

بسم الله الرحمن الرحيم

المحور الثاني: تطوير أساليب تدريس العلوم الشرعية

عنوان الورقة: أسلوب التدريس من السلوك العفوي إلى الفعل الواعي

ذ1. محمد لفرم²

مقدمة أساس:

ذكر ابن عطاء الله السكندري في حكيمته العظيمة الثامنة: "إذا فتح لك وجهةً من التعرف فلا تبال معها إن قلَّ عملك، فإنه ما فتحها لك إلا وهو يريد أن يتعرف إليك، ألم تعلم أن التعرف هو مؤرِّدُ عليك، والأعمال أنت مُهديةا إليه، وأين ما تهديه إليه مما هو مورده عليك"³.

مقدمة تمهيدية:

إن التدريس الراهن له دور هام منوط به نحو المجتمع والدولة، وقد أصبحت الحاجة ملحة، اليوم، وأكثر من أي وقت آخر، لتبادل الرؤى بين المهتمين، من قريب أو من بعيد، والمعنيين المباشرين بالتعليم، وتلاقح التجارب في إطار احتكاك مباشر من أجل الخروج بتصور مفاده أن من يشتغل منفردا، في أي مجال، وفي مجال التعليم على الخصوص، لا محالة، سيتهيء في طريق رملي، تتشكل منعرجاته بحسب الرياح، ولا يرسو على حال، وليس بإمكان أي مهندس أن يضع له سكة نهائية، خصوصا إذا فكر من منطقته الخاص.

كما لا تخفى أهمية التدريس عموما، وتدريس العلوم الشرعية خصوصا، سواء بالتعليم المدرسي أو بالتعليم الجامعي والعالي وكذا بالتعليم الأصيل والتعليم العتيق بمختلف أسلاكها، من حيث إنه الجسر الرابط بين الأجيال السابقة التي رسمت الطريق لبناء العلوم الشرعية، وبين الأجيال الحالية والمستقبلية التي عليها إكمال المسير، سواء بالتطوير أو التصويب أو التعديل أو الإنتاج العلمي الذي يناسب التطور السريع، والفريد، الواقع في كل مجالات الحياة الفردية أو الجماعية.

1 - مفتش ممتاز للتعليم الثانوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس

2 - باحث بالمختبر العلمي والبيداغوجي للعلوم الإنسانية، المدرسة العليا للساندة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس

3 - بن عجيبة، أحمد بن محمد الحسني: إبعاد الغم عن إيقاظ الهمم في شرح الحكم، تنسيق عاصم إبراهيم الكيالي الحسيني الشاذلي الدرقاوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2009م، الجزء الأول، الصفحة 36،

وهذه الأهمية تقتضي من المعني بالموضوع المباشر الفعل فيه أن يطور ذاته بما يجعله متيقظا لكل جديد ليباشره بالتجربة، والتعجيل بإعطاء الصورة للوضعية التي يعيشها لكي يتسنى للأخر، الباحث، الذي عليه اكتشاف الطرق والأساليب التدريسية وعرضها للتنزيل والتطبيق والوقوف على حقيقة ذلك من الواقع التدريسي حتى يكون تصورا يعطي المقاييس التقويمية والمعايير الكفيلة بإيجاد السبل الكفيلة لتطوير فعل التدريس بشكل مستمر ولا نهائي، إذ ليس هناك صيغة تدريسية مستقرة ودائمة.

مصطلحات تربوية:

إن أي بحث لا بد أن يحدد المفاهيم المفتاحية التي سيشغل عليها حتى تكون هي معايير مناقشته والحكم عليه، ومصطلحات التربية عديدة جدا بتعدد ميادينها وعلومها، غير أن ما يشغل بال الورقة على الخصوص مفاتيح هي:

التدريس⁴:

التعريف اللغوي: السيرة والطريق الخفي، ودرسه أي قرأه⁵؛

التعريف الاصطلاحي: "تدخل شخص ما في نشاطات تعلم فرد آخر خاضع لإجراءات هذا التدخل، وقابل، بالنتيجة، لأن تُهيكل نشاطاته التعلمية وتُنظَم بكيفية أو أخرى"⁶، فهو فعل منتظم ومستمر متكرر، كأنه صار حالة ومذهبا وسيرة، في إطار معايير ومواصفات محددة ومتعارف عليها، تلزم الالتجاء إليها أدبيات تربوية متعارف عليها وتفرضها محتويات المادة المعرفية ومضمونات العلم الشرعي الخاضع لفعل التدريس سعيا لتحقيق أهداف مسطرة ومحددة.

أسلوب:

لغة: الأسلوب الطريق، والمذهب والنمط، ومنه يقال: لكل إنسان أسلوب في الحياة، وبالعودة إلى جذر الكلمة فهو من فعل سَلَبَ، أي ما يؤخذ بالقوة، والأسلوب هو السطر من النخيل، والأسلوب أي الفن، والأسلوب الشموخ في الأنف⁷.

4 - لن يغرق البحث في التعاريف واصطيادها من هنا أو هناك، بل سيذهب لاقتراح ما يراه الباحث مناسباً للموضوع المراد مناقشته والهدف المنتظر تحقيقه، انطلاقاً من التجربة الخاصة.

5 - الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الستار أحمد فراج وآخرون، مطبعة حكومة الكويت، 1965م، باب (د ر س)

6 - الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 1994م، ص 102، باب تدريس، تعليم

7 - تاج العروس، باب (س ل ب)، ج 3 ص 71،

واصطلاحا:

"مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه"⁸.

إن أسلوب التدريس مسألة مرتبطة بشخص وشخصية المدرس غالبية عليه سواء أكان واعيا بها أم غير واع حتى أنها تصير صفة مميزة له عن غيره وتصير وصفا مرتبطا به⁹. وقد تكون صفة عامة وقد تكون صفة تفرضها جدران الحجرة الدراسية تتجسد بوضوح بالغ حال عرضه للمعارف والمحتويات الدراسية. وغالبا ما تكون أساليب التدريس مختلفة بين المدرسين، وحتى ولو تم التواطؤ على اعتبارها متشابهة فإن حظ التميز سيظل قائما وواضحا وعلى أساسه يصير التمييز بين المدرسين ممكنا وجليا. ولا علاقة البتة بين طريقة التدريس¹⁰، فقد تتشابه الطرق تشابه تطابق إلا أن أساليب التدريس تختلف وتتبع بتنوع المدرسين كأنها بصمة وراثية. فالحديث عن المدرس البشوش قد يثير في ذهن صورة مدققة للبشاشة، لكن تتبع أساليب المدرسين المختلفين سيثير بالتبع العديد من صور البشاشة.

ومن هذه الأساليب التدريسية يمكن اختيار ما يلي، انطلاقا من كونها الأكثر ظهورا في التجارب الميدانية للمدرسين:

1- أسلوب التدريس المزاج بين المدح والنقد¹¹، وذلك بشكل ملفت للنظر، بحيث أن المدرس لا يفتر بمدح على أي فعل للمتعلم أو ينتقد أي رد فعل. والمطلوب أن يكون المدح تحفيزا، لا أن يتم استحقاره بحيث يكون من غير وعي فيكون مجرد رد، أو رد فعل آلي من المدرس. كما أنه ليس مستحبا أن تكون كل ردود المدرس نما واستهزاء لأي تدخل، بل لا بد أن يتحول هذا الأسلوب فعلا بوعي ليميز المدرس بين التدخل بالمدح والثناء، ومتى يتم التدخل بالنقد من غير أن يكون هذا النقد والانتقاد نقضا يعرقل نمو المتعلم فكريا ونفسيا؛

2- أسلوب التدريس القائم على الأسئلة المتكررة¹²، وغالبا ما يتحول الدرس إلى أسئلة كثيرة ومتعددة من فرط غياب الوعي بها والتركيز على مرادفات تصير اسئلة مكرورة بل ومستهجنة من قبيل، ثم ماذا، وماذا

8 - سليمان ، ممدوح بن محمد: أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف، رسالة الخليج العربي العدد 24/8، الصفحة 119 إلى 146، بتاريخ 1408هـ، 1988م،

9 - مضمونه في معجم علوم التربية، ص 303،

10 - أغفل البحث التعرض لها بحكم الالتزام بورقة حول أساليب التدريس.

11 - قد يجمع نفس المدرس بين الأسلوبين معا، وقد يكون أحد الأسلوبين هو المفضل لديه أو قد يكون أحدهما هو الطاغى على غيره دون تعييبه تماما، ويمكن الاستفادة من الرابط التالي بتاريخ 20/08/2017: <http://vb.arabsgate.com/showthread.php?t=502159>.

12 - يمكن الاستفادة من الرابط ففيه بعض مضمون الورقة الناتج عن تجربة 32 سنة، منها 25 سنة في مهمة التفتيش والمراقبة والتأطير التربوي، في العديد من المديرية الإقليمية والجهوية، ولقاءات تكوينية وتدريبية متعددة

أيضا،... فالسؤال ركن ركين في بناء التعلّيمات وتقويمها مما يفرض لها إعدادا وتخطيطا وبناء هادفا مرتبطا بالمقصود من الدرس¹³. والمدرس الذي يحسن اختيار أسئلته وهو بدورها واعٍ، وبالهدف من ورائها مدركا، فإنه سيقود المتعلمين باتجاه تحقيق الهدف المسطر؛

3-أسلوب التدريس المعتمد على ضرب الأمثال؛

4-أسلوب التدريس القائم على القصص؛

5-أسلوب التدريس القائم على الوعظ.

إنها أساليب تأتي بدون تخطيط، بل يغلب عليها الطبع. إلا أن الممكن القول في مثل هذه الحالة أن الأساليب التدريسية هي عبارة عن تقمص شخصيات أثرت بشكل من الأشكال في شخصية المدرس مما يجعلها فعلا مرغوبا فيه بدون وعي.

دلالة التركيب المزجي: أسلوب التدريس،

Style d'enseignement: "أسلوب خاص بشخص المدرس وعمله خلال تعامله مع (المتعلمين) داخل (الفصل) وتتدخل في تحديد هذا الأسلوب ثلاثة مفاهيم إجرائية، وهي: 1- الأسلوب الشخصي ويتعلق بالمجال المعرفي للمدرس (أسلوب معرفي، مواقف، حوافز) ((style personnel؛ 2- أسلوب علائقي ويتعلق بالمجال الاجتماعي والنفسي (تفاعلات، علاقات، مناخ التعامل، تمثلات، تكتيك، ... (style relationnel)، 3- أسلوب ديداكتيكي يتعلق بالعوامل الإجرائية (طرائق، وسائط، تقنيات، تنظيم المادة، أشكال تجميع المتعلمين، أسلوب تخطيط الدرس) (style didactique)¹⁴. فالأسلوب له ارتباط وثيق بحالة المدرس أثناء تقديم المحتوى المعرفي، ويتم بشكل عفوي، في أغلب الحالات وبدون وعي. والتعليم المصغر يكون أداة مهمة في وقوف المدرس على أسلوبه التدريسي ووعيه به.

بين الطريقة والأسلوب:

إن الطريقة يحددها المحتوى المعرفي وطبيعة خصائصه، والأسلوب يحدده حال المدرس وطبيعته النفسية. وعلى هذا الأساس فإنه لا ارتباط بين الطريقة والأسلوب التدريسي، وإنما يتم تضافهما من أجل تقديم

https://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almaaref_alislameya/altadres_s_taraeq_estrajeyat/page/lesson17.htm

¹³ - مع ضرورة التمييز بين السؤال التعليمي والسؤال التقويمي والوقوف على الخصائص التي تميز أحدهما عن الآخر، مع استحضار المشترك بينهما، بشكل دقيق.

¹⁴ - الفارابي وآخرون: م. ع. ت. الصفحة 303

معرفة دون أن يكون هناك تخطيط مسبق للجمع بينهما. فعادة لا يفكر المدرس في أسلوب تدريسه، هذا إذا ما خطط لطريقة تدريسه.

تحديد مفهوم العلم:

هناك هرم¹⁵، للوقوف على مظاهر العلم حتى يتسنى فهم الدلالة اللفظية والاصطلاحية، ويشتمل على خطوات تنطلق من القاعدة إلى القمة: الحقائق¹⁶، المفاهيم¹⁷، المبادئ¹⁸ القابلة للتعميمات، القوانين¹⁹ والقواعد²⁰، ثم النظريات²¹. والطريق السيار المار بين القمة والقاعدة هو عمليتان: العملية الأولى الطبيعي الانطلاق منها هي العملية الصاعدة ويطلق عليها فعل الاستقراء، وهي عملية تنطلق من الجزء أو الجزئيات الصغيرة للوصول إلى الكل أو الكليات العامة. والعملية النازلة، وهي عملية ممكنة للجوء إليها من فئات ذات كفاءات علمية ومعرفية وتنظيرية متميزة، ويطلق عليها فعل أو عملية الاستنباط²².

الحقائق، تنشئ المفاهيم، هذه المفاهيم هي التي تفرز المبادئ والقواعد والقوانين ترتبط معها، وترتبط هي فيما بينها، بعلاقات تمكّن من التعميم لبلوغ درجة النظرية أو مقدمة النظرية انطلاقاً من الفرضيات²³.

تصنيف العلوم الشرعية وترتيبها

-
- 15 - سيتم تجاوز التعريف العام وستكون التعريفات والتدقيقات التالية ذات ارتباط بالعلم الشرعي
- 16 - الحقائق العلمية الشرعية مصدرها الوحي، دون أن يعني ذلك عدم اقتراب العقل من التيقن منها، ولا يعني الحجر عليه في بلوغها على عمومها دون تفصيل من مثل الغيب وتحديد الأوامر والنواهي. وهناك حقائق يمكن إدراكها على وجه التفصيل بواسطة العقل مما يتعلق بالحياة الدنيوية. وهذه الحقائق هي موطن الدقة مما يعني غياب التعميمات في هذه المرحلة، بل هي موطن القدم الذي تبني عليه ما يأتي بعدها من مفاهيم ومبادئ...
- 17 - المفهوم الشرعي ما انبثق عن الحلقة السابقة، الحقيقة أو الحقائق، التي تتضمن القيم السامية من مثل المساواة والعدل...
- 18 - دلالة تحمل طابع الشمولية تتشكل ويمكن تطبيقها على مثيلاتها من الظواهر أو الأحداث،... شريطة توفر علاقات بينة بينها، يمكن تبعاً لذلك تعميمها، من مثل مبدأ الحرية...
- 19 - السنن الكونية المطردة من مثل القول: كثرة الاستغفار تفتح ضرع السماء بالغيث...
- 20 - من مثل: الضرورة تبيح المحظورة،
- 21 - لن يدخل الباحث في الرد والتوضيح على من زعم أن العلم الشرعي لا يوجد نظريات، وإنما تصورات كلية وعمامة تمثل في المجمل الإسلام كله وتنبثق من الكتاب والسنة ويمكننا تسميتها بالنظرية مجازاً، فالكلام ليس هنا.
- 22 - تجد روح الفقرة وأهم مضامينها المتفقعة مع الوجهة البحثية في الرابط التالي بتاريخ 2017/08/20: http://drasmaalshaikh.blogspot.com/2010/11/blog-post_7362.html
- 23 - يمكن الاستفادة من الرابط التالي بتاريخ 2017/08/20: http://psych.net/sci_concepts.htm

إن الوقوف على مميزات العلم الشرعي يسهل عملية الوقوف على طريقة تدريسه وما يؤسس ذلك لأسلوب شخصي في التدريس.

ولقد تعددت تصنيفات²⁴ العلم الشرعي عند العديد من المهتمين من علماء الأمة قديما وحديثا وألفت في ذلك كتب، والباحث يتخير من بينها ما اقتنع به التصنيف الآتي، وليس بالضرورة التوافق أو التعارض مع المهتمين:

1- العقيدة؛

2- القرآن الكريم وعلومه (والتفسير وأصوله من أهم علومه)؛

3- الفقه؛

4- أصول الفقه؛

5- الحديث وأصوله.

أسباب اختيار هذا التصنيف:

إن تصنيف العلوم ضرورة لتحقيق العديد من الأهداف التي من ضمنها التمكن من جميع العلوم ضمن مجالات جامعة لتجاوز الانقسام النكد الحاصل بين مختلف العلوم الشرعية حتى تحولت إلى جزر معرفية ليس بينها من رابط إلا لفظها الجامع في حين أن واقعها العلمي وكذا التعليمي يؤكد الغياب التام لأي ترابط ولو شكلي، بل إن مدرسيها يكرسون، باستمرار، هذا الانفصال بالتعبير غير الواعي لمدى خطورته المتجلي في دعوى تقاضل العلوم الشرعية؛

والبحث يقتضي الانطلاق من العقيدة²⁵ باعتبارها المحرك الفاعل لطلب العلم الشرعي. ففي غياب العقيدة الصحيحة يصبح طلب العلم إما عبء أو وسيلة للترقية أو للتجادل به. لكن متى صحت العقيدة فإنها تجعل العلم عبادة؛

هذه العبادة التي تستمد طقوسها من القرآن الكريم باعتباره المصدر الأساس لتحديد الأوامر والنواهي الشرعية، وفهم القرآن وتفهيمه للغير تفسيرا، هو السبيل الأهم لمعرفة مراد الشارع الحكيم؛

24 - من مثل أجد العلوم للفتوح، إعداد عبد الجبار زكار، دمشق، 1978م، وخصوصا في المجلد الثالث،

25 - تجد مضمونه عند فتحي ملكاوي: منظومة القيم العليا التوحيد والتزكية وال عمران، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2013م، الصفحة 16، وطه جابر العلواني: التوحيد والتزكية وال عمران: محاولات في الكشف عن القيم والمقاصد القرآنية الحاكمة، دار الهادي، بيروت، الطبعة الأولى، 2003م، الصفحة 12 وما بعدها

والعبادة لا تفهم بدون فقه؛ هذا الفقه الذي دوره الفهم من الوحي لتتویر الناس وإيجاد حلول لمشاكلهم الآنية والیومیة، هو فقه لا يفهم بدون وحي، ولا قيمة لوحي بدون فقه يتجسد في شعائر محددة تعبر عن الفهم والوعي والرضا؛

ولا قيمة لأي علم من دون أصول، هي أصول الفهم والفقه، هذه الأصول هي العلم الذي يؤسس لحلول مستقبلية قياسا على حلول آنية.

ولا تكامل لهذه العلوم إلا في ظل الحديث الشريف الذي يمثل الجانب الآخر للوحي. هذا الجانب التنزيلي والتطبيقي لكل فقه.

وهذا ليس ترتيبا تفضيلا ولا حتى ضروريا، بل هو ترتيب إجرائي، وإلا فالعلم الشرعي في أشكاله الخمسة يكتسي نفس الأهمية، فلا عقيدة بدون وحي ولا وحي بدون فقه ولا فقه بدون أصول وضوابط.

أساليب تدريس العلوم الشرعية

عند الحديث عن أساليب التدريس تتحول المسألة من عمل منظم وفق خطوات وشروط ومعايير ومقاييس إلى الحديث عن "شخصية" المدرس. وهذه المسألة لأهميتها تصعب فعل التفضيل بين الأساليب التدريسية.

التفكير في تطوير أساليب تدريس العلوم الشرعية

أول خطوة تتطلب تحديد مصطلح التطوير حتى يفهم في سياقه ويكون كل متتبع رؤية دقيقة حول هذا المصطلح تلافيا لكل سوء فهم أو سوء تفهيم.

الدلالة اللغوية لمصطلح التطوير:

التطوير اسم، مصدر طَوَّرَ، وطَوَّرَه: أي عدَّله وحسَّنه، حوَّله من طَوَّرٍ إلى طَوَّرٍ، وهو مشتق من الطَّوَّرَ. وطَوَّرَ الشيء نقله من طَوَّرٍ إلى طَوَّرٍ، أي من حال إلى حال²⁶،

الدلالة الاصطلاحية:

التطوير²⁷ والتجديد من المفاهيم التي نزلت بثقلها منذ القرن الثامن عشر الميلادي²⁸، وترتبط بجملة من المفاهيم الأخرى ذات الصلة، من قريب أو حتى من بعيد بمجال التطوير، من مثل: التغيير، التحول، التقدم، التطور، الإبداع، الاكتشاف، وغيرها.

²⁶ - تاج العروس من جواهر القاموس، محمد الزبيدي، تحقيق مصطفى حجازي، مراجعة عبد الستار أحمد فراج، 1393هـ، 1973م، مطبعة حكومة الكويت، الجزء 12، باب طور من حرف الراء، ص 439،

والتطور هو التحول بشكل واع وموجه، سواء أكان ذلك بمنهج استقرائي بالانتقال من البسيط إلى المركب، وهي الطريقة المناسبة للتدريس المدرسي ما قبل الجامعي، إذا تيقنا من كون المتعلم في هذا المستوى يكون خاضعا للتوجيه الخارجي أكثر من الاعتماد على الذات، ويكون مستواه التجريدي لا زال في بداية تكوينه، أو بمنهج استنباطي ينتقل من كل إلى جزء، بل وفي كل الاتجاهات، وهو الطريقة المثلى للتعليم الجامعي والعالي متى علمنا أن المستوى التجريدي للمتعلم قد اكتمل وأصبح بإمكانه تشكيل معارفه وبناء تعلماته وفق تصور واعٍ.

وابتداء، فإن الحديث عن التطوير يهدف بناء تصور يؤسس لجعل الأساليب التدريسية، رغم كونها مرتبطة بشخصية الفاعل التربوي، تنتظم في الوعي بالذات ابتداء ثم التحري بين أسلوب وآخر بحسب الوضعيات التعليمية، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بتحديد صور التطوير الممكنة وفق الحاجيات والإمكانات المتاحة من جهة، ووفق الطرق التدريسية وكذا وفق المحتويات والمضامين التي هي في مجال التدريس.

وللوقوف على حقيقة التطوير فإن ذلك يتطلب الوقوف على خصائص العلم الشرعي.

خصائص العلم الشرعي:

تتعدد هذه الخصائص بتعدد العلوم، لكن البحث سيركز على المشترك بينها.

تحديد دلالة العلم:

العلم هو الإدراك مطلقا، تصورا كان أو تصديقا يقينيا أو غير يقيني²⁹؛

والعلم الشرعي فهو ما نسب للشرع³⁰، الذي عند الإطلاق يشمل كل ما ارتبط بالوحي من عقائد وعبادات ومعاملات وأخلاق وآداب.

والعلم الشرعي مرتبط من حيث المصدر بالوحي؛

27 - صهيب كمال الأغا وآخر: الإدارة والتخطيط التربوي، نماذج وتطبيقات عملية، الجنادرية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2015م، الصفحة 324، قال: "إن مصطلح تطوير التعليم يشير إلى إحداث تغييرات أو تعديلات في نظام التعليم".

28 - ولد تشارلز داروين في 1809م،

29 - القنوجي: أبجد العلوم، الجزء 1، الوشي المرقوم في بيان أحول العلوم، اعتنى به عبد الجبار زكار، ص 12، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق 1978، والبسط في التعريفات قد يطيل المقال ويبعد عن المراد، والكفاية تمت بما هو مسطور لجلائه ووضوحه.

30 - تجد مضمونه بمقال عبدالله بن إبراهيم بن علي الطريقي: العلم الشرعي دلالات وتقسيمات، منشور بمجلة الألوكة الإلكترونية تحت الرابط بتاريخ 2017/08/20: <http://www.alukah.net/web/triqi/0/31473>،

والعلم الشرعي واضح الهدف، حيث يقصد إلى ضبط العلاقة بين العبد وربيه؛

والعلم الشرعي من حيث الفهم فهو يولد المعاني تباعا بحيث لا تتحصر بحد ولا عد، بل تتفتح أمامه الآفاق، فكل يوم معاني تظهر وأفكار تبسط والحديث حولها يولد أسئلة وتساؤلات يكون الجواب عنها سبيلا لتقريب العبد من ربه.

وعلى هذا الأساس فالعلم الشرعي مظاهر ثلاث مترابطة ومتداخلة³¹:

1- كونه فرض عين: وهو ما لا تستقيم حياة الفرد العقديّة بدون الوقوف عليه في مجمله؛

2- وكونه فرض كفاية : ولا يمكن الحديث عن فرض العين إلا بعد استيفاء العلم الكفائي، وهذا رأي قد لا يوافق ما عليه الناس من كون العلم الفرض الكفائي ما ارتبط فعله بالبعض ليسقط عن الباقيين ولا يجدون له من مثال غير صلاة الجنازة، وكأن العلم بذلك في طريقه للموت. فأما العلم الكفائي فهو الذي يجب أن يتم الالتفات إليه ابتداءً ويُدعى له من الجميع، ويدعو له الجميع بدون استثناء، فمتى أقام البعض عند بابهِ وأوفوه حقه فلا بأس على الباقيين للتوجه لغيره. وكل العلوم كفايةً واجب تحمل الجميع المسؤولية فيه. فلا حياة بدون طب أو هندسة أو تعليم... إلا إذا قام البعض للتخصص فيها، ومتى وقع عجز في إحداها صار الكل مسؤولاً عنها اليوم وغداً.

3- وكونه مستحبا : ويتمظهر ذلك في باب التوسع في أصول الأدلة، والاستزادة منها حتى بلوغ درجة ما وراء القدر الذي يحصل به فرض الكفاية.

ركائز خصائص العلم الشرعي³²:

توقفه على الوحي: فالعلم الشرعي قد تأسس حول الوحي لحفظه ابتداءً وتفهيمه ثانياً وتسهيل التعامل معه ثالثاً؛

ارتباط التصور بالنظر والفعل والتنزيل: فلا قيمة لعلم لا يرتبط بالواقع ويكون ممكن التنزيل وقابل للممارسة؛

تكامل النقل والعقل في تحديد مضامينه: فلا يفهم النقل في غياب العقل ولا تسلط للعقل على النص، بل يتكاملان من أجل الاقتراب من توضيح بعض مراد الشارع الحكيم.

تطبيقات حول تدريس العلم الشرعي: أصول الفقه أنموذج³³

³¹ - الغزالي: إحياء علوم الدين، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة الأولى، 2005م، الصفحة 21 إلى 38، والموسوعة الفقهية الجزء 29 الصفحة 77 وما بعدها، وغيرهما.

³² - الارتباط بالقدر الذي يوضح دلالة مفهوم التطوير في أساليب تدريس العلوم الشرعية.

علم أصول الفقه هو النظر في الأدلة الشرعية من حيث تؤخذ منها الأحكام والتكاليف، أو هو علم يتعرف منه استنباط الأحكام الشرعية الفرعية من أدلتها الإجمالية اليقينية، معرفة دلائل الفقه إجمالاً وكيفية الاستفادة منها، وحال المستفيد³⁴.

وقد تولد هذا العلم من أجل المحافظة على الشريعة الإسلامية بصيانة أدلة التشريع وحفظ حججها ومستنداتها³⁵؛

ونشأ من أجل تقريب وجهات النظر وتضييق صور ومظاهر الاختلاف بين المجتهدين³⁶؛

وموضوع بحثه ينحصر في الأدلة الشرعية الكلية³⁷ من حيث كيفية استنباط الأحكام الشرعية منها، سواء أكانت مصادر متفق على العمل بها بين المسلمين كافة، وهي القرآن والسنة والإجماع والقياس، أو مختلف حول العمل بها من مثل الاستحسان والمصلحة المرسله وقول الصحابي وسد الذرائع والاستصحاب وشرع من قبلنا.

علماء الأصول وطرق تدريسهم لعلم أصول الفقه³⁸:

طريقة الشافعية تمثلت في نهج طريقة رسالة الشافعي، وأما أسلوب تدريسهم فقد تجلت في اتخاذهم أسلوب السؤال والجواب، والنظر إلى الحقائق المجردة؛

33 - لا تخلو النظرة من تجديد، يمكن العودة إلى عدنان محمد أمامة: التجديد في الفكر الإسلامي، رسالة دكتوراه، 2001م، عارضاً لمختلف العلوم الشرعية في مختلف فصول الرسالة.

34 - شعبان محمد اسماعيل: أصول الفقه تاريخه ورجاله (الطبعة الأولى)، 1401هـ، 1981م، الرياض: دار المريخ، صفحة 20-21. بتصرف، وهو يحيل على مختلف المصادر.

35 - انظر نور الدين الخادمي: تعليم علم الأصول، بشرح واضح وأسلوب عصري وتطبيق ميسر واختصار فريد، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الأولى 2002م، الصفحة 38،

36 - يقول الفخر الرازي: "كانوا قبل الإمام الشافعي يتكلمون في مسائل أصول الفقه، ويستدلون ويعترضون، ولكن ما كان لهم قانون كلي يرجعون إليه في معرفة دلائل الشريعة، وفي كيفية معارضتها وترجيحاتها، فاستنبط لهم الشافعي علم أصول الفقه، ووضع للخلق قانوناً كلياً، يرجع إليه في معرفة مراتب أدلة الشرع، فثبت أن نسبة الشافعي إلى علم الشرع، كنسبة أرسطاطاليس إلى علم العقل؛" نقلاً عن عابد الجابري: تكوين العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة العاشرة، 2009م، الصفحة 113 عن هامس رقم 13،

37 - الغزالي: المستصفى من علم الأصول، تحقيق حمزة بن زهير حافظ، ب.ت.، بدون دار النشر، الصفحة 9 وما بعدها، كما يمكن الاستفادة من الرابط: <http://www.almoaiyad.com/Research&Studies/g6.htm>

38 - عبد الكريم النملة: المهذب في علم أصول الفقه المقارن، المكتبة الشاملة، الباب 1، الفصل 1، المبحث 11، الصفحة 59،

طريقة الحنفية فقد تأسست على طريقة سرد مبادئ الأصول وقواعده وانتهجوا أسلوباً يتمثل في عرض المعرفة بأسلوب متتابع، واستنباط القواعد الأصولية من مجموع الفروع الفقهية المتشابهة لتحويلها إلى قواعد كلية..

وعلم أصول الفقه ذو ارتباط وثيق بمختلف العلوم الأخرى ويستمد³⁹ على الخصوص من علوم اللغة العربية الأصوات والتصريف والنحو، وذلك ليعرف الدارس الأصولي دلالات الحرف والكلمة والجملة ليتمكنه الانطلاق في دراسة النص الشرعي؛

علم اللغة العام: الذي تقاسم بينه وبين علم أصول الفقه نشأة اللغة، وعلاقة اللفظ بالمعنى، والكلمة في مادتها وهيئتها والجملة في دلالاتها منطوقاً ومفهوماً؛

علم الدلالة⁴⁰: ذلك أنه يدرس وسائل نقل المعاني من ذهن الملقى إلى ذهن المتلقي؛

علم الاجتماع اللغوي: لأنه يضع أمام الباحث الأصولي خصائص وسمات الظاهرة اللغوية الاجتماعية، ويساعده على بحثها والطريق إلى تعرّف شموليتها؛

علم النفس اللغوي: لما له من ارتباط في معرفة آثار الظواهر النفسية على الظواهر اللغوية؛

علم الأسلوب وهو من العلوم الحديثة التي تقوم بدور علم البلاغة بتعرف الأسلوب في خصائصه ومميزاته، مما يلقي الضوء على معرفة أساليب النصوص الشرعية التي يتعامل معها الباحث الأصولي؛

علم الحديث: لمعرفة الحديث الذي قد يستدلّ به هل يصحّ الاستدلال به أو لا يصحّ؛

الفلسفة: حيث كانت التربة الخصبة التي نبتت فيها النظريات اللغوية الاجتماعية التي يتناولها علم الأصول بالدرس و النظر فيها؛

و كذلك منها استمدّ البحث الأصولي المبادئ العقلية العامة، أمثال: مبدأ العلية، ومبدأ استحالة التناقض وامتناع الدور والتسلسل؛

علم الفقه: باعتبار علم أصول الفقه قام من أجل ضبط مسار الفقه؛

فكيف يجب تدريس علم أصول الفقه بالجامعة؟

³⁹ - عياض بن نابي السلمي: أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله، دار التدمرية، الرياض، الطبعة الأولى 2005م، الصفحة 21،

⁴⁰ - محمد همام: تداخل المعارف ونهاية التخصص في الفكر الإسلامي العربي، دراسة في العلاقات بين العلوم، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، الطبعة الأولى 2017م، الصفحة 193 وما قبلها وما بعدها،

إن كل هذا التراكم العلمي والمعرفي لن يسهل تدريسه بمحتوى علمي مفصل وإلا فإن المدة لتدريسه ستطول لسنوات ليست سنوات الجامعة بكافية للإمام بمختصرها ناهيك عن تفاصيلها ودقائقها، مما يتطلب التفكير في ابتكار وسيلة تعليمية وطريقة تدريسية تناسب المدة الزمنية ولا تكلف المتعلم أكثر من طاقته.

التدريس بالمفهوم:

أ- المفهوم في اللغة:

ثلاث معانٍ كلها مجردة: المعرفة، والعقل، والعلم، يقال: فهمتُ الشيء، أي: عرَفْتُهُ وَعَقَلْتُهُ وعلمته⁴¹، والصيغة التي ورد بها المفهوم: اسم مفعول، ومن المعاني المستفادة من صيغة المفعول: أنَّ المفهوم، هو نتيجة حاصلة؛ أي: ما يصبح به الشيء معروفاً لدي.

ب- في الاصطلاح:

وجاء في موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم؛ للتهانوي (ت 1158هـ): "المفهوم عند المنطقيين: ما حصل في العقل"⁴².

خصائص المفهوم⁴³:

- 1- التجريد: وهو إما مفهوم قريب من مجال التجربة، وهذا هو المفهوم المحسوس، من مثل مفهوم 'كتاب'؛ أو مفهوم ذو ارتباط بمجال الخبرات الحسية، وهذا هو المفهوم المجرد، من مثل مفهوم الوسطية؛
- 2- التعميم: عملية جمع خصائص مشتركة بين موضوعات متعددة ومتنوعة داخل مفهوم واحد، ومن ثمة تعميمها على فئات لا متناهية من الموضوعات الممكنة المشابهة لها؛
- 3- التعدد: تختلف المفاهيم من حيث تعقدها وفي عدد أبعادها اللازمة لتعريفها، مثال: مفهوم (الدخان) مفهوم بسيط؛ في حين أن مفهوم العدل مثلاً؛ فهو معقد؛ لاحتوائه على أبعاد كثيرة؛ مثل: مدارس، قوانين، وكل منها مفهوم مركب لوحده.

41 - ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، ج4، باب (ف هـ م)، وغيره من كتب اللغة، بتصرف، ويمكن الرجوع لحمزة شلهاوي في الرابط: <http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=14779>

42 - التهانوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، مراجعة رفيق العجم، تحقيق علي دحروج، نقله للعربية عبد الله الخالدي، ص 1617

43 - هناك خصائص متعددة باختلاف زوايا النظر، وقد تختلف عما ذهب إليه الباحث أو قد تتقاطع، يمكن الرجوع للرابط التالية: <http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/665110>، وغيرها. <http://social-studies74.ahlamontada.com/t1334-topic>

4- التمايز: تختلف المفاهيم في عدد المفاهيم المتشابهة التي قد تجتمع معها في بعض التقاطعات: فمفهوم المطر مثلاً يتمايز مع الوابل، الرذاذ، الطلّ.

ولا مجال للتوسع هنا، إنما المقصود بذلك التعبير على أن علم أصول الفقه مجال غني بالمفاهيم، فعلى مدرسه أن ينطلق منها بدل الانطلاق من المعرفة المشتتة، إذ المفاهيم كلية ترفع من مستوى التجريد لدى المتعلم/الطالب، وتجعله قادراً على تشكيل خريطة مفاهيمية. ولن يتأتى ذلك إلا بأسلوب واع يدرك المدرس منه مراده بكل وعي ويستطيع به شد انتباه المتعلم ويشتركا معا في بناء المفهوم.

خاتمة وتوصيات

لقد صار من المحتم، اليوم وقبل الغد، إعادة النظر في طرق وأساليب تدريس العلوم الشرعية خصوصا مع التطور الهائل والمستمر في كل شيء، وخصوصا التطور العلمي والتقني من جهة، والتطور في العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تساعد في تفهم الاتجاهات ومن ثمة التمكين من مساعدة المتعلم على تبني مواقف والقدرة على الدفاع عنها، من جهة أولى، ومن جهة ثانية السعي في ضمان الجودة الشاملة بما يواكب متطلبات العصر؛

وفي هذا المضمار لا بد من تحديد المصطلحات والمفاهيم ذات الصلة بالتربية والتعليم والتدريس ومحاولة توحيدها في كل البلاد العربية والإسلامية باعتبارها تتغى تدريس نفس العلوم الشرعية وتستهدف فردا تريد منه أن يكون مثال الفرد النافع لأُمته ووطنه ومجتمعه وذاته؛

تبادل الخبرات بين مراكز البحث التربوي في مختلف البلاد المعنية، وتركيز البحوث الميدانية ذات الصلة بتطوير أساليب التدريس باعتبار هذا الجانب مغيبا بشكل كبير في الدراسات التربوية حيث الاهتمام بجانب الطرق بشكل غطي وأهمل جانب الأساليب خصوصا لكونه بابا لم يفتح إلا أخيرا؛

الاهتمام بالأساليب التدريسية لكونها ذات صلة مباشرة بالمدرس وعلاقته بالمتعلمين مما يتطلب تعميق البحوث في هذا المجال بشكل يجعل لكل أسلوب خصائص تتحول من اللاوعي إلى الوعي التام بهذا الأسلوب أو ذاك مع التمكن من التنوع بينها حتى لا يبقى المدرس رهين أسلوب واحد وأوحد يجعله عمله منمطا؛

جعل التعليم والتدريس الإلكترونيين وسيلة مساعدة في تجويد التعليمات لا غاية في حد ذاتها تحول دون تعميق المعرفة وتصير الوسائط مشوشات؛

استحضار أسلوب التدريس مع أسلوب التمدرس⁴⁴ وجعلهما مجالاً للبحث والتنقيب المستمرين من أجل تطويرهما خصوصاً في مجال الدراسات الشرعية.

وفي الختام، أتقدم بالشكر لمنظمي هذا الملتقى خصوصاً بالتركيز على مجال يكاد يكون مغيباً من الدراسات والأبحاث والملتقيات. كما يستدعي الموقف الدعوة لتعزيز هذا التوجه لكون الساحة التربوية والتعليمية والتدريسية لا زالت في حاجة ماسة للبحث في مجال الأساليب التدريسية مع ضرورة تحديد مفاهيمها وتعميمها وتوحيدها لتحقيق الغاية السامية: تطوير تدريس العلم الشرعي من أجل بناء المجتمع الإسلامي المتميز بالوسطية والاعتدال في كل شيء.

وعلى هذا الأساس، فالختام يفتح آفاق مزيد من البحث بالتساؤل بصوت مسموع، وهذا يفيد أنه لا بد من التصريح بالتساؤلات المركزية من نموذج: كيف يمكن تطوير أساليب تدريس العلوم الإسلامية؟ وماهي النماذج التي يمكن تبنيها من أجل الرقي بالجامعات الإسلامية تماشياً مع المتغيرات العالمية الحالية؟

والحمد لله والسلام

44 - فكرة يطرحها الباحث لأول مرة في مؤتمر علمي، بعد مناقشتها في بعض التكوينات ذات الطابع المرتبط بالتكوين العلمي البيداغوجي الموجه للمدرسين دون غيرهم.

