طرق ومناهج تدريس العلوم الشرعية

- الفقه الإسلامي نموذجا-

د. يمينة شودار

كلية العلوم الإسلامية – جامعة الجزائر1-

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم النبيين والمرسلين، وعلى آله وأصحابه الغُرِّ الميامين، ومَن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

تحظى مادة الفقه الإسلامي في التعليم والبحث في الجامعات الإسلامية بأهمية خاصة نظرا لارتباطها بالحياة اليومية للمسلمين، ولكن تثار الكثير من النقاشات حول تحديات وقصور في مناهج وطرق تدريس الفقه في العديد من مؤسسات التعليم العالي .

وتعد طريقة التدريس أكثر عناصر المنهاج بروزا، إذ من الضروري أن يحسن المعلم اختياره لطريقة تدريسية. واختياره للوسائل المناسبة، التي يمكن توظيفها للارتقاء بالتعليم ليصبح بالمستوى الذي يواجه التحديات العاصرة.، وذلك لما توصلت إليه الدراسات التربوية مؤخراً إلى أنه ليس هناك طريقة مثلى تصلح للتدريس تناسب الأهداف المراد تحقيقها جميعاً ومثلها الموقف التعليمي والمتعلمين ونمط المحتوى التعليمي المعنى بالتدريس.

واستناداً إلى الأبحاث التربوية التي أخذت في الحسبان الازدياد المطرد لوعي المدرسين، وحاجتهم إلى إيجاد نوع أو أنواع بديلة تتواءم مع التطور

العلمي،والقفزة التكنولوجية الكبيرة، فكان مما شمله هذا التطور البحث عن طـــرق ومناهج تدريس العلوم الشرعية وفق استراتيجيات تعليمية جديدة بمقدورها الرقي بعملية التعلم الديني إلى أفضل مستوياته.

وهذه الدراسة تجئ في إطار تلك الغاية العلميـــة، حيـــث تســـلط الأضواء على الطرق التقليدية والحديثة في التدريس عند الفقهاء، مركزةً على ما يتواءم منها وحاجات العصر،كما ينم معالجة المناهج التي تحقـــق الأهداف المتوخاة من عملية تدريس الفقه في الجامعات الإسلامية، كمـــا عرضت بعض الصيغ التطبيقية لإصلاح الدرس الفقه الإسلامي ليصـــبح هـــذا العلم بالمستوى الذي يواجه التحديات العاصرة.

وقد اشتمل البحث على مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة على النحو الآتي :

المبحث الأول : طرق ومناهج تدريس العلوم الشرعية عند القدامى.

المبحث الثاني : طرق ومناهج تدريس العلوم الشرعية في جامعات التعليم العالي.

المبحث الثالث: بعض الصيغ العملية لتدريس الفقه الإسلامي.

خاتمة .

المبحث الأول: طرق ومناهج تدريس العلوم الشرعية عند القدامى

المطلب الأول: طرق التدريس [1] عند القدامى

اتبع العلماء في تدريس العلوم الشرعية في العصور الماضية طريقة أصيلة، تقوم على أساس تحفيظ الطالب منذ الصغر متونًا في علوم الشريعة من عقيدة وأصول فقه ومصطلح حديث وفقه ونحو وصرف وغير ذلك، مما يشتمل على مبادئ العلوم وأساسياتها، بالإضافة إلى تحفيظ القرآن الكريم وبعض الأحاديث السهلة. ثم تدرجوا بالطالب في تعليم العلوم الشرعية إلى أن تتحقق له الملكات العلمية المطلوبة.

وقد تنوعت طرق تدريس الفقه الإسلامي واختلفت بحسب الشيوخ وتجاربهم الشخصية وتكوينهم العلمي، ورغم هذا التنوع كان جلُّ المدرسين يراعون في دروسهم بعضَ المبادئ التربوية التي أثبتت فعاليتها آنذاك، والمعروفة لدى مؤلفي الأدبيات التربوية، كالتي ذكرها ابن خلدون في المقدمة [2]، من مِثلِ التَّدرجِ في التعليم من البسيط إلى المعقد، وتبسيطِ المعلومات لتقريبها لفهم المتعلمين. كما كانوا يعملون على تحبيب الدراسة للطلاب بطرق مختلفة، ويحاولون ألا تكون دروسهم مرهقةً أو مملةً لطلابهم، فيعمدون إلى تطريزها -حسب تعبير المصادر- بالاستطرادات والإشادات المتنوعة، والحكايات التي يعتبرونها جنداً من جنود الله، فتصبح بعض حلقات الدروس "نزهة للسامعين". كما كانوا يعملون على إذكاء المنافسة بين المتعلمين، وإسداءِ النصح لهم[3].

ومن الطريق التي كان يتبعها المدرسون للفقه في جميع المذاهب الفقهية أن يبدأ المدرس مع الطالب بتحفيظه مختصرًا في فقه المذهب: مثل العمدة في المذهب الحنبلي لابن قدامة، أو المنهاج في الفقه الشافعي للنووي أو مختصر خليل، في المذهب المالكي أو بداية المبتدي للقدوري. ثم ينتقل بعد ذلك إلى كتاب أوسع يحكي اختلاف الفقهاء في المذهب مثل: المقنع لابن قدامة، أو المهذب للشيرازي. ثم ينتقل بعد ذلك إلى دراسة الكتب التي تبين أدلة الآراء المختلفة في المذهب: كالكافي لابن قدامة. ثم ينتقل بعد ذلك إلى دراسة الكتب التي تحكي مذاهب السلف والمدارس الفقهية المشهورة، وتذكر أدلتهم وما دار بينهم من مناظرات ومحاورات: كالمغني لابن قدامة، ومؤلفات ابن المنذر، وابن حزم، وابن تيمية، وغير ذلك من مؤلفات أهل الإنصاف الذين لا يتعصبون لمذهب من المذاهب ولا يقصدون إلا تقرير الحق وتبني الصواب. فإن المجتهد الطالب للحق ينتفع بها، ويستعين بأهلها، فينظر فيما قد حرروه من الأدلة وقدروه من المباحث، ويعمل فكره في ذلك، فيأخذ ما يرتضيه ويزيد عليه ما بلغت إليه قدرته ووصلت إليه ملكته[4] ولهذا قيل: (من لم يعرف اختلاف الفقهاء فليس بفقيه) [5]. كما قيل في حفظ المتون: (من حفظ المتون حاز الفنون).

ولكن هذه الطريقة انتقدت من العلماء من عدة وجوه:

الوجه الأول: انتقد الشوكاني التمذهب بمذهب واحد، ودعا المتفقهين إلى التفقه بعيدًا عن هذه المذاهب الأربعة[6].

والذي يدقق النظر في كلام الشوكاني يجد أن انتقاده هذا كان رد فعل وقتي على التعصب المذهبي الذي استفحل في عصره في القرن الثالث عشر الهجري في اليمن، فأراد أن يكسر حدة هذا الداء بهذه الدعوة.

والحقيقة أنه لا مانع من دراسة الفقه على مذهب معين في بداية التحصيل العلمي، بحيث يكون الطالب بعيدًا عن التعصب المذهبي؛ وذلك لضرورة التأصيل والتأسيس في الفقه.

الوجه الثاني: انتقد ابن خلدون اشتغال طلبة العلم بالمختصرات الفقهية، ورأى أن الملكة الناشئة عن تلك المختصرات تكون قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة، بكثرة ما يقع في المطولات من التكرار والأصالة المفيدين لحصول الملكة التامة، وأما المختصرات فهي تشتمل على العيوب التالية[7]:

1- الإخلال بالفصاحة والبلاغة نتيجة إغراق المؤلفين في الاختصار.

2- صعوبة فهم تلك المختصرات، فعباراتها أشبه ما تكون بالألغاز.

3- ضياع وقت المدرس والطالب في حل المقفل وبيان المجمل.

4- عدم مراعاة عقل الطالب، فهي تشتمل على غايات العلم، مما يصعب على الطالب المبتدئ فهمها، لأنه لم يعرف مبادئ العلم وأولياته.

5- لما كثر الإغلاق في اللفظ لجأ العلماء إلى الشروح والحواشي، ففات المقصود الذي لأجله اختصرت المختصرات، وهو تسهيل الحفظ على الطلبة.

و بالنظر في انتقاد ابن خلدون يجد أنه منصب على بعض المختصرات المشتملة على التعقيدات اللفظية في عصره: كمختصر ابن عرفة، ومختصر ابن الحاجب وغيرهما مما يصعب على الطالب المبتدئ فهمها واستيعابها. أما المختصرات الواضحة الميسرة التي تؤسس الطالب في الفقه، فلا يشملها الانتقاد.

ابن خلدون، لا ينتقد طريقة المختصرات أو المتون في التدريس، وإنما ينتقد طريقة التأليف وعدم قدرة المؤلفين على تضمينها مبادئ العلوم ومقاصدها الأساسية التي يتطلبها عقل المبتدئ.

الوجه الثالث: انتقد بعض المعاصرين دراسة الاختلافات الفقهية، واعتبرها من الأمور التي تطمس معالم الدين الحق، وتخفي الشرائع المتزلة أو تكاد تخفيها، حتى لم يبق من الدين إلا بعض الرسوم البالية، والصور المزيفة النابية. وذكر بعض الأمثلة الفقهية من اختلافات الفقهاء[8].

والحقيقة أن اختلاف الفقهاء سعة في الشريعة، ومرونة في الفقه، وثروة فكرية وتشريعية لا يعرف قيمتها إلا من عايشها، وهو ليس اختلافًا بين حق وباطل، إنما هو وجهات نظر مختلفة ناشئة عن اجتهاد في النصوص الظنية، يؤجر صاحبه عليه، سواء أصاب أم أخطأ. وهو يختلف عن الاختلاف في العقيدة من حيث الجدل والمناظرة، فأجمع العلماء على جواز الجدال في الفقه والتناظر فيه; لأنه يحتاج إلى رد الفروع إلى الأصول[9]. وتصحيح الأدلة ووجهات النظر، أما الجدال في العقيدة فلا يجوز; لأنه يؤول إلى الانسلاخ من الدين[10].

المطلب الثاني :مناهج تدريس الفقه الإسلامي

من تتبع النصوص الفقهية، نلاحظ أربعة مناهج في تدريس الفقه اعتمدها رواد المدارس التربوية .

ـــ أولها منهج السماعات، ثانيها منهج التفريعات، ثالثها منهج التأصيلات ورابعها منهج المختصرات والتعريف بهذه المناهج ليست محال بحثنا، بقدر معرفة الأهداف المتوخاة من التفقّه، وفي المحتوى العلمي في كل منهج .

فقد عرف الأداء التربوي من خلال منهج التأصيلات تألقاً وزخماً أثرى الفقه، حيث ربط بين الفقه والنصوص الشرعية برباط وثيق، كما اهتم بفقه الدليل وأسباب الخلاف ومسألة رد الفروع إلى الأصول.

وعرف الأداء التربوي من خلال منهج المختصرات بعض التجديد في المنظومات التعليمية بتلقين الفقه وشرحه،حبث تؤسس الطالب في الفقه، وتبين له مقاصد العلم ورؤوس مسائله. ومما يؤيد ذلك أن ابن خلدون نفسه ذكر التدرج في التعليم حيث قال: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدًا إذا كان على التدريج، شيئًا فشيئًا، وقليلاً فقليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله، 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 ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شذا، فلا يترك عويصًا ولا مهمًا ولا مغلقًا إلا وضحه، وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث من تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه.. وقد شاهدنا كثيرًا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته، ويحضرون المتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانًا على التعليم وصـــوابًا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه ما يلقون له من غايات الفنون في مباديها، وقبل أن يستعد لفهمها; فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيًا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزًا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالفة

مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن. وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات، وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له، كلَّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف في قبوله، وتمادى في هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم[11].

ولا يعني سُكوت القدامى عن هذه الاصطلاحات والتقسيمات أن تعليمهم كان خلواً عن أهداف تنظم التدريس أو عن محتوى دراسي يتلقاه طلبة العلم أو عن باقي العناصر، بل هي عناصر لا يخلو منها أي تعليم وإن اختلفت التسميات أو سُكِت عنها.

المبحث الثاني: طرق ومناهج تدريس العلوم الشرعية في جامعات التعليم العالي

يتناول هذا المبحث رصد البنية الداخلية للمناهج التعليمية في العلوم الإسلامية بالجامعات من حيث تحديد أهداف التكوين فيها، ومحتواها الدراسي، وواقع طرق ووسائل التدريس والتقويم فيها

المطلب الأول :طرق تدريس العلوم الشرعية

تغلب صبغة التدريس التلقيني على الدراسة الجامعية الأولى[12]، وتكاد تلك الصبغة أن تكون الصفة الغالبة على أسلوب التدريس على مستوى الدراسات العليا، وتختفي الطرق الأخرى التي تهدف إلى تطوير مهارات التعلم والأعمال التطبيقية التي يتم الاشتغال فيها التدريب على منهجية البحث واستخدام تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التكوين والبحث وغير ذلك من الطرق الحديثة في التدريس، بل حتى الحصص التطبيقية لا تكاد تخرج عن النمط التقليدي للمحاضرات ، حيث تغيب التفكير الإبداعي.

ويمكن عزو ذلك إلى الأساليب التقليدية التي يتبعها أعضاء الهيئة التدريسية، والتي تستند–أي الأساليب– على المحاضرة والتلقين، وفي هذه الحالة تكون فرصة الطالب في التعبير عن رأيه قليلة[13].

وإذا عرجنا على أبرز الطرق المتبعة في تدريس الفقه الإسلامي فنجد أن أبرز الطرق المتبعة في التدريس في كليات الشريعة عموما وفي الفقه الإسلامي على وجه خاص هو الطريق التقليدي أو الأسلوب الذي يعتمد على المحاضرة بصفة أساسية ويستخدم الأساليب الأخرى التي تتبع هذا الاتجاه.

إلا أن عدد الطلبة ليس هو المبرر الوحيد لعدم تطوير استثمار الطرق الحديثة في التدريس، فقد نجد نفس الطرق متبعة في المؤسسات العلمية ذات الاستقطاب المحدود، خاصة على مستوى سلك الماستر حيث يقل عدد الطلاب، بل يعود الأمر كذلك إلى غياب التكوين البيداغوجي لدى أغلب أساتذة الجامعات، ويعود ذلك بدوره إلى غياب منتوج علمي تربوي خاص بالبيداغوجيا الجامعية في العلوم الإسلامية نظرا لضعف البحث العلمي في هذا المجال.

وهذه الوضعية تربي لدى الطالب حاسة التلقي وتختفي لديه مهارات النقد والتعليل والتحليل والمقارنة والاستنتاج والتمييز والتصنيف وغيرها من مهارات التعلم، والتي تساعد على التكوين الذاتي والمستمر، كما تجعل المعرفة الإسلامية قائمة على التقبل والنقل مما تختفي معه لغة السؤال والتي تعتبر حافزا لتجدد المعرفة في كل العلوم.

إن الدراسات الفقهية والشرعية اليوم تخرج حفظة وحملة فقه في الأعم الأغلب ولا تخرج فقهاء، تخرج نقلة يمارسون عملية الشحن والتفريغ والتلقين ولا تخرج مفكرين ومجتهدين يربون العقل وينمون التفكير[14].

المطلب الثاني :المناهج التعليمية لتدريس الفقه الإسلامي

إن بناء أي منهاج تعليمي يحتاج بدءا إلى تحديد مقررات التكوين بشكل دقيق، والواقع أن المشتغلين بتدريس علوم الشريعة يملكون تصورات عامة لمواصفات المتخرج، ومن القواعد التربوية في صياغة الأهداف كونها واضحة العبارة، ودقيقة الصياغة ومختصرة، وقابلة للتقويم في مدة زمنية محددة، ومتنوعة لتشمل مختلف جوانب التكوين المعرفية والمهارية والقيمية، إلا أن الناظر في مناهج التعليم الجامعي في علوم الشريعة يجد أنها أهدافا عامة غير قابلة للتحقق ولا للقياس في المدة الزمنية المحددة للتدريس، أو تحدد أهدافا جزئية لا تنسجم والمحتوى التعليمي للمادة. ويتجلى ذلك من خلال الأمثلة التطبيقية الآتية:

أهداف تدريس علوم الشريعة في النظام الجامعي

وحدة الفقه الإسلامي:

- فقه العبادات : بيان أصول العبادات من طهارة وصلاة وزكاة وصيام وحج .
- فقه المعاملات: تمكين الطالب من الأحكام الشرعية المدنية من بيع وإجارة وقراض وديون وشركة وهبة

وحدة أصول الفقه :

- أصول الفقه 1: تمكين الطالب من معرفة الأحكام الشرعية :الحكم التكليفي، الحكم الوضعي، الحاكم، المحكوم فيه،المحكوم عليه،وأدلة الأحكام
- أصول الفقه 2: التعريف بمباحث علم الدلالة والاجتهاد والتقليد والتعارض والترجيح.

إن الناظر في طريقة صياغة الأهداف السالفة الذكر يلاحظ أنها:

- تخلط بين وصف محتوى التكوين والأهداف المحددة للتخرج.
- يغلب عليها الطابع المعرفي في غياب الأهداف المهارية والقيمية التي تمكن الطالب من أدوات التعلم الذاتي المستمر بعد التخرج.
- غير قابلة للقياس، لأنها لا تتضمن مؤشرات إجرائية للتقويم.
- بعضها يضم صياغة مركبة لأهداف كثيرة مما يعوق قياسها وتقويهما.

فالخلل في صياغة الأهداف ناتج بالأساس عن عدم الاطلاع على طرائق صياغة الأهداف في المناهج الدراسية، ومن شأن ذلك أن يحدث قطيعة بين الأهداف والمحتوى مما يدل على أن هذه الأهداف صيغت من أجل غايات تنظيمية شكلية يفرضها الجذاذة الوصفية لمسلك التكوين بصفة عامة وبناء معطيات الوحدة بشكل خاص، كل ذلك سيؤدي بالضرورة إلى صعوبة قياس مدى تحقق هذه الأهداف في نهاية التكوين مما يعمق الانفصال بين مدخلا ت التكوين ومحتواه ومقرراته.

وهناك أسباب كثيرة وراء هذا القصور[15] من أهمها ما يلي :

- قلة الحجم الساعي لتدريس المادة إلى جانب وجود مواد ثانوية مزاحمة لمادة الفقه مزاحمة تحجز الطالب عن فهم واستيعاب القضايا الفقهية المدروسة. ولعل الإصلاح المطبق حاليا ربما أفضى إلى تعميق أزمة منهج تدريس الفقه؛ لأن نظام الفصول والوحدات يفرض على الطالب والأستاذ معا أن يتعاملا بحذر بالغ مع الوعاء الزمني المخصص لتدريس مادة الفقه؛الأستاذ يضاعف جهوده لإعطاء الطالب موضوعات فقهية داخل ثلاثة عشر أسبوعا لينتقل بعدها مع الطالب إلى موضوعات فقهية جديدة في الفصل الآتي الذي لا تستغرق الدراسة فيه إلا ثلاثة عشر أسبوعا في أحسن الأحوال، وذلك يفضي إلى تقطيع مكونات الوحدات الفقهية التي يأخذها الطالب في المراحل الجامعية. فكيف

يستوعب الطالب فقه العبادات مثلا في فصل واحد بحصة زمنية لا تتعدى ستا وعشرين ساعة في أحسن الأحوال، وقل مثل ذلك في فقه الأسرة وفي فقه المعاملات... وبالتالي ، نلاحظ أن النتيجة الفقهية من ناحية الحصيلة أضعف مما كان عليه الأمر من قبل ,وقد نتج عن هذا الخلل أن أبواب الفقه لا تدرس كلها، فهناك مصطلحات فقهية بل معلومات فقهية لا يعرف عنها خريج هذه المؤسسات شيئا. ولعل الأزمة التي ينبئ عنها هذا الوضع من قبيل ما يمكن تسميته بأزمة التخطيط المستقبلي التي تعني غياب الإجابة عن سؤال جوهري عن الهدف من تدريس مادة "الفقه" في مؤسسات التعليم العالي.

- الفصل بين وحدات الفقه وأصوله ،وهذا المظهر قد تفرع إلى مظهرين:

أحدهما: الفصل بين الأصول والفقه من جهة الإعمال لا من جهة الإلقاء. وذلك يعد فصلا بين المرتكز المنهجي وبين المرتكز العملي.

ثانيهما: بقاء الأصول دون مراجعة نقدية ودون تطبيق عملي كبقاء الفقه دونهما.وإعادة الالتحام بين الفقه وأصوله مطلب ملح لا يتم تأهيل هذين العلمين لأداء دورهما إلا بتوفيره.

وقد تنبه بعض الأصوليين إلى ضرورة هذا الالتحام، فوضعوا مؤلفات أعادوا فيها التلاحم بين الأصول والفروع، كما نجد مثلا عند الإمام التلمساني المالكي في كتابه المانع "مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول"، وكما نجد عند الإمام الزنجاني الشافعي في كتابه: "تخريج الفروع على الأصول".

ـــ الفصل بين منهج تدريس الفقه وبين منهج البحث فيـــه ، حيـــث إن التدريس يوفر رصيدا علميا لدى الطلبة، ويوفر قواعد منهجيـــة لإنجـــاز بحوث في قضاياه.

ـــ تغييب مقاصد دراسة العلوم الشرعية ، وهو ما يعبر عنه ابن خلدون بالـــذهول هن المقاصد ، بمعنى أننا لا نهتم بالسؤال لماذا ندرس كل علم من علوم الشـــريعة؟ وما لغاية من تدريس الفقه الإسلامي ؟ ومع غياب هذه الأهداف ، غالبا ما تنفلي الوسائل إلى غايات، فعلم الفقه ، هل ندرسه من أجل حفظ الأحكـــام أو كيـــف استنباط الفقهاء الأحكام من أدلتها التفصيلية ؟أم ندرسه من أجل تدريب الطالب على الفهم والاستنباط والاجتهاد ؟

المبحث الثالث: بعض الصيغ العملية لتدريس الفقه الإسلامي

1. المرتكزات المعرفية[16]

إن أساس إصلاح منهج تدريس الفقه هو النظرة الصحيحة لهذا المجال المعرفي فيما يرتبط بحقيقته وأهدافه، لأنه لا يصح بحال أن يكون الأداء التربوي (أي عملية التدريس) مناقضا لطبيعة المادة المدرسة.

2. المرتكزات المنهجية

يمكن إنجاز درس الفقه من خلال ثلاث مداخل، كل مدخل منها يناسب مرحلة جامعية معينة، ويتميز بمجموعة من الخصائص على مستوى أهداف التدريس ومحتوياته وطرائقه:

- **الأول**: المدخل المعرفي: يهتم بتلقين الأحكام الفقهية على مذهب معين مقرونة بأدلتها وأوجه الاختلاف فيها بحيث تعرض المباحث المدروسة في نسق يجلي

البناء الداخلي للفقه ويكشف الترابط بين والأبواب والفروع الفقهية، وتقوم طريقة تدريس الفقه على اعتماد كتاب معين في مادة الفقه، حيث يكلف الأستاذ الطلاب بسرد النص، وهو المعروف بقارئ المجلس، وهو ما يساعد على إطلاق القراءة لدى الطلبة وينم شرح ما يكتنف النص من غموض وإبهام وتأصيل المسائل الفقهية يذكر الأدلة ، ويترك للمتعلم حرية استنتاج ما يريد استنتاجه ولهذا المدخل مجموعة من الكتب الفقهية

و قد اختلفت طرق التدريس فيها عند القدامى كما يلي :

أ ــ فمنهم من يكتفي بشرح ما يكتنف النص من غموض وإبهام دون زيادة، ويرى أن الزيادة على ذلك ضرر بالمتعلم، وهي طريقة انتهجها محمد بن عرفة (803هـ).

ب ــ ومنهم من يتخذ المتن أساسا للمناقشة من خلال تصنيف معلوماته والبحث في الأدلة واستعمال القياس، دون الاهتمام بتصحيح الروايات أو الوقوف عند معاني الألفاظ على طريقة القيروانيين في تدريس المدونة.

ج ــ ومنهم من يهتم بإعراب ألفاظ النص والوقوف عند دلالاتها اللغوية، ثم نقد الروايات والتعرض لرجال السند.

د ــ ومنهم من يمزج بين الطريقتين وهي المعروفة لدى القاضي عياض (توفي 544 هـ) .

- **الثاني**: المدخل النصي: يعتني بتأصيل الفقه وذلك بيان طرق الفقهاء في استنباط الأحكام من النصوص، وقد لا يهتم الطالب في هذا المدخل بالنظام الفقهي المعروف أو بكثرة الفروع، وإنما المقصود هو تقوية الصفة الاجتهادية التي تمكن من التعامل المباشر مع القرآن والسنة.

من خلال هذه المداخل يتمكن طالب الفقه من الدخول إلى صميم العمل الفقهي مع الاستفادة من كل الثراء المعرفي والمنهجي الكامن في التراث الفقهي.

الخاتمة

1. تنوع طرق تدريس الفقه الإسلامي واختلافها بحسب الشيوخ وتجاربهم الشخصية وتكوينهم العلمي.
2. من تتبع النصوص الفقهية ، نلاحظ أربعة مناهج في تدريس الفقه اعتمدها رواد المدارس التربوية منهج السماعات ، منهج التفريعات منهج التأصيلات ومنهج المختصرات .

3. إن الناظر في مناهج التعليم الجامعي في علوم الشريعة يجد أنها أهدافا عامة غير قابلة للتحقق ولا للقياس في المدة الزمنية المحددة للتدريس، أو تحدد أهدافا جزئية لا تنسجم والمحتوى التعليمي للمادة.

4. غياب الطرق التعليمية في التعليم الديني التي تهدف إلى تطوير مهارات التكوين المعرفية والمهارية والقيمية .
5. إن اختيار الطريقة المناسبة لتدريس المحتوى لها أثر كبير في تحقيق أهداف المادة .وتختلف الطرق باختلاف المراحل التعليمية .
6. إن أساس إصلاح منهج تدريس الفقه هو النظرة الصحيحة للمجال المعرفي والمنهجي.

مقترحات:

من جملة من الأفكار التي نحسبها تثير الاهتمام والمناقشة وتكون حافزا على الانطلاق إلى تطوير طرق تقويم المعارف والمهارات في المادة :

1. إعادة النظر في جملة مقررات المنهج الذي يدرس به الفقه في مراحل التعليم العالي.و من مقتضيات هذا الأمر وضع لائحة لجميع المتطلبات الدراسية في مقرر الفقه في كل المستويات لتحقيق التسلسل المنطقي والموضوعي فيما يتلقاه الطالب.

2- تكثيف الحصص الزمنية لتدريس الفقه.

3- توحيد الرؤية في مقررات التكوين، ومواصفات المتخرج، (صياغة الأهداف) بجعل الطالب عنصرا ايجابيا في العملية التعليمية لا يكتفي بالاستيعاب، وملء ... فالتفكير التربوي المعاصر ينصب على تنمية قدرات الطالب الذاتية على التعلم المستمر وفي فضاءات تعليمية متنوعة، ومختلفة.

وأخيرا ،نسأل الله تعالى أن يوفّر أسباب الاستمرارية في البحث والتحقيق ويهيئ شروط ذلك، ويرفع عنا الموانع والشواغل، من أجل أن نسهم في خدمة علوم الشريعة والحمد لله رب العالمين .

قائمة مصادر البحث

1. ابن جماعة ، محمد بن إبراهيم الكناني : تذكرة السامع والمتكلم في أدب العـــالم والمتعلم ار الكتب العلمية للنشر والتوزيع 2003 م .

2. حسنة، عمر عبيد من مقدمة كتاب تكوين الملكة الفقهية للدكتور محمد عثمان شبير، الدوحة : وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1999.

3. حوامدة، باسم. مشكلات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية،(أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 1994.

4. ابن خلدون،عبد الرحمن بن محمد : المقدمة ،الفجر للتراث، القـــاهرة ، .ط1، ص 490 .

5. الزونوجي، برهان الإسلام : تعليم المتعلم طرق التعليم،المطبعة العثمانية مصـــر 1307 هـــ

6. زوزو، فريدة . التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصـــوله. مجلة إسلامية المعرفة، عدد 41،2005م، ص143.

7. زغريت، وائل. مشكلات طلبة الجامعة الأردنية داخل الحرم الجامعي وخارجه، (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2004 ص55.

8. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين: تقرير الاســـتناد في تفســـير الاجتهاد، فؤاد عبد المنعم أحمد لمكتبة المصرية للطباعة والنشر، 2004 ص 20 .

9. ابن عبد البر، يوسف النمري: جامع العلم وفصله،دار الكتب العلمية، بيروت 1398 هـــ .

10. محب الدين بن أحمد: أساسيات في طرق التدريس العامة . ط ٢ دار الهدى، الرياض ،1991 م.

11. محمد زايد طلبة : خطيئة المذاهب دار النصر للتوزيع والنشر ، 1985 .

الهوامش

1- كثيراً ما يختلف المختصون في المناهج وطرق التدريس في تحديد تعريف دقيق لطريقة التدريس، إلا أنهم يتفقون في توصيف تلك الطريقة وهذا الاختلاف ناتج عن عدم التفريق بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس باعتبار أن هناك حدوداً فاصلة بين هذه المصطلحات، فمثلا الطريقة لغة : السيرة أو المذهب أو الحالة كما ذكر ذلك ابن منظور في لسان العرب في مادة طر،ج 10 ص 221 واصطلاحا تعرف طريقة التدريس بأنها " نظام الخطوات التدريسية الذي يمكن تكراره في المواقف التعليمية المتشابهة، والموجه بقصده ووعي لتحقيق هدفه أو عدة أهداف تعليمية.محب الدين بن أحمد: أساسيات في طرق التدريس العامة . ط ٢ دار الهدى، الرياض،1991 م، ص 36.

2- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد : المقدمة ،الفجر للتراث، الفاهرة ، .ط1، ص 490.

3- راجع: الزونوجي، برهان الإسلام : تعليم المتعلم طرق التعليم،المطبعة العثمانية مصر 1307 هـ ابن جماعة ، محمد بن إبراهيم الكناني : تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ار الكتب العلمية للنشر والتوزيع 2000 م .

4- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين: تقرير الاستناد في تفسير الاجتهاد، فؤاد عبد المنعم أحمد المكتبة المصرية للطباعة والنشر. 2004 ص 20 .

5- ابن عبد البر، يوسف النمري: جامع العلم وفصله،دار الكتب العلمية، بيروت ، 1398 ، ج2 ، ص 5

6- الشوكاني ،محمد بن علي: طلب العلم ، ص 167

7- اين خلدون : المقدمة ،ص 490

8- محمد زايد طلبة : خطيئة المذاهب دار النصر للتوزيع والنشر ، 1985 ، ص 70 '

9- ابن عبد البر : جامع بيان العلم وفضله ، ص 112

10- المرجع السابق ،ص 119

11- ابن خلدون: المقدمة ، ص 490-491.

12- زغريت، وائل. مشكلات طلبة الجامعة الأردنية داخل الحرم الجامعي وخارجه، (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2004 ص55.

13- حوامدة، باسم. مشكلات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية،(أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 1994، ص36، ص61.

14- حسنة، عمر عبيد من مقدمة كتاب تكوين الملكة الفقهية للدكتور محمد عثمان شبير، الدوحة : وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1999، ص39

- زوزو، فريدة . التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصوله. مجلة إسلامية المعرفة، عدد 41 ،2005م، ص143

15- راجع :خالد الصمدي:علوم الشريعة بالجامعات من المادة العلمية إلى المادة التعليمية،الفقه الإسلامي نمو ذجا.

16- راجع :مصطفى صادقي ، نحو بناء نظرية معاصرة لتدريس الفقه انطلاقا تقويم التراث الفقهي بالغرب الإسلامي،ملخص أطروحة دكتوراه، دار الحسينية، الرباط،2007 م.