

تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين"

**The manifestations of the didactic triangle
In the Elmazari's educational curriculum
Through his book (Sharh Etalkin)**

فاطمة الزهراء عابر

جامعة الجزائر 1 بن يوسف بن خدة (الجزائر)
aberfatmazohra@gmail.com

تاريخ الارسال: 2022/10/04 م تاريخ القبول: 2024/01/31 تاريخ النشر: 2024/03/30

ملخص:

يتناول هذا البحث مقارنة ورؤية تربوية لكتاب "شرح التلقين" للمازري، وابرار تجليات منهجه التربوي في إطار المثلث الديداكتيكي، وقد كانت الحاجة ماسة إلى قراءة الكتاب قراءة ديداكتيكية؛ حيث أفرزت هذه الدراسة المنهجية التحليلية، والمدعمة بالتمثيل لما قام به المازري في مجال صناعة التعليم، والمعنونة ب: (تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه (شرح التلقين))، لأجيب فيها عن هذه الإشكالية: ما هي أهم تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال "شرح التلقين"، وما أثرها على صناعة التدريس؟ وأهدف من خلالها إلى بيان دور المازري في تجويد الصناعة التعليمية، وأثر ذلك على التحصيل لدى طلابه، والوصول إلى مخرجات تساهم في تحسين الأداء التعليمي التعلّمي في وقتنا.

الكلمات المفتاحية: ديداكتيك؛ مثلث؛ تعليم؛ منهج؛ المازري.

Abstract:

This research addresses the pedagogical approach and vision of the book "Sharh Etalkin" of Elmazari and highlighting the manifestations of his educational curriculum within the framework of the didactic triangle. Therefore, the need to read the book was urgent. This study produced the analytical methodology, supported by representation of Elmazari's work in the education industry, entitled: (The manifestations of the didactic triangle in the Elmazari's educational curriculum through his book (Sharh Etalkin)), in which I answer this problem: What are the most important manifestations of the didactic triangle in the Elmazari curriculum by "Sharh Etalkin"? What impact has it had on the teaching industry? Through it, I aim to demonstrate Elmazari's role in the development of the educational industry, its impact on the attainment of his students, and the access to outputs that contribute to improving educational and learning performance in our time.

مقدمة:

تكوّن المذهب المالكي ببلاد المغرب تكوّنًا جديدًا، إذ دخلت نزعة جديدة على المنهج الذي سار عليه الفقهاء من بداية القرن الثالث إلى منتصف القرن الخامس الهجري، وهي نزعة التنقيح والتهديب والنقد التي حمل لواءها اللّخمي بالقيروان، وتكوّن عليه المازري، وهو ما يلحظ جليًا في مؤلفاته؛ سواء التي كانت من املاءاته كـ"المعلم"، أو التي توخّى فيها تعليم الطلاب وتدرّسهم تصنيفا كـ"شرحه على التلقين"، وبهذا يكون المذهب المالكي قد ظهر بثوب مغاير¹، ثم ظهرت بعد ذلك المختصرات. تأثّر بالمذهب الشافعي. لأنّ الفقهاء رأوا آنذاك أنّ هذا النوع من التآليف الفقهية متجاوب مع متطلّع الحاجات العامة، وأنّ أمر النظر والنقد والشرح والتعليل يترك فقط لمن يتطلّع إلى مراكز الفقهاء المجتهدين.

¹. انظر الفاضل بن عاشور: المحاضرات المغربيات 82/8.

إلا أنّ هذا النوع من التأليف قصّر عقول طلاب العلم فاتّجهوا نحو الحفظ، ولم تتعدّ هممهم التذكّر والاستظهار، وتوالى المختصرات إلى القرن الثامن حيث ألف خليل مختصره، فاتّجهت إليه أنظار الطلاب حفظاً، وأنظار الفقهاء شرحاً، وقصر الدرس الفقهي عليه، وبقي الأمر كذلك إلى أن جاء ابن عرفة بمنهج التفقه²، وهو المنهج القائم على النظر والاختيار والنقد بين الأقوال في المذهب، وبين المذاهب الأخرى أيضاً، وعليه كان نمط التدريس بالقيروان من قبل، وهي حلقة اتّصلت إليه من المازري، ويناسب أن أنقل هنا ما قاله المقرئ في كتابه "أزهار الرياض" في سياق حديثه عن التعليم بفاس، وأنها أقلّ درجة مما كانت عليه بتونس: (والعلّة في ذلك كون صناعة التعليم ومملكة التلقّي لم تبلغ فاساً كما هي بمدينة تونس، اتّصلت إليهم من الإمام المازري، كما تلقّاه عن الشيخ اللّخمي، وتلقّاهما اللّخمي عن حدّاق القرويين، وانتقلت ملكة هذا التعليم إلى الشيخ ابن عبد السلام مفتي البلاد الإفريقية وأصقاعها، المشهود له برتب التبريز والامامة، واستقرت تلك المملكة في تلميذه ابن عرفة رحمه الله)³، فقد أبان المقرئ أنّ التعليم صناعة تحتاج إلى الكثير من المؤهلات والاستعدادات والاستراتيجيات، وقد توافرت في سلسلة سند شيوخ ابن عرفة. وهذا الأمر يدلّ على أنّ تونس كانت نواة حيّة للعلم وحاضرة العلماء، بمنهج قائم على الترابط بين الحفظ والفهم، وهو ما أثمر المملكة الفقهية التي امتدحها نقّاد المالكية في القرن الثامن هجري، ويصدّقه ما صرّح به المقرئ في قوله السابق، وكان المازري هو الحلقة الأهمّ في صناعة التدريس بالقيروان، ومنه انتقلت هذه المملكة إلى تلاميذه من بعده⁴.

وينمّي نص المقرئ إلى أمر جليل للغاية، وهو أنّ المازري رفع لواء صناعة التعليم؛ ووصل إليه سنده من شيخيه اللّخمي وعبد الحميد الصائغ. إذ تصدر للتدريس في سنّ صغيرة، ومارسه ما يقارب خمساً وستين سنة، حيث أظهر مكنة يشهد لها توافد الطلبة عليه من المغرب والأندلس⁵.

². انظر بن عاشور: المحاضرات المغربية ص 85.

³. المقرئ: أزهار الرياض 3/ 25.24.

⁴. انظر المقرئ: أزهار الرياض 3/ 26.

⁵. المقرئ: أزهار الرياض 3/ 116.

وقبل الحديث عن فنّ التدريس عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين"، يجدر التنبيه إلى أنّ الغرض من تأليفه للشرح هو استقداح ملكة الطالب الفقهية، وتدريبه على النظر والاجتهاد، وجعله مشاركاً في العملية التعليمية، وهذا ما صرّح به في مقدّمة الكتاب فقال: (سألت، أبان الله لك معالم التحقيق، وسلك بك أوضح طريق، وأيدك بالسعادة والتوفيق، أن أُملي عليك جملاً على كتاب التلقين، للقاضي أبي محمّد عبد الوهاب رحمه الله، أظهر لك مضمونه، وأبيح مصونه، وأستخرج مكنونه، فأجبتك إلى ذلك، راجياً من الله سبحانه جزيل المثوبة فيه بمنّه وطوله)⁶.

ومن خلال تتبّعي لخصائص التدريس عنده ومنهجه المعتمد الذي صرّح به في مقدمة كتابه، وآليات التدريس وطريقته، تجلّت لي بعض معالم المثلث الديداكتيكي في العملية التعليمية التعلّمية، وإيماناً مني بضرورة الربط بين معطيات الماضي ومتطلّبات الحاضر في مجال التدريس وطرقه؛ كانت مساهمتي بهذه الورقة البحثية، والتي تحمل عنوان: (تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه (شرح التلقين))، لأجيب فيها عن الإشكالية الآتية:

. ما هي أهمّ تجلّيات المثلث الديداكتيكي في منهج تدريس الفقه عند المازري من خلال

"شرح التلقين" وما أثرها على صناعة التدريس في العلوم الإسلامية في الماضي والحاضر؟

وتأتي الإجابة عنها في المبحثين الآتيين:

المبحث الأول: تعريف الديداكتيك ومفهوم المثلث الديداكتيكي.

المبحث الثاني: تجلّيات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال "شرح التلقين".

⁶. المازري: شرح التلقين 1/117.

المبحث الأول: تعريف الديداكتيك ومفهوم المثلث الديداكتيكي:

المطلب الأول: تعريف الديداكتيك:

التعريف اللغوي: الديداكتيك: أو la didactique من حيث اشتقاقها اللغوي هي كلمة يونانية didaktos أو didaskein، وتعني: كل ما يختص بالتدريس والتعليم، من الفعل علّم enseigner⁷.

التعريف الاصطلاحي: عرّف محمد الدريج الديداكتيك بأنه: (الدراسة العملية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي، أو الانفعالي الوجداني، أو الحس الحركي المهاري، كما تتضمن البحث في الوسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد)⁸.

وحسب التعريف يمكن القول أنّ الديداكتيك هي كلّ ما له علاقة بالتعليم، ويتضمّن ربط العلاقات بين مسارات التعليم ومسارات التعلّم⁹، فهو دراسة علمية لوضعيّات التعلّم، أو محتويات التدريس وطرقه، وإشكالية شاملة للتأمّل والتفكير في طبيعة المادة الدراسية والفعل البيداغوجي¹⁰.

كما يهتمّ الديداكتيك بدراسة التفاعلات التي تربط بين أقطاب المثلث الديداكتيكي، لإيجاد طرائق وسبل تسهّل إيصال المعارف، وتمكّن المتعلّم من حيازتها وإدراكها، فالديداكتيك أو التعليمية منظومة مترابطة ومتماسكة، تهتم بالمتعلّم وبالمتعلّم، والغايات، والمحتويات، والطرائق، وكيفيات التقويم والمعالجة، والوسائل المستعملة في ذلك¹¹، وهذه العملية ليست بالأمر السهل، إذ تتطلب معرفة سيكولوجية لإدراك حاجة المتعلّم، ومعرفة بيداغوجية لاختيار الطرق الملائمة للفعل التعلّمي، ومعرفة ابستمولوجية متعلّقة بالمادة المدرّسة أيضاً.

⁷. انظر أوزي، أحمد: المعجم الموسوعي لعلوم التربية ص 140.

⁸. الدريج، محمد: العودة إلى تعريف الديداكتيك ص 1.

⁹. انظر الحسنوي، المصطفى: الديداكتيك من التصورات إلى الأجرأة العملية ص 118.

¹⁰. انظر صهود، محمد: مفهوم الديداكتيك، قضايا وإشكالات ص 123.

¹¹. انظر هشام، الطيب: دور المثلث التعليمي في التربية ص 52.

المطلب الثاني: مفهوم المثلث الديداكتيكي أو التعليمي:

هو ذلك المثلث المعبر عن العملية التعليمية باعتباره نسقا يجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة هي: (تلميذ، مدرّس ومعرفة)، وما يحدث من تفاعلات بين كلّ قطب من هذه الأقطاب وعلاقته بالقطبين الآخرين، إذ تهتم الديداكتيك برصد وتحليل القضايا والظواهر التي تفرزها هذه الأقطاب¹². ويتضمّن المثلث: الأقطاب، المكوّنات، المحاور، الإشكالية، العلاقات والعمليات. فالأقطاب الثلاثة التي تمثّل رؤوس المثلث التعليمي تشكّل ثلثية تتفاعل فيما بينها لتنتج نسقا من التعلّم، قائما على التكامل، وهي التي سيتم معالجها من خلال بيان تجلّياتها في المنهج التربوي في تدريس الفقه عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين" في المبحث الموالي.

المبحث الثاني: تجلّيات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال "شرح التلقين":

لا شك أنّ الدارس لـ "شرح التلقين" يلمس قوّة حضور العمليّة التعليمية التعلّمية في مجال الدرس الفقهي، إذ هو يخاطب طلابه بما يشير إلى أنّ كتابه لم يكن كتاب فقه فحسب، بل هو كتاب تعليم وتدريب وتحصيل أيضا، لذا فإنّ تتبّع حضور الفعل التعلّمي في الكتاب لا يحتاج إلى كثير عناء وتدبّر، لأنّ تجلّياته واضحة تقريبا في جميع فصوله، وفي هذا المبحث سأحاول أن أوضح كيف يتجلّى الفعل التعلّمي عند المازري على مستوى محاور المثلث الديداكتيكي، والذي يربط بين الأقطاب الثلاثة: المعلّم وهو المازري، المتعلّم وهم الطّلاب، والمعرفة وهي المادة الفقهية المدرّسة، حيث تتمّ معالجة المعرفة في العملية التعليمية التعلّمية في مراحل هي: مرحلة إثارة استحضار المعرفة؛ أي اعداد المتعلّم لاستقبالها، ومرحلة استحضار المعرفة، ثم مرحلة السماح باستعمال المعرفة لبناء معرفة جديدة؛ أي السماح للمتعلّم بأن يعي المعرفة الجديدة لاستثمارها ثم مرحلة إعادة الاستثمار.

هذه المراحل ستتمّ معالجتها على مستوى المحاور الثلاثة السابق ذكرها عند المازري من خلال "شرح التلقين" كالاتي:

¹² انظر الطيب هشام: دور المثلث التعليمي في التربية ص52.

المطلب الأول: على المحور الاستيمولوجي:

وهو يربط بين القطبين (معلم/معرفة)، حيث ينقل المعلم المعرفة من مستواها العالي فيبسّطها إلى مستوى المعرفة المدرّسة¹³، وإن تصورنا أنّ متن "التلقين" للقاضي عبد الوهاب هو في مستوى المعرفة العالمية لاختصاره، وحاجة الطلاب إلى فكّ رموزه، وشرح معاني ألفاظه، ويشهد لهذا قول المازري: (سألت: أن أُملي عليك جملاً على كتاب التلقين، للقاضي أبي محمّد عبد الوهاب رحمه الله، أظهر لك مضمونه، وأبيح مصونه، وأستخرج مكنونه، فأجبته إلى ذلك)¹⁴. فقد اقتصر فيه القاضي عبد الوهاب على المذهب المالكي، وعلى ما ترجّح لديه من الدليل الخاص - دون ذكره - من أقوال أئمة هذا المذهب، ثم اعتنى فيه عناية تامّة بالتدقيق في عبارته وبضبطها الضبط المحكم، ممّا يجعل الناظر في متن "التلقين" يجد في كلام القاضي من الإشارات إلى المذاهب الأخرى دون تصريح بذلك، وهو ما يحركّ خاطره إلى التوسّع والاستزادة، وإلى فكّ رموز هذه الإشارات الفقهية¹⁵، لذا فإنّ النقل الديداكتيكي يسهّل ذلك للطلّاب عن طريق استثمار مدخلات المعرفة الفقهية من قبل المدرّس، للتوسّع في المادة والخروج بأفضل مخرجاتها، وإيجاد آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلّمين، مثيرة لاهتمامهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية¹⁶، وهنا تظهر براعة المازري في تجويد فعل النقل الديداكتيكي من خلال مجموعة العمليات الاستراتيجية التخطيطية التي يعتمد عليها لنقل المعرفة من مستواها العام إلى المستوى المبسّط للمتعلم، ومنه تطرح على مستوى هذا المحور كيفية معالجة المازري لهذه المعرفة، وكيفية نقله لها من نطاقها العام إلى نطاق التدريس، حيث يمكن تجلية ذلك في النقاط الآتية:

الأول: أنّ انشغال المتعلّم بتتبّع ألفاظ المتن المختصرة فيه شغل كبير عن التعليم، لتزاحم المعاني عليها واستخراج المسائل من بينها، ولا يتخلّص من ذلك كما ذكر ابن خلدون إلّا بعد ذهاب حَظّ صالح من الوقت¹⁷، وشرح متن "التلقين" يسهّل على الطالب التلقّي، ويوفّر عليه

¹³. من كتاب communiquer les sciences نقلا عن بحث للعرض بعنوان النقل الديداكتيكي، اعداد: خالد البورقادي.

¹⁴. المازري: شرح التلقين 1/ 117.

¹⁵. انظر مقدمة المحقق السلاوي لشرح التلقين 1/ 25.

¹⁶. انظر المقاربة بالكفاءات: سلسلة من قضايا التربية ص 6.

¹⁷. انظر ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون 1/ 733.

المزيد من الوقت، لذا كان تسهيل المعرفة الفقهية وتذليلها للمتعلم من المتن المختصر المقفل إلى الشرح المبسط والمفصل نقلاً ديداكتيكياً، ومن شأنه أن يساهم في تحسين الفعل التعليمي.

الثاني: شرح متن "التلقين"، وتيسير فهمه للطلاب لم يكن شرحاً نمطياً - على عادة مختلف الشروح آنذاك - بل إن المازري جاء بطريقة مبتكرة هي الشرح عن طريق إثارة الإشكال لدى الطالب أو المتعلم بالسؤال، إذ أن الأسئلة كانت منتقاة بدقة تحوي على عنصر التشويق - وهو مطلوب على مستوى المحور السيكلوجي - يبدأ ببسطها الواحدة تلو الأخرى، كما أنه رتبها بطريقة علمية سلسلة، وكثيراً ما يتوسّع في إثارة الأسئلة لضبط الأحكام التي يشير إليها نص المتن إشارة.

وهذا النوع من النقل يجعل المتعلم يستقبل المعرفة في ثوب جديد لم يعهده من قبل، فتستجيب تطلّعاته المعرفية لها، وتندلّ عنده مشكلاتها، وتيسّر عنده مقفلاتها.

الثالث: يستلزم النقل الديداكتيكي تحويل المعرفة ثم تجنيدها، فالتحويل يتعلّق بوضع المعارف في وضعيات يمكن إعادة استثمارها في وضعيات أخرى مستقبلاً، وهو ما يحقق معنى الكفاءة باعتبارها قدرة كامنة تدمج قدرة المتعلم على تكييف مكتسباته مع عدد من المواقف التي يفرضها الواقع¹⁸، وهذا التحويل موجود في جميع فصول الكتاب، إذ يتم تحويل المعرفة الخام إلى وضعيات في شكل أسئلة تفسّر المتن، وتجلي مقفله، وتضع المعرفة في شكل وضعيات يمكن للطلاب أن يضعوها تحت تصرّفه، ويجنّدها في أيّ وضعيات أخرى تشابهها، وهذا ما يؤكّده قوله في أحد المواضع، لما قام بتحويل المعرفة إلى وضعيات، ثمّ توسّع في الإجابة قاصداً تمرين الناظر في كتابه على التفقّه، فيصبح قادراً على تجنيد المعرفة السابقة في وضعيات أخرى جديدة، فصّح بهذا في قوله: (وإنما ذكرنا هذه المسائل ليكّد الطالب فيها فهمه، فيكتسب من كده بفهمه فيها انتباهاً وتيقظاً فيما سواها من المعاني الفقهية وغيرها ممّا يطالعه)¹⁹.

¹⁸ انظر المقاربة بالكفاءات ص 6.

¹⁹ شرح التلقين 756/1.

تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين"

الرابع: التلازم التام بين المنهجية والترتيب والنظام في نقل المعرفة، إذ يقسّم المتن حسب فصوله، ويقوم بتقسيم الفصل إلى أجزاء، يذكر منه جزء يحمل في مضمونه عنواناً، أو فكرة عامة، ثم يتبع ذلك بمجموعة من الأسئلة، تدور كلها حول موضوع النص، يفعل هذا في جميع كتابه، وهو ما يعطي للنقل منهجية وسيرورة تعلّمية متكاملة.

الخامس: بقاء المعرفة في أفقها العالي دون نقل إلى مستوى المعرفة المدرّسة يُلجئ الطالب إلى الحفظ، دون تحصيل ملكة التحليل والاستنباط، والنقد، و"شرح التلقين" يفتح للمتعلم هذا الأفق المعرفي.

السادس: يتطلّب النقل الديداكتيكي تجريد المعرفة، وتعني إزالة الشخصية من خلال حذف التعليقات الشخصية الذاتية، والخلفيات الإيديولوجية، التي من شأنها أن تؤدي إلى خلق عوائق إيستيمولوجية تحول دون تكييف المعرفة وتحويلها إلى مادة مدرّسة في عملية النقل²⁰، وهذا يلمس جلياً من خلال عدّة مواضع اتّضح فيها ابتعاد المازري عن التعصّب، وجنوحه إلى الانتصار للحقّ ولو على حساب المذهب، ومنه يتعلّم المتلقّي الموضوعية، ودقّة النظر، والانتصار للحقّ لا للنفس²¹.

أما الاجراءات اللازم توافرها في هذا النقل الديداكتيكي²²، فهي حاضرة في "شرح التلقين" من خلال:

1/ استعماله للغة فقهية بسيطة لدى المتعلّم.

2/ عرض المحتوى المعرفي الفقهي للمتعلمين، وقد راعى فيه أمرين اثنين:

الأول: الانتقال بالمتعلّم من المعلوم إلى المجهول: ويدخل هذا في إطار التأسيس على المعرفة القبلية لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم، لذا ينبغي التدرّج في بناء المعرفة من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرّد. ويحضر هذا المستوى من النقل في "شرح التلقين"، حيث ينقل كلّ المعارف الموجودة في المتن من شكلها العالي على

²⁰. انظر بوخاتي زهرة: النقل الديداكتيكي، ص 60.

²¹. انظر عشاق: منهج الخلاف والنقد ص 588.

²². انظر بوخاتي زهرة: النقل الديداكتيكي، ص 58.

شكل أسئلة يتنقل فيها بالمتعلم من المعرفة البسيطة والمعلومة لديه ليصل به إلى مستوى المعرفة المجهولة، لذا فهو يختار الأسئلة ويتدرج فيها بعناية فائقة، وبينهما على أمرين: أحدهما: على معرفة أولية بسيطة تتعلق بالسؤال عن الماهية والتعريفات البسيطة ليصل بالمتعلم إلى ما هو أعلى.

والثاني: على معارف سبق له أن بيّنها وأوضحها في فصل آخر.

ويمكن التمثيل للأول ب: الأسئلة المتعلقة بالإقالة، إذ يتنقل بها من المعارف المعلومة إلى المعارف المجهولة، وفي ترتيب سلس يتمشى ومبدأ التدرج في معالجة المعرفة قصد تدليلها، فكانت كالآتي:

ما الإقالة؟ وهل يسوغ تبديل لفظها؟ وما حكم تأخير الحكم فيها؟ وهل تقدير التأخير فيها يغير حكم الضمان فيها؟ وما حكم تغيير رأس المال فيها حساً؟ وما حكم تغييره تقديرًا؟ وهل يمنع استغلال رأس المال من الإقالة أم لا؟ وهل يغير حكم الإقالة إذا صار المقال فيه لجماعة بعد أن كان لواحد؟ وما حكم إقالة واحد من جماعة يحمل بعضهم عن بعض؟ وما حكم الإقالة في العروض على أمثالها؟ وما حكم التأخير الاختياري في الإقالة؟²³ وهكذا تأتي الإجابة عنها سؤالاً، متدرجاً بالمتعلم من المعلوم إلى المجهول.

ويمكن التمثيل للثاني بأنه يشير في كثير من المواضع عند الإجابة عن السؤال بقوله (قدّمنا)، ويقصد بأنه قدّم للمعرفة الجديدة بمعرفة سابقة معلومة، وعليها تبنى المعرفة الجديدة، كما في قوله: (الجواب عن السؤال الأول: أن يقال: قد قدّمنا أن ما كان سبباً للحدث)²⁴.

الثاني: اعتماد مبدأ التدرج في الصعوبة مروراً بالمعرفة البسيطة، فالمركبة، ثم المعقدة، وهذا واضح جليّ، إذ يبدأ بطرح الأسئلة ثم يجيب عنها مروراً بالبسيط، فالمركب، فالمعقد، وقد تصل الأسئلة حسب حاجة المسألة الفقهية إلى اثنين وعشرين سؤالاً، فيبني الأسئلة بعضها على بعض، والإجابة بعضها على بعض.

²³. شرح التلقين 2/ 174.

²⁴. شرح التلقين 1/ 185.

تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين"

3/ مراعاة حاجة المتعلّم، ومستوى طاقته، وفي هذا يشير ابن خلدون: (ويراعى في ذلك قوّة عقله، واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن)²⁵، ويراعي المازري الحاجات والاستعدادات الذهنية للمتعلّم، فيصرّح بأنّه قد يرجئ بعض المعارف إلى المواضع التي يرى أنّ الطالب أقدر على فهمها وأدعى إلى حفظها، عن طريق ربط بعضها ببعض، ومن بين المسائل التي تشهد لهذا قوله: (وقد اشتمل هذا الفصل على مسائل خارجة عمّا أثبتناه من العدد في أوّل الفصل. وإنّما أثبتناها هنا لأجل دورائها كلّها على معنى واحد، فرأينا أنّ ربط بعضها ببعض هنا أربط لها بالحفظ)²⁶.

المطلب الثاني: على المحور السيכולوجي:

وهو الذي يربط بين القطبين (معرفة / متعلّم)، فتتولّد بين المتعلّم والمعرفة علاقة التمثّلات التي أكّد ابن خلدون على أهميتها²⁷. وعليه؛ تطرح على مستوى هذا المحور كيفية امتلاك المتعلّم للمعرفة، والعوائق التي تحول دون تملكه لها، والتصورات التي تجعل امتلاك المتعلّم للمعرفة صعباً²⁸.

وانطلاقاً من هذا تتجلى معطيات هذا المحور من خلال "شرح التلقين" في النقاط الآتية:

أولاً/ استدعاء المعرفة القبلية: وهذا عن طريق انتقاء الأسئلة بعناية، إذ يتدرّج فيها من السهل إلى الصعب، ويتوخّى إثارة تساؤلات لدى المتعلّم، وجعله في حيرة، مما يحثّه على استدعاء معارفه وتمثّلها أمام السؤال، أو الوضعية المشكّلة. كما يقدّم للمعرفة بما سبق التفصيل فيه، مما يثير التساؤل لدى المتعلّم عن أوجه الربط بينها وبين المعرفة الجديدة.

²⁵. ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون ص 734.

²⁶. شرح التلقين 1/ 134.

²⁷. انظر ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون 1/ 735.734.

²⁸. انظر شهبوب: مدخل إلى الديداكتيك، الديداكتيك العامة، ص 11.

ثانيا/ مراعاة سيكولوجية الطالب: وعلى هذا المحور يهتم المازري ببناء العلاقة التفاعلية بينه وبين المتعلم من خلال أخلاقه الرفيعة، والتي تعكس أدبه مع مشايخه، لذا لما يتكلم عنهم يقدم أنموذجا جميلا في حسن الأدب بقوله: (مشايخي/ شيوخي/ أشياخي)، وتارة يصفهم ب (الحذاق).

وهو وإن خالف شيوخه يعتذر إليهم اعتذارا يدل على خلقه الرفيع، فمثلا تراه يلتمس مخرجا يناسب مقام الإمام الشافعي ولا يعجل بأنه خطأ محض أو جهل فيقول: (ولقد وقع الشافعي - على عظيم شأنه -)²⁹. كما ينسب إليهم علو الكعب والمقام، لذا يتعجب لعدم تفتن الباقلاني لبعض الدقائق رغم تضلعه في الأصول فيقول: (والقاضي أبو بكر بن الطيب - على عظم شأنه في علم الأصول - ... وهو الظن الجميل به لعل قدره في علم الأصول والفروع)³⁰، وهو بهذا يعلم متعلميه حسن الأدب مع الشيوخ، والتماس المنافذ لهم؛ وإن خالفوه. ومع هذا الأدب العظيم للشيوخ من جهة، يظهر التواضع مع المتعلمين من جهة أخرى، وهو ما يترجمه توافد الطلبة عليه من المغرب والأندلس، والمقري يتحدث عن بعض طلبة الأندلس وفدوا على المهديّة، وحضروا مجلس المازري، فدخل شعاع الشمس من كوة ووقع عليه فقال: (هذا شعاع منعكس) فذيله الطالب بنظم مّتن:

هذا شعاع منعكس *** لعلّ لا تلتبس. لما رآك عنصرا *** من كلّ علم ينبجس. أتى يمدّ ساعدا *** من نور علم يقتبس.³¹

وتوحي هذه الحكاية مدى العناية التي كان يحيط بها المازري طلبته الأندلسيين، والجو النفسي الذي كان يسود الدروس.

وقد أخبر القاضي عياض أنّه كان حسن الخلق، مليح المجلس، أنيسه، كثير الحكاية وإنشاد قطع الشعر³²، وأنّه كان يمازح طلبته برقائق الوعظ ولطائف النكت، وهذا من شأنه أن يدفع عن المتعلم السامة والملل والضجر، تنشيطا لهم على المتابعة، وتقوية لباعثهم على البحث والتحصيل.

²⁹. شرح التلقين 1/ 1098.

³⁰. شرح التلقين 1/ 326-329.

³¹. المقري: أزهار الرياض 3/ 116.

³². القاضي عياض: الغنية ص 65.

ومما يشهد لمراعاته الجانب السيكلوجي لطلّابه أيضًا ما تعلّق بالتنويه بمزايا المذاكرة، وبيان أثرها في صقل شخصية الطالب، وإنضاج تفكيره وتحصيله، كما في قوله: (فمن شاء معرفته فليطالعه هناك في مواضعه)³³. ومنه أيضًا ما ذكره المقرئ في القصة السابق ذكرها، وقد تعلّق كلّ من ذكر هذه الحادثة بالناحية الأدبية، ولكن الناحية التي أريد لفت النظر إليها هي ذاك التجاوب العلمي والأدبي والنفسي الحاصل بين معلم ومتعلّم ممّا يدلّ على وجود سيكلوجية بيداغوجية متمرّسة في التدريس.

ثالثًا/ ربط المتعلّم ببيئته: المتأمّل في فقه المازري يلحظ أنّه كان يربط المتعلّمين بواقع بيئتهم عن طريق طرح المسائل التي تنتهي إلى واقعهم، فقد جعل من الدرس الفقهي تواصلًا حيًّا بين الفقه وواقع الناس من خلال مختلف المسائل الفقهية. وأمثّل لذلك بما يأتي:

1/ قال: (كان قد نزل عندنا بالمهدية منذ نيف وأربعين عامًا شدة احتاج الناس فيها إلى السّفَر إلى صقلية ليرخص الطعام عندنا لكونه قد عدم، فتخاصم رجلان وانتهى أمرهما إلى السّلطان، وقام أحدهما بشهادة رجل قدح خصمه في عدالة الشاهد لكونه سافر إلى صقلية. وهي وإن كانت الأكثر من سكّانها مسلمين؛ فإنّ المسلّطين عليهم والمستولي على أهلها ملك من ملوك الرّوم وجنده الرّوم، فجمع السّلطان كل من يفتي بالمكان فاختلفوا، ووقف بعضهم في منع السّفَر للحاجة إلى الطّعام...) ³⁴، وفي هذه القصة تعزيز لفهم الطالب من خلال ربطه بالبيئة وتاريخها.

2/ ومنه ما ألمح إليه من وجود الفوضى السياسية، وتأثيرها على واقع الناس آنذاك، وربطه للواقع بما يحتاجه المتعلّمون ما ذكره: (وقد كان نزل عندنا سنة ثمانين وأربعمائة لما فتح الروم دمرهم الله زويلة والمهدية، وقتلوا كثيرًا من أهلها، ونهبوا الأموال من سائر الديار، وكثرت الخصومات مع المرتين من الصنّاع، وفي بلد المشايخ من أهل العلم متوافرون فأفتى جميعهم... وأفتيت أنا بأنهم مصدّقون) ³⁵.

3/ ومنه أنّه يعلّم الطّلاب ضرورة الافتاء حسب بيئتهم التي يعيشون فيها كما في قوله: (وبعض أشياخي مال إلى أنّ دهن اللوز لا يثبت فيه الربا لكونه عندنا لا يستعمل غالبًا إلا تداوليًا، وهذا بعيد عندي على أصل المذهب لأنّه ربما كان الشيء قوًّا وإداما، ويترك في بعض البلاد

³³. شرح التلقين 1/ 537.

³⁴. شرح التلقين 2/ 934.

³⁵. شرح التلقين 3/ 413.

اللاقتيات به أو الائتدام لغلائه وعزّه، وإن كان ممّا يصلح عندهم قوتًا وإداما لو وجدوه، بل يؤثره على غيره. وأما ما يختصّ باسم الدهن في المعروف عندنا، كدهن الورد والبنفسج والياسمين، فإنّها عندنا لا تتخذ للإدام بل للتداوي والعلاج³⁶.

4/ ومنه ذكر الغذاء الموجود في بيئة المتعلّم عند الكلام عن حكم البيع قبل القبض، وعن حكم الربا فيها، وما يجري فيه التفاضل كقوله: (إذا قلنا بالمذهب المشهور من تعميم المنع من سائر الأطعمة فإنّ الزراع ... زريعة الفجل الأبيض وزريعة الكراث والقثاء والبطيخ وشبه زريعة الفجل الأحمر ... حب العصفور ... الخردل ... زريعة الحزف وهي زريعة الرشاد ... كالفلفل والكروي ... والكمون الأسود وهو الشونيز ... زريعة البسباس، والأنيسون وهي الحبة الحلو ... الحلبة)³⁷.

5/ ومنه كلامه عن مختلف المعاملات المالية السائدة في وقته: ويشهد لهذا أيضا قوله عن بيع البرنامج الذي كان موجودا بوقته وفي بلده: (... ما إن كان هذا الحاضر مشدودًا في عدل كما يشدّ التجار أصناف المتاع في الأعدال العظيمة ويقتصرون في بيعها على ما أثبتوه في البرنامج...) ³⁸.

المطلب الثالث: على المحور البيداغوجي:

يجمع هذا المحور بين القطبين (معلّم/ متعلّم)، حيث يتمّ على مستواه بناء المعارف وتكوينها، ويتوقّف نجاح العملية التعليمية التعلّمية على مدى توسيع شبكة التفاعل والتواصل كميكانيزم بيداغوجي يجعل المعلّم يتخلّى عن دوره التلقيني للمعرفة، وكلّ ذلك في إطار عقد ديداكتيكي ضمني يحترم مجموعة من الالتزامات التي تتمّ بين المعلّم والمتعلّم³⁹، لذا وجب على المعلّم أن يتجاوز السيورة التعليمية للسيورة التكوينية، حيث يتمّ التركيز على منطق التكوين لا على منطق التعليم⁴⁰، ومنه يهتمّ المعلّم على مستوى هذا المحور بأساليب وتقنيات تعليم هذه المادة، وما يعترض تعليمها من صعوبات، كما يتطلّب منه عند العمل على مستوى هذا المحور اعداد وضعيات ديداكتيكية متعلّقة ببناء التعلّمات، وإرساء

³⁶. شرح التلّفين 2/ 291.

³⁷. شرح التلّفين 2/ 171.172.

³⁸. شرح التلّفين 2/ 891.

³⁹. انظر سعيد حليم: علاقة المتعلم بالأستاذ ص 114، وانظر أيضا مقال ل: العلوي محمد / عليّات محمد: التعاقد الديداكتيكي، ص 2.

⁴⁰. انظر الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية ص 69.

تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين" الموارد⁴¹. ويمكن لدارس "شرح التلقين" أن يلمس تجليات هذا المحور بسيرورته التكوينية في الدرس الفقهي عند المازري في النقاط الآتية:

أولاً/ اعتماد الطريقة البنائية في التدريس: وهي الطريقة التي تشرك المتعلم في بناء المعرفة، ويستشف هذا من خلال تبنيّه طريقة السؤال لإثارة التساؤل عند المتعلم، وهي طريقة مبتكرة في المنهج القيرواني تختلف عن طريقة السؤال والجواب التي جرت عليها المدونة، تأثر بها المازري عن شيخه اللّخي في "التبصرة"⁴²، وهذا لما وجد فيها من شحذ للذهن الذي هو المنهج العلمي الصحيح، ونشاطا يكون المتعلم به أقدر على التغلب على الصعوبة، ثم على ترسخ الإجابة في الحافظة.

وهذه الأسئلة تجعل الطالب يستحضر جملة من المعارف السابقة، فإما يبني عليها؛ أو يصححها من خلال التفاعل مع إجابات معلمه⁴³، ذلك أنّ المازري خلال إجاباته عنها يربطها بالجانب التكويني و يركّز اهتمامه عليه، لا بالجانب التلقيني، إذ يصرّح، ويلمّح، ويرشد المتعلم إلى آليات ومفاتيح المعرفة، وما يجب الاعتماد عليه في بنائها، فيجعل من المتعلم طرفاً فعالاً ومشاركاً، وهذا الأمر واضح جليّ في "شرح التلقين"، ويمكن التمثيل له بقوله في أحد المواضع: (فهذه طريقة العمل في النظر بين هذه المذاهب)⁴⁴، أو قوله: (وقد نبهنا على الاقتيات، وهو المعتمد عليه في التعليل)⁴⁵، أو قوله: (قد أريناك فيما قدمنا... فيجب أن تسلك تلك الطريقة وتنظر فيما قدمناه)⁴⁶.

⁴¹. انظر عبد الكريم غريب: الكفايات واستراتيجيات اكتسابها ص 197.

⁴². انظر مقدمة السلامي على "شرح التلقين" 1/ 66.

⁴³. انظر كريمة فاتحي: أهمية المحور البيداغوجي في هيكلية منهاج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية ص 62.

⁴⁴. شرح التلقين 1/ 485.

⁴⁵. شرح التلقين 2/ 276.

⁴⁶. شرح التلقين 1/ 152.

ثانيا/ التحضير الجيد في اعداد الوضعيات التعليمية اعتمادا على ارساء الموارد لبناء التعلّيمات: وهي مادّة الدرس الفقهي وزبدته، واعدادها يحتاج إلى مجموعة من الموارد، يوظّفها المعلّم بشكل جيد قصد وضع المتعلم في فضاء تفكير وتحليل لمشكل أو صعوبة، كما أنّها تمكّن المتعلّم من الدخول مع المعلّم في سيرورة تعلّمية نشطة، وبناءة، تهدف إلى المزاوجة بين التعليم والتكوين معا، وتسهم في السموّ بالمتعلّم إلى مستوى معرفي أفضل.

وفي "شرح التلقين" يصيغ المازري الوضعيات لتحقيق الأهداف السابقة وفق الخطوات الآتية:

1/ مراعاة الهدف التعليمي المسطر من خلال شرحه لمتن "التلقين"، وفي الغالب لا يخرج الهدف التعلّمي في كلّ فصل عن التعريفات والمأمّ المتعلم بالمادة الفقهية المدّرسه؛ موازاة مع اكساب الطالب آلة الاجتهاد والنظر والموازنة بين الأقوال والأدلة المختلفة.

2/ حسن اختيار الموارد الكفيلة بتحقيق الهدف التعلّمي: وتعدّ الخطوة الثانية لبناء الوضعية التعلّمية، إذ لا يمكن صياغتها موازاة مع تحقيق الهدف التعلّمي إلّا بالاستعانة بجملة من الموارد التي تكفل ذلك، وتتنوّع كالآتي:

موارد معرفية: وهي معارف يضعها المعلّم خدمة للهدف المسطر، والموارد التي استعان بها المازري تضمّ جميع المصادر التي تخدم الدرس الفقهي، بما فيها كتب الخلاف النازل في الفقه المالكي، وكتب الخلاف العالي أيضا، وهو على هذا المستوى بحاجة أيضا إلى نوع آخر من النقل الديداكتيكي لأجل توظيفها بما يخدم الدرس الفقهي.

ومن الموارد المعرفية التي اعتمدها المازري أيضا ادماجه لبعض الوضعيات التي تسهم في إرساء المعرفة، وتخدم المعرفة المراد بناؤها، كالوضعية التي عرضته وهو متصدّر للتدريس، كما في قوله: (وقد كنت في سنّ الحداثة وعمري عشرون عاما، ووقع في نفسي أنّ القراءة في الشفع لا يستحب تعيينها إذا كانت عقب تهجّد بالليل...) ⁴⁷.

⁴⁷. شرح التلقين 1/ 784.

تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين"

ومنها أيضا ما سمعه عن شيوخه في حلق المدارس، والشيوخ الذين تخرّج عليهم في الفقه واتّصل له منهم السند العلمي كثر⁴⁸، ولكن المازري لم يسمّ من شيوخه إلا أبا الحسن اللّخمي، وعبد الحميد الصائغ. أما بقيّة شيوخه فأكثر ما يعبر عنهم (بعض أشيائي)⁴⁹.

موارد مهارة: وهي موارد معنوية مرتبطة بالكفاءة، وتحدّدها قدرة المازري على استدعاء حاجات ومتطلّبات المتعلّمين، وصياغتها في شكل أسئلة، دون الخروج عن شرح المتن، ثم الإجابة عنها بشكل يجعلها تستجيب لحاجاتهم المعرفية، وتنسجم مع معطيات شرح متن "التلقين"، وهذه الكفاءة ترجم لها من شهد للمازري بالرئاسة في العلم والتبريز في التدريس من معاصريه، كأمثال القاضي عياض الذي أرسل إليه يطلب منه أن يجيزه، أو من خلال لقب (الإمام) الذي منح إياه لكفاءته العالية في التدريس.

ثالثا/ الابتعاد عن التلقين قدر الإمكان: وقد تجاوز المازري العلاقة الثنائية التي لا يكون للمعلم فيها إلا دور الحشو، ولا يكون للمتعلم إلا التلقّي⁵⁰ إلى العلاقة الديداكتيكية الثلاثية التي تجمع بين الأقطاب الثلاثة، وتفاعل بينها، حيث تنتج سيورة تعليمية يترجمها الفعل (يكون)، وفيها يهتم ب:

1/ توجيه المتعلّم، ثم تدريبه على التحقيق في المسائل: ومن النماذج التي تشهد لهذا العمل: قوله:

(وهذا التفصيل يحوجك إلى النّظر في رواية المصريين والمدنيين حتّى تعلم ما مقتضى على احدى الرّوايتين، فتضيف إليه العرف وتنظر هل الشّرط وافقهما جميعًا، أو خالفهما، أو خالف أحدهما)⁵¹، وفي قوله: (وهاتان القراءتان قد أريناك فيما قدّمنا وجه ردّ إحدهما إلى الأخرى من جهة الإعراب، فيجب أن تسلك تلك الطريقة وتنظر فيما قدّمناه)⁵².

⁴⁸. انظر حسن حسني عبد الوهاب: الإمام المازري ص 46.45.

⁴⁹. شرح التلقين 1/ 455.

⁵⁰. انظر اللحية: الكفايات في علوم التربية ص 69.

⁵¹. شرح التلقين 2/ 773.772.

⁵². شرح التلقين 1/ 152.

- ونفس الأمر ينطبق على قوله: (فأنت ترى نكتة هذه المذاهب) إذ ختم الجولة النقاشية بقوله (فهذا سرّ هذه المذاهب الثلاثة، وقد كشفنا عن ذلك؛ وإنّما يبقى بعد ذلك النظر في استدلالات من قياس أو أثريقتضي صحّة مذهب دون مذهب)⁵³.

ويلاحظ من خلال هذه النماذج اعتماد المازري على أسلوب التوجيه، فهو يعطي الطالب أدوات النظر، ثم يترك له أمر التحقيق ليتدرّب على النظر والاجتهاد في المسألة، ويكسبه آليات القدرة على الترجيح بين المذاهب.

- أو أنّه يرشد طلابه إلى أدوات الاجتهاد، ويحثّهم على البحث في تفاصيل المسألة ابتداء، كما قال في قوله: (وقد أريناك من وجوه النظر في المسألة طريقاً يرشدك لما سواه)⁵⁴، فأرشد الطالب إلى البحث في المسألة بنفسه، مع إعطائه الأدوات اللازمة لذلك.

- أو أنّه يدرّبه على النظر في المسائل المشابهة للمسألة المدروسة كما في المثال الآتي: (فاجعل ... واعتبر ... وقابل ... وإن لم تجد ذلك أجزت البياعات. هذه النكتة المعتبرة في هذا الباب)⁵⁵. أو في قوله: (فأنت تراه كيف أشار إلى تمكّن المشتري من البيع بغير خسارة، وهذا هو المعتبر في حقائق العيوب)⁵⁶.

- أو يوجّبه، ثم يرشده إلى اجراء المسائل المشابهة على نفس أسلوب المسائل السابقة كما في قوله: (وأنت إذا علمت جميع ما قدّمناه من حكم اختلاف المتبايعين في مقدار الثمن، وأحكمت إجراء ما شدّ عنه من فروع هذا الباب على الروايات المذكورة؛ أمكن أن يعرف منه الحكم)⁵⁷.

2/ اثاره انتباه المتعلّم: كثيراً ما يشير المازري إلى المتعلّم بقوله: (وقد نهنّاك...)، حيث يلفت انتباهه إلى نكتة، أو معنى خفي، أو دقيقة من دقائق العلم، ولفت الانتباه يساعد المتعلّم على بناء المعرفة، والانتباه إلى ما يريده المعلّم قبل الإدلاء به، ويجنب المعلّم من الوقوع في التلقين بإحداث تفاعل تعلّمي بين الطرفين، وتتعدّد أوجه توظيف هذا الأسلوب عند المازري ومنها:

⁵³. شرح التلقين 2/ 894.

⁵⁴. شرح التلقين 1/ 192.

⁵⁵. شرح التلقين 2/ 321.

⁵⁶. شرح التلقين 2/ 708.

⁵⁷. شرح التلقين 2/ 53.

تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين" / التنبيه إلى نكت الباب الفقهي ودقائقه، وأنها من نفائس العلم التي لا يمكن لطالب علم الاستغناء عنها: كما في قوله: (فهذه النكتة التي نهيئك إليها ترجّح هذه المذاهب والتأويلات، وهي التي تحكّم في هذه المذاهب والتأويلات. وقد أشرنا إليك بما عندنا في ذلك، وإلى ما ينحصر الأمر إليه فيها. وبالجملّة؛ فالنصوص في أعيان الحوادث لا تُدافع بعمومات فيها احتمال، والتأويلات التي يسبق إلى النفس خلافها، ويقع فيها تعسّف واستكراه لا ينبغي يعدل إليها، ويترك ما هو السابق إلى الأهم من الكلام والأظهر فيه في حكم اللّغة. وقد استقصينا تتبّع ما قيل في هذا الخبر)⁵⁸.

فهو ههنا يبني المعرفة الفقهية مع المتعلّم بإثارة انتباهه إلى نكتة هذه المسألة الفقهية، ومن ثمّة إرشاده إلى ضرورة اعتبار الأهم، وترك التأويلات التي فيها تعسّف واستكراه، وبهذا يبني المتعلّم معرفته على الموضوعية بعيدا عن الذاتية والتعصّب.

. أو يلفت انتباه الطالب إلى نكتة تزيل عنه الإيهام في مسألة، وترفع عنه الاستنكار واللبس كما في المسألة الآتية: (فلا تستنكر هذه العبارة التي وقعت ها هنا...) ⁵⁹، أو في قوله: (...وإنما نهيئك عليه لتعرف شذوذه عن عادة الإطلاق عندنا، وقد يعتاد خلاف هذه العادة آخرون، ولا وجه للمناقشة في العبارة)⁶⁰.

ب / تنبيه الطلاب أيضا عند التحقيق في المسائل على ضرورة التحلّي بالموضوعية، والبعد عن الذاتية، والانصاف للحق، ويشهد لهذا كثير من المواضع منها تنويهه بالمنهج العراقي الذي يكشف عن أسرار التشريع - وإن كان هو لا ينتمي إلى المدرسة العراقية القائمة على الجدل - وذلك في معرض ردّه على تعقّب بعض القرويين لهم فقال: (ومن عجيب ما ينبغي أن يتفطنّ له أنّ هؤلاء المتأخّرين من المغاربة تحوم خواطرهم على هذه المعاني التي أبرزها حدّاق أهل العراق للوجود)⁶¹.

⁵⁸. شرح التلقين 2 / 531.

⁵⁹. شرح التلقين 1 / 270.

⁶⁰. شرح التلقين 1 / 359.

⁶¹. شرح التلقين 1 / 465.

ج/ التنبيه إلى مؤشرات الكفاءة الختامية في نهاية المقطع: وهي الكفاءة المرتبطة بفصل أو مقطع⁶²، ويمكن أن يترجم لهذا قوله: (ومحصول الأمر في هذا يرجع إلى ما نَهِنَاكَ عليه من اعتبار المفاسد بهذه الألفاظ، فهذا الذي يعتمد عليه)⁶³.

د/ التنبيه إلى ضرورة تدقيق النظر، واعمال الفكر والتدبر، والبحث عن أسرار التحقيق، كما في قوله: (وهذا فصل قد كشفنا لك فيه اختلافاً كثيراً وقع بين أهل الأصول ومعنى أطلقه أهل الفروع، وبحنا لك بالسرف فيه فاحتفظ به، فما تعرض لهذا أحد من الفقهاء المصنّفين. وإذا أحطت به علماً، علمت حقيقة ما قاله القاضي أبو محمد في هذا الكتاب، وحقيقة ما تعقّب عليه، وأنه إن ترك كلامه على ظاهره فقد بان ما تعقّب به عليه)⁶⁴.

هـ/ تنبيه الطالب إلى ضرورة الاجتهاد لتحري الحقيقة، ولو كانت نسبية، وهذا ما ترجم له بقوله: (وإنما نَهِنَاكَ على أن العالم وإن لم يرد خاطره مورد الحقيقة، فإنه حولها يحوم)⁶⁵.

3/ تدريب المتعلّم على النقد البناء: وهذا الأمر يندرج في صلب تكوين الفقيه، لكن لم يكن النقد الفقهي من مقاصد المازري في تعرضه للخلاف، إذ دلّ التتبع على أنه رام في كتبه الفقهية تمهيد المذهب، وتمكين طلابه من أدوات الاجتهاد واكتساب آلات صحيحة ومعتبرة للنظر والاجتهاد، فقد كان يهدف بالنقد إلى صقل الملكة التعليمية لدى الطالب⁶⁶، والتدرّج بها من مستوى الحفظ والتذكر، إلى مستوى التركيب والتطبيق والقدرة على النقد والإبداع أيضاً، فكان تناوله لمسائل الخلاف وتعقّبها بالنقد خادماً لهذا المقصد.

وقد أبان عن الغرض الذي يهدف إليه من هذه المسائل وهو تمرين الطالب على أصول النقد والموازنة⁶⁷، وهو ما جاء في صريح قوله: (وإنما ذكرنا هذه المسائل ليكّد الطالب فيها فهمه، فيكتسب من كدّه بفهمه فيها انتباهاً وتيقظاً فيما سواها من المعاني الفقهية وغيرها مما يطالعه)⁶⁸.

⁶². انظر فاتحي: أهمية المحور البيداغوجي ص 65.

⁶³. شرح التلقين 2/ 821.

⁶⁴. شرح التلقين 1/ 88.

⁶⁵. شرح التلقين 1/ 465.

⁶⁶. انظر عبد الحميد عشاق: منهج النقد الفقهي عند المازري ص 205.

⁶⁷. انظر مقدمة المحقق السلمي لشرح التلقين 1/ 81.

⁶⁸. شرح التلقين 1/ 756.

_____ تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين"

ومن ثمّة، فهو ينبغي في المتعلّمين الروح النقدية القائمة على الحجّة والبرهان، والمصحوبة بالأدب التامّ أيضاً، وهذا الأمر يستفاد من عدة مواضع في "شرح التلقين" منها:

أ/ تعليم الطالب أنّ الأدب مع العلماء يسبق النقد، وهناك أمثلة كثيرة تشهد لهذا منها:

- تأدّبه مع الشافعي وأبي محمد عبد الحق مما جاء في اجتماع الكسوف والعيد والجمعة والاستسقاء في يوم واحد، ومن تمام الأدب أيضاً محاولته إيجاد مسوّغ لرأيهما فقال: (هكذا صوّر هذا السؤال الشيخ أبو محمّد عبد الحق ولم أزل أعجب من إغفاله فيه ... ولقد وقع الشافعي على عظيم شأنه في هذا التصوير، ورأيت قد صوّر اجتماع العيد والكسوف وتكلّم على ذلك، وذكرنا ما تقدّم منه. وهذا لا معنى له إلّا أن يراد به معرفة فقه المسألة لو خرقت العادة فوقعت المسألة)⁶⁹.

- احتياطه للقاضي أبي بكر الباقلاني قبل أن يذكر اختلافه معه، ويتعرّض له بالنقد، وهذا لمقام الأدب عنده؛ فأعطاه منزلته قائلاً: (على عظم شأنه في علم الأصول)، ثم أرشد الطالب إلى الاعتذار عنه بما يقتضيه أدب العلماء فقال: (وهو الظنّ الجميل به لعلّ قدره في علم الأصول والفروع)⁷⁰، وفي هذا النموذج سموّ خلقي، ورفيع أدب.

أما الذين لا يبني قولهم على دليل، أو ممن لا يعتمد عليهم، فإنه يعلم الطالب التشديد في أسلوب النقد، ومن العبارات التي يستعملها لذلك قوله (إنما يؤثر عن الشيعة ومن لا يعتدّ به)⁷¹.

ب/ توجيه الطالب إلى ضرورة دعم النقد بالتصحيح والتصويب، فهو بهذا يرقى به إلى مستوى التقويم، حيث لا يكتفى ببيان الخطأ، بل بتداركه بالتقويم، ومن أمثلة هذا قوله: (وصار من لا يعتدّ بخلافه إلى أنّ المسح هو الفرض دون ما سواه، واعلم أنّ النكتة في هذا الباب تنحصر إلى ردّ إحدى القراءتين إلى الأخرى، فيتعيّن مقتضاها، أو يعجز عن ذلك. فيتعيّن التخيير)⁷².

⁶⁹. شرح التلقين 1/149.

⁷⁰. شرح التلقين 1/326.

⁷¹. شرح التلقين 1/151.

⁷². شرح التلقين 1/149.

ج/ تعليم الطلاب أن النقد لا يعني التعصب، بل لا بدّ فيه من الانتصار للحقّ، كما في قوله عن أبي حنيفة: (فأنت ترى أبا حنيفة وأصحابه مع تقصيرهم في البحث عن الآثار عن مالك أثبتوا المسح على الخفين، وقالوا فيه ما حكيناه عنهم، فكيف يظنّ بمالك ﷺ مع معرفته بالآثار واتباعه لها إنكاره أصلاً. وهذا كله يحقّق عندك ما ظننّا به في تلك الرواية)⁷³.

د/ تعليم الطالب ضرورة تحرّي الدقّة والضبط عند النقد لئلا يقع في الخطأ: كما في تنبيهه للوهم الذي وقع فيه الناقد لمالك، قال المازري: (فأنت ترى إطباق مالك وهؤلاء من أصحابه على منع الإجزاء والاعتداد بالخطبة قبل الزوال، وهذا يؤكد لك الظنّ بما قرّرناه من وهَم هذا الناقل عن مالك)⁷⁴.

4/ قدح الملكة الفقهية، والتدرّج بالطالب إلى مستوى التحليل والتركيب والتطبيق في مسائل الخلاف: وهذا لتفادي فشل الطلاب عندما يظنّون مرتبطين بالمضامين منفصلة عن التطبيق، أي نقلها إلى وضعيات ملازمة للواقع، ومتجاوزة لمجرد التعاريف والشروح.⁷⁵

وبعد قراءة "شرح التلقين" يتّضح للقارئ أنّه أمام معلّم لا يلقي بالأحكام الجزئية محرّرة بدقّة، ومسنّدة إلى أصحابها ومرتبطة بأدلّتها فقط، ولكنّه يأخذ بيد متعلّميّه إلى رتبة أسمى، إذ يترك للطالب مجال النظر للترجيح، لذا؛ فهو لم يتعقّب كلّ المسائل بالنقد، بل طالما ساق الخلاف مساق التعليم، وأتى به مساق التقرير الخالي من أي ترجيح، ليترك للطالب مساحة لإعمال النظر، وإدراك وجه الصواب، وتنبيه الفهوم، وقدح ملكة المتعلّم، وقد صرّح بهذا الأمر بما جاء من تقريراته في كتابه المعلم منها قوله: (فاحتفظ بهذا الأصل؛ فإنه من مُذهبات العلم، ومن قتله علما هان عليه جميع مسائل الخلاف الواردة في هذا الباب، وأفتى وهو على بصيرة في دين الله تعالى)⁷⁶.

وقوله في موضع آخر: (وإنما أُرِيْتُكَ بهذه المسألة طريقة تسلكها، وإلا فمسائل هذا النوع لا تحصى كثرة، ولكن أصول جميعها لا تنفك عن الأصول التي مُهِّدت لك)⁷⁷.

⁷³. شرح التلقين 1/ 310.

⁷⁴. شرح التلقين 1/ 991.

⁷⁵. انظر للحيّة: الكفايات في علوم التربية ص 69، وانظر بن ميسرة ليلي: تعليمية اللغة العربية، ص 9.

⁷⁶. المعلم بفوائد مسلم 2/ 241.

⁷⁷. المعلم بفوائد مسلم 2/ 312.311.

تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين" ويستلوح من كلامه هذا العلاقة بين تمرين الطلاب على الموازنة والتعليل والقدرة على الترجيح، وسعيه إلى تأهيل الفقيه لرتبة الاجتهاد، واكسابه الآلة لتمييز الصواب في الاختلاف.⁷⁸

وفي هذا المجال أيضا يظهر أنه لم يشغل الطلاب كثيرا بأمور العزو والاسناد وتحقيق المصادر في مسائل الخلاف العالي، إنما وجه عنايتهم إلى ربط أحكام المذاهب بأصولها، واعتنى بتخريج الأحكام على أدلتها، وذلك لأنه كان يهدف إلى تكوين عقل مهذب، لا حافظ فقط، يتعاطى الفقه من خلال مقررات الأصوليين وقواعدهم.⁷⁹

وبهذه المقومات يكون المازري قد أزال الصورة النمطية للمعلم محتكر الكلام والمعرفة، دون الإشارة إلى الطالب تعليما وتوجيها وتكويناً ومشاركة، وانتقل به من منطق التعليم إلى منطق التعلم والتكوين.

رابعا/ توظيف أسلوب التغذية الراجعة:

تعدّ التغذية الراجعة أحد العناصر المهمة والأساسية لنمو الفكر، وتعزيز ذكاء العقل، وتحفيز الذاكرة، وهذا الأسلوب يسهم بشكل كبير في تحسين عملية التعليم، وكانت للمازري استراتيجيات ملائمة أسهمت في خلق تغذية راجعة إيجابية، ومن المواضيع التي اعتمد فيها هذا الأمر:

1/ الاكثار من الرجوع إلى الطالب بقوله: (علمت)، فقد ورد هذا الفعل بما يقارب أربعين استعمالاً، يعزّز في جميعها الموارد التي تعلّمها الطالب، ليبني عليها معارف جديدة.

2/ التذكير بما تقدّم من معارف، وتوجيه الطالب إلى إعادة مراجعتها لتبني عليها المعرفة الجديدة كمثال قوله في النماذج الآتية: (وأنت إذا أتبعْتَ ما أصلناه أولاً مع اعتبار ما خرج من يده وما يعود إلها، وقابلت أحدهما بالآخر، علمت فروع هذا الفصل كلّها).⁸⁰

. أو قوله: (وقد كنا قدّمنا اختلاف المذهب في السجود عند ترك قراءة السورة التي مع أم القرآن. وأشرنا إلى وجه الاختلاف فيه، فمن أحب مطالعته فليقف عليه في باب القراءة).⁸¹

⁷⁸. انظر عبد الحميد عشاق: منهج النقد الفقهي ص 205.

⁷⁹. انظر عشاق: منهج النقد الفقهي عند المازري ص 291.

⁸⁰. شرح التلقين 2/ 353.

⁸¹. شرح التلقين 1/ 612.

خامسا/ توظيف الكفاءات العَرَضِيَّة:

وتتكوّن من القيم والمواقف والمسااعي الفكرية والمنهجية المختلفة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها، واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي يُسعى إلى تنميتها.⁸²

ومن بين الكفاءات العرضية تلك التي لها طابع معرفي وفكري، وهي مرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات، فتربط بها القدرة على فهم الظواهر، والوضعيات، وتنمية الحسّ النقدي، والقدرة على التحليل والتركيب، والاستعداد لحل المشكلات.⁸³

ولا يخلو كتاب "شرح التلقين" من توظيفها، ومن خلالها أرشد المازري الطلاب إلى ضرورة الامام بالحدّ الذي يسمح له بالاستدلال والتعليل لأحكام المسائل، ومنها:

1/ علوم الرياضيات: ويرشد المتعلّم إلى ضرورة معرفة علم الحساب لحلّ بعض المسائل الفقهية المتعلقة بالتركة، وبالقضايا الهندسية التي تمكّنه من حلّ المسائل المتعلقة بالجهات، كما في قوله في مسألة فرض الغائب عن مكة في استقبال القبلة هل يستقبل عينها أم سمتها فقال: (اختلفوا في الدائرة هل يحاذي مركزها جميع أجزاء المحيط أو إنّما يحاذي من أجزاء المحيط مقدار ما ينطبق عليه ويماسّه؟ فذهب النظم من المعتزلة إلى أنّ المركز يحاذي جميع أجزاء المحيط ... وقد أخبرناك إنكار أئمتنا على النظم هذا. وإن أردت أنّ الكعبة تقدّر كأثرها بمرأى منهم، لو كانت بحيث ترى وأن الرأي يتوهم المقابلة والمحاذاة وإن لم تكن...) ⁸⁴.

2/ علوم الفلك: كالمسألة التي سبق ذكرها في ردّه على ابن عبد الحق والشافعي في حكم اجتماع العيد والجمعة والكسوف في يوم واحد، فكان نقده عليه نقدا علميا، وهو بذلك يعلم الطلاب ضرورة الامام بالقدر الكافي من علوم المنطق والطب والحساب والهندسة والفلك، باعتبارها كفايات ترتبط بها القدرة على فهم الظواهر، والوضعيات، وتنمية الحسّ النقدي، والقدرة على التحليل والتركيب، والاستعداد لحل المشكلات.

⁸². انظر اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م، ص 8.

⁸³. انظر اللجنة: الكفايات في علوم التربية ص 118.

⁸⁴. شرح التلقين 1/ 52.

تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين"

3/ علم المنطق: ووظفه المازري في معرض التعليل للأحكام كما في قوله: (وهذا يؤدي إلى جمع النقيضين وهو محال)⁸⁵، كما وظفه في النقد البناء - وهو يعلم طلابه - ضرورة هذه العلوم، كما يظهر ذلك في مناقشته لحدّ الجنس والفصل عند المناطقة وبيانه اختلال التعريفات التي ارتضاها المناطقة من قبل، ثم هو يخاطب طلابه قائلاً: (وهذا الذي ذكره إنما هو حدّ اللفظ الدال عليه، فقولهم إنه حدّ للجنس بعينه خطأ، ألا تراهم يقولون قولنا حيوان جنس، وقولنا إنسان نوع؛ لأنه بعض الحيوان، ومعلوم أنّ الحيوان ليس هو اللفظة، التي هي قولنا حيوان إليه... ألا ترى... ألا تراهم...)⁸⁶.

سادسا/ مراعاة مقتضى العقد البيداغوجي:

ويقصد به مجمل القواعد والضوابط المؤطرة للجانب التفاعلي الحاصل بين المعلم والمتعلم والمعرفة، وهذا باعتباره التزاما يضم مجموعة من البنود التي تنظم وتضبط العلاقة التي تجمع بين المعلم والمتعلم، وبشكل ضمني في إطار العملية التعليمية.

كما يمكن التأكيد على مستوى هذا المحور على ضرورة حضور العقد البيداغوجي الذي تلخصه كلمة (الالتزام)، لأن غياب العقد الديداكتيكي يؤدي إلى غياب جودة الفعل التعليمي، ومن مقتضياته التعامل مع الطالب على أنه شريك في العملية التعليمية بل محورها، وله وزنه وقيمته، كما أنّ هذا التعاقد يجسّد انعكاسا لخصوصية المادة المدروسة حين نقلها من مستوى المعرفة العامة، من حيث التنظيم، والإضافة والضبط، وحسن استعمال الموارد، وبالتالي تقليص الفارق بين المعرفة العامة والمعرفة المعدة للتدريس⁸⁷، ومن ثمة يمكن تجلية معالم العقد البيداغوجي في الدرس الفقهي عند المازري من خلال:

1/ تخيير المازري في منهجه التدريسي في "شرح التلقين" أن لا يكون على طريقة الاختصار، ولا على طريقة التوسّع والاستطراد واستيفاء كل مسألة، لذا فهو يحيل تارة على تأليفه الأخرى، وعلى مضان البحث لئلا يخرج عن هدفه التعليمي المسطر، والذي يرسمه مقتضى العقد

⁸⁵. شرح التلقين 1/ 130.

⁸⁶. شرح التلقين 1/ 50.

⁸⁷. انظر التعاقد الديداكتيكي ص 4.

البيداغوجي، وتارة ينبّه على أنّه طوى الكلام لئلا ينتشر كما في قوله: (وإنّما لم نتمّم لك النظر في ترجيح هذه الطرق؛ لأنّ ذلك يخرج الكتاب عن غرضه)⁸⁸.

وفي موضع آخر صرّح بالتزامه بمقتضى الخطة التي درج عليها في الدرس الفقهي فيقول: (ولا مطمع في الخوض في هذا الأصل الآخر في كتابنا هذا، لأنّه من الدقيق الغامض الذي يفتقر إلى الاستبحار في علم الأصول)⁸⁹.

2/ لم يشغل المازري الطّالّاب كثيرا بأمور العزو والاسناد، وتحقيق المصادر في الخلاف العالي، إنّما وجّه عنايتهم إلى ربط أحكام المذاهب بأصولها، وتخرج أحكامها على أدلتها، وكان الهدف بلا شكّ هو اقدار الطّالّاب على الترجيح بين المذاهب المتعارضة واكسابهم الآلة لتمييز الصواب في الاختلاف⁹⁰، وهو مقتضى الهدف التعليمي الذي سطره التزاما بالعقد التعليمي الضمني بين المازري والطالب⁹¹.

سابعاً/ إرساء البيداغوجيا الفارقية عن طريق الايمان التام بقدرات الطّالّاب مع تفاوت امكاناتهم: فلا يمكن التسليم بأنّ مجالس درس المازري حوت طلبية من نفس الأعمار، ونفس المواهب والاستعدادات، وأنّ المتعلمين من كتاب "شرح التلقين" لهم نفس الاستعدادات أيضاً، بل يمكن القول أنّ مجالس الفقه عنده احتوت عددا غير متجانس من حيث الأعمار والمستويات، وتحقيقا للبيداغوجيا الفارقية يلاحظ أنّه اعتمد ما يأتي:

1/ التّنوع التام في طبيعة الأسئلة وصياغتها تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص في البيداغوجيا الفارقية.

2/ اعتماد مبدأ التدرج من الأسهل إلى المعقّد من أجل الأخذ بيد المتوسّط تدريجيا لما هو أصعب.

3/ إعادة تكرار بعض النكت والمسائل، وقد يكون السؤال الذي يثيره كلام القاضي قد سبق له أن أثاره وفصل جوابه. فلا يمنعه ذلك من إعادة إثارته كسؤال يقتضيه التعمّق في إدراك أبعاد النص ثم يذكر بالإجابة السابقة ويحيل عليها، حتى يتسنى للطالّاب من كل المستويات استيعابها

⁸⁸. شرح التلقين 1/ 485.

⁸⁹. شرح التلقين 1/ 326.

⁹⁰. عبد الحميد عشاق: منهج النقد الفقهي ص 293.

⁹¹. انظر عشاق: منهج النقد الفقهي ص 318.

تجليات المثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين" عن طريق التكرار، وأمثلة هذا متعدّدة منها قوله: (... فَإِنَّهُ مَأْخُذٌ مِّمَّا قَدَّمْنَا الْكَلَامَ عَلَيْهِ فِي أَوَّلِ كِتَابِ الصَّلَاةِ)⁹².

4/ تأكيد ضرورة وضوح المعرفة السابقة لدى الطالب، ومن ثمة الانتقال إلى معرفة أخرى، مراعيًا في ذلك الربط بين المفاهيم، وحسن الانتقال بينها، وهذا من شأنه أن يجعل الطالب على اختلاف مستوياتهم يتدرّجون معه في بناء المعرفة، وأمثلة هذا واضحة منها كما في قوله: (فإذا وضع معنى الفضل ها هنا قلنا...) ⁹³، فهو يؤكّد على لزوم وضوح العنصر المفاهيمي، وهذا حتى ينتقل بالطالب إلى عنصر آخر.

أو بإثارة سؤال يقتضي التأكيد على ضرورة استيعاب المعرفة الأولى كما في قوله: (فإذا وضع ما قلناه في آخر وقت صلاة الجمعة، فما الحكم إذا خرج وقتها وهو فيها؟) ⁹⁴، وهو ما يؤكّد للطالب متوسط الإدراك أنّه إن لم يتّضح الأمر لديه، ولم يستطع الجواب، فعليه بإعادة المراجعة.

5/ حثّ الطالب على الاجتهاد، وزرع ثقتهم بأنفسهم، وهو ما يستشفّ من قوله مثلاً: (وأنت إذا علمت جميع ما قدّمناه... أمكن أن يعرف منه الحكم) ⁹⁵. فقلوله (أمكن أن يعرف منه الحكم) ينبيّ في الطالب الثقة في النفس على القدرة على النظر.

6/ التنوّع في استراتيجيات الدرس الفقهي، ممّا يجعل المتعلّم على اختلاف قدراته واستعداداته الفكرية والمعرفية في وضعيات خصبة تساعد على تخطّي الفشل وتجاوز مقفلات المعرفة الفقهية، فهو تارة يشير إلى النكت التي تعتبر مفاتيح لما شابهها من المسائل الفقهية، وأخرى يوجّه ويرشد، وتارة يحيل إلى مظانّ العلم ومصادره، وغيرها من الأساليب والطرق.

وخلاصة لما تقدّم ذكره على مستوى المحور البيداغوجي، يلاحظ أنّ المازري يسعى لجعل المتعلّم مشاركاً في بناء المعرفة، ومورداً في الدرس، ومساهماً في البناء، لا متلقياً سلبيًا يكتفي برّد القول وتكراره، وآلة لحفظ الدرس ونسخه، وهذا النوع من التدريس يدخل ضمن البيداغوجيا النشطة، حيث يكون المتعلم فيها مورداً بالنسبة للآخرين، فيقدّم للطالب الفرصة لإعادة استعمال الكفايات المكتسبة في سياقات أخرى.

⁹². شرح التلقين 1/ 828.

⁹³. شرح التلقين 1/ 380.

⁹⁴. شرح التلقين 1/ 595.

⁹⁵. شرح التلقين 2/ 51.

خاتمة:

لا ينفك الحديث في علوم التربية عن فنّ التدريس، وطرقه وأساليبه، وعن الآليات التي تتيح ضمان عملية تعليمية تعلّمية ناجعة، وهذا الطرح ليس بجديد على ساحتنا العلمية الفقهية، إذ يشهد لهذا ما تمّت دراسته والإشارة إليه من تجليات للمثلث الديداكتيكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين"، والذي نخلص في خاتمته إلى النتائج الآتية:

أولاً/ أنّ الإحاطة بالمثلث الديداكتيكي من حيث مفهومه ومكوّناته، وطبيعة العلاقات الناشئة فيما بينها، وأبعاده على الفعل التربوي تمكّن المعلّمين أثناء الفعل التعليمي من أداء مهامهم بشكل فعّال، ومواجهة مختلف العوائق الإبيستمولوجية، السيكلوجية والبيداغوجية التي تواجه العملية التعليمية التعلّمية.

ثانياً/ برع المازري في الربط بين أقطاب المثلث الديداكتيكي بشكل أحدث تفاعلاً بناءً على مستوى محاوره الثلاث، وهو ما يستنتج من خلال ما سبقت دراسته على مستوى هذه المحاور في هذه الدراسة.

ثالثاً/ أنّ الربط بين معطيات الممارسة التعليمية عند فقهاء الغرب الإسلامي وخاصة المازري في القرن الخامس وبين مقتضيات العصر، وحسن استغلال هذه المعطيات في تسيير الفعل التعليمي؛ من شأنه ضمان جودة التعليم في علوم الشريعة خاصة، وحسن سيرورته التعليمية والتكوينية في المنهج التربوي الحديث.

رابعاً/ الفعل التربوي الذي تعكسه طريقة التدريس التي يقوم بها المعلّم غالباً ما تكون متأثرة بطبيعة العلاقة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي الثلاثة، ويلحظ أنّ المازري أكّد على التكامل بينها ليشكّل بذلك فعلاً تعلّميّاً نشيطاً، تجعل من المعلّم عنصراً مكوّناً، ومن الطالب عنصراً مشاركاً، وهذا يؤمّن ضمناً أنّ عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية، يتشارك فيها الطرفان، وهي كفيلة بأن تضمن نجاعة في التعليم والتعلّم.

خامساً/ إنّ ما جاء به فقهاء الغرب الإسلامي في مجال فنّ التدريس عموماً، والمازري خصوصاً - إن أحسن استغلالها في ميدان التربية - كفيل بتصدّر أحدث النظريات في علوم التربية والتعليم، ويؤكّده شهادة ابن خلدون لحسن طرائق التعليم في القيروان خلال القرن الخامس الهجري؛ والتي رفع لواءها الإمام المازري.

_____ تجليات المثلث الديدانكي في المنهج التربوي عند المازري من خلال كتابه "شرح التلقين"

من خلال هذه النتائج يمكن الوصول إلى التوصيات الآتية:

أولاً/ ضرورة الوقوف على مصنفات الفقهاء الذين توخّوا طريقة التدريس عند تأليفهم، كـ "شرح التلقين" للمازري، و"بداية المجتهد" لابن رشد، فكان لها طابع تدريسي، ولزوم قراءتها قراءة تعليمية ديدانكية للخروج بمعطيات تتسم بطابع العموم، وتصلح أن تطبق على مختلف العلوم، بحيث تساهم في تحسين الفعل التعلّمي، وتجويد طرائق التدريس في العصر الحالي.

ثانياً/ المازري لم ينظر لطريقته في تدريس الفقه، والحاجة اليوم تستدعي لمثل هذا التنظير، ووضع مقارنة بينه وبين التطبيق، وهذا لتدارك النقص الذي تعيشه ساحة تعليم العلوم الشرعية اليوم في هذا المجال، وعليه: لا بدّ من توجّه أنظار الباحثين الأكاديميين إلى مثل هذه الدراسات، إذ من شأنها أن تغطّي فراغا كبيرا في ساحة تعليم الفقه خاصة، ومختلف العلوم عامة.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1/ القرآن الكريم.
- 2/ ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1988م/1408هـ.
- 3/ ابن عاشور، محمد الفاضل: المحاضرات المغربية، جمع واعداد: عبد الكريم محمد، الدار التونسية للنشر، د/ط.
- 4/ أوزي، أحمد: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مجلة علوم التربية، الرباط 2006م.
- 5/ بن ميسة، ليلى: تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفّي، رسالة ماجستير جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010.
- 6/ بوخاتي، زهرة: النقل الديدانتيكي، مقال منشور في مجلة التعليمية، مجلة أكاديمية محكمة تصدر عن كلية اللغات والآداب والفنون، جيلالي اليابس سيدي بلعباس الجزائر، المجلد 5 العدد 15، سبتمبر 2015.
- 7/ البورقادي، خالد: النقل الديدانتيكي نقلا عن. communiquer les sciences.
- 8/ حسن حسني، عبد الوهاب: الإمام المازري، الناشر: دار الكتب الشرقية تونس.
- 9/ الحسنواي، المصطفى: الديدانتيك من التصورات إلى الأجرأة العملية، مجلة العلوم.
- 10/ الدريج، محمد: العودة إلى تعريف الديدانتيك، أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية العدد 47، مارس 2011.
- 11/ سعيد، حليم: علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، الناشر: إفريقيا الشرق، 2012م.
- 12/ شبشوب، أحمد: مدخل إلى الديدانتيك، الديدانتيك العامة، الناشر: مجلة دفاتر التربية، العدد 04، الرباط 1997.
- 13/ صهود، محمد: مفهوم الديدانتيك، قضايا واشكالات، كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
- 14/ الطيب، هشام: دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي النعامة الجزائر، 2018، العدد 43.
- 15/ عشاق، عبد الحميد: منهج الخلاف والنقد الفقهي عند الامام المازري، دار البحوث للدراسات الإسلامية وحياء التراث دبي، الإمارات العربية، الطبعة الأولى 1426 هـ/ 2005م.
- 16/ العلوي، محمد/ عليات، محمد: التعاقد الديدانتيكي، مجلة ديدانتيك العلوم، أكاديمية بني ملال.
- 17/ عياض بن موسى اليحصبي، القاضي عياض: الغنية في شيوخ القاضي عياض، تحقيق: ماهر زهير جلالا، الناشر: دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى 1402هـ. 1982م.
- 18/ غريب، عبد الكريم: الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، الناشر: عالم التربية، المغرب، الطبعة الأولى 2001م.
- 19/ فاتحي، كريمة: أهمية المحور البيداغوجي في هيكلة منهاج الجيل الثاني لتعليم اللغة العربية، مجلة الباحث، المجلد 13، العدد 03، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2021.
- 20/ اللحية، الحسن: الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، الناشر: إفريقيا الشرق.
- 21/ المازري، أبو عبد الله محمد بن علي التميمي: شرح التلقين، تحقيق: محمد مختار السلافي، الناشر: دار الغرب الإسلامي، ط.1، 2008م.
- 22/ المازري، أبو عبد الله محمد بن علي: المعلم بفوائد مسلم، تحقيق: محمد الشاذلي النيفر، الناشر: الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب بالجزائر، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات بيت الحكمة، الطبعة الثانية 1988م.
- 23/ المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر: المقاربة بالكفاءات: سلسلة من قضايا التربية، عدد 34، 2003م.
- 24/ المقرري، شهاب الدين، أحمد بن محمد بن يحيى: أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، تحقيق: مصطفى السقا / إبراهيم الأبياري/ شلي عبد العظيم، الناشر: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، مصر، القاهرة، 1358هـ/ 1939م.
- 25/ المقرري، شهاب الدين، أحمد بن محمد بن يحيى: أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، تحقيق: مصطفى السقا / إبراهيم الأبياري/ شلي عبد العظيم، الناشر: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، مصر، القاهرة، 1358هـ/ 1939م.
- 26/ وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م.