



مركز دراسات الدكتوراه: "اللغات والتراث والتهيئة المجالية"

تكوين الدكتوراه: التاريخ والتراث

محور: الدراسات الإسلامية

مختبر: العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع

أطروحة لنيل الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية

في موضوع :

منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي

اسم الأستاذ(ة) المشرف(ة):

سعيد حليم

إعداد الطالب(ة) الباحث (ة):

محمد أزهر

تاريخ المناقشة: يوم الجمعة 21 رجب 1442هـ / 05 مارس 2021م

لجنة المناقشة:

الدكتور: إدريس الشرقي (كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سايس - فاس)؛ رئيسا

الدكتور: مصطفى صادقي (المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وجدة)؛ عضوا

الدكتور: محمد السائح (كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سايس - فاس)؛ عضوا

الدكتور: سعيد حليم (المدرسة العليا للأساتذة، فاس)؛ مشرفا ومقررا.

السنة الجامعية: 1441-1442هـ / 2020-2021م



﴿كلمة شكر وامتنان﴾

وبعد،

فعملاً بحديث النبي صلى الله عليه وسلم: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"¹، أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى شيعي، وأستاذي الدكتور "سعيد حليم"؛ الذي أشرف على هذا البحث، وأفادني من علمه المزان بالجد والإخلاص، وجاد علي بملاحظاته القيمة، وإرشاداته الدقيقة، وآرائه النفيسة، ونصائحه الحكيمة. وأقول له بشارك قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله وملائكته، وأهل السماوات، والأرضين، حتى النملة في جحرها، وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير"².

لقد درست على يد أستاذي المشرف في المدرسة العليا للأساتذة بفاس، وفي سلك الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية، ثم لازمني حفظه الله ورعاه في سلك الدكتوراه كما يلزم الأب ابنه؛ حتى قوي عودي، واستوى بحثي، فكان لي حقاً نعم المربي، ونعم الأستاذ، ونعم القدوة في الانضباط، والاجتهاد، والتفاني في العمل. أحسبه كذلك، ولا أزكي على الله أحداً.

يتعاقد معي؛ فيكون أول الملتزمين بما أبرمناه، ولا يطلب مني أمراً إذا لم يكن هو أهلاً له؛ قولاً وعملاً.

كثير الاطلاع، غزير التأليف، لا يفارق مكتبته إلا إلى الضروري من أمور المعاش.

أعتر بإشرافك؛ أستاذي الفاضل، وأعتذر لك عن كل تقصير، أو تهاون، أو تكاسل صدر مني عن قصد، أو عن غير قصد أثناء إنجاز الأطروحة. كيف لا وقد عرضتُ عليك العمل مرات ومرات، قبل أن أنهي تأليفه، ثم عرضته عليك مكتملاً أربع مرات تقلب النظر فيه من ألفه إلى يائه، تعرضُ فصوله ومباحثه على إشكاله، وفرضياته، ومنهجه؛ حتى إذا استوى بناؤه، أعدتَ النظر في تفاصيل جزئياته، وما تضمنه من معارف، وقضايا؛ حتى التواريخ، وعلامات الترقيم، والفهارس، والإحالات تدقق النظر فيها، وما ذلك إلا لأنك صاحب نفس أبيّة،

1- أخرجه الإمام أبو داود في سننه، كتاب الأدب، باب في شكر المعروف، رقم الحديث 4811، وصححه الألباني في "كتاب سلسلة الأحاديث الصحيحة، وشيء من فقهها وفوائدها" 776/1، رقم الحديث 416.

2- أخرجه الإمام الترمذي في سننه، كتاب العلم، باب ما جاء في فضل الفقه على العبادة، رقم الحديث 2685، قال الإمام الترمذي: هذا حديث حسن صحيح غريب.

لا ترضى لنفسك، ولطلبتك أن يكونوا موضع سؤال أو إهانة. فما ينبغي، كما علمتنا أستاذي الفاضل، أن يلاحظ علينا في أمور نحن قادرين على تصحيحها، بل نحن مسؤولون عنها أيضا غدا يوم القيامة. وهكذا؛ تعلمتُ منك المنهج، والضبط، والتدقيق. وقبل ذلك كله، تعلمت منك أستاذي الفاضل الإخلاص، والإحسان في العمل.

أحمد الله تعالى حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، حمدا يليق بجلاله وعظمته؛ أن أعاني على إنهاء أطروحتي بالوجه الذي يَسُرُّ أستاذي المشرف، وأسأله عز وجل أن يجزيه عني خير الجزاء، وأن يبارك في ذريته، وينفع بعلمه، ويرزقه حسن الخاتمة.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى جميع الأساتذة الأفاضل؛ أعضاء اللجنة المناقشة، الذين تكرموا بقراءة هذا البحث، وتتبع مباحثه بالتصحيح، والتعقيب، والاستدراك؛ بغرض تجويد مادته العلمية، والبلوغ به إلى درجة الإتقان. وأشكر أيضا السادة الأساتذة الذين قدموا لي يد المساعدة بملاحظاتهم، وتوجيهاتهم؛ خصوصا الأساتذة الذين أنجزت معهم المقابلات العلمية؛ التي استفدت منها كثيرا في مباحث الدراسة؛ وأخص بالذكر:

● أساتذة الحديث وعلومه:

- الدكتور إدريس الشرق
- الدكتور محمد السائح
- الدكتور محمد ناصير
- الدكتور خالد الصمد
- الدكتور إدريس الخرشافي
- الدكتور بوشتر الزفوف
- الدكتور محمد اصيبح

● الأساتذة المتخصصون في علوم التربية، ومناهج التدريس:

- الدكتور أحمد أوزر
- الدكتور خالد فارس

- الدكتور محمد الدريج
- الدكتور فؤاد شفيق
- الدكتور السعيد الزاهر
- الدكتور أحمد آيت إعرقة

أشكر أيضا جميع زملائي في الطلب، وكل من قدم لي يد العون من قريب أو بعيد؛ لتحقيق ما أصبو إليه، وفي مقدمتهم أخي "محمد الأخضر"؛ الذي استفدت منه كثيرا في ضبط بعض مباحث الدراسة؛ بالذاكرة المستمرة، ومدارسة بعض القضايا العلمية الدقيقة.

وأخص بالشكر أيضا؛ صديقي "مولود كويغ" المفتش التربوي المقتدر؛ الذي استفدت منه في الصياغة النهائية للأطروحة.



﴿إهداء﴾

إلى من حصد الأشواق كلها؛ ليزرع في قلبي حب العلم،

إلى من انتصر هذه اللحظة بفارغ الصبر،

إلى من علماني كيف أصبر على صوارف الدهر،

إلى أبي غداك الرجل الصموح الأبوي،

إلى أمي القوية؛ عيني التي بها أسير، وأرتوي،

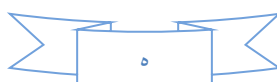
إلى زوجتي المتألقة، النصوحة،

نصلي الذي أشك به أزري،

إلى إخوتي؛ كلاتي، وعوني على الدهر،

إلى أبنائي؛ خلفي، وأثرى بعد موتي،

إلى جميع أهلي، وأحبابي، وأصدقائي... أهدي بحبي.



بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الحمد لله على إحسانه، وله الشكر على توفيقه، وامتنانه، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تعظيماً لشأنه، وأشهد أن سيدنا محمداً عبده ورسوله؛ الداعي إلى رضوانه صلوات ربي، وسلامه عليه، وعلى آله، وصحبه، وخلائقه، ومن اهتدى بهديه، وتمسك بشريعته إلى يوم الدين.

الحمد لله الذي علمنا ما لم نكن نعلم، وفضلنا بالعقل على كثير من خلقه.

الحمد لله الذي دلنا على الطريق، وأخذ بنواصينا إلى الحق، وبعث فينا رسولا من أنفسنا، رحيماً بنا، حريصاً علينا؛ القائل صلى الله عليه وسلم: "إن الله لم يبعثني معتاً، ولا متعتاً، ولكن بعثني معلماً ميسراً"¹.
الحمد لله الذي بعثه، وجلاله تتم الصالحات. يا رب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك، ولعظيم سلطانك.

اللهم اغفر لنا وارحمنا، وارض عنا، وتقبل منا، وأدخلنا الجنة، ونجنا من النار، وأصلح لنا شأننا كله.
اللهم أحسن عاقبتنا في الأمور كلها، وأجرنا من خزي الدنيا وعذاب الآخرة.
وصلى الله وسلم، وبارك على سيدنا محمد، وعلى آله، وصحبه أجمعين.

وبعد،

فإن علوم الحديث من أفضل العلوم الشرعية التي عليها مدار ضبط نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وحفظ سنته المطهرة؛ التي هي وحي منزل من عند الله عز وجل، لا فرق بينها وبين القرآن الكريم في وجوب العمل ولزوم التكليف.

ولما كانت لسنته صلى الله عليه وسلم هذه المكانة التشريعية في التفسير والبيان؛ قال تعالى: "وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم ولعلهم يتفكرون"²، ولأن الحديث الشريف يختلف عن القرآن الكريم من حيث

1- أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الطلاق، باب بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقاً إلا بالنية، رقم الحديث 1478

2- سورة "النحل" الآية 44

الثبوت؛ فإن المحدثين وضعوا القواعد الدقيقة لنقد الروايات وتمحيصها، وتمييز المقبول والمردود؛ حتى يتحقق الاستمساك بسنته عليه الصلاة والسلام على الوجه السليم. فعن العرياض بن سارية (ت75هـ) أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "أوصيكم بتقوى الله، والسمع والطاعة، وإن عبدا حشيا؛ فإنه من يعش منكم بعدي فسيرى اختلافا كثيرا، فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين، تمسكوا بها، وعَضُوا عليها بالنواجذ، وإياكم، ومحدثات الأمور، فإن كل محدثة بدعة، وكل بدعة ضلالة"¹.

ولما كان شرف الطالب من شرف المطلوب، وجب على طالب علوم الحديث أن يعرف مكانته وشرف العلم الذي هو مقبل عليه، وأن يتحقق به في تصحيح النية، وحسن التوجه، والإخلاص في الطلب، وأن يسم أخلاقه بآداب أهله؛ فهو ممن قال فيهم رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا تزال طائفة من أمتي على الحق ظاهرين، لا يضرهم من خذلهم، حتى تقوم الساعة"²؛ قال عبد الله بن المبارك (ت181هـ)، ويزيد بن هارون (ت206هـ)، وابن المديني (ت234هـ)، وأحمد بن حنبل (ت241هـ)، والبخاري (ت256هـ): "هم أصحاب الحديث"³.

وحفاظا على هذه المكانة العالية للحديث الشريف وأهله، اعتنى المحدثون مبكرا بتدريس الحديث وعلومه؛ فألفوا في ذلك الكتب الكثيرة، وأنتجوا (المناهج التربوية) بحسب سياق زمانهم، وخصائص طلبتهم. وقد عمت الشكوى - في الماضي، و الحاضر - من تراجع هم الطلبة، واقتصرهم على السماع والرواية، مطرحين علوم الحديث التي بها جل قدره، مباعدين معارفه التي بها فُخِم أمره⁴؛ حتى صارت أغلب (مناهج التعليم) متأخرة⁵، غير قادرة على تخريج علماء، وباحثين متخصصين في علوم الحديث والسنة المطهرة؛ متمكنين

- 1- أخرجه الإمام أبو داود في السنن، كتاب السنة، باب في لزوم السنة، رقم الحديث 4607، وصححه الألباني في "سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها"، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى: 1416هـ/1996م، رقم الحديث 2735
- 2- أخرجه الإمام مسلم في الصحيح، كتاب الإمارة، باب قوله ﷺ: " لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق، لا يضرهم من خالفهم" رقم الحديث 1920
- 3- "شرف أصحاب الحديث، ونصيحة أهل الحديث"، كلاهما للحافظ أحمد بن علي بن ثابت المعروف بالخطيب البغدادي، حققه، وأخرج أحاديثه وآثاره: عمرو عبد المنعم سليم، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، الطبعة الأولى: 1417هـ/1996م، ص59-60-61-62
- 4- ينظر "علوم الحديث" المعروف بمقدمة ابن الصلاح للإمام عثمان بن عبد الرحمن، المشهور بابن الصلاح، تحقيق نور الدين عتر، دار الفكر المعاصر، بيروت، طبعة 1406هـ - 1986م، ص14-146
- 5- أرجع الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور أسباب تأخر التعليم في العلوم الإسلامية إلى أربعة أسباب كبرى؛ هي:
 - ضعف المراقبة وتمييز الصالح من غيره في العلوم المدرسة وأساليب التعليم، وما يتعلق بذلك من معرفة بحاجات الزمان، وغايات العلوم؛
 - إهمال الضبط في أحوال المعلم والمتعلم ونظام التعليم، وطبيعة المقررات الدراسية، وزمن التعليم؛
 - ضعف الاهتمام بآداب التعلم، وتهذيب الأخلاق في مناهج التدريس؛
 - سلب العلوم والتعليم حرية النقد الصحيح، وتدريب الطلبة على الابتكار الذي به يتقدم العلم.

من ملكات العلوم؛ التي تؤهلهم لتوظيف معارفهم، والاستجابة لمطالب الأمة، وحاجات الناس في الاستمداد السليم من علوم الوحي.

وقد بين الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ) أهمية العناية بجودة (المنهج التعليمي) في النهوض بـ(ملكات) الطلبة وقدراتهم المعرفية والمنهجية، بقوله: "إني على يقين أنني لو أتيح لي في فجر الشباب التشبع من قواعد نظام التعليم والتوجيه؛ لاقتصدت كثيرا من مواهبي، ولاكتسبت جما من المعرفة، ولسلمت من التطوح في طرائق تبيين لي بعد حين الارتداد عنها"¹.

إن تطوير قواعد نظام التعليم؛ خصوصا في (التعليم الجامعي) الذي يتميز بطابعه التخصصي، يقتضي إعادة النظر في الأساليب التعليمية وفق (مقاربة منهجية)² في التدريس؛ باعتبارها تخطيطا نسقيا لـ(أهداف التعلم)، و(المحتوى الدراسي)، و(طرق التدريس)، و(طرق التقويم)، كما أنها تحدد الشروط العلمية، والبيداغوجية الضابطة للفعل التعليمي، وترسم مسالكه ورتبه، وتدقق مخرجاته، و(مواصفات) الطالب الجامعي.

إن النظر في تدريس علوم الحديث وفق هذه المقاربة، يقتضي عرض العمل على المختبرات العلمية، والبيداغوجية المتخصصة في العلوم الشرعية ومناهج تدريسها، تحصينا لثنائية (الأصالة، والتجديد) من هول التهيب، وخطر التسيب؛ وذلك بالانطلاق من الخصائص المعرفية والمنهجية لهذه العلوم، والاستمداد من مناهج المحدثين، واستثمار نتائج البحث في (علم النفس التربوي)، والمقاربات الخاصة بمناهج التدريس.

وتحقيقا لمقصد التطوير، والتجديد الذي قامت عليه علوم الشريعة، وإسهاما في الجهود التي تقوم بها مجموعة من المختبرات ومراكز البحث في مجال تدريس علوم الحديث، وقع الاختيار على دراسة موضوع وسمته بـ(منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي). وهو محور من المحاور الكبرى التي يقوم عليها المشروع العلمي والتربوي الذي ينخرط فيه ثلة من الطلبة الباحثين في مختلف التخصصات الشرعية، تحت إشراف شيخنا؛ فضيلة الدكتور "سعيد حليم".

للتوسع في هذه الأسباب؛ ينظر(أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية) محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون للنشر والتوزيع، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الثانية: 1431هـ/2010م، من الصفحة 105 إلى الصفحة 113

1- "أليس الصبح بقريب"، محمد الطاهر ابن عاشور، ص17

2- ينظر تعريف "المقاربة المنهجية"، ص 44

لطالما كان يؤكد، حفظه الله ورعاه، في محاضراته ومؤلفاته، على الحاجة الشديدة إلى تحديد النظر في مناهج تدريس العلوم الشرعية؛ وتنقيتها مما يشوبها في كثير من الأحيان من النقائص؛ سواء على مستوى ضعف التأصيل للمفاهيم التربوية في التراث التربوي الإسلامي، وعدم الاهتمام بخصائص العلوم وطبيعتها المعرفية والمنهجية، أو على مستوى الاختيارات البيداغوجية، والمقاربات المعتمدة في الممارسة التدريسية.

وإنه من باب التأدب مع شيخي (المشرف على الأطروحة)؛ الذي رباني بأخلاقه، ورسالته في العمل، وأجزل علي العطاء من علمه، وتخصسه في موضوع البحث، ومن الواجب الأخلاقي أن أعترف بفضل الكبير علي؛ فلولاه، بعد توفيق الله عز وجل، ثم دعوات والدي حفظهما الله من كل سوء، ما اكتمل هذا العمل وانضبطت مادته، واتضح منهجه.

ولست أزعم أن هذه الدراسة باستطاعتها الحسم في جميع الإشكالات النظرية والعملية المتعلقة بمنهاج علوم الحديث، أو أنها صوغ لوثيقة (المنهاج الجامعي)¹، بقدر ما يسعى البحث للمساهمة في بناء إطار مرجعي، يتضمن مجموعة من الأسس النظرية، والتطبيقات العملية التي يمكن الانطلاق منها لاقتراح البدائل الكفيلة بتطوير منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

1- صياغة وثيقة (المنهاج الجامعي) مجهود جماعي توافقي بين مختلف المتدخلين في التدريس بالجامعة؛ يحتاج إلى ضبط المنطلقات، والاختيارات، والمرجعيات المعتمدة في الوثائق الرسمية المؤطرة لفلسفة التدريس بالجامعة، ثم صياغة مختلف التوجيهات التربوية والأطر المفسرة لهذه الفلسفة؛ التي تمكن من تنزيل التصور النظري للمنهاج على مستوى الممارسة التدريسية؛ وذلك من خلال ضبط عناصره تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً. لذلك؛ حسب هذه الدراسة أن تقترح الأطر النظرية، والإجراءات العملية التي يمكن الاستناد إليها في بناء وثيقة منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

1- أهداف البحث:

يروم هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

- أ- تعرف الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث.
- ب- تعرف قواعد (منهاج) المحدثين في التعلم والتعليم، ومنهجهم في اكتساب (الملكة الحديثية).
- ت- بيان عناصر (منهاج) تدريس علوم الحديث عند المحدثين.
- ث- تعرف الأسس المرجعية لـ (منهاج) وحدات علوم الحديث في الوثائق المؤطرة للتعليم الجامعي.
- ج- تشخيص وتقييم واقع (منهاج) تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.
- ح- تقديم مداخل نظرية، وإجراءات عملية تساهم في تطوير (منهاج) تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

2- حدود البحث:

الحدود الموضوعية

يتحدد البحث موضوعيا بتناول قضية منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي، بوصفه تخطيطا تربويا لتدريس هذه العلوم من حيث: (الأهداف)، و(المحتوى الدراسي)، و(طرق التدريس، وطرق التقويم). وذلك بناء على أسس، وقضايا مرجعية مستنبطة من الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث، وخصائص (منهاج التعلم، والتعليم) عند المحدثين، وكذا استثمار نتائج المقاربات البيداغوجية الخاصة بـ (منهاج التدريس).

كما تستند الحدود الموضوعية أيضا إلى الأسس المرجعية المستنبطة من الضوابط البيداغوجية، والملفات الوصفية، وباقي الوثائق التربوية الرسمية المؤطرة لوحدات علوم الحديث بسلك الإجازة، وسلك الماستر في بعض الجامعات المغربية؛ بُغية تقويمها، واقتراح المداخل العلمية، والتربوية المسعفة بتطوير منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

الحدود الزمانية:

وُزعت الاستبانات الخاصة بالطلبة في الفترة الممتدة بين شهر أكتوبر 2018م، وشهر فبراير 2019م، وذلك عبر مرحلتين اثنتين:

– **المرحلة الأولى:** (شهر أكتوبر 2018): وزعت فيها الاستبانات على عينات تجريبية من الطلبة بغرض النظر في مدى صلاحية الأسئلة، ومناسبتها للفئة المستهدفة.

– **المرحلة الثانية:** (من شهر نوفمبر 2018 إلى شهر فبراير 2019): وزعت فيها الاستبانات النهائية على عينة البحث.

وأما الحدود الزمانية لموضوع الدراسة؛ فقد اعتمدت في تحديدها على منهج الانتقاء لعينات تمثيلية لأشهر الكتب المصنفة في علوم الحديث، وكذا أهم الكتب التي تُعرّف بمنهاج التعلم والتعليم عند المحدثين؛ نظرا لصعوبة البحث في جميع مظان الحديث وعلومه. وقد اعتمدت في اختيار هذه الكتب على المعيارين التاليين:

أولا: معيار الكشف عن الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث.

اشتمل هذا المعيار على أهم الكتب المؤلفة في علوم الحديث، وأشهر (كتب المصطلح). وهي:

◀ كتاب: (معرفة علوم الحديث) للإمام الحاكم أبي عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري (ت405هـ).

◀ كتاب: (الكفاية في معرفة أصول علم الرواية) للحافظ أحمد بن علي؛ المعروف بالخطيب البغدادي (ت463هـ).

◀ كتاب: (علوم الحديث) المشهور بمقدمة ابن الصلاح، للإمام عثمان بن عبد الرحمن الشهرزوري (ت643هـ).

◀ كتاب: (النكت على مقدمة ابن الصلاح) للإمام محمد بن بهادر الزركشي (ت794هـ).

◀ كتابا: (فتح المغيـث شرح ألفية العراقي)، و(التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح)؛ كلاهما للحافظ أحمد بن عبد الرحيم العراقي (ت806هـ).

◀ كتابا: (النكت على كتاب ابن الصلاح)، و(نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر)؛ كلاهما للحافظ أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ).

◀ كتاب: (فتح المغيث بشرح ألفية الحديث للعراقي) للحافظ محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت902هـ).

ومسوغ اختيار هذه الكتب يرجع لكونها:

- تميزت باستقصاء، واستيعاب مختلف أنواع وأبواب علوم الحديث، مما يمكن الطالب من التصور الكلي لمباحث العلم؛
- تعبر عن طبيعة مسائل علوم الحديث، وموضوعها، ومجال اشتغالها؛
- تعكس أهم الإشكالات التي أدت إلى نشأة علوم الحديث، وتطور بنيتها المعرفية؛
- تمكن من تعرف التنوع الذي تتميز به المصطلحات الحديثية؛ من حيث الصياغة، والتعريف؛
- تعكس أنواع مناهج التصنيف في علوم الحديث، وأهميتها في تقريب المعرفة المدرسة.

ثانيا: معيار التعريف بـ(منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين.

واعتبارا لهذا المعيار اقتصرت الدراسة على الكتب التالية:

- كتاب: (الجامع لآداب الراوي، وأخلاق السامع) للحافظ أحمد بن علي، المعروف بالخطيب البغدادي (ت463هـ).
- كتاب: (جامع بيان العلم، وفضله) للحافظ يوسف بن عبد الله النمريّ الأندلسي، المعروف بابن عبد البر (ت463هـ).
- كتاب: (أدب الإماء، و الاستملاء) للإمام عبد الكريم بن محمد السمعاني (ت562هـ).
- كتاب: (تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم، والمتعلم) للإمام محمد بن إبراهيم الكنائي، المعروف بابن جماعة (ت639هـ).

وقد اعتمدت هذه النماذج من الكتب في التأصيل لمنهاج التدريس عند المحدثين؛ لما تتميز به من خصائص

منهجية؛ من أهمها:

- التعريف بأهم القواعد التي اعتمدها المحدثون في (التعلم، والتعليم)؛
- بيان خصائص (الملكة الحديثية)، ومنهج اكتسابها عند المحدثين؛
- التعريف بقواعد (النقل التدريسي) عند المحدثين؛
- بيان عناصر المنهاج التربوي عند المحدثين (الأهداف، المحتوى المدرس، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، زمن التعليم والتعلم، العلاقة بين الطالب والمدرس، طرق التقويم).

الحدود المكانية

أما مكان البحث؛ فهو مقيد بمجموع المؤسسات الجامعية التي شملتها الدراسة الميدانية، وهي كالاتي:

- جامعة القرويين: مؤسسة دار الحديث الحسنية (الرباط)
- جامعة سيدي محمد بن عبد الله:
 - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (فاس - سايس)
 - كلية الآداب والعلوم الإنسانية (فاس - ظهر المهرارز)
 - كلية الشريعة (فاس - سايس)
- جامعة محمد الخامس: كلية الآداب والعلوم الإنسانية (الرباط)
- جامعة مولاي إسماعيل: كلية الآداب والعلوم الإنسانية (مكناس)

- محددات الدراسة الميدانية

عينة البحث:

تتكون العينة الإجمالية للدراسة الميدانية، في تقنية (الاستمارة)، من ثلاث مائة (300) طالب، وطالبة جامعيين يدرسون وحدات علوم الحديث بالتخصصات الشرعية في المؤسسات الجامعية التي سبقت الإشارة إليها في الحدود المكانية.

- أدوات الدراسة الميدانية:

اعتمدت في الدراسة الميدانية على تقنية (تحليل الوثيقة)، وأداة (الاستمارة)، و(المقابلة العلمية) مع

مجموعة من أساتذة علوم الحديث، والأساتذة المتخصصين في التربية، و(مناهج التدريس).

3- إشكال البحث، وتساؤلاته الفرعية:

يتصل إشكال البحث بدراسة أهم القضايا التي تشكل أسسا نظرية، ومعارية في تشخيص، وتقييم (منهاج) وحدات علوم الحديث ب(التعليم الجامعي).

وتستنبط هذه الأسس من دراسة الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث، وكذا من المحددات التربوية التي تنص عليها (الضوابط البيداغوجية) الخاصة بسلكي الإجازة والماستر، ومختلف الوثائق المؤطرة للتعليم الجامعي، وما تقدمه (النظريات التربوية) الحديثة، والمقاربات الخاصة ب(المناهج الجامعية)؛ وذلك اعتبارا لما يتميز به منهاج التدريس في الجامعة من التركيز على الطابع التخصصي للوحدات المدرسة، وتأهيل الطالب للتكوين والبحث العلمي، بما يستجيب لحاجات العصر، ومتطلبات المجتمع.

وإذا كانت (الضوابط البيداغوجية) تنص على أهمية استحضار البعدين: المعرفي والمنهجي، والجمع بين (المعارف)، و(الكفايات)¹ في إعداد (المقررات الدراسية)، و(مناهج التدريس)؛ فإن تنزيل هذه الضوابط يحتاج إلى مزيد من التدقيق من أجل التطوير، ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة؛ بغية تمكين الطالب من التدرب على منهج المحدثين في اكتساب (الملكة الحديثة)، وتطوير قدراته المعرفية، والمنهجية للتخصص في الحديث وعلومه.

ويمكن التعبير عن جوهر هذا الإشكال بالآتي:

• ما هي القضايا العلمية والتربوية، التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص، وتقييم واقع منهاج

تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي؟ وما المداخل الكفيلة بتطويره؟

وانسجاما مع ذلك، يتفرع عن هذا الإشكال المحوري الأسئلة التالية:

أ- ما هي الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث؟

ب- كيف كان يُدرّس الحديث، وعلومه عند المحدثين؟

ت- ما الأسس المرجعية التي يقوم عليها منهاج وحدات علوم الحديث في التعليم الجامعي؟

1- "دفتّر الضوابط البداغوجية الوطنية لسلك الإجازة (الأساسية والمهنية)"، نشر بالجريدة الرسمية عدد 6322، بتاريخ 9 ربيع الأول 1436هـ، الموافق لفتح يناير 2015 بقرار من وزير التعليم العالي، والبحث العلمي وتكوين الأطر رقم 14.2082 صادر بتاريخ 5 ذي الحجة 1435هـ، الموافق لـ 30 شتنبر 2014م، ص1

ث- ما واقع الممارسة التدريسية لمنهاج علوم الحديث بسلوكي الإجازة، والماستر؟ وما مواطن قوتها، ونقاط ضعفها؟

ج- ما المداخل النظرية، والإجراءات العملية الممكنة لتطوير منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي؟

4- فروض البحث:

اعتمدت لحل إشكال البحث، وتحقيق أهدافه على مجموعة من الفرضيات التي تسعف في تحديد القضايا المؤطرة للدراسة، وهي:

الفرضية الأولى:

- تستنبط الخصائص المعرفية لعلوم الحديث من دراسة طبيعة مسائلها، وموضوعها ومقاصدها، وعلاقتها بباقي العلوم الشرعية الأخرى، وكذا من تحليل أهم الإشكالات العلمية التي أدت إلى نشأة وتطور بنية علوم الحديث، وما تتميز به المصطلحات الحديثية من حيث طبيعة التعريفات، وأنواع الصيغ المستعملة.

الفرضية الثانية:

- تكمن الخصائص المنهجية في دراسة (وظائف) علوم الحديث، ومختلف القواعد، و(المناهج العلمية) التي سلكها المحدثون في التفكير، وبناء مباحث العلم، وكذا في أنواع (مناهج التصنيف) في الحديث وعلومه.

الفرضية الثالثة:

- ألف المحدثون مجموعة من الكتب التي أصلت ل(منهاج التعلم والتعليم)، وبيان قواعده، يمكن استثمارها في تطوير منهاج تدريس علوم الحديث في (التعليم الجامعي)، وتعرف منهج اكتساب (الملكة الحديثية).

الفرضية الرابعة:

- ضعف جودة التنزيل العملي للأسس النظرية، والضوابط البيداغوجية في الملفات الوصفية والممارسة التدريسية، مرده إلى قصور عناصر منهاج علوم الحديث (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم، والعلاقة بين الأستاذ والطالب، وزمن التعلم والتعليم)، ورتابتها في استثمار الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، وضعف التفاعل التربوي معها على مستوى (التخطيط)، و(التنفيذ)، و(التقويم).

الفرضية الخامسة:

- يمكن تطوير (منهاج وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي) من خلال اقتراح مجموعة من المداخل المعرفية والتربوية، التي تجمع بين أصالة الفكر التربوي عند المحدثين، ومستجدات التربية الحديثة، والمقاربات الخاصة بمناهج التدريس في الجامعة.

5- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في (منهاج) علوم الحديث بالتعليم الجامعي فيما يمكن أن يضيفه في مجاله العلمي والبيداغوجي، وذلك من خلال:

- كثرة المؤتمرات، والندوات العلمية والتربوية، وطنيا ودوليا؛ التي تُعنى بتطوير مناهج تدريس العلوم الشرعية بالجامعات العربية والإسلامية¹. وقد أجمعت مختلف التوصيات المنبثقة عنها على أهمية البحث في (مناهج التدريس).

- ندرة الدراسات والبحوث العلمية المنجزة في سلك الدكتوراه في موضوع (منهاج تدريس علوم الحديث).

- الدمج بين الدراسة النظرية التأصيلية، والدراسة الميدانية؛ فهي دراسة مؤطرة بشائية (البحث العلمي التخصصي) في مسائل علوم الحديث، و(البحث التربوي) التأسيسي لمداخل تطوير منهاجها الجامعي.

6- أسباب الاختيار:

ارتبط اختيار هذا الموضوع بمجموعة من الأسباب الذاتية؛ المتمثلة أساسا في:

- الاستمرار في مشروع البحث في علوم الحديث، ورغبتي في تطوير البحث الذي بدأت في سلك الماستر؛

1- من أهم الأنشطة العلمية التي اهتمت بتدريسية علوم الحديث، في إطار العلوم الشرعية، دوليا:

- مؤتمر: "علوم الشريعة في الجامعات" المعهد العالمي للفكر الإسلامي بتعاون مع جمعية الدراسات، والبحوث بالأردن 1993م، صدرت أعماله في جزئين 1995م، بعناية فتحي ملكاوي، ومحمد عبد الكريم اوسل.
- الندوة الدولية: "البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية" أبريل 2011م، من تنظيم المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بجامعة اليرموك، نشرت بدار الأردن 2003م بعناية فتحي ملكاوي.
- الندوة الدولية: "البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية" دجنبر 2017م، نظمها "المختبر العلمي والبيداغوجي في العلوم الإنسانية" بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، بإشراف الدكتور سعيد حليم. وقد شاركت فيها بورقة علمية محكمة في موضوع: "النظر الاستمولوجي في العلوم الشرعية: أصوله النظرية وتطبيقاته التربوية؛ الحديث وعلومه أنموذجا".
- أما على الصعيد المحلي الوطني، فقد بذلت جهود بحثية لمقاربة الموضوع، من أهمها:
- الندوة الوطنية "التعليم العالي والبحث العلمي في الدراسات الإسلامية: رؤية استشرافية في ظل التحولات المعاصرة"، نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بشراكة مع مجموعة البحث في المعرفة، والقيم وجامعة عبد المالك السعدي، دجنبر 2014م، بتطوان.
- الندوة الوطنية في موضوع: "طرق تدريس العلوم الشرعية"، المنظمة بتنسيق بين شعب الدراسات الإسلامية وماستر طرق تدريس العلوم الشرعية بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس، وماستر مقاصد الشريعة بكلية الآداب، والعلوم الإنسانية سايس فاس، ماي 2013م.
- الندوة العلمية الوطنية في موضوع: "التقويم التربوي: الواقع والتحديات"؛ نظمها شعبة علوم التربية والعلوم الاجتماعية والدراسات الإسلامية بتعاون مع المختبر العلمي والبيداغوجي بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس 2015م

وعنوانه: (تدريس فقه الحديث من خلال كتاب الموطأ). وذلك بغية تحقيق التراكم المعرفي الذي يحتاجه الباحث في بداية مساره العلمي.

- الاستفادة من تجربتي في مجال التربية، والتدريس؛ حيث سبق لي أن درست بالأسلاك التعليمية الثلاثة، وكذا بحكم اشتغالي الآن في سلك التفتيش التربوي بالتعليم الثانوي.
- الإسهام، إلى جانب المختصين، في تجويد (الدرس الحديثي) بالجامعة المغربية؛ بإظهار الجوانب المشرقة في تراثنا التربوي الحديثي، والاستفادة من نتائج الأبحاث التربوية الحديثة، والمقاربات التي تناولت موضوع المناهج الجامعية.

7- منهج البحث:

يعتبر تحديد (منهج البحث) من أهم المؤشرات التي تعكس مدى تصور الباحث لدراسته تصورا واضحا، تنضبط فيه المادة العلمية لأهداف البحث، وإشكاله العلمي؛ بحيث يكون عمل الباحث قاصدا نحو تحقيق النتائج المرجوة، وتحقيق التراكم المنشود. وكلما توفق الباحث في اختيار المنهج المناسب لطبيعة الإشكالات العلمية المبحوثة، كانت النتائج متصفة بطابع العلمية. يتحقق ذلك من خلال مجموعة من الضوابط المنهجية التي حاولت الالتزام بها في ثنايا البحث، وهي:

"أ- تحديد أحد المناهج العلمية (...)"

أ- اعتماد أمهات المصادر المحققة تحقيقا علميا بدل الطبقات التجارية؛

ب- عزو النصوص إلى مصادرها بالشكل المتعارف عليه عند الباحثين؛

ج- الجمع بين النقل الصحيح، والفهم السليم، والاستنباط الدقيق، والنقد القويم؛

د- اتباع خطوات واحدة من بداية البحث إلى نهايته؛ من حيث طريقة العزو، أو الإحالة، أو

غير ذلك"¹.

ولذلك كان لزاما على الباحث؛ تحقيقا للجودة المطلوبة في نتائج البحث، أن يلزم نفسه بمنهج رئيس ينسجم مع طبيعة القضايا المبحوثة، ولا بأس أن يستعين بمنهج، أو منهجين آخرين لمقاربة الموضوع من جميع

1- "مناهج البحث في العلوم الشرعية" سعيد حليم، منشورات البشير بن عطية، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2020م، ص72

زواياه؛ يؤكد ذلك الدكتور رشدي فكار بقوله: "على الباحث أن يتبنى منهجا أساسيا، ويكمله إذا اقتضت الضرورة، بالاستعانة بمنهج، أو منهجين آخرين بصفة تكميلية"¹

وارتباطا بموضوع البحث، وطبيعة الأهداف التي يسعى لتحقيقها؛ اعتمدت أساسا على (المنهج التحليلي)؛ وهو منهج "يقوم على دراسة الإشكالات العلمية المختلفة، تفكيكا أو تركيبا، أو تقويما"². واستعنت ببعض قواعد وأدوات (المنهج الوصفي)³؛ الذي يروم: "رصد، وتسجيل المادة العلمية، كما هي، وتصنيف خصائصها، وترتيبها ترتيبا منطقيا منظما، وكشف الارتباط بينها"⁴. كما أنه منهج يقوم على مجموعة من الضوابط؛ أذكر أهمها في الآتي:

- أ- "تقرير، ووصف ما هو موجود في مجال علمي محدد، أو مجال واقعي معيش، بدون تفسير أو تعليل. وعادة ما يوظف هذا المنهج لتشخيص، وكشف ما لم يكن معروفا، أو جمع ما كان مفقودا؛
- ب- يقتضي هذا المنهج استقراء المادة المتعلقة بموضوع البحث؛ وذلك بتتبع عناصره، وحصر أطرافه في كل المظان، والمصادر التي تسعف بتقديم صورة كاملة عن الموضوع (...)
- ت- إن تدخل الباحث في المنهج الوصفي يكون مقتصرًا على جمع المعلومات، وتقميش البيانات؛ حتى يتمكن من معرفة موضوع البحث معرفة تامة، ودقيقة (...)
- ث- قد يكون الغرض من استقراء المادة المعرفية، ضبط تجلياتها؛ سواء على المستوى الكمي، أو على المستوى الكيفي؛
- ج- يعتبر الوصف، والتشخيص الركيزة الأساسية التي يقوم عليها الفهم السليم، والتفسير الدقيق. فلا يمكننا أن نوظف المناهج التي ستأتي من بعد توظيفًا علميًا، ما لم تتوفر المعلومات الكافية، والدقيقة عن طريق المنهج الوصفي"⁵.

1- "المحات عن منهجية الحوار والتحدى الإعجازي للإسلام في هذا العصر" رشدي فكار، مكتبة وهبة، مصر، الطبعة الأولى: 1402هـ/1982م، ص29
2- "أبجديات البحث في العلوم الشرعية" فريد الأنصاري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، منشورات الفرقان، الطبعة الأولى: 1417هـ/1997م، ص119

3- "المنهج الوصفي" هو: "عملية تقدم بها المادة العلمية، كما هي في الواقع. إنه عمل تقرير، يعرض موضوع البحث عرضا إخباريا، بلا تعليل أو تفسير." ينظر (أبجديات البحث في العلوم الشرعية)، ص66

4- "أساليب البحث العلمي" علي عبد المعطي، ومحمد السرياقوسي، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى: 1408هـ/1988م، ص79
5- "مناهج البحث في العلوم الشرعية" سعيد حليم، ص101

وعملا بهذه الضوابط فقد وظفت (المنهج الوصفي) في وصف، وتتبع أنواع التعريفات عند المحدثين، وكذا في تتبع وتصنيف أنواع الوثائق التربوية الرسمية؛ المؤطرة لنظام التدريس بالتعليم الجامعي، وترتيبها ترتيباً منطقياً بحسب أهميتها وعلاقتها بموضوع البحث؛ لتعرف خصائص (المقاربة المنهجية) في الوثائق المؤطرة لوحداث علوم الحديث.

كما اعتمدت هذا المنهج في وصف نتائج الدراسة الميدانية؛ سواء تلك المتعلقة بنتائج (شبكة قراءة وتحليل الملفات الوصفية)، أو نتائج (الاستبانة)، أو نتائج (المقابلات العلمية) المنحزة مع الأساتذة المتخصصين في علوم الحديث، وفي مجال (التربية)، و(مناهج التدريس).

وأما (المنهج التحليلي) المقصود بالأصالة من البحث؛ فقد تناولته من خلال مجموعة من المستويات التي تتناسب مع مجال البحث وإشكاله وقضياه، وهي: "الفهم، والتفسير، والتعليل، والتركيب، والاستنباط، والتقويم"¹.

وعليه؛ فقد وظفت مستويات: الفهم، والتفسير، والتعليل في تفكيك القضايا المركبة في البحث؛ والمرتبطة بالخصائص المعرفية لعلوم الحديث (طبيعة مسائل علوم الحديث، إشكالات النشأة، خصائص المصطلحات الحديثية)، وكذا بخصائصها المنهجية: (وظائف تدريس علوم الحديث، وقواعد التفكير، ومناهج البحث، والتأليف عند المحدثين).

كما اعتمدت هذه المستويات في تحليل النصوص التي تصف عناصر (منهاج التعلم، والتعليم) عند المحدثين، والنصوص الواردة في الوثائق التربوية الرسمية، وكذلك في تفسير وتعليل نتائج الدراسة الميدانية. أما مستوى (التركيب)، ومستوى (الاستنباط)؛ فقد وظفتها في استنتاج (الخصائص المعرفية، والمنهجية) لعلوم الحديث، واستنباط (قواعد التعلم، والتعليم) عند المحدثين، وكذا استنتاج أهم (المنطلقات، والاختيارات) الخاصة بمنهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي انطلاقاً من الوثائق الرسمية، وكذا الخلاصات التركيبية المستفادة من نتائج الدراسة الميدانية.

وأما مستوى (التقويم) الذي يراد به: "التصحيح الذي يروم بيان الخطأ والصواب، ومستويات القوة

1- ينظر تعريف هذه المستويات في المرجع السابق، ص 109-110-111-112-113-114-115

والضعف، بناء على ضوابط وقواعد متفق عليها في مختلف العلوم الشرعية"¹؛ فقد وظفته في تقويم الملفات الوصفية، والممارسة التدريسية الخاصة بوحداث علوم الحديث؛ بُغية تركيب المداخل النظرية، والإجراءات العملية الكفيلة بتطوير (منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي).

8- خطة البحث:

إن مقارنة موضوع منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي مقاربة نظرية، وميدانية تجعل مباحث الدراسة تنضبط وفق تصور منهجي يتناسب مع طبيعة القضايا المبحوثة، ويؤثر في ترتيب أبواب البحث، وفصوله، ومباحثه.

وهكذا جاءت خطة البحث على الشكل الآتي:

مدخل منهجي:

تحدثت فيه عن الموضوع المدروس، وأهم القضايا المؤطرة للبحث؛ بما في ذلك تحديد أهداف البحث، وحدوده، وإشكال البحث وفرضياته، وأهميته والمنهج المعتمد فيه، وكذا تحديد خطة البحث وتصميمه.

الباب الأول: الخصائص المعرفية، والمنهجية، والتربوية لعلوم الحديث.

وفيه خمسة فصول:

الفصل الأول: الدراسات السابقة، والقضايا، والمفاهيم المؤطرة لمباحث الدراسة؛

الفصل الثاني: الخصائص المعرفية لعلوم الحديث؛

الفصل الثالث: الخصائص المنهجية لعلوم الحديث؛

الفصل الرابع: قواعد منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين؛

الفصل الخامس: عناصر منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين.

الباب الثاني: واقع منهاج تدريس علوم الحديث في التعليم الجامعي، ومداخل تطويره.

اشتمل هذا الباب على ستة فصول:

الفصل الأول: الأسس المرجعية، ومعايير تشخيص، وتقويم منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي؛

1- "منهجية البحث في العلوم الشرعية" حسن عزوزي، مطبعة أميمة، فاس، الطبعة الثالثة: 2011م، ص22- 23

الفصل الثاني: عرض وصفي لنتائج (شبكة تحليل الملفات الوصفية)؛

الفصل الثالث: عرض وصفي لنتائج (المقابلات العلمية)، وأداة (الاستبانة)؛

الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها؛

الفصل الخامس: المداخل النظرية، والإجراءات العملية لتطوير أهداف المنهاج، والمحتوى الدراسي؛

الفصل السادس: تطوير طرق التدريس، وطرق التقويم؛

الخاتمة: تناولت فيها خلاصات ونتائج الدراسة، وكذا آفاق تطوير البحث في الموضوع.

والله أدعو أن يسدد قصدي، ويهديني إلى طريق الحق، وسبيل الرشاد.

٥ الباب الأول

الخصائص المعرفية، والمنهجية، والتربوية لعلوم الحديث

❖ الفصل الأول: الدراسات السابقة، والقضايا، والمفاهيم المؤطرة لمباحث الدراسة؛

❖ الفصل الثاني: الخصائص المعرفية لعلوم الحديث؛

❖ الفصل الثالث: الخصائص المنهجية لعلوم الحديث؛

❖ الفصل الرابع: قواعد منهاج التعلم، والتعليم عند المحدثين؛

❖ الفصل الخامس: عناصر منهاج التعلم، والتعليم عند المحدثين.

الفصل الأول: الدراسات السابقة، والمفاهيم، والقضايا المؤثرة لمباحث الدراسة.

البحث في القضايا النظرية التي يتأسس عليها (منهاج علوم الحديث) تأصيلاً، وتشخيصاً، وتقويماً، ليس عملاً وصفياً فحسب؛ بل هو تأمل في خصائص هذه العلوم، وطبيعتها المعرفية، والمنهجية من أجل استلهاً (النماذج التربوية الأصيلة)¹، وتطويرها بالمقاربات التربوية الحديثة المناسبة لخصائص الطالب الجامعي.

لذلك كان على كل من يبحث في التأصيل لهذه القضايا التي تقوم عليها (المقاربة المنهجية)، أن ينظر في علوم الحديث من داخل بنيتها المعرفية والمنهجية مستفيداً من الدراسات السابقة في الموضوع، وما تم تحقيقه من تراكم على مستوى تدريس العلوم الشرعية عموماً، وعلوم الحديث على وجه الخصوص.

وتأسيساً على ذلك، أتناول في هذا الفصل التمهيدي تحليل الدراسات السابقة، وبيان موقع الدراسة الحالية منها، ثم مناقشة القضايا النظرية المتعلقة بمنهاج تدريس علوم الحديث، وعلاقته بخصائصها المعرفية والمنهجية. بعد ذلك أختتم بتعريف المفاهيم المركزية للأطروحة، والمفاهيم التربوية الأساسية الواردة في ثنايا البحث.

المبحث الأول: الدراسات السابقة، وموقع الدراسة منها.²

المطلب الأول: الدراسات التي تناولت (علوم الحديث) ضمن مناهج تدريس العلوم الشرعية.

الدراسة الأولى: "أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي - دراسة تاريخية وأراء إصلاحية"³

للشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ)

وهو كتاب تناول إصلاح نظام تدريس العلوم الشرعية، بما فيها علوم الحديث. حيث تعرض في البداية للحديث عن نشأة التعليم العربي وأطواره قبل الإسلام وبعده، ونشأة المدارس في الأمصار الإسلامية في سياق

1- أستعمل هذا المصطلح بمعنى التصور التربوي التراثي لمنهاج التدريس، وليس بالمعنى الاصطلاحي المعروف في الأدبيات التربوية الحديثة، أي: باعتباره: "أداة ضرورية في تمثيل وتشخيص العناصر والعلاقات الأساسية في الظاهرة من أجل وصفها وتفسيرها في إطار السياق النظري الذي تتموضع فيه. كما يكون صياغة النموذج خطوة أولى تمهد لصياغة النظرية، بحيث يكون النموذج نظرية في طريق التشكل، نظرية لم تتضح بعد". ينظر (المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين) للدكتور محمد الدريج، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1436هـ، 2015م، ص113

2- معيار اختيار هذه الدراسات هو الاشتراك بينها وبين هذه الدراسة من حيث العموم والخصوص؛ أي الدراسات التي تناولت منهاج علوم الحديث ضمن مناهج تدريس العلوم الشرعية، ثم الدراسات الخاصة بمنهاج تدريس علوم الحديث. وذلك من خلال تعدد زوايا النظر وتنوعها بين التأصيل، والتشخيص، والتقويم، والاقتراح.

3- دار سحنون للنشر والتوزيع (تونس)، ودار السلام (مصر)، الطبعة الثانية: 1431هـ/2010م.

التأريخ لمراحل التعليم في أشهر هذه الأمصار، ثم بين (طرق التدريس) في هذه المؤسسات، و(أساليب التعليم)، ومختلف العلوم التي يدرسها طلاب العلوم الشرعية.

وقد أرجع الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور(ت1394هـ) ضعف التعليم الإسلامي إلى نوعين من الأسباب:

- أولهما: ما يتعلق بالأسباب العامة التي قضت بتأخر المسلمين؛

- ثانيهما: ما يتعلق بتغير نظام الحياة الاجتماعية في أنحاء العالم، مما استدعى تغير أساليب التعليم، ومقادير العلوم المطلوبة، وكفاءة المعلمين المناسبة لحاجات زمانهم.

وبناء على تشخيصه لواقع التعليم الإسلامي اقترح الشيخ مشروعاً علمياً إصلاحياً متكاملاً؛ يغطي مختلف الجوانب العلمية المتعلقة بأهم العلوم الشرعية، والجوانب التربوية والتعليمية المتعلقة بنظام التعليم، وما يتصل بذلك من إصلاح منهج التدريس.

ولا يمكن للباحث في (مناهج تدريس العلوم الشرعية) أن يستغني عن هذه الدراسة ذات الطبيعة الإصلاحية. إلا أنه في السياق الخاص؛ المتصل بمنهاج علوم الحديث يحتاج الدارس إلى تدقيق النظر في طبيعة هذه العلوم، وما يميزها عن باقي العلوم الشرعية. كما أن (طرق التدريس) التي وقف عليها المؤلف تمثل منطلقاً من حيث فهم النموذج التراثي في تدريس العلوم الشرعية، مع ضرورة التعمق في طبيعة المراجع الدراسية التي كانت معتمدة في تدريس علوم الحديث.

لذلك؛ فإن بين هذه الدراسة والبحث عموم وخصوص؛ حيث يقتضي موضوع البحث مراعاة طبيعة منهاج علوم الحديث في إطار المقاربات الخاصة ب(المناهج الجامعية)، وتكييفها مع مستجدات التربية الحديثة.

الدراسة الثانية: "كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات"¹

أصل هذه الدراسة عنوان للمؤتمر الذي نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي، تناول فيه القضايا العلمية والمنهجية، والتربوية المتصلة بواقع التعليم الشرعي بالجامعات العربية والإسلامية، وآفاقه؛ وذلك من خلال المحاور الآتية:

1- هو عنوان للمؤتمر الدولي الذي نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بالأردن، الجامعة الأردنية، وجامعة الزيتونة، 1993م. شارك فيه ما يقارب المائة (100) من العلماء والباحثين من داخل الأردن وخارجه، وقدمت ضمن أشغاله ما يزيد عن ثلاثين ورقة بحثية محكمة، ونشرت ملخصاته في جزأين؛ نشرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي (مكتب الأردن) وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، الطبعة الأولى، تقديم طه جابر العلواني، وحررت أشغاله بعناية فتحي ملكاوي، ومحمد عبد الكريم.

- المحور الأول: علوم الشريعة واقعها، وضرورة تطويرها؛
- المحور الثاني: الخطط والبرامج الدراسية: الواقع والطموح؛
- المحور الثالث: المنهاج الدراسي: الواقع والطموح؛
- المحور الرابع: المدرس والطالب: الواقع والطموح؛
- المحور الخامس: مؤسسات التعليم الشرعي: الواقع والطموح.

عكست هذه المحاور أهمية (المقاربة المنهاجية) في تطوير تدريسية علوم الشريعة، كما تناولت واقع التدريس، ومداخل التطوير بناء على مجموعة من التجارب البحثية التي قدمها المشاركون في هذا المؤتمر. لذلك؛ فإن مخرجات هذا المؤتمر تفيد الدراسة في تعرف التطور الذي عرفه مفهوم (المنهاج) على مستوى الممارسة في الجامعات، وما يتعلق بذلك من مستجدات تربوية متعلقة بالممارسة البيداغوجية الجامعية. غير أن الورقات البحثية المقدمة في المؤتمر لم تنضبط لإطار مرجعي واضح في بناء (المنهاج الجامعية)، باعتبارها تجارب شخصية، أو مشاريع بحثية تحتاج إلى مزيد من النظر والتمحيص. وهذا ليس بالأمر المعيب على البحوث المقدمة في الندوات، والمؤتمرات؛ نظرا لاختلاف تكوين الباحثين المشاركين، واختلاف توجهاتهم الفكرية والإيديولوجية.

ورغم ذلك، فإن أعمال هذا المؤتمر تؤكد جدة مفهوم (المنهاج الجامعي)¹، وعدم الاتفاق على تعريف موحد له. لذلك؛ فإن البحث يعتمد المفاهيم المقدمة، ويستثمرها لتركيب تصور واضح حول (المنهاج الجامعي) لعلوم الحديث؛ الذي يراعي خصائص هذه العلوم، والمستجدات التربوية في مجال علم النفس، وبناء (المنهاج التعليمية).

الدراسة الثالثة: "البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية، وآفاق التكوين، والبحث، والشراكة

مع المحيط"² للدكتور خالد الصمدي.

تناول الدكتور خالد الصمدي في بداية هذه الدراسة سياق تأسيس شعب (الدراسات الإسلامية)، وأهم المتغيرات المتعلقة ب(الإصلاح الجامعي) بناء على مقتضيات (الميثاق الوطني للتربية والتكوين) بالمغرب. كما

1- ينظر تعريف (المنهاج الجامعي) في الصفحة 42
2- منشورات طوب بريس، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2005م

عمق النظر في المعوقات التي تحول دون تطوير مناهج تدريس التخصصات الشرعية في الجامعة، خصوصا ما يرتبط بضعف البنية التحتية، وإشكالية (التكوين البيداغوجي) لهيئة التدريس.

بعد ذلك، ذكر منطلقات البناء والتطوير؛ أهمها:

- الانطلاق من حاجات المجتمع من قيم، ومعارف، ومهارات؛
- الاهتمام بالبحث التربوي في شعب الدراسات الإسلامية؛
- تأهيل الموارد البشرية في بناء المناهج، وطرق التدريس، والتقييم.

ورغم ما تقدمه هذه الدراسة من فائدة منهجية تعين على فهم موقع (مناهج علوم الحديث)، في إطار شعب الدراسات الإسلامية وتحصيل تصور منسجم لمفهوم المنهاج الجامعي، إلا أنها تحتاج على مستوى التنزيل، إلى تدقيق النظر في خصائص الوحدات المدرسة، وخصائص مناهجها التعليمية. وعليه؛ فإن هذا البحث يسعى لتحقيق هذا المقصد من خلال الاستفادة من الجوانب المنهجية في هذه الدراسة، وتطويرها بما يتناسب وخصائص المنهاج التعليمي لوحدات علوم الحديث.

الدراسة الرابعة: "المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة أسس التقييم، ومداخل التجديد- مقارنة

نظرية وميدانية-"¹ للدكتور محسن يونس.

موضوع هذه الدراسة؛ هو البحث في المعايير، والأسس الكفيلة بتقويم (المناهج الجامعية) في تدريس علوم الشريعة بالجامعات المغربية. وقد رامت تحقيق الأهداف التالية:

1. المقارنة الموضوعية لبعض القضايا النظرية المتصلة بتقويم مناهج تدريس علوم الشريعة بالجامعات.
2. تشخيص واقع المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة باعتماد أسس علمية وتربوية واجتماعية ونفسية، وتوظيف مناهج البحث التربوي، وأدواته.
3. الإسهام في تأصيل، وتقويم، وتحديد مناهج العلوم الشرعية، وتدعيم مرتكزاتها النظرية وفق التصور التربوي الإسلامي، أملا في الارتقاء بجودة هذه المناهج في ذاتها ومخرجاتها.

1- هذه الدراسة عبارة عن رسالة دكتوراه في الدراسات الإسلامية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سايس - فاس. مركز دراسات الدكتوراه: اللغات والتراث والتهيئة المجالية، تكوين الدكتوراه: التاريخ والتراث. محور الدراسات الإسلامية، إشراف الدكتور محمد رفيع، نوقشت في الموسم الجامعي: 2016/2017 م - 1437 هـ/1438 هـ.

4. اقترح مداخل علمية ومنهجية وتربوية لتجديد مناهج التدريس بالتخصصات الشرعية تتناسب والخصائص المعرفية لعلوم الشريعة، وتنهل من الفقه التربوي الإسلامي، وتفتح على النظريات التربوية الحديثة.

وقد اشتملت الدراسة على بابين كبيرين، هما:

- الباب الأول: أسس تقويم المنهج، ومحصلته؛

- الباب الثاني: مداخل تجديد مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعة.

وهي بذلك تتقاطع مع موضوع هذا البحث في القضايا التالية:

O اعتماد الدراسة الميدانية في البحث: وهو الأمر الذي يمكن من تشخيص واقع مناهج العلوم الشرعية

تشخيصا دقيقا بعيدا عن أحكام القيمة، ويعطي مصداقية علمية للنتائج المتوصل إليها؛

O التركيز على البعد المعرفي، والمنهجي في العلوم الشرعية لتحديد الأسس النظرية الكفيلة بتجديد مناهج

التدريس؛

O الدمج بين التراث التربوي الإسلامي، ومستجدات التربية الحديثة في اقتراح مداخل كفيلة بتجديد مناهج

التدريس.

ورغم الإشارة المتكررة؛ سواء في أهداف البحث، أو في ثنايا فصوله ومباحثه، إلى أهمية استحضار الخصائص

المعرفية والمنهجية في تدريس العلوم الشرعية، إلا أن الباحث تناولها باعتبارها مسلمات معروفة عند الباحثين، ومن

خلال نتائج بعض الأبحاث المنجزة على مستوى سلك (الماستر) المتخصص في تدريس العلوم الشرعية بالمدرسة

العليا للأساتذة بفاس، واستند إليها في تقويم مناهج العلوم الشرعية في الدراسة الميدانية وفي مقترحات التجديد.

في حين كان الأولى في تقديري، تخصيص هذه الضوابط بالبحث، والنظر في باب نظري مستقل يجمع شتات

النتائج المتوصل إليها في البحوث الأخرى حتى تكون المعايير المعتمدة في التقويم أكثر دقة وإجرائية في تحديد

المقصود بالخصائص المعرفية والمنهجية، وكيفية توظيفها في مناهج التدريس.

وربما أثر موضوع الدراسة على صعوبة تناول مختلف العلوم الشرعية بالدراسة المعرفية والمنهجية؛ لأن ذلك

يحتاج إلى بحوث ودراسات مستقلة، بله إلى مشاريع بحثية تتصدى لها المراكز البحثية والمختبرات الجامعية.

وحسب هذه الدراسة أنها تخصصت في موضوع كان، إلى زمن قريب، قُفلاً لم تتناوله في حدود ما اطلعت عليه، إلا الدراسات القليلة جداً؛ خصوصاً تلك التي جمعت بين الجانب النظري، والدراسة الميدانية. وفي هذا الإطار أزعّم أن بحثي يشكل استمراراً لهذه الدراسة من حيث تدقيق موضوع البحث في منهاج علوم الحديث، تأصيلاً، وتشخيصاً، وتقويماً.

الدراسة الخامسة: "تدريس علوم الشريعة بالجامعات واقع وآفاق"¹ للطلاب الباحث مصطفى الودغيري.

انطلق البحث من الإشكال التالي:

• هل واقع تدريس علوم الشريعة بالجامعات يسهم في أداء هذه العلوم لمهمتها أم أنه لا يساعد على ذلك؟

وارتباطاً بهذا الإشكال طرح الباحث الأسئلة التالية:

- ما هي وضعية مناهج علوم الشريعة بالجامعة؟
- ألا تعاني هذه المناهج من إشكالات على مستوى التنزيل؟
- ما هي أسباب هذه الإشكالات إن وجدت؟ وهل هي مرتبطة بالمناهج أم بالفئة المعنية بتنزيلها أم أن هناك أسباباً أخرى؟

يتضح من هذه الأسئلة أن غرض الباحث؛ هو الوقوف على مختلف الإشكالات التي تعوق تدريس علوم الشريعة بالجامعات، سواء تلك المتعلقة بواقع التدريس في الفصول، أو ما يتعلق بالوثائق المؤطرة لمنهاج التدريس. ولذلك اقتصر في الشق النظري على تعريف المصطلحات الواردة في العنوان: (المناهج الجامعي- علوم الشريعة).

أما الشق التطبيقي؛ فقد خصصه الباحث لتحليل نماذج من الملفات الوصفية الخاصة ببعض الوحدات المدرسة في العلوم الشرعية بمسالك الدراسات الإسلامية بالجامعات المغربية، كما اعتمد على (الاستبانة) الخاص بالطلبة.

1 - هذه الدراسة عبارة عن بحث لنيل شهادة الماستر المتخصص في التربية والدراسات والإسلامية، إشراف الدكتور خالد الصمدي، جامعة عبد المالك السعدي - المدرسة العليا للأساتذة بمرتيل، السنة الجامعية: 1436هـ-1437م/2015-2016م

وفي المقابل، لم تهتم الدراسة بالتأصيل النظري لأهم المرتكزات التي يقوم عليها (منهاج تدريس العلوم الشرعية)، بقدر ما اقتصر على كشف النقاب عن واقع التدريس، والتعريف بأهم النقائص التي تشوبه.

المطلب الثاني: الدراسات التي تناولت منهاج تدريس علوم الحديث.

أشير في البداية إلى أنني لم أجد في حدود ما اطلعت عليه، دراسة تناولت موضوع (منهاج) أو (منهج) تدريس الحديث وعلومه بالمعنى التربوي الحديث الذي يتناول العناصر الأربعة المعروفة عند المختصين في (المناهج الدراسية)، أو في المقاربات الخاصة بمنهاج التدريس بالجامعة، ماعدا بعض البحوث المتخصصة التي أنجزها طلبة الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس، وطلبة الماستر المتخصص في التربية والدراسات الإسلامية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان، وهي بحوث لا تفي بحاجة الجامعة المغربية إلى دراسات موسعة قادرة على تحديد منهاج تدريس علوم الحديث؛ خصوصا البحوث التي تُنجز على مستوى الدكتوراه، أو مراكز الأبحاث والمؤسسات الجامعية المتخصصة.

ويرجع هذا الضعف في الإنتاج التربوي المتعلق بمنهاج علوم الحديث في تقديري، إلى جدة مصطلح (المنهاج الجامعي)، وعدم اتفاق الباحثين على تعريف موحد له. لذلك نجد كثيرا من الباحثين الذين ألفوا في منهاج علوم الحديث في الجامعة اصطلاحوا عليه بمصطلحات وعبارات مختلفة مرتبطة بتكوين كل باحث واجتهاده الشخصي، وفي غالب الأحيان تجدهم يتفادون استعمال هذا المصطلح، ويعبرون عنه بمصطلحات تربوية أخرى، أو بأحد عناصره الأربعة. ومن أهم العبارات المستعملة في الدراسات التي سأتناولها: عبارة (المنهج في مباحث علم الحديث)، و(تدريس علوم الحديث)، و(الدرس الحديثي)، و(النظم التعليمية عند المحدثين)، و(التقويم التربوي في علوم الحديث). أما استعمال مصطلح (المنهاج) فلم أجده إلا في بعض البحوث المنجزة بسلك (الماستر).

ويمكن تقسيم الدراسات التي اهتمت بمنهاج تدريس علوم الحديث إلى نوعين:

النوع الأول: الكتب، والندوات العلمية.

الدراسة الأولى: "المنهج في مباحث علم الحديث"¹ للدكتور سعيد حليم.

وهو كتاب عمق فيه المؤلف النظر في قضية (المنهج)، وأهميته في فهم البنية الداخلية لعلوم الحديث، وأشار إلى أهمية استثمار المناهج العلمية التي وظفها المحدثون في إعادة بناء (المنهج) عند الطلبة؛ سواء على مستوى الفهم، أو على مستوى (طرق التدريس)، و(تقريب) مسائل العلم .

وقد اعتمد شيخنا في تناول هذه القضية على تتبع، واستقراء أهم مسائل علوم الحديث؛ لاستخلاص أهم (المناهج العلمية) التي قامت عليها هذه العلوم، وبَيَّن أهميتها التدريسية.

واعتباراً لأهمية هذه الدراسة من الناحية التربوية، فقد انطلقتُ منها للتوسع في القضايا النظرية التالية:

- طبيعة مسائل علوم الحديث؛
 - (المناهج العلمية) التي قامت عليها مسائل العلم، وأهميتها في تطوير (طرق التدريس)؛
 - الخصائص العامة لمنهاج التدريس عند المحدثين، خصوصاً ما يتعلق بشروط وضوابط الأستاذ والطالب، وكذا الشروط والضوابط البيداغوجية لبناء (المقررات الدراسية) عند المحدثين.
- ونظراً لطبيعة الدراسة؛ فإن موضوعها اقتصر على ضابط الفهم والإفهام المرتبط بقضية (المنهج)، ولم تتناول مختلف مكونات (المنهاج الحديثي) في شموليته، وعناصر (المنهاج التعليمي) عند المحدثين.
- لذلك؛ فإن هذه الدراسة تتقاطع مع البحث في جانبه النظري؛ خصوصاً ما يتعلق ببنية علوم الحديث، وخصائصها المعرفية، والمنهجية.

الدراسة الثانية: "الدرس الحديثي المعاصر"¹ تحرير أحمد الجابري. المؤلفون: عصام عيدو، وعصام البشير، وحازم الشربيني، وشريف بن صالح التشادي، وعبيد الله مظفر الهندي.

الكتاب عبارة عن دراسة تاريخية وصفية، ومقارنة لمناهج التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي وما قبل الجامعي؛ سواء بـ(التعليم النظامي)، أو بـ(التعليم غير النظامي) ببعض الدول الإسلامية والعربية؛ حيث ركز مؤلفو الكتاب على بيان العناصر الآتية في مناهج تدريس الحديث وعلومه:

1- وصف (مناهج التدريس) في التعليم النظامي، ومقارنتها بالمناهج المعتمدة في التعليم غير النظامي؛

1- دار نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 2017م

- 2- دراسة أهم (المدارس الحديثية) المعاصرة من خلال عرض مناهج أعلامها في التعلم والتعليم؛
- 3- وصف طرق التدريس عند علماء الحديث المعاصرين على اختلاف مدارسهم، ومؤسسات التعليم التي درسوا بها.

غير أن هذه الدراسة تناولت مناهج تدريس علوم الحديث باعتبارها مقررات دراسية؛ أي ما يتعلق بترتيب (المحتوى الدراسي) في (الوحدات الحديثية المدرسة) ببعض الجامعات العربية الإسلامية، ولم تتناول (المناهج الجامعي)؛ من حيث التأصيل لأهم الأسس النظرية المعتمدة في اختيار وترتيب هذه المقررات؛ سواء من حيث القضايا المعرفية والمنهجية التي تميز علوم الحديث عن غيرها من علوم الشريعة، أو من حيث الاستمداد من (النموذج التربوي التراثي) عند المحدثين. ولذلك يمكن اعتبار هذا الكتاب مرجعاً في تشخيص واقع تدريس الحديث وعلومه من حيث الصعوبات التي تعوق الطلبة في اكتساب (الملكة الحديثية).

الدراسة الثالثة: "تدريس الحديث النبوي وعلومه الأصالة والمعاصرة"¹ للدكتور طه أحمد الزبيدي.

ميز الباحث في هذه الدراسة بين المنهج التراثي عند المحدثين، والمنهج التربوي القائم على استثمار الطرق الحديثية في تدريس الحديث وعلومه، وذلك من خلال مبدأ محاكاة المناهج الغربية؛ سواء على مستوى تحديد أهداف التدريس وتصنيفها، أو على مستوى الأساليب، والتقنيات التعليمية، أو على مستوى (التخطيط)؛ لتدريس الحديث وعلومه، أو على مستوى (التقويم، والاختبار).

وهكذا، توصل الباحث في الفصل الرابع إلى استنباط مجموعة من الطرائق المعاصرة لتدريس الحديث وعلومه وهي على نوعين:

النوع الأول: طرائق تدريس الحديث الشريف . وهي:

1- طريقة الإلقاء، أو المحاضرة؛

2- الطريقة الحوارية؛

3- طريقة المناقشة.

1- دار النفائس، عمان، الأردن، الطبعة الأولى: 1434هـ/2013م

النوع الثاني: طرائق تدريس علوم الحديث. وهي:

4- الطريقة الاستقرائية؛

5- الطريقة القياسية.

كما اعتمد الباحث على مجموعة من النماذج التطبيقية لتقريب هذه الطرق، ثم ختم بحثه بالحديث عن آداب تدريس الحديث في الفصل الخامس.

وتعتبر هذه الدراسة تطوراً ملحوظاً في طريقة تناول منهاج علوم الحديث، وإن لم يصرح الباحث بأن غرضه هو تناول عناصر (المنهاج) أو بعضها؛ حيث ركز على طرق التدريس، وتحدث إلى جانب ذلك عن بعض المكونات الأخرى المعتبرة في إعداد المناهج التعليمية، أهمها: (تكاملية المنهج)، و(التجديد التربوي)، ومحاكاة (المناهج الغربية)، و(أهداف) تدريس الحديث وعلومه وتصنيفاتها، و(طرق وأساليب) التدريس الحديثة، و(التخطيط) للتدريس، و(أساليب التقويم) الحديثة، و(المنهج التربوي التراثي) في تدريس الحديث وعلومه.

ورغم هذا التفصيل في تناول أهم عناصر المنهاج، فإن هذه الدراسة لم تعتمد منهج التأصيل في تناول القضايا النظرية التي تبني عليها الاختيارات التربوية في منهاج تدريس علوم الحديث. فمثلاً؛ نجد الباحث في المبحث الثاني من الفصل الرابع، وهو يتحدث عن (طرائق تدريس) علوم الحديث ومصطلحه، يؤصل لمنهج (الاستقراء) الذي تقوم عليه (الطريقة الاستقرائية) بقواعد عامة ومن علوم أخرى غير علوم الحديث، فيستشهد تارة بكلام العلامة ابن خلدون¹ (ت808هـ) عن الاستقراء وأهميته في التعليم، وتارة أخرى بالطريقة الاستقرائية عند اللغويين². وهذا التأصيل العام لطرق التدريس؛ هو الذي جعل هذه الدراسة في تقديري، تسقط في منهج (التعميم) الذي لا يراعي خصوصية الدرس الحديثي وطبيعة مسأله، وكذا طبيعة (المناهج العلمية) التي قامت عليها مباحث العلم.

1 - المرجع السابق، ص166

2 - المرجع السابق، ص167

الدراسة الرابعة: "أسس، ومسالك اكتساب الملكة الحديثية"¹ للدكتور سعيد حليم.

انطلق شيخنا الدكتور سعيد حليم في تناول موضوع الدراسة من مسلمة تربوية؛ مفادها أن مفهوم (الملكة العلمية) في العلوم الشرعية عموماً، وفي علم الحديث على وجه الخصوص، يتأسس على (الخصائص المعرفية)، و(الخصائص المنهجية) التي يتميز بها كل علم على حدة؛ لذلك وجب على الطالب الذي يروم اكتساب (الملكة الحديثية)؛ أن يتعرف المسار الذي سيسير فيه، والمراحل التي يجب أن يقطعها، والكتب والمصنفات التي ينبغي أن يحيط بها، ويفهمها فهماً جيداً، ويمتلك ناصيتها من خلال (ممارسة)، و(تطبيق) ما فيها من المسائل، والقواعد².

ولبيان هذا المسار في منهج الطلب، اعتمد الدكتور خطة منهجية من ثمانية فصول:

- ❖ الفصل الأول: الملكة في العلوم الشرعية؛
- ❖ الفصل الثاني: مفهوم، وأسس الملكة الحديثية؛
- ❖ الفصل الثالث: مسالك اكتساب الملكة الحديثية؛
- ❖ الفصل الرابع: مراحل تطور علم الحديث؛
- ❖ الفصل الخامس: علوم السند؛
- ❖ الفصل السادس: العلوم المرتبطة بالمتن؛
- ❖ الفصل السابع: أنواع الأحاديث من حيث القبول والرد؛
- ❖ الفصل الثامن: علم الجرح والتعديل، وعلم العلل.

وإذا كان موضوع الكتاب يتقاطع مع البحث؛ من حيث بيان أهمية الخصائص المعرفية والمنهجية في تدريسية علوم الحديث، وكذا بيان قواعد المحدثين في التعلم والتعليم؛ لتحديد مختلف الأسس التي تقوم عليها (الملكة الحديثية)، ومسالك اكتسابها؛ فإنهما يختلفان من حيث منهج التوظيف التربوي؛ ذلك أن الفصول والمباحث الواردة في هذا الكتاب تناقش الأهمية التربوية لمسالك الاكتساب من خلال النظر في القضايا التالية:

أ- معرفة خصائص علم الحديث؛

1 - منشورات البشير بن عطية، مطبعة أنفو- برانت، الليدو، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2020م

2 - المرجع السابق، ص5

ب- معرفة مقاصد العلم؛

ت- معرفة مراتب العلوم الشرعية؛

ث- تأهيل الأساتذة لصناعة التدريس؛

ج- العمل بالمشروع العلمي؛

ح- الجمع بين الحفظ، والفهم؛

خ- المذاكرة بالعلم؛

د- التدرج؛

ذ- التكرار؛

ر- ممارسة مسائل علوم الحديث؛

ز- طول زمن التعليم؛

س- التدرب على البحث في مسائل علوم الحديث.

وأما موضوع البحث؛ فهو النظر في (الملكة الحديثية)؛ من حيث منهج توظيفها في عناصر (المنهاج التعليمي)، من خلال تحديد (مستويات الاكتساب)، وضبط (المهارات الحديثية) المستهدفة في منهاج التدريس.

الدراسة الخامسة: "النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى"¹ للدكتور المكي أقالينة.

تميز هذا البحث بطابعه التخصصي؛ من حيث الاختصار على بعض الخصائص التي تميز المنهج التربوي عند المحدثين، منها:

◀ خصائص حلقات الدرس الحديثي؛

◀ المذاكرة، وأهميتها في طلب الحديث؛

◀ الرحلة في طلب الحديث: شروطها ونتائجها؛

◀ الإشراف التربوي، والتعليمي عند المحدثين؛

1- سلسلة صيانة السنة، من أعمال مجموعة البحث في الحديث، والفقه، والأصول، وجمعية البحث في العلوم الإسلامية، مطبعة طوب بريس، الرباط، المغرب، العدد 3، الطبعة الأولى: 2002 م

◀ خصائص التعليم عند المحدثين.

وقد اجتهد صاحب البحث في استثمار بعض المصطلحات التربوية الحديثة، وبيان أصولها في التراث التربوي الحديثي في القرون الثلاثة الأولى؛ من قبيل:

◀ التوجيه والاستشارة التربوية؛

◀ الإشراف التربوي؛

◀ العمومية والمساواة في التعليم؛

◀ المجانية؛

◀ التكوين المستمر.

كما أن هذا البحث له أهميته في الجانب التدريسي المتعلق بتوظيف طرق التدريس، والتقويم عند المحدثين، وكذا في معرفة نظام التدريس في التراث التربوي الإسلامي؛ من حيث وصف حلقات الدرس الحديثي، ومراحل التعليم وأماكنه.

إلا أن الجانب المنهجي؛ الذي تنغياه الدراسة بالأصالة يعتبر ضامرا؛ نظرا لطبيعة موضوع الكتاب وحدوده الزمانية.

الدراسة السادسة: "علوم الحديث: واقع وآفاق"¹

الدراسة عبارة عن ندوة علمية دولية تناولت مجموعة من القضايا المتعلقة بمنهج تدريس علوم الحديث، حيث حاولت معالجة الإشكالات التالية:

◆ الصعوبات التي يواجهها الطلبة في فهم مقررات الحديث وعلومه؛

◆ تعدد مناهج البحث في السنة وعلومها؛

◆ طرق استثمار مناهج القدماء في التعامل مع السنة.

1- ندوة علمية دولية عقدت برعاية رئيس مجلس الأمناء معالي (جمعة الماجد) في رحاب كلية الدراسات الإسلامية، والعربية بدبي 6- 8 صفر 1424هـ/المواقف 8- 10 أبريل 2003م

وهي بذلك تتقاطع مع موضوع البحث في القضايا المتعلقة بتدريس الحديث وعلومه؛ سواء ما تعلق
بـ(مناهج التصنيف)، أو بصعوبات التدريس. وقد توقفت أغلب المداخلات عند الأسباب التي تؤدي إلى عدم
تحقق الفهم، والإفهام في الدرس الحديثي، خصوصا الصعوبات المتعلقة بـ(المقررات الدراسية)؛ وهي:

- طول المنهاج، وكثرة الموضوعات وتداخلها؛
- تشابه التعاريف ودقتها؛ بحيث لو نقصت كلمة منها لاختل المعنى.
- كثرة أسماء الرواة وغرابتها، وصعوبة ضبطها؛
- صعوبة فهم لغة الكتب المدرسة ودقة عباراتها؛
- عدم ترتيب موضوعات الكتب المدرسة وفق المنهاج المقرر؛
- اعتماد طرق تقليدية في التدريس؛ كأسلوب المحاضرة، والإلقاء وعدم تحديد الأمثلة بما يتوافق، وواقع
الطلبة؛

□ إهمال الجانب التطبيقي الذي تتميز به وحدة الحديث وعلومه، والاقتصار على المطبوعات النظرية، وعدم
استثمار المكتبة الحديثية، والبحث في المصادر الحديثية التي تمكن الطالب من تطوير مهارته وبناء الملكة
الحديثية.

وعموما، فإن موضوعات هذه الندوة تعتبر من أهم القضايا التي يتناولها البحث، خصوصا في شقه الميداني.
كما أن الملاحظ على أغلب هذه المداخلات اقتصارها على مستوى التشخيص ووصف الدرس الحديثي
بالجامعة وحاجاته المنهجية والديداكتيكية، دون أن تتناول الأسس النظرية والعملية الكفيلة بوضع تصور متكامل
لمنهاج وحدات الحديث وعلومه بالجامعة؛ سواء من حيث (أهداف التدريس) ومقاصده، أو طبيعة (المحتوى
الدراسي)، أو ما يتعلق بـ(طرق التدريس)، و(طرق التقويم).

النوع الثاني: البحوث الجامعية المنجزة في سلك الماستر المتخصص: تدريس العلوم الشرعية.

الدراسة السابعة: "تدريس علوم الحديث بالجامعات المغربية" للطالب الباحث خالد النصيري.

وهو بحث لنيل شهادة الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية، تحت إشراف فضيلة الدكتور سعيد حليم، جامعة سيدي محمد بن عبد الله-المدرسة العليا للأساتذة - فاس، شعبة علوم التربية والعلوم الاجتماعية والدراسات الإسلامية، السنة الجامعية: 1435هـ-1436م/2014-2015م.

انطلق الباحث من الإشكالية المتعلقة بواقع تدريس علوم الحديث بالجامعات المغربية؛ لدراسة خصائص الدرس الحديثي، ومدى قدرة الجامعة على إكساب الطالب (الصناعة الحديثية). كما تميز البحث بدراسة نظرية لمناهج المحدثين في بناء قضايا ومسائل العلم؛ التي تعكس (طرق التفكير)، ومنهج النظر عند المحدثين. وهي: (المنهج التاريخي الاستردادي)، و(المنهج الاستقرائي)، و(المنهج المقارن)، و(المنهج التحليلي)، و(المنهج الإحصائي)، و(المنهج الجدلي).

كما تناول الباحث في القسم النظري خصائص المجال البيداغوجي عند المحدثين؛ سواء من حيث العلاقة بين (الأستاذ، والطالب)، أو طبيعة (المحتوى)، أو (طرق التدريس، والتقويم) عند المحدثين.

وإذا كان الاشتراك حاصلًا بين هذه الدراسة، وموضوع البحث من حيث الاستناد إلى بعض الأسس النظرية التي تعتبر من أهم القضايا المؤسسة للمقاربة المنهجية في تدريس علوم الحديث بالجامعة؛ من قبيل مناهج التفكير عند المحدثين، وخصائص المنهج التربوي التراثي ومكوناته، إلا أن تطوير الدرس الحديثي على المستوى المنهجي أو اليداكتيكي لا يمكن في تقديري، أن يقتصر على مجرد البحث في مناهج التفكير والبحث عند المحدثين. كما أن الباحث لم يتناول المنهج التربوي عند المحدثين بجميع مكوناته وعناصره؛ خصوصًا عنصر الأهداف الذي يعتبر من أهم مكونات (المنهج)، وكذا ما ذكره المحدثون في مراعاة (زمن التعليم والتعلم)، و(القدرات العقلية والمعرفية)، و(الفروق الفردية) بين الطلبة، وقواعد (النقل التدريسي)، ومنهج اكتساب (الملكة الحديثية).

أما العنصر المتعلق بـ(المحتوى الدراسي)؛ فقد تناوله الطالب بالتعريف، والتصنيف لأهم الكتب الحديثية. وهو تصنيف اقتصر فيه على الرأي المجرد عن الأدلة من النصوص وأقوال المحدثين، وكان بإمكان الطالب، تحقيقًا

لجودة البحث، أن يعرف بأهم الكتب المدرسة في علوم الحديث، ويستنبط منها خصائص المنهج التربوي عند المحدثين وطريقتهم في بناء (الملكة الحديثية).

وفي المقابل يُسجّل للبحث سبقه في تناول قضايا نظرية مؤسسة لأية مقارنة تدريسية، أو منهجية لعلوم الحديث، وهذا الملاحظ يفرض على الدراسات اللاحقة تعميق النظر في تناول هذه القضايا وغيرها من الأسس المعرفية والمنهجية التي يقوم عليها منهاج التدريس، واقتراح مداخل لتطوير الدرس الحديثي بالتعليم الجامعي؛ وهو ما تسعى هذه الدراسة لتحقيقه.

الدراسة الثامنة: "التقويم التربوي في علوم الحديث بالجامعة المغربية" للطالب الباحث محمد الأطرش.

أنجز هذا البحث لنيل شهادة الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية تحت إشراف فضيلة الدكتور سعيد حليم، والدكتور يونس محسن، جامعة سيدي محمد بن عبد الله - المدرسة العليا للأساتذة بفاس، شعبة علوم التربية، والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، السنة الجامعية: 1436هـ - 1437م / 2015-2016م.

رام الباحث من خلال هذه الدراسة الكشف عن واقع (الممارسة التقويمية) في علم الحديث بالجامعة المغربية، من خلال التعرف على (أسس التقويم)، و(الكفايات المستهدفة) منه، وكذا خصائصه، وأهدافه ووسائله، ورصد مواطن القوة والضعف في هذه الممارسة التقويمية؛ من أجل الإسهام في وضع جملة من المرتكزات التي يراها الباحث كفيلة بتجاوز الاختلالات التي يعرفها نظام التقويم في تدريس علوم الحديث بالجامعة المغربية.

ولتحقيق هذا المقصد اعتمد الباحث مقارنة تقوم على الدمج بين نتائج البحث في التراث التربوي الحديثي وما تقدمه النظريات التربوية الحديثة، كما تميز البحث بدراسة مدى استحضار الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث في الممارسة التقويمية، وذلك من خلال حديثه عن مجموعة من الأسس التي يقوم عليها التقويم، وهي:

1- الأسس الاستمولوجي؛

2- الأسس القيمي - التربوي؛

3- الأسس التكاملي؛

4- الأسس السيكلولوجي.

كما أن الباحث دقق النظر في أساليب التقويم (السؤال، المذاكرة، العرض، الطباقي، الملاحظة)، وكذا خصائصه عند المحدثين: (الربانية، الموضوعية، الدقة، الشمول). وأغنى هذه الدراسة بالبحث في الوثائق الرسمية وتحليلها، واعتماد الدراسة الميدانية التي عكست الصورة الحقيقية لواقع الممارسة التقييمية، ومكنت الباحث من الوقوف على أهم النقائص التي تشوب عملية (التقويم) بالتعليم الجامعي في علوم الحديث.

وتعتبر هذه الدراسة في تقديري؛ من أهم البحوث التي أنجزت في سلك الماستر، حيث تناولت مكون (التقويم) بمنهج يجمع بين التأصيل، والدراسة الميدانية، وذلك من خلال استثمار مجموعة من النصوص التي تبين حقيقة منهج المحدثين، وطريقتهم في التقويم.

وفي المقابل تحتاج هذه الدراسة إلى التطوير، وتوسيع دائرة البحث في مختلف عناصر المنهج لتكوين تصور شمولي حول منهج علوم الحديث.

الدراسة التاسعة: "منهج تدريس علوم الحديث بالجامعة المغربية" للطلاب الباحث محمد لعبودي.

أنجز هذا البحث لنيل شهادة الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية تحت إشراف فضيلة الدكتور سعيد حلیم، والدكتور محمد الحاجي الدريسي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله - المدرسة العليا للأساتذة بفاس، شعبة علوم التربية والعلوم الاجتماعية والدراسات الإسلامية، السنة الجامعية: 1437هـ-1438م/2016-2017م.

وقد اهتم الباحث بتدارك النقائص النظرية والمنهجية التي شابت البحوث السابقة؛ من حيث تدقيق النظر في مكونات مناهج علوم الحديث على مستوى الدراسة النظرية، وكذا أنواع الأدوات البحثية المستعملة في الدراسة الميدانية.

إلا أن الباحث في تقديره، رغم جرأته في تناول مجموعة من القضايا المعرفية والمنهجية ذات الصلة بالمقاربة المنهجية في التدريس، لم يستطع التخلص من بعض العثرات التي لاحظها على الدراسات السابقة في الموضوع، خصوصاً ما يتعلق بالاختلال المنهجي بين أهداف البحث وإشكاله؛ حيث اقتصر في أهداف البحث على ذكر ما له علاقة بواقع التدريس بالجامعة، بينما اضطرب الحديث في إشكال البحث بين مصطلح (المنهج)، وبعض

العبارات الأخرى، من قبيل: (الممارسة التربوية الديداكتيكية)، و(مناهج المحدثين في التدريس)، دون أن يحسم الباحث في الموضوع المقصود من الدراسة، ويحدد الخيط الناظم بين هذه المصطلحات.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

تبين من خلال الوقوف على أهم الدراسات السابقة في الموضوع، أن هناك جهودا بحثية قاربت موضوع مناهج التدريس؛ سواء من حيث التأصيل النظري لأهم مكونات، وعناصر (المنهاج الجامعي) في تدريس علوم الحديث، أو من حيث الدراسة الميدانية لواقع التدريس في بعض الجامعات المغربية والعربية والإسلامية؛ خصوصا البحوث الجامعية المنجزة في سلك الماستر المتخصص بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس والمدرسة العليا للأساتذة بتطوان. كما أن هناك مجموعة أخرى من الدراسات التي رامت تقريب المنهج التربوي التراثي عند المحدثين ومحاولة التوليف بينه وبين المستجدات التربوية المعاصرة. إلا أن الحديث عن الأسس، والمعايير النظرية يحتاج في تقديري، إلى تعميق البحث في الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث؛ باعتبارها الأساس الركيز في بناء، وتجويد المنهاج الجامعي ذي الطابع العلمي التخصصي.

وإنه من الأمانة العلمية أن أعتمد نتائج هذه الدراسات والأبحاث العلمية والتربوية؛ لاقتراح المداخل الكفيلة بتطوير منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

ولذلك؛ فإنني أقدر أن هذه الدراسة تسعى لتحقيق التراكم العلمي المطلوب في مجال تطوير مناهج تدريس العلوم الشرعية بالتعليم العالي؛ وذلك من خلال تقييد البحث في علوم الحديث، والجمع بين مختلف الأبعاد الضرورية لبناء منهاج جامعي متكامل، وهي:

♦ البعد التأصيلي:

ينطلق من الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، باعتبارها أسسا نظرية لا مندوحة عنها في تحديد الدرس الحديثي بالجامعة المغربية، والحفاظ على طابعه التخصصي الذي يميز التعليم العالي عن التعليم المدرسي. كما يشمل البعد التأصيلي لعلوم الحديث؛ استثمار النماذج المفيدة في التراث التربوي عند المحدثين، وملاءمتها مع طبيعة المناهج الحديثية، وخصائص الطالب الجامعي.

◆ البعد التشخيصي:

ينطلق من تشخيص واقع الطالب الجامعي، وخصائصه النفسية والمعرفية والاجتماعية، وتشخيص واقع المنهاج الجامعي، وذلك بتوظيف أدوات الدراسة الميدانية التي تمكن من الكشف عن مواطن القوة والقصور في منهاج التدريس.

◆ البعد الاستشراقي:

يتمثل هذا البعد في اقتراح مداخل نظرية، وإجراءات عملية كفيلة بتطوير منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

المبحث الثاني: المفاهيم، والقضايا النظرية المؤطرة للدراسة.

المطلب الأول: المفاهيم الناظمة للدراسة.

المقصود بها: المفاهيم الرئيسة المشكلة لعنوان البحث ومختلف المصطلحات، والمفاهيم الأساسية التي بني عليها موضوع الدراسة، اعتبارا لكونها مفاهيم مؤسسة للموضوع، ومنطلقا أساسيا لبحث، وفهم مختلف القضايا التي تناولتها الأطروحة. وهذه المصطلحات والمفاهيم على نوعين:

- المصطلحات، والمفاهيم الواردة في عنوان الأطروحة؛
- أهم المصطلحات، والمفاهيم الواردة في متن الأطروحة.

أولا: المصطلحات والمفاهيم الواردة في عنوان الأطروحة.

1- المنهاج:

- تعريف (المنهاج) في اللغة، والاصطلاح العام:

(المنهاج)، و(المنهج) في اللغة؛ لفظان مشتقان من النهج، وهو الطريق الواضح.

قال ابن فارس (ت385هـ): "النون، والهاء، والجيم أصلان متباينان، الأول: النهج: الطريق، ونهج لي الأمر: أوضحه، وهو مستقيم المنهاج"¹. ونفس المعنى أشار إليه صاحب اللسان (ت711هـ)، بقوله: "نهج،

1- "معجم مقاييس اللغة" أحمد بن فارس الرازي، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، طبعة 1399هـ/1979م، 361/5

وأنهج واستنهج، كلها بمعنى واحد؛ أي وضع واستبان، والنهج الطريق؛ بمعنى أبانه وأوضحه، ونهجه؛ بمعنى سلكه بوضوح، واستبانته"¹.

وقد وردت لفظة (منهاج) في القرآن الكريم في قوله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"²؛ قال ابن عباس (ت68هـ) رضي الله عنهما: "شرعة، ومنهاجا: سبيلا، وسنة"³

فمفهوم (المنهج)، و(المنهاج) في اللغة واحد؛ ينصرف إلى الطريق الواضح البين؛ يؤكد هذا المعنى جل المعاجم اللغوية⁴.

و(المنهج)، و(المنهاج) في الاصطلاح العام: "وسيلة معرفية إلى قيادة العقل الإنساني إلى الحقيقة، أو ما يغلب على الظن أنه الحقيقة (...). والمنهج ضابط صارم يحدد للعقل مساره، بمنتهى الصرامة؛ سواء أمارس العقل في التحرك في الكون، أم في نصوص الوحي بحثا عن الحقيقة"⁵.

• تعريف المنهاج في الاصطلاح التربوي.

أ- تعريف (المنهاج) في التراث التربوي⁶.

لم يهتم الفكر التربوي التراثي بتناول مفهوم (المنهاج)، أو (منهاج التدريس)، ومختلف عناصره بالتعريف والبيان. ومرد ذلك إلى أن المتقدمين: "لم يكونوا في ميسس الحاجة إلى التفصيل النظري للمنهج التربوي في التجربة التربوية التراثية، أو التأسيس له بوصفه علما قائما بذاته، له نظرياته وقواعده، ومبادئه ومفاهيمه (...). لأن التعقيد النظري للعلوم تمليه الحاجة أولا، وهو مبدأ مطرد في كل العلوم"⁷. وليس معنى هذا أن المتقدمين لم يؤلفوا في (علم التدريس)، أو أن التعليم في القديم لم يكن خاضعا لأهداف مسبقة، أو كان خلوا

1- "لسان العرب" محمد بن مكرم الأنصاري، المعروف بابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة: 1414هـ، مادة (نهج)، 383/2

2- سورة "المائدة" الآية 48

3- أخرجه البخاري في الصحيح، كتاب تفسير القرآن، وأورده في ترجمة باب سورة المائدة، 50/6

4- ينظر "معجم مقاييس اللغة" 361/5، و"لسان العرب" 383/2، و"المعجم الوسيط"، دار الفكر، بيروت (د.ت)، الطبعة الثانية: 927/2

5- "العلوم الإسلامية أزمة منهج أم أزمة تنزيل؟" طه جابر العلواني، أشغال ندوة "العلوم الإسلامية أزمة منهج أم أزمة تنزيل؟" "الرابطة المحمدية للعلماء، دار أبي رفرق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى: 2010م، ص65

6 - لاحظ الدكتور فتحي ملكاوي في أثناء تنبئه لاستعمالات العلماء في التراث الإسلامي للفظ (المنهج) و(المنهاج) في عناوين كتبهم، أنهم استعملوا الألفاظ الثلاثة التالية: (النهج)، و(المنهج)، و(المنهاج) في كتاب واحد مع تغير الزمن، والكتاب عنوانه: "منهاج الطالبين وعمدة المفتين" للإمام النووي. وبعد حوالي ثلاثة قرون أعيد نسخ الكتاب وبهامشه كتاب "منهج الطلاب" لشيخ الإسلام زكريا الأنصاري، ثم بعد حوالي ثلاث قرون أخرى اختصر المنهج في كتاب "نهج الطالب إلى أشرف المطالب"، لأحمد بن محمد الجوهري. ينظر كتاب (منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية) فتحي ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2012م، ص65

7- "المناهج الجامعية في تدريس علوم الشريعة" يونس محسين، ص4

عن (التقويم)، أو غير ذلك من عناصر (المنهاج التربوي)؛ فقد: "أخذت الدول الإسلامية المتعاقبة في الماضي بمناهج رسمية متعددة، مستمدة كلها من المنهاج الرباني العام، الذي جاء به النبي صلى الله عليه وسلم، فكان منهاج أهل الحديث، ومنهاج أهل الفقه، ومنهاج أهل التفسير، ومنهاج السيرة. ولعل منهاج أهل الحديث؛ الذي اختطوه في تعليم المتعلمين، وتخريج العلماء من أفضل المناهج، ومن بعدهم أهل الفقه؛ حيث قعدوا القواعد، ووضعوا الضوابط الحاكمة لعلم التدريس، ولتقويم المتعلمين، ومنح إجازات التدريس"¹.

وإن الناظر في المؤلفات التربوية التي ألفها علماء الحديث² يلاحظ بما لا يدع مجالاً للشك سبق المحدثين إلى التصنيف في عناصر (العملية التعليمية التعلمية)، و(منهاج التدريس)، بلغة عصرهم، وحاجات الطلبة في زمانهم.

ولذلك يمكن القول: إن عناية الفكر التربوي التراثي بمفهوم (المنهاج) كانت من حيث التأليف في بيان قواعد التعلم والتعليم، وليس من حيث تعريف المصطلح، وبيان أصوله، ومقارنته من الناحية النظرية.

ب- تعريف (المنهاج) في الاصطلاح التربوي الحديث: من مصطلح (المنهج)، إلى مصطلح (المنهاج).

يُظهر تنوع الاستعمالات التربوية لمصطلح (المنهج)، و(المنهاج) طبيعة الإشكالات التي يعكسها تطور الأبحاث، واختلاف المرجعيات في ميدان مناهج التدريس.

فقد تناولت الأبحاث التربوية التقليدية مصطلح (المنهج) باعتباره: "مجموع المعارف، والمعلومات (الحقائق - المفاهيم - القوانين - النظريات) التي تقدمها المدرسة (أو الجامعة) للطلاب بهدف إعدادهم للحياة، وتنمية قدراتهم، وذلك عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين، والإفادة منها"³.

1- "تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها" ناصر الخوالدة، ويحيى إسماعيل، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى: 2006م، ص22

2- ذكرت بعض هذه المؤلفات في الحدود الموضوعية للبحث؛ وهي المعتمدة في مباحث الفصل الرابع، والفصل الخامس من الباب الأول.

3- "المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق" محمد نجيب، عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى: 2013م، ص26

وهكذا ارتبط هذا المفهوم الضيق للمنهج الدراسي بفلسفة التربية التقليدية التي تحصر وظيفة (المؤسسة التعليمية) في حفظ التراث المعرفي، والثقافي للمجتمع، دون مراعاة خصائص الفئة المستهدفة، وما يتطلب ذلك من استحضار لمختلف العمليات والأنشطة التعليمية، وطرق التدريس والتقييم والدعم.¹

ونظرا لما عرفته الساحة التربوية من مستجدات عكست تطور الأبحاث في مجال (علم النفس التربوي)، ومكونات الفعل التعليمي، أصبح مصطلح (المنهاج) يطغى على مستوى الاستعمال للدلالة على التصور الشامل للمنظومة التربوية باعتباره: "خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد، والأهداف المقصودة، والمضامين، والأنشطة التعليمية، وكذا الأدوات الديدكائية، ثم طرق التعليم، وأساليب التقييم"². فالغايات، والمقاصد العامة تعكس الرؤية السياسية، والاجتماعية المشتركة للشأن التربوي في المجتمع.

ولذلك؛ فإن المقصود من (المنهاج) في هذا البحث ليس مجرد وصف للمقرر الدراسي، بقدر ما هو: تخطيط علمي، ومنهجي للمعارف، والمهارات، والقيم، بشكل ينسجم مع خصائص العلم المدرس، والمنطلقات، والاختيارات الكبرى التي تؤطر السياسة التربوية المعتمدة، لتحديد مواصفات المتخرج، وكيفية تنظيم عمليات التدريس، والتعلم، والتقييم من خلال الإجابة على أسئلة أساسية، من قبيل:

• ماذا يجب أن يتعلم الطلبة؟

• لماذا يتعلم الطلبة ما يتعلمونه؟

• ومتى، وكيف يتعلم الطلبة؟

ولمعتز أن يقول: لماذا التنصيص على مصطلح (المنهاج) بدل اعتماد مصطلحات من قبيل:

(المنهج)، أو (المنهجية)، أو (الخطوات المنهجية)، القريبة من واقع منهج التدريس في الجامعة ؟

أقول جوابا على هذا الاعتراض: إن المقصود بمصطلح (المنهاج) في عنوان البحث هو اعتبار المآل؛ أي

ما ينبغي أن يصير إليه منهج التدريس في الجامعة من حيث المأمول والمستوى المنشود، وهو: (المقاربة

1- "بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات" مصطفى الخصاصي، السلسلة البيداغوجية، عدد 27، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009م، ص 9-11
2- "المنهل التربوي. معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية، والديدكائية، والسيكولوجية" عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى: 2006م، 236/1

المنهاجية)؛ التي تسبق عملية اختيار (المقررات الدراسية)؛ حتى تكون (أهداف) هذه المقررات، و(محتوياتها الدراسية)، وكذا (طرق التدريس، والتقييم) منسجمة مع (النموذج البيداغوجي)¹ المناسب في التدريس.

2- التدريس:

أستعمل مصطلح (التدريس) باعتباره عملاً منظماً يستهدف العملية التعليمية؛ تخطيطاً؛ وتنفيذاً؛ وتقييماً؛ من خلال مجموعة من المواقف التي يتفاعل فيها الطالب مع المعارف، والمهارات، والقيم، في علاقته مع جماعة الفصل، وبتوجيه من الأستاذ؛ لتحقيق أهداف التعلم.

3- النقل التدريسي:

أستعمل مصطلح (النقل التدريسي) باعتباره مجموعة من التحولات التي تطرأ على المعرفة المدرسة عند انتقالها من المستوى العالم إلى المستوى التعليمي، والتعلمي.

4- (علوم الحديث)، والمصطلحات المرافقة.

إن المقصود من علوم الحديث في البحث هو المعنى التركيبي؛ أي مجموع القواعد المعرفة بأحوال (السند) و(المتن)، من حيث (القبول والرد).

ولا فرق في الاستعمال، فيما سيرد في ثنايا البحث، بين علوم الحديث، وباقي المصطلحات المرادفة؛ ك(علم الحديث)، و(قواعد، وأصول الحديث)، و(مصطلح الحديث)، و(علم الحديث رواية ودراية).

• بين (علوم الحديث)، و(المعرفة الحديثية).

لما كان المقصود من علوم الحديث، كما سبق بيانه هو: مجموع القواعد المعرفة بأحوال السند والمتن، من حيث القبول والرد، فإن استعمال (المعرفة الحديثية) يكون من حيث التوظيف التربوي لمصطلح علوم الحديث؛ للدلالة على ما يكتسبه الطالب من معارف، ومهارات، وقيم، في منهاج علوم الحديث. ذلك أن

1- (النموذج البيداغوجي) هو: "المرجع الأساس في بناء المناهج والبرامج والتكوينات، على نحو يستجيب للخيارات المجتمعية الكبرى، ويحقق انفتاحه على مستجدات العصر، والمعارف والمناهج والثقافة والقيم الكونية. ويتشكل النموذج التربوي من غايات المدرسة، ووظائفها، ومن المناهج والبرامج والتكوينات، ومن المقاربات البيداغوجية والوسائط التعليمية، والإيقاعات الزمنية للدراسة والتعلم، ومن التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، ومن نظام الامتحانات والتقييم". ينظر (من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/2015، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي)، ص30

الأدبيات التربوية تنظر إلى هذه المعرفة باعتبارها جزءاً من (المثلث الديداكتيكي) المعروف: (أستاذ - طالب - محتوى دراسي).

5- (التعليم الجامعي):

نسبة إلى الجامعة، أو (التعليم العالي) نسبة إلى المؤسسات التي تلي التعليم الثانوي التأهيلي. وهو على نوعين:

◀ التعليم العالي الجامعي الذي يضم المؤسسات الجامعية؛

◀ التعليم العالي غير الجامعي الذي يضم مؤسسات (التعليم العالي) الأخرى؛ كمركز تكوين مفتشي التعليم، والمراكز الجهوية للتربية والتكوين...

يؤكد هذا التقسيم القانون 01.00 المنظم لمهنة التعليم العالي الذي ينص على أنه: "يشتمل التعليم العالي على التعليم العالي العام، والتعليم العالي الخاص"¹، و"يُدْرَس التعليم العالي العام بالجامعات، وبمؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات"².

يؤكد هذا النص أن (التعليم الجامعي) جزء من (التعليم العالي) الذي يضم "كل أنواع الدراسات والتكوين، أو التكوين الموجه الذي يتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية، أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة"³. فالمقصود إذن من (التعليم الجامعي) في هذا البحث هو: التعليم الذي يلي التعليم الثانوي التأهيلي، ويكون في المؤسسات الجامعية التابعة للدولة.

• (منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي): محاولة للتعريف

إن تحديد تعريف دقيق لمنهاج تدريس علوم الحديث بالجامعة المغربية، يقتضي طرح سؤال منهجي مفاده:

هل هناك اتفاق بين الباحثين على مفهوم (المنهاج الجامعي)؟

1- "القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي"، صدر بالجريدة الرسمية بموجب ظهير شريف رقم 1. 00. 199 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000 م)، تحت رقم 4798-21 صفر 1421 (25 ماي 2000 م)، المادة 1

2- المرجع السابق، المادة 2

3- Unesco 9 octobre 1998، world conference on higher education in the twenty first century: Version action 9 octobre 1998p1

ذلك أن مصطلح (المنهاج الجامعي) يتميز بالجدة، نظرا لقلة الدراسات التي تُعنى بالمنهاج الجامعية عموما، وبمنهاج تدريس علوم الشريعة على وجه الخصوص، كما أن من الباحثين¹ من يرى أن مفهوم (المنهاج) مرتبط بالأسلاك الدراسية التي تسبق التعليم الجامعي؛ نظرا لحاجة (التلميذ)، و(الأستاذ) إلى الضبط المنهجي على مستوى (أهداف التدريس)، وتدقيق (المحتوى الدراسي)، و(طرق التدريس والتقييم). هذا على خلاف التدريس الجامعي ذي الطابع التخصصي الأكاديمي، الذي يقوم على حرية البحث والتكوين العلمي. ولذلك؛ فإن التدقيق في (منهاج التدريس) سيؤدي إلى وأد الابتكار، والبحث في التعليم العالي بالنسبة للأساتذة، والطلبة. كما أنه، وفق أصحاب هذا الرأي، لا يستقيم أن نقيس مفهوم (المنهاج المدرسي) على منهجيات التدريس بالجامعة؛ لأن الممارسة السائدة لا تعدو أن تكون مجرد نماذج، ومقاربات، وأساليب متعددة، تختلف باختلاف خلفياتها العلمية، والفكرية².

وفي المقابل يرى البعض أن: "البيداغوجيا الجامعية تعمل بنفس المنطلقات النظرية والوسائل التي تعمل بها البيداغوجية في المستويين الابتدائي والثانوي، والفرق الأساسي هنا يكمن في المستوى الدراسي، وهو كاف بالطبع لتأسيس مجال تخصصي ذي كيان مستقل"³.

ولذلك؛ فإن الاختلاف بين (التعليم المدرسي)، و(التعليم الجامعي): "لا يسوغ القول بعدم الحاجة إلى منهج تربوي في التعليم الجامعي (...). إذ ليس هنالك عمل ناجح من دون خطة مسبقة واضحة المراحل والخطوات، والاختلاف بين المنهجين إنما يكون في الخصائص، والقضايا التفصيلية لا في ذات المنهج"⁴.

وانطلاقا مما سبق؛ نستنتج أن التدريس الجامعي يحتاج إلى (مقاربة منهجية) تتسم بعمق النظر في خصائص العلوم المدرسة، ومواصفات الطالب الجامعي؛ من حيث تأهيله للبحث العلمي، واكتساب (ملكات) العلوم.

1- يُنظر "التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية" أبو بكر محمد إبراهيم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية طبعة 2007م، ص189
2- الدكتور خالد فارس، مقابلة علمية أنجزت يوم الاثنين 13 ماي 2019م على الساعة العاشرة صباحا، بمقر المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية بالرباط.
3- "البيداغوجيا الجامعية" المكي المروني، أعمال الندوة المغاربية؛ علوم التربية والتنمية، مجلة التدريس، العدد 17، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، المغرب، طبعة 1991م، ص110
4- "منهاج تدريس الفقه" مصطفى صادق، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى: 1433هـ/2012م، ص54.

لذلك وجب البحث في أهداف الوحدات المدرسة، والمحتوى الدراسي بالاستناد إلى خصائص الحقل المعرفي الذي تنتمي إليه هذه الوحدات. وبناء عليه يتم اختيار باقي مكونات المنهاج من طرق، ووسائل التدريس وطرق التقويم، وكذا زمن التعليم، وطبيعة المسالك، والوحدات المدرسة.

وخلاصة القول: إن المقصود من (منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي) في هذه الدراسة هو: التخطيط الشامل، والمتكامل لوحدات علوم الحديث في مختلف المسالك المدرسة في شعب الدراسات الإسلامية وكليات الشريعة، وباقي المؤسسات الجامعية التي تُعنى بتدريس علوم الحديث في سلكي الإجازة والماستر. ينطلق هذا المنهاج من الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث؛ باعتبارها أسسا نظرية في بناء المنهاج الجامعي، كما يستند إلى المرتكزات التربوية والمرجعية؛ المتمثلة في خصائص المنهاج التعليمي عند المحدثين، ومستجدات التربية الحديثة، وكذا مختلف المنطلقات، والاختيارات المستنبطة من الضوابط البيداغوجية، ومختلف الوثائق التربوية الرسمية المؤطرة لتدريس وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

ولا فرق بين المصطلحات التي أستخدمها في البحث للدلالة على هذا المعنى، سواء تعلق الأمر بمصطلح (المنهاج التربوي)، أو مصطلح (المنهاج التعليمي)، أو مصطلح (منهاج التدريس).

ثانيا: المفاهيم، والمصطلحات الموظفة في متن الأطروحة.

1- (الخصائص المعرفية لعلوم الحديث).

أعني بالخصائص المعرفية: دراسة مسائل علوم الحديث من حيث صوغ المصطلحات، والتعريف، وموضوع العلم، ومقاصده، وكذا دراسة أهم الإشكالات العلمية التي أدت إلى تشكل علوم الحديث، وتطور بنيتها الداخلية.

2- (الخصائص المنهجية لعلوم الحديث):

أعني بها: دراسة وظائف علوم الحديث، وقواعد التفكير، ومناهج البحث، ومناهج التأليف عند المحدثين.

3- (المقارنة):

أعني بـ(المقارنة)؛ كيفية دراسة مشكل، أو معالجة، أو بلوغ غاية، ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجذبه في لحظة معينة، وترتكز المقارنة على استراتيجية عمل¹.

فالمقارنة: طريقة لمعالجة موضوع، أو ظاهرة، أو مشكلة معينة؛ تحدد للباحث الطرق، والأدوات المسعفة لدراسة القضية المبحوثة، وتحديد استراتيجية العمل المناسبة للمجال العلمي الذي تنتمي إليه هذه القضية، وهي بذلك تختلف عن مفهوم (المنهجية)، أو (المنهج) الذي يرتبط بالعلوم ذاتها².

ولذلك؛ فإنني أستعمل مصطلح (المقاربة المنهجية) في البحث باعتبارها؛ مجموعة من التصورات والمبادئ، والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور، وتخطيط منهاج دراسي، أو تطويره، أو تقييمه (...)، وتكون أساساً، ومنطلقاً لوضع أهداف المنهاج، ومضامينه، ووسائل تنفيذه، وتقييمه³.

4- (الملكة الحريشية).

أعني بـ(الملكة الحريشية): نسقا متكاملًا من المعارف، والمهارات، والقيم المتعلقة بعلوم الحديث. يتلقاها الطالب بشكل مندمج، ووظيفي لاكتساب القدرة على النظر في الرواة، والمرويات؛ لمعرفة المقبول والمردود، وبيان معاني وأحكام الحديث الشريف، ومنهج الامتثال والعمل بالسنن. تُكتسب بالتكرار وطول الممارسة، وتمكن الطالب من التصور السليم لمباحث العلم، والتدرب على التصرف في مسائله.

1- ينظر "المنهل التربوي" عبد الكريم غريب، 82/1
2- ينظر تقديم الندوة العلمية الدولية: "مناهج الاستمداد من الوحي" أحمد العبادي، الرابطة المحمدية للعلماء، سلسلة ندوات علمية، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى: 2008م، ص3
3- ينظر "المنهل التربوي" عبد الكريم غريب، 84/1

5- (النموذج البيداغوجي)

عرف الدكتور محمد الدريج مصطلح (النموذج) بقوله: "النموذج: هو كما أسلفنا مجموعة من التمثيلات الانتقائية للعناصر الأساسية في ظاهرة ما، تمكنا من وصفها وتفسيرها بعمق؛ فيصير النموذج بذلك أداة ضرورية في تمثيل، وتشخيص العناصر، والعلاقات الأساسية في الظاهرة من أجل وصفها، وتفسيرها في إطار السياق النظري الذي تتموضع فيه. كما يكون صياغة النموذج خطوة أولى تمهد لصياغة النظرية؛ بحيث يكون النموذج نظرية في طريق التشكل؛ نظرية لم تنضج بعد"¹.

وفي المجال التربوي: "يعد النموذج البيداغوجي جوهر عمل المدرسة بمختلف مكوناتها (...) وهو بذلك، يمثل المرجع الأساس في بناء المناهج، والبرامج، والتكوينات، على نحو يستجيب للخيارات المجتمعية الكبرى، ويحقق انفتاحه على مستجدات العصر، والمعارف، والمناهج والثقافة، والقيم الكونية. يتشكل النموذج البيداغوجي من غايات المدرسة ووظائفها، ومن المناهج، والبرامج، والتكوينات، ومن المقاربات البيداغوجية، والوسائل التعليمية، والإيقاعات الزمنية للدراسة، والتعلم، (...) ومن نظام الامتحانات، والتقييم"².

انطلاقاً مما سبق؛ فإنني أستعمل مصطلح (النموذج البيداغوجي) بمعنى الجمع بين المفهوم النظري الذي يروم تفسير النظريات الخاصة بالتدريس، والمفهوم المتعلق بتخطيط (الفعل التعليمي)؛ من حيث مجموع الاختيارات، والمعارف، والمقاربات المعتمدة في تحديد (أهداف التدريس)، واختيار (البرامج)، و(طرق التدريس)، و(الوسائل التعليمية)، وغيرها من عناصر (المنهاج التعليمي).

1- "المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين"، محمد الدريج، ص 113

2- "الرؤية الاستراتيجية 2030/2015"، ص 30

المطلب الثاني: القضايا النظرية المؤطرة للدراسة.

الفرع الأول: أهمية المقاربة المنهجية في تطوير الإنتاج العلمي، ومنهج البحث في

علوم الحديث.

من القضايا التربوية التي اهتم الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور¹ (ت1394هـ) ببيانها في مشروعه الإصلاحية؛ مسلمةً تربويةً لا يختلف حولها أهل النظر والتمحيص؛ وهي أن جودة الإنتاج العلمي الذي يصل إليه الباحث في مختلف الحقول المعرفية، إنما هي انعكاس للطريقة التي تلقى بها الطالب مسائل العلم؛ من حيث جودة (المنهاج التعليمي)، ونوع (المهارات المستهدفة) في التدريس.

ففي علوم الحديث مثلاً؛ إذا اقتصر الطالب على حفظ المصطلحات، والتعريفات، ودُرِسَ (منهاج المحدثين) دراسةً نظريةً دون أن يقوم بتطبيقها في التخريج، ودراسة المتون، والأسانيد، ونقد الروايات، فإن ذلك سيؤدي به لا محالة إلى أن يعتقد أن علوم الحديث مجرد علوم نظرية متضمنة في (كتب المصطلح)، لا يسعه إلا معرفتها، أو حفظها في أحسن الأحوال. حتى إذا انتهى به الأمر إلى مرحلة التأليف، والإنتاج العلمي اقتصر على تقليد كتب المتقدمين، واستحضار أقوالهم في مسائل العلم.

ولقد راعى المحدثون أهمية العامل التربوي في جودة التكوين العلمي، حيث ركزوا على تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثية)²؛ بالتدرب على حفظ الحديث، وإمعان النظر في أنواع علومه، وبوب الحافظ البغدادي (ت463هـ)، لذلك بقوله: "باب حفظ الحديث، ونفاذ البصيرة فيه، وإنعام النظر في أصنافه، وضروب فيه. إذا استقرت بالطالب داره، وانقضت من السفر والاغتراب أوطاره، فليأخذ نفسه بالنظر فيما كتب، والتدبر لعلم ما طلب³، ثم ينتقل بعدها إلى تدقيق النظر في مشكلات العلم ودقائقه؛ من خلال الجمع بين مهارة التأليف، والاشتغال بالتدريس:

1- تحدث الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور عن حاجة العلم إلى تطوير أساليب التعليم، من خلال الإجابة على السؤال التالي: لماذا نسعى إلى إصلاح التعليم؟ قال: "فنحن إذن في أشد الاحتياج إلى العلم بوجوه استقامة الأشغال؛ وهي المراد من التعليم"، ينظر "أليس الصبح بقريب" ص15؛ فقد ربط الشيخ بين جودة العلم وتطوير التعليم، كما تحدث عن أهمية إصلاح التعليم؛ لتطوير العلوم الشرعية في كتابه "تفسير التحرير والتنوير"، الدار التونسية للنشر، تونس، طبعة 1984هـ، 161/2.

2- أفصل الحديث في منهج المحدثين، وقواعدهم في اكتساب (الملكة الحديثية) في الفصل الثالث من الباب الثاني.

3- "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" أحمد بن علي المشهور بالخطيب البغدادي، تحقيق: محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض، 249/2.

فأما أهمية التأليف في (منهاج التعلم والتعليم)؛ فيشرحها الحافظ البغدادي (ت463هـ) بقوله: "قل ما يتمهر في علم الحديث، ويقف على غوامضه، ويستشير الخفي من فوائده إلا من جمع متفرقه، وألف متشتته، وضم بعضه إلى بعض، واشتغل بتصنيف أبوابه، وترتيب أصنافه؛ فإن ذلك الفعل مما يقوي النفس، ويثبت الحفظ، ويذكي القلب، ويشحذ الطبع، ويسط اللسان، ويجيد البيان، ويكشف المشتبه، ويوضح الملتبس، ويكسب أيضا جميل الذكر، وتخليده إلى آخر الدهر"¹.

ولأهمية هذا النص في بيان أهم مسالك اكتساب (الملكة الحديثية)، وتأهيل الطالب للتخصص في علوم الحديث؛ أقصر على الاستشهاد به في هذا الفصل التمهيدي، على أن أعود لتحليله، وفرك معانيه في المبحث الخاص بمنهج المحدثين في اكتساب (الملكة الحديثية) في الفصل الأول من الباب الثاني.

وأما الاشتغال بالتدريس؛ فقد كان من عادة الشيوخ أن يدربوا طلبتهم على مصاحبة الطلبة المبتدئين، ومساعدتهم على فهم قواعد العلم²؛ للتدرب على (التصرف) في علوم الحديث وضبط قواعد العلم، وتحقيق النظر في مختلف مسائله. ذلك أن تصدي الطالب للتدريس يجعله في احتكاك مستمر مع دقائق العلم، ومشكلاته، وغوامضه؛ فيدفعه ذلك إلى تعميق البحث، والنظر حتى يسهل عليه تقريب المسائل، وتيسير الانتفاع بها.

ولما كان "الاجتهاد؛ بوصفه ملكات معرفية، وقيمة أخلاقية، واقتدارا منهجيا؛ هو أمر كسبي يتلقاه الطالب شيئا فشيئا بشكل ضمني خلال مسيرته الدراسية"³؛ فإن وظيفة (منهاج التدريس) أن تؤهل الطالب لهذه المرتبة العلمية. و"لأن شأن التعليم الصالح أن يضبط للمتعلم قواعد، وأساليب تبلغ به إلى الثمرة المطلوبة من المعارف التي يزاولها"⁴، فقد راعى المحدثون هذا الضابط التدريسي في (منهاج التأليف)، وذلك من خلال اهتمامهم الشديد بتقريب علوم الحديث بحسب مستوى الطلبة. ويذكر الإمام أبو الوليد الباجي (ت474هـ) أنه صنف شرحه المختصر على (الموطأ) المسمى بـ(المنتقى) بعد شرحه المطول المسمى بـ(الاستيفاء)، استجابة لرغبة طلبة العلم، ومراعاة لمستوياتهم، وقدراتهم المختلفة في فقه الحديث، فقال: "أما بعد، وفقنا الله وإياك لما يرضيه، فإنك ذكرت أن الكتاب الذي ألفت في شرح الموطأ المترجم بكتاب

1- المصدر السابق 280/2

2- ينظر خصائص "طريقة الشرح" عند المحدثين، ص 252

3- "منهاج تدريس الفقه"، مصطفى صادق، ص 26

4- "تفسير التحرير، والتنوير" الطاهر ابن عاشور، 161/2

الاستيفاء يتعذر على أكثر الناس جمعه، ويبعد عنهم درسه، لا سيما لمن لم يتقدم له في هذا العلم نظر، ولا تبين له فيه بعد أثر، فإن نظره فيه يبلد خاطره، ويحيره. ولكثرة مسائله، ومعانيه يمنع تحفظه، وفهمه، وإنما هو لمن رسخ في العلم، وتحقق بالفهم، ورغب أن أقتصر فيه على الكلام في معاني ما يتضمنه ذلك الكتاب من الأحاديث، والفقه، وأصل ذلك من المسائل بما يتعلق بها في أصل كتاب الموطأ؛ ليكون شرحاً له، وتنبهها على ما يستخرج من المسائل منه، ويشير إلى الاستدلال على تلك المسائل، والمعاني التي يجمعها، وينصّها ما يخف ويقرّب؛ ليكون ذلك حظ من ابتداء بالنظر في هذه الطريقة من كتاب الاستيفاء إن أراد الاقتصار عليه"¹.

وظاهر كلام الإمام الباجي (ت474هـ) أن الكتاب الأول (الاستيفاء)؛ إنما هو لمن رسخ في العلم وتحقق به، وكان له حظ كبير من الفهم والمعرفة. وأما الكتاب الثاني (المنتقى)؛ فهو للمبتدئ الذي يحتاج إلى أن يفهم معاني الكتاب من الحديث والفقه.

وقد كانت هذه عادة أغلب المحدثين²؛ حيث ينعكس العامل التدريسي على جودة التأليف؛ يظهر ذلك في تنوع المصنفات الحديثية، وتمييز المحدثين بالتأليف في مصطلح الحديث الذي يقوم على مبدأ التقريب وبيان مسائل العلم³.

ومن فوائد (المقاربة المنهاجية) على مستوى تجويد الإنتاج العلمي، ومنهج البحث في علوم الحديث: أولاً: ربط البحوث العلمية والرسائل المنجزة في الحديث وعلومه بحاجات العصر، وقضايا المجتمع.

ذلك أن علوم الحديث، ومختلف العلوم الشرعية الأخرى، لم تنشأ بمقتضى الترف الفكري، ولا هي عبارة عن قضايا نظرية منفصلة عن واقع المجتمع المسلم؛ فقد تطورت بنية هذه العلوم بتطور الإشكالات التي ارتبطت بمنهج التعامل مع الحديث الشريف والسنة المطهرة⁴.

1- "المنتقى شرح الموطأ" سليمان بن خلف الباجي الأندلسي، دار الكتاب الإسلامي، مطبعة السعادة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى: 1332هـ، 2/1-3

2- ينظر "المحتوى الدراسي في منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين"، ص 232

3- ينظر "منهاج التأليف عند المحدثين"، ص 161

4- أوقف على هذه الإشكالات بالدراسة التحليلية في المبحث الثاني من الفصل الثاني بحول الله.

ولما كانت هذه القضايا تتجدد بتجدد واقع المجتمع وتغير حاجاته، كان من اللازم تحديد النظر في طرق تلقي هذه العلوم حتى تمكنها من الأساليب المنهجية للإجابة على مختلف القضايا، والإشكالات العلمية والاجتماعية المتعلقة بالحديث والسنة المطهرة، وإلا وقع انفصام بين أنواع التأليف في علوم الحديث، وواقع الحياة الاجتماعية. وقد نبه الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ) إلى ضرورة مواكبة مناهج التدريس لتغير نظام الحياة الاجتماعية، وتبدل الأفكار، والأغراض، والقيم العقلية، واعتبر عدم استحضار هذا الشرط من بين أسباب تأخر التعليم في البلاد الإسلامية بقوله: "إذا فحصنا أسباب تأخر التعليم وجدناها نوعين: نوعا يرجع إلى الأسباب العامة التي قضت بتأخر المسلمين (...)، ونوعا يرجع إلى تغير نظام الحياة الاجتماعية في أنحاء العالم تغير استدعى تبدل الأفكار والأعراف، والقيم العقلية، وهذا التغير قد استدعى تغير أساليب التعليم، ومقادير العلوم المطلوبة، وقيمة كفاءة المتعلمين لحاجات زمانهم، كل ذلك نشأ سريعا، وسار سيرا فسيحا، والمسلمون - وخاصة أهل العلوم الإسلامية - في سبات عميق حال دونهم، ودون إصلاح برامج تعاليمهم"¹.

يؤكد هذا النص أن إصلاح (المناهج التعليمية)؛ هو المرقاة الأساس التي يقوم عليها تطوير العلوم الشرعية، بما يمكنها من الإجابة عن مختلف الإشكالات الناتجة عن تطور الأفكار، والأعراف، والقيم: "فمناهج التعليم، ووسائله ليست خاضعة للتوقيف، ولا بمرسوم بياني لآحاد العلماء سواء كان متقدما، أو معاصرا، وعليه؛ يكون الأصل فيها ما تثبت التجربة نجاحه، وما يتوافق مع قدرات المخاطبين، ومن فقه ذلك تمام الفقه؛ لم يجد حرجا في نقد أي منهج من مناهج التعليم قديما كان أو حديثا، بقصد تحديثه وتطويره، أوحثي إلغاءه إن أعلن عقمه، وعدم إنتاجه"².

ولما كانت وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي تنتمي إلى شعب الدراسات الإسلامية؛ فإن ربط الإنتاج العلمي الحديثي بواقع المجتمع، وحاجاته يقتضي: "ضرورة تطوير منظور التكوين بالشعبة؛ ليستجيب لتلكم

1- "أليس الصبح بقريب"، محمد الطاهر ابن عاشور، ص104

2- "تكوين الذهنية العلمية: دراسة نقدية لمسالك التلقي في العلوم الشرعية" محمد بن حسين الأنصاري، دار الميمان، الرياض، السعودية، طبعة1434هـ، 2012م، ص252

التحديات، ويصبح التكوين مندمجاً¹ في محيطه يتفاعل معه ولا ينعزل، ويكون ذلك بالإبداع في اقتراح المسالك المتخصصة والمسالك المهنية، بمدخلاتها، ومخرجاتها، ومناهجها، وطرق ووسائل التكوين بها، وطرائق التقويم (...) وهذا يقتضي من أساتذة الشعبة دراسة حاجات المجتمع من القيم، والمعارف، والمهارات، والاطلاع المستمر على التطورات المتسارعة للثقافة، والفكر الإسلامي المعاصر، ودراسة وتحليل تجارب الجامعات؛ ذات الخبرة في بعض الدول الإسلامية، والجامعات الغربية².

وإذا كان الدكتور خالد الصمدي قد اقترح مجموعة من المسالك المتجددة في التكوين بشعب الدراسات الإسلامية³، بما يجعلها تحقق الامتداد الطبيعي لوحدات العلوم الشرعية في المجتمع؛ فإن نجاح هذه المسالك في تقديري، رهين بقدرة الأساتذة الباحثين على الربط بين (المقررات الدراسية) في الوحدات التابعة لهذه المسالك، ومختلف التحديات الاجتماعية والثقافية والدينية؛ حتى يكون البناء التربوي قائماً على مبدأ الوظيفة، وقادراً على تكوين طلبة متمكنين من مختلف الملكات التي تؤهلهم للتخصص، و(البحث العلمي).

ثانياً: ضبط نظام التدريس.

أعني بمصطلح (الضبط): التخطيط لمختلف مكونات (منهاج التعلم والتعليم)؛ من حيث ضبط (الأهداف) المقصودة من التدريس، وطبيعة (المحتوى الدراسي)، و(طرق التدريس)، و(طرق التقويم) المناسبة لخصائص علوم الحديث. ذلك "أن الناظر في واقع التدريس الشرعي يسجل الحاجة لإطار منهجي؛ يضبط العملية التعليمية في مختلف مسالك شعب الدراسات الإسلامية وكليات الشريعة؛ يحدد مواصفات المتخرج بدقة، ويضبط التدبير اليداكتيكي للتعلمات من حيث طرق التدريس والتقويم، ويرشد إلى طبيعة المعينات التربوية التي من شأنها الإسهام في تجويد فعل التعلم"⁴. وقد عبر الشيخ محمد الطاهر ابن

1- ظهر مفهوم (المسالك المندمجة) في إطار الحديث عن مقارنة جديدة في تناول (المناهج الدراسية)، تقوم على أساس مفهوم (المنهاج المندمج) الذي يتأسس على: "الأبعاد الاجتماعية والغايات الشمولية التي ينبغي إظهارها وتوظيفها منذ البداية، سواء في محتويات البرامج، أو في طرق، وأساليب أدائها (...) والتي ينبغي أن تعزز ما تستهدفه المدرسة من اندماج حقيقي في المجتمع بشكل شمولي". ينظر "المنهاج المندمج"، ص 50

2- "البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية. آفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط"، ص 31-32

3- المرجع السابق، ص 32

4- "المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة"، يونس محسين، ص 40

عاشور(ت1394هـ) عن ذلك بمصطلح (النظام)، بقوله: "إن الفساد الأكبر الذي يلقيه مصلح التعليم في المعلمين؛ هو كراهية النظام وكراهية القوانين، وسوء الإلمام، بوجوب العناية بالتعليم"¹.

إن الحاجة إلى ضبط نظام التدريس، باعتماد (المقاربة المنهجية) لا يعني البتة تجاهل التطور الذي عرفه نظام تدريس العلوم الشرعية في شعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة بالتعليم الجامعي؛ حيث صدرت مجموعة من الوثائق الرسمية المؤطرة للوحدات المدرسة²؛ التي عبرت عن اهتمام كبير بأهمية الضبط البيداغوجي لمنهجيات تدريس هذه الوحدات. إلا أن هذه الوثائق يغلب عليها الضابط التنظيمي، ويصعب على المتخصص في مناهج التدريس إطلاق مصطلح (المقاربة المنهجية) عليها؛ وما تتطلبه من تخطيط دقيق ومتكامل للفعل التعليمي، كما بينت في المبحث الخاص بتعريف المصطلحات، والمفاهيم التربوية الموظفة في البحث.

ثالثا: مراعاة خصائص وقدرات الطلبة، وتمكينهم من منهج اكتساب (الملكة الحديثة).

إن الحاجة إلى (المقاربة المنهجية) في تدريس علوم الحديث يفرضها واقع الطلبة في معظم الجامعات، ذلك أن: "هناك ضعفا واضحا عند الغالبية العظمى من طلبة العلوم الشرعية في مختلف مؤسسات التعليم العالي في ضبط، وفهم "علم الحديث"؛ سواء على مستوى المعارف، أو على مستوى المنهج. وإذا ما علموا بعض مباحث علم الحديث؛ فإنهم غير قادرين على استلزام مناهج المحدثين في الضبط، ودراسة النصوص؛ من حيث القبول والرد"³.

ولذلك؛ فإن المقصود من هذه المقاربة هو توفير منهاج تتحقق فيه الجودة المطلوبة؛ من حيث كفاءة المتخرجين، ومواصفاتهم، واختيار (المحتوى الدراسي) الذي يراعي خصائص (الطالب الجامعي)، وقدراته وخبراته السابقة. إن "المباحث عنه؛ هو التعليم الذي يفيد كمالات في النوع باعتبار حاجات العصر والأقوام، والذي تتفاوت مدارك الناس فيه"⁴.

وبناء على ما تقدم ذكره، ينبغي النظر في المنهج التربوي السليم الذي يدرّب الطالب على اكتساب (الملكة العلمية). وقد كان هذا النظر منطلقا للنقد الذي وجهه ابن خلدون(ت808هـ) لمنهج التدريس السائد

1- "أليس الصبح بقريب" محمد الطاهر ابن عاشور، ص203

2- أتناول هذه الوثائق بالتعريف، والتحليل في فصول الدراسة الميدانية؛ في الباب الثاني.

3- "المنهج في مباحث علم الحديث" سعيد حليم، ص2

4- "أليس الصبح بقريب" محمد الطاهر ابن عاشور، ص19

بالمغرب في وقته، بقوله: "ومما يشهد بذلك في المغرب؛ أن المدة المعينة لسكنى طلبة العلم بالمدارس عندهم ست عشرة سنة، وهي بتونس خمس سنين. وهذه المدة بالمدارس على المتعارف؛ هي أقل ما يتأتى فيها لطالب العلم حصول مبتغاه من الملكة العلمية، أو اليأس من تحصيلها، فطال الأمد في المغرب لهذه المدة؛ لأجل عُسرها من قلة الجودة في التعليم خاصة، لا مما سوى ذلك"¹.

يؤكد هذا النص أن جودة منهاج التدريس لا تتعلق فقط بطول (زمن التعليم)، بقدر ما ترتبط أشد الارتباط بالتركيز على تدريب الطالب على (الملكات العلمية)، و(المهارات) المقصودة من كل علم على حدة. ولذلك فسر ابن خلدون (ت808هـ) ضعف الطلبة بغياب هذا المنهج في تعليمهم، بقوله: "فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون، ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم، والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصّل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض، أو ناظر أو علّم، وما أتاها القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به، وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية؛ وليس كذلك"².

ويشرح الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ) هذا المنهج في الترقى بقوله: "فإنه لا يدري [أي الطالب] زيادة، أو نقصانا ما لم يكن حديد البصر في علمه، ذلك مع قوة في النفس تمكنه من الحكم الذي هو أصل التأليف والتعليم، وهاته القوة، تحصل جزئية في علم إن كانت مكتسبة من قواعد العلم والدربة على العمل به منذ النشأة فيه، وكلية؛ وهي القوة الحاكمة في الفطرة التي سماها ابن خلدون الملكة العامة، وهي نادرة؛ لأنها تعتمد أولا على قوة فطرية تهيئها الخلقة الأصلية، ثم يخدمها العلم والتحقيق؛ وهي التي تكون لصاحبها طبع الفلسفة. ولحالة التعليم، والتأليف يد فاعلة في إنمائها، وتوهينها"³.

1- "ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر" عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1408هـ/1988م، 545/1

2- المرجع السابق، 545/1

3- "أليس الصبح بقريب" محمد الطاهر ابن عاشور، ص151

يؤكد هذا النص أهمية التركيز على تطور مستوى التعلم عند الطالب، وذلك من خلال مراعاة مجموعة من الشروط، أهمها:

- الاهتمام بجودة النظر في مسائل العلم، وتدريب الطالب على الفهم الدقيق، بأن يكون "حديد البصر"؛ أي أن يتدرب على المهارات العليا: كـ(التحليل)، و(الاستنباط)، و(الاستدلال)، و(المقارنة)، و(النقد)، وألا يقف عند مجرد (الحفظ)، وترديد المسائل؛

- استعداد الطالب، ورغبته الداخلية (قوة النفس)، في تلقي مسائل العلم؛

- أهمية الدُّربة وربط قواعد العلم بالعمل والتطبيق. وقد سَمى ابن خلدون (ت808هـ) هذا المنهج في التعلم في هذا النص ؛ (ملكة التصرف)؛

- استحضار هذه الشروط في منهاج التعليم، ونوع التآليف في كل العلوم؛ حتى تكون هذه المناهج وسيلة لإنماء الملكات العلمية عوض توهينها.

وقد كان للمحدثين منهجهم الخاص في تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديشية)، وذلك من خلال طبيعة منهاجهم في التعلم والتعليم، وقواعدهم في (النقل التدريسي)¹.

الفرع الثاني: أهمية البحث في (الخصائص المعرفية، والمنهجية) في منهاج علوم

الحديث.

تكمن أهمية دراسة الخصائص المعرفية والمنهجية في القيمة التربوية التي تقدمها هذه الدراسة؛ من حيث الاهتمام بفهم مصطلحات أهل العلم، وقواعدهم في النظر في مسائل علوم الحديث؛ يؤكد ذلك توجيه الحافظ السخاوي (ت902هـ) للطلاب بقوله: "واقراً أيها الطالب عند شروعك في الطلب لهذا الشأن كتاباً في معرفة علوم الأثر تعرف به أدب التحمل، وكيفية الأخذ والطلب، ومن يؤخذ عنه، وسائر مصطلح أهله؛ ككتاب علوم الحديث للحافظ الكبير أبي عمرو ابن الصلاح الذي قال فيه مؤلفه: إنه مدخل إلى هذا الشأن

1- تناولت هذه الخصائص والقواعد بالتفصيل في الفصل الرابع من الباب الأول.

مفصح عن أصوله، وفروعه"¹. ويشرح الإمام ابن جماعة (ت733هـ) أهمية البدء بأصول العلم، ومصطلحاته بقوله: "ولهذا العلم [أي علم الحديث] أصول، وأحكام، واصطلاحات، وأقسام وأوضاع، يحتاج طالبه إلى معرفتها وتحقيق معنى حقيقتها، وبقدر ما يحصل منها تعلو درجته، وبقدر ما يفوته تنحط عن غايته رتبته"². ولا شك أن هذه المصطلحات، والأصول؛ هي التي ستكشف عن خصائص العلم، وطبيعته المعرفية والمنهجية. والبدء بها من أهم القضايا التي ينبغي أن يعتني بها (المنهاج التعليمي)؛ لتمكين الطالب من فهم بنية العلم، وطريقة أهله في بناء المسائل، ومنهجهم في النظر فيها. يؤكد ذلك قول الخطيب (ت463هـ) في الجامع: "ولكل علم طريقة ينبغي لأهله أن يسلكوها، وآلات يجب عليهم أن يأخذوا بها، ويستعملوها"³. وغالبا ما يكون المقصد الأسمى من مجالس الدرس الحديثي تحقيق هذه الغاية التقريبية لقواعد العلم، بأن: "يذكر [أي الشيخ] للطلبة قواعد الفن التي لا تنخرم؛ (...)، وكذلك كل أصل، وما يبنى عليه، من كل فن يحتاج إليه"⁴.

وقد نبه النبي صلى الله عليه وسلم إلى هذا المنهج في التعامل مع الحديث الشريف بقوله: "نضر الله امرءا سمع مقالتي فوعاها، وحفظها، وبلغها، فرب حامل فقه إلى من هو أفقه منه"⁵.

فحقيقة الوعي والحفظ؛ لا تتأتى إذا كان الطالب يجهل خصائص الحديث وعلومه، بل إن المعنى الحقيقي في التعلم لا يتحقق إذا اقتصر الأستاذ على مجرد إلقاء مباحث العلم على الطلبة، دون أن يقف معهم على خصائص (المعرفة الحديثية)، وطبيعة (المهارات) المقصودة من الدرس الحديثي.

ولما كان "المصطلح هو العلم"⁶، فإنه من اللازم توظيف (المدخل المصطلحي)⁷؛ لتعرف خصائص علوم الحديث؛ يؤكد هذه الحقيقة قول ابن الصلاح (ت643هـ): "إن هذا الكتاب [أي المقدمة] مدخل إلى هذا

1- "فتح المغيب بشرح ألفية الحديث للعراقي" محمد بن عبد الرحمن السخاوي، تحقيق: علي حسين علي، مكتبة السنة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى: 1424هـ / 2003م، 306/1-307

2- "المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي" محمد بن إبراهيم المعروف ببدر الدين بن جماعة، تحقيق: محيي الدين رمضان، دار الفكر، الطبعة الثانية: 1406هـ، ص29

3- "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" الخطيب البغدادي، 75/1

4- "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" محمد بن إبراهيم الكنتاني، المشهور ببدر الدين بن جماعة، اعتنى به: محمد بن علي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة: 1433هـ/2012م، ص79

5- "سنن الترمذي" محمد بن عيسى الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (ج1، 2) ومحمد فؤاد عبد الباقي (ج3) وإبراهيم عطوة عوض (ج4، 5)، طبع ونشر: مطبعة مصطفى الحلبي، مصر، الطبعة الثانية: 1395 هـ، 1975م. كتاب العلم، باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع، 34/5، رقم الحديث 2658. صححه الألباني في "السلسلة الصحيحة"، رقم الحديث 404

6- "المصطلح الأصولي عند الإمام الشاطبي" فريد الأنصاري، معهد الدراسات المصطلحية، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الأولى: 1424هـ/2004م، ص11

7- إن الاعتماد على (المدخل المصطلحي) في هذا البحث يعتبر وسيلة لفهم خصائص العلم المُدرّس، وذلك بدراسة المصطلحات الحديثية من حيث التعريف، وأنواع الصيغ المستعملة؛ لاستنباط الخصائص المعرفية التي يمكن توظيفها في تطوير منهاج تدريس علوم الحديث.

الشأن، مفصح عن أصوله وفروعه، شارح لمصطلحات أهله، ومقاصدهم، ومهماتهم التي تنقص المحدث بالجهل بها نقصا فاحشا¹. ولذلك لا يمكن للباحث أن يستوعب خصائص علوم الحديث بمنأى عن دراسة مصطلح القوم، إذ: "لا سبيل إلى استيعاب أي علم دون فهم المصطلحات، ولا سبيل إلى تحليل، وتعليل ظواهر أي علم دون فقه المصطلحات، ولا سبيل إلى تجديد أي علم دون تجديد المصطلحات، أو مفاهيم المصطلحات.

إذ في المصطلحات البسيطة الصغيرة تسكن صغار العلم وجزئياته، وفي المصطلحات المركبة الكبيرة تختزن كبار العلم وکلياته، وفي الأنساق المصطلحية العامة تتمثل أشجار مفاهيم العلوم، وأشكال بنائها².

وقد تميز المحدثون بتخصصهم في ضبط المصطلحات؛ لذلك: "سموا علمهم صادقين (علم المصطلح)، أو (مصطلح الحديث)"³، في إشارة منهم إلى أن المصطلحات الحديثية مبنية على (نسق) جامع تتداخل فيه المفاهيم، وتتطور بتطور الإشكالات العلمية المرتبطة بعملية التصحيح والتضعيف، والبحث في أحوال المتن والسند. إن البحث في (الخصائص المعرفية والمنهجية) لعلوم الحديث يعني الانتقال من مستوى دراسة علوم الحديث باعتبارها مجرد حقائق جزئية، إلى النظر في هذه العلوم بالتأمل في طبيعة مسائلها، ودراسة خصائص مصطلحاتها، والبحث في (إشكالات النشأة) التي أثرت في تطور علوم الحديث، و(طرق التفكير) و(مناهج التأليف) عند المحدثين، واستثمار ذلك كله في تجويد (الاختيارات البيداغوجية) المتعلقة بـ(مناهج التدريس).

كما أن البحث في هذه القضايا في تقديري، بإمكانه أن يسد ثغرة كبيرة في تدريس العلوم الشرعية، وعلوم الحديث على وجه الخصوص؛ وذلك بالاهتمام بالجانب المنهجي للعلوم وبيان أهميته في (البنية الفكرية) للطلاب، خصوصا في المستويات العليا من الدراسة الجامعية؛ ذلك أن أغلب الطلبة اليوم يتخرجون من الجامعة دون أن يظهر أثر العلوم التي يدرسونها في منهج تفكيرهم، وفي مواقفهم السلوكية، والقيمية التي تؤثر في اختياراتهم المصيرية في الحياة؛ وكأن علوم الحديث عبارة عن علوم النخبة لا علاقة لها بالحياة اليومية للطلاب.

1- "علوم الحديث" المشهور بمقدمة ابن الصلاح، عثمان ابن الصلاح الشهرزوري، تحقيق وشرح: نور الدين عتر، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، طبعة 1406هـ/1986م، ص255

2- "نظرات في المصطلح والمنهج" الشاهد البوشيخي، سلسلة دراسات مصطلحية، العدد 2 (خلو من تاريخ الطبع واسم الناشر)، ص 15- 16

3- المرجع السابق، ص16

وبهذا المنهج في التدريس يستطيع الطالب توظيف المعرفة المكتسبة في سياقات مختلفة، وتقديم الإجابات عن مختلف القضايا، والأسئلة المتجددة؛ ذات الصلة بالحديث الشريف، والسنة النبوية المطهرة.

ويبين الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ) ارتباط تطور (العلوم)، بتطور نظام التعليم بقوله: "هكذا تطور التعليم العربي الإسلامي من ابتداء نشأته؛ فإن نشأة العلوم العربية الإسلامية، وعلوم اللغة العربية، كانت متولدة من التعليم الإسلامي؛ إذ ما دونت كتب تلك العلوم إلا تبعا للدراسة، واستقراء مسائل العلوم من مواقعها. فكان صنيعهم ذلك منشأ لعلوم، ومكملا لسير علوم ابتدأت من قبل"¹.

من هنا وجب النظر إلى (منهاج التدريس) من داخل علوم الحديث، ومن خلال خصائصها المعرفية والمنهجية؛ وذلك بالاستناد إلى الخطوات التالية:

أولاً: ضبط (المعرفة الحديثية) المدرسة، وتمييزها عن غيرها من المعارف الشرعية الأخرى؛ وذلك من خلال توظيف خصائصها المعرفية، والمنهجية في فهم بنية العلم، ومنهج تدريسه.

ثانياً: اختيار (النموذج البيداغوجي) المناسب لخصائص العلم، و(منهاج التعلم، والتعليم) عند المحدثين، وتكييفه مع نتائج الدراسات الحديثة في (علم النفس التربوي)، و(مناهج التدريس).

ثالثاً: ملائمة (النموذج البيداغوجي) مع طبيعة الاختيارات، والتوجهات التربوية² المحددة في الوثائق الرسمية المؤطرة للتعليم الجامعي، وطبيعة الإصلاح البيداغوجي المنشود؛ ضمانا لجودة التكوين، وجودة مخرجاته.

1- "أليس الصبح بقريب"، محمد الطاهر ابن عاشور، ص37
2- ينظر طبيعة هذه الاختيارات في الفصل الأول من الباب الثاني: الأساس المرجعي لمنهاج علوم الحديث.

الفصل الثاني: الخصائص المعرفية لعلوم الحديث.

• ما طبيعة مسائل علوم الحديث؟ وما موضوعها، ومقاصدها؟ وما موقعها ضمن سلم العلوم الشرعية الأخرى؟

• كيف نشأت علوم الحديث، وتطورت بنيتها المعرفية؟

• ما هي خصائص (المصطلحات الحديثية)؛ من حيث أنواع التعريفات، والصيغ المستعملة؟ وما أهميتها في فهم (نسق) العلم؟

المبحث الأول: مسائل علوم الحديث؛ الطبيعة، والموضوع، والمقاصد.

المطلب الأول: خصائص التسمية، والتعريف.

الفرع الأول: وجه التسمية بـ(علم الحديث)، و(علوم الحديث).

تميز المحدثون بتسميتهم لعلمهم بصيغة الإفراد وبصيغة الجمع. ويعتبر الإمام الحاكم النيسابوري (ت405هـ) من أول من استعمل المصطلح بصيغة الجمع، حيث سمي كتابه: (معرفة علوم الحديث). قال: "النوع الأول من هذه العلوم معرفة عالي الإسناد"¹. فذكر علم الحديث بصيغة الجمع، ثم استعمل صيغة المفرد في ذكر النوع الثالث، قال: "النوع الثالث من هذا العلم: معرفة صدق المحدث، وإتقانه وثبته"².

ولبيان العلة في الجمع بين الصيغتين في تسمية العلم، أقف على بعض النماذج من مسائل علوم الحديث من كتاب (معرفة علوم الحديث)؛ لأبين طريقة الإمام الحاكم في تناولها:

قال في ذكر النوع الرابع: "النوع الرابع من هذا العلم: معرفة المسانيد من الأحاديث.

وهذا علم كبير من هذه الأنواع، لاختلاف أئمة المسلمين في الاحتجاج بغير المسند"³.

ثم ذكر تعريف (المسند) بقوله: "والمسند من الحديث:

1- "معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه" محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، شرح، وتعليق: أحمد بن فارس السلو، دار ابن حزم للطباعة، والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1424هـ/2003م، ص112

2- المصدر السابق، ص130

3- المصدر السابق، ص137

أن يرويه المحدث عن شيخ يظهر سماعه منه لسن يحتمله، كذلك سماع شيخه من شيخه، إلى أن يصل الإسناد إلى صحابي مشهور إلى رسول الله صلى الله عليه وآله¹.

وبعد أن ذكر مثالا للحديث (المسند)، وضده، انتقل للحديث عن شرائطه؛ فقال: "ثم للمسند شرائط غير ما ذكرناه:

منها ألا يكون موقوفا، ولا مرسلا، ولا معضلا، ولا في روايته مدلس، وهذه الأنواع يجيئ شرحها بعد هذا، فإن كل نوع منها علم على الانفراد"²

وهكذا يبين الإمام الحاكم (ت405هـ) أن كل مسألة من مسائل علوم الحديث تتفرع عنها مسائل (أنواع) أخرى. وهذه المسائل تحتاج إلى بيان وتفصيل أيضا؛ نظرا لتشعبها وكثرة مباحثها؛ فاستحقت أن تأخذ صفة العلمية، كما هو الشأن بالنسبة للعلوم التالية: (معرفة الموقوف)، و(معرفة المرسل)، و(معرفة المعضل). فهذه الأنواع (العلوم) ليست في حقيقتها إلا مسائل متفرعة عن النوع الأول (معرفة المسند).

وبهذا المنهج يسير الإمام الحاكم في ذكر أنواع علوم الحديث؛ فيذكر المسائل المنضوية تحت كل نوع، ثم يبين أنه نظرا لكثرة هذه المسائل وتداخلها؛ فإن كل نوع يأخذ صفة العلمية: "إذ هو نوع من هذا العلم"³، أي (علم الحديث).

يؤكد هذا التنوع، والتشعب في مسائل علوم الحديث قول الإمام ابن الصلاح (643هـ) في معرض تعداده لأنواع علوم الحديث في مقدمة (علوم الحديث): "وذلك آخرها، وليس بآخر الممكن في ذلك؛ فإنه قابل للتنوع، إلى ما لا يحصى، إذ لا تحصى أحوال رواة الحديث وصفاتهم، ولا أحوال متون الحديث وصفاتها، وما من حالة منها، ولا صفة، إلا وهي بصدد أن تفرد بالذكر وأهلها، فإذا هي نوع على حياله"⁴.

يبين هذا النص أن ارتباط مسائل العلم بالظاهرة الإنسانية (أحوال الرواة)؛ التي يصعب حصرها والتحكم في متغيراتها، وكذا بأحوال الحديث من حيث (المتن)، و(السند)، وما يتعلق بذلك من قرائن وشذوذات؛ كل ذلك يجعل من الصعب الاكتفاء بأصول الحديث وقواعده الكلية، أو مجرد (القياس) عليها في دراسة المسائل،

1- المصدر السابق، ص137

2- المصدر السابق، ص141-143

3- المصدر السابق، ص246

4- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص11

وتحيص الروايات. حيث تتعدد المسائل المبحوثة بتعدد أحوال الروايات، وأحوال الرواة في كل رواية، وما من مسألة إلا وهي علم مستقل في ذاته تتشعب مباحثه بتشعب (مناطات) الحديث.

ولذلك؛ فإن اصطلاح المحدثين على علمهم بصيغة الجمع راجع في تقديري، إلى كثرة المسائل المنضوية تحت كل علم من علوم الحديث. ونظرا لتشعب أنواع هذه المسائل وتداخلها وشدة مأخذها، اصطلاح المحدثون على كل نوع باسم العلمية، حتى ولو لم تتوفر في بعض هذه المسائل شروط العلمية بالمعنى الصناعي؛ القائم على استقلال الموضوع، والهدف، والمنهج. يؤكد هذا المعنى قول الحاكم (ت405هـ) في النوع التاسع من علوم الحديث؛ وهو (المقطوع). قال: "وهو غير المرسل، وقل ما يوجد في الحفاظ من يميز بينهما"¹. وبعد أن بين أنواعه قال: "فكل من تأمل ما ذكرناه من المنقطع، علم، وتيقن أن هذا العلم من الدقيق الذي لا يستدركه إلا الموفق، والطالب المتعلم"².

نلاحظ إذن؛ أن الإمام الحاكم اعتبر هذا النوع علما دقيقا، رغم أنه من المسائل المبحوثة في معرفة (المسند)، ورغم أن إطلاق العلمية بمعناها الصناعي يتعذر على هذا النوع إذا ما قارناه بعلم (الجرح والتعديل)، أو علم (العلل).

يشرح الدكتور سعيد حليم هذا الأمر بقوله: "إن الناظر في كتب علم الحديث، من خلال مسأله، وأنواعه يدرك أن استعمال مصطلح (العلوم) بصيغة الجمع كان يقصد به في الغالب الأعم الأنواع. فسموا مثلا، الموقوف، والمرفوع، والمقطوع علوما. وهي لا تتوفر فيها شروط العلمية المرتكزة على الشروط الثلاثة والمتمثلة في: الموضوع، والهدف، والمنهج.

نعم هناك أنواع من علم الحديث، تطورت؛ سواء من حيث كثرة مسائلها، أو من حيث كثرة التأليف فيها: كعلم الجرح والتعديل، وعلم العلل. وقد تكون تسميته مباحث علم الحديث بالعلوم بصيغة الجمع راجع إلى أن كثيرا من هذه المسائل تم التأليف فيها على وجه الاستقلال"³.

1- "معرفة علوم الحديث" أبو عبد الله الحاكم، ص173

2- المصدر السابق، ص177

3- " المنهج في مباحث علم الحديث" سعيد حليم، ص322

وفي جميع الأحوال؛ فإن أنواع علوم الحديث راجعة إلى علم واحد له نسقه الجامع، يظهر ذلك من خلال تعريف العلم، ووحدة موضوعه وطبيعة العلاقة النسقية التي تنتظم لها مختلف مسائله؛ كما سأوضح في المباحث القادمة بحول الله.

الفرع الثاني: تعريف (علم الحديث).

- تعريف (علم الحديث) بالافراد.

قال ابن فارس (ت395هـ): "العين، واللام، والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره"¹

وفي الاصطلاح: "العلم؛ هو الاعتقاد الجازم المطابق للواقع، وقال الحكماء: هو حصول صورة الشيء في العقل، والأول أخص من الثاني، وقيل: العلم؛ هو إدراك الشيء على ما هو به، وقيل: زوال الخفاء من المعلوم، والجهل نقيضه، وقيل: هو مستغن عن التعريف، وقيل: العلم: صفة راسخة تدرك بها الكليات، والجزئيات، وقيل: العلم: وصول النفس إلى معنى الشيء، وقيل: عبارة عن إضافة مخصوصة بين العاقل، والمعقول"²

وأما (الحديث) في اللغة، فيعني؛ الشيء الجديد الذي لم يكن، أي: نقيض القديم. قال ابن فارس: "الحاء، والذال، والهاء أصل واحد، وهو كون الشيء لم يكن. يقال: حدث أمر بعد أن لم يكن. والرجل الحدث: الطري السن. والحديث من هذا؛ لأنه كلام يحدث منه الشيء بعد الشيء"³.

وفي اصطلاح المحدثين، يطلق الحديث على معان منها:

أولاً: ما أضيف إلى النبي صلى الله عليه وسلم قولاً، أو فعلاً، أو تقريراً⁴، أو صفة، حتى الحركات والسكنات، في اليقظة، والنوم.⁵

1- "معجم مقاييس اللغة" (مادة: علم) ابن فارس، 109/4

2- "كتاب التعريفات" علي الجرجاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى: 1403هـ/1983م، ص155

3- "معجم مقاييس اللغة" (مادة: حدث) 36/2

4- ينظر "توجيه النظر في أصول الأثر" طاهر الجزائري، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، سوريا، الطبعة الأولى: 1416هـ/1995، ص1-2

5- ينظر "الغاية في شرح الهداية في علم الرواية" محمد بن عبد الرحمان السخاوي، تحقيق: محمد الأمين، دار القلم، دمشق - سوريا، الطبعة الأولى: 1413هـ/1993م، 74/1

ثانياً: ما أضيف إلى النبي صلى الله عليه وسلم، وكذا ما أضيف إلى الصحابة، والتابعين من قول، أو تقرير. قال الشيخ عبد الحق الدهلوي (ت1052هـ): "اعلم أن الحديث في اصطلاح جمهور المحدثين يطلق على قول النبي صلى الله عليه وسلم، وفعله، وتقريره (...)، وكذلك يطلق الحديث على قول الصحابي، وفعله، وتقريره، وعلى قول التابعي، وفعله، وتقريره"¹

ثالثاً: ما أضيف إلى الصحابة، والتابعين من أقوال، وآثار، وفتاوى.

قال الإمام الطيبي (ت743هـ): "والسلف أطلقوا الحديث على أقوال الصحابة، والتابعين لهم بإحسان وآثارهم، وفتاواهم"².

نستنتج من التعاريف السابقة؛ أن مفهوم (الحديث) عند المحدثين يعني: كل ما أضيف إلى النبي صلى الله عليه وسلم من قول، أو فعل، أو تقرير، أو صفة خلقية أو خلقية، وكذا ما أضيف إلى الصحابة، والتابعين من قول، أو عمل، أو تقرير.

ويستعمل أهل الحديث مجموعة من المصطلحات الدالة على معنى الحديث، وهي (السنة)، و(الأثر)، و(الخبر). قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ) في تعريف (السنة): "السنة: ما جاء عن النبي صلى الله عليه وسلم من أقواله، وأفعاله، وتقريره، وما همَّ بفعله"³.

وقال الإمام السخاوي (ت902هـ) في تعريف (الأثر): "الأثر، وهو لغة: البقية، واصطلاحاً: الأحاديث مرفوعة، كانت، أو موقوفة"⁴. وعرفه الشيخ محمد عبد الحي اللكنوي (ت1304هـ)، بقوله: "الأثر (...) هو المروي عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، أو صحابي، أو تابعي مطلقاً (...) وعليه جمهور المحدثين من السلف، والخلف"⁵.

وقال الحافظ ابن حجر: "(الخبر): عند علماء هذا الفن مرادف للحديث"⁶.

1- "مقدمة في أصول الحديث" عبد الحق الدهلوي، تقديم وتعليق: سلمان الحسيني الندوي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1406هـ/1986م، ص33

2- "الخلاصة في أصول الحديث" الحسين بن محمد الطيبي، تحقيق: صبحي السامرائي، عالم الكتب، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1405هـ/1985م، ص33

3- "فتح الباري شرح صحيح البخاري" ابن حجر العسقلاني، تحقيق عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، طبعة 1416هـ/1996م، 245/3

4- "فتح المغيبي" 17/1

5- "ظفر الأمانى بشرح مختصر السيد الشريف الجرجاني" محمد عبد الحي اللكنوي، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية، الطبعة الثالثة: 1995م، ص4-5

6- "نزهة النظر" ابن حجر، ص35

وأما الأصوليون؛ فيعرفون (الحديث)، أو (السنة) بالاستناد إلى طبيعة منهجهم؛ القائم على النظر في الحديث الشريف باعتباره دليلاً كلياً تؤخذ منه الأحكام؛ قال الإمام الشوكاني (ت1250هـ): "وأما معناها [السنة] شرعاً، أي في اصطلاح الشرع، فهي: قول النبي صلى الله عليه وسلم، وفعله، وتقريره"¹.
وأما الفقهاء؛ فيطلقون (السنة) على ما يثاب فاعله، ولا يعاقب تاركه². قال الإمام الشوكاني (ت1250هـ):
"وأما في عرف أهل الفقه؛ فإنما يطلقونها [السنة] على ما ليس بواجب"³.

نلاحظ إذن؛ أن المحدثين ينظرون في الحديث من حيث نسبته إلى النبي صلى الله عليه وسلم؛ يؤكد ذلك نوع العبارات التي يستعملونها؛ كقولهم (الخبر)، وقولهم (الأثر)؛ وهو مأخوذ من أثرت الحديث أي رويته. بخلاف الأصوليين الذين راعوا في تعريف (الحديث) باعتباره (سنة)؛ أي دليلاً كلياً في التشريع لذلك: "وقفوا عند ما يمكن أن يكون أصلاً للتشريع، فأخرجوا بذلك الصفات، وكذا ما روي عن الصحابة، والتابعين؛ لأن ما روي خصوصاً عن الصحابة يعتبر عند أهل الأصول أصلاً مستقلاً مختلفاً في الاحتجاج به"⁴. بينما توقف الفقهاء في دراستهم للحديث الشريف عند مفهوم (السنة)؛ أي باعتباره دليلاً جزئياً.

- تعريف (علم الحديث) بالتركيب.

عرف الحافظ ابن حجر (ت852هـ) (علم الحديث) بقوله: "أولى التعاريف لعلم الحديث: معرفة القواعد التي يتوصل بها إلى معرفة حال الراوي، والمروي"⁵.
قال شيخنا الدكتور سعيد حليم معلقاً على هذا التعريف: "ومعنى القواعد، أو القوانين: (نسق من المصطلحات الحديثية) التي بها يعرف أحوال الرواة من حيث القبول والرد. وحال المتن من حيث الصحة والضعف"⁶.

- 1- "إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول" محمد بن علي الشوكاني، تحقيق: أحمد عزو عناية، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى: 1419/1999م، 95/1
- 2- عرف الشيخ محمد الأمين الشنقيطي (السنة) بقوله: "السنة في اصطلاح المالكية هي: ما واطب عليه النبي صلى الله عليه وسلم وأمر به من غير إيجاب وأظهره في جماعة". ينظر "شرح مراقي السعود المسمى (نثر الورود)"، تحقيق علي بن محمد العمران، إشراف: بكر بن عبد الله أبي زيد، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، مطبوعات مجمع الفقه الإسلامي جدة، السعودية، (خلو من تاريخ الطبع)، ص28.
- 3- "إرشاد الفحول" 95/1
- 4- "المنهج في مباحث علم الحديث" سعيد حليم، ص86
- 5- "النكت على كتاب ابن الصلاح" أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني، تحقيق: ربيع بن هادي المدخلي، دار الميراث النبوي، الجزائر، الطبعة الثانية: 1438هـ/2017م، 285/1
- 6- "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص134

ومن العلماء¹ من قسم علوم الحديث إلى قسمين كبيرين:

القسم الأول: علم الحديث رواية: أي أنواع علوم الحديث المتعلقة بدراسة الحديث من حيث الرواية، ومعرفة المقبول والمردود.

القسم الثاني: علم الحديث دراية: أي العلوم المتعلقة بمعرفة غريب الحديث، وفقهه، ومختلف العلوم التي تعنى بمتن الحديث.

يمكن القول: إن مفهوم (علم الحديث) يتشكل من المعاني التالية:

- مجموعة من القواعد العلمية المتعلقة بمعرفة حديث النبي صلى الله عليه وسلم؛ سواء تعلق الأمر بأقواله، أو أفعاله، أو تقريراته؛
- موضوعه بالأصالة هو: دراسة سند الحديث الشريف، وامتته (أحوال الراوي والمروي)، ويشمل بالتبع معرفة المعاني، والأحكام المستنبطة من الحديث الشريف؛
- غايته معرفة المقبول والمردود من الأحاديث.

إلا أن اهتمام المحدثين بالحديث الشريف؛ من حيث بيان المعاني، وأحكام الفقه، واعتبار (فقه الحديث) نوعاً من أنواع علومه²، أدى إلى نوع من التداخل الظاهر، بين موضوع علوم الحديث، وموضوع الفقه وأصوله.

1- عزا الحافظ السيوطي هذا التقسيم إلى ابن الأكفاني المتخصص في تقاسيم العلوم، حيث ميز بين (علم الحديث الخاص بالرواية)، و(علم الحديث الخاص بالدراية). ينظر مقدمة "تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي"، تحقيق أبي قتيبة نظر الفريابي، دار طيبة (خلو من تاريخ الطبع)، 1/25-26، وكتاب: "مبادئ علم الحديث وأصوله" شبير أحمد العثماني، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة: 1432هـ/2011م، ص59

2 - ذكر الإمام الحاكم (فقه الحديث) في النوع العشرين من أنواع علوم الحديث، قال: "النوع العشرون من هذا العلم معرفة ما قدمنا ذكره من صحة الحديث إتقاناً ومعرفة، لا تقليداً وظناً: معرفة فقه الحديث؛ إذ هو ثمرة هذه العلوم، وبه قوام الشريعة". ينظر (معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه)، ص246.

المطلب الثاني: موضوع علوم الحديث، ومقاصدها، وموقعها ضمن سلم العلوم الشرعية الأخرى.

الفرع الأول: الموضوع، والمقاصد.

لتمييز موضوع مسائل علوم الحديث، أقف على نص عزيز للحافظ أبي شامة المقدسي (ت665هـ) في كتابه (شرح الحديث المقتفى في مبعث النبي المصطفى)، وتعليق الحافظ ابن حجر عليه (ت852هـ)؛ حيث فصلا النظر في موضوع علوم الحديث، ومراتبها.

قال الحافظ أبو شامة: "فاعلم أن علوم الحديث الآن على ثلاث درجات:

الدرجة الأولى: أعلاها وأشرفها: وهي حفظ متونه، ومعرفة غريبها، والتفقه فيها. (...)

الدرجة الثانية: حفظ أسانيدها، ومعرفة رجالها، وتمييز صحيحها من سقيمها، وهذا كان الأهم في الزمن الأول؛ حيث لم تكن كتب مسطرة، ولا أمور محررة، وقد كُفي المشتغل بهذا العلم هذا التعب بما صنف، وألف من الكتب.

الدرجة الثالثة: الاشتغال بجمعه، وكتابته، وسماعه، وتطريقه، وطلب العلو فيه، والرحلة في ذلك"¹

يؤكد هذا النص أن الحافظ أبا شامة المقدسي اعتبر النظر في متون الأحاديث؛ من حيث معرفة غريبها والتفقه فيها من أعلى درجات نظر المحدثين.

وحتى يقع الفهم السليم لهذا الكلام لا بد من وضعه في سياقه:

فقد ذكر المصنف هذا النص في معرض بيان حال المشتغلين بالحديث في عصره؛ الذين لا هم لهم إلا جمع الروايات، وسماعها، وتتبع الأسانيد العالية، من غير فهم، أو فقه. وهذا التوجيه وردة الفعل من العلماء تكون في كل زمان لضبط مسار العلم، والانتفاع به، وتصحيح منهج التلقي عند الطلبة؛ ولذلك ذكر قبل هذا التقسيم الثلاثي قوله: "فققع الجمهور منهم بالإجازات، والسماع من عوام الشيوخ، فلهم في ذلك نهمة، وتجري بينهم في ذلك منافسات وزحمة، وأعرضوا عن علومه النافعة المأمور بها، فما يحركهم إليها همة، ولا لهم

¹ - شرح الحديث المقتفى في مبعث النبي المصطفى" عبد الرحمان بن إسماعيل المعروف بأبي شامة المقدسي، تحقيق: جمال عزون، مكتبة العمرين العلمية، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى: 1420هـ/1990م، ص45- 46- 47

عليها عزمة، حتى استوت على خواطرهم العجمة... وأطلق بعضهم على بعض اسم المحدث، والحافظ. فاغتر بهذا الإطلاق كل غرٍّ يحسب أن كل سوداء تمر، وكل بيضاء شحمة، ولم يدر أن هذا الاسم قد هان على مطلقه كما هان على قوم آخرين اسم الفقيه؛ الذي لم يكن يطلق إلا على المجتهد النبيه الذي أتقن علمه، وشكر الواصفون من أهل الحل، والعقد فهمه¹.

يتضح، بعد عرض كلام الشيخ في (مراتب علوم الحديث) على الكلام الذي سبقه، أنه لم يكن يتحدث عن مجال تخصص المحدثين، أو موضوع علوم الحديث بقدر ما كان يروم تنبيه الرواة؛ الذين قصرُوا جهودهم على مجرد (السمع)، و(الرواية)، إلى أهمية النظر في معاني الأحاديث، والتفقه بها والعمل بأحكامها؛ وذلك لتحقيق الثمرة المرجوة من هذه العلوم؛ وهي نفسها الثمرة المرجوة من جميع العلوم الشرعية؛ أي ضبط (الامثال)، و(العمل). والدليل على ذلك أن الحافظ ابن حجر تعقب أبا شامة المقدسي في كلامه وعلق عليه بقوله: "قوله: وهذا كُفِيهِ المشتغل بالعلم بما صنف فيه، يقال عليه: إن كان التصنيف في الفن يوجب الاتكال على ذلك وعدم الاشتغال به، فالقول كذلك في الفن الأول.

فإن فقه الحديث، وغريبه لا يحصى كم صُنِف في ذلك (...). فإذا كان الاشتغال بالأول مهما؛ فإن الاشتغال بالثاني أهم؛ لأنه المراقبة إلى الأول. فمن أخل به خلط الصحيح بالسقيم، والمعدل بالمجروح وهو لا يشعر، وكفى بذلك عيباً بالمحدث. فالحق أن كلا منهما في علم الحديث مهم، لا رجحان لأحدهما على الآخر... ومن حرر الأول، وأخل بالثاني كان بعيداً عن اسم المحدث عرفاً.

هذا لا ارتياب فيه.

بقي الكلام في الفن الثالث: وهو السماع وما ذكر معه، ولا شك أن من جمعه مع الفن الأول كان أوفر قسماً، وأحظ قسماً². لكن، وإن كان من اقتصر عليه كان أنحس حظاً، وأبعد حفظاً. فمن جمع الأمور الثلاثة كان فقيهاً محدثاً كاملاً، ومن انفرد باثنين منها كان دونه...).

1- المرجع السابق، ص 44-45

2- القسم بالكسر النصيب، وبالفتح المصدر والعطاء والرأي. والمعنى المناسب هنا: العطاء.

أما من أخل بالأول، واقتصر على الثاني، والثالث؛ فهو محدث صرف لا نزاع في ذلك¹.

يتأكد من مناقشة الحافظ ابن حجر (ت852هـ) للحافظ أبي شامة المقدسي (ت665هـ) أن المقصود بالأصالة من علوم الحديث؛ هو حفظ الحديث الشريف، والنظر في (المتون، والأسانيد)؛ لمعرفة (المقبول) و(المردود). وأما المقصود بالتبع؛ فهو النظر في (الحديث الشريف)؛ من حيث البيان، ومعرفة أحكام الفقه.

وبناء على ما سبق بيانه يمكن القول: إن هذه العلوم تروم تحقيق (المقاصد العالمية) التالية:

أولاً: حفظ الحديث الشريف، وصيانة السنة النبوية المطهرة.

ارتبط هذا المقصد بخصائص (الحديث الشريف) التي تميزه عن (القرآن الكريم) من حيث إن معظمه (أخبار آحاد)، بخلاف القرآن الكريم المنقول ب(التواتر). ولذلك اشتدت عناية المحدثين بحفظ الحديث، خصوصاً مع ظهور (الوضع) وانتشار (المناكير)، و(الأخبار الموضوعة)، ومختلف الإشكالات² التي أثرت في تشكل بنية (علوم الحديث).

ومما يؤكد أهمية هذا المقصد جواب الإمام مسلم (ت261هـ) لمن طلب منه تأليف جامعه الصحيح بقوله: "وبعد: يرحمك الله، فلولا الذي رأينا من سوء صنيع كثير ممن نصب نفسه محدثاً فيما يلزمهم من طرح الأحاديث الضعيفة، والروايات المنكرة، وتركهم الاقتصار على الأحاديث الصحيحة المشهورة؛ مما نقله الثقات؛ المعروفون بالصدق (...)

ولكن من أجل ما أعلمناك؛ من نشر القوم الأخبار المنكرة بالأسانيد الضعاف المجهولة، وقذفهم بها إلى العوام الذين لا يعرفون عيوبها، خف على قلوبنا إجابتك إلى ما سألت³.

وتحقيقاً لهذا المقصد اهتم المحدثون بوضع القواعد لمعرفة (المقبول)، و(المردود)؛ التي ميزت علوم الحديث عن غيرها من العلوم الشرعية الأخرى.

ثانياً: وضع القواعد التي تضبط نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، ومعرفة أحوال

المتن، .

1- "النكت على كتاب ابن الصلاح" ابن حجر، 291/1

2- أتوسع في بيان هذه الإشكالات في المبحث الموالي.

3- "مقدمة الجامع الصحيح للإمام مسلم" مسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت (خلو من تاريخ الطبع) 7/1

يشير الحافظ السيوطي (ت911هـ) إلى هذا المقصد في ألفيته المشهورة، بقوله:

علم الحديث ذو قوانين تحد *** يدرى به أحوال متن وسند

فذلك الموضوع، والمقصود *** أن يعرف المقبول، والمردود.¹

وقد ارتبط هذا المقصد بموضوع علوم الحديث؛ الذي يقوم أساساً على معرفة (المقبول والمردود).

ثالثاً: بيان معاني، وأحكام الحديث الشريف، والتعريف بالسنة المطهرة، ورد الشبهات المثارة حولها.

اهتم المحدثون ببيان الحديث الشريف؛ وحل مختلف الإشكالات المتعلقة بمعرفة غريبه، ومختلفه، ومشكله، وكذا باستنباط الأحكام الشرعية منه؛ يؤكد هذا المعنى الواسع لمفهوم الشرح عند المحدثين قول الإمام العيني (ت855هـ) في معرض حديثه عن أسباب تأليفه لكتابه في شرح صحيح البخاري بقوله: "لأظهر ما فيه [صحيح البخاري] من الأمور الصعاب، وأبين ما فيه من معضلات، وأوضح ما فيه من المشكلات، وأورد فيه من سائر الفنون بالبيان ما صعب منه على الأقران، بحيث إن الناظر فيه بالإنصاف، المتجنب عن جانب الاعتساف، إن أراد ما يتعلق بالمنقول ظفر بآماله، وإن أراد ما يتعلق بالمعقول فاز بكماله، وما طلب من الكمالات يلقاه، وما ظفر من النوادر والنكات يرضاه"².

وهكذا ألف المحدثون في (غريب الحديث)، و(مشكله)، و(مختلفه)، و(فقه الحديث)، وغالباً ما كان الغرض؛ هو استحضار أحوال الطلبة؛ من حيث تراجع مستوياتهم في فهم حديث النبي صلى الله عليه وسلم، فكان العامل التقريبي من أهم أسباب التأليف في هذه الأنواع من علوم الحديث. ومن أمثلة ذلك في علم (غريب الحديث)، ما ذكره الإمام ابن الأثير (ت630هـ) في معرض بيانه لأسباب التأليف في هذا الفن. قال: "فلما أعضل الداء وعز الدواء، ألهم الله عز وجل جماعة من أولي المعارف والنهي، وذوي البصائر والحجى، أن صرفوا إلى هذا الشأن [غريب الحديث] طرفاً من عنايتهم (...)

فقيل: إن أول من جمع في هذا الفن شيئاً، وألف؛ أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمي (...)

1- "ألفية السيوطي في علم الحديث" عبد الرحمان بن كمال الدين الأسيوطي المشهور بجلال الدين السيوطي، تحقيق: أحمد محمد شاكر، المكتبة العلمية، (خلو من تاريخ الطبع)، ص3

2- "عمدة القاري شرح صحيح البخاري" محمود بن أحمد العيني، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، (خلو من تاريخ الطبع) 4/1

وإنما كان ذلك لأمرين: أحدهما؛ أن كل مبتدئ لشيء لم يسبق إليه، ومبتدع لأمر لم يتقدم فيه عليه، فإنه يكون قليلا ثم يكثر؛ وصغيرا ثم يكبر. والثاني؛ أن الناس يومئذ كان فيهم بقية، وعندهم معرفة، فلم يكن الجهل قد عم، ولا الخطب قد طم"¹.

رابعا: التأصيل لآداب (التعلم والتعليم)، والتخلق بأخلاق الحديث الشريف.

تميز المحدثون بسبقهم إلى التأصيل لآداب (التعلم والتعليم)؛ إذ هو نوع من أنواع علوم الحديث²، وذلك اعتبارا لطابعها العملي، وارتباطها بالحديث الشريف رواية ودراية، كما أنها تعتبر الثمرة المرجوة من عمليات (النقد) و(التصحيح)، وتوثيق النسبة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. يؤكد هذا الطابع القيمي لعلوم الحديث توجيه الخطيب البغدادي (ت463هـ) لطلبة علوم الحديث إلى المقصد الأسمى من دراستها، بقوله: "والواجب أن يكون طلبة الحديث أكمل الناس أدبا، وأشد الخلق تواضعا، وأعظمهم نزاهة وتدينا، وأقلهم طيشا وغضبا؛ لدوام قرع أسماعهم بالأخبار المشتملة على محاسن أخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم، وآدابه. وسيرة السلف الأخيار من أهل بيته وأصحابه، وطرائق المحدثين، ومآثر الماضين؛ فيأخذوا بأجملها وأحسنها، ويصدفوا عن أرذلها، وأدونها"³.

الفرع الثاني: موقع علوم الحديث ضمن سلم العلوم الشرعية الأخرى.

يشير الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) إلى حاجة العلوم الشرعية إلى علوم الحديث، لا سيما علم الفقه، بقوله: "إن علم الحديث من أفضل العلوم الفاضلة، وأنفع الفنون النافعة (...) ويعنى به محققو العلماء وكملتهم، ولا يكرهه من الناس إلا رذائلهم وسفلتهم. وهو من أكثر العلوم تولجا في فنونها، لاسيما الفقه؛ الذي هو إنسان عيونها. ولذلك كثر غلط العاطلين منه من مصنفي الفقهاء، وظهر الخلل في كلام المخلين به من العلماء"⁴.

1- "النهاية في غريب الحديث والأثر" مجد الدين بن محمد الجزري؛ المعروف بابن الأثير، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، طبعة 1399هـ/1979م، 5/11

2- ينظر "علوم الحديث"؛ النوع الثامن والعشرون (معرفة آداب طالب الحديث)، ص428

3- "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" الخطيب البغدادي، 78/1

4- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص5

ويبين الحافظ ابن حجر(ت852هـ)، هذه العلاقة من خلال شرحه لكلام ابن الصلاح(ت643هـ) بقوله:
"قوله: وهو من أكثر العلوم تولجاً؛ أي دخولاً في فنونها:

والمراد بالعلوم هنا؛ الشرعية، وهي:

التفسير، والحديث، والفقه.

وإنما صار أكثر، لاحتياج كل من العلوم الثلاثة إليه.

أما الحديث؛ فظاهر. وأما التفسير؛ فإن أولى ما فسر به كلام الله تعالى - ما ثبت عن نبيه - صلى الله عليه وسلم ، ويحتاج الناظر في ذلك إلى معرفة ما يثبت مما لم يثبت.

وأما الفقه؛ فلاحتياج الفقيه إلى الاستدلال بما ثبت من الحديث دون ما لم يثبت، ولا يتبين ذلك إلا بعلم الحديث"¹.

يتضح إذن، من خلال كلام الحافظ ابن حجر، أهمية المعرفة بعلوم الحديث عند الفقهاء والمفسرين، وعلماء الأصول. فإذا كان المقصود من علم الأصول؛ هو تدريب الطالب على منهج البحث في الأدلة الشرعية، وطرق دلالة الألفاظ على المعاني، والأحكام، وترتيب الدلالة، وطرق الاجتهاد، وإذا كانت حقيقة (الفقه) تقوم على تدريب الطالب على منهج استثمار (الأصول) في استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، وحسن تنزيلها في أفعال المكلفين؛ فإن كلا المنهجين يتأسس على صحة نظر المحدث في الحديث الشريف من حيث (تمحيص الروايات) التي يستند إليها الفقيه. لذلك؛ فإن المعارف الشرعية تتداخل في (نسق) مترابط يصعب تفكيكه من الناحية العملية.

كما يمكن أن نوضح هذا النسق الذي يجمع علوم الحديث بعلمي الفقه والأصول، بما ذكر الشيخ محمد بن أبي جعفر الكتاني(ت1345هـ) في خاتمة كتابه (الرسالة المستطرفة) بعد أن ذكر أنواع المصنفات الحديثية. قال: "من أهم أنواع العلوم تحقيق معرفة الأحاديث النبوية، أعني معرفة متونها، وأسانيدها، وما يتعلق بهما، ودليل ذلك أن شرعنا مبني على الكتاب العزيز والسنن المروية، وعلى السنن مدار أكثر الأحكام الفقهية؛ لأن أكثر الآيات الفروعية مجملة وبيانها في السنن، قال الله تعالى: "وأنزّلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل

1- " النكت على كتاب ابن الصلاح" ابن حجر العسقلاني، 286/1

إليهم"¹. وقد اتفق العلماء على أن من شرط المجتهد من القاضي، والمفتي أن يكون عالماً بالأحاديث المتعلقة بالأحكام، فثبت أن الاشتغال بالحديث متأكد، وأنه من أفضل أنواع الخيرات، وأكد القربات"².

وفي المقابل؛ فإنه من كمال دراية المحدث، ضبطه للروايات ومعرفته بمعاني المتن، وغريبها، ومختلفها، ومؤلفها، وكذلك معرفة فقهها؛ حيث يستعين بذلك كله في التدقيق بين ألفاظ الرواية، ومعرفة الفروق بينها، والكشف عن الزيادات وكل ما يعينه في عمليات التصحيح والتضعيف.

وإلى هذا المعنى يشير إمام أهل الحديث، العالم بالعلل، والجرح والتعديل؛ الإمام علي بن المديني (ت234هـ) بقوله: "التفقه في معاني الحديث: نصف العلم، ومعرفة الرجال: نصف العلم"³.

كما أن معرفة (علم مختلف الحديث)؛ الذي هو من علوم الحديث لا يتصدى له إلا من جمع بين علم الرواية، والفقه. قال الحافظ ابن الصلاح (ت643هـ) مبينا أهمية هذا العلم باعتباره صلة وصل بين أهم العلوم الشرعية: "وإنما يكمل للقيام به؛ الأئمة الجامعون بين صناعتي الحديث، والفقه؛ الغواصون على المعاني الدقيقة"⁴.

فإذن؛ هناك مجموعة من الدوائر التي تتقاطع فيها علوم الحديث مع الفقه، والأصول، وباقي العلوم الأخرى، وهي تتضخم وتضمر بحسب المقصود بالأصالة، والمقصود بالتبع من كل علم على حدة. ويبين شيخنا الدكتور سعيد حليم، طبيعة هذه العلاقة بقوله: "لا يمكن أن نفهم جزءا من العلم إلا في إطاره العام. ولا يمكن أن نفهم العلم الواحد إلا في علاقته بالعلوم الأخرى.

فالفقيه يحتاج إلى الأصولي الذي يضع له قواعد الفهم، والاستنباط. والفقيه، والأصولي في حاجة إلى المحدث؛ لضبط الأحاديث من حيث الصحة والضعف. والمحدث في حاجة إلى الأصولي، والفقيه في فهم معاني الأحاديث"⁵.

1- سورة "النحل"، الآية 44

2- "الرسالة المستطرفة لبنيان مشهور كتب السنة المشرفة" محمد بن جعفر الكتاني، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الخامسة: 1414هـ/1493م، ص219

3- "سير أعلام النبلاء" محمد بن أحمد الذهبي، تحقيق: مجموعة من الباحثين، بإشراف شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، الطبعة الرابعة: 1406هـ، 48/11

4- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص284

5- "مدخل إلى العلوم الشرعية"، سعيد حليم، دار الأمان، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى: 2018م، ص116

إن فهم هذا (النسق) ضروري في (منهاج التدريس)، وذلك بأن يكون تدريس علوم الحديث على أساس تكاملها¹ مع باقي العلوم الأخرى، بحيث يقع في ذهن الطالب أن كل علم يتوقف الحذق فيه على العلم بأساسيات العلم الآخر.

المبحث الثاني: خصائص النشأة، والتطور.

البحث في خصائص النشأة والتطور من أهم القضايا التي ينبغي أن ينصرف إليها جهد الباحث في تدريس علوم الحديث، وذلك لتدريب الطالب على النظر في كيفية نشوء وتشكل (المفاهيم)، و(المصطلحات الحديثية)، عوض الاختصار على مجرد التأريخ، أو الوصف الذي لا يمكن أن يكشف عن الجانب المسكوت عنه، أي: "المعاني اللطيفة الحية، وفهم السياقات الموجهة، والمشكلات العالقة، والبحث عن قواعد المنهج، قبل السؤال الجامد عن المخرج، والتحري في النقل، (...) وغير ذلك مما يكشف عنه تاريخ العلوم من سمات"².

المطلب الأول: نشأة المصطلح الحديثي، وتطوره قبل زمن التدوين.

الفرع الأول: أثر توجيهات القرآن الكريم، والسنة النبوية في تشكل (المفاهيم الحديثية)

الأولى.

تقوم المنهجية القرآنية في الرواية على مجموعة من القواعد العلمية التي أكدتها السنة النبوية المطهرة؛ فقد نبه القرآن الكريم في غير ما آية إلى أهمية (الثبت)، والاحتياط في نقل (الأخبار)، كما دعا العرب إلى التفكير والتدبر، والتماس (الشواهد) و(القرائن)، ومحكمة المقولات السابقة، والابتعاد عن التقليد الأعمى. وكان يقول لهم: "نبئوني بعلم إن كنتم صادقين"³، ويقول: "قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين"⁴.

1- (المدخل التكاملي) من أهم مداخل تجويد المناهج التربوية، باعتباره: "قضية منهجية، من حيث إنها ترتبط بالنشاط الفكري والممارسة البحثية وطرق التعامل مع الأفكار". ينظر "منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية"، ص27

2- افتتاحية "مجلة الدليل"، مركز ابن البنا المراكشي للبحوث والدراسات، الرابطة المحمدية للعلماء، العدد الأول: 1434هـ/2013م، ص6

3- سورة "الأنعام"، الآية 143

4- سورة "البقرة"، الآية 111

ولقد ظهرت آثار هذه المنهجية في طريقة التعامل مع الحديث النبوي الشريف بسبب ما دعت إليه الحاجة من رواية (السنن)، وأهميتها في (التشريع)، وبيان (الأحكام)، وكذا بسبب طبيعة الاختلاف بين القرآن الكريم والسنة النبوية؛ من حيث إن الأول منقول بالتواتر، تكفل الله عزوجل بحفظه، بخلاف (السنة النبوية) التي نقلت في معظمها عن طريق (آخبار الأحاد).

وارتباطا بهذه الخاصية التي ميزت حديث النبي صلى الله عليه وسلم، أصبحت الحاجة ماسة إلى حل إشكالية توثيق النسبة إليه، وتبوء السنة النبوية المكانة اللائقة بها؛ يظهر ذلك في التوجيهات التي أشار إليها القرآن الكريم وأكدتها السنة النبوية، أذكر أهمها فيما يلي:

أولاً: التأكيد على أن سنة النبي صلى الله عليه وحي من الله عزوجل، وأنها بمنزلة القرآن الكريم من حيث وجوب العمل، ولزوم التكليف.

أكد الخطيب البغدادي (ت463هـ) على أهمية هذا الضابط في منهج التعامل مع حديث النبي صلى الله عليه وسلم بقوله: "باب ما جاء في التسوية بين حكم كتاب الله تعالى وحكم سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم في وجوب العمل ولزوم التكليف"¹، واستدل على ذلك بقوله صلى الله عليه وسلم: "ألا إني أوتيت الكتاب ومثله معه، ألا إني أوتيت القرآن ومثله معه، ألا يوشك رجل ينشي شعباناً على أريكته يقول: عليكم بهذا القرآن، فما وجدتم فيه من حلال فأحلوه، وما وجدتم فيه من حرام فحرموه"².

ثانياً: دعوة النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه إلى نشر السنة النبوية.

وقد كانت هذه الدعوة لتبليغ سنته صلى الله عليه وسلم ونشرها بين الناس، من أهم أسباب تكثير الروايات وتوفير البذور الأولى لظهور المصطلحات المتعلقة بمنهج الرواية ونقل الأخبار.

فقد روى الصحابة عن نبيهم قوله صلى الله عليه وسلم: "بلغوا عني ولو آية"³. وكان شعاره صلى الله عليه وسلم الذي أطلقه كثيراً: "ألا ليبلغ الشاهد منكم الغائب"⁴.

1- "الكفاية في معرفة أصول علم الرواية" أحمد بن علي المعروف بالخطيب البغدادي، تحقيق: ماهر ياسين الفحل، دار ابن الجوزي، الطبعة الثانية، 1435هـ، باب ما جاء في التسوية بين حكم كتاب الله تعالى وحكم سنة رسول الله ﷺ في وجوب العمل ولزوم التكليف"، 90/1

2- أخرجه الإمام أحمد في مسنده، مسند الشاميين، رقم الحديث 17174، وصححه الألباني في "السلسلة الصحيحة"، رقم الحديث 2872

3- أخرجه البخاري في الصحيح، كتاب أحاديث الأنبياء، باب ما ذكر عن بني إسرائيل، رقم الحديث 3461

4- أخرجه البخاري في الصحيح، كتاب العلم، باب: ليبلغ العلم الشاهد الغائب، رقم الحديث 105

ثالثاً: تنبيه القرآن الكريم والسنة النبوية لأهم القواعد المعتبرة في الرواية.

ولما كان نشر (السنة النبوية) يقتضي منهجاً خاصاً في التبليغ، فقد تواردت مجموعة من النصوص المبينة لهذا المنهج؛ خصوصاً ما تعلق بوجوب الرواية عن (الثقات)، وترك (الكذابين)، وبوب الإمام مسلم (ت261هـ) لذلك بقوله: "باب وجوب الرواية عن الثقات وترك الكذابين"¹، واستدل بقوله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين"²، وبقوله عز وجل: "وأشهدوا ذوي عدل منكم"³.

قال رحمه الله: "فدل بما ذكرنا من هذه الآي؛ أن خبر الفاسق ساقط غير مقبول. وأن شهادة غير العادل مردودة. والخبر، وإن فارق معناه معنى الشهادة في بعض الوجوه؛ فقد يجتمعان في أعظم معانيها. إذ كان خبر الفاسق غير مقبول عند أهل العلم. كما أن شهادته مردودة عند جميعهم. ودلت السنة على نفي رواية المنكر من الأخبار؛ كنحو دلالة القرآن على نفي خبر الفاسق، وهو الأثر المشهور عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من حدث عني بحديث يرى أنه كذب؛ فهو أحد الكاذبين"⁴5.

يتضح من هذا النص أن مجموعة من المفاهيم الحديثية ولدت في رحم القرآن الكريم والسنة النبوية؛ كمفهوم (الفسق)، و(العدالة)، و(الخبر)، و(المنكر)، و(الكذب). وهي المفاهيم التي ستتلور فيما بعد لتناسب مع طبيعة (النسق المصطلحي) لعلوم الحديث؛ الذي ستتضح معالمه مع زمن (الفتنة)، وظهور مشكلات التدوين.

و من المفاهيم الحديثية التي وردت معانيها في بعض نصوص القرآن الكريم، والسنة المطهرة أيضاً:

- مفهوم (التحمل) و(الأداء): في قوله صلى الله عليه وسلم: "نضر الله امرأً سمع منا شيئاً فبلغه كما سمع، فرب مبلغ أوعى من سامع"⁶.

1- "مقدمة صحيح مسلم"، مسلم بن الحجاج النيسابوري، ص4

2- سورة "الحجرات"، الآية 6

3- سورة "الطلاق"، الآية 2

4- أخرجه الإمام مسلم في مقدمة صحيحه، باب وجوب الرواية عن الثقات، وترك الكذابين، ص4

5- المصدر السابق، ص4

6- رواه الترمذي في السنن، أبواب العلم، باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع، رقم الحديث 2657، قال أبو عيسى الترمذي: "هذا حديث حسن صحيح"

ينظر "سنن الترمذي" 34/5، و"السلسلة الصحيحة" رقم الحديث 404

- مفهوم (الإخبار) و(الإنباء): في قوله تعالى: "نبى عبادي أنى أنا الغفور الرحيم، وأن عذابي هو العذاب الأليم"¹. وقوله تعالى: "قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم"²، وقوله عز وجل: "قل أنبئكم بخير من ذلكم"³.

- مفهوم (الثبت)، و(التبين) في نقل الأخبار: في قوله تعالى: "إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا"⁴.

نستنتج إذن؛ أن المبدأ الذي قامت عليه المفاهيم الحديثية الأولى، والتي ستشكل فيما بعد نواة المصطلح الحديثي، هو: حفظ الحديث الشريف والسنة النبوية المطهرة، وقد ارتبطت هذه المفاهيم بما يتميز به الحديث الشريف من خصائص على مستوى الرواية، كما نشأت بذورها الأولى مع توجيهات القرآن الكريم، والسنة النبوية في ضبط منهج النقل والرواية عن المعصوم.

وهكذا فقد كانت هذه التوجيهات مرتبطة بجل إشكالية توثيق الحديث الشريف وضبط نسبته إلى النبي صلى الله عليه وسلم، وقد كان حل هذه الإشكالية في المستوى الأول يقتضي الثبت، والاحتياط في نقل الأخبار.

الفرع الثاني: منهج الصحابة في التعامل مع الحديث الشريف.

لم يكن الصحابة رضوان الله عليهم ليخالفوا المنهج الذي خطه القرآن الكريم، وسارت عليه السنة النبوية المطهرة في تحري الصدق، والثبت في نقل الأخبار، فقد ذكر الإمام الذهبي (ت748هـ) في (تذكرة الحفاظ) أن أبا بكر الصديق رضي الله عنه (ت13هـ) "كان أول من احتاط في قبول الأخبار، فروى ابن شهاب عن قبيصة بن ذؤيب أن الجدة جاءت إلى أبي بكر تلتمس أن تورث، فقال: ما أجد لك في كتاب الله شيئاً، وما علمت أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ذكر لك شيئاً، ثم سأل الناس، فقام المغيرة بن شعبة فقال: حضرت رسول الله صلى الله عليه وسلم يعطيها السدس. فقال له: هل معك أحد؟ فشهد محمد بن مسلمة بمثل ذلك؛ فأنفذه لها أبو بكر رضي الله عنه"⁵.

1- سورة "الحجر"، الآية 49

2- سورة "البقرة"، الآية 33

3- سورة "آل عمران"، الآية 15

4- سورة "الحجرات"، الآية 6

5- "تذكرة الحفاظ" محمد بن أحمد الذهبي، تحقيق: عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، دائرة المعارف العثمانية، طبعة 1374هـ، 9/1

وكذلك الشأن بالنسبة لعمر بن الخطاب (ت23هـ) رضي الله عنه الذي قال فيه الحافظ الذهبي (ت748هـ) أيضاً: "وهو الذي سن للمحدثين التثبت في النقل، وربما كان يتوقف في خبر الواحد إذا ارتاب"¹، وساق له وقائع في هذا المجال؛ منها قضيته مع أبي موسى الأشعري (ت44هـ)، في صحة حديث الاستئذان ثلاثاً، قال الحافظ الذهبي: "روى الجريري عن أبي نضرة عن أبي سعيد أن أبا موسى سلم على عمر من وراء الباب ثلاث مرات فلم يؤذن له، فرجع فأرسل عمر في أثره، فقال: لم رجعت؟ قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: إذا سلم أحدكم ثلاثاً فلم يجب فليرجع"². قال: لتأتيني على ذلك بيينة، أو لأفعلن بك. فجاءنا أبو موسى ممتقعا لونه ونحن جلوس، فقلنا ما شأنك؟ فأخبرنا وقال: فهل سمع أحد منكم؟ فقلنا نعم، كلنا سمعنا. فأرسلوا معه رجلا منهم حتى أتى عمر فأخبره".

أحب عمر أن يتأكد عنده خبر أبي موسى بقول صاحب آخر؛ ففي هذا دليل على أن الخبر إذا رواه ثقتان كان أقوى وأرجح مما انفرد به واحد (...) إذ الواحد يجوز عليه النسيان والوهم، ولا يكاد يجوز ذلك على ثقتين لم يخالفهما أحد"³.

فالمنهج الذي اعتمده كل من أبي بكر الصديق (ت13هـ)، وعمر الفاروق (ت23هـ) رضي الله عنهما يقوم على التحري، والضبط، والتثبت من صحة النقل. ولذلك نجدهما يستعملان بعض المفاهيم، والمصطلحات من قبيل: (الخبر)، و(الشهادة)، و(التثبت).

ولم يكن زمن الصحابة يقتضي التوسع في ميزان النقد، أو الوصف، أو البحث في أمور، وأحوال آخر تقتضيها صحة (الرواية) عن رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ كالبحث في (عدالة الرواة)، أو اتصال (السند)؛ وذلك راجع إلى قرب الزمن إلى النبي عليه السلام، ومكانة الصحابة رضوان الله عليهم من حيث عدالتهم، وصحة فهمهم عن المعصوم.

1- المصدر السابق، 11/1

2- أخرجه الترمذي في سننه بهذا اللفظ: "الاستئذان ثلاث، فإن أذن لك، وإلا فارجع"، أبواب الاستئذان، والأداب، باب ما جاء في الاستئذان ثلاثة، رقم الحديث 2690، قال: "هذا حديث حسن صحيح"، وصححه الألباني في "السلسلة الصحيحة"، رقم الحديث 3474.

3- "تذكرة الحفاظ" الذهبي، 11/1

وهكذا استمر ارتباط المفاهيم الحديثية بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم بخاصية التثبت في الرواية، والنقل وضبط منهج السماع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وقلَّ أن تجد ما يتعلق بمفاهيم الجرح والتعديل، أو غيرها من المفاهيم المتعلقة بتدقيق النظر في شروط الرواية، وأحوال الرجال.

ثم إنه من المعلوم أن الصحابة رضوان الله عليهم تفرقوا في الأمصار، خصوصاً بعد موت الخليفة الراشد عمر ابن الخطاب رضي الله عنه، وأخذ الناس عنهم القرآن والسنة رواية وفهماً. فنزل بالكوفة وحدها أكثر من ألف من الصحابة¹، ونزل بالبصرة جمع غفير، وبالشام كذلك. وعندما فتحت مصر دخلها عمرو بن العاص (ت43هـ)، ومعه جمع من فقهاء الصحابة؛ منهم ابنه عبد الله (ت63هـ)، وعقبة بن عامر الجهني (ت58هـ)². فذاع (علم القرآن)، وانتشرت (علوم السنة)، وأصبح لهؤلاء الصحابة تلاميذ نقلوا رواياتهم، وقاموا بقولهم في (الفقه).

ونقل الحافظ الذهبي (ت748هـ)، في (سير أعلام النبلاء) عن علي بن المديني (ت234هـ) قوله: "لم يكن من الصحابة أحد له أصحاب حفظوا عنه، وقاموا بقوله في الفقه، إلا ثلاثة: زيد بن ثابت، وابن مسعود، وابن عباس"³.

وأخرج الذهبي أيضاً عن الإمام الزهري (ت124هـ) قوله: "بلغنا أن زيد بن ثابت كان يقول إذا سئل عن الأمر: أكان هذا؟ فإن قالوا: نعم، حدث فيه بالذي يعلم، وإن قالوا: لم يكن، قال: فذروه حتى يكون"⁴.

تؤكد هذه النصوص أن الصحابة لم يكن اهتمامهم، عند تفرقهم في الأمصار، منصبا على ضبط منهج الرواية فقط، بقدر ما كانوا ينظرون في الحديث الشريف من حيث (قواعد الفهم، والعمل)، وذلك بالمنهج الذي تلقوه عن النبي صلى الله عليه وسلم؛ يؤكد ذلك ما أخرجه الحافظ ابن كثير (ت774هـ) عن ابن عبد الرحمن بن عوف (ت32هـ) عن أبيه قال: "والله ما مات عمر رضي الله عنه حتى بعث إلى أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم، فجمعهم جميعاً من الآفاق؛ حذيفة، وابن مسعود، وأبا الدرداء، وعقبة بن عامر. فقال: ما هذه الأحاديث التي أفشيتم عن رسول الله صلى الله عليه وسلم في الآفاق؟! قالوا: أتتهمنا؟! قال: لا، ولكن

1- ينظر "معرفة الثقات من رجال العلم والحديث ومن الضعفاء وذكر مذاهبهم وأخبارهم" أحمد بن صالح العجلي، تحقيق: عبد العلي عبد العظيم البستوي، مكتبة الدار، المدينة المنورة، السعودية، الطبعة الأولى: 1405هـ/1985م، 448/2

2- "سير أعلام النبلاء"، الذهبي، 32-31/6

3- المرجع السابق، 72/4

4- المرجع السابق، 72/4

أقيموا عندي، ولا تفارقوني ما عشت، فنحن أعلم بما نأخذ منكم، وما نرد عليكم. فما فارقوه حتى مات. فما خرج ابن مسعود إلى الكوفة ببيعة عثمان، إلا من سجن عمر"¹.

وقد شرح الحافظ الخطيب البغدادي (ت463هـ) هذا المنهج الذي اعتمد عليه عمر بن الخطاب (ت23هـ) رضي الله عنه بقوله: "إن قال قائل ما وجه إنكار عمر على الصحابة روايتهم عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وتشديده عليهم في ذلك؟ قيل له: إنما فعل عمر ذلك احتياطا للدين، وحُسنَ نظر للمسلمين؛ لأنه خاف أن يَنكُلُوا عن الأعمال، ويتكَلَّوا على ظاهر الأخبار. وليس حكم جميع الأحاديث على ظاهرها، ولا كل من سمعها عرف فقهاها. فقد يرد الحديث مجملا، ويستنبط معناه، وتفسيره من غيره. فخشى عمر أن يحمل حديث على غير وجهه، أو يؤخذ بظاهر لفظه"².

تؤكد هذه النصوص أن الصحابة رضوان الله عليهم كانوا ينظرون في الحديث الشريف بمنهج شمولي؛ يقوم على أساس التكامل بين (قواعد التوثيق)، و(منهج العمل) بالحديث الشريف؛ وقد كان هذا المنهج ينضبط بالضوابط التالية:

- التزام قواعد القرآن الكريم والسنة النبوية في تحمل الأخبار وروايتها؛
- ضبط الاتباع والافتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم؛
- التمييز بين ظاهر الروايات والمراد منها في تفسير الأحاديث وتأويلها؛
- إعمال قواعد الفهم والدراية بجانب قواعد النقل والرواية في ضبط منهج العمل بالحديث الشريف.

المطلب الثاني: المتغيرات التي أثرت في تشكل بنية علوم الحديث.

الفرع الأول: المتغيرات المرتبطة بظهور (البحر)، و(التعديل).

اشتد حرص المحدثين في عصر التابعين على تمحيص الروايات خصوصا مع ظهور (الوضع) و(التدليس) بعد (فتنة) مقتل عثمان رضي الله عنه (ت35هـ)؛ حيث ظهرت الفرق والأحزاب، والخلافات السياسية والعقدية، وانتشرت البدع في صفوف الرواة. ولذلك قال ابن عباس (ت68هـ) رضي الله عنهما: "إنا كنا مرة إذا سمعنا

1- "مسند الفاروق أمير المؤمنين أبي حفص عمر بن الخطاب رضي الله عنه وأقواله على أبواب العلم" إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي، تحقيق: إمام بن علي بن إمام، دار الفلاح، مصر، الطبعة الأولى: 1430هـ/2009م، 7-6/3. قال ابن كثير: "إسناده جيد".

2- "شرف أصحاب الحديث ونصيحة أهل الحديث"، الخطيب البغدادي، ص161

الرجل يقول: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم ابتدرته أبصارنا، وأصغينا إليه بآذاننا، فلما ركب الناس الصعب والذلول، لم نأخذ من الناس إلا ما نعرف"¹: وقال ابن سيرين (ت110هـ): "لم يكونوا يسألون عن الإسناد، فلما وقعت الفتنة قالوا: سموا لنا رجالكم، فينظر إلى أهل السنة فيؤخذ حديثهم، وينظر إلى أهل البدع فلا يؤخذ حديثهم"².

وهكذا أدى ظهور البدع، والفرق إلى تشدد المحدثين في قبول الأخبار، وأصبحت مباحث علوم الرواية تتضخم، وتتوسع في اتجاه النقد وتمحيص المرويات؛ يظهر ذلك في منهج تعامل المحدثين مع ظاهرتين خطيرتين كان لهما الأثر الكبير في تطور بنية علوم الحديث؛ وأعني بهما ظاهرة (التدليس) وظاهرة (الوضع):

فأما مسألة (التدليس): "فقد أفضت مضاجع المحدثين، فاضطربت فيها أقوالهم، واختلفت آراؤهم، فمنهم من اشتهر بكراهيته، ومنهم من جعله مثل الإرسال، ثم تساهلوا مع من يدلّس عن الثقات، وإذا استفسر صرح بمن حدثه، فقبلوا هذا من بعض كبار المحدثين، واشتروا في صحة تصحيح أحاديثهم عدم قبول العننة، إلا مع تحقق اللقيا. وحذروا المسلمين من المدلسين عن الضعفاء والمجهولين، الذين يحذفون الراوي الضعيف من السند، أو يسمونه باسم كنية لا يعرف بها"³.

وأما ظاهرة (الوضع)؛ فقد كانت من العقبات التي اعترضت أعمال أئمة (التدوين)؛ خصوصا أحاديث (المناقب) التي تكون عرضة لزيادات بعض ضعفاء الرواة الذين يقحمونها في الأحاديث الصحيحة الأصل، لتقوية حجج بعض الفرق، والطوائف في منازعاتها حول مذاهبهم الخاصة: "وقد يرد بعض هذه الأحاديث في المسانيد خاصة، فمنها ما يتناول أمورا غيبية تعظم من شأن الخلفاء أو الصحابة، ردا على من يتعرض لأحقّيته بالخلافة، أو التشكيك في أفضليته"⁴.

1- "مقدمة صحيح مسلم"، باب في الضعفاء والكذابين ومن يرغب عن حديثهم، ص1

2- المصدر السابق، ص5

3- "تاريخ علوم الحديث الشريف في المشرق والمغرب" المختار ولد باه، دار الكتب العلمية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم "ايسيسكو"، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 2012م، ص18

4- المرجع السابق، ص20

ولم تكن (البدع)، و(الخلافات الكلامية)، وظهور (الفرق) الأسباب الوحيدة التي أدت إلى انتشار ظاهرتي الوضع والتدليس، فقد ذكر الدكتور فاروق حمادة أهم هذه الأسباب بتفصيل في كتابه (المنهج الإسلامي في الجرح والتعديل) أوردتها مختصرة في العوامل التالية:

- الفتن السياسية؛
- الخلافات الكلامية، والبدع؛
- الزنادقة الذين يتسترون بالإسلام ويضمرون له، ولأهله العداوة؛
- القصاصون، والشحاذون الذين كانوا يستميلون وجوه العامة إليهم بالمناكير من الروايات؛
- الزهاد، والصالحون الذين حملهم جهلهم على وضع أحاديث في الترغيب والترهيب ليحثوا الناس، بزعمهم، على العمل؛
- قوم حملهم الشره وحب الظهور على الوضع؛
- قوم حملهم التزلف والتملق؛ ليحظوا عند ذوي الجاه، وينالهم من دنياهم ببيعهم دينهم وأخراهم ؛
- العصبية، والشعوبية الذين يتنقصون العرب ويزدرونهم توصلا بالوضع إلى ازدراء الرسالة التي كرمهم الله بها؛
- أصناف الوضاعين الذين يضعون الأحاديث عند المناظرة¹.

كما تزايد اهتمام (المحدثين النقاد) بالنظر في مختلف العوارض التي تؤثر في صحة الرواية، خصوصا بعد اتساع الزمن بين عصر الرواية وزمن النبي صلى الله عليه وسلم، وانتشرت ظواهر (الوهم)، و(النسيان)، و(الاختلاط) في صفوف كبار التابعين، فكان ذلك إلى جانب عوامل الفتنة، والوضع، والتدليس، من أهم الأسباب التي أدت إلى نشأة علم (الجرح والتعديل).

ومن أمثلة (التدليس) غير القادح في العدالة، الذي انتشر في عهد كبار التابعين؛ ما ذكره الحافظ ابن حجر (ت852هـ) في (تهذيب التهذيب) عن عطاء(ت114هـ)، قال: "روى الأثرم عن أحمد ما يدل على أنه [أي عطاء] كان يدلس. فقال في قصة طويلة: ورواية عطاء عن عائشة لا يحتج بها، إلا أن يقول سمعت"¹.

1- "المنهج الإسلامي في الجرح والتعديل. دراسة منهجية في علوم الحديث" فاروق حمادة، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية: 1409هـ/1989م، ينظر من الصفحة 74 إلى الصفحة 84

وأخرج أيضا عن الإمام الترمذي (ت279هـ)، قال: "قال البخاري: لم يسمع عمرو بن دينار من ابن عباس حديثه عن عمر في البكاء على الميت"². قال ابن حجر (ت852هـ): "ومقتضى ذلك أن يكون مدلساً"³.

وقد نتج عن ذلك اتساع دائرة التكلم في (الرجال)، وانتقاد (الشيوخ)، وإن كانوا من الأكابر؛ فقد أخرج الحافظ ابن حجر عن ابن المديني (ت234هـ) أنه قال: "مرسلات مجاهد أحب إلي من مرسلات عطاء بكثير؛ كان عطاء يأخذ عن كل ضرب"⁴. ووُصف بالتدليس أيضا من التابعين، عبد الله بن أبي نجيح (ت131هـ)، قال فيه ابن حجر (ت852هـ): "أكثر عن مجاهد، وكان يدلس عنه، ووصفه بذلك النسائي"⁵.

وكان جماعة من أوساط التابعين في مطلع القرن الثاني للهجرة ضُغِّفوا من قبل تحملهم، وضبطهم للحديث، فكانوا يرسلون، ويرفعون (الموقوف)، ولكنهم لم يكونوا بالكثرة.

ومن هؤلاء الرواة الذين تكلم فيهم النقاد قوم يرفعون (الموقوف) و(المرسل)، ومنهم قوم كثر خطؤهم، ومنهم الذين اختلطوا في آخر أعمارهم، ولم يكونوا يعقلون ما يحدثون؛ فاختلط عندهم (السقيم) ب(الصحيح)؛ ومنهم: سعيد بن أبي عروبة البصري (ت156هـ)، قال فيه ابن حجر: "رأى أنسا رضي الله تعالى عنه، وأكثر عن قتادة، وهو ممن اختلط، ووصفه النسائي، وغيره بالتدليس"⁶.

وهكذا اتجه المحدثون نحو الاعتناء أكثر بتتبع الرواة وضبط أحوالهم، واتضحت معالم علم (الجرح والتعديل) نظرا لكثرة الطلبة الذين أقبلوا على العلم، فتكلم جمع من العلماء في (الرجال) وحملة العلوم، وظهرت الحاجة ماسة لهذا العلم؛ حيث كثر (الوضع)، وانخرط في سلك حملة (الأخبار) من ليس منهم⁷.

ولم يقتصر المحدثون على النظر في (العوارض البشرية) فقط، بل أصبح طلب الحديث يتجه شيئا فشيئا إلى التخصص، حيث توسعت عنايتهم ب(طرق تحمل الحديث وأدائه)، وظهرت مجموعة من القواعد الخاصة بضبط منهج الطلب في وقت مبكر:

1- "تهذيب التهذيب" أحمد بن علي العسقلاني، مطبعة دار المعارف النظامية، الهند، الطبعة الأولى: 1326هـ، 203/7

2- المصدر السابق، 30/8

3- المصدر السابق، 30/8

4- المصدر السابق، 202/7

5- "طبقات المدلسين: تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس"، أحمد بن علي العسقلاني، تحقيق: عاصم بن عبد الله القريوتي، مكتبة المنار، عمان، الطبعة الأولى: 1403هـ-1983، 39/1

6- المصدر السابق 31/1

7- ينظر "المنهج الإسلامي في الجرح والتعديل" فاروق حمادة، ص28

فقد ذكر ابن سعد(ت230هـ) في طبقاته أن ابن جريج(ت150هـ) سئل عن قراءة الحديث على المحدث، فقال: "إنما اختلف الناس في الصحيفة، يأخذها، ويقول: أحدث بما فيها، ولم يقرأها. فأما إذا قرأها؛ فهو سواء"¹.

يؤكد هذا النص أن ابن جريج يجعل (القراءة على الشيخ)، و(السماع) منه في درجة واحدة، ولا يفاضل بينهما. وقول الجمهور على أن (السماع) من لفظ الشيخ أرفع من (القراءة على الشيخ)².

ونقل أيضا عن يحيى بن سعيد القطان(ت198هـ) أن ابن جريج كان يعبر عن السماع من الشيخ بعبارة (حدثني) وعن القراءة بعبارة (أخبرني). أما إذا استعمل لفظ (قال) فهو عند ابن القطان (شبه الريح)³. أي لا يفيد (الاتصال)؛ لأن ابن جريج معروف بـ(التدليس). ولذلك أخرج ابن حجر (ت852هـ) عن الإمام أحمد بن حنبل(ت241هـ) قوله: "إذا قال ابن جريج: قال فلان، وقال فلان، وأخبرت، جاء بمناكير، وإذا قال: أخبرني، وسمعت، فحسبك به"⁴.

نستنتج إذن؛ أن تخصص المحدثين في النظر في الأسانيد، وأحوال الرواة، وطرق تحمل الحديث وروايته بدأ منذ زمن مبكر؛ فقد عُرف مجموعة منهم بـ(النقد)، و(التكلم في الرجال)، ومن ذلك ما أخرجه الحافظ ابن عدي (ت365هـ) في كتاب (الكامل في ضعفاء الرجال) أن الأعمش(ت148هـ) كان يجلس في طريق الطلبة، حتى إذا مروا عليه قال: عند من كنتم اليوم؟ فيقولون: كنا عند فلان، فيقول: جيد الحديث، ويعقد ثلاثين، ويقول في يوم آخر: أين كنتم اليوم؟ فيقولون: عند فلان، فيقول جيد، ويعقد ثلاثين، ثم يقول: عند من كنتم اليوم؟ فيقولون: عند فلان، فيقول بأصابعه: أي ما به بأس ويحرك أصابعه، فيقول عند من كنتم اليوم؟ فيقولون: عند فلان، فيقول بأصابعه: إلى فوق طياراً، فيقول عند من كنتم ؟ فيقولون: عند فلان، فيقول: طبل مُخَرَّقٌ ليس له

صوت5.

1- "الطبقات الكبرى" محمد بن سعد الزهري، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1410هـ/1990م، 38/6

2- ينظر "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص118

3- "تهذيب التهذيب" ابن حجر، 404/6

4- المصدر السابق، 404/6

5- "الكامل في ضعفاء الرجال" عبد الله بن عدي الجرجاني، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1418هـ/1997م، 146/1

وقد كان من نتائج استقلال منهج المحدثين، أن تميزت معها مجالس الدرس الحديثي في وقت مبكر أيضا، وأصبح من خصائص طالب الحديث؛ الرحلة، وطلب الإسناد العالي، وطول ملازمة الشيوخ، ومعرفة الرجال؛ خصوصا بعد تباعد العهد بين الراوي ومخرج الحديث (الصحابي)؛ ومن الأمثلة على ذلك؛ قول عبد الملك بن عبد العزيز بن جريج (ت150هـ): "لزم عطاء سبع عشرة سنة"¹. وفي رواية: "لم يغلبني على يسار عطاء عشرين سنة أحد، فقل له: فما منعك عن يمينه؟"، قال: كانت قريش تغلبني عليه"².

يمكن القول إذن: إن ظهور المصطلحات الخاصة بـ(الجرح والتعديل)، و(طرق التحمل والأداء) تؤكد أهمية (الإسناد) في علوم الحديث، وأن العناية به عند المحدثين تقوم على منهج النقد في ضبط الرواية. كما أن ظهور هذه المصطلحات يعتبر مؤشرا على نضج المصطلح الحديثي، واستقراره مبكرا.

■ فهل عكس التأليف في علوم الحديث نضج المصطلح الحديثي، واستقراره؟

■ وما هي أهم العوامل التي أدت إلى تأخر استقلال منهج (التأصيل) في علوم الحديث؟

الفرع الثاني: المتغيرات المرتبطة بغلبة منهج (الرواية) على منهج (التأصيل) في

(المدونات الحديثية) الأولى.

أولا: تدوين الحديث على منهج (الفقه)، وتأثر المحدثين بقضية (العمل).

لقد كان من نتائج ظهور (البدع)، و(الوضع)، و(التدليس) في الحديث الشريف، أن أصبح المحدثون يتشددون في نقد (الرواية الشفهية)، ويعتمدون (مجالس الإملاء) وكتابة الحديث الشريف عوض الاقتصار على مجرد (السماع)، ولذلك شاع عندهم الحرص على الكتابة والتبويب في ضبط المرويات؛ فقد أخرج البيهقي (ت458هـ) عن يحيى بن سعيد القطان (ت198هـ) أنه قال: "لأن أكون كتبت كل ما أسمع أحب إلي من أن يكون لي مثل مالي"³. كما أن ترجيح رواية من يرجع إلى كتاب على من لا يرجع عند التحديث أصبح أمرا

1- "تهذيب التهذيب" ابن حجر، 404/6

2- "طبقات الفقهاء" إبراهيم بن علي الشيرازي، تحقيق: إحسان عباس، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1970م، ص71

3- "المدخل إلى السنن الكبرى" أحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق: محمد ضياء عبد الرحمان الأعظمي، دار الخلفاء للكتاب الإسلامي، الصباحية، الكويت، ص423

ظاهراً، حتى ولو تعلق الأمر بكبار (النقاد)، وذكر ذلك الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ) بقوله: "قال محمد بن خلاد: سمعت يحيى بن سعيد، وذكر شعبة، وسفيان، فقال: سفيان أقل خطأ: لأنه يرجع إلى كتاب"¹.

وهكذا انتشرت (مجالس الإملاء)² بظهور المصنفات الحديثية الأولى. إلا أن أغلب هذه المصنفات لم تصلنا كاملة، إلى أن ألف الإمام مالك (ت179هـ) كتابه (الموطأ)، ثم صنف غيره؛ كجامع بن وهب (ت110هـ)³، وجامع معمر بن راشد (ت153هـ) (وهما مطبوعان).

وقد كان من نتائج الانتقادات التي وجهت لهذه المصنفات؛ من حيث مدى التزامها بـ(شروط الرواية)، وكذلك من حيث الخلط بين كلام النبوة وغيره، أن ظهرت مصنفات جديدة عرفت باسم (كتب السنن) التي جمعت أبواباً متعددة اشتملت على (أحاديث الأحكام)، و(الزهد)، و(الرقائق)، وغيرها من أبواب الحديث.

إلا أن الذي يهمننا في عرض هذه الحقائق؛ هو التنبيه على قضية تأخر التأليف بمنهج التأصيل في علوم الحديث إلى نهاية القرن الثالث وبداية القرن الرابع الهجري؛ حيث ظهرت (كتب المصطلح)⁴. ولعل مرد ذلك راجع إلى "أن الفترة الممتدة ما بين أواسط القرن الأول الهجري، وأواخر القرن الثالث الهجري، كانت مرحلة تدوين شامل لشتى أنواع العلوم، سواء منها اللغوية، والأدبية، والشرعية، بمختلف أصنافها. فكأن الأمة حينئذ كانت تدون ذاكرتها، وتوثقها (...). وكذلك الأمر بالنسبة للحديث النبوي الذي تقدم جمعه قليلاً؛ فرغم أن أوائل المدونات فيه، بدأت منذ العهد النبوي، إلا أن انطلاق التدوين الرسمي كان في مرحلة التدوين الشامل لذاكرة الأمة، إذ انطلق رسمياً مع رأس القرن الأول بأمر من عمر بن عبد العزيز الخليفة الأموي، فكان أول من دونه بأمره - وذلك على رأس المائة الأولى - أبو بكر محمد بن مسلم بن عبيد الله بن شهاب الزهري المدني، ثم كثر بعد ذلك التدوين، ثم التصنيف.

1- "شرح علل الترمذي" عبد الرحمان بن أحمد المشهور بابن رجب الحنبلي، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد، مكتبة الزرقاء، الأردن، الطبعة الأولى: 1987/1409م، 453/1

2- ينظر خصائص طريقة الإملاء في "طرق التدريس عند المحدثين"، ص 250

3- وقيل توفي سنة 113هـ، وقيل سنة 114هـ، ينظر تفصيل الترجمة في "سير أعلام النبلاء"، 557/4

4- هذا إذا استثنينا ما ألفه كل من الإمام الشافعي في "الرسالة"، والإمام مسلم، في مقدمة صحيحه، وما ذكره الإمام الترمذي في كتابه "السنن"، والإمام أبي داود في رسالته إلى أهل مكة؛ فقد تناول هؤلاء المحدثون بعض أصول وقواعد علوم الحديث في كتبهم، ولم يكن غرضهم التأليف المستقل في هذه العلوم.

كما نشط التأليف في النقد الحديثي خلال القرن الثالث الهجري، مع يحيى بن معين، وعلي ابن
المديني، وأحمد بن حنبل، وغيرهم كثير¹.

يؤكد هذا النص؛ أن ظهور التدوين كان بغرض حفظ العلوم الشرعية، وتوثيق أصولها؛ التي كان يمارسها
العلماء أثناء النظر في مسائل العلم قبل زمن التدوين؛ يؤكد ذلك اهتمام المحدثين بالنقد الحديثي قبل ظهور (كتب
المصطلح)؛ ومرد تأخر منهج التأصيل في علوم الحديث راجع في تقديره، إلى أن العلماء لم يكونوا في حاجة إلى
التأليف في منهج التأصيل لعدم تحقق الحاجة التقريبية التي عبر عنها علماء المصطلح في مقدمات كتبهم.

فالأصول مثلاً؛ دونت بعد الفقه، مع أن الفقه مرتكز على الأصول؛ لأن الفقهاء مارسوا الأصول في فهمهم
واستنباطاتهم. وأصول الحديث دونت بعد جمع الحديث وتدوينه؛ لأن المحدثين مارسوا مسائل علم مصطلح
الحديث في الرواية والنقد قبل أن يؤلفوا في علم المصطلح. وهذا يدل على أن (الملكة) عند علمائنا أسبق زمناً
من (الصناعة) المرتكزة على الجمع بين التدوين والتأصيل، وأن المحدثين كانوا يهتمون بقضية العمل بالحديث
الشريف؛ يؤكد ذلك قول الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ) في شرحه لعلل الترمذي (ت279هـ) "وكره أحمد أن
يكتب مع الحديث كلام يفسره أو يشرحه (...)" وقال: هو يشغل عما هو أهم منه². وهذا لا يعني أن
المحدثين تساهلوا في ضبط قواعد النقد والنظر في الأسانيد وأحوال الرجال، بل كانوا يعتمدون هذه القواعد في
أثناء عمليات النقد الحديثي، ودراسة الأسانيد بمنهج الممارسة، والتطبيق عوض منهج التأصيل؛ يشهد على ذلك
منهج أصحاب المدونات الحديثية الكبرى، وشروطهم في قبول الأحاديث وردّها؛ خصوصاً كتاب (الموطأ)
والصحيحين؛ وهذا مما لا يحتاج إلى بيان.

ولضبط قضية العمل اعتمد المحدثون منهج التصنيف على أبواب الفقه؛ لأن هذا المنهج يعكس مدى تمكن
طالب الحديث من استثمار الحديث والاستدلال به على الأحكام الشرعية. فقد أخرج الخطيب (ت463هـ) بسنده
عن ابن المديني (ت234هـ)، وهو من كبار النقاد، قوله: "إذا رأيت الحديث [الطالب] أول ما يكتب الحديث،
يجمع حديث الغسل، وحديث من كذب؛ فاكتب على قفاه: لا يفlech"³.

1- "المصطلح الأصولي عند الإمام الشاطبي" فريد الأنصاري، ص 129 - 131

2- "شرح علل الترمذي" ابن رجب الحنبلي، 345/1

3- "الجامع" الخطيب البغدادي، 301/ 2

ولم يكن هذا المنهج ليتعارض مع خاصية التخصص التي ميزت المحدثين مبكرا بقدر ما كان يدل على اشتغال المتقدمين بمنهج تكاملي يجمع بين النقد، ومنهج الاستدلال؛ فقد "كان سفيان الثوري، وابن عيينة، وعبد الله بن سنان يقولون: لو كان أحدنا قاضيا لضربنا بالجريد فقيها لا يتعلم الحديث، ومحدثا لا يتعلم الفقه"¹.

أما تخصصهم في (النقد)، و (قواعد الرواية)؛ فقد كان معروفا ومشتهرا بينهم، وكان أهل التخصص في الحديث معروفين كما كان أهل الفقه أيضا، فقد أخرج القاضي عياض (ت544هـ) عن عبد الرحمان بن مهدي (ت198هـ) قوله: "الثوري إمام في الحديث، وليس بإمام في السنة، والأوزاعي إمام في السنة، وليس بإمام في الحديث، ومالك إمام فيهما"²؛ أي أن الإمام الثوري (ت161هـ) كان معروفا بتخصصه في النظر في الحديث الشريف من حيث ضبطه لقواعد معرفة المقبول والمردود. وأما الإمام الأوزاعي (ت157هـ)؛ فكان معروفا بالنظر في الحديث الشريف باعتباره (سنة) أي من حيث إنه دليل في الاستدلال، واستنباط الأحكام الشرعية. وأما الإمام مالك (ت179هـ)؛ فقد جمع بين القدرة على النظر في الحديث الشريف من حيث (الرواية) و (الدراية)، ومن حيث ضبط منهج الفهم، والاستنباط، واستثمار السنن في معرفة الأحكام الشرعية.

ومن معاني (العمل) بالحديث الشريف أيضا، أن يكون الحديث معروفا، ومتداولاً عند الصحابة والتابعين، وأتباعهم من فقهاء الأمصار، وأن يكون فهمه بمنهجهم الذي أخذوه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم. وهذا معنى قول الإمام أبي داود (ت275هـ) في رسالته إلى أهل مكة نقلا عن يزيد بن أبي حبيب³، قوله: "إذا سمعت الحديث فأنشده كما تنشده الضالة: فإن عُرف، وإلا فدعه"⁴. وكذا تأكيد الإمام الترمذي (ت279هـ) في أول كتاب (العلل) أن جميع ما في كتابه الجامع من الحديث معمول به، وقد أخذ به بعض أهل العلم ما خلا حديثين⁵.

1- "نظم المتناثر من الحديث المتواتر" محمد بن جعفر الكتاني، دار الكتب السلفية للطباعة، والنشر بمصر، الطبعة الثانية، (خلو من تاريخ الطبع)، ص6
2- "ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك" القاضي عياض بن موسى السبتي، طبعة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب، الطبعة الثانية: 1403 هـ/1983م، 153/1
3- هو يزيد بن أبي حبيب (ت128هـ)، كان مفتي أهل مصر في أهل زمانه، وأول من أظهر العلم بها وتكلم في الحلال والحرام، أخذ عنه الليث بن سعد وغيره. ينظر "تهذيب التهذيب"، 408/4
4- "رسالة أبي داود إلى أهل مكة وغيرهم في وصف سننه"، سليمان بن الأشعث السجستاني، المعروف بأبي داود، تحقيق: محمد الصباغ، دار العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1394هـ، ص30
5- "شرح علل الترمذي" 323/1

وللتأكيد على أهمية الاتباع في مفهوم (العمل) بالحديث الشريف، قال ابن رجب (ت795هـ): "أما الأئمة وفقهاء أهل الحديث؛ فإنهم يتبعون الحديث الصحيح حيث كان؛ إذا كان معمولاً به عند الصحابة، ومن بعدهم، أو عند طائفة منهم. فأما ما اتفق على تركه فلا يجوز العمل به؛ لأنهم ما تركوه إلا على علم أنه لا يعمل به"¹. أي لا يعتبر حجة في (الاستدلال)، و(استنباط) الأحكام الشرعية.

ومن مظاهر اهتمام المحدثين بقضية (العمل) بالحديث الشريف أيضاً، ظهور طائفة من (المحدثين الفقهاء) الذين جمعوا بين قواعد (الرواية) و(النقد)، و قواعد الفقه ومنهج الاستنباط في النظر في الأحاديث. يؤكد ذلك ما ذكره القاضي عياض (ت544هـ) في (ترتيب المدارك) عن عبد الله بن وهب (ت197هـ) أنه قال: "لولا أن الله أنقذني بمالك، والليث لصللت. فليل له: كيف ذلك؟ قال: أكثرت من الحديث فحيرني. فكنت أعرض ذلك على مالك، والليث فيقولان لي: خذ هذا، ودع هذا"². وكذلك ما رواه الإمام القاضي عياض عن الإمام الشافعي (ت204هـ) قوله: "قل لمالك: عند ابن عيينة أحاديث ليست عندك. فقال: إذا أحدث الناس بكل ما سمعت؛ إني إذا أحقق. وفي رواية: إني أريد أن أضلهم إذا"³. وكأني بالإمام مالك (ت179هـ) ينبه إلى القاعدة الذهبية التي كانت معروفة عند المحدثين، والفقهاء؛ وهي: ليس كل حديث صحيح الإسناد يعمل به، وليس كل حديث ضعيف الإسناد لا يعمل به"⁴، وقد عُرف بهذا النوع من النقد كثير من (المحدثين الفقهاء)؛ خصوصاً أصحاب المذاهب الفقهية؛ وهو (نقد استدلال) غايته ضبط منهج (العمل) بالحديث الشريف، من خلال الجمع بين نقد الرواية، وبيان الحكم الشرعي. لذلك؛ فهو يجمع بين تخصص المحدثين، وتخصص الفقهاء، والأصوليين.

كما أن اهتمام المحدثين بقضية العمل راجع في تقديري، إلى استشعار المحدثين مزاحمة الفقهاء والأصوليين لهم في استثمار (السنن)، وما ارتبط بذلك من الخلاف الكبير الذي كان معروفاً بين مدرسة الحجاز، ومدرسة العراق في منهج النظر في النصوص الشرعية. فقد كانت كل طائفة تعتقد أنها تستقل بمنهجها في النظر واستثمار

1- "فضل علم السلف على الخلف" عبد الرحمن بن أحمد، المعروف بابن رجب الحنبلي، تحقيق: مروان العطية، دار الهجرة، بيروت، لبنان. طبعة 1409هـ-1989م، ص83

2- "ترتيب المدارك" القاضي عياض، 236/3

3- المصدر السابق، 188/1

4- للتوسع في معنى هذه القاعدة: ينظر كتاب "السنة النبوية وعلاقتها بالعمل والمذاهب الفقهية" ناجي لامين، دار الموطأ للنشر، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى: 2016م، ص139

هذه النصوص عن الطائفة الأخرى. ومن مظاهر هذا الصراع شدة عناية أهل الحديث بتعلم الفقه حتى لا ينعتهم أهل الرأي بالحشوية، وضعف ملكة الاستنباط، يؤكد ذلك ما رواه الحاكم (ت405هـ) عن علي بن خشرم (ت257هـ) قوله: "كنا في مجلس سفيان بن عيينة فقال: يا أصحاب الحديث تعلموا فقه الحديث؛ لا يقهركم أصحاب الرأي"¹.

ثانيا: عوامل استقلال التأليف في علوم الحديث.

من نتائج الاختلاف في استثمار السنن بين الفقهاء، والمحدثين ظهور إشكالية في الفهم اعترضت المحدثين، كما اعترضت الفقهاء أيضا، في تعاملهم مع نصوص السنة النبوية من حيث منهج الاحتجاج والنظر في الأدلة المختلفة. وقد كانت (الرسالة) التي بعثها الحافظ ابن مهدي (ت198هـ) أكبر دليل على هذه الحاجة، فكان تأليف الشافعي (ت204هـ) لكتابه (الرسالة) محاولة منهجية لوضع موازين علمية، وأصول لضبط منهج النظر في النصوص الشرعية، والتوفيق بين طريقة المحدثين، وطريقة أهل الرأي.

وقد عبر الإمام القاضي عياض (ت544هـ) في (ترتيب المدارك) عن هذا (الإشكال الفهمي) في تعليقه على قول الإمام أحمد (ت241هـ): "مازلنا نلعن أهل الرأي ويلعنوننا حتى جاء الشافعي فمزج بيننا. يريد أنه تمسك بصحيح الآثار واستعملها، ثم أراهم أن من الرأي ما يحتاج إليه، وتبني أحكام الشرع عليه، وأنه قياس على أصولها ومنزع منها. وأراهم كيفية انتزاعها والتعلق بعللها، وتنبهاتها؛ فعلم أصحاب الحديث أن صحيح الرأي فرع الأصل، وعلم أصحاب الرأي أنه لا فرع إلا بعد الأصل، وأنه لا غنى عن تقديم السنن، وصحيح الآثار أولا"².

يؤكد هذا النص الدور الكبير الذي سيقوم به الإمام الشافعي في معالجة الإشكال المنهجي المترتب عن كثرة النصوص التي نتجت عن مرحلة تدوين الحديث والفقه، وحاجة العلماء في عصره إلى تدوين أصول لضبط النظر في المدونات الفقهية والحديثية، كل ذلك عبر عن مرحلة جديدة في التأليف في علوم الحديث، ارتبطت غاية الارتباط بالحاجة إلى الفهم، وضبط منهج النظر.

1- "معرفه علوم الحديث" ابن الصلاح، ص253

2- "ترتيب المدارك" القاضي عياض، 91/1

وقد بدأت بؤادر إشكال الفهم، والحاجة إلى التأليف في أصول الحديث تظهر مع سياق تأليف كتاب (الرسالة)، حيث أرسل الإمام الناقد ابن مهدي (ت198هـ) رسالته المعروفة إلى الإمام الشافعي (ت204هـ)؛ مُدون أصول الفقه، والمتخصص في قواعد الفهم، والنظر في نصوص الشريعة، ومنهج الاحتجاج، يطلب منه "أن يضع له كتابا فيه معاني القرآن، ويجمع قبول الأخبار فيه، وحجة الإجماع، وبيان الناسخ والمنسوخ، من القرآن والسنة، فوضع له كتاب الرسالة"¹.

ولا يُتصور أن يكون مقصدُ الإمام ابن مهدي من الإمام الشافعي؛ هو أن يضع له أصولا تضبط منهج النقد والرواية؛ وهو المتخصص في قواعد النقد والتكلم في الرواة، بل إن المشكلة أعم من ذلك، تتجاوز تخصص المحدث كما تتجاوز تخصص الفقيه أيضا؛ يشرح ذلك الدكتور فريد الأنصاري بقوله: "فواضح من هذا النص إذن؛ أن المشكلة التي اعترضت ابن مهدي؛ هي مشكلة (فهم) بالدرجة الأولى، فهم معاني الشريعة مما تعلق بدلالة القرآن، ومشكلة النسخ الراجعة إلى تعارض النصوص في مقتضياتها الدلالية، ثم بالدرجة الثانية قضية الاستدلال، وحجية بعض الأدلة كالإجماع، وخبر الآحاد"². أي أن تخصص ابن مهدي في (النقد الحديثي) لم يسعفه في فهم التعارض القائم بين النصوص؛ سواء نصوص القرآن الكريم، أو السنة النبوية، وهي نفس المشكلة التي بدأت تعترض الفقهاء الذين اشتغلوا بتدوين أقوال أئمة المذاهب وسماعاتهم؛ خصوصا مع تراجع الهمم وضعف ملكة الجمع بين الحديث، والفقه كما كانت في الصدر الأول مع الإمام مالك (ت179هـ)، وغيره من كبار التابعين؛ يؤكد ذلك كلام ابن مهدي السابق: "الثوري إمام في الحديث، وليس بإمام في السنة، والأوزاعي إمام في السنة، وليس بإمام في الحديث، ومالك إمام فيهما"³.

ولذلك؛ فإن القدرة على وضع أصول للنظر في الفقه والحديث يحتاج إلى شروط كثيرة قلما تتوفر في غير الإمام الشافعي الذي أخذ هذه الأصول من معينها الأول؛ على يد الإمام مالك، والإمام أبي حنيفة (ت150هـ). يبين الشيخ الحجوي الثعالبي (ت1376هـ) هذه القضية بقوله: "لما وجد الشافعي أن الذين رحلوا من المحدثين، واستقصوا السنة وجمعوها، من الأقطار؛ كإسحاق، وأحمد، وابن وهب، ونظائرهم، اجتمع لديهم منها

1- "الرسالة" الشافعي، 4/1
2- "المصطلح الأصولي" فريد الأنصاري، ص125
3 "ترتيب المدارك" القاضي عياض، 153/1

شيء كثير يعد بمئات الآلاف، بعد أن كانت طبقة مالك وابن عيينة، ونظائرهم لا يجتمع لها منها إلا الألف والأربعة الآلاف إلى عشرة، أو عشرات الألف؛ لاقتصارهم على سنن بلدهم، فوقع التضارب والتعارض (...)

فاخترع الشافعي طريقة للجمع، والتوفيق، وتبيين كيفية استعمال المجتهد لها، وقوانين الاستنباط منها ومن الكتاب العزيز؛ ليتمكنه تخليص مذهبه وتأسيسه على أساس متين، وهي القواعد التي سميت علم أصول الفقه (...)

فبذلك؛ تمكن من وضع قواعد تجمع بين الأحاديث التي ظاهرها التعارض، وكان الشافعي نفسه على جانب من المهارة في علوم اللسان، ومعرفته ببلاغة القرآن، يعرف له ذلك الخاص والعام، مع ما أوتيته من فضل بلاغة التعبير، عما يختلج في الضمير، كما يشهد لذلك شعره البليغ وكتبه، ومن شعره قوله:

إن الولاية لا تدوم لواحد *** إن كنت تنكر ذا فأين الأول¹.

يؤكد النص؛ أن موسوعية الإمام الشافعي (204هـ)؛ المتمثلة في معرفته باللغة العربية، وقدرته على الاستقراء والإحاطة بأقوال أئمة الفقه والحديث، من أهم أسباب تميزه في منهج (التأصيل) لعلوم الحديث والفقه، وقد ظهر هذا التميز على مستوى علوم الحديث في قدرته على (استقراء)، وصياغة شروط الحديث الذي تقوم به الحجة من غير مثال سابق، واعتماد علماء المصطلح هذه الشروط في تعريف الحديث الصحيح؛ كما هي في كتاب (الرسالة).

ولذلك يمكن القول: إن الإمام الشافعي عالج إشكال الفهم في (الفقه)، و(الحديث) بابتكاره لمنهج (التأصيل) الذي كان من نتائجه ظهور علم (أصول الفقه)، ثم بعد ذلك علم (أصول الحديث).

إن الإشكال الفهمي الأول الذي اعترض المحدثين هو: فهم كيفية التعامل مع كثرة النصوص والروايات المتعارضة؛ "ولذلك؛ كانت رسالة ابن مهدي تطلب أول ما تطلب بيان معاني القرآن كما سبق في نصه،

1 "الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي" محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي، اعتنى به أيمن صالح شعبان، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: 1416هـ- 1995م، 473/2

وكان ابن مهدي - وهو عالم بالحديث - ينوب عن جمهور المحدثين الذين تجمعت لديهم الروايات المتعارضة ظواهرها، فلا يستطيع غير العربي الفصيح منهم تبين المراد"¹.

وقد كان هذا الإشكال يرتبط بالمحدثين كما يرتبط بالفقهاء أيضاً؛ فجاءت (الرسالة) مبينة لمنهج (الاستدلال)، و(الاحتجاج) بجميع النصوص بما يفيد المحدثين في معرفة شروط الاحتجاج بالحديث المقبول، ويمكن الفقهاء من معرفة منهج (استنباط) الأحكام الشرعية.

ثم تطور إشكال الفهم بعد ذلك، فكان من مظاهره في علوم الحديث: تراجع هم الطلبة وظهور طائفة من أهل الحديث يلقبون بـ(الثقل) و(الكتبة) الذين اعتنوا بسماع الحديث وطلب الأسانيد العالية دون فهم لقواعد الرواية وأصول التحديث. وقد ظهرت بوادر هذا الإشكال في زمن الرواية. يؤكد ذلك قول الإمام مسلم (ت261هـ) في مقدمة صحيحه: "وبعد: يرحمك الله؛ فلولا الذي رأينا من سوء صنيع كثير ممن نصب نفسه محدثاً فيما يلزمهم من طرح الأحاديث الضعيفة، والروايات المنكرة، وتركهم الاقتصار على الأحاديث الصحيحة المشهورة مما نقله الثقات المعروفون بالصدق، والأمانة بعد معرفتهم، وإقرارهم بألسنتهم أن كثيراً مما يقدفون به إلى الأغبياء؛ هو مستنكر، ومنقول عن قوم غير مرضيين، ممن ذم الرواية عنهم أئمة أهل الحديث؛ مثل مالك بن أنس، وشعبة بن الحجاج، وسفيان بن عيينة، ويحيى بن سعيد القطان، وعبد الرحمن بن مهدي، وغيرهم من الأئمة، لما سهل علينا الانتصاب لما سألت من التمييز، والتحصيل"².

ثم زاد اهتمام المحدثين ببيان أصول علوم الحديث مع ازدياد الحاجة إلى الفهم، مع ما عرفته هذه العلوم من تمايز منهجي عن باقي علوم الشريعة الأخرى بعد القرن الرابع الهجري³؛ حيث بدأ استقلال التأليف في مصطلحات، وقواعد علوم الحديث، وظهرت (كتب المصطلح) التي رامت تحقيق المقصد التقريبي لعلوم الحديث؛ ومن أمثلة ذلك ما ذكره الخطيب البغدادي (ت463هـ) في مقدمة (الكفاية) بقوله: "وقد استفرغت طائفة من أهل

1"المصطلح الأصولي" فريد الأنصاري، ص128

2- "مقدمة الإمام مسلم"، ص4

3- تحدث الإمام أبو سليمان الخطابي في مقدمة كتاب (معالم السنن) عن التمايز الذي عرفته العلوم الشرعية على مستوى التأليف بقوله: "قد انقسم الناس إلى فرقتين: أصحاب حديث وأثر، وأهل فقه ونظر، وكل واحدة منهما لا تتميز عن أختها في الحاجة، ولا تستغني عنها في درك ما تنحوه من البغية والإرادة؛ لأن الحديث بمنزلة الأساس؛ الذي هو الأصل، والفقه بمنزلة البناء؛ الذي هو له كالفرع. وكل بناء لم يوضع على قاعدة، وأساس فهو منهار، وكل أساس خلا عن بناء وعمارة، قفر وخراب". ينظر (معالم السنن)، أحمد بن محمد بن الخطاب، المعروف بابي سليمان الخطابي، مذيّل بسنن أبي داود، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: 1388هـ/1969م، 3/1

زماننا وسعها في كتب الأحاديث، والمثابرة على جمعها من غير أن يسلكوا مسلك المتقدمين، وينظروا نظر السلف الماضين في حال الراوي والمروي، وتميز سبيل المرذول، والمرضي (...); يحملون عمن لا تثبت عدالته، ويأخذون ممن لا تجوز أمانته، ويروون عمن لا يعرفون صحة حديثه، ولا يتيقن ثبوت مسموعه، ويحتجون بمن لا يحسن قراءة صحيفته، ولا يقوم بشيء من شرائط الرواية، ولا يفرق بين السماع، والإجازة، ولا يميز بين المسند والمرسل، والمقطوع، والمتصل"¹.

فهذه الحاجة التقريبية المرتبطة بتراجع هم الطلبة، وقلة معرفتهم بقواعد وأصول الحديث، من أهم أسباب استقلال التأليف في علوم الحديث، وظهور (علم المصطلح).

المبحث الثالث: خصائص المصطلحات الحديثية.

تعتبر دراسة خصائص (المصطلح الحديثي) من أهم المداخل التي تعين الطالب على التصور السليم للنسق الجامع بين مسائل علوم الحديث، وفهم أنواع الترابطات القائمة بين المصطلحات الحديثية.

ولما كانت (الدراسة المصطلحية): "هي الدراسة الوحيدة القادرة على كشف الواقع الدلالي للمصطلحات؛ سواء المصطلحات غير المعرفة، أو المصطلحات المعرفة من خلال تدقيق النظر فيها"²؛ فإن تحقيق هذا المقصد في (كتب المصطلح) يقتضي:

• "جمع النصوص التي وردت بها المصطلحات موضوع الدراسة؛ جمعا يعتمد الدقة، والثبت، والاستقراء؛

• تصنيف النصوص بحسب المصطلحات، أو المجالات؛

• إحصاء المصطلحات الواردة بالنصوص؛

• دراسة ما وقع عليه الاختيار من المواد الاصطلاحية بالمعاجم اللغوية، فالاصطلاحية؛ دراسة تبتدئ من أقدم ما اعتمد منها مسجلة أهم ما فيه، وتنتهي بأحدث ما اعتمد عليه منها (...)"³.

1- "الكفاية" الخطيب البغدادي، 83/1

2- "مناهج البحث في العلوم الشرعية"، سعيد حليم، منشورات البشير بن عطية، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2020م، ص104

3- ينظر "مصطلحات نقدية، وبلاغية في كتاب البيان، والتبيين" الشاهد البوشيخي، ص16 - 17

قلت: إن توظيف الدراسة المصطلحية بهذه الضوابط المنهجية الدقيقة في دراسة المصطلحات الحديثة يحتاج إلى بحوث مستقلة؛ تقوم على منهج (الاستقراء التام) لجميع المصطلحات، ودراسة تطورها التاريخي في (كتب المصطلح).

وارتباطا بموضوع البحث، وأهدافه؛ المتمثلة في الكشف عن الخصائص المعرفية لعلوم الحديث، وتوظيفها في (منهاج التدريس)؛ فإن المقصود من دراسة المصطلحات الحديثة في هذا السياق هو (المدخل المصطلحي) الذي أعني به: تعرف أنواع التعريفات عند المحدثين؛ لفهم طبيعة مسائل علوم الحديث، وكذا دراسة صيغ أهم المصطلحات المعرفية؛ وتطورها من حيث الأفراد، والتركيب في أشهر (كتب المصطلح)؛ للكشف عن أنواع الترابطات القائمة بين علوم الحديث، وتعرف طبيعة (النسق المفهومي) الذي تنتظم له هذه العلوم؛ حتى يسهل على الباحث فهم منهج تقريبها، والطرق المناسبة في تدريسها.

المطلب الأول: أنواع التعريفات عند المحدثين.

تميز المحدثون بمنهجهم الخاص في التعريف الذي يعكس طبيعة نظرهم في مسائل العلم. وقد أمكن رصد الأنواع التالية من التعريفات:

أولاً: التعريف بالرسم.

ينقسم (الرسم) إلى قسمين؛ (رسم تام)، و(رسم ناقص):

"(الرسم التام): هو ما كان تعريفاً للشيء بذكر جنسه القريب، مع خاصته اللازمة الشاملة (...)، فلا يصح التعريف بالعرض العام؛ مثل (الماشي) بالنسبة للإنسان (...)، ولا يصح التعريف بالخاصة المفارقة غير اللازمة؛ مثل (الضاحك بالفعل)، ولا يصح التعريف بالخاصة غير الشاملة؛ مثل (الكاتب) بالنسبة إلى الإنسان؛ لأن بعض الناس غير كاتب"¹.

و"(الرسم الناقص): هو ما كان تعريفاً للشيء بذكر خاصته اللازمة الشاملة وحدها، أو مع جنسه البعيد، أو مع عرضه العام، أو بذكر عرضيات له تختص بجمليتها بحقيقته"².

1 - "ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة: صياغة للمنطق وأصول البحث متمشية مع الفكر الإسلامي" عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار القلم، دمشق، الطبعة الثالثة: 1408هـ/1988م، ص65
2- المرجع السابق، ص66

من خلال هذين التعريفين؛ نلاحظ أنه في التعريف بالرسم يكون الاهتمام بـ(الأجناس) و(الخواص) أساساً، لا(الأجناس)، و(الفصول)، وغالب تعريفات علماء المصطلح من قبيل (الرسم الناقص)؛ الذي يقتصر فيه المعرف على ذكر خواص المعرف وأجناسه البعيدة، وهو كل تعريف لم يبلغ مبلغ الرسم التام، بأن نقص شيء من أحد عنصريه: (الجنس القريب)، أو (الخاصة اللازمة)؛ ولذلك اعتبر المنطقة التعريف اللفظي، والتعريف بالمثال، والتعريف التقسيمي من أنواع التعريف بالرسم الناقص¹.

ومن أمثلة التعريف بذكر خواص المعرف في علوم الحديث، ما ذكره الإمام الشافعي(ت204هـ) في تعريف الحديث الصحيح. فقد جاء في(الرسالة) قوله:

"فقال لي قائل: احدد لي أقل ما تقوم به الحجة على أهل العلم؛ حتى يثبت عليهم خبر الخاصة.

فقلت: خبر الواحد عن الواحد؛ حتى يُنتهى به إلى النبي، أو من انتهى به إليه دونه. ولا تقوم الحجة بخبر الخاصة حتى يجمع أموراً:

منها: أن يكون من حدث به ثقة في دينه؛ معروفاً بالصدق في حديثه؛ عاقلاً لما يحدث به؛ عالماً بما يُحيل معاني الحديث من اللفظ، وأن يكون ممن يؤدي الحديث بحروفه كما سمع، لا يحدث به على المعنى؛ لأنه إذا حدث به على المعنى وهو غير عالم بما يحيل به معناه: لم يدر لعله يحيل الحلال إلى الحرام. وإذا أداه بحروفه فلم يبق وجه يُخاف فيه إحالته الحديث، حافظاً إن حدث به من حفظه، حافظاً لكتابه إن حدث من كتابه. إذا شرك أهل الحفظ في حديث وافق حديثهم، بريئاً من أن يكون مدلساً: يحدث عن مَنْ لقي ما لم يسمع منه، ويحدث عن النبي ما يحدث الثقات خلافه عن النبي.

ويكون هكذا مَنْ فَوْقَهُ ممن حدثه، حتى يُنتهى بالحديث موصولاً إلى النبي، أو إلى من انْتَهَى به إليه دونه، لأن كل واحد منهم مثبت لمن حدثه، ومثبت على من حدث عنه، فلا يُستغنى في كل واحد منهم على ما وصفتُ"².

فالإمام الشافعي إذن؛ لم يهتم بالوقوف على ماهية (الحديث الصحيح)، أو عند ذكر الجنس القريب من مفهوم (الحديث الصحيح)، وإنما اقتصر على ذكر خواصه، وصفاته القريبة، والبعيدة. ورغم أنه استعمل

1- المرجع السابق، ص63
2 - "الرسالة" الشافعي، 1/ 369

لفظ (الحد) في قوله: "احدد لي أقل ما تقوم به الحجة"، فإنه ليس بالمفهوم المنطقي؛ لأنه مخالف تماما للحدود بأشكالها المنطقية، كما يعبر المناطقة بقولهم: يشترط في التعريف أن يكون جامعا مانعا، وبقولهم: يشترط في التعريف أن يكون مطردا منعكسا¹. ذلك أن "المناطقة يطلبون من الحد تصور كنه الشيء، وتمثل حقيقته في نفوسهم، لا لمجرد التمييز"².

فإذن؛ (الحد) عند المناطقة يفيد تصور الماهية، وأما عند المحدثين؛ فيراد به التمييز.

ولذلك استعمل الإمام الشافعي التعريف بالرسم، فجاء التعريف أقل دقة من التعريف لو كان بالحد سواء من حيث الإحاطة بالماهية، أو من حيث ذكر العناصر الواجبة في التعريف بالحد؛ حيث لا يشترط ارتباط ذكر الجنس والفصل القريبين، وإنما اقتصر فقط على ذكر الخواص لا الفصول؛ وهذا هو التعريف بالرسم. وعلة هذا الاختيار عند المحدثين؛ هي أن مقصدهم من التعريف لم يكن ذكر الماهيات والإحاطة بها، وإنما الغرض هو تمييز مختلف العلوم التي يعرف بها المقبول من المردود من الأحاديث. يؤكد ذلك قول ابن الصلاح (ت643هـ) في سياق بيان منهج المحدثين في التفريق بين قول (المحدث): (حدثنا)، وقوله: (أخبرنا)، قال: "وخير ما يقال فيه إنه اصطلاح منهم أرادوا به التمييز بين النوعين"³.

لذلك يمكن القول: إن المحدثين يستعملون التعريف بالرسم للحاجة التقريبية المتعلقة بحل الإشكالات العلمية المترتبة عن النظر في مسائل علوم الحديث. ومثال ذلك ما وقع للإمام الحاكم (ت405هـ) في أثناء تعريفه للمصطلحات المتعلقة بدراسة السند. حيث عرف مصطلح (المسند) بقوله: "والمسند من الحديث: أن يرويه المحدث عن شيخ يظهر سماعه منه لسن يحتمله، وكذلك سماع شيخه من شيخه، إلى أن يصل الإسناد إلى صحابي مشهور إلى رسول الله صلى الله عليه وآله"⁴.

فقول الإمام الحاكم: "أن يرويه المحدث عن شيخ يظهر سماعه منه"، هو جنس للحديث (المسند)، وقوله: "وكذلك سماع شيخه من شيخه إلى أن يصل الإسناد إلى رسول الله صلى الله عليه وآله"؛ هي من خواص الحديث المسند اللازمة له.

1- "ضوابط المعرفة" حبكة الميداني، ص68

2- "معيان العلم في فن المنطق" أبو حامد محمد الغزالي، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، طبعة 1961م، ص267

3- "علوم الحديث"، ابن الصلاح ص140

4- "معرفة علوم الحديث" أبو عبد الله الحاكم، ص137

ولعل السبب في عدم اقتصار الحاكم على التعريف بالرسم الناقص، وأنواعه الأخرى؛ كالتعريف اللفظي والتعريف بالمثال، والتعريف بالضد؛ هو الخلاف القائم بين المحدثين حول مفهوم (المسند) وما يتعلق به من الأنواع الأخرى التي ناقشها الحاكم في بيان شرائط المسند؛ كـ(الموقوف)، و(المرسل)، و(المعضل).

ثانياً: التعريف اللفظي.

"التعريف اللفظي: وهو تعريف اللفظ بلفظ آخر مرادف له، معلوم عند المخاطب. ومرادف الشيء في الحقيقة خاصة من خواصه"¹.

ويستعمل المحدثون التعريف باللفظ لبيان المرادف الدقيق الذي يُغني عن الرسم التام، أو الناقص. ومثاله تعريف ابن الصلاح (ت643هـ) لمصطلح الموضوع بقوله: "معرفة الموضوع؛ وهو المخلوق المصنوع"². ومرد هذا التدقيق في الوصف راجع إلى أن مفهوم هذا المصطلح يتداخل مع مفاهيم بعض المصطلحات الأخرى؛ كمفهوم (الضعيف)، و(السقيم)، و(المردود).

كما استعمل ابن الصلاح هذا النوع من التعريفات أيضاً في مناقشة بعض الإشكالات الحديثية التي تحتاج إلى تدقيق وتفصيل؛ ومن ذلك منهجه في بيان المسائل المترتبة عن معرفة صفة من تقبل روايته ومن ترد روايته، وما يتعلق بذلك من قدح، وجرح، وتوثيق، وتعديل³:

قال في المسألة الأولى: "عدالة الراوي تارة تثبت بتنصيب معدلين على عدالته، وتارة تثبت بالاستفاضة، فمن اشتهرت عدالته بين أهل النقل، أو نحوهم من أهل العلم، وشاع الشاء عليه بالثقة، والأمانة استغني فيه بذلك عن بينة شهادة بعدالته تنصيماً"⁴.

وقال في المسألة الثانية: "يعرف كون الراوي ضابطاً؛ بأن نعتبر روايته بروايات الثقات المعروفين بالضبط والإتقان، فإن وجدنا رواياته موافقة، ولو من حيث المعنى لرواياتهم، أو موافقة لها في الأغلب، والمخالفة

1- "ضوابط المعرفة" حبكة الميداني، ص66

2- "معرفة علوم الحديث" أبو عبد الله الحاكم، ص98

3- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص104

4- المصدر السابق، ص105

نادرة، عرفنا حينئذ كونه ضابطا ثبتا، وإن وجدناه كثير المخالفة لهم عرفنا اختلال ضبطه، ولم نحتج بحديثه"¹.

نلاحظ أن ابن الصلاح (ت643هـ) تحدث في المسألة الأولى عن مصطلح (العدالة) ولم يعرفه، بل ذكر ما ثبت به العدالة عند أهل العلم، وكذلك الأمر في مصطلح (الضبط)، وباقي المصطلحات الواردة في المسائل الأخرى، إلا أنه في المسألة الثامنة المتعلقة بـ(رواية المجهول) ابتداء بتعريف المصطلح باللفظ قبل مناقشة المسائل المتعلقة به، وبيان حكمها. قال: "المجهول الذي جهلت عدالته الباطنة، وهو عدل في الظاهر؛ وهو المستور"²؛ وذلك حتى يترسخ مفهومه، ويتميز عن باقي المصطلحات المشابهة، بخلاف مصطلحي (العدالة)، و(الضبط).

ومما يؤكد أهمية التعريف اللفظي في تقريب علوم الحديث وتمييزها، استعمال علماء المصطلح له في مناقشة الإشكالات المتداخلة؛ ومن ذلك اعتماد ابن الصلاح هذا المنهج في التعريف، ومناقشة الألفاظ التي يستعملها المحدثون في (الجرح)، قال في المسألة الرابعة: "إذا قالوا: متروك الحديث، أو ذاهب الحديث أو كذاب؛ فهو ساقط الحديث لا يكتب حديثه، وهي المنزلة الرابعة"³.

ثالثا: التعريف بالمثال

عرفه حبنكة الميداني بقوله: "التعريف بالمثال: وهو عند المناطقة تعريف الشيء بذكر مثال من أمثله، ومثال الشيء هو في الحقيقة خاصة من خواصه"⁴.

وهذه الطريقة في التعريف غالبا ما كان يستعملها المحدثون في الكتب الأولى التي ألفت في المصطلح؛ حيث يذكرون للتعريف شواهد، وأمثله من الأحاديث، وأقوال الحفاظ. قال الحافظ ابن حجر (ت802هـ) معلقا على تعريف ابن الصلاح لنوع (المقلوب) الذي عرفه بقوله: "هو نحو حديث مشهور عن سالم؛ جعله عن نافع"⁵.

- 1- المصدر السابق، ص106
- 2- المصدر السابق، ص111-112
- 3- المصدر السابق، ص126
- 4- "ضوابط المعرفة" حبنكة الميداني، ص66
- 5- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص101

قال الحافظ ابن حجر (ت802هـ): "أقول: هذا تعريف بالمثل، وحقيقته إبدال راو، أو أكثر من راو حتى الإسناد كله"¹.

وكثيراً ما يورد الإمام الحاكم (ت405هـ) هذا النوع من التعريفات في (معرفه علوم الحديث)؛ ذلك أنه قلما تجد مصطلحاً لم يعرفه بذكر أمثلة له، حيث يتكرر قوله: "ومثال ذلك" وقوله: "ومن ذلك"، أو يورد الأمثلة مباشرة بذكر الأحاديث بأسانيدھا أو الأقوال منسوبة إلى أصحابھا².

وبتتبع التعريفات التي ذكرها الحاكم بالمثل، نلاحظ أنه غالباً ما يوردها بعد توضيح المفهوم الحديثي، وتعريفه بالرسم، وذلك بذكر خواصه القريبة والبعيدة، كما فعل في تعريف (المسند) حيث ابتدأ بالتعريف بالرسم، ولما احتاج التعريف إلى مزيد بيان أعقبه بالتعريف بالمثل لتعزيز المعنى وتثبيته. فعادة الإمام الحاكم أن يعرف المصطلح الحديثي بالرسم، وقد يلجأ إلى المثال لتعزيز التعريف. والدليل على ذلك أنه قد يضطر إلى استعمال تعريف ثالث لنفس المصطلح وبصورة مغايرة حتى تتضح الصورة أكثر، ويتحقق الفهم على الوجه السليم؛ ولذلك نراه في تعريف (المسند) أضاف التعريف بالضد إلى التعريف بالمثل زيادة في التوضيح والبيان، فقال: "و ضد هذا ما حدثناه أبو عبد الله محمد بن علي الصنعاني بمكة"³.

رابعاً: التعريف بالتقسيم.

"التعريف بالتقسيم: وهو تعريف الشيء بذكر أقسامه التي ينقسم إليها"⁴. وغالب استعمال أهل المصطلح لهذا النوع في بيان طرق التحمل والأداء، قال ابن الصلاح (ت643هـ) في بيان النوع الرابع والعشرين (معرفه كيفية سماع الحديث وتحمله وصفة ضبطه): "اعلم أن طرق نقل الحديث وتحمله على أنواع متعددة"⁵، ثم سار على نفس المنهج في التقسيم في تعريف القسم الأول، وهو مصطلح (السماع)؛ قال:

1- "النكت على كتاب ابن الصلاح" ابن حجر العسقلاني، 423/2

2- ينظر مثلاً تعريفه لمصطلح (الإسناد العالي)، ص112، ومصطلح (المسند)، ص137، ومصطلح (الموقوف)، ص145

3- المصدر السابق، ص141

4- "ضوابط المعرفة" حبكة الميداني، ص66-67

5- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص128

"السمع من لفظ الشيخ. وهو ينقسم إلى إملاء، وتحديث من غير إملاء. وسواء كان من حفظه، أو من كتابه. وهذا القسم أرفع الأقسام عند الجماهير"¹.

خامساً: اجمع بين أنواع مختلفة من التعريفات

وقد يضطر المحدثون - في سبيل تقريب علوم الحديث - إلى الاستعانة بأنواع كثيرة من التعريفات، حيث يجتمع التعريف بالرسم، أو باللفظ مع التعريف بالمثل والبالضد، أو بالتقسيم؛ كما وضحت ذلك في طريقة تعريف الحاكم لمصطلح (المسند)؛ حيث جمع بين التعريف باللفظ، والرسم، وبالمثال، وبالضد. وقد يستعمل المحدث التعريف باللفظ مع التعريف بالتقسيم، وذكر الأمثلة، كما هو الحال في تعريف ابن الصلاح (ت643هـ) لمصطلح (المؤتلف والمختلف) قال: "وهو ما يأتلف: أي تتفق في الخط صورته وتختلف في اللفظ صيغته"²، ثم بيّن أقسام هذا النوع بقوله: "وهذه أشياء مما دخل منه تحت الضبط مما يكثر ذكره، والضبط فيها على قسمين على العموم، وعلى الخصوص"³، وذكر لكل قسم أمثله، قال :

"فمن القسم الأول: سَلَام وسَلَام: جميع ما يرد عليك من ذلك؛ فهو بتشديد اللام، إلا خمسة (...)"⁴

وكذلك الشأن في تعريفه لمصطلح (المتفق والمفترق) قال: "هذا النوع متفق لفظاً وخطاً، بخلاف النوع الذي قبله؛ فإن فيه الاتفاق في صورة الخط مع الافتراق في اللفظ. وهذا من قبيل ما يسمى في أصول الفقه المشترك".⁵

ثم مثل لهذا النوع بقوله: "مثاله: الخليل بن أحمد ستة. وفات الخطيب منهم الأربعة الأخيرة"⁶، وذكر الأنواع الستة مفصلة. ونفس الطريقة سلكها في تعريفه لمصطلحات: (المعنعن)، و(القراءة على الشيخ)، و(العرض)، و(المجهول)⁷.

1- المصدر السابق، ص132

2- المصدر السابق، ص344

3- المصدر السابق، ص344

4- المصدر السابق، ص345

5- المصدر السابق، ص358

6- المصدر السابق، ص358

7- المصدر السابق، ص136-137-112

المطلب الثاني: منهج تناول المصطلحات الحديثية في أشهر (كتب المصطلح).

تطورت عناية المحدثين بالمصطلح الحديثي بتطور منهج التصنيف في علوم الحديث، وظهر (كتب المصطلح)؛ التي اهتمت بمنهج التقريب، وبيان المصطلحات الحديثية. ذلك أنه رغم استعمال المحدثين، وتعريفهم لبعض المصطلحات، وأنواع علوم الحديث¹ في الكتب التي ألفت قبل استقلال التأليف في المصطلح، إلا أن (كتب المصطلح) شكلت مرحلة جديدة في منهج التقريب؛ وذلك بالاعتماد كثيرا على التعريف، واستيعاب مختلف أنواع علوم الحديث في مصطلحات جامعة تعكس طبيعة النسق الجامع بين أبواب العلم، وأهم مباحثه.

أولا: كتاب (معرفة علوم الحديث) للإمام الحاكم أبي عبد الله محمد بن عبد الله

النيسابوري" (ت405هـ).

تناول الإمام الحاكم مسائل علم الحديث من خلال اعتماده منهج التأليف، وفق نسق الأنواع الحديثية.

وقد جاءت هذه الأنواع مرتبة على الشكل الآتي:

■ النوع الأول: معرفة عالي الإسناد. ■ النوع الثاني: معرفة النازل من الإسناد. ■ النوع الثالث: معرفة صدق المحدث. ■ النوع الرابع: معرفة المسانيد من الأسانيد. ■ النوع الخامس: معرفة الموقوفات من الروايات. ■ النوع السادس: معرفة الأسانيد التي لا يذكر سندها من رسول الله صلى الله عليه وسلم. ■ النوع السابع: معرفة الصحابة ومراتبهم. ■ النوع الثامن: معرفة المراسيل المختلف في الاحتجاج بها.	■ النوع الخامس والعشرون: معرفة الأفراد من الأحاديث. ■ النوع السادس والعشرون: معرفة المدلسين. ■ النوع السابع والعشرون: معرفة علل الحديث. ■ النوع الثامن والعشرون: معرفة الحديث الشاذ. ■ النوع التاسع والعشرون: معرفة سنن لرسول الله صلى الله عليه وسلم يعارضها مثلها فيحتج أصحاب المذاهب بأحدهما. ■ النوع الثلاثون: معرفة الأخبار التي لا معارض لها بوجه من الوجوه.	■ النوع الحادي والأربعون: معرفة الكُنى للصحابة والتابعين وأتباعهم. ■ النوع الثاني والأربعون: معرفة بلدان رواة الحديث وأوطانهم. ■ النوع الثالث والأربعون: معرفة الموالى وأولاد الموالى من رواة الحديث في الصحابة والتابعين وأتباعهم. ■ النوع الرابع والأربعون: معرفة أعمار المحدثين من ولادتهم إلى وقت وفاتهم. ■ النوع الخامس والأربعون: معرفة ألقاب

1- من علماء أهل الحديث الذين استعملوا المصطلحات الحديثية في التأصيل لبعض قواعد علوم الحديث: الإمام الشافعي في رسالته، والإمام مسلم في مقدمة صحيحه، والإمام أبو داود في رسالته إلى أهل مكة. ومن أمثلة منهجهم في تناول المصطلحات الحديثية؛ طريقة الإمام الشافعي في بيان الحديث الذي تقوم به الحجة؛ حيث استعمل مجموعة من المصطلحات، ولم يعرفها:

قال في معرض الرد على من ينفي حجية الحديث (المسند): "وقلت له: أنت تسأل عن الحجة في رد المرسل وترده، ثم تجاوز فتزد المسند الذي يلزمك عندنا الأخذ به " لكنه لم يعرف المصطلح، بل بين حال الحديث (المسند) الذي تقوم به الحجة، فقال: "ويكون هكذا من فوّه ممن حدثه، حتى ينتهي بالحديث موصولا إلى النبي، أو إلى من انتهى به إليه دونه، لأن كل واحد منهم مثبت لمن حدثه، ومثبت على من حدث عنه، فلا يستغنى في كل واحد منهم عما وصفت"، وبعد ذلك بين صفات (السند) في الحديث المقبول، فقال: "وأقبل في الحديث: (حدثني فلان عن فلان)، إذا لم يكن مدلسا". وتحدث عن حكم الحديث (المنقطع)؛ فقال: فهل تقوم بالحديث المنقطع حجة على من علمه، وهل يختلف المنقطع؟ أو هو وغيره سواء". وهكذا يمضي الإمام الشافعي في استعمال مجموعة من المصطلحات؛ ك(المرسل)، و(المسند)، و(الموصول)، و(المدلس)، و(المنقطع) في معرض مناقشة أحوال السند، وبيان شروط الحديث الذي تقوم به الحجة، دون أن يعرفها، أو أن يكون مقصده استيعاب هذه المصطلحات وبيانها بالتقريب وذكر الأمثلة، والشواهد من الحديث، وأقوال النقاد؛ كما هو الشأن في (كتب المصطلح). ينظر كتاب (الرسالة)، 461/1 - 369/1 - 470/1.

■ النوع التاسع: معرفة المنقطع من الأحاديث. ■ النوع العاشر: معرفة المسلسل من لأحاديث. ■ النوع الحادي عشر: معرفة الأحاديث المعنونة. ■ النوع الثاني عشر: معرفة المعضل من الروايات. ■ النوع الثالث عشر: معرفة المدرج في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم. ■ النوع الرابع عشر: معرفة التابعين. ■ النوع الخامس عشر: معرفة أتباع التابعين. ■ النوع السادس عشر: معرفة الأكابر. ■ النوع السابع عشر: معرفة أولاد الصحابة. ■ النوع الثامن عشر: معرفة الجرح والتعديل. ■ النوع التاسع عشر: معرفة الصحيح، والسقيم. ■ النوع العشرون: معرفة فقه الحديث. ■ النوع الحادي والعشرون: معرفة ناسخ الحديث ومنسوخه. ■ النوع الثاني والعشرون: معرفة الألفاظ الغريبة. ■ النوع الثالث والعشرون: معرفة المشهور من الحديث. ■ النوع الرابع والعشرون: معرفة الغريب من الحديث.	■ النوع الحادي والثلاثون: زيادة ألفاظ فقهية في أحاديث يتفرد فيها بالزيادة راو واحد. ■ النوع الثاني والثلاثون: معرفة مذاهب المحدثين. ■ النوع الثالث والثلاثون: معرفة مذاكرة الأحاديث والتمييز بها. ■ النوع الرابع والثلاثون: معرفة التصحيقات في المتن. ■ النوع الخامس والثلاثون: معرفة تصحيقات المحدثين في الأسانيد. ■ النوع السادس والثلاثون: معرفة الإخوة والأخوات من الصحابة والتابعين وأتباعهم. ■ النوع السابع والثلاثون: معرفة جماعة من الصحابة والتابعين وأتباعهم ليس لكل منهم إلا راو واحد. ■ النوع الثامن والثلاثون: معرفة قبائل الرواة من الصحابة والتابعين وأتباعهم. ■ النوع التاسع والثلاثون: معرفة أنساب المحدثين من الصحابة وغيرهم. ■ النوع الأربعون: معرفة أسامي المحدثين.	المحدثين. ■ النوع السادس والأربعون: معرفة رواية الأقران من التابعين وأتباعهم. ■ النوع السابع والأربعون: معرفة المتشابه في قبائل الرواة وبلداتهم، وأساميهم وكناهم وصنائعهم. ■ النوع الثامن والأربعون: معرفة مغازي رسول الله صلى الله عليه وسلم وسراياه وبعوثه وكتبه. ■ النوع التاسع والأربعون: معرفة الأئمة الثقات المشهورين من التابعين وأتباعهم. ■ النوع الخمسون: معرفة جميع الأبواب التي يجمعها الحديث. ■ النوع الحادي والخمسون: معرفة جماعة من الرواة لم يحتج بحديثهم ولم يسقطوا. ■ النوع الثاني والخمسون: معرفة من رخص في العرض على العالم ورآه سماعاً، ومن رأى كتابه بالإجازة من بلد إلى بلد إخباراً، ومن أنكر ذلك ورأى شرح الحال فيه عند الرواية.

ثانياً: كتاب (الكفاية في علم الرواية)، للحافظ أحمد بن علي، المشهور بالخطيب البغدادي (ت463هـ)

تناول الحافظ البغدادي علوم الحديث بمنهج التأليف على الأبواب الحديثية، وقدم لهذه الأبواب بباين تمهيديين؛ بيّن فيهما مكانة الحديث الشريف، والسنة النبوية المطهرة؛ من حيث وجوب العمل ولزوم التكليف، وعلاقة السنة بالقرآن الكريم؛ من حيث التشريع. قال:

- باب ما جاء في التسوية بين كتاب الله تعالى، وحكم سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم في وجوب العمل، ولزوم التكليف¹.

- باب تخصيص السنن لعموم محكم القرآن وذكر الحاجة في المجمل إلى التفسير، والبيان².

1- "الكفاية" الخطيب البغدادي، 90/1

2- المصدر السابق، 94/1

ثم ذكر الأبواب الخاصة بـ(علم الرواية)، ورتب في كل باب المباحث التي يتضمنها. وفي إطار هذه المباحث ناقش مختلف مسائل الباب؛ مبينا أحكامها عند أهل الحديث.

وقد جاء ترتيب أبواب الكتاب، ومباحث كل باب على الشكل الآتي:

1- باب الكلام في الأخبار وتقسيمها: ذكر في هذا الباب المباحث المتعلقة بمعرفة (الأخبار) الموجبة

للقبول والرد، وما يستعمله أصحاب الحديث من العبارات في صفاتها، وأقسام الجرح والتعديل مختصرا، وما يتعلق بالاحتجاج بـ(أخبار الآحاد)، و(عدالة) الصحابة، وأحكام (السماع).

2- باب الكلام في العدالة وأحكامها: تضمن هذا الباب المباحث المتعلقة بأحكام (العدالة)، وذكر

(المجهول)، وما به ترتفع عنه (الجهالة)، وصفات (المحدث) الجائز الحديث، والفرق بين المحدث و(الشاهد)، وكون (المعدل) امرأة، أو عبدا، أو صبيّا، والقول في سبب العدالة: هل يجب الإخبار به أم لا؟

3- باب الكلام في الجرح وأحكامه: يشمل هذا الباب المباحث المتعلقة بأحكام (الجرح)، وما لا

يسقط (العدالة)، وباب (الكذب) في غير حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وآله؛ هل ترد رواية صاحبه؟

اشتمل هذا الباب أيضا على ذكر ما جاء في الأخذ عن أهل البدع والأهواء، والاحتجاج بروايتهم، وما جاء في التشدد في (أحاديث الأحكام)، والتجاوز في فضائل الأعمال، وما يتعلق بترك الاحتجاج بمن غلب على حديثه (الشواذ)، ورواية (المناكير) و(الغرائب) من الأحاديث، ومن كثر غلطه، وكان (الوهم) غالبا على روايته، والأحكام المتعلقة بأحاديث (أهل الغفلة)، ومن عرف بقبول (التلقين)، ومن عرف بالتساهل في سماع، ورواية الحديث، وكراهة أخذ الأجر عن (التحديث)، وكراهة الرواية عن أهل المجون، والخلاعة، وترك الاحتجاج بمن لم يكن من أهل (الضبط)، و(الدراية)، وإن عرف بالصلاح والعبادة.

4- باب الكلام في أحكام الأداء وشرائطه، و[طرق تحمله]: تناول فيه المباحث المتعلقة برواية

الحديث على اللفظ، ومن رأى ذلك واجبا، وذكر الرواية عن من لم يجز إبدال كلمة بكلمة، وذكر الرواية عن من كان لا يرى تغيير (اللحن) في الحديث.

كما تحدث عن الحجة في إجازة رواية الحديث على المعنى، وما جاء في (إرسال) الراوي للحديث، وباقي (شرائط الأداء)، و(طرق التحمل).

وذكر أيضا الأحكام المتعلقة بوجوب (المقابلة)، و(تصحيح الكتاب)، وما يجب ضبطه، واحتذاء الأصل فيه، وباب القول فيمن سمع من بعض الشيوخ بعض أحاديث لم يحفظها، وما يتعلق بكراهة الرواية من كتاب الطالب إذا لم يحضر الأصل، والقول في (تلقين) الضرير ما في أصل كتابه وروايته.

5- [طرق التحمل والأداء]:

ذكر الخطيب البغدادي (ت463هـ) في هذا الباب مجموعة من المباحث؛ أهمها: القول في (القراءة على المحدث) وما يتعلق بها، والأحكام المتعلقة ب(السماع) من لفظ المحدث، والقراءة عليه، والأحكام الخاصة بعبارات المحدثين في (العرض)، والقراءة على المحدث، والكلام في (الإجازة) وأحكامها، وتصحيح العمل بها، وأحكام (المناولة)، و(المكاتبة)، و(الوصية)، و(الوجادة).

6- باب الكلام في التدليس وأحكامه:

ذكر في هذا الباب الأحكام الخاصة بأنواع (التدليس).

7- باب الكلام في إرسال الحديث ومعناه وهل يجب العمل بالمرسل أم لا؟

تحدث الخطيب البغدادي في هذا الباب عن حكم العمل ب(المراسيل) عند المحدثين، وذكر الأحكام الخاصة بقول (التابعي)، ثم ختم كتابه بالحديث عن أنواع أخرى من علوم الحديث ك(الشاذ)، و(المنكر)، و(مختلف الحديث)، وبوب لها بقوله:

- باب القول في حكم خبر العدل إذا انفرد برواية زيادة فيه لم يروها غيره؛

- باب جواز إطراح المنكر من الأحاديث؛

- باب القول في تعارض الأخبار؛

- باب القول في ترجيح الأخبار.

ثالثاً: كتاب (علوم الحديث) المشهور بمقدمة ابن الصلاح: للإمام تقي الدين أبي عمرو عثمان بن

الصلاح (ت643هـ).

سلك الإمام ابن الصلاح طريقة الإمام الحاكم (ت405هـ) في عرض علوم الحديث، وذلك باعتماد الأنواع الحديثية، التي جاءت على الشكل الآتي:

■ النوع الأول : معرفة الصحيح. ■ النوع الثاني: معرفة الحسن. ■ النوع الثالث : معرفة الضعيف. ■ النوع الرابع : معرفة المسند. ■ النوع الخامس: معرفة المتصل. ■ النوع السادس: معرفة المرفوع. ■ النوع السابع: معرفة الموقوف. ■ النوع الثامن: معرفة المقطوع. ■ النوع التاسع : معرفة المرسل. ■ النوع العاشر : معرفة المنقطع. ■ النوع الحادي عشر : معرفة المعضل. ■ النوع الثاني عشر : معرفة التدليس، وحكم المدلس. ■ النوع الثالث عشر : معرفة الشاذ. ■ النوع الرابع عشر : معرفة المنكر من الحديث. ■ النوع الخامس عشر : معرفة الاعتبار والمتابعات والشواهد. ■ النوع السادس عشر: معرفة زيادات الثقات وحكمها. ■ النوع السابع عشر: معرفة الأفراد. ■ النوع الثامن عشر: معرفة الحديث المعلل. ■ النوع التاسع عشر: معرفة المضطرب من الحديث. ■ النوع العشرون: معرفة المدرج في الحديث. ■ النوع الحادي والعشرون: معرفة الموضوع. ■ النوع الثاني والعشرون: معرفة المقلوب.	■ النوع الثالث والعشرون: معرفة من تقبل روايته ومن ترد روايته، وما يتعلق بذلك من قدح وجرح وتوثيق وتعديل. ■ النوع الرابع والعشرون: معرفة كيفية سماع الحديث، وتحمله، وصفة ضبطه. ■ النوع الخامس والعشرون: في كتابة الحديث وكيفية ضبط الكتاب وتقييده. ■ النوع السادس والعشرون: في صفة رواية الحديث، وشرط أدائه، وما يتعلق بذلك. ■ النوع السابع والعشرون: معرفة آداب المحدث. ■ النوع الثامن والعشرون: معرفة آداب طالب الحديث. ■ النوع التاسع والعشرون: معرفة الإسناد العالي والنازل . ■ النوع الثلاثون: معرفة المشهور من الحديث. ■ النوع الحادي والثلاثون: معرفة الغريب، والعزيز من الحديث. ■ النوع الثاني والثلاثون: معرفة غريب الحديث. ■ النوع الثاني والثلاثون: معرفة مذاهب المحدثين. ■ النوع الثالث والثلاثون: معرفة المسلسل من الحديث. ■ النوع الرابع والثلاثون: معرفة ناسخ الحديث ومنسوخه.	■ النوع الخامس والثلاثون: معرفة المصحف من أسانيد الأحاديث، ومتونها. ■ النوع السادس والثلاثون: معرفة مختلف الحديث. ■ النوع السابع والثلاثون: معرفة المزيد في متصل الأسانيد. ■ النوع الثامن والثلاثون: معرفة المراسيل الخفي إرسالها. ■ النوع التاسع والثلاثون: معرفة الصحابة رضي الله عنهم أجمعين. ■ النوع الأربعون: معرفة التابعين. ■ النوع الحادي والأربعون: معرفة الأكابر الرواة عن الأصاغر. ■ النوع الثاني والأربعون: معرفة المدبج. ■ النوع الثالث والأربعون: معرفة الإخوة والأخوات من العلماء و الرواة. ■ النوع الرابع والأربعون: معرفة رواية الآباء عن الأبناء. ■ النوع الخامس والأربعون: معرفة رواية الأبناء عن الأبناء. ■ النوع السادس والأربعون: معرفة من اشترك في الرواية عنه راويان متقدم ومتأخر. ■ النوع السابع والأربعون: معرفة من لم يرو عنه إلا راو واحد من الصحابة والتابعين فمن بعدهم رضي الله عنهم.

■ النوع الحادي والستون: معرفة الثقات والضعفاء من رواة الحديث. ■ النوع الثاني والستون: معرفة من خلط في آخر عمره من الثقات. ■ النوع الثالث والستون: معرفة طبقات الرواة والعلماء ■ النوع الرابع والستون: معرفة الموالى من الرواة والعلماء. ■ النوع الخامس والستون: معرفة أوطان الرواة وبلدانهم.	■ النوع الرابع والخمسون: معرفة المتففق والمفترق من الأسماء و الأنساب ونحوهما. ■ النوع الخامس والخمسون: نوع يتركب من النوعين الذين قبله. ■ النوع السادس والخمسون: في معرفة الرواة المتشابهين في الاسم والنسب المتمايزين بالتقدم والتأخير في الابن والأب. ■ النوع السابع والخمسون: معرفة المنسوبين إلى غير آبائهم. ■ النوع الثامن والخمسون: معرفة النسب التي باطنها على خلاف ظاهرها؛ الذي هو السابق إلى الفهم منها. ■ النوع التاسع والخمسون: معرفة المبهمات. ■ النوع الستون: معرفة تواريخ الرواة.	■ النوع الثامن والأربعون: معرفة من دُكر بأسماء مختلفة أو نعوت متعددة؛ فظن من لا خبرة له بها أن تلك الأسماء أو النعوت لجماعة متفرقين. ■ النوع التاسع والأربعون: معرفة المفردات الآحاد . ■ من أسماء الصحابة ورواة الحديث والعلماء وألقابهم وكنائهم. ■ النوع الخمسون: معرفة الأسماء والكنى. ■ النوع الحادي و الخمسون: معرفة كنى المعروفين بالأسماء دون الكنى. ■ النوع الثاني والخمسون: معرفة ألقاب المحدثين ■ النوع الثالث والخمسون: معرفة المؤتلف والمفترق من الأسماء والأنساب ونحوهما.

بالمقارنة بين منهج الإمام الحاكم (405هـ)، ومنهج الإمام الخطيب (463هـ)، ومنهج الحافظ ابن الصلاح (643هـ) في تناول المصطلحات الحديثية، نلاحظ أن منهج ابن الصلاح يتميز بالخصائص التالية:

○ **التوسع في استقصاء معظم أنواع علوم الحديث:** حيث أضاف ثلاثة عشر نوعاً على الأنواع التي ذكرها الحاكم النيسابوري.

○ **تجريد المادة المعرفية من الأسانيد:** وذلك بالاعتماد على منهج الاختصار في ذكر أنواع علوم الحديث؛ حتى يسهل إملاء الكتاب، ويتيسر الانتفاع به من طرف طلبة العلم، كما سألين ذلك في طبيعة (المحتوى الدراسي) في (منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين في الباب الثاني.

○ **التدقيق في أنواع الحديث، ومنهج ترتيبها:** ذلك أن ابن الصلاح ابتداءً بالمقصود أصالة من علوم الحديث؛ أي العلوم المتعلقة بمعرفة (المقبول، والمردود)، فذكر الأنواع التي هي ثمرة النظر في الروايات وأحوال الرواة، وأتبعها بالأنواع الأخرى، بينما ابتداءً الإمام الحاكم بالأنواع التي لها علاقة بمادة علوم

الحديث (الإسناد)، قبل ذكر الأنواع المتعلقة بمعرفة الصحيح والسقيم. وسأقف على بيان خصائص منهج ابن الصلاح في ترتيب مسائل العلم في الفصل الموالي المتعلق بالخصائص المنهجية.

○ تعريف الكثير من المصطلحات التي لم تُعرف عند الإمام الحاكم، والحافظ البغدادي: حيث تتبع معظم المصطلحات المعرفة في الكتب الثلاثة؛ سواء المصطلحات المعرفة بالرسم، أو بالمثل، أو بالضد، أو باللفظ؛ فتبين لي أن ابن الصلاح تفرد بتعريف أغلب المصطلحات الحديثية؛ يظهر ذلك من خلال المقارنة التالية:

أولاً: أهم المصطلحات المعرفة عند الإمام الحاكم. وهي:

- (الإسناد العالي)¹ - (الإسناد النازل)² - (المسند)³ - (الموقوف)⁴ - (الصحابي)⁵ - (المرسل)⁶ - (المنقطع)⁷ - (المسلسل)⁸ - (المعنعن)⁹ - (المعضل)¹⁰ - (المدرج)¹¹ - (التابعي)¹² - (تابع التابعي)¹³ - (الجرح والتعديل)¹⁴ - (الصحيح والسقيم)¹⁵ - (فقه الحديث)¹⁶ - (ناسخ الحديث ومنسوخه)¹⁷ - (غريب الحديث)¹⁸ - (المشهور)¹⁹ - (الغريب)²⁰ - (الفرد)²¹ - (التدليس)²² - (المعلل)²³ - (مختلف الحديث)²⁴ -

1- "معرفة علوم الحديث" أبو عبد الله الحاكم، ص112

2- المصدر السابق، ص167

3- المصدر السابق، ص137

4- المصدر السابق، ص145

5- المصدر السابق، ص317

6- المصدر السابق، ص199

7- المصدر السابق، ص173

8- المصدر السابق، ص178

9- المصدر السابق، ص189

10- المصدر السابق، ص193

11- المصدر السابق، ص199

12- المصدر السابق، ص202

13- المصدر السابق، ص210

14- المصدر السابق، ص226

15- المصدر السابق، ص235

16- المصدر السابق، ص242

17- المصدر السابق، ص288

18- المصدر السابق، ص295

19- المصدر السابق، ص304

20- المصدر السابق، ص311

21- المصدر السابق، ص317

22- المصدر السابق، ص339

23- المصدر السابق، ص361

24- المصدر السابق، ص382

(المحكم)¹ - (التصحيح)² - (الصحيح)³ - (الشاذ)⁴ - (المديح)⁵ - (المتشابه)⁶ - (الثقات)⁷ - (العرض)⁸.

ثانيا: المصطلحات المعرفة عند الحافظ البغدادي (ت463هـ).

وهي قليلة بالمقارنة مع المصطلحات المعرفة عند الحاكم (ت405هـ)، كما أن معظمها من قبيل التعريف

بـ(الرسم الناقص). وهي:

(الخبر)⁹ - (المسند)¹⁰ - (المرسل)¹¹ - (المعضل)¹² - (المرفوع)¹³ - (الموقوف)¹⁴ - (المنقطع)¹⁵ -
(الصحابي)¹⁶ - (التابعي)¹⁷ - (العدالة)¹⁸ - (المجهول)¹⁹ - (الشاذ)²⁰ - (السماع)²¹ - (العرض)²² -
(الإجازة)²³ - (المناولة)²⁴ - (المكاتبة)²⁵ - (التدليس)²⁶ - (إرسال الحديث)²⁷.

ثالثا: المصطلحات المعرفة عند الإمام ابن الصلاح (ت643هـ)؛ وهي:

(الصحيح)²⁸ - (الحسن)²⁹ - (الضعيف)³⁰ - (المسند)³¹

1- المصدر السابق، ص395

2- المصدر السابق، ص433

3- المصدر السابق، ص235

4- المصدر السابق، ص370

5- المصدر السابق، ص457

6- المصدر السابق، ص590

7- المصدر السابق، ص642

8- المصدر السابق، ص671

9- "الكفاية في أصول علم الرواية" الخطيب البغدادي 108/1

10- المصدر السابق، 114/1

11- المصدر السابق، 115/1

12- المصدر السابق، 115/1

13- المصدر السابق، 116/1

14- المصدر السابق، 116/1

15- المصدر السابق، 116/1 - 117

16- المصدر السابق، 118/1

17- المصدر السابق، 118/1

18- المصدر السابق، 235/1

19- المصدر السابق، 244/1

20- المصدر السابق، 338/1

21- المصدر السابق، 26/2

22- المصدر السابق، 8/2

23- المصدر السابق، 78/2

24- المصدر السابق، 98/2

25- المصدر السابق، 111/2

26- المصدر السابق، 117/1

27- المصدر السابق، 185/2

28- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص11

29- المصدر السابق، ص29

30- المصدر السابق، ص41

31- المصدر السابق، ص42

- (المتصل)¹ - (المرفوع)² - (الموقوف)³ - (المقطوع)⁴ - (المرسل)⁵ - (المنقطع)⁶ - (المعضل)⁷ - (التدليس)⁸ - (الشاذ)⁹ - (المنكر)¹⁰ - (الاعتبار)¹¹ - (المتابعات)¹² - (الشواهد)¹³ - (الأفراد)¹⁴ - (المعلل)¹⁵ - (المضطرب)¹⁶ - (المدرج)¹⁷ - (الموضوع)¹⁸ - (المقلوب)¹⁹ - (المستور)²⁰ - (السماع)²¹ - (الإجازة)²² - (المناولة)²³ - (المكاتبه)²⁴ - (الوصية)²⁵ - (الوجادة)²⁶ - (اللاحق)²⁷ - (التصحيح)²⁸ - (التضبيب)²⁹ - (الإسناد العالي)³⁰ - (الموافقة)³¹ - (البذل)³² - (المساواة)³³ - (المصافحة)³⁴ - (المشهور)³⁵ - (المتواتر)³⁶ - (الغريب)³⁷ - (العزير)³⁸

- 1- المصدر السابق، ص44
2- المصدر السابق، ص45
3- المصدر السابق، ص46
4- المصدر السابق، ص47
5- المصدر السابق، ص51
6- المصدر السابق، ص56
7- المصدر السابق، ص59
8- المصدر السابق، ص73
9- المصدر السابق، ص76
10- المصدر السابق، ص80
11- المصدر السابق، ص8
12- المصدر السابق، ص83
13- المصدر السابق، ص83
14- المصدر السابق، ص88
15- المصدر السابق، ص89
16- المصدر السابق، ص94
17- المصدر السابق، ص95
18- المصدر السابق، ص98
19- المصدر السابق، ص101
20- المصدر السابق، ص111
21- المصدر السابق، ص132
22- المصدر السابق، ص151
23- المصدر السابق، ص165
24- المصدر السابق، ص173
25- المصدر السابق، ص177
26- المصدر السابق، ص178
27- المصدر السابق، ص193
28- المصدر السابق، ص196
29- المصدر السابق، ص196
30- المصدر السابق، ص255
31- المصدر السابق، ص256
32- المصدر السابق، ص256
33- المصدر السابق، ص256
34- المصدر السابق، ص256
35- المصدر السابق، ص265
36- المصدر السابق، ص267
37- المصدر السابق، ص270
38- المصدر السابق، ص270

(غريب الحديث)¹ - (المسلسل)² - (ناسخ الحديث)³ - (منسوخ الحديث)⁴ - (المصحف)⁵ - (مختلف الحديث)⁶ - (الصحابي)⁷ - (التابعي)⁸ - (المدبج)⁹ - (الأسماء والكنى)¹⁰ - (المؤتلف والمختلف)¹¹ - (المتفق والمفترق)¹² - (المبهمات)¹³ - (الثقات)¹⁴ - (الضعفاء)¹⁵.

نلاحظ أن الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) عرف الكثير من المصطلحات مقارنة بالإمام الحاكم (ت405هـ)، والخطيب البغدادي (ت463هـ). كما أنه استوعب أغلب المصطلحات الحديثية؛ مستفيداً من جهود الحاكم، والخطيب في هذا الباب؛ لذلك سأقتصر عليه لبيان خصائص (النسق الجامع) لعلوم الحديث، وذلك من خلال الخطوات المنهجية التالية:

❖ أولاً: تتبع أهم المصطلحات الواردة في مقدمة ابن الصلاح، ودراستها من حيث أنواع الصيغ المستعملة.

❖ ثانياً: التمييز بين المصطلحات المركزية¹⁶، والمصطلحات الفرعية؛ لتحديد المجالات الكبرى، والمجالات الصغرى التي تنظم وفقها علوم الحديث.

❖ ثالثاً: بيان طبيعة الترابطات القائمة بين هذه المصطلحات في بعض النماذج المنتخبة من مجالات علوم الحديث.

- 1- المصدر السابق، ص273
- 2- المصدر السابق، ص275
- 3- المصدر السابق، ص276
- 4- المصدر السابق، ص276
- 5- المصدر السابق، ص279
- 6- المصدر السابق، ص284
- 7- المصدر السابق، ص291
- 8- المصدر السابق، ص302
- 9- المصدر السابق، ص309
- 10- المصدر السابق، ص329
- 11- المصدر السابق، ص344
- 12- المصدر السابق، ص358
- 13- المصدر السابق، ص375
- 14- المصدر السابق، ص387
- 15- المصدر السابق، ص387
- 16- المصطلحات المركزية: هي التي خرجت منها مصطلحات أخرى بالاشتقاق أو الضمان، أو استقلت عنها بسبب كثرة تداولها.

المطلب الثالث: (النسق المفهومي) لعلوم الحديث في مقدمة ابن الصلاح (ت643هـ)

أولاً: أنواع الصيغ التي استعملها ابن الصلاح، ومجالاتها:

المجال الذي ينتمي إليه المصطلح	المصطلح		
	صيغة المركب		صيغة الأفراد
	مركب إضافي	مركب وصفي	
1- علوم معرفة المقبول والمردود.	⁴ (أصح الأسانيد)	³ (صحيح معلول)	¹ (الصحيح) - ² (التصحيح)
	⁷ (شرائط الصحيح)	⁶ (صحيح شاذ)	⁵ (الصحة)
	⁹ (صحيح الإسناد)	⁸ (صحيح متفق عليه)	
	¹⁰ (صحيح النقل)		
	¹¹ (سقيم النقل)		
	¹² (صحة الإسناد)		
	¹³ (صحيح السماع)		
	¹⁴ (تصحيح الإذن)		
	¹⁷ (حسن الإسناد)	¹⁶ (حسن صحيح)	¹⁵ (الحسن)
			¹⁸ (الضعيف) - ¹⁹ (السقم)

- 1- المصدر السابق، ص11
- 2- المصدر السابق، ص196
- 3- المصدر السابق، ص93
- 4- المصدر السابق، ص196
- 5- المصدر السابق، ص121
- 6- المصدر السابق، ص93
- 7- المصدر السابق، ص196
- 8- المصدر السابق، ص28
- 9- المصدر السابق، ص196
- 10- المصدر السابق، ص193
- 11- المصدر السابق، ص193
- 12- المصدر السابق، ص54
- 13- المصدر السابق، ص394
- 14- المصدر السابق، ص161
- 15- المصدر السابق، ص29
- 16- المصدر السابق، ص36
- 17- المصدر السابق، ص38
- 18- المصدر السابق، ص41
- 19- المصدر السابق، ص121

		(الموضوع ¹ - الموضوعات) ²	(المختلق المصنوع) ³
		(الواضع) ⁴	
2- علوم السند.	(أسانيد المتون) ⁸	(المسند ⁵ - المسند ⁶)	(الإسناد المعنعن) ⁷
	(علو الأسناد) ¹²	(أسانيد) ⁹ - (الإسناد) ¹⁰	(الإسناد المتصل) ¹¹
	(إسناد الموصول) ¹⁵	(المسانيد) ¹³	(إسناد منقطع) ¹⁴
			(إسناد موصول) ¹⁶
			(إسناد صحيح) ¹⁷
			(إسناد نظيف) ¹⁸
			(إسناد ضعيف) ¹⁹
			(مسند مرفوع) ²⁰
			(الإسناد العالي) ²¹
			(الإسناد النازل) ²²
			(الأسانيد الثابتة) ²³
	(رواية الأخبار) ²⁶	(الرواية) ²⁴ - (الراوي) ²⁵	

- 1- المصدر السابق، ص 98
- 2- المصدر السابق، ص 98
- 3- المصدر السابق، ص 98
- 4- المصدر السابق، ص 99
- 5- المصدر السابق، ص 42
- 6- المصدر السابق، ص 406
- 7- المصدر السابق، ص 61
- 8- المصدر السابق، ص 271
- 9- المصدر السابق، ص 50
- 10- المصدر السابق، ص 52
- 11- المصدر السابق، ص 61
- 12- المصدر السابق، ص 23
- 13- المصدر السابق، ص 48
- 14- المصدر السابق، ص 90
- 15- المصدر السابق، ص 90
- 16- المصدر السابق، ص 90
- 17- المصدر السابق، ص 103
- 18- المصدر السابق، ص 257
- 19- المصدر السابق، ص 37- 102
- 20- المصدر السابق، ص 50
- 21- المصدر السابق، ص 255
- 22- المصدر السابق، ص 255
- 23- المصدر السابق، ص 24
- 24- المصدر السابق، ص 208
- 25- المصدر السابق، ص 208
- 26- المصدر السابق، ص 112

	(الروايات) ¹ - (مرويات) ²		(رواية المجهول) ³
			(رواية المبتدع) ⁴
			(رواية المستور) ⁵
	(الموافقة) ⁶ - (العوالي) ⁷		
	(-البدل) ⁸		
	(المساواة) ⁹ - (المصافحة) ¹⁰		
	(المتصل) ¹¹ - (الموصول) ¹² -	(الموصول المسند) ¹³	(اتصال السماع) ¹⁴
	(الوصل) ¹⁵ - (الاتصال) ¹⁶	(متصل مسند) ¹⁷	
		(المتصل المرفوع) ¹⁸	
		(المتصل الموقوف) ¹⁹	
	(المنقطع) ²⁰ - (المقطوع) ²¹		
	(الانقطاع) ²²		
	(المعضل) ²³ - (الإعضال) ²⁴		

-
- 1- المصدر السابق، ص 87
 - 2- المصدر السابق، ص 104
 - 3- المصدر السابق، ص 111
 - 4- المصدر السابق، ص 114
 - 5- المصدر السابق، ص 33
 - 6- المصدر السابق، ص 258
 - 7- المصدر السابق، ص 260
 - 8- المصدر السابق، ص 258
 - 9- المصدر السابق، ص 258
 - 10- المصدر السابق، ص 258
 - 11- المصدر السابق، ص 44
 - 12- المصدر السابق، ص 44
 - 13- المصدر السابق، ص 56
 - 14- المصدر السابق، ص 276
 - 15- المصدر السابق، ص 88
 - 16- المصدر السابق، ص 45
 - 17- المصدر السابق، ص 60
 - 18- المصدر السابق، ص 44
 - 19- المصدر السابق، ص 44
 - 20- المصدر السابق، ص 42- 57- 90
 - 21- المصدر السابق، ص 47
 - 22- المصدر السابق، ص 68
 - 23- المصدر السابق، ص 59
 - 24- المصدر السابق، ص 60

			¹ (العنونة)
		(التعليق المتصل) ³	² (التعليق)
		(التعليق المنفصل) ⁴	
	⁷ (مرسل الصحابي)		(المرسل) ⁵ - (الإرسال) ⁶ -
	⁹ (مراسيل التابعين)		⁸ (مراسيل)
	¹² (تدليس الشيوخ)		¹⁰ (التدليس) - ¹¹ (المدلس)
	¹³ (تدليس الإسناد)		
3- علوم المتن.		¹⁶ (المتون الصحيحة)	¹⁴ (المتن) - ¹⁵ (متون)
	¹⁷ (غريب الحديث)		
	¹⁸ (ناسخ الحديث)		
	¹⁹ (منسوخ الحديث)		
	²⁰ (مختلف الحديث)		
		²³ (مرفوع مرسل)	²¹ (الرفع) - ²² (المرفوع)
		²⁶ (الموقوف الموصول)	²⁴ (الموقوف) - ²⁵ (المقطوع)

- 1- المصدر السابق، ص 61
- 2- المصدر السابق، ص 67
- 3- المصدر السابق، ص 69
- 4- المصدر السابق، ص 69
- 5- المصدر السابق، ص 51
- 6- المصدر السابق، ص 52
- 7- المصدر السابق، ص 56
- 8- المصدر السابق، ص 288
- 9- المصدر السابق، ص 32
- 10- المصدر السابق، ص 61- 73
- 11- المصدر السابق، ص 73
- 12- المصدر السابق، ص 74
- 13- المصدر السابق، ص 73
- 14- المصدر السابق، ص 229
- 15- المصدر السابق، ص 272
- 16- المصدر السابق، ص 271
- 17- المصدر السابق، ص 272
- 18- المصدر السابق، ص 276
- 19- المصدر السابق، ص 276
- 20- المصدر السابق، ص 284
- 21- المصدر السابق، ص 72
- 22- المصدر السابق، ص 45
- 23- المصدر السابق، ص 51
- 24- المصدر السابق، ص 46
- 25- المصدر السابق، ص 47
- 26- المصدر السابق، ص 46

			1 - (الانقطاع)
4- العلوم المشتركة بين المتن، والسند.		4 (شاذ مردود)	2 - (الشاذ) 3 (الشذوذ)
		5 (الشاذ المنكر)	
		8 (مردود منكر)	6 - (المنكر) 7 (النكارة)
			9 - (المعلل) 10 - (المعلول)
			11 (علة)
	14 (تصحيف المتن)		12 - (المصحف) 13 - (التصحيف)
	15 (تصحيف البصر)		
	16 (تصحيف السمع)		
	17 (تصحيف اللفظ)		
	18 (تصحيف المعنى)		
			19 (الأخبار)
			20 - (العزیز) 21 (المشهور)

- 1- المصدر السابق، ص 45
- 2- المصدر السابق، ص 76
- 3- المصدر السابق، ص 77
- 4- المصدر السابق، ص 79
- 5- المصدر السابق، ص 79
- 6- المصدر السابق، ص 61
- 7- المصدر السابق، ص 61
- 8- المصدر السابق، ص 84
- 9- المصدر السابق، ص 89
- 10- المصدر السابق، ص 89
- 11- المصدر السابق، ص 89
- 12- المصدر السابق، ص 279
- 13- المصدر السابق، ص 279 - 214
- 14- المصدر السابق، ص 279
- 15- المصدر السابق، ص 283
- 16- المصدر السابق، ص 283
- 17- المصدر السابق، ص 283
- 18- المصدر السابق، ص 283
- 19- المصدر السابق، ص 112
- 20- المصدر السابق، ص 237
- 21- المصدر السابق، ص 237

		(المتواتر) ¹
	(غريب متنا) ³	(الغريب) ²
	(غريب إسنادا) ⁵	
	(الفرد المطلق) ⁹	(الفرد) ⁷ - (التفرد) ⁸
	(فرد بالنسبة) ¹²	(المنفرد) ¹⁰ - (الأفراد) ¹¹
	(الفرد المخالف) ¹³	
	(سلسلة الإسناد) ¹⁶	(التسلسل) ¹⁴ - (المسلسل) ¹⁵
		(الاعتبار) ¹⁷ - (المتابعة) ¹⁸ -
		(المتابع) ¹⁹ - (الشواهد) ²⁰
		(الشاهد) ²¹ - (زيادة الثقة) ²²
		(المضطرب) ²³ -
		(الاضطراب) ²⁴
		(المدرج) ²⁵ - (الإدراج) ²⁶

- 1- المصدر السابق، ص 267
- 2- المصدر السابق، ص 265
- 3- المصدر السابق، ص 271
- 4- المصدر السابق، ص 271
- 5- المصدر السابق، ص 271
- 6- المصدر السابق، ص 78
- 7- المصدر السابق، ص 79
- 8- المصدر السابق، ص 79
- 9- المصدر السابق، ص 88
- 10- المصدر السابق، ص 79
- 11- المصدر السابق، ص 88
- 12- المصدر السابق، ص 88
- 13- المصدر السابق، ص 79
- 14 - المصدر السابق، ص 275
- 15 - المصدر السابق، ص 275
- 16- المصدر السابق، ص 17 - ص 129
- 17- المصدر السابق، ص 82
- 18- المصدر السابق، ص 82
- 19- المصدر السابق، ص 84
- 20- المصدر السابق، ص 82
- 21- المصدر السابق، ص 84
- 22- المصدر السابق، ص 85
- 23- المصدر السابق، ص 93
- 24- المصدر السابق، ص 94
- 25- المصدر السابق، ص 95
- 26- المصدر السابق، ص 96

			(المقلوب) ¹
5- العلوم المتعلقة بطرق تحمل الحديث وأدائه وكتابته: • طرق التحمل، والأداء.	⁴ (سماع العوالي)		(السماع) ² - (السامع) ³
	⁷ (سماع الصغير)		-(المسموع) ⁵ -(مسموعات) ⁶
			- (المسموع) ⁸
	¹¹ (تقطيع المتن)		(التحمل) ⁹ - (الأداء) ¹⁰
			- (الاختصار) ¹² - (النقل) ¹³
			-(التقطيع) ¹⁴ - (اللحن) ¹⁵
			-(التحريف) ¹⁶ - (الإبهام) ¹⁷
			¹⁸ (القراءة)
		²⁰ (إجازة المجاز)	¹⁹ (الإجازة)
		²¹ (إجازة المجهول)	
			²² (المناولة)
		²⁴ (عرض القراءة)	²³ (العرض)
		²⁵ (عرض المناولة)	

- 1- المصدر السابق، ص104
- 2- المصدر السابق، ص62- ص132
- 3- المصدر السابق، ص145
- 4- المصدر السابق، ص252
- 5- المصدر السابق، ص205
- 6- المصدر السابق، ص161
- 7- المصدر السابق، ص130
- 8- المصدر السابق، ص145- ص205
- 9- المصدر السابق، ص247
- 10- المصدر السابق، ص208
- 11- المصدر السابق، ص228
- 12- المصدر السابق، ص216
- 13- المصدر السابق، ص216
- 14- المصدر السابق، ص217
- 15- المصدر السابق، ص218
- 16- المصدر السابق، ص218
- 17- المصدر السابق، ص235
- 18- المصدر السابق، ص137
- 19- المصدر السابق، ص151
- 20- المصدر السابق، ص162
- 21- المصدر السابق، ص156
- 22- المصدر السابق، ص165
- 23- المصدر السابق، ص166
- 24- المصدر السابق، ص166
- 25- المصدر السابق، ص166

• كتابة الحديث، وكيفية ضبط الكتاب، وتقييده.	³ (إعلام الراوي)		¹ - (الإعلام) ² (الوصية)
			⁴ - (المكاتبة) ⁵ (الوجادة)
	⁹ (ضبط الملتبس)	⁸ (الألفاظ المشككة)	⁶ - (المشكل) ⁷ (الكتابة)
	¹³ (تخريج الساقط)	¹² (الكتاب المسموع)	¹⁰ - (التحقيق) ¹¹ (المشق)
	¹⁶ (ضبط الكتاب)		¹⁴ - (التعليق) ¹⁵ (المقابلة)
	¹⁹ (تقييد الكتاب)		¹⁷ - (المعارضة) ¹⁸ (الالحق)
	²² (مقابلة الكتاب)		²⁰ - (التخريج) ²¹ (المخرج)
	²⁵ (تخريج الساقط)		²³ - (التصحيح) ²⁴ (التضبيب)
			²⁶ - (التمريض) ²⁷ (الساقط)
			²⁸ - (الضرب) ²⁹ (الحك)
			³⁰ - (المحو) ³¹ (الشق)

- 1- المصدر السابق، ص175
- 2- المصدر السابق، ص177
- 3- المصدر السابق، ص175
- 4- المصدر السابق، ص173
- 5- المصدر السابق، ص178
- 6- المصدر السابق، ص184
- 7- المصدر السابق، ص181
- 8- المصدر السابق، ص184
- 9- المصدر السابق، ص184
- 10- المصدر السابق، ص185
- 11- المصدر السابق، ص185
- 12- المصدر السابق، ص205
- 13- المصدر السابق، ص193
- 14- المصدر السابق، ص190
- 15- المصدر السابق، ص192
- 16- المصدر السابق، ص181
- 17- المصدر السابق، ص192
- 18- المصدر السابق، ص193
- 19- المصدر السابق، ص181
- 20- المصدر السابق، ص192
- 21- المصدر السابق، ص196
- 22- المصدر السابق، ص190
- 23- المصدر السابق، ص196
- 24- المصدر السابق، ص196
- 25- المصدر السابق، ص193
- 26- المصدر السابق، ص196
- 27- المصدر السابق، ص196
- 28- المصدر السابق، ص198
- 29- المصدر السابق، ص198
- 30- المصدر السابق، ص198
- 31- المصدر السابق، ص199

			(التحويق) ¹ - (الكشط) ²
			(التحويل) ³
6- العلوم المتعلقة بآداب المحدث، والطالب.	(أصل السماع) ⁶		(السماع) ⁴ - (التحديث) ⁵
	(أصل الراوي) ⁹		(المحدث) ⁷ - (الإملاء) ⁸
	(أصل الشيخ) ¹²		(المملي) ¹⁰ - (الاستملاء) ¹¹
	(إسماع الحديث) ¹⁵		(السردي) ¹³ - (المستملي) ¹⁴
	(مجلس السماع) ¹⁷		(الناقل) ¹⁶
	(كاتب السماع) ¹⁸		
	(مجالس الإملاء) ¹⁹		
	(استملاء المستملي) ²⁰		
			(التحمل) ²¹ - (الانتخاب) ²² -
			(الاستيعاب) ²³ - (المذاكرة) ²⁴
			(التخريج) ²⁵ - (التأليف) ²⁶

- 1- المصدر السابق، ص200
- 2- المصدر السابق، ص201
- 3- المصدر السابق، ص204
- 4- المصدر السابق، ص246
- 5- المصدر السابق، ص132، ص194
- 6- المصدر السابق، ص190
- 7- المصدر السابق، ص143
- 8- المصدر السابق، ص241
- 9- المصدر السابق، ص190
- 10- المصدر السابق، ص241
- 11- المصدر السابق، ص241
- 12- المصدر السابق، ص190
- 13- المصدر السابق، ص241
- 14- المصدر السابق، ص242
- 15- المصدر السابق، ص236
- 16- المصدر السابق، ص237
- 17- المصدر السابق، ص119
- 18- المصدر السابق، ص206
- 19- المصدر السابق، ص242
- 20- المصدر السابق، ص235
- 21- المرجع السابق، ص241
- 22- المرجع السابق، ص249
- 23- المرجع السابق، ص249
- 24- المرجع السابق، ص252
- 25- المرجع السابق، ص252
- 26- المرجع السابق، ص252

			(التصنيف) ¹
7- علوم الرواة.	(رجال الإسناد) ⁵	(الأسماء المفردة) ⁴	(الصحابي) ² - (التابعي) ³
	(رجال الصحيح) ⁹	(الكنى المفردة) ⁸	(الأكابر) ⁶ - (الأصاغر) ⁷
	(رواية القرين) ¹³	(المفردات الآحاد) ¹²	(المديح) ¹⁰ - (الأسماء) ¹¹
	(تواريخ الرواة) ¹⁶		(الكنى) ¹⁴ - (الألقاب) ¹⁵
	(ألقاب المحدثين) ¹⁸		(المؤتلف والمختلف) ¹⁷
	(طبقات الرواة) ²⁰		(المبهمات) ¹⁹
	(أوطان الرواة) ²²		(السابق واللاحق) ²¹
			(المتفق والمفترق) ²³
			(الثقات) ²⁴
			(الضعفاء) ²⁵ - (الاختلاط) ²⁶
			(الموالي) ²⁷ - (الأفراد) ²⁸

- 1- المرجع السابق، ص252
- 2- المصدر السابق، ص291
- 3- المصدر السابق، ص302
- 4- المصدر السابق، ص325
- 5- المصدر السابق، ص70
- 6- المصدر السابق، ص307
- 7- المصدر السابق، ص307
- 8- المصدر السابق، ص114
- 9- المصدر السابق، ص31
- 10- المصدر السابق، ص309
- 11- المصدر السابق، ص325
- 12- المصدر السابق، ص325
- 13- المصدر السابق، ص309
- 14- المصدر السابق، ص325
- 15- المصدر السابق، ص326
- 16- المصدر السابق، ص380
- 17- المصدر السابق، ص344
- 18- المصدر السابق، ص338
- 19- المصدر السابق، ص375
- 20- المصدر السابق، ص398
- 21- المصدر السابق، ص317
- 22- المصدر السابق، ص404
- 23- المصدر السابق، ص358
- 24- المصدر السابق، ص112
- 25- المصدر السابق، ص387
- 26- المصدر السابق، ص392
- 27- المصدر السابق، ص400
- 28- المصدر السابق، ص329

	⁴ (عدالة الراوي)	³ (عدل حافظ)	¹ - ² (عُدْل) - (تعديل)
		⁷ (ضبط ثبت)	⁵ - ⁶ (مُعَدِّل) - (المعدِّل)
			⁸ (ضابط)
		¹¹ (جرح الرواة)	⁹ - ¹⁰ (الجرح) - (الجارج)
			¹² (المجروح)
	¹⁶ (مجهول العدالة)	¹⁵ (المجهول العين)	¹³ - ¹⁴ (المجهول)
	²⁰ (مجهول العين)	¹⁹ (الفسق المتأول)	¹⁷ - ¹⁸ (المستور) - (الفسق)

ثانيا: خصائص (النسق المفهومي) في مقدمة ابن الصلاح (ت643هـ)

بعد عرض معظم المصطلحات الواردة في مقدمة ابن الصلاح (ت643هـ)؛ نلاحظ أن أغلب المصطلحات الحديثة تطورت بالاشتقاق عوض الضمائم؛ أي أن الصيغ المفردة هي الأكثر تطورا في (علم المصطلح) من الصيغ المركبة. وفهم هذا التطور يعين على إدراك طبيعة العلاقات القائمة بين أنواع علوم الحديث:

ولنأخذ على سبيل المثال مصطلح (المسند):

نلاحظ أنه تطور في إطار مجموعة من الصيغ المركبة؛ أهمها المصطلحات التالية: (مسند متصل - مسند مرفوع - الإسناد العالي - الإسناد النازل - الإسناد المعنعن - الإسناد المنقطع).

- 1- المصدر السابق، ص104
- 2- المصدر السابق، ص104
- 3- المصدر السابق، ص79
- 4- المصدر السابق، ص105
- 5- المصدر السابق، ص106
- 6- المصدر السابق، ص110
- 7- المصدر السابق، ص106
- 8- المصدر السابق، ص104
- 9- المصدر السابق، ص106
- 10- المصدر السابق، ص109
- 11- المصدر السابق، ص108
- 12- المصدر السابق، ص234
- 13- المصدر السابق، ص112
- 14- المصدر السابق، ص112
- 15- المصدر السابق، ص112
- 16- المصدر السابق، ص111
- 17- المصدر السابق، ص31
- 18- المصدر السابق، ص112
- 19- المصدر السابق، ص111
- 20- المصدر السابق، ص112

وقد استعمل الإمام ابن الصلاح هذه المصطلحات لبيان أوصاف، وعوارض (الإسناد)؛ فظهرت مصطلحات (أنواع) جديدة مستقلة عن المصطلح الأم؛ كـ(المتصل)، و(المرفوع)، و(المنقطع)، و(المدلس). وهذه المصطلحات يمكن تجميعها في باب خاص، يمكن تسميته بـ[علوم السند].

ثم إنه بعد التأمل في المسائل التي ذكرها ابن الصلاح أثناء تعريفه لهذه المصطلحات يتبين وجه المناسبة بينها؛ فهي تنضبط للمفهوم الكلي (الإسناد) باعتباره مادة علوم الحديث، وعليه تتوقف معرفة (المقبول) و(المردود)، وتحقيق الثمرة المرجوة من علوم الحديث؛ قال عبد الله بن المبارك (ت181هـ): "الإسناد عندي من الدين، لولا الإسناد لقال من شاء ما شاء، فإذا قيل له: من حدثك؟ بقي!"¹. ولأجل ذلك اعتنى المحدثون بدراسة (الأسانيد) ونقدها؛ إما من حيث الاتصال، أو من حيث الانقطاع، أو من حيث النظر في تعدد (السند) أو عدمه. ولبيان ذلك استعمل ابن الصلاح مجموعة من الصيغ المركبة للتعبير عن هذا (النسق) من خلال تعريف مصطلحات تنتمي لمفهومين أساسيين يتشكل منهما المفهوم الكلي لمصطلح (الإسناد)؛ هما: مفهوم (الاتصال)، ومفهوم (الانقطاع).

ففي إطار العناية بمفهوم (الاتصال)؛ ظهرت الصيغ التالية: المسند المتصل، إسناد موصول، الإسناد العالي، الإسناد النازل، الإسناد المعنعن، سلسلة الإسناد. وذكر ابن الصلاح (ت643هـ) أنواعاً أخرى من علوم الحديث لها علاقة بدراسة الاتصال في الإسناد؛ كـ(معرفة المزيد في متصل الأسانيد).

ويمكن تفسير العلاقة بين هذه المصطلحات، والأنواع كالاتي:

إن الأصل في مفهوم الاتصال في علوم الحديث؛ هو الحديث (المتصل)؛ وأما المصطلحات الأخرى فقد ذكرها ابن الصلاح لبيان وصف زائد يبين كيفية الاتصال، أو واصف عارض له؛ ففي مصطلح (المسند) وصف زائد على الاتصال؛ وهو الرفع إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. ويختلف الإسناد أيضاً من حيث أوصافه؛ فمنه (الإسناد العالي)، و (الإسناد النازل)، وقد يكون في مفهوم الاتصال وصف آخر زائد؛ كأن يكون الحديث (مسلسلاً) بأقسام التسلسل التي ذكرها أهل الاصطلاح. وقد يعرض لمفهوم الاتصال بعض العوارض التي تؤثر في اتصال الحديث؛ فينظر المحدثون في هذه العوارض هل تفيد الاتصال أم لا؛ كأن يكون

1- مقدمة صحيح الإمام مسلم، ص12. وقوله: بقي؛ أي بقي حائراً أو ساكناً.

الحديث (معنعنا)، أو (مؤننا)، ما لم يتبين التصريح فيها بالسماع؛ لذلك اشترط المحدثون شروطاً معروفة في الحديث (المعنعن)، والحديث (المؤنن). ومن العوارض التي تلحق اتصال الإسناد أيضاً؛ أن يزيد راو في الإسناد المتصل رجلاً لم يذكره غيره، أو ما يسميه ابن الصلاح بـ (المزيد في متصل الأسانيد).

وفي إطار مفهوم (الانقطاع) استعمل ابن الصلاح مجموعة من الصيغ المركبة من قبيل: (الإسناد المنقطع)، و (تدليس الإسناد)، و (التعليق المتصل)، و (التعليق المنفصل)، فاستقلت بذلك مصطلحات جديدة متعلقة بدراسة أنواع، وأوصاف السقط في سلسلة الإسناد؛ وهي: (المنقطع)، و (المرسل)، و (المعلق)، و (المعضل)، و (المدلس)، و (المرسل الخفي). وبيان ذلك كالآتي:

فإن كان الساقط لا يزيد عن الواحد، وليس في أول السند سمي: (منقطعاً) عند المتأخرين¹، وإن كان السقط في ذكر (الصحابي)؛ أي الحديث الذي يرويه (التابعي) عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، سمي (مرسلاً)، وقد يسمى حديث الصحابي (مرسلاً) إذا كان السقط في (السماع) عن رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ كأن يكون (الصحابي) صغير السن، أو تأخر إسلامه فتعذر عليه السماع؛ وهو: (مرسل الصحابي). وإن كان السقط في أول السند؛ سواء كان المحذوف واحداً أو أكثر إلى آخر السند؛ فهو الحديث (المعلق) الذي يورده المحدثون على سبيل الاختصار. وإن كان الساقط من سلسلة الإسناد راويان، أو أكثر سواء في موضع واحد؛ وسواء في أول السند أو وسطه أو منتهاه فهو: الحديث (المعضل).

وقد يُضطر، في إطار بيان نوع السقط الواقع في الإسناد، إلى تدقيق النظر في بعض المفاهيم الجزئية التي تتشكل منها بعض المصطلحات؛ لبيان العوارض الخفية التي تؤثر في اتصال سلسلة الأسانيد. ومن أمثلة ذلك معرفة: (التدليس)، و (المرسل الخفي)؛ فبالنسبة لمصطلح (التدليس) لا يمكن ضبطه إلا بتحليل مفاهيمه الجزئية المشكّلة له؛ وهي:

■ المفاهيم المتعلقة بتدليس الإسناد: تدليس الإسقاط - تدليس التسوية - تدليس القطع - تدليس العطف.

1- ينظر "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص 56

■ المفاهيم المتعلقة بتدليس الشيوخ: تدليس الاسم-تدليس الكنية- تدليس النسب - تدليس الوصف.

وكذلك الشأن بالنسبة لمصطلح (المرسل الخفي):

فإنه؛ لضبط هذا المصطلح وتمييزه عن مصطلح (المنقطع)، ومصطلح (المدلس)، لا بد من تحقيق النظر في بعض القضايا الجزئية؛ كمعرفة حصول اللُّقيا من عدمها بين (المرسل) ومن روى عنه، ومعرفة حصول السماع من عدمه.

وهكذا؛ نلاحظ، في إطار بيان النسق الذي تنتظم له المصطلحات والمفاهيم الحديثية، أننا نتنقل من المفاهيم العامة، إلى المفاهيم الخاصة، ثم إلى المفاهيم الأكثر خصوصية؛ مما يؤكد انضباط علوم الحديث لخاصية الجمع بين النظر الكلي والنظر التجزيئي. وتعني هذه الخاصية؛ أن كثرة مسائل علوم الحديث لا يعني أنه لا يجمعها خيط ناظم، بل لا بد من النظر في هذه المصطلحات في علاقتها ببعضها البعض، وأما تقديم المصطلحات منفصلة عن بعضها؛ فهو منهج لا يحقق الوظيفة التقريبية لعلوم الحديث؛ ذلك أنه لا معنى أن يدرس الطالب مصطلح (المتصل) دون أن يستحضر جميع المصطلحات المتعلقة بمفهوم الاتصال ويميز بينها؛ فلا يكفي أن نعرف مفهوم الاتصال لكي نحكم على سلسلة الإسناد في الحديث.

كما أن ضبط (النسق المفهومي) لعلوم الحديث لا يتأسس فقط على فهم الترابط القائم بين المصطلحات أثناء الانتقال من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الخاصة، أو فهم التكامل بين الأوصاف، وإنما أيضا على فهم الترابطات القائمة على انتفاء العوارض داخل كل مجال من المجالات التي تنتظم لها المصطلحات الحديثية:

فمثلا؛ عند تتبع الصيغ المركبة التي استعملها الحافظ ابن الصلاح في معرفة (الصحيح)، وهي: (صحيح معلول- صحيح شاذ- صحيح متفق عليه- أصح الأسانيد- شرائط الصحيح):

نلاحظ أنه استعمل هذه الصيغ لبيان شرائط (الصحيح)، ودرجاته؛ فظهرت بذلك مصطلحات (الشاذ)، و(المعلل)، و(صحيح متفق عليه). لكن العلاقة بينها ليست من حيث الزيادة في بعض الأوصاف؛ أو العلاقة بين الخاص والعام؛ كما هو الحال في المصطلحات التي تنتمي إلى باب الاتصال؛ وإنما هي من حيث انتفاء

العوارض؛ أي اشتراط خلو الحديث (الصحيح) من عوارض (الشدوذ)، و(العلة)، وما يتطلبه ذلك من معرفة (شرائط الإسناد).

وقد تكون هذه الترابطات من قبيل العلاقة السببية (التأثير)؛ كالعلاقة بين مصطلح (الضعيف)، ومصطلحات (المقلوب)، و(المضطرب)، و(المنقطع)، و(المدلس). حيث تعتبر هذه المصطلحات من أسباب تضعيف الحديث.

ونفس (النسق المفهومي) نجده في مختلف مجالات علوم الحديث؛ التي ذكرتها في الجداول السابقة؛ سواء تعلق الأمر بالمصطلحات الخاصة ب(طرق التحمل والأداء)، أو المصطلحات الخاصة ب(علوم الرواة)، أو المصطلحات المتعلقة ب(علوم المتن).

ثم إن (الأنساق الخاصة) التي تنتمي إليها المصطلحات الحديثية، مترابطة فيما بينها وفق نسق عام تنتظم له أبواب العلم ومباحثه الكبرى؛ يمكن تفسيره كآتي:

لما كان موضوع علوم الحديث؛ هو دراسة المتون، والأسانيد؛ لتحقيق الثمرة المتمثلة في معرفة المقبول والمردود، فقد استهل الإمام ابن الصلاح ترتيب هذه العلوم بالأنواع المتعلقة بالوظيفة النقدية؛ المقصودة بالأصالة من علوم الحديث؛ فذكر (الصحيح، والحسن، والضعيف، والموضوع). ولما احتيج في معرفة المقبول والمردود، إلى دراسة الروايات والرواة، ذكر العلوم المتعلقة بهما؛ فبدأ بعلوم الروايات، وذكر الأنواع المتعلقة بالمتن (معرفة المرفوع - معرفة الموقوف - معرفة المقطوع - معرفة غريب الحديث - معرفة ناسخ الحديث ومنسوخه - معرفة مختلف الحديث)، والأنواع التي تدرس السند (معرفة المسند - معرفة المتصل - معرفة المرسل - معرفة المنقطع - معرفة المعضل - معرفة التدليس، وحكم المدلس)، ثم انتقل إلى العلوم المشتركة بين المتن، والسند (معرفة الغريب والعزير والمستفيض والمشهور - معرفة الاعتبار والمتابعات والشواهد - معرفة زيادات الثقات وحكمها - معرفة الشاذ - معرفة المنكر - معرفة المضطرب - معرفة المقلوب - معرفة المدرج - معرفة المعلل).

ومن العلوم المتعلقة بالروايات أيضا؛ الأنواع التي تبين طرق التحمل والأداء وقواعد التحديث (معرفة كيفية سماع الحديث وتحمله، وصفة ضبطه - في كتابة الحديث، وكيفية ضبط الكتاب وتقييده - في صفة رواية الحديث، وشرط أدائه، وما يتعلق بذلك - معرفة آداب المحدث - معرفة آداب طالب الحديث).

بعد ذلك تناول ابن الصلاح أنواع علوم الحديث التي تنظر في الرواة؛ من حيث معرفة أساميهم وكناهم وأحوالهم فذكر الأنواع التالية: معرفة من تقبل روايته ومن ترد روايته وما يتعلق بذلك من قدح وجرح وتوثيق وتعديل - معرفة التابعين - معرفة الأكابر الرواة عن الأصاغر - معرفة المدبج - معرفة الإخوة والأخوات من العلماء و الرواة - معرفة رواية الآباء عن الأبناء - معرفة رواية الأبناء عن الأبناء - معرفة من اشترك في الرواية عنه راويان متقدم ومتأخر - معرفة من لم يرو عنه إلا راو واحد من الصحابة والتابعين فمن بعدهم رضي الله عنهم - معرفة من ذكر بأسماء مختلفة أو نعوت متعددة؛ فظن من لا خبرة له بها أن تلك الأسماء أو النعوت لجماعة متفرقين - معرفة المفردات الآحاد من أسماء الصحابة ورواة الحديث والعلماء وألقابهم وكناهم - معرفة الأسماء والكنى - معرفة كنى المعروفين بالأسماء دون الكنى - معرفة ألقاب المحدثين - معرفة المؤتلف والمفترق من الأسماء والأنساب ونحوهما - معرفة المتفق والمفترق من الأسماء و الأنساب ونحوهما - نوع يتركب من النوعين الذين قبله - في معرفة الرواة المتشابهين في الاسم والنسب المتميزين بالتقديم والتأخير في الابن والأب - معرفة المنسوبين إلى غير آبائهم - معرفة النسب - معرفة المبهمات - معرفة تواريخ الرواة - معرفة الثقات والضعفاء من رواة الحديث - معرفة من خلط في آخر عمره من الثقات - معرفة طبقات الرواة والعلماء - معرفة الموالي من الرواة والعلماء - معرفة أوطان الرواة وبلدانهم.

انطلاقا مما سبق، يمكن القول: إن (النسق المفهومي) لعلوم الحديث يتشكل من مستويين اثنين؛ يرتقي فيهما الطالب لفهم أنواع العلاقات التي تنتظم لها هذه العلوم، هما:

أولهما: النسق العام؛ الجامع لأبواب ومباحث العلم.

ومعناه؛ أن يتعرف الطالب الخيط الناظم بين مختلف المجالات الكبرى لعلوم الحديث، وكذا أنواع العلوم والمسائل الحديثية في كل مجال على حدة؛ بحيث يكون قادرا على رد كل مسألة حديثية إلى النوع، والمجال الذي تنتمي إليهما. وذلك في إطار وحدة علوم الحديث من حيث موضوعها، والغاية منها: فجميع أنواع هذه العلوم مرتبطة بالحديث الشريف سنداً وممتناً، ومعظمها يروم معرفة المقبول والمردود.

ثانيهما: النسق المفهومي (الخاص).

أي: فهم طبيعة التداخل، وأنواع الترابطات الدقيقة بين أنواع علوم الحديث؛ كعلاقة الشرط بالمشروط (العلاقة بين معرفة الصحيح، واتصال السند)، أو علاقة السبب بالمسبب؛ (العلاقة بين الاختلاط، وأسباب الجرح)، أو علاقة التشابه؛ (العلاقة بين اختصار الحديث وتقطيعه)، أو علاقة التضاد؛ (العلاقة بين أسباب قبول الحديث، وأسباب رد الحديث)، أو علاقة التلازم (العلاقة بين اختلاف الرواة، ومعرفة الحديث الشاذ)، وغيرها من الترابطات التي تمكن الطالب من فهم المصطلح داخل (البنية) التي ينتمي إليها؛ حتى لا يقع في ذهنه أن علوم الحديث عبارة عن جزر متناثرة لا يجمعها خيط ناظم.

إن استحضار طبيعة هذا النسق في (منهاج التدريس) يقتضي:

1/ أن تُخصّص وحدة دراسية، أو أكثر؛ لتقريب النسق الجامع لعلوم الحديث كلها، بحيث يتم التركيز على بيان أنواع الترابطات الدقيقة بين أبوابها ومباحثها، وأهم مصطلحاتها. ويكون ذلك في ابتداء الطلب؛

2/ أن يعرف الطالب أن الأصل في علوم الحديث؛ هو شدة تداخلها وارتباط بعضها ببعض. وأما تقسيم هذه العلوم إلى أبواب ومباحث؛ فمرده إلى الحاجة التقريبية؛ لأن دراسة المتون، والأسانيد؛ والحكم عليها تتطلب استحضار، وتوظيف معظم أنواع علوم الحديث.

الفصل الثالث: الخصائص المنهجية لعلوم الحديث.

المبحث الأول: وظائف علوم الحديث.

إن الغرض من البحث في (وظائف) علوم الحديث؛ هو استثمارها في (منهاج التدريس)، باعتبارها حلقة وصل بين مقاصد العلم ومقاصد تدريسه.

ومعنى ذلك؛ أن تحديد وظائف العلم يعتبر ترجمة عملية لمقاصده (العالمية) من حيث ما يتحصل لدى الطالب من أهداف (مقاصد تعليمية) تعكس بدقة طبيعة العلم، وتجعل منهاج تدريسه أصيلاً غير مستعار؛ ذلك أن "كل مرب لا يرسم لعلمه أهدافاً خاصة (تراعي خصائص العلم)، لا يكون إلا عبداً لمن استعار منه أهدافه"¹.

كما أن وظائف علوم الحديث لها أهميتها التربوية من خلال البحث في استثمار الأوصاف التي ذكرها المحدثون في كل نوع من هذه الوظائف؛ لتدقيق (المهارات) التي ينبغي التركيز عليها في منهج اكتساب (الملكة الحديثية).

وأقتصر في هذه المرحلة من البحث على ذكر أهم الوظائف المنبثقة عن مقاصد علوم الحديث؛ من حيث أنواعها وخصائصها، على أن أبين منهاج استثمارها في صياغة (المهارات) المستهدفة في الباب الثاني، من خلال (المدخل البيداغوجي) المناسب في تدريس علوم الحديث.

المطلب الأول: الوظيفة النقدية.

أقصد بالوظيفة النقدية: إكساب الطالب القدرة على توظيف علوم الحديث في (الرواية) و(النقد) و(الحكم) على المرويات.

يبين هذه الوظيفة العلامة أبو الحسن القطان (ت628هـ) بقوله: "وظيفة المحدث النظر في الأسانيد؛ من حيث الرواة، والاتصال، والانقطاع، فأما معارضة هذا المتن ذلك الآخر، وأشباه هذا؛ فليس من نظره"².

1- "من قضايا الفكر واللغة" مصطفى بن حمزة، دار ابن حزم، الطبعة الأولى: 1426هـ/2005م، ص19

2- "بيان الوهم، والإيهام في كتاب الأحكام" علي بن محمد الفاسي المشهور بابن القطان، تحقيق: الحسين آيت سعيد، دار طيبة - الرياض، الطبعة الأولى: 1418هـ-1997، 317/5

إلا أن هذه الوظيفة ليست على مرتبة واحدة، وإنما هي مراتب ومنازل؛ يظهر ذلك من خلال قول الإمام

الطوفي(ت716هـ) " إن مقصود الرواية في دين الإسلام أمران:

أحدهما: حفظ السنة بطرقها عن رسول الله صلى الله عليه وسلم.

الثاني: تبين صحتها من سقيمها.

وهذان الأمران؛ هي وظيفة المحدثين، لكن بعضهم التزمها جميعاً؛ كالشيخين وغيرهما ممن صنف

الصحيح، ومنهم من التزم الأول فقط، وهو حفظ السنة بطرقها"¹.

يبين النص؛ أن الغرض الأساس من رواية الحديث الشريف؛ هو حفظ السنة بمعرفة طرقها، والنظر في

الأسانيد وتمحيص الروايات، وذلك من خلال مستويين اثنين:

• مستوى السماع، والرواية، والنقل (حفظ السنة النبوية)؛

• مستوى النقد، وبيان الصحيح، والسقيم.

وفي إطار هذين المستويين تنوعت أوصاف الطالب والمراتب التي يرتقي فيها للتمكن من علوم الحديث؛ ومن

ذلك ما ذكره الإمام السيوطي(ت911هـ) في مقدمة (تدريب الراوي)، حيث رتب طالب الحديث وعلومه في ثلاث

مراتب هي: (الحافظ)، و(المحدث)، و(المسند)، ثم حدد أوصاف الطالب في كل مرتبة على حدة، بقوله:

"في حد الحافظ، والمحدث، والمسند.

اعلم أن أدنى درجات الثلاثة المسند بكسر النون، وهو من يروي الحديث بإسناده، سواء كان عنده

علم به، أو ليس له إلا مجرد رواية، وأما المحدث فهو أرفع منه"².

بعد ذلك بين أن صفات (الحافظ)، وما يميزه عن (المحدث) راجعة في كل زمان إلى عرف أهله، قال:

"قال الشيخ تقي الدين السبكي: إنه سأل الحافظ جمال الدين المزي عن حد الحفظ الذي إذا انتهى إليه

الرجل جاز أن يطلق عليه الحافظ؟ قال: يرجع إلى أهل العرف"³.

1- "شرح مختصر الروضة" سليمان بن عبد القوي المشهور بنجم الدين الطوفي، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى:

1407 هـ / 1987 م، 2/178

2- "تدريب الراوي" جلال الدين السيوطي، 1/29-30

3- المرجع السابق، 1/37

ويشرح الإمام التهانوي(ت1158هـ) كلام الحافظ السبكي(ت756هـ) بقوله: "قلت: وهذا هو الصواب أن مدار ذلك في كل زمان على عرف أهله. فالمحدث في زماننا من كان كثير الاشتغال بمطالعة كتب الحديث، ودرسه، وتدرسه بإجازة الشيوخ له، مع معرفة معاني الحديث رواية ودراية، والحافظ إذا سمع الحديث عرف أنه في الصحاح أم في غيرها، وكان يحفظ ألفا فصاعا بالمعنى"¹.

فتبين من خلال هذين النصين؛ أن منزلي (المحدث)، و(الحافظ) متداخلتان؛ وأن التمييز بينهما عائد إلى عرف كل زمان وأهله. يؤكد هذا المعنى تعليق الشيخ أبي غدة على كلام التهانوي(ت1158هـ) بقوله: "يشهد لهذا الذي قاله شيخنا التهانوي، حفظه الله، [أي الاستناد إلى العرف في التمييز بين مراتب المحدثين] أنني كنت سألت شيخنا العلامة الكوثري رحمه الله تعالى عن هذه التحديدات التي ذكروها في (الحافظ)، و(الحاكم) و(الحجة)، من أين جاءت؟ وما مستندها؟ فأجاني بأنها اصطلاح متأخر لم يعرف في السلف، وقد سمى الحافظ الذهبي كتابه تذكرة الحفاظ، وترجم فيه لجماعات من الصحابة وغيرهم، لم يرو كثير منهم عشر العدد الذي ذكروه في (الحافظ)، و(الحجة)، و(الحاكم). انتهى"².

هذا التداخل بين المصطلحين يدفعنا إلى الحديث عن (ألقاب المحدثين)؛ التي لم يفردا المتقدمون بالشرح والبيان؛ كما وقع في ألفاظ (الجرح والتعديل)³؛ لما لها من أهمية تربوية في تعرف الأوصاف التي يرتقي فيها الطالب؛ لتحقيق (الوظيفة النقدية):

فقد تبين من خلال نص الحافظ السيوطي (ت911هـ) في مقدمة (تدريب الراوي) أنه كان يتحدث عن ثلاث منازل يرتقي فيها طالب الحديث وعلومه، هي: (المُسند)، و(المُحدث)، و(الحافظ). وجعلها الدكتور نور الدين عتر ست منازل، هي: (المُسند)، و(المحدث)، و(الحافظ)، و(الحجة)، و(الحاكم)، و(أمير المؤمنين) في الحديث⁴.

وأما شيخنا الدكتور سعيد حليم، فقد رتب هذه المنازل في سبعة ألقاب،¹ أصَّل لها بالاستناد إلى كلام أهل العلم. وهي:

1- "قواعد في علوم الحديث" ظَفَر أحمد العثماني التهانوي، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، دار القلم، بيروت، الطبعة الثالثة: 1392هـ/1972م، ص28

2- المرجع السابق، ص28

3- ينظر تفصيل هذه المسألة في "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية"، سعيد حليم، ص54

4- "منهج النقد في علوم الحديث" نور الدين عتر، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثالثة: 1401هـ/1981م، ص76-77

• اللقب الأول: الحديثي²

• اللقب الثاني: المُسند³

• اللقب الثالث: عالم بعلوم الحديث⁴

قال حفظه الله: "وهذا حال أغلب المختصين بعلم الحديث اليوم من الطلبة، والأساتذة مع تفاوت في المراتب"⁵

• اللقب الرابع: المحدث⁶

بعد تتبعه للتعريف التي ذكرها المحدثون لمصطلح (المحدث)، استنتج الدكتور سعيد حليم الخلاصات التالية⁷:

- "الخلاصة الأولى: لم يكن هناك اتفاق على شروط دقيقة بين العلماء في حد هذا المصطلح؛

- الخلاصة الثانية: حد هذا المصطلح وغيره مما في هذا الباب يعود إلى عرف المحدثين في كل عصر (...)

- الخلاصة الثالثة: يعتبر تعريف ابن سيد الناس⁸ التعريف الأخف من بين التعاريف المذكورة، وهو الأقرب إلى هذا العصر الذي قل فيه المختصون بهذا العلم.

- الخلاصة الرابعة: يمكن أن نجمع الشروط المذكورة في الضوابط الآتية:

1- الاشتغال بالحديث رواية ودراية، ومعرفة أسماء الرواة، وعلم الجرح والتعديل، وعلم العلل، مع ما يتطلبه ذلك من طول زمن التعليم، والتفرغ للعلم؛

-
- 1- ينظر "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص 54-55-56-57-58-59-60-61
 - 2- قال الحافظ ابن حجر: "الحديثي: المبتدئ في الحديث". ينظر "النكت على كتاب ابن الصلاح"، 72/2
 - 3- قال الحافظ السيوطي: "المُسند بكسر النون، وهو من يروي الحديث بإسناده؛ سواء كان عنده علم به، أو ليس له إلا مجرد رواية" ينظر "التدريب" 29/1-30
 - 4- نقل الحافظ السخاوي (902هـ) قول الحافظ ابن حجر: "إن اقتصر [طالب الحديث] على معرفة الاصطلاح المتعلق بالأنواع حتى فهمه، وصلح أن يدرسه ويفيده، فهذا يقال له: عالم بعلوم الحديث، ولا يسمى محدثاً أصلاً". ينظر "الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر" محمد بن عبد الرحمن السخاوي، تحقيق: إبراهيم باجس عبد المجيد، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1419هـ/1999م، 76/1
 - 5- ينظر "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية"، ص 55
 - 6- ينظر النصوص التي تعرف بهذا المصطلح في "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية"، ص 56-57
 - 7- ينظر هذه التعاريف في "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص 84-85
 - 8- ذكر الحافظ السيوطي في "التدريب" قول الإمام ابن سيد الناس: "وأما المحدث في عصرنا، فهو: من اشتغل بالحديث رواية ودراية، وجمع رواة، واطلع على كثير من الرواة، والروايات في عصره، وتميز في ذلك حتى عرف فيه حفظه، واشتهر فيه ضبطه" ينظر (تدريب الراوي)، 37/1-38

2- الاشتهار بين أهل التخصص؛

3- حفظ طائفة مستكثرة من الأحاديث، والقدرة على استحضارها، وفهمها، وتوظيفها التوظيف السليم؛

4- سماع كتب الأحاديث؛ من صحاح، وسنن، ومسانيد؛

5- ضبط اصطلاح أهل الصناعة، والالتزام بذلك؛

6- تحصيل الضروري من اللغة؛ لأن فهم النصوص الحديثية يقتضي ذلك؛

7- تدريس علم الحديث، وإفادة المختصين وطلبة العلم¹.

• اللقب الخامس: المُفيد²

• اللقب السادس: الحافظ³

جمع الدكتور سعيد حليم شروط (الحافظ) بعد تتبعه للنصوص التي عرف فيها أهل العلم هذا المصطلح. قال:

"ويمكن أن نجمع الشروط الواردة في هذه النصوص فيما يلي:

1- المتبحر في معرفة الصحابة: بحيث يكون قادرا على التمييز بينهم وبين طبقة التابعين؛

2- المعرفة بالسنن رواية ودراية؛ حفظا لمتونها، وأسانيدها، وتمييزا لصحيحها من سقيمها؛

3- المعرفة بألفاظ الجرح والتعديل، وطبقات الرواة، والتمييز بين ثقاتهم وضعافهم؛

4- معرفة المدرج في الأحاديث النبوية؛

1- ينظر "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص 78-58

2- قال الحافظ الذهبي في ترجمة المفيد أبي بكر محمد بن أحمد: "هذه العبارة [أي المفيد] أول ما استعملت لقبا في هذا الوقت قبل الثلاث مائة، والحافظ أعلى من المفيد في العرف، كما أن الحجة فوق الثقة" ينظر (تذكرة الحفاظ) 979/3. وقال ابن سيد الناس: "المفيد هو من جمع شروط المحدث، وتأهل لأن يفيد الطلبة الذين يحضرون مجالس إلقاء الحافظ، فيبلغهم ما لم يسمعه، ويفهمهم ما لم يفهموه، وذلك بأن يعرف العالي والنازل، والبدل والمصافحة، والموافقة، مع المشاركة في معرفة العلل" ينظر (تعليقات الشيخ أبي غدة على كتاب مبادئ علم الحديث وأصوله)، ص 64

3- قال الحافظ البغدادي: "من صفات الحافظ الذي يجوز إطلاق هذا اللفظ في تسميته؛ أن يكون عارفا بسنن رسول الله ﷺ، بصيرا مميذا لأسانيدها، يحفظ منها ما أجمع أهل المعرفة على صحته، وما اختلفوا فيه للاجتهاد في حال نقلته. يعرف فرق ما بين قولهم: فلان حجة، وفلان ثقة، ومقبول، ووسط، ولا بأس به، وصدوق، وصالح، وشيخ، ولين وضعيف، ومتروك، وذاهب الحديث. ويميز الروايات بتغاير العبارات ونحو عن فلان، وأن فلانا، ويعرف اختلاف الحكم في ذلك، بين أن يكون المسمى صحابيا، أو تابعيا، والحكم في قول الراوي: قال فلان، وعن فلان، وأن ذلك غير مقبول من المدلسين دون إثبات السماع على اليقين.

ويعرف اللفظة في الحديث تكون وهما، وما عداها صحيحا، ويميز الألفاظ التي أدرجت في المتون، فصارت بعضها لاتصالها بها، ويكون قد أمعن النظر في حال الرواة بمعاناة علم الحديث دون ما سواه؛ لأنه علم لا يعلق إلا بمن وقف نفسه عليه، ولم يضم غيره من العلوم إليه". ينظر (الجامع) 173/2.

وقال الحافظ ابن حجر: "الحافظ في عرف المحدثين شروط، إذا اجتمعت في الراوي سموه: حافظا، وهي:

- [أولا] الشهرة بالطلب، والأخذ عن أفواه الرجال لا من الصحف؛

- [ثانيا] والمعرفة بطبقات الرواة، ومراتبهم؛

- [ثالثا] والمعرفة بالتجريح والتعديل، وتمييز الصحيح من السقيم، حتى يكون ما يستحضره من ذلك أكثر مما لا يستحضره، مع استحضار الكثير من المتون؛ فهذه الشروط إذا اجتمعت في الراوي؛ سموه حافظا". ينظر (النكت على كتاب ابن الصلاح)، 336/1

5- التفرغ لعلم الحديث، وإمعان النظر في حال الرواة والروايات،

6- المعرفة بعلم العلل،

7- الشهرة بالطلب بين أهل التخصص؛

8- الأخذ عن الشيوخ لا من الصحف¹.

• اللقب السابع: أمير المؤمنين في الحديث²

قلت: بعد النظر والتأمل في هذه الألقاب، يمكن إعادة تصنيفها في (السياق التعليمي) في إطار المراتب

التالية:

المرتبة الأولى: سماع الحديث، وتحمل، وروايته

أي أوصاف الطالب المتعلقة بـ(السماع)، و(التحمل)، و(الأداء). وتشتمل على لقبين، هما: لقب (الحديثي)، ولقب (المسند)؛ الذي ليس عنده علم بعلوم الحديث³.

وقد بين الخطيب (ت463هـ) هذه الأوصاف في جامع، بقوله: "إذا عزم الله تعالى لامرئ على سماع الحديث، وحضرته نية في الاشتغال به؛ فينبغي أن يقدم المسألة لله؛ أن يوفقه فيه، ويعينه عليه، ثم يبادر إلى السماع، ويحرص على ذلك من غير توقف ولا تأخير(...). ويعمد إلى أسند شيوخ مصره، وأقدمهم سماعاً فيديم الاختلاف إليه، ويواصل العكوف عليه"⁴.

يؤكد هذا النص؛ أن من أهم أوصاف الطالب في سماع الحديث وطلبه؛ العناية بالمقصد التعبدي المتعلق بإخلاص النية لله عزوجل، وكذا العناية بالعوامل النفسية المتمثلة في الرغبة، وشدة الحرص على التعلم، ثم اختيار الشيوخ وطول مصاحبتهم، ومداومة التعلم في مجالسهم.

1- ينظر "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص60

2- قال الشيخ عبد الفتاح أبو غدة: "هي الرتبة العليا في الحفظ، لا رتبة فوقها، واستحدثت هذه الرتبة في المئة الثانية للهجرة. وإنما يستحق هذا اللقب من توافرت فيه الشروط الثلاثة الآتية:

الأول: شدة الاتقان والضبط: ضبط صدر، وضبط كتاب.

الثاني: التبريز في معرفة العلل، أو الرجال.

الثالث: أن يؤلف كتاباً له قيمته العلمية، كبير الأثر في موضوعه، أو يتخرج به حفاظ مهرة، أو يبلغ مبلغاً رفيعاً في الحفظ" ينظر تعليقات أبي غدة على كتاب (مبادئ علم الحديث وأصوله)، ص65

3- قال الحافظ السيوطي: "المسند (...). وهو من يروي الحديث بإسناده؛ سواء كان عنده علم به، أم ليس له إلا مجرد رواية". ينظر "التدريب" 29/1 - 30

4- "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" الخطيب البغدادي، 114/1 - 115

وقال أيضا: "أول ما يلزم الطالب عند السماع؛ أن يصمت، ويصغي إلى استماع ما يرويه المحدث"¹، ثم قال: "إن لم يبلغه صوت الراوي لبُعده عنه، سألُه أن يرفع صوته سؤالا لطيفا، لا سمجا، ولا عنيفا(..). وينبغي أن يكون مقعد الطالب من المحدث، بمنزلة مقعد الصبي من المعلم"².

يتضح من كلام الخطيب أن من خصائص مرتبة (السماع) في مجالس التحديث؛ أن ينصت الطالب إلى ما يرويه المحدث؛ حتى يتحقق (الفهم)، و(الاستيعاب) على الوجه السليم، وإن اقتضى الأمر أن يبلغه حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم من هو أقرب من مجلس الشيخ، ويتأدب الطالب في الجلوس إلى شيخه؛ لأن تعلم الحديث لا معنى له عند المحدثين إذا لم يظهر أثره في سلوك الطالب.

المرتبة الثانية: التخصص في علوم الحديث:

تشتمل هذه المرتبة على الأوصاف المتعلقة باللقب الثاني (المسند)؛ (الذي يجمع بين الرواية، والمعرفة بأنواع الحديث وعلومه)، واللقب الثالث (عالم بعلوم الحديث)؛ أي المعرفة بالاصطلاح؛ فهما، ودراية، لا رواية فقط؛ يؤكد هذا المعنى قول الخطيب البغدادي (ت463هـ): "إذا استقرت بالطالب داره، وانقضت من السفر والاغتراب أوطاره؛ فليأخذ نفسه بالنظر فيما كتب، والتدبر لعلم ما طلب"³؛ ويبين المقصود بالنظر والتدبر في علوم الحديث بقوله: "إن العلم؛ هو (الفهم) و(الدراية)، وليس بالإكثار، والتوسع في (الرواية)"⁴.

ولتحقيق هذه المرتبة؛ لا بد أن يكون الطالب عارفا بأصول، وأحكام علم الحديث، واصطلاحات أهله.

مطلعا على الكتب، والمظان الحديثية المؤلفة في مختلف أنواعه. ويبين ابن الأثير (ت630هـ) الأوصاف التي ينبغي

للتألمح أن يتحقق بها في هذه المرتبة بقوله: "له [علم الحديث] أصول، وأحكام، وقواعد، وأوضاع،

واصطلاحات ذكرها العلماء، وشرحها المحدثون، والفقهاء، يحتاج طالبه إلى معرفتها، والوقوف عليها بعد

تقديم معرفة اللغة والإعراب، اللذين هما أصل لمعرفة الحديث، لورود الشريعة المطهرة بلسان العرب.

وتلك الأشياء:

1- المصدر السابق، 194/1

2- المصدر السابق، 196 /1

3- المصدر السابق، 249/2

4- المصدر السابق، 174/2

كالعلم بالرجال، وأساميهم، وأنسابهم، وأعمارهم، ووقت وفاتهم؛
والعلم بصفات الرواة، وشرائطهم التي يجوز معها قبول روايتهم؛
والعلم بمستند الرواة، وكيفية أخذهم الحديث، وتقسيم طرقه؛
والعلم بلفظ الرواة، وإيرادهم ما سمعوه، وإيصاله إلى من يأخذه عنهم، وذكر مراتبه؛
والعلم بجواز نقل الحديث بالمعنى، ورواية بعضه، والزيادة فيه، والإضافة إليه ما ليس منه، وانفراد الثقة
بزيادة فيه؛
والعلم بالمسند وشرائطه، والعالي منه، والنازل؛
والعلم بالمرسل، وانقسامه إلى المنقطع، والموقوف، والمعضل، وغير ذلك، واختلاف الناس في قبوله،
ورده؛
والعلم بالجرح والتعديل، وجوازهما ووقوعهما، وبيان طبقات المجروحين؛
والعلم بأقسام الصحيح، والكاذب، وانقسام الخبر إليهما، وإلى الغريب، والحسن وغيرهم؛
والعلم بأخبار التواتر، والآحاد، والناسخ، والمنسوخ؛
وغیر ذلك مما تواضع عليه أئمة الحديث، وهو بينهم متعارف؛
فمن أتقنها، أتى دار هذا العلم من بابها، وأحاط بها من جميع جهاتها، وبقدر ما يفوته منها تنزل عن الغاية
درجته، وتنحط عن النهاية رتبته"¹.

المرتبة الثالثة: التحديث، وحفظ الحديث وعلمونه:

أي مجموع الأوصاف التي تمكن الطالب من (التصرف) في مسائل العلم، والنظر في الروايات نقداً،
وتمحيصاً.

وقد ذكرها شيخنا؛ الدكتور سعيد حليم بالتفصيل في أثناء الحديث عن شروط (المحدث)، و(الحافظ).
ويمكن إعادة تركيبها في الأوصاف الجامعة التالية:

1- "جامع الأصول في أحاديث الرسول" مجد الدين ابن الأثير، تحقيق: عبد القادر الأرنبوط، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: 1392هـ/1972م، 37/1-

✓ الاشتغال بالحديث رواية ودراية، والاشتهار بذلك بين أهل التخصص، مع ما يتطلبه ذلك من طول زمن التعليم، والتفرغ للعلم؛

✓ حفظ طائفة مستكثرة من الأحاديث، والقدرة على استحضارها، وفهمها، وتوظيفها التوظيف السليم؛

✓ سماع كتب الأحاديث؛ من صحاح، وسنن، ومسانيد؛

✓ تدريس علم الحديث، وإفادة المختصين، وطلبة العلم؛

✓ التبحر في معرفة الصحابة: بحيث يكون قادرا على التمييز بينهم، وبين طبقة التابعين؛

✓ المعرفة بالسنن رواية ودراية؛ حفظا لمتونها، وأسانيدها، وتمييزا لصحيحها من سقيمها؛

✓ المعرفة بألفاظ الجرح والتعديل، وطبقات الرواة، والتمييز بين ثقاتهم وضعافهم؛

✓ معرفة المدرج في الأحاديث النبوية؛

✓ التفرغ لعلم الحديث، وإمعان النظر في حال الرواة والروايات؛

✓ المعرفة بعلم العلل.

ومعلوم أن المقصود من تحديد هذه الأوصاف¹ على مستوى (منهاج التدريس)؛ ليس هو تخريج (المحدث الحافظ)؛ الذي يُقبل قوله، ويرجع إلى حكمه في معرفة (المقبول والمردود)، بل المقصود هو: الاستناد إليها في صياغة (المهارات الحديثية) المستهدفة، وتوظيفها في مستويات الترقى في (الملكة الحديثية) بالمعنى التعليمي. ويكون ذلك بحسب نظام التدريس بالجامعة؛ حتى تكون هذه المهارات قابلة للتوظيف البيداغوجي، سواء على مستوى (أهداف المنهاج)، أو (المحتوى الدراسي)، أو (طرق التدريس والتقويم). وذلك ما سأتناوله في مباحث الباب الثاني بحول الله.

المطلب الثاني: وظيفة البيان.

أعني بها: قدرة الطالب على استثمار منهج (المحدثين الفقهاء) في تفسير معاني الحديث الشريف، وبيان أحكامه، ودفع الشبهات عنه. وهي وظيفة مقصودة بالتبع، ومرتبطة بمنهج المحدثين في (الفقه)،

1- أوظف هذه الأوصاف في تدقيق المهارات المقصودة من الملكة الحديثية في الفصل الرابع من الباب الثاني بحول الله.

و(العمل) بالحديث الشريف كما بينت في المبحث الثاني من الفصل الأول. يؤكد ذلك قول الإمام ابن الأثير (ت630هـ): "إن معرفة التواتر والآحاد، والناسخ والمنسوخ - وإن تعلقت بعلم الحديث - فإن المحدث لا يفتقر إليها؛ لأن ذلك من وظيفة الفقيه؛ لأنه يستنبط الأحكام من الأحاديث، فيحتاج إلى معرفة المتواتر، والآحاد، والناسخ، والمنسوخ.

فأما المحدث؛ فوظيفته أن ينقل، ويروي ما سمعه من الأحاديث كما سمعه، فإن تصدى لما وراءه؛ فزيادة في الفضل، وكمال في الاختيار"¹؛ أي أن النظر في المعاني، وفقه الحديث هي من علوم الحديث التي تنظر في الثمرة المرجوة من التصحيح، والتضعيف.

وإلى هذا الفهم ينسب الإمام الحاكم (ت405هـ) في معرض حديثه عن (فقه الحديث) في (النوع العشرين من علوم الحديث) بقوله: "إذ هو [فقه الحديث] ثمرة هذه العلوم، وبه قوام الشريعة"².

كما أن اهتمام المحدثين الفقهاء ببيان المراد من الأحاديث وفقهها؛ ارتبط بطلب الحديث ابتداءً؛ فقد كان منهج الطلب عند المحدثين يقوم على (مذاكرة) الحديث من حيث ما يقتضيه (الإسناد)، وما يتضمنه (المتن) من معان وأحكام فقهية. يؤكد ذلك ما أخرجه الإمام ابن أبي حاتم الرازي (ت327هـ) عن إسحاق بن راهويه (ت238هـ) أنه قال: "كنت أجالس بالعراق أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين وأصحابنا، فكنا نتذاكر الحديث من طريق، وطريقين، وثلاثة؛ فيقول يحيى بن معين من بينهم: وطريق كذا؟ فأقول: أليس قد صح هذا بإجماع منا؟! فيقولون: نعم، فأقول: ما مراده؟ ما تفسيره؟ ما فقهه؟ فيقولون كلهم إلا أحمد ابن حنبل"³.

وقد كان شأن المتقدمين من أصحاب كتب الحديث؛ أن لا يكتفوا من شرح الحديث الشريف؛ لأن ذلك كان من المعلوم بالضرورة عند الطلبة؛ ولأن حاجتهم إلى حفظ الحديث الشريف في القرون الأولى أشد وأكد من حاجتهم إلى شرحه وتفسيره؛ يؤكد ذلك الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ) بقوله: "كره أحمد أيضاً أن يكتب مع الحديث كلام يفسره، ويشرحه.

1- "جامع الأصول" ابن الأثير، 37/1-38

2- "معرفة علوم الحديث" أبو عبد الله الحاكم، ص246

3- "الجرح والتعديل" عبد الرحمن بن محمد الرازي، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، بحيدر آباد الدكن، الهند، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1271 هـ / 1952م، 293/1

وكان ينكر على من صنف في الفقه؛ كأبي عبيد وأبي ثور وغيرهما، ورخص في غريب الحديث الذي صنفه أبو عبيد أولا، ثم لما بسطه أبو عبيد، وطوله، كرهه أحمد، وقال: هو يشغل عما هو أهم منه.

ولكن عند بعد العهد بكلام السلف، وطول المدة، وانتشار كلام المتأخرين في معاني الحديث، والفقه انتشارا كثيرا بما يخالف كلام السلف الأول؛ يتعين ضبط كلام السلف، وجمعه، وكتابتها، والرجوع إليه؛ ل يتميز بذلك ما هو مأثور عنهم مما أحدث بعدهم؛ مما هو مخالف لهم.¹

يؤكد هذا النص؛ أن تغير الزمن وتراجع مستوى الطلبة في منهج التعامل مع الأحاديث الشريفة؛ من أهم أسباب عناية (المحدثين الفقهاء) ببيان معاني وأحكام الحديث الشريف؛ لتحقيق الثمرة المرجوة من (التصحيح والتضعيف)، وهي: فهم الحديث الشريف، والعمل به. فظهر بذلك نوع جديد من المصنفات الحديثية؛ هي (كتب شروح الحديث وفقهه) تُعنى بالجمع بين منهج (الرواية)، ومنهج (الدراية) لتدريب طلبة الحديث وعلومه على الأوصاف التالية:

أولا: معرفة معاني، وأحكام الحديث الشريف، ورد مختلف الشبهات التي تثار

حولها.

حيث ظهرت الحاجة إلى نوع خاص من (المراجع الدراسية) التي تُعنى بالجمع بين بيان (غريب الحديث وفقهه)، وبيان (مشكله، ومختلفه). وذلك أن أصحاب هذه الكتب قصدوا الرد على الانتقادات الموجهة لطلبة الحديث وعلومه الذين أخذ عليهم أنهم لم يقوموا إلا بجمع متون المرويات، ودراسة أسانيدھا وطرقھا، دون أن يعيروا اهتماما كافيا لشرح غريب لغتها؛ حتى يسهل على القراء استيعابه، ولم يحاولوا توضيح مشكلها، وبيان مختلفها؛ لدفع الشبهات المثارة ضد السنة من طرف أصحاب القياس، وطوائف أهل البدع.²

وقد تميز التأليف في هذه الكتب بطابع الموسوعية؛ وذلك بالاهتمام ببيان معاني الحديث وفقهه، إلى جانب ما اشتملت عليه من معاني الصنعة الحديثية؛ يؤكد هذا المعنى منهج الحافظ ابن حجر (ت 852هـ) في كتابه (فتح

1- "شرح علل الترمذي" عبد الرحمن بن أحمد المشهور بابن رجب الحنبلي (ت 795هـ)، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، الطبعة الأولى: 1407/1987م، 345/1-346

2- ينظر "تاريخ علوم الحديث" المختار ولد اباه، ص 229

الباري). قال في مقدمة الكتاب: "وقد رأيت الإمام أبا عبد الله البخاري؛ في جامعه الصحيح قد تصدى للاقتباس من أنوارهما البهية تقريراً واستنباطاً (...). وقد استخرت الله تعالى في أن أضم إليه نبذاً شارحة لفوائده؛ موضحة لمقاصده؛ كاشفة عن مغزاه في تقييد، أو أبده، واقتناص شوارده"¹.

ثانياً: استيعاب المسائل الواردة في كتب الحديث (رواية)، و(دراية).

يبين الحافظ ابن عبد البر (ت463هـ) ذلك في مقدمة كتابه (التمهيد) بقوله: "أما بعد، فإني رأيت كل من قصد إلى تخريج ما في موطأ مالك بن أنس رحمه الله من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، قصد بزعمه إلى المسند، وأضرب عن المنقطع، والمرسل، وتأملت ذلك في كل ما انتهى إلي مما جُمع في سائر البلدان، وألف على اختلاف الأزمان، فلم أر جامعاً وقفوا عند ما شرطوه، ولا سلم لهم في ذلك ما أملوه، بل أدخلوا من المنقطع شيئاً في باب المتصل، وأتوا بالمرسل مع المسند (...). ولما أجمع أصحابنا على ما ذكرنا في المسند والمرسل، واتفق سائر العلماء على ما وصفنا، رأيت أن أجمع في كتابي هذا كل ما تضمنه موطأ مالك بن أنس، رحمه الله، في رواية يحيى بن يحيى الليثي الأندلسي عنه من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، مسنده، ومقطوعه، ومرسله، وكل ما يمكن إضافته إليه، صلوات الله، وسلامه عليه"².

من خلال هذا النص؛ يتضح أن خاصية (الاستيعاب) من حيث (الرواية)؛ تنبغي تدريب الطالب على تتبع منهج الإمام ابن عبد البر (ت463هـ) في رواية أحاديث (الموطأ)؛ فكل حديث جاء مقطوعاً وصله من غير رواية الإمام مالك (ت179هـ)، وكل حديث جاء (مرسلاً) أسنده من غير طريق مالك فيما بلغ المؤلف وصح بروايته، معتمداً في ذلك على نقل الأئمة وما رواه (الثقات).

1- "هدي الساري مقدمة فتح الباري بشرح صحيح البخاري" أحمد بن علي المعروف بابن حجر العسقلاني، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، طبعة 1421هـ/2000م، 4-3/1
2- "التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد" محمد بن عبد البر القرطبي، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، ومحمد عبد الكبير البكري، طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، الطبعة الثالثة: 1987م، 8-1/1

وأما خاصية الاستيعاب من حيث (الدراية)؛ فتروم تدريب الطالب على تتبع معاني (الآثار)، وأحكامها المقصودة بظاهر الخطاب في الكتاب المشرح، وما ذكره الشارح من أقوال العلماء في شرح الأحاديث، وتأويلها وبيان ناسخها ومنسوخها، واستنباط أحكامها الشرعية.

ومما يؤكد هذا الاتجاه في استيعاب الرواية والدراية؛ أن المصنفات الأولى في شروح الحديث وفقهه كانت تتجه في البداية لاستيعاب كتب الحديث، يدل على ذلك عناوين هذه الكتب:

فهذا كتاب (الاستيفاء) لأبي الوليد الباجي (ت474هـ)، جعله مستوفيا لجميع المسائل التي يحتاج إليها من تقدم في طلب الحديث وعلومه، إلا أن صعوبة تقريبه لعامة الناس، وعموم الطلبة، كانت سببا في تأليفه لكتاب (المنتقى)؛ يؤكد ذلك قوله في مقدمته: "أما بعد، وفقنا الله وإياك لما يرضيه، فإنك ذكرت أن الكتاب الذي ألفت في شرح الموطأ المترجم بكتاب الاستيفاء يتعذر على أكثر الناس جمعه، ويبعد عنهم درسه، لاسيما لمن لم يتقدم له في هذا العلم نظر، ولا تبين له فيه بعد أثر، فإنه يولد خاطره، ويحيره، ولكثرة مسائله ومعانيه يمنع حفظه وفهمه، وإنما هو لمن رسخ في العلم"¹.

فتبين بذلك؛ أن (كتب الشروح) ألفت بغرض استيعاب كل المسائل المتعلقة بالرواية والدراية المتضمنة في الكتاب المشرح، وهي بذلك تمثل مرتبة أعلى في الطلب؛ لا يقدر عليها إلا من تحقق بأصول العلم، وكان له حظ قوي من الفهم، والمعرفة.

ثالثا: التدريب على منهج المحدثين في الفقه.

وهو منهج دقيق؛ يروم تدريب الطالب على ربط الفقه بالحديث، والرجوع به إلى صفته الأصلية. وذلك بإحلال النصوص الحديثية محل اللائق بها في تعلم (الفقه). فعوض الاقتصار على استنباط الأحكام الشرعية من خلال (السماعات) المروية عن أعلام المذهب، أو من (الشروح)، و(التفريعات) التي يوردها الفقهاء، فإن منهج (المحدثين الفقهاء) يروم تنمية القدرة على (الاستدلال) بالنص الحديثي، واستنباط الحكم الشرعي منه، وذلك

1- "المنتقى شرح الموطأ" سليمان بن خلف الباجي الأندلسي، دار الكتاب الإسلامي، مطبعة السعادة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى: 1332هـ، 2/1.

يربط المسألة الفقهية بأدلتها؛ من خلال استثمار مختلف الروايات التي يقف عليها المحدث؛ والتي قد لا تتوفر للفقيه، مما يمكنه من (التصور الكلي) للمسألة التي يبحث فيها، واستنباط الحكم الشرعي المناسب.

كما أن المحدثين الفقهاء توسعوا في مفهوم (السنة)، ولم يقتصرُوا على الأبواب الفقهية المعروفة عند الفقهاء، بل أضافوا إليها أبواباً جديدة؛ كـ(الزهد)، و(السير)، و(المناقب)، وغيرها. قال المحدث الشاه ولي الله الدهلوي (ت1176هـ) في شرح تراجم البخاري: "أول ما صنف أهل الحديث في علم الحديث جعلوه مدونا في أربعة فنون: فن السنة الذي يقال له: الفقه، مثل "موطأ مالك وجامع سفيان"، وفن التفسير مثل "كتاب ابن جريج"، وفن السير مثل "كتاب محمد بن إسحاق"، وفن الزهد والرقائق مثل "كتاب ابن المبارك"؛ فأراد البخاري أن يجمع الفنون الأربعة في كتاب (...).، وأراد أيضا أن يفرغ جهده في الاستنباط من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، ويستنبط من كل حديث مسائل كثيرة جدا، وهذا أمر لم يسبقه إليه غيره"¹.

ولذلك ميز الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) في كتابه(الجامع) بين نوعين من مناهج التأليف في(السنن) عند المحدثين؛ هما:

• الأصول الجامعة للسنن، أو الجوامع:

قال الخطيب: "ويبتدئ بسماع الأمهات من كتب الأثر، والأصول الجامعة للسنن(...). وأحقها بالتقديم: كتاب الجامع، والمسند الصحيحان لمحمد بن إسماعيل البخاري، ومسلم بن الحجاج النيسابوري"².

هذا النوع من مناهج التأليف في السنن يوجد فيه من الحديث جميع الأنواع المحتاج إليها: من العقائد، والأحكام، والرقاق، وآداب الأكل، والشرب، والسفر والمقام، وما يتعلق بالتفسير، والتاريخ، والسير، والفتن، والمناقب، والمثالب وغير ذلك³.

1- "مناسبات تراجم البخاري" ابن جماعة، تحقيق: محمد إسحاق ابن إبراهيم، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1420هـ-2000م، ص9

2- "الجامع" 185-184/2

3- ينظر "الرسالة المستطرفة" محمد بن جعفر الكتاني، ص42

• التأليف على الأبواب الفقهية:

قال الحافظ البغدادي: "ينبغي لمن اختار الطريقة الأولى [تصنيف السنن، وتخرجها على الأحكام] أن يجمع أحاديث كل نوع من السنن على انفراده، فيميز ما يدخل في كتاب الجهاد عما يتعلق بالصيام، وكذلك الحكم في الحج، والصلاة، والطهارة، والزكاة، وسائر العبادات، وأحكام المعاملات. ويُفرد لكل نوع كتاباً، ويوب في تضاعيفه أبواباً"¹.

رابعاً: المرافعة، والنصرة للذهب الفقهي الذي ينتهي إليه المحدث.

وقد عبر الإمام ابن العربي (ت543هـ) في مقدمة كتاب (المسالك) عن هذا الاتجاه؛ وهو الدفاع عن مذهب الإمام مالك (ت179هـ) في (الرواية)، و(الفقه)، و(الأصول) من خلال كتاب الموطأ، ودحض الشبهات المثارة حوله، بقوله: "اعلموا - أنار الله قلوبكم للمعارف، ونبهنا، وإياكم على الآثار والسنن السوالمف - أنه؛ إنما حملني على جمع هذا المجموع كما فيه - إن شاء الله تعالى - كفاية، وقنوع أمور ثلاثة؛ وذلك أنه ناظرت يوماً جماعة من أهل الظاهر الحزمية الجهلة بالعلم، والعلماء، (...) على موطأ مالك بن أنس، فكل عابه، وهزأ به؛ فقلت: ما السبب الذي عبتموه من أجله، فقالوا: أمور كثيرة:

أحدها: أنه خلط الحديث بالرأي؛

والثاني: أنه أدخل أحاديث كثيرة صحاحا، وقال ليس العمل على هذه الأحاديث؛

والثالث: أنه لم يفرق فيه بين المرسل من الموقوف والمقطوع من البلاغ. وهذا من إمام قد صحت عندهم إمامته في الفقه، والحديث نقيصة (...).

فقلت لهم: اعلموا أن مالكا رحمه الله إمام من أئمة المسلمين، وأن كتابه أجل الدواوين، وهو أول كتاب ألف في الإسلام، لم يؤلف مثله لا قبله ولا بعده، إذ قد بناه رحمه الله على تمهيد الأصول للفروع،

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 284/2

ونبه فيه على علم عظيم من معظم أصول الفقه التي ترجع إليه مسائله، وفروعه. وأنا - إن شاء الله -
أنبهكم على ذلك عياناً، وتحيطون به يقيناً، عند التنبيه عليه في موضعه إن شاء الله.¹

فتبين من خلال هذا النص؛ أن غرض الإمام ابن العربي (ت543هـ) من التأليف في (فقه الحديث) هو:
الدفاع عن منهج إمامه، وبيان صحة أصوله في طريقة استنباط الأحكام الشرعية.

المطلب الثالث: الوظيفة الخلقية

أعني بالوظيفة الخلقية: تدريب الطالب على تصحيح النية، وامتنال قيم الحديث الشريف، والعمل
بقواعد المحدثين في منهج الرواية، وآداب الطلب.

وهذه القواعد موضوعها النظر في الثمرة المرجوة من وظيفتي (النقد)، و(البيان)؛ أي الامتنال، والعمل
بالحديث الشريف. قال الإمام ابن الصلاح (ت643هـ): "ليستعمل [الراوي] ما سمعه من الأحاديث الواردة
بالصلاة، والتسبيح، وغيرهما من الأعمال الصالحة؛ فذلك زكاة الحديث على ما روينا عن العبد الصالح
بشر بن الحافي رضي الله عنه".²

وقد كان اهتمام المحدثين بهذه القواعد بقدر اهتمامهم بقواعد (الرواية)، و(النقد)، بل إن المحدثين لا
يقبلون طالباً لا يتمثل ما تتضمنه هذه الأحاديث من آداب، وأخلاق، أو أن المحدث لا يمتلك (الكفاية الخلقية)
المتعلقة بالعمل بما يُعلمه للطلبة؛ يؤكد ذلك ما ذكره الحافظ السيوطي (ت911هـ) في (تدريب الراوي) أن الحافظ
السبكي (ت771هـ) قال: "رأيت من كلام شيخنا الذهبي في وصية لبعض المحدثين في هذه الطائفة: ما حظ
واحد من هؤلاء إلا أن يسمع ليروي فقط، فليعاقبن بنقيض قصده، وليشهرنه الله بعد ستره مرات، وليبقين
مضغة في الألسن، وعبرة بين المحدثين، ثم ليظعن الله على قلبه؛ ثم قال: فهل يكون طالب من طلاب
السنة يتهاون بالصلوات، أو يتعاني تلك العادات؟ وأنحس منه محدث يكذب في حديثه (...) إلى أن

قال: فهل في مثل هذا الضرب خير؟ لا أكثر الله منهم، ولبعضهم:

إن الذي يروي ولكنه *** يجهل ما يروي، وما يكتب

1- "المسالك في شرح موطأ مالك" محمد بن عبد الله المعافري، المعروف بابن العربي، قرأه وعلق عليه: محمد بن الحسين السليمانى، وعائشة بنت الحسين
السليمانى قدّم له: يوسف القرضاوى، دار الغرب الإسلامى، الطبعة الأولى: 1428هـ / 2007م، 214/1 - 215
2- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص 247

كصخرة تنبع أمواها *** تسقي الأراضي، وهي لا تشرب¹

وتتأسس (الوظيفة الخلقية) عند المحدثين على ضابطين أساسيين، هما: الضابط التعبدي، والضابط الامتثالي.

أولاً: الضابط التعبدي.

يؤكد الخطيب البغدادي (ت463هـ) على أهمية هذا الضابط بقوله: "ينبغي أن يكون قصد الطالب بالحفظ ابتغاء وجه الله تعالى، والنصيحة للمسلمين في الإيضاح، والتبيين"².

كما يعتبر المحدثون هذا الضابط الأساس الذي تقوم عليه باقي الشروط الأخرى في التعلم ؛ يبين ذلك قول ابن الصلاح (ت643هـ) : "فأول ما عليه: تحقيق الإخلاص، والحدُّ من أن يتخذهُ وُصلةً إلى شيء من الأغراض الدنيوية (...)"، وليسأل الله تبارك تعالى التيسير، والتأييد، والتوفيق والسداد"³.

من خلال هذين النصين، يمكن إجمال أهم الأوصاف المتعلقة بالضابط التعبدي فيما يلي:

- إخلاص النية لله تعالى؛
- تطييب الكسب، واجتناب المحرمات، ومواجهة الأمور المحظورات؛
- لزوم النصيحة للمسلمين؛
- الاستعانة بالدعاء.

ثانياً: الضابط الامتثالي.

يشرح الإمام الخطيب (ت463هـ) هذا الضابط بقوله: "والواجب أن يكون طلبة الحديث أكمل الناس أدباً، وأشد الخلق تواضعاً، وأعظمهم نزاهة وتديناً، وأقلهم طيشاً وغضباً، لدوام قرع أسماعهم بالأخبار المشتملة على محاسن أخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم، وآدابه. وسيرة السلف الأخيار من أهل بيته وأصحابه، وطرائق المحدثين، ومآثر الماضين؛ فيأخذوا بأجملها، وأحسنها، ويصدفوا عن أردلها، وأدونها"⁴.

1- "تدريب الراوي" جلال الدين السيوطي، 36/1

2- "الجامع" الخطيب البغدادي، 257/2

3- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص245

4- "الجامع" الخطيب البغدادي، 78/1

انطلاقاً من هذا النص، يمكن القول: إن أهم أوصاف الطالب في الضابط الامتثالي، تتمثل في الآتي:

- التأدب بآداب الحديث الشريف لدوام الاتصال به رواية وسماعاً وتدبراً؛
- التواضع وتجنب الكبر في آداب الطلب؛
- قوة التدين، والترفع عن مواطن الشبهات، والاتزان، وتجنب الخوارم التي تطعن في دين الطالب وخلقه؛
- الاقتداء بالشيخ والتخلق بأخلاقهم في طلب الحديث وعلومه؛
- العمل بما يحفظه الطالب من الأحاديث.

ذلك أن: "المقصود في تعلم العلوم الشرعية المرتبطة بالعمل؛ أن تظهر على أخلاق المتعلم. ومن سوء ما ابتلي به تعليمنا في العصر الحاضر، افتراق العلم عن العمل. فتجد من يحمل علماً كثيراً مما له علاقة بالقرآن أو الحديث، ولكنه على مستوى العمل والأخلاق؛ هو دون علمه بكثير"¹.

ولأهمية هذه القضية في (منهاج التدريس)؛ اعتنى المحدثون بتأليف كتب مستقلة في بيان أهمية العمل بالحديث الشريف؛ ومن ذلك الكتاب اللطيف الذي ألفه الخطيب البغدادي (ت463هـ) سماه: (اقتضاء العلم العمل)، حيث جمع فيه الآيات القرآنية، والروايات الحديثية التي تبين فضل اقتران العلم بالعمل.

المبحث الثاني: قواعد التفكير، ومناهج البحث في مسائل العلم عند المحدثين.

تعتبر دراسة القواعد، و(المناهج العلمية) التي اعتمدها المحدثون في بناء مباحث العلم، من أهم المداخل المنهجية لتجويد (منهاج) علوم الحديث، خصوصاً على مستوى (طرق التدريس)، و(التقويم)؛ فهي تساعد الطالب على تلقي مباحث العلم؛ من حيث منهج تكونها عوض الاقتصار على مجرد التلقين، وتأثير المعرفة الحديثية، وحفظها في الذاكرة. ذلك أن: "طلبنا اليوم في مختلف تخصصات العلوم الشرعية في حاجة ماسة إلى توظيف (المنهج) بمعناه الأول²، والثالث³ في بناء أفكارهم، وإنجاز بحوثهم التي تكثر فيها المعارف، ويقل فيها المنهج إلى حد الغياب التام"⁴.

1- "المنهج في مباحث علم الحديث" سعيد حليم، ص296

2- أي: "المنهج في معناه العام الذي يتعلق بالوضوح، والتنظيم، والتخطيط، وذلك من خلال تبيان طريقة بناء مسائل علم الحديث". ينظر "المنهج في مباحث علم الحديث"، ص1

3- أي: "المنهج بمعنى الطرق التي اعتمدها المحدثون لبناء مباحث علم الحديث؛ ذلك أنهم وظفوا مناهج متعددة في وضع لبنات ذلك البناء الفريد. فقد وظفوا (المنهج الاستقرائي)، و(المنهج التاريخي)، و(المنهج المقارن)، و(المنهج التوثيقي)، و(المنهج التحليلي)"، المرجع السابق، ص2

4- المرجع السابق، ص3

يشير هذا النص إلى قضية تربوية غاية في الأهمية؛ وهي أن ما يعرف اليوم بـ(المناهج العلمية) في العلوم الشرعية، وغيرها من العلوم الإنسانية؛ ليست مجرد خطوات شكلية تُعتمد في ترتيب المعرفة وتنظيمها، وإنما هي مجموعة من الطرق التي تعكس (منهج التفكير) في مسائل العلم عند المحدثين، يمكن استثمارها على مستوى (منهاج التعلم والتعليم)؛ وذلك بتدريب الطالب على اكتساب المعارف الحديثية مرتبطة بمنهج تشكيلها، مما يؤهله لتوظيف هذه المعارف في سياقات مماثلة عوض الاختصار على مجرد ترديد المسائل، واجترار أقوال المتقدمين. وقد كان المحدثون يدركون خطورة التساهل في قضية المنهج وضبط النسبة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ حيث تشددوا في طرق النظر في الأسانيد والمتون، ولم يقتصروا على بيان الأحاديث الصحيحة من الضعيفة، بل ألفوا في الأحاديث الواهية، والموضوعة وغيرها، يؤكد ذلك قول الحافظ السخاوي (ت902هـ) في (فتح المغيـث): "قيل لأبي حاتم الرازي: أهل الحديث ربما رووا حديثاً لا أصل له ولا يصح، فقال: علماؤهم يعرفون الصحيح من السقيم، فروايتهم الحديث الواهي؛ للمعرفة، ليتبين لمن بعدهم أنهم ميزوا الآثار وحفظوها"¹.

وقد ظهر أثر هذا التشدد في طبيعة (القواعد)، و(المناهج العلمية) التي اعتمدها المحدثون في النظر وبناء مباحث العلم.

المطلب الأول: قواعد التفكير عند المحدثين.

أولاً: قاعدة الجمع بين (القطع)، و(الظن) في النظر في الروايات ونقدها.

يشير الإمام الشافعي (ت204هـ) إلى هذه القاعدة في معرض تمييزه بين (الخبر المتواتر) الذي يسميه (خبر العامة)، وخبر الآحاد الذي يسميه (خبر الخاصة) بقوله: "العلم من وجوه: منه إحاطة في الظاهر، والباطن. ومنه حق في الظاهر. فالإحاطة منه؛ ما كان نص حكم لله، أو سنة لرسول الله نقلها العامة عن العامة؛ فهذان السبيلان يشهد بهما فيما أحل أنه حلال؛ وفيما حُرِّم أنه حرام. وهذا الذي لا يسع أحدا جهله، ولا الشك فيه.

1- "فتح المغيـث" محمد بن عبد الرحمن السخاوي، 44/2

وعلم الخاصة سنة من خبر الخاصة يعرفها العلماء، ولم يُكلفها غيرهم، وهي موجودة فيهم، أو في بعضهم بصدق الخاص المخبر عن رسول الله بها. وهذا اللازم لأهل العلم أن يصيروا إليه؛ وهو الحق في الظاهر كما نقل بشاهدين. وذلك حق في الظاهر، وقد يمكن في الشاهدين الغلط¹

يؤكد النص أن الخبر المتواتر يفيد (الإحاطة)؛ أي القطع والتصديق بصحة الخبر؛ وذلك كمعرفة عدد الصلوات المفروضة، وعدد ركعاتها. وهذا النوع يقبل، ويصدق حكمه من دون بحث ولا استدلال، وهو قانون لا خلاف عليه عند أهل النظر في الأخبار، بدليل أن البشرية كلها تتواطأ على قضايا موروثة جيلاً بعد جيل، ولم نجد من يشكك في صحتها وصدق راويها؛ كعدد الشهور الشمسية وترتيبها، وعدد الأيام فيها وترتيب أسمائها بمختلف اللغات. فمثل هذه (الأخبار)، والقضايا موروثة بشري لا يخالفها منهج المحدثين في الرواية والتصديق. أما (الخبر) الذي لم يبلغ حد (التواتر)؛ فالأصل فيه الشك، والظن الذي يفضي إلى النظر في (القرائن) المحيطة به، والموازنة بينها قبل الحكم على صحته، أو ضعفه.

وبما أن أغلب الأحاديث المروية عن رسول الله صلى الله عليه وسلم هي من قبيل (خبر الآحاد)؛ فإن منهج المحدثين في النظر فيها قائم بالأصالة على الشك، وعدم الثقة في الناقل والمنقول حتى يغلب الظن بصحته، وذلك بالنظر في جميع القرائن المؤثرة في الحديث والموازنة بينها. وقد ظهر هذا المبدأ منذ القرون الهجرية الأولى، كما ارتبطت هذه القاعدة بالشروط التي وضعها المحدثون لقبول الرواية. أخرج الحافظ ابن أبي حاتم الرازي (ت327هـ) بسنده عن عبد الرحمن بن مهدي (ت198هـ) قوله: "خصلتان لا يستقيم فيهما حسن الظن؛ الحكم والحديث؛ يعني لا يستقيم حسن الظن في قبول الرواية عمن ليس بمرضي"².

ومن مظاهر الشك في الراوي عند المحدثين، تشدُّدُهم في شروط أهليته لتحمل (الرواية)؛ ذلك أنه قد يكون من أهل العدالة لكنه ليس من أهل الضبط والإتقان؛ بأن يكون سليم الذاكرة، والفهم إذا حفظ، صحيح الكتابة والنقل إذا دَوَّن. فإذا اختلط أو كثرت غفلته في فترة ما فإنه يسقط توثيقه مهما بلغ ورعه أو سلامة نيته. بل إن من نتائج إعمال قاعدة الشك أن المحدثين يدققون في فحص روايات الصالحين؛ لأنه قد تؤثر سلامة النية في بعض الأحيان على دقة الرواية؛ فقد أخرج الإمام مسلم (ت261هـ) في مقدمة صحيحه، قال: "حدثني محمد بن أبي

1- "الرسالة" الشافعي، 349/1

2- "الجرح والتعديل" عبد الرحمن بن محمد الرازي، 35/2

عتاب، قال: حدثني عفان، عن محمد بن يحيى بن سعيد القطان، عن أبيه، قال: لم نر الصالحين في شيء أكذب منهم في الحديث"¹. وفي سبيل ذلك وضع المحدثون مجموعة من القواعد لضبط أهلية الراوي في (التحمل والأداء).

ثانيا: القواعد الخاصة باشتراط الضبط عند الراوي.

تشدد المحدثون في القواعد العلمية التي يتحقق من خلالها شرط الضبط عند الراوي؛ وهي (دقة الملاحظة)، و(الموضوعية)، و(الحضور الذهني).

حيث يشترط المحدثون أن يكون الراوي ضابطا حال التحمل، وأن لا يغيب ذهنه حال تلقي (الرواية)، وإلا سقطت روايته سواء كانت سماعا أو قراءة، بل إنهم أقاموا المفاضلة بين (السماع) والقراءة بحسب توافر الحضور الذهني عند الراوي؛ ولذلك تجدهم ينبهون على سلامة الحواس، وقوة الذاكرة، والانتباه والضبط أثناء السماع والرواية.

وتعتبر (مجالس التحديث)، و(الإملاء) نموذجا حقيقيا لهذه القواعد؛ ومن ذلك الترتيبات الخاصة بالمجالس التي كان يعقدها الحافظ ابن الصلاح (ت643هـ) لسماع كتاب (السنن الكبرى) للإمام البيهقي (ت458هـ): فقد كان (مُثبتُ السماع) يذكر أوصاف الطلبة حال سماعهم الكتاب، يصف مدى انتباه الطالب وحضوره الذهني؛ وما يؤثر على ذلك؛ كالنوم، أو الكتابة، والنسخ حال السماع، أو الحديث في أثناء السماع، أو التغيب عن (مجلس السماع)؛ يؤكد ذلك ما ذكره الشيخ أبو غدة في كتابه: (الإسناد من الدين وشفعة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين) في وصف صورة السماع كما جاءت في آخر المجلد الثامن من (السنن الكبرى) للإمام البيهقي (ت458هـ)، حيث نقل العبارات التي كان يستعملها (مُثبتُ السماع) في كل مجلس، ومن ذلك قوله: "ونسخ ونام منهم"²، وقوله: "وحضر مجلس السماع طائفة كانوا ينسخون حالة السماع"³.

1- "مقدمة صحيح الإمام مسلم"، ص13

2- "الإسناد من الدين وشفعة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين" عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، قامت بطبعته وإخراجه دار القلم للطباعة، والنشر، والتوزيع، دمشق- سوريا، الطبعة الأولى: 1412هـ/1992م، ص123

3- المرجع السابق، ص126

وقوله: " وآخرون من هؤلاء بفوات"¹، وقوله: "وسمع هذا المجلد طائفة كانوا يتحدثون في بعض المجالس حالة السماع"²، وقوله: "وسمع هذا المجلس طائفة كان النوم يعتر بهم حالة السماع أحيانا"³.

فهذه العبارات تؤكد حرص المحدثين على الحضور الذهني للطالب (الراوي) عند تلقي الحديث الشريف، مما يعينه على (الملاحظة)، و(الفهم)، واستيعاب ما يتلقاه من الروايات، وحتى يكون مستوفيا للشروط العلمية التي تجعله أهلا للرواية.

ومن الشواهد الدالة على عناية المحدثين بالضبط أيضا:

1. تمييزهم لألفاظ الرواة، وشرح الحديث عن لفظ الرسول صلى الله عليه وسلم في رواية الحديث الشريف (الحديث المدرج)؛

2. الكشف عن حالات (الاضطراب)، و(القلب)، و(التصحيح)، و(التحريف)، في متون الأحاديث؛

3. معرفة (الزيادات) في ألفاظ بعض الأحاديث، ووضع القواعد التي تقبل بها (زيادة الثقة)؛

4. التمييز بين أنواع علوم الحديث بناء على النظر في الأسانيد؛ كتمييزهم بين (المرفوع)، و(الموقوف)، و(المقطوع)، و(المرسل). وغيرها من الأنواع التي تحتاج إلى إعمال الملاحظة الدقيقة في الروايات، والمقارنة بينها.

كما أن المحدثين اهتموا بضابط (الموضوعية) فيما ينقله الراوي، وذلك بالكشف عن اتجاهات الرواة وانتماءاتهم العقدية والسياسية، والنظر فيها بحذر لئلا تؤثر في صحة مروياتهم. ولذلك رفض المحدثون رواية أهل الأهواء إذا كانوا من الدعاة إلى البدعة والهوى، وهو موقف الإمام أحمد بن حنبل (ت241هـ)، ورأى الشافعي قبول شهادة (أخبار) أهل الأهواء، إلا الخطائية من (الرافضة)؛ لأنهم يرون الشهادة بالزور لموافقيهم⁴.

والرأي المعتدل عند النقاد؛ هو ترك الدعاة إلى بدعهم. وأما غير ذلك؛ فإن تركه يؤدي إلى إسقاط كثير من الروايات دون مبرر؛ وإلى ذلك يشير الحافظ البغدادي (ت463هـ) فيما نقله عن الإمام علي بن المديني (ت234هـ)

1- المرجع السابق، ص128

2- المرجع السابق، ص130

3- المرجع السابق، ص132

4- "الكفاية" الخطيب البغدادي، 1/ 312-313

أنه قال: "لو تركتُ أهل البصرة لحال القدر، ولو تركتُ أهل الكوفة لذلك الرأي - يعني التشيع - خربت الكتب"؛ قال الخطيب: "قوله: خربت الكتب، يعني: لذهب الحديث"¹.

إن مقتضى التفكير العلمي السليم؛ أن تكون (الملاحظة) التي يقوم بها الراوي عند نظره في الروايات ملاحظة علمية قائمة على (الضبط)، و(الدقة)، و(الحياد)، و(الموضوعية). ولا يعتبر البحث علمياً إذا كان الباحث (الراوي) يختار من الشواهد لبحثه ما يخدم رغبة في نفسه، أو أن يمازجه بميولاته، وأهوائه، ونزعاته. ولذلك اعتنى المحدثون بالحديث (الشاذ)؛ وأخرج الحافظ البغدادي (ت463هـ) عن شعبة ابن الحجاج (ت160هـ) قوله: "لا يجيئك الحديث الشاذ إلا من الرجل الشاذ"². والحديث (الشاذ) هو: كل حديث رواه الثقة مخالفاً لمن هو أوثق منه؛ لمزيد ضبط أو كثرة عدد، أو غير ذلك من وجوه الترجيحات³. وقد وصف الخطيب طلبة عصره بغلبة كتب الغريب عليهم دون المشهور، وسماع (المنكر) دون (المعروف)، وكان ينبههم إلى خطورة ذلك؛ فقد أخرج عن أبي يوسف القاضي (ت182هـ) قوله: "من اتبع غريب الحديث كذب"⁴.

ثالثاً: قاعدة الاحتياط، والتوقع.

لم يكتف المحدثون بمنهج الشك، واعتماد القواعد العلمية التي تحقق شرط الضبط عند الراوي، بل تميزوا أيضاً بشدة عنايتهم ومبالغتهم في الاحتياط للروايات، وتوقع ما قد يلحق بها من وضع، أو تدليس، أو علة قد تؤثر في صحتها، ومثال ذلك ما أخرجه الإمام الباجي (ت474هـ) في (التعديل والتجريح) عن أحمد بن حنبل (ت241هـ) أنه رأى يحيى بن معين (ت233هـ) في زاوية بصنعاء، وهو يكتب صحيفة معمر عن أبان بن أبي عيَّاش عن أنس، فلما طلع عليه، قال أحمد بن حنبل: "تكتب صحيفة معمر عن أبان عن أنس، وتعلم أنها موضوعة؟! فلو قال لك قائل: أنت تتكلم في أبان ثم تكتب حديثه على الوجه؟! فقال: رحمك الله أبا عبد الله! أكتب هذه الصحيفة عن عبد الرزاق، عن معمر، عن أبان، عن أنس، وأحفظها كلها، وأعلم أنها

1- المصدر السابق، 318/2

2- المصدر السابق، 339/2

3- "النزهة" ابن حجر العسقلاني، ص66

4- "الكفاية" الخطيب البغدادي، 340/1

موضوعه؛ حتى لا يجئ بعدُ إنسان، فيجعل بدل أبان ثابتاً البناني، ويرويها عن معمر عن ثابت عن أنس؛ فأقول له: كذبت؛ إنما هو أبان لا ثابت"¹.

فالتوقع، والاحتياط عند المحدثين ليس من باب الترف الفكري؛ إنما هو منهج مرتبط بطبيعة نظرهم في (الأسانيد)؛ القائم على شدة التحري في التوثيق، وضبط النسبة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وما يتطلبه ذلك من (استقراء) للروايات استقراء تاماً يبين ما يصح منها، وما لا يصح، وما هو من (الموضوعات)، وما هو من (المناكير).

رابعاً: قاعدة اشتراط الخبرة، وطول الاشتغال بالعلم.

ذلك أن اكتساب القدرة على تمحيص (المرويات)، والحكم عليها، لا يحصل بمجرد معرفة أصول الحديث؛ وإنما هي خلاصة التجربة والخبرة التي يكتسبها الطالب بمجالسة أهل العلم المتحققين به، ومناظرتهم، ثم بعد ذلك التفرغ للتأليف في علوم الحديث وتدريسها للطلبة.

ويشرح الحافظ السيوطي (ت902هـ) قاعدة الخبرة من خلال جواب الإمام الحافظ عبد الرحمان بن مهدي (ت198هـ) لمن سألته: "إنك تقول للشيء: هذا صحيح، هذا لم يثبت. فعمن تقول ذلك؟ فقال: أرايت لو أتيت الناقد، فأريته دراهمك، فقال هذا جيد وهذا بهرج، أكنت تسأل، عن من ذلك، أو تسلم له الأمر؟ قال: بل أسلم له الأمر. فقال: كذلك لطول المجالسة، والمناظرة، والخبرة"².

وأما الاشتغال بالتأليف في علوم الحديث فيبينه الخطيب البغدادي (ت463هـ) بقوله: "قلما يتمهر في علم الحديث، ويقف على غوامضه، ويستشير الخفي من فوائده إلا من جمع متفرقه، وألف مشتته، وضم بعضه إلى بعض واشتغل بتصنيف أبوابه وترتيب أصنافه"³.

بل إن المحدثين اشتروا أن يتصدى الطالب لإقراء كتب العلم للطلبة المبتدئين للتدرب على (التصرف) في مسائل العلم، والنظر الدقيق فيها⁴.

1- "التعديل والتجريح" سليمان بن خلف الباجي، 290/2

2- "تدريب الراوي" جلال الدين السيوطي، 296/1

3- "الجامع" الخطيب البغدادي، 280/2

4- ينظر منهج الحافظ ابن حجر في تدريس كتاب "النخبة"، ص240

خامساً: قاعدة تهيئة الروايات المناسبة للنقد، والتحصيص.

تميز المحدثون بتخصصهم في تهيئة الروايات القابلة للنقد والتمحيص، حيث وضعوا الشروط التي يجب أن تتوفر فيها قبل نقدها وتمحيصها، بخلاف حال جميع أصحاب الدراسات النقدية التاريخية في القديم والحديث؛ فإنهم اشتغلوا بنقد أحداث، وروايات، وتواريخ لم يسهموا في بنائها؛ وعامتهم لم يعايشها (...) فكانت تجاربهم، ومحاولاتهم النقدية تختلف في جودة مخرجاتها بحسب تفاوت الأدوات التي أعانتهم على النقد في تلك التواريخ. وهذا السبب عند المؤرخين؛ هو الذي فوت عليهم في أكثر الأحيان الدقة في النقد، فلم يستطيعوا؛ لضعف أدواتهم من الولوج إلى المحاكمات التفصيلية الدقيقة¹.

ومرد ذلك؛ إلى طبيعة الرواية عن المعصوم، التي يراد منها تحقيق التعبد والامتثال، والعمل بالحديث الشريف. وقد كان غرض المحدثين من تشددهم في شروط الرواية المقبولة لممارسة عمليات النقد الحديثي؛ هو قطع الطريق على كل من يختلق الروايات ويزيد ما لم يذكره الرواة من المناكير والروايات المختلقة؛ قال أبو عبد الله الحاكم (ت405هـ): "فلولا الإسناد، وطلب هذه الطائفة له، وكثرة مواظبتهم على حفظه؛ لدرس منار الإسلام، ولتمكن أهل الإلحاد والبدع فيه بوضع الأحاديث، وقلب الأسانيد، فإن الأخبار إذا تعرت عن وجود الأسانيد فيها كانت بُترا"².

ومن مظاهر التشدد في النقد عند المحدثين؛ أنهم لا يجيزون الرواية لأحد إلا إذا تملك هذا الحق³، وهو حق لا يناله إلا من تحمل العلم بطريقة معترف بها، وهي: (السماع على الشيخ)، أو (القراءة عليه)، أو (الإجازة)، أو (المناولة)، أو (الوجادة).

ورغم ذلك فقد كان شأن المحدثين في التعامل مع الرواية من الكتب، والصحف الاعتماد على قواعد دقيقة، ومن ذلك؛ اشتراطهم عند التحمل من نسخة أو الأخذ من كتاب؛ أن يكون مقابلاً مع الأصل مصححاً عليه. وقد بوب الخطيب البغدادي (ت463هـ) لذلك بقوله: "باب ذكر ما يجب ضبطه، واحتذاء الأصل

1- ينظر "المنهج النقدي عند المحدثين وعلاقته بالمنهج النقدية التاريخية" عبد الرحمن فالح السلمي، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 2014م، ص11

2- "معرفة علوم الحديث" أبو عبد الله الحاكم، ص115

3- ينظر "المنهج النقدي عند المحدثين، وعلاقته بالمنهج النقدية التاريخية" عبد الرحمن فالح السلمي، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 2014م، ص4

فيه¹؛ قال: "الواجب على مذهب من منع من الرواية على المعنى، أن يقيد الكتاب ويضبطه، ويتبع فيه ألفاظ الراوي، وما في أصله، إلا اللحن، المحيل للمعنى، وما كان بسبيله"².

بناء على ما سبق، يمكن القول: إن المحدثين سلكوا، في طرق تفكيرهم ونظرهم في الأحاديث، مجموعة من القواعد العلمية التي تتميز بالدقة في الرواية، وشدة النظر في المرويات، وسعة الاطلاع، وطول النفس في البحث، والتتبع، والاستقراء، والمقارنة، والنقد، وكل القواعد التي تتناسب مع طبيعة المسائل العلمية المبحوثة؛ سواء تعلق الأمر بالنظر في الرواة تأريخاً وجرحاً وتعديلاً، أو النظر في الأسانيد من حيث (الاتصال) و(الانقطاع)، وأحوال (السند)، أو النظر في (العلل). وقد أثر ذلك اعتماد المحدثين على مجموعة من (المناهج العلمية) أذكرها على سبيل التمثيل³، في المطلب الموالي.

المطلب الثاني: المناهج التي وظفها المحدثون في بناء مباحث علوم الحديث.

أعني بها (المناهج العلمية) التي تعبر عن "المنطق الداخلي، الذي يحكم المادة العلمية لهذه العلوم في علاقتها مع موضوعها. إنها النسق الهندسي الداخلي، الذي يبنى عليه العلم؛ وذلك نحو مناهج التفسير، ومناهج الحديث، ومناهج أصولي الدين والفقه؛ فهذه مناهج تشكل أجزاء من ذات العلم الذي يبنى عليها العلم وأركاناً صريحة منه"⁴.

وفي غياب دراسات مستقلة في هذا النوع من المناهج في علوم الحديث، واعتباراً لموضوع البحث وطابعه التربوي، فإن المقصود هو بيان الخصائص العامة، وأمثلة من المسائل التي وظف فيها المحدثون هذه المناهج، على أن أبين أهميتها، وطرق استثمارها في (مناهج علوم الحديث) في الباب الثاني بحول الله.

1- "الكفاية" الخطيب البغدادي، 498 / 1

2- المصدر السابق، 498/1

3- ارتباطاً بموضوع البحث، ومقاصده التربوية أقصر على ذكر نماذج من هذه المناهج في مسائل علوم الحديث، ثم أبين أهميتها في مناهج التدريس في الفصل الخاص بمدخل التطوير في الباب الثاني بحول الله.

4- "أبجديات البحث في العلوم الشرعية" فريد الأنصاري، ص 187

أولاً: المنهج الاستقرائي

قال الجرجاني (ت471هـ) في بيان مفهوم الاستقراء: "الاستقراء: هو الحكم على كلّي بوجوده في أكثر جزئياته. وإنما قال؛ في أكثر جزئياته؛ لأن الحكم لو كان في جميع جزئياته لم يكن استقراء، بل قياساً مقسماً. ويسمى هذا استقراء؛ لأن مقدماته لا تحصل إلا بتتبع الجزئيات"¹.

وقد تميز المحدثون بتوظيف (الاستقراء التام) الذي يختلف عن (المنهج الاستقرائي) عند الفقهاء والأصوليين؛ يبين ذلك الدكتور سعيد حليم بقوله: "إن الأصولي عندما يضع القواعد؛ إنما يكون ذلك نتيجة استقراء الأدلة، وطبيعة دلالة الألفاظ على الأحكام. والمحدث لا يحكم على الرواية بالصحة، أو الضعف إلا باستقراء جميع الطرق التي جاء بها الحديث. ولا يحكم المحدث على الراوي بالضعف بإطلاق، أو تقييد إلا بعد استقراء أحواله"². والسبب في هذا الاختلاف المنهجي بين (الاستقراء) عند الأصوليين، و(الاستقراء) عند المحدثين راجع إلى "أن الأسماء لا يدخلها قياس، ولا بد في ضبطها من تتبع أفرادها واحداً واحداً"³، حيث يحتاج المحدث إلى الإحاطة الشاملة بمختلف (القرائن)، والملازمات المرتبطة ب(أحوال الرواة)، وأنواع (المرويات).

وقد استعمل المحدثون هذا المنهج في النظر في مجموعة من المسائل الحديثية، منها:

1. المسائل المتعلقة بضبط أسماء الرواة، وطبقاتهم، وأوصافهم.

يشرح الدكتور سعيد حليم طريقة المحدثين في استثمار منهج (الاستقراء)، و(التتبع) في ضبط (الرواة) بقوله: "لقد برع أهل الحديث في هذا التتبع، وكأنهم كانوا يجعلون الرواة تحت منظار دقيق يجلي الصغيرة قبل الكبيرة، والدق قبل الجل. بل كانوا يميزون أحوال الراوي الواحد بحسب الرواة الذين يروى عنهم، فهو - مثلاً - ثقة إذا روى عن فلان، أو عن أهل بلد، وهو ضعيف إذا روى عن فلان، أو عن أهل بلد ما"⁴.

1- "كتاب التعريفات" علي الجرجاني، ص18

2- "المنهج في مباحث علم الحديث" سعيد حليم، ص139

3- المرجع السابق، ص139

4- المرجع السابق، ص254

2. المسائل المتعلقة بمعرفة المتابعات، أو الشواهد.

وظف المحدثون (المنهج الاستقرائي) في تتبع الأحاديث (الأفراد)، و(الغرائب)؛ لمعرفة ما قد تعضد به الروايات من (متابعات)، أو (شواهد).

3. المسائل المتعلقة بالجرح، والتعديل.

وذلك بتتبع الراوي بحسب تغير أحواله وصفاته؛ من حيث (العدالة)، و(الضبط).

4. المسائل المتعلقة بكتابة الحديث سنداً، ومتناً.

وذلك من خلال حرصهم على ضبط ما كانوا يكتبونه وينقلونه من روايات؛ ضبطاً لا يترك مجالاً للخطأ، بالتتبع الدقيق، واستقراء الأسماء، والألقاب، والكنى. وقد ظهر أثر ذلك في المسائل التالية:

◆ معرفة الأسماء والكنى؛

◆ معرفة المؤلف والمختلف من الأسماء، والأنساب؛

◆ معرفة المتفق والمفترق من الأسماء، والألقاب؛

◆ معرفة الرواة المتشابهين في الاسم والنسب، المتميزين بالتقديم والتأخير في الابن والأب.

ثانياً: المنهج التاريخي

المقصود بـ(المنهج التاريخي)؛ الوظيفة الاستردادية لأحداث التاريخ؛ "لأن مهمة المنهج التاريخي، أن يقوم بوظيفة مضادة لفعل التاريخ في محاولته لاسترداد ما كان في الزمان، لا ليتحقق فعلياً، في مجرى الأحداث، فهذا ليس بوسع أي كان، وإنما استعادة ما جرت عليه أحداث التاريخ بطريقة عقلية"¹.

وفي إطار العلوم الشرعية: "نحتاج إلى المنهج التاريخي؛ لرسم حقائق التراث كما كانت، خاصة ما يتعلق بالعلوم الشرعية، من أجل فهمها فهماً سليماً - أي كما وضعها أصحابها - (سكونياً)، و(تطورياً)"². يؤكد هذا النص أن (المنهج التاريخي) يقوم على دراسة الأحداث التاريخية في حال سكونها، أو يدرسها في حال تطورها. وقد وظفه علماء الحديث في:

1- "أبجديات البحث في العلوم الشرعية" فريد الأنصاري، ص86

2- المرجع السابق، ص86

1. المسائل المتعلقة بضبط طبقات المحدثين، وفي الموسوعات المؤلفة في التراجم، والرجال، والتاريخ.
2. المسائل المتعلقة بعلوم الرواية؛ وتاريخ (التلقي)، و(الأخذ) عن الشيوخ؛ خصوصاً ما يتعلق بضبط شرط (الاتصال)، و(السماع) بين الرواة. قال الحافظ السخاوي (ت902هـ): "وكون التاريخ أحد الأدلة لضبط الراوي حيث يقول في المروي: "وهو أول شيء سمعته منه"، أو "كان فلان آخر من روي عن فلان"، أو "رأيت في يوم الخميس يفعل كذا"، أو "سمعت منه قبل أن يحدث ما حدث، أو قبل أن يختلط". وفي المتن من ذلك الكثير"¹.

3. المسائل المتعلقة بمعرفة (الناسخ، والمنسوخ)؛ لأنه علم يهتم بمعرفة المتقدم، والمتأخر من الأحاديث التي يكون ظاهرها التعارض؛ فإن غُدم معرفة التاريخ، أتجه علماء الحديث للترجيح بين الأحاديث بحسب وجوه الترجيح المتعددة، قال ابن الصلاح (ت643هـ): "وهو [معرفة الناسخ والمنسوخ] عبارة عن رفع الشارع حكماً منه متقدماً، بحكم منه متأخر"².

كما تميز المحدثون بتخصصهم في قواعد (المنهج التاريخي)؛ يظهر ذلك في دقة الضوابط المنهجية التي اعتمدها في الرواية، ونقد المرويات، ومن ذلك:

- حرصهم على استقراء مختلف الروايات، وتتبع الجزئيات، والقرائن التي تحفها³؛
- اعتمادهم منهج المقارنات، والموازنات بين الرواة، والروايات⁴؛
- استنادهم إلى الرحلة في طلب الحديث، والمذاكرة في تثبيت الروايات ومعرفة ما يخفى من علة الحديث⁵.

ثالثاً: المنهج المقارن.

يقوم هذا المنهج على: "إبراز مواطن الوفاق، أو الخلاف، بين قضيتين، أو قضايا في موضوع واحد"⁶.

1- "الإعلان بالتوبيخ لمن أراد ذم التاريخ" محمد بن عبد الرحمان السخاوي، تحقيق: فرانز روزنتال، ترجمة: صالح أحمد العلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1407هـ-1986م، ص30.
2- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص277
3- ينظر ص 154
4- يأتي بيان هذا الضابط في العنصر الموالي الخاص بالمنهج المقارن.
5- أتناول أهمية (المذاكرة)، و(الرحلة) في منهج اكتساب (الملكة الحديثية) عند المحدثين، في الفصلين؛ الرابع والخامس من هذا الباب.
6- "أبجديات البحث في العلوم الشرعية" فريد الأنصاري، ص91

وقد اهتم المحدثون بتتبع أحوال الرواة، والمرويات من حيث المقارنة بين (القرائن) الخاصة بكل رواية، قبل الحكم عليها بما يناسبها من القبول أو الرد، والقوة أو الضعف. قال الإمام مسلم (ت261هـ): "فجمع هذه الروايات ومقابلة بعضها ببعض، تتميز صحيحها من سقيمها، وتبين رواة ضعاف الأخبار من أصدادهم من الحفاظ"¹

يؤكد النص أن المحدثين يعتمدون (المنهج المقارن) في دراسة المسائل المتعلقة بمعرفة (المقبول والمردود)،

وهي:

- المسائل المتعلقة بمعرفة (الصحيح)؛
- المسائل المتعلقة بمعرفة (الحسن)؛
- المسائل المتعلقة بمعرفة (الضعيف)؛
- المسائل المتعلقة بمعرفة (الموضوع)؛

ذلك أن المحدث الذي يحكم على راو ب(الثقة)، و(العدالة)، أو على متن بالصحة أو الضعف؛ يحتاج بعد التقييش، والجمع، إلى المقارنة بين (الروايات)، بحيث تتميز (أحوال الرواة)، ويُعرفُ على الرواة ضعاف الأخبار، والأحاديث المستكورة. والحديث إذا لم تجمع طرقه، ويتم المقارنة بينها، لا يتبين نقصه وعواره، أو قوته، وضعفه.

وإلى جانب المسائل المتعلقة بمعرفة المقبول والمردود، وظف المحدثون هذا المنهج أيضا في بعض المسائل المشتركة بين (المتن)، و(السند)؛ كمعرفة (المضطرب)؛ لأن معرفة (الاضطراب) في الحديث لا تتحقق إلا إذا تعلق الأمر بروايتين أو أكثر؛ تارة يُروى الحديث على وجه، وتارة يروى على وجه آخر مخالف له؛ قال ابن الصلاح (ت463هـ): "المضطرب من الحديث: هو الذي تختلف الرواية فيه؛ فيرويه بعضهم على وجه، وبعضهم على وجه مخالف له. وإنما نسميه مضطربا، إذا تساوت الروايتان"²؛ أي أن المقارنة بين الروايتين

1- "التمييز" مسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق: مصطفى الأعظمي، دار الكوثر، السعودية، الطبعة الثالثة: 1410هـ، ص209

2- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص124

تقود إلى استنتاج مفاده؛ أن الروايتين متساويتان في شروط القبول، وهذا يوجب ضعف الحديث المضطرب؛ لإشعاره بعدم ضبط راويه، أو رواته¹.

رابعاً: المنهج التحليلي

"وهو منهج يقوم على دراسة الإشكالات العلمية المختلفة، تفكيكا أو تركيباً، أو تقويماً"². أي: تفكيك مختلف القضايا، والإشكالات العلمية المدروسة، وإعادة بنائها وتكوينها، ليستخلص منها الطالب ما كان كامناً غير ظاهر.

ومن أهم المسائل التي وظف فيها المحدثون (المنهج التحليلي)؛ معرفة (علل) الأحاديث؛ لأن "علم العلل يقوم على تشرح الأحاديث، وفق عناصرها سنداً ومتناً؛ حتى يظهر عوارها"³.

واعتماد المحدثين على التشرح، والتحليل في الكشف عن (العلل) راجع إلى أنها تتعلق بالأحاديث التي ظاهرها الصحة، وباطنها سبب قاذح في صحة الحديث لا يصل إلى معرفته إلا المحدثون الذين جمعوا بين الحفظ، والخبرة، والفهم الثاقب، قال الإمام الحاكم (ت405هـ): "وإنما يعلل الحديث من أوجه ليس للجرح فيها مدخل؛ فإن حديث المجروح ساقط واه، وعلة الحديث يكثُر في أحاديث الثقات؛ أن يحدثوا بحديث له علة، فيخفي عليهم علمه، فيصير الحديث معلولاً.

الحجة فيه عندنا؛ الحفظ، والفهم، والمعرفة لا غير"⁴.

ويشرح الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) طبيعة المسائل المتعلقة بمعرفة (العلل)، ومنهج المحدثين في الكشف عنها بقوله: "اعلم أن معرفة علل الحديث من أجل علوم الحديث، وأدقها وأشرفها، وإنما يضطلع به أهل الحفظ، والخبرة، والفهم الثاقب.

وهي عبارة عن أسباب خفية غامضة قاذحة فيه.

1- ينظر "فتح المغيث بشرح ألفية الحديث للعراقي" شمس الدين السخاوي، تحقيق: علي حسن علي، مكتبة السنة، مصر، الطبعة الأولى: 1424/2003م، 296/1

2- "أبجديات البحث في العلوم الشرعية" فريد الأنصاري، ص96

3- "المنهج في مباحث علم الحديث" سعيد حليم، ص189

4- "معرفة علوم الحديث" أبو عبد الله الحاكم، ص360

فالحديث المعلل: هو الحديث الذي اطلع فيه على علة تقدح في صحته مع أن الظاهر السلامة منها.

ويتطرق ذلك إلى الإسناد الذي رجاله ثقات؛ الجامع شروط الصحة من حيث الظاهر. ويستعان على إدراكها بتفرد الراوي، وبمخالفة غيره له مع قرائن تنضم إلى ذلك؛ تنبه العارف بهذا الشأن على إرسال في الموصول، أو وقف في المرفوع، أو دخول حديث في حديث، أو وهو واهم بغير ذلك¹.

فتبين من خلال النص؛ أن المحدث يحتاج إلى النظر في مختلف (القرائن) المتعلقة بكل رواية على حدة؛ لأن العلة قد تكون في إرسال (الموصول)، أو الوقف في (المرفوع)، أو غير ذلك من الأحوال التي تحتاج إلى البحث الدقيق، وتحليل أحوال الروايات.

وقد يكون من أسباب (العلة) في الحديث؛ الاشتباه في الأسماء، والخلط في تعيينها؛ خصوصاً عندما تكون متشابهة أو متقاربة. قال ابن الصلاح: "فمن أمثلة ما وقعت العلة في إسناده من غير قدح في المتن: ما رواه الثقة يعلى بن عبيد عن سفيان الثوري عن عمرو بن دينار عن ابن عمر عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "البيعان بالخيار..." الحديث. فهذا الإسناد متصل بنقل العدل عن العدل، وهو معلل غير صحيح. والمتن على كل حال صحيح. والعلة في قوله "عمرو بن دينار"، إنما هو عبد الله بن دينار عن ابن عمر. هكذا رواه الأئمة من أصحاب سفيان عنه، فوهم يعلى بن عبيد، وعدل عن عبد الله بن دينار إلى عمرو بن دينار، وكلاهما ثقة"².

خامساً: المنهج التوثيقي

يعني (المنهج التوثيقي): "طريقة بحث، تهدف إلى تقديم حقائق التراث جمعاً أو تحقيقاً أو تأريخاً"³. فهو منهج يقوم على وضع قواعد، وضوابط لتوثيق وتحقيق النصوص، ومقابلة النسخ مع الأصول، أو ما يسمى اليوم بعلم (التحقيق)، سواء بالنسبة للمسائل المتعلقة بضوابط كتابة الحديث ونسخه، أو تلك المتعلقة بتصحيح أخطاء الكتابة.

1- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص 90

2- المصدر السابق، ص 91

3- "أبجديات البحث في العلوم الشرعية" فريد الأنصاري، ص 75

قال القاضي عياض (ت544هـ): "الذي ذهب إليه أهل التحقيق من مشايخ الحديث، والأصوليين، والنظار؛ أنه لا يجب أن يحدث المحدث إلا بما حفظه في قلبه، أو قيده في كتابه، وصانه في خزانته؛ فيكون صونه فيه كصونه في قلبه حتى لا يدخله ريب، ولا شك في أنه كما سمعه. وكذلك يأتي لو سمع كتابا، وغاب عنه ثم وجده، أو أعاره ورجع إليه، وحقق أنه بخطه، أو الكتاب الذي سمع فيه بنفسه، ولم يرتب في حرف منه، ولا ضبط كلمة، ولا وجد فيه تغييرا - فمتى كان بخلاف هذا، أو دخله ريب، أو شك - لم يجوز له الحديث بذلك؛ إذ الكل مجمعون على أنه لا يحدث إلا بما حقق"¹.

يبين النص أن من مظاهر التحقيق عند المحدثين؛ شدة عنايتهم بتوثيق نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ وذلك بأن يكون ما يحدث به المحدث مما يحفظه في صدره، أو مما قيده في كتابه بخطه، فإن كان على غير ذلك لم يجوز له التحديث به. ومما يؤكد اهتمام المحدثين بالمنهج التوثيقي؛ كثرة المسائل التي اعتنوا بها لضبط كتابة الحديث الشريف، وتقنيات تحقيقه، ومن ذلك:

O المسائل المتعلقة بضبط النقط والشكل فيما يشكل ويشته من الأسماء والأنساب.

قال الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): "في رواية العلم جماعة تشته أسمائهم، وأنسابهم في الخط، وتختلف في اللفظ مثل بشر وبُشر، وبريد، وبريد، وبريد، ويزيد(...) وغير ذلك مما ذكرناه في كتاب التلخيص، فلا يؤمن على من لم يتمهر في صنعة الحديث تصحيف هذه الأسماء، وتحريفها إلا أن تنقط وتشكل؛ فيؤمن دخول الوهم فيها، ويسلم من ذلك حاملها وراويها"².

يؤكد هذا النص أن من شروط الصنعة الحديثية توثيق المحدث لأسماء الرواة، وضبطه لها، سواء من حيث اللفظ، أو الخط؛ حتى لا يقع في (التصحيف)، أو (التحريف) الذي يؤثر على صحة الرواية.

1- "الإلماع إلى أصول الرواية وتقنييد السماع" عياض بن موسى السبتي، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية: 1379/1970م، ص135

2- "الجامع" الخطيب البغدادي، 269/1

○ المسائل المتعلقة بكيفية ضبط الحروف، والكلمات المشتبهة.

وذلك بأن تضبط في المتن والحاشية، نقطا وشكلا، قبالة السطر الذي توجد به الكلمة. قال ابن الصلاح (ت643هـ): "يستحب في الألفاظ المشككة أن يكرر ضبطها؛ بأن يضبطها في متن الكتاب، ثم يكتبها قبالة ذلك في الحاشية مفردة مضبوطة؛ فإن ذلك أبلغ في إبانيتها، وأبعد من التباسها"¹.

○ المسائل المتعلقة بضبط صورة الخط.

من مظاهر شدة عناية المحدثين بضبط كتابة الحديث الشريف، اهتمامهم بجودة الخط، وضبط صورته؛ قال ابن الصلاح: "يكره الخط الدقيق من غير عذر يقتضيه (...). والعذر في ذلك؛ هو مثل أن لا يجد في الورق سعة، أو يكون رَحَّالاً يحتاج إلى تدقيق الخط ليخف عليه محمل كتابه"².

○ المسائل المتعلقة بضرورة مقابلة النسخ بالأصول.

اتفق العلماء على ضرورة مقابلة النسخ بالأصول؛ حتى تكون صحيحة خالية من كل تصحيف، أو تحريف، أو زيادة أو نقصان؛ ومن ذلك قول الإمام القاضي عياض (ت544هـ): "وأما مقابلة النسخة بأصل السماع ومعارضتها به؛ فممتعنة لا بد منها. ولا يحل للمسلم التقي الرواية ما لم يقابل بأصل شيخه، أو نسخة تَحَقَّقَ ووثق بمقابلتها بالأصل، وتكون مقابلته لذلك مع الثقة المأمون ما ينظر فيه، فإذا جاء مشكل نظر معه حتى يحقق ذلك"³.

○ المسائل المتعلقة بالتخريج، والإلحاق للنقص.

اعتنى المحدثون بضبط ما يسقط من الأصول، وما يقع بها من نقص، نتيجة الخطأ أو الوهم؛ وهو ما يسميه أهل الحديث بـ(اللقح). وأما (التخريج)؛ فهو العملية التي يقوم بها الذي يُلحق ما سقط.⁴ قال القاضي عياض: "أما تخريج الملحقات لما سقط من الأصول؛ فأحسن وجوها: ما استمر عليه العمل عندنا من كتابة خط بموضع النقص صاعداً إلى تحت السطر الذي فوقه، ثم ينعطف إلى جهة التخريج في الحاشية انعطافاً يشير إليه، ثم يبدأ في الحاشية باللقح مقابلاً للخط المنعطف بين السطرين،

1- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص184

2- المصدر السابق، ص185

3- "الإلماع" القاضي عياض، ص158-159

4- المصدر السابق، ص162

ويكون كتابها صاعدا إلى أعلى الورقة؛ حتى ينتهي اللحق في سطر هناك، أو سطرين، أو أكثر على مقداره، ويكتب آخره "صحح"¹.

ومن المسائل المتعلقة بتقنيات الكتابة، وضوابط التحقيق التي وظف فيها المحدثون المنهج التوثيقي؛ المسائل المتعلقة بـ(التصحيح)، و(التمريض)² وتلك المتعلقة بإزالة ما يكون في الكتاب مما ليس منه؛ كالضرب والحك والشق والحو³، كما اهتم المحدثون بجملة أمور تُراعى في كتابة الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم، وفي الأسماء المعبّدة، وكيفية كتابة ما تختلف فيه الروايات، وكيفية الفصل بين الأحاديث، والرموز التي يستعملها المحدثون في قولهم حدثنا، وأخبرنا، وكيفية الانتقال من إسناده إلى آخر، عند وجود إسناده أو أكثر لحديث واحد. بل إن المحدثين؛ لشدة عنايتهم بتوثيق وضبط نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، تحدثوا عن آلات النسخ وكيفية استعمالها؛ كالقلم، والسكين، والكاغد، والخبر⁴.

مما سبق بيانه؛ يتضح أن المحدثين أصلوا لمجموعة من القواعد لما يعرف الآن بـ(علم التحقيق)⁵؛ سواء ما يتعلق بضبط الأسماء، أو بالشروط الخاصة بمقابلة النسخ بالأصول حتى يكون النقل صحيحا؛ بعيدا عن كل تصحيف أو تحريف، أو ما يتعلق بضبط المكتوب للحفاظ على جمالية الكتاب، والكتابة.

إن من أهم الخلاصات المستفادة من هذا المبحث تفرّد المحدثين بمنهجهم الخاص في توظيف هذه المناهج؛ خصوصا: (المنهج الاستقرائي)، و(المنهج التاريخي)، و(المنهج التوثيقي)؛ يظهر ذلك في طريقة تناول المحدثين للمسائل التي وظفوها فيها هذه المناهج؛ وهو باب مهم من أبواب البحث في علوم الحديث؛ يحتاج بلا شك إلى دراسات مستقلة تعمّق النظر في خصائص هذه المناهج، ومستوياتها عند المحدثين. وإنما اقتصرنا على ذكر النماذج، والأمثلة لتوظيفها في تجويد طرق تدريس علوم الحديث في مباحث الباب الثاني بحول الله.

1- "الإلماع" القاضي عياض، ص162

2- (التصحيح) هو: كتابة (صح) على الحرف الذي يشار إلى صحته. و(التمريض)، و(التضبيب) هو: كتابة صورة (ص) فوق الحرف الذي يشار إلى تمريره. ينظر (علوم الحديث)، ص196-197

والفرق بين (التصحيح)، و(التضبيب) هو أن الأول يكون: "فيما صح رواية ومعنى، غير أنه عرضة للشك أو الخلاف، فيكتب عليه صح؛ ليعرف أنه لم يغفل عنه، وأنه قد ضبط وصح على ذلك الوجه. وأما التضبيب؛ فيجعل على ما صح وروده كذلك من جهة النقل؛ غير أنه فاسد لفظا أو معنى، أو ضعيف أو ناقص؛ مثل أن يكون غير جائز من حيث العربية، أو أن يكون شاذا عند أهلها ياباه أكثرهم، أو مصحفا، أو ينقص من جملة الكلام كلمة، أو أكثر، وما أشبه ذلك" ينظر (علوم الحديث)، ص213-214

3- ينظر "الإلماع"، ص171-170

4- "الجامع" الخطيب البغدادي، 254/1-256-257

5- "يهدف علم تحقيق النصوص إلى تقديم نص مطابق لما كتبه مؤلفه، وتوثيقه، نسبة، ومادة، والعناية بضبطه، وتوضيح دلالاته التي قصدتها مؤلفه" ينظر كتاب (في تحقيق النص: أنظار تطبيقية نقدية في مناهج تحقيق المخطوطات العربية)، بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 2004م، ص341

المبحث الثالث: مناهج التأليف في علوم الحديث، وأهميتها التقريبية.

أعني بمناهج التأليف: الطرق التي سلكها المحدثون في التصنيف في علوم الحديث. وهذه المناهج؛ هي التي تعكس خصائص البنية الخارجية¹ لهذه العلوم، وتمكن الباحث في منهاج التدريس من إعادة ترتيبها وفق منهج تدريسي يراعي (أهداف التعلم)، و(زمن التعليم)، و(خصائص الفئة المستهدفة). وقد ذكر الخطيب (ت463هـ) ستة أنواع من التصنيف كانت معروفة عند أهل الحديث، هي:

1- التصنيف على الأبواب الفقهية².

2- التصنيف على المسانيد.

أي: تصنيف الحديث على أسماء الصحابة دون مراعاة موضوعات الأحاديث. قال الخطيب: "وهذه الطريقة أحب إلينا من تخريج المسند؛ فيبدأ فيها بال عشرة رضوان الله عليهم، ثم يتبعهم بالمقدمين من أهل بدر (...)، ويتلوهم أهل الحديبية (...)، ثم من أسلم وهاجر بين الحديبية والفتح (...)، ثم من أسلم يوم الفتح، ثم الأصاغر؛ الأسنان الذين رأوا رسول الله صلى الله عليه وسلم وهم أطفال"³.

3- التصنيف على علل الحديث.

يبين الخطيب أهمية التصنيف على (علل) الحديث بقوله: "يستحب أن يصنف المسند معللاً. فإن معرفة العلل أجل أنواع علم الحديث (...). والسبيل إلى معرفة علة الحديث؛ أن يجمع بين طرقه، ويُنظر في اختلاف رواته، ويعتبر بمكانهم من الحفظ، ومنزلتهم في الإتقان، والضبط"⁴.

1- البنية الخارجية للعلم هي: "المنطق الخارجي الذي يحكم المادة العلمية، المصنفة في بحث ما، أي الذي يتحكم في توظيف المادة واستثمارها (...). فإذا كانت البنية الداخلية تحكم العلوم الشرعية في علاقتها مع موضوعها، من نص قرآني، أو حديثي، أو عقيدة أو فقه (...) فإن البنية الخارجية تحكم المادة العلمية في علاقتها مع نفسها، أي حينما تتصور هي ذاتها موضوعاً يبحث فيه" ينظر (أبجديات البحث في العلوم الشرعية)، ص 153- 154

2- تحدثت عن هذا النوع من التصنيف عند المحدثين في الصفحة 141

3- "الجامع" الخطيب البغدادي، 292/2 - 293

4- المصدر السابق، 295 / 2

4- التصنيف على التراجم.

قال الخطيب (ت463هـ): "ويجمعون أيضا تراجم تلحق بدواوين الشيوخ الذين تقدمت أسماؤهم؛ وذلك مثل ترجمة: مالك عن نافع عن ابن عمر، وعبيد الله بن عمر عن القاسم عن عائشة"¹.

5- التصنيف على الأبواب.

قال الخطيب: "ويجمعون أبوابا يفردونها عن الكتب الطوال المصنفة في الأحكام وعن مسانيد الصحابة أيضا. فمنها: رؤية الله عزوجل في الآخرة، وباب المسح على الخفين"².

6- التصنيف في التاريخ والقصص.

قال الحافظ البغدادي (ت463هـ): "ويجمعون أيضا ما روي عن سلف المسلمين من أخبار الأمم المتقدمين، وأقاصيص الأنبياء، وسير الأولياء. والذي نستحبه أن لا يتعرض لجمع شيء من ذلك إلا بعد الفراغ من أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم"³.

ولم يذكر ابن الصلاح (ت643هـ) النوع الأخير، وذكر نوعا آخر من أنواع التصنيف لم يذكره الخطيب وهو: التصنيف الذي يقوم على جمع أحاديث شيخ من الشيوخ. قال: "ومما يعتنون به في التأليف، جمع الشيوخ؛ أي: جمع حديث شيوخ مخصوصين كل واحد منهم على انفراده. قال عثمان بن سعيد الدارمي: يقال من لم يجمع حديث هؤلاء الخمسة؛ فهو مفلس في الحديث: سفيان، وشعبة، ومالك، وحماد بن يزيد، وابن عيينة. وهم أصول الدين"⁴.

وأما الحافظ العراقي (ت806هـ)؛ فقد أضاف طريقة (جمع الطرق) في أنواع التأليف. قال: "ومما جرت عادة أهل الحديث أن يخضعوه بالجمع والتأليف: الأبواب، والشيوخ، والتراجم، والطرق"⁵.

1- المصدر السابق، 299/2

2- المصدر السابق، 300/2

3- المصدر السابق، 301/2

4- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص 253-254

5- "شرح التبصرة والتذكرة، ألفية العراقي" زين الدين العراقي، تحقيق: عبد اللطيف الهميم، ماهر فحل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى:

1423/2002م، 57/ 2

وأضاف الحافظ السيوطي (ت911هـ) طريقة التصنيف على (الأطراف)، قال: "من طرق التصنيف أيضا؛ جمعه على الأطراف؛ فيذكر طرف الحديث الدال على بقيته، ويجمع أسانيده؛ إما مستوعبا، أو مقيّدا بكتب مخصوصة"¹.

وقد تتبع الشيخ محمد بن جعفر الكتاني (ت1345هـ) تطور طرق التصنيف في الحديث وعلومه في كتابه (الرسالة المستطرفة)، وذكر طرقا كثيرة تعددت بتعدد أنواع علوم الحديث. قال: "وقد وُضعت فيه، وفيما يتعلق به [أي علومه]، الدواوين الكثيرة، والمؤلفات الصغيرة والكبيرة؛ وهي من كثرتها لا تعد، ولا تحصر، ولا يمكن أن يحصيها محص ولو أكثر"². أي أن تعدد أنواع الحديث وعلومه أدى إلى تعدد التصنيف، وتنوع مناهجها.

وارتباطا بحدود البحث؛ فإنني سأقتصر على بيان مفهوم التأصيل، ومناهج التصنيف فيه في الكتب التي اعتنت بمنهج (التأصيل) لعلوم الحديث؛ سواء في الكتب التي ذكرت بعض أنواع هذه العلوم، أو الكتب التي ألفت استقلالا في منهج التأصيل (كتب المصطلح).

أولا: مفهوم التأصيل في الكتب التي تناولت بعض مسائل علوم الحديث.

اهتم المحدثون بالتأصيل لبعض أنواع علوم الحديث قبل استقلال التأليف في (علم المصطلح)؛ خصوصا ما ذكره الإمام الشافعي (ت204هـ) في رسالته، والإمام مسلم (ت261هـ) في مقدمة صحيحه، والإمام أبي داود (ت275هـ) في رسالته إلى أهل مكة، والإمام الترمذي (ت279هـ) في كتابه (العلل الصغير). ومن معاني التأصيل عند المحدثين:

المعنى الأول: الاستدلال على قواعد النقد الحديثي بنصوص من القرآن، والسنة.

يظهر هذا المعنى بشكل واضح في منهج (التأصيل) عند الإمام مسلم، حيث بوب لأهم القواعد المعتمدة في النقد الحديثي في مقدمة صحيحه، وربط هذه القواعد بأدلتها من القرآن، والسنة.

1- "تدريب الراوي" جلال الدين السيوطي، 601-600/2-
2- "الرسالة المستطرفة" محمد بن جعفر الكتاني، ص2

قال في ترجمة الباب الأول: "باب وجوب الرواية عن الثقات، وترك الكذابين"¹

ثم شرح هذه القاعدة بقوله: "واعلم - وفقك الله تعالى - أن الواجب على كل أحد عرف التمييز بين صحيح الروايات وسقيمها، وثقات الناقلين لها من المتهمين، أن لا يروي منها إلا ما عرف صحةً مخارجه والاستارة في ناقله، وأن يتقي منها ما كان منها عن أهل التهم، والمعاندين من أهل البدع"².

بعد ذلك، يؤصل للقاعدة بدليلها من القرآن الكريم، والسنة النبوية بقوله: "والدليل على أن الذي قلنا من هذا؛ هو اللازم دونما خالفه؛ قول الله جل ذكره: "يأيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين"³.

ثم قال: "ودلت السنة على نفي رواية المنكر من الأخبار؛ كنحو دلالة القرآن على نفي خبر الفاسق، وهو الأثر المشهور عن رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من حدث عني بحديث يرى أنه كذب فهو أحد الكاذبين"⁴.

المعنى الثاني: الاستدلال بأقوال الحفاظ وأئمة الحديث، على سلامة منهج النقد عند المحدثين

ومثال ذلك؛ ما أورده الإمام ابن رجب الحنبلي (ت795هـ) في كتابه (شرح علل الترمذي)؛ حيث ذكر كلام الإمام الترمذي (ت279هـ) الذي بين فيه أن أغلب قواعد الجرح، والتعديل، والنظر في الأسانيد مأخوذة من أقوال الحفاظ الذين تكلموا في الرجال، قال: "فصل في الجرح، والتعديل، والتفتيش عن الأسانيد، وأن الإسناد من الدين".

قال: قال أبو عيسى رحمه الله: وقد عاب بعض من لا يفهم على أصحاب الحديث الكلام في الرجال، وقد وجدنا غير واحد من الأئمة من التابعين قد تكلموا في الرجال:

1- "مقدمة صحيح مسلم"، باب وجوب الرواية عن الثقات وترك الكاذبين 4/1

2- المصدر السابق، 4/1

3- سورة "الحجرات"، الآية 6

4- "مقدمة صحيح مسلم"، باب وجوب الرواية عن الثقات وترك الكاذبين 4/1

منهم الحسن البصري وطاوس، قد تكلمنا في معبد الجهني، وتكلم سعيد بن جبير في طلق بن حبيب، وتكلم إبراهيم النخعي وعامر الشعبي في الحارث الأعور.

وهكذا؛ روي عن أيوب السخيتاني، وعبد الله بن عون، وسليمان التيمي، وشعبة بن الحجاج (...) وغيرهم من أهل العلم أنهم تكلموا في الرجال وضعفوا.

فما حملهم على ذلك عندنا - والله أعلم - إلا النصيحة للمسلمين، لا نظن أنهم أرادوا الطعن على الناس، أو الغيبة، إنما أرادوا عندنا أن يبينوا ضعف هؤلاء لكي يُعرفوا¹.

ثم شرح كلام الترمذي (ت279هـ) مبينا سلامة منهج النقد عند المحدثين، وصحة قواعدهم في الجرح والتعديل بقوله: "مقصود الترمذي رحمه الله؛ أن يبين أن الكلام في الجرح والتعديل جائز قد أجمع عليه سلف الأمة، وأئمتها؛ لما في ذلك من تمييز ما يجب قبوله من السنن مما لا يجوز قبوله"².

المعنى الثالث: تجريد بعض المصطلحات الكريشية، وبيان منهج الاحتجاج بها.

ومثال ذلك صنيع الإمام الشافعي (ت204هـ) في (الرسالة) حيث بين صفات وشروط الحديث الذي تقوم به الحجة. قال في معرض الرد على من ينفي حجية الحديث (المسند): "وقلت له: أنت تسأل عن الحجة في رد المرسل وترده، ثم تجاوز فترد المسند الذي يلزمك عندنا الأخذ به"³، لكنه لم يعرف (المسند)، ولا (السند)، ولا (الإسناد)، وإنما ناقش هذه المصطلحات من حيث شروط الحديث الذي تقوم به الحجة (الصحيح).

ثم ذكر حال (السند) بعد حديثه عن حال الراوي، فقال: "ويكون هكذا من فوقه ممن حدثه، حتى ينتهي بالحديث موصولاً إلى النبي، أو إلى من انتهى به إليه دونه، لأن كل واحد منهم مثبت لمن حدثه، ومثبت على من حدث عنه، فلا يستغنى في كل واحد منهم عما وصفت"⁴.

1- "شرح علل الترمذي" ابن رجب الحنبلي، 43/1

2- المرجع السابق، 44/1

3- "الرسالة" الشافعي، 470/1

4- المصدر السابق، 369/1

بعد ذلك بين صفات (السند) في الحديث المقبول، فقال: "وأقبلُ في الحديث: حدثني فلان عن فلان، إذا لم يكن مدلساً"¹. وتحدث عن حكم الحديث (المنقطع) فقال: "فهل تقوم بالحديث المنقطع حجة على من علمه، وهل يختلف المنقطع؟ أو هو وغيره سواء؟"²؛ فذكر صفة الحديث (المسند) بصيغة الفعل في قوله: "فإن شركه فيه الحفاظ المأمونون؛ فأُسندوه إلى رسول الله (...)"³، وفي قوله: "وإذا انفرد بإرسال حديث لم يشركه فيه من يسنده، قُبِلَ ما ينفرد به من ذلك"⁴.

وقد استمر هذا المنهج القائم على تجريد المصطلحات الحديثية، وبيان منهج الاحتجاج بها مع الإمام أبي داود (ت275هـ) في أثناء مناقشته للإشكالات الحديثية التي ظهرت له بعد تأليفه لكتاب (السنن)، وذكرها في بداية رسالته؛ ومثال ذلك بيانه منهج الاحتجاج بـ(المرسل) حيث قال: "وأما المراسيل فقد يحتج بها العلماء فيما مضى مثل سفيان الثوري، ومالك ابن أنس، والأوزاعي، حتى جاء الشافعي فتكلم فيها (...). فإذا لم يكن مسند غير المراسيل، ولم يوجد المسند، فالمرسل يحتج به، وليس هو مثل المتصل في القوة"⁵.

نستنتج مما سبق؛ أن منهج (التأصيل) في هذه الكتب تميز بتجريد بعض المصطلحات، وبيان القواعد المعتمدة في معرفة (المقبول والمردود)، عوض التعريف، واستيعاب مصطلحات العلم. وهذا المنهج لا يُمكن المبتدئ من التصور السليم لمسائل العلم؛ لأنه يقوم على مناقشة الأدلة وأصول التحديث، عوض البيان والتقريب؛ ولذلك عندما تراجعت هم الطلبة في فهم علوم الحديث وتوظيفها في الرواية وتحمل الحديث، اهتم علماء المصطلح بمنهج التقريب؛ من خلال العناية بالتعريف، وبيان علوم الحديث في كتبهم.

ثانياً: مفهوم التأصيل، ومناهجه في أشهر (كتب المصطلح).

تناول علماء المصطلح مفهوم (التأصيل) من خلال تنبيه الطلبة إلى أهمية العناية بالمصطلحات، والأصول التي عليها مدار الرواية ومعرفة المقبول والمردود. قال الإمام الحاكم (ت405هـ): "أما بعد، فإني لما رأيت البدع في زماننا كثرت، ومعرفة الناس بأصول السنن قد قلت، مع إمعانهم في كتابة الأخبار، وكثرة طالبها على

1- المصدر السابق، 369/1

2- المصدر السابق، 461/1

3- المصدر السابق، 461/1

4- المصدر السابق، 461/1

5- "رسالة أبي داود إلى أهل مكة، وغيرهم في وصف سننه"، ص25-26

الإهمال والإغفال، دعاني ذلك إلى تصنيف كتاب خفيف يشتمل على أنواع علم الحديث، مما يحتاج إليه طلبة الأخبار، المواظبون على كتابة الآثار، وأعمد في ذلك سلوك الاختصار، دون الإطناب في الإكثار"¹. وذكر الخطيب (ت463هـ) هذا المعنى أيضا في مقدمة (الكفاية) بقوله: "وأنا ذاكر بمشيئة الله وتوفيقه في هذا الكتاب ما بطلب الحديث حاجة إلى معرفته (...). بيان الأصول من الجرح والتعديل، والتصحيح والتعليل، وأقوال الحفاظ في مراعاة الألفاظ، وحكم التدليس، والاحتجاج بالمراسيل، والنقل عن أهل الغفلة"²

كما توسع الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) في بيان الغاية من التأصيل في كتابه المشهور بمقدمة ابن الصلاح بقوله: "إن هذا الكتاب [أي المقدمة] مدخل إلى هذا الشأن؛ مفصح عن أصوله وفروعه؛ شارح لمصطلحات أهله، ومقاصدهم، ومهماتهم التي تنقص المحدث بالجهل بها نقضا فاحشا"³.

تؤكد هذه النصوص؛ أن المحدثين يستعملون مصطلح (الأصول)، ويقصدون به:

- استقراء جميع أنواع علوم الحديث، ومحاولة استيعابها في مجموعة من الأنواع، والأبواب الحديثية؛
- التعريف بقواعد الطلب، ومنهج التصحيح والتضعيف، وبيان ذلك بالأمثلة، والشواهد المجردة من الأسانيد؛

- اختصار علوم الحديث في مصطلحات واضحة من حيث الصياغة والتعريف.

وبالنظر في أشهر (كتب المصطلح)، نلاحظ أن المحدثين اعتمدوا في بيان هذه الأصول طريقتين أساسيتين:

الطريقة الأولى: الأنواع الحديثية.

اعتمد الإمام الحاكم (ت405هـ) هذه الطريقة في التأصيل لعلوم الحديث، وتبعه في ذلك الإمام ابن الصلاح (ت643هـ). وهي طريقة تقوم على تتبع، وجمع علوم الحديث، وتجريدها في أنواع (مصطلحات) جامعة، ثم

1- "معرفة علوم الحديث" أبو عبد الله الحاكم، ص107

2- "الكفاية في علم الرواية" الخطيب البغدادي، 89/1-90

3- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص255

يتم التأصيل لكل نوع؛ بتعريفه أولاً، ثم ذكر الشواهد، والأمثلة من الأحاديث، وأقوال (الحفاظ). وقد يتوسع المحدث في ذكر المسائل المتعلقة بكل نوع، والقواعد التي اعتمدها المحدثون في النظر فيها، وبيان أحكامها. وفي إطار هذه الطريقة اعتمد المحدثون مجموعة من المناهج في تناول أصول الحديث ومصطلحه؛ فظهرت كتب الجمع، وكتب الشرح، والتعليقات، والنكت الحديثية، وكتب المختصرات، والمنظومات الحديثية:

1- منهج (الجمع):

أي جمع ما تفرق من أقوال المحدثين، وأحكامهم في أصول، ومصطلحات جامعة، مجردة عن الأسانيد، وتقريبها بالتعريف والبيان؛ كما هو صنيع الإمام ابن الصلاح في مقدمته؛ حيث جمع متفرقات الأئمة الذين تقدموا عصره؛ كالإمام الرامهرمزي (ت360هـ)، والإمام الحاكم (ت405هـ)، والحافظ البغدادي (ت463هـ)؛ ولذلك وصف كتابه بأنه: "جمع شتات علومه، وفوائده، وقصص شوارد نكته، وفرائده"¹

ويشرح الحافظ السيوطي (ت911هـ) مكانة مقدمة ابن الصلاح (ت643هـ) بالتأكيد على أهميتها في جمع أصول علم الحديث بقوله: "إلى أن جاء الإمام تقي الدين ابن الصلاح، فجمع كتابه المشهور - لما ولي تدريس الحديث بالأشرفية - فهدب فنونه، وأملأه شيئاً فشيئاً، واعتنى بتصانيف الخطيب المتفرقة؛ فجمع شتات مقاصدها، وضم فرائد من غيرها، فاجتمع في كتابه ما تفرق في غيره، فعكف الناس عليه، واتخذوه مرجعاً يرجع إليه، فلا يحصى كم ناظم له، ومختصر، ومنكّت"².

من خلال النصين السابقين يمكن القول: إن من أهم خصائص منهج الجمع:

◆ استيعاب مباحث العلم، في أصول جامعة تمكن الطالب من التصور السليم لهيكل العلم، ومختلف أبوابه؛

◆ تهذيب مسائل العلم، وإعادة ترتيبها بمنهج تقريبي لتيسير الانتفاع بعلوم الحديث؛

◆ بيان مقاصد العلم وفوائده، وأهم نكته.

1- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص3

2- "البحر الذي زخر شرح منظومة علم الأثر" جلال الدين السيوطي 235/1

2- منهج (الشرح، والتعليق، والتنكيث)

الشرح عمل تفسيري يتغنى تحقيق البيان، وتوضيح مشكلات العلم ودقائقه. وقد اهتم المتأخرون بشرح الكتب الجامعة لعلوم الحديث؛ ذلك أن الاختصار على أصول العلم ومتونه قد يؤدي إلى غموض في العبارة، بحيث تصبح مسالك العلم صعبة على الطالب، فيقتضي ذلك فك العبارة وحل الرموز؛ "فإن المؤلف - لجودة ذهنه، وحسن عبارته - يتكلم على معان دقيقة بكلام وجيز كاف في الدلالة على المطلوب، وغيره ليس في مرتبته، فربما عسر عليه فهم بعضها أو تعذر؛ فيحتاج إلى زيادة بسط في العبارة؛ لتظهر تلك المعاني الخفية"¹. ولذلك؛ فإن تعاطي المتون خاصة، والولوج في الفنون دون تلقي شرح فيه على شيخ، أو كتاب شارح؛ قد يقف عائقاً دون أصل الفهم أو كماله، وقد يكون سبباً في تسرب سوء تصور عن العلم؛ فيتعاضم الخطأ دون وعي، أو إدراك له².

يبين الحافظ السيوطي (ت911هـ) خصائص الشرح في كتابه (تدريب الراوي)؛ الذي جعله شرحاً لكتاب (التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير) للإمام النووي (ت676هـ) بقوله: "قوي العزم على كتابة شرح عليه كافل بإيضاح معانيه، وتحرير ألفاظه ومبانيه، مع ذكر ما بينه وبين أصله من التفاوت في زيادة أو نقص، أو إيراد أو اعتراض، مع الجواب عنه إن كان، مضيفاً إليه زوائد عليّة، وفوائد جلية، لا توجد مجموعة في غيره (...). وجعلته شارحاً لهذا الكتاب خصوصاً، ثم لمختصر ابن الصلاح، ولسائر كتب الفن عموماً"³.

ويؤكد الإمام ابن حجر (ت852هـ) أن العامل التقريبي من أهم أسباب اعتماد منهج الشرح في بيان معاني المتن المشروح؛ يظهر ذلك في قوله في مقدمة كتاب (النزهة): "رغب إليّ ثانياً أن أضع عليه شرحاً يحل رموزها، ويفتح كنوزها و يوضح ما خفي على المبتدئ من ذلك، فأجبتة إلى سؤاله، رجاء الاندراج في تلك المسالك، فبالغت في شرحها في الإيضاح والتوجيه، ونهت على خفايا زواياها، لأن صاحب البيت أدرى بما فيه، وظهر لي أن إirاده على صورة البسط أليق، ودمجها ضمن توضيحها أوفق"⁴.

1- "مدارج التعلم بين التأصيل واستكمال التكوين"، السعيد صبحي العيسوي، دار الميمان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى: 1438هـ.

2017م، ص149

2- المرجع السابق، ص149

3- "تدريب الراوي" جلال الدين السيوطي، 25/1

4- "نزهة النظر" ابن حجر العسقلاني، ص36

وأما (التنكيث)؛ فهو منهج أدق من الشرح؛ يقف فيه المنكت على مسائل خاصة لبيانها، وتفصيل القول فيها. بحيث يحصل لدى الطالب القدرة على مناقشة الأقوال، والتعريفات التي يوردها المحدثون في الأصول الجامعة لعلوم الحديث، والتعليق عليها، وبيان أوجه القصور والضعف فيها بالأدلة والشواهد والقرائن؛ يؤكد ذلك منهج الإمام الزركشي (ت794هـ) في كتابه (النكت على مقدمة ابن الصلاح)، وذلك بقوله: "استخرت الله في تعليق عليه، فائق الجمع، شائق السمع، يكون لمستغلقه كالفتح، ولمستبهمه كالشرح، وهو يشمل على أنواع:

الأول: [بيان] ما أشكل فيه من الأسماء والأنساب واللغات؛

الثاني: حل ما يعقد فهمه؛

الثالث: بيان قيوده واحترازاته في الرسوم والضوابط؛

الرابع: التعرض لتتمات أمور مهمة أغفلها؛

الخامس: التنبيه على أوهام وقعت له في النقل؛

السادس: اعتراضات وأسئلة لا بد منها؛

السابع: ما هو الأصح في أمور أطلقها؛

الثامن: أمور مستقلة هي في الذكر أهم مما ذكره.

وقصدت بذلك الرجوع إليه عند أوقات درسي ومراجعتي لنفسي¹.

استنادا إلى هذه النصوص، يمكن القول: إن منهج (الشرح، والتنكيث) يتميز بالخصائص التالية:

○ زيادة البسط بالبيان وإظهار المعاني الخفية في المتن؛

○ إضافة ما أغفله المصنف من أدوات منهجية تفيد في البيان والتفسير؛ كالمقدمات المبينة للمقصود،

وترتيب العناصر، وتعليل المواقف، وذكر الشواهد والأمثلة؛

○ بيان مقاصد التصنيف وأغراضه؛

○ إضافة بعض المهمات من مسائل العلم؛ التي قد يهملها صاحب المصنف؛

○ مناقشة المصنف، والتعليق على التعريفات، والأقوال التي أوردها في المتن المشروح.

1- "النكت على مقدمة ابن الصلاح" محمد بن جمال الدين الزركشي، تحقيق: زين العابدين بن محمد بلا فريج، مكتبة أضواء السلف، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى: 1419هـ/1998م، ص11

3- منهج (الاختصار والنظم)

وهو منهج يقتصر فيه المحدث على ذكر أهم أصول العلم، مجردة من الأسانيد، والأسماء، وإعادة ترتيبها بمنهج تقريبي يقوم على مراعاة قواعد (الفهم والإفهام).

ولعل هذه الحاجة التدريسية في تقديري، هي التي دفعت بعض المحدثين إلى تسمية هذا النوع من الكتب الحديثية بالمختصرات؛ حيث يروم المؤلف اختصار طريق الفهم على الطلبة؛ ومن ذلك كتاب (التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير) للإمام محيي الدين بن شرف النووي (ت676هـ): الذي قال في مقدمته: "هذا كتاب اختصرته من كتاب (الإرشاد)؛ الذي اختصرته من علوم الحديث، للشيخ الإمام الحافظ المتقن أبي عمرو عثمان بن عبد الرحمن، المعروف بابن الصلاح رضي الله عنه، أبلغ فيه في الاختصار إن شاء الله تعالى من غير إخلال بالمقصود، وأحرص على إيضاح العبارة، وعلى الكريم الاعتماد، وإليه التفويض والاستناد"¹.

فتبين من خلال النص أن من أهم معاني الاختصار في علوم الحديث:

- الإيجاز في المضمون؛
- التدقيق في الصياغة وانتقاء العبارات؛
- الاختصار على أصول العلم وأهم مسائله؛
- التقريب، وتيسير الفهم.

الطريقة الثانية: التبويب.

اعتنى الخطيب البغدادي (ت463هـ) بهذه الطريقة؛ حيث بين أصول الحديث، وجمع قواعد الاجتهاد في علومه في أبواب جامعة، ثم قسم كل باب إلى أبواب (مباحث) صغرى. وفي كل مبحث يناقش المسائل الحديثية المتعلقة به؛ يشرحها ويبين أحكامها. فهو يؤصل أولاً للقضايا الكلية لعلم الحديث؛ ثم في أثناء ذلك يذكر أنواع علوم

1- "التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير" محيي الدين النووي، تحقيق: محمد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1985م، ص23

الحديث، وأهم المصطلحات المتعلقة بكل باب على حدة، يعرف بعضها، ويستعمل معظمها في مناقشة المسائل الحديثية.

ومن أمثلة ذلك صنيعه في الباب الأول: (الكلام في الأخبار وتقسيمها)، حيث قسمه إلى أربعة عشر باباً صغيراً، تناول فيها مجموعة من القضايا ومسائل علم الحديث، أهمها:

- إشكالية العمل بخبر الآحاد؛
- تعريف الخبر المتصل الموجب للقبول والعمل؛
- العبارات التي يستعملها أهل الحديث في صفة الأخبار؛
- أحكام الرواية عن الأثبات وغير الأثبات؛
- حكم السؤال والبحث في أحوال الرواة؛
- حكم رواية الصحابي ومن بعد الصحابي؛
- حكم سماع الصغير؛
- أحوال السماع والنسخ، وكتابة الحديث؛
- حكم رواية الذمي، والمشارك.

وفي أثناء تناوله لهذه القضايا يورد الخطيب (ت463هـ) مجموعة من المصطلحات، وعبارات المحدثين في مناقشة مختلف المسائل المنضوية تحتها؛ ومن ذلك المصطلحات التالية: (الخبر)، و(المتصل)، و(المسند)، و(المرسل)، و(المعضل)، و(المرفوع)، و(الموقوف)، و(المنقطع)، و(المدلس)، و(الصحابي)، و(التابعي).

كما أورد عبارات المحدثين في (الجرح والتعديل)، وأقوالهم في أحكام (السماع)، و(كتابة الحديث). وكذلك الشأن في باقي الأبواب الأخرى.

ولعل هذا المنهج في تناول علوم الحديث؛ هو ما يمكن أن نفسر به عدم تعرض الخطيب لبعض أنواع علوم الحديث؛ المتعلقة بمعرفة (المقبول والمردود) في تراجم أبواب الكتاب؛ ك(معرفة الصحيح)، و(معرفة الحسن)، و(معرفة الضعيف)؛ لأن هذه الأنواع في حقيقتها ليست إلا نتيجة لإعمال القواعد المتعلقة بمعرفة الأخبار، ودراسة الأسانيد من حيث الجرح والتعديل، والتصحيح والتعليل؛ ذلك أنه بمعرفة أحوال الراوي، جرحاً

وتعدّيلًا، وبالنظر في علل الأحاديث؛ تظهر درجة الحديث: هل هو من نوع (الصحيح)؟ أم هو من نوع (الحسن)؟ أم هو من نوع (الضعيف)؟

وهكذا؛ يظهر الاختلاف المنهجي بين طريقة (الأنواع الحديثية)، وطريقة (التأليف بالأبواب):

فالطريقة الأولى؛ تركز على تتبع أنواع علوم الحديث في مصطلحات (علوم) جامعة، يتناول المحدث من خلالها دراسة مسائل العلم بالتعريف، والتمثيل، وذكر الشواهد، ومناقشة أحكامها عن المحدثين. وأما الطريقة الثانية؛ فتقوم على (التأصيل) لعلوم الحديث بأبواب جامعة، وفي أثناء ذلك يتناول الأنواع، والمصطلحات الحديثية بالتعريف، أو بالاستعمال في مناقشة المسائل المنضوية تحت كل باب، أو مبحث حديثي.

وفي تقديري، تتكامل الطريقتان في منهج التكوين السليم للطالب؛ فطريقة التبويب تساعد على التصور الكلي لأصول العلم، ودراسة أحكام المسائل الحديثية المنضوية تحت كل باب، بينما تركز طريقة الأنواع الحديثية على الجانب التقريبي لهذه المسائل، وذلك بتعريف مصطلحاتها الحديثية، وتعرف الفروق بينها، قبل تناول الأحكام المتعلقة بها. ومن أمثلة هذه الأنواع: (المرسل)، و(المنقطع)، و(المعضل)، و(المعلق)، و(المدلس)، و(المرسل الخفي)، مع أنها كلها تندرج في أصل (باب) واحد؛ هو باب (السقط من الإسناد).

وكذلك الأنواع المتعلقة بمعرفة (المقلوب)، و(المدرج)، و(المضطرب)، و(الشاذ)، و(المنكر)، و(الموضوع)، وكلها تندرج تحت باب واحد؛ هو باب (باب الطعن في المروي).

إن الغرض من الوقوف على أهم مناهج التأليف في أشهر (كتب المصطلح)؛ هو بيان أهميتها في تجويد (طرق التدريس)، واستثمارها في تقريب (المعرفة الحديثية) بما يتناسب، وخصائص الطالب الجامعي، وقدراته المعرفية والمنهجية؛ كما سأبين في فصول الباب الثاني بحول الله.

الفصل الرابع: قواعد (منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين

هل يمكن اعتبار ما ألفه المحدثون في بيان الشروط التي تضبط العلاقة بين (المحدث/الأستاذ) و(الطالب/الراوي)، ومنهجهم في تقريب المعرفة الحديثية، وبناء (الملكة الحديثية)، أساسا يمكن الاستناد إليه لاستنباط القواعد التي يقوم عليها (منهاج التعلم والتعليم) في الدرس الحديثي؟

المبحث الأول: القواعد الضابطة لعلاقة المحدث (الأستاذ) بالطالب

المطلب الأول: شروط، وضوابط الطالب (شروط التعلم وموارده).

أولا: الشروط التعبدية والأخلاقية.

استحضر المحدثون ما يتميز به طلب الحديث الشريف وعلومه من خاصية التعبد؛ باعتباره علما موصولا بكلام رسول الله صلى الله عليه وسلم، وسنته وحي من الله عز وجل. قال الخطيب البغدادي (ت463هـ) في مقدمة كتاب (الكفاية): "باب ما جاء في التسوية بين حكم كتاب الله تعالى، وحكم سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم في وجوب العمل، ولزوم التكليف"¹.

واعتبارا لهذه الخاصية ذكر المحدثون مجموعة من الشروط التعبدية، والأخلاقية التي يلزم الطالب التحقق بها في منهج الطلب، أذكر أهمها في الآتي:

1- إخلاص النية لله تعالى.

قال الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ): "ينبغي للطالب أن يخلص في الطلب نيته، ويجدد للصبر عليه عزيمته. فإذا فعل ذلك كان جديرا أن ينال منه بُغيته"².

ويبين الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) هذا الشرط بقوله: "أول ما عليه؛ تحقيق الإخلاص، والحذر من أن يتخذ صلة إلى شيء من الأغراض الدنيوية. روي عن حماد بن سلمة عنه أنه قال: من طلب الحديث لغير الله مكر به"³.

1- "الكفاية" الخطيب البغدادي، 90/1

2- "الجامع" الخطيب البغدادي، 179/2

3- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص245

ومعنى هذا الشرط؛ أن يكون غرض المتعلم إخلاص النية لله عز وجل، وتحلية باطنه، وتجميله بالأخلاق الحميدة؛ فلا فائدة من تلاميذ، أو أساتذة يعلّمون ويُعلّمون العلم الكثير، لكن زادهم في العمل والخلق ضعيف. وأصل هذا الشرط قوله صلى الله عليه وسلم في الحديث الطويل الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه (ت58هـ)، وفيه " ورجل تعلم العلم وعلمه، وقرأ القرآن، فأُتي به؛ فعرفه نعمه، فعرفها. قال: فما عملت فيها؟ قال: تعلمت العلم وعلمته، وقرأت فيك القرآن، قال: كذبت، ولكنك تعلمت العلم؛ ليقال عالم، وقرأت القرآن؛ ليقال: هو قارئ، فقد قيل، ثم أمر به فسحب على وجهه حتى ألقي في النار"¹.

يبين الحديث الشريف أن الغرض الأول، والمقصد الأصلي من التعلم؛ هو ابتغاء وجه الله عز وجل، والإخلاص له في الطلب؛ لتحقيق الفوز بسعادة الدنيا والآخرة. وأما المقاصد الأخرى؛ فهي تابعة للمقصد الأول. ولا ينبغي للطلاب أن يختل عنده هذا المنهج في ترتيب مقاصد التعلم حتى لا يشمل الوعيد الذي حذر منه الرسول صلى الله عليه وسلم في الحديث.

ولذلك؛ فإن من أهم ما يستفاد من الحديث الشريف في الجانب التربوي؛ أن يعتني الطالب بتحصيل هذا الشرط، قبل تحصيل الشروط المتعلقة بطبيعة مسائل العلم، أو الشروط البيداغوجية المتعلقة بقواعد التعلم والتعليم. كما أن إخلاص النية له أهميته التربوية في تحفيز الطالب للإقبال على التعلم بقوة، ومساعدته على مداومة الطلب وعدم التأثر بالقواطع، والصوارف المادية أو الاجتماعية؛ التي قد تؤثر على الرغبة الداخلية عند الطالب. وكثيرا ما تؤكد النظريات التربوية الحديثة هذه القضية بالعناية بالعوامل الداخلية لضمان قوة التعلم، ودوامه واستمراره عند الطالب، عوض الاقتصار على المثيرات الخارجية التي تجعل التعلم عبارة عن استجابات سطحية، لا تعكس مدى الاهتمام الحقيقي للطلاب ورغبته في التعلم؛ كما سأوضحه في الفصل الموالي بحول الله.

2- التخلق بأخلاق الحديث الشريف، والعمل به.

يعكس هذا الشرط اهتمام المحدثين بالوظيفة الخلقية في تدريس الحديث وعلومه؛ وذلك بالتأكيد على طبيعة العلم الشرعي المدرس؛ وعلوم الحديث على وجه الخصوص؛ وهي أنها علوم مرتبطة بالعمل، وتركبة النفس بالأخلاق والآداب الحميدة؛ يؤكد ذلك قول الإمام مالك (ت179هـ) لطلبته: "ليس العلم بكثرة الرواية؛ وإنما

1- أخرجه مسلم في الصحيح، كتاب الإمارة، باب من قاتل للرباء، والسمعة استحق النار، رقم الحديث 1905

العلم نور يضعه الله في القلوب"¹. ولأجل ذلك ألف المحدثون في آداب الطلب، و ما ينبغي أن يتحلى به طالب العلم في حلقة الدرس؛ من ذلك قول الإمام بدر الدين بن جماعة (ت733هـ): "ينبغي أن يدخل [الطالب] على الشيخ كامل الهيئة، متطهر البدن والثياب، نظيفهما، بعد ما يحتاج إليه من أخذ ظفر، وشعر، وقطع رائحة كريهة، لا سيما إن كان يقصد مجلس العلم؛ فإنه مجلس ذكر، واجتماع في عبادة"².

كما تؤكد كتب التراجم، والسير أن الشروط المتعلقة بهذه الوظيفة كانت بمثابة البوصلة الموجهة لطلبة الحديث وعلومه في منهج تكوينهم العلمي؛ فهذا الإمام يحيى بن يحيى الليثي (ت234هـ) يحرص على تحقيق المقصد الأول من التعلم، وهو التحلي بهدي شيخه؛ الإمام مالك (ت179هـ)، والتخلق بأخلاقه، وذلك بقوله: "إنما جئت من بلدي لأنظر إليك، وأتعلم من هديك، وعلمك، لا إلى أن أنظر إلى الفيل؛ فأعجب به مالك، وسماه العاقل"³.

كما أن تعلم العلم في منهج المحدثين لا يكون إلا من حيث تأثيره في هدي صاحبه، وسلوكه، وأخلاقه؛ يؤكد ذلك استجابة الإمام مالك لتوجيه أمه عندما نهته إلى أهمية التأدب بأخلاق شيخه، قبل تناول مسائل العلم، بقولها: "اذهب إلى ربيعة؛ فتعلم أدبه قبل علمه"⁴.

ولذلك؛ فإن من ثمار التحلي بآداب الطلب: العمل بالحديث الشريف؛ لأنه شرط في التعلم عند المحدثين؛ ولأن علم الحديث ليس علما نظريا أو ترفا فكريا؛ بل هو علم يُقصد لضبط منهج الامتثال. يؤكد هذا المعنى قول ابن الصلاح (ت643هـ): "ليستعمل [الراوي] ما سمعه من الأحاديث الواردة بالصلاة، والتسبيح، وغيرهما من الأعمال الصالحة؛ فذلك زكاة الحديث على ما روينا عن العبد الصالح؛ بشر بن الحارث الحافي رضي الله عنه"⁵. كما أن العمل بالعلم يحقق أمرين اثنين: "الأول؛ تثبيت المحفوظ في (الذاكرة)؛ إذ العمل بالمحفوظ يساعد كثيرا على إقراره، وتثبيته في (الذاكرة البعيدة).

1- "ترتيب المدارك" القاضي عياض، 60/2
2- "تذكرة العالم والمتعلم بآداب السامع و المتعلم" ابن جماعة، ص102
3- "ترتيب المدارك وتقريب المسالك" القاضي عياض، 383/3
4- المصدر السابق، 130/1
5- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص247

والثاني؛ أن المقصود في تعلم العلوم الشرعية المرتبطة بالعمل، أن تظهر على أخلاق المتعلم. ومن سوء ما ابتلي به تعليمنا في العصر الحاضر، افتراق العلم عن العمل. فتجد من يحمل علما كثيرا مما له علاقة بالقرآن أو الحديث، ولكنه على مستوى العمل، و الأخلاق هو دون عمله بكثير¹.

ثانيا: الشروط النفسية والبيداغوجية.

اعتنى المحدثون بـ(الدوافع الداخلية)؛ لتحفيز الطالب على التعلم، وقوة الإقبال، والمداومة عليه؛ وذلك من خلال حديثهم عن مجموعة من الشروط أهمها:

1- الحرص على التعلم وملازمة الشيوخ.

قال الحافظ البغدادي(ت463هـ): "أول ما ينبغي أن يستعمله الطالب؛ شدة الحرص على السماع والمصارعة إليه، والملازمة للشيوخ(...)، وينبغي ألا تفارقه مَحَبَّتُهُ، وصحفه؛ لئلا يعرض له من يحدثه بما يحتاج إلى كُتْبِهِ"²

وذكر الحافظ ابن عبد البر(ت463هـ) أهم الأسباب التي تجعل التعلم صفة ملازمة للطالب، وتقوي حرصه ورغبته في التحصيل، ومن ذلك:

- التعلم في الصغر والحض عليه؛
- السؤال والإلحاح في طلب العلم؛
- الرحلة في طلب العلم؛
- الحض على استدامة الطلب والصبر فيه على الأدواء والنصب³.

2- التخصص في طلب العلم.

توسع الحافظ ابن عبد البر(ت463هـ) في بيان أهمية هذا الضابط في كتابه(جامع بيان العلم وفضله)، من خلال استعراضه لأقوال أهل العلم؛ ومن ذلك قول الخليل بن أحمد(ت170هـ): "إذا أردت أن تكون عالما

1- "المنهج في مباحث علم الحديث" سعيد حليم، ص296

2- "الجامع" الخطيب البغدادي، 182/2- 183

3- "جامع بيان العلم وفضله" ابن عبد البر، 1/ من الصفحة 354 إلى الصفحة 418

فاقصد لفن من العلم"¹، وقال غيره: "من أراد أن يكون حافظا نظر في فن واحد من العلم، ومن أراد أن يكون عالما أخذ من كل علم نصيباً"².

يؤكد النصان؛ أن المحدثين كانوا على دراية بأهمية التخصص في فن واحد؛ لتحقيق جودة التكوين؛ لأن التصدي لعلوم شتى، في الغالب، يضعف قوة الطالب، ويمنعه من التصدي لغوامض العلم، ومشكلاته الدقيقة؛ ولأجل ذلك عبروا عن صفة المتخصص في علوم الحديث بمجموعة من الأوصاف التي ذكرتها في الفصل الثاني من هذا الباب؛ كـ(المحدث)، و(الحافظ). وميزوه عن (الحديثي)، و(المسند)؛ الذي يقتصر، في الغالب الأعم، على (الرواية)، و(السماع).

3- الجمع بين الحفظ، والفهم الثاقب في منهج الطلب.

إن مفهوم (الحفظ) عند المحدثين أوسع من مجرد تخزين (المعارف)، وحفظها في (الذاكرة)، بل هو مرتبة تعكس مدى تمكن الطالب من العلم وبلوغه مرتبة أعلى في (الفهم)؛ يؤكد ذلك ما ذكره ابن عبر البر (ت463هـ) في أثناء حديثه عن (منازل العلماء) نقلا عن ابن المبارك (ت181هـ)، قوله: "أول العلم النية، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر"³.

فأما شرط (النية)؛ فمرده إلى ما سبق بيانه من خاصية التعبد في طلب علوم الحديث، وأما شرط (الفهم)؛ فيدل على اهتمام المحدثين بجودة التعلم؛ القائم على استيعاب ما يتلقاه الطالب قبل حفظه؛ لأن الفهم شرط في تثبيت المحفوظ، والاستزادة في الطلب، وأما (العمل) بالعلم، و(نشره)، وتبليغه؛ فبهما تتحقق الثمرة المرجوة من طلب العلم، وهي الامتثال، والتخلق بالحديث وعلومه.

ويبين الإمام ابن جماعة (ت733هـ) أهمية البدء بالفهم لمساعدة الطالب على الحفظ السليم للمسائل بقوله: "كما لا ينبغي للطالب أن يستحيي من السؤال؛ فكذلك لا يستحيي من قوله: "لم أفهم"، إذا سألته الشيخ؛ لأن ذلك يفوت عليه مصلحته العاجلة، والآجلة.

أما العاجلة: فحفظ المسألة، ومعرفتها (...).

1- المصدر السابق، 522/1

2- المصدر السابق، 522/1

3- المصدر السابق، 476/1

والآجلة سلامته من الكذب والنفاق، واعتياده التحقيق(....)

وقد تقدم في آداب العالم أنه لا يسأل المستحي: هل فهمت؟ بل يتوصل إلى العلم بفهمه بطرح المسائل، فإن سأل، فلا يقل: نعم؛ حتى يتضح له المعنى اتضاحا جليا كيلا يفوته الفهم، ويدركه بكذبه الإثم¹

يؤكد النص؛ أن المحدثين يهتمون أولا بجودة الفهم في منهج التعلم؛ وذلك بتدريب الطالب على طرح الأسئلة المتعلقة بمختلف المسائل التي يدرسها؛ لأن السؤال هو الذي يكشف عن مدى تصور الطالب للمسألة تصورا سليما، ويساعد الأستاذ على تعرف نوع الصعوبة التي تمنعه من الفهم الصحيح. ولذلك فإن عناية المحدثين بالفهم مردها إلى تحقيق جودة (الحفظ)، والمعرفة الصحيحة التي تبقى مع الطالب، أما الحفظ الذي لا يتأسس على فهم صحيح؛ فإنه سرعان ما يزول، ويكون مآله النسيان.

فتبين بذلك أن المرتبة المقصودة؛ هي الحفظ الذي يقوم على الفهم السليم، وهما وجهان لعملة واحدة. فلا فائدة من حفظ لا يقوم على فهم صحيح، وتصور سليم لمسائل العلم، ولا خير يرجى من فهم لا يستند إلى دليل أو معرفة مؤصلة. ولأجل ذلك رتب ابن عبد البر(ت463هـ) منزلة الحفظ بعد منزلة الفهم في النص السابق؛ المتعلق بمنازل العلم.

يؤكد هذا المعنى ما ذكره الإمام الذهبي(ت748هـ) في وصف منهج الإمام مالك(ت179هـ) في التعلم، حيث بدأ بالحديث عن قوة الفهم، والذهن الثاقب قبل أن يذكر سعة العلم وقوة الحافظة. قال في(تذكرة الحفاظ): "اتفق لمالك مناقب ما علمتها اجتمعت لغيره: أحدها طول العمر، وعلو الرواية، وثانيها الذهن الثاقب، والفهم وسعة العلم، وثالثها اتفاق الأئمة على أنه حجة صحيح الرواية، ورابعها تجمعهم على دينه، وعدالته، واتباعه السنن، وخامستها تقدمه في الفقه، والفتوى، وصحة قواعده"².

يبين هذا النص؛ أن من أهم أسباب تقدم الإمام مالك(ت179هـ) في الفقه والفتوى، وصحة الأصول التي يستند إليه في الاستنباط، قدرته على الجمع بين الحفظ وصحة الفهم، وسعة العلم، وإطلاعه الواسع.

1- "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" ابن جماعة، ص121

2- "تذكرة الحفاظ" الذهبي، 212/1

4- التدرج في منهج الطلب.

لتحقيق الثمرة المرجوة من حفظ الحديث وفهمه؛ أكد المحدثون على أهمية (التدرج) في منهج الطلب. قال ابن الصلاح (ت643هـ): "ليكن تحفظه [الطالب] للحديث على التدرج قليلا قليلا مع الأيام، والليالي؛ فذلك أحظى بأن يمتع بمحفوظه"¹.

ويبين الحافظ ابن عبد البر (ت463هـ) هذا المنهج في جامعه بما رواه بسنده إلى يونس بن يزيد (ت159هـ) قال: "قال لي ابن شهاب يا يونس لا تكابر العلم؛ فإن العلم أودية، فأيتها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه، ولكن خذه مع الأيام والليالي. ولا تأخذ العلم جملة؛ فإن من رام أخذه جملة، ذهب عنه جملة، ولكن الشيء بعد الشيء مع الأيام، والليالي"².

يؤكد هذا النص أن أصالة مبدأ (التدرج) مرتبط بمراعاة خصائص العلم؛ من حيث تشعب مسائله، وتعدد أوديته، وكذا مراعاة قدرات الطالب؛ لذلك فإن من رام التحقق بهذه المسائل دون أن يأخذ بمبدأ التدرج، وأن يسلك مناهج العلماء وطرقهم في التعلم تاه في دروب العلم، ومسالك أهله.

ويشرح الإمام ابن جماعة (ت733هـ) هذا المنهج في تناول المصنفات الحديثية بقوله: "يحفظ [الطالب] في كل فن مختصرا؛ يجمع فيه بين طرفيه من الحديث وعلومه، والأصولين، والنحو، والتصريف (...). ويشغل بشرح تلك المحفوظات على المشايخ، وليحذر من الاعتماد في ذلك على الكتب ابتداء، بل يعتمد في كل فن من هو أحسن تعليما له، وأكثر تحقيقا فيه، وتحصيلا منه، وأخبرهم بالكتاب الذي قرأه (...). وليأخذ من الحفظ، والشرح ما يمكنه ويطيقه حاله من غير إكثار يُمل، ولا تقصير يخل بجودة التحصيل"³.

من خلال هذه النصوص؛ يتضح أن مفهوم (التدرج) عند المحدثين يقوم على ثلاثة أمور أساسية: أولهما: مراعاة (قدرات الطلبة، وخبراتهم السابقة)؛ حتى لا تشعب بهم الأودية، وتكثر عليهم المسائل بما لا تقدر عليه عقولهم. فلا ينتقل الطالب من مسألة إلى أخرى إلا بعد أن يضبط المسألة الأولى؛

1- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص251

2- "جامع بيان العلم وفضله" ابن عبد البر، 431/1

3- "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" ابن جماعة، ص112-113

ثانيهما: مراعاة طبيعة (المحتوى الدراسي)، ومنهج التأليف في اختيار الكتب الحديثة المدرسة؛
ثالثهما: مراعاة (استعداد) الطالب، ورغبته الداخلية في تحديد (زمن التعليم)؛ حتى لا يحصل الملل ويقع الإخلال بجودة التحصيل.

ثالثا: الشروط الاجتماعية

اهتم المحدثون بالشروط الاجتماعية إلى جانب العوامل السيكولوجية، والبيداغوجية. حيث تحدثوا عن تأثير الأقران، والأسرة، ومحيط المدرسة، وبينوا أهميتها في جودة التحصيل، وتحفيز الطالب على التعلم.

وعقد الإمام ابن جماعة (ت733هـ) الباب الخامس من كتابه (التذكرة) للحديث عن المحيط المدرسي، وترجم لذلك بقوله: "في آداب سكنى المدارس للمنتهي والطالب؛ لأنها مساكنهم في الغالب"¹، ثم بين أهميته في جودة التحصيل بقوله: "إنَّ صَاحِبَ [الطالب] من يعينه على تحصيل مقاصده، ويساعده على تكميل فوائده، وينشطه على زيادة الطلب، ويخفض عليه ما يجده من الضجر والنصب؛ ممن يوثق بدينه وأمانته ومكارم أخلاقه في مصاحبته فلا بأس في ذلك، بل هو أحسن، إذا كان ناصحا له في الله، غير لاعبٍ ولا لاهٍ"².

يؤكد هذا النص أن اختيار الأقران له أهمية كبرى في جودة التكوين العلمي للطالب، ومن ذلك:

- ✓ تحقيق (التحفيز الداخلي) عند الطلبة، وقوة إقبالهم على التعلم، بسبب ما يقع بينهم من (مذاكرة) مسائل العلم، والتنافس في التحصيل؛
- ✓ يساعد الطلبة النجباء على تقوية، وتثبيت معارفهم ومكتسباتهم، ويساعد الضعفاء على تجاوز صعوبات التعلم، وفهم المسائل؛
- ✓ يعتبر (التعلم بالقرين) من أهم الوسائل المعتمدة في تدريب الطالب على تمثل أخلاق الحديث وآداب الطلب؛ لذلك اشترط ابن جماعة (ت733هـ) في الصاحب أن يكون من أهل النصح، والدلالة على الخير.

1- المرجع السابق، ص137
2- المرجع السابق، ص141

وأورد الحافظ ابن عبد البر(ت463هـ) مجموعة من النصوص التي تؤكد عناية المحدثين بمجالسة أهل العلم، والتخلق بآدابهم، ومعاشرتهم؛ ومن ذلك ما أخرجه عن أبي حنيفة(ت150هـ) أنه قال: "الحكايات عن العلماء ومجالستهم أحب إلي من كثير من الفقه، لأنها آداب القوم، وأخلاقهم"¹.

و أخرج بسنده عن أبي الدرداء(ت32هـ) أنه قال: "من فقه الرجل ممشاه، ومُدخله، ومُخرجه مع أهل العلم".²

وتعتبر سيرة الإمام مالك(ت179هـ) في منهج التعلم مثالا يعكس أهمية العوامل الاجتماعية في جودة التحصيل؛ فقد نشأ في بيئة علمية، ورافق علماء المدينة وطلبتها، واستفاد من توجيهه السليم لأمه، وكان يحرص على مجالسة شيوخه؛ خصوصا أولئك الذين لازمهم في طلب العلم؛ كنافع (ت169هـ)، وشيخه ربيعة الرأي(ت136هـ)، وشيخه ابن هرمز(ت148هـ) الذي لازمه طويلا؛ يؤكد ذلك كلام الإمام مالك الذي ذكره القاضي عياض(ت544هـ) في (ترتيب المدارك)؛ قال: "قال مطرف: قال مالك: قلت لأمي: أذهب فأكتب العلم؟ فقالت: تعال فالبس ثياب العلم. فألبستني ثيابا مشمرة، ووضعت الطويلة على رأسي، وعممتني فوقها. ثم قالت: اذهب فاكتب الآن.

وقال رحمه الله: كانت أُمي تعممني، وتقول لي: اذهب إلى ربيعة، فتعلم من أدبه قبل علمه"³.

يؤكد هذا النص؛ أن تميُّز الطالب، وبلوغه أعلى المراتب في العلم يتحقق كلما اجتمعت العوامل الداخلية؛ المتمثلة في الرغبة وقوة الحرص على التعلم؛ يظهر ذلك في طلب الإمام مالك من أمه أن يكتب العلم، مع العوامل الاجتماعية المتمثلة في عناية الأسرة؛ التي تظهر في توجيه الأم لابنها إلى الجمع بين طلب العلم، والتأدب بأخلاق أهله.

1- "جامع بيان العلم وفضله" ابن عبد البر 609/1

2 - المصدر السابق، 510/1

3 - "ترتيب المدارك" القاضي عياض، 130/1

المطلب الثاني: شروط وضوابط المحدث (الأستاذ)

أولاً: الشروط التعبدية، والأخلاقية.

تقوم الشروط التعبدية عند المحدثين على شرط (إصلاح النية)، الذي يتجلى في دوام مراقبة الله تعالى في السر والعلانية، والمحافظة على خوفه في جميع حركاته، وسكناته، وأقواله، وأفعاله؛ فإنه أمين على ما أُودع من العلوم، وما منح من الحواس، والفهوم¹.

ويبين ابن الصلاح أن العناية بالشرط التعبدية، والشرط الخلقي راجع إلى طبيعة الحديث وعلومه، قال: "علم الحديث علم شريف يناسب مكارم الأخلاق ومحاسن الشيم، وينافر مساوئ الأخلاق، ومشائين الشيم. وهو من علوم الآخرة لا من علوم الدنيا. فمن أراد التصدي لإسماع الحديث، أو لإفادة شيء من علومه؛ فليقدم تصحيح النية وإخلاصها، وليطهر قلبه من الأغراض الدنيوية وأدناسها، وليحذر بلية حب الرئاسة، ورعونتها"².

ومن أمثلة حرص المحدثين على الضابط الأخلاقي في منهج التدريس؛ ما كان يتصف به مجلس الإمام مالك (ت179هـ) من وقار وهيبة؛ فقد كان إذا أراد أن يخرج لتدريس الحديث توضاً وضوءاً للصلاة، ولبس أحسن ثيابه، ولبس قلنسوة، ومَشَّطَ لحيته، وربما عاتبه أحدهم في ذلك، فكان جوابه: "إنه حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم"³.

كما أكد الإمام ابن جماعة (ت733هـ) على أهمية الجمع بين هذين الشرطين من خلال التنبيه على مجموعة من الآداب التي ينبغي أن يتحلى بها المحدث [المدرس] في حلقة الدرس؛ منها:

- عناية المحدث بسمته، وأن يكون في حال روايته على أكمل هيئة، ويتعاهد نفسه بالتحمل وإصلاح أموره وأحواله قبل التصدي للتحديث؛
- الدعاء عند الخروج من البيت إلى مجلس التدريس، والإكثار من الذكر، وصلاة ركعتين قبل ابتداء الدرس؛
- التزام آداب الجلوس؛

1- ينظر "تذكرة السامع والمتكلم" ابن جماعة، ص48

2- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص236

3- "ترتيب المدارك" القاضي عياض، 16/2

- تجنب المزاح، وكثرة الضحك، والأوقات التي لا ينبغي له أن يحدث فيها¹.

إن اهتمام المحدثين بالضابط التعبدية، والأخلاقي في (التعلم والتعليم)، مرده إلى أن مدار علوم الحديث حول حديث رسول الله صلى الله عليه، وما يترتب على ذلك من حسن الاقتداء به، في ضبط السلوك، وتركيبته بأخلاقه عليه الصلاة والسلام. وتشدد المحدثين في هذين الضابطين غرضه أن ينتقل التدريس من العادة إلى العبادات؛ التي تزيد في منسوب الرغبة الداخلية، وتضمن استمرار الطالب في الطلب، وقوة إقباله على التعلم. كما أن احتساب التدريس، واعتباره عبادة تجعل المدرس يراقب الله تعالى في جميع الترتيبات التي يقوم بها، ويتجرد من الرياء وطلب السمعة، والرياسة.

ونظرا لأهمية العمل بالحديث الشريف بالنسبة للمحدث، وما يتعلق به من إعطاء القدوة للطلبة، بوب الحافظ ابن عبد البر (ت463هـ) للسمات والآداب التي ينبغي أن يتحلى بها العالم (المدرس)، بقوله:²

♦ باب استعاذة النبي صلى الله عليه وسلم من علم لا ينفع، وسؤاله العلم النافع؛

♦ باب ذم الفاجر من العلماء، وذم طلب العلم للمباهاة والدنيا؛

♦ باب ما جاء في مساءلة الله عز وجل العلماء يوم القيامة عما عملوا فيما علموا؛

♦ باب جامع القول في العمل بالعلم.

فذكر وجوب التحلي بخلق التواضع، وذم العجب، وطلب الرئاسة، وكذا وجوب ترك العالم ما لا يحسنه، وترك المفاخرة بما يحسنه إلا أن يضطر إلى ذلك، وبين أهمية العمل بالعلم.

وقد أصل الحافظ لهذه الأبواب بمجموعة من الأحاديث الشريفة، وأقوال أئمة السلف، ومن ذلك: حديث أنس بن مالك رضي الله عنه، أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إن الله عز وجل أوحى إلي أن تواضعوا، ولا يبغى بعضكم على بعض"³؛ فبين النبي صلى الله عليه وسلم في هذا الحديث وجوب التحلي بخلق التواضع، واجتناب الظلم، والاعتداء على حقوق الناس بغير حق.

1- ينظر "تذكرة السامع" ابن جماعة، ص61-62-63

2- ينظر "جامع بيان العلم" ابن عبد البر، ج1/من الصفحة 622 إلى الصفحة 688

3- أخرجه ابن ماجه في سننه، كتاب الزهد، باب البغي، رقم الحديث 4214، وصححه الألباني في (السلسلة الصحيحة) رقم الحديث 3599.

واقترأن الأمر بالتواضع بوجوب ترك الظلم وأخذ حقوق الغير، دليلٌ على أن الكبر من أرذل الأخلاق وأشدّها خطراً على صاحبها.

ولذلك؛ فإن من أهم المستفادات التربوية من الحديث الشريف؛ أن التحلي بخلق التواضع إذا كان من أوجب الواجبات عموماً؛ فهو من آكادها بالنسبة للأستاذ(العالم)؛ لأنه يعلم الناس الخير، ويعتبره الطلاب قدوة لهم في التخلق بالأخلاق الحسنة. قال ابن عبد البر(ت463هـ): "وأفضع ما يكون للمرء دعواه بما لا يقوم به. وقد عاب العلماء ذلك قديماً، وحديثاً، وقالوا فيه نظماً ونثراً، فمن ذلك:

قول أبي العباس الناشي:

من تحلى بغير ما هو فيه *** عاب في يديه ما يدعيه
وإذا حاول الدعاوى لما فيه *** أضافوا إليه ما ليس فيه
ومحل الفتى سيظهر في الناس *** وإن كان ذائباً يخفيه¹

ثانياً: الشروط المتعلقة بسن التحديث (التدريس)، وكفاءة المحدث،

اختلف المحدثون في تحديد السن المناسب للتحديث²، ولم يبين الخطيب البغدادي (ت463هـ) هذا الشرط بوضوح، حيث اكتفى بقوله: "لا ينبغي أن يتصدى صاحب الحديث للرواية إلا بعد دخوله في السن. وأما في الحداثة؛ فذلك غير مستحسن"³.

قال الإمام ابن دقيق العيد (ت702هـ) مبيناً القول في ذلك: "متى احتيج إلى الشخص في روايته، فليتصد لذلك. ويختلف ذلك بحسب الزمان والمكان، فرب بلاد مهجورة يقع إليها من يحتاج إلى روايته هناك، ولا يحتاج إلى روايته في البلاد التي يكثر فيها العلماء"⁴.

وأما السن الذي ينقطع فيها المحدث عن التحديث؛ فتتعلق بما قد يؤثر على ضبطه. قال الإمام ابن الصلاح(ت643هـ): "أما السن الذي إذا بلغه المحدث انبغى له الإمساك عن التحديث؛ فهو السن الذي

1- "جامع بيان العلم وفضله" ابن عبد البر، 577/1

2- ينظر "المحدث الفاضل" الرامهرمزي، ص353، و"الإلماع في معرفة أصول الرواية، وتقعيد السماع" القاضي عياض، ص200-201

3- "الجامع" الخطيب البغدادي، 322/1

4- "الاقتراح في بيان الاصطلاح وما أضيف إلى ذلك من الأحاديث المعودة من الصحاح" تقي الدين محمد بن علي المشهور بابن دقيق العيد، دراسة وتحقيق: قحطان عبد الرحمان الدوري، دار العلوم للنشر والتوزي، عمان، الأردن، الطبعة الأولى: 1427هـ-2007م، ص354

يخشى فيه الهرم، والخرف، ويخاف عليه فيه أن يخلط ويروي ما ليس من حديثه. والناس في بلوغ هذه السن يتفاوتون حسب اختلاف أحوالهم¹.

كما تشدد المحدثون في شرط توفر المحدث على القدرة العلمية التي تؤهله للتدريس؛ يؤكد ذلك قول الإمام ابن جماعة (ت733هـ): "أن لا ينتصب للتدريس إذا لم يكن أهلاً له، ولا يذكر الدرس من علم لا يعرفه، سواء اشترط الواقف أم لم يشترطه؛ (...) فإن ذلك لعب في الدين وازدراء بين الناس (...) فإذا كان الواقف شرط في الوقف بأن يكون المدرس عامياً، أو جاهلاً لم يصح شرطه"².

فتبين من خلال النص؛ أن اشتراط الكفاءة العلمية في المحدث (الأستاذ) لا تقل أهمية عن اشتراط الكفاءة الخلقية؛ لأن تحقق الثمرة المرجوة من طلب الحديث وعلومه أساسه جودة التكوين العلمي وكفاءة الأستاذ؛ لذلك لم يُجوز المحدثون صحة الوقف الذي يشترط فيه الواقف أن يكون المدرس عامياً، أو جاهلاً. وقد فصل الحافظ الخطيب البغدادي (ت463هـ) في الشروط العلمية التي ينبغي توفرها في المحدث (الأستاذ)، ومن ذلك، أنه:

أ- لا ينبغي للمحدث أن يحدث بحضرة من هو أولى منه بذلك³؛

ب- أن يكون المحدث ضابطاً إذا حدث من حفظه، مع تعاهد المحفوظ، والإمساك عن الرواية بما فيه شك. قال الخطيب: "الرواية عن الحفظ جائزة لمن كان متقناً لها، متحفظاً فيها (...)، وينبغي مع هذه الحال أن لا يغفل الراوي عن مطالعة كتبه، وتعاهداها، والنظر فيها (...)، ويحدث بما لا يداخله فيه الشك، وما شك في حفظه، لزمه أن يمسك عنه"⁴؛

ت- يجب على المحدث الرجوع عما رواه وحدث به ما ليس له به كتاب؛ إذا تبين أنه أخطأ فيه، وخالفه فيه من هو أثبت منه، أو أحفظ منه، قال الخطيب: "من خالفه آخر أحفظ منه، فرجع إلى قوله إذا روى المحدث من حفظه ما ليس له به كتاب؛ فخالفه فيه من هو أثبت، أو أحفظ منه لزمه الرجوع إلى قوله"⁵؛

1- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص238

2- "تذكرة السامع" ابن جماعة، ص70

3- "الجامع" الخطيب البغدادي، 318/1. وقيد الإمام ابن دقيق العيد ذلك بأن يكون مشروطاً بتحقيق مصلحة راجحة، وإلا فالإذن بالتحديث مرسل. ينظر (الاقتراح)، ص35

4- المصدر السابق 13/2 - 14

5- المصدر السابق 42/2

ث- يشترط في المحدث أن ينبه على فضل ما يرويه، ويبين المعاني التي لا يعرفها إلا الحفاظ من أمثاله. فإن كان الحديث عاليا علوا متفاوتا وصفه بذلك (...) وإن كان الحديث من عيون السنن، وأصول الأحكام ذكر ذلك (...) وإن كان على الوصف الذي ذكرنا (...) وانضاف إليه أن يكون رواته من أهل الفقه والفتيا، فناهيك به (...) وهكذا إذا كان رواته غاية في الثقة والعدالة، مشهورين عند الكافة بضبط الرواية (...) ¹؛

ج- يشترط في المحدث الذي يتصدى للتصحيح والتضعيف، والنظر في علل الأحاديث؛ أن يتصف بصفة (الحافظ)؛ فهي أعلى صفات المحدثين، وأسمى درجات الناقلين، من وجدت فيه قُبلت أقاويله، وسُلم له تصحيح الحديث وتعليقه ².

ثالثا: الشروط البيداغوجية

أعني بها الشروط الخاصة بالشيخ (الأستاذ) في علاقته بـ(الطالب)، وبـ(المادة المدرسة). ونظرا لارتباط هذه الشروط بعناصر (المنهاج التعليمي)؛ ومنهج المحدثين في اكتساب (الملكة الحديثية)، فإنني سأقتصر على إيرادها مُحملة على أن أعود لتفصيلها في المبحثين المواليين.

وتتمثل أهم هذه الشروط في الآتي: ³

1. ترغيب الطلبة في العلم؛
2. حب الشيخ لطلبته ما يحب لنفسه، وعنايته بمصالحهم؛
3. التلطف في التعليم؛
4. الحرص على تفهيم الطلبة، وذكر طريقة الشرح؛
5. امتحان الشيخ لفهم الطلبة وضبطه لما يلقيه عليهم؛
6. مطالبتهم بإعادة ما سبق تحصيله، وتشجيع المصيب، وتحفيز المقصر؛
7. عدم تحميل الطالب فوق طاقته؛
8. ذكر القواعد المهمة، والمسائل العجيبة للطلبة؛

1- المصدر السابق 120/2 - 123

2- المصدر السابق 172/2

3- ينظر "تذكرة السامع" ابن جماعة، من الصفحة 71 إلى الصفحة 82

9. عدم تفضيل بعض الطلبة على بعض بلا موجب؛

10. مراقبة أحوال الطلبة، وأخلاقهم، وذكر طرائق تأديبهم.

المبحث الثاني: قواعد (النقل التدريسي) عند المحدثين.

يعني (النقل التدريسي): مجموعة من التحولات التي تطرأ على المعرفة المدرسة عند انتقالها من المستوى العالم إلى المستوى التعليمي، والتعليمي.

وقد تميز المحدثون بعنايتهم الشديدة بقواعد (النقل التدريسي)؛ من خلال استحضار خصائص المعرفة المدرسة، وخصائص الطلبة، و(استعداداتهم النفسية، والعقلية)، وكذا اختيار (الطرق) المناسبة لتقريب مسائل العلم؛ يظهر ذلك من خلال سيرة أشهر المحدثين في الطلب، ومنهجهم في التدريس؛ فقد ذكر القاضي عياض (ت544هـ) في ترتيب المدارك عن عبد الله بن وهب (ت197هـ) أنه قال: "لولا أن الله أنقذني بمالك، والليث لضللت، فقليل له: كيف ذلك؟ قال: أكثرت من الحديث فحيرني، فكنت أعرض ذلك على مالك والليث فيقولان لي: خذ هذا ودع هذا"¹.

ومن ذلك أيضاً ما أخرجه أبو نعيم الأصفهاني (ت430هـ) عن الشافعي (ت204هـ) أنه قال: "قل لمالك: عند ابن عيينة أحاديث عن الزهري ليست عندك، قال: وأنا أحدث عن الزهري بكل ما سمعت؛ إذاً أريد أن أضلهم"².

يبين هذان النصان؛ أن الإمام مالكا (ت179هـ) كان يراعي ضابطين أساسيين في منهج التدريس:

- أولهما: ضابط مراعاة أحوال الطالب في اختيار الأحاديث التي تناسب قدراته المعرفية والعقلية، واستعداداته النفسي؛

- ثانيهما: ضابط الوظيفية، واختيار الأحاديث التي ينتفع بها الطلبة، ويتحقق بها (الفهم)، و(الإفهام) على الوجه السليم.

1- "ترتيب المدارك" القاضي عياض، 236/3

2- "حلية الأولياء، وطبقات الأصفياء" أحمد بن عبد الله الأصفهاني، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، طبعة 1409هـ، 321/6

ويعتبر المحدثون المعرفة بقواعد الفهم والإفهام من أهم شروط الطالب، والأستاذ معاً؛ فقد أخرج الخطيب عن الأصمعي (ت216هـ) قوله: "إذا كانت في العالم خصال أربع، وفي المتعلم خصال أربع، اتفق أمرهما وتم، فإن نقصت من واحد منهما خصلة لم يتم أمرهما. أما اللواتي في العالم؛ فالعقل، والصبر، والرفق، والبذل. أما اللواتي في المتعلم؛ فالحرص، والفراغ، والحفظ، والعقل؛ لأن العالم إن لم يحسن تدبير المتعلم بعقله خلط عليه أمره، وإن لم يكن له صبر عليه مله، وإن لم يرفق به بغض إليه العلم، وإن لم يبذل له علمه لم ينتفع به. وأما المتعلم؛ فإن لم يكن له عقل؛ لم يفهم، وإن لم يكن له حرص؛ لم يتعلم، وإن لم يفرغ للعلم قلبه؛ لم يعقل عن معلمه وساء حفظه، وإذا ساء حفظه كان ما يكون بينهما مثل الكتاب على الماء"¹.

يؤكد هذا النص أن من أهم الشروط التي يتحقق بها تيسير (المعرفة المدرسة) للطالب، وجودة تفريغها:
O أن يحسن العالم (الأستاذ) تدبير المتعلم؛ أي أن ينهج منهجاً تربوياً يتحقق به (الفهم)، و(الإفهام) على الوجه السليم، وإلا خلط على المتعلم مسائل العلم، ولم يساعده على الانتفاع بها؛
O أن يمتلك المتعلم (القدرات العقلية)، و(الاستعداد النفسي) الذين يقع بهما (الفهم)، و(الحفظ) السليمان.

وقد ظهر أثر اهتمام المحدثين بتقريب المعرفة الحديثة للطلبة، في عنايتهم الشديدة ببيان قواعد (النقل التدريسي) في الكتب المؤلفة في تدريس علوم الحديث، أذكر أهمها في الآتي:

أولاً: مراعاة الاستعداد النفسي للطالب.

قال الخطيب البغدادي (ت463هـ): "حق الفائدة ألا تساق إلا إلى مبتغيها، ولا تعرض إلا على الراغب فيها. فإذا رأى المحدث بعض الفتور من المستمع، فليسكت؛ فإن بعض الأدباء قال: نشاط القائل على قدر فهم المستمع"².

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 343/1-344

2- المصدر السابق، 330/1

يعتبر هذا النص أصلاً في فهم منهج المحدثين؛ القائم على العناية بالعوامل الداخلية، والرغبة الذاتية في منهج الاكتساب، أكثر من عنايتهم بجهد المدرس؛ لأن استحضار رغبة الطالب وإقباله على (التعلم) يعتبر شرطاً في جودة (التعليم).

ولذلك؛ نجد المحدثين يحرصون غاية الحرص على ألا يقدموا للطالب إلا ما هو متحمس لأخذه من العلم، وألا يفرض عليه ما لا يستعد لتحمله، وما لا نشاط له فيه؛ فقد أخرج الخطيب عن محمد بن يزيد المبرد قوله: "من أطال الحديث، وأكثر القول فقد عرض أصحابه للملال، وسوء الاستماع؛ ولأن يدع من حديثه فضلة يُعاد إليها، أصلح من أن يفضل عنه ما يلزم الطالب استماعه من غير رغبة فيه، ولا نشاط له"¹. أي: أن تمكن الطالب من المعرفة المقدمة له أولى من حجم هذه المعارف أو كثرتها؛ لأن الغرض المقصود من التدريس؛ هو (الأثر) الذي تحدثه هذه المعرفة في الطالب، وذلك مرتبط بمدى استعداده للتعلم، فإن ضعف هذا الاستعداد؛ فالأولى أن يجتهد المدرس في البحث عن كيفية إيقاظه بدل أن يستمر في (تلقين) ما لا رغبة للطالب فيه، لأن هذه المعرفة المقدمة في غياب (الاستعداد النفسي) يعتبرها المحدثون (فضلة) لا حاجة إليها.

ويشرح الدكتور سعيد حليم هذا المعنى بقوله: "تنبه علماؤنا منذ قرون إلى العنصر المهم في (التعلم) المرتبط بـ(الاستعداد) الذي ينبع من رغبة داخلية للمتعلم؛ لأن هذه (الرغبة) تدفع المتعلم للإقبال على التعلم بكل نشاط وحيوية. أما (الرغبة) التي تُثار بمثير خارجي عن ذات المتعلم؛ فقد تظهر حيناً، وتخبو حيناً آخر، لكن (الرغبة الداخلية) تكون أديم وأقوى؛ إذ تساعد على تحمل كل مشاق التعلم"².

وأصل مراعاة هذه القاعدة موجود في مجموعة من الأحاديث، وأقوال أهل العلم التي أوردها الإمام السمعاني (ت489هـ)، ومن ذلك الحديث الذي أخرجه عن عكرمة، عن ابن عباس (ت68هـ) رضي الله عنهما قال: "حدث الناس كل جمعة، مرة فإن أتيت فمرتين، فإن أتيت فثلاث مرار، ولا تمل الناس؛ فتقطع عليهم حديثهم، ولكن أنصت، فإذا أمروك؛ فحدثهم، وهم يشتهون"³.

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 127/2

2- "المنهج في مباحث علم الحديث" سعيد حليم، ص292

3- المرجع السابق، ص334

يبين هذا النص أن إقبال الأستاذ على الطالب يزيد وينقص بحسب منسوب (الرغبة) في التحصيل عند الطالب. وتظهر رغبة الطالب بكثرة سؤاله، وإلحاحه على التعلم، وليس فقط بحضوره في حلقة الدرس؛ ومعنى ذلك أن المقصود من الرغبة؛ هو تحصيل (الحضور الذهني) عند الطالب، وهو الذي يصنع التعلم الحقيقي، وليس بكثرة الإلقاء، والشرح.

فالأولى في منهج المحدثين؛ أن ينصت (الأستاذ)، وليس (الطالب).

كما أن الحافظ ابن عبد البر (ت463هـ) ذكر هذه القاعدة من خلال التأكيد على أهمية التنويع في أسلوب التدريس؛ حتى لا تمل النفوس وتعرض عن الطلب، فعن علي بن أبي طالب (ت40هـ) رضي الله عنه أنه قال: "أجموا¹ هذه القلوب، واطلبوا لها طرائف الحكمة، فإنها تمل كما تمل الأبدان"².

وقد عبر المتقدمون عن أهمية تشغيل الطالب، والاهتمام برغبته الداخلية من خلال توظيف مختلف الأساليب التي كانت معروفة في زمانهم، وبما يناسب خصائص وقدرات طلبتهم، ولذلك؛ فإنه من باب التطوير أن يفتح الأستاذ على مختلف (الطرق) التي تجعل الطلبة يقبلون على التعلم بشوق ورغبة، كأن يشتغل بـ(حل المشكلات)، وأن يستثمر نتائج البحث في (علم النفس التربوي)، و(نظريات التعلم) في تقريب المعرفة للطلاب؛ مما سأذكره في الباب الثاني بحول الله.

ثانيا: مراعاة أحوال الطلبة وقدراتهم العقلية، والفروق الفردية بينهم.

اهتم المحدثون باستحضار العوامل المتعلقة بأحوال الطالب، وذلك باشتراط أهليته لطلب الحديث، ومدى معرفته بقواعد التحديث، وآداب الرواية؛ حتى يتمكن من فهمه، والانتفاع به، يؤكد هذا المعنى ما أخرجه الحافظ البغدادي (ت463هـ) في الجامع، قال: "أنا الحسن بن علي التميمي، أنا أحمد بن جعفر القطيعي، نا عبد الله ابن أحمد بن حنبل، حدثني أبي، نا عبد الوهاب الثقفي، عن أيوب، عن أبي قلابة، قال: لا تحدث الحديث من لا يعرفه، فإن من لا يعرفه يضره، ولا ينفعه"³.

1 - أجموا أصلها (جم) بمعنى: استراح من تعب ونصب. ينظر، "جمهرة اللغة"، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1987م، 91/1

2 - "جامع بيان العلم وفضله" الخطيب البغدادي 433/1. ينظر أيضا "أدب الإملاء والاستملاء" عبد الكريم السمعاني، ص331

3 - "الجامع" الخطيب البغدادي، 328/1

وأخرج الخطيب عن عبد الرحمان بن مهدي(ت198هـ) قال: "سألت مالك بن أنس عن حديث وأنا أصحبه في الطريق؟ فقال: هذا حديث عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأكره أن أحدثك ونحن نستطرق الطريق، فإن شئت أن أجلس، وأحدثك به فعلت، وإن شئت أن تصحبني إلى منزلي، وأحدثك به فعلت. قال: فصحبته إلى منزله، فجلس وتمكن، ثم حدثني به"¹.

يؤكد هذا النص؛ أن المحدثين يتعاملون مع حديث النبي صلى الله عليه وسلم بمنهج خاص؛ وذلك من خلال استحضار أحوال الطالب وهو يتلقى حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ نظراً لما يتميز به من خاصية التعبد والامثال، وما يتضمنه من علوم، وأحكام، وقضايا تحتاج أن يكون الطالب في أحسن أحواله؛ للانتفاع بها على الوجه السليم.

وأما مراعاة (القدرات العقلية)، و(الفروق الفردية) بين الطلبة؛ فيبينها الإمام الخطيب البغدادي (ت463هـ) في معرض حديثه عن طريقة (الإملاء) في تدريس الحديث وعلومه؛ حيث بوب لذلك بقوله: "ذكر ما يستحب في الإملاء روايته لكافة الناس. وما يكره من ذلك خوف دخول الشبهة فيه، والإلباس.

ينبغي أن يُملَى من الأحاديث ما تعلق بأصول المعارف، والديانات، وتضمن الدلائل على صحة المذاهب، والاعتقادات، (...) ويتجنب المحدث في أماليه رواية ما لا تحتمله عقول العوام؛ لما لا يؤمن عليهم فيه من دخول الخطأ والأوهام، (...) وإن كانت الأحاديث صحاحاً، ولها في التأويل طرق ووجوه، إلا أن من حقها أن لا تروى إلا لأهلها؛ خوفاً من أن يضل بها من جهل معانيها؛ فيحملها على ظاهرها، أو يستنكرها، فيردها، ويكذب روايتها، ونقلتها"².

فقد نبه الحافظ الخطيب البغدادي في هذا النص على أن صحة الأحاديث ليست الشرط الوحيد في إملائها، بل لا بد من استحضار المحدث لخصائص الطلبة، وقدراتهم العقلية، ومعارفهم السابقة، حتى يقع الانتفاع بما تتضمنه من معان، وأحكام. وإلى هذا المعنى يشير ابن عبد البر(ت463هـ) فيما أخرجه عن كثير بن مرة

1- المصدر السابق 408/1

2- "الجامع" الخطيب البغدادي، 107/2 - 108

الحضرمي¹ أنه قال: "إن عليك في علمك حقا كما أن عليك في مالك حقا؛ لا تحدث العلم غير أهله، فتجهل، ولا تمنع العلم أهله فتأثم، ولا تحدث بالحكمة عند السفهاء فيكذبوك، ولا تحدث بالباطل عند الحكماء فيمقتوك"².

كما نبه الخطيب(ت463هـ) إلى ضرورة استحضار الفروق بين الطلبة، ومراعاة مستوياتهم العقلية؛ حيث أورد مجموعة من النصوص التي تبين أهمية هذه القاعدة التدريسية؛ ومن ذلك ما أخرجه عن وهب بن منبه(ت114هـ) أنه قال: "ينبغي للعالم أن يكون بمنزلة الطباخ الحاذق يعمل لكل قوم ما يشتهون من الطعام، وكذلك ينبغي للعالم أن يحدث كل قوم بما تحتمله قلوبهم، وعقولهم من العلم"³.

فهذه النصوص تحيل على ضابطين أساسيين في (علم التدريس)، نبه إليهما المحدثون في منهاجهم التعليمي:

أولهما: مراعاة القدرات العقلية والخبرات السابقة؛ فلا يختار المحدث (الأستاذ) ما لا يفهمه الطلبة، ولا يتناسب مع مكتسباتهم في الحديث وعلومه؛

ثانيهما: اعتبار الفروق الفردية بين الطلبة؛ وذلك بأن يميز المحدث (الأستاذ) بين الأحاديث التي تناسب الطلبة المبتدئين، والأحاديث التي تحتمل التأويل، وتحتاج إلى مستوى معرفي يؤهل الطالب لحملها على المعنى الصحيح؛ وهي خاصة بالطلبة المتقدمين في العلم.

ثالثا: مناسبة زمن التعليم⁴ لاستعداد الطالب، وقوة إقباله على التعلم.

من مظاهر شدة عناية المحدثين بالعوامل النفسية في(منهاج التدريس)، اعتبارها في تحديد (زمن التعليم)؛ سواء تعلق الأمر بـ(مجالس التحديث)، أو (مجالس الإملاء):

1 - لم أقف على سنة وفاته. قال الإمام الذهبي في ترجمته: "كثير بن مرة: الإمام الحجة، أبو شجرة الحضرمي، الرُّهاوي، الشامي، الحمصي، الأعرج.

ويكنى أبا القاسم. أرسل عن النبي ﷺ، وحدث عن معاذ بن جبل، وعمر بن الخطاب، وتميم الداري، (...) وروى عنه زيد بن واقد مرسلًا. وثقه ابن سعد، وأحمد العجلي. وغيرهما". ينظر(سير أعلام النبلاء) 11/5، و(تذكرة الحفاظ)42/1

2- "جامع بيان العلم وفضله" ابن عبد البر، 452/1

3- "الجامع" الخطيب البغدادي، 109/2

4- يعني(زمن التعليم): "الزمن المحدد من خلال المعرفة التي يجب إكسابها للمتعلمين، والمتجلية في البرنامج الدراسي، الذي يرسم إيقاعا زمنيا رسميا للتعليم، فعندما لا يحترم زمن التعليم، يكثر الحديث عن التأخر الدراسي، وبالأصح عن فشل المتعلم". ينظر "الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة" مجد المباشري، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى: 2002م، ص24

فقد بين الخطيب البغدادي (ت463هـ) أهمية هذه القاعدة في مجالس التحديث بقوله: "ينبغي للمحدث أن لا يطيل المجلس الذي يرويه، بل يجعله متوسطا ويقتصد فيه؛ حذرا من سامة السامع وملله، وأن يؤدي ذلك إلى فتوره عن الطلب وكسله"¹.

يؤكد النص؛ أن استعداد الطالب، وقوة إقباله من أهم معايير تحديد الزمن المخصص للدرس؛ ذلك أن طول المجلس، أو توسطه أو قصره، رهين بانتباه الطالب ومدى إقباله على التعلم. ولذلك ينبغي على المدرس أن يحافظ على هذا العامل النفسي في مختلف محطات الدرس؛ حتى يضمن استمرار الطالب في التعلم، ومداومته عليه؛ يؤكد ذلك اهتمام المحدثين بختم دروسهم ب(الحكايات، والنوادر)²، قال الإمام السمعاني (ت562هـ): "ثم يتبع الحكايات بالأناشيد، والأشعار، ويختم بها المجلس"³.

وأصل مراعاة هذه القاعدة في التدريس موجود في سنة النبي صلى الله عليه وسلم. فقد أخرج البخاري في صحيحه عن أبي وائل، قال: "كان عبد الله [ابن مسعود] يذكر الناس في كل خميس، فقال له رجل: يا أبا عبد الرحمان لوددتُ أنك ذكرتنا كل يوم؟ قال: أما إنه يمنعني من ذلك؛ أني أكره أن أملككم، وإني أتخولكم بالموعظة؛ كما كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولنا بها؛ مخافة السامة علينا"⁴.

قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ): "والمعنى؛ كان يراعي الأوقات في تذكيرنا، ولا يفعل ذلك كل يوم لئلا نمل"⁵.

مما يستفاد من الحديث في مجال التعلم، والتعليم:

أولاً: في تذكير عبد الله بن مسعود (ت32هـ) للناس بالموعظة كل خميس، وتشبهه بالنبي صلى الله عليه وسلم دليل على أهمية المداومة على الطلب، وعدم الانقطاع عن التعلم؛

1- "الجامع" 127/2

2- "أدب الإملاء والاستملاء" عبد الكريم السمعاني، ص338

3- المرجع السابق، ص344

4- أخرجه البخاري في الصحيح، كتاب العلم، باب من جعل لأهل العلم أياما معلومة، رقم الحديث 70

5- "فتح الباري شرح صحيح البخاري" ابن حجر العسقلاني، 1/163

ثانياً: إن النبي صلى الله عليه وسلم كان يراعي (الاستعداد النفسي) للمتلقي في اختيار زمن الموعدة ومدتها؛ حتى يحصل الإنصات، والإقبال على التعلم بشهوة وقوة، لا بالإكراه الذي يؤدي إلى الإملال، وإعراض الطالب؛

ثالثاً: إن المكانة التي بلغها الصحابة الكرام في الدين مردها إلى شدة عنايتهم، وإلحاحهم في تعلم العلم وطلبه، والعمل به. وفي ذلك دليل على أن نجاح الطالب يتوقف بنسبة كبيرة على رغبته، واستعداده للتعلم؛ لأن توفر الشهوة في التعلم؛ هو العامل الأساس الذي يعين الطالب على تجاوز مختلف الصعوبات التي تواجهه في مسيرته العلمية، وتحمل مشاق الطلب.

رابعاً: توظيف علوم الحديث في رواية السنن، ومنهج التحديث.

قال الحافظ البغدادي (ت463هـ): "يستحب للراوي؛ أن ينبه على فضل ما يرويه، ويبين المعاني التي لا يعرفها إلا الحفاظ من أمثاله وذويه. فإن كان الحديث عالياً علواً متفاوتاً، وصفه بذلك. (...) وإن كان الحديث من عيون السنن، وأصول الأحكام ذكر ذلك (...) وإذا كان على الوصف الذي ذكرناه آنفاً، وانضاف إليه أن يكون رواته من أهل الفقه والفتيا، فناهيك به (...)، وهكذا إذا كان رواته غاية في الثقة والعدالة، مشهورين عند الكافة بضبط الرواية"¹.

يشير هذا النص إلى أن المنهج السليم في تقريب علوم الحديث للطالب؛ هو توظيفها، واستعمالها في رواية الأحاديث؛ فيذكر ما يتضمنه الحديث من المعاني المتعلقة بالمتن، والسند، وأن يبين حال الإسناد من حيث العلو والنزول، وكذا مختلف الأحكام الشرعية المستنبطة من الحديث؛ وأحوال الرواة من حيث (العدالة)، و(الضبط).

كما نبه الحافظ البغدادي على أهمية توظيف علوم الحديث في منهج التحديث بقوله: "يجب على المحدث ألا يروي شيئاً من الأخبار المصنوعة، والأحاديث الباطلة الموضوعة، (...) ومن روى حديثاً موضوعاً؛ على سبيل البيان لحال واضعه، والاستشهاد على عظيم ما جاء به، والتعجيب منه، والتفسير عنه، ساغ له ذلك، وكان بمثابة إظهار جرح الشاهد في الحاجة إلى الكشف عنه، والإبانة عنه"².

1 - "الجامع" الخطيب البغدادي، 122-121-120/2
2 - المصدر السابق 89/2 - 90

وقال أيضا: "يستحب للراوي إن روى حديث معلولا؛ أن يبين علة الحديث (...) وإذا كان في الإسناد اسم يشاكل غيره في الصورة؛ كجَبَّان المشابه لَحَيَّان، ونحو ذلك مما يخشى التباسه؛ استحبت للراوي أن يذكر صورة إعجابه، وإعراجه؛ لِيُقَيَّدَ عنه"¹.

نلاحظ أن الخطيب البغدادي راعى طبيعة علوم الحديث في منهج تقريبها للطلبة؛ وهي أنها مرتبطة بالحديث الشريف ارتباط العلة بالمعلول؛ فلا فائدة من معرفتها؛ إذا لم توظف في بيان أحكام الرواية.

خامسا: مراعاة حصول الفهم في اختيار الطريقة المناسبة في التدريس.

ينبه الإمام ابن جماعة (ت733هـ) إلى أهمية مراعاة الفهم في اختيار الطريقة التي يدرس بها الشيخ (الأستاذ) بقوله: "يصل [الشيخ] في درسه ما ينبغي وصله، ويقف في مواضع الوقف، ومنقطع الكلام، ولا يذكر شبهة في الدين في درس، ويؤخر الجواب عنها إلى درس آخر؛ بل يذكرهما جميعا أو يدعهما جميعا، ولا يتقيد في ذلك بمصنف يلزم منه تأخير جواب الشبهة عنها، لما فيه من المفسدة (...) والأولى؛ أن لا يجاوز صوته مجلسه، ولا يقصر عن سماع الحاضرين، فإذا حضر فيهم ثقل السمع؛ فلا بأس بعلو صوته بقدر ما يسمعه (...)".

ولا يسرد الكلام سردا، بل يرتله ويرتبه، ويتمهل فيه؛ ليتفكر فيه هو، وسامعه"².

هذا النص يحتوي على مجموعة من الضوابط التي ينبغي مراعاتها في (طريقة التدريس) حتى يحصل الفهم: أولها: تجويد القراءة، وتحسين الصوت، وضبطه بحسب مستوى الطلبة الحاضرين؛ حتى يسمع الجميع، ويقع الانتباه والتفاعل من الطلبة الحاضرين؛ لأن القراءة الجيدة، والصوت الحسن يثيران المستمع ويجعلانه يقبل على الدرس بمتعة؛

ثانيها: تجنب الإشكالات التي لا تناسب قدرات الطالب حتى لا يقع التشويش على جودة فهمه فيما يتلقاه من أحاديث، ويدرسه من مسائل؛

1 - المصدر السابق 102/2
2 - "تذكرة السامع" ابن جماعة، ص 65- 66

ثالثها: التمهّل في القراءة، وسرد الحديث، حتّى يقع (الفهم، والإفهام) على الوجه السليم. وإلى هذا المعنى يشير ابن الصلاح (ت643هـ) بقوله: "يستحب له مع أهل مجلسه ما ورد عن حبيب بن أبي ثابت أنّه قال: من السنة إذا حدث الرجل القوم؛ أن يُقبل عليهم جميعاً (...)", ولا يسرد الحديث سرداً يمنع السامع من إدراك بعضه"¹.

ومن مظاهر عناية المحدثين باختيار الطريقة التي تمكّن الطالب من الفهم السليم؛ اهتمامهم بمبدأ (التكرار) لتثبيت المحفوظ. قال الخطيب (ت463هـ): "إذا كان تعويل السامع على النقل من كتاب المحدث ما سمعه فلا وجه لإعادته وتكريره، وأما إن كان معوله على حفظه عن الراوي؛ فالأولى بالمحدث تكرير ما يرويه؛ حتّى يتقن السامع حفظه، وتقع له معرفته وفهمه"².

وأصل مراعاة قاعدة التكرار في الطريقة التي كان النبي صلى الله عليه وسلم يسلكها في التحديث؛ فقد أخرج الإمام مسلم (ت261هـ) في صحيحه عن عائشة (ت58هـ) رضي الله عنها قالت: "كان النبي صلى الله عليه وسلم يُحدث حديثاً لو عدّه العادُّ لأحصاه"³.

يؤكد هذا الحديث؛ أن النبي صلى الله عليه وسلم لم يكن يسرع في سرد الحديث، بل كان يتمهّل في الإلقاء حتّى يحصل الفهم، والاستيعاب. وهذا المبدأ أكّدته الدراسات الحديثة في مجال (علم النفس التربوي)؛ ذلك أن قدرة الدماغ على الاكتساب، والتحصيل الجيد؛ تزداد كلما حصل التركيز، وعدم الإسراع، وتكرار القراءة؛ لاستكشاف الأفكار، وفهم المعاني"⁴.

كما توسّع الحافظ الخطيب البغدادي في العناية بمنهج القراءة على المحدث لحصول الفهم، وبوب لذلك بقوله: "القراءة على المحدث، وآدابها، وما يختار من الأمور المتعلقة بها"⁵. قال: "إذا قرأ المحدث بنفسه كان أفضل، وثوابه في ذلك أكمل. وإن عجز عن القراءة، فأمر بها غيره جاز؛ لأن القراءة عليه بمنزلة قراءته بنفسه"⁶.

1- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص241

2- "الجامع" الخطيب البغدادي، 6/2

3- أخرجه الإمام مسلم في صحيحه، كتاب الزهد والرقائق، باب التثبّت في الحديث، وحكم كتابة العلم، رقم الحديث 2493

4- ينظر "علم النفس التربوي" فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت، طبعة يناير: 1972م، ص158

5- "الجامع" الخطيب البغدادي، 430/1

6- المصدر السابق، 430/1

وقال أيضا: "استحب لمن حضر سماع ما يُقرأ؛ أن تكون به له نسخة، ويصطحبها معه، فقد أنا أبو نعيم الحافظ، نا أحمد بن محمد بن الحسن بن مقسم، قال: سمعت أبا بكر الخلالِي يقول: سمعت الربيع يقول:

سمعت الشافعي يقول: حضور المجلس بلا نسخة ذُل.

وينبغي أن يتخير للقراءة أفصح الحاضرين لسانا، وأوضحهم بيانا، وأحسنهم عبارة، وأجودهم أداء؛ أنا محمد بن أحمد بن رزق، نا عثمان بن أحمد الدقاق، نا أبو بكر محمد بن إسماعيل الرقي، حدثني الربيع بن سليمان، قال: سمعت الشافعي يقول: جئت إلى مالك وقد حفظت الموطأ فقلت له: إني أريد أن أقرأ عليك الموطأ، فقال: أطلب إنسانا يقرأ لك. فقلت: اسمع قراءتي، فإن لم تعجبك أخذت إنسانا يقرأ لي. فقرأت عليه (...)

وينبغي أن يكون القارئ ممن أنس بالحديث، واشتغل به بعض الشغل، إن لم يكن الكل (...). وقد عيب جماعة من الطلبة بتصحيحهم في الأسانيد والمتون، ودون عنهم ما صحفوه، وأنا أذكر ذلك؛ ليكون داعيا لمن وقف عليه إلى التحفظ من مثله إن شاء الله¹.

من خلال كلام الحافظ البغدادي (ت463هـ) يتضح أن مقصود المحدثين من (القراءة)، و(التحديث) حصول الفهم؛ لذلك اشترط في بداية النص أن يقرأ المحدث بنفسه؛ ليتجنب الأخطاء التي يمكن أن تشوش على فهم الطالب، وأن يحضر الطالب مجلس السماع، ومعه نسخة لما يقرأ؛ حتى يصحح قراءته، ويفهم ما يقرأه. وإذا كان القارئ من الطلبة؛ فقد نبه (الخطيب) على شرطين أساسيين لقبول قراءته:

- أولهما: أن يكون من الطلبة النجباء من حيث جودة قراءته، وسلامتها من الأخطاء، وكذا فصاحة لسانه؛

- ثانيهما: أن تكون له خبرة سابقة بالحديث وعلومه؛ حتى لا يقع في تصحيف بعض الأسانيد والمتون. وتوسع الحافظ ابن عبد البر (ت463هـ) في التنبيه على أهمية العناية بحصول الفهم في طريقة التدريس؛ وذلك بالتأكيد على الاهتمام بجودة الأسئلة، وبوب لذلك بقوله: "باب طرح العالم المسألة على المتعلم"¹

وفي معرض بيان ذلك، أورد ابن عبد البر (ت463هـ) مجموعة من الأحاديث الشريفة التي تبين أهمية الاستفتاح بالسؤال في جلب انتباه الطالب، وتشويقه للمعرفة:

أخرج الحافظ ابن عبد البر عن معاذ بن جبل رضي الله عنه (ت18هـ)، قال: "كنت ردف النبي صلى الله عليه وسلم فقال: هل تدري يا معاذ ما حق الله على الناس؟ قلت: الله ورسوله أعلم. قال: حقه عليهم أن يعبدوه ولا يشركوا به شيئاً، تدري يا معاذ ما حق الناس على الله إذا فعلوا ذلك؟ قال: قلت: الله ورسوله أعلم. قال: فإن حق الناس على الله عز وجل ألا يعذبهم. قال: قلت: يا رسول الله، ألا أبشر الناس؟ قال: دعهم يعملون"².

من المستفادات التربوية من هذا الحديث الشريف:

1- أهمية العناية بخلق التواضع في منهج (التعلم والتعليم).

فقد نادى النبي صلى الله عليه وسلم معاذاً رضي الله عنه باسمه؛ ليبين له مكانته عنده، ولم يَزِدْ عليه معاذ باسمه، أو بضمير المخاطب (أنت)، بل حفظ له مكانته صلى الله عليه وسلم، وما ينبغي له من حقوق التوقير والتعظيم؛ فقال: "الله ورسوله أعلم". ولم يقل: "الله وأنت أعلم". وفي هذا تنبيه لبعض الطلبة الذين يتجاهلون مكانة أساتذتهم؛ فينادونهم بأسمائهم الشخصية، وكأنهم أصدقاء الحبي، أو زملاء في الطلب. وكذلك الشأن بالنسبة لبعض الأساتذة الذين لا يتوددون إلى طلبتهم، ولا يسألون عن أحوالهم؛ لمساعدتهم على تخطي صعاب التعلم؛ بالتواضع، ولين الجانب.

2- أهمية السؤال في تشويق الطالب، وجلب انتباهه لموضوع التعلم.

ذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم كان بإمكانه أن يسترسل في الكلام، باعتماد جملة خبرية، يذكر فيها حقوق الله على الناس، وحقوق الناس عليه عز وجل. لكنه عليه السلام استعمل أسلوب (السؤال)؛ ليشوق المتلقي إلى موضوع التعلم، ويبين له أهميته.

1- "جامع بيان العلم وفضله" ابن عبد البر، 479/1

2- المصدر السابق، 479/1، والحديث صحيح أخرجه البخاري في الصحيح بهذا اللفظ: "عن معاذ قال: أنا رديف النبي ﷺ فقال: يا معاذ، قلت: لبنيك وسعديك، ثم قال مثله ثلاثاً: هل تدري ما حق الله على العباد؟ قلت: لا. قال: حق الله على العباد أن يعبدوه ولا يشركوا به شيئاً، ثم سار ساعة، فقال: يا معاذ، قلت: لبنيك وسعديك، قال: هل تدري ما حق العباد على الله إذا فعلوا ذلك: ألا يعذبهم". كتاب الاستئذان، باب من أجاب لبنيك وسعديك، رقم الحديث

3- اعتبار أحوال المتعلمين في منهاج التعليم.

فقد أعرض النبي صلى الله عليه وسلم عن الإذن لمعاذ رضي الله عنه بتبشير المسلمين؛ حتى لا يتكلوا، فيتركوا العمل. وفي ذلك تنبيه للأستاذ على ضرورة اجتهاده في اختيار الطرق والوسائل المناسبة؛ لترقية طلبته، ومراعاة أحوالهم في منهج التدريس؛ فما يناسب فئة معينة من الطلبة قد لا يناسب فئة أخرى.

ولكي يؤدي السؤال وظيفته في التحفيز، وتشويق الطالب، وقوة إقباله على التعلم، اهتم المحدثون بتنويع (أساليب التدريس)؛ ومن ذلك اعتمادهم أسلوب المثال لتيسير الفهم. ومن الأحاديث التي تؤصل لذلك؛ الحديث الذي أخرجه البخاري (ت256هـ) عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما (ت73هـ) أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مثل الرجل المسلم، حدثوني ماهي؟ قال عبد الله: فوقع الناس في شجر البوادي، ووقع في نفسي أنها النخلة. قال: فاستحييت. فقالوا: يا رسول الله ماهي؟ قال: (هي النخلة). قال عبد الله بن عمر: فحدثت عمر بن الخطاب رضي الله عنه بالذي وقع في نفسي. قال عمر: لأن تكون قلتها أحب إلي من أن يكون مثل كذا وكذا"¹. من المستفادات التربوية من هذا الحديث:

أولاً: في اعتماد النبي صلى الله عليه وسلم على أسلوب المثال، إلى جانب تقنية السؤال، دليل على ضرورة تنويع الأستاذ في أساليب، وتقنيات التدريس لحصول (الفهم والإفهام) على الوجه السليم؛

ثانياً: أهمية الاستفتاح بـ(تمهيد)، أو مدخل تشويقي يحفز الطلبة على الدخول السليم في مباحث الدرس؛

ثالثاً: من عوائق التعلم الاستحياء؛ لأنه يمنع صاحبه من (السؤال)، ويضيع عليه فرصة التعلم. قال الإمام ابن دقيق العيد (ت702هـ): "ولا يمنع الحياء، والكبر عن كثير من الطلب؛ فلا يتعلم مستحي، ولا مستكبر، ومن رق وجهه رق علمه. وليكتب ما يستفيده، ولو أنه ممن دونه"².

فكم من طالب ضعيف بلغ به تواضعه، وإصراره على الطلب، ما لم يبلغه الطالب النجيب بسبب استحيائه، أو تكبره.

1- أخرجه البخاري في الصحيح، كتاب العلم، باب: قول المحدث: حدثنا، وأخبرنا، وأنبأنا، رقم الحديث 61

2- "الاقتراح في بيان الاصطلاح"، ابن دقيق العيد، ص374-375

كما سبق بيانه، نستنتج أن المقصد الأساس الذي يوجه اختيارات (الأستاذ)، ومختلف الترتيبات المتعلقة بالدرس عند المحدثين؛ هو: حصول الفهم عند الطالب.

سادسا: مراعاة قواعد (النقل التدريسي) في (مناهج التصنيف) في علوم الحديث.

إن مراعاة (النقل التدريسي) في تقريب المعارف الحديثية كان من أهم الدوافع التي جعلت أشهر المصنفين في الحديث وعلومه يسلكون طريقة اختصار الكتب كلما ظهرت لهم الحاجة إلى ذلك؛ وقد يقع الاختصار مرات عديدة على الكتاب الواحد؛ ومن أمثلة ذلك ما يحكيه الحافظ العراقي (ت806هـ) عن تجربة شرحه لألفيته في علوم الحديث مرتين، فيقول: "كنت نظمت فيه أرجوزة ألفتها، ولبان اصطلاحهم ألفتها، وشرعت في شرح لها بسطته وأوضحته، ثم رأيتها كبير الحجم فاستطلتها ومللتها، ثم شرعت في شرح لها متوسط، غير مفرط ولا مفرط، يوضح مشكلها، ويفتح مقلها، ماكثراً فأمل، ولا قصر فأخل، مع فوائد لا يستغني عنها الطالب النبیه، وفرائد لا توجد مجتمعة إلا فيه"¹.

وهذا يدل دلالة بالغة على مدى حرص المحدثين على مراعاة أحوال الطلبة في نقل المعارف الحديثية وتقريبها؛ حتى يقع الانتفاع بكتب العلم، وإن أداها ذلك إلى إعادة النظر فيما صنفوه مرات عديدة؛ حيث لا تظهر صعوبات الكتاب إلا بعد وقوعه في أيدي الطلبة، وحينئذ يفكر مؤلف الكتاب، وهو في الآن نفسه مدرسه، في أن يتلافى هذه الصعوبات بتأليف جديد يقوم على مبدأ التقريب والتيسير.

وقد بينت في الفصل الثالث تنوع (مناهج التصنيف) في علوم الحديث، وخصائص كل منهج على حدة، وذكرت أن توظيف هذه المناهج على مستوى التدريس يقوم على مراعاة أهداف التدريس، وخصائص الفئة المستهدفة؛ وزمن التعليم، وبيان ذلك من حيث منهج التنزيل يكون بحسب عناصر منهاج التدريس؛ كما سأوضحه في مداخل التطوير في الباب الثاني بحول الله.

فإذا كان علماء الحديث ينوعون طرق تدريسهم، ويعيدون النظر في مناهج، وطرق التصنيف في كتبهم؛ حتى تنضبط بقواعد (النقل التدريسي)، فإن اعتماد الكتب، التي لم تمتد إليها يد التقريب والتيسير في (الممارسة التدريسية)، من أهم الصعوبات التي تؤثر في جودة (المناهج التعليمية).

1- "شرح التبصرة والتذكرة ألفية العراقي" عبد الرحيم العراقي، 97/1 - 98

إن من أهم عوائق (النقل التدريسي)؛ أن يقتصر المدرس على كتاب بعينه؛ لا يواكب مستجدات البحث العلمي؛ فيكون بهذا الوصف: "مجرد مردد لأقوال غيره، وبكلمة أخرى مجرد مدرس، بينما المطلوب في الأستاذ أن يكون باحثاً. وعلماء الحديث عندما يدرسون كتاباً لأحد العلماء لا يقفون عند حدود نقل ما قال، بل يشرحون أقواله، ويوجهونها وينكتون عليها ببيان جملة من اللطائف مما يفتح آفاق الطالب، ويتعود بذلك على القراءة النقدية الرصينة، ويتعود كتابة الطُّرر والحواشي على الكتاب الذي يدرسه، والتي تكون بدورها نواة لكتاب جديد.

وقد يعتني بجمع أقوال شيخه ويجعلها في كتاب؛ فيكون مشاركاً، فعلاً في العملية التعليمية التي يمثل المحور الأساسي فيها، والمكتبة الحديثية زاخرة بمثل هذه الأعمال التي ألمعنا إليها أمثال: سؤالات محمد بن عثمان بن أبي شيبة لعلي بن المديني، وسؤالات أبي عبيد لأبي داود، وسؤالات بن أبي خيثمة، والشروح التي وضعها العلماء على الكتب التي كانوا يدرسونها مع تعليقاتهم عليها نشرها أو شعراً، وما شروح مقدمة ابن الصلاح عنا ببعيدة، والمنظومات التي وضعها العلماء في سبيل ذلك؛ مما لا يجزئ أحد على الطعن في جودتها، علماً بأن لكل زمان رجاله¹.

يؤكد هذا النص؛ أن وظيفة الأستاذ تكمن في تيسير انتفاع الطالب بكتب العلم؛ ولتحقيق ذلك وجب أن يكون خبيراً بطلبته، خبيراً بمسائل العلم التي يدرسها للطالب؛ مطلعاً على المستجدات العلمية، ومستجدات البحث في مناهج التدريس؛ حتى يختار لطلبته ما يناسب قدراتهم المعرفية والمنهجية.

ثم إن من خبرة الأستاذ، يؤكد النص، أن يُعوّد طلبته على مشاركة أهل العلم في دراسة المسائل، وتقويم الأقوال، والأحكام، وذلك بتدريبهم على القراءة النقدية من خلال الطرر، والحواشي التي يسجلونها على الكتاب المدرس.

وبهذه الطريقة يحصل التقدم في العلم، ويستطيع الطالب أن يقدم الجديد؛ بما يطرحه من أسئلة، ويسجله من تقريرات، أو نكت، أو إضافات.

1- "مسألة الفهم والإفهام في مادة علوم الحديث" المكي اقلانية، ضمن بحوث الندوة العلمية الدولية: علوم الحديث: واقع وآفاق، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية: 1427هـ/2006م، ص255

وإذا كان الأستاذ لا يشتغل بهذا المنهج في نقل المعرفة الحديثية المدرسة؛ فإنه سيُخَرَّج طلبة قُصارى ما يصلون إليه؛ هو ترديد المسائل، والأقوال، واجترارها.

إن اهتمام المحدثين بتيسير الانتفاع بكتب العلم، وتقريب (المعرفة الحديثية) راجع إلى معرفتهم الدقيقة بطبيعة مسائل علوم الحديث، وحاجة الطلبة إلى تيسير الدخول إلى مسالكها؛ التي تتميز بتولج بعضها في بعض؛ يؤكد ذلك تعليق الحافظ البغدادي (ت463هـ) على كلام شيخ المحدثين وأميرهم؛ الإمام البخاري (ت256هـ)؛ الذي نصه: "أفضل المسلمين رجل أحيأ سنة من سنن النبي صلى الله عليه وسلم قد أميتت؛ فاصبروا يا أصحاب السنن -رحمكم الله- فإنكم أقل الناس"¹.

قال الخطيب: "قول البخاري إن أصحاب السنن أقل الناس، عني به الحفاظ للحديث، العالمين بطرقه، المميزين لصحيحه من سقيم. وقد صدق في قوله؛ لأنك إذا اعتبرت، لم تجد بلدا من بلدان الإسلام يخلو من فقيه أو متفقه يرجع أهل عصره إليه، ويعولون في فتاويهم عليه، وتجد الأمصار الكثيرة خالية من صاحب حديث عارف به، مجتهد فيه، وما ذاك إلا لصعوبة علمه وعزته، وقلة من ينجب فيه من سامعيه وكتبتة، وقد كان العلم في وقت البخاري غضا طريا، والاتسام به محبوبا شهيا، والدواعي إليه أكبر، والرغبة فيه أكثر، وقال هذا القول الذي حكيناه عنه، فكيف نقول في هذا الزمان مع عدم الطالب، وقلة الراغب؟! وكأن الشاعر وصف قلة المتخصصين به من أهل زماننا في قوله:
وقد كنا نعدهمو قليلا *** فقد صاروا أقل من القليل"².

المبحث الثالث: مفهوم (الملكة الحديثية)، ومنهج اكتسابها عند المحدثين.

المطلب الأول: مفهوم (الملكة) عند المحدثين.

مفهوم (الملكة) في اللغة، والاصطلاح.

قال ابن فارس (ت395هـ): "الميم، واللام، والكاف أصل صحيح يدل على قوة في الشيء وصحته.

يقال: أملك عجيته: قوى عجنه، وشده. وملك الشيء قويته"¹.

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 430/1

2- المصدر السابق 112/1 - 113

وقال الراغب الأصفهاني (ت502هـ): "وأما (المالك): فهو الضابط للشيء المتصرف فيه بالحكم"².
 وقال ابن منظور (ت711هـ) "ملك العجين يملكه ملكا، وأملكه: عجنه فأنعج عجنه، وأجاده (...).
 ويقال: عجنت المرأة فأملكته؛ إذا بلغت ملاكته، وأجادت عجنه حتى يأخذ بعضه بعضا"³.
 بالنظر في الأصول اللغوية لمصطلح (الملكة)، يتضح أنه يتشكل من المعاني التالية:

- (قوة) الشيء، و(صحته) في نفسه.
- (تملك) الشيء، واحتواؤه، و(الإحاطة) به.
- (ضبط) الشيء، و(التصرف) فيه.
- (إجادة) الشيء، و(إتقانه).

وفي الاصطلاح: "الملكة: هي صفة راسخة في النفس. وتحقيقه؛ أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى: حالة، ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها، وصارت بطيئة الزوال، فتصير ملكةً. وبالقياص إلى ذلك الفعل: عادةً، وخلقاً"⁴.

وذكر العلامة ابن خلدون (ت808هـ) (الملكة) في سياق الحديث عن واقع طلبة العلم، ومناهج التعليم في أقطار المغرب في عصره بقوله: "تجد طالب العلم منهم، بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون، ولا يفاضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم، والتعليم"⁵.

يبين النصان؛ أن مفهوم (الملكة العلمية) يتشكل من المعاني التالية:

♦ التدرج في منهج التحصيل؛

1- "معجم مقاييس اللغة" ابن فارس، 352/5

2- "تفسير الراغب الأصفهاني" الحسين بن محمد الأصفهاني، تحقيق: محمد بسيوني، طبعته كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر، الطبعة الأولى:

1420/1999م، 56/1

3- "لسان العرب" ابن منظور 495/10

4- "كتاب التعريفات" علي الجرجاني، ص292

5- "ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب، والبربر، ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر" ابن خلدون، 545/1

♦ التكرار، والممارسة؛

♦ اكتساب مجموعة من القدرات التي تمكن الطالب من التصرف في العلم؛

♦ التمكن، والافتقار في العلم.

مفهوم الملكة عند المحدثين

بالرجوع إلى منهاج المحدثين في (التعلم، والتعليم)، نجد أنهم تناولوا مفهوم (الملكة الحديشية) بالتصريح بلفظ (الملكة)، أو ببيان خصائصها، وذلك من خلال حديثهم عن المنهج الصحيح في التمكن من علوم الحديث، حيث استعملوا مجموعة من المصطلحات القريبة من مصطلح (الملكة)؛ كمصطلحات: (الإتقان)، و(التمهير)، و(المعرفة)؛ يظهر ذلك من خلال النصوص التالية:

• النص الأول:

قال الحافظ البغدادي (ت463هـ): "قل ما يتمهر في علم الحديث، ويقف على غوامضه، ويستشير الخفي من فوائده إلا من جمع متفرقه، وألف مشتته، وضم بعضه إلى بعض، واشتغل بتصنيف أبوابه، وترتيب أصنافه؛ فإن ذلك الفعل مما يقوي النفس، ويثبت الحفظ، ويذكي القلب، ويشحذ الطبع، ويبسط اللسان، ويجيد البيان، ويكشف المشتبه، ويوضح الملتبس، ويكسب أيضا جميل الذكر على آخر الدهر"¹.

نلاحظ أن الخطيب استعمل مصطلح (التمهير)؛ للدلالة على القدرة التي يكتسبها الطالب بعد إمعان النظر في مسائل العلم، والبحث في مشكلاته الدقيقة، وفوائده الخفية. بحيث يصبح قادرا على الكشف عن المشتبه، وتوضيح الملتبس. ويبيّن أن ذلك لا يتحقق دفعة واحدة؛ وإنما هو حصيلة مجهود كبير، واشتغال مستمر في دراسة مسائل العلم، بالجمع والتصنيف، والترتيب. وينتج عن ذلك قوة في النفس، تظهر في تثبيت المحفوظ، وصقل الطبع حتى يصير الطالب قادرا على البيان، ومناقشة المسائل بلغة المحدثين، ومنطق العلم؛ فيكسبه ذلك جميل الذكر، ومكانة بين أهل العلم.

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 280/2

ويُبين العلة في أهمية العناية بالممارسة، وطول الاشتغال بالعلم؛ لتحصيل ملكته بقوله: "من الأحاديث ما تخفى علته؛ فلا يقف عليها إلا بعد النظر الشديد، ومضي الزمان البعيد"¹؛ أي أن طبيعة علوم الحديث، وما تتميز به من خصائص تستلزم عدم الاكتفاء بتحصيل (التصور) السليم لمسائل العلم، بل لا بد للطالب أن يتمرس على (ارتياض) هذه المسائل في عمليات (التصحيح، والتضعيف)

• النص الثاني:

قال الحافظ ابن الصلاح (ت643هـ) في معرض حديثه عن (آداب الطالب): "ليكن الإتقان من شأنه؛ فقد قال عبد الرحمان بن مهدي: (الحفظ: الإتقان).

ثم إن المذاكرة بما يتحفظه من أقوى أسباب الإمتاع به (...)

وليشغل بالتحريج، والتأليف، والتصنيف، إذا استعد لذلك وتأهل له؛ فإنه كما قال الخطيب؛ يثبت الحفظ، ويدرك القلب، ويشحذ الطبع، ويجيد البيان، ويكشف الملبس، ويكسب جميل الذكر، ويخلده إلى آخر الدهر، وقل ما يمهر في علم الحديث، ويقف على غوامضه، ويستبين الخفي من فوائده إلا من فعل ذلك"².

من خلال هذا النص؛ يظهر أن ابن الصلاح توسع في بيان المفاهيم القريبة من مفهوم (الملكة)، وذلك ببيان منهج الطلب؛ القائم على مفهوم (الإتقان). وبين أن تحقيق ذلك يكون بمنهج (المذاكرة) التي تمكن الطالب من تثبيت مكتسباته، وشحذ مهاراته الحديثية، خصوصا إذا انضاف إليها منهج (الممارسة) والاشتغال بـ(التحريج) الذي يمكن الطالب من تطبيق المصطلحات، والقواعد الحديثية ذات الطبيعة المعيارية، في النظر في الأسانيد والحكم عليها. بعد ذلك ينتقل الطالب إلى الاشتغال بـ(التأليف) و(التصنيف) في علوم الحديث؛ لأنها مرحلة تمكن الطالب من الرسوخ في العلم، والنظر في مشكلاته الدقيقة.

• النص الثالث:

نقل الإمام الصنعاني (ت1182هـ) كلام الحافظ ابن حجر (ت852هـ) الذي استعمل فيه مصطلح (الملكة) في أثناء تعليقه على كلام الإمام الحاكم (ت405هـ) في التفريق بين الحديث (المُعَلِّ)، والحديث (الشاذ). قال ابن

1- المصدر السابق، 280/2

2- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص252

حجر: "وهو [الحديث الشاذ] على هذا أدق من المعلل بكثير؛ فلا يتمكن من الحكم به إلا من مارس الفن غاية الممارسة، وكان في الذروة العليا من الفهم الثاقب، ورسوخ القدم في الصناعة، ورزقه الله نهاية الملكة"¹.

نلاحظ أن الحافظ ابن حجر صرح بمصطلح (الملكة)، وبين أنها تتشكل من خلال مسار طويل في منهج الاكتساب؛ تقوم أساساً على الجمع بين (الفهم) الثاقب؛ الذي يُفضي إلى التصور السليم لقضايا العلم، وطول الاشتغال و(الممارسة)؛ التي تُفضي إلى اكتساب القدرة على التصرف في مسأله.

نستنتج إذن، بعد عرض هذه النصوص، وانطلاقاً من نتائج البحث في (الخصائص المعرفية والمنهجية) لعلوم الحديث، وقواعد (منهاج المحدثين في التعلم والتعليم)؛ أن مفهوم (الملكة الحديثية) عند المحدثين يتشكل من خلال العناصر التالية:

- أولاً: تحصيل (التصور الكلي) لنسق العلم، ومقاصده، والمعرفة بأنواع علوم الحديث؛
 - ثانياً: (ممارسة) و(ارتياض) علوم الحديث في الكتب المؤلفة على منهج الرواية؛ وذلك بالتركيز على مهارات (التجريح، والتعديل)، و(التعليل)، و(التصحيح، والتضعيف)؛
 - ثالثاً: الجمع بين (التعلم الذاتي)؛ و(الأخذ عن الشيوخ) في منهج الطلب؛
 - رابعاً: (التدرج) في مراتب تحصيل (الملكة) عند المحدثين، بالتركيز على أوصاف الطالب في كل مرتبة؛
 - خامساً: الجمع في مراتب تحصيل (الملكة الحديثية)، بين (وظيفة النقد)؛ المقصودة بالأصالة، و(وظيفة البيان)، و(الوظيفة الخلقية)، المقصودتين بالتبع؛
 - سادساً: الاشتغال ب(التصنيف)، و(التدريس)؛ لبلوغ مرتبة التمهير، والرسوخ في العلم.
- بناءً على ما سبق، يمكن تعريف (الملكة الحديثية) بأنها: قدرة راسخة في النفس؛ تمكن صاحبها من التصور السليم لعلوم الحديث، والتصرف في مسائلها، باستثمار قواعد المحدثين، ومسالكتهم في النظر في الحديث الشريف؛ من حيث الرواية والنقد، وبيان معاني، وأحكام الحديث الشريف.

1- "توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار" محمد بن إسماعيل الصنعاني، تحقيق: أبي عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1417هـ/1997م، 341/1

المطلب الثاني: منهج المحدثين، ومسالكتهم في اكتساب (الملكة الحديثية).

ذكر المحدثون مجموعة من الضوابط المنهجية المبثوثة في الكتب التي ألفت في (منهاج التعلم والتعليم)؛ وهي تعين الطالب على معرفة الطريق الموصلة إلى اكتساب (الملكة الحديثية)، أذكر أهمها في العناصر التالية:

أولاً: الجمع بين حفظ الحديث، وإمعان النظر في أنواع علومه.

ويتحقق ذلك أولاً؛ بالتبكير في طلب العلم، والرحلة إلى أهله، وحضور مجالس التحديث والإملاء؛ يؤكد ذلك قول الخطيب (ت463هـ): "من أول ما ينبغي أن يستعمله الطالب؛ شدة الحرص على السماع، والمسارة إليه، وملازمة الشيوخ(...)"، وينبغي ألا تفارقه محبرته، وصحفه؛ لئلا يعرض له من يحدثه بما يحتاج إلى كتبه"¹.

نلاحظ من خلال هذا النص كيف قرن الحافظ البغدادي (ت463هـ) بين شدة الحرص على سماع الحديث، وملازمة الشيوخ؛ لأن طلب الإسناد عند المحدثين لا يقتصر فقط على المفهوم العلمي المتمثل في جودة الأسانيد العالية؛ بقدر ما يتضمن مفهوما تربوياً غاية في الأهمية؛ وهو جودة الفهم التي يحصلها الطالب من أفواه الشيوخ؛ بملازمتهم وكثرة التردد على مجالسهم. فالأخذ عن الشيوخ من أهم منازل اكتساب الملكة عند المحدثين، وفرق كبير بين الصحفي الذي يأخذ علمه من الكتب، والطالب الذي يعرض عقله على شيخه؛ فيصوب فهمه، ويساعده على الترقى في منازل العلم.

ومما يؤكد عناية المحدثين بالجمع بين حفظ الحديث، ومعرفة علومه قولُ الخطيب: "ينبغي له أن يكون قد أكثر من الحديث كتابة وسماعاً، ويلزم نفسه نظراً في علمه واطلاعه، (...) فإن ذلك سبب حفظه ومعرفته لمن رزقه الله ومن عليه بموهبته"².

يبين هذا النص؛ أن حفظ الحديث ومعرفته على الوجه الأكمل تتحقق بالجمع بين الرواية، والسماع، والقدرة على الفهم، وإمعان النظر في معاني الحديث، وأنواع علومه. وأما الاختصار على المتزلة الأولى فقط، فلا يرتقي بالطالب إلى درجة التمكن، واكتساب ملكة العلم. يؤكد ذلك قول الخطيب البغدادي: "إذا تميز الطالب

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 182/2 - 183

2- المصدر السابق، 175/2

بفهم الحديث ومعرفته، تعجل بركة ذلك في شببته، والطريق إليه ما ذكرناه من دوام السماع، والإكثار منه، والمطالعة له، والنظر فيه، وصرف العناية إليه¹.

فقد استعمل الخطيب مصطلحات دقيقة في التعبير عن المنهج الذي يتحقق به التمكن من الحديث وعلومه؛ وهي: (دوام السماع)، و(المطالعة)، و(النظر) في الحديث، وصرف (العناية) إليه. وهذا دليل يبين بجلاء أن المحدثين لم يكن مقصدهم الأساس (الرواية) دون (الدراية)، أو (الحفظ) دون (الفهم). وفي اشتراطهم تكرار السماع دليل أيضا على أن (الملكة الحديثية) لا تحصل فقط باستجابات سلوكية (خارجية) تظهر على الطالب من حيث (السماع)، وترديد الحديث وأنواع علومه ومصطلحاته؛ بقدر ما يعتبر المحدثون أن التعلم الحقيقي يحصل بإمعان النظر؛ والاهتمام بالمهارات العقلية العليا التي يمارسها الدماغ، وتُحصّل بتكرار السماع، وتكرار النظر، وما ينتج عن ذلك من دراية، وفهم دقيق لمسائل العلم.

ثانيا: تحصيل (التصور الكلي) لعلوم الحديث.

ذكر المحدثون أهمية تحصيل الطالب للتصور الكلي لأبواب العلم ومباحثه، والفهم السليم لنسقه؛ بحيث يستطيع أن يرد كل مسألة إلى الباب، أو المبحث المتعلق بها، وذلك من خلال التنويع، ومنهج التدرج في تناول (كتب المصطلح)؛ التي تعين الطالب على فهم عبارات المحدثين، ومصطلحاتهم، وقواعدهم في النظر في الأسانيد. قال الحافظ السخاوي (ت902هـ): "اقرأ أيها الطالب؛ عند شروعك في الطلب لهذا الشأن كتابا في معرفة علوم الأثر؛ تعرف به أدب التحمل، وكيفية الأخذ والطلب، ومن يؤخذ عنه، وسائر مصطلح أهله"². ومن أشهر هذه الكتب؛ مقدمة ابن الصلاح (643هـ). ولأهميتها في تقريب علوم الحديث قال ابن الصلاح في شأنها: "إن هذا الكتاب [أي المقدمة] مدخل إلى هذا الشأن، مفصح عن أصوله وفروعه، شارح لمصطلحات أهله ومقاصدهم ومهماتهم التي تنقص المحدث بالجهل بها نقصا فاحشا"³. أي أن المشتغل بالحديث الشريف؛ إذا لم يكن مطلعاً على أصول العلم وفروعه، مستوعبا لمصطلحات أهله وعباراتهم؛ فإن نظره في الأسانيد سيكون قاصرا؛ لأن هذه المصطلحات والقواعد هي أداة العلم، وإعمالها بمنهج المحدثين؛ هو الذي

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 181/2

2- "فتح المغيبي" بشرح الفية الحديث للعراقي" محمد السخاوي، 306/3

3- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص255

يصل الطالب إلى القدرة على الحكم على الرواة والمرويات؛ يؤكد ذلك خاصية (معيارية علوم الحديث)؛ التي وقفت عليها في الخصائص المعرفية، وهي تؤكد أن المصطلحات الحديثية هي في أغلبها مصطلحات نقدية؛ توظف في معرفة المقبول والمردود. ولذلك كانت حاجة طلبة الحديث إلى فهمها، وتعرف منهج المحدثين في توظيفها، وأن الجهل بها ينقص من شأن المحدث نقصا فاحشا.

وبما أن (كتب المصطلح) ليست على وزان واحد؛ من حيث منهج التأليف؛ فقد بين المحدثون طريقة توظيفها في تقريب علوم الحديث؛ وذلك بأن يعتني الطالب أولا بالكتب المختصرة وشروحها؛ التي تقرب أهم مباحث العلم بلغة ميسرة، وبترتيب يراعي قواعد الفهم والإفهام للمبتدئين، ثم ينتقل بعدها إلى الأصول الجامعة لعلوم الحديث، وكتب الشروح، والتعليقات، والنكت الحديثية، ويوجه الإمام ابن جماعة (ت733هـ) الطالب إلى "أن يحذر في ابتداء أمره من الاشتغال في الاختلاف بين العلماء، أو بين الناس مطلقا؛ في العقلات والسمعيات؛ فإنه يحير الذهن، ويدهش العقل. بل يتقن أولا كتابا واحدا في فن واحد، أو كتبا في فنون إن كان يحتمل ذلك على طريقة واحدة يرتضيها له شيخه"¹.

يؤكد هذا النص النفيس مركزية الأستاذ في اختيار نوع الكتاب، ومنهج التأليف الذي يناسب الطالب؛ لأن الغرض عند المحدثين هو حصول الفهم السليم، ولا يكون ذلك بالتصدي لما لا يقبله العقل، وما لا يستوعبه ذهن الطالب، وإنما بالابتداء بكتاب واحد يستوعب أهم مباحث العلم، ويناسب قدرات الطالب، ومكتسباته. ثم ينتقل بعدها إلى التدريب على التصرف في علوم الحديث وذلك بممارسة مصطلحاتها، وارتياض قواعدها في المدونات الحديثية الكبرى، والأصول الجامعة للسنن، والكتب المؤلفة في أنواع علوم الحديث، وألا يكتفي بمطالعة (كتب المصطلح)؛ "لأن كتب المصطلح لا ترشد رائد العزو إلى مراده، ولا تبلغ المقصود منه إلى قاصده"²؛ أي أنها لا تعين الطالب على معرفة الحديث، وأمكنة وجوده في المصنفات الحديثية، ولا ممارسة منهج المحدثين في النظر في الأسانيد لمعرفة (الصحيح) منها من (الضعيف).

ثالثا: سماع الأمهات من كتب أهل الحديث، والأصول الجامعة للسنن.

1- "تذكرة السامع والمتكلم" ابن جماعة، ص113

2- "حصول التفريغ بأصول التخريج. أو كيف تصير محدثا؟" أحمد بن محمد بن الصديق الغماري، تقديم وتحقيق: بشرى الحديوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 2011 م، ص19

يشرح الخطيب (ت463هـ) منهج التعامل مع هذا النوع من الكتب الحديثية بقوله: "ويبتدئ [الطالب] بسماع الأمهات من كتب أهل الأثر والأصول الجامعة للسنن (...)، وأحقها بالتقديم كتاب الجامع والمسند الصحيحان لمحمد بن إسماعيل البخاري ومسلم بن الحجاج النيسابوري (...)", ثم الكتب المصنفة في الأحكام الجامعة للمسانيد (...), ثم الكتب المتعلقة بعلل الحديث (...), ثم تواريخ المحدثين، وكلامهم في أحوال الرواة (...).

فإذا أحرز صدرا مما ذكرناه؛ فلا عليه أن يشتغل بالسماع، والكُتُب للفوائد المنشورة، غير المدونة المجموعة، ويعمد لاستيعابها دون انتخابها"¹.

من خلال هذا النص، يمكن القول: إن المنهج السديد في تدريب الطالب على (ملكة التصرف) في علوم الحديث، يتحقق بالجمع بين نوعين من الكتب الحديثية:

النوع الأول: أمهات كتب أهل الأثر، والأصول الجامعة للسنن؛

وفي مقدمتها؛ صحيح الإمام البخاري، وصحيح مسلم، وكتب السنن.

النوع الثاني: الكتب المؤلفة في أنواع علوم الحديث بمنهج (الرواية).

أعني بها: الكتب التي ألفت في أنواع علوم الحديث، واقتصرت على استعمال هذه الأنواع، والمصطلحات الحديثية في دراسة أحوال الرواة والمرويات، ولم تتناول هذه العلوم بمنهج (التأصيل)؛ القائم على التعريف، وبيان المصطلحات والقواعد الحديثية؛ كما هو الشأن في (كتب المصطلح).

ويشتمل هذا النوع من كتب علوم الحديث على:

- كتب العلل؛
- كتب الجرح والتعديل؛
- كتب ضبط الأسماء المشتبهة؛
- كتب غريب الحديث وشرحه.

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 184/2 - 185 - 186 - 187

فهذان النوعان من الكتب؛ يمكنان الطالب من تعرف منهج الحفاظ، وأهل العلم في تطبيق علوم الحديث في دراسة الأسانيد؛ خصوصاً منهجهم في تطبيق قواعد (الجرح والتعديل)، ومعرفة (العلل)، وضبط (الأسماء والكنى)، ومعرفة (غريب الحديث)، و(فقهه).

ولسائل أن يسأل: ما هو المنهج العملي الذي يمكن للطالب أن يسلكه في تطبيق مصطلحات، وقواعد العلم، ومناهج المحدثين في النظر في دراسة المتون والأسانيد؟

لم يكتف المحدثون ببيان أهمية العناية بتتبع الأسانيد والطرق؛ لمعرفة الصحيح والضعيف، بل بينوا مسالك الاكتساب؛ التي تحصل بها ملكة الحكم على الأسانيد؛ ومن ذلك عنايتهم بالتصنيف، وتخريج الأحاديث، وتدريب الطلبة على الاشتغال بتدريس الحديث وعلومه:

رابعاً: الاشتغال بالتخريج، والتصنيف، وتدريس علوم الحديث؛ من أهم مسالك
اكتساب (الملكة الحريشية)

يعتبر الاشتغال بتخريج الأحاديث، وتصنيفها؛ من أهم مسالك اكتساب (الملكة الحريشية)، والرسوخ في العلم عند المحدثين؛ لأن الطالب يضطر إلى معرفة مسالك المحدثين، وعاداتهم في النظر في الأسانيد، بالتدرب على جمع المتفرق، والتأليف بين المتشتت، وترتيب الحديث وتبويبه؛ فينكشف له ما التبس من مشكلات العلم، ويثبت محفوظه، ويقوي نفسه على استزادة الطلب، يؤكد ذلك قول ابن الصلاح (ت643هـ):

"ليشتغل بالتخريج، والتأليف، والتصنيف، إذا استعد لذلك وتأهل له؛ فإنه كما قال الخطيب؛ يثبت الحفظ، ويدرك القلب، ويشحذ الطبع، ويجيد البيان، ويكشف الملبس، ويكسب جميل الذكر، ويخلده إلى آخر الدهر، وقل ما يمهّر في علم الحديث، ويقف على غوامضه، ويستبين الخفي من فوائده إلا من فعل ذلك"¹.

1 - "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص252

ولذلك؛ فإن هذه المرتبة تحتاج إلى علو الهمة، وقوة الشهوة في الطلب والتحصيل. قال الخطيب (ت463هـ):
"ينبغي أن يفرغ المصنف للتصنيف قلبه، ويجمع له همه، ويصرف إليه شغله، ويقطع به وقته. وكان بعض
شيوخنا يقول: من أراد الفائدة؛ فليكسر قلم النسخ، وليأخذ قلم التخريج"¹.

قال الشيخ أحمد بن الصديق الغماري (ت1380هـ): "التخريج هو: عزو الأحاديث التي تذكر في
المصنفات مطلقة غير مسندة، ولا معزوة إلى كتاب، أو كتب مسندة، إما مع الكلام عليها تصحيحاً،
وتضعيفاً ورداً وقبولاً، بيان ما فيها من العلل، وإما بالاختصار على العزو إلى الأصول"².

من خلال هذا التعريف، يتضح أن مفهوم (التخريج) يتشكل من المعاني التالية:

- 1- عزو الأحاديث التي تذكر في المصنفات مطلقة غير مسندة، ولا معزوة؛
- 2- إخراج المحدث الحديث من بطون الكتب الحديثية المسندة، وسياقها من مرويات نفسه، أو بعض

شيوخه؛

- 3- عزو الأحاديث مع الكلام عنها تصحيحاً، وتضعيفاً، ورداً وقبولاً.

وللممارسة (التخريج) يحتاج الطالب إلى مداومة النظر، والبحث في (كتب التخريج)؛ التي تعتبر كتباً نافعة
جداً: "في اكتساب (الملكة الحديثية)؛ لأنها الميدان العملي لتطبيق قواعد الجرح والتعديل، وقواعد علم
العلل. ومراجعة كتب التخريج، وإدامة النظر فيها، وتكرار الرجوع إليها، يورث علماً دقيقاً، وواسعاً"³،
حيث يتدرب الطالب على تتبع طرق الحديث من مظانه، وكيفية دراسة الأسانيد، والحكم عليها، وتوثيق السنة،
وضبط ألفاظها. وهذا بلا شك منهج يمكنه من تحقيق مجموعة من (المهارات الحديثية)، أهمها:

- استخراج الحديث من مظانه باستعمال مختلف التقنيات، والأساليب المعروفة عند العلماء؛
- تمييز المتابعات والشواهد، وتمييز المخرج الصحيح، من المتوهم؛
- تعيين مدار الطرق، ونقد الأسانيد؛

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 2/282

2- "حصول التفرّيج بأصول التخرّيج" أحمد بن الصديق الغماري، ص21

3- "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص99

- توظيف علوم الحديث؛ خصوصاً العلوم المتعلقة بالجرح، والتعديل، وكتب الرجال، وعلم العلل في دراسة الأسانيد؛

- تفسير أحكام النقاد السابقين على الأسانيد، ومناقشتها.

ومما يؤكد أهمية العناية بالتخريج، والتصنيف في منهاج التعلم عند المحدثين وصفُ الحافظ عبد العزيز بن محمد بن الصديق (ت1418هـ) لطريقته في تعلم علوم الحديث بقوله: "حَصَلْتُ لي في أول الأمر صعوبة في اختيار الطريقة التي سأسلكها لدراسة علم الحديث، ومطالعة كتبه، تكون سهلة السلوك لنيل المراد منه. ففكرت فوجدت أنني إن اقتصرْتُ على مطالعة كتب المصطلح يطول الأمر علي جداً؛ لأن المراد من كل علم تطبيق قواعده على أمور تحدث للإنسان وتعرض له. وكتب المصطلح وحدها، مع كونها لازمة لمعرفة اصطلاحات الفن، لا تفي بهذا الغرض مطلقاً؛ لأنني قرأت منه (...) وأخذت منه جملة لا بأس بها، ومع ذلك وجدت نفسي بعيداً عن المراد جداً، ولم يمكنني من قراءة ما قرأت من المصطلح أن أطبق قاعدة من قواعده على مسألة من مسائل الحديث"¹

فتأكد من خلال النص؛ أن الاختصار على كتب المصطلح لا يفي بالغرض في اكتساب الملكة الحديثية، والقدرة على تطبيق القواعد على مسائل العلم. ثم بين الطريق الموصلة إلى ذلك بقوله: "أقف وقلبي مملوء إجلالاً واعترافاً بما كان عليه مولانا الوالد رضي الله عنه من النظر الثاقب والفراسة الصادقة (...)؛ وذلك أنني أذكر وأنا في سن الصبا لا أعرف معنى للعلم مطلقاً فضلاً عن الحديث، أتيت به بكتاب "اللاّلي المصنوعة في الأحاديث الموضوعة"؛ للحافظ السيوطي رحمه الله من عند بعض باعة الكتب ليشتريه، فقال لي رحمه الله: (خذه أنت، فإنه نافع جداً، وبه فهم فلان وفلان الحديث جيداً (...))

فمددت يدي إلى الكتاب، وكان على مقربة مني، وشرعت في قراءته من أوله، ولم أكد أقرأ منه النصف حتى شعرت بأن الباب لفهم الحديث قد فتح، وأن الطريق لمعرفة الصحيح من السقيم قد قصرت، (...)، فمضيت في قراءة الكتاب، ومواصلة النظر فيه، وزادني انتفاعاً به أنه تيسر لي أثناء مطالعته بعض الأجزاء الحديثية. فكنْتُ أقرأها وأراجع عليها ما علق بذهني من أحاديث "اللاّلي"، وأستدركُ منها

1- "نجم من أعلام علماء السلف في علماء الخلف" عبد اللطيف جسوس، مطبعة اسليكي أخوين، طنجة، المغرب، الطبعة الأولى: 2014م، ص51

على السيوطي رحمه الله ما لم يذكره، وفاته الوقوف عليه. فخرجت بهذه الطريقة من قراءته للمرة الأولى بعلم عظيم جم، وفائدة جليلة جدا، وأمكن لي لأول مرة من قراءته الاستدراك، والاعتراض، والتنبيه على بعض المسائل المتعلقة بالأحاديث في المتن، والإسناد.

ثم شرعت بعده في قراءة كتب التخريج، وهي كبيرة النفع، جليلة الفائدة في الباب، تقرب الأقصى من علم الحديث، وتعين على معرفة القواعد وتطبيقها، وتسهل طريقة النقد، لأنها خلاصة أفكار الحفاظ في الحكم على الأحاديث، من صحيح وتضعيف، وبيان دليل كل واحد منهم، وزبدة أقوالهم في نقد الرجال، وبيان علل الأحاديث. (...)

وبعدما آنست من نفسي الخبرة بهذا الفن، أردت أن أمتحنها لأعرف الرتبة التي بلغتها فيه، فشرعت في جمع كتاب نقدت فيه موضوعات الصغاني؛ لأن بالكتابة تعرف فقاها النفس، وبالجمع والتأليف تُعرف قوة الملكة الحاصلة في الفن، لما يحتاج في ذلك من الإحاطة بالأقوال، وتمييز صحيحها من ضعيفها، ومعرفة سلامة دليل كل قول من الضعف والوهن¹.

يعتبر هذا النص نموذجا واقعا يعكس أهم الخطوات التي على طالب علوم الحديث أن يسلكها للترقي في مدارج العلم، وتحصيل الملكة الحديثية، يمكن إعادة تلخيصها في الآتي:

- أولا: الإكثار من مطالعة كتب الحديث التي اعتنت ببيان درجة الأحاديث من حيث القبول والرد؛ وذلك بغرض التدرب على فهم، وتطبيق مصطلحات، وقواعد المصطلح في المسائل المتعلقة بالمتن والسند؛

- ثانيا: قراءة كتب التخريج للتدرب على مهارة النقد الحديثي؛ تعديلا، وتجريحا، وتعليلا، وتصحيحا وتضعيفا؛

- ثالثا: صقل المهارات الحديثية بالتصدي للكتابة، والتأليف في علوم الحديث، والتدرب على مناقشة الأقوال، والنظر في أدلتها؛ لتحصيل قوة الملكة.

1- المرجع السابق، ص 51، 52، 53، 54، 55

وأما الاشتغال بالتدريس، فقد كانت من عادة المحدثين في مجالس الدرس الحديثي ترقية طلبتهم المتفوقين، بتدريبهم على إلقاء كتب العلم للطلبة المبتدئين، حتى يتمكنوا من صقل قدراتهم، وتعميق معارفهم، وتقوية مكتسباتهم؛ لأن التأهل للتدريس يحتاج من المدرس أن يكون مطلعاً على مختلف الإشكالات التي قد تعترض أفهام الطلبة، وقد تكون موضوع سؤالاتهم، في (مجلس التحديث)، أو (الإملاء)؛ فيضطر الأستاذ إلى ضبط هذه الإشكالات أولاً، قبل تقريبها للطلبة.

ونظراً لأهمية هذا المسلك في اكتساب (الملكة الحديثية)؛ فقد أفردته بالبيان في الفصل الثاني؛ المتعلق بمنهاج المحدثين في (التعلم والتعليم)؛ وذلك من خلال الحديث عن الكتب التي كانت تعتبر (مراجع دراسية)، وكان المحدثون يكلفون الطلبة المتفوقين بإقراءها لغيرهم من الطلبة المبتدئين؛ لصقل مهاراتهم، وتدريبهم على التمكن من مسائل العلم، واكتساب الملكة الحديثية¹.

انطلاقاً مما سبق بيانه؛ يمكن القول: إن من أهم مسالك اكتساب (الملكة الحديثية) عند المحدثين:

○ تحصيل التصور الكلي لأبواب العلم؛

○ مداومة سماع الحديث، وتكرار النظر في أنواع علومه؛ حفظاً وتفهماً؛

○ طول ملازمة الشيوخ؛

○ التدرج في سماع كتب الحديث وعلومه؛

○ ممارسة التخريج، والتصنيف في علوم الحديث؛ للتدرب على التصرف في مسائل العلم.

هذا بالإضافة إلى مسالك أخرى جاءت مبثوثة في الفصلين السابقين؛ ك(الرغبة في التعلم)، ومراعاة (القدرات العقلية)، و(الفروق الفردية) بين الطلبة، واستحضار (صعوبات التعلم)، وطول (زمن التعلم)، و(تحفيز) الطالب على مداومة الطلب. ثم مسالك أخرى أذكرها في الفصل الموالي؛ ك(المذاكرة)، و(إلقاء) كتب العلم للطلبة المبتدئين، وتنويع (طرق التدريس والتقويم)، والتركيز على (مشاركة) الطالب في الدرس.

1- ينظر منهج الحافظ ابن حجر في تدريس كتاب (النخبة)، ص 237

المطلب الثالث: آلية اكتساب (الملكة الحديشية)، ومستوياتها عند المحدثين.

بالتأمل في منهج المحدثين في اكتساب (الملكة الحديشية)، نلاحظ أنه يستند إلى آلية مهمة هي: (التكرار)؛ سواء على مستوى تكرار النظر، أو تكرار الممارسة والتطبيق العملي لمسائل العلم، وذلك واضح في طبيعة العبارات التي أوردها المحدثون في بيان منهج الاكتساب، وهي:

✓ دوام سماع الحديث، والإكثار منه؛

✓ نفاذ البصيرة فيه، وإمعان النظر في أصنافه، وضروب معانيه؛

✓ كثرة الاشتغال به، وبعلمه؛

✓ ممارسة التخريج، والتصنيف في الحديث وعلمه؛

✓ قوة استحضار الروايات والمتون.

يؤكد ذلك قول ابن الصلاح (643هـ): "ثم ليحذر [الطالب] أن يخرج إلى الناس ما يصنفه، إلا بعد تهذيبه وتحريره، وإعادة النظر فيه، وتكريره"¹.

وهذا (التكرار)؛ ذو طبيعة لولبية يقوم على مبدأ التمهير والترقي؛ أي الانتقال بالطالب من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى في التعلم، وذلك من خلال التدرج في المستويات التالية:

1- مستوى الفهم، والحفظ (المعرفة)

تناولت الدراسات التربوية الحديثة هذا المرقى من خلال الفصل بين مستويين اثنين، هما: مستوى (المعرفة)²، يليه مستوى (الفهم)³. فأما الأول: فيقتصر معناه على الحفظ والاستظهار. والمقصود به؛ تنمية قدرة

1- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص255

2- يرى الدكتور الدريج أن المقصود بمستوى (المعرفة) هو: "التعلم والاكتساب الذي يؤدي إلى الحفظ والاسترجاع، والسلوك المرتقب من هذا المستوى هو أن يقوم المتعلم بحفظ المعطيات واستحضارها؛ أي قدرته على العثور عليها في ذاكرته واستظهارها". ينظر "تحليل العملية التعليمية"، ص92

3- حدد "بلوم" ثلاثة أنواع من السلوكيات التي تعبر عن تحقق الفهم لدى المتعلم، هي:

- التحويل: أي ترجمة الإرسالية إلى لغة أخرى، وألفاظ أخرى، أو إلى صيغة أخرى (...)

- فعل التأويل: أي إدراك الإرسالية بمجموعة أفكار قد يتوجب على التلميذ إعادة ترتيبها بشكل مغاير لكي يدرك دلالتها (...)

- التعميم: أي التقديرات، أو التوقعات المبنية على فهم التوجهات، والاتجاهات، أو الشروط التي تصفها الإرسالية" ينظر: "صناعة بلوم"، ص70

الطالب على تذكر واسترجاع المعلومات المكتسبة¹. وأما الثاني: فيعني القدرة على إدراك الأفكار، والمعاني، والتعبير عن المعلومات في عبارات واضحة، وتفسيرها².

وإذا كانت الأدبيات التربوية تفصل بين هذين المستويين، وتنظر إلى (المعرفة) من زاوية تخزين المعلومات والأفكار؛ فإن المحدثين يرون أن مفهوم (المعرفة) أوسع من مجرد تخزين المعارف من دون فهم لها، أو الاختصار على الفهم المجرد عن الحفظ الذي لا يمكن الطالب من جودة استحضار الطرق، والأسانيد. بل لا بد من فهم يساعد الطالب على جودة الحفظ، ويمكّنه من الاستحضار السليم، وتوظيف مكتسباته في النظر في المرويات؛ يؤكد ذلك مجموع النصوص التي أوردتها في بيان منهج المحدثين في اكتساب الملكة؛ ومن ذلك قول الخطيب (ت463هـ): "ينبغي له أن يكون قد أكثر من الحديث كتابة وسماعا، ويلزم نفسه نظرا في علمه واطلاعه، (...)؛ فإن ذلك سبب حفظه، ومعرفته لمن رزقه الله ومن عليه بموهبته"³.

فلا بد، بعد سماع الحديث، من إمعان النظر في علمه؛ لأن ذلك هو الذي يقود إلى (الفهم) الذي يساعد الطالب على تحقيق دوام (الحفظ)، وجودة (الاستحضار). ومما يؤكد ارتباط الفهم بالحفظ تشديد الإمام ابن الصلاح النكير على من اقتصر على السماع، وتحمل الحديث دون فهم لأصوله، وقواعده التي اعتنى بها المحدثون، وذلك من خلال وصفه للطلبة الذي يكتفون بالحفظ، بأنهم: "شرذمة قليلة العدد لا تعنى على الأغلب في تحمله بأكثر من سماعه غفلا، ولا تتعنى في تقييده بأكثر من كتابته عطلا، مطرحين علومه التي بها جل شأنه، مباعدين معارفه التي بها فخم أمره"⁴.

وارتباط (الفهم) بـ(الحفظ) عند المحدثين مرده في تقديري، إلى طبيعة علوم الحديث التي تجمع بين الرواية والدراية، أي أن مادتها كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي يعتبر حفظه من أهم مقاصد هذه العلوم؛ كما أن اهتمام المحدثين بجودة استحضار الروايات وتوظيف علوم الحديث في النقد دليل على ارتباط الحفظ بالفهم في منهج التعلم؛ لأن استحضار الروايات والقواعد، وحسن توظيفها في معرفة المقبول والمردود يقوم على مهارة الربط بين المحفوظ وما يلقي على الطالب من مسائل؛ وهذا جهد زائد على مجرد الاسترجاع والتذكر؛ يحتاج إلى تمكن

1- ينظر "المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق" محمد نجيب، ص142

2- ينظر "معجم علوم التربية" عبد الكريم غريب، عدد9 - 10، ص136

3- "الجامع" الخطيب البغدادي، 373/1

4- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص5-6

الطالب من الفهم واستيعاب مسائل العلم، وليس مجرد الحفظ؛ يؤكد ذلك شهادة المحدثين للإمام البخاري (ت256هـ) وتركيتهم له بالفهم والحفظ، بعد امتحانه في الأسانيد المقلوبة؛ فقد أخرج الخطيب (ت463هـ) بسنده إلى أحمد بن عدي (ت365هـ) قال: "سمعت عدة مشايخ يحكون أن محمد بن إسماعيل البخاري قدم بغداد فسمع به أصحاب الحديث، فاجتمعوا، وعمدوا إلى مائة حديث فقلبوا متونها، وأسانيدها، وجعلوا متن هذا الإسناد لإسناد آخر، وإسناد هذا المتن لمتن آخر، ودفعوا إلى عشرة أنفس؛ إلى كل رجل عشرة أحاديث، وأمروهم إذا حضروا المجلس يلقون ذلك على البخاري، وأخذوا الموعد للمجلس، فحضر المجلس جماعة أصحاب الحديث من الغرباء من أهل خراسان، وغيرها، ومن البغداديين. فلما اطمأن المجلس بأهله انتدب إليه رجل من العشرة فسأله عن حديث من تلك الأحاديث، فقال البخاري: لا أعرفه. فسأله عن آخر، فقال: لا أعرفه. فمأزال يلقي عليه واحدا بعد واحد حتى فرغ من عشرته والبخاري يقول: لا أعرفه. فكان الفهماء ممن حضر المجلس يلتفت بعضهم إلى بعض ويقولون: الرجل فهم، ومن كان منهم غير ذلك يقضي على البخاري بالعجز والتقصير وقلة الفهم (....) حتى إذا فرغوا كلهم من الأحاديث المقلوبة، والبخاري لا يزيدهم على قوله: لا أعرفه.

فلما علم البخاري أنهم فرغوا التفت إلى الأول منهم فقال: أما حديثك الأول؛ فهو كذا، وحديثك الثاني؛ فهو كذا، (....) ورد متون الأحاديث كلها إلى أسانيدها وأسانيدها إلى متونها، فأقر الناس له بالحفظ، وأذعنوا له بالفضل¹.

فتحصّل بذلك أن (الحفظ)، و(الفهم) مهارتان متلازمتان في (منهاج التعلم، والتعليم) عند المحدثين، يتجلى ذلك في حرصهم على الجمع بين مهارة الربط، وجودة الاستحضار في حفظ المرويات.

2- مستوى ممارسة وارتياض علوم الحديث (التطبيق العلمي)

ذلك أن: "الأصل في الصناعات العلمية؛ أن يرتاض طالبها بمدارك أهلها، ويتمرس بمسالكهم في صناعة المعرفة عندهم، حتى يعتاد الذهن على الجريان في تلك الطرائق"². فلا يكفي أن يبقى الذهن في

1- "تاريخ مدينة السلام، وأخبار محدثيها، وذكر قطنائها العلماء من غير أهلها ووارديها" المشهور بـ(تاريخ بغداد) أحمد بن علي المشهور بالخطيب البغدادي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1422هـ-2001م، 340/2

2- "مشكاة الأصوليين والفقهاء" أسامة الزهري، ص70

مستوى الفهم، والإدراك العام لمسائل العلم، بل ينبغي أن ينتقل الطالب إلى مستوى (الارتياض والممارسة) الذي يفيد في الأدبيات التربوية الحديثة مفهوم (التطبيق) في المستوى الأول: أي قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة¹، ثم مفهوم (التحليل) في مستوى ثان: أي قدرة الطالب على تفكيك المادة إلى جزئيات، أو عناصر وإعادة تركيبها. وهي: "العملية العقلية التي تضم بفضلها العناصر والأجزاء، قصد تشكيل وحدة أو (بنية) لم تكن متحققة ولا واضحة من قبل. وهذه العملية؛ هي التي تمكن من أكبر قدر من السلوك الإبداعي"².

يؤكد هذا المفهوم وصف الحافظ ابن حجر (ت852هـ) لمنهجه في تعلم علوم الحديث بقوله: "لم آل جهدا منذ اشتغلت بطلب الحديث النبوي في تعرف صحيحه من معلوله، ومنقطعه من موصوله، ولم ألو عنانا عن الجري في ميدان نقلته، والبحث عن أحوال حملته؛ لأن ذلك هو المرقاة إلى معرفة سقيمه من صحيحه، وتبيين راجحه من مرجوحه"³. أي أنه لم يقتصر على مجرد الدراسة النظرية لمسائل العلم، بل تمرس بمسالك أهل الحديث في صناعتهم؛ وذلك بالبحث في أحوال الرواة، وأحوال المرويات، والاشتغال بطلب الحديث وتعرف أنواعه.

يشرح الحافظ أحمد بن الصديق الغماري (ت1380هـ) منهج الممارسة والارتياض في علوم الحديث في معرض حديثه عن أهمية كتب التخريج في تدريب الطالب على التطبيق العملي لقواعد علوم الحديث، وذلك بقوله: "هذه الأنواع من الكتب [كتب التخريج]؛ هي التي يستعان بها على معرفة الحديث، وأمكنة وجوده في مصنفات المخرجين. هذا فيما ذكر لفظه من الحديث، وأما ما أشير إليه، ولم يذكر لفظه: فهذا تتوقف معرفته على الحفظ وسعة الاطلاع، وكثرة الاشتغال بالسنة، والنظر في مصنفاتها، والدؤوب على ذلك حتى يكون مستحضرا لأكثر المتون، وعارفا بمظانها في المصنفات، (...) وهذا إنما تتربى ملكته في النفس من طول الاشتغال بالحديث، وكثرة المرور على الأحاديث، ومعرفة الصحيح منها من الضعيف، والوقوف على

1- "المناهج الدراسية: النظرية، والتطبيق" محمد نجيب، ص144

2- "تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين" محمد الدريج، ص101

3- "النكت على كتاب ابن الصلاح" ابن حجر العسقلاني، 280/1

الكتب المصنفة فيه على اختلاف أنواعها، وموضوعاتها؛ حتى يختلط الحديث بلحمه ودمه، ويصير يستطعمه، ويميز بين صحيحه من سقيمه، كما يميز بين الماء العذب وغيره"¹.

كما اعتنى المحدثون بهذا المستوى من خلال تأكيدهم على القضايا المنهجية التالية:

- مشاركة الطالب في حلقة الدرس؛ بطرح الأسئلة، وإقراء كتب العلم للطلبة المبتدئين؛
- تدرج الطالب في تطبيق قواعد العلم في كتب الحديث وعلومه، وذلك بالنظر أولاً في أصوله ومختصراته، فيضبط ما فيها من الإشكالات والفوائد المهمات²، ثم ينتقل إلى بحث المبسوطات مع المطالعة الدائمة، وتعليق ما يمر به، أو يسمعه من الفوائد النفيسة، والمسائل الدقيقة والفروع الغريبة، وحل المشكلات، والفروق بين أحكام المتشابهات³؛
- التدرب على مسالك الاكتساب، وممارستها بالتكرار، وكثرة البحث، والتقصي، والنظر في أحوال الرواة والمرويات؛ خصوصاً مسلكي التخريج، والتصنيف.

3- مستوى نقد المرويات، وتمييزها، وإحكام عليها.

يعني (النقد)، و(التقويم) في الأدبيات التربوية: تكوين مجموعة من الأحكام بصدد تقييم بعض الأفكار والأعمال، والمناهج (...). ويتضمن التقويم استخدام بعض المعايير، أي؛ المقاييس المرجعية لفحص إلى أي حد تكون بعض المعطيات صحيحة وفعالة⁴.

وأما المقصود به عند المحدثين؛ فهو قدرة الطالب على نقد الأقوال في الرجال، وأحوال المرويات، وإحكام عليها بالقبول أو الرد؛ يؤكد هذا المعنى وصف الحافظ عبد العزيز بن محمد بن الصديق (ت1418هـ)، لكيفية وصوله إلى هذه المرتبة في منهج الطلب بقوله: "فُتِح لي باب في علم الحديث لا يفتح لكل أحد إلا بعد مدة من القراءة والبحث، وذلك الباب الذي فتح لي؛ هو نقد الأقوال في الرجال، وكيفية الوصول إلى الحكم على

1- "حصول التفريغ بأصول التخريج" أحمد بن الصديق الغماري، ص89

2- ينظر "تذكرة السامع"، ابن جماعة ص115

3- ينظر المرجع السابق، ص115

4- ينظر "تحليل العملية التعليمية، وتكوين المدرسين" محمد الدريج، ص105

سند الحديث، بالقول السالم من دسائس أهل الأهواء، والفرق الخارجة عن الحق، وبعبارة أخرى إنني وصلت إلى الاجتهاد في هذا العلم¹.

ويصل الطالب إلى هذا المستوى بعد جهد جهيد، وممارسة للعلم؛ لأن "أهم شيء يحتاج إليه المحدث بل غاية كل محدث، وهو نقد الرجال، وسر الطرق، وتمييز الصحيح من الضعيف من الموضوع"².

نستنتج إذن؛ أن اهتمام المحدثين بترقي الطالب في مستويات تحصيل (الملكة الحديثية) دليل على أن تفسيرهم لمفهوم التعلم لا يقتصر على مجرد اعتبار التغيرات التي تظهر في السلوك الخارجي للمتعلم؛ كما هو الشأن في (النظرية السلوكية)³، بقدر ما يهتم بـ(السيرورة الداخلية) التي تعكس تطور (الاشتغال الذهني) عند الطالب، وانتقاله من المهارات المعرفية الدنيا (المعرفة - الحفظ - الاستظهار) إلى المهارات العليا (النظر - الاستبصار)⁴ - التمييز - النقد؛ يؤكد ذلك أن تحمل الحديث، والإكثار من السماع لا يعتبر مؤشرا على اكتساب الملكة عند المحدثين؛ لأن المقصود من تدريس علوم الحديث؛ هو تأهيل الطالب للنظر في الأسانيد والحكم عليها؛ رواية، ودراية.

كان الغرض من البحث في منهج المحدثين في اكتساب (الملكة الحديثية)، ومستويات الاكتساب؛ هو الوقوف على بعض النماذج، والأمثلة التي يمكن استثمارها في تجويد (منهاج التدريس)؛ خصوصا على مستوى المهارات المقصودة من التدريس؛ ولذلك لم أتوسع في بيان مسالك الاكتساب؛ لأنها تحتاج إلى دراسة مستقلة تنخل المدونات الحديثية الكبرى؛ التي تعتبر المجال الحقيقي لاكتساب (الملكة الحديثية). وهذا بطبيعة الحال أوسع من حدود البحث المحددة أساسا في أشهر (كتب المصطلح)، كما

1- "نجم من أعلام علماء السلف في علماء الخلف" عبد اللطيف جيسوس، ص57

2- المرجع السابق، ص125

3- من أهم الانتقادات الموجهة إلى (النظرية السلوكية) في تفسيرها للتعلم: كونها تقتصر على السلوك الظاهر، وتغفل البنيات الذهنية المصاحبة لحدوث التعلم الحقيقي. بينما ترى (النظرية المعرفية) أن حقيقة التعلم؛ هي ما يقع في البنيات الذهنية الداخلية عند المتعلم، أي: "سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد، وإذا كان هذا التحول ينعكس مبدئيا على السلوك الخارجي، فإنه لا ينفصل دائما وبالضرورة". ينظر "التعلم والاكتساب"، ص29-30

4- يعني مفهوم (الاستبصار): "لحظة الإدراك التحليلي، الذي يصل بالمتعلم إلى اكتساب الفهم، أي إدراك مختلف أبعاد الجشطلت، أو الموقف الإشكالي موضوع التعلم، وضبط ترابط أجزائه، وصيغ اشتغاله الوظيفي". ينظر: "نظريات التعلم" خالد المير، وإدريس قاسمي، دار الاعتصام، الدار البيضاء-المغرب، طبعة 1998م. ويرتبط مفهوم (الاستبصار) عند المحدثين بقدرة الطالب على: "حفظ الحديث، ونفاذ البصيرة فيه، وإمعان النظر في أصنافه، وضروب معانيه"؛ أي أن (الاستبصار) يجمع بين مفهومين اثنين هما: (الحفظ)، و(الفهم الدقيق) لمسائل العلم. ينظر "الجامع"، 249/2

أنه لا ينسجم مع أهدافه التربوية؛ التي تروم بيان منهج توظيف النماذج المدروسة في عناصر (المنهاج التعليمي) لعلوم الحديث.

الفصل الخامس: عناصر منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين.

لما كان للمحدثين منهاج خاص في التعلم والتعليم؛ يستند إلى مجموعة من الشروط، ويقوم على مجموعة من القواعد، فإن ذلك يفضي إلى طرح سؤال جوهري مفاده:

• كيف وظف المحدثون هذه الشروط، والقواعد في تطوير عناصر (المنهاج التعليمي)؟

المبحث الأول: الأهداف، والمحتوى الدراسي.

المطلب الأول: أهداف تدريس علوم الحديث.

أولاً: تدريب الطالب على تصحيح القصد، والإخلاص في الطلب.

اهتم المحدثون بتحقيق (المقصد التعبدى) في تدريس الحديث وعلومه؛ وذلك من حيث اشتراطه في ابتداء الطلب، وأثنائه. قال الإمام ابن الصلاح (ت463هـ): "فأول ما عليه [أي الطالب] تحقيق الإخلاص، والحذر من أن يتخذَه وصلة إلى تحقيق الأغراض الدنيوية"¹. ولأن الطالب قد تعثره مجموعة من الصوارف التي قد تضعف هذا المقصد في نفسه، نبه المحدثون إلى أهمية تجديده في مراحل الطلب كلها؛ يؤكد ذلك قول ابن الصلاح: "وعليه في كل ذلك تصحيح القصد، والحذر من قصد المكاثرة، ونحوه. بلغنا عن حمزة بن محمد الكنانى أنه خرَّج حديثاً واحداً من نحو مئتي طريق؛ فأعجبه ذلك، فرأى يحيى بن معين في منامه فذكر له ذلك، فقال له: أخشى أن يدخل هذا تحت قوله تعالى: "ألهاكم التكاثر"².

يؤكد النصان؛ أن المحدثين كانوا يستحضرون طبيعة الحديث الشريف في مجالس الدرس الحديثي؛ وذلك بأن يستشعر الطالب في كل مراحل الدرس أنه موصول بالله عزوجل؛ من خلال كلام رسوله صلى الله عليه وسلم، وأن المقصد الأسمى من دراسة الحديث الشريف وعلومه؛ هو التقرب إلى الله تعالى، فإن خالطه شيء من أمور الدنيا، وجب على الطالب تصحيح النية، ومراجعة القصد؛ حتى يُحصِّل بركة العلم.

ولضمان حضور هذا المقصد، وتجدده في سيرورة الطلب، وضع المحدثون مجموعة من الشروط التربوية أهمها:

1- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص245

2 - المصدر السابق، ص254-255

1- أن يتحقق المدرس بهذا الضابط التعبدي ابتداء؛ حتى يكون قدوة لطلبته.

يبين الإمام ابن جماعة (ت733هـ) هذا الشرط بقوله: "أن يقصد بتعليمهم، وتهذيبهم وجه الله تعالى، ونشر العلم، وإحياء الشرع، ودوام ظهور الحق، وخمول الباطل، ودوام خير الأمة بكثرة علمائها، واغتنام ثوابهم، (...) ودخوله في سلسلة بين رسول الله صلى الله عليه وسلم وبينهم، وعدّاده في جملة مبلغى وحي الله تعالى وأحكامه؛ فإن تعليم العلم من أهم أمور الدين، وأعلى درجات المؤمنين"¹.

2- عدم اشتراط خلوص النية في بداية الطلب، واعتبارها في مآل التحصيل.

يشير الإمام ابن جماعة إلى هذا المعنى بقوله: "أن لا يمتنع في تعليم الطالب لعدم خلوص نيته، فإن حسن النية مرجو له ببركة العلم.

قال بعض السلف: طلبنا العلم لغير الله فأبأ أن يكون إلا لله. قيل معناه: فكان عاقبته أن صار لله، ولأن إخلاص النية لو شُرط في تعليم المبتدئين فيه - مع عسره على كثير منهم - لأدى ذلك إلى تفويت العلم - كثيرا - من الناس، لكن الشيخ [المدرس] يحرض المبتدئ على حسن النية بالتدريج قولاً وفعلاً. ويعلمه بعد أنسه به، أنه ببركة حسن النية ينال الرتبة العليا من العلم والعمل، وفيض اللطائف، وأنواع الحكم، وتنوير القلب، وانسراح الصدر، وتوفيق العزم، وإصابة الحق، وحسن الحال، والتسديد في المقال، وعلو الدرجات يوم القيامة"².

إن هذا النص يؤكد بجلاء جودة (المنهاج التعليمي) عند المحدثين، ومدى اهتمامهم بأحوال الطالب، وخصائصه السيكلوجية؛ وذلك من حيث منهجهم في الربط بين (التحفيز الخارجي) المتمثل في إعطاء القدوة للطالب، واشتراط النية والإخلاص في التعلم. وبيان ذلك في النص كالاتي:

- تحقّق الإخلاص في النية استعداد قلبي، وأمر كسبي أيضاً؛ يُحصله الطالب ببركة العلم، وباجتهاده في الطلب؛
- إعطاء القدوة للطالب، وتحفيزه، وأخذه بمنهج التدرج قولاً، وفعلاً من أهم شروط حصول التعلم ابتداءً، أما إخلاص النية؛ فهو شرط معتبر في مآل التحصيل؛

1- "تذكرة السامع والمتكلم" ابن جماعة، ص72

2- المرجع السابق، ص73

■ إن كفاءة الأستاذ لا تقتصر على جودة تعليمه فقط، بل ترتبط بقدرته على قدح زناد الرغبة في التعلم عند الطالب، والمحافظة عليها؛ وذلك بتحريضه على تحقيق الإخلاص، وحسن النية في الطلب، ومداومة تذكيره بثمار ذلك: "بذكر ما أعد الله تعالى للعلماء من منازل الكرامات، وأنهم ورثة الأنبياء، وعلى منابر من نور يغطهم الأنبياء، والشهداء (...)"، ويرغبه [أي الطالب] بتدريج على ما يعين على تحصيله من الاقتصار على الميسور وقدر الكفاية من الدنيا، والقناعة بذلك عن شغل القلب بالتعلق بها، وغلبة الفكر وتفريق الهم بسببها"¹.

3- ترغيب الطلبة في تحصيل شرف الدخول في سلسلة اتصال الأسانيد إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ولجلالة هذه المكانة التي يحصلها طالب الحديث وعلومه، قدم الإمام الرامهرمزي (ت360هـ) كتابه (المحدث الفاصل بين الراوي والواعي) ببيان أهمية الاجتهاد في النظر في الأسانيد، وبين فضل ذلك في الحفاظ على خاصية (اتصال السند) إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال مذكرا طلبة العلم بهذا المقصد: "واجتهدوا في أن توفوه حقه من التهذيب، والضبط والتقويم؛ لتشرفوا به في المشاهد، وتنطلق ألسنتكم به في المجالس (...)" وكفى بالمحدث شرفا أن يكون اسمه مقرونا باسم النبي صلى الله عليه وسلم، وذكره متصلا بذكره"²

وحفاظا على هذه المنزلة الرفيعة لطالب الحديث الشريف؛ تشدد المحدثون في صفة من تقبل روايته، ومن ترد روايته. قال ابن الصلاح (ت643هـ): "لا تقبل رواية من عرف بالتساهل في سماع الحديث، أو إسماعه، كمن لا يبالي بالنوم في مجلس السماع، وكمن يحدث لا من أصل مقابل صحيح"³. وعلل ذلك بقوله: "ووجه ذلك كما قدمناه في أول كتابنا هذا من كون المقصود آل آخرا إلى المحافظة على خصيصة هذه الأمة في الأسانيد، والمحاذرة من انقطاع سلسلتها. فليعتبر من الشروط المذكورة ما يليق بهذا الغرض"⁴.

1- المرجع السابق، ص73
2- "المحدث الفاصل" الرامهرمزي، ص121
3- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص119
4- المصدر السابق، ص120

ثانياً: تقريب أصول الحديث، وبيان أهميتها في منهج الطلب.

استشعر المحدثون أهمية تدريس علوم الحديث، والتأصيل لقواعد الرواية؛ خصوصاً بعد تراجع همم الطلبة وقلة عنايتهم بأصول التحديث، وقواعده في منهج الطلب، فهذا الإمام الحاكم (ت405هـ) ينبه على هذا الضابط المنهجي بقوله: "أما بعد، فإني لما رأيت البدع في زماننا كثرت، ومعرفة الناس بأصول السنن قد قلت، مع إمعانهم في كتابة الأخبار، وكثرة طالبها على الإهمال، والإغفال، دعاني ذلك إلى تصنيف كتاب خفيف يشتمل على أنواع علم الحديث، مما يحتاج إليه طلبة الأخبار"¹.

وهو المعنى الذي أكد عليه ابن الصلاح (ت643هـ)، بقوله: "ولقد كان شأن الحديث في ما مضى عظيماً، عظيمة جموع طلبته، رفيعة مقادير حفاظه وحملته. وكانت علومه بحياتهم حية، وأفنان فنونه ببقائهم غضة، ومغانيه بأهله آهلة، فلم يزالوا في انقراض ولم يزل في اندراس؛ حتى آصت به الحال إلى أن صار أهله إنما هم شرذمة قليلة العدد، ضعيفة العدد. لا تُعنى على الأغلب في تحمله بأكثر من سماعه غُفلاً، ولا تتعنى في تقييده بأكثر من كتابته غُطلاً، مطرحين علومه التي بها جل شأنه، مباعدين معارفه التي بها فخم أمره"².

ولما كان حال طلبة الحديث بهذا الوصف، ألف المحدثون كتباً تعتبر (مراجع دراسية)³ في علوم الحديث؛ يكون الغرض منها تقريب هذه العلوم؛ وبيان أصولها، ومصطلحاتها، ومقاصدها؛ يؤكد ذلك وصف ابن الصلاح لكتابة المشهور بالمقدمة بقوله: "ثم إن هذا الكتاب مدخل إلى هذا الشأن، مفصح عن أصوله، وفروعه، شارح لمصطلحات أهله، ومقاصدهم ومهماتهم، التي ينقص المحدث بالجهل بها نقصاً فاحشاً، فهو إن شاء الله جدير بأن تقدم العناية به"⁴.

1- "معرفة علوم الحديث" أبو عبد الله الحاكم، ص106

2- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص5-6

3- ينظر نماذج من أهم المراجع الدراسية في علوم الحديث في المبحث الثاني من هذا الفصل.

4- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص255

ثالثاً: تدريب الطالب على منهج اكتساب (الملكة الحديثية).

تميز منهاج المحدثين في التدريس بالتركيز على إتقان علوم الحديث، وذلك بتدريب الطالب على الجمع بين الحفظ والفهم، والتصرف في مسائل العلم؛ يؤكد ذلك قول الحافظ السخاوي (ت902هـ) في ترجمة الحافظ العراقي (ت806هـ): "لم نر في هذا الفن أتقن منه، وعليه تخرج غالب أهل عصره، ومن أخصهم به صهره شيخنا نور الدين الهيثمي، وهو الذي دربه، وعلمه كيفية التخريج والتصنيف، بل كان هو الذي يعمل له خطب كتبه ويسميها له، وصار الهيثمي لشدة ممارسته أكثر استحضاراً للمتون من شيخه؛ حتى يظن من لا خبرة له أنه أحفظ منه، وليس كذلك؛ لأن الحفظ؛ المعرفة"¹.

يبين هذا النص أن المحدثين كانوا يهتمون بمنهج الممارسة العملية، وعدم الاقتصار على الجانب النظري في تقريب المسائل؛ وذلك بالاهتمام بالتخريج، والتصنيف في الحديث وعلومه، كما بينت في الفصل السابق؛ لأن هذا المنهج هو الذي يمكن الطالب من جودة استحضار المتون والأسانيد، والنظر فيها بالتعديل والتخريج، والتعليل؛ لمعرفة الصحيح والضعيف، وتمييز (المقبول) عن (المردود). فالحفظ المقصود عند المحدثين، كما يبين النص، هو الذي يمكن الطالب من منهج توظيف ما يحفظه من الروايات، والمصطلحات، والقواعد في النظر في الأسانيد.

ويبين الحافظ السخاوي (ت902هـ) كيف تحصل المعرفة بالسنن بقوله: "فتقليدهم، والمشي وراءهم، وإمعان النظر في تواليفهم، وكثرة مجالسة حفاظ الوقت مع الفهم، وجودة التصور، ومداومة الاشتغال، وملازمة التقوى والتواضع، يوجب لك إن شاء الله معرفة السنن النبوية، ولا قوة إلا بالله"².

يؤكد النص على أهمية العناية بجودة المنهج التربوي في صناعة الطالب المتمكن من ملكة العلم، وذلك بضرورة اختيار الشيوخ الراسخين في العلم، ومجالستهم، وطول مصاحبتهم، ومداومة مؤلفاتهم؛ لاكتساب المعرفة الصحيحة بعلوم الحديث؛ لأن طول مصاحبة الشيوخ تمكن الطالب من الترقى في مراتب المحدثين، وتحصيل (الملكة الحديثية)، بحيث يقع له الاتصال المباشر بكلام الرسول صلى الله عليه وسلم، وينظر فيه

1- "الضوء اللامع لأهل القرن التاسع" شمس الدين عبد الرحمن السخاوي، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، (د.ت.ط)، 175/4

2- "فتح المغيـث" مجد السخاوي، 289/1

بقواعد أهل الحديث، بالممارسة، والتكرار. أما الاختصار على سماع الأحاديث، وتحملها، وروايتها، من غير فهم بقواعد الرواية وأحكامها؛ فهو طريق لا يُمكن أن يصل بالطالب إلى اكتساب (الملكة الحديثية)؛ لأن الراوي الذي لا علم له بعلوم الحديث، لا يسمى محدثاً في عرف أهل الصنعة.

كما أشار النص إلى أهمية العناية بالضابط التعبدية، والضابط الخُلقي؛ باعتبارهما الثمرة المرجوة من علوم الحديث، وهو أن يستعمل الراوي ما تعلمه من أحاديث ويخلص نيته لله عزوجل في ذلك.

وقد تناول ابن الصلاح (ت643هـ) هذا المنهج في تكوين الطالب في الباب المتعلق بـ (آداب الطالب)؛ حيث ذكر ما يتعلق برواية الحديث، وسماعه، وكتابته، والتخلق بآدابه، واستعماله بالصلاة والتسبيح، وغيرهما من الأعمال الصالحة¹. ثم انتقل بعد ذلك إلى التأكيد على أهمية التمكن من القدرات المتعلقة بمعرفة وفهم علوم الحديث، وتطبيقها في دراسة الأحاديث في المدونات الكبرى؛ قال: "ثم لا ينبغي لطالب الحديث أن يقتصر على سماع الحديث وكتبه، دون معرفته وفهمه (...). ول يقدم العناية بالصحيحين، ثم بسنن أبي داود، وسنن النسائي وكتاب الترمذي، ضبطاً لمشكلتها وفهماً لخفي معانيها، (...). ثم بسائر ما تمس حاجة صاحب الحديث إليه من كتب المساند؛ كمسند أحمد، ومن كتب الجوامع المصنفة في الأحكام المشتملة على المسانيد وغيرها. وموطأ مالك هو المقدم منها. ومن كتب العلل، وأجودها كتاب العلل عن أحمد بن حنبل، وكتاب العلل عن الدارقطني. ومن كتب معرفة الرجال، وتواريخ المحدثين؛ ومن أفضلها (تاريخ البخاري الكبير)، و(كتاب الجرح والتعديل) لابن أبي حاتم. ومن كتب الضبط لمشكل الأسماء؛ ومن أكملها (كتاب الإكمال) لأبي نصر بن ماكولا"².

رابعاً: الاستجابة كحاجة الطلبة إلى مراجع دراسية تقرب علوم الحديث، وتيسر الانتفاع بها.

يشير الحافظ السيوطي (ت911هـ) إلى هذه الحاجة في معرض حديثه عن سبب تأليف ابن الصلاح (ت643هـ) لـ (علوم الحديث) الذي عكف الطلبة على حفظه، ومدارسته، بعد أن أملاه عليهم في (المدرسة الأشرفية). قال: "إلى أن جاء الإمام تقي الدين ابن الصلاح فجمع - لما ولي تدريس الحديث بالأشرفية - كتابه

1- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص250

2- "المصدر السابق، ص251

المشهور، فلهذه فنونه، وأملاه شيئاً فشيئاً (...). فعكف الناس عليه، واتخذوه أصلاً يرجع إليه، فلا يحصى كم ناظم له، ومختصر، ومنكت!!"¹

فتبين من خلال النص؛ أن تأليف كتاب (علوم الحديث) أملت الحاجة التدريسية المتعلقة بتوفير (مرجع دراسي) يقرب الفهم، ويسهل الحفظ على الطلبة. وإلى أهمية مبدأ التقريب في تصنيف المادة العلمية يشير العلامة محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ) بقوله: "فمن الواجب ترك التطويلات في التأليف التي كان يسلكها المتوسطون من العلماء بزيادات خارجة عن الموضوع، وتخليط العلوم"².

وليست العبرة في جودة (المرجع الدراسي) بطول الكتاب أو قصره، وإنما يُشترط فيه أن تكون لغته خالية من تعقيد العبارة واستغراق المعنى، الذي اشتهرت به كثير من (المختصرات)؛ حتى صار المختصر أصلاً يحتاج إلى شرح، و(الشرح) إلى (حاشية). وينبه العلامة أبو الحسن الندوي (ت1420هـ) إلى خطورة ذلك على جودة التدريس بقوله: "كذلك حلقات التعليم قد رحلت عنها كتب المتقدمين، وحلت محلها كتب المتأخرين المتكلفين، وغصت بالحواشي، والتقارير، والتلخيصات، والتمتون، والتي ضن فيها مؤلفوها على القرطاس، وتعمدوا التعقيد، والغموض؛ وكأنهم ألفوها في صناعة الاختزال، وكل ذلك ينبئ عن الانحطاط الفكري والعلمي، الذي حل بالعالم الإسلامي، وتغلغل في أحشائه"³.

خامساً: توفير مراجع دراسية تجمع بين طلب الحديث، وتعلم الفقه، واللغة.

تميزت مجالس الدرس الحديثي بالتنوع، ومراعاة طبيعة الحديث الشريف ومنهج الاستمداد السليم منه؛ ومن ذلك اهتمام العديد من (المحدثين الفقهاء) بتدريس الحديث الشريف مقترباً بعلمه، وما يتضمنه من الغريب، والمعاني الفقهية. وإلى هذا المعنى يشير الإمام أبو عبد الله الحميدي (ت488هـ) في وصفه لمجلس الحافظ أحمد بن عبد الله الفقيه المعروف بابن الباجي (ت378هـ) بقوله: "كان يذاكر بالفقه، ويذاكر بالحديث والرجال، ويحفظ غريب الحديث لأبي عبيد، ولأبي محمد بن قتيبة، حفظاً حسناً"⁴. ومراعاة لهذا النوع من المجالس ألف

1- "البحر الذي زخر في شرح ألفية الأثر" جلال الدين السيوطي، 235/1

2- أليس الصبح يقرب" الطاهر ابن عاشور، ص152

3- "ما ذا خسر العالم بانحطاط المسلمين؟" أبو الحسن الندوي، مكتبة الإيمان المنصورة، جمهورية مصر العربية، (خلو من تاريخ الطبع)، ص138

4- "جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس" أبو عبد الله محمد بن فتوح الحميدي، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، تاريخ النشر: 1966م، ص128

المحدثون مراجع تسهل على طلبتهم التفقه في كتب الحديث؛ يؤكد ذلك قول الإمام القاضي عياض (ت544هـ) مبينا سبب تأليف كتاب (إكمال المعلم): "إني عند اجتماع طلبة العلم لدي في التفقه في صحيح الإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج، والوقوف على معاني أخباره والبحث عن أغواره، والكشف عن أسرارهِ، وإثارة الفقه، ودقائق العلم من آثارهِ، والاعتبار باللهدي وحقائق الدين من جزاءهِ، وأنوارهِ، وتقصي ألفاظهِ عن حكمهِ، واعتبارهِ، وبيان غامضهِ مشكلهِ، وتقييد مبهمهِ، ومهمله، والتنبيه على ما وقع من اختلال لبعض رواته في أسانيده ومتونه، والبسط لما أشار إليه -رحمه الله- في مقدمته من أصول علم الأثر، وفنونه. ولم يكن في ذلك كتاب مختص بهذه الأمور (...). فكثرت الرغبات في تعليق لما يرتضى من تلك الزيادات، والتنبيهات يضم نشرها ويجمع"¹. فظهر بذلك أن سبب تأليف الكتاب ارتبط بحاجة الطلبة إلى مرجع دراسي يسهل عليهم حل مختلف المشكلات العلمية الواردة في كتب شروح الحديث وفقههِ.

كما أن الحاجة إلى هذا النوع من المراجع ظهرت بعد أن أصبح الدرس الفقهي يعتمد كثيرا على فقه (السماعات) ورواية الأقوال، عوض الاعتماد على القرآن الكريم، والسنة النبوية بالأساس: "إن الفقهاء لم يلتزموا ذلك السنن، بل فعلوا ضده. فانصرف الفقهاء في وقت مبكر عن دراسة الحديث، واقتصروا على الرجوع إلى كتب الفروع، والخلاف التي أقرها شيوخ المذهب، وأصبح ذلك تقليدا ثابتا لهم لا يحدون عنه"².

سائسا: استحضار البعد التربوي الخلقى فى منهج الطلب.

تميز المحدثون بحرصهم الشديد على تحقيق (الوظيفة الخلقية) فى تدريس علوم الحديث، وذلك بتدريب الطلبة على تمثل قيم الحديث الشريف، والتخلق بأخلاقه، وبآداب المحدثين فى منهج الطلب والتحديث. يؤكد ذلك قول الإمام علاء الدين ابن العطار فى (تحفة الطالبين) فى ترجمة الإمام النووي (ت676هـ): "كان - رحمه الله - رفيقا بي، شقيقا علي، لا يمكن أحداً من خدمته غيري، على جهد منى فى طلب ذلك منه، مع مراقبته

1- "إكمال المعلم بفوائد مسلم" 72/1

2- "تاريخ الفكر الأندلسى" بالنيثيا، أنخل منثالث، ترجمة حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، (خلومن تاريخ الطبعة)، ص327 الأصل الإشباني لهذا الكتاب هو:

لي - رضي الله عنه - في حركاتي وسكناتي، ولطفه بي في جميع ذلك، وتواضعه معي في جميع الحالات، وتأديبه لي في كل شيء حتى الخطرات، وأعجز عن حصر ذلك"¹.

يبين هذا النص؛ أن منهج المحدثين في التدريس يقوم على تدريب الطلبة على التخلق بأخلاق الحديث الشريف، وآداب الطلب؛ فهو منهج عملي يقوم على الممارسة والتطبيق؛ وليس مجرد ترديد، وبيان الأخلاق التي ينبغي على الطالب أن يتمثلها، ثم المطالبة بحفظها وترديدها في الامتحان؛ كما يقع اليوم في مناهجنا التعليمية؛ بل هو منهج يقوم على التبع الدقيق لأحوال الطالب، ومراقبتها في حلقة الدرس، وخارجها. كما أن جودة هذا المنهج مستمدة من حضور مفهوم (النموذج) الذي به تُرسخ القيمة في نفوس الطلبة، وتنعكس في سلوكهم؛ وهو: (الأستاذ).

إن الأستاذ في التراث التربوي الحديثي يعتبر مربيا ومعلما؛ يتعامل مع طلبته بلطف، ويشفق على أحوالهم، ويتواضع لهم؛ يذكر هذا المعنى الإمام أبو المواهب (ت1126هـ) عن شيخه (محمد بن بركات بن مفرج الشهير بالكوفي الحمصي الدمشقي الشافعي) (ت1076هـ) بقوله: "وعلى كل حال فقد رباني حق التربية، وأدبني حق التأديب، وخرجني أحسن التخرج، وأحسن إلي غاية الإحسان، لم يُبق شيئا من أنواع الإكرام إلا وقام به حق القيام. فجزاه الله تعالى، ووالدتي خير ما جازى أبوين عن ولدهما"².

فهذا النص، وكذا النص السابق للإمام النووي (ت676هـ)، يؤكدان أن المحدثين كانوا يهتمون بمراقبة، وتتبع أحوال طلبتهم؛ من حيث مدى استعماهم لحديث النبي صلى الله عليه وسلم، مع التزامهم منهج التلطف والتواضع مع طلبة العلم؛ نظرا لتعلق عيوتهم بشيوخهم؛ من حيث الاقتداء بهم، حتى صار الشيخ بمنزلة الأب من طلبته.

وقد يتطلب أمر التهذيب، ومراقبة سلوك الطلبة، أن يعاقب الشيخ طلبته بحرمانهم من الدروس، والإعراض عن مجالستهم؛ فقد أخرج الخطيب عن عبد الرحمن بن عمر، أنه قال: "ضحك رجل في مجلس عبد الرحمن

1- "تحفة الطالبين في ترجمة الإمام النووي" لعلاء الدين ابن العطار، تحقيق: حسن مشهور آل سلمان، الدار الأثرية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى: 1428هـ/2007، ص52-53

2- "مشيخة أبي المواهب الحنبلي" محمد بن عبد الباقي الحنبلي، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، دار الفكر، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى: 1410هـ/1990م، ص38. وقال في موضع آخر: "هذا وقد قرأت عليه غالب المختصرات وكتب العربية، وحصل لي عليه غاية الرياضة في العربية والتجويد، وأدبني أدبا كثيرة، ونصحتني ونفعني ووعظني مواعظ كثيرة، ونصحتني نصائح عظيمة. وأجازني بسائر مروياته فجزاه الله عني خيرا"، ص43. قلت: هذا هو المأمول في الطالب؛ أن يكون وفيا لشيخه، يتمثل أخلاقه، ويذكر مناقبه الحميدة، ويدعو له بظهر الغيب، ويترحم عليه. وليس كما يفعل بعض الطلبة اليوم؛ يتصيدون أخطاء أساتذتهم، ويذكرونهم بالسوء، إلى غير ذلك من الخصال التي لا تليق بمقام الأدب مع الشيوخ.

ابن مهدي، فقال: من ضحك؟ فأشاروا إلى رجل، فقال: تطلب العلم، وأنت تضحك!! لا أحدثكم شهراً¹.

المطلب الثاني: المحتوى الدراسي

محاولة في التعريف، وتحديد طبيعة (المعرفة الحديثية المدرسة).

إن اصطلاح (علوم الحديث) عند المحدثين؛ هو تغليب للمقصود من التدريس في مختلف الكتب الحديثية، يهدف إلى إرجاع هذه العلوم إلى منبعها الأصيل؛ أي مجموع المصطلحات، والقواعد التي كان يعتمد عليها المحدثون في النظر في الأسانيد، والمتون؛ سواء في المصنفات التي تُعنى بتقريب مسائل العلم، وتدريب الطالب على التصور السليم لعلوم الحديث، أو المدونات الحديثية التي تعنى بتدريب الطالب على التصرف في مسائله؛ بممارسة مسالك التخريج، وعمليات التصحيح والتضعيف، والنقد الحديثي، وما يتطلبه ذلك من تطبيق قواعد الجرح والتعديل، ومعرفة العلل؛ لمعرفة المقبول والمردود؛ وبيان معاني، وأحكام الحديث الشريف، ومنهج الامتثال، والعمل به.

ونظراً لما تتميز به المادة العلمية في عامة الكتب الحديثية من تنوع وتداخل كبيرين؛ فإنه من الصعب أن نحصر (المحتوى التعليمي) الذي يتلقاه الطلبة في سبيل اكتساب (الملكة الحديثية). ولذلك يمكننا التمييز في إطار الكتب المؤلفة في علوم الحديث بين شقين من المضامين الحديثية:

• المعارف النظرية التي تكتنزها المصطلحات والقواعد المعبرقة عن قضايا، ومسائل علوم

الحديث؛

أي مجموع المعارف التي تروم تقريب الفهم، وتمكين الطالب من الدخول السليم إلى أبواب العلم، ومباحثه. وتعتبر (كتب المصطلح) مرجعاً دراسياً لهذا النوع من المضامين الحديثية.

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 193/1

• فنون النضر العملية:

أي مختلف المسالك، والتطبيقات العملية التي تروم تدريب الطالب على ممارسة مصطلحات، وقواعد علوم الحديث في دراسة الأسانيد، والتمكن من منهج المحدثين، وتصرفاتهم في الرواية والنقد، وبيان معاني، وأحكام الحديث الشريف. وتعتبر الدواوين الكبرى المؤلفة في الحديث الشريف، والأصول الجامعة للسنن، وكتب علوم الحديث المؤلفة بمنهج الرواية؛ مرجعا لهذا النوع من المضامين.

ولا شك أن تكوين طالب علوم الحديث لا يكتمل إلا بالجمع بين المنهجين، وذلك باطلاعه على قدر مهم من المؤلفات من النوعين المذكورين؛ حتى تكامل المعرفة النظرية مع المكتسبات التطبيقية.

وقد كان منهج التدريس عند المتقدمين، يقوم على استثمار أصول الحديث في عمليات النقد الحديثي من دون حاجة إلى تأصيلها، إلا أنه عندما تراجعت الهمم، ظهرت طائفة من الطلبة الذين يتصدون لرواية الحديث، وتتبع (الأخبار) من غير تحصيل لعلومها، أو معرفة بقواعدها، ومصطلحات أهلها؛ فأصبحت الحاجة ماسة إلى تقريب هذه الأصول، وبيانها بالتعريف، والشرح، والتعليق؛ فظهرت مراجع جديدة محتوها الدراسي؛ هو مجموع المصطلحات والقواعد المعرفة بعلوم الحديث، تمكن الطالب من التأهل للنظر في الأسانيد، والمتون، ونقدها، والحكم على المرويات.

وارتباطا بحدود البحث، فإنني سأقتصر على إيراد نموذجين من (كتب المصطلح)، التي كان يعتمدونها المحدثون؛ باعتبارهما مرجعين دراسيين؛ لتقريب مسائل العلم للطلبة:

➤ الكتاب الأول: (علوم الحديث) المشهور بمقدمة ابن الصلاح (ت643هـ)

➤ الكتاب الثاني: (نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر) لابن حجر (ت852هـ).

أولا: مكانة كتاب (علوم الحديث) المشهور بمقدمة (ابن الصلاح) في مجالس الدرس

الحديثي.

يعتبر كتاب (علوم الحديث) المعروف بمقدمة ابن الصلاح من أشهر الكتب المدرسة في علوم الحديث؛ فقد كان الشيخ في أثناء تحديثه بكتاب (السنن الكبرى) للبيهقي (ت458هـ) في (دار الحديث الأشرفية)، قائما

بالتدريس أيضا في المدرسة الرّواحية، وفي المدرسة الشامية الصغرى، وقد أُملى مقدمته أثناء سماع (السنن الكبرى)، في دار الحديث الأشرفية. بدأ في إملائه في يوم الجمعة السابع عشر من رمضان سنة 630هـ، وفرغ من إملائه يوم الجمعة آخر المحرم من سنة 634هـ، فكان الباعث على تأليفه قراءة (السنن الكبرى)¹.

وقد كان المحدثون يعتبرون هذا الكتاب من أهم المراجع الدراسية في مجالس الدرس الحديثي، يؤكد ذلك قول صاحب (ثبت الوادي آشاي) (ت938هـ): "وشيخنا العلامة حافظ العصر أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني الشافعي: بحث عليه مختصر ابن الصلاح للعلامة علاء الدين ابن التركماني، وكتاب الاقتراح في علوم الحديث للعلامة ابن دقيق العيد بحثا، وعلوم الحديث للعلامة ابن الصلاح. ومن المسندين جماعة لا يحصون كثرة، من مكة، والمدينة، والشام، والقدس، وسكندرية، منهم من قرأت عليه، ومنهم من سمعت عليه، ومنهم من أجازني مشافهة، ومنهم من كتب إلي"².

وذكر الحافظ السخاوي (ت902هـ)، في ترجمة أحمد بن عثمان بن محمد بن عبد الله الكلواتي؛ وهو من طلبة الإمام ابن حجر أنه: "قرأ عليه [على ابن حجر] ابن الصلاح دراية، وكذا الاقتراح لابن دقيق العيد"³.

وقد نالت المقدمة هذه الشهرة؛ نظرا لأهميتها في فهم تطور منهج التأصيل في علوم الحديث، وتقريب أنواعها وفهم نسقها الجامع؛ ولما تميزت به من حيث جودة الجمع بين التلخيص، وزيادة التحقيق، واستيفاء الأقوال وسلاسة العبارة، والبعد عن التعقيد، وحسن الضبط، والتنبيه على كل مشكل، أو غامض، أو موهم، أو وهم، أو تحريف، أو خطأ تأليف⁴.

كما استفاد الإمام ابن الصلاح من جهود علماء المصطلح الذين سبقوه؛ خصوصا مؤلفات الإمام الحاكم (405هـ)، والخطيب البغدادي (ت463هـ) التي جمعت بين التأصيل للعلم، ولمنهج تدريسه؛ ولأجل ذلك اشتدت عناية العلماء بهذا الكتاب بالتلخيص، والشرح، والتعليق، والتنكيث، "فعكف الناس عليه، واتخذوه أصلا يرجع إليه، فلا يحصى كم ناظم له، ومختصر، ومنكت!!"⁵.

1- "الإسناد من الدين" عبد الفتاح أبو غدة، ص118-119

2- "تُبْتُ أبي جعفر أحمد بن علي البلوي الوادي آشاي"، أحمد بن علي البلوي، المشهور بالوادي آشاي، دراسة وتحقيق: عبد الله العمراني، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى: 1403هـ/1983م، ص132

3- "الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر" محمد السخاوي، 1077/3-1078

4- "الإسناد من الدين" عبد الفتاح أبو غدة، ص103

5- "البحر الذي زخر شرح منظومة علم الأثر" جلال الدين السيوطي، 235/1

فهي إذن؛ تشكل ثمرة التصنيف في علوم الحديث، كما أنها تشكل خلاصة التجربة التي راكمها الإمام ابن الصلاح في مجال التدريس؛ حيث درّس في (المدرسة الصلاحية) بالقدس، ثم ورد دمشق مقيماً مستوطناً، وولي تدريس (الرواحية)، و(الشاميّة الجوّانية)، ومشیخة (دار الحديث الأشرفية)¹.

وبعد طول نظر، وتأمل في منهج تناول ابن الصلاح (ت643هـ) لمسائل علوم الحديث في كتابه، اتضح لي أن (النسق) الذي التزم به ابن الصلاح في ترتيب مباحث علوم الحديث في كتابه تأثر بالعامل التدريسي؛ وذلك بغرض تدريب الطلبة على التصور السليم لمسائل العلم، من خلال التركيز على القدرات التالية:

أولاً: القدرة على استنباط مذاهب العلماء، وقواعدهم من أقوالهم الماثورة في علوم الحديث.

وقد كان هذا المنهج؛ هو الغالب على طريقة (إملاء) الكتاب، ومنهج ترتيب مباحثه، حيث يعرض ابن الصلاح المصطلح أولاً ثم يعرفه، ويذكر أقوال، ومذاهب المحدثين في حكمه، ثم يستنبط قوله المعتمد في كل مسألة من المسائل الحديثية التي يكتنزها المصطلح. ومن أمثلة ذلك كلامه في الحديث (المرسل): نجده يذكر صورته أولاً بقوله: "وله صور اختلف فيها أهي من المرسل أم لا"²، ثم يذكر أقوال المحدثين في صور (المرسل)؛ منهم الإمام الحاكم (405هـ)، والحافظ البغدادي (463هـ)، وكذلك أقوال الفقهاء والأصوليين، ثم يرجح مذهب المحدثين في سقوط الاحتجاج بالمرسل والحكم بضعفه؛ قال: "وما ذكرناه من سقوط الاحتجاج بالمرسل، والحكم بضعفه؛ هو المذهب الذي استقر عليه آراء جماهير حفاظ الحديث، ونقاد الأثر، وتداولوه في تصانيفهم، وفي صدر صحيح مسلم: المرسل في أصل قولنا، وقول أهل العلم بالأخبار ليس بحجة. وابن عبد البر حافظ المغرب ممن حكى ذلك عن جماعة أصحاب الحديث"³.

ثانياً: القدرة على ضبط التعاريف التي ساقها علماء المصطلح، وتحريها.

يتخذ هذا الضابط صوراً متعددة، فتارة يعتمد ابن الصلاح (ت643هـ) على ذكر أوصاف المصطلح في تعريفه؛ كما هو الحال في تعريف الحديث (الصحيح)، و(المسند)، و(المتصل)، و(المرفوع)، وتارة بذكر أقسامه؛ كما هو الحال في تعريف الحديث (الحسن)، وتارة أخرى بمقارنته مع غيره من المصطلحات الأخرى؛

1- "طبقات الشافعية الكبرى"، عبد الوهاب بن علي السبكي، تحقيق: محمود محمد الطناحي، عبد الفتاح لعلو، مكتبة هجر للطباعة، والنشر، والتوزيع، الطبعة الثانية: 1413هـ، 326/8

2- "علوم الحديث" ابن الصلاح، ص206

3- المصدر السابق، ص210-211

كما هو الشأن في مصطلح الحديث (المقطوع)؛ حيث عرفه بمقارنته مع الحديث (المنقطع). وقد يعرف ابن الصلاح المصطلح بذكر صورته، أو مثال عنه؛ كما هو الحال في تعريف الحديث (المرسل)؛ قال: "وصورته التي لا خلاف فيها حديث التابعي الكبير الذي لقي جماعة من الصحابة وجالسهم"¹.

وفي جميع الأحوال؛ فإن الإمام ابن الصلاح لم يلتزم منهجا واحدا في تعريف المصطلح، وذلك لأن غرضه هو تقريب علوم الحديث للطلبة؛ ولذلك نجده يستعمل المثال، والخصائص، والأنواع، والأضداد، وكل ما يساعد على تحقيق الفهم، والإفهام.

ثالثا: القدرة على مناقشة أقوال العلماء بإيراد التعاريف، والأقوال المخالفة، والترجيح بينها.

لم يكتف الإمام ابن الصلاح (643هـ) بتدريب طلبته على مهارة الاستدلال، واستحضار أقوال الفقهاء والمحدثين في مناقشة المسائل الحديثية، بل قصد إلى جانب ذلك تأهيل الطالب للاجتهاد في التأصيل لعلوم الحديث، وذلك من خلال تعويده على مهارة (المقارنة)، و(الترجيح) بين أقوال المحدثين ومذاهبهم، ومناقشتها بالأدلة العلمية؛ وقد كان كثيرا ما يصل إلى هذا المستوى في تدريس علوم الحديث وإملائها، ومن ذلك مناقشته لقول الإمام مسلم (ت261هـ) في عدم اشتراطه ثبوت اللقاء، والاجتماع في العنعة، وادعائه أنه قول مخترع لم يسبق قائله إليه. قال ابن الصلاح: "وفيما قاله مسلم نظر، وقد قيل: إن القول الذي رده مسلم؛ هو الذي عليه أئمة هذا العلم: علي ابن المديني، والبخاري، وغيرهما، والله أعلم"².

ولعل إملاء الحافظ ابن الصلاح لكتابه على الطلبة كان له الأثر الواضح في منهج تربيته؛ حيث تابعه كل من الإمام النووي (ت676هـ)، والإمام السيوطي (ت911هـ) وغيرهم، وتعقبوا عليه بجملة من الاعتراضات ذكرها الإمام الزركشي (ت794هـ) في نكته، أهمها:

◆ تداخل بعض الأنواع مع بعضها الآخر؛

◆ عدم ترتيب جميع الأنواع على نسق واحد في المناسبة؛

◆ إهمال أنواع آخر.³

1- المصدر السابق، ص202

2- المصدر السابق، ص224

3- "النكت على مقدمة ابن الصلاح" محمد بن بهدار الزركشي، تحقيق: زين العابدين بلا فريج، مكتبة أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، توزيع مؤسسة الجريسي، الطبعة الأولى: 1419هـ/1998م، 58-57/1

ويبين الحافظ ابن حجر (ت852هـ) تأثير العامل التدريسي في منهج ترتيب الكتاب، في معرض رده على الاعتراض الثاني المتعلق بعدم انضباط مباحث الكتاب لنسق واضح في المناسبة؛ أي أنه: "لم يرتب الجميع على نسق واحد في المناسبة، فكان يذكر ما يتعلق بالإسناد خاصة وحده، وما يتعلق بالمتن خاصة وحده، وما يجمعهما وحده. وما يختص بهيئة السماع والأداء وحده، وما يختص بصفات الرواة وأحوالهم وحده"¹.
ويبين سبب ذلك بقوله: "والجواب على ذلك: أنه جمع متفرقات هذا الفن من كتب مطولة في هذا الحجم اللطيف، ورأى أن تحصيله، وإلقاءه على طالبه أهم من صرف العناية إلى حسن ترتيبه؛ فإنني رأيت بخط صاحبه المحدث فخر الدين: عمر بن يحيى الكرجي ما يصرح بأن الشيخ كان إذا حرر نوعاً من هذه الأنواع، واستوفى التعريف به، وأورد أمثله، وما يتعلق به أملاه، ثم انتقل إلى تحرير نوع آخر؛ فلأجل ذلك احتاج إلى سرد أنواعه في خطبة الكتاب؛ لأنه صنفها بعد فراغه من إملاء الكتاب؛ ليكون عنواناً للأنواع، ولو كانت محررة الترتيب على الوجه المناسب ما كان سرده للأنواع في الخطبة كثير الفائدة"².

ثانياً: الأهمية التدريسية لكتاب (نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر) لابن حجر العسقلاني

يعتبر كتاب (النخبة) من أهم المراجع التي تعنى بتيسير علوم الحديث، وتقريبها للطالب المبتدئ؛ فهو كتاب تدريسي بامتياز، يدل على ذلك ما سأذكره من النصوص، وأيضاً لما تميز به (نسق) الكتاب من جودة التنظيم، وحسن الاختصار، وشدة العناية بمبدأ التقريب، وتيسير الانتفاع بمسائل العلم.

✓ كيف كان الحافظ ابن حجر يدرس كتاب (النخبة) للطلبة؟

✓ وما هي خصائص منهج التقريب في الكتاب؟

تميز الحافظ ابن حجر بمنهج خاص في تدريس علوم الحديث، ساعده على ذلك جودة تكوينه العلمي، وقدرته على الاجتهاد في مسائل العلم بالاستنباط، ومناقشة أقوال العلماء تقويماً واستدراكاً؛ يؤكد ذلك ترجمة الحافظ السخاوي (ت902هـ) له بقوله: "كان [ابن حجر] رحمه الله إليه المنتهى في إلقاء الدروس على طريقة لم

1- "النكت على كتاب ابن الصلاح" ابن حجر العسقلاني، 294/1

2- المرجع السابق، 294/1

أر نظيره فيها، ويأتي في كل فن من بنات فكره استنباطا، واستدراكا، وتشكيكا بما يبهر علماء ذلك الفن، بحيث يقضون له بالسيادة فيه"¹.

وليبيان منهجه في تدريس علوم الحديث؛ أذكر بعض النصوص من تراجم بعض طلبته في كتاب (الجواهر والدرر) للحافظ السخاوي، من خلال نموذج كتاب (النخبة):

◀ النص الأول:

قال الحافظ السخاوي: "إبراهيم بن علي بن محمد بن ظهيرة القرشي، المكي، الشافعي؛ العلامة قاضي مكة، برهان الدين. قدم القاهرة فقرأ عليه نحو النصف الأول من (شرح النخبة) له؛ قراءة بحث وإتقان، فأبان حال القراءة عن يد في الفهم طولى، وأثار فوائد كلما أطرب السامع فائدة منها، قالت لها أختها: وللاخرة خير لك من الأولى. ثم أذن له في إفادتها وإقراءها، مع إفادة ما أراد من تصانيفه"².

◀ النص الثاني:

قال الحافظ السخاوي (ت902هـ): "أسد الله بن لطف الله بن روح الله بن سلامة الله، المظفر أبو الليث ابن النظام ابن الفخر ابن العز الحسيني الكازروني، ثم الشيرازي. قرأ عليه شرح النخبة قراءة بحث، واستفادة تشتمل على دلالة الفهم الثاقب، والإفادة"³.

◀ النص الثالث:

قال الحافظ السخاوي: "عبد الرحمان بن أحمد بن إسماعيل؛ صاحبنا؛ الشيخ تقي الدين أبو الفضل القلقشندي. قرأ على صاحب الترجمة جملة من تصانيفه وغيرها، (...) ثم كتب له بعد ذلك على (شرح النخبة) - وقد قرأه عليه قراءة شبيهة بالرواية - ما نصه: قرأه صاحبه المحدث الفاضل الأوحد، البارع المفنن، جمال المدرسين، مفيد الطالبين، الحافظ فلان، قراءة حررها وأجاد، وقررها؛ فأفاد كما استفاد. وقد أذنت له أن يرويها عني، ويفيدها لمن التمس منه رواية تسميعها كما سمعها مني، ولمن أراد منه تقريب معانيها ممن يعانيها، يوضحها حتى يدري من لم يطلع على مرادي ما الذي أعني"⁴.

1- "الجواهر والدرر" محمد السخاوي، 610/2

2- المرجع السابق، 1066/3

3- المرجع السابق، 1084 / 1 - 1085

4- المرجع السابق، 1095/3 - 1096

النص الرابع:

قال الحافظ السخاوي: " محمد بن أحمد بن علي، الجمال أبو الخير، ابن شيخنا المقرئ، الشهاب أبي العباس الشوائطي، اليمني، ثم المكي. قرأ عليه (النخبة)، ووصفه بالفاضل البارع المفنن، ابن الشيخ القدوة الفاضل الأوحد الفقيه، و(شرحها)، وقال: قراءة بحث من أوله إلى آخره، فأجاد وتمهر في مسائله، فأفاد واستفاد، وقد أجزت له أن يرويه عني، ويفيده لمن أراد"¹.

نلاحظ من خلال هذه التراجم، أن منهج ابن حجر (ت852هـ) في تدريس علوم الحديث يقوم على اعتبار الطالب محور العملية التعليمية التعلمية؛ فهو الذي يتعلم بالقراءة على الشيخ؛ حتى يتمكن من تصحيح الأخطاء المتعلقة بالتصحيح، والتحرif. والقراءة عند الحافظ ابن حجر ليست على وزن واحد؛ فهناك القراءة الشبيهة بالرواية؛ وهي التي تكون في المراحل الأولى من التعلم، ثم تتلوها قراءة الفهم، والبحث، والإتقان؛ وفيها يُطالب الطالب بمناقشة مباحث المتن، وشرحها، والتوسع فيها. كما أن الشيخ (الأستاذ) يدفع الطلبة إلى طرح الأسئلة، والاعتراضات التي تظهر لهم أثناء مناقشة المتن المدرّس.

وبعد هذا كله، إذا ظهر للشيخ (الأستاذ) أن الطالب تمكن من (التصور السليم) للمتن قراءة، وفهما وتدبرا، ينتقل به إلى مستوى أعلى يؤهله لـ(لتصرف) في مسائل العلم؛ وهو مستوى التدريس، وإقراء المتن للطلبة الآخرين، حيث يضطر إلى التوسع في دقائق العلم، والاختلافات بين العلماء، وحل مختلف الإشكالات الحديثة التي قد تعترضه في الدرس.

وقد ظهر أثر تدريس الكتاب على منهج ترتيب مباحثه، ولغته التقريبية؛ ذلك أن الحافظ ابن حجر (ت852هـ) لم يكتف باستقراء، وتتبع أهم أنواع علوم الحديث؛ خصوصا تلك التي ذكرها الحاكم (ت405هـ)، وابن الصلاح (ت643هـ)، بل أعاد ترتيبها بطريقة مبتكرة تيسر الفهم على الطالب، وتمكنه من استيعاب العلاقة بين أنواع علوم الحديث، وارتباط بعضها ببعض. قال في مقدمة (شرح النخبة): "فسألني بعض الإخوان أن أخص له المهم من ذلك، فلخصته في أوراق لطيفة، (...) على ترتيب ابتكرته، وسيل

1- المرجع السابق، 1130/3

انتهجته¹. كما أضاف إليها ما يحتاجه الضابط التقريبي من توسع، وشرح لبعض القضايا الحديثة التي لم يذكرها أهل الاصطلاح، قال: "مع ما ضمنت إليه من شوارد الفرائد، وزوائد الفوائد"².

وبتتبع مباحث الكتاب؛ نلاحظ أن الحافظ ابن حجر اعتمد منهجا عقليا في التأليف، يقوم على (السير والتقسيم)، وتتبع أنواع علوم الحديث، مع بيان (وجه المناسبة) بينها في إطار مجموعات منسجمة تساعد الطالب على تصور أهم قضايا العلم، وفهم العلاقات القائمة بينها؛ وكأنه يشرح علوم الحديث للطالب؛ وبيان هذا المنهج كالآتي:

بدأ الحافظ مختصره بالحديث عن موضوع العلم؛ الذي هو معرفة الأخبار، وذكر المصطلحات المتعلقة بها؛ حتى يتصور الطالب موضوع علوم الحديث، ويفهم منهج المحدثين في النظر في (الأخبار)؛ لذلك ميز بين (المتواتر) الذي ليس من مباحث علوم الحديث، و(خبر الآحاد)؛ الذي يشتمل على (المشهور)، و(المستفيض)، و(العزیز)، و(الغريب)، وبين العلة في إخراج (المتواتر) من مجال علوم الحديث؛ وهي أنه يفيد العلم اليقيني، الذي يحصل معه صدق المخبر بلا تردد؛ فهو مقطوع بصحته؛ لذلك لا يبحث فيه المحدث. وأما موضوع اشتغال المحدث؛ فهو النظر في الأخبار التي تفيد العلم الظني؛ الذي يحتمل الصدق والكذب؛ وذلك بدراسة أسانيدها، والنظر في أحوال رواتها، وما يتعلق بها من مباحث أخرى لها علاقة بتحقيق الثمرة من علوم الحديث؛ وهي معرفة المقبول والمردود. قال: "وكلها - سوى الأول - آحاد، وفيها المقبول والمردود؛ لتوقف الاستدلال بها على البحث عن أحوال رواتها، دون الأول [أي المتواتر]"³.

وانطلاقاً من هذا الاعتبار؛ أي حاجة أخبار الآحاد إلى النظر في أسانيدها، قدم ابن حجر مباحث الإسناد من حيث معرفة المقبول والمردود أولاً، بعد أن ذكر الحديث (المشهور)، و(المستفيض)، و(العزیز)، وبين أقسام الغرابة، وحكم الحديث (الغريب)؛ وكأنه يطرح السؤال التالي:

• ما هي صفة خبر الآحاد الذي يحتاج به؟ بمعنى آخر: ما هي صفات (الحديث المقبول)؟

1- "النكت على نزاهة النظر في توضيح نخبة الفكر" لابن حجر العسقلاني، بقلم علي بن حسن الحلبي، دار ابن الجوزي، الأحساء، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: 1413هـ/1996م، ص52

2- المرجع السابق، ص52

3- "النكت على نزاهة النظر في توضيح نخبة الفكر" ابن حجر العسقلاني، ص70-71

قال الحافظ ابن حجر (ت852هـ): "وخبر الآحاد، بنقل عدل تامّ الضبط، متصل السند، غير معلّل ولا شاذ؛ هو الصحيح لذاته. وتتفاوت رتبة بتفاوت هذه الأوصاف"¹.

قال في "شرح النخبة" مبينا صفات، وأنواع الحديث المقبول: "وهذا أول تقسيم المقبول إلى أربعة أنواع؛ لأنه إما أن يشتمل من صفات القبول على: أعلاها، أو لا:
الأول: الصحيح لذاته.

والثاني: إن وجد ما يجبر ذلك القصور؛ ككثرة الطرق، فهو الصحيح أيضا، لكن لا لذاته.
وحيث لا جبران فهو الحسن لذاته.

وإن قامت قرينة ترجح جانب قبول ما يتوقف فيه، فهو؛ الحسن أيضا، لكن لا لذاته"².
والمعنى أن الحديث المقبول، إما أن يشتمل على أعلى درجات القبول؛ وهو الصحيح لذاته، وإما ألا يشتمل على أعلاها؛ وهو على ثلاثة أقسام:

✓ الصحيح لغيره: وهو الحسن لذاته إذا تعددت طرقه على وجه يجبر بعضها بعضا.

✓ الحسن لذاته: هو ما كان راويه عدلا ضابطا خف ضبطه، ولم تتعدد طرقه على وجه يرتقي بها إلى درجة الصحيح لغيره.

✓ الحسن لغيره: هو الضعيف ضعفا محتملا، إذا انجر ضعفه بتعدد طرقه.

ثم بين الحافظ ابن حجر أن معرفة الحديث (المقبول) متعلقة أيضا بمعرفة (الزيادة من الثقة)، وبوقوع (المخالفة)، أو عدم وقوعها.

فأما الزيادة من الثقة؛ فقد بين في (الشرح) أنه لا يلزم قبولها في كل موضع، وإنما تقبل أحيانا وترد أحيانا؛ بحسب (القرائن) المتعلقة بكل رواية على حدة. والزيادة المقبولة لا بد أن تكون موافقة للرواية الناقصة، غير مخالفة لها ولا منافية، فإن وقعت المخالفة، فلا بد من الترجيح؛ فتكون إحدى الروايتين راجحة، والأخرى مرجوحة؛ ولذلك ناسب أن يذكر الحافظ ابن حجر الحديث (المحفوظ)، و(الشاذ)، و(المعروف)، و(المنكر)؛ قال:

1- المرجع السابق، ص82-84

2- المرجع السابق، ص82

"فإن خولف بأرجح فالراجح: المحفوظ. ومقابله: الشاذ. ومع الضعف؛ فالراجح: المعروف، ومقابله: المنكر"¹.

ولما كان (الاعتبار)؛ هو الطريق الذي يسلكه المحدثون لمعرفة التفرد، والاختلاف اللذين بهما يُعرف الحديث (الشاذ)، والحديث (المنكر)، أو معرفة الاتفاق الذي يفضي إلى الحكم على الحديث بالصحة، ودفع الشذوذ، والنكارة؛ ناسب أن يذكر المؤلف عقب كلامه عن (الشاذ)، و(المنكر)، الحديث عن (المتابع)، و(الشاهد)، ويبيّن أن تتبع الطرق هو: (الاعتبار).

ثم بين الحافظ ابن حجر أحوال المقبول من حيث السلامة من المعارضة؛ وهو: (المحكم). فإن وقعت المعارضة، وأمكن الجمع فهو: (مختلف الحديث)، وإن تعذرت؛ نظر المحدث في (ناسخ الحديث ومنسوخه)، وإلا وجب التوقف.

وبعد أن أنهى المؤلف الكلام عن الحديث (المقبول)، انتقل إلى بيان الحديث (المردود)، وذكر موجباته المتمثلة في أمرين اثنين، هما: (السقط)، أو (الطعن). فأما الأول؛ فمعناه عدم الاتصال في الإسناد. وبيان صورته ذكر الحافظ ابن حجر المصطلحات التالية: (المعلق)، و(المرسل)، و(المنقطع)، و(المعضل)، و(المدلس)، و(المرسل الخفي). وأما الثاني؛ فإما أن يكون لكذب الراوي (الموضوع)، أو تهمته بذلك (المتروك)، أو فحش غلطه، أو غفلته، أو فسقه (المنكر)، أو وهمه (المعلل)، أو مخالفته، إن كانت بتغيير السياق (مدرج الإسناد)، أو كانت بدمج موقوف بمرفوع (مدرج المتن)، أو بتقديم، أو تأخير (المقلوب)، أو بزيادة راو (المزيد في متصل الأسانيد)، أو بإبداله (المضطرب)، أو بتغيير شكل الكلمة، أو بعض حروفها (المصحف، والمحرف)، وكلاهما؛ أي التصحيف، والتحريف، يقع في المتن، وفي الإسناد.

ولما كان إبدال كلمة بكلمة، أو تغيير حرف، أو حروف منها، يؤثر في معنى الرواية، ناسب أن يتناول الحافظ (ابن حجر) أنواع علوم الحديث التي لها علاقة بمسألة (رواية الحديث بالمعنى)؛ فذكر حكم الرواية بالمعنى؛ فإن خفي المعنى احتيج إلى معرفة (غريب الحديث)، وبيان (المشكل).

1- المرجع السابق، ص 97- 98

ثم عاد الحافظ ابن حجر (ت852هـ) إلى إكمال الحديث عن الأسباب العشرة الموجبة للطعن في الراوي، أو في روايته، فذكر (الجهالة)، وبين أسبابها بقوله: "ثم الجهالة: وسببها أن الراوي قد تكثر نعوته؛ فيذكر بغير ما اشتهر به لغرض"¹؛ أي لغرض التعمية، والإيهام، وهذا الصنيع يسمى بـ(تدليس الشيوخ). ومن أسباب (الجهالة) أيضا أن يكون الراوي مُقلّا؛ أي ليس له إلا حديثان، أو ثلاثة، فلم يتبين من رواياته القليلة حاله، جرحا وتعديلا، فصار مجهولا. ومن أسباب الجهالة أيضا (الإبهام)؛ أي عدم تسمية الراوي اسم شيخه في الإسناد، فيهممه، ويقول مثلا: "أخبرني فلان، أو رجل". ولهذا كان (الإبهام)؛ علة إسنادية توجب التوقف في الحديث، وعدم الاحتجاج به؛ لاحتمال أن يكون (المبهم) ضعيفا، أو كذابا.

وجهالة الراوي على نوعين: (مجهول العين)؛ وهو من لم يرو عنه إلا واحد، و(مجهول الحال)؛ وهو: (المستور) الذي ارتفعت عنه جهالة العين، فروى عنه أكثر من واحد، إلا أنه لم يوثق من إمام معتبر؛ أي أننا لا نعرف حاله.

ثم تابع الحافظ ابن حجر الكلام في أسباب الطعن في الراوي؛ فذكر (بدعة الراوي)؛ التي قد تكون أحد موجبات رد الحديث وعدم قبوله، وبين أنواعها، وذكر بعد ذلك السبب المتعلق بسوء الحفظ؛ فإن كان سوء الحفظ لازما للراوي، فإن تفرد بحديث كان حديثه (شاذًا)، وإن كان سوء الحفظ طارئًا، فهم (المختلط). ولما أنهى المؤلف الكلام عن أسباب رد الرواية، انتقل إلى بيان أنواع تتعلق بالإسناد، والمتن معا؛ أي: المتن من حيث نسبته إلى من ينسب إليه، و الإسناد؛ من حيث من انتهى إليه (المرفوع، الموقوف، المقطوع، الأثر).

ثم ذكر نوعا آخر له صفتان؛ إحداهما لها تعلق بالمتن، والأخرى لها تعلق بالإسناد؛ وهو (المسند)؛ وتناول بعد ذلك الأنواع التي لها تعلق خاص بمباحث الإسناد؛ وهي المتعلقة بـ(العلو والنزول)، فذكر (العلو المطلق)، و(العلو النسبي). وهذا الأخير ينقسم إلى (الموافقة)، و(البدل)، و(المساواة)، و(المصافحة).

بعد ذلك، ذكر الحافظ ابن حجر (ت852هـ) (رواية الأقران)، و(المدبج)، ورواية (الأكابر عن الأصاغر)، و(الآباء عن الأبناء)، و(الأبناء عن الآباء)، و(السابق واللاحق)، و(المهمّل)؛ وكلها من أنواع علوم الرواة المتعلقة بأسماء الرواة، وكناهم، وأنسابهم.

ولما كانت صيغ الرواية تختلف بين الرواة، ناسب أن يذكرها (ابن حجر) في (صيغ الأداء)؛ فتحدث أولاً عن (المسلسل)، ثم ذكر باقي الصيغ الأخرى؛ وهي: (السماع)، و(العرض)، و(المناولة)، و(الإجازة)، و(المكاتبة)، و(الوجادة)، و(الوصية)، و(الإعلام). ثم عاد إلى بعض أنواع علوم الرواة، فذكر الأنواع المتعلقة بأسماء الرواة المشتبهة؛ فبدأ بـ(المتفق والمفترق)، ثم (المؤتلف والمختلف)، وذكر نوعاً يتركب من النوعين السابقين؛ وهو: (المتشابه).

وفي آخر هذا المختصر التقريبي، ذكر الحافظ ابن حجر أنواعاً أخر من علوم الحديث يحتاج الطالب إلى معرفتها؛ وهي:

- معرفة طبقات الرواة، ومواليدهم، ووفياتهم، وبلدانهم؛
- معرفة أحوال الرواة تعديلاً، وتجيحاً، وجهالة؛
- مراتب الجرح والتعديل، وألفاظها عند المحدثين؛
- معرفة أنواع علوم الحديث المتعلقة بالأسماء والكنى؛ التي يكثر فيها الاشتباه، أو تكون سبباً لذلك؛ حتى تقع السلامة من اللبس، والاشتباه؛
- معرفة أنساب الرواة، وقبائلهم؛
- معرفة الموالي، والإخوة، والأخوات؛
- معرفة آداب الطالب والشيخ.
- معرفة صفة كتابة الحديث، وعرضه، وسماعه، وإسماعه، والرحلة إليه؛
- معرفة سبب الحديث.

وهكذا يمكن القول: إن الحافظ ابن حجر استحضر النظرة النسقية للعلم في تناول مباحثه؛ وذلك من خلال الحديث عن القضايا الحديثية التالية:

- ما يتعلق بالإسناد؛
- ما يتعلق بالمتن؛
- ما يشترك فيه المتن مع الإسناد؛
- طرق التحمل والأداء؛
- ما يختص بصفات الرواة وأحوالهم.

مع إضافة فصل في آخر الكتاب يتضمن بعض المباحث التي لها علاقة بالأبواب السابقة، وبعضها منفرد عنها؛ كالمباحث المتعلقة بآداب الطالب والشيخ، وتلك المتعلقة بصفة كتابة الحديث، وتصنيفه، ومعرفة سبب الحديث.

انطلاقاً مما سبق بيانه في تدريسية الكتاب، ومنهج ترتيب مباحثه؛ يمكن القول: إن منهج الحافظ ابن حجر في تقريب مباحث علوم الحديث من خلال كتاب النخبة يقوم على الضوابط المنهجية التالية:

- ◀ أولاً: الجمع بين القراءة والإقراء؛
- ◀ ثانياً: التركيز على جودة الفهم واستيعاب معاني المتن؛
- ◀ ثالثاً: تدريب الطالب على المشاركة بطرح الأسئلة ومناقشة المتن؛
- ◀ رابعاً: إجازة الطلبة المتميزين للتدريس والتدرب على التصرف في مسائل العلم؛
- ◀ خامساً: اعتماد المنهج التقريبي في تأليف الكتاب؛ وذلك من خلال توظيف مفهوم النسق في ترتيب المباحث، وبيان وجه المناسبة بينها.

المبحث الثاني: طرق التدريس عند المحدثين

اجتهد المحدثون في تنويع (طرق التدريس)، بما يتناسب وطبيعة (المحتوى الدراسي) الذي يجمع بين طلب الحديث وعلومه. فقد كان منهج الطلب يقوم على الجمع بين تحمل الأحاديث المروية شفويًا، أو المدونة في الكتب، والتمكن من علوم الحديث، وقواعد الرواية.

كما اعتمد المحدثون منهجاً علمياً رصينا أطلقوا عليه اسم (طرق التحمل والأداء)؛ التي تختلف من حيث منهجية الأخذ عن المشايخ، وأنواع الترتيبات المتعلقة بمجالس الدرس الحديثي. قال الإمام السمعاني (ت562هـ):
"وأخذ الحديث عن المشايخ يكون على أنواع:

منها أن يحدثك به المحدث، ومنها أن تقرأ عليه، ومنها أن يقرأ عليه وأنت تسمع، ومنها؛ أن تعرض عليه، وتستجيز منه روايته، ومنها؛ أن يكتب إليك ويأذن لك في الرواية، فتنقله من كتابه، أو من فرع مقابل بأصله.

وأصح هذه الأنواع: أن يملي عليك وتكتبه من لفظه؛ لأنك إذا قرأت عليه ربما يغفل، أو لا يستمع، وإن قرأ عليك، فربما تشتغل بشيء عن سماعه، وإن قرأ عليه وتحضر سماعه فكذلك"¹.
يؤكد هذا النص؛ أن طرق التحمل والأداء تركز أولاً على (السماع)، و(القراءة على الشيخ)، و(العرض عليه)، وقد ترتقي في منهج الضبط إلى مستوى (الإملاء).

كما أن المحدثين تميزوا بالفصل بين طرق التدريس المباشرة، والطرق غير المباشرة؛ فالأولى تعني؛ الطرق التي يعتمد فيها على اللقاء المباشر، والتلقي عن الشيخ مشافهة وملازمة، وذلك عن طريق السماع، والقراءة على الشيخ، والعرض عليه، والإملاء، والمذاكرة. وأما الثانية فتعني؛ تلك الطرق التي لا يتم الاعتماد فيها على التلقي المباشر عن الشيخ، وملازمته، بل يكفي الطالب فيها بأخذها جاهزة بأحد هذه الطرق؛ وهي: (الإجازة)، و(المناولة)، و(المكاتبة)، و(الإعلام)، و(الوصية)، و(الوجادة)؛ كما سألنا ذلك فيما سيأتي من عناصر في هذا المبحث.

وبقليل من التأمل في هذه الطرق؛ نلاحظ أن المحدثين لم يفصلوا بين التعلم والتعليم في طرق التدريس؛ وذلك ظاهر في اصطلاحهم على هذه الطرق بعبارة (طرق التحمل والأداء)؛ أي الطرق التي يتلقى، أو يأخذ بها الطالب الحديث عن شيخه (أستاذه)، وتلك التي يسلكها الشيخ في تبليغ الحديث، أو ما يسمى اليوم بطرق التعلم والتعليم.

1- "أدب الإملاء والاستملاء" عبد الكريم السمعاني، ص122

المطلب الأول: طرق التدريس المباشرة

أولاً: طريقة السماع

وصورة السماع: أن يقرأ الشيخ والطالب يسمع، سواء كانت قراءة الشيخ من حفظه أو من كتاب، وسواء دون الطالب ذلك أم لم يدونه. حيث يكون الشيخ [المدرس] محور الدرس، يعتمد أسلوب الإلقاء ويقتصر دور الطالب على الاستماع، والتلقي، والإنصات؛ يؤكد ذلك قول الخطيب البغدادي (ت463هـ): "أول ما يلزم الطالب عند السماع؛ أن يصمت، ويصغي إلى استماع ما يرويه المحدث"¹. ولا يمنع السماع الطالب من سؤال الشيخ إذا عرض له إشكال في حلقة الدرس؛ وإنما يتقيد بآداب السؤال. قال الحافظ البغدادي: "وإن عرض للطالب أمر احتاج أن يذكره في مجلس الحديث، وجب عليه أن يُخفف صوته؛ لئلا يفسد السماع عليه، أو على غيره"².

والسماع كما هو معروف عند جمهور العلماء؛ أعلى مراتب التحمل، ويؤدي السامع فيه سماعه بجملة من العبارات التي ذكر بعضها القاضي عياض (ت544هـ) في الإلماع بقوله: "ولا خلاف أنه يجوز في هذا أن يقول السامع منه: حدثنا، وأخبرنا، وأنبأنا، وسمعت فلانا يقول، وقال لنا فلان، وذكر لنا فلان"³.

وقد يرتقي السماع من مستوى التحديث؛ الذي يقتصر فيه الشيخ على إلقاء الأحاديث على الطلبة وعموم الحاضرين، إلى مستوى الإملاء؛ الذي يعتبر من "أعلى مراتب الراوين، ومن أحسن مذاهب المحدثين"⁴؛ لأن السماع فيه من أحسن وجوه التحمل، وأقواها؛ ولذلك ميز المحدثون بين نوعين من المجالس:

• "المجلس الأول: وهو مجلس التحديث، فيه يروي المحدث على الملاء أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم.

• المجلس الثاني: وهو مجلس الإملاء، وهو أعلى مراتب الرواية"⁵.

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 194/1

2- المصدر السابق 195/1

3- "الإلماع" القاضي عياض، ص69

4- "الجامع" الخطيب البغدادي 53/2

5- "النظم التعليمية عند المحدثين" المكي قلاينة، ص2

ونظرا لما يتميز به مجلس الإملاء من ترتيبات خاصة، ومنهجية أدق من مجلس التحديث؛ فقد جعلته طريقة خاصة أبين خصائصها، وأهم خطواتها في مجالس الدرس الحديثي.

ثانيا: طريقة الإملاء

يبدأ (مجلس الإملاء) بمجموعة من المقدمات؛ المتمثلة أساسا في التسليم على الحاضرين، والافتتاح بقراءة القرآن الكريم، ثم يبدأ الشيخ (المدرس) بإملاء الأحاديث على الطلبة، من حفظه، أو من كتاب، هو أو مساعده (المستلمي) إذا اتسع المجلس¹. وعندما يريد إنهاء الدرس، الذي ألقاه بنفس مراحل طريقة التحديث، تأتي مرحلة العرض، والمقابلة لتصحيح المكتوب، والتيقن من سلامته من الخطأ، ثم يذكر تاريخه، ويذيل بأسماء الحاضرين في سجل خاص؛ يثبت فيه حضور الطلبة، وأحوالهم في مجلس الدرس يسمى (الطباقي). والذي يقوم بهذه المهمة يسمى (مثبت السماع)، أو (كاتب الغيبة)؛ يمد الشيخ بالكتاب (السجل) الذي أثبت فيه سماع كل طالب على حدة، والصفة التي سمع بها².

ونظرا لأهمية طريقة الإملاء؛ كان المحدثون يحضرون لها تحضيرا قريبا؛ وذلك من خلال العناية بالترتيبات الخاصة بمجلس الإملاء، وكذا من خلال تحديد تاريخ كل مجلس، ومطالبة الطلبة بالتحضير له.

فأما الترتيبات؛ فهي على أربعة أنواع:

- الترتيبات المتعلقة بآداب الملمي؛³
- الترتيبات الخاصة بمجلس الإملاء؛⁴
- الترتيبات الخاصة بآداب اتخاذ المستلمي؛⁵
- الترتيبات المتعلقة بآداب الكاتب.⁶

1- ينظر "الجامع" الخطيب البغدادي 61/2-68
2- ينظر تعريف طريقة (الطباقي) في المبحث الموالي؛ المتعلق بطرق التقويم عند المحدثين. ينظر أيضا: "الإسناد من الدين"، ص79، و"النظم التعليمية عند المحدثين"، ص35-36
3- ينظر "أدب الإملاء والاستملاء" عبد الكريم السمعاني، من ص183 إلى ص250
4- المرجع السابق، من ص252 إلى ص375
5- المرجع السابق، من ص382 إلى ص435
6- المرجع السابق، من ص442 إلى ص609

وأما عناية المحدثين بالتحضير لمجلس الإملاء؛ فيؤكد عليها الحافظ البغدادي (ت463هـ) بقوله: "ينبغي للمحدث أن يعين لأصحابه يوم المجلس؛ لئلا ينقطعوا عن أشغالهم، وليستعدوا لإتيانه، ويعد بعضهم بعضا بذلك"¹.

فتبين من خلال هذا النص؛ أن مجلس الإملاء غالبا ما يكون موجها لفئة خاصة من الطلبة، وإن حضره عوام الناس؛ لما فيه من جمال الدين، والاقتداء بسنن السلف الصالحين². كما أنه يحتاج إلى استعداد الطلبة لما سيلقى فيه من مباحث دقيقة متعلقة بالحديث وعلومه؛ يظهر ذلك في وصف الدكتور علياء محمد زحل لطريقة الإملاء في مجلس الحافظ أحمد بن الصديق (ت1380هـ) بقولها: "وقد كانت طريقته في الإملاء؛ أنه يلقي على مسامع الحضور ثمانين حديثا بإسناده إلى النبي صلى الله عليه وسلم من حفظه، دون تلغثهم، حتى إذا فرغ، رجع إلى الحديث الأول؛ فيذكر من وافق المصنف على تخريجه من أصحاب المصنفات الحديثية؛ الذين يسندون حديثهم، فيذكر جميع أحاديثهم بألفاظها وطرقها، ورواتها ودرجاتها من الصحة والضعف، ثم ينتقل إلى رجال الحديث؛ فيتكلم على تراجمهم، وسائر أحوالهم واحدا تلو الآخر، دون أن ينسى شيئا مما يتعلق بهم؛ حتى ليخيل للسامع أنه عاصرهم جميعا، وخبر أحوالهم. ثم يشرح ألفاظ الحديث المشككة، ويعرب منها ما يحتاج لإعراب، ثم ينتقل بعد ذلك لفقه الحديث، وما يستفاد منه من أحكام، وفوائد فقهية وغيرها؛ فيذكر مذاهب العلماء، وآراءهم في الموضوع بأدلتها معزوة إلى مخرجيها، ثم يرجع ما يرى أنه الحق منه، ويعضده بالأدلة والبراهين، ثم ينتقل إلى الحديث الذي يليه؛ فيسلك فيه المسلك نفسه، وهكذا حتى ينتهي درسه. فيخرج الحاضر درسه مزودا بأنواع من العلوم"³.

يؤكد هذا النص؛ أن جوهر طريقة الإملاء هو: (الإلقاء) مع ما يتضمنه من شرح، ومناقشة أهم القضايا الحديثية؛ حيث يكون البدء بعرض الأحاديث على الطلبة، وقراءتها قراءة خالية من الأخطاء، ثم ينتقل الشيخ إلى دراسة كل حديث على حدة من خلال التركيز على الخطوات التالية:

1- تخريج الحديث في المصنفات الحديثية، وبيان أحوال طرقه من حيث الصحة والضعف؛

1- "الجامع" 58/2

2- المصدر السابق، 53/2

3- "الحافظ بن الصديق الغماري، وجهوده في خدمة الحديث، من خلال أجزائه الحديثية" علياء محمد زحل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1440هـ/2019م، ص148-149

2- دراسة تراجم رواة الحديث، وسائر أحوالهم؛

3- شرح الحديث، وبيان مشكله، واستنباط أحكامه، وذكر فوائده.

وقد يعتمد المحدث طريقة الإملاء في شرح كتب الحديث وعلومه؛ فقد ذكر أبو جعفر الضبي (ت599هـ) في ترجمة الإمام ابن العربي (ت543هـ) أنه اعتمد هذه الطريقة في تلقين الكتاب لطلبته، قال: " وكتاب القبس في شرح موطأ مالك بن أنس، أملاه من لفظه بقرطبة في عدة مجالس. حدثني به جماعة من مشايخي شاهدوا إملاءه إياه"¹.

نلاحظ إذن؛ أن طريقة الإملاء تجمع بين تدريس الحديث وعلومه، كما تتميز بالضبط المنهجي، وتنظيم حضور الطلبة، ومراقبة مدى تمكنهم من القضايا الحديثية التي تناولها الشيخ (الأستاذ)؛ ومرد ذلك إلى الحاجة العلمية المتعلقة بطبيعة الحديث الشريف وعلومه، وما تتصف به مسائله من دقة في الضبط؛ سواء ما تعلق بضبط الكتابة أو ضبط الرواة، أو ضبط المرويات؛ فظهرت الحاجة إلى عرض المكتوب بعد إملائه على الطلبة، ومقابلته بالأصول للتصحيح، والتيقن من سلامته من الخطأ. ويعتبر سجل (الطباق) من أهم مظاهر عناية المحدثين بجودة التعليم في مجالس الإملاء؛ حيث يسجل فيه كاتب (الطباق) أحوال الطلبة أثناء كتابة الحديث الشريف؛ كما سألين في (طرق التقويم).

وسواء تعلق الأمر بطريقة السماع، أو طريقة الإملاء؛ فإن جوهر هاتين الطريقتين؛ هو الإلقاء الذي يستند إلى مركزية الأستاذ، حيث يقتصر دور الطالب على الإنصات، والتلقي عن الشيخ. وقد اعتنى به المحدثون لفائده المعرفية، والمنهجية؛ فالإلقاء يناسب طبيعة علوم الحديث التي تستند إلى الحديث الشريف؛ من حيث إنه نص شرعي له خصائصه على مستوى الرواية التي ينبغي الالتزام بها في سرد الحديث وتلقيه، كما أن دقة علوم الحديث وتداخل مسائلها، وتنوع مباحثها يحتاج إلى تدخل الأستاذ؛ خصوصاً إذا علمنا أن مجالس التحديث، والإملاء يحضرها عدد كبير من الطلبة وعوام الناس؛ لذلك كانت الحاجة ماسة إلى إبداع مثل هذه الطرق لتحقيق الفوائد التالية:

- مخاطبة أكبر قدر من الطلبة؛

1- "بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس" أحمد بن يحيى الضبي، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكاتب المصري، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى: 1410هـ-1989م، 126/1

- تنمية مهارة التركيز، والإصغاء، والتدبر والفهم لما يتلقاه الطالب من المعارف؛
 - الجمع بين تدريس الحديث الشريف، وعلومه؛
 - تجنب الأخطاء اللغوية، والمنهجية؛ سواء عند كتابة الحديث الشريف، أو عرضه.
- انطلاقاً مما سبق يمكن القول: إن طريقتي السماع، والإملاء تعتبران أساساً لما يعرف اليوم في التربية الحديثية بالطريقة الإلقائية؛ وهي تتشكل من الخطوات التالية:
- 1- **التمهيد:** ويشتمل على مقدمات الدرس بالاستفتاح بقراءة القرآن الكريم؛ تعظيماً لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم.
 - 2- **العرض:** بعد الانتهاء من المقدمات يبدأ الشيخ [الأستاذ] في تسميع الحديث بسرده، وإملائه على الطلبة، ثم يشرح القضايا الحديثية المتمثلة أساساً في:
 - دراسة الحديث الشريف وبيان متنه، وما يتعلق به من أحوال الرجال، والسند؛
 - شرح الحديث الشريف، وبيان معانيه، وأحكامه الفقهية؛
 - مناقشة سؤالات الطلبة، ومختلف الإشكالات المتعلقة بمسائل الحديث.
 - 3- **عرض المکتوب، ومقابلته:** وذلك لتصحيحه، والتيقن من سلامته من الخطأ.
 - 4- **الختم:** يسرد بعض الحكايات والنوادر، ولطيف الأشعار.

ثالثاً: طريقة القراءة، أو العرض على الشيخ

وصورتها؛ أن يقرأ الطالب والشيخ يسمع، سواء قرأ الطالب، أو قرأ غيره وهو يسمع. وسواء كانت القراءة من حفظ، أو من كتاب. وسواء كان الشيخ يتبع القارئ من حفظه، أو أمسك كتابه هو، أو ثقة غيره، أو يقابل أصله الصحيح، أو يكون الأصل بيد القارئ، أو بيد أحد المستمعين الثقات. وتسمى عرضاً أيضاً؛ قال القاضي عياض (ت544هـ) في (الإلماع): "وسواء كنت أنت القارئ، أو غيرك، وأنت تسمع، أو قرأت في كتاب، أو من حفظ، أو كان الشيخ يحفظ ما يقرأ عليه، أو يمسك أصله (...) وأكثر المحدثين يسمونه عرضاً؛ لأن القارئ يعرض ما يقرؤه على الشيخ كما يعرض القرآن على إمامه"¹.

1- "الإلماع" القاضي عياض، ص70-71

وتعتبر هذه الطريقة من أهم الطرق التي تركز على مشاركة الطالب؛ من خلال تدريبه على القراءة الصحيحة الخالية من الأخطاء، وتجنب القلق والتوتر الذي يظهر عادة عند مواجهة الجمهور؛ مما يساعد الطالب على اكتساب الثقة في النفس والتعود على أخذ المبادرة عوض الاكتفاء بالتلقي عن الشيخ.

ويبين الحافظ السخاوي (ت902هـ) أهمية القراءة على الشيخ في تأهيل الطالب، واستعداده لتلقي العلوم الحديثية، والتولج في مسالكها الضيقة في ترجمة الشيخ محمد بن محمد، العلامة الكمال أبي المعالي، ابن أبي شريف المقدسي، (ت906هـ) بقوله: "وقد قرأ عليه [على ابن حجر] الكثير من فنون الحديث، وحضر المجالس الذي يقرأ فيها عليه، وشارك في المباحث الدالة على الاستعداد، وتأهل لأن يفهم بما يعلمه (...).، ويفيد العلوم الحديثية ما يستفاد من علوم المتن والإسناد، علما لأهليته لذلك، وتولجه في مضائق تلك المسالك"¹.

يؤكد النص؛ أن تلقي الطالب لمسائل العلم لا يقتصر على السماع فقط، بل يتطلب مشاركته في مناقشة المباحث المدرّسة؛ لتأهيله للخوض في مختلف علوم الحديث المتعلقة بالمتن، والإسناد.

رابعاً: طريقة الشرح

هي طريقة خاصة بتدريس كتب علوم الحديث؛ خصوصاً كتب (المختصرات)، و(التعليقات)، و(النكت الحديثية)، والكتب التي تعنى بشرح الحديث الشريف، وبيان معانيه وأحكامه. حيث يؤثر منهج تأليف الكتاب في طريقة تدريسه: "فنشأت الحاجة إلى الشروح ليكون المختصر صالحاً لحفظ التلميذ، والشرح لتوقيف الأستاذ"².

يشير النص إلى أن من متطلبات طريقة الشرح؛ أن يكون الطالب متمكناً من المتن من حيث الحفظ، قبل تصدي الشيخ لشرح المتن، وتقريب مسائله للطلبة.

1- "الجواهر والدرر" محمد السخاوي، 1156/3
2- "أليس الصبيح بقريب"، محمد الطاهر ابن عاشور، ص161

وتؤكد مجموعة من النصوص اهتمام المحدثين بتتبع مسائل العلم في هذه الطريقة، وعدم اقتصارهم على الفهم السطحي، ومن ذلك قول الإمام ابن جماعة (ت733هـ) في آداب الشيخ مع طلبته، وفي حلقة: "أن يحرص على تعليمه، وتفهمه (...). ويحتسب إعادة الشرح له، وتكراره.

ويبدأ بتصوير المسائل، ثم يوضحها بالأمثلة، وذكر الدلائل، ويقتصر على تصوير المسألة، وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها ودليلها، ويذكر الأدلة والمأخذ لمحتملها، ويبين له معاني أسرار حكمها وعللها، وما يتعلق بتلك المسألة من فرع وأصل، ومن وهم فيها من حكم، أو تخريج، أو نقل، بعبارة حسنة الأداء (...). ويذكر ما يشابه تلك المسألة ويناسبها، وما يفارقها ويقاربها، ويبين مأخذ الحكمين، والفرق بين المسألتين"¹.

يبين النص أن الشرح عند المحدثين يعني تفهيم الطالب، وتقريب المسائل له؛ بالأمثلة وذكر الأدلة، حيث يبين الشيخ (الأستاذ) مأخذ كل مسألة، وأحكامها، وعللها. ثم ينتقل إلى ما يسمى اليوم في البيداغوجيات الحديثة بـ(التعميم)² أي: نقل القضايا المدرسة في المسألة إلى نظائرها، وما يشبهها أو يفارقها من المسائل؛ حتى يتدرب الطالب على (المقارنة)، و(الترجيح)، وبيان الفروق.

وتعتمد هذه الطريقة على قراءة الطالب للمتن المشروح، قراءة يبين فيها فهمه للمسائل الواردة في المتن، والفوائد التي حصلها من دراسته له؛ يؤكد ذلك التراجم التي ذكرها الحافظ السخاوي (ت902هـ) لطلبة الحافظ ابن حجر (ت852هـ) في "الجواهر والدرر"؛ والتي تعكس منهج تدريس كتاب النخبة؛ من حيث التركيز على قراءة، وشرح مسائل الكتاب³.

ويشرح الإمام الرُّعيني (ت666هـ) اهتمام المحدثين في طريقة الشرح بنشاط الطالب، ومدى ضبطه لمسائل العلم، وعدم الاقتصار على القراءة المجردة عن الفهم في ترجمة شيخه أبي الحسن سهل بن مالك الأزدي الغرناطي (ت639هـ) بقوله: "قرأت عليه بلفظي جامع البخاري، وسنن أبي داود، وأكملت الكتابين عليه؛ وقرأت عليه الملخص للقباسي؛ وسمعت عليه أكثر الموطأ، وقرأت بلفظي ما فاتني منه، وكان يمسك على

1- "تذكرة السامع" ابن جماعة، ص75

2- ينظر مفهوم "التعميم" في خصائص (الطريقة الاستقرائية)، ص 545

3- ينظر ص 245

أصوله العتيقة، ويصيح إلي بسمعه، ويريني كل سطر أقرأه عليه بأصبعه، وربما قرأ علي بلفظه مواضع يلحقه الشك في سماعه لها، للثقل الذي كان في سماعه نفعه الله، فلم يكن يسامح في شيء يقع فيه الشك عنده"¹.

فتبين من خلال النص، أن قراءة الكتاب ترتكز أساسا على الوقوف على مختلف المشكلات التي تعوق الطالب؛ سواء تعلق الأمر بضبط القراءة وتجنب الأخطاء اللغوية، أو ما قد يقع من تصحيف في الروايات. ومن مظاهر هذا التدقيق ما ذكره صاحب كتاب (مسلكيات) بقوله: "ومن أشهر شروح صحيح البخاري شرح العلامة شهاب الدين القسطلاني. وهو يعتني بضبط اللفظة، ومعناها على الاختصار، وفيه ميزة عظيمة؛ إذ يدرب قارئه على العلم بأسماء رجال الحديث وضبطها، فهو يكرر إيضاح الاسم في كل موضع يتكرر، فلا يخرج منه قارئه إلا ورجال البخاري؛ كأنهم أهل حيّه، وربما تدخل بعض السامة على القارئ فقط من تدقيق القسطلاني في اختلاف بعض الألفاظ غير المؤثرة في نسخ، وروايات الصحيح"².

كما يعتني الشيخ (الأستاذ) بتقريب المشكلات المتعلقة بشرح الحديث وبيان أحكامه في الكتاب المدرس؛ يؤكد ذلك قول الإمام القاضي عياض (ت544هـ) في مقدمة (إكمال المعلم بفوائد مسلم): "وكثيرا ما وقفنا في الكتاب المذكور [أي (المعلم) للمازري] على أحاديث مشككة لها هناك تفسير، وفصول محتملة تحتاج إلى تحقيق وتقرير. والعذر بين؛ فإن كتاب (المعلم) لم يكن تأليفا استجمع له مؤلفه، وإنما هو تعليق ما تضبطه الطلبة من مجالسه وتتلّفه وكدات الألباء"³.

انطلاقا مما سبق بيانه، يمكن القول: إن طريقة الشرح عند المحدثين لا تقتصر على مجرد القراءة، وتلقين مباحث الكتاب، بقدر ما كانت تركز أيضا على مشاركة الطالب، وتفاعله في بناء الدرس؛ وذلك بالتمييز بين (قراءة الرواية)، و(قراءة الضبط)، و(الفهم)، و(البحث)، و(النظر). ويمكن إجمال أهم الخطوات التي كان يعتمدونها المحدثون في هذه الطريقة فيما يلي:

الخطوة الأولى: حفظ المتن وقراءته على الشيخ؛

1- "برنامج شيوخ الرُّعيني" علي بن محمد الرُّعيني، تحقيق: إبراهيم شبوح، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى: 1381هـ-1962م، ص60

2- "مسلكيات" إبراهيم بن عمر السكران، دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: 1435هـ/2014م، ص61

3- "إكمال المعلم" القاضي عياض، 73/1

الخطوة الثانية: الشرح، وتقريب مباحث المتن للطلاب؛

الخطوة الثالثة: التوسع في مباحث الكتاب، ومناقشة الإشكالات التي يطرحها الطلبة.

ورغم ما تتميز به طريقة الشرح عند المحدثين؛ من تحفيز للطلاب على المشاركة، وطرح السؤال، ومناقشة الأقوال والمذاهب، إلا أن ذلك لا يكفي لتكوين الشخصية الحديثية، واكتساب (الملكة الحديثية)؛ إذ السمع يخطئ، والحفظ يخون، والذاكرة يعرض لها ما يجعلها قد تنسى أشياء مما علق بها. فكانت طريقة (المذاكرة)، أو المدارس ديدن المحدثين، وإليها يتسابقون في مجالسهم، لتطوير ملكاتهم العلمية، وقدراتهم في النظر في الحديث وعلومه.

فماذا تعني هذه الطريقة عند المحدثين؟ وما هي أنواعها؟ وما أهميتها في اكتساب (الملكة الحديثية)؟

خامساً: طريقة المذاكرة

هي طريقة يستحضر بها المحدثون، ونجباء الطلبة ما تحصل لديهم من زاد معرفي. وهي طريقة مكملية لطريقة (الإلقاء) ومدعمة لنتائجها. وغالباً ما كان طلبة الحديث وعلومه يعقدون مجالس (المذاكرة) بعد مجالس (التحديث، والإملاء)؛ بغرض استذكار ما تلقوه من حديث وأنواع علومه. وأصل هذه الطريقة في سنة الصحابة رضوان الله عليهم:

فقد أخرج الحافظ البغدادي (ت463هـ) عن أنس بن مالك (ت93هـ) رضي الله عنه أنه قال: "كنا نكون عند النبي صلى الله عليه وسلم فنسمع منه الحديث، فإذا قمنا تذاكرنا فيما بيننا حتى نحفظه"¹.

وأخرج أيضاً عن ابن عباس (ت68هـ) قال: "إذا سمعتم مني حديثاً؛ فتذاكروه بينكم"².

وتتم هذه الطريقة من خلال مدارس باب من أبواب الحديث في مجلس الدرس، حيث يستحضر الطالب ما عنده من روايات وأحاديث وطرق، ويستفيد مما عند الآخرين. وهذا النوع من الطرق يفيد في تدريب الطلبة على الجمع بين (التعلم الذاتي)، و(التعلم مع الأقران). كما أنها تعتبر وسيلة فعالة في بناء (الملكة الحديثية)؛ لأنها تمكن الطالب من تصحيح أخطائه في التعلم، وأفهامه المغلوطة، إضافة إلى أنها من دواعي الرسوخ في العلم، حيث

1 - "الجامع" الخطيب البغدادي، 236/1

2 - المصدر السابق 237/1

تمكن من تقوية التذكر عند الطلبة، وتجاوز التعلم السطحي الذي يقف عند ظواهر الأمور. وفي هذا الصدد يقول ابن عباس (ت68هـ) رضي الله عنهما: "رُدُّوا الحديثَ واستذكِّروه، فإنه إن لم تذكروه، ذهب، ولا يقولنَّ رجل لحديث قد حَدَّثَهُ: قد حَدَّثْتُهُ مرَّةً؛ فإنه من كان سمعه يزداد به علما، وَيَسْمَعُ من لم يسمع"¹.

والمذاكرة عند المحدثين منهج في الطلب والتدريس معا؛ يقول الإمام النووي (ت676هـ): "يذاكر [الطالب] بمحفوظاته من ذلك من يشتغل بهذا الفن، سواء كان مثله، أو فوقه، أو تحته، فإن بالمذاكرة يثبت المحفوظ ويتحرر، ويتأكد ويتقرر، ويزداد بحسب كثرة المذاكرة. ومذاكرة حاذق في الفن ساعة أنفع من المطالعة، والحفظ ساعات، بل أياما"².

يبين النص؛ أن المذاكرة أنواع: فهناك المذاكرة مع الأقران، والمذاكرة مع الشيوخ، والمذاكرة مع التلاميذ. ومن فوائدها تثبيت المحفوظ من النصوص، والأقوال، والمصطلحات، والقواعد التي يحتاج الطالب إلى استحضارها للنظر السليم في المتون، والأسانيد، بل إن (المذاكرة) تعين الطالب على تحرير المحفوظ وتقريره في الذهن على الوجه السليم، فكثيرا ما يؤدي الحفظ بدون مذاكرة إلى سوء فهم للمحفوظ؛ فلا ينتفع بما يحفظه؛ ولا يقدر على توظيفه في تنمية مهاراته الحديثية؛ ولذلك أكد الإمام النووي على فضل المذاكرة على المطالعة.

وأخرج الخطيب البغدادي (ت463هـ) في "الجامع" أن عبد العزيز بن أبي حازم (ت184هـ) قال: "قال أبي: كان الناس فيما مضى من الزمان الأول إذا لقي الرجل من هو أعلم منه قال: اليوم يوم غنمي: فيعلم منه، وإذا لقي من هو مثله قال: اليوم يوم مذاكرتي فيذاكره، وإذا لقي من هو دونه علَّمه، ولم يزه عليه. قال: حتى صار هذا الزمان، فصار الرجل يعيب من فوقه ابتغاء أن ينقطع منه حتى لا يرى الناس أن له إليه حاجة، وإذا لقي من هو مثله لم يذاكره، فهلك الناس عن ذلك"³.

كما أن من أنواع المذاكرة؛ المذاكرة مع النفس. وصورتها: أن يُرَدِّد الطالب ما يحفظه، ويكرره في دخيلة نفسه، ويستحضره في ذهنه وعلى لسانه؛ حتى يستيقن من رسوخ مادته وثبوتها، بحيث يستشعر من نفسه أنه

1- أخرجه الإمام الدارمي في سننه، باب مذاكرة العلم، رقم الحديث 625. قال: "أخبرنا مالك بن إسماعيل، حدثنا مندل بن علي، حدثني جعفر بن أبي المغيرة، حدثني سعيد بن جبير، قال ابن عباس رضي الله عنهما: الحديث. وقال: إسناده ضعيف لضعف مندل بن علي. ينظر "مسند الدارمي" المعروف بـ "سنن الدارمي"، للإمام عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي، تحقيق: حسين سليم أسد الداراني، دار المغني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية الطبعة الأولى: 1412هـ/2000م.

2- "المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج" يحيى بن شرف النووي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1392هـ، 47/1-48

3- "الجامع" الخطيب البغدادي، 276/1

بإمكانه استحضارها متى شاء؛ يؤكد ذلك ما أخرجه الخطيب (ت463هـ) في "الجامع" بسنده؛ قال: "أنا القاضي أبو نصر أحمد بن الحسين الدينوري، أنا أبو بكر أحمد بن محمد، بن إسحاق السني الحافظ، نا عبد الله بن محمد بن جعفر القزويني، قال: سمعت إبراهيم الأصبهاني، يقول: كل من حفظ حديثاً فلم يذكر به تفلت منه، وإذا لم يجد من يذكره أدام ذكر الحديث مع نفسه، وكرره على قلبه"¹.

من خلال النصوص الواردة في صور (المذاكرة) عند المحدثين؛ نلاحظ أن هذه الطريقة تتميز بالخصائص

التالية:

أ- تجعل المعارف ثابتة في ذهن الطالب، يستحضرها حين يشاء؛

ب- تساعد الطالب على تجويد معارفه، ومكتسباته؛ خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالمذاكرة مع الشيوخ، والأقران؛

ت- تعتبر من أهم الوسائل في اكتساب (الملكة الحديثية)، والرسوخ في العلم: حيث تتيح الفرصة للطلبة لتدارس أنواع علوم الحديث، والأحوال الطارئة على الأسانيد والمتون من خلل أو علل، أو شذوذ. كما تنكشف بها أحوال الرجال وأخبارهم، وغير ذلك من العلوم التي يزخر بها علم الجرح والتعديل.

ث- تعتبر من أهم البواعث على التعلم الذاتي: خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالمذاكرة مع النفس؛ حيث يعتمد الطالب على مجهوده الشخصي، ويوظف مكتسباته في التحصيل لتطوير قدراته العلمية، وتجويد معارفه.

المطلب الثاني: الطرق غير المباشرة

يقصد بها الطرق التعليمية التي اعتمدها المحدثون في التدريس؛ والتي لا تقوم على اللقاء المباشر بالشيخ (الأستاذ)، أو ملازمته.

أولاً: الإجازة

قال القاضي عياض (ت544هـ) في (الإلماع): "الإجازة: إما مشافهة، أو إذناً باللفظ مع المغيب، أو يكتب له ذلك بخطه، بحضرته، أو مغيبه"². فهي؛ إذناً الشيخ في الرواية عنه، من غير سماع منه، ولا قراءة عليه.

1- المصدر السابق، 238/1

2- "الإلماع" القاضي عياض، ص88

وصورتها؛ أن يأتي الطالب إلى شيخه، ويكون الطالب معروفا بضبطه، ولا يجد الطالب وقتا للسمع من الشيخ، أو القراءة عليه؛ فيقول الشيخ لتلميذه أجزت لك رواية حديثي كله، أو الكتاب الفلاني، فيروي الطالب هذا الكتاب عن شيخه بطريقة الإجازة. وقد قسمها القاضي عياض إلى ستة وجوه¹:

- الأول: إجازة معين لمعين؛
- الثاني: إجازة معين في غير معين؛
- الثالث: الإجازة لغير معين؛
- الرابع: إجازة مجهول في مجهول؛
- الخامس: إجازة المعدوم؛
- السادس: إجازة ما لم يروه المجيز بعد.

ثانيا: المناولة

صورتها؛ أن يناول الشيخ الطالب كتابا، أو صحيفة يرويه عنه، أو يأتي الطالب بنسخة صحيحة من رواية الشيخ، أو بجزء من حديث؛ فيتأمله، ثم يقول له: اروه عني. والمناولة على ثلاثة أنواع²:

- النوع الأول: المناولة المقرونة بالإجازة مع التمكن من النسخة؛ وهي أعلى أنواع الإجازة على الإطلاق؛
- النوع الثاني: المناولة المقرونة بالإجازة من غير التمكن من النسخة. وهذا النوع لا يمتاز في ظاهره عن الإجازة، وإن كان بعض المشايخ من المحدثين رأوا أن له مزية على الإجازة؛
- النوع الثالث: المناولة المجردة عن الإجازة. وصورة هذا النوع: أن يتناول الكتاب ويقتصر على قوله: هذا من حديثي، أو من سمعني، ولا يقول له: اروه عني، أو أجزت لك روايته عني، أو نحو ذلك. وهذه مناولة مختلفة لا تجوز الرواية بها عند كثير من المحدثين.

1- ينظر تفصيل وجوه الإجازة في "الإلماع"، ص 88 - 105

2- ينظر "الإلماع"، ص 80 - 83، و"منهج النقد في علوم الحديث" نور الدين عتر، ص 217 - 218

ثالثا: المكاتبة

رتب القاضي عياض (ت544هـ) هذه الطريقة في الضرب الرابع من طرق التحمل والأداء، قال: "الضرب الرابع: الكتابة؛ وهو أن يسأل الطالب الشيخ أن يكتب له شيئا من حديثه، أو يبدأ الشيخ بكتاب ذلك مفيدا للطالب بذلك بحضرته، أو من بلد آخر، وليس في الكتاب، ولا في المشافهة، والسؤال إذن، ولا طلبٌ للحديث بها عنه"¹. فالشيخ يكتب مسموعه لغائب، أو حاضر بخطه، أو بخط غيره بإذنه. ويعبر عنها عند المتأخرين بقولهم: كتب فلان قال: حدثنا فلان بكذا، أو أخبرني مكاتبة، أو كتابة ونحوها من الألفاظ.

رابعا: الإعلام

وهو: إعلام الشيخ الطالب أن هذا الحديث من روايته، وأن هذا الكتاب سماعه فقط، دون أن يأذن له في الرواية عنه، أو يأمره بذلك، أو يقول له الطالب: هو روايتك أحمله عنك؟ فيقول له: نعم، أو يقره على ذلك ولا يمنعه"².

ويبين القاضي عياض (ت544هـ) صحة هذا النوع من طرق التحمل، والأداء عند المحدثين بقوله: "فهذا أيضا وجه وطريق صحيح للنقل، والعمل عند الكثير؛ لأن اعترافه به وتصحيحه له أنه سماعه كت حديثه له بلفظه، وقراءته عليه إياه، وإن لم يجزه له. وبه قال طائفة من أئمة المحدثين، ونظار الفقهاء المحققين"³.

خامسا: الوصية

وصورتها: " أن يوصي الشيخ بدفعه كتبه عند موته أو سفره لرجل.

1- المرجع السابق، ص 83 - 84

2- المرجع السابق، 107 - 108

3- المرجع السابق، ص 108

وهذا باب أيضا قد روي فيه عن السلف المتقدم إجازة الرواية بذلك؛ لأن في دفعها له نوعا من الإذن وشبها من العرض والمناولة، وهو قريب من الضرب الذي قبله [الإعلام]¹ ولم يجز الخطيب البغدادي (ت463هـ) الرواية بهذا النوع من طرق التحمل والأداء، قال: "ولا فرق بين أن يوصي العالم لرجل بكتبه، وبين أن يشتريها ذلك الرجل بعد موته، في أنه لا يجوز له الرواية منها إلا على سبيل الوجدادة، وعلى ذلك أدركنا كافة أهل العلم"².

سائسا: الوجدادة، أو الخط

قال القاضي عياض (ت544هـ) في "الإلماع": "الخط: وهو الوقوف على كتاب بخط محدث مشهور يعرف خطه، ويصححه، وإن لم يلقه، ولا سمع منه، أو لقيه، ولكن لم يسمع منه كتابه هذا، وكذلك كتب أبيه وجده بخط أيديهم"³.

قلت: إن المقصد من إيراد هذه الأنواع من الطرق غير المباشرة في التدريس عند المحدثين؛ هو التنبيه على أهميتها التربوية؛ المتمثلة في تمكين الطالب من مجموعة من القدرات؛ التي قد لا يسمح نظام التدريس بالطرق المباشرة بتحقيقها، ومن ذلك:

- 1- إكساب الطالب روح المبادرة عبر الاحتكاك المباشر مع المصادر، وعدم الاعتماد الكلي على الأستاذ؛
 - 2- تدريب الطالب على مهارات التعلم الذاتي؛
 - 3- تعويد الطلبة روح البحث، والتقصي، بدل الاعتماد على التلقي، وأخذ المعرفة جاهزة من الأستاذ.
- ولذلك يمكن اعتبار هذه الطرق أساسا لما يسمى اليوم بـ "التعلم الذاتي"، وكذا "التعليم عن بعد". وقد خصها المحدثون بترتيبات تناسب سياق زمانهم، وخصائص طلبتهم.

1- المرجع السابق، ص115

2- "الكفاية" الخطيب البغدادي، 135/2

3- "الإلماع" القاضي عياض، ص116

المبحث الثالث: طرق التقويم، وخصائصه عند المحدثين.

المطلب الأول: طرق التقويم عند المحدثين.

أولاً: امتحان الطلبة بطرح المسائل عليهم.

غالباً ما يعتمد المحدثون هذه الطريقة عندما يكون المقصود هو: امتحان قدرة الطلبة على الفهم، وضبط مسائل العلم. يشرح هذا المعنى الإمام ابن جماعة (ت733هـ) بقوله: "إذا فرغ الشيخ من شرح درسه؛ فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، يمتحن بها فهمهم، وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه بتكرار الإجابة في جوابه شكره، ومن لم يفهمه تلطّف في إعادته له"¹.

يبين النص؛ أن من أهم خصائص طريقة التقويم بالمسائل؛ استيعاب جميع القضايا التي شرحها الشيخ (الأستاذ) في الدرس، كما أن الغرض منها معرفة مدى استحكام الفهم عند الطالب؛ لذلك يشترط الشيخ (الأستاذ) أن تتكرر الإجابات الصائبة التي تدل على تمكن الطالب من مفصلات الدرس.

ومن خصائص التقويم بالمسائل عند المحدثين أيضاً؛ أنه قد يكون عبارة عن إشكالات مركبة، تتطلب الإجابة عنها جودة الاستحضار، والربط بين المعرفة وحسن توظيفها للوصول إلى الحل؛ يؤكد ذلك طريقة اختبار المحدثين للإمام البخاري (ت256هـ)، عند قدومه بغداد، حيث قلبوا متونها وأسانيدها، وجعلوا متن هذا الإسناد لإسناد آخر، وإسناد هذا المتن لمتن آخر، ودفعوها إلى عشرة أنفس؛ إلى كل رجل عشرة أحاديث، وأمروهم إذا حضروا المجلس أن يلقوا ذلك على البخاري ليتبينوا حاله، ومكانته، وسلامة فهمه، وجودة حفظه، وقدرته على استحضار الروايات، والربط بين الطرق².

وقد يستعمل المحدثون الأسئلة المباشرة في امتحان الطلبة، عندما يتعلق الأمر باستحضار المعارف التي يُراد منها معرفة ضبط الراوي، ومدى إتقانه لما تحمله، ومن ذلك:

1- امتحان الراوي بالسؤال عن وقت سماعه: ومن أمثلة ذلك ما أخرجه الخطيب (ت463هـ) إلى إسماعيل بن عياش (ت181هـ) قال: "كنت بالعراق، فأتاني أهل الحديث، فقالوا: ههنا رجل يحدث عن خالد بن معدان

1- "تذكرة السامع" ابن جماعة، ص76
2- ينظر الصفحة 219

فأتيته، فقلت: أي سنة كتبت عن خالد بن معدان، قال: سنة ثلاث عشرة، فقلت: أنت تزعم أنك سمعت من خالد بن معدان بعد موته بسبع سنين¹.

2- امتحان الراوي بصفة من روى عنه: وذلك بغرض التأكد من صدق الراوي وحصول لقائه، أو اختبار قدرته على تمييز المحفوظ واستذكاره، ومدى إتقانه وضبطه لما يتحمله.²

3- امتحان الراوي بالسؤال عن الموضع الذي سمع فيه: للتثبت من روايته، ولقياه بمن روى عنه³.

ثانياً: طريقة العرض

يشرح الخطيب البغدادي (ت463هـ) هذه الطريقة بقوله: "ويستحب لمن حفظ عن شيخ حديثاً أن يعرضه عليه؛ ليصححه له، ويرده عن خطأ- إن كان سبق إلى حفظه إياه"⁴.

ومسوغ إدخال (العرض) ضمن طرق التقويم؛ أن الطالب ربما تحمل عن شيخه بإحدى صيغ التحمل المعروفة، فيحفظ عن شيخه أحاديث صحيحة وأخرى ليست كذلك؛ فكان العرض تقويماً لما تلقاه عنه خلال مجالس السماع. والحافظ البغدادي عقد باباً في جامعته بعنوان: "وجوب المعارضة بالكتاب؛ لتصحيحه، وإزالة الشك، والارتباب"⁵.

كما أن المحدثين وضعوا معياراً لمعرفة ضبط الراوي؛ فقسموا ذلك إلى ضبط الصدر، وضبط الكتاب. وكثير من أرباب الصناعة الحديثية آثر ضبط الكتاب على ضبط الصدر، لما يحويه من الدقة، وضعف احتمال ضياع الحديث، على خلاف الاتكاء على الحفظ؛ فلربما نسي الراوي، أو سهأ، أو اختلط عليه، إلى غير ذلك من العوارض التي قد تؤثر على ضبط الصدر؛ قال الحافظ الرامهرمزي (ت360هـ): "وإنما نقول: أن الأولى بالمحدث، والأحوط لكل راو؛ أن يرجع عند الرواية إلى كتابه؛ ليسلم من الوهم"⁶.

ولذلك كان الاعتناء بتقويم الكتاب؛ الذي يعد مصدر علم الطالب، وضرورة لا غنى له عنها في بناء (الملكة الحديثية)، وعدم الاقتصار على مجرد (السماع). وقد كان هذا منهج المحدثين مع طلبتهم؛ ومن أمثلة

1- "الجامع" الخطيب البغدادي، 132/1-133

2- المصدر السابق، 133/1

3- المصدر السابق، 133/1

4- المصدر السابق، 235/1

5- المصدر السابق، 275/1

6- "المحدث الفاضل" الرامهرمزي، ص388

ذلك ما ذكره الشيخ الإثيوبي الولوي أن الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) قال: "بلغنا عن مكي بن عبدان، وهو أحد حفاظ نيسابور، قال: سمعت مسلم بن الحجاج يقول: لو أن أهل الحديث يكتبون مائتي سنة الحديث، فمدارهم على هذا المسند- يعني مسنده الصحيح- قال: وسمعت مسلما يقول: عرضت كتابي هذا المسند على أبي زرعة الرازي، فكل ما أشار أن له علة تركته، وكل ما قال: إنه صحيح، وليس له علة أخرجه"¹.

ثالثا: الطباق

وهو: "صورة رائعة ممتعة تعرفنا بما كان عليه المحدثون الكبار من الضبط والإتقان، والعناية البالغة والتجويد العجيب (...) تسجل تلك المجالس الحديثية، وحال الشيخ المحدث، وحال العلماء الطلاب الحاضرين فيها: سماعا وتلقيا، حضورا وغيابا، ويقظة ونوما، وانتباها واشتغالا، وتحدثا ونسخا، وفواتا واستكمالا، كأنك تشهدهم في مجالس التحديث والتسميع، ولكن ينقصها تسجيل الصوت والكلام، فهي صورة صافية واعية، لسماع وتحمل وأداء وأمانة علمية بالغة"².

يؤكد النص؛ أن (الطباق) من أهم مظاهر الدقة في تتبع الطلبة، وتقويمهم عند المحدثين؛ فبه يطلع المحدث على أداء طلبته، ويحكم على الحريص منهم، والمتكاسل. وصورته أن المحدث (الأستاذ) يعتمد على الانتهاء من جميع مجالس السماع- بخلاف العرض الذي يكون بعد الانتهاء من كل مجلس- وذلك بهدف ضبط سماع الطلبة؛ حيث يوكل ذلك إلى ما عرف عندهم بـ(كاتب الطباق)، أو (مثبت السماع)، أو (مثبت الأسماء)³، وهناك (كاتب الغيبة): "وهو من يقوم بكتابة أسماء الطلبة الذين حضروا بعض الأيام، وغابوا بعضا، عند قراءة كتاب مثل صحيح البخاري، أو كتب الفقه، أو غيرها من العلوم ليسجل اليوم الذي تخلف الطالب فيه، ويسجل الموضع من الكتاب الذي تخلف عن سماعه أو قراءته؛ فيكتب اسم الطالب، ويكتب عنوان الباب الذي فاتته من الكتاب"⁴.

1- "قرة عين المحتاج في شرح مقدمة صحيح الإمام مسلم بن الحجاج" علي بن موسى الإثيوبي الولوي، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية:

1426هـ/2005م، 26/1

2- "الإسناد من الدين" عبد الفتاح أبو غدة، ص79

3- المرجع السابق، ص137

4- المرجع السابق، ص137

وعند ختم (مجالس السماع) يطلب الشيخ من (مثبت السماع)، أو (كاتب الغيبة) أن يمدّه بالكتاب (السجل) الذي أثبت فيه سماع كل طالب على حدة، والصفة التي سمع بها؛ فتجده يثبت فيه؛ أن هذه الطائفة من الطلبة مثلاً قد سمعت في المجلس الفلاني - ويذكر رقم المجلس - ، أو أن بعضهم كان يعتريه النوم حالة السماع أحياناً، وآخرون بفوات، وطائفة كانوا ينسخون في بعض مجالس السماع وينامون ويحدثون، وبعضهم كان النوم يعتريهم أحياناً حالة السماع، وكانوا يتحدثون أحياناً، ولهم فوات (...). ويذكر كل واحد باسمه والموضع الذي نام فيه أو تحدث فيه، أو غاب عنه.

ثم يقدم بعد انتهاء الكتاب ما أثبتته من أحوال الطلبة في السماع إلى الشيخ المحدث؛ فيوقع عليه الشيخ بخط يده وكتابة اسمه بآخره، ليكون هذا (السماع) بتوقيع الشيخ المحدث المسمع وثيقة هامة في تقويم الرجال والرواة الذين سمعوا الكتاب، وإنزالهم منازلهم من قوة الضبط، والإتقان، والرواية¹.

رابعاً: الملاحظة

اعتمد المحدثون طريقة (الملاحظة) في تقويم أخلاق الطلبة، وتتبع أحوالهم؛ إذ تعتبر من أدق الأساليب التي تمكن الشيخ (المدرس) من الكشف عن بعض المعوقات التي تمنع الطالب من الاستمرار في الطلب، أو في جودة التعلم، والتي لا يمكن التعرف عليها باعتماد طرق التقويم الأخرى، كما أن هذه الطريقة لها فائدة تربوية كبيرة في تتبع مختلف التصرفات، والأفعال التي تنافي مقام الأخلاق الحميدة، والشيم النبيلة التي ينبغي أن يتحلى بها طالب الحديث وعلومه.

ومعلوم أن تقويم أخلاق الطلبة من أصعب أنواع التقويمات التي تحتاج إلى الرصد، والتتبع، والملاحظة الدقيقة لحال الطالب؛ ولذلك دقق المحدثون في تتبع آداب طلبتهم في مختلف أحوالهم. ومن ذلك وصف الإمام ابن جماعة (ت733هـ) لآداب الشيخ مع طلبته بقوله: "أن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم، وهدْيهم وأخلاقهم باطنا وظاهراً. فمن صدر منه من ذلك ما لا يليق من ارتكاب محرم، أو مكروه، أو ما يؤدي إلى فساد حال، وترك اشتغال، أو إساءة أدب في حق الشيخ، أو غيره، أو كثرة كلام بغير توجيه ولا فائدة، أو حرص على كثرة الكلام، أو معاشرة من لا تليق عشرته، أو غير ذلك، (...). عرّض الشيخ بالنهي عن ذلك بحضور من

1 - ينظر نماذج من أحوال الرواة في مجلس السماع في كتاب "الإسناد من الدين"، ص145

صدر منه غير مُعَرَّض به، ولا مُعِين له، فإن لم ينته نهاه عن ذلك سرّاً، ويكتفي بالإشارة مع من يكتفي بها، فإن لم ينته له، نهاه عن ذلك جهراً، ويغلظ عليه القول إن اقتضاه الحال؛ لينزجر هو وغيره، ويتأدب به كل سامع، فإن لم ينته فلا بأس حينئذ بطرده، والإعراض عنه إلى أن يرجع، ولا سيما إذا خاف على بعض رفقائه أو أصحابه من الطلبة موافقته"¹.

فتبين من خلال النص؛ أن عناية المحدثين بالجوانب الخلقية تتميز بالدقة، وتتبع مدى امتثال الطلبة لمختلف الأخلاق، والآداب التي أصل لها المحدثون؛ وذلك من حيث:

- مراقبة أحوالهم، وأخلاقهم الظاهرة والباطنة؛
- تأديب الطلبة، وحملهم على التحلق بآداب الحديث وأهله، والتزام أحكام الشرع؛
- التنويع في أساليب التأديب، والزجر بحسب أحوال الطلبة؛
- الحزم في تطبيق آداب التعلم وأخلاقه، ومنع كل طالب لا ينزجر من متابعة الدراسة حتى لا يؤثر على أقرانه.

إن تشدد المحدثين في تتبع أحوال الطلبة مرده في تقديري، إلى أنهم كانوا على دراية تامة بصعوبة (تقويم القيم)؛ التي تحتاج إلى الملاحظة، والتتبع الدقيق، والحرص على ملازمة الطلبة.

وإذا كانت نتائج معظم الدراسات التربوية الحديثة تؤكد صعوبة تقويم (القيم)، فإن المحدثين قدموا الإجابات الشافية لحل هذه الإشكالية، من خلال اعتمادهم على مجموعة من الأساليب التي تمكنهم من ملاحظة طلبتهم، وتقويم ملكاتهم الحديثة في جميع جوانبها المعرفية، والمنهجية والأخلاقية؛ ومن ذلك:

1- **طول الملازمة للشيخ:** وقد سبق أن وقفت على هذا الشرط الأساسي في شروط التعلم عند المحدثين، وذكرت أن الطالب قد يلزم شيخه سنين عدداً، يصاحبه في المجلس، وفي بيته، وفي طريقه. وهذه الملازمة الطويلة، كفيلة بأن تُعرّف الشيخ بسرائر الطالب ودقائق أحواله، بله أن يُقوّم تصرفاته وأفعاله، ومستوى قدراته في التحصيل، والتكوين العلمي؛

1- "تذكرة السامع والمتكلم" ابن جماعة، ص 80

2- إلزام الطالب المتقدم في مسائل العلم بإقراء الطلبة المبتدئين وتتبع أحوالهم، وما يتبع ذلك من ضرورة التحلي بالأخلاق الحسنة، وإعطاء القدوة لهم؛ قال الإمام ابن جماعة (ت733هـ): "ينبغي أن يكون له [للشيخ] نقيب، فطن، كيس، درب، يرتب الحاضرين، ومن يدخل عليهم على قدر منازلهم، ويوقظ النائم¹، ويشير إلى من ترك ما ينبغي فعله، أو فعل ما ينبغي تركه، ويأمر بسماع الدروس، والإنصات لها"²؛ ونتيجة لهذا المنهج في التربية أنجبت مناهج المحدثين أعلاما جمعوا بين العلم والعمل؛ من أمثال الإمام مالك (ت179هـ)، والحافظ البغدادي (ت463هـ)، والحافظ ابن الصلاح (ت643هـ)، والحافظ ابن حجر (ت852هـ)، بخلاف ما نلاحظه اليوم في مخرجات المنظومة التربوية التي تركز أكثر على الجانب النظري في التدريس، والتقويم؛ فتجد الأستاذ يدرس طلبة لا يعرفهم؛ فكيف به أن يحملهم على تزكية نفوسهم، وتحقيق المقصد التعبدية، والمقصد الامتثالي في منهاج التدريس.

المطلب الثاني: خصائص التقويم عند المحدثين

بعد التأمل في أنواع الطرق التي اعتمدها المحدثون في تقويم الطلبة، لاحظت أن هناك مجموعة من الخصائص التي يتميز بها التقويم في الدرس الحديثي؛ وهي ترتبط تارة بأنواعه؛ التي تختلف بحسب سيورة التحصيل، وتارة أخرى بحسب وظائفه، وأغراضه.

أولاً: خاصية التنوع بحسب سيورة الدرس.

اهتم المحدثون بالتقويم الذي يكون في بداية التحصيل؛ بغرض التعرف على مكتسبات الطلبة، ومدى تأهلهم لتلقي مسائل الدرس الجديد. قال ابن جماعة (ت733هـ): "فإن استشار الشيخ من لا يعرف حاله في الفهم، والحفظ، في قراءة فن، أو كتاب لم يشر عليه بشيء، حتى يجرب ذهنه، ويعلم حاله، فإن لم يحتمل الحال التأخير أشار عليه بكتاب سهل من الفن المطلوب، فإن رأى ذهنه قابلاً، وفهمه جيداً نقله

1- قال الشيخ أبو غدة: "هذا النوم الذي كان يعتريهم بعد النسخ، أو حالة السماع أحياناً، هو في الأغلب الأكثر ليس من الكسل، والتواني، وقلة الاهتمام بالسماع والمسموع؛ وإنما هو من التعب والجهد الذي يلحقهم ويلحقهم في الانهماك في الطلب والتحصيل؛ لأنهم كانوا يقومون قبل الفجر لما تيسر من قيام الليل، ثم يتابعون لصلاة الفجر، ثم يحضرون المجلس من بعد الصلاة إلى الضحى العالي أو أقل قليلاً أو أكثر، فلذلك يلحقهم الفتور فيغلبون على أنفسهم. وليسوا هم كحال بعض الطلبة المرفهين في عصرنا، يسهرون إلى نصف الليل أو نحوه على المذايع والتلفاز أو غيرهما! لا يقومون لصلاة الصبح إلا قهراً أو جبراً، وإذا حضروا في الدروس حضرت أشباحهم، وسرحت أرواحهم، فلا يفهمون إلا قليلاً إن لم يناموا؛ فإذا ناموا فمن إهمال وممل، واسترخا للعلم وكسل". ينظر (الإسناد من الدين وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين)، ص132

2- "تذكرة السامع" ابن جماعة، ص76

إلى كتاب يليق بذهنه، وإلا تركه؛ وذلك لأن نقل الطالب إلى ما يدل نقله إليه على جودة ذهنه يزيد انبساطه، وإلى ما يدل على قصوره يقلل نشاطه"¹.

يؤكد النص؛ أن المحدثين لا يتعاملون مع (المعرفة المدرسة) بمنهج واحد، بل يراعون أحوال الطلبة، وقدراتهم العقلية، ومستوياتهم في التحصيل قبل اختيار الكتاب المناسب لكل طالب؛ لما لذلك من أثر نفسي يدفع الطالب إلى الإقبال على التعلم بقوة، ونشاط. وهم يستندون في ذلك إلى نتائج التقويم الذي يكون في بداية الدرس؛ أو ما يسمى في الأدبيات التربوية الحديثة بـ(التقويم التشخيصي)².

ولأهمية التقويم في تثبيت المعارف، اهتم به المحدثون في سيورة التحصيل أيضا؛ قال الخطيب البغدادي(ت463هـ): "ينبغي أن يراعي ما يحفظه، ويستعرض جميعه كلما مضت له مدة، ولا يغفل ذلك، فقد كان بعض العلماء إذا علم إنسانا مسألة من العلم، سأل عنه بعد مدة؛ فإن وجده قد حفظها علم أنه محب للعلم، فأقبل عليه وزاده، وإن لم يره قد حفظها، وقال له المتعلم: كنت قد حفظتها فأنسيتها، أو قال: كتبها فأضععتها؛ أعرض عنه، ولم يعلمه"³.

يبين النص، أن جودة التكوين العلمي عند الطالب تظهر في قدرته على استحضار ما يحفظه. ولأهمية ذلك كان المحدثون يسألون الطلبة عن المسائل التي سبق أن تلقوها؛ لمعرفة مدى تمكنهم من المعارف المقدمة لهم أثناء الدرس، ولمسايرة باقي خطواته، والاستمرار في التحصيل على الوجه السليم. وقد يكون هذا النوع من المسائل أساسا لما يسمى اليوم بـ(التقويم التكويني)، أو (التقويم المرحلي)⁴.

كما اهتم المحدثون أيضا بالتقويم الذي يكون في آخر التحصيل؛ يبين ذلك قول الإمام ابن جماعة(ت733هـ): "إذا فرغ الشيخ من شرح درس؛ فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، يمتحن بها فهمهم، وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإجابة شكره، ومن لم يفهمه تلتطف

1- "تذكرة السامع"، ص78

2- (التقويم التشخيصي): إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس؛ من أجل الحصول على بيانات، ومعلومات عن قدرات، ومعارف، ومواقف التلاميذ السابقة، والضرورية؛ لتحقيق أهداف الدرس" ينظر(المنهل التربوي)402/1

3- "الفقيه والمتفقه" الخطيب البغدادي، 202/2

4- (التقويم التكويني)، أو (التقويم المرحلي): "عملية تتم في نهاية مهام تعليمية معينة؛ بهدف إخبار التلميذ، والمدرس حول درجة التحكم المحصل عليها، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه؛ من أجل جعله يكتشف استراتيجية تمكنه من التطور" ينظر (المنهل التربوي)عبد الكريم غريب، 404/1

في إعادته له. والمعنى بطرح المسائل أن الطالب ربما استحيا من قوله: "لم أفهم"، إما لرفع كلفة الإعادة على الشيخ، أو لضيق الوقت، أو حياء من الحاضرين، أو كيلا تتأخر قراءتهم بسببه. ولذلك قيل: لا ينبغي للشيخ أن يقول للطالب هل فهمت؟ إلا إذا أمن من قوله: "نعم"؛ قبل أن يفهم؛ فإن لم يأمن من كذبه - لحياء أو غيره - فلا يسأله عن فهمه؛ لأنه ربما وقع بذلك في الكذب بقوله: نعم، لما قدمناه من الأسباب، بل يطرح عليه مسائل كما ذكرناه؛ فإن سأله الشيخ عن فهمه، فقال: "نعم"، فلا يطرح عليه المسائل بعد ذلك إلا أن يستدعي الطالب ذلك لاحتمال خجله بظهور خلاف ما أجاب به"¹.

هذا النص يشير بمنطوقه إلى ما يسمى اليوم بـ(التقويم النهائي)²، كما يبين بجلاء مجموعة من الخصائص الأخرى التي يتميز بها (التقويم) عند المحدثين، منها:

1- العناية بجودة السؤال: وذلك من خلال تجاوز الأسئلة المباشرة، واعتماد طريقة التقويم بالمسائل؛ التي تستهدف الجمع بين مهارات: (الحفظ)، و(الفهم)، ومهارة (الربط)، و(توظيف المعارف)؛ لحل الإشكالات العلمية المركبة.

2- مناسبة التقويم لقدرات الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم: وذلك بأن يمتحن الأستاذ طلبته بأسئلة تناسب فهمهم، ومدى ضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه للمسائل شكره وحفزه، ومن تعذر عليه ذلك ساعده وتلطف معه في السؤال.

3- وظيفة التقويم في تحفيز الطالب على التعلم: أي مراعاة الخصائص النفسية للطالب، وتهيئته للامتحان، بالتنويه بالطلبة المتفوقين منهم، وتوجيه من أخطأ وجانب الصواب برفق، ولين، وحكمة، دون تعنيف ينفرهم، أو تعريض بكلام يؤذي مشاعرهم، بل الواجب على المدرس أن يسلك درب الحكمة. لذلك وجب عليه أن يكون ماهرا في طرح السؤال؛ لأن الغرض منه؛ هو الكشف عن تعثرات الطالب لاستدراكها؛ وكلما شعر

1- "تذكرة السامع، والمتكلم في آداب العالم والمتعلم" ابن جماعة، ص76

2- " (التقويم النهائي)، أو (التقويم الإجمالي): "تدخل للتقييم يتم في نهاية الدرس، أو مقطع تعليمي معين؛ حيث إن الوظيفة الأساسية للتقويم؛ هي الحكم سلبا، أو إيجابا على التعلم، والشهادة المتمثلة في نقطة توضح على النجاح، أو الفشل". ينظر (المنهل التربوي) 411/1

المتعلم بالأمان، وحرية الرأي؛ أفصح عن أخطائه بشكل واضح وواسع. وإذا لم يراع الأستاذ هذا الأساس النفسي العظيم فإنه يفوت عليه لا محالة المقصد من الامتحان الذي أجراه.

وتتمثل وظيفة التقويم أيضا، في معرفة مدى تمكن الطالب من المعارف المقدمة له، واستحكام فهمه لها؛ لأن الغرض من التقويم عند المحدثين ليس هو مجرد الحكم على مستوى الطالب، بقدر ما يتغى إصلاح أعطاب التعلم؛ يؤكد هذا المعنى قول ابن الصلاح (ت643هـ): "وإذا نَجَزَ الإِمْلاءَ فلا غنى عن مقابله، وإتقانه، وإصلاح ما فسد منه بزِيقَ القلم، وطغيانه"¹؛ أي أن المقصود؛ هو إصلاح الأخطاء التي يلاحظها الشيخ على الطالب أثناء، أو بعد إنجاز الدرس. أو ما يسمى في (علم التدريس) بالوظيفة العلاجية للتقويم.

ثانيا: الاهتمام بتقويم القدرات العقلية المتعلقة بالمهارات الحركية

وهذا المنهج في التقويم يتناسب مع طبيعة منهاج المحدثين في التعلم والتعليم؛ القائم على ترقية الطالب في مستويات اكتساب (الملكة الحديشية)؛ فلم يكن تقويمهم تقويما عاما غير منضبط، بقدر ما كانوا يركزون على تقويم المسائل الدقيقة، وما يميزها من مهارات؛ ك(الحفظ والفهم)، و(الاستبصار)، و(التطبيق العملي) لمصطلحات، وقواعد العلم؛ يظهر ذلك في النصوص التالية:

قال الخطيب البغدادي (ت463هـ): "أنا محمد بن جعفر بن علان الوراق، أنا أبو الفتح محمد بن الحسين الأزدي، أنا الحسن بن علي، أنا إبراهيم بن محمد التميمي، قال سمعت يحيى بن سعيد يقول: ينبغي في الحديث غير خصلة، ينبغي لصاحب الحديث تثبت في الأخذ، ويكون يفهم ما يقال له، و**يبصر** الرجال، و**يتعاهد** ذلك من نفسه. قال أبو بكر: ولا يأخذ الطالب نفسه بما لا يطيقه، بل يقتصر على اليسير الذي يضبطه، ويحكم حفظه ويتقنه"².

وقال في موضع آخر: "فمن صفات الحافظ الذي يجوز إطلاق هذا اللفظ في تسميته: أن يكون عارفا بسنن رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ بصيرا مميذا لأسانيدها"³.

1- "علوم الحديث"، ص244

2- "الجامع" الخطيب البغدادي، 231/1

3- المصدر السابق، 173/2

فدل هذان النصان؛ على أن الفهم المقصود هو: الفهم الدقيق؛ الذي يتحقق به الاستبصار، والإدراك التام لمختلف العناصر المكونة لموضوع التعلم؛ أي ضبط أحوال الرواة، والمرويات.

وهذا الفهم الدقيق (الاستبصار)؛ هو الذي يعين الطالب على تثبيت المحفوظ، وجودة استحضاره، وتوظيفه توظيفاً سليماً في مرحلة الاشتغال، والتدرب على ممارسة وارتياض علوم الحديث؛ يؤكد ذلك قول الإمام النووي(ت676هـ): "ينبغي للمعلم أن يطرح على أصحابه [الطلبة] ما يراه من مستفاد المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، ويُظهر فضل الفاضل، ويُثني عليه بذلك ترغيباً له، وللباقيين في الاشتغال والفكر في العلم؛ وليتدربوا بذلك، ويعتادوه، ولا يعنف من غلط منهم في كل ذلك إلا أن يرى تعنيفه مصلحة له: وإذا فرغ من تعليمهم أو إلقاء درس عليهم أمرهم بإعادته؛ ليرسخ حفظهم له؛ فإن أشكل عليهم منه شيء ما، عاودوا الشيخ في إيضاحه"¹.

يبين النص أن البدء في تقويم الطلبة يكون أولاً باختبار مهارة الفهم، ثم ينتقل الأستاذ إلى المهارات المتعلقة بالتطبيق، وممارسة الفكر، والنظر في مسائل العلم. و"النظر، والتدبر، والتفكير ألفاظ متحدة المعنى يعبر بها عن نشاط الذهن بأجزائه"².

فهذه القضايا التي يركز عليها المحدثون في التقويم تدخل في قضية (إعمال العقل)، الواجب الاعتناء بشأنها وبذل قصارى الجهد في كسب كل ما يفضي إلى ترقيتها، والزيادة في قوتها المبصرة إلى أن تصل إلى أعلى درجة ممكنة³.

وإلى جانب التركيز على المهارات المتعلقة بطبيعة مسائل علوم الحديث، اهتم المحدثون غاية الاهتمام أيضاً باستحضار الجوانب الخلقية في الممارسة التقويمية، مما بينته في طريقة التقويم بالملاحظة في المطلب السابق.

1- "المجموع شرح المذهب" يحيى بن شرف النووي، دار الفكر(د.ت.ط) 34/1
2- "تجديد علم أصول الفقه" مولود السريري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1426هـ/2005م، ص5
3- المرجع السابق، ص5-8

خلاصات الباب الأول:

في نهاية هذا الباب، وبعد دراسة وتتبع مختلف القضايا المعرفية، والمنهجية، والتربوية التي يقوم عليها منهاج تدريس علوم الحديث، تبين لي أن هذه العلوم تتميز بالخصائص التالية:

أولاً: الخصائص المعرفية:

الخاصية الأولى: الإسناد مادة علوم الحديث؛ من حيث شدة العناية بمنهج النقد،

وتوثيق الحديث، وضبط نسبه إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم.

كشفت الدراسة المعرفية لعلوم الحديث أن معظم مسائل العلم تقوم على دراسة (الإسناد) من حيث معرفة (المقبول، والمردود)؛ سواء ما تعلق بمسائل (المتن)، أو مسائل (السند)، أو المسائل المتعلقة بمعرفة (الرواة)، و(طرق التحمل، والأداء)، وقواعد الرواية والطلب والتحديث. وأما القواعد الخاصة بفهم الحديث وتفسيره وبيانه، والتخلق بآدابه؛ فهي الثمرة المرجوة من ضبط الإسناد.

وقد أكدت عوامل النشأة والتطور؛ أن العناية بالإسناد لها منهج خاص عند المحدثين؛ ظهر ذلك من خلال تتبع نشأة وتطور المفاهيم الحديثية في علاقتها بمختلف الإشكالات المتعلقة بتوثيق نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، خصوصاً المفاهيم التي نشأت بسبب بُعد الزمن إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، والعوامل المتعلقة بظهور (الفتنة)، وما ظهر من إشكالات متعلقة بالعوارض البشرية التي أثرت في جودة الرواية عند الرواة. وهكذا تطور المصطلح الحديثي من حيث شدة العناية، وتدقيق النظر في صحة الأسانيد، فلم تعد المفاهيم العامة المتعلقة بالثبوت في الرواية، وتحري الصدق في (الأخبار) كافية لحل إشكالية النسبة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، بل اعتنى المحدثون بالتأصيل لمنهج (النقد) في دراسة الرواة والمرويات (الأسانيد). ويعتبر علم (الجرح والتعديل) وعلم (العلل) من الشواهد التي تؤكد تخصص المحدثين في نقد المتن، والأسانيد، وشدة العناية بها؛ مما سيكون له الأثر البالغ في (بنية) علوم الحديث، ونسقتها المعرفية.

إن ضبط هذه الخاصية؛ له أثر كبير في فهم (وظائف العلم)، ومنهج تدريسه؛ كما سأبين في فصول، ومباحث الباب التالي بحول الله.

الخاصية الثانية: النسق المفهومي لعلوم الحديث

من خلال تتبع خصائص المصطلحات الحديثية من حيث الصياغة، والتطور في مقدمة ابن الصلاح (ت463هـ)، اتضح لي أن علوم الحديث بنيت على (نسق مفهومي) مترابط يراعي الأشباه، والنظائر. ذلك أن أنواع علوم الحديث المتعلقة بمعرفة المقبول والمردود تشكل نسقا مترابطا لا يمكن الفصل بين أجزائه على مستوى التدريس، وكذلك الشأن في العلوم المتعلقة بمعرفة طرق التحمل والأداء، وكذا علوم الرواة.

كما أن الاختلاف القائم بين (كتب المصطلح) في منهج ترتيب أبواب ومباحث العلم، يؤكد أن نسق علوم الحديث لم تكن أبوابه، ومباحثه خاضعة لترتيب متفق عليه بين علماء المصطلح، ويمكن أي يكون لذلك ما يبرره من حيث تأثير العامل التدريسي في منهج الترتيب؛ كما بينت ذلك في العنصر الخاص بالأهمية التدريسية لمقدمة ابن الصلاح (ت643هـ)، ومنهج تدريس كتاب (نخبة الفكر) للحافظ ابن حجر (ت852هـ). وهذا يعني أن ترتيب المسائل في كتب العلم لا يدخل في صلب العلم، بقدر ما يتعلق الأمر بمراعاة العامل التدريسي المرتبط بأهداف التدريس، وخصائص الفئة المستهدفة.

ولذلك؛ فإن التوظيف السليم لخاصية (النسق المفهومي) يقتضي أن يتم تدريس مصطلحات، وعلوم الحديث في إطار (الأشباه والنظائر)، حتى يتحقق (الفهم والإفهام) على الوجه السليم، وينتقل الطالب من (الفهم الجزئي) إلى (الفهم الكلي النسقي).

الخاصية الثالثة: معيارية علوم الحديث

إن التأمل في طبيعة المصطلحات الحديثية يؤكد أنها تنقسم إلى نوعين من المصطلحات:

- (المصطلحات الواصفة): وهي التي لا علاقة لها بدرجة الحديث؛ من حيث القبول والرد. ومن ذلك مصطلحات: (المرفوع)، و(المقطوع)، و(المقطوع)، و(المديح)، و(المسند).
- (المصطلحات النقدية): وهي مصطلحات (معيارية) تُعتبر في التمييز بين (المقبول والمردود)؛ ك(الصحيح)، و(الحسن)، و(الضعيف)، و(الشاذ)، و(المنكر)، و(المتروك)، و(الواهي)، و(الموضوع)، إلى غير ذلك من المصطلحات التي تشغل الحيز الأكبر في علوم الحديث.

وهذه الخاصية لها أهمية كبرى في ضبط (المعرفة الحديثية المدرسة)؛ حيث تقتضي أن تشغل (المضامين المهارية) حيزاً أكبر في (المحتوى الدراسي)، وذلك بأن يتم التركيز على منهج توظيف المصطلح الحديثي؛ لأنه (مصطلح معياري وظيفي)، لا تُدرك ثمرته إلا بعد توظيفه في منهج النقد ودراسة المتون، والأسانيد. أما الاختصار على مجرد التعريف، وحفظ المصطلحات فلا يمكن الطالب من اكتساب (الملكة الحديثية).

الخاصية الرابعة: الجمع بين القواعد الكلية، ومنهج الاستقراء التام في النظر في مسائل

العلم.

أكدت نتائج البحث في موضوع علوم الحديث، ومنهج المحدثين في النظر في مسائل العلم من خلال دراسة إشكالات النشأة والتطور، أن المحدثين يجمعون بين (القواعد الكلية) وشدة العناية بـ (الجزئيات)، وتتبع القرائن في الحكم على الرواة والمرويات.

فمثلاً؛ لا يكفي في الحكم على أحاديث الثقات اعتبار الحكم الأغلب؛ أي توفر شرط (العدالة)، أو كون الراوي (ثقة) لقبول جميع (مروياته)، بل لا بد من تطبيق القواعد الكلية في كل الأحوال، والقرائن بمنهج (الاستقراء التام). وذلك راجع إلى أن معرفة أسماء الرواة وأحوالهم، لا يدخلها (قياس)، وهنا تكمن دقة علوم الحديث، وتشعبها، وتداخل بعضها في بعض؛ ولأجل ذلك كان المحدثون يصرحون بأن لهم مع كل حديث قصة؛ أي أن معرفة علة الحديث (ملكة)؛ تحصل بطول التجربة وكثرة (ممارسة) قواعد العلم، وليس معنى ذلك أن المحدثين لا يلتفتون إلى القواعد الكلية، أو أن نظرهم لا تحكمه قواعد ضابطة.

الخاصية الخامسة: الطابع العلمي للفاهيم الحديثية.

من خلال تتبع أنواع التعريفات عند المحدثين تبين لي أن المفهوم الحديثي ذو (طابع عملي)، لم يتأثر بـ (الحد المنطقي) الذي يهتم بضبط ماهية الشيء، أو عند ذكر الجنس القريب منه، بل إن المحدثين اهتموا ببيان خصائص المفهوم الحديثي، وصفاته القريبة والبعيدة؛ بالمثال وضده، وبذكر التقسيمات والأنواع.

وهذه الخاصية تؤكد أن علوم الحديث تتميز بطابعها العملي؛ لأن الغرض منها هو توظيفها في معرفة المقبول والمردود. لذلك أكثر المحدثون من ذكر الشواهد والأمثلة من الأحاديث الشريفة وأقوال الحفاظ والنقاد؛ حتى يجمع الطالب بين مهارة (الفهم)، و(التصور) السليم للمفهوم، ومهارة (التطبيق) في دراسة المتن، والأسانيد.

ثانياً: الخصائص المنهجية.

أثبتت مباحث الفصل الثالث أن هناك مجموعة من (الخصائص المنهجية) التي يمكن توظيفها لتطوير عناصر المنهاج التعليمي لعلوم الحديث. وتتمثل أساساً في الخصائص التالية:

الخاصية الأولى: وظيفية علوم الحديث.

إن علوم الحديث لم تنشأ بمقتضى الترف الفكري، أو أنها مجرد قضايا نظرية لا علاقة لها بواقع المسلم، بل هي عبارة عن قواعد علمية تروم تحقيق مجموعة من الوظائف بالرواية والنقد، وبيان الحديث الشريف ومنهج الامتثال والعمل به.

يتأسس على هذه الخاصية مجموعة من الاعتبارات التربوية المؤسسة لمباحث الدراسة؛ أذكر أهمها في القضايا التالية:

1- إن تطوير (منهاج) علوم الحديث يقتضي استثمار وظائف العلم في عناصر المنهاج، وتدقيق (المهارات الحديثية) المستهدفة من التدريس.

2- إن اختلاف أوصاف الطالب في وظائف علوم الحديث، دليل على أن اكتساب (الملكة الحديثية) يتأسس على مبدأ الترقى في منازل العلم، ومستويات الاكتساب؛ التي تمكن الطالب من بلوغ مرتبة (التصرف) في مسائل العلم. يؤكد ذلك قول الإمام أبي الوليد الباجي (474هـ): "وقد يكون الحديث يرويه الثقة عن الثقة ولا يكون صحيحاً؛ لعله دخلته من جهة غلط الثقة فيه، وهذه الوجوه كلها لا يعرفها إلا من كان من أهل العلم بهذا الشأن، وتتبع طرق الحديث، واختلاف الرواة فيه؛ وعرف الأسماء والكنى، ومن فاته الرواية عمن عاصره، ومن لم تفته الرواية عنه، ومن كان من شأنه التدليس، ومن لم يكن ذاك من شأنه، والله أعلم بالصواب"¹.

1- "التعديل، والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح" أبو الوليد الباجي 297/1

3- إن اهتمام المحدثين بوظيفة البيان، والوظيفة الخلقية، إلى جانب الوظيفة الأساسية المتمثلة في الوظيفة النقدية، دليل على أن (الملكة الحديثية) كُـلُّ لا يتجزأ، يستوعب مختلف جوانب الاستمداد من الحديث الشريف؛ سواء من حيث تمكين الطالب من قواعد الرواية والنقد، أو تدريبه على مهارات الاستدلال والاستنباط من النص الحديثي، وكذا مختلف (القيم) التي يتأسس عليها ضبط منهج الامتثال والعمل بالحديث الشريف.

4- إن أوصاف الطالب في (الوظيفة البيانية) تؤكد تميز منهج (المحدثين الفقهاء) في استنباط أحكام الفقه؛ فهو منهج يروم تمكين الطالب من القدرات التالية:

- استقصاء واستيعاب مختلف الروايات التي يحتاجها المحدث (الفقيه) في الباب المدروس، مما يمكنه من التصور الكلي لمختلف المسائل الفقهية واستنباط الأحكام المناسبة لها.
- تنمية القدرة على الاستشهاد، والاستدلال بالروايات المناسبة للأحكام الشرعية.
- تدريب الطالب على منهج المحدثين في الفقه.

الخاصية الثانية: النضج المنهجي في علوم الحديث.

تبين من خلال نتائج البحث في المناهج التي وظفها المحدثون، أنهم لم يكتفوا ببيان المصطلحات، والعبارات الخاصة بعمليات الرواية والنقد فقط، بل اعتمدوا أيضا مجموعة من القواعد، والمناهج العلمية في النظر في مسائل العلم.

ويترتب على هذه الخاصية من الناحية التربوية، اعتبار هذه القواعد والمناهج العلمية في تطوير (منهاج التدريس)، وذلك باختيار الطرق المناسبة في التدريس والتقويم؛ ذلك "أن منهج العلم؛ هو في الوقت نفسه طريقة لتعليمه وتعلمه. بعبارة أخرى؛ لا وجود تقريبا لخطاب بيداغوجي تدريسي للعلوم خارج منهاجها، ومنطق نموها الداخلي"¹.

وسيظهر أثر هذا الضابط في تحديد أنواع الطرق المناسبة في تدريس وحدات علوم الحديث.²

1- "نحو تأسيس ديداكتيك مادة التربية الإسلامية" رمضان مصباح، مجلة التبصرة (منشورات الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وجدة)، عدد 5-6 (2011م)، ص71
2- ينظر الفصل الخامس من الباب الثاني.

الخاصية الثالثة: الطابع التقريبي لعلوم الحديث

وقفت على هذه الخاصية من خلال دراسة مناهج التأليف في علوم الحديث؛ حيث تبين لي أن المحدثين لم يعتمدوا منهاجاً واحداً في عرض المعرفة الحديثية، وترتيبها؛ وذلك راجع إلى اهتمامهم بمنهج التقريب، وتيسير الانتفاع بعلوم الحديث.

لذلك؛ فإن توظيف هذه الخاصية على مستوى (منهاج التدريس) يقتضي ألا يكون التعامل مع كتب علوم الحديث على وزن واحد؛ وأن يتم اختيار الكتب المدرسة وفق مجموعة من المعايير¹؛ أهمها: مناسبة قدرات الطلبة، وأهداف المنهاج، والغلاف الزمني المخصص للمحتوى الدراسي؛ فيكون البدء أولاً بالكتب التي اهتمت بتقريب أصول العلم؛ سواء بمنهج الاختصار، أو الجمع، أو الشرح، وإيراد النكت والتعليقات الحديثية؛ لإقدار الطالب على التعامل المباشر مع مختلف المصطلحات، والقواعد، والأدلة التي كان يستعملها المحدثون في عملية النقد الحديثي؛ تعريفاً، وتفسيراً، واستنباطاً، وإقداره على مناقشة الأقوال، والتعريفات، والتعليق عليها، باستثمار الأدلة، والشواهد، والقرائن.

بعد ذلك يتم الانتقال إلى (المدونات الحديثية) الكبرى، وأصول السنن، والكتب المؤلفة في أنواع علوم الحديث؛ ككتب الجرح والتعديل، وكتب العلل. وذلك بغرض تدريب الطالب على ممارسة، وارتياض مسائل العلم، بمنهج المحدثين، وطريقتهم في اكتساب (الملكة الحديثية).

ثالثاً: الخصائص التربوية:

أفضى البحث في قواعد (منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين، وعناصره المتمثلة في: (الأهداف)، و(المحتوى المدرس)، و(طرق التدريس)، و(طرق التقويم)، إلى إثبات مجموعة من الخصائص التربوية في منهاج التدريس عند المحدثين؛ غالباً ما يتجاهلها العديد من الباحثين في حقل (علم التدريس)، ومناهجه. وهي:

أولاً: إن التدريس في التراث التربوي الإسلامي عموماً، والتراث التربوي عند المحدثين على وجه الخصوص، لم يكن مجرد ترتيبات تقوم على الممارسة العملية فقط، أو نقل المعارف وتلقينها للطلبة، بقدر ما كان علماً وصناعة؛

1- أتناول هذه المعايير بالتفصيل في الفصل الأول من الباب الثاني بحول الله.

له مصطلحاته، وقواعده، ومنهجه الخاص في ضبط العلاقة بين (الطالب، والمدرس)، وبيان قواعد (النقل التدريسي)، ومنهج اكتساب (الملكة الحديثة)؛

ثانياً: إن مفهوم (التعلم) عند المحدثين يتشكل من خلال مجموعة من الشروط، والمؤثرات التي تجمع بين ما هو سيكولوجي، وبيداغوجي، واجتماعي. وهو بذلك يتقاطع مع التفسير الذي تقدمه النظريات التربوية الحديثة¹ في بعض المفاهيم، ويختلف عنه في مفاهيم أخرى²:

فإذا كانت (النظرية السلوكية) ترى أن التعلم سلوك مكتسب يتغير باستمرار، ويتأثر بمثيرات البيئة الاجتماعية للمتعلم، وإذا كانت (النظرية الجشططية) ترفع شعار (الاستبصار)، والدوافع الداخلية في حصول التعلم، بينما تركز (النظرية البنائية) على العوامل المرتبطة بنشاط الذات المتعلمة، في علاقتها بالقدرات العقلية، والنمائية؛ فإن المحدثين تميزوا بمنهجهم الخاص في التعلم، وهو منهج قائم على الجمع بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. حيث تحدثوا عن أهمية (الحافز الداخلي) في الحرص على التعلم، و(ملازمة الشيوخ)،

1- من أهم هذه النظريات:

❖ (النظرية السلوكية): ظهرت بشكل قوي بعد الحرب العالمية الثانية، وشكلت ثورة علمية في (علم النفس) الحديث بعد أن أعلنت قطيعتها مع (المدرسة الاستبصالية)؛ التي كانت تركز على (الشعور)، و(مفاهيم الإرادة)، و(الروح)، و(الرغبة، والنية، والقصد). وقد استمدت هذه النظرية توجهها الجديد من خلال استلهاهم مبادئ العلوم التجريبية، وخطوات المنهج العلمي المرتكز على: (الملاحظة، والفرضيات، والتجريب، والنتيجة، والتأويل، والتعميم).

من أهم مفاهيم هذه النظرية: المثير- الاستجابة- الانطواء- التعزيز - المحاولة والخطأ- التكرار- الإشراف الكلاسيكي- الإجراء- الإشراف الإجرائي- السلوك- التمييز.

❖ (النظرية الجشططية): ولدت هذه النظرية في ألمانيا، في الوقت الذي ظهرت فيه النظرية السلوكية في أمريكا، ثم انتقلت من ألمانيا إلى أمريكا على يد كوفكا، وكوهلر، في عشرينيات القرن الماضي. من أهم مفاهيم هذه النظرية: (الجشطط) - (البنية)، (التنظيم) - (إعادة التنظيم) - (الاستبصار) - (الإدراك) - (الدافعية الأصلية) - (الفهم، والمعنى).

❖ (النظرية البنائية): التي أعادت الاعتبار للذات المتعلمة بدل التركيز على العوامل الخارجية في حصول التعلم؛ وذلك من خلال ما يقع في (الذماغ)؛ باعتباره آلة للتفكير، و السيرورات العليا.

من أهم مفاهيم هذه النظرية: (الاستيعاب) - (التلاؤم) - (التوازن) - (التكيف).

للتوسع في هذه النظريات؛ ينظر:

- "المرجع في كيفية التدريس" سعيد حليم، من ص131 إلى ص163

- "التعلم والاكتساب نحو مقاربة سيكوبيداغوجية إجرائية" عبد الكريم غريب، مجلة سيكولوجيا التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد 2، تاريخ الطبع 1995م، ص29-30

- "مدخل إلى علم التدريس" سعيد حليم، ص166

- "نظريات التعلم" خالد المير وإدريس القاسمي، "سلسلة التكوين التربوي"، العدد 2، 1998م، ص21

2- من خلال نتائج البحث في منهج المحدثين في اكتساب (الملكة الحديثة)؛ تبين أن تفسيرهم لمفهوم التعلم لا يقتصر على مجرد اعتبار التغيرات التي تظهر في السلوك الخارجي للمتعلم، كما هو الشأن في (النظرية السلوكية)، بقدر ما يهتم ب(السيرورة الداخلية) التي تعكس تطور (الاشتغال الذهني) عند الطالب وانتقاله من المهارات المعرفية الدنيا(المعرفة - الحفظ - الاستظهار) إلى المهارات العليا (النظر - الاستبصار - التمييز - النقد)؛ يؤكد ذلك أن تحمل الحديث والإكثار من السماع لا يعتبر مؤشرا على اكتساب الملكة عند المحدثين؛ لأن المقصود من تدريس علوم الحديث؛ هو تأهيل الطالب للنظر في المتن، والأسانيد، والحكم عليها، وليس مجرد الرواية والسماع.

و(الرحلة في طلب الحديث)، و(الحافظ الخارجي) المتمثل في المحيط الاجتماعي الذي يكون له الأثر البالغ في نبوغ الطالب وجودة تحصيله.

ثالثا: إن التعلم الحقيقي في (منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين هو الذي يقوم على نشاط الطالب ومبادرته الذاتية، بالسؤال، والبحث، والرحلة في طلب الحديث وعلومه، وليس فقط على (كفاءة الأستاذ)، أو الجهود الذي يقتصر فيه الطالب على التلقي، وحفظ المعرفة، واسترجاعها.

إن السؤال؛ هو الذي يعكس نضج المتعلم، وفهمه لمسائل العلم وأغواره، ويتدرج من خلاله في المنازل العقلية التي تمكنه من اكتساب (الملكة الحديثية)؛ ولذلك اشترط المحدثون هذا الضابط في التعلم؛
رابعا: (الإسناد) له مفهومان عند المحدثين:

مفهوم علمي: من حيث إن معرفته تعتبر، إلى جانب معرفة (المتن)؛ مادة العلم، وحولهما تشكلت مختلف المصطلحات، والقواعد الحديثية؛ التي يراد منها حل إشكالية التوثيق، وضبط نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم.

مفهوم تربوي: أي أن (الإسناد)، كما يسند الطالب في تحمل الرواية؛ يسنده أيضا في ضبط الفهم؛ من خلال منهج التلقي عن الشيخ. وفرق كبير، كما هو معروف عند أهل الصنعة، بين الصحفي الذي يأخذ العلم من الكتب، والطالب الذي يجلس بين أيدي العلماء فيأخذ عنهم العلم بالفهم السليم والعمل السديد. ولهذا الغرض التربوي يشترط المحدثون طلب الأسانيد العالية وتخير الشيوخ الذين يؤخذ عنهم العلم. ويؤكد هذا المعنى الذي ذكرته في المفهوم من (الإسناد) قول (الخطيب) (ت436هـ): "المقصود في الرحلة في الحديث أمران: أحدهما تحصيل علو الإسناد وقدم السماع، والثاني: لقاء الحفاظ والمذاكرة لهم، والاستفادة عنهم"¹؛

خامسا: تخصص المحدثون في التأصيل للقواعد الضابطة لمنهاج التعلم والتعليم، وذلك من خلال الجمع بين منهج التأصيل ومنهج الممارسة والتطبيق؛

سادسا: تميز المحدثون بمنهج خاص في اكتساب (الملكة الحديثية)؛ الذي يعكس اهتمامهم بكيفية وقوع (التعلم)، وتدرج الطالب في مستوياته؛ من خلال عنايتهم بمجموعة من المفاهيم المترابطة، تتمثل أساسا في:

1- "الجامع" الخطيب البغدادي 223/2

- مفهوم (الحفظ، والفهم).
- مفهوم (النظر، والاستبصار).
- مفهوم (التكرار، والممارسة).
- مفهوم (التصرف، والتمهير).

سابعاً: إن المنهج المعتمد في تدبير مكونات (العملية التعليمية التعلمية) عند المحدثين يقوم أساساً على منطق (التخطيط) الذي يتناسب مع خصائص (المقاربة المنهجية) في التدريس؛ سواء من حيث طبيعة (الأهداف) و(المحتوى الدراسي)، أو من حيث (طرق التدريس)، و(التقويم). يظهر ذلك في النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، أذكر أهمها في الآتي:

- 1- انسجام أهداف التدريس مع خصائص العلم وطبيعة مسائله: يؤكد ذلك تركيز المحدثين على تقريب أصول العلم، وتدريب الطلبة على منهج اكتساب (الملكة الحديثية)؛
- 2- اهتمام المحدثين بمختلف جوانب شخصية الطالب: وذلك من خلال تنوع أهداف التدريس، والجمع بين الأهداف التعبدية، والخلقية، والأهداف المعرفية والمنهجية؛
- 3- عناية المحدثين بتقريب المعرفة الحديثية المُدرّسة: وذلك بتأليف مراجع خاصة في التدريس؛ تراعي طبيعة الفئة المستهدفة، ومعايير اختيار (المحتوى الدراسي)؛ ظهر ذلك في منهج التقريب الذي سلكه الإمام ابن الصلاح (ت643هـ) في مقدمته، ومنهج الحافظ ابن حجر (ت852هـ) في تدريس (نخبة الفكر)؛
- 4- التنوع في طرق التدريس بما يناسب طبيعة علوم الحديث: من حيث الجمع بين (الإلقاء)، و(الشرح)، و(المذاكرة)؛
- 5- التركيز على مركزية الطالب، وفاعليته في بناء الدرس: من خلال مشاركته بالقراءة، والإقراء، وطرح الأسئلة.

6- التركيز على تقويم (المهارات الحديثية)، والاهتمام بالجوانب القيمية في الممارسة التقويمية.

إن هذه الخلاصات تؤكد بما لا يدع مجالاً للشك؛ أن الغالب على مكونات (منهاج المحدثين) في (التعلم والتعليم)؛ أصالته، وارتباطه بخصائص علوم الحديث. ولذلك؛ فهو يعتبر في تقديري، حجر الزاوية في تطوير

الدرس الحديثي في الجامعة؛ بانتقاء النماذج القابلة للتطبيق، خصوصا تلك المتعلقة بمراعاة خصائص العلم، وطبيعة مسأله، وتطوير النماذج التي تتغير بتغير نظام التدريس، وطبيعة الفئة المستهدفة؛ كالعوامل السيكولوجية المتعلقة بخصائص الطالب الجامعي، وكذا العوامل التنظيمية المتعلقة بهندسة التكوين، ونظام التدريس في الجامعة.

الباب الثاني:

واقع منهاج تدريس علوم الحديث في التعليم الجامعي؛

من التشخيص والتقويم، إلى مداخل التصويب.

تناولت في الباب الأول القضايا النظرية التي يقوم عليها منهاج علوم الحديث؛ وهي قضايا مستنبطة من دراسة خصائصها المعرفية والمنهجية، والتربوية.

والقصد من هذا الباب؛ هو توظيف النتائج المتوصل إليها؛ لتحديد الأسس المرجعية في تشخيص، وتقويم واقع منهاج وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي؛ ثم عرض نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها، وتحليلها؛ لتعرف مواطن القوة، ونقاط الضعف في الدرس الحديثي، واقتراح البدائل الممكنة لتطوير منهاج تدريسه.

وعليه، فإن خطة الباب الثاني من الدراسة تروم البحث في القضايا التالية:

✓ الفصل الأول: الأسس المرجعية في منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي؛

✓ الفصل الثاني: عرض وصفي لنتائج شبكة تحليل الملفات الوصفية؛

✓ الفصل الثالث: عرض وصفي لنتائج المقابلات العلمية، وأداة الاستبانة؛

✓ الفصل الرابع: تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية؛

✓ الفصل الخامس: الأسس النظرية، والإجراءات العملية لتطوير أهداف التدريس، والمحتوى الدراسي؛

✓ الفصل السادس: تطوير طرق التدريس، والتقويم.

الفصل الأول: الأسس المرجعية في منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي

لا يمكن الحديث عن تطوير (منهاج علوم الحديث) دون استحضار الوثائق المرجعية المؤطرة للتعليم الجامعي، والمعايير التربوية الخاصة بجودة (المناهج التعليمية)، في إطار التنوع الحاصل بين المؤسسات الجامعية، وطبيعة المسالك، والتخصصات المعتمدة في شعب الدراسات الإسلامية؛ التي تُعنى بتدريس وحدات علوم الحديث؛ وهو المعبر عنه بـ(الأساس المرجعي).

إن الغرض من البحث في هذا الأساس؛ هو محاولة تحديد مرجعيات المنهاج؛ المتمثلة في المنطلقات، والاختيارات، ومواصفات الطالب في وحدات علوم الحديث؛ وكذا معايير جودته المستنبطة من الدراسة النظرية، ونتائج الدراسات، والمقاربات التربوية الحديثة المتعلقة بالمناهج الجامعية. وذلك بُغية تدقيق المؤشرات المعتمدة في تشخيص، وتقويم واقع منهاج وحدات علوم الحديث في التعليم الجامعي.

إن ضبط هذه الأسس المرجعية؛ خصوصا معايير جودة عناصر المنهاج، يمكّن من تحقيق الانسجام المطلوب بين نتائج الدراسة النظرية، وطبيعة الأدوات المعتمدة في الدراسة الميدانية:

✓ ما هي أهم المنطلقات، والاختيارات الخاصة بتدريس وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي؟

✓ وما هي أهم المعايير، والمؤشرات الكفيلة بتشخيص، وتقويم واقع منهاج التدريس في الفصول الجامعية؟

المبحث الأول: المنطلقات، والاختيارات في الوثائق التربوية الرسمية.

المطلب الأول: المنطلقات، والاختيارات العامة.

أولا: في الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين الوظائف المقصودة من نظام التربية والتكوين، والمتمثلة أساسا في:

"- منح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم،

- تزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين والعاملين الصالحين¹.

يؤكد هذا النص أن من أهم وظائف مؤسسات التربية والتكوين، بمختلف أسلاكها:

- الجمع بين المهارات، والقيم، والمعارف في بناء المقررات والمناهج الدراسية؛

- تمكين مختلف الأفراد من مواصلة التكوين العلمي، والاندماج في الحياة العملية؛

- تكوين الأطر العلمية المتخصصة في شتى المجالات.

ولتحقيق هذه الوظائف ينبغي أن تكون الجامعة المغربية:

- "منفتحة ومرصدا للتقدم الكوني والتقني، وقبلة للباحثين الجادين؛

- قاطرة للتنمية تسهم بالبحوث الأساسية والتطبيقية في جميع المجالات، وتزود كل القطاعات

بالأطر المؤهلة"²

كما حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين الوظائف المقصودة من (التعليم العالي) في:

"- التكوين الأساسي والمستمر؛

- إعداد الشباب للاندماج في الحياة العملية؛

- البحث العلمي والتكنولوجي، مع مراعاة ما تنص عليه المادة 126 من هذا الميثاق؛

- نشر المعرفة"³

يلاحظ من خلال المقارنة بين الوظائف العامة للتكوين، والوظائف الخاصة بالتعليم العالي؛ أن وثيقة

(الميثاق) تركز في منطلقاتها، واختياراتها العامة على ربط التعليمات المقدمة في المدرسة، والجامعة بحاجات المجتمع،

وإعداد المتعلمين والطلبة للاندماج في الحياة العملية.

إلا أن أهم ما يميز (التعليم العالي) هو: تكوين الطلبة القادرين على إنجاز بحوث أساسية، وتطبيقية؛

تكون مراقبة لتحقيق التنمية في جميع المجالات، وكذا تأهيلهم لولوج عالم المعرفة من خلال تمكينهم من تكوين

علمي تخصص؛ كما تنص على ذلك المادة 126 من الميثاق الوطني للتربية، والتكوين.

1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين " وزارة التربية الوطنية والشباب، الكتابة العامة، مديرية المناهج، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، يناير 2000م، ص 7-8

2- المرجع السابق، ص 7-8

3- المرجع السابق، الدعامات الرابعة: إعادة الهيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين، المادة 77، ص 29

ثانيا: في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)

سارت وثيقة (الرؤية الاستراتيجية) على نهج الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وذلك بتدقيق الوصف، وتحديد طبيعة (النموذج البيداغوجي)¹ الذي يحقق مقاصد التعليم العالي، وذلك من خلال الاختيارات التالية:

1- اعتماد آليات لمأسسة الجسور والتكامل بين المسالك، والتخصصات في (التعليم الجامعي)²؛

2- تطوير (نموذج بيداغوجي) قوامه التنوع، والانفتاح، والنجاعة، والابتكار³.

ويتأسس مفهوم (النموذج البيداغوجي) على اختيارين أساسيين:

O أولهما: العمل بمفهوم جديد للجامعة المغربية.

ينبني هذا المفهوم على: "الاستئناس بالممارسات الجيدة والتجارب الدولية الناجحة والاتجاهات الحديثة في مجال أنماط التكوين والبحث (...) التي تأخذ في عين الاعتبار حاجات المجتمع من المعارف، والكفايات، والقيم، وحاجات سوق الشغل، والمقاولة من الكفايات، والتأهيلات الملائمة"⁴.

O ثانيهما: النهوض بالبحث العلمي والتقني، والابتكار.

وذلك بتبني سياسة استشرافية: "تسعى إلى تمكين أكبر عدد من المواطنين من تعليم عال يؤهلهم للبحث العلمي والإبداع والتجديد، وتعزيز التكامل في مجالات البحث بين ما هو نظري، وما هو تطبيقي وميداني، وبين ما هو علوم دقيقة، وتقنية، وتطبيقية، وما هو علوم إنسانية، واجتماعية، وبحوث فنية، وأدبية"⁵

من خلال النصين السابقين؛ نلاحظ أن (الرؤية الاستراتيجية) أكدت على القضايا التالية:

1- ينظر تعريف (النموذج البيداغوجي) في الصفحة 45

2- "من أجل مدرسة الإنصاف، والجودة، والارتقاء. رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030" إصدارات المجلس الأعلى للتربية، والتكوين، والبحث العلمي"، الرافعة الحادية عشر، المادة 66، ص30

3- المرجع السابق، ص30

4- المرجع السابق، ص32

5- المرجع السابق، ص42

- تحديد دقيق لمفهوم (النموذج البيداغوجي) المقصود من التدريس في الجامعة. ومعناه؛ تكوين الطالب القادر على تلبية حاجات المجتمع من (المعارف)، و(الكفايات)، و(القيم)، وكذا حاجات سوق الشغل، والمقاولة من المؤهلات الضرورية؛
- إعداد الطالب للبحث العلمي، والقدرة على الابتكار في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومختلف البحوث الفنية والأدبية؛
- ضرورة الجمع بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية في التكوين العلمي للطلاب الجامعي.

ثالثا: في القانون رقم 00 – 01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي¹

عرفت سنة (2003م) إصلاحا بيداغوجيا جامعيا (طبق سنة 2004م)، يركز على القانون 00-01 الصادر سنة (2001م) الذي يشكل إطارا لإصلاح التعليم العالي. وتؤكد التقارير القطاعية التي يصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين بخصوص تقويم منظومة التربية والتكوين، أن "السياسة العمومية لفائدة التعليم العالي التي شرع في نهجها سنة 2000؛ هي تقويم حقيقي؛ لأنها ارتكزت بشكل شامل على توجيهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ بوصفه وثيقة وطنية استراتيجية أنجزت بفعل إجماع وطني، وساهمت في تقويم جميع أبعاد التعليم العالي.

فقد راجع إصلاح القانون 00-01 بعمق نظام التعليم العالي برمته، بما في ذلك غاياته، والمهام الاستراتيجية للجامعة².

يؤكد هذا النص الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين؛ أن مقتضيات القانون 00-01، وتوجيهاته الخاصة بالتعليم العالي انبنت أساسا على نتائج تقويم وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ باعتبارها وثيقة استراتيجية صادرة عن إجماع وطني. وبناء عليه؛ فإن الغرض من هذا القانون هو: تدقيق النظر في قضايا الإصلاح الجامعي، ومن ذلك التحديد الدقيق لوظائف، ومهام الجامعات. حيث أكد هذا القانون على أن من أهم وظائف (التعليم العالي):

1- صدر بالجريدة الرسمية بموجب ظهير شريف رقم 1.00.199 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000 م)، تحت رقم 4798 – 21 صفر 1421 (25 ماي 2000 م)

2- المجلس الأعلى للتربية، والتكوين، والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية، والتكوين، والبحث العلمي، التقرير القطاعي"، ص 27-28

" أ- تكوين الكفاءات وتطويرها، وتنمية المعلومات ونشرها في جميع ميادين المعرفة؛

هـ- الإسهام في التطورات العلمية، والتقنية، والمهنية، والاقتصادية، والثقافية للأمة مع الأخذ في الاعتبار

الاحتياجات الخاصة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية؛

و- التمكن من العلوم، والتقنيات، والمهارات، و تنميتها بواسطة البحث والابتكار؛

ز- الرفع من قيمة التراث الثقافي المغربي، و العمل على إشعاع قيمه العريقة"¹

نلاحظ من خلال هذه الوظائف أن التعليم العالي يروم أساسا تمكين الطالب من:

- القدرة على ولوج عالم المعرفة وتنمية المعلومات؛

- القدرة على تلبية حاجات المجتمع في الميادين العلمية، والاقتصادية والاجتماعية؛

- التمكن من العلوم، والقدرة على البحث والابتكار؛

- خدمة التراث الثقافي المغربي وتمثل قيمه العريقة.

وتجسيدا لهذه الوظائف؛ ينبغي أن تقوم الجامعات بالمهام التالية:

○ "المساهمة في تعميق الهوية الإسلامية والوطنية؛

○ التكوين الأساسي والتكوين المستمر؛

○ تنمية ونشر العلم والمعرفة والثقافة؛

○ إعداد الشباب للاندماج في الحياة العملية خاصة بواسطة تنمية المهارات؛

○ البحث العلمي، والتكنولوجي؛

○ القيام بمهام أعمال الخبرة؛

○ المساهمة في التنمية الشاملة للبلاد؛

○ المساهمة في تطوير الحضارة الإنسانية"²

نلاحظ من خلال النظر في هذه المهام؛ أن الجامعات مطالبة بإعداد الشباب للقيام بنوعين من الوظائف:

1- القانون 00-01 مبادئ وأهداف، المادة 01، ص1

2- المرجع السابق، الفصل الأول، المادة 3، ص2

- وظائف خاصة بتكوين الأطر القادرة على الاندماج في الحياة العملية، ومتمكنة من مجموعة من المهارات التي تساعد على ذلك. وهذه الأطر تحتاج إلى التكوين الأساسي، والتكوين المستمر؛
- وظائف خاصة بتكوين الأطر القادرة على متابعة الدراسة الأكاديمية في أعلى مستوياتها، والقيام بالبحث العلمي والتكنولوجي لتحقيق التنمية ونشر العلم والمعرفة والثقافة في المجتمع، والمساهمة في تطوير الحضارة الإنسانية. ولتنزيل هذه الوظائف والمهام أحدث القانون 00-01 مجموعة من التغيرات على مستوى الهندسة البيداغوجية، ومناهج التدريس، وطبيعة التكوينات، والتخصصات المعتمدة في الجامعات، ومن ذلك:
- ✓ "إعادة النظر في الهندسة البيداغوجية لتنتقل من نظام التدريس بالمواد إلى نظام التدريس بالمجزوءات، والوحدات والمسالك¹؛
- ✓ "الانتقال من النمط البيداغوجي التقليدي القائم على تلقين المعرفة، إلى نمط التدريس القائم على الجمع بين المعارف، والمؤهلات، والكفايات في شكل دروس نظرية وتوجيهية، وأشغال تطبيقية².
- ✓ "الدمج بين مختلف التكوينات، والتخصصات انطلاقاً من وحدات تكوينية مشتركة في مسالك قد تجمع شعباً متعددة، وأحياناً تتقاطع فيها كليات متخصصة"³.

رابعاً: في "القانون - الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي"⁴

في إطار الإصلاح البيداغوجي الجديد، وبعد عقد مجموعة من اللقاءات التشاورية التي أُنجزتها وزارة التربية الوطنية، والتكوين المهني، والتعليم العالي، والبحث العلمي، وتفعيلاً لنتائج التقييمات؛ التي تنجزها المؤسسات الوطنية التي تعنى بتشخيص وتقييم نظام التربية والتكوين؛ خصوصاً المجلس الأعلى للتربية والتكوين،⁵ تم إقرار هذا القانون الذي رسّخ مختلف التوجهات التي جاءت بها (الرؤية الاستراتيجية 2015-2030)، وذلك بترجمة "اختياراتها الكبرى إلى قانون- إطار يجسد تعاقداً وطنياً يلزم الجميع، ويلتزم الجميع بتفعيل مقتضياته"⁶.

1- ينظر القانون 00-01، الفصل الأول، المادة 8، ص2

2- ينظر (الضوابط الخاصة بالمسالك)، و(الضوابط الخاصة بالوحدات)، في "دفتر الضوابط البيداغوجية"، ص1-5

3- القانون 00-01، المادة 08، ص2

4- صدر بالجريدة الرسمية بموجب ظهير شريف رقم 1.19.113 بتاريخ 7 ذي الحجة 1440هـ (9 غشت 2019م)، تحت رقم 51.17

5- ينظر نتائج المقابلة العلمية المنجزة مع الدكتور "السعيد الزاهري"، ص 391

6- ديباجة القانون - الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، والبحث العلمي، ص4

ومما جاء في المادة 12 من هذا القانون أنه: "يعتمد تنظيم التعليم العالي على مبدأ الملاءمة المستمرة بين مختلف أنواع التكوينات المقدمة والتحويلات الاقتصادية، والاجتماعية، مع الأخذ بعين الاعتبار تطور الأنظمة الجامعية على الصعيد الدولي.

ويستند التنظيم المذكور على الأسس التالية:

- إعادة هيكلة التعليم العالي، من خلال تجميع مختلف مكوناته لما بعد البكالوريا، على أساس الانسجام والتكامل والفعالية (...)

- اعتماد نظام بيداغوجي يستجيب لمتطلبات التنمية الوطنية، وينفتح على التجارب الدولية¹.

نلاحظ إذن، أن (القانون الإطار) أضفى طابع الإلزامية على جميع مقتضيات الإصلاح البيداغوجي الجديد، بعكس المقتضيات التي كانت تنص عليها الوثائق المرجعية السابقة؛ خصوصا وثيقتي (الميثاق)، و(الرؤية الاستراتيجية).

وفي إطار الإصلاح البيداغوجي في الجامعة، تكمن أهمية هذا القانون فيما سيصدر من مراسيم ومذكرات، وقرارات بغرض تدبير بعض القضايا، وحل بعض الإشكالات التي تعاني منها الممارسة التربوية في الجامعة؛ والتي كشفت عنها نتائج التقارير التي أنجزها المجلس الأعلى للتربية والتكوين²، ومختلف التوصيات الصادرة عن المتلقيات التي تنجزها بعض الشعب؛ خصوصا شعب الدراسات الإسلامية، وإلزام مختلف المتدخلين بتطبيقها، ومن أهم الإصلاحات المتوقعة في مجال التدبير البيداغوجي³:

1- المرجع السابق، المادة 12، ص 6

2- ينظر "التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح. التقرير القطاعي 2018"، "المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ص 16

3- من المتوقع أن تتم إعادة النظر في منهجية التدريس بالمسالك في جميع التخصصات من زاويتين اثنتين:

➤ أولهما: تمكين الطلبة من (المهارات الحياتية)، و(الذاتية) المطلوبة لتأهيلهم لولوج سوق الشغل. وفي هذا الإطار ستكون السنة الأولى من الدراسة الجامعية عبارة عن سنة تأسيسية، خاصة بتدريس وحدات مشتركة تركز على المهارات اللغوية، والمهارات التكنولوجية، والمهارات التواصلية، ومهارات الثقافة العامة.

➤ ثانيهما: إعادة النظر في هذه المسالك، لتأهيل الطلبة لولوج عالم المعرفة، وتلبية حاجات المجتمع من الأطر المتخصصة في مجال البحث العلمي والابتكار. وفي إطار العلوم الإنسانية، والدراسات الإسلامية أصبحت الحاجة ملحة إلى إعادة النظر في مناهج التدريس لمعالجة الضعف العلمي الملاحظ على الخريجين في جميع الأسلاك، وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات التي ستتخذها الجامعة، أهمها:

أ- إحداث مراكز بيداغوجية في الجامعة، يكون الهدف منها؛ تمكين الأساتذة من التكوين البيداغوجي الذي يساعدهم على تجويد الممارسة الديداكتيكية. وتتوج مرحلة التكوين بالحصول على شهادة يحتاجها الأستاذ في الترقى المهني.

ب- اشتراط مواصفات خاصة في الطلبة الذين سيستفيدون من المسلك قبل قبوله، وذلك بأن ينص على مختلف الإجراءات والتدابير الكفيلة بتخريج طالب متخصص في الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه المسلك.

- إعادة النظر في الملفات الوصفية الخاصة بالوحدات من حيث هندسة التكوين، وتطوير (المقاربة المنهجية) في التدريس؛

- تمكين الأساتذة من التكوين البيداغوجي الذي يساعدهم على مسايرة المستجدات التربوية وتطوير الممارسة المهنية؛

- إحداث إطار مرجعي وطني للتقويم يضمن تكافؤ الفرص؛ ويتم من خلاله تفعيل مقتضيات (القانون - الإطار) المتعلقة بـ (الإطار الوطني المرجعي للإشهاد)¹.

المطلب الثاني: المنطلقات، والاختيارات الخاصة.

أولاً: في الضوابط البيداغوجية الخاصة بالمؤسسات الجامعية التي تدرس فيها وحدات علوم

الحديث: المحددة في عينة البحث²

1- دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية للإجازة (الأساسية والإجازة المهنية)³

عبارة عن وثيقة تنظيمية تتألف من اثني عشرة ورقة، أولها واجهة الدفتر ثم قرار وزير (التعليم العالي) بالمصادقة عليه، ورقمه وتاريخ صدوره، بالجريدة الرسمية. ويشتمل هذا الدفتر على ثلاثة مجالات تنظيمية:

الضوابط الخاصة بالمسالك الجامعية بسلك الإجازة.

ت- إحداث مراكز للتكوين في اللغات والإعلاميات لتمكين الطلبة، والأساتذة من ولوج عالم المعرفة بالاستعمال الجيد للوسائط التكنولوجية التي أصبحت ضرورية في التعلم والتعليم". ينظر نتائج المقابلة العلمية المنجزة مع الدكتور "السعيد الزاهري"، ص 391

1- ينص (القانون- الإطار) المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي) على ضرورة إحداث "الإطار الوطني المرجعي للإشهاد"، وهو عبارة عن: "آلية لتحديد وتصنيف الشهادات على الصعيد الوطني، وفق شبكة مرجعية من المعايير تنطبق على مستويات محددة من نتائج التعلم، تراعي حاجات سوق الشغل وتنمية المجتمع" ينظر الباب الأول، المادة الأولى، ص4

2- وهذه المؤسسات هي:

● جامعة سيدي محمد بن عبد الله:

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية. فاس - سايس

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية. فاس - ظهر المهرارز.

- كلية الشريعة فاس - سايس

● جامعة محمد الخامس:

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية. السويسي- الرباط

● جامعة مولاي إسماعيل

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية. مكناس

أما مؤسسة "دار الحديث الحسنية" التابعة لجامعة القرويين؛ فينظمها الظهير الشريف بإعادة تنظيم دار الحديث الحسنية، المعرف في العنصر الموالي.

3- نشر بالجريدة الرسمية عدد 6322، بتاريخ 9 ربيع الأول 1436 هـ، الموافق لفتح يناير 2015م بقرار من وزير التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر رقم 2082.14 الصادر بتاريخ 5 ذي الحجة 1436 هـ الموافق لـ 30 شتنبر 2014م. وهو ناسخ لمقتضيات قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر رقم 1695.04 الصادر في 9 شعبان 1425 هـ الموافق لـ 14 دجنبر 2014م

وذلك من حيث تعريف هذه المسالك، وشروط اعتمادها، ومدتها، والإجراءات التنظيمية الخاصة بها.

○ الضوابط الخاصة بالوحدات:

وتتمثل في تعريف الوحدات، وخصائصها من حيث طرق التدريس، والغلاف الزمني المخصص للدروس النظرية، والأنشطة التطبيقية، وشروط الملف الوصفي.

○ الضوابط الخاصة بنظام الدراسة، والتقييم:

تضمنت هذه الضوابط الإجراءات المتعلقة بسنوات (الإجازة)، وشروط الولوج إليها، وإجراءات التقويم وشروط استيفاء الوحدات، والفصول، وإجراءات الاستدراك، والمداومات، والميزات الإشهادية.

2- دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الماستر¹

عبارة عن وثيقة تربوية منظمة لسلك الماستر على الصعيد الوطني، ولا يختلف في هيكله العام عن نظيره المنظم لسلك الإجازة من حيث مجالات التنظيم ومبادئه الكبرى.

ثانيا: في الوثيقة المنظمة لمؤسسة دار الحديث الحسنية التابعة بجامعة القرويين (الظهير

الشريف بإعادة تنظيم دار الحديث الحسنية)²

يقضي هذا الظهير بإعادة تسمية (معهد دار الحديث الحسنية) باسم (مؤسسة دار الحديث الحسنية)، وإعادة تنظيمه باعتباره مؤسسة للتعليم العالي والبحث العلمي، يعهد إليها بمهمة تكوين العلماء، والباحثين في مجال الدراسات الإسلامية العليا المتخصصة والمعقدة. ويعهد إليها، بالإضافة إلى ذلك، بمهمة تنمية البحث العلمي في مجال العلوم الإسلامية والفكر الإسلامي وعلم مقارنة الأديان، والفقهاء المقارن³.

يتألف الظهير من ستة أبواب، تضم ثمانية وعشرين مادة:

✓ الباب الأول: أحكام عامة؛

✓ الباب الثاني: مهام المؤسسة؛

1- نشر بالجريدة الرسمية عدد 6322، بتاريخ 9 ربيع الأول 1436هـ، الموافق لفتح يناير 2015م بقرار من وزير التعليم العالي، والبحث العلمي وتكوين الأطر رقم. 2083.14 الصادر بتاريخ 5 ذي الحجة 1436هـ، الموافق لـ 30 شتنبر 2014م

2- نشر بالجريدة الرسمية عدد 5347 بتاريخ 23 رجب 1426هـ الموافق لـ 29 غشت 2005 بمقتضى ظهير شريف رقم 1- 05- 159 الصادر بتاريخ 18 رجب 1426هـ الموافق لـ 24 غشت 2005م؛ القاضي بإعادة تنظيم معهد دار الحديث الحسنية.

3- "الظهير المنظم لمؤسسة دار الحديث الحسنية"، الباب الثاني، المادة 3، ص 2

✓الباب الثالث: التنظيم الإداري للمؤسسة؛

✓الباب الرابع: نظام الدراسة والتكوين؛

✓الباب الخامس: هيئة التأطير التربوي والإداري؛

✓الباب السادس: أحكام ختامية.

وارتباطا بموضوع البحث وأهدافه؛ فإن المقصود من هذه الوثيقة هو الباب الرابع؛ خصوصا المواد المنظمة لمنهج الدراسة، وطرق التدريس، والتقويم المعتمدة في هذه المؤسسة.

تنص المادة 16 من الظهير على أن التكوين في المؤسسة ينظم في سلكين:

"- سلك للتكوين الأساسي المتخصص؛

- وسلك للتكوين العالي المعمق؛

- يهدف سلك التكوين الأساسي المتخصص إلى تكوين الطالب تكوينا علميا متخصصا في مجال علوم الدين، وتمكينه من اكتساب المعارف اللازمة لفهم أصوله، واستيعاب أحكامه، ومعرفة المذاهب الفقهية والفقه المقارن، كما يهدف إلى تكوينه تكوينا متينا في مجال اللغة العربية وعلومها، واللغات الأجنبية بما فيها اللغات الشرقية القديمة، وتمكينه من المعرفة الدقيقة بتاريخ الأديان المقارن، والنظم السياسية، والاقتصادية والاجتماعية، والقانونية، والإدارية الحديثة.

- ويهدف سلك التكوين العالي المعمق إلى تمكين الطالب من التخصص العلمي العميق، في العلوم والمعارف الإسلامية، والإنسانية والاجتماعية.

- كما يهدف إلى تمكينه من مناهج البحث العلمي في المجالات المشار إليها أعلاه، ومعرفة أصول المناظرة وأساليب التواصل¹

و"يشتمل سلك التكوين المتخصص على مسالك، يضم كل واحد منها وحدات دراسية. ويشتمل سلك التكوين العالي المعمق على مسالك يضم كل واحد منها وحدات دراسية، ووحدات للمناهج والبحث"²

1- المرجع السابق، المادة 16، ص3

2- المرجع السابق، المادة 17، ص3

بالنظر في هذه النصوص المنظمة لأهداف التكوين، ونظام الدراسة في الضوابط البيداغوجية، والظهير المنظم لمؤسسة دار الحديث الحسنية، ورغم طابعها الوصفي:

نلاحظ أن هناك مجموعة من المؤشرات التي تؤكد حضور أهم عناصر (المقاربة المنهجية) في هذه المؤسسات، يظهر ذلك في من خلال المعطيات التالية:

أ- المعطيات الخاصة بطبيعة المسلك:

تعرف الضوابط البيداغوجية المسلك باعتباره "مسارا للتكوين، يتضمن مجموعة متجانسة من الوحدات تؤخذ من حقل معرفي، أو من عدة حقول معرفية. ويرمي المسلك؛ إلى تمكين الطالب من اكتساب معارف، ومؤهلات، وكفايات"¹.

يبين هذا النص؛ أن الضوابط البيداغوجية تؤكد على ضرورة احترام الخصوصية المعرفية لحقول الوحدات المدرسة، واستثمارها لتمكين الطالب من المعارف المؤهلات، والكفايات. وفي ذلك إشارة إلى أهمية اعتبار خصائص المعرفة المدرسة في وحدات التكوين في الملفات الوصفية، والانطلاق منها في صياغة الأهداف، والطرق المناسبة في التدريس، والتقييم.

ب- المعطيات الخاصة بأنواع الوحدات، والفصول الدراسية، وشروط اعتماد المسلك.

تظهر الإشارة إلى (المقاربة المنهجية) أيضا في أنواع الوحدات والفصول التي حددتها الضوابط البيداغوجية.

بالنسبة لطبيعة الوحدات المدرسة:

"يتضمن مسلك الإجازة 38 وحدة مصنفة إلى صنفين:

– الوحدات الأساسية: بما فيها المشروع المؤطر بالنسبة للإجازة في الدراسات الأساسية أو التدريب المهني بالنسبة للإجازة المهنية، والتي تعكس الطابع المعرفي للمسلك، ويمثل الغلاف الزمني لمجموع هذه الوحدات 75% إلى 85% من الغلاف الزمني للمسلك.

– الوحدات التكميلية: بما فيها وحدات اللغة والمصطلحات"².

1- "الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة في الدراسات الأساسية والإجازة المهنية"، الضوابط الخاصة بالمسالك، ص 1

2- المرجع السابق، ص 1

وبالنسبة لتنظيم فصول الدراسة: "يتضمن مسلك الإجازة ستة فصول دراسية تنظم على النحو التالي: فصلين أوليين للتمهيد: يتضمن كل فصل منهما على 7 وحدات من بينها، وحدة اللغة، والمصطلحات ويحدد الغلاف الزمني للفصل في 315 ساعة على الأقل من التدريس، والتقييم. فصل ثالث، وفصل رابع، وفصل خامس، وفصل سادس؛ يتضمن كل واحد منهم على 6 وحدات بغلاف زمني إجمالي للفصل الواحد محدد في 270 ساعة على الأقل من التدريس، والتقييم. وتنظم هذه الفصول على النحو التالي:

فصل ثالث، وفصل رابع؛ لتحديد التوجه بالنسبة لدبلوم الدراسات الأساسية الجذع الوطني المشترك للمسلك.

فصل خامس، وفصل سادس؛ للتعلم، متلائم مع طبيعة الإجازة (أساسية أو مهنية)، ويمكن اقتراح وحدات اختيارية ابتداء من الفصل الخامس".¹

يظهر من خلال الهندسة البيداغوجية؛ المعتمدة في تنظيم الوحدات والفصول؛ أنها تقوم على أساس التكامل بين مقررات الوحدات المدرسة، والذي عبرت عنه الوثائق التربوية المؤسسة (الميثاق والرؤية الاستراتيجية، القانون - الإطار) بمأسسة الجسور بين مختلف المسالك، من خلال الوحدات التكميلية؛ التي يتلقاها الطالب في الفصول الأولى، بغرض تمكينه من الكفايات العرضانية² (الممتدة)، التي تركز على التقاطعات الموجودة بين مختلف (المقررات الدراسية)، و(المهارات) المشتركة بين مختلف الوحدات.

وأما الوحدات الأساسية؛ فتعنى بتمكين الطالب من مختلف المؤهلات، والكفايات التي تميز الحقل المعرفي الذي تنتمي إليه هذه الوحدات.

ومما يؤكد انسجام هذه الضوابط مع (المقاربة المنهجية)؛ التأكيد على اعتماد مجموعة من الشروط في صياغة الملفات الوصفية، وهي:

"- أهداف التكوين؛

1- الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة في الدراسات الأساسية والإجازة المهنية"، الضوابط الخاصة بالمسالك، ص1
2- (الكفايات العرضانية) هي: "كفايات قابلة للتطبيق في جميع تخصصات برنامج دراسي، وفي جميع المجالات العامة للتكوين (...) وفي جميع وضعيات الحياة اليومية. والكفايات العرضانية؛ كفايات فكرية عامة، منهجية، ومنهجية، وشخصية، واجتماعية، وتواصلية" ينظر (موسوعة الكفايات) الحسن اللحية، ص125

- منافذ التكوين؛
- شروط الولوج؛
- الجسور مع تكوينات أخرى؛
- مسارات التكوين عند الاقتضاء؛
- قائمة الوحدات مع تعيين طبيعة الوحدات (أساسية أو تكميلية)، والغلاف الزمني؛
- وصف الوحدات، ومخطط تدريسها¹.

وهكذا يتضح من خلال هذه الشروط؛ أن الضوابط البيداغوجية، ومختلف الوثائق المؤطرة لنظام التدريس في المؤسسات الجامعية تشير إلى أهمية تناول المقررات الجامعية للوحدات المدرسة في الملفات الوصفية وفق (مقاربة منهجية)، وإن لم تصرح بذلك؛ يظهر ذلك من خلال الحديث عن (المنهاج) في المستوى العام، والمستوى الخاص:

- (المنهاج الجامعي) في مستواه العام:

يظهر هذا المستوى من خلال عناية الوثائق المؤطرة بالمرحلات المنتظرة من (المنهاج الجامعي) في جميع الوحدات (أهداف التكوين)، كما أكدت على أهمية الربط بين مناهج الوحدات المدرسة وحاجات المجتمع، وسوق الشغل؛ من خلال الإشارة إلى ضرورة تحديد منافذ التكوين، وشروطه، ومساراته في المسالك المعتمدة، وبالاهتمام أيضا بـ(الكفايات العرضانية) التي تقوم على التكامل بين مختلف الوحدات المدرسة، ومد الجسور مع مختلف التكوينات.

- (المنهاج التعليمي) الخاص بالوحدات المدرسة:

وذلك بالإشارة إلى ضرورة تنزيل التوجهات الكبرى للمنهاج الجامعي على عناصر المنهاج التعليمي الخاص بالوحدات المدرسة؛ من خلال التمييز بين وصف الوحدة، وتخطيط تدريسها؛ لأن التخطيط يقتضي اعتماد مقاربة منهجية في الملفات الوصفية، وليس مجرد وصف للمقررات الدراسية، وأنواع الدروس، وإجراءات التقييم؛ كما هو حال هذه الملفات.

1- الضوابط البيداغوجية الوطنية (2014م)، ص3

فالتخطيط إذن؛ ليس مجرد ترتيبات عملية، أو وصف ظاهري لعناصر المنهاج؛ وإنما هو دراسة معرفية ومنهجية لخصائص العلم المدرس؛ تقود إلى تحديد دقيق لطبيعة الأهداف المقصودة من التكوين، وطبيعة المحتوى المدرس، ونوع الطرق المناسبة في التدريس، والتقوم.

ثالثاً: في الوثائق الصادرة عن الملتقيات التي تنظمها شعب الدراسات الإسلامية.

➤ هل تمتلك شعب الدراسات الإسلامية تصوراً واضحاً حول مواصفات الطالب في مختلف الوحدات التي تعنى بتدريس العلوم الشرعية؟

تسعى شعب الدراسات الإسلامية منذ تأسيسها إلى تطوير تدريس العلوم الشرعية، وفق منظور جديد يسعى إلى: "إعادة صياغة كثير من الأفكار والتصورات حول المعرفة الإسلامية عامة، سواء تعلق الأمر بعلوم الشريعة؛ كعلوم القرآن، والحديث، والفقه وأصول الفقه، والسيرة النبوية، أو العلوم الإسلامية. حيث حملت الشعبة رؤية جديدة لهذه العلوم، وأدمجتها في سياق المعرفة الإسلامية بتسليط الضوء على النظرية الإسلامية في الاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس. وأولت اهتماماً للتاريخ الإسلامي السياسي، والفكري (...). هذه الرؤية الشاملة بقدر ما تكتسي أهمية كبرى في بناء رؤية جديدة للمعرفة الإسلامية، وانفتاحها على محيطها العلمي والعملية، بقدر ما شكلت في مسيرة الشعبة تحديات كبرى تمثلت في امتلاك تصورات ناضجة لترجمة تلك الأهداف الكبرى إلى مناهج تعليمية تصوغها كفاءات وأطر متخصصة"¹.

ومن خلال النظر في التوصيات التي تصدرها الهيئة العليا للتنسيق في شعب الدراسات الإسلامية بالجامعات المغربية في مختلف الملتقيات واللقاءات العلمية، يظهر مدى الاهتمام بالمقاربة المنهجية التي تشغل حيزاً مهماً ضمن مختلف التوصيات التي تروم تعزيز موقع الشعبة في الإصلاح الجامعي. يؤكد ذلك مخرجات الملتقى الوطني السابع والعشرين الذي عقدته الهيئة العليا للتنسيق في شعب الدراسات الإسلامية بالجامعات المغربية تحت شعار: (أي موقع للدراسات الإسلامية في الإصلاح الجامعي المقبل)؛ يومي الجمعة، والسبت 11، و 12 محرم 1440هـ، الموافق 21، و 22 شتنبر 2018م؛ برحاب كلية الآداب، والعلوم الإنسانية بالرباط.

1- "البداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية" خالد الصمدي، ص 13- 14

وقد خلصت أشغال الملتقى إلى مجموعة من التوصيات¹ التي يمكن تصنيفها إلى صنفين:

- التوصيات الخاصة بنظام التكوين: وهي:

" 1- اعتماد ثمانية فصول (أربع سنوات) في مسلك الإجازة الأساسية من أجل تعميق التكوين وجودته وتأهيل الطالب لولوج مختلف المجالات الحياتية العلمية والعملية والمهنية (...). أو اعتماد فصل، أو فصلين تمهيديين؛ لتمكين الطالب من المعارف الضرورية لتأهيله، وتوجيهه لولوج مسلك من مسالك الإجازة المناسبة له ولؤهلاته، بما في ذلك تمكينه من اللغة العربية، و المداخل العامة للعلوم الشرعية والعلوم الإنسانية واللغات والتوصل؛

2- ضرورة التنسيق بين مؤسسات التعليم المدرسي، والتعليم الجامعي؛

3- إحداث مسارات مُهَنَّة، أو معرفية ابتداء من الفصل الخامس، يراعى فيها خصوصية واحتياجات المنطقة والجهة التي توجد فيها المؤسسة الجامعية؛

4- ضرورة ربط الجسور بين علوم الوحي والعلوم الإنسانية والكونية في تكوين الطالب الجامعي أيا كان تخصصه لما للعلوم من ترابط وتكامل.

- التوصيات الخاصة بالمقررات والمناهج الدراسية:

1- الاهتمام بالجوانب المنهجية، والتواصلية، ومناهج البحث العلمي في التعليم الجامعي؛

2- الجمع بين المهارات، والقدرات إضافة إلى المعارف، والمكتسبات في التعليم والتكوين، والبحث العلمي؛

3- ضرورة الجمع بين المدارس، والممارسة في تدريس العلوم الشرعية، والجمع بين التلقين والتطبيق (دروس تطبيقية وتوجيهية حسب طبيعة الوحدة الدراسية)؛

1- توصيات الملتقى الوطني السابع والعشرين للهيئة العلمية العليا للتنسيق في الدراسات الإسلامية بالجامعات المغربية، تحت شعار: "أي موقع للدراسات الإسلامية في الإصلاح الجامعي المقبل"، المنظم برحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، يومي الجمعة والسبت 11 و12 محرم 1440هـ، الموافق 21 و 22 شتنبر 2018م.

4- ضرورة الحرص على إكساب الطالب ملكات تحصيل العلوم الشرعية وحسن توظيفها في العالم المعيش؛

5- تحديد (كتاب مرجعي) لكل وحدة دراسية؛

6- ضرورة التجديد المنهجي في تدريس العلوم الشرعية، مع التجديد في الجانب المصطلحي والعناية بالمصطلحات التقنية لكل علم من العلوم الإسلامية؛

7- ضرورة التنسيق بين الشعب المهمة بالدراسات الإسلامية، والعلوم الشرعية على مستوى مضامين المقررات، ومناهج التدريس وآفاق البحث العلمي؛

8- اعتماد التقنيات الحديثة في التدريس والبحث العلمي؛

9- ضرورة الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية والشرقية باعتبارها وسيلة للتواصل مع الآخر، والاستفادة من التراث المعرفي العالمي ومن الاكتشافات العلمية والخبرات المعاصرة؛

10- التركيز على حفظ القرآن الكريم وتدبر معانيه والسنة النبوية وفقههما ضمن الوحدات الدراسية بمسلك الإجازة؛

11- مراجعة (البرامج والمناهج)؛ انطلاقاً من رؤية استراتيجية واضحة؛ وذلك لا يتأتى إلا من خلال ضبط الأهداف المرجوة من التعليم والتكوين في شعب الدراسات الإسلامية.

من خلال هذه التوصيات؛ نلاحظ أن هناك مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالمقاربة المنهجية تمت الإشارة إليها من خلال مجموعة من العبارات، من قبيل:

- الجمع بين (المهارات)، و(القدرات) إضافة إلى المعارف والمكتسبات.

- إكساب الطالب (ملكات) تحصيل العلوم الشرعية، وحسن توظيفها في العالم المعيش.

- تحديد (كتاب مرجعي) لكل وحدة دراسية.

- التنسيق بين الشعب المهمة بالدراسات الإسلامية والعلوم الشرعية على مستوى مضامين المقررات ومناهج

التدريس، وآفاق البحث العلمي.

- مراجعة البرامج، والمناهج انطلاقاً من رؤية استراتيجية واضحة، وذلك لا يتأتى إلا من خلال ضبط الأهداف المرجوة من التعليم والتكوين في شعب الدراسات الإسلامية.

بعد عرض أهم (المنطلقات)، و(الاختيارات) العامة، والخاصة في الوثائق التربوية المؤطرة لوحداث علوم الحديث؛ في مختلف الشعب، والمسالك، والمسارات التي تنتمي إليها بالتعليم الجامعي، يمكن استنتاج الخلاصات التالية:

○ الخلاصة الأولى:

إن أغلب (المنطلقات)، و(الاختيارات) المؤطرة لهذه الوثائق تعكس الاهتمام الكبير بـ(المقاربة المنهاجية) في التدريس في الجامعة؛ وذلك من خلال التأكيد على الانتقال من النمط التقليدي القائم على تلقين المعرفة؛ الذي يفصل بين الوحدات والمجزوءات، إلى النمط المعتمد على التكامل بين مختلف الوحدات والعلوم المدرسة؛ لتمكين الطالب من مختلف (المؤهلات)، و(المعارف)، و(الكفايات) التي تؤهله لولوج عالم المعرفة والبحث العلمي المتخصص، وكذا امتلاك (المهارات) التي تساعد على الاندماج في المجتمع.

○ الخلاصة الثانية:

إن الاختلاف الحاصل بين المؤسسات الجامعية، من حيث (زمن التعليم)، و(نظام الاستقطاب)، وأنواع(المسالك)، و(المسارات)، و(التخصصات) المعتمدة؛ كل ذلك يقتضي أن يتصف (المنهاج التعليمي) الخاص بوحداث علوم الحديث بالمرونة اللازمة؛ من حيث مراعاة هذه المتغيرات على مستوى تنزيل عناصر (المنهاج)، وتدقيق (مواصفات الطالب).

○ الخلاصة الثالثة:

استناداً إلى نتائج الدراسة النظرية لخصائص علوم الحديث ومنهاج المحدثين، واستصحاباً لما تنص عليه الوثائق المرجعية المؤطرة لنظام التدريس في الجامعة، ومختلف التوصيات الصادرة عن الملتقيات التي تنظمها شعب الدراسات الإسلامية، يمكن القول:

إن منهج تدريس علوم الحديث يروم تمكين الطالب من الموصفات¹ التالية:

- 1- التمكن من علوم الحديث بشكل متوازن ومتكامل مع العلوم الشرعية، ومختلف العلوم الإنسانية الأخرى، في إطار مسالك وشعب الدراسات الإسلامية؛
- 2- القدرة على التعامل مع علوم الحديث في إطار مركزية النص الحديثي رواية ودراية؛
- 3- القدرة على الجمع بين المدارس، والممارسة في دراسة علوم الحديث، والجمع بين التلقين والتطبيق بحسب طبيعة الوحدات الدراسية؛
- 4- التمكن من القدرات المنهجية، والتواصلية الحديثية؛ لتحقيق الجودة المطلوبة، والانفتاح على علوم العصر وقضايا المجتمع ومتطلباته؛
- 5- الجمع بين المهارات، والقيم إضافة إلى المعارف، والمكتسبات في التعليم، والتكوين، والبحث العلمي في حقل علوم الحديث؛
- 6- التمكن من ملكات تحصيل علوم الحديث، وحسن توظيفها في واقع العالم المعيش؛
- 7- القدرة على التعامل المنهجي، والتوظيف السليم للمصطلحات الحديثية في اكتساب هذه العلوم؛
- 8- القدرة على التعريف بالحديث الشريف، والسنة المطهرة، ورد مختلف الشبهات التي تثار حولهما، سواء في التشريع، أو الاقتداء.

1 - يعني مصطلح (الموصفات) في إطار التعليم المدرسي: "صياغات تصف نتائج مرغوبة في تربية التلاميذ عند الانتهاء من سلك أو مرحلة تعليمية والتخرج منها (...). تقدم قدرا من الانسجام، والاندماج داخل كل مادة دراسية وبين مختلف المواد ومختلف الأنشطة التربوية والتعليمية" ينظر "الكفايات في التعليم"، محمد الدريج، ص32. وفي المقابل؛ فإنه على مستوى التعليم الجامعي: "يرتبط بطبيعة المسالك المعتمدة؛ من حيث المخرجات المنتظرة من كل مسلك، ونوع المعارف، والمهارات التي تعطي القيمة المضافة للمسلك بالنسبة لسوق الشغل"، ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور السعيد الزاهري، ص 391.

ولذلك؛ فإن تحديد الموصفات الخاصة بالطالب في المسالك، والتخصصات التي تُدرّس فيها وحدات علوم الحديث، ينبغي أن تستند إلى طبيعة علوم الحديث في تكاملها مع العلوم الشرعية، وباقي العلوم الإنسانية الأخرى، وملاءمتها مع أهداف التكوين وشروط الولوج، والمخرجات المنتظرة من المسلك المعتمد.

المبحث الثاني: المعايير المرجعية في تشخيص واقع منهاج علوم الحديث بالتعليم

الجامعي

إن المتأمل فيما أنتجه الفكر التربوي المعاصر في المقاربات البيداغوجية الخاصة بتطوير منهاج (التعليم العالي)، يلاحظ أن هناك مجموعة من الأسس المتعارف عليها بين الباحثين المتخصصين في (منهاج التدريس)، بصرف النظر عن نوعها، ومجال تخصصها؛ والتي غالبا ما تستحضر (الأسس المرجعية) المؤطرة للمنظومة التربوية ولوظائف (التعليم العالي)، وكذا خصائص الوحدات المدرسة وأصالة مناهجها التعليمية.

وفي هذا السياق تحدث الدكتور أحمد أوزي عن (المناهج الفعالة)، وتحقيق التميز، والابتكار في التعليم العالي¹، ويبيّن خصائص هذا النوع من (المناهج) بقوله: "يقتضي استخدام المناهج الفعالة مرونة في المقررات والبرامج الدراسية؛ بما يسمح للطلاب أن يصبحوا منتجين، وخلاقين، ومبدعين، وباحثين فاعلين في عمليات التعلم (...). [وهذه المناهج] تقوم على فرضية أساسية؛ أن الطالب لديه قدرات طبيعية على التعلم والنمو، وأن التعلم الأصيل يتأسس على التجربة الشخصية التي ينبغي أن يعيشها المتعلم، خلال عملية البحث والاستقصاء، وهو وحده القادر على تحديد وتكييف حدودها وإمكاناتها، بما يشبع دوافعه وحاجاته ومنتظراته"².

فتأكد من خلال النص؛ أن (المناهج الجامعية) تتميز بمرونتها، وعدم قابليتها للصرامة المنهجية؛ كما هو الحال في (المناهج المدرسية)؛ التي تقوم على التحديد الدقيق لمختلف الأنشطة التي يقوم بها (المتعلم) و(الأستاذ)؛ وذلك ظاهر في كثرة الوثائق، والتوجيهات التربوية المتعلقة بمضامين، وطرق التدريس.

ويُرجع صاحب النص السبب في ذلك إلى الطبيعة السيكلوجية للطلاب الجامعي؛ المتمثلة في قدرته على التعلم والنمو، وأن مفهوم (التعلم) عنده يرتبط بالتجربة الشخصية التي يعيشها في أثناء البحث والاستقصاء. لذلك يُفترض في المناهج الجامعية أن توجه الطالب، وتمكنه من مختلف الوسائل التي تعينه على استثمار هذه التجربة لإشباع حاجاته، وميولاته، وتحقيق تطلعاته، وحاجاته المختلفة.

1- "بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين"، أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى: 2017م، ص180

2- المرجع السابق، ص180-181

وانسجاما مع هذه الخصائص حددت منظمتا (اليونسكو)، و(الإلكسو) ثلاثة أنواع من (الكفايات) التي يمكن إكسابها للطلاب في الجامعة، وهي:

"أ- كفايات أكاديمية، مثل اكتساب التفكير العلمي النقدي، ومهارات حل المشاكل، ومهارات الاتصال، ومهارات البحث والتطوير؛

ب- كفايات شخصية، أو ذاتية، مثل الثقة في النفس، والمرونة، والمثابرة، والمبادرة، والالتزام، والرغبة في التعليم المستمر، والإبداع؛

ت- كفايات عالم العمل والعيش المشترك، ومهارات التعامل مع الآخرين، ومهارات القيادة وتحمل المسؤولية، والإلمام بالأمور المحلية والدولية، والالتزام بالقيم الإنسانية العالمية"¹.

يستفاد من النص؛ أن جودة مخرجات المنهاج الجامعي، ينبغي أن تتجه نحو العناية بتمكين الطالب من الكفايات المتمركزة أساسا حول المهارات العلمية، والمهارات الذاتية، والمهارات الاجتماعية؛ وهذا يقتضي تكوينه على أساس توظيف المعارف النظرية الخاصة بالوحدات المدرسة لاكتساب (المهارات) التي تمكنه من امتلاك (التفكير العلمي الناقد)؛ لأن هذا النمط من التفكير هو الذي يساعد الطالب على الربط بين المعرفة المدرسة، وإيجاد الحلول لمختلف الإشكالات العلمية، والمنهجية المتعلقة بالحقوق المعرفية التي تنتمي إليها هذه الوحدات.

واستحضارا لخصائص علوم الحديث وطابعها العلمي التخصصي؛ فإن تنمية الكفايات الأكاديمية المتعلقة بالتفكير العلمي النقدي في منهاج علوم الحديث يكون في إطار أنواع (الملكات الحديثة)؛ التي تُميز منهاج المحدثين في (التعلم والتعليم)، وتراعي معيار الأصالة في تجويد مناهج التدريس؛ يؤكد ذلك مركزية هذا المعيار في إطار المعايير التي ذكرها الدكتور محمد الدريج عن موضوع الجودة، ومعاييرها في التعليم العالي، ومن ذلك؛ المعايير المرتبطة بالمنهاج الأكاديمية. قال في معرض حديثه عن هذه المعايير: "من العوامل المرتبطة بالجودة أصالة المناهج، ومستواها؛ من حيث المحتوى، والطريقة، والأسلوب، وإلى أي حد تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعة الثقافية، وإلى أي مدى ترتبط بالبيئة، وتثري شخصية المتعلم؛ لذلك لا يمكن الحديث

1- اليونسكو، 1998م، التصريح العالمي للتعليم العالي للقرن الحادي والعشرين، وإطار أولوية العمل خلال القرن الحادي والعشرين، نقلا عن كتاب (بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين) أحمد أوزي، ص182

عن ضرورة تحديث التعليم العالي بما يواكب التغير السريع، والتطور في ميدان العلم والمعرفة، دون العناية بتطوير المناهج وفق العديد من المعايير لعل من أهمها:

- جودة المناهج الدراسية:

من أهم المؤشرات المرتبطة بالجودة في المناهج:

- أصالة البرامج، وجودة المناهج من حيث المستوى، والمحتوى، والطريقة، والأسلوب؛ (...)

- مدى تنمية المناهج لقدرات الطالب على تحديد، وحل المشكلات: كما يرتبط هذا المحور من المعايير،

بالمدى الذي يمكن فيه للمناهج الأكاديمية في الجامعات أن تنمي قدرة الطالب على تحديد وحل مشكلاته، والحساسية للمشكلات المرتبطة بالتخصص المهني المعين (...). والقدرة على الاحتفاظ

بالمهارة المهنية والتفوق في مجال التخصص من خلال التعلم المستمر مدى الحياة¹

يُفهم من النص؛ أن عناصر المنهاج الجامعي (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقييم) ينبغي أن

تنضبط بضابط (الأصالة)؛ الذي يقوم على مراعاة طبيعة العلم المدرس، وهذا الضابط ينسجم مع الضوابط

البيداغوجية التي تنص على أن مسالك التدريس في سلكي الإجازة والماستر تتضمن: "مجموعة متجانسة من

الوحدات تؤخذ من حقل معرفي، أو من عدة حقول معرفية"².

وأما الكفايات المتعلقة بالنوعين؛ الثاني، والثالث؛ فتتسجم مع مختلف المنطلقات، والتوجهات المؤطرة

للمنظومة التربوية في الوثائق الرسمية؛ والتي أساسها "العمل بالمفهوم الجديد للجامعة، قوامه الاستئناس

بالممارسات الجيدة، والتجارب الدولية الناجحة، والاتجاهات الحديثة في مجال تنويع أنماط التكوين،

والبحث والخدمات المرافقة لهما، ولا سيما نماذج المنظومات المتكاملة للتكوين، والبحث، التي تأخذ

في عين الاعتبار حاجات المجتمع من المعارف، والكفايات، والقيم، وحاجات سوق الشغل، والمقاولة من

الكفاءات، والتأهيلات الملائمة³.

فإذن، هناك أربعة أركان أساسية في المعايير التي يقوم عليها تجويد المنهاج الجامعي:

1- "المعايير في التعليم، نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم" محمد الدريج، ص 61

2- دفتر الضوابط البيداغوجية، ص 1

3- "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030"، الرافعة الثانية عشرة: تطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع، والافتتاح، والنجاعة والابتكار، ص 32

- **الركن العلمي التخصصي:** المتمثل في أصالة المنهاج، وارتباطه بطبيعة الحقل المعرفي الذي تنتمي إليه

وحداته؛

- **الركن البيداغوجي:** المتمثل في جودة عناصر المنهاج؛

- **الركن السيكلولوجي:** المتمثل في استحضار خصائص **(الطالب الجامعي)؛**

- **الركن المرجعي:** المتمثل في الوثائق التربوية الرسمية؛ التي تعكس مختلف المنطلقات، والاختيارات،

والتوجهات المؤطرة للمنظومة التربوية؛ والتي تراعي تطور مجتمع المعرفة، وحاجات سوق الشغل.

وبناء على النتائج المتوصل إليها في الدراسة النظرية، وتفعيلا لهذه الأركان على مستوى الدراسة الميدانية؛

يمكن الحديث عن ستة معايير أساسية في تشخيص، وتقويم منهاج وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي؛ وهي

كالآتي:

1- معيار ملائمة منهاج التدريس لخصائص علوم الحديث، ووظائفها؛

2- معيار الاستجابة للضوابط البيداغوجية المؤطرة لسلكي الإجازة والماستر؛

3- معيار وظيفية المنهاج في تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثة)؛

4- معيار جودة مكونات منهاج علوم الحديث؛

5- معيار مراعاة خصائص الفئة المستهدفة (الطالب الجامعي)؛

6- معيار استجابة المنهاج لحاجات المجتمع ومشكلاته.

أولاً: معيار ملائمة منهاج التدريس لخصائص علوم الحديث، ووظائفها.

تقوم جودة منهاج علوم الحديث أساساً على مدى انسجام عناصره مع طبيعة هذه العلوم، وذلك من خلال

المؤشرات التالية :

❖ **مؤشر انسجام الأهداف التعليمية مع خصائص علوم الحديث، ووظائفها**

أساس بناء الأهداف التربوية في أي (منهاج تعليمي)؛ هو التفكير في طبيعة المعرفة المدرسة؛ من خلال

دراسة خصائص العلم وكيفية نشأته، وتشكل بنيته الداخلية؛ حتى يتمكن واضعو المنهاج من صوغ الأهداف

التعليمية المناسبة لوظائف العلم المدرس.

وفي إطار منهاج وحدات علوم الحديث؛ فإن جودة (الأهداف التربوية) تقوم على مراعاة الوظائف الثلاثة التي استقرت عليها نتائج الدراسة النظرية؛ وهي: الوظيفة النقدية، ووظيفة البيان، والوظيفة الخلقية. بعد ذلك تتم ترجمة هذه الوظائف إلى أهداف تعليمية تراعي (خصائص الفئة المستهدفة)، و(زمن التعليم)، و(المخرجات) المنتظرة من تدريس وحدات علوم الحديث؛ وذلك بحسب طبيعة المسالك، ومسارات التكوين.

❖ مؤشر حضور الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث في الموضوعات المقررة في المحتوى الدراسي.

يستند تطوير (المحتوى الدراسي) في المناهج الجامعية إلى النظرة السليمة لمجالها المعرفي، "إذ لا يصح بحال أن يكون الفعل التربوي؛ أي عملية التدريس مناقضا لطبيعة المادة المدرسة، لأنه سيكون - من حيث لا يشعر - وسيلة لإعاقة نمو ذلك العلم، أو عدم وصوله لأغراضه الصحيحة"¹.

واستنادا إلى نتائج الدراسة النظرية؛ فإن من أهم خصائص علوم الحديث التي ينبغي استحضارها في تحديد المضامين المقررة في الوحدات المدرسة:

أولاً: الخصائص المعرفية:

✓ العناية بخاصية النقد، والتوثيق في دراسة الإسناد، وضبط نسبة الحديث الشريف إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم؛

✓ النسق المفهومي لعلوم الحديث؛

✓ معيارية علوم الحديث؛

✓ مركزية الاستقراء التام في قواعد علوم الحديث (الجمع بين القواعد الكلية، والنظر التجزيئي في دراسة مسائل العلم)؛

✓ الطابع العملي للمفاهيم الحديثية.

ثانياً: الخصائص المنهجية:

✓ وظيفية علوم الحديث؛

1- "منهاج تدريس الفقه" مصطفى صادق، ص 269

✓ النضج المنهجي في علوم الحديث؛

✓ الطابع التقريبي في علوم الحديث.

وتكمن أهمية هذه الخصائص في طريقة تناول (المعرفة الحديثية المدروسة)؛ وذلك بالتركيز على تدريس (المعارف)، واكتساب (المهارات)، و(القيم) الحديثية، بشكل نسقي بعيدا عن منطق التجزيء؛ حتى يكون الطالب قادرا على توظيف علوم الحديث في دراسة مختلف الإشكالات المتعلقة بالحديث الشريف، والسنة النبوية المطهرة.

❖ مؤشر تناسب طرق التدريس مع الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث.

ذلك أن طريقة تدريس العلم ترتبط ارتباطا وثيقا بحقائق ذلك العلم وطبيعته المعرفية، والمنهجية.

وفي إطار علوم الحديث ينبغي أن تركز (طرق التدريس) على النسق المفهومي الجامع لمسائل العلم، وطابعها العملي، والتركيز على منهج المحدثين في الجمع بين القواعد الكلية، والنظر التجزيئي في تقريب مسائل علوم الحديث. وانسجاما مع هذه الخصائص يمكن اعتماد (الطرق العلائقية) في التدريس، أو أسلوب التدريس بالخرائط الذهنية، والشبكات المفاهيمية؛ كما سأبين في مباحث الفصل السادس بحول الله.

كما أن توظيف الخصائص المنهجية لعلوم الحديث يقتضي الانتباه إلى ضابطين أساسيين في طرق التدريس:

- أولهما: توظيف (المناهج العلمية) التي قامت عليها مباحث العلم في تدريب الطالب على اكتساب المهارات الحديثية، بدل الاقتصار على تلقي المعارف النظرية منفصلة عن مناهجها التأسيسية.

فمثلا؛ يستلزم تدريس الوحدات الخاصة بالمسائل التي وُظف فيها المحدثون (المنهج الاستقرائي)؛ أن يتم تدريسها وفق خطوات (الطريقة الاستقرائية)؛ لتدريب الطالب على مهارات الملاحظة، وتتبع الجزئيات، واستنباط القواعد الضابطة لها¹.

- ثانيهما: توظيف مناهج التأليف عند المحدثين في تقريب الكتب الحديثية؛ وذلك من خلال استحضار خصائص الفئة المستهدفة في (التعليم الجامعي)، و(زمن التعليم)؛ فيتم البدء بالكتب المختصرة التي تقتصر على أصول العلم، وتحقق الفهم والإفهام، تليها الكتب الجامعة لأصول الحديث، وكتب التعليقات والشروح، والنكت

1- ينظر أنواع الطرق التي تناسب طبيعة مسائل علوم الحديث، ص 539

الحديثية. بعد ذلك يتم الانتقال إلى تدريس المدونات الحديثية الكبرى، في المستويات الجامعية العليا، من خلال التركيز على مناهج المحدثين؛ لتمكين الطالب من التفكير بمنطق المحدثين، والتعبير بعباراتهم، وتوظيف مسالكهم في الرواية والنقد، ودراسة المتن، والأسانيد.

❖ مؤشر تناسب طرق التقويم مع الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث.

راعى المحدثون طبيعة علوم الحديث، ودقة مسالكها في تنويع (طرق التقويم)؛ حيث جمعوا بين الأسئلة المباشرة، والمسائل المركبة التي تلقى على الطالب؛ لتقويم جودة حفظه، وفهمه للمباحث المدرسة. ولذلك فقد توجهت عنايتهم؛ كما بينت في المبحث الخاص بالتقويم عند المحدثين، نحو الاهتمام بتقويم القدرات العقلية التي تساعد الطالب على الترقى في (المهارات الحديثية). كما أنهم لم يقتصروا على أسلوب السؤال فقط، بل استعملوا طريقة (العرض)، و(الطباقة)، و(الملاحظة) للوقوف على كل الصعوبات التي تعوق الطالب، وتمنعه من التحصيل الجيد.

ثانيا: معيار وظيفية المنهاج في تنمية (الملكات الحديثية) عند الطالب.

❖ مؤشر مراعاة منهاج المحدثين في التدريس ب(الملكات).

أظهرت الدراسة النظرية، في الفصل الثاني من الباب الأول، أن المحدثين اعتمدوا مجموعة من القواعد في (منهاج التعلم والتعليم)؛ بغرض تدريب الطالب على الجمع بين (ملكة التصور) السليم لمباحث العلم، وتقريب مسائله، والقدرة على ممارسة، وارتياض علوم الحديث. وذلك من خلال اعتماد مجموعة من المسالك التي تمكن الطالب من الترقى في مدارج العلم؛ كالتخريج، والاشتغال بالتدريس؛ للتدرب على النظر في الرواة والمرويات تعديلا، و تجريحا، و تعليلا، وتصحيحا، وتضعيفا. وتمكينه من ممارسة عملية النقد، والحكم على المتن، والأسانيد.

❖ مؤشر التنصيص على (المهارات) المقصودة في أهداف تدريس علوم الحديث.

ومسوغ اختيار هذا المؤشر اهتمام المحدثين بتدقيق أوصاف الطالب، وتمييزها بحسب أنواع الوظائف المقصودة من علوم الحديث. فقد تبين في الفصل الثالث من الباب الأول، أن المحدثين لم يقتصروا على مجرد الوصف العام لهذه الوظائف، بقدر ما دققوا في مراتب الطالب، وأوصافه في كل مرتبة.

وتكمن أهمية هذا المؤشر في مدى قدرة الباحث على أجرأة هذه الأوصاف في مجموعة من (المهارات) القابلة للتطبيق في منهاج وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

❖ مؤشر التوازن بين الجانب النظري، والجانب العملي في (أهداف)، و(محتوى المنهاج).

ذلك أن من أهم قواعد منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين الجمع بين تحصيل أصول العلم في (المحفوظات)، و(المختصرات)، وتطبيقها في دراسة (المبسوطات)، و(المطولات)؛ يشرح الإمام ابن جماعة (ت733هـ) هذا المنهج في التعلم بقوله: "إذا شرح [الطالب] محفوظاته المختصرات، وضبط ما فيها من الإشكالات، والفوائد المهمات: انتقل إلى بحث المبسوطات مع المطالعة الدائمة، وتعليق ما يمر به، أو يسمعه من الفوائد النفيسة، والمسائل الدقيقة، والفروع الغريبة، وحل المشكلات، والفروق بين الأحكام المتشابهات، من جميع أنواع العلوم"¹.

❖ مؤشر وظيفية المحتوى في إكساب مهارات التفكير النقدي، والإبداعي للطلاب.

إن الغرض من هذا المؤشر؛ هو قياس مدى (وظيفية المنهاج) في تدريب الطالب على (التفكير العلمي الناقد)، الذي يعتبر من أهم خصائص منهج التفكير، والبحث عند المحدثين، كما بينت في المبحث الخاص بمنهج البحث عند المحدثين في الباب الأول، خصوصاً على مستوى (الملكة النقدية)؛ ذلك أن "تربية الملكة النقدية؛ هي الشرط الأول للإبداع"².

وتتحقق هذا المؤشر على مستوى (المحتوى) الحديثي المدرس، إنما يكون باعتماد مقررات تتضمن مضامين معرفية، ومنهجية تستند إلى نشاط الطالب بتحفيظه على التفكير، وطرح السؤال، ومناقشة التعريفات، والأحكام، وتقييمها والترجيح بينها؛ لتأهيله للإنتاج، والإبداع عوض التلقي، واجترار المعارف.

"إن الجودة التعليمية التي نشدها لنظام التعليم العالي لا يمكنها أن تتحقق دون استخدام المدرسين للمناهج الفعالة التي تستند إلى نشاط الطلاب، وتلبي حاجاتهم، وتتفق وميولهم، وتحفزهم على الخلق والابتكار"³.

1- "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم" ابن جماعة، ص115

2- "تكوين الذهن العلمية" محمد بن حسين الأنصاري، ص297

3- "بيداغوجية فعالة ومتجددة" أحمد أوزي، ص192

وقد سبق أن أوردت، في فصول الباب الأول المتعلقة بمنهاج المحدثين، مجموعة من النصوص التي تؤكد تهمم المحدثين بمسألة الفهم والدراية، ومشاركة العلماء بالنظر الدقيق في مسائل العلم، عوض الاختصار على مجرد الحفظ والرواية، وذلك من خلال عنايتهم بقضيتين أساسيتين:

أولهما: مركزية السؤال في منهج التعلم عند المحدثين؛

ثانيهما: عناية المحدثين بالتعليق، والتنكيث في مناهج التأليف، وعدم الاختصار على مجرد التلخيص والشرح.

❖ مؤشر تغطية المحتوى لمختلف المستويات المعرفية.

ومسوغ اعتماد هذا المؤشر؛ هو أن الترقى في مستويات التحصيل يعتبر من أهم قواعد اكتساب (الملكة

الحديثية) عند المحدثين كما بينت في الفصل الأول من الباب الثاني.

ويقتضي هذا المؤشر أن يتم تنويع الاختيارات لتغطية (المنازل العقلية) في المقرر الحديثي؛ بحيث يتم التدرج

في تناول المقررات الحديثية بحسب منهج الترقى في المستويات التالية:

➤ مستوى الفهم، والحفظ (المعرفة)؛

➤ مستوى الممارسة، وارتياض علوم الحديث (التطبيق، والتحليل)؛

➤ مستوى نقد المرويات، والحكم عليه (النقد والتقييم)؛

فلا ينبغي أن تتوقف المضامين الحديثية عند مستوى التلقين؛ لأن "الإكثار من التلقين المجرد بلا تأمل؛

يقصي دور العقل في التحليل والنقد، والنفوذ لغايات الأمور"¹.

❖ مؤشر توظيف طرق التدريس، وطرق التقييم المناسبة لاكتساب (الملكة الحديثية):

ثبت في المباحث الخاصة بمنهاج التعلم والتعليم عند المحدثين؛ أن لهم منهجهم الخاص في (الإلقاء)؛ يقوم

على مشاركة الطالب، وفاعليته بالسؤال، ومناقشة الإشكالات التي يوردها الشيخ (الأستاذ). كما أنهم

اهتموا بالطرق التي ترتقي بالطالب، وتمكنه من إتقان مسائل العلم؛ ك(المذاكرة)، وطريقة (الشرح). وفي السياق

نفسه نَوَّع المحدثون طرق التقييم، ولم يقتصرُوا على امتحان الطالب بالسؤال المباشر فقط، بل كانوا شديدي الحرص

على اعتماد المسائل المركبة، وتبع أحوال الطلاب، ومراقبتهم في مختلف مراحل الدرس؛ يظهر ذلك في أنواع

1- "تكوين الذهنية العلمية" محمد بن حسين الأنصاري، ص 219

الطرق التي اعتمدها في التقويم؛ كطريقة (العرض)، و(الطباقي)، و(الملاحظة)، وغيرها من الطرق التي تُعنى بالوقوف على مختلف (الملكات الحديثة).

ثالثاً: معيار الاستجابة للضوابط البيداغوجية، والوثائق التربوية الرسمية؛ المؤطرة لسلكي الإجازة والماستر.

يعكس هذا المعيار جودة منهاج علوم الحديث من حيث انضباطه لمختلف المنطلقات، والاختيارات التي تحددها الوثائق المرجعية؛ خصوصاً (دفتري الضوابط البيداغوجية). ويشتمل على المؤشرات التالية:

❖ مؤشر الانسجام بين عنوان الوحدة، ومضمونها، وأهدافها.

ومسوغ اعتماد هذا المؤشر؛ هو أن الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلكي الإجازة، والماستر تنص على ضرورة اعتماد نظام التدريس بالوحدات المتجانسة؛ التي تؤخذ من حقل معرفي، أو من عدة حقول معرفية، وتعتبر "الوحدة المكون الأساسي لنظام التكوين، وتتكون من عنصر واحد، واستثناء من عنصرين متجانسين (...). ويعكس عنوان الوحدة مضمونها وأهدافها"¹.

❖ مؤشر احترام الغلاف الزمني الخاص بالوحدات المدرسة.

يقيس هذا المؤشر مدى الالتزام بالغلاف الزمني للوحدات المدرسة؛ المحدد في الضوابط البيداغوجية، حيث: "تمتد الوحدة لفصل دراسي واحد، بغلاف زمني من 40 إلى 50 ساعة حضورياً من التدريس، والتقويم"².

❖ مؤشر مراعاة المنهجية المعتمدة في التدريس.

تؤكد الضوابط البيداغوجية أنه: "يمكن تدريس الوحدة على الأشكال التالية:

✓دروس نظرية؛

✓أعمال توجيهية؛

✓أعمال تطبيقية؛

✓أنشطة تطبيقية على شكل عمل ميداني؛

1- ينظر "الضوابط البيداغوجية الوطنية للإجازة في الدراسات الأساسية والإجازة المهنية (2014)"، ص5، و"الضوابط البيداغوجية الوطنية للماستر والماستر المتخصص (2014)"، ص6

2- المرجع السابق، ص 5-6

✓ مشروع، أو تدريب.

ويمكن تدريس جزء من الوحدة عن طريق التعليم عن بعد، وفق الإجراءات المحددة في الملف الوصفي للوحدة"¹.

❖ مؤشر مراعاة نظام التقييم.

"تتم عملية التقييم المعارف، والمؤهلات، والكفايات بالنسبة لكل وحدة عن طريق اختبار كتابي في نهاية الفصل، غير أنه، وبالإضافة إلى ذلك، يمكن إجراء مراقبات مستمرة طيلة الفصل. وقد تأخذ طابع روائز²، أو اختبار شفوي أو فروض، أو عروض، أو تقارير تدريب، أو أي طريقة أخرى للمراقبة والمحددة في الملف الوصفي للوحدة، ويتم تكييف طرق، ونوعية تقييم المعارف مع طبيعة الوحدات، والفصول، وخصوصيات المسالك"³.

رابعا: معيار جودة مكونات منهاج علوم الحديث (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، أساليب التقويم، الوسائل التعليمية)
❖ مؤشر دقة الأهداف، ووضوحها.

من مؤشرات جودة مكونات المنهاج؛ أن يكون الهدف التعليمي واضحا في صياغته، بسيطا في إدراكه، ممكنا في تطبيقه؛ بأن يصف النتائج المراد تحقيقها بشكل واضح بعيدا عن الصياغة الفضفاضة التي تحتمل التأويل. كما أن الدقة، والوضوح في صياغة الأهداف تساعدان الأستاذ، والطالب معا على فهم المطلوب ليكون ذلك منطلقا لاختيار المضامين الحديثة المناسبة: "وقد دلت تجارب كثيرة؛ على أن ممارسة العمل دون علم بنتائجه لا يؤدي أحيانا إلى تعلم البتة، وأن علم المتعلم بنتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم، وزيادة إنتاجه؛ من حيث مقداره، ونوعه، وسرعته"⁴.

1- المرجع السابق، ص5

2- ذكر الدكتور عبد الكريم غريب مجموعة من التعاريف لمصطلح (الرائز)؛ أهمها تعريف "ميلاري". قال: "الاختبار - الرائز: فرض محدد يؤدي إلى مهمة يلزم أدائها بكيفية متشابهة بين جميع الأفراد الذين يخضعون لنفس المقترضات التقييمية من حيث تقدير النجاح أو الفشل. وقد تتضمن المهمة إنجازا يتعلق بالمعرفة (اختبار بيداغوجي، أو إنجاز يتعلق بالوظائف الحس حركية، أو الذهنية (اختبار نفسي)" ينظر (المنهل التربوي) عبد الكريم غريب، 937/1

3- المرجع السابق، ص6

4- "أصول علم النفس" أحمد عزت راجح، دار الكتاب العربي، القاهرة، الطبعة السابعة: 1968م، ص223

❖ مؤشر قابلية الأهداف للملاحظة، والقياس، والتحقق.

يهدف هذا المؤشر إلى معرفة مدى قابلية الأهداف النازمة لوحدات علوم الحديث للقياس والتحقق؛ ذلك أن من أهم شروط الهدف التربوي أن يكون محددا ومضبوطا، قابلا للملاحظة، والتحقق، والقياس، وأن يتضمن حصيلة تربوية تعكس أداء المتعلم، ومؤشرات مسعفة لتقويم تحققها لدى الطالب¹.

❖ مؤشر التغطية، والانسجام، والتدرج في بناء المقررات الدراسية.

أي مدى اشتمال المقررات الحديثية على مختلف القضايا التي قامت عليها علوم الحديث على اختلاف مظاهرها، ومناهج تأليفها وانسجامها مع نسق علوم الحديث، ومبدأ التدرج الذي اعتنى به المحدثون في منهاجهم التعليمي. ومن ذلك ما ذكر الإمام ابن جماعة (ت733هـ) في أهمية الابتداء بالأهم فالأهم في آداب الطالب مع دروسه، والحذر من الخوض في الخلافات أول أمره، وتصحيح ما يقرأ قبل حفظه²؛ وذلك تحقيقا لمبدأ انسجام المعارف، والمفاهيم المدرسة في ذهن الطالب. يؤكد ذلك أيضا قول الحافظ ابن حجر (ت852هـ): "وكذا تعليم العلم ينبغي أن يكون بالتدرج، لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلا حبب إلى من يدخل فيه وتلقاه بانسباط، وكانت عاقبته غالبا الازدياد بخلاف ضده"³.

❖ مؤشر التنوع في طرق التدريس.

يعتبر التنوع في اختيار طرق التدريس من أهم مؤشرات جودة المنهاج التعليمي؛ فلا يمكن الاعتماد على طريقة تدريس واحدة مهما بدت ناجحة، لأن سير التدريس على وتيرة واحدة قد يثير ملل الطلاب، ويقلل من دافعيتهم إلى التعلم⁴.

فكلما كان هذا المؤشر حاضرا في طرق التدريس، أدى ذلك إلى الارتقاء بالطلاب من مستوى التلقي والحفظ، إلى مستوى النظر الثاقب في مسائل العلم من خلال التدريب على الممارسة، والتطبيق؛ لأن: "مسائل العلم لا تزال جامدة في الذهن، قابضة تحت أطباق قوالب الحفظ، ولا يكاد الطالب يلتفت أن ذلك

1- ينظر "البيداغوجيا المعاصرة، وقضايا التعليم النظامي" المكي المروني، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية سلسلة بحوث ودراسات، عدد 31، مطبعة النجاح الجديدة، طبعة 2001م، ص99

2- ينظر الفصل الرابع من الباب الأول.

3- "فتح الباري شرح صحيح البخاري" ابن حجر العسقلاني 220/1

4- ينظر "المناهج بين النظرية والتطبيق" أحمد حسين اللقاني، عالم الكتب، القاهرة، مصر، طبعة 1971م، ص199

المعنى الفرعي المعين، مندرج تحت تلك القاعدة المعينة، إلا بممارسة عملية، وتطبيق ومران يألف معه الذهن طرائق استعمال المسائل، والقواعد"¹.

❖ مؤشر استثمار الوسائل التكنولوجية الحديثة، وتنوعها في التدريس.

ذلك أنه: "لم تعد تكنولوجيا الإعلام والتواصل وإدماجها في التدريس عاملا مساعدا فحسب؛ بل أثبتت الدراسات، والأبحاث في ديداكتيك العلوم أن هذه الوسائط أصبحت عاملا حاسما في تشكل المفاهيم والتصورات"².

كما أن هذا المؤشر يقيس مدى التنوع الحاصل في الوسائل التعليمية المرتبطة بتنوع طرق التدريس، وتنوع حواس الإنسان التي يعتمد عليها في التعلم والاكتساب؛ ذلك أن نوع الطريقة يقتضي استعمال وسيلة بعينها، فمثلا يكون اعتماد طريقة الإلقاء على السمع أكثر من البصر، وأسلوب الكتابة يعتمد على البصر أكثر من السمع.

❖ مؤشر استثمار التقويم في تصحيح مسار العملية التعليمية.

تتجلى أهمية هذا المؤشر في قياس مدى استثمار نتائج التقويم في "تصحيح مسار العملية التعليمية التعليمية بفضل التغذية الراجعة التي يقدمها التقويم للمدرس والمعلم"³ أي: الاهتمام بالوظيفة العلاجية التي تنطلق من نتائج التقويم لقياس مدى نجاعة مختلف عناصر منهاج وحدات علوم الحديث؛ وعدم الاكتفاء بـ(الوظيفة الجزائية)، التي تعتبر التقويم غاية ينتهي عندها الفعل التعليمي. فجودة التقويم تقوم على اعتباره عملية مستمرة متعددة الأشكال، والأبعاد والوسائل، في ضوءها تعدل استراتيجيات التدريس، واتجاهاته"⁴.

❖ مؤشر مراعاة الشروط التي تضبط العلاقة بين الأستاذ، والطالب.

يروم هذا المؤشر قياس مدى دقة الشروط، والقواعد التي تعكس طبيعة الممارسة البيداغوجية المعتمدة في ضبط العلاقة بين (الأستاذ، والطالب)، في الفصول الجامعية: هل هي علاقة مستمع، ومستهلك من جانب

1- "مشكاة الأصوليين والفقهائ" أسامة الأزهرى، دار الفقيه للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى: 2013م، ص95

2- "البيداغوجيا الجامعية" خالد الصمدي، ص38

3- "مدخل إلى علم التدريس" سعيد حليم، ص215

4- ينظر "علوم الشريعة بالجامعات من المادة العلمية إلى المادة التعليمية، مادة الفقه أنموذجا" خالد الصمدي، مجلة الواضحة، دار الحديث الحسنية، عدد05، 2009م، ص300

الطالب مع أستاذ يمتلك كل شيء، ويدعي أنه يعرف كل شيء. وما على هذا الطالب إلا الاستماع والإنصات، وإرجاع البضاعة كما أخذها من صاحبها في الفروض، والامتحانات؟ أم أنها علاقة تقوم على فاعلية الطالب، ومشاركته في اكتساب المعارف، والمهارات، والقيم المتعلقة بعلوم الحديث؟ وتقوم هذه العلاقة على مجموعة من القواعد التي ذكرها المحدثون فيما يعرف بشروط التعلم، وآداب الطالب والمحدث؛ وقد ذكرتها مفصلة في الفصل الرابع من الباب الأول، وكذلك على مجموعة من القواعد المعروفة في البيداغوجيات الحديثة؛ أو ما يسمى اليوم بقواعد (العقد التدريسي¹).

❖ مؤشر استحضار العوامل المتعلقة بـ(زمن التعلم) و(زمن التعليم).

ومسوغ اعتماد هذا المؤشر؛ هو ما أثبتته نتائج البحث في علم النفس التربوي؛ وذلك أن الطلبة لا يتعلمون في نفس المدة الزمنية، وبنفس الوتيرة. فكل واحد منهم يحتاج إلى نسبة معينة من الزمن، قصيرة، أو طويلة، وذلك بحسب قدراته، ومؤهلاته، وخبراته السابقة. ولذلك؛ فإن تنظيم التعليم ينبغي أن يراعي متغير الزمن، وبالأخص زمن التعلم².

خامسا: معيار مراعاة خصائص الفئة المستهدفة.

وذلك بمراعاة خصائص التعلم عند الطالب الجامعي؛ الذي يتوجه نحو الاستقلالية والتعلم الذاتي، والابتعاد عن السلبية، والتخلص من التبعية للمدرس؛ وفق إيقاعه الفردي، وحسب ميوله، وتبعاً لقدراته الخاصة.

لذلك؛ فإن جودة عناصر المنهاج الجامعي تتمثل في قدرتها على مساعدة الطالب؛ كيف يوظف معارفه ومكتسباته؛ لتحقيق استقلاله الشخصي، والاستجابة لحاجاته، وميولاته. وقد ضم هذا المعيار المؤشرات

التالية:

1- العقد التدريسي (الديدانكتيكي): "إجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع والصناعة يقوم في إطار العمل التربوي على اتفاق تعاقد بين طرفين هما: المدرس والتلميذ، وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم، وأهداف التعليم، وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين" ينظر (معجم علوم التربية) عبد الكريم غريب، عبد العزيز الغرضاف، عبداللطيف الفاربي، محمد آيت موحى، سلسلة علوم التربية (9-10)، منشورات عالم التربية، ص255.

قلت: إذا كان "العقد الديدانكتيكي" من أهم الإجراءات البيداغوجية في المناهج الدراسية؛ فإنه من أكدها في المناهج الجامعية؛ لأنها تقوم على المرونة، وتدريب الطالب على التعلم الذاتي، والتكوين العلمي الموجه من طرف الأستاذ، وما يتطلب ذلك من ضرورة التعاقد على مجموعة من المهام، والأشغال التي نصت عليها الضوابط البيداغوجية؛ كما سأبين ذلك في طرق تدبير وحدات علوم الحديث في الفصل الأخير بحول الله.

2- ينظر "معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا، والديدانكتيك" عبد الكريم غريب، ص336

❖ مؤشر توازن الأهداف، ومراعاتها لمختلف جوانب شخصية الطالب.

وقد بينت في منهاج التعلم، والتعليم عند المحدثين؛ أن أهداف التدريس تجمع بين تحقيق المقصد التعبدية الخلقية، والمقصد المعرفي، والمقصد المهاري.

❖ مؤشر مناسبة المحتوى الدراسي للقدرات المعرفية، والمنهجية، والفروق الفردية بين الطلبة

ومسوغ هذا المؤشر أن الطالب يتمكن من (المحتوى الدراسي) كلما كان قادراً على التفاعل مع مختلف مضامينه المعرفية، والمهارية، والقيمية. وينبه الإمام النووي (ت676هـ) الأستاذ إلى أهمية مراعاة هذا المؤشر بقوله: "وَيُفْهَمُ [الأستاذ] كل واحد بحسب فهمه وحفظه، فلا يعطيه ما لا يحتمله، ولا يقصر به عما يحتمله بلا مشقة، ويخاطب كل واحد على قدر درجته، وبحسب فهمه، وهمة"¹.

❖ مؤشر إسهام طرق التدريس في تنمية (التعلم الذاتي)، والتحفيز على البحث العلمي عند الطالب.

من مقتضيات مراعاة خصائص (الطالب الجامعي)؛ أن تكون طرق التدريس موجهة لتنمية مهاراته في التعلم الذاتي، والبحث العلمي: "فمن خصائص الطالب الجامعي اكتمال النضج، واتساع المدارك، وذلك لدبرته على التحصيل في سنوات الدراسة في التعليم ما قبل الجامعي، وهو ما يفرض اعتماد طرق تذكى لديه الرغبة في الإقبال على العلم، والاستزادة من طلبه"².

❖ مؤشر مراعاة طرق التدريس، والتقييم للفروق الفردية بين الطلبة.

يهدف هذا المؤشر إلى قياس مدى حضور مبدأ التنوع في اختيار طرق التدريس؛ لأن اعتماد طريقة واحدة في التدريس يضر بحق الطالب في اكتساب مختلف القدرات، والمؤهلات المعرفية، والمهارية، والقيمية. كما أن جودة التقييم تتمثل في تنوع طرقه لتشمل مختلف القدرات، ومهارات التعلم؛ حتى يضمن للطالب: "أن يحصل على التقييم السديد؛ الذي يراعي جميع نطق قوته، ويعينه كذلك على تجاوز تعثراته"³.

1- "المجموع شرح المذهب للشيرازي" يحيى بن شرف النووي، تحقيق: محمد نجيب المطيعي، مكتبة الإرشاد، جدة، المملكة العربية السعودية (غفل عن رقم الطبعة وتاريخها) 59/1

2- "المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة" محسن يونس، ص 79

3- المرجع السابق، ص 102

سادسا: معيار الاستجابة لحاجات المجتمع ومشكلاته.

(المنهاج الجامعي)؛ نظام مرتبط غاية الارتباط بحاجات المجتمع؛ وذلك من حيث مراعاة الحاجات والمطالب الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية التي يقع الاتفاق عليها بين جميع المتدخلين في بناء المناهج؛ والتي يتم التنصيب عليها في الوثائق المرجعية المؤطرة للمنظومة التربوية، ويتم تنزيلها على مستوى الأهداف، والمحتويات الدراسية وطرق التدريس، والتقويم؛ بما يجعل الطالب قادرا على الاندماج في المجتمع والإسهام في تقدمه. كما أنه مرتبط أيضا بطبيعة التغيرات السريعة التي يعرفها مجتمع المعرفة.

ويسعى هذا المعيار إلى قياس مدى حضور (العامل الاجتماعي) في منهاج علوم الحديث، ومدى مراعاته في تكوين الطلبة المتخصصين في علوم الحديث؛ مكتسبين للمهارات التي تؤهلهم لولوج مجتمع المعرفة، وذلك من خلال المؤشرات التالية:

❖ مؤشر استجابة أهداف المنهاج لحاجات المجتمع في تكوين طلبة متخصصين في الحديث وعلومه، وقادرين على تقلد الوظائف الدينية والاجتماعية والثقافية.

في إطار اعتماد (نموذج بيداغوجي) قوامه التنوع، والانفتاح، والنجاعة، والابتكار؛ تنص (الرؤية الاستراتيجية) على: "العمل بالمفهوم الجديد للجامعة، قوامه الاستئناس بالممارسات الجيدة، والتجارب الدولية الناجحة، والاتجاهات الحديثة في مجال تنويع أنماط التكوين، والبحث، والخدمات المرافقة لهما، ولا سيما نماذج المنظومات المتكاملة للتكوين والبحث؛ التي تأخذ في عين الاعتبار حاجات المجتمع من المعارف، والكفايات، والقيم"¹.

لذلك؛ فإن هذا المؤشر يهدف إلى قياس مدى قدرة المنهاج على المساهمة في تخرج الكفاءات العلمية القادرة على ممارسة الوظائف الدينية، والاجتماعية والتربوية؛ حيث "إن ترجمة الأهداف التربوية الجديدة التي تطرحها تحديات العمولة على التعليم العالي، يقتضي بدون شك؛ إحداث تغيير جذري في المناهج

1- "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030"، الرافعة الثانية عشرة: تطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع، والانفتاح، والنجاعة، والابتكار، ص32

التعليمية المتبعة، سعيًا إلى تحقيق تعليم يتصف بالتميز، والإبداع لدى الطلاب، ويجعلهم قادرين حاضراً ومستقبلاً على مواجهة قضايا ومشاكل واقعهم المتسم بالتجديد، والتغير السريع"¹.

"إن ظهور المجتهدين، والعلماء، والقادة، ورجال الإصلاح، والمبدعين في كل علم، هو وثيق الصلة بطبيعة النظام التعليمي، ومدى قدرته على مواكبة التطورات التي يشهدها المجتمع، والعلاقات المتغيرة في الحياة الاجتماعية"².

❖ مؤشر وظيفية محتوى المنهاج في خدمة قضايا واقعية مرتبطة بمنهج التعامل مع الحديث والسنة النبوية المطهرة.

يروم هذا المؤشر تقدير مدى وظيفية منهاج علوم الحديث في خدمة القضايا الحقيقية التي تشغل بال المجتمع، وتكون لها صلة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف والسنة النبوية المطهرة.

المبحث الثالث: أدوات الدراسة الميدانية؛ مجتمع الدراسة، وعينة البحث.

أولاً: منهج اختيار الأدوات، والوثائق المعتمدة في الدراسة الميدانية.

مسوغات اختيار أدوات الدراسة الميدانية:

لما كان موضوع الدراسة؛ هو منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي؛ فقد اعتمدت في اختيار أدوات الدراسة الميدانية على ثلاثة محددات أساسية:

المحدد الأول: (الملفات الوصفية)³ المعتمدة في تصريف الخطوات المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية، وباقي الوثائق التربوية المنظمة لمنهاج تدريس وحدات علوم الحديث؛ باعتبارها تعكس طبيعة المنهج المعتمد في التدريس.

المحدد الثاني: (الأستاذ)؛ باعتباره الحامل لهذه الخطوات، والمسؤول عن منهج تنزيلها في الفصول الجامعية.

1- "بيداغوجية فعالة ومجددة" أحمد أوزي، ص 177

2- "الفكر المقاصدي عند الطاهر ابن عاشور" محمد المديني، دار مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1433هـ/2012م، ص 75

3- الملفات الوصفية بالمؤسسات الجامعية ليست على منهج واحد، ولا تستند كلها إلى نفس الوثائق المنظمة؛ فهناك الملفات الوصفية الخاصة بمؤسسة دار الحديث الحسنية التي تستند إلى الظهير الخاص بإعادة تنظيم معهد دار الحديث الحسنية، وهناك الملفات الوصفية الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية التي تستند إلى الضوابط البيداغوجية.

المحدد الثالث: (الطالب)؛ باعتباره المستفيد من هذه الخطوات المنهجية. حيث تنعكس عليه جودة عناصر المنهج المعتمد في الجامعة.

وقد استندت إلى هذه المكونات بُغية الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مدى الانسجام الحاصل بين الملفات الوصفية، والمعايير المعتمدة في التشخيص والتقييم؟
- ما مدى الرضى الحاصل عند الأساتذة على الضوابط البيداغوجية المعتمدة في إعداد الملفات الوصفية؟
- ما مدى الارتياح الحاصل عند الطلبة بخصوص جودة تنزيل الملفات الوصفية على مستوى الممارسة الصفية، وقدرتها على تمكين الطالب من اكتساب الملكة الحداثية والتخصص في علوم الحديث والسنة المطهرة؟

للإجابة على السؤال الأول اقتصرنا على (شبكة لقراءة وتحليل الملفات الوصفية)؛ لوصف وتحليل محاور هذه الملفات؛ باعتبارها وثائق¹ تربوية رسمية واصفة لوحداث علوم الحديث في المؤسسات الجامعية المحددة في مجتمع الدراسة، بدل اعتماد تقنية (تحليل المضمون)²؛ لأن مضمون المقررات الدراسية التي يأخذها الطلبة غير محررة في الملفات الوصفية، كما أن هذه المقررات تختلف باختلاف اختيارات كل أستاذ؛ فهناك من يختار طريقة المحاضرات، فيكون المقرر في شكل محاضرة مكتوبة، وهناك من يختار طريقة العروض التي يلقيها الطلبة، وهناك من يحيل الطلبة على بعض المختصرات من كتب العلم، باعتبارها مقررا دراسيا.

ولذلك؛ يصبح من الصعب اعتماد تقنية (تحليل المضمون) لصعوبة ضبط المقررات الدراسية المقدمة في الجامعة.

كما أن اختيار الملفات الوصفية موضوعا للقراءة والتحليل؛ مرده إلى أنها وثائق رسمية موحدة بين مختلف شعب الدراسات الإسلامية باختلاف مسالكها وتخصصاتها؛ وهي تستند إلى وثيقة رسمية مؤطرة؛ هي (دفتـر الضوابط البيداغوجية).

1- أستعمل مصطلح (الوثيقة) في البحث باعتبارها: "مادة أساسية في إرجاع الحقائق إلى مصادرها الرئيسية"، ينظر مقال: "الشك في الوثائق الرسمية"، عبد المالك خلف التميمي، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون، والآداب، الكويت، العدد 3، المجلد 36، مارس 2008، ص25.

2 - تعني تقنية "تحليل المضمون": "تفكيك وثيقة معينة إلى وحدات لها معنى، تسعى (...) إلى إحصاء المعاني أو الأفكار، أو الموضوعات الواردة في نص والقيام بتصنيفها في فئات". ينظر "منهجية البحث وتحليل المضمون" أحمد أوزي، ص68

لذلك؛ فإن الوثائق المقصودة من الوصف، والتحليل؛ هي الملفات الوصفية، أما (الضوابط البيداغوجية) وباقي الوثائق الرسمية الأخرى فسأعتمدها إلى جانب المقابلات العلمية مع الأساتذة؛ باعتبارها سندات تربوية معينة في تحليل وتفسير النتائج المحصل عليها.

أما السؤال الثاني؛ فقد اخترت، للإجابة عنه، أداة (المقابلة العلمية) لمعرفة مدى الرضى الحاصل عند الأساتذة بخصوص التوجيهات المقترحة في الضوابط البيداغوجية المعتمدة في إعداد الملفات الوصفية، ومدى انسجامها مع المقاربة المنهجية، ومقترحاتهم لتطويرها.

وأما السؤال الثالث؛ فقد اعتمدت للإجابة عنه على أداة (الاستبانة) لمعرفة مدى ارتياح الطلبة لجودة الخطوات المنهجية المقترحة في الملفات الوصفية على مستوى الممارسة الديداكتيكية في الفصول الجامعية.

ضوابط اختيار، وتوظيف محاور أدوات الدراسة الميدانية:

تم تحديد المحاور المعتمدة في شبكة القراءة، وتحليل الملفات الوصفية، وكذا محاور (الاستبانة)، بناء على المعايير والمؤشرات الخاصة بتشخيص وتقييم جودة منهاج علوم الحديث، وهي:

- 1- معيار ملائمة منهاج التدريس لخصائص علوم الحديث، ووظائفها؛
- 2- معيار وظيفية المنهاج في تدريب الطالب على اكتساب الملكة الحديثية؛
- 3- معيار الاستجابة للضوابط البيداغوجية المؤطرة لسلكي الإجازة والماستر؛
- 4- معيار جودة مكونات منهاج علوم الحديث؛
- 5- معيار مراعاة خصائص الفئة المستهدفة (الطالب الجامعي)؛
- 6- معيار استجابة المنهاج لحاجات المجتمع ومشكلاته.

وقد وظفت هذه المعايير باعتماد الضوابط التالية:

- ضابط الملاءمة: أقصد به ملاءمة هذه المعايير للخصائص المعرفية والمنهجية، ووظائف علوم الحديث، ومختلف الأسس التربوية والمرجعية المحددة في الدراسة النظرية.

- ضابط المناسبة: أي مناسبة الأسس المعتمدة لطبيعة التعليم الشرعي الجامعي، وخصائص الفئة المستهدفة (طلبة سلك الإجازة وسلك الماستر).

- ضابط الأجرة: أي صياغة هذه المعايير في شكل مؤشرات قابلة للقياس؛ تُعتمد في بناء أسئلة أدوات الدراسة الميدانية .

ثانيا: أدوات الدراسة الميدانية.

شبكة القراءة وتحليل (الملفات الوصفية).

إن المقصود من شبكة القراءة، والتحليل؛ هو دراسة الملفات الوصفية بحسب المعايير المحددة في الدراسة، ثم اعتماد هذه المعايير في تحديد محاور شبكة القراءة، والتحليل.

● نموذج شبكة القراءة المعتمدة في تحليل الملفات الوصفية.

المحاور	فئات التحليل	مؤشرات التحليل		
		بدرجة كبيرة ++	بدرجة متوسطة +	بدرجة ضعيفة —
أولاً: الأهم داف		سلك الإجازة		
		سلك الماستر، وسلك التكوين العالي المعمق		
		مؤسسة ددار الحديث الحسنية - الرباط	كلية الشريعة - فاس	كلية الآداب فاس - سلايس
		كلية الآداب فاس - سلايس	كلية الآداب فاس - ظهر المهرار	كلية الآداب الرباط السويدي
		كلية الآداب فاس - سلايس	كلية الآداب فاس - سلايس	كلية الآداب فاس - سلايس
		كلية الآداب فاس - سلايس	كلية الآداب فاس - سلايس	كلية الآداب فاس - سلايس
		كلية الآداب فاس - سلايس	كلية الآداب فاس - سلايس	كلية الآداب فاس - سلايس
	- التنصيص في الأهداف التعليمية على خصائص علوم الحديث، ووظائفها.	+	-	++
	- التنصيص على استثمار منهج المحدثين في التدريس بالملكات.	--	--	---
	- التنصيص على المعارف، والمهارات، والقيم في أهداف التعلم.	+	---	-
	- التنصيص على مبدأ الجمع بين الجوانب النظرية، والتطبيقية في أهداف المنهاج.	+	+	+
	انسجام الأهداف مع عنوان الوحدة، ومضمونها.	++	+	++

	جودة صياغة الأهداف؛ من حيث:	1- الدقة والوضوح، 2- القابلية للملاحظة، والقياس،	+	---	+	+
ثانياً: المحتوى	-	انسجام المحتوى مع الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث	++	+	++	--
ثالثاً: طرق التدريس والوسائل التعليمية	-	مناسبة طرق التدريس لخصائص علوم الحديث، ومنهج المحدثين في تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثية).	+	---	+	-
ثالثاً: طرق التدريس والوسائل التعليمية	-	مناسبة طرق التدريس لخصائص علوم الحديث، ومنهج المحدثين في تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثية).	+	---	+	-
ثالثاً: طرق التدريس والوسائل التعليمية	-	مناسبة طرق التدريس لخصائص علوم الحديث، ومنهج المحدثين في تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثية).	+	---	+	-

					- التنوع في طرق التدريس، والوسائل التعليمية.	+	----	+	--
					- طرق ووسائل تمكن من إثارة الدافعية والرغبة في التعلم الذاتي، وتنمية مهارات البحث العلمي عند الطالب.	+	---	+	---
					- مراعاة طرق التدريس، والوسائل التعليمية للفروق الفردية بين الطلبة.	-	----	+ -	---
رابعاً : طرق التقويم					- التنصيص على استثمار خصائص علوم الحديث، ومنهج المحدثين في طرق التقويم.	--	----	--	----
					- الجمع بين المعارف، والمهارات، والقيم في أنواع التقويمات المعتمدة.	+	+	+	+
					- الجمع بين الجانب النظري، والجانب التطبيقي.	+	+	+	+
					- تنوع الأدوات، والطرق التقويمية، وفق معيار الجودة ونظام التقييم في الضوابط البيداغوجية: اختبار كتابي، مراقبات مستمرة، اختبار شفوي، عروض، عروض، أو تقارير، أو تدريب.	++	++	++	++
					- اختبار مختلف المستويات المعرفية: الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.	+	--	+	--
					- مراعاة القدرات المعرفية، والمنهجية، والفوارق الفردية بين الطلبة.	+	--	+	--
					- التنصيص على استثمار نتائج التقويم في تصحيح مسار العملية التعليمية.	--	--	-	---
خامساً: العلاقة بين الطلبة، وبين الأساتذة، وزمن التعلم والتعليم.					- التنصيص على القواعد الخاصة بشروط، وضوابط الأستاذ، والطالب	--	----	--	--
					- التنصيص على استثمار خصائص العلم المدرس في تحديد الغلاف الزمني (زمن التعلم) للوحدات المدرسة.	---	---	---	---
					- التنصيص على مراعاة استعداد الطالب وقدراته وخبراته السابق (زمن التعلم) في تحديد الغلاف الزمني للوحدات المدرسة (زمن التعلم).	+	---	+	+

تقنية (المقابلة العلية).

1- تعريف المقابلة وأهدافها:

المقابلة: حديث، أو حوار مع شخص، أو مجموعة أشخاص؛ يرمي إلى الحصول على معلومات، بهدف التوصل إلى حل لمشكل، أو فحص فرضية، بقصد تحقيق هدف معين. وهي من الأدوات المهمة في الدراسات الميدانية، يتوسل بها الباحث، (أو مجموعة من الباحثين) لجمع بيانات عن طريق طرح أسئلة متصلة بموضوع البحث على فرد، أو جماعة من الأفراد الذين يشكلون عينة الدراسة¹.

ولذلك؛ فإن استعمال هذه الأداة في البحث يروم تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ الكشف عن مدى ارتياح الأساتذة للخطوات المنهجية المعتمدة في الضوابط البيداغوجية، والوثائق الرسمية المعتمدة في صياغة الملفات الوصفية؛
- ✓ تدعيم الأدوات الأخرى وتوفير المعلومات؛ التي قد لا أستطيع الحصول عليها بواسطة تقنية (تحليل الوثيقة) أو (تقنية الاستبانة)؛
- ✓ إشراك أساتذة علوم الحديث، والأساتذة المختصين في ميدان التربية ومناهج التدريس، والإفادة من خبرتهم لتطوير مناهج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

2- طريقة استثمار أداة المقابلة

بناء على أهداف المقابلة، فإن استثمارها سيكون من حيث الحصول على معلومات إضافية مكملية للأدوات الأخرى، وكذلك من حيث الاعتماد عليها في تفسير النتائج المحصل عليها بعد تحليل الوثائق وتفرغ نتائج أداة (الاستبانة). كما أنني سأعتمدها من خلال توظيف مقترحات الأساتذة لتطوير مناهج علوم الحديث.

1- ينظر "المنهل التربوي" عبد الكريم غريب، 536/2، و"منهجية البحث وتحليل المضمون" أحمد أوزي، مطبعة الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، 1993م، ص47

3- المعايير المعتمدة في صياغة أسئلة المقابلات العلمية.

بالتشاور مع الأستاذ المشرف، تم وضع مجموعة من المعايير الموضوعية في اختيار الأساتذة الذين ستنجز معهم المقابلات العلمية؛ وذلك خدمة لموضوع البحث، وطبيعته التي تجمع بين الطابع العلمي التخصصي، والجانب التربوي.

ولتحقيق الجودة المرجوة في هذا النوع من البحوث؛ استندت أسئلة المقابلة إلى المعايير التالية:

- أولاً: تنوع المقابلات العلمية بين فئة الأساتذة المتخصصين في تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي، وفئة الأساتذة المتخصصين في مناهج التدريس، والبحث التربوي؛
- ثانياً: اختيار الأساتذة ذوي الخبرة، والتجربة في ميدان التدريس، وكذا من المشهود لهم بالكفاءة العلمية، والتأليف في علوم الحديث ومناهج التدريس؛
- ثالثاً: التواصل القبلي مع الأساتذة قبل إنجاز المقابلات العلمية، وتهيئ الظروف المناسبة للأستاذ من حيث زمان اللقاء ومكانه؛ حتى يتمكن كل أستاذ من تقديم الفائدة العلمية المرجوة؛
- رابعاً: استثمار المقترحات التي يقدمها الأساتذة في تطوير عناصر المنهاج، وتجويد تدريسيتها.

تقنية (الاستبانة)

1- تعريف الاستبانة، ومزاياها.

(الاستبانة)، أو (الاستبيان)، أو (الاستخبار)، أو (الاستقصاء): كلها مصطلحات تطلق على الأداة التي تستخدم لجمع البيانات بطرق مختلفة¹.

ويمكن أن نحمل فوائد (الاستبانة)، ومزاياها فيما يلي:

- أولاً: تعتبر (الاستبانة) وسيلة علمية ناجعة في دراسة الأحاسيس، والاتجاهات، والمواقف، والأبعاد الشخصية، والذاتية للظاهرة التربوية المدروسة، بخلاف باقي أدوات الدراسة الميدانية؛ كالمقابلة المباشرة مع عينة البحث، حيث يخشى أفراد العينة الإعلان عن رأيهم بصدق وصراحة²؛

1- ينظر تعريف (الاستبيان) في "المعجم الموسوعي لعلوم التربية" أحمد أوزي، ص 38-39

2- "الوجيز في الأساسيات، والمناهج، والتقنيات" معمر علي عبد المومن، منشورات جامعة ليبيا، طبعة 2008، ص 207

ثانيا: تساعد (الاستبانة) الباحث في أخذ الوقت الكافي لاختيار الأسئلة وترتيبها، كما أنها تمكن المبحوثين من أخذ الوقت الكافي للتفكير قبل تعيين الاختيارات، والأجوبة المناسبة؛

ثالثا: تسمح (الاستبانة) بترتيب محاوره وفقراته، وتنظيمها بشكل منهجي يتناسب مع إشكال البحث وأهدافه وقضاياه، كما أن الباحث يمكن أن يعدل بنوده في مرحلة التجريب؛

رابعا: تتميز (الاستبانة) بالوضوح؛ لأن أسئلتها تصاغ مرات عديدة قبل تحريرها في الصياغة النهائية، حيث يراعي الباحث في بنائها، وصياغتها منطق التبسيط والبيان؛ حتى لا يقع أي تأويل قد يخرج نتائج البحث عن المقصود¹.

خامسا: تتيح أداة (الاستبانة) إمكانية تغطية عينة منتشرة جغرافيا، لأنها لا تفرض قيودا على الباحث بخصوص طريقة جمع البيانات؛ كما هو الشأن بالنسبة لباقي الأدوات البحثية؛ كالملاحظة، والمقابلة².

وأداة (الاستبانة) في سياق البحث، من أدوات الدراسة الميدانية التي يُراد منها جمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث، وقياس اتجاهات ومواقف عينة البحث اتجاه القضايا المبحوثة في عناصر المنهاج، باعتماد مجموعة من الأسئلة المعبرة عن المعايير، والمؤشرات المستنبطة من الدراسة النظرية، ومن مستجدات التربية الحديثة في مجال المناهج الجامعية.

2- خطوات بناء (الاستبانة)

سلكت، في بناء أداة (الاستبانة)، مجموعة من الخطوات الإجرائية المستنبطة من قواعد البحث التربوي ومناهجه، وهي:

■ الخطوة الأولى: تحديد الأهداف.

تحدد أهداف (الاستبانة) انسجاما مع أهداف البحث، وإشكاله، وفرضياته، فيما يلي:

✓ إشراك الطلبة في تشخيص، وتقييم واقع الممارسة التدريسية لمنهاج وحدات علوم الحديث بسلكي

الإجازة والماستر؛

1- المرجع السابق، ص208

2- المرجع السابق، ص208

- ✓ قياس آراء عينة البحث في مكونات المنهاج (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، طرق التقويم، زمن التعليم، زمن التعلم، العلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأساتذة) ؛
- ✓ استثمار محصلة النتائج في بناء مداخل التطوير، ومقترحات تجويد منهاج وحدة علوم الحديث.

■ الخطوة الثانية: البناء الأولي للاستمارة.

وذلك من خلال الإجراءات التالية:

أولاً: تحديد المحاور الكبرى للاستبانة، بحسب أهم عناصر المنهاج:

✓ المحور الأول: معلومات خاصة بعينة البحث؛

✓ المحور الثاني: الأهداف التعليمية؛

✓ المحور الثالث: المحتوى الدراسي؛

✓ المحور الرابع: طرق التدريس والوسائل التعليمية؛

✓ المحور الخامس: التقويم التربوي؛

✓ المحور السادس: زمن التعليم وزمن التعلم؛

✓ المحور السابع: العلاقة بين الطالب، والأستاذ.

ثانياً: صياغة أسئلة الاستمارة انطلاقاً من المعايير المستنبطة من القضايا النظرية المؤطرة للدراسة.

وقد زوجت بين أسلوب (الاستبانة المغلقة) الذي ينتظم أسئلة مغلقة يتطلب الإجابة عنها التأشير على أحد الاختيارات المحددة ضمن سلم التقديرات المصاحبة لكل سؤال، وأسلوب (الاستبانة المفتوحة) الذي يترك الحرية للمستجوب للتعبير التلقائي عن آرائه، ومواقفه. والغرض من ذلك الاستفادة من إجابات كل نوع من أنواع (الاستبانة). أما أسلوب (الاستبانة المغلقة)؛ فيفيد في تقليل احتمال الخطأ في تفسير البيانات المحصل عليها، وأما النوع الثاني؛ فيفسح المجال أمام المستجوب للتعبير عن رأيه كلما اقتضى المقام ذلك، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بتقديم الاقتراحات والمواقف الشخصية.

وحتى تحقق أداة (الاستبانة) أهدافها؛ التزمت في بنائها بالضوابط التالية:

✓ تقريب المفاهيم والمصطلحات التربوية حتى تكون واضحة عند المستجوبين؛

✓ انسجام أسئلة (الاستبانة) مع فصول الدراسة النظرية المعتمدة في البحث، والوثائق البيداغوجية المؤطرة لمنهاج التدريس، ومستجدات التربية الحديثة؛

✓ استثمار المعايير، والمؤشرات المعتمدة في الدراسة الميدانية في صياغة أسئلة وظيفية، ومتكاملة داخل كل محور من محاور (الاستبانة).

■ الخطوة الثالثة: تحكيم (الاستبانة)

بعد الانتهاء من الصياغة الأولية لأداة (الاستبانة)، انتقلت إلى مرحلة التحكيم، وذلك بعرضها على مجموعة من المختصين في مجال الدراسات التربوية الميدانية، بغرض تقويمها من حيث مدى انسجامها وخدمتها لقضية البحث، وكذا من حيث انسجامها مع الضوابط العلمية والتربوية المعتمدة في تشخيص المناهج الجامعية، وتقدير مدى تغطية أداة (الاستبانة) لجميع عناصر المنهاج التعليمي، وقابلية نتائج هذه الأداة للاستثمار والتوظيف في تطوير منهاج علوم الحديث بالجامعة المغربية.

وقد تشكلت لجنة التحكيم من السادة الأساتذة:

✓ (أحمد أوزي): خبير دولي تربوي معتمد، وأستاذ سابق بكلية علوم التربية.

✓ (خالد فارس): المفتش العام للشؤون التربوية لوزارة التربية الوطنية، والتكوين المهني والتعليم العالي، والبحث العلمي. باحث متخصص في علوم التربية، وأستاذ سابق بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس.

✓ (أحمد آيت إعزة): خبير تربوي في مجال بناء المناهج الدراسية، ومفتش تربوي تخصصي، وأستاذ بمركز تكوين مفتشي التعليم.

■ الخطوة الرابعة: التجريب.

بعد تحكيم (الاستبانة) وإجراء التعديلات اللازمة، بناء على ملاحظات لجنة التحكيم، قمت بدراسة تجريبية باعتماد هذه الأداة، حيث وزعت الاستمارة على عينة عشوائية محدودة من المجتمع الأصلي للبحث (50) طالبة، وطالبا من جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس؛ للتأكد من وضوح الأسئلة، وخلوها من الغموض.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة التجريبية؛ تم إجراء التعديلات الضرورية.

■ الخطوة الخامسة: توزيع استمارة البحث على عينة البحث.

3- نموذج (الاستبانة) المعتمدة في الدراسة:

• تقديم

تروم هذا (الاستبانة) تشخيص واقع تدريس علوم الحديث في الجامعة، بإشراك الطالب، والاستفادة من ملاحظاتهم، في بحث أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس في موضوع: (منهاج تدريس علوم الحديث بالجامعة)، في شقه المتعلق بالدراسة الميدانية. فالمرجو منكم إبداء الرأي بشأن أسئلته، بالتأشير على الاختيارات التي ترونها مناسبة؛ خدمة للبحث العلمي، وإسهاما في تقويم، وتطوير (منهاج التدريس) في شعب الدراسات الإسلامية. مع خالص الشكر، والامتنان.

• أهداف الاستبانة

- 1- إشراك الطلبة في تشخيص، وتقويم منهاج تدريس علوم الحديث؛
 - 2- قياس آراء عينة البحث؛ لمعرفة مدى الارتياح الحاصل عند الطلبة بخصوص درجة تمكنهم من الخطوات المنهجية المقترحة في الملفات الوصفية بمختلف مكوناتها: (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، والوسائل التعليمية، طرق التقويم، زمن التعليم وزمن التعلم، العلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأساتذة)؛
 - 3- استثمار النتائج المحصل عليها في تعرف واقع الممارسة التدريسية في مسالك التعليم الجامعي الخاصة بوحداث علوم الحديث؛
 - 4- تجميع المقترحات، واستثمارها في بناء مداخل علمية، وتربوية لتطوير منهاج الدرس الحديثي بالجامعة.
- ثانيا: بيانات عامة

الجامعة:.....الكلية:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
السلك: إجازة ☐ ماستر ☐

الفصل:

عنوان الوحدة:

المحاور	السؤال	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
<u>المحور الأول:</u> <u>الأهداف</u> هي صياغات مجردة تصف النتيجة الفعلية المراد تحقيقها في مقطع من برنامج دراسي أو مجموعة من الدروس.	1- هل تعبر الأهداف عن خصائص علوم الحديث، ووظائفها؟			
	2- هل تشير الأهداف إلى منهج اكتساب (الملكة الحديثية)؟			
	3- هل تُحدد الأهداف المعارف، والمهارات، والقيم المستهدفة في وحدات علوم الحديث ؟			
	4- هل تتميز الأهداف بالجمع بين الجانب النظري، والجانب التطبيقي؟			
	5- هل تنسجم الأهداف مع عنوان الوحدة، ومضمونها؟			
	6- هل تتسم الأهداف بـ: ✓ التنوع: (أهداف: تعبدية - أخلاقية - معرفية - منهجية)؛ ✓ الدقة والوضوح؛ ✓ القابلية للقياس، والتحقق.			
	7- هل تراعي الأهداف المسطرة مختلف جوانب شخصية الطالب، وقدراته المعرفية، والمنهجية؟			
	8- هل تستجيب أهداف تدريس وحدات علوم الحديث لحاجات المجتمع في تكوين طلبة متخصصين في الحديث، والسنة المطهرة؟			
	9- هل يعكس المحتوى المدرس طبيعة مسائل علوم الحديث، وخصائصها المعرفية، والمنهجية؟			
	10- هل ينجز النشاط التطبيقي مع الدروس النظرية ؟			
<u>المحور الثاني:</u> <u>المحتوى الدراسي</u> هو مجموع المعارف والقدرات، والقيم المراد إكسابها للطالب والمنتظمة في شكل مقرر دراسي.	11- هل يتناسب المحتوى مع عنوان الوحدة، والغلاف الزمني المخصص لها: (40 إلى 50 ساعة حضورياً من التدريس، والتقييم) ؟			
	12- إذا كان الجواب بدرجة ضعيفة، أو متوسطة، هل يرجع ذلك إلى: ✓ طول المقرر الدراسي؛ ✓ نوع المقرر الدراسي: كتب العلم، محاضرات؛ ✓ صعوبة اللغة والمصطلحات الحديثية المدرسة؟ إذا كانت هناك أسباب أخرى، اذكرها:			
	12- هل يساعدك المحتوى الحديثي على تطوير مهارات التفكير النقدي، والإبداع؟			

			13- هل يغطي المحتوى المستويات المعرفية التالية: الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم؟	
			14- هل براعي المحتوى الشروط التالية:	
			- التغطية لأهم مباحث علوم الحديث؛	
			- الانسجام بين مباحث العلم؛	
			- التدرج في تقديم المضامين المدرسة؟	
			15- هل يعالج المحتوى الدراسي قضايا واقعية متعلقة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف، والسنة النبوية المطهرة؟	
			16- هل تساعد طرق التدريس، والوسائل التعليمية على تعرف خصائص علوم الحديث؟	
			17- هل تُوظَّف طرق التدريس عند المحدثين في منهاج التدريس ؟	
			18- هل يتم التنوع في طرق التدريس ؟	
			(الإلقاء، الاستقراء، الاستنباط ، التدريس بالمشكلات ، التدريس بالمشاريع، المناقشة، الحوار التفاعلي) .	
			19- هل يتم توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في التدريس ؟	
			20- هل تساعدك طرق التدريس، والوسائل التعليمية على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي ؟	
			21- هل تتوافق طرق التدريس مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط اليداغوجية؟	
			(دروس نظرية، أعمال توجيهية، أعمال تطبيقية، أنشطة على شكل عمل ميداني، مشروع، أو تدريب).	
			22- هل تُسهم طرق التدريس، والوسائل التعليمية في إثارة الرغبة في التعلم الذاتي، وتطوير مهارات البحث العلمي عند الطالب؟	
			23- هل تراعي هذه الطرق، والوسائل الفروق الفردية بين الطلبة؟	
			تميز مسائل علوم الحديث بالتنوع والتداخل، وبطابعها التطبيقي، وخاصية الجمع بين القواعد الكلية، والنظر في الجزئيات، والطابع المعياري للمصطلحات الحديثية:	
			24- هل تتناسب الطرق المعتمدة في التقويم مع هذه الخصائص؟	
			تميز المحدثون باعتماد أساليب خاصة في التقويم؛ كالعرض على الشيخ، والطباق، والملاحظة، المذاكرة، وصحة الشيخ:	
			25- هل تُعتمد هذه الطرق في التقويم الجامعي؟	

المحور الثالث:

طرق التدريس، والوسائل

التعليمية

1- طريقة التدريس:

هي مجموع الخطوات والقواعد والإجراءات التي يقوم بها الأستاذ لتنظيم عمله، ومساعدة الطالب على اكتساب المعارف، والمهارات والقيم.

2- الوسائل التعليمية:

هي مواد، وأدوات تقنية ملائمة للمواقف التعليمية المختلفة، يستخدمها الأستاذ، والطالب بخبرة، ومهارة لتحسين عملية التعلم والتعليم.

المحور الرابع:

التقويم التربوي

هو مجموع الإجراءات، والعمليات

		26- هل يستهدف التقويم مختلف الجوانب المعرفية، والمهارية، والقيمة في الدرس الحديثي؟	التي تهدف إلى الكشف عن مدى تحقق أهداف التدريس، باستعمال أدوات القياس؛ كالاختبارات الكتابية، والشفهية، وأنشطة المراقبة المستمرة.
		27- هل يتم الجمع بين الجانب النظري، والجانب التطبيقي في طرق التقويم؟	
		ينص دفتر الضوابط البيداغوجية على ضرورة تقييم المعارف، والمؤهلات، والكفايات:	
		28- هل تلاحظ ذلك في أنواع التقويمات التي تُنجز في الفصول؟	
		29- هل يتم التنوع بين أدوات التقييم: اختبار كتابي، مراقبات مستمرة، اختبار شفوي، فروض، عروض، أو تقارير، تدريب، مشاريع، تكليفات فردية، بحوث علمية؟	
		30- هل يستهدف التقويم اختبار المستويات المعرفية التالية: الحفظ، الفهم، التفسير، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم؟	
		31- هل تتناسب الاختبارات، والتقويمات المعتمدة مع قدراتك المعرفية، والمنهجية؟	
		32- هل تعكس نتائج التقويم القدرات المعرفية، والمنهجية الحقيقية لطلبة علوم الحديث	المحور الخامس: العلاقة بين الطلبة، وبينهم وبين الأستاذ، وزمن التعليم والتعلم
		33- إذا كان الجواب بلا، ما هي الأسباب الكامنة وراء ذلك؟	
		ذكر المحذون مجموعة من الشروط العلمية والضوابط البيداغوجية المنظمة للعلاقة بين الطالب والأستاذ، أهمها:	
		- <u>شروط الطالب</u> : إخلاص النية لله تعالى في الطلب، العمل بما يحفظه من الأحاديث، الحرص على التعلم، وملازمة الشيوخ، الجمع بين الحفظ، والفهم، التواضع وحسن الخلق.	
		- <u>شروط الأستاذ</u> : إصلاح النية، حسن السمات، الكفاءة العلمية والتدريسية، مراعاة أحوال الطلبة وقدراتهم العقلية و المعرفية.	
		34- هل يتم التركيز على هذه الشروط في الممارسة التدريسية؟	
		35- هل يُراعى في تحديد الغلاف الزمني لوحدة علوم الحديث استعداد الطلبة، وخبراتهم السابقة، وقدراتهم المعرفية، والمنهجية؟	
		36- هل يكفي الغلاف الزمني المخصص لكل وحدة دراسية للتمكن من مسائل العلم، والتدرب على اكتساب الملكة الحديثية؟	

ثالثا: مجتمع الدراسة، وعينة البحث.

مجتمع الدراسة

يُقصد بـ(مجتمع الدراسة): المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة؛ فهو تعبير عن جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها¹. ويتكون (مجتمع الدراسة) في أداة (الاستبانة) من مجموع الطلبة الذين يدرسون علوم الحديث في مختلف التخصصات الشرعية، في المؤسسات الجامعية التي تضم شعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة بفاس، ومؤسسة (دار الحديث الحسنية)، أثناء الفترة الممتدة بين الموسم الجامعي (2015-2016)، والموسم الجامعي (2018-2019)، وهي:

● جامعة سيدي محمد بن عبد الله:

- كلية الآداب، والعلوم الإنسانية (فاس - سايس)
- كلية الآداب، والعلوم الإنسانية (فاس - ظهر المهرز)
- كلية الشريعة (فاس - سايس)

● جامعة القرويين:

- مؤسسة دار الحديث الحسنية(الرباط)

● جامعة محمد الخامس :

- كلية الآداب، والعلوم الإنسانية - السويسي(الرباط)

● جامعة مولاي إسماعيل:

- كلية الآداب، والعلوم الإنسانية (مكناس)

1- ينظر "مناهج البحث التربوي"، ص24

عينة البحث

يقصد بها: تلك المجموعة محدودة العدد من الأشخاص؛ (...) والتي يمكن بالاختصار على ملاحظاتها، أو دراستها، استنتاج إجابات على الإشكالية التي تهم البحث، استنتاجات صالحة للتعميم على المجتمع الذي تم اختيار العينة منه¹.

وتتكون العينة المختارة في البحث من ثلاثمائة (300) طالبة، وطالب. وفي الآتي بيان لخصائصها، وفقا للمتغيرات المعتمدة في أداة (الاستبانة).

أ- عينة البحث حسب متغير الجنس.

تقدر نسبة الذكور في عينة البحث بـ 55.66%، (167) طالبا، في حين بلغت نسبة الإناث 45.44% (133) طالبة.

ب- عينة البحث حسب متغير المؤسسات الجامعية.

تغطي عينة البحث أغلب المؤسسات الجامعية المقصودة من الدراسة الميدانية، مع تمايز في نسب تمثيليتها، كما هو مبين في الشكل التوضيحي الآتي:

جامعة سيدي محمد بن عبد الله			جامعة القرويين	جامعة محمد الخامس	جامعة مولاي إسماعيل
كلية الآداب فاس - سايس	كلية الشريعة فاس - سايس	كلية الآداب فاس - ظهر المهرارز	مؤسسة دار الحديث الحسنية الرباط	كلية الآداب الرباط السويسي	كلية الآداب - مكناس.
61	30	60	49	30	70
20.33%	10%	20%	16.33%	10%	23.33%

ج- عينة البحث حسب متغير المستوى الجامعي للطلاب.

تغطي (عينة البحث) مختلف فصول، ومسالك الإجازة الأساسية التي تعنى بتدريس وحدات علوم الحديث، وكذا نموذجين من سلك الماستر في علوم الحديث بكل من مؤسسة (دار الحديث الحسنية)، وكلية الآداب التابعة لجامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس - سايس، مع تمايز في نسب تمثيليتها، حيث تصدرتها نسبة الطلبة بالفصل السادس بما يُقدر بـ 50%، في حين توزعت النسب الباقية من المبحوثين على باقي المستويات.

1- المرجع السابق، ص26

ح- عينة البحث حسب متغير التخصص العلمي (مسارات التكوين).

تغطي (عينة البحث) مختلف التخصصات، والمسارات الموجودة في سلك الإجازة، كما اعتمدت العينة على نموذجين مختلفين من سلك الماستر، مع تمايز في نسب تمثيليتها، حيث تصدرتها نسبة الطلبة الذين يدرسون بمسار القرآن والحديث بنسبة 26.66%، تليها نسبة الطلبة الذين يدرسون بمسار الفقه وأصوله، والطلبة الذين يدرسون بمسار الفكر الإسلامي؛ كلاهما بنسبة 20%، في حين توزعت النسب الباقية من المبحوثين على باقي المستويات؛ مع بعض التفاوت كما هو مبين في الشكل المبين الآتي:

السلك		سلك الإجازة				سلك الماستر	
التخصص أو المسار	تخصص التكوين الأساسي	تخصص الدراسات الشرعية	مسار الفكر الإسلامي	مسار الفقه وأصوله	مسار القرآن والحديث	التكوين العالي المعمق	ماستر المدرسة الحديثية في الغرب الإسلامي: قضايا ومناهج
المؤسسة الجامعية	مؤسسة دار الحديث الحسنية الرباط	كلية الشريعة فاس سايس	كلية الآداب الرباط-كلية الآداب ظهر المهراز فاس	كلية الآداب ظهر المهراز-كلية الآداب الزيتون مكناس	كلية الآداب فاس سايس-كلية الآداب الزيتون مكناس	مؤسسة دار الحديث الحسنية	كلية الآداب فاس - سايس
العدد	40	30	30+30	30+30	40+40	9	21
النسب المئوية	13.33%	10%	20%	20%	26.66%	3%	7%

الفصل الثاني: عرض وصفي لتتائج شبكة تحليل الملفات الوصفية، والمقابلات العلمية.

المبحث الأول: عرض نتائج شبكة القراءة، والتحليل.

أولاً: محور الأهداف التعليمية

وفيه ثمانية مؤشرات:

❖ المؤشر الأول: التنقيص في الأهداف التعليمية على خصائص علوم الحديث، ووظائفها.

تؤكد نتائج الشبكة؛ أن درجة التنقيص على الأهداف التعليمية، وربطها بخصائص علوم الحديث، ووظائفها تختلف من مؤسسة جامعية إلى أخرى.

بالنسبة للملفات الوصفية الخاصة بسلك الإجازة التابعة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية)؛ نلاحظ أنها تشير، ولو تلميحاً، إلى خصائص، ووظائف تدريس علوم الحديث بدرجة (متوسطة)، بينما تقدر المؤشرات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، وكليات الشريعة هذه الدرجة بـ (الضعيفة).

وأما الملفات الوصفية الخاصة بسلك الماستر؛ فتشير النتائج إلى أن درجة التنقيص على هذا المؤشر تقدر بـ (الكبيرة)؛ سواء بالنسبة لسلك التكوين العالي المعمق في مؤسسة (دار الحديث الحسنية)، أو بالنسبة لـ (ماستر المدرسة الحديثية في الغرب الإسلامي)؛ التابع لكلية الآداب فاس - سايس.

❖ المؤشر الثاني: التنقيص في الأهداف التعليمية على منهج المحدثين في التدريس بالملكات.

تؤكد مؤشرات الشبكة ضعف التنقيص على منهج التدريس بالملكات العلمية في وحدات علوم الحديث. حيث تشير النتائج إلى أن درجة التنقيص على هذا المؤشر تقدر بـ (الضعيفة) في جميع المؤسسات، والمسالك والتخصصات؛ تصريحاً، أو تلميحاً.

❖ المؤشر الثالث: التنقيص على المعارف، والمهارات، والقيم المستهدفة في أهداف التعلم.

تؤكد نتائج شبكة القراءة أن درجة التنقيص على المعارف، والمهارات، والقيم المستهدفة، بالنسبة لـ(مؤسسة دار الحديث الحسنية)، تقدر بـ(المتوسطة) في سلك الإجازة، وسلك التكوين العالي المعمق، بينما تقدر هذه الدرجة بـ(الضعيفة) في شعب الدراسات الإسلامية، وكليات الشريعة بالسلطين معا.

ويمكن توضيح نتائج هذه المؤشرات الثلاث من خلال النماذج التالية:

1- النموذج الخاص بسلك الإجازة (مؤسسة دار الحديث الحسنية)¹.

■ اسم المادة: مدخل إلى علوم الحديث.

■ الفصل الأول

■ توصيف المادة و غايتها:

تتضمن هذه المادة مدخلا إلى علوم الحديث، من خلال دراسة تاريخية مقارنة للمؤلفات في علوم الحديث، منذ النشأة إلى نخبة الفكر، ثم الكتب المعاصرة المقربة للمادة، وأهم المصطلحات الحديثية التي تعتبر مدخلا للعلم.

■ أهداف المادة:

تهدف هذا المادة إلى:

1. التعرف بالحديث، والخبر، والأثر، والسنة ومكانتها في الإسلام؛
2. التعرف بعلوم الحديث رواية ودراسة، وبأهم مصادر علوم الحديث، ونقدها، وتاريخ نشأتها، وتطورها؛
3. التعرف بأداب طالب الحديث؛
4. التعرف بالمتن، وبالسند، والإسناد وبحث أهميتهما في صيانة السنة؛
5. تعريف طرق التحمل، والأداء، وبيان أهميتها في حفظ السنة وصيانتها؛
6. تعريف الصحابي، والتابعي، وبيان أهمية معرفتهما في صيانة السنة؛
7. تعريف المرفوع، والموقوف، والمقطوع؛
8. التعرف بالمتواتر، والآحاد بأنواعه الثلاثة؛
9. التعرف بالمحكم، والمتشابه؛
10. دراسة نماذج من الأنواع المعروفة.

■ المخرجات التعليمية للمادة:

بعد الانتهاء بنجاح من هذه المادة يجب أن يكون الطالب قادرا على أن:

- يعرف الحديث والسنة، ويميز بينهما؛
- يبرز مكانة السنة في الإسلام؛
- يعرف علوم الحديث رواية، ودراسة، وتاريخ نشأتها وتطورها، وبأهم مصادرهما؛

1- ينظر الملف الوصفي لسلك الإجازة، جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية، الموسم الجامعي 2018- 2019، مادة (مدخل إلى علوم الحديث)، ص1- 2 - 3

- يشرح آداب المحدث وطالب الحديث، ويبرز قيمتها في صيانة الحديث وضبطه؛
- يوضح طرق تحمل السنة النبوية وأدائها، ويميزها في الأسانيد ويبين أثرها؛
- يبين أهمية السند والإسناد في التحقق من الضبط، وسلامة النقل؛
- يميز بين الصحابي والتابعي، ويبين أهمية ذلك في نقد الأحاديث النبوية، ومعرفة المرفوع، والموقوف والمقطوع؛

- يميز بين خصائص المتواتر، والآحاد، ويبين أهمية ذلك في معرفة مراتب الأخبار.

نلاحظ أن هذه الملفات تعاملت مع (أهداف التعلم) باعتبارها مجموعة من المعارف النظرية التي تحتاج إلى الشرح والتوضيح فقط، ولم تميز بين الأهداف الخاصة بالوظيفة النقدية، والأهداف المتعلقة بوظيفة البيان، والأهداف المرتبطة بالوظيفة القيمية.

ونتيجة لذلك؛ تم التركيز على الجانب المعرفي، ولم تتناول هذه الملفات (الأهداف المهارية) إلا من حيث مستوى (الفهم)، و(التطبيق)، من خلال تناول نماذج من أنواع علوم الحديث، وتطبيقها في دراسة المتن، والأسانيد بالمقارنة، وتحديد الخصائص فقط.

2- النموذج الخاص بسلك الإجازة في شعب الدراسات الإسلامية¹

الرقم التسلسلي للوحدة	2
عنوان الوحدة	علوم الحديث 1
طبيعة الوحدة (أساسية / تكميلية)	أساسية
الفصل الذي تنتمي إليه الوحدة	الأول
الشعبة التي تنتمي إليها الوحدة	الدراسات الإسلامية
المؤسسة التي تتبع لها الوحدة	كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز - فاس

* وصف الوحدة

– أهداف الوحدة:

الإمام بالعلوم الضرورية المؤهلة لفهم الخطاب النبوي رواية، ودراية، واستثمارها في دراسة نصوصها.

نلاحظ أن هذه الملفات اقتصر على ذكر أهداف عامة لا يظهر وجه مناسبتها لطبيعة الخطاب النبوي رواية ودراية، كما أنها لم تدقق في (أهداف التدريس) من حيث أنواع وظائف علوم الحديث، ولا من حيث

1- ينظر "الملف الوصفي لسلك الإجازة"، مسلك الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، والعلم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، سايس- فاس(2014م)، وحدة علوم الحديث 1، ص21

التنوع بين الأهداف المعرفية، والأهداف المهارية، والأهداف القيمية. وسيظهر أثر ذلك في طبيعة (المهارات) و(المضامين) المدرسة؛ حيث يتم الاختصار في الغالب، على مهارة (الحفظ)، وتدرّس الحقائق الجزئية؛ التي لا تمكن الطالب من فهم بنية علوم الحديث، والتدرب على المهارات الحديثة.

3- النموذج الخاص بسلك التكوين العالي المعمق وسلك الماستر.

أ- سلك التكوين العالي المعمق التابع لمؤسسة دار الحديث الحسنية¹.

اسم المادة:	دراسات في الحديث الموضوعي
الأستاذ:	الدكتور محمد ناصيري
السلك:	العالي المعمق
الفصل:	الرابع
عدد الساعات في الأسبوع:	ساعتان

أهداف المقرر:

- ✓ التعريف بنشأة درس الحديث الموضوعي، وفائدته، وأغراضه، وسبل تطويره؛
- ✓ معرفة قواعد دراسة الحديث الموضوعي، وخطواته المنهجية؛
- ✓ بيان العلوم، والمعارف التي يتوقف عليها درس الحديث الموضوعي؛
- ✓ استثمار مناهج دراسة الحديث الموضوعي في دراسة قضايا نموذجية تتعلق بالتشريع، وبالإنسان، وبالعمران.

يظهر من خلال هذا النموذج؛ أن (الملفات الوصفية) دقت في مقاصد تدريس الحديث الموضوعي من خلال ذكر أهداف المقرر؛ حيث ميزت بين (الأهداف المعرفية)؛ المتمثلة في قضايا التعريف، والنشأة، وقواعد معرفة الحديث الموضوعي، و(الأهداف المنهجية)؛ المتمثلة في استثمار مناهج العلماء في دراسة قضايا نموذجية للحديث الموضوعي.

إلا أن الاهتمام بالجانب المهاري يعتبر ضامرا، حيث اقتصرَت الأهداف المعلنة على الإشارة إلى استثمار مناهج دراسة الحديث النبوي في دراسة قضايا نموذجية تتعلق بالتشريع، وبالإنسان، وبالعمران، دون أن تدقق في المهارات المقصودة من التدريس.

1- ينظر "الملف الوصفي الخاص بسلك التكوين العالي المعمق"، جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية، الموسم الجامعي 2018-2019، الفصل الرابع، مادة (دراسات في الحديث الموضوعي)، ص 223-224

ب- ماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي) بكلية الآداب فاس - سايس¹

- الوحدة: التفكير المنهجي عند المحدثين.

- الفصل: الأول

- أهداف الوحدة:

تهدف هذه الوحدة إلى إطلاع الطالب على الجانب المنهجي العام الذي اشتغل به المحدثون، وطريقة تفكيرهم في وضع القواعد العامة التي اشتغلوا بها.

بعد التأمل في طبيعة أهداف الوحدة، يظهر أن هناك نوعا من التدقيق من حيث الإشارة إلى خصائص هذه العلوم، حيث ركزت على منهج المحدثين، وطرق تفكيرهم، وكذا قواعدهم التي يشتغلون بها. إلا أنها ذكرت هذه الأهداف مجمل، ولم تميز بين (الأهداف المعرفية)، و(الأهداف المهارية)، و(الأهداف القيمية). كما أنها لم تدقق في المهارات المنهجية التي تمكن الطالب من اكتساب قواعد المحدثين في الرواية، والنقد، ومنهجهم في التفكير.

❖ المؤشر الرابع: التنصيص على الجوانب النظرية، والتطبيقية في أهداف المنهاج.

تؤكد نتائج الشبكة؛ أن درجة التنصيص على هذا المؤشر (كبيرة) في سلك الإجازة، وسلك الماستر في جميع المؤسسات الجامعية، كما هو الحال في المثال السابق؛ المتعلق بأهداف تدريس مقرر مادة الحديث الموضوعي بسلك التعليم العالي المعمق بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)². حيث يظهر التنصيص على الجوانب النظرية في الأهداف التالية:

1- التعريف بنشأة درس الحديث الموضوعي، وفائدته، وأغراضه، وسبل تطويره؛

2- معرفة قواعد دراسة الحديث الموضوعي، وخطواته المنهجية؛

3- بيان العلوم، والمعارف التي يتوقف عليها درس الحديث الموضوعي؛

مع التركيز أيضا على الجوانب التطبيقية في الهدف الرابع؛ المتمثل في:

4- استثمار مناهج درس الحديث الموضوعي في دراسة قضايا نموذجية بهذا النوع من الدرس الحديثي، تتعلق بالتشريع، وبالإنسان، وبالعمران.

1- ينظر "الملف الوصفي الخاص بـ ماستر المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي، قضايا ومناهج"، النسخة النهائية 2016م، ص 13

2- ينظر "الملف الوصفي الخاص بسلك التكوين العالي المعمق"، جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية، الموسم الجامعي 2018-2019، الفصل الرابع، مادة "دراسات في الحديث الموضوعي"، ص 225

❖ المؤشر الخامس: التنقيص على انسجام الأهداف مع عنوان الوحدة، ومضمونها.

تقدر درجة انسجام الأهداف مع عنوان الوحدة ومضمونها بـ(الكبيرة) في الملفات الخاصة بمؤسسة دار الحديث في السلكين معاً، وبـ(المتوسطة) في الملفات الخاصة بسلك الإجازة في شعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة بفاس، وكذا في الملف الوصفي الخاص بوحدة علوم الحديث بماستر(المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

❖ المؤشر السادس: التنقيص على جودة صياغة الأهداف من حيث الدقة، والوضوح، والقابلية للملاحظة، والقياس.

نلاحظ أن درجة التنقيص على جودة الأهداف تقدر بـ(المتوسطة) في الوحدات المدرسة بسلك الإجازة وسلك التكوين العالي المعمق بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، بينما توصف بـ(الضعيفة) في الوحدات المدرسة بسلك الإجازة في شعب الدراسات الإسلامية، وبـ(المتوسطة) في الوحدات المدرسة بماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

وبالرجوع إلى النماذج السابقة؛ يمكن القول: إن الأهداف المحددة في الملفات الوصفية الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية) تتميز بالوضوح من حيث الصياغة، إلا أنه يصعب إخضاعها للقياس؛ لأنها لا تصف العمل، أو المنتج المنتظر من الطالب بشكل دقيق وإجرائي، يظهر ذلك من خلال الأمثلة التالية:¹

- يبرز مكانة السنة في الإسلام؛
- يعرف علوم الحديث رواية ودراية، وتاريخ نشأتها وتطورها، وبأهم مصادرها؛
- يشرح آداب المحدث، وطالب الحديث، ويبرز قيمتها في صيانة الحديث وضبطه؛
- يوضح طرق تحمل السنة النبوية وأدائها، ويميزها في الأسانيد ويبين أثرها؛
- يبين أهمية السند، والإسناد في التحقق من الضبط وسلامة النقل؛
- يميز بين الصحابي، والتابعي، ويبين أهمية ذلك في نقد الأحاديث النبوية، ومعرفة المرفوع، والموقوف والمقطوع؛

- يميز بين خصائص المتواتر، والآحاد ويبين أهمية ذلك في معرفة مراتب الأخبار.

أما جودة الأهداف في (الملفات الوصفية) الأخرى (شعب الدراسات الإسلامية)؛ فقصارى ما يمكن أن نصفها به؛ أنها عبارة عن غايات كبرى لا يمكن التحقق منها؛ يظهر ذلك في المثال التالي¹:

1- ينظر "الملف الوصفي لسلك الإجازة"، جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية، الموسم الجامعي 2018-2019، مقرر مادة "مدخل إلى علوم الحديث"، ص2

- أهداف الوحدة:

- الإلمام بالعلوم الضرورية المؤهلة لفهم الخطاب النبوي رواية ودراية واستثمارها في دراسة نصوص

فمصطلح (الإلمام) لا يعبر عن المستويات المعرفية المعروفة في صياغة الأهداف: (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم)، كما أنه لم يتم تحديد المقصود من عبارة (العلوم الضرورية)، وكذا مفهوم (الخطاب النبوي)، وطريقة الاستثمار.

❖ المؤشر السابع: التنصيص على توازن الأهداف، ومراعاتها لجوانب شخصية الطالب العقلية والنفسية، والمهارية.

تؤكد نتائج شبكة القراءة أن درجة التنصيص على توازن الأهداف، ومراعاتها لمختلف جوانب شخصية الطالب، تقدر بـ (المتوسطة) في سلك الإجازة و سلك التكوين العالي المعمق، بالنسبة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، بينما تقدر هذه الدرجة بـ (الضعيفة) في شعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة بالسلوكين معا. وتعتبر هذه النتائج منسجمة مع نتائج المؤشرات السابقة؛ حيث يؤدي التركيز على الجانب المعرفي في صياغة الأهداف إلى إهمال الجوانب النفسية والمهارية في شخصية الطالب. وهذا الضعف في استهداف جوانب شخصية الطالب يتعارض مع ما تنص عليه الضوابط البيداغوجية، من ضرورة "تمكين الطالب من اكتساب معارف، ومؤهلات، وكفايات"².

❖ المؤشر الثامن: التنصيص على استجابة أهداف المنهاج لحاجات المجتمع، ومشكلاته.

يتضح من خلال نتائج شبكة القراءة؛ أن درجة التنصيص على هذا المؤشر توصف بأنها (متوسطة) في الملفات الوصفية الخاصة بوحدة مؤسسة (دار الحديث الحسنية)، سواء في سلك الإجازة، أو سلك التكوين العالي المعمق، بينما توصف بأنها (ضعيفة) في سلك الإجازة الخاص بشعب الدراسات الإسلامية وكلية الشريعة، و (متوسطة) في (ماستر المدرسة الحديثية).

وبالرجوع إلى الأمثلة السابقة؛ المتعلقة بالأهداف المعلنة في الملفات الوصفية في مختلف المؤسسات الجامعية، نلاحظ أن عدم التنصيص بشكل دقيق على مستوى التكوين المقصود تحقيقه للطلبة راجع إلى غياب تصور واضح

1 ينظر "الملف الوصفي لوحدة الجذع المشترك لمسلك الدراسات الإسلامية"، وحدة علوم الحديث 1، ص38
2 ينظر "دفتر الضوابط البيداغوجية" (2014م)، الضوابط الخاصة بالمسالك، ص2

ودقيق حول الكفايات المقصودة من وحدات علوم الحديث في إطار شعب الدراسات الإسلامية، وكذا مخرجات المنهاج ومواصفات المتخرجين.

وتختلف نسبة الإشارة إلى هذه الضوابط المنهاجية من مؤسسة إلى أخرى:

حيث يتميز منهج التدريس في مؤسسة (دار الحديث الحسنية) بالتركيز على التكوين العلمي الدقيق، المتمثل في تخريج العلماء والكفاءات القادرة على حل مختلف الإشكالات والقضايا المستجدة. يظهر ذلك في المهام الموكولة إلى مؤسسة دار الحديث الحسنية، وهي:

- التكوين الأساسي المتخصص في مجال الدراسات والعلوم الإسلامية، واللغات وأصول الأديان؛
- تأهيل العلماء تأهيلاً علمياً معمقاً في المجالات المذكورة، بكيفية تجعلهم قادرين على البحث والتأصيل، والمشاركة العلمية في معالجة القضايا الفكرية المعاصرة، وحوار الأديان، والفقه المقارن؛
- تنمية البحث العلمي، وتطويره في مجال العلوم الإسلامية والدراسات العقدية والفقهية المقارنة؛
- تنظيم دورات للتكوين المستمر لفائدة الأطر العاملة في المجال الديني، ودورات لاستكمال خبرتها؛
- ربط علاقات للتعاون، والشراكة مع المؤسسات والهيئات العلمية العامة، والخاصة ذات الاهتمام المشترك، سواء على الصعيدين الوطني أو الدولي؛
- الإسهام في تنشيط الحياة الفكرية، والثقافية عن طريق تنظيم ندوات، وأيام دراسية ولقاءات علمية؛
- القيام، كلما طلب منها ذلك، بتقديم استشارات وإنجاز خبرات في مجال اختصاصها؛
- العمل على نشر الدراسات، والأبحاث، والمصنفات العلمية، وتحقيق النصوص التراثية التي تدرج ضمن اهتمامها¹.

إلا أن هذه المهام لا ترقى في تقديري، إلى مستوى (المقاربة المنهاجية)، التي تتطلب تصوراً شمولياً، ومنسجماً لمواصفات الطالب؛ بحيث يتم التنصيب على هذه المواصفات في وثيقة المنهاج، ثم تتم صياغة الكفايات المنتظرة، وتحديد المدخل البيداغوجي المناسب في التدريس. وبناء على ذلك يتم تحديد الأهداف التعليمية، والمضامين المقررة في المحتويات الدراسية، وطرق التدريس، التقويم، وباقي عناصر المنهاج التعليمي. وفي المقابل، تبقى التصورات التي حددت من خلالها (أهداف التدريس) في الوحدات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، خصوصاً في سلك (الإجازة)، بعيدة كل البعد عن (المقاربة المنهاجية)؛ سواء من حيث التصور، أو التنزيل.

1- "الظهير المتعلق بإعادة تنظيم معهد دار الحديث الحسنية"، الباب الثاني، المادة 3، ص2

ثانيا: محور (المحتوى الدراسي).

وفيه تسعة مؤشرات:

❖ المؤشر الأول: انسجام المحتوى مع الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث.

يظهر من خلال نتائج شبكة القراءة الخاصة بسلك الإجازة، أن درجة التنقيص على خصائص علوم الحديث في الملفات الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية) تقدر بـ(الكبيرة)، بينما تقدر هذه الدرجة بـ(المتوسطة) في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية وكلية الشريعة. يظهر ذلك من خلال النموذج التالي¹:

- جامعة القرويين.

- مؤسسة دار الحديث الحسنية.

- اسم المادة: مدخل إلى علوم الحديث

- الفصل الأول.

- توصيف المادة وغايتها:

تتضمن هذه المادة مدخلا إلى علوم الحديث من خلال دراسة تاريخية مقارنة للمؤلفات في علوم الحديث، منذ النشأة إلى نخبة الفكر، ثم الكتب المعاصرة المقربة للمادة، وأهم المصطلحات الحديثية التي تعتبر مدخلا للعلم.

■ التوزيع الأسبوعي للمحاضرات:

- تعريف الحديث والأثر؛

- تعريف السنة؛

- بيان مكانتها في الإسلام؛

- تعريف علوم الحديث رواية ودراية؛

- تطور البحث في علوم الحديث؛

- أول تدوين قواعد النقد، مع الإمام الشافعي: الدواعي، والآثار؛

- مقدمة صحيح مسلم؛

- طبقات نقاد القرن الثالث، وأقسامهم؛

- (المحدث الفاضل) أول مصنف في علوم الحديث؛

- معرفة علوم الحديث للحاكم ومنهجه؛

1- ينظر الملف الوصفي لسلك الإجازة، "جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية، الموسم الجامعي 2018/2019م، مادة "مدخل إلى علوم الحديث" ص3-4

- كتب الخطيب في علوم الحديث، ميزتها، وأهميتها؛
- الإلماع للقاضي عياض، ومقاصده؛
- مقدمة ابن الصلاح؛ مرحلة فاصلة، المنهج العام، والأغراض؛
- النظم، والتلخيص، والشرح، والنقد؛
- نخبة الفكر؛ مرحلة أخرى؛
- آداب طالب الحديث، وأهميتها في صيانة الحديث من استغلال أهله، أو تملقهم؛
- طرق التحمل، وما يقابلها من ألفاظ الأداء.
- مراقبة مستمرة.

- السند، المتن، الإسناد؛
- الراوي، والمصنفات في علم الرجال - الصحابي، والمصنفات فيه؛
- التابعي، والمصنفات فيه؛
- المرفوع، ومصادره؛
- الموقوف، ومصادره؛
- المقطوع، ومصادره؛
- تعريف المتواتر، واختلاف العلماء في حقيقته، وفائدته، وأهم مصنفاته؛
- تعريف الآحاد وحكم الخبر الآحاد؛
- أنواع خبر الآحاد؛
- تعريف المحكم؛
- المختلف.

● دراسة نماذج من الأنواع المعروفة.

نلاحظ من خلال هذا النموذج، أن المضامين المقررة في (المحتوى الدراسي) تناولت الخصائص المقصودة من تدريس علوم الحديث، من خلال التأكيد على القضايا التالية:

- الدراسة التاريخية لأهم الإشكالات المرتبطة بنشأة، وتطور علوم الحديث.
- دراسة المصطلحات الحديثية؛ باعتبارها مدخلا لفهم علوم الحديث.
- وبالنسبة لسلك الماستر في مؤسسة (دار الحديث الحسنية)؛ الذي يطلق عليه اسم (سلك التكوين العالي المعمق)؛ نلاحظ أن الملفات الوصفية راعت طبيعة التكوين الذي يشتمل على (البرنامج الدراسي التحضيري)؛ الذي تستغرق مدته سنة واحدة، و(سلك التأهيل) الذي يستغرق سنتين دراسيتين.
- والملاحظ على مقرر مادة علوم الحديث في (البرنامج الدراسي التحضيري)؛ أنه عبارة عن مراجعة، وتوسع في دراسة (كتب المصطلح)، مع تكليف الطلبة بحفظ بعض المتون الحديثية التي تؤهلهم لتلقي برنامج (سلك

(التأهيل)؛ الذي يشبه إلى حد ما سلك الماستر في المؤسسات الجامعية الأخرى؛ يظهر ذلك في توصيف مقرر علوم الحديث في (البرنامج الدراسي التحضيري)؛ وهو كالتالي:

توصيف المقرر¹(وصف موجز لمضمون المقرر):

تتضمن هذه المادة التعريف بعلم مصطلح الحديث، وتاريخ ظهوره، وأسباب نشأته، ومراحل تطوره، وأشهر علمائه، وأهم المصنفات فيه، كما تتضمن التعريف بأقسام الحديث الثلاثة: الصحيح، والحسن، والضعيف.

وأما مقرر علوم الحديث في (مسلك التأهيل)؛ فقد لاحظت أنه يتأثر بطبيعة الماستر المعتمد في هذا المسلك؛ الذي تطغى عليه وحدات الفقه وأصوله؛ وهو: (اعتبار المآل في العلوم الإسلامية)²؛ لذلك تم اختيار المقررات الحديثية المرتبطة بالفقه؛ كمقرر (السنة التشريعية)، ومقرر (الحديث الموضوعي)، على سبيل المثال لا الحصر.

ورغم ذلك؛ فإن درجة مراعاة الخصائص المعرفية والمنهجية للمادة المدرسة في هذه المقررات تقدر بـ(الكبيرة)؛ يظهر ذلك من خلال نموذج مقرر(الحديث الموضوعي)؛ حيث تم تصنيف الأهداف في شكل مضامين منسجمة مع خصائص المجال المعرفي الذي تنتمي إليه الوحدة، والمثال التالي يوضح ذلك:

- توصيف المقرر³

يعتبر الحديث الموضوعي من موضوعات البحث في الدراسات الحديثية التي لم تحظ بالتطوير المعرفي؛ سواء بالدراسات النظرية، أو بالتطبيقات المنهجية، ورغم البداية المبكرة للاهتمام به، إلا أن ذلك بقي مقصوراً على جمع النصوص، وتصنيفها في مجموعات تفتقر إلى تحليل واستنباط للمعارف العامة. ويمكن أن يظهر للناظر في أول وهلة أن الحديث الموضوعي أخذ حيزاً من اهتمام المؤلفين والعلماء، من خلال عدد المؤلفات فيه؛ لكن الحقيقة التي لا تخفى أن ذلك لم يتجاوز موضوع أحاديث الأحكام؛ في جانب الجمع، والتصنيف، وبعض الموضوعات الأخلاقية، والآداب العامة، كما أن من تقاليد التأليف في تاريخ الفكر الإسلامي المتقدم؛ جلب الأحاديث النبوية في الموضوعات التي يرى المؤلف حاجته إليها. أما بالنسبة للدراسة؛ فقد طغى البحث التجزيئي للحديث إلى اليوم، ورغم أهميته في ما يصلح له من حيث الأحكام الجزئية، ومقدمة مهمة للدرس الموضوعي، فإنه لا تخفى آثاره السلبية عندما يكون الغرض دراسة وقائع ذات أبعاد متعددة، أو بحث تصورات كلية فيما يشبه النظرية، لظاهرة ما، أو قضية تتعلق بالإنسان وتجاربه في الحياة. خاصة أن أهم ميزة للحديث الموضوعي هو انطلاقه من الوقائع، وجمع كل ما يتصل بها من النصوص، لاستقصاء نظرة السنة والتجربة التي عكستها السيرة النبوية، ووضع نظرية متكاملة حولها. ومنذ حوالي نصف قرن حيث اتجه التفكير الإنساني إلى البحث الكلي، بدل الاكتفاء بالأنظار

1- ينظر "الملف الوصفي الخاص بالبرنامج الدراسي التحضيري"، مؤسسة دار الحديث الحسنية، ص 10

2- لا تتوفر مؤسسة دار الحديث الحسنية على ماستر متخصص في علوم الحديث في سلك التكوين العالي المعمق، لذلك فإن النموذج المعتمد الخاص بسلك التأهيل هو ماستر "اعتبار المآل في العلوم الإسلامية"؛ وهو ينتمي إلى حقل الفقه وأصوله، ويضم بعض الوحدات التي تنتمي إلى علوم الحديث.

3- ينظر "الملف الوصفي الخاص بسلك التكوين العالي المعمق"، جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية، الموسم الجامعي 2018-2019، الفصل الرابع، مادة (دراسات في الحديث الموضوعي)، ص 226

الجزئية للقضايا أصبحت فكرة الدراسة الموضوعية للحديث محط اهتمام الدارسين، سعيًا لامتلاك تصورات عامة وشاملة للقضايا التي تناولتها الأحاديث النبوية، وآيات القرآن، في الموضوعات التي تشغل اليوم الفكر العالمي، وصدرت عنها بعض البحوث، والتجارب المحفزة.

من خلال هذا النموذج؛ نلاحظ أن (الملف الوصفي) اهتم ببيان الخصائص العامة للحديث الموضوعي ابتداءً، ثم دقق في القضايا المعرفية والمنهجية ذات الصلة بطبيعة الماستر المتمثلة في استحضار أهمية الانتقال من الدراسة التجزئية للأحاديث الشريفة، إلى الدراسة الكلية؛ من خلال تطوير البحث في التصورات العامة، والقضايا الشاملة التي تتناولها الأحاديث النبوية، خصوصاً تلك التي تشغل الفكر العالمي، وحاجات المجتمع.

أما بالنسبة لماستر (المدرسة الحديثية في الغرب الإسلامي)؛ فإن درجة التنقيص تقدر بـ (المتوسطة)، حيث لم تنص (الملفات الوصفية)، صراحة، على القضايا المعرفية، والمنهجية المستهدفة من المضامين المقررة. والنموذج التالي¹ يوضح ذلك:

الرقم التسلسلي للوحدة	1
عنوان الوحدة	الفكر المنهجي عند المحدثين
طبيعة الوحدة (أساسية / تكميلية)	أساسية
الفصل الذي تنتمي إليه الوحدة	الأول
الشعبة التي تنتمي إليها الوحدة	الدراسات الإسلامية
المؤسسة التي تتبع لها الوحدة	كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس- سايس

- وصف محتوى الوحدة

وصف مفصل لتدريس، وأنشطة الوحدة المرتقبة بالوحدة: دروس، أعمال توجيهية، أشغال تطبيقية، أنشطة تطبيقية.

- منهج الصحابة في حفظ الحديث؛
- المنهج النقدي عند الصحابة والتابعين؛
- منهج المحدثين في رواية الحديث؛
- جهود المحدثين في ضبط طرق التحمل والأداء واستثمارها؛
- الفكر المنهجي في ضبط أحوال الرجال؛
- الفكر المنهجي في التأليف والتصنيف؛
- الفكر المنهجي في تقسيم الحديث؛
- الفكر المنهجي في فقه الحديث؛

1 ينظر الملف الوصفي الخاص بـ"المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي: قضايا، ومناهج"، النسخة النهائية 2016، ص14

- الفكر المنهجي في قبول الحديث ورده؛

- الفكر المنهجي في بيان مراتب الرواة.

نلاحظ أن محتوى المادة عبارة عن محاور كبرى لا تكشف عن حقيقة المضامين المدرسة في إطار موضوع (الفكر المنهجي)؛ حيث لم يتم التنصيص صراحة على القواعد العلمية، وطرق التفكير المقصودة من دراسة الفكر المنهجي عند المحدثين؛ كما هو منصوص عليه في أهداف الوحدة، وهي:

- "إطلاع الطالب من الجانب المنهجي العام الذي اشتغل به المحدثون، وطريقة تفكيرهم في وضع القواعد العامة التي اشتغلوا بها"¹.

وقد يكون الغرض من ذلك تدريب الطالب على استنباط هذه الطرق من خلال النظر في الفكر المنهجي عند المحدثين، ومناقشتها في العروض التي ينجزها الطلبة².

❖ المؤشر الثاني: التنصيص على تغطية المحتوى لأهم مباحث العلم، وانسجام مضامينه وتدرجها.

تقدر درجة التنصيص على هذا المؤشر بـ(الكبيرة) في الملفات الخاصة بوحداث علوم الحديث في مؤسسة (دار الحديث الحسنية)، سواء بسلك الإجازة أو سلك الماستر. بينما تقدر هذه الدرجة بـ(المتوسطة) في شعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة الخاصة بسلك الإجازة، وماستر(المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي). ولتوضيح هذه النتائج؛ أُورد مجموعة من النماذج من المقررات الحديثية من مؤسسة (دار الحديث الحسنية)، والمؤسسات التابعة لشعب الدراسات الإسلامية بكليات الآداب لمقارنتها، وبيان الاختلافات المنهجية بينها:

1- المواد المقررة في سلك الإجازة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)³.

✓ الفصل الأول: تاريخ علوم الحديث، ومصطلحه(مدخل إلى علوم الحديث)؛

✓ الفصل الثاني: الصحيح، والضعيف، والموضوع؛

✓ الفصل الثالث: الجرح، والتعديل؛

✓ الفصل الرابع: مناهج التصنيف الحديثي؛

✓ الفصل الخامس: التخريج ودراسة الأسانيد؛

1- الملف الوصفي الخاص بـ"المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي. قضايا ومناهج"، النسخة النهائية 2016، ص7

2- أقف على تفسير هذا الأمر من خلال استثمار نتائج المقابلات العلمية المنجزة مع السادة الأساتذة.

3- ينظر الملف الوصفي الخاص بسلك الإجازة، مؤسسة دار الحديث الحسنية،

✓ الفصل السادس: علم العلل؛

✓ الفصل السابع: فقه الحديث؛

✓ الفصل الثامن: مختلف الحديث.

2- الوحدات المقررة في سلك الإجازة بشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، فاس - سايس. مسار

القرآن والحديث¹

✓ الفصل الأول: علوم الحديث 1؛

✓ الفصل الثاني: علوم الحديث 2؛

✓ الفصل الثالث: الجرح والتعديل؛

✓ الفصل الرابع: فقه الحديث؛

✓ الفصل الخامس: مناهج التصنيف عند المحدثين - طرق تخريج الحديث؛

✓ الفصل السادس: مناهج المحدثين في ضبط الرواية - طرق استثمار الأحكام من القرآن والحديث.

3- الوحدات المقررة في سلك الإجازة بشعبة الدراسات الإسلامية، كلية الآداب ظهر المهرز، مسار

الفقه والأصول²

✓ الفصل الأول: علوم الحديث 1؛

✓ الفصل الثاني: علوم الحديث 2؛

✓ الفصل الثالث: الجرح والتعديل؛

✓ الفصل الرابع: فقه الحديث.

نلاحظ أن توزيع مباحث علوم الحديث على فصول الدراسة يختلف من مؤسسة لأخرى، ويرتبط هذا

الاختلاف بالعوامل التالية:

- عدد سنوات الدراسة في سلك الإجازة؛

- طبيعة المؤسسة الجامعية؛

- نوع التخصص ومسار التكوين في كل شعبة؛

1- ينظر الملفات الوصفية الخاصة بسلك الإجازة، كلية الآداب، فاس- سايس، مسار القرآن، والحديث.
2- ينظر الملفات الوصفية الخاصة بسلك الإجازة، كلية الآداب، ظهر المهرز، فاس، مسار الفقه والأصول.

ذلك أن المواد المقررة في سلك الإجازة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، تستوعب أهم مباحث علوم الحديث نظرا لطبيعتها التخصصية المتمثلة في: "تكوين العلماء والباحثين في مجال الدراسات الإسلامية العليا المتخصصة والمعمقة"¹.

ولتحقيق ذلك؛ فإن نظام الدراسة يستغرق أربع سنوات يتمكن فيها الطالب من تلقي أغلب مباحث العلم، بخلاف شعب الدراسات الإسلامية المعتمدة في كليات الآداب؛ التي اعتمدت نظام الوحدات والفصول المحددة في ثلاث سنوات فقط. كما أن طبيعة التخصصات، والمسارات تؤثر في الغلاف الزمني المخصص لوحدات علوم الحديث؛ فنجدها ترافق الطالب في السنوات الثلاث للإجازة بالنسبة لمسار القرآن والحديث، بينما يقتصر الطلبة على دراسة علوم الحديث في السنتين؛ الأولى والثانية من الجذع المشترك في المسارات الأخرى. وقد ظهر أثر هذا الاختلاف في نسبة تغطية المحتوى لمختلف سنوات الدراسة الجامعية في هذه المؤسسات.

وأما المؤشرات الأخرى المتعلقة بـ(المحتوى الدراسي)، فهي على نوعين؛ من حيث درجة التنقيص:
النوع الأول: يضم المؤشرات التالية:

- ❖ المؤشر الثالث: الجمع بين المعارف، والمهارات، والقيم في المحتوى المدرس؛
- ❖ المؤشر الرابع: الجمع بين الجانب النظري، والجانب التطبيقي في المضامين الحديثية؛
- ❖ المؤشر السادس: التنقيص على مهارات التفكير النقدي والإبداعي في المحتوى الدراسي؛
- ❖ المؤشر السابع: اشتغال المحتوى على مختلف المستويات المعرفية: الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم؛
- ❖ المؤشر الثامن: مناسبة المحتوى الدراسي لخبرات الطلبة، وقدراتهم المعرفية والمنهجية والفروق الفردية بينهم؛
- ❖ المؤشر التاسع: وظيفية المحتوى الدراسي في خدمة قضايا واقعية؛ مرتبطة بمنهج التعامل مع الحديث والسنة النبوية المطهرة؛

1- "ظهير إعادة تنظيم دار الحديث الحسنية"، الباب الأول، المادة 2، ص1

فتقدر درجة التنصيص عليها بـ (المتوسطة) في الملفات الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)؛ سواء في سلك الإجازة أو سلك الماستر، وبـ (الضعيفة) في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، بسلك الإجازة وماستر (المدرسة الحديثية). وذلك باستثناء المؤشر الرابع؛ الذي قدرت درجة التنصيص عليه بـ (الكبيرة) في جميع المؤسسات، والتخصصات، والمسالك.

وأما النوع الثاني؛ فيشتمل على:

❖ المؤشر الخامس: مناسبة المحتوى لعنوان الوحدة، وللغلاف الزمني المخصص لها (40 إلى 50 ساعة حضوريا من التدريس، والتقييم).

وتقدر درجة مراعاة هذا المؤشر في الوثائق الرسمية بـ (الكبيرة)؛ سواء بالنسبة لمؤسسة دار الحديث، أو شعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة. يظهر ذلك من خلال النماذج التالية¹:

1- وحدات علوم الحديث بكلية الآداب فاس - سايس وكلية الآداب فاس - ظهر المهرار

الغلاف الزمني							مكونات الوحدة
مجموع الغلاف الزمني للوحدة	تقييم المعارف	عمل شخصي	أنشطة تطبيقية، عمل ميداني، تدريب...	أشغال تطبيقية	أعمال توجيهية	دروس	
48 ساعة	5				10	33	
100%	10%				20%	70%	النسبة المئوية %

2- وحدات علوم الحديث بكلية الشريعة فاس - سايس

الغلاف الزمني							مكونات الوحدة
مجموع الغلاف الزمني للوحدة	تقييم المعارف	عمل شخصي	أنشطة تطبيقية، عمل ميداني، تدريب...	أشغال تطبيقية	أعمال توجيهية	دروس	
45 ساعة						3 ✓ 3	
100%					30%	70%	النسبة المئوية %

1- ينظر الملف الوصفي الخاص بكلية الآداب فاس - سايس، ص 21، والملف الوصفي الخاص بكلية الآداب فاس - ظهر المهرار، ص 39، والملف الوصفي الخاص بكلية الشريعة، فاس - سايس، ص 40

1- ماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي)¹

الغلاف الزمني							مكونات الوحدة
مجموع الغلاف الزمني للوحدة	تقييم المعارف	عمل شخصي	أنشطة تطبيقية عمل ميداني، تدريب، ..	أشغال تطبيقية	أعمال توجيهية	دروس	
50 ساعة					14س	36س	
100%					32%	68%	النسبة المئوية%

نلاحظ أن الغلاف الزمني المحدد في (الملفات الوصفية) هو نفسه المحدد في (الضوابط البيداغوجية).

ثالثا: طرق التدريس والوسائل التعليمية

وفيه ستة مؤشرات:

- ❖ المؤشر الأول: التنصيب على مناسبة طرق التدريس لخصائص علوم الحديث، ومنهج المحدثين في اكتساب الملكة الحديثية؛
 - ❖ المؤشر الثاني: التنوع في طرق التدريس والوسائل التعليمية؛
 - ❖ المؤشر الثالث: التنصيب على استثمار طرق ووسائل تمكن من إثارة الدافعية، والرغبة في التعلم الذاتي، وتنمية مهارات البحث العلمي عند الطالب؛
 - ❖ المؤشر الرابع: مراعاة طرق التدريس، والوسائل التعليمية للفروق الفردية بين الطلبة؛
 - ❖ المؤشر الخامس: توظيف وسائل وطرق إبداعية لتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي.
- تُظهر نتائج شبكة القراءة، بالنسبة للمؤشرات الخمسة الأولى؛ أن درجة التنصيب على هذه المؤشرات تقدر بـ(المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة دار الحديث، وبـ(الضعيفة) بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية وكليات الشريعة، وذلك بالنسبة للوحدات الخاصة بسلك الإجازة.
- وفي المقابل؛ نلاحظ أن هذه الدرجة تقدر بـ(المتوسطة) في سلك التكوين العالي المعمق بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، وبـ(الضعيفة) بالنسبة لماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).
- يظهر ذلك من خلال الأمثلة التالية:

1- ينظر الملف الوصفي الخاص بـماستر المدرسة الحديثية، ص13- 14

أولاً: بالنسبة لسلك الإجازة

1- مؤسسة (دار الحديث الحسنية)¹.

■ طرق التدريس، ووسائله:

ينتهج الأستاذ مجموعة من الطرق التدريسية؛ لتحقيق الأهداف والنتائج التعليمية لهذا المساق، وفيما يلي عرض لأهمها:

- المحاضرات؛
 - الاستعانة بالتقنيات الحديثة في شرح الدرس، مثل برنامج عرض البور بوينت؛
 - القراءة المباشرة للنصوص؛
 - أشغال تطبيقية للمقارنة والاستنتاج؛
 - المناقشة والحوار.
- تمثل الدروس التطبيقية 50%

2- شعب الدراسات الإسلامية بكليات الآداب²

وصف محتوى الوحدة:

○ وصف مفصل لمنهجية التدريس المرتقبة بالوحدة: دروس، أعمال توجيهية، أشغال تطبيقية، أنشطة تطبيقية.

ثانياً: بالنسبة لسلك التعليم العالي المعمق، وماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

1- سلك التعليم العالي المعمق بمؤسسة (دار الحديث الحسنية).

طرق التدريس ووسائله:³

- المحاضرة، تطبيقات على كتب خاصة، مناقشة القضايا المعروضة للدرس، عروض. وتستعمل تقنيات العرض الإلكتروني، ودراسة الوثائق في ورشات.

2- ماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي)

■ وصف العمل الشخصي للطالب، عند الاقتضاء:

يركز في وصف العمل الشخصي للطالب على العرض؛ الذي يقدمه في الوحدة، ثم تتلوه مناقشة عامة تختتم بملاحظات الأستاذ. وأما التقرير؛ فيقدمه الطالب إلى الأستاذ؛ قصد تصحيحه، واحتسابه عند الاقتضاء⁴

1- ينظر "الملف الوصفي لسلك الإجازة"، جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية، الموسم الجامعي 2018/2019م، مادة (مدخل إلى علوم الحديث)، ص5

2- ينظر على سبيل المثال الملف الوصفي الخاص بكلية الآداب فاس -سائيس، ص21

3- ينظر "الملف الوصفي الخاص بمسلك التأهيل، سلك التكوين العالي المعمق"، مؤسسة دار الحديث الحسنية، مادة الحديث الموضوعي، ص224

4- ينظر على سبيل المثال " الملف الوصفي لमाستر المدرسة الحديثية"، الفصل الأول، وحدة: الفكر المنهجي عند المحدثين، ص14

نلاحظ من خلال هذه الأمثلة؛ أن شعب الدراسات الإسلامية تصف (طرق التدريس) في أثناء وصف (المحتوى الدراسي)، وغالبا ما تقصد بذلك أنواع الدروس، ولم نجد ذكرا للطرق الحديثة في التدريس، أو تلك التي اعتمدها المحدثون؛ كـ(الإلقاء)، و(الإملاء)، و(الشرح)، و(المذاكرة). باستثناء الإشارة إلى طريقة المناقشة في عرض عروض الطلبة في سلك الماستر.

أما مؤسسة (دار الحديث الحسنية)؛ فقد نصت صراحة على مجموعة من الطرق؛ كالمناقشة، والحوار التفاعلي، وكذا طريقة القراءة من النصوص التراثية؛ التي تعين الطالب على فهم اللغة الحديثية من مظاهرها، إلا أنها أغفلت الحديث عن مجموعة من الطرق المرتبطة بخصائص علوم الحديث كـ(الاستقراء)، و(الاستنباط)، و(المذاكرة).

ولذلك؛ فإن هذه المنهجية في تناول طرق التدريس لا تسعف في إثارة الدافعية والرغبة في (التعلم الذاتي)، وتنمية مهارات البحث العلمي عند الطالب، وتدريب الطالب على (التفكير النقدي، والإبداعي)، وقد أظهرت نتائج المؤشرات السابقة هذه الحقيقة.

❖ المؤشر السادس: توافق طرق التدريس مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية. (دروس نظرية، أعمال توجيهية، أعمال تطبيقية، أنشطة على شكل عمل ميداني، مشروع أو تدريب).

تؤكد نتائج الشبكة أن درجة التنصيب على هذا المؤشر تقدر بـ(الكبيرة) بالنسبة لسلك الإجازة، وسلك التكوين العالي المعمق بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، وبـ(المتوسطة) في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية وكلية الشريعة، وماستر (المدرسة الحديثية).

حيث تلتزم الملفات الوصفية الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية) بالنسبة المحددة للدروس النظرية 50%، والنسبة المخصصة للدروس التطبيقية 50%.

وأما (الملفات الوصفية)؛ الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية؛ فتلتزم بذكر الدروس النظرية، والأعمال التوجيهية بنسب مختلفة، وفي المقابل تظل الأشغال التطبيقية، والأنشطة التطبيقية الميدانية، والعمل الشخصي؛ التي نصت عليها الضوابط البيداغوجية غير مذكورة في هذه الملفات.

ولبيان هذه التباينات في مدى التزام المنهجية المحددة في الضوابط البيداغوجية، أورد الأمثلة التالية:

1- وحدات علوم الحديث بكلية الآداب فاس - سايس، وكلية الآداب فاس - ظهر المهرارز

الغلاف الزمني							مكونات الوحدة
مجموع الغلاف الزمني للوحدة	تقييم معارف	عمل شخصي	أنشطة تطبيقية، عمل ميداني، تدريب	أشغال تطبيقية	أعمال توجيهية	دروس	
48 ساعة	5				10	33	
100%	10%				20%	70%	النسبة المئوية

2- وحدات علوم الحديث بكلية الشريعة فاس - سايس

الغلاف الزمني							مكونات الوحدة
مجموع الغلاف الزمني للوحدة	تقييم المعارف	عمل شخصي	أنشطة تطبيقية، عمل ميداني، تدريب	أشغال تطبيقية	أعمال توجيهية	دروس	
45 ساعة							
100%					30%	70%	النسبة المئوية

3- ماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي)

الغلاف الزمني							مكونات الوحدة
مجموع الغلاف الزمني للوحدة	تقييم المعارف	عمل شخصي	أنشطة تطبيقية، عمل ميداني، تدريب	أشغال تطبيقية	أعمال توجيهية	دروس	
50 ساعة					14س	36س	
100%					32%	68%	النسبة المئوية

رابعاً: محور التقويم التربوي

وفيه سبعة مؤشرات:

❖ المؤشر الأول: التنصيص على استثمار خصائص علوم الحديث، ومنهاج المحدثين في اختيار الطرق المناسبة في التقويم.

تؤكد نتائج (شبكة القراءة) أن درجة التنصيص على استثمار خصائص علوم الحديث ومنهاج المحدثين في اختيار الطرق، والأساليب المناسبة في التقويم تقدر بـ (الضعيفة) في مختلف المؤسسات الجامعية، والأسلاك والتخصصات.

وهكذا؛ نلاحظ أن جل الملفات اقتصرت على ذكر مجموعة من الطرق التي لا تعكس دقة مسائل علوم الحديث، وتولج بعضها في بعض. وغالبا ما تعتمد هذه الطرق على الاسترجاع نظرا لطبيعة نظام التدريس في الجامعة. أما الطرق التي ذكرها المحدثون فنادر ما يتم الإشارة إليها، يظهر ذلك من خلال الأمثلة التالية:

1- الملف الوصفي الخاص بمؤسسة (دار الحديث الحسنية).

- بالنسبة لسلك الإجازة¹.

■ طرق تقويم الطلاب:

يتم استخدام الأساليب التالية لتقييم التعلم في هذه المادة:

رقم	التقييم	النسبة المئوية	الوصف
	المراقبة المستمرة	20%	كتابية
	المراقبة النهائية	50%	كتابية
	مجموعة عمل	20%	مشاركة الطلبة في مجموعة عمل
	الحضور والمشاركة	10%	
	المجموع	100	

● بالنسبة لسلك (التكوين العالي المعمق).

■ طرق التقويم:

يتم استخدام الأساليب الآتية لتقييم التعلم في هذه المادة: المراقبة المستمرة، البحوث، العروض، الامتحان النهائي

2- الملفات الوصفية الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة.

● بالنسبة لسلك الإجازة²

■ طرق تقييم المعارف:

- اختبار كتابي نهاية الفصل.

- تقييم مستمر عند الاقتضاء: اختبار شفوي، أو فروض، أو عروض، أو تقارير.

● بالنسبة لमाستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

■ طرق تقييم المعارف

1- ينظر على سبيل المثال: "الملف الوصفي لمادة "مدخل إلى علوم الحديث" بسلك الإجازة، الفصل الأول، ص3- 4
2- أقتصر على هذا النموذج الخاص بكلية الآداب فاس- سايس.

- امتحان نهاية الفصل
- تقييم مستمر: روائز أو اختبار شفوي، أو فروض، أو تقارير، أو تدريب، أو طريقة أخرى.

❖ المؤشر الثاني: الجمع بين (المعارف)، و(المهارات)، و(القيم) في أنواع التقييمات المعتمدة؛

❖ المؤشر الثالث: الجمع بين الجانب النظري، والجانب التطبيقي؛

❖ المؤشر الرابع: اختبار مختلف المستويات المعرفية (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل،

التركيب، التقييم)؛

❖ المؤشر الخامس: التنصيص في عنصر التقييم على مراعاة القدرات المعرفية، والمنهجية

للطلبة، والفوارق الفردية بينهم في طرق التقييم.

تُظهر نتائج (شبكة القراءة) تأثير نتائج هذه المؤشرات بالنتائج المتوصل إليها في المؤشرات السابقة، حيث قدرت درجة التنصيص عليها بـ(المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية)؛ سواء في سلك الإجازة أو سلك التعليم العالي المعمق، وبـ(الضعيفة) في شعب الدراسات الإسلامية بسلك الإجازة، وماستر (الدراسات الحديثية بالغرب الإسلامي).

❖ المؤشر السادس: تنوع الأدوات، وطرق التقييم، وفق معيار الجودة، ونظام التقييم في

الضوابط البيداغوجية.

تؤكد نتائج الشبكة؛ أن درجة التنصيص على هذا المؤشر تقدر بـ(الكبيرة) في مختلف المؤسسات والأسلاك، والتخصصات، وهي بذلك تنسجم مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية، والوثائق الرسمية المنظمة لمنهجية التدريس، والتقييم، والمتمثلة في الأنواع التالية:

- المراقبة المستمرة: الحضور والمشاركة، الفروض، البحوث، العروض، اختبار شفوي،
- الامتحان النهائي.
- تدريب أو عمل ميداني.

إلا أن هذا التنوع لا أثر له إلا من حيث الشكل فقط. أما المضمون؛ فإن جميع أنواع التقييمات والأساليب المعتمدة تستهدف الجانب المعرفي في الغالب الأعم، وقد أكدت النتائج المتعلقة بالمحتوى الدراسي وطرق التدريس هذه النتيجة.

❖ المؤشر السابع: التنقيص على استثمار نتائج التقويم في تصحيح مسار العملية التعليمية.

تؤكد نتائج هذا المؤشر ضعف الممارسة التقويمية في (منهاج علوم الحديث)، حيث تقدر درجة التنقيص عليه بـ(الضعيفة) في مختلف المؤسسات الجامعية بجميع الأسلاك.

ومرد ذلك في تقديري، إلى عدم التنقيص على هذا المؤشر؛ الذي يعتبر من أهم مؤشرات جودة (المنهاج الدراسي)، في الضوابط البيداغوجية؛ حيث يقتصر الأمر على (الوظيفة الجزائية) للتقويم، وتحديد طريقة استيفاء الوحدة بحسب الإجراءات المحددة في (الملفات الوصفية)¹.

خامسا: محور العلاقة بين (الأستاذ والطالب)، و(زمن التعليم والتعلم).

وفيه ثلاثة مؤشرات:

❖ المؤشر الأول: التنقيص على القواعد الضابطة للعلاقة بين الأستاذ والطالب.

❖ المؤشر الثاني: التنقيص على مراعاة خصائص العلم في تحديد زمن التعليم.

تشير نتائج الشبكة أن درجة التنقيص على هذين المؤشرين تقدر بـ(الضعيفة) في جميع المؤسسات والمسالك الجامعية.

وتعتبر هذه النتيجة تحصيلًا لضعف النتائج المتعلقة بالمؤشرات السابقة، حيث غاب التنقيص على التوجيهات الديدكيتكية، وأشكال العمل والطرق البيداغوجية في التدريس، والتقويم، والدعم. واقتصرت الملفات الوصفية على الجانب الوصفي للوحدات المدرسة؛ من حيث ذكر العناوين، ومحاور كل وحدة، والغلاف الزمني وأنواع الدروس، ونظام التقييم. لذلك فإن هذه الملفات لا تعكس ما تم التصريح به في الضوابط البيداغوجية، أي: (تمكين الطالب من اكتساب المعارف، ومؤهلات، وكفايات)². وهذا يقتضي تحديد موقع الطالب في (العملية التعليمية التعليمية)؛ هل هو محور هذه العملية؟ أم مجرد مستهلك للمعارف الحديثة؟ وكذلك الشأن بالنسبة للأستاذ: هل يقتصر دوره على التلقين، وإلقاء المعارف الحديثة؟ أم يتجاوز ذلك إلى توجيه الطالب لبناء التعلّيمات، وتوظيفها، وتنمية قدراته في التعلم الذاتي، والبحث العلمي، والنقد، والابتكار؟

1- "الضوابط البيداغوجية لسلك الإجازة"، ص7

2- المرجع السابق، ص1

❖ المؤشر الثالث: التنقيص على استثمار (الاستعداد النفسي)، وقدرات الطلبة، وخبراتهم السابقة في تحديد (زمن التعليم).

أظهرت نتائج الشبكة أن درجة التنقيص على هذا المؤشر تقدر بـ(المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية) في سلك الإجازة، وسلك التكوين العالي المعمق. وأما بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية، وكليات الشريعة؛ فتقدر هذه الدرجة بـ(الضعيفة) في سلك الإجازة، وبـ(المتوسطة) في سلك الماستر. ويرتبط اختلاف التقديرات في هذا المؤشر بشروط الولوج، ومدة الدراسة في كل مؤسسة جامعية. بالنسبة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية)؛ فإن التنقيص على المعارف، والقدرات السابقة في الملفات الوصفية يتخذ صورتين مختلفتين:

• **الصورة الأولى:** يكون فيها التنقيص صراحة على هذه العوامل. ومثال ذلك تنقيص (الملف الوصفي) لسلك التكوين العالي المعمق في مادة (الحديث الموضوعي) على ذلك:

■ **متطلبات المقرر (ما ينبغي توفره لدى الطلبة من مكتسبات، ومعارف قبلية)¹.**

• **الصورة الثانية:** يكون التصريح ضمناً؛ يظهر ذلك من خلال اعتماد المؤسسة على نظام الاستقطاب المحدود في سلك الإجازة، بحيث يجتاز الطلبة اختبارات خاصة لمعرفة قدراتهم، ومؤهلهم المعرفية، وخبراتهم السابقة التي تؤهلهم لتلقي علوم الحديث وفق الغلاف الزمني المحدد في الملفات الوصفية. كما أن نظام الدراسة الذي يستغرق أربع سنوات في سلك الإجازة، وثلاث سنوات بسلك التكوين العالي المعمق يعتبر مؤشراً قوياً على مراعاة الملفات الوصفية في هذه المؤسسة لقدرات الطلبة، وخبراتهم السابقة.

وعلى العكس من ذلك: "تفتح التكوينات في الدراسات الأساسية [شعب الدراسات الإسلامية، وكليات الشريعة] مستوى الفصل الأول في وجه حاملي البكالوريا، أو دبلوم معترف بمعادله لها"². كما أن مدة الدراسة لا تتجاوز ثلاث سنوات في سلك الإجازة، وستين في سلك الماستر.

¹ ينظر "الملف الوصفي الخاص بسلك التكوين العالي المعمق"، جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية، الموسم الجامعي: 2018/2019م، الفصل الرابع، مادة: دراسات في الحديث الموضوعي، ص224
² "الضوابط البيداغوجية لسلك الإجازة"، ص7

المبحث الثاني: عرض نتائج (المقابلات العلمية).

قبل عرض النتائج، لابد من التذكير أن هذه المقابلات وُجّهت لعشرات الأساتذة، والشخصيات العلمية، والأكاديمية، غير أن الاستجابة لم تتحقق إلا في القليل منها. وبناء عليه فقد جاءت هذه المقابلات على الشكل الآتي:

المقابلة العلمية الأولى:

اسم المستجوب: الدكتور إدريس انخرشاني¹.

■ **الصفة:** أستاذ التعليم العالي بجامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الشريعة. فاس - سايس. تخصص علوم الحديث.

■ **تاريخ التوظيف:** 1990م

■ **سياق المقابلة:** بعد التواصل مع الأستاذ، وتحديد الوقت المناسب؛ لإنجاز المقابلة، تم عقد اللقاء بكلية الشريعة، وذلك بعد انتهاء الأستاذ من الحصة التدريسية الخاصة بمادة (السيرة النبوية)، حيث التحق بالقاعة المخصصة لمتابعة بحوث الطلبة، واطلع على تقدم إنجازها، ثم أجاب فضيلته على كل أسئلة المقابلة، وهي:

1- تتميز علوم الحديث بمجموعة من الخصائص المعرفية، والمنهجية. ما هي أهم الخصائص

التي تركزون عليها في محاضراتكم؟

من أهم الخصائص التي تميز علم الحديث عن غيره؛ كونه علما يبنى على الوحي. فمداره هو الحديث الشريف؛ من حيث إنه وحي مبين للقرآن الكريم، وعليه مدار الفقه، والأصول، وباقي العلوم الشرعية الأخرى. ثم إن معارف علوم الحديث لا تقف عند الجانب التصوري فقط، وإن كان لها أصول مؤلفة في (كتب المصطلح)، إلا أن هذه الأصول ذات طبيعة عملية؛ ذلك أن حكم المحدث يكون على (الرواية) وعلى (الراوي)؛ ولذلك فهو ينطلق من معطيات واقعية، وليس من مجرد افتراضات نظرية.

1- تمت المقابلة يوم الاثنين 22 أبريل 2019م على الساعة العاشرة، والنصف صباحا، بكلية الشريعة بفاس.

ومن خصائص علوم الحديث؛ أنها مرتبطة بواقع الناس، وحاجاتهم اليومية في ضبط التدين السليم. فعندما تقع في الناس نازلة؛ إما أن يعودوا إلى كلام الله، أو إلى كلام رسوله صلى الله عليه وسلم، وهم بذلك في حاجة إلى إعمال قواعد التحديث قبل النظر في قواعد الاستنباط؛ حتى يستقيم العمل بالحديث الشريف.

2- ما هي أهم الصعوبات التي تعترضكم في تدريس وحدات علوم الحديث ؟

ترجع أهم الصعوبات إلى المتلقي (الطالب)، و(المقرر الدراسي)، والوثائق الرسمية المؤطرة للتدريس:

أولاً: بالنسبة للطلاب

نلاحظ أن الطلبة ليسوا على وزن واحد من حيث قدراتهم المعرفية، والمنهجية في علوم الحديث، وذلك راجع إلى اختلاف مواردهم، والمؤسسات التي تلقوا فيها تكوينهم العلمي قبل الالتحاق بالجامعة. فهناك طلبة يفدون إلى الجامعة من مدارس التعليم العتيق، وآخرون درسوا بالتعليم الأصيل، وآخرون بالتعليم العمومي، وآخرون استفادوا من عامل التقدم في السن، وما يتمتعون به من خبرات سابقة تمكنهم من التعامل الجيد مع (المقررات الحديثة).

إلا أن أغلب الطلبة هم من الفئة القادمة من مؤسسات التعليم العمومي؛ الذين لم يسبق لهم أي اطلاع على علوم الحديث، ولم يتعودوا على طبيعة مظاهرها. وهذا الأمر يجعل الأستاذ أمام تحد كبير يتمثل في مدى قدرته على الإفهام، وتقريب هذه العلوم.

ثانياً: بالنسبة للمقرر الحديثي.

غالباً ما يحيل الأساتذة الطلبة على بعض كتب العلم باعتبارها كتباً مقررة للدرس، والتحصيل. إلا أن هذه الكتب لا تتوفر على مواصفات (الكتاب المدرسي)؛ لأن لغتها لا تتناسب مع قدرات الطلبة، كما أن بعض هذه الكتب لا تستوعب جميع مباحث العلم المدرس، ولا تتناسب مع الوعاء الزمني المقرر في كل فصل دراسي.

ثالثاً: بالنسبة للوثائق الرسمية المؤطرة لمنهج التدريس.

ليس هناك (مقاربة منهجية) في التدريس في الجامعة، أي: خطة واضحة تنطلق من أهداف خاصة بكل وحدة من وحدات التدريس، ومحتوى مدرس يتناسب مع خصائص الطالب الجامعي، وطرقا في التدريس، والتقييم

تكون واضحة ومتنوعة؛ وتعين الطالب على بناء المعارف واكتساب (الملكات). هناك فقط ضوابط بيداغوجية عامة. وعمومها لا يمكن من التفاعل مع خصائص كل مادة على حدة.

كما أن الجامعة لا تهتم بإنتاج (الكتاب الجامعي)؛ الذي يمكن الطالب من اكتساب (المعارف)، و(المؤهلات)، و(الكفايات) بطريقة جيدة لأنها لا تدعم هذه العملية، ولا تحميها من السرقات العلمية التي تؤثر على جودة التأليف في هذا المجال.

3- في نظركم، كيف يمكن تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثة)؟

ينبغي التأكيد أولاً، أن الغلاف الزمني المخصص لتدريس وحدات علوم الحديث لا يمكن الطالب من اكتساب (الملكة الحديثة) بمعناها العلمي؛ الذي يمكنه من النظر في الروايات ونقدها. وغالباً ما يقتصر الأستاذ على تدريب الطالب على (ملكة التصور) لمباحث العلم، ومنهج البحث، والنظر في مظان علوم الحديث؛ وذلك من خلال الاعتماد على مبدئين أساسيين:

أولهما: التدرج في تلقي مسائل العلم، والبدء بصغار العلم قبل كبارها.

ثانيهما: إحالة الطالب على المكتبة الحديثة؛ خصوصاً (كتب المصطلح)؛ لفهم عبارات المحدثين ومصطلحاتهم، والتدرب على معرفة مناهجهم في التأليف، والنقد.

4- ما تقويمكم لواقع تدريس علوم الحديث بالجامعة ؟

تحتاج الجامعة إلى العناية بالجانب المنهجي، والبيداغوجي، وذلك من خلال:

✓ إعادة النظر في الوثائق المؤطرة لمنهج التدريس في الجامعة، وجعلها تتناسب مع (المقاربة المنهجية) في تقديم وحدات الدرس الجامعي؛

✓ العناية بـ(الكتاب الجامعي) ودعم السادة الأساتذة الذين يجتهدون، ويؤلفون في تقريب علوم الحديث للطلبة؛

✓ تمكين السادة الأساتذة من دورات تكوينية في المجال البيداغوجي، والمستجدات التربوية التي تساعدهم على تطوير أدائهم المهني.

المقابلة العلمية الثانية:

اسم المستجوب: الدكتور إدريس الشرقي¹

- **الصفة:** أستاذ التعليم العالي بجامعة سيدي محمد بن عبد الله. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. فاس - سايس. تخصص الحديث والأصول.
- **تاريخ التوظيف:** 1996م
- **سياق المقابلة:** تم التحضير لهذه المقابلة بالاتصال بفضيلة الأستاذ، واللقاء به في مقر رئاسة شعبة الدراسات الإسلامية بكلية الآداب بفاس - سايس.

1- في نظركم، كيف يمكن تقريب خصائص علوم الحديث للطالب الجامعي؟

يصعب الحديث عن تدريس خصائص العلم للطالب الجامعي، بقدر ما يتعلق الأمر بمجموعة من المعارف التي يعمل الأستاذ جاهدا على تبسيطها ليأخذ الطالب نظرة عامة عن علوم الحديث. والسبب راجع إلى أن الطالب لا يتلقى علوم الحديث قبل ولوج الجامعة حتى يتسنى للأستاذ تدقيق النظر معه في خصائصها المعرفية والمنهجية، ومختلف المستويات المعرفية المتعلقة بها، وتدريبه على التحليل، والنقد، والتقويم. ينسحب هذا الأمر على جميع فئات الطلبة؛ سواء طلبة التعليم العمومي، أو طلبة التعليم العتيق.

كما أن تدقيق النظر في دراسة خصائص علوم الحديث؛ يقتضي أن يكون منهج الطالب في التحصيل قائما على السؤال، والمذاكرة، وكثرة الاطلاع. وهذه الأمور تكاد تكون غائبة في معظم الطلبة اليوم. لذلك فنحن نقتصر على تدريس مداخل لتقريب علوم الحديث فقط.

2- إلى جانب ضعف مستوى أغلب الطلبة، هل هناك صعوبات أخرى في تدريس علوم الحديث؟

من أهم الصعوبات التي نعاني منها في تدريس علوم الحديث:

- أولا: اعتماد الجامعة أسلوب الاستقطاب المفتوح في وجه جميع الطلبة دون مراعاة لمستوياتهم، وقدراتهم المعرفية والمنهجية، و(الفروق الفردية) بينهم؛

1- أنجزت المقابلة يوم الثلاثاء 23 أبريل 2019م، بمقر رئاسة شعبة الدراسات الإسلامية، على الساعة الحادية عشرة والنصف صباحا

ثانياً: عدم مناسبة الكتب المُدرسة التي غالباً ما تكون عبارة عن كتب مؤلفة في علوم الحديث؛ خصوصاً (كتب المصطلح) التي تحتاج إلى تقريب على مستوى طبيعة المصطلحات المستعملة، والانتقال بها من (المستوى العالم) إلى (المستوى التعليمي)؛

ثالثاً: غياب منهج تربوي واضح المعالم، يراعي خصائص علوم الحديث على مستوى (الأهداف)، و(المحتوى المدرس)، و(طرق التدريس، والتقويم).

3- تروم الدراسة الجامعية تمكين الطالب من منهج البحث وتوظيف المعرفة، وتطوير قدرته على التفكير النقدي، والإبداعي؛ لاكتساب الكفايات، والمؤهلات التي تمكنه من الاندماج في المجتمع. من خلال تجربتكم في التدريس، إلى أي حد يتحقق ذلك في مخرجات المسالك المعتمدة في الجامعة؟

في تقديري، ليس هناك فرق كبير بين (التلميذ)، و(الطالب الجامعي) اليوم؛ خصوصاً طلبة الإجازة. هناك مجموعة من المعطيات التي تجعلنا نقتصر على التدريس بالطرق التقليدية القائمة على الإلقاء في طرق التدريس، والاسترجاع في طرق التقويم. أما ما ذكرته بخصوص (المهارات العليا)، وما يتعلق بها من تأهيل الطالب للبحث العلمي، والنظر في مظان المعرفة فيبقى بعيد المنال في الواقع، ومن أسباب ذلك:

- ضعف مستوى أغلب الطلبة؛

- عدم الاهتمام، وانعدام (الرغبة الداخلية) في الإقبال على تعلم علوم الحديث؛

- عدد الطلبة لا يساعد على العمل بالمجموعات، والتكليفات الفردية وإنجاز أنشطة تطبيقية تمكن من تطوير (مهارات التفكير) عند الطالب، ومراعاة (الفروق الفردية) بين الطلبة، وكل الطرق التي تعين على اكتساب (الملكة الحديثة).

لذلك أقول: من الصعب جداً أن تجد مؤسسة جامعية قادرة اليوم على تخريج طلبة متخصصين في علوم الحديث، فكيف باكتساب (الكفايات)، أو (الملكات) !!!؟

4- ماهو تقويمكم لواقع تدريس علوم الحديث في الجامعة؟ سواء من حيث الوثائق المؤطرة، أو

من حيث التأهيل البيداغوجي للأستاذ الجامعي ؟

مشكلة التدريس في الجامعة اليوم، خصوصا تدريس علوم الحديث؛ تكمن في أن الإصلاح البيداغوجي غالبا ما يأتي من الأعلى (الوزارة) دون استشارة الأستاذ باعتباره العنصر الفاعل الذي ينقل مختلف التوجهات التربوية إلى واقع الفصول الجامعية، وهو الأدرى بخصائص الطلبة، ومختلف الصعوبات المتعلقة بتدريس وحدات الدرس الشرعي، وغالبا ما يقتصر الإصلاح على تغيير البنيات المادية (اسم الشعبة، التخصصات، المسالك)، بينما يتطلب الإصلاح الحقيقي؛ الاهتمام بالقضايا التالية:

✓ **تأهيل البنيات المؤثرة في جودة التحصيل العلمي:** كالحزانات، والمكتبات، وتوفير قاعات خاصة بالأنشطة التطبيقية، ومختلف (الوسائل التعليمية) التي تمكن (الأستاذ) من تطوير عمله، ثم تدقيق شروط قبول الطلبة بحسب طبيعة كل مسلك وخصائصه وما يتطلبه من قدرات، ومؤهلات علمية، ومنهجية تراعى في اختيار الطالب قبل تسجيله. ومن أهم الأمور التي يجب على الوزارة الانتباه إليها، القضاء على الاكتضاض الذي يمنع (الأستاذ) من تأهيل الطلبة للبحث العلمي؛

✓ **توفير الشروط البيداغوجية المناسبة:** أي (منهاج جامعي) يلائم خصائص الوحدات المدرسة وينسجم مع الحاجات الحقيقية للمجتمع، وتمكين الأساتذة من التكوين الأساس، والتكوينات المستمرة في المجال البيداغوجي، والمستجدات التربوية؛

✓ **التكوين الذاتي مهم جدا بالنسبة للأستاذ الجامعي؛** لأن المؤسسة الجامعية لا يمكن أن تقوم بكل شيء، فهناك أساتذة لا يُتَوَمَّن عملهم بالاستماع إلى آراء زملائهم وآراء الطلبة، وملاحظاتهم بخصوص (طرق التدريس والتقويم)، ومنهجية العمل، وهناك أساتذة لا يميزون بين (الطالب الجامعي)، و(التلميذ)، وهناك آخرون لا يعرفون كيف يضعون الأسئلة المناسبة لطبيعة التكوين الجامعي في فروض المراقبة المستمرة، والامتحانات النهائية.

المقابلة العلمية الثالثة:

اسم المستجوب: الدكتور محمد ناصري¹

■ الصفة: أستاذ التعليم العالي بمؤسسة (دار الحديث الحسنية) بالرباط. تخصص علوم الحديث.

■ تاريخ التوظيف: 2001 م

■ سياق المقابلة: أنجزت هذه المقابلة مرتين:

- المقابلة الأولى: تمت هذه المقابلة في سياق دورة تكوينية أطرها فضيلة الدكتور في موضوع: (الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث وأثرها في صناعة التدريس) بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس، لفائدة الطلبة الباحثين في سلك الدكتوراه بالمختبر العلمي، والبيداغوجي في العلوم الإنسانية. محور الدراسات الإسلامية.
- المقابلة الثانية: أنجزت هذه المقابلة بعد إنهاء الدراسة النظرية، بغرض استثمار مقترحات الأساتذة المتخصصين في اقتراح مداخل التطوير. حيث تم التنسيق مع (الأستاذ) عبر الهاتف؛ للقاء به في مؤسسة (دار الحديث الحسنية بالرباط).

● أسئلة المقابلة الأولى:

1- ماهي أهم الخصائص المعرفية والمنهجية التي تميز علوم الحديث عن غيرها من العلوم الشرعية

الأخرى؟

يمكن تقسيم هذه الخصائص إلى خصائص عامة، وخصائص معرفية ومنهجية. فعلم الحديث من حيث خصائصه العامة يتميز بكونه علما موصولا برسول الله صلى الله عليه وسلم. وهو علم يبحث في أصول الدين؛ أي: النصوص المؤسسة التي عليها مدار الدين.

كما أن علوم الحديث تُدرس بالسند؛ كالفقه: لأن (السند) هو الذي يمكن الطالب من الانتقال إلى دراسة المناطات الخاصة بكل حديث، وهذا الأمر لا يتمكن الطالب منه بمجرد المطالعة في الكتب.

1- تمت المقابلة الأولى بتاريخ 27 أبريل 2019م على الساعة الثانية بعد الزوال، بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس. وأما المقابلة الثانية؛ فقد أنجزت بتاريخ 20 دجنبر 2019م بمؤسسة دار الحديث الحسنية، على الساعة العاشرة صباحا.

والإسناد؛ من حيث كونه أهم خاصية لعلوم الحديث، يمكن من فهم أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، مع مراعاة واقع الناس وأحوالهم كما فهمها من نقل الحديث؛ ولذلك سمي (الإسناد) إسناداً؛ لأنه لا يكفي في توثيق النقل فقط، بقدر ما يمكن من توثيق الفهم ويسنده أيضاً. ويمكن التفصيل في الخصائص المعرفية والمنهجية على الشكل الآتي:

الخصائص المعرفية:

ترتبط (الخصائص المعرفية) بطبيعة الحديث الشريف؛ فهو (خبر)، أي: مجموعة من الحقائق التي يعترها الصدق، والكذب. وهو أيضاً إنشاء في صورة خبر؛ أي قول يتضمن أحكاماً، وأوامر، ونواهي، وتشريعات)، وهناك فرق بين نقل الخبر المجرد باعتباره مجموعة من الوقائع، ونقل (الإنشاءات) التي جاءت في صورة أخبار (أحكام)، والتي لا يمكن أن نطبق عليها قواعد النقد المحض؛ لذلك كان لا بد من السند؛ الذي يمكن من توثيق الخبر أولاً (التاريخ)، ثم من ضبط منهج الفهم، والعمل به ثانياً (الفقه)، والدليل على ذلك أن مناهج المحدثين في نقد الأحاديث تأثرت إما تأثر بمنهجهم الفقهي، ويعكس هذا المعنى تطور منهج التصنيف في الحديث وعلومه مما سأبينه في الخصائص المنهجية. فمادة علوم الحديث هي الحديث الشريف، ومنهج (الرواية).

لذلك؛ فمعرفة الخصائص المعرفية للحديث وعلومه، تقوم على دراسة أنواع المصنفات الحديثية، وتطور مناهج التصنيف فيها، وكذا أنواع الفنون التي تدخلت في خدمة علوم الحديث.

يترتب على ما سبق ذكره أن مكونات علم الحديث لا تخرج عن أربعة أقطاب:

- قطب علوم المروي (الأحاديث سنداً وممتناً)؛

- قطب علوم الراوي؛

- قطب علوم الرواية، وقواعد التحديث؛

- قطب التاريخ.

الخصائص المنهجية:

تتأسس (الخصائص المنهجية) لعلوم الحديث على طبيعة المعارف الحديثية، بل إن منهج النظر في (الروايات)، و(مناهج النقد)، والتصنيف في (المدونات الحديثية)؛ هو العامل الأساس في تنوع هذه المعارف، وتداخلها الكبير.

ويمكن توضيح هذا الأمر بتتبع تطور التأليف في الحديث وعلومه، الذي تأثر بتنوع (المنهج النقدي) عند المحدثين، واختلافه بحسب أغراض كل محدث، واختياراته المنهجية. ولما كان النقد الحديثي يتأسس على (السند) فقد أبدع المحدثون مجموعة من الفنون، و(مناهج التأليف) لتحقيق ذلك، منها:

- التأليف في (التاريخ) و(الأنساب) و (الأسماء)، و(الكنى)، و(الأنساب)، و(المتفق والمفترق)؛
- التأليف في (الطبقات)؛ لمعرفة تحقق (السماع) بين (الرواة)؛
- التأليف في (الجرح والتعديل)؛ لمعرفة عدالة الرواة، وضبطهم؛
- التأليف في فن (الأطراف)؛ لضبط الطرق، ومعرفة المتابعات؛
- التأليف في (العلل)؛ لمتابعة روايات الثقات، وبيان أخطائها؛
- التأليف في (الغريب)، وشرح الحديث؛ لضبط ألفاظ الحديث، وبيان معانيه، وأحكامه؛
- التأليف في فن (التخريج)؛ لتتبع طرق الحديث، وشواهد، وبيان علله في كتب الفقه.

وهكذا؛ نلاحظ أن طبيعة الحديث الشريف المرتبطة بخاصية (الإسناد)، أنتجت مناهج خاصة في التأليف، وهذه المناهج أنتجت ثروة هائلة في (المعرفة الحديثية)؛ لارتباطها بالرواة (الظاهرة الإنسانية)، والمروي (تعدد الطرق)، وما يعتري ذلك من معرفة (العلل) كل ذلك يقوم على (الاستقراء التام لآحاد الأحاديث)، وتتبع (القرائن).

وقد استوعب المحدثون ذلك كله بإبداع مجموعة من الفنون التي أطلقوا عليها اسم علوم الحديث؛ فكثرت بذلك المعارف بكثرة مناهج النقد، والتصنيف، وتنوعها.

5- كيف يمكن الانتقال بهذه الخصائص من مستواها العالم إلى مستوى التعليمي؟

بمعنى آخر كيف يمكن ترجمة هذه الخصائص على مستوى (منهاج التدريس)؛ من حيث اختيار (الأهداف)، و(المحتوى الدراسي)، و(طرق التدريس)، و(التقويم) ؟

هناك مجموعة من الشروط التي لابد منها لنجاح الأستاذ، وقدرته على تقريب هذا الكم الهائل من المعارف في (نسق) مترابط، وميسر للفهم لدى الطالب، أهمها:

• أولاً: الشرط النفسي

ويسمى أيضاً بالرغبة الداخلية، وحب العلم. ذلك أن (الأستاذ) إذا أحب العلم الذي يدرسه سيجد الوسائل التي تعينه في (منهاج التدريس).

• ثانياً: الشرط البيداغوجي

لا يمكن وضع تصور منهاجي في التدريس بدون الاشتغال وفق فريق عمل متكامل يحدد (الأهداف المرحلية) الخاصة بكل سلك، ثم (الأهداف النهائية) الخاصة بكل سنة دراسية. ثم لا بد من مراعاة المسارات، والتخصصات؛ حيث يختلف تدريس علوم الحديث باختلاف هذه (المسالك) التي تؤثر في الغلاف الزمني المخصص لوحدات علوم الحديث.

ولا بد أيضاً من مراعاة خصائص الفئة المستهدفة (طلبة علوم الحديث) من حيث اختلاف خبراتهم السابقة، واختلاف مستوياتهم المعرفية والمنهجية، وكذا اختلاف روافدهم قبل ولوج الجامعة.

• ثالثاً: الشرط الـديداكتيكي.

ليس من السهل في تدريس علوم الحديث، الانتقال من اللغة العالمة إلى اللغة المتعلمة ذلك أن معظم جهود المحدثين في التأليف كانت لأجل تقريب علوم الحديث لطلبة زمانهم. لذلك يحتاج الأستاذ إلى الانتباه إلى مجموعة من الضوابط المنهجية، أهمها:

✓ طبيعة مباحث علوم الحديث التي تتميز بالكثرة، والتشعب، والتداخل؛

✓ طبيعة اللغة الحديثية، وصعوبة المصطلح الحديثي من حيث التعريف، والاستعمال؛

✓ خصائص الطلبة، وقدراتهم وطبيعة (الفروق الفردية) بينهم.

4- هل يمكن توضيح تجربتكم في طريقة بناء مقررات علوم الحديث، وتدريب الطالب على اكتساب الملكة الحديثية بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)؟
بالنسبة إلينا؛ نختار (المحتوى الدراسي) وفق المنهج الآتي:
نمكن الطالب أولاً من (التصور) السليم لعلوم الحديث، وذلك من خلال دراسة مصطلح الحديث في مرحلتين اثنتين:

✓مرحلة دراسة المصطلح من خلال التعريفات؛

✓مرحلة دراسة المصطلح من خلال قواعد المحدثين في النقد.

بعد ذلك ننتقل إلى تدريس (مناهج التصنيف)، ثم ندرب الطلبة على النفاذ إلى مظان المعرفة الحديثية، ودراسة أهم المصنفات الحديثية؛ وذلك من خلال تمكينه من أساسيات (علم التخريج).
وفي المراحل الأخيرة نقوم بتدريب الطالب على دراسة (الأسانيد) التي هي مادة علوم الحديث، من خلال وحدات خاصة بكتب (الرجال)، وكتب (الطبقات).
ورغم ذلك؛ فإن تأهيل الطالب يتوقف على إبداع الأستاذ في توفير مرجع مناسب للتدريس يعده لطلابه، ويضمه الشروط السالفة الذكر.

5- ما هي أهم الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تدريس علوم الحديث ؟

يشكل تفاوت الطلبة من الناحيتين؛ المعرفية والمنهجية أهم الصعوبات الحقيقية التي تواجه مدرس الحديث وعلومه، خصوصاً إذا استحضرنّا الغلاف الزمني المخصص لتدريس هذه العلوم، وما تتميز به من صعوبة على مستوى الفهم، والتطبيق العملي.

كما أن طبيعة التداخل القائم بين علوم الحديث يعتبر مشوشاً على مستوى التدريس حيث يحتاج الأستاذ إلى تقديم مجموعة من الأمثلة لشرح بعض القضايا الحديثية، وغالباً ما تتضمن هذه الأمثلة مصطلحات من علوم أخرى لم يتلقاها الطالب بعد. وهذا يتطلب من الأستاذ بذل مجهود مضاعف، أو إحالة الطالب على بعض المراجع المساعدة؛ ليتحقق الإفهام على الوجه المناسب.

6- ماهي مقترحاتكم لتجويد الدرس الحديثي وتمكين الطالب من اكتساب (الملكة الحديثية)؟

يحتاج تدريس علوم الحديث إلى إعادة النظر في طريقة تدريس موضوعات، ومباحث العلم، وذلك من حيث الاعتناء بتقريب (نسق) علوم الحديث للطالب، نظرا لتشتت هذه العلوم وتداخلها بشكل كبير. كما أنه من الأمور الضرورية في تأهيل الطالب، وربطه بالمكتبة، وتدريبه على التعامل المباشر مع مضان المعرفة الحديثية، حتى يتمكن الطالب من الانتقال في اكتساب (الملكة الحديثية) من الجانب النظري التصوري، إلى الجانب التطبيقي الذي يعينه في فهم قواعد المحدثين؛ وتصرفاتهم في مسائل علوم الحديث. كما أن (الملكة الحديثية) لا يمكن أن تتحقق في غياب (ملكة التدريس) عند الأستاذ. فلا بد من الاعتناء أيضا بالتأهيل البيداغوجي للأساتذة الجامعيين، وتمكينهم من المستجدات التربوية التي تعينهم؛ للارتقاء بمنهج تدريسهم، وتحويلها بما يعود بالنفع على الطالب.

● أسئلة المقابلة الثانية:

1- من خلال تجربتكم في التدريس، ما هي خصائص (المنهاج الجامعي)؟

يختلف منطق التكوين في الجامعة عن نظيره في مؤسسات التكوين المرتبطة بالشركات، أو مراكز التكوين التي تخرج أطرا تقنية قادرة على الولوج المباشر إلى سوق الشغل. ذلك أن الغرض من (التعليم العالي)؛ هو التركيز على التكوين العلمي الأكاديمي الذي يخرج أطرا قادرة على التفكير المنسجم في القضايا المجتمعية في إطارها الكلي بشكل منطقي ومنسجم. لذلك وجب أن تكون (منهاج التدريس) الجامعي قادرة على تخريج الطلبة الذي يقومون بهذه المهام العلمية، بحيث تتصف بالمرونة اللازمة، والقدرة على تمكين الطالب من ولوج عالم المعرفة، والتخصص العلمي.

2- في نظركم، ما هي مواصفات أستاذ علوم الحديث؛ القادر على تحقيق مقاصد المنهاج بالطريقة التي ذكرتم؟

لا بد أن يتمتع الأستاذ بقدر كبير من التخصص العلمي في القضايا الجزئية المتعلقة بحقل من حقول علوم الحديث، كأن يتخصص في (النقد الحديثي)، أو في (فقه الحديث) مع ضرورة امتلاك (التصور الكلي) لعلوم الحديث، وأن يكون على دراية تامة بمختلف مضان المعرفة الحديثية.

3- ما هي الطرق التي تعتمدونها في تدريس، وتقويم وحدات علوم الحديث؟

بالنسبة لطريقة التدريس، يمكن التمييز بين الطرق التالية:

❖ التقديم النظري للقضايا المعرفية، والمنهجية؛ التي تحتاج إلى الإلقاء، والبيان من طرق الأستاذ؛

❖ الانطلاق من نصوص، أو أسئلة إشكالية بغرض التأصيل، عندما يتعلق الأمر بالمصطلحات، والقواعد

الحديثية؛

❖ الدراسة التطبيقية للقواعد، والمضامين المدرسة من خلال الاشتغال على نصوص تطبيقية، أو مجموعة من

الكتب الحديثة داخل الفصل، أو في المكتبة في إطار مجموعات صغيرة تشتغل في إطار ورشات تطبيقية؛

❖ المناقشة، والحوار انطلاقاً من قضية يطرحها على الأستاذ على الطلبة لتحليلها، ومناقشتها.

أما (طرق التقويم)؛ فهي على الشكل الآتي:

• الامتحان النهائي: وتختلف طريقة إعدادة بحسب الأسلاك:

بالنسبة لسلك (الإجازة)؛ غالباً ما نركز على اعتماد نظام الأسئلة المتنوعة التي تجمع بين (الاستظهار)،

و(التحليل)، و(التركيب). وأما طريقة التقويم في سلك الماستر فغالباً ما تكون على شكل سؤال مركب يطالب

فيه الطالب الباحث بتوظيف مجموعة من (المهارات)؛ ك(التحليل)، و(التركيب)، و(المقارنة)، و(الترجيح)،

و(التقويم)، و(النقد).

بالنسبة للدرس النظري؛ يكون الانطلاق في تقديمه من إطار نظري للقضايا المتعلقة بالوحدة المدرسة. تعقبه

مرحلة التأصيل للموضوع من خلال الانطلاق من نصوص مؤطرة، أو سؤال إشكالي يقوم الطلبة بتحليله،

وتفكيك قضاياها المعرفية، والمنهجية.

• طريقة العروض: وتكون بمنهجية خاصة حتى لا يعتمد الطلبة على النقل من الأنترنت، حيث يطالبون بإنجاز

قراءة في كتاب، أو دراسة إشكال علمي بمنهجية متفق عليها، أو مقارنة بين كتابين، أو ثلاثة.

• المواظبة، والمشاركة في الفصل.

4- تنص الضوابط البيداغوجية على أهمية التنوع بين الدراسة النظرية، والأعمال التطبيقية،

والأشغال التوجيهية. كيف تميزون بين هذه الدروس، والأنشطة؟

اعتبارا لطبيعة علوم الحديث؛ فإنه من الصعب الفصل بين (الدروس النظرية)، و(الأعمال التطبيقية). وأما (الأشغال التوجيهية) فهي: مجموعة الأنشطة التي يقوم بها الطلبة بتوجيه من الأستاذ؛ للتطبيق والتوسع في مضامين الدرس النظري؛ وغالبا ما تنجز خارج الفصل؛ كالأعمال التي تقوم بها المجموعات من عروض، وندوات، وكذلك الورشات التطبيقية في المكتبة، وتدخل فيها كذلك البحوث التي يشرف عليها الأستاذ.

5- ما النسق الذي تعتمده في ترتيب مباحث علوم الحديث في مقررات سلك (الإجازة)؟

نهتم في البداية بتمكين الطالب من الدخول السليم إلى علوم الحديث، وذلك بتقديم الوحدات التي تعرف علوم الحديث، من حيث أهم المصطلحات، وعبارات المحدثين، وكذا خصائص النشأة والتطور، وأهم المظان الحديثية، بعد ذلك يدرس الطالب المباحث المتعلقة بعلوم (الرواية) خصوصا معرفة (الصحيح)، و(الضعيف)، و(الموضوع)، ينتقل بعدها الطالب على دراسة المباحث الخاصة بعلوم (الرواية)؛ أي الوحدات الخاصة بعلم الرجال، و(الجرح والتعديل). وبعد أن يكون الطالب على دراية بأهم قواعد العلم، ينتقل إلى دراسة علم (التخريج)؛ للتدرب على الجانب العملي في علوم الحديث، وكذا دراسة (العلل)، وما يتعلق بعلوم الحديث من حيث (فقه الحديث) ومعرفة (الغريب) و(مختلف الحديث) وباقي العلوم التي تعنى بدراسة المعاني، وأحكام الحديث الشريف.

6- بالنسبة إليكم، ما الفرق بين سلكي الإجازة، والماستر؛ من حيث منهج اكتساب (الملكات

الحديثية)؟

بالنسبة لسلك (الإجازة)، غالبا ما يتم التركيز على ملكة التقريب وتمكين الطالب من التصور السليم لهيكل العلم، والنسق الجامع بين مباحثه وأبوابه، وما يتعلق بها من مهارات؛ ك(التخريج)، والنظر في أحوال (الرواية). أما سلك (الماستر)؛ فيُعنى بملكة (التصرف)، و(ارتياض) علوم الحديث بالممارسة، وتمكين (الطالب) من القدرة على (التفكير)، و(التحليل) بمنطق المحدثين، بحكم تخصصه في مجال الحديث، والسنة النبوية المطهرة. أي أن يحلل مسائل العلم بمنهج المحدثين، وليس بمنهج الفقهاء، والأصوليين؛ حتى يصير له ذوق خاص لا يكتسبه إلا ب(الاستقراء التام)، وتتبع (القرائن)، وأحوال (الروايات)، و(الرواية)، وهذا معنى قول المحدثين: (لكل حديث ذوق خاص). فالغرض من الدراسات العليا؛ هو أن يتذوق الطالب علوم الحديث.

المقابلة العلمية الرابعة:

اسم المستجوب: الدكتور سعيد حليم¹. (الأستاذ المشرف على الأطروحة)

■ الصفة: أستاذ التعليم العالي؛ تخصص علوم الحديث.

■ تاريخ التوظيف: 1994م

■ سياق المقابلة: أُنجزت المقابلة بعد التواصل مع فضيلة الأستاذ، واللقاء معه في مكان خاص.

1- تعترض (المقاربة المنهجية) في الوحدات المدرسة بالتعليم الجامعي مجموعة من الإشكالات، والصعوبات؛ منها ما يتعلق بفهم خصائص العلم المدرس، ومنهج تنزيله على مستوى التدريس، ومنها ما يتعلق بنظام التدريس بالمسالك، والمسارات، والتخصصات التي تختلف من حيث مدخلات، ومخرجات التكوين، ومنها ما يتعلق بخصائص (الطالب الجامعي)، وكذا موقف بعض الأساتذة من مدى نجاعة التركيز على الجوانب البيداغوجية في التدريس؛ خصوصاً تدريس العلوم الشرعية.

- في نظركم، كيف ينبغي التعامل مع المناهج الجامعية؟ وهل تستند إلى نفس الخصائص، والأسس التي تقوم عليها المناهج في التعليم المدرسي؟

في تقديري، لا بد من اعتماد (المقاربة المنهجية) في التدريس بالجامعة، لكن بمنطق مخالف عن منطق (المناهج المدرسية)؛ التي تنطلق من حاجات المتعلمين، وخصائصهم العقلية. ذلك أن منهج التدريس في الجامعة يغلب عليه منطق العلم، وخصائصه المعرفية والمنهجية، قبل استحضار الأمور البيداغوجية الأخرى.

وهذا الأمر ليس مستحدثاً؛ فقد نادى العديد من المفكرين في التراث التربوي الإسلامي بقضية إصلاح مناهج التدريس في التعليم المدرسي، والجامعي؛ منهم الشيخ الحجوي الثعالبي (ت1376هـ).

ولذلك يمكن القول: إن أهمية المناهج الجامعية مرتبطة بالحاجة إلى القضايا المنهجية التالية:

- ضبط (العملية التعليمية التعلمية)، وتمكين الأساتذة من التحكم في مختلف الخطوات التدريسية، والابتعاد عن العشوائية، والارتجال؛

- تنظيم المعارف المدرسة، وتوحيدها؛

1- تمت المقابلة يوم السبت 01 فبراير 2020م على الساعة الثانية عشرة زوالاً.

- تحقيق (الأهداف العامة) من التدريس في الجامعة، و(الأهداف الخاصة) بالوحدات المدرسة.

وأما رفض بعض الأساتذة للمقاربة المنهجية بحجة أنها تحد من حرية (الأستاذ والطالب)، فغالبا ما يرجع سببه إلى ضعف تكوينهم البيداغوجي، وعدم إلمامهم بأهمية الضبط المنهجي في تدريس العلوم الشرعية.

2- باعتباركم أستاذًا متخصصًا في تدريسية العلوم الشرعية، وعلوم الحديث على وجه الخصوص:

- كيف يمكن استثمار الخصائص المعرفية والمنهجية¹ لعلوم الحديث في منهاج علوم الحديث؟

للخصائص المعرفية، والمنهجية أهمية تربوية كبيرة؛ فهي بمثابة البوصلة الضابطة للمنهج السليم في تدريس علوم الحديث؛ ففي عنصر الأهداف (الأهداف العالمية) نستحضر فيها الطبيعة المعرفية والمنهجية للعلم، ولا نستحضر الفئة المستهدفة، وأما أهداف التدريس (الأهداف التعليمية)؛ فنستحضر في صياغتها بالأساس خصائص الفئة المستهدفة من حيث قدراتها وخصائصها السيكلوجية، ولا يعني ذلك تغييب الخصائص العلمية المقصودة بالتدريس.

وأما بالنسبة لعنصر (المحتوى الدراسي)؛ فإنه كلما كانت هذه الخصائص واضحة عند الأستاذ، تمكّن من تحديد المحاور التي ينبغي أن يركز عليها في التدريس، وترتيبها وفق حاجة الطلبة؛ فيكون البدء في سلك الإجازة بالمحاور المتعلقة بتقريب علوم الحديث؛ وذلك بالتركيز على تحقيق التصور السليم لهذه العلوم، وفهم طبيعة العلاقة النسقية بين أبوابها، ومباحثها. ثم ينتقل الأستاذ إلى العلوم الخاصة بـ(آداب الطلب)، و(طرق التحمل والأداء)؛ حتى يحمل الطالب على تقدير العلم الذي يدرس، ويكون إقباله عليه بقوة، ورغبة أكبر.

وأما في سلك (الماستر)؛ فنركز على التعمق في (الخصائص المعرفية والمنهجية) في علوم الحديث، مع الاهتمام أكثر بتدريب الطالب على ممارسة مسالك اكتساب (الملكة الحديثية).

وكذلك الشأن بالسبة لـ(طرق التدريس، والتقويم)؛ لا بد من استحضار خصائص العلم عند اختيار الطريقة المناسبة.

كما أن توظيف الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث يساعد على تعرف (المهارات الحديثية) التي ينبغي الاستناد إليها لتطوير (البنية الفكرية) للطلّاب، ومنهجه في البحث والنظر، وكذا حمله على تمثل قيم، وأخلاق الحديث وأهله.

وبهذا المنهج نكون قد قدمنا حلاً لمفهوم المهارات الحياتية التي يراود التركيز عليها في الإصلاح البيداغوجي الجديد.

3- تميز المحدثون بمنهجهم الخاص في التدريس؛ يقوم على مجموعة من القواعد التي تروم إكساب الطالب (الملكة الحديثة):

- في نظرهم، ما هي أهم المسالك التي اعتمدها المحدثون في بناء (الملكة الحديثة) عند الطالب؟

لا بد من التأكيد أولاً أن (الملكة الحديثة) لا تكتسب دفعة واحدة؛ وإنما تقع كلما اتسع (زمن التعليم)، وتحقق بمجموعة من المسالك، أهمها:

- رغبة الطالب، وصبره على صعوبات التعلم؛
- طول ملازمة الشيوخ؛
- التدريب على التخريج، ومختلف العمليات المتعلقة بدراسة الأسانيد؛ كالتعديل، والتجريح، والتعليل، ولحكم على المرويات.

إلا أنه في إطار نظام التدريس في الجامعة، لا بد من التأكيد أن التدريس بـ(الملكات) لا يمكن أن يتحقق إلا باعتماد (أنشطة موازية)، أو اعتماداً على جهد الطالب خارج الفصول الدراسية.

ثم لا بد من التأكيد على أمر غاية في الأهمية؛ لا مندوحة عنه، إذا أردنا تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثة)؛ وهو ضرورة تدريس العلوم الشرعية في جميع الفصول، والتنسيق بين الأساتذة بخصوص المقررات المعتمدة؛ في رؤية واحدة لأهداف التكوين، والمخرجات المنتظرة من المسالك المدرسة.

كما أننا، إذا كنا نريد تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثة)، ينبغي أن نطور (طرق التقويم)؛ بحيث نركز على طرح إشكالات مركبة؛ تدرب الطالب على توظيف المعارف المدرسة، واستثمارها في حل مختلف الإشكالات التي يواجهها الطالب في حياته اليومية؛ خصوصاً تلك المتعلقة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف واستثمار السنن. كما أن التقويم بالمشكلات يساعد الطالب على اكتساب (المهارات الحديثة)، والترقي في مستويات (اكتساب الملكة).

4- يتحدث بعض الباحثين عن صعوبة التوفيق بين مفهوم الملكة، والمفاهيم التربوية الحديثة المتعلقة بمنهج الاكتساب؛ كمفهوم الكفاية، والقدرة؛ لأن (الملكة) تستند إلى العوامل النفسية، وغير قابلة للملاحظة و القياس، كما أنها لا تعكس آلية اشتغال الذهن عند الطالب:

في تقديركم، إلى أي حد يستند هذا الموقف إلى أدلة علمية قوية؟ وكيف يمكن التوفيق بين مفهوم (الملكة) عند المحدثين، والمفاهيم التربوية الحديثة؟

عندما يتم التأصيل لمفهوم (الملكة) المقصودة في (منهاج التدريس)؛ فإن الاعتراضات المذكورة لن يبقى لها أي سند علمي. والمقصود : هو أن (الملكة) التي ندعو إلى اعتمادها في التدريس تقوم على خمسة أسس:

- الأساس التعبدى، والأخلاقي: المتعلق بالمقصد الأساس من تعلم علوم الحديث، وباقي العلوم الشرعية الأخرى؛ وهو ربط الطالب بالله عزوجل، وتمثل قيم الحديث الشريف، والآداب التي أصل لها المحدثون في منهاج التعلم والتعليم؛

- الأساس المعرفي: المتعلق بخصائص العلم المدرس؛

- الأساس السيكولوجي: الذي يستند إلى نتائج علم النفس التربوي، وخصائص (الطالب الجامعي)؛

- الأساس المنهجي: المتعلق بإكساب الطالب مجموعة من (المهارات)، والقدرات المنهجية الخاصة بالعلم المدرس؛

- الأساس الاجتماعي: المرتبط بأنواع (المهارات الحياتية) المستنبطة من العلوم المدرسة، وربطها بحاجات المجتمع، والمقاصد الكبرى لـ(منهاج التدريس).

وبناء على هذه الأسس يتم التأصيل لـ(ملكة الحديثية)، في إطار (منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين؛ وذلك بتحديد مستويات (اكتساب الملكة)، والمؤشرات الخاصة بكل مستوى على حدة، ثم ترجمة هذه المستويات في مختلف عناصر منهاج التدريس (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، والتقويم، زمن التعليم، العلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ).

5- ينص دفتر الضوابط البيداغوجية لسلوك الإجازة و سلوك الماستر على أن الملفات الوصفية للوحدات المدرسة ينبغي أن تنص على مجموعة من العناصر؛ أهمها: أنواع الدروس، والأنشطة المؤطرة لتدريس

الوحدة. وهي: الدروس النظرية، والدروس التطبيقية، والأشغال التوجيهية. إلا أن هذه الضوابط لا تميز بين أنواع الوحدات المدرسة في الجامعة من حيث طبيعتها المعرفية والمنهجية، والإكراهات المتعلقة بعدد الطلبة، وغياب الفضاءات المناسبة لإنجاز الإشغال التوجيهية:

في تقديركم، كيف يمكن التدريس بهذه الأنواع من الدروس في وحدات علوم الحديث؟

لابد من التأكيد على أمر غاية في الأهمية؛ وهو أن أغلب الأساتذة لا يستطيعون التدريس بهذه الأنواع من الدروس نظرا لحاجتهم إلى التكوين البيداغوجي الذي يمكنهم من المنهج السليم في التعامل مع هذه الأنواع. كما أن معظمهم يُدرس بالطريقة التي درس بها؛ أي بالاختصار على دراسة (كتب المصطلح)، بدل التدريب على توظيف هذه المصطلحات، والقواعد المثبثة في هذه الكتب من خلال التدريب على مسالك اكتساب (الملكة الحديثية).

كما أن (الملفات الوصفية) في الكثير من الأحيان، لا توضح المنهج الدقيق في تدريس الوحدات؛ لأنها غالبا ما تصاغ باستعجال، ودون نظر تربوي عميق.

ولذلك، فإن الغالب الأعم على دروس علوم الحديث؛ هو الجانب النظري، رغم أن هذه العلوم تحتاج إلى (الأعمال التطبيقية)، و(الأشغال التوجيهية)؛ لتدريب الطالب على اكتساب (الملكات الحديثية)، وتوظيف علوم الحديث في واقعه اليومي، ومنهج تفكيره، وتسديد سلوكه، وطريقة تدينه.

فمثلا؛ عندما أدرّس علوم الحديث أركز على الجانب النظري أولا؛ أدرب الطلبة على فهم علوم الحديث، وتصورها تصورا سليما؛ بالوقوف على التعريفات، وتحليلها، ودراسة إشكالات العلم، وخصائص المصطلحات. كما أحيل الطلبة على المراجع الضرورية، ومظان علوم الحديث. بعد ذلك أنتقل إلى تدريب الطلبة على تطبيق علوم الحديث في دراسة نصوص حديثية، وأخصص لها حصة تطبيقية كاملة. وأما (الأنشطة التوجيهية)؛ فتكون عبارة عن تكليفات، وأعمال يقوم بها الطلبة خارج الفصل، ينجزونها في إطار عمل المجموعات، واعتمادا على أسلوب (التعلم التعاوني).

◀ المقابلة العلمية الخامسة:

■ اسم المستجوب: الدكتور بوشتي الزفراني¹

■ الصفة: أستاذ مادة الحديث وعلومه بمؤسسة دار الحديث الحسنية.

■ تاريخ التوظيف: 2013م

■ سياق المقابلة: بعد التواصل مع فضيلة الدكتور، وتحديد الموعد معه عبر الهاتف، تمت المقابلة في قاعة خاصة في المؤسسة، بعد انتهاء الأستاذ من حصته الدراسية.

1- ما هي أهم الخصائص التي تركزون عليها في تدريس علوم الحديث؟

أهم خاصية نركز عليها في تدريس هذه المادة هي العناية بالإسناد؛ لأنه كلما طال (الإسناد) تعددت علوم الحديث، وكثرت. من هنا يمكن القول إن علوم الحديث تتميز بالتنوع، والتشعب، نظرا لتداخل المسائل المرتبطة بدراسة (الرواة)، و(المرويات)، بشكل يصعب على الطالب ضبطه بالاختصار على الدراسة النظرية، بل نحتاج إلى الإكثار من الجوانب التطبيقية في دروس مادة الحديث وعلومه.

من الخصائص التي تتميز بها علوم الحديث؛ أن قواعدها لا تطبق على كل حديث بعينه، بل هي قواعد تجمع بين النظر الكلي في منهج قبول (الروايات)، والنظر التحليلي الذي يستحضر (القرائن)، و(الأحوال) التي تميز كل حديث عن غيره. ولذلك قال المحدثون: (لنا مع كل حديث قصة).

كما أن اللغة الحديثية غالبا ما تكون عائقا أمام فهم عبارات المحدثين، لذلك نركز على (الخاصية التقريبية)، إما بالاعتماد على كتب تيسر الفهم؛ كالمختصرات المعروفة في علوم الحديث، أو تمكين الطالب من المحاضرات التي تناسب قدراتهم المعرفية، والمنهجية.

من أهم الخصائص التي نركز عليها أيضا: ربط الطلبة بالجانب الخلقي في تعلم الحديث وعلومه، وما يتعلق بذلك من العناية بهندامهم، وسمتهم، وآداب التعلم، والعمل بما يتعلمون من الأحاديث الشريفة؛ خصوصا

1 تمت المقابلة يوم الاثنين 2 دجنبر 2019 على الساعة العاشرة صباحا، بمؤسسة دار الحديث الحسنية.

وأن المحدثين اعتنوا عناية شديدة بهذه الخاصية في علومهم؛ إذ إن (آداب التعلم) من علوم الحديث، كما اشترطوها في منهج (التعلم والتعليم)، فيما يعرف بـ(آداب الشيخ، والطالب).

2- هل تميزون بين (الدروس النظرية)، و(الأعمال التطبيقية)، و(الأشغال التوجيهية) في منهجية التدريس؟

بين الدروس النظرية، والتطبيقية خيط رفيع، حيث لا يمكن الفصل بينهما في علوم الحديث إلا من الجانب المنهجي؛ لأن جميع المصطلحات، والقواعد التي ندرسها للطلبة نسلك فيها طريقة الجمع بين التنظير، والتطبيق، وقد يكون ذلك في نفس الحصة.

أما الأشغال التوجيهية فهي: مختلف الوسائل التي ينهاجها الأستاذ لتمكين الطالب من الوصول إلى المعلومة، والحصول على المعارف الحديثة من مظانها، وتمكينه من المنهج السليم لتوظيفها. خصوصا وأن المكتبة الحديثة تتميز بتنوعها الكبير نظرا لتنوع مناهج التصنيف في الحديث وعلومه وكثرتها.

3- ما هي الطرق، التي تعتمدونها في التدريس؟

تتنوع (طرق التدريس) بحسب طبيعة الوحدة المدرسة، و(الأهداف) المرجوة:

فعندما يتعلق الأمر بتقديم (المعارف) التي يحتاجها الطالب لفهم مسائل علوم الحديث، أتوسع في الجانب النظري باعتماد (المحاضرة)؛ بـ(التحليل)، وضرب الأمثلة، واعتماد أسلوب (الحوار)؛ لتحفيز الطلبة على المناقشة، والمشاركة في الفصل.

وإذا تعلق الأمر ببعض المهارات التي يحتاجها الطالب؛ كـ(التخريج) مثلا: فإنني أوظف طريقة العروض أو العمل بالمجموعات:

مثلا، لمساعدة الطلبة على فهم كيفية نشأة علوم الحديث، أكلف الطلبة بالبحث في كتاب المقدمة، وذلك بأن تقوم كل مجموعة بإحصاء (الحفاظ)، و(النقاد) الذين استشهد بهم (ابن الصلاح) في كل نوع من أنواع علوم الحديث. ويكون الغرض من ذلك؛ أن يفهم الطلبة أن علوم الحديث ليست مجرد قضايا نظرية تجريدية، وإنما هي قواعد تطبيقية استعملها الحفاظ في النظر في (المتون)، و(الأسانيد)، وتعتبر هذه العروض التي ينجزها الطلبة في (المراقبة المستمرة)، إلى جانب (الامتحانات النهائية) الخاصة بكل مادة.

4- في إطار طرق التدريس بالمشاريع البحثية، كيف يتم توظيف هذا النوع من الطرق في سلك الإجازة وسلك الماستر؟

التدريس بالمشاريع البحثية من الطرق التي يقتصر فيها الأستاذ على توجيه الطالب، سواء في سلك (الإجازة)، وسلك (الماستر)؛ هو تطوير قدراتهم المعرفية، والمنهجية؛ وذلك لتعويدهم على (التعلم الذاتي)، وتوظيف قواعد البحث العلمي، ومناهجه. ومن ثم يتعود الطالب على الاعتماد على الذات في الوصول إلى المعارف، وبناءها؛ وهذا هو جوهر التعليم بالجامعة.

المقابلة العلمية السادسة:

اسم المستجوب: الدكتور محمد اصبيحي¹.

- **الصفة:** أستاذ مادة الحديث، وعلومه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، بالمحمدية، جامعة الحسن الثاني.
- **تاريخ التوظيف:** 2016م
- **سياق المقابلة:** بعد التواصل مع فضيلة الدكتور، وتحديد موعد اللقاء، تمت المقابلة معه في القاعة الخاصة بشعبة الدراسات الإسلامية بالكلية.

1- اعتبارا لتجربتكم في التدريس بالتعليم المدرسي، قبل التحاقكم بالجامعة؛ ما الذي يميز المناهج الجامعية عن المناهج الدراسية؟

في تقديري الخاص، ليس هناك فرق على المستوى البيداغوجي، بقدر ما يتعلق الأمر بالتمييز بين قدرات الطالب، وقدرات المتعلم المعرفية والمنهجية، إلى جانب ما تتميز به (المناهج الجامعية) من التركيز على الطابع التخصصي للعلوم المدرسة.

أما من الناحية البيداغوجية: إذا كنا نطالب الأستاذ في التعليم المدرسي بالتدريس بـ(الوضعية المشكلة) التي تمكن الطالب من التدرب على مهارات الفهم والتحليل وتوظيف المعارف والمكتسبات، فإنه من باب أولى أن يكون ذلك في (الجامعة)؛ لأن (الطالب الجامعي) له قدرة تفوق قدرة التلميذ على النظر، والبحث، والتقصي،

1 تمت المقابلة يوم الثلاثاء 3 دجنبر 2019 على الساعة العاشرة صباحا، بكلية الآداب بالمحمدية، جامعة الحسن الثاني.

وبناء المعرفة، عوض الاختصار على (التلقين) وتقديم المضامين المدرسة بشكل جاهز. وإذا تأملت النماذج التي أعتمدها في التقويم ستجد أنها تركز على مطالبة الطلبة بتوظيف مكتسباتهم في الوحدات المدرسة؛ لحل الإشكال العلمي المركب، بحيث تتدرج الأسئلة في مختلف (المهارات)، ويتم التركيز أكثر على مهارات (الاستدلال)، و(التحليل)، و (المقارنة)، و(الترجيح)، و(النقد)، و(التعبير عن المواقف). وذلك طبعاً بحسب خصائص الحقل المعرفي لكل وحدة من الوحدات المدرسة في علوم الحديث؛ فالمهارات المقصودة من تدريس (فقه الحديث) ليست هي مهارات النقد الحديثي.

2- تنص الضوابط البيداغوجية على تنوع الدروس المقدمة إلى (دروس نظرية)، و(دروس تطبيقية) و(أشغال توجيهية). كيف ترون منهجية الاشتغال بهذه الدروس؟

في البداية، لابد من التأكيد على أن هذا التقسيم له أهميته الكبرى في تمكين الطالب من علوم الحديث؛ حيث يأخذ قسطاً مهماً من المعارف النظرية، ثم يطبقها في دراسة الأحاديث الشريفة. إلا أنه رغم الجهود الكبيرة الذي يقوم به الأساتذة في تنزيل هذا المنهج في تدريس وحدات علوم الحديث، إلا أنه يواجه مجموعة من الصعوبات التي تعوق تجويد الدرس الحديثي؛ من ذلك مثلاً:

- العدد الكبير للطلبة؛ الذي لا يسمح بتاتا بالقيام بأنشطة تطبيقية، أو توجيهية؛
 - غياب التفويج الذي يستطيع من خلاله الأستاذ العمل بالمجموعات ومتابعة أشغالها، وتوجيهها؛
 - عدم توفر القاعات الخاصة بالتوجيه والتطبيق؛
 - عدم توفر المصادر، والمراجع الحديثة الضرورية؛ لإنجاز الدروس التطبيقية، والتوجيهية.
- لذلك؛ غالباً ما يدمج الأساتذة الدروس التطبيقية في الدروس النظرية من خلال المحاضرات التي يقدمها للطلبة، ويتم تقديم بعض الأمثلة التطبيقية للجميع.
- ورغم ذلك، أقول: هناك إحساس كبير عند الأساتذة بضرورة العمل ب(الأشغال التوجيهية)؛ لما لها من أهمية بالغة في توظيف المكتسبات المقدمة في المحاضرات، فهي من أكد الواجبات؛ لأنه بدون هذا النوع من الدروس لا يتحقق التعلم الحقيقي؛ خصوصاً في مادة عملية تطبيقية مثل علوم الحديث.

ثم إن من بين الأسباب التي تؤدي إلى الاختصار على (الدروس النظرية)؛ هو أن باقي الأنواع الأخرى من الدروس غير ملزمة للأستاذ، حيث تقتصر الضوابط البيداغوجية على الاقتراح فقط؛ وليس من باب الإلزام. لذلك أغلب الأساتذة يجتهدون في طريقة تصريف هذه الدروس.

3- هل يمكنكم تفصيل أنواع الطرق التي تعتمدونها في تدريس وتقويم وحدات علوم الحديث؟

يمكن التمييز بين نوعين من الطرق المعتمدة:

❖ الطريقة الأساسية: (المحاضرة)

وتكون بشكل تفاعلي عوض التركيز على الإلقاء، والتلقين المباشر، وذلك من خلال الخطوات التالية:

■ الخطوة الأولى: (المراجعة)، أو (التقويم التشخيصي).

تكون بغرض استحضار المكتسبات التي يحتاجها الطالب لمناقشة القضايا التي ستتناولها المحاضرة، وذلك بتوظيف ما حضره الطلبة بخصوص المضامين المقررة.

■ الخطوة الثانية: (مدخل تشويقي).

ينطلق من الإشكال العلمي المتعلق بالمضامين، والقضايا التي سيتناولها الأستاذ في الدرس.

■ الخطوة الثالثة: (التحليل)، و(المناقشة)

تتضمن هذه الخطوة الإجراءات التالية:

أ- مناقشة الإشكال من خلال مختلف جوانبه؛ وذلك بإدارة حوار موجه من طرف الأستاذ؛

ب- استحضار النصوص الحديثة، وأقوال الحفاظ التي يحتاج إليها الطلبة لتفكيك القضايا المدروسة؛

ت- تركيب خلاصات النتائج المتوصل إليها.

■ الخطوة الرابعة: (تقويم إجمالي)

وذلك لمعرفة مدى تمكن الطالب من المضامين المعرفية والمنهجية المقدمة في الدرس، والكشف عن الثغرات،

والصعوبات؛ التي تؤثر على جودة التحصيل.

❖ الطريقة الثانية: (العروض)، و(الندوات) التي ينجزها الطلبة.

في بعض الأحيان يختار الأستاذ تقديم بعض المضامين الحديثة في شكل (عروض)، أو (ندوات)، أو ما يسمى بـ(الأشغال التوجيهية)، لتمكين الطلبة من بعض المهارات المتعلقة بمنهج التعامل مع مظان المعرفة الحديثة، وطرق توظيفها في دراسة مسائل الحديث وعلومه، ومناقشة بعض الشبهات التي يوظفها بعض المستشرقين للطعن في علوم الحديث.

وتتم هذه الطريقة من خلال الخطوات التالية:

- 1- الخطوة الأولى: تحديد، وتعليل المراجع المعتمدة في العرض، أو الندوة.
 - 2- الخطوة الثانية: (الإلقاء)، وعرض المداخلات.
 - 3- تسجيل المداخلات: وغالبا ما يطالب الأستاذ الطلبة بتدقيق هذه المداخلات في شكل: ملاحظات، استفسارات، إضافات، أو تعقيبات على العرض، أو المداخلات المقدمة.
 - 4- الإجابة عن المداخلات من طرف المجموعة المكلفة بالعرض، أو من طرف المشاركين في الندوة.
 - 5- تدخل الأستاذ: ويكون بغرض تقويم وتعديل بعض الأجوبة المقدمة وتصويبها، أو تقديم إضافات ومزكريات للعرض أو المداخلات المقدمة في الندوة. وإذا لاحظ الأستاذ أن الطالب أو الطلبة لم يستوفوا القضايا المقررة في العرض يتدخل لاستيفائها، وتوضيحها للطلبة.
- ❖ الطريقة الثالثة: (عمل المجموعات).

بعد تجريب هذه الطريقة، اتضح لي أنها تتميز بصعوبة كبيرة على مستوى التطبيق، والأجراً؛ نظرا لارتفاع عدد الطلبة في كل فوج، بحيث يصعب على الأستاذ متابعة جميع المجموعات.

بالنسبة لـ(طرق التقويم)، غالبا ما أعتمد العروض، والتكاليف المنجزة من طرف الطلبة في نقط المراقبة المستمرة، إلى جانب التقويم النهائي الذي يكون في شكل مسائل علمية مركبة يطالب الطلبة بتحليلها في ضوء القضايا المدروسة في الوحدة المدرسة. ويتم التركيز في بناء الأسئلة على (التدرج)، واستيعاب مختلف (المنازل العقلية)، و(المهارات الحديثة)؛ ابتداء بمهارتي (الحفظ، والفهم)، وانتهاء بـ(مهاراة النقد)، و(تقويم) الأقوال والتعريفات، و(الترجيح) بينها.

4- إذا أردنا أن نقارن بين سلك الإجازة وسلك الماستر من خلال طبيعة الأهداف، والمحتوى وطرق التدريس والتقييم، ما هي القضايا التي ينبغي التركيز عليها؟

في تقديري الخاص، يختلف سلك (الإجازة) عن سلك (الماستر) من حيث العمق المعرفي والمنهجي في تناول علوم الحديث، سواء على مستوى (الأهداف)، أو (المضامين)، أو (طرق التدريس)، و(أساليب التقييم).

وبيان ذلك يكون من حيث التركيز على منهج التقريب وتصور مباحث العلم وقضاياها الكبرى في سلك (الإجازة)، بعد ذلك يتم الاشتغال على تدريب الطالب على التدرج في اكتساب (الملكة الحديثية) في سلك (الماستر).

ولذلك؛ فإن العمق المعرفي مطلوب في هذا المستوى، وذلك بإضافة وحدات تساعد الطالب على التعامل مع أصول العلم، وتوظيف قواعده في عمليات (التخريج)، و(التصحيح)، و(التضعيف).

5- ما هي مقترحاتكم بخصوص تطوير منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي؟

حتى أكون عملياً، ومراعاً لطبيعة علوم الحديث، لابد من:

أ- توفير المكتبة التي تشتمل على مختلف المصادر، والمراجع الحديثية التي يحتاجها الطلبة؛

ب- توفير التقنيات الحديثة في جميع القاعات بالمؤسسة، حتى يستطيع الطلبة توظيفها في مختلف أنواع الدروس، والأشغال؛

ت- تمكين الأساتذة من دورات تكوينية في (البيداغوجيا الجامعية)؛

ث- التخلي عن نظام (الاستقطاب المفتوح) الذي يعتبر كارثة حقيقية تؤثر في جودة مخرجات (المنهاج).

ج- توفير الموارد البشرية الضرورية من الأساتذة والمتخصصين؛ لتمكين الطلبة من الاستفادة من التفويج الذي يساعدهم على التدرب على (المهارات الحديثية) بشكل عملي.

◀ المقابلة العلمية السابعة:

اسم المستجوب: الدكتور خالد الصدي¹

■ **الصفة:** أستاذ الحديث وعلومه. المستشار الخاص لرئيس الحكومة في مجال التربية والتعليم. كاتب الدولة لدى وزير التربية الوطنية، والتكوين المهني، والتعليم العالي، والبحث العلمي؛ مكلف بالتعليم العالي سابقا.

■ **تاريخ التوظيف:** 1991م

■ **سياق المقابلة:** بعد التنسيق مع المستشار الخاص للدكتور الصمدي، تمت المقابلة في مقر المركز المغربي للدراسات، والأبحاث التربوية بالرباط.

1- بصفتكم أستاذا متخصصا في الحديث وعلومه، واعتبارا لتكوينكم وخبرتكم في المجال التربوي، وإشرافكم على تسيير كتابة الدولة المكلفة بالتعليم العالي، وإنجاز العديد من الإصلاحات البيداغوجية التي سترى النور قريبا:

- ما هي الإشكالات المعرفية، والمنهجية التي ينبغي أن يعالجها منهاج علوم الحديث في ضوء التحولات التي تعرفها الجامعة؟

بالنسبة لمنهاج علوم الحديث بالجامعة، ينبغي أن يتحرر كلية من النسق المدرسي بمختلف مصطلحاته، وقواعده في بناء (المنهاج التعليمي) للوحدات المدرسة. لذلك، فإن من أهم الإشكالات التي ينبغي بحثها في (منهاج علوم الحديث):

أولا: إن دراسة البعد التعليمي في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وما أنتجه الفكر التربوي عند المحدثين، يطرح السؤال التالي: هل (منهاج التدريس) الذي تحدث عنه المحدثون بخصائصه وتطبيقاته، هو نتاج البيئة الخاصة التي نشأ فيها المحدثون، أم أنه مرتبط بطبيعة العلم؟

ثانيا: لا بد أن يتم التمييز بين تدريس الحديث، وتدريس علومه، على مستوى (الأهداف)، و(طرق ووسائل التدريس)، و(التقويم).

1 تمت المقابلة يوم الجمعة 06 دجنبر 2019م على الساعة العاشرة والنصف صباحا، بمقر المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، بالرباط

ثالثاً: لا بد أن يجب البحث عن خصائص (الكتاب الجامعي)؛ ومنهجية تكوين (الأستاذ الجامعي) بمعنى آخر: ماهي القضايا، والخصائص التي تميز الكتاب الجامعي؟ وما هي الأمور المنهجية، والبيداغوجية التي يجب على الأستاذ الجامعي الاهتمام بها؛ لتطوير منهجية تدريسه؟

2- في نظركم ما هي الأهداف، والمضامين التي ينبغي التركيز عليها في تدريس علوم الحديث، من حيث أسلاك التدريس؟

انطلاقاً من تجربتي مع الطلبة؛ فإن منهج التدريس يجب أن يراعي بشكل كبير طبيعة الطلبة، ومستوياتهم المعرفية والمنهجية.

ولذلك؛ يجب أن يكون الغرض من التدريس في سلك الإجازة؛ هو تحقيق الأهداف التالية:

- أ- التمييز بين أنواع علوم الحديث، وفهم مصطلحاتها، وعبارات المحدثين؛
 - ب- تمكين الطالب من التصور العام لـ(نسق العلم)، من خلال فهم العلاقة بين مختلف الأبواب والمباحث الحديثية؛
 - ت- تمكين الطالب من آليات الاشتغال ومنهجية التعامل مع النصوص الحديثية، وكيفية استثمار مزان علوم الحديث في البحث وإنجاز العروض.
- وأما سلك الماستر، فينبغي أن تستهدف وحداته تدريب الطالب على اكتساب ملكة العلم، وذلك بالتدرب على ممارسة مهارات التخريج، والتعديل والتجريح، ومهارات التصحيح، والتضعيف.
- 3- تنص الضوابط البيداغوجية على تنويع الدروس، وذلك بالجمع بين ما هو نظري، وما هو تطبيقي، مع ضرورة إشراف الأستاذ وتوجيهه.

- في تقديركم؛ كيف يمكن الاشتغال على هذا التنوع المنهجي في التدريس على مستوى الممارسة في الفصول الجامعي؟

في تقديري، لا بد من تنويع منهجية التدريس، وعدم الاقتصار على ما هو نظري فقط، إلا أنه في الآن ذاته ينبغي أن تنجز الدروس التطبيقية، والأشغال التوجيهية خارج الفصول الجامعية، وذلك باستثمار المكتبات، أو

توفير قاعات خاصة؛ لتمكين الطلبة من تطبيق القضايا النظرية في مظان علوم الحديث، وإنجاز مجموعة من الأشغال التي تمكنهم من اكتساب (المهارات الحديثية) بتوجيه من الأستاذ.

وهذا بطبيعة الحال يتطلب توفر بنية تحتية ملائمة، وإعادة النظر في نظام (الاستقطاب المفتوح)، والتنصيب على ضرورة تفويج الطلبة، و(العمل بالمجموعات).

◀ المقابلة العلمية الثامنة:

اسم المستجوب: الدكتور محمد السائح¹

■ **الصفة:** أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية. فاس - سايس، تخصص علوم الحديث.

■ **تاريخ التوظيف:** 2014م

■ **سياق المقابلة:** تم اللقاء مع فضيلة الدكتور في الكلية، أثناء فترة امتحانات الدورة الخريفية للموسم الجامعي 2020/2019م.

1- ما هي أهم القضايا، والخصائص التي تركزون عليها في تدريس علوم الحديث في سلك الإجازة، وسلك الماستر؟

- بالنسبة لسلك الإجازة:

يكون التركيز أساسا على القضايا التالية:

أ- تمكين الطلبة من فهم قضايا علوم الحديث في إطار الترابط الوثيق بين (المتن)، و(السند) في دراسة الحديث الشريف؛

ب- اندراج علوم الحديث المختلفة في محاور جامعة مع كثرة تشعبها؛

ت- حاجة العلوم الإسلامية كافة إلى منهج علوم الحديث في قواعد البحث.

- بالنسبة لسلك الماستر:

ينبغي أن يعتني منهج التدريس بالقضايا، والخصائص التالية:

أ- إبراز خصائص التفكير النقدي عند المحدثين؛

1- تمت المقابلة يوم الأربعاء 08 يناير 2020م على الساعة الثانية بعد الزوال، بكلية الآداب، والعلوم الإنسانية فاس- سايس

ب- الوقوف على تفردهم المنهجي في توثيق العلم المنقول؛

ت- التركيز على إسهامات الغرب الإسلامي المتميزة في علوم الحديث.

2- ماهي الصعوبات التي تواجه الأستاذ في تدريس وحدات علوم الحديث؟

من أهم الإشكالات، والصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تدريس وحدات علوم الحديث:

أ- تأثير نظام (الاستقطاب المفتوح) في ضعف مستوى الطلبة الملتحقين بالكلية لدراسة علوم الحديث؛

ب- ارتفاع عدد الطلبة الذي يؤثر في جودة التعليمات، ونظام التقويم، وتتبع الطلبة؛ خصوصا في سلك الإجازة؛

ت- (الملفات الوصفية) للمادة تمنع الأستاذ من الاستفادة من مناهج تدريس الحديث في المعاهد العتيقة؛ كالتدريس بالمتون العلمية مثلا.

3- تتميز علوم الحديث بتشعبها وتداخل مباحثها: كيف تتعاملون مع هذه الخاصية على مستوى

عناصر المنهاج؟

- بالنسبة لأهداف التدريس:

- التحسيس بحاجة توثيق النص الحديثي، والدراية فيه إلى كل أنواع علوم الحديث، رغم تشعبها؛

- التحسيس بعدم تلازم تشعب المادة مع الصعوبة المتوقعة منها.

- بالنسبة للمضامين:

- انتقاء الأسهل، والتدرج في بناء (المفاهيم الحديثية)؛

- بناء المفاهيم انطلاقا من النصوص الحديثية، وأقوال المحدثين الجامعة.

- بالنسبة لطرق التدريس، والتقويم.

- فتح حوار واعتماد المناقشة في بناء المفاهيم الحديثية؛

- التحفيز على الإعداد القبلي؛

- استعمال وسائل الإيضاح؛ كالسبورة، والمسلاط العاكس.

4- حدّدت الضوابط البيداغوجية ثلاثة أنواع من الدروس: الدروس النظرية، والأعمال التطبيقية، والأشغال التوجيهية: هل يتناسب هذا التقسيم مع طبيعة وحدات علوم الحديث؟ وكيف تنجزون هذه الدروس؟

ليس هناك أي تعارض بين أنواع الدروس، وطبيعة مادة علوم الحديث، إلا أن العمل بها يصطدم مع الصعوبات التي تعوق جودة التعلّيمات؛ المذكورة آنفاً.

المقابلة العلمية التاسعة:

اسم المستجوب: الدكتور خالد فارس¹

■ الصفة: المفتش العام للشؤون التربوية لوزارة التربية الوطنية، والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. أستاذ التعليم العالي؛ تخصص علوم التربية، وأستاذ سابق بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس.

■ تاريخ التوظيف: 2003م

■ سياق المقابلة: بعد التواصل مع فضيلة الدكتور، وتحديد الوقت المناسب؛ لإنجاز المقابلة، تم عقد اللقاء بمقر المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية بالرباط.

1- هل يمكن أن نعتبر المقاربة التي يشتغل بها الأساتذة في التعليم الجامعي (مقاربةً منهجيةً)؟

لا يمكن الحديث اليوم عن (المنهاج الجامعي) في الجامعة؛ لأن مفهوم (المنهاج)، كما هو محدد في الدراسات التربوية، مرتبط بفلسفة المجتمع من حيث اختياراته وحاجاته. بناء على ذلك يتم تحديد أهداف (المنهاج التعليمي)، ونوع (النموذج البيداغوجي) الملائم في التدريس، ثم تترجم هذه (الأهداف)، والمقاربات في (محتوى دراسي)، و(طرق، وأساليب في التدريس، والتقويم).

لذلك يمكن القول: إن الذي يطغى على الممارسة البيداغوجية في الجامعة؛ هو عبارة عن خطوات منهجية لضبط نظام التدريس، والتقويم وفق مجموعة من الوثائق الرسمية كالضوابط البيداغوجية، والملفات الرسمية. وهذه الوثائق لا ترقى إلى مستوى وثيقة (المنهاج). ولذلك يدرس كل أستاذ بأسلوبه الخاص.

1- تمت المقابلة يوم الاثنين 13 ماي 2019 على الساعة العاشرة صباحاً، بمقر المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية بالرباط.

2- ما الفرق بين (المنهاج الدراسي)، و(المنهاج الجامعي) ؟

عندما نتحدث عن الجامعة نستحضر إنتاج المعرفة؛ أي تلك المعلومات، أو المعارف التي يتحكم فيها (الطالب)، ويستعملها في مواقف معينة. و(الأستاذ) في الجامعة من صفاته أنه أستاذ باحث؛ يُنتج (المعرفة). أما الطالب؛ فإنه يتلقى تكويناً علمياً، ومنهجياً؛ لإعداد منهج التعامل مع (المعارف)، وإنتاجها، لذلك فإن الحديث عن (المنهاج) يعتبر تقييداً للأستاذ، ولصفته؛ كباحث، وبالتالي يمكن الحديث عن (المنهاج المرن)، الذي يجمع بين الضبط، وترك الحرية للأستاذ في اختيار (المحتوى المدرس) المناسب للطلبة. وفي إطار (المنهاج المرن) تقوم الشعب بوضع منهاجاً يراعي خصائص كل شعبة يقوم على استثمار خصائص (المنهاج التكاملي)، أو (المنهاج المندمج) بدل الاختصار على الضوابط البيداغوجية، و(الملفات الوصفية)؛ التي لا تعدو أن تكون مجرد خطوات منظمة للتدريس في كل وحدة، وليست منهاجاً تربوياً.

3- يقوم منهج التدريس عند المحدثين على إكساب (الطالب) مجموعة من (الملكات الحديثة) من خلال الانتقال به من مستوى (التصور) إلى مستوى (التصرف) في مسائل العلم.

ما رأيكم في هذا المدخل في التدريس؟ وهل يمكن استثماره إلى جانب مستجدات التربية الحديثة في التدريس لتطوير منهاج علوم الحديث؟

في الحقيقة؛ لا يمكن، في إطار مستجدات (علم النفس المعرفي)، الحديث عن (نموذج تربوي) في التدريس يقوم على مفهوم (الملكة)؛ لأن الملكة، باعتبارها صفة راسخة في النفس، مرتبطة بذات الإنسان وبسياق المجتمع الذي يعيش فيه ومجموع الخبرات التي تؤثر في تصرفاته وطريقة امتلاكه للملكة. وهذه الأمور لا يمكن قياسها كما هو الحال بالنسبة لـ(الكفاية) التي يمكن أجزائها، وتفكيكها إلى مجموعة من (المهارات) و(الأداءات)، وفق (معايير) و(مؤشرات) قابلة للملاحظة، والقياس.

4- هل ترى الحاجة ماسة لتكوين الأساتذة الجامعيين، وتمكينهم من المستجدات التربوية في مناهج التدريس؟ وما هي مقترحاتكم بخصوص تطوير مناهج التدريس بالجامعة؟

لا يمكن الحديث عن تأهيل (الأستاذ الجامعي) من الناحية البيداغوجية في غياب إصلاح جذري للجامعة.

إن الجامعة اليوم مطالبة بأن تستجيب لحاجيات سوق الشغل أولاً؛ وذلك بأن تمكن الطالب من الاندماج فيه. لذلك فإن التركيز على البعد الأكاديمي فقط يجب ألا يشكل الغالب على مجموع المضامين المدرسة، خصوصاً على مستوى وحدات العلوم الإنسانية التي عليها أن تكون أكثر وظيفية، وقادرة على إعداد الطالب للاندماج في المجتمع. لذلك أصبح من اللازم إدماج بعض التخصصات في بعض حتى لا نستمر في مسلسل التجزيء، والتقسيم للمعرفة، وذلك بالاشتغال على (الكفايات الممتدة) بين مختلف العلوم، والتخصصات.

وهذا الأمر لا يشكل خطراً على المواد المدرسة، ولا على الطالب؛ لأنه يجب أن نعتز أننا في السنوات الأولى من سلك (الإجازة) لا نعد طلبة متخصصين في العلم، بقدر ما نركز على القدرات والكفايات المشتركة بين المواد والتي تؤهل الطالب للاندماج في سوق الشغل؛ فنركز مثلاً في تدريس اللغات على (الكفاية التواصلية)، وفي تدريس علوم الشريعة على (الكفايات) التي يحتاجها الطالب في المهن المتعلقة بالشريعة، وعلوم الدين. ولتحقيق هذا الهدف لا بد من التركيز على تكوين (الأستاذ الجامعي)، واعتبار ذلك في مساره المهني وترقيته؛ لأنه لم يعد مسموحاً اليوم للأستاذ أن يدرس بمعارف، وطرق تقليدية لا تواكب المستجدات التربوية. وفي هذا الإطار يمكن أن تقوم الجامعات بإحداث (إطار مرجعي) يقوم على أساس (المنهاج المرن)؛ ويحدد أساليب التصريف (التوجيهات التربوية)؛ كأن نعتمد نظام التدريس بـ(المجزوءات) الذي يحدد الأهداف، ومخرجات التكوين، ونظام التقويم. مع ترك الحرية للأستاذ في اختيار (محتوى)، و(طرق التدريس).

◀ المقابلة العلمية العاشرة

اسم المستجوب: الدكتور السعيد الزاهري¹.

■ الصفة: أستاذ التعليم العالي؛ تخصص هندسة التربية، وتكنولوجيا الإعلام، والتواصل.

■ تاريخ التوظيف: 1991م

1 تمت المقابلة يوم الجمعة 06 دجنبر 2019 على الساعة التاسعة والنصف صباحاً، بمقر المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، بالرباط

■ **سياق المقابلة:** بعد التواصل مع فضيلة الدكتور، والتنسيق معه عبر الهاتف، تمت المقابلة في المركز المغربي للدراسات، والأبحاث التربوية بالرباط.

1- انطلاقا من تجربتكم في المشاركة في إعداد المناهج، والمقررات الدراسية، ما هي الفروق الموجودة بين المناهج الدراسية، والمناهج الجامعية؟

أشير في البداية إلى أن (المناهج الجامعية) تختلف تماما عن (المناهج المدرسية)؛ حيث يتم بناؤها انطلاقا من الجهود الذي يقوم به العديد من الخبراء المتخصصين في الوحدات المدرسية؛ يُعدّون (ملفات وصفية) تنضبط للضوابط البيداغوجية العامة، وذلك وفق مجموعة من (المسالك) التي يتم اقتراحها في إطار التوجهات الخاصة بـ(التعليم الجامعي).

ولذلك؛ فإن الأستاذ الذي يختار مسلكا من المسالك المقترحة، مطالب بتدقيق مدخلات هذا المسلك ومخرجاته، أي: (مواصفات) الطالب الذي سيلج هذا (المسلك)، و(مواصفات) المتخرج؛ التي تتحدد في نوع (المعارف)، و(المهارات) التي تعطي القيمة المضافة للمسلك بالنسبة لسوق الشغل.

إن تدريس (منهاج علوم الحديث) ينبغي أن يكون في إطار الرؤية التي تحكم كل مسلك على حدة. ومن هذا المنطلق وجب على واضع (المنهاج) أن يراعي خصوصيات المسالك من حيث (الكفايات)، و(المهارات) المطلوبة، ومن حيث الوعاء الزمني المخصص لوحدات علوم الحديث، وكذا من حيث مواصفات الطلبة في كل مسلك.

2- في إطار الإصلاح البيداغوجي الجديد في الجامعة، ومن خلال مقتضيات القانون الإطار الجديد، كيف تتوقعون أن يكون منهج تدريس الوحدات الشرعية، وعلوم الحديث على وجه الخصوص؟

من المتوقع أن تتم إعادة النظر في منهجية التدريس بالمسالك في جميع التخصصات من زاويتين اثنتين:

➤ **أولهما:** تمكين الطلبة من (المهارات الحياتية)، و(الذاتية) المطلوبة لتأهيلهم لولوج سوق الشغل. وفي هذا الإطار؛ ستكون السنة الأولى من الدراسة الجامعية عبارة عن سنة تأسيسية؛ خاصة بتدريس وحدات مشتركة تركز على (المهارات اللغوية)، و(المهارات التكنولوجية)، و(المهارات التواصلية)، و(مهارات الثقافة العامة)؛

➤ ثانيهما: إعادة النظر في هذه (المسالك)، لتأهيل الطلبة لولوج عالم المعرفة، وتلبية حاجات المجتمع من الأطر المتخصصة في مجال البحث العلمي، والابتكار. وفي إطار العلوم الإنسانية، والدراسات الإسلامية أصبحت الحاجة ملحة إلى إعادة النظر في (مناهج التدريس)؛ لمعالجة الضعف العلمي الملاحظ على الخريجين في جميع الأسلاك، وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات التي ستتخذها الجامعة، أهمها:

أ- إحداث مراكز بيداغوجية في الجامعة، يكون الهدف منها تمكين الأساتذة من التكوين البيداغوجي؛ الذي يساعدهم في تجويد الممارسة الديداكتيكية. وتتوج مرحلة التكوين بالحصول على شهادة يحتاجها الأستاذ في الترقى المهني؛

ب- اشتراط مواصفات خاصة في الطلبة الذين سيستفيدون من المسلك قبل وجوله، وذلك بأن ينص على مختلف الإجراءات، والتدابير الكفيلة بتخريج طالب متخصص في الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه المسلك؛

ت- إحداث مراكز للتكوين في اللغات، والإعلاميات؛ لتمكين الطلبة، والأساتذة من ولوج عالم المعرفة بالاستعمال الجيد للوسائط التكنولوجية التي أصبحت ضرورية في التعلم والتعليم.

3- إذن، كيف تنظرون إلى (المواصفات) الخاصة بمسالك سلك (الإجازة)، و(المواصفات) الخاصة بمسالك الماستر؟

بناء على ماسبق؛ جميع المسالك التي يدرسها الطالب بعد السنة التأسيسية، في سلك (الإجازة)، يجب أن تؤهله لاكتساب (الكفايات الأساس) التي تعدّه للتخصص في الحقل المعرفي الذي تنتمي إليه الوحدات المدرسة، وفي نفس الوقت، (المهارات) التي يحتاجها للاندماج في سوق الشغل.

وأما المسالك المقترحة في سلك (الماستر)؛ فينبغي أن تتغني تمكين (الطالب) من مختلف (الكفايات) والمعرفية والمنهجية، التي تجعله متخصصا في الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه (الماستر).

بطبيعة الحال هذه (الكفايات)، تتم مراجعتها كل ثلاث سنوات، عند انتهاء مدة المسلك المعتمد، إما باقتراح مسلك جديد، أو بالإبقاء على المسلك المقرر. وذلك راجع إلى تغير حاجات المجتمع المعرفية،

والاقتصادية، والاجتماعية. ولذلك؛ فالأساتذة الذين يقترحون هذه (المسالك) عليهم أن يراعوا هذا الضابط في اختيار الوحدات المدرسة.

خلاصة تركييبة:

بعد عرض نتائج المقابلات المنجزة مع السادة الأساتذة، يظهر أن نظرهم إلى القضايا المتعلقة بمنهاج علوم الحديث تختلف من حيث الأهمية، ومنهج التوظيف:

أولاً: الخصائص المعرفية والمنهجية، وأهميتها في منهاج علوم الحديث.

يرى بعض الأساتذة أن توظيف الخصائص المعرفية، والمنهجية في اختيار عناصر المنهاج التعليمي صعب جداً؛ لأنه يتطلب اختياراً دقيقاً، وتكويناً خاصاً للطلبة، وينبغي أساساً على طرق خاصة في التعلم والتعليم؛ كالمذاكرة، والسؤال، والانطلاق من إشكالات تدريسية مركبة؛ تعين الطالب على الفهم العميق لمسائل العلم. وفي المقابل يؤكد معظم الأساتذة على أهمية توظيف خصائص العلم في منهاج التعلم والتعليم، رغم الصعوبات المذكورة، وذلك من خلال التركيز على الخصائص التالية:

- مركزية علوم الحديث، وحاجة مختلف العلوم الشرعية إليها؛ من حيث إنها معرفة تستند إلى نصوص الوحي (السنة النبوية)، وكذا في طابعها العملي، وحاجة الناس إليها في ضبط الدين؛
- إن مادة علوم الحديث هي حديث النبي صلى الله عليه وسلم؛ من حيث إن معظمه مجموعة من الأخبار التي تأتي في صورة أحكام، وأوامر، ونواه، وتشريعات. وهذا يفسر تأثير علوم الحديث بالفقه من خلال ارتباط مناهج المحدثين بالتأليف على أبواب الفقه. لذلك؛ فإن معرفة الخصائص المعرفية والمنهجية للحديث وعلومه مرتبطة بدراسة أنواع المصنفات الحديثية، وتطور مناهج التصنيف فيها؛
- تتميز علوم الحديث بالعناية الشديدة بـ(المتون)، و(الأسانيد)؛ ولذلك أنتجت ثروة هائلة في (المعرفة الحديثية)؛ لارتباطها بالرواية (الظاهرة الإنسانية)، والمروي (تعدد الطرق)، وما يعتري ذلك من معرفة (العلل)؛ كل ذلك يقوم على (الاستقراء التام للأحاديث)؛

• إن قواعد علوم لا تطبق على كل حديث بعينه، بل هي قواعد تجمع بين النظر الكلي في منهج قبول

(الروايات)، والنظر التجزيئي الذي يستحضر (القرائن)، و(الأحوال) التي تميز كل حديث عن غيره.

وتعتبر هذه الخصائص بمثابة البوصلة الضابطة لمنهاج تدريس علوم الحديث؛ ففي عنصر أهداف المنهاج (الأهداف العالمية) نستحضر الطبيعة المعرفية والمنهجية للعلم، ولا نستحضر الفئة المستهدفة. وأما أهداف التدريس (الأهداف التعليمية)؛ فنستحضر في صياغتها بالأساس خصائص الفئة المستهدفة؛ من حيث قدراتها، وخصائصها السيكلوجية، ولا يعني ذلك تغييب الخصائص العلمية المقصودة بالتدريس.

وأما بالنسبة لـ (لمحتوى الدراسي)؛ فكلما كانت هذه الخصائص واضحة عند الأستاذ، تمكّن من تحديد المحاور التي ينبغي أن يركز عليها في التدريس، وترتيبها وفق حاجة الطلبة؛ فيكون البدء في سلك الإجازة بالمحاور المتعلقة بتقريب علوم الحديث؛ وذلك بالتركيز على تحقيق التصور السليم لهذه العلوم، وفهم طبيعة العلاقة النسقية بين أبوابها، ومباحثها. ثم ينتقل الأستاذ إلى العلوم الخاصة بـ(آداب الطلب)، و(طرق التحمل والأداء)؛ حتى يحمل الطالب على تقدير العلم الذي يدرس، ويكون إقباله عليه بقوة، ورغبة أكبر.

وأما في سلك (الماستر)؛ فنركز على التعمق في دراسة (الخصائص المعرفية، والمنهجية)، مع الاهتمام أكثر بتدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثة).

ثانياً: الأهمية التربوية للملكة الحديثة، ومنهج اكتسابها.

في تقدير بعض الأساتذة؛ لا يمكن في إطار مستجدات (علم النفس المعرفي) الحديث عن (نموذج تربوي) في التدريس يقوم على مفهوم (الملكة)؛ لأن الملكة، باعتبارها صفة راسخة في النفس، مرتبطة بذات الإنسان، وبسياق المجتمع الذي يعيش فيه، ومجموع الخبرات التي تؤثر في تصرفاته، وطريقة امتلاكه للملكة. وهذه الأمور لا يمكن قياسها؛ كما هو الحال بالنسبة لـ(لكفاية) التي يمكن أجزائها، وتفكيكها إلى مجموعة من (المهارات)، و(الأداءات)، وفق (معايير)، و(مؤشرات) قابلة للملاحظة، والقياس.

كما أن بعض الأساتذة استصعبوا اعتماد التدريس بالملكات في منهاج التعلم والتعليم؛ لأن ذلك يتطلب استعداداً، ورغبة داخلية، وتكويناً خاصاً للطلبة. وهذا يتعارض أيضاً مع نظام الاستقطاب المفتوح، والعدد الكبير للطلبة في كل فصل.

وفي المقابل يرى بعضهم أنه عندما يتم التأصيل لمفهوم (الملكة الحديثة) المقصودة في (منهاج التدريس)؛ فإن الاعتراضات المذكورة لن يبقى لها أي سند علمي. والمقصود: هو أن (الملكة) التي يدعو هؤلاء الأساتذة إلى اعتمادها في التدريس تقوم على خمسة أسس، هي: الأساس التعبدي، والقيمي، والأساس المعرفي، والأساس السيكولوجي، والأساس المنهجي، والأساس الاجتماعي.

وبناء على هذه الأسس يتم التأصيل لـ (الملكة الحديثة)، في إطار (منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين؛ وذلك بتحديد مستويات (اكتساب الملكة)، والمؤشرات الخاصة بكل مستوى على حدة، ثم ترجمة هذه المستويات في مختلف عناصر منهاج التدريس (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، وطرق التقويم، وزمن التعليم، والعلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ).

وأما من حيث منهج الاكتساب؛ فإن معظم الأساتذة الذين صرحوا بأهمية مدخل التدريس بمفهوم الملكة الحديثة، ربطوا ذلك بالشروط البيداغوجية التالية:

- لا تكتسب (الملكة الحديثة) دفعة واحدة، وإنما تقع كلما اتسع (زمن التعليم)؛
- من أهم مسالك اكتساب الملكة الحديثة: رغبة الطالب، وصبره على صعوبات التعلم، وطول ملازمة الشيوخ، والتدرب على التخريج، ومختلف العمليات المتعلقة بدراسة الأسانيد؛ كالتعديل، والتخريج، والتعليل، والحكم على المرويات. إضافة إلى توظيف (الأنشطة الموازية) التي تعتمد على جهد الطالب خارج الفصول الدراسية (التعلم الذاتي)؛
- ضرورة تدريس العلوم الشرعية في جميع الفصول، والتنسيق بين الأساتذة بخصوص المقررات المعتمدة؛ في رؤية منسجمة لأهداف التكوين، والمخرجات المنتظرة من المسالك المدرسة؛
- اعتبار التدريس بالملكة مدخلا بيداغوجيا ينبغي أن يظهر أثره في عناصر منهاج؛ خصوصا في (طرق التدريس)، و(طرق التقويم)؛ بحيث يتم التركيز على التدريس، والتقويم بالمشكلات المركبة؛ لتدريب الطالب على توظيف المعارف المدرسة، واستثمارها في حل مختلف الإشكالات التي يواجهها في حياته اليومية؛ خصوصا تلك المتعلقة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف، واستثمار السنن؛

- اعتماد منهج التدرج، وإحالة الطالب على المكتبة الحديثة.

ثالثا: أهمية المقاربة المنهجية في تدريس علوم الحديث.

يرى معظم الأساتذة المتخصصون في مناهج التدريس أن مناهج علوم الحديث ينبغي أن يتصف بنوع من المرونة؛ لأن وظيفة المناهج الجامعية هي التكوين العلمي الأكاديمي؛ لتخريج باحثين قادرين على التفكير في القضايا المجتمعية بشكل كلي ومنسجم؛ ولذلك فإن اعتماد هذه المقاربة في التدريس ينبغي أن يكون بمنطق مختلف عن منطق (المناهج المدرسية)؛ التي تنطلق من حاجات المتعلمين، وخصائصهم العقلية، بينما تركز المناهج الجامعية على العناية أكثر بمنطق العلم، وخصائصه المعرفية والمنهجية، بموازاة مع القضايا السيكلوجية، والبيداغوجية الأخرى.

كما أن مفهوم (المناهج)؛ كما هو محدد في الدراسات التربوية، مرتبط بفلسفة المجتمع؛ من حيث اختياراته، وحاجاته. بناء على ذلك يتم تحديد أهداف (المناهج التعليمية)، ونوع (النموذج البيداغوجي) الملائم في التدريس، ثم تترجم هذه (الأهداف)، والمقاربات في (محتوى دراسي)، و(طرق في التدريس، والتقييم). ومن القضايا التي ينبغي استحضارها في بناء (المناهج الجامعية)؛ طبيعة المسالك المعتمدة في الجامعة، حيث يقوم الخبراء المتخصصون بإعداد (ملفات وصفية) للوحدات المدرسة؛ والتي تنضبط للضوابط البيداغوجية العامة، وللتوجهات الخاصة بـ(التعليم الجامعي).

ولذلك؛ فإن الأستاذ الذي يختار مسلكا من المسالك المقترحة، مطالب بتدقيق مدخلات هذا المسلك ومخرجاته، أي: (مواصفات) الطالب الذي سيلج هذا (المسلك)، و(مواصفات) المتخرج منه.

انطلاقا مما سبق ينبغي استحضار مجموعة من الضوابط عند صياغة عناصر مناهج علوم الحديث، يمكن أن نلخصها في العناصر التالية:

1- الضوابط الخاصة بأهداف التدريس:

- ضرورة الاشتغال ضمن فريق لتحديد الأهداف المرحلية، والأهداف النهائية؛

- مراعاة طبيعة المسالك، والتخصصات؛

- مراعاة قدرات الطلبة، والفروق الفردية بينهم؛
- استحضار خصائص ووظائف علوم الحديث أثناء صياغة الأهداف؛
- تصنيف أهداف التدريس بحسب المجالات الثلاثة لشخصية الطالب: (المجال المعرفي، المجال المهاري، المجال السلوكي)؛
- استحضار مستويات اكتساب الملكة الحديثية في صياغة أهداف التدريس بناء على مبدأ التدرج؛
- تدقيق أهداف التدريس في مجموعة من (المهارات) التي تعكس ترقى الطالب في مستويات الاكتساب؛

2- الضوابط الخاصة بالمحتوى الحديثي:

- مراعاة طبيعة مباحث العلم التي تتميز بالكثرة والتشعب؛
- تقريب اللغة الحديثية، وتيسير مصطلحات العلم للطلبة؛
- تدريس المحتوى الحديثي وفق مستويين:
- **مستوى التصور:** يروم تقريب علوم الحديث من خلال كتب المصطلح؛
- **مستوى التصرف:** يمكن الطالب من التدرب على دراسة المتن، والأسانيد، والاحتكاك المباشر بكتب الرجال، والعلل، والجرح والتعديل.
- بناء (المفاهيم الحديثية)؛ انطلاقاً من النصوص الحديثية، وأقوال المحدثين الجامعة.

3- الضوابط الخاصة بطرق التدريس:

- اختيار الطرق التي تتناسب مع طبيعة مسائل علوم الحديث، وخصائصها المعرفية والمنهجية؛
- اعتماد منهج الحوار، والمناقشة في بناء المفاهيم الحديثية؛
- التحفيز على الإعداد القبلي؛
- استعمال وسائل الإيضاح؛ كالسبورة، والمسلاط العاكس؛
- المزاوجة بين الإلقاء والحوار، ومنهج الاستقراء والاستنباط في مدارس القضايا الحديثية بحسب طبيعة المسائل المدروسة؛

- اعتماد المحاضرة؛ كطريقة أساسية، إلى جانب الندوات، والعروض، وعمل المجموعات.

4- الضوابط الخاصة بطرق التقويم:

- اعتماد التقويم بالإشكالات المركبة؛ التي تتناسب مع تداخل علوم الحديث وتشعبها؛

- التركيز على المهارات التالية في التقويمات المعتمدة: (الاستظهار) - (التحليل) - (التركيب) -

(المقارنة) - (الترجيح) - (النقد)؛

- استثمار منهج التقويم ب(الوضعية المشكلة) المعمول بها في المناهج المدرسية، بما يتناسب

وخصائص الطالب الجامعي، وطبيعة تكوينه.

ومن القضايا التي تعرض لها الأساتذة المستجوبون: تدريسية علوم الحديث في إطار أنواع الدروس المعتمدة في

الضوابط البيداغوجية (الدروس النظرية، والأنشطة التطبيقية، والأشغال التوجيهية)، حيث اعتبر معظمهم أنه

يصعب التمييز بين هذه الأنواع من الدروس على مستوى الممارسة الصفية؛ نظرا لمجموعة من الإكراهات؛ أهمها:

- العدد الكبير للطلبة الذي لا يسمح بالقيام بأنشطة تطبيقية، أو توجيهية؛

- غياب التفويج الذي يستطيع من خلاله الأستاذ العمل بالمجموعات؛

- عدم توفر القاعات الخاصة بالتوجيه والتطبيق؛

- عدم توفر المصادر، والمراجع الحديثة الضرورية؛ لإنجاز الدروس التطبيقية، والتوجيهية؛

- (الضوابط البيداغوجية)، و(الملفات الوصفية) لا توضح المنهج الدقيق في تدريس وحدات

علوم الحديث في إطار الأنواع الثلاثة من الدروس؛ لأنها غالبا ما تصاغ باستعجال، ودون نظر

تربوي عميق.

وأما الصعوبات المتعلقة بتدريس وحدات علوم الحديث، فقد أجمع معظم الأساتذة على الإكراهات التالية:

- الإصلاح البيداغوجي غالبا ما يأتي من الأعلى (الوزارة) دون استشارة الأستاذ؛

- تفاوت قدرات الطلبة؛ بسبب اعتماد نظام الاستقطاب المفتوح؛

- ضعف الغلاف الزمني المخصص لتدريس علوم الحديث؛

- التداخل الحاصل بين علوم الحديث يخلق صعوبة على مستوى التقريب؛ خصوصا إذا لم يعتمد الأستاذ منهج التدريس بمفهوم النسق؛

- الوثائق التربوية لم تنطلق من مقارنة منهجية لعلوم الحديث؛

- غياب الكتاب الجامعي يصعب العمل على الأساتذة؛ خصوصا الذين لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا في مناهج التدريس؛

ولتجاوز هذه الصعوبات قدم الأساتذة مجموعة من المقترحات تتمثل أساسا في الآتي:

- التركيز على منهج التدريس بمفهوم النسق؛ واعتماد الطرق المناسبة لهذا المدخل في التدريس؛ كالتدريس بالخطاطات، والشبكات المفاهيمية؛

- توفير المكتبة التي تشتمل على مختلف المصادر، والمراجع الحديثة التي يحتاجها الطلبة؛ لتدريبهم على التعامل مع المعرفة الحديثة مباشرة من مظاهرها؛

- توفير التقنيات الحديثة في جميع القاعات بالمؤسسة، حتى يستطيع الطلبة توظيفها في مختلف أنواع الدروس، والأشغال؛

- تمكين الأساتذة من دورات تكوينية في (البيداغوجيا الجامعية)؛

- التخلي عن نظام (الاستقطاب المفتوح) الذي يعتبر كارثة حقيقية تؤثر على جودة مخرجات (المنهاج).

الفصل الثالث: عرض وصفي لنتائج (الاستبانة)

بعد تدقيق المعايير المعتمدة في أداة (الاستبانة)، وتوظيفها في اختيار المحاور الفرعية (فئات التحليل)، تم الانتقال إلى عرض النتائج المحصل عليها. وقد اعتمدت في ذلك على منهجية متكاملة مع المعايير المعتمدة في (شبكة التحليل)، ومحاور أسئلة (المقابلة)؛ حتى تنسجم الدراسة الميدانية مع التصميم العام للبحث. وقد التزمت بعرض نتائج كل أداة على حدة، على أن أقوم بالتوليف بينهما على مستوى التحليل، وتفسير النتائج المتوصل إليها. والقصد من ذلك كله هو الحفاظ على وحدة البحث ونسقه المنهجي الذي يربط الدراسة النظرية بأدوات الدراسة الميدانية، وذلك بشكل تكميلي لتوفير قاعدة بيانات جامعة تسهم في إثراء مرحلة التحليل، والتفسير؛ للكشف عن واقع تدريس وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي، واستشراف مداخل تطويره. وقد قسمت نتائج (الاستبانة) على الشكل الآتي:

المبحث الأول: تشخيص أهداف المنهاج، والمحتوى الدراسي.

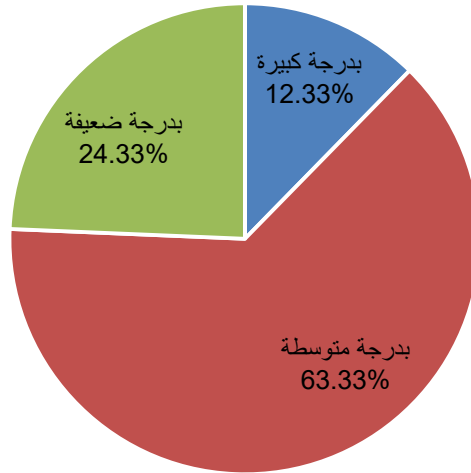
المطلب الأول: أهداف المنهاج التعليمي

1- هل تعبر الأهداف عن خصائص علوم الحديث، ووظائف تدريسها؟

جدول 1: مدى انسجام الأهداف مع خصائص علوم الحديث، ووظائفها؟

التردد	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
37	190	73	
النسبة المئوية	12.33%	63.33%	24.33%

مدى انسجام الأهداف مع خصائص علوم الحديث، ووظائفها



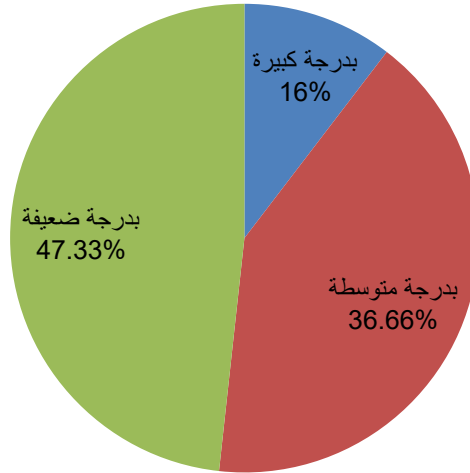
يظهر من خلال الجدول، والمبيان (1) أن 63.33% من الطلبة عبروا عن تقدير درجة الانسجام بين الأهداف، وخصائص علوم الحديث ووظائف تدريسها بـ (المتوسطة)، في حين قدر 24.33% من الطلبة درجة هذا الانسجام بـ (الضعيفة)، بينما يرى 12.33% منهم أن درجة الانسجام (كبيرة).

2- هل تبين الأهداف منهج اكتساب الطالب لـ (لملكة الحديثية)؟

جدول 2: تدقيق الأهداف لمنهج اكتساب الطالب للملكة الحديثية

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
48	191	223	التكرار
16%	36.66%	47.33%	النسبة المئوية

تدقيق الأهداف لمنهج اكتساب الطالب لـ (الملكة الحديثية)



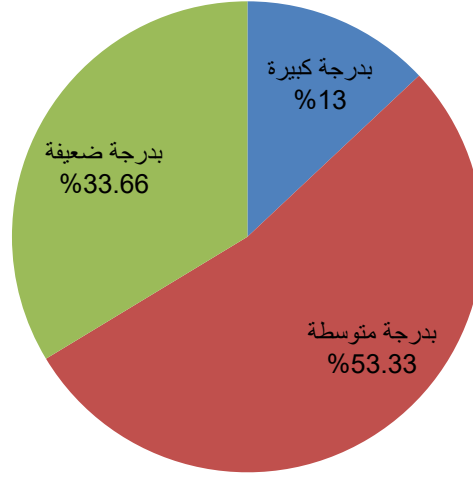
كشفت نتائج الدراسة الميدانية في الجدول، والمبيان (2) أن التدريس بمنهج اكتساب (الملكة الحديثة) لا يزال بعيد المنال في الفصول الجامعية، حيث أكد 47.33% من الطلبة أن درجة تنصيب الأهداف على تأهيل الطالب لاكتساب الملكة الحديثة (ضعيفة)، بينما يصف 36.66% منهم هذه القابلية بـ (المتوسطة)، ويقدر 16% من المستجوبين هذه الدرجة بـ (الكبيرة).

3- هل تُحدد الأهداف للمعارف، والمهارات، والقيم المستهدفة ؟

جدول 3: مدى تحديد الأهداف للمعارف، والمهارات، والقيم المستهدفة.

الترتيب	القيمة العددية	القيمة المئوية	الترتيب	القيمة العددية	القيمة المئوية
بدرجة كبيرة	39	13%	بدرجة متوسطة	160	53.33%
بدرجة ضعيفة	101	33.66%			

مدى تحديد الأهداف للمعارف، والمهارات، والقيم المستهدفة



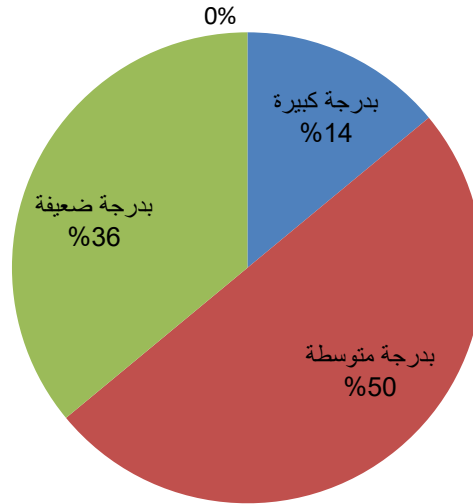
يوضح الجدول، والمبيان (3) أن 53.33% من الطلبة يرون أن درجة التنصيص على المعارف، والمهارات، والقيم المستهدفة في أهداف المنهاج (متوسطة)، في حين أن 33.66% من الطلبة يقدرون هذه الدرجة بـ (الضعيفة)، ويقدر 13% منهم هذه الدرجة بـ (الكبيرة).

4- هل يتم التنصيص على الجانب النظري، والجانب التطبيقي في أهداف التدريس ؟

جدول 4: مدى تنصيص الأهداف على الجانب النظري، والجانب التطبيقي

بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	
108	150	42	التكرار
36%	50%	14%	النسبة المئوية

مدى تنصيب الأهداف على الجانب النظري، والجانب التطبيقي



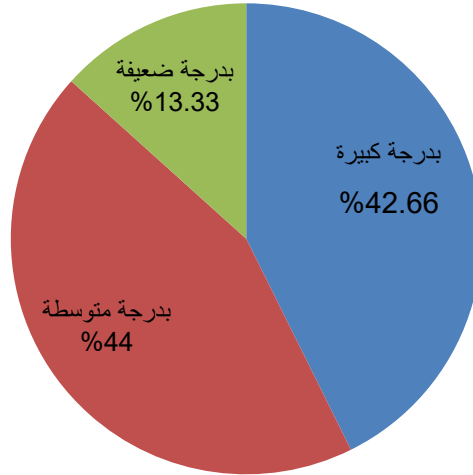
يوضح الجدول، والمبيان(4) أن 50% من الطلبة يرون أن درجة التنصيب على الجانب النظري، والجانب التطبيقي في أهداف (المنهاج) (متوسطة)، في حين أن 36% من الطلبة يقدّرون هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، و14% تقدر هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

5- هل تنسجم الأهداف مع عنوان الوحدة، ومضمونها ؟

جدول 5: مدى انسجام الأهداف مع عنوان الوحدة، ومضمونها.

التركرار	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة
128	132	40	
42.66%	44%	13.33%	

مدى انسجام الأهداف مع عنوان الوحدة، ومضمونها



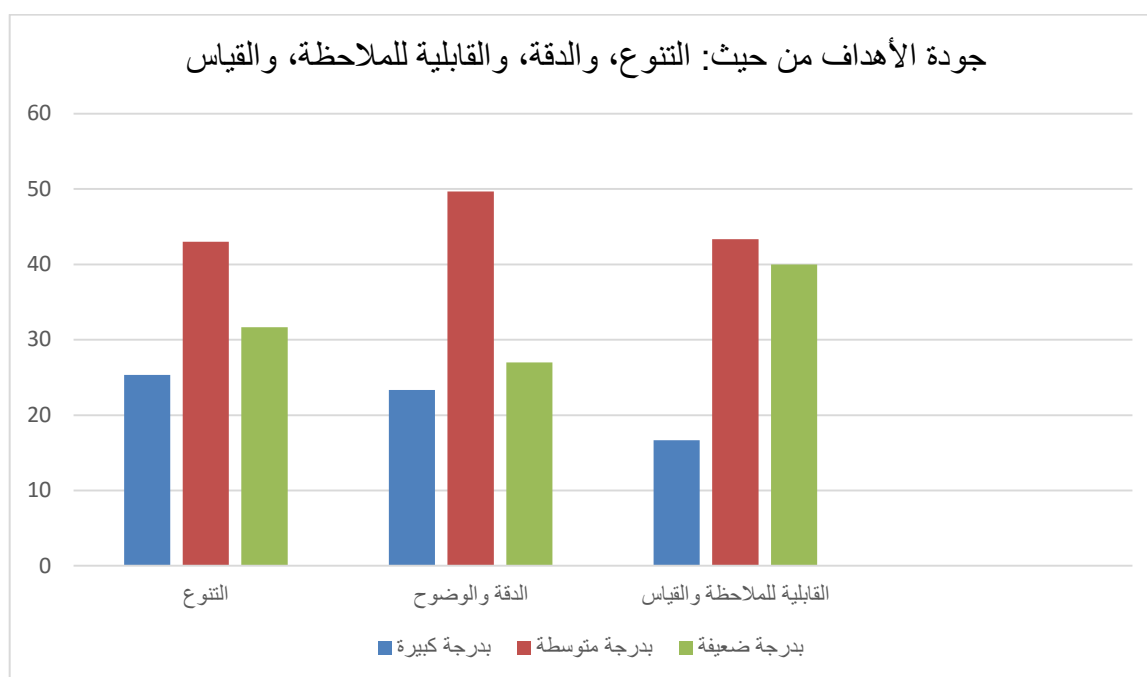
يوضح الجدول، والمبيان (5) أن 44% من الطلبة يقدر درجة انسجام الأهداف مع عنوان الوحدة، ومضمونها بـ (المتوسطة)، بينما يرى 42.66% منهم أن درجة الانسجام تقدر بـ (الكبيرة)، ويعتبر 13.33% أن هذه الدرجة (ضعيفة).

6- هل تتسم الأهداف بـ:

- التنوع: (أهداف: تعبدية - قيمية - معرفية - منهجية)؛
- الدقة، والوضوح؛
- القابلية للملاحظة، والقياس.

جدول 6: جودة الأهداف من حيث: التنوع، والدقة، والقابلية للملاحظة، والقياس.

بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	
التنوع			
95	129	76	التكرار
%31.66	%43	%25.33	النسبة المئوية
الدقة والوضوح			
81	149	70	التكرار
%27	%49.66	% 23.33	النسبة المئوية
القابلية للملاحظة، والقياس			
120	130	50	التكرار
%40	%43.33	%16.66	النسبة المئوية



يبين الجدول، والمبيان (6) تقدير عينة البحث لجودة الأهداف بحسب المؤشرات الثلاثة المقترحة:

✓ بالنسبة لمؤشر التنوع، قدّر 43% من المستجوبين درجة التنوع في صياغة الأهداف بـ (المتوسطة)، بينما يرى 31.66% منهم أن درجة اعتماده (ضعيفة).

✓ بالنسبة لمؤشر الدقة، والوضوح، يرى 49.66% من الطلبة أن درجة وضوح الأهداف ودقتها (متوسطة)، بينما يرى 27% أن درجة الوضوح، والدقة (ضعيفة).

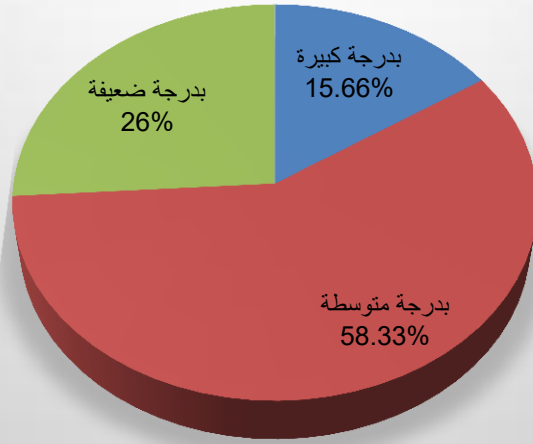
✓ بالنسبة لمؤشر القابلية للملاحظة، والقياس، أجاب 43.33% من المستجوبين بأن درجة الجمع بين هذه الجوانب (متوسطة)، بينما يرى 40% أن هذه الدرجة (ضعيفة).

7- هل تراعي الأهداف المسطرة مختلف جوانب شخصية الطالب، وقدراته المعرفية، والمنهجية؟

جدول 7: مدى مراعاة الأهداف لجوانب شخصية الطالب، وقدراته المعرفية، والمنهجية.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
47	175	78	التكرار
15.66%	58.33%	26%	النسبة المئوية

النسبة المئوية



كشفت نتائج الدراسة الخاصة بالجدول، والمبيان (7) أن 58.33% من الطلبة يرون أن الأهداف المسطرة في منهاج وحدات علوم الحديث تراعي جوانب شخصية الطالب، وقدراته المعرفية، والمنهجية بدرجة (متوسطة)، ويقدر 26% منهم هذه الدرجة بـ (الضعيفة)، بينما يقدر 15.66% من المبحوثين درجة المراعاة بـ (الكبيرة).

8- هل تستجيب أهداف تدريس وحدات علوم الحديث لحاجات المجتمع في تكوين طلبة متخصصين

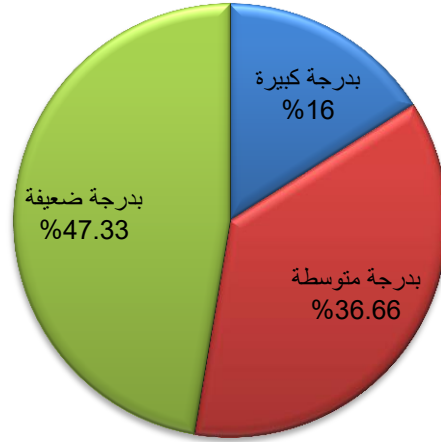
في الحديث، والسنة المطهرة؟

جدول 8: مدى استجابة أهداف المنهاج لحاجات المجتمع في تكوين طلبة متخصصين في

الحديث والسنة المطهرة.

بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	التكرار
142	110	48	
%47.33	%36.66	%16	النسبة المئوية

مدى استجابة أهداف المنهاج لحاجات المجتمع في تكوين طلبة متخصصين
في الحديث، والسنة المطهرة



أظهرت نتائج الجدول، والمبيان (8) أن 47.33% من الطلبة يؤكدون أن درجة استجابة أهداف المنهاج لحاجات المجتمع في تكوين طلبة متخصصين في الحديث، والسنة المطهرة (ضعيفة)، بينما يرى 36.66% منهم هذه القابلية بـ (المتوسطة)، ويقدر 16% منهم هذه الدرجة بـ (الكبيرة).

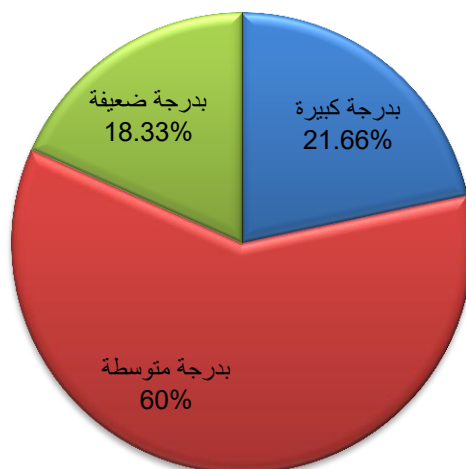
المطلب الثاني: المحتوى الدراسي

9- هل يعكس المحتوى المدرس طبيعة مسائل علوم الحديث، وخصائصها المعرفية، والمنهجية؟

جدول 9: مدى انسجام المحتوى الدراسي مع خصائص علوم الحديث.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
65	180	55	التكرار
21.66%	60%	18.33%	النسبة المئوية

مدى انسجام المحتوى الدراسي مع خصائص علوم الحديث



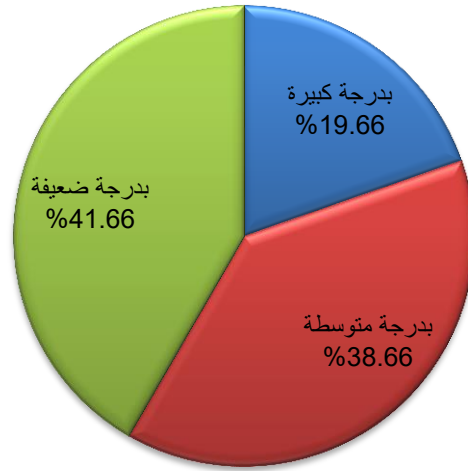
يلاحظ من خلال الجدول، والمبيان (9) أن 60% من الطلبة يصفون درجة انسجام المحتوى الحديثي المدرس مع خصائص العلم بـ(المتوسطة)، بينما يصف 21.66% منهم درجة الانسجام بـ(الكبيرة). ويقدر 18.33% من الطلبة هذه الدرجة بـ(الضعيفة).

10- هل ينجز النشاط التطبيقي مع الدروس النظرية ؟

جدول 10: مدى اعتماد النشاط التطبيقي إلى جانب الدروس النظرية.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
59	116	125	التكرار
19.66%	38.66%	41.66%	النسبة المئوية

مدى اعتماد النشاط التطبيقي إلى جانب الدروس النظرية



تكشف نتائج الدراسة المتعلقة بالجدول، والمبيان (10) أن 41.66% من الطلبة يصفون درجة حضور النشاط التطبيقي إلى جانب الدروس النظرية بـ(الضعيفة)، بينما يرى 38.66% منهم أن هذه الدرجة (متوسطة)، وفي المقابل يصف 19.66% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

11- هل يتناسب المحتوى الدراسي مع عنوان الوحدة، والغلاف الزمني المخصص لها: 40 إلى 50 ساعة

حضوريا من التدريس والتقويم ؟

إذا كان الجواب بدرجة (ضعيفة)، أو (متوسطة)، هل يرجع ذلك إلى:

✓ طول المقرر الدراسي؛

✓ نوع المقرر الدراسي: كتب العلم، محاضرات؛

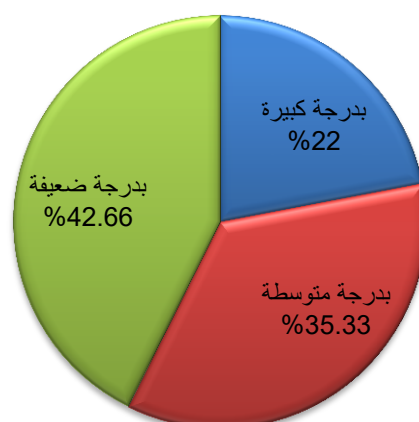
✓ صعوبة اللغة، والمصطلحات الحديثة المدرسة.

إذا كانت هناك أسباب أخرى، اذكرها:

جدول 11: مدى مناسبة المحتوى لعنوان الوحدة، والغلاف الزمني المخصص لها.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
66	106	128	التكرار
22%	35.33%	42.66%	النسبة المئوية

مدى انسجام المحتوى لعنوان الوحدة، والغلاف الزمني المخصص لها

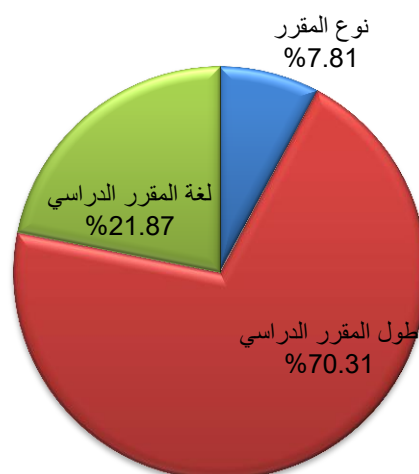


تشير نتائج الجدول، والمبيان (11) أن 42.66% من الطلبة يصفون درجة مناسبة المحتوى المدرس للغلاف الزمني المخصص لوحدة علوم الحديث بـ (الضعيفة)، بينما قدر 35.33% منهم هذه الدرجة بـ (المتوسطة)، وفي المقابل وصف 22% من الطلبة هذه الدرجة بـ (الكبيرة).

جدول 12: أسباب عدم تناسب المحتوى الدراسي مع الغلاف الزمني المخصص للوحدة.

النسبة المئوية	نوع المقرر	طول المقرر الدراسي	لغة المقرر الدراسي
التكرار	10	90	28
النسبة المئوية	7.81%	70.31%	21.87%

أسباب عدم تناسب المحتوى الدراسي مع الغلاف الزمني المخصص للوحدة

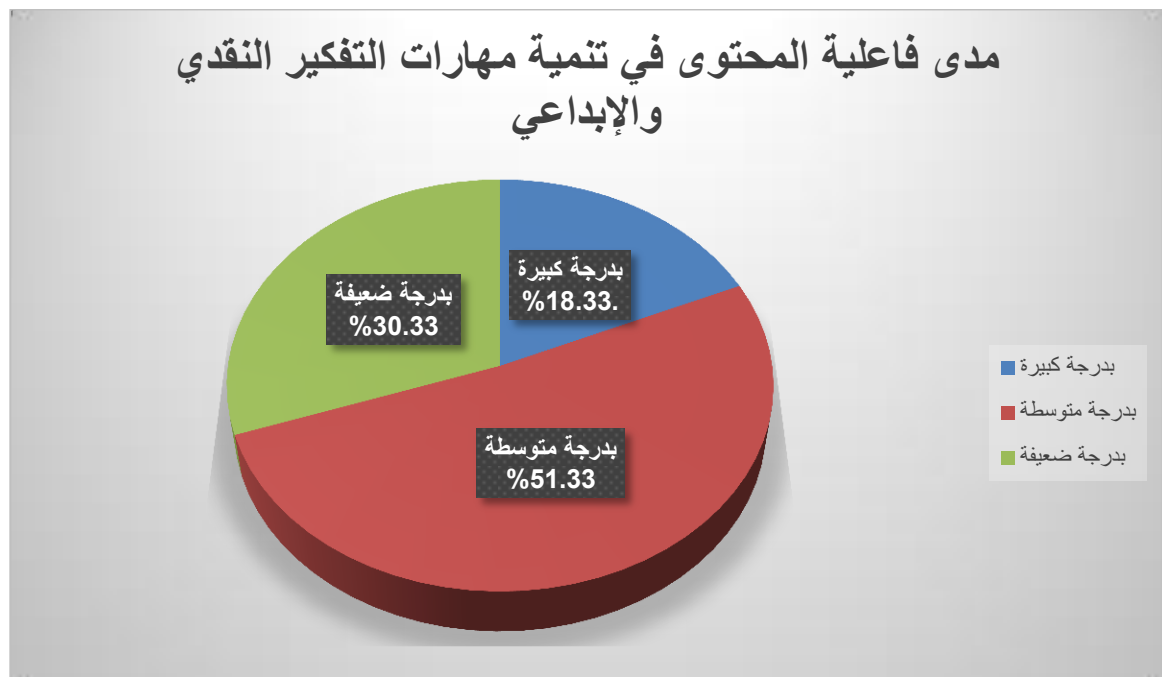


تشير نتائج الجدول، والمبيان(12) أن 70.31% من الطلبة يرجعون عدم مناسبة المحتوى الدراسي للغلاف الزمني المخصص للوحدة إلى طول (المقرر الدراسي)، بينما يعتبر 21.87% منهم أن السبب راجع إلى لغة (المقرر الدراسي)، ويعتبر 7.81% من المستجوبين أن عدم التناسب راجع إلى نوع المقرر الحديثي المعتمد في التدريس.

13- هل يساعدك المحتوى الدراسي على تطوير مهارات التفكير النقدي، والإبداعي؟

جدول 13: مدى فاعلية المحتوى في تنمية مهارات التفكير النقدي، والإبداعي.

الدرجة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التكرار	55	154	91
النسبة المئوية	18.33%	51.33%	30.33%



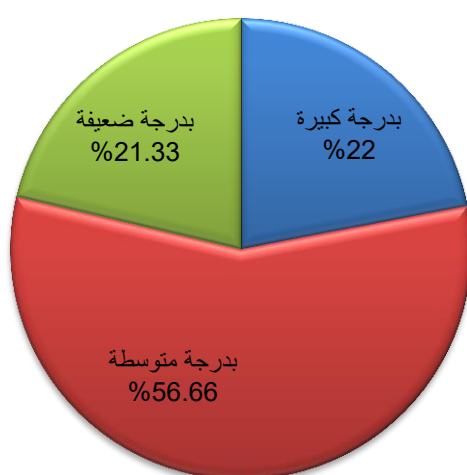
أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول، والمبيان(13) أن 51.33% من المستجوبين يقدرون درجة فاعلية المحتوى في تنمية مهارات التفكير بـ(المتوسطة)، بينما يقدر 30.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة).

14- هل يغطي المحتوى مختلف المستويات المعرفية: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟

جدول 14: مدى تغطية المحتوى للمستويات المعرفية.

الدرجة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التكرار	66	170	64
النسبة المئوية	22%	56.66%	21.33%

مدى تغطية المحتوى للمستويات المعرفية



تؤكد نتائج الجدول، والمبيان (14) أن 56.66% من الطلبة يصفون درجة تغطية المحتوى للمستويات المعرفية بـ(المتوسطة)، وأن 22% منهم يقدرون هذه الدرجة بـ(الكبيرة)، بينما يرى 21.33% من المستجوبين أن هذه الدرجة (ضعيفة).

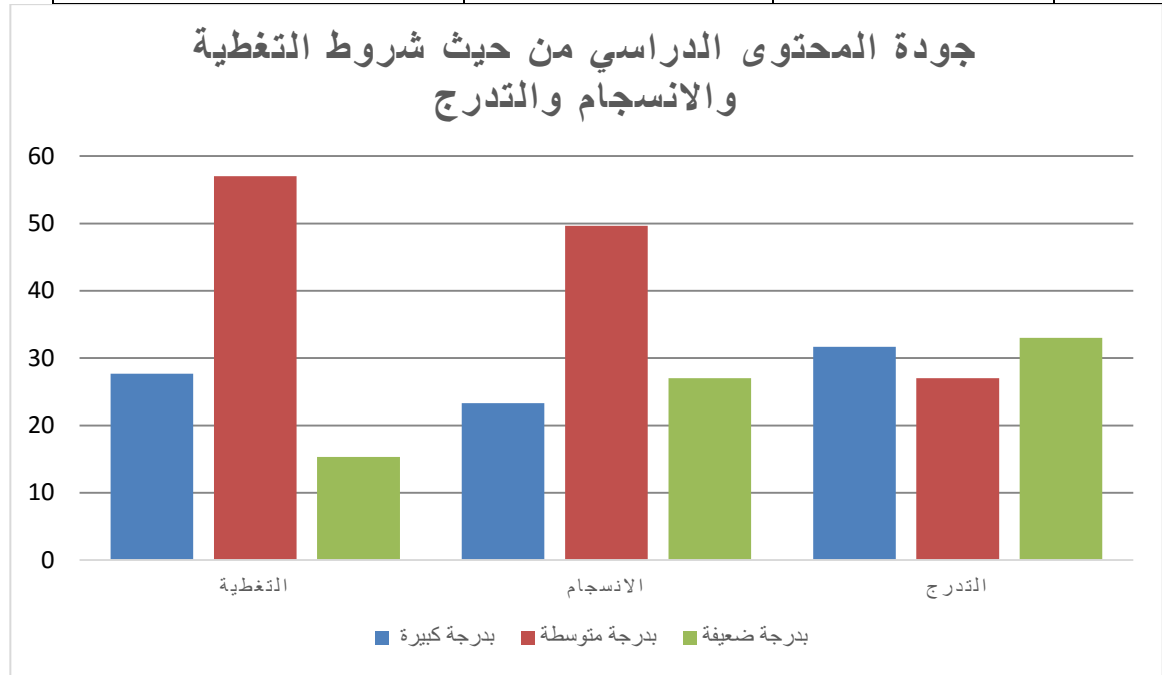
15- هل يقدم المحتوى الدراسي وفق الشروط التالية:

- تغطية أهم مباحث علوم الحديث؛
- انسجام المضامين المدرسة؛
- التدرج في تقديم المعارف الحديثة؟

جدول 15: جودة المحتوى الدراسي من حيث شروط التغطية، والانسجام، والتدرج.

الدرجة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التكرار	83	171	46
النسبة المئوية	28%	56.66%	15.33%

النسبة المئوية	%27.66	%57	%15.33
الانسجام			
التكرار	70	149	81
النسبة المئوية	%23.33	%49.66	%27
التدرج			
التكرار	95	106	99
النسبة المئوية	%31.66	%33.35	%33.33



بالنسبة لمؤشر التغطية، يلاحظ من خلال الجدول، والمبيان (15) أن 57% من الطلبة يصفون درجة استيعاب المحتوى الحديثي المدرس لأهم مباحث علوم الحديث بـ(المتوسطة)، بينما يصف 27.66% منهم درجة الاستيعاب بـ(الكبيرة)، ويقدر 15.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة).

وأما مؤشر الانسجام، فتبين نتائج الجدول أن 49.66% من الطلبة يصفون درجة انسجام المحتوى الحديثي المدرس بـ(المتوسطة)، بينما يصف 27% منهم درجة الاستيعاب بـ(الضعيفة)، ويقدر 23.33% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

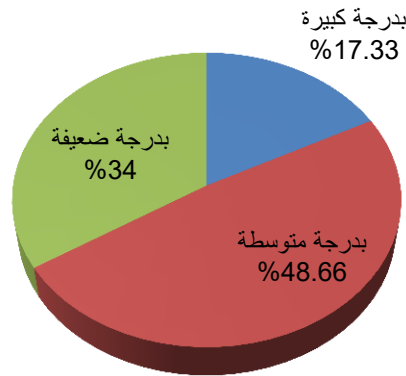
وفي المقابل تؤكد نتائج المؤشر الثالث (التدرج)، أن 35.33% من الطلبة يقدرّون درجة الالتزام بمبدأ التدرج في تدريس المقررات الحديثة بـ(المتوسطة)، في حين يصف 33.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ويصف 61.33% من المستجوبين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

16- هل يعالج المحتوى الدراسي قضايا واقعية متعلقة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف، والسنة النبوية المطهرة

جدول 16: مدى استجابة المحتوى الدراسي لخدمة قضايا الحديث والسنة المطهرة.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
52	146	102	التكرار
17.33%	48.66%	34%	النسبة المئوية

مدى استجابة المحتوى الدراسي لخدمة قضايا الحديث والسنة المطهرة



يلاحظ من خلال نتائج الجدول، والمبيان (16) أن 48.66% من الطلبة يقدرّون درجة استجابة المحتوى الدراسي لقضايا المجتمع بـ(المتوسطة)، بينما تقدر 34% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ويرى 17.33% منهم أن هذه الدرجة (كبيرة).

المبحث الثاني: (طرق التدريس، والتقويم)، والعلاقة بين (الطلبة)، وبينهم، وبين (الأستاذ)، والقواعد الخاصة بـ(زمن التعليم والتعلم).

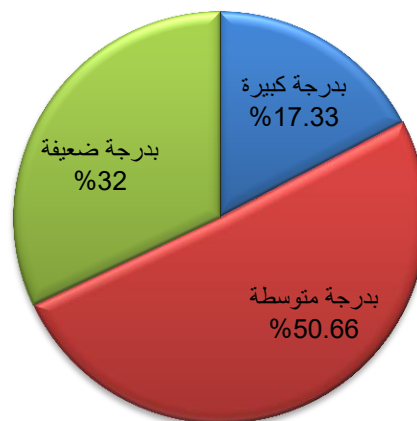
المطلب الأول: طرق التدريس، والوسائل التعليمية.

17- هل تساعد طرق التدريس، والوسائل التعليمية الطالب على تعرف خصائص علوم الحديث؟

جدول 17: مدى مراعاة خصائص علوم الحديث في اختيار طرق التدريس، والوسائل التعليمية

الدرجة	العدد	النسبة المئوية
بدرجة كبيرة	52	17.33%
بدرجة متوسطة	152	50.66%
بدرجة ضعيفة	96	32%

مدى مراعاة خصائص علوم الحديث في اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية



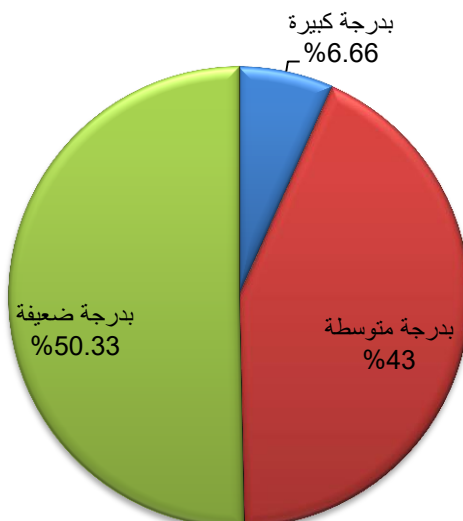
يتضح من خلال الجدول، والمبيان (17) أن 50.66% من المستجوبين يصفون درجة مراعاة طرق التدريس والوسائل التعليمية لخصائص علوم الحديث بـ(المتوسطة)، بينما يصف 32% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، وفي المقابل يصف 17.33% من الطلبة هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

18- هل يتم توظيف طرق التدريس عند المحدثين في الدرس الحديثي؟

جدول 18: مدى توظيف طرق المحدثين في منهاج التدريس.

الترار	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
النسبة المئوية	6.66%	43%	50.33%
	20	129	151

مدى توظيف طرق المحدثين في منهاج التدريس



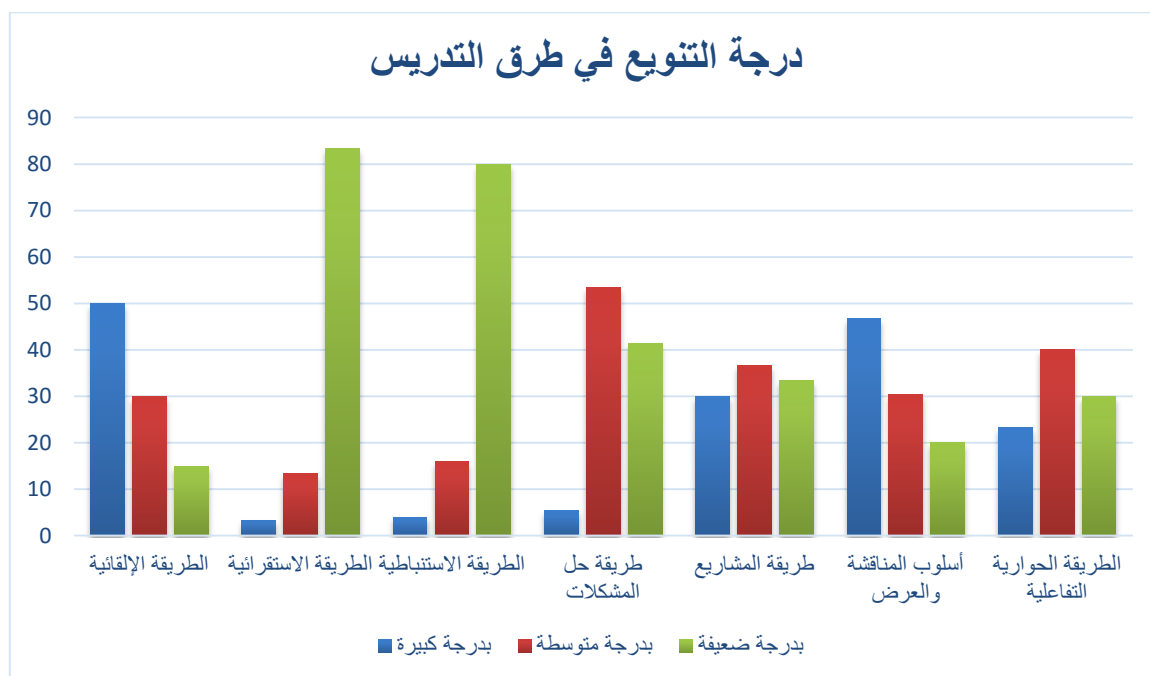
تظهر نتائج الجدول، والمبيان (18) أن 50.33% يقدرّون درجة استثمار طرق المحدثين، ومنهجهم في تدريس علوم الحديث بـ(الضعيفة)، بينما يصف 43% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة). ولم تتجاوز نسبة الطلبة الذين وصفوا هذه الدرجة بـ(الكبيرة) 6.66%.

19- ما هي الطرق الأكثر شيوعاً في تدريس وحدات علوم الحديث؟

جدول 19: درجة التنوع في طرق التدريس.

الترار	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
الطريقة الإلقائية			
150	100	50	الترار
50%	33.33%	16.66%	النسبة المئوية
الطريقة الاستقرائية			
10	40	250	الترار
3.33%	13.33%	83.33%	النسبة المئوية
الطريقة الاستنباطية			
12	48	240	الترار
4%	16%	80%	النسبة المئوية

طريقة حل المشكلات			
124	160	16	التكرار
%41.33	%53.33	%5.33	النسبة المئوية
طريقة المشاريع			
100	110	90	التكرار
%33.33	%36.66	%30	النسبة المئوية
أسلوب المناقشة والعرض			
60	100	140	التكرار
%20	%33.30	%46.66	النسبة المئوية
الطريقة الحوارية التفاعلية			
90	120	70	التكرار
%30	%40	%23.33	النسبة المئوية



يبين الجدول، والمبيان (19) ترتيب عينة البحث لطرق التدريس المعتمدة باعتبار الأكثر حضوراً في وحدات الدرس الحديثي. ووفقاً لاستطلاع آراء عينة البحث جاءت النتائج على الشكل الآتي:

المرتبة الأولى: الطريقة الإلقاءية

أجاب 50% من الطلبة أن هذه الطريقة هي الأكثر شيوعاً في الدرس الحديثي.

المرتبة الثانية: أسلوب المناقشة والعرض

وهذا ظاهر من خلال النسب المشار إليها في الجدول، حيث أكد 46.66% من الطلبة أن هذه الطريقة تحتل المرتبة الثانية ضمن مختلف الطرق التعليمية السائدة في تدريس علوم الحديث.

المرتبة الثالثة: طريقة المشاريع.

اختار 30% من الطلبة ترتيبها في المرتبة الثالثة بعد الطريقة الحوارية التفاعلية.

المرتبة الرابعة: الطريقة الحوارية التفاعلية.

وهي طريقة تحتل المرتبة الرابعة حيث اختار 23.33 % من الطلبة أن يربوها في الرتبة الثالثة.

المرتبة الخامسة: طريقة حل المشكلات.

وهي طريقة احتلت الرتبة الخامسة بنسبة 5.33 %.

المرتبة السادسة: الطريقة الاستنباطية.

وقد احتلت الطريقة الاستنباطية هذه الرتبة بنسبة 4%.

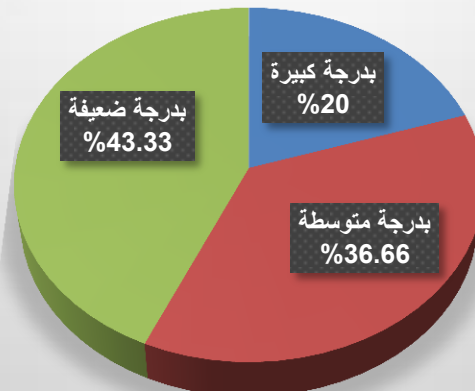
المرتبة السابعة: الطريقة الاستقرائية؛ بنسبة 3.3 %.

20- هل تُوظَّف التقنيات التكنولوجية الحديثة في حصص الدرس؟

جدول 20: مدى توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في منهاج علوم الحديث

الدرجة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التكرار	60	110	130
النسبة المئوية	20%	36.66%	43.33%

مدى توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في منهاج علوم الحديث



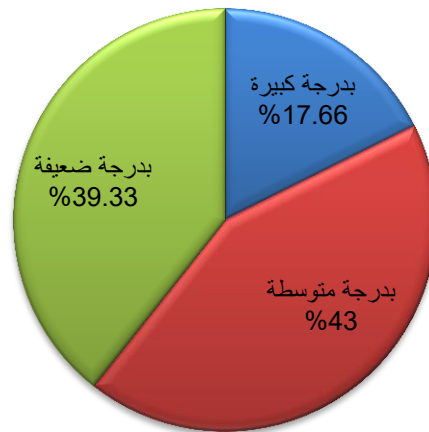
تؤكد نتائج الجدول، والمبيان (20) أن 43.33% من المبحوثين يصفون درجة توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس بـ(الضعيفة)، بينما يقدر 36.66% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، ويصف 20% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

21- هل تساعدك طرق التدريس، والوسائل التعليمية على تنمية التفكير النقدي، والإبداعي؟

جدول 21: تنمية طرق التدريس، والوسائل التعليمية للتفكير النقدي، والإبداعي.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
53	129	118	التكرار
17.66%	43%	39.33%	النسبة المئوية

تنمية طرق التدريس، والوسائل التعليمية للتفكير النقدي،
والإبداعي



تؤكد نتائج الجدول، والمبيان (21) أن 43% من الطلبة يقدرون درجة تنمية طرق التدريس للتفكير النقدي والإبداعي بـ(المتوسطة)، بينما يقدر 39.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ويرى 17.66% منهم أن هذه الدرجة (كبيرة).

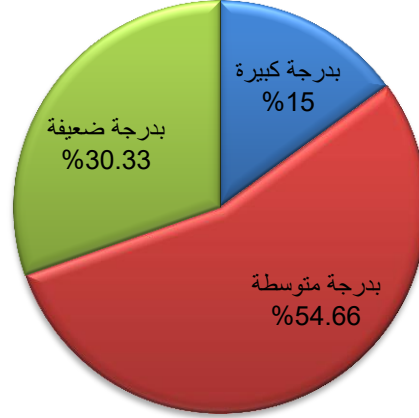
22- هل تتوافق أساليب التدريس مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية؟ (دروس نظرية، أعمال

توجيهية، أعمال تطبيقية، أنشطة على شكل عمل ميداني).

جدول 22: مدى توافق أساليب التدريس مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
45	164	91	التكرار
15%	54.66%	30.33%	النسبة المئوية

مدى توافق أساليب التدريس مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية



أظهرت نتائج الدراسة المتضمنة في الجدول، والمبيان (22) أن 54.66% من المستجوبين يصفون درجة توافق أساليب التدريس مع المنهجية المقترحة في دفتر الضوابط البيداغوجية بـ(المتوسطة)، في حين يصف 30.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ويقدر 15% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

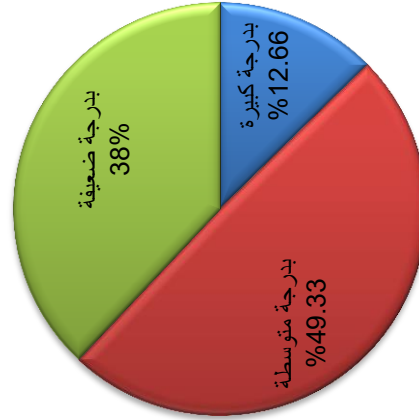
23- هل تسهم الطرق، والوسائل التعليمية في إثارة الدافعية، والرغبة في التعلم الذاتي عند الطالب ؟

جدول 23: مدى إسهام طرق التدريس، والوسائل التعليمية في إثارة الدافعية، والرغبة في التعلم

الذاتي.

الدرجة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التكرار	38	148	114
النسبة المئوية	12.66%	49.33%	38%

مدى إسهام طرق التدريس، والوسائل التعليمية في إثارة الدافعية، والرغبة في التعلم الذاتي



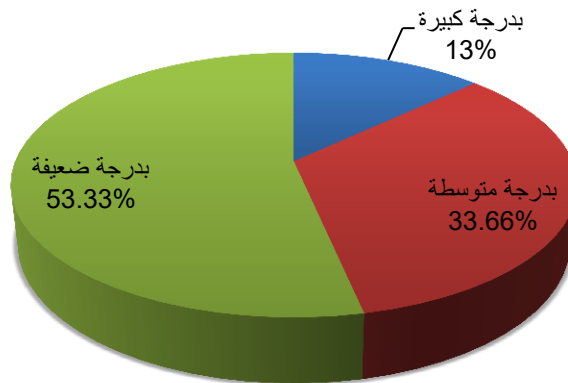
تُظهر نتائج الجدول، والمبيان (23) أن 49.33% من الطلبة يقدرون درجة إسهام طرق التدريس، والوسائل التعليمية في إثارة الدافعية والرغبة في التعلم الذاتي، بـ (المتوسطة)، بينما يرى 38% منهم أن هذه الدرجة تقدر بـ (الضعيفة)، ويصف 12.66% من المبحوثين هذه الدرجة بـ (الكبيرة).

24- هل تراعي هذه الطرق، والوسائل (الفروق الفردية) بين الطلبة ؟

جدول 24: مراعاة الفروق الفردية في اختيار الطرق، والوسائل التعليمية

الدرجة	المتوسطة	الضعيفة	التكرار
39	101	160	
13%	33.66%	53.33%	النسبة المئوية

مراعاة الفروق الفردية في اختيار الطرق، والوسائل التعليمية



تشير نتائج الجدول، والمبيان (24) أن 53.33% من الباحثين يقدرون درجة مراعاة الفروق الفردية في اختيار طرق التدريس، والوسائل التعليمية بـ(الضعيفة)، ويقدر 33.66% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، بينما يصف 13% فقط منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

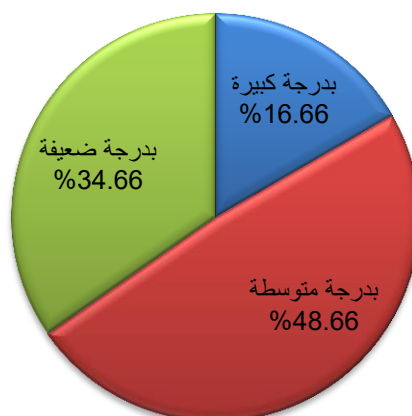
المطلب الثاني: طرق التقويم.

25- هل تتناسب طرق التقويم مع طبيعة مسائل علوم الحديث، وخصائصها المعرفية، والمنهجية ؟

جدول 25: مدى مناسبة طرق التقويم لخصائص علوم الحديث.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
50	146	104	التكرار
16.66%	48.66%	34.66%	النسبة المئوية

مناسبة طرق التقويم، لخصائص علوم الحديث



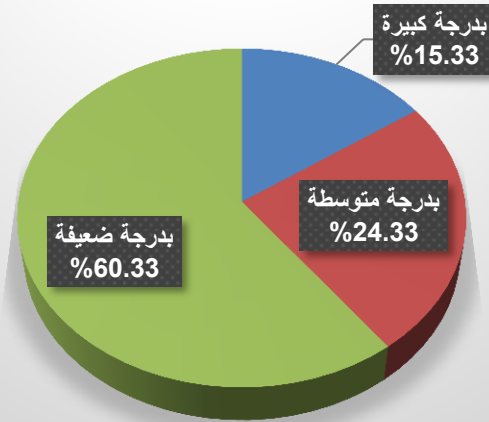
تؤكد نتائج الجدول، والمبيان (25) أن 48.66% من الطلبة يصفون درجة مناسبة طرق التقويم، وأساليبه لخصائص علوم الحديث بـ(المتوسطة)، بينما يرى 34.66% منهم أن هذه الدرجة (ضعيفة)، ويصف 16.66% من المستجوبين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

26- هل تُوظف طرق التقويم عند المحدثين في اختيار الطرق المناسبة في تقويم وحدات علوم الحديث؟

جدول 26: مدى توظيف طرق التقويم عند المحدثين ؟

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
46	73	181	التكرار
15.33%	24.33%	60.33%	النسبة المئوية

مدى توظيف طرق التقويم عند المحدثين



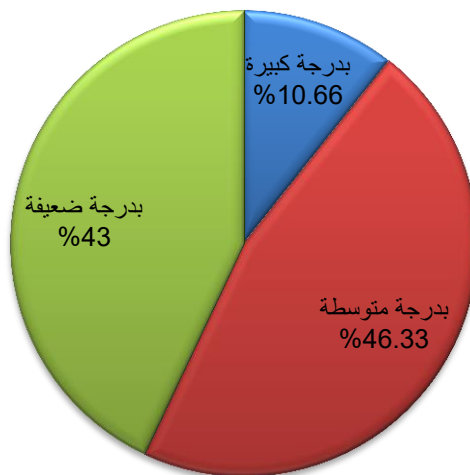
تؤكد نتائج الجدول، والمبيان (26) أن 60.33% من المبحوثين تقدر درجة استثمار أنواع التقويم عند المحدثين في الطرق المعتمدة في الملفات الوصفية بـ (الضعيفة) بينما تصف 24.33% منهم هذه الدرجة بـ (المتوسطة).

27- هل يستهدف التقويم مختلف جوانب شخصية الطالب المعرفية، والمهارية، والقيمية ؟

جدول 27: استهداف طرق التقويم مختلف جوانب شخصية الطالب.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
32	139	129	التكرار
10.66%	46.33%	43%	النسبة المئوية

استهداف طرق التقويم مختلف جوانب شخصية الطالب



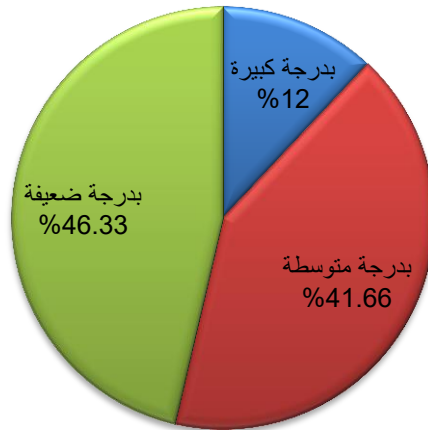
تبين نتائج الجدول، والمبيان(27) أن 46.33% من الطلبة يصفون درجة استهداف التقويم مختلف جوانب شخصية الطالب بـ(المتوسطة)، بينما يقدر 43% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ولم تتجاوز نسبة الطلبة الذين قدروا هذه الدرجة بـ(الكبيرة) 10.66%.

28- هل يستهدف التقويم التربوي الجمع بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية ؟

جدول 28: مدى استحضار مبدأ الجمع بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية في طرق التقويم

الدرجة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التكرار	36	125	139
نسبة المئوية	12%	41.66%	46.33%

مدى استحضار مبدأ الجمع بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية في طرق وأساليب التقويم



يشير الجدول، والمبيان(28) إلى أن 46.33% من الطلبة يقدرون درجة استحضار مبدأ الجمع بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية في طرق التقويم بـ(الضعيفة)، وبينما يصف 41.66% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، ويرى 12% من الطلبة أن هذه الدرجة (كبيرة).

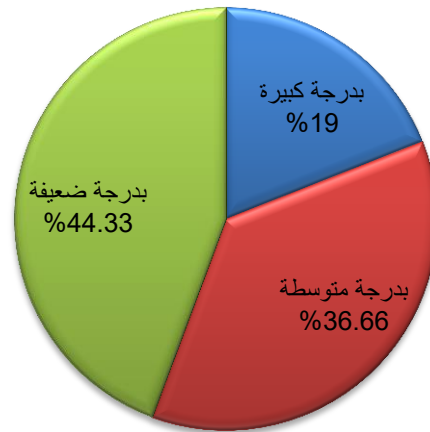
29- هل تُراعي الاختبارات المعتمدة الأساليب الحديثة؛ المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية، في الممارسة التقويمية: (تقويم المعارف، والمؤهلات، وكفايات الطالب، التقويم بالمشاريع، والبحوث العلمية،

التكليفات الفردية)؟

جدول 29: مدى حضور الأساليب الحديثة في التقويم، ومراعاتها للضوابط البيداغوجية.

التردد	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التكرار	57	110	133
النسبة المئوية	19%	36.66%	44.33%

مدى حضور الأساليب الحديثة في التقويم، ومراعاتها للضوابط البيداغوجية



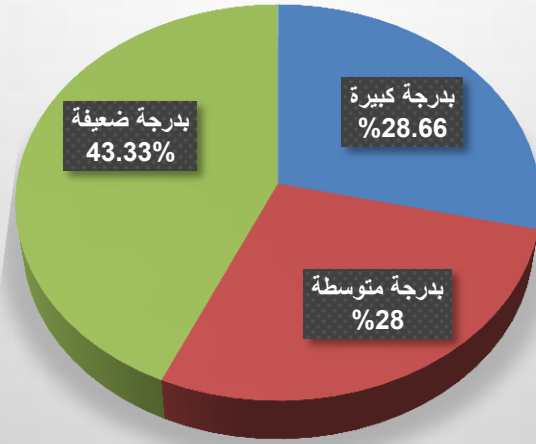
يتضح من خلال نتائج الجدول، والمبيان (29) أن 44.33% من الطلبة يقدرون درجة استثمار الأساليب الحديثة، ومراعاة الضوابط البيداغوجية في إعداد الاختبارات بـ(الضعيفة)، بينما يصف 36.66% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، ويقدر 19% هذه النسبة بـ(الكبيرة).

30- هل يتم التنوع في اختيار أدوات، وطرق التقويم؟

جدول 30: التنوع في أنواع التقويمات المعتمدة.

التردد	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
التكرار	86	84	130
النسبة المئوية	28.66%	28%	43.33%

التنوع في أدوات، وطرق التقويم



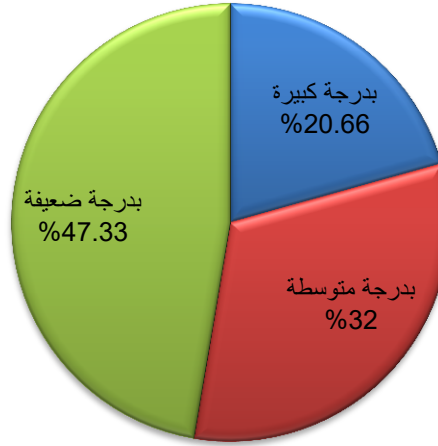
تُظهر نتائج الجدول، والمبيان (30) أن 43.33% من الطلبة يقدرون درجة التنوع في أنواع التقويمات المعتمدة بـ(الضعيفة)، بينما يصف 28.66% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة)، ويصف 28% من المستجوبين هذه الدرجة بـ(متوسطة).

31- هل يستهدف التقويم اختبار المستويات المعرفية؟ (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)

جدول 31: مدى حضور المستويات المعرفية في التقويم

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
62	96	142	التكرار
20.66%	32%	47.33%	النسبة المئوية

مدى حضور مختلف أنواع المستويات المعرفية في التقويم



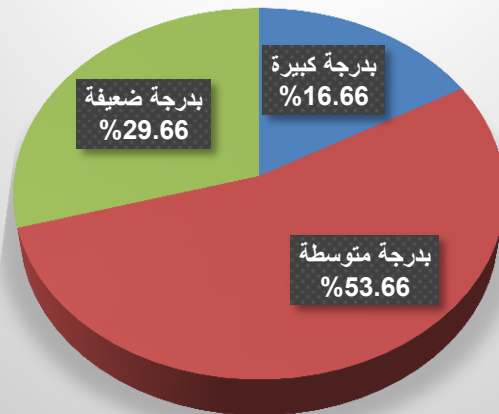
تؤكد نتائج الدراسة الميدانية من خلال الجدول، والمبيان (31) أن 47.33% من الطلبة يقدرّون درجة حضور مختلف أنواع المستويات المعرفية في التقويم بـ(الضعيفة)، بينما يرى 32% منهم أن هذه الدرجة (متوسطة)، ولم تتجاوز نسبة الطلبة الذين قدرّوا هذه الدرجة بـ(الكبيرة) 20.66%.

32- هل تتناسب التقويمات المعتمدة مع قدراتك المعرفية، والمنهجية؟

جدول 32: مدى مناسبة التقويم لقدرات الطالب المعرفية، والمنهجية

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
50	161	89	التكرار
16.66%	53.66%	29.66%	النسبة المئوية

مدى مناسبة التقويم لقدرات الطالب المعرفية، والمنهجية



يتضح من خلال الجدول، والمبيان (32) أعلاه أن 53.66% من الطلبة يقدرون درجة مناسبة التقويم لقدرات الطالب المعرفية، والمنهجية بـ(المتوسطة)، ويصف 29.66% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، بينما يقدر 16.66% فقط هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

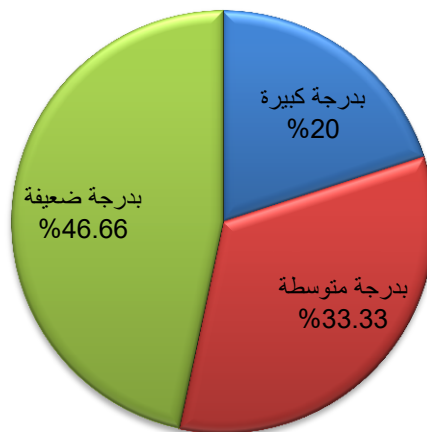
33- هل تعكس نتائج التقويم القدرات الحقيقية لطلبة علوم الحديث ؟

جدول 33- مدى فاعلية طرق التقويم، وقدرتها على الكشف عن قدرات الطلبة، ومستوياتهم

الحقيقية.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
60	100	140	التكرار
20%	33.33%	46.66%	النسبة المئوية

مدى فاعلية طرق التقويم وقدرتها على الكشف عن قدرات الطلبة، ومستوياتهم الحقيقية



يشير الجدول، والمبيان (33) أن 46.66% من الطلبة يقدرون درجة فاعلية طرق التقويم في الكشف عن القدرات الحقيقية للطلبة بـ(الضعيفة)، ويصف 33.33% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، بينما يقدر 20% فقط من المستجوبين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

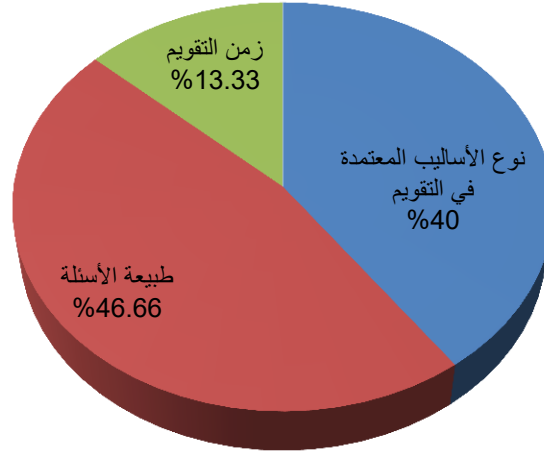
34- إذا كان الجواب بدرجة ضعيفة، ما هي الأسباب الكامنة وراء ذلك ؟

جدول 34: الأسباب الكامنة وراء ضعف فاعلية طرق التقويم

نوع الطريقة المعتمدة في التقويم	طبيعة الأسئلة	زمن التقويم	
120	140	40	التكرار

النسبة المئوية	%40	%46.66	%13.33

الأسباب الكامنة وراء ضعف فاعلية طرق التقويم



تشير نتائج الجدول، والمبيان (34) إلى أن 46.66% من الطلبة يرجعون أسباب ضعف فاعلية التقويم إلى طبيعة الأسئلة المعتمدة، ويُرجع 40% من المستجوبين هذه الأسباب إلى نوع الأساليب المعتمدة في التقويم، بينما يرى 13.33% منهم أن السبب راجع إلى الزمن المخصص للتقويم.

المطلب الثالث: العلاقة بين (الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ)، و(زمن التعليم والتعلم).

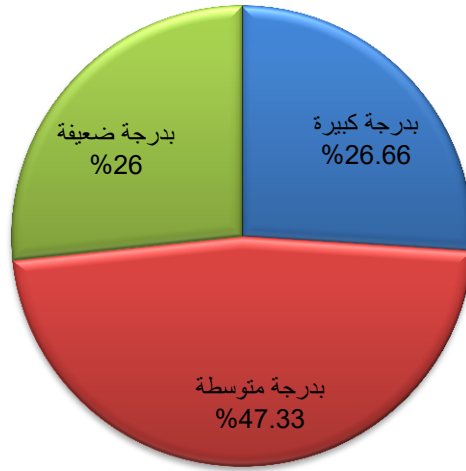
35- هل يتم استحضار الشروط العلمية، والبيداغوجية التي ذكرها المحدثون في ضبط العلاقة بين

الأستاذ والطالب؟

جدول 35: مدى استحضار شروط، و ضوابط (الأستاذ، والطالب)؟

الترار	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
78	142	80	
النسبة المئوية	26%	47.33%	26.66%

مدى استحضار شروط، وضوابط الأستاذ والطالب



تشير نتائج الجدول، والمبيان (35) إلى أن 47.33% من الطلبة يقدرون درجة استحضار الشروط، والضوابط الخاصة بالعلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ، بـ(المتوسطة)، ويرى 26.66% منهم أن هذه الدرجة (ضعيفة)، بينما وصف 26% من المبحوثين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

36- هل يُراعى في تحديد الغلاف الزمني (زمن التعليم) للوحدات المدرسة الاستعداد النفسي،

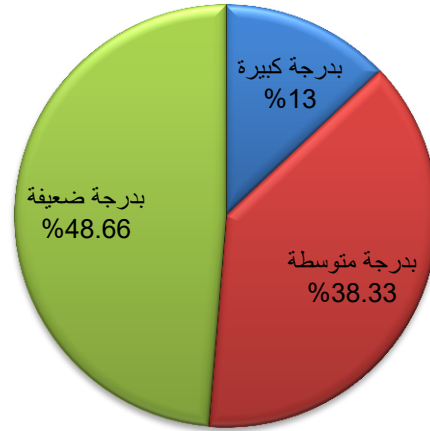
وقدرات الطلبة، وخبراتهم السابقة؟

جدول 36: مدى استحضار الضوابط الخاصة بزمن التعليم في تحديد الغلاف الزمني الخاص

بوحدات الدرس الحديثي.

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
39	115	146	التكرار
13%	38.33%	48.66%	النسبة المئوية

مدى استحضار الضوابط الخاصة بزمان التعليم في تحديد الغلاف
الزمني الخاص بوحدة الدرس الحديثي



تشير نتائج الجدول، والمبيان (36) إلى أن 48.66% من الطلبة يقدرّون درجة مراعاة الضوابط الخاصة بزمان التعليم بـ(الضعيفة)، ويرى 38.33% منهم أن هذه الدرجة (متوسطة)، وفي المقابل وصف 13% من المبحوثين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

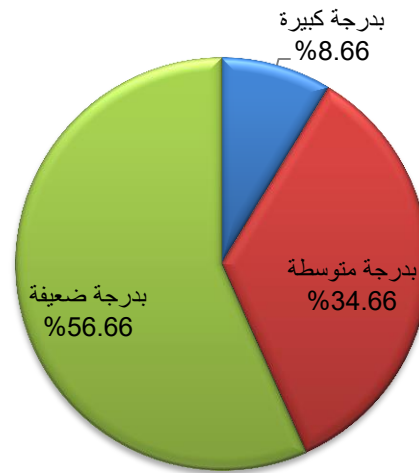
37- هل يكفي الغلاف الزمني (زمان التعليم) المخصص لوحدة علوم الحديث؛ لتمكين الطالب من

التدرب على اكتساب (الملكة الحديثية) ؟

جدول 37: مدى مناسبة (زمان التعليم) لمنهج اكتساب (الملكة الحديثية)

بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	
26	104	170	التكرار
8.66%	34.66%	56.66%	النسبة المئوية

مدى مناسبة زمن التعليم لطبيعة مسائل العلم، وتدريب الطالب على اكتساب الملكة الحديثة



يظهر من خلال نتائج الجدول، والمبيان (37) أن 56.66% من الطلبة يقدرّون درجة مناسبة زمن التعليم لخصائص العلم وطبيعة مسأله بـ(الضعيفة)، ويرى 34.66% منهم أن هذه الدرجة (متوسطة)، وفي المقابل وصف 8.66% من المبحوثين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها.

أحاول في هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها، ثم تركيب الخلاصات حول نقط القوة، ومواطن الضعف في (منهاج تدريس علوم الحديث) بالتعليم الجامعي.

وحتى يكون التحليل منسجما مع قواعد المنهج العلمي، ومبادئ البحث التربوي؛ حرصت على تحقيق الترابط المطلوب بين الدراسة النظرية، والدراسة الميدانية، وذلك من خلال استثمار نفس المعايير، والمؤشرات المعتمدة في التشخيص، والتقويم، وتوظيفها في تحليل، وتفسير محصلة الدراسة الميدانية.

كما استندتُ إلى مجموعة من الأدوات المنهجية في تفسير النتائج المتوصل إليها، وهي:

أولاً: استثمار المتغيرات الفرعية الخاصة بالمعطيات العامة للمستجوين (نوع المؤسسة الجامعية، المستوى الجامعي، التخصص، ومسلك التكوين) في تفسير نتائج الدراسة الميدانية، نظراً لأهميتها في توجيه اختيارات وتقديرات الطلبة؛

ثانياً: الاعتماد على نتائج الدراسة النظرية، في تحليل، وتفسير الإجابات المتعلقة بعناصر منهاج علوم الحديث؛

ثالثاً: الاحتكام إلى الوثائق التربوية الرسمية المنظمة لمنهج التدريس (دفتري الضوابط البيداغوجية، الظهير المنظم لمؤسسة دار الحديث الحسنية)، إلى جانب نتائج الدراسة النظرية، في تقويم ما أسفرت عليه الدراسة من نتائج؛ خصوصاً تلك المتعلقة بنتائج (شبكة القراءة)، و(تحليل الملفات الوصفية)؛

رابعاً: الاستناد إلى مجموعة من الدعامات لتفسير بعض النتائج المتوصل إليها، وتوظيفها في السياقات المناسبة؛ وهي:

أ- نتائج المقابلات العلمية المنجزة مع السادة الأساتذة؛

ب- نتائج الدراسات الميدانية في البحوث التي أنجزها طلبة سلك (الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية) بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس¹؛ وهي المذكورة في الدراسات السابقة؛

1- هذه الدراسات هي:

✓ الدراسة الأولى: "تدريس علوم الحديث بالجامعات المغربية" للطالب الباحث خالد الناصيري.
✓ الدراسة الثانية: "منهاج تدريس علوم الحديث بالجامعة المغربية"، للطالب الباحث محمد لعبودي.

ت- الاستثناس ببعض الدراسات التي تناولت بعض التجارب الشخصية¹، والدولية² في وصف (مناهج تدريس وحدات علوم الحديث) في أشهر الجامعات العربية، والإسلامية؛

خامسا: استثمار نتائج بعض الدراسات التقييمية التي أنجزها المجلس الأعلى للتربية، والتكوين؛ خصوصا تلك المنجزة في تقويم (المسالك)، والوحدات ذات الاستقطاب المفتوح.

المبحث الأول: مراعاة المنهاج لخصائص علوم الحديث، ووظائفها، ووظيفيته في تنمية (الملكة الحديشية).

المطلب الأول: المؤشرات الخاصة بمدى تلاؤم عناصر (المنهاج) مع خصائص علوم الحديث، ووظائفها.

أولا: مؤشر انسجام الأهداف مع خصائص علوم الحديث، ووظائفها.

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال الجدول (1)، والمبيان (1) أن 63.33% من الطلبة عبروا عن تقدير درجة الانسجام بين أهداف التدريس، وخصائص علوم الحديث، ووظائفها ب(المتوسطة)، في حين قدر 24.33% من الطلبة درجة هذا الانسجام ب(الضعيفة)، بينما يرى 12.33% منهم أن درجة الانسجام (كبيرة). تؤكد هذه النتائج الإحصائية أن درجة الانسجام بين أهداف المنهاج وخصائص علوم الحديث، ووظائفها تتأرجح بين (المتوسطة)، و(الضعيفة) إجمالا. وهي نفس النتائج المحصل عليها تقريبا في نتائج شبكة تحليل الملفات الوصفية:

- ✓ الدراسة الثالثة: "التقويم التربوي في علوم الحديث بالجامعة المغربية"، للطلاب الباحث محمد الأطرش.
- وقد تناولت هذه الدراسات منهاج علوم الحديث من حيث المؤشرات الخاصة بجودة عناصره (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، أساليب التقويم، العلاقة بين الطالب والأستاذ، زمن التعليم والتعلم)، أما معيار خصائص العلم، فلم تدقق البحث فيه، ماعدا الدراسة التي أنجزها الطالب الباحث "محمد لعبودي"؛ من حيث الإشارة إلى الخصائص المعرفية، والمنهجية في المحتوى الدراسي في الملفات الوصفية؛ لذلك فإن استثمار نتائج هذه الدراسات في تحليل النتائج المتوصل إليها، وتفسيرها؛ سيكون أساسا، في المعيار الخاص بجودة عناصر (المنهاج).
- 1- من الدراسات المهمة التي يمكن للباحث اعتمادها في تفسير النتائج المتوصل إليها في الدراسة الميدانية؛ كتابان صدرا حديثا لشيخنا الدكتور سعيد حليم. وقد ضمنهما، إلى جانب التأصيل النظري للقضايا المبحوثة، خلاصة تجربته في التحصيل والتدريس في الجامعة، حيث ذكر مجموعة من القضايا المتعلقة بتدريس العلوم الشرعية. وباعتبار تخصصه في علوم الحديث، ومناهج التدريس؛ فإن مختلف التفسيرات التي ذكرها في هذين الكتابين تعتبر تفسيرات علمية بعيدة عن أحكام القيمة، أو الانطباعات الشخصية؛ لذلك أستند إليها في تفسير بعض النتائج التي أفضت إليها الدراسة الميدانية. وهذان الكتابان هما: "مناهج البحث في العلوم الشرعية"، و"أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديشية".
- 2- وذلك من خلال توظيف نتائج الدراسة الوصفية للمقررات الحديشية في كتاب (الدرس الحديثي المعاصر)؛ وهو مذكور أيضا في الدراسات السابقة.

فبالنسبة للملفات الوصفية الخاصة بسلك الإجازة التابعة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، نلاحظ أنها تشير، ولو تلميحاً، إلى هذه المقاصد بدرجة (متوسطة)، بينما تقدّر المؤشرات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية وكلية الشريعة هذه الدرجة بـ (الضعيفة).

وأما سلك الماستر، فتشير النتائج إلى أن درجة التنصيب على هذا المؤشر تقدر بـ (الكبيرة) سواء بالنسبة لسلك (التكوين العالي المعمق)؛ التابع لمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، أو بالنسبة لماستر (المدرسة الحديثية في الغرب الإسلامي).

ويمكن تبرير هذا التآرجح في نسب التقدير بين المتوسط، والضعيف، إلى الاختلاف الحاصل في طبيعة المسالك، والتخصصات، وأنواع الأسلاك التي ينتمي إليها الطلبة، وكذا الاختلاف الموجود بين المؤسسات الجامعية؛ خصوصاً من حيث مدة الدراسة وطبيعة المسالك، والمسارات التي تدرس فيها وحدات علوم الحديث. حيث تعتبر هذه الوحدات أساسية في بعض المسارات؛ كمسار القرآن، والحديث، وتعتبر ثانوية في مسارات أخرى؛ كمسار الفكر الإسلامي؛ الذي يكتفي فيه الطلبة بدراسة علوم الحديث في الفصول الأربعة الأولى فقط¹.

كما أن طبيعة التكوين المقصود يؤثر على جودة الأهداف المعلنة، ومدى ارتباطها بمقاصد العلم:

فلما كان القصد واضحاً في مؤسسة (دار الحديث الحسنية)²؛ أي تكوين العلماء القادرين على حل مختلف الإشكالات، والقضايا المستجدة، في مختلف حقول المعرفة الشرعية، فإن أثر ذلك ظاهر في نظام التكوين، وطبيعة المقررات الحديثية التي تأسست على خصائص العلم، ووظائفه الأساسية؛ يظهر ذلك من خلال إشارتها إلى عنصرين أساسيين في أهداف التدريس، هما:

4- توصيف المادة المدرسة، وغاياتها؛

5- التمييز بين الأهداف، والمهارات، والمخرجات التعليمية.

1- من أمثلة ذلك: "مسار الفقه وأصوله"، و"مسار الفكر الإسلامي" بشعب الدراسات الإسلامية بكلّيات الآداب. ينظر دفتر الملف الوصفي لمسلك الإجازة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سايس - فاس.

2- ينظر أهداف التكوين في مؤسسة دار الحديث الحسنية في المبحث الثالث من الفصل الخاص بالأساس المرجعي من الباب الثاني

وهذا التدقيق في تحديد الأهداف والمحتوى المدرس، وإن كان لا يُصرح باعتماد (المقاربة المنهجية) في نظام التدريس، إلا أنه يسعف بضبط منهج التدريس؛ من حيث الارتباط بمقاصد العلم، وخصائصه المعرفية، والمنهجية.

وفي المقابل تقتصر (الملفات الوصفية) الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية في كليات الآداب، وكلية الشريعة بفاس، على توصيف أهداف عامة لا تعبر عن خصائص العلم، ووظائفه المقصودة في منهاج التدريس. كما أن النتائج المتوصل إليها تتوافق مع النتائج المقررة في كتاب (الدرس الحديثي المعاصر)؛ حيث أكدت أن أهداف التدريس غالبا ما تركز على العناوين العريضة قبل التمكن من الأدوات، والأصول الابتدائية (أصول العلم، ومبادئه)، وهذا يؤدي بالطالب إلى نوع من التكبر، والاستعلاء؛ حيث يعتقد أنه متمكن من قواعد العلم قبل التأهل الكافي للنظر في مسأله.

وعليه، يمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة بخصوص هذا المؤشر بالآتي:

1- ضعف استصحاب خصائص، ووظائف العلم في صياغة الأهداف الخاصة بوحدة علوم الحديث؛ ذلك أن (الملفات الوصفية) تعتبر أهداف التدريس مجرد نتائج عامة منتظرة من تدريس وحدات علوم الحديث عوض التنصيص على خصائص العلم، ووظائفه. كما أن بعض الأساتذة يرجعون ذلك إلى ضعف مستوى الطلبة، ونظام الاستقطاب المفتوح الذي تنتهجه معظم المؤسسات الجامعية التي تدرس علوم الحديث¹.

2- ضعف دلالة الأهداف على الربط بين خصائص العلم، وخصائص الفئة المستهدفة؛ وذلك من حيث مراعاة قدراتها، وخصائصها السيكلوجية، ومراعاة الغلاف الزمني لكل وحدة؛ فالأهداف العامة تستحضر الطبيعة المعرفية، والمنهجية للعلم، ولا تستحضر الفئة المستهدفة، وأما أهداف التدريس؛ فنستحضر في صياغتها بالأساس خصائص الفئة المستهدفة؛ من حيث قدراتها، وخصائصها السيكلوجية، ولا يعني ذلك تغييب الخصائص العلمية المقصودة بالتدريس².

1- الدكتور إدريس الشرقي، مقابلة علمية أنجزت يوم الثلاثاء 23 أبريل 2019م، بمقر رئاسة شعبة الدراسات الإسلامية، على الساعة الحادية عشرة والنصف صباحا.

2- الدكتور سعيد حليم، مقابلة علمية بتاريخ 02 فبراير 2020م على الساعة الثانية عشرة زوالا، بمدينة فاس.

3- ضعف التنصيص على أهمية الربط بين خصائص العلم، وأهداف التدريس في الضوابط البيداغوجية؛ حيث ينص (دفتري الضوابط البيداغوجية) على ضرورة: "تمكين الطالب من اكتساب معارف، ومؤهلات وكفايات"¹، دون أن يؤكد على أهمية الاستناد إلى خصائص العلم ووظائفه العلمية، باعتبار التخصص العلمي وطبيعة التدريس في الجامعة؛ القائم على تدريب الطالب على البحث العلمي. والسبب راجع في تقديري، إلى العوامل التالية:

6- عدم وضوح (الرؤية المنهجية) في منهج التدريس؛ من حيث مخرجات التكوين، ومواصفات التخرج على مستوى شعب الدراسات الإسلامية؛ ذلك أنه، بالرغم مما راكمته هذه الشعب من تجارب على مستوى تنظيم مسالك التدريس وتخصصاتها، "وإعادة النظر في الهندسة البيداغوجية لنتقل من نظام تدريس المواد بنظام السنوات الدراسية، إلى نظام التدريس بالمجزوءات والوحدات والمسالك"²، إلا أن هذه الهندسة لا تستند إلى دراسة علمية لخصائص العلوم الشرعية ومقاصد تدريسها، بحيث يتم استثمارها في تدقيق الكفايات المستهدفة، ومواصفات المتخرج من هذه الشعب في انسجام مع أهداف التكوين في التعليم الجامعي. "والواقع أننا في شعب الدراسات الإسلامية نملك تصورات عامة لمواصفات المتخرج غير أنها متفاوتة وأحيانا متباعدة"³. وقد أثرت هذه التصورات العامة في الاختصار على أهداف فضفاضة في تدريس علوم الحديث.

7- تأثر شعب الدراسات الإسلامية بسياق التدريس في الجامعة؛ من حيث غياب تصور واضح لمنهاج التدريس؛ ذلك أن مفهوم (المنهاج)، كما هو محدد في الدراسات التربوية مرتبط بفلسفة المجتمع من حيث اختياراته وحاجاته. بناء على ذلك يتم تحديد أهداف منهاج التعليم، ونوع النموذج البيداغوجي الملائم في التدريس، ثم تترجم هذه الأهداف والمقاربات في محتوى دراسي، وطرق وأساليب في التدريس، والتقييم. وهذا التصور لا زال غائبا في التعليم الجامعي، حيث تكتفي مختلف الوثائق الرسمية، والضوابط البيداغوجية بتحديد الخطوات المنهجية؛ المتعلقة بنظام التدريس من حيث طبيعة الوحدات المدرسة، وزمن التعليم، ونظام التقييم.

1- دفتري الضوابط البيداغوجية لسلك الإجازة، ص1

2- البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية، وآفاق البحث والتكوين والشاركة مع المحيط"، الدكتور خالد الصمدي، طوب بريس، الطبعة الأولى:

2005 م، ص29

3- المرجع السابق، ص33

وهذه الوثائق لا ترقى إلى مستوى وثيقة المنهاج. ولذلك يدرس كل أستاذ بأسلوبه الخاص¹.

8- غياب الشرط البيداغوجي؛ إذ لا يمكن وضع تصور منهاجي في التدريس بدون الاشتغال وفق فريق عمل متكامل يحدد الأهداف المرحلية الخاصة بكل سلك، ثم الأهداف النهائية الخاصة بكل سنة دراسية. ثم لا بد من مراعاة المسارات، والتخصصات؛ حيث يختلف تدريس علوم الحديث باختلاف هذه المسالك التي تؤثر في الغلاف الزمني المخصص لوحدات علوم الحديث².

ثانيا: مؤشر حضور الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث في الموضوعات المقررة في المحتوى

الدراسي.

يلاحظ من خلال الجدول (9) أن 60% من الطلبة يصفون درجة انسجام المحتوى الحديثي المدرس مع خصائص العلم بـ(المتوسطة)، بينما يصف 21.66% منهم درجة الانسجام بـ(الكبيرة). ويقدر 18.33% من الطلبة هذه الدرجة بـ(الضعيفة).

ويظهر من خلال نتائج شبكة القراءة الخاصة بسلك الإجازة، أن درجة التنصيب على خصائص علوم الحديث في الملفات الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية) تقدر بـ(الكبيرة)، بينما تقدر هذه الدرجة بـ(المتوسطة) في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة.

ويمكن تبرير هذا التآرجح في درجة تقدير انسجام المحتوى مع خصائص العلم بالتفاوت الملاحظ بين المقررات الحديثية في (مؤسسة دار الحديث الحسنية)؛ التي تنص صراحة على أهم خصائص علوم الحديث في المحتوى المدرس، والمقررات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية التي تقتصر، في الغالب الأعم، على تلقين مباحث العلم دون التركيز على ما يميزها من خصائص معرفية، ومنهجية؛ خصوصا على مستوى الوحدات المدرسة في سلك الإجازة.

1- الدكتور خالد فارس، مقابلة علمية أنجزت يوم الاثنين 13 ماي 2019م على الساعة العاشرة صباحا، بمقر المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية بالرباط

2- الدكتور محمد ناصيري، مقابلة علمية بتاريخ 27 أبريل 2019م على الساعة الثانية بعد الزوال، بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس

وفي المقابل نلاحظ أن دفتر الضوابط البيداغوجية ينص صراحة على أهمية استحضار خصائص الحقل المعرفي الذي تنتمي إليه كل وحدة:

”مس 1: تعريف المسلك

يعد مسلك سلك الإجازة مسارا للتكوين، ويتضمن مجموعة متجانسة من الوحدات تؤخذ من حقل معرفي أو من عدة حقول معرفية، ويرمي المسلك إلى تمكين الطالب من اكتساب معارف، ومؤهلات، وكفايات¹.

ويمكن تفسير ضعف الاهتمام بالخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث في اختيار المحتوى الدراسي، بما يلي:

1- اقتصار أغلب المقررات الحديثة على تناول المعرفة المدرسة بمنهج الوصف، ومنطق التجزيء؛ حيث تُقدم المضامين الحديثة في شكل حقائق جزئية متناثرة لا يفهم الطالب النسق الجامع بينها، ولا تمكنه من فهم كيفية تشكل بنية العلم؛ ذلك أنه: "لا يصل المجال المعرفي إلى درجة العلمية، إلا عندما تصاغ مفاهيمه في (مصطلحات)، ثم تحد في (تعريف وحدود)؛ تبين ما يدخل فيها، وما يخرج منها، ثم تظهر بعد ذلك (القواعد) التي تزيل ما قد يكون بين المصطلحات من تعارض، أو تنافر؛ وهذا ما يقصد بالنسق المصطلحي (...). لذلك على الطالب أن يتوسل للعلوم الشرعية ب(نسقها المصطلحي)؛ فهما، وتدبرا، وممارسة. فكل علم لا يستولي الطالب على نسقه المصطلحي لا يستطيع أن يفهمه فهما دقيقا، وشاملا؛ لأن المصطلحات هي أوعية العلم"².

ولذلك؛ فإن الانتقال بالطالب من مستوى تلقي المعارف، إلى مستوى اكتساب (الملكات) يقتضي تدريبه على منهج التعامل مع (المعرفة الحديثة)، وذلك بإعادة النظر في طبيعة الوحدات المدرسة من حيث عناوينها ومضامينها، بحيث يتم التركيز أكثر على:

1- ينظر "دفتر الضوابط البيداغوجية، ص 1
2- "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثة " سعيد حليم، ص 22

9- دراسة طبيعة مسائل علوم الحديث، من حيث موضوعها، ومقاصدها العامة، وعلاقتها بالعلوم الشرعية، ومختلف العلوم الإنسانية الأخرى؛

10- تمكين الطالب من التصور الكلي لمباحث العلم، من خلال دراسة النسق الجامع بين مسائل علوم الحديث؛

11- دراسة الإشكالات التي أدت إلى نشأة المفاهيم الحديثية، وتشكل علوم الحديث؛

12- منهج النظر عند المحدثين، وطرقهم في التفكير، والبحث في مسائل العلم، وأهميتها في تطوير مناهج البحث العلمي عند الطلبة؛

13- وظائف علوم الحديث في علاقتها بحاجات المجتمع، والقضايا التي ترتبط بضبط منهج التعامل مع الحديث الشريف والسنة النبوية المطهرة؛

14- مناهج الرواية والنقد عند المحدثين وأهميتها في ضبط منهجية التعامل مع الأخبار؛

15- مناهج التأليف في علوم الحديث وعلاقتها بالعامل التدريسي وتقريب (المعرفة الحديثية).

إن اعتماد هذا المدخل في تناول المقررات الحديثية؛ هو الذي يمكن الطالب في تقديري، من توظيف المعرفة الحديثية، وعدم الاختصار على مجرد الحفظ، والترديد، واسترجاع المعارف. وهذا يقتضي من مُعدّي (الملفات الوصفية) إعادة النظر في الوحدات المدرسة وفق تصور منهجي لمسالك، ووحدات التدريس؛ يقوم على أساس الربط بين الطابع التخصصي للعلوم الشرعية عموماً، وعلوم الحديث على وجه الخصوص، وامتدادها الطبيعي في المجتمع، ذلك: "أن تطور المعرفة، كما تطورت حاجات المجتمع، وتطور المنظور العام لنظام التكوين بالجامعة، والتحويلات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية التي يعرفها المغرب، أربعة محددات كبرى تلزم العاملين في حقل الدراسات الإسلامية بضرورة تطوير منظور التكوين بالشعبة؛ ليستجيب لتلك التحديات، ويصبح التكوين مندمجاً في محيطه يتفاعل معه، ولا ينعزل عنه، ويكون ذلك بالإبداع في اقتراح المسالك المتخصصة والمسالك المهنية، بمدخلاتها ومناهجها وطرق، ووسائل التكوين بها، وطرائق التقويم"¹.

1- "البيداغوجية الجامعية" خالد الصمدي، ص35

2- ضعف الخبرات السابقة عند الطالب، وعدم قدرته على فهم اللغة الحديثية، وخصائص مصطلحاتها، ونسقتها المعرفي؛ حيث إن أغلب الطلبة لا يتلقون علوم الحديث قبل ولوج الجامعة؛ حتى يتسنى للأستاذ تدقيق النظر معهم في خصائصها المعرفية، والمنهجية¹.

3- نظام التدريس في أغلب المدرجات الجامعية لا يسمح للأستاذ بتتبع الطلبة، وتفييهم إلى مجموعات يستطيع من خلالها تدريبهم على تدقيق النظر في خصائص العلم ومنهجه؛ وذلك بسبب ما تعانيه هذه المدرجات من اكتظاظ، حيث يضطر الأستاذ إلى التلقين، والتدريس بطريقة المحاضرة، عوض تدريب الطالب على الجمع بين الجانب النظري، والجانب التطبيقي؛ "فليس هناك في الجامعة، في الغالب، تفيي للطلبة، وفق شبكة علمية تتضمن معايير واضحة، ودقيقة؛ حتى تقدم لهم التعليمات وفق (زمن تعلمهم)، و(خصائصهم النفسية)، و(قدراتهم العقلية)، و(مكتسباتهم المعرفية)، و(الفروق الفردية)، الموجودة بينهم باختلاف طرق تعلمهم، وتنوع (استراتيجيات تعلمهم)"².

4- تراجع همم الطلبة، وضعف الرغبة الداخلية في النظر الدقيق في المحتوى الحديثي: إن التدريس بخصائص العلم؛ يقتضي أن يكون منهج الطالب في التحصيل قائما على السؤال، والمذاكرة، وكثرة الاطلاع (...). وهذه الأمور تكاد تكون غائبة عند معظم الطلبة اليوم. لذلك؛ يقتصر معظم الأساتذة على تدريس مداخل لتقريب علوم الحديث فقط³. ف"عندما تكون همم الطلبة ضعيفة؛ فإن مستوى التحصيل يكون ضعيفا أو هزيلا؛ لأن التعلم تكتنفه صعاب وعراقيل، وتحيط به صوارف، وعقبات، ولا يصبر على ذلك كله إلا من أوتي؛ رغبة في التعلم، وشغفا بالعلم، وصبرا جميلا، ونفسا طويلا، وهمة عالية"⁴.

5- اعتماد كتب العلم في المقررات الحديثية المدرسة للطلبة؛ التي غالبا ما تكون عبارة عن كتب مؤلفة في علوم الحديث؛ خصوصا كتب المصطلح التي تحتاج إلى التقريب على مستوى طبيعة المصطلحات المستعملة، والانتقال بها من المستوى العالم إلى المستوى التعليمي⁵.

1- الدكتور إدريس الشرقي مقابلة علمية بتاريخ 23 أبريل 2019م، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس - سايس.

2- "مناهج البحث في العلوم الشرعية" سعيد حليم، ص35

3- الدكتور إدريس الشرقي مقابلة علمية بتاريخ 23 أبريل 2019م، بكلية الآداب، والعلوم الإنسانية بفاس - سايس

4- ينظر "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص37

5- الدكتور إدريس الشرقي مقابلة علمية بتاريخ 23 أبريل 2019م، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس - سايس

ولذلك غالبا ما يقتصر الأستاذ على إلقاء مباحث هذه الكتب على الطلبة، عوض تقريبها بلغة تدريسية تركز أكثر على خصائص العلم وطبيعته المعرفية والمنهجية. وهذا الأمر يتطلب جهدا من طرف الأستاذ؛ يتمثل في إعداد المحاضرات التي يستحضر فيها مبدأ التقريب بين المعارف المقصودة من التدريس، وقدرات الفئة المستهدفة (الطالب الجامعي).

وبالنظر في النتائج المتوصل إليها في الدراسة الميدانية المنجزة في كتاب (الدرس الحديثي المعاصر)، نلاحظ أنها تؤكد النتائج السابقة، وذلك من خلال النموذجين التاليين:

- النموذج الخاص بمقررات علوم الحديث في الجامعات المصرية:

خلصت الدراسة إلى ضعف المادة المدرسة في الكتب المقررة في تدريس وحدات علوم الحديث، والسبب أنها: "لا تقدم الإضافة الجديدة سوى طريقة العرض للمادة، وحسن الترتيب من كتاب لآخر"¹.

- النموذج الخاص بمقررات علوم الحديث في الجامعات المغربية:

خلصت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الاختلالات التي تؤثر في جودة المادة الحديثية المدرسة، منها:

أ- ضعف المادة الحديثية بالمقارنة مع العلوم الأخرى: "ومن المعلوم أن علم الحديث يحتاج إلى تخصص وتفرغ، وأن الرشفة الصغيرة التي تعطى في الجامعة لا تكفي إلا لمعرفة سطحية. وهذا يقتضي التفكير في إحداث فروع تخصصية في علم الحديث داخل الجامعة لتخريج دكاترة متخصصين في هذا العلم الشريف"²؛

ب- "عدم تقرير كتب تراثية رصينة، والعناية الفائقة - في الغالب - بكتب المعاصرين، تحت ذريعة اليسر وسهولة الأسلوب"³؛

ت- "الالتزام الصارم بالبرامج ومددها الزمنية، يؤدي - في كثير من الأحيان - إلى عدم ختم الكتب والمتون المقررة، وهذا نقص شديد في الدراسة الجامعية"⁴.

1- "الدرس الحديثي المعاصر" أحمد الجابري، ص 105

2- المرجع السابق، ص 322

3- المرجع السابق، ص 322

4- المرجع السابق، ص 323

ثالثاً: مؤشر تناسب طرق التدريس مع الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث.

يتضح من خلال الجدول (17) أن 50.66% من المستجوبين يصفون درجة مراعاة طرق التدريس، والوسائل التعليمية لخصائص علوم الحديث بـ(المتوسطة)، بينما يصف 32% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، وفي المقابل يصف 17.33% من الطلبة هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

وتُظهر نتائج شبكة القراءة أن درجة التنصيص على هذه المؤشر تقدر بـ(المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، وبـ(الضعيفة) بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة في سلكي الإجازة، والماستر.

فتأكد بذلك؛ أن (طرق التدريس) لا تتناسب تماماً مع خصائص علوم الحديث، وطبيعتها المعرفية والمنهجية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بثلاثة عوامل أساسية؛ هي:

➤ العامل الأول: عدم التمييز بين طرق التدريس، وأشكال الاشتغال اليداكتيكي في دفتر الضوابط اليداغوجية: حيث خلطت هذه الوثائق بين طريقة تصريف المقرر، وطرق التدريس، واعتبرت الأشكال المنهجية في تصريف المقررات الحديثة بمثابة طرق في التدريس؛ يدل على ذلك ما ورد في الضوابط الخاصة بالوحدات¹:

الضوابط الخاصة بالوحدات	
و ح 1	تعريف وخصائص، الوحدة، وطرق تدريسها
تعد الوحدة المكون الأساسي لنظام التكوين، وتتكون من عنصر واحد، واستثناء من عنصرين متجانسين، ويمكن أن تدرس بلغة واحدة أو أكثر. يمكن تدريس الوحدة على الأشكال التالية: ■ دروس نظرية؛ ■ أعمال توجيهية؛ ■ أعمال تطبيقية؛	

1- "الضوابط اليداغوجية لسلك الإجازة" (2014م)، ص 5-7

■ أنشطة تطبيقية على شكل عمل ميداني؛

■ مشروع أو تدريب.

ويمكن تدريس جزء من الوحدة عن طريق التعليم عن بعد، وفق الإجراءات المحددة في الملف

الوصفي للوحدة.

تكون الأعمال التوجيهية إلزامية في الوحدات الأساسية.

نلاحظ أن الضوابط البيداغوجية تعتبر الدروس النظرية، والأعمال التطبيقية، والأشغال التوجيهية طرقا في

التدريس، بينما تنص في موطن آخر على ضرورة اعتماد الطرق الديداكتيكية المناسبة للوحدات:

و ح 7	الملف الوصفي للوحدة
يوضع لكل وحدة ملف وصفي مفصل يحدد على الخصوص ما يلي:	
■ عنوان الوحدة	
■ (....)	
■ الطرق الديداكتيكية، والوسائل البيداغوجية الضرورية للتدريس؛	

العامل الثاني: تصريح أغلب الأساتذة، في المقابلات العلمية، بوجود صعوبات كثيرة تحول دون

اختيار الطرق المناسبة لتدريس وحدات علوم الحديث.

ويمكن إجمال هذه الصعوبات في الآتي:

■ مستوى الطلبة؛

■ عامل الاكتظاظ؛

■ نظام الاستقطاب المفتوح: حيث أثبتت التقارير التي قامت بها المؤسسات الوطنية المختصة أن هذا النظام

في قبول الطلبة يؤثر على جودة التعلّيمات، وعلى الدور الأكاديمي الذي يجب أن تقوم به الجامعة، ف"إذا كانت

الجامعات الفرنسية لم تفقد هيبتها، واستمرت في القيام بمهمتها الأكاديمية التي لا غنى عنها، وبالتالي لم

تهمشها المدارس العليا، التي تظل مؤسسات الامتياز بدون منازع، فإن الجامعة المغربية عانت على العكس من ذلك، من انقسام نظامها إلى استقطاب مفتوح، واستقطاب محدود¹؛

■ ضعف التكوين البيداغوجي عند معظم الأساتذة، وغياب الحكامة في تقنيته، واعتبار أهميته في المسار المهني للأستاذ؛ ذلك أن تطوير مناهج التدريس بالجامعة رهين بتكوين الأستاذ الجامعي، واعتبار ذلك في مساره المهني وترقيته؛ لأنه لم يعد مسموحا اليوم للأستاذ أن يدرس بمعارف، وطرق تقليدية لا تواكب المستجدات التربوية²؛ يؤكد ذلك التقارير التي ينجزها المجلس الأعلى للتربية والتكوين، والبحث العلمي: "بالرغم من تباين المهام المنوطة بالأساتذة الباحثين فإنها تبقى عامة ودون توضيح لكيفية استعمالها وتطبيقها، باستثناء ما تجسد في تحديد عدد الحصص الأسبوعية التي يمارسها كل أستاذ حسب الإطار الذي ينتمي إليه. مثلا، لا يوجد أي حكم تنظيمي يلزم الأستاذ الباحث بتحسين طرقه البيداغوجية، وتطوير أنشطة الطلبة خارج حصته الدراسية"³.

كما أن "مسطرة الترقية تعطي الأهمية الكبيرة لأنشطة التدريس والبحث في ترقية الأستاذ. وتقوم تلك الترقية على أساس تصريح المعني بالأمر حول تلك النشطة، وبعض الوثائق التي يقدمها لدعم تصريحاته. ولكن كيف يمكن الحكم على جودة هذا التدريس في غياب كل تقييم، وفي غياب العودة إلى الطلبة أنفسهم؟"⁴.

ولذلك توصي أغلب التقارير بضرورة "جعل الجامعة فضاء يزود الطلبة بالمؤهلات، والقدرات الفكرية والمهنية الضرورية؛ التي يحتاجون إليها في حياتهم النشيطة"⁵.

العامل الثالث: ضعف استصحاب الطرق التي اعتمدها المحدثون في التدريس، ومنهجهم في اكتساب الملكة الحديثة.

1- "التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، التقرير القطاعي 2018"، "المجلس الأعلى للتربية، والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية، والتكوين والبحث العلمي، ص 16

2- الدكتور خالد فارس، مقابلة علمية أنجزت يوم الاثنين 13 ماي 2019م على الساعة العاشرة صباحا، بمقر المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية بالرباط.

3- "التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، التقرير القطاعي 2018"، "المجلس الأعلى للتربية، والتكوين والبحث العلمي؛ الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ص 70

4- المرجع السابق، ص 74

5- المرجع السابق، ص 77

ذلك أنني لم أجد، في حدود ما اطلعت عليه من الملفات الوصفية، ومختلف الوثائق التي يعتمد عليها الأساتذة في التدريس، إحالة على الطرق التي ذكرها المحدثون في تدريس الحديث وعلومه.

رابعاً: مؤشر تناسب طرق التقويم مع الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث

تؤكد نتائج الجدول (24) أن 48.66% من الطلبة يصفون درجة مناسبة طرق التقويم وأساليبه لخصائص علوم الحديث ب(المتوسطة)، بينما يرى 34.66 % منهم أن هذه الدرجة (ضعيفة)، ويصف 16.66% من المستجوبين هذه الدرجة ب(الكبيرة).

وبالرجوع إلى نتائج شبكة القراءة نجدها تؤكد أن درجة التنقيص على استثمار خصائص علوم الحديث ومنهاج المحدثين في اختيار الطرق والأساليب المناسبة في التقويم تقدر ب(الضعيفة) في مختلف المؤسسات الجامعية، والأسلاك، والتخصصات.

اقتصرت جل الملفات على مجموعة من الطرق التي لا تعكس دقة مسائل علوم الحديث، وكثرة أنواعها، وتولج بعضها في بعض، وغالباً ما تعتمد هذه الطرق على الاسترجاع نظراً لطبيعة نظام التدريس في الجامعة. أما الطرق التي اذكرها المحدثون فنادر ما يتم الإشارة إليها.

وعموماً، فإن استثمار خصائص علوم الحديث على مستوى أساليب التقويم يتأرجح بين المستوى (المتوسط)، والمستوى (الضعيف). وهذه النتائج لا تعكس (التوجيهات التربوية) التي تنص عليها الضوابط البيداغوجية؛ التي تؤكد على ضرورة: "تكيف طرق ونوعية تقييم المعارف مع طبيعة الوحدات، والفصول وخصوصيات المسالك"¹.

ويمكن تفسير هذا الضعف بما يلي:

1- غياب (إطار مرجعي) لنظام التقويم في شعب الدراسات الإسلامية، بما فيها وحدات علوم الحديث:

الذي يمكن الاعتماد عليه في تحديد المرتكزات، والضوابط العلمية والمنهجية الخاصة بتدبير أنشطة التقويم والدعم. ذلك أن ما تضمنته الوثائق الرسمية والضوابط البيداغوجية لا يعدو أن يكون مجرد توجيهات، وقواعد تنظيمية عامة.

1- ينظر "الضوابط البيداغوجية لسلوك الإجازة"، الضوابط الخاصة بنظام تقييم المعارف، ص9

ورغم تنصيب (القانون الإطار)¹، في إطار الإصلاح البيداغوجي الجديد، على ضرورة اعتماد نظام مرجعي وطني للإشهاد؛ إلا أن ذلك يحتاج، على مستوى التنزيل إلى إصدار الوثائق المفسرة؛ من مذكرات، وتوجيهات تربوية تعيد النظر في الضوابط البيداغوجية الخاصة بوحدة علوم الحديث.

2- ضعف التأهيل البيداغوجي والعناية بالتكوين الذاتي، عند بعض أساتذة التعليم الجامعي: حيث صرح العديد من الأساتذة في المقابلات العلمية، أن هناك بعض الأساتذة الذين لا يُقَوِّمون عملهم بالاستماع إلى آراء زملائهم، وآراء الطلبة، وملاحظاتهم بخصوص طرق التدريس والتقويم، ومنهجية العمل، وهناك أساتذة لا يميزون بين الطالب الجامعي، والتلميذ، وهناك آخرون لا يعرفون كيف يضعون الأسئلة المناسبة لطبيعة التكوين الجامعي في فروض المراقبة المستمرة، والامتحانات النهائية². ولذلك أصبح من اللازم تمكين السادة الأساتذة من دورات تكوينية في المجال البيداغوجي، والمستجدات التربوية التي تساعد على تطوير أدائهم المهني³.

المطلب الثاني: المؤشرات الخاصة بتدريب الطلبة على اكتساب (الملكة الحديثة).

أولاً: مؤشر مراعاة الأهداف لمنهج المحدثين في اكتساب (الملكة الحديثة).

كشفت نتائج الدراسة الميدانية في الجدول (2) أن التدريس بمنهج اكتساب (الملكة الحديثة) لا يزال بعيد المنال في الفصول الجامعية، حيث أكد 47.33% من الطلبة أن درجة تنصيب الأهداف على تأهيل الطالب لاكتساب الملكة الحديثة (ضعيفة)، بينما يصف 36.66% منهم هذه القابلية بـ (المتوسطة)، ويقدر 16% من المستجوبين هذه الدرجة بـ (الكبيرة).

ونفس النتيجة تؤكد مؤشرات الشبكة؛ من حيث ضعف التنصيب على منهج التدريس بالملكات العلمية في وحدات علوم الحديث في جميع المؤسسات، والمسالك، والتخصصات. ويمكن تفسير هذا الضعف بالعوامل التالية:

1- اقتناع أغلب الأساتذة بصعوبة التدريس بمنهج اكتساب (الملكة الحديثة) ؛ وذلك راجع إلى:

1- (القانون - الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين، والبحث العلمي) صدر في الجريدة الرسمية بموجب ظهير شريف رقم 1. 19. 113 في 7 ذي الحجة 1440 هـ (9 غشت 2019م)، تحت رقم 17.51، عدد 6805، ذو الحجة 1440 هـ/ 19 أغسطس 2019م.
2- الدكتور إدريس الشرقي، مقابلة علمية بتاريخ 23 أبريل 2019م، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس - سايس
3- الدكتور إدريس الشرقي، مقابلة علمية بتاريخ 23 أبريل 2019م، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس - سايس

✓ ضعف مستوى أغلب الطلبة؛

✓ عدم الاهتمام وانعدام الرغبة الداخلية في الإقبال على تعلم علوم الحديث؛

✓ عدد الطلبة لا يساعد على العمل بالمجموعات، والتكليفات الفردية، وإنجاز أنشطة تطبيقية تمكن من تطوير مهارات التفكير عند الطالب، ومراعاة (الفروق الفردية) بين الطلبة، وكل الطرق التي تعين على اكتساب (الملكة الحديثية).

لذلك أصبح من الصعب جدا أن تجد مؤسسة جامعية قادرة اليوم على تخريج طلبة متخصصين في علوم الحديث، فكيف باكتساب (الملكة الحديثية)؟!¹.

2- عدم وضوح المعنى المقصود من (الملكة الحديثية) في سياق (التعلم والتعليم) عند معظم الأساتذة. حيث يعتقد أغلبهم أن الغرض من التدريس بالملكات، في سلك الإجازة، والماستر؛ هو تخريج علماء محدثين قادرين على الاجتهاد، والتجديد في علوم الحديث. بينما يتعلق الأمر بـ(الملكة التعليمية) التي تعتبر جزءا من (الملكة العلمية)، وتحيل على مجموعة من الأهداف، والمضامين، والطرق التي تمكن الطالب من منهج التعامل مع علوم الحديث رواية ودراية، وتأهيله للتخصص فيها.

3- عدم وضوح الرؤية في الوثائق الرسمية بخصوص طبيعة النموذج البيداغوجي المعتمد في التدريس بالجامعة.

فالضوابط البيداغوجية تعتبر سلك الإجازة "مسارا للتكوين (...)"، يرمي إلى تمكين الطالب من اكتساب معارف، ومؤهلات، وكفايات².

وهنا تطرح أسئلة منهجية أساسية، من قبيل:

- ما نوع (المعارف)، و(الملكات) التي يجب أن تقدمها الجامعة للطلاب؟
- وكيف يمكن لمسالك الإجازة، والماستر أن توفق بين التكوين العلمي الأكاديمي التخصصي، وما يتطلبه سوق الشغل من التوفر على كفايات خاصة؟

1- الدكتور إدريس الشرقي، مقابلة علمية بتاريخ 23 أبريل 2019م

2- الضوابط البيداغوجية، ص2

■ وهل استطاعت شعب الدراسات لإسلامية، التي تنتمي إليها وحدات علوم الحديث، أن تقدم نموذجاً بيداغوجياً في التدريس؛ يجمع بين التكوين العلمي، وتمكين الطالب من الملكات العلمية التي تساعد على الاندماج في سوق الشغل؟

بالرجوع إلى القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي¹، نجد أنه يؤكد أن التعليم العالي ينبغي تحقيق الوظائف التالية:

- "تكوين الكفاءات، وتطويرها، وتنمية المعلومات، ونشرها في جميع ميادين المعرفة؛
 - الإسهام في التطورات العلمية والتقنية والمهنية والاقتصادية والثقافية للأمة مع الأخذ في الاعتبار الاحتياجات الخاصة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية؛
 - التمكن من العلوم، والتقنيات، والمهارات، وتنميتها بواسطة البحث والابتكار؛
 - الرفع من قيمة التراث الثقافي المغربي، والعمل على إشعاع قيمه العريقة"².
- نلاحظ إذن؛ أن التمكن من العلوم، وتكوين الكفاءات العلمية المتخصصة، من أهم وظائف التدريس بالجامعة. إلا أن تنزيل هذه الوظائف على مستوى (التصور المنهاجي) داخل الوحدات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية يشوبه نوع من الضعف، حيث ظلت هذه الوحدات تدرس منفصلة؛ نظراً لعدم الحسم في القضايا التالية:
- اعتماد مقارنة منهجية في التدريس؛ تنطلق من مقاصد واضحة، ونموذج بيداغوجي في التدريس يمكن الطالب من اكتساب (الملكات)؛ التي تؤهله للتخصص في علوم الحديث، والاندماج في سوق الشغل؛
 - أجرة أنواع (الملكات الحديثة) على مستوى الأهداف، وباقي عناصر (المنهاج)؛ في إطار (المهارات) المستهدفة من التدريس.

إن هذا التحدي يفرض على الأساتذة الباحثين تحقيق التراكم العلمي، والبحث في الملكات المقصودة من تدريس علوم الحديث؛ وجعلها أكثر وظيفية، ومنسجمة مع مقاصد التكوين في الجامعة، ومع خصائص علوم

1- نشر بالجريدة الرسمية عدد 4798-21 صفر 1421 هـ، الموافق 25 ماي 2000م، ظهير شريف رقم 1.00.199 صادر في 15 من صفر 1421 هـ، الموافق 19 ماي 2000م، بتنفيذ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي.

2- المرجع السابق، المبادئ، والأهداف، المادة 1، ص 1

الحديث؛ وهذا الأمر لا يشكل خطراً على المواد المدرسة، ولا على الطالب؛ لأنه يجب أن نعترف أننا في السنوات الأولى من سلك الإجازة لا نعد طلبة متخصصين في العلم، بقدر ما نركز على القدرات، والكفايات المشتركة بين المواد؛ التي تؤهل الطالب للاندماج في سوق الشغل؛ فنركز مثلاً في تدريس اللغات على الكفاية التواصلية، وفي تدريس علوم الشريعة على الكفايات التي يحتاجها الطالب في المهن المتعلقة بالشريعة، وعلوم الدين¹.

ثانياً: مؤشر التنقيص على المهارات المقصودة من أهداف تدريس علوم الحديث.

يوضح الجدول (3) أن 53.33% من الطلبة يرون أن درجة التنقيص على المعارف، والمهارات، والقيم المستهدفة في أهداف المنهاج (متوسطة)، في حين أن 33.66% من الطلبة يقدرون هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ويقدر 13% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

وتؤكد نتائج (شبكة القراءة) أن درجة التنقيص على (المعارف)، و(المهارات)، و(القيم) المستهدفة، بالنسبة لمؤسسة دار الحديث الحسنية، تقدر بـ(المتوسطة) في سلك الإجازة، وسلك التكوين العالي المعمق، بينما تقدر هذه الدرجة بـ(الضعيفة) في شعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة بالسلوكين معاً.

وتؤكد هذه النتائج ما توصل إليه الطالب الباحث محمد لعبودي في دراسته²؛ حيث أكد 83% من الطلبة على الطبيعة المعرفية للأهداف، في حين أن 12% منهم يؤكدون الطابع المهاري للأهداف.

ويمكن تبرير هذا التآرجح في نسبة التنقيص بين المستوى المتوسط والمستوى الضعيف، إلى الاختلاف الموجود بين منهج التدريس بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، وباقي المؤسسات الجامعية الأخرى، حيث تدقق الملفات الوصفية الخاصة بهذه المؤسسة في نوع المهارات المستهدفة من كل وحدة، وصياغتها في شكل مخرجات تعليمية³.

ورغم ذلك فقد تأثرت نتائج هذا المؤشر بالمؤشر السابق، حيث أدى غياب التدريس بالملكات العلمية إلى ضعف التنقيص على المهارات المقصودة، أو الاختصار على المهارات المعرفية في مستوياتها الدنيا (الحفظ، الفهم، التطبيق)، بسبب عدم استحضار وظائف علوم الحديث في صياغة المهارات المستهدفة.

1- الدكتور خالد فارس، مقابلة علمية أنجزت يوم الاثنين 13 ماي 2019 على الساعة العاشرة صباحاً، بمقر المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية بالرباط.

2- "منهاج تدريس علوم الحديث بالجامعة المغربية" محمد لعبودي، الجدول رقم (6)، ص 177

3- ينظر الصفحة 340

ثالثاً: مؤشر التوازن بين الجانب النظري، والجانب العملي في أهداف، ومحتوى المنهاج.

1- بالنسبة لأهداف المنهاج:

يوضح الجدول (4) أن 50% من الطلبة يرون أن درجة التنصيص على الجانب النظري، والجانب التطبيقي في أهداف المنهاج (متوسطة)، في حين أن 36% من الطلبة يقدرون هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، و14% منهم تقدر هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

وتختلف هذه النتائج مع النتائج الخاصة بشبكة القراءة، حيث تبين أن درجة التنصيص على هذا المؤشر (كبيرة) في سلك الإجازة، بالنسبة لجميع المؤسسات، ومختلف الأسلاك، والتخصصات.

2- بالنسبة للمحتوى الدراسي:

تكشف نتائج الدراسة المتعلقة بالجدول (10) أن 41.66% من الطلبة يصفون درجة حضور النشاط التطبيقي إلى جانب الدروس النظرية بـ (الضعيفة)، بينما يرى 38.66% منهم أن هذه الدرجة (متوسطة)، وفي المقابل يصف 19.66% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة)

وبالنسبة لنتائج (شبكة القراءة)، فُدرت درجة التنصيص على هذا المؤشر بـ (الكبيرة) في الملفات الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، وباقي المؤسسات الجامعية الأخرى، سواء في سلك الإجازة، أو سلك الماستر. ويمكن تبرير الاختلاف الحاصل بين نتائج (الاستبانة)، ونتائج (شبكة قراءة، وتحليل) الملفات الوصفية بالبنون الشاسع بين ما يتم التنصيص عليه في الوثائق الرسمية، وما يتم تنفيذه في واقع الممارسة الصفية. حيث تفيد نتائج شبكة القراءة بحصول وعي لدى اللجان التي أعدت (الملفات الوصفية) بأهمية الجمع بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية في جودة التعليمات. وهذه بعض الأمثلة التي تؤكد ذلك:

◀ "تمكين الطالب من تحصيل الكفايات الأساسية في العلوم الشرعية، والقانونية، وإعطائه تكويناً نظرياً وتطبيقياً"¹؛

1- الملف الوصفي لكلية الشريعة، فاس (2014م)، ص7

◀ "تكون الأعمال التوجيهية إلزامية في الوحدات الأساسية، يتعين أن يشتمل التدريس بالمسالك على أشغال التطبيقية، دون المشروع المؤطر، أو التدريب المهني، في حدود نسبة لا تقل عن 20% من الغلاف الزمني الإجمالي للوحدة التي تستلزم الأشغال التطبيقية"¹؛

◀ "اكتساب الطالب لمهارات لغوية وتواصلية ومنهجية وفقهية وفكرية، تجعله قادرا على البحث العلمي المنتج والفاعل حتى يحقق إسهاما معرفيا جادا يخدم الواقع الاجتماعي"².

وهي بذلك تنسجم مع الضوابط البيداغوجية التي تنص على أهمية الجمع بين الجوانب النظرية، والجوانب التطبيقية³، إلا أن هذا التنصيص في (الملفات الوصفية) لا يعكسه واقع الممارسة الصفية؛ حيث أكد الطلبة المبحوثون على ضعف الاهتمام بالجوانب التطبيقية. وغالبا ما يرجع الأساتذة ذلك إلى الأسباب المذكورة سابقا؛ والمتعلقة بضعف مستوى الطلبة، ومشكل الاكتظاظ الذي لا يسمح بإنجاز الأنشطة التطبيقية.

رابعا: مؤشر وظيفية المحتوى في إكساب مهارات التفكير النقدي، والإبداع للطلاب.

أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول (13) أن 51.33% من المستجوبين يقدرون درجة فاعلية المحتوى في تنمية مهارات التفكير بـ(المتوسطة)، بينما يقدر 30.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة).

وتشير نتائج شبكة القراءة، والتحليل إلى أن درجة التنصيص على هذا المؤشر تُقدر بـ(المتوسطة) في الملفات الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، سواء في سلك الإجازة، أو سلك الماستر، وبـ(الضعيفة) في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، بسلك الإجازة وماستر (المدرسة الحديثية)

خامسا: مؤشر تغطية المحتوى لمختلف المستويات المعرفية.

تؤكد نتائج الجدول (14) أن 56.66% من الطلبة يصفون درجة تغطية المحتوى للمستويات المعرفية بـ(المتوسطة)، وأن 22% منهم يقدر هذه الدرجة بـ(الكبيرة)، بينما يرى 21.33% من المستجوبين أن هذه الدرجة (ضعيفة).

1- "ملف الوصفي لوحدات الجذع المشترك لمسلك الدراسات الإسلامية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب، والعلوم الإنسانية، فاس، ظهر المهرز (2014م)، ص 38

2- الملف الوصفي لسلك الإجازة لمسلك الدراسات الإسلامية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، (2014م)، ص 7

3- دفتر الضوابط البيداغوجية لسلك الإجازة، الضوابط الخاصة بالوحدات، ص 5

وقدّرت درجة التنصيص على هذا المؤشر بـ(المتوسطة) في الملفات الخاصة بمؤسسة دار الحديث الحسنية، سواء في سلك الإجازة أو سلك الماستر، وبـ(الضعيفة) في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، بسلكي الإجازة، وماستر (المدرسة الحديثية).

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالمؤشرين السابقين بالعوامل التي ذكرها الأساتذة في المقابلات العلمية؛ خصوصاً تلك المتعلقة بخصائص الطلبة، وصعوبة تدريس مسائل علوم الحديث، وكذا عدم مناسبة الغلاف الزمني المخصص للتدريس:

1- بالنسبة لخصائص الطالب الجامعي.

أرجع أغلب الأساتذة ضعف الاهتمام بمهارات التفكير النقدي، والإبداعي، ومختلف المستويات المعرفية في (المحتوى الدراسي) إلى ضعف الخبرات السابقة عند الطلبة، خصوصاً ما يتعلق بمصطلحات علوم الحديث، وطبيعة اللغة الحديثية المستعملة في كتب العلم؛ ذلك أن أغلب الطلبة لا يتلقون علوم الحديث قبل ولوج الجامعة حتى يتسنى للأستاذ تدقيق النظر معهم في خصائصها المعرفية، والمنهجية، واستثمار مختلف المستويات المعرفية، وتدريبه على التحليل، والنقد، والتقويم¹.

كما أن التفاوت الحاصل بين الطلبة من الناحيتين؛ المعرفية والمنهجية من أهم الصعوبات الحقيقية التي تواجه مدرس الحديث وعلومه في الترقّي بمستوى الطالب².

وهذه الصعوبات لا تتعلق بعلوم الحديث وحدها، بقدر ما تشترك فيها مختلف العلوم الشرعية؛ خصوصاً على مستوى (المهارات) المتعلقة بالبحث العلمي التي تؤهل الطالب إلى مستوى التفكير النقدي، والإبداعي؛ يؤكد ذلك الصعوبات التي سجلها شيخنا الدكتور سعيد حليم في أثناء مشواره التدريسي في الجامعة، وبدأ بذكر الصعوبات المنهجية: "لأنها هي العائق الأساسي عند أغلب الطلبة، والباحثين. وسبب ذلك، كما قررنا في غير ما موضع في الكتاب، يرجع إلى طبيعة المنظومة التعليمية المعتمدة، والتي تركز فقط على تلقين

1- الدكتور إدريس الشرقي؛ مقابلة علمية بتاريخ 23 أبريل 2019م
2- الدكتور محمد ناصيري؛ مقابلة علمية بتاريخ 27 أبريل 2019م على الساعة الثانية بعد الزوال، بالمدرسة العليا للأساتذة، بفاس

المعرفة في جميع الأسلاك التعليمية من الطور الابتدائي إلى الطور الجامعي؛ ولذلك يصل الطلبة إلى الجامعة في الغالب الأعم بلا عدة منهجية، وبلا مهارات عقلية تفيدهم في الفهم"¹.

وأما الصعوبات المعرفية، فتتمثل في: "ضعف الطلبة في تحصيل الضروري من العلم الذي اختصوا به في سلك الماستر، وبلغوا به إلى سلك الدكتوراه. من المعلوم، وحسب الملاحظة التي دامت سنوات طوال، وانطلاقاً من قربنا من الطلبة؛ فإن أغلب الطلبة يشكون من ضعف بين على المستوى المعرفي، بسبب ضيق زمن التعليم، أو ضعف الرغبة في التعلم عند الكثير من الطلبة، أو إسناد تدريس بعض المواد لأساتذة غير مختصين"².

2- بالنسبة لطبيعة مسائل علوم الحديث:

يعتبر تشعب مسائل العلم، وتداخلها عاملاً مشوشاً على مستوى التدريس. حيث يحتاج الأستاذ إلى تقديم مجموعة من الأمثلة لشرح بعض القضايا الحديثة، وغالباً ما تتضمن هذه الأمثلة مصطلحات من علوم أخرى لم يتلقاها الطالب بعد. وهذا يتطلب من الأستاذ بذل مجهود مضاعف، أو إحالة الطالب على بعض المراجع المساعدة؛ ليتحقق الإفهام على الوجه المناسب.³

كما أن ضعف الغلاف الزمني المخصص لوحدات علوم الحديث، وما يطرحه من: "صعوبة على مستوى الفهم والتطبيق العملي"⁴، يدفع أغلب الأساتذة إلى الاكتفاء بتلقين مقدمات، ومداخل في علوم الحديث، وما يترتب على ذلك من الاختصار على تنمية المهارات المعرفية الدنيا؛ كالحفظ، والفهم، والتطبيق.⁵

سأوسا: مؤشر استشار طرق المحدثين في التدريس والتقويم.

بالنسبة لطرق التدريس.

1- "مناهج البحث في العلوم الشرعية" سعيد حليم، ص190

2- المرجع السابق، ص205

3- "الدكتور محمد ناصيري؛ مقابلة علمية بتاريخ 27 أبريل 2019م على الساعة الثانية بعد الزوال، بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس

4- الدكتور محمد ناصيري؛ مقابلة علمية بتاريخ 27 أبريل 2019م على الساعة الثانية بعد الزوال، بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس

5- الدكتور إدريس الشرقي؛ مقابلة علمية بتاريخ 23 أبريل 2019م

تظهر نتائج الجدول (18) أن 50.33% يقدرّون درجة استثمار طرق المحدثين، ومنهجهم في تدريس علوم الحديث بـ(الضعيفة)، بينما يصف 43% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة). ولم يتجاوز الطلبة الذين وصفوا هذه الدرجة بـ(الكبيرة) نسبة 6.66%

وقد أكدت هذه المعطيات النتائج المحصل عليها في شبكة القراءة، حيث قُدرت درجة التنصيص على هذا المؤشر بـ(الضعيفة) في سائر أنواع التخصصات، والأسلاك.

بالنسبة لطرق التقويم.

تؤكد نتائج الجدول (26) أن 60.33% من المبحوثين تقدر درجة استثمار أنواع التقويم عند المحدثين في الطرق المعتمدة في الملفات الوصفية بـ(الضعيفة) بينما تصف 24.33% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة). وتؤكد نتائج شبكة القراءة الخاصة بهذا المؤشر أن درجة التنصيص على مناسبة طرق التقويم لأساليب المحدثين تقدر بـ(الضعيفة) في مختلف المؤسسات الجامعية، والأسلاك، والتخصصات. ويمكن تفسير النتائج المتوصل إليها بالآتي:

1- الخلط الحاصل في الضوابط البيداغوجية بين مجموعة من المفاهيم ذات الصلة بطرق التدريس:

ومن ذلك؛ الخلط بين طرق تصريف (المقرر الدراسي)، و(أشكال الاشتغال الديداكتيكي)، و(طرق التدريس). وقد وقفت على هذه الإشكالية في الفصل الخاص بعرض النتائج¹؛ مما أدى إلى نوع من التمييط في هذه الطرق، والاقتصار على الإلقاء، والتلقين.

2- ضعف انفتاح عدد كبير من الأساتذة على الطرق والأساليب الخاصة بالتعليم العالي، وقلة الدراسات التربوية التي تُعنى بالبحث في الطرق المناسبة لتدريس العلوم الشرعية عموماً، وعلوم الحديث على وجه الخصوص²؛

3- العوامل الأخرى المتعلقة بإشكالية الاكتظاظ، وغياب الوسائل التعليمية المساعدة على تجويد طرق التدريس.

1- ينظر الصفحة 353

2- الدكتور سعيد حليم؛ مقابلة علمية بتاريخ 02 فبراير 2020م.

إلا أن أهم هذه العوامل؛ تلك المتعلقة بغياب التفاعل المطلوب في الممارسة التدريسية مع ضرورة تجويد طرق التدريس والتقويم عند بعض الأساتذة¹.

المبحث الثاني: جودة عناصر المنهاج، وانسجامها مع الوثائق المؤطرة، والأسس النفسية، والاجتماعية

المطلب الأول: المؤشرات الخاصة بجودة عناصر المنهاج.

وهي:

❖ مؤشر تنوع الأهداف؛

❖ مؤشر دقة الأهداف ووضوحها؛

❖ مؤشر قابلية الأهداف للملاحظة، والقياس، والتحقيق.

يبين الجدول (6) تقدير عينة البحث لجودة الأهداف بحسب المؤشرات الثلاثة المقترحة:

✓ بالنسبة لمؤشر التنوع، قدّر 43% من المستجوبين درجة التنوع في صياغة الأهداف بـ(المتوسطة)، بينما يرى 31.66% منهم أن درجة اعتماده (ضعيفة)؛

✓ بالنسبة لمؤشر الدقة والوضوح، يرى 49.66% من الطلبة أن درجة وضوح الأهداف ودقتها (متوسطة)، بينما يرى 27% أن درجة الوضوح والدقة (ضعيفة)؛

✓ بالنسبة لمؤشر القابلية للملاحظة والقياس، أجاب 43.33% من المستجوبين بأن درجة الجمع بين هذه الجوانب (متوسطة)، بينما يرى 40% أن هذه الدرجة (ضعيفة).

وفي المقابل نلاحظ أن درجة التنصيص على جودة الأهداف تقدر بـ(المتوسطة) في الوحدات المدرسة بسلك الإجازة وسلك التكوين العالي المعمق بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، بينما توصف بـ(الضعيفة) في الوحدات المدرسة بسلك الإجازة في شعب الدراسات الإسلامية، وبـ(المتوسطة) في الوحدات المدرسة بماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

1- ينظر "البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية" خالد الصمدي، ص15

وقد بينتُ في الفصل الخاص بعرض نتائج الدراسة الميدانية؛ أن الأهداف المحددة في الملفات الوصفية الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية) تتميز بالوضوح من حيث الصياغة، إلا أنه يصعب إخضاعها للقياس؛ لأنها لا تصف العمل، أو المنتج المنتظر من الطالب بشكل دقيق وإجرائي، يظهر ذلك في الأمثلة التي ذكرت، والشواهد التي تشهد على ذلك.

وأما الأهداف المحددة في الملفات الوصفية الأخرى (شعب الدراسات الإسلامية)؛ فقصارى ما يمكن أن نصفها به؛ أنها عبارة عن غايات كبرى.

فتحصل بذلك أن جودة الأهداف؛ من حيث تنوعها ووضوحها، ودقة صياغتها، وقابليتها للملاحظة والقياس والتحقق، لا تتجاوز (الدرجة المتوسطة)، حسب تقدير عين البحث، ونتائج شبكة القراءة، والتحليل. ويمكن تفسير هذه النتائج بالعوامل التالية:

1- ضعف الالتزام بالمبادئ، والشروط الضابطة لجودة الأهداف؛ خصوصا ما يتعلق بشروط الدقة، والوضوح والقابلية للقياس:

"عندما نرجع إلى الوثائق التربوية المؤطرة للتعليم الجامعي، لا نجد تحديدا واضحا، ودقيقا للكفايات التي ينبغي أن تتحقق في الطلبة، في طور الإجازة، أو الماستر، أو الدكتوراه. وحتى عندما يتم الحديث عن الأهداف التربوية بالتعليم الجامعي، فأغلب الأهداف المذكورة، إن وجدت تكون أهدافا معرفية صرفة، وقد لا يتقيد بها الأساتذة عند التدريس؛ لأن أغلب الأساتذة في الجامعة لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا؛ وبالتالي فهم لا يقدرّون وظيفة، وقيمة الأهداف التربوية في العملية التعليمية التعلمية"¹؛ يؤكد هذا المعنى النموذج التالي:

أهداف الوحدة²

الإمام بالعلوم الضرورية المؤهلة لفهم الخطاب النبوي رواية ودراية واستثمارها في دراسة نصوصها.

1- "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص32

2- "الملف الوصفي الخاص بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس- ظهر المهراس"، ص38

نلاحظ أن هذا الهدف صيغ بطريقة فضفاضة؛ ذلك أن عبارة (الإلمام بالعلوم الضرورية) لا تتضمن المؤشرات التي يمكن ترجمتها في تصريف مضامين المنهاج، وتدقيق المهارات المقصودة؛ لأن: "عدم الدقة في تحديد الهدف يجعله محل تأويل لاختلاف الأنظار، والفهوم حوله بين أقطاب الفعل التعليمي أساتذة، وطلبة"¹.

2- بعض الأهداف لا تعكس مقاصد العلوم، وخصائصها بقدر ما تعبر عن فلسفة المنهاج وأهدافه؛ مثال ذلك، الهدف التالي:

"- اعتماد منهج متطور، ومتكامل، ووظيفي في مقارنة الدراسات الإسلامية"².

3- الاهتمام بالمضامين العلمية للمقررات الحديثة في صياغة الأهداف التعليمية، على حساب النتيجة، والتغيرات المرتقبة في نهاية المقرر.

مثاله؛ النموذج التالي:

أهداف المقرر³:

1- التعريف بنشأة درس الحديث الموضوعي، وفائدته، وأغراضه، وسبل تطويره؛

2- معرفة قواعد دراسة الحديث الموضوعي، وخطواته المنهجية؛

3- بيان العلوم، والمعارف التي يتوقف عليها درس الحديث الموضوعي؛

4- استثمار مناهج درس (الحديث الموضوعي) في دراسة قضايا نموذجية بهذا النوع من الدرس الحديثي، تتعلق بالتشريع، وبالإنسان، وبالعمران.

فهذه الأهداف لا تصف النتائج، أو التغيير المرتقب في معارف الطالب، ومهاراته وقيمه، وإنما تصف طبيعة المضامين المؤطرة للوحدة، ومنهج دراستها.

❖ مؤشر استجابة (المحتوى) لشروط: التغطية، والانسجام، والتدرج في بناء المقررات.

1- "المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة" محسن يونس، ص195

2- "الملف الوصفي لسلك الإجازة في الدراسات الإسلامية"، كلية الآداب، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، الرباط، ص7

3- "الملف الوصفي الخاص بسلك التكوين العالي المعمق"، جامعة القرويين، مؤسسة دار الحديث الحسنية، الموسم الجامعي 2018-2019م، الفصل الرابع، مادة (دراسات في الحديث الموضوعي)، ص225

بالنسبة لشرط التغطية، يلاحظ من خلال الجدول (15) أن 57% من الطلبة يصفون درجة استيعاب المحتوى الحديثي المدرس لأهم مباحث علوم الحديث بـ(المتوسطة)، بينما يصف 27.66% منهم درجة الاستيعاب بـ(الكبيرة)، ويقدر 15.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة).

وأما شرط الانسجام، فتبين نتائج الجدول أن 49.66% من الطلبة يصفون درجة انسجام المحتوى الحديثي المدرس بـ(المتوسطة)، بينما يصف 27% منهم درجة الاستيعاب بـ(الضعيفة)، ويقدر 23.33% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

وفي المقابل تؤكد نتائج الشرط الثالث (التدرج)، أن 35.33% من الطلبة يقدرّون درجة الالتزام بمبدأ التدرج في تدريس المقررات الحديثية بـ(المتوسطة)، في حين يصف 33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ويصف 31.66% من المستجوبين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

و تؤكد هذه المعطيات النتائج التي توصل إليها الطالب الباحث (خالد الناصيري) في بحثه؛ حيث عبر 33% من المستبنيين في المؤشر المتعلق بطبيعة المضامين المدرسة¹ صعوبة ضبط المقررات الحديثية التي يدرسها الطلبة، وأكد 35% منهم أن هذه المقررات متناثرة ومتشعبة، ولا تظهر العلاقة بينها. وأما المؤشر الخاص بنوع المضامين المدرسة؛ فقد أظهرت النتائج أن 33% منهم يؤكدون أن أغلب المضامين المدرسة هي من (فقه الحديث)، و(قواعد التصحيح، والتضعيف).

بالنسبة لنتائج شبكة القراءة وتحليل الملفات الوصفية؛ نلاحظ أن درجة التنقيص على هذه المؤشرات تُقدر بـ(الكبيرة) في الملفات الخاصة بوحداث علوم الحديث في مؤسسة دار الحديث الحسنية؛ سواء بسلك الإجازة، أو سلك الماستر. بينما تقدر هذه الدرجة بـ(المتوسطة) في شعب الدراسات الإسلامية، وكلّيات الشريعة الخاصة بسلك الإجازة، وماستر (المدرسة الحديثية).

فظهر بذلك؛ أن هناك نوعاً من الضعف في شروط الانسجام، والتغطية، وخاصية التدرج، خصوصاً بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية في كليات الآداب، ويمكن إرجاع ذلك إلى:

1- عدم وجود مقرر من وضع لجنة علمية:²

1- ينظر نتائج الجدول (14)، ص 96

2- "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص 32

يشرح الدكتور سعيد حليم هذا الإشكال بقوله: "قد يقال إن الملفات الوصفية تحدد ما ينبغي أن يدرس في كل مادة على حدة. وقد يقال كذلك؛ إن تحديد المقرر يحد من حرية الأستاذ الباحث في الجامعة. أقول جواباً على التساؤل الأول: الملفات الوصفية تحدد المحاور بشكل إجمالي، ويبقى لكل أستاذ الحرية في اختيار المادة العلمية المناسبة لمفردات المقرر. أما الجواب عن التساؤل الثاني؛ فيمكن أن أقول: إن حرية الأستاذ عندما يكون غير مؤهل بيداغوجياً للتدريس، تتحول إلى عبث واضطراب (...). وتيه في جزئيات المعرفة، وتقديم ما شأنه أن يؤخر، وتأخير ما شأنه أن يقدم، تختلط المقاصد بالوسائل؛ فيختصر القول في المقاصد، ويفصل القول في الوسائل"¹.

2- الاختلاف الحاصل بين الغلاف الزمني المخصص لوحدات علوم الحديث بحسب المؤسسات الجامعية، وكذا طبيعة المسالك، والتخصصات في كل مؤسسة على حدة؛

3- الاختلاف الحاصل بين هذه المؤسسات على مستوى زمن التعليم: حيث يساعد نظام التدريس في مؤسسة دار الحديث الحسنية: (أربع سنوات في سلك الإجازة، وثلاث سنوات في سلك التعليم العالي المعمق)، على تغطية معظم مباحث علوم الحديث، ومراعاة الانسجام بينها وكذا مبدأ التدرج في تقديم المضامين المدرسة. ويقوم هذا المنهج في التدريس على تمكين الطالب أولاً من التصور السليم لعلوم الحديث وذلك من خلال دراسة مصطلح الحديث في مرحلتين اثنتين:

✓ مرحلة دراسة المصطلح من خلال التعريفات؛

✓ مرحلة دراسة المصطلح من خلال قواعد المحدثين في النقد.

بعد ذلك ننتقل إلى تدريس مناهج التصنيف، ثم ندرب الطلبة على النفاذ إلى مظان المعرفة الحديثية ودراسة أهم المصنفات الحديثية؛ وذلك من خلال تمكينه من أساسيات علم التخريج. وفي المراحل الأخيرة نقوم بتدريب الطالب على دراسة الأسانيد؛ التي هي مادة علوم الحديث، من خلال وحدات خاصة بكتب الرجال، وكتب الطبقات.

1- المرجع السابق، ص 32-33

كما أن مبدأ التدرج في تقديم المقررات الحديثة يتوقف على إبداع الأستاذ في توفير مرجع مناسب للتدريس يعده لطلبته ويضمه الشروط السالفة الذكر¹.

❖ مؤشر التنوع في طرق التدريس.

يظهر من خلال نتائج الدراسة الميدانية المتمثلة في الجدول (19)؛ أن عينة البحث رتبت طرق التدريس المعتمدة باعتبار الأكثر حضوراً في الدرس الحديثي، على الشكل الآتي:

■ المرتبة الأولى: الطريقة الإلقائية.

■ أجاب 50% من الطلبة أن هذه الطريقة هي الأكثر شيوعاً في الدرس الحديثي.

■ المرتبة الثانية: أسلوب المناقشة، والعرض.

وهذا ظاهر من خلال النسب المشار إليها في الجدول، حيث أكد 66.46% من الطلبة أن هذه الطريقة تحتل المرتبة الثانية ضمن مختلف الطرق السائدة في تدريس علوم الحديث.

■ المرتبة الثالثة: طريقة المشاريع

وهي طريقة تحتل المرتبة الثالثة؛ بنسبة 30%.

■ المرتبة الرابعة: طريقة الحوار التفاعلي

اختار 23.33% من الطلبة ترتيب هذه الطريقة في المرتبة الرابعة.

■ المرتبة الخامسة: طريقة حل المشكلات.

وهي طريقة احتلت المرتبة الخامسة؛ بنسبة 5.33%.

■ المرتبة السادسة: الطريقة الاستنباطية؛ بنسبة 4%.

■ المرتبة السابعة: الطريقة الاستقرائية؛ وذلك بنسبة 3.3%.

وتتوافق هذه النتائج، في الغالب الأعم، مع نتائج الدراسات التي أنجزها طلبة سلك الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية، يظهر ذلك من خلال المعطيات التالية:

- الدراسة التي أنجزها الطالب الباحث خالد الناصيري².

1- الدكتور محمد ناصيري؛ مقابلة علمية بتاريخ 27 أبريل 2019م على الساعة الثانية بعد الزوال، بالمدرسة العليا للأساتذة.

2- ينظر نتائج الجدول رقم (18)، ص 101.

أكدت نتائج هذه الدراسة أن طريقة الإلقاء تحتل المرتبة الأولى بنسبة 72%، تليها الطريقة الاستقرائية بنسبة 22%، ثم طريقة حل المشكلات بنسبة 17%، وتحتل الطريقة الاستنباطية المرتبة الأخيرة بنسبة 15%.

- الدراسة التي أنجزها الطالب الباحث محمد لعبودي¹.

أكدت نتائج هذه الدراسة أن طريقة الإلقاء تحتل المرتبة الأولى بنسبة 55%، تليها الطريقة الحوارية بنسبة 26%، ثم الطريقة الاستقرائية بنسبة 14%، وأما الطريقة الاستنباطية فتحتل المرتبة الرابعة بنسبة 3%، تليها في المرتبة الأخيرة طريقة حل المشكلات 2%.

- الدراسة التي أنجزها الطالب الباحث محمد الأطرش²

يلاحظ من خلال نتائج المؤشر المتعلق بالطرق المعتمدة في التدريس، أن الطريقة الأكثر اعتماداً في التدريس هي الطريقة الإلقائية، حيث سجلت نسبة 75% من الحضور مقارنة مع باقي الطرق الأخرى؛ التي لم تتجاوز معظمها 20%.

وأما نتائج شبكة القراءة؛ فقد أظهرت أن درجة التنقيص على هذا المؤشر تقدر بـ (المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة دار الحديث، وبـ (الضعيفة) بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة، وذلك بالنسبة للوحدات الخاصة بسلك الإجازة.

وفي المقابل، نلاحظ أن هذه الدرجة تقدر بـ (المتوسطة) في سلك التكوين العالي المعمق بمؤسسة دار الحديث الحسنية، وبـ (الضعيفة) بالنسبة لماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

وعليه؛ فإن السمة الغالبة على الدرس الحديثي؛ هي ضعف الاهتمام بتنويع طرق التدريس، حيث تهيمن طرق الإلقاء، والحوار، على الرغم من تأكيد دفتر الضوابط البيداغوجية على ضرورة اعتماد الطرق الديدانكتيكية، والوسائل البيداغوجية الضرورية للتدريس³.

ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

1- ضعف انفتاح بعض الأساتذة على الطرق والأساليب الخاصة بتدريس علوم الحديث.

1- ينظر نتائج الجدول رقم (14)، ص 185

2- ينظر نتائج الجدول رقم (4)، ص 185

3- "دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة الأساسية، والإجازة المهنية"، (الضوابط الخاصة بالوحدات)، ص 8

ذلك أن مقررات علوم الحديث تحتاج إلى إعادة النظر في طريقة تدريس موضوعات ومباحث العلم، وذلك من حيث الاعتناء بتقريب نسق علوم الحديث للطالب؛ نظرا لتشتت هذه العلوم، وتداخلها بشكل كبير؛ يتحقق ذلك أيضا بالعناية بالتأهيل البيداغوجي للأساتذة الجامعيين، وتمكينهم من المستجدات التربوية التي تعينهم للارتقاء بطرق تدريسهم، وتجويدها؛ بما يعود بالنفع على الطالب¹.

" إن عدم استفادة الكثير من الأساتذة الجامعيين من تكوين بيداغوجي؛ يطلعون من خلاله على (طرق التدريس)، و(طرق التقويم)، و(طرق التنشيط)؛ يجعلهم في كثير من الأحيان على نمط واحد لا يخرج عن (الشحن المعرفي)، والتركيز على (التعليم) بدل التركيز على (التعلم والتدريب)"².

2- ضعف البنيات المناسبة للتدريس بالطرق الفعالة:

حيث يكون من الضروري في إطار تجويد طرق تدريس علوم الحديث تأهيل الطالب وربطه بالمكتبة وتدريبه على التعامل المباشر مع مظان المعرفة الحديثة؛ حتى يتمكن الطالب من الانتقال في اكتساب الملكة الحديثة من الجانب النظري التصوري، إلى الجانب التطبيقي؛ الذي يعينه في فهم قواعد المحدثين، وتصرفاتهم في مسائل علوم الحديث³.

3- الاكتظاظ الكبير الذي تعاني منه التخصصات الشرعية في المؤسسات الجامعية ذات الاستقطاب المفتوح؛ حيث يضطر أغلب الأساتذة لنهج طريقة الإلقاء، والمحاضرة، وفي أحيان نادرة يعتمدون طريقة المناقشة، والحوار التفاعلي.

4- تأثر طرق تدريس علوم الحديث بخاصية الإسناد التي ميزت أمة رسول الله صلى الله عليه وسلم:

فقد حافظت هذه الطرق على منهج السلف القائم على التحمل والأداء، وعدم استثمار منهج المحدثين وطرقهم في بناء (الملكة الحديثة)، ومستجدات التربية الحديثة، و(علم النفس التربوي)، وأضحت حصص الدرس عبارة عن دروس يكون المدرس فيها هو المتحمل لجميع أعباء التدريس، فيحتكر الميدان لنفسه، ويكون بمثابة الراوي الموصل للمعلومات التي يريد الإدلاء بها⁴.

1- الدكتور محمد ناصيري؛ مقابلة علمية بتاريخ 27 أبريل 2019م، بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس.

2- "مناهج البحث في العلوم الشرعية"، ص 59

3- الدكتور محمد ناصيري؛ مقابلة علمية بتاريخ 27 أبريل 2019م، بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس.

4- "التربية وطرق التدريس"، صالح عبد العزيز، وعبد المجيد عبد العزيز، دار المعارف، القاهرة، طبعة 1976م، ص 269

❖ مؤشر توظيف الوسائل التكنولوجية في التدريس.

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال الجدول (20) أن 43.33% من المبحوثين يصفون درجة توظيف الوسائل التكنولوجية في التدريس بـ(الضعيفة)، بينما يقدر 36.66% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة). بينما لا تتجاوز نسبة الطلبة الذين قدروا هذه الدرجة بـ(الكبيرة) 20%.

كما تُظهر نتائج شبكة القراءة أن درجة التنصيص على هذا المؤشر تقدر بـ(المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة دار الحديث، وبـ(الضعيفة) بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة، وذلك بالنسبة للوحدات الخاصة بسلك الإجازة.

وفي المقابل نلاحظ أن هذه الدرجة تقدر بـ(المتوسطة) في سلك التكوين العالي المعمق بمؤسسة دار الحديث الحسنية، وبـ(الضعيفة) بالنسبة لماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

وهكذا، تؤكد هذه النتائج أن الغالب على أساليب التدريس؛ هو اعتماد الوسائل التقليدية المتمثلة في السبورة، وكتب العلم.

ويمكن تفسير ذلك بالعوامل التالية:

1- عدم التدقيق في الوثائق الرسمية في طبيعة الوسائل التي ينبغي اعتمادها في التدريس: حيث يبقى الأمر موكولا إلى اجتهاد الأستاذ والطلبة، وما هو متاح من الوسائل الديداكتيكية في الجامعة. وغالبا ما تكون هذه الوسائل هي الحاسوب ونظام العرض بالباوربونت؛ الذي يجتهد بعض الأساتذة في اعتماده كما بينت ذلك نسبة 36.66%

2- تأثير الوسائل التعليمية بطبيعة الطرق المعتمدة في التدريس: فكلما كانت هذه الطرق تقليدية تعتمد على الإلقاء، أثر ذلك في نوع الوسائل، والتقنيات المستعملة في التدريس؛ حيث تهيمن الوسائل التقليدية؛ كالسبورة والكتاب.

3- يعكس هذا النوع من الوسائل ضعف إمكانيات الجامعات، وعدم قدرتها على تمكين الأساتذة من الوسائل التكنولوجية الحديثة لتطوير طرق التدريس وتجويدها؛ حيث تحتاج أغلب المؤسسات إلى تأهيل البنيات

المؤثرة في جودة التحصيل العلمي؛ كالحزانات والمكتبات، وتوفير قاعات خاصة بالأنشطة التطبيقية، ومختلف الوسائل التعليمية التي تمكن الأستاذ من تطوير عمله¹.

❖ مؤشر التنوع، وحضور الأساليب الحديثة في أدوات التقويم

تُظهر نتائج الجدول (30) أن 43.33% من الطلبة يقدرون درجة التنوع في التقويمات المعتمدة بـ(الضعيفة)، بينما يصف 28.66% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة)، ويصف 28% من المستجوبين هذه الدرجة بـ(متوسطة). وتنسجم هذه النتائج مع النتائج المتوصل إليها في الدراسة التي أجزمها الطالب الباحث خالد الناصيري؛ حيث يشير المؤشر الخاص بطرق التقويم المعتمدة في الدرس الحديثي² أن التقويمات المنجزة تقتصر على الامتحانات النهائية بنسبة 66%، بينما لا تشكل العروض، والتكليفات إلا نسبة 13%، ولا تتعدى نسبة المشاركة، والانضباط 16%.

وتشير نتائج الدراسة التي أجزمها الطالب الباحث محمد الأطرش إلى نفس المعطيات تقريباً، حيث يلاحظ أن الوسيلة الأكثر اعتماداً في الاختبارات النهائية؛ هي (الاختبار الكتابي) بنسبة 95% ثم يليه المشاركة، والحضور؛ بنسبة 14%، أما باقي الأساليب الأخرى؛ فلم تتجاوز نسبة 10%³.

وأما نتائج (شبكة القراءة)؛ فتؤكد أن درجة التنصيص على هذا المؤشر تقدر بـ(الكبيرة) في مختلف المؤسسات، والأسلاك، والتخصصات.

وبالنسبة لحضور الأساليب الحديثة في التقويم، يتضح من خلال نتائج الجدول (29) أن 44.33% من الطلبة يقدرون درجة استثمارها في إعداد الاختبارات بـ(الضعيفة)، بينما يصف 36.66% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، ويقدر 19% هذه النسبة بـ(الكبيرة).

وفي المقابل كشفت نتائج شبكة قراءة، وتحليل الملفات الوصفية أن درجة التنصيص على حضور الطرق الحديثة في التقويم تقدر بـ(المتوسطة) في جميع المؤسسات، والأسلاك، والتخصصات.

1- الدكتور إدريس الشرقي؛ مقابلة علمية بتاريخ 23 أبريل 2019م

2- ينظر الجدول رقم (24)، ص 107

3- ينظر الجدول رقم (9)، ص 190

فالظاهر أن هناك تباينا بين نتائج (الاستبانة) ونتائج شبكة القراءة والتحليل، ومرد ذلك إلى أن أغلب الملفات الوصفية تنص على استثمار أنواع مختلفة من التقويمات؛ كالاختبار الكتابي، وفروض المراقبة المستمرة والتكليفات الفردية، والحضور، والمشاركة في الفصل، وهي بذلك تنسجم مع ما تنص عليه الضوابط البيداغوجية من احترام عملية التقييم للمعارف، والمؤهلات، والكفايات بالنسبة لكل وحدة عن طريق اختبار كتابي في نهاية الفصل. غير أنه بالإضافة إلى ذلك يمكن إجراء مراقبات مستمرة طويلة الفصل على شكل روائز، واختبار شفوي، أو فروض، أو عروض، أو تقارير التدريب المنجز، أو أي طريقة أخرى للمراقبة والمحددة في الملف الوصفي للوحدة، ويتم ملاءمة طرق، ونوعية تقييم المعارف مع طبيعة الوحدات، والفصول، وخصوصيات المسالك¹.

وفي المقابل لا تعكس الممارسة الصفية هذا التنوع المنصوص عليه في الملفات الوصفية؛ حيث أكد المستجوبون أن هناك ضعفا في تنوع، واستثمار الطرق الحديثة في التقويم.

ويمكن تفسير هذا الضعف بالآتي:

- 1- عدد الطلبة في الفصول، وكذا الغلاف الزمني المخصص لكل وحدة لا يسعغان في تنزيل مقتضيات الملفات الوصفية: من حيث تنوع وسائل التقويم، والتركيز على التقويمات التطبيقية، ومتابعة التكليفات الفردية، وإنجاز المشاريع؛ وغيرها من الأنواع التي تمكن من تجويد الممارسة التقويمية.
- 2- عدم إلزامية الوثائق التربوية الرسمية بتنوع أساليب التقويم على مستوى الممارسة الصفية: حيث اقتصر على التأكيد على إجبارية الاختبار الكتابي فقط، بينما تركت الاختيار للأساتذة في اعتماد الصيغ الأخرى، يؤكد ذلك ما تدل عليه العبارة التالية: "غير أنه بالإضافة إلى ذلك يمكن إجراء مراقبات مستمرة طويلة الفصل على شكل روائز واختبار شفوي، أو فروض، أو عروض، أو تقارير التدريب المنجز، أو أي طريقة أخرى للمراقبة، والمحددة في الملف الوصفي للوحدة"².

وقد ظهر أثر هذا التردد في دفتر الضوابط البيداغوجية على اختيارات الأساتذة في الملفات الوصفية حيث اقتصروا على تحديد الأنواع التالية: "إجراء اختبار كتابي في نهاية الفصل، مع إمكانية إجراء: اختبار شفوي أو

1- " دفتر الضوابط البيداغوجية"، ص9

2- المرجع السابق، ص9

فروض أو عروض، أو تقارير في المراقبة المستمرة عند الاقتضاء"¹، فدل ذلك على أن التنوع في طرق التقويم، وأدواته ليس أمراً إلزامياً؛ بقدر ما يرجع الأمر إلى السلطة التقديرية لهيئة التدريس.

❖ مؤشر استثمار نتائج التقويم في تصحيح مسار العملية التعليمية.

يروم هذا المؤشر قياس مدى:

✓ مناسبة طرق التقويم لقدرات الطلبة؛

✓ قدرة طرق التقويم على الكشف عن القدرات الحقيقية للطلبة.

بالنسبة لمنااسبة التقويم لقدرات الطالب المعرفية، والمنهجية، فقد أكدت نتائج الجدول (32) أن 53.66% من الطلبة هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، ويصف 29.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، بينما يقدر 16.66% فقط هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

وتشير نتائج الجدول (33) أن 46.66% من الطلبة يقدرون درجة فاعلية أساليب التقويم في الكشف على القدرات الحقيقية للطلبة بـ(الضعيفة)، ويصف 33.33% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، بينما يقدر 20% فقط من المستجوبين هذه الدرجة بـ(الكبيرة)؛ يؤكد ذلك النتائج التي توصل إليها الطالب الباحث (محمد الأطرش) في بحثه، بخصوص المؤشر المتعلق بتخصيص حصص الدعم:

فقد أكد 94.88% من الباحثين أن نتائج التقويم لا تستثمر في إنجاز حصص الدعم، وكذلك الشأن بالنسبة للمؤشر المتعلق بتقويم أداء الأستاذ؛ حيث أكد 40.79%²، من الطلبة أن نتائج التقويمات المنجزة لا تستثمر في تقويم الأستاذ لأدائه، ونوع الاختيارات، والطرق التي يسلكها في التدريس. ذلك أنهم: "يشتغلون [الأساتذة] لسنوات دون وجود تغذية راجعة تخبرهم عن مواطن قوتهم، ومواقع ضعفهم"³.

نستنتج إذن؛ أن النتائج تتأرجح بين المستوى (المتوسط)، والمستوى (الضعيف)، ويمكن تبرير ذلك بالاختلاف الحاصل بين المؤسسات الجامعية، خصوصاً من حيث نظام الاستقطاب، وعدد سنوات الدراسة، ومشكل الاكتظاظ، ومختلف العوامل التي تؤثر على انسجام النتائج.

1- الملف الوصفي لكلية الآداب ظهر المهرز، فاس - سايس (2014م)، ص307

2- ينظر الجدول رقم (8)، ص89

3- "أسس، ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص37

وعموما يمكن القول: إن هناك ضعفا في استثمار نتائج التقويم في تجويد عناصر المنهاج، مما يؤكد ضعف الاهتمام بالتغذية الراجعة التي توفرها نتائج التقويم، والاقتصار على (الوظيفة الجزائية)؛ التي تروم الحكم على الطالب بالنجاح، أو الرسوب، والإشهاد على ذلك. أما (الوظيفة العلاجية)؛ المتمثلة في استثمار نتائج التقويم بإعادة النظر في مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية بغرض تجويدها وتدارك مواطن الخلل؛ فإنها تبقى ضامرة؛ سواء على مستوى الوثائق المؤطرة، أو في الممارسة الصفية؛ يؤكد ذلك نتائج شبكة التحليل، حيث تقدر درجة التنصيب على هذا المؤشر بـ(الضعيفة) في مختلف المؤسسات الجامعية بجميع الأسلاك.

ويمكن تفسير هذه النتائج بغياب التصور المنهاجي في مقارنة مكون التقويم؛ حيث تعتبره الضوابط البيداغوجية مجرد محطة للحكم على الطلبة بالنجاح، أو الرسوب، ووسيلة للإشهاد على تعلماتهم؛ بما يؤهلهم للحصول على الشهادات العلمية، وولوج سوق الشغل.

كما أن الجانب التنظيمي لعملية التقييم يشغل حيزا هاما في الضوابط البيداغوجية¹، أما الجوانب التربوية فتترك لسلطة الأستاذ؛ الذي غالبا ما يقتصر على تقويمات تقليدية تتناسب مع ضعف مستوى الطلبة، ومشكل الاكتظاظ؛ الذي تعاني منه أغلب المؤسسات الجامعية؛ ولذلك فإن هذه التقويمات لا تعكس المستوى الحقيقي للطلاب، كما أنها لا تعكس جودة عناصر (المنهاج).

❖ مؤشر استحضار الشروط التي ذكرها المحدثون في ضبط العلاقة بين الأستاذ، والطالب.

تشير نتائج الجدول (35) إلى أن 47.33% من الطلبة يقدرّون درجة استحضار الضوابط الخاصة بالعلاقة بين الأستاذ (الشيخ)، والطالب عند المحدثين بـ(المتوسطة)، ويرى 26.66% منهم أن هذه الدرجة (ضعيفة)، بينما وصف 26% من المبحوثين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

1- أشارت الضوابط البيداغوجية إلى أهمية مراعاة مختلف المعارف، والمؤهلات، والكفايات الخاصة بكل وحدة في عملية التقييم، وتركت أمر اختيار أشكال التقويمات، ومناسبتها مع طبيعة الوحدات، والفصول، والمسالك إلى السلطة التقديرية للأستاذ، ثم أطالت النفس في الجانب الإداري التنظيمي، وذلك من حيث:

- ◀ " نظام التقييم والإجراءات المتعلقة بالغش، والتأخر، والتغيب؛
- ◀ درجة الوحدة؛
- ◀ استيفاء أو اكتساب الوحدة؛
- ◀ لجنة المداولات الخاصة بالوحدة؛
- ◀ المراقبة الاستدراكية؛
- ◀ استيفاء الفصل؛
- ◀ لجنة المداولات الخاصة بالفصل". ينظر (دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية(2014م)، ص8-9

كما أظهرت نتائج الشبكة أن درجة التنقيص على هذه الشروط، والضوابط تقدر بـ(الضعيفة) في جميع المؤسسات الجامعية؛ المحددة في عينة البحث.

نلاحظ؛ أن هناك اختلافا بين الممارسة الصفية، ونتائج (شبكة القراءة، والتحليل)؛ حيث أكد المستجوبون أن الأساتذة يعتمدون مجموعة من القواعد في ضبط العلاقة البيداغوجية التي تجمعهم بالطلبة، بينما يغيب استحضار هذا المؤشر في الملفات الوصفية.

يؤكد هذا الاختلاف النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي أنجزها الطالب الباحث خالد الناصيري من خلال اختيارات الباحثين لطبيعة الآداب التي يجب أن يتصف بها الطالب¹؛ حيث قدر 33% منهم؛ أن هذه الآداب يجب أن تنضبط بحسن الأخلاق، والاقتداء، بينما ركز 18% منهم على حب المادة، والجدية، واختار 17% من الطلبة أن تكون هذه العلاقة مبنية على احترام الأستاذ، بينما اعتبر 23% منهم أن هذه الآداب تقوم على المطالعة، وعدم الاكتفاء بما يعده الأستاذ، وكذا احترام أدب السؤال، والمناقشة، والاعتراض.

وأما طبيعة (المواصفات) التي ينبغي أن يتصف بها الأستاذ²؛ فقد ركز 25% من الباحثين على أهمية التخصص في المادة، والتمكن منه، بينما اعتبر 14% منهم أن من أهم (مواصفات) الأستاذ أن تكون له منهجية في التدريس، ويراعي (الفروق الفردية)، واعتبر 15% من الطلبة الإخلاص، والتواضع من أهم (مواصفات) الأستاذ.

ويمكن أن نفسر هذا الاختلاف بين النتائج بالآتي:

1- اعتماد الأساتذة على مجموعة من القواعد البيداغوجية راجع إلى معرفتهم واجتهاداتهم الشخصية، من خلال التدابير التي يعتمدون عليها في إجراءات التدريس، والتقويم؛

2- إن نسبة 47.33% من الطلبة الذي يقدرون درجة الاستحضار بـ(المتوسطة) تعني أن أغلب الأساتذة يهتمون بالقواعد العامة التي تبين طبيعة الوحدة ومحتواها الدراسي ونظام التقييم، أما القواعد الخاصة بـ(التعاقد

1- ينظر الجدول رقم (7)، ص 87

2- ينظر الجدول (8)، ص 90

التدريسي)¹؛ الذي يبين وظائف كل طرف من أطراف (العملية التعليمية العلمية)، والمهام التي يجب أن يقوم بها لتحقيق أهداف الوحدة؛ فغالبا ما لا يصل إليه الأساتذة؛ نظرا للعدد الهائل للطلبة الذي يفرض اعتماد طرق تقليدية في التدريس؛ تقوم على الإلزام، والضبط عوض التعاقد، وتحديد المهام.

❖ مؤشر استحضار العوامل المتعلقة ب(زمن التعليم)، و(زمن التعلم).

أ- بالنسبة لاستحضار خصائص العلم في تحديد (زمن التعليم).

يظهر من نتائج الدراسة الميدانية من خلال الجدول (37) أن 56.66% من الطلبة يقدرّون درجة استحضار خصائص العلم في تحديد زمن التعليم ب(الضعيفة)، ويرى 34.66% منهم أن هذه الدرجة (متوسطة)، وفي المقابل وصف 8.66% من المبحوثين هذه الدرجة ب(الكبيرة)

وبالرجوع إلى (الملفات الوصفية)، نلاحظ أن درجة التنقيص على هذا المؤشر تقدر ب(الضعيفة) في جميع المؤسسات الجامعية المحددة في عينة البحث.

فتحصل بذلك؛ أن الانسجام بين زمن التعليم (الغلاف الزمني الخاص بكل وحدة)، وطبيعة العلم ضعيف في مختلف المؤسسات الجامعية. ويمكن أن نفسر ذلك بالآتي:

1- التزام الملفات الوصفية بعدد الساعات المخصصة لوحدات التكوين في علوم الحديث المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية:

تعتبر هذه الضوابط مختلف الوحدات على وزان واحد، ولا تراعي بذلك خصائص كل علم على حدة في تقدير الغلاف الزمني. وهذا لا ينسجم مع منهج التدريس ب(الملكات)؛ التي تحتاج إلى زمن خاص في (الاكتساب)، ثم (التخمير)، ثم (التوظيف)؛ "ولذلك تجد الكثير من الطلبة بعد الحصول على الإجازة، غير قادرين حتى على معرفة أهم مصادر العلوم الشرعية. وأما إذا سألت بعضهم عن مسائل العلم، فلن تجد ما يرضيك".²

2- ضعف الاهتمام بدراسة خصائص علوم الحديث، في اختيار (المقررات الحديثة)، وجعلها أكثر وظيفية، ومناسبة للغلاف الزمني المخصص للوحدات المدرسة.

1- التعاقد، أو العقد التدريسي (الديداكتيكي) : "إجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع والصناعة يقوم في إطار العمل التربوي على اتفاق تعاقد بين طرفين هما المدرس والتلميذ، وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين"، (معجم علوم التربية) عبد الكريم غريب، ص255
2- "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثة" سعيد حليم، ص34

فإذا كان العامل الأول له ما يبرره في ضبط، وتقنين الغلاف الزمني؛ المرتبط بإمكانات الجامعة، وعدم قدرتها على توفير الموارد البشرية والمالية، والبنيات التحتية اللازمة؛ لتخصيص الغلاف الزمني المناسب لكل وحدة على حدة، فإنه، بالنسبة للعامل الثاني؛ لا مبرر للأستاذ في عدم مواكبة المستجدات التربوية، والإصلاحات التي يعرفها نظام التدريس في الجامعة.

إن التركيز على البعد الأكاديمي فقط يجب ألا يشكل الغالب على مجموع المضامين المدرسة، خصوصاً على مستوى وحدات العلوم الإنسانية؛ التي عليها أن تكون أكثر وظيفية، وقادرة على إعداد الطالب؛ للاندماج في المجتمع. لذلك أصبح من اللازم إدماج بعض التخصصات في بعض حتى لا نستمر في مسلسل التجزئ، والتقسيم للمعرفة، وذلك بالاشتغال على الكفايات الممتدة بين مختلف العلوم، والتخصصات¹.

إن استحضار هذا المعنى في منهج التعامل مع (المعرفة المُدرّسة)؛ هو الذي يمكن الأستاذ من إعادة النظر في المقررات الحديثة، وجعلها أكثر مناسبة مع الغلاف الزمني المخصص لها.

ب- بالنسبة لاستحضار الاستعداد النفسي، وقدرات الطلبة، وخبراتهم السابقة في تحديد (زمن التعليم).

تشير نتائج الجدول (36) إلى أن 48.66% من الطلبة يقدرّون درجة مراعاة الضوابط الخاصة بزمن التعلم في تحديد زمن التعليم بـ(الضعيفة)، ويرى 38.33% منهم أن هذه الدرجة (متوسطة)، وفي المقابل وصف 13% من المبحوثين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

وفي المقابل، نلاحظ نوعاً من الاختلاف بين هذه النتائج، وتلك المحصل عليها في الملفات الوصفية، وذلك بحسب نوع المؤسسة وأسلاك الدراسة:

فبالنسبة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية)؛ تقدر درجة التنصيص على هذا المؤشر بـ (المتوسطة) في سلك الإجازة، وسلك التكوين العالي المعمق. في حين توصف هذه الدرجة بـ(الضعيفة) بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة في السلكين معاً.

و يمكن أن نفسر هذا الاختلاف بالآتي:

1- الدكتور خالد فارس؛ مقابلة علمية أنجزت يوم الاثنين 13 ماي 2019م على الساعة العاشرة صباحاً، بمقر المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية بالرباط.

1- إن اعتماد نظام (الاستقطاب المفتوح) في شعب الدراسات الإسلامية بكليات الآداب، وكليات الشريعة، يؤثر بشكل كبير على استحضار العوامل المؤثرة في زمن التعلم، حيث يتم تسجيل مختلف أنواع الطلبة باختلاف استعداداتهم، وقدراتهم، وخبراتهم السابقة، وهذا العامل هو الذي يؤدي إلى عدم كفاية الغلاف الزمني الخاص بوحداث علوم الحديث.

2- إن الاختلاف الحاصل بين نتائج (الاستبانة)، ونتائج شبكة تحليل الملفات الوصفية الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية)؛ مرده إلى ضعف تقدير هذه المؤسسة في اختيار نوع الطلبة الذين سيدرسون في المؤسسة، والكشف عن قدراتهم الحقيقية؛ والسبب في تقديري، راجع إلى طبيعة الاختبارات التي يجتازها الطلبة لولوج المؤسسة؛ والتي غالباً ما تركز على الجوانب المعرفية والنظرية، بينما تبقى الجوانب المنهجية، والعوامل النفسية، ومدى استعداد الطلبة ورغبتهم في دراسة علوم الحديث، وباقي العلوم الشرعية الأخرى صعبة التقييم؛ يؤكد ذلك أن الطلبة قدروا درجة مراعاة هذه القدرات بـ(الضعيفة)، رغم أن نتائج شبكة تحليل الملفات الوصفية قدرت هذه الدرجة بـ(المتوسطة).

المطلب الثاني: المؤشرات المتعلقة بانسجام الملفات الوصفية مع الوثائق الرسمية المؤطرة.

غالباً ما تتأرجح نتائج المؤشرات المتعلقة بمعرفة مدى انسجام الملفات الوصفية مع الوثائق الرسمية المؤطرة، بين المستوى المتوسط والضعيف بالنسبة لنتائج (الاستبانة)، والمستوى الكبير، والمتوسط بالنسبة لنتائج (شبكة قراءة، وتحليل الملفات الوصفية)، يظهر ذلك في المؤشرات التالية:

❖ مؤشر الانسجام بين أهداف الوحدة، وعنوانها، ومضمونها.

يوضح الجدول (5) أن 44% من الطلبة يقدرّون درجة انسجام الأهداف مع عنوان الوحدة، ومضمونها بـ(المتوسطة)، بينما يرى 42.66% منهم أن درجة الانسجام تقدر بـ(الكبيرة)، ويعتبر 13.33% أن هذه الدرجة (ضعيفة).

وفي المقابل، كشفت نتائج شبكة القراءة الخاصة، أن درجة التنقيص على انسجام الأهداف مع عنوان الوحدة ومضمونها تُقدر بـ(الكبيرة) في الملفات الخاصة بمؤسسة دار الحديث في السلكين معاً، وفي الملفات الخاصة بسلك الإجازة في شعب الدراسات الإسلامية وكلية الشريعة، بينما وصفت هذه الدرجة بـ(المتوسطة) في الملف الوصفي الخاص بوحدة علوم الحديث بماستر(المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

❖ مؤشر مناسبة المحتوى للغلاف الزمني المخصص للوحدة.

تؤكد نتائج الدراسة الميدانية من خلال الجدول (11) أن 42.66% من الطلبة يقدرّون درجة مناسبة المحتوى المدرس للغلاف الزمني المخصص لوحدة علوم الحديث بـ(الضعيفة)، بينما وصف 35.33% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، وفي المقابل وصف 22% من الطلبة هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

وفي المقابل، تشير نتائج الشبكة أن درجة مراعاة الملفات الوصفية للغلاف الزمني المخصص للوحدة والمنصوص عليه في الضوابط البيداغوجية تقدر بـ(الكبيرة)؛ سواء بالنسبة لمؤسسة دار الحديث، أو شعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة.

❖ مؤشر توافق طرق التدريس مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية؟ (دروس نظرية،

أعمال توجيهية، أعمال تطبيقية، أنشطة على شكل عمل ميداني، مشروع أو تدريب)

أظهرت نتائج الدراسة المتضمنة في الجدول (22) أن 54.66% من المستجوبين يصفون درجة توافق طرق التدريس مع المنهجية المقترحة في دفتر الضوابط البيداغوجية بـ(المتوسطة)، في حين يصف 30.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ويقدر 15% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة)

يظهر ذلك من خلال نتائج شبكة قراءة، وتحليل الملفات الوصفية، حيث تُقدر درجة تنقيص الضوابط البيداغوجية الخاصة بطرق التدريس بـ(الكبيرة) بالنسبة لسلك الإجازة، وسلك التكوين العالي المعمق بمؤسسة دار الحديث الحسنية، وبـ(المتوسطة) في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة، وماستر(المدرسة الحديثية).

❖ مؤشر مراعاة نظام التقييم للضوابط المحددة في الوثائق الرسمية.

يتضح من خلال نتائج هذا الجدول (29) أن 44.33% من الطلبة يقدرّون درجة استثمار الأساليب الحديثة، ومراعاة الضوابط البيداغوجية في إعداد الاختبارات بـ(الضعيفة)، بينما يصف 36.66% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، ويقدر 19% هذه النسبة بـ(الكبيرة).

وفي المقابل، تؤكد نتائج الشبكة أن درجة التنصيب على هذا المؤشر تقدر بـ(الكبيرة) في مختلف المؤسسات والأسلاك، والتخصصات، وهي بذلك تنسجم مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية، والوثائق الرسمية المنظمة لمنهجية التدريس، والتقويم، والمتمثلة في الأنواع التالية¹:

- المراقبة المستمرة: (الحضور، والمشاركة، الفروض، البحوث، العروض، اختبار شفوي)؛

- الامتحان النهائي؛

- تدريب، أو عمل ميداني.

إلا أن هذا التنوع لا أثر له إلا من حيث الشكل فقط. أما من حيث المضمون؛ فإن جميع أنواع التقويمات، والأساليب المعتمدة تستهدف الجانب المعرفي في الغالب الأعم، وقد أكدت النتائج المتعلقة بـ(المحتوى الدراسي)، و(طرق التدريس) هذه النتيجة.

نلاحظ إذن؛ أن نتائج هذه المؤشرات الأربع تؤكد الانفصام الواقع بين ما هو مسطر في الملفات الوصفية التي تنسجم مع ما تنص عليه الضوابط البيداغوجية، وما هو واقع في الممارسة التدريسية، حيث تؤكد النتائج عموماً ضعف هذه المؤشرات على مستوى التدريس.

ويمكن أن نفسر هذا التباين بين نتائج الاستبانة، ونتائج شبكة تحليل الملفات الوصفية، بما يلي:

1- عدم وضوح الرؤية في ضبط عناصر المنهاج بالنسبة للملفات الوصفية:

فقد تبين من خلال نتائج المؤشرات السابقة؛ أن (الملفات الوصفية) تخلط بين منهجية التدريس، وطرق التدريس، كما أنها تعتبر أشكال العمل التدريسي (دروس نظرية، أعمال توجيهية، أعمال تطبيقية) بمثابة طرق للتدريس. أما بخصوص طرق التقييم؛ فإن الملفات الوصفية اقتصر على ذكر الأنواع التقليدية، وتركت منهج الاشتغال للأساتذة الذين غالباً ما يقتصرون على هذه الأنواع، ولا يعتمدون الطرق الأخرى؛ كالتكليفات الفردية،

1- "دفتر الضوابط البيداغوجية"، ص 8

وإنجاز المشاريع، والعمل بالمجموعات. وغيرها من الأساليب المذكورة في الضوابط البيداغوجية، بسبب مشكل الاكتظاظ، وضعف مستوى الطلبة.

2- الغلاف الزمني المحدد بين 40 و 50 ساعة غير كاف لإنجاز مختلف الأنشطة التعليمية؛ المحددة في الضوابط البيداغوجية، والمتمثلة في المجالات التالية:

- الدروس النظرية التي تستحوذ على نسبة زمنية كبيرة؛
- الأعمال التوجيهية، وتكون إلزامية في الوحدات الأساسية؛
- الأعمال التطبيقية؛
- الأنشطة التطبيقية على شكل عمل ميداني؛
- تقويم التعلم.

فتغطية هذه المجالات يتعذر من الناحية الواقعية، لذلك لاحظت أن الملفات الوصفية غالبا ما تقتصر على نوعين من هذه المجالات؛ وغالبا ما يتعلق الأمر بالدروس النظرية، والأعمال التوجيهية التي تتميز بطابعها الإلزامي.

3- عدم كفاية دفتر الضوابط البيداغوجية، وحاجة الأساتذة إلى تكوين بيداغوجي، وأطر مرجعية؛ تمكنهم من تدبير تدريسية المجزوءات المقررة؛ سواء على مستوى التخطيط، أو التنفيذ، أو التقويم؛ خصوصا طريقة تدبير حصص (الأشغال التوجيهية)، و(الأعمال التطبيقية) في وحدات الدرس الحديثي.

فقد أصبح من اللازم:

- إعادة النظر في الوثائق المؤطرة لمنهج التدريس في الجامعة، وجعلها تتناسب مع المقاربة المنهجية في تقديم وحدات الدرس الجامعي؛
- العناية بالكتاب الجامعي، ودعم السادة الأساتذة الذين يجتهدون، ويؤلفون في تقريب علوم الحديث للطلبة؛
- تمكين السادة الأساتذة من دورات تكوينية في المجال البيداغوجي، والمستجدات التربوية؛ التي تساعد على تطوير أدائهم المهني¹.

1- الدكتور إدريس الشرقي؛ مقابلة علمية أنجزت يوم الاثنين 22 أبريل 2019م على الساعة العاشرة والنصف صباحا، بكلية الشريعة بفاس.

المطلب الثالث: المؤشرات الخاصة بمدى انضباط عناصر المنهاج للأسس النفسية، والاجتماعية.

أولاً: المؤشرات المتعلقة بمدى مراعاة عناصر المنهاج خصائص الفئة المستهدفة.

❖ مؤشر توازن الأهداف، ومراعاتها لمختلف جوانب شخصية الطالب العقلية، والنفسية، والمهارية. كشفت نتائج الدراسة الخاصة بالجدول (7) أن 58.33% من الطلبة يرون أن الأهداف المسطرة في منهاج وحدات علوم الحديث تراعي جوانب شخصية الطالب وقدراته المعرفية، والمنهجية بدرجة (متوسطة)، ويقدر 26% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، بينما يقدر 15.66% من المبحوثين درجة المراعاة بـ(الكبيرة). تؤكد نتائج شبكة القراءة أن درجة التنقيص على توازن الأهداف، ومراعاتها لمختلف جوانب شخصية الطالب، تقدر بـ(المتوسطة) في سلك الإجازة، وسلك (التكوين العالي المعمق)، بالنسبة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، بينما تقدر هذه الدرجة بـ(الضعيفة) في شعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة بالسلطين معا. يمكن القول إذن: إن مستوى مراعاة خصائص الطلبة في تحديد أهداف المنهاج يتأرجح بين المستوى المتوسط، والمستوى الضعيف، وهو الأمر الذي يتعارض مع ما تنص عليه الضوابط البيداغوجية، حيث أكدت على أهمية "تمكين الطالب من اكتساب معارف، ومؤهلات، وكفايات"¹. وهذا وجه من أوجه قصور الدرس الحديثي الذي يمكن تفسيره بما يلي:

1- نُدرّة الأبحاث، والدراسات التربوية التي تعنى بخصائص الطالب الجامعي، مقارنة بنظيراتها في المناهج الدراسية ما قبل الجامعية؛

2- غياب التكوين في (علم النفس التربوي)، ومنهجية التعامل مع الطالب الجامعي، ذلك أن واقع التدريس بالجامعة يشهد أن هناك أساتذة لا يُقَوِّمون عملهم بالاستماع إلى آراء زملائهم، وآراء الطلبة، وملاحظاتهم بخصوص طرق التدريس، والتقييم، ومنهجية العمل، وهناك أساتذة لا يميزون بين الطالب الجامعي، والتلميذ².

❖ مؤشر مناسبة المحتوى الدراسي لخبرات الطالب، وقدراته المعرفية، والمنهجية.

1- "دقتر الضوابط البيداغوجية"، ص2

2- الدكتور إدريس الشرقي؛ مقابلة علمية أنجزت يوم الاثنين 22 أبريل 2019م على الساعة العاشرة والنصف صباحاً، بكلية الشريعة بفاس.

تؤكد نتائج الجدول (15) أن 35.33% من الطلبة يقدرّون درجة مناسبة المحتوى لخبرات الطالب، وقدراته المعرفية والمنهجية، بـ(المتوسطة)، في حين يصف 33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ويصف 31.66% من المستجوبين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

وتشير نتائج شبكة القراءة أن درجة التنقيص على هذا المؤشر تقدر بـ(المتوسطة) في الملفات الخاصة بمؤسسة دار الحديث الحسنية، سواء في سلك الإجازة أو سلك الماستر، وبـ(الضعيفة) في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، بمسالك الإجازة، وماستر (المدرسة الحديثية).

نلاحظ أن نتائج المؤشرات المتعلقة بجودة (المحتوى الدراسي) ألفت بظلالها على نتائج هذا المؤشر، حيث أدى ضعف جودة المحتوى المدرس في وحدات علوم الحديث، كما بينت في المبحث الثاني، إلى ضعف تجاوب الطلبة مع (المقررات الحديثية)، نظرا لعدم تناسبها مع خبراتهم السابقة، وقدراتهم المعرفية، والمنهجية؛ يؤكد ذلك النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي أنجزها الطالب خالد الناصيري بخصوص المؤشر المتعلق بصعوبة دراسة علوم الحديث¹، حيث أكد 27% من المبحوثين أن هذه الصعوبة مردها إلى طبيعة المادة التي تتسم بكثرة مصطلحاتها، وكثرة فروعها وأنواعها، وغنى مصادرها، ومظاهرها، مما يؤدي إلى طول المقرر المخصص لها، بينما يرجع 19% من الطلبة ذلك إلى ضعف المستوى؛ ولذلك يمكن تفسير هذا الضعف بالعوامل التي ذكرتها في المؤشرات المتعلقة بجودة (المحتوى الدراسي).

❖ مؤشر إسهام طرق التدريس، والوسائل التعليمية في إثارة الدافعية، وتحفيز الطالب على التعلم الذاتي.

تُظهر نتائج الجدول (23) أن 49.33% من الطلبة يقدرّون درجة إسهام (طرق التدريس)، و(الوسائل التعليمية) في إثارة الرغبة في (التعلم الذاتي)، والبحث العلمي بـ(المتوسطة)، بينما يرى 38% منهم أن هذه الدرجة تقدر بـ(الضعيفة)، ويصف 12.66% من المبحوثين هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

1- ينظر الجدول رقم (3)، ص 84

تؤكد نتائج شبكة القراءة أن درجة التنقيص على هذا المؤشر تقدر بـ(المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة دار الحديث، وبـ(الضعيفة) بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة، وذلك بالنسبة للوحدات الخاصة بسلك الإجازة. وفي المقابل نلاحظ أن هذه الدرجة تقدر بـ(المتوسطة) في سلك التكوين العالي المعمق بمؤسسة دار الحديث الحسنية، وبـ(الضعيفة) بالنسبة لماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

يظهر إذن أن (طرق التدريس)، و(الوسائل التعليمية) يعتريها نوع من القصور في إثارة (الدافعية) والرغبة في (التعلم الذاتي) عند (الطالب الجامعي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالعوامل التالية:

- 1- هيمنة طرق (الإلقاء)، و(المحاضرة) في التدريس؛ وهي طرق تقوم على محورية (الأستاذ) في مختلف أنشطة (التعلم والتعليم)؛ فهو الذي يقوم بكل شيء؛ يحضر، وينفذ، ويقوم. بينما يقتصر دور الطالب على الإنصات، واسترجاع المعارف المقدمة في حصة الدرس، وهذا ما أكدته نتائج المؤشر الخاص بتنويع طرق التدريس.
- 2- ضعف الاهتمام بالطرق الفعالة والوسائل التكنولوجية الحديثية؛ التي تحفز الطالب، وتخلق لديه الرغبة في التعلم، والإقبال على علوم الحديث.

❖ مؤشر استهداف التقويم لمختلف جوانب شخصية الطالب المعرفية، والمهارية، والقيمية.

تبين نتائج الجدول (27) أن 46.33% من الطلبة يصفون درجة استهداف التقويم لمختلف جوانب شخصية الطالب بـ(المتوسطة)، بينما يقدر 43% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ولم تتجاوز نسبة الطلبة الذين قدروا هذه الدرجة بـ(الكبيرة) 10.66%

وتظهر نتائج شبكة التحليل الخاصة بهذا المؤشر أن درجة التنقيص عليه تقدر بـ(المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة دار الحديث الحسنية؛ سواء في سلك الإجازة، أو سلك (التعليم العالي المعمق)، وبـ(الضعيفة) في شعب الدراسات الإسلامية بسلك (الإجازة)، وماستر (الدراسات الحديثية بالغرب الإسلامي).

نلاحظ أن مستوى استهداف (التقويم) لمختلف جوانب شخصية الطالب، يتأرجح بين المتوسط والضعيف، وبنفس الدرجة تقريبا، وهذه النتائج مقاربة، في الغالب، مع نتائج الدراسات الثلاث؛ يظهر ذلك من خلال نتائج الدراسات التالية:

أ- الدراسة التي أنجزها الطالب الباحث خالد الناصيري؛

تشير نتائج هذه الدراسة في المؤشر المتعلق بمجالات التقويم أن 70% من الطلبة يؤكدون أن المجال المعرفي يشغل الحيز الأكبر في مجالات التقويم، مقابل 17% من الطلبة الذين أشاروا إلى حضور الجانب المهاري في التقويم¹.

ب- الدراسة التي أنجزها الطالب الباحث محمد لعبودي؛

تؤكد نتائج هذه الدراسة أن نسبة الطلبة الذي ربطوا المضامين التقويمية بالجانب المعرفي تقدر بـ 77% بينما تقدر نسبة الطلبة الذين أشاروا إلى الجانب المهاري بـ 16%، ولم تتجاوز نسبة الطلبة الذين اختاروا الجانب الوجداني² 7%.

ت- الدراسة التي أنجزها الطالب الباحث محمد الأطرش.

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن نسبة الاختبارات النهائية من المجال المعرفي بلغت 83%. أما المجال المهاري، فسجل نسبة 13%. وأما تقويم المجال القيمي، والسلوكي؛ فيظل ضعيفا جدا بنسبة 4%³. بناء عليه يمكن القول: إن هناك نوعا من القصور في مراعاة مختلف جوانب شخصية الطالب في أنواع التقويمات، وذلك راجع إلى الأسباب التالية:

- 1- تأثر طريقة التقويم بطرق التدريس. حيث يصعب على الأستاذ الذي يدرس بـ (الإلقاء) ويركز على الجانب المعرفي، أن يستهدف الجوانب المهارية، والقيمية في التقويم؛
- 2- العدد الكبير للطلبة مقابل الضعف الملاحظ في عدد الأساتذة، والقيمين على المكتبات، وباقي الأطر التي يمكن أن تسهم في تجويد عملية (التقويم)، واستيعاب جميع الطلبة؛
- 3- تردد الوثائق الرسمية في التنصيص على إجبارية تنوع (طرق التقويم)، مع قصور الاختبارات الكتابية على تقويم الجانب القيمي.

❖ مؤشر مراعاة (طرق التدريس) و(الوسائل التعليمية)، و(طرق التقويم) لقدرات الطلبة، والفروق الفردية بينهم.

أ- بالنسبة لطرق التدريس، والوسائل التعليمية:

1- ينظر الجدول رقم (25)، ص 108

2- ينظر الجدول رقم (19)، ص 190

3- ينظر الجدول رقم (11)، ص 191

تشير نتائج الجدول (24) أن 53.33% من المبحوثين يقدرون درجة مراعاة (الفروق الفردية) في اختيار طرق التدريس، والوسائل التعليمية بـ(الضعيفة)، ويقدر 33.66% منهم هذه الدرجة بـ(المتوسطة)، بينما يصف 13% فقط منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة). وتُظهر نتائج شبكة القراءة أن درجة التنقيص على هذه المؤشرات تقدر بـ(المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة دار الحديث، وبـ(الضعيفة) بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة، وذلك بالنسبة للوحدات الخاصة بسلك (الإجازة).

وفي المقابل، نلاحظ أن هذه الدرجة تقدر بـ(المتوسطة) في سلك التكوين العالي المعمق بمؤسسة دار الحديث الحسنية، وبـ(الضعيفة) بالنسبة لماستر (المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي).

ب- بالنسبة لطرق التقويم:

يتضح من خلال نتائج الجدول (32) أن 53.66% من الطلبة يقدرون درجة مناسبة التقويم لقدرات الطالب المعرفية والمنهجية بـ(المتوسطة)، ويصف 29.33% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة) بينما يقدر 16.66% فقط هذه الدرجة بـ(الكبيرة). وتظهر نتائج شبكة التحليل تأثر نتائج هذه المؤشرات بالنتائج المتوصل إليها في المحاور السابقة، حيث قدرت درجة التنقيص عليها بـ(المتوسطة) بالنسبة لمؤسسة دار الحديث الحسنية سواء في سلك الإجازة أو سلك التعليم العالي المعمق، وبـ(الضعيفة) في شعب الدراسات الإسلامية بسلك (الإجازة)، وماستر (الدراسات الحديثية بالغرب الإسلامي).

نلاحظ إذن؛ أن هذه النتائج تعكس ضعف مراعاة (طرق التدريس)، و(الوسائل التعليمية)، و(طرق التقويم) لقدرات الطلبة، و(الفروق الفردية) بينهم. ويمكن تفسير ذلك بالآتي:

1- "اعتماد الجامعة في شعب الدراسات الإسلامية بكليات الآداب وكليات الشريعة أسلوب الاستقطاب المفتوح في وجه جميع الطلبة؛ دون مراعاة لمستوياتهم وقدراتهم المعرفية والمنهجية والفوارق الفردية بينهم"¹.

1- الدكتور "إدريس الشرقي" مقابلة علمية أنجزت يوم الاثنين 22 أبريل 2019م على الساعة العاشرة والنصف صباحاً، بكلية الشريعة بفاس.

2- عدم توفر الأساتذة على قاعدة معطيات تخص مستويات الطلبة، والفروق الحاصلة بينهم في المكتسبات والخبرات السابقة، مع صعوبة إنجاز تقويمات تشخيصية في بداية كل سنة جامعية من طرف الأساتذة لتفسيء الطلبة، وتحديد مستوياتهم الحقيقية.

3- ضعف التكوين البيداغوجي عند أغلب الأساتذة، خصوصا على مستوى التطبيقات التربوية للبيداغوجيات المناسبة لاستثمار (الفروق الفردية) بين الطلبة .

ثانيا: المؤشرات المتعلقة بمدى مراعاة عناصر المنهاج لحاجات المجتمع.

❖ مؤشر استجابة أهداف المنهاج لحاجات المجتمع في تكوين طلبة متخصصين في الحديث، والسنة المطهرة.

أظهرت نتائج الجدول (8) أن 47.33% من الطلبة يؤكدون أن درجة استجابة أهداف المنهاج لحاجات المجتمع في تكوين طلبة متخصصين في الحديث والسنة المطهرة (ضعيفة)، بينما يرى 36.66% منهم هذه القابلية بـ(المتوسطة)، ويقدر 16% منهم هذه الدرجة بـ(الكبيرة).

وتظهر نتائج شبكة القراءة أن درجة التنصيص على هذا المؤشر توصف بأنها (متوسطة) في الملفات الوصفية الخاصة بوحداث مؤسسة (دار الحديث الحسنية)، سواء في سلك (الإجازة)، أو سلك (التكوين العالي المعمق)، بينما توصف بأنها (ضعيفة) في سلك (الإجازة) الخاص بشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة، و(متوسطة) في ماستر (المدرسة الحديثية).

ورغم ما تم التصريح به في الوثائق الرسمية حول وظائف التعليم العالي، والمهام المرتقبة من مؤسسة (دار الحديث الحسنية)؛ من حيث ربط التكوين العلمي بحاجة المجتمع الطلبة المتخصصين، والعلماء الذين يقدمون الإجابات على مختلف الإشكالات الدينية، والاجتماعية، والتربوية المتعلقة بالوحدات المدرسة، إلا أنه على مستوى واقع الممارسة التدريسية، تؤكد نتائج (الاستبانة) أن هناك ضعفا في التكوين العلمي الذي يتلقاه الطلبة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بضعف المقاربة المعتمدة في التدريس، وغياب تصور شمولي يقوم على أساس المقاربة المنهجية للوحدات المدرسة؛ بحيث يتم تحديد (مواصفات) الطالب في كل سلك من أسلاك التدريس،

تكون منسجمة مع طبيعة (المنطلقات)، و(الاختيارات)، و(الكفايات) المنتظرة من (المنهاج الجامعي)؛ وذلك في إطار (الملكات) العلمية المقصودة من تدريس علوم الحديث، وخصائص (المنهاج التعليمي) عند المحدثين.

❖ مؤشر وظيفية المحتوى في خدمة القضايا المتعلقة بالحديث الشريف، والسنة النبوية المطهرة.

يلاحظ من خلال نتائج الجدول (16) أن 48.66% من الطلبة يقدرون درجة استجابة (المحتوى الدراسي) لقضايا المجتمع بـ(المتوسطة)، بينما تقدر 34% منهم هذه الدرجة بـ(الضعيفة)، ويرى 17.33% منهم أن هذه الدرجة (كبيرة).

وتبين النتائج أن درجة التنصيب على هذا المؤشر تقدر بـ(المتوسطة) في الملفات الخاصة بمؤسسة دار الحديث الحسنية، سواء في سلك الإجازة، أو سلك الماستر، وبـ(الضعيفة) في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، بسلك (الإجازة)، وماستر (المدرسة الحديثية).

ويمكن تبرير هذا التأرجح بين المستوى الضعيف، والمتوسط بطبيعة المضامين المقررة في مختلف (الملفات الوصفية)؛ التي تكاد تكون عبارة عن معارف نظرية، ومنفصلة عن واقع الطلبة ومختلف الإشكالات والقضايا الدينية، والتربوية، والفكرية، والاجتماعية؛ المتعلقة بدراسة الحديث وعلومه؛ ومن ذلك مثلاً:

1- المشكلات الدينية الناتجة عن الخلط بين (مناهج المحدثين)، و(مناهج الفقهاء) في استثمار الحديث الشريف، والاحتجاج بالسنة النبوية، وأثرها في فهم المنهج السليم في الدين، وما يتعلق بذلك من قضايا التكفير، والتبديع، والتفسيق؛ التي تنتشر في صفوف بعض (المتدينين)؛

2- المشكلات الاجتماعية الناتجة عن غياب المنهج العلمي السليم في التعامل مع (الأخبار)، وتوثيقها؛ يظهر أثر ذلك في ممارسة بعض الوظائف المؤثرة بشكل مباشر في المجتمع؛ كالخطابة، والصحافة، والقنوات الإخبارية؛

3- الشبهات الفكرية، والعقدية التي يدسها أعداء السنة النبوية، بإعمال منهج المستشرقين في التشكيك في مصداقية الأحاديث الصحيحة، ونقض قواعد المحدثين في (الرواية والنقد)، وأثر ذلك في ضبط الدين، والحفاظ على اختيارات المجتمع، وثوابته الدينية؛

4- القضايا المتعلقة باستثمار منهج المحدثين في (التربية على القيم)، وفي (منهاج التعلم والتعليم)؛ التي تعتبر اليوم من أخطر الإشكالات الراهنة التي تعاني منها المنظومة التربوية في بلادنا؛

5- القضايا المتعلقة باستثمار (مناهج التفكير، والبحث) عند المحدثين؛ لمساعدة الطلبة على تجاوز الصعوبات التي تواجههم في مجال البحث العلمي.

فهذه القضايا، وغيرها كثير، لا نجد لها حضورا في العديد من (الملفات الوصفية). والسبب في ذلك؛ هو عدم استصحاب وظيفية (المعرفة المدرسة) في علوم الحديث، وربطها بمختلف الإشكالات المتعلقة بالفرد والجماعة، والاكتفاء بتدريس مجموعة من (المعارف)، و(الحقائق) المبنوثة في مظان علوم الحديث، يعجز الطالب عن إيجاد الخيط الناظم بينها، وبين مختلف القضايا التي يلاحظها في واقعه المعيش؛ بله أن يقدم الحلول المناسبة لها.

خلاصات الفصل: من التشخيص، والتقويم إلى مداخل التطوير.

تأسس البحث في واقع (منهاج) تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي على مجموعة من المعايير المستنبطة من الدراسة النظرية، إلى جانب مستجدات التربية الحديثة، ومختلف المقاربات الخاصة بالمنهاج الجامعية. وتمثل هذه الأسس المعيارية فيما يلي:

1- مدى ملائمة منهاج التدريس لخصائص علوم الحديث ووظائفها ؛

2- مدى وظيفة المنهاج في تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثية)؛

3- مدى الاستجابة للضوابط البيداغوجية؛ المؤطرة لسلكي الإجازة، والماستر؛

4- مدى جودة مكونات منهاج علوم الحديث؛

5- مدى مراعاة خصائص الفئة المستهدفة (الطالب الجامعي)؛

6- مدى استجابة المنهاج لحاجات المجتمع، ومشكلاته.

وقد اجتهدت في تفكيك هذه الأسس إلى مؤشرات فرعية استثمرتها في بناء أدوات الدراسة الميدانية، ثم قمت بتحليلها، وتفسيرها بغية الكشف عن نقط القوة، ومواطن القصور في منهاج علوم الحديث في مختلف أبعاده المعرفية، والتربوية، والنفسية، والاجتماعية.

ويمكن توظيف النتائج المتوصل إليها؛ لاستنتاج الخلاصات التركيبية التي تسعف باقتراح المداخل النظرية والإجراءات العملية الكفيلة بتطوير (منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي)؛ يظهر ذلك في الخلاصتين التاليتين:

الخلاصة الأولى:

كشفت الدراسة الميدانية عن ضعف واضح في استثمار (الخصائص المعرفية، والمنهجية) في عناصر منهاج وحدات علوم الحديث؛ سواء على مستوى (الأهداف)، أو (المحتوى الدراسي)، أو (طرق التدريس والتقويم).

وبناء عليه؛ فإن هذه الخلاصة تحيل على أهمية (المدخل المعرفي)، و(المدخل المنهجي)؛ باعتبارهما ركنين أصيلين في التصور التربوي الإسلامي لمنهاج التدريس، ذلك أن: "تجديد منهج تدريس علوم الشريعة، مشروط بالانطلاق من الخصائص المعرفية، والمنهجية لهذه العلوم، في رسم معالم التحصيل (...). فحسب هذه القضايا النظرية يعد خطوة جوهرية لها بالغ الأثر في جودة أهداف المنهج، ونجاعة طرق، وأساليب التدريس والتقويم، واختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الكفيلة بتصريف مضامين المنهاج في نسق تربوي لا ينفصل عن بنية العلم وخصائصه"¹.

وفي إطار منهاج علوم الحديث يسعى البحث في (المدخل المعرفي)، و(المدخل المنهجي)؛ للإجابة على السؤال التالي:

ما أهمية (المدخل المعرفي)، و(المدخل المنهجي) في منهاج علوم الحديث؟ وكيف يمكن توظيفهما لتطوير عناصر المنهاج؟

الخلاصة الثانية:

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن الممارسة التربوية في وحدات علوم الحديث يشوبها نوع من القصور على مستوى الممارسة البيداغوجية؛ من حيث الاختصار على الضوابط البيداغوجية العامة التي تخص جميع وحدات العلوم المدرسة بالجامعة. في حين أن هذه الممارسة ينبغي أن تكون مؤطرة بمدخل بيداغوجي يراعي خصائص (منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين؛ القائم على تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثة).

واستنادا إلى هذه الخلاصة يمكن الحديث عن (التدريس بالملكات)؛ باعتباره مدخلا بيداغوجيا يجمع بين أصالة منهاج التدريس، وجودة عناصره؛ من حيث الانفتاح على النظريات الحديثة في مجال علم النفس التربوي، والمقاربات الخاصة ببناء المناهج التعليمية.

ويمكن التعبير عن هذه الخلاصة بالسؤال الآتي:

1- "المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة" محسين يونس، ص 265

ماهي مسوغات اعتماد (مدخل التدريس بالملكات) في علوم الحديث؟ وكيف يمكن توظيفه
لتطوير عناصر منهاجها الجامعي؟

الفصل الخامس: مداخل تطوير منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

استصحابا لخلاصات الفصل السابق، ونتائج الدراسة النظرية؛ فإن تطوير منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي يقوم أساسا على تدقيق النظر في طبيعة المعرفة الحديثية المدرسة؛ من حيث خصائصها المعرفية والمنهجية، التي تؤثر في اختيار (المدخل البيداغوجي) المناسب في التدريس.

بعد ذلك يتم تنزيل هذا التصور على مستوى عناصر المنهاج التعليمي (الأهداف، والمحتوى الدراسي، والأنشطة، والطرق، والوسائل الديداكتيكية في التدريس، والتقويم، والعلاقة بين الطالب والأستاذ، وزمن التعليم)، وذلك بشكل منسجم، تتكامل فيه الوحدات المدرسة فيما بينها، ثم في علاقتها بباقي الوحدات الأخرى، في إطار الهندسة البيداغوجية الخاصة بطبيعة (المخرجات)، الخاصة بأنواع (المسالك)، و(المسارات) التي تنتمي إليها وحدات علوم الحديث.

وكلما غابت هذه التراتبية المشار إليها؛ أثر ذلك سلبا على جودة عناصر (المنهاج)، ومخرجاته التعليمية. وليس الغرض من ضبط (التصور المنهاجي) تقييد حرية الأستاذ، والطالب الجامعي في البحث والإنتاج العلمي، بقدر ما يراد منه الإسهام بمقترحات نظرية ومنهجية، تمكن من تجويد الدرس الحديثي، وتساعد الطالب على تعرف منهج اكتساب (الملكات الحديثية)؛ للتخصص في علوم الحديث، والسنة النبوية المطهرة.

المبحث الأول: الأهمية التربوية لمداخل التطوير في منهاج علوم الحديث.

المطلب الأول: المدخل المعرفي.

أعني بـ(المدخل المعرفي): توظيف (الخصائص المعرفية) لعلوم الحديث في تقريب مسائل العلم؛ سواء من حيث التعريف، والموضوع، والمقاصد، أو من حيث خصائص النشأة، وطبيعة (النسق المصطلحي). وانطلاقا من العناصر المكونة لهذا المدخل، يقوم تجويد (منهاج التدريس) من خلال التركيز على القضايا

التالية:

أولاً: تمكين الطالب من التصور الكلي، والفهم النسقي لمسائل العلم.

وهذا الأمر تشترك فيه علوم الحديث مع باقي العلوم الشرعية الأخرى؛ ذلك أن "أصل الشروع في العلم إنما يتوقف على تصوره بوجه ما، وعلى التصديق بفائدة ما، وإلا استحال الشروع فيه ضرورة أن المجهول المطلق يستحيل طلبه. وأما الشروع فيه على بصيرة: فيتوقف على تصوره بحده أو رسمه؛ لأنه إذا تصوره بذلك، وقف على جميع مسائله إجمالاً؛ حتى إن كل مسألة ترد عليه، علم أنها من ذلك العلم؛ أي حصل له قدرة تامة بها يتمكن من تمييز مسائله من غيرها"¹.

فالغرض من تحقيق التصور الكلي للعلم؛ هو تمكين الطالب من الوقوف على مسائله إجمالاً، وتمييزها من غيرها، وفهم النسق الجامع بينها؛ حتى يسهل عليه الدخول السليم إلى أبوابه، ومباحثه، ويتعرف منهج التعامل مع مصطلحاته، وقواعده.

وتعتبر (كتب المصطلح) من أهم المظان التي تساعد الطالب على تناول المعرفة الحديثية بهذا المنهج التقريبي؛ يؤكد ذلك قول الإمام ابن الصلاح (ت463هـ): "إن هذا الكتاب [أي المقدمة] مدخل إلى هذا الشأن؛ مفصح عن أصوله وفروعه؛ شارح لمصطلحات أهله، ومقاصدهم ومهماتهم التي تنقص المحدث بالجهل بها نقصاً فاحشاً"².

يؤكد النص أن هناك مجموعة من القضايا المتعلقة بطريقة تعامل الطالب مع مسائل العلم ينبغي البدء بها؛ حتى يكون الدخول إلى مباحثه على بصيرة؛ يتعلق الأمر بخصائص العلم ومقاصده، وفهم عبارات أهله، قبل الانتقال إلى الدراسة التفصيلية؛ حتى تقع له القدرة على تمييز المسائل، وربط كل مسألة بمأخذها.

وقد أثبتت نتائج الدراسة النظرية³ أن المحدثين استعملوا مجموعة من المصطلحات، والتعريفات للتعبير عن مختلف الإشكالات، والقضايا المتولدة عن النظر في الأحاديث رواية ودراية. ولذلك؛ فإن دراسة هذه التعريفات،

1- تحقيق مبادئ العلوم الأحد عشر (المنطق، الكلام، أصول الفقه، الفقه، المعاني، البيان، البديع، النحو، التصريف، التفسير، الحديث) علي رجب الصالحي، تحقيق: إلياس قبيلان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان (خلو من تاريخ الطبع)، ص 14

2- "علوم الحديث"، ص 256

3- ينظر الخلاصات المتعلقة بالخصائص المعرفية لعلوم الحديث، ص 271

وتتبع هذه المصطلحات من حيث أنماط الصياغة، والتطور يساعد الطالب على فهم (النسق المفهومي) الذي تنظم له مسائل علوم الحديث.

كما أكدت نتائج الدراسة الميدانية؛ أن هذا المنهج في التدريس يكاد يكون غائبا في عناصر منهاج وحدات علوم الحديث؛ خصوصا على مستوى (الأهداف)، و(المحتوى الدراسي)¹؛ حيث يقتصر الطلبة على تلقي هذه العلوم كما هي في مظانها مفصولة عن خصائصها المعرفية؛ كما أن (المقابلات العلمية) مع الأساتذة المستجوبين أكدت حاجة علوم الحديث إلى الدراسة المعرفية؛ لتيسير تقريب مسائل العلم التي تتميز بالكثرة، والتشعب، والتداخل، ولطبيعة اللغة الحديثية، ولخصائص المصطلح الحديثي من حيث التعريف، والاستعمال، واعتبارا لخصائص الطلبة، وقدراتهم وطبيعة الفروق الفردية بينهم².

إن العناية بـ(النسق المفهومي)، تقتضي أن يتم تدريس علوم الحديث انطلاقا من مركزية الحديث الشريف الذي يعتبر الأصل، والخيط الناظم الذي يجمع شتات هذه العلوم؛ فيتسخ في ذهن الطالب أن مختلف علوم الحديث من حيث الروية، والدراية، والامثال، مردها إلى الحديث الشريف؛ فمنه المنطلق وإليه الرجعى:

فأما علوم الحديث رواية؛ فأقصد به دراسة مباحث العلم من حيث القبول والرد، سواء تعلق ذلك بالسند أو المتن: "وهذا الشق من دراسة الحديث هو الذي يطلق عليه: مصطلح علم الحديث، أو أصول

1- بالنسبة لعنصر الأهداف:

أظهرت نتائج الدراسة الميدانية من خلال الجدول (1)؛ الممثلة في المبيان (1) أن 63.33% من الطلبة عبروا عن تقدير درجة الانسجام بين أهداف التدريس، وخصائص علوم الحديث، ووظائفها بـ"المتوسطة"، في حين قدر 24.33% من الطلبة درجة هذا الانسجام بـ"الضعيفة"، بينما يرى 12.33% منهم أن درجة الانسجام "كبيرة".

تؤكد هذه النتائج الإحصائية أن درجة الانسجام بين أهداف المنهاج وخصائص علوم الحديث، ووظائفها تتأرجح بين "المتوسطة"، و"الضعيفة" إجمالا. وهي نفس النتائج المحصل عليها تقريبا في شبكة تحليل الملفات الوصفية:

فبالنسبة للملفات الوصفية الخاصة بسلك الإجازة التابعة لمؤسسة دار الحديث الحسنية، نلاحظ أنها تشير، ولو تلميحاً، إلى هذه المقاصد بدرجة "متوسطة"، بينما تقدر المؤشرات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية وكلية الشريعة هذه الدرجة بـ"الضعيفة". ينظر تحليل "مؤشر انسجام الأهداف مع خصائص علوم الحديث، ووظائفها"، ص 335

وأما بالنسبة لعنصر المحتوى الدراسي:

أظهرت نتائج الجدول (9) أن 60% من الطلبة يصفون درجة انسجام المحتوى الحديثي المدرس مع خصائص العلم بـ"المتوسطة"، بينما يصف 21.66% منهم درجة الانسجام بـ"الكبيرة". ويقدر 18.33% من الطلبة هذه الدرجة بـ"الضعيفة".

ويظهر من خلال نتائج شبكة القراءة الخاصة بسلك الإجازة، أن درجة التنصيص على خصائص علوم الحديث في الملفات الخاصة بمؤسسة (دار الحديث الحسنية) تقدر بـ"الكبيرة"، بينما تقدر هذه الدرجة بـ"المتوسطة" في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية وكلية الشريعة. ينظر تحليل "مؤشر انسجام المحتوى الدراسي مع الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث"، ص 343

2- الدكتور محمد ناصيري؛ مقابلة علمية بتاريخ 27 أبريل 2019 على الساعة الثانية بعد الزوال، بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس

الحديث، أو قوانين الرواية. ويمكن لهذا الشق أن يُدرس، ويُدرّس من خلال (نظرية التوثيق)، سنداً، وممتناً¹.

فالمقصود بـ(نظرية التوثيق): مختلف العلوم التي تدرس الحديث الشريف من حيث الرواية، وضبط نسبة الحديث الشريف إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ وهي المقصودة بـ(الوظيفة النقدية)؛ التي تعتبر أهم وظائف علوم الحديث.

وأما علوم الحديث دراية؛ فأريد به: "دراسة الحديث من حيث ما يتضمنه من معان، وأحكام. إذ الهدف من تصحيح الحديث، أو تحسينه هو بيان صلاحيته لكي يكون مصدراً تؤخذ منه الأحكام، والآداب في مختلف الأبواب. فمن حيث السبق الزمني لا قيام لـ(النظرية البيانية) بدون تحقق توثيق النص، ولا فائدة للنظرية الأولى إن لم تكن خادمة بنتائجها لـ(نظرية البيان)"².

والمقصود بـ(نظرية البيان)؛ مختلف العلوم التي أنتجها المحدثون الذين جمعوا بين النظر الحديثي، والنظر التفسيري، والفقه. والتي يراد منها بيان معاني، وأحكام الحديث الشريف، والتعريف به، ورد مختلف الشبهات التي تروم التشكيك في مكانته من حيث الصحة، والاحتجاج. وذلك من خلال (كتب غريب الحديث)، و(كتب مختلف الحديث)، و(كتب فقه الحديث)، ومختلف العلوم التي أنتجها (المحدثون الفقهاء)؛ لتحقيق مقاصد (وظيفة البيان).

وأما الامثال؛ فهو الثمرة المرجوة من التوثيق، والبيان؛ إذ لا فائدة من تدريب الطالب على النظر في الروايات، وبيان معانيها، وأحكامها إذا لم يتعرف قواعد العمل بالحديث الشريف، ويمثلها في سلوكه، ويزكي بها أخلاقه.

وبناء على أعمال مكونات هذا النسق؛ يُعاد النظر في ترتيب جميع مسائل علوم الحديث وفق نظريتي (التوثيق)، و(البيان)، و(قواعد الامثال)؛ حتى تكون سهلة ميسرة في فهمها، وإفهامها؛ فنجمع المسائل المتناظرة

1- "ضوابط تدريس علوم الحديث"، محاضرات ألقاها الدكتور سعيد حليم لفائدة طلبة سلك الماستر؛ أفرج: 2011/2012 - 2013 / 2014 - 2015 / 2016.

2- المرجع السابق، ص4

في باب واحد، ثم نجمع الأبواب في وحدات، أو أقطاب منسجمة، بحيث يكون المنطلق من الحديث الشريف (التوثيق، والبيان)، وإليه الرجعى (الامثال، والعمل).

واستصحابا لنتائج البحث في (النسق المفهومي) لعلوم الحديث في الباب الأول، يمكن اقتراح مكونات النسق الجامع لعلوم الحديث؛ وهو قابل للاجتهد، والنظر بحسب الحاجات، وزمن التعليم، وخصائص الفئة المستهدفة، وذلك في إطار الأقطاب، والوحدات التالية:

❖ قطب العلوم الخاصة بنظرية التوثيق، والنقد:

يشتمل على الوحدات التالية:

- 1- وحدة علوم معرفة الرواة وطبقاتهم، وأحوالهم، ومراتبهم في الجرح، والتعديل؛
- 2- وحدة علوم المرويات من حيث السند، والمتن؛
- 3- وحدة علوم المرويات من حيث معرفة المقبول، والمردود؛
- 4- وحدة قواعد المحدثين، ومناهجهم في التفكير، والبحث في علوم الحديث؛ (المناهج العلمية التأسيسية)؛
- 5- وحدة مناهج التصنيف في علوم الحديث، ومصطلحه؛
- 6- وحدة مناهج المحدثين في الرواية، ومسالكهم في النقد.

❖ قطب العلوم الخاصة بنظرية البيان:

يضم هذا القطب الوحدات التالية:

- أ- وحدة علوم المتن من حيث ضوابط الفهم، والتفسير، وبيان مختلف الحديث، ومشكله؛
- ب- وحدة فقه الحديث، وأدلة الأحكام؛
- ت- وحدة دراسات السنة النبوية: منهج التعريف بها، وتحسينها من الدعاوى، والشبهات التي تروم التشكيك في صحتها، ومكانتها التشريعية؛
- ث- وحدة مناهج التصنيف في شروح الحديث، وفقهه.

❖ قطب العلوم الخاصة بقواعد، وآداب التعلم، والتعليم عند المحدثين.

تندرج ضمنه الوحدات التالية:

- أ- وحدة شروط وآداب المحدث، والطالب؛
- ب- وحدة طرق التحمل، والأداء؛
- ت- وحدة طرق كتابة الحديث، والضبط، والتخريج؛
- ث- وحدة مناهج التصنيف في قواعد، وآداب التحديث.

واستنادا إلى مركزية الحديث الشريف في دراسة علومه، فإن تجويد منهاج التدريس يفرض علينا أن نبدأ بـ(السند)، ثم ننتقل بعد ذلك لدراسة (المتن) على مستوى ما فيه من (شدوذ)، أو (علل)، أو غير ذلك. ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى (فقه الحديث)؛ الذي يعتبر أقرب إلى (الفقه)، لكن دراسته تكون من حيث منهج (المحدثين الفقهاء) في شرح أحاديث الأحكام، كما بينت ذلك في المبحث الخاص بوظائف علوم الحديث؛ في الفصل الثالث من الباب الأول.

إن من نتائج توظيف (المدخل المصطلحي)¹ في فهم (النسق المفهومي) لعلوم الحديث؛ أن يتم استحضار الضوابط التالية في (منهاج التدريس):

- 1- إن تنوع علوم الحديث لا يعني أنها جزر متناثرة لا يجمعها خيط ناظم يربط مختلف مباحثها، بل هي راجعة في النهاية إلى معرفة المصطلحات، والقواعد التي يعرف بها أحوال المتن، والسند؛ ومعنى ذلك؛ أن المنهج السليم في تقريب علوم الحديث ينبغي أن يستحضر النسق الجامع بين مباحث العلم. فكل العلوم التي ذكرها المحدثون راجعة إلى حفظ أقوال رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأفعاله، وتقريراته، وضبطها وتحريرها، وما يتطلب ذلك من دراسة مختلف المصطلحات، والقواعد التي تعين على معرفة المقبول، والمردود.

1- أعني بـ(المدخل المصطلحي)؛ كما وظفته في الدراسة النظرية: دراسة المصطلحات الحديثية من حيث أنواع الصيغ المستعملة، وتطورها الدلالي. واعتبارا لطبيعة البحث، وحدوده؛ فقد اقتصرنا على دراسة تطور أهم المصطلحات الحديثية في مقدمة ابن الصلاح من حيث الصيغ المفردة والصيغ المركبة؛ لتعرف معالم (النسق المفهومي) الذي تنتظم له أبواب، ومباحث العلم.

2- إن تداخل علوم الحديث يتطلب توظيف الطرق الفعالة، والأساليب الحديثة التي تعين الطالب على التمكن من المفاهيم الحديثية، والربط بينها:

ومن ذلك؛ اعتماد (الخطاطات)، و(الشبكات المفاهيمية) التي تقرب نسق هذه العلوم؛ بحيث يستطيع الطالب استحضار أطرافها وتشعباتها. كما يحتاج إلى طرق خاصة في التعلم؛ ك(المذاكرة) التي تجمع بين التركيز على سلامة (الفهم)، وقوة (الحفظ)، وجودة (الاستحضار)، والمداومة على مدارس مسائل العلم.

3- إن توظيف (المدخل المصطلحي) ليس إلا خطوة أولى في سبيل التحصيل؛ لا تكفي لاكتساب (الملكة الحديثية) مهما تعمق الباحث فيها، بل يحتاج الطالب بالإضافة إلى ذلك، إلى التدرب على (ممارسة، وارتياض) مسائل العلم؛ لمعرفة مختلف الأحوال التي تؤثر في قبول الرواية أو ردها، وأن يقف على (مآخذ الأحكام) في المسائل التي لا قواعد لها؛ بالرجوع إلى (القرائن) الخاصة بكل مسألة.

ثانياً: توظيف إشكالات النشأة لتدريب الطالب على فهم منهج المحدثين في العناية

بخاصية الإسناد.

المعرفة الحديثية كغيرها من المعارف الشرعية؛ تقوم أساساً على نصوص الوحي من القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة. فقد ثبت في المباحث الأولى من الدراسة النظرية أن المفاهيم الحديثية الأولى نشأت ابتداءً من خلال توجيهات القرآن الكريم، والسنة النبوية؛ المتعلقة بالتحقق من الأخبار، والتثبت في روايتها. وذلك لحل إشكالية التوثيق، والنسبة إلى النبي صلى الله عليه وسلم؛ التي ارتبطت بطبيعة الأحاديث النبوية، وأن معظمها منقول إلينا بالآحاد، بخلاف القرآن الكريم؛ المنقول بالتواتر.

ثم تطورت مصادر المعرفة الحديثية مع المتغيرات المرتبطة بزمن (الفتن)، وظهور (الوضع)، و(التدليس)، مع بُعد الزمن عن النبي صلى الله عليه وسلم؛ حيث اتجه اهتمام المحدثين إلى وضع قواعد (الجرح، والتعديل) التي تصون الرواية من (الوهم)، و(النسيان)، و(العوارض البشرية)، كما استفاد المحدثون من تخصصهم في علم (التاريخ)، ومعرفتهم ب(أحوال الرواة، والمرويات)، وكذا تخصصهم في (طرق التحمل، والأداء)؛ لوضع القواعد التي قامت عليها مباحث علوم الحديث.

فتحصل بذلك؛ أن توظيف الدراسة النقدية لتطور علوم الحديث يقتضي:

- أن يستشعر الطالب أولاً شرف هذه المعرفة، ومصدرها الرباني؛ بأن يكون القصد الأصلي من دراستها وتدريسها؛ هو التبعد والامتنال، وذلك عندما تثبت النسبة إلى الرسول صلى الله عليه وسلم؛ فتصبح السنة النبوية المطهرة مصدراً للتدين إلى جانب القرآن الكريم، قال تعالى: "وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا"¹؛

- أن يترسخ لدى الطالب أن حقيقة علوم الحديث، تقوم بالأساس على (النقد) لحل إشكالية نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وتوثيقه؛ يؤكد ذلك العوامل التي أدت إلى ظهور علم الجرح والتعديل، وعلم العلل اللذين يعتبران الإطار المنهجي الذي تطورت من خلالهما بنية علوم الحديث؛

- إن علوم الحديث قامت على أساس النظر في الروايات لمعرفة (المقبول والمردود)؛ وهو عمل كسبي اجتهادي راجع إلى اختلاف فهوم العلماء؛ المرتبطة بظنية الحديث الشريف من حيث الثبوت؛ فيترسخ لدى الطالب أن جوهر العلم؛ هو ما سيتدرب عليه، وما سيصل إليه باجتهاده، ونظره في القواعد، والمناهج التي أنتجها أهل الحديث، وليس بما يحفظه من مصطلحات وقواعد. وهذا يقتضي على المستوى المنهجي؛ اختيار (طرق التدريس) التي تمكن الطالب من التدريب على الاجتهاد بالممارسة الخاضعة للمتابعة، والتقييم، وذلك بأن تتيح له فرصة إعمال عقله، وتمهيد قدراته وتدريبه على (الفهم)، و(التحليل)، و(الاستنتاج)، و(المقارنة) بين الأقوال، والأحكام، والتدرب على (النقد)، و منهج الحكم على (الروايات).

ثالثاً: استحضار خاصية المعيارية، والطابع العلمي للفاهيم الحديثية؛ لتحقيق الفهم، والإفهام.

تبين من خلال خاصية المعيارية؛ التي تتميز بها معظم مصطلحات علوم الحديث، وكذا أنواع التعريفات عند المحدثين، أن (المفهوم الحديثي) ذو طبيعة عملية تطبيقية، ومعنى ذلك؛ أن منهاج تدريسه ينبغي أن يتجاوز التعريفات النظرية، أو الشرح المنطقي الذي لا يستحضر الشواهد، والأمثلة، ولا يقف عند القرائن، واختلاف أحوال الرواة، والمرويات؛ يؤكد ذلك خاصية الاستقراء التام التي تقوم عليها قواعد علوم الحديث؛ حيث يتطلب المنهج السليم في بناء المعارف الحديثية تدريب الطالب على تتبع هذه الأحوال، والقرائن لتطبيق القواعد الكلية عليها.

1- سورة "الحشر"، الآية 7

وهذا بلا شك منهج يساعد الطالب على التمكن من مسائل العلم، عوض تأنيثها بالتلقين الجاهز، والحفظ العاري عن الفهم.

كما أن توظيف خاصية المعيارية في تدريس المصطلحات الحديثة؛ يقتضي أن يتدرب الطالب على الربط بين المصطلح، ومختلف الإشكالات العلمية التي يكتنزها، ثم توظيف المصطلح في دراسة هذه الإشكالات؛ وذلك من خلال استحضار مناهج المحدثين، ومسالكهم في ذلك.

فمثلاً: لا يمكن للطالب أن يستوعب مصطلحات: (الاعتبار، والمتابعات، والشواهد) بالاختصار على التعريف فقط؛ لأن ذلك لا يقدم صورة حقيقية عن طبيعة الإشكالات الحديثة المرتبطة بها؛ ذلك أن تدريس المصطلح يجب أن يكون الغرض منه تدريب الطالب على "الخوض في إشكالات العلم الخاص: قصد إقامة الصورة الحقيقية لمفاهيم المصطلحات المدروسة به (...) ليس بقصد تحرير الحل لتلك القضايا، والإشكالات، وإنما بقصد جمع ما تتضمنه من معان وإشارات؛ لتركيب الصورة المفهومية للمصطلح، من تعريف، وما يتعلق به، من فصول، وخواص، وطبائع، ووظائف، وعلاقات"¹.

فوظيفة المصطلح إذن؛ هي وظيفة تقريبية، تمكن الطالب من فهم القضايا، والإشكالات التي يكتنزها، وتركيب الصورة المفهومية التي تتمثل في مجموع المعاني، والإشارات التي يلتقطها عند دراسة خصائص المصطلح؛ سواء من حيث التعريف، أو من حيث تطوره الدلالي.

المطلب الثاني: المدخل المنهجي.

أعني بـ(المدخل المنهجي)؛ توظيف خصائص علوم الحديث المستنبطة من دراسة وظائفها، ومناهجها العلمية، ومناهج المحدثين في إعادة ترتيب مباحث العلم؛ لتقريب المعرفة الحديثة المدرسة، وفق قواعد (النقل التدريسي).

1- "المصطلح الأصولي" فريد الأنصاري، ص 61

تكمن أهمية هذا المدخل في القضايا المنهجية التالية:

أولاً: التركيز على وظيفية علوم الحديث.

أكدت دراسة وظائف علوم الحديث، أن هذه العلوم لم تكن مجرد مباحث نظرية، أو أن البحث فيها من قبيل الترف الفكري الذي لا ينتج عملاً؛ يؤكد ذلك أنواع الوظائف التي تقوم بها هذه العلوم لخدمة الحديث الشريف، والسنة المطهرة.

وإن من مقتضى أعمال خاصة (الوظيفية) في تدريس علوم الحديث؛ أن يتجه منهاجها إلى تدريب الطالب على مختلف (الملكات) المتعلقة بها، سواء تلك المتعلقة بالرواية والنقد (الوظيفة النقدية)، أو (الملكات) المتعلقة بمنهج المحدثين في شرح، وبيان معاني، وأحكام الحديث الشريف (الوظيفة البانية)، أو الملكات التي تستهدف تزكية أخلاق الطالب؛ وتحقيق المقصد التعبدية، والمقصد الامتثالي في علوم الحديث (الوظيفة الخلقية).

وفي المقابل، فإن من أهم عوائق اكتساب هذه الملكات عدم مناسبة (المقررات الحديثة) لمستوى الطلبة؛ فقد أكدت نتائج الدراسة الميدانية¹ حاجة الطلبة إلى لغة تقريبية تسهل عليهم فهم عبارات المحدثين، وأن من أهم صعوبات تعلم علوم الحديث اقتصار الممارسة التدريسية على المقررات الحديثة التي لا تتناسب مع خبراتهم، وقدراتهم المعرفية، والمنهجية.

كما أن من عوائق التركيز على وظيفية علوم الحديث، تمثلات بعض الأساتذة حول المقصود أصالة من علوم الحديث، واعتقادهم أن ذلك متعلق أساساً بالتمكن من المصطلح وقواعده، بدل الاهتمام بمنهج توظيف هذه المصطلحات، والقواعد في معرفة المقبول، والمردود².

وهذا بلا شك يؤدي إلى غياب التصور المنهجي السليم في التدريس؛ القائم على ربط علوم الحديث بوظائفها، وتمكين الطلبة من مختلف ملكاتها العلمية، بدل الاقتصار على ترديد المصطلحات، وحفظ التعريفات.

1- أكدت نتائج الجدول (15) أن 35.33% من الطلبة يقدرون درجة مناسبة المحتوى لخبرات الطالب وقدراته المعرفية والمنهجية، بـ"المتوسطة"، في حين يصف 33% منهم هذه الدرجة بـ"الضعيفة"، ويصف 31.66% من المستجوبين هذه الدرجة بـ"الكبيرة".

وتشير نتائج شبكة القراءة أن درجة التنصيص على هذا المؤشر تقدر بـ"المتوسطة" في الملفات الخاصة بمؤسسة دار الحديث الحسنية"، سواء في سلك الإجازة أو سلك الماستر، و بـ"الضعيفة" في الملفات الخاصة بشعب الدراسات الإسلامية، بمسالك الإجازة، و ماستر "المدرسة الحديثية". ينظر نتائج تحليل المؤشر الخاص بمناسبة المحتوى الدراسي لخبرات الطالب، وقدراته المعرفية والمنهجية، ص 349

2- الدكتور سعيد حليم؛ مقابلة علمية بتاريخ 02 فبراير 2020م.

ولا يمكن تجاوز هذه الإشكالات المنهجية، إذا لم يتم استحضار وظائف العلم، والملكات المقصودة من تدريسه؛ سواء على مستوى (الأهداف)، أو (المحتوى الدراسي)، أو (طرق التدريس، والتقويم)، واعتبار ذلك كله في إعداد الدروس، والمقررات؛ (تخطيطاً)، و(تنفيذاً)، و(تقويماً).

وحيثما يفعل الأستاذ ذلك، ويُقوِّم عمله؛ سيرى الأثر العجيب في طلبته، وسيدرك أنه بذلك الجهد المنهجي قد سلك طريق المتقدمين، وكون طلبة مجتهدين قادرين على البحث، والتخصص في علوم الحديث.

ثانياً: العناية بالطابع المنهجي في تطوير منهج النظر، والبحث في علوم الحديث.

إن المعرفة الحديثية، باعتبارها جزءاً من المعرفة الشرعية؛ قامت على أساس ضبط العمل، ومنهج التدين عند المسلم. ولذلك لم تكن هذه المعرفة مجرد حقائق جزئية لا يجمعها خيط ناظم؛ بل هي نتاج مجموعة من القواعد، والمناهج العلمية في البحث، والنظر في مسائل العلم، وإن استحضار هذه المناهج على مستوى التدريس يقتضي تدريب الطلبة على دراسة علم المناهج؛ ليتعرفوا كيف كان أسلافهم من العلماء يصنعون العلم، ولا يتحقق ذلك على مستوى مناهج التدريس؛ إذا لم نتمكن الأساتذة من الأدوات المنهجية التي تعينهم على استثمار هذه المناهج في (طرق التدريس).

وفي إطار مناهج وحدات علوم الحديث، يكون توظيف الطابع المنهجي لعلوم الحديث، من خلال العناية بقضيتين أساسيتين:

- أولهما: تدريب الطالب على دراسة خصائص (الفكر المنهجي عند المحدثين) من خلال استنباط مختلف (القواعد)، و(المناهج العلمية) التي ميزت منهجهم في النظر في مسائل العلم؛
- ثانيهما: تدريب الطالب على توظيف (المناهج العلمية) عند المحدثين في دراسة مسائل كل باب، أو مبحث حديثي.

فمثلاً: يتم تدريب الطالب على ملاحظة خصائص (منهج الاستقراء التام) عند المحدثين، كما بينت في الدراسة النظرية، وتمييزه عن الاستقراء الأصولي، والاستقراء الفقهي، ويُطالَب الطلبة بتتبعه في المسائل التي وُظف فيها المحدثون هذا المنهج؛ مع ضرورة التركيز على المهارات المستهدفة في كل منهج، والتركيز عليها في طرق

التدريس؛ كمهارات: (الفهم)، و(الحفظ)، و(الاستحضار)، و(المقارنة)، و(التحليل)، و(الاستنباط)، و(النقد)؛ كما سألين في المبحث الموالي بحول الله.

إن من ثمرات توظيف مناهج البحث عند المحدثين؛ أن الطالب يتمكن من ضبط منهج التعامل مع المعرفة الحديثية، ثم توظيف هذه المعرفة في مناقشة مختلف الإشكالات الراهنة ذات الصلة بالحديث الشريف، ومنهج التعامل مع السنة النبوية المطهرة.

وإذا لم ندرّب طلبتنا على النظر في (مناهج العلوم)، وكيف كان أسلافنا يضعون القواعد والمناهج المناسبة لحل الإشكالات العلمية التي ظهرت في زمانهم، فإن الأجوبة العلمية على مختلف القضايا الراهنة¹ ستبقى معلقة؛ مادام منهاج (التعلم والتعليم) قائما على اجترار المعارف، والأقوال، والمذاهب.

إن الغرض من دراسة مناهج البحث عند المحدثين؛ هو صرف الانتباه إلى الجهد المنهجي أكثر، والعناية به في منهاج التدريس؛ لأننا لا نعاني اليوم من خصائص المعرفة، بقدر مانعاني من غياب المنهج في حسن التعامل مع المعارف المدرسة، وتوظيفها في مختلف السياقات العلمية، والاجتماعية، والدينية، والثقافية.

ثالثا: توظيف مناهج التصنيف عند المحدثين في (النقل التدريسي)، وتقريب المعارف

الحديثية.

يؤكد الأهمية التربوية لمناهج التصنيف قول الإمام الكسائي (ت587هـ): "الغرض الأصلي؛ والمقصود الكلي من التصنيف في كل فن من فنون العلم؛ هو تيسير سبيل الوصول إلى المطلوب على الطالبين، وتقريبه إلى أفهام المقتبسين. ولا يلتزم هذا المراد إلا بترتيب تقتضيه الصناعة، وتوجيه الحكمة؛ وهو التصفح عن أقسام المسائل، وفصولها، وتخريجها على قواعدها وأصولها؛ ليكون أسرع فهما، وأسهل ضبطا، وأيسر حفظا؛ فتكثر الفائدة"².

فالغرض من التصنيف في مختلف العلوم؛ هو تقريب مسائلها، وتحقيق (الفهم والإفهام). وقد بينت في الباب الأول أن التنوع الحاصل في مناهج التصنيف في (كتب علوم الحديث، ومصطلحه) يعتبر مؤشرا قد يفهم

1- ينظر أمثلة من هذه القضايا في الصفحة 484

2- "بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع" علاء الدين الكسائي، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية: 1406هـ/1986م، 2/1

منه أن كل عالم سلك في ترتيب كتابه منهاجا خاصا بحسب حاجة الطلبة، وأهداف التدريس، وطبيعة الفئة المستهدفة في كل عصر. ومقتضى هذا الضابط أن المنهج السليم في تدريس علوم الحديث ينبغي أن يكون البدء فيه بـ(كتب المصطلح)؛ التي تعنى بتقريب مسائل العلم؛ سواء تلك المؤلفة بمنهج الجمع، أو منهج التنكيت والتعليق، أو منهج الاختصار؛ يؤكد ذلك قول الإمام السخاوي(ت902هـ): "واقرأ أيها الطالب عند شروعك في الطلب لهذا الشأن كتابا في معرفة علوم الأثر؛ تعرفُ به أدب التحمل، وكيفية الأخذ، والطلب، ومن يؤخذ عنه، وسائر مصطلح أهله؛ ككتاب علوم الحديث للحافظ الكبير أبي عمرو ابن الصلاح؛ الذي قال فيه مؤلفه: إنه مدخل إلى هذا الشأن، (...)

أو كذا النظم المختصر منه، المُلَخَّص فيه مقاصده، مع زيادة ما يُستعذب كما سلف في الخطبة، وعول على شرحه هذا، واعتمده، فلا ترى نظيره في الإتقان، والجمع، مع التلخيص، والتحقيق"¹.

يؤكد النص أن البدء في منهج الطلب يكون بالأصول التي تجمع بين الجمع، والاختصار، بلغة ميسرة، تضع الطالب في نسقه الجامع، ثم ينتقل الطالب إلى دراسة الكتب التي تعنى بالشرح، والتعليق على الأصول الجامعة؛ حتى يتمكن الطالب من الفهم الدقيق لمسائل العلم.

وبعد تحصيل التصور الكلي، والفهم النسقي لأبواب ومباحث العلم، ينتقل الطالب إلى تطبيق مصطلحات، وقواعد علوم الحديث في (المدونات الحديثية الكبرى)؛ وذلك بممارسة مسالك التخريج، ودراسة الأسانيد، والتدرب على مختلف العمليات المرتبطة بالتصحيح والتضعيف.

كما أن من مقتضيات (النقل التدريسي) أن تقرب المعرفة الحديثية لا يقتضي استيفاء جميع مباحث العلم؛ فالزمن المخصص للتعليم يحدد نوع المحاور التي ستكون موضوع الدرس، والتحصيل، ودرجة التعمق في الموضوعات المسطرة.

فلو أخذنا مثلا (نظام الفصول) المعمول به في الجامعات؛ الذي تحدد فيه الحصص الدراسية؛ لأدى ذلك إلى ضرورة الانتقاء، وعدم التعمق في المحاور؛ حتى لا يأخذ المحور الواحد أكثر مما يفرض الغلاف الزمني المخصص للمجزوءة.

1- "فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث" مجد السخاوي، 306/3-307

من هنا تظهر أهمية الخصائص المعرفية والمنهجية لفهم بنية العلم؛ ذلك أن تدقيق النظر في هذه الخصائص يساعد الأستاذ على معرفة ما حققه التقدم في دراسة أبواب العلم، وما حققه التأخير، وما يناسب الفئة المستهدفة، وما لا يناسبها.

ولذلك؛ فإن الغلط في منهج الترتيب يعتبر من أهم العوامل المؤثرة في اكتساب (الملكة)، ومن مظاهر ذلك أن "يغلط بعض الطلبة في ترتيب الفنون، والقدر اللائق من السعي لكل فن، فيشرع في بعض الفنون قبل تحصيل ما يتوقف فهمه عليه، وقد لا يهتم لفهم فن تشتد الحاجة إليه، ويطلق البحث فيما لا يكسر الاحتجاج إليه، وأمثال هذه الترتيبات الردية مدار تنزلهم، وعدم وصولهم إلى مقاصدهم"¹.

رابعاً: تدريس وحدات الدرس الكندي في إطار تكاملها المعرفي² مع وحدات العلوم الشرعية،

وباقى وحدات الحقول المعرفية الأخرى.

ومسوغ اعتبار التكامل المعرفي في تناول علوم الحديث، أمران اثنان:

أولهما: وحدة العلوم الشرعية؛ "فالعلوم متعاونة، وبعضها مرتبط ببعض"³؛ لأنها علوم تجمعها وحدة المصدر والموضوع، وتشارك في وحدة المقصد، والغاية؛

ثانيهما: اعتبار مختلف جوانب شخصية الطالب المستهدفة من دراسة هذه العلوم؛ ذلك أن قضية التكامل المعرفي ليست عملية معرفية بحتة، ولكنها عملية نفسية تربوية تعمل على تنمية الدوافع، وتربية الوجدان، وتحرير العقل المسلم من آفات الخرافات⁴.

لذلك وجب استصحاب طبيعة الارتباط الوظيفي بين علوم الحديث، وباقي العلوم الأخرى في بناء المقررات الحديثة، وإعداد وحدات تكون عبارة عن مداخل منهجية تُدرّس في السنوات الأولى من الإجازة، وتكون مضامينها مأخوذة من التقاطعات الموجودة بين علوم الحديث، ومختلف العلوم الإنسانية الأخرى. بحيث يتم التركيز

1- "ترتيب العلوم" محمد المرعشي، ص82

2- المقصود هو: الجانب التربوي في (التكامل المعرفي)، باعتباره: "قضية منهجية؛ من حيث إنها ترتبط بالنشاط الفكري، والممارسة البحثية، وطرق التعامل مع الأفكار". ينظر "منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الإسلامية" فتحي ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب التوزيع في العالم العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1432هـ/2011م، ص27

3- "إحياء علوم الدين" أبو حامد الغزالي 51/1

4- ينظر "التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية" أبو بكر محمد إبراهيم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، 2007م، ص101

في هذا المستوى على التكامل الأفقي بين علوم الحديث، ومختلف العلوم؛ وذلك في إطار وحدات تركز على (المهارات المشتركة) بينها؛ كالمهارات اللغوية، ومهارات البحث العلمي، والمهارات التواصلية. بينما يتم التركيز في المسالك التخصصية على التكامل العمودي بين مسائل علوم الحديث، ومسائل العلوم الشرعية؛ خصوصا الفقه والأصول، وذلك في إطار وحدات تُخصص للمباحث المشتركة بين هذه العلوم؛ كالمباحث المتعلقة بدراسة (أدلة الأحكام)، وغيرها من المباحث التي يتداخل فيها النظر الحديثي مع النظر الفقهي، والأصولي.

المطلب الثالث: المدخل البيداغوجي (التدريس بالملكات).

أولا: المفهوم.

أعني بهذا المدخل: التوظيف البيداغوجي لمفهوم (الملكة الحديثية)، ومنهج اكتسابها عند المحدثين. وذلك بمراعاة الخصائص المعرفية والمنهجية، والتربوية لعلوم الحديث، والاستفادة من مستجدات البحث في علم النفس التربوي، والمقاربات الخاصة بالمناهج التعليمية في الجامعة.

ويتحقق ذلك بقدرة الباحث على أجراً مفهوم (الملكة الحديثية) على مستوى التعلم والتعليم، ونقل المفهوم من مستواه العالم إلى المستوى التعليمي، ثم تنزيله بحسب عناصر المنهاج التعليمي؛ من حيث تدقيق (الأهداف)، و(المحتوى الدراسي)، وكذا تجويد (طرق التدريس) و(أساليب التقويم) المتعمدة في (منهاج) علوم الحديث بالتعليم الجامعي. وهذا ما سأتناوله في المبحث الموالي.

وقد استعمل المحدثون، كما بينت في الباب الأول، مفهوم (الملكة)؛ للتعبير عن قدرة طالب الحديث، وعلومه على (التصور) السليم لهيكل العلم، وتحلية غوامضه، وتدقيق النظر في مختلف مسائله ومشكلاته، وتأهيله لمرتبة (التصرف) في مسائله رواية ودراية، وذلك بالتدرب على ممارسة التخريج، والنظر في الرواة، والمرويات جرحا وتعديلا، وتعليلا وتصحيحا وتضعيفا.

كما اقترن هذا المفهوم بتأهيل الطالب لبلوغ مرتبة العلمية، والتخصص في علوم الحديث. وذلك واضح في الصفات الخاصة بمراتب المحدثين¹، وفي مستويات اكتساب (الملكة الحديشية)²، وقواعد منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين³.

وهذا المنهج في الترقى إلى مستوى التمكن من علوم الحديث، والتصرف في مسائلها، يؤكد حقيقة تربوية تتمثل في أن (الملكة الحديشية) مستويات متدرجة؛ تحتاج إلى زمن طويل في التشكل والاكتمال، وهي نتيجة مسار طويل أيضا في التعلم، يختلف باختلاف قدرات الطلبة، وخصائصهم النفسية والمعرفية، وكذا طبيعة نظام التدريس، و(زمن التعليم).

وقد تميز المحدثون ببيان قواعد هذا المنهج بما يناسب نظام التدريس في زمانهم، وبما يتناسب مع خصائص الطلبة، وقدراتهم المعرفية، والمنهجية في ذلك الوقت.

ولذلك فإننا نحتاج اليوم، في إطار مفهوم (الملكة التعليمية)، إلى المحافظة على عناصر المفهوم العلمي للملكة الحديشية كما فهمها، وأصل لها المحدثون، لكن مع تكييف هذا المفهوم مع نتائج البحث في علم النفس المعرفي؛ خصوصا المفاهيم التي تعبر عن آليات الاكتساب، واشتغال الذهن؛ حتى تكون مختلف الأهداف، والمهارات، وباقي عناصر المنهاج، معبرة عن حقيقة علوم الحديث، ومتوافقة من نتائج الأبحاث العلمية في ميدان علم النفس التربوي الذي يتطور باستمرار.

يمكن القول إذن: إن (الملكة الحديشية) المقصودة في منهاج علوم الحديث هي جزء من الملكة الحديشية التي بين المحدثون منهاج اكتسابها، والتي هي غاية التعليم؛ يكتسبها الطالب بمنهج تدريجي بالممارسة والتدريب، وطول الاشتغال بمسائل العلم، وذلك بحسب أسلاك الدراسة، وطبيعة المسالك والتخصصات التي تدرس فيها وحدات علوم الحديث.

1- ينظر ص 131

2- ينظر ص 217

3- ينظر قواعد منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين في الفصل الرابع من الباب الأول.

كما أن تحديد مفهومها لا يستغني عن مفاهيم البنيات الذهنية، والقدرات، والمهارات، والكفايات (...). المتداولة اليوم في مجال علم النفس المعرفي وغيره. بل يعتمد عليها، ويعتني بها، لكنه يوظفها بشكل أصيل. أي: باعتماد معاني الملكات، وما ارتبط بها من مفاهيم، في أصل نشأتها وتطورها لدى علمائنا¹.

وفي المقابل يرى العديد من الباحثين² عدم جدوى التدريس بمفهوم (الملكة العلمية)؛ لأن (الملكة)، باعتبارها صفة راسخة في النفس، مرتبطة بذات الإنسان، وبسياق المجتمع الذي يعيش فيه، ومجموع الخبرات التي تؤثر على تصرفاته، وطريقة امتلاكه للملكة. وهذه الأمور لا يمكن قياسها كما هو الحال بالنسبة للكفاية التي يمكن أجزأتها، وتفكيكها إلى مجموعة من (المهارات)، و(الأداءات)، وفق معايير، ومؤشرات قابلة للملاحظة والقياس.

وإذا اعتبرنا تعريف الأستاذ عبد الكريم غريب، الذي يستند إلى النظريات التربوية الحديثة، والذي يعرف (الملكة) بأنها: "مجموع القوى العقلية المفترضة، مثل: ملكة المعرفة، وملكة الإرادة، وملكة الذاكرة، ويهتم علم نفس الملكات، بالملكات التي تنتج الأنشطة العقلية المختلفة، وهي إمكانات، ومؤهلات الفرد المعرفية التي يولد الفرد مزودا بها وراثيا. وتعمل التربية والخبرة على صقلها"³، فإن الملكات المقصودة في منهاج التدريس هي (الملكات المكتسبة)؛ التي يعمل نظام التدريس على صقلها، وتنميتها، بالممارسة، والارتياض، والتتبع، والمراقبة. وهي التي تعكس، من خلال مستويات اكتسابها نشاط الذهن، وآليات اشتغال الدماغ، الذي يمكن الكشف عنه من خلال مجموعة من التحليلات السلوكية؛ التي عبر عنها المحدثون بمصطلحات خاصة ذكرتها في المباحث المتعلقة بمستويات الترقى في (الملكة) عند المحدثين.

ولذلك يرى الدكتور الدريج أن توظيف (الملكات) في التدريس يقتضي اعتبارها: "تركيبية مندمجة من قدرات، ومهارات، واتجاهات، تكتسب بالمشاهدة والمعاينة، وترسخ بالممارسة وتكرار الأفعال، في إطار حل مشكلات، ومواجهة مواقف. والملكة قابلة للتطوير والتراكم المتدرج (هيآت، حالات، صفات)، ويكون لها تجليات سلوكية خارجية: حذق، كيس، ذكاء، طبع"⁴.

1- ينظر "التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم"، ص8

2- الدكتور خالد فارس؛ مقابلة علمية بتاريخ 13 ماي 2019م

3- "المنهل التربوي" عبد الكريم غريب، ص428-429

4- "التدريس بالملكات" محمد الدريج، ص8

وقد يُعترض على هذا التحديد الإجرائي لمفهوم (الملكة التعليمية) بكونه لا يختلف عن تعريف (الكفاية)¹ في المعاجم التربوية الحديثة. إلا أن هذا الاعتراض في تقديري، مردود على صاحبه من وجوه:

- أولها: أن مفهوم (الكفاية) ينتمي إلى حقول معرفية متعددة، ويختلف استخدامه باختلاف الباحثين وخلفياتهم العلمية والفكرية²

ولذلك يمكن القول: إن (الكفايات) ليست سوى مقارنة في التدريس؛ أي إطاراً منهجياً عاماً يمكن تنزيله في تدريس مختلف العلوم. وهو بذلك يحتاج إلى بيداغوجيا خاصة في التنزيل تتناسب وطبيعة المحتوى المدرس، وخلفياته الفكرية، وخصائصه العلمية، والمنهجية. خصوصاً عندما يتعلق الأمر بالمناهج الجامعية، ذات الطبيعة التخصصية؛ المتمركزة حول الملكات العلمية؛ لإعداد الطلبة للبحث، والإنتاج العلمي.

- ثانيها: أن مفهوم (الكفاية) نشأ في ميدان (المناهج الدراسية) ما قبل الجامعة، وهي مناهج تتمركز حول (المتعلم)؛ لجعله قادراً على توظيف المفاهيم المدرسة لحل مختلف المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، بغض النظر عن مدى تمكنه من مختلف مباحث العلوم التي تنتمي إليها هذه المفاهيم. بخلاف التعليم الجامعي الذي يروم، إلى جانب تأهيل الطالب للاندماج في المجتمع، تحقيق مقصد أسمى؛ وهو تمكينه من القدرة على البحث والتكوين العلمي التخصصي؛ من أجل توفير الكفاءات العلمية القادرة على حل مختلف الإشكالات العلمية المرتبطة بمجال تخصصها.

- ثالثها: إن الدكتور الدريج نفسه أشار إلى أن مفهوم (الملكة) قابل للتطوير وفق مبدأ التراكم الذي تحققه البحوث العلمية، والتربوية. وتحقيق هذا التراكم المنشود من أهم أهداف هذا البحث بحول الله.

وانسجاماً مع مبدأ الدمج بين المفاهيم التراثية في اكتساب (الملكة الحديثة)؛ ك(التكرار)، و(إمعان النظر)، و(الممارسة، وارتياض) مسائل العلم، و(التصرف) فيها، والمفاهيم التربوية الحديثة؛ ك(القدرة)، و(المهارة)، و(الأداء)، يمكن تعريف الملكة الحديثة التعليمية، بأنها: نسق متكامل من المعارف، والمهارات، والقيم المتعلقة بعلوم الحديث. يتلقاها الطالب بشكل مندمج، ووظيفي؛ يُمكنه من

1- (الكفاية) هي: القدرة على تكييف التصرف مع الوضعية، ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك القدرة على الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن دون هدر للمجهود. إنها القدرة والاستعداد التلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين (...) أو هي قدرة الفرد أثناء مواجهة مشكلات، ووضعية جديدة على استدعاء معلومات، أو تقنيات مستعملة في تجارب سابقة. ينظر "معجم علوم التربية" عبد الكريم غريب، العدد 9، ص 36

2- ينظر "المعجم الموسوعي لعلوم التربية" أحمد أوزي، ص 215

القدرة على النظر في الرواة، والمرويات، ومعرفة المقبول، والمردود، وبيان معاني، وأحكام الحديث الشريف، والتخلق بأخلاقه، وآداب التعلم، والتعليم عند المحدثين.

تكتسب (الملكة الحديثية) بالممارسة، وتكرار النظر في مسائل العلم. وتخضع لمبدأ الترقى في مستويات الاكتساب. كما يُراعى في تحديد مهاراتها، ومستويات اكتسابها قدرات الطلبة، والغلاف الزمني المخصص للتدريس، وطبيعة المسالك، والتخصصات، والمسارات التي تدرس فيها وحدات علوم الحديث.

بناء على هذا التحديد؛ ومن باب التوظيف الأمثل لمفهوم (الكفاية) بما يتناسب وخصائص علوم الحديث في إطار نموذج التدريس بالملكات؛ أقتصر على استعمال مصطلح (الملكة) بدل مصطلح (الكفاية)؛ فيما سيرد من مباحث في ثنايا هذا البحث.

ثانياً: المسوغات

في إطار المقاربات الخاصة بمنهج (التعليم الجامعي)؛ ذات الطبيعة التخصصية، فإن الغرض من تدريس العلوم الشرعية لا يقف عند مستوى التقريب فقط، وإنما بالغوص في حقائق هذه العلوم؛ للكشف عن مختلف المبادئ، والقواعد التي قامت عليها؛ من خلال تدريب الطالب على (قوة النظر)، والقدرة على (الاستدلال)، و(الاستنباط)؛ ذلك أن "البحث في العلاقات البينية الخفية، التي تربط العلوم ببعضها، والتي تنكشف بها شبكة العلاقات، الذاهبة والآتية، والصاعدة والمنحدرة، من علم إلى علم من أجل المطالب، والتي ينبغي أن تتعلق بها همة الطالب النبيه اليقظ، الراغب في استكناه أسرار العلوم، إذ تنكشف له بذلك أبواب من الفهم، لا تتاح لمن ليس له تعلق بمثل هذا النمط من النظر"¹

وهذه القوة في النظر في مسائل العلم؛ هي التي أنتجت مختلف العلوم، حيث: "إن هذا المجموع العجيب من المعارف، والعلوم كان يجتمع، ويعتمل، ويمتزج، ويتداخل؛ فيشكل ما يسمى: ملكة"².

1- "مشكاة الأصوليين والفقهاء" أسامة الأزهرى، ص 8

2- المرجع السابق، ص 8

فاكتساب (الملكات) إذن؛ إنما هو محصلة النظر السليم في جوهر علوم الشريعة، يؤكد هذا الفهم قول العلامة ابن خلدون (ت808هـ): "أما العلوم؛ التي هي مقاصد، فلا حرج في توسعة الكلام فيها، وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة، والأنظار؛ فإن ذلك يزيد طالبها تمكنا في ملكته"¹.

وقد اعتبر بعض الباحثين التربويين² التدريس بالملكات نظرية قائمة بذاتها، حتى إن بعضهم أصل لهذه النظرية في مناهج تدريس علوم الشريعة، وذلك من خلال بيان المفاهيم، والمبادئ³ التي تقوم عليها هذه النظرية. وفي طار منهاج علوم الحديث، يمكن القول: إن (التدريس بالملكات) يستند إلى المسوغات التالية:

➤ الملكة روح العلم، والشرة المرجوة من منهاج التدريس

لما كان المقصد الأساس من تدريس علوم الحديث؛ هو تمكين الطالب من مختلف الخصائص المعرفية والمنهجية التي تساعد على التمكن من مسائل العلم رواية ودراية، فإن التركيز في عناصر (المناهج) ينبغي أن يتوجه إلى تدريب الطالب على البحث في هذه الخصائص، ومنهج توظيفها؛ لأن: "(البحث، والملكة)؛ هما روح العلم، ومادته التي تجعله رائدا، ومتطورا عبر الأزمان، وقابلا للتصحيح، والمراجعة، وتأخيرهما في مناهج التحصيل معناه: طمس لحقائق العلوم، وقتل الإبداع، والقدرات في مهدها"⁴؛ أي أن تقدم العلم وتطوره، رهين بمدى جودة مناهج التحصيل، وتركزها حول حقيقة العلم وروحه، وقد كان شأن المحدثين أن يحيلوا طلبتهم إلى فهم أصول المسائل، وأحكامها؛ وفهم عبارات القوم، وقواعدهم، ومناهجهم في البحث والنظر؛ يؤكد ذلك قول الإمام ابن جماعة (ت733هـ): "ولهذا العلم [أي علم الحديث] أصول، وأحكام، واصطلاحات، وأقسام، وأوضاع، يحتاج طالبه إلى معرفتها، وتحقيق معنى حقيقتها، وبقدر ما يحصل منها تعلو درجته، وبقدر ما يفوته تنحط عن غايته رتبته"⁵.

1- مقدمة ابن خلدون، ص537

2- ينظر على سبيل المثال:

- "المناهج المندمج" محمد الدريج، الفصل السادس: نموذج التدريس بالملكات.

- "جديد النظريات التربوية بالمغرب: نظرية الملكات" بحث منشور على شبكة الألوكة على الرابط www.tarbawYat.net

<http://www.alukhh.nrt/library/0/9784>

3- توسع الدكتور "يونس محسن" في "نظرية التدريس بالملكات" في العلوم الشرعية، حيث ذكر أهم المفاهيم المفسرة للتعلم في ظل هذه النظرية، وهي: "الحفظ - الإدراك - الاستبصار - الضبط - المهارة - القدرة - الفطنة". ينظر "المناهج الجامعية"، ص400-401-402

4- "تكوين الملكة الذهنية العلمية"، ص224

5- "المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي" ابن جماعة، ص29

➤ التوفيق بين أصالة (المنهاج) التراثي عند المحدثين، والنظريات الحديثة في (التعلم والتعليم).

إن اقتراح هذا المدخل مرده في تقديري، إلى ضرورة إيجاد مرجع في التدريس ينطلق من روح التراث التربوي الحديثي، مع الاستفادة من النظريات التربوية الحديثة، وذلك بـ: "دراسة الممارسات، والتجارب التربوية في تراثنا، واختيار ما فيها من نماذج نافعة، والانطلاق منها، وتجديدها، وإغنائها، وتوظيفها"¹.

وقد تبين من خلال نتائج الباب الأول؛ أن المحدثين لهم منهجهم الخاص في تدريس علوم الحديث؛ يقوم على مجموعة من القواعد العلمية الضابطة للتعلم والتعليم؛ تنطلق من خصائص علوم الحديث، وتستحضر واقع الطلبة، وقدراتهم المعرفية والمنهجية؛ ظهر ذلك من خلال دراسة قواعدهم، ومنهجهم في اكتساب (الملكة الحديثية).

وفي المقابل، فإن مبدأ الدمج بين منهاج المحدثين في (التعلم والتعليم) ونتائج الدراسات الحديثة، يقتضي مراعاة العوامل السيكولوجية، وخصائص الطالب الجامعي ومواصفاته، وكذا خصائص (النموذج البيداغوجي) المعتمد في الوثائق المؤطرة للتعليم الجامعي أثناء الانتقال إلى توظيف (مدخل الملكات)، وتنزيله في عناصر (المنهاج). وهذا الدمج لا يتعارض مع أصالة التدريس بالملكات العلمية، بل يجعله أكثر وظيفية، بحيث يمكن الطالب من إيجاد الحلول لمختلف المشكلات التي يواجهها في واقع المعيش؛ ذات الصلة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف والسنة النبوية المطهرة.

➤ توفير مدخل بيداغوجي يساعد الأستاذ على تجويد التعلّات.

ذلك أن تدريس علوم الحديث بمدخل (الملكات) يساعد الأستاذ على اختيار الأنسب من (الأهداف)، و(المضامين الدراسية)، و(طرق التدريس، والتقييم)؛ التي تمكن نجباء الطلبة من أن يصبحوا علماء، ومفكرين قادرين على التفكير، والبحث العلمي.

ولذلك؛ فإن هذا الطابع العلمي التخصصي يتطلب من الأستاذ الجامعي أن يكون محيطا بالأساليب التربوية وتكنولوجيا التعلم؛ التي تمكن الطلبة في الجامعات من تكوين المهارات العقلية، والقدرات الانفعالية المناسبة، وتعزيز

1- "المنهاج المندمج" محمد الدريج، ص185

الاتجاهات، والقيم الإسلامية، والإنسانية؛ بحيث يكون خريجو كليات الشريعة في جامعاتنا، نواة لعلماء، ومفكرين ومجتهدين، قادرين على الفهم، والتحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقييم، لا مجرد حفظة للمعلومات وخزنة لها¹.

➤ انسجام مدخل التدريس بالملكات مع الخصائص السيكولوجية للطالب الجامعي:

من أهم الخصائص التي تميز طلبة التعليم الجامعي في الغالب؛ حماسهم لطلب العلم، وقدرتهم على التركيز، وفهم ما يقدم لهم من توجيهات نظرا لاكتمال نضجهم العقلي والنفسي، واتساع آفاق رؤيتهم لأنفسهم، وللعالم المحيط بهم. كما أنهم يتحلون بروح المبادرة، والتعلم الذاتي، والقدرة على النظر الدقيق في مسائل العلوم، وتحمل مشاق التعلم البحث التي يتطلبها منهج التدريس بالملكات العلمية.

واعتبارا لهذه الخصائص يتم تناول أغلب مباحث العلم في كليتها، ووفق نسقها الجامع في الأسلاك الجامعية، بخلاف المواد المدرسة بالتعليم المدرسي، حيث يعرف المتعلم تطورا نمائيا على مستوى قدراته العقلية، والنفسية؛ لذلك؛ يتم اختيار المفاهيم العلمية بحسب مناسبتها لمستويات النمو العقلي والسيكولوجي عند الطفل، وتمكين المتعلم من منهج توظيفها لحل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

المبحث الثاني: توظيف مداخل التطوير في عناصر المنهاج.

المطلب الأول: تطوير أهداف المنهاج

صياغة (الأهداف) من أهم المخططات التي تنبني عليها جودة منهاج علوم الحديث؛ لأن جميع: "الاختيارات البيداغوجية التي يختارها منهج من مناهج التدريس، تتأسس على الأهداف التي يتوخى تحقيقها"². ذلك أن الأهداف ليست مجرد أوصاف عامة، أو عبارات فضفاضة قابلة للتأويل، بقدر ما تعتبر نظرا منهجيا ووصفا دقيقا للنتائج المراد تحقيقها بعد سيرورة تعليمية معينة. ولكي تحقق أهداف تدريس وحدات علوم الحديث هذا المقصد ينبغي أن تُعتمد في صياغتها التراتبية التالية:

1- ينظر "كلمة الجلسة الافتتاحية لمؤتمر علوم الشريعة في الجامعات"، ص 69

2- "منهاج تدريس الفقه" مصطفى صادقي، ص 285

1- ضبط الأهداف العامة لمنهاج علوم الحديث؛ وذلك بمراعاة الخصائص المعرفية، والمنهجية عند الانتقال من (المقاصد العامة للعلم) إلى (المقاصد التعليمية)، واستحضار خصائص الفئة المستهدفة، وطبيعة نظام التدريس بالجامعة.

2- تحديد أنواع (الملكات)، و(المهارات المستهدفة) في (منهاج) التدريس في إطار (وظائف العلم)؛

3- تقسيم أهداف المنهاج إلى أهداف خاصة بسلك الإجازة، وأهداف خاصة بسلك الماستر. ثم أجزأها إلى (أهداف تعليمية) بحسب الوحدات المدرسة في كل سنة، أو فصل دراسي، مع مراعاة نوع المؤسسة الجامعية، وطبيعة المسالك، والمسارات التي تنتمي إليها هذه الوحدات من حيث (المدخلات) وشروط الولوج، وكذا نوع (المخرجات) المنتظرة منها.

أولاً: صياغة الأهداف العامة¹ لمنهاج علوم الحديث.

بالنظر في نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بأداة (الاستبانة)، ونتائج شبكة تحليل (الملفات الوصفية)، تبين أن هناك ضعفاً في:

1- استصحاب خصائص علوم الحديث، ووظائفها في صياغة أهداف الوحدات المدرسة؛

2- دلالة هذه الأهداف على الربط بين خصائص علوم الحديث، ووظائفها، وخصائص الفئة المستهدفة؛

3- التنصيص على أهمية الربط بين وظائف العلم، وأهداف التدريس في الوثائق الرسمية المؤطرة للملفات الوصفية.

وانطلاقاً من الخصائص المستنبطة في الدراسة النظرية، ونتائج البحث في منهاج المحدثين، وفي (الأساس المرجعي) المتمثل في مختلف (المنطلقات)، و(الاختيارات) المحددة في الوثائق المؤطرة لوحدة علوم الحديث بالتعليم الجامعي، يمكن القول: إن (منهاج) علوم الحديث بالتعليم الجامعي يروم تحقيق (الأهداف العامة) التالية:

- تمكين الطالب من الاتصال المباشر بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم من حيث الرواية والدراية، والاقتداء؛

1- الأهداف العامة تصف النتائج الإجمالية التي يرومها البرنامج عند انتهاء العمل به. إنها البوصلة التي تهيئنا في طريق اكتشاف الأهداف الخاصة وتحديدها. ينظر (تحضير الدرس، وتخطيط عمليات التعليم والتعلم؛ دراسة في الأسس النظرية وتطبيقها) عبد اللطيف الفاربي، سلسلة المعرفة التربوية 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1417/1996م

- التعرف على طبيعة مسائل علوم الحديث من حيث التعريف، والموضوع، والمقاصد، والوظائف؛ وموقعها ضمن سلم العلوم الشرعية، وباقي العلوم الأخرى؛
- التصور الكلي للنسق الجامع بين مختلف أبواب، ومباحث علوم الحديث؛
- توظيف أنواع، وخصائص التعريفات عند المحدثين في فهم طبيعة المفاهيم الحديثية؛
- توظيف المدخل المصطلحي في فهم النسق المفهومي لعلوم الحديث؛
- تدريب الطالب على ممارسة مسائل العلم بالتخريج، والنظر في الرواة جرحاً وتعديلاً، ثم النظر في الروايات تعليلاً، وتصحيحاً، وتضعيفاً؛ للتدرج في مستويات اكتساب (الملكة الحديثية)؛
- اكتساب المهارات المشتركة بين مختلف الوحدات المدرسة، والمهارات الخاصة بوحدات علوم الحديث؛
- الدراسة النقدية لنشأة علوم الحديث في علاقتها بمصادرها التأسيسية، ومختلف الإشكالات التي أثرت في تطور بنيتها الداخلية؛
- تعرف مناهج المحدثين، ومسالكهم في الرواية، والنقد، وتوظيفها في معرفة المقبول، والمردود؛
- الكشف عن المناهج العلمية التي اعتمدها المحدثون في بناء مباحث العلم، ودراستها من خلال أمثلة ونماذج تطبيقية في أشهر كتب علوم الحديث؛
- توظيف قواعد المحدثين، وآدابهم في التعلم، والتعليم؛ لتمثل قيم، وأخلاق الحديث الشريف؛
- استثمار الوسائل، والتقنيات التكنولوجية الحديثة في دراسة، وتدريس علوم الحديث والتعريف بها، ورد مختلف الشبهات التي تروم التشكيك في صحة الحديث، والسنة النبوية المطهرة.

ثانيا: تحديد أنواع (الملكات)، و(المهارات الحديثة)¹ المستهدفة.

أكدت نتائج الدراسة الميدانية² حاجة مناهج علوم الحديث إلى تجويد أهدافه بالتركيز على أنواع (الملكات الحديثة)، وذلك بما يتناسب، وخصائص (مناهج التعلم، والتعليم) عند المحدثين. وإذا كان التدريس بمفهوم (الملكة الحديثة) يواجه مجموعة من الصعوبات التي ذكرها بعض الأساتذة في المقابلات العلمية؛ المتمثلة في:

- "اقتناع أغلب الأساتذة بصعوبة التدريس بمنهج اكتساب (الملكة الحديثة) بسبب عدم تمييز بعضهم لمفهوم الملكة الحديثة في سياق التعلم والتعليم؛
- عدم وضوح الرؤية في الوثائق الرسمية بخصوص طبيعة (النموذج البيداغوجي) المعتمد في التدريس بالجامعة"³.

فإنه؛ لتجاوز هذه الصعوبات يقترح بعضهم إعادة النظر في طريقة تدريس موضوعات، ومباحث العلم، وذلك من حيث الاعتناء بتقريب نسق علوم الحديث للطالب، نظرا لتشتت هذه العلوم وتداخلها بشكل كبير. كما أنه من الأمور الضرورية في تأهيل الطالب، وربطه بالمكتبة، وتدريبه على التعامل المباشر مع مضان المعرفة الحديثة، حتى يتمكن الطالب من الانتقال في اكتساب الملكة الحديثة من الجانب النظري التصوري، إلى الجانب التطبيقي الذي يعينه في فهم قواعد المحدثين؛ وتصرفاتهم في مسائل علوم الحديث. كما أن (الملكة الحديثة) لا يمكن أن تتحقق في غياب ملكة التدريس عند الأستاذ. فلا بد من الاعتناء أيضا بالتأهيل البيداغوجي للأساتذة الجامعيين وتمكينهم من المستجدات التربوية التي تعينهم للارتقاء بمناهج تدريسهم، وتجويدها بما يعود بالنفع على الطالب¹.

1- تعرف (المهارة) بمعنى: التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي. ينظر "بيداغوجيا الكفايات" مصوغة تكوينية 2003، وزارة التربية الوطنية والشباب، الكتابة العامة، مديرية المناهج، يوليو 2003، ص9-10. للتوسع في المفاهيم الخاصة بالمقاربة بالكفايات، ينظر

2- كشفت نتائج الدراسة الميدانية في الجدول، والمبيان (2) أن التدريس بمنهج اكتساب (الملكة الحديثة) لا يزال بعيد المنال في الفصول الجامعية، حيث أكد 47.33% من الطلبة أن درجة تنصيب الأهداف على تأهيل الطالب لاكتساب الملكة الحديثة "ضعيفة"، بينما يصف 36.66% منهم هذه القابلية بـ"المتوسطة"، ويقدر 16% من المستجوبين هذه الدرجة بـ"الكبيرة".

ونفس النتيجة تؤكد مؤشرات الشبكة، من حيث ضعف التنصيب على منهج التدريس بالملكات العلمية في وحدات علوم الحديث في جميع المؤسسات والمسالك، والتخصصات.

3- ينظر نتائج تحليل مؤشر "مؤشر مراعاة الأهداف لمنهج المحدثين في اكتساب الملكة الحديثة"، ص 449

ولما كان: "تحديد لائحة (الملكات المستهدفة) يعد عملاً إجرائياً يوكل للجهة المخولة ببناء (المناهج)، وتجديدها؛ فإن مهمة البحث العلمي، والتربوي؛ هي تقديم الرؤى والتوجهات العامة المساعدة على التنزيل البيداغوجي للنظرية التربوية"².

وباستحضار خصائص علوم الحديث، والأوصاف المستنبطة من (ألقاب المحدثين)، ومراتب (الملكة الحديثية)، ومنهج اكتسابها عند المحدثين، فإن المقصود من تحديد أنواع الملكات المستهدفة في منهاج التدريس؛ ليس هو تمكُّن الطالب من هذه الملكات دفعة واحدة؛ لأن ذلك لا يمكن تحقيقه في واقع التدريس بالجامعة، ولأن (الملكة) تحتاج إلى وقت متسع، وملازمة طويلة للشيخ، واستثمار (التعلم الذاتي) خارج الفصول؛ يؤكد ذلك نتائج المقابلات المنجزة مع معظم الأساتذة الذي اقترحوا أن يكون الغرض؛ هو تدقيق (المهارات) المستهدفة في وحدات علوم الحديث، وتدريب الطالب على ممارسة هذه المهارات في أنواع الدروس المقترحة في الضوابط البيداغوجية³.

ولذلك؛ فإن هذا المقترح يروم تطوير الرؤى بخصوص أنواع (الملكات)، و(المهارات المستهدفة) في منهاج وحدات علوم الحديث؛ المستنبطة من نتائج الدراسة النظرية، ومقترحات السادة الأساتذة في (المقابلات العلمية). وذلك من خلال التقسيم التالي:

◀ الملكة النقريّة:

أعني بها نسقا منسجما من (المهارات) التي تمكن الطالب من التدريب على منهج المحدثين في الرواية والنقد، ومعرفة المقبول والمردود. وهي الملكة الأساسية المقصودة من فروع المعرفة الحديثية؛ بها يقتدر الطالب على التدريب على النظر في الأسانيد والمتون، والحكم عليها. "فما القصد من كل علم إلا إيجاد الملكة التي استخدم لإصلاحها"⁴.

■ المهارات الخاصة بها:

1- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور محمد ناصيري، ص 365، والدكتور سعيد حليم، ص 373

2- "المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة" محسن يونس، ص 390

3- ينظر نتائج المقابلة المنجزة مع الدكتور سعيد حليم، ص 373

4- "أليس الصبح بقريب"، محمد الطاهر ابن عاشور، ص 157

- سماع الحديث، وكتابته، وحفظه، ومعرفة طرق تحمله، وأدائه؛
- التعريف بأنواع علوم الحديث؛ من حيث الموضوع، والمقاصد، والخصائص؛
- فهم، وتحليل (النسق المفهومي)؛ الذي تنتظم له علوم الحديث؛
- تمييز مختلف الإشكالات التي أدت إلى نشأة العلوم المتعلقة بالرواية، والنقد، وبيان أهميتها في تشكل البنية المعرفية لعلوم الحديث؛

- التعريف بالكتب المؤلفة في أنواع علوم الحديث المتعلقة بالرواية، والنقد؛
- تطبيق قواعد النقاد في التصحيح والتضعيف، ومسالكتهم في ذلك؛
- التمييز بين شروط الأئمة، ومناهج النقاد في التصنيف فيها؛
- التمييز بين مراتب الحديث باعتبار شروط الأئمة وتعليلها؛
- التعريف بعلم الرجال، وعلم الجرح والتعديل، وبيان أهم الإشكالات التي أدت إلى نشأتها، وأهميتها في تطوير بنية علوم الحديث؛

- المقارنة بين مناهج النقاد، وتقويم طرقهم في جرح الرواة وتعديلهم؛
- تفسير ألفاظ الجرح والتعديل، وتصنيفها وترتيبها، حسب دلالتها على مراتب الرواة؛
- تفسير الإشكالات المتعلقة بتنزيل الأحكام العامة على الرواة؛ وما يتعلق بها من جواز ضبط الضعيف، ووهم الثقة؛

- تعرف قواعد الجرح والتعديل وتفسيرها، وتوظيفها في الحكم على الرواة؛
- التعريف بأجناس العلل التي تقع في مرويات الثقات، وأسبابها، وطرق الكشف عنها؛
- تطبيق قواعد التعليل في دراسة الأسانيد والحكم عليها؛
- التمييز بين المصادر الأصلية في علم التخريج، والمصادر الفرعية، وشرح كيفية العزو لكل منهما؛
- توظيف طرق التخريج في معرفة المتابعات والشواهد، وتعيين مدار الطرق في دراسة الأسانيد؛
- الاستدلال بأقوال المحدثين، والمقارنة، والترجيح بينها في نقد الروايات وتمحيصها؛
- التعريف بمناهج المحدثين، وتوظيفها في ضبط رواية الحديث ونقده؛

- استيعاب، وممارسة القواعد، والمناهج العلمية التي وظفها المحدثون في التفكير، وبناء مباحث العلم.

◀ الملكة البيانية:

تعني: قدرة الطالب على تعرف معاني، وأحكام الحديث الشريف، ومنهج المحدثين في التعريف به، وبيان مشكله، ورد مختلف الشبهات المثارة حول السنة النبوية ومكانتها التشريعية.

▪ المهارات الخاصة بها:

- التعريف بالعلوم التي تعنى ببيان معاني وأحكام الحديث الشريف، ودفع الشبهات المثارة حوله؛
- تمييز خصائص منهج المحدثين الفقهاء في بيان معاني، وأحكام الفقه في الحديث الشريف؛
- بيان علاقة غريب الحديث، وفقهه بعلم الفقه وأصوله؛
- شرح قواعد غريب الحديث، وفقهه، ومنهج توظيفها في بيان معاني الحديث الشريف؛
- تفسير أسباب وجود ظاهرة الاختلاف في الحديث الشريف، والإشكالات المتعلقة بها؛
- تحليل مناهج النقاد في دفع التعارض، والتمييز بين أسلوب التعليل، وأسلوب التأويل؛
- التعريف بأنواع مصادر السنة، ومقاصد تأليفها؛
- استنباط مناهج المحدثين في فقه الحديث، وطرق استثمار الأحكام من الحديث الشريف؛
- تفسير معاني الحديث الشريف وبيان مشكله، ومؤلفه، ومختلفه من خلال نماذج تطبيقية؛
- استنباط المضامين، والأحكام من الحديث الشريف، من خلال نماذج تطبيقية؛
- توظيف المعارف المكتسبة في علوم الحديث في نقد ما يكتبه المستشرقون عن الحديث الشريف، والسنة النبوية المطهرة.

◀ الملكة القياسية:

أعني بها قدرة الطالب على تمثل قيم الحديث الشريف، والتعريف بقواعد، وآداب المحدثين في طلب الحديث وعلومه.

■ المهارات الخاصة بها:

- **التعريف** بالكتب التي ألفها المحدثون في بيان منهج الامتثال، والعمل بالحديث الشريف؛
- **تعرف** عبارات المحدثين، وقواعدهم في التأصيل لآداب الطلب، والتحديث؛
- **تمثل** قيم الحديث الشريف، والتخلق بأخلاقه؛
- **توظيف** قواعد، وآداب المحدثين في منهاج التعلم والتعليم؛
- **اتخاذ** مواقف نظرية وسلوكية مسؤولة **اتجاه جهود** المحدثين في التأصيل لعلوم الحديث، وضبط قواعد الرواية والدراية؛
- **بناء** قيم المبادرة الإيجابية في **التعريف** بالحديث الشريف وعلومه، ورد مختلف الشبهات التي تروم التشكيك في السنة النبوية المطهرة.

ثالثاً: تحديد الأهداف الخاصة بسلك الإجازة، والأهداف الخاصة بسلك الماستر.

- تتم صياغة الأهداف الخاصة بوحدة علوم الحديث في كل سلك باعتبار مجموعة من الشروط، أهمها:
- 1- **اشتمال** أهداف التدريس على الأبواب الأساسية المناسبة لخصائص المسلك، وأهداف التكوين فيه، وطبيعة مخرجاته، وقدرات الطلبة المعرفية، والمنهجية؛
 - 2- **مناسبة** الأهداف لمختلف جوانب شخصية الطالب المعرفية، والمهارية، والقيمية؛
 - 3- **تحقيق** أكبر قدر ممكن من الانسجام والتكامل بين الأهداف الخاصة، في إطار أنواع الملكات الحديثية، ومهاراتها الأساسية، مع التركيز على مستوى التصور والتقريب في سلك الإجازة، ومستوى الارتياض¹، وممارسة مسائل العلم في سلك الماستر؛
 - 4- **مراعاة** مبدأ الترقى في مستويات (الملكة الحديثية)؛
 - 5- **توزيع** الأهداف الخاصة على الأسلاك، والسنوات الدراسية.

1- أعني بمستوى الارتياض: تدريب الطالب على تطبيق مصطلحات، وقواعد العلم في المسائل التي تتضمن قضايا معرفية ومنهجية دقيقة؛ تتناسب مع قدرات الطالب في سلك الماستر؛ كما سألين في طبيعة أهداف التدريس، والمحتوى الدراسي الخاصة بهذا السلك.

وبناء على هذه المعايير، وانطلاقاً من مقترحات السادة الأساتذة، يمكن صياغة الأهداف الخاصة بوحدة علوم الحديث وفق التقسيم التالي:

❖ أهداف منهاج وحدات علوم الحديث في سلك الإجازة.

لما كان مسلك الإجازة يتضمن: "مجموعة متجانسة من الوحدات تؤخذ من حقل معرفي، أو من عدة حقول معرفية"¹؛ فإنه ليس من الضروري أن تُصاغ أهداف التكوين بالنظر إلى شرط التغطية، والاشتمال على مختلف أبواب ومباحث العلم، بل لا بد من استحضار مجموعة من العوامل المتعلقة بزمان التعليم، ونظام الاستقطاب عند صياغة الأهداف المراد تحقيقها في هذا المسلك:

فوحدة علوم الحديث في مسلك الإجازة، رغم أنها تعتبر من الوحدات الأساسية في المسالك المحددة في عينة البحث، إلا أن الغلاف الزمني المخصص لكل وحدة لا يتجاوز 50 ساعة في فصول الجذع الوطني المشترك للمسلك، وقد يصل إلى 80 ساعة في الفصلين؛ الخامس، والسادس في المسالك التخصصية².

وإذا اعتبرنا سنوات الدراسة؛ التي لا تتعدى ثلاث سنوات في أغلب المسالك³، مع إضافة متغير آخر؛ هو نظام الاستقطاب المفتوح المعمول به في معظم المؤسسات الجامعية؛ الذي غالباً ما تكون نتيجته ضعف مستويات الطلبة الملتحقين بالجامعة، وعدم تمكنهم من الخبرات اللازمة للتكوين العلمي التخصصي في علوم الحديث؛ فإن تجويد أهداف التكوين باستحضار هذه المتغيرات؛ يقتضي التدقيق في النتائج المراد تحقيقها في كل سلك على حدة؛ ذلك أنه في إطار سلك الإجازة يجب أن يتوجه الغرض من التدريس نحو تحقيق الأهداف التالية:

أ- التمييز بين أنواع علوم الحديث، وفهم مصطلحاتها وعبارات المحدثين؛

ب- تمكين الطالب من التصور الكلي لنسق العلم؛ لفهم العلاقة بين مختلف الأبواب والمباحث الحديثية؛

ت- تمكين الطالب من آليات الاشتغال، ومنهجية التعامل مع النصوص الحديثية، وكيفية استثمار مظاهر

علوم الحديث في البحث وإنجاز العروض⁴.

1- دفتن الضوابط البيداغوجية، ص 1

2- ينظر على سبيل المثال الملف الوصفي لوحدة علوم الحديث بكلية الآداب فاس- سايس.

3- باستثناء مؤسسة "دار الحديث الحسنية" التي تستغرق فيها الدراسة في سلك الإجازة أربع سنوات.

4- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور خالد الصمدي، ص 385، والدكتور سعيد حليم، ص 373

ويؤكد هذا الاتجاه نحو التركيز على (ملكة التصور) في صياغة أهداف التكوين في مسلك الإجازة، قول الدكتور محمد ناصيري: "بالنسبة لسلك الإجازة غالبا ما يتم التركيز على ملكة التقريب، وتمكين الطالب من التصور السليم لهيكل العلم والنسق الجامع بين مباحثه وأبوابه، وما يتعلق بها من تقريب بعض المهارات؛ كالتخريج، والنظر في أحوال الرواة¹.

كما أن منهج التقريب في سلك الإجازة لا يُراد منه الجانب المعرفي فقط، بل ينبغي أن يتم التركيز أيضا على الطابع الامتثالي، والخلقي؛ وذلك من خلال تتبع، وملاحظة أحوال الطلبة، ومدى التزامهم بآداب المحدثين التي هي من علوم الحديث أيضا². ولتحقيق ذلك ينبغي التركيز على علوم الحديث المتعلقة بآداب الطلب في الفصول الأولى من سلك الإجازة؛ "حتى يُقدّر الطالب العلم الذي يدرسه، ويقبل عليه بقوة ونشاط"³.

نلاحظ إذن، من خلال تجربة السادة الأساتذة، ومعرفتهم الدقيقة بواقع الممارسة الصفية، وخصائص الفئة المستهدفة، أن الأهداف في سلك الإجازة ينبغي أن تتجه إلى العناية بمختلف جوانب الطالب المعرفية، والمنهجية والقيمية، وأن يتم التركيز على خصائص العلم لتحقيق الفهم وتقريب مسائله، وتمكين الطالب من الأدوات المنهجية التي تعينه على النظر في النصوص الحديثية، ومنهج التعامل مع مختلف مظان المعرفة الحديثية.

واعتمادا على هذه المعطيات؛ فإن توظيف مداخل التطوير في تجويد أهداف التكوين في سلك الإجازة يقتضي صياغتها، وتوزيعها على المحاور التي تمكن الطالب من المهارات المتعلقة بالتصور السليم لعلوم الحديث، وذلك وفق التقسيم التالي:

الأهداف المعرفية

- 1- أن يتدرب الطالب على سماع، وحفظ الحديث الشريف؛
- 2- أن يكون قادرا على فهم خصائص علوم معرفة الرواة، ويميز بين أحوالهم في قبول الأخبار أو ردها؛
- 3- أن يفهم الطالب خصائص أنواع علوم السند، وعلوم المتن، ويميز بين مصطلحاتها، وقواعدها،
- 4- أن يستوعب الطالب طرق التحمل والأداء، ويؤمن أهميتها في حفظ الحديث، وتدرسه؛

1- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور محمد ناصيري، ص 365

2- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور بوشنى الزفروفي، ص 378

3- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور سعيد حليم، ص 373

5- أن يتعرف الطالب علم التخريج، وأهميته، ويميز بين طرق تخريج الحديث؛

6- أن يميز بين أنواع المصنفات الحديثية؛

7- أن يتعرف قواعد، وآداب المحدثين في التعلم، والتعليم.

الأهداف المهارية

1- أن يتقن الطالب قراءة الحديث، ويتدرب على طرق كتابته، وضبطه؛

2- أن يتدرب على تطبيق بعض مصطلحات، وقواعد علوم الحديث في دراسة الأسانيد، والمتون من خلال نماذج من النصوص الحديثية؛

3- أن يطبق العلوم المشتركة بين المتن، والسند في معرفة المقبول والمردود؛

4- أن يتدرب على ممارسة مهارات التخريج في دراسة الأسانيد؛

5- أن يحلل خصائص أنواع علوم السند، ويوظفها في دراسة الروايات؛

6- أن يحلل خصائص علوم المتن؛ ويوظفها في فهم، وتفسير الحديث الشريف، ومعرفة مؤلفه، ومختلفه، وبيان مشكله.

الأهداف القياسية

1- أن يتمثل آداب، وقواعد المحدثين في طلب الحديث وعلومه؛

2- أن يقدر جهود العلماء في المحافظة على الحديث الشريف والتأصيل لعلومه؛

3- أن يستشعر مكانة حديث النبي صلى الله عليه وسلم، ويقتدي بأخلاقه.

ويتم استحضار الاختلاف الحاصل بين طبيعة المؤسسات الجامعية، ونظام التكوين فيها؛ من حيث مستوى المهارات المقصودة من التدريس في كل نوع من هذه الأهداف، ودرجة الترقى فيها.

❖ أهداف وحدات علوم الحديث في سلك الماستر. (إعداد الطلبة للتخصص في علوم الحديث)

أعني بالتكوين في سلك الماستر؛ قدرة الطالب على التدرب على (الملكات الحديثية)؛ التي تُعدّه للبحث، والتخصص في علوم الحديث، والسنة النبوية المطهرة. وهذا المعنى لا يتعارض مع مضمون الضوابط البيداغوجية؛

التي تنص أن سلك الماستر يُعد: "مساراً للتكوين، والتهيء للبحث وللحياة العملية"¹. يؤكد ذلك أيضاً نتائج المقابلات العلمية مع السادة الأساتذة:

حيث أكد الدكتور خالد الصمدي أن: "سلك الماستر، ينبغي أن تستهدف وحداته تمكين الطالب من الترقى في مستويات اكتساب ملكة العلم، وذلك بالتدرب على ممارسة مهارات التخريج، والتعديل والتجريح، ومهارات التصحيح، والتضعيف"².

وبالنسبة للمؤسسات التي تتميز مسالكها بنظام استقطاب محدود، وطول زمن التعليم؛ كمؤسسة (دار الحديث الحسنية)، فإن أهداف التدريس في سلك التدريس ينبغي أن تُعنى بملكة التصرف، وارتياض علوم الحديث بالممارسة، وتمكين الطالب من القدرة على التفكير والتحليل بمنطق المحدثين، بحكم تخصصه في مجال الحديث والسنة النبوية المطهرة. أي أن يحلل مسائل العلم بمنهج المحدثين، وليس بمنهج الفقهاء والأصوليين؛ حتى يصير له ذوق خاص لا يكتسبه إلا بالاستقراء التام وتتبع القرائن وأحوال الروايات والرواة، وهذا معنى قول المحدثين: لكل حديث ذوق خاص، فالغرض في الدراسات العليا؛ أن يتذوق الطالب علوم الحديث³.

نلاحظ إذن؛ أن التكوين في سلك الماستر بمؤسسة (دار الحديث الحسنية) يتغنى بالدرجة الأولى التكوين المعمق الذي يخرج باحثين متخصصين في الحديث الشريف وعلومها، وقضايا السنة النبوية المطهرة؛ ولذلك يتم التركيز على تدريب الطلبة على التفكير بمنطق المحدث، والتحليل بلغته، وأن يقارن بأدواته، ومناهجه، وأن يوظف مسالكه في النظر في الأسانيد رواية ودراية، وأن يكون قادراً على البحث في مختلف الإشكالات المتعلقة بالحديث، والسنة المطهرة.

وهذا المستوى في التكوين يختلف عن التكوين في أسلاك الماستر في التابعة للمؤسسات الجامعية ذات الاستقطاب المفتوح.

1- الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الماستر، والماستر المتخصص؛ الضوابط الخاصة بالمسالك، ص2

2- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور خالد الصمدي، ص 385

3- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور محمد ناصيري، ص 365

ولذلك؛ فإن الأهداف المقترحة في سلك الماستر لا يمكن تطبيقها بطريقة ميكانيكية على جميع أسلاك الماستر، بل لا بد من استحضار العوامل السابقة، من حيث العمق المعرفي، والمنهجي، وطبيعة التكوين في كل مؤسسة جامعية.

وانطلاقاً من مقترحات السادة الأساتذة، واعتباراً للضوابط البيداغوجية لسلك الماستر، وتفعيلاً لنتائج البحث في الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، ومدخل التدريس بالملكات، يمكن القول:
إن أهم النتائج التي ينبغي تحقيقها في سلك الماستر تتمثل في الأهداف التالية:

❖ الأهداف المعرفية:

- 1- أن يتعرف خصائص الفكر المنهجي عند المحدثين، وقواعدهم في التفكير، ومناهجهم في البحث في مسائل العلم؛
- 2- أن يكون قادراً على تمييز خصائص مناهج التصنيف عند المحدثين، ويبين أهميتها في فهم علوم الحديث؛
- 3- أن يتدرب على دراسة، ونقد نماذج من أسانيد علماء الحديث في رواية أمهات كتب الحديث؛ من خلال كتب المعاجم، والمشیخات، والبرامج، والفهارس، والأثبات؛
- 4- أن يتعرف خصائص علم توثيق كتب الحديث الشريف، من خلال دراسة مصادر أسانيد كتب الحديث المشهورة، ونماذج من الروايات الخاصة بكل مصنف، وأصوله الخطية؛
- 5- أن يميز بين مناهج المحدثين، والفقهاء والأصوليين في النظر في المباحث المشتركة بين علوم الحديث، والفقه، وأصوله؛
- 6- أن يتعرف جهود المحدثين في العناية بالسيرة النبوية باعتبارها جزءاً من السنة النبوية، ويستنبط منها القواعد التي تعكس خصائص النموذج النبوي في تربية المسلم، وتركيبته؛
- 7- أن يستوعب خصائص أهم الكتب المؤلفة في التأصيل لقواعد التحديث، ومنهاج التعلم، والتعليم.

❖ الأهداف المهارية:

- 1- أن يتدرب على مهارات التفكير العلمي السليم من خلال توظيف قواعد المحدثين، ومنهجهم العلمية في التفكير، والنظر في مسائل العلم؛
- 2- أن يقارن بين مناهج التصنيف في الحديث وعلومه، ويوظفها في دراسة الأسانيد والمتون؛
- 3- أن يحلل مناهج المحدثين في بيان معاني الحديث الشريف، والتعريف به، واستنباط أحكامه، ويوظف قواعدها في شرح نماذج تطبيقية من النصوص الحديثية؛
- 4- أن يتدرب على طرق تخريج الأحاديث، ويوظفها في اكتساب (المهارات الحديثية)؛
- 5- أن يتدرب الطالب على مهارات التحليل، والتصنيف، والمقارنة، والترجيح في دراسة المتون، والأسانيد؛
- 6- أن يتدرب الطالب على مناقشة، ونقد أقوال المحدثين، وتعريفاتهم، وأحكامهم؛
- 7- أن يكتسب المهارات المتعلقة بتوثيق الحديث الشريف، من خلال دراسة نماذج من المؤلفات الحديثية التي تعنى بتوضيح المشكلات المتعلقة بكتابة الحديث الشريف، وضبطه؛
- 8- أن يتدرب على منهج المحدثين الفقهاء في استنباط أحكام الفقه.

❖ الأهداف القياسية:

- 1- أن يتأسى بآداب طالب الحديث وعلومه، ويتمثل قواعد المحدثين، ويُعرّف بآدابهم في منهج التعلم؛
- 2- أن يُبلّغ حديث النبي صلى الله عليه وسلم، ويتمثل أخلاقه؛
- 3- أن يُعرّف بجهود المحدثين في صيانة السنة النبوية المطهرة؛
- 4- أن يُردّد مختلف الشبهات التي تروم التشكيك في السنة المطهرة.

المطلب الثاني: تطوير (المحتوى الدراسي)

يقوم تطوير (محتوى) منهاج وحدات علوم الحديث على توظيف أهداف التدريس باعتبارها البوصلة الضابطة لمنهج اختيار (البرنامج الدراسي) المناسب، ثم منهج تنظيمه، وفق مجموعة من المعايير المعتمدة في الدراسات التربوية الحديثة، والتجارب الدولية في بعض الجامعات العربية، والإسلامية.

ويترتب على ذلك ضرورة البحث ابتداءً، في جدوى اعتماد كتاب جامع يُسهل منهج التعامل مع البرنامج الدراسي المقرر، وإلى أي حد يتوافق ذلك مع طبيعة التدريس في الجامعة ؟

يؤكد العديد من الباحثين في مناهج التدريس¹ أن اعتماد (الكتاب الجامعي) الموحد يعتبر وسيلة لضبط التصور ومنهجية الاشتغال، وليس تقييداً للطالب، أو الأستاذ؛ من حيث الارتباط بمقرر مخصوص. والغرض من ذلك ألا تبقى (المقررات الحديثة)، كما هو الحال في الفصول الجامعية اليوم؛ مفتوحة من غير توجيه، أو تصور واضح، بحيث يتخبط الأستاذ في اختيار المقرر الأنسب من مباحث العلم، ويتيه الطالب بين التفاصيل، والجزئيات، من غير إدراك لمراتبها ونسقتها.

وهذا المبدأ في الضبط والتوجيه المنهجي لا يتعارض مع خصوصية التكوين العلمي في الجامعة، وطابعها القائم على البحث وسعة الاطلاع؛ لأن المقصد ليس هو فرض كتاب، أو مقرر بعينه مهما بلغت جودته، بقدر ما يكون الغرض من الكتاب الجامعي توحيد الرؤية على المستوى البيداغوجي، والديداكتيكي.

ويشرح الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ) أهمية هذه الموازنة في اختيار المقررات الدراسية بقوله: "لا ينبغي أن نترك الأساتذة، وشأنهم في اختيار التأليف للتدريس، ولا أن نقف تماماً عند ما وجدنا من الكتب السابقة، بل يجب الاختيار في ذلك، وإنشاء ما نحتاجه على أسلوبنا المطلوب، بمعنى أن يكون بعضها ابتدائياً لثان، يتلوه ثالث؛ حتى نبلغ التعليم الأعلى"².

وبناء على هذا التوجيه؛ فإن محتوى (الكتاب الجامعي الحديثي) لا يخرج في تقديري، عن المكونات

التالية:

1- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور خالد فارس، ص 389. وينظر أيضاً "توصيات الملتقى الوطني السابع والعشرين للهيئة العلمية العليا للتنسيق في الدراسات الإسلامية بالجامعات المغربية"؛ المنظم برحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، يومي الجمعة، والسبت 11 و12 محرم 1440هـ، الموافق 21 و 22 شتنبر 2018م.

2- "أليس الصبح بقريب" محمد الطاهر ابن عاشور، ص153

- تعريف، وضبط المحتوى الدراسي في علوم الحديث؛
- تحديد المراجع التي يمكن اعتمادها في اختيار المحتوى الحديثي؛
- ضبط معايير اختيار البرنامج الحديثي المقرر؛
- تنظيم البرنامج الحديثي، وفق وحدات دراسية تنسجم مع أهداف التكوين في الأسلاك الدراسية، وتراعي طبيعة المسالك، والمسارات، والتخصصات التي تدرس فيها علوم الحديث.

أولاً: ضبط المحتوى الدراسي

ماذا أعني بمادة علوم الحديث؟

استناداً إلى نتائج البحث في خصائص علوم الحديث، وخصائص المحتوى الدراسي في منهاج المحدثين؛ يمكن القول: إن (مادة علوم الحديث) تعني: مجموعة من الوحدات المدرسة في مؤسسات التعليم الجامعي؛ تروم إكساب الطالب مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم التي تعكس خصائص علوم الحديث، وتمكنه من التدرج في منهج اكتساب (الملكة الحديثية)، في سلكي الإجازة والماستر؛ وذلك بمراعاة أنواع المسالك والمسارات التي تنتمي إليها هذه الوحدات. ويكون الغرض منها تكوين طلبة باحثين قادرين على التخصص في علوم الحديث للاستجابة لحاجات المجتمع، وإيجاد الحلول لمختلف الإشكالات الدينية والاجتماعية، والثقافية؛ المتعلقة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف، ورد الشبهات المثارة حول السنة النبوية المطهرة.

ثانياً: المراجع المعتمدة في اختيار المحتوى الحديثي المدرس.

بالنظر في طبيعة (المقررات الحديثية) المعتمدة في سلك الإجازة، وسلك الماستر؛ نلاحظ أنها تستند إلى نوعين من المراجع:

- 1- المراجع التي تعنى بتقريب المصطلحات، والقواعد المعبرة عن مسائل علوم الحديث؛
- 2- المراجع التي تعنى بفنون النظر العملية، وبيان منهج ممارسة، وارتياض هذه المصطلحات، والقواعد، ومسالك اكتساب (الملكة الحديثية).

وبالاستناد إلى خصائص العلم، وبعض الكتب التي استندت إلى التجربة العملية في التدريس في بعض الجامعات العربية والإسلامية¹، يمكن تصنيف هذه المراجع، وترتيبها وفق التقسيم التالي:

النوع الأول: الكتب التي تُعنى بتقعيد المعرفة الحديثة.

هي الكتب التي تشتمل على أكبر قدر ممكن من المعارف النظرية التي يحتاج إليها الطلبة في ابتداء الطلب؛ تساعد على فهم، واستيعاب مصطلحات، وقواعد العلم؛ وذلك "وفق منهج تدريجي يبدأ من السهل، وينتقلوا [الطلبة] بعد ذلك إلى المراقي الأعلى بحسب مراعاة المكتسبات المعرفية، والقدرات العقلية، والخصائص النفسية"²؛ حيث يختار الأستاذ النوع المناسب من الكتب المدرسة للفئة المستهدفة من الطلبة؛ وذلك في إطار المناهج التقريبية المعروفة عند المحدثين؛ جمعا، أو اختصارا، أو شرحا وتعليقا، أو تنكيثا.

ويدخل ضمن هذا النوع أشهر الكتب المؤلفة في (التقعيد المصطلحي)؛ لما تتميز به من خصائص معرفية، ومنهجية؛ تمكن الطالب من إدراك بنية العلم، وفهم نسقه المعرفي، وطبيعته المنهجية، وذلك وفق الترتيب التالي³:

المرحلة الأولى: [السنوات الأولى من سلك الإجازة]

1- كتاب (التقريب والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير)، للإمام محيي الدين أبي زكريا النووي (ت676هـ)، ومن شرحه: الحافظ جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي (ت911هـ) في كتابه (تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي)؛

1- كتاب (الاقتراح في بيان الاصطلاح، وما أضيف إلى ذلك من الأحاديث المعدودة في الصحاح)، للإمام أبي الفتح محمد بن علي المعروف بابن دقيق العيد (ت702هـ)؛

2- كتاب (الموقظة)، للحافظ محمد بن أحمد أبي عبد الله الذهبي (ت748هـ)، ومن شرحها: الشريف حاتم العوني، والشيخ عبد الله بن عبد الرحمان السعد في كتابه (المفصل في شرح الموقظة) ؛

1- أعني بها نتائج المقابلات العلمية، وبعض الضوابط المنهجية المستفادة من التجربة الذاتية في التدريس في بعض الدراسات السابقة؛ خصوصا الكتب التالية:

- كتاب "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثة"

- كتاب "الدرس الحديثي المعاصر"

2- ينظر "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثة" سعيد حليم، ص95

3- هذا الترتيب مستفاد من توجيهات شيخنا الدكتور سعيد حليم في المقابلات المتكررة التي عقدتها معه، وهو مدون في كتابه "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثة"، ص95

3- كتاب (اختصار علوم الحديث)، للحافظ عماد الدين إسماعيل بن أبي حفص المعروف بابن كثير (ت774هـ)، ومن شرحه: الشيخ أحمد محمد شاكر في كتابه (الباعث الحثيث شرح اختصار علوم الحديث)؛

4- (نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر)، للحافظ أحمد بن علي المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، وشرحها في كتاب صغير سماه (نزهة النظر). وقد حاز الكتاب مع شرحه قبولا كبيرا بين العلماء؛ ومن العلماء الذين شرحوا الأصل؛ الشيخ عبد الرؤوف المناوي (ت1031هـ) في كتابه : (اليواقيت، والدرر في شرح نخبة الفكر).

5- كتاب (مقدمة علم الحديث)، للإمام عبد الوهاب بن أحمد الشعراني (ت973هـ)، وهو اختصار لكتاب (فتح المغيث) للحافظ السخاوي (ت902هـ)؛

قال شيخنا الدكتور سعيد حليم: "ليس من الضروري في هذه المرحلة أن يقرأ [الطالب] هذه الكتب كلها، بل يمكنه أن يختار كتابا، أو كتابين مع الشرح، ثم ينتقل بعد ذلك بمشورة أهل الاختصاص إلى المرحلة الموالية.

وفي هذه المرحلة يمكن للطلاب أن يحفظ (المنظومة البيقونية)¹.

المرحلة الثانية [مسارات التخصص في سلك الإجازة]

ينتقل الطالب في هذه المرحلة إلى دراسة مصادر العلم، وأصوله، وهي:

1- كتاب (علوم الحديث)، للإمام أبي عمرو عثمان الشهرزوري المعروف بابن الصلاح (ت643هـ)، وعليه مدار مختلف الكتب في مصطلح الحديث اختصارا، وشرحا، ونظما، وتنكيता؛

2- كتاب (معرفة علوم الحديث)، للحاكم أبي عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري (ت405هـ)؛

3- كتاب (الكفاية في معرفة أصول علم الرواية)، للإمام أحمد بن علي أبي بكر المعروف بالخطيب البغدادي (ت463هـ)؛

1- "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص96

4- كتاب (المحدث الفاصل بين الراوي، والواعي)، للقاضي أبي محمد الحسن بن عبد الرحمان الرامهرمزي (ت360هـ)؛

قال الدكتور سعيد حليم: "في هذه المرحلة يمكن أن يبدأ [الطالب] بحفظ ألفية العراقي، وألفية السيوطي في علم الحديث"¹.

المرحلة الثالثة: [سلك الماستر]

في هذه المرحلة يدرس الطالب علوم الحديث، من خلال نوعين من الكتب:

- النوع الأول: الكتب التي تعنى بالتوسع في دراسة مسائل العلم:

وذلك بالتدرب على ممارسة مسائل العلم في كتب الشروح، والنكت الحديثية؛ التي ألقت على مقدمة ابن الصلاح (ت643هـ)، والكتب التي تعنى بشرح المنظومات المؤلفة في العلم. وأهم كتب هذا النوع:

1- كتاب (النكت على مقدمة ابن الصلاح)، للإمام محمد بن بهادر الزركشي (ت794هـ)؛

2- كتاب (التقييد، والإيضاح لما أُطلق، وأُغلق من كتاب ابن الصلاح)، للحافظ أبي الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين العراقي (ت806هـ)؛

3- كتاب (النكت على كتاب ابن الصلاح)، للحافظ أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ).

4- كتاب (فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث)، للحافظ العراقي (ت806هـ)؛

5- كتاب (فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث)، للحافظ السخاوي (ت902هـ)؛

6- كتاب (فتح الباقي على ألفية العراقي)، للحافظ زكريا بن محمد الأنصاري (ت925هـ).

قال شيخنا حفظه الله: "يمكن الاختصار في هذه المرحلة على قراءة شرحي: الحافظ العراقي، والحافظ السخاوي"².

- النوع الثاني: الكتب التي تُعنى بالجانب العملي، وارتياض مسائل علوم الحديث.

وأهم كتب هذا النوع:

1- المرجع السابق، ص97

2- المرجع السابق، ص98

1- كتب السنة النبوية المشرفة

يشرح الدكتور سعيد حليم أهمية هذه الكتب في اكتساب الطالب لـ (الملكة الحديثية) بقوله: "من الكتب التي ينبغي للطالب أن يداوم النظر فيها، ويقرأها باستمرار في أوقات خاصة، وفي حصص محددة على مر السنوات، كتب الحديث النبوي الشريف؛ انطلاقاً من كتب الصحاح، ومروراً بكتب السنن، والمسانيد، والمصنفات، ووصولاً إلى الأجزاء، وليحرص الطالب المجد النجيب أن يقرأ أهم دواوين السنة على أهل الحديث والمسندين؛ حتى يظفر بالسند المتصل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وليبدأ بصحيح الإمام البخاري، وصحيح الإمام مسلم، وموطأ الإمام مالك، ولينتقل بعد ذلك إلى الكتب الأربعة، وهكذا"¹.

قلت: إن الشيخ ذكر هذا النص في معرض بيان (الأساس المعرفي) الذي تُبنى عليه (الملكة الحديثية)؛ ولم يكن غرضه بيان منهج تنزيله في الفصول الجامعية؛ بحسب السنوات، والأسلاك الدراسية؛ خصوصاً وأن (الملكة) تحتاج إلى شروط أخرى لاكتسابها؛ قد لا تتوفر في السياق المدرسي، وعند جميع الطلبة؛ كقوة الشهوة، والرغبة في الطلب، وطول زمن التعلم، ومصاحبة الشيوخ؛ لذلك فإن استحضار زمن التعليم، وخصائص الطالب الجامعي يدفعنا إلى ضرورة الانتقاء، واختيار العينات المنتخبة من هذه الكتب بحسب ما يتم تحديده في (البرنامج الدراسي)؛ كما سأبين لاحقاً.

2- كتب التفرغ

سبق أن بينت في المبحث الخاص باكتساب (الملكة الحديثية)، أن هذا النوع من الكتب يعتبر الميدان العملي لممارسة قواعد (الجرح، والتعديل)، وقواعد علم (العلل)؛ مما يساعد الطالب على ارتياض مسائل العلم، والتصرف فيها.

1- "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص 99

3- كتب الرجال

أي الكتب التي تعنى بضبط أسماء الرواة، وطبقاتهم وتواريخهم. قال الدكتور سعيد حليم في نكتة غاية في الأهمية من الناحية التربوية: "إن الأسماء كما هو معروف لا يدخلها قياس، ولا بد أن تؤخذ سماعاً من أهل الاختصاص، أو بالرجوع إلى الكتب المؤلفة في الباب"¹. فهذه الخاصية المعرفية للمسائل؛ المتعلقة بعلوم الرواة تحتاج إلى منهج خاص في التدريس؛ يقوم على الأخذ بالمشافهة عن الشيوخ، أو بالتدرب العملي في الكتب المؤلفة في هذا النوع.

ومن أفضل، وأوسع الكتب المؤلفة في الأسماء كتاب (الإكمال في رفع الارتباب عن المؤلف، والمختلف في الأسماء، والكنى، والأنساب)، للحافظ علي بن هبة الله المعروف بابن ماكولا (ت475هـ).

4- كتب الجرح والتعديل.

وهي على ثلاثة أنواع:

- المؤلفات التي ألفت في الرواة الثقات: وأشهر هذه الكتب؛ كتاب (الثقات)، للحافظ محمد بن حبان، المعروف بابن حبان البستي (ت354هـ)؛
- المؤلفات التي ألفت في الرواة الضعفاء: وأشهر هذا النوع من المؤلفات؛ كتاب (الكامل في ضعفاء الرجال) للحافظ أبي أحمد عبد الله ابن عدي الجرجاني (ت365هـ)؛
- المؤلفات التي جمعت بين الثقات والضعفاء: ومن أهم المصنفات المؤلفة في هذا النوع: التواريخ الثلاثة لأُمير المؤمنين في الحديث: محمد بن إسماعيل البخاري (ت256هـ)، وكتاب (الجرح، والتعديل)، للحافظ أبي محمد عبد الرحمان بن أبي حاتم الرازي (ت327هـ)، وكتاب (تهذيب الكمال في أسماء الرجال)، للحافظ جمال الدين أبي الحجاج يوسف المزي (ت742هـ)؛ وهو كتاب هذب فيه كتاب (الكامل في أسماء الرجال) للحافظ عبد الغني بن عبد الواحد المقدسي (ت600هـ).

1- المرجع السابق، ص103

4- كتب العلل:

وهي من أدق كتب علوم الحديث؛ يهتم بها كبار النقاد، وجهابذة العلم. ومن أهمها:

- كتاب (علل الحديث، ومعرفة الرجال والتاريخ)، للإمام أبي الحسن علي بن عبد الله بن جعفر المعروف بابن المديني (ت234هـ)؛
- كتاب (التمييز)، للإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت261هـ)؛
- (كتاب العلل)، للإمام محمد بن سَوْرَة أبو عيسى الترمذي (ت209هـ). له كتابان في علم العلل؛ الأول يسمى (العلل الكبير)، أو (العلل المفرد)، وهو مرتب على الأبواب. والثاني يسمى (العلل الصغير)؛ وهو الذي بآخر جامعه.

5- كتب فقه الحديث

قال شيخنا الدكتور سعيد حليم: "كتب فقه الحديث؛ من الكتب التي ينبغي لطالب الحديث أن يرجع إليها، ويعتاد البحث، والنظر في مصنفاتها؛ لأن الغرض الأساس بعد التمييز بين المقبول، والمردود من الروايات؛ هو العمل بما تضمنته هذه الروايات من الأحكام، والآداب الشرعية. ولا يتحقق ذلك إلا بالرجوع إلى المصنفات التي ألفها المحدثون الفقهاء في هذا الباب"¹.

ومن أشهر الكتب التي جمعت بين الصنعة الحديثية، والصنعة الفقهية:

- كتاب (التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد)، للحافظ بن عبد البر الأندلسي (ت463هـ).
- كتاب (فتح الباري شرح صحيح البخاري)، للحافظ ابن حجر العسقلاني (ت852هـ)؛

ثالثاً: معايير اختيار وتنظيم البرنامج الحديثي المقرر

بعد اختيار أصناف الكتب التي تستقى منها المادة العلمية الموجهة للطلبة، تأتي قضية تنظيم البرنامج الحديثي بلغة تعليمية تستند إلى مجموعة من المعايير، والقواعد النظرية والعملية.

إن تنظيم البرنامج، يعني الإجابة على السؤال التالي:

1- المرجع السابق، ص103

كيف يمكن تنظيم المادة العلمية المدرسة تنظيما وظيفيا، ونفسيا /سيكولوجيا، يحقق تدرجا في التعلم، ويوازن بين المنطق العلمي للمادة، وما نرجو تحقيقه من تعلمها¹؟

1- معايير اختيار البرنامج الحديثي:

تختلف المعايير المعتمدة بحسب طبيعة المادة المدرسة، ونظام التدريس. فمن الباحثين من اعتمد معيارين مختلفين؛ هما: المنطق العلمي للمادة نفسها؛ أي طريقة عرض المباحث، وترتيبها، والتماسك بينها. ثم المعيار المتعلق بحاجات المتعلم، واستعداداته². ومنهم من توسع في بيان هذه المعايير، حيث أوصلها إلى ستة، هي:

1- معيار بنية العلم ومنطقه الداخلي؛

2- معيار قدسية النصوص، ومحوريتها في مساقات التعليم الشرعي؛

3- معيار الوحدة، والنسقية بين العلوم؛

4- معيار التدرج، والأولوية في التقديم؛

5- معيار الوظيفية؛

6- معيار خصائص الفئة المستهدفة³.

وانطلاقا من نتائج البحث في الخصائص المعرفية والمنهجية، والأسس التربوية والمرجعية لمنهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي، وطبيعة الأهداف المقصودة في كل سلك، يمكن اقتراح أربعة أنواع من المعايير:

أولا: معيار استحضار خصائص العلم المدرس

وذلك بتقسيم هيكل العلم إلى أقطاب، ووحدات منسجمة مع خصائصه المعرفية والمنهجية. وليس بالضرورة تغطية جميع مباحث العلم؛ لأن ذلك يصعب عند استحضار الغلاف الزمني المخصص للتدريس في معظم المؤسسات الجامعية؛ الذي لا يمكن أن يستوعب جميع مباحث علوم الحديث، نظرا لما تتميز به مسائلها من تنوع

1- تتشكل بنية علوم الحديث، ومنطقها الداخلي من خصائصها المعرفية؛ أي: طبيعة مسائل العلم؛ من حيث التعريف، والموضوع، والمقاصد، وإشكالات النشأة، وخصائص النسق المصطلحي، وطبيعة التعريفات. ومن خصائصها المنهجية؛ المستنبطة من ضبط وظائف العلم، وطبيعة القواعد والمناهج العلمية؛ التي تميز منهج المحدثين في البحث والنظر في مسائل العلم، وكذا من مناهج التأليف في علوم الحديث.

2- تبنى هذا التقسيم؛ الدكتور مصطفى صادق في "منهاج تدريس الفقه"، ص 307-308

3- اعتمد الدكتور يونس محسين هذا التقسيم في البحث الذي نال به درجة الدكتوراه، بعنوان "المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة" محسين يونس، ص 288

وتشعب كبيرين. من هنا وجب التركيز على فهم خصائص العلم المدرس؛ لتمكين الطالب من المنهج السليم في تناول أهم المضامين الحديثية، وذلك بالتركيز على القضايا التالية :

- تقديم المضامين الحديثية في إطار (النسق المفهومي) الذي قامت عليه مسائل علوم الحديث؛
- مركزية الحديث الشريف في اختيار المضامين الحديثية؛ لأن "علوم الحديث هي مجموعة من القضايا والمسائل التي تهتم بدراسة السند، وال متن؛ للتمييز بين المقبول والمردود من الأحاديث"¹؛
- التدرج، والأولوية في تنظيم المقرر الحديثي: وذلك بتقديم مبادئ العلم على ثمراته وغاياته، ومعرفة أصوله قبل التوسع في فروعه، ونكته؛ يؤكد هذا المنهج قول الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ): "نحن نرى أن لا يقع النقد إلا في الدروس العالية، أما التلامذة المبتدئون، والمتوسطون في أول الرتبة؛ فإننا نلقي إليهم القواعد، وما كان من رأي فيه نظر ننقحه، ونلقيه إليهم من غير إشعار بما كان فيه من الخل، وكيف وقع تنقيحه"².

ثانيا: المعيار البيداغوجي

أي تقديم (المحتوى الدراسي) بمنطق وظيفي، يتم من خلاله التركيز على (المعارف)، و(المهارات)، و(القيم) الخاصة بأنواع (الملكات الحديثية)؛ لأن الغرض الأساس من تدريس علوم الحديث هو تكوين طالب قادر على التخصص في الحديث وعلوم السنة. ولذلك فإن مختلف (المضامين الحديثية المدرسة) ينبغي أن تنضبط بهذا الضابط المنهجي في إعداد المقررات؛ أي باعتماد مدخل بيداغوجي يمكن الطالب من اكتساب مختلف أنواع الملكات الحديثية.

ثالثا: المعيار السيكولوجي

يتعلق هذا المعيار بتنويع الاختيارات التي تراعي خصائص الطالب الجامعي، ومختلف جوانب شخصيته، وتمكن من استيعاب مختلف المنازل العقلية، والمستويات المعرفية، والمهارية، والوجدانية في تنظيم البرنامج الحديثي. فقد: "أضحى معروفا عند كثير من طلبة العلوم الشرعية أن التمكن من هذه العلوم يبدأ من الحفظ، وينتهي

1- "مدخل إلى العلوم الشرعية" سعيد حليم، ص55
2- "أليس الصبح بقريب"، محمد الطاهر ابن عاشور، ص115

عند الحفظ. وهذا التمثل ينتج عنه ضмор (الملكات العلمية). فالحفظ العاري عن الفهم، والتحليل، يورث التقليد الأعمى الذي يؤدي إلى ضعف ملكة النقد، وإبداء الرأي¹.

ومعنى ذلك أن المضامين المقررة ينبغي أن تعتني أولاً بالجمع بين مهارتي (الحفظ)، و(الفهم)؛ لتمكين الطالب من قدر مهم من المعرفة التي تساعد على فهم عبارات المحدثين والتدرج في مستويات اكتساب (الملكة الحديثة)، ثم يتم التدرج بالطالب في مهارات (التطبيق)، و(التحليل)، و(التركيب) و(الاستنتاج)، ومهارات: (المقارنة) و(الترجيح)، و(النقد)، و(التقويم) في المستويات العليا؛ لتمكينه من ارتياض علوم الحديث، والقدرة على التصرف في مسائلها.

رابعاً: المعيار المرجعي

أي استحضار الاختلاف الحاصل في نظام التكوين بين مختلف المؤسسات الجامعية، والغلاف الزمني المخصص لوحدات علوم الحديث في تحديد حجم المقررات الحديثة المعتمدة في كل مؤسسة².

2- تنظيم البرنامج الحديثي:

انطلاقاً من المعايير السابقة، وتحقيقاً للانسجام المطلوب بين الوحدات المقررة في كل مسلك، واستحضاراً لأهداف التدريس، وخصائص الفئة المستهدفة، وإعمالاً لمقترحات السادة الأساتذة بخصوص تطوير المحتوى الدراسي الذي ينبغي أن يتجه أكثر، في سنوات الإجازة، إلى تمكين الطالب من أدوات الفهم، والآليات المنهجية للتعامل مع مسائل علوم الحديث، وتحليل النصوص، وقواعد الفهم، والتقريب، على أن يتم التوسع في المضامين والمناهج المدرسة في سلك الماستر³؛ فإن تنظيم المقرر الحديثي في تقديري، ينبغي أن يحافظ على تدريس أهم

1- ينظر نتائج المقابلة المنجزة مع الدكتور سعيد حليم، ص 373

2- لما كانت عينة البحث تضم مختلف أنواع المؤسسات الجامعية التي تُعنى بتدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي العمومي؛ فإن الاختلاف سيكون بين نوعين من المعايير:

- المعايير الخاصة بمؤسسة دار الحديث الحسنية؛
- المعايير الخاصة بالمؤسسات الجامعية التي تنتمي إليها كليات الآداب وكلية الشريعة المحددة في عينة البحث.
وذلك من خلال المتغيرات التالية:

أ- طبيعة التكوين، وأهدافه؛
ب- نظام الاستقطاب، وخصائص الطلبة؛
ت- نظام الدراسة: الأسلاك، مسارات، وسنوات الدراسة؛
ث- الغلاف الزمني المخصص لوحدات علوم الحديث.

3- ينظر نتائج المقابلة العلمية المنجزة مع الدكتور خالد الصمدي، ص 385

مباحث العلم، لكن في إطار خصائصه المعرفية والمنهجية، وبلغه تحقق المقاصد التقريبية في سلك الإجازة،
ومقاصد التكوين التخصصي المعمق في سلك الماستر، باعتماد التراتبية التالية:

ندرب الطالب أولاً على دراسة، وتمثل العلوم المتعلقة بآداب الطلب، حتى يُقدر العلم الذي هو مقبل على دراسته، فيقبل عليه بقوة وشهوة¹.

بعد ذلك؛ نمكن الطالب من التصور السليم لعلوم الحديث وذلك من خلال دراسة مصطلح الحديث في مرحلتين اثنتين:

✓ مرحلة دراسة المصطلح من خلال التعريفات؛

✓ مرحلة دراسة المصطلح من خلال قواعد المحدثين في النقد.

بعد ذلك ننتقل إلى تدريس مناهج التصنيف، ثم ندرب الطلبة على النفاذ إلى مظان المعرفة الحديثية ودراسة أهم المصنفات الحديثية؛ وذلك من خلال تمكينه من أساسيات علم التخريج.

وفي المراحل الأخيرة نقوم بتدريب الطالب على دراسة الأسانيد التي هي مادة علوم الحديث، من خلال وحدات خاصة بكتب الرجال، وكتب الطبقات، ووحدات خاصة بكتب العلل، وفقه الحديث².

أي أن النظر في مختلف المصطلحات، والقواعد، ومناهج المحدثين يكون بشكل متدرج. ويكون البدء بالعلوم المتعلقة بآداب الطلب أولاً، ثم يتم الانتقال إلى باقي علوم الحديث؛ من خلال مدارس مصطلح أهل العلم، وفهم عباراتهم في الكتب التي اعتنت بمنهج التقريب؛ يؤكد ذلك قول الحافظ السخاوي (ت902هـ): "واقراً أيها الطالب عند شروعه في الطلب لهذا الشأن كتاباً في معرفة علوم الأثر تعرف به أدب التحمل، وكيفية الأخذ والطلب، ومن يؤخذ عنه، وسائر مصطلح أهله؛ ككتاب علوم الحديث للحافظ الكبير أبي عمرو ابن الصلاح الذي قال فيه مؤلفه: إنه مدخل إلى هذا الشأن مفصح عن أصوله وفروعه"³.

بعد ذلك يتم التوسع في تناول وحدات علوم الحديث، في سلك الماستر، وذلك من خلال تدريب الطالب على التفكير المنهجي السليم؛ الذي يتناسب، وخصائص التفكير، والبحث عند المحدثين؛ حتى يظهر أثر

1- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور سعيد حليم، ص 373

2- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور محمد نصري، ص 365

3- "فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث للعراقي" محمد السخاوي 307-306/1

هذه العلوم في البنية الفكرية للطالب؛ لأننا نعاني اليوم من وفرة المعارف عند الطالب في الأسلاك العليا، وضور كبير في قدراته المنهجية والمهارية، وكذا ضعف كبير في الجانب السلوكي الامتثالي؛ الذي يعتبر من أكد الواجبات في تعلم الحديث وعلومه، ثم تمكنه من النظر في مناهج المحدثين، وتطبيقها في دراسة الأسانيد؛ تخريجا، وتعديلا، وتخريجا، وتعديلا، وتصحيحا، وتضعيفا.

بعد ذلك نهتم بقضية غاية في الأهمية؛ وهي تدريب الطالب على توظيف المعارف الحديثية المدرسة في حياته اليومية؛ حتى لا تبقى هذه العلوم عبارات عن قضايا فكرية خاصة بالنخبة؛ أي الأدوات المنهجية التي تعينه على النظر في مختلف القضايا، وحل مختلف الإشكالات الدينية، والاجتماعية، والثقافية، التي يطرحها منهج التعامل مع الحديث السليم، والسنة النبوية المطهرة¹.

وبناء عليه؛ يمكن أن يتضمن المقرر الحديثي الوحدات التالية:

■ الوحدات الخاصة بسلك الإجازة:

الفصل الأول: وحدة آداب الطلب، وطرق التحصل والأداء.

- أ- آداب، وشروط تعلم الحديث وعلومه؛
- ب- القواعد الضابطة للعلاقة بين (الطالب، والأستاذ) في علوم الحديث؛
- ت- طرق التحمل والأداء، وأهميتها العلمية، والتربوية.

الفصل الثاني: وحدة علوم الحديث: طبيعة العلم ونسقه المعرفي، والمنهجي.

- أ- علوم الحديث: التعريف، والموضوع، ومقاصد العلم، ووظائفه؛
- ب- النسق العام الجامع لأبواب العلم، ومباحثه الكبرى؛
- ت- تدوين السنة النبوية، وتشكل بنية علوم الحديث؛
- ث- مناهج التأليف في علوم الحديث.

1 - ينظر نتائج المقابلة العلمية المنجزة مع الدكتور سعيد حليم، ص 373

الفصل الثالث: وحدة علوم الحديث من حيث معرفة المقبول والمردود.

- أ- الخصائص المعرفية؛
- ب- الخصائص المنهجية؛
- ت- دراسة نصوص حديثة؛
- ث- علوم الحديث من حيث معرفة المقبول، والمردود؛
- ج- دراسات السنة، وقضايا التشكيك في الحديث وعلومه.

الفصل الرابع: وحدة علوم الروايات من حيث السند والمتن.

- أ- الخصائص المعرفية؛
- ب- الخصائص المنهجية؛
- ت- دراسة نصوص حديثة؛
- ث- علوم الروايات من حيث السند؛
- ج- علوم الروايات من حيث المتن.

الفصل الخامس: وحدة علوم الرواة وطبقاتهم وأحوالهم، وسرايتهم في الجرح والتعديل.

- أ- الخصائص المعرفية ؛
- ب- الخصائص المنهجية؛
- ت- دراسة نصوص حديثة؛
- ث- الفوائد العلمية، والتربوية من دراسة علوم الرواة.

الفصل السادس: متابعة البحث.

■ الوحدات الخاصة بسلك الماستر:

الفصل الأول: وحدة علوم الحديث:

أ- مصطلح الحديث؛

ب- الخصائص المعرفية في (كتب المصطلح)؛

ت- الخصائص المنهجية في (كتب المصطلح)؛

ث- التخريج، ودراسة الأسانيد في نماذج من المدونات الحديثية الكبرى؛

ج- علوم الحديث، والإشكالات الراهنة.

الفصل الثاني: وحدة الفكر المنهجي عند المحدثين

أ- الفكر المنهجي عند المحدثين: القواعد، والمناهج العملية التي اعتمدها المحدثون في النظر في مسائل العلم،

وبناء أبوابه ومباحثه؛

ب- الفكر المنهجي في المصنفات المؤلفة في الرواية، والنقد؛

ت- الفكر المنهجي في المصنفات المؤلفة في غريب الحديث، وفقهه، وبيان مختلفه، ومؤلفه؛

ث- الفكر المنهجي في المصنفات المؤلفة في قواعد التحديث، وآداب التعلم والتعليم.

الفصل الثالث: وحدة منهج النقد في علوم الحديث.

أ- منهج النقد في كتب الرجال، والجرح والتعديل؛

ب- منهج النقد في كتب العلل.

الفصل الرابع: خاص بمتابعة إنجاز البحث.

الفصل السادس: تصوير لـ"طرق التدريس" ولـ"طرق التقويم".

يعتمد منهج اختيار (طرق التدريس)، و(طرق التقويم) في الجامعة على قدر كبير من المرونة؛ حيث يختار كل أستاذ الطريقة التي يراها تناسب مع طبيعة الوحدات المدرسة، وخصائص الطلبة، ونوع المسالك، والمسارات المعتمدة.

كما أن من أهم معايير اختيار (طرق التدريس)؛ الانطلاق أولاً من خصائص العلم المدرس؛ ذلك أن "طريقة التدريس لعلم من العلوم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحقائق ذلك العلم ومضمونه؛ لأنها المكون الذي يحدد مسار عملية التعليم"¹.

وبيان هذا الارتباط يكون بموجب الإجابة على مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الأستاذ؛ لجعل مختلف الإجراءات المنهجية، والقواعد العملية التي يختارها في عملية التدريس منسجمة مع طبيعة العلم، ومقاصده. ومن هذه الأسئلة:

✓ ما خصائص العلم المدرس (طبيعة مسأله)؟

✓ ما شكل المعرفة المدرسة (حقائق جزئية، مفاهيم، مصطلحات، قواعد، أحكام، مناهج، نصوص)؟

✓ ما نوع الطريقة التي يمكن اختيارها بحسب المضمون المدرس، ونوع الدرس (نظري - تطبيقي -

أشغال توجيهية)؟

وقد حاولت الإجابة على بعض هذه الأسئلة في الدراسة النظرية؛ بُغية الحصول على بعض المفاتيح المنهجية المتعلقة بمعايير اختيار الطرق المناسبة لتدريس، وتقويم علوم الحديث. ولتحقيق ذلك أتناول الطرق المناسبة في التدريس، في المبحث الأول؛ أبين خصائصها وطبيعة المسائل التي تناسبها، ثم أذكر في المبحث الثاني نماذج تطبيقية لاستثمار هذه الطرق في تدبير الوحدات المقررة²، وطرق تقويمها.

1- "طرق تدريس علوم الشريعة في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها" سري زيد الكيلاني، كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات، ص182
2- وذلك بحسب الدروس الثلاثة المحددة في الضوابط البيداغوجية، وهي: (الدروس النظرية، والأعمال التطبيقية، و الأشغال التوجيهية). ينظر دفتر الضوابط البيداغوجية، ص5

المبحث الأول: أهم الطرق المناسبة في تدريس وحدات علوم الحديث.

أكدت نتائج الدراسة الميدانية، خصوصا نتائج (الاستبانة)، الحاجة الملحة إلى تنويع (طرق تدريس) علوم الحديث وعدم الاقتصار على (طريقة الإلقاء)، و(أسلوب المحاضرة)¹، كما أن المقابلات المنجزة مع السادة الأساتذة أكدت حاجة الدرس الحديثي إلى التنويع في طرق التدريس بما يتناسب مع خصائصه المعرفية، والمنهجية، ذلك أنه؛ إذا كنا نطالب الأستاذ في التعليم المدرسي بالتدريس بالوضعية المشكلة التي تمكن الطالب من التدريب على مهارات الفهم، والتحليل، وتوظيف المعارف والمكتسبات، فإنه من باب أولى أن يكون ذلك في الجامعة؛ لأن الطالب الجامعي له قدرة تفوق قدرة المتعلم على النظر، والبحث، والتقصي، وبناء المعرفة، عوض الاقتصار على التلقين، وتقديم المضامين المدرسة بشكل جاهز².

وانطلاقا من مقترحات السادة الأساتذة، ومن خصائص العلم المدرس، وطرق التدريس عند المحدثين؛ فإنه يمكن الحديث عن مجموعة من الطرق التي تختلف؛ من حيث منهجية التوظيف بحسب طبيعة المسائل المدرسة:

أولا: (الطريقة الإلقائية)

هي مجموعة من الخطوات في التدريس؛ تستند إلى جودة التعليم، وكفاءة الأستاذ أكثر من التركيز على نشاط المتعلم، وفاعليته.

وتتميز هذه الطريقة بالخصائص التالية:

- أ- محورية الأستاذ الذي يستأثر بالكلام من أول الحصة إلى آخرها؛
- ب- الأستاذ هو الذي يهيئ الدرس، وهو الذي يختار طريقة التدريس؛

1- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية المتمثلة في الجدول (19) أن عينة البحث رتبت طرق، وأساليب التدريس المعتمدة باعتبار الأكثر حضورا في الدرس الحديثي، على الشكل الآتي:

- المرتبة الأولى: الطريقة الإلقائية؛
- المرتبة الثانية: طريقة المناقشة والعرض؛
- المرتبة الثالثة: طريقة المشاريع؛
- المرتبة الرابعة: الطريقة الحوارية التفاعلية؛
- المرتبة الخامسة: طريقة حل المشكلات؛
- المرتبة السادسة: طريقة الاستنباطية؛
- المرتبة السابعة: الطريقة الاستقرائية.

2- الدكتور اصبيحي، مقابلة علمية بتاريخ 3 دجنبر 2019م على الساعة العاشرة صباحا، بكلية الآداب بالمحمدية، جامعة الحسن الثاني. ينظر ص 380

ت- لا مجال لتدخل الطالب إلا في بعض الأسئلة التي يسمح بها في إطار ضيق حسب طبيعة هذا الأستاذ أو ذاك"¹.

ورغم أن (الطريقة الإلقائية) تعتمد أكثر على مركزية الأستاذ، واستحواده على أغلب أنشطة الدرس، إلا أن ذلك لا يعني البتة عدم مناسبتها لتدريس علوم الحديث؛ فقد يحتاجها الأستاذ في شرح، وبيان المعاني، وتقريب المفاهيم الجديدة للطلبة. كما أن طريقة (الإلقاء) عند المحدثين، لا تعني (الإلقاء) الجامد المجرد عن أي بيان، أو تفاعل تعليمي، بقدر ما تتطلب المزاجية بين فاعلية الأستاذ؛ من خلال تقريب المعارف النظرية، وفاعلية الطالب؛ من خلال اعتماد أساليب الحوار، والمشاركة بطرح السؤال، ومناقشة الأقوال، والأحكام².

إن الاهتمام بهذه الطريقة يروم المحافظة على خصائص المعرفة الشرعية المتمركزة حول النص الشرعي، وذلك من خلال الجمع بين (ملكة الفهم)، و(ملكة الحفظ)؛ لأن: "مسألة حفظ النصوص تبقى دائمة الحضور في الدرس الإسلامي، والتي لا يمكن الاستغناء عنها، لكون المعرفة الإنسانية بصفة عامة تترسخ بالضرورة انطلاقاً من تملك مجموعة من النصوص الأساسية التي تشكل مدخلاً لتملك المعرفة، وإنتاجها، وإبداعها من جديد"³.

وفي إطار تدريسية علوم الحديث، يمكن توظيف هذه الطريقة في:

- 1- عرض نص الحديث الشريف، قراءة وشرحاً، وبيان المعاني التي تحتاج إلى التوضيح من طرف الأستاذ؛
- 2- تقريب موضوع العلم، وبيان خصائصه ومقاصده العامة، قبل الدخول في دراسة مسأله التفصيلية؛
- 3- عرض الحقائق، والمفاهيم الجزئية، وتقريبها للطلبة لمساعدتهم على فهم، وتعريف المصطلحات، والقواعد الحديثية، وبيان الترابطات القائمة بينها؛
- 4- شرح نسق العلم، وبيان العلاقات القائمة بين مختلف أبوابه ومباحثه، ولذلك: "يمكن أن تتوسل هذه الطريقة ببعض وسائل الإيضاح؛ كالخطاطات وغيرها، ويتوقف نجاح هذه الطريقة على مجموعة من

1- "علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية" سعيد حليم، ص 61-62

2- ينظر خصائص الإلقاء عند المحدثين ص 249

3- "ديداكتيك التربية الإسلامية من الابداعولوجيا إلى البيداغوجيا"، أحمد العمراري، وإدريس القاسمين، وخالد البقالي، السلسلة البيداغوجية، جدار الثقافة، البيضاء، العدد الثامن، الطبعة الأولى: 1999م، ص 146

الشروط أهمها: الكفاءة اللغوية للمدرس، وقوة صوته، والترتيب المنطقي للأفكار، وفن الإلقاء¹، كما يمكن أن تتوسل بالطرق العلائقية (الكلية)؛ وتوظيف الخرائط المفاهيمية التي تمكن الطالب من مهارة الربط بين الموضوعات المدرسة، وتعرف التقاطعات الموجودة بين المواد، والوحدات الدراسية. حيث: "تقدم المعرفة للطلاب في شكل مترابط ومتكامل، وتنظيمها تنظيماً دقيقاً يسهم في تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، يدرك الطلاب من خلالها العلاقات المتبادلة بين المواد الدراسية المختلفة"².

ويمكن بسط أهم خطوات هذه الطريقة كالآتي:

يكون (التمهيد) في هذه الطريقة بالمراجعة، وربط الدرس اللاحق بالدرس السابق؛ حتى يحافظ الطالب على الارتباط القائم بين مباحث علوم الحديث، ويترسخ في ذهنه نسقها الجامع.

فإذا كان موضوع الدرس السابق مثلاً هو: (معرفة علوم المتن)؛ فإن الأستاذ، بعد مراجعة الدرس، يبين ارتباط هذا الدرس بالدرس الجديد: (معرفة علوم السند)، ووجه المناسبة بينهما؛ وأهميتهما في معرفة (المقبول والمردود).

وأما (العرض)؛ فيكون بشكل متدرج للمضامين المقررة؛ ينطلق من رسم خريطة مفاهيمية³؛ تقرب الأنساق التي تنتظم وفقها المفاهيم، والمصطلحات الحديثة؛ وذلك من خلال المستويات التالية:

1- "المناهج الجامعية"، ص 294

2- "معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس"، أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل، عالم الكتب، القاهرة طبعة 1999م، ص 105

3- تعتبر الخرائط المفاهيمية من أهم الأساليب التدريسية في طريقة الإلقاء التي تتناسب مع طبيعة علوم الحديث، وخاصة النسق المفهومي الذي تنتظم له مصطلحاتها وأنواع علومها؛ إذ تمكن الطالب من الربط بين المفاهيم الحديثة، وبيان التداخل القائم بينها. ويمكن أن يعتمد الأستاذ، والطالب معاً في المحاضرات التي ينهجها أغلب الأساتذة لتقديم المقررات الحديثة.

فهي تساعد الأستاذ على:

- توضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم الحديثة المضمنة في موضوع واحد، أو في وحدة دراسية، أو مقرر. فهي تمثل تمثيلات مختصرة لأبنية المفاهيم التي يدرسها الطلاب، وهو الأمر الذي يزيد من احتمالية إسهامها في تسهيل تعلم هادف لتلك الأبنية؛
- تسهيل التعلم ذي المعنى من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة؛
- تبرز صورة البنية المفاهيمية لموضوع معين، والعلاقات الموجودة بين مكوناته؛
- تفيد في بناء المناهج بناءً تسلسلياً صحيحاً يتضح فيه بصورة منهجية؛ المدى والتتابع للمفاهيم المراد تدريسها، كما يمكن أن يعطي امتداداً أفقياً لبناء التكامل مع حقول المعرفة الأخرى؛
- تساعد الأستاذ على التركيز حول الأفكار الرئيسية للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.

وأما بالنسبة للطلاب؛ فهي تمكنه من:

- ربط المفاهيم الجديدة بالقديمة، والتمييز بين المفاهيم المتشابهة، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها؛
- تلخيص المحتوى المعرفي وكتابة الملاحظات، والنقاط المهمة في المحاضرة؛
- اختصار كميات كبيرة من المعلومات، واختزالها في مساحة محدودة يمكن متابعتها بصرياً وذهنياً؛
- سرعة مراجعة المادة بشكل مركز، واجتياز الاختبارات بشكل يسير يضمن نجاحه؛
- التدريب على التفكير التأملية؛ إذ تتضمن عملية بناء الخرائط دفعا للمفاهيم، وجذباً، وضماً لها، وتقريباً بينها مرة أخرى، وينظر إلى ذلك كله؛ كرياضة فكرية تشد أذهان الطلبة؛

- المستوى الأول: نسق المفاهيم الأكثر عمومية: مفهوم (الإسناد)، وأهميته، وأنه من الدين.

يبين الأستاذ هذا المفهوم من خلال تحليل أمثلة من الأحاديث الشريفة، وأقوال الحفاظ لبيان أهمية الإسناد في حفظ السنن. كما يبين موقع الإسناد، وعلاقته بباقي علوم الحديث الأخرى، وذلك في إطار النسق الجامع للعلم¹.

- المستوى الثاني: نسق المفاهيم العامة: اتصال السند - انقطاع السند.

عند الانتقال إلى هذا المستوى يتناول الأستاذ المفاهيم، والمصطلحات بشكل متدرج؛ من العام إلى الخاص، ويشرح قبل ذلك، (النسق المفهومي) الذي يجمع شتاتها حتى لا تبقى مجرد مفاهيم متناثرة لا يجمعها خيط ناظم؛ وحتى يتدرب الطالب على التفكير النسقي الذي يميز منهج النظر عند المحدثين:

فبين للطلبة؛ في إطار المصطلحات المتعلقة بـ(علوم اتصال السند)؛ أن المقصد هو البحث في المصطلحات التي يحتاجها الطالب لمعرفة اتصال السند، وأن الأصل في هذه المصطلحات هو المصطلح الأول: أي معرفة الحديث (المتصل)، لكن استعمال المحدثين للمصطلحات الأخرى مرده إلى أنها تشتمل على وصف زائد يبين كيفية (الاتصال)، أو على وصف عارض له. هذا الوصف الزائد؛ هو الذي أدى إلى ظهور مصطلحات أخرى؛ تستوعب مختلف المسائل المتعلقة بمعرفة الاتصال في السند.

ثم يتناول هذه المفاهيم والمصطلحات بالدراسة التفصيلية، وبيان الخصائص بالأمثلة التوضيحية من الأحاديث الشريفة، وأقوال الحفاظ.

- المستوى الثالث: نسق المفاهيم الخاصة: وهي على نوعين:

- المفاهيم الخاصة باتصال السند: مفهوم الحديث (المتصل) - مفهوم الحديث (المسند) - مفهوم الحديث (المعنعن، والمؤنن) - مفهوم الحديث (المسلسل) - مفهوم (الإسناد العالي) - مفهوم (الإسناد النازل) - مفهوم (المزيد في متصل الأسانيد).

- تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ وذلك من خلال قراءة الخرائط، وتفسيرها؛ لأن هذه العملية تتطلب تحويلات معرفية ذات مكونات عقلية تقود إلى التعرف على أنماط جديدة من التصنيفات، وتشكيل، واكتشاف ارتباطات جديدة بين المفاهيم، ورؤية أشياء لم تكن معروفة؛

- التنظيم الهرمي للمعرفة، وتمكين الطلبة كيف يتعلمون؟ مما يؤدي إلى تنمية المهارات العقلية لديهم، وزيادة قدرتهم على التفكير. ينظر "دمج مهارات التفكير في تدريس علوم الحديث. تطبيقات عملية" حمزة عبد الكريم حماد، إعداد مركز إحسان لدراسات السنة النبوية، المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة- جدة، الطبعة الأولى: 1438هـ/2017م، ص92-93

1 - ينظر المبحث الخاص بالنسق المصطلحي في كتب المصطلح، في الفصل الثاني من الباب الأول.

• المفاهيم الخاصة بانقطاع السند: مفهوم الحديث (المنقطع) - مفهوم الحديث (المرسل) - مفهوم (الحديث المعلق) - مفهوم الحديث (المعضل) - مفهوم الحديث (المدلس) - مفهوم الحديث (المرسل الخفي).

- المستوى الرابع: المفاهيم (الجزئية) الأكثر خصوصية: وهي المتفرعة عن المفاهيم المتعلقة بأنواع المصطلحات التي تدرس اتصال السند، وانقطاعه:

بالنسبة لمفهوم الحديث (المتصل) يبين الأستاذ أنه يتشكل من المفاهيم الجزئية التالية: (المتصل المرفوع) - (المتصل الموقوف) - (الموصول إلى التابعي)، أو (المقطوع).

وبالنسبة لمفهوم الحديث (المسند)؛ يشرحه الأستاذ بالتركيز على اتصال الإسناد، والرفع إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وبالنسبة لمفهوم (المسلسل) مثلاً، يشرحه الأستاذ بالتركيز على مفهوم (التابع في أحوال رجال الإسناد)، ويبين هذه الأحوال، من خلال المفاهيم الجزئية التالية: مفهوم المسلسل بأحوال الرواة القولية - مفهوم المسلسل بأحوال الرواة الفعلية - مفهوم المسلسل بأحوالهم القولية، والفعلية - مفهوم المسلسل بصفات الرواة القولية - مفهوم التسلسل بصفات الرواة الفعلية - مفهوم التسلسل بصفات الرواة.

وهكذا يذكر الأستاذ المفهوم الخاص، ويبيّنه بالمفاهيم الجزئية التي يتشكل منها؛ بالأمثلة التطبيقية حتى تترسخ في ذهن الطالب، ويستوعبها بشكل عملي.

ويكون دور الأستاذ في بناء هذه الخريطة؛ هو الترتيب السليم للمفاهيم الحديثية في ذهن الطالب، ويتم ترسيخه بالحوار، ومناقشة المفاهيم المدرسة. كما أن الأستاذ يمكنه التنوع في الخرائط المفاهيمية المستعملة، أو أن يستعمل التقنيات الحديثة في عرضها.

كما يعتمد الأستاذ في الإلقاء على طريقة الشرح عند المحدثين¹؛ القائمة على إشراك الطالب، ودفعه لطرح الأسئلة التي تساعد على فهم العلاقات القائمة بين المفاهيم، والمصطلحات الحديثية.

1- ينظر خصائص طريقة الشرح عند المحدثين، ص 252

■ يختم الأستاذ درسه بمطالبة الطلبة بتلخيص ما تم تقديمه من حقائق، ومفاهيم، ومصطلحات، والربط بينها، في إطار (النسق المفهومي) الذي ينتمي إليه كل مصطلح.

ثانيا: توظيف منهج (الاستقراء)، ومنهج (الاستنباط) في تدريس علوم الحديث

تبين في الدراسة النظرية أن علوم الحديث تتميز بالجمع بين النظر التأصيلي الذي يضبط الفهم (كتب المصطلح)، والنظر التطبيقي الذي يقوم على استحضار الأحوال، والقرائن في دراسة المتن، والأسانيد؛ بحيث لا يكتفي المحدثون بالنظر الكلي في هذه القرائن، وإنما يتتبعونها في كل حديث حديث، وفي مختلف أحوال الرواة. لذلك يقتضي تجويد منهاج التدريس تدريب الطالب على الجمع بين القياس، والاستقراء التام، كما سبق أن بينت في الخصائص المعرفية لعلوم الحديث؛ وذلك بالتنوع بين (الطريقة الاستقرائية)، و(الطريقة الاستنباطية):

الطريقة الاستقرائية

تعني الطريقة الاستقرائية مجموعة من الخطوات التي يتم الانتقال فيها في بناء الدرس من الجزئيات إلى ما هو كلي، عبر المراحل الآتية:

أ- الملاحظة؛

ب- الفهم؛

ت- الربط والموازنة؛

ث- استنباط الحكم أو المفهوم العام¹.

وتتميز هذه الطريقة بتدريب الطالب على ملاحظة الجزئيات، وتتبعها في دراسة مسائل علم الحديث وإدراك العلاقات وفهم الترابطات القائمة بين المفاهيم، والمصطلحات الحديثية، وعدم تقديمها له جاهزة كما هي في طريقة (الإلقاء)؛ ولذلك فهي تتطلب قدرات خاصة من الطلبة؛ لإدراك العلاقات والقوانين، ثم تركيب خلاصات واستنتاجات على شكل قواعد عامة، أو مفهوم كلي.

واستصحابا لنتائج البحث في (المناهج العلمية) التي وظفها المحدثون في دراسة مسائل العلم، وبناء مباحثه، يمكن توظيف خصائص (المنهج الاستقرائي) في تدريس المسائل التالية:

1- ينظر "المرجع في كيفية التدريس" سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2009م. ص229

- 1- المسائل المتعلقة بضبط أسماء الرواة، و طبقاتهم وأوصافهم؛
- 2- المسائل المتعلقة بمعرفة المتابعات، والشواهد؛
- 3- المسائل المتعلقة بالجرح، والتعديل؛
- 4- المسائل المتعلقة بكتابة الحديث سنداً وممتناً، وما يتعلق بذلك من:

- معرفة الأسماء والكنى؛

- معرفة المؤتلف والمختلف من الأسماء، والأنساب، والألقاب؛

- معرفة المتفق والمفترق من الأسماء، والأنساب، والألقاب؛

- معرفة الرواة المتشابهين في الاسم والنسب، المتميزين بالتقديم، والتأخير في الابن، والأب.

وتختلف خطوات هذه الطريقة عن (الطريقة الإلقائية)؛ من حيث طبيعة المسائل الحديثية التي تناسبها، وخطواتها التدريسية. فمثلاً؛ يمكن توظيف هذا الطريقة في تدريس المسائل المتعلقة بـ(الجرح والتعديل) من خلال الخطوات التالية:

■ التمهيد: يستفتح الأستاذ درسه بمدخل تمهيدي يثير فيه انتباه الطلبة، ويبين فيه علاقة المصطلحات والقواعد المقررة بالعلم الذي تنتمي إليه (الجرح والتعديل).

يضع الأستاذ الطلبة في سياق الدرس؛ يبين أهمية علم (الجرح والتعديل)، وأهم الإشكالات التي أدت إلى نشأته، ثم يبين دوره في التطور المنهجي الذي عرفته بنية علوم الحديث؛ لتحفيزهم على الإقبال على الدرس.

■ العرض: يعرض الأستاذ مجموعة من الأمثلة من النصوص، وأقوال المحدثين النقاد، وعباراتهم في الجرح والتعديل؛ لدراستها وتحليلها، وتدريب الطالب على الملاحظة الدقيقة التي تعتبر من أهم القواعد العلمية في منهج النظر عند المحدثين، ثم يتدرب على الفهم، والربط، والموازنة بين الحقائق الجزئية المتضمنة في تلك الأمثلة؛ لمساعدته على تركيب المفهوم العام، والوصول إلى الحكم الكلي الذي يستعمله المحدثون في عباراتهم، وقواعدهم.

ويركز الأستاذ على تتبع، وتحليل الأمثلة، والشواهد المتعلقة بالقواعد الكلية التالية:

- القواعد المتعلقة بشروط الجرح والمعدل، وما لا يشترط فيه؛

- القواعد الضابطة لآداب الجرح والمعدل؛

- القواعد المتعلقة بشروط قبول الجرح والتعديل؛

- القواعد الخاصة بتفسير الجرح؛

- القواعد المتعلقة بتعارض الجرح والتعديل ؛

- القواعد الخاصة بعبارات المحدثين في التجريح والتعديل، ومراتبها.

ويعتمد الأستاذ في هذه الطريقة، على الخبرات السابقة للطلبة، وتحضيراتهم القبليّة للدرس؛ التي تمكنهم من فهم الحقائق، والقضايا الجزئية، وكذا مختلف المفاهيم المتضمنة في المصطلحات والقواعد المدرسة؛ لتوضيح العلاقات والترابطات القائمة بينها.

■ **التعميم:** يطالب الأستاذ الطلبة بدراسة أمثلة أخرى من المسائل المتعلقة بالجرح والتعديل؛ لتدريبهم على نقل القواعد، والأحكام الكلية التي استنبطوها إلى سياقات مشابهة؛ حتى يتأكدوا من صحة التعميمات، والاستنتاجات التي توصلوا إليها؛ أي: "نقل وتحويل الصيغ (المفهوم، القاعدة، القانون) لاستعمالها في حالات ووضعيّات جديدة لم يتم تناولها سابقا خلال الدرس"¹.

■ **التطبيق:** ينتقل الطالب إلى توظيف قواعد الجرح، والتعديل، وتطبيقها في أحوال الرواة، والحكم عليهم تعديلا أو تجريحا؛ من خلال أمثلة تطبيقية.

الطريقة الاستنباطية (القياسية)

(الاستنباط): هو استخراج المعاني بفرط الذهن، وقوة القرينة².

وأما (الطريقة الاستنباطية)؛ فهي: "مجموعة من العمليات العقلية التي ينتقل فيها العقل أثناء عملية التفكير من القواعد العامة إلى الجزئيات المفردة"³.

تعتبر هذه الطريقة من أنجع الطرق التي تناسب (الطالب الجامعي) من حيث مراعاة قدراته العقلية⁴، خصوصا في المستويات العليا من الدراسة. وقد أثبتت نتائج الدراسة النظرية اهتمام المحدثين بمنهج الاستنباط في

1- "في طرق وتقنيات التدريس: من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها"، عبد الكريم غريب، الشركة المغربية للطباعة، والنشر، الطبعة الأولى: 1992م، ص146

2- "كتاب التعريفات"، ص23

3- "طرائق تدريس العلوم الإسلامية" عباس محجوب، عالم الكتب الحديثة، اربد، عمان، الطبعة الأولى: 2006م، ص29

4- ينظر "المعجم الموسوعي" أحمد أوزي، ص28

تقريب المصطلحات الحديثية في أشهر (كتب المصطلح) التي كانت تعتبر مراجع دراسية؛ كمقدمة الحافظ ابن الصلاح (ت643هـ)، وكتاب (نخبة الفكر) للحافظ ابن حجر (ت852هـ)؛ يظهر ذلك من خلال المستويات التالية¹:

✓ مستوى تعريف المصطلح؛

✓ مستوى بناء المفاهيم الحديثية التي يتضمنها المصطلح الحديثي؛ بالتمييز والتحليل، وذكر الشواهد والأمثلة؛

✓ مستوى التطبيق، وتدريب الطالب على مناقشة التعريفات، وأقوال العلماء، والترجيح بينها.

ويمكن تقديم درس (الجرح والتعديل) في إطار (الطريقة الاستنباطية)، باعتماد الخطوات التالية:

■ التمهيد للدرس: يكون ببيان علم (الجرح والتعديل)، والتذكير بأهميته في نشأة، وتطور علوم الحديث.

■ فهم، وتحليل المصطلح، أو القاعدة المقررة.

يحلل الطالب المصطلحات، والقواعد في شكلها العام؛ ويبين الحقائق الجزئية، والمفاهيم المتضمنة في مختلف التعريفات.

يساعد الأستاذ الطالب على تفكيك التعريفات المقدمة، ورصد العلاقات القائمة بينها، من خلال شرح الأمثلة المتعلقة بكل مصطلح، أو قاعدة على حدة، ويركز على القواعد المقررة، خصوصاً:

- القواعد المتعلقة بشروط الجرح، والمعدل، وما لا يشترط فيه؛
- القواعد الضابطة لآداب المجرح، والمعدل؛
- القواعد المتعلقة بشروط قبول الجرح والتعديل؛
- القواعد الخاصة بتفسير الجرح؛
- القواعد المتعلقة بتعارض الجرح والتعديل؛
- القواعد الخاصة بعبارات المحدثين في التجريح، والتعديل، ومراتبها.

1- ينظر قواعد (النقل التدريسي) في منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين، ص191

■ **التطبيق:** تخصص هذه المرحلة للتدريب على دراسة النماذج، والأمثلة التطبيقية لتثبيت المصطلح، أو القاعدة الكلية، وتقييم مدى فهم الطالب لها.¹

إن الارتقاء بالطالب في منهج اكتساب (الملكة الحديثة) من التصور السليم لمباحث العلم، إلى مستوى ممارسة، وارتياض هذه المسائل في دراسة المتون، والأسانيد؛ خصوصا في مستوى الماستر، يقتضي اعتماد منهج التنوع في اختيار الطرق المناسبة في التدريس:

واستصحابا لنتائج البحث في منهاج المحدثين؛ القائم على الجمع بين طريقة (شرح المسائل)، وطريقة (المذاكرة)، وكذا اعتمادهم على مجموعة من المسالك التي تمكن الطالب من اكتساب (الملكة الحديثة)؛ كالتخريج، والتصنيف في الحديث وعلومه، فإن الإفادة من ذلك كله، خصوصا في السنوات الأخيرة من الإجازة، و في سلك الماستر؛ يكون باعتماد الطرق الفعالة؛ التي تركز على نشاط الطالب، وتمكينه من القدرة على البحث والنظر في مسائل العلم؛ والتمكن من مهارات (المقارنة) بين الأقوال، والتعريفات، و(الترجيح) بينها وتقويمها؛ ك(طريقة حل المشكلات) التي تدرب الطالب على دراسة الإشكالات الحديثة المركبة، و(الطريقة الحوارية)، وطريقة (المناظرة) اللتين تدفعان الطلبة إلى البحث، والتحضير، و(مذاكرة) المسائل التي ستكون موضوع النقاش والمناظرة بينهم.

ثالثا: طريقة التدريس بالمسائل، وحل المشكلات.

يستند اعتماد هذه الطريقة إلى (الخصائص المعرفية، والمنهجية) لعلوم الحديث؛ المتمثلة أساسا في:

- الطابع المعياري للمصطلحات الحديثة، ووظيفية علوم الحديث: حيث تتطلب هاتان الخاصيتان عدم الاختصار على تلقي مسائل العلم وحفظها، بل التدرب على توظيفها في النظر في الرواة والمرويات.
- تشعب مسائل العلم، وارتباطها بالظاهرة الإنسانية (معرفة الرواة): ومرد ذلك، كما بينت في الدراسة النظرية، إلى أن معرفة آحاد مسائل علوم الحديث لا تقبل القياس؛ لذلك فإن حاجة علوم الحديث إلى التدريس بجل الإشكالات العلمية أشد، وأكد من غيرها من مسائل علوم الشريعة؛ لأن معرفة المقبول والمردود يحتاج إلى

1- "في طرق وتقنيات التدريس" عبد الكريم غريب، ص146

مجهود معرفي، ومنهجي، وعملي؛ يبذل الطالب بشكل مندمج لحل مختلف الإشكالات المتعلقة بدراسة السند والمتن؛ وتوثيق نسبة الحديث الشريف إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وتبويء الطالب هذه المرتبة العلمية يتوقف على التدريس بالمسائل، وحل الإشكالات العلمية؛ كما كان يفعل المحدثون في منهاجهم التعليمي؛ أو ما يسمى اليوم بـ(طريقة حل المشكلات):

وتعني هذه الطريقة: كل موقف لا يقوى فيه سجل الإجابات الجاهزة المتوفرة لدى الفرد على إعطاء إجابة بشكل مباشر¹. وهي إلى جانب كونها مهارة من مهارات التفكير المعروفة، إلا أن الأبحاث التربوية ومختلف الوقائع أثبتت فعاليتها للطلبة والمدرسين في آن واحد². ويتطلب توظيفها استحضار مجموعة من الشروط، أهمها:

- أن يمثل الموقف، أو الإشكال، أو الوضعية المقترحة عائقاً لجميع الطلبة؛
- أن تراعي المشكلة مستوى الطلبة المعرفية؛ حتى لا يشعروا بالإحباط عند العجز عن مواجهتها؛
- أن يكون للمشكلة استراتيجيات متعددة في الوصول إلى الحل؛ حتى تحفز الطلبة على البحث والإبداع؛

- أن تكون المشكلة مفتوحة، لحث الطلبة على مواصلة البحث.³

كما أنها طريقة تتناسب مع خصائص علوم الشريعة، ووظائفها؛ "لأن الشرع يحل جميع المشكلات: مشكلات الجماعات والأفراد، ويحل المسائل الكلية والجزئية، يحلها حلاً مرضياً للعقول الصحيحة، والفطر المستقيمة، ويشترط أن ينظر فيه البصير من جميع نواحيه، وجوانبه الواقعية، والشرعية"⁴.

وفي إطار علوم الحديث يمكن توظيف هذه الطريقة في:

- دراسة مناهج المحدثين، ومسالكهم في الرواية والنقد؛
- تطبيق المصطلحات والقواعد الحديثية في دراسة المتن، والأسانيد؛
- دراسة أدلة الأحكام، ومنهج المحدثين الفقهاء في فقه الحديث؛

1- ينظر "المعجم الموسوعي لعلوم التربية" أحمد أوزي، ص129

2- "المرجع السابق، ص475

3- "أسس بناء المناهج وتنظيمها" حلمي أحمد الوكيل، دار المسير للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 2005م، ص147

4- "الفتاوى السعودية" عبد الناصر السعدي، منشورات المؤسسة السعودية، الرياض، السعودية، (دب)، ص190

- دراسة القضايا، والإشكالات الاجتماعية والثقافية، والدينية المتعلقة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف، ومختلف الشبهات التي تثار حول السنة النبوية المطهرة.

وأساس هذه الطريقة هو: الوضعيات - المسائل¹؛ التي تكون عبارة عن إشكالات حديثة مركبة توظف فيها مجموعة من النصوص الحديثة، وأقوال المحدثين والحفاظ، ومصطلحاتهم، وقواعدهم لحل الإشكالات العلمية المتعلقة بالمسائل المدروسة. ويمكن توضيح خطواتها من خلال النموذج المتعلق بدرس: "مناهج المحدثين في علم مختلف الحديث"؛ وهي كالآتي:

1- مرحلة التصور والفهم:

تخصص هذه المرحلة لوضع الطالب في سياق الوضعية - المسألة؛ بقراءتها، وتحليلها؛ لاستخراج الإشكالات العلمية المتعلقة بموضوع الدرس، ومناقشته.

قبل عرض الوضعية، يستفتح الأستاذ الدرس بتمهيد يبين فيه أهمية الدرس، ثم يعرض نص الوضعية على الطلبة؛ لدراستها وتحليل إشكالاتها:

1-1 دراسة الوضعية المشكلة:

"حضرت ندوة علمية في موضوع: (إشكالات الاحتجاج بالسنة النبوية). وما أثار انتباهك كلمة أحد المتدخلين: "إن كثيرا من أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم، لا يمكن الاحتجاج بها؛ نظرا لما يعتريها من تناقض، وبعضها يخالف كتاب الله عزوجل، ومنها ما يدفعها النظرُ وحجَّةُ العقل". ومن الأحاديث المتعارضة التي استدل بها المتدخل:

الحديث الذي أخرجه الإمام البخاري (ت256هـ) عن أنس بن مالك رضي الله عنه (ت93هـ) قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "من سره أن ييسط له في رزقه، أو ينسأ له في أثره، فليصل رحمه"²؛ الذي يظهر تعارضه مع حديث حذيفة بن أسيد الغفاري (ت42هـ) أنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه

1- "الوضعية المسألة: عائق ينبغي التغلب عليه من طرف جماعة الفصل، ويستحسن أن يكون العائق واضحا ومحددا". ينظر "بيدأغوجيا الكفايات" ف.بيرونو- ز.روجيرز، ترجمة لحسن بونكلاي، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى: 2004م، ص91. كما أنه "من الناحية العملية يمكن أن تكون الوضعية المسألة نصا ينطلق منه، أو صورة مأخوذة من الواقع، أو حوار". ينظر (علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية)، ص208

2- أخرجه البخاري في الصحيح، كتاب البيوع، باب من أحب البسط في الرزق، رقم الحديث 2067

وسلم يقول: "إذا مر بالنطفة ثنتان، وأربعون ليلة بعث الله إليها ملكا فصورها، وخلق سمعها وبصرها، وجلدها، ولحمها، وعظامها، ثم قال: يا رب أذكر أم أنثى؟ فيقضي ربك ما شاء، ويكتب الملك، ثم يقول يا رب أجله، فيقول ربك ما شاء، ويكتب الملك، ثم يقول: يا رب رزقه، فيقضي ربك كما شاء ويكتب الملك، ثم يخرج الملك بالصحيفة في يده فلا يزيد على ما أمر ولا ينقص"¹.

يناقش الأستاذ الوضعية المقترحة مع الطلبة، ويتم تحليلها باعتماد الخطوات الإجرائية التالية:

- تحديد الإشكال العام، وتفكيكه إلى إشكالات فرعية، يصوغها الطلبة بدقة؛
- يوظف الطلبة تمثلاتهم، وخبراتهم السابقة، وتحضيراتهم القبلية للدرس، لتقديم الحلول المقترحة (الفرضيات)؛ لحل الإشكال العلمي؛
- يسجل الطلبة الإشكالات العلمية، والفرضيات المقترحة لحلها؛ للرجوع إليها في آخر الدرس للتحقق من الفرضيات الصحيحة، وإبعاد الفرضيات الخاطئة.

2-1 تحديد المهمة المنتظرة، والتعاقد حول استراتيجية الحل.

بعد صياغة، ومناقشة الإشكال العام، تُحدد المهمة الكفيلة بحل إشكال الدرس. ويمكن أن تكون عبارة عن دراسة نماذج تطبيقية من الأحاديث الشريفة المتعلقة بعلم (مختلف الحديث).

2- مرحلة الدراسة والتحليل:

يقسم الأستاذ درسه إلى مجموعة من المحاور بحسب المفاهيم الحديثية التي تعكسها المواقف المقدمة في الوضعية، ويركز على المحاور التالية:

أ- الخصائص المعرفية لعلم (مختلف الحديث):

- تعريف علم (مختلف الحديث) ومشكله، وطبيعة مسأله؛
- أهميته في فهم الحديث الشريف؛
- نشأة العلم، وأسباب وجود ظاهرة الاختلاف في الحديث النبوي.

ب- الخصائص المنهجية:

1- "أخرجه مسلم في الصحيح، كتاب: القدر، باب: كيفية خلق الأدمي، رقم الحديث 6896

- مناهج التصنيف في علم مختلف الحديث، ومشكله؛
 - مناهج النقاد في دفع التعارض (أسلوب التعليل، وأسلوب التأويل)؛
 - مناهج الدراسات المعاصرة الاستشراقية، مقارنة بمناهج الفقهاء المحدثين، والنقاد في التعامل مع الإشكالات التي أفرزتها ظروف الرواية، والتدوين، وأغراض التصنيف المتعلقة بعلم مختلف الحديث.
- يقدم الأستاذ كل محور انطلاقاً من مجموعة من النصوص البنائية، وأخرى تطبيقية؛ بحيث يكون الغرض من النصوص البنائية توضيح المفاهيم الحديثية التي تمكن الطالب من مناقشة المواقف المتضمنة في الوضعية في حصة (الدرس النظري)؛ وهذه النصوص غالباً ما تكون نصوصاً حديثية، يحللها الطالب بمناهج النقاد الفقهاء، لمعرفة طرقهم في رفع التعارض.

ثم يعتمد في (الأعمال التطبيقية) نصوصاً تطبيقية من أحاديث أخرى يتدرب من خلالها على تطبيق مناهج المحدثين، كما يقوم بإنجاز مجموعة من التكاليفات، والأنشطة الجماعية في إطار (الأشغال التوجيهية)؛ لحل الإشكال الذي انطلق منه الدرس؛ كما سآين ذلك في النماذج المقترحة لتدبير وحدات الدرس الحديثي في المطلب الثاني.

إن من شأن هذه الطريقة أن تدرب الطالب على منهج الاجتهاد، وتوظيف علوم الحديث في دراسة الأحاديث رواية ودراية، وذلك باستحضار منهج المحدثين وأقوالهم، ومناقشتها في حل مختلف الإشكالات الحديثية المدروسة.

رابعاً: أسلوب التعلم التعاوني.

يعتبر (أسلوب التعلم التعاوني) من أهم أنواع (التعلم الصفي) الذي يركز على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تهدف إلى تنمية التحصيل الدراسي، والمهارات الاجتماعية معاً، وذلك بإشراف الأستاذ، وتوجيهه.

يختار الأستاذ أفراد المجموعة بعناية؛ بحيث يركز على اختلاف قدراتهم التحصيلية، ويوكل للمجموعة مهمة تعليمية؛ أو نشاطاً تنجزه؛ يصعب على كل طالب القيام به بمفرده. وقد يكون الغرض من هذا الأسلوب في

التدريس؛ تمكين الطلبة من بعض المهارات التي يصعب تنميتها داخل الفصول الجامعية. لذلك يشترط أن يشارك جميع أفرادها في إنجازها¹.

وتعتبر تقنية العمل بالمجموعات، والورشات التطبيقية من أهم الاستراتيجيات التي يُنفذ بها (التعلم التعاوني)؛ حيث يقسم الأستاذ الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة تتكامل فيها مستوياتهم، وقدراتهم المعرفية والمنهجية، ثم توزع المهام، ويحدد النشاط الذي ستقوم به كل مجموعة، والمدة المخصصة له. وترجع أهمية هذا الأسلوب إلى مناسبته للطابع العملي لعلوم الحديث؛ الذي يتطلب الاشتغال داخل، وخارج الفصل في إطار مجموعات: "تمكين الطالب من آليات الاشتغال، ومنهجية التعامل مع النصوص الحديثية، وكيفية استثمار مظان علوم الحديث في البحث، وإنجاز العروض"². أو ورشات تطبيقية، يعتمد عليها الأستاذ؛ لتدريب الطلبة على الدراسة التطبيقية للقواعد، والمضامين المدرسة من خلال الاشتغال على نصوص تطبيقية، أو مجموعة من الكتب الحديثية داخل الفصل، أو في المكتبة في إطار مجموعات صغيرة تشتغل في إطار ورشات تطبيقية³.

كما أن ضعف زمن التعليم في الجامعة، وما يترتب عنه من صعوبة تدريب الطالب على اكتساب (الملكة الحديثية)، من أهم مسوغات اعتماد هذا الأسلوب في التدريس، والعناية به؛ "فالطلبة الآن في نظام التدريس بالوحدات يدرسون المواد المقررة في شهور قليلة، لا تفي بالاكتساب، والتخمير، والتوظيف"⁴.

خامسا: طريقة المشروع

إذا كانت (طريقة المشروع) في (المناهج المدرسية) ما قبل الجامعة؛ "تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة تعليمية تدور حول مشكلة اجتماعية، واضحة؛ تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها، وحلها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه، وإشراف المدرس"⁵، فإن توظيف هذه الطريقة في الأسلاك الجامعية ينضبط بالطابع التخصصي العلمي للمشاريع البحثية التي ينجزها الطلبة في سلك الإجازة، وسلك

1- ينظر "فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب"، سالم بن علي القحطاني، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 17، 2000م، ص 99

2- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور خالد الصمدي، ص 385

3- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور محمد أصبجي، ص 380

4- "أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية" سعيد حليم، ص 34

5- "معجم علوم التربية" عبد الكريم غريب، ص 206

الماستر؛ بُغية تطوير قدراتهم المعرفية والمنهجية، وتعويدهم على (التعلم الذاتي)، وتوظيف قواعد البحث العلمي، ومناهجها. ومن ثم يتعود الطالب على الاعتماد على الذات في الوصول إلى المعارف وبنائها؛ وهذا هو جوهر التعليم بالجامعة¹.

كما أن هذه الطريقة تُعوّد الطالب على منهجية الاشتغال مع الغير، من خلال إنجاز بحوث، أو عروض مشتركة مع الطلبة، والدخول معه في علاقات مختلفة، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بإنجاز البحوث الميدانية؛ التي تحقق امتداد الوحدات المدرسة في واقع الطالب الاجتماعي، والثقافي.

المبحث الثاني: منهجية تدبير وحدات علوم الحديث، وتقويمها.

المطلب الأول: تدبير وحدات علوم الحديث

بالتأمل في الضوابط البيداغوجية الخاصة بسلك الإجازة، والماستر، نلاحظ أنها نصت صراحة، في الضوابط الخاصة بالملف الوصفي للوحدة، على: "الأنشطة المؤطرة: دروس نظرية، أعمال توجيهية، أشغال تطبيقية"²، إلا أنها تركت طريقة تدبير هذه الدروس موكولة لاجتهاد الأستاذ. وبالنظر في (الملفات الوصفية)، وبعد إنجاز (المقابلات العلمية) مع أساتذة علوم الحديث، تبين لي أن وحدات علوم الحديث يتم تناولها دفعة واحدة؛ دون الفصل بين حصص الدروس النظرية، والحصص المخصصة للأعمال التطبيقية، والأشغال التوجيهية، حيث تكفي هذه الملفات بذكر اسم الوحدة المدرسة وتاريخ تقديمها، والمدة المخصصة لها (ما بين 13 و 15 أسبوعاً)، ونوع الدروس التي تقدم وفقها هذه الوحدة؛ كما بينت في الفصل الخاص بتحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها. ومرد هذا الدمج بين أنواع الدروس، والأنشطة، كما صرح بذلك أغلب الأساتذة الذين أُجرت معهم المقابلات العلمية³، إلى عاملين أساسيين:

- أولهما: اقتران الجانب النظري، وتداخله الشديد مع الجانب التطبيقي في علوم الحديث؛

1- ينظر نتائج المقابلة العلمية مع الدكتور محمد اصبيحي، ص 380

2- الضوابط البيداغوجية الوطنية الخاصة بسلك الإجازة، ص 5

3- ينظر المقابلات المنجزة مع الدكتور محمد ناصيري، ص 365، والدكتور بوشتي الزفروفي ص 378، والدكتور محمد اصبيحي، ص 380

- ثانيهما: صعوبة الفصل بين الحصص، نظرا لصعوبة التفويج المرتبطة بارتفاع عدد الطلبة، وعدم توفر أغلب المؤسسات الجامعية على القاعات التي تمكن الأستاذ من إنجاز الحصص التطبيقية، والأشغال التوجيهية خارج الفصل.

ولذلك؛ فإن النموذجين اللذين سأقترحهما بسلوك الإجازة، وسلوك الماستر؛ يتناولان هذه الدروس، والأنشطة باعتبارها درسا واحدا؛ يجمع بين الدراسة النظرية، والأعمال التطبيقية، والأنشطة الخاصة بالأشغال التوجيهية. ويمكن للأستاذ تكييف خطوات الدرس بحسب طبيعة الفئة المستهدفة من التدريس، ونوع المؤسسة التي يشتغل فيها، وطبيعة المسار الذي تنتمي إليه الوحدة المدرسة.

أولا: النموذج المقترح في سلوك الإجازة (الفصل الأول).

❖ البصاقة التقنية للوحدة.

■ عنوان الوحدة: (علوم الحديث)

■ الفئة المستهدفة: طلبة الفصل الأول من سلوك الإجازة.

■ المدة الزمنية: 15 حصة (أسبوعا)؛ بمعدل ساعتين في كل حصة.

■ أهداف التكوين:

- دراسة علوم الحديث من حيث التعريف، والموضوع، ومقاصد العلم، ووظائفه؛
- تعرف النسق الجامع لأبواب العلم، ومباحثه؛
- التعرف على أهم القضايا النظرية التي ارتبطت بها نشأة وتطور علوم الحديث؛
- التعرف على مناهج التأليف في علوم الحديث؛
- اتخاذ مواقف إيجابية تجاه علوم الحديث، وتمثل أهميتها في حفظ الحديث الشريف، وصيانة السنة النبوية المطهرة.

■ **المخرجات المنتظرة من الوحدة:**

بعد الانتهاء بنجاح من دراسة هذه الوحدة، ينتظر أن يكون الطالب قادرا على أن:

ت- يُحدد طبيعة مسائل علوم الحديث، وخصائصها من حيث: التعريف، والتسمية، والموضوع، وموقع العلم ضمن سلم العلوم الشرعية الأخرى؛

ث- يُميز أهم الإشكالات التي أدت إلى نشأة، وتطور بنية علوم الحديث؛

ج- يُعرّف النسق الجامع لأبواب علوم الحديث، ومباحثها الكبرى؛

ح- يميز أنواع مناهج التأليف في علوم الحديث، ويوظفها في منهج التعامل مع مظان المعرفة الحديثية؛

خ- يُوظف بعض أنواع علوم الحديث، في التعريف بالحديث الشريف، ويرد بعض الشبهات التي تُثار حول صحة السنة النبوية المطهرة.

■ أنواع الدروس، والأنشطة المؤطرة للوحدة: دروس نظرية - أعمال تطبيقية - أشغال توجيهية.

■ الطرق، والأساليب المناسبة لتدريس الوحدة: الطريقة الإلقائية - الطريقة الاستقرائية - طريقة حل المشكلات - أسلوب التعلم التعاوني.

■ الوسائل والمعينات الديداكتيكية: السبورة - المسلاط العاكس.

❖ مراحل تدبير دروس الوحدة:

المرحلة الأولى: وضع الطالب في سياق الوحدة.

يقوم الأستاذ بتقديم نظرة كلية عن طبيعة الوحدة المقررة؛ وذلك من خلال التعريف بها، وبيان أهميتها، والأهداف المنتظرة من تدريسها، وتوضيح العدة المنهجية المطلوبة لإنجازها:

1- المراجع المقررة:

أ- منهج النقد في علوم الحديث، نور الدين عتر، دار الفكر، دمشق - سوريا، ط: 1997م؛

ب- تطور دراسات السنة النبوية، فاروق حمادة، دار القلم، ط: 2004م؛

ت- أسس، ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب ط: 2020م

2- مراجع للتوسع¹:

3- المضامين المقررة:

1- ينظر "المراجع المقترحة في اختيار المحتوى الدراسي في فصول الإجازة"، ص 526

- أ- الخصائص المعرفية لعلوم الحديث(1): التعريف، والموضوع، والمقاصد؛
- ب- الخصائص المعرفية لعلوم الحديث(2): النسق المصطلحي في علوم الحديث؛
- ت- الخصائص المعرفية لعلوم الحديث(3): علوم الحديث، وتدوين السنة النبوية: إشكالات النشأة والتطور؛
- ث- الخصائص المنهجية لعلوم الحديث(1): وظائف العلم، وموقعه ضمن سلم العلوم الشرعية الأخرى؛
- ج- الخصائص المنهجية لعلوم الحديث(2): تطور مناهج التأليف في علوم الحديث، وظهور (كتب المصطلح).

المرحلة الثانية: الدراسة النظرية.

من خلال مقترحات السادة الأساتذة في المقابلات العلمية، تُخصص الدراسة النظرية، في سلك الإجازة، لتمكين الطالب من المضامين التي تعينه على النظر النسقي، أي: "فهم كيفية تناول علوم الحديث، وهذا هو المقصود بالتقريب؛ فنقل المعارف، ونهتم بتطوير منهج الفهم، وتوظيف المعرفة الحديثية أكثر، على أن يتم التوسع في دراسة مظاهر المعرفة الحديثية، ومناهج المحدثين في سلك الماستر"¹.

ولتمكين الطالب من هذا الفهم؛ يتم الانطلاق من نص مؤطر² يكون عبارة عن وضعية انطلاق، أو قضية كلية، أو إشكال علمي مركب؛ يعكس التداخل القائم بين مختلف المضامين المقررة؛ وذلك في إطار طريقة التدريس بحل المشكلات؛ التي تساعد الطالب على التفكير العلمي النسقي، ومنهج التفكير النقدي أيضا³.

يمكن تناول هذه المرحلة من خلال الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: دراسة وضعية الانطلاق، وتحليلها

يختار الأستاذ نص الانطلاق المناسب للفتة المستهدفة من الطلبة؛ بحيث يكون عبارة عن (وضعية مركبة)، تتضمن مجموعة من المواقف التي يقود تحليلها إلى تحديد الإشكال العام للدرس:

■ يستحسن أن يكون الإشكال معقدا، وقابلا للتجزئ إلى إشكالات فرعية تعكس المضامين المقررة في الوحدة؛

1- ينظر نتائج المقابلة المنجزة مع الدكتور سعيد حليم، ص 373
2- ينظر نتائج المقابلة المنجزة مع الدكتور محمد أصيحي، ص 380
3- ينظر نتائج المقابلة المنجزة مع الدكتور محمد أصيحي، ص 380

■ يساعد الأستاذ الطلبة في تحديد الفرضيات الممكنة لحل الإشكال العام؛

■ في كل خطوة من خطوات الدراسة النظرية؛ يذكر الأستاذ الطلبة بإشكال الدرس، ويتم حل إشكالاته الجزئية بالتدرج في الحصص الدراسية؛ بحيث يشعر الطالب أن حل الإشكال العام يتطلب دراسة جميع المضامين المقررة.

ومن أمثلة ذلك؛ الوضعية التالية (وهي قابلة للتجويد، والتكيف بحسب مستوى الطلبة في كل فصل دراسي):

نص الوضعية:

أثناء التحضير لامتحانات الدورة الخريفية اجتمع مجموعة من الطلبة لمذاكرة مقررات الفصل الأول. ومما أثار النقاش بينهم ملاحظة (أحمد) حول طبيعة المقرر الحديثي، بقوله: كنت أعتقد، بعد حفظ مصطلحات (علوم الحديث)، أنني تمكنت من ضبط أهم مباحث العلم، وقضاياه الأساسية، إلا أنني فوجئت أثناء الإعداد للامتحان ببعض النماذج التي اعتمدها بعض الأساتذة الآخرين؛ لم أستطع فهمها، بله الإجابة على أسئلتها.

تدخل صديقه (عبد الله) الذي يدرس معه في نفس الفصل قائلاً:

"إن أهم ما ينبغي التركيز عليه، كما بين لنا أستاذ المادة؛ هو ضبط (المصطلح الحديثي) من حيث التعريف، وخصائص النشأة، وتعرف أهم أبواب العلم، ومباحثه الكبرى، ومناهج التأليف في الحديث وعلومه".

حاول (أحمد) أن يبين وجه المشكلة التي اعترضته بقوله: "إن الذي ظهر لي بعد الرجوع إلى مقررات وحدة علوم الحديث في الفصول الأخرى؛ أن المشكلة ليست في مفردات المقرر، بل في منهج تناولها؛ فقد استنتجت من خلال ما ذكره بعض زملائي أنه كان ينبغي أن نحلل أولاً التعاريف التي ذكرها المحدثون؛ لفهم قضايا العلم، ومجال اشتغاله، وليس فقط حفظ هذه التعاريف، وترديدها. وكذلك الشأن في المحاور الخاصة بنشأة علوم الحديث؛ فقد كان من المفترض أن نقف على أهم الإشكالات التي أدت إلى نشأة العلم، وتطور بنيته المعرفية؛ من حيث مصادره التأسيسية، وعدم الاقتصار على الترتيب الزمني

لأهم المؤلفات في علوم الحديث؛ لأن هذه الطريقة هي التي تمكنا من الفهم السليم لقضايا العلم، وتميز خصائصه المعرفية والمنهجية؛ حتى يكون الطالب قادرا على فهم منهج، وعبارات المحدثين في النظر في مسائل علوم الحديث، وطرقهم في التفكير، والبحث، ومسالكهم في الرواية والنقد، والحكم على الأسانيد".

تتم صياغة الإشكال العام، والإشكالات الفرعية، وتسجل الفرضيات التي يقترحها الطلبة للوصول إلى الحل، ثم ينتقل الأستاذ إلى تحديد خطة العمل :

الخطوة الثانية: خطة العمل (تحديد المهام، ومحاوِر الدرس)

1-تحديد المهام:

يتعاقد الأستاذ مع الطلبة على المهام الموكولة إليهم، لحل إشكال الدرس:

مثلا؛ يمكن أن تكون المهام كالاتي:

❖ المهمة (1): جرد أهم التعاريف التي ذكرها المحدثون لعلوم الحديث، وتتبع تطورها منذ بداية التأليف في علوم الحديث، إلى مرحلة تأليف كتاب (نخبة الفكر)؛ لضبط موضوع العلم، ومجال اشتغاله، واستنباط مقاصده، وعلاقته بالعلوم الشرعية الأخرى. (يتم تحديد الزمن، والكتب المستهدفة، بحسب مستوى الطلبة وقدراتهم المعرفية، والمنهجية).

❖ المهمة (2): دراسة مراحل تدوين السنة النبوية، وعلاقتها بتطور المفاهيم الحديثية المتعلقة بحل إشكالية توثيق نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، منذ زمن النبوة إلى ظهور (الجرح والتعديل)، واكتمال (بنية) علوم الحديث.

❖ المهمة (3): تطبيق (المدخل المصطلحي) في كتاب (النخبة)، واستنباط الخصائص العامة لعلوم الحديث.

يقترح الطلبة، انطلاقا من الفرضيات، مجموعة من المضامين الحديثية لإنجاز هذه المهام وحل إشكال الدرس، ويوجههم الأستاذ إلى المحاور المقررة. وهي:

■ المحور الأول: تعريف علوم الحديث؛ موضوعها، طبيعة مسائلها، مقاصدها، وعلاقتها بالعلوم الشرعية الأخرى؛

■ المحور الثاني: علوم الحديث، وتدوين السنة النبوية: إشكالات النشأة والتطور؛

■ المحور الثالث: تطور مناهج التأليف في علوم الحديث، وظهور (كتب المصطلح)؛

■ المحور الرابع: المدخل المصطلحي، ونسق علوم الحديث.

الخطوة الثالثة: الدراسة، والتحليل

تروم هذه الخطوة تفعيل الوظيفة البنائية للدرس النظري؛ أي الانتقال من تلقي المعارف النظرية جاهزة، إلى منهج توظيفها في تقريب بنية العلم، وتصور أهم قضاياها، وفهم خصائصه المعرفية والمنهجية. وبيان ذلك في المحور الأول كآتي:

تكون مُدرسة هذا المحور من خلال إنجاز المهمة (1) المتعلقة بتحضير التعريفات التي كُلف بها الطلبة في الحصة الأولى من الدرس؛ أي استقراء، وجرد مختلف التعاريف التي ذكرها المحدثون لعلوم الحديث:

- 1- تُعرض التعاريف، ويُدرّب الطلبة على قراءة، واستخراج العناصر التي يتشكل منها كل تعريف؛
- 2- تُحلّل التعاريف، ويقارن الطلبة بينها؛ لتركيب تعريف جامع لعلوم الحديث؛
- 3- يتدرّب الطالب على توظيف تعريفات أهل العلم في تقويم ونقد بعض التعريفات في الدراسات المعاصرة.

ويعتمد الأستاذ في منهجية الاشتغال على خطوات الطريقة الاستقرائية كما بينت في أنواع الطرق المناسبة لتدريس علوم الحديث.

بعد ذلك يوظف النتائج المتوصل إليها؛ لتدريب الطلبة على استنتاج:

■ مجال العلم، وطبيعة مسائله؛

■ أهم القضايا التي يتناولها؛

■ مقاصده؛

■ حدود العلم، وعلاقته بالعلوم الأخرى.

يعتمد الأستاذ نفس المنهجية في المحاور الأخرى المقررة في الوحدة؛ وهي:

المحور الثاني: علوم الحديث، وتدوين السنة النبوية: إشكالات النشأة، والتطور؛
المحور الثالث: تطور مناهج التأليف في علوم الحديث، وظهور (كتب المصطلح).

وللتمكن من هذين المحورين ينجز الطلبة المهمة (2)، وهي:

❖ دراسة مراحل تدوين السنة النبوية، وعلاقتها بتطور المفاهيم الحديثية؛ المتعلقة بحل إشكالية توثيق نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، منذ زمن النبوة إلى ظهور الجرح، والتعديل، واكتمال بنية علوم الحديث.

يقدم الأستاذ مجموعة من الأمثلة التي تعكس تطور المفاهيم الحديثية، ومناهج التأليف، ويدفع الطلبة إلى ملاحظتها، والمقارنة بينها لاستنباط خصائص المفهوم الحديثي في كل مرحلة، ويبحث في الإشكالات التي تناولها المفهوم، وكيف أثر ذلك في بنية العلم.

يسترشد الأستاذ بخطوات (الطريقة الاستقرائية)؛ كما بينت في المطلب السابق لتقديم المحور الثالث بنفس المنهجية.

المحور الرابع: (المدخل المصطلحي)، و(نسق) علوم الحديث.

نظرا لصعوبة البحث في نسق علوم الحديث من خلال المدخل المصطلحي؛ خصوصا في سلك الإجازة، ينهج الأستاذ طريقة الإلقاء؛ باعتماد أسلوب التدريس بالخرائط المفاهيمية؛ كما بينت في منهجية الاشتغال بالطريقة الإلقائية في المبحث السابق؛ وذلك بُغية تقريب المقصود من هذا المدخل، وأهميته في تعميق البحث في خصائص العلم، وتصور نسقه، ثم يبين لهم منهجية الاشتغال.

ويكون الاعتماد في الدراسة النظرية على مجهود الأستاذ، وقدرته على تقريب العلاقات، ونوع التداخلات القائمة بين مصطلحات علوم الحديث في مستواها العام، على أن يتم التدقيق في هذه الترابطات في سلك الماستر. وأما نشاط الطالب في هذا المحور، فيكون من حيث الدراسة التطبيقية.

بعد إنهاء المحاور المقررة في الدرس النظري يعود الطلبة إلى الفرضيات التي تمت صياغتها في بداية الدرس للتأكد من صحتها، واستبعاد الفرضيات الخاطئة.

المرحلة الثالثة: الأعمال التطبيقية.

أعني بها: مجموعة من الأنشطة التي يختارها الأستاذ لمساعدة الطلبة على تطبيق المضامين المدرسة في محاور الدرس، وقد تكون هذا الأنشطة خارج الفصل، ويتوجيه من الأستاذ¹.
ينتقل الطلبة في هذه المرحلة إلى إنجاز المهمة (3):

✓ تطبيق (المدخل المصطلحي) في كتاب (النخبة)، واستنباط الخصائص العامة لعلوم الحديث.
بعد أن يكود الأستاذ قد قام بتقريب مفهوم المدخل المصطلحي، وبين كيفية إعماله في (كتب المصطلح)، في الدراسة النظرية، ينتقل الطلبة إلى مستوى التطبيق، والتدرب على توظيف خصائص المصطلحات الحديثية من حيث الصياغة والتطور؛ لتعرف (النسق المفهومي) العام لعلوم الحديث، من خلال كتاب (النخبة).
يقسم الأستاذ الطلبة إلى مجموعات صغرى تشتغل بأسلوب التعلم التعاوني، كما بينت في طرق التدريس؛ ويكلف كل مجموعة بنشاط معين؛ في إطار المهمة المحددة للدرس التطبيقي.

ويكون الغرض من الأنشطة التي يقوم بها الطلبة في إطار العمل بالمجموعات؛ هو التدرب على المستويات

التالية:

- مستوى تتبع المصطلحات الحديثية، في الكتاب المقرر، وتصنيفها إلى أقطاب، ووحدات كبرى؛
- مستوى تحديد النسق الجامع بين مسائل الباب، والنسق الكلي بمختلف أبواب علوم الحديث؛
- مستوى استنباط الخصائص العامة لعلوم الحديث.

المرحلة الرابعة: الأشغال التوجيهية.

اختلفت تعريفات السادة الأساتذة ل(أشغال التوجيهية)؛ نظرا لعدم وضوحها في الضوابط البيداغوجية، فمنهم من يعتبرها: "مختلف الوسائل التي ينهاجها الأستاذ لتمكين الطالب من الوصول إلى المعلومة، والحصول على المعارف الحديثية من مظانها، وتمكينه من المنهج السليم لتوظيفها. خصوصا وأن المكتبة الحديثية تتميز بتنوعها الكبير نظرا لتنوع مناهج التصنيف في الحديث وعلومه وكثرتها"².

1- هذا التعريف مستفاد من مقترحات السادة الأساتذة في المقابلات العلمية.

2- ينظر نتائج المقابلة المنجزة مع الدكتور بوشتي الزفروفي، ص 378

ويرى الدكتور خالد الصمدي أن (الأشغال التوجيهية): "تنجز خارج الفصول الجامعية، وذلك باستثمار المكتبات، أو توفير قاعات خاصة؛ لتمكين الطلبة من تطبيق القضايا النظرية في مظان علوم الحديث، وإنجاز مجموعة من الأشغال التي تمكنهم من اكتساب المهارات الحديثة بتوجيه من الأستاذ"¹.

يستفاد مما سبق، أن الأشغال التوجيهية تتميز بالخصائص التالية:

- 1- الطابع التطبيقي للمضامين النظرية، بتوجيه وإشراف من طرف الأستاذ؛
 - 2- غالبا ما تنجز بطريقة جماعية، وخارج الفصل؛
 - 3- تروم هذه الأشغال، إلى جانب مهارة التطبيق، تمكين الطالب من التدرب على المهارات الحديثة التي يصعب اكتسابها في الفصل؛
 - 4- تنجز هذه الأشغال بمجموعة من الطرق والأساليب؛ كالعروض، والندوات، وعمل المجموعات. ويمكن استثمار (الأشغال التوجيهية) في هذا النموذج من خلال تكليف الطلبة بإنجاز عروض في الخصائص العامة لعلوم الحديث؛ من خلال الاشتغال على الكتب التي شرحت (نخبة الفكر)؛ من أجل التوسع في خصائص علوم الحديث، وتدقيق النظر فيها. بحيث توظف هذه الأشغال؛ لتدريب الطالب على البحث في المكتبة الحديثة، والتوسع في مظان علوم الحديث؛ تحت إشراف الأستاذ، وبتوجيه منه.
- ويتم ذلك من خلال الخطوات التالية²:

- 1- الخطوة الأولى: تحديد وتعليل المراجع المعتمدة في العرض، أو الندوة؛
- 2- الخطوة الثانية: الإلقاء، وعرض المداخلات؛
- 3- تسجيل المداخلات: غالبا ما يطالب الأستاذ الطلبة بتدقيق هذه المداخلات في شكل: ملاحظات- استفسارات- إضافات- تعقيبات على العرض أو المداخلات المقدمة؛
- 4- الإجابة عن المداخلات من طرف المجموعة المكلفة بالعرض، أو من طرف المشاركين في الندوة؛

1- ينظر نتائج المقابلة المنجزة مع الدكتور خالد الصمدي، ص 385

2- هذه الخطوات مستفادة من المقابلة المنجزة مع الدكتور محمد اصبيحي، ص 380

5- تدخل الأستاذ: ويكون بغرض تقويم، وتعديل بعض الأجوبة المقدمة وتصويبها، أو تقديم إضافات، ومُزَكِّيات للعرض، أو المداخلات المقدمة في الندوة. وإذا لاحظ الأستاذ أن الطالب، أو الطلبة المكلفين بالعرض لم يستوفوا القضايا المقررة يتدخل لاستيفائها، وتوضيحها.

المرحلة الختامية: تقويم الوحدة

يستهدف التقويم مختلف الأنشطة التي مارسها الطالب أثناء حصص الدرس النظري، والأعمال التطبيقية، والأشغال التوجيهية، بمختلف مراحلها وخطواته، وما ينبغي التركيز عليه:

1- تقويم الجانب المعرفي: وذلك بامتحان الطلبة في مدى تمكنهم من:

- فهم قضايا علوم الحديث وتصورها تصورا سليما؛
- ضبط مجال العلم، وموضوعه، ومقاصده؛
- تمييز أهم الإشكالات التي أدت إلى نشأة وتطور علوم الحديث؛
- فهم النسق العام؛ الجامع لأبواب العلم ومختلف مباحثه؛
- تعرف أنواع مناهج التأليف في علوم الحديث، والمقارنة بينها؛

2- تقويم الجانب المنهجي والتطبيقي: وذلك لمعرفة مدى استيعاب الطلبة لمنهج الاستقراء

والاستنباط في دراسة المضامين الحديثية. وكذا قدرتهم على حل الإشكالات العلمية المتعلقة بالمضامين المدرسة. ويمكن أن يكون التقويم في هذا النوع من الدروس في شكل (وضعية مركبة)؛ تروم قياس مدى تمكن الطالب من تعبئة مختلف الموارد (معارف، مهارات، قيم) بشكل يراعي شروط صياغة الأسئلة في الأداة التقويمية كما سآين في المطلب الخاص بالتقويم.

ثانيا: النونج انخاص بسلك الماسر

❖ البطاقة الوصفية للوحدة:

- عنوان الوحدة: (علوم الحديث)

■ الفئة المستهدفة: طلبة الفصل الأول من سلك الماستر

■ المدة الزمنية: 15 حصة (أسبوعاً) بمعدل ثلاث ساعات في كل حصة (تخصص حصتان للمراقبة، والتقييم

النهائي)

◆ أهداف التكوين:

- تحليل الإشكالات العلمية التي أدت إلى تطور البنية المعرفية لعلوم الحديث؛

- المقارنة بين مناهج التأليف في علوم الحديث، ودراسة أسباب تأخر استقلال التأليف في منهج التأصيل

لعلوم الحديث.؛

- توظيف خصائص المصطلحات الحديثية من حيث أنواع التعريفات، والصيغ المستعملة؛ للتعرف على

خصائص (النسق المفهومي)، وأنواع الترابطات القائمة بين مصطلحات، وأنواع علوم الحديث؛

- تطبيق بعض المصطلحات والقواعد الحديثية في تخريج بعض الأسانيد؛

- توظيف بعض أنواع علوم المتن لرد الشبهات التي تثار حول السنة النبوية المطهرة؛.

■ المخرجات المنتظرة من الوحدة:

بعد الانتهاء بنجاح من دراسة هذه الوحدة، ينتظر أن يكون الطالب قادراً على أن:

5- يُميز أهم الإشكالات التي أدت إلى نشأة وتطور بنية علوم الحديث؛ ويوظفها في تفسير تأخر استقلال

التأصيل لعلوم الحديث حتى ظهور كتب المصطلح؛

6- يُوضح طبيعة التطور الذي عرفته المصطلحات الحديثية، وخصائصها من حيث أنواع التعريفات، والصيغ

المستعملة؛

7- يشرح أنواع الترابطات القائمة بين مصطلحات، وأنواع علوم الحديث؛

8- يميز الخصائص المنهجية لعلوم الحديث: وظائف العلم - أنواع مناهج التأليف في علوم الحديث - منهج

المحدثين في البحث والنظر في مسائل العلم؛

9- يتدرب على ممارسة مسلك التخريج في دراسة بعض الأسانيد، والحكم عليها؛

10- يُوظف بعض أنواع علوم الحديث في التعريف بالحديث الشريف، ويرد بعض الشبهات التي تُثار حول صحة السنة النبوية المطهرة.

■ أنواع الدروس والأنشطة المؤطرة للوحدة: دروس نظرية - أعمال تطبيقية - أشغال توجيهية.

■ الطرق، والأساليب المناسبة لتدريس الوحدة: الطريقة الإلقائية - طريقة حل المشكلات - أسلوب التعلم التعاوني.

■ الوسائل والمعينات الديداكتيكية: السبورة- أشهر مصادر كتب التقعيد المصطلحي - المسالك العاكس.

❖ مراحل تدبير تعلمات الوحدة:

من خلال مقترحات السادة الأساتذة في المقابلات العلمية، تخصص الوحدات المدرسة في سلك الماستر، لـ"تمكين الطالب من التكوين العلمي المعمق، والتوسع في دراسة مظان المعرفة الحديثية ومناهج المحدثين، وتوظيفها في النظر في الأسانيد، والتدرب على ارتياض علوم الحديث بممارسة عمليات التخريج، والتجريح والتعديل، والتعليل، والحكم على الأسانيد"¹.

ولذلك؛ يتم الاحتفاظ بنفس المراحل، والخطوات المنهجية المعتمدة في سلك الإجازة، مع الاختلاف في العمق المعرفي والمنهجي، وتوسيع الغلاف الزمني الخاص للدروس التطبيقية، والأشغال التوجيهية، على حساب الدروس النظرية. ويمكن توضيح ذلك من خلال العناصر التالية:

1- تأطير الوحدة.

يبين الأستاذ الهدف العام من مدارس مضمين هذه الوحدة؛ وهو: تمكين الطالب من الأدوات المنهجية، والتطبيقية التي تساعد على الدراسة العلمية المعمقة لقضايا العلم، ومجالاته، وأهدافه؛ لتوظيفها في حل مختلف الإشكالات العلمية، والاجتماعية، والدينية المتعلقة بالمضامين المقررة .

ويعتبر المدخل الأساس لتحقيق ذلك؛ هو تعميق البحث في مختلف المصطلحات، والقواعد، والمناهج التي وظفها المحدثون في بناء مباحث العلم، ومناهجهم المختلفة في تقريب المعرفة الحديثية، ومسالكهم في دراسة مسائل العلم.

1- ينظر نتائج المقابلة المنجزة مع الدكتور محمد ناصيري، ص 365

2- المضامين المقررة:

يتم الانتقال من دراسة الخصائص العامة في الكتب المختصرة وشروحها؛ المقررة في سلك الإجازة، إلى تعميق النظر في الخصائص المعرفية والمنهجية، من خلال كتب (التقعيد المصطلحي)؛ التي اعتنت بمنهج الجمع والشرح، والتنكيث في علوم الحديث؛ وذلك بغرض توظيفها في تدريب الطلبة على مسالك اكتساب (الملكة الحديثية)؛ كالتخريج، والنظر في الأسانيد؛ جرحاً وتعديلاً، وتعليلاً.

لتحقيق ذلك يقترح الأساتذة المستجوبون التركيز على المحاور التالية¹:

- أ- خصائص المصطلحات الحديثية؛ من حيث أنواع التعريفات، وتطور الصيغ المستعملة؛
- ب- إشكالات النشأة والتطور؛ المتعلقة بتأخر التأليف في منهج التأصيل لعلوم الحديث؛
- ت- التخريج ودراسة الأسانيد؛
- ث- مناهج المحدثين في الرد على الشبهات المثارة حول الحديث، والسنة النبوية المطهرة.

3- المراجع المقررة:

- كتاب (علوم الحديث)، للإمام أبي عمرو عثمان الشهرزوري المعروف بابن الصلاح (ت643هـ)؛
- كتاب (معرفة علوم الحديث)، للإمام للحاكم أبي عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري (ت405هـ)؛
- كتاب (النكت على كتاب ابن الصلاح)، للحافظ أحمد بن علي المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ) .

4- مراجع للتوسع:

- كتاب (النكت على مقدمة ابن الصلاح)، للإمام محمد بن بهادر الزركشي (ت794هـ)؛
- كتاب (التقيد والإيضاح لما أُطلق وأُغلق من كتاب ابن الصلاح)، للحافظ أبي الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين العراقي (ت806هـ)؛

1- يركز الدكتور محمد ناصيري على أهمية تدريب الطالب على مسلك التخريج، ومهارات النقد الحديثي (ينظر نتائج المقابلة العلمية، ص 365)، وإلى جانب ذلك يعتبر الدكتور سعيد حليم أن التصور السليم لعلوم الحديث يقوم على تمكين الطالب من فهم خصائصها المعرفية والمنهجية، قبل تدريبه على ممارسة التخريج ودراسة الأسانيد. (ينظر نتائج المقابلة العلمية، ص 373).

■ كتاب (الكفاية في معرفة أصول علم الرواية)، للحافظ أحمد بن علي المعروف بالخطيب البغدادي (ت463هـ).

5- تحديد المهام:

تتميز المهام الموكولة إلى طلبة الماستر بالارتباط المباشر بمصادر العلم؛ لتدريبهم على التفكير بمنطق المحدثين، والتحليل بلغتهم، وتذوق منهجهم.

وفي إطار وحدة علوم الحديث؛ يمكن اقتراح المهام التالية:

- ❖ المهمة (1): دراسة (النسق المصطلحي) لعلوم الحديث، من خلال تتبع أنواع التعريفات، وتطور الصيغ المستعملة في المصطلحات الحديثية في أشهر (كتب المصطلح) والمقارنة بينها؛ خصوصاً كتاب (معرفة علوم الحديث) للإمام الحاكم (ت405هـ)، وكتاب (علوم الحديث) المشهور بالمقدمة لابن الصلاح (ت643هـ)؛
- ❖ المهمة (2): التوسع في دراسة خصائص علوم الحديث في كتب الشروح، والتعليقات، والنكت الحديثية؛

❖ المهمة (3): توظيف علوم الحديث في التدريب على التخريج، ودراسة الأسانيد؛

- ❖ المهمة (4): دراسة الإشكالات المعرفية؛ المتعلقة بتأثير أصول الفقه، وقضية العمل عند المحدثين الفقهاء في تأخر استقلال التأليف في منهج التأصيل لعلوم الحديث.

وفي إطار التنويع في منهجية الاشتغال، يُخصص الدرس النظري لإنجاز المهمة الأولى؛ حيث ينتقل الطلبة إلى توظيف (المدخل المصطلحي) من خلال تدريبهم على البحث في (كتب المصطلح)؛ التي اعتنت بجمع أصول الحديث، وشرح مصطلحاتها، وقواعدها، والتعليق عليها.

تنجز هذه المهمة بنفس الخطوات المنهجية التي ينجز بها الدرس النظري في سلك الإجازة؛ حيث يتدخل الأستاذ لتقريب خصائص (النسق المفهومي) في هذا النوع من الكتب؛ خصوصاً مقدمة ابن الصلاح (ت643هـ).

ويعتمد الأستاذ طريقة (الإلقاء)، و(الشرح)، ومختلف الأساليب التي تساعد الطلبة على فهم الترابطات الدقيقة بين مصطلحات علوم الحديث؛ كأن يستعين بالطرائق العلائقية، وأسلوب التدريس بالخرائط المفاهيمية؛ كما وضحت في خطوات الدرس النظري في سلك الإجازة.

وأما (الأعمال التطبيقية) في سلك الماستر؛ فهي تتجاوز مهارة التطبيق في مفهومها العام¹؛ بل يتم التركيز على تكرار الممارسة العملية، التي تمكن الطالب من (ارتياض) علوم الحديث في مظانها، وذلك من خلال التركيز على مستويين أساسيين يترقى فيهما الطالب لاكتساب (الملكة الحديثية):

■ **المستوى الأول:** توظيف كتب الشروح، والتعليقات، والنكت الحديثية (المهمة 2)؛ لتدريب الطلبة على "البحث في العلاقات البينية الخفية، التي تربط العلوم ببعضها، والتي تنكشف بها العلاقات، الذاهبة والآتية، والصاعدة والمنحدرة، من علم إلى علم من أجل المطالب، والتي ينبغي أن تتعلق بها همة الطالب النبیه اليقظ، الراغب في استنكاه أسرار العلوم، إذ تنكشف أبواب من الفهم، لا تتاح لمن ليس له تعلق بمثل هذا النمط من النظر"².

ومما يُعنى به في هذا المستوى؛ ترك الفرصة للطلاب لاقتناص الخصائص المعرفية، والمنهجية بمجهوده الشخصي، وما أنتجته مداركه العقلية، وتركيب الخلاصات في شكل خطاطات تبين العلاقات، والترابطات الدقيقة بين مصطلحات علوم الحديث.

■ **المستوى الثاني:** التدرب على ممارسة التخرّيج في دراسة الأسانيد (المهمة 3)؛ لاكتساب مختلف المهارات المتعلقة بـ(الملكة النقدية)، خصوصاً المهارات التالية:

- ✓ التمييز بين المصادر الأصلية في علم التخرّيج، والمصادر الفرعية، وشرح كيفية العزو لكل منهما؛
- ✓ توظيف طرق التخرّيج في معرفة المتابعات والشواهد، وتعيين مدار الطرق في دراسة الأسانيد؛
- ✓ الاستدلال بأقوال المحدثين، ومقارنتها، والترجيح بينها في نقد الروايات وتمحيصها؛
- ✓ تعرف قواعد الجرح والتعديل وتفسيرها، وتوظيفها في الحكم على الرواة؛
- ✓ التعريف بأجناس العلل التي تقع في مرويات الثقات، وأسبابها وطرق الكشف عنها؛

1 - أي تطبيق المصطلح، أو القاعدة في دراسة أمثلة من النصوص الحديثية.

2 - "مشكاة الأصوليين والفقهاء" أسامة الأزهرى، ص 8

✓ تطبيق قواعد التعليل في دراسة الأسانيد، والحكم عليها.

وأما (الأشغال التوجيهية)؛ فتأخذ حيزاً أوسع في سلك الماستر مقارنة مع سلك الإجازة، حيث يكلف الأستاذ الطلبة في إطار عمل المجموعات، بإنجاز مجموعة من العروض، والندوات العلمية للتوسع في القضايا المدروسة في مظان علوم الحديث، ومدارسه الإشكالات التي لا تستوعبها حصص الدروس النظرية، والتطبيقية. ويكون الغرض منها؛ تدريب الطالب على الاحتكاك المباشر بمصادر العلم، وأصوله، وفهم عبارات المحدثين ومسالكتهم في البحث والنظر؛ مما يساعده على ممارسة (البحث العلمي التخصصي).

و يمكن أن تنجز هذه الأشغال من خلال إنجاز (المهمة 4).

المطلب الثاني: تطوير طرق التقويم.

يقوم تطوير (طرق التقويم) في منهاج علوم الحديث على مجموعة من المبادئ، والضوابط المنهجية، وكذا مجموعة من الإجراءات العملية التي تتوقف عليها جودة الأداة التقويمية:

أولاً: المبادئ التي يقوم عليها تطوير الممارسة التقويمية في منهاج علوم الحديث.

كشفت نتائج الدراسة النظرية، ومداخل تطوير منهاج علوم الحديث عن مجموعة من المبادئ التي ينبغي الاستناد إليها لتطوير الممارسة التقويمية، وهي:

1- تأصيل الممارسة التقويمية، وربطها بالمصادر التأسيسية للمعرفة الحديثية:

لما كان الحديث الشريف وحياً منزلاً لا يختلف عن القرآن الكريم في وجوب العمل، ولزوم التكليف، فإن مختلف المعارف التي تدور حوله يجب أن يكون مقصدها الأساس؛ هو تقوية صلة الطالب بالله تعالى من خلال كلام النبي صلى الله عليه وسلم. ومعنى ذلك أن نجتمع بين الوسيلة، والمقصد في التدريس والتقويم؛ لأن الغاية من النظر في الرواية ونقد الأسانيد؛ هي تحقيق الثمرة المرجوة من الحديث الشريف؛ أي معرفة معاني، وأحكام الحديث الشريف، وضبط منهج الامتثال، والعمل به.

فالمعرفة الحديثية مهما تعددت فروعها وتنوعت حقولها المعرفية تقوم على مصداقية النص الحديثي، ومركزته في التدريس والتقويم، وذلك بربط الطالب بالمقصد التعبدي، والامتثالي، الذي يقوم على "تزكية الإنسان

[الطالب] ليكون ربانيا في القول، والعمل، والسلوك. وصفة الربانية تجعل الممارسة التقويمية مشبعة بقيم العدل والإنصاف، والمحبة، وتصحيح النية، ليعلم الأستاذ المقوم، والطالب المقوم أننا نتعبد الله بفعل التقويم¹.

ويترتب على هذا المبدأ أن يتوجه التقويم إلى مختلف مكونات (المنهاج)؛ لمعرفة مدى نجاعتها، وانسجامها مع المقصد الأسمى من دراسة علوم الحديث؛ أي استحضار الضابط التعبدية، والامتثالي على مستوى صياغة (الأهداف)، واختيار (المحتوى الدراسي)، و(طرق التدريس، وطرق التقويم).

وهنا تختلف المناهج التي تستمد مقوماتها من الوحي عن المناهج البشرية التي تربط الطالب بالمصالح الدنيوية فقط؛ ذلك أن الطالب عندما يترسخ لديه هذا المقصد التعبدية - الامتثالي؛ فإن التقويم يحقق لديه فائدتين أساسيتين:

ت- الفائدة التربوية الأخلاقية؛ المتمثلة في تعديل السلوك والتقرب إلى الله تعالى؛

ث- الفائدة العلمية والتكوينية؛ وتتمثل في إصلاح أعطاب التعلم، وضمان تحقق التحفيز الداخلي واستمرارية الرغبة في التعلم عند الطالب. وليس كما يظن بعض الباحثين؛ أن "يتعلم المتعلم قبل كل شيء كيف ينجح؛ لأن مصيره مرتبط بذلك. وهنا يكمن محفزه الأساسي الذي يجعل الامتحان، والتنقيط اهتمامه الرئيسي قبل تحقيق الأهداف، أو اكتساب الكفايات، إلى درجة أننا إذا حذفنا الامتحان سيقول عدد المحفزين على التعلم. يتعلم الطالب إذن؛ بسبب الامتحان ومن أجل الامتحان، وهو بذلك لا يتعلم إلا ما يفيد في الامتحان"².

وهنا نتساءل: كيف يمكن لطالب مثل هذا أن ينفع نفسه، ومجتمعه بالمعارف، والمهارات، والقيم التي تنتهي مدة صلاحيتها بانتهاء زمن التقويم؟ وما جدوى التحفيز الذي يرتبط بالعوامل الخارجية إذا غابت (الدافعية الداخلية) في التعلم؟

1- "المناهج الجامعية" محسن يونس، ص297
2- بيداغوجيا الكفايات (مرشد المدرسين والمكونين)، عبد الرحيم هاروشي، ترجمة: الحسن اللحية، عبد الإله شريط، نشر الفنك، الدار البيضاء، طبعة 2004م، ص215

إن غياب، أو تغييب العامل التعبدى، والامتنالي؛ الذي يعتبر من أهم أسس (التربية على القيم)، من أخطر الظواهر التي تهدد المنظومة التربوية في مختلف أسلاكها، ونظام التقويم على وجه الخصوص، وهو الذي أنتج لنا اليوم طلبة، وفي بعض الأحيان أساتذة، زأدهم في العلم كثير، لكنهم في العمل بعيدون كل البعد عن الاقتداء بالمنهج النبوي في الامتثال، والعمل بالحديث الشريف.

2- تنوع مجالات التقويم.

اعتبارا لما تتميز به وحدات علوم الحديث من خصائص معرفية، ومنهجية؛ فإن التقويم ينبغي أن يشمل المجالات التالية:

■ تقويم الجوانب المعرفية:

تتقاطع علوم الحديث مع مختلف العلوم الشرعية؛ من حيث إنها تقوم على نصوص تأسيسية من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة؛ التي تعتبر أساس المعرفة المدرسة. وقد بينت في الدراسة النظرية كيف ارتبطت المناهج العلمية التي قامت عليها مباحث علوم الحديث بخصائص المعرفة الحديثية؛ لذلك يخطئ من يتجاهل أهمية المعرفة في التدريس والتقويم.

ولما كان حفظ، وفهم مقدار لا بأس به من المعارف الحديثية، وتوظيفها أمرا ضروريا في اكتساب (الملكة الحديثية)؛ فإن المقصود من تقويم المعارف في الدرس الحديثي؛ هو قياس مدى تمكن الطالب من حفظ الأحاديث الشريفة متنا وسندا، ومدى تمكنه من فهم معاني المصطلحات، وحفظ التعريفات من المباحث المدروسة، ومعرفة المسائل المتعلقة بها، وأدلتها من القواعد التي ذكرها المحدثون، ثم استحضار ذلك كله في معرفة النسق الجامع بين أبواب ومباحث علوم الحديث، و (النسق المفهومي) الخاص بكل باب، أو مبحث حديثي.

و يدخل ضمن تقويم المجال المعرفي؛ مدى استحضار الطالب لأهم الإشكالات التي أدت إلى نشأة، وتطور البنية المعرفية لعلوم الحديث، ومدى معرفته بأهم (المناهج)؛ التي وظفها المحدثون في الرواية والنقد، ومناهجهم في شرح وبيان معاني وأحكام الحديث، وكذا مناهجهم العلمية الموظفة في بناء مباحث العلم؛ يميز بينها، ويستحضر خصائصها ومقاصد أصحابها في التأليف.

■ تقويم الجوانب المنهجية، والتطبيقية:

لا يمكن للمعرفة الحديثية المدرسة أن ترتقي بالطالب إلى مستوى اكتساب (الملكة الحديثية)، خصوصا في سلك الماستر، ما لم يكن الطالب مدركا لخصائص المنهج الذي قامت عليه هذه المعرفة، قادرا على تطبيقه وممارسته؛ وذلك لتمكينه من الترقى في مستويات الاكتساب، و(ارتياض) علوم الحديث.

ومن أمثلة المجالات التي تُعنى بتقويم الجوانب المنهجية والتطبيقية:

- استيعاب، وتوظيف طرق المحدثين ومسالكتهم في دراسة المتون والأسانيد، ونقدها؛
- استحضار الأقوال والتعريفات، ومناقشتها بالترجيح والنقد؛
- فهم المناهج العلمية التي قامت عليها مباحث علوم الحديث، وتوظيفها في دراسة مسائل العلم؛
- التدرب على النظر في الأسانيد؛ رواية ودراية، والحكم عليها؛
- تطبيق مناهج المحدثين الفقهاء في التفسير والبيان، ومنهج الاستدلال بالحديث الشريف على أحكام الفقه.

إن تقويم هذه الجوانب يقتضي تنويع أشكال الامتحان، وأن يتجاوز الأستاذ طرح الأسئلة المباشرة إلى اعتماد أساليب مغايرة؛ كأن يعتمد على إلقاء مجموعة من الإشكالات، أو المسائل الحديثية، ولا يكون المطلوب؛ هو استظهار أو عرض المصطلحات، والتعريفات، والقواعد المتعلقة بها، بقدر ما يطالب الطالب بإعداد خطة لمعالجة الإشكال الحديثي، ودراسة المسائل المتعلقة به.

كما أن تجاوز الطريقة التقليدية في تقويم الجوانب المنهجية، والتطبيقية، واعتماد أساليب تقيس قدرة الطالب على التمكن من المنهج السليم في توظيف المعرفة الحديثية؛ هو الذي يرتقي به إلى مستوى الإنتاجية، وتحقيق التراكم المطلوب في علوم الحديث؛ لأن حقيقة هذه العلوم لا تقتصر فقط على ما يستحضره الطالب من المصطلحات، والتعريفات، والقواعد، بقدر ما تتعلق بما سينتجه الطالب بجهده الشخصي، وقدرته على امتلاك المنهج السليم في توظيف هذه المعارف، وحل مختلف الإشكالات الحديثية.

3- استثمار مدخل (التدريس بالملكات) في التركيز على الأداء العملي، واكتساب (المهارات الحديثة).

أي أن تقويم المجالات المحددة سابقا ينبغي أن يتجه إلى قياس مدى تمكن الطالب من المهارات المتعلقة بكل مجال في إطار الملكات الحديثة الثلاثة: (الملكة النقدية، الملكة البيانية، الملكة الخلقية)، أكثر من قياس مستوى حفظ، واستظهار المعارف فقط؛ لأن: "الملكات تستند في اكتسابها إلى المران، والمباشرة، والتعلم الذاتي الموجه؛ وهو أمر يؤكد ضرورة التركيز على الأداء العملي للطالب بوصفه مؤشرا لتحقيق الملكة، وذلك باستهداف قدرة الطالب على توظيف ما اكتسبه من معارف، ومهارات باستخدام مؤشرات، ومقاييس الأداء العملي وبطاقات تقنية لتقويم المهارات العملية، والتطبيقية"¹.

فالتقويم الذي يراد منه قياس الأداء العملي بوصفه مؤشرا على تحقق (الملكة)؛ هو الذي يستهدف معرفة المستوى الذي بلغه الطالب في الترقى في اكتساب (الملكات الحديثة) من خلال مؤشرات، ومقاييس محددة؛ كما سآين ذلك في النموذج التطبيقي الخاص بمعايير جودة الأداة التقويمية.

4- تفعيل وظائف التقويم في التغذية الراجعة، ودعم مكتسبات الطلبة.

التقويم في إطار (المقاربة المنهجية) لا يتوجه فقط إلى أداء الطالب؛ لأن نجاحه، أو فشله ليس شأنا خاصا به فقط، فقد يكون لذلك أسباب موضوعية متعلقة بعناصر (المنهاج)، ومكونات المنظومة التربوية. وبهذا المعنى الشامل يصبح التقويم أداة موجهة لمختلف عناصر المنظومة التعليمية، والحدد الرئيس لنموّها وتطورها، والمشخص لمواطن القوة ونواحي القصور بها؛ لما يوفره من معلومات وبيانات تعتمد عليها عمليات (التغذية الراجعة)؛ إصلاحًا وتطويرًا لمواطن القوة، وعلاجًا لنواحي القصور، وشمولًا لكل عناصرها، من حيث الأهداف العامة، ومدى ارتباطها بأهداف المجتمع واحتياجاته، وأدوات التدريس المختلفة، والأنشطة التربوية، والأستاذ، وكفايته.

كما أن الغالب على الممارسة التقويمية في الجامعة؛ هو التركيز على (الوظيفة الجزائية)، وذلك باعتماد نتائج التقويم في الحكم على الطلبة بالرسوب، أو النجاح، بينما يتم إغفال (الوظيفة العلاجية)؛ التي تعتبر من

1- "المنهاج الجامعية لتدريس علوم الشريعة" محسين يونس، ص480

محصلات التقويم ومستلزماته. وذلك بأن يستثمر الأستاذ نتائج التقويم النهائي لمعرفة مختلف أسباب القصور والصعوبات التي حالت دون تحقيق أهداف الدرس لتخطيط العدة المنهجية المناسبة في الدعم بالنسبة للطلبة الذين لم يتمكنوا من اكتساب الملكات المستهدفة، أو خطة للتقوية وتعزيز بالنسبة للطلبة المتفوقين.

ثانيا: المعايير الخاصة بجودة (الأداة التقويمية).

تتمثل جودة (الأداة التقويمية) المعتمدة في مدى قدرتها على قياس مدى ترقى الطالب في مستويات اكتساب (الملكة الحديثة)؛ من خلال التركيز على تدرجه في مختلف المهارات؛ خصوصا المهارات العليا؛ ك(التحليل)، و(التعليل)، و(الترتيب)، و(المقارنة)، و(الترجيح)، و(الاستدلال)، و(الاستنباط)، و(التقويم). وهذا يستدعي مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوفر في الأسلوب أو الأداة المستعملة في التقويم، حتى تكون معبرة عن المستوى الحقيقي للطلبة، ويمكن الاعتماد على نتائجها في إطار (التغذية الراجعة)؛ لتقويم جودة عناصر (المنهاج).

وفي الآتي مجموعة من المعايير التي يمكن تطويرها مستقبلا وفق إطار مرجعي وطني¹ للتقويم، متوافق عليه في مناهج تدريس وحدات شعب الدراسات الإسلامية:

2- ضبط الحقول المعرفية، والمجالات المضمونية المقررة في كل وحدة دراسية: تُحدد بدقة: المفاهيم، والمصطلحات، والقواعد، والقضايا الحديثة المستهدفة من التقويم.

3- ضبط المهارات الحديثة المستهدفة في كل وحدة ودرجة أهميتها: يتم تحديد درجة الأهمية لكل مهارة باعتبار أهمية المجال المضموني الذي تنتمي إليه.

4- جودة صياغة الأسئلة: تركز جودة الأسئلة على تحقق الشروط التالية:

أ- تغطية الأسئلة للبرنامج الحديثي المقرر؛

1- ينص "القانون - الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي" على ضرورة إحداث "الإطار الوطني المرجعي للإشهاد"، وهو عبارة عن: "آلية لتحديد وتصنيف الشهادات على الصعيد الوطني، وفق شبكة مرجعية من المعايير تنطبق على مستويات محددة من نتائج التعلم، تراعي حاجات سوق الشغل وتنمية المجتمع" ينظر الباب الأول، المادة الأولى، ص4
قلت: إن الغرض من إحداث إطار مرجعي للتقويم؛ هو توفير وثيقة مساعدة لتفعيل الضوابط البيداغوجية على مستوى نظام التقييم؛ تُحدّد بشكل دقيق ما ينبغي أن تستهدفه فروض المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية من معارف، ومهارات، وقيم، وتجعل من الأساليب التقويمية المعتمدة أكثر صلاحية من حيث تغطيتها، ومطابقتها لمختلف الملكات، والمضامين المدرسة، وتكون نتائجها معبرة عن المستوى الحقيقي للطلبة، كما يُمكن الاستناد إليها في تقويم مختلف عناصر المنهاج، وتجويدها.

ب- تنوع الأسئلة: وذلك من حيث الجمع بين الأسئلة التي تستهدف الجوانب المعرفية، والأسئلة الخاصة بالمنهج، والأسئلة المتعلقة بالجوانب التطبيقية، وكذا الجمع بين أسئلة التذكر، وأسئلة التفكير¹.

ت- التدرج في صياغة السؤال: حيث يتم الانتقال من العام إلى الخاص، ومن السهل إلى المركب؛ لتمكين الطالب من الترقى في اكتساب المهارات الحديثة؛ فيكون البدء بالمهارات الدنيا؛ كالحفظ وجودة الاسترجاع والتطبيق إلى المهارات العليا؛ تليها المهارات العليا؛ ك(التحليل)، و(التركيب)، و(التعليل)، و(المقارنة)، و(الترجيح)، و(الاستدلال)، و(الاستنباط)، و(النقد)، و(التقويم).

5- تحديد إجراءات (الدعم) المناسبة بعد تصحيح الامتحان؛ لتفعيل وظائف التقويم:

إن تغييب هذا المعيار في إجراءات التقويم يعتبر من أهم قواصم التقويم الجامعي؛ الذي غالبا ما يقتصر على الوظيفة الجزائية، والإشهادية، دون أن يتمكن الطالب من تصحيح عمله، وتقويمه يعترضه من اعوجاج، لتجاوز صعوبات التحصيل، أو تعزيز مكتسباته، وتقويتها إذا كانت النتائج المحصل عليها جيدة.

وفي هذا الإطار يمكن برمجة حصص خاصة بالدعم تلي حصص التقويم؛ تُخصص للوقوف على مختلف الصعوبات التي كشفت عنها نتائج التقويم، وذلك بتوظيف أسلوب (التعلم التعاوني)، وتفيئ الطلبة إلى مجموعات تتنوع بحسب طبيعة الأخطاء المسجلة، ثم تُحدد التدابير العلاجية المناسبة لكل مجموعة، ويمكن أن تكون على شكل:

أ- حصص للمطالعة، والبحث في المظان الحديثة، يكلف فيها الطلبة الذين يعانون من ضعف معرفي بقراءة ما يتعلق بالباب المدروس، وتلخيص بعض الكتب، أو إنجاز قراءة في مضامينها؛

ب- حصص لإنجاز أنشطة وأشغال تكميلية بالنسبة للطلبة الذي يجدون صعوبات في استثمار الجوانب المنهجية والعملية في دراسة مصطلحات، و قواعد علوم الحديث.

وتكون هذه الحصص الداعمة بتوجيه من الأستاذ، أو باعتماد أسلوب التعلم التعاوني، والاستفادة من الأقران.

1- أسئلة التذكر: أو أسئلة الذاكرة؛ تسعى لتحفيز المتعلم لاستعادة المعلومات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائق لديهم أو تكرارها. أما أسئلة التفكير؛ فتتطلب من المتعلمين إعمال الفكر والمحاولة الجادة لإيجاد حلول، وآراء معمقة بعيدة عن التخمين، والعشوائية، وتنمي في الطلبة القدرة على الحكم، والتحليل والتنظيم، والمقارنة، والتنبؤ، والمنطق. ينظر "معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا، والديداكتيك" عبد الكريم غريب، عدد 9- 10، المغرب، ص279

لتوضيح هذه المعايير يمكن الاستئناس بالنموذج التطبيقي التالي:

النموذج التطبيقي:

لم تنص الضوابط البيداغوجية على ضرورة تدقيق الملفات الوصفية لمنهجية التقويم، وتركت ذلك لاجتهاد الأساتذة، لتكييفها مع طبيعة الوحدات والفصول وخصوصيات المسالك¹. وانطلاقاً من نتائج الدراسة الميدانية، يتضح أن الملفات الوصفية تقتصر على ذكر أنواع الأساليب المعتمدة، وغالباً ما تكون عبارة عن اختبارات كتابية، أو اختبارات شفوية، أو فروض، أو عروض، أو إنجاز تقارير أو تداريب عملية. وبعض الأساتذة يعتبرون المواظبة، والحضور والمشاركة إلى جانب الفروض الكتابية في نقطة المراقبة المستمرة².

وأما (مواصفات) الأداة التقويمية، ومنهجية توظيفها في إجراءات الدعم، وتقوية مكتسبات الطلبة؛ فترتبط بمجهود الأستاذ وتكوينه البيداغوجي؛ حيث يعتبر بعضهم أن أسئلة الامتحان ينبغي أن تكون متنوعة، بحيث تجمع بين الاستظهار، والتحليل، والتركيب. وأما طريقة التقويم في سلك الماستر؛ فغالباً ما تكون على شكل سؤال مركب يطالب فيه الطالب الباحث بتوظيف جميع المهارات المتعلقة بالتحليل، والتركيب، والمقارنة والترجيح، والتقويم، والنقد³.

كما أن التقويم ينبغي أن يساير طريقة التدريس، بحيث نركز على طرح إشكالات مركبة؛ تدرب الطالب على توظيف المعارف المدرسة، واستثمارها في حل مختلف الإشكالات التي يواجهها الطالب في حياته اليومية؛ خصوصاً تلك المتعلقة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف واستثمار السنن. كما أن التقويم بالمشكلات يساعد الطالب على اكتساب المهارات الحديثة، والترقي في مستويات اكتساب الملكة⁴.

1- الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة، ص8

2- ينظر نتائج مؤشر التنوع، وحضور الطرق الحديثة في أدوات التقويم"، ص 356

3- ينظر نتائج المقابلة العلمية المنجزة مع الدكتور محمد نصيري، ص 365

4- ينظر المقابلة العلمية المنجزة مع الدكتور سعيد حليم، ص 373

وانطلاقاً من مداخل التطوير، وإعمالاً للمبادئ التي تقوم عليها الممارسة التقييمية في علوم الحديث، ومقترحات الأساتذة المستجوبين؛ أقدر أن (الأداة التقييمية) ينبغي أن تتميز بالتنوع، مع التركيز على الإشكالات المركبة؛ خصوصاً في سلك الماستر؛ كما هو الحال في النموذج التالي:

❖ وحدة (علوم الحديث).

■ البطاقة التقنية لتقويم الوحدة:

- عنوان الوحدة: (علوم الحديث)
- الفئة المستهدفة: طلبة الفصل الأول من سلك الماستر.
- المدة الزمنية: ثلاث ساعات
- أهداف التقويم:
- قياس قدرة الطالب على توظيف الخصائص المعرفية لعلوم الحديث في بيان (النسق المفهومي للعلم)؛
- معرفة مدى قدرة الطالب على تطبيق علوم الحديث في ممارسة التخريج، والتدرب على منهج اكتساب الملكة الحديثية؛
- تدريب الطالب على استثمار علوم الحديث في مناقشة القضايا والإشكالات الراهنة.
- المجالات المضمونية المستهدفة من التقويم:
- أ- مصطلح علوم الحديث: النشأة والتطور؛
- ب- (النسق المفهومي) في علوم الحديث؛
- ت- مناهج التأليف في علوم الحديث؛
- ث- علم التخريج ودراسة الأسانيد؛
- ج- علم مختلف الحديث، ودراسات السنة النبوية.
- المهارات المستهدفة من التقويم:
- التعريف بعلوم الحديث؛ من حيث الموضوع، والخصائص، والمقاصد،
- الربط بينها المصطلحات، وأنواع علوم الحديث في إطار (النسق المفهومي) الخاص بكل نوع؛

- تمييز مختلف الإشكالات التي أدت إلى نشأة العلوم المتعلقة بالرواية والنقد، وبيان أهميتها في تشكل البنية المعرفية لعلوم الحديث؛
- التمييز بين المصادر الأصلية في علم التخريج، والمصادر الفرعية، وشرح كيفية العزو لكل منهما؛
- توظيف طرق التخريج في معرفة المتابعات والشواهد، وتعيين مدار الطرق في دراسة الأسانيد؛
- توظيف بعض أنواع علوم الحديث في دراسة القضايا الراهنة، ورد الشبهات التي تثار حول صحة الحديث، ومنهج الاحتجاج بالسنن؛
- توظيف المعارف المكتسبة في علوم الحديث في نقد ما يكتبه المستشرقون عن الحديث الشريف، والسنة النبوية المطهرة؛
- اتخاذ مواقف نظرية وسلوكية مسؤولة تجاه جهود المحدثين في التأصيل لعلوم الحديث، وضبط قواعد الرواية والدراية؛
- بناء قيم المبادرة الإيجابية في التعريف بالحديث الشريف وعلومه، ورد مختلف الشبهات التي تروم التشكيك في السنة النبوية المطهرة.

■ نموذج الوضعية الاختبارية.

- نص الوضعية الاختبارية:

لعلك بعد انتهائك من دراسة مقرر علوم الحديث، لاحظت أن هناك مجموعة من الخصائص المعرفية والمنهجية التي تميز هذه العلوم عن غيرها من العلوم الشرعية الأخرى؛ خصوصاً تلك المتعلقة بفهم (النسق المفهومي)؛ المتمثل في الترابط الشديد بين مصطلحات، وأنواع علوم الحديث، وأنه لا يمكن فهم نوع منها بمعزل تام عن غيره. وأهل العلم حين قسموا علوم الحديث إلى أنواع؛ إنما صنعوا ذلك لتيسير تعلمها؛ لذا فمن أراد ضبط علوم الحديث، عليه أن يدرك طبيعة العلاقات القائمة بين أنواعه. ومن هذه العلاقات علاقة الشرط بالمشروط، وعلاقة السبب بالمسبب (علاقة التأثير)، وعلاقة التشابه، وعلاقة التضاد، والتلازم.

وقد تبين لك هذه العلاقات بعد دراستك لخصائص المصطلحات الحديثية؛ من حيث أنواع التعريفات، وتطور الصيغ المستعملة.

كما أن دراسة نشأة، وتطور المفاهيم الحديثية في علاقتها بتدوين السنة النبوية، وتطور مناهج التأليف في علوم الحديث ساعدك على معرفة مجموعة من الخصائص الأخرى؛ التي توضحت لك أثناء التدريب على مسالك اكتساب (الملكة الحديثية) عند المحدثين؛ كالتخريج ودراسة الأسانيد تجريحا وتعديلا، وتعليلا.

المهام:

في ضوء ما درست في هذه الوحدة، اكتب موضوعا مقاليا تبين فيه أهمية دراسة الخصائص المعرفية، والمنهجية في فهم منهج التعامل مع علوم الحديث، مسترشدا بالعناصر التالية:

- 1- بيان طبيعة مسائل علوم الحديث من حيث؛ التسمية، والتعريف، والموضوع؛
- 2- تحليل التطور الذي عرفته مناهج التأليف في علوم الحديث، وبيان أهميتها في تقريب علوم الحديث؛
- 3- التمثيل لأنواع الترابطات الواردة في الوضعية، وأهميتها في تعرف خصائص (النسق المفهومي) لعلوم الحديث؛
- 4- بيان أهمية مسلك التخريج في التدريب على (ملكة النقد الحديثي)، والتمثيل لذلك بنموذجين من الأحاديث المقررة في الوحدة.

خاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية البحث في القضايا التي تشكل أسسا نظرية، ومعارية في تشخيص، وتقوم واقع تدريس علوم الحديث بـ(التعليم الجامعي). بهدف الاستناد إليها لتقديم مداخل نظرية، وإجراءات عملية تُسهم في تطوير(المقاربة المنهجية) في التدريس من حيث؛ الأهداف، والمحتوى المدرس، وطرق التدريس، والتقويم، والقواعد الضابطة للعلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ، والقواعد المتعلقة بزمان التعلم والتعليم.

ولتحقيق هذا المقصد؛ فإني قاربت هذا الإشكال من زاويتين رئيسيتين:

- الزاوية الأولى: الانطلاق من دراسة تأصيلية للأسس التي يقوم عليها منهاج علوم الحديث؛
- الزاوية الثانية: إجراء دراسة ميدانية محكمة.

وفي أثناء رحلة البحث في هذه الأسس، والمداخل والإجراءات، وانسجاما مع وظيفية البحث العلمي التخصصي، تحصل لدي مجموعة من الخلاصات، والنتائج، والتوصيات؛ التي أزعّم أن تُحقّق التراكم المطلوب في سبيل تجويد الممارسة التدريسية، والتأسيس لمنهاج أصيل، ومنفتح في تدريس علوم الحديث بالتعلم الجامعي.

أولا: خلاصات البحث

أثمر البحث في القضايا النظرية اقتناع الباحث بأهمية اعتماد الأسس التالية؛ لتطوير المعرفة المدرسة في منهاج علوم الحديث:

الأسس العلمية:

تتمثل هذه الأسس في الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، وهي:

1- الخصائص المعرفية

ويمكن تحديدها في الخصائص التالية :

- ج- شدة العناية بالتوثيق والنقد؛ في ضبط نسبة الحديث إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم؛
- ح- معيارية علوم الحديث؛
- خ- الجمع بين النظر الكلي، والنظر التجزيئي؛ القائم على الاستقراء التام للأحوال، والقرائن؛
- د- الطابع النسقي لعلوم الحديث؛

ذ-الطابع العملي للمفاهيم الحديثية.

ويترتب على معرفة هذه الخصائص مجموعة من الاعتبارات التربوية، أذكر أهمها في الآتي:

➤ إن المنهج السليم في تدريس علوم الحديث؛ يقوم على التصور السليم لنسق العلم، وفهم خصائص مصطلحاته وقواعده ومناهج المحدثين، ثم تطبيقها في البحث، والنظر في مختلف القضايا المرتبطة بالحديث الشريف رواية، ودراية، وامثالا؛

➤ إن الطابع العملي لعلوم الحديث يقتضي تدريب الطالب على منهج الاستقراء التام في دراسة مسائل العلم، وما يتطلبه هذا المنهج من الجمع بين مهارات؛ الحفظ، وجودة الاستحضار، والمقارنة، والتحليل؛

➤ إن تنوع علوم الحديث؛ لا يعني أنها جزر متناثرة لا يجمعها خيط ناظم يربط مختلف مباحثها، بل هي راجعة في النهاية إلى معرفة المصطلحات والقواعد التي يعرف بها أحوال المتن والسند. ولذلك ينبغي أن تستحضر الممارسة التدريسية (النسق الجامع) بين علوم الحديث، انطلاقا من مركزية الحديث الشريف. فكل العلوم التي ذكرها المحدثون راجعة إلى حفظ أقوال رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأفعاله وتقريراته، وضبطها، وتحريرها، وما يتطلب ذلك من معرفة مختلف المصطلحات، والقواعد التي تعين على معرفة (المقبول، والمردود)؛

➤ إن تداخل علوم الحديث، وتولج بعضها في بعض، يتطلب منهجا دقيقا في التدريس، يقوم على توظيف (الخطاطات)، و(الشبكات المفاهيمية) التي تقرب نسق هذه العلوم؛ بحيث يستطيع الطالب استحضار أطرافها وتشعباتها، كما يحتاج إلى طرق خاصة في التدريس تجمع بين التركيز على سلامة الفهم، وقوة الحفظ، وجودة الاستحضار والمداومة على مدارس مسائل العلم.

➤ إن استحضار الطابع المصطلحي لعلوم الحديث على مستوى التدريس؛ يقتضي مراعاة منهج المحدثين في تقريب مسائل العلم، من خلال طريقتهم في صوغ المصطلحات وتعريفها. ويترتب على ذلك أيضا أن توظيف المدخل المصطلحي ليس إلا خطوة أولى في طريق اكتساب (الملكة الحديثية) مهما تعمق الباحث فيها، وأن الطالب يحتاج إلى ممارسة وارتياض مسائل العلم، وأن يقف على مآخذ الأحكام في المسائل التي تحتاج إلى دراسة القرائن، ومعرفة شذوذات القواعد، وملاساتها.

2- الخصائص المنهجية

أثبتت دراسة وظائف علوم الحديث، وقواعد التفكير، ومناهج البحث، والتأليف عند المحدثين؛ أن هناك مجموعة من الخصائص المنهجية التي يمكن استثمارها لتطوير عناصر منهاج علوم الحديث، هي:

الخاصية الأولى: وظيفية علوم الحديث.

إن علوم الحديث لم تنشأ بمقتضى الترف الفكري، أو أنها مجرد قضايا نظرية لا علاقة لها بواقع المسلم؛ بل هي عبارة عن قواعد علمية تروم تحقيق مجموعة من الوظائف المتعلقة بالتوثيق، والنقد، وبيان الحديث الشريف، ومنهج الامتثال والعمل به.

الخاصية الثانية: النضج المنهجي لعلوم الحديث.

ذلك أن المحدثين لم يكتفوا ببيان المصطلحات، والعبارات الخاصة بعمليات الرواية، والنقد فقط، بل اعتمدوا أيضاً مجموعة من القواعد، و(المناهج العلمية) التي قامت عليها مباحث العلم.

الخاصية الثالثة: الطابع التقريبي في علوم الحديث.

عكست أنواع (مناهج التصنيف) في علوم الحديث اهتمام المحدثين بتقريب المعرفة الحديثية، من خلال التنوع بين منهج الجمع، والشرح، والاختصار، والتعليق، والتنكيث.

ويترتب على هذه الخصائص مجموعة من الاعتبارات التربوية، أهمها:

➤ إن تطوير منهاج علوم الحديث يقتضي استثمار وظائف العلم على مستوى تجويد عناصر المنهاج، وكذا تحديد (المهارات الحديثية) المستهدفة من التدريس؛

➤ إن اختلاف أوصاف الطالب في وظائف علوم الحديث، دليل على أن اكتساب الملكة الحديثية يتأسس على مبدأ الترقى في منازل العلم ومستويات الاكتساب التي تمكن الطالب من بلوغ مرتبة (التصرف) في مسائل العلم؛

➤ إن اهتمام المحدثين بـ(وظيفة البيان)، و(الوظيفة القيمية)، إلى جانب (ملكة النقد) المقصودة بالأصالة؛ دليل على أن (الملكة الحديثية) كل لا يتجزأ، يستوعب مختلف جوانب شخصية الطالب، وينظر إليها بشكل متكامل،

ومنسجم من حيث تمكنه من قواعد الرواية، والنقد إلى جانب قواعد البيان، والامتثال؛

◀ إن اعتبار القواعد و(المناهج العلمية) التي بنى عليها المحدثون مباحث العلم في منهاج التدريس، يقتضي اختيار الطرق المناسبة لهذه المناهج في التدريس، والتقويم؛

◀ إن التعامل مع كتب علوم الحديث على مستوى التدريس لا يكون على وزن واحد: فبالنسبة لكتب الأصول؛ المعتمدة في حدود البحث، يقتضي المنهج السليم في تدريسها اعتماد ضابطين أساسيين:

- أولهما: ربط الطالب بالأدلة، والمصطلحات، والقواعد التي كان يستعملها المحدثون في عملية النقد الحديثي، وإقداره على التعامل المباشر معها؛ تعريفًا، وتفسيرًا، واستنباطًا؛

- ثانيهما: تدريب الطالب على ممارسة، وارتياض هذه الأصول في دراسة الأحاديث النبوية الشريفة رواية، ودراية. **الأسس البيداغوجية.**

هي مجموعة من القواعد المستنبطة من نتائج البحث في (منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين، ونموذج التدريس بمدخل (الملكات). وتتمثل هذه القواعد في الآتي:

- 1- القواعد المتعلقة بالجوانب السيكلوجية، والاجتماعية في العملية التعليمية التعليمية؛
- 2- القواعد التي تضبط العلاقة بين (الأستاذ والطالب)؛
- 3- قواعد (النقل التدريسي)؛
- 4- القواعد الخاصة بمنهج اكتساب (الملكة الحديثية)؛
- 5- القواعد الخاصة بأهم عناصر منهاج علوم الحديث (الأهداف، والمحتوى الدراسي، وطرق التدريس، والتقويم، وزمن التعلم والتعليم)؛
- 6- القواعد المستفادة من النظريات الحديثة، وعلم النفس التربوي، والمقاربات الخاصة بالمناهج التعليمية في الجامعة.

الأسس المرجعية

تستند هذه الأسس إلى نتائج البحث في مختلف المنطلقات، والاختيارات الخاصة بمنهاج علوم الحديث؛ المحددة في الوثائق التربوية المؤطرة للتعليم الجامعي، ووحدات علوم الحديث؛ لتحديد المرجعيات التي يمكن الاستناد إليها في صياغة وثيقة المنهاج مستقبلاً، وهي:

1- مرجعية شرعية - تكاملية:

تستند إلى وحدة وتكامل علوم الحديث في علاقتها مع مختلف علوم الشريعة المستمدة من الوحي (القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة)؛ ومختلف حقول المعرفة الإنسانية التي تتقاطع مع المعرفة الحديثية من حيث قواعد النظر، ومناهج البحث.

2- مرجعية نظرية:

تقوم على مراعاة طبيعة المعرفة الحديثية، وتدريسها وفق خصائصها المعرفية، والمنهجية.

3- مرجعية تربوية - بيداغوجية:

تتمثل في المدخل البيداغوجي المناسب في تدريس وحدات علوم الحديث؛ وهو مدخل يقوم على أساس الدمج بين التدريس بالملكات؛ التي تؤهل الطالب للتخصص في علوم الحديث، والتمكن من مختلف المؤهلات، والمهارات التي تساعد على الاندماج في المجتمع.

4- مرجعية سيكولوجية - اجتماعية:

تنطلق من فاعلية الطالب الجامعي، وتنمية قدراته على (التفكير النقدي، والإبداع)، ومن حاجات المجتمع ومطالبه في حل مختلف الإشكالات، والقضايا العلمية، والثقافية، والاجتماعية؛ ذات الصلة بمنهج استثمار الحديث الشريف والسنة النبوية المطهرة.

ثانياً: نتائج البحث:

- 1- إن البحث في الأسس المعرفية، والمنهجية، والبيداغوجية التي يقوم عليها منهاج علوم الحديث، من أهم مداخل تجويد المادة العلمية المدرسة؛ لتدريب الطالب على اكتساب المعرفة بمنهج وظيفي يساعده على اكتساب (الملكات الحديثية) التي تمكنه من التخصص في علوم الحديث، وتؤهله للانندماج في المجتمع؛
- 2- إن دراسة الوثائق المؤطرة لتدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي، أكد أن الملفات الوصفية المعتمدة في تصريف مضامين وحدات الدرس الحديثي تعتبر مجرد خطوات منهجية عامة تصف نظام التدريس والتقويم، ولا تستند إلى مفهوم (المقاربة المنهجية) التي استقر عليها النظر التربوي الحديث؛

3- لا يُعتبر الاستناد إلى الخصائص المعرفية والمنهجية، وخصائص المنهاج التعليمي عند المحدثين، المسوغ الوحيد لتجويد منهاج وحدات علوم الحديث بالجامعة. كما أن الاختصار على المقاربات المنهجية الحديثة، وعدم استحضر خصائص العلم يؤدي إلى الوقوع في منهج (الإسقاط)، و(التعميم) الذي لا يمكن الاطمئنان إلى جودة نتائجه؛ ولذلك فإن تجويد المنهاج الجامعي لوحداث علوم الحديث يقتضي اعتماد مبدأ الدمج بين خصائص العلم، ومنهج تدريسه عند المحدثين، ونتائج الأبحاث والدراسات التربوية الحديثة؛

4- يعتبر مدخل (التدريس بالملكات) من أهم المداخل البيداغوجية التي تحقق مبدأ الدمج بين المفاهيم التراثية ونتائج البحث في علم النفس التربوي. وذلك من خلال أجراً مفهوم (الملكة الحديثة) في سياق التعلم والتعليم، وتحديد مستويات الترقى التي تصف المهارات الحديثة المقصودة من التدريس.

5- ضعف عناصر منهاج علوم الحديث لا يمكن تفسيره فقط، بغياب (المقاربة المنهجية) في تناول المضامين المدرسة، بقدر ما يرتبط أيضاً بغياب تصور مرجعي واضح يحدد معالم المنهاج الجامعي، و(مواصفات) الطالب، وكذا غياب تصور منسجم خاص بمنهاج وحدات الدرس الشرعي في إطار شعب الدراسات الإسلامية.

6- يرتبط تطوير البحث العلمي في قضايا علوم الحديث بتطوير منهاج تدريسه، وذلك بتدريب الطالب على اكتساب (الملكات الحديثة)؛ التي تؤهله للتخصص في هذه العلوم، وتقديم الإجابات العلمية لمختلف الإشكالات المتعلقة بمنهج استثمار الحديث الشريف، والعمل بالسنة المطهرة.

ثالثاً: تمحيص الفرضيات

الفرضية الأولى:

- تستنبط الخصائص المعرفية لعلوم الحديث من دراسة طبيعة مسائل علوم الحديث، وموضوعها ومقاصدها، وعلاقتها بباقي العلوم الشرعية الأخرى، وكذا من تحليل أهم الإشكالات العلمية التي أدت إلى نشأة وتطور بنية علوم الحديث، وما تتميز به المصطلحات الحديثة من حيث خصائص التعريفات، وأنواع الصيغ المستعملة.

أثبتت الدراسة النظرية في الفصل المتعلق بالخصائص المعرفية لعلوم الحديث صحة هذه الفرضية، حيث أفضى البحث في التعريفات التي صاغها المحدثون لعلوم الحديث، وفي طبيعة مسائل العلم؛ من حيث الموضوع والمقاصد، ومن حيث تتبع أهم الإشكالات التي أثرت في نشأة، وتطور علوم الحديث، وكذا خصائص المصطلحات الحديثية إلى استنباط مجموعة من الخصائص المعرفية التي ينبغي الاستناد إليها في منهج التعامل مع المعرفة الحديثية المدرسة.

الفرضية الثانية:

- تكمن الخصائص المنهجية في دراسة (وظائف) علوم الحديث، ومختلف القواعد، و(المناهج العلمية) التي سلكها المحدثون في التفكير، وبناء مباحث العلم، وكذا في أنواع (مناهج التصنيف) في علوم الحديث. أكدت نتائج البحث في وظائف علوم الحديث، ومناهج البحث، والتأليف عند المحدثين صحة هذه الفرضية، حيث تأكد أن علوم الحديث علوم منهجية، تتصف بخاصية الوظيفية، والطابع العملي، والتطبيقي لمسائلها. ولذلك فإن استحضار هذه الخصائص له أهمية كبرى في تقريب مسائل العلم للطالب، وتيسير الانتفاع بها.

الفرضية الثالثة:

- ألف المحدثون مجموعة من الكتب التي أصلت لـ(منهاج التعلم والتعليم)، وبيان قواعده، يمكن استثمارها في تطوير منهاج تدريس علوم الحديث في (التعليم الجامعي)، وتعرف منهج اكتساب (الملكة الحديثية).

أكدت نتائج الدراسة النظرية أيضا أن المحدثين لهم منهاجهم الخاص في التعلم والتعليم، وأنهم كانوا على وعي تام بقواعد التدريس، وأسسها. ومن مظاهر ذلك ما ذكرته في خلاصات البحث ونتائجه؛ خصوصا ما يتعلق بالقواعد الضابطة للعلاقة بين الطالب، والأستاذ، وقواعد النقل التدريسي، ومنهجهم في اكتساب (الملكة الحديثية).

الفرضية الرابعة:

- ضعف جودة التنزيل العملي للأسس النظرية، والضوابط البيداغوجية في الملفات الوصفية والممارسة التدريسية، مرده إلى قصور عناصر منهاج علوم الحديث (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، وطرق التقويم،

والعلاقة بين الطالب والأستاذ، وزمن التعلم والتعليم)، وارتباطها في استثمار الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، وضعف التفاعل التربوي معها على مستوى (التخطيط)، و(التنفيذ)، و(التقويم).
أثبتت نتائج الدراسة الميدانية أن منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي يعاني من مجموعة من الاختلالات التي ترجع في مجملها إلى:

✓ الأهداف التعليمية:

تبين من خلال نتائج شبكة القراءة، وتحليل الملفات الوصفية، وكذا نتائج المقابلات العلمية المنجزة من السادة الأساتذة، ونتائج الاستبانة؛ أن الأهداف التعليمية المسطرة في الملفات الوصفية، والممارسة التدريسية، تشوبها مجموعة من النقائص، من أهمها:

- ضعف استصحاب خصائص، ووظائف العلم في صياغة الأهداف الخاصة بوحدة علوم الحديث؛
- ضعف دلالة الأهداف على الربط بين خصائص العلم، وخصائص الفئة المستهدفة؛
- ضعف التنصيب على منهج التدريس بالملكات العلمية في صياغة أهداف وحدات علوم الحديث في جميع المؤسسات، والمسالك، والتخصصات؛
- عدم التنصيب على المهارات المقصودة من أهداف تدريس علوم الحديث؛
- غياب التوازن بين الجانب النظري، والجانب العملي في الأهداف التعليمية؛
- ضعف الالتزام بالمبادئ، والشروط الضابطة لجودة الأهداف؛ خصوصا ما يتعلق بشروط الدقة والوضوح، والقابلية للقياس؛.
- على مستوى الانسجام بين أهداف الوحدة وعنوانها ومضمونها، هناك انفصام بين ما هو مسطر في الملفات الوصفية التي تراعي مبدأ الانسجام كما تنص عليه الضوابط البيداغوجية، وما هو واقع في الممارسة التدريسية، حيث تؤكد النتائج عموما ضعف الانسجام بين هذه العناصر على مستوى التدريس؛
- ضعف مراعاة الأهداف لمختلف جوانب شخصية الطالب العقلية، والنفسية، والمهارية.

✓ المحتوى المدرس:

أكدت نتائج الدراسة الميدانية أن من أهم مظاهر القصور في المحتوى الدراسي:

- اقتصار أغلب المقررات الحديثية على تناول المعرفة المدرسة بمنهج الوصف، ومنطق التجزيء؛
- غياب التوازن بين الجانب النظري، والجانب العملي في المقررات الحديثية؛
- ضعف تغطية المحتوى لمختلف المستويات المعرفية؛
- عدم مراعاة شروط الانسجام، والتغطية، والتدرج في بناء المقررات الحديثية، خصوصا بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية في كليات الآداب، وكلية الشريعة؛
- عدم مناسبة المحتوى للغلاف الزمني المخصص للوحدة على مستوى الممارسة التدريسية؛
- ضعف تجاوب الطلبة مع (المقررات الحديثية)، نظرا لعدم تناسبها مع خبراتهم السابقة، وقدراتهم المعرفية والمنهجية؛
- ضعف مراعاة معيار وظيفية المحتوى في اختيار المقررات الحديثية؛ من حيث اختيار القضايا المتعلقة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف، والإشكالات المعاصرة المتعلقة بالسنة النبوية المطهرة.

✓ طرق التدريس، والوسائل التعليمية:

- من خلال نتائج الدراسة الميدانية تأكد أن طرق التدريس، والوسائل التعليمية تشوبها النقائص التالية:
- ضعف تناسب الطرق والوسائل التعليمية مع خصائص علوم الحديث، وطبيعتها المعرفية والمنهجية؛
 - عدم التمييز بين طرق التدريس، وطرق الاشتغال الديداكتيكي في دفتر الضوابط البيداغوجية، والملفات الوصفية، ورتابتها على مستوى الممارسة التدريسية؛
 - ضعف استصحاب الطرق التي اعتمدها المحدثون في التدريس، ومنهجهم في اكتساب الملكة الحديثية؛
 - اقتصار الملفات الوصفية على مجموعة من الطرق التي لا تعكس دقة مسائل علوم الحديث، وكثرة أنواعها، وتولج بعضها في بعض، وغالبا ما تعتمد هذه الطرق على الاسترجاع نظرا لطبيعة نظام التدريس في الجامعة.
 - أما الطرق التي اذكرها المحدثون فنادرا ما يتم الإشارة إليها.
 - السمة الغالبة على الدرس الحديثي؛ هي ضعف الاهتمام بالتنوع في طرق التدريس، حيث تهيمن طرق الإلقاء، والحوار، على الرغم من تأكيد دفتر الضوابط البيداغوجية على ضرورة اعتماد الطرق الديداكتيكية، والوسائل البيداغوجية الضرورية للتدريس؛

- الغالب على الوسائل التعليمية في الجامعة؛ هو اعتماد الوسائل التقليدية المتمثلة في السبورة، وكتب العلم؛
- على مستوى توافق طرق التدريس مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية (دروس نظرية، أعمال توجيهية، أعمال تطبيقية، أنشطة على شكل عمل ميداني، مشروع أو تدريب): هناك انفصام بين ما هو مسطر في الملفات الوصفية التي تنسجم مع ما تنص عليه الضوابط البيداغوجية، وواقع الممارسة التدريسية؛ حيث تؤكد النتائج عموماً عدم مراعاة المنهجية المحددة في الضوابط البيداغوجية على مستوى التدريس؛
- إن طرق التدريس، والوسائل التعليمية يعتبرها نوع من القصور في إثارة الدافعية، والرغبة في التعلم الذاتي، وذلك راجع إلى هيمنة طريقة الإلقاء، وأسلوب المحاضرة في التدريس؛ وضعف الاهتمام بالطرق الفعالة والوسائل التكنولوجية الحديثة؛

- ضعف مراعاة طرق التدريس، والوسائل التعليمية، لقدرات الطلبة، الفروق الفردية بينهم.
- ✓ **الممارسة التقييمية:**

أكدت نتائج الدراسة الميدانية أن الممارسة التقييمية تشوبها أيضاً الاختلالات التالية:

- ضعف استثمار طرق التقييم عند المحدثين في الممارسة التدريسية، وعدم التنصيب عليها في الملفات الوصفية؛
- على مستوى التنوع في طرق التقييم: هناك اختلاف كبير بين ما تنص عليه الملفات الوصفية من استثمار لمختلف أنواع من التقييمات (الاختبار الكتابي، وفروض المراقبة المستمرة، والتكليفات الفردية، والحضور، والمشاركة في الفصل)، وواقع الممارسة التدريسية التي تعاني، في الغالب الأعم، من رتابة التقييم، واقتصاره على الطرق التقليدية المتمثلة في الامتحانات الكتابية، وفروض المراقبة المستمرة.
- ضعف استثمار نتائج التقييم في تجويد عناصر المنهاج، مما يؤكد ضعف الاهتمام بالتغذية الراجعة التي توفرها نتائج التقييم، والاكتفاء بالوظيفة الجزائية؛ التي تقتصر على الحكم على الطالب بالنجاح، أو الرسوب، والإشهاد على ذلك. أما الوظيفة العلاجية؛ المتمثلة في استثمار نتائج التقييم بإعادة النظر في مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية بغرض تجويدها وتدارك مواطن الخلل؛ فإنها تبقى ضامرة؛ سواء على مستوى الملفات الوصفية، أو في الممارسة التدريسية؛

- ضعف مراعاة نظام التقييم للضوابط المحددة في الوثائق الرسمية، حيث أكدت النتائج أن أغلب أنواع التقييمات، والأساليب المعتمدة تستهدف الجانب المعرفي؛
 - ضعف استهداف التقييمات المعتمدة لمختلف جوانب شخصية الطالب؛
 - ضعف مراعاة طرق التقييم لقدرات الطلبة، والفروق الفردية بينهم.
- ✓ **العلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ.**

تبين من خلال نتائج الدراسة الميدانية، أن القواعد التي تضبط العلاقة بين الأستاذ والطالب تعثرها النقائص التالية:

- ضعف استحضار الشروط التي ذكرها المحدثون في ضبط العلاقة بين الأستاذ والطالب، خصوصا على مستوى الممارسة التدريسية؛
 - ضعف الاشتغال بقواعد العقد التدريسي داخل الفصول؛
 - ضعف الاهتمام بآداب الطالب، والأستاذ على مستوى أهداف التدريس، وكذا من حيث المضامين الحديثة المقررة؛
 - ضعف الاهتمام بالضوابط التعبدية، والخلقية في ضبط الممارسة التدريسية، وضعف التنصيص عليها في الملفات الوصفية، وعدم مراعاتها، في الغالب الأعم، في أنواع التقييمات المعتمدة في الفصول الجامعية.
- ✓ **زمن التعلم، والتعليم.**

أكدت النتائج أن من أهم الاختلالات التي تم رصدها في القواعد المتعلقة بزمن التعلم والتعليم:

- ضعف الانسجام بين زمن التعلم (الغلاف الزمني الخاص بكل وحدة)، وطبيعة العلم المدرس.
- بالنسبة لمراعاة الاستعداد النفسي وقدرات الطلبة، وخبراتهم السابقة في تحديد (زمن التعلم)، أكدت النتائج أن هناك اختلافا بين المؤسسات الجامعية نظرا لاختلاف نظام الاستقطاب المعمول به؛ حيث تقدر درجة التنصيص على هذا المؤشر بـ (المتوسطة) في سلك الإجازة، وسلك التكوين العالي المعمق، بالنسبة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية) ذات الاستقطاب المحدود. في حين توصف هذه الدرجة بـ (الضعيفة) بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة ذات الاستقطاب المفتوح؛

■ ضعف مراعاة زمن التعلم، والتعليم في اختيار المحتوى الدراسي، والطرق المناسبة في التدريس، والتقويم.

الفرضية الخامسة:

- يمكن تطوير (منهاج وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي) باقتراح مجموعة من المداخل المعرفية والتربوية، التي تجمع بين أصالة الفكر التربوي عند المحدثين، ومستجدات التربية الحديثة، والمقاربات الخاصة بمنهج التدريس بالتعليم الجامعي.
- كشفت الدراسة الميدانية عن ضعف واضح في استثمار (الخصائص المعرفية، والمنهجية، والتربوية) في عناصر منهاج وحدات علوم الحديث. وبناء عليه؛ يمكن اقتراح ثلاثة مداخل لتطوير منهاجها التعليمي، هي:
- المدخل المعرفي: أعني به توظيف (الخصائص المعرفية) لعلوم الحديث في تقريب مسائل العلم؛ سواء من حيث التعريف، والموضوع، والمقاصد، أو من حيث خصائص النشأة، وطبيعة (النسق المصطلحي)؛
- المدخل المنهجي: أعني به توظيف الخصائص المستنبطة من دراسة وظائف علوم الحديث، ومنهجها العلمية، وكذا مناهج المحدثين في إعادة ترتيب مباحث العلم؛ لتقريب المعرفة الحديثة المدرسة، وفق قواعد (النقل التدريسي)؛
- المدخل البيداغوجي: أي التوظيف البيداغوجي لمفهوم (الملكة الحديثة)، ومنهج اكتسابها عند المحدثين. وذلك بمراعاة الخصائص المعرفية والمنهجية، والتربوية لعلوم الحديث، والاستفادة من مستجدات البحث في علم النفس التربوي، والمقاربات الخاصة بالمناهج التعليمية في الجامعة.

رابعاً: توصيات وآفاق الدراسة

بعد هذه الرحلة الماتعة مع موضوع طالما شغل بال الباحث، بحكم اشتغاله في ميدان التدريس، والتأطير التربوي، وحيث لا سبيل إلى النظر في جل القضايا ذات الصلة بمنهاج علوم الحديث، فإن البحث يبقى ممتد الدراسة، وليس بوسع الباحث إلا ما قُدر له من الجهد، والفهم، والوقت؛ ولذلك أوصي الباحثين بمتابعة المسير والنظر في جملة

من الإشكالات التي تحتاج إلى الدراسة والتنقيب، حتى يتحقق التراكم العلمي والتربوي في ميدان ظل إلى زمن قريب قفلا لم يُطرق بابه من قبل.

وفي الآتي أهم توصيات الدراسة وآفاق البحث في (منهاج تدريس وحدات علوم الحديث):

❖ لا يمكن تطوير منهاج علوم الحديث إلا إذا رافقه إصلاح المنهاج الجامعي في كليته، وذلك باعتماد (المقاربة المنهجية) النسقية في التدريس بالجامعة، وتنزيل النموذج البيداغوجي المعتمد في الوثائق التربوية المؤطرة للسياسة التعليمية بالجامعة؛ الذي يستند أساسا إلى تمكين الطالب من المؤهلات العلمية، والمعرفية، والملكات الضرورية التي تساعد على التخصص العلمي؛ والاندماج العملي في المجتمع؛

❖ ضرورة تشجيع البحث التربوي في منهاج تدريس وحدات علوم الحديث، وتدرسية الدرس الحديثي؛ حتى يحصل التراكم الذي يحقق الطفرة التعليمية؛

❖ تمكين السادة الأساتذة الجامعيين من التكوين البيداغوجي الذي يؤهلهم لمسايرة المستجدات التربوية، واستثمارها في تجويد منهاج الدرس الحديثي؛

❖ اعتماد كتاب مرجعي موحد في تدريس وحدات علوم الحديث، يجمع بين الضبط المنهجي، ومرونة الاستعمال؛ بحيث يكون عبارة عن دليل عملي يستثمر نتائج الدراسات، والأبحاث التربوية التي تؤصل لمنهاج التدريس، ويؤسس لمنهجيات مقترحة في تخطيط، وتدبير التعلّيمات على مستوى الأهداف، والمحتوى الدراسي، وطرق وأساليب التدريس، والتقويم؛

❖ تدريس علوم الحديث في جميع الفصول، والأسلاك الدراسية في الجامعة، باعتبارها وحدات أساسية، وتوحيد المقررات الدراسية بين أساتذة كل مؤسسة جامعية على الأقل؛

❖ تنظيم الممارسة التقويمية وفق إطار مرجعي؛ يضمن مصداقية الامتحان، ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة، بحيث يحدد المرتكزات، والضوابط العلمية، والمنهجية التي ينبغي أن يستند إليها الأستاذ في بناء الأداة التقويمية، وطرق استثمار نتائجها، ومختلف أنواع الاختبارات التي يجتازها الطلبة.

وصلّى الله وسلّم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

فهرس الآيات القرآنية

نص الآية	رقمها	اسم السورة	الصفحة
- (قال يا آدم أنبأهم بأسمائهم)	33	البقرة	74
- (قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين)	111	البقرة	72
- (قل أؤنبئكم بخير من ذلكم)	15	آل عمران	74
- (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا)	48	المائدة	37
- (نبئوني بعلم إن كنتم صادقين)	143	الأنعام	72
- (نبئ عبادي أنني أنا الغفور الرحيم وأن عذابي هو العذاب الأليم)	49	الحجر	74
- (وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم ولعلهم يتفكرون)	44	النحل	70-1
- (يا أيها الذين آمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين)	6	الحجرات	74
- (وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا)	7	الحشر	498
- (وأشهدوا ذوي عدل منكم)	2	الطلاق	73

فهرس الأحاديث النبوية

الصفحة	الراوي الأعلى	طرف الحديث
75	أبو موسى الأشعري	- إذا سلم أحدكم ثلاثا فلم يجب فليرجع،
554	حذيفة بن أسيد الغفاري	- إذا مر بالنطفة ثنتان، وأربعون ليلة،
72	المقدام بن معدي	- ألا إني أوتيت القرآن، ومثله،
73	أبو بكرة	- ألا ليبلغ الشاهد منكم الغائب،
200	معاذ بن جبل	- أنا رديف النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا معاذ،
185	أنس بن مالك	- إن الله عز وجل أوحى إلي أن تواضعوا،
1	جابر بن عبد الله	- إن الله لم يبعثني معنتا،
أ	أبو أمامة الباهلي	- إن الله وملائكته، وأهل السماوات، والأرضين،
201	عبد الله بن عمر	- إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها،
2	العرياض بن سارية	- أوصيكم بتقوى الله، والسمع، والطاعة،
73	عبد الله بن عمرو	- بلغوا عني ولو آية،
198	عائشة	- كان النبي صلى الله عليه وسلم يُحدث حديثا
2	عمران بن حصين	- لا تزال طائفة من أمتي على الحق ظاهرين،
أ	أبو هريرة	- لا يشكر الله من لا يشكر الناس،
553	أنس بن مالك	- من أحب أن يبسط له في رزقه،
165-73	المغيرة بن شعبة	- من حدث عني بحديث يرى أنه كذب،
54	عبد الله بن مسعود	- نضر الله امرءا سمع مقالتي،
74	زيد بن ثابت	- نضر الله امرءا سمع منا حديثا فبلغه،
176	أبو هريرة	- ورجل تعلم العلم وعلمه،

فهرس المصطلحات الحديثية المعرفة

الصفحة	المصطلح	الصفحة	المصطلح
40	علوم الحديث	245	الإبهام
63	علم الحديث رواية	61	الأثر
98	المؤتلف، والمختلف	244	الاعتبار
245	مجهول العين	160	التخريج
94	المسند	161	التصحيح
261	المكاتبة	161	التمريض
260	المناوله	131	الحافظ
95	الموضوع	243	الحسن لذاته
134	الناسخ، والمنسوخ	243	الحسن لغيره
262	الوجدادة، أو الخط	62	الخبر
		146	خبر العامة
		97	السماع
		61	السنة
		261	طرق التحمل، والأداء
		264	العرض

فهرس المصطلحات التربوية المعرفة

الصفحة	المصطلح	الصفحة	المصطلح
544	الخرائط المفاهيمية	579	أسئلة التذكر
313	الرائز	223	الاستبصار
194	زمن التعليم	Erreuer ! Signet non défini.	الاستبانة
330	طرق التدريس	328	الاستبانة المغلق
248	طرق التدريس المباشرة	328	الاستبانة المفتوح
248	طرق التدريس غير المباشرة	565	الأشغال التوجيهية
547	الطريقة الاستقرائية	292	الإطار الوطني المرجعي للإشهاد
549	الطريقة الاستنباطية	565	الأعمال التطبيقية
542	الطريقة الإلقائية	337	الأهداف التعليمية
250	طريقة الإملاء	376	الأهداف العالمية
551	طريقة حل المشكلات	513	الأهداف العامة
253	طريقة القراءة، والعرض على الشيخ	221	التحليل
556	طريقة المشروع	320	تحليل المضمون
316	العقد التدريسي	297	التخطيط
335	عينة البحث	40	التدريس
133	الفهم	221	التطبيق
526	الكتاب الجامعي الحديثي	41	التعليم الجامعي
508	الكفاية	41	التعليم العالي
297	الكفاية العرضانية	332	التقويم التربوي
334	مجتمع الدراسة	269	التقويم التشخيصي

المصطلح	الصفحة	المصطلح	الصفحة
المحتوى الدراسي	331	النظرية الجشططية	279
المدخل البيداغوجي	505	النظرية السلوكية	279
المعرفة	218	النقد والتقييم	222
المقابلة العلمية	325	النقل التدريسي	40
المقاربة	44	النموذج	45
المقاربة المنهاجية	44	النموذج البيداغوجي	45
المناهج الدراسية	303	الوثيقة	325
المنهاج	36	الوسائل التعليمية	332
المنهاج المندمج	50	الوضعية- المسألة	553
المهارة	508	الوظيفة الجزائية للتقويم	472
المواصفات	302	الوظيفة العلاجية للتقويم	271
النظرية البنائية	279		

لائحة بأهم المصادر والمراجع المعتمدة في البحث

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

+ أولاً: كتب علوم القرآن، وتفسيره

◀ (تفسير التحرير والتنوير)، أو (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد) محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ)، الدار التونسية للنشر، تونس، الطبعة الأولى: 1984م.

+ ثانياً: كتب الحديث وعلومه

◀ (أدب الإملاء والاستملاء) عبد الكريم بن محمد السمعاني (ت562هـ)، دراسة وتحقيق: أحمد محمد عبد الرحمان محمد محمود، مطبعة المحمودية، جدة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: 1414هـ / 1993م.

◀ (الإسناد من الدين، وصفحة مشرقة من تاريخ سماع الحديث عند المحدثين) عبد الفتاح أبو غدة، الناشر: مكتب المطبوعات الإسلامية بحلب، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الأولى: 1412هـ / 1992م.

◀ (الاقتراح في بيان الاصطلاح، وما أضيف إلى ذلك من الأحاديث المعدودة من الصحاح) تقي الدين محمد بن علي، المعروف بابن دقيق العيد (ت702)، دراسة وتحقيق: قحطان عبد الرحمان الدوري، دار العلوم للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى: 1427هـ / 2007م.

◀ (اقتضاء العلم العمل) أحمد بن علي، المعروف بالخطيب البغدادي (ت463هـ)، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، طبع المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الخامسة: 1404هـ / 1984م.

◀ (إكمال المعلم بفوائد مسلم) عياض بن موسى السبتي (ت544هـ)، تحقيق: يحيى إسماعيل، دار الوفاء، المنصورة، جمهورية مصر العربية، طبعة 1998م

◀ (الإلماع في معرفة أصول الرواية وتقييد السماع) عياض بن موسى السبتي (ت544هـ)، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار التراث، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية: 1379هـ / 1970م.

◀ (ألفية السيوطي في علم الحديث) عبد الرحمن بن كمال الدين الأسيوطي، المعروف بجلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، المكتبة العلمية، (خلو من تاريخ الطبع).

◀ (البحر الذي زخر في شرح ألفية الأثر) عبد الرحمن بن كمال الدين الأسيوطي، المعروف بجلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: أنيس بن أحمد الأندونوسي، مكتبة الغرباء الأثرية، السعودية، الطبعة الأولى: 1420هـ/1990م.

◀ (بيان الوهم، والإيهام في كتاب الأحكام) علي بن محمد الفاسي، المعروف بابن القطان (ت628هـ)، تحقيق: الحسين آيت سعيد، دار طيبة، الرياض، الطبعة الأولى: 1418هـ-1997م

◀ (تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي) عبد الرحمن بن كمال الدين الأسيوطي، المعروف بجلال الدين السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: أبي قتيبة نظر محمد الفاريابي، دار طيبة، (خلو من تاريخ الطبع).

◀ (تذكرة السامع، والمتكلم في أدب العالم والمتعلم) محمد بن إبراهيم المعروف ببدر الدين بن جماعة (ت639هـ)، اعتنى به محمد بن علي العجمي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة: 1433هـ/2012م

◀ (الترغيب، والترهيب من الحديث الشريف) عبد العظيم المنذري (ت656هـ)، ضبط أحاديثه وعلق عليها: مصطفى محمد عمارة، مصطفى البابي الحلبي، مصر، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الثالثة: 1388هـ/1968م

◀ (التقريب، والتيسير لمعرفة سنن البشير النذير) محيي الدين بن شرف النووي (ت676هـ)، تقديم وتحقيق وتعليق: محمد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1985هـ.

◀ (التقييد، والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح) عبد الرحيم العراقي (ت806هـ)، تحقيق: عبد الرحمان محمد عثمان، دار الفكر، طبعة 1401هـ.

◀ (التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد) محمد بن عبد البر النمري القرطبي (ت463هـ)، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، الطبعة الثالثة: 1987م.

- ◀ (التعديل، والتجريح لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح) سليمان بن خلف الباجي (ت474هـ)، تحقيق: أبي لبابة حسين، دار اللواء، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى: 1406هـ/1986م
- ◀ (توجيه النظر في أصول الأثر) طاهر الجزائري (ت1338هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، سوريا، الطبعة الأولى: 1416هـ/1995م.
- ◀ (التوضيح الأبهر لتذكرة ابن الملقن في علم الأثر) محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت911هـ)، تحقيق: حسين بن إسماعيل الجمل، مكتبة التربية الإسلامية، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى: 1411هـ.
- ◀ (توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار) محمد بن إسماعيل الصنعاني (ت1182هـ) تحقيق: أبي عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1417هـ/1997م.
- ◀ (جامع الأصول في أحاديث الرسول) المبارك بن محمد الجزري، المعروف بمجد الدين ابن الأثير (ت606هـ)، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: 1392هـ/1972م.
- ◀ (جامع بيان العلم وفضله) محمد بن عبد البر القرطبي (ت463هـ)، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، الدمام، المملكة العربية الإسلامية، الطبعة الأولى: 1414هـ/1994م.
- ◀ (الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه، وأيامه) المشهور بصحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري (ت256هـ) تحقيق: محمد بن زيد الناصر، شرح وتعليق: مصطفى ديب البغا، دار طوق النجاة، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، الطبعة الأولى: 1422هـ.
- ◀ (الجامع لأخلاق الراوي، وآداب السامع) أحمد بن علي المشهور بالخطيب البغدادي (ت463هـ)، تحقيق: محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض، السعودية.
- ◀ (الجرح والتعديل) عبد الرحمن ابن أبي حاتم الرازي (ت327هـ)، طبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، الهند، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1271هـ/1952م.
- ◀ (جهود مدرسة الحديث في تيسير الانتفاع بكتب العلم تجربة رائدة في تطوير الكتاب التعليمي ومسيرة المستجدات) محمد إبراهيم العشماوي، طبع بموجب إذن طباعة من المجلس الوطني للإعلام بدولة الإمارات، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم، سلسلة دراسات السنة النبوية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى:

- (الحافظ بن الصديق الغماري، وجهوده في خدمة الحديث، من خلال أجزائه الحديثية) علياء محمد زحل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1440هـ/2019م.
- (حصول التفريغ بأصول التخريج. أو كيف تصير محدثاً؟) أحمد بن محمد الغماري، تقديم، وتحقيق: بشرى الحديوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 2011م.
- (الخلاصة في أصول الحديث) الحسين بن محمد الطيبي(ت743هـ)، تحقيق: صبحي السامرائي، عالم الكتب، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1405هـ/1985م
- (الدرس الحديثي المعاصر) تحرير: أحمد الجابري، المؤلفون: عصام عيدو، عصام البشير، حازم الشربيني، شريف بن صالح التشادي، عبيد الله مظفر الهندي، دار نماء للبحوث والدراسات، بيروت لبنان، الطبعة الأولى: 2017م.
- (رسالة أبي داود إلى أهل مكة) سليمان بن الأشعث السجستاني(ت275هـ)، تحقيق: محمد بن لطفي الصباغ، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة: 1405هـ.
- (الرسالة المستطرفة لبيان مشهور كتب السنة المشرفة) محمد بن جعفر الكتاني (ت1345هـ)، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الخامسة: 1414هـ/1493م.
- (سلسلة الأحاديث الصحيحة، وشيء من فقهها وفوائدها) ناصر الدين الألباني (ت1420هـ)، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى: 1415هـ/1995م.
- (سنن أبي داود) سليمان بن الأشعث السجستاني(ت275هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، (خلو من تاريخ الطبع).
- (سنن الترمذي) محمد بن عيسى الترمذي(ت279هـ)، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (ج 1، 2)، ومحمد فؤاد عبد الباقي (ج 3)، وإبراهيم عطوة عوض (ج 4، 5)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، الطبعة الثانية: 1395هـ/1975م.

◀ (السنة النبوية، وعلاقتها بالعمل، والمذاهب الفقهية) ناجي لامين، دار الموطأ للنشر، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى: 2016م.

◀ (شرح التبصرة، والتذكرة ألفية العراقي) عبد الرحيم بن الحسين العراقي (ت806هـ) تحقيق: عبد اللطيف الهميم، وماهر ياسين فحل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1423هـ/2002م.

◀ (شرح علل الترمذي) عبد الرحمن بن أحمد الحنبلي (ت795هـ)، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، الطبعة الأولى: 1407هـ/1987م.

◀ (شرف أصحاب الحديث، ونصيحة أهل الحديث) أحمد بن علي، المعروف بالخطيب البغدادي (ت463هـ) حققه، وخرج أحاديثه، وآثاره: عمرو عبد المنعم سليم، الناشر: مكتبة ابن تيمية، توزيع مكتبة العلم، جدة، السعودية، الطبعة الأولى: 1417هـ/1996م.

◀ (صحيح مسلم) المسمى: (المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم) مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت261هـ)، تحقيق: أبي قتيبة نظر محمد الفارابي، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى: 1437هـ/2006م.

◀ (ظفر الأمانى بشرح مختصر السيد الشريف الجرجاني) محمد عبد الحي اللكنوي (ت1304هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية، الطبعة الثالثة: 1995م.

◀ (علوم الحديث) المشهور بمقدمة ابن الصلاح، عثمان بن الصلاح الشهرزوري (ت643هـ)، تحقيق وشرح: نور الدين عتر، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، طبعة 1406هـ/1986م.

◀ (عمدة القاري شرح صحيح البخاري) محمود بن أحمد، المعروف ببدر الدين العيني الحنفي (ت855هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان (خلو من تاريخ الطبع).

◀ (غريب الحديث) حمد بن محمد، المعروف بأبي سليمان الخطابي (ت388هـ)، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، منشورات دار الفكر، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى: 1982م.

◀ (فتح الباري شرح صحيح البخاري) أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار الفكر للطباعة، والنشر، والتوزيع، بيروت، لبنان، طبعة 1416هـ/1996م.

- ◀ (فتح المغيث بشرح ألفية الحديث للعراقي) محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت 902هـ)، تحقيق: علي حسن علي، مكتبة السنة، مصر، الطبعة الأولى: 1424هـ/2003م.
- ◀ (قاعدة في الجرح والتعديل) عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي (ت 756هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، دار البشائر، بيروت، لبنان، الطبعة الخامسة: 1410هـ/1990م
- ◀ (قرة عين المحتاج في شرح مقدمة صحيح الإمام مسلم بن الحجاج) محمد بن الشيخ علي الإثيوبي الولّوي، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية: 1426هـ/2005م.
- ◀ (قواعد في علوم الحديث) ظفر أحمد العثماني التهانوي (ت 1394هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، دار القلم، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة: 1392هـ/1972م
- ◀ (الكفاية في معرفة أصول علم الرواية) أحمد بن علي، المعروف بالخطيب البغدادي (ت 463هـ)، تحقيق: ماهر ياسين الفحل، دار ابن الجوزي، الدمام، الطبعة الثانية: 1435هـ
- ◀ (مبادئ علم الحديث، وأصوله) شبير أحمد العثماني (ت 1369هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبي غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة: 1432هـ/2011م
- ◀ (المحدث الفاصل بين الراوي والواعي) الحسن بن عبد الرحمن الراهرمزي (ت 360هـ)، تحقيق: محمد عجاج الخطيب، دار الفكر، الطبعة الثالثة: 1404هـ/1982م
- ◀ (المدخل إلى السنن الكبرى) أحمد بن الحسين البيهقي (ت 458هـ)، تحقيق: محمد ضياء عبد الرحمان الأعظمي، دار الخلفاء للكتاب الإسلامي، الصباحية، الكويت (خلو من تاريخ الطبع).
- ◀ (المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل) عبد القادر بن أحمد، المعروف بابن بدران (ت 1346هـ)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1401هـ
- ◀ (المدخل إلى مناهج المحدثين الأسس، والتطبيق)، رفعت فوزي عبد المطلب، دار السلام، الطبعة الثانية: 1432هـ/2011م.
- ◀ (المسالك في شرح مؤطاً مالك) محمد بن عبد الله المعافري، المعروف بأبي بكر بن العربي (ت 543هـ)، قرأه وعلّق عليه: محمد بن الحسين السليمان، وعائشة بنت الحسين السليمان، قدّم له: يوسف القرصاوي، دار الغرب

الإسلامي، الطبعة الأولى: 1428هـ/2007م.

➤ (مسند الإمام أحمد بن حنبل) أحمد بن حنبل الشيباني (ت241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، عادل مرشد وآخرون، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى: 1421هـ/2001م

➤ (مسند أمير المؤمنين أبي حفص عمر بن الخطاب وأقواله على أبواب العلم) إسماعيل بن عمر الدمشقي، المعروف بابن كثير (ت771هـ)، تحقيق: عبد المعطي قلعوجي، دار الوفاء، المنصورة، جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى: 1414هـ/1991م.

➤ (معالم السنن) محمد بن محمد المعروف بأبي سليمان الخطابي (ت388هـ)، مذيّل بسنن أبي داود (ت275هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: 1388هـ/1969م

➤ (معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه) محمد بن عبد الله النيسابوري، المعروف بأبي عبد الله الحاكم (ت405هـ)، تحقيق: أحمد بن فارس السلوم، دار ابن حزم للطباعة، والنشر، والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1424هـ/2003م.

➤ (مقدمة في أصول الحديث) عبد الحق الدهلوي (ت1052هـ)، تقديم وتعليق: سلمان الحسيني الندوي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1406هـ/1986م.

➤ (المُعَلِّم بفوائد مسلم) محمد بن علي المازري (ت536هـ)، تحقيق: محمد الشاذلي النيفر، الدار التونسية للنشر، الطبعة الثانية: 1988م.

➤ (المنتقى شرح الموطأ) سليمان بن خلف الباجي الأندلسي (ت474هـ)، دار الكتاب الإسلامي، مطبعة السعادة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، الطبعة الأولى: 1332هـ.

➤ (المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج) يحيى بن شرف النووي (ت676هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1392هـ.

➤ (المنهج الإسلامي في الجرح، والتعديل؛ دراسة منهجية في علوم الحديث) فاروق حمادة، دار المعرفة للطباعة، والنشر، والتوزيع، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية: 1409هـ/1989م

➤ (المنهج في مباحث علم الحديث) سعيد حليم، دار الأمان، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى: 2018م

➤ (المنهج النقدي عند المحدثين، وعلاقته بالمناهج النقدية التاريخية) عبد الرحمان فالخ السلمي، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 2014م

➤ (المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي) محمد بن إبراهيم، المعروف ببدر الدين بن جماعة (ت733هـ)، تحقيق: محيي الدين رمضان، دار الفكر، الطبعة الثانية: 1406هـ.

➤ (النكت على كتاب ابن الصلاح) أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، تحقيق: ربيع بن هادي المدخلي، دار الميراث النبوي، الجزائر، الطبعة الثانية: 1438هـ/2017م.

➤ (النكت على مقدمة ابن الصلاح) محمد بن بهدار الزركشي (ت794هـ)، تحقيق: زين العابدين بلا فريج، مكتبة أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، توزيع مؤسسة الجريسي، الطبعة الأولى: 1419هـ/1998م.

➤ (النكت على نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر) أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، تحقيق: علي بن حسن الحلبي، دار ابن الجوزي، الأحساء، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: 1413هـ/1996م.

➤ (النهاية في غريب الحديث والأثر) المبارك بن محمد الجزري، المعروف بمجد الدين بن الأثير (ت606هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، طبعة 1399هـ/1979م.

➤ (هدي الساري مقدمة فتح الباري بشرح صحيح البخاري) أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، تحقيق: الشيخ عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار الفكر للطباعة، والنشر، والتوزيع، بيروت، لبنان، طبعة 1421هـ/2000م.

✚ ثالثاً: أصول الدين، والمنطق، والفقه وأصوله

➤ (بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع) علاء الدين الكساني (ت587هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية: 1406هـ/1986م.

➤ (البرهان في أصول الفقه) عبد الملك بن عبد الله الجويني (ت479هـ)، تحقيق: عبد العظيم الديب، طبع على نفقة الشيخ خليفة بن حمد آل ثاني، أمير دولة قطر، كلية الشريعة، جامعة قطر، الطبعة الأولى: 1399هـ.

➤ (شرح مختصر الروضة) سليمان بن عبد القوي، المعروف بنجم الدين الطوفي (ت716هـ)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى: 1407 هـ /1987م

- (شرح مراقبي السعود المسمى (نشر الورود) محمد الأمين الشنقيطي (ت1393هـ)، تحقيق: علي بن محمد العمران، إشراف: بكر بن عبد الله أبي زيد، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، مطبوعات مجمع الفقه الإسلامي جدة، السعودية، (خلو من تاريخ الطبع).
- (ضوابط المعرفة، وأصول الاستدلال، والمناظرة: صياغة للمنطق، وأصول البحث متمشية مع الفكر الإسلامي) عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار القلم، دمشق، الطبعة الثالثة: 1408هـ/1988م
- (الرسالة) محمد بن إدريس الشافعي (ت204هـ)، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، طبع ونشر مطبعة مصطفى الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى: 1938م.
- (الفقيه، والمتفقه) أحمد بن علي؛ المعروف بالخطيب البغدادي (ت463هـ)، حققه: أبو عبد الرحمن، وعادل بن يوسف العزازي، دار ابن الجوزي، جدة، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: 1417هـ/1996م.
- (المجموع شرح المذهب للشيرازي) يحيى بن شرف النووي (ت676هـ)، تحقيق: محمد نجيب المطيعي، مكتبة الإرشاد، جدة، السعودية، (غفل عن رقم الطبعة وتاريخها).
- (مشكاة الأصوليين، والفقهاء) أسامة السيد الأزهرى، دار الفقيه للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى: 2013م.
- (المستصفى في علم الأصول) محمد بن محمد الغزالي (ت505هـ) تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: 1413هـ/1993م.
- (المصطلح الأصولي عند الإمام الشاطبي) فريد الأنصاري، معهد الدراسات المصطلحية، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الأولى: 1424هـ/2004م.
- (معيار العلم في فن المنطق) محمد بن محمد الغزالي (ت505هـ)، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، طبعة 1961م.

➤ رابعا: المعاجم اللغوية والمعاجم الاصطلاحية العامة

- (تفسير الراغب الأصفهاني) الحسين بن محمد الأصفهاني (ت502هـ)، تحقيق: محمد بسيوني، طبعته كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر، الطبعة الأولى: 1420هـ/1999م.
- (كتاب التعريفات) علي بن محمد الجرجاني (ت816هـ)، تحقيق: جماعة من العلماء، إشراف الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1403هـ/1983م.
- (كشاف اصطلاحات الفنون، والعلوم) محمد علي الفاروقي التهانوي (ت1158هـ)، تحقيق: رفيق العجم، وعلي دحروج، مكتبة لبنان، الطبعة الأولى: 1996م.
- (الكليات: معجم في المصطلحات، والفروق اللغوية) أيوب بن موسى الكفوي (ت1094هـ)، تحقيق: الدكتور عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1412هـ/1992م.
- (لسان العرب) محمد بن مكرم، المعروف بابن منظور (ت711هـ)، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة: 1414هـ.
- (معجم مقاييس اللغة) أحمد ابن فارس القزويني (ت395هـ)، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، طبعة: 1399هـ/1979م.
- (المعجم الوسيط) إبراهيم مصطفى، وآخرون (أحمد الزيات، حامد عبد القادر، محمد النجار)، مجمع اللغة العربية، دار الفكر، الطبعة الثانية: 1992م.

➤ خامسا: كتب التاريخ، والتراجم، والطبقات، والفهارس.

- (الإعلان بالتوبيخ لمن أراد ذم التاريخ) محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت902هـ)، فرانز روزنتال، ترجمة: صالح أحمد العلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1407هـ/1986م.
- (برنامج شيوخ الرُّعيني) علي بن محمد الرُّعيني (ت666هـ)، تحقيق: إبراهيم شيوخ، مطبوعات مديرية إحياء التراث القديم، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى: 1381هـ/1962م

- ◀ (البداية، والنهاية) إسماعيل بن عمر الدمشقي، المعروف بابن كثير (ت774هـ)، طبع، ونشر: مكتبة المعارف (ضبطت النسخة بإشراف الناشر)، بيروت، لبنان، الطبعة الثامنة: 1410هـ/1990م
- ◀ (بغية الملتبس في تاريخ رجال أهل الأندلس) أحمد بن يحيى الضبي (ت 599هـ)، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكاتب المصري، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى: 1410هـ/1989م
- ◀ (تاريخ التراث العربي) فؤاد سزكين، نقلة إلى العربية: محمود فهمي حجازي، وراجعته: عرفة مصطفى، وسعيد عبد الرحيم، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، طبع بمناسبة افتتاح المدينة الجامعية على نفقة صاحب السمو الملكي الأمير سلمان بن عبد العزيز، أمير منطقة الرياض، طبعة 1411هـ/1991م
- ◀ (تاريخ علوم الحديث الشريف في المشرق والمغرب) المختار ولد باه، دار الكتب العلمية، المنظمة الإسلامية للتربية، والعلوم (إيسيسكو)، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 2012م
- ◀ (تاريخ الفكر الأندلسي) بالنشيا آنخل مثالث، ترجمة: حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، (خلو من تاريخ الطبعة).
- ◀ (تاريخ علماء الأندلس) عبد الله بن محمد، المعروف بابن الفرضي (ت403هـ)، حققه، وضبط نصه، وعلق عليه: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، تونس، الطبعة الأولى: 1429هـ/2008م
- ◀ (تحفة الطالبين في ترجمة الإمام النووي) علاء الدين بن إبراهيم الدمشقي، المعروف بابن العطار (ت724هـ)، تحقيق: حسن مشهور آل سلمان، الدار الأثرية، عمان، الأردن، الطبعة الأولى: 1428هـ/2007م
- ◀ (ترتيب المدارك وتقريب المسالك بمعرفة أعلام مذهب مالك) عياض بن موسى السبتي (ت544هـ)، طبعة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب، الطبعة الثانية: 1403هـ/1983م
- ◀ (تذكرة الحفاظ) محمد بن أحمد الذهبي (ت748هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1419هـ/1998م
- ◀ (تهذيب التهذيب) أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، مطبعة دار المعارف النظامية، الهند، الطبعة الأولى: 1326 هـ

- ◀ (تهذيب مستمر الأوهام على ذوي المعرفة، وأولي الأفهام) علي بن جعفر بن مأكولا (ت 475هـ)، تحقيق: سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1410هـ
- ◀ (ثَبْتُ أَبِي جَعْفَرِ أَحْمَدَ بْنِ عَلِيِّ الْبَلُوي الْوَادِي آشَاي) (ت 938هـ)، أحمد بن علي البلوي، المعروف بالوادي آشاي (ت 938هـ)، دراسة وتحقيق: عبد الله العمراني، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى: 1403هـ/1983م
- ◀ (جذوة المقتبس في ذكر ولاية الأندلس) محمد بن فتوح الحميدي (ت 488هـ)، الدار المصرية للتأليف، والنشر، القاهرة، تاريخ النشر: 1966م
- ◀ (الجواهر، والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر) محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت 902هـ)، تحقيق: إبراهيم باجس عبد المجيد، دار ابن حزم للطباعة، والنشر، والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1419هـ/1999م
- ◀ (حلية الأولياء، وطبقات الأصفياء) أحمد بن عبد الله الأصفهاني (ت 430هـ)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، طبعة 1409هـ.
- ◀ (ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصر من ذوي الشأن الأكبر) عبد الرحمان بن محمد بن خلدون (ت 808هـ)، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية: 1408هـ/1988م
- ◀ (سير أعلام النبلاء) محمد بن أحمد، المعروف بشمس الدين الذهبي (ت 748هـ)، تحقيق: مجموعة من الباحثين، بإشراف شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، الطبعة الرابعة: 1406هـ
- ◀ (الطبقات الكبرى) محمد بن سعد الزهري (ت 230هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1410هـ/1990م.
- ◀ (طبقات الشافعية الكبرى) تاج الدين السبكي (ت 771هـ)، تحقيق: محمود محمد الطناحي، عبد الفتاح لولو، مكتبة هجر للطباعة، والنشر، والتوزيع، الطبعة الثانية: 1413هـ.
- ◀ (طبقات الفقهاء) إبراهيم بن علي الشيرازي (ت 476هـ)، تحقيق: إحسان عباس، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1970م

◀ (طبقات المدلسين: تعريف أهل التقديس بمراتب الموصوفين بالتدليس) أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ)، تحقيق: عاصم بن عبد الله القريوتي، مكتبة المنار، عمان، الطبعة الأولى: 1403هـ/1983م

◀ (علم التاريخ عند المسلمين) فرانس روزنتال، ترجمة: صالح أحمد العلي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية: 1403هـ/1983م.

◀ (فهارس المنتظم في تاريخ الملوك والأمم) عبد الرحمن بن علي، المعروف ابن الجوزي (ت597هـ)، إعداد إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، (خلو من تاريخ الطبعة وعددها).

◀ (الكامل في ضعفاء الرجال) عبد الله بن عدي الجرجاني (ت365هـ)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1418هـ/1997م

◀ (المجروحين من المحدثين، والضعفاء، والمتروكين) محمد بن حبان البستي (ت354هـ)، تحقيق: محمد إبراهيم زايد، دار الوعي، حلب، الطبعة الأولى: 1396هـ.

◀ (مشيخة أبي المواهب الحنبلي) محمد بن عبد الباقي الحنبلي، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، دار الفكر، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى: 1410هـ/1990م.

◀ (ميزان الاعتدال في نقد الرجال) محمد بن أحمد، المعروف بشمس الدين الذهبي (ت748هـ)، تحقيق: علي محمد عوض، وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، طبعة 1995م.

◀ (نجم من أعلام علماء السلف في علماء الخلف) عبد اللطيف جسوس، مطبعة اسليكي أخوين، طنجة، المغرب، الطبعة الأولى: 2014م.

◀ (وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان) أحمد بن محمد، المعروف بشمس الدين بن خلكان (ت681هـ)، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1972م.

ساوسا: كتب تقاسيم العلوم، ومناهج البحث

◀ (أبجديات البحث في العلوم الشرعية) فريد الأنصاري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، منشورات الفرقان، الطبعة الأولى: 1417هـ/1997م

- ◀ (أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم) صديق حسن القنوجي (ت1407هـ)، أعده للطبع، ووضع فهرسه: عبد الجبار زكار، منشورات وزارة الثقافة، والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى: 1978م.
- ◀ (إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد في أنواع العلوم) محمد بن ساعد الأنصاري (749هـ)، المعروف بالحكيم الأكفاني، تحقيق وتعليق: عبد المنعم محمد عمر، مراجعة: أحمد علي عبد الرحمان، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر (خلو من تاريخ الطبع).
- ◀ (أصول البحث العلمي، ومناهجه) أحمد بدر، الناشر: وكالة المطبوعات، الكويت، الطبعة السادسة: 1982م.
- ◀ (تحقيق مبادئ العلوم الأحد عشر (المنطق، الكلام، أصول الفقه، الفقه، المعاني، البيان، البديع، النحو، التصريف، التفسير، الحديث) علي رجب الصالح (ت1324هـ)، تحقيق: إلياس قبلان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان (خلو من تاريخ الطبع).
- ◀ (التكامل المعرفي، وتطبيقاته في المناهج الجامعية) أبو بكر محمد إبراهيم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، طبعة 2007م.
- ◀ (ترتيب العلوم) محمد بن أبي بكر المرعشي، المعروف بساجقلي زاده (ت1145هـ)، دراسة وتحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1408هـ/1988م.
- ◀ (لمحات عن في منهجية الحوار والتحدي الإعجازي في الإسلام في هذا العصر) رشدي فكار، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة: 1987م.
- ◀ (في تحقيق النص: أنظار تطبيقية نقدية في مناهج تحقيق المخطوطات العربية) بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 2004م.
- ◀ (مناهج البحث في العلوم الشرعية) سعيد حليم، منشورات البشير بن عطية، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2020م.

➤ (مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي) فرانس روزنتال، ترجمة: أنيس فريجة، مراجعة وليد عرفات، نشر وتوزيع دار الثقافة، بيروت، لبنان، بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين المساهمة للطباعة، والنشر، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى: 1961م

➤ (منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية) فتحي ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، طبعة 2012م.

➤ سابعاً: كتب التربية، وعلم النفس، ومناهج التدريس.

➤ (أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق) محمد فرحان، ومحمد عوض الترتوري، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة 2007م.

➤ (أسس بناء المناهج، وتنظيمها) حلمي أحمد الوكيل، دار المسير للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى: 2005م.

➤ (أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية) محمد الطاهر ابن عاشور (ت1393هـ)، دار سحنون للنشر وللتوزيع، دار السلام للطباعة، والنشر، والتوزيع، والترجمة، الطبعة الثانية: 1431هـ/2010م.

➤ (إحياء علوم الدين) محمد بن محمد الغزالي (505هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1406هـ/1986م.

➤ (أدب الدنيا والدين) علي بن محمد الماوردي (ت540هـ)، تحقيق: محمد كريم راجح، دار اقرأ، الطبعة الرابعة: 1405هـ/1985م.

➤ (أصول التربية، وفن التدريس) مرسي قنديل أمين، مطبعة دار الكتاب، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1955م/1375هـ.

➤ (أصول علم النفس) أحمد عزت راجح، دار الكتاب العربي، القاهرة، الطبعة السابعة: 1968 م.

➤ (البيداغوجيا الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط)، خالد الصمدي، منشورات طوب بريس، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2005م.

- (البيداغوجيا المعاصرة، وقضايا التعليم النظامي) المكي المروني، منشورات كلية الآداب، والعلوم الإنسانية سلسلة بحوث ودراسات، عدد 31، مطبعة النجاح الجديدة، طبعة 2001م
- (بيداغوجية فعالة ومجددة. كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين) أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى: 2017م.
- (تحضير الدرس، وتخطيط عمليات التعليم والتعلم: دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها) عبد اللطيف الفاربي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1996م.
- (تدريس الحديث النبوي وعلومه الأصالة والمعاصرة) طه أحمد الزبيدي، دار النفائس، عمان، الأردن، الطبعة الأولى: 1434هـ/2013م.
- "دمج مهارات التفكير في تدريس علوم الحديث. تطبيقات عملية" حمزة عبد الكريم حماد، إعداد مركز إحسان لدراسات السنة النبوية، المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة - جدة، الطبعة الأولى: 1438هـ/2017م.
- (طرائق تدريس العلوم الإسلامية) عباس محبوب، عالم الكتب الحديثة، اربد، عمان، الطبعة الأولى: 2006م
- (علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية) سعيد حليم، أفريقيا الشرق، فاس، المغرب، طبعة 2012م.
- (علم النفس التربوي) فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت، طبعة يناير: 1972م
- (علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق) عدنان يوسف العتام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الثانية: 2010م.
- (في الأصول الفلسفية للتربية) حمد الهادي عفيفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، طبعة 1980م.
- (في طرق، وتقنيات التدريس: من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها)، عبد الكريم غريب، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى: 1992م.
- (الكفايات؛ مقارنة نسقية) عبد الرحمان التومي، مطبوعات الهلال، وجدة، طبعة 2003م.
- (مدارج التعلم بين التأصيل، واستكمال التكوين) السعيد صبحي العيسوي، دار الميمان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، الطبعة الأولى: 1438هـ/2017م.

- (المدخل إلى علم التدريس) سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2015م.
- (مدخل إلى العلوم الشرعية) سعيد بن محمد حليم، دار الأمان، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى: 2018م.
- (المرجع في تدريس علوم الشريعة) عبد الله عبد الرحمن صالح، دار وائل للنشر، عمان، الطبعة الثانية: 2005م.
- (المرجع في كيفية التدريس) سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2009م.
- (المناهج الدراسية: النظرية والتطبيق) محمد نجيب، عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى: 2013م.
- (المنهج وطرق التدريس) رمضان بدوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى: 1432هـ/2011م.
- (منهاج تدريس الفقه) مصطفى صادق، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى: 1433هـ/2012م.
- (المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين) محمد الدريج، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى: 1436هـ/2015م.
- (منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية) عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى: 2012م.
- (منهجية البحث، وتحليل المضمون) أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة: 2016/2015م.
- (المنهل التربوي؛ معجم موسوعي في المصطلحات، والمفاهيم البيداغوجية، والديداكتيكية، والسيكولوجية) عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى: 2006م.
- (معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا، والديداكتيك) عبد الكريم غريب، عبد العزيز الغرضاف، عبد اللطيف الفاربي، محمد آيت موحى، سلسلة علوم التربية (9-10)، منشورات عالم التربية.
- (معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس) أحمد حسين اللقاني، وعلي جمال، عالم الكتب القاهرة، طبعة 1999م.

➤ (المعجم الموسوعي لعلوم التربية) أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 1427هـ/2006م.

ثامنا: كتب مختلفة

➤ (تكوين الذهنية العلمية: دراسة نقدية لمسالك التلقي في العلوم الشرعية) محمد بن حسين الأنصاري، دار الميمان، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: 1434هـ/2012م.

➤ (فضل علم السلف على الخلف) عبد الرحمن بن أحمد، المعروف ابن رجب الحنبلي (ت795هـ)، تحقيق: مروان العطية، دار الهجرة، بيروت، لبنان، طبعة: 1409هـ/1989م.

➤ (ما ذا خسر العالم بانحطاط المسلمين؟) أبو الحسن الندوي، مكتبة الإيمان، المنصورة، جمهورية مصر العربية (خلو من تاريخ الطبع).

➤ (مسلقيات) إبراهيم بن عمر السكران، دار الحضارة للنشر، والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى: 1435هـ/2014م.

➤ (من قضايا الفكر، واللغة) مصطفى بن حمزة، دار ابن حزم، الطبعة الأولى: 1426هـ/2005م

➤ (نصائح منهجية لطالب علم السنة النبوية) حاتم بن عارف الشريف العوني، دار عالم الفوائد، مكة المكرمة، الطبعة الأولى: 1418هـ.

تاسعا: المجلات التربوية، وأعمال المؤتمرات، والندوات العلمية.

➤ (البحث التربوي، وتجديد المناهج التعليمية)، أعمال الندوة الدولية المنظمة بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، أيام: 23 - 24 - 25 ربيع الأول 1439هـ/12-13-14 دجنبر 2017، الإشراف العام: الدكتور سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2017م

➤ (بناء المناهج الدراسية، وفق مدخل الكفايات) مصطفى الخصاصي، السلسلة البيداغوجية، العدد 27، دار الثقافة للنشر والتوزيع، طبعة 2009م.

- (البيداغوجيا الجامعية) المكي المروني، أعمال الندوة المغاربية؛ علوم التربية والتنمية، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، المغرب، العدد 17، طبعة: 1991م
- (التعلم والاكساب نحو مقارنة سيكوبيداغوجية إجرائية) عبد الكريم غريب، مجلة سيكولوجيا التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد 2، طبعة 1995م.
- (سلسلة التكوين التربوي) خالد المير وإدريس قاسمي، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد 16، طبعة 2001م.
- (العلوم الإسلامية أزمة منهج أم أزمة تنزيل؟) طه جابر العلواني، أشغال ندوة (العلوم الإسلامية أزمة منهج أم أزمة تنزيل؟) الرابطة المحمدية للعلماء، دار أبي رقيق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى: 2010م.
- (العلوم الإسلامية، وتاريخ العلوم) نغش إدريس الجابري، مجلة الدليل، مركز ابن البنا المراكشي للبحوث والدراسات، الرابطة المحمدية للعلماء، العدد 1: 1434هـ/2013م.
- (علوم الحديث: واقع وآفاق) ندوة علمية دولية، عقدت برعاية رئيس مجلس الأمناء معالي (جمعة الماجد) في رحاب كلية الدراسات الإسلامية والعربية بدمشق 6-8 صفر 1424هـ/المواقف 8-10 أبريل 2003م.
- (علوم الشريعة بالجامعات من المادة العلمية إلى المادة التعليمية، مادة الفقه أنموذجا) خالد الصمدي، مجلة الواضحة، دار الحديث الحسنية، العدد 5، طبعة 2009م.
- (كتاب مؤتمر علوم الشريعة في الجامعات) أشغال المؤتمر الدولي الذي نظمه المعهد العالمي للفكر الإسلامي بتعاون مع جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية بالأردن، الجامعة الأردنية، وجامعة الزيتونة. نشرت ملخصاته في جزأين؛ نشرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي (مكتب الأردن)، وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، الطبعة الأولى: 1993م، تقديم طه جابر العلواني، وحررت أشغاله بعناية فتحي ملكاوي، ومحمد عبد الكريم.
- (مجلة سيكولوجية التربية) مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد 2، طبعة 2010م
- (مجلة الدليل) مركز ابن البنا المراكشي للبحوث والدراسات، الرابطة المحمدية للعلماء، العدد 1، طبعة 1434هـ/2013م.
- (مجلة عالم الفكر) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد 36، العدد 3، طبعة 2008م.

- ◀ (مجلة علوم لتربية) مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد31، الطبعة الثالثة: 2015م/2016م.
- ◀ ((النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى)) المكي أقالينة، سلسلة صيانة السنة، من أعمال مجموعة البحث في الحديث، والفقه، والأصول، وجمعية البحث في العلوم الإسلامية، مطبعة طوب بريس، الرباط، المغرب، العدد3، الطبعة الأولى: 2002 م.
- ◀ (نظرات في المصطلح، والمنهج) الشاهد البوشيخي، سلسلة دراسات مصطلحية، العدد 2 (خلو من تاريخ الطبع واسم الناشر).
- ◀ (نظريات التعلم) خالد المير وإدريس القاسمي، سلسلة التكوين التربوي، العدد 2، طبعة 1998م.

الرسائل الجامعية

- ◀ (تدريس علوم الحديث بالجامعات المغربية) خالد الناصيري، بحث لنيل شهادة الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية، تحت إشراف فضيلة الدكتور سعيد حليم، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المدرسة العليا للأساتذة- فاس، شعبة علوم التربية، والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، السنة الجامعية: 1435هـ-1436م/2014-2015م.
- ◀ (تدريس علوم الشريعة بالجامعات واقع وآفاق) مصطفى الودغيري، بحث لنيل شهادة الماستر المتخصص في التربية والدراسات والإسلامية، إشراف الدكتور خالد الصمدي، جامعة عبد المالك السعدي - المدرسة العليا للأساتذة بمرتيل، السنة الجامعية: 1436هـ-1437م/2015-2016م.
- ◀ (التقويم التربوي في علوم الحديث بالجامعة المغربية) محمد الأطرش، بحث لنيل شهادة الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية تحت إشراف فضيلة الدكتور سعيد حليم، والدكتور يونس محسن، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، شعبة علوم التربية، والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، السنة الجامعية: 1436هـ-1437م/2015-2016م.
- ◀ (منهاج تدريس علوم الحديث بالجامعة المغربية) محمد لعبودي، بحث لنيل شهادة الماستر المتخصص في تدريس العلوم الشرعية، تحت إشراف فضيلة الدكتور سعيد حليم، والدكتور محمد الحاجي الدريسي، جامعة

سيدي محمد بن عبد الله - المدرسة العليا للأساتذة بفاس، شعبة علوم التربية والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، السنة الجامعية: 1437هـ-1438م/2016-2017م.

◀ (المناهج الجامعية لتدريس علوم الشريعة أسس التقويم ومداخل التجديد- مقارنة نظرية وميدانية-) محسين يونس، رسالة دكتوراه في الدراسات الإسلامية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب، والعلوم الإنسانية، سايس - فاس، مركز دراسات الدكتوراه: اللغات والتراث والتهيئة المحلية، تكوين الدكتوراه: التاريخ والتراث. محور الدراسات الإسلامية، إشراف الدكتور محمد رفيع، السنة الجامعية: 2016-2017م/1437هـ-1438هـ

الوثائق التربوية

◀ (التعليم العالي بالمغرب. فعالية، ونجاعة، وتحديات النظام الجامعي؛ ذي الولوج المفتوح)، المجلس الأعلى للتربية، والتكوين، والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية، والتكوين، والبحث العلمي، التقرير القطاعي 2018م.

◀ (الكتاب الأبيض) وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي، والثانوي والإعدادي، والثانوي التأهيلي، نونبر 2001م.

◀ (الميثاق الوطني للتربية والتكوين) وزارة التربية الوطنية والشباب، الكتابة العامة، مديرية المناهج، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، يناير 2000م

◀ (من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. رؤية استراتيجية للإصلاح (2030/2015)) إصدارات المجلس الأعلى للتربية، والتكوين، والبحث العلمي (المملكة المغربية).

◀ (القانون رقم 01. 00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، صدر بالجريدة الرسمية بموجب ظهير شريف، رقم 1. 00. 199 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000 م)، تحت رقم 4798 - 21 صفر 1421 (25 ماي 2000 م)

◀ (القانون - الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي) صدر في الجريدة الرسمية بموجب ظهير شريف رقم 1. 19. 113 في 7 ذي الحجة 1440 هـ (9 غشت 2019م)، تحت رقم 51. 17، عدد 17، 6805، ذو الحجة 1440 هـ/ 19 أغسطس 2019م.

◀ (دفتـر الضوابط الـبـيداغـوجـية الـوطـنـية لـسـلك الإـجـازة (الأساسية والمهنية) في الدراسات الأساسية والإجازة المهنية): نشر بالجريدة الرسمية عدد 6322، بتاريخ 9 ربيع الأول 1436 هـ، الموافق لفتح يناير 2015م بقرار من وزير التعليم العالي، والبحث العلمي، وتكوين الأطر رقم 14.2082 صادر بتاريخ 5 ذي الحجة 1435 هـ، الموافق لـ30 شتنبر 2014م.

◀ (دفتـر الضوابط الـبـيداغـوجـية الـوطـنـية لـسـلك لـمـاسـتـر): نشر بالجريدة الرسمية عدد 6322، بتاريخ 9 ربيع الأول 1436 هـ، الموافق لفتح يناير 2015م بقرار من وزير التعليم العالي، والبحث العلمي وتكوين الأطر رقم 14. 2082 الصادر بتاريخ 5 ذي الحجة 1435 هـ، الموافق لـ30 شتنبر 2014م

◀ (الظهير الشريف المتعلق بإعادة تنظيم دار الحديث الحسنية) رقم 1 - 05 - 159 الصادر بتاريخ 18 رجب 1426 هـ الموافق لـ24 غشت 2005م؛ القاضي بإعادة تنظيم معهد دار الحديث الحسنية. نُشر بالجريدة الرسمية عدد 5347 بتاريخ 23 رجب 1426 هـ/ الموافق لـ29 غشت 2005م.

◀ (الملفات الوصفية لسلك الإجازة وسلك الماستر 2014م، مسلك الدراسات الإسلامية)؛ الخاصة بالمؤسسات الجامعية التالية:

- ✓ جامعة القرويين: مؤسسة دار الحديث الحسنية .
- ✓ جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس: (كلية الآداب - سايس / كلية الآداب - ظهر المهراز / كلية الشريعة)
- ✓ جامعة مولاي إسماعيل: (كلية الآداب الزيتون)
- ✓ جامعة محمد الخامس: (كلية الآداب السويسي)

1-TAXONOMIE DES OBGECTIFES

Tome1 :domaine cognitif

Education Nouvell. 342 Terrassest-Denis. Montreal-1969

2-Unesco 9 octobre 1998 – world conférence on higer éducation in the twenty first century

Versien action 9 octobre 1998p1

3- ANGEL GONZALEZ PALENCIA.

Historia De La Literatura Arabigo-Espanijola.

(Coleccion Labor No 164-165) 2a edicion. Madrid 1945

4-Bir -qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ? Rèflexion en cours n 2 sur les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage-2012. PM32-34

5-Gerard. F. M. &Roegiers. X. Curriculum et évaluation :des liens qui ne seront jamais assez forts. In. P. Alves&A. machado(Eds). Education et curriculum. Bruxelles:De Boeck. 2010 ,P179-184

فهرس الموضوعات

أ.....	كلمة شكر، وامتنان.....
د.....	إهداء.....
1.....	مقدمة.....
5.....	1- أهداف البحث:.....
5.....	2- حدود البحث:.....
9.....	3- إشكال البحث، وتساؤلاته الفرعية:.....
10.....	4- فروض البحث:.....
11.....	5- أهمية البحث:.....
11.....	6- أسباب الاختيار:.....
12.....	7- منهج البحث:.....
15.....	8- خطة البحث:.....

الباب الأول: الخصائص المعرفية، والمنهجية، والتربوية لعلوم الحديث

18.....	الفصل الأول: الدراسات السابقة، والمفاهيم، والقضايا المؤطرة لمباحث الدراسة.....
18.....	المبحث الأول: الدراسات السابقة، وموقع الدراسة منها.....
18.....	المطلب الأول: الدراسات التي تناولت علوم الحديث ضمن مناهج تدريس العلوم الشرعية.....
24.....	المطلب الثاني: الدراسات التي تناولت مناهج تدريس علوم الحديث.....
35.....	موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.....
36.....	المبحث الثاني: المفاهيم، والقضايا النظرية المؤطرة للدراسة.....
36.....	المطلب الأول: المفاهيم النازمة للدراسة.....
36.....	أولاً: المصطلحات والمفاهيم الواردة في عنوان الأطروحة.....
43.....	ثانياً: المفاهيم، والمصطلحات الموظفة في متن الأطروحة.....

المطلب الثاني: القضايا النظرية المؤطرة للدراسة.....	46
الفرع الأول: أهمية المقاربة المنهجية في تطوير الإنتاج العلمي، ومنهج البحث في علوم الحديث....	46
الفرع الثاني: أهمية البحث في الخصائص المعرفية، والمنهجية في منهاج علوم الحديث.....	53
الفصل الثاني: الخصائص المعرفية لعلوم الحديث.....	57
المبحث الأول: مسائل علوم الحديث؛ الطبيعة، والموضوع، والمقاصد.....	57
المطلب الأول: خصائص التسمية، والتعريف.....	57
الفرع الأول: وجه التسمية بعلم الحديث، وعلوم الحديث.....	57
الفرع الثاني: تعريف علم الحديث.....	60
المطلب الثاني: موضوع علوم الحديث، ومقاصدها، وموقعها ضمن سلم العلوم الشرعية الأخرى.	

64

الفرع الأول: الموضوع، والمقاصد.....	64
الفرع الثاني: موقع علوم الحديث ضمن سلم العلوم الشرعية الأخرى.....	68
المبحث الثاني: خصائص النشأة، والتطور.....	71
المطلب الأول: نشأة المصطلح الحديثي، وتطوره قبل زمن التدوين.....	71
الفرع الأول: أثر توجهات القرآن الكريم، والسنة النبوية في تشكل المفاهيم الحديثية الأولى.....	71
الفرع الثاني: منهج الصحابة في التعامل مع الحديث الشريف.....	74
المطلب الثاني: المتغيرات التي أثرت في تشكل بنية علوم الحديث.....	77
الفرع الأول: المتغيرات المرتبطة بظهور الجرح، والتعديل.....	77
الفرع الثاني: المتغيرات المرتبطة بغلبة منهج الرواية على منهج التأصيل في المدونات الحديثية الأولى.	

82

المبحث الثالث: خصائص المصطلحات الحديثية.....	91
المطلب الأول: أنواع التعريفات عند المحدثين.....	92
أولاً: التعريف بالرسم.....	92
ثانياً: التعريف اللفظي.....	95

96	ثالثا: التعريف بالمثال
97	رابعا: التعريف بالتقسيم
98	خامسا: الجمع بين أنواع مختلفة من التعريفات
99	المطلب الثاني: منهج تناول المصطلحات الحديثية في أشهر كتب المصطلح
109	المطلب الثالث: النسق المفهومي لعلوم الحديث في مقدمة ابن الصلاح (ت643هـ)
109	أولا: أنواع الصيغ التي استعملها ابن الصلاح، ومجالاتها:
120	ثانيا: خصائص النسق المفهومي في مقدمة ابن الصلاح
126	الفصل الثالث: الخصائص المنهجية لعلوم الحديث
126	المبحث الأول: وظائف علوم الحديث
126	المطلب الأول: الوظيفة النقدية
131	المرتبة الأولى: سماع الحديث، وتحمله، وروايته
132	المرتبة الثانية: التخصص في علوم الحديث:
133	المرتبة الثالثة: التحديث، وحفظ الحديث وعلومه:
134	المطلب الثاني: وظيفة البيان
136	أولا: معرفة معاني، وأحكام الحديث الشريف، ورد مختلف الشبهات التي تثار حوله
137	ثانيا: استيعاب المسائل الواردة في كتب الحديث رواية، ودراية
138	ثالثا: التدريب على منهج المحدثين في الفقه
140	رابعا: المرافعة، والنصرة للمذهب الفقهي الذي ينتهي إليه المحدث
141	المطلب الثالث: الوظيفة الخلقية
143	المبحث الثاني: قواعد التفكير، ومناهج البحث في مسائل العلم عند المحدثين
144	المطلب الأول: قواعد التفكير عند المحدثين
144	أولا: قاعدة الجمع بين القطع، والظن في النظر في الروايات ونقدها
146	ثانيا: القواعد الخاصة باشتراط الضبط عند الراوي
148	ثالثا: قاعدة الاحتياط، والتوقع

149	رابعاً: قاعدة اشتراط الخبرة، وطول الاشتغال بالعلم.
150	خامساً: قاعدة تهيئة الروايات المناسبة للنقد، والتمحيص.
151	المطلب الثاني: المناهج التي وظفها المحدثون في بناء مباحث علوم الحديث.
152	أولاً: المنهج الاستقرائي.
153	ثانياً: المنهج التاريخي.
154	ثالثاً: المنهج المقارن.
156	رابعاً: المنهج التحليلي.
157	خامساً: المنهج التوثيقي.
161	المبحث الثالث: مناهج التأليف في علوم الحديث، وأهميتها التقريبية.
163	أولاً: مفهوم التأصيل في الكتب التي تناولت بعض مسائل علوم الحديث.
163	المعنى الأول: الاستدلال على قواعد النقد الحديثي بنصوص من القرآن، والسنة.
164	المعنى الثاني: الاستدلال بأقوال الحفاظ وأئمة الحديث، على سلامة منهج النقد عند المحدثين.
165	المعنى الثالث: تجريد بعض المصطلحات الحديثية، وبيان منهج الاحتجاج بها.
166	ثانياً: مفهوم التأصيل، ومناهجه في أشهر كتب المصطلح.
167	طريقة الأنواع الحديثية.
171	طريقة التبويب.
174	الفصل الرابع: قواعد منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين.
174	المبحث الأول: القواعد الضابطة لعلاقة المحدث الأستاذ بالطالب.
174	المطلب الأول: شروط، وضوابط الطالب شروط التعلم وموارده.
174	أولاً: الشروط التعبدية والأخلاقية.
177	ثانياً: الشروط النفسية والبيداغوجية.
181	ثالثاً: الشروط الاجتماعية.
183	المطلب الثاني: شروط وضوابط المحدث الأستاذ.
183	أولاً: الشروط التعبدية، والأخلاقية.

185	ثانيا: الشروط المتعلقة بسن التحديث التدريس، وكفاءة المحدث،
187	ثالثا: الشروط البيداغوجية
188	المبحث الثاني: قواعد النقل التدريسي عند المحدثين
189	أولا: مراعاة الاستعداد النفسي للطالب
191	ثانيا: مراعاة أحوال الطلبة وقدراتهم العقلية، والفروق الفردية بينهم
193	ثالثا: مناسبة زمن التعليم لاستعداد الطالب، وقوة إقباله على التعلم
195	رابعا: توظيف علوم الحديث في رواية السنن، ومنهج التحديث
196	خامسا: مراعاة حصول الفهم في اختيار الطريقة المناسبة في التدريس
201	سادسا: مراعاة قواعد النقل التدريسي في مناهج التصنيف في علوم الحديث
203	المبحث الثالث: مفهوم الملكة الحديثية، ومنهج اكتسابها عند المحدثين
203	المطلب الأول: مفهوم الملكة عند المحدثين
203	مفهوم الملكة في اللغة، والاصطلاح
205	مفهوم الملكة عند المحدثين
208	المطلب الثاني: منهج المحدثين، ومسالكهم في اكتساب الملكة الحديثية
208	أولا: الجمع بين حفظ الحديث، وإمعان النظر في أنواع علومه
209	ثانيا: تحصيل التصور الكلي لعلوم الحديث
210	ثالثا: سماع الأمهات من كتب أهل الحديث، والأصول الجامعة للسنن
	رابعا: الاشتغال بالتخريج، والتصنيف، وتدريس علوم الحديث؛ من أهم مسالك اكتساب الملكة الحديثية
212	المطلب الثالث: آلية اكتساب الملكة الحديثية، ومستوياتها عند المحدثين
216	1- مستوى الفهم، والحفظ (المعرفة)
217	2- مستوى الممارسة وارتياض علوم الحديث التطبيق العملي
219	3- مستوى نقد المرويات، وتمييزها، والحكم عليها
221	الفصل الخامس: عناصر منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين
223	

- 223.....المبحث الأول: الأهداف، والمحتوى الدراسي.
- 223.....المطلب الأول: أهداف تدريس علوم الحديث.
- 223.....أولا: تدريب الطالب على تصحيح القصد، والإخلاص في الطلب.
- 226.....ثانيا: تقريب أصول الحديث، وبيان أهميتها في منهج الطلب.
- 227.....ثالثا: تدريب الطالب على منهج اكتساب الملكة الحديثية.
- 228.....رابعا: الاستجابة لحاجة الطلبة إلى مراجع دراسية تقرب علوم الحديث، وتيسر الانتفاع بها.
- 229.....خامسا: توفير مراجع دراسية تجمع بين طلب الحديث، وتعلم الفقه، واللغة.
- 230.....سادسا: استحضار البعد التربوي الخلقي في منهج الطلب.
- 232.....المطلب الثاني: المحتوى الدراسي.
- 232.....محاولة في التعريف، وتحديد طبيعة المعرفة الحديثية المدرسة.
- 233.....أولا: مكانة كتاب علوم الحديث المشهور بمقدمة ابن الصلاح في مجالس الدرس الحديثي.
- ثانيا: الأهمية التدريسية لكتاب نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر لابن حجر العسقلاني (ت852هـ)

237

- 245.....المبحث الثاني: طرق التدريس عند المحدثين.
- 247.....المطلب الأول: طرق التدريس المباشرة.
- 247.....أولا: طريقة السماع.
- 248.....ثانيا: طريقة الإملاء.
- 251.....ثالثا: طريقة القراءة، أو العرض على الشيخ.
- 252.....رابعا: طريقة الشرح.
- 255.....خامسا: طريقة المذاكرة.
- 257.....المطلب الثاني: الطرق غير المباشرة.
- 257.....أولا: الإجازة.
- 258.....ثانيا: المناولة.
- 259.....ثالثا: المكاتب.

المبحث الثالث: طرق التقويم، وخصائصه عند المحدثين.....	261
المطلب الأول: طرق التقويم عند المحدثين.....	261
أولاً: امتحان الطلبة بطرح المسائل عليهم.....	261
ثانياً: طريقة العرض.....	262
ثالثاً: الطِّباق.....	263
رابعاً: الملاحظة.....	264
المطلب الثاني: خصائص التقويم عند المحدثين.....	266
أولاً: خاصية التنوع بحسب سيرورة الدرس.....	267
ثانياً: الاهتمام بتقويم القدرات العقلية المتعلقة بالمهارات الحديثة.....	269

الباب الثاني: واقع مناهج تدريس علوم الحديث في التعليم الجامعي؛ من التشخيص والتقويم إلى

مداخل التطوير

الفصل الأول: الأسس المرجعية في مناهج علوم الحديث بالتعليم الجامعي.....	283
المبحث الأول: المنطلقات، والاختيارات في الوثائق التربوية الرسمية.....	283
المطلب الأول: المنطلقات، والاختيارات العامة.....	283
أولاً: في الميثاق الوطني للتربية والتكوين.....	283
ثانياً: في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.....	285
ثالثاً: في القانون رقم 00 – 01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي.....	286
رابعاً: في "القانون - الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي".....	288
المطلب الثاني: المنطلقات، والاختيارات الخاصة.....	290
أولاً: في الضوابط البيداغوجية الخاصة بالمؤسسات الجامعية التي تدرس فيها وحدات علوم	
الحديث؛ المحددة في عينة البحث.....	290
ثانياً: في الوثيقة المنظمة لمؤسسة دار الحديث الحسنية التابعة لجامعة القرويين (الظهير الشريف	
بإعادة تنظيم دار الحديث الحسنية).....	291
ثالثاً: في الوثائق الصادرة عن الملتقيات التي تنظمها شعب الدراسات الإسلامية.....	296

- المبحث الثاني: المعايير المرجعية في تشخيص واقع منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي 301
- أولاً: معيار ملاءمة منهاج التدريس لخصائص علوم الحديث، ووظائفها. 304
- ثانياً: معيار وظيفية المنهاج في تنمية الملكات الحداثية عند الطالب. 307
- ثالثاً: معيار الاستجابة للضوابط البيداغوجية، والوثائق التربوية الرسمية؛ المؤطرة لسلوكي الإجازة والماستر. 310
- رابعاً: معيار جودة مكونات منهاج علوم الحديث الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، أساليب التقويم، الوسائل التعليمية. 311
- خامساً: معيار مراعاة خصائص الفئة المستهدفة. 314
- سادساً: معيار الاستجابة لحاجات المجتمع ومشكلاته. 316
- المبحث الثالث: أدوات الدراسة الميدانية؛ مجتمع الدراسة، وعينة البحث. 317
- أولاً: منهج اختيار الأدوات، والوثائق المعتمدة في الدراسة الميدانية. 317
- مسوغات اختيار أدوات الدراسة الميدانية: 317
- ضوابط اختيار، وتوظيف محاور أدوات الدراسة الميدانية: 319
- ثانياً: أدوات الدراسة الميدانية. 320
- شبكة القراءة وتحليل الملفات الوصفية. 320
- تقنية المقابلة العلمية. 322
- تقنية الاستبانة. 324
- ثالثاً: مجتمع الدراسة، وعينة البحث. 332
- مجتمع الدراسة. 332
- عينة البحث. 333
- الفصل الثاني: عرض وصفي لنتائج شبكة تحليل الملفات الوصفية، والمقابلات العلمية. 335
- المبحث الأول: عرض نتائج شبكة القراءة، والتحليل. 335
- أولاً: محور الأهداف التعليمية. 335
- ثانياً: محور المحتوى الدراسي. 343

351	ثالثا: طرق التدريس والوسائل التعليمية.....
354	رابعا: محور التقويم التربوي.....
357	خامسا: محور العلاقة بين الأستاذ والطالب، وزمن التعليم والتعلم.....
359	المبحث الثاني: عرض نتائج المقابلات العلمية.....
359	المقابلة العلمية الأولى: الدكتور إدريس الخرشافي.....
362	المقابلة العلمية الثانية: الدكتور إدريس الشرقي.....
365	المقابلة العلمية الثالثة: الدكتور محمد ناصري.....
373	المقابلة العلمية الرابعة: الدكتور سعيد حليم: (الأستاذ المشرف على الأطروحة).....
378	المقابلة العلمية الخامسة: الدكتور بوشتي الزفزوفي.....
380	المقابلة العلمية السادسة: الدكتور محمد اصبيحي.....
385	المقابلة العلمية السابعة: الدكتور خالد الصمدي.....
387	المقابلة العلمية الثامنة: الدكتور محمد السائح.....
389	المقابلة العلمية التاسعة: الدكتور خالد فارس.....
391	المقابلة العلمية العاشرة: الدكتور السعيد الزاهري..
393	خلاصة تركيبية:.....
401	الفصل الثالث: عرض وصفي لنتائج الاستبانة.....
401	المبحث الأول: تشخيص أهداف المنهاج، والمحتوى الدراسي.....
401	المطلب الأول: أهداف المنهاج التعليمي.....
409	المطلب الثاني: المحتوى الدراسي.....
	المبحث الثاني: طرق التدريس، والتقويم، والعلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ، والقواعد
417	الخاصة بزمن التعليم والتعلم.....
417	المطلب الأول: طرق التدريس، والوسائل التعليمية.....
424	المطلب الثاني: طرق التقويم.....
431	المطلب الثالث: العلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ ، وزمن التعليم والتعلم.....

- 435..... الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها.
- المبحث الأول: مراعاة المنهاج لخصائص علوم الحديث، ووظائفها، ووظيفته في تنمية الملكة
- 436..... الحديثية.
- المطلب الأول: المؤشرات الخاصة بمدى تلاؤم عناصر المنهاج مع خصائص علوم الحديث، ووظائفها.
- 436
- أولاً: مؤشر انسجام الأهداف مع خصائص علوم الحديث، ووظائفها. 436.....
- ثانياً: مؤشر حضور الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث في الموضوعات المقررة في
- المحتوى الدراسي. 440.....
- ثالثاً: مؤشر تناسب طرق التدريس مع الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث. 445.....
- رابعاً: مؤشر تناسب طرق التقويم مع الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث. 448.....
- المطلب الثاني: المؤشرات الخاصة بتدريب الطلبة على اكتساب الملكة الحديثية. 449.....
- أولاً: مؤشر مراعاة الأهداف لمنهج المحدثين في اكتساب الملكة الحديثية. 449.....
- ثانياً: مؤشر التنصيص على المهارات المقصودة من أهداف تدريس علوم الحديث. 452.....
- ثالثاً: مؤشر التوازن بين الجانب النظري، والجانب العملي في أهداف، ومحتوى المنهاج. 453.....
- رابعاً: مؤشر وظيفية المحتوى في إكساب مهارات التفكير النقدي، والإبداع للطلاب. 454.....
- خامساً: مؤشر تغطية المحتوى لمختلف المستويات المعرفية. 455.....
- سادساً: مؤشر استثمار طرق المحدثين في التدريس والتقويم. 457.....
- المبحث الثاني: جودة عناصر المنهاج، وانسجامها مع الوثائق المؤطرة، والأسس النفسية،
- والاجتماعية. 458.....
- المطلب الأول: المؤشرات الخاصة بجودة عناصر المنهاج. 458.....
- المطلب الثاني: المؤشرات المتعلقة بانسجام الملفات الوصفية مع الوثائق الرسمية المؤطرة. 474.....
- المطلب الثالث: المؤشرات الخاصة بانضباط عناصر المنهاج للأسس النفسية، والاجتماعية. 478.....

أولاً: المؤشرات المتعلقة بمدى مراعاة عناصر المنهاج لخصائص الفئة المستهدفة.....	478
ثانياً: المؤشرات المتعلقة بمدى مراعاة عناصر المنهاج لحاجات المجتمع.....	483
الفصل الخامس: مداخل تطوير منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي.....	489
المبحث الأول: الأهمية التربوية لمداخل التطوير في منهاج علوم الحديث.....	489
المطلب الأول: المدخل المعرفي.....	489
أولاً: تمكين الطالب من التصور الكلي، والفهم النسقي لمسائل العلم.....	490
ثانياً: توظيف إشكالات النشأة لتدريب الطالب على فهم منهج المحدثين.....	495
ثالثاً: استحضار خاصية المعيارية، والطابع العملي للمفاهيم الحديثية.....	496
المطلب الثاني: المدخل المنهجي.....	497
أولاً: التركيز على وظيفية علوم الحديث.....	498
ثانياً: العناية بالطابع المنهجي في تطوير منهج النظر، والبحث في علوم الحديث.....	499
ثالثاً: توظيف مناهج التصنيف عند المحدثين في النقل التدريسي، وتقريب المعارف الحديثية.....	500
رابعاً: تدريس وحدات الدرس الحديثي في إطار تكاملها المعرفي مع وحدات العلوم الشرعية، وباقى وحدات الحقول المعرفية الأخرى.....	502
المطلب الثالث: المدخل البيداغوجي التدريس بالملكات.....	503
أولاً: المفهوم.....	503
ثانياً: المسوغات.....	507
المبحث الثاني: توظيف مداخل التطوير في عناصر المنهاج.....	510
المطلب الأول: تطوير أهداف المنهاج.....	510
أولاً: صياغة الأهداف العامة لمنهاج علوم الحديث.....	511
ثانياً: تحديد أنواع الملكات، والمهارات الحديثية المستهدفة.....	513
ثالثاً: تحديد الأهداف الخاصة بسلك الإجازة، والأهداف الخاصة بسلك الماستر.....	517
المطلب الثاني: تطوير المحتوى الدراسي.....	524
أولاً: ضبط المحتوى الدراسي.....	525

525.....	ثانيا: المراجع المعتمدة في اختيار المحتوى الحديثي المدرس.
531.....	ثالثا: معايير اختيار، وتنظيم البرنامج الحديثي المقرر.
539.....	الفصل السادس: تطوير طرق التدريس، والتقويم.
540.....	المبحث الأول: أهم الطرق المناسبة في تدريس وحدات علوم الحديث.
540.....	أولا: الطريقة الإلقائية.
545.....	ثانيا: توظيف منهج الاستقراء، ومنهج الاستنباط في تدريس علوم الحديث.
545.....	الطريقة الاستقرائية.
547.....	الطريقة الاستنباطية القياسية.
549.....	ثالثا: طريقة التدريس بالمسائل، وحل المشكلات.
553.....	رابعا: أسلوب التعلم التعاوني.
554.....	خامسا: طريقة المشروع.
555.....	المبحث الثاني: منهجية تدبير، وتقويم وحدات علوم الحديث.
555.....	المطلب الأول: تدبير وحدات علوم الحديث.
556.....	أولا: النموذج المقترح في سلك الإجازة الفصل الأول.
566.....	ثانيا: النموذج الخاص بسلك الماستر.
571.....	المطلب الثاني: تطوير طرق التقويم.
571.....	أولا: المبادئ التي يقوم عليها تطوير الممارسة التقويمية في منهاج علوم الحديث.
576.....	ثانيا: المعايير الخاصة بجودة الأداة التقويمية.
578.....	النموذج التطبيقي:
582.....	خاتمة:
595.....	فهرس آيات القرآنية.
596.....	فهرس الأحاديث النبوية.
597.....	فهرس المصطلحات الحديثية المعرفة.
598.....	فهرس المصطلحات التربوية المعرفة.

لائحة بأهم المصادر والمراجع المعتمدة في البحث.....600

الحمد لله والصلاة والسلام على معلم البشرية، والهادي إلى صراط الله المستقيم؛
القائل ﷺ: "إن الله لم يبعثني معنًا، ولا متعنًا، ولكن بعثني معلمًا ميسرًا"¹، وعلى آله
وصحبه أجمعين.

وبعد،

فإن علوم الحديث من أفضل العلوم الشرعية التي عليها مدار ضبط نسبة الحديث
إلى رسول الله ﷺ، وحفظ سنته المطهرة؛ التي هي وحي منزل من عند الله عز وجل، لا
فرق بينها وبين القرآن الكريم في وجوب العمل ولزوم التكليف.

ولما كانت لسنته ﷺ هذه المكانة التشريعية في التفسير والبيان؛ قال تعالى: "وأنزلنا
إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم ولعلهم يتفكرون"²، ولأن الحديث الشريف
يختلف عن القرآن الكريم من حيث الثبوت؛ فإن المحدثين وضعوا القواعد الدقيقة لنقد
الروايات وتمحيصها، وتمييز المقبول والمردود؛ حتى يتحقق الاستمساك بسنته عليه
الصلاة والسلام على الوجه السليم. فعن العرباض بن سارية (ت75هـ) أن النبي صلى الله
عليه وسلم قال: "أوصيكم بتقوى الله، والسمع والطاعة، وإن عبدا حبشيا؛ فإنه من
يعش منكم بعدي فسيرى اختلافا كثيرا، فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين
المهديين، تمسكوا بها، وعصوا عليها بالنواجد. وإياكم، ومحدثات الأمور، فإن كل
محدثه بدعة، وكل بدعة ضلالة"³.

ولما كان شرف الطالب من شرف المطلوب، وجب على طالب علوم الحديث أن
يعرف مكانته وشرف العلم الذي هو مقبل عليه، وأن يتحقق به في تصحيح النية، وحسن
التوجه، والإخلاص في الطلب، وأن يسم أخلاقه بآداب أهله؛ فهو ممن قال فيهم رسول
الله ﷺ: "لا تزال طائفة من أمتي على الحق ظاهرين، لا يضرهم من خذلهم، حتى تقوم
الساعة"⁴؛ قال عبد الله بن المبارك (ت181هـ)، ويزيد بن هارون (ت206هـ)، وابن المديني
(ت234هـ)، وأحمد بن حنبل (ت241هـ)، والبخاري (ت256هـ): "هم أصحاب الحديث"⁵.

1- أخرجه الإمام مسلم في صحيحه، كتاب الطلاق، باب بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقا إلا بالنية، رقم الحديث 1478

2- سورة "النحل" الآية 44

3- أخرجه أبو داود في سننه، كتاب السنة، باب في لزوم السنة، رقم الحديث 4607، وصححه الألباني في "سلسلة الأحاديث الصحيحة وشئ من
فقهها وفوائدها"، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى: 1416هـ/1996م، رقم الحديث 2735

4- أخرجه الرامهرمزي في "المحدث الفاصل بين الراوي والواعي"، رقم الحديث 27، ص177. قال: "حدثنا الحسن بن عثمان التستري حدثنا
أحمد بن أبي سريج الرازي حدثنا يزيد بن هارون حدثنا حماد بن سلمة عن قتادة، عن مطرف، عن عمران بن حصين" وذكر الحديث. قال
الألباني في إسناده: "وهذا الإسناد رجاله كلهم ثقات من رجال الصحيح غير التستري وليس بثقة، فاتهم بالكذب وسرقه الحديث، لكن يظهر أن
للحديث أصلا من غير طريقه". ينظر "السلسلة الصحيحة"، رقم الحديث 270

5- "شرف أصحاب الحديث، ونصيحة أهل الحديث"، كلاهما للحافظ أحمد بن علي بن ثابت المعروف بالخطيب البغدادي، حققه، وأخرج
أحاديثه وآثاره: عمرو عبد المنعم سليم، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، الطبعة الأولى: 1417هـ/1996م، ص59-60-61-62

وحفاظا على هذه المكانة العالية للحديث الشريف وأهله، اعتنى المحدثون مبكرا بتدريس الحديث وعلومه؛ فألفوا في ذلك الكتب الكثيرة، وأنتجوا (المناهج التربوية) بحسب سياق زمانهم، وخصائص طلبتهم.

وقد عمت الشكوى - في الماضي، و الحاضر- من تراجع همم الطلبة، واقتصارهم على السماع والرواية، مطرحين علوم الحديث التي بها جل قدره، مباعدين معارفه التي بها فُخَم أمره⁶؛ حتى صارت أغلب (مناهج التعليم) متأخرة⁷، غير قادرة على تخريج علماء، وباحثين متخصصين في علوم الحديث والسنة المطهرة؛ متمكنين من ملكات العلوم؛ التي تؤهلهم لتوظيف معارفهم، والاستجابة لمطالب الأمة، وحاجات الناس في الاستمداد السليم من علوم الوحي.

وقد بين الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور (ت1394هـ) أهمية العناية بجودة (المنهج التعليمي) في النهوض بـ(ملكات) الطلبة وقدراتهم المعرفية والمنهجية، بقوله: "إني على يقين أنني لو أُتيح لي في فجر الشباب التشبع من قواعد نظام التعليم والتوجيه؛ لاقتصدت كثيرا من مواهبي، ولاكتسبت جما من المعرفة، ولسلمت من التطوح في طرائق تبين لي بعد حين الارتداد عنها"⁸.

إن تطوير قواعد نظام التعليم؛ خصوصا في (التعليم الجامعي) الذي يتميز بطابعه التخصصي، يقتضي إعادة النظر في الأساليب التعليمية وفق (مقاربة منهجية)⁹ في التدريس؛ باعتبارها تخطيطا نسقيا لـ(أهداف التعلم)، و(المحتوى الدراسي)، و(طرق التدريس، والتقييم)، كما أنها تحدد الشروط العلمية، والبيداغوجية الضابطة للفعل التعليمي، وترسم مسالكه، ورتبه، وتدقق مخرجاته، و(مواصفات) الطالب الجامعي.

إن النظر في تدريس علوم الحديث وفق هذه المقاربة، يقتضي عرض العمل على المختبرات العلمية، والبيداغوجية المتخصصة في العلوم الشرعية ومناهج تدريسها، تحصينا لثنائية (الأصالة، والتجديد) من هول التهيب وخطر التسبب، وذلك بالانطلاق

6- ينظر "علوم الحديث" المعروف بمقدمة ابن الصلاح للإمام عثمان بن عبد الرحمن، المشهور بابن الصلاح، تحقيق نور الدين عتر، دار الفكر المعاصر، بيروت، طبعة 1406هـ - 1986م، ص14-146

7- أرجع الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور أسباب تأخر التعليم في العلوم الإسلامية إلى أربعة أسباب كبرى؛ هي:

- ضعف المراقبة وتمييز الصالح من غيره في العلوم المدرسة وأساليب التعليم، وما يتعلق بذلك من معرفة بحاجات الزمان، وغايات العلوم؛

- إهمال الضبط في أحوال المعلم والمتعلم ونظام التعليم، وطبيعة المقررات الدراسية، وزمن التعليم؛
- ضعف الاهتمام بأداب التعلم وتهذيب الأخلاق في مناهج التدريس؛
- سلب العلوم والتعليم حرية النقد الصحيح، وتدريب الطلبة على الابتكار الذي به يتقدم العلم.

للتوسع في هذه الأسباب؛ ينظر(أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي: دراسة تاريخية وآراء إصلاحية) محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون للنشر والتوزيع، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الثانية: 1431هـ/2010م، من الصفحة 105 إلى الصفحة 113

8- "أليس الصبح بقريب"، ص17

9- ينظر تعريف "المقاربة المنهجية"، ص42

من الخصائص المعرفية والمنهجية لهذه العلوم، والاستمداد من مناهج المحدثين، واستثمار نتائج البحث في (علم النفس التربوي)، والمقاربات الخاصة بمناهج التدريس.

وتحقيقا لمقصد التطوير، والتجديد الذي قامت عليه علوم الشريعة، وإسهاما في الجهود التي تقوم بها مجموعة من المختبرات ومراكز البحث في مجال تدريس علوم الحديث في المغرب وخارجه، وقع الاختيار على دراسة موضوع وسمته بـ(منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي). وهو محور من المحاور الكبرى التي يقوم عليها المشروع العلمي والتربوي الذي ينخرط فيه ثلة من الطلبة الباحثين في مختلف التخصصات الشرعية، تحت إشراف شيخنا؛ فضيلة الدكتور "سعيد حليم"، في المختبر العلمي والبيداغوجي بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس، بالمملكة المغربية، ثم في إطار مختبر العلوم الدينية، والإنسانية، وقضايا المجتمع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بنفس المدينة.

ولست أزعم أن هذه الدراسة باستطاعتها الحسم في جميع الإشكالات النظرية والعملية المتعلقة بمنهاج علوم الحديث، أو أنها صوغ لوثيقة (المنهاج الجامعي)¹⁰، بقدر ما يسعى البحث للمساهمة في بناء إطار مرجعي، يتضمن مجموعة من الأسس النظرية، والتطبيقات العملية التي يمكن الانطلاق منها لاقتراح البدائل الكفيلة بتطوير منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

10- صياغة وثيقة (المنهاج الجامعي) مجهود جماعي توافقي بين مختلف المتدخلين في التدريس بالجامعة؛ يحتاج إلى ضبط المنطلقات، والاختيارات، والمرجعيات المعتمدة في الوثائق الرسمية المؤطرة لفلسفة التدريس بالجامعة، ثم صياغة مختلف التوجيهات التربوية والأطر المفسرة لهذه الفلسفة؛ التي تمكن من تنزيل التصور النظري للمنهاج على مستوى الممارسة التدريسية؛ وذلك من خلال ضبط عناصره تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما. لذلك؛ فحسب هذه الدراسة أن نقترح الأطر النظرية، والإجراءات العملية التي يمكن الاستناد إليها في بناء وثيقة منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

1- أهداف البحث:

يتغى هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

- أ- تعرف الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث.
- ب- تعرف قواعد (منهاج) المحدثين في التعلم والتعليم، ومنهجهم في اكتساب (الملكة الحديثية).
- ت- بيان عناصر (منهاج) تدريس علوم الحديث عند المحدثين.
- ث- تعرف الأسس المرجعية لـ (منهاج) وحدات علوم الحديث في الوثائق المؤطرة للتعليم الجامعي.
- ج- تشخيص وتقويم واقع (منهاج) تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.
- ح- تقديم مداخل نظرية، وإجراءات عملية تساهم في تطوير (منهاج) تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

2- حدود البحث:

الحدود الموضوعية

يتحدد البحث موضوعيا بتناول قضية منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي، بوصفه تخطيطا تربويا لتدريس هذه العلوم من حيث: (الأهداف)، و(المحتوى الدراسي)، و(طرق التدريس، والتقويم).

وذلك بناء على أسس، وقضايا مرجعية مستنبطة من الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث، وخصائص (منهاج التعلم، والتعليم) عند المحدثين، وكذا استثمار نتائج المقاربات البيداغوجية الخاصة بـ (منهاج التدريس).

كما تستند الحدود الموضوعية أيضا إلى الأسس المرجعية المستنبطة من الضوابط البيداغوجية، والملفات الوصفية، وباقي الوثائق التربوية الرسمية المؤطرة لوحداث علوم الحديث بسلك الإجازة، وسلك الماستر في بعض الجامعات المغربية؛ بغية تقويمها، واقتراح المداخل العلمية، والتربوية المسعفة بتطوير منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

الحدود الزمانية

وُزعت الاستبيانات الخاصة بالطلبة في الفترة الممتدة بين شهر أكتوبر 2018م، وشهر فبراير 2019م، وذلك عبر مرحلتين اثنتين:

-المرحلة الأولى: (شهر أكتوبر2018): وزعت فيها الاستبيانات على عينات تجريبية من الطلبة بغرض النظر في مدى صلاحية الأسئلة، ومناسبتها للفئة المستهدفة.

- المرحلة الثانية: (من شهر نونبر2018 إلى شهر فبراير2019): وزعت فيها الاستبيانات النهائية على عينة البحث.

وأما الحدود الزمانية لموضوع الدراسة؛ فقد اعتمدت في تحديدها على منهج الانتقاء لعينات تمثيلية لأشهر الكتب المصنفة في علوم الحديث، وكذا أهم الكتب التي تُعرّف بمنهاج التعلم والتعليم عند المحدثين؛ نظرا لصعوبة البحث في جميع مظان الحديث وعلومه. وقد اعتمدت في اختيار هذه الكتب على المعيارين التاليين:

أولا: معيار الكشف عن الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث.

اشتمل هذا المعيار على أهم الكتب المؤلفة في علوم الحديث، وأشهر (كتب المصطلح). وهي:

◀ كتاب: (معرفة علوم الحديث) للإمام الحاكم أبي عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري(ت405هـ).

◀ كتاب: (الكفاية في معرفة أصول علم الرواية) للحافظ أحمد بن علي؛ المعروف بالخطيب البغدادي (ت463هـ).

◀ كتاب: (علوم الحديث) المشهور بمقدمة ابن الصلاح، للإمام عثمان بن عبد الرحمان الشهرزوري(ت643هـ).

◀ كتاب: (النكت على مقدمة ابن الصلاح) للإمام محمد بن بهادر الزركشي(ت794هـ).

◀ كتابا: (فتح المغيث شرح ألفية العراقي)، و(التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح)؛ كلاهما للحافظ أحمد بن عبد الرحيم العراقي(ت806هـ).

◀ كتابا: (النكت على كتاب ابن الصلاح)، و(نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر)؛ كلاهما للحافظ أحمد بن علي، المعروف بابن حجر العسقلاني (ت852هـ).

◀ كتاب: (فتح المغيث بشرح ألفية الحديث للعراقي) للحافظ محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت902هـ).

ومسوغ اختيار هذا الكتب يرجع لكونها:

- تميزت باستقصاء، واستيعاب مختلف أنواع وأبواب علوم الحديث، مما يمكن الطالب من التصور الكلي لمباحث العلم والدخول السليم إلى مباحثه؛

- تعبر عن طبيعة مسائل علوم الحديث، وموضوعها، ومجال اشتغالها؛
- تعكس أهم الإشكالات التي أدت إلى نشأة علوم الحديث، وتطور بنيتها المعرفية؛
- تمكن من تعرف التنوع الذي تتميز به المصطلحات الحديثية؛ من حيث الصياغة، والتعريف؛
- تعكس أنواع مناهج التصنيف في علوم الحديث، وأهميتها في تقريب المعرفة المدرسة.

ثانياً: معيار التعريف بـ(منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين.

واعتباراً لهذا المعيار اقتصرنا الدراسة على الكتب التالية:

- كتاب: (الجامع لأدب الراوي، وأخلاق السامع) للحافظ أحمد بن علي، المعروف بالخطيب البغدادي (ت463هـ).
 - كتاب: (جامع بيان العلم، وفضله) للحافظ يوسف بن عبد الله النمرى الأندلسي، المعروف بابن عبد البر (ت463هـ).
 - كتاب: (أدب الإماء، و الاستملاء) للإمام عبد الكريم بن محمد السمعاني (ت562هـ).
 - كتاب: (تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم، والمتعلم) للإمام محمد بن إبراهيم الكناني، المعروف بابن جماعة (ت639هـ).
- وقد اعتمدت هذه النماذج من الكتب في التأصيل لمنهاج التدريس عند المحدثين؛ لما تتميز به من خصائص منهجية؛ من أهمها:
- التعريف بأهم القواعد التي اعتمدها المحدثون في (التعلم، والتعليم)؛
 - بيان خصائص (الملكة الحديثية)، ومنهج اكتسابها عند المحدثين؛
 - التعريف بقواعد (النقل التدريسي) عند المحدثين؛
 - بيان عناصر المنهاج التربوي عند المحدثين (الأهداف، المحتوى المدرس، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، زمن التعليم والتعلم، العلاقة بين الطالب والمدرس، طرق التقويم).

الحدود المكانية

أما مكان البحث؛ فهو مقيد بمجموع المؤسسات الجامعية التي شملتها الدراسة الميدانية، وهي كالاتي:

- جامعة القرويين: مؤسسة دار الحديث الحسنية (الرباط)

• جامعة سيدي محمد بن عبد الله:

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية (فاس - سايس)
- كلية الآداب والعلوم الإنسانية (فاس - ظهر المهراس)
- كلية الشريعة (فاس- سايس)

• جامعة محمد الخامس: كلية الآداب والعلوم الإنسانية (الرباط)

• جامعة مولاي إسماعيل: كلية الآداب والعلوم الإنسانية (مكناس)

- محددات الدراسة الميدانية

عينة البحث:

تتكون العينة الإجمالية للدراسة الميدانية، في تقنية (الاستبانة)، من ثلاث مائة (300) طالب، وطالبة جامعيين يدرسون وحدات علوم الحديث بالتخصصات الشرعية في المؤسسات الجامعية التي سبقت الإشارة إليها في الحدود المكانية.

- أدوات الدراسة الميدانية:

اعتمدت في الدراسة الميدانية على تقنية (تحليل الوثيقة)، وأداة (الاستبانة)، و(المقابلة العلمية) مع مجموعة من أساتذة علوم الحديث، والأساتذة المتخصصين في التربية، و(مناهج التدريس).

3- إشكال البحث، وتساولاته الفرعية:

يتصل إشكال البحث بدراسة أهم القضايا التي تشكل أسسا نظرية، ومعارية في تشخيص، وتقويم (مناهج) وحدات علوم الحديث بـ(التعليم الجامعي). وتستنبط هذه الأسس من دراسة الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث، وكذا من المحددات التربوية التي تنص عليها (الضوابط البيداغوجية) الخاصة بسلكي الإجازة والماستر، ومختلف الوثائق المؤطرة للتعليم الجامعي، وما تقدمه (النظريات التربوية) الحديثة، والمقاربات الخاصة بـ(المناهج الجامعية)؛ وذلك اعتبارا لما يتميز به مناهج التدريس في الجامعة من التركيز على الطابع التخصصي للوحدات المدرسة، وتأهيل الطالب للتكوين والبحث العلمي، بما يستجيب لحاجات العصر، ومتطلبات المجتمع.

وإذا كانت (الضوابط البيداغوجية) تنص على أهمية استحضار البعدين: المعرفي والمنهجي، والجمع بين (المعارف)، و(الكفايات)¹¹ في إعداد (المقررات الدراسية)،

11- "دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة (الأساسية والمهنية)"، نشر بالجريدة الرسمية عدد 6322، بتاريخ 9 ربيع الأول 1436هـ، الموافق لفتح يناير 2015 بقرار من وزير التعليم العالي، والبحث العلمي وتكوين الأطر رقم 14.2082 صادر بتاريخ 5 ذي الحجة 1435هـ، الموافق لـ 30 شتنبر 2014م، ص1

و(مناهج التدريس)؛ فإن تنزيل هذه الضوابط يحتاج إلى مزيد من التدقيق من أجل التطوير، ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة؛ بغية تمكين الطالب من التدريب على منهج المحدثين في اكتساب (الملكة الحديثية)، وتطوير قدراته المعرفية، والمنهجية للتخصص في الحديث وعلومه.

ويمكن التعبير عن جوهر هذا الإشكال بالآتي:

- ما هي القضايا العلمية والتربوية، التي يمكن الاعتماد عليها في تشخيص، وتقويم واقع مناهج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي؟ وما المداخل الكفيلة بتطويره؟

وانسجاماً مع ذلك، يتفرع عن هذا الإشكال المحوري الأسئلة التالية:

- أ- ما هي الخصائص المعرفية، والمنهجية لعلوم الحديث؟
- ب- كيف كان يُدرّس الحديث، وعلومه عند المحدثين؟
- ت- ما الأسس المرجعية التي يقوم عليها مناهج وحدات علوم الحديث في التعليم الجامعي؟
- ث- ما واقع الممارسة التدريسية لمناهج علوم الحديث بسلكي الإجازة، والماستر؟ وما مواطن قوتها، ونقاط ضعفها؟
- ج- ما المداخل النظرية، والإجراءات العملية الممكنة لتطوير مناهج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي؟

4- فروض البحث:

اعتمدت لحل إشكال البحث، وتحقيق أهدافه على مجموعة من الفرضيات التي تسعف في تحديد القضايا المؤطرة للدراسة، وهي:

الفرضية الأولى:

- تستنبط الخصائص المعرفية لعلوم الحديث من دراسة طبيعة مسائلها، وموضوعها ومقاصدها، وعلاقتها بباقي العلوم الشرعية الأخرى، وكذا من تحليل أهم الإشكالات العلمية التي أدت إلى نشأة وتطور بنية علوم الحديث، وما تتميز به المصطلحات الحديثية من حيث طبيعة التعريفات، وأنواع الصيغ المستعملة.

الفرضية الثانية:

- تكمن الخصائص المنهجية في دراسة (وظائف) علوم الحديث، ومختلف القواعد، و(المناهج العلمية) التي سلكها المحدثون في التفكير، وبناء مباحث العلم، وكذا في أنواع (مناهج التصنيف) في الحديث وعلومه.

الفرضية الثالثة:

- ألف المحدثون مجموعة من الكتب التي أصلت لـ(منهاج التعلم والتعليم)، وبيان قواعده، يمكن استثمارها في تطوير منهاج تدريس علوم الحديث في (التعليم الجامعي)، وتعرف منهج اكتساب (الملكة الحديثية).
- ### الفرضية الرابعة:

- ضعف جودة التنزيل العملي للأسس النظرية، والضوابط البيداغوجية في الملفات الوصفية والممارسة التدريسية، مرده إلى قصور عناصر منهاج علوم الحديث (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم، والعلاقة بين الأستاذ والطالب، وزمن التعلم والتعليم)، ورتابتها في استثمار الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، وضعف التفاعل التربوي معها على مستوى (التخطيط)، و(التنفيذ)، و(التقويم).

الفرضية الخامسة:

- يمكن تطوير (منهاج وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي) من خلال اقتراح مجموعة من المداخل المعرفية والتربوية، التي تجمع بين أصالة الفكر التربوي عند المحدثين، ومستجدات التربية الحديثية، والمقاربات الخاصة بمنهج التدريس في الجامعة.

5- أهمية البحث:

- تكمّن أهمية البحث في (منهاج) علوم الحديث بالتعليم الجامعي فيما يمكن أن يضيفه في مجاله العلمي والبيداغوجي، وذلك من خلال:
- كثرة المؤتمرات، والندوات العلمية والتربوية، وطنيا ودوليا؛ التي تُعنى بتطوير مناهج تدريس العلوم الشرعية بالجامعات العربية والإسلامية¹². وقد أجمعت مختلف

12- من أهم الأنشطة العلمية التي اهتمت بتدريسية علوم الحديث، في إطار العلوم الشرعية، دوليا:

- مؤتمر: "علوم الشريعة في الجامعات" المعهد العالمي للفكر الإسلامي بتعاون مع جمعية الدراسات والبحوث بالأردن 1993م، صدرت أعماله في جزئين 1995م، بعناية فتحي ملكاوي، ومحمد عبد الكريم اوسل.
- الندوة الدولية: "البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية" أبريل 2011م، من تنظيم المعهد العالمي للفكر الإسلامي، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بجامعة اليرموك، نشرت بدار الأردن 2003م بعناية فتحي ملكاوي .
- الندوة الدولية: "البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية" دجنبر 2017م، نظمها "المختبر العلمي والبيداغوجي في العلوم الإنسانية" بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، بإشراف الدكتور سعيد حليم. وقد شاركت فيها بورقة علمية محكمة في موضوع: "النظر الاستمولوجي في العلوم الشرعية: أصوله النظرية وتطبيقاته التربوية؛ الحديث وعلومه أنموذجا".
- الندوة الدولية "التعليم العالي والبحث العلمي في الدراسات الإسلامية: رؤية استشرافية في ظل التحولات المعاصرة"، نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بشراكة مع مجموعة البحث في المعرفة، والقيم وجامعة عبد المالك السعدي، دجنبر 2014م، بتطوان.

التوصيات المنبثقة عنها على أهمية البحث في (مناهج التدريس).
-تُدرة الدراسات والبحوث العلمية المنجزة في سلك الدكتوراه في موضوع (منهاج تدريس علوم الحديث).
-الدمج بين الدراسة النظرية التأصيلية، والدراسة الميدانية؛ فهي دراسة مؤطرة بثنائية (البحث العلمي التخصصي) في مسائل علوم الحديث، و(البحث التربوي) التأسيسي لمداخل تطوير منهاجها الجامعي.

6- أسباب الاختيار:

ارتبط اختيار هذا الموضوع بمجموعة من الأسباب الذاتية؛ المتمثلة أساسا في:
-الاستمرار في مشروع البحث في علوم الحديث، ورغبتني في تطوير البحث الذي بدأت في سلك الماستر؛ وعنوانه: (تدريس فقه الحديث من خلال كتاب الموطأ). وذلك بغية تحقيق التراكم المعرفي الذي يحتاجه الباحث في بداية مساره العلمي.

-الاستفادة من تجربتي في مجال التربية، والتدريس؛ حيث سبق لي أن درست بالأسلاك التعليمية الثلاثة، وكذا بحكم اشتغالي في سلك التفتيش التربوي بالتعليم الثانوي.

-الإسهام، إلى جانب المختصين، في تجويد (الدرس الحديثي) بالجامعة المغربية؛ بإظهار الجوانب المشرقة في تراثنا التربوي الحديثي، والاستفادة من نتائج الأبحاث التربوية الحديثة، والمقاربات التي تناولت موضوع المناهج الجامعية.

7- منهج البحث:

يعتبر تحديد (منهج البحث) من أهم المؤشرات التي تعكس مدى تصور الباحث لدراسته تصورا واضحا، تنضبط فيه المادة العلمية لأهداف البحث، وإشكاله العلمي؛ بحيث يكون عمل الباحث قاصدا نحو تحقيق النتائج المرجوة، وتحقيق التراكم المنشود. وكلما توفق الباحث في اختيار المنهج المناسب لطبيعة الإشكالات العلمية المبحوثة، كانت النتائج متصفة بطابع العلمية. يتحقق ذلك من خلال مجموعة من الضوابط المنهجية التي حاولت الالتزام بها في ثنايا البحث، وهي:

"أ- تحديد أحد المناهج العلمية (...)"

-
- الندوة الوطنية في موضوع: "طرق تدريس العلوم الشرعية"، المنظمة بتنسيق بين شعب الدراسات الإسلامية وماستر طرق تدريس العلوم الشرعية بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس، وMASTER مقاصد الشريعة بكلية الآداب، والعلوم الإنسانية سايس فاس، ماي 2013م.
 - الندوة العلمية الوطنية في موضوع: "التقويم التربوي: الواقع والتحديات"؛ نظمتها شعبة علوم التربية والعلوم الاجتماعية والدراسات الإسلامية بتعاون مع المختبر العلمي والبيداغوجي بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس 2015م

- أ- اعتماد أمهات المصادر المحققة تحقيقا علميا بدل الطبقات التجارية؛
 ب- عزو النصوص إلى مصادرها بالشكل المتعارف عليه عند الباحثين؛
 ج- الجمع بين النقل الصحيح، والفهم السليم، والاستنباط الدقيق، والنقد القويم؛
 د- اتباع خطوات واحدة من بداية البحث إلى نهايته؛ من حيث طريقة العزو، أو الإحالة، أو غير ذلك"¹³

ولذلك كان لزاما على الباحث؛ تحقيقا للجودة المطلوبة في نتائج البحث، أن يلزم نفسه بمنهج رئيس ينسجم مع طبيعة القضايا المبحوثة، ولا بأس أن يستعين بمنهج، أو منهجين آخرين لمقاربة الموضوع من جميع زواياه؛ يؤكد ذلك الدكتور رشدي فكار بقوله: "على الباحث أن يتبنى منهجا أساسيا، ويكمّله إذا اقتضت الضرورة، بالاستعانة بمنهج، أو منهجين آخرين بصفة تكميلية"¹⁴

وارتباطا بموضوع البحث، وطبيعة الأهداف التي يسعى لتحقيقها؛ اعتمدت أساسا على (المنهج التحليلي)؛ وهو منهج "يقوم على دراسة الإشكالات العلمية المختلفة، تفكيكا أو تركيبا، أو تقويما"¹⁵. واستعنت ببعض قواعد وأدوات (المنهج الوصفي)¹⁶؛ الذي يروم: "رصد، وتسجيل المادة العلمية، كما هي، وتصنيف خصائصها، وترتيبها ترتيبا منطقيا منظما، وكشف الارتباط بينها"¹⁷. كما أنه منهج يقوم على مجموعة من الضوابط؛ أذكر أهمها في الآتي:

- أ- "تقرير، ووصف ما هو موجود في مجال علمي محدد، أو مجال واقعي معيش، بدون تفسير أو تعليل. وعادة ما يوظف هذا المنهج لتشخيص، وكشف ما لم يكن معروفا، أو جمع ما كان مفرقا؛
 ب- يقتضي هذا المنهج استقراء المادة المتعلقة بموضوع البحث؛ وذلك بتتبع عناصره، وحصر أطرافه في كل المظان، والمصادر التي تسعف بتقديم صورة كاملة عن الموضوع (...)"

13- "مناهج البحث في العلوم الشرعية" سعيد حليم، منشورات البشير بن عطية، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى: 2020م، ص72

14- "لمحات عن منهجية الحوار والتحدي الإعجازي للإسلام في هذا العصر" رشدي فكار، مكتبة وهبة، مصر، الطبعة الأولى: 1402هـ/1982م، ص29

15- "أبجديات البحث في العلوم الشرعية" فريد الأنصاري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، منشورات الفرقان، الطبعة الأولى: 1417هـ/1997م، ص119

16- "المنهج الوصفي" هو: "عملية تقدم بها المادة العلمية، كما هي في الواقع. إنه عمل تقرير، يعرض موضوع البحث عرضا إخباريا، بلا تعليل أو تفسير". ينظر (أبجديات البحث في العلوم الشرعية)، ص66

17- "أساليب البحث العلمي" علي عبد المعطي، ومحمد السرياقوسي، مكتبة الفلاح، الكويت، الطبعة الأولى: 1408هـ/1988م، ص79

ت- إن تدخل الباحث في المنهج الوصفي يكون مقتصرًا على جمع المعلومات، وتقميش البيانات؛ حتى يتمكن من معرفة موضوع البحث معرفة تامة، ودقيقة (...)

ث- قد يكون الغرض من استقراء المادة المعرفية، ضبط تجلياتها؛ سواء على المستوى الكمي، أو على المستوى الكيفي؛

ج- يعتبر الوصف، والتشخيص الركيزة الأساسية التي يقوم عليها الفهم السليم، والتفسير الدقيق. فلا يمكننا أن نوظف المناهج التي ستأتي من بعد توظيفًا علميًا، ما لم تتوفر المعلومات الكافية، والدقيقة عن طريق المنهج الوصفي¹⁸.

وعملًا بهذه الضوابط فقد وظفت (المنهج الوصفي) في وصف، وتتبع أنواع التعريفات عند المحدثين، وكذا في تتبع وتصنيف أنواع الوثائق التربوية الرسمية؛ المؤطرة لنظام التدريس بالتعليم الجامعي، وترتيبها ترتيبًا منطقيًا بحسب أهميتها وعلاقتها بموضوع البحث؛ لتعرف خصائص (المقاربة المنهجية) في الوثائق المؤطرة لوحداث علوم الحديث.

كما اعتمدت هذا المنهج في وصف نتائج الدراسة الميدانية؛ سواء تلك المتعلقة بنتائج (شبكة قراءة وتحليل الملفات الوصفية)، أو نتائج (الاستبيان)، أو نتائج (المقابلات العلمية) المنجزة مع الأساتذة المتخصصين في علوم الحديث، وفي مجال (التربية)، و(مناهج التدريس).

وأما (المنهج التحليلي) المقصود بالأصالة من البحث؛ فقد تناولته من خلال مجموعة من المستويات التي تتناسب مع مجال البحث وإشكاله وقضاياها، وهي: "الفهم، والتفسير، والتعليل، والتركيب، والاستنباط، والتقويم"¹⁹.

وعليه فقد وظفت مستويات؛ الفهم، والتفسير، والتعليل في تفكيك القضايا المركبة في البحث؛ والمرتبطة بالخصائص المعرفية لعلوم الحديث (طبيعة مسائل علوم الحديث، إشكالات النشأة، خصائص المصطلحات الحديثية)، وكذا بخصائصها المنهجية: (وظائف تدريس علوم الحديث، وقواعد التفكير، ومناهج البحث، والتأليف عند المحدثين).

كما اعتمدت هذه المستويات في تحليل النصوص التي تصف عناصر (منهاج التعلم، والتعليم) عند المحدثين، والنصوص الواردة في الوثائق التربوية الرسمية،

18- "مناهج البحث في العلوم الشرعية"، ص101

19- ينظر تعريف هذه المستويات في المرجع السابق، ص109-110-111-112-113-114-115

وكذلك في تفسير وتعليل نتائج الدراسة الميدانية.

أما مستوى (التركيب)، ومستوى (الاستنباط)؛ فقد وظفتها في استنتاج (الخصائص المعرفية، والمنهجية) لعلوم الحديث، واستنباط (قواعد التعلم، والتعليم) عند المحدثين، وكذا استنتاج أهم (المنطلقات، والاختيارات) الخاصة بمنهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي انطلاقاً من الوثائق الرسمية، وكذا الخلاصات التركيبية المستفادة من نتائج الدراسة الميدانية.

وأما مستوى (التقويم) الذي يراد به: "التصحيح الذي يروم بيان الخطأ والصواب، ومستويات القوة والضعف، بناء على ضوابط وقواعد متفق عليها في مختلف العلوم الشرعية"²⁰؛ فقد وظفته في تقويم الملفات الوصفية، والممارسة التدريسية الخاصة بوحداث علوم الحديث؛ بُغية تركيب المداخل النظرية، والإجراءات العملية الكفيلة بتطوير (منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي).

8- خطة البحث:

إن مقارنة موضوع منهاج تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي مقاربة نظرية، وميدانية تجعل مباحث الدراسة تنضبط وفق تصور منهجي يتناسب مع طبيعة القضايا المبحوثة، ويؤثر في ترتيب أبواب البحث، وفصوله، ومباحثه. وهكذا جاءت خطة البحث على الشكل الآتي:

مدخل منهجي:

تحدثت فيه عن الموضوع المدروس، وأهم القضايا المؤطرة للبحث؛ بما في ذلك تحديد أهداف البحث، وحدوده، وإشكال البحث وفرضياته، وأهميته والمنهج المعتمد فيه، وكذا تحديد خطة البحث وتصميمه.

الباب الأول: الخصائص المعرفية، والمنهجية، والتربوية لعلوم الحديث.

وفيه خمسة فصول:

الفصل الأول: الدراسات السابقة، والقضايا، والمفاهيم المؤطرة لمباحث الدراسة؛

الفصل الثاني: الخصائص المعرفية لعلوم الحديث؛

الفصل الثالث: الخصائص المنهجية لعلوم الحديث؛

الفصل الرابع: قواعد منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين؛

الفصل الخامس: عناصر منهاج التعلم والتعليم عند المحدثين؛

الباب الثاني: واقع منهاج تدريس علوم الحديث في التعليم الجامعي، ومداخل

تطويره.

اشتمل هذا الباب على ستة فصول:

الفصل الأول: الأسس المرجعية، ومعايير تشخيص، وتقويم منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي؛

الفصل الثاني: عرض وصفي لنتائج (شبكة تحليل الملفات الوصفية)؛

الفصل الثالث: عرض وصفي لنتائج (المقابلات العلمية)، وأداة (الاستبيان)؛

الفصل الرابع: تحليل، وتفسير نتائج الدراسة الميدانية؛

الفصل الخامس: المداخل النظرية، والإجراءات العملية لتطوير أهداف المنهاج، والمحتوى الدراسي؛

الفصل السادس: تطوير طرق التدريس، والتقويم؛

الخاتمة: تناولت فيها خلاصات ونتائج الدراسة، وكذا آفاق تطوير البحث في الموضوع؛

خاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية البحث في القضايا التي تشكل أسسا نظرية، ومعارية في تشخيص، وتقويم واقع تدريس علوم الحديث بـ(التعليم الجامعي). بهدف الاستناد إليها لتقديم مداخل نظرية، وإجراءات عملية تُسهم في تطوير(المقاربة المنهجية) في التدريس من حيث؛ الأهداف، والمحتوى المدرس، وطرق التدريس، والتقويم، والقواعد الضابطة للعلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ، والقواعد المتعلقة بزمان التعلم والتعليم.

ولتحقيق هذا المقصد؛ فإنني قاربت هذا الإشكال من زاويتين رئيسيتين:

- الزاوية الأولى: الانطلاق من دراسة تأصيلية للأسس التي يقوم عليها منهاج علوم الحديث؛

- الزاوية الثانية: إجراء دراسة ميدانية محكمة.

وفي أثناء رحلة البحث في هذه الأسس، والمداخل والإجراءات، وانسجاما مع وظيفة البحث العلمي التخصصي، تحصل لدي مجموعة من الخلاصات، والنتائج، والتوصيات؛ التي أزعم أن تُحقّق التراكم المطلوب في سبيل تجويد الممارسة التدريسية، والتأسيس لمنهاج أصيل، ومنفتح في تدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي.

أولا: خلاصات البحث

أثمر البحث في القضايا النظرية اقتناع الباحث بأهمية اعتماد الأسس التالية؛ لتطوير المعرفة المدرسة في منهاج علوم الحديث:

الأسس العلمية:

تتمثل هذه الأسس في الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، وهي:

1- الخصائص المعرفية

ويمكن تحديدها في الخصائص التالية :

أ- شدة العناية بالتوثيق والنقد، في ضبط نسبة الحديث إلى رسول الله ﷺ؛

ب- معيارية علوم الحديث؛

ت- الجمع بين النظر الكلي، والنظر التجزيئي؛ القائم على الاستقراء التام للأحوال، والقرائن؛

ث- الطابع النسقي لعلوم الحديث؛

ج- الطابع العملي للمفاهيم الحديثية.

ويتترب على معرفة هذه الخصائص مجموعة من الاعتبارات التربوية، أذكر أهمها

في الآتي:

➤ إن المنهج السليم في تدريس علوم الحديث؛ يقوم على التصور السليم لنسق العلم، وفهم خصائص مصطلحاته وقواعده ومناهج المحدثين، ثم تطبيقها في البحث، والنظر في مختلف القضايا المرتبطة بالحديث الشريف رواية، ودراية، وامتنالاً؛

➤ إن الطابع العملي لعلوم الحديث يقتضي تدريب الطالب على منهج الاستقراء التام في دراسة مسائل العلم، وما يتطلبه هذا المنهج من الجمع بين مهارات الحفظ، وجودة الاستحضار، والمقارنة، والتحليل؛

➤ إن تنوع علوم الحديث؛ لا يعني أنها جزر متناثرة لا يجمعها خيط ناظم يربط مختلف مباحثها، بل هي راجعة في النهاية إلى معرفة المصطلحات والقواعد التي يعرف بها أحوال المتن والسند. ولذلك ينبغي أن تستحضر الممارسة التدريسية (النسق الجامع) بين علوم الحديث، انطلاقاً من مركزية الحديث الشريف. فكل العلوم التي ذكرها المحدثون راجعة إلى حفظ أقوال رسول الله ﷺ، وأفعاله وتقريراته، وضبطها، وتحريرها، وما يتطلب ذلك من معرفة مختلف المصطلحات، والقواعد التي تعين على معرفة (المقبول والمردود)؛

➤ إن تداخل علوم الحديث، وتولج بعضها في بعض، يتطلب منهاجاً دقيقاً في التدريس، يقوم على توظيف (الخططات)، و(الشبكات المفاهيمية) التي تقرب نسق هذه العلوم؛

بحيث يستطيع الطالب استحضار أطرافها وتشعباتها، كما يحتاج إلى طرق خاصة في التدريس تجمع بين التركيز على سلامة الفهم، وقوة الحفظ، وجودة الاستحضار والمداومة على مدارسة مسائل العلم.

➤ إن استحضار الطابع المصطلحي لعلوم الحديث على مستوى التدريس؛ يقتضي مراعاة منهج المحدثين في تقريب مسائل العلم، من خلال طريقتهم في صياغة المصطلحات وتعريفها. ويترتب على ذلك أيضا أن توظيف المدخل المصطلحي ليس إلا خطوة أولى في طريق اكتساب (الملكة الحديثية) مهما تعمق الباحث فيها، وأن الطالب يحتاج إلى ممارسة وارتياض مسائل العلم، وأن يقف على مأخذ الأحكام في المسائل التي تحتاج إلى دراسة القرائن، ومعرفة شذوذات القواعد، وملابساتها.

2- الخصائص المنهجية

أثبتت دراسة وظائف علوم الحديث، وقواعد التفكير، ومناهج البحث، والتأليف عند المحدثين؛ أن هناك مجموعة من الخصائص المنهجية التي يمكن استثمارها لتطوير عناصر منهاج علوم الحديث، هي:

الخاصية الأولى: وظيفية علوم الحديث.

أي أن علوم الحديث لم تنشأ بمقتضى الترف الفكري، أو أنها مجرد قضايا نظرية لا علاقة لها بواقع المسلم، بل هي عبارة عن قواعد علمية تروم تحقيق مجموعة من الوظائف المتعلقة بالتوثيق، والنقد، وبيان الحديث الشريف، ومنهج الامتثال والعمل به.

الخاصية الثانية: النضج المنهجي لعلوم الحديث.
ذلك أن المحدثين لم يكتفوا ببيان المصطلحات، والعبارات الخاصة بعمليات الرواية، والنقد فقط، بل اعتمدوا أيضا مجموعة من القواعد، و(المناهج العلمية) التي قامت عليها مباحث العلم.

الخاصية الثالثة: الطابع التقريبي في علوم الحديث.

عكست أنواع (مناهج التصنيف) في علوم الحديث اهتمام المحدثين بتقريب المعرفة الحديثية، من خلال التنوع بين منهج الجمع، والشرح، والاختصار، والتعليق، والتنكيث.

ويترتب على هذه الخصائص مجموعة من الاعتبارات التربوية، أهمها:

➤ إن تطوير منهاج علوم الحديث يقتضي استثمار وظائف العلم على مستوى تجويد عناصر المنهاج، وكذا تحديد (المهارات الحديثية) المستهدفة من التدريس؛

➤ إن اختلاف أوصاف الطالب في وظائف علوم الحديث، دليل على أن اكتساب الملكة الحديثية يتأسس على مبدأ الترقى في منازل العلم ومستويات الاكتساب التي تمكن الطالب من بلوغ مرتبة (التصرف) في مسائل العلم؛

➤ إن اهتمام المحدثين بـ(وظيفة البيان)، و(الوظيفة القيمية)، إلى جانب (ملكة النقد) المقصودة بالأصالة؛ دليل على أن (الملكة الحديثية) كل لا يتجزأ، يستوعب مختلف جوانب شخصية الطالب، وينظر إليها بشكل متكامل، ومنسجم من حيث تمكينه من قواعد الرواية، والنقد إلى جانب قواعد البيان، والامتنال؛

➤ إن اعتبار القواعد و(المناهج العلمية) التي بنى عليها المحدثون مباحث العلم في منهاج التدريس، يقتضي اختيار الطرق المناسبة لهذه المناهج في التدريس، والتقويم؛

➤ إن التعامل مع كتب علوم الحديث على مستوى التدريس لا يكون على وزان واحد: فبالنسبة لكتب الأصول؛ المعتمدة في حدود البحث، يقتضي المنهج السليم في تدريسها اعتماد ضابطين أساسيين:

- أولهما: ربط الطالب بالأدلة، والمصطلحات، والقواعد التي كان يستعملها المحدثون في عملية النقد الحديثي، وإقداره على التعامل المباشر معها؛ تعريفاً، وتفسيراً، واستنباطاً؛

- ثانيهما: تدريب الطالب على ممارسة، وارتياض هذه الأصول في دراسة الأحاديث النبوية الشريفة رواية، ودراية.

✚ الأسس البيداغوجية.

هي مجموعة من القواعد المستنبطة من نتائج البحث في (منهاج التعلم والتعليم) عند المحدثين، ونموذج التدريس بمدخل (الملكات). وتتمثل هذه القواعد في الآتي:

- 1- القواعد المتعلقة بالجوانب السيكلوجية، والاجتماعية في العملية التعليمية التعلمية؛
- 2- القواعد التي تضبط العلاقة بين (الأستاذ والطالب)؛
- 3- قواعد (النقل التدريسي)؛
- 4- القواعد الخاصة بمنهج اكتساب (الملكة الحديثية)؛
- 5- القواعد الخاصة بأهم عناصر منهاج علوم الحديث (الأهداف، والمحتوى الدراسي، وطرق التدريس، والتقويم، وزمن التعلم والتعليم)؛
- 6- القواعد المستفادة من النظريات الحديثة، وعلم النفس التربوي، والمقاربات الخاصة بالمناهج التعليمية في الجامعة.

✚ الأسس المرجعية

تستند هذه الأسس إلى نتائج البحث في مختلف المنطلقات، والاختيارات الخاصة بمنهاج علوم الحديث؛ المحددة في الوثائق التربوية المؤطرة للتعليم الجامعي، ووحدات علوم الحديث؛ لتحديد المرجعيات التي يمكن الاستناد إليها في صياغة وثيقة المنهاج مستقبلا، وهي:

1- مرجعية شرعية – تكاملية:

تستند إلى وحدة وتكامل علوم الحديث في علاقتها مع مختلف علوم الشريعة المستمدة من الوحي (القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة)؛ ومختلف حقول المعرفة الإنسانية التي تتقاطع مع المعرفة الحديثية من حيث قواعد النظر، ومناهج البحث.

2- مرجعية نظرية:

تقوم على مراعاة طبيعة المعرفة الحديثية، وتدريسها وفق خصائصها المعرفية، والمنهجية.

3- مرجعية تربوية – بيداغوجية:

تتمثل في المدخل البيداغوجي المناسب في تدريس وحدات علوم الحديث؛ وهو مدخل يقوم على أساس الدمج بين التدريس بالملكات؛ التي تؤهل الطالب للتخصص في علوم الحديث، والتمكن من مختلف المؤهلات، والمهارات التي تساعد على الاندماج في المجتمع.

4- مرجعية سيكولوجية – اجتماعية:

تنطلق من فاعلية الطالب الجامعي، وتنمية قدراته على (التفكير النقدي، والإبداعي)، ومن حاجات المجتمع ومطالبه في حل مختلف الإشكالات، والقضايا العلمية، والثقافية، والاجتماعية؛ ذات الصلة بمنهج استثمار الحديث الشريف والسنة النبوية المطهرة.

ثانيا : نتائج البحث:

- 1- إن البحث في الأسس المعرفية، والمنهجية، والبيداغوجية التي يقوم عليها منهاج علوم الحديث، من أهم مداخل تجويد المادة العلمية المدرسة؛ لتدريب الطالب على اكتساب المعرفة بمنهج وظيفي يساعده على اكتساب (الملكات الحديثية) التي تمكنه من التخصص في علوم الحديث، وتؤهله للانندماج في المجتمع؛
- 2- إن دراسة الوثائق المؤطرة لتدريس علوم الحديث بالتعليم الجامعي، أكد أن الملفات الوصفية المعتمدة في تصريف مضامين وحدات الدرس الحديثي، تعتبر مجرد خطوات

منهجية عامة تصف نظام التدريس والتقويم، ولا تستند إلى مفهوم (المقاربة المنهجية) التي استقر عليها النظر التربوي الحديث؛

3- لا يُعتبر الاستناد إلى الخصائص المعرفية والمنهجية، وخصائص المنهج التربوي عند المحدثين، المسوغ الوحيد لتجويد منهاج علوم الحديث، كما أن الاختصار على المقاربات المنهجية الحديثة، وعدم استحضار خصائص العلم يؤدي إلى الوقوع في منهج (الإسقاط)، و(التعميم) الذي لا يمكن الاطمئنان إلى جودة نتائجه؛ ولذلك فإن تجويد المنهاج الجامعي لوحداث علوم الحديث يقتضي اعتماد مبدأ الدمج بين خصائص العلم، ومنهج تدريسه عند المحدثين، ونتائج الأبحاث والدراسات التربوية الحديثة؛

4- يعتبر مدخل (التدريس بالملكات) من أهم المداخل البيداغوجية التي تحقق مبدأ الدمج بين المفاهيم التراثية ونتائج البحث في علم النفس التربوي. وذلك من خلال أجراً مفهوم (الملكة الحديثة) في سياق التعلم والتعليم، وتحديد مستويات الترقى التي تصف المهارات الحديثة المقصودة من التدريس.

5- ضعف عناصر منهاج علوم الحديث لا يمكن تفسيره فقط، بغياب (المقاربة المنهجية) في تناول المضامين المدرسة، بقدر ما يرتبط أيضاً بغياب تصور مرجعي واضح يحدد معالم المنهاج الجامعي، و(مواصفات) الطالب، وكذا غياب تصور منسجم خاص بمنهاج وحدات الدرس الشرعي في إطار شعب الدراسات الإسلامية.

6- يرتبط تطوير البحث العلمي في قضايا علوم الحديث بتطوير منهاج تدريسيها، وذلك بتدريب الطالب على اكتساب (الملكات الحديثة)؛ التي تؤهله للتخصص في هذه العلوم، وتقديم الإجابات العلمية لمختلف الإشكالات المتعلقة بمنهج استثمار الحديث الشريف، والعمل بالسنة المطهرة.

ثالثاً: تمحيص الفرضيات

الفرضية الأولى:

- تستنبط الخصائص المعرفية لعلوم الحديث من دراسة طبيعة مسائل علوم الحديث، وموضوعها ومقاصدها، وعلاقتها بباقي العلوم الشرعية الأخرى، وكذا من تحليل أهم الإشكالات العلمية التي أدت إلى نشأة وتطور بنية علوم الحديث، وما تتميز به المصطلحات الحديثة من حيث خصائص التعريفات، وأنواع الصيغ المستعملة. أثبتت الدراسة النظرية في الفصل المتعلق بالخصائص المعرفية لعلوم الحديث صحة هذه الفرضية، حيث أفضى البحث في التعريفات التي صاغها المحدثون لعلوم الحديث، وفي طبيعة مسائل العلم؛ من حيث الموضوع والمقاصد، ومن حيث تتبع أهم

الإشكالات التي أثرت في نشأة، وتطور علوم الحديث، وكذا خصائص المصطلحات الحديثية إلى استنباط مجموعة من الخصائص المعرفية التي ينبغي الاستناد إليها في منهج التعامل مع المعرفة الحديثية المدرسة.

الفرضية الثانية:

- تكمن الخصائص المنهجية في دراسة (وظائف) علوم الحديث، ومختلف القواعد، و(المناهج العلمية) التي سلكها المحدثون في التفكير، وبناء مباحث العلم، وكذا في أنواع (مناهج التصنيف) في علوم الحديث.

أكدت نتائج البحث في وظائف علوم الحديث، ومناهج البحث، والتأليف عند المحدثين صحة هذه الفرضية، حيث تأكد أن علوم الحديث علوم منهجية، تتصف بخاصية الوظيفية، والطابع العملي، والتطبيقي لمسائلها. ولذلك فإن استحضار هذه الخصائص له أهمية كبرى في تقريب مسائل العلم للطالب، وتيسير الانتفاع بها.

الفرضية الثالثة:

- ألفت المحدثون مجموعة من الكتب التي أصلت لـ(منهاج التعلم والتعليم)، وبيان قواعده، يمكن استثمارها في تطوير منهاج تدريس علوم الحديث في (التعليم الجامعي)، وتعرف منهج اكتساب (الملكة الحديثية).

أكدت نتائج الدراسة النظرية أيضا أن المحدثين لهم منهاجهم الخاص في التعلم والتعليم، وأنهم كانوا على وعي تام بقواعد التدريس، وأسسها. ومن مظاهر ذلك ما ذكرته في خلاصات البحث ونتائجه؛ خصوصا ما يتعلق بالقواعد الضابطة للعلاقة بين الطالب، والأستاذ، وقواعد النقل التدريسي، ومنهجهم في اكتساب (الملكة الحديثية).

الفرضية الرابعة:

- ضعف جودة التنزيل العملي للأسس النظرية، والضوابط البيداغوجية في الملفات الوصفية والممارسة التدريسية، مرده إلى قصور عناصر منهاج علوم الحديث (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم، والعلاقة بين الطالب والأستاذ، وزمن التعلم والتعليم)، ورتابتها في استثمار الخصائص المعرفية والمنهجية لعلوم الحديث، وضعف التفاعل التربوي معها على مستوى (التخطيط)، و(التنفيذ)، و(التقويم).

أثبتت نتائج الدراسة الميدانية أن منهاج علوم الحديث بالتعليم الجامعي يعاني من مجموعة من الاختلالات التي ترجع في مجملها إلى:

✓ الأهداف التعليمية:

تبين من خلال نتائج شبكة القراءة، وتحليل الملفات الوصفية، وكذا نتائج المقابلات العلمية المنجزة من السادة الأساتذة، ونتائج الاستبيان؛ أن الأهداف التعليمية المسطرة في الملفات الوصفية، والممارسة التدريسية، تشوبها مجموعة من النقائص، من أهمها:

- ضعف استصحاب خصائص، ووظائف العلم في صياغة الأهداف الخاصة بوحداث علوم الحديث؛
- ضعف دلالة الأهداف على الربط بين خصائص العلم، وخصائص الفئة المستهدفة؛
- ضعف التنصيص على منهج التدريس بالملكات العلمية في صياغة أهداف وحدات علوم الحديث في جميع المؤسسات، والمسالك، والتخصصات؛
- عدم التنصيص على المهارات المقصودة من أهداف تدريس علوم الحديث؛
- غياب التوازن بين الجانب النظري، والجانب العملي في الأهداف التعليمية؛
- ضعف الالتزام بالمبادئ، والشروط الضابطة لجودة الأهداف؛ خصوصا ما يتعلق بشروط الدقة والوضوح، والقابلية للقياس؛
- على مستوى الانسجام بين أهداف الوحدة وعنوانها ومضمونها، هناك انفصام بين ماهو مسطر في الملفات الوصفية التي تراعي مبدأ الانسجام كما تنص عليه الضوابط البيداغوجية، وماهو واقع في الممارسة التدريسية، حيث تؤكد النتائج عموما ضعف الانسجام بين هذه العناصر على مستوى التدريس؛
- ضعف مراعاة الأهداف لمختلف جوانب شخصية الطالب العقلية، والنفسية والمهارية.

✓ المحتوى المدرس:

- أكدت نتائج الدراسة الميدانية أن من أهم مظاهر القصور في المحتوى الدراسي:
- اقتصار أغلب المقررات الحديثية على تناول المعرفة المدرسة بمنهج الوصف، ومنطق التجزيء؛
 - غياب التوازن بين الجانب النظري، والجانب العملي في المقررات الحديثية؛
 - ضعف تغطية المحتوى لمختلف المستويات المعرفية؛
 - عدم مراعاة شروط الانسجام، والتغطية، والتدرج في بناء المقررات الحديثية، خصوصا بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية في كليات الآداب، وكلية الشريعة؛

- عدم مناسبة المحتوى للغلاف الزمني المخصص للوحدة على مستوى الممارسة التدريسية؛
- ضعف تجاوب الطلبة مع (المقررات الحديثة)، نظرا لعدم تناسبها مع خبراتهم السابقة، وقدراتهم المعرفية والمنهجية؛
- ضعف مراعاة معيار وظيفية المحتوى في اختيار المقررات الحديثة؛ من حيث اختيار القضايا المتعلقة بمنهج التعامل مع الحديث الشريف، والإشكالات المعاصرة المتعلقة بالسنة النبوية المطهرة.
- ✓ طرق التدريس، والوسائل التعليمية:
- من خلال نتائج الدراسة الميدانية تأكد أن طرق التدريس، والوسائل التعليمية تشوبها النقائص التالية:
- ضعف تناسب الطرق والوسائل التعليمية مع خصائص علوم الحديث، وطبيعتها المعرفية والمنهجية؛
- عدم التمييز بين طرق التدريس، وطرق الاشتغال الديداكتيكي في دفتر الضوابط البيداغوجية، والملفات الوصفية، ورتابتها على مستوى الممارسة التدريسية؛
- ضعف استصحاب الطرق التي اعتمدها المحدثون في التدريس، ومنهجهم في اكتساب الملكة الحديثة؛
- اقتصار الملفات الوصفية على مجموعة من الطرق التي لا تعكس دقة مسائل علوم الحديث، وكثرة أنواعها، وتولج بعضها في بعض، وغالبا ما تعتمد هذه الطرق على الاسترجاع نظرا لطبيعة نظام التدريس في الجامعة. أما الطرق التي اذكرها المحدثون فنادرا ما يتم الإشارة إليها.
- السمة الغالبة على الدرس الحديثي؛ هي ضعف الاهتمام بالتنوع في طرق التدريس، حيث تهيمن طرق الإلقاء، والحوار، على الرغم من تأكيد دفتر الضوابط البيداغوجية على ضرورة اعتماد الطرق الديداكتيكية، والوسائل البيداغوجية الضرورية للتدريس؛
- الغالب على الوسائل التعليمية في الجامعة؛ هو اعتماد الوسائل التقليدية المتمثلة في السبورة، وكتب العلم؛
- على مستوى توافق طرق التدريس مع المنهجية المحددة في دفتر الضوابط البيداغوجية (دروس نظرية، أعمال توجيهية، أعمال تطبيقية، أنشطة على شكل عمل ميداني، مشروع أو تدريب): هناك انفصام بين ما هو مسطر في الملفات

الوصفية التي تنسجم مع ما تنص عليه الضوابط البيداغوجية، وما هو واقع في الممارسة التدريسية؛ حيث تؤكد النتائج عموماً عدم مراعاة المنهجية المحددة في الضوابط البيداغوجية على مستوى التدريس؛

- إن طرق التدريس، والوسائل التعليمية يعترضها نوع من القصور في إثارة الدافعية، والرغبة في التعلم الذاتي، وذلك راجع إلى هيمنة طريقة الإلقاء، وأسلوب المحاضرة في التدريس؛ وضعف الاهتمام بالطرق الفعالة والوسائل التكنولوجية الحديثة؛

- ضعف مراعاة طرق التدريس، والوسائل التعليمية، لقدرات الطلبة، الفروق الفردية بينهم.

✓ الممارسة التقييمية:

أكدت نتائج الدراسة الميدانية أن الممارسة التقييمية تشوبها أيضاً الاختلالات التالية:

- ضعف استثمار طرق التقييم عند المحدثين في الممارسة التدريسية، وعدم التنصيص عليها في الملفات الوصفية؛

- على مستوى التنوع في طرق التقييم: هناك اختلاف كبير بين ما تنص عليه الملفات الوصفية من استثمار لمختلف أنواع من التقييمات (الاختبار الكتابي، وفروض المراقبة المستمرة، والتكليفات الفردية، والحضور، والمشاركة في الفصل)، وواقع الممارسة التدريسية التي تعاني، في الغالب الأعم، من رتابة التقييم، واقتصاره على الطرق التقليدية المتمثلة في الامتحانات الكتابية، وفروض المراقبة المستمرة.

- ضعف استثمار نتائج التقييم في تجويد عناصر المنهاج، مما يؤكد ضعف الاهتمام بالتغذية الراجعة التي توفرها نتائج التقييم، والاكتفاء بالوظيفة الجزائية؛ التي تقتصر على الحكم على الطالب بالنجاح، أو الرسوب، والإشهاد على ذلك. أما الوظيفة العلاجية؛ المتمثلة في استثمار نتائج التقييم بإعادة النظر في مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية بغرض تجويدها وتدارك مواطن الخل؛ فإنها تبقى ضامرة؛ سواء على مستوى الملفات الوصفية، أو في الممارسة التدريسية؛

- ضعف مراعاة نظام التقييم للضوابط المحددة في الوثائق الرسمية، حيث أكدت النتائج أن أغلب أنواع التقييمات، والأساليب المعتمدة تستهدف الجانب المعرفي؛

- ضعف استهداف التقييمات المعتمدة لمختلف جوانب شخصية الطالب؛

- ضعف مراعاة طرق التقييم لقدرات الطلبة، والفروق الفردية بينهم.

✓ العلاقة بين الطلبة، وبينهم، وبين الأستاذ.

تبين من خلال نتائج الدراسة الميدانية، أن القواعد التي تضبط العلاقة بين الأستاذ والطالب تعثرها النقائص التالية:

- ضعف استحضار الشروط التي ذكرها المحدثون في ضبط العلاقة بين الأستاذ والطالب، خصوصا على مستوى الممارسة التدريسية؛
- ضعف الاشتغال بقواعد العقد التدريسي داخل الفصول؛
- ضعف الاهتمام بأداب الطالب، والأستاذ على مستوى أهداف التدريس، وكذا من حيث المضامين الحديثة المقررة؛
- ضعف الاهتمام بالضوابط التعبدية، والخلقية في ضبط الممارسة التدريسية، وضعف التنصيص عليها في الملفات الوصفية، وعدم مراعاتها، في الغالب الأعم، في أنواع التقويمات المعتمدة في الفصول الجامعية.

✓ زمن التعلم، والتعليم

أكدت النتائج أن من أهم الاختلالات التي تم رصدها في القواعد المتعلقة بزمن التعلم والتعليم:

- ضعف الانسجام بين زمن التعليم (الغلاف الزمني الخاص بكل وحدة)، وطبيعة العلم المدرس.
 - بالنسبة لمراعاة الاستعداد النفسي وقدرات الطلبة، وخبراتهم السابقة في تحديد (زمن التعليم)، أكدت النتائج أن هناك اختلافا بين المؤسسات الجامعية نظرا لاختلاف نظام الاستقطاب المعمول به؛ حيث تقدر درجة التنصيص على هذا المؤشر بـ (المتوسطة) في سلك الإجازة، وسلك التكوين العالي المعمق، بالنسبة لمؤسسة (دار الحديث الحسنية) ذات الاستقطاب المحدود. في حين توصف هذه الدرجة بـ (الضعيفة) بالنسبة لشعب الدراسات الإسلامية، وكلية الشريعة ذات الاستقطاب المفتوح؛
 - ضعف مراعاة زمن التعلم، والتعليم في اختيار المحتوى الدراسي، والطرق المناسبة في التدريس، والتقويم.
- ### الفرضية الخامسة:

- يمكن تطوير (منهاج وحدات علوم الحديث بالتعليم الجامعي) باقتراح مجموعة من المداخل المعرفية والتربوية، التي تجمع بين أصالة الفكر التربوي عند

المحدثين، ومستجدات التربية الحديثة، والمقاربات الخاصة بمناهج التدريس بالتعليم الجامعي.

كشفت الدراسة الميدانية عن ضعف واضح في استثمار (الخصائص المعرفية، والمنهجية، والتربوية) في عناصر منهاج وحدات علوم الحديث. وبناء عليه؛ يمكن اقتراح ثلاثة مداخل لتطوير منهاجها التعليمي، هي:

- **المدخل المعرفي:** أعني به توظيف (الخصائص المعرفية) لعلوم الحديث في تقريب مسائل العلم؛ سواء من حيث التعريف، والموضوع، والمقاصد، أو من حيث خصائص النشأة، وطبيعة (النسق المصطلحي)؛
- **المدخل المنهجي:** أعني به توظيف الخصائص المستنبطة من دراسة وظائف علوم الحديث، ومناهجها العلمية، وكذا مناهج المحدثين في إعادة ترتيب مباحث العلم؛ لتقريب المعرفة الحديثة المدرسة، وفق قواعد (النقل التدريسي)؛
- **المدخل البيداغوجي:** أي التوظيف البيداغوجي لمفهوم (الملكة الحديثة)، ومنهج اكتسابها عند المحدثين. وذلك بمراعاة الخصائص المعرفية والمنهجية، والتربوية لعلوم الحديث، والاستفادة من مستجدات البحث في علم النفس التربوي، والمقاربات الخاصة بالمناهج التعليمية في الجامعة.

رابعاً: توصيات وآفاق الدراسة

بعد هذه الرحلة الماتعة مع موضوع طالما شغل بال الباحث، بحكم اشتغاله في ميدان التدريس، والتأطير التربوي، وحيث لا سبيل إلى النظر في جل القضايا ذات الصلة بمناهج علوم الحديث، فإن البحث يبقى ممتد الدراسة، وليس بوسع الباحث إلا ما قُدر له من الجهد، والفهم، والوقت؛ ولذلك أوصي الباحثين بمتابعة المسير والنظر في جملة من الإشكالات التي تحتاج إلى الدراسة والتنقيب، حتى يتحقق التراكم العلمي والتربوي في ميدان ظل إلى زمن قريب قفلاً لم يُطرق بابه من قبل.

وفي الآتي أهم توصيات الدراسة وآفاق البحث في (منهاج تدريس وحدات علوم الحديث):

- ❖ لا يمكن تطوير منهاج علوم الحديث إلا إذا رافقه إصلاح المنهاج الجامعي في كليته، وذلك باعتماد (المقاربة المنهجية) النسقية في التدريس بالجامعة، وتنزيل النموذج البيداغوجي المعتمد في الوثائق التربوية المؤطرة للسياسة التعليمية بالجامعة؛ الذي يستند أساساً إلى تمكين الطالب من المؤهلات العلمية، والمعرفية، والملكات الضرورية التي تساعد على التخصص العلمي؛ والاندماج العملي في المجتمع؛

- ❖ ضرورة تشجيع البحث التربوي في منهاج تدريس وحدات علوم الحديث، وتدرسية الدرس الحديثي؛ حتى يحصل التراكم الذي يحقق الطفرة التعليمية؛
 - ❖ تمكين السادة الأساتذة الجامعيين من التكوين البيداغوجي الذي يؤهلهم لمسايرة المستجدات التربوية، واستثمارها في تجويد منهاج الدرس الحديثي؛
 - ❖ اعتماد كتاب مرجعي موحد في تدريس وحدات علوم الحديث، يجمع بين الضبط المنهجي، ومرونة الاستعمال؛ بحيث يكون عبارة عن دليل عملي يستثمر نتائج الدراسات، والأبحاث التربوية التي تؤصل لمنهاج التدريس، ويؤسس لمنهجيات مقترحة في تخطيط، وتدبير التعلّيمات على مستوى الأهداف، والمحتوى الدراسي، وطرق وأساليب التدريس، والتقويم؛
 - ❖ تدريس علوم الحديث في جميع الفصول، والأسلاك الدراسية في الجامعة، باعتبارها وحدات أساسية، وتوحيد المقررات الدراسية بين أساتذة كل مؤسسة جامعية على الأقل؛
 - ❖ تنظيم الممارسة التقويمية وفق إطار مرجعي؛ يضمن مصداقية الامتحان، ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة، بحيث يحدد المرتكزات، والضوابط العلمية، والمنهجية التي ينبغي أن يستند إليها الأستاذ في بناء الأداة التقويمية، وطرق استثمار نتائجها، ومختلف أنواع الاختبارات التي يجتازها الطلبة.
- وصلّى الله وسلّم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه . وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين