

مزايا طرائق تدريس النّحو في المحاضر الشّنقيّة.

ADVANTAGES OF METHODS OF TEACHING GRAMMAR IN SHINQEETI LECTURES.

يوسف يحيايوي^{1*}، صالح بلعيد^{2*}

¹ جامعة مولود معمري، تيزي وزو (الجزائر)، you.maj77@gmail.com

² جامعة مولود معمري، تيزي وزو (الجزائر)، salahabela@gmail.com

تاريخ النشر: 2025/03/31

تاريخ القبول: 2025/02/26

تاريخ الإرسال: 2025/01/21

ملخص:

يتناول المقال مزايا الطرائق التّعليميّة التي ينتهجها الشّناقطة في تدريسهم النّحو في المحاضرة، وتكمن أهميّة الموضوع في أنّه يعرض أساليب جديدة في تعليم النّحو تُعين الطّالب على فهم قواعد اللّغة العربيّة، وتهذيب لسانه وتوسيع مداركه وفهم دينه. كما يسعى البحث إلى إيجاد معايير لتقييم الدّرس النّحويّ الشّنقيّ من خلال منهج التدريس المحضريّ وأثره على الدّرس النّحويّ الحديث في موريتانيا. الكلمات المفتاحيّة: المناهج، الطّرائق، الشّناقطة، النّحو، المحاضرة.

ABSTRACT :

The article discusses the positive aspects of the educational methods used in the Mahdara system of Chinguetti to teach grammar. The importance of this subject lies in its presentation of innovative methods for teaching grammar, enabling students to grasp Arabic language rules, enhance their linguistic skills, broaden their perspectives, and deepen their understanding of their religion . The research also seeks to find criteria for evaluating the Chinguetti grammar lesson through the preparatory teaching curriculum and its impact on the modern grammar lesson in Mauritania.

Keywords:

. Curricula, methods, Chinguetti, grammar, Mahdara.

1. مقدمة:

يعتبرُ البحثُ في جهودِ الشَّناقِطَةِ اللُّغَوِيَّةِ مِنَ البَحْثِ الَّتِي لَا بُدَّ لِلْبَاحِثِ أَنْ يُعِيرَهَا أَيَّما اِهْتِمَامٍ فِي هَذَا العَصْرِ الَّذِي جَعَلَ مِنَ شَنْقِيطٍ مُوطِنًا لِلْعِلْمِ بَعْدَمَا كَانَتْ نَكْرَةً لَا يُسْمَعُ عَنْهَا شَيْءٌ، إِذْ عُرِفَتْ - الْيَوْمَ - بِلَادُ شَنْقِيطٍ بِعِلْمَائِهَا الْمَوْسُوعِيِّينَ الَّذِينَ تَنَوَّعَتْ مِشَارُهُمُ اللُّغَوِيَّةُ وَتَعَدَّدَتْ بِلَاغَةً وَصَرَفًا وَنَحْوًا، حَتَّى إِنَّهُمْ أَوْغَلُوا فِي الْأُصُولِ وَالْفَقْهِ وَغَيْرِهَا مِنَ الْعُلُومِ الَّتِي جَعَلَتْ مِنْ أَرْضِ شَنْقِيطٍ يَتَّسِعُ نَطاقُهَا لِيَشْمَلَ كُلَّ مَنَاطِقِ صَحْرَاءِ الْبِلَادِ. فَأَصْبَحَتْ بِذَلِكَ تُعْرَفُ بِإِشْعَاعِهَا الْحَضَارِيِّ الَّذِي بَنَاهُ تَرَاثُهَا بَيْنَ صَفَحَاتِ الْكُتُبِ وَالْمَتُونِ وَالتَّفَاسِيرِ وَالْفَقْهِ وَأُصُولِ الدِّينِ. فَإِلَى أَيْ مَدَى يُمَكِّنُ اعْتِبَارَ بِلَادِ شَنْقِيطٍ مَدْرَسَةً نَحْوِيَّةً لَهَا مَنَهْجُهَا وَمَقَرَّرَاتُهَا؟ وَمَا الطَّرَائِقُ الَّتِي يَنْتَهِجُهَا شَيْخُ الْمَحَاضِرِ فِي تَدْرِيسِ النَّحْوِ وَمَا مَدَى أَهَمِّيَّتِهَا؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية انطلقنا بجُمْلَةٍ مِنَ الْفَرْضِيَّاتِ أَهْمُهَا:

- يَمْتَلِكُ الشَّناقِطَةُ تَرَاثًا ثَرِيًّا بِالْعُلُومِ، وَلَا غَرَوَ أَنْ يَنْفَرِدُوا فِي مَنْهَجِهِمْ بِمَدَارِسَ فِي النَّحْوِ.

- مَوْقِعُ الشَّناقِطَةِ الْإِسْتِرَاتِيجِي كَفِيلٌ بِأَنْ تَنَالَ الْمَنْطَقَةُ حَظًّا مِنَ الْعُلُومِ وَتَكُونَ مَرْكَزَ إِشْعَاعٍ حَضَارِيٍّ.

- مَزَايَا طَرَائِقِ التَّدْرِيسِ يَصْبِغُهَا التَّيْسِيرُ وَالِدَقَّةُ وَالشَّمُولِيَّةُ.

- مَنَاهُجُ الشَّناقِطَةِ فِي تَدْرِيسِ النَّحْوِ مُقَدَّمٌ عَلَى تَدْرِيسِ الْعُلُومِ الْآخَرَى.

- شَيْخُ الْمَحْضَرَةِ مُوسَوَعَةٌ مُحِيطَةٌ بِجَمِيعِ الْعُلُومِ وَمَكَانَتُهُ لَا تَقَاسُ بِمَكَانَةِ الْأُسْتَاذِ فِي الْمَوْسَسَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْحَدِيثَةِ.

- وَاسْتَنْدَنَّا فِي دَرَاةِ هَذَا الْبَحْثِ إِلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْمَصَادِرِ وَالْمَرَاجِعِ نَذْكُرُ مِنْهَا:

- كِتَابُ النَّحْوِ الْعَرَبِيِّ فِي الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ لِمُحَمَّدِ الْمُخْتَارِ وَلَدِ أَبَاهُ.

- فَتْحُ الشُّكُورِ فِي مَعْرِفَةِ أَعْيَانِ عُلَمَاءِ التَّكْرُورِ لِلطَّالِبِ مُحَمَّدِ بْنِ أَبِي بَكْرٍ الصَّدِيقِ الْبَرْتَلِيِّ.

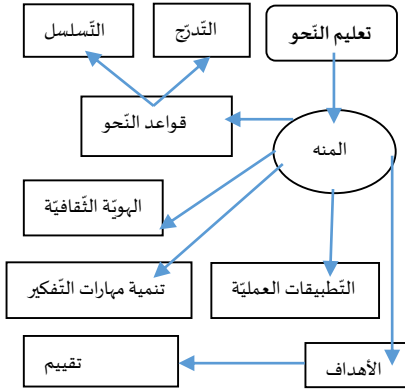
- مَنْظُومَةُ عَبِيدِ رَبِّهِ عَلَى الْمَقْدَمَةِ الْأَرْوَمِيَّةِ لِمُحَمَّدِ بْنِ أَبِيهِ التَّوَاتِي الْقِلَاوِيِّ الْحَضْرَمِيِّ.

- بِلَادُ شَنْقِيطِ الْمَنَارَةِ وَالرِّبَاطِ لِلْخَلِيلِ النَّحْوِيِّ.

- نَظْمُ الْإِعْرَابِ وَمَصْطَلَحَاتُ النَّحْوِ لِمُحَمَّدِ الْمَامِي.

وَأَمَّا الْمَنْهَجُ الَّذِي اعْتَمَدْنَا عَلَيْهِ فَيَتِمُّلُ فِي الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيِّ لِكَوْنِهِ يُنَاسِبُ طَبِيعَةَ الْمَوْضُوعِ، حَيْثُ يَصِفُ الْحَقَائِقَ حَوْلَ الثَّرَاثِ النَّحْوِيِّ لِبِلَادِ شَنْقِيطٍ مِنْ خِلَالِ الْمَوْثُفَاتِ النَّحْوِيَّةِ سِوَا أَنْعَلَقَ الْأَمْرُ بِكُتُبِ الْأَنْدَلُسِيِّ ابْنِ مَالِكٍ أَمْ بِكُتُبِ الْمَدْرَسَةِ الْمَصْرِتِيَّةِ كَابْنِ هِشَامٍ وَالسَّيُوطِيِّ.

1. مكانة المناهج التعليمية في تدريس النحو: لا يمكن إغفال ما للمناهج التعليمية من دور في تدريس النحو (1)، وتكمن أهميتها في بناء قدرات المتعلم على تطوير كفاءاته ومهاراته. وتعليم النحو بالمنهاج يساعد المتعلم على فهم القواعد والتعرف على ضوابطها بشكل منظم ومتدرج؛ والشكل يوضح ذلك:



يُوضَّح الرسم أعلاه مكانة المناهج في تعبيد الطريق لتعليم علم النحو، فهي تعتمد في عرض القواعد النحوية على التسلسل في بناء التعلّيمات، حيث الانطلاق من السهل إلى الصعب ممّا يُراعى في ذلك طبيعة المتعلم في الاستيعاب. ولا يمكن نجاح الدرس النحوي مهما اجتهدنا دون بمنأى عن تسيير الأهداف التعليمية، إذ وضعت المناهج خصيصاً لتحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها، ممّا يُسهّل تقييم الطالب وقياس تقدّمه ومدى استيعابه واكتسابه للمعرفة النحوية المبنية على المهارات.

والملاحظ – أيضاً – في الشكل السابق اعتماد المناهج في تدريس النحو حيث يُعين الأستاذ على تنفيذ درسه وفق طرائق واستراتيجيات حديثة، ويؤدي هذا التنوع في استعمال مختلف الأساليب في تدريس النحو إلى جعل تعلمه أكثر مرونة وأكثر جذباً وإقبالاً للمتعلّم، ولا سيما إن وُظفَت فيه التكنولوجيا الحديثة وكلّ الوسائل التعليمية كالاستراتيجية المعدّلة والتعلّم التعاوني، والألعاب التعليمية واستراتيجية العصف الذهني، وغيرها من الطرائق التي يتمّ تنفيذها حسب طبيعة الدرس الذي تتكيّف معه. وبالمناهج يتحقّق المِران اللغوي حيث يمارس المتعلّم اللغة كتابياً ومشافهةً وحتى قراءةً، ممّا يُعزّز فيه القدرة على التواصل في حياته الدراسية والعملية بلغة سليمة خالية من الشوائب. يُساهم المناهج التعليمي في تكوين هويّة المتعلّم الثقافية، كما يُساهم في تنمية مهاراته في التحليل والاستنتاج.

2. النحو جوهر العلوم عند الشنّاقطة: يكون الحفاظ على اللغة العربية في رأي الشنّاقطة بالحفظ على نحوها الذي يؤدي مباشرة إلى الحفاظ على العلوم الشرعية من تعلّم وفهم لكتاب الله وسنة نبيه – صلى الله عليه وسلم، فالنحو أساس لإدراك معاني القرآن ودلالاته الدقيقة، ومفتاح لفهم العلوم والنصوص الشرعية. وما دام النحو

عمودًا فكريًا للغة العربية ومحورًا أساسًا تدور في فلكه كلُّ الأنشطة المتعلقة باللسان العربي الذي لا يُنكره أحدٌ إذا انطلقنا من أنه سمةٌ في العربية فحسب، بل هو موجودٌ في كلِّ لغات العالم.

تتمثل حقيقة اللغة وصلبها في النظم وطريقة الكلام اللذين أشار إليهما (عبد القاهر الجرجاني) في كتابه (دلائل الإعجاز) في قوله: "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله".¹ وإذا كان الهدف الأساس من النحو صون اللسان وحفظه من التحريف، وجب علينا الالتزام بهذا النوع من الأهداف دون البحث في أهداف النحو من حيث سيرته التي أبعدته عن هدفه الحقيقي²؛ وهذه الأهداف قد تُعقد الدرس النحوي، وإن فصل فيه منذ عصر التقييد.

حظي النحو في بلاد شنقيط بعناية واسعة حيث اعتبروه جوهر العلوم وأساساً لفهم النصوص الدينية واللغوية، فبالنحو يتم فهم القرآن الكريم والحديث الشريف، وهي غاية من غايات الشناقطة، أو هدف من أهدافهم. ويرون أن النحو أساساً لتدقيق المعاني واستنباط الأحكام، ويحفظ اللغة العربية من التشويه فضلاً للقواعد الضابطة لها.

للمعرفة النحوية عند علماء شنقيط أثرٌ بارزٌ في فكِّ المشكلات الاجتماعية التي تتخبط فيها المجتمعات الشنقيطية، وكان لها اليد الطولى في رفع شأنهم وانفرادهم عن المجتمعات المجاورة لهم.

ما ذكرناه أنفاً هو من الأسباب التي جعلت النحو العربي يتقدم على العلوم اللغوية الأخرى التي عرفها الشناقطة وتُحيط بمجتمع شنقيط ثقافة.

3. التعليم بين المحاضر والمدارس في موريتانيا: طبيعة التعليم في موريتانيا هو ذلك التعليم التقليدي الذي عرف أوج تطوره منذ القرن الحادي عشر، وها هم اليوم يسرون على مناهج تختلف حسب المؤسسة التعليمية؛ وأما المؤسسة فيقصد بها إما المحاضرة التي تسيّر وفق منهج كلاسيكي مخض، أو المدرسة الحديثة المهيكل بالوسائل التعليمية الحديثة، إضافة إلى التكنولوجيا الحديثة التي نالت فيها موريتانيا نصيبها.

ولا غرو أن نجد التعليم اليوم في موريتانيا يسائر التقدم الذي تشهده دول العالم من تطور في المناهج التعليمية وبناء الاستراتيجيات الحديثة التي يقوم عليها درس القواعد أو النحو؛ إذ ليس للتعليم الموريتاني أية فعالية إذا علمنا أن نظام التعليم في البلد يقوم على نظام كلاسيكي يستند إلى مناهج تعليمي ذي أسس تراعي فلسفة المجتمع ونظمه؛ تلك الفلسفة التي تأثرت بالفكر الفرنسي وثقافته والتي حاول من خلالها الاستعمار الفرنسي طمس الشخصية الشنقيطية وإطفاء شعلتها العلمية التي رفعتها المحاضر عالياً، هذا من جهة. ومن جهة أخرى لا يمكن الإقرار بوجود إصلاح تعليمي في المنظومة التعليمية في موريتانيا ونحن اليوم نشهد تعليمًا مبنياً على المقاربة بالأهداف ولا سيما تدريس النحو والصرف.

وأما المحاضر فليست تعرف استخداماً للتقنيات الحديثة ولا للاستراتيجيات، ومع ذلك فإننا نقول بوجود لبنة في مقرراتها جعلها تعطي التعليم وتتاثر بمنهجها الكثير من الدول العربية كالمغرب وسوريا.

ولتوضيح مكانة المحاضرة على حساب المدرسة نجد رُقيّ مستوى المحاضرة يُكون بإقبال عددٍ كبيرٍ من الطلبة يتناوبون على شيوخ المحاضرة، إذ يستوجب من الطالب أن يكون ذا مكتسباتٍ قَبْلِيَّةٍ في اللغة وَرِثَها إِمَّا عَنْ أَجْدَادِهِ أَوْ مِنْ بَيْتِهِ، تَجْعَلُهُ قَادِرًا على متابعة دروسه بشكلٍ جيّدٍ ومنتظَمٍ دون تذبذبٍ، والظفر بما يلزمه من رصيدٍ يُؤَهِّلُهُ للتخصّص والتّميّز.

أمّا المدرسة فقد سهر الخبراء على وضع تخطيطٍ³ يستند إليه منهجها المبني على مُقرّراتٍ وبرامجٍ مقيّدة بحجمٍ ساعيٍّ يَعْمَلُ الأستاذ على تفعيله وتنفيذه دون النّظر لمستوى الطالب واستعداداته؛ فهنا يكمن الفرق في نوعيّة الطلبة المكوّنة في المحاضر على ملكة حفظ المتون والاستدلال بالأشعار الفصيحة، وبين طلبة يكتفون بالسّنَدات العلميّة التي تضعها الوزارة والهيئة الوصيّة، وإن التزمنا بالأسس الفلسفيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة في وضع المنهاج.

4. **مناهج المحاضر وأفاقها:** حَقَّقَ المنهجُ التّعليميُّ المحضريُّ في بلاد شنقيط نجاحًا باهرًا في تخريج العلّماء والمثقفين في مختلف العلوم، ولا يزال هذا المنهج يُخرِجُ أجيالًا يُنفردون بعلمهم، كما حققت نجاحاتٍ في تكوين الطّلاب الأجانب الذين جاءوا يطلبون العلم من كلّ حدبٍ، ثمّ يعودون علّماء وأساتذة ينشرون علومهم في بلدانهم، فأصبحت المحاضر الشنقيطيّة جامعاتٍ عالميّة لتلقين العلوم. وأمّا الطلبة المحليون فقد كوّنت فيهم ملكة حفظ قويّة مدعومة بطاقة ذهنيّة فريدة جعلتهم يُبدعون في استظهار عددٍ من آيات القرآن الكريم وفواصله، وأشعار العرب، كما يقدرون على استذكار الكثير من الكتب والمتون، يُساعدهم في ذلك قائدهم شيخُ المحاضرة المُداوم طالبه من الصّغر وهو يحفظه القرآن الكريم وتعاليمه.

وقمين منا أن ننوّه لأهميّة الوقت عند شيوخ المحاضرة، إذ ليس يُنظر لحجمه بتاتًا⁴؛ فالحجم الساعي في المحاضر الشنقيطيّة يرتبط بالفهم والاستيعاب. وقد يترأى لنا من الوهلة الأولى أن تخصيص مثل هذا الحجم كبيرٌ ومبالغ فيه ما لم نعرف السرّ في امتداده؛ أفليس الجدير في مسألة بناء المعرفة أن ننطلق من الكلّ إلى الجزء، حسب ما ذهب إليه الدّراسات الحديثة في مجال التّعليميّة، فعمليّة الاكتساب غير مباشرة تنمو تدريجيًا في المتعلّم عبر مراحل. تلك المراحل نلخصها عند الشناقطة في محاضرتهم بطريقتهم التّقسيم التي أطلقوا عليه اسم (القف) (الشناقطة، بلا تاريخ)؛ وهو متوسط الدّرس الذي لا يفوق خمسة أبيات، حيث تحفيظ القطعة أي جزء بجزء، حتى يسهل على الطالب تدكّره وحفظه بشكلٍ كاملٍ. والحفظ بـ (القف) يتطلّب حجمًا ساعيًا يتناسب وطبيعة المتن وأقسامه، كأن شيوخ المحاضرة في منهجهم هذا يسلكون نفس الطّريقة المعتمّدة في تقسيم القرآن إلى أجزاء وأحزابٍ ثمّ أرباع. و"لا يمكن للحفظ أن يتمّ لولا عمليّات المراجعة التي تصحب تكرار ما يحفظ مئات المرّات إلى الألاف، يوميًا من الصّباح فالظّهر والعصر حتّى العشاء، مُصطلحين عليها اسم (أقباد)؛ وتقوم هذه الطّريقة على تكرار المكتوب على اللّوح في الفترة الصّباحيّة، وإعمال الصّوت والجهر به عند القراءة؛ حيث ينبغي للدّارس أن يرفع صوته في درسه حتّى يسمع نفسه، فإنّ ما سمعته الأذن رسخ في القلب، ولذلك كان الإنسان أوعى لما يسمعه منه لما يقرأه. وإذا كان المدروس ممّا يفسخ طريق الفصاحة، ورفع به الدّارس صوته، زادت فصاحته ثمّ إن إعادة الحفظ بنفس الطّريقة ظهرًا حتّى صلاة العشاء من السّبل المؤدّيّة لعمليّة التّرسخ والتّثبيت.

ولا ينفك الطالب يسعى في طلب العلم يومياً، حتى نجده يقوّم في الغد، أو بعد يومين، أو ثلاث بمراجعة درسه وتسميعه المتن للشيخ قبل بداية أيّ درس؛ وهي طريقة نجدها مطبّقة في المدارس الحديثة لكتّابها تفتقر إلى التوسّع، فغدت تشخيصاً للدرس السابق فقط من حيث موضوعه وفكره، أو تكاد تُصنّف ضمن التعليم الأعمى المبني على التكرار الآلي الذي يقتل التفكير النقدي. بينما تبقى سِمَتا الإحاطة والانبناء في المراجعة عند شيوخ المحاضرة حاضرةً يقتضيهما الحال. وكما يتمّ تخصيص نهاية الأسبوع خاتمةً لما حُفِظَ من المتن أفاقاً مع بداية متن آخر جديد يكون سبباً في تذكّر القفّ السابق، وهي ما اصطلح عليه في المنظومة الحديثة باسم الوضعية الإدماجية، التي تكون حوصلة أو حصيلة.

4.1 آليّة تعليم النّحو في بلاد شَنْقِيط : يَحْتَكِمُ تَعْلِيمُ النّحْوِ فِي الْمَحْضَرَةِ إِلَى تَنْظِيمِ مُحَكِّمٍ يَنْبِئُ عَلَى مَرَّاحِلٍ؛ حَيْثُ يُقَيِّدُ شَيْخُ الْمَحْضَرَةِ الْمُتَعَلِّمَ الْبِدَائِيَّ مَدَارِكَ الصَّبِيِّ اللَّسَانِيَّةِ لِيَتَمَكَّنَ مِنَ الْعُلُومِ الْمُخْتَلِفَةِ، فَبِالنَّحْوِ يُفَهِّمُ الْخُطَّابَ وَبَدُونَهُ يَخْتَلِ الْكَلَامَ وَيَصْغُبُ فَهْمَهُ، وَعَلَيْهِ يُعَدُّ مَخَّ اللُّغَةِ. وَأَمَّا السَّن فِي الصَّبَا فَلَمْ يَكُنْ يُخَصَّصُ بِدَقَّةٍ كَالْمَدْرَسَةِ الْحُكُومِيَّةِ مِثْلَ سَائِرِ الْأُمَمِ، لَكِنَّهُ سَرُّ انْفِرَادِهِ بِهِ شَيْخُ شَنْقِيطِ فِي تَوْزِيعِ الْأَطْفَالِ وَفَقْ مِنْهَجٍ خَاصٍّ يَرْكُزُ فِي الْأَسَاسِ عَلَى اسْتِعْدَادَاتِ الطِّفْلِ وَدَرَجَةِ ذَكَائِهِ وَاسْتِيعَابِهِ وَفَطَرَتِهِ، وَيُرَشِّحُ لَهُ الْبَدْءَ بِالْأَجْرُومِيَّةِ أَوْ نَظْمِ عَبِيدِ رَبِّهِ لِلشَّنْقِيطِيِّ ل (محمد بن أبيه القلاوي المتوفى في أوائل القرن الثاني عشر الهجري)⁵؛ فبساطة الأجرومية هي التّفاتة لتواضع النّاظم (ابن أجروم)، وكيف لا واسم صاحب المنظومة "عبيد ربّه ليس اسما له وإنّما هي صفة أراد وصفه بكونه عبداً لله تعالى، وصغر لفظ (عبد) تواضعاً، وأمّا اسمه فهو محمّد، وأمّا اسم أبيه فهو أبّ.

4.2 تعليم متن الأجرومية: لقد جعل الشّناطقة الأجرومية مدخلاً لمبادئ النّحو ومفتاحاً لأبوابه فضلاً على الشيوخ الذين يعتمد عليهم الطالب اعتماداً كلياً، وكذا سهولتها على الطّلبة واختصارها؛ فكلّما وجد الطالب صعوبةً في فهم الأجرومية يلجأ الشيخ إلى تحفيظه بعض الشّروح الملازمة لها، ومن هذه الشّروح نذكر كتاب شرح سيديّ الذي مزجه بالأصل ليضيف إليه ما نقص. ولم يُورد الشّناطقة في مواردهم العلميّة شرح العلامة الشّرخ⁶؛ "صاحب الفضائل السّنية للمقدّمة الموسومة بالأجرومية، شرحاً قد حوى مع لطافته نفائس الدّرر ومحاسن الغرر، وأضحى رياض علمٍ يانعة الثّمار، وطار صيب نفعه كالأمطار في الأقطار، وانتفعت أئمة بعلمه، مع ما تراه من لطيف حجمه قد جلى عرائس هذا الفنّ للمبتدئ على منصّة البيان وقيد شوارده بأوضح التّبيان⁷؛ ولم يكتف الأزهري بشرحه للأجرومية، وإنّما ألّف عليها إعرابها حيث عرض في هذا الكتاب إعراب ألفاظ متن الأجرومية، كما أنّه لم يعتمد كتابه المتخصّص في النّحو الذي جعله يفوق مستوى الأجرومية سمّاه (الأزهرية في علم العربيّة)، وهو متن نحويّ مستواه فوق كتاب الأجرومية ودون متن قطر النّدى لابن هشام، فيصلح أن يكون واسطةً بينهما.

4.3 تَعْلِيمُ كُتُبِ ابْنِ هِشَامٍ: نَظَرًا لَعُمُقِ فِكْرِ ابْنِ هِشَامٍ مِنْ خِلَالِ تَحْلِيلِهِ وَدَقَّتِهِ فِي بِنَاءِ الرَّأْيِ اهْتَدَى شَيْخُ الْمَحَاضِرِ إِلَى ضَرُورَةِ تَدْرِيسِ كُتُبِ ابْنِ هِشَامٍ لِمُخْتَلَفِ الْفَنَاتِ الَّتِي تَجَاوَزَتْ الْمَبْتَدِئِينَ مِنَ الطَّلَّابِ،

ول (ابن هشام الأنصاري) منهجٌ متكاملٌ وشاملٌ في فهم اللغة العربيّة بشكلٍ أعمق، يقصدها الطّلبة بعد التّمكّن من الأجرومية حفظاً واستيعاباً للفهم، فتجدهم في المحاضرة يدرسون الإعراب عن قواعد الإعراب، ثمّ يتدرّجون للنّهل من كتاب (قطر النّدى...) وفوقه (شذور الذّهب) و(أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك)، ثمّ (الأمالي) الذي

اعتبره الشناقطة كتاباً متكاملًا. ويعتبر كتاب (مغني اللبيب) مرجعاً أساساً عند طلاب شنقيط؛ فبعد استيعاب قواعد اللغة وفهم أساسياتها من نظم الأجرومية التي لا بُدَّ منها عند المبتدئين الذين يكتسبون القواعد الخام من معرفة للاسم والفعل والوظيفة والبناء والإعراب، دون الولوج في عمق المسائل النحوية التي يحتاجها الطلاب لفهم النصوص الشرعية.

ويحتل كتاب مغني اللبيب دورًا كبيرًا في الدراسات النحوية الحديثة، وأهميته لا تقتصر فقط فهم قواعد اللغة واستعمالها ولا في ربط القواعد النحوية بالمسائل الفقهية، لكن اعتماد كُتب (ابن هشام) وشروحه كلها كموسوعة للتخصص ذات شمولية يساهم في نشر علوم النحو ضمن منهج يُوفق فيه بين النظري والتطبيقي.

ولم يكن الاهتمامُ بجهود ابن هشام صدفةً لدى شيوخ المحاضرة؛ ف(ابن هشام أنحى من (سيبويه)، وهو على علمٍ يشهدُ بعلو قدره في صناعة النحو، وكان ينحو في طريقه منحى أهل الموصل الذين اقتفوا أثر (ابن جني) وتبعوا مصطلح تعليمه، فأتى من ذلك بأمر عجيب دالٍ على قوة ملكته وإطلاعه⁸؛ فهو بالحق مدرسة لا يمكن لطالب العلم من المتخصصين أن يتعمق في الجوانب النحوية من المسائل المعقدة دون أن ينظر في كتب ابن هشام المؤلفة تسلسلاً يقتضي للباحث أن يستخلص العبر من ورود المادة العلمية فيها في مراحل تدريجية في دراسة قواعد النحو.

إنه من العجب أن يصل بفكر في مرحلة قلَّت فيها وسائل التعليم – إن لم نقل إنها مُنعدمة – وفي رُقعة صحراوية تغيب عنها أسس الحياة العادية إلى نضح خارق يدعو للتأمل والتدبر!

لن نُغالي إن قلنا بالمدرسة الشنقيطية وجودًا على الرغم من غياب الشروط التي يجب توفرها لبنائها. والمحذوق في تصنيف الموسوعات النحوية المعتمدة لدى شيوخ المحاضر يرى حدة ذكائهم واختيارهم الصحيح لتولي مسؤولية تدريس الطلبة، وجاء هذا فضلًا للصفات والخصائص التي يمتازون بها كالإحاطة بالعلوم اللغوية علمًا ودراسةً، حيث يكون الشيخ موسوعيًا يحسن اختيار الطرائق الفعالة في التدريس أمام كل درس يقوم بشرحه وتحفيظه، كما يكون خبيرًا في تقسيم الطلبة وتصنيفهم إلى مبتدئين ومتوسطين ثم إلى متخصصين.

الإقرار بوجود المنهج عند شيوخ المحاضرة بكل ما تشمله الكلمة من معانٍ ليس كلامًا أو وهمًا يتعارض مع الواقع؛ فزيادةً عما ذكرناه من صفات للعلماء، نذكر ما تتوقر المادة التعليمية من روافد وموسوعات نحوية مع الزيادات في الشروح والحواشي. كما تتوقر في منظومة المحاضر استراتيجيات تعليمية يمكن إدراكها ضمنيًا في أسلوب التعليم، ويتم اكتشافها من خلال المنهج الذي يعتمده شيخ المحاضرة في تنفيذ درسه.

تتجلى وضعيات التعلم في وضعية أم يخالها الشيخ آخر محطة يضعها كهدف يسعى إلى تحقيقه، وهو إما بالحفظ، أو تطبيق القواعد أو الوصول إلى الخلاصة.

4. ألفتة ابن مالك والتعليم المحضري: وفي معرض الكلام عن نحاة الأندلس وصدى الألفية لم نجد الطالب الشنقيطي يهتم بالألفية قبل الأجرومية؛ فالتدرج في أخذ العلم سمة قوية لديهم يركزون عليها أشد التركيز لما لها

من أهميّة في خلق جُسورٍ وصلٍ بينَ المشرقِ والمغربِ فيهما يكونُ النّحوُ أَيْنَعُ وَأَنْفَعُ. واعتمادُ ألفيّة ابن مالك مصدراً تقوم عليها المحاضرة في تدريس النّحو يَعُودُ إلى عدّة أسبابٍ أهمّها:

- أهميّة الألفيّة ومرونتها في عمليّة التدريس وسهولتها للحفظ.

- كونُ الألفيّة جامعةً لمسائل النّحو ومرتبّةً ترتيباً لا يشكّل عل الطّالِب، كما فيها تسهيلاتٍ للمسائل المعقّدة التي تغنيك عن العودة لأُمّات الكتب.

5. تَقْيِيم: أَشْرْنَا في السّابِقِ إلى الطّالِبِ المبتدئِ في النّحوِ بلادِ شَنْقِيطَ وَقُلْنَا إِيّهم يتوقّفونَ على استِعدادات خارقة للعادة، لكنّنا نذهب برأينا أنّه في سنّ الطّالِبِ المبتدئِ قلّما يكون تحت السّابعة، وإذا كانت سِمَةً تنفردُ بها المحاضرة فلا نظنُّ بأنّه:

يَسْهُلُ على الطّفلِ استيعابُ النّحوِ قبلَ سنّ السّابعة؛ فهُم ينظرون للنّحو في غلبة المنطق عليه، ثمّ إنّهُ علمٌ لا يفهمهُ إلّا مَنْ نَضَجَ عقلُهُ ونَمَتْ قابليّاته في استيعاب اللّغة وقدرته في الفهم؛ ويبدو أنّ النّظرة إلى تأثّر النّحو بالمنطق ومختلف العلوم كالفلسفة اليونانيّة تَظَلُّ قديمةً، فلا يَمَكُنُ للطّفلِ مهما نَضَجَ عقلُهُ أن يُدركَ المعرفة العقلية كالقياس، ويجهلُ القضايا النّحويّة على الرّغم من وُجودِ خُبراء يَنْتَصِرُونَ لهذا الموقِفِ، فلو أُريدَ في مسألةٍ ما تفسيرُها لغويّاً، السّبيلُ إليه لا يَسْتَوْجِبُ الإيغالَ في المنطق أو التّبريراتِ العقلية.

6. طَرَائِقُ التّدريسِ في المُحَضَّرَةِ: شَهِدَ القرنُ العاشرُ وما بَعْدَهُ زُهوَّ العربيّةِ ورقمّها في شَنْقِيطَ، حيث أصبحَ الطّلبة الصّغارُ يبارونَ الكبارَ في مسائل اللّغة والإعراب، وزادَ الاهتمامُ بالنّحو لما يَرى فيه من أهميّةٍ في فهم الكلام وتدبّر القرآن الكريم وفهم الحديث ومختلف العلوم.

حريٌّ بنا أن نُبْدَأَ من حيثُ توقّفنا سابقاً ونحنُ نتناوَلُ تعليمَ النّحوِ للصّغار، وكأنّنا نَضَعُ استراتيجيّةً خاصّةً تتناسبُ ومستوى الطّفلِ في تدريس النّحو في المحاضرة أوّلًا، ثُمَّ للكبار ثانياً مُعتمدينَ على مؤلّفات الشّناقطةِ وشروحهم مُستثمّرينَ بذلك جهودَهم في تلقين اللّغة بالنّحو وتكوين الملكة اللّغويّة بالحفظ والتّرداد.

7. مِنْهاجُ تَدْرِيسِ النّحوِ لِلأَطْفالِ: إذا أَمَعْنَا النّظَرَ في الطّريقةِ والمنهجِ المُعتمَدينَ في تدريس النّحو لدى الشّناقطة بالتمييز والإعراب، حيث أبواب النّحو الكثيرة والمتشعّبة يختصرها شيخُ المحاضرة في بيتٍ شعريٍّ أو في كلمةٍ وحتي في حرفٍ.

7. 1 تَعْلِيمُ الطّفلِ بِالْقِرَاءَةِ: لا يَجِدُ الطّالِبُ المبتدئُ الصّغيرُ آيَةً صُعبَةً في حفظ كلامِ الله والحديث النبويّ الشريف، وأشعار العرب، ولا يَهْمُهُ فهمُ الكلامِ في المرحلة الأولى من تعليمه، فكان هَمُّهُ هو الحفظ أوّلًا ثُمَّ تَشْرِيحُ الكلامِ وتجزئته إلى وحداتٍ أو كلماتٍ ثانياً، ليقومَ بالتدبّر في تركيبها في الآخر. وكان المتعلّم الشّنقيطيّ في القرن الثالث عشر مدرِكٌ للاستراتيجيات الحديثة، ثُمَّ يسبقُ جان بياجيه في توظيف مبادئ طريقتة وتعاليمه وسيكولوجيا الطّفل، وكذلك حضور نظام التدريس بالمقاربة والكفاءات في عصر غابت فيه الوسائل والإمكانات التي تتطلّبها المناهج الحديثة، وهي ملكة الفطرة التي يعجز اللّسان عن وصفها.

فالتّالِب في أخذه الدّرس النّحويّ (المامي)، يركّز بالأساس على مقصود الباب دون غيره من الأبواب، وإن امتازت الأبواب فيما بينها. وأمّا تركيز الطّالِب على لبّ الموضوع مباشرةً بطريقة الحوار، فيجعله يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالموضوع؛ ولنسرد مثلاً على ما سبق من خلال منهج الشّيخ⁹ المعروف بالتشويق في طرح المسائل النّحويّة واستقراءها، واعتماده الواقع كمورد له يُتيح للطلّبة مجالاً أوسع لفهم النّحو بما تُملّيه الرّقعة الجغرافيّة والبيئة الصّحراويّة لبلاد شنقيط، من تعاليم وخصائص الفرد، ناهيك على اللّغة واللهجة التي عرّف بها الشّيخ وتطويعه إيّاها حسب ميولات المتعلّم. هذا، ويعتبرُ توظيفُ محمّد المامي للهجة في الشّرح وطرح السّؤال وبناء الحوار من أحكم منهج؛ فهي من خصائص التّعليميّة الحديثة التي تعتمدُ على أيسر سُبُل الفهم وأسهلّها على المتعلّم. فنحن اليوم نشهدُ مظاهر حيّة لتنوّع استراتيجيّات التّعليم الحديثة كأننا نُحيي موسوعات الشّناقطة في المحاضر. فمن طريقة البناء والتّكوين إلى الاستقراءيّة ثم إلى المقاربة النّصيّة دون أن نهتدي للمصطلحات التي سُمّيت بها.

وإذا أردنا البحث عن المقاربة النّصيّة في فكر الشّيخ (محمّد المامي) باتت فعالةً وهو ينطلق من النّصّ آخذاً بالحسبان معرفة الكلّ من الأبواب النّحوية حيث القاعدة العامّة والكلية لأيّ درس من الدّروس النّحوية، وليقوم الشّيخ بتجزئتها من خلال الأسئلة المطروحة والحوار الذي يدور بين الطّرفين، كأنه يعيش حاضرتنا من كثرة النّظريّات المقرونة بطبيعة الدّروس والمواد¹⁰؛ واللّافتُ الأكبر لهذه الطّريقة ولا سيما في تدريس النّحو عند الشّيخ أنّها تقترب من حيث مبادئها بما هو معمولٌ به في استراتيجيّات التدريس الحديثة، فيما أُطلق عليها الطّريقة المعدّلة عن الطّريقة الاستقراءيّة التي تقوم على تدريس القواعد النّحوية في خلال الأساليب المتّصلة، لا الأساليب المنقطعة حسب التّوجّه الحديث في تعليميّة النّحو. والمراد بالأساليب المتّصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد، أو نصّ من النّصوص، يقرأه الطّالِب ويفهمون معناه، ثم يُشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص، ويعقّب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيراً تأتي مرحلة التّطبيق¹¹، فالغاية من دراسة النّحو تتقارب بين مرمى الشّيخ (محمّد المامي) وما تبّنه المناهج الحديثة المتمثّل في تقويم لسان الطّالِب، وعصمة أسلوبه من اللّحن والخطأ؛ حيث إنّ سلامة اللّسان لا تتحقّق إلّا بتدريس القواعد في ظلّ اللّغة.

تتجلى أمثلة النّحو والنّصوص المختارة عند شيوخ المحاضرة عامّة في فواصل وآيات الذّكر الحكيم أو ما اختير من كلام الشّعْر العربيّ الفصيح، وهو مذهبُ المحدّثين في صياغة تطبيقاتهم على النّصوص الأدبيّة التي تسمو بأساليب راقية.

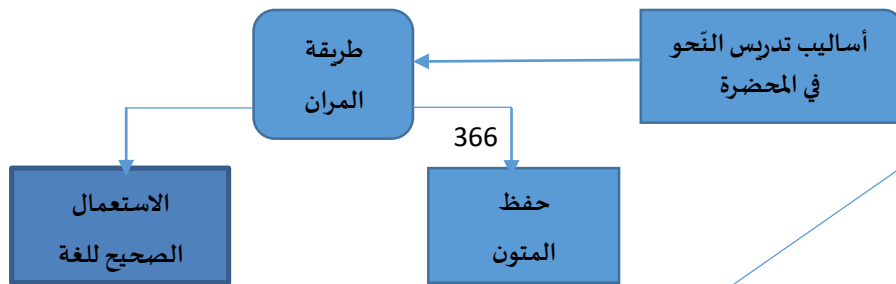
يعتمدُ شيخُ المحاضرة طريقة "المران" في الاستعمال الصّحيح للّغة لا بحفظ المتون فقط¹²، لأنّه يرى بأنّ الملكة لا تتأتى بترسيخ النّصوص دون فعل الممارسة لأنّ هذا الأخير كفيلٌ بأن يمزج القواعد بالأسلوب والتّركيب، ويقفو ذلك كلّهُ عنصرُ التّعبير المكتسب بالمناقشة والحوار؛ فهي طريقة مناسبة لرسم الأهداف وتحقيقها للقواعد النّحوية، لأنّه يتمّ عن طريقها مزجُ القواعد بالتراكيب، والتّعبير الصّحيح بالتكرار والمحاولة يؤدّي إلى رُسوخ اللّغة وأساليبها رُسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابيّة. ويمكنُ أن نطلق على هذه الاستراتيجيّة التي يُمارسها شيوخُ المحاضر بـ (استراتيجيّة المران)؛ أي ذلك المران المستمد من هذا الاستعمال الصّحيح للّغة من كافّة مجالاتها الحيويّة، وسائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقعيّ التي طالما يتّخذونها غايةً لهم؛ وقد يترأى لنا من هذا القول أنّ مميّزات

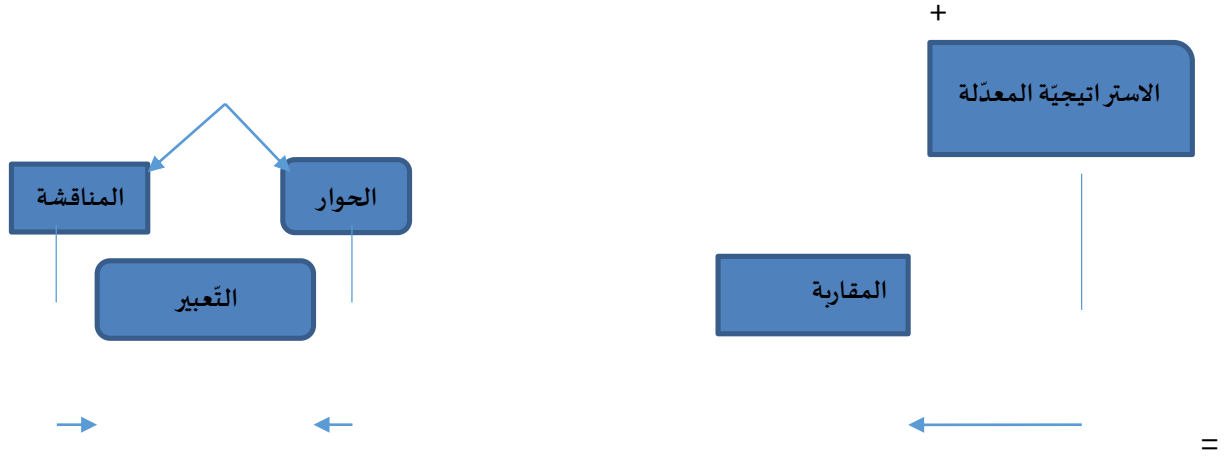
الطريقة المعدلة حديثاً في تدريس النحو تظهر فيما ذهب إليه الباحثون اليوم، ومدى إعطائهم الأهمية القصوى للنص وتقريئه للطلبة على حساب القواعد النحوية التي هي أساس بناء النص، وهذا القصور لا يمكنه مثلاً أن يتخلل طريقة (الشيخ المامي في محضرته) ولا غيره من شيوخ المحاضر، لأنه لا يعتمد فقط استراتيجية واحدة في تنفيذ درسه، وهي من أسباب رواج التعليم في المحاضر الشنقيطية، ف(الشيخ المامي) موسوعي يوظف مختلف الأساليب والطرائق كالحوار والمناقشة وتكرار النصوص، ويتخذ الإعراب قائداً للدرس.

وكما أن للطريقة المعدلة إيجابيات، لها في المقابل سلبيات في "أنها تعمل على إضاعة زمن الحصّة في غير هدفها الأساس لأنّ المعلّم في هذه الطريقة يقضي جلّ وقته في قراءة النصّ ومعالجته مع الطلاب، ولا يعطي القواعد النحويّة إلا وقتاً محدّداً، وهذا بجانب أنّ بعض المؤلّفين يتكلّفون صياغة النصوص ليضمّنوها ما يحتاجون إليه من أمثلة، والتكلف خاصّة سببه أخذ النصوص المستحدثة عن الأنترنت بتصرّف لنقل المعلومات والأخبار.

وتمتاز طريقة المناقشة الحديثة وموقعها عند الشناقطة بحضورها هي الأخرى في الأساليب المتبعة في التدريس، حيث اعتماد التعليم النشط، وإشراك كلّ الطلبة في المناقشة والحوار لإثراء الدرس، وإعطاء المسؤوليات للجميع دون تأخر أحد؛ وأما واقع استخدام هذه الطريقة في الوقت الراهن فهو موسّع يشمل مختلف المواد؛ تقوم على السؤال والجواب، أو طريقة الحوار، وذلك؛ لأنّ السمة الغالبة على هذه الطريقة هي النقاش والحوار، ومع أنّ كلّ طرق التدريس تقريباً لا تخلو من طرح الأسئلة، إلّا أنّ طريقة المناقشة تتخذ من السؤال والجواب منطلقاً لمعالجة النشاط التعليمي. وهنا يمكن أن نستحضر طريقة أخرى حديثة أكثر فعالية كان الموسوعيون من شيوخ المحاضر يستعينون بها في الترفيه والراحة قبل ظهورها.

والشكل الآتي نموذج لأسلوب تعليم النحو وفق الطرائق القديمة المحضريّة، وما توجّيه في بنائها للدرس النحوي الحديث:





(شكل توضيحي لأساليب التعليم وطرائقه في المحاضرة ومقارنتها بالطرائق الحديثة)

لقد برهن أسلوب تعليم النحو في بلاد شنقيط على وجود الإبداع في طرق أبوابه والمنهج المعتمد عند التدريس، ولا يكمن فيما خصص لتدريسه من وقت أو توزيعه عبر مراحل تخص كل مستوى، ولا من خلال الكم الهائل من المؤلفات، لكن الإبداع أيضاً يترأى لدى المصنفين بختهم كثيرهم بالخفض؛ لأن الحدق في اللسان والمعرفة به تكسب صاحبها زهواً وتكبُّراً فينبئ بالخفض في آخر الكتاب إلى لزوم التواضع، وأنه ينبغي أن يكون مقصوده من علمه التواضع لا التكبر، وهي سمة متوارثة في بلاد شنقيط حتى أصبح معظم العلماء مؤسوعيين منذ القرن الثاني عشر الهجري.

8. خاتمة: نخلص بعد هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يعتمد الشناقطة في تدريس النحو على روافد أندلسية ومغربية، ولعل سهولة على الحفظ جعلهم يقبلون عليها ويؤلفون مختصرات لها.
- معالم طريقة التدرج في تدريس النحو في المحاضرة واضحة تتجلى في تصنيف المتون من السهل إلى الصعب.
- الحفظ والمراجعة هما مَحُّ التعلُّم عند طلاب شنقيط.
- منهاج المحاضرة في تدريس النحو يتضمن استراتيجيات لا يمكن إدراكها بسهولة بل تستنتج من خلال النتائج التي يستنبطها شيخ المحاضرة.

وَنَخْتِمُ بتوصيةٍ نرى لها أهميةً بالغةً على طَلَبَتِنَا، وتتمثلُ في نُصَحِهِمْ إلى ضرورةِ حِفْظِ المَثُونِ النَّحْوِيَّةِ وقراءةِ شُرُوحِهَا، كما نُنصَحُهُمْ بضرورةِ تصنيفِهَا لتيسيرِ فَهْمِ قَوَاعِدِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ والعملِ بِهَا.

- ينبغي لِطُلَّابِ العِلْمِ اعْتِمَادُ الشَّوَاهِدِ الدِّينِيَّةِ في تعليم وتعلُّمِ النَّحْوِ.

6. قائمة المراجع:

- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ط: 03، دار الكتاب العربي، بيروت: 1999.
- عبد المجيد عيساني، النَّحْوُ الْعَرَبِيُّ بين الأصالة والتجديد-دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النَّحْوِيَّةِ، ط: 1، دار ابن حزم، لبنان: بيروت: 2008.
- Jean AUVINET, l'école et la réussite scolaire, revue française de pédagogie, Paris: 1970 .
- محمّد المختار ولد أباه، تاريخ النَّحْوِ في المشرق والمغرب، ط: 02، دار الكتب العلمية، بيروت: (2008).
- محمّد بن أبه التّواتي القلاوي الحضرمي، منظومة عبيد ربّه على المقدمة الأجروميّة، ط: 01، دار الصفا والمروة للنشر والتوزيع، الإسكندرية: 2007.
- خالد بن عبد الله بن أبي بكر الأزهرّي، شرح الأجروميّة. تج: خايف النيهان. ط: 01. دار الظاهريّة، الكويت: 2017.
- إدوارد فنديك، اكتفاء القنوع بما هو مطبوع. ط: 02، مكتبة آية الله العظمى، مصر: 1309هـ.
- الحافظ ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة. ج: 2، ط: 2، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، الهند: 1972.
- محمّد المامي، نظم الإعراب ومصطلحات النَّحَاة. مخطوط.
- مصطفى ناصف، نظريات التعلّم، عالم المعرفة، الكويت: 1983.
- حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربيّ. ط: 03، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة: 1997.
- عبد الرّحمن بن خلدون الحضرمي، مقدمة ابن خلدون. دار القلم، بيروت: 1984.

8. هوامش البحث:

¹ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ط: 03، دار الكتاب العربي، بيروت: 1999، ص: 77.

² عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد-دراسة وصفية نقدية لبعض الآراء النحوية، ط:1، دار ابن حزم، لبنان: بيروت: 2008، ص: 274.

³ Jean AUVINET, l'école et la réussite scolaire, revue française de pédagogie, Paris: 1970, PP 36-37

⁴ محمد المختار ولد أباه، تاريخ النحو في المشرق والمغرب، ط:02، دار الكتب العلمية، بيروت: (2008)، ص 437.

⁵ محمد بن أبيه التواتي القلاوي الحضرمي، منظومة عبيد ربّه على المقدمة الأجرومية، ط: 01، دار الصفا والمروة للنشر والتوزيع، الإسكندرية: 2007، ص: 06.

⁶ خالد بن عبد الله بن أبي بكر الأزهرّي، شرح الأجرومية. تج: خايف النيهان. ط: 01. دار الظاهرية، الكويت: 2017، ص: 33.

⁷ إدوارد فنديك، اكتفاء القنوع بما هو مطبوع. ط: 02، مكتبة آية الله العظمى، مصر: 1309هـ، ص: 304.

⁸ الحافظ ابن حجر العسقلاني، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة. ج: 2، ط: 2، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، الهند: 1972، ص: 416.

⁹ يُنظر: محمد المامي، نظم الإعراب ومصطلحات النحاة. مخطوط.

¹⁰ ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم، عالم المعرفة، الكويت: 1983، ص: 283.

¹¹ حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. ط: 03، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة: 1997، ص: 147.

¹² ينظر: عبد الرحمن بن خلدون الحضرمي، مقدمة ابن خلدون. دار القلم، بيروت: 1984، ص: 430.