مركز دراسات الدكتوراه: **الآداب والعلوم الإنسانية والفنون وعلوم التربية**
تكوين الدكتوراه: **التاريخ والتراث والعلوم الدينية والاجتماعية**
الحقل المعرفي: **الدراسات الإسلامية**
التخصص: **أصول الفقه ومناهج التدريس**
المختبر: **العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع.**

الرقم الترتيبي: 2024/02

أطروحة لنيل الدكتوراه

عنوان الأطروحة:

المَـلَـكَـات الأصولية ومنهاج تحصيلها:

دراسة معرفية تربوية

إعداد الطالب الباحث:
محمد فارس

تحت إشراف:
أ. د. محمد الحاجي الدريسي

تاريخ المناقشة:

الخميس 18 ربيع الأول 1445 الموافق ل 05 أكتوبر 2023.

أعضاء لجنة المناقشة:

أعضاء لجنة المناقشة	الإطار	مؤسسة الانتماء	الصفة
الدكتور إدريس الشرقي	أ.ت.ع	كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس	رئيسا
الدكتور الحسان شهيد	أ. محاضر مؤهل	كلية أصول الدين تطوان	عضوا
الدكتور هشام مومني	أ. محاضر مؤهل	كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس	عضوا
الدكتور محمد الحاجي الدريسي	أ.محاضر مؤهل	المدرسة العليا للأساتذة فاس	مشرفا

السنة الجامعية: 2024/2023

مقتضب عن الأطروحة:

انطلق البحث من إشكالية تلخصت أهم عناصرها في تحديد مفهوم الملكات الأصولية وأنواعها ومنهاج تحصيلها، للتأسيس على ذلك في بلورة تصور قابل للتطبيق، يكفل تحصيل الملكة الأصولية في الجامعة المغربية؛ ففرغناها في سؤال مركزي هو: **ما الملكات الأصولية؟ وما منهاج تحصيلها؟** فرعناه إلى الأسئلة الفرعية الآتية: ما الملكات الأصولية؟ وما منهاج التحصيل؟ ثم ما منهاج تحصيل الملكات الأصولية؟ وما عناصره؟ منطلقين من فرضيتين تكمن أولاهما في أن مناهج تحصيل الملكات الأصولية كانت مناسبة وناجحة في عهد الازدهار الحضاري للأمة، حيث أثلت مفهوم الملكات، وأثمرت الاجتهاد بجميع مستوياته. بينما افترضت الثانية أن اقتراح منهاج معاصر سيسهم **نظريا** في تجويد تحصيل الملكات الأصولية.

تطلب تمحيص الفرضيتين تقسيم البحث إلى ثلاثة أبواب؛ عمل الباب الأول والثاني على تمحيص الفرضية الأولى؛ من خلال الجواب على السؤالين الفرعيين الأول والثاني، بينما اعتنى الباب الثالث بتمحيص الفرضية الثانية من خلال الجواب عن السؤال الفرعي الثالث.

لقد توصل البحث إلى جملة من النتائج؛ منها ما يرجع إلى تعريف الملكة ومقارنتها مع المصطلحات التربوية السائدة (الكفاية والقدرة والمهارة)، ومنها ما يرجع إلى تحديد الملكات الأصولية الأساسية والفرعية، ومنها ما يرجع إلى منهاج تحصيلها وعناصره، ومنها ما يرجع إلى صنافة الملكات الأصولية بمراقيها وأنواعها وأهدافها ومجالاتها الأساسية والفرعية. كما خلص إلى عدة توصيات لعل أهمها ضرورة استئناف البحث التطبيقي في منهاج تحصيل الملكات الأصولية؛ من خلال تخصيص كل عنصر منه بالدراسة المستقلة الجامِعة بين التدقيق النظري والصياغة المحكمة والتجريب في الفصول الجامعية؛ ثم التقويم تعزيزا لمواطن القوة واستدراكا لمواقع الخلل.

الكلمات المفاتيح: الملكة\الملكات الأصولية\التحصيل\ منهاج التحصيل\صنافة الملكات الأصولية.

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

- **إلى الوالد الكريم القائم بحق الأبوة المفضال المفضل المجاهد المرابط الحاج سيدي محمد بن الحاج محمد بن المجاهد قاضي الجماعة أحمد أوبوكرين جدد الله عليهم الرحمات و أنزل عليهم السكنات وجعل قبورهم روضة من رياض الجنات، وجمعني بهم في مستقر رحمته.**
- **إلى الوالدة الكريمة الحازمة الحبيبة السيدة الفاضلة القائمة بحق الأمومة أمينة بنت محمد؛ متعها الله بالصحة والمعافاة.**
- **إلى الزوجة العالية الهمة، القائمة بحق الزوجية..**
- **إلى الولدين مقلتَي الفؤاد مستودَعَي الأمل؛ أسماء وطه، متعهما الله بالرضا والرضوان.**
- **إلى الإخوة الأكابر القائمين بحق الأخوة؛**
  - ✓ **المرابط المحتسب جواد، وأهله و ابنه محمد.**
  - ✓ **والأستاذة سعاد وزوجها النبيل نبيل.**
  - ✓ **والدكتورة حسناء وزوجها السمير سمير.**

بارك الله فيكم جميعا

- إلى الفاضل الودود المتحقق بزكي الخلق الأستاذ المشرف على هذا العمل الدكتور محمد الحاجي الدريسي،

حفظكم الله

- **إلى الأكارم:**
  - ✓ **جدتي الحاجة الشريفة الإدريسية فاطمة بنت محمد..**
  - ✓ **أخوالي و أبنائهم، أخص منهم خالي الأشم محمد.**

- ✓ **خالاتي و أبنائهن وأزواجهن، وأخص منهن خلتي الكريمة سميرة.**
- ✓ **أعمامي و أبنائهم، أخص منهم الزاهد المغتني بربه عمي امحمد.**
- ✓ **إلى أصهاري؛**
  - **الأستاذ عمر نافع وحرمه و أبنائه.**
  - **زكي الخصال عمي الحسين وحرمه.**
  - **الدكتور الرائد أحمد نصيري وحرمه الدكتورة مليكة عبد الله.**

أسعدكم الله جميعا

- ✓ أصدقائي الأبرار، أخص منهم؛ الدكاترة محمد الأنصاري وهشام مومني والراضي مومني، والمفتشين عبد المنعم الدقاق ومحمد الرواص، والأساتذة عبد الوهاب الحاجي ومحمد صنهاجي وهشام معتصم..

جعل الله ودكم مدادا لا ينقطع مدده...

إليكم جميعا أهدي هذا العمل.

شكر

- الحمد لله بالمحامد كلها والشكر له بما يرضيه عنا؛ فهو الهادي الموفِّق اللطيف العليم.

- لوالدَي الكريمين على بذلهم وتشجيعهم وسهرهم؛ فرحمهما الله كما ربياني صغيرا وتعهداني بالنصح والتوجيه والمساعدة بعد ذلك، والشكر موصول لزوجتي وولداي على صبرهم على مستلزمات البحث.

فشكر الله لهم جميعا جهودهم وتقبل منهم صالح الأعمال.

- للدكتور الفاضل الأستاذ محمد الحاجي الدريسي؛ الذي تفضل بالإشراف على البحث؛ صبر على صاحبه؛ فكان نعم الناصح والقارئ والمصحح والمدقق والموجه والمبادر بالنفع والسباق للخير.

استفدت من فضيلته العلم والعمل الصالح والمنهج القويم والخلق الرفيع؛ فهو سخي النفس، سالم الصدر، كريم العطاء، واسع البذل.

فضله لا يوفى بالكلمات، ولا يكفي في حقه أن أقول: لولاه، بعد الله تعالى، ما كان لي في هذا الباب ذهاب ولا إياب..

فله كل الشكر والتقدير والمحبة.

للسادة الدكاترة الأساتذة الباحثين؛ رئيس لجنة المناقشة الدكتور إدريس الشرقي، وأعضاء لجنة المناقشة المحترمين؛ الأستاذ الدكتور الحسان شهيد والأستاذ الدكتور هشام مومني والأستاذ محمد الحاجي الدريسي، زادهم الله شرفا وعطاء وتوفيقا.

فلكم كل الشكر والتقدير والاحترام .

لكل من ساعدني على إتمام هذه الأترجة؛ وأخص منهم:

- ✓ **الصديق العزيز الأستاذ الدكتور محمد جليد؛ الأستاذ الباحث بجامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال، والمترجم المتخصص في الترجمة من وإلى اللغة الإنجليزية، الذي ساعدني على ترجمة ما احتجت إليه من اللغة العربية إلى الإنجليزية أو من الإنجليزية إلى العربية.**
- ✓ **الصديق الوفي الأستاذ زهير شناني أستاذ مبرز في اللغة الفرنسية بالأقسام التحضيرية بمديرية فاس، الذي ساعدني على ترجمة ما احتجت إليه من الفرنسية إلى العربية.**

فلهم كل الشكر والتقدير .

رموز البحث:

الرمز	دلالته
و	الولادة
ت	الوفاة
هـ	هجرية
م	ميلادية
تح	تحقيق
ط	الطبعة
ج	الجزء
ص	الصفحة
ص ص	من الصفحة إلى الصفحة
د ت	دون تاريخ
د ط	دون طبعة
P	الصفحة
PP	من الصفحة إلى الصفحة
N°	العدد\رقم الإصدار من المجلة
Vol	مجلد
Min	الدقيقة (الدقيقة التي تمت فيها زيارة موقع بالفرنسية)
Mun	الدقيقة (الدقيقة التي تمت فيها زيارة موقع بالانجليزية)
Visit	الزيارة (زيارة موقع باللغة الإنجليزية)
Visite	الزيارة (زيارة موقع باللغة الفرنسية)

المقدمة:

توطئة:

لا شـك أن تدريس العلوم الشـرعية عامة، وعلم أصـول الفقه خاصـة، يسـتهدف إكسـاب الطالب **ملكات** محددة تُسهم في تحقيق غاية عظمى؛ هي: تحصيل ملكة الاجتهاد استنباطا وتنزيلا.

هذه الغاية العظمى تتضـافر من أجلها جميع العلوم الشـرعية واللغوية والاجتماعية؛ كل من زاوية تخصصها. ولعل إسهام علم الأصول فيها هو الأوفر؛ لما يتميز به من خصائص معرفية (إبستمولوجية) تؤهله لأن يكون وسط العلم الشرعي؛ بما لهذه الوسطية من معاني القوة والضبط والوظيفية.

انطلاقا من ذلك وجب البحث في المناهج التي سطرها الأئمة الربانون في علم الأصول من أجل إكساب الطالب الملكات الأصـولية التي خرجت أئمة مجتهدين؛ على تعدد مسـتويات الاجتهاد؛ من الاجتهاد المطلق فما دونه.

كما وجب النظر في المناهج التي يستعملها المشتغلون المعاصرون بعلم الأصول، خاصة في الجامعات المغربية، من أجل تقريب ملكات علم الأصول إلى الطلبة، وتدريبهم عليها، تأهيلا لهم للتصدي للنوازل المعاصرة المتسمة بالتعقيد والتنوع.

وقد صغت ذلك في العنوان التالي: **الملكات الأصولية ومنهاج تحصيلها: دراسة معرفية تربوية.**

هو عنوان مبني على ثلاثة مكونات؛ فالمكون الأول؛ هو منهاج التحصـيل، والثاني؛ الملكات الأصـولية، والثالث: مركب من كل ذلك؛ منهاج تحصيل الملكات الأصولية. وسيتم طرق هذه المكونات الثلاثة من مدخلين متكاملين؛ الأول معرفي (إبستيمي)، والآخر تربوي (بيداغوجي).

أولا: أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث في الملكات الأصولية ومنهاج تحصيلها من إشكاليته وأسئلته الرئيسية والفرعية وأهدافه المتنوعة؛ بحيث إنه يسهم في تجويد التحصيل المرتبط بعلم أصول الفقه، الذي لا تخفى أهميته وضرورته لطالب العلم الشرعي أو للباحث فيه؛ ويبرز ذلك من خلال ما يلي:

1_ توسيع النظر في مفهوم الملكة من خلال تتبع نظرية الملكات عند التربويين القدماء والمحدثين، ومقارنته بالمفاهيم التربوية المعاصرة؛ خاصة مفاهيم الكفاية والقدرة والمهارة.

2_ الحفر في النصوص التراثية النفيسة التي تتضمن أنظارا تربوية ملكاتية، لاستثمارها في بناء منهاج قادر على "منافسة" النماذج التربوية المعاصرة "القائمة".

3_ تعميق التأمل المعرفي في علم أصول الفقه؛ من حيث طبيعته النسقية، ومنهجيته الملكاتية، وغايته الاجتهادية، لتضمينها في المنهاج الكفيل بتحصيلها.

4_ الجمع بين الدراسة النظرية (الابستيمية) لعلم الأصول والدراسة التربوية.

5_ اقتراح منهاج تحصيل مستوعب لعناصر المنهاج، ومتضمن لصنافة الملكات الأصولية؛ بأهدافها ومكوناتها ومجالاتها الرئيسية والفرعية.

ثانيا: أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف؛ أهمها ما يلي:

1_بسط إشكالية تدريسية الملكات من خلال دراسة الإنتاجات العلمية الأصيلة والحديثة في هذا المجال.

2_ إظهار الملكة باعتبارها مفهوما تربويا إجرائيا يتسم بالأصالة والراهنية يمكن أن يسهم في تطوير الدرس التربوي المعاصر، كما يمكن أن يكون أساس نظرية تربوية أصيلة قادرة علىدفع التحديات التربوية المعاصرة.

3_ تتبع الملكات في علم أصول الفقه، ورصد أنواعها ومستوياتها.

4_ دراسة منهاج تحصيل الملكات الأصولية من خلال استثمار عناصره التي انتهى إليها علم المناهج المعاصر.

5_اقتراح نموذج منهاج تربوي لتحصيل المَلكات الأصولية.

6_إغناء تدريسية علم أصول الفقه بهذه الدراسة، لتكون لبنة في هذا الموضوع الراهني، تنضاف إلى ما سُطر فيه، وتساعد من يجيء بعدها لإثرائه بمزيد تدقيق وتحقيق وتجويد في مستويَي التأصيل والتنزيل.

ثالثا: دو افع البحث:

أعتبر هذا البحث لبنة في مشـــروع تربوي خاص مرتبط بعلم أصـــول الفقه؛ وهو مشـــروع مزدوج التكوين والامتداد والمســـار، ابتداءمن مرحلة الإجازة؛ حيث كان بحث نيلها حول القواعد الأصـــولية[1] فظهرت أهميتها لدي، ثم جاء بعده اندراجي في عمل تربوي أثمر بحثا حول توظيف الشفافات التعليمية في درس مادة التربية الإسـلامية[2]؛ فانقدح في ذهني فائدة الوسـائل الحديثة (والوسـائل من مكونات المنهاج) في الدرس الشـرعي. ثم تعمق البحث في القواعد الأصـولية في سـلك الماسـتر بما رسـخ لدي القناعة المنهجية بضرورتها في الفهم والعمل معا[3]. ثم جربت تنزيل الخلاصات الأصولية والتربوية في مشاريع تربوية[4] أخضعتها لتقويم مستمر؛ رصدا لمواطن القوة لتعزيزها وتثبيتها، وتحديدا لمواطن القصور لتجاوزها.

---

[1] القواعد الأصـولية عند الإمام القرافي من خلال كتابه نفائس الأصـول، تحت إشـراف الدكتور الجيلالي المريني، حفظه الله، سنة 2006.

[2] توظيف الشـفافات التعليمية في درس مادة التربية الإسـلامية، تحت إشـراف الدكتورين خالد الصـمدي والسـعيد الزاهري، بارك الله في أعمالهما، سنة 2007.

[3] التقعيد الأصـولي و أثره في الترجيح الفقهي عند الإمام الفندلاوي في كتابه "تهذيب المسـالك في نصـرة مذهب الإمام مالك"، تحت إشـراف الدكتور عبد العزيز اليعقوبي، حفظه الله، في ماسـتر القواعد الأصـولية وتطبيقاتها في الأحكام والنوازل، 2010. والبحث طبعه مركز مداد للأبحاث والدراسات ضمن سلسلة إصداراته العلمية سنة 2017.

[4] من ذلك؛ كتاب الفقه للسـنة الثانية إعدادي، التعليم الأصـيل بصـيغته الجديدة؛ وهو كتاب مدرسـي (بالاشـتراك) طبعته الأمانة العامة للحكومة، مطبعة طوب إديسـيون، سـنة 2014. وبحث التخرج من مركز تكوين مفتشـي التعليم بالرباط سـنة 2018 تحت إشراف الدكتور أحمد أيت إعزة تحت عنوان: "إشكالية تقويم القيم في مادة التربية الإسلامية: الموجهات المنهاجية والممارسـات الصـفية"؛ وهو بحث نظري تربوي وتطبيقي ميداني، طبع في طبعته الأولى سـنة 2018 ، أعقبته بضـع مشـاركات بورقات علمية ذات صبغة تربوية في ندوات وطنية ودولية متخصصة.

وبقي العزم معقودا على ضرورة الجمع بين الدراسة الأصولية والدراسة التربوية وتوظيف إحداهما في تطوير الأخرى إلى أن جاء هذا البحث الذي أعتبره مباركا؛ حيث صادف، بتقدير الله، مرحلة من التدريس والتأطير؛ أنضجت لدي كثيرا من التصورات التربوية والتجارب التدريسية، بعد مرحلة من العيش في كنف العلم الشرعي طلبا وتحصيلا قاربت العشرين سنة؛ فاندرجتُ فيه رجاء إثمار كل ذلك في أترجة تكون لي ذخرا في آخرتي وصدقة جارية يَنتفع بها مَن بعدي.

فالحاصل أن الدافع لهذا البحث يمتزج فيهالذاتي بالموضوعي؛ غايته إضافة لبنة إلى مشروع تربوي ابتدأته قبل مدة غير يسيرة وسأستأنف النظر فيه بتوفيق الله وعونه.

رابعا: إشكال البحث وفرضياته:

تحيل الملكة على مستوى الإحاطة بالعلم ومسائله، والاستنباط في ضوء أصوله، والإبداع في قواعده، وتوظيفه في الحياة؛ إنها المرتبة العليا التي تتضافر مجموعة من عوامل ومحتويات ومناهج لتحقيقها؛ فهي لا تكون إلا للعالم الشادي؛ من أجل ذلك كان التعليم يُسند للعلماء لاتصافهم بها.

إن الناظر في سير ومؤلفات المجتهدين من الأصوليين، ليجد أوصاف الملكة ظاهرة جلية فيهم. وهو ما يدفع للتساؤل عن **مناهيج** الدراسة والتلقي والتحصيل التي مكنتهم من بلوغ ذلك.

كما أن الناظر في عصرنا ليلحظ قصورا في الملكات الأصولية، إلا ما استُثني، الأمر الذي يدفع الباحث للتساؤل عن سبب ذلك؛ أهو لخلل في منهاج تعليمها وتعلمها؟ أم طرائق تحصيلها وأساليب تبليغها؟ أم كل ذلك مجتمعا؟ مع أنه _أي هذا العصر- يشهد ثورة تربوية كبيرة أسعفت في تجاوز كثير من معيقات التحصيل الواقعة.

والغاية من كل ذلك اقتراح نموذج لتحصيل الملكة الأصولية قابل للتطبيق في الجامعة.

يمكن تفريغ هذه الإشكالية في سؤال مركزي هو:**ما الملكات الأصولية؟ وما منهاج تحصيلها؟**

تتفرع عن هذا السؤال المركزي ثلاثة أسئلةفرعية؛ هي:

1_ما الملكات الأصولية؟ تتفرع عنه الأسئلة الآتية: ما الملكة؟ وما الملكات الأصولية؟ وما أنواعها؟وما مراتبها؟

2_ ما منهاج التحصيل؟ تتفرع عنه الأسئلة الآتية: ما التحصيل؟ وما المنهاج؟ وما عناصره؟

3_ما منهاج تحصيل الملكات الأصولية؟ وما عناصره؟ وكيف يمكن تنزيله؟

ننطلق في هذا البحث منالفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: مناهج تحصيل الملكات الأصولية كانت مناسبة وناجحة في عهد الازدهار الحضاري للأمة، حيث أثلت مفهوم الملكات، وأثمرت الاجتهاد بجميع مستوياته.

الفرضية الثانية: اقتراح منهاج معاصر سيسهم **نظريا** في تجويد تحصيل الملكات الأصولية[1].

خامسا: منهج البحث وأدو اته:

بالنظر لطبيعة البحث المزدوج (نظري/ إجرائي)؛ سيركز جزء منه على دراسة منهاج التحصيل والملكات الأصولية نظريا، وسيتم في جزء منه بناء منهاج تحصيل للملكات الأصولية بصنافته إجرائيا.

تبعا لذلك؛ سأوظف المنهج الوصفي والتحليلي؛ من أجل وصف المعطيات والدراسات العلمية المتعلقة الملكات الأصولية ورصد تطورها ومنهاج تحصيلها، ونقدها، وصولا إلى اقتراح إجراءات عملية كفيلة بحل مشكلة منهاج تحصيل الملكات الأصولية في الجامعة المغربية.

من أجل ذلك، يتوسل هذا البحث بالأدوات الخادمة لمنهجي الوصف والتحليل والمحقِّقة لأهداف هذه الدراسة، وهي:

1- تحليل المضمون: وهي تقنية بحثية تستعمل من أجل الفهم الجيد لظاهرة أو قضية علمية، من خلال جمع المعطيات حولها وتمحيصها، ومقارنتها، باعتماد شبكات تحليل محددة ومضبوطة. وسأستعملها-

[1] الفرضيات، عموما، تُمحص في مستوى نظري أو في مستوى تطبيقي ميداني أوفيها جميعا؛ و إنما اقتصرنا في هذه الرسالة على التمحيص النظري لعل باحثا آخر يفتح الله عليه فيتم العمل.

بتوفيق الله- من أجل تحليل مضامين مصادر البحث ومراجعه لاستثمارها بشكل أفضل؛ خاصة منها ما تعلق بجانب منهاج التحصيل.

2_ شبكات الأجرأة؛ وهي تقنية تتيح إمكانية تحويل المفاهيم الأساسية للبحث (التحصيل، الملكات، المنهاج) إلى أنواع ومكونات ومجالات ومؤشرات؛ يتم تنزيلها بتدرج ونظام. وقد اعتمدتها في بناء منهاج التحصيل وتنزيلهبواسطة صنافات إجرائية.

سادسا: حدود البحث:

ينحد هذا البحث في حدود الملكات الأصولية تعريفا وتأسيسا وتصنيفا، ثم منهاج تحصيلها من أجل صياغة نموذج عملي لتدريس الملكات الأصولية يراعي خصوصية التدريس بالتعليم الجامعي دون غيره من مؤسسات التعليم العالي غير الجامعي.

تبعا لذلك؛ فالبحث غير معني بدراسة منهاج الملكات في حقول معرفية أو تخصصات أخرى سواء في العلوم الشرعية أو التعليم الجامعي، إلا ما يأتي منه عرضا خادما لمقصد أصلي فيه. كما أنه لا يعتني بالدراسة الديداكتيكية للملكات الأصولية؛ من حيث طبيعة الممارسات الصفية وكيفياته وتحديد أساليب ونماذج التخطيط والتقويم؛ وإنما هو بحث مُوَطِّن في علم المناهيج (جمع منهاج)؛ الذي يتخذ من رحلة المادة الأصولية من طابعها العالم إلى أن تصير مصهورة في منهاجِ تحصيلٍ مجالا له. وما بعد هذه النقطة (أي نقل المادة الأصولية من المنهاج إلى الاكتساب الصفي من حيث هو كيفيات وتدخلات) فهو يدخل في ميدان التدريسية (الديداكتيك)، وهو بحث آخر له منهجه الخاص غير مشمول بهذه الدراسة.

فالحاصل أن هذا البحث هو بحث في الملكات الأصولية من حيث هي موضوع معرفي نظري، وبحث في المنهاج من حيث هو تصور شامل للمادة المدرسة خاضع لمقتضيات تربوية واجتماعية، ومن حيث هو صهرٌ للملكات الأصولية في قالب منهاجي جامعي فقط.

سابعا: الدراسات السابقة:

يتأطر هذا البحث بثلاث دوائر معرفية كبرى؛ دائرة مناهج التدريس بشكل عام، ودائرة مناهج تدريس العلوم الشرعية وتكوين ملكاتها بشكل خاص، ودائرة منهاج تحصيل الملكات الأصولية بشكل أخص؛ لذلك فإن البحوث التي سبقت هذه الدراسة تنتمي إلى واحدة من هذه الدوائر الثلاث؛ انطلاقا من أوسعها التي ترسمها الدائرة الأولى، وصولا إلى أخصها التي تركزها الدائرة الثالثة، مرورا بأوسطها التي تشكلها الدائرة الثانية. وسأكتفي بالتمثيل ببعضها لأهميتها أو ميزة خاصة فيها، مع التنبيه على حدود الاستفادة منها في هذا البحث.

أ_البحوث المندرجة في دائرة مناهج التدريس عامة: هي البحوث التي تجعل من مناهج التدريس موضوعا لها؛ سواء أكانت عربية أم أجنبية مترجمة أو غير مترجمة، وهي كثيرة جدا ومتنوعة بحيث يصعب تتبعها جميعا، وبالأحرى الإحاطة بها؛ وهيتنتمي على الإجمال إلى دراسات تعني إما بالمنهاج التعليمي، أو بأحد عناصره من الأهداف التعليمية أو الأساليب والتقنيات والموارد التدريسية أو المحتويات المدرسة أو التقويم، لذلك سأمثل لها بما يلي:

1_ أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية الحقيبة المرجعية[1]، أصدره المكتب الدولي للتربية ليكون مرجعا في بناء المناهج.

2_ استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، السيد فتحي الويشي[2].

3_تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والممارسات العملية، زكي الجلاد[3].

4_الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري، فيليب جونير، ترجمة الحسين سحبان[4].

---

[1] صادر عن المكتب الدولي للتربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، سنة 2014.

[2] صدر عن دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر-الاسكندرية- ط 1، سنة 2013.

[3] صدر عن دار المسيرة، سنة 2004.

[4] صدر عن مكتبة المدارس الدار البيضاء، سنة 2004.

5_ المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، سـهيلة محسـن كاظم الفتلاوي / أحمد هلال[1].

6_ المرجع الشامل في تصميم المناهج الدراسية، خير سليمان شواهين[2].

7_القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح محمود علام[3].

8_التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل بالمغرب، محمد الدريج[4].

هذا الصـنف من البحوث التربوية ذو أهمية بالغة في هذا البحث؛ خاصـة في الباب المتعلق بالمنهاج؛ فقد درسَـت هذه البحوث المنهاجَفي أبعاده الثلاثة؛ من حيث علاقته بالخطاب التربوي عامة، ومن حيث علاقته ب"البراديجم" المؤطر له، ومن حيث مكوناته وإجراءاته العملية. و هي أبعاد طبعتهذا البحث من بدايته إلى نهايته؛ فكان دائم الاستحضار لها، والانضباط لمقتضياها؛ لذلك فهي التي أثلت تصوره العام.

تبعالذلك؛ يشكل هذا النوع من البحوث موردا أساسيا يسعفنا في المقارنة بين التدريسية الأصيلة والتدريسيات المعاصرة بتصنيفاتها المتنوعة؛ فهي تمكننا من ضبط أوجه الاتفاق والتمايز، وإمكانات الاستفادة والإفادة.

غير أن الاستفادة منها في هذا البحث تتوقف عند هذا الحد نظرا لطابعها المنهاجي؛ فهي تبين مفهوم المنهاج وعناصره وأبعاده، بيانا نظريا من حيث إن المنهاج تخصص أكاديمي معاصر لا يرتبط بمجال معرفي محدد.

لذلك فإن تميز هذه الدراسة عن هذا النوع من البحوث يتجلى في تنزيل خلاصاتها على الملكات الأصولية؛ فعملنا في هذا البحث –الذي لم تتطرق إليه الدراسات المذكورة لأنها غير معنية به ولا يندرج في

---

[1] صدرعن دار الشروق –عمان- الأردن، ط 1، سنة 2006.

[2] صدرعن عالم الكتب الحديث، إربد –الأردن، ط 1، سنة 2019.

[3] صدرعن دار المسيرة عمان، ط 4، سنة 2011.

[4] مجلة علوم التربية العدد 5، السلسلة الجديدة، سنة 2013.

صلب اهتمامها- هو تشكيل الملكات الأصولية في منهاج؛ من حيث:

_هي هدف من الأهداف التعليمية مَرْتَبةً وصياغة.

_ خضوعها للضرورات التدريسية من النقل الديداكتيكي والبناء والتفكيك وإعادة البناء كما تخضع سائر المنقولات التدريسية.

_ هي مكتسبات ومحصلات لابد من تقويمها والتأكد من تمكن الطالب منها، وذلك لا يتم إلا باستراتيجيات تقويمية محددة.

_ هي منصهرة في منهاج تعليمي ينتمي إلى منظومة تربوية متكاملة.

ب_**البحوث المندرجة ضمن دائرة مناهج تدريس العلوم الشرعية وتكوين ملكاتها:** وهي البحوث التي تجعل من تدريسية العلوم الشرعية وتكوين ملكاتها موضوعا لها؛ فهي بحوث يرد فيها الحديث عن الملكة تعريفا وخصائصا وتصنيفا وأهمية، سواء أكانت لغوية أم حديثية أم فقهية أم أصولية. وسأمثل منها بما يلي:

1_ المدخل إلى الملكة الأصولية دروس تطبيقية لتأسيس الملكة الأصولية مع التنبيه على الأخطاء التي تقع عند مدارسة ومذاكرة المباحث الأصولية للدكتور أحمد بن مسفر العتيبي[1].

2_تربية ملكة الاجتهاد من خلال كتاب بداية المجتهد ونهاية المقتصد لابن رشد الحفيد، للدكتور محمد بولوز[2].

3_المهارة الأصولية بالأمثلة العملية، للأستاذ مصطفى القليوبي الشافعي.[3]

4_ تكوين الملكة الفقهية، للدكتور محمد عثمان شبير[4].

---

[1] صدر عن مكتبة الرشد، ط.1، سنة 2019.

[2] صدر عن المكتبة الوقفية، ط.1، سنة 2012.

[3] دار النور المبين للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، سنة 2016.

[4] صدر في سلسلة كتاب الأمة، سنة 1999.

5_ الملكة الفقهية: حقيقتها وشروط اكتسابها وثمراتها، للدكتور عبد الله بن فهد القاضي[1].

6_منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية، للدكتور مصطفى صادقي[2].

7_ أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، للدكتور سعيد حليم[3].

8_ تكوين الملكة الحديثية: أصـــولها وتطبيقاتها، إعداد الطالب الباحث محمد الأطرش، إشـــراف الدكتور سـعيد حليم، وهي رسـالة لنيل شـهادة الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسـانية من جامعة سـيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، الموسم الجامعي 2020\2021.

9_ تحصـــيل الملكة الفقهية من خلال كتاب الذخيرة، الطالب الباحث محمد أمين إدحيمون، رســـالة دكتوراه تحت إشراف الدكتور سعيد حليم، نوقشت سنة 2021.

10_ تكوين الملكة اللغوية، للدكتور البشير عصام[4].

يتميز هذا النوع من البحوثبرصده لمناهج تدريس العلوم الشرعية واللغوية؛ تعريفا وتصنيفا واكتسابا واستثمارا وملكة. كما يتميز بعضها بدراسة نظرية الملكات تنظيرا وتدريسا بغض النظر عن التخصص العلمي الذي تنتمي إليه، أو في إطار تخصص شرعي معين سواء أكان لغويا أم فقهيا أم أصوليا أم حديثيا؛ وبذلك فهي ســتفيد هذا البحث في هذا الجانب التنظيري الهام، وفي الجانب العملي كذلك؛ خاصــة ما يرتبط منها بالملكة الفقهية.

كما سـأسـتفيد في هذا الصـدد من جهود العلماء المصـلحين الذين اشـتغلوا بالعلوم الشـرعية إكسـابا واكتسـابا؛ من أمثال جهود الشيخ الإمام محمد الطاهر بن عاشـور (رحمه الله)، خاصة في كتابه "أليس الصبح بقريب"[5]الذي رصـد فيه مواقع الخلل الذي أصـاب التعليم في العلوم الشـرعية، واقترح أفكارا تصـلح أن تكون

[1] صدرعن دارعبيكان، ط.1، سنة 2016.

[2]صدرعن المعهد العالمي للفكر الإسلامية في طبعته الأولى سنة 2012.

[3]صدرعنمطبعة أنفو برانت فاس.ط 1، سنة 2020.

[4] صدرعنمركز نماء للأبحاث والدراسات، ط 1، سنة 2016.

[5]صدرعندار السلام، ط.1، سنة 2006.

منطلقا لبناء مشروع نهضوي في هذا المجال. وجهود الدكتور فريد الأنصاري خاصة في كتابه "مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية"[1] الذي جعل من الملكة الأصولية عماد العالمية اكتسابا لها وقياما بحقها.

إضافة إلى ذلك سيتحتم علي العودة إلى المصادر التاريخية التي تحدثت عن اكتساب العلوم الشرعية؛ خاصة المقدمة لابن خلدون[2]، وأبجد العلوم للقنوجي[3]، والقانون للحسن اليوسي[4]، رحمهم الله جميعا..

ثم إن ارتباط البحث بالملكة في علم الأصول يفرض علي كذلك الرجوع إلى المصادر الأصولية الأساسية ومقدماتها؛ بأنواعها المقارن والمبسوط والمتوسط والوجيز والمختصر، المنظوم والمنثور، للتعرف على جهود أصحابها ومناهجهم في بناء الملكات الأصولية؛ خاصة وأن غالبها تعتبر كتبا تعليمية بالنظر إلى أن المستهدفين بها هم طلبة العلم في إحدى مستويات الطلب من الانتهاء إلى الابتداء؛ من أمثال الغزالي والباجي والقرافي والشاطبي، رحمة الله عليهم جميعا..

إن إفادة هذا النوع من البحوث لهذه الدراسة كبيرة جدا؛ من حيث هي المنجم الذي يكتنز مجالها المعرفي المتمثل في الملكات عموما، وعلم الأصول خصوصا، والملكات الأصولية بشكل أخص؛ غير أن حدود الإفادة منها تتوقف في هذا الحد.

لذلك فإن الإضافات التي تتقصد هذه الدراسة تقديمها تتجلى في نَفَسِها التربوي وروحها المنهاجية، وبعدها الاقتراحي، وغايتها الإجرائية.

---

[1] صدر عند دار السلام، ط. 5، سنة 2020/1441.

[2] خاصة في المقدمة، مؤسسة الكتب الثقافية، ط 4، 2005.

[3] خاصة في أبجد العلوم، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي دمشق، 1978.

[4] خاصة في القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم، الحسن بن مسعود اليوسي، تحقيق وشرح وتعليق وفهرسة وتقديم حميد حماني، مطبعة شالة – الرباط، (1998م – 1419 ه).

ج- البحوث المندرجة في دائرة مناهج تدريس الملكات الأصولية في الجامعات المغربية:

ظهرت في العشـــرية الأخيرة جهود مباركة، أثمرت حركية علمية وتربوية خاصـــة بالدرس الأصـــولي الجامعي، أنتجت مشاريع بحثية جادة؛ منها:

1_ طرق التدريس الحديثة وأثرها في تطوير الدرس الأصولي، للدكتور مبارك بلعسري[1].

1) مناهج التأليف والتدريس عند أصـــوليي مالكية الغرب الإســـلامي وأثرها في تجديد الدرس الأصـــولي، للدكتور محمد والزين[2].

2) منهاج تدريس أصول الفقه في الجامعة المغربية، للدكتور خالد البورقادي[3].

اعتنت هذه البحوث بالدرس الأصولي الجامعي من جوانب ثلاثة:

1_الجانب الإبســتيمولوجي الذي يعمق النظر في علم أصــول الفقه من حيث هو علم نشــأ واســتقر؛ بأعلامه ومباحثه ومقاصده. (وهو بعدها النظري).

2_الجانب الديداكتيكي الذي يســلط الضــوء على التدريســية المعاصــرة في إفادتها الدرس الأصــولي الجامعي. (وهو بعدها التدريسي).

3_الجانب العملي الذي يرصـــد الممارســـات التدريســـية الجامعية؛ من حيث مرجعياتها ومناهجها، وأساليبها وتقنياتها، وأدواتها وملفاتها الوصفية. (وهو بعدها الميداني).

إن ما يضيفه هذا البحث إلى هذه الثلة المباركة أربعة أمور:

أولا: تعميق البحث في مفهوم الملكة ورصـــد صـــلاتها المفهومية والإجرائية مع المفاهيم التربوية المعاصـــرة الأساسية؛ التي هي الكفاية والقدرة والمهارة.

---

[1] **طبع سنة 1442\2022.**

[2] **رســـالة دكتوراه تحت إشـــراف الدكتورســـعيد حليم، كلية الآداب والعلوم الإنســـانية فاس ســـايس، الموســـم الجامعي 2021\2022.**

[3]**، رسالة دكتوراه تحت إشراف أ. د. سعيد حليم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، الموسم الجامعي 2020\2021.**

ثانيا: توسيع النظر في مفهوم الملكات الأصولية توسيعا يسمح بتحويلها إلى صنافات تنزّلها أهداف إجرائية، تُستمد من مجالات معرفية محددة، بما يفيد في بناء منهاج أصولي ملكاتي.

ثالثا: العناية بالدراسة في نطاقها المنهاجي من حيث تأثيل النظر فيعناصر المنهاج مستفيدا من الأبحاث التربوية الحديثة وموظفا الخلاصات التربوية الأصيلة، بما يوفر أرضية لبناء منهاج ملكاتي أصولي.

رابعا: استثمار الخلاصات النظرية المتعلقة بالملكات الأصولية والملكات والمنهاج في اقتراح منهاج مادة علم أصول الفقه بانٍ للملكات.

ثامنا: صعوبات البحث:

لقد امتزج هذا البحث بوجداني، وكابدت في سبيله مشاقا؛فكتبت بعض فصوله بعرق بارد ودم حار! وما ذلك إلا لأني وجدت أمامي عقبات عنيدة أرهقتني؛ لعل أكبرها ما يلي:

1_ طبيعة البحث المزدوجة بين المعرفي المتخصص المرتبط بعلم الأصول، والتربوي المرتبط بعلم المناهج؛ وهما تخصصان صلبان متجددان؛ يصعب الإمساك بمعاقدهما إلا ببذل جهد مضاعف للاطلاع على المصادر والمراجع وتصنيفها وتحليلها، وتحديد أوجه استثمارها؛ خاصة وأن أهم المراجع المرتبطة بعلم المناهج والتدريسية مكتوب بلغات أجنبية غالبها غير مترجم؛ الأمر الذي فرض علي التعامل المباشر معها والاستعانة بمتخصصين في تلك اللغات إذا أعوزني رصيدي منها.

2_مجال البحث الواسع؛ حيث تباعدت أطرافه بين ما هو ملكاتي من جانب، وما هو منهاجي من جانب آخر؛ والتقريب بينهما لبناء أحدهما على الآخر احتاج إلى نظرات متواليات، اقتضت إعادة تركيب البحث وترتيب فصوله وأبوابه مرات ومرات.

3_ صلب البحث الدائر على منهاج تحصيل الملكات الأصولية اقتضى تركيز النظر في أمرين؛ أولهما: الملكات الأصولية مفهوما وأسسا وأنواعا، وثانيهما منهاج التحصيل مفهوما وعناصر وأجرأة، وهو اقتضاء تطلب جهدا مضاعفا في جانب التنظير وجانب التزيل.

4_ المنهجية الإجرائية للبحث التي تطلبت استفراغ الوسع في تنزيل الخلاصات المرتبطة بالملكات الأصولية وبمنهاج تحصيلها في خطاطات وشبكات تسعف في أجرأتها وتنزيلها، وهو عمل لم نألفه في الدراسات الشرعية إلا قليلا.

5_ الغاية الاقتراحية للبحث التي اقتضت تقديم نموذج "منهاج لتحصيل الملكات الأصولية"؛ الأمر الذي ألزمنا بتحويل المفاهيم الأساسية للبحث إلى شبكات، ثم استثمارها في صنافات، ثم "استعارة" محتوياتها

من مجالها الأصـولي وتفريغها في قالبها المنهاجي التدريسـي. وهذا عمل احتاج كثيرا من التركيز ؛ لأن صـياغة منهاج فاقد لمكون من مكوناته أو عنصر من عناصره موقع في الانقطاع والضياع.

تاسعا: خطة البحث:

يتضـــمن هذا البحث ثلاثة أبواب، بعد هذه المقدمة التي تضـــمنت إطاره المنهجي، والخاتمة التي ستتضمن خلاصاته وتوصياته.

عمل الباب الأول على الجواب عن السؤال الفرعي الأول؛ وهو: ما الملكات الأصولية؟؛ فعرف الملكة في الفصل الأول، وبين الملكات الأصولية في الفصل الثاني.

واعتنى الباب الثاني بالجواب عن السؤال الفرعي الثاني؛ وهو: ما منهاج التحصيل؟ فعرف التحصيل في الفصل الأول، وبين عناصر منهاج التحصيل في الفصل الثاني.

وأما الباب الثالث فخلص إلى اقتراح منهاج تحصيل الملكات الأصولية في الجامعة المغربية، مجيبا عن السؤال الفرعي الثالث: كيف نحصل الملكات الأصولية؟ فبسط عناصره في الفصل الأول، وحدد صنافته وأجرأتها ومجالاتها في الفصل الثاني.

والشكل التوضيحي التالي يبين المكونات العامة للبحث.

شكل توضيحي رقم 1: المكونات العامة للبحث:



الباب الأول:

من الملكات إلى الملكات الأصولية

الفصل الأول:الملكة: مفهومها،وصلتها بالقدرة والمهارة والكفاية، وأسسها:

الفصل الثاني:علم أصول الفقه والملكات الأصولية:

مقدمة الباب الأول:

غاية هذا الباب الأول تمحيص الفرضية الأولى من فرضيات البحث؛ التي هي:

مناهج تحصيل الملكات الأصولية كانت مناسبة وناجحة في عهد الازدهار الحضاري للأمة، حيث أثلت مفهوم ا لملكات، وأثمرت الاجتهاد بجميع مستوياته.

وذلك من خلال الجواب عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة هذه الدراسة؛ وهو:

- ✓ ما الملكات الأصولية؟ الذي تتفرع عنه الأسئلة الآتية: ما الملكة؟ وما الملكات الأصولية؟ وما أنواعها؟وما م راتبها؟

طلبا لذلك؛ قسمنا الجواب عنه إلى فصلين؛ اعتنى الأول ببيان الملكة، واعتنى الثاني بالملكة الأصولية.

تناول الفصل الأول الملكة بالدراسة المفصلة فيثلاثة مباحث؛ المبحث الأول تناول مفهوم الملكة في التراث التربوي و في التربية المعاصرة، والمبحث الثاني صلة الملكة بالمهارة والقدرة والكفاية، وخلص المبحث الرابع إلى تعريف إجرائي للملكة ثم إظهار أسسها.

سنعمل في المبحث الأول على بيان مفهوم الملكة في التراث التربوي الإسلامي؛ انطلاقا من بسط القول في دلالة الملكة المعجمية من أجل استجماع مشمولاتها اللغوية وخصائصها في الاستعمال العربي ومقارنتها بالدلالة الفرنسية والإنجليزية، مع الالتفات إلى الدلالة الفلسفية، وكل ذلك بقصد الإمساك بالمعاقد الدلالية للمصطلح من أجل البناء عليها واستثمارها أثناء استجماع لبناتها المصطلحية.

تأسيسا على ذلك سنعمد إلى بيان وتَبَيُّنِ مصطلح الملكة عند التربويين المسلمين؛ مُرَكِّزين القول على استعمالاته لدى عَلَمَيْن كبيرين؛ هما الشريف الجرجاني، وابن خلدون –رحمة الله عليهما-؛ فهما اعتنيا بهذا المصطلح كل بحسب سياق اشتغاله؛ فالأول من زاوية التعريف الاصطلاحي، والثاني من زاوية التأثيل النظري والتربوي.

ثم سنعمد إلى بيان وتبين مفهوم الملكة عند التربويين المعاصرين؛ حيث سندرس المصطلح انطلاقا مما كتبه باحث تربوي مغربي اعتنى بالنظرية الملكاتية إحياء وتنظيرا؛ هو الدكتور محمد الدريج حفظه الله، الذي عمل على الجمع بين الأساس التراثي لهذا المفهوم و"الاستثمار المنفتح" للخلاصات التربوية المعاصرة؛ حيث قابله بمفهوم الكفايات، وهو الأمر الذي يفرض علينا الحفر في الخلفية النظرية والتربوية لنظره تجاه الملكات.

لقد أوصلنا تتبع استعمالات التربويين المعاصرين للملكة إلى حقيقة استعمالها على سبيل المقابلة أو الترادف أو التنويع مع مصطلحات تربوية قريبة منها؛ خاصة "المهارة، والقدرة، والكفاية"، الأمر الذي يفرض علينا الانعطاف تجاه هذه المصطلحات لدراستها وفهم مبررات استعمالهم لها، ثم الحكم على سلامة تلكم الاستعمالات، وهو ما انتظم في المبحث الثاني.

ثم استجمعنا خلاصات المبحثين السابقين، واستثمرناها في المبحث الرابع من هذا الفصل؛ فاجتهدنا في تعريف الملكة تعريفا إجرائيا وفي إظهار الأسس التي تتأسس عليها.

لقد بنينا الفصل الثاني على الفصل الأول؛ فخص الملكات الأصولية بالدراسة والتحليل؛ مبينا مفهومها وأنواعها ومكوناتها وأسسها.

طلبا لذلك؛ عملنا على تعميق النظر المعرفي (الابستيمولوجي) في مفهوم أصول الفقه من خلال دراسة بناه الدلالية؛ المعجمية والاصطلاحية، ثم تتبع اتجاهات تعريفه لدى الأصوليين، بما يصلح للبناء عليه في تحديد الملكات الأصولية وأنواعها.

وكل ذلك من أجل توفير بنية معرفية (إبستيمولوجية) للملكات الأصولية، قابلة للتنزيل في تصور منهاجي خاضع للمقتضيات التربوية (البيداغوجية) والتدريسية (الديداكتيكية) والسياقية الجامعية. وهذه المقتضيات الثلاثة؛ المعرفية (الإبستيمولوجية) والتربوية (البيداغوجية) والتدريسية (الديداكتيكية) تعد أسسا ضرورية لكل عمل منهاجي معتبر.

الفصل الأول:

الملكة: مفهومها،

وصلاتها، وأسسها.

المبحث الأول: مفهوم الملكة.

المبحثالثاني: صلاتاالملكة.

المبحث الثالث: التعريف الإجرائي للملكة وأسسها.

المبحث الأول:

مفهوم الملكة.

المطلب الأول: مفهوم الملكة في التراث التربوي.

المطلب الثاني: مفهوم الملكة في التربية المعاصرة.

المطلب الأول: مفهوم الملكة في التراث التربوي:

الفرع الأول: الدلالة المعجمية للملكة:

سنعمل في هذا المطلب على بسط القول في دلالة لفظة "الملكة" بسطا يتيح لنا إمكان القبض على معاقدها وأصولها، ثم سنقارن ذلك بدلالتها في اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وصولا إلى حد من الصلابة الدلالية التي تمكننا من البناء عليها بناء اصطلاحيا تربويا معتبرا.

أولا: الملكة في المعجم العربي: سأدرس استعمالات مادة (ملك) في اللغة العربية انطلاقا من معجمين أساسيين؛ هما: مقاييس اللغة لابن فارس –رحمه الله-، ولسان العرب لابن منظور –رحمه الله-؛ فالأول لاعتنائه بأصول المادة، مما يسهل الإمساك بمداراتها، والثاني لتوسعه في استعمالاتها مما يمكن من استيعاب تفريعاتها.

1) **الدلالة اللغوية للملكة عند ابن فارس:** قال ابن فارس –رحمه الله- (ت 395 هـ): "(م ل ك) أصل صحيح يدل على **قوة في الشيء وصحة**. يقال: أملك عجينه: قوى عجنه وشده. وملكت الشيء: قويته... **والأصل هذا**. ثم قيل ملك الإنسان الشيء يملكه مَلكا. والاسم المِلك، لأن يده فيه قوية صحيحة. فالمِلْك ما مُلك من مال. والمملوك العبد. وفلان حسن المَلَكَة، أي **حسن الصنيع إلى مماليكه**. وعبد **مملَكَة سُبي ولم يملَك أبواه**. وما لفلان مولى ملاكَة دون الله تعالى، أي لم يملكه إلا هو. وكنا في إملاك فلان أي أملكناه امرأته. وأملكناه مثل ملّكناه. والمَلَك: الماء يكون مع المسافر، لأنه إذا كان معه ملك أمره"[1].

فالملكة، إذن، ترجع إلى أصلين؛ هما: **القوة والصحة**، وعنهما تتفرع سائر المعاني اللغوية الأخرى؛ الحقيقية والمجازية، التي يذكرها ابن منظور في لسان العرب، والتي تصل إلى أربعة عشر معنى.

2) الدلالة اللغوية للملكة عند ابن منظور: قال ابن منظور (711 هـ): "وتَمَلَّكَه أي **مَلَكَه قهرا**...[2]

والمَـلْكُ: ما ملكت اليد من مال وخُوَل. والمَـلَكَةُ: مُلْكُكَ. والمملكة: **سلطان الملك في رعيته**. ويقال: طالت مملكته وساءت مملكته وحسنت مملكته وعظم مُلكه (مِلكه) وكثر ملكه[3].

(...) وقوله تعالى ﴿مَلَكُوتُ كُلِّ شَيْءٍ﴾ أي **القدرة على كل شيء**(..)[4].

ويقال: ما لفلان مولى مِلاكة دون الله أي لم يملكه إلا الله تعالى. ابن سيده: المَـلْكُ والمُـلْكُ والمِـلْكُ ***احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به***، (..)[5].

وقالوا: الماء مَـلَكُ أمر أي إذا كان مع القوم ماء ملكوا أمرهم أي يقوم به الأمر (...) ومن أمثالهم: الماء مَـلَكُ أمره أي أن الماء مِـلاك الأشياء، يضرب ***للشيء الذي به كمال الأمر*** (..)[6]،

وفيه لغة ثالثة: ما في مَلَـكَته شيء، بالتحريك. (...)، ويقال: إنه ***حسن المِـلْكَة*** *والمِـلْك (..). وفي الحديث:* ***(لا يدخل الجنة سيئ المَلَكَة)***[7]*، متحرك، أي الذي يسيء صحبة المماليك. ويقال: فلان حسن المَلَكَة إذا كان حسن الصنع إلى مماليكه. وفي الحديث:* ***(حسن المَلَكَة نماء[8])*** *هو من ذلك. (...).*[9]

وتمالك عن الشيء: ***ملك نفسه****. وفي الحديث:* ***(املك عليك نفسك[10])*** *أي لا تُجْرِهِ إلا بما يكون لك لا عليك. وليس له مِـلاك أي لا يتمالك. وما تمالك أن قال ذلك أي ما تماسك ولا يتماسك... وما تمالك فلان*

---

[3] **لسان العرب. 492/10. مادة (ملك)**

[4] **لسان العرب. 492/10. مادة (ملك)**

[5] **لسان العرب. 492/10. مادة (ملك)**

[6] **لسان العرب. 493/10. مادة (ملك)**

[7] **رواه الترمذي عن أبي بكر الصديق رضي الله عنه، في أبواب البر والصلة، باب ما جاء في الإحسان إلى الخدم، رقم 1946. قال فيه الترمذي -رحمه الله-: " حَدِيثٌ غَرِيبٌ وَقَدْ تَكَلَّمَ أَيُّوبُ السَّخْتِيَانِيُّ وَغَيْرُوَاحِدٍ فِي فَرْقَدٍ السَّبَخِيِّ مِنْ قِبَلِ حِفْظِه".الجامع الكبير - سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ) المحقق: بشار عواد معروف الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت سنة النشر: 1998. ج 3، ص 398.**

[8] **رواه أحمد والطبراني عن رافع بن مكيث. ورواه أبو داود عنه بلفظ (حسن الملكة يمن، وسوء الخلق شؤم). ينظر: مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، علي بن سلطان محمد القاري، تح جمال عيتاني. ج 6ص479. رقم 3359.**

[9] **لسان العرب493/10. مادة (ملك).**

[10] **بحثت عنه بهذه الصيغة فلم أجده، ربما هو جزء من حديث النجاة (أمسك عليك لسانك) الذي أخرجه الترمذي في سننه، رقم 2408.**

*أن وقع في كذا إذا لم يستطع أن يحبس نفسه. (...) وفي حديث آدم: **(فلما رآه أجوف عرف أنه خَلْقٌ لا يتمالك**[11]**)** أي لا يتماسك. وإذا وُصِف الإنسان بالخفة والطيش قيل: إنه لا يتمالك.*[12]

*ومِلاك الأمر ومَلاكه: **قوامه الذي يُمْلَك به وصلاحه.** وفي التهذيب: مِلاك الأمر: الذي يعتمد عليه، ومَلاك الأمر ومِلاكه ما يقوم به.* [13]

*ومَلَك العجين يملكه مَلْكا وأمْلَكه: **عجنه فأنعم عجنه وأجاده.*** (...) [14].

*وناقة مِلاك الإبل: **إذا كانت تتبعها**؛* (...)[15].

ومَلْكُ الطريق ومِلْكه ومُلْكه: وسطه ومعظمه؛ وقيل: حده؛ (..)، ومِلْك الوادي ومَلْكه ومُلْكه: وسطه وحده. (...) ويقال: الزم مَلْك الطريق أي وسطه"[16].

إن التأمل فيما ساقه اللغويان الكبيران ابن فارس وابن منظور بخصوص مادة (ملك) يؤدي إلى جمع معانيها بما يعطي صورة واضحة عن سماتها الدلالية. وهي على العموم أربعة عشر معنى، وهي:

1- القوة والصحة والشدة. (المُـلك). وهي أصل المادة، كما نص على ذلك ابن فارس رحمه الله[17].

2- الإحسان إتقانا ورحمة. (حسن المَـلَكة).

3- الطروء والاكتساب. (سُبِيَ ولم يُمْلك أبواه).

4- الاستصحاب واللزوم. (الماء يكون مع المسافر).

---

[11] **جزء من حديث رواه الإمام مسلم عن أنس رضي الله عنه في كتاب البروالصلة والآداب، باب خلق الإنسان خلقا لا يتمالك، ولفظه، قال رسول صلى الله عليه وسلم عن: (*لما صوراللّه آدم في الجنة تركه ما شاء أن يتركه، فجعل إبليس يطوف به ينظرما هو، فلما رآه أجوف عرف أنه لا يتمالك*). رقم: 2611.**

[12] **لسان العرب. 494/10. مادة (ملك).**

[13] **لسان العرب. 494/10. مادة (ملك).**

[14] **لسان العرب. 495/10. مادة (ملك).**

[15] **لسان العرب. 495/10. مادة (ملك).**

[16] **لسان العرب، ابن منظور، 49/10. مادة (ملك).**

[17] **ينظر: مقاييس اللغة. ج 351/5. (مادة ملك).**

5- الاستبداد والقهر. (ملكه قهرا).

6- التصرف في الشيء. (سلطان المـلِك على الرعية).

7- القدرة على الشيء (الملكوت).

8- الإحاطة والاحتواء. (مِلك الشيء).

9- كمال الأمر (الماء الذي به كمال الأمر).

10- التحكم والضبط استعمالا وإهمالا. (مَـلَك نفسه).

11- قوام الشيء وصلاحه ومعتمده ونظامه. (مـلاك الأمر).

12- الإجادة والإتقان. (ملَــك العجين).

13- القيادة والريادة. (مِلاك الإبل).

14- الوسط والمُعْظَم والحد. (مَــلْـك الطريق).

وهي، كما ترى، معاني تجعل المادة اللغوية (ملك) مثمرة مغدقة، واسعة الدلالة، فسيحة الفسطاط، تصلح للتعبير بها في حقول متعددة وعن أحوال متكاثرة وموارد متعددة، وإن كانت كلها دائرة على معاني: **التحكم** وحسن **التصرف** وقوام **الأمر**؛ فالتحكم يستلزم القوة والقدرة والقهر، وحسن التصرف يقتضي الإتقان والإحسان والإجادة والريادة، وقوام الأمر يكون بالنظام والصلاح والوسطية، وبها جميع يتحقق كمال الأمر، وهو وإن كان طارئا؛ يأتي بعد مكابدة ومعاندة ومعاناة، إلا أنه لازم لا ينفك بعد رسوخه.

وهي معاني واضحة الصلة بالمعنى بالاصطلاحي للملكة، كما سيتبين لاحقا. يقول الدكتور البشير عصام في هذا الشأن: " *وإذا صح هذا الأصل الجامع لشتات هذه المادة اللغوية فإن اشتقاق المعنى الاصطلاحي منه، يصبح* ***ظاهرا لا خفاء فيه***"[18].

[18] **تكوين الملكة اللغوية، البشيرعصام، مركزنماء، ط1 بيروت 2016. ص 25.**

ثانيا: الملكة في المعجمين الفرنسي والإنجليزي: يُمَكِّننا النظر في ترجمات لفظة "الملكة" إلى اللغتين الفرنسية والإنجليزية من أمرين:

- ✓ استكشاف أوجه دلالتها واستعمالاتها في اللغة العربية نفسها؛ ذلك أن طبيعة الفهم من اللغة الأصلية هو الذي يحكم الترجمة؛ فالمترجم يترجم ما يفهمه.
- ✓ **توسيع** النظر إلى مفهوم الملكة من خلال ترجماتها؛ بحيثتثري المصطلح الذي نحن بصدده وتكشف فهوم الباحثين نحوه، كما ترتد على المعنى المعجمي العربي نفسه فتبَيِّن كثيرا من **التفاصيل** التي ربما نغفل عنها.

يمكن ترجمة لفظة (الملكة) إلى الفرنسية والإنجليزية بأربع مقابلات لفظية، وهي:

أولا: (**Aptitud/ Aptitude**/)التي تعني الأهلية والاستعداد واللياقة[19]-[20] .

ثانيا: (**Maturité**) التي تعني كمال النمو وتمام النضج والرشد والحصافة والاستحقاق والإيناع[21]، وهو أيضا معناها المعجمي الإنجليزي (maturity/ability)[22].

ثالثا: (**Compétence**) والتي تعني في المعجم اللغوي الفرنسي[23]والإنجليزي(Competence)[24]الاختصاص والكفاءة والخبرة والمهارة والصلاحية والقدرة والجدارة والطاقة الباعثة.

وقد ذكر الدكتور جميل حمداوي المقابل الثاني والثالثمعا للملكة مفضلا المقابل الثالث، قال: "*يمكن ترجمة كلمة الملكة ب (**Maturité**)، ويُقصد بها النضج والحصافة والحنكة والإبداع والصناعة*

---

[19] **Dictionnaire (francais – francais-arabe).2004. Composé par HARKAT Ahmed. dar el marifa-casablanca-maroc. P62.**

[20] **DICTIONARY (English- English-Arabic).2006. Dr ISSAM MAYAS. DAR EL FIKR –BEIRUT. P 33.**

[21] **Dictionnaire (francais – francais-arabe).2004. P 582.**

[22] **DICTIONARY (English- English-Arabic).2006. P 347.**

[23] **Dictionnaire (francais – francais-arabe).2004. P 212.**

[24] **DICTIONARY (English- English-Arabic).2006. P 113.**

*والإدراك وبلوغ الرشد.. بيد أن هناك من يترجمها ب (**Compétence**)، بمعنى الكفاءة المضمرة التي يمكن من خلالها توليد جُمَل لا متناهية العدد، حسب اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي*"[25].

رابعا: (**faculty**/faculté)التي تفيد الموهبة والاستعداد والقوة الجسدية والقابلية والكفاءة والخاصية[26].

الفرع الثاني: الدلالة الفلسفية للملكة (*faculty/faculté*):

اختار الدكتور جميل صليبا في معجمه الفلسفي(**faculty**/faculté) مقابلا أجنبيا للملكة[27]، وهو أيضا اختيار مترجِم موسوعة لالاند الفلسفية لأندريه لالاند (1867-1963م) الأستاذُ خليل أحمد، ومعناها عنده: "*الذكاء، الفعالية، (أو الإرادة، كما كان يقال في الماضي)، وأخيرا على الحساسية، باعتبارها، -أي الملكة- يكون كل منها، استطاعة خاصة لفعل معين من العمل أو الانفعال*"[28]. ثم قال: "*يبدو لي أن لكلمة ملكة فهمين: الملكات الوظائف (مثلا اللغة، الذاكرات الخاصة، الخ) والملكات الكيفيات (ذكاء، موجدة الخ)... فالملكات أصناف وقائع نفسية، وظواهر متقاربة بحسب تماثلاتها، متمايزة بحسب اختلافاتها؛ مثل الوظائف البدنية، هي مسارات أو**مُجَـمّعات** ظواهر ذات طبيعة مختلفة*"[29].

فالحاصل أن (**faculty** /faculté) تجمع بين القدرة/القوة الفطرية؛ كملكة الإحساس والإرادة والرغبة والتخييل والتذكر.. والتجربة التي ترتبط بالدماغ، الذي وبدونه لا تجربة على الإطلاق، وهو ما يكشف عنه علم الأعصاب الذي له الأفضلية في هذا المجال[30].

---

[25] **التجديد التربوي لمناهج التدريس بالمغرب، جميل حمداوي، ط 1، 2017. ص 11.**
والمعنى الذي حدده اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي لمصطلح (compétence)، والذي جعله الدكتور جميل حمداوي مقابلا لمصطلح (ملكة)، سنتحقق منه لاحقا.

[26] **Dictionnaire (francais – francais-arabe).2004. P .388.**

[27] **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، جميل صليبا، دار الكتب اللبنانية/ مكتبة المدرسة بيروت، 1982. 2/420-421.**

[28] **موسوعة لالاند الفلسفية، أندريه لالاند، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات بيروت، ط 2، 2001. المجلد الأول ص 404.**

[29] **موسوعة لالاند الفلسفية، لالاند. ص 407-408**

[30] **ينظر:**

-Dictionnaire philosophique. André Compte-sponville. 2001.PUF. P. 1308-1309.

تبعا لكل تلكم الخصائص المعجمية والمعرفية التي يتصف بها هذا اللفظ اختاره المترجمان سعيد الغانمي والدكتور غانم هنا مقابلا ل "الملكة" في ترجمتهمالكتاب الفيلسوف كانط- 1724-1804م- (Critique de le **faculté** de juger)[31] الذي نشر سنة 1790، فترجماه ب" نقد **ملكة** الحكم"[32]. وهي ملكة مرتبطة بالشعور باللذة والألم، وتعتمد على مبدأ الغرَضية، ويتحدد مجال فاعليتها بالفن والجمال[33]. وملكة الحكم مبنية بدورها عند "كانط" على **ملكة المعرفة** التي تحتل المرتبة الأولى في تسلسل الملكات. وعلى ملكة الحكم تبنى **ملكة الرغبة** التي تقوم على العقل، وتعتمد على قانون الإلزام، ويتحدد مجال فاعليتها بالأخلاق. فهي ملكات ثلاث يبنى بعضها على بعض؛ ملكة المعرفة، فملكة الحكم، ثم ملكة الرغبة.

إن هذا المعنى الفلسفي العام الذي تكتسبه هذه الترجمة سيفيدنا فائدة مهمة في استكشاف البنى التي يشملها المصطلح، والتموجات التي يتخذها، والاصطباغات التي يصطبغ بها أثناء انتقاله من حقل إلى آخر، وصولا إلى حقل التربية الذي يتأثر مباشرة بما يجري في التخصصات الأخرى.

يتحصل لنا من ذلك أن الألفاظ (Aptitude) و (Maturité) و(Compétence) و (Faculté).. تحمل معاني **متقاربة ومتداخلة** من الناحية المعجمية، أوسعها وأقربها إلى أن يقابل المعنى المعجمي العربي هو (Faculté).

---

[31] **Critique de le faculté de juger. Emmanuel kant. (1989). Gallimard.**

[32] **ترجمة (juger) بالحكم في هذا السياق فيه نظر؛ لأنه سياق مرتبط باللذة والألم، ويتحدد مجاله بالفن والجمال، لذلك فالأفضل ترجمته ب "الذوق"؛ فهو أقدر على تلبية هذه المطالب السياقية والمجالية. ثم إن مصطلح "الذوق" شائع في المجال التداولي العربي، وغالب استعماله مرتبط بالحكم على الحسيات والمعنويات والجماليات؛ لذلك جعله ابن خلدون "ملكة" اللسان. وهو المصطلح الذي استعمله الدكتور غانم هنا في فصول الكتاب، غير أنه استعمل مصطلح "الحكم" في العنوان، معللا ذلك بكون الذوق "*لايلبي الغرض، وهو البحث في الجميل والغائي معا*". نقد ملكة الحكم، إمانويل كانط، ترجمة غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، ط 1، 2005. ص 38. وقوله هذا فيه نظر معتبر مؤسس على استعمال ابن خلدون للذوق شاملا للحكم وغيره.**

[33] **نقد ملكة الحكم، إمانويل كانط، ترجمة سعيد الغانمي، منشورات الجمل، 2009. ص 13.**

وهذا التقارب الموقع في اللبس والتداخل بين الألفاظ الثلاثة، سنجده بجلاء في المعنى الاصطلاحي العام، لكنه سيأخذ حدودا وخصائص وسمات محددة حسب الحقل الذي يُستعمل فيه، خاصة في حقل التربية.

الفرع الثالث: الدلالة الاصطلاحية للملكة:

يُستعمل مصطلح (الملكة) استعمالا واسعا داخل العلوم الشرعية واللغوية والتربوية، لذلك **اصطبغ** بالخصائص المعرفية لتلك العلوم اصطباغا لم ينسف دلالته الاصطلاحية العامة التي استعمله بها العلماء المتخصصون.

سنتوقف في هذا المطلب عند اثنين من العلماء لريادتهما وانتشار تعريفهما وتداولهما بين العلماء السابقين والباحثين المعاصرين؛ الأول للشريف الجرجاني في معجمه الفريد، والثاني لابن خلدون في مقدمته المؤسِّسة؛ وذلك أني وجدت ابن خلدون عرف الملكة وبنى نسيجها الدلالي، ثم وسع فيها الأنظار ووضع لها الأسس وبنى لها القواعد، وفرع عليها الطرق والوسائل بما يصلح أن يكون **نظرية ملكاتية**. وقد انتشرت أفكاره ورؤاه الملكاتية ولقيت قبولا بين التربويين القدامى؛ فالشريف الجرجاني نقل عنه التعريف بجل ألفاظه[34]، وحاجي خليفة **اختصر** المبادئ الأساسية للملكة في كشف الظنون[35]، والتي بدورها نقلها القنوجي في أبجد العلوم[36]، وزاد عليها شيئا يسيرا. ثم تلقاها التربويون المُحْدَثون فأحيوها **واستأنفوا** فيها النظر في ضوء مقررات التربية المعاصرة ومعطيات علم النفس التربوي الحديث.

---

[34] **ينظر: معجم التعريفات، الشريف الجرجاني (علي بن محمد)، تح ودراسة محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، (2004). ص 193.**

[35] **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مصطفى بن عبد الله الشهير بحاجي خليفة، دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان، ابتداء من ص 6.**

[36] **أبجد العلوم الجزء الأول (الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم)، صديق حسن القنوجي، (1304\1889)، إعداد عبد الجبار ذكار، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي دمشق، 1978، ابتداء من ص 11.**

أولا: تعريف الشريف الجرجاني للملكة:

قال الجرجاني (816هـ) –رحمه الله- في معجم التعريفات: "*الملكة: 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 ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا*"[37].

يحدد الشريف الجرجاني –رحمه الله- في هذا التعريف الملكة بأنها "الصفة الراسخة في النفس"، والصفة هي **الحالة** والنعت والخاصية المميزة؛ فهي الحالة التي تتسم بها النفس **اكتسابا** عن تجربة أو **استعدادا** من فطرة. وهي في الملكة راسخة في النفس متمكنة فيها مستحْكِمة متأصِّلة قاهرة بطيئة الزوال. ولا تصل إلى هذه المنزلة إلا إذا مرت من مراحل "**استحكامية**" متدرجة ومتكاملة ومنسجمة؛ تبدأ من الممارسة الأولية والتي تكون فيها "كيفية نفسانية"، ثم تتكرر حتى تصير "**حالة**" سريعة الزوال، ثم تترسخ حتى تصير "**ملكة**" بطيئة الزوال، يقرب أن تكون طبعا وعادة وخُلُقا[38].

يحتل مصطلح "**الكيفية**" موقعا وسطا في هذا البيان الذي سطره الجرجاني رحمه الله، وقد وضح أبو البقاء الكفوي (1094 هـ/1683 م) –رحمه الله- المقصود بها في قوله: "*إن اختصت بذوات الأنفس تسمى كيفية نفسانية كالعلم والحياة والصحة والمرض، وإن كانت راسخة في موضعها تسمى ملكة، وإلا سمي حالا (بالتخفيف)، كالكتابة فإنها في ابتدائها تكون حالا فإذا استحكمت صارت ملكة*"[39].

---

[37] **معجم التعريفات، الشريف الجرجاني. ص 193.**

[38] **وقد شبه ابن خلدون استحكامها ب" الجِبِلة". المقدمة،عبد الرحمن ابن خلدون، مؤسسة الكتب الثقافية، ط 4، 2005. 145/2.**

[39] **الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أبو البقاء الكفوي، مقابلة وإعداد: عدنان درويش/ محمد المصري، مؤسسة الرسالة ناشرون، ط 2، 1998/1419. ص 752.**

فالملاحظ أن أبا البقاء الكفوي _رحمه الله_حدد الملكة في ابتدائهافي "**الحال**"، وجعل الحال بمعنى "**الكيفية الراسخة**"[40]، والكيفية تسبقها "**الهيئة**"، كما في تعريف الجرجاني السابق.

والفرق بين الهيئة والكيفية بحسب التركيب والبساطة؛ فالكيفية بسيطة غير مركبة، والهيئة مكونة من مركَّبات مرتَّبة، يقول الشيخ مولود السريري -حفظه الله-: "*لا فرق بينهما إلا من حيث البساطة والتركيب، فالهيئة تفيد الترتيب بين أشاء متعددة*"[41]. *وعلى ذلك يكون وصف الملكة ب"الهيئة" أوفقَ لما فيها من التركيب والترتيب، يقول أيضا: "التعبير بالهيئة أحسن لأنها تدل على التركيب من أشياء متعددة، والكيفية قد تكون بسيطة*"[42]، وعلى ذلك يحمل وصف الدكتور مصطفى صادقي للملكة الفقهية بأنها "*هيئة الكمال العقلي في الاشتغال الفقهي*"[43]، وهي هيئة ناشئة عن "*الضبط العلمي لقضايا الفقه ومسائله والتوسع في ذلك، وإحكام المنهج في كل تصرف فقهي سواء كان تفريعا أو تحقيقا أو استنباطا أو غير ذلك من تصرفات الفقيه* "[44].

وعلى كل حال فالملكة صفة نفسانية تترسخ بالتكرار، يقابلها في السلوك الخارجي مصطلحا "العادة أو الخُلُق" اللذان يتسمان بالاستحكام والثبات والدوام حتى قيل عنهما "طبع ثان"، يقول الدكتور البشير عصام بقريب من ذلك: "*فالملكة لا تحصل بالفعل الواحد، وإنما تحصل بعد تكرار الفعل مرات عديدة، فما يحصل في النفس بسبب فعل ما، يسمى كيفية نفسانية؛ فإذا تكرر الفعل، لكن مازالت الهيئة الحاصلة*

---

[40] **الكليات، الكفوي. ص 856.**

[41] **طرق اكتساب الملكة في أصول الفقه، مولود السريري، محاضرة ألقيت بمؤسسة الإمام مالك للتعليم العتيق بتطوان، يوم 1 جمادى الأخرة 1438 الموافق ل 27 فبراير 2017. رابط المحاضرة على اليوتيوب:https://youtu.be/INnvwjlY-nA، تاريخ الزيارة: (8 فبراير 2021.)**

[42] **الصناعة الفقهية، المحاضرة الثانية (الجزء الأول)، مولود السريري، رابط المحاضرة:https://youtu.be/9NBzTMSpjQ8، تاريخ الزيارة: (12\2\2021).**

[43] **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية، مصطفى صادقي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 1، 1433\2012. ص 215.**

[44] **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية، مصطفى صادقي، ص 215.**

سريعة الزوال لعدم رسوخها، سميت هذه الهيئة حالة؛ ثم إذا وقع التكرار الكثير، حتى رسخت الهيئة في النفس، وصارت بطيئة الزوال، سميت حينئذ ملكة"[45].

إن أهم ما يتحصل من تعريف الشريف الجرجاني –رحمه الله- لمصطلح "الملكة" أمران أساسيان، هما:

أولا: الملكة **حالة** نفسية راسخة (هيئة)؛ فهي ليست قدرة ولا معلومات، ولا تصرف، ولا قواعد ولا مناهج. يقول الدكتور عصام البشير: "*الملكة العلمية صفة في النفس، وليست مجموعة من المعلومات، أو منظومة من القواعد*"[46].

ثانيا: تترسخ **بالتكرار** والمكابدة حتى تصير كالطبع والعادة لصاحبها؛ بحيث يصعب زوالها بعد استحكامها ويسهل تذكرها بعد نسيانها.

وهذان المعنيان الحاسمان نص عليهما الدكتور جميل حمداوي، فقال: "*الملكة حالة مستمرة وبطيئة راسخة في نفس الإنسان، وتنبني على أفعال مكررة إلى أن تتحول الملكة إلى عادة وخلق وصناعة*"[47].

وهما معنيان سيزيدهما ابن خلدون –رحمه الله- بيانا وتوضيحا.

---

[45] **تكوين الملكة اللغوية، البشيرعصام، ص 26.**

[46] **تكوين الملكة اللغوية، عصام البشير، ص 27.**

[47] **التجديد التربوي لمناهج التدريس بالمغرب، جميل حمداوي، ص13.**

ثانيا: الملكة عند ابن خلدون –رحمه الله-:

سأدرس مفهوم الملكة عند ابن خلدون انطلاقا من تعريفها ومكوناتها، وطرق تحصيلها، وصولا إلى استجماع خصائصها عنده، مع مقارنة ذلك مع النواتج التربوية المعاصرة[48].

1) **تعريف الملكة:** عرف ابن خلدون (808هـ) –رحمه الله- الملكة بأنها: "**الصفة الراسخة**[49]". وهذه الصفة الراسخة في العلم بإطلاقين:

- ✓ **الإطلاق الأول:** تطلق على "***الإحاطة*** *بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحَذق في ذلك المتناول حاصلا. وهذه الملكة غير الفهم والوعي، لأنا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشتركا بين من شدا في ذلك العلم وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العالم الذي لم يحصل علما وبين العالم النحرير*[50]".

والإحاطة يكنى بها على "*التمكن من الشيء بحيث لا يفوت منه (...) وأحاطوا بعلمه أي أتقنوا علمه أشد إتقان*"[51]. فهي بهذا الإطلاق تَمَكُّن من العلم بحيث لا يفوت منه شيء، وإتقان لمسائله، وجواب عن أسئلته، ووعي بمشكلاته، وإدراك لتاريخه وتمفصلاته وتقاطعاته وتعالقاته بالعلوم الأخرى، واستنباط في ضوء

---

[48] **تمت دراسة مقدمة ابن خلدون من الناحية التربوية في بحوث كثيرة منها على سبيل التمثيل:**
- ابن خلدون وتراثه التربوي، لحسين عبد الله نابيله، صدر سنة 1984.
- الفكر التربوي عند ابن خلدون و ابن الأزرق (798هـ) للدكتور عبد الأمير شمس الدين، سنة 1984.
- التعليم المفيد عند ابن خلدون في مقدمة كتابه العبر، للدكتور حميد العوني، سنة 2014.
- إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة العربية، وهو مقال محكم للدكتورة مسعودة خلاف شكور، منشور بمجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية، العدد 10، جوان 2013.
- التدريس بالملكات: نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، للدكتور محمد الدريج في 2013. ثم كتب عليه الدكتور جميل حمداوي كتابا سماه التجديد التربوي لمناهج التدريس بالمغرب في 2017...
ووجه تميز هذا المبحث تركيزه القول على تصور ابن خلدون للملكة، ومحاولة فهمه، واستجماع مكوناته، من أجل تحديد حجم إسهامه في تطور الفكر التربوي الإسلامي عامة وفي بلورة وتطوير نظرية الملكات، ثم من أجل مقارنته بالمستجدات التربوية الحديثة.

[49] **- المقدمة 158/2.**

[50] **- المقدمة 112/2.**

[51] **التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور (1393هـ)، الدار التونسية للنشر، 1984. ج 11 ص 171.**

أصوله، وإبداع في قواعده، وتوظيفه في الحياة؛ إنها المرتبة العليا التي لا تكون إلا للشادي الريان في العلم، والذي يطلق عليه وصف "**العالم**" على التحقيق. وهي المرتبة التي يجمع فيها صاحبها بين الرواية والدراية، يقول أبو الوليد الباجي(474هـ) -رحمه الله- يوصي ولديه في وصيته الجامعة الماتعة بأن "*اجتهدا في **طلبه** – أي العلم- واستعذبا في **حفظه**، والسهر في **درسه**، والنصب الطويل في **جمعه**، وواظبا على **تقييدهوروايته**، ثم انتقلا إلى **فهمهودرايته***"[52].

فهذا النص للإمام الباجي (474 هـ) رحمه الله، يختصر مراحل تَكَوُّن المَلَكة؛ من طلب العلم وحفظه ودرسه وجمعه وتقييده وروايته وفهمه ودرايته.

يبين ابن خلدون أن الملكة بهذا الإطلاق الأول إنما تتحقق ب"الفهم" و"الوعي"[53]، و"الحفظ"[54]، و"التصرف في العلم والتعليم"[55]، و"المفاوضة والمناظرة"[56]، و"الاتصاف"[57]، و"البرهنة والاستدلال"[58]، و"ترتيب الأدلة والحجاج"[59].

---

[52] **وصية الحافظ الإمام أبي الوليد الباجي لولديه رحمهم الله جميعا، ملحق بكتاب مفهوم العالمية للدكتورفريد الأنصاري، ص 203. وقد أثبتها الدكتورعمران علي أحمد العربي في القسم الدراسي من الإحكام. ينظر: "إحكام الفصول في أحكام الأصول"، عمران علي أحمد العربي، منشورات جامعة المرقب، ليبيا، ط 1، 2005.**

غير أنها كثيرة الأخطاء، لذلك اعتمدت ملحق الدكتورفريد الأنصاري في كتاب العالمية. انظر: مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية دراسة في مفهوم العلم وصفة العالمية وظيفة وبرنامجا من خلال وصية أبي الوليد سليمان بن خلف الباجي (474هـ). فريد الأنصاري، دارالسلام، ط 15، 2020/1441.

وخصها الباحث إبراهيم باجس عبد الحميد بالتحقيق تحت عنوان: النصيحة الوالدية وصية أبي الوليد الباجي لولديه، صدرت عن دارابن حزم في طبعتها الأولى، سنة 2000\1421.

[53]- **المقدمة، 112/2.**

[54]- **المقدمة، 112/2.**

[55]- **المقدمة، 113/2.**

[56]- **المقدمة، 113/2.**

[57]- **المقدمة، 144/2.**

[58]- **المقدمة، 215/2.**

[59]- **المقدمة، 215/2.**

✓ **الإطلاق الثاني:** تطلق على "القدرة"، يدل على ذلكقوله في ملكة اللغة وملكة الخط[60]: "*وقد تقدم لنا أن اللغة ملكة في اللسان، وكذا الخط* ***ملكة في اليد***[61]". فهي بذلك ذات تجليات "حسية حركية"، لذلك نص حاجي خليفة (ت 1067ه) –رحمه الله- على أن الملكات" **كلها جسمانية**"[62].

تبعا لذلك يُفهم تعريف الشيخ محمد أبو بكر المرعشي (ت 1145 ه) للملكة، بأنها: "***القدرة على استحضار كل مسألة كلية من مسائل العلوم، متى يرد عليك جزئي من جزئيات موضوع تلك المسألة***"[63]، ثم قسمها إلى ملكة الاستنباط وملكة المطالعة؛ ففسرملكة الاستنباط ب"**القدرة** على استنباط أحكام الجزئيات من المسائل الكلية"، و فسر ملكة المطالعة ب" معرفة القواعد الكلية ".ولعل ذلك، أيضا، هو السبب الذي دفع الباحثة مسعودة خلاف شكور لجعل هذا الإطلاق الثاني مساويا لمصطلح (المهارة)؛ بالنظر إلى غلبة "الجانب الأدائي" و"الإنجازي" عليهما، فقالت: "..*الملكة المساوية اليوم للمهارة*"[64]. وهوعلى كل حال اختيار سنتحقق منه لاحقا[65].

يتخذ هذا الإطلاق الثاني للملكة منحى وظيفيا سلوكيا حسيا أداتيا استعماليا، مندرجا فيما هو أكبر منه؛ لذلك أطلقتُ عليه مصطلح "القدرة" تعبيرا عن جملة من "المهارات"، والتي بدورها تشكل "الكفايات" في سلم تصاعدي متصل [66](continuum)، كما سيأتي تفصيله لاحقا[67].

يتحصل لنا مما قرره ابن خلدون –رحمه الله- أمران أساسيان، هما:

---

[60] للتوسع أكثرفي آراء ابن خلدون اللغوية ومقارنتها بالدراسات الحديثة ينظر: إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، مسعودة خلاف شكور. ص ص 18-27.

[61]- المقدمة 247/2.

[62] كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة، دار إحياء التراث العربي بيروت-لبنان. ج1ص42.

[63]ينظر: ترتيب العلوم، محمد أبو بكر المرعشي، تح محمد بن إسماعيل السيد أحمد، ط 1، 1408\1988. ص 88.

[64] إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، مسعودة خلاف مشكور. ص 19.

[65]ينظر المطلب الثاني من المبحث الثالث من الفصل الأول.

[66] الكفايات والسوسيوبنائية إطار نظري، فيليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس الدار البيضاء، 2004. ص57. ويعني (continuum) الظاهرة المركبة المتطورة التي لا نستطيع فصل أي جزء منها إلا على سبيل التجريد.

[67] فصلت القول في الفرق بين الملكة والكفاية في المطلب الموالي.

- الملكة تطلق على الحالة النفسية التي يكون عليها الشادي الريان الذي يُطلق عليه وصف "العالم" على التحقيق.
- الملكة لها امتدادان: **نظري** يتجلى في الاستواء على العلم أصولا وفروعا واستشكالا وعلائقا، وهو مستوى الإحاطة. وامتداد**وظيفي** يتجلى في العمل بالعلم وتنزيله وتوظيفه في الحركة والحياة، وهو مستوى الممارسة.

الملكة: إحاطة وممارسة:

تشتمل الملكة، إذن، على مستويين أساسيين، هما؛ الإحاطة والممارسة، مما يجعلها منسجمة مع مبدأ ارتباط النظري بالوظيفي في العلوم الشرعية؛ بحيث يمر الطالب من فترتين حاسمتين قبل تصدره، هما:

- فترة **التحصيل** التي يستوي فيها على العلم ويحيط بمباحثه وقضاياه ومسائله وإشكالاته، والغاية منها الإحاطة بالعلم.
- وفترة**التطبيق** التي يتدرب فيها على العمل ومواجهة المشكلات وحل الأقضية والقضايا والنوازل، والغاية منها ممارسة العلم.

فالمستوى الأول يمهد للثاني، والمستوى الثاني مكمل للأول ومرسخ له ومتمم له؛ وتوقف الطالب عند المستوى الأول انقطاع، وانتقاله إلى الثاني دون إتمام الأول تسرع واستعجال، والجمع بينهما هو الملكة. فالملكة إذن "لا تحصل إلا من خلال الجمع بين مستويين في التحصيل والطلب، وهما:

أولا: مستوى التصور والاكتساب (وهذا المستوى يمكن التعبير عنه بالمستوى الصناعي). وهو المستوى الذي سماه الشيخ أبو بكر المرعشي ب"ملكة المطالعة[68]" وهي راجعة إلى معرفة القواعد الكلية ثم من تكرر تذكرها، وهي تسبق ملكة الاستنباط التي ترجع إلى معنى التصرف في العلم.

[68] **ترتيب العلوم، محمد أبو بكر المرعشي، ص 89.**

ثانيا: مستوى التصرف والتطبيق، وهذا "*المستوى هو روح الملكة وأساسها الذي تنخرم ماهيته بانخرامه*"[69]، وهو الذي سماه أبو بكر المرعشي_ رحمه الله_ بملكة الاستنباط وهي راجعة إلى القدرة على استنباط أحكام الجزئيات من المسائل الكلية[70]، وهي ضرب من ضروب التصرف في العلم.

وقد حرص العلماء على أن يجمع تلامذتهم وأبناؤهم بين هاتين المرحلتين العلميتين لوعيهم بكونهما رأس سنام المعرفة والمقصود الأعظم من التعليم، يقول أبو الوليد الباجي رحمه الله: ".. *وأفضل العلم علم الشريعة، وأفضل ذلك لمن وفق- أن يُجَوِّدَ القرآن، **ويحفظ** حديث النبي صلى الله عليه وسلم، **ويعرف** صحيحه من سقيمه. ثم **يقرأ** أصول الفقه، **فيتفقه** في الكتاب والسنة، ثم **يقرأ** كلام الفقهاء، وما نقل من مسائل العلماء، **ويتدرب** طرق النظر وتصحيح الأدلة والحجاج، فهذه **الغاية القصوى والدرجة العليا***"[71].

فها أنت ترى في هذا النص البديع الذي خطه عالم متمرس في التربية والتعليم، الجمعَ بين مكونين أساسيين من مكونات الملكة؛ هما:

- تصور العلم ومفاهيمه وقضاياه ومباحثه الذي دلت عليه أفعال؛ التجويد والحفظ والمعرفة والقراءة،
- التدرب على تصحيح مسائله واختبار قواعده وتجريب وسائله، والذي دلت عليه أفعال التفقه والتدرب والتصحيح.

ثم انظر كيف سمى المرتبة الثانيةب"**الغاية القصوى والدرجة العليا**"، وهي لا شك تسمية تنطلق من تصور سليم للتعلم ومراحله.

في مقابل ذلك، حذر المتخصصون في التربية من خطورة الاكتفاء بواحدة من المرحلتين دون الرسوخ في الأخرى؛ خاصة الاكتفاء بالمرحلة الأولى التي هي مرحلة الإحاطة، بل لربما انتشر بين طلبة العلم تمثل مفاده

---

[69] **تكوين الملكة الحديثية: أصولها وتطبيقاتها، إعداد الطالب الباحث محمد الأطرش، إشراف د سعيد حليم، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية من جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، الموسم الجامعي 2020\2021. ص 350.**

[70] **ترتيب العلوم، المرعشي، ص 88.**

[71] **وصية الحافظ الإمام أبي الوليد الباجي لولديه رحمهم الله جميعا، ملحق بكتاب مفهوم العالمية، ص 204-205.**

أن "العلم" هو حفظ المتون واستحضار النصوص التي كلما كانت قديمة كانت قيمة، وقد انتشر هذا التمثل خاصة في القرون المتأخرة مما حدا بحاجي الخليفة (1067 ه) - رحمه الله- إلى التنبيه على خطإ الاقتصار عليه، بقوله:" *المنظر السادس: في أن* ***الحفظ غير الملكة العلمية:*** *اعلم أن من كان عنايته بالحفظ، أكثر من عنايته إلى تحصيل الملكة، لا يحصل على طائل من ملكة التصرف في العلم، ولذلك ترى من حَصَّل الحفظ، لا يحسن شيئا من الفن، وتجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر، ومن ظن أنه المقصود من الملكة العلمية فقد أخطأ، وإنما المقصود هو* ***ملكة الاستخراج والاستنباط وسرعة الانتقال من الدوال إلى المدلولات، ومن اللازم إلى الملزوم، وبالعكس****. فإن انضم إليها ملكة الاستحضار، فنعم المطلوب، وهذا لا يتم بمجرد الحفظ، بل الحفظ من أسباب الاستحضار، وهو راجع إلى جودة القوة الحافظة، وضعفها، وذلك من أحوال الأمزجة الخلقية، وإن كان مما يقبل العلاج* "[72].

وهذا التمثل للملكة المقتصر على جانب الحفظ، للأسف، شائع في عصرنا خاصة بين فئة من الطلاب، حتى تفاخروا بينهم في محفوظاتهم من نصوص العلماء، ولربما حاز منهم المشتغلون بالفقه الحظ الوافر، مما دفع بأحد المشتغلين بالتربية المعاصرين، وهو الدكتور سعيد حليم _ حفظه الله_ إلى تصحيحه بعبارة حاسمة، فقال: "*فالمتفقه لا يصل إلى درجة (الفقيه) بالحفظ، ولو حفظ المنظومات، وأضاف إليها المصادر المعروفة في كل مذهب، بل إن طريق الوصول إلى (الملكة الفقهية)، إنما هو* ***ممارسة*** *استنباط الأحكام الفقهية من أدلتها التفصيلية، بعد* ***الاطلاع*** *على كيفية ذلك من خلال كتب الفقهاء، وتوجيه الفقهاء والأساتذة المختصين المتمكنين من الملكة الفقهية* "[73]، وهذا الكلام وجيه يعضده قول الإمام الجويني -رحمه الله-: ". . *لا يستقل بنقل مسائل الفقه من يعتمد الحفظ، ولا يرجع إلى كيس وفطنة طبع؛ فإن تصوير مسائلها أولا ، وإيراد صورها على وجوهها ثانية، لا يقوم بها إلا فقيه* "[74]. وسبب ذلك أن الفروع لا تتوقف ولا

---

[72] **كشف الظنون، حاجي خليفة. 46/1.**

[73] **أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، سعيد حليم، ط 1، 2020، مطبعة أنفو برانت. ص17.**

[74] **غياث الأمم في التياث الظلم، إمام الحرمين أبو المعالي الجويني (ت 478 هـ)، تح مصطفى حلمي وفؤاد عبد المنعم أحمد، دار الدعوة، الإسكندرية، 1979. ص 263_264.**

تنتهي، كما لا تعد ولا تحصى؛ فمن رام حفظها فقد طلب المستحيل! لذلك وجب صرف النظر إلى امتلاك أدوات الفهم والاستنباط والقياس والاجتهاد عموما؛ وقد أحسن الإمام ابن رشد الحفيد في تشبيه بليغ حافظ الفروع ببائع الخفاف، وصاحب الملكة بصانعها؛ فالصانع يصنع الخف لطالبه، والبائع ستنفذ خفافه ولو كثرت[75]!

وكما نجد المفاخرة بالحفظ لدى فئة من الطلاب، نجد في مقابلها المبالغة في الممارسة من جانب فئة أخرى؛ وهي ضعيفة الزاد، خاويةَ الوفاض، ليس لها من التحصيل قدرَ قطمير، تكابر في تَقَحُّم ما ليس لها منه نصاب ولا نصيب، شاهرة ورقة المنهج باعتباره غاية الوَهَج، مما أوقعها في أغلاط كبيرة وفاحشة أثناء تناول قضايا الشرع، حتى انطبق عليها القول "من تكلم في غير فنه أتى بالعجائب".

وهو أمر جَلَل، دفع الدكتور البشير عصام إلى التحذير من تضخم الجانب المعرفي على الجانب المنهجي، أو تضخم الجانب المنهجي على الجانب المعرفي[76].

وعلى منوال ذلك يُنسج القول في أصول الفقه وغيره من التخصصات الشرعية.

إن التكامل بين العلم والعمل، والإحاطة والممارسة، والتحصيل والتنزيل، أمر مسلم به عند التربويين المسلمين، حتى قال الإمام أبو حامد الغزالي (405هـ) –رحمه الله-: "*العلم بلا عمل جنون، والعمل بلا علم لا يكون*"[77].

---

[75] يقول رحمه الله: ".. فإن هذا الكتاب إنما وضعناه ليبلغ به المجتهد في هذه الصناعة رتبة الاجتهاد إذا حصل ما يجب له أن يحصل قبله من القدر الكافي له في علم النحو واللغة وصناعة أصول الفقه، ويكفي من ذلك ما هو مساو لجرم هذا الكتاب أو أقل، وبهذه الرتبة يسمى فقيها لا بحفظ مسائل الفقه ولو بلغت في العدد أقصى ما يمكن أن يحفظه إنسان كما نجد متفقهة زماننا يظنون الأفقه هو الذي حفظ مسائل أكثر، وهؤلاء عرض لهم شبيه ما يعرض لمن ظن أن الخفاف هو الذي عنده خفاف كثيرة لا الذي يقدر على عملها، وهو بين أن الذي عنده خفاف كثيرة سيأتي إنسان بقدم لا يجد في خفافه ما يصلح لقدمه، فيلجأ إلى صانع الخفاف ضرورة، وهو الذي يصنع لكل قدم خفا يو افقه، فهذا مثال أكثر المتفقهة في هذا الوقت..". بداية المجتهد، ص 594.

[76] شرح الدكتور عصام البشير وجهة نظره تلك في كتابه " تكوين الملكة اللغوية" في فصلين كبيرين من كتابه، هما فصل "التدريس التقليدي وتضخم المعلومات" ص 65 وما بعدها. وفصل "التدريس الأكاديمي وتضخم المنهجية" ص 85 وما بعدها.

[77] أيها الولد، أبو حامد الغزالي، ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي، تحقيق ياسر سليمان أبو شادي، دار التوفيق للتراث، 2011. ص 293.

ولعل السبب في ذلك **معرفي**؛ لأن تمحيص المكتسبات لا يكون إلا بحل المشكلات، واختبار القواعد لا يكون إلا مع معالجة التفريعات، وتقويم المُحَصِّلات لا يكون إلا بمدافعة الواقعات، وتقييم المعلومات لا يكون إلا في إحداث الأقضيات المسايرات للمستجدات. وقد انتبه لهذا المعنى الدكتور محمد إقبال (1877-1938م) –رحمه الله-، فاستخلص مبدأ هاما لتقويم المعرفة الإنسانية عامة، سماه "**البرهان العملي**" الذي نحكم من خلاله على "*الحقيقة باعتبار ثمراتها ونتائجها*"[78]، وهو الذي يمكن التعبير عنه بمبدإ "**العمل مِحَكُّ النظر**".

إن "**جودة الممارسة**" هي فيصل التفرقة بين مقامات العلماء وطبقات الطلبة، وعلى قدرها تزيد الملكة وترسخ أو تنقص وتخفت. وفي هذا المعنى يقول العلامة الحسن اليوسي (1102هـ) –رحمه الله- في نص حكيم: "*قد يقوى العلم وتقل الملكة* ***لعدم الاشتغال، وقلة الممارسة****. وقد تقوى الملكة مع ضعف العقل،* ***لشدة الممارسة وطولها****، ومآل هذا إلى ضعف، فإن كل شيء راجع إلى أصله. وقد تكون الملكة ويقل التحصيل، لقلة المراجعة وسوء الحفظ. وقد يوجد التحصيل ويقل التحقيق، لقلة الممارسة وسوء الفهم. وفي هذا المعنى قال القائل: لقيت فلانا فوجدت عقله أكثر من علمه، وفلانا فوجدته على العكس*"[79].

فالحاصل أن الملكة تَتَكَوَّن بالإحاطة والممارسة، وعلى قدرهما ترسخ أوتضعف، حتى إذا استوى عليهما الطالب عُدَّ من جملة العلماء الذين يتصدرون التعليم والتأليف؛ فبسبب الرسوخ في الملكة أُسْنِد التعليم للعلماء، و بسببها أيضا كانت مؤلفاتُ الذين رسخت عندهم مُقَدَّمَةً على غيرهم، يقول حاجي خليفة –رحمه الله-: "*اعلم أن المؤلفين المعتبرة تصانيفهم فريقان: الأول من له في العلم* ***ملكة*** *تامة ودربة كافية وحدس صائب وفهم ثاقب فتصانيفهم عن قوة تبصرة ونفاذ فكر وسداد رأي ..*"[80].

---

[78] **تجديد الفكر الديني في الإسلام، محمد إقبال، ترجمة محمد يوسف عدس، دار الكتاب المصري/ مكتبة الاسكندرية/ دار الكتاب اللبناني، 2011. ص 39.**

[79] **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم، الحسن بن مسعود اليوسي، تحقيق وشرح وتعليق وفهرسة وتقديم حميد حماني، مطبعة شالة – الرباط، (1998م – 1419 هـ). ص 322.**

[80] **كشف الظنون. 38/1.**

ولعل ذلك يكون السببَ في تعريف الباحثة نادية العمريالاجتهادبأنه: "***ملكة*** *يقتدر بها على استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية*"[81]، وفي تعريف المجتهد بأنه: "*البالغ العاقل، أي* ***ذو ملكة*** *يدرك بها المعلوم*"[82]، وإنما يتملكها إذا "***أحاط*** *بمعظم قواعد الشرع،* ***ومارسها*** *بحيث اكتسب قوة يفهم بها مقصود الشرع*"[83].

فالمجتهد جامع بين الإحاطة بالعلوممارسته، بحيث صار له ذلك سجية يفهم بها مقصود الشرع، فيستنبط الأحكام، ولولا اجتماع الإحاطة والممارسة معا لما تم له شيء من ذلك، وهذه السجية هي التي سماها ابن رشد الحفيد (595 ه) -رحمه الله ب "**ذوق المجتهد**"[84]، وهو إطلاق مناسب للملكة؛ لأنه غايتها كما في علوم اللسان عند ابن خلدون، وذوق المجتهد هو "*حصول ملكة الاجتهاد للعالم بالكتاب والسنة وأحوال الناس*"[85].

<u>الملكات ثمرات:</u>

جعل ابن خلدون –رحمه الله- لكل علم "**ثمرة**" يرجوها، وهي نفسها ملكته؛ فثمرة العلوم الشرعية "*الاتصاف والطاعة والانقياد*"[86]، وثمرة الهندسة "*إضاءة عقل المتعلم واستقامة فكره*"[87]، وثمرة الفلسفة "*شحذ الذهن في ترتيب الأدلة والحجاج لتحصيل ملكة الجودة والصواب في البراهين*[88]"، وملكة اللغة الذوق.

---

[81] **الاجتهاد والتقليد في الإسلام، نادية شريف العمري، مؤسسة الرسالة، ط 1، 2004/1425. ص 30.**

[82] **جمع الجوامع، ابن السبكي، دار ابن حزم، ط 1، 2005. ص 65.**

[83] **جمع الجوامع، ص 65.**

[84] **يقول: "*واختُلِف قول مالك في إجازة السلف والشركة، فمرة أجاز ذلك ومرة منعه، وهذه كلها اختلف العلماء فيها لاختلافها بالأقل والأكثر في وجود علل المنع فيها المنصوص عليها، فمن قويت عنده علة المنع في مسألة منها منعها، ومن لم تقو عنده أجازها، وذلك راجع إلى <u>ذوق المجتهد</u>، لأن هذه المواد يتجاذب القول فيها إلى الضدين على السواء عند النظر فيها*.." . بداية المجتهد ونهاية المقتصد، أبو الوليد ابن رشد، تحقيق الشيخ محمد عوض\ عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط 2، 2007. ص 569.**

[85] **تربية ملكة الاجتهاد من خلال كتاب "بداية المجتهد ونهاية المقتصد" لابن رشد الحفيد، محمد بولوز، دار كنوز إشبيليا، 1433\2012. ص 356.**

[86] **- المقدمة، 144/2.**

[87] **- المقدمة، 183/2.**

[88] **- المقدمة، 215/2.**

والملكة هي المقصودة من تعلم العلم أصالة كما يقول الشيخ محمد الطاهر بن عاشور (و1879/ت1973م) رحمه الله: "*ما القصد من كل علم إلا إيجاد* ***الملكة*** *التي استخدم لإصلاحها* "[89].

يبين هذا الربط بين العلم وملكتِه قضيةً في غاية الأهمية من الناحية التربوية؛ وهي أن العالِمَ لا يكون عالما على الحقيقة إلا إذا استوى على ملكات تخصصه أو تخصصاته، وعلى قدر ذلك يكون مقامه، وذلك يستتبع القولَ بأن العلم هو الملكة على التحقيق من حيث هي غايته وثمرته، والتي بدونها يصير "ممارسة عبثية" بلا غاية ولا ثمرة؛ وقد ألمح إلى ذلك العلامة الحسن اليوسي–رحمه الله- في إلماعة ذكية، حيث قال: "*متى قيل فلان حافظ أو حافظ العصر، فتارة يراد به ظاهره من التحصيل وهو المراد (الظاهر)، ويجوز أن يراد به* ***الملكة وهو العلم***"[90].

وتعريف العلم بالملكة من جملة التعريفات الممكنة لمصطلح "العلم" التي نجدها عند كثير من العلماء الذين تعرضوا لتعريفه وبيان ماهيته؛ كحاجي خليفة في كشف الظنون[91]، والقنوجي في أبجد العلوم[92]، والمرعشي في ترتيب العلوم[93]، رحمة الله عليهم جميعا.

---

[89] **أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، محمد الطاهر بن عاشور، دار السلام، ط 1، 2006/1427. ص 153.**

[90] **القانون، ص 322.**

للتوسع في مفهوم العلم في التراث الإسلامي ينظر الدراسة القيمة التي أعدها مركز ابن البنا المراكشي تحت عنوان: "مفهوم العلم في التراث العربي الإسلامي"، ضمن العدد الأول من مجلة الدليل، يونيو 2013. ص 185 ومابعدها. وقد قصدت الدراسة إبراز الجانب التداولي لمفهوم العلم في التراث الإسلامي و إبعاده بذلك عن الاتجاه المتأثر بالمنهجية المنطقية الأرسطية؛ لذلك جاء قريبا من "الملكة" من حيث هو قائم على أسس استدلالية من تحليل وتركيب، واستنباط واستقراء وتجريب وتطوير أشكال البرهنة، بدل الشكل الصوري الأرسطي والشكل الرياضي الأقليدي. ومن حيث هو قائم على أسس اعتقادية أخلاقية وعملية بدل تأملات العقل التأملي. وهو نظر مناسب مع التطورات الإبستيمية في المعرفة العلمية المعاصرة، ومنسجم مع الغنى المنهجي الذي تميزت به العقلية الأصولية في المجال التداولي الإسلامي.

[91] **يقول: "يطلق (يقصد لفظ العلم) على...الملكة الحاصلة من تكرار تلك التصديقات...". كشف الظنون، ص 6.**

[92] **يقول: "العلم قد يطلق على الملكة الحاصلة من تكرار تلك التصديقات". أبجد العلوم، 1\43. وهذا القول منقول عن حاجي خليفة في كشف الظنون بلفظه. والقنوجي – رحمه الله- اعتمد في دراسته للعلم على حاجي خليفة اعتمادا جليا.**

[93] **يقول (ت 1145ه) رحمه الله: "اعلم أن أسماء العلوم كالنحو والصرف والمعاني مشتركة بين المعاني الثلاثة، وهي المسائل وإدراكاتها والملكة الحاصلة من تكرر تلك الإدراكات". ينظر: ترتيب العلوم، محمد أبو بكر المرعشي. ص 88.**

وعلى كل حال فإن الملكة مكون أساسي من مكونات العلم من حيث هو علم، خاصة علم الشريعة؛ وهوية العالِم لا تتحدد إلا من خلال الملكات التي يحصلها؛ فالنحوي لا يكون نحويا حتى يصير له النحو ملكة، والطبيب لا يكون طبيبا حتى يصير له الطب ملكة، وهكذا سائر العلوم، ومنها الفقيه والأصولي فلا يكونان كذلك حتى يصير لهما الفقه والأصول ملكة. وهذا المعنى أثله الدكتور فريد الأنصاري -رحمه الله- واستدل عليه وناصره، وخَلُص إلى أن "*العالم هو الفقيه المجتهد، الرباني الحكيم، الذي تحقق بالعلم وصار له كالوصف المجبول عليه، وفهم عن الله مراده، فصار يربي بصغار العلم قبل كباره*"[94].

يظهر من هذا التقرير شمول الملكة عموديا للتحصيل والاشتغال، وأفقيا لكل العلوم؛ فما من علم/تخصص إلا وله ملكاته التي عليها مداره واعتماده، وليس الأمر كما استنتج الدكتور جميل حمداوي قصرها على الملكة اللغوية فقط، يقول: "*.. وبالتالي ترتبط الملكة عند ابن خلدون بالملكة اللغوية ليس إلا* "[95].

2) طرق تحصيل الملكة:يرى ابن خلدون أن الملكة تَحصل بطريقين أساسيين هما؛ التدرج والتكرار.

أ-التَّكرار:يحصر ابن خلدون تحقق الملكة في التَّكرارَ. يقول: "الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره[96]"، وبيان ذلك أن " الفعل يقع أولا وتعود للذات **صفة**، ثم تتكرر فتكون **حالا**، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد **التكرار** فتكون **ملكة** أي صفة راسخة[97]".

يمثل ابن خلدون لهذه السيرورة في الاكتساب بملكة اللسان حيث إنها لا توجد ولا ترسخ إلا بحفظ كلام أهل ذلك اللسان والتصرف على طريقتهم؛ فكلما حفظ المتعلم شيئا من الكلام إلا وأنتج **حالة** لديه، **تنموا** بتكرار الحفظ وتنويعه وتكثيره، حتى يتأهل **للتصرف** على طريقتهم، فيُنْتِجَ الكلامَ وفق ذلك اللسان كما ينتجه أهله. يقول شارحا تَكَوُّن ملكة اللسان العربي:إنها تتكون "بكثرة حفظ أشعار العرب حتى يرتسم

---

[94] **مفهوم العالمية. ص 62.**

[95] **التجديد التربوي لمناهج التدريس بالمغرب، جميل حمداوي، ص 12.**

[96]- **المقدمة، 235/2.**

[97]- **المقدمة، 258/2. هذه السيرورة ضمنها الشريف الجرجاني تعريفه للملكة؛ فصارت لبنات دلالية فيه، كما سبق بيانه في الفرع الأول من المطلب الثاني من المبحث الأول.**

في خياله (أي المتعلم) المنوال الذي جعلوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه وينزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارات عن المقاصد في كلامهم[98]"، فهي على ذلك إنما تحصل " بالممارسة والاعتياد والتكرار لكلام العرب[99]".

والأمر نفسه ينطبق على سائر الملكات، حتى إذا استقرت ورسخت في محالها "*ظهرت كأنها طبيعية وجِبِلة لذلك المحل*[100]".

إن هذا التقرير الذي قرره العلامة ابن خلدون –رحمه الله- ينسجم تمام الانسجام مع المقررات التربوية المعاصرة، التي تعتبر التكرار مفتاحَ التعلم والتعليم، وأولَ طريقة في التدريس، مُرْجِعَةً أهميته الأساسية إلى مجموعة من الأمور، منها:

- تدقيق النطق وترسيخ المعلومات.
- حفظ المفردات والأسماء والقواعد والكلمات والحوارات والتواصل[101].
- توسيع الذاكرة بأكبر خزان ممكن من الكلمات والصور والمعاني والأساليب والهيئات والوضعيات، التي تسعف المتعلم وتزوده بإمكانات هائلة في التواصل، مع الثقة في النفس وحسن التعامل مع المواقف، شريطة أن يتم بشكل علمي يراعي نمو المتعلم واستعداداته، ويعمل على تنظيم الذاكرة وحسن تأثيثها بما يضمن سهولة استيعابها لأكبر قدر ممكن من المحفوظات، وبما يضمن حسن توظيفها واستثمارها، تماما على الشاكلة التي يخزن بها الحاسوب المعطيات.

- المقدمة، 2/.[98]265

-المقدمة، 2/267.[99]

- المقدمة، 2/266.[100]

[101]L'apport de la répétition à l'enseignement/apprentissage du FLE Cas des élèves de 3éme AP .Réalisé par: DIB Salima, DOUIB Samira. Sous la direction de : Mme BENAHMED. H. (2018 -2019). Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master Langue française Option: Didactique du FLE. Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi - Faculté des lettres et des langues Département de français. P 38.

وقد استفاد التربويون المعاصرون، في هذا المجال، من النتائج الهائلة لعلم الدماغ والأعصاب، الذي شرح كثيرا من العمليات التي تتم داخل دماغ الإنسان، والتي تبقى أهمها هي العمليات المرتبطة بالتعلم، خاصة ما يتعلق بتنظيم الذاكرة وأنواعها وكيفية التذكر..[102].

فالتكرار بهذا المعنى هو **فن** وصناعة[103]؛ له أساليب خاصة، وطرق مرضية، وأدوات مرعية، وليس مجرد حشو يؤدي إلى إنهاك المتعلم، وبالتالي انطفاء جذوة التعلم لديه.

ب-التدرج:التدرج مبدأ تربوي أصيل في الشريعة الإسلامية، وظفه ابن خلدون وأكد عليه واعتبر التعليم بلا تدرج من الطرق الفاشلة في التعليم، يقول -رحمه الله-: "*اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا*[104]". والتدرج عنده على ثلاث مراحل:

- البدء بأصول مسائل كل باب، بحيث: "*يلقى عليه (أي المتعلم) أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الكتاب*[105]".

- شرحها على سبيل الإجمال[106]؛ فتجود ملكته.

- مراجعتها مرة أخرى مع التدقيق والغوص إلى أعماق العلم والإجابة عن إشكالاته وفتح مغاليقه[107]؛ ليستوي على ملكته.

---

[102] **Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences Ecole des Neurosciences .- Stanislas Dehaene. Ecole des Neurosciences de Paris Ile-de-France / ENP / November 7th, 2013 .P 5.**

[103] **استعملت المؤرخة الإنجليزية فرانسيس ياتيس (FRANCES AMELIA YATES) - 1899/1981م- مصطلح "فن الذاكرة" في كتابها الذي صدر سنة 1966م، وصفت فيه تطور هذا الفن من الإغريق إلى نمو المناهج العلمية المعاصرة، مرورا عبر القرون الوسطى.**

The Art of Memory.(Volume 3).London and New York .1966.

L'Art de la mémoire (1966), Paris,Gallimard,1987.

[104] **- المقدمة، 234/2.**

[105] **- المقدمة، 234/2.**

[106] **- المقدمة، 234/2.**

[107] **- المقدمة، 234/2.**

عَقَّبَ -رحمه الله- على هذه المراحل بقوله: "*وهذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل بثلاث تَكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك*[108]".

صلة الملكة بالنمو والاستعدادات

يُشْبِهُ تصور ابن خلدون لبناء المادة التعليمية التصورَ التربوي الحديث الذي أسس له عالم النفس الأمريكي برونر (Jerome Bruner) - 1915/ 2016م- في كتابه "سيرورات التربية" (The Process of Education)الذي صدر سنة 1960[109]، والذي يرى أن المادة التعليمية تبنى بناء**لولبيا حلزونيا**[110] يجمع بين الأولية (صغار العلم Primatif) والتكرار (Repetition) والنمو(Growth)؛ بحيث يُبدأ من الأوليات المناسبة لاستعدادات المتعلم التي هي في الغالب مسَلَّمات ومفاهيم كبرى ومبادئ معرفية، ثم تنمو وتتسع مجالاتها مع نمو المتعلم، ثم تزداد عمقا واتساعا مع ازدياد نموه حتى تصل إلى المراقي العليا.

وقد علل ابن خلدون هذه المراحل المتدرجة في بناء التعلمات بكون "***قبول العلم والاستعدادات*** *لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلم أولا عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل على سبيل التقريب والإجمال بالأمثلة الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن*[111]". وقوله هذا قريب مما شرحه التربوي السويسري المعاصر جان بياجيه (Jean Piaget)

---

[108] - المقدمة، 234/2.

[109] **Perspectives on curriculum design: comparing the spiral and the network models. Jo Ireland and Melissa Mouthaan. (2020). A Cambridge Assessment publication. P 7.http://www.cambridgeassessment.org.uk/researchmatters/.**

[110] **يقوم التنظيم الحلزوني(Organisation en spirale) للمادة التعليمية على مبادئ أربعة؛ هي: التكرار والتعميق والتدرج والتوسيع.**

ينظر المقال الرفيع:

What is a spiral curriculum? R.M. HARDEN & N. STAMPER. (1998). Centre for Medical Education, University of Dundee, Scotland.Medical Teacher, Vol. 21, No. 2, 1999 .P 141.

[111] - المقدمة، 234/2.

–و 1896/ت 1980م-من كون التعلم إنما يتم عبر أداتين هما:**الاستيعاب والتلاؤم**[112]؛ فالأولى تتم بوسائل قريبة من استعداد المتعلم كالأمثلة الحسية والكلمات المألوفة، ثم يشعر المتعلم بالحاجة إلى تجاوز هذه المرحلة إلى ما بعدها؛ فينتقل معه الأستاذ إلى ذلك المستوى بقَدْر مضبوط، وحد محدود، وحذر مطلوب؛ ليلا يتعلق عقله حيث يتعذر عليه الاستيعاب؛ فيقع له الانكسار وتخبو رغبة التعلم لديه.

انطلاقا من ذلك، انتقد ابن خلدون من لا يراعي استعداد المتعلمين فلا فيتدرج في تعليمهم، منبها إلى خطورة ذلك وأثره المدمر على الاكتساب؛ حيث يُشعِر المتعلمَبصعوبة العلم في نفسه وبأنه عصي على الفهم، فَيَتَّهِم نفسه بالبلادة، وتستكين نفسه إلى العجز، ويطمئن إلى الملل، لتكون النتيجة انقطاعا عن التحصيل، وهو فساد عرض.. يقول –رحمه الله- محذرا من هذا المنحدر الزَّلِق: "*وإذا أُلْقِيَت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي بعيد عن **الاستعداد** له كَلَّ ذهنه، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في مُجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء **التعليم***[113]".

إن هذا المبدأ التربوي الذي شرحه ابن خلدون قبل ستة قرون، هو ما استقرت عليه المدارس التربوية الحديثة؛ التي تجعل الانطلاق من **استعدادات** المتعلم من آكد الأمور التي ينبغي مراعاتها في بناء المناهج التربوية، وانتقاء المادة التعليمية، وتحديد الأهداف التربوية، واختيار الطرائق الديداكتيكية، واستعمال الوسائل التدريسية[114].

---

[112] **ينظر: التطور المعرفي عند جان بياجيه، موريس شربل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، 1406/1986. ص 84.**

[113] **- المقدمة،2\ 234.**

[114] **ويُعتبر عالم النفس الأمريكي إدوارد ثورنديك (Edward Lee Thorndik) –و1874/ت 1949م- أشهر من دَرَس أثرَ الاستعداد (READINESS) في التعليم عند الحيوانفي كتابه "الذكاء الحيواني: دراسات تجريبية (Animal Intelligence: An Experimental studies)"، ثم عمم نتائجه على الإنسان في إطار المدرسة السلوكية. صاغ ثورنديك نظريته في ثلاثة مبادئ تسمى "مبادئ ثورنديك"(Laws of Thorndik) هي؛قانون الاستعداد، وقانون الممارسة، وقانون التأثير. وشرح مقتضياتها باختصار كما يلي:مقتضى قانون الاستعداد أن يكون المتعلم جاهزا للتعلم متحقِّقَة فيه شروط معينة. ومقتضى قانون الممارسة انغماس المتعلم في التعلم بشكل متكرر حتى الحصول على النتيجة المرضية. ومقتضى قانون التأثير الارتباط بين الأثر وبين التحفيز والاستجابة. ينظر:**

تتضمن هذه الاستعدادات ثلاثة جوانب؛أولها الاستعدادات المرتبطةبالجانب الجسدي والعقلي والعاطفي للمتعلم، وثانيها الاحتياجات والدوافع والأهداف الخاصة بالمتعلم،وثالثها المعارف والمهارات اللازمة للتعلم. وهي كلها تسبق التعلم، وبدونها لن يحدث التعليم[115].

يضاف إلى هذا المبدأ المرتبط بالنمو والاستعداد حقيقة تربوية، وهي مفهوم **الذكاء** الذي يُنظر إليه عادة على أنه خزان المعلومات التي يتم تذكرها، وعلى قدره يعظم اكتساب الفرد، وهو تصور لم يعد ذا قيمة بَعْدَ أبحاث عالم النفس وأستاذ علم الأعصاب بجامعة بوسطن هوارد كاردنر (Howard Earl Gardner) - ولد و 1943 م- مع بداية ثمانينات القرن الماضي (1983 م)، والذي خَلُص إلى أن الذكاء هو "*القدرة على حل المشكلات*"[116]،وليس القدر الذي يتم تذكره من المعلومات، كما خلص إلى أن الذكاءأنواع سبعة، هي؛ الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء التواصلي البَيْشخصي، والذكاء البدني الحركي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي[117].

إن النتائج والخلاصات التي توصل إليها كاردنر ومن بعده صارت من المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها أثناء التعليم والتدريس والتقويم،وعند بناء المناهج،وأثناء اختيار الطرائق والأساليب التدريسية.

3)خاصيات الملكة: تتسم الملكة عند ابن خلدون بخاصيتين؛ هما:

THORNDIKE THEORY AND IT'S APPLICATION IN LEARNING. Muhammad Hifdil Islam.P 4-5.https://core.ac.uk/display/288101368?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1.

[115] **ASSESSING THE READINESS OF STUDENT LEARNING ACTIVITY AND LEARNING OUTCOME.Widodo Winarso urnal Pencerahan Volume 10, Nomor 2, September 2016. P 82-83.**

[116] **يعتمد تعريف الذكاء عند كاردنر أساسا على أمرين: "القدرة على حل المشكلات، وتشكيل النو اتج في سياق خصب وموقف طبيعي". ينظر: الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميقا، جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي، ط 1، 2003\1424. ص 9.**

[117]**Farmes of Mind (The Theory of Multipe Intelligences).Howard Earl Gardner. (2011). Basic Books.**
لقد فتحت أبحاث كاردنر حول الذكاء الباب أمام باحثين آخرين؛ فزيدت أنواع أخرى: كالذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي التجريدي والذكاء التعليمي والذكاء العاطفي...

أ-الاكتساب: يقول:"الملكات إنما تحصل بالتعليم[118]"؛ فهي ثمرة عمل واجتهاد ومثابرة ومكابدة ومعاندة ومعاناة طويلة الأناة، مع تخطيط مُحْكَم، وأساليب مناسبة، وطرائق ناجعة، واختيارات ديداكتيكية موفقة؛ فلا تتحصل بين عشية وضحاها، ولا ينالها قصيرُ النَّفَس واهي العزيمة ميت الهمة، ثم هي قبل ذلك وبعده فضل الله يؤتيه من يشاء. يقول الدكتور البشير عصام مبينا هذا المعنى: "الملكة تأتي بالاكتساب والعمل على الصحيح، ولا ينفي ذلك أن أصل القدرة على تحصيلها، والرغبة في ذلك، موهبة من عند الله"[119].

ب-الجِبِلّية: معنى هذه الخاصية أن الملكة عندما تستقر وتتمكن تصبح **كالجِبلة** والطبيعة والعادة والخُلُق. وهذا التعبير من ابن خلدون، وغيره من التربويين المسلمين، قريب مما يصطلح عليه في التربية المعاصرة"**الوسم بالهدف التعليمي (Characrization by value)**"[120]، وهو أن يتصف المتعلم بما تعلمه اتصافا لا ينفك عنه، إلى حد يتسم به ويتميز به؛ فلا يُرى إلا فيه ولا يُعرف إلا به. وهو أرقى مراقي الاكتساب في سلم دافيد جراثهول للقيم (D.Krathwohl) -2016/1921 م-، الذي وضعه سنة 1964.

نستنتج من كل ذلك أن الملكة حالة مكتسبة من التحصيل والممارسة معا، ناتجة عن تدرج وتكرار، يراعيان نمو المتعلم واستعداداته، تصل درجة من الرسوخ يتسم بها؛ فتَصْدر عنها أفعاله الظاهرة والباطنة بتلقائية ويسر. وهي ثمرات العلوم التي بدونها لا يوجد عالم.

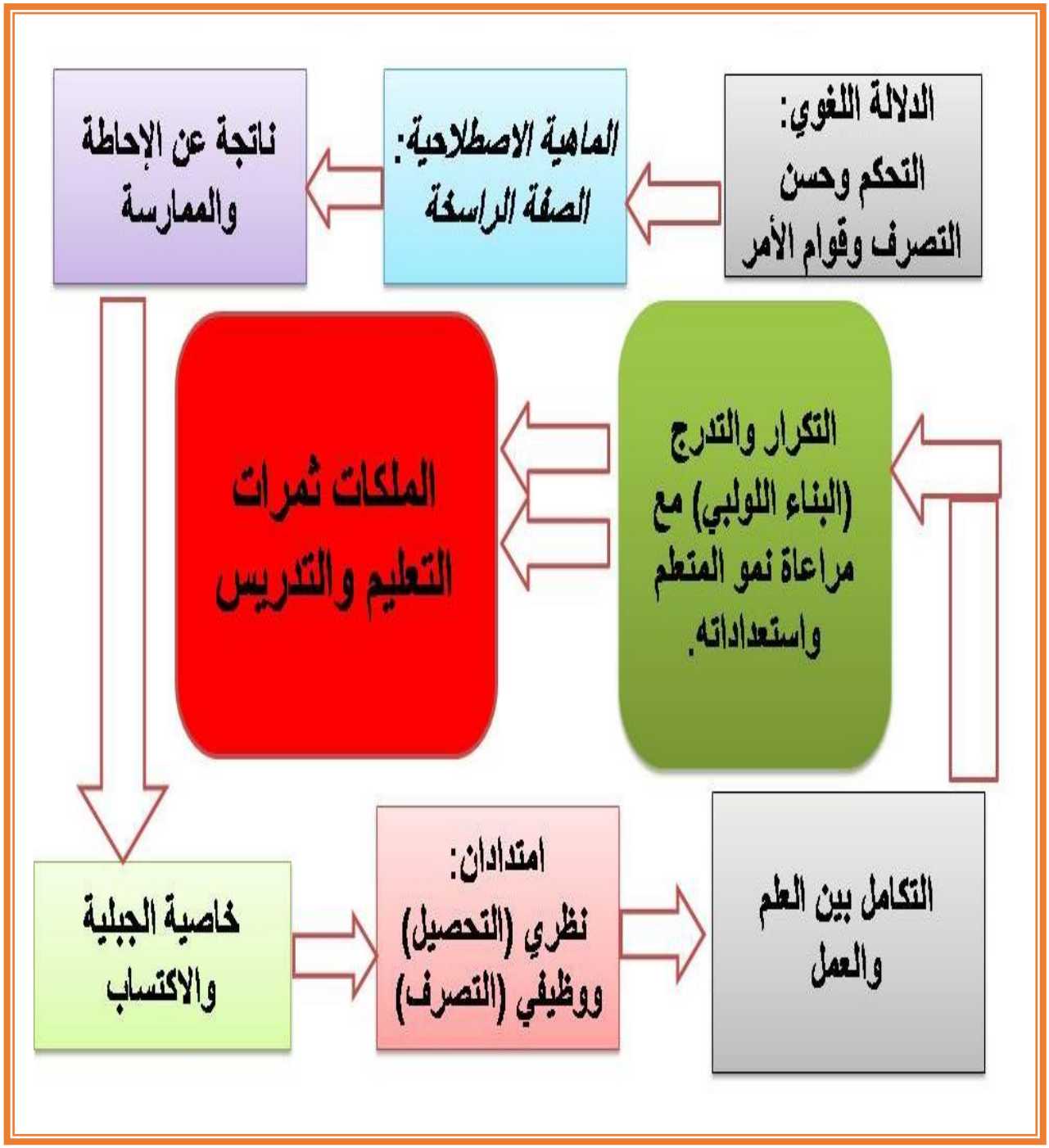
---

[118]- المقدمة، 2/ 262.

[119] تكوين الملكة اللغوية، البشيرعصام، ص 27.

[120] ينظر: تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والممارسات العملية، زكي الجلاد، دار المسيرة، 2004. ص 146.

شكل توضيحي رقم (2): النسيج الدلالي للملكة عند ابن خلدون[121]:



121 شكل توضيحي قدمته في عرض خا ص ب "نظرية الملكات: بين أصالة البناء وراهنية الاستثمار" بمعهد محمد السادس للقراءات والدراسات القرآنية، بمناسبة انعقاد الندوة الدولية حول الأبعاد الإنسانية للعلوم الإسلامية، يومي 15 و16 مارس 2023 بالرباط.

المطلب الثاني: الملكة في التربية المعاصرة:

الفرع الأول: عناية التربويين المعاصرين بالملكات:

لقد اعتنى كثير من الباحثين والمؤسسات بالملكات، فاشتغلوا عليها من زوايا متعددة؛ تأصيلية وتنظيرية وتنزيلية وتطبيقية، اشتغالا يصلح أن نطلق عليه "**نظرية الملكات**"، حيث استأنفوا النظر في الخلاصات التي توصل إليها علماء التربية القدماء، مع الاستفادة من آخر المستجدات التربوية التي تعرفها الساحة الدولية.

ظهرت نتيجة لذلك جهود كثيرة، في المغرب والمشرق، من لدن علماء[122] ومفكرين[123] وفلاسفة[124] وتربويين[125] وباحثين[126]؛ أثمرت كتبا قيمة، وبحوثا متنوعة، ومؤتمرات كثيرة، بشكل فردي أو منظم في مؤسسات بحثية من مراكز وجامعات.

وهي جهود تعكس وعيا متناميا بضرورة بلورة نظرية تربوية أصيلة تبني على الخلاصات التربوية الأصيلة وتستفيد من النِّتاجات التربوية المعاصرة، بعدما أثبتت التجربة العملية محدودية النظريات التربوية "المستوردة" في الأوساط التربوية للبلدان الإسلامية.

كما تعكس هذه الجهود الوعي الراسخ لدى العلماء عامة، والمشتغلين منهم بالتعليم خاصة، **بالحاجة** إلى تجديد مناهيج وأساليب التعليم في المجتمعات الإسلامية، والتي حظيت باهتمام خاص نتج عنه نقاش واسع وعميق حول واقعها وأفقها، في اتجاهين متكاملين؛ أحدهما نقد في اتجاه **التثمين** والحفاظ

---

[122] أمثل منهم بالعلامة الطاهر بن عاشور رحمه الله.

[123] أمثل منهم بجهود الأستاذ محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي في المغرب (ت 1956م\ 1376 هـ) في محاضرتيه عن إصلاح التعليم. ينظر: محاضرتان في إصلاح التعليم، تقديم وتحقيق إبراهيم بوحولين، دار الأمان الرباط، ط 2022.

[124] أمثل منهم بجهود الدكتور طه عبد الرحمن، حفظه الله.

[125] أمثل منهم بجهود الدكتور ماجد عرسان الكيلاني، رحمه الله.

[126] أمثل منهم بجهود الدكتور سعيد حليم والدكتور خالد الصمدي وزملائهم وطلبتهم في تطوير الدرس الإسلامي عامة، والدرس الشرعي خاصة؛ حيث قدموا رفقة فرقهم البحثية مشاريع مهمة سواء في سلك الإجازة أو الماستر أو الدكتوراه.

على الخصوصيات النافعة، وثانيهما نقد في اتجاه كشف محدوديتها وضيق أفق كثير من الممارسات التربوية التراثية في ضوء المستجدات التربوية الحديثة، من أجل **التخفف** منها والتحرر من قيودها.

بل يمكن الربط بين تجديد الدين وتجديد التعليم؛ ذلك أن تجديد أنماط التعليم وأساليبه سينعكس مباشرة على جودة التحصيل وعمقه؛ مما سينعكس على تجديد الدين لا في مستوى الفهم فقط، وإنما في مستوى الممارسة العامة والخاصة أيضا؛ فيؤول بذلك تجديد التعليم إلى تجديد العلم نفسه.

إن هذا الاهتمام بالنظرية الملكاتية لم يكن حكرا على العلماء وطلاب العلوم الشرعية فقط، بل شمل المفكرين والتربويين المسلمين بشكل عام، ولعل من أبرز التربويين المعاصرين اهتماما بالنظرية الملكاتية الدكتور محمد الدريج، حفظه الله.

لقد رفع الدكتور محمد الدريج علم الملكات في سماء المغرب الأقصى بعدما كاد أن ينكس، وأعاده إلى صلب النقاش التربوي، بعد محاولات الإصلاح التربوي التي انطلقت من منطلقات "دخيلة"؛ فأنتجت منتجات "مشوهة" تفتقر إلى الأساس المرجعي كما تفتقد إلى النجاعة المطلوبة؛ مما جعل "الفشل" العنوان الأبرز لمشاريع الإصلاح[127].

فتح عمل الدكتور الدريج النقاش حول المرجعية المعيارية للمنظومة التربوية (paradigme) بعدما كان النقاش منصبا على الوسائل والتقنيات والنظم، فأعاده إلى "قواعد إبراهيم"[128] التي هي أساس كل نقاش؛ بحيث إن "الفشل" لا يرتبط بالتقنيات والوسائل فقط، بل قد يرتقي صعدا إلى المناهج و الأطر المرجعية المعيارية العليا للنظم التربوية (البراديغمات) التي قد تكون قاصمة الظهر الكبرى.

تبعا لذلك، ظهرت دراسات كثيرة معتنية بالنظرية الملكاتية، وبأسسها ومرجعيتها، ومناهج تكوينها وتكونها، حتى غدت مجالا تربوية لا يمكن إغفاله أو القفز عليه. وهي في مجملها تنطلق من المبادئ الكبرى

---

[127] **يقول الدكتور المكي المروني: "...تشير الوثائق إلى أن مسألة إصلاح النظام التعليمي إصلاحا جذريا تطرح باستمرار منذ بداية السبعينات، ولكن أي إصلاح شمولي لم يتحقق ولا ندري لماذا؟". الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994، المكي المروني، كلية الآداب الرباط، ط 1، 1996. ص ص 157-160.**

[128] **عبارة أقصد بها رد الأمور إلى أصلها الأول (الطبيعي).**

التي لخصها الدكتور الدريج؛ فكان بيانها عند الدريج بيانا لجملتها عند غيره، الأمر الذي يستوجب علينا بسط القول في مفهوم الملكات عند الدكتور محمد الدريج، لفهم خلفيته الفلسفية ومرجعيته التربوية وغايته الإصلاحية.

الفرع الثاني: مفهوم الملكة عند الدكتور محمد الدريج:

يعرف الدكتور محمد الدريج الملكة بقوله: "*الملكة تركيبة 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..).*

*علما أن مفهوم الملكة هذا لا يمثل **بديلا** عن مفاهيم البنيات الذهنية والقدرات والمهارات والكفايات ... المتداولة اليوم في مجال علم النفس المعرفي وغيره*"[129].

يستوجب منا هذا التعريف وقفة تأمل في ماهية الملكة وفي منهج اكتسابها، وفي إطارها النظري والعملي، وفي ثمراتها ومخرجاتها، من أجل رصد التطور الحاصل في تعريفها بين المتقدمين والمحدَثين.

أولا: على مستوى الماهية: جعل محمد الدريج الملكة تركيبة (**Formulation**)مندمجة (**Intégré**) من القدرات (**Capacités**) والمهارات (**Aptitudes**) والاتجاهات (**Attitudes**). والتركيبة تعني تَصْنيع منتوج بمواصفات معينة، انطلاقا من مكونات محددة وفق مرجع محدد (**Référencé**)؛ فتكون بذلك الملكة "منتوجا" محددا بمواصفات **مُمَعْيَرة** انطلاقا من قدرات ومهارات واتجاهات؛ وهذا **المنتوج** هو "التركيبة" نفسها، وليس الهيئة الناتجة عنه أو الصفة الراسخة كما ظهر عند التربويين المتقدمين. وهذا التقرير منه يعكس تأثره بمفهوم الكفاية، كما سيأتي.

[129] **التدريس بالملكات: نحو تأسيسي نموذج تربوي أصيل في التعليم، محمد الدريج، مجلة التدريس (محكمة)، العدد 5 (2013). ص 53.**

يُفهم من هذا المعنى أن الدكتور محمد الدريج ينظر إلى الملكة باعتبارها **هدفا تعليميا كبيرا وعاليا**، تتضافر من أجله المعارفُ والمهاراتُ والاتجاهاتُ، من حيث هي مكوناته المتكاملة والشاملة للشخصية الإنسانية في أبعادها الذهنية والحركية والوجدانية، مشَكِّلة **بنية** مندمجة ومتفاعلة غير قابلة للتجزئة، إلا تقسيما إجرائيا تسهيلا للدراسة[130].

---

[130] **من أجل فهم كلام الدكتور محمد الدريج هذا لا بد من وضعه في سياق ظهور الأهداف التعليمية وتطورها، ولو اختصارا.**

ترجع الأهداف التعليمية، في مجملها، إلى التصور الذي وضعه عالم النفس الأمريكي المتخصص في التربية بنجامين بلوم(Benjamine Bloom) – 1999/1913م-؛ حيث قسمها في كتابه الخاص بالمجال المعرفي،الذي صدر سنة 1956، تحت عنوان(تصنيف الأهداف التربوية: المجال المعرفي (Cognitive Domeine: Taxinomy Of Educational Objectives) إلى ثلاثة أقسام؛ هي: المجال المعرفي الإدراكي (Cognitive Domein)، والمجال الوجداني الانفعالي (Affective Domeine)، والمجال النفسي الحركي أو الوجداني (Psychomotor Domeine).

ثم خصص الجزء الثاني،الذيأصدره سنة 1964، بالاشتراك مع دافيد كراثهول (David Krathwohl)– و 1921/ ت 2016 م- للمجال الوجداني. ثم أصدرت إليز ابث سمبسون-(Elizabeth SIMPSON) سنة 1972، الجزءَ الثالثَ الخاص بالمجال المهاري، لتتوالى تصنيفات أخرى، غير أنها حافظت على نفس النظر إلى الأهداف التربوية.

تندرج هذه المجموعة من الباحثين في مدرسة أسسها رالف تايلور(Ralph W. Tyler) – و 1902/ت 1994م- سنة 1948، يطلق عليها مدرسة شيكاغو، والذي افتتح سلسلة إصداراتها بكتاب صدر في 1949، صنف فيه الأهداف التربوية (Basic Principles Of Curriculum Instruction).

اعتمدت هذه المدرسة في تقسيمها للأهداف التعليمية على المحددات الأساسية الآتية:

- **أنها أهداف يمكن وصفها في متغيرات سلوكية محددة.**
- **أنها تستهدف سلوك المتعلم الظاهر القابل للملاحظة والقياس؛ دلالةً على نفسه أو على غيره (مؤشرات).**
- **أنها مستمدة من مكونات الشخصية الإنسانية وجدانا وعقلا وحركة.**

تصف الأهداف المعرفية التغيرات التي تطرأ على المتعلم بعد مروره من خبرة تعليمية- تعلمية على مستوى معارفه وإدراكاته، بينما تصف الأهداف الحركية التغيرات التي تطرأ عليه على مستوى قدراته ومهاراته، وتصف الأهداف الوجدانية (القلبية) التغيرات التي تطرأ على مواقفه واهتماماته وميولاته واتجاهاته وقيمه. وهي كلها مكتسبات (Acquis) مندمجة متفاعلة متكاملة تصف النَّقَلات الظاهرة والغائرة التي تحدث للمتعلم بعد مروره من خبرة تعليمية تعلمية محددة البداية والنهاية.

ثم توالت البحوث على هذا المنوال من التفريق بين هاته المجالات الثلاثة حتى استقر بين البيداغوجيين فصار مبدأً راسخا؛ لذلك نجده واضحا في تعريف الدكتور الدريج السابق.

<u>تبعا لذلك يمكن تسجيل ملحوظة هامة هنا؛ وهي أن تقسيم الأهداف التعليمية إلى هذه الأنواع الثلاثة، وتخصيص كل نوع بصنافة خاصة، وصياغة كل مستوى منها في صورة أفعال سلوكية ظاهرة قابلة للملاحظة والقياس، لم يكن من قبل لدى أحد من المدارس التربوية سواء الإسلامية أو غيرها، لذلك فهو جديد ساعدت على بلورته المستجدات التي توصل إليها علم النفس بشكل خاص.</u>

استفدت في كتابة هذه الفقرات عن الأهداف التعليمية من عدة مراجع، أهمها:

-Taxonomies of Educational Objective Domain. Eman Ghanem Nayef, Nik Rosila Nik Yaacob and Hairul Nizam Ismail. School of Educational Studies, University Science Malaysia, Penang 11800, Malaysia.

ثانيا: على مستوى الاكتساب: يؤكد الدكتور محمد الدريج في تعريفه على أن اكتساب الملكة يتم عبر المشاهدة والمعاينة وتكرار الأفعال، وهذا التنصيص في غاية الأهمية؛ ذلك أن التدريس في البيداغوجية المعاصرة يتم في فعلين اثنين: فعل **التعليم** وفعل **التعلم**؛

- في التعليم يكون المدرس هو "مركز العملية"؛ بحيث يؤسس لها ويبادر ويديرها، ويكون المتعلم في موقع "المشاهدة والمعاينة" والملاحظة، حتى إذا استوعب الفعل التعليمي المقصود نظريا، انطلق إلى المرحلة الثانية وهي " التعلم".
- في التعلم يخوض المتعلم بنفسه تجربة الاكتساب عبر المبادرة إلى الفعل، ويكون المدرس في موقع القيادة والتوجيه والمساعدة؛ فيتعلم من الصواب والخطأ، ويكرر التجارب؛ليستمتع بلذة الاكتشاف، إلى أن يشدو ويبلغ الدرجات العليا من الاستيعاب النظري والإتقان الحركي والإحسان الوجداني.

وكل ذلك إنما يتم داخل **وضعيات**، وباحتكاك بمشكلات مستمدة من السياق الثقافي والإجتماعي والسياسي، وبمواجهة مواقف يعيشها المتعلم ويتفاعل معها يوميا ولحظيا، تُضْفي على تعلمه طابعا خاصا وذاتيا؛ فتجعله ذا **معنى** بالنسبة إليه؛ فيُقبل عليه إقبالَه على ضروري من ضروراته أو حاجي من حاجاته، لِما يبدو من نفعه القريب وفائدته المستقبلية. وهذا المبدأ هو الذي يطلق عليه البيداغوجيون المعاصرون ب"تسييق التعلمات (**Contextualisation**)".

إن هذا التصور الذي أطر تعريف الدكتور محمد الدريج مستمد، ولا شك، من تصور المدرسة **السوسيوبنائية للتعلم**، وهو تصور ينطلق من مبدأين أساسيين:

- التعلمات **تنمو** بموازاة النمو العقلي والوجداني والحركي للمتعلم؛ بحيث لا تحدث دون مراعاتها.
- التعلمات تتم في **سياقات** اجتماعية؛ بحيث لا تحدث إلا في وضعيات وبوضعيات.

International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. September 2013, Vol. 3, No. 9. P 165.

_ Bloom's taxonomy of educational objectives. Teaching and Educational Development Institute. Australia. https://kaneb.nd.edu/assets/137952/bloom.pdf. (visit: 21_10_2021 at 00 :07)

ثالثا: على مستوى بنية الملكة:

يؤكد الدكتور محمد الدريج أن الملكة قابلة للتطوير والتراكم المُتَدَرّج (هيآت، حالات، صفات..)، وفي تأكيده هذا أمران على الأقل:

- الإحالة على تعريف التربويين المسلمين للملكة، والذي سبق الوقوف عليه مع الشريف الجرجاني الذي يرى أن الملكة تمر من **مراحل** الحالة والكيفية والهيئة. هذا الانتقال هو التكرار المتدرج، أو التراكم الحلزوني، الذي شرحه ابن خلدون شرحا وافيا رائدا.
- الاستفادة من خلاصات البحث التربوي المعاصر الذي يرى أن التعلم **غيرنهائي**، وإنما هو مرحلي؛ بحيث يزاد عليه ويُعَدَّل فيه؛ يزيد وينقص كسائر القيم، إلى أن يموت الإنسان أو يفقد أدوات الإدراك، وهو المسمى "بالتعلم مدى الحياة (Lifelong learning/Formation continnue)"[131].

وهذا "**المسار المستمر المتواصل**" للتعلم يتم تقطيعه في مراحل ضرورية يمر منها المتعلم حسب نموه واستعداده في صورة أهداف تعليمية داخل فضاء المدرسة بمساعدة المدرس، ومراحل تكميلية يتابعها الإنسان بنفسه عبر التعلم الذاتي (**Auto-aprentissage**) بعد أن يكون قد تزود بأدوات مناسبة تمكنه من استئناف التعلمات باستقلالية وحرية.

- الملكة طبقا لذلك ليست نهائية، وإنما هي تزيد وتنقص، بحسب الممارسة والاشتغال والاحتكاك بالخبراء.

نلحظ في هذا التقييد من طرف الدكتور الدريج استفادة موفقة من إبداعات القدامى ومن المقررات البيداغوجية الحديثة.

[131] **ينظر: التعلم مدى الحياة، محمد جاسم بوحجي، ط 1، 2014.**

رابعا: على مستوى التجليات: يصرح الدكتور الدريج أن للملكة **تجليات** سلوكية خارجية (حذق، كيس، ذكاء، طبع..)؛ ومعنى ذلك أن الملكة تَعْبُر من باطن المتعلم إلى خارجه؛ ذلك أنها تحدث نتيجة **تغييرات** داخلية ووجدانية وعقلية تَظهر في سلوك المتعلم في صورة مؤشرات دالة؛ فهي ليست معلومات يرددها المتعلم وإنما هي **تحولات عميقة** في شخصيته؛ تصورات وقيما وسلوكا.

يُطلَق على هذا المدخل من التعلم في البيداغوجية المعاصرة «**التعلم العميق (Deep-learning)**»، في مقابل **"التعلم السطحي (Serface-learning)"** الذي تحدثه المكتسبات التي لا تحدث تلكم التغيرات[132]. ومقتضاهما أن التعليم السطحي يركز على حفظ الوحدات القصيرة؛ كالأسماء والألفاظ والتواريخ والأماكن.. التي يسهل تذكرها ولو بغير فهمها وتحليلها وتعليلها، بينما يعتمد التعليم العميق على تحقيق مستوى عميق من الفهم؛ من خلال تفاعل المتعلم مع المادة التعليمية والتفكير في تفاصيلها وإجراء تحويلات عليها، وتعليل محتواها، وفهم مغزاها، واختيار الطريقة التي تناسبه في تعلمها، مما يضفي عليها معنى خاصا وذاتيا بالنسبة إليه؛ فينهمك في مَهامها، ويستمتع بأنشطتها؛ ليَتَكَوَّن لديه ميول إيجابي تجاهها وإحساس بأهميتها، ورغبة في تحدي معيقاتها، وبهجة بحل مشكلاتها، وشغف باستطلاع أفقها، وسرور بالظفر بامتلاك مفاتيحها؛ فيستنفر لذلك كل مكتسباته وحواسه وطاقاته .

ينسجم الدكتور محمد الدريج في هذا التقرير مع ما ذكره ابن خلدون من كون الملكة حصيلة الإحاطة بالعلم والقدرة على التصرف به وفيه وبتأثيره، وأن التعليم إن لم يحقق ذاك فهو "فاشل". وفي نفس الوقت ينسجم مع المقررات البيداغوجية الحديثة من كون التعلم العميق هو الذي يحدث تغيرات في فكر المتعلم وحركته ووجدانه، وأن هذه التغيرات تترجمها سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.

---

[132] **في الفرق بين التعلم السطحي والتعلم العميق، ينظر على سبيل المثال:القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام. دار المسيرة عمان –الأردن، ط 4، 2011. ص ص 56-58.**

لا نشك أن الدكتور الدريج يستحضر في ذلك أن الشرط الأساسي للهدف التعليمي أن يكون **قابلا** للتقويم، "*لأن المدرسة لا تولي الأهمية لما لا تستطيع تقويمه بشكل جيد*[133]"، ولا يكون الهدف التعليمي قابلا للتقويم إلا إذا كان سلوكا ظاهرا قابلا للملاحظة والقياس.

هذه الإضافة الجديدة؛ **قابلية الملكة للتقويم**، إضافة أساسية وضرورية؛ لأن التقويم يصحب كل فعل تدريسي قبل (Presage) وأثناء (Process) وبعد (Product)[134]؛فلا يمكن أن تُقبل أي نظرية تربوية إلا إذا كانت لها أهداف تعليمية محددة هي بمثابة مدخلات (Inputs)، ومؤشرات ظاهرة يمكن الاعتماد عليها في التقويم، والتي هي بمثابة مخرجات (Outputs)، ثم أهداف كبرى ومقاصد عليا يصل إليها المتعلم بعد رحلة التعلم ومسار الدراسة في سلك أو أسلاك هي بمثابة نتاجات التعلم (Learning Outcomes).

نستنتج بعد هذا التحليل لتعريف الدكتور محمد الدريج في مستويات الماهية والاكتساب والبنية والتجلياتأنه نسج مفهوم الملكة من محصلات علم النفس التربوي الحديث؛ خاصة مفاهيم النمو والاستعداد والتعلم، ومن خلاصات التربية المعاصرة؛ خاصة مفاهيم الكفاية والقدرة والمهارة التي تنتمي إلى المدرسة البنائية والسوسيوبنائية، لذلك قيد تعريفه للملكة بقوله: "...*علما أن مفهوم الملكة هذا لا يمثل بديلا عن مفاهيم البنيات الذهنية والقدرات والمهارات والكفايات ... المتداولة اليوم في مجال علم* ***النفس المعرفي*** *وغيره*"[135].

وتفسير مفهوم الملكة في ضوء مستجدات علم النفس التربوي الحديث ومقررات علوم التربية المعاصرة ليس حكرا على الأستاذ الدريج، وإنما اختاره باحثون آخرون؛ مثل الدكتور عبد الله بن فهد سليمان القاضي الذي قابل مفهوم الملكة بمصطلح (**المهارة**)[136].

---

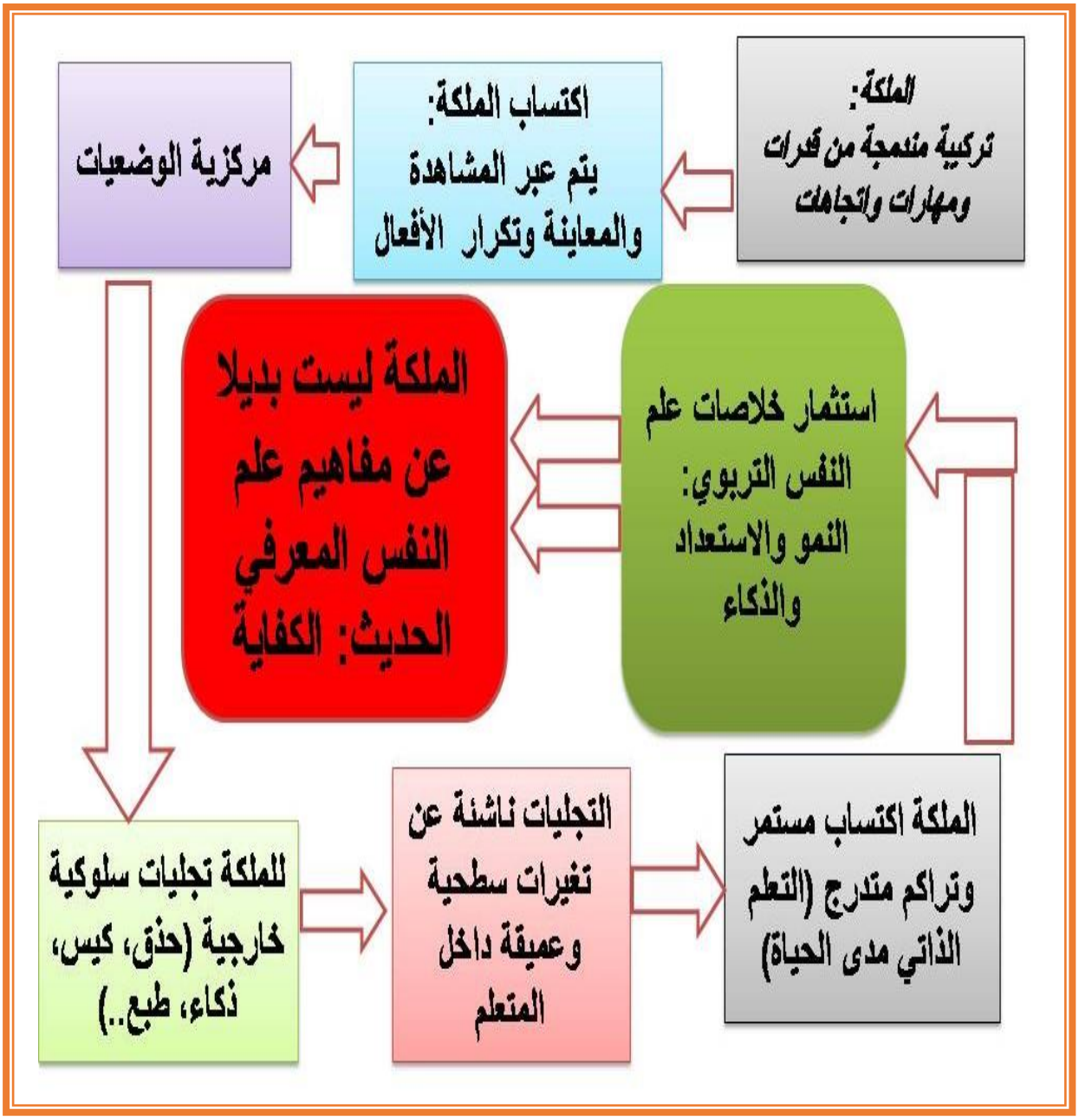
[133] **تقييم الكفايات، فيليب بيرنو، مجلة رؤى تربوية (محكمة)، العدد 48-49، آذار 2015. ص 138.**

[134] **ينظر: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح محمود علام، دار المسيرة عمان، ط 4، 2011. ص 38.**

[135] **التدريس بالملكات: نحو تأسيسي نموذج تربوي أصيل في التعليم، محمد الدريج. ص 53.**

[136] **الملكة الفقهية: حقيقتها وشروط اكتسابها وثمراتها، عبد الله بن فهد بن سليمان القاضي، ط 1، 2016/1437، مكتبة عبيكان، المملكة العربية السعودية. ص 37. يقول: "الملكة بهذا المعنى تقابل ما يعرف في علم النفس التربوي ب (المهارة)..".**

شكل توضيحي رقم (3): نسيج الملكة عند الدريج[137]:



[137] شكل توضيحي قدمته في عرض خا ص ب "نظرية الملكات: بين أصالة البناء وراهنية الاستثمار" بمعهد محمد السادس للقراءات والدراسات القرآنية، بمناسبة انعقاد الندوة الدولية حول الأبعاد الإنسانية للعلوم الإسلامية، يومي 15 و16 مارس 2023 بالرباط.

المبحث الثاني:

صلة الملكة بالقدرة والمهارة والكفاية.

المطلب الأول: صلة الملكة بالقدرة.

المطلبالثاني:صلة الملكة بالمهارة.

المطلب الثالث: صلة الملكة بالكفاية.

سأعمل في هذا المبحث على دراسة المصطلحات الثلاثة (القدرة والمهارة والكفاية)، التي ظهر ترددها لدى الدارسين في المطلب السابق، دراسة مفهومية؛ من أجل بيان وتبين أوجه التقارب والاختلاف بينها وبين الملكة، ومكامن التقاطع فيها، للحكم عليها تطابقا أو تباينا أو تراتبا. وهو أمر في غاية الأهمية لتقويم اختيارات الباحثين في ذلك، وللبناء عليه لاحقا.

فلنبدأ في تبين ذلك بالقدرة ثم نتبعها المهارة وصولا إلى الكفاية؛ منطلقين في ذلك من المعنى المعجمي اللغوي، فالتربوي العام، ثم التربوي الخاص، انتهاء إلى المقارنة بينها وبين الملكة.

المطلب الأول: صلة الملكة بالقدرة:

سنعمل في هذا المطلب على التمييز بين الملكة والقدرة، انطلاقا من تعريف القدرة لغة واصطلاحا.

الفرع الأول: تعريف القدرة لغة واصطلاحا:

أولا: تعريف القدرة لغة: نجد في أساس البلاغة للزمخشري (538هـ) - رحمه الله- أن مادة (قدر) تؤدي معاني القوة (أقدرته: قاويته)، والمَبْلغ (قدرها ومقدارها: مبلغها)، والوسط (رحل قدر)؛ فصانع مقتدر رفيق بالعمل، وقدر عليه رزقه قتره، وقَدر الشيء بالشيء قاسه به، وفلان يقادرني: يساويني، وتقدر له كذا: تهيأ له، وتقدر الثوب عليه: جاء على مقداره[138].

يتحصل لنا من أساس البلاغة أن مادة قدر لها معاني القوة والمبلغ والوسط والرفق والتقتير والمُقاس به والمساواة والهيأة، وهي معاني تدور على أصلَي القوة والهيئة. يقول ابن فارس: *"(القاف والدال والراء) أصل صحيح يدل على مبلغ الشيء وكنهه ونهايته"*[139]؛ فقدرة الشخص قوته أو مبلغ قوته، وقدْر الشيء كنهه وهيئته، وقدَرُه نهايته وما يؤول إليه.

---

[138] **أساس البلاغة، محمد بن عمر الزمخشري، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية – بيروت، 1419 هـ/1998 م. ج2 ص57-58. (مادة قدر).**

[139] **مقاييس اللغة، 62/5. (مادة قدر).**

ترجم القدرة إلى الفرنسية والإنجليزية غالبا ب (Capacité) التي تدل على معاني الطاقة والسعة والكفاءة والجدارة والإمكان والاقتدار. ينظر:

ثانيا: القدرة في الاصطلاح التربوي: يكتسي مصطلح "القدرة" في الحقل التربوي خصوصية اصطلاحية نابعة من طبيعة المجال التربوي عامة، ومن الإطار النظري الذي يؤطر استعمالها داخل مدرسة تربوية محددة (البراديغم) خاصة، لذلك سننظر إليها بمراعاة هاتين الخصوصيتين.

1)القدرة في الاصطلاح التربوي العام: عرف التربويون القدرة في الاصطلاح العام بتعريفات متقاربة، أكتفي منها بالأمثلة الثلاثة الآتية:

أ-التعريف الأول: القدرة هي: "أفضل مستوى يمكن أن يصل إليه الفرد في عمل ما إذا حصل على أنسب تدريب أو تعليم، وقد تكون بدنية أو عقلية أو يدوية أو مهنية"[140].

يبين هذا التعريف ما يلي:

- القدرة هي أعلى درجات الإتقان التي يمكن أن يصل إليها المتعلم أو المتدرب بعد خضوعه لتعليم وتدريب مناسب.
- القدرة ليست إنجازا بدنيا فقط، كما قد يتبادر إلى الذهن، وإنما تشمل الإنجازات البدنية والمهنية والعقلية.
- القدرة اكتساب يكتسبه المتعلم؛ فهي حصيلة تَعَلُّم وتَدَرُّب، وليست معطى تاما؛ وهي بذلك تتأثر بالعوامل التي تؤثر في كل مكتسبات الإنسان؛ من القوة أو التوهج والتمدد، أوالضعف والخمول والخمود والضمور.

- DICTIONARY (English- English-Arabic).2006. P 87.

- Dictionnaire (francais – francais-arabe).2004.P .160.

فإذا قارنا دلالة "القدرة" بين المعجمين لاحظنا زيادتها في العربية على المعنى الفرنسي والإنجليزي بالدلالة على الكنه والماهية، وبامتدادها العقدي إلى منتهى الأشياء ومآلاتها المحجوبة عن علم الإنسان.

[140] معجم مصطلحات التربية والتعليم، محمود حمدان، داركنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 1428هـ/2007 م، ص 15.

ب_التعريف الثاني: القدرة هي: "قدرة الفرد الفعلية على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح، تتحقق بأفعال حسية أو ذهنية، قد تكون فطرية أو مكتسبة، كما قد تكون عامة أو خاصة، يتمثل مصدر القدرة في طاقة الإنجاز الكامنة في الفرد التي تظهر في أداء الفعل بطريقة محددة، أو في تعلم مهارات أو اكتساب معارف معينة؛ يمكن قياس بعض القدرات عن طريق الاختبارات"[141].

يبين هذا التعريف الثاني ما يلي؛

- القدرة في حقيقتها قوة أو طاقة يَقْتَدِر بها الفرد على **إنجاز** معين ابتداء، أو هي قوة يقتدر بها على **التكيف** في أعماله بنجاح، وهي قوة كامنة تظهر في صورة **إنجازات**.
- القدرة تظهر فيالإنجازات الحسية أوالذهنية التي ينجزها الفرد.
- القدرة قابلة للقياس بأدوات القياس المتنوعة التي من بينها الاختبارات.
- القدرة قد تكون فطرية وقد تكون مكتسبة.

ج_التعريف الثالث: القدرة هي: "صفة قد تكون فطرية أو مكتسبة تمكن الفرد من أداء فعل ما، تمثل سلوكا ظاهريا يمكن ملاحظته وبالتالي قياس مدى تحققه. وتنمو القدرة عبر عملية التكوين والتدريب والتفاعل بين العمليات العقلية المختلفة. وتظهر نتيجتها في إنجاز عمل أو أداء معين"[142].

يتحصل لنا من التعريفات السابقة أن القدرة تدل في الاصطلاح العام على **أهلية** المتعلم للقيام **بإنجاز** معين، انطلاقا من استثمار محتوى محدد، وهي تنمو بالتدريب والتكوين والتعليم.

---

[141] **المعجم التربوي، إعداد ملحقة ولاية سكيكدة، الجزائر، 2009. ص 21.**

[142] **المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي (إنجليزي – عربي -فرنسي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2020. ص 4.**

2)القدرة في الاصطلاح الخاص بالسوسيوبنائية: تأخذ القدرة في المدرسة السوسيوبنائية مكانة إجرائية ضمن نسق متكامل من المصطلحات التي تتشكل منها الكفاية؛ فتعني "*بنية ذهنية مستقرة؛ أي محتوى سبق للذات أن بنته، تستعمله من أجل حل وضعية من الوضعيات*"[143].

وعلى ذلك؛ فهي:

- ✓ معارف مستقرة وإجرائية (**Stabilisé et Opératoire**)[144]؛ بمعنى أنها محتوى دراسي يكتسبه المتعلم اكتسابا راسخا مستقرا، من خصائصه أنه إجرائي يوظفه من أجل حل الوضعية.
- ✓ وهي معارف قابلة للاسترجاع والاستعارة[145] من حقول معرفية مختلفة؛ بمعنى أنها مشتركة بين مجالات ومواد مختلفة (**Connaissances transversales**)[146]؛ أي أن بناءها ابتداءً تشترك فيه مواد تعليمية متعددة، وفي توظيفها كذلك يتم في حقول معرفية متعددة. ويمكن التمثيل لذلك بالقدرة على التركيب؛ فهي لا تكتسب في مجال واحد فقط، وإنما تشترك مواد في بنائها على الوجه المرضي؛ كالرياضيات والهندسة واللغة والفلسفة والأصول، كما أن توظيفها يتم في جميع تلك الحقول وليست حكرا على حقل واحد.

انطلاقا من ذلك، تتسم القدرة في السوسيوبنائية بالسمات الدلالية الآتية:

أولا: هي معرفة علمية راسخة **مَرْمُوزَة (Codifier)**؛ ومعنى مرموزة أن المجتمع يوافق عليها ولا تتعارض مع مقاصده العليا ورؤيته للحياة والكون والعلم نفسه.

---

[143] **ينظر: الكفايات والسوسيو بنائية، جونير. 69.**

[144] **الكفايات والسوسيوبنائية، 62.**

[145] **يمكن أن يقصد بالمعارة مقررات تخصصات بعينها يتم توظيفها في تخصصات أخرى والاستعانة بها؛ فهي ليست أصلية فيها وليست ناشئة من بنيتها وهيكلها المعرفي، لذلك ترجع إلى حقلها الأصلي بمجرد انتهاء وظيفتها. وهوقريب مما عبرعنه الإمام أبو إسحاق الشاطبي في قوله: "كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا ينبني عليها فروع فقهية أو آداب شرعية، أولا تكون عونا على ذلك، فوضعها في أصول الفقه عارية...فليس كل ما يفتقرإليه الفقه يعد من أصوله، و إنما اللازم أن كل أصل يضاف إلى الفقه لا ينبني عليه فقه فليس بأصل له". الموافقات، ج 1 ص 31.**

[146] **الكفايات والسوسيوبنائية، 62.**

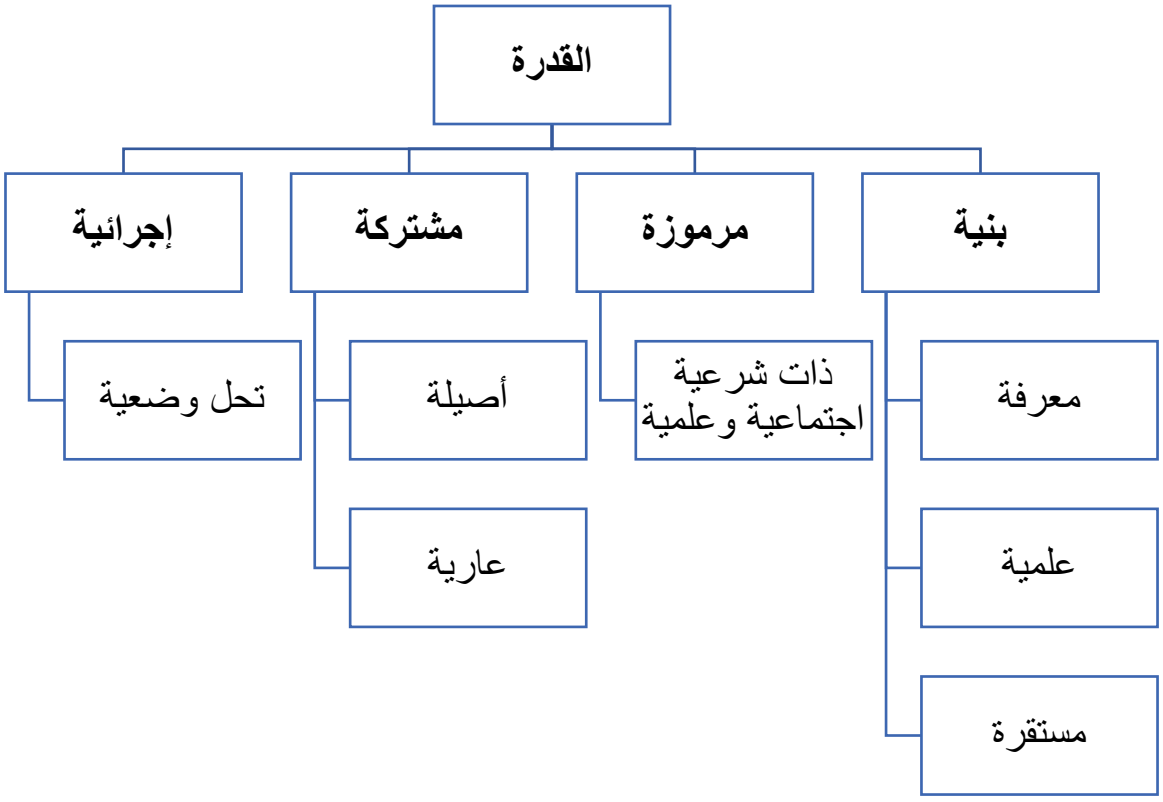
ثانيا: يبنيها المتعلم بعد مروره من خبرات تعليمية في المدرسة.

ثالثا: مشتركة بين حقول أو مجالات معرفية مختلفة، بمعنى أنها ذات طابع عرضاني (Le caractère transversale).

رابعا: إجرائية (Opérationnel) ، بحيث تمكن من حل وضعية أو وضعيات.

يتضح من ذلك أن القدرة في حقيقتها**حالة** تمكن الفرد من التعامل بنجاح مع وضعية أو وضعيات، انطلاقا من محتوى معرفي مدرسي مرموز؛ فالقراءة مثلا قدرة يحصلها المتعلم بعد مروره من خبرات تعليمية متكاملة، تمكنه من استعمالها في مجالات معرفية مختلفة، من أجل فك رموز نص مكتوب، كيفما كان المجال المعرفي الذي ينتمي إليه.

شكل توضيحي رقم (4): النسيج البنائي للقدرة:



الفرع الثاني: الملكة والقدرة: اتفاق واختلاف:

أولا: القواسم المشتركة: يظهر من التقرير السابق أن الملكة والقدرة لهما قواسم مشتركة عدة، يمكن أن نجملها فيما يلي:

أ- كلاهما اكتساب تعليمي راسخ وثابت وصلب.

ب- كلاهما ذو طابع عرضاني، يستعمل في حقول معرفية كثيرة.

ج- كلاهما يسهم في حل مشكلات معينة.

ثانيا: الملكة أوسع من القدرة: فهذه الأوصاف الثلاثة هي التي دفعت بعض الباحثين لتعريف الملكة بالقدرة أو مجموعة من القدرات، كما هو صنيع الدكتور جميل حمداوي[147]، والدكتور عبد الله القاضي[148]، و- صنيع- الباحث محمد الأطرش في رسالته للدكتوراه[149]. وهي تعريفات وإن كانت تلتقي مع مفهوم الملكة في مستوى معين، غير أن الملكة أوسع منها وأشمل، حتى يمكن القول: إن الملكة **نسق** من القدرات.

---

[147] **يقول: "الملكات هي القدرات التي يكتسبها الإنسان وراثيا أو تجريبيا،..". التجديد التربوي لمناهج التدريس بالمغرب، جميل حمداوي، ص 10.**

[148] **عرف الملكة الفقهية بقوله: "القدرة الراسخة في النفس، التي يتمكن صاحبها من معرفة الأحكام الشرعية، وتنزيلها على الوقائع". الملكة الفقهية،ص 66.**

[149] **عرف الملكة الحديثية بقوله: "مجموعة من الصفات النفسية والقدرات العقلية التي تنقل الحديث من التصوروالاكتساب النظري إلى التوظيف والتصرف العملي". تكوين الملكة الحديثية: أصولها وتطبيقاتها، ص 350.**

وهو تعريف حاول فيه الجمع بين الجانب النفسي للملكة و"الجانب المعرفي والمهاري؛ كالحفظ والفهم، والمعرفة، والتطبيق، والممارسة، والتكرار، والتدرج .. ". المعبرعنه بالقدرات العقلية.

وقبلهم عرف الشيخ محمد بن أبي بكر المرعشي (ت 1145 ه) الملكة بقوله: "هي القدرة على استحضاركل مسألة كلية من مسائل العلوم، متى يرد عليك جزئي من جزئيات موضوع تلك المسألة". وقسمها إلى ملكة الاستنباط وملكة المطالعة؛ وملكة الاستنباط هي القدرة على استنباط أحكام الجزئيات من المسائل الكلية، وملكة المطالعة هي معرفة القواعد الكلية " ينظر: ترتيب العلوم، محمد أبو بكر المرعشي، ص 88_89.

هذا وإن جازلنا القول بأن الباحثين المعاصرين استفادوا من مفهوم القدرة في معناها التربوي الخاص أو العام، بوعي منهم أو دون وعي، فإن أبا بكر المرعشي صاغ تعريفه للملكة بالقدرة بناء أصيلا مستمدا من اشتغاله المطول على تصنيف العلوم فخلص إلى ما خلص إليه أصالة لا تأثرا.

المطلب الثاني: صلة الملكة بالمهارة:

استعمل كثير من الباحثين مصطلح "المهارة" للدلالة على معنى الملكة، أذكر منهم؛ الدكتورة مسعودة خلاف مشكور[150]، والدكتور عبد الله بن فهد القاضي[151]، والدكتور مصطفى القليوبي[152]، وغيرهم[153]. فلننظر في وجوه الاتفاق والافتراق بين المصطلحين، خاصة من الجانب التربوي منطلقين من الخصائص المعجمية للمهارة.

الفرع الأول: تعريف المهارة:

أولا: تعريف المهارة لغة واصطلاحا: تفيد المهارة في المعجم العربي إحكام الفعل وإتقانه. قال الزمخشري (528 هـ)–رحمه الله-: "*مَهَرَ في الصناعة وتَمَهَّر فيها ومَهَرَها ومَهُر بها، وهو ماهر بَيّن المهارة، وخطيب ماهر، وسابح ماهر، وقوم مَهَرَة، وتَمَهَّر فلان: سَبَحَ*"[154].

---

[150] إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، مسعودة خلاف مشكور. ص 19.

[151] يقول: "والملكة بهذا المعنى تقابل ما يعرف بعلم النفس التربوي بالمهارة". الملكة الفقهية، عبد الله القاضي. ص 37.
يلاحظ على الدكتور عبد الله القاضي تنويعه في وصف الملكة بين المهارة، كما في هذا النص، والقدرة أثناء تعريفه للملكة الفقهية بأنها "القدرة الراسخة" ص 66. وهو تنويع نستنتج منه أنه لا يفرق بين القدرة والمهارة حملا على المعنى العام للفظين، لذلك قال في تعريف المهارة: "هي القدرة على القيام بنشاط عقلي أو انفعالي أو حركي أو جميع ذلك، ويتطلب اكتسابها أو اكتسابها السهولة والدقة و اقتصاد الوقت في أدائها". ص 37.

[152] ينظر: المهارة الأصولية بالأمثلة العملية، مصطفى القليوبي الشافعي، دار النور المبين للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2016.

[153] أصدرت مجلة تكوين عددا خاصا ب "تكوين المهارة الأصولية: الأهمية والمنهج"، وهو العدد رقم 12، سنة 2021، تضمن سبع مهارات، هي:

1- مهارة البرهان والإتيان بالأدلة والحجج في أصول الفقه، للدكتور خالص بن فالح الخزرجي.
2- مهارة التعليل و أثرها في استنباط أحكام المستجدات، للدكتور عبد الستار عبد المجيد.
3- مهارة الموازنة والترجيح بين المصالح والمفاسد، للدكتور علاء الدين البصري.
4- مهارة الاستدلال، للدكتور فتحي مولانا عبد الواحد.
5- مهارة الترجيح، للدكتور مزاحم محمود عبد الله، مهارة الترجيح بين الأدلة المختلفة والآراء المتباينة، للدكتور قحطان محبوب فضيل اللهيبي.
6- معرفة التخريج عند الفقهاء الأصوليين، للدكتور جاسم محمد إسماعيل الحديدي.
7- مهارة الاستقراء، للدكتور صباح عبد الله النعيمي..

[154] أساس البلاغة، الزمخشري، 234/2. (مادة مهر).

وقال ابن منظور –رحمه الله-: "*والمهارة **الحِذق في الشيء**، والماهر **الحاذق** بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، (...) وقالو: "لم تفعل به المِهرة ولم تعطه المِهرة، وذلك إذا عالجت شيئا فلم ترفق به ولم **تحسن** عمله، وكذلك إن غذى إنسانا أو أدبه فلم يحسن. أبو زيد: لم تعط هذا الأمر المِهرة لم تأته من قبل وجهه، ويقال أيضا: لم تأت إلى هذا البناء المهرة أي لم تأته من قبل وجهه ولم تبنه على ما كان ينبغي. وفي الحديث **(مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة)**[155] الماهر: الحاذق بالقراءة..*"[156].

وأما في الاصطلاح؛ فتعرف المهارة بحسب الاعتبارات التي ينظر بها إليها.

أ_المهارة في الاصطلاح التربوي العام:

عرفت المهارة في الاصطلاح التربوي العامبتعاريف كثيرة متقاربة المعنى، أمثل منها بالمثالين الآتيين:

- المهارة هي "*الأداء الذي يقوم به الفرد بسهولة ودقة، سواء كان هذا الأداء حسيا أم عقليا*"[157].
- المهارة هي "*قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد في مجال معين بسهولة ودقة*"[158].

نفيد من هذين التعريفين أن السمات الدلالية للمهارة تشملما يلي:

- المهارة تطلق على **الأداء** نفسه الذي يقوم به الفرد، وهو أداء ناتج عن طاقة وقوة؛ وهي المقصودة في التعريف الثاني ب"القدرة".
- الأداء هو **الإنتاج** (Product)؛ سواء كان إنتاجا حسيا يدويا أو حركيا أو عقليا في مجال معرفي خاص.

---

[155] جزء من حديث تتمته: (*والذي يقرأ القرآن يَتَتَعْتَعُ فيه، وهو عليه شاق، له أجران*). أخرجه الشيخان وأصحاب السنن، وغيرهم. صحيح البخاري، باب يوم ينفخ في الصور فتأتون أفواجا، رقم 4671.

[156] لسان العرب، ابن منظور، ج 14ص143 (مادة مهر).

تترجم عادة المهارة إلى اللغة الفرنسية ب (Habilité)وتفيد البراعة والفطنة[156]، وتترجم إلى الإنجليزية ب (Skill) ؛ يقال المهارات الناعمة (Soft skills) والمهارات الحياتية (Life skills).

ينظر:

Dictionnaire (francais – francais-arabe).2004. .P 460.

DICTIONARY (English- English-Arabic). 2006. P 519.

[157] معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، فاروق عبدة فلية/أحمد عبد الفتاح الزكي، دار الوفاء لدنيا النسر والطباعة، 2004، الاسكندرية. ص 241.

[158] معجم مصطلحات التربية والتعليم، وحمد حمدان. ص81.

- اليسر والسهولة والدرجة العليا من الإتقان والإجادة (Performance) الذي يتصف به الأداء؛ فهو ليس أداء عَسِرا ولا كَـلِفا ولا مختلا ولا بَشِعا، بل هو حاصل مقام الإحسان ظاهرا وباطنا.

هذا هو المعنى العام للمهارة الذي نجده في المعاجم التربوية، ونجد إضافة إليه معنى آخر أعم منه عند بعض الباحثين المعاصرين، مرجعه إلى ما يُحتاج إليه لإنجاز معين، وهو عموم يشمل المعارف والقدرات والخبرات، يقول الدكتور غانم سامي الكروي معرفا المهارة بهذا العموم: "المهارة اصطلاحا هي مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات الشخصية التي يجب توفرها عند شخص ما لكي يتمكن من إنجاز عمل معين"[159].

وتعريف المهارة بالقدرة والمعرفة والخبرات شائع لكنه غير دقيق؛ لأنه راجع بالأساس إلى عموم المعنى اللغوي، وهو غير دقيق حين توطينه (localisé) في مرجعية تربوية معينة، كما هو حال المدرسة البنائية.

ب_المهارة في اصطلاح المدرسة البنائية- الاجتماعية: تحيل المهارة في الاصطلاح الخاص بالمدرسة البنائية على "*عناصر المعرفة العلمية المرموزة التي يتم تنظيمها من أجل استعمالها كما هي. ويتعلق الأمر بوحدات في مادة دراسية يتم تحديدها عبر فعل يجري خارج السياق: تصريف فعل، مثلا، مع مختلف العناصر، في الماضي والمضارع والأمر، يكون من قبيل المهارة. تضمن المهارة الموصوفة، على هذا النحو، فعلا (بدنيا أو عقليا) ومحتوى دراسيا، (كيفما كان مجال المادة الدراسية التي ينتمي إليها هذا المحتوى) يشكل موضوعا لهذا الفعل*"[160].

هذا التعريف الخاص بالمدرسة السوسيوبنائية يدقق ما ورد في التعريفات العامة للمهارة، **ويوطنها** (Localisation) داخل **البرادجم** (Paradigme)السوسيوبنائي؛ بحيث جعلها:

- ✓ **عناصر** المعرفة العلمية المرموزة؛ بمعنى المنتقاة الملائمة للمجتمع والمتعلم.

---

[159] **مهارة الاستقراء، غانم سامي الكروي، ضمن مجلة تكوين العدد 12، عدد خاص بتكوين المهارة الأصولية: الأهمية والمنهج، 1442\2021. ص 61.**

[160] **الكفايات والسوسيو بنائية، جونير. ص 74.**

- ✓ يتم **تنظيم** هذه المعرفة تنظيما مناسبا، يُمَكِّن من استعمالها.
- ✓ مرتبطة **بمادة** دراسية محددة، أو بمجال معرفي محدد؛ كالجمع والطرح في علم الحساب، وتصريف الفعل في علم التصريف.

ج- **<u>المعرفة والمهارة</u>:** تنبني المهارات على المعارف؛ بحيث تَنْتُج عنها؛ ذلك أن المعارف حين **تتصلب** تصير مهارات. والمعارف هي المعلومات العلمية الصحيحة المقبولة اجتماعيا، المصوغةصياغة منهاجية، والمستجيبة للشروط التربوية والتدريسية،والمنسجمة مع الخصائص المعرفية للحقل المعرفي المُدَرَّس. بناء على ذلك ميز المتخصصون في التربوية بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية؛ فالمعرفة العالمة هي المعرفة في وضعها التخصصي كما هي متداولة بين المتخصصين فيها؛ بناء ومفاهيما وقضايا وأسئلة ونواتجا، أو هي الموجودة في كتب العلماء المتخصصين والموجهة إلى زملائهم من الباحثين المتخصصين أيضا. بينما المعرفة المدرسية هي التي تقدم للمُتَمَدْرِس في صورة مناهج ومفردات ليست له معرفة مسبقة عنها إلا في حدود التمثلات، لذلك لا تقدم له كما تقدم للمتخصص وإنما تُمَهَّد له وتُوَطَّأ وتُقَرَّب في صورة مناسبةلاستعداداته، وبطرائق قريبة من فهمه، وهو الأمر الذي يوجب إخضاعها لنقل ديداكتيكي، مع التقليل ما أمكن من التشوهات التي تلحقها في سُبُل ذلك.

وقد قسم التربوين المعاصرون المعرفة باعتبارها (معلومات) تتشكل منها المهارة إلى خمسة أنواع، هي:

- ✓ المعرفة الحقائقية (Factual Knowledge) التي تتضمن الحقائق النوعية والتواريخ والمصطلحات والمفردات وأسماء الأماكن والأعلام وغيرها، مما يُحفظ في الذاكرة الطويلة الأمد؛ لتكون خزانا يستعمله المتعلم في مواقف مختلفة[161].
- ✓ المعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge): وهي التي تشكل المفاهيم التييبنيها المتعلم بناء نسقيا متدرجا؛ بحيث يتملكها، ويتصرف في ضوئها في مواقف متعددة ووضعيات مختلفة، تفسيرا وتدبيرا[162].

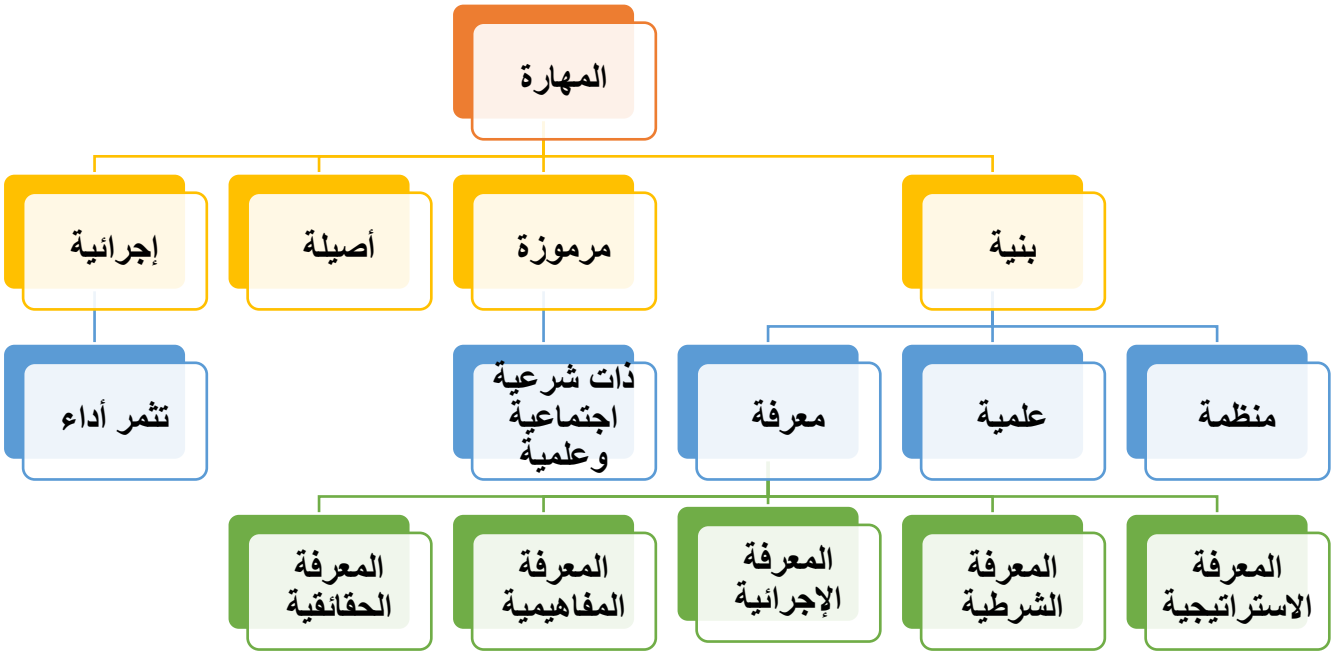
---

[161] **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام، دار المسيرة عمان الأردن، ط 4، 2011. ص 60.**

[162] **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام. ص 60. (بتصرف).**

- ✓ المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge): وهي تتضمن تطبيق العمليات والإجراءات في الاستناد إلى مهارات محددة؛ بحيث ينجز أداء بشكل صحيح[163].
- ✓ المعرفة الشرطية (Condition Knowledge): التي تُمكن المتعلم من معرفة ظروف الإنجاز ومتطلباته القبلية[164].
- ✓ المعرفة الاