❁ الجودة في التّعليم العالي ومعايير جودة المحاضرة

الدرس الأصولي نموذجا

د. وسيلة خلفي

كلية العلوم الإسلامية – جامعة الجزائر 1 –

مقدمة:

لقد تضاعف الاهتمام بموضوع الجودة في مجمل خطاب التّنمية الذي كثيرا ما ينبّه على أهمية الأداء الجيّد للمؤسّسات لتتمكن من المحافظة على موقعها ودورها، وقد كان أوّل ظهور لهذا المفهوم متعلقا بالمؤسسات الإنتاجيَّة المتنافسة فيما بينها على تقديم أفضل السِّلع والخدمات للزبون، ومن ثمّة ضمان استمرار الطلب على منتجات المؤسّسة بما يُوفّر لها العائدات المرجوّة، وعليه عرّفوا جودة المنتج بأنّها درجة وفاء المنتج لاحتياجات ورغبات المستهلك.

ثمّ استُعمل بعدها مفهوم الجودة في التّعليم العالي على اعتبار أن الجامعات هي مؤسسات تعمل على إشباع حاجات سوق العمل بالقدرات البشريّة ذات المؤهلات العلميّة المتخصِّصة، كما تُكوِّن الباحث المؤهّل لرصد مشكلات المجتمع السياسية و الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والقادر على وضعها على محكِّ البحث العلمي والعثور على أنسب الحلول لتلك المشكلات.

وعليه سعى الباحثون لضبط مفهوم الجودة الشّاملة في التّعليم العالي، ووضع المعايير المناسبة التي تُقاس بها هذه الجودة ومن ثمّة ترتيب الجامعات في العالم على أساس الأعلى نسبة من حيث توفّر تلك المعايير، ثمّ أسّست بعض الجامعات هيئة

مستقلّة مهمّتها الأولى هي مراقبة ومتابعة مدى تطبيق الجامعة لمعايير ضمان الجودة، على مستوى الأداء الإداري ومختلف عملياته، ومستوى أداء هيئة التّدريس، ومستوى البرامج، وجودة الامتحانات، وكذا مستوى التّأهيل للبحث العلمي، ومعايير تقويم عمل الباحثين في إعداد مذكرات التّخرّج وفي مختلف مجالات البحث التّابعة للجامعة، كما تُعنى هذه الهيآت بتحسين أداء الجامعة في مختلف مستوياته من خلال تطوير أدوات قياس معايير ضمان الجودة المتعلّقة بها.

زيادة على هذا فقد تأسّست هيآت أخرى مستقلّة تُعنى بضمان جودة التّعليم والاعتماد، بعضها داخلي، أي: داخل الدولة وضمن قوانينها، كما هو الحال بالنسبة لهيئة ضمان جودة التّعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية، والمملكة الأردنية الهاشمية[1] وغيرها، وبعضها خارجي أي: ذا طابع دولي تابع لمؤسسات عالمية، وتعزيزا للخبرات من خلال التجارب القائمة في هذا المجال في الوطن العربي تأسست الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي في ماي 2012م.

وظيفة هذه المؤسسات استقبال ملفات طلب الاعتماد من مختلف الجامعات، ودراستها للنّظر في مدى توفّر معايير ضمان الجودة في تلك الجامعة، فإذا استوفت شروط الاعتماد حصلت عليه، ومن ثمّ تكتسب الشهادة التي تُعطيها هذه الجامعة قيمة أكاديمية مُضافة بسبب هذا الاعتماد.

لقد أصبح اليوم موضوع ضمان جودة التّعليم العالي من أهم الموضوعات الحيوية، في سياق إفرازات العولمة وتدفّق المعلومات من خلال وسائل الاتّصال والتّواصل الحديثة، وانفتاح الأسواق العالمية، وبروز مفهوم اقتصاد المعرفة، ومفاهيم أخرى جديدة في السِّياسة والاقتصاد والثقافة، فهذه المعطيات وضعت التعليم الجامعي برمّته أمام سؤال مهم عن مواكبة الجامعة لكل هاته التغيّرات وعن مدى

موائمة مُخرجاتها سواء من الطلبة أو البحوث والدّراسات لحركة المجتمع على الصعيد الوطني أو الإقليمي ثم على الصعيد العالمي.

لكن رغم هذه الأهمية يبقى موضوع ضمان جودة التّعليم العالي، وخصوصا مفهوم إدارة الجودة الشاملة جديدا وربّما غريبا في أشكاله الإجرائية، خاصة عند محاولة تطبيقه في مؤسسات ألف عمالها نمطا إداريا تقليديا، وسارت فيها هيئة التّدريس على مناهج تقليدية، ولكن هذه الغرابة تزول شيئا فشيء كلّما اقتربنا من الموضوع نظريا، وكلما فكّرنا في ابتكار الطرق والوسائل والإجراءات المناسبة لكل قطاع.

وفي سياق ملاحظة هذه الخصوصية، تبرز خصوصية التّعليم الديني الجامعي، في مختلف الجامعات الإسلامية وكليات الشريعة، فقد ظلّ هذا النوع من التعليم محلّ مراجعة ومساءلة حول الجدوى منه ومدى ما يقدّمه من خدمة لسدّ الحاجة المجتمعية للمعلومة الدينية السّليمة، والإسهام بعلميّة وفاعليّة في حل المشكلات الواقعة ونشر الثّقافة الدينية الصحيحة في المجتمع.

ولما كان التّدريس هو أهم الوظائف التي تقوم بها الجامعة، يأتي هذا البحث ليتناول موضوع **جودة المحاضرة الجامعية**، باعتبارها المجال العلمي الأوّل لبناء المعرفة النظرية بموضوع التّخصص، والمؤثّر المباشر في تكوين الطالب، وبناء طريقة تفكيره ونظرته إلى مجتمعه من نافذة تخصصه.

وتطبيقا لمعايير جودة المحاضرة اخترت **الدّرس الأصولي نموذجا**، لما لعلم أصول الفقه من المكانة الجوهرية في تأسيس المعرفة الدينية، وفي بناء المنطق التشريعي للتّعامل مع نصوص الوحي فهما وتنزيلا، سواءً للمشتغلين فيما بعد بالبحث العلمي

الأكاديمي داخل المؤسسات البحثية الجامعية وخارجها، أو للمتوجّهين للعمل في مؤسسات التّعليم والتّوجيه الديني.

1/ مفهوم الجودة في التّعليم العَالي:

الجودة اسم ومصدر للفعل جاد، يُقال: جَادَ الشَّيءُ، أي صار جيّدا وأَجَدْتُ الشَّيءَ فجاد، والتَّجويد مثله، كما يُقال: هذا شيء جَيِّدٌ بَيِّنُ الجُودَةِ والجَوْدَة، والجيّد نقيض الرّديء. [2] والمقصود بالجودة في التّعليم العالي: جملة من الخصائص والمميزات المتوفّرة في مخرجات المؤسسة (الطالب على وجه الخصوص) تؤهله لسدّ حاجات معيّنة، وهذا المخرج الجيّد في حقيقته هو مُحصّلة مجموع جودة العمليات التّعليمية والإدارية. ولتحقيق هذه الجودة في الواقع العملي وبصورة يُمكن قياسها وضبط درجتها بالنسبة لمجموع المؤسسات القائمة والمتنافسة فيما بينها، فقد تناول الباحثون مفهوم الجودة من خلال المفهومين الإجرائيين التّاليين:

المفهوم الأول: مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

فالمُخرج الجامعي الجيّد ما هو في الحقيقة إلا مُحصّلة لمجموع العمليات التعليمية البيداغوجية والدراسية البحثية والإدارية والخدمية التي تُقدّمها الجامعة، وعليه يتحدد مفهوم الجودة في التّعليم العالي من خلال نمط إدارة الجودة الشّاملة داخل الجامعة، ويظهر ذلك من خلال تتبع تعريفات هذا النّمط الإداري، ولعل أهمها ما يلي:

1. " هي أسلوب متكامل يُطبّق في جميع فروع المنطقة التّعليمية ومستوياتها ليُوفّر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التّعليم، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التّكاليف وأعلى جودة ممكنة."[3]

2. " هي فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسّسات التّعليمية تحدد أسلوبا في الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التّحسين المستمر لعمليات التعليم وتطوير مُخرجات التّعليم على أساس العمل الجماعي بما يضمن رضا الأساتذة والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل." (4)

3. " هي فلسفة إدارية تسعى للتّكامل في خصائص المُنتَج (الطالب) وتُحدث تغييرات إيجابية داخل المؤسّسة لتشمل مجموعة القيم والمعتقدات التّنظيمية والمفاهيم الإدارية والفكر والسلوك والنّمط القيادي وأنظمة العمل والإجراءات ونُظُم التّقييم والمتابعة، للوصول إلى مستوى الجودة التي تُلبي احتياجات المجتمع ومُتطلّباته وتكون عملية التّحسين و التّطوير مستمرّين." (5)

وغيرها من التّعريفات المتقاربة التي رام فيها الباحثون تحديدا علميا لمفهوم إدارة الجودة الشّاملة، ينطلق من بعدها الفلسفي الشّمولي في النّظر للمؤسسة مع الاعتناء بالجانب الإجرائي المطلوب لتحقيق معنى الجودة الشاملة واقعيا، ويُلخّص ذلك مجموع المحدّدات التّالية:

أ. الجودة الشّاملة هي ابتداءً فلسفة في إدارة المؤسسة، مُتعلّقة بمنظومة المفاهيم الإدارية والمبادئ التّنظيمية والسلوك العملي للأفراد داخل المؤسّسة، غايتها الوصول إلى المخرجات المحدّدة سلفا.

ب. الروح الجماعية في العمل والشّعور العام لدى كل فرد من أفراد المؤسسة التّعليمية بأن عمله على قدر بالغ من الأهمية، وهذا ما يُعبّر عنه أحيانا "بثقافة المؤسسة" أو "ثقافة المنظّمة"، أو "روح الفريق" وذلك أن معايير الجودة قد تتحقق بنسبة عالية في أفراد بأعيانهم، ولكنها قد تتراجع تماما عند عملهم كفريق، وذلك يشمل في المؤسسة الجامعية ابتداءً مصالح رئاسة المؤسسة وهيئة

التّدريس ومختلف المصالح البيداغوجية وانتهاء بمختلف المرافق الخِدميّة والتنظيمات الطلابية.

ت. العمل المستمر على تقويم وتطوير الأداء في مختلف مستويات المسؤولية داخل المؤسسة، وذلك بالعمل على ديمومة التكوين والتّأهيل لفريق العمل كل بحسب موقعه، بما يُمكِّن من تفادي الأخطاء قبل وُقوعها، أو حلّها بعد وُقوعها بأقل الأضرار والخسائر، ورصد مُختلف مُعوّقات الأداء، بما في ذلك إحداث التّغييرات اللاّزمة في أوقاتها المناسبة، إما لتدارك الأخطاء وتصحيحها أو لتثمين المنجزات وتحسينها.

ث. التواصل المستمر مع الواقع المجتمعي بمختلف تجلياته، من خلال ملاحظة نوعية المخرجات ودرجة جودتها، بما يخدم المجتمع ويسهم بصورة فعّالة وناجعة في حلّ مشكلاته.

المفهوم الثاني: مفهوم معايير ضمان الجودة.

المعيار هو مستوى قياسي مُحدّد يضبط درجة الجودة في مجال ما، وعلى أساسه تُمنح شهادات الجودة لمختلف مؤسسات التّعليم، وعليه فإن معايير ضمان الجودة هي " مجموعة من الاشتراطات التي تضعها هيئات ذات الطابع المحلّي أو الدّولي بغرض التمييز بين المؤسسات التي تنتهج فكرة الجودة في بعض أو كل العمليات"[6]. وبناءً على أن تصوّر المُخرج الجامعي الجيّد يكتسي نوعا من النسبية، المرتبطة من جهة بطبيعة الوظيفة التي سيزاولها في الواقع العملي، ومن جهة أخرى بأهداف التكوين والتّأهيل الجامعي، فكان لابد من ضبط ذلك من خلال مقاييس مادية، على الرّغم من صعوبة إخضاع الكفاءة والتميز في الأداء الإنساني للمعيار المادي، ولكنها لون من المقاربة التي لا تبعد عن الحقيقة القائمة.

وعليه اجتهدت الهيئات المعنيّة بوضع معايير قياسية لحساب درجة الجودة في جميع مجالات أداء الجامعة كمعايير جودة التّنظيم الإداري ومعـــايير جـــودة هيئـــة التّدريس، ومعايير جودة البرامج ومعايير جودة المنشأة بمختلف مرافقها وتجهيزاتها، ومعايير قبول الطلبة أو ما يُعرف بمعايير جودة الـــــمُدخلات، وبالتـــالي يتحـــدد مفهوم الجودة في التّعليم العالي عندئذ من خلال مجموع تلك المعايير.

أما ضمان وجودها في مؤسسة ما، فهو موكول إلى هيئة ضـــمان الجـــودة والاعتماد، التي تعمل على التحقق من توفّرها أولا ثم تتابع عملية المراقبة للتّأكد من استمرار وجود تلك المعايير مع مرور الزّمن.

2/ أهمية معايير ضمان الجودة في التّعليم العالي ومستوياتها التطبيقية.

يكتسي موضوع معايير جودة التّعليم العالي وضمان توفّرها، أهميـــة بالغـــة بالنّظر إلى الواقع التّعليمي الوطني والدوّلي من حيث الدور التّنموي للجامعة، كما تضع هذه المعايير مختلف الجامعات على محك المسائلة عن جدوى عملياتها وتسمح بنوع من المقارنة في درجات تحقق جودة التعليم على وجه يؤدي إلى نـــوع مـــن المفاضلة بين الشّهادات الممنوحة من قبل هذه الجامعات، ومن ثمّـــة تـــأثير هـــذه المفاضلة على عملية القبول والاختيار عند منح الوظائف.

ومن خلال تتبع جملة من المعايير المعتمدة في مختلف هيئات ضمان الجودة[7] فإن مستويات تطبيقها في التعليم العالي هي التالية:

أولا: في التنظيم الإداري ونمط العمليات الإدارية.

ثانيا: في هيئة التّدريس.

ثالثا: في البرامج والمناهج وأساليب التّعليم والتّأهيل.

رابعا: في المدخلات وشروط قبول التسجيل أو الانتساب.

خامسا: في المرافق والمنشآت والتجهيزات.

سادسا: في المخابر العلمية وطرق عملها.

سابعا: في خدمات المكتبة الجامعية ونظامها.

ثامنا: في تأطير البحث العلمي وتقييم مذكرات التّخرّج.

ثم تُحدد المعايير لكل مجال على وجه مستقل بما يستجيب لأهداف التّكوين والتّأهيل الجامعي.

أ/ ضبط معايير الجودة بالنّظر إلى الأهداف:

لاشك أن لتحديد الهدف أثرٌ مباشر على عملية وضع المعايير، ثم إن هذه المعايير تتعدّد وتختلف تبعا لتعدد واختلاف الأهداف في مختلف مستوياتها، فلا بدّمن تحديد الأهداف لكل تخصص علمي ثم للمنهاج التعليمي المتعلّق به، ثم لكل مرحلة من مراحل المسار الدّراسي، ثم لكل مادّة من مواد المقرّر الدراسي(8).

فالتّأهيل الجامعي عندما يستهدف حل مشكلات المجتمع القائمة بأساليب علمية مدروسة، فإنّه يبني في المتخرّج المهارات اللازمة لرصد تلك المشكلات والعثور على أنسب الحلول، في حين إذا كان يستهدف إعداد الباحثين على مستوى المنافسة العالمية، فإنّه يعتمد معايير الجودة العالمية في إعداد المتخرّج الباحث، وعندئذ ربما تخرّج هذا الباحث وهو لا يعرف شيئا عن مجتمعه، وبالتالي فإن تقييم أداء الجامعة لا ينفك عن الهدف، بل إن الأهداف تُعين على تقييم أداء الجامعة وتتبع النتائج، لمعرفة ما إذا كانت الجهود والأموال المبذولة قد وُضعت في الاتّجاه السّليم، ويمكن اعتبار سياسات التعليم العالي في البلاد هي المؤشر للوقوف على أهدافه.

ب/ ضبط معايير الجودة بالنّظر إلى المعمول به دوليا:

إن مراعاة الخصوصية في جانب الإمكانيات أو التّخصصات أو طبيعة التحدّيات والمشكلات، لا يمنع من ضرورة وجود معايير مشتركة عالمية لا بد من اعتمادها لقياس درجة الجودة في مجالات معيّنة خاصّة تلك التي يُمكن إخضاعها للمعيار المادي، ومثالها المعايير التي جاءت في مشروع قانون هيئة اعتماد وضمان جودة مؤسسات التّعليم العالي بالمملكة الأردنية الهاشمية والمتعلّقة بالمرافق والخدمات[9] ومنها:

– قاعات التّدريس:

عدم زيادة عدد الطلبة في قاعات تدريس المواد العلمية عن (40) طالباً.

عدم زيادة عدد الطلبة في قاعة تدريس المواد الإنسانية عن (60) طالباً.

مساحة القاعة (40) متر مربع على الأقل.

استيعاب قاعات التدريس (60%) من مجموع طلبة الجامعة في وقت واحد.

– مدرج النشاطات والندوات:

مدرج نشاطات واحد على الأقل بسعة حدها الأدنى (200) طالب وبمساحة لا تقل عن (280) متر مربع.

– مكاتب أعضاء هيئة التدريس:

تخصيص مساحة (7.5) متراً مربعاً لكل عضو هيئة تدريس أو الموظف الإداري في المكاتب المشتركة على أن لا يزيد عدد أعضاء هيئة التدريس في المكتب الواحد عن اثنين.

فهذه المعايير وإن كانت مُتعلّقة بالإمكانات المتاحة ولكن لا يصح أن تبعُد تماما عن المعايير المعمول بها دوليا وإلا اختلّت المنافسة وأثّر ذلك بشكل كبير على إمكان إيجاد أشكال من التعاون العلمي وتبادل الخبرات بين مختلف الجامعات.

جـ/ ضبط معايير الجودة بالنّظر إلى طبيعة التخصّص:

تختلف معايير جودة التّعليم العالي تبعا لاختلاف التّخصّصات، ويظهر ذلك بشكل واضح على مستوى البرامج والمناهج وهيئة التّدريس وأساليب التّعليم والتّأهيل، والمرافق والمنشآت، فمعايير الجودة في العلوم التكنولوجية والطبيعية تختلف عنها في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ما دفع الباحثين في موضوع جودة التعليم العالي إلى الاجتهاد في اقتراح المعايير المتعلّقة بكل تخصص، مثال ذلك الدراسة التي قدّمها، د/ السيد عبد المولى السّيد أبو خطوة حول " معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التّدريس للتّعليم الإلكتروني" [10] وكما هو الحال في مجموع وثائق المستويات المعيارية التي أعدّتها هيئة ضمان جودة التّعليم والاعتماد في جمهورية مصر العربية والمُتعلّقة بمعايير المواد الدّراسية الشرعيّة للتّعليم الأزهري قبل الجامعي على اعتبار أن التعليم الأزهري وإن كان يشترك مع التعليم العام في جملة معايير ولكنّه يشتمل على مواد شرعية ولغوية زائدة فاقتضى الأمر إضافة معايير متعلّقة بها. [11]

3/ أهمية تحقق الجودة في هيئة التّدريس:

إن تعلّق الجودة بهيئة التّدريس يستدعي الحديث عن جملة من معايير الجودة في وظائف الهيئة وعلى رأسها المحاضرة، وتوجيه الأعمال التّطبيقية والنّشاط العلمي للطلبة، وتقييم البحوث، وتقويم الطلبة من خلال إعداد الامتحانات، فتحقيق

الجودة في هذه المجالات إنما يقع على عضو هيئة التدريس، إذ هو صاحب الدور الأكبر في تحقيق ذلك.

