اختبار الصف العاشر

الوجه القبيح لما يسمى مناهج اللغة العربية

يوسف محمد المحميد

رئيس قسم اللغة العربية بأكاديمية الموهبة المشتركة

أمَّا قبلُ...

فإنَّ مِن هوان العقل في هذا الزمان أنَّ المتكلِّم محتاجٌ إلى أنْ يُصَرِّحَ عن نواياه كي يحمي كلامه من حماقات مَنْ رُزِقَ عِيَّ الفَهْمِ بعد أنْ حُرِمَ بلاغةَ الإفهام، حتَّى غدا تصريح الناقد بأنَّ نقده غيرُ مُوجَّهٍ إلى شخص المنقود سُنَّةً تُتَّبَع عند افتتاح أيِّ عملٍ نقديّ.

وجَرْيًا على هذه السُّنَّة الحمقاء، وعملًا بقول أبي العلاء:

وَلَمَّا رَأَيْتُ الجَهْلَ فِي النَّاسِ فَاشِيًا تَجَاهَلْتُ حَتَّى ظُنَّ أَنِّيَ جَاهِلُ

أقول: إنِّي لا أقصد بهذا النقد انتقاص قدر اللجنة الواضعة لاختبار الصف العاشر، فأنا لا أعرفها ولا أعرف أعضاءها، بل أنا على يقين من أنهم لو حُرِّرُوا من قيود مناهجنا التعيسة لأتَوا بما يُقِرُّ عين العربية، لما أعرفه من وجود أهل الفضل والعلم بينهم الذين يصدر عنهم ما لا يرضي ضمائرهم لأنهم مجبرون على إرضاء سخافات المنهج، وإنما أنطلق في هذا النقد من معرفتي بالعقلية التي توجِّه واضعي أيِّ اختبارٍ فيما أحبُّ تسميته "وزارة توزيع الشهادات"، فلا يتحسَّسَنَّ أحد أعضاء اللجنة الموقرة من هذه الكلمات وما سيتبعها، فهم غير مقصودين بها، بل إنِّي ألتمس لهم كل عذر عن الملاحظات المثبتة في هذا النقد، وما قصدي سوى نقد مفاهيمنا حول المنهج وتطبيقاتنا لعناصره، لعلَّ في هذا النقد ما يفيد في إصلاح التربوي الذي لا أؤمن بإمكانية تحقُّقِه في واقعنا لانتفاء الشرائط وكثرة الموانع التي تجعل الإصلاح محالًا عقليًا، ومع أني مؤمنٌ بالمعجزات إلا أن الأنبياء خُتِمُوا بسيد الخلق محمد ﷺ.

أمَّا بعدُ...

فقد جاء اختبار الصف العاشر بأسئلة أُثْخِنَ بَعضُهَا بالمطاعِنِ، وابتعد بعضُها عن مقاصد تعليم اللُّغة، وما نجا منها لم يَنْجُ لمتانة صياغته وعمق محتواه، بل لخفَّةٍ عَرَتْ سبكه، أو سطحيَّةٍ اتَّسَمَ بها محتواه، وفيما يلي بعض النماذج على ذلك، نذكرها لا للتدليل على ما ذكرنا، بل لنتَّخذ منها شواهد

على ما لم نذكره من أُسُسٍ واهيةٍ يرتفع عليها بنيان منهج اللغة العربية، ويستند إليها واضعو الاختبارات في هذه المادة المنكوبة.

1. جاء السؤال الأوَّل من أسئلة مهارات الفهم (ص1) حول الآية الأولى من سورة الجمعة ﴿يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ ٱلۡمَلِكِ ٱلۡقُدُّوسِ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡحَكِيمِ ١﴾، فقد سُئِلَ الطلاب سؤالًا موضوعيًا عن المعنى السامي لتلك الآية، وشُفِعَ السؤال بخياراتٍ أربعةٍ، ليأتي نموذج الإجابة محدِّدًا الإجابة الصحيحة في الخيار الثاني النَّاصِّ على أنَّ المعنى السامي لهذه الآية: "في الغفلة عن تسبيح الله خروجٌ عن النسق العام للكون".

وقد اعترض كثيرون على الصياغة الغامضة لهذا المعنى السامي، لكني لا أرى فيها غموضًا ولا إبهامًا، بل أراه شديدَ الوضوحِ، صريحَ الدلالة على معنًى سامٍ لم يرد في تلك الآية الكريمة، بل لا إخاله ورد في آيات الكتاب الكريم، وللوقوف على ذلك لا بد من التأكيد أوَّلًا على قصد واضعي المنهج من مصطلح "المعنى السامي"، فهذا المصطلح من اختراعات أسلافنا من الموجِّهين الذين تحرَّجُوا عن السؤال عن "فكرة" الآيات القرآنية الكريمة أو الأحاديث النبوية الشريفة، فمصطلح "الفكرة" عندهم لا تصحُّ نسبته إلى الله جَلَّوَعَلَا، لأنهم وجدوا في نسبة الفكرة إلى الله جَلَّوَعَلَا أو إلى رسوله ﷺ ما قد يجرح العقيدة، فـ"الفكرة" مشتقَّة من الفعل "فَكَرَ" الذي يدل على إعمال العقل والتدبر في الأمر وحركة الذهن بين المعلومات وصولًا إلى المجهولات -كما يقول سادتنا المناطقة-، ثمَّ نظروا في ذلك فوجدوا أنَّه يخالف اعتقاد المسلمين في عِلْمِ الله المطلق، وفيما نعتقده من صدور قول النبي ﷺ عن الوحي الإلهي لا عن الفكر البشري، لذا نجدهم يحيدون عن مناقشة فكرة الآيات أو الأحاديث، ويلجؤون إلى مناقشة "معناها السامي"، وما الفكرة والمعنى السامي سوى شيءٍ واحدٍ.

والناظر إلى ذلك التعليل -الذي لم أسمع تقريره على الوجه المذكور من الموجهين- يرى فيه تكلُّفًا لا داعي له، وتأدُّبًا زائدًا لا موجب له، فنسبة "الفكرة" إلى النصوص المقدسة لا تختلف عن نسبة "الأساليب الخبرية" إليها، وهي الأساليب التي تُعَرَّف على أنَّها المحتملة للصدق والكذب لذاتها كما يقول شيوخنا البلاغيون، وعليه فالمقصود بنسبة "الفكرة" إلى الآيات والأحاديث نسبتُها إلى النصِّ نفسِه لا إلى قائله، فتأمَّل رحمنا ورحمك الله.

وبعد تحرير ذلك المصطلح، وتبيُّن انطباق مفهومه مع مفهوم الفكرة، يتبيَّن أن الإجابة المذكورة بعيدةٌ عن الصواب، بل إن جميع الإجابات المذكورة كذلك، فـ"الفكرة" ليست سوى جملةٍ اسميَّةٍ يمثِّلُ فيها المبتدأُ موضوعَ الفقرةِ أو البيت أو الآية أو النصِّ كلِّه، أمَّا خبرُها فيعكس رأيَ الكاتب أو حكمَه على ذلك الموضوع، فإذا تبيَّن لنا ذلك، فما علينا سوى العودة إلى الآية الكريمة

لنجدها لا تتطرق من قريبٍ أو بعيد إلى "موضوع" الغفلة عن التسبيح، وعليه فإن مبتدأ الإجابة المقررة لا يعكس موضوع الآية المسؤول عنها، لذا لا تصلح إجابةً لهذا السؤال.

ولو كان السؤال عن درسٍ مستفادٍ من "فكرة" الآية، أو عن استنتاجٍ نصل إليه من مقدِّمةٍ تتضمن تلك الفكرة لكانت الإجابة المُخْتَارة صحيحةً، أمّا جَعْلُ تلك العبارةِ إجابةً عن سؤال فكرة الآية فلا يُقْبَلُ إلَّا إذا رفضنا استخدام عقولنا، وركنا إلى سلطة رأي التوجيه الفني، الذي لم يتدارك هذا الخطأ بعد أن نُبِّهَ إليه، لاعتبارات أقبلُها ما دامت لا تصف نفسها بالعلميَّة أو التربويَّة، فإذا وصفت نفسها بتلك الصفات فلا أعتقد أن عاقلًا سيقبلها.

2. وثاني الأسئلة التي نقف عندها السؤال الثالث في الصفحة نفسها، الذي نصَّ على: "في النص السابق ذمٌّ لفئة من البشر، اذكرها مبيِّنًا وسيلة ذمِّهَا"، ويحيل السؤال إلى قوله تعالى: ﴿مَثَلُ ٱلَّذِينَ حُمِّلُواْ ٱلتَّوۡرَىٰةَ ثُمَّ لَمۡ يَحۡمِلُوهَا كَمَثَلِ ٱلۡحِمَارِ يَحۡمِلُ أَسۡفَارَۢاۚ بِئۡسَ مَثَلُ ٱلۡقَوۡمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُواْ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِۚ وَٱللَّهُ لَا يَهۡدِي ٱلۡقَوۡمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ٥﴾، والفئة المقصودة بالسؤال هم اليهود بلا شكٍّ، وليس هذا موضع النقد، بل ننقد السؤال من حيث طلبه تعيين "وسيلة الذمِّ".

ففلسفة أسئلة الفهم أنَّها تقيس مهاراتٍ تعلَّمها الطالب، والمهارة لا ترتبط بنصٍّ بعينِه، فالنصوص ميادين يتدرَّب فيها الطلاب على المهارات التي من المفترض أن يسلِّطُوها على بقية النصوص التي يقابلونها في حياتهم، وبما أنَّ الحديث عن المهارات؛ فإنَّنا مُلْزَمُون بشرح مفهوم المهارة المعيَّنَة، ثم تعليم طلابنا أساليب تفعيلها، ثم تدريبهم على تحديد سياقات استخدامها، وهذا ما عناه علماء علم النفس الإدراكيّ بتقسيم المعارف قسمةً ثلاثيَّةً نطبِّقُها على مهارة تحديد "وسيلة الذم" فيما يلي:

أ. المعرفة المفهوميّة: وفي هذا النوع من المعارف يجد المعلِّم نفسه أمام مسؤولية تبيين المقصود بوسائل الذم التي تُوظَّف في الخطاب، وبتقسيم تلك الوسائل تقسيمًا لغويًّا، فمن أساليب الذم ما يرتبط بمستوى المفردات اللغوية التي يختارها المتكلم، ومنها ما يرتبط بالتراكيب النحوية كأسلوب الذم وأسلوب التعجب، ومنها ما يرتبط بالمستوى البلاغي حيث نجد الذم غرضًا بلاغيًا لكثير من الأساليب المدروسة في علم المعاني، كما نجده أثرًا لكثير من الصور البيانية المدروسة في علم البيان، ولا يخفى على معلِّمٍ أو معلِّمَةٍ انعدامُ مثل هذه المقدّمات النظرية في مناهجنا.

ب. المعرفة الإجرائيّة: بعد فهم الطالب المفاهيم المرتبطة بهذه المهارة، لا بد من تدريبه على إجراءات تحليل النص وفق المستويات المذكورة سابقًا، فيبدأ بتحليل الألفاظ فالتراكيب النحوية

فالأساليب البلاغية، وحسب خبرتي في تدريس اللغة العربية بوزارة توزيع الشهادات؛ فإنَّ مثل هذه الإجراءات لا وجود لها في خطط المناهج، ولا في جميع الوثائق المرتبطة بها، فالمعرفةُ الإجرائيةُ معدومةٌ فيما نسميه ظلمًا وجورًا "منهج اللغة العربية".

ج. المعرفة السياقيّة: ويُقْصَدُ بهذه المعرفةِ معرفةُ السياقات التي تُسْتَخْدَم فيها المعرفة المفهومية والإجرائية، فليس من المعقول -مثلًا- أنْ تسأل الطالب عن فكرة رئيسة لنصٍّ يخلو من فكرة رئيسة لكونه نصًّا انفعاليًا أو تقريريًّا، وفي مثالنا الذي نعالجه، لا بد من تدريب الطالب على تمييز النصوص أو أجزاء النصوص التي تقتضي تحليل أساليب الذم فيها.

فإذا وضعنا كل ذلك نصب أعيننا، وتأملنا نصَّ السؤال الذي يطلب تحديد "وسيلة ذم الفئة"، فسنجد أنفسنا أمام خيارات عديدة، فالوسيلة قد تكون لغويَّة على مستوى الألفاظ، مثل وصف اليهود بـ"الظالمين" في الآية الكريمة، وقد تكون الوسيلة أسلوبًا نحويًا كاستخدام فعل الذم "بئس" في الآية، وقد تكون بلاغية كاستخدام التشبيه التمثيلي كما ورد في الآية الكريمة أيضًا، وبما أن مفهوم الأسلوب مفهوم غامضٌ لدى الطلاب، وأنهم لم يتعرفوا معناه في المنهج، ولم يدرسوا تنويعاته، فإنَّ حصر الإجابة في نموذج الإجابة بـ"تشبيههم بالحمار الذي يحمل أسفارًا"، يؤدي إلى تضييق واسعٍ، وحرمان الطلاب من درجة الإجابات الصحيحة المحتملة، لأنَّ كثيرًا من رؤساء أقسام اللغة العربية يؤمنون بنموذج الإجابة أكثر من إيمانهم بعقولهم وما تحمله من علم.

3. وفي السؤال الثاني من الصفحة الثاني، يطالعُنا السؤال التالي:

"ما تحه خط فيما سبق يشير إلى اتهامٍ يتعارض مع موقف الإسلام من العلم والمعرفة، في ضوء ذلك وضِّح: أ. التهمة المقصودة، ب. دليلًا من واقعنا الإسلامي ينفي هذه التهمة عن الإسلام".

أما (ما تحته خط) فقُصِدَ به عبارةٌ وردت في الفقرة أول الصفحة، الموضحة في الصورة التالية:

السؤال الثاني – من نص : " لغتنا والتقدم العلمي "اقرأ، ثم أجب : (درجتان ونصف)

ويستشهد بعض أرباب هذا الاتجاه على ضعف اللغة العربية بضآلة المجلات العلمية التي تصدر في الوطن العربي ... ولقد بلغت الجرأة ببعض من ينحون هذا المنحى إلى القول: " إن اللغة العربية لا ترضي مثقفا في العصر الحاضر، ولا تخدم الأمة ولا ترقيها، لأنها عاجزة عن نقل مئة من العلوم التي تصوغ المستقبل"، وبدافع الحرص على رقي الأمة تنطلق إحدى الصيحات قائلة: " إن الرقي الذي ننشده يعني أننا نعيش المعيشة العلمية، حيث تستند الحقائق إلى البَيِّنات لا إلى العقائد .. لهذا السبب ينبغي أن تكون لغتنا علمية وثقافتنا كوكبية، وكتابتنا لاتينية".

إنَّ التأمُّل في نص السؤال، وفي نصِّ العبارة يُفْضِي إلى انبتات العلاقة بين الإجابات المفترضة للسؤال وبين العبارة المسؤول عنها، فالسؤال ذو جزئين، جزء يسأل عن التهمة المقصودة، وهي تهمة لم تحوها الفقرة المقتطعة من النص، الأمر الذي يوجب رجوع الطالب إلى ذاكرته ليتذكر النص الذي "حَفَّظَهُ" المُعلِّمُ إجاباتِ أسئلته، ثم يعود ليكتب إجابةً لسؤال لم يرد في الاختبار، حتى ينال بذاكرته درجةَ سؤالٍ وُجِّهَ إليه في الاختبار.

والجزء الثاني من السؤال يطلب دليلًا من واقعنا الإسلامي ينفي هذه التهمة عن الإسلام، وهذه الجزئية تُخْرِج الطالب من النص تمامًا، فعلى الرغم من أن النص الأصلي الذي درسه الطالب يحوي ما يمكن عده إجابةً عن السؤال، إلا أنَّ عبارة السؤال لا تشترط العودة للنص، أي أن الطالب قد يأتي بأيِّ إجابةٍ صالحة، كأن يذكر نصوصًا قرآنيَّةً أو حديثيَّةً ترد على التهمة، أو أن يذكر مواقف للنبي ﷺ أو الصحابة ﭫ أو التابعين وتابعي التابعين، كما يمكن للطالب أن يذكر بعض المؤسسات العلمية في الدول الإسلامية الحديثة، أو يعدِّد بعض أسماء علماء المسلمين، أو يشير إلى دراسة العلوم في المدارس والجامعات بالمجتمعات المسلمة، فكل ذلك ينتمي إلى ما سُمِّي "واقعنا الإسلامي" في نص السُّؤال.

إنَّ هذا النوع من الأسئلة التي تحيل الطالب إلى محفوظاته أو إلى الثقافة العامة لا يخلو منها اختبار في مادة اللغة العربية، وهي تُصَنَّفُ على أنَّها أسئلةٌ للفهم والاستيعاب، ما يشير إلى فهمٍ خاطئٍ للفهم، واستيعابٍ سطحي لأهداف تعليم اللغة، وما ذلك الفهم الخاطئ والاستيعاب السطحي سوى نتائج طبيعية للأساس الذي اعْتُمِدَ عليه في تصميم مناهج المرحلة الثانوية.

4. ننتقل إلى الصفحة الثالثة وسؤالها الأول عن فكرة أبيات المتنبي الموضحة في الصورة التالية:

(تابع) إجابة امتحان اللغة العربية للصف العاشر - الفترة الأولى - العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م

السؤال الثالث – من نص: " الحياة والناس " اقرأ، ثم أجب : (درجتان ونصف)

١. ومُرادُ النُّفوس أصغَـرُ مِنْ أنْ ... نَتَـعـادى فيـهِ أوْ نَـتَـفـــانى

٢. غيْرَ أنَّ الْفتى يُلاقي المنايـا ... كالِحـاتٍ ولا يُـلاقي الـهَـــوانا

٣. ولوْ أنّ الحياةَ تبقـــى لِحَيٍّ ... لَـعَدَدْنـا أضَلَّـنا الشُّجْعـانـا

٤. وإذا لَمْ يَكُنْ مِنَ الْمَـــوت بُدٌّ ... فَمِنَ الْعَجْـزِ أنْ تَكونَ جَـبانا

١- ضَعْ خَطًّا تحتَ المُكمِّلِ الصَّحيحِ لكل مما يأتي: (١)

أ- الفكرة التي يعبر عنها النص السابق :

- مراد النفوس لا يتحقـــق بالتعادي والتفانـي.
- مواجهة المـوت مصير حتمي للشجعـــان
- يقين الإنسان بزوال الحياة دافعه إلى العـــزة.
- تحدي الصعاب أمر سهل على النفوس الأبية.

ونجد في هذا السؤال مصطلح "الفكرة" الذي تحدثنا عنه في الملاحظة الأولى، ونلاحظ أن المصطلح جاء مطلقًا لم يُقَيَّد بنعت، ما يُشِير إلى ما نسميه "الفكرة الرئيسة"، فوجود (أل) التعريف قرينة تمنع فهم أنَّ المقصود بمصطلح "الفكرة" إنّما هو الفكرة الجزئيّة، وعليه فالمطلوب تحديد الفكرة الرئيسة لهذه الأبيات الأربعة، وقد نصَّت الإجابة على أن فكرة الأبيات: "يقين الإنسان بزوال الحياة دافعه إلى العزة".

وقد كانت هذه الإجابة محلَّ خلاف، فوجد بعضٌ أنّها فكرةٌ جزئيّةٌ لا تتجاوز البيتين الثالث والرابع، وبما أنَّها فكرةٌ جزئيةٌ فإنَّ الإجابة الرابعة تصحُّ أيضًا لأنَّها فكرةُ البيت الثاني مع شيءٍ من التجوُّز، وعليه فإنَّ الخيارات فيها خياران صحيحان.

ورأى آخرون صحة الإجابة نظرًا إلى أن الأبيات الثاني والثالث والرابع تدور حول أنَّ حتمية الموت تبرِّر القتال في سبيل الحياة العزيزة، ولكن ينبغي لهذا الرأي أن يبرِّر علاقة البيت الأول بهذه الفكرة، وأن يجعل هذا التبرير البيتَ الأوَّلَ خادمًا للأبيات التالية، فلو كانت العلاقةُ عكسيَّةً فإنَّ الفكرة الرئيسة تكون مختلفةً تمامًا.

والذي أراه أنَّ موقع هذه الأبيات في قصيدة أبي الطيِّب يرجِّح كونها تابعةً لما قبلها، فالمتنبي يفتتح قصيدته بالشكوى من أصالة الشر في الزمان، ومن دور الإنسان في صناعة معاناة بني جنسه معينًا بذلك الزمانَ (العدو الأوّل)، وأن مطامع الإنسان سبب لكلِّ ذلك، وأنَّه ليس في الحياة ما يستحق أن يطمع به الإنسان ويصارع غيره عليه، فلا داعي للاقتتال إلا في سبيل الحفاظ على الكرامة، فما دام الموت حتميًا فإنَّ الإنسان لا يملك مبرِّرًا ليقبل الهوان حفاظًا على حياته، فالكرامة هي الأمر الوحيد الذي يستحق الصراع عليه والقتال في سبيله.

وعليه يمكن القول بأنَّ فكرة الأبيات المُجْتَزَأَة في الاختبار يمكن أن تُصاغ على النحو التالي:

"لا شيء يستحق الصراع والاقتتال غير العزة والكرامة"

وقد جاءت الأبيات الثالث والرابع والخامس لخدمة هذه الفكرة، وتقديم تبريرات للتناقض بين دعوة المتنبي إلى ترك الصراع في سبيل مراد النفوس الذي هو أصغر من أن يكون دافعًا للقتل، ودعوته للقتال في سبيل الكرامة التي يهون أمامها كل ألم.

وعليه أرى صحة ما ذهب إليه الفريق الأول من التعامل مع الخيار الصحيح في نموذج الإجابة (الخيار الثالث) على أنه فكرة جزئية، وعليه لو اختار الطالب الخيار الرابع صحَّتْ إجابته لتساوي الخيارين في كونهما فكرتين جزئيتين ممثّلتين للأبيات، لكنَّ التوجيه لم يأخذ بهذا الكلام وأقرَّ ما صَدَرَ عنه.

5. نصل إلى السؤال الرابع حول أبيات جليلة بنت مرة الموضحة في الصورة التالية:

السؤال الرابع – من نص " جليلة بنت مرة " اقرأ، ثم أجب :		(درجتان ونصف)

١–تحمل العين قـذى العيـن كمـا		تحمـــل الأم أذى مـا تفتلـــي
٢–يا قَتيلًا قَوّضـــث صَـرعَتُـــهُ		سَقْفَ بَيْتَيّ جميـعاً مِـنْ عَـــلِ
٣–قَوّضَتْ بَيْتِي الّذي اسْتَحْدَثْتُـــهُ		وانْـثَـنَـت في هَـدْمِ بَيْتــي الأوّلِ
٤– وَرَمـانـي قَتــــلُهُ مِـنْ كَثَــبٍ		رَمْيَةَ الْمُصـــمى بِهِ الْمُسْتأْصَلِ
٥– لَيْتَـهُ كــــانَ دَمِـي فَاحْتَلبـُوا		دَرَكـــاً مِنْـهُ دَمِـي مِـنْ أَكْــحَلي

١ـ ضَعْ خَطًّا تحتَ المُكمّلِ الصّحيحِ لكل مما يأتي:		(١)

أ . الشعور المسيطر على الشاعرة في النص السابق:

. الكراهية.		. القلق.
. الحقد.		. الحزن.

ب. ينم البيت الأول عن سمة من سمات شخصية الشاعرة وهي:

. تحمل المسؤولية.		. بعد النظر.
. شدة الصبر .		. حب التضحية.

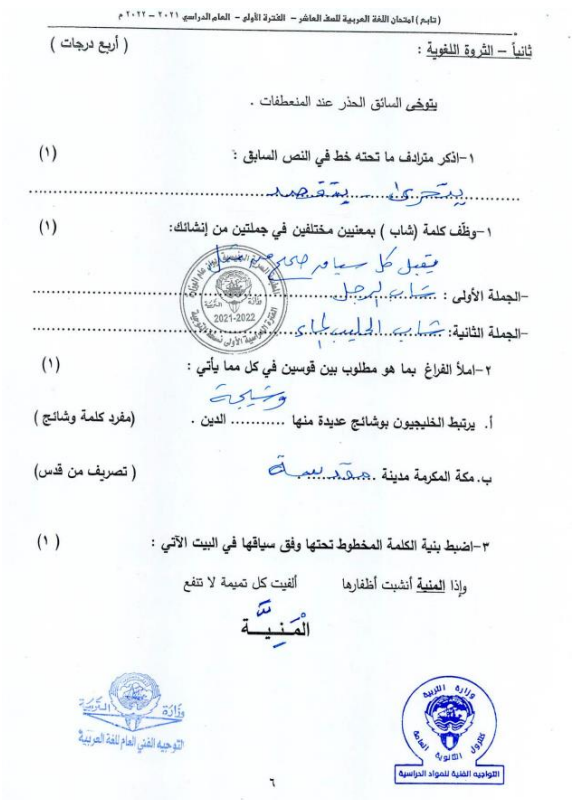
في الجزئية (ب) من هذا السؤال يُطْلَبُ تعيين سمةٍ من سمات شخصية الشاعرة التي تظهر في البيت الأول (تحمل العين قذى العين ...)، وقد حُدِّدَت الإجابة الصحيحة في نموذج الإجابة بالخيار الأول (تحمُّل المسؤولية)، ولا أدري من أين فُهِمَ البيت على هذا الوجه؟ وما المسؤولية التي تتحملها الجليلة؟ أهي مسؤوليتها عن فعلة أخيها أم مسؤوليتها عما سيلاقيه أخوها؟

ولعلي أختصر على نفسي البيان بإحالةٍ إلى الجزء الثاني من كتاب فنون البلاغة في الصف الثاني عشر الذي كُنَّا نعلِّمه طلابَنَا قبل زيادة جرعة التفاهة في مناهجنا بإلغائه، وأدعو القارئ إلى تأمُّل ما كتب فيه حول هذا البيت، ثم العودة إلى سياقه في القصيدة مع ربطه بما سبقه من أبياتٍ، وبصراع المتناقضات الشعورية التي اتخذت من قلب الجليلة ميدانًا لصولاتها.

> رأينا في البيت السادس أن الفاقئة توحدت بالشقيق، والعين المنفقئة توحدت بالزوج وكلتا العينين هما للشاعرة المنكوبة. وها هو ذا البيت السابع يقدّم صورة أخرى مدارها على «العين»، ولكنّها امتداد وتنمية للصورة الأولى، حيث تتوحَّد عين بالشقيق القاتل والأخرى بـ «جليلة نفسها». وفي تعبير يمثل ذروة التمزق بين الولاءين المتعارضين تخبرنا الشاعرة أن العين تتحمل الأذى من أختها كما تتحمل الأم الأذى من وليدها وفطيمها وهو فلذة منها. لا تُسرع
>
> فنون البلاغة　٧٣

لقد جاء هذا البيت في مقام تبرير تناقض المشاعر التي عاشتها الشاعرة أمام الثَّكَالى من أهل زوجها، فهي حزينة على قتل بعلها، وخائفة من أخذ الثأر من أخيها القاتل، فخوفها على أخيها يقتضي تبريرًا استغرق شطرًا من أبيات القصيدة، ومنها البيت المسؤول عنه، فهي غير قادرة إلا على تحمُّل الألم الذي سبَّبه أخوها، ولا تملك أن تطلب الثأر منه، كما أن العين لا تملك إلا تحمل أذى أختها، والأم ليس بيدها غير تحمل أذى وليدها، فمن أين جاء معنى تحمل المسؤولية؟

6. أمَّا أسئلة الثروة اللغوية فإنَّها إلى مستوى المرحلة الابتدائية أقرب منها إلى المرحلة الثانوية، وليس هذا ذنب واضعي الاختبار، بل ذنب المنهج نفسه، والعقلية التي ألزمت واضعيه بانتحاء هذا المنحى السخيف في التعامل مع مفردات اللغة، وأترك للمتأمل أن يتأمل في الأسئلة ليرى حجم التسطيح الذي تتعرض له تلافيف أدمغة طلابنا.



(تابع) امتحان اللغة العربية للصف العاشر – الفترة الأولى – العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م

ثانياً – الثروة اللغوية : (أربع درجات)

يتوخى السائق الحذر عند المنعطفات .

١–اذكر مترادف ما تحته خط في النص السابق : (١)

يتحرى ... يتقصد

١–وظّف كلمة (شاب) بمعنيين مختلفين في جملتين من إنشائك: (١)

–الجملة الأولى : شاب الرجل

–الجملة الثانية: شاب الحليب بالماء

٢–املأ الفراغ بما هو مطلوب بين قوسين في كل مما يأتي : (١)

أ. يرتبط الخليجيون بوشائج عديدة منها وشيجة الدين . (مفرد كلمة وشائج)

ب. مكة المكرمة مدينة مقدسة (تصريف من قدس)

٣–اضبط بنية الكلمة المخطوط تحتها وفق سياقها في البيت الآتي : (١)

وإذا المنية أنشبت أظفارها　　ألفيت كل تميمة لا تنفع

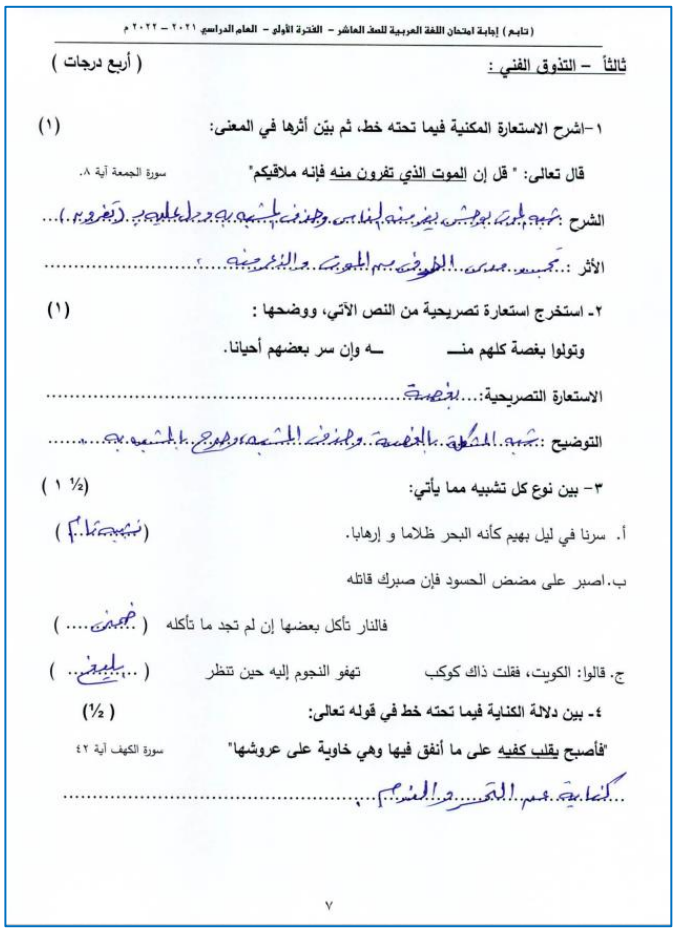
المَنِيَّة

وزارة التربية – التوجيه الفني العام للغة العربية

وزارة التربية – كنترول الثانوية العامة – التواجيه الفنية للمواد الدراسية

٦

7. نأتي الآن لأسئلة البلاغة، ذلك العلم الذي لو تركنا تدريسه لكان الخطب أهون من تدريسه على النحو الشائع في مدارسنا، فنحن ندرس قوالب بلاغيةً خاليةً من الروح، بعيدةً عن السياق (مقتضى الحال) الذي هو مدار علم البلاغة كما قرَّره أئمة البلاغة، ويظهر ذلك جليًا في جعل البلاغة قسمًا منفصلًا عن الفهم أوَّلًا، واقتصار أكثر أسئلته على تحديد نوع الصورة، أو المكنى عنه (والكنايات يحفظها الطلاب من نماذج لا يخرج التوجيه عنها)، وهذا جرمٌ لا ذنب لواضع الاختبار فيه، بل للعقلية الحاكمة على عمل واضعي المنهج، فالاختبارات ليست سوى عنصرٍ من عناصر المنهج.



(تابع) إجابة امتحان اللغة العربية للصف العاشر – الفترة الأولى – العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م

ثالثاً – التذوق الفني : (أربع درجات)

١-اشرح الاستعارة المكنية فيما تحته خط، ثم بيّن أثرها في المعنى: (١)

قال تعالى: " قل إن الموت الذي تفرون منه فإنه ملاقيكم" سورة الجمعة آية ٨.

الشرح :

الأثر :

٢- استخرج استعارة تصريحية من النص الآتي، ووضحها : (١)

وتولوا بغصة كلهم منـــ ـــه وإن سر بعضهم أحيانا.

الاستعارة التصريحية:

التوضيح :

٣- بين نوع كل تشبيه مما يأتي: (١ ½)

أ. سرنا في ليل بهيم كأنه البحر ظلاما و إرهابا. ( )

ب.اصبر على مضض الحسود فإن صبرك قاتله

فالنار تأكل بعضها إن لم تجد ما تأكله ( )

ج. قالوا: الكويت، فقلت ذاك كوكب تهفو النجوم إليه حين تنظر ( )

٤- بين دلالة الكناية فيما تحته خط في قوله تعالى: (½)

"فأصبح يقلب كفيه على ما أنفق فيها وهي خاوية على عروشها" سورة الكهف آية ٤٢

٧

لقد كان من حق السؤالين الأوَّلين أن يُنْقَلَا إلى قسم الفهم، فالسؤال الأول حول أثر الاستعارة في الآية لا يمكن الإجابة عنه من دون مراعاة المعنى الذي تخدمه الاستعارة، وهذه مهارة لا نعلِّمُهَا الطلاب، لأنَّ الاختبارات علَّمتنا أن البلاغة لا تُسْتَخْدَمُ في الفهم، بل في تحصيل الدرجات بحفظ قوالب الإجابات، أو الإجابات نفسها.

والسؤال الثاني حول الاستعارة التصريحية يحتمل أن تكون كلمة "غصة" من باب الكناية عن الألم، أي الكناية عن الموصوف، وقد يعترض معترضٌ بأنها لا تحتمل المعنى الحقيقي، بينما الكناية يجب فيها احتمال المعنى الحقيقي، وهكذا نُفَرِّق بينها وبين الاستعارة، وفي جواب ذلك يكفي القول بأن احتمال المعنى الحقيقي لا يكون إلا في الكناية عن الصفة مثل "طويل النجاد، واسع الصدر، كثير الرماد"، أما الكناية عن الموصوف والكناية عن النسبة فلا يصح فيها في أكثر الأحيان احتمال المعنى الحقيقي، فالكناية عن السيف بـ"سليل النار" لا يُحْتَمَل معها المعنى الحقيقي، وعن الضبعة بـ"أم عامر" لا يحتمل معها المعنى الحقيقي، وقول الشاعر: "اليُمْنُ يَتْبَعُ ظِلَّهُ وَالمَجْدُ يَمْشِي فِي رِكَابِهِ" لا يحتمل المعنى

الحقيقي، فلا اليُمْنُ ولا المجد من ذوات الأرجل كي يتبع الأول ظلَّ الممدوح، ويمشي الثاني في ركابه، ولكن سامح الله البلاغة المدرسية التي مسخت عقول المعلمين قبل طلابهم، فصاروا يُبَسِّطُون العلم إلى حدِّ التناقض، وصار شيوخ الموجهين وعلماؤهم مضطرين لمجاراة ذلك الواقع الهزيل.

وهكذا نرى أن طبيعة الأسئلة توجِّه الطالب مباشرةً إلى التماهي مع فهم واضع الاختبار للأبيات المنفيَّة عن سياقها، المُجْتَثَّةِ من أرضها لتُزْرَعَ في أرض الاختبار القاحلة، حيث حُدِّدَ الجنس البياني في الأسئلة (1-2-4) ولم يُطلب من الطالب سوى إتعاب ذهنه في تحديد الفرع، وتحديد نوع الاستعارة أو نوع التشبيه ليس ذا نفعٍ إذا لم يكن الطالب قادرًا على استخدام هذه المهارة في تعميق فهمه للنص وتذوقه له.

كما أن أسئلة البلاغة خلت من الجوانب التطبيقية التي يُوَظِّف فيها الطالب معرفته بفنون البلاغة في صياغة عباراته وتبيين معانيه، ومع أنَّ هذه المهارة يُدرَّب عليها الطالب بأسلوبٍ سطحيٍّ سخيف، ويُسْأَلُ عنها بأسئلةٍ تفوق تدريبه في سطحيتها، إلا أنَّ خلوَّ الاختبار منها يكرِّس تحويل البلاغة إلى قوالب ميِّتة لا روح فيها.

فقد عُلِّمْنَا أنَّ البلاغة تُطْلَبُ لِلبَيَانِ والتَّبَيُّنِ، لِلفهْمِ والتَّفْهِيمِ، فهي وسيلةٌ لفهم النصوص ومعرفة معانيها وسبر أغوارها، كما أنَّها وسيلةٌ لإنتاج الكلام المطابق لمقتضى الحال دقَّةً وجمالًا، وقد خلا الاختبار من كلا الجانبين للبلاغة، فلا أدري كيف يجوز وصف ما في تلك الصفحة بالبلاغة، ولا حول ولا قوَّةَ إلا بالله.

هذا، وسأضرب صفحًا عن نقد أسئلة النحو ذات العبارات الطفولية الصالحة لطلاب المرحلة الابتدائية، وعن نقد سؤال التعبير الذي يطلب كتابة رسالة لفئة الشباب بقضِّها وقضِيضها!! وإقحام الأمَّة فيها !!

والله من وراء القصد

الجمعة 2021/12/31