دور المتون في الزوايا والمنارات الدّينيّة في تدريس اللّغة العربيّة - الطريقة والمنهاج "زاوية الجغبوب أنموذجا" -

د. سالمة صالح محمد العمامي

تأسيـــس:

برزت علوم العربيّة وأينعت شذراتها المضيئة مع علوم التفسير؛ وذلك حين عرف العرب التدوين والتصنيف؛ كانت تلك المؤلفات جوامع شملت في طيّاتها علوم العربيّة في ظلال وارفة من الدين القويم، ثم استدرك العلماء ذلك الجمال والبهاء في الحرف العربيّ بفعل تلك الملكة والذائقة التي هي أساس الفصاحة وحسن النظم؛ كان النحو العربي أول ما تبلور من تلك العلوم وعُرف، ولم يهمل علماء العربيّة آنذاك تفاصيلها حين تبدّت لهم ففرّعت ووسمت، واستقامت على عود لا ينثني من فنون البديع والمعاني والبيان.

كان لارتباط الدّين بهذه اللغة أثر جليل لا يعزب عن بال عربيّ، وكان فخرهم بأن القرآن عربي لا يتزعزع من قلب مسلم؛ فنشأت العربيّة تأخذ منه متانته، وقوة بيانه، وبديع إعجازه؛ على أن العرب ،كما نعلم، أهل شعر بلغ أوجه وروعته بمعلّقات وشيت ذهبا؛ فأفصحت عن قوة طبع، وحسن صنعة، وجمال ملكة؛ ولنا أن نسأل أي المهارات والظروف هيأت لهم ذلك الأمر؟، فقط كان العرب أمة مختلطة غير منغلقة(١)، بل هم بدو رحّل عرفوا رحلة الشتاء والصيف وجاوروا من الأمم الحبشة، واليمن، والفرس، والروم، وكانوا لا يبقون ولا يستقرون بأرض، تجبرهم على ذلك تلك الطبيعة التي تجور وتقحط أو أن تزهر فتسعد.

ظهرت علوم اللغة في متون رفيعة من النصوص التي اتسمت بجزالة اللفظ، وحسن السبك، ودقة التحريّ، ونفاذ البديهة، وسعة العلم؛ فقام علماء اللغة بتصنيفها ثم استزاد الخلف عن السلف فيها بالشروحات والحواشي، هذه المتون التي صارت أمهات هذا العلم الجليل علم العربية، فكانت تدرس إلى جانب علوم الدين والفقه في المساجد، حتى صارت لها زوايا خاصة بها تمزج بين الاثنين بمرور الوقت.

إشكاليّة البحث:

تتضح إشكالية البحث في تحديد دور التعليم الديني ممثلا في الزوايا وتبيين أثره المعرفي والتربوي، وهل يمكن لنا تجديد هذا التعليم في صورة مستحدثة قادرة على مواكبة الدرس الحديث؟

فروض البحث:

نتساءل لماذا تغيرّت الملكات؟ وكيف ضعفت المدارك في طلب المدركات؟، وهل لواقع العصر أثره الطبعي في ذلك؟، كيف كانت مخرجات تلك الزوايا؟ وكيف كانت مناهجها وطرائقها في تدريس العربيّة؟ وهل لنا أن نقيّم تلك المخرجات ونحدد مدى جودتها؟ وكيف نستطيع أن نستفيد من هذه الطريقة والمنهج في تدريس اللغة العربية بأقسام اللّغة العربيّة بالجامعات مناصفة مع الطرق الحديثة؟ وهل ابتعدت بنا دعوة تيسير النحو عن أخذ اللغة من منابعها الصحيحة؟، هي تساؤلات يحاول هذا البحث الإجابة، ما أمكننا، عنها.

أهداف البحث:

- إبراز قيمة المتون التي كانت تدرس في الزوايا.
- الإشارة إلى الموروث التربوي والمعرفي في تلك الزوايا والمنارات وكيف أسهمت في النهضة العلميّة في ليبيا.

• الاستفادة من الطرق والمناهج المتبعة فيها ومحاولة الاستفادة منها بإحياء هذه الطرق مجددا.

فوسم البحث بـ: دور المتون في الزوايا والمنارات الدّينيّة في تدريس اللّغة العربيّة الطريقة والمنهاج "زاوية الجغبوب أنموذجا"، وقد قسم للمطالب الآتية:

المطلب الأول: اللغة العربية الملكة والطبع والصنعة.

المطلب الثاني: التعليم الديني الطريقة والمنهج.

المطلب الثالث: البعد التاريخي للزوايا والمنارات في ليبيا.

المطلب الرابع: زاوية الجغبوب الطريقة والمنهج.

المطلب الخامس: المنهج الديني في أقسام اللغة العربية الطريقة والتطبيق.

ثم خاتمة توضح أهم ما توصل له البحث، وثبت بمصادره ومراجعه.

المطلب الأول.
اللغة العربية الملكة والطبع والصنعة.

يربط التهانوي (هو محمد بن علي ابن القاضي محمد حامد بن محمّد صابر الفاروقي الحنفي التهانوي المتوفى: بعد ١١٥٨هـ) بين العلوم المدونة من نحو وصرف، ومنطق وحكمة والملكة الحاصلة من تعلمها؛ فالعلم عنده " يطلق على التصديق بالمسائل، وقد يطلق على نفس المسائل، وقد يطلق على الملكة الحاصلة منها"(٢)، ويستطرد في تفسير الملكة فيري أنها علم لا يتأتى تدوينه، فهو غير مستطاع لأننا لا يمكن أن نتصور تلك علوم في ذهن ذي الملكة؛ لذا لا يمكن لنا أن نستحضرها كتابة وتدوينا، وإن استطعنا تدوين ما سمعنا أو قرأنا عنه، لذا فإن الملكة لدى العالم، أو الشاعر، أو الأديب ذات معنى شمولي لعلم غير محدود أو مدرك.

ويخصّ التهانوي الملكة بعلم النحو بقوله:" فالمراد بالعلم المتعلّق بالنحو هاهنا هو الملكة وإن كان النحو عبارة عن المسائل"(٣)، ثم يبين أن الملكة متعلقة وحاصلة من إدراك القواعد، ويذهب بنا لعلوم اللغة الأخرى نحو "علم المعاني"، بينما يسوق ابن خلدون تأصيلا واضحا للملكة بوصفها قدرات ذهنية وعقليّة تتحصل من العلوم المحفّزة لها؛ والملكة، في نظره، هي الصناعة "فالملكة الحاصلة عن الخبر، وعلى قدر جودة التّعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلّم في الصّناعة وحصول ملكته"(٤).

وقد دلل ابن خلدون على أثر الملكة في اللسان والحجاج والمناظرة لدى المتعلّم، وقارن بين التعليم في تونس والمغرب وذلك في شأن جودته وقوته في تنمية الملكات وتقوية اللسان؛ فأهل تونس، كما ذكر، كانت المدارس الدينية لديهم متصلة السند لذا قوت الملكات، بينما أهل المغرب انقطع السند في التعليم عندهم فضعفت تبعا لذلك الملكات التعليمية"(٥).

والملكة لدى ابن خلدون تؤدي حتما إلى الصناعة" فالملكة الحاصلة عن الخبر، وعلى قدر جودة التّعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلّم في الصّناعة وحصول ملكته، ثمّ إنّ الصّنائع منها البسيط ومنها المركّب، والبسيط هو الّذي يختصّ بالضّروريّات والمركّب هو الّذي يكون للكماليّات"(٦)، ولم يحصر الصناعة، في هذا الموضع، على العلوم وإنما جعلها عامة في العلوم والصنائع والسياسة؛ وعزا ابن خلدون ضعف الصناعة لضعف الملكة المتأثرة بالفطرة التي هي منبع الإجادة والإتقان.

إنّ التأصيل الذي يقدمه ابن خلدون عن الملكات إنما هو بيان لحال المتعلم وكيفية اكتسابه العلوم والمهارات لذلك يقر بأنّه" إذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنّسيان كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباطا وأقرب صبغة لأنّ الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة النّاشئة عنه"(٧)، ويربط تحصل الملكة بالمهارات والمران بالأعاجم الذين أصبحوا علماء لغة "وصاحب الملكة في العبارة والخطّ مستغن عن ذلك، بتمام ملكته، وإنّه صار له فهم الأقوال من الخطّ، والمعاني من الأقوال، كالجبلّة الراسخة، وارتفعت الحجب بينه وبين المعاني، وربّما يكون الدّؤوب على التعليم والمران على اللّغة، وممارسة الخطّ يفيضان لصاحبهما إلى تمكّن الملكة، كما نجده في الكثير من علماء الأعاجم، إلّا أنّه في النادر"(٨)، وكان تغير الملكة عند العرب بالاختلاط وراء وضع علم النحو ؛لما شاب اللسان العربي من ضعف نظرا لضعف الملكات، فاللغة(٩) ،كما يؤكد ابن خلدون، ماهي إلا ملكات شبيهة

بالصناعة، ثم يعزو سبب قوتها إلى التكرار الحاصل في المحيط المستعمل للغة؛ فإذا كان الاستعمال نقيا اتصفت الملكة بالقوة، أما إذا كان الاستعمال مشوبا فلابد أنْ تضعف ملكات الجيل ترتيبا على ذلك؛ وهو ما يظهر بجلاء في حاضرنا، فإنّ الاستعمال الخاطئ للغة ينتقل من جيل لآخر فينتج عنه صيرورة اللغة من الضعف إلى الوهن.

وإن كان ابن خلدون بهذه النظرة الثاقبة لحال اللغة في ذلك الزمان وهو يحاول البحث في أسباب الضعف في العربيّة لدى المتعلمين فما بالنا نحن في عصر تنوزعت فيه المعرفة واختلفت مشارب العلوم حتى صعب السير في دروبها المتعرجة فكيف بالصعود في قممها؟!؛ ينبغي التنبه بقدر من الحرص على حال عربيتنا والبحث في مناهج المقدمين الذين كان العربية في زمانهم متينة، رفيعة المعاني، جيدة النظم؛ فهذا ابن خلدون يرى ركاكة في زمنه فما حالنا وقد ابتعدنا عن زمانهم بحقب وقرون؟،ولابد في هذا المقام أن نسعى لتنمية الملكات وصقلها وتتبع منابعها الموصلة إلى معينها.

المطلب الثاني.

التعليم الديني الطريقة والمنهج.

ألمح ابن خلدون إلى المنهج المتبع في التعليم في بلاد تونس الذي كانت ركيزته الحفظ؛ فهو أدعى إلى تقوية الملكات ونمو المدركات، وهو ما اعتمدت عليه المدارس الدينية حينها؟ يقول: "وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة؛ فهو الّذي يقرّب شأنها ويحصّل مرامها؛ فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلميّة سكوتا، لا ينطقون ،ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التّصرّف في العلم والتّعليم، ثمّ بعد تحصيل من يرى منهم أنّه قد حصّل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض ،أو ناظر، أو علّم ،وما أتاهم القصور إلّا من قبل التّعليم وانقطاع سنده، وإلّا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدّة عنايتهم به، وظنّهم أنّه المقصود من الملكة العلميّة وليس كذلك، وممّا يشهد بذلك في المغرب أنّ المدّة المعيّنة لسكنى طلبة العلم بالمدارس عندهم ستّ عشرة سنة وهي بتونس خمس سنين"(١٠) وهذه المدّة بالمدارس على المتعارف فما حظ طلابنا الآن منه؟،بالنظر إلى مراحل التعليم في عصرنا الأساسي، والمتوسط، والعالي، فهي ست عشرة سنة أيضا.

ويستطرد ابن خلدون فينتقد من اختصر في العلوم في تدوين العلوم ورآه مخلا غير جامع لتفاصيل العلم فقد" ذهب كثير من المتأخّرين إلى اختصار الطّرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ويدوّنون منها برنامجا مختصرا في كلّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّتها باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ، وصار ذلك مخلّا بالبلاغة وعسرا على الفهم، وربّما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتّفسير والبيان فاختصروها تقريبا للحفظ؛ كما فعله ابن الحاجب في الفقه، وابن مالك في العربيّة، والخونجيّ في المنطق وأمثالهم، وهو فساد في التّعليم وفيه إخلال بالتّحصيل؛ وذلك لأنّ فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعدّ لقبولها بعد، وهو من سوء التّعليم"(١١)؛ لأن المختصرات، حسب رؤيته؛ مجهدة للمتعلم لأنها غالبا ما تكون أشد تركيزا فيصعب عليه فك مفاتيحها العويصة؛ بل هي مخلّة بالبلاغة والفهم، وهي أيضا مؤثرة في الملكات إذ تؤدي إلى قصورها عند المتعلم.

يربط ابن خلدون بين التكرار والإحالة التي تبدو واضحة في المتون من أمهات الكتب الأمر الذي لا يدركه المتعلم مع المختصرات من الكتب،

وتقوم مراتب التعلّم والفهم عند ابن خلدون على المنهج الآتي:

أولا: مرحلة التدرج في الفهم والتعرف على الأبواب والمسائل؛ وذلك على سبيل الإلمام بالعلوم مع مراعاة قدرات ومهارات المتعلم.

ثانيا: مرحلة التلقين وتكون بالرجوع إلى كل علم وفنّ أخذه المتعلم مدارسةً وتلقينا.

ثالثا: مرحلة الشرح والبيان حيث يتم فيها استيفاء العلوم بالشرح التفصيلي، فيخرج بذلك عن الإجمال.

وهذه الطريقة تؤدي إلى تقوية الملكة وتجويدها ويسمّيها التكرارات الثلاث.

رابعا: الحفظ والاستعمال "فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوّة ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطّبع والتّفهّم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التّراكيب ومراعاة التّطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال"(١٢)

في القرن التاسع عشر ظهرت الدعوة إلى تيسير النحو العربي التي قال عنها شوقي ضيف :بأنها لم يكتب لها النجاح(١٣)، فقد

خالط النحو العربي منذ نشأته الجدل الذي اتسعت رقعته في آراء النحاة وخلافهم ومناظراتهم ومجالسهم حتى وسم بالتقعيد والإيغال في الوعورة والإبهام؛ وأمام هذه الآراء المتشابكة والمسائل المطوّلة في علوم اللغة صعب تعلّمه ونفر من تعلّمه الطلاب؛ كان القول بإبهام النحو العربي واشتغاله بالمنطق، والجدل، والتمارين العملية وغير العملية هو الداعي لدعوة التيسير؛ وحقيقة فإن النحاة العرب قد وضعوا العربيّة في نوعين مختلفين من المؤلفات هما: المؤلفات التعليمية التي برزت في الحواشي والشروحات نحو: شرح ابن عقيل، وألفية ابن مالك وقطر الندى وغيرها، والمؤلفات النظرية العلمية التي يبدع فيها مؤلفها فيضع فيها خلاصة فكره اللغوي من مثل كتاب الخصائص، وكتاب التسهيل، ومغني اللبيب، والأشباه والنظائر، ودلائل الإعجاز وغيرها.

قدم الميسّرون حججا كثيرة وتعليلات لتيسير النحو فكيف كانت طريقهم لهذا التيسير الذي ارتأوه؟، لم تكن درب التيسير بالنسبة للعلماء العرب قديما وحديثا ميسرة ممهدة ، وقد شاب مناهجهم كثير من الخلل إلى جانب الصواب في مواضع أخر؛ فقد حاول إبراهيم مصطفى إلغاء العامل وحجته أن النحاة قد اهتموا بالشكل والعلامة الإعرابية أكثر من المعنى(١٤)؛ وأنهم لم يعنوا بالأساليب، و لم يلتفتوا لربط الكلام، ولم يهتموا باتساق الجمل مما جعل في النحو تعقيدا وبعدا وجفاء في الفهم فصار لا يتأتّى لأي راغب مريد، وكانت الدعوة للنحو الوظيفي، كما أثمرت دعوة التيسير كتب النحو التعليمي التي أظهرت شكلا آخر من التأليف في اللغة.

لقد تحامل غالب الميسرين فأجحفوا في حكمهم بأن السلف من النحاة لم يربطوا بين الإعراب والمعنى، وقد لا ننكر التشابه في المضمون المعرفي والنظري لعلم النحو في النصوص والتخريجات الذي اتضح في كتب الحواشي والشروحات ، وفي كتب التفسير أيضا؛ غير أن الموروث لم يخل من مؤلفات اتسمت بالجدة والتميز بل شكلت علوما أُخر أُضيفت لعلم العربيّة، ففي الخصائص لابن جني كان علم اللغة، وعند الثعالبي فقه اللغة، والصاحبي لابن فارس، حيث لم يخل هذان المؤلفان من النظر الأبستمولوجي للغة، وفي الكتاب لسيبويه كانت علوم العربية جامعة، وفي المغني كان نحو الجملة ، لذلك فإنّ الظاهرة اللسانية لدى العرب كانت حافلة بنظام لغوي متقن مهما كانت بعض نظرات التيسير صائبة في بعض المواضع(١٥)؛ إلّا أنها قد أثرت في طرح المناهج التعليميّة وتشتت منابعها؛ إذ ابتعدت بنا عن النص الجيد، وعن لغة عالية نقيّة فكلما ابتعدنا عن ذلك الموروث تدارك اللحن ألسنتا؛ لأننا ألفنا لغة أخذت عن أناس ضعفت ملكاتهم وتعيّر فيهم الطبع؛ وقد نهج الميسرون سبيلا واحدا في تيسيرهم كان منصبا على تيسير العربيّة قواعد فقط؛ ولم يلتفتوا لسبل تيسير تعلّمها، وما يعتور المتعلم لها من صعوبات، وكان الأولى النظر من هذه الناحية التي تعتمد على صقل المهارات وغرس المضامين والمعلومات على النحو الذي تنبه له وذكره ابن خلدون.

وكان العامل والحركات الإعرابيّة إضافة إلى التقدير والتأويل الأسس التي قامت عليها دعوة التيسير(١٦)؛ مما أثمر مؤلفات كثيرة متشابهة النمط كل منها يحمل رؤية تنطلق من مظاهر عامة في ضعف التحصيل لدى المتعلمّين؛ لكن الدعاة بدل أن ينظروا في حال المتعلم وطرق التعليم الخاصة باللغة العربيّة انكبّوا على اللغة يغيرون في قواعدها ويهدمون نسيجها المتين؛ وكان ينبغي أن نستلهم من هذا التراث المعرفي، وأن نحافظ عليه لما يحتويه من معرفة باذخة عميقة الأثر في نفس المتعلم علميا وتربويا؛ فالمضامين المعرفية لهذه المؤلفات كانت تتصف بصفة الشمول والموسوعية، كما يجب ألّا نشوهه بقدر ما نضيف إليه ونحاول تصحيحه، وليس في حذف الأبواب والإلغاء تيسيرا بقدر ما هو تعبير عن عجز في تحديد الطريق السليم للإصلاح، فهناك علوم كثيرة اتسمت بالوعورة لكن طالبيها وعلمائها لم يتهموها بضعف؛ ولم يعتدوا على مناهجها بالتغيير، لا يعني ذلك أن نظل أصناما جامدين وألّا نطور في علومنا ونضيف لها.

حاول السلف أن ينظروا للدرس التعليمي وأن يقدموا له فتفرع تأليفهم المعرفي في اللغة فرعين:

الأول: تأليف تنظيري؛ يقدم فيه العالم علمه في كتاب للعلماء خاصة، وللناس عامة.

الثاني: تأليف تعليمي؛ يقدم فيه العالم مؤلفا لتلاميذه خاصة على النحو الذي يظهر في كتاب ابن خالويه إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم (١٧)، تبرز نصوص الكتاب أنه كتاب تعليمي أُلّف لغرض التعليم؛ فكثيرا ما استعمل لفظ المخاطب (اعلمْ) أو قال: (فاعرفه)، وحقيقة فإن الدرس التعليمي لدى علماء العربية كان متطورا، متشعبا، وعلى قدر المتعلمين وأطوارهم؛ لذا تنوعت واختلفت بين المجالس، والمناظرات، والحلق، حتى صارت لها كتبا من مثل: (مجالس)أو(أمالي) أو(مسائل) (١٨)، تنبه علماء العربيّة للتأليف التعليمي فوضعوا المنظومات التي جاءت في نمطين مختلفين من المؤلفات وهي: المطولات، وكانت للذين تمرسوا في علم العربية؛

والمختصرات للمبتدئين من المتعلمين (١٩).

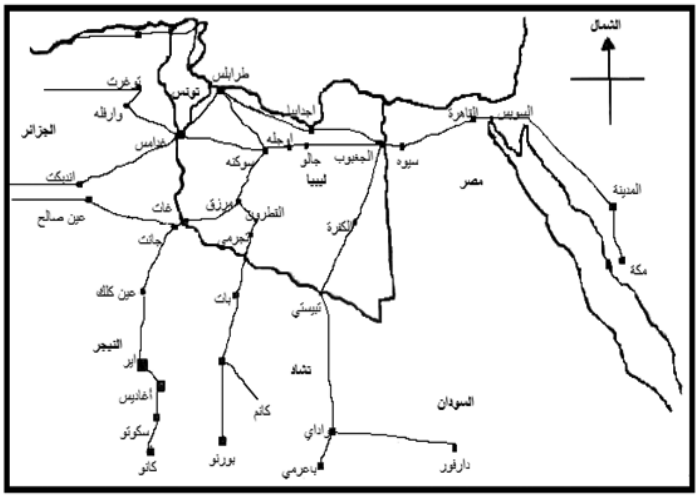
المطلب الثالث.

البعد التاريخي للزوايا والمنارات في ليبيا.

كان للتعليم الدّيني في العالم الإسلامي دوره في حفظ اللغة العربيّة وبخاصة أبان فترة الاستعمار التركي والغربي لدول الشمال الأفريقي؛ وكان هذا التعليم امتدادا للتعليم بدول المشرق العربي؛ ولا نغفل أن هذا التعليم كان ملازما للدعوة الإسلامية منذ ظهور الإسلام فقد ذكر أن مالك قال: " وَلَا يزَال الْإِنْسَان يسألني عَن نقط الْقُرْآن فَأَقُول لَهُ أما الإِمَام من الْمَصَاحف فَلَا أرى أَن ينقط وَلَا يُزَاد فِي الْمَصَاحف مَا لم يكن فِيهَا وَأما الْمَصَاحف الصغار الَّتِي يتَعَلَّم فِيهَا الصّبيان وألواحهم فَلَا أرى بذلك بَأْسا"(٢٠)؛ والنص ينبئ عن أن تعليم الصبيان واستعمالهم اللوح كان عند العرب قديما من بداية الكتابة وتدوين العلوم، وهو هنا يبين الفرق بين الرسم التوفيقي للمصحف والرسم القياسي الذي هو عند الصبيان الذين يتعلمون الكتابة في الكتاتيب أو المكتب(٢١).

يذكر لنا د. أحمد اسحيم واقع التعليم الدّيني في ليبيا في السبعينات من هذا القرن بأنها فترة اتسمت بحالة من عدم الاستقرار فقد أُلغيت المدارس الدينيّة التي أُسّست في عهد المملكة عام ١٩٨٦م، كما أنّ إنشاء المنارات الشرعيّة بأقسامها الثلاث الثانويات الشرعيّة، وحلقات التعليم الديني الحر وتحفيظ القرآن الكريم عام ١٩٩٤م، وبلغ عددها خمسا عشرين منارة تم إلغائها عام ٢٠٠٧م، وهذا فيما يتعلق بمرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط٢٢.

أمّا الزوايا فقد انتشرت في ليبيا في فترة انتشار الدعوة السنوسية (٢٣) التي تزعمها الشيخ (محمد بن علي السنوسي)؛ فقد أرسى الشيخ دعائم دعوته في ليبيا كلها شرقا غربا وجنوبا، وقام بتأسيس الزاوايا والمنارات التي هي مؤسسة متكاملة علميّة ثقافية دينية إضافة إلى كونها قلاع دفاعيّة ضد المغيرين (٢٤).

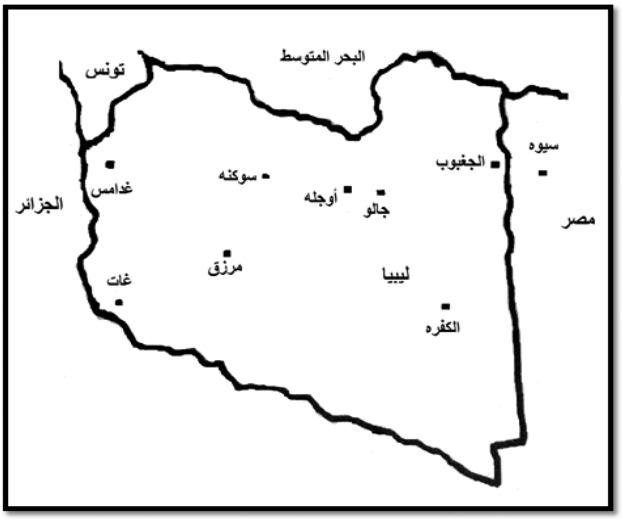


(خريطة شكل (٢) توضح طرق القوافل التجارية وطريق الحج عبر الجغبوب).

وفي التاريخ الليبي والجغرافيا الليبيّة ولدت الجغبوب واحة صحراوية تسمّى أرض الزيت (٢٥)؛ واتخذت تلك المكانة الرفيعة بين نظائرها بين الزوايا الليبية التي انتشرت في الأرض الليبية وبخاصة أبان العهد السنوسي، حاول السنوسي أن يجعلها منطلقا لدعوته السنوسية فقد كانت الجغبوب ردحا من الزمن الرابط المميز بين العديد من المدن والزوايا، شرقا وغربا لموقعها المتوسط في الجنوب الشرقي (٢٦)؛ ولدنوها من مصر مصدر الإمداد لدعاة الحركة السنوسية (٢٧).

أسهمت الحركة السنوسية في ليبيا في انتشار التعليم الديني وقد اتخذت الجغبوب صبغة المعهد الديني نتيجة لتوجه السنوسيين في نشر التعليم والعلوم؛ وظلت هذه الصّفة لاحقة بها غير أنّ التغيرات السياسية عفت على تلك الآثار العلميّة سوى ما بقي من مخطوطات نهبت أو استأثر بها بعض طلاب العلم الحريصين في مكتباتهم الخاصة(×).

ذكر الحشائشي في رحلته وتحدث عن الكتب التي كانت بخزائنها فقال: "أما الكتب الموجودة بخزائنها فقد نيفت عن الثمانية آلاف مجلد من تفاسير، وأحاديث، وأصول، وتوحيد، وفقه، وغير ذلك من الكتب المعقولة، والعلوم الطبيعية، ولا يطبع كتاب باللغة العربيّة إلّا يبحثون عنه ويظفرون به"(٢٨).



المطلب الرابع.

زاوية الجغبوب الطريقة والمنهج.

أولا: المنهج والطريقة:

أمّا المعهد الدينيّ بالجغبوب فقد كان يدرس بالطريقة التي أشار لها الشيخ الطاهر بن عاشور في كتابه أليس الصبح بقريب؟، وهي الطريقة التي أتبعها الصحابة، رضوان الله عليهم، وأرجعها الشيخ الطاهر بن عاشور لعهد عمر بن الخطاب(٢٩) ـــ رضي الله عنه ـــ فقد كان الصبيان يتعلمون القرآن بالكتابة في الألواح ثم باللفظ" وتسمّى الكيفيّة الأولى النظر، والثانية بالظاهر، أي عن ظهر قلب وهو ما نطلق عليه فيه ليبيا الحذقة (٣٠)، وقد امتدت هذه الطريقة للمغرب العربي والأندلس غير أنها تميزت بالرسم القرآني؛ وقد وجدت عدة منظومات تدرس في الزوايا الليبية تبين قيمة ذلك الرسم في الحفظ وضبط الحروف(٣١).

والتعليم الديني كما ذكر الشيخ الطاهر قائم على درجتين هما:" التعليم الابتدائي ويسمّى بالتأديب؛ ويسمّى معلمه بالمؤدب، والمُكَتّبَ وموضعه الكتّاب، وتلامذته أبناء الكتّاب أو أبناء المكتب وهو التعليم الذي يتلقّى فيه الصبي حروف الهجاء والكتابة تدريجيّا ويلقّن سور القرآن القصيرة"(٣٢)، ووسيلتهم في الكتابة هي الألواح ثم يأتي دور التلقين باللفظ، فالأولى النظر، والثانية الظاهر، فالنظر إشارة على مهارة حفظ رسم الحروف واعتياد كتابتها، والظاهر فهي الحفظ خطا وإدراكا، وهذه الطريقة ذاتها هي المتبعة في منهج التعليم في الزاويا الليبية؛ ثم بعد اتقانه الكتابة والحفظ يبدأ في تلقين العلوم الأخرى من شعر وأدب وفقه ولغة(٣٣)، وهو ما أورده ابن خلدون أيضا، وقد تنبه علماء الأمة إلى تمكين المهارة في المتعلم بالدربة والمران حتى يصل إلى الإتقان فإن قدر عليه أعطي من العلوم الأخرى ما يزيد ملكته ويرفع من حصيلته العلمية؛ الأمر الذي جعلهم يدونون المنظومات لتسهيل الحفظ حتى لا تتنازع العلوم عقل ونفس المتعلم فتذهب بقدراته شتاتا،

وكان الأندلسيون ممن اعتنوا بهذه المنظومات المعينة للمتعلم على الحفظ وبخاصة في المنثور من العلوم، وقد وجدت هذه المنظومات في الزوايا الليبية وحرص شيوخها على تعليم حفظ العلوم بها ؛ ومن ذلك منظومة الدنفاسي وهي منظومة ركزت على التفريق بين المتشابهات في حفظ الحروف في القرآن الكريم، واعتمدت الزوايا على الرسم القرآني لتعليم الكتابة والإملاء، وبالنظر لما ذكر آنفا فإن هذه الطريقة المتبعة في التعليم الديني ركزت بكثير من الوعي على المران والدربة في الكتابة والحفظ، وهما أولى مراتب التعليم لذا كانت ناجعة وذات مخرجات إيجابيّة فاعلة. وفي زاوية الجغبوب ترسَّم المؤدبون والشيوخ المنهج الأندلسي في اعتمادهم رسم القرآني في الكتابة، إضافة إلى ما ذكره الشيخ الطاهر بن عاشور؛ فالرسم القرآني مورد للكتابة والإملاء يعتاد به المتعلّم رسم الحروف فيحفظها سمعا وبصرا، وهو أقرب للغة المنطوقة لذلك اصطلح على كونه توقيفي، ولعل الحكمة تكمن فإنه يعطي براحا لعلم الصوت والصرف فيكشف بذلك عن وجوه شتى من جماليات الكتابة العربيّة وجماليات المعاني المترتبة عنها.

تطور التعليم في الزاوية حتى صارت معهدا له نظام دراسة؛ وقام على مرحلتين مشابهتين لما ذكره الشيخ الطاهر هما:" المرحلة التعليمية الأولى: وفيها يلتحق الطلبة بالمدرسة القرآنية التي كانت بمثابة المدرسة الابتدائية الموجودة في الوقت الحاضر والتي كانت تغذي المعهد الديني بما يحتاج إليه من تلاميذ، حيث كانوا يبدؤون فيها بحفظ القرآن الكريم، وتعلم القراءة، والكتابة، وقواعد اللغة العربية، كذلك تعلم مبادئ الحساب، والقواعد الإسلامية الضرورية كالوضوء والصلاة"(٣٤)، والذي عليه الخط والكتابة هو الرسم المغربي يقول د. السنوسي: "وكان أول ما يبتدئ به الطالب في هذه المرحلة هو تعلم حروف الهجاء، وحفظها على ترتيب المغاربة، وليس هو الترتيب السائد اليوم، والترتيبان يتفقان إلى حرف (الزاي)، ثم يأتي بعده حرف الـ (ط، ظ، ك، ل، م، ن، ص، ض، ع، غ، ف، ق، س، ش، هـ، و، ي)، كما يميز الخط المغربي أيضاً كتابة حرف الفاء بنقطة أسفل الحرف والقاف بنقطة واحدة"(٣٥)، ربما كان هذا الرسم موائما لعلم الأصوات والتجويد فلذا استعمله المغاربة(٣٦)، وعلى الطالب أن يجيد الهجاء قبل أن يشرع في الكتابة وهي مرحلة الاستظهار(٣٧)، وكان من عنايتهم بالشكل اللجوء إلى ترميز الحرف بحفظ مثل ذه العبارات وهي أدعى إلى استدعاء المعلومة وحفظها وذلك نحو:" (ألف لا شيء عليه، والباء وحدة مسفل، والتاء اثنين من فوق، والثاء ثلاثة من فوق"(٣٨)، وبعد التعرف على شكل الحرف يبدأ المتعلم في التعرف على الحركات القصيرة:" والنطق بالحرف مفتوحاً، ومكسوراً، ومضموماً، وساكناً، وهو ما يعرف بـ (ألف تقرأ بالفتحة أ، وبالخفضة (الكسرة) إ، وبالضمة أُ، وبالجزمة (السكون) أْ، أيضاً الباء بالفتحة بَ، وبالخفضة بِ، وبالضمة بُ"(٣٩)، وهذه الطريقة تضمن حفظ الشكل والأداء وفيها تفريق بين الحركة القصيرة والمد الذي كثيرا ما يخطئ فيه المعلم في عصرنا هذا مما جلب الخلط بين المد والحركة القصيرة في الكلمة، فينطق المعلم حرفا مثل: (بَ) (بَا) فيطيل الحركة لتصبح مدًا دون أن يميز أن التلميذ سوف يشكل عليه في الكتابة، وهي من الأخطاء الشائعة في تعليم الهجاء الآن، أما الخطوة الأخرى في تعليم المرحلة الأولى في زاوية الجغبوب فهي الافتتاح؛ وفيها يستخدم الطالب اللوح وفيها يستعمل الأثر في تعليمه الخط فيجرّ عليه ويمحو حتى يتمكن ويستظهر، وهي التي نطلق عليها الآن الكتابة بالنقط(٤٠).

دور المنظومات والمتون في التعليم في زاوية الجغبوب:

لم تخل الزاوية من متون اعتمد عليها في التعليم وفق نظام المرحلتين الأولى والعالية. وقد خصّت الأولى بالمنظومات، والذي يبدو أن المنظومات كانت ترتكز على تعليم الأداء النطقي والحرفي وحفظ المتشابه من واوات وألفات، والتسهيل والحذف؛ وهذه المنظومات لو استعملت في تعليم العربيّة في وقتنا هذا لعالجت لنا كثيرا من أوجه القصور في الإملاء والكتابة، فمنظومة مثل منظومة الدنفاسي ركزت على المتشابهات وهي تناسب المرحلة الأولى لقدرة المتعلم ذهنيا على الحفظ والاستذكار، ومنظومة الجكاني التي تعلم الألفات المحذوفة وتنمي عنده مهارة التمييز؛ وبالإجمال فإن التعليم في هذه المرحلة مهاري تدريبي مركز ينمي ملكة الحفظ ويعتاد الطالب فيها التركيز والتمييز.

دور المتون في التعليم في زاوية الجغبوب:

في المرحلة الثانية من التعليم يبدأ الطالب باستظهار المتون وحفظها ومنها:

- متن الأجرومية.
- متن الرحيبة في الميراث.
- ألفية ابن مالك.
- بعض علوم العبادات والتوحيد والسير.

وبنظرة لهذه المتون ترى أنها تؤسس لمعرفة مركزة في علوم يحتاجها الطالب في مدرسة دينية، فليس عليه في هذه المرحلة سوى الحفظ والاستظهار، وتعد هذه المتون الدعامة والقاعدة لينطلق منها لتعليم أوسع وأكثر شمولية، لتبدأ بعد ذلك مرحلة التحليل والفهم وهي مرحلة المعهد الديني (٤١).

وقد حاولنا تتبع بعض المدارس الابتدائية (٤٢) للوقوف على بعض الإشكالات في تدريس العربية من ناحية المنهج والتطبيق التي نوجزها في الآتي:

١. صعوبة القراءة وعدم التمييز بين الحروف، وسبب ذلك إعطاء الحروف مفردة وليست داخل الكلمات، وفي حال استطاع التمييز بينها فإن التلميذ لا يستطيع التهجئة وذلك لأخذه الحروف بالأسماء لا الأصوات، وفي حال قدر على التهجئة فإن القراءة غير مستطاعة له وذلك لنطقه الحروف كل على حدة، والصحيح اتباع المقاطع الصوتية في القراءة كأخذ الساكن مع ما قبله وحرف المد مع ما قبله.
٢. نفور المعلم من التجديد والتغيير لكونه يرى في الطريقة التقليدية راحة أكبر لأنها تعتمد على تحفيظ الحروف بالأسماء.
٣. سوء طريقة التدريس أدى إلى ضعف واضح في القراءة مما أثر سلبا في الكتابة لأن المعرفة الصحيحة بالحروف تعطي تهجئة صحيحة تؤدي إلى قراءة صحيحة ومن ثم قراءة أكثر صحة.
٤. أما التعبير أو الإنشاء فشبه منبوذ من المعلمين ويعطى كواجب منزلي؛ وذلك لعدم قدرة المعلم على إدارة هذه الحصة إدارة جيدة؛ ولخوف التلميذ من المعلم غالبا لا يجرؤ على التحدث بطلاقة.
٥. أفقر العزوف عن القراءة الحصيلة اللغوية لدى المتعلم؛ فلم يعد لديه حصيلة لغوية تعينه على التعبير.

إن ما يميز التعليم الديني هو حرصه على مراعاة هذه الأسس في تعليم الصبية استظهارا ومرانا، ولعل القرآن الكريم بعلومه هو أصل في حل تلك المعضلات الصوتية التي تنبع منها الصعوبات الكتابية، وذلك في إشباع الحركات ومط الحروف وكتابة المدود، كما أن التعليم الديني يضع أسسا للقراءة والخط.

متون اللغة العربيّة في المرحلة الثانية بمعهد الجغبوب:

ومنها:" ومنها متن ابن عاشر المسمى المرشد المعين في اللغة العربية ، وكتاب ابن فورك في الإعراب، والتشكيل، وكتاب العوامل العتيقة في النحو للمؤلف عبد القاهر الجرجاني، وكتاب مراتب الصرف، والتعريف بمطالب النحو والتصريف لعبد الرحمن بن علي بن حسين، وكتاب شرح الكافية للشيخ علي الصفدي مخطوط عام١٠٦١ه، أيضاً كتاب الأشباه والنظائر لمؤلفه زين بن نجيم، مخطوط في عام ١١٧٧ه، وكذلك كتاب شرح الدمنهوري على متن الجوهر المكنون للأخضري في المعاني، والبيان، والبديع، وكتاب جمع المباحث لمؤلفه محمد بن محمد بقنوار، مخطوط"(٤٣) ،ولعلّ أهم ما يميز طريقة التعليم بالمعهد الديني بالجغبوب ما أشار إليه ابن خلدون من اهتمام المغاربة بالسند فإن التعليم عندهم أصله المشافهة لذلك لا يكون إلا أخذا عن الشيوخ يقول د. السنوسي:" ومن ذلك أيضاً يتبين لنا أن الاهتمام بالرواية، والمشافهة، والحفظ، واعتماد الوسيلة السمعية في تلقين العلوم للطلبة كان من أهم سمات عملية التعليم في هذه المرحلة، والسبب الأول لذلك هو العناية بتفسير القرآن الكريم، ودراسة الأحاديث النبوية الشريفة، ولأن النقل الكتابي لا يسلم من التصحيف، والتحريف؛ أما الحفظ المتواتر فيؤدّي من الدقة ما لا تؤديه الكتابة، وعلى الأخصّ في ضبط الحروف، والكلمات صرفياً، ونحوياً، وهو ما قد لا يتوافر في المادة المكتوبة خاصة إذا علمنا أن أكثر مادة اللغة العربية هي الأفعال الثلاثية السماعية النطق، وأنّ نطق الحروف من مخارجها الصحيحة شأن سمعي صرف، وهذا ما يبين أهمية السند المتصل في الرواية الشفهية للعلوم الدينية واللغوية"(٤٤).

وقد أوضح الشيخ الطاهر سبب ضعف الملكات اللغوية وقصورها عند المتعلمين "إلى إعراء التعليم عن العمل"(٤٥) ويعني بها ان المعلم

يلقي درسه مرتجلا دون الرجوع للكتاب وهي تبرز مقدرة المعلم الخطابيّة إلا أنها، في الآن نفسه، تبتعد بهم عن تجويد الملكات لاعتمادهم على ألفاظ مؤلف الكتاب الذين هم بصدد تدريسه (٤٦)، ولذا هي حفظ صرف لا يقوي الملكات ولا تحث على النبوغ، وهو مانعاني منه الآن في تعليم العربيّة.

المطلب الخامس.

المنهج الديني في أقسام اللغة العربية الطريقة والتطبيق.

مثّل المعهد الديني في الجغبوب والبيضاء في الشرق الليبي مرحلة التعليم الجامعي الديني؛ وهما في الأصل زاويتان إضافة للجامعة الأسمرية بمدينة زليتن، وقد كانت هذه الزوايا تعمل بطريقة مطورة للكتاب الديني

اعتمدت أقسام اللغة العربيّة في الجامعات على مقررات متشابهة في العلوم، عدا ما يخصّ الدولة من أدب وفنون، إلا أن الأقسام قد اشتركت في مقررات أساسية واختيارية مترتبة عن لوائح وقوانين وخطط وزارة التعليم بحسب البلاد؛ وفي قسم اللغة العربيّة بجامعة طبرق يدرس القسم عدّة مقررات بمعدل (١٢٠) وحدة دراسية، والمقررات بين لغة، وأدب، وبلاغة، وعلوم قرآن، وتنوعت مصادرها بين مؤلفات من السّلف من اللغويين والأدباء ومؤلفات من المحدثين، فيدرس في مقرر النحو (شرح ابن عقيل) وهو المتن الذي حاولت غالب أقسام اللغة العربيّة الإبقاء عليه؛ في حين صارت للمقررات الأخرى مصادر حديثة يحاول الأساتذة أن ينتقوا مصادر لها من القديم والحديث، وقد لوحظ أن الحديث ما هو إلا تفسير ومحاولة لتيسير القديم ؛ وقد لا يكون أستاذ المقرر موفقا في عرضه لأنه لا يعتمد على أصل المرجع وإنما عن بديل له، قد يشوبه التغيير ويكتنفه عدم النضج.

وقد وجد عزوف في الطلبة المتقدمين للقسم يزداد كل عام نقصا عن سابقه، أما الطلبة الذين يقبلوا بطرق عشوائية رغبة من القسم في تحسين أدائهم وملكاتهم مستقبلا تمثلت أغلب صعوباتهم في الكتابة والإملاء والتعبير، ومن أهم

أولا: الصعوبات الكتابية:

- كتابة المدود بالألف والياء والواو.
- إشباع الحركات ككتابة (أنتِ) (أنتي).
- عدم التفريق بين الضاد والظاء.
- عدم التفريق بين واو الجماعة وواو الفعل.

ثانيا: الصعوبات التعبيرية:

- لا يستطيع الطالب كتابة إجابة من تعبيره، وغالبا تكون حفظا من نص المقرر.
- لا يستطيع الطالب التحليل والمناظرة.

ثالثا: صعوبات في القراءة والاطلاع:

- ليس لدى الطلاب رغبة واضحة في الاستزادة من العلوم بل يكتف بما يقدمه له الأستاذ.
- التلعثم في القراءة وصعوبات التهجئة.

يقدم محمد بن الطاهر بن عاشور تأريخا عن التعليم ومدى حرصهم على جودته في مرحلة المكتب، وهي المرحلة الابتدائية التي تدرس فيها العلوم الآتية: "الفقه، والنحو، والبيان، والتوحيد، والصرف، والحساب، مع تعليم الخط، والرسم، واللغة الفرنسية"(٤٧)، وتبدو عنايتهم جليّة بتدريس المتون التي يسبقها الخط والرسم، وحفظ القرآن، والبيان والفقه والتوحيد كلها علوم تربي النشء إضافة إلى غرس القيم والجمال والتعبير الجيد الذي يمنحه علم يدرس نسج الكلام كالبيان، وهو تعليم يركز على لمهارات(٤٨) الإملاء والقراءة

أكثر من المعلومات؛ وقد ذكر الطاهر بن عاشور في كتابه طائفة من المتون هي المتون نفسها التي كانت بزاوية الجعبوب(٤٩)؛ وليس ذلك بغريب فالسنوسي أخذ العلم، ظل المنهج المغربي والأندلسي هو السائد في الزوايا الليبية، توضح المتون والطريقة فيؤسس لمدارس دينية خاصة تقدم ذات المنهج الطريقة المتبعة في المكتب، مع تحديث طابع التعليم في أقسام اللغة العربية ذلك؛ كما أن لمولد الشيخ محمد المهدي السنوسي في الجزائر(٥٠)؛ ولتلقيه العلم هناك أثره في نقل العلوم إلى ليبيا وتطبيقها بها، ولو مهد للتعليم العالي بالعلوم ذاتها في الابتدائي والمتوسط، مع الحرص على مزج العلوم الحديثة لساعد ذلك بوجه ما على معالجة القصور في اللغة العربية والضعف لدى المتعلمين، ذلك بالآتي:

الأول: مزج المتون وجعلها أساس التدريس، إلى جانب المقررات الحديثة.

الثاني: استحداث شعبة خاصة بالمتون وعلوم القرآن تدرس بالمنهج الديني، مع إضافة العلوم الحديثة بما لا يخل بالعملية التعليمية.

الثالث: الاهتمام بالمصادر القديمة وربطها بالحديثة ونبذ المذكرات.

الرابع: الاهتمام بعلوم القرآن من حفظ ورسم وإعجاز وذلك بتدريس متونها ثم ربطها بالحديث.

الخامس: تحديث الوسائل التعليمية.

السادس: الاهتمام بحلق المناقشة والمناظرات، التي تبعث روح الاستنباط والاجتهاد.

الخـــــــاتمة:

إنّ الملكات ماهي إلا تطوير لمهارات ومعلومات واتجاهات بها تتحقق وتثمر، وقد أثّر العصر في ملكات أبنائنا وإبداعهم وكان لتشتت العلوم دوره أيضا، فاختلفت المقاصد والغايات، فصارت اللغة العربية بعيده كل البعد عن غايات المتعلمين، وغريبة هجينة عند الراغبين، وقد أسفر هذا البحث عن الآتي:

١. لابد من تنمية الملكات العلمية الإبداعية لطالب اللغة العربيّة، لأنها المحفز له للعطاء.

٢. العودة إلى المنابع الأصيلة لعلوم العربيّة.

٣. التسليم بقيمة التعليم الديني ومدى جودة مخرجاته.

٤. إعادة تأسيس المعاهد الدينية على النحو الذي كان متبعا في زاوية الجغبوب.

التوصيات:

- العودة إلى التعليم الديني ودمجه في التعليم الحكومي.
- إنشاء شعب خاصة بالمتون في أقسام اللغة العربيّة.
- التركيز على الإملاء والكتابة وإدخال الرسم القرآني كمادة في أقسام اللغة العربيّة.

الحواشي والتعليقات:

(١) ينظر: د. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الناشر: دار الساقي، ط/٤، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ص٤٠ ــ ٤٧.

(٢) التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم، تحقيق: د. علي دحروج نقل النص الفارسي إلى العربية: د. عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني، الناشر: مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، ط/١ -١٩٩٦م.، ج/١، ص٣.

(٣) المصدر نفسه، ج/١، ص٣.

(٤) ابن خلدون أبو زيد، عبد الرحمن بن محمد بن محمد ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (المتوفى: ٨٠٨هـ)، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، الناشر: دار الفكر، بيروت، ط/٢، ١٤٠٨ هـ -١٩٨٨ م، ج/١، ص٥.

(٥) المصدر نفسه، ج/١، ص٥٤٦.

(٦) المصدر نفسه، ج/١، ص٥٠١.

(٧) المصدر نفسه، ج/١،٧٣٥

(٨) المصدر نفسه، ج/١، ص٧٥٢.

(٩) ينظر: المصدر نفسه، ج/١، ص٧٦٥،٧٦٤.

(١٠) المصدر نفسه، ج/١، ص٥٤٥.

(١١) المصدر نفسه، ج/١، ص٧٣٣.

(١٢) المصدر نفسه، ج/١، ص ٧٧٢.

(١٣) ينظر: شوقي ضيف، تجديد النحو، الناشر: دار المعارف، ط/٦، ٢٠١٣م، ص٣.

(١٤) ينظر: المهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، الناشر: دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط/٢، ١٩٨٦م، ص٦٥ ـ ٦٨.

(١٥) وذلك فيما يخص العامل والتأويل.

(١٦) ينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، الناشر: مؤسسة هنداوي، للتعليم والثقافة، ط/٢٠١٤م، ص٣٨،٣٧

(١٧) قال في مقدمته: " هذا كتاب ذكرت فيه إعراب ثلاثين سورة من المفصل بشرح أصول كل حرف وتلخيص فروعه، وذكرت فيه غريب ما أشكل منه، وتبيين مصادره وتثنيه وجمعه؛ ليكون معونة على جميع ما يرد عليك من إعراب القرآن إن شاء الله. وما توفيقنا إلا بالله " ينظر: ابن خالويه، الحسين بن أحمد بن خالويه، أبو عبد الله (المتوفى: ٣٧٠هـ)، إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، الناشر: مطبعة دار الكتب المصرية (١٣٦٠هـ - ١٩٤١م)، ص١٥.

(١٨) ينظر: بحث للباحثة وسم بـ: حِلق الدرس لدى المسلمين، كتب المسائل لأبي علي الفارسي أنموذجا. مقدم لمؤتمر الزاوية العلمي الأول.

(١٩) من المختصرات: ملحة الإعراب للحريري والخلاصة لابن مالك، والدرة البهيّة في شرح نظم الأجروميّة، أما المطولات فقد عبرت عن تخبط في التأليف اللغوي لأنها غالبا ما تكون شروحات وحواشي اكتنفها المنطق والجدل؛ وكان غرضهم منها حفظ المتون واستذكارها.

(٢٠) الداني، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: ٤٤٤هـ)، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: د. عزة حسن الناشر: دار الفكر – دمشق، الطبعة: الثانية، ١٤٠٧، ص١١.

(٢١) اختلفت الزاوية عن الكتّاب فالزاوية مصطلح تتطور عن الكتّاب، فقد استعمل لفظ الكتّاب منذ بدء الدعوة الإسلامية ليدل على ليدل على مكان تعليم الصبيان؛ بينما الزاوية تعبر عن التطور العلمي في التعليم لأنها تأخذ صفة المدرسة أو المعهد بجميع مراحل التعليم، كما إن الزاوية ارتبطت في ليبيا بالتوجه المذهبي للصوفية ومريديها ينظر: د. محمد حسين محاسنة، أضواء على تعليم العلوم عند المسلمين، الناشر: دار الكتاب الجامعي، العين، ط/١، ٢٠٠٠ـ٢٠٠١م، ص١٣٢، وينظر: د: أحمد مصباح اسحيم ، حياة الكتاتيب وأدبيات التعليم الديني في ليبيا قراءة تاريخية للدرس الديني في بنغازي ونبذة عن أعلامه في القرن العشرين، مجلة أصول الدين، ص٣٤٠.

(٢٢) ينظر: المصدر نفسه، ص٣٤٠.

(٢٣) كان لاهتمام الشيخ بالتصوف والفقه أثره في دعوته وتطلعاته العلمية والقيادية، لذا كانت الزاوايا تعبيرا عن اتجاهه ذلك من حيث البناء والتأسيس، وقد بلغ عدد الزاويا في ليبيا في عهده ست وثلاثون زاوية عدا ذلك من الزاوية التي أسست في الدول المجاورة مثل تونس ومصر، وقد سبق ذلك كله تأسيس زوايا بأرض الحجاز، ينظر: علي محمد الصلابي، تاريخ الحركة السنوسية في ليبيا، الناشر: دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط/٣، ٢٠٠٩م، القسم الأول: ص ٩٠ـ ٩٣.

(٢٤) ينظر: المصدر نفسه، القسم الثاني: ص٨٤،٨٣، ٨٥.

(٢٥) " كما يعيد البعض أصل التسمية إلى الكلمة التركية (جغبور) والتي تعني أرض الزيت، أو الأرض التي تزرع فيها أشجار الزيتون وربما استدلوا على ذلك من أغصان الزيتون المستخدمة في عملية الدفن عند سكان الجغبوب قديما، والتي تدل على أن أشجار الزيتون كانت تزرع بكميات كبيرة في المنطقة، ولكن على الرغم من تعدد الأسماء التي أطلقت على هذه الواحة يرجح البعض أن اسم الجغبوب، أو الجغابيب كانت تطلق على الأودية، والمنخفضات، ولوقوع الواحة في منخفض كبير سميت بالجغبوب مفرد للجغابيب " ينظر: د. السنوسي يونس علي بالقاسم، واحة

الجغبوب ودورها في التعليم الديني في ليبيا (١٨٥٥ – ١٩٢٦م)، رسالة دكتوراه، ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ص ١٥.

(٢٦) الحشائشي (محمد بن عثمان التونسي الحشائشي)، رحلة الحشائشي إلى ليبيا (١٨٥٥-١٩١٢م)، تقديم وتحقيق: أ. علي مصطفى المصراتي، الناشر: دار لبنان، بيروت، ط/١، ١٩٦٥م، ص١٥١.

(٢٧) "المهارة في كل عملٍ يقال: حَذَق الشيء يحذقه، فهو حاذ ق ماهر، والغلام يحذق القرآن حذقا وحذاقا وحذاقة مأخوذ من الحذق الذي هو القطع، ويقال لليوم الذي يختم الصبي القرآن: هذا يوم حذاقه" ينظر: حياة الكتاتيب وأدبيات التعليم الديني في ليبيا قراءة تاريخية للدرس الديني في بنغازي ونبذة عن أعلامه في القرن العشرين، ص٣٤٥.

(٢٨) الحشائشي، رحلة الحشائشي إلى ليبيا، ص١٥١، ١٥٢.

(٢٩) محمد بن الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص ٢٣،٢٤.

(٣٠) ينظر: د. أحمد اسحيم، حياة الكتاتيب وأدبيات التعليم الديني في ليبيا قراءة تاريخية للدرس الديني في بنغازي ونبذة عن أعلامه في القرن العشرين، ص ٣٤٥.

(٣١) منها: منظومة الدنفاسي هو: هو محمد إبراهيم الدنفاسي من مدينة فاس المغربية، توجد منه نسخه في المعهد الديني الأسمري في مدينة زليتن طبعت سنة ١٩٨٠م والجكني هو: محمد حبيب الله بن عبد الله بن أحمد ما ي أبي الجكني الشنقيطي: عالم بالحديث. ولد وتعلم بشنقيط، وانتقل إلى مراكش، فالمدينة المنورة، واستوطن مكة. ثم استقر بالقاهرة، مدرسا في كلية أصول الدين، بالأزهر، وتوفي بها. من كتبه (زاد المسلم، فيما اتفق عليه البخاري ومسلم – ط) ستة مجلدات، و (إيقاظ الأعلام – ط) في رسم المصحف، و (دليل السالك إلى موطأ مالك – ط) منظومة، و (إضاءة الحالك – ط) شرحها، و (أصح ما ورد في المهدي وعيسى – ط)، الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (المتوفى : ١٣٩٦هـ)، الأعلام، الناشر : دار العلم للملايين، الطبعة : الخامسة عشر – أيار / مايو ٢٠٠٢ م، ج/٦، ص٧٩. قال في منظومته :"الرسم في ست قواعد استقل ... حذف زيادة همز وبدل" وهذه أهم ما يربط التلميذ بالكتابة يعطيه أصولها.

(٣٢) محمد بن الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، الناشر دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ودار اسلام للطباعة والترجمة، ط/١، ٢٠٠٦.ص ٤٣،٤٤.

(٣٣) المصدر نفسه، ص٤٤.

(٣٤) د. السنوسي يونس علي بالقاسم، واحة الجغبوب ودورها في التعليم الديني في ليبيا، (١٨٥٥ ــ ١٩٢٦م)، ص ١١٧، ١١٨.

(٣٥) المصدر نفسه، ص١١٨.

(٣٦) ينظر: الداني، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: ٤٤٤هـ)، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: د. عزة حسن، الناشر: دار الفكر – دمشق، ط/٢، ١٤٠٧، ص ٢٦ــ ٣٣.

٣٧) ينظر: السنوسي يونس علي بالقاسم، واحة الجغبوب ودورها في التعليم الديني في ليبيا، ص.١١٩.

(٣٨) ينظر: المصدر نفسه، ص١١٩.

(٣٩) ينظر: المصدر نفسه، ص١١٩.

(٤٠) ينظر: المصدر نفسه، ص١٢٠.

(٤١) ينظر: السنوسي يونس علي بالقاسم، واحة الجغبوب ودورها في التعليم الديني في ليبيا، ص١٢٣.

(٤٢) المدارس في مدينة طبرق الليبية وهي: مدرسة الحرية، مدرسة عطية لياس، مدرسة بدر الكبرى، مدرسة الزهور.

(٤٣) السنوسي يونس علي بالقاسم، واحة الجغبوب ودورها في التعليم الديني في ليبيا، ص١٤٣.

(٤٤) المصدر نقسه، ص١٢٨

(٤٥) محمد بن الطاهر بن عاشور، ألبس الصبح بقريب، ص١١٧.

(٤٦) ينظر: المصدر نفسه، ص١١٧، ١١٨.

(٤٧) المصدر نفسه، ص٩٩

(٤٤) السنوسي يونس علي بالقاسم، واحة الجغبوب ودورها في التعليم الديني في ليبيا، ص١٣١.

(٤٨) ينظر: محمد بن الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص١١٢، ١١٣.

(٤٩) تنوعت المصادر بين التفسير والحديث والفقه والسير والمنطق والتاريخ والجغرافيا والفلك واللغة والأدب والبلاغة، وقد ذكر ابن عاشور أيضا هذا النوع من المتن الذي كان متبعا في المدارس التونسية، ينظر: د. السنوسي، يونس علي بالقاسم، واحة الجغبوب ودورها في التعليم الديني في ليبيا، ص١٢٨ـ١٣٦، ومحمد بن الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص٦٤ـ ٧٦.

(٥٠) ينظر: الحشائشي، رحلة الحشائشي إلى ليبيا، ص١٤٨.

المصادر والمراجع:

١. إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، الناشر: مؤسسة هنداوي للنشر والثقافة، ٢٠١٤م.

٢. ابن خالويه، الحسين بن أحمد بن خالويه، أبو عبد الله (المتوفى: ٣٧٠هـ)، إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، الناشر: مطبعة دار الكتب المصرية (١٣٦٠هـ -١٩٤١م)

٣. ابن خلدون أبو زيد، عبد الرحمن بن محمد بن محمد ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (المتوفى: ٨٠٨هـ) ، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ، تحقيق: خليل شحادة، الناشر: دار الفكر، بيروت، الطبعة: الثانية، ١٤٠٨ هـ -١٩٨٨ م

٤. التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تقديم وإشراف ومراجعة: د. رفيق العجم، تحقيق: د. علي دحروج نقل النص الفارسي إلى العربية: د. عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني، الناشر: مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، الطبعة: الأولى -١٩٩٦م.

٥. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الناشر: دار الساقي، الطبعة: الرابعة ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م

٦. الحشائشي (محمد بن عثمان التونسي الحشائشي)، رحلة الحشائشي إلى ليبيا (١٨٥٥ـ ١٩١٢م)، تقديم وتحقيق: أ. علي مصطفى المصراتي، الناشر: دار لبنان، بيروت، ط/١، ١٩٦٥م. شوقي ضيف، تجديد النحو، الناشر: دار المعارف، ط/٦، ٢٠١٣م.

٧. الداني، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو الداني (المتوفى: ٤٤٤هـ)، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: د. عزة حسن الناشر: دار الفكر – دمشق، الطبعة: الثانية، ١٤٠٧.

٨. الزركلي الدمشقي (المتوفى: ١٣٩٦هـ)، الأعلام، الناشر: دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر -أيار / مايو ٢٠٠٢ م،

٩. شوقي ضيف، تجديد النحو، الناشر: دار المعارف، ط/٦، ٢٠١٣م.

١٠. علي محمد الصلابي، تاريخ الحركة السنوسية في ليبيا، الناشر: دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط/٣، ٢٠٠٩م.

١١. محمد بن طاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، الناشر دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ودار اسلام للطباعة والترجمة، ط/١، ٢٠٠٦.

١٢. . محمد حسين محاسنة، أضواء على تعليم العلوم عند المسلمين، الناشر: دار الكتاب الجامعي، العين، ط/١، ٢٠٠٠ـ٢٠٠١م

١٣. المهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، الناشر: دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط/٢، ١٩٨٦م.

الرسائل والبحوث:

١. أحمد اسحيم، حياة الكتاتيب وأدبيات التعليم الديني في ليبيا قراءة تاريخية للدرس الديني في بنغازي ونبذة عن أعلامه في القرن العشرين، مجلة أصول الدين

٢. السنوسي يونس علي بالقاسم، واحة الجغبوب ودورها في التعليم الديني في ليبيا، (١٨٥٥ ــ ١٩٢٦م)، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، العام الجامعي ٢٠١٣م.