ثم تحقق الجودة العالية في هيئة التّدريس هو من أهمّ ضمانات تحقق جودة المخرج الجامعي، وللمحافظة عليها وتحسينها بصورة مستمرّة وفي مستوياتها المختلفة، عملت الجامعات العريقة على إخضاع معايير قياس جودة هيئة التّدريس للمراجعة و التّقويم المستمرين؛ ذلك لأن تحسين الأداء لهيئة التّدريس وتقويم البرامج أمر لابدّ منه لما تتعرّض له الجامعات من تغييرات في سياسات التّعليم وما يطرأ على سوق العمل من جديد، وما يُستحدث من مناهج وأساليب في طرق التّدريس والتّأهيل العلمي، ولذلك عملت كبرى الجامعات في العالم على إخضاع كل الأطراف المؤثّرة في جودة المخرج الجامعي للتقويم والتّطوير، كما هو الحال في بعض الجامعات التي تعتمد صيغة التّوظيف بعقود محدودة المدّة وقابلة للتّجديد، مما يجعل الأستاذ مُطالبا بالمحافظة على مستوى جيّد في الأداء، حتى يحصل في كل مرة على تجديد عقد العمل، بل إن بعض الجامعات العربية قد جعلت من مهامِّها تطوير أداء هيئة التّدريس وذلك بإنشاء مراكز خاصّة ومن أمثلتها:

1/ مركز تطوير طرق التّدريس والتّدريب الجامعي الذي أنشأته جامعة البصرة عام ١٩٨٦ م.

2/ مركز تطوير التّعليم الجامعي الذي أنشأته جامعة الملك عبد العزيز عام ١٩٨٧ م.

3/ مركز التّنمية الأكاديمية الذي أنشأته جامعة الكويت في بداية التسعينيات.

4/ مركز استقطاب وتنمية أعضاء هيئة التّدريس الذي أنشأته جامعة الإمارات في بداية التسعينيات.

5/ مركز التطوير الأكاديمي الذي أنشأته جامعة الملك فهد للبترول والمعادن عام ٢٠٠٠ م .

6/ مركز تطوير التعليم الجامعي، الذي أنشأته جامعة صنعاء عام ٢٠٠٦ م.

والسّبق في هذا قد كان للجامعات الغربية حيث بدأت جامعة هارفارد سنة 1947م بتقديم مادّة التّدريس الجامعي لأعضاء هيئة التّدريس فيها، ثم تبعتها الجامعات البريطانية والأوروبية في منتصف الستينات، إلى أن أُنشأ المركز الأوروبي للإجادة في التّعليم العالي سنة 1972م[12] .

ومن أجل تبادل الخبرات بين الجامعات العربية أُنشأت سنة 1993م الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية ومقرها جامعة الاسكندرية.

فهذه المراكز توفّر الجو الملائم لتحسين أداء الأستاذ الجامعي، كما تساعده على التّكيّف مع التّحولات الطارئة في التّعليم العالي كما هو الحال في بلادنا مع استحداث نظام "ل م د" بالإضافة إلى إسهامها العملي في تجاوز فكرة تترُّه الأستاذ الجامعي على النّقد والتّقويم والمراقبة.

وأهم الأهداف التي تتغياها هذه المراكز هي تنمية مهارات الأستاذ الجامعي في مختلف مجالات عمله وعلى رأسها التّدريس والتأطير العلمي للطلبة، وتحسين نماذج الامتحانات وإيجاد الفضاء الملائم لتبادل الخبرات والتّجارب بين أعضاء هيئة التّدريس في الجامعة الواحدة أو مع الجامعات الأخرى.

وتعتمد لتحقيق هذه الأهداف علي جملة من برامج التّدريب في مجالات متعدّدة ومثالها "مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التّدريس والقيادات" الذي

تشرف عليه وزارة التعليم العالي بمصر منذ سنة 2000م ويعتمد برامج في المجالات التالية:

1/ في مجال التّدريس: ومن برامجه، برنامج التّدريس الفعّال، وبرنامج الاتّجاهات الحديثة في التّدريس، وبرنامج استخدام التّكنولوجيا في التّدريس.

2/ في مجال البحث العلمي، ومن برامجه برنامج أساليب البحث العلمي، وبرنامج كتابة البحوث ونشرها دوليا، وبرنامج اقتصاديات وتسويق وتمويل البحوث.

3/ في مجال القيادة، ومن برامجه برنامج إدارة الأزمات، وبرنامج اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والإدارة الفعالة للاجتماعات، وبرنامج الجوانب المالية بالجامعات.

4/ في مجال الاتّصال أو التعامل مع الآخرين، ومن برامجه برنامج مهارات العرض الفعال، وبرنامج

مهارات الاتصال الفعال.

وهذا المشروع هو الذي تحوّل فيما بعد إلى " المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التّدريس والقيادات" .[13]

وبتتبع مجموع البرامج المعتمدة في المراكز السابق ذكرها يظهر جليا تباين هذه البرامج وتنوّعها بحسب تباين الاحتياجات العلميَّة لتلك المراكز وكذا سياسات التَّعليم العالي لمختلف الدّول. [14]

ويبقى مستوى التَّعليم الجامعي ونوعيّته مرتبطا بنوعية الأساتذة ومستوى أدائهم أكثر من ارتباطه بأي من المعطيات الأخرى التي تُقاس بها الجودة في التَّعليم العالي.

فالأستاذ الجامعي هو الذي يضع البرامج ويُحدّد المواد المُقرّرة ثمّ يقوم على تعليمها من خلال الدروس النّظرية والأعمال التّوجيهية ومنه يتلقى الطلبة معنى الأعراف العلمية ومضامينها، ويتعلّمون تقاليد العمل على مستوى التّحصيل ثم البحث العلمي، ولذلك فإن بذل الجهد في اتّجاه تحسين مستوى الجودة في هيئة التّدريس يصب في نهاية المطاف في جودة المخرج الجامعي " الطالب"، وهذا ما دفع بعض الجامعات من خلال المراكز المذكورة وبرامج التدريب والتأهيل إلى العمل المتواصل على جعل تقييم أداء هيئة التّدريس أمر ممكن وبشكل دوري.

4/ التّعليم الديني ومفهوم الجودة.

من خلال تتبع مجمل ما تناوله علماء الإصلاح في التّاريخ المعاصر، يظهر جليا اعتناؤهم بإصلاح التّعليم الدّيني ليستطيع النُّهوض برسالة الإسلام في المجتمع، فتناولوا الطُّرق التّقليدية في التّعليم الديني وبرامجه وأساليبه وحاولوا تجديد البرامج وإدخال طرق وأساليب حديثة في التّعلُّم والتّعليم[15]. ويمكن اعتبار كل ذلك تفكيرا في تحقيق الجودة بمفهوم يقرب من مفهوم الجودة المُتناول اليوم.

وبالنّظر إلى تاريخ هذا العلم، يظهر جليا أن بداياته كانت بتعليم القرآن الكريم على عهد رسول الله ﷺ في المسجد وفي بيوت المسلمين، ثم أضيف له تعليم السنّة وبعدها علوم الشّريعة مع بدايات نشأتها في القرن الثّاني، وظلّت المساجد وبيوت الأئمّة أماكن للتعليم والتّعلّم إلى أن أُنشئت مدارس مستقلّة لهذا الشأن في كبرى الحواضر، كبغداد ونيسابور وبلاد فارس ومصر فاشتهرت المدرسة النّظامية ومدرسة البيهقي والمدرسة السّعدية "وقد كان المعهد الشّامل لبث العلوم في مصر جامع عمرو بن العاص، قال عيّاض في المدارك: قال القنازعي: دخلت مسجد

عمرو بالفسطاط وفيه من المجالس المالكيّة في الفقه والحديث نحو من عشرين حلقة."[16]

واشتهر منها في الجزائر المدرسة الكتّانية بقسنطينة والمروانية بعنّابة والتّاشفينية ببجاية والإمامية وأبي مدين شعيب بتلمسان[17]

ثمّ ظلّ التّعليم الديني في تاريخ المسلمين نابضا بالحيوية، مُتجاوبا مع مختلف حقب تاريخ التّشريع الإسلامي، تجاوبا عزّزته قدرة علوم الشريعة على توليد فروع جديدة كلما دعت الحاجة إليها، وقد كان المجتمع بأسره قائما على التّعليم من خلال نظام الوقف، إلى جانب رعاية بعض الحكّام والسلاطين له، إلى أن سقطت الدولة العثمانية واجتاح الاستعمار بلاد المسلمين قاطبة، ثم ظَهر نمط الدولة الحديثة بعد تحقق الاستقلال السّياسي للبلاد الإسلامية، ووقفت تلك الدّول من التّعليم الديني القائم يومئذ موقفا سلبيا عزّزته الوضعية المزرية التي آل إليها[18] مع التّركة الثّقيلة لمخلفات الاستعمار انتهى بها الأمر في بعض الدّول إلى إلغائه تماما وتعويضه بالتّعليم المدني الحديث، كما هو الحال في الجزائر حيث أُلغي التّعليم الأصلي وصدر قرار تأميم المدارس الخاصّة عام 1976م بما في ذلك الزوايا والكتاتيب القرآنية[19] وفي تونس حيث أُغلقت جامعة الزّيتونة بقرار حكومي، وفي دول أخرى أُهمل التّعليم الديني باستحداث نظام تعليمي مدني موازي يحظى برعاية الدولة من حيث الإنفاق وتحديد السّياسات والتّطوير، في المقابل لا ينال التّعليم الدّيني من ذلك شيء، كما هو الحال مع إصلاحات محمد علي في مصر حيث قلّص التّعليم الأزهري حتى كاد يختنق.

لقد كانت الفكرة الثّاوية خلف هذا الموقف السّلبي من التّعليم الديني تطعن في جدواه، بل ربما جعلته السّبب في كثير من مظاهر الضّعف والتّخلّف السّائدة

يومها، والذي تزامن مع طغيان النّموذج الغربي الذي أبعد الدين من جميع حركة الحياة، وصدَّر للمثقّفين من المسلمين فكرة أن أساس نجاحهم هو فصل الدين عن الحياة كلّها.

أما الحقيقة التي كانت يومها قائمة في بلاد المسلمين، فهي أن الانحطاط الذي طال كل مناحي الحياة، قد كان محصّلة لعقود متوالية من التّراجع، ليس التّعليم الديني إلا واحدا منها[20] وبدلا من التّفكير في إصلاحه وتجديده على غرار جوانب الحياة الأخرى، كان إلغاؤه على زعم أنه تسبب في حالة التخلّف تلك، يقول الدكتور يحي بوعزيز وهو يُعدّد عيوب مؤسسات التّعليم الديني في الجزائر:" ...إن المؤسسات الدينية الآنفة الذّكر رغم عيوبها ومشاكلها السّلبية بالنّسبة للوقت الحاضر، لها دور تاريخي مهم في السّابق، وبدلا من إهمالها وتشجيع القضاء عليها ينبغي دعمها بإدخال إصلاحات جذرية في أساليب الحياة، والبرامج التّعليمية ومحتوياتها وبالدّعم المادي لها حتى تُشارك في تطوير البلاد وتنوير الأجيال."[21]

والحقيقة أن هذا التّعليم في تاريخ المسلمين هو الذي حافظ على عقيدة الإسلام حيّة نابضة في المجتمعات، بل إن المدارس والكتاتيب هي الشريان الذي كان يُغذي جميع المقاومات الشعبية ضد الاستعمار، كما يؤكد ذلك الدكتور يحي بوعزيز بقوله: "... ولعلّ أبرز دور لهذه المؤسّسات الدِّينية بصورة عامّة هو حمايتها للّغة والثّقافة العربية ومقاومتها الشّديدة لسياسة الفرنسة والتّنصير، وتمسّكها الشديد بحماية الشخصية العربية الإسلامية للجزائر."[22]

واليوم في سياق الحديث عن الجودة، يمكن القول أنه إذا كان أهم مُحدّد لمفهوم جودة التّعليم، هو تلبية الحاجة العلميَّة التي يمليها الواقع القائم، فإن التّعليم الديني عبر تاريخه الطويل قد كان بالفعل مستجيبا لمختلف الحاجات العلمية التي

اقتضتها الأطوار التّشريعية التي مرّ بها مند نشأة علوم الشريعة في عصر التّدوين، فمند البدايات الأولى وعندما ظهرت الحاجة لجمع السنّة وتنقيحها، وضع علماء الإسلام علم مصطلح الحديث ودوّنوا قواعده وعلّموه ونشروه، فكان مفخرة العقل المسلم المُبتكِر، وعندما ظهرت الحاجة لضبط قواعد الاستنباط وتنظيم الفهم عن الله ورسوله ﷺ وضع علماء الإسلام علم أصول الفقه، ونقّحوا قواعده فكان كذلك ابتكارا معرفيا إسلاميا متميّزا، ثم سار التّعليم الديني على هذا المنوال من الاستجابة العلمية للحاجات العلمية القائمة، والقدرة على توليد العلوم، وكان شِعار علماء الإسلام في ذلك، أن كل علمٍ لا ينبني عليه عمل فهو علمٌ غير نافع مطلوب تركه والإعراض عنه، كما يؤكده الإمام الشّاطبي، الذي نافح عن علم المقاصد ورآه خير استجابة علمية لما آلت إليه أوضاع النّاس في عصره من الابتداع في الدين والزيغ في القصود والانحراف النّيات.

واليوم إذ يرد سؤال معايير الجودة في التّعليم الديني، لابد قبل الإجابة عنه من بيان الجدوى من هذا التّعليم، وسؤال الجدوى نفسه يُحيل على سؤال طبيعة الحاجة المجتمعية اليوم لهذا النّوع من التّعليم، حتى إذا بانت تلك الحاجة وعُلمت، برز السؤال المحوري وهو هل التعليم الديني القائم اليوم قادرا على تلبية تلك الحاجة؟

لاشك أن التعليم الديني الجامعي قد أصابه ما أصاب التّعليم الجامعي العام من الضعف والتراجع ويزيد التعليم الديني عنه بجملة من مظاهر القصور والضّعف[23] التي تعمّقت مع الزمن بسبب الإهمال، لعل أهمها:

- تدني معدلات القبول ما أسهم في ضعف مُدخلاته على غرار العلوم الإنسانية الأخرى.

- عدم كفاية سنوات التّعليم الجامعي للإلمام بالأساسي في علوم الشـــريعة، بسبب ضعف المحتوى الديني في التّعليم ما قبل الجامعي، فجميع الـــبرامج الجامعيّة تكاد تبدأ من الصّفر.
- التّكوين العام غير المرتبط بالبعد الوظيفي، ما يجعل التّعليم يقدّم معـــارف نظرية دون أن يطوّر المهارات العمليّة لحامل الشهادة بحسب التّخصصات المهنية.

وغيرها من مظاهر القصور الكثيرة التي تشمل البرامج وطـــرق التّـــدريس ومستوى التأهيل في الأستاذ الجامعي وسياسة البحث العلمي، مما يقتضي العمـــل الجاد لاستدراك مواضع الخلل واستشراف آفاق هذا التعليم.

فقد شاعت مقولة أن علوم الشريعة قد نضجت واحترقت و لم يعد فيها مجالٌ للزيادة، مما يجعلها علوما مُغلقة مستعصية عن الاستجابة لمشكلات العصر، وهـــذا كلام غير سليم بدليل مسارات هذا العلم عبر تاريخه وكيف كان دائما مســـتجيبا للحاجات القائمة، ثم إن أهمّ فرع من فروع التّعليم الديني الذي لا يُتصوّر غلقه أو انغلاقه هو "الفقه" الذي يُغطي حاجة الناس لمعرفة الحـــلال والحـــرام في مختلـــف جوانب الحياة المتجدّدة، ثم إن انتعاش الفقه غالبا ما يكون له عود بالتّـــأثير علـــى انتعاش أصوله وقواعده ومقاصد الشّريعة وفن التّخريج والتّفريع وغيرها من دقـــائق علوم الشريعة.

إن أهم حاجة مجتمعيّة يمكن رصدها في المجال الديني هي الحاجة للفتـــوى؛ ذلك أن شيوع التّدين وتحري الناس للحلال والحرام، ووقـــوفهم عنـــد حـــدود الشّرع، وطلبهم للفتوى فيما يعرض لهم من قضايا هو أهم ما يعزّز جدوى التّعليم

الديني؛ لأنّه يُوفّر لهم المصدر العلمي الصحيح للحصول على المعلومة الدينية السّليمة، ويقطع الطريق في الوقت ذاته على أدعياء العلم الذين حذّر منهم رسول الله ﷺ ووصفهم بالرؤوس الجهّال الضّالين المُضلّين.

وفضلا عن هذا يبقى تزايد الطّلب على المعلومة الدينية الصحيحة، التي تُسهِم في بناء الثّقافة الدينية للمجتمع أمر في غاية الأهمية، وهذه المعلومة غير مُتوفّرة على مستوى دروس الوعظ والإرشاد الديني العام، الذي غالبا ما يُخاطب العاطفة الدينية، ويستحثّ الناس على ضرورة الالتزام بالدّين، في حين تكون مُتوفّرة وبغزارة في الدّرس العلمي الذي يبني المعرفة الدينية، وهذا غير مُتاح إلا على مستوى التّعليم العالي الجامعي.

فهاتان الحاجتان المتزايدتان: الحاجة للفتوى الشرعيّة وللمعلومة الدينية هما المبرران العلميان لجدوى التّعليم الديني في المجتمع.

أما جودة هذا التّعليم فيمكن قياسها بالنّظر إلى قدرته على سدّ هذه الحاجة، بمعنى أن الجامعات الإسلامية وكليات الشّريعة، إذا كانت غير قادرة على تكوين وتأهيل الفقهاء أهل الفتوى، والأساتذة أهل الدروس العلميّة، فهذا يعني أنها لا تتمتع بالجودة المطلوبة.

5/ معايير ضمان الجودة في التّعليم الديني الجامعي.

إذا كانت معايير جودة التّعليم متعلّقة بأهدافه، من جهة أن الأهداف المحدّدة بدقّة هي التي تُملي المُستوى المطلوب في المخرجات، فإن معايير جودة التّعليم الديني الجامعي هي مجموعة من المتطلبات الخاصة بهذا النوع بحيث تسدّ الحاجات القائمة، والتي حصرتها سابقا في الفتوى والمعلومة الدينية بحيث تكون تلك المعايير

الخاصّة زائدةً عن المعايير العامة المطلوبة في إدارة الجودة الشّاملة للمؤسسة التّعليمية، ويمكن حصرها في المجالات التالية:

أ/ أساتذة التّعليم الديني العالي.

ب/ البرامج والمقرّرات

جـ/ المناهج وأساليب التّدريس

ويبقى التدريس هو أحد أهم وظائف الجامعة، وجودة التعليم مرتبطة بجودة التّدريس بما يتضمّن من مهارات وأساليب وطرائق يتّبعها عضو هيئة التدريس لتحقيق الأهداف المنشودة، حيث تهدف عمليّة التدريس إلى إعداد الخريجين وتأهيلهم، وجودته هي أهم تجليات الجودة في المجالات الثلاث، ولذلك سأقتصر على معايير جودة المحاضرة من خلال الدّرس الأصولي.

6/ معايير جودة المحاضرة "الدرس الأصولي نموذجا".

المحاضرة هي الدّرس النّظري الذي يُقدّمه الأستاذ الجامعي لطلبته، والذي يُشكل في محصّلته التّصوّر العلمي النّظري للموضوع المُتناول، وحتى مع دخول الطرق والوسائل الجديدة في عملية التّدريس تبقى المحاضرة مُحتفظة بدورها في الخطاب التعليمي العالي، إلى جانب الأنشطة التّعليمية التي تستهدف تنمية المهارات العملية، فالمحاضرة هي التي تُثبّت اللّغة السّليمة في ذهن الطّالب عن طريق السّماع وهي التي تُعزّز الفهم السّليم للمصطلح العلمي الخاص، عن طريق التّوظيف المُحكم له في سياقاته المختلفة، خلافا لما يراه بعض الباحثين من أن أسلوب المحاضرة فيه نوعا من طغيان اللّفظية والاعتماد المُفرط على أسلوب الإلقاء[24]، ولعلّ من الأصوب أن يُقال بأن أسلوب المحاضرة ضروري ولكن لا يكفي وحده.

وبالنّظر إلى طرق تقديم المحاضرة المعمول بها في جامعاتنا اليوم يمكن حصرها على النّحو التالي:

- إلقاء الأستاذ المحاضر للمادة بأسلوب التّلقين المعروف، وترك مهمّة التّقييد وتسجيل المعلومات للطالب المستمع.
- إلقاء الأستاذ المحاضر للمادة ثم توليه بنفسه إملاء المضمون كاملا سواء عقب كل عنصر فرعي أو عقب تمام المحاضرة، دون أن يترك للطالب مهمة التّقييد.
- تقديم الأستاذ المحاضر للمادة النّظرية كاملة مكتوبة في شكل مطبوعة أو كتاب في بداية السّنة الجامعية ثم عرضه لها تباعا مع شرح ما استغلق منها على الطلبة، الذين يُفترض أنه قد سبق لهم أخذ فكرة عن الموضوع قبل المحاضرة.

ومن خلال المقارنة بين هذه الطرق الثلاث من حيث الجدوى، وبملاحظة آراء الطَّلبة، فإن الطَّريقة الثالثة هي الأجدى؛ لأن الطالب يُمكَّن من المادة النّظرية سلفا بما يُتيح له فرصة الاطلاع قبل سماع المحاضرة وهذا يساعد على حسن الاستيعاب وإلقاء الأسئلة.

أما الطريقة الأولى فإن أبرز عيوبها أمران:

- أنها تشوش تركيز الطالب وتشتت انتباهه بين السّماع وتقييد المعلومات، وربما تفوته المعلومة الجوهرية أثناء الاشتغال بالتّقييد.

- أن جدّة المحتوى النّظري وكثافته غالبا ما يجعل الطالب غير قادر على التمييز بين درجات الأهمية بالنّسبة للمعمومات المُقدّمة؛ ولذلك فربما سجّل المهم بحسب نظره وترك الأكثر أهمية.

وأما الطريقة الثانية فأبرز عيوبها:

- أنها تستغرق وقتا طويلا بسبب الإملاء، وإن كانت أدعى لتثبيت المعلومات ولكن عادة ما يكون الوقت المتاح للمادة خلال السَّنة الجامعية وطول البرنامج، لا يسمحان بذلك.

أولا: معايير جودة محتوى المحاضرة.

محتوى المحاضرة هو المضمون العلمي الذي يقدّمه الأستاذ لطلبته، وضمان جودته يتوقف على جملة من المعايير هي:

1/ الإلمام بالمادّة النّظرية.

لاشك أن الإلمام الجيّد بالمادّة النّظرية إنما يحصل مع الزّمن وتوالي الممارسة التّعليمية، وذلك لشساعة المادّة المتوفّرة من جهة، ولاستمرار البحوث والدراسات المتعلّقة بها من جهة ثانية، تأليفا أو تحقيقا وهذا يتطلّب من الأستاذ لتحقيق الجودة في الإلمام بالمادة النّظرية ما يلي:

- القراءة المستمرّة في ميدان التّخصص في مستواها الأفقي، أي الاطلاع على أغلب ما كُتب في المجال، على وجه تُغطي مختلف المراحل التّاريخية للتّصنيف في ذلك التّخصص، خاصة مع نشاط حركة التّحقيق التي أظهرت للوجود مصنّفات غاية في الأهمية كانت إلى وقت قريب في عداد المفقود.

- القراءة المستمرّة في مستواها العمودي بحيث تكون القراءة نافذةً إلى العمق النّظري، كاشفة عن العلاقات والتّفسيرات لمختلف الأبعاد المعرفية لموضوع التّخصص.

وبتطبيق ذلك على علم أصول الفقه، يظهر جليا غزارة التّصنيف في هذا العلم وامتداده عبر تاريخ التشريع الإسلامي، فإنه لم ينقطع منذ القرن الهجري الثاني عندما كتب الإمام الشافعي "الرِّسالة" إلى اليوم، وعلى الرغم من التّفاوت الظّاهر في درجة الإبداع والجدّة في تلك المصنّفات، ولكن جميعها على قدر من الأهمية رغم التّفاوت؛ لأنّه يعكس المرحلة التاريخية التي أُلّف فيها.

وبالنّظر إلى مناهج التّصنيف في هذا العلم يمكن الاطلاع على النّماذج المتميّزة من كل مدرسة، مع الاطلاع المستمر على البحوث والدراسات الجديدة خاصة ما تعلّق منها بموضوع تجديد علم أصول الفقه، وكذا الدراسات النّقدية التي تتناول تاريخ النّشأة أو التي تعرض قراءات جديدة لعلاقة هذا العلم بتخصصات قريبة منه، كعلم الكلام والفلسفة والدراسات اللُّغوية وتاريخ التجربة السياسية للمسلمين في شقّها المتعلّق بالأصول النّظرية المؤثرة في مسار تلك التّجربة.

فهذه الدراسات وإن لم يكن لها أثر مباشر على محتوى الدّرس الأصولي، ولكنها تثري الرصيد النظري لأستاذ المادّة كما تساعده على عرض اقتراحاته لمشاريع البحث في ميدان تخصصه.

إن أهم معيار لقياس الجودة في إلمام الأستاذ بالمادة النّظرية لتخصصه، هي معدّل القراءة في مستوييها الأفقي والعمودي.

وأهم فائدة تتحقق من خلال حسن الإلمام بالمادّة النظرية، أمران:

الأول: الاستمرار في تطعيم المادة النّظرية بالجديد من خلال الإضافات الجوهرية التي يقف عليها الأستاذ في كلّ مرّة.

الثاني: مواكبة حركة التّحقيق التي تكشف في كثير من الأحيان عن أخطاء علمية لا سبيل إلى تصحيحها إلى من خلال التحقيق العلمي، وأمثلة ذلك في علم لأصول الفقه كثيرة منها

- ما كشفه تحقيق كتاب " التّقريب والإرشاد" للقاضي الباقلاني وكتاب "اختصار التقريب" لتلميذه الجويني من أخطاء وقعت في النّقل عنه حتى لدى المتقدّمين من الأصوليين.(25)
- ماكشفه تحقيق كتاب "روضة النّاظر وجنّة المناظر" وشرحه للدكتور عبد الكريم النّملة من أخطاء في النسخ الأخرى. (26)

2/ وضوح الصياغة للعنوان الرئيسي والعناوين الفرعيّة.

ذلك أن العنوان الرئيسي للمحاضرة هو المحدّد الأوّل للموضوع، أما العناوين الفرعية فخادمة ومبيّنة لجميع مقدّمات ومستتبعات الفكرة الرئيسية، ومن أمثلة ذلك في الدّرس الأصولي محاضرة "حقيقة القياس"(27) فلفظ الحقيقة أشمل من التّعريف أو المفهوم أو ما قارب ذلك، لأن لفظ الحقيقة يُحيل على كنهه كما هو في ذهن المجتهد، أما التعريفات فهي اختيارات للألفاظ المعبّرة بها عن هذه الحقيقة، ولذلك كثيرا ما نجد عند الأصوليين الاتّفاق على الحقيقة ثم يقع الاختلاف في ألفاظ التعريفات بسبب الاختلاف في استعمالات اللغة, أما العناوين الفرعية التي يقتضيها هذا العنوان فيمكن أن تكون على النّحو التالي:

- القياس في اللغة.

- نشأة فكرة القياس وتداوله بأسماء أخرى (الرأي، الاستدلال، الاجتهاد).
- القياس في الاصطلاح وعلاقته بالمعنى اللغوي والألفاظ القريبة.

إن مجموع هذه العناصر الفرعية هي التي تكوّن التّصور الكلي في ذهن الطّالب عن حقيقة القياس.

3/ المحافظة على النّسق النّظري للمادة بربط المحاضرات ببعضها.

كل محاضرة هي لبنة في البناء الكلي للمادّة، وعليه فإن ربطها بما قبلها وما بعدها هو ما يبني نسق المادة في ذهن الطالب، مع التركيز على الإضافة النّوعية لكل محاضرة على وجه التّحديد، والتمهيد منها للواحقها، ومثالها في الدّرس الأصولي " حجيّة القياس" فهذا الموضوع له تعلّق واضح بما قبله وهو "الحقيقة"، من جهة أن إثبات الحجيّة هو نوع من الحكم على الموضوع والحكم هو فرع التصوّر، كما أن له تعلّق من جهة ثانية بجميع مسائل القياس اللاحقة، يدخل في ذلك مباحث الأركان والشروط والأقسام ومباحث العلّة، لأن جميعها متفرّعة عن القول بحجيته، إذ لولا تقريرها لفقدت كل تلك المباحث معناها؛ ولذلك كان موضوع إثبات الحجيّة محوري في كل درس القياس.

4/ كثافة المعلومات والربط المحكم بينها.

المحاضرة بطبيعتها تقدّم للطالب المادة النّظرية وتبني في ذهنه القالب المنهجي لها، وعليه فإن غزارة المعلومات وكثافتُها هو الخادم للموضوع في شقّه النّظري، دون الإغراق في الأمثلة والحالات التطبيقية المختلفة، ومن أمثلة ذلك في الدّرس الأصولي" الواجب وأقسامه عند الأصوليين " فهذا الدرس غايته تحصيل تصوّر الواجب عند الأصوليين ثم إدراك أقسامه وأثر ذلك في تفاوت مراتبه على وجه

يظهر فيه الواجب والأوجب باعتبار الوقت وحال المكلّف، وعليه فكل المعلومات التي تبني هذا التّصوّر وتُرسّخه هي المطلوبة في هذا السياق وكما قيل إن "البحث التّصوّري هو بحث إجمالي لا يُقصد به تصوّر كل حكم جزئي بعينه، بل تصوّر حقيقة الحكم الشرعي تصوّرا كليا ينطبق على جميع جزئيات الأحكام التي يُراد استنباطها"[28] وعند هذا الحدّ يكون الدرس الأصولي قد حقق المطلوب أما الدخول في الأمثلة الكثيرة التي لا تخلوا من الخلاف الفقهي، ولا تُضيف لتصوّر الواجب أمرا جديدا فهو خروج عن الدّرس الأصولي كما هو مضبوط في العنوان.

ثانيا: معايير جودة الإلقاء.

المحاضرة في حقيقتها من فن المخاطبة الذي يستدعي كل عناصر الخِطاب، من مُخاطِب وهو الأستاذ ومُخاطَب وهو الطالب ومضمون الخِطاب وهو محتوى الدّرس.

وعليه فإن جودة الإلقاء تشمل عناصر الجودة في الأستاذ "المرسِل" وتراعي مستوى الطالب "المتلقّي" وكذا الدّرس"المحتوى".

ولعلّ أهم معايير الجودة في الإلقاء ما يلي:

1/ حسن المدخل للمحاضرة.

وذلك بذكر عنوانها كاملا، مع بيان الإشكال العلمي الذي ستُجيب عنه، وهذا يعني طرح سؤال المحاضرة ثم مجموع الأسئلة الفرعيّة التابعة.

فتلك الأسئلة هي التي تشدّ انتباه الطالب، حتى إذا لم يكن قد طرحها على نفسه أثناء مطالعة الموضوع، يعمل الأستاذ على لفت الانتباه إليها، لأن جودة السؤال المطروح هي التي تجعل الطالب يُدرك العمق الإشكالي لما يدرسه، وفي غالب الأحيان هي أهم مقدّمة تُمهدّ الطالب لتلقي المعلومة المجيبة عنه، ومن أمثلتها في

الدّرس الأصولي موضوع" حقيقة الاستحسان وحجيّته" فإنّ حقيقته لم تتحـــرر إلا بعد زمن من المناقشة، حتى أن من ردّوا حجّيته قالوا:" إنّه لم تتحقق له حقيقة مـــن الحقائق الشرعيّة"[29] ولذلك لزم الوقوف على تطوّره الدلالي من خلال الســـؤال التالي: ما هي حقيقة الاستحسان إذا كان اسمه لا يدلّ إلا على طلب الحسن، وهو أمر نسي، وهل هو حجّة في إثبات الأحكام؟ ثم تفصيل ذلك بالأســـئلة الفرعيـــة التالية:

- ما هي حقيقة دليل الاستحسان عند من قال به وعند من ردّه؟
- إلى أي مدى يمكن للمجتهد أن يعتمد على دليل لا تُســـعفه العبـــارة في حدّه، وهل هذا من الإلهام؟
- هل للاستحسان حقيقة منفصلة عن القياس؟
- الاستحسان الذي أنكره الإمام الشافعي هل هو ذاته المثبت عند غيره؟

وغيرها من الأسئلة التي تقرّب لذهن الطّالب كل الأبعاد الإشـــكالية للموضـــوع، وتمهّد لمسألة حجيّته.

2/ توظيف المصطلح العلمي والتّنبيه على دلالته الخاصّة.

الاصطلاح هو "وضع لفظ بإزاء معنى معيّن عند طائفة بعينـــها"[30] وقـــد واكبت حركة وضع المصطلحات مختلف العلوم منذ النّشأة واستمرّت مع تشعّبها، فما أن يظهر معنى جديد في مسار العلم إلا ويضع له العلماء اللّفظ الدّال عليـــه، و إذا كان هذا المصطلح يصدق على معناه الوارد عند المتقدّمين قبل المواضعة فـــإنّهم يُطلقونه عليه بأثر رجعي، كما نبّه إلى هذا الشّيخ الطاهر بـــن عاشـــور عنـــدما

قال:"وقد جاء في كتب السّلف من ضروب الجدل الفقهي ما هو من قواعد الأصول، لكنّه عريٌ عن الألقاب العلميَّة مثل ما تجد في موطإ مالك..." (31)

وقد استمرّت المواضعة حتى استقرّ كل علم من علوم الشّريعة على مصطلحات بعينها، بل واستقرّت المذاهب على مصطلحاتها الخاصّة، فصار المصطلح هو مفتاح كل العلوم وبوابتها الأولى.

ولما كان المصطلح مأخوذ من اللّغة أساسا، ثم حافظ على جزء من دلالته اللُّغوية، فإن سياقات الاستعمال أحيانا تعود به إلى الإطلاق اللُّغوي العام، وعندئذ قد يختلط المقصود على المُتلقي، كما أن المصطلح الواحد قد تختلف دلالته باختلاف العلوم، فمصطلح النّص عند اللغويين يختلف عنه عند الشَّرعيين، بل ويختلف أحيانا في العلم الواحد بحسب المجال والسّياق، فالنّص إذا أُطلق في علم أصول الفقه في مقابل القياس، قُصد به منطوق الكتاب والسنّة، وإذا أُطلق في مقابل الظّاهر، قُصد به النّص القطعي الذي لا يحتمل إلا فهما واحدا، وعليه يكون النّص بهذا المعنى الثاني مندرجا في النّص بالمعنى الأوّل.

والحقيقة أن علم أصول الفقه قائم على ترسانة من المصطلحات والمفاهيم، ولها امتداد يشمل الكتب والأعلام، فمثلا لقب "القاضي" في لغة الأصوليين إذا ورد في مصادر الأصول المالكية والشافعية فالمقصود به "أبو بكر الباقلاني"، أما إذا ورد عند الحنابلة فالمقصود به " أبو يعلى الفرّاء"(32)

وما لم يتمّ ضبط تلك المصطلحات على وجه دقيق، فإن الدّرس الأصولي لا يمكن أن يُحقق غايته من تنظيم الفهم، كمصطلح، الدليل والاستدلال والحجّة والرّاجح والمختار والظّاهر والمؤوّل والعام والخاص والمطلق والمقيّد، حتى إنه ليكاد يستقل كل درس بمصطلحه.

وإذا خلا الدّرس الأصولي من مصطلحاته وكانت لغته فقيرةً منه، فإنّه ينقلب تعبيرا أدبيا أو إنشائيا تابعا لمزاج صاحبه ولا يبني علما رصينا.

3/ الوقوف بالدّرس عند حدود التّخصص.

الحدود التخصصية لكل درس هي حدوده العلمية المتعلّقة بموضوعه، والوقوف عندها يعني عدم الدُّخول في تخصُّصات قريبة ومجاورة، فالعلوم تتقاطع في مجالات كثيرة، وما لم يتم ضبط الحدود الفاصلة بين مختلف موضوعات العلوم، فإن الدَّرس لا يخلص لأي منها، وعليه فعندما يقف المُدرّس في مجالات التّقاطع تلك، لابد أن يأخذ منها بقدر ما يخدم موضوعه دون الإيغال في التّفاصيل البعيدة، ومن أمثلة ذلك في الدّرس الأصولي، قربه الكبير من علوم اللّغة وعلم الكلام والفقه، فهذه العلوم هي من استمدادات الأصول ولكن بعد إحكام الصّنعة في كل منها ظهرت الحدود الفاصلة وبانت الموضوعات الأصولية من غيرها، فصار من حسن إحكام الدّرس الأصولي، الوقوف عند حدوده، ولقد عاب الأصوليون منذ أن استقرّت أبواب هذا العلم على من خاض في مسائل لا فقه فيها، وقال الشّاطبي قولته المشهورة: " كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا ينبني عليها فروعٌ فقهيّة أو آداب شرعيّة، أو لا تكون عونا في ذلك، فوضعُها في أصول الفقه عارية"[33] وقد علّق الإمام الأبياري قبله على مسألة أصل اللّغة التي خاض فيها بعض الأصوليين بقوله:" ذكر هذه المسألة في الأصول فُضول"[34]

وعليه لابد ليخلص الدرس أصوليا من مراعاة مايلي

- التّعامل مع الشّاهد الفقهي الذي يُؤتى به لبيان وتوضيح القضية الأصولية، وقد يكون هذا الشاهد محل خلاف، وعليه فكونه شاهدا إنّما يستقيم

على مذهب بعينه يُقتصر عليه، ثم كل خوض في التّحقيق الفقهي وإيراد الأدلة المختلفة وربما محاولة التّرجيح في المسألة، هو خروج عن الأصول ودخول في الفقه.

- التّعامل مع الخلفيّة الكلامية للمسألة الأصولية، فكثيرة هي المسائل التي جرى فيها الخلاف بين الأصوليين وكان سببه اختلافهم في مسألة كلامية، كخلافهم الكبير في تعريف العلّة في باب القياس وهل هي مجرّد علامة وأمارة أم هي المؤثّر أم هي الباعث أم الموجب؟[35] وأسماء كثيرة لمعنى في حقيقته واحد عند القائسين ولكن استعارة مصطلح العلّة من علم الكلام، قد جرّ معه خلاف واسع لم يخدم مصطلح العلّة في باب القياس، وإذا لم يُحترز من مُستتبعات ذلك الخلاف، فإن الدّرس الأصولي يبتعد كثيرا عن موضوعه.
- التعامل مع قضايا اللّغة خاصّة في باب دلالات الألفاظ، وملاحظة كيف أن الأصوليين قد خدموا بعض المباحث اللّغوية بمقدار ما احتيج لها فقط لفهم نصوص الشّارع، أما ما عدا ذلك من الإغراق في الشّواهد الشّعرية والغريب من اللّغة، الذي لا استعمال له وما شاكل ذلك فكله يبعد بالدرس الأصولي عن موضوعه.

4/ إلقاء المحاضرة باللّغة العلميّة للمادّة.

اللغة العلميّة لكل درس هي جملة مصطلحاته وقواعده ومنهجه ثم تراكيب كل ذلك في نسق لغوي حامل للمادّة، وتلقين هذه اللُّغة للطلبة يحصل بتدريبهم

على حسن الإصغاء والاستماع ومتابعة المحاضرة من بدايتها إلى نهايتها، وعدم التّعويل على اللّوح الإلكتروني أو مختلف وسائل الإيضاح المعاصرة، حيث تُسجّل العناوين الكبرى للموضوع، وربما يستعين الأستاذ بمشجّر أو بيانات معيّنة، فهذا مهم للمحافظة على تركيز الطالب ومتابعته، ولكن الاقتصار عليه دون الإلقاء التقليدي المعروف يَحرُم الطّالب من سماع اللّغة العلمية الرصينة التي أُلّفت بها كتب التّخصص، وعليه عندما يكون سماع المحاضرة قريب من حيث اللغة والمنهج من قراءة الكتاب، فإنه يعين الطالب كثيرا على التّعامل مع مصادر المادّة، ويقرّب منه لغة التّخصص.

5/ الإفصاح وحسن البيان ونقاء الصوت.

الإفصاح وحسن البيان هو وسيلة الرُّسل للبلاغ، فقد جاء في القرآن قوله تعالى على لسان نبيّه موسى عليه السلام وهو يطلب من الله تعالى أن يعضّده بأخيه هارون عليه السلام :﴿ وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ ﴾"[36] والبيان هو رسالة الرّسل ووظيفتهم يقول تعالى ﴿ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[37] وعليه فإن فصاحة اللّسان وحُسن البيان وطلاقة الصوت، هو وسيلة البلاغ الأولى، وتوفّرها في الدّرس هو ما يمكّن من تحقيق الجودة في إيصال المعلومة دون الوقوع في أخطاء التّبليغ، أوفي أخطاء السّماع وهي كثيرة، وبالنّظر إلى علوم الشريعة كلّها، يمكن تقرير أنها علومٌ قائمة على النّصوص، لا من جهة أن أصل نشأتها خدمة نصوص الوحي فحسب، بل من جهة أن تلك العلوم جميعها قد وصلتنا في شكل نصوص تراثية ذات حمولة علمية وتاريخية وأحيانا سياسية كثيفة، وتحتاج إلى

أدوات معرفية لفهمها وحسن التّعامل معها[38] أو ما يُعرف اليوم بمنهج التعامل مع التراث فهما وإفهاما، وهذه من أدقّ قضايا البحث العلمي في ميدان العلوم الإسلامية.

وعليه فإن الإفصاح وحسن البيان هو من أهم مهمات المحاضر، وهو يُوظّف النّص التراثي ويستثمر فوائده، والنّص الأصولي على وجه الخصوص وكيف يُكسب المحاضرُ طلبتَه القدرةَ شيئا فشيئا على فهم النص الأصولي وإن كان ضاربا في القدم، كنصوص الإمام الشّافعي في الرسالة مثلا، أو نصوص القاضي الباقلاني، إلى أن يستأنسوا تلك النصوص وينهلوا منها فوائد العلم وبركاته.

ولاشك أن تلك مهارة تصقلها التّجربة وتُنمّيها، ولذلك فإن أكثر العيوب شيوعا في هذا الشّأن هو اللّجوء إلى العاميّة الدّارجة لشرح ما استغلق على الطّلبة، وهذا في حقيقته مُفسدٌ للذّوق اللّغوي العام ومُضيِّعٌ للّغة العلميّة الخاصّة.

وأخيرا فإنّ جودة المحاضرة وإحسان الدّرس، هو خطوة على أهميّتها لا تكفي وحدها ما لم تتوفّر الجودة في جميع مستويات وظائف الجامعة الإدارية والخدمية والتّعليمية بجميع مشتملاتها من برامج ومقرّرات ومناهج وطرق تدريس، وما لم تتوفّر الجامعة على جميع المرافق اللازمة وبالمعايير المطلوبة.

ثم إن تحقيق الجودة في التّعليم الدّيني الجامعي، يبدأ بحسن تشخيص مظاهر الخلل والقصور فيه، ثم بمعالجة ذلك بما يُعيد لهذا التّعليم رونقه وفاعليّته وإسهامه الجّاد في بناء المعرفة الدينية ونشر العلم الشّرعي، وإعادة ربطه بالمجتمع من خلال تكوين وتأهيل الخرّجين القادرين على سدّ الحاجة للمعلومة الدينية الصحيحة التي تبني الثقافة الشرعية السّليمة.

قائمة مصادر البحث

1. البناني حاشية البناني على شرح المحلي على متن جمع الجوامع، ضبطه عبد القادر شاهين، الطبعة الأولى 1418هـ 1998م دار الكتب العلمية، بيروت.
2. خالد الصّمدي وعبد الرحمن حللي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، سلسلة حوارات لقرن جديد، الطبعة الأولى1428هـ 2007م، دار الفكر المعاصر، بيروت،
3. الزركشي بدر الدين محمد بن بهادر، البحر المحيط في أصول الفقه، تحقيق عبد السّتار أبو غدّة، الطبعة الثانية 1413ه 1992م، دار الصّفوة، القاهرة،
4. سنان الموسوي، ورضا صاحب أبوحمد آل علي،وحميد عبد النّبي الطائي،إدارة الجودة الشاملة tqm و الأيزو iso، طبعة سنة 3003م، مؤسسة الورّاق للنّشر والتّوزيع.
5. الشاطبي إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق عبد الله دراز، دت دار المعرفة، بيروت.
6. الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، التّعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، الطبعة الأولى، 1427هـ 2006م، دار السلام للطباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، القاهرة،
7. علي جمعة محمد، الطريق إلى التّراث الإسلامي، مقدّمات معرفية ومداخل منهجية، الطبعة الرابعة، 2009م، دار نهضة مصر، القاهرة.
8. المدخل لدراسة المذاهب الفقهية، علي جمعة، الطبعة الثانية، 1428ه 2007م دار السلام، القاهرة.
9. فريد النّجار، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، الطبعة الأولى، 1998م، مركز التمييز لعلوم الإدارة والحاسب.

10. القرافي، شرح تنقيح الفصول، الطبعة الأولى، 1418ه 1997م، دار الفكر، بيروت،

11. محمد بن الحسن الثعالبي الحجوي، الفكر السّامي في تاريخ الفقه الإسلامي، خرّج أحاديثه وعلّق عليه، عبد العزيز بن عبد الفتّاح القارئ، ط 1397ه 1977م، مكتبة دار التّراث، القاهرة،

12. محمد بن علي الجيلاني الشتيوي، علاقة علم أصول الفقه بعلم الكلام، الطبعة الأولى 1431هـ 2010م مكتبة حسن العصرية، بيروت.

13. يحي بوعزيز، مع تاريخ الجزائر في الملتقيات الوطنية والدّولية، الأعمال التاريخية للدكتور يحي بوعزيز، طبعة خاصة وزارة المجاهدين، 2009م.

14. ابن منظور محمد بن مكرم بن علي بن أحمد الأنصاري، لسان العرب، نسقه وعلّق عليه ووضع فهارسه، علي شيري، ط1، 1408هـ-1988م، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

المجلات والمواقع الإلكترونية:

15. شاكر محمد فتحي أحمد، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، *www.orientation94.org/.../hay2a%20t3limiya.pdf*

16. المجلّة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي، مجلة عربية علمية مُحكمة نصف سنوية تصدرها الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية وتعنى بقضايا الجودة في التّعليم الجامعي في الوطن العربي، الجمهورية اليمنية- صنعاء

17. هند غسان أبو الشعر، معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي جامعة آل البيت في الأردن نموذجا، المكتبة الإلكترونية، http://www.gulfkids.com/pdf/Maeer_algawdahUn.pdf

الهوامش

1- وقد صدر القرار الرئاسي الجمهورية في الثامن من نوفمبر 2007 بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بعد إقراره من مجلس الشعب (قانون رقم 82 لسنة 2006) ، والذي ينص على أن هذه الهيئة تتمتع بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، انظر: الموقع الرسمي للهيئة www.naqaae.eg. وكذا نص القانون 2007/20 في المملكة الأردنية على إنشاء هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، انظر: هالة عبد القادر صبري، جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي "تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن"، المجلّة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي، العدد 04/ سنة 2009م/ ص 162.

2- انظر: ابن منضور محمد بن مكرم، لسان العرب، نسقه وعلّق عليه ووضع فهارسه، علي شيري، ط1، 1408هـ-1988م، دار إحياء التراث العربي، بيرُوت، جذر "جود"، 411/2.

3- فريد النّجار، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، الطبعة الأولى، 1998م، مركز التميز لعلوم الإدارة والحاسب، ص 73.

4- سنان الموسوي، إدارة الجودة الشاملة tqm و الأيزو iso، ص 10.

5- خالد أحمد الصرايرة و ليلى عساف، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النّظرية والتّطبيق، المجلّة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي، العدد 1/ 2008م، ص09 .

6- انظر: وائل شحاتة عبد الحميد، الجامعات العربية بين الجودة الشاملة وشهادات الجودة، المجلّة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي، العدد 10/ 2012م، ص208.

7- انظر: هند غسان أبو الشعر، معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي جامعة آل البيت في الأردن نمودجا، المكتبة الإلكترونية،

8- انظر: خالد الصّمدي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، ص 83.

9- انظر: هند غسان أبو الشعر، معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي جامعة آل البيت في الأردن نمودجا، المكتبة الإلكترونية ص 5.

10- انظر: المجلّة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي، العدد 10/ 2010م.

11- انظر تفصيل هذه المعايير في بحث د/ همام بدراوي زيدان، الأسس الفكرية والتّطبيقية لإعداد المعايير الأكاديمية "التعليم الأزهري نموذجا" مجلّة بحوث ودراسات جودة التّعليم، العدد 01/ 2012م.ص 119 وما بعدها.

12- انظر: ردمان محمد سعيد غالب و توفيق علي عالم، التّنمية المهنية لأعضاء هيئة التّدريس مدخل للجودة الشاملة في التّعليم الجامعي، المجلّة العربية لضمان جودة التّعليم الجامعي، العدد 01/ 2008م ص 164.

13- شاكر محمد فتحي أحمد، المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، في 10 ديسمبر 2009 م ، بيروت.انظر النص الكامل للمداخلة على الرابط:

www.orientation94.org/.../hay2a%20t3limiya.pdf ص 26-27.

14- انظر تفصيل تلك البرامج في المصدر السابق ص 16- 26.

15- انظر: الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص 118.

16- الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، التّعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، الطبعة الأولى، 1427هـ 2006م، دار السلام للطباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، القاهرة، ص 51-52.

17- يحي بوعزيز، مع تاريخ الجزائر في الملتقيات الوطنية والدّولية، موضوع أُلقي في المؤتمر الواحد والعشرين للمستشرقين الألمان بمدينة برلين الغربية سنة 1980م،

الأعمال التاريخية للدكتور يحيى بوعزيز، طبعة خاصة وزارة المجاهدين، 2009م 155/6.

18- انظر: الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص 100.

19- يحيى بوعزيز، مع تاريخ الجزائر في الملتقيات الوطنية والدّولية، 172/6.

20- انظر: محمد بن الحسن الثعالبي الحجوي، الفكر السّامي في تاريخ الفقه الإسلامي، خرّج أحاديثه وعلّق عليه، عبد العزيز بن عبد الفتّاح القارئ، ط 1397ه 1977م، مكتبة دار التّراث، القاهرة، 391/2 وما بعدها.

21- مع تاريخ الجزائر في الملتقيات الوطنية والدّولية، 173/6.

22- مع تاريخ الجزائر في الملتقيات الوطنية والدّولية، 171/6.

23- انظر: خالد الصّمدي وعبد الرحمن حللي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، سلسلة حوارات لقرن جديد، الطبعة الأولى1428هـ 2007م، دار الفكر المعاصر، بيروت، ص 151 وما بعدها.

24- انظر : خالد الصمدي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، إشكالات في طرق ووسائل التّدريس، ص 75 وما بعدها.

25- انظر على سبيل المثال الخطأ الذي وقع في نقل رأيه في مسألة اعتبار قول العوام في الإجماع، فقد نسب له الإمام الآمدي وغيره القول باعتبار قولهم وهذا غير صحيح بدليل كلامه بعد التحقيق.

26- انظر على سبيل المثال الخطأ الذي وقع في نقل رأيه في النسخ الأخرى في مسألة الإجماع بعد سبق الخلاف.

27- انظر : القرافي، شرح تنقيح الفصول، الطبعة الأولى، 1418ه 1997م، دار الفكر، بيروت، ص 298. الزركشي بدر الدين محمد بن بهادر، البحر المحيط في أصول الفقه، تحقيق عبد السّتار أبو غدّة، الطبعة الثانية 1413ه 1992م، دار الصّفوة، القاهرة، 5/ 6.

الأعمال التاريخية للدكتور يحيى بوعزيز، طبعة خاصة وزارة المجاهدين، 2009م 155/6.

18- انظر: الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص 100.

19- يحيى بوعزيز، مع تاريخ الجزائر في الملتقيات الوطنية والدّولية، 172/6.

20- انظر: محمد بن الحسن الثعالبي الحجوي، الفكر السّامي في تاريخ الفقه الإسلامي، خرّج أحاديثه وعلّق عليه، عبد العزيز بن عبد الفتّاح القارئ، ط 1397ه 1977م، مكتبة دار التّراث، القاهرة، 391/2 وما بعدها.

21- مع تاريخ الجزائر في الملتقيات الوطنية والدّولية، 173/6.

22- مع تاريخ الجزائر في الملتقيات الوطنية والدّولية، 171/6.

23- انظر: خالد الصّمدي وعبد الرحمن حللي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، سلسلة حوارات لقرن جديد، الطبعة الأولى1428هـ 2007م، دار الفكر المعاصر، بيروت، ص 151 وما بعدها.

24- انظر : خالد الصمدي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، إشكالات في طرق ووسائل التّدريس، ص 75 وما بعدها.

25- انظر على سبيل المثال الخطأ الذي وقع في نقل رأيه في مسألة اعتبار قول العوام في الإجماع، فقد نسب له الإمام الآمدي وغيره القول باعتبار قولهم وهذا غير صحيح بدليل كلامه بعد التحقيق.

26- انظر على سبيل المثال الخطأ الذي وقع في نقل رأيه في النسخ الأخرى في مسألة الإجماع بعد سبق الخلاف.

27- انظر : القرافي، شرح تنقيح الفصول، الطبعة الأولى، 1418ه 1997م، دار الفكر، بيروت، ص 298. الزركشي بدر الدين محمد بن بهادر، البحر المحيط في أصول الفقه، تحقيق عبد السّتار أبو غدّة، الطبعة الثانية 1413ه 1992م، دار الصّفوة، القاهرة، 5/ 6.

28- محمد بن علي الجيلاني الشتيوي، علاقة علم أصول الفقه بعلم الكلام، الطبعة الأولى 1431هـ 2010م مكتبة حسن العصرية، بيروت، ص 214.

29- انظر على سبيل المثال الخطأ الذي وقع في نقل رأيه في مسألة الإجماع بعد سبق الخلاف.

30- علي جمعة محمد، الطريق إلى التّراث الإسلامي، مقدّمات معرفية ومداخل منهجية، الطبعة الرابعة، 2009م، دار نهضة مصر، القاهرة،ص 273.

31- أليس الصبح بقريب، 176.

32- انظر تآليف خاصّة بالمصطلح مثل كتاب المدخل لدراسة المذاهب الفقهية، علي جمعة، الطبعة الثانية، 1428ه 2007م دار السلام، القاهرة.

33- الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق عبد الله دراز، دت دار المعرفة، بيروت، 42/1.

34- نقله عنه البناني في حاشيته على شرح المحلي على متن جمع الجوامع، ضبطه عبد القادر شاهين، الطبعة الأولى 1418هـ 1998م دار الكتب العلمية، بيروت، 1/ 427.

35- انظر : النقاش الطويل الذي أورده الزركشي في البحر المحيط، 5/ 112...122.

36- سورة القصص، 34.

37- سورة النحل، 44.

38- انظر: الأعمال الكاملة للدورة الأولى حول " التعريف بمداخل العلوم النّقلية والتّراثية للباحث في العلوم الإجتماعية والإنسانية" المنعقدة في 20/ 11/ 2001م ثم الدورة الثانية المنعقدة في 01/ 04/ 2002م ضمن كتاب الطريق إلى التّراث، علي جمعة،ص 17 وما بعدها.