% |
| **أم أن المشكل يمكن في طبيعة المادة نفسها- العروض والقافية؟** | 37 | 74% | 13 | 36% |
| **أم أن المشكل يكمن في عدم اهتمام التلميذ بها من جهة، و عدم وعيه بأهميتها من جهة ثانية؟ أم هناك أسبابا أخرى؟** | 40 | 80% | 10 | 20% |

يمكن أن نستشف من الجدول أعلاه مجموعة من الخلاصات والاستنتاجات: أهمها إخلاء الأساتذة لذمتهم حول هذه النتائج المتدنية للتلاميذ في هذا المجال، فقد أقر 72% من الأساتذة أن هذا التدني لا يرتبط بأسباب ديداكتيكية لها علاقة بطرق تدريس المادة ومدى جدواها، بل ألصقوا هذه المسؤولية بالمنهاج والمقرر بنسبة 70%، لكن الملفت للنظر أن 92% من المدرسين يجمعون على أن الغلاف الزمني للمادة غير كاف بتاتا لإعطاء المادة ما تستحق شرحا وتطبيقا، خصوصا أن أغلب هذه البحور الشعرية يدرس في الأولى باكلوريا؛ وقد سبق لنا وأن خصصنا محورا للحديث عن طول الكتاب المدرسي وكثرة دروسه رغم أهميتها القصوى وغناها المعرفي، ودورها في الرقي بتكوين المتعلمين. إلا أن سنة دراسية واحدة غير كافية لتدريس وتلقي كل تلك المعارف.([[92]](#footnote-92))

وبالتالي فالمدرس في هذه الوضعية يكتفي بالشرح غالبا في ظل ضيق الوقت، ويأتي هذا على حساب التطبيقات. كما ذهب جل الأساتذة وذلك بنسبة 80% إلى التأكيد على أن الأسباب الرئيسة وراء هذا التدني تكمن في التلاميذ أنفسهم، فهم عموما ينفرون من مادة العروض، قبل أن يبدأ تعلمها، نظرا لعدة أسباب سبقت الإشارة إليها كالتمثل الذي يملكونه حول صعوبة المادة، إلى جانب سبب آخر لا يقل أهمية عن الأول والمتمثل في عدم إدراكهم هدف هذه المادة والغاية منها...

كما ذكر بعض الأساتذة بنسبة 28 % أن من أسباب تعثر التلاميذ قد ترجع إلى بعض الأساتذة أنفسهم، إذ إن بعضهم يقفزون على درس العروض متجاهلين أهميته، وحتى إذا قاموا به لا يكون ذلك على أحسن ما يجب، والأمر هنا لا يدخل في التعمد والقصدية بل لأن تكوينهم قد يغلب عليه النقد أو الاهتمام بأجناس أدبية أخرى كالقصة والرواية والمسرح مثلا، في حين يكاد يكون تكوينهم في مجال الشعر ونقده متواضعا، وهذا ما يساهم في ضعف الحس المرهف بتذوق الشعر لديهم، وإمكانية نقله إلى تلامذتهم، وتدريبهم على اكتسابه.

وأكد بعض الأساتذة على أن من بين الأسباب المباشرة المتسببة في هذه الصعوبات والتي ينتج عنها نفور التلاميذ من هذه المادة، ترجع إلى طرق التدريس التي لا تلائم طبيعة المادة وخصوصا عندما تحدثوا عن إلقاء بعض الأساتذة لدروس العروض نظرا لضيق الوقت، ونحن نعرف جميعا أن طبيعة المادة تحتم على المدرس الالتجاء إلى التطبيق بشكل كبير، وإلى التفاعل والطريقة الحوارية والاستكشافية.

1. **1.1. 8 بخصوص الحلول التي يقترحها الأساتذة**

بخصوص المقترحات التي قدمها الأساتذة نلاحظ ورود العديد من المقترحات المتشابهة وبإجماع كبير، وهذا ما يدفعنا إلى القول إن الأساتذة واعون تمام الوعي بهذه المشكلة، بالتالي قدموا مجموعة من الاقتراحات التي من شأنها في نظرهم أن تساهم في تجاوز هذه التحديات المعيقة تعليم وتعلم مادة العروض. وسوف نحاول عرض هذه الاقتراحات حسب مدى الإجماع من طرف الأساتذة بالترتيب:

العمل على إضافة ساعة زمنية للحصيص الزمني المخصص لدرس العروض، تخصص للتطبيقات بعد أن يتم تدريس بحرين شعريين كحد أقصى، لأن ساعة في نظرهم لا تكفي لشرح وتفسير الوزن والوقوف عند كل زحافاته وعلله، ثم إجراء التطبيقات، وقد كانت نسبة الأساتذة الذين أقروا بعدم كفاية المدة الزمنية واقترحوا إضافة ساعة أخرى 80 %.

في حين أقرت نسبة مهمة من الأساتذة قدرت ب 70% بأن من الحلول الأساس لتجاوز هذه الصعوبة خصوصا بالنسبة للمتعلم، ضرورة الإعداد القبلي لعدم تضييع الوقت في القسم، والاهتمام بالتطبيقات أكثر من الجانب النظري، لأن التلميذ سيكون قد تغلب عليه في المنزل.

وأقرت نسبة 60% من الأساتذة على ضرورة تقليص الدروس المكدسة والمكثفة، خصوصا في مستوى الأولى باكلوريا، ما لذلك من تأثير على التلاميذ، فضغط الدروس يدفعهم إلى النفور من دروس العروض لصالح دروس أخرى رغم أهميتها هي الأخرى، إلا أن هذا الكم الهائل من الدروس في هذا المستوى ــــ الشعر، بلاغة، سرود.. ــــ إلى جانب العروض لا يمكن أن يسفر عن إتقان أي منها على الإطلاق، بل يؤدي إلى إهمال بعضها، هذا ما يحدث للعروض، التي كان مصيرها الإهمال من الأستاذ والنفور من طرف المتعلم، الذي المثقل الكاهل بدروس تكاد لا تكون لها نهاية.

بينما أكدت نسبة 40% على ضرورة توحيد طرق تدريس المادة، وعدم الاستناد إلى الاعتباطية في تدريسها.

في حين أقرت نسبة 30% على إيجابية التقليل من مصطلحات علم العروض.

في حين قُدمت مجموعة من الاقتراحات الفردية من طرف الأساتذة:كضرورة رد الاعتبار لمكانة الشعر العربي، وتشجيع التلاميذ على الإبداع وكتابة الشعر، وإقامة مسابقات في العروض (أولمبياد العروض). في حين أكد أستاذ آخر على أهمية اعتماد نظام صوتي موسيقي في تدريس المادة؛ ولما لا الاعتماد على الغناء على اعتبار أن الشعر ذو طبيعة غنائية. وسنفصل في هذا المقترح وذلك عندما نختم هذا البحث بجملة من المقترحات والحلول، سواء المستقاة من كتب تربوية أو ديداكتيكية أو من لدن متخصصين ومهتمين بمجال تدريس العروض العربي.

**2. 2. بالنسبة للمتعلمين**

**2. 2. 1. تفريغ الاستمارات**

**2. 2. 1. 1 مواصفات العينة المستجوبة**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **المدينة** | **اسم الثانوية التأهيلية** | **المستوى** | **عدد الاستمارات** | **النسبة المئوية** |
| **الدار البيضاء** | وادي الذهب |  | 6 | %12 |
| الحسن الثاني |  | 6 | %12 |
| المصلى |  | 6 | %12 |
| عبد الخالق الطريس |  | 6 | %12 |
| اب خفاجة |  | 6 | %12 |
| **الرباط** | حمان الفطواكي |  | 6 | %12 |
| أبي ذر الغتاري |  | 6 | %12 |
| عبد الكريم الخطابي |  | 6 | %12 |
| عبد الله كنون |  | 6 | %12 |
| مولاي يوسف |  | 6 | %12 |
| **تطوان** | جابر بن حيان |  | 4 | %8 |
| الإمام الغزالي |  | 4 | %8 |
| القدس |  | 4 | %8 |
| **مراكش** | موسى بن نصير |  | 4 | %8 |
| يوسف بن تاشفين |  | 4 | %8 |
| حسان بن تابت |  | 4 | %8 |
| **أكادير** | الزرقطوني |  | 4 | %8 |
| ابن ماجة |  | 4 | %8 |
| **الراشدية** | الحسن الثاني (الريصاني) |  | 4 | %8 |
| مولاي رشيد (أرفود) |  | 4 | %8 |

تجدر الإشارة إلى أننا ضاعفنا عدد الاستمارات بالنسبة للمتعلمين، إذ وصلت إلى مئة استمارة، وذلك لعدة أسباب أهمها؛ الصعوبات التي وجدناها لإقناع المدرسين من أجل ملء هذه الاستمارات([[93]](#footnote-93)) علما أن الاستمارة خالية من أي إشارة إلي هوياتهم، في حين أن هذه الصعوبات لم تصادفنا مع المتعلمين، الذين أقبلوا على ملئها بعفوية وتلقائية، بعد أن أخبرناهم بكيفية ذلك، وبأهمية ما يقومون به، وبضرورة الجدية في ملئها والتزام المصداقية والموضوعية.

**2. 2. 1. 2 مستوى المستجوبين**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **المستوى** | **العدد** | **النسبة المئوية** |
| **الجدع المشترك** | 40 | %40 |
| **الأولى باكلوريا** | 60 | %60 |

قد يسألنا سائل عن سبب تخصيص ثلاث استمارات فقط لتلامذة الجذع مشترك بينما خصصنا سبع استمارات لتلامذة الأولى باكلوريا، فإننا نبرر ذلك بأهمية هذه المادة في كل مستوى من هذين المستويين، فالتلاميذ في الجذع المشترك لا يدرسون إلا وزنين أو ثلاثة أوزان شعرية (الطويل، البسيط، المديد)([[94]](#footnote-94)) في حين نجد ثمانية أوزان شعرية في مستوى الأولى باكلوريا (الوافر، الكامل، المتقارب، الخفيف، الرمل، الرجز، المنسرح، السريع). على اعتبار أن أخذ آراء وارتسامات التلاميذ الأكثر احتكاكا بموضوع البحث ـــ العروض ـــ ستكون أفيد للوصول إلى الأهداف المتوخاة من البحث، والمتجلية في الوقوف على مكامن الصعوبة في تعليم وتعلم العروض.

1. **2. 1. 3 حقيقة وجود صعوبات عند المتعلمين في مادة العروض**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **نعم** | **لا** | **أحيانا** |
| العدد: 70 | العدد: 10 | العدد: 20 |
| النسبة المئوية 70% | النسبة المئوية 10 % | النسبة المئوية 20% |

إن إجراء قراءة سريعة لهذا الجدول توضح بجلاء المنطلق الذي بنينا عليه بحثنا كإشكالية حقيقية، إن هذه النسب التي حصلنا عليها من الاستقصاء تؤكد وجود صعوبات كبيرة لدى المتعلمين في فهم واستيعاب دروس العروض والقافية، إذا إن 70% من المستجوبين أقروا بالصعوبات الكثيرة التي تعترضهم إزاء دروس العروض عموما. وعلى غرار الأساتذة أكد التلاميذ أن من جملة الصعوبات التي تواجههم؛ كثرة المصطلحات والمفاهيم وتشعبها وتداخلها أحيانا كثيرة، وتكدس الكتاب المدرسي بالدروس إلى جانب العروض... بالإضافة إلى أسباب أخرى سوف نأتي على ذكرها في السؤال القادم.

وأثناء تفريغنا لهذه الاستمارة سواء الخاصة بالمدرسين أو المتعلمين حاولنا ما أمكن رصد مكامن التفاوت بين المعطيات على مستوى المناطق، إذ كشفت لنا هذه الاستمارات الخاصة بالمتعلمين وجود فارق بسيط بين المتعلمين من حيث الإقرار بالصعوبة، فقد أقر تلاميذ الجنوب بحقيقة هذه الصعوبات، إلا أنها بنسبة أقل من أقرانهم بالمناطق المغربية الأخرى، فمن بين 16 متعلما، أقر 12 منهم بوجود مشاكل لديهم في استيعاب هذه المادة، في الحين الذي أكد أربعة متعلمين أنهم استأنسوا بها منذ البداية، وتمكنوا من ضوابطها وقواعدها لاحقا، لكن بعد جهد جهيد وتكثيف التطبيقات داخل حجرات الدرس وخارجه.

1. **2. 1. 4 حول الأسباب الحقيقية لهذه الصعوبات**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **الأسباب / المشكل** | **نعم** | | **لا** | | **إلى حد ما** | |
| **في طريقة تدريس المادة** | 60 | 60 % | 40 | 40% | لا أحد | |
| **في الكتاب المدرسي** | 30 | %30 | 70 | 70% | لا أحد | |
| **في الطبيعة المادة نفسها (صعبة)** | 80 | 80% | 10 | 10% | 10 | 10% |
| **في التلميذ نفسه** | 40 | 40% | 20 | 40% | 40 | 40% |

حاولنا من خلال هذا الجدول استقصاء الأسباب التي يعتقد التلاميذ أنها سبب في هذه الصعوبات التي يجدونها في مواجهة دروس العروض، وذلك لاستيعابها تم توظيفها كمهارة لفهم وتحليل النصوص الأدبية وخصوصا الشعرية منها، نجد أن هناك إجماعا من لدن جل التلاميذ تقريبا على صعوبة المادة إذ بلغت النسبة 80% في حين وصلت نسبة التلاميذ الذين أقروا بوجود المشكل في طريقة تدريس وتلقين المادة (الأستاذ) 60 % في حين رفضت نسبة 40 % تحميل المدرسين مسؤولية ما آلت إليه الأوضاع، في حين حملوا أنفسهم المسؤولية وذلك بنسبة 30%، وأقرت نسبة 50% أن التلاميذ يتحملون المسؤولية إلى حد ما، في حين ذهب 20 متعلما ومتعلمة أي بنسبة 20% إلى رفض أن يكون التلميذ أحد هذه الأسباب، في حين رفضت نسبة 70% جعل الكتاب المدرسي أحد هذه الأسباب و أخلوا ذمته، باستثناء إقرارهم بطوله وكثرة محتوياته.

من هنا يمكن القول إن التلاميذ يجمعون على صعوبة المادة واستعصائها، وما يزيد الطين بلة طرق التلقين التقليدية والتي تنبني غالبا على إلقاء الدروس، وحتى إن غلب عليها الجانب التطبيقي فإن الحصة لا تكفي لاستكمال كل مراحل الدرس، ناهيك عن طول تكدس الكتاب المدرسي وامتلائه بالدروس المختلفة (الشعر، النثر بمختلف تشعباته، علوم اللغة...) خصوصا بالنسبة للأولى باكلوريا.

ما يمكن أن نلاحظه حول هذه اللائحة الطويلة من الصعوبات والمشاكل؛ فمنها ما يتعلق بطبيعة المادة أو بمصطلحاتها، ومنها ما يخص الطريقة التي تدرس بها هذه المادة، ومنها ما يتعلق بالأهداف المتوخاة من تعلم درس العروض والمغزى منها، والمتمثلة في تنمية الحاسة الموسيقية لدى التلاميذ، واستغلال تلك الحاسة الفنية في تحليل النصوص الأدبية الشعرية. فكل هذه الصعوبات جعلت التلاميذ ينفرون من هذه المادة، ولا يقبلون عليها إلا نادرا، كما أن اللوم لا يمكن أن يلقى دائما على طبيعة المادة، بقدر ما يبقى رهينا بمدى جدوى آليات تدريسها بطريقة سهلة وسلسة، تحببهم فيها وليس العكس، وهذا رهين أيضا بمدى توفير الغلاف الزمني الكافي لذلك.

**2. 2. 1. 5 بعض الحلول المقترحة من طرف المتعلمين**

يجمع التلاميذ على مجموعة من المقترحات كحلول لتجاوز هاته الصعوبات التي يواجهونها:

ضرورة البحث عن طرق جديدة لشرح العروض وتيسير مصطلحاته...

إضافة حصص للدعم والتطبيق في العروض والقافية والإيقاع بصفة عامة.

في حين أكد آخرون على أهمية التعلم الذاتي والمطالعة والاحتكاك الشخصي بالعروض، لاكتساب الدربة والمراس ولتكوين ذوق شخصي، لأن ما يقدم في الحصة لا يكفي للإلمام بمادة كالعروض بكل تشعباتها وارتباطها بجوانب أخرى كالقافية الإيقاع.

التقليل من البحور المدروسة أو التقليل من الدروس الأخرى، نظرا لكثرة الدروس والضغط المفروض على التلميذ.

1. **مقترحات وحلول عامة:**

ليست هناك طريقة سحرية مثلى تمكن من تسهيل العروض، وجعله في متناول المتعلمين، إلا أن الاقتصار على الطريقة التقليدية الشائعة في كتب العروض، وكتب تعليمه والمتمثلة في التقطيع العروضي الميكانيكي بغية رصد التفعيلات قد ساهمت في طرح عدة صعوبات.

ويقترح محمد الحجري([[95]](#footnote-95)) طريقة يعتقد أنها أسهل من طريقة التقطيع المتبعة في كتب العروض، وهي ما أسماه "الطريقة الغنائية"، إلا أنه لا يجزم بأنها وحدها الكفيلة بتسهيل هذا العلم، وأن التطبيق والاستخدام سيمكن من المفاضلة بين الطريقتين، وعلى المدرس أن ينوع بينهما في تدريسه، حتى يخفف من وطأة التقطيع ومشقته على المتعلمين، ويقر أنه استوحى هذه الطريقة من كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني، الذي زاوج فيه بين فني الغناء والعروض، مؤكدا على وحدة المنطق بينهما، والمتمثلة في تناسق الإيقاع مع الموسيقى.

وتتجلى هذه الطريقة في إمكانية عرض الأوزان الشعرية على الطلاب، مقرونة بلحن الأغاني الشائعة والمشهورة بين الناس، على اعتبار أن كثيرا من أوزان البحور في الشعر العربي، قد نظمت على أوزانها قصائد وغناها فنانون مشهورون ك(أم كلثوم، عبد الحليم، عبد الوهاب، فيروز، فريد الأطرش، كاظم الساهر...) وقد انتشرت هذه القصاد بشكل كبير وصارت تردد على لسان الناس حتى غير المتعلمين منه، ومن أمثلة ذلك، حين غنت هيام يونس من بحر الطويل:

تُعَلِّقُ قلبي طفلة عربية « تُنَعَّمُ بالديباج والحلي والحلل

**ومن بحر الكامل غنّى محمد عبد الوهاب:**

يا جارة الوادي طربت وعادني « ما يشبه الأحلام من ذكراك

فإنصات المتعلمين لهذه القصائد المغناة يساعدهم على اكتشاف وزن البيت بمجرد سماعة أو قراءته، تماما كما يتعرف الطلاب اليوم إلى ألحان الأغاني بمجرد سماعهم لها من أول وهلة.

وكل هذا يرجع إلى كون العروض والغناء صنوان، فكلاهما فن سماعي، ولربما ضاعت هذه الحقيقة في خضم التجريد الذي لحق بالعروض،كما لحق بعلوم العربية الأخرى؛ من نحو وصرف وبلاغة.

ويمكن استخدام هذه الطريقة على النحو الآتي: فإذا أراد متعلم استخراج وزن البيت الآتي مثلا لأبي فراس الحمداني:

أراك عصي الدمع شيمتك الصبر « أما للهوى نهي عليك ولا أمر

يكفيه أن يعرض البيت على ألحان نماذج الأغاني التي يحفظها، والتي سبق أن تدرب عليها، ويفضل أن تكون النماذج الغنائية مما يلتقي فيه التلحين مع التقطيع العروضي مثلا، فإذا افترضنا أن من بين الأغاني التي يحفظها لبحر الطويل؛ أغنية هيام يونس فإنه بمجرد أن يحاول المتعلم غناء البيت السابق لأبي فراس سيكتشف أن البيت يتسق مع لحن أغنية هيام يونس، فيعرف أنها من بحر الطويل، دون أن يمر بتلك الخطوات الصعبة.([[96]](#footnote-96))

إن المتأمل في أطوار هذا البحث، خصوصا على مستوى الحلول، سيلاحظ أننا ركزنا على كل ما له علاقة بالموسيقى والإيقاع، ليستخدم كوسيلة استئناسية، تشجع المتعلمين للإقبال على العروض، وعدم النظر إليها كمادة جافة ونظرية صرفة.

وقد وجدنا في الطريقة التي يتبعها المنهج العماني في تدريس هذه المادة ما يتناسق مع طبيعتها وخصوصياتها الإيقاعية، وذلك باقتراح مجموعة من الخطوات المرصودة في دليل الأستاذ، بغية اتباعها في تدريس المادة:

أ ـــ حيث يُعوِّد المدرس تلامذته في البداية على معرفة المقطع الصوتي الطويل والقصير.

ب ــ كما يعود المتعلمين على نظام الكتابة العروضية، من خلال مبدأ ما ينطق يكتب وما لا ينطق لا يكتب.

ج ـــ أن يعتاد المتعلم على تقطيع الكلمات صوتيا وكتابتها كتابة عروضية، كما عليه أن يعود طلابه على نغمات التفعيلات الثمانية، التي تتألف منها البحور، ولكي يتحقق له ذلك عليه أن يسجل نغمة التفعيلة على السبورة هكذا مثلا: (ت تن تن) ويطلب من المتعلمين أن يرددوها مرات عدة، حتى تصبح مألوفة على ألسنهم، تم يسرب المعلم لفظ التفعيلة خلال ترديد المتعلمين لنغمتها:

ت تن تن فعولن تتن تن تن مفاعيلن وهكذا...

كما يمكن أن يستعين المدرس بأحد العازفين ليكي يعزف له كل تفعيلة منفردة، ويطلب من تلامذته إنشادها مع العزف.

د ـــ بعد أن يتقن الطلاب الخطوات السابقة ينتقل بهم المدرس إلى دراسة أوزان البحور الشعرية، وفقا للخطوات الآتية:

1. ينشد المدرس أمام طلابه نغمات البحر، ليكن الطويل مثلا:

**ت تن تن/ ت تن تن / ت تن تن / ت تن تن « ت تن تن /ت تن تن /ت تن تن /ت تن تن**

يمكن أن يستعين المدرس بشريط تسجيل، تسجل عليه هذه النغمات بصوته أو صوت طلابه أو هما معا، أو يمكن أن يسجل نغمات العود إذا استطاع أن يعزفها أحد العازفين.

1. خلال إنشاد المتعلمين للنغمات، يسرب المدرس بعض الأبيات الشعرية على بحر الطويل.
2. عندما يعتاد المتعلمون إنشاد الأبيات الشعرية مقطعة حسب النغمات السابقة يسهل عليهم معرفة مواضع التفعيلات التي يتكون منها البيت.
3. يكتب المدرس أحد الأبيات الشعرية على السبورة مُقَطَّعا حسب النغمات الموسيقية، ثم يكتب أسفل كل وحدة موسيقية رموزها العروضية، ثم يترجم تلك الرموز إلى حروف، وبالتالي يتعرف التلاميذ على التفاعيل التي يتألف منها البحر.
4. ولتثبيت هذه النغمة في أسماع الطلاب وأذواقهم يمكن للمدرس أن يأتي بمجموعات أخرى على بحر الطويل، ويطلب منهم أفرادا أو مجتمعين أن ينشدوها حسب النغمات التي عرفوها، وذلك في إطار تقويم مرحلي، حتى تصبح هذه النغمة مألوفة لديهم.
5. كما على المدرس أن يحرص على حل متعلميه للتمارين المرفقة بكل بحر، فهي تساعد الطلاب على اعتياد الوزن الذي درسوه، ويمكن المدرس أن يبدع وسائل أخرى يعين بها متعلميه على تجاوز صعوبات المادة.([[97]](#footnote-97))

صحيح أن علم العروض من العلوم العسيرة على التعلم والتي تحتاج إلى مجهود كبير للتمكن من تقنياته ومهاراته، إلا أن هذه الصعوبات تزداد حدة عندما لا تدرس هذه المادة بشكل منظم ولا مبسط، حيث يلعب التنظيم دورا كبيرة في قدرة المتعلم على التذكر والاسترجاع، فإذا ألقينا نظرة على الكتب المدرسية المبرمجة بالثانوي التأهيلي، نجد أنها تبتدئ بالبحور المركبة، (الطويل والبسيط) مثلا، في حين أنه يمكن البدء بالبحور الوحيدة التفعيلة المسماة بالبحور الصافية.

كما يمكن اعتماد طرق أخرى تسهل الحفظ والتذكر، وذلك عن طريق وضع البحور الخليلية في مجموعات حسب التشابه بين التفعيلات التي يبتدئ بها كل وزن:

**1 ـ مستفعلن: ([[98]](#footnote-98))**

ــــ البسيط: مستفعلن فاعلن مستفلن فاعلن × 2

ــــ الرجز: مستفعلن مستفعلن مستفعلن × 2

ــــ السريع: مستفعلن مستفعلن فاعلن × 2

ــــ المنسرح: مستفعلن مفعلولات مستفعلن × 2

**2 ـ فاعلاتن:**

ــــ المديد: فاعلاتن فاعلن فاعلاتن × 2

ــــ الرمل: فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن × 2

ــــ الخفيف: فاعلاتن مستفعلن فاعلاتن × 2

ــــ المنسرح: فاعلاتن مفتعلن × 2 ([[99]](#footnote-99))

**3 ـ فعولن:**

ـــ الطويل: فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن × 2

ـــ المتقارب: فعولن فعولن فعولن فعولن × 2

**4 ـ مفاعيلن:**

ــــ الهزج: مفاعيلن مفاعيلن × 2

ــــ المضارع: مفاعيلن فاعلاتن × 2

**5 ـ مفاعلتن:**

ــــ الوافر: مفاعلتن مفاعلتن فعولن × 2

**6 ـ متفاعلن:**

ــــ الكامل: متفاعلن متفاعلن متفاعلن × 2

**7 ـ فاعلن:**

ـــ المتدارك: فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن × 2 ([[100]](#footnote-100))

تمكن فائدة هذا التصنيف حسب أوائل البحور، في أنه يسهل المتعلم حصر البحر في مجموعة محددة بمجرد اكتشافه للتفعيلة الأولى، فهي لاشك لن تخرج عن أحد بحور المجموعة.

وبالتالي يكون هامش الاختيار ضيقا، ومنه لا تتعدد الإمكانيات والاحتمالات والتي من شأنها تقليص الجهد المبذول، وعدم ارباك المتعلم أو التشويش عليه بحكم التشابه القائم بين مجموعة من البحور الشعرية.

والمثال التوضيحي التالي يبين ذلك:

السيف أصدق أنباء من الكتب « في حده الحد بين الجد واللعب

أسسيف أصدق أنباءن من لكتبي...

**ا0ا0اا0 ااا0 ا0ا0اا0 ااا0 ([[101]](#footnote-101))**

فانطلاقا من التفعيلة الأولى (مستفعلن) يمكن أن نستشف أن البحر هو أحد بحور المجموعة الأولى، والتي تضم (البسيط، والرجز، والسريع، والمنسرح)، بعد هذه الخطوة مباشرة وبعد أن نحصر الوزن بين هذه البحور الأربعة، نمر لاستقصاء التفعيلة الثانية في الوزن، فنحصل على تفعيلة (فعلن) وعندها نتأكد أن البحر هو البسيط، لأنه البحر الوحيد في المجموعة الأولى الذي تأتي تفعيلته الثانية ( فعلن المنقلبة عن فاعلن).

وقد تلتبس أحيانا التفعيلة الأولى للبحر بتفعيلة أخرى تماثلها في النغمة كما هو الحال في التفعيلتين التاليتين:

ـــ مستفعلن: مُتْفَاعلن

ــــ مُفَاعَلْتُن: مفاعيلن

وفي هذه الحالة النادرة يتعين على الطالب أن ينتبه إلى بقية التفعيلات، كي يميز البحر الذي يقطِّعه عن شبيهه، وهذا يتطلب منه إدراكا دقيقا لتفعيلات كل بحر، ومعرفة بأشهرها وما يطرأ عليها من زحافات.([[102]](#footnote-102))

يمكن أيضا التخلص من الكتابة العروضية، لأنها غير ذات جدوى خصوصا إذا استندنا إلى مبدأ "ما ينطق يكتب وما لا ينطق لا يكتب"، فالأساس هو قراءة الشعر قراءة صحيحة، ثم تحويل هذه الأصوات إلى حركات وسكنات، واستخدام هذه الأخيرة للتعرف على التفاعيل، أما تحويل النطق إلى كتابة عروضية فهو بذخ لغوي وتعقيد لا فائدة منه، فنحن قادرون مثلا على أن نكتب حركات وسكنات كلمة (عَمٌّ) هكذا {ا0ا0} دون أن نحولها إلى كتابة عروضية على هذا الشكل {عَمْمُنْ} ([[103]](#footnote-103))

# خاتمة

لقد مكننا هذا البحث بمرحلتيه النظرية والميدانية؛ من الوصول إلى العديد من الخلاصات والنتائج، إذ زكت هذه الأخيرة الفرضية التي انطلقنا منها، حول وجود صعوبات كثيرة تعترض تعليم وتعلم مادة العروض، والتي ربطها المدرسون والمتعلمون بعدد من المسببات، منها ما يرتبط بطبيعة المادة ومصطلحاتها الكثيرة والمتداخلة، ومنها ما يتعلق بطريقة تدريس المادة، وبعضها يتعلق بظروف وشروط التدريس، وتسببها في تشكيل عقدة لدى التلاميذ اتجاه هذه المادة، وبالتالي كان النفور منها هو النتيجة الحتمية.

لقد توصلنا إلى أن هناك مجموعة من الأسباب الأخرى، والتي ترتبط بالعناصر الثلاثة المكونة للمثلث الديداكتيكي (المتعلم، المدرس، المادة المدرسة). فالأستاذ مثلا في إطار درس العروض يعد للحصة وينظم المادة ويبحث ويقدم ويلقي، بينما يتخذ التلميذ موقفا سلبيا استهلاكيا (غير منتج)، فأين هي الكفايات يا ترى؟ فضلا على أن الإلقاء لا يتناسب بتاتا مع طبيعة هذه المادة، كما أنه لا يحقق الأهداف المتوخاة من تدريسها، ويساهم في جعلها مادة جافة وعقيمة، فالدرس موجود في الكتاب المدرسي ولا فائدة من تكراره، وإذا كانت هذه الطريقة تجني على المادة، فإنه يمكن استبدال هذه الطريقة التقليدية بالطرق الحوارية، المعتمدة على التنشيط والتفاعل بواسطة الأسئلة لتوريط التلاميذ وجعلهم أمام وضعيات مشكلة، إلى جانب تحفيزهم على التفاعل مع المادة واكتشافها عن قرب، بواسطة التطبيق الإجرائي لا بالتنظير.

إننا عندما نتحدث عن طرق التدريس فإننا لا نتحدث عنها بمعزل عن المادة المدرسة، فهناك علاقة تلازم وترابط دائم، فطبيعة المادة هي التي تتحكم في اختيار الطريقة وليس العكس. يمكن القول إن الأسباب الحقيقية راجعة إلى عدم إيجاد طريقة مناسبة لتدريس هذه المادة، تراعي خصوصياتها المتفردة، ففي ظل وجود درس عروضي لا يمكن الحديث عن الإلقاء أو احتكار الأستاذ لأغلب مراحل الدرس شرحا وتفسيرا وحتى تطبيقا. ولعل ما يزيد الطين بلة طبيعة المادة الكثيرةِ المصطلحات وبتشعباتها، فيتضافر هذان العاملان ويؤديان إلى حشو أذهان التلاميذ دون فهم، هذا إن لم يأتوا إلى حجرة الدرس بفكرة النفور المسبق من المادة.

لا يجب أن يفهم من حديثنا عن صعوبة هذه المادة، أننا نلمح لإمكانية الاستغناء عنها في مدارسنا الثانوية، بل إن ما نريد التأكيد عليه هو استبدال طريقة حشو أذهان التلاميذ بالمصطلحات والمفاهيم العروضية، بطريقة فنية تقوم على التذوق الموسيقي والفني للشعر، مما يساهم على تكوين الأذن الموسيقية لدى التلاميذ، ولعل هذا من أهم أهداف تدريس هذه المادة، وذلك باعتماد مجموعة من الطرق التي أشرنا إليها سابقا.

لتحقيق هذا الهدف على المدرسة المغربية أن تستفيد من الدراسات اللغوية الحديثة، وخصوصا في ظل ما جاءت به اللسانيات من إمكانات جديدة للنظر في القضايا اللغوية من جهة، والتربوية كتيسير سبل التدريس والتعلم من جهة ثانية.

وبالتالي فهناك العديد من المستجدات في مجال ديداكتيك العروض، بإمكانها تذليل هذه الصعوبات التي تعترض المدرسين والمتعلمين، وهنا نطرح سؤالا عريضا: ما الذي يجعل المنظومة المغربية لا تسفيد من كل هذا لخدمة لغتنا، أما أنها وهذا هو الأخطر تجهل مثل هذه المستجدات، التي من شأنها إيجاد حلول لهذه الصعوبات والإكراهات التي أرقت المدرس والمتعلم، اللذان لا زالا يتخبطان في طرق تقليدية أكل عليها الدهر وشرب.

إلى جانب أن الحصة الزمنية المخصصة لهذه المادة والمحددة في ساعة واحدة لكل وزن، لا تكفي للشرح والفهم... وبالأحرى إجراء التطبيقات، ولذلك يلجأ الأستاذ إلى الإلقاء السريع دون الوقوف عند كل مرحلة على حدة، وقفة تأملية تذوقية، ولذلك نجد أن الأغلبية الساحقة من التلاميذ لا تستفيد من التمارين التطبيقية التي تجرى في بضع دقائق، ورغم أن الأستاذ يطلب استكمال التمارين في البيت، إلا أنها تجرى بدون إشراف وتوجيه، ولهذا طالب الأستاذة في إطار الحلول التي تحدثنا عنها سابقا؛ ضرورة إضافة ساعة للتطبيق.

ومن هنا نستخلص أن صعوبة تعليم وتعلم مادة العروض لا يرجع قط إلى طبيعة المادة، المتميزة بكثرة المصطلحات وتداخلها، وصعوبة الإلمام بها من كل الجوانب، بل تتضافر عوامل أخرى توازيها في الأهمية كعدم ملائمة طرق التدريس التقليدية مع طبيعة المادة، رغم أن هناك طرق حديثة يمكن توظيفها، إلى جانب ضيق الحصة الزمنية المخصصة للمادة، بالإضافة إلى سبب أخر مهم جدا وهو؛ طول الكتاب المدرسي وتكدسه وخصوصا بالنسبة لمستوى الأولى باكلوريا.

كل هذه الصعوبات أعاقت الوصول إلى الأهداف المسطرة والمتوخاة من تدريس هذه المادة المهمة في تحليل النصوص الأدبية، ناهيك عن ارتباطها الوثيق بالقافية والإيقاعين الخارجي والداخلي، فقد توصلنا إلى أن التلميذ الذي يجد صعوبة في الكشف عن الوزن الذي نظمت عليه القصيدة، يجد نفس الصعوبة وإن كانت بدرجة أقل في معرفة القافية، والوقوف على تجليات الإيقاعين الخارجي والداخلي.

وبالتالي فهذه الصعوبات تعيق تحقيق الهدف الأساسي، وهو تنمية الدوق والحس الموسيقي لدى التلميذ، ومدى استغلاله للمهارات التي اكتسبها في هذه المادة لتحليل النصوص الشعرية، وتحديد وزنها والتغيرات التي تطرأ عليها، وعلاقتها بالدفقة الشعورية، ناهيك عن إمكانية إنتاج نصوص شخصية.

لقد أسهمت هذه الصعوبات في إعراض التلاميذ عن هذه المادة، وإقبالهم عن مواد أخرى على حساب العروض، وكيف يقبل التلاميذ على هذه المادة دون توفير الشرط الضرورية لتدريسها وتعلمها؟؟ وبالتالي فإعراض التلاميذ ونفورهم له ما يسوغه ويبرره، وبالتالي علينا توفير كل هذه الشروط ودراسة اقتراحات الأساتذة والتلاميذ باعتبارهم الأكثر معايشة لهذه الوضعية.

# لائحة المصادر والمراجع

**المصادر والمراجع:**

ــ أبو ديب كمال، في البنية الإيقاعية لشعر العرب ــ نحو بديل جدري لعروض الخليل، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى، (1974).

ــ الأثاري محمد القرشي، الوجه الجميل في علم الخليل، عالم الكتب بيروت لبنان، الطبعة الأولى، (1998).

ــ ابن النديم محمد، الفهرست، تحقيق ناهد عباس عثمان، الطبعة: الأولى دار قطري بن الفجاءة (1985).

ــ ابن خلكان أحمد بن محمد، وفيات الأعيان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر بيروت.

ــ ابن فارس أحمد، الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق: مصطفى الشويمعي، بيروت، مؤسسة بدران، (1964).

ــ التبريزي الخطيب، كتاب الوافي في علم العروض والقوافي، شرح وتعليق، محمد أحمد القاسم، المكتبة المصرية، (2014).

ــ الجوهري، عروض الورقة، تحقيق: صالح بدوي، مطبوعات نادي مكة الثقافي، مكة (1985).

ــ الحجري هلال، العروض المغنى: مشروع جديد لتدريس أوزان الشعر، بيروت لبنان، الطبعة الثانية، (2015).

ــ الدماميني، العيون الغامزة في الخبايا الرامزة، مكتبة الخانجي، الطبعة الثانية، (1994).

ــ الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الكريم الغرباوي، ج:18، الكويت، (1979).

ــ الشنتريني ابن السراج، المعيار في أوزان الشعر، تحقيق: محمد رضوان الداية، دار الأنوار الطبعة: الأولى، (1968).

ــ الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الطبعة الأولى.

ــ الكرد عبد الفتاح، الأجوبة الشافية في علمي العروض والقافية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بن امسيك، الدار البيضاء (2008).

ــ الكسواني مصطفى خليل، وزهدي محمد عيد، حسين حسن قطناني، المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض، دار الصفاء للتوزيع والنشر، عمان، الطبعة الأولى، (2010).

ـــ المختار السعيدي، التفعيلات الرقمية: نحو نظرية جديدة في الإيقاع العربي، المدونة الإلكترونية، مطبعة طوب بريس الرباط، الطبعة الأولى، (2016).

ـــ المختار عبد الصاحب، دائرة الوحدة في أوزان الشعر العربي، (تونس، المنظمة العربية للثقافة والعلوم) (1985).

ــ الهاشمي محمد علي، العروض الواضع وعلم القافية، دار القلم دمشق، الطبعة الأولى، (1991).

ــ أنيس إبراهيم، موسيقى الشعر، مكتبة الأنجيلو المصرية، الطبعة الخامسة، (1981).

ــ بن عثمان محمد بن حسن، المرشد الوافي في العروض والقوافي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، (2014).

ــ بيومي عجلان عباس، دراسات في موسيقى الشعر، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، (1986).

ــ سعيد عيسى فوزي، العروض العربي ومحاولات التطوير والتجديد فيه، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، الطبعة الثانية، (1990).

ــ سلوم علي جميل، ونور الدين حسن محمد، الدليل في البلاغة وعروض الخليل، دار العلوم العربية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، (1990).

ــ شعلال رشيد، علم العروض بين النظرية والتطبيق، مديرية النشر لجامعة القالنة، (2014).

ــ ضيف شوقي، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، القاهرة، دار المعارف، (1978).

ــ عبد الرزاق حسن اسماعيل، المعيار الآلي في العروض والقوافي، دار الطباعية المحمدية مصر، الطبعة الأولى، (1986).

ــ مندور محمد، في الميزان الجديد، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، (1983).

ــ العمراني بن محمد التهامي، الطرائف الأدبية، مطبعة المجاهد، الطبعة الأولى، سنة (2009)

ــ بحثية تطوير المناهج بالأزهر الشريف، القطوف الدانية في العروض والقافية، الهيئة المصرية دار الكتب والوثائق الرسمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، (2016).

ــ المجلس الأعلى للتربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، الرؤية الاستراتيجية 2015/2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، (2015).

ــ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بالسلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، المغرب، (2007).

ــ الحسن أفلاّح وآخرون، النجاح في اللغة العربية، الجدع المشترك للتعليم الأصيل وجدع الآداب والعلوم الإنسانية، عدة مؤلفين، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء،(2012).

ــ الحسن أفلاّح وآخرون، النجاح في اللغة العربية، الأولى ثانوي تعليم أصيل والسنة الأولى آداب وعلوم إنسانية، عدة مؤلفين، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء،(2012).

**المقالات:**

ــ السكاكي محمد، ملاحظات حول مادة العروض ومنهجية تدريسها، مجلة المربي، مجلة علمية تربوية، العدد: 2، نونبر، (1990).

ــ علامي حمزة، إشكالية تدريس مكون علوم اللغة اللغة، منشورات شبكة الألوكة، سنة (2017).

ــ الدريج محمد، عودة إلى تعريف الديداكتيك، أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة التدريس، كلية علوم التربية بالرباط، (2012).

ــ دوستايل جاك، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، (2011).

**المراجع الأجنبية:**

- Gotthold weil, The Encyclopedia of Islam, new edition, volume 1, Netherlands, 1986,

ـ William,E,Rickert « Amuscal test of prosody » communication – Education, volume: 35, (1986)

# ملحقات

1. نموذج استمارة الأساتذة:

****

**ماستر تدريسية اللغة العربية**

**الفصل الرابع: مجزوءة البحث**

**السنة الجامعية: 2016ـ ـ2017**

**جامعة محمد الخامس الرباط**

**كلية علوم التربية**

رقم الاستمارة:......................

تاريخ تعبئتها:.......................

**استمارة : موجهة للسادة الأساتذة بالتعليم الثانوي التأهيلي، و تندرج هذه الاستمارة في إطار إنجاز بحث حول "ديداكتيك العروض وصعوبات تعليمه وتعلمه"، وهي ذات أهداف علمية صرفة. لذا نلتمس منكم التفضل بتعبئتها بكل دقة ووضوح، و لكم جزيل الشكر. والتقدير.**

أسئلة الاستمارة:

1- اسم الثانوية التأهلية:............................... المدينة:...............................

2- السن:...............

3- مدة التدريس:.................................

4- هل لديكم اطلاع على الوثائق الرسمية المؤطرة للإصلاح التربوي المغربي؟

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| الوثائق | نعم | لا | نسبيا |
| - الميثاق الوطني للتربية و التكوين |  |  |  |
| - الكتاب الأبيض |  |  |  |
| - التوجيهات التربوية لمادة اللغة العربية |  |  |  |
| - الوثيقة الإطار |  |  |  |

5- هل سبق لكم أن تلقيتم تكوينا تربويا؟: نعم لا

6- هل فعلا ثمة تدن في مستوى التلاميذ فيما يتعلق بالجانب الإيقاعي وتحديدا العروض والقافية؟

نعم لا

7- هل تشتغلون وفق المقاربات البيداغوجية الحديثة؟ نعم لا نحاول

8- ما مدى معرفتكم بمفهوم الكفايات: جيد متوسط ضعيف لا أعرف

9- في نظرك ما هي الأسباب التي أدت إلى هذا التدني وهذه النتائج؟:

1. أهي أسباب ديداكتيكية مرتبطة بتدريس المادة نفسها؟: نعم لا
2. أم أن هناك مشكال في المنهاج والمقرر؟: نعم لا
3. أم أن الإشكال يكمن في عدم ملاءمة الغلاف الزمني المخصص لتدريس هذا الجانب؟:

نعم لا

1. أم أن المشكل في طبيعة المادة نفسها- العروض والقافية؟: نعم لا
2. أم أن المشكل يكمن في عدم اهتمام التلميذ بهذا الجانب، أو عدم وعيه بأهميته؟:

نعم لا

1. هل هناك أسباب أخرى؟ نعم لا إذا كانت اذكرها:........................................................................................................................................................................................................

10 – هل تستخدم بعض النظريات اللسانية التي اقترحت بعض الحلل لتدريس المادة بطريقة أسهل؟

نعم لا

ـــ إذا كانت الإجابة لا، ما هي الطرق والاستراتيجيات التي تعتمدها لتدريس المادة؟

ــــــــ.......................................................................................................... ــــــــ.......................................................................................................... ــــــــ..........................................................................................................

11- ماهي الحلول التي تقترح للرفع من المردودية وتجاوز هذه الصعوبات التي يطرحها تعليم وتعلم المادة؟

ــــــــ.......................................................................................................... ــــــــ.......................................................................................................... ــــــــ..........................................................................................................

**2. نموذج استمارة المتعلمين:**

****

**ماستر تدريسية اللغة العربية**

**الفصل الرابع: مجزوءة البحث**

**السنة الجامعية: 2016ـ ـ2017**

**جامعة محمد الخامس الرباط**

**كلية علوم التربية**

رقم الاستمارة:......................

تاريخ تعبئتها:.......................

**استمارة : موجهة للتلاميذ بالتعليم الثانوي التأهيلي، و تندرج هذه الاستمارة في إطار إنجاز بحث حول "ديداكتيك العروض وصعوبات تعليمه وتعلُّمِه" و هي ذات أهداف علمية صرفة. لذا نلتمس منكم التفضل بتعبئتها بكل دقة ووضوح، و لكم جزيل الشكر و التقدير.**

أسئلة الاستمارة:

1- اسم الثانوية التأهيلية:............................... المدينة:...............................

2- الجنس: ذكر أنثى

3- المستوى:...................................................................................

4- هل تعترضك بعض الصعوبات في العروض والقافية؟: نعم لا أحيانا

5- أين تكمن أسباب هذه الصعوبات حسب وجهة نظرك؟

أ ــ في طريقة تدريس المادة؟: نعم لا

ب ـــ في الكتاب المدرسي؟: نعم لا

ج ـــ في طبيعة المادة نفسها (صعبة)؟: نعم لا

د ـــ في التلميذ نفسه؟: نعم لا إلى حد ما

إذا كانت أسباب أخرى أذكرها:

ــــــــ.......................................................................................................... ــــــــ.......................................................................................................... ــــــــ.......................................................................................................... ــــــــ..........................................................................................................

6 – هل تتلقون المادة بطرق إبداعية ومبتكرة من طرف الأستاذ؟ نعم لا

ـــ إذا كانت الإجابة نعم فما هي هذه الطرق؟

.......................................................................................................................................................................................................................

ــــ إذا كانت الإجابة لا، فكيف يتم تدريسكم مادة العروض:

.......................................................................................................................................................................................................................

7 - ما هي الحلول التي تقترح للرفع من مستوى مردوديتكم؟:

.......................................................................................................................................................................................................................

.......................................................................................................................................................................................................................

**فهرس**

[**مقدمة 8**](#_Toc517077441)

[**الفصل الأول 11**](#_Toc517077442)

[**الجانب النظري والمنهجي 11**](#_Toc517077443)

[**خلاصة 53**](#_Toc517077444)

[**الفصل الثاني 54**](#_Toc517077445)

[**الجانب التطبيقي الميداني 54**](#_Toc517077446)

[**خاتمة 100**](#_Toc517077447)

[**لائحة المصادر والمراجع 103**](#_Toc517077448)

[**ملحقات 106**](#_Toc517077449)

1. ـ منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا الحديثة، الصفحة: 181 [↑](#footnote-ref-1)
2. ـ الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط:1 ص: 67 [↑](#footnote-ref-2)
3. ـ دوستايل جاك، مقال بعنوان: ما الديداكتيك، ص : 61 ــ 63 [↑](#footnote-ref-3)
4. ـ الدريج محمد، مقالة: عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل،(2000)، الصفحة: 6 [↑](#footnote-ref-4)
5. ـ الفارابي عبد الطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ، ط:1 ص: 66 [↑](#footnote-ref-5)
6. 6ـ دوستايل جاك، ما الديداكتيك ؟ ص: 61 العنوان الأصلي للمقالة

   Qu’est ce que la didactique Par: Jacques DESAUTELS (LAVAL) Péerre-Lean TREMPE (UQTR) in didactique en science expérimentales, textes de référence1, Cycle de Formation des professeurs des contres pédagogique régionaux, R-G-100A, Rabat (Roneo) . [↑](#footnote-ref-6)
7. ـ الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص: 69 [↑](#footnote-ref-7)
8. ـ محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، 2000، الصفحة 2 و 3 . [↑](#footnote-ref-8)
9. 9- المرجع السابق، الصفحة 6. [↑](#footnote-ref-9)
10. 10 ــ دوستايل جاك ، ما هو الديداكتيك ؟ الصفحة: 43. [↑](#footnote-ref-10)
11. 11 ـ ابن خلكان أحمد بن محمد ، وفيات الأعيان، تحقيق إحسان عباس، بيروت، دار صادر، ص:244. [↑](#footnote-ref-11)
12. 12ـ الكسواني مصطفى خليل، زهدي محمد عيد، حسين حسن قطناني. المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان الطبعة 1 ، 2010، الصفحة: 194. [↑](#footnote-ref-12)
13. 13ـ ابن فارس أحمد، الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق مصطفى الشويمعي، بيروت، مؤسسة بدران، 1964، ص:38. [↑](#footnote-ref-13)
14. 14 ـ ينظر لسان العرب مادة "ع ر ض" . [↑](#footnote-ref-14)
15. 15ـ أبو ديب كمال، في البنية الايقاعية للشعر العرب نحو بديل جدري لعروض الخليل، الصفحة: 15 ـ 26. [↑](#footnote-ref-15)
16. ـ شعلال رشيد، علم العروض بين النظرية والتطبيق، مديرية النشر لجماعة قالنة، 2014، ص: 3. [↑](#footnote-ref-16)
17. 17 ـ الزبيدي محمد مرتضى ، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الكريم العزباوي، ج: 18، الكويت، 1979، ص: 377 ــ 424. [↑](#footnote-ref-17)
18. ـ العروض بين النظرية والتطبيق، ص: 3 . [↑](#footnote-ref-18)
19. 19ـ الخطيب التبريزي، كتاب الكافي في علم العروض والقوافي، شرح وتعليق، أحمد القاسم، المكتبة العصرية، 2014، ص:14. [↑](#footnote-ref-19)
20. 20ـ التبريزي الخطيب، كتاب الكافي في علم العروض والقوافي، شرح وتعليق محمد أحمد القاسم، المكتبة العصرية، 2004 ، ص:14. [↑](#footnote-ref-20)
21. ـ شعلال رشيد، مرع سابق ، ص: 7. [↑](#footnote-ref-21)
22. 22 ـ الكسواني مصطفى خليل، وآخرون المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الطبعة 1 ، 2010، الصفحة: 197. [↑](#footnote-ref-22)
23. 23 ـ القطوف الدانية في العروض والقافية، بحثية تطوير المناهج بالأزهر الشريف، الهيئة المصرية دار الكتب والوثائق القومية، ط: 1، 2016، ص: 7. [↑](#footnote-ref-23)
24. 24ـ علي جميل سلوم وحسن محمد نور الدين، الدليل في البلاغة وعروض الخليل ، دار العلوم العربية، بيروت لبنان، ط: 1، 1990، ص:222 [↑](#footnote-ref-24)
25. 25ـ الحجري هلال، العروض المغنى: مشروع جديد لتدريس أوزان الشعر، ، بيروت لبنان، ط:2، 2015، ص: 28. [↑](#footnote-ref-25)
26. 26 ـ المرجع السابق، الصفحة: 31. ( [↑](#footnote-ref-26)
27. 27 ـ ابن السراج الشنتريني، المعيار في أوزان الشعر، ، تحقيق: محمد رضوان الداية، ط 1، بيروت دار الأنوار، 1968، ص:11. [↑](#footnote-ref-27)
28. ) ـ الحجري هلال، العروض المغنى: مشروع جديد لتدريس أوان الشعر، بيروت لبنان، ط:2، 2015، ص: 32. ( [↑](#footnote-ref-28)
29. ـ المرجع السابق، ص: 33. [↑](#footnote-ref-29)
30. ـ التهامي بن محمد العمراني، الطرائف الأدبية، مطبعة المجاهد، الطبعة الأولى، سنة (2009) ص: 44 وما بعدها [↑](#footnote-ref-30)
31. ـ النديم بن محمد، الفهرست، تحق: ناهد عباس عثمان، ط1، (قطر، دار قطري بن الفجاءة، (1985)، الصفحة: 92. [↑](#footnote-ref-31)
32. ـالحجري، هلال (2015): مرجع سابق ص: 61. [↑](#footnote-ref-32)
33. ـ المرجع السابق، نفس الصفحة. [↑](#footnote-ref-33)
34. ـ مضمون مقابلة جمعت الشاعر والملحن والباحث في مجال العروض محمود موسى، على اليوتوب. [↑](#footnote-ref-34)
35. ـ مطلع الأغنية : بلدي أحببتك يا بلدي حبــــّا فــــي الله وللأبد  [↑](#footnote-ref-35)
36. 34 ـ سنكشف عن الطريقة المعتمدة في تدريس المادة من خلال دراسة كتابين مدرسيين بالثانوي التأهيلي، وذلك في هذا الفصل وذلك ضمن المحور القادم عندما نتحدث عما يتعلق بطريقة تدريس المادة، كما نعرض لذلك في الفصل الثاني عندما نتعرض لواقع العروض العربي بمؤسساتنا الثانوية المغربية.

    [↑](#footnote-ref-36)
37. 37 ـ لمسنا ذلك من خلال مرحلة التدريب الميدانية لهيئة التدريس التي قضينا فيها شهرا بين الملاحظة وتحمل مسؤولية القسم، حيث رصدنا عديد التجاوزات التي تهم المادة لعل أبرزها: قفز المدرسين على درس العروض، وتعويضه بمكون آخر من مكونات اللغة العربية، وقد حاولنا الكشف عن أسباب ونتائج ذلك من الجانب الديداكتيكي والبيداغوجي وتكوين المدرس، وذلك في الفصل الثاني من هذا البحث. [↑](#footnote-ref-37)
38. 38 ـ تأتي مجموعة من الإشارات المرتبطة بالمدرس والمنهاج والطريقة، في الجزء المرتبط بالمقترحات الممكن تفعيلها للرفع من المردودية. [↑](#footnote-ref-38)
39. ـ بيومي عجلان عباس، دراسات في موسيقى الشعر، الصفحة: 37. [↑](#footnote-ref-39)
40. ـ شعر التفعيلة و قصيدة النثر. [↑](#footnote-ref-40)
41. ـ العروض المغنى، ص: 36. [↑](#footnote-ref-41)
42. 42 ـ حسن اسماعيل عبد الرزاق، المعيار الألي في العروض والقوافي، ط:1، مصر، دار الطباعة المحمدية، (1986)، ص: 6 . [↑](#footnote-ref-42)
43. ـ ابراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ط:5، مكتبة الأنجيلو المصرية، مصر، 1981، ص: 51. [↑](#footnote-ref-43)
44. 44 ـ إميل بديع يعقوب، المعجم المفصل في علم العروض والقافية وفنون الشعر، ، درا الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط:1، 1991 ،ص: 5. [↑](#footnote-ref-44)
45. ـ المرجع السابق، نفس الصفحة. [↑](#footnote-ref-45)
46. ـ الكرد عبد الفتاح ، الأجوبة الشافية في علمي العروض والقافية، الصفحات: 38. [↑](#footnote-ref-46)
47. ـ التبريزي الخطيب، كتاب الكافي في العروض والقوافي، المكتبة العصرية، بيروت، 2014، الصفحة: 110. [↑](#footnote-ref-47)
48. ـ المصدر السابق، الصفحة:112. [↑](#footnote-ref-48)
49. - عبد الفتاح الكرد، الأجوبة الشافية في علمي العروض والقافية، الصفحات: 38، 39، 40. [↑](#footnote-ref-49)
50. ـ أحمد عبد العليم ، صفوة العروض، صص: 3،5. [↑](#footnote-ref-50)
51. ـ العروض المغنى، الصفحة: 35. [↑](#footnote-ref-51)
52. ـ العروض المغنى، الصفحة: 41. [↑](#footnote-ref-52)
53. ـ الجوهري، عروض الورقة، مكة الثقافي، ص: 5. [↑](#footnote-ref-53)
54. ـ العروض المغنى: الصفحة: 43. [↑](#footnote-ref-54)
55. - Gotthold weil, The Encyclopedia of Islam, new edition, volume 1, Netherlands, 1986, P:668. [↑](#footnote-ref-55)
56. ـ ابراهيم أنيس، موسيقى الشعر، ص: 145. [↑](#footnote-ref-56)
57. ـ انظر محمد مندور، في الميزان الجديد، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر) 1983، ص: 229 [↑](#footnote-ref-57)
58. ـ العروض المغنى، ص: 46. [↑](#footnote-ref-58)
59. ـ ابراهيم أنيس، موسيقى الشعر، الصفحة: 141. [↑](#footnote-ref-59)
60. 60 ـ فوزي سعد عيسى، العروض العربي ومحاولات التطوير التجديد فيه، ص: 85. [↑](#footnote-ref-60)
61. ـ كمال أبو ذيب، في البنية الإيقاعية للشعر العربي، ص: 47. [↑](#footnote-ref-61)
62. 62 ـ أبو ديب كمال، في البنية الإيقاعية للشعر العربي، الطبعة الثانية، (بيـــروت، دار العلـم للملاين)، 1981، ص:63 [↑](#footnote-ref-62)
63. ـ السابق،الصفحة: 64 . [↑](#footnote-ref-63)
64. 64 ـ العروض المغنى، ص: 53، 54. [↑](#footnote-ref-64)
65. أنظر:

    * عبد الصاحب المختار، دائرة الوحدة في أوزان الشعر العربي، (تونس، المنظمة العربية للثقافة والعلوم) 1985، صص: 17 ـ 44.
    * المختار السعيدي، التفعيلات الرقمية: نحو نظرية جديدة في الإيقاع العربي، المدونة الإلكترونية، مطبعة طوب بريس الرباط، الطبعة الأولى، 2016.

    [↑](#footnote-ref-65)
66. 65 ـ السكاكي محمد، مقال بعنوان "ملاحظات حول مادة العروض ومنهجية تدريسها" مجلة المربي مجلة علمية تربوية، العدد:2، نونبر 1990، ص:94. [↑](#footnote-ref-66)
67. ـ السابق، الصفحة: 95. [↑](#footnote-ref-67)
68. ـ المرجع السابق، الصفحة: 96. [↑](#footnote-ref-68)
69. 68ـ سنكتفي بالحديث عن الشعبة الأدبية بفروعها باعتبارها المستفيدة من تدريس مادة العروض، على اعتبار أن الشعب العلمية تكتفي بالتعرف على دروس بسيطة للاستئناس بالإيقاع، وبعض الأوليات المتعلقة بعناصر القصيدة الشعرية (البيت، الوزن، الروي، القافية، التفاعيل ...) [↑](#footnote-ref-69)
70. 69ـ النجاح في اللغة العربية، للجدع المشترك للتعليم الأصيل وجدع الآداب والعلوم الإنسانية، عدة مؤلفين، مطبعة النجاح، الجديدة 2012، الدار البيضاء المغرب، الصفحة: 257. [↑](#footnote-ref-70)
71. ـ المصدر السابق، نفس الصفحة. [↑](#footnote-ref-71)
72. ـ النجاح في اللغة العربية: ص: 257. [↑](#footnote-ref-72)
73. ـ المصدر السابق، نفس الصفحة. [↑](#footnote-ref-73)
74. 73ـ سنتحدث في محور لاحق عن هذا الجمود الذي اعترى المادة على مستوى البحث عن طرق وسبل لتدرس المادة بطريقة تحقق النتائج المرجوة منها، وتجاوز الصعوبات التي تتخبط فيها. [↑](#footnote-ref-74)
75. 75 ـ النجاح في اللغة العربية، للسنة الأولى من سلك الباكلوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، عدة مؤلفين، مطبعة النجاح الجديدة، 2011. [↑](#footnote-ref-75)
76. 76ـ المقصود بالأنماط الحكائية: (أدب المقامة، أدب الرحلة، الحكاية العجائبية) أما المقصود بالأنماط الحجاجية: (أدب الترسل، أدب الخطابة، أدب المناظرة). [↑](#footnote-ref-76)
77. 76 ـ المقصود بالقضايا الأدبية في الكتاب المدرسي: ( عمود الشعر، أغراض الشعر، التخيل الشعري،) أما المقصود بالقضايا النقدية: ( اللفظ والمعنى، الطبع والصنعة، الموازنات بين الشعراء). [↑](#footnote-ref-77)
78. 77ـ النجاح في اللغة العربية، للسنة الأولى من سلك الباكلوريا، مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، عدة مؤلفين، مطبعة النجاح الجديدة، 2011. [↑](#footnote-ref-78)
79. 78ـ سنفصل القول في هذا الأمر وذلك عندما ننكب على الشق الثاني من هذا الفصل، إذ سيجعلنا البحث الميدان نقف على عدة ممارسات تفتقر إلى البعد التربوي والبيداغوجي. [↑](#footnote-ref-79)
80. ـ العروض المغنى، الصفحة: 56. [↑](#footnote-ref-80)
81. 80ـ التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية، بالسلك الثانوي التأهيلي سنة 2007، عن وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج. [↑](#footnote-ref-81)
82. 81 ـ علامي حمزة، دراسة ميدانية بعنوان: "إشكالية تدريس مكون علوم اللغة: العروض أنموذجا"، منشورات شبكة الألوكة، سنة 2017، ص: 7. [↑](#footnote-ref-82)
83. ـ شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، القاهرة، دار المعارف، 1978، صص: 44،45. [↑](#footnote-ref-83)
84. ـ العروض المغنى، الصفحة: 84. [↑](#footnote-ref-84)
85. 84 ـ إن ما زاد إصرارنا على طرح هذا الأمر انتشاره في أوساط المتعلمين بشكل كبير، والأدهى من هذا أنه صادر عن المدرسين أنفسهم، مما يظهر بجلاء مسؤولية المدرس الكبيرة اتجاه هذه الظاهرة. [↑](#footnote-ref-85)
86. ـ الدماميني، العيون الغامزة في الخبايا الرامزة، مكتبة الخانجي القاهرة، الطبعة الثانية، 1994، ص: 85. [↑](#footnote-ref-86)
87. 22 ـ محمد بن حسن بن عثمان، المرشد الوافي في العروض والقوافي، ، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2004، الصفحة: 11 [↑](#footnote-ref-87)
88. ـ المصدر السابق، الصفحة 12. [↑](#footnote-ref-88)
89. 24ـ القرشي حمد الأثاري، الوجه الجميل في علم الخليل، ألفية في العروض والقوافي، م ، عالم الكتب بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1998، الصفحة: 55. [↑](#footnote-ref-89)
90. 89 ـ الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 /2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية. [↑](#footnote-ref-90)
91. 90 ـ تجدر الإشارة إن هؤلاء الأساتذة المتعاقدين تلقوا ما أسموه تكوينا مدته ثلاثة أيام، على أن يتم تكوينهم بشكل مستمر حسب ما صرحت به الأكاديميات الجهوية. [↑](#footnote-ref-91)
92. 91 ـ راجع الشق الأول من هذا البحث، وذلك عند دراستنا لمحتوى الكتابين المدرسيين لكل من الجدع المشترك والسنة الأولى ثانوي تأهيلي. [↑](#footnote-ref-92)
93. 92 ـ مما حتم علينا بدل مجهود أكبر للبحث عنهم، وبالتالي مراهنتنا على مجمعة من الأصدقاء المشتغلين بمجال التدريس، وبدورهم تواصلوا مع بعض الأصدقاء والزملاء، الشيء الذي يشير إلى العرقلة التي يجدها البحث الميداني. [↑](#footnote-ref-93)
94. ــ النجاح في اللغة العربية، الجدع المشترك للتعليم الأصيل وجذوع الآداب والعلوم الإنسانية. [↑](#footnote-ref-94)
95. ـ العروض المغنى: 90. [↑](#footnote-ref-95)
96. ـ العروض المغنى: 92. [↑](#footnote-ref-96)
97. ـ العروض المغنى: 78. [↑](#footnote-ref-97)
98. 97 ـ تلتقي هذه الطريقة مع المقترح الذي قدمه اللساني كمال أبو ذيب، ويختلفان في بعض الأمور، كاعتماد هذه الطريقة على تفعيلة كاملة واعتماد الأخرى على نواتين إيقاعيتين (فا ،علن ) [↑](#footnote-ref-98)
99. ـ الهاشمي محمد علي، العروض الواضح وعلم القافية: ، درا القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1991، الصفحة: 22. [↑](#footnote-ref-99)
100. ـ العروض الواضح، الصفحة: 21. [↑](#footnote-ref-100)
101. 101 ـ سنردف هذا المقتّرح بمقترح آخر، يمكن من التخلي عن هذا الترميز وذلك انطلاقا من المبدأ العروض: ما ينطق يكتب وما لا ينطق لا يكتب.

     102 ـ العروض الواضح، الصفحة: 22. [↑](#footnote-ref-101)
102. [↑](#footnote-ref-102)
103. –William,E,Rickert « Amuscal test of prosody » communication – Education, volume : 35, (1986) P : 174. [↑](#footnote-ref-103)