في الأزمات الراهنة لتدريس العلوم الإسلامية

In The Current Crises In The Teaching Of Islamic Sciences

" fi al'azamat arrahina litadris l'ulum al'islamia"

مزايط مولود هيدالله *

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال- خنيفرة، بني ملال 23000، **المغرب**.

MOUZAIT Mouloud Haidallah

Regional Center for Education and Training Professions, Beni mellal-Khenifra, Beni mellal 23000, **Morocco**.

mouzait79@gmail.com

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0292-1589

تاريخ الاستلام: 2021/02/08 تاريخ القبول: 2021/03/10 تاريخ النشر: 2021/05/15

لتوثيق هذا المقال: أسلوب إيزو 690-2010

مزايط، مولود هيدالله، ماي 2021. في الأزمات الراهنة لتدريس العلوم الإسلامية. مجلة التراث، المجلد 11، العدد 02، من ص233، إلى ص 251. [*E-ISSN 2602-6813ISSN: 0339-2253*].

TO CITE THIS ARTICLE: Style ISO 690-2010

MOUZAIT, Mouloud Haidallah, May 2021. In the current crises in the teaching of Islamic sciences. *AL TURATH Journal*. volume 11, issue 02, P 233, P 251. ***[ISSN: 0339-2253 E-ISSN. 2602-6813].***

تنبيه:

ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة وتخضع كل منشورات للحماية القانونية المتعلقة بقواعد الملكية الفكرية، ويحمل أصحابها فقط كل تبعات مؤلفاتهم.

Attention:

What is stated in this journal expresses the opinions of the authors and does not necessarily reflect the views of the editorial board or university. All publications are subject to legal protection related to intellectual property rules, and their owners only bear all the consequences of their literature.

Open Access Available On: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/323

المؤلف المرسل: * **مزايط مولود هيدالله**، البريد الإلكتروني : mouzait79@gmail.com

ملخص

يعرف تدريس العلوم الإسلامية في المؤسسات التربوية الإسلامية، الرسمية منها وغير الرسمية، جملة من الأزمات الحادة، بعضها متصل بالخلفيات الإبستيمولوجية والمعرفية لهذه العلوم، والبعض الآخر مرتبط بسياق عربي وإسلامي مأزوم سياسيا واجتماعيا وثقافيا. وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن بعض مظاهر هذه الأزمة، خاصة على المستويات الإبستيمولوجية والوظيفية والهوياتية والمنهاجية، ثم اقتراح بعض مفاتيح الحلول التي من شأنها أن تساعد على تجاوز هذا الوضع، والتأسيس لنظام تربوي حديث قادر على إنتاج نخبة من العلماء والمفكرين الذين باستطاعتهم حقا تجديد العلوم الإسلامية وجعلها تواكب رهانات العصر.

كلمات مفتاحية: تدريس؛ المؤسسات التربوية؛ علوم إسلامية؛ أزمات؛ إبستيمولوجيا.

تصنيفات JEL : I21-I23-Z12

Abstract:

The teaching of Islamic sciences in Islamic educational institutions, both formal and informal, is experiencing a series of acute crises, some of which are epistemological and cognitive in nature, and others are linked to an Arab and Islamic context that is politically and socio-culturally in crisis. This study aims to reveal certain aspects of this crisis, particularly at the epistemological, functional, identity and methodological levels, and then to suggest some solutions to overcome this situation, and to establish a modern educational system capable of producing an elite of scientists and thinkers who can truly renew Islamic sciences and make it evolve at the pace of the issues of the time.

Keywords: teaching ; educational institutions; Islamic sciences; crisis; epistemology.

JEL Classification Codes: I21-I23-Z12

Résumé:

L'enseignement des sciences islamiques dans les institutions éducatives islamiques, formelles et informelles, vive un ensemble de crises aiguës, dont certaines sont de types épistémologiques et cognitives, et d'autres sont liées à un contexte arabe et islamique politiquement et socioculturellement en crise. Cette étude vise à dévoiler certains aspects de cette crise, notamment aux niveaux épistémologique, fonctionnel, identitaire et méthodologique, puis à suggérer quelques solutions qui permettraient de surmonter cette situation, et d'établir un système éducatif moderne capable de produire une élite de chercheurs et de penseurs qui peuvent véritablement renouveler les sciences islamiques et les faire évoluer au rythme des enjeux de l'époque.

Mots clés: enseignement; institutions éducatives; sciences islamiques; crises; épistémologie.

JEL Classification Codes I21-I23-Z12

مقدمة

تروم هذه الورقة البحثية استيضاح جانب مهم من جوانب الأزمة الخطيرة التي يمر بها العقل الإسلامي اليوم في سياقه المحلي والعالمي، وذلك عبر التركيز على العلوم الإسلامية بوصفها تمثل أبرز تجليات هذا العقل، من خلال إلقاء الضوء على بعض مظاهر الأزمة المشهودة في تدريس هذه العلوم في المنظومة التربوية الإسلامية، التي من المفترض أنها تشكل الحاضنة الطبيعية لتوليد العلماء القادرين على تطوير هذه العلوم وتجديدها وضمان فاعليتها في المستويات كافة.

ويأتي الاهتمام بالجانب التعليمي في تدريس العلوم الإسلامية في هذه الورقة بالنظر إلى الأهمية القصوى التي يحتلها البعد التربوي في أي مشروع إصلاحي يبتغي النهوض بهذه الأمة ويتوق إلى انبعاثها الحضاري، إذ لا يتصور أن تقوم قائمة لأي أمة من الأمم إذا لم تعن بتجديد أمر منظومتها التعليمية والتربوية، وترتقي بشؤون مفكريها وعلمائها حتى يكونوا قادة الأمة وصناع مستقبلها.

ولعل ذلك ما يفسر حضور هذا البعد التربوي التعليمي في جميع المشاريع الإصلاحية التي عرفها العالم الإسلامي على مر العصور، كما يفسر لماذا كان العلماء يولون هذا الموضوع ما هو أهل له من الاهتمام والعناية، فأدلة الهدى هم العلماء الذين هم ورثة الأنبياء، ولا يمكن تنشئة العلماء الذين يحملون مشعل هذا الهدى إلا في إطار نسق تربوي حي يؤمن بتحرير الإنسان من مغاليقه الفكرية والإيديولوجية والزمانية ليصبح قائدا حرا مبدعا فاعلا يؤمن بالتغيير ويشتغل عليه.

إن التفكير في تدريس العلوم الإسلامية، سواء في البلاد الإسلامية أو في غيرها، انتقل في القرن الواحد والعشرين ليشكل مطلبا مستعجلا في ظل سياقات ثلاثة، بعضها خارجي والآخر داخلي:

- سياق عالمي: فبعد 2001/11/9، تكاثرت الدعاوى العالمية إلى تجفيف منابع الإرهاب "الإسلامي" الفكرية، بالعمل على مراجعة المناهج الدراسية في أغلب البلدان الإسلامية؛ والأمر نفسه يقال عن البلدان غير الإسلامية حيث الجاليات الإسلامية، فبعد صعود اليمين المتطرف، زادت الضغوط على هذه المناهج.
- سياق إقليمي: فبعد فشل أو إفشال ثورات الربيع العربي، تشكل مزاج عام في أنظمة البلدان العربية يعتبر الإسلام السياسي هو أصل كل الخراب، فتداعى المنادون بخطاب ديني جديد ظاهره الدعوة إلى التسامح والانفتاح وإعمال العقل، وباطنه الانغلاق والقبول باللاعقل والاستسلام للاستبداد، والخضوع لحكم الأمر الواقع.
- سياق ذاتي خاص بالعلوم الإسلامية نفسها- وهو ما يهمنا في هذه الورقة- من حيث تنامي الإحساس بالمأزق الحضاري لهذه العلوم، وتفاقم الأزمات التي تعصف بتدريسها، وهي أزمات تتعلق بالإحساس العام بضعف مخرجات هذا التعليم (أزمة وظيفية)، وتزايد الشعور بالعجز عن الاستجابة لتحديات الواقع، والإخفاق في مواكبة التطورات المهمة المحققة في ميادين العلوم الدقيقة منها والإنسانية (أزمة إبستيمولوجية)، مع الاستمرارية في الاعتماد بيداغوجيًا على الحفظ والاجترار والتقليد، بدل المناقشة والحوار والاجتهاد (أزمة منهاجية)، هذا فضلا

عن تزايد الشعور بالاختراق الهوياتي التي يعرفه تدريس هذه العلوم في ظل مؤسسات التعليم الحديثة (أزمة هوياتية).

تسعى هذه الورقة إذن إلى تحقيق جملة من الأهداف، من بينها الإسهام في تعميق البحث في سبل تقويم تدريس العلوم الإسلامية في زمننا الحاضر، ثم توضيح المقصود بالأزمات الأربع السابقة، ورصد معالمها في الأنساق التربوية المعتمدة اليوم لتدريس هذه العلوم، ثم الانطلاق من هذا الرصد لاستشراف ملامح رؤية تربوية قادرة على بناء علوم إسلامية جديدة قمينة بنقل الأمة الإسلامية من طور التبعية والوصاية، إلى طور الانبعاث والتحرر. ومن أجل بلوغ هذه الأهداف، اعتمدت الدراسة إلى جانب آليات الوصف والتحليل منهجا نقديا إبستيمولوجيا يحاول تفكيك بنيات الأنظمة المعرفية القائمة، لفهمها واستنطاق أوجه القصور المنبثة فيها، ثم تفسيرها على ضوء ما توفره الدراسات الإبستيمولوجية الحديثة. و هذا على اساس الخطة التالية :

المبحث الأول: في واقع العلوم الإسلامية

المطلب الاول : في تاريخ الإحساس بأزمة العلوم الإسلامية

المطلب الثاني: في راهن أزمة العلوم الإسلامية

المطلب الاول: الأزمة الإبستيمولوجية في بنية العلوم الإسلامية

المطلب الثاني : الأزمة الإبستيمولوجية في تدريس العلوم الإسلامية

المبحث الثاني: الأزمة الوظيفية

المطلب الاول : سمات المجددين الحقيقيين

المطلب الثاني: مؤسسات التعليم الشرعي وبناء المجددين

المبحث الثالث : الأزمة الهوياتية

المطلب الاول: الانفصالية

المطلب الثاني: الأخلاقية

المبحث الرابع : الأزمة المنهاجية

المطلب الاول : الأهداف في مناهج العلوم الشرعية

المطلب الثاني: المقررات الدراسية في مناهج العلوم الشرعية

المطلب الثالث : طرق التدريس في مناهج العلوم الشرعية

المطلب الرابع : التقويم في مناهج العلوم الشرعية

المبحث الأول: في واقع العلوم الإسلامية

لاشك أن العلوم الإسلامية تعيش، منذ مدة ليست باليسيرة، أزمة حقيقية تكاد تعصف بوجودها، أو بما بقي منه على وجه أدق، فهذه العلوم تحولت إلى مادة تراثية ينظر الناظر إلى رسومها فيتبين عظمتها، ويقف المتأمل على معالمها فيتمثل عبقرية منشئيها، ويستبين تميز هذا العقل الإسلامي الذي تفتق بهذه المعارف التي تقف شامخة، كالمعالم التاريخية، أمام عاديات الأيام، مجلية أصالتها ومستعرضة تفردها. غير أن هذه العلوم كما قلنا صارت مادة تراثية نزين بها متاحفنا التاريخية، ونرصع بها ماضينا المجيد، لكننا لا نقدمها لفهم حاضرنا، ولا نستخدمها لنستوضح مصيرنا ووجودنا؛ فهي لم تعد منارا هاديا يختبره القوم لينير لهم الطريق الذي يمشون فيها، ويوضح لهم المسار الذي يجب أن يختطوه، وقصارى ما آلت إليه وظيفتها أن يستأنس بها لتبرير اختيار من الاختيارات، أو أن تستغل لإقناع العوام بمواءمة القرار المختار لحكم شرع الواحد القهار.

إن علومنا الإسلامية – عند التأمل- هي أبعد ما تكون عن واقعنا المعاصر، ذلك أنها انفصلت انفصالا يكاد يكون كاملا عن حركية الواقع الذي نعيش فيه، فجوهرها المتين الذي تشكل منذ قرون قد تحنط منذ وقت بعيد، وأنف التغيير أو التبديل، وتحول شيئا فشيئا إلى مقدس من المقدسات، ومعبود من المعبودات، وكل محاولة لمسه أو تعديله هي عند الأرتوذوكسية الدينية ضربة قاصمة لأصول هذا الدين، وتهديم صريح لأركانه، بل هي كفر وخروج عما اتفقت عليه الأمة.

المطلب الاول : في تاريخ الإحساس بأزمة العلوم الإسلامية

والواقع إن الإحساس بفداحة أزمة العلوم الإسلامية أمر ليس وليد هذا العصر، بل هو خطب استشعره العلماء منذ عهد بعيد، ولم يكن ذلك مجرد حنين إلى القرون الأولى، أو سعيا لتمسك محمود بمياسم العلماء الأوائل، بل كان نابعا من تشخيص واقعي لما يمكن تسميته بتأزم اجتماعيات المعرفة الإسلامية، وانحراف القائمين بشأن هذه العلوم عن الأدوار المصيرية المنوطة بهم في إصلاح أحوال الدين والدنيا، بوصفهم ورثة الأنبياء، ومنارات الهدى التي يؤتم بها عندما تدلهم الأجواء. ففي نهاية القرن الخامس الهجري مثلا، ألف الغزالي كتابه "إحياء علوم الدين" للتنبيه على الوضع الخطير الذي آلت إليه أحوال العلوم الدينية في عصره، فقد اعتبر أنها في حكم الموت والنسيان، وأنه من الواجب العمل على إحيائها وبعث الحياة فيها من بعد ما طمست واندرست. والواقع أن الغزالي لا يشكو بوار سوق هذه العلوم ولا ضعفها، أو انصراف الناس عنها، فلا أحد يقلل من قيمة تلك الفترة في تاريخ العلوم الإسلامية، ولا أحد يمكنه التشكيك في جيل من العلماء الكبار الذين طبعوا تلك المرحلة التي تعد بحق من أنشط وأعظم مراحل تاريخ المسلمين العلمي، لكن ما آلم الغزالي بالأساس هو الوظيفة التي أصبحت لهذه العلوم في المجتمع، والأدوار الجديدة التي أنيطت بالعلماء في ذلك العصر. ولندع الغزالي يصف هذا الواقع حيث يقول:

فأدلة الطريق هم العلماء الذين هم ورثة الأنبياء، وقد شغر منهم الزمان ولم يبق إلا المترسمون، وقد استحوذ على أكثرهم الشيطان واستغواهم الطغيان، وأصبح كل واحد بعاجل حظه مشغوفا، فصار يرى المعروف منكرا، والمنكر معروفا، حتى ظل علم الدين مندرسا، ومنار الهدى في أقطار الأرض منطمسا، ولقد خيلوا إلى الخلق أن لا علم إلا فتوى حكومة تستعي به القضاة

على فصل الخطام عند تهاوش الطغام أو جدل يتدرع به طلب المباهاة إلى الغلبة والإفحام، أو سجع مزخرف يتوسل به الواعظ إلى استدراج العوام .[1]

يتحسر الغزالي إذن على أحوال العلوم الدينية في عصره، وهي التي دخلت بالنسبة إليه طور الانطماس والاندراس، فصار أثرها بين الناس مفقودا، والمقصد من وجودها معدوما، وذلك لغياب العلماء الربانيين المقلدين بمهمة وراثة الأنبياء، المطوقين بحمل أعباء نشر الرسالة المحمدية بين العالمين. إن ما يلومه الغزالي على علماء عصره ليس ضعف مداركهم، ولا قلة كفايتهم، بل أنهم ترسموا بالعلم ولم يكونوا أهله الحقيقيين، فانشغلوا بدنياهم العاجلة على آخرتهم الآجلة، وفرطوا في سلطتهم العلمية الربانية، أملا في رضا سلطة زمنية منقضية، وتخندقوا في مدارس ومذاهب لا تطلب الحق للحق بالحق، ولكن غاية ما تطلبه هو تبكيت الخصم والقضاء عليه رمزيا بشتى السبل والأساليب؛ وأما حالهم مع العوام، فقائم على الاستمالة والاستدراج، بل على المناورة والخداع، لا على الإيضاح والبيان وتجلية الطريق المستقيم، وذلك طلبا لتقوية الجانب، وتمكين الشهود المذهبي، ومن ثمة تعزيز المكانة الاعتبارية عند السلطة السياسية.

هكذا أصبح الاستقطاب السياسي والمذهبي هو المحور الذي تدور عليه المعرفة الإسلامية في القرن الخامس الهجري، فصار يشكل منتهى العملية العلمية وغايتها تحصيلا وتدريسا وسلوكا، ولم يعد الباعث العقدي الأخلاقي هو الباعث الموجه لهذه العملية، وهو ما أشّر للغزالي على عمق الأزمة التي تعرفها علوم الدين في الثقافة الإسلامية، فنادى إلى إحياء هذه العلوم بالعودة بها إلى التربية والتصوف.

المطلب الثاني: في راهن أزمة العلوم الإسلامية

ولا نعتقد أن حال العلماء التي تحدث عنها الغزالي قبل تسعة قرون تختلف كثيرا عن حالهم اليوم، فعدد العلماء الحقيقيين قليل، وتأثيرهم في العامة ضعيف، وذلك بسبب شيوع خطاب ديني مستحدث يصنعه الإعلام الجديد عبر إلقاء الضوء على أشباه العلماء الذين يفهمون في كل شيء، ويحركون العامة أنى شاؤوا؛ كل ذلك في ظل عجز تام للأنظمة التربوية الإسلامية عن القيام بمهماتها الأساسية في تكوين نخبة من العلماء الربانيين القادرين على النهوض بمهمة وراثة الأنبياء وقيادة المسلمين لتوليد حلول ورؤى جديدة تسهم في تحقيق النهضة والتغيير.

إن المؤسسات التعليمية في البلدان الإسلامية، والتي يفترض فيها أن تكون الحاضنة الطبيعية لتنشئة تلك النخبة من العلماء، تعاني العديد من الأزمات المركبة، فمنها ما يتعلق أساسا بالبنية الذهنية المسيطرة على القائمين عليها، والتي تنعكس على الأنساق البيداغوجية المعتمدة، والأهداف المسطرة، والمخرجات المنتظرة، ومنها أيضا ما يتعلق بإكراهات خارجية تضغط بثقلها الكبير على هذه المؤسسات، فتحور مقصدياتها وغاياتها، بل حتى فلسفتها التربوية. وسنقف في ما يأتي على أربعة أنواع من الأزمات الجاثمة على هذه الأنظمة التربوية، وهي:

المبحث الثاني: الأزمة الإبستيمولوجية

تتعلق هذه الأزمة بالبنية المعرفية والمبادئ والمقولات الإبستيمولوجية المتحكمة في نشأة العلوم الإسلامية وتكوينها وتبلورها، والتي من الطبيعي أن تمتد بتأثيرها إلى مناهج تدريس هذه العلوم، فأما ما ارتبط ب:

المطلب الاول: الأزمة الإبستيمولوجية في بنية العلوم الإسلامية

فهي تتصل بنظرية المعرفة في المنظومة الإسلامية، أو بالوضع الاعتباري الذي يحتله العقل في الإسلام؛ ذلك إن الإسلام يحصر المعرفة الإنسانية بمصدر أساس، هو المصدر الإلهي، أو المصدر النصي، فكل ما يتعلق بالإنسان من معرفة متصلة بالعقيدة أو الشريعة أو المعاملات وقواعد السلوك والأخلاق...إلخ، كل ذلك مرجع الاستمداد فيه هو الوحي الإلهي. وبهذا المعنى تكون الوظيفة الأساسية للعقل الإنساني هي فهم النص الأول وتأويله بحسب سياقات التلقي. يتم النظر إذن إلى العقل في هذا البناء التصوري بمنطق أداتي هيرمينوطيقي، أي أن وظيفة العقل تصبح مشدودة إلى دائرة محددة الأبعاد مسبقا، مدارها الاشتغال بفهم النص وتأويله، وكل محاولة للخروج من تلك الدائرة الهيرمينوطيقية المرسومة سلفا تمثل – بالنسبة إلى الأرثوذوكسية الدينية– تحديا للتمام والاكتمال الديني الذي بشر به النص القرآني نفسه، عند قول الله عز من قائل ﴿ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا﴾ (سورة المائدة الآية3).

وحتى عندما يتم تمجيد التفكر والتدبر العقليين في النص القرآني، فإن ذلك بالنسبة إلى هذه الأرثوذوكسية يكون في إطار أفق محدود يوجَّه فيه العقل للتدبر في العوالم الكونية المختلفة من أجل الوصول إلى الحقائق المبثوثة في هذا النص والاستدلال عليها. أما بالنسبة إلى ما يتعلق بمسائل الشريعة فإن مهمة العقل أن ينظر في تفصيل الأصول المعروضة في الوحي الإلهي، والعمل على تطبيقها على الفروع. وهكذا يقول ابن عبد البر:

...ونهى السلف– رحمهم الله– عن الجدال في الله جل ثناؤه وفي صفاته وأسمائه. وأما الفقه فقد أجمعوا على الجدال فيه والتناظر، لأنه يحتاج فيه إلى رد الفروع إلى الأصول للحاجة إلى ذلك. وليس الاعتقادات كذلك، لأن الله عز وجل لا يوصف عند الجماعة أهل السنة إلا بما وصف به نفسه أو وصفه به رسول الله (ص) وأجمعت عليه الأمة. 2

هكذا إذن تمت الدعوة إلى إلجام إعمال العقل على مستوى العقيدة، إلا ما كان من الاستدلال على تقرير الإيمان وتعزيزه. أما في ما يخص الجوانب التشريعية، فقد حُصر الفعل التعقلي في رد الفروع على الأصول، في نوع من المقايسة بين الشاهد المنصوص عليه وبين الغائب المطلوب اعتمادا على انضباط صارم لجملة من القواعد التي تضبط تلك المقايسة وتحدد حدودها، وهي قواعد وإن كانت عقلية المنشأ فهي موجهة أولا وأخيرا بالنص، مما يمنحها نوعا من الرسوخ والثبات واللاتاريخية، بعيدا على أن تكون من طينة تلك القواعد التي يكتشفها العقل بنفسه وبواسطة أدواته المعرفية من داخل الحركة الموضوعية للعالم، فتكون عرضة للتنسيب والتغيير والتطوير.

إننا هنا لا نحمل مسؤولية ترسخ هذه الموجهات المنهجية في إعمال العقل في المجال التداولي الإسلامي إلى النص الديني، فهو يبقى في جميع الأحوال نصا يُتصرف في قراءته وفهمه بحسب السياقات السياسية والثقافية والاجتماعية، لكننا نحمل المسؤولية أولا وأخيرا للسلطة الدينية الإسلامية التي عمدت في لحظة معينة من التاريخ الإسلامي إلى تقزيم المجال الذي يتحرك فيه العقل المسلم، أملا في تحقيق جملة من المقاصد والغايات المتعلقة بمقامات تاريخية وسياسية ودينية معينة. ومن أهم الأدلة على هذا التقزيم القسري التفسيرُ الذي قُدم لحديث معاذ بن جبل المعروف، عندما أراد رسول الله (ص) اختباره لما اختار ابتعاثه إلى اليمن:

كَيْفَ تَقْضِي إِذَا عَرَضَ لَكَ قَضَاءٌ ؟ قَالَ: أَقْضِي بِكِتَابِ اللَّهِ، قَالَ : فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي كِتَابِ اللَّهِ ؟ قَالَ : فَبِسُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ : فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَلَا فِي كِتَابِ اللَّهِ؟ قَالَ: أَجْتَهِدُ رَأْيِي، وَلَا آلُو فَضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ صَدْرَهُ ، وَقَالَ : الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ، رَسُولِ اللَّهِ لِمَا يُرْضِي رَسُولَ اللَّهِ. (رواه أبو داود).

حيث جاء السؤال النبوي الثالث ليؤكد إمكانية وجود أحوال وقضايا لا نص فيها من القرآن الكريم أو من السنة النبوية المكرمة، ليكون لزاما على الفقيه أن يتجاوز هذا الصمت النصي باجتهاد رأيه الخاص من خلال الاعتماد أولا وقبل كل شيء على ذكائه في استنباط الأحكام انطلاقا من قدراته العقلية اللامحدودة في فهم الأفق الجغرافي البشري والثقافي والقانوني لمنشأ المسألة المدروسة، على ضوء المقاصد الكلية للشريعة الإسلامية. لكن الذي ترسخ في الأدبيات الأصولية للفقه منذ عهد الشافعي إلى اليوم هو حصر هذا الاجتهاد بالقياس في إطار عملية استنباطية موجهة. يقول الشافعي في ذلك:

على أن ليس لأحد أبدا أن يقول في شيء حل ولا حرام إلا من جهة العلم. وجهة العلم الخبر في الكتاب أو السنة أو الإجماع أو القياس.3

هكذا تتجلى الكيفية التي استحكم بها النص على الأفق الفكري للعقل المسلم، وكيف دفعت المركزية النصية العلوم الإسلامية إلى إجراءين خطيرين: أولهما تقزيم إمكانيات العقل البشري، وثانيهما تهميش الواقع الحي. ولنقل ببساطة إن العلوم الإسلامية، عوض أن تجعل الإنسان وواقعه في قلب اشتغالها، وتعتبرهما المحركين النابضين لمنطق سيرورتها، فإنها جعلت النص الثابت هو المركز، وما دونه متغيرات تدور في فلكه. بل إن الأمر زاد فداحة مع تقدم الزمان، حيث تشكلت على ضفاف النص الأصلي نصوص أخرى عُدت أيضا مركزية يصعب أو يستحيل تجاوزها.

هناك فرق كبير وشاسع بين عقل يرسم معالم طريقه بحسب فهمه للعالم ومتغيراته، فيكون القائد الموجه للمسار، وهو في مساره ذاك يكون مؤيدا ومسددا بالقيم والمقاصد التي يقدمها النص، وبين عقل يتحرك في ملعب ضيق، رسم مسبقا في لحظة تاريخية معينة انطلاقا من فهم خاص للنص. يقول الراغب الأصفهاني:

العقل قائد، والدين مسدد، ولو لم يكن العقل لم يكن الدين باقيا، ولو لم يكن الدين لأصبح العقل حائرا، واجتماعهما كما قال تعالى ﴿نُورٌ عَلَى نُورٍ﴾.4

إن هذا المركزية النصية، وما ترتب عنها من عقلية هيرمينوطيقية، امتدت أيضا إلى تدريس هذه العلوم وتوجيه آفاقها المستقبلية، فعوض الانكباب على الواقع الإسلامي بمشكلاته وتحولاته وأزماته، وإعمال العقل العلمي في فهم سياقات المجتمعات الإسلامية وقيادتها وتقديم ما يخدمها وييسر صلاحها، فإن تدريس هذه العلوم اختار أن يظل دائما خلف الواقع الإسلامي، قانعا بمهمة تكوين نخبة من فقهاء النصوص، المكتفين بأداء أدوار استشارية أو استئناسية، وفي بعض الحالات تبريرية، دون السعي إلى الفعل المؤثر في الواقع الحي وتغييره، وهو ما يعكس جانبا من ملامح:

المطلب الثاني : الأزمة الإبستيمولوجية في تدريس العلوم الإسلامية

إن المتأمل لما يشكل اليوم محاور تدريس هذه العلوم في الجامعات والمعاهد الإسلامية، سيلاحظ دون عنت كبير، أن جزءا كبيرا من الجهود القائمة يتمحور بالأساس حول إثبات النصوص وتحقيقها وفهمها وتأويلها وبيان بلاغتها ومدارسة اختلاف دلالاتها و...بعيدا عن التفكير عن الواقع، وفي أوجه الربط بين النص وهذا الواقع؛ فما ينجز على صعيد هذه المؤسسات هو مجرد:

نصف الطريق أو بعض العمل، فإن لم نتابع الرحلة إلى كيفية إعمال النص الثابت المحقق في واقع الناس، وإنزاله على حياتهم، ونفيد مما أثبتناه وحققناه من النصوص فإن عملنا يفتقد قيمته، التي عمل من أجلها، فمتى نتحول من إثبات النصوص، بحفظها وتحقيقها وطباعتها وإعادة نشرها، إلى إعمال النصوص في واقع الحال، بحيث تقدم الحلول والأوعية الشرعية لحياة الناس ومشكلاتهم، فيستلهمونها لإبصار المستقبل؟ 5

إن العلوم لا تستطيع أن تحافظ على وجودها واستمراريتها، بله أن تتطور أو تتجدد، إذا ظلت حبيسة أطر معرفية وقوالب منهجية مفصولة عن الواقع، فالواقع وحده ما يسوغ وجود هذه العلوم وما يضمن بقاءها، إذ على ضوئه تستمد شرعيتها وتبرر وجودها وتستظهر جدواها. والواقع أن العلوم الإسلامية أضاعت بوصلة حركتها، ومسوغات وجودها عندما انفصلت عن هذا الواقع، فكيف يمكن القبول بأن يواصل طلابنا دراسة قضايا شديدة الالتصاق بسياقات تاريخية وفكرية بعيدة جدا عن أفقهم المعرفي، وبعيدة أيضا عن اهتماماتهم الحياتية والوجودية؟ وهل من المقبول أن يواصل طلابنا دراسة قضايا كلامية لا معنى لها عندهم؟ فما معنى أن يستمر تدريس قضايا الخلاف في الأسماء والصفات بين المعتزلة الأشاعرة والحنابلة...وغيرها بنفس المنظورات التي عولجت بها قبل عشرة قرون؟ وكيف يمكن قضاء الأعمار في تفاصيل دقيقة من الفتاوى الفقهية العجيبة والافتراضية[6]، بينما يعج الواقع بالحاجة المستعجلة إلى فتاوى متعلقة بقضايا العولمة والبيئة والاقتصاد والفقر والحريات وحقوق الإنسان والمرأة والإجهاض والأخلاقيات البيولوجية...؟ فهل أجيب عن كل الأسئلة الراهنة حتى تستنفد الأعمار في مثل تلك الفتاوى؟ وهل من المقبول أن يقضي متعلمونا ردحا من الزمان في الوقوف على الشواهد النحوية والبلاغية القديمة في زمن عز فيه العثور على من يتحدث بلغة عربية سليمة؟ وهل ما زالت الفائدة من تعلم علم النحو هي الاستعانة به على فهم كلام العرب، والاحتراز عن الخطأ في الكلام؟ وهل من المقبول الاستمرار في تدريس علوم اللغة على حساب اللغة؟ وهل من المستساغ الاستمرار في دراسة علوم القرآن على حساب القرآن؟ وهل عجزت علوم القرآن عن أن تستنبط علوما متصلة بواقع القرن الواحد والعشرين حتى نظل مرهونين لقضايا الناسخ والمنسوخ والمتشابه والمحكم...إلخ؟

إن الأسئلة السابقة لا تعني مطلقا الدعوة لطي الكشح عن التراث الديني، فتلك عملية غير ممكنة نظريا، وغير مقبولة واقعيا. لذلك فإن السؤال المركزي الذي يجب أن يضعه المشتغلون بالعلوم الإسلامية عموما، والقائمون على شأن تدريس هذه العلوم خصوصا، في هذا السياق العربي الإسلامي المسجور بالإحباط واليأس والفشل، هو: كيف يمكن إعادة توظيف الأطر المعرفية والقوالب المنهجية التي تأسست في أحضان هذه العلوم من أجل طرح أسئلة جديدة تهم الإنسان المسلم اليوم؟ كيف يمكن بناء علم كلام جديد، وعلم فقه جديد، وعلم تفسير جديد، وعلم تصوف جديد...بما يمكن من تجاوز أعطاب وإخفاقات واقع الأمة؟ كيف يمكن العمل على استنبات علوم إسلامية جديدة تعيد تشكيل العقل الإسلامي المعاصر على ضوء التوحيد والعقلانية والاجتهاد والتجديد والإصلاح والنهوض والعمل والتقدم والتخلق؟

المبحث الثاني: الأزمة الوظيفية

تبين النظريات الإبستيمولوجية الحديثة أن التجديد الطبيعي للعلوم يكون ذاتيا ومن الداخل، ويكون ذلك عبر خلق براديغمات مستحدثة، وتوليد إبدالات معرفية ومنهجية مستجدة داخل هذه العلوم عبر طرح أسئلة جديدة أو اعتماد مقاربات وأساليب مفارقة لتلك التي كانت معتمدة إلى وقت قريب[7].

ويبين المنظرون الإبستيمولوجيون أن التجديد يتحقق عندما يصل المجتمع العلمي للعلوم المراد تجديدها، أي طبقة العلماء المبرزون في تلك العلوم، في لحظة من اللحظات، إلى خلاصة أو شعور عام مداره الإحساس بالوجود خارج التاريخ، وخارج اللحظة التاريخية، وهنا يأتي دور زمرة من العلماء–العلامات، الذين يشكلون علامات فارقة في تاريخ هذه العلوم، بحكم أنهم أولئك الذين يستشعرون قبل غيرهم الأزمة الحقيقية التي يغرق فيها العلم المعني، فيعمدون إلى توجيه دفة البحث فيه صوب مسارات جديدة.

إن العلوم غير القادرة على تجديد نفسها هي تلك العلوم التي تعجز عن بناء إبدالات جديدة في أنساقها المعرفية والبحثية، وفي مسارات اكتشافاتها العلمية. وهذا في الواقع ما يقع بالنسبة إلى العلوم الإسلامية التي تدور منذ قرون طويلة في فلك نفس الأطر المعرفية، لا تتجاوزها قيد أنملة، وعندما يستمر التحرك في نفس المدارات تستشعر المجتمعات العلمية أنها تدور في حلقات مفرغة، فينزع بعضهم للتعبير عن ذلك بعبارات من قبيل: نضج العلوم واحتراقها...وغير ذلك. والواقع أن العلوم إما أن تكون حية أو تكون ميتة، فالحية منها هي تلك التي تستطيع توليد أسئلة جديدة، وطرح براديغمات مستحدثة، واجتراح مناويل في النظر مبتكرة، أما تلك التي تلوك نفس المبادئ ونفس القواعد ونفس الموضوعات، دون أن تتمكن من إضافة شيء جديد، بدعوى الاكتمال والتمام، فذلك اعتراف بالموت وإقرار به؛ فأن يتفق علماء علم من العلوم على وضع جملة من القواعد الصالحة لا يعني بتاتا أن أمر هذا العلم قد حسم، وأن التفكير فيه قد توقف، وأن لا سبيل للمراجعة فيه أو التجديد، فبناء القواعد الناظمة والوصول إلى المبادئ المستوعبة أمر طبيعي في سيرورة العلوم، إذ ذلك ما يبلغها مرحلة العلم، لكن التوقف عند هذا الحد مؤذن بالموت والخراب.

وأما أمر استحداث البراديغمات الجديدة واجتراح المناويل النظرية المستحدثة التي بها تتجدد العلوم وتحافظ على نضارتها وحيويتها، فذلك من شأن النخبة من العلماء الذين ينشؤون في المجتمعات العلمية النابضة بالحياة، وهنا يأتي دور المؤسسات

التعليمية لتوفير المناخ المناسب لتنشئة هؤلاء الزمرة من المجددين. لكن ما هي صفات هؤلاء المجددين القادرين على بناء البراديغمات الجديدة؟

المطلب الاول : سمات المجددين الحقيقيين

المجددون الحقيقيون في العلوم هم أولئك القادرون على أن يرتقوا في لحظات من لحظات نموهم الفكري والتأملي إلى المرتبة التي يجعلون من العلماء الأوائل؛ واضعي القوانين الأولى، ومؤسسي الأنساق المعرفية المعتمدة، خصومهم الفكريين. وهذا لا يعني من طبيعة الحال أن ينبذوهم أو يهجروهم، بل أن يتمثلوهم ويتملكوهم، ويكونون قادرين على التفكير بهم ومعهم وعليهم حتى يبلغوا المرقى الذي يكونون فيه في مستوى تجاوزهم والانفصال عنهم. فهذا شأن عظام المفكرين عبر التاريخ، وهذا ما حدث لأرسطو مع أفلاطون، ولديكارت مع أرسطو، ولماركس مع هيجل8...وهو ما حدث أيضا في الثقافة العربية الإسلامية لابن حنيفة مع التابعين، عندما قال: "ما جاءَ عن اللهِ تعالى فعلى الرأسِ والعينين، وما جاءَ عن رسولِ الله صلى اللهُ عليه وسلم فسمعاً وطاعةً، وما جاءَ عن الصحابةِ رضي الله عنهم تخيرنا من أقوالهم، ولم نخرجْ عنهم، وما جاءَ عن التابعين فهُمْ رجالٌ ونحنُ رجالٌ[9]"، وهو ما حدث أيضا لابن مضاء مع سيبويه، ولعبد القاهر الجرجاني مع القاضي عبد الجبار، ولأبي حيان مع الزمخشري، وللشاطبي مع باقي الأصوليين...

وهنا يجدر بنا السؤال عن مدى قدرة مؤسسات التعليم الديني الحالية في العالم الإسلامي على إنتاج هذه الطينة من العلماء القادرين على تمثل علوم الأوائل وتجاوزها باقتراح براديغمات جديدة تعيد النظر في الأسس والبنيات العميقة التي تنهض عليها هذه العلوم بما ينسجم مع التغيرات العميقة التي تعرفها المجتمعات الإسلامية اليوم؟

المطلب الثاني: مؤسسات التعليم الشرعي وبناء المجددين

إن واقع مؤسسات التعليم الديني في العالم الإسلامي اليوم، أبعد ما يكون عن رعاية هذا المقصد الحيوي والعمل على تحقيقه؛ فالمشهود من غاياتها الوظيفية، والمتحقق من مخرجاتها على أرض الواقع لا يدع مجالا للشك في أن ذلك المقصد تحول بتوالي الأيام إلى لا مفكر فيه، إذ أصبحت الوظيفة الأساسية لمؤسسات العلوم الشرعية الجامعية، ومعاهد التكوين الديني العليا، هي إنتاج الخطباء والوعاظ والدعاة والأئمة ومدرسي مواد التربية الإسلامية في المؤسسات التعليمية، وما يحتاج إليه من موظفين في بعض القطاعات كوزارات الأوقاف والجالية والعدل...إلخ؛ فالوظيفة المحورية التي تلبست بمؤسسات التعليم الديني في البلدان الإسلامية صارت هي تكوين موظفين يعيدون إنتاج خطاب رسمي تحدده السلطات الرسمية عبر التوعية أو التهييج أو التدريس...بل إن الأمر تحول في كثير من الأحيان إلى توظيف إيديولوجي مقيت لمؤسسات التعليم الشرعي ولخريجيها في أتون صراعات سياسية بين السلطات الحاكمة ومناوئيها من التيارات السياسية، فكان أن تم التأسيس لخطاب ديني تمجيدي، وصراعي، ولا عقلاني[10]...كان من نتائجه تغذية التعصب والتطرف والكراهية، بعيدا عن أجواء الحوار والحرية والمناقشة.

أما من يختار من متخرجي هذه المؤسسات التعليمية متابعة دراساته العليا للتعمق في فنون الشريعة، والتخصص في علومها، فصار عالما من علمائها أو خبيرا من خبرائها، فإنه سرعان ما يتم دمجه في هذه المؤسسات، فيواصل عمله داخلها ضمن

نفس الدائرة، عاجزا عن التخلص من القالب المعرفي الذي وضع فيه، ويستمر جهده منحصرا في الدوران في عقول السابقين، شرحا واختصارا وتحقيقا؛ وأما ما يتعلق بالبحوث العلمية التي قد يعكف على إنجازها طيلة مساره المهني فهي تكون في نفس الجلباب المعرفي الذي نشأ فيه، وتكون الغاية منها في الأغلب الأعم هي تحقيق الترقيات في المراتب الوظيفية، وتحقيق العوائد المادية، دون السعي الحقيقي إلى تحقيق مقاصد العلوم التي أفنى عمره في تحصيلها.

إن الوظيفة الأساسية لمؤسسات التعليم الشرعي يجب أن تكون أساسا هي إنتاج جيل من العلماء الشجعان المتوفرين على فهم سديد ومعتدل ومتكامل لتعاليم الدين الإسلامي الحنيف، والمؤهلين للقيام بمراجعات نقدية مثمرة لتراثهم الديني، والقادرين كذلك على قراءة الواقع وفهم استحقاقاته وأزماته، ثم استشراف المستقبل عبر تحصيل التخصصات العلمية الضرورية لمواكبة معارف العصر ومواجهة تحدياته؛ ولا يمكن أن يتحقق ذلك في نظرنا ما لم يتم أولا تجسير العلاقة التكاملية لهذه العلوم مع دوائر العلوم الأخرى، خاصة ما تعلق بالعلوم الإنسانية الحديثة التي تنمي التفكير الفلسفي والنقد المنهجي.

المبحث الثالث : الأزمة الهوياتية

يعيش تدريس العلوم الإسلامية أزمة عميقة تتصل بهوية هذه العلوم، ومدى ملاءمة نظم تدريسها الحالية مع روحها وفلسفتها، إذ من المعلوم أن عمليات إنتاج المعرفة عموما تعكس فلسفة خاصة وتجسد رؤية معينة للكون والوجود، ولذلك يصعب مثلا المطابقة إبستيمولوجيا بين العلوم الإسلامية وبين العلوم الإنسانية الحديثة، إذ كيف يمكن المماثلة بين علوم نشأت وترعرعت في أحضان تصور ديني معين، ينهض على مركزية إلهية ونصية، ويعتبر العقل مجرد مكتشف ومستنبط للمعرفة من الآيات الربانية، وبين علوم تكونت في أكناف فلسفة حداثية تقدس النزعة الإنسانية، وتهيم بالإنسان وتعتبره مركز الكون، ووريث الإله الأوحد، كما ترى في العقل مولد المعرفة ومصدرها، ومفتاح فهم الوجود والتحكم فيه.

إن الباعث على إجراء هذه المقارنة الإبستيمولوجية بين العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية هو أن هذه العلوم جميعا صارت تدرس اليوم في نفس الجامعات والكليات والمعاهد، وربما تحت نفس المظلة المؤسساتية والقانونية والبيداغوجية، فأصبحت تشتغل بنفس الأدوات والمناهج والفلسفات التربوية، الشيء الذي جعل من المنظومة التربوية الإسلامية المستحدثة نسخة طبق الأصل من الأنظمة التربوية والاجتماعية والاقتصادية الغربية، القائمة على الانتقاء والمنافسة والإنجاز والبراغماتية[11]، وهو ما يجعلنا نبادر بطرح السؤال عن الآثار المترتبة عن ذلك بالنسبة إلى هوية العلوم الإسلامية؟

إننا نرى أن الوعي بهذا النوع من الاختلاف الهوياتي أمر مهم في إعادة بناء العلوم الإسلامية وتجديدها دون التفريط في روحها وخصائصها الوجودية، فالانخراط غير الواعي في الأطر التدريسية الغربية يهدد هوية العلوم الإسلامية وقيمتها في النسق المعرفي والروحي الإسلامي، وهو ما سيكون له تبعات كبرى على الكيان المسلم وخصوصية هويته؛ ويمكن تلمس ذلك على الأقل على صعيدين:

المطلب الاول: الانفصالية

تشكل العلوم الإسلامية قلب المعرفة الإسلامية، وذلك لاشتغالها بالنص الديني المقدس الذي يمثل روح الحضارة الإسلامية، هذه الروح التي تسري في نسغ كل المعارف والعلوم التي نشأت أو يمكن أن تنشأ في المجال التداولي الإسلامي، فهي تمثل الروح الفلسفية العامة التي تلقي بظلالها على كل مظاهر الفكر والحركة في هذا المجال. ولعل هذا التصور هو ما يفسر الاهتمام الكبير الذي حظيت به العلوم الدينية على حساب باقي العلوم الحكمية كالرياضيات والهندسة...التي عدت في بعض الأوقات علوم غير نافعة، الشيء الذي جعل العلم يبقى محصورا في المراحل المتأخرة من الحضارة الإسلامية في العلم الشرعي تدريسا وتأليفا[12].

إن الإصلاحات والتغييرات التي حدثت على مستوى الجامعات والمعاهد الدينية في القرن الماضي عمدت إلى إدماج العلوم الشرعية في النسق البيداغوجي الجامعي إلى جانب العلوم الإنسانية والآداب والفنون، وهو ما حول "الدين الإسلامي" إلى تخصص معرفي مثل اللسانيات والتاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس...وغيرها من التخصصات المعرفية، وجعل من "علماء الدين" متخصصين " أركيولوجيين وفيلولوجيين" في دراسة النصوص الدينية ومعالجتها، وربط ماضي الدين بحاضره. إن هذه الموضعة الخاصة للعلوم الدينية في رحاب الحرم الجامعي، وفي فضاءات العلوم الإنسانية، تعكس في الواقع تصورا فلسفيا واجتماعيا لوظيفة الدين في الحياة والمجتمع، وللنظرة التي ينظر بها القائمون على الشأن التربوي للمسألة الدينية. وليس خافيا على المتأمل أن هذا التصور يمتح من التصور الغربي الحديث للظاهرة الدينية، حيث النزوع الشامل إلى تقليص مجال تحرك الفاعل الديني، وربطه بالأمور الشخصية، وعزله عن الواقع الحي. إن القبول بهذا الوضع البيداغوجي، يجعل من تدريس العلوم الإسلامية نسخة باردة لتدريس اللاهوت المسيحي في الجامعات العلمانية الغربية، ويؤسس لمجال اجتماعي وثقافي يكون فيه الدين الإسلامي عموما على هامش الحياة، بدل أن يكون قائد سفينتها وحامل لوائها.

ولا شك أن الخيار الذي يتبناه البعض، سواء في الدول الإسلامية، أو في الدول ذات الأقليات المسلمة، من إقامة أنواع من التعليم المنفصل عن التعليم العمومي، توسم ب: " العتيق" و"الأصيل" و"الديني" و"الإسلامي"، لن يساهم إلا في تعزيز هذه الانفصالية الإسلامية عن الواقع والمجتمع، فالقبول بهذه الانفصالية التدريسية لن يكون أيضا إلا تقليدا مستوردا من الغرب الذي اختار فصل تعليمه المدني أو العلماني عن التعليم الديني الكنسي. هذا من جهة، أما من جهة أخرى فإنه من الصعب الحفاظ على هذا النوع من التدريس على الأمد البعيد، بالنظر إلى المنافسة الشرسة للتعليم العمومي، والآفاق الكبرى التي يفتحها أمام رواده.

فالمطلوب إذن، ليس هو تقزيم العرض التعليمي الإسلامي وجعله منفصلا عن باقي أنواع التعليم، بل السعي –خاصة في البلدان الإسلامية– إلى جعل فلسفة العلوم الإسلامية تلقي بظلالها على كل مناحي التربية والتعليم، حتى يكون التصور الإسلامي موجها لأنساق البحث والتعلم في جميع العلوم وشتى صنوف المعارف.

المطلب الثاني: الأخلاقية

إن الانخراط القسري أو الإرادي لمؤسسات التعليم الشرعي في منظومات التعليم الجامعي الحديثة، والمماثلة التصورية بين علوم الشريعة وباقي التخصصات – خاصة الإنسانية منها- من حيث القيمة التقديرية والإجرائية التدريسية، جعل نسقا من الأفكار المستمدة من الفلسفة التربوية ذات الأصول الغربية تُسقط على تدريس هذه العلوم، يضاف إلى ذلك كون المقررات المتبناة تتصف بجفاف روحي حاد، وما يزيد الأمر فداحة التقيد التام للمدرسين بإنجاز حزم الدروس المبرمجة في الأوعية الزمنية المحددة، مع التركيز – أمام ضيق حجم هذه الأوعية- على الجوانب المعرفية، والإقصاء التام لمسلك التخلق بالأخلاق القرآنية، والتحقق من صفتي التقوى والورع، فيكون المحصل من الأمر علم بلا عمل، وتعليم بلا تربية، وتكوين بلا تزكية، وزمرة من المتخرجين العاديين الذين يفتقدون- إلى جانب ضحالة تكوينهم العلمي- إلى مكارم الأخلاق ومحاسن الآداب في الأقوال والأفعال، لا يهمهم من الانسلاك في صفوف الدراسات الإسلامية إلا الحصول على الشهادة التي تهيئ لهم الطريق للحصول على الوظيفة. يقول الطاهر بن عاشور متحدثا عن هذا الجانب في معرض بيانه لأسباب تأخر التعليم في البلاد الإسلامية:

عرو التعليم عن مادة الآداب، وتهذيب الأخلاق...واعتقادهم أن العلم منحصر في ما تتضمنه القواعد العلمية كالنحو والفقه، وبعبارة أخرى ميل طائفة العلماء إلى الحفظ والاستكثار في فروع المسائل ومن عدد العلوم. ومن العار الكبير أن نرى ممن ينتصب لتعليم النشء تعجبك أجسامهم، وتبهجك بزتهم، وتعظم صورهم، ولكن ما بينك وبين أن ترمقهم بضد ذلك إلا أن تحاكهم وتعاشرهم أو تجادلهم، فترى تلك الهياكل العظيمة فارغة من الفضيلة ومكارم الأخلاق والمروءة.[13]

ولا يمكن معالجة الأمر هنا بمجرد إضافة بعض السويعات الخاصة بمقررات السلوك والأخلاق، أو إقراء بعض المصنفات في التزكية والتصوف، لأن الأمر أعمق من ذلك بكثير، فهو يرتبط أشد ما يكون الارتباط بفلسفة التربية المتبناة، وهي الفلسفة التي من المفروض أن تخترق كل مكونات العملية التعليمية التعلمية في شتى المراحل والمستويات، لتعكس الغايات والمثل العليا لمجتمع معين؛ لذلك وجب العمل على الاشتغال بمنظور شمولي وتكاملي لتنزيل روح وفلسفة التربية الإسلامية التي تنطلق من اعتبار كل العلوم والمعارف وسيلة لبلوغ مقام العلم بالله، وبشرعه، والعمل به، وأن العنصر الأساسي في المفهوم الإسلامي للتربية والتعليم يكمن في مفهوم الأدب الذي يتجاوز بكثير المقصود بمفهوم التربية في الأدبيات التربوية الحديثة [14].

المبحث الرابع : الأزمة المنهاجية

تطرق العديد من الدارسين لمظاهر الأزمة المنهاجية التي تتربص بمنظومات التعليم الشرعي[15]، ولذلك فإننا لن نطيل الحديث فيها. والمقصود بالمنهاج ذلك التصور المتكامل لشتى مناحي النظام التربوي، فهو مجموع الخيارات التي تتيحها المؤسسة التعليمية للطلاب بغية إنماء شخصياتهم في جوانبها المتعددة بما ينسجم مع الأهداف المسطرة. أما عناصر المنهاج فهي الأهداف والمحتويات وطرق التدريس، ثم أساليب التقويم.

المطلب الاول : الأهداف في مناهج العلوم الشرعية:

بالنسبة إلى أهداف مناهج التعليم الجامعي في علوم الشريعة فهي تظل على العموم غير واضحة، تعوزها الدقة في الصياغة، وتفتقد إلى الإجرائية في البناء، إذ يغلب عليها التعميم الذي يجعل منها غير قابلة للتقويم في مدة زمنية محددة، كما أنها لا تغطي مختلف جوانب شخصية الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية...وعلى العموم، فإن ما يغلب على هذه الأهداف هو التجزيء وعدم الدقة وضعف الانسجام مع محتويات المقررات، والتركيز على المحتويات المعرفية، وغياب المؤشرات الإجرائية التي تمكن من قياس تحقق هذه الأهداف.

المطلب الثاني: المقررات الدراسية في مناهج العلوم الشرعية

الغالب على المحتويات المدرسة في المناهج المعتمدة في تدريس العلوم الإسلامية وقوفها عند مؤلفات المتأخرين وبذل الجهد في تحليل ألفاظها وفهم عباراتها، شرحا واختصارا وتحقيقا وتهذيبا، فكان أن تحولت هذه المؤلفات إلى حجاب يحول من جهة بين الطلاب وبين التواصل المباشر مع النصوص التأسيسية، ومن جهة أخرى بين هؤلاء وبين حاجات المجتمع وقضاياه وأسئلته، إذ من المعلوم أن عصرنا الحاضر يطرح أسئلته الخاصة المتعلقة بقضايا الحرية والتواصل والإعلام وحقوق الإنسان والبيئة...وهي القضايا التي تستوجب أولا تحررا من بعض الفهوم والخطابات الدينية البالية، كما تفرض ثانيا في مقاربتها ومباشرتها وعيا خاصا وقدرة كبيرة على تحقيق الوصل المكين بين مقاصد الوحي الثابت وبين الواقع المتغير، كل ذلك على ضوء فهم عميق للمصالح والمفاسد والمآلات، في إطار من النظر الشمولي التكاملي بين مضامين كل العلوم الإسلامية، وانفتاح متزن على مخرجات العلوم الحديثة.

المطلب الثالث : طرق التدريس في مناهج العلوم الشرعية

وفي ما يتعلق بالطرق المعتمدة في التدريس، فمن المعلوم أن الذي يطغى على طرق تدريس العلوم الشرعية هو الحفظ والتلقين، وذلك راجع إلى عدة عوامل منها: كثرة الطلاب المنضوين في أقسام التعليم الشرعي، والتأثر بمنهج السلف القائم على التحمل والأداء حيث يكون الشيخ منبع العلم والمعرفة، وضيق الوعاء الزمني المخصص للتدريس، وإشكالية التكوين التربوي للمدرس في طرق ووسائل التدريس الحديثة...هكذا يتصدر أسلوب المحاضرة والإلقاء باقي الأساليب، مع شيوع أسلوب الرتابة في التلقي، ونقل للموروث الفكري دون اختبار لقيمته العلمية ولجدواه الاجتماعية، مع ضعف مشهود في الاعتماد على

الأساليب التطبيقية والإبداعية القادرة على تمهير الطالب وتنمية مهاراته وقدراته كالحوار والمناظرة وحل المشكلات...إلخ، خاصة مع الاقتصار على توظيف وسائل تعليمية تقليدية. والنتيجة أن الطالب المتخرج يجد نفسه بعد حصوله على أعلى الشهادات الجامعية عاجزا عن الاستنباط، لا قدرة له على النقد والترجيح، بل لا استطاعة له حتى على الفهم والتحليل والتركيب.

المطلب الرابع : التقويم في مناهج العلوم الشرعية

وبالنسبة إلى مسألة التقويم، فإن شكله ومضمونه يتأثر لا محالة بطرق التدريس وأساليبه، فالتعليم الناهض أساسا على التلقين والإلقاء، لن يقوم إلا بما يناسب ذلك من الحفظ والاستظهار، وهو ما يعكسه واقع الممارسة التقويمية في مؤسسات التعليم الشرعي، حيث الاكتفاء بإجراء الامتحانات السنوية أو الفصلية، الكتابية منها أو الشفوية، بغية إصدار نقط عددية يترتب عنها الحكم على الطالب بالرسوب أو الانتقال إلى الفصل الموالي، دون تمثل للوظيفة الحقيقية للتقويم باعتباره فرصة للوقوف على الثغرات المصاحبة لتنزيل المنهاج الدراسي، والحكم على مدى تحقق الأهداف المرصودة وملاءمتها، ومدى تقدم الطالب في تحصيله العلمي.. كل ذلك يتم في غياب لبرامج الدعم التربوي التي تمثل التتويج الحقيقي لعملية التقويم.

خاتمة

لقد سعت هذه الورقة إلى بيان بعض ملامح الأزمة التي تعانيها العلوم الإنسانية اليوم على مستوى التعليم والتكوين، وقد **توقفت الدراسة** عند أربع أزمات كبرى: هي الأزمة الإبستيمولوجية المرتبطة بالدعوة إلى إعادة التفكير في فلسفة العلوم الإسلامية على ضوء التطورات التي تعيشها الإنسانية اليوم، والأزمة الوظيفية المتصلة بضعف مخرجات مؤسسات التعليم الشرعي من حيث الكفاءات العلمية القادرة على حمل أعباء أمانة وراثة الأنبياء، ثم هناك الأزمة الهوياتية المتعلقة بالتحولات الكبرى على مستوى الأطر الفكرية والأخلاقية المعتمدة في تدريس هذه العلوم والمنسوخة عن المدرسة الغربية، وأخيرا هناك الأزمة المنهاجية التي تمس كل مكونات العملية التعليمية أهدافا وطرقا ومحتويات وتقويما.

و**توصي** هذه الدراسة في خاتمة هذا البحث بـــ:

- ضرورة انفتاح مؤسسات تدريس العلوم الإسلامية على مناهج النقد الإبستيمولوجي لفهم الأسس التي نهضت عليها العلوم الإسلامية، وتفكيك مقولاتها، واستيعاب سيرورات تشكلها، وتخليصها مما قد يكون شابها، في بعض لحظات تكوينها، من معيقات بنيوية تحول دون تطورها وتجددها. ولا يكون ذلك إلا ب:

- ضمان الانفتاح الجاد لطلاب هذه العلوم على روح العلوم الإنسانية الحديثة، باستقصاء أوجه الإفادة من أدواتها ومناهجها في مناولة الظاهرة الإنسانية والمجتمعية، بكل مسؤولية تاريخية ووعي إبستيمولوجي، وبما يراعي المسافات الموجودة عقديا وإيديولوجيا بين أسس هذين النوعين من العلوم؛ وذلك من خلال:

- حفز هؤلاء الطلاب على إتقان اللغات الأجنبية، حتى يكونوا جيلا من الأطر المؤهلة القادرة على التحاور مع الثقافات والحضارات الأخرى دون عقد.

- العمل على ضمان تحقيق التكامل المعرفي في تدريس العلوم الإسلامية، بنقلها من واقع الانفصال والاستقلال إلى سعة الاندماج والتفاعل، بالتركيز أولا وقبل كل الشيء على دراسة النصوص الأصلية (القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف) في علاقتها بالواقع الإسلامي المتجدد.

- تعزيز الأخلاقيات الإسلامية في الأوساط التعليمية بالحرص على تعميق الخصوصيات التربوية والروحية للمنظومة الإسلامية بين الناشئة، وتوعيتها بالتحدي الأخلاقي الذي يهدد البشرية جمعاء.

- مواصلة النظر الأكاديمي في مناهج تدريس العلوم الإسلامية في مؤسسات التعليم الشرعية بالتتبع والتقويم والبحث في سبل تطويرها: أهدافا ومحتويات وطرقا وتقويما.

التهميش:

1 الغزالي، أبو حامد، 2001. *إحياء علوم الدين*،ج 1. تقديم: صدقي محمد جميل العطار. بيروت: دار الفكر. ص7.

2 ابن عبد البر، يوسف، 1994. *جامع بيان العلم وفضله*، ج2، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، ط1. الدمام: دار ابن الجوزي. ص ص928-929.

3 الشافعي، محمد بن إدريس، 2008. *الرسالة*. تحقيق: أحمد شاكر. القاهرة: دار الآثار. ص118.

4 الأصفهاني، الراغب ، 1981. *الذريعة في مكارم الشريعة*. بيروت: دار الكتب العلمية.ص124.

5 حسنة، عمر عبيد، 2014. من تقديمه لكتاب: *مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية*، لقطب مصطفى سانو. قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. سلسلة كتاب الأمة. العدد 160.ص:21.

6 للاطلاع على جانب من هذا الانفصال عن الواقع في بعض الفتاوى العجيبة ينظر:

الريسوني، قطب، 2016. *الوصل بين الفقه والواقع: رؤية في المنهج*. من: منهج تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي، جامعة القرويين، دار الحديث الحسنية، الرباط 19 أبريل 2008. الرباط: دار الحديث الحسنية. ص 135-170.

7 كون، توماس 2007. *بنية الثورات العلمية*، ترجمة حيدر حاج إسماعيل. بيروت: المنظمة العربية للترجمة. ص146.

8 بنعبد العالي، عبد السلام، 2007. *منطق الخلل*. الدار البيضاء: دار توبقال. ص 38.

9 ابن حزم، علي، 1980. *الإحكام في أصول الأحكام*. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار الآفاق الجديدة. ص188.

10 العيادي، محمد، 2004. *كيف يدرس الدين اليوم*. الدار البيضاء 5و6 دجنبر 2003. الدار البيضاء: مؤسسة الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية. ص55.

11 Ramadan Tariq, 2015. *Islam la réforme radicale*. Paris : archipoche. P.473.

12 قال ابن حجر: "والمراد بالعلم العلم الشرعي الذي يفيد ما يجب على المكلف من أمر دينه في عبادته ومعاملاته، والعلم بالله وصفاته، وما يجب له من القيام بأمره، وتنزيهه عن النقائص، ومدار ذلك على التفسير والحديث والفقه". ابن حجر العسقلاني، أحمد، 1989. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. ج1. بيروت: دار الكتب العلمية. ص188.

13 ابن عاشور، الطاهر، 2006. *أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي*، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية. تونس: دار سحنون. القاهرة: دار السلام. ص108.

14 Attas,syed muhammad naquib,1999. *The concept of education in islam*. Kuala Lumpur: ISTAC. P27.

15- محسين، يونس، 2020. *واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية الجامعية*، دراسة نظرية وميدانية. الرباط:دار الأمان.

- الصمدي، خالد؛ حللي، عبد الرحمن، 2007، *أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي*. دمشق: دار الفكر.

- مدكور، علي أحمد، 1995. *مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات الواقع والطموح*. عمّان23 -26 آب 1994. عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي. ص363-399.

قائمة المراجع والمصادر:

أ- المصادر العربية:

1- الأصفهاني، الراغب، 1981. *الذريعة في مكارم الشريعة*. بيروت: دار الكتب العلمية.

2- بنعبد العالي، عبد السلام، 2007. *منطق الخلل*. الدار البيضاء: دار توبقال.

3- ابن حجر العسقلاني، أحمد، 1989. فتح الباري شرح صحيح البخاري. ج1. بيروت: دار الكتب العلمية.

4- ابن حزم، علي، 1980. *الإحكام في أصول الأحكام*. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار الآفاق الجديدة.

5- الريسوني، قطب، 2016. الوصل بين الفقه والواقع: رؤية في المنهج. من: منهج تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي، جامعة القرويين، دار الحديث الحسنية، الرباط 19 أبريل 2008. الرباط: دار الحديث الحسنية.

6- الشافعي، محمد بن إدريس، 2008. *الرسالة*. تحقيق: أحمد شاكر. القاهرة: دار الآثار.

7- الصمدي، خالد؛ حللي، عبد الرحمن، 2007. أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي. دمشق: دار الفكر.

8- ابن عاشور، الطاهر، 2006. *أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية*. تونس: دار سحنون. القاهرة: دار السلام.

9- ابن عبد البر، يوسف، 1994. *جامع بيان العلم وفضله*. تحقيق: أبي الأشبال الزهيري. الدمام: دار ابن الجوزي.

10- العيادي، محمد، 2004. كيف يدرس الدين اليوم. الدار البيضاء 5و6 دجنبر 2003. الدار البيضاء: مؤسسة الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية.

11- الغزالي، أبو حامد ، 2001. إحياء علوم الدين. تقديم: صدقي محمد جميل العطار، بيروت: دار الفكر.

12- قطب سانو، مصطفى، 2014. *مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية*. تقديم: حسنة، عمر عبيد. الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. سلسلة كتاب الأمة. العدد 160.

13- كون، توماس 2007. بنية الثورات العلمية، ترجمة حيدر حاج إسماعيل. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

14- مدكور، علي أحمد، 1995. مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات الواقع والطموح. عمّان23 -26 آب 1994. عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

15- محسين، يونس، 2020. واقع المناهج التربوية في مسالك الدراسات الإسلامية الجامعية، دراسة نظرية وميدانية. الرباط:دار الأمان.

ب- المصادر الغربية:

1- Attas, syed muhammad naquib,1999. *The concept of education in islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.

2- Ramadan, Tariq, 2015. *Islam la réforme radicale*. Paris: archipoche.

LIST OF REFERENCES AND SOURCES IN ROMAN SCRIPT

1- al'asfihaniu alrraghib , 1981. *alḏariʿat fi makarim alšryʿa* . bayrut : dar alkutub alʾilmiat .

2- abd assalam benʿabd alʾlali , 2007. *mantiq alḥalal*. aldar albayda' :dar tubqal .

3- ibn ḥajar al-Asqalani, Aḥmad, 1989. *Fatḥ al-Bari šarḥ Saḥiḥ al-Buḫari*. C 1. Beyrouth: Maison des livres scientifiques.

4- ibn ḥazm ,1980. *al'aḥkam fi 'usul al'aḥkam* , j 4 , tḥqyq: 'iḥsanʿabbas . bayrut : dar alafaq aljadidat.

5- alraysuni , qotb , 2016. *alwasl bayn alfaqih walwaqiʿ ruyatan fi almnhaj*. min: minhaj tadris alfiqh fi mu'asasat altaʿlim alʿali , jamiʿat alqarawiyin , dar alḥadith alḥasaniat , alribat 19 abril 2008. alribat : dar alḥadith alḥasaniat.

6- alšafii, *alrisala* , taḥqiq: aḥmad šakir . dar alaṯar , alqahira , 2008.

7- alsamadi , ḫalid ; ḥalali ,ʿ abd alraḥman , 2007. 'azmat altaʿlim aldini fi alʿalam al'islami. dimshq: dar alfikr.

8- Benʿashurʿaṭahirʿaṭahir, 2006. *'alaysa alsubhu biqarib altʿalim alʾarabi al'islami, dirasat tariḫia wa 'islaḥiat*. tunis :dar siḥnun, , alqahira :dar assalam.

9- ibnʿabd albar , yussef, 1994. *jamʾi bayan alʾilm wa fadlih* , j 2 , tḥqyq: 'abi al'ashbal alzahiri . aldammam: dar ibn aljawzi .

10- alʿayadi , muhamad, 2004. *kayf yodras addin alyawma*. aldar albayda' 5 & 6 dojanbir 2003. aldaar albayda'a: mu'asasat almalik ʿabd alʿaziz liddirasat al'islamiat wa lʾulum al'insaniat.

11- alghazali abu ḥamid 2001. *'iiḥya' ʻulum aldiyn* , j 1 . taqdym: sadqi muhamad jamil alʻatar . bayrut: dar alfikr.

12- sanu , qotb , 2014. manahij *alʾulum al'islamia walmutaġayirat alʾalamia*, silsilat kitab al'umma, alʾladad 160.dawha : wizarat al'awqaf walshuwuwn alʾislamia .

13- kun , tumas, 2007. *binyat althawrat alʾlmiat* , tarjamat : ḥaydar ḥaj ʻismaeil. bayrut: almunazama alʻarabiat liltarjama.

14- madkur , ʻali 'aḥmad , 1995. *Mu'tamar ʻulum alsharyʻa fi aljamiʻat alwaqiʻ waltumuḥ*. ʻamman 23 -26 ab 1994. ʻamman: almaʻhad alʻalami lilfikr al'iislami.

15- moḥsin , yunus , 2020. *waqiʻ almanahij altarbawiat fi masalik aldirasat al'iislamiat aljamiʻiyat , dirasaton nazariaton wamaydaniaton*. alribat: dar al'aman.

OPEN ACCESS

creative commons

JOURNAL INDEXING

مَجَلَّةُ اَلتُّرَاثْ

AL TVRATH Journal (ALTJ)

ثلاثية، دولية، دورية، محكمة، تعنى بالدراسات الإنسانية والإجتماعية

متعددة التخصصات، متعددة اللغات

Trimestral, International, Periodic And Arbitrated Manner, Devoted To Human And Social Studies

Multidisciplinary, Multilingual.

LEGAL DEPOSIT: 2011- 1934 **ISSN: 2253-0339** **E-ISSN: 2602-6813**