إصلاح مناهج التدريس: مدخل لتكوين الملكات في العلوم الشرعية

د. محمد بن عبد الله الأطرش & د. أشرف بن عبد القادر مرادي

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

إصلاح مناهج التدريس: مدخل لتكوين الملكات في العلوم الشرعية

د. محمد بن عبد الله الأطرش
أستاذ التربية الإسلامية بالثانوي الإعدادي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس، مكناس، وأستاذ زائر بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس – المملكة المغربية
Latrach.mohammed.94@gmail.com
د. أشرف بن عبد القادر مرادي
أستاذ التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس – مكناس، باحث لدى مختبر العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية – سايس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس – المملكة المغربية
achraf.mouradi@usmba.ac.ma

قدمت للنشر في 1/ 10/ 2024 **قبلت للنشر في 15/ 12/ 2024**

ملخص: إن المطلع على واقع تدريس العلوم الشرعية، وبنظرة في مخرجات الجامعات والمعاهد الشرعية يلحظ تدنيا ملحوظا في مختلف المستويات، وخاصة على مستوى المراقي العقلية، والمنازل العليا للدماغ التي تجعل الطالب يتصرف في العلم نظرا، ونقدا، واستدراكا، وتجديدا وإبداعا واجتهادا؛ إذ إن المقصد الأساس من تحصيل العلوم، ودراسة مناهج أربابها، لا يقتصر على المستويات الدنيا؛ أقصد أن يتخرج الطالب حمالا ووعاء يستظهر مئات النصوص، دون التمهر في أي واحد منها؛ إذ إن الغاية العظمى من دراسة أي علم، هو أن يصير هيئة راسخة في نفس الطالب، توجه نظره، وتؤثر في نمط تفكيره، وبمعنى أدق حصول الملكة، أعني أن يعيد الطالب صوغ عقله صياغة علمية، وأن تُلْمَسَ ثمار هذه الملكة ليس على مستوى العلم الذي يبحث فيه فقط، بل يتعداه إلى أن يصير وظيفيا في حياته، وأول مدخل لتحقيق ذلك إصلاح مناهج التدريس.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح، مناهج التدريس، الملكة.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

Reform of the teaching Curriculum

Dr. Mohammed bin Abdullah LATRACH.
Professor of Islamic Education at the Preparatory Secondary School, Regional Academy of Education and Training for Fez-Meknes. And Visiting Professor at the Higher School of Teachers, Sidi Mohamed Ben Abdallah University, Fez, Kingdom of Morocco
Latrach.mohammed.94@gmail.com

Dr. Ashraf Bin Abdulkader Mouradi.
Professor of Islamic Education in secondary school, Regional Academy of Education and Training for Fez-Meknes. And Religious Sciences, Humanities and Social Issues, Faculty of Arts and Humanities - Sayes, Sidi Mohamed Ben Abdallah University - Fez - Kingdom of Morocco. achraf.mouradi@usmba.ac.ma

Received on 10th octobre 2024 **Accepted on 15th December 2024**

Abstract: Those who look at the reality of the teaching of the legitimate sciences, and in particular at the graduates of universities and legitimate institutes, notice a noticeable decline at various levels, especially at the level of the intellectual levels and the higher levels of the brain This is because the basic purpose of acquiring the sciences and studying the methods of their masters is not limited to the lower levels; I mean that the student graduates as a porter and a receptacle that memorizes The ultimate goal of studying any science is for it to become an established body in the student's soul, guiding his vision and influencing his thinking pattern, and in a more precise sense the acquisition of talent, meaning that the student reformulates his mind into a scientific formulation, and that the fruits of this talent are felt not only at the level of the science he researches, but also until he becomes functional in his life, and the first entry point to achieve this is the reform of teaching curricula.

Keywords: Reform, teaching methods, ownership.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

مقدمة

إن استئناف الجامعات والمعاهد الشرعية لعطائها العلمي، وإمدادها للمجتمع بالكفاءات المؤهلة لحمل مشعل الإصلاح، وسد حاجات الأمة من الخطط الشرعية، مشروط بصحة مناهج التدريس الجامعي، وموقوف على جودة الإنتاج البحثي، ولا يتأتى درك هذه المقاصد العظيمة إلا بالإحاطة بمناهج الأئمة المتقدمين في صناعة الطالب، والإلمام بالأصول التي نصبوها لبلوغ مرتبة الحذق في العلوم، ومعرفة السلم الذي كان يُرقى فيه نحو تكوين الملكة.

إن المداخل المؤدية لتكوين الملكة في العلوم الشرعية متعددة، والطرق المفضية إلى حصولها كثيرة، وكلها ذات أهمية بالغة، وشرط في تمام الملكات في العلوم واستتمامها، ولكنها متوقفة كلها على جودة التعليم، وحذق المعلم، وصحة مناهج التدريس والتأليف؛ إذ العلاقة بينهما، علاقة الفرع بأصله، لا يصلح الأول إلا بصحة وصلاح الأصل.

يقول الإمام ابن خلدون (ت 808هـ): "على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة، وحصول ملكته"[1].

فالإمام ابن خلدون ربط حصول الملكة، وتمام الصنعة بمدخلين مهمين:

- الأول منهما جودة التعليم، والتي يمكن الاصطلاح عليها بـكفايات التدريس.

- والثاني منهما: ملكة المعلم التي يمكن الاصطلاح عليها بـكفايات المدرس؛ بمعنى أن يكون المعلم نفسه أهلا للتدريس، ومحصلا لهذه الملكة.

1- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة، 2012م، ص414.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

إن الناظر في نشأة العلوم وتطورها، والمتتبع لسير الأئمة الذين حملوا هم تنقيتها، وتهذيبها، وتطويرها، فاستطاعت بذلك مسايرة مختلف ما اعترض الأمة من نوازل وإشكالات تحول بينها وبين صحة الامتثال والتعبد، يخرج بنتيجة مفادها، أن ازدهار العلوم، وكثرة الإنتاج، وجودة التآليف والتصانيف وما وصلت إليه من قوة العطاء والتأثير، كل هذا وغيره، ارتبط ارتباطا وثيقا بصحة المناهج التي سلكها الأئمة في تلقي العلم وتدريسه، وكذا بجودة المصنفات التي نصبت للارتياض في مجاري أنظار أربابها، والرقي بهم في مدارج الفهم والنظر الموصلة إلى معاقد الاستنباط، وقدح الملكات وتحققها.

والمتأمل فيما ذكر لا يخرج بهذه النتيجة فحسب؛ بل يدرك أن المراحل التي عرفت فيها الأمة ضعفا في الإنتاج، وتقهقرا في العطاء، مع فشو التقليد، والانكباب على حفظ واستظهار المختصرات والحواشي، والتوجس من طرق باب الاجتهاد، وتجهم تقحم تنقية ما خلفه الأئمة وغربلته، والإحجام عن الزج بسية أقواسهم في سلوك ما سار عليه السلف في الاجتهاد والنظر، ترجع إلى ضعف مناهج التعليم وأساليبه، وقصور التآليف والمصنفات عن إيصال الطالب إلى درجة التحقق بالعلم، والتصرف فيه.

قال الدكتور خالد الصمدي: "لا نعاني في تراثنا الإسلامي من خصاص في المعرفة، ولكننا نعاني من ضمور كبير في أدوات بنائها، ولئن كان علماؤنا من المحدثين والفقهاء وعلماء أصول الفقه، قد اهتدوا إلى سبيل الرشاد في الاجتهاد، فوضعوا أسس النقد في علوم الحديث، وأسس التفكير والاجتهاد في علم أصول الفقه، وأنتجوا فقها متحركا قائما على النظر في الحاجيات والمآلات، فإن النظر انصرف بعدهم إلى المنتوج والمنتِج، ولم ينصرف بالشكل المطلوب إلى أدوات الإنتاج"[2].

2- خالد الصمدي، أزمة التعليم الديني، ط1، دمشق: دار الفكر، 2007م، ص59.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

فعلى قدر ضعف مناهج التدريس وأساليبه، تضعف الملكات وتضمر، وهذا الأمر يلمس بوضوح أكثر في مناهج التصنيف، التي تعكس لنا مناهج التدريس؛ ففي العصور التي كثر فيها الاجتهاد والنظر، والنقد، والتصحيح، والغربلة، استلزم ذلك بالتبع نوعا خاصا من المصنفات التي عنيت بتكوين الملكات وقدحها، واختصاصها بذكر المسائل التي تستهدف المنازل العليا للدماغ، والمراقي الموصلة إلى الحذق في الفن، الآخذة بيده إلى الارتياض في مجاري فهومهم، حتى يقوى على مسايرة الأئمة في مناهجهم، ومسالكهم في النظر، فيصل إلى مرتبة الاستيلاء والحذق في العلم على حد تعبير ابن خلدون (ت 808هـ).

وعندما فشا التقليد، والتعصب المذهبي، والانكباب على الفروع المذهبية، وضعفت ملكة درك مناهج الاستنباط والاستدلال، ترتب عنه بالتبع فشو المختصرات المجحفة، والحواشي المطولة، والألفيات التي استلزمت أن تملى على الطالب، ومطالبته بالإتيان بها كما وضعت، ولو كان قاصرا عن فهمها، واستيعاب مضمونها. وكل هذا "فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل؛ وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد؛ وهو من سوء التعليم"[3].

يقول الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت 1393هـ) في السبب الرابع من أسباب تأخر التعليم: "سلب العلوم والتعليم؛ حرية النقد الصحيح في المرتبة العالية، وما يقرب منها. وهذا خلل بالمقصد من التعليم؛ وهو إيصال العقول إلى درجة الابتكار؛ ومعنى الابتكار أن يصير الفكر متهيئا لأن يبتكر المسائل ويوسع المعلومات كما ابتكرها الذين من قبله؛ فيتقدم العلم وأساليبه"[4].

3- ابن خلدون، المقدمة، ص597.

4- محمد الطاهر بن محمد ابن عاشور، أليس الصبح بقريب، ط3، القاهرة: دار السلام، 2010م، ص113.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

لقد ربط الشيخ ابن عاشور بين التعليم، وبين إيصال العقول إلى درجة الابتكار، والابتكار هنا عام يشمل الإنتاج؛ أقصد أن يصل الطالب إلى استخلاص فروع لم يتوصل إليها من قبله، ويشمل النظر فيما تركه الأئمة نقدا، وتصحيحا، وتوجيها، وغربلة، كما يشمل تحرير الإشكالات التي لم يطرقها من سبقه، فيعمد إلى تحريرها، وإرجاعها إلى أصولها، طبعا يحصل له كل هذا، بالاهتداء بمناهج الأئمة وقواعدهم في النظر والاستدلال.

وبالعودة إلى نص الشيخ ابن عاشور، نلحظ كأنه بهذا الربط يجعل الأول منهما سلما ودرجا لحصول الثاني، وأن المنهج السليم، هو الذي يفضي إلى تقدم العلم وأساليبه.

يقول الشيخ محمد الحجوي الثعالبي (ت 1376هـ): "إن تجديد الفقه إلى أن يعود لشبابه ممكن بعلاج، وبالكشف عن الداء يعرف الدواء، ولهذا نبين ما صار إليه في هذه القرون، ثم نتكلم عن التقليد الذي هو السبب الأعظم في هرمه، ثم الاجتهاد الذي به الحياة.

وأقول هنا كملة مختصرة في كيفية تجديده، وهي: إصلاح التعليم، فلنترك عنا الدراسة بكتب المتأخرين المختصرة، المحذوفة الأدلة المستغلقة، ولنؤلف كتبا دراسية فقهية للتعليم الابتدائي، ثم الثانوي، ثم الانتهائي، كل بحسب ما يناسبه، ولنرب نشأة جديدة تشب على النزاهة والأمانة، ومكارم الأخلاق تربية صحيحة دينية كتربية السلف الصالح، ولنمرنها على أخذ الأحكام من الكتاب والسنة مباشرة، والاشتغال بكتب الأقدمين التي كان يتمرن بها المجتهدون؛ كالموطأ، والبخاري، والأم للشافعي. ولنجعل كتبا دراسية لأصول الفقه أيضا على نسق ما بينا في كتب الفقه، وهكذا النحو وسائر الفنون العربية"[5].

5 – محمد الحجوي الثعالبي الفاسي، الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، اعتنى به أيمن صالح شعبان، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية، 2007م، 2/ 449

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

فهذا نص نفيس لمن تأمله، نافع لمن اهتدى به؛ فكلام الشيخ الحجوي وإن سيق في معرض دعوته لتجديد علم الفقه؛ إلا أن استصحابه على باقي العلوم الأخرى مستساغ؛ لأن الأوضاع التي آلت إليها العلوم الشرعية، وكذا مناهج التصنيف والتدريس مشتركة. كما أن تجديد الفقه يستلزم ضرورة تجديد العلوم الخادمة للاشتغال والنظر الفقهي، نظرا للوشائج الرابطة بين الفقه وباقي العلوم الشرعية، فتجديد مناهج التدريس، تجديد للعلوم، وتجديد العلم؛ يعني إحياء معالم السلف ومناهجهم في التلقي والطلب، والتي أوصلتهم إلى درجة التحقق والتصرف في العلوم .مع الاستفادة مما جادت به أقلام علماء التربية في العصر الحالي.

كما تضمن كلام الشيخ الحجوي أمرا في غاية النفاسة، مفاده أن تجديد العلوم مشروط بمدخلين مهمين، أولاهما: جودة التعليم، والثاني: جودة التصنيف، وإن كان الثاني منهما فرع عن الأول؛ لأن جودة التصنيف لا تغني مع سوء المناهج المسلوكة في تدريسها، كما اشترط في التصنيف مراعاة خصائص الفئات المستهدفة ، أو ما يعرف في علم النفس التربوي بمراعاة الخصائص النفسية للمتعلمين؛ لأن التصنيف وإن بلغ الغاية في حسن الترتيب، وإيراد الأمثلة والشواهد، وبراعة الاستدلال، يظل تنزيله مرهونا بخصائص الفئة التي استهدفت به، وإلا استقر في نفوس المتعلمين، أن جهلهم بالعلم مصدره قصور في قدراتهم العقلية، وضعف أفهامهم عن تصور مسائل ذلك العلم، والحقيقة أن مدخل الداء، ومكمن البلاء إنما أوتي من حسن اختيار ما يلائم قدراتهم العقلية، ويشهد لهذا ما ذكره الإمام ابن جماعة (ت 733هـ)، حيث قال: "فإن استشار الشيخ من لا يعرف حاله في الفهم، والحفظ، في قراءة فن، أو كتاب؛ لم يشر عليه بشيء، حتى يجرب ذهنه، ويعلم حاله فإن لم يحتمل الحال التأخير أشار عليه بكتاب سهل من الفن المطلوب. فإن رأى ذهنه قابلا، وفهمه جيدا نقله إلى كتاب يليق بذهنه، وإلا تركه؛

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

وذلك لأن نقل الطالب إلى ما يدل نقله إليه على جودة ذهنه، يزيد انبساطه؛ وإلى ما يدل على قصوره يقلل نشاطه"[6].

ولهذا فإن من أعظم ما أصاب التعليم في مقتل، أن تقرر في السنوات الأولى من الطلب كتب لا تراعي خصوصيات مراحل التكوين، فكم من طالب تسرب إليه وهم الجهل بعلم الأصول، وأن قدراته العقلية لا تؤهله لاستيعاب قواعد هذا الفن، وما أوتي هذا الداء إلا لأنه ألزم القراءة في المقدمة المنطقية من كتاب المستصفى، وهو لم يتصور بعد الأبواب والمباحث الإجمالية للعلم، والقواعد الكلية، فضلا عن تصور المقدمات المنطقية.

إنني بهذا الكلام لا أقلل من قيمة كتاب المستصفى فلم يكن ذلك ليصدر من طالب عرف قدر الإمام الغزالي وكتابه؛ بل هو معدود في كتب التحقيق التي يضمن الطالب لنفسه إن داوم النظر فيها، الارتقاء في مدارج الملكة الأصولية، ولكني سقته في هذا المقام لأبين أن اختيار الكتب أساسه الأول: مراعاة الخصائص العقلية للمتعلمين، وأساسه الثاني: هو ما أشار إليه الشيخ الحجوي (ت 1376هـ)؛ أن تكون من المصنفات التي تربي الملكة، وتمثيله بكتب المتقدمين، تنبيه منه إلى خاصية التحقيق؛ أي الكتب التي وضعت للارتياض في مجاري أنظار العلماء، وتصرفاتهم، ومناهجهم في بناء المسائل والاستدلال عليها.

6- بدر الدين بن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، تحقيق: عبد الكريم العمري، ط1، القاهرة: دار الآثار، 2007م، ص92. قلت: وما أورده الإمام ابن جماعة في هذا النص النفيس أصله وأساسه الجانب النفسي، وهذا ينبئك أن علماءنا رحمهم الله، كان الهم السيكولوجي حاضرا عندهم في التدريس والتصنيف. وإن تعجب فاعجب من صنيع من يتهم التراث بالقصور، وأنه لا يتضمن هذه القواعد والنظريات النفسية التي توصل إليه الغرب، وكُتب الأئمة ونصوصهم طافحة بالاهتمام بالجوانب السيكولوجية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

ويقول الإمام ابن خلدون (ت 808هـ) في نص نفيس يصف فيه ضعف مناهج التدريس، وأثرها في ضعف الملكات وضمورها: "قد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها؛ فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا؛ بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه؛ حتى تتم الملكة في الاستعداد؛ ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن. وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له ؛كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله، وتمادى في هجرانه، وإنما أتي ذلك من سوء التعليم"[7].

إن هذا العقد الفريد، وهذه الدرر الغالية التي حواها نص الإمام ابن خلدون، تكفي شاهدا، ودليلا ساطعا، وبرهانا مجليا لكل من يعد البحث في مناهج وطرق التدريس، ترفا فكريا، وقدرا زائدا يستغنى عنه، إذ كيف تسول للمرء نفسه الركون إلى هذه الشبه التي لا تقوم على أساس من الصحة، والإمام ابن خلدون يربط جودة حصول الملكة، بجودة وصحة التعليم، وأن منشأ الخلل، ومكمن الداء، ومدخل النقص والبلاء إنما أوتي من قبل الجهل بأصول التدريس ومنهاجه، وهو إلى جانب التنبيه على هذا الربط بين التحقق بالعلوم، وصحة مناهج التدريس، ضم أصولا تربوية نفيسة، وأعلاقا غالية لا تقل أهمية عما توصلت إليه النظريات

7- ابن خلدون، المقدمة، ص598.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

الحديثية، وبين كيف يؤثر سوء تدبير هذه الأصول إلى نفور المتعلم، وتوهمه أنه قاصر عن فهم العلوم واستيعابها.

ولما تحدث الشيخ ابن عاشور (ت 1393هـ) عن تجربته الفريدة في كتابه: أليس الصبح بقريب، نفث بارقة تكتب بماء الذهب، وذلك حين بين أن عدم اطلاعه على قواعد علم التدريس، وعلى أصوله، وما يتعلق به من العلوم، فوت على نفسه الكثير، مما كان مدركا لها لصقلت مواهبه أكثر، ولنبا قدره في العلم وارتفع. قال: "إني على يقين أنني لو أتيح لي في فجر الشباب التشبع من قواعد نظام التعليم والتوجيه، لاقتصدت كثيرا من مواهبي، ولاكتسبت جما من المعرفة، ولسلمت من التطوح في طرائق تبين لي بعد حين الارتداد عنها"[8].

وأنا أوشك على الفراغ من تقييد هذه التأسيسات، بقيت أمامي نقطة، تحتاج إلى إيضاح وتجلية، وهي مما يدور بخالد الكثير ممن تتوق همته، وتسمو نفسه إلى معرفة مناهج الأئمة المتقدمين في التدريس والتصنيف، مفادها: ما الدوافع التي أدت بالعلماء إلى عدم الإفصاح عن مناهجهم في التدريس؟

إن الجواب عن هذا السؤال يحتاج تراكما علميا؛ إذ إن القطع بجواب نحسب أنه السبب في عدم تدوين المتقدمين لمناهجهم في التدريس، من شأنه أن يؤدي إلى بعض المحاذير العلمية، أقلها التخرس على العلماء، والتسور على التراث، وتقصيد كلامهم وتوجيهه بما لا يوجد عليه من قواطع الأدلة أنه المقصود أصالة، لذلك ما سأسطره، لا يعدو أن يكون فرضيات، نتأكد من صحتها بالتراكم الذي نحققه على مستوى الأطروحات والأبحاث المنجزة مع مرور الزمن،

8- ابن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص17.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

لكن هذا لا يعني أننا نعدم الإجابة كلية، أو أننا لا نملك توجيهات وقرائن نستأنس بها في الإجابة عن هذا الإشكال[9].

قلت: إن المتأمل في التراث التربوي يلحظ أن ما سطره الأئمة في هذا الباب، لا يعدو أن يكون أدبيات عامة مرتبطة بآداب الشيخ والطالب، والعلاقة بينهما، وما ينبغي أن يتحلى به كل منهما، وكذا الشروط التي ينبغي توفرها في العالم لينصب للتدريس، وكذا الشروط التي ينبغي توفرها في الطالب...إلخ[10].

يقول الدكتور خالد الصمدي: "إن الناظر في البحوث والدراسات المتأخرة التي حاولت رصد النظرية التربوية الإسلامية في التدريس عموما، وتدريس علوم الشريعة على وجه الخصوص، وجدت نفسها أمام آداب وتوجيهات عامة، وإجابات عن قضايا في رواية العلم ودرايته، فتجدها تحاول أن تعيد تركيب تلكم الإجابات والتجارب التربوية المدونة في سياقات منتظمة تعطي نظرة متكاملة عن الفكر التربوي الإسلامي، وعرضة كنظام متكامل، وإذا ما انتقلنا إلى التأليف المتخصص في المناهج التعليمية لفن من فنون علوم الشريعة فإننا لا نكاد نقف إلا على محاولات عزيزة ونادرة"[11].

9- ينظر: محمد بن عبد الله الأطرش، حاجة الجامعات والمعاهد الشرعية إلى علم التدريس: علوم الحديث نموذجا، مجلة المحجة، العدد 476، 3 رجب 1438هـ، 1 أبريل (نيسان) 2017م، ص 11.

10- من أوائل الكتب التي صنفت في هذا الباب: جامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر، والجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي، وتذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة، وأدب الدنيا والدين للماوردي، وأدب الطلب ومنتهى الأرب للشوكاني، والمقدمة لابن خلدون، وغيرها كثير.

11- خالد الصمدي، أزمة التعليم الديني، ص37-39.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

إن هذه النصوص المتناثرة في كتب السير، والتراجم، والمشيخات، والمعاجم، كفيلة إن جمعت وحللت أن تسعفنا في استجلاء معالم النظرية التربوية الإسلامية، وتطلعنا على القواعد التي سلكها العلماء في التدريس؛ لذلك لا يصح أن نقول: إن علماءنا درسوا بعيدا عن منهج تربوي واضح المعالم، مكين الأركان والأسس.

أما العلة الموجبة لعدم تدوين علمائنا للمنهج التربوي الذي سلكوه في التدريس؛ فذلك راجع إلى عاملين اثنين:

– الأول: وهو أن معظم علماء الإسلام مارسوا التدريس والتأليف معا، وكثير منهم جعل تدريسه تأليفا، أو يؤلف بالموازاة مع التدريس[12]، وهذا الأمر يجعل مناهج التدريس مستبطنة في مناهج التأليف. لذلك فإن الأساس الذي ننطلق منه في الكشف عن مناهج التدريس، سبر أغوار المصنفات والتآليف لاستنطاق مناهجها، والكشف عن بنيتها الداخلية والخارجية؛ لأن هذه الأخيرة تعكس طبيعة التدريس عند صاحب التصنيف. وهذا المسلك يقتضي جهدا مضاعفا، وقراءة معمقة، واستقراء تاما لمصنفات ذلك الإمام، مع استحضار الأبعاد التربوية المبثوثة في ثنايا الكتاب؛ بمعنى أن الباحث التربوي في مناهج التصنيف، لا يكتفي بالقراءة العلمية المحضة، التي تهدف التعرف على مباحث الكتاب، وعلى قضاياه العلمية فقط؛ بل إنه يحتاج مع هذه القراءة، قراءة ثانية تتلقف الإشارات التربوية التي يبثها صاحب

12 – ومن أوضح الأمثلة لذلك كتاب معرفة أنواع علم الحديث، لأبي عمرو ابن الصلاح، إذ لم يكن قصده ابتداء أن يؤلف كتابا يكون مرجعا للطلاب، بل إن الانطلاق من حاجات الطلبة أنفسهم، هو الذي جعله يمليه شيئا فشيئا؛ لأنه كان في دار الحديث الأشرفية بدمشق يشرح السنن الكبير للبيهقي، وكلما اعترضه طالب بإشكال في مصطلح حديثي أملاه، وهكذا إلى أن جمع أنواعا جمعت في مصنف سماه: معرفة أنواع علم الحديث. ينظر: عبد الفتاح أبو غدة، الإسناد من الدين وصفحات مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين، ط3، حلب: دار البشائر الإسلامية، 2014م، ص118–119.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

التصنيف في ثنايا كتابه، ويلحظ طريقة التقسيم والترتيب، ومسلكه في البناء، وطريقته في النقد والنقض...إلخ. وإذا تابع ذلك وعززه بما توصل إليه بمعطيات تكشفها له كتب السير والتراجم التي عنيت بحياة هذا الإمام، وكذا مراسلاته، ومناقشاته مع طلابه وأقرانه، اطمأن إلى صحة ما يتوصل إليه من نتائج، يحسب أنها المنهج الذي سار عليه ذلك الإمام في التدريس.

وقد وقفت على نص نفيس يشهد لما ذكر، ويبين بجلاء العلاقة بين مناهج التأليف، ومناهج التدريس، ومدى تأثر هذه الأخيرة بالأولى، نص أورده فضيلة الشيخ مولود السريري في رسالة له بين فيها منهج إمام الحرمين الجويني (ت 478هـ)، حيث قال: "إن أغلب المصنفين ليسوا ذوي عقول منهجية شبيهة بعقل إمام الحرمين الذي لا حركة له إلا على أسس منهجية، ولذلك كان يصدر كلامه في مباحثه، ودراسته للمسائل بذكر المنهج الذي يقتضي واقع حال الموضوع الذي يبحثه السير عليه، فكانت المنهجية هي أول أمر يستحضره، ويحسم الأمر فيه بتحديده، وبيانه، قبل أن يسترسل في بحث ما هو فيه من موضوع، وبذلك كانت المنهجية الهاجس الذي لا يفارق عقله في مجاري نظره، ولا يتخلف عن ذهنه، وهو يتحرك في المسائل التي يبحثها، ويتأمل في أحوالها ولا يبعد أن يكون منهجه هذا قد اعتاد العمل به في مجل تدريسه وتربيته للطلبة على اكتساب العقلية المنهجية، وعلى اعتياد تحديد المسلك الذي ينبغي سلوكه في البحث أولا، قبل الاشتغال بدراسة متضمنات الموضوع الذي يتعلق الغرض ببحثه، ودراسة أحواله. [...] وإذا كان هذا المنهج الذي صنف إمام الحرمين كتابه البرهان هذا هو منهجه الذي يدرس به لطلبته، ويقرر لهم الكلام على مقتضاه في مختلف العلوم التي كان يدرسها، وبذلك نستنتج أن هذا المنهج منهج تدريسي في الأصل، جرت عادة إمام الحرمين على التدريس به، وهذا

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

ينيله زيادة شرافة، وعلو قدر؛ إذ المنهج التدريسي يراعى فيه – عادة – أمر التبليغ والبيان على أتم وجه، ثم سحبه، وأجرى العمل به في مؤلفاته"[13].

وبعد أن بين الشيخ مولود السريري العلاقة بين منهج التدريس عند إمام الحرمين، ومنهج تصنيفه لكتاب البرهان في أصول الفقه، أراد أن يعزز هذا الاختيار، وأن يقيم عليه من الدلائل ما يطمئن القارئ إلى وجاهته وصحته، وذلك برجوعه إلى التعرف على أحوال طلبته، أي: طلبة إمام الحرمين، وطبيعة الكتب التي كانت تدرس في المدرسة النظامية بنيسابور، حيث قال: "ومما يدل على صحة هذا الذي افترضناه أن الإمام أبا حامد الغزالي – وهو من أصحاب إمام الحرمين، أي: من طلبته الذين أخذوا عنه – ألف كتابا في أصول الفقه سماه المنخول وهو مختصر من البرهان هذا، وهذا يدل على أن إمام الحرمين في نظامية أصفهان التي كان إمام الحرمين نفسه أستاذها المدرس فيها، وبذلك يتجلى أنه كان يدرس كتابه البرهان هذا لطلبته، فكان ذلك سببا في صوغه وبنائه على هذا المنهج.

وإذا كان كتاب البرهان الكتاب المقرر تدريسه في نظامية نيسابور، فإن ذلك يدفع الذهن إلى تخيل طريقة البحث ودرجة النقاش الفكري، وسبل المباحثة التي كانت تجري على مسائل هذا الكتاب، وقد سلطت عليه عقول مثل عقل الغزالي، وإلكيا الهراسي، والخوافي من –طلبة المدرسة – وإمام الحرمين – الأستاذ– وغيرهم من ذوي الذكاء والفطنة الذين يحضرون مجالس التدريس والتناظر بهذه المدرسة ويتناقشون.

لا ريب في أن هذا الكتاب قد تناطحت في بحث مسائله ومناقشة الدقائق من شؤونه العلمية وأموره الفكرية عقول أئمة كبار، وهو يدرس في المدرسة النظامية النيسابورية، من الذين

13 – أبو الطيب مولود السريري، رسائل علمية في فنون مختلفة (المجموعة الأولى)، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 2012م، ص147.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

ذكرتهم وغيرهم ممن معهم في هذا المكان، وطريقة تأليف هذا الكتاب والأسلوب الذي سير عليه في تصنيفه"[14].

وقد أورد الإمام الغزالي (ت 505هـ) الكثير من العبارات الدالة على مناقشة مسائل الأصول مع إمام الحرمين (ت 478هـ)، وإرجاعه القضايا المشكلة إليه، من ذلك قوله في مسألة خلو واقعة من حكم الله تعالى: "هـذا ما قاله الإمـام فيه، ولـم أفهمه بعد. وقد كررته عليه مرارا"[15].

قال الشيخ السريري معلقا على هذا النص فقوله: "وقد كررته عليه مرارا، يرشد إلى هذا الذي ادعيناه أن هؤلاء الأئمة، ومن معهم من ذوي الذكاء والفطنة قد سلطوا عقولهم على بحث مسائل كتاب البرهان هذا، وناقشوا متضمناته، وباحثوا إمام الحرمين شيخهم في أمرها بتدقيق وإلحاح، فمحصوا بذلك ما أودع في هذا من علم ومعرفة؛ بل في هذا الذي ذكره الإمام الغزالي ما يدل قطعا على أن ما تضمنه هذا الكتاب نتاج مباحثة، ومناقشة، ومراجعات، وإن كان من البدهي تأليف لمسائله، وجمعه لمادته، وإعماله لنظره في تحقيق مسائله"[16].

وقد أوردت هذه الشواهد لأهميتها، ولأني لم أجد من فصل القول في العلاقة بين مناهج التأليف، ومناهج التدريس كما فصلها الشيخ مولود السريري، وأحسب أن فيها غنية عما سواها، وكافية في تعليل من اختار السبب في عدم إفصاح المتقدمين عن مناهجهم في التدريس.

14- مولود السريري، رسائل علمية في فنون مختلفة، ص148.

15- أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، المنخول من تعليقات الأصول، تحقيق: محمد حسن هيتو، ط3، بيروت: دار الفكر المعاصر، 1998م، ص599.

16- مولود السريري، رسائل علمية في فنون مختلفة، ص148-149.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

ومن المصادر التي لا يستهان بها في الكشف عن مناهج العلماء في التأليف والتدريس، تقليب النظر في مطالع المقدمات، وتلقف النكت الدقيقة، والإشارات التربوية التي تفسر الكثير من الإشكالات العلمية، وتوجه العديد من القضايا التي لا تدرك إلا بما يورده صاحب التصنيف في مطلع مقدمة كتابه[17]، ولا أبالغ إن قلت إن ما ينص عليه العلماء في مقدمات مصنفاتهم، لا يقل أهمية عما يورد في كتب السير، والتراجم، والمشيخات[18].

17 – قلت: ومن قرأ كتاب الموافقات للإمام أبي إسحاق الشاطبي، أدرك أهمية المقدمات في الكشف عن القضايا والموضوعات التي تورد في ثنيا الكتاب، بل إن استتمام النظر، وتجلية الغواش، لا يتم إلا بالإحاطة بما أورده صاحب الكتاب في مقدماته.

قال الإمام الشاطبي: "تمهيد المقدمات المحتاج إليها قبل النظر في مسائل الكتاب..إلخ"، الموافقات، تحقيق: الحسين آيت سعيد، ط1، فاس: منشورات البشير بن عطية، 2017م، 1/ 29. فحرر الخلاف الوارد في قطعية الأصول، وأنها ترجع إلى الكليات، وما كان كليا لا يصح أن يكون ظنيا؛ لأنه متوصل إليه بمجموع الأدلة الظنية التي تضافرت حتى أفادت القطع...إلخ، كما حسم في الكثير من القضايا التي شكلت تجديدا في أصول الفقه مع الشاطبي، فعاب على الأصوليين خوضهم في الكثير من القضايا الكلامية، والسجالات المنطقية، التي أخرجت أصول الفقه عن وظيفته الاستنباطية والتفسيرية، كما خصص حيزا كبيرا من المقدمات للحديث عن آداب العالم، وشروط التحقق في العلم، ومقاصد الطلب...إلخ. وممن أبدع في مقدمات تصنيفه الإمام النووي – رحمه الله – في المجموع شرح المهذب، حيث أورد نصوصا نفيسة جدا في الجوانب التربوية، إلى درجة أن اقتطف الإمام ابن جماعة في كتابه: تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، مقدمته كاملة دون أن يشير إلى مصدرها.

18 – قلت: إن البحوث المنجزة في هذا الباب قليلة جدا؛ بل نادرة، باستثناء كتاب: هاجس الإبداع في التراث: دراسة في مقدمات الكتاب الإسلامي لعباس أرحيلة، الذي طبعته المؤسسة العربية للفكر والإبداع، وهذا الكتاب على سبقه الزمني، جاء عاما لا يختص بعلم دون آخر، ولم يقارب المقدمات بالنظر الذي يهمنا في هذا الباب؛ أقصد البحث في الجوانب التربوية وما يتعلق بها، وعسى أن تعلو همة باحث، يخوض غمار هذا البحث، ليفيدنا لا محالة بنتائج قيمة.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

والذي أرتضيه في هذا السياق أن السبب في عدم إفصاح المتقدمين عن طرق تدريسهم يرجع إلى طول زمن التعليم[19]، والملازمة الطويلة للشيوخ، والتي تمتد سنوات طويلة تجعل الطالب دائم المراقبة لحركات وتصرفات شيخه، وطريقة تدريسه، ومناهج تبليغه، وإلى غير ذلك من الجوانب التربوية التي يتشربها الطالب وإن لم يطالعها في مصنف جامع، فلذلك نستطيع القول: إن المتعلم يتلقى منهج التدريس بالموازاة مع منهج العلم؛ إذ لا يفترقان. فهذه الثنائية في تلقي العلوم إذن، جعلت الطالب يلم بمختلف الجوانب التربوية التي تسعفه أثناء تصدره للتحديث والإسماع في نقل العلم على وفق المنهج التربوي الذي تلقاه عن شيوخه.

وإذا كانت ثمة مسلمة عليها من الشواهد العلمية والتاريخية، ما يقضي بصحتها واطراد نتائجها، مفادها أن الطالب لا ينتج ولا يتعلم إلا وفق المنهج الذي تعلم به[20]، واستكمل من خلاله برنامج طلبه، فإنه يلزم من ذلك بالتبع أن لا يُدرس – إذا انتصب وتأهل للتدريس – وأن لا يؤلف كذلك إلا وفق المنهج الذي تعلم به؛ إذ إن استئصال المرء عن طبيعة تكوينه أمر عسر، وفطامه عما اعتاده شديد. هذا ما أرتضيه، وإن كان الأمر ما يزال بحاجة إلى تتبع واستقراء وتدقيق وحفر. ولعل تراكم الدراسات التربوية في المستقبل تسعفنا في الجواب عن هذا السؤال.

إن الكشف عن مناهج العلماء في التدريس، واستنطاق مسالكهم في تكوين الملكة، يتطلب ترددا مستمرا على كتب التراجم، واطلاعا دائما على كتب السير والمشيخات؛ فهي خير

19 – زمن التعليم يراد به المدة المخصصة للحصص المقررة، وهي نمطية ثابتة. أما زمن التعلم؛ فهو: الوتيرة التي يتعلم بها المتعلم، وكذا الظروف المحيطة والمؤثرة فيه. ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2006م، 2/ 936.

20 – ينظر: مصطفى صادقي، منهاج تدريس الفقه، ط1، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2012م، ص24.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

ما يتعان به على استنطاق المنهج التربوي، لأنه كتب تنقل الصورة التي كانت عليها دروس العالم، وكيف كان يبدأ درسه، وكيف كان ينقله، وكيف يقوم طلبته، وغير ذلك مما لا يتأتى دركه إلا من خلال هذا النوع من الكتب.

لذلك يقول الدكتور أسامة السيد – معالي وزير الأوقاف في جمهورية مصر العربية – في أهمية كتب التراجم والسير: "من أهم ما يظفر به من يطالع علوم الحديث على هذا النحو، أنه يفهم كثيرا من المعاني الذهنية، التيكانت حاصلة في أذهان الحفاظ والنقاد، إلا أنهم ما سجلوا منها على الورق إلا نتائجها، وبقيت مسالكها ووسائلها وكيفياتها عملا ذهنيا، لا يدركه من اقتصر على مطالعة الكلام المدون، ولربما استشفها منهم من خالطهم من تلامذتهم، وعاينهم وهم يقررون المسائل، ويتعرضون للبحوث، فيرى الواحد منهم شيخه كيف يصنع في مداخل المسائل، وكيف يحللها ويفهمها، وما هي الخلفيات التي يستحضرها، ويستعين بها في فهم المسألة على وجهها. وهذا كله منهج تربوي عملي ممزوج بالأشخاص، ينطبع عليه ذهن الدارس، ويستلهمه عند مخالطته لشيخه، وكثرة مدارسته له"[21].

إن استئناف الأمة لعطائها الحضاري، وإمدادها للمجتمع بالكفاءات التي تحمل مشعل الإصلاح، لن يكون إلا بإحياء ما اندرس من مناهج السلف في التلقي والطلب، هدف هذا الإحياء، هو تصحيح التعبد والامتثال؛ الذي يفضي إلى تحمل الأمانة التي أناطها الله بنا، تحمٍل يؤهلنا حقا وصدقا التحقق بمنزلة أمة الشهود؛ ولذلك ينبغي أن تشتغل النظرية التربوية الإسلامية بالتأصيل الإيماني للخطاب التربوي. واضح أن المراد الأول من النظرية التربوية الإسلامية، هو أن تعيد للأمة قدرتها على استئناف عطائها الحضاري؛ لكي تلحق بالأمم

21– أسامة السيد، إحياء علوم الحديث: مقدمات منهجية، ومداخل معرفية، ط1، القاهرة: الوابل الصيب، 2007م، ص11.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

المتقدمة. ولما كان الخطاب التربوي هو الحجر الأساس في صياغة هذه النظرية؛ فقد وجب البدء بإعادة النظر في الخطاب التربوي السائد، إن مفاهيم متداولة، أو أحكاما متواترة تمهيدا لإنشاء خطاب جديد يوفي بمقتضيات هذه النظرية التربوية الإسلامية[22].

ولعلَّ البحث المنهجي في التراث التربوي الإسلامي أحد الموضوعات المهمة التي تحتاج إلى مزيد عناية واهتمام من الباحثين الأكاديميين؛ إذ لم يحظ التراث التربوي الإسلامي باهتمام أهل التخصص إلا منذ سنوات قلائل، ولا زال الجهد ضئيلا يحتاج إلى تعمق أكبر، ليكون هذا التراث رافدا من روافد البناء الفكري التربوي الإسلامي المعاصر؛ يأخذ من التراث ما يلزمه أخذه ثم يتعامل مع الخبرة الإنسانية المعاصرة، بتحليل نقدي؛ سعيا وراء ما قد يتوفر فيها من الحكمة، وتطلعا إلى بناء نماذج تتَّصف بالأصالة والإبداع، وتقود إلى تطوير الواقع واستشراف المستقبل[23].

ولذلك يعد التأصيل للتراث التربوي ضرورة شرعية ومطلبا حضاريا؛ إذ إن الكثير من المنظرين التربويين، وبإلقاء نظرة سريعة على مختلف إصداراتهم لا تكاد تجد ذكرا لقيمة ما أودعه علماء الإسلام في مصنفاتهم، فإذا أرخوا لعلم التدريس أرخوا له في بداية القرن العشرين، وإذا تحدثوا عن نظريات التعلم حصروها في النظرية السلوكية، والجشطلتية، والبنائية، وإذا تحدثوا عن صِنَافَات التعلم، لم يشيروا إلا لما توصل إليه علماء الغرب في مصنفاتهم، وكأن علماءنا أصابهم العقم في هذا المجال.

22- ينظر: سعيد بن محمد حليم، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوي، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 2021م، ص21 .

23- فتحي حسن ملكاوي، التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه، ط1، أمريكا: منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2018م، ص16.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

وختاما؛ إن من واجب أساتذة التربية الآن في مختلف المراكز والهيئات التي تعنى بشأن التربية والتعليم أن يعتزوا بدءا بتراثهم؛ لأنه ليس كل قديم عفين، وليس كل جديد خمير، أضف إلى ذلك أن معظم ما توصلت إليه النظريات التربوية الحديثة لا يخرج في معظمه عما سطره الجهابذة من علمائنا.

إن من أعظم أسباب فشل تطبيق النظريات التربوية الحديثة في التعليم العربي، هو أنها لم تنطلق من خصائص المجتمع الذي ينزل فيه ذلك الإصلاح التربوي؛ إذ إن معظم هذه النظريات قد استوردت من الغرب دون تمحيص أو تنقيح، ودون تهذيب لها من الحمولات الاستشراقية التي حوتها؛ لأن النظريات التربوية كغيرها من المناهج، هي وليدة الفلسفة التي تؤطرها. فما هو ناجح في الغرب، لا يستلزم ضرورة أن ينجح في بلد آخر؛ لأن العقيدة، والبنية التحتية، وطبيعة الموارد البشرية والثقافية، وتركيبة المجتمع؛ كل هذه العناصر وغيرها تتحكم في صياغة النظرية التربوية، "فالتعليم في البلاد الغربية نجح؛ لوضوح مرجعيته، ومناهجه، واستراتيجياته، وأهدافه. أما التدريس في كثير من البلاد العربية؛ فيعاني من ضبابية المرجعية على مختلف المستويات"[24].

"إن مشكلة التعليم في البلاد العربية ليست في الأدوات، والوسائل، والأساليب، وليست مشكلة طرائق ديداكتيكية، وإن كان هذا الأمر لا يغفل عنه، ولكن المشكلة أساسها ترجع إلى تشوش المرجعية، وعدم اكتمال عناصر التصور المرجعي الذي يربط التعلم بالغايتين الدنيوية والأخروية على السواء"[25].

24- محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ط1، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2001م، ص22.

25- نفس المرجع، ص22.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

ولذلك لو عدنا إلى تراثنا تحقيقا وتأريخا وتحليلا لاستطعنا أن نؤسس منظومة تربوية متكاملة تتوافق وعقيدتنا وثقافتنا وهويتنا، وبعد ذلك لا ضير في الاستفادة مما توصلت إليه النظريات التربوية الحديثة في إطار الاستئناس أو الاستصلاح. ولا يعني هذا أننا "ضد الاستفادة من اجتهادات الغربيين في نظرياتهم وبحوثهم التربوية، بل هذا مما يجب أن يعتبر رافدا قويا لدعم المعرفة بعلم التدريس، وتوجيهاتها، شرط أن تتم وفق قراءة تؤمن بقوة المكونات الذاتية، وأن يتم الاطلاع عليها للاغتناء منها، أو للمقارنة والاستئناس، أو للتجريب، أو لاستثمار العناصر الإيجابية، ومناحي الفرادة والقوة فيها، لا قراءة الضعيف المنهزم الذي يفقد كل الثقة في تراثه ودينه وحضارته ولغته وإمكانيات بني جلدته"[26].

فهل يعقل أن يكون الإسلام في شمولية توجيهه لمختلف ما يصلح هذا الإنسان ويسعده، أن يغفل الحديث عن أعظم سبيل لتحقيق هذا المقصد، ألا وهو العناية بالتربية والتعليم؛ فالاعتزاز بما عندنا من أصول هو سبيل النهوض الحضاري؛ لأن مصادر استمدادنا ربانية في وسائلها ومقاصدها، "وهذا سر تميزها، وسبب نجاتها من كثير مما تتخبط فيه العلوم الإنسانية من عوائق منهجية"[27]. أما مختلف نظريات التعلم؛ فانطلقت من المصنع لتعود إليه، فالتربية في الغرب مبنية في معظمها على غايات دنيوية إلى درجة أنه أصبح من الحرج الكلام عن الهوية الإسلامية الحقيقية في مناحي التعليم.

"إننا الآن في أشد الحاجة إلى موقف صلب، موقف ينبني على مبدأين: مبدأ التحدي، والاعتزاز بما لدينا من تراث، زاخر بأصول منهجية، إسلامية، بإمكانها أن تؤطر فكر المسلم

26- نفس المرجع، ص23.

27- فريد بن الحسن الأنصاري، أبجديات البحث في العلوم الشرعية، ط2، القاهرة: دار السلام، 2010م، 62.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

المعاصر، في أبحاثه، وعلومه كلها، لو عمل حقا على استخراجها، وتركيبها، ببذل الجهد في فهم الذات ودارستها. ومبدأ الاستفادة من الغرب منهجيا عن طريق الاستصلاح"[28].

ولذلك فإن من أعظم ما ينبغي أن تبذل فيه جهود الطلبة الباحثين، وتفنى زهرات الأعمار في دركه وتحقيقه، هو الكشف عن المناهج السليمة التي توصل الطالب إلى تحصيل الملكة، وأن تكثف هذه الجهود، عساها تسهم في إصلاح واقع تدريس العلوم الشرعية على المستوى الجامعي.

28- نفس المرجع، ص53.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

المراجع

ابن جماعة، بدر الدين محمد بن إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، تحقيق: عبد الكريم العمري، ط1، القاهرة: دار الآثار، 2007م.

ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمن بن محمد الحضرمي، المقدمة، اعتنى به مصطفى شيخ مصطفى، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة، 2012م.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد، أليس الصبح بقريب، ط3، القاهرة: دار السلام، 2010م.

أسامة السيد، إحياء علوم الحديث: مقدمات منهجية، ومداخل معرفية، ط1، القاهرة: الوابل الصيب، 2007م.

الأطرش، محمد بن عبد الله، حاجة الجامعات والمعاهد الشرعية إلى علم التدريس: علوم الحديث نموذجا، مجلة المحجة، العدد 476، 3 رجب 1438هـ، 1 أبريل (نيسان) 2017م.

الأنصاري، فريد بن الحسن، أبجديات البحث في العلوم الشرعية، ط2، القاهرة: دار السلام، 2010م.

الحجوي، محمد بن الحسن الثعالبي الفاسي، الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، اعتني به أيمن صالح شعبان، ط2، بيروت: دار الكتب العلمية، 2007م.

حليم سعيد بن محمد، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوي، الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 2021م.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7

السريري، أبو الطيب مولود، رسائل علمية في فنون مختلفة (المجموعة الأولى)، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 2012م.

الصمدي، أبو هبة خالد، أزمة التعليم الديني، ط1، دمشق: دار الفكر، 2007م.

عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2006م.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، المنخول من تعليقات الأصول، تحقيق: محمد حسن هيتو، ط3، بيروت: دار الفكر المعاصر، 1998م.

محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ط1، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 2001م.

مصطفى صادقي، منهاج تدريس الفقه، ط1، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2012م.

ملكاوي، فتحي حسن، التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه، ط1، أمريكا: منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2018م.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.8.2.7