

التجديد في الدرس الأصولي ودوره في تحقيق الجودة التعليمية

The renewal in principles of Islamic jurisprudence and its role in Achieving educational qualityلطيفة كرميش^{1*}، د. مراد بلعباس²¹ جامعة الجزائر 1، كلية العلوم الإسلامية - خروبة، الجزائر، l.kermiche@univ-alger.dz² جامعة الجزائر 1، كلية العلوم الإسلامية - خروبة، الجزائر، m.belabes@univ-alger.dz

تاريخ الاستلام: 2021/05/07 تاريخ القبول: 2021/06/12 تاريخ النشر: 2021/09/30

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى إبراز مكانة الدرس الأصولي في التحصيل العلمي، وتحديد مجالات التجديد فيه بغية تطوير الكفاءات وبلوغ الجودة التعليمية.

كما يقدم البحث عرضاً لأهم الصعوبات المقترنة بالدرس الأصولي، والتي ترجع إلى الطابع التجريدي لعلم أصول الفقه ونوعية المسائل المقررة على الطلبة، بالإضافة إلى الصعوبات المتعلقة بطرق التدريس، والتي تنحصر غالباً في خيارَيِ التلقين الممل والتعلم الذاتي، مع بيان آثار كل طريقة على التحصيل العلمي.

تعرض هذه الورقة البحثية حلولاً عملية لمواجهة الصعوبات المقترنة بالدرس الأصولي، ومواكبة التحديات المعاصرة لتحقيق الجودة التعليمية، من خلال تطوير مناهج العلوم الإسلامية في ضوء متغيرات العصر.

وقد خلص البحث إلى أن التجديد في الدرس الأصولي يقوم على التجديد في الأهداف المرجوة منه للتأكد من إمكانية تحقيقها، والتجديد في محتواه بالتركيز على ما يخدم متطلبات المجتمع، بتأهيل الطالب للاجتهاد من أجل التصدي لنوازل العصر، والتجديد في طرائق تدريسه باستغلال الأساليب الحديثة والتنويع بينها، والتجديد في أساليب تقويمه باستحداث أنواع جديدة من الاختبارات، تقوم على قياس أكبر قدر من المهارات لدى الطالب .

* المؤلف المرسل

الكلمات المفتاحية: التجديد؛ الدرس؛ الأصولي؛ الكفاءة؛ التعليمية .

Abstract:

This research aims to show the importance of learning "principles of jurisprudence" in educational attainment, besides the fields of renewal in it, in order to attain the educational quality.

It also presents the major difficulties in learning related to the abstract nature of "principles of jurisprudence" and the quality of the issues assessed on students, in addition to the difficulties caused by the methods of teaching that are Often confined to the two options of boring indoctrination and self-learning, with an indication of the effects of each method on educational achievement.

This paper offers practical solutions to face the mentioned difficulties, and to keep pace with contemporary challenges to achieve educational quality through the development of Islamic sciences curricula in light of the contemporary changes.

The research concluded that the renewal in principles of jurisprudence is based on the renewal of its purposes and its content, in addition to the revision of the methods of learning besides the ways of evaluation .

Keywords: renewal; principles; jurisprudence; quality; education .

المقدمة :

لا تقتصر العملية التعليمية على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم فحسب، فهي تقوم على مجموعة من الإجراءات التي تضمن إنجاز الأهداف التعليمية، ولما كانت هذه الإجراءات محل خلاف بين المختصين في التربية، برزت عدة نظريات تدريسية تساعد المعلم على اختيار طريقة التدريس التي تناسب الطلبة، وتعينه في توجيه عملية التدريس وتقويمها دون الوقوع في إشكالات.¹ ومع أن هذه النظريات لاقت اهتمام المدرسين في العصر الحديث، إلا أنها ليست وليدة العصر، فقد كان ظهور الكتب الخاصة بطرق التدريس في العالم الإسلامي مبكراً جداً؛ حيث يعد كتاب "آداب المعلمين" لمحمد بن سحنون (ت. 256هـ) رائداً في هذا الميدان، لتتوالى بعده التصنيفات في طرق التعليم والتربية،² ومع تطور العلوم الإسلامية وتشعبها تعددت مناهج التدريس التي تُعدّ وسائل تُوظف لتحقيق المقاصد المرجوة من العملية التعليمية،³ فهي بهذا تختلف باختلاف العلوم؛ فمنهج تدريس العقائد مثلاً يختلف عن منهج تدريس الفقه لخصوصية كل منهما، كما تختلف باختلاف العصور وإن كان جوهر العلم واحداً؛ ذلك أن منهج التدريس ينبغي أن يلائم واقع المتلقي، فيركز على أولوياته ويتناسب مع إمكانياته من أجل تحقيق غايته.

ولما كانت مناهج التعليم وسائل للتحصيل العلمي، ظهرت ضرورة مراجعتها، فثبوت نجاعة الوسيلة في زمن ما لا يقتضي نجاعتها في كل زمن بالضرورة، ومن هنا ظهرت جهود المفكرين وخبراء التربية في مراجعة المناهج بصفة عامة، والتجديد في الدرس الأصولي بصفة خاصة، نظراً لعظيم فائدة هذا العلم وأثره في فهم خطاب الشارع وامتنال أمره .

الإشكالية : إذا كان التجديد في الدرس الأصولي ضرورة في تحقيق الجودة التعليمية، فما هي مجالات التجديد فيه؟ وكيف تذلل أبرز الصعوبات المقترنة به؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الورقة إلى عرض أهم الصعوبات التي تواجه الطالب أثناء دراسة علم أصول الفقه، والتي تعيق تحقيق الجودة التعليمية مع اقتراح حلول عملية ترشد المعلم إلى طرق تذليل تلك الصعوبات.

كما تهدف إلى إبراز مجالات التجديد في الدرس الأصولي عمليا، من أجل زيادة الفعالية في تدريسه بما يلائم واقع الطلبة.

منهج الدراسة :

يقوم البحث على المنهج الوصفي الموظف في توصيف واقع العملية التعليمية ومجالات التجديد في الدرس الأصولي، بالإضافة إلى المنهج التحليلي في دراسة الصعوبات التي يواجهها الطالب، واقتراح الحلول العملية لمواجهتها .

الدراسات السابقة :

تناول كثير من الباحثين مسألة تجديد علم أصول الفقه، حيث تطرق بعضهم إلى تقييم جدواه العملية، منطلقين من افتراض أزمة تمس هذا العلم، يستدلون عليها بواقع ابتعاد الناس عن أصول الفقه، وإغفال إعماله في مجالات الحياة،⁴ كما انطوت هذه الدراسات على انتقاد لمناهج العلماء في التدوين الأصولي، وقد قوبلت هذه الدراسات بأخرى معرضة لهذا الطرح، حيث أكدت أصالة علم أصول الفقه وجدواه العلمية، ورصانة مناهج العلماء في عرضه وتدوينه، وليس هذا هو موضوع هذه الورقة البحثية؛ إذ تتناول مسألة التجديد في تدريس علم أصول الفقه، باقتراح بما يضمن تقريره لأفهام الدارسين، وزيادة نجاعته.

وقد تطرقت بعض الدراسات إلى هذه القضية، ومنها :

1- مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية، إعداد: د. قطب مصطفى سانو: بحث منشور ضمن سلسلة "كتاب الأمة"، الصادرة عن إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، العدد 160، ربيع الأول 1435هـ، السنة الرابعة والثلاثون.

تناول البحث سبل التغيير الناجع لمناهج العلوم الإسلامية بصفة عامة، من خلال مراجعة عناصر المنهج في ضوء متغيرات العصر.

2- التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصوله، إعداد: د. فريدة زوزو: ورقة بحثية أقيمت في المؤتمر الدولي: الإسلام والمسلمون في القرن الواحد والعشرين الصورة والواقع، كوالالمبور، مركز بوترا للتجارة العالمية، 4-6/8/2004م.

وقد تطرقت الدراسة إلى تقييم تدريس علم أصول الفقه وبعض المقررات الفقهية، واقتراح طرق إبداعية لتحقيق الفعالية في التدريس، مع تركيز على أهمية التفكير الإبداعي.

والجديد المقدم من خلال هذه الورقة، تقديم مقترحات عملية لإحياء علم أصول الفقه، من خلال تجديد عناصر منهج تدريسه وفق النظريات الحديثة، انطلاقاً من واقع تدريس هذا العلم في الجامعة، مع عرض لأهم الصعوبات الملاحظة لدى الطلبة أثناء الدرس، واقتراح حلول عملية لمواجهتها.

ومن أجل ذلك، قُسمت هذه الورقة إلى مطلبين، يضم الأول منهما مجالات التجديد في الدرس الأصولي، ويتناول الثاني أهم الصعوبات المقترنة بتدريس علم أصول الفقه، مع تقديم حلول عملية لبلوغ الجودة التعليمية .

المطلب الأول: مجالات التجديد في الدرس الأصولي :

يقصد بالتجديد في الدرس الأصولي مراجعة الخطوات العملية التي تعين المدرّس لبلوغ الجودة التعليمية أثناء الدرس، وهذه العملية قائمة على تطوير عناصر المنهج التعليمي، المتألف من الأهداف التعليمية والمحتوى وطرائق التدريس وطرق التقويم،⁵ وعليه فإن تجديد الدرس الأصولي يتطلب إعادة النظر في العناصر المذكورة في ضوء الواقع المتغير.

أولاً: التجديد في الأهداف المرجوة من الدرس الأصولي :

يعرّف الهدف التربوي بأنه وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه بمواقف التعلم،⁶ ومن الضروري جداً تحديد أهداف المنهج، إذ أنها تعتبر الدعامة الحقيقية التي يعتمد عليها؛ لأنها تؤثر في مكوناته الأخرى.⁷

تنقسم الأهداف التعليمية إلى عامة وجزئية، فأعمّ أهداف المناهج الإسلامية تمكين المتعلّم من فهم المراد الإلهي وتنزيله على الواقع، تمكيناً له من القيام بمهمة الخلافة لله وعمارة الأرض،⁸ أما فيما يخص أصول الفقه فإن الهدف العام من دراسته، هو معرفة كيفية التوصل إلى الأحكام الفقهية باستثمار الأدلة، وضبط عملية الاجتهاد .

أما الأهداف الجزئية فهي أقل عموماً، ويمكن تصنيفها على أساس سنوات التحصيل العلمي، فتستطّر في كل سنة الأهداف المرجو تحقيقها بحسب المستوى الدراسي.

مثلاً: الهدف التعليمي الخاص بطلبة السنة الأولى، هو التعرف على مداخل العلوم والإحاطة بأساسيات كل فن، فتستهدف الخبرات المرتبطة بمبادئ علم أصول الفقه ومناهج التأليف فيه، بالإضافة إلى مباحث الحكم الشرعي (الحكم، الحاكم، المحكوم فيه، المحكوم عليه).

وبالنسبة للسنة الثانية يبدأ الطالب في التوسع في العلوم، واستثمار المعرفة السطحية المكتسبة في السنة السابقة لبناء المعارف الجديدة، باستغلال الخاصية التراكمية للعملية التعليمية، وعادة ما يُهدف في السنة الثانية لتعريف الطالب بمبحث دلالات الألفاظ.

أما السنة الثالثة فيتم فيها التدقيق بعد التخصص، وتستهدف فيها المعرفة بالأدلة الشرعية والمسائل المرتبطة بها، ويتم في المراحل الموالية للتخرج استهداف مهارة الاجتهاد، من خلال تدريب الطالب على استثمار الحكم من دليله.

إن أهداف الدرس الأصولي لا تخرج عن الإحاطة بالأقطاب الأربعة التي يبنى عليها علم الأصول، والتي حددها الإمام الغزالي رحمه الله بالثمرة ويقصد بها الأحكام، والمثمر وهي الأدلة، وطرق الاستثمار أي وجوه الاستدلال، والمستثمر أي المجتهد.⁹

ويكمن مناط التجديد في أهداف الدرس الأصولي في مراجعة مدى تلاؤم الهدف المسطر ومستوى الطالب، للتأكد من إمكانية تحقيقه، كدراسة مدى ملاءمة مبحث الدلالات ومستوى طلبة السنة الثانية.

إن هذه المراجعة يجب أن تتم بصفة دورية، نظرا لعدم استقرار مستوى الطلبة وتأثرهم بالظروف المتغيرة، وفي هذا الصدد نذكر سببين ضروريين لإعادة النظر في الأهداف التعليمية:

الأول: تقليص الحجم الساعي المخصص لدراسة أصول الفقه، وتحويله من مادة سنوية إلى سداسية - في السنة الأولى خاصة - مع الحفاظ على نفس المحتوى المقرر، الأمر الذي يُحتم على المدرّس الاختصار واختزال المسائل المقررة، ما يؤدي إلى ضعف المعرفة القاعدية الضرورية لاستيعاب المسائل الأكثر تعقيدا.

الثاني: التحول من نمط التعليم الحضورى إلى التعليم عن بعد، الذي حتمته الجائحة العالمية في أيامنا هذه، ففي مثل هذا الظرف تتجلى ضرورة مراجعة الأهداف التعليمية وفقا لمقتضى الوضع. ومن أجل نجاعة أكثر، يحسن إطلاع الطالب على الأهداف التعليمية، ليدرك المتوقع منه فيجتهد في تحصيله، كما يفيد إبلاغه بالأهداف في تمكينه من التفرقة بين المقاصد والوسائل في العملية التعليمية، فيصب جل تركيزه على المقاصد باعتماد الوسائل المقررة عليه، فيتفادى تحويل الوسيلة إلى مقصد أو الاهتمام بالوسائل على حساب مقاصدها.

ثانيا: التجديد في محتوى الدرس الأصولي :

يقصد بالمحتوى المقررات التي تعكس الأهداف التعليمية،¹⁰ وتتحدد جودة المحتوى بمدى اتساقه مع الأهداف، ومدى منطقية عرضه، واهتمامه بالفروق الفردية.¹¹ تقوم عملية إعداد محتوى المنهج الدراسي على مرحلتين، تتمثل الأولى في اختيار خبرات المنهج، والثانية في تنظيم هذه الخبرات.

1. اختيار خبرات الدرس الأصولي: يجب أن تراعى في عملية اختيار المقررات الدراسية عدة نقاط أهمها:¹²

أ. **خصائص المتعلم :** حيث يجب مراعاة مكتسباته القبلية التي تؤهله لاستيعاب المقرر، كما ينبغي اعتبار الفروقات الفردية بين المتعلمين في اختيار خبرات المنهج، وهو ما يعرف بتفريد التعليم.

ب. **خصائص المجتمع:** إذ أن التربية لباس يُفصّل على قامة الشعوب، وملاحظتها القومية وآدابها المفضلة، وأهدافها التي تعيش فيها وليس سلعة تستورد،¹³ وفي هذا الصدد يحرص القائمون على اختيار خبرات المنهج على إعداد فرد مؤثر في بيئته، من خلال تزويده بالمعرفة المتطابقة مع متطلبات المجتمع.

ومناطق التجديد في محتوى الدرس الأصولي -بما يوافق خصائص المجتمع- يكمن في التركيز على ما يحقق الصناعة الفقهية، ويزوّد الطالب بأدوات الاجتهاد، من أجل إعداد باحثين قادرين على التصدي لنوازل العصر؛ إذ أن تفهم القيم والمعارف لا معنى له ما لم يتم تطبيقها على الواقع.¹⁴

2. تنظيم خبرات الدرس الأصولي : تراعى عملية تنظيم المقررات الدراسية تحقيق الاتصال الداخلي والخارجي؛ حيث إن كل خبرة يكتسبها المتعلم تبنى على سابقتها، وتمهّد للاحقتها بحيث تكون المعرفة سلسلة متتابعة من الخبرات، تبدأ بمستوى معين وتنتج إلى مستويات أعلى،¹⁵ فيما يُعرف بالتدرّج في التعليم.

ويلاحظ تدرج المحتوى في مستويين اثنين هما :

المستوى الأول: التدرج في المادة الواحدة :

ويقتضي الانطلاق من مبادئها إلى صلبها ثم مُلحها، ويتبدئ المدرّس -وفقا لنظرية التدريس الموسّع- بالتّقل من أعلى إلى أسفل، لإعطاء المتعلم نظرة شاملة على المقرر، وتشبّه هذه النظرية بالعدسة اللّامة؛ إذ يبدأ الفرد بواسطتها بمنظر واسع، يسمح له برؤية العناصر الرئيسة للمنظر بدون إدراك للتفاصيل، ثم يركز على جزء من الصورة، بتفاصيل أدق وأعمق.¹⁶

والغرض من التدرج تيسير التلقي على الطالب؛ إذ أن الإحاطة بالعلم لا يتوقع حصولها دفعة واحدة، فتقسّم المعارف لتوائم مقدرة الطالب على الاستيعاب؛ لأن مسائل كل علم تتفاوت من حيث سهولتها وصعوبتها، وعليه فإن أسلوب التدرج هو المنهج الأنسب لتذليل صعوبات التعلم، فيلقي المعلم على الطالب أولا أصول الفن، ويقرب له شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة جزئية في ذلك العلم، ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به ثالثا فلا يترك عويصا ولا مبهما إلا وضّحه، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته.¹⁷

المستوى الثاني: التدرج في التخصص :

ويقوم على الابتداء بالعلوم الخادمة التي تعتبر كالألة لغيرها، حتى إذا حُصّلت سهل تلقي المعرفة المستهدفة، فالوسيلة مقدمة في التحصيل على المقصد، كما أن المباحث اللفظية مقدمة على المباحث المعنوية؛ لأن الألفاظ وسيلة إلى المعاني، فيقدم الأدب على المنطق، ثم هما على أصول الفقه، ثم هو على الخلاف،¹⁸ فعلم أصول الفقه من أوائل ما يتبدئ به طالب العلم، نظرا لكونه وسيلة إلى علم الفروع.

إن التدرج في المقررات من أهم مظاهر التجديد في الدرس الأصولي؛ لأن ترتيب المسائل الأصولية المقررة على الطلبة يحتاج إلى مراجعة لتقويم نجاعة العملية التعليمية، والتي يمكن قياسها بملاحظة مدى مساهمة التدرج في المحتوى في تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة.

إن إعادة ترتيب وتركيب المسائل الأصولية يمثل تجديدا في صورة الدرس الأصولي، وهو مرتع خصب بخلاف مادته والغاية منه؛ إذ أن المساس بهما يعني استبدال علم الأصول.¹⁹ وقد تقدم كثير من الباحثين بمقترحات للتجديد في محتوى الدرس الأصولي، فعلى سبيل التمثيل يقترح الدكتور قطب مصطفى سانو الابتداء بالقواعد العامة ثم الجزئيات، خلافا لما جرى عليه العمل في الجامعات، التي تؤجل تدريس الأصول والقواعد العامة إلى سنة التخرج، وهو ما تسبب -بحسب رأيه- في اختصار دور الطالب في استحضار الآراء السابقة، وعجزه عن توليد آراء متجددة.²⁰

كما يقترح الدكتور يعقوب بن عبد الوهاب الباحثين إعادة ترتيب الموضوعات الأصولية، لمزيد من التجانس كجعل مبحث التعارض والترجيح عقب مبحث الأدلة.²¹

ثالثا: التجديد في طرائق التدريس :

طرائق التدريس هي الوسائل والأساليب التدريسية التي توظف لنقل المقررات الدراسية إلى المتعلمين، وإحداث التغيير المنشود في سلوكياتهم.

إن نبل الأهداف التعليمية وسداد المحتويات لا يضمنان نجاح العملية التعليمية إذا لم تكن الأساليب التربوية مواكبة لما يستجد في حياة المتعلمين من تطورات، هذه الأخيرة تستدعي الوعي بالوسائل التربوية الأكثر ارتباطا بالواقع النفسي والاجتماعي للمتعلمين، فضلا عن ضرورة اشتغالها على مستجدات وسائل الاتصال.²²

أفرزت التجارب التعليمية وفلسفات التعليم عدة أساليب تدريسية، تتنوع باختلاف المراحل التعليمية ونوع التخصص الدراسي، وفيما يلي إشارة إلى بعض الأساليب الملائمة للدرس الأصولي:

1. طريقة المحاضرة: وتعد من أقدم طرائق التدريس، وتقوم على إلقاء المعلم المعلومات على المتعلمين، ومن أهم عيوب هذه الطريقة تنمية صفة الاتكال على المعلم، بالإضافة إلى شيوع الملل بين المتعلمين، وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، وعليه يتوجب على المعلم طرح الأسئلة على المتعلمين، للتأكد من مدى فهمهم وشد انتباههم، وكذا الاستعانة بالوسائل الإيضاحية لكسر الملل، وإتاحة المجال للمتلقين للمشاركة.²³

لا يمكن الاستغناء عن طريقة المحاضرة في الدرس الأصولي بصفة نهائية، فعلى الرغم من قدمها إلا أنها تناسب بعض محاور علم الأصول؛ فإن المبادئ والمعارف المستجدة لدى الطلبة قد لا يُتوصل إليها بالطرق التعليمية الأخرى (كطريقة المناقشة والعصف الذهني...).

مثلاً: درس "التدوين الأصولي ومدارسه"، هو أقرب إلى الحقائق التاريخية التي لا يمكن للطلاب المستجد التوصل إليها بالاستنباط أو المناقشة، فتكون الطريقة المتبعة في مثل هذه الدروس قائمة على المحاضرة، وعلى المعلم الاستفادة من محاسن هذه الطريقة وتجنب مساوئها.

2. طريقة المناقشة : وتضمن هذه الطريقة إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي اشتراكاً إيجابياً، بحيث يظل التواصل الفكري قائماً بين المعلم والمتعلمين طوال الوقت، مما يساعد المعلم على معالجة موضوع الدرس بما يتلاءم مع مستوياتهم وخبراتهم السابقة.²⁴

3. طريقة العصف الذهني : وهي قائمة على توليد أكبر عدد من الأفكار لمعالجة موضوع معين، وذلك بطرح المعلم موضوع الدراسة ثم استقبال أفكار الدارسين حوله وتدوينها، ثم فرز تلك الأفكار واستبعاد المكرر والبعيد عن الموضوع، من أجل بناء الدرس.²⁵

4. التعليم التعاوني : وهو أسلوب تعليمي قائم على تنظيم الصف، حيث يقسم المتعلمون إلى مجموعات صغيرة، ويتعاونون مع بعضهم ويتفاعلون فيما بينهم، ويناقشون الأفكار ويسعون لحل المشكلات، بهدف إتمام المهام التي يكلفون بها.

ويتشمل دور المعلم في التعليم التعاوني في إدارة الصف، وتوزيع المجموعات وتنظيمها، وتحديد أدوار أفراد كل مجموعة، ومكافأة المجموعة التي تنجز مهامها بكفاءة عالية.²⁶

يعتبر التعليم التعاوني أمثل طريقة لإجراء التطبيقات، فبعد شرح الدرس المقرر على الطلبة يمكن اتباع هذا الأسلوب، لترسيخ المحتوى التعليمي لدى الطلبة من خلال التناقش فيما بينهم حول الموضوع، حيث تمثل هذه المناقشة فرصة استدرائية لمن لم يستوعب الدرس أو فوّت جزئية منه لأي سبب .

ينبّه المختصون بالمناهج إلى عدم وجود طريقة تدريس مثلى تصلح لكل المتعلمين وكل المواد الدراسية وكل المواقف التعليمية؛²⁷ لأن تحقيق الجودة يتأثر بالظروف المحيطة بالعملية التعليمية، ونظرا لتفشي الجائحة العالمية وفي ظل حتمية التعليم عن بعد؛ فإن خيارات المدرس تُختزل في :

1. التعلم الذاتي : وهو الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم، حيث يمرّ من خلاله ببعض المواقف التعليمية، ويكتسب المعارف والمهارات بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، ويمكن أن يستخدم في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة، ووسائل تعليمية متعددة، بهدف تحقيق الأهداف التربوية المسطرة.²⁸

إن الاعتماد على التعلم الذاتي في هذا الطرف حتمية لا مفرّ منها، إلا أن إنجاح العملية التعليمية القائمة على هذا الأسلوب يتطلب عدة عوامل، أهمها توفير الحواسيب للطلبة، وتمكينهم من التقنية، بالإضافة إلى وجوب تعميم الشبكة المعلوماتية، وهو أمر صعب التحقيق في الوقت الحاضر.

والذي ينبغي التنبيه عليه هو اعتماد التعلم الذاتي بالدرجة الأولى على المتعلم، الأمر الذي يرهن تحقيق الجودة بهمة الطالب واجتهاده، وهو ما يجعل نجاح العملية التعليمية أمرا مظنونا غير مضمون.

2. التدريس المعكوس : ويمكن اعتماد هذا الأسلوب لتدارك نقائص التعلم الذاتي، حيث يتلقى المتعلم من خلاله محتوى المادة التعليمية بالمنزل، بعد إعداد المعلم مقطع فيديو مدته عشر دقائق مثلا ومشاركته في موقع تعليمي، ليطلع عليه المتعلم باستخدام الحاسوب أو الهاتف، ثم يحضّر الطالب إلى القاعة الدراسية، أين يقوم المعلم بتقييم مستوى فهمه، عن طريق نشاطات صفية، في شكل اختبارات وواجبات تنجز في القاعة بدلا من المنزل.²⁹

ومع أن هذا الأسلوب يتقاطع مع سابقه من حيث متطلباته، إلا أن نسبة اعتماده على التقنية أقل؛ حيث يقتصر دور الفيديو على تحضير الطلبة لاستيعاب الدرس، ليتم ترسيخ تلك المعارف عن طريق النشاطات الصفية تحت الإشراف المباشر للمعلم، الأمر الذي يضاعف فرص نجاح العملية التعليمية، فكلما كانت عوامل النجاح أكثر اقتربنا من تحقيق الجودة.

إن اقتراح هذه الأساليب لا يعني الاختصار عليها، حيث يمكن للمعلم التنويع بينها بحسب ما تقتضيه الظروف المتعلقة بالعملية التعليمية، إذ أن هذه الأساليب مجرد وسائل الغرض منها زيادة فعالية التدريس.

كما ينبغي التنبيه على أن فعالية هذه الأساليب قد تختلف باختلاف أبواب علم أصول الفقه، فالطريقة التي تلائم تدريس باب الأحكام مثلاً قد لا تلائم تدريس مباحث العلة وتعارض الأقيسة، فبعض هذه الأساليب أنجع في باب أكثر من غيره.

وقد دلّ خبراء التربية على الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال، ومنها :³⁰

- توفير الوقت الكافي للتعليم.
- مراعاة الفروق الفردية والتنوع في خصائص الدارسين.
- رفع مستوى طموح المتعلمين.
- تشجيع العمل الجماعي والمشاركة والتعاون بين الدارسين أنفسهم، والتفاعل بينهم وبين المعلم.
- أن يقدم للمعلم تغذية راجعة تعين على التقويم.
- أن ينوع أساليب التعليم وطرقه بما يتناسب وميول الدارس.

رابعا: التجديد في طرق التقويم :

يقصد بطرائق التقويم مجموع الوسائل الإجرائية، المتمثلة في الاختبارات التي تستخدم من أجل التأكد من تلقي المتعلمين المادة العلمية على الوجه المطلوب، والتأكد من تحقق الأهداف التعليمية،³¹ إذ لا تقتصر أهمية التقويم على التأكد من استعداد الطالب لتعلم مفاهيم جديدة، بل إن قيمته تتجلى في الحكم على الأهداف ذاتها، فقد يكشف التقويم عن أهداف مثالية إلى الحد الذي يحول دون بلوغها، مما يستدعي العمل على استبعادها وإحلال أهداف أكثر واقعية.³²

تعتبر طرائق التقويم حقلا خصبا للتجديد في الدرس الأصولي؛ إذ أنها تقتضي التجديد بطبعها، حيث لا يحقق الاختبار الغرض منه إذا كان معهودا أو سهل التوقع، ومحل التجديد في الاختبار لا ينحصر في التنوع في الأسئلة والعناصر المستهدفة من المقرر، بل يشمل كذلك طريقة بناء الأسئلة، وقد أسفرت التجارب التعليمية على ثلاثة أنواع من الاختبارات، هي:³³

2. الاختبارات الذاتية : وهي التي تتضمن أسئلة مفتوحة، وتتطلب إجابات إنشائية، وتتمثل في اختبارات المقال، والتي تنقسم إلى:

أ. **اختبارات المقال ذات الإجابة القصيرة:** مثلا: «اذكر ثلاثة مؤلفات في أصول الفقه ألفت على طريقة المتكلمين»، والفائدة من هذا النوع من الأسئلة اختبار قدرة الطالب على التذكر.

ب. **اختبارات المقال ذات الإجابة الطويلة أو المفتوحة:** وتأخذ الإجابة فيها شكلا مطولا، يقوم فيه الطالب بالشرح والتفسير مستخدما عباراته التي يراها مناسبة، مثلا: عرّف الإمام الباقراني الواجب بأنه: «ما يذم تاركه على بعض الوجوه» ناقش التعريف على ضوء ما درست.

وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس القدرات التنظيمية لدى المتعلم، والتحقق من مدى تحقيق الفهم العام والشامل للمنهج، وإيجاد العلاقات بين عناصره.³⁴

2. الاختبارات الموضوعية : وهي التي تتضمن أسئلة من النوع المغلق، وتكون الإجابات فيها محدّدة لا خلاف فيها، وتنقسم إلى نوعين :³⁵

أ. **اختبارات الاستجابة الحرة :** والتي يُنتج فيها الطالب إجابة في هيئة كلمة أو عبارة موجزة، ويُمثل لها بأسئلة التكملة، مثلا: أكمل العبارة التالية: «يتعلق خطاب الشارع ب و و، ويقصد ب الطلب، ويتعلق بالفعل أو الترك، فإن تعلق بالفعل فهو أو وإن تعلق بالترك فهو أو».

وتستخدم أسئلة التكملة لقياس القدرة على استدعاء الحقائق البسيطة لا المركبة.

ب. **اختبارات الانتقاء أو الاستجابات الحرة :** يقوم فيها الطالب باختيار الإجابة الصحيحة من بين المعلومات المقدمة، كأسئلة الصواب والخطأ، والاختيار بين متعدد.

3. الاختبارات العملية : وتتطلب أداء عمل أو إنجاز مهمة معينة، كتلاوة القرآن أو إلقاء خطبة...³⁶

إن استقرار التجارب التعليمية على هذه الأنواع الثلاثة لا يمنع من استحداث طرق أخرى، من أجل تدارك أي نقائص تعوق جودة التحصيل. يتميز الاختبار الجيد بميزتين هما :³⁷

❖ **التنوع:** من حيث السهولة والصعوبة، لضمان التميز بين الطلاب ذوي المستويات العلمية المختلفة، مراعاة للفروق الفردية بينهم.

❖ **الشمول:** أي توزيع الأسئلة على جميع موضوعات المقرر، وفقا لحجم وأهمية كل موضوع منها، بالإضافة إلى شمولها أكبر قدر من مستويات التعلم، أي قياس التذكر والفهم والتطبيق والتحليل، فإن الغرض من الأسئلة معرفة مشاركة الممتحن في العلوم المقررة والاستدلال على صحة تعلمه، وليس الغرض السؤال عن غرائب المسائل أو حل الألغاز الفقهية، بل إن الواجب مطالبة الطالب بمعرفة حاصل المسائل المتداولة، والتي يحتاج للعمل بها في غالب أحواله العلمية.³⁸

المطلب الثاني: الصعوبات المقترنة بالدرس الأصولي :

إن بلوغ الكفاءة في تدريس أصول الفقه تستوجب تشخيص واقع العملية التعليمية في الجامعات الإسلامية، من أجل التوصل إلى أهم عقبات تحقيق الجودة، وتتمثل تلك العقبات في الصعوبات التي يلمسها المدرس أثناء الدرس، والتي يتعلق بعضها بطابع علم الأصول ذاته، وبعضها بسلوك المتعلم، والبعض الآخر بطريقة تدريسه .

أولا: الصعوبات المتعلقة بطابع علم أصول الفقه :

1. الطابع التجريدي لعلم أصول الفقه :

إن أهم مشكل يعترض الطلبة -وخاصة المبتدئين منهم- أثناء دراسة أصول الفقه هو الطابع التجريدي الذي يتميز به هذا العلم، ويقصد بالتجريد عدم تعلق الحكم بجزئية خاصة أو واقعة محددة،³⁹ فأصول الفقه عبارة عن قواعد كلية تدرج ضمنها فروع فقهية، الأمر الذي يعسر على بعض الطلبة استيعابه .

ويتم تيسير هذا الأمر بتعريف الطالب ماهية الكلي والجزئي وبيان الفرق بينهما، وتنبهه على ابتناء الشرع على قواعد كلية وفروع جزئية، مع التمثيل.

كما يحسن تقريب المعاني المجردة إلى أذهان الطلبة من خلال التمثيل لها بأمثلة تمس الواقع الذي يألفه الطالب، فإن التدريس يقوم على التدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى شبه المحسوس وصولاً إلى المجرد،⁴⁰ فإذا أراد المدرس مثلاً شرح أقسام الحكم الوضعي (الشرط، المانع، السبب) بعرض تعاريفها مباشرة لاقى صعوبة في إيصال معانيها إلى المتعلمين، وعليه فإن الأفضل أن يبدأ بأمثلة واقعية تشرح مفهومها، ثم ينتقل إلى الأمثلة الشرعية، وأخيراً يعرض التعريف ويعيد شرحه وفق طريقة السؤال والجواب، كما في المثال التالي:

- السؤال: ما هو شرط الالتحاق بالجامعة؟
 - الجواب المستهدف: شرط الالتحاق بالجامعة هو الحصول على شهادة البكالوريا.
 - النتيجة: إذن الحصول على شهادة البكالوريا شرط للالتحاق بالجامعة.
 - السؤال: هل كل من يحمل شهادة البكالوريا يلتحق لزوماً بالجامعة؟
 - الجواب المستهدف: لا، ليس كل من حاز شهادة البكالوريا يلتحق بالضرورة بالجامعة.
 - السؤال: لماذا؟
 - الجواب المستهدف: قد لا يرغب بمواصلة الدراسة، أو تمنعه الظروف من ذلك.
 - النتيجة: إذن تحقق الشرط لا يلزم منه تحقق المشروط بالضرورة.
 - السؤال: هل يمكن لمن لم يحصل على الشهادة الالتحاق بالجامعة؟
 - الجواب المستهدف: لا.
 - النتيجة: انعدام الشرط يقتضي انعدام المشروط.
- بجمع النتائج الثلاث يمكننا استنباط تعريف للشرط بأنه : ما يلزم من عدمه العدم، ولا يلزم من وجوده وجود ولا عدم لذاته، ويمكن تطبيق التعريف على أمثلة فقهية بالطريقة نفسها، مثلاً :
- "الوضوء شرط لصحة الصلاة".

- هل تصح صلاة من دون وضوء ؟ الجواب: لا، النتيجة: يلزم من عدم الوضوء عدم صحة الصلاة.

- هل كل من توضأ صحت صلاته ؟ الجواب: لا، النتيجة: لا يلزم من الوضوء صحة الصلاة.

إذن يلزم من عدم الوضوء عدم صحة الصلاة، ولا يلزم من وجود الوضوء صحة الصلاة ولا عدمها، وهو التعريف المستهدف، وبهذه الطريقة يمكن تطبيق أكبر عدد من الأمثلة الفقهية على أقسام الحكم الوضعي بكل سهولة .

2. غلبة الجانب النظري على العملي في الدرس الأصولي :

إن غياب الفروع الفقهية عن المؤلفات والمقررات الأصولية، تسبب في نفور بعض الطلبة منه، الأمر الذي أدى إلى تعطيل علم الأصول عن غايته وهي خدمة الفقه، ويُتدارك هذا الأمر باعتبار علم الفقه وعلم الأصول بمثابة فرعين متلازمين، فلا بد من التقاء الجانب النظري والعملي ليكون العمل هو غاية التنظير.⁴¹

وعليه وجب إثراء المقررات الأصولية بالفروع الفقهية، على أن تكون ذات صلة بالواقع، ونقصد بذلك إدراج نوازل العصر للتمثيل للقواعد الأصولية، وهو من مظاهر التجديد في الدرس الأصولي، وتظهر فائدته في أمرين:

الأول: تسهيل استيعاب الطلبة للأمثلة؛ فإن ما كان أقرب إلى الواقع كان أقرب للذهن، وهو ما يلمس لدى الطلبة عند التدليل لمسألة اقتضاء الأمر بالوجوب بأمر السيد عبده مثلاً، فالذي يلاحظ عدم اكتفاء الطلبة بهذا الدليل، لعدم استيعابهم أثر الأمر من السيد للعبد وارتباط امتثاله بالجزاء.

ولا نقصد بهذا المقترح طرح تلك الأمثلة من المقرر، إذ أنها لا تخلو من فائدة، كما أن جهل الطالب بها قبيح، فإن التجديد لا يتم بقطع الصلة بالقديم بل بالبناء عليه، ويمكن أن يتأتى ذلك باعتماد تلك الأمثلة في الشرح المرافق للدرس، ثم التطبيق على النوازل المعاصرة (وفق منهجية الدرس المعكوس مثلاً).

الثاني : تأهيل طلبة ذوي استعداد للاجتهد في المسائل المعاصرة، وذلك بتعويدهم على تناولها، مما يزيل التخوف من دراستها، وهو ما يشجع على الاجتهاد والبعد عن التقليد.

3. تعقيد الأسلوب وصعوبة المسائل :

يواجه الطالب أثناء دراسة علم أصول الفقه بعض الصعوبات، والحق أنها ليست ملازمة لعلم الأصول، وإنما هي راجعة لضعف الملكة اللغوية، وجهل الطلبة بعلم المنطق والمسائل الكلامية، وتمثل تلك الصعوبات في تعقيد الأسلوب وصعوبة المسائل.

فأما تعقيد الأسلوب فيمكن تذليله بإعادة صياغة المسائل بلغة يفهمها الطالب، أو إرشاده إلى الاستئناس بكتب المعاصرين عند ابتداء الطلب، على أن لا يستعاض بها عن أمهات الكتب، فإنه لا غنى للطالب عنها.

وأما صعوبة المسائل الأصولية فيمكن للمدرّس تخطيطها بالتدرج وتقسيم المقرر إلى مستويات بحسب أنواع المعرفة، حيث إن المعرفة أربعة أنواع هي:⁴²

أ. **المعرفة الأساسية:** وهي معرفة عنصر من المحتوى بصفة منفردة، تتناول قليلا من المعلومات التي تشمل معرفة المصطلح (موضوع الدراسة) وتفاصيل محددة.

ب. **المعرفة المفاهيمية :** وهي أكثر تعقيدا وتنظيما، وتشمل العمومات والنظريات والمبادئ، بالإضافة إلى التقسيمات والأمثلة.

ت. **المعرفة الإجرائية:** وهي المعرفة التي تستعمل لتحديد كيفية إنجاز شيء ما، وتتضمن معرفة التقنيات والمناهج.

ث. **المعرفة ما وراء المعرفة:** وتعنى باستراتيجية المعرفة والمهام الإدراكية.

واقتراسا من هذا التصنيف، يمكن اقتراح تدرج قائم على تقسيم الدرس الأصولي على ثلاث مراحل، تستهدف كل مرحلة خبرة معينة، بحيث ترتب الخبرات من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا، ويمكن تطبيق هذا التدرج في كل المسائل المقررة كما في المثال التالي :

جدول تدرج المعارف :

مباحث الأمر	
المستوى المعرفي	الخبرة المقررة
المعرفة القاعدية	تعريف الأمر صبيغ الأمر: (فعل الأمر، الفعل المضارع المجزوم بلام الأمر، الخبر المراد به الأمر...)
المعرفة التكميلية	دلالات الأمر المجرد: دلالتة على الوجوب أو الاستحباب أو الإذن....؟ دلالتة على المرة أو التكرار؟ دلالتة على الفور أو التراخي؟
المعرفة المتخصصة	المسائل المتعلقة بمبحث الأمر: مقدمة الواجب هل الأمر بالشئ يقتضي النهي عن ضده؟
مباحث العام والخاص	
المعرفة القاعدية	أقسام اللفظ باعتبار الوضع. تعريف العام وأقسامه تعريف الخاص تعريف التخصيص
المعرفة التكميلية	صبيغ العموم: (ألفاظ الجموع- المعرف بال- النكرة في سياق النفي- الاسم الموصول...) أنواع المخصصات: المخصصات المتصلة (الاستثناء- الشرط- الصفة- الغاية...) المخصصات المنفصلة (التخصيص بالقرآن- بالسنة- بالقياس....)
المعرفة المتخصصة	حكم دلالة العام: هل هي قطعية أم ظنية؟ شروط التخصيص مذاهب الأصوليين في تخصيص القطعي بالظني.

إن تقسيم مسائل الدرس الأصولي إلى المستويات الثلاث يسهم في تذليل صعوبته، كما تعود فائدته على المعلم والطالب على حد سواء، وتظهر ثمرة التقسيم المذكور في أمرين :

الأول: تفريد التعليم: ويقصد به مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، حيث يركز المعلم في تدريس الطلبة المبتدئين وغير المتخصصين على المعرفة القاعدية والتكميلية، ويؤجل المعرفة المتخصصة إلى طلبة الدراسات العليا والمتخصصين .

والثاني: حسن استغلال الوقت المتاح للتدريس: وذلك بتقسيم الحصة (أو الفيديو في حال التعليم عن بعد) إلى ثلاثة أقسام يتلاءم حجمها مع مستوى المعرفة بالمسألة المقررة.

ثانيا: الصعوبات المتعلقة بسلوك المتعلم :

1. عدم إدراك الترابط بين المواد المدرّسة :

إن مناهج العلوم الإسلامية توفر معرفة كلية متكاملة، تهدف إلى تكوين طالب ذي معرفة شاملة، تؤهله لفهم المسائل المعقدة التي تتطلب نظرا في الفقه والأصول ومقاصد الشريعة، ومآلات الأفعال وغيرها من وسائل الإفتاء، والملاحظ أن كثيرا من الطلبة لا يتفطنون إلى الترابط بين المواد المدرسة، فنرى كثيرا منهم يركزون في تحصيلهم الدراسي على كل مادة منفردة عما سواها، فيحاول الطالب فهم الأصول دون التمثيل من المسائل الفقهية، أو يشرع في حفظ أقوال الفقهاء في المسائل الخلافية دون إلمام بأصولهم التي أنتجت تلك الآراء، أو يحفظ القواعد الأصولية والمقاصد الشرعية دون استثمارها في بناء الفروع على الأصول.

والواجب على المدرس تنبيه الطالب على التكامل بين المواد الشرعية وخدمة بعضها لبعض، وتنبيهه من مغبة إهمال بعض المواد، أو التركيز على بعضها دون الآخر، فإن الصناعة الفقهية تتطلب الإلمام بكل أدوات التفكير العلمي المكتسبة من تدريس المواد الشرعية على تنوعها.

2. عدم الموازنة بين الحفظ والفهم :

تكشف العملية التقييمية للطلبة من خلال الامتحانات الكتابية والاستجابات الشفهية عن مشكلة تعيق تحقيق الجودة التعليمية، وهي تركيز الطلبة على أحد الخيارين الفهم أو الحفظ، وهنا نميز نوعين من الطلبة: نوع يُقبل على حفظ الدروس حفظا حرفيا، وغالبا ما يتوقع هؤلاء الطلبة

الحصول على أسئلة مباشرة في الامتحانات، فإن طُلب منهم التحليل أو المناقشة لم يسعفهم الحفظ، لعدم قدرتهم على استثمار المعارف وتوظيفها.

وفي هذا المقام يقول حاجي خليفة: «اعلم أن من كان عنايته بالحفظ أكثر من عنايته إلى تحصيل الملكة لا يحصل على طائل من ملكة التصرف في العلم، ولذلك ترى من حصل الحفظ لا يحسن شيئاً من الفن، وتجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر، ومن ظن أنه المقصود من الملكة العلمية فقد أخطأ، وإنما المقصود هو ملكة الاستخراج والاستنباط وسرعة الانتقال من الدوال إلى المدلولات، ومن اللازم إلى الملزوم وبالعكس، فإن انضم إليها ملكة الاستحضار فنعم المطلوب».⁴³

والنوع الثاني من الطلبة يركز على فهم المسائل مع إهمال الحفظ، والذي ينبغي التنبيه عليه أن علم أصول الفقه كغيره من العلوم الإسلامية قائم على المهارتين معاً، بالإضافة إلى مهارات أخرى وجب على المدرس تنميتها في طلبته، وتتمثل هذه المهارات في أبعاد العملية الإدراكية، والتي يحددها علماء التربية بالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم والتركيب والإبداع، وفيما يلي شرح لكل بعد، مع التمثيل له من باب مصادر التشريع الإسلامي:⁴⁴

أ. **التذكر:** والذي يسمح باستعادة المعلومات، كالقدرة على تذكر مذاهب الأصوليين في حجية المصادر التبعية، مثل أخذ المالكية بالمصالح المرسلة، وعدم احتجاج الشافعية بالاستحسان...
ب. **الفهم:** ويستدل عليه بتمكن الطالب من شرح الأفكار وتلخيصها وإعادة صياغتها وترتيبها.

ت. **التطبيق:** ويعرف بتوظيف المعارف، ومثاله استثمار الخبرات المكتسبة من دراسة مصادر التشريع في دراسة النوازل.

ث. **التحليل:** تفتتت المعارف إلى بنى جزئية، وتصنيفها، واستكشاف العلاقات بينها، ويمثل له بالتخريج على أصول المذهب، أي بناء أحكام المسائل التي لا نص للإمام فيها على قواعد مذهبه.

ج. **التقويم:** ويدرك بقدره الطالب على بناء فرضيات مرتبطة بالمعارف، والحكم على المعارف والمعلومات، ويكون (في باب مصادر التشريع) بمناقشة حجية الأدلة والترجيح بين المذاهب في الأخذ بها.

ح. **التركيب والإبداع:** ويعرف بإنتاج معارف وأفكار جديدة، وفي باب الأدلة لا يتصور الإبداع في اختراع أدلة جديدة، إنما في بناء الأحكام على وفقها .

ثالثا: الصعوبات المتعلقة بطرائق التدريس :

تختلف مناهج المدرسين في الجامعات بين التلقين التقليدي الذي يركز على إلقاء الدرس على الطلبة وعدم إشراكهم في بناء التعلم، وبين التعلم الذاتي القائم على مطالبة الطلبة بتحضير الدرس وإلقائه مع اكتفاء المدرس بالتوجيه والتقويم.

والملاحظ أن لكل طريقة نقائص ومزايا، وأهم مشكل يعترض طريقة التحصيل الذاتي هو مطالبة المتعلمين بتحضير الدروس وإلقاء البحوث دون تكوين قاعدي، يؤهلهم للبحث عن المعلومة من مصدرها أولاً، ثم تحويل المعلومات إلى نص متسق يراعى فيه الترتيب المنطقي لتلك المعلومات، وفق المنهج العلمي المعتمد.

إن تكليف الطلبة -وخاصة المبتدئين منهم- بكتابة البحوث وعرضها، يؤدي في كثير من الأحيان إلى نسخ البحوث الجاهزة، الأمر الذي يعوّد الطالب على استسهال النقل ويمهّد للسرقة العلمية.

والصواب أن يركّز المدرّس على تدريب الطلبة في المراحل الأولى على أساسيات البحث العلمي، ويعرفهم بمبادئ كل علم ومصادره، حتى تتكون لديهم ملكة البحث والاعتماد على النفس في التحصيل الرصين القائم على الركائز السليمة .

الخاتمة :

بعد هذا العرض الموجز لمجالات التجديد في الدرس الأصولي، والتطرق لأبرز إشكالاته، خلص البحث إلى النتائج التالية :

يقوم التجديد في الدرس الأصولي على التجديد في الأهداف المرجوة منه، والتجديد في محتواه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه .

يُتصور التجديد في أهداف الدرس الأصولي في مراجعتها، للتأكد من إمكانية تحقيقها، بقياس مدى ملاءمتها لمستوى الطلبة .

أما التجديد في محتوى الدرس الأصولي فيكون بالتركيز على ما يخدم متطلبات المجتمع، وذلك بتأهيل الطالب للاجتهاد من أجل التصدي لنوازل العصر، بالإضافة إلى إعادة النظر في ترتيب المسائل لمزيد من الانسجام والفعالية.

ويتحقق التجديد في طرائق التدريس باستغلال الأساليب الحديثة والتنوع بينها، كطريقة المناقشة، والعصف الذهني والدرس المعكوس الذي يُعد الأكثر فاعلية في الظروف الحالية .

يتمثل مناهج التجديد في طرق التقويم في استحداث أنواع جديدة من الاختبارات، تقوم على قياس أكبر قدر من المهارات لدى الطالب، كالقدرة على التذكر والتعبير والفهم والتحليل والتنظيم وغيرها.

تقترب بالدرس الأصولي عدة صعوبات تتعلق بعضها بطابع العلم نفسه، وبعضها يرجع إلى سلوك المتعلم، وبعضها مردّه طريقة التعليم.

يمكن التغلب على الصعوبة الراجعة إلى تجريد الدرس الأصولي بتقريب المعاني المجردة إلى أذهان الطلبة، من خلال التمثيل لها بأمثلة مألوفة لديهم، بالإضافة إلى تكثير الأمثلة الفقهية، وتناول المسائل بأسلوب أبسط، من خلال التدرج بتقسيم المقرر إلى ثلاثة مستويات: القاعدي ثم التكميلي ثم المتخصص.

تتمثل الصعوبات الراجعة إلى سلوك المتعلم في عدم إدراكه الترابط بين المواد، وعدم الموازنة بين الفهم والحفظ، ويتم معالجة هذه السلوكيات بتنبيه الطلبة على أهمية التكامل المعرفي، وحثهم على العناية بكافة أبعاد المعرفة.

وأما الصعوبات الراجعة إلى طرق التدريس فتتلخص في عدم التنوع، وعدم التلاؤم مع طبيعة العلم أو مستوى الطلبة.

تمثل الصعوبات المذكورة وغيرها الدواعي الفعلية لتجديد الدرس الأصولي، من أجل ربط المعارف المستقرة بالواقع المتغير، لمزيد من الفعالية في تحقيق الهدف من علم الأصول، وهو استثمار الأحكام من مداركها وضبط عملية الاجتهاد.

التوصيات :

التجديد في الدرس الأصولي من مُهمّات المسائل نظرا لخدمته نصوص الوحي، حيث لا يخفى على أحد أن علم أصول الفقه موصل إلى فهم النصوص، واستخراج أحكام الشارع منها. وعليه فإننا نوصي الباحثين بالاهتمام بمسألة التجديد لا من الناحية الفلسفية العارية عن الثمرة، وإنما من منطلق الواقع التعليمي الذي تُلمس من خلاله الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تحصيل هذا العلم، بغية تذليلها واقتراح طرق تعليم أكثر نجاعة باستغلال النظريات التعليمية الحديثة، بعد التأكد من ملاءمتها لطبيعة علم أصول الفقه.

كما نوصي الجهات المخولة بمراجعة المناهج والمقررات الجامعية بإنشاء لجان خاصة من أجل مراجعة منهج الدرس الأصولي، فإن تحديث المناهج جهد جماعي لا يتصور الانفراد فيه.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

- 1- انظر: حبيب راضي طلفاح، وسهيلة محسن كاظم، وحذام جليل عباس، طرائق التدريس العامة بين التدريس التقليدي والتدريس الإلكتروني، كلية التربية الأساسية، جامعة واسط، بغداد، ط1: 2017-2018م، ص8 و14.
- 2- انظر: علي محيي الدين علي القره داغي مقدمة تحقيق كتاب: أيها الولد، لأبي حامد الغزالي، دار البشائر الإسلامية، ط4: 1431هـ-2010م، ص40 و41.
- 3- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية، كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، العدد160، السنة 34، ربيع الأول 1435هـ، ط1: 1435هـ-2014م، ص60.
- 4- انظر: حسن الترابي، تجديد الفكر الإسلامي، دار القرائي للنشر والتوزيع، المغرب، ط1: 1993م، ص40 و41، وأبو يعرب المرزوقي، محاولة في فهم مآزق أصول الفقه بعد بلوغ تأسيسه الأول الغاية، إشكالية تجديد أصول الفقه، دار الفكر، دمشق، ط1: 1426هـ-2006م، ص192.
- 5- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص52.
- 6- انظر: علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1421هـ-2001م، ص130.
- 7- انظر: عبد الرحمن صالح عبد الله، المناهج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط1: 1405هـ-1985م، ص85.
- 8- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص54.
- 9- انظر: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، المستقصى من علم الأصول، مؤسسة المدينة المنورة للنشر، د.ط، ج1 ص18 و19.
- 10- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص53.
- 11- انظر: أحمد علي مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها (المصدر السابق) ص206.
- 12- انظر: محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1421هـ-2001م، ص376 و377 و379 و392.
- 13- انظر: أبو الحسن علي الحسيني الندوي، سياسة التربية والتعليم السليمة، المجمع الإسلامي العلمي، الهند، د.ط، ص14 و15.
- 14- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص66.
- 15- انظر: محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية (المصدر السابق) ص376 و377 و379 و392.
- 16- انظر: حبيب راضي طلفاح وآخرون، طرائق التدريس العامة (المصدر السابق) ص24.
- 17- انظر: صديق بن حسن القنوجي، أبعاد العلوم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1978م، ج1 ص117.
- 18- المصدر نفسه ج1 ص108.
- 19- انظر: عبد الله بن بيه، إثارات تجديدية في علم الأصول، دار التجديد، جدة، 1434هـ-2013م، ص160.
- 20- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص124 و125 بتصرف.
- 21- انظر: يعقوب بن عبد الوهاب الباحسين، أصول الفقه بين الثبات والتجديد، ورقة بحثية، 1423هـ-2002م، ص29.
- 22- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص53 و54.
- 23- انظر: حبيب راضي طلفاح وآخرون، طرائق التدريس العامة (المصدر السابق) من ص145 إلى 148 بتصرف.
- 24- انظر: غفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته، دار المسيرة، عمان، ط3: 1434هـ-2013م، ص170.

- 25 - انظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2012م، ص37.
- 26 - انظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته (المصدر السابق) ص214 و217.
- 27 - المصدر نفسه ص167.
- 28 - المصدر نفسه ص197.
- 29 - انظر: حبيب راضي طلفاح وآخرون، طرائق التدريس العامة (المصدر السابق) ص238 و239 بتصرف.
- 30- انظر: نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس (المصدر السابق) ص29.
- 31- انظر: قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية (المصدر السابق) ص53.
- 32- انظر: نادر فهمي الزبود وعصام يوسف النمر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، ط2: 2000م، ص14.
- 33- انظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1: 1425هـ- 2004م، ص38.
- 34- المصدر نفسه ص115.
- 35 - انظر: محمود أحمد عمر، حصه عبد الرحمن فجرو، تركي السبعي، آمنة عبد الله التركي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1: 1431هـ- 2010م، ص423 و424 و428.
- 36 - انظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات (المصدر السابق) ص127.
- 37- المصدر نفسه ص139.
- 38 - انظر: محمد الطاهر ابن عاشور، أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ط1: 1427هـ- 2006م، ص208.
- 39- انظر: عبد الرحمن الكيلاني، القواعد الأصولية والفقهية وعلاقتها بمقاصد الشريعة الإسلامية، مجلة مقاصد الشريعة الإسلامية دراسات في المنهج ومجالات التطبيق، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، مركز دراسات مقاصد الشريعة الإسلامية، لندن، ط1: 2006م، ص241.
- 40 - انظر: مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، ط1: 1429هـ- 2011م، ص52 و53.
- 41- انظر: عبد السلام بن محمد بن عبد الكريم، التجديد والمجددون في أصول الفقه، المكتبة الإسلامية، القاهرة، ط3: 1428هـ- 2007م، ص38 و557.
- 42- Lorin W.Anderson, David R.Krathwohl: A taxonomy for learning teaching and assessing, a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, P27.
- 43 - مصطفى بن عبد الله الشهير بحاجي خليفة وكاتب حلبي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط، ج1 ص39 و40.
- 44-Lorin W.Anderson, David R.Krathwohl: A taxonomy for learning teaching and assessing, a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives

وحبيب راضي طلفاح، طرائق التدريس العامة (المصدر السابق) ص100 بتصرف.

قائمة المراجع :

- 01- أبو الحسن علي الحسيني الندوي، سياسة التربية والتعليم السليمة، الهند: المجمع الإسلامي العلمي، د.ط.، د.ت.
- 02- أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، مؤسسة المدينة المنورة للنشر، د.ط.، د.ت.
- 03- أبو يعرب المرزوقي، محاولة في فهم مآزق أصول الفقه بعد بلوغ تأسيسه الأول الغاية، إشكالية تجديد أصول الفقه، دمشق: دار الفكر، دمشق-سوريا، ط.1، 1426هـ-2006م.
- 04- حبيب راضي طلفاح، سهيلة محسن كاظم، حزام جليل عباس: طرائق التدريس العامة بين التدريس التقليدي والتدريس الإلكتروني، كلية التربية الأساسية، جامعة واسط، بغداد-العراق، ط.1، 2017-2018م.
- 05- حسن الترابي، تجديد الفكر الإسلامي، دار القراني للنشر والتوزيع، المغرب، ط.1، 1993م.
- 06- حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط.1، 1425هـ-2004م.
- 07- صديق بن حسن القنوجي، أبعاد العلوم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق-سوريا، د.ط.، 1978م.
- 08- عبد الرحمن الكيلاني، القواعد الأصولية والفقهية وعلاقتها بمقاصد الشريعة الإسلامية، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن-بريطانيا، ط.1، 2006م.
- 09- عبد الرحمن صالح عبد الله، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض-السعودية، ط.1، 1405هـ-1985م.
- 10- عبد السلام بن محمد بن عبد الكريم، التجديد والمجددون في أصول الفقه، المكتبة الإسلامية، القاهرة-مصر، ط.3، 1428هـ-2007م.
- 11- عبد الله بن الشيخ المحفوظ بين يديه، إثارات تجديدية في حقول الأصول، دار التجديد، جدة-السعودية، د.ط.، 1434هـ-2013م.
- 12- غفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط.3، 1434هـ-2013م.
- 13- على أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، د.ط.، 1421هـ-2001م.
- 14- علي محيي الدين علي القره داغي، مقدمة تحقيق كتاب: أيها الولد لأبي حامد الغزالي، دار البشائر الإسلامية، ط.4، 1431هـ-2010م.
- 15- قطب مصطفى سانو، مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية، كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، ط.1، 1435هـ-2014م.
- 16- محمد الطاهر ابن عاشور، أليس الصبح بقریب التعليم العربي الإسلامي، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، ط.1، 1427هـ-2006م.
- 17- محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، د.ط.، 1421هـ-2001م.

- 18- محمود أحمد عمر، حصه عبد الرحمن فجرو، تركي السبعي، آمنة عبد الله التركي، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط.1، 1431هـ - 2010م.
- 19- مصطفى بن عبد الله الشهير بحاجي خليفة وكاتب حلبي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ط.، د.ت.
- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان-الأردن، ط.1، 1429هـ - 2011م.
- 20- نادر فهمي الزبود وعصام يوسف النمر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، دمشق، ط.2، 2000م.
- 21- نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، د.ط.، 2012م.
- 22- يعقوب بن عبد الوهاب الباحثين، أصول الفقه بين الثبات والتجديد، ورقة بحثية، 1423هـ - 2002م.

1. Lorin W.Anderson, David R.Krathwohl and others: A taxonomy for learning, teaching and assessing, a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.