

تعليم العربية بالأسوة؛ مقارنة تربوية

سهى فتحي نعجة، حنان إسماعيل عمارة *

ملخص

لم يكن قوله تعالى: ﴿لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً﴾ (سورة الأحزاب، 21)، وقوله تعالى: ﴿أولئك الذين هدى الله فبهداهم اقتده﴾ (سورة الأنعام، 90) إلا دستوراً تشريعياً رحمانياً، وضوءاً نورانياً سماوياً يبيّن أبناء الإسلام والعربية بأثر الأسوة الحسنة في سيرة أبناء الأمة، وسيرورتها وصيرورتها وصورتها؛ ذلك أن الأمة؛ أي أمة إن لم تحتكم بقوانين وأحكام تعتصم بها، ورجال تتمثل البصيرة في المعقود في نواصيهم، وفي أفعالهم، وفي أقوالهم، تماماً كما الحال في خير أسوة؛ الرسول محمد - صلى الله عليه وسلم - الذي كان خلقه القرآن، فسيكون عسيراً على أبنائها أن يهتدوا بمقولاتها الدينية؛ الواجبة والجائزة والحسنة والضعيفة والمنكرة وغيرها، وسيكون الأكثر عُسرَةً أن يتقوا في ما يصدر عنها من اجتهادات مقيسة مُطرّدة تتناغم وسياق الحال والمقام.

الكلمات الدالة: تعليم العربية، الأسوة، المهارات اللغوية

المقدمة

و(فلان قاعد على بَنك)، و(أكل روح الخل) كنايات بنت عصرها أيضاً ويدرسها للطلبة (نعجة، 2018)، ولن ينكر عليهم حينئذ تداولها أو ابتكارهم كنايات أسوة بها نحو: (مطبات الحياة)، و(فلان لا محلّ له من الإعراب)، و(فلان سكر العذاد)، وغيرها.

مفهوم الأسوة لغةً واصطلاحاً:

الأسوة لغة: هي نفسها (التقمص)، و(التلقين)، و(الاحتذاء)، و(الافتداء)، و(النمذجة)، ذلك أن السابّر معاني هذه الدوالّ كلها (ابن منظور، 1955) جمعاء في المعجمات العربية يجدها تتواشج في معنى: (استنّ مثله)، و(احتذى حذوه)، و(اقتدى به)، و(اتخذةً أنموذجاً) من غير أن تختصّ بمعنى إيجابي أو سلبي.

منهج البحث:

يسعى البحث بمنهج تحليلي إلى تجلية تقنية التعليم بالأسوة انطلاقاً من أنه مظهرٌ من مظاهر التحوّل في المعرفة اللغوية نحو المهارة في الأداء على مستوى التداول اللغوي السليم بالعربية تحدثاً وكتابةً؛ ذلك أن الأسوة قدوة لغوية ناجزة بمهارات صحيحة سليمة، تستند إلى معرفة لغوية مُضمرة عند المُقتدى به، تتخذ مظهرًا عملياً تطبيقياً في الظهور والتجلي، وتختصر المدة التعليمية اللازمة للمتعلم في تحوّل معرفته اللغوية إلى مهارة حين يجد المتعلم في المعلم القدوة في المعرفة التي يدرسها، فيكون التعليم بالأسوة قد استثمر في المعلم السياق الضمني إضافة إلى المعرفة في تأسيس فكرة التعليم بالأسوة.

تاريخ التعليم بالأسوة:

ليس ثمة زمانٌ بعينه يؤرّخ للتعليم بالأسوة؛ ذلك أنه فطرةٌ وجبلةٌ للإنسان؛ مسعاه الأول بلوغ الأشياء، ومحاولة فهم أسرارها.

ولعلّ حيرة قابيل حين قتل أخاه هابيل، ولم يعرف قابيل كيف يورث جثة أخيه، فقرّر أن يحمله في جراب على ظهره

وتعليم العربية بالأسوة اصطلاحاً مفاده الانتصار إلى أنموذج تعليمي بشري لغوي عليّ بهي عالم بأصوات العربية، متمكّن من بنائها الصرفي، وإع بتركيبها النحوي والأسلوبي، عليم بمعاني مدلولاتها على ما يقتضي السياق، ويفقه العربية، وبأسرار بلاغتها، ويمتعة سرّها، ويشموخ أعلامها، فيعلم العربية بحركاتها وسكانتها وسياقاتها، وينعطف على بلاغتها القديمة باستعاراتها وكنائياتها وتشبيهاتها، كما يُمازج بينها وبين البلاغة الجديدة بانزياحاتها، ومرجعياتها، وما جادت به من تكثيف لبؤر الارتكاز في أركان التشبيه أو الاستعارة، فكما أن الكنايات المتواترة: (تؤوم الضحى)، و(بعيدة مهوى القُرب)، و(كثير الرّماد) تُنبئ عن حال عصرها، فسيدرك المعلم الأسوة أن نحو: (عقله يحتاج إلى فُرْمَة)،

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 22/2018/5، وتاريخ قبوله 2018/8/14.

طلب الأستاذ إلى أقصى البلاد الشاسعة كما طلب موسى خضراً - عليهما السلام - بمجمع البحرين، ولو مسح الأرض كلها بقدمه وضرب أباط الإبل في طلبه لكان أحق وأولى (طاش كبري زادة، 2002).

وقال محمد بن سلمة: "أول ما يذكر من المرء أستاذه، فإن كان جليلاً جَلَّ قدره، وإنما خفض ذكر محمد بن مقاتل عند أهل العراق لأنه لم يُعرف له أستاذ جليل" (طاش كبري زاده، 2002).

وليس بخافٍ على أحد منهج العرب في انتقاء المعلم الأسوة في ضوء أنموذجين ناصعين: الأول دأب العرب على إرسال بنينهم إلى أغوار البادية؛ ليتعلموا أصوات العربية وعلومها ومهاراتها عن العرب الأقحاح الذين انمازت لغتهم بالنقاء اللغوي، ورحلة تعلم الرسول - صلى الله عليه وسلم - في البادية أنموذج قاطع على أهمية التعليم بالأسوة، والثاني: حرص الخلفاء على تأديب أبنائهم على خيرة من عرفوا بالعلم الجاد الحسن، فاستجلبوهم إلى قصورهم، وأخذوا يعلمون فيها، كما الحال مع أشهر معلمي أبناء الخلفاء: الكسائي والفراء والميزد، ولم يكن تعليمهم معرفياً حسب إنما كان تعليمياً وتأديبياً ليتخرج نجل الخليفة: سيد قلم، وسيد لسان.

وتغدو برامج الأطفال (الكرتون) التي كانت تُبث بالعربية الفصيحة معياراً حاسماً يؤكد العروة الوثقى بين أبنائنا والفصيحة؛ إذ كانوا يحاكونها ويقيسون على ما يسمعون دونما خطل، نحو برامج: (سندباد)، و(فلونة)، و(عدنان ولينا)، و(كابتن رايح)، و(السنافر)، و(النسر الذهبي)، (صاحب الظل الطويل)، وغيرها. ناهيك عن البرامج التعليمية الخاصة التي كانت ترنو تعليم أبناء العربية لغتهم والعلوم الأخرى بالأسوة نحو: (افتح يا سمسم)، و(المناهل)، و(اسألوا لبيبة)، و(مخلص صديق الحيوان)، و(حكايات عالمية)، و(كان يا مكان الحياة) وغيرها؛ إذ يحذو الطفل حذو الشخصيات الكرتونية المتلفزة، ويحاكيها نطقاً وأسلوباً، ويأنس بما فيها من قيم تربوية، ومعلومات ومعارف دينية، ولغوية، وعلمية، وصحية، وتاريخية وأدبية، كما يبش بما فيها من طرافة وفكاهة وحلاوة سرّد.

تعليم المنجز الأدبي: الشعري والنثري بالأسوة:

والتعليم بالأسوة يكون بمنقنيات ومُنقبات من عيون الشعر العربي بعصوره كلها، ومن غير انحياز إلا إلى فكرة الجمال: صورة ولغة وفكرة لا إلى أشخاص بعينهم؛ مُنقبات ومُنقبات يرثلها المعلم بصوتٍ مثقّف شجّي يمتح رؤه من وعي لمتطلّبات الجيل، وبما ينسجم وفتاتهم العمرية، ومن غير أن تحمل القصيدة محمولات ذات تناقضات أو مفارقات تخدش

حائراً لا يعلم ما يفعل، إلى أن بعث الله تعالى غرابين يقتتلان، فقتل أحد الغرابين نظيره، وقام بعمل حفرة في التراب بمنقاره ليوارى فيها جثة الغراب الآخر ويخفيها تحت التراب، لعلها شاهد على التعلم بالأسوة، فقد تعلم قابيل كيف يوارى جثة أخيه إذ حفّر له حفرة، ثم دفنه فيها.

ودأبُ الطفل قبل عامه الأول على الاقتداء بما يسمع من أصوات بشرية وغير بشرية يؤكد نزوعه الفطري إلى محاكاة ما يسمع صوتياً بصرف النظر عن مدى وعيه أو لا وعيه المسموع.

والتاريخ الإسلامي بخاصة شاهد على التعليم بالأسوة، ولا سيما تعليم القرآن الكريم: قراءة وحفظاً بحسن الإنصات، وتوحي آداب الاستماع ليوتي التعليم أكله، وفي تعليم الأمور الدينية، من ذلك حادثة تعليم سبطي الرسول - صلى الله عليه وسلم - الحسن والحسين - رضي الله عنهما - وعن والديهما، الوضوء الصحيح إذ "مرّاً بشخص يفسد وضوءه، فقال أحدهما لأخيه: تعال نرشد هذا الشيخ، فقالا: يا شيخ، إنا نريد أن نتوضأ بين يديك حتى نتنظر إلينا وتعلم من يحسن ممّا الوضوء، ومن لا يحسنه. ففعلاً ذلك، فلما فرغاً من وضوءهما قال: أنا والله الذي لا أحسن الوضوء وأما أنتما، فكل واحد منكما يحسن وضوءه، فانقع بذلك منهما من غير تعنت ولا توبيخ (المناعي، 1972).

ومن ذلك ما روي عن ابن عباس - رضي الله عنهما -، قال: بتّ عند خالتي ليلة، فلما كان في بعض الليل، قام رسول الله صلى الله عليه وسلم فتوضأ من شئ معلق وضوءاً خفيفاً، ثم قام يصلي، ففُمت، فتوضأت نحواً ممّا توضأ ثم جئت ففمت عن يساره فحوّلني، فجعلني عن يمينه ثم صلى ما شاء (البيهقي، 2003).

وقد حرص الأقدمون على الأسوة الحسنة، فقالوا فيها أقوالاً ملاحاً؛ منها ما أوصى عمرو بن عُتَيْبَةَ مؤدّب أولاده فقال: "ليكن أول إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينيك، فالحسن عندك ما صنعت، والقبیح عندهم ما تركت. علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيكرهوه، ولا تتركهم فيه فيهجره، وروهم من الحديث أشرفه، ومن الشعر أعفّه، ولا تتقلهم من علم لآخر حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم، وعلمهم سنن الحكماء، ولا تتكل على عذر مني لك، فقد اتكلت على كفاية منك" (ابن عبد ربه، 1983).

كما حرصوا على تحري المعلم الأسوة لبنينهم؛ فأرشدوا إلى: " أن تختار من المعلم من هو ناصح، نقي الحسب، مأمون الغيبة، عدل في الدين، كريم العرق، كبير السن، لا يخالط السلطان، ولا يلبس الدنيا بحيث يشغله عن دينه، ويسافر في

التعليم الصوتي بالأسوة:

في المستوى الصوتي يُضحي الطالب على وعي جليل بجوهر الصوت مرقفاً كان أو مفخماً كما في الفرق في نطق لفظ الجلالة بين : (باسم الله)، و(سبحان الله)، و(إنه الله)؛ إذ تكون مرقفة بعد كسر في الأولى، ومفخمة في الثانية والثالثة بعد فتح أو ضم.

إن توالي تكرار نطق المعلم أمثلة يرد فيها لفظ الجلالة مرقفاً ومفخماً، ولا سيما في مواقف الترغيب نحو:

- "والله لأكتبن لك شهادة تقدير إن دأبت على الجد الذي أنت عليه"

والترهيب، نحو:

- "والله لأخبرن والدتيك بأنك لا تشارك في الحصاة على ما نرجو."

أو تأكيد معلومة ما، نحو:

- "هو الله من أوصانا ببر الوالدين في كتابه الكريم"

جدير بلسان يستقيم بنطق لفظ الجلالة أنى جاء، وهذا النموذج يلتقي مع فكرة القراءة الجهوية عندما يصبح الصوت المسموع مثالا يُحتذى في إعطاء الصوت حقه.

والتعليم بالأسوة يعطي الصوت حقه - وهذا أصل في علم التجويد، وفصل عند ابن جني في كتابه الخصائص، سماه: فصل في تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني، فلا يحابي المعلم الأسوة بين مخرجي اللام والراء اللتين تتبادلان صوتياً مثلاً نحو: (قطل) و(قطر)، مع أن معناهما واحد، وكما في النطق الشائنه للصامتين الطاء والثاء في نحو: (قط)، و(قت) مع أنهما تتبادلان صوتياً وأصل المعنى العام واحد، وإن صار بالاستعمال مخصصاً بمعنى خاص دقيق لكل منهما، وكما في السين والصاد اللتين تتبادلان في نحو: (قسم)، و(قصل) والمعنى واحد أيضاً، وكما في تفخيم السين في (قسم) لتصير (قسم) والمعنى متقارب، وليس هو هو، وكذا التبادل الصوتي الناتج عن خطأ في النطق بين الخاء والقاف في نحو: (قضم) التي تصير (خضم) بمعنى مختلف لكنه ضمن الحقل الدلالي الواحد (زهران، 1994، نجعة، 1، 2014).

ويكثر أيضاً أن يُنطق صوت (الضاد) (ظاء) فيقول العامة: (أظاً) بدلاً من (أيضاً)، و(بعض) بدلاً من (بعض) مع أن ثمة كتباً كثيرة صنفت في عصور متقدمة تفرق بين الحرفين منها: سلسلة كتب الضاد والظاء التي حققها منها حاتم الضامن أحد عشر كتاباً، وكتاب الاقتضاء للفرق بين الضال والضاد والظاء الذي حققه علي البواب، ولا شك ههنا في أن المعلم الأسوة يُحسن إدارة هذا الخطأ عبر نطقه السليم من جهة، وعبر توجيه الطلبة إلى حركة اللسان للتفريق بين مخرج

حياء المجتمع، ذلك أن المتلقي (الطالب) يضحى بالذرية نابهاً حذفاً ذا حدوس تعي موافد الجمر المستعبر، ومواطن الدقة والزقة، والجدة والحدة، ومكامن اللغة العليا المكابرة، واللغة المكتفة المتمتعة عن المعنى غير الشريف.

وثمة مُنتقيات ومُنخبات نثرية تغتني بها العربية نجدها في كتب أصيلة كما في نصوص كتاب (كليلة ودمنة)، وكتاب (البيان التبيين)، وكتاب (الحيوان)، و(كتاب الأغاني)، وكتب (مجالس الأديباء)، وكتب (الأمالي)، وكتاب (الإمتاع والمؤانسة)، و(رسالة الغفران)، وكتاب (التوابع والزوابع)، وغيرها. إنها كلها مكانز تصلح للتعريف بالتراث الأدبي واللغوي والفكري وتنوقه، ناهيك عما تنهض به من ملامح جادة فطنة في النقد الحضاري والفكري، والفكر الديني، وكذلك يمكن أن يكون التعليم بالأسوة عبر استحضار سيرة قامة من القامات العربية الباذخة فكرياً أو علمياً أو خلقاً، ولا سيما في كتب التراجم التي انمازت بها المكتبة العربية قديماً وحديثاً لعلماء في تخصصات وحقول معرفية مختلفة، ككتاب (إنباه الرواة في أئمة النحاة) للقفطي، و(معجم الأديباء) لياقوت الحموي، و(وفيات الأعيان) لابن خلكان، و(سير أعلام الأديباء) للذهبي، و(معجم البابطين لأديباء العربية)، و(معجم البابطين للشعراء العرب المعاصرين)، وغيرها.

وتُستثمر بعض الأوزان الصرفية للتعبير عن غير دلالة، ويقع هذا ضمن المشترك في اللغة، ف (الجوازي) جمع للجوازي بمعنى: (الشاعر)، وهي جمع للمصدر (جزاء)، ونحوها (شهود)، فهي مصدر واسم فاعل أيضاً جاء على هيئة الجمع (ابن جني، 1990).

ويُستثمر السياق الخاص بالحديث عن الاقتصاد في ظاهرة المشترك في أمثلة دالة تُبرز تقاطع هذه الظاهرة مع أخرى تقابلها، ألا وهي (الترادف) التي تبدي ظاهرياً تناقضها وفكرة الاقتصاد اللغوي، والحقيقة هي أن اللغة خليط من الظواهر يمكن فهمه بالنظر إلى وظيفة كل ظاهرة ومهمتها التداولية التواصلية، فكما أن المشترك محمّل بالاقتصاد (فلوريان، 2000) والاختصار، فكذلك الترادف مفعم بالدقة والتفصيل، ك(السؤال) و(الطلب)؛ فالسؤال يستدعي جواباً، والطلب قد يفتر إلى جواب، و(العهد) و(الوعد)، فالعهد ما كان مقروناً بشرط، أما الوعد فلا قرينة له، و(النصرة) و(الإعانة)، فالنصرة لا تكون إلا على المنازح المغالب، والإعانة تكون على ذلك وغيره، ويتعلم ذلك كله عبر مواقف صفيّة مصنوعة تبدو طبيعية فيتلقاها الطالب بوصفها مستوى لغوياً متداولاً يشبه إلى حد كبير ما يعرف اليوم ب(الأعراف اللغوية في التعليم) إذ يجتهد المعلم في التوصيف، ويجتهد المتلقي (الطالب) ببلوغ الأرب من المعاني المضمرة والظاهرة في الكلام.

بالترقيق، فلا يقول: (فصطان) بتفخيم الصاد والطاء معا. ناهيك أنه صوت ثقيل على اللسان وفي السمع. ويلتزم المعلم الأسوة بالنطق الصحيح للصوت (طاء) فيقول بالتفخيم: (طاب نهاركم)، ولا يقول: (تاب نهاركم)، وهي آليّة نطق الأصوات من لدن الإناث اللواتي يملن إلى المبالغة في التأنيث.

وجدير بالذكر أنّ مُكنة الفرد من هذه الأصوات إنما يكون بدراسة الأصوات وفق علم التجويد، فهو من وجهة نظرنا يلغي الطبقات، والمقامات الاجتماعية، ويعلم الأصوات كما ينبغي أن تكون.

وفي سعي المعلم الأسوة إلى تقليص الفجوة بين فصيحة يستبدها الطالب وعامية يستسيغها، تجد بعض الإشارات المقريّة بين هذين التوأمين غير المتطابقين: (الفصيحة والعامية) صدّى يُريح النفس، فإن إشارة المعلم - بكاهة ربما - إلى فصاحة كلمات تتناهى إلى سمعه من لغة الطلبة على أنها فصيحة، وأن المتلقي أجرى على بعضها أحياناً بعض التحويرات الصوتية، أو أن توظيفها في الحياة اليومية جعلها من المستهلك، يسعدهم ويُقّصّ الشعور بالفارق الشاسع بين عامياتهم والفصيحة، ويدفعهم نحو النطق الفصيح الشاهق للدالّ اللغويّ، نحو:

- أّح: صوت السعال (والغالب يظنونه بالقاف وهذا ليس بصواب، فهو حكاية صوت السعال: أّح أّح).

- برّة: في الخارج.

- بديّ: منحوته من بوّديّ.

- بعرفش: ما أعرف شيئاً، تحولت فيها (ما) إلى (با)،

ثمّ قصّر الصائت الطويل، وحذفت تقريبا الكلمة الأخيرة لها (شيئاً) وبقي منها (الشين)، فصارت (بعرفش) كما هو شائع في بعض اللهجات في بلاد الشام.

- خرطش (ابن فارس، 1969، علي، 1968، حسان،

1979، نعجة 2014، عمارة، 1988): فعل رباعيّ على وزن (فَعَّلَل) بمعنى خَرَّب على شكل خطوط في مكان ما: حائط او

كتاب أو ورقة، ويمكن ردّها إلى (خريش).

- حَرْدان: غضبان.

- يَرُوز: يوازن.

- شَقْلَب: حركة تقلّب وتقليب لأجسام البشرية والمادية والذهنية، وتبدو الشين فيها زائدة كما ذكر أستاذنا المرحوم إسماعيل عمارة (عمارة، 1988).

- شاف: رأى.

- طوشة: مشكلة بين فردين وأكثر.

- فرّ: قام. والفعالان من حقلٍ دلاليّ واحدٍ، طراً على

الأول منهما تخصيص.

الصوتين، وقد يستعين بالرسم، أو بمقرئي القرآن الكريم نحو المقرئ: (عبد الباسط عبد الصمد)، أو بمُنشدي الموشحات ك (صباح فخري)، الذين أبدعوا في نطق هذا الصوت الذي يتداخل أيضاً مع حرف الزاي في بعض الكلمات مثل: (ظنّ)، و(العظيم) و(النظر) و(النظام)، و(المنظمة): التي تنطق: (أزُنّ) (العزيم)، و(التزّر)، و(النزام)، و(المنزّمة) بزاي مفخمة، كما في لهجة أهل المدن بخاصة.

ومن الأصوات التي لا تُعطى حقّها وعلى المعلم الأسوة أن يبسطها بتلقائية مدروسة صوت ألف المدّ التي تعادل الفتحة الطويلة حين يُرَقّق كما في: (سامر)، و(تامر)، و(زاه)، و(دائق)، و(سباق)، و(أسمار)، وحين يفخّم كما في (صابر)، و(ظامي)، و(صراط)، و(طارقة)، نظراً لعلاقة الجوار بينها وبين الصامت الذي سبقها، وصوت التاء لا بدّ من أن يعطى حقّه؛ إذ ينطقه بعض المتلقين (الطلبة): (تاء)، فيقولون: (الساعة ثلاثة وثلاث) بإبدال التاء تاء، كما في لهجة بعض مدن فلسطين وغيرها، وكذلك تصوير (الطاء) غالباً (ضادا) في كلمة (نظارّة) فيقال: (نضارة)، كما تصوير (الضاد) زايًا كما في نطق الكثيرين (مزبوط) بدلا من (مضبوط)، ويخطئ بعض المتلقين الطلبة في نطق (الدال) في نحو: (ذكرني) بالماضي أو بالأمر فيقول: (زكرني) بالزاي المرققة، كما ينطق بعضهم الدالّ في (هذا) بالزاي المرققة، وقد ينطقها بالدالّ أيضاً، والطاء: أما الدالّ فتغلب على كلام الإناث، وأما الطاء فغالبا ما تكون في كلام الذكور، وترتبط أحياناً بالطبقة الاجتماعية عدا العوامل اللهجية.

والقاف صوتٌ قلق في النطق، حتى صَعَبَ نطقه على وجهه الدقيق في بعض اللهجات العربية، لذا على المعلم الأسوة إعطائه حقّه، فلا يجعله بين القاف والكاف كما في (موسيقى)، و(مُفَلّق) إذ تنطق القاف نحو: (موسيقى)، و (مُكَلِّك) بالكاف البين بين: المفخّمة والمرققة كما في لهجة اللبنانيين بعامّة، وبعض القرى في فلسطين، وللبدو نطق خاصّ بها يقلّ حضورها في العربية الفصيحة في كلام الطلبة.

وصوت (الجيم) مشكلة كبيرة؛ إذ يكثر تحويره إلى (ش)، أو صوت بين (الجيم والشين) كما في نطق (مجتمع)، واجتماعيات، وغيرها. ونحترس هنا أننا نتكلم عن التبدلات/ التحويرات/ التلونات الصوتية التي تكثر في بيئة الأردن اللغوية، ذلك أنّ كلّ مجتمع له نظامه الصوتي في التحوير، قد تأتلف معه أو نختلف؛ لأنّ صوت (الجيم) صوتٌ مركّبٌ مألّف به بعض اللهجات العربية إلى أنماطٍ صوتية مختلفة من النطق.

ويتأسى الطالب بالنطق السويّ من معلمه لكلمة (فستان)

في سياق الدهشة من مرور الوقت سريعاً عبر التلويين الصوتي الذي يبنى أن الجملة الأولى خبرية، في ما الثانية استفهامية، والثالثة تعجيبيّة، كما يلتفت عبر التكرار إلى العارض الصوتي الذي أدى إلى كسر تاء التانيث في (ابتدأت) نظراً للالتقاء الساكنين.

وهذا المقام يدفع المتلقي (الطالب) أن يبروز أقواله في سياق الحياة اليومية غير التعليمية من نحو قوله: (جاء سعيد) من غير تنغيم واضح، ممّا يفرضي إلى احتمالات للإجابة، فقد يجيب السامع: (نعم جاء)، أو: (حقاً؟ جاء سعيد؟) طائفاً منه أنه يخبر، كما تحمل معنى نفي المجيء عن غير سعيد. وهكذا قد يصبح التنغيم الصوتي مؤثراً في العلاقة الاجتماعية بين المتكلم والسامع عندما يكون في موقعه، أمّا إن جرى على غير ما يخدم فكرته فقد يكون من أسباب النفور الاجتماعي بين المشتركين في الموقف الكلامي.

تعليم الصّرف بالأسوة:

والتعليم بالأسوة ههنا لا يغفل عن استثمار الوسائل التربوية المتاحة لشحذ المتلقي (الطالب) بالمكنة التي تفضي إلى الملكة فيرشد التعليم بالأسوة الطالب إلى مفاتيح مهمة في علم الصّرف، كحركة عين الفعل المضارع التي تعدّ من أصعب أبواب الصرف العربي نحو: (جملٌ يجمل)، و(فرح يفرح)، و(نطقٌ ينطق)، والفرق بين:

- حسَب، يحسب (عدّ الشيء)

- حسب، يحسب (خال/ظن/زعم)

وكحركة ياء المضارعة في ضوء المجرد والمزيد، وما يترتب عليها من تباين في المعنى، نحو:

- حرّم، يحرم (من الحرام)

- وأحرم يحرم (من الإحرام في الاعتمار والحج)

- ونشّد، يُنشّد (طلب/بحث عن ضالّته)

- وأنشد، يُنشد (غنى)

- وعدّ يعدّ (قام بالعدّ)

- وأعدّ يعدّ (هياً)

إنها تهديه إلى بلوغ مصادر الأفعال الثلاثية والمزيدة بأقلّ الأخطاء، وتدرّبه على القياس فينشط الخامل في ضوء قوله: "ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب"، وتعيّنه على تمييز الوسم الصرفي حسب السياق، فالجملتان:

- سعيدٌ (مُعَدُّ) مع الغائبين.

- سعيد (مُعَدِّ) بنفسه.

تتضمّنان الوسم الصرفي (مُعَدِّ)، لكنها سياقياً في الأولى اسم مفعول، وفي الثانية اسم فاعل.

- كمان: منحوتة من: كما أن.

- ليش: منحوتة من: لأي شيء، وينطقها اللبانيون صواباً (ليش)، وقد استعملها العرب قديماً، منهم: ابن جني، في كتابه: الخصائص.

- ننش: أخذ. والفعالان من حقلٍ دلاليّ واحد طراً على الأول منهما تخصيص.

- تهاوش: تخاصم.

- استنتى(انتظر): من استأنى من الفعل (وني) وقد تبدل الواو همزة فتصبح (أني).

وبالتعليم بالأسوة يُضحى المتلقّي (الطالب) على وعي عالٍ بأهمية المقاطع الصوتية في الأداء الكلامي ولا سيما في مرحلة التعليم المدرسي الابتدائي، ابتداءً من تقطيع كلمة بسيطة نكرة غير معرفة، نحو: (لوز)، فيقول:

لُوزُ زُنْ

وكلمة بسيطة معرفة بأل التعريف نحو: (النور)، فيقول:

أُنْ/نورُ

ومروراً بتقطيع جملة قصيرة، نحو: (العريّة مشكاة)، فيقول:

أَلْ/عَ/رَبي/يَ/يَ/ةُ/مَشْ/كَا/تُنْ

وانتهاءً بتقطيع جملة طويلة نحو قوله البيروني مثلاً: "والله أن أهجى بالعريّة أحبّ إليّ من أن أمدح بالفارسية"، هكذا:

وَلْ/لَا/هَ/أُنْ/أَهْ/جَیْ/بَلْ/عَ/رَبي/يَ/يَ/ةُ/أَلْ/حَبْ/بُ/إِ/لَیْ/يَ/مِنْ/أُنْ/أَمْ/دَا/حَ/بَلْ/فَا/رَبي/سَیْ/يَ

كما يمكن للمتلقّي عبر المعلم الأسوة أن ينفك من عقدة المصروف والممنوع من الصرف، وعقدة الخلط بين همزتي الوصل والقطع اللتين تتضبط بهما اليد عبر الكتابة الصحيحة للكلمة، فلا يكتب (استقبل) بهمزة قطع، و(أكرم) بهمزة وصل.

والتعليم بالمقاطع الصوتية توطئة للدرس العروضي في مراحل تدريسية تالية، ولا سيما المرحلة الثانوية، لذا ينحو بعض المعلمين الأسوة إلى تدريس الشعر بالغناء تمهيداً لدرس العروض، وتحفيزاً للملكة الموسيقية التي يمكن أن يتمكّن منها المتلقّي الطالب فيستبين عبر الأذن أيّ كسر في عروض الشعر، وقد يجبره.

ولا يغفل معلم العريّة بالأسوة عن النبر والتنغيم في الأداء الكلامي؛ فيفرق في الأداء بين:

- ابتدأت الحصّة.

و

- ابتدأت الحصّة؟

و

- ابتدأت الحصّة!

تعليم النحو بالأسوة:

إن المعلم بالأسوة ناطقٌ مثالي؛ يُضرم الرغبة في مباني العربية ومعانيها؛ يلتفت المتلقون (الطلبة) حوله بعواطفهم وانفعالاتهم أفرادًا وزيارات، فنفسهم جُدلى بما يُغرس فيهم من وجدان أصيل، وقلوبهم مُخضلة بما يرسخ في ذاكرتهم من رُشد لغويّ تلقّوه بالسماع، وبالتذاذ العين بمشهد المعلم وهو يعلو بمناقب العربية من غير أن يشوّه ذاكرتهم بصعوبة النحو، ومن غير أن يسلّط عليهم سيف الخطأ: الإعرابيّ أو الدلاليّ، ومن غير أن يخوض بالأصول والفروع والتعليقات والناذر والقليل ومراتب الفصاحة والاستحسان والاستصحاب وما إلى ذلك من مصطلحات لا تسمن ولا تغني من جوع.

إنهم يتعلمون صواب الضبط والتركيب بالأسوة، وهو ما يسمّى أحيانًا بالنمط أو القالبية إلى أن تتمكن منه صنعة اللغة والنحو. ويقف معلم العربية اليوم موقفًا مفصليًا يحتاج فيه إلى تجسير فجوة واضحة بين المتعلم ولغة أمست تتأقّس بشراسة موجعة، والطالب في نظره إلى اللغة وتعلمه لها وتقويمه فائدتها يقتدي بمرونة أستاذ لا يكَل ولا يملّ من الحوار حول النص، وحول اللغة، لا يغيظه سؤال عن جدوى الإعراب، ولا تضيق به الأرض إن شكك أحدهم في القيمة المعرفية للنصوص ومفرداتها، وإنما يستقبل تساؤلاتهم بروح مرحبة، فيجيب عن الأول بأمثلة مرفقة ببيان مقتضب دال، فيستشهد بجملة: (ما أحسن زيد)، مقدمًا احتمالات المعنى إن غاب الضبط والإعراب، فهي على هيئة الضبط:

- ما أحسن زيدًا! (تعجبية).

وإن ضببت هكذا:

- ما أحسن زيدٍ؟ فهي (استفهامية)

وإن قيل:

- ما أحسن زيد. فهي (نافية).

وكذلك يخدمه في هذه مثال من نحو الآية الكريمة: ﴿إنما يخشى الله من عباده العلماء﴾ (سورة فاطر، 28)، أو ﴿رينا باعد بين أسفارنا﴾ (سورة سبأ، 19)، مبيّنًا أثر الضبط في فهم المعنى. كما يردّ على المشكك الثاني في أهمية النصوص وحيثياتها، ولاسيما القديم منها، بأن الفكر الحضاري هو فكر تراكمي، وأن من لا ماضي له يبدأ من الصفر، وأن الأمم المتمدنة جميعها تحترم إرثها الثقافي، وهو في هذا أسوة لمن يتأسى بتوقفه الرصين عند أسئلة السائلين، فتتجسّر الهوة بينهم وبين اللغة بجسور الفهم والثقة.

ويجدر التنبيه إلى تغلب الشكل على المضمون أحيانًا في

تفسير رفع (الزجاج)، و(الرجل) في جملتي:

- انكسر الزجاج.

كما يميّز بين (يزيد) الفعل، و(يزيد) الاسم في الجملتين:

- (يزيد) عدد المشاركين في المؤتمر على عشرين مشاركًا.

- قدّم (يزيد) مبتهجًا.

وكذا يميز المتلقون (الطلبة) عبر الجمل الرشيدة التي ينهض بها المعلم الأسوة الفرق في الوسم الصرفي لصيغة (فعليل) حسب السياق، أي ينبّه الطلبة ضمنيًا أن تداخل/تقاطع الوسم الصرفي لا يعني أنه واحد، ونحو ذلك

- صوت الحصان (صهيل).

- إن الله (سميع بصير).

- هذا عالم (شهير).

ف (صهيل)، و(سميع)، و(بصير)، و(شهير) كلّها على وزن (فعليل)، غير أنها مصدر في الأولى، وصيغة مبالغة في الثانية، وصفة مشبهة في الثالثة، وبمعنى اسم المفعول في الرابعة.

والمعلم الأسوة الحذق البليغ يعلم أن قولنا: (أكبر) في الأذان حين يقال: (الله أكبر الله أكبر)، أنها ليست صيغة تفضيل إنما صفة مشبهة لأنها تفيد ثبوت صفة أن الله كبير، ولا يتفاضل مع أحد، لذا يقال:

- سعيد أكبر من حسام.

ويقف عند حدود (أكبر) في قولنا:

- الله أكبر.

فلا يفاضله مع أحد

والمعلم في هذا كله كالعازف الذي تتوزع أنامله على غير وتر، فلا يهمل وترًا فيصدر اللحن نشازًا. ومن الأوتار التي يلتفت إلى دورها المهم في تهذيب لحنه وتر الشكّل والمضمون، فاللغة - وبخاصة موضوع الصرف؛ إذ ينبغي التنبيه إلى أن المضمّر بأن المضمون صنو الشكل، وأن النظرة إلى الكلمات والجمل لا تكون نظرة أحادية، فليس كل ما ينتهي بالألف والنون مثني نحو: (بيان)، و(نعمان)، و(أفنان)، وليس كل ما ينتهي بالتاء المربوطة مؤنث، نحو: (حمزة)، و(طلحة)، و(عبدة). وليس كل ما انتهى بألف وتاء جمع مؤنث سالما، نحو: (أقوات)، و(أبيات)، و(أموات) وغيرها، وليس كل ما انتهى بواو ونون جمع مذكر سالما نحو: (فنون)، و(صابون)، و(زيتون) و(جنون)، وأن نحو (عيدان) قد تجيء مثني كما في جملة:

- للمسلمين (عيدان): عيد الفطر، وعيد الأضحى

وقد تكون جمع تكسير كما في جملة:

- هذه (عيدان) كبريت.

- ومات الرجلُ.
فالمعلم أسوة في النظر إلى اللغة على أنها نظرية مواقع، فلا الزجاج فاعل حقيقة، ولا الرجل فاعل حقيقة، ولكن الكلمتين جاءتا في خانة الفاعل فأخذتا حكمه.
ويدرك المتلقي (الطالب) عبر المعلم الأسوة أن ثمة أحرفاً لها حق الصدارة، نحو: أسماء الاستفهام، والشرط، فلا نقول:
- والذي أين؟
أو:
- أكرمك إن أتيت عندي
بل يقول:
- أين والذي؟
و:
- إن أتيت عندي أكرمك.
كما يلتفت إلى اقتران أسلوب الشرط والطلب بالفاء في مواضع معينة عبر تكرارها على الأسماع، ودوام تداولها والتواصل فيها، نحو:
- من ينتقد كتابي فله الشكر الجزيلُ.
- إن تطالع الصحيفة فلعلك تعرف الأخبار.
- كيفما تقدم فلن ننسى أنك كنت عوناً لنا في مشروعتنا.
- مهما تطع والدك، فإنهما سيرضيان عنك.
- هلم، فقد تجذ عندنا السلوى.
- تعال، فعسى الله يكرمك خيراً.
كما يدرك المتلقي أن ليس كل ما جاور الفعل فاعل، كما (التفاحة) في جملة:
- أكل (التفاحة) زيد.
وضمير المتكلم المتصل في الفعل (أعجب) في جملة:
- أعجبنى الكتاب.
وجواز الفاعلية والمفعولية في ما يلي الفعل في جملة نحو:
- احترم الآباء الأبناء.
ذلك أن الاحترام متبادل بينهما
وأن ليس كل ما تلا أسماء الإشارة (هذه)، أو (هؤلاء)، أو (تلك)، أو (ذلك) يكون مجروراً بالكسرة أو منصوباً بالفتحة. نحو:
- هذه المدرية ماهرة.
- هؤلاء العمال لهم خبرة.
- تلك الرواية مشهورة.
- ذلك جزاء المحسنين.
كما يتعلم بالأسوة التعالق بين المستويات اللغوية، النحوية والصرفية والدلالية بخاصة بوساطة أحرف الزيادة، فيدرك
- بنكرار الأمثلة وتتنوعها الفرق بينها:
- سلم سعيد.
- أسلم سعيد.
- تسالم سعيد وحسام.
- استسلم سعيد لقضاء الله.
- وأسلم المريض روحه لله.
- وسلم الرجل أمره لله.
فالفعل في الجمل الأربع الأولى لازم، وفي الجملتين الأخيرتين مُتَعَدَّ، ناهيك بتباين المعنى فالأولى من السلامة، والثانية من الدخول في الإسلام، والثالثة تعني الصلح بين الطرفين، والرابعة تعني الإذعان لقضاء الله، والخامسة تفيد وفاة المريض، في ما تفيد السادسة تعني الاتكال على الله.
ويتعلم الطالب بالأسوة أن الجمل الآتية:
- سعيد مجتهد.
- سعيد يجتهد.
- سعيد يبدو مجتهداً.
- سعيد قد اجتهد.
- سعيد اجتهداه لأفتت.
- سعيد في نيته الاجتهاد.
- سعيد في اجتهاد.
كلها تشير إلى تعدد أشكال الخبر (المسند) من غير أن نخوض في نوع الخبر؛ إن كان اسماً ظاهراً أو جملة فعلية، أو جملة اسمية، أو شبه جملة.
وينسحب الأمر في تعليم أسلوب الحال والصفة على الشاكلة نفسها، نحو:
- حضر الرجل مبتسماً (أسلوب حال مفرد)
- حضر رجل مبتسم (أسلوب صفة مفرد)
- حضر الرجل تعلق شفتاه ابتساماً (أسلوب جملة حال)
- حضر رجل تعلق شفتاه ابتساماً (أسلوب جملة صفة)
- حضر الرجل في ابتسام (أسلوب حال شبه جملة)
- حضر رجل في ابتسام (أسلوب صفة شبه جملة)
إن المتلقي (الطالب) سيدرك بالضرورة أن جوهر الفرق في ضوء الأمثلة المتوسل بها على النحو الآتي بها كامن في أن الموصوف نكرة في ما صاحب الحال معرفة، وأن للحال

والصرفية، ولمباهج موسيقاها، وهو مما يحمل النبوءة بكتابة إبداعية للمتلقى (الطالب) في زمن ما. فوقوف المعلم الأسوة عند قول الكميث بن زيد (الكميت، 1986):

طَرِبْتُ وَمَا شَوْقًا إِلَى الْبَيْضِ أَطْرِبُ

وَلَا لَعِبًا مِنِّي وَذُو الشَّيْبِ يَلْعَبُ

إذ يجاهر فخرًا بأن التغم راوده، غير أن الشيب زاده وقارا وزانه، فلم يطرب لرؤية الصبايا الحسان البضات النضرات، مستنمراً دوال تحمل إيقاعاً غنياً بالموسيقى كالتي في صوت الشين في (شوقاً)، و(الشيب). وتضحج حركة في ضوء بنيتها الصرفية، نحو: (طربْتُ)، و(لعبًا)، و(يلعب). عدا ما في البيت من ملمح بلاغي مهم منوط بقراءة المتلقي: لقول الشاعر: (وذو الشيب يلعب) الحمال معنى الخبر والإنشاء (الاستفهام)، وإن كان ثمة رواية أخرى للشطر الثاني: (... أدو الشيب يلعب) باستفهام ب (الهمزة) قبل (ذو)، ولعلها تفقد بعض وهج المعنى هنا.

ومن جماليات التعليم بالأسوة قول ابن زيدون (ابن زيدون، 1991):

لَا أَكُؤُسُ الرَّاحِ تُبْدِي مِن شَمَانِنَا

سِيمَا ارْتِيَا حِ وَلَا الْأَوْتَارُ تُلْهِينَا

وهذه المقاربة بين وزن (أكؤُس/أفعل) الراقص وعلاقته التركيبية بمدلولات كلها تدل على حالة الزهو والأنس ك(الراح (الخمير)، والأوتار (الغناء) تحتم على المتلقي (الطالب) التفكير في المتعلقات والمتلازمات وما يبني عليها من أثر جمالي.

والمتلقي الذي يطيل استماعه للمعلم الذي يعني بجماليات التعبير اللغوي، فيقول للطالب المشاغب مثلاً:

- **تمهّل،**

فإنك معقودٌ بناصيتي

بدلاً من أن عقوبتك رهنٌ كلامي عنك للمدير.

والمعلم الذي يشكر طالبا لأمر ما أنسهُ بحديثه، فيقول للطالب:

- **شكراً لغيمة الذي هَمَى على حقولي.**

أو المعلم الذي تبعث ابتسامه الطالب فيه الفرح، فيقول له:

- **إني لأرى في ابتسامتك حقلاً لوز.**

هذا كله ربما ينبئ غالباً عن مُتلقِّ (طالب) سيكتب ذات يوم في سياق التحذير من أمر مانحو:

- **تمهّل،**

فإنك الغارقُ في نقطة جبر.

وفي سياق الخفاء والتجلي ربما يكتب:

- **نتواري،**

واللصفا أشكالاً متعددة.

إن تعليم النحو بالأسوة هنا هو المنهج الوظيفي التداولي اللساني الذي ينادي به أهل اللسانيات، وقد أدرك الجاحظ أهمية البعد الوظيفي في تعليم العربية ولاسيما النحو، فحث المعلمين على ضرورة تقريبه من نفوس المتعلمين بإقصائه عن مسائل الخلاف، والرياضات الذهنية والعقلية، وقصره على وسائل تمكنهم من السلامة اللغوية. يقول الجاحظ: "أما النحو، فلا تشغل قلبه -الصبي- إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش القول، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشدته، وشيء إن وضعه، وما زاد على ذلك فهو مُشغل عما هو أولى، ومذهل عما هو أريد عليه من رواية المثل، والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البار،..." (الجاحظ، 1979، الملح، 2015).

إن دروس النحو والصرف إذ تعلم بالأسوة فإنها تقلل نُفرة المتلقين (الطلبة) من هذا العلمين ووسمهما بالجمود.

تعليم الاستماع بالأسوة:

مهارة الاستماع من المهارات التي تنتمي أهميتها في عصر السرعة والتسارع وانفجار المعارف وتراجع الفرص أمام التنافس، فالأذن تتعرض إلى كم هائل من الجمل والكلمات ولكن أُننا مُدربة على الاستماع وحدها تقدر على اختزان المادة المعرفية، والإفادة منها حالاً، أو لاحقاً.

تعليم التحدث بالأسوة:

وفي مهارة التحدث يتجلى التعليم بالأسوة المثمر في تقديم المعلم موضوع تحدث يستهل به موضوعات الطلبة، فبدلاً من حديث مطول ممل عن شروط التحدث، ومعايير تقييميه، والسّمات التي تقويه أو تضعفه، يكون من البراعة والجدة والنشويق تقديم المعلم موضوعاً يكون فيه أسوة للمتحدث المثالي؛ الشائق طرحاً، والماثع أداء من غير تقعر أو تفاضح؛ مما يرفع شأن التحدث ويميزه ويحفز المتلقين (الطلبة) على محاكاته، كتوزيع البصر على المستمعين، والعناية بلغة الجسد من غير إسراف، وبصوته الواضح السليم المخارج، وتفاعله وتنظيمه الفكري، وسعة صدره لمن يعارضه أو يقاطعه، وبأسلوبه الحجاجي: العقلي والنقلي، وبمنهجية المناقشة.

تعليم التذوق الجمالي ومهارات الكتابة والإملاء بالأسوة:

يستحضر المعلم في إطار التعليم بالأسوة "تسييق الدوال اللغوية" تسييقاً صحيحاً: "يُشفي الغلة، ويسد الخلة"، فتغدو جملة وفيّة لينة حرفة، وكبرياء العربية، ولإيقاع بنيتها

ليشنتد الاشتياق،

ويمتد،

ويحتد.

وربما راقه درس النحو والصرف عبر التعليم بالأسوة فتراه

يكتب:

- رفع الله شمسك كل صباح،

ونصبها للخير،

فلا يجزها سوء.

مستثمرا المصطلح النحوي بتعبير جمالي.

والمعلم بالأسوة يعي أهمية الخط العربي وبيدع رسمه، حتى صار شاهداً على فريدة العرب، إنه معمار هندسي فني، به قوانينه وأدواته وشروطه وأنواعه، كما له وقعه الحميم في النفس، يقول مروان قصابي: "همسة، أو صرخة كالجرح أو الندبة، يترك آثاره العميقة كما يترك الفلاح آثار محراثه على الأرض؛ يخترق طبقاتها تاركاً حبة في أعماقها تحمل الخير والحياة في المستقبل، وأن له سحرًا وضرورة لما يقدمه لنا من إيماءات وإيحاءات أيًا كانت؛ إنه الأداة البشرية والواسطة التعبيرية، وهو في قراءته أكان رسمًا أو حرفًا في موضع التأويل، وإثارة الحواس والفكر، ولوضع الفرد أمام نفسه وأمام الكون" (قصابي باشي، 2012).

وقد بلغت أهمية الخط العربي مكانة دفعت العرب للتأليف فيه، وخير شاهد على هذا كتاب "صبح الأعشى في صناعة الإنشا" للقلقشندي (القلقشندي، 1913)، إذ تحدت عن القلم والدواة والورق، وما لهم من أثر في تجويد الخط العربي؛ لذا وجب على المعلم الأسوة جعل الطلبة يلتفتون بوعي إلى آلية مسك القلم، ورسم الحروف، وعدم الخلط بين أكثر من نوع من أنواع الخط العربي في الجملة الواحدة أو الفقرة الواحدة.

وتجويد الخط يكون عبر أمرين:

الأول: جماليات الخط العربي، ولعل المعلم الأسوة يتوسل بوسائل تعليمية ورقية أو إلكترونية لخدمة هذا الغرض ولا سيما إن لم يكن ممن لا يحسن تجويد الخط أو التخطيط.

والثاني وهو الأهم، ويجدر أن يتضلع به المعلم الأسوة وهو الرسم الصحيح للحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها، فلا يجوز على الكلمة بنقص أو زيادة لتضحي حمالة لدوال متعددة المعنى، أو تصبح خطأ شائهاً.

لا شك في أن الكتابة الإلكترونية والمدقق/المصحح الإملائي حلاً بعض مشكلات الكتابة المطبوعة، غير أننا نتحدث عن الكتابة بخط اليد، التي تعد من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة إذ يقترضون دفاتر زملائهم، كما تعد مشكلة عويصة من لدن متعلمي العربية للناطقين بغيرها.

إذن، نحن في حاجة إلى كاتب مثالي تماماً كحاجتنا إلى ناطق مثالي، ولا شك في أن السمع المثالي سبب مفصلي في الكتابة السليمة، ولا سيما في الكلمات التي تتغير صوتياً لعلاقة المجاورة بين الأصوات، نحو: (سوط)، و(صوت)، و(مسيطر) التي قد تكتب فيها السين بالصاد (مسيطر) متأثرًا الكاتب بالنطق، أو بالرسم القرآني.

ويحتسب ههنا المعلم الأسوة في تأكيد أن الرسم القرآني له ضوابط (الحمد، 1982) لا يجوز أن نسقطها على كتابتنا، كما يحتسب فيذكر أن ثمة كلمات تلفظ فيها بعض الحروف ولا تكتب، نحو: (طه)، و(هذا)، و(أولئك)، والصلوة بألف قصيرة بعد الواو، وغيرها.

أما (بسم الله) فحذف همزة الوصل منوط باقتراحه بلفظ الجلالة، لكننا إذا ما قلنا: (باسم الوطن)، أو (باسمي وباسم زملائي...) فإننا نثبت الألف.

وستظل الكتابة بخط اليد من أهم مشكلات العربية حتى ينقدح في المعلم أولاً انتماءه للغة ولخطها، ذلك أن مشكلة الخط العربي في ظننا مشكلة معلم لا يعلم غالباً.

وحسبنا أن نشير ههنا أن بعض الأديباء ولا سيما الشعراء الذين مازهم الله بخط جميل أنيق يتوافق مع سنن العرب في الكتابة رأوا أن يصندروا بعض دواوينهم بخط يدهم، مثل: نزار قباني في ديوانه: "قالت لي السمراء"، و(قصائد متوحشة) نظراً للتعالق بين فنية الخط والحال.

تعليم القراءة بالأسوة:

ويكون تعلم العربية بالأسوة عبر مهارة القراءة التي تروم الارتقاء بالمتلقي (الطالب)، ليصل مدارج القراءة التحليلية والناقدة، بعد أن يكون قد مرّ بمستوى القراءة الاستطلاعية والسطحية.

ولعل موقفاً بسيطاً يفتعله المعلم من شأنه أن يوصل فكرته عن القراءات ومستوياتها، وماذا يطلب من الطالب إزاءها، كأن يستبق المعلم درسه الأول في القراءة بسرد موقف حصل معه أو ذكر خبر صحفي أو قراءة منشور عابر، منتظراً ردات الفعل من طلبته، ومن ثم يعقب عليها مصنفاً الردود إلى: ناقدة، وتحليلية، وسطحية، طالباً منهم اللوج في النص بأدلين جهدهم في أن يواصلوا دور النقد والتحليل الذي ابتدؤوه، إذ علقوا على العجالة التي استفتح بها درسه، فيكونون قد أدركوا أن الشخصية هي إحدى ثلاث: سطحية ومحللة وناقدة، وكذلك القراءة، وهم لدى إدراكهم هذه التفاصيل ليسعوا إلى الارتقاء عن السطح، ويطمحوا في قراءة أكثر إيجابية وذكاء، فتراهم يمارسون التحليل، الذي يقود مع توالي الخبرات إلى أعلى

مستويات القراءة وأكثرها إنتاجًا ومشاركة في توليد الفكر والإضافة إليه: القراءة الناقدة.

وكم يُطمح في أن يكون للتمثيل والمحاكاة دور فعال في التعليم بالأسوة عبر نقل المادة المعرفية من حيز التلقين التقليدي غير المجدي إلى عرض يفيد من القَصِّ والتمثيل والعروض التقديمية (فيديو، عروض power point). فقصّة من مثل (النمور في اليوم العاشر) لتركيا تامر يمكن أن تؤدّي على أسنة الطلبة أداء يبعث في النص حيوية وتجددًا، وكذلك يمكن أن يفاد من التجسيد والقَصِّ والتمثيل في التعبير عن عصر ما بأحواله الأدبية والشعرية والسياسية والثقافية وغيرها، وتسمح العروض التقديمية وحضور (الفيديو) أو (اللوحة الذكي) للطلاب اليوم بإرضاء شغفه بالتكنولوجيا بما يعود عليه بالنفع، ويرسخ المادة التعليمية بأكثر الطرق إمتاعًا، فمن المتعارف عليه أن اكتساب المعرفة بهذه الطرق يحاكي سمع المتلقي وبصره وإدراكه الكلي، ولذا تستولي عليه حالة الانجذاب لما يقدّم.

- رغب عن الشيء: رفضه.
- رغب في الشيء: أراده.

ويعلم أنا نقول: (زاد على) لا (زاد عن)، و(أجاب عن) لا (أجاب على)، وأنّ الإجابة عن السؤال المنفي (ألن ترافقتي) تكون (بلى) لا (نعم)، وأنّ (الشقة مبيعة) لا (مبيوعة)، وأنّ (في الأردن شجرة مُعمّرة) لا (مُعمّرة)، وأنّ (جارنا المتوفى تبرع بقطعة أرض لبناء مسجد)، لا (جارنا (المتوفى))، وأنّ (الامتحان (مُلغى)) لا (الامتحان مَلغى)، و(الموضوع لاقت) لا (الموضوع مُلقت)، و(الأمر باهر) لا (الأمر مُبهر)، و(هذا كتاب سعيد ودفتره) لا (هذا كتاب ودفتر سعيد)، وأنّ (البنات جنن) لا (جنن البنات)، و(عمّ تبحث)، لا (عمّا تبحث)، و(سلمت يداك) لا (سلمت يداكي)، و(لم يسعَ لعمل جاد) لا (لم يسعى لعمل جاد) وغيرها الكثير مما يقاطع بين مستويات العربية كلها.

تعليم السرد بالأسوة:

والسرد رافد جلّي نضر باهر لتعليم العربية بالأسوة، ولعلّ قصص النحاة مضمّارها الثاني بعد دروس النصوص، وهي القصص الغائبة كليًا من ضمير مؤلّف مناهج العربية ومعلّمها حتى في مرحلة التعليم الجامعي، فبوسعهم أن يفسحوا مجالًا لحضور قصص النحاة بوصفها مهارة استماع أو تحدث، وهي قصص حُبلى بالعبر والمواعظ التي لا ينبغي إهمالها، وحسبنا منها قصة فرادة الخليل بن أحمد الفراهيدي بعلوم العربية: الأصوات والنحو والعروض، وسيبويه وسبب تعلّم النحو، وابن بابشاذ وحكايته مع القطة المبرّصة التي كانت تخطف اللحم لتطعم قِططًا ضريرة، وقصة ابني الخليفة الرشيد الأمين والمأمون اللذين تنازعا أيهما يعطي المعلم الفراء - وقيل الكسائي - حذاه، إكراما للمعلم فاتفقا أن يعطي كل واحد منهما فردة للمعلم، وغيرها الكثير. كما يمكن تعليم دروس النحو والصرف بالسرد أيضًا، كما في تدريس الفعلين: الصحيح والمعتل والمقاربة بينهما وبين الإنسان المريض والمعافى من أهم النماذج التي يمكن استثمار السرد فيها، وكذا السرد في درس الحال والإسناد والمفاعيل وأساليب الاستثناء والأمر والنهي، وغيرها حتى تشمل غالبية أبواب النحو العربي. إن في نحائنا العرب أسوة حسنة تفوق بل لا يجوز المقاربة بينها وبين من يتخذهم أبناؤنا أسوة من أعلام غاليينهم من أهل الفن والرياضيين.

النتائج:

أوصل توضيح تعليم العربية بالأسوة إلى جملة من النتائج، أهمها:

1- المعلم أساس التعليم بالأسوة، يتحصّن بصورة زهية،

تعليم الدلالة والمتلازمات اللغوية وعدم الوقوع في الأخطاء الشائعة بالأسوة:

يرتكز التعليم بالأسوة على التعلم من (مثال حي) وظيفته إذكاء مهمة التعلم ونقلها إلى حيز تطبيقي عملي، وهذا المثال الحي من مهامه أن يبعث في متعلّميه طاقات مستمدّة من (حياة) المادة المعرفية بين يديه، واللغة العربية أنموذج قويّ على ذلك، وتحتاج إلى من يلتقط ظواهرها وخصائصها مبررًا ما فيها من (روح) حية تتفاعل وتتنامى أو تخبو وتندثر، ففي درس (الاشتقاق) روح جذرٍ تولدت منها دوال ومدلولات، تخضع لقانون العرض والطلب، وتتأثر بمد الزمان وجزره (النشاط والحمول). وكذلك فإنّ اللغة روحًا يجليها المعلم في الوجه المعجمي، إذ غالبًا ما يتجه المعنى من المادي الملموس إلى المعنوي، فلدى تناوله كلمات من مثل: (ذكاء)، و(نقد)، و(ثقافة) والمآحة إلى الأصول المادية لها، نحو:

- نكت النار: اشتعلت.
- نقد العملة: فرز صحيحها من رديئها.
- ثقّف الرمح: سنّه.

إن روحًا قوامها الدهشة والمتابعة والقياس تشتعل في نفس الطالب، ويبهره هذا المخلوق اللغوي في رحلته الطويلة من المادة إلى المعنى.

والتعليم بالأسوة يمكن المتلقّي (الطالب) من المتلازمات/القرائن اللغوية، التي تصنّف غالبيتها ضمن الأخطاء الشائعة الشائنة للبيان اللغوي بمستوياته المتعددة، فسماع اللغة الفصيحة في متلازمتها من معلّم من المعلمين الراسخين في العلم يبشّر بمنلقّ يفرّق بين:

بالقواعد (روفر، 2009)، وإن كانت الدراسات اللسانية والتربوية تؤكد أهميته.

التوصيات:

لعل أهم ما يوصي به البحث ينحصر في:

1- الاهتمام بإعداد المعلم ليكون قدوة لغوية مهما كان تخصصه.

2- ضرورة استثمار التجارب الناجحة في تاريخنا الثقافي العربي الإسلامي في التعليم بالأسوة مع الانفتاح على المنجزات الحديثة.

3- احترام المخزون الفصيح الصحيح في اللهجات العربية على مستوى الصوت والدلالة، والسعي إلى عمل معجمات للحياة المعاصرة تستجيب لمعايير الصواب اللغوي في العربية.

بصوت شاذٍ شذوي، وسلوكٍ سامٍ سامقٍ علي، وبرؤية لغويةً بهيجة تبرز في أفئدة الطلبة، فتلامس سويداءهم؛ ليكون الأسوة الأولى لهم، ولهذا ينبغي العناية به واحترامه وتقديره على أن يأخذ نفسه بما ينبغي أن يكون عليه المعلم معرفة وسلوكاً.

2- ينبغي استثمار الرصيد التاريخي الناجح في التعليم بالأسوة؛ إذ هو تجارب تربوية ناجحة في بناء جيل المستقبل.

3- يعيد التعليم بالأسوة إنتاج العلاقات اللغوية والاجتماعية والتواصلية وترسيخها.

4- لا يجوز أن يُكتفى بمعلم اللغة العربية أسوة في المهارات اللغوية، فكل معلم مهما كان تخصصه ينبغي أن يكون أسوة في أدائه السليم لمهارات اللغة.

5- يأتي التعليم بالأسوة ضمن أساليب تعليمية أخرى يلجأ لها المعلم الناجح؛ ذلك أن التعليم بالأسوة بعامة أبطأ من التعلم

المراجع

- طاش كبري زادة، أ (2002) مفتاح السعادة ومصباح الزيادة في موضوعات العلوم، ط3، بيروت: دار الكتب العلمية. ج1/24.
- ابن عبد ربه، أ (1983) العقد الفريد، تحقيق: مفيد محمد قمبيحة، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية. ج2/272-273.
- عمارة، إ (1988) الأقيسة الفعلية المهجورة: دراسة لغوية تأصيلية، ط1، الأردن: دار الملاحى. ص25-36.
- فلوريان ك (2000) الاقتصاد واللغة، ترجمة: أحمد عوض، مراجعة: عبد السلام رضوان، عدد 263، ط1، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكتاب كله.
- قصابي باشي، م (2012) سيرة مدينة، طبعة القراءة للجميع، ط1، الأردن: وزارة الثقافة. ص37.
- القلقشندي، أ (1913) صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ط1، مصر: طبعة دار الكتب الخديوية. ج2/430-477.
- الكميت (1986) شرح هاشميات الكميت بن زيد الأسدي، شرح ابن أبي الحديد، تحقيق: داود سلوم ونوري حمودياقيسي، ط2، بيروت: عالم الكتب. ص43.
- الملخ، ح (2015) تقنيات الإعراب في النحو العربي، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث. ص253-285.
- المنواوي، ع (1972) فيض القدير شرح الجامع الصغير، ط2، بيروت: دار المعرفة. ج2/328.
- ابن منظور، م (1955) لسان العرب، طبعة مصورة، بيروت: دار الفكر. مادة (قمص، لقن، حذو، قذو، حكي).
- نعجة، 1، س (2014) آفاق الدرس اللغوي في العربية: المبنى والمعنى، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث، ص127-171، 121-122.
- نعجة، 2، س، (2018) مدارج التحليل اللساني في العربية، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث، ص153-184.

- القرآن الكريم.
- البيهقي، أ (2003) السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط3، بيروت: دار الكتب العلمية. ج1/196.
- الجاحظ، ع (1979) رسائل الجاحظ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط1، مصر: مكتبة الخانجي. ج3/38-39.
- ابن جني، ع (1990) الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط1، بغداد: وزارة الإعلام. ج2/89-90.
- حسان، ت (1979) مناهج البحث في اللغة، ط1، الدار البيضاء: دار الثقافة. ص258.
- الحمد، غ (1982) رسم المصحف: دراسة لغوية تاريخية، ط1، العراق، منشورات اللجنة الوطنية للاحتفال بمطلع القرن الخامس عشر الهجري. الكتاب كله.
- روفر، ك (2009) Teaching and Testing Pragmatics، ضمن كتاب: The Handbook Of Language Teaching, Edited by: Michael H. Long and Catherine J. Doughty, Blackwell, 2009, pp: 560-577. Wiley
- ترجمة: وليد العناتي، مخطوط غير منشور، ص9.
- زهران، ب (1994) في علم الأصوات اللغوية وعيوب النطق، ط1، مصر: دار المعارف. ص316-339.
- ابن زيدون (1991) ديوان ابن زيدون، شرح: يوسف فرحات، ط2، بيروت: دار الكتاب العربي. ص303.
- علي، أ (1968) تهذيب المقدمة اللغوية للعلالي، ط1، لبنان: دار النعمان. ص64.
- ابن فارس، أ (1969) مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط2، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية. ج1/338-339.

Learning Arabic by Ideal; Educational Approach

*Suha F. Na'jeh, Hanan I. Amayreh**

ABSTRACT

The research confirms the results of learning Arabic by ideal and its effect on protecting the hand and tongue; because the learning by ideal depends on human learning model who is a familiar linguist with Arabic sounds, conversant with its morphology, conscious to its syntax, so he can learn Arabic cases and its context, then he takes on its old rhetoric and combines with the new one including its references.

The research seeks with an analytic approach to manifest of the education technique by ideal as a form of expression in terms of the shift in linguistic knowledge towards performance skill at the level of correct language Pragmatics; so, the ideal is a linguistic model of an accomplished linguistic paradigm.

The research concludes that the learning Arabic does not become a language faculty unless all the teachers of sciences have met on a standard Arabic education instead of slang, competition or intimidation and invitation.

Keywords: Learning Arabic, Ideal, Language Skills.

* Faculty of Education, The University of Jordan. Received on 22/5/2018 and Accepted for Publication on 14/8/2018.