



دليل بيداغوجي لتدريس قراءة النصوص الشعرية في السلك الإعدادي

دة. آمال بن الطاهر

حاصلة على شهادة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة القاضي عياض، مراكش

المغرب

الملخص:

يُقدّم هذا الدليل تصوراً منهجياً متكاملًا لمعالجة الأزمة البيداغوجية التي يعانيها تدريس النص الشعري في السلك الإعدادي بالمغرب، منطلقاً من نقد جذري لمقاربة سائدة تختزل الشعر في تفكيك بلاغي شكلاي (تسمية الاستعارة والتشبيه) يُفرغه من وظيفته الجمالية والوجدانية، ويُغيب بعده الصوتي الأصيل بوصفه فناً أنشئ للسمع قبل أن يُقرأ كتابة.

ولبناء بديله المقترح، يستثمر الدليل ثلاثية نظرية متكاملة: بيداغوجيا الكفايات كما بلورها كزافيي روجرز وجان ماري دو كيتيل، التي تُعيد توجيه غاية التعلّم من التلقين نحو بناء قدرة المتعلم على التدنوق والتوظيف؛ وبيداغوجيا الخطأ عند جان-بيير أستولفي، التي تُعيد الاعتبار لسوء الفهم بوصفه مؤشراً تشخيصياً لا عيباً يُعاقب عليه؛ ونظرية التلقي عند فولفغانغ إيزر وهانز روبرت ياكوس، التي تُشرّع لتعدد التأويلات وتُفسّر، عبر مفهوم "أفق الانتظار"، اصطدام المتعلم المعاصر بفجوة ثقافية مع النص التراثي. ويُضاف إلى هذا الإطار إسهام بول زومتور حول الأداء الشعري الشفهي لتبرير أولوية الاستماع على القراءة الصامتة، وإسهام إدوارد ديسي وريتشارد ريان حول الدافعية الذاتية لتفسير شعور بعض المتعلمين بغربة الشعر عن اهتماماتهم.

وقد تُرجم هذا الإطار النظري إلى مسار إجرائي دقيق يبدأ بالتهيئة الوجدانية والاستماع قبل أي تحليل مكتوب، ويمرّ بالفهم العام والتحليل الجماعي، وينتهي بالتركيب والاستثمار الإبداعي، مع أنموذج تطبيقي مفصل يُترجم هذا المسار إلى ممارسة صفية قابلة للتكرار. كما يُقدّم الدليل تشخيصاً مزدوجاً: أربع صعوبات فردية تعترض المتعلم (لغوية، إيقاعية، تأويلية، دافعية)، وستة تحديات بنيوية تتجاوز الفصل الدراسي إلى مستوى المنظومة التربوية (تكوين الأساتذة، الغلاف الزمني، الوسائط الرقمية)، لكل منها توصية إجرائية مقابلة. وتكمن القيمة المضافة لهذا الدليل في مسعاها لتحويل علاقة المتعلم بالشعر من موقع التلقي السلبي إلى موقع الممارسة الحية المنتجة، سماعاً وتحليلاً وإبداعاً.



مقدمة:

يشكل النص الشعري في مادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي أحد أكثر أنماط النصوص إثارة للتحدي البيداغوجي، ذلك أنه يجمع بين كثافة اللغة وانزياحها عن المؤلف من جهة، وبين حداثة سن المتعلم وضعف زاده المعجمي والثقافي من جهة أخرى. وقد بينت أدبيات ديداكتيك اللغات أن النص الشعري لا يُقرأ بالطريقة نفسها التي يُقرأ بها النص السردي أو الوصفي، لأنه يقوم على نظام إيحائي وإيقاعي وصوري خاص، يتطلب من المتعلم موقفاً قرائياً مغايراً يقوم على الإصغاء والتأويل أكثر مما يقوم على الفهم الحرفي المباشر.

ويهدف هذا الدليل إلى تقديم إطار منهجي متكامل لتدريس قراءة النصوص الشعرية في هذا السلك، ينطلق من الإطار النظري لبيداغوجيا الكفايات وبيداغوجيا الخطأ والمقاربة النصية، ويقترح خطوات إجرائية دقيقة، وأنموذجاً تطبيقياً مفصلاً، وأدوات للتقويم، وخاتمة بتوصيات موجهة للأساتذة ومصممي المناهج.

المحور الأول: الإطار النظري والمرجعي

1. خصوصية النص الشعري ضمن النصوص الأدبية

يختلف النص الشعري عن باقي الأنماط النصية في كونه يقوم على اللغة الإيحائية لا التقريرية، وعلى الانزياح عن الاستعمال العادي للغة، وعلى الإيقاع الذي يمنحه بعداً صوتياً وموسيقياً يسبق في كثير من الأحيان المعنى المجرد. وقد ميز النقاد العرب القدماء، كابن جني وقدامة بن جعفر، بين الشعر باعتباره كلاماً موزوناً مقفى يدل على معنى، وبين النثر الذي لا يخضع لهذا القيد. وهذا التمييز، وإن كان تراثياً في صياغته، يبقى مفيداً بيداغوجياً لأنه يوجه المدرس إلى ضرورة التعامل مع الإيقاع بوصفه بعداً دلالياً لا زخرفة شكلية.

2. بيداغوجيا الكفايات ومدخل القراءة الشعرية:

تقوم بيداغوجيا الكفايات، كما بلورها روجرز ودو كيتيل¹، على مبدأ تجاوز التلقين المعرفي المجرد نحو بناء قدرات المتعلم على التعامل مع وضعيات مركبة. وبالنسبة لقراءة النص الشعري، فإن الكفاية المستهدفة لا تتمثل في حفظ معلومات عن الشاعر أو البحر الشعري، بل في قدرة المتعلم على:

- فهم المعنى العام للنص وربطه بسياقه.
- تذوق الصورة الشعرية وتفسير وظيفتها.
- الإحساس بالإيقاع الداخلي للنص دون الحاجة بالضرورة إلى معرفة تقنية عروضية معقدة.
- التعبير عن انطباعه الشخصي إزاء النص بلغة سليمة.

3. بيداغوجيا الخطأ في القراءة الشعرية:

تنطلق بيداغوجيا الخطأ، كما نظر لها جان بيير أستولفي، من اعتبار الخطأ مؤشراً تشخيصياً لا عيباً يُعاقب عليه. وفي سياق تدريس الشعر، يتخذ الخطأ صوراً متعددة، من قبيل:

- قراءة النص الشعري بنبرة النثر، من دون مراعاة الوقفات الإيقاعية.

¹-Voir: Roegiers, Xavier. Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck Université, Belgique/France, 2000, édition 1.

-De Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier. Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents. De Boeck Université, Belgique, 1996, édition 1.



- تفسير الصورة الشعرية تفسيراً حرفياً يُفرغها من بعدها المجازي.
- الخلط بين المعنى الظاهر والمعنى الإيحائي للنص.

وبدل تصحيح هذه الأخطاء بشكل مباشر، يقترح هذا الدليل معالجتها عبر أنشطة مقارنة (الاستماع إلى قراءتين مختلفتين للنص نفسه) تتيح للمتعلم أن يكتشف بنفسه الفرق بين الأداء الآلي والأداء المعبر.

4. المقاربة النصية والتفاعل مع النص:

تقوم المقاربة النصية على مبدأ أن معنى النص لا يوجد جاهزاً فيه، بل يتشكل من خلال التفاعل بين النص والقارئ. وهذا المبدأ، الذي طوّره نظريات التلقي (خاصة عند فولفغانغ إيزر وهانز روبرت ياكس²)، يدعو المدرّس إلى ترك هامش من الحرية للمتعلم في بناء تأويله الخاص للنص الشعري، بدل فرض قراءة واحدة جاهزة يُطلب من المتعلم استظهارها.

المحور الثاني: خصائص المتعلم في السلك الإعدادي وعلاقته بالنص الشعري

يمر المتعلم في هذه المرحلة العمرية (12-15 سنة تقريباً) بتحويلات نفسية ومعرفية دقيقة، منها:

- بداية القدرة على التفكير المحرد، وهو ما يؤهله لفهم الصورة الشعرية والرمز، وإن كان في حاجة إلى وساطة بيداغوجية.
- ميل طبيعي إلى التعبير الوجداني، مما يجعل النصوص التي تعالج مواضيع الصداقة والانتماء والطموح أقرب إلى تفاعله.
- ضعف نسبي في الرصيد المعجمي الفصيح، مما يستدعي تبسيط مداخل الشرح من دون الإخلال بجمالية النص.
- حساسية تجاه أي شعور بالفشل أو "عدم الفهم"، وهو ما يفرض على المدرّس تبني أسلوب تشجيعي يقوم على التدرج.

من هنا، فإن أي دليل بيداغوجي ناجع لتدريس الشعر في هذا السلك ينبغي أن يراعي هذا التوازن الدقيق بين الطموح المعرفي (تكوين ذوق أدبي)، والواقعية البيداغوجية (مراعاة قدرات المتعلم الفعلية).

المحور الثالث: أبرز صعوبات تدريس النص الشعري في السلك الإعدادي

1. صعوبات لغوية:

1.1 التوصيف الدقيق للإشكال:

تكمن الصعوبة اللغوية في كون النص الشعري، خصوصاً التراثي أو شبه الكلاسيكي، يستعمل معجماً فصيحاً كثيف الدلالة، غالباً ما يبتعد عن المعجم المتداول في تواصل المتعلم اليومي. وهذا يخلق ما يمكن تسميته بـ"الحاجز المعجمي الأول"، الذي يمنع المتعلم من الدخول إلى عالم النص قبل حتى محاولة تذوقه جمالياً.

2.1 الأساس النظري:

يستند هذا التحليل إلى فرضية المدخل المفهوم (Comprehensible Input) التي بلورها ستيفن كراشن³ في نظريته حول اكتساب اللغة، والتي مفادها أن التعلم اللغوي الفعال يحدث حين يكون المدخل اللغوي أعلى بقليل فقط من المستوى الحالي للمتعلم

² – Iser, Wolfgang. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. The Johns Hopkins University Press, United States, 1978, édition 1.

—Jauss, Hans Robert. Pour une esthétique de la réception (traduit de l'allemand par Claude Maillard, préface de Jean Starobinski). Gallimard, France, 1978, édition 1.

³ – Voir: Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press, United Kingdom, 1982, édition 1.



(i+1)، لا أعلى منه بمسافة كبيرة تجعله غير مفهوم بالكلية. وحين يواجه المتعلم في السلك الإعدادي بنص شعري تراثي مكتظ بالمفردات النادرة، فإن الفجوة بين مستواه اللغوي الفعلي ومستوى النص تتجاوز هذا الهامش المسموح به تربوياً، مما يُنتج ما يشبه "الحصار المعجمي" الذي يُجهض أي محاولة تذوق قبل أن تبدأ.

3.1 أبعاد الإشكال:

- أ- **البعد الكمي:** كثافة المفردات غير المألوفة في البيت الواحد، مما يجعل المتعلم يتوقف عند كل كلمة بدل متابعة تدفق المعنى العام.
- ب- **البعد الدلالي:** بعض الكلمات لا تحمل صعوبة في ذاتها بقدر ما تحمل صعوبة في دلالتها السياقية المغايرة لاستعمالها الشائع (مثل كلمات تحمل معنى مجازياً مختلفاً عن معناها المعجمي المباشر).
- ج- **البعد الصرفي والاشتقائي:** صعوبة ربط الكلمة بجذرها اللغوي لدى متعلم لم يترسخ بعد عنده الوعي الاشتقائي الكافي.

4.1 الاستراتيجيات المقترحة:

أ- استراتيجية السياق (Contextual Guessing)

تقوم هذه الاستراتيجية على تدريب المتعلم على استنتاج معنى الكلمة من خلال موقعها في الجملة والعلاقات النحوية والدلالية المحيطة بها، بدل اللجوء الفوري للقاموس أو انتظار شرح الأستاذ. وهذا ينسجم مع ما تؤكد بيداغوجيا القراءة الفعالة من أن القارئ الكفء لا يتوقف عند كل كلمة مجهولة، بل يبيّن فرضيات معنى مؤقتة يُراجعها مع تقدمه في القراءة.

ب- استراتيجية الاشتقاق (Derivational Analysis)

تدريب المتعلم على ربط الكلمة الغريبة بجذرها الثلاثي، والاستعانة بكلمات من الجذر نفسه يعرفها مسبقاً. فكلمة "البشائر" مثلاً يمكن ربطها بـ "بشرى" و "تبشير" التي قد تكون أقرب لمعجم المتعلم اليومي.

ج- استراتيجية الترادف الموجه

تقديم مرادف بسيط للكلمة الصعبة، لكن بعد محاولة المتعلم استنتاجها بنفسه، لا كخطوة أولى، حتى لا يتعطل بناء الكفاية الاستنتاجية لديه.

5.1 إشكال منهجي إضافي: التوازن بين الشرح والتذوق

من المفارقات البيداغوجية الدقيقة أن الإفراط في شرح المفردات قد يقتل الأثر الجمالي للنص، إذ يتحول الدرس إلى "درس معجم" بدل أن يكون "درس شعر". ولذلك يُنصح بأن يقتصر الشرح المعجمي على الكلمات التي تُعيق الفهم العام فعلاً، لا كل كلمة غير مألوفة، تفعيلاً لمبدأ "الاقتصاد البيداغوجي" الذي يقضي بتوجيه الجهد نحو ما يخدم الكفاية المستهدفة من دون تشتت.

2. الصعوبات الإيقاعية:

1.2 التوصيف الدقيق للإشكال:

يلاحظ ميدانياً أن نسبة كبيرة من متعلمي السلك الإعدادي يقرأون البيت الشعري بالنبرة المسطحة نفسها التي يقرأون بها فقرة نثرية عادية، متجاهلين الوقفات الإيقاعية، والتفاوت النغمي بين الأشرطة، وموسيقى القافية. والنتيجة هي أن النص يُقرأ لكن لا "يُسمع" بوصفه شعراً.



2.2 الأساس النظري:

يرتبط هذا الإشكال بما يُعرف في الدراسات الصوتية والأدائية بـ **"الأداء الإنشادي"** (Prosodic Performance)، وهو المفهوم الذي يميز بين القراءة بوصفها فك رموز كتابية، والإنشاد بوصفه إعادة إنتاج صوتي للبنية الإيقاعية الكامنة في النص. وقد أكدت دراسات عديدة في ديداكتيك الأدب أن الإحساس بالإيقاع الشعري لا يُكتسب عبر التحليل النظري المجرد للوزن، بل عبر التعرض السمعي المتكرر لنماذج أداء معبرة، بما ينسجم مع مبدأ **"التعلم بالمحاكاة الصوتية"** الذي تتبناه المقاربات الحديثة في تعليم الأداء الشفهي للنصوص الأدبية.

كما يمكن الاستناد هنا إلى الفكرة التي طرحها بول زومتور (Paul Zumthor)⁴ في أبحاثه حول الأداء الشعري الشفهي (la performance orale)، والتي ترى أن النص الشعري، تاريخياً، وُلد صوتاً قبل أن يصبح كتابة، وأن أي تعليم للشعر يتجاهل هذا البعد الصوتي الأصلي إنما يبتز النص عن طبيعته الجوهرية.

3.2 أبعاد الإشكال:

- أ- غياب الأنموذج الصوتي المرجعي: كثير من المتعلمين لم يسبق لهم الاستماع إلى إلقاء شعري احترافي، فيقرأون وفق الأنموذج الوحيد المتاح لهم: القراءة النثرية اليومية.
- ب- ضعف الوعي بوظيفة الوقفة الإيقاعية: عدم إدراك أن التوقف في نهاية الشطر ليس تعسفياً بل يخدم بناء المعنى والموسيقى معاً.
- ج- الخلط بين "القراءة السليمة نحوياً" و"القراءة المعبرة إيقاعياً": بعض المتعلمين يركزون فقط على تجنب الخطأ في الإعراب أو النطق، متناسين البعد الأدائي التعبيري.

4.2 الاستراتيجيات المقترحة:

أ- التدريب السمعي التدريجي:

البدء بالاستماع إلى تسجيلات لإلقاء شعري احترافي قبل أي محاولة قراءة فردية، بحيث يتشرب المتعلم الأنموذج الصوتي قبل أن يُطالب بإنتاجه.

ب- تقنية "الترديد الصدوي" (Echo Reading):

يقرأ الأستاذ شطراً، ثم يُرده المتعلمون جماعياً بالنبرة والوقفات نفسها، قبل الانتقال إلى القراءة الفردية. هذه التقنية شائعة في ديداكتيك القراءة الجهرية وتساعد على ترسيخ الإحساس الإيقاعي من دون الحاجة لشرح نظري.

ج- التصفيق أو النقر الإيقاعي المصاحب:

في المراحل الأولى، يمكن ربط الوقفات الإيقاعية بحركة جسدية بسيطة (نقرة على الطاولة، تصفيقة خفيفة) لتجسيد الوزن قبل تجريده.

⁴ – Voir: Zumthor, Paul. Introduction à la poésie orale. Éditions du Seuil, France, 1983, édition 1.

Zumthor, Paul. La Lettre et la Voix : de la « littérature » médiévale. Éditions du Seuil, France, 1987, édition 1.



3. الصعوبات التأويلية:

1.3 التوضيف الدقيق للإشكال:

يميل بعض المتعلمين، خصوصاً في بداية تعرضهم المنهجي للشعر، إلى التعامل مع اللغة الشعرية وفق منطق اللغة العادية القائمة على التطابق الحرفي بين الدال والمدلول، فيفسّرون الصورة الشعرية تفسيراً واقعياً حرفياً يُفرغها من طاقتها المجازية والإيحائية.

2.3 الأساس النظري:

يمكن تفسير هذا الإشكال بالاستناد إلى نظرية المجاز التفاعلي كما بلورها ماكس بلاك (Max Black)⁵ في دراساته حول الاستعارة، والتي ترى أن الاستعارة ليست مجرد "زخرفة" لمعنى حرفي كامن، بل هي بناء دلالي جديد ينتج عن تفاعل مجالين دلاليين مختلفين (كما في تشبيه الأمانة بالخدقة، حيث يتولد معنى جديد من التقاء "مجال الأمانة" و"مجال الخدقة" لا موجود في أي منهما منفرداً).

كما يمكن الاستناد إلى مفهوم "الكفاية التأويلية" الذي طوّره أمبرتو إيكو (Umberto Eco) في نظريته حول القارئ النموذجي (Lettore Modello)⁶، والذي يرى أن فهم النص الأدبي، ومنه الشعري، يتطلب من القارئ امتلاك كفايات تأويلية خاصة تتجاوز الكفاية اللغوية المجردة، وهي كفاية تُبنى تدريجياً عبر التمرين لا عبر التلقين المباشر.

من جهة أخرى، فإن هذا الإشكال يفسّر أيضاً في ضوء علم النفس المعرفي النمائي عند جان بياجيه، الذي يشير إلى أن القدرة على التفكير المجرد (Formal Operational Stage) تبدأ في التشكل تقريباً في هذه المرحلة العمرية (11-12 سنة فما فوق)، لكنها تبقى في طور النمو، مما يفسر تفاوت المتعلمين في القدرة على تجاوز التفسير الحرفي نحو التفسير المجازي.

3.3 أبعاد الإشكال:

- أ- الخلط بين المعنى المعجمي والمعنى السياقي المجازي.
- ب- صعوبة الانتقال من "ماذا تقول الكلمة" إلى "ماذا توحى الكلمة".
- ج- الافتقار إلى مرجعية ثقافية ورمزية كافية تمكّن المتعلم من فك شفرة بعض الاستعارات المرتبطة بسياق ثقافي أو تراثي معين.

4.3 الاستراتيجيات المقترحة:

أ- تفكيك آلية المجاز خطوة بخطوة:

بدل الاكتفاء بإعطاء المعنى المجازي جاهزاً، يُقترح توجيه المتعلم عبر أسئلة متدرجة: "ما المعنى الحرفي لهذه العبارة؟ هل هذا المعنى ممكن واقعياً؟ إذن ماذا يقصد الشاعر فعلاً؟". هذا التدرج يحاكي المسار الذهني الذي يقترحه ماكس بلاك في تفسير آلية التفاعل الاستعاري.

ب- المقارنة بين معنيين (حرفي/مجازي):

عرض جملتين: واحدة حرفية ("سقط الندى على الأرض في الفجر") وأخرى مجازية ("بكى الفجر ندى")، ومطالبة المتعلمين بتحديد الفرق بينهما والأثر الذي يحدثه كل أسلوب في نفس القارئ.

ج- بناء "معجم الصور الشعرية المتكررة":

⁵ – Voir: Black, Max. Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy. Cornell University Press, United States, 1962, édition 1.

⁶–Eco, Umberto. The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. Indiana University Press, United States, 1979, édition 1.



تجميع الصور الشعرية المتكررة عبر النصوص المدروسة (كتشبيه الأمل بالنور، الحزن بالليل، الصبر بالجليل) في دفتر خاص، بحيث يبنى المتعلم تدريجياً ذخيرة رمزية تُسهّل عليه تأويل النصوص اللاحقة.

4. الصعوبات الدافعية:

1.4 التوصيف الدقيق للإشكال:

يتجلى هذا الإشكال في شعور شريحة من المتعلمين بأن الشعر، خصوصاً القديم منه، "مادة بعيدة" لا تمتّ بصلة إلى اهتماماتهم أو قضاياهم اليومية، مما يُضعف الدافعية الذاتية للتعلم ويحوّل الحصة إلى التزام شكلي لا انخراط حقيقي.

2.4 الأساس النظري:

يمكن تفسير هذا الإشكال بالاستناد إلى نظرية الدافعية الذاتية (Self-Determination Theory) لإدوارد ديسي وريتشارد ريان⁷، والتي تميز بين الدافعية الداخلية (المرتبطة بالمتعة والفضول الذاتي) والدافعية الخارجية (المرتبطة بالإكراه أو المكافأة). وحين يُقدّم النص الشعري باعتباره "مادة امتحانية" منفصلة عن اهتمامات المتعلم، فإنه يُنتج دافعية خارجية هشّة سرعان ما تتبدد بعد الاختبار، بدل دافعية داخلية مستدامة قائمة على المتعة الجمالية.

كما تُفسّر هذه الظاهرة أيضاً بمفهوم "الفجوة الثقافية بين النص والقارئ" الذي تناولته نظريات التلقي عند هانز روبرت ياوس⁸، من خلال فكرة "أفق الانتظار" (horizon d'attente)، والذي يرى أن كل قارئ يستقبل النص وفق أفق توقعات مشكّل من تجربته الثقافية والزمينية. وحين تكون الفجوة بين أفق انتظار المتعلم المعاصر (المشبع بثقافة رقمية وسريعة) وأفق النص التراثي كبيرة جداً من دون وساطة بيداغوجية، فإن النص يبدو "غريباً" وينخفض الدافع للتفاعل معه.

3.4 أبعاد الإشكال:

- أ- انفصال موضوعات النصوص عن اهتمامات المراهق (خاصة في نصوص المديح أو الفخر القديمة).
- ب- ثقل الشعور بالإخفاق المتكرر لدى المتعلمين الذين واجهوا صعوبة سابقة مع الشعر، فتترسخ لديهم صورة سلبية مسبقة عن المادة.
- ج- غياب الربط الصريح بين الشعر وقضايا معاصرة يهتم بها المتعلم (البيئة، الصداقة، الهوية الرقمية).

4.4 الاستراتيجيات المقترحة:

أ- مبدأ "الجسر الموضوعي":

قبل تقديم أي نص قديم، يُقترح تمهيد يربط موضوعه بقضية معاصرة يعيشها المتعلم (مثلاً: ربط قصيدة قديمة عن الحنين إلى الوطن بتجربة معاصرة عن الشعور بالانتماء أو الاغتراب الرقمي).

⁷ – Voir: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Plenum Press, United States, 1985, édition 1. Voir aussi: Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Press, United States, 2017, édition 1.

⁸ – Jauss, Hans Robert. Pour une esthétique de la réception (traduit de l'allemand par Claude Maillard, préface de Jean Starobinski). Gallimard, France, 1978, édition 1.



ب- تنوع مصادر النصوص:

إدراج نصوص شعرية معاصرة (شعر التفعيلة أو حتى كلمات أغاني ذات قيمة أدبية) إلى جانب النصوص التراثية، بما يخفف من الشعور بالفجوة الثقافية الحادة.

ج- تعزيز الشعور بالكفاءة (Sense of Competence)

وفق نظرية ديسي وريان نفسها، فإن الدافعية الداخلية تتعزز حين يشعر المتعلم بأنه قادر على النجاح في المهمة. لذلك يُنصح بالبدء بأنشطة تحليل بسيطة تضمن نجاحاً أولياً سريعاً (كإيجاد كلمة متكررة أو تحديد شعور عام)، قبل الانتقال إلى مهام تحليلية أكثر تعقيداً، بما يبيّن تدريجياً ثقة المتعلم في قدرته على "فهم الشعر".

المحور الرابع: منهجية مقترحة لتدريس قراءة النص الشعري

❖ المرحلة الأولى: التهيئة الحسية والوجدانية

قبل أي اتصال مباشر بالنص المكتوب، يُستحسن أن ينطلق الدرس من نشاط تمهيدي يخلق أرضية وجدانية ومعرفية مناسبة، مثل:

- عرض صورة أو مقطع فيديو قصير يرتبط بموضوع النص.
- طرح سؤال مفتوح يستدعي تجربة المتعلم الشخصية (مثلاً: "هل سبق أن اشتقت إلى مكان ما؟").
- الاستماع إلى مقطوعة موسيقية هادئة تمهد للجو الشعري.

❖ المرحلة الثانية: القراءة النموذجية المعبرة

يُعدّ هذا المكون حجر الزاوية في تدريس الشعر، إذ إن الأداء الصوتي الأول الذي يقدمه المدرّس (أو تسجيل صوتي معد سلفاً) يحدد إلى حد بعيد الانطباع الأول للمتعلم عن النص. وينبغي أن تراعى في هذه القراءة:

- احترام الوقفات الإيقاعية من دون تكلف.
- تلوين الصوت بما يعبر عن المعنى (حزن، فرح، تأمل).
- تكرار القراءة مرتين على الأقل، بحيث تكون الثانية بمشاركة المتعلمين قراءة جماعية خفيفة.

❖ المرحلة الثالثة: الفهم العام (المستوى الدلالي الأول)

تُطرح أسئلة بسيطة تستهدف:

- الفكرة العامة للنص (عمّ يتحدث الشاعر؟).
- الحالة الشعورية المهيمنة (هل النص حزين، متفائل، متأمل؟).
- الشخصيات أو العناصر المحورية في النص (إن وجدت).

❖ المرحلة الرابعة: التحليل المفصل (المستوى الدلالي والجمالي)

في هذه المرحلة، يُفكّك النص إلى وحدات دلالية (المقاطع أو الأبيات)، وتوجّه الأسئلة نحو:

- المعجم الشعري ودلالاته (الحقول الدلالية المهيمنة: الفرح، الحزن، الطبيعة...).
- الصور الشعرية (الاستعارة، التشبيه) وتفسير وظيفتها التعبيرية من دون الدخول في تعقيد بلاغي مفرط.
- الإيقاع الخارجي (القافية وتكرار الأصوات) والإيقاع الداخلي (تكرار الكلمات، التوازي التركيبي).



يُنصح في هذه المرحلة بتفادي المصطلحات العروضية المعقدة (كالنفعيات وأسماء البحور)، والاكتفاء بمفاهيم تقريبية مثل "الوزن" و"التكرار الموسيقي"، على أن تُوجَّل دراسة العروض الدقيقة إلى السلك التأهيلي.

❖ المرحلة الخامسة: التركيب والتقويم

يُطلب من المتعلمين تركيب ما توصلوا إليه في فقرة قصيرة أو خريطة ذهنية، تتضمن: الفكرة العامة، الحالة الشعرية، أبرز الصور الشعرية، وانطباعهم الشخصي عن النص.

❖ المرحلة السادسة: الاستثمار والإنتاج

تُعَدُّ هذه المرحلة أساسية لترسيخ التعلم وتحويله إلى كفاية قابلة للتوظيف، ومن الأنشطة المقترحة:

- محاكاة بيت شعري أو مقطع قصير بأسلوب المتعلم الخاص.
- تحويل النص الشعري إلى نص نثري (سرد قصة قصيرة مستوحاة من مضمونه).
- إنجاز رسم أو لوحة تعبيرية عن الصورة الشعرية المفضلة لدى المتعلم.
- أداء صوتي جماعي (إنشاد) للنص أو لجزء منه.

المحور الخامس: أنموذج تطبيقي مقترح

اختيار النص:

يُقترح الاشتغال، على سبيل المثال، بنص شعري معاصر قصير يعالج موضوع الأمل أو الطبيعة أو الوطن، لكونه أقرب إلى حساسية المتعلم في هذا السلك، مع تفادي النصوص الطويلة أو المكثفة لغوياً.

مخطط الحصة (45 إلى 50 دقيقة)

المرحلة	الزمن	النشاط
التهيئة	5 دقائق	عرض صورة/سؤال تمهيدي
القراءة النموذجية	8 دقائق	قراءة الأستاذ ثم قراءات فردية
الفهم العام	7 دقائق	أسئلة شفوية جماعية
التحليل	15 دقيقة	العمل في مجموعات صغيرة
التركيب	8 دقائق	إنجاز فردي مكتوب
الاستثمار	7 دقائق	نشاط إبداعي قصير

نماذج أسئلة موجهة:

- ما الشعور الذي يخيّم على النص برأيك؟ وما الكلمات التي أوحّت لك بذلك؟
- لو كنت مكان الشاعر، أي صورة كنت لتضيفها للتعبير عن الفكرة نفسها؟
- هل لاحظت تكراراً لبعض الأصوات أو الكلمات؟ ما تأثير هذا التكرار في نفسك؟

المحور السادس: أدوات التقويم المقترحة

- يُقترح اعتماد تقويم تكويني مستمر أكثر من التقويم الإجمالي النهائي، بحيث يشمل:
- شبكة ملاحظة الأداء الصوتي: تقيس مدى احترام المتعلم للوقفات الإيقاعية ونبرة الصوت أثناء القراءة الجهرية.



- شبكة تقويم الفهم: تتضمن معايير بسيطة مثل تحديد الفكرة العامة، وتفسير صورة شعرية واحدة على الأقل.
- دفتر "مفكرة الشعر": يدون فيه المتعلم انطباعاته الشخصية عن كل نص يُدرّس، بما يتيح تتبع تطور علاقته بالشعر عبر الزمن.
- التقويم الذاتي: بطاقة قصيرة يجيب فيها المتعلم عن أسئلة من قبيل "ما الذي أعجبنى في هذا النص؟" و"ما الذي وجدته صعباً؟".

المحور السابع: الوسائط والأدوات المساعدة

توظيف الوسائط السمعية والبصرية يُسهّم بشكل كبير في تجاوز الصعوبات المرتبطة بجفاف التلقي الكتابي المحض، ومن أبرز هذه الأدوات:

- تسجيلات صوتية لإلقاء شعري احترافي (لشعراء أو ممثلين).
- مقاطع فيديو قصيرة توظف الموسيقى والصورة لتقريب جو النص.
- ألعاب تعليمية رقمية بسيطة (البحث عن الكلمة المكررة، ترتيب أبيات مبعثرة حسب المعنى).
- تطبيقات تفاعلية تتيح للمتعلم تسجيل صوته ومقارنته بالأداء النموذجي.

المحور الثامن: توصيات موجهة للأساتذة ومصممي المناهج

توصيات للأساتذة:

- الانطلاق دائماً من الاستماع قبل القراءة البصرية للنص.
- تجنب إثقال الحصة بالمصطلحات التقنية، والتركيز على بناء علاقة وجدانية بالنص أولاً.
- تنوع أنماط النصوص الشعرية المدروسة بين القديم والمعاصر لتوسيع أفق المتعلم.
- تشجيع التأويلات الشخصية للمتعلمين ما دامت منسجمة مع منطق النص، بدل فرض تأويل واحد جاهز.

توصيات لمصممي المناهج:

- إدراج نصوص شعرية معاصرة وقرية من اهتمامات المراهقين إلى جانب النصوص التراثية.
 - تخصيص حصص كافية للتدريب الصوتي والإلقاء، لا الاكتفاء بالتحليل الكتابي.
 - تأجيل الدراسة العروضية الدقيقة (التفعيلات والبحور) إلى السلك التأهيلي، والاكتفاء في الإعدادي بمفاهيم الإيقاع الأولية.
 - توفير موارد رقمية مرافقة (تسجيلات، مقاطع) ضمن الكتاب المدرسي أو منصات التعلم الرقمي.
- وإجمالاً؛ يتبين مما سبق أن تدريس قراءة النص الشعري في السلك الإعدادي لا ينبغي أن يُختزل في عملية شرح لغوي وبلاغي مجرد، بل هو بناء تدريجي لعلاقة "حميمة" بين المتعلم والشعر، تقوم على الإصغاء قبل التحليل، وعلى التذوق قبل التقعيد. وإذا كان هذا الدليل قد اقترح مساراً منهجياً متكاملًا، فإن نجاحه الفعلي يظل رهيناً بمدى قدرة المدرّس على التكيف معه، بما يلائم خصوصيات فصله ومتعلميه، بعيداً عن أي تطبيق آلي جامد.



الشق التطبيقي المفصل: أنموذج حصة كاملة لتدريس نص شعري

ملاحظة منهجية أولية:

اخترت لهذا النموذج التطبيقي نصاً شعرياً أصلياً أنشأته خصيصاً لأغراض هذا الدليل البيداغوجي.

النص المقترح: "نافذة على الأمل"

أنا الطفلُ في عَيْنِهِ بحرٌ من الحُلُمِ
يُسافرُ فوقَ الموجِ لا يخشى من الظُّلمِ
أرى في صباحي الشمسُ تشرقُ ضاحكةً
كأنَّ ضياءَها يُهدي البشائرَ للعالمِ
وأزرعُ في قلبي حديقةً أُمْنِيَّةٍ
تُظِلُّني بالخضرةِ في الحرِّ والسَّامِ
سأمشي وإن طالَّ الطريقُ وإن علَّتْ
جبالُ أُمامي، فالإرادةُ لي سُلَّمِ

بطاقة تقنية للحصة:

العنصر	التفاصيل
المستوى	السنة الثانية إعدادي (قابل للتكييف)
المدة	50 دقيقة
الكفاية المستهدفة	قراءة نص شعري قراءة مسترسلة ومعبرة، وتحليله تحليلاً أولياً (المعنى، الصورة، الإيقاع)
الوسائل	سبورة، تسجيل صوتي (أو قراءة الأستاذ)، بطاقات عمل جماعي
المدخل البيداغوجي	بيداغوجيا الكفايات + بيداغوجيا الخطأ + المقاربة النصية

المرحلة الأولى: التهيئة (5 دقائق)

النشاط:

يعرض الأستاذ على السبورة أو عبر جهاز العرض سؤالاً بسيطاً:

"لو كان لديك حديقة صغيرة تزرع فيها ما تريد، ماذا كنت لتزرع فيها، ولماذا؟"

الهدف البيداغوجي

خلق أرضية وجدانية مرتبطة بالصورة المركزية في النص (حديقة الأمانة)، دون الكشف عن النص بعد، حتى لا يفقد المتعلم متعة الاكتشاف.



تدبير محتمل للنقاش:

يُترك للمتعلمين حرية الإجابة الشفوية (زهور، أشجار مثمرة، إلخ)، ويكتفي الأستاذ بتدوين بعض الكلمات المفتاحية على السبورة (حديقة، زرع، أمل)، لأنها ستستثمر لاحقاً في التحليل.

المرحلة الثانية: القراءة النموذجية (8 دقائق)

الخطوة 1: القراءة الصامتة الأولى (دقيقتان)

يطلب من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة سريعة، مع تعلية دقيقة: "لا تحاولوا فهم كل كلمة، فقط التقطوا الشعور العام الذي يبعثه النص فيكم."

هذه التعلية مهمة جداً بيداغوجياً، لأنها تحرر المتعلم من هاجس "فهم كل شيء" الذي يعيق التذوق الشعري لدى المتعلمين المبتدئين، وتؤسس لموقف قرائي انطباعي أولي قبل التحليل التفصيلي.

الخطوة 2: القراءة الجهرية النموذجية (الأستاذ)

يقرأ الأستاذ النص قراءة معبرة، مراعيًا:

وقفة خفيفة في نهاية كل شطر (لا وقفة قاطعة تكسر المعنى إن كان هناك تعلق نحوي بين الشطرين).

تلوين الصوت: نبرة متفائلة وهادئة عند "الشمس تشرق ضاحكة"، ونبرة أكثر حزماً وتصميماً عند "سأمشي وإن طال الطريق".

تجنّب السرعة: مع ترك صمت قصير بعد القراءة الأولى قبل الانتقال للخطوة الموالية (هذا الصمت له وظيفة بيداغوجية: يتيح "استقرار" الأثر الجمالي للنص).

الخطوة 3: قراءات فردية للمتعلمين

يطلب من 2 أو 3 متعلمين إعادة القراءة الجهرية، مع تشجيعهم لا تصحيحهم الفوري في حال الأخطاء الطفيفة (وفق منطق بيداغوجيا الخطأ: الخطأ في هذه المرحلة مؤشر يُبنى عليه لاحقاً، لا عيب يُعاقب عليه أمام الزملاء).

شبكة ملاحظة مبسطة (يستعملها الأستاذ أثناء الإنصات)

المعيار	نعم	ليس بعد
احترام الوقفات بين الأشرطة		
تلوين الصوت حسب المعنى		
سرعة القراءة مناسبة		



المرحلة الثالثة: الفهم العام (7 دقائق)

الأسئلة الموجهة والإجابات المتوقعة

السؤال 1: عمن يتحدث الشاعر في هذا النص؟ وبأي ضمير؟

الإجابة المتوقعة: يتحدث الشاعر عن نفسه بضمير المتكلم "أنا"، مما يمنح النص طابعاً شخصياً ومباشراً يُقرّبه من إحساس المتعلم بذاته.

السؤال 2: ما الحالة الشعورية العامة التي يعيها النص فيك؟

الإجابة المتوقعة: شعور بالتفاؤل والأمل والتصميم، ويمكن أن يستدل المتعلم على ذلك من كلمات مثل "الحلم"، "ضاحكة"، "البشائر"، "الإرادة".

السؤال 3: ما الفكرة العامة التي يمكن أن نُلخّص بها النص في جملة واحدة؟

الإجابة المتوقعة (نموذجية، قابلة للتنويع): "الشاعر يعبر عن تفاؤله بالمستقبل وإصراره على تحقيق أحلامه رغم الصعوبات."

ملاحظة بيداغوجية:

في هذه المرحلة، يجب على الأستاذ تقبل الصياغات المختلفة التي يقترحها المتعلمون ما دامت تصيب جوهر الفكرة، تفعيلاً لمبدأ المقاربة النصية التي تعتبر أن المعنى يُبنى في التفاعل بين النص والقارئ، لا أن يُفرض عليه من الخارج.

المرحلة الرابعة: التحليل المفصّل (15 دقيقة)

تنظيم العمل:

يُقسّم الفصل إلى 3 أو 4 مجموعات صغيرة، كل مجموعة تشتغل على بُعد واحد من أبعاد النص، ثم تُعرض النتائج جماعياً (تقنية الرؤوس المرقّمة أو "الخبير الجوّال").

المجموعة الأولى: المعجم والحقول الدلالية:

التعليمية: استخرجوا من النص الكلمات التي تنتمي إلى حقل "الأمل والتفاؤل"، والكلمات التي تنتمي إلى حقل "الصعوبة والعائق".

• حقل الأمل والتفاؤل: حلم، الشمس، ضاحكة، البشائر، حديقة، أمنية، الإرادة

• حقل الصعوبة والعائق: لا يخشى، الظلم، الحرّ، السأم، طال الطريق، جبال.

التوجيه البيداغوجي: يُستثمر هذا الجدول لتوضيح فكرة أساس: النص لا يُنكر وجود الصعوبات، بل يبني تفاؤله في مواجهتها لا في غيابها، وهذه ملاحظة تحليلية تفوق مستوى "الفهم الحرفي" وتؤسس لتذوق أعمق.

المجموعة الثانية: الصور الشعرية

التعليمية: اختاروا صورة شعرية واحدة أعجبتكم من النص، وفسّروا معناها ووظيفتها.

أنموذج إجابة متوقعة (على عبارة "أزرع في قلبي حديقة أمنية"):

"الشاعر يشبّه الأمنية بالحديقة، وهذا تشبيه جميل لأن الحديقة تحتاج إلى رعاية ووقت لتنمو، تماماً كما أن الأمنية تحتاج إلى صبر وعمل حتى تتحقق. كما أن كلمة 'الخضرة' التي تليها توحى بالحياة والنمو والاستمرار".



ملاحظة للأستاذ: يجب تفادي الاكتفاء بتسمية الصورة (استعارة/تشبيه) دون تفسير وظيفتها الدلالية، لأن الهدف ليس تدريب المتعلم على "تصنيف" الصور بلاغياً في هذه المرحلة، بل تدريبه على "الشعور" بالأثر الجمالي الذي تُحدثه الصورة في نفسه، وربط هذا الأثر بالمعنى العام للنص. فالمطلوب أن يدرك المتعلم لماذا اختار الشاعر هذا التشبيه أو تلك الاستعارة بالذات، وما الذي يضيفه هذا الاختيار للمعنى، لا أن يكتفي بحفظ التسمية البلاغية المجردة (استعارة مكنية، تشبيه بليغ...) دون أن يفهم وظيفتها الحقيقية داخل النص.

المحور التاسع: تحديات منظومية في تدريس النص الشعري وتوصيات إجرائية لتجاوزها:

تمهيد منهجي:

إذا كان المحور الثالث قد ركّز على الصعوبات التي تعترض المتعلم مباشرة أثناء تلقيه النص الشعري (لغوية، إيقاعية، تأويلية، دافعية)، فإن هذا المحور يتناول تحديات أوسع تتعلق بالمنظومة البيداغوجية ككل: الأستاذ، المنهاج، الزمن المدرسي، البيئة التربوية العامة. وقد اعتمد في بنائه مبدأ التناظر بين كل تحدٍّ وتوصية مقابلة له، تفعيلاً لمنطق "التشخيص فالمعالجة" الذي يقوم عليه أي دليل بيداغوجي عملي.

التحدي الأول: هيمنة المقاربة الشكلانية على حساب البعد الجمالي

لا يزال جزء كبير من ممارسات تدريس النص الشعري في السلك الإعدادي يخضع لمنطق تفكيكي شكلائي، يختزل الحصة في استخراج الصور البلاغية وتصنيفها (تشبيه، استعارة، كناية) من دون ربطها بوظيفتها التعبيرية والجمالية داخل النص. والنتيجة أن المتعلم يتعلم "تسمية" الظاهرة البلاغية من دون أن يتذوقها فعلياً، فيتحوّل درس الشعر إلى درس "تصنيف لغوي" بدل أن يكون تجربة جمالية حية.

الأساس النظري:

يمكن ربط هذا التحدي بما انتقده رولان بارت (Roland Barthes) في مفهومه حول "متعة النص" (Le Plaisir du texte)، حيث يميز بين نص "المتعة" الذي يمنح القارئ انسجاماً وارتياحاً ثقافياً، ونص "الجدل" (Jouissance) الذي يُحدث قطعة وإرباكاً منتجاً لدى القارئ. والمقاربة الشكلانية الصرفة، بحسب هذا التصور، تُفرغ النص من طاقته على إحداث هذا الأثر الجمالي، وتحوّله إلى مجرد "بنية" تُفكّك آلياً.

التوصية الأولى المقابلة: اعتماد مقاربة وظيفية-جمالية للصورة الشعرية:

يُقترح أن يُعاد النظر في طريقة تناول الصورة الشعرية، بحيث لا يُكتفى بسؤال "ما اسم هذه الصورة البلاغية؟"، بل يُستبدل أو يُرفق بأسئلة من قبيل: "ما الأثر الذي أحدثته فيك هذه الصورة؟ ولماذا اختار الشاعر هذا التشبيه بالذات دون غيره؟". كما يُوصى بتخصيص لحظة تأمل صامت قصيرة بعد كل قراءة، يُترك فيها للمتعلّم مجال "الجدل" الشخصي بالنص قبل أي تفكيك تحليلي، تفعيلاً لمبدأ بارت في التمييز بين الاستهلاك الآلي للنص وتذوقه الحي.

التحدي الثاني: ضعف التكوين الأساس والمستمر للأساتذة في ديداكتيك الأداء الشعري

كثير من الأساتذة تلقوا تكويناً أكاديمياً متيناً في العروض والبلاغة والنقد الأدبي بوصفها معارف نظرية، لكن هذا التكوين لا يرافقه بالضرورة تكوين مماثل في الأداء الصوتي والإلقائي للنص الشعري، ولا في التقنيات البيداغوجية الحديثة لتحويل هذه المعرفة النظرية إلى ممارسة صفية فعّالة. والنتيجة أن الأستاذ نفسه قد يفتقر أحياناً إلى الثقة الكافية لتقديم قراءة أنموذجية معبرة، فيلجأ إلى الشرح النظري المجرد كملاذ أكثر أماناً.



الأساس النظري:

يتقاطع هذا التحدي مع ما تؤكده أدبيات التكوين المهني المستمر للمدرّسين (Professional Development)، والتي تشير، كما في أعمال دارلينغ-هاموند (Linda Darling-Hammond) حول جودة التكوين المستمر، إلى أن فعالية التدريس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى تحديث الأستاذ لأدواته الديداكتيكية بشكل دوري، لا فقط بمتانة تكوينه الأساس الأولي.

التوصية الثانية المقابلة: برامج تكوين مستمر متخصصة في الأداء الصوتي والإلقاءي

يُوصى بتصميم وحدات تكوينية قصيرة المدى (ورشات، أيام دراسية) موجهة خصيصاً لتدريب الأساتذة على تقنيات الإلقاء الشعري المعبر، بالاستعانة بخبراء في فن الإلقاء أو الدراما التربوية. كما يُقترح إحداث "بنك تسجيلات صوتية نموذجية" مرافق للكتاب المدرسي، معد من طرف متخصصين، يُغني الأستاذ عن الاعتماد الحصري على أدائه الشخصي إن لم يكن واثقاً منه، ويضمن في الآن نفسه جودة نموذجية موحدة على المستوى الوطني.

التحدي الثالث: ضيق الغلاف الزمني المخصص لدرس النص الشعري

تُخصّص عادة للنص الشعري في المنهاج الرسمي حصة أو حصتان محدودتا الزمن، وهو ما لا يتناسب مع طبيعة العمل التدريجي الذي يتطلبه بناء علاقة تذوقية حقيقية مع الشعر (استماع، قراءة، تحليل، إنتاج). وأمام هذا الضغط الزمني، يميل كثير من الأساتذة إلى "اختصار" المراحل الأولى (التهيئة الوجدانية، الاستماع المتكرر) للحاق بالمتطلبات الكمية للمنهاج، وهو ما يُضعف الأثر البيداغوجي العميق المرجو من الدرس.

الأساس النظري:

يتقاطع هذا التحدي مع مفهوم "زمن التعلم الحقيقي" (Temps d'Apprentissage Réel) في الأدبيات البيداغوجية الفرونتونية، والذي يميّز بين الزمن المؤسسي المخصص رسمياً للتعلم، والزمن الفعلي الذي يحتاجه المتعلم لبناء التعلم بعمق. وحين يكون الزمن المؤسسي أقل من الزمن الحقيقي اللازم، فإن التعلم يبقى سطحياً وهشاً، سرعان ما يُنسى بعد التقويم.

التوصية الثالثة المقابلة: إعادة توزيع الغلاف الزمني وتبني منطق "التعلم الممتد"

يُقترح على مصممي المناهج التفكير في نمط توزيع زمني أكثر مرونة، بحيث لا يُحصر تعلم الشعر في حصة واحدة مكثفة، بل يُوزع على مراحل ممتدة عبر الأسبوع (حصة قصيرة للاستماع والتذوق الأولي، تليها حصة للتحليل، ثم حصة للاستثمار والإنتاج). كما يمكن الاستعانة بـ "الأنشطة الموازية" (كالنادي الثقافي أو الإذاعة المدرسية) لتمديد التماس مع النص الشعري خارج الحصة الرسمية، دون إثقال الغلاف الزمني الرسمي المحدود أصلاً.

التحدي الرابع: غياب التمايز البيداغوجي بين المتعلمين

تفترض كثير من الممارسات الصفية أن جميع المتعلمين يتفاعلون مع النص الشعري بالوتيرة نفسها وبالقدرات التأويلية ذاتها، في حين أن الفروق الفردية بينهم (في الرصيد المعجمي، في الحساسية الجمالية، في الخلفية الثقافية) قد تكون شاسعة داخل الفصل الواحد. والنتيجة أن المتعلمين الأسرع تذوقاً يشعرون بالملل من بطاء وتيرة الشرح، بينما يشعر المتعلمون الأبطأ بالإحباط من سرعتهم.



الأساس النظري:

يرتبط هذا التحدي بمبدأ التمايز البيداغوجي (Differentiated Instruction) كما بلورته كارول آن توملينسون (Carol Ann Tomlinson)⁹، والذي يقوم على تكييف طرائق التدريس ومحتوياته ووتيرته بحسب حاجات المتعلمين المختلفة، بدل تبني أنموذج تدريسي موحد "يناسب الجميع" افتراضياً بينما لا يناسب أحداً بشكل كامل فعلياً.

التوصية الرابعة المقابلة: تصميم أنشطة متدرجة الصعوبة ضمن الدرس الواحد

يُقترح إعداد بطاقات عمل بمستويات متدرجة (بطاقة أساس لفهم عام، وبطاقة موسعة لتحليل أعمق)، تُوزع بمرونة حسب وتيرة كل مجموعة، مع الحرص على ألا يشعر المتعلمون الأبطأ بـ "الوصم". كما يُوصى بتفعيل مبدأ "التعلم بين الأقران" (Peer Learning)، حيث يُكَلَّف المتعلمون الأسرع تدوqاً بمرافقة زملائهم في المجموعات الصغيرة، بما يخدم الطرفين معاً: تعميق الفهم لدى الأول عبر إعادة الشرح، وتيسير الفهم لدى الثاني عبر وساطة أقرب لمستواه اللغوي.

التحدي الخامس: ضعف الوسائط الرقمية المصاحبة للنصوص الشعرية في الكتب المدرسية الرسمية

بالرغم من التحول الرقمي المتسارع في المجتمع، لا تزال أغلب الكتب المدرسية الرسمية تقدم النص الشعري في صيغته الكتابية المجردة فقط، من دون مرافقته بوسائط سمعية بصرية (تسجيلات، مقاطع فيديو، تطبيقات تفاعلية) يمكن أن تُيسّر بشكل كبير تجاوز الصعوبة الإيقاعية المذكورة سابقاً في المحور الثالث.

الأساس النظري

يستند هذا التحدي إلى مبدأ "التعلم متعدد الوسائط" (Multimedia Learning) كما بلوره ريتشارد ماير (Richard Mayer)، والذي يؤكد أن الجمع بين المدخل السمعي والبصري والكتابي يعزز الفهم والاستيعاب بشكل ملموس مقارنة بالاعتماد على وسيط واحد فقط، خاصة في المواد التي تتطلب أبعاداً حسية متعددة كالنص الشعري (الصوت، الإيقاع، الصورة).

التوصية الخامسة المقابلة: دمج مرفقات رقمية إلزامية مع كل نص شعري في الكتاب المدرسي

يُوصى بأن تُلزم دور النشر والطباعة، ومصممو المناهج بمرافقة كل نص شعري في الكتاب المدرسي برمز استجابة سريعة (QR Code) يحيل إلى تسجيل صوتي أنموذجي للنص، معدّ باحترافية. كما يمكن تطوير منصة رقمية وطنية موحدة (أو تفعيل منصات موجودة أصلاً) تضم مكتبة صوتية مصنفة حسب المستويات الدراسية، متاحة مجاناً للأساتذة والمتعلمين، بما يضمن تكافؤ الفرص بين المؤسسات التي تتوفر على تجهيزات تقنية متطورة وتلك التي تفتقر إليها.

التحدي السادس: الفصل بين تعلم الشعر وممارسة الكتابة الإبداعية

تنحصر غالبية الأنشطة المرتبطة بالنص الشعري في القراءة والتحليل والفهم، بينما يظل الإنتاج الشعري أو شبه الشعري (محاكاة الأسلوب، كتابة أبيات بسيطة) نشاطاً هامشياً أو غائباً كلياً عن الممارسة الصفية. والنتيجة أن المتعلم يظل في موقع "المتلقي السلبي" للشعر، من دون أن يُتاح له اختبار متعة الإنتاج الذي يُعمّق فهمه لآليات الصنعة الشعرية من الداخل.

⁹– Tomlinson, Carol Ann. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), United States, 2001, édition 2.



الأساس النظري:

يرتبط هذا التحدي بمبدأ "التعلم بالإنتاج" (Learning by Doing) الذي أرسى دعائمه جون ديوي (John Dewey)¹⁰ في فلسفته التربوية البراغماتية، والقائم على فكرة أن الفهم العميق لأي ظاهرة (عما فيها الظاهرة الأدبية) يتعزز حين يُمارسها المتعلم فعلياً لا حين يكتفي بملاحظتها من الخارج. فالمتعلم الذي يحاول بناء بيت شعري بسيط، حتى لو كان أدائه متواضعاً، يكتسب وعياً حدسياً بصعوبة الموازنة بين الوزن والمعنى، وهو وعي لا يُكتسب بالتحليل النظري وحده.

التوصية السادسة المقابلة: إدماج الكتابة الإبداعية كمكوّن أصيل لا نشاطاً هامشياً

يُوصى بأن يُخصّص لنشاط الإنتاج الشعري (المحاكاة، إكمال بيت ناقص، كتابة "شعر حر" بسيط) حيز ثابت ومنتظم ضمن مخطط الدرس، لا أن يُترك رهين توفر الوقت الفائض في نهاية الحصّة كما يحدث غالباً. كما يمكن إحداث "معرض شعري صفّي" دوري (رقمي أو ورقي) تُعرض فيه إنتاجات المتعلمين، بما يمنحها قيمة اجتماعية داخل الفصل ويعزز الدافعية الذاتية المرتبطة بالشعور بالإنجاز والاعتراف، وهو ما ينسجم مع ما سبقت الإشارة إليه في نظرية ديوي وريان حول أهمية "الشعور بالكفاءة" في تعزيز الدافعية الداخلية.

جدول تركيبي للمحور:

التحدي	التوصية المقابلة
هيمنة المقاربة الشكلانية	مقاربة وظيفية-جمالية للصورة الشعرية
ضعف تكوين الأساتذة في الأداء	برامج تكوين مستمر في الإلقاء الشعري
ضيق الغلاف الزمني	إعادة توزيع الزمن ومنطق التعلم الممتد
غياب التمايز البيداغوجي	أنشطة متدرجة الصعوبة والتعلم بين الأقران
ضعف الوسائط الرقمية	مرفقات رقمية إلزامية (تسجيلات صوتية، منصات)
فصل القراءة عن الكتابة الإبداعية	إدماج الإنتاج الشعري كمكوّن أصيل ومنتظم

يتبين من خلال هذا العرض أن التحديات المرتبطة بتدريس النص الشعري لا تنحصر في المتعلم وحده، بل تمتد لتشمل منظومة التكوين، والزمن المدرسي، والوسائط المتاحة، وطبيعة الأنشطة المعتمدة. وما يجمع بين التوصيات المقترحة هو مبدأ مشترك: الانتقال من منطق "التلقي السلبي" للشعر إلى منطق "الممارسة الحية" له، سماعاً وتحليلاً وإنتاجاً، بما يعيد للنص الشعري وظيفته الأصلية كخطاب حي متجدد لا كأثر متحفّي جامد يُدرّس لذاته.

¹⁰ – Dewey, John. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. The Macmillan Company, United States, 1916, édition 1.



خاتمة:

يُخلص هذا المقال / الدليل، من خلال محاوره المتعددة، إلى أن تدريس النص الشعري في السلك الإعدادي قضية بيداغوجية مركّبة، لا تُحتزل في مجرد نقل معارف لغوية وبلاغية جاهزة، بل تستدعي إعادة تفكير جذرية في طبيعة العلاقة التي تُبنى بين المتعلم والشعر. فقد انطلق المقال من إطار نظري متعدد الروافد، جمع بين بيداغوجيا الكفايات وبيداغوجيا الخطأ والمقاربة النصية، ليؤسس لمبدأ محوري: أن الشعر فنٌ صوتي وجداني قبل أن يكون نظاماً كتابياً مجرداً، وأن أي تدريس يتجاهل هذا البعد الأصلي يظل تدريساً منقوصاً.

وقد بين المقال، من خلال تحليل خصائص متعلم هذه المرحلة العمرية، أن التوازن بين الطموح المعرفي والواقعية البيداغوجية هو المدخل الأنسب لبناء درس ناجع، وهو ما انعكس في تشخيص دقيق لأربع صعوبات جوهرية يواجهها المتعلمون: لغوية تتعلق بكثافة المعجم الفصيح، وإيقاعية ناتجة عن غياب التدريب السمعي المسبق، وتأويلية مرتبطة بالتفسير الحرفي للمجاز، ودافعية تعكس شعور المتعلم بالغربة عن نص يبدو بعيداً عن اهتماماته. ولكل صعوبة من هذه الصعوبات، اقترحت استراتيجيات إجرائية مستندة إلى أطر نظرية معتبرة، من فرضية المدخل المفهوم عند كراشن إلى نظرية المجاز التفاعلي عند ماكس بلاك، مروراً بمفهوم الكفاية التأويلية عند إيكو ونظرية الدافعية الذاتية عند ديسي وريان.

ولم يتوقف المقال عند حدود التشخيص النظري، بل قدّم أنموذجاً تطبيقياً مفصلاً، يوضح كيف يمكن ترجمة هذه المبادئ إلى ممارسة صفية فعلية، تبدأ بالتهيئة الوجدانية، وتمر عبر القراءة النموذجية المعبرة والفهم العام والتحليل الجماعي، لتنتهي بالتركيب والاستثمار الإبداعي، مع اقتراح أدوات تقويم تكويني تواكب كل مرحلة من هذا المسار.

كما وسّع المقال دائرة النظر لتتجاوز مستوى الصف الواحد نحو مستوى المنظومة التربوية ككل، من خلال تحديد ستة تحديات بنوية تعترض تدريس الشعر: هيمنة المقاربة الشكلانية على حساب الجمالية، وضعف تكوين الأساتذة في الأداء الصوتي، وضيق الغلاف الزمني، وغياب التمايز البيداغوجي، وضعف الوسائط الرقمية المصاحبة، وانفصال القراءة عن الممارسة الإبداعية. ولكل تحدٍّ من هذه التحديات، اقترحت توصية إجرائية مقابلة، تجمع بين البعد النظري والقابلية للتطبيق الميداني.

وخلاصة القول، فإن الرسالة المركزية التي يسعى هذا المقال إلى ترسيخها هي أن تدريس الشعر في السلك الإعدادي ينبغي أن ينتقل من منطق "التلقي السلبي" الذي يجعل من المتعلم مستهلكاً لمعرفة جاهزة، إلى منطق "الممارسة الحية" التي تجعله سامعاً ومتذوقاً ومحلاً ومنتجاً في آن واحد. وإذا كان هذا التحول يتطلب جهداً مضاعفاً من الأستاذ ومصمم المناهج على حد سواء، فإن ثمرته المرجوة تستحق هذا الجهد: جيل من المتعلمين يقرأ الشعر لا بوصفه عبئاً دراسياً يُنتظر التخلص منه بعد الامتحان، بل بوصفه تجربة إنسانية وجمالية تستحق أن تُعاش وتُستأنف مدى الحياة.



المراجع المعتمدة:

- Astolfi, Jean-Pierre. L'erreur, un outil pour enseigner. ESF Éditeur, France, 1997, édition 1.
- Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press, United Kingdom, 1982, édition 1.
- Barthes, Roland. Le Plaisir du texte. Éditions du Seuil, France, 1973, édition 1.
- Black, Max. Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy. Cornell University Press, United States, 1962, édition 1.
- Eco, Umberto. Lector in fabula. Bompiani, Italy, 1979, édition 1.
- Iser, Wolfgang. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response. Johns Hopkins University Press, United States, 1978, édition 1.
- Jauss, Hans Robert. Pour une esthétique de la réception. Gallimard, France, 1978, édition 1.
- Zumthor, Paul. Introduction à la poésie orale. Éditions du Seuil, France, 1983, édition 1.
- Piaget, Jean. The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press, United States, 1952, édition 1.
- Dewey, John. Experience and Education. Macmillan, United States, 1938, édition 1.
- Dewey, John. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. The Macmillan Company, United States, 1916, édition 1.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Plenum Press, United States, 1985, édition 1.
- Tomlinson, Carol Ann. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. ASCD, United States, 2001, édition 2.
- Mayer, Richard E. Multimedia Learning. Cambridge University Press, United States, 2001, édition 1.
- Darling-Hammond, Linda. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs. Jossey-Bass, United States, 2006, édition 1.
- Roegiers, Xavier. Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. De Boeck Université, Belgium, 2000, édition 1
- عباس، إحسان. فن الشعر. دار الثقافة، لبنان، 1972، الطبعة 3.
- المديرية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. الأطر المرجعية لمادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي. المغرب، (حسب أحدث نسخة رسمية معتمدة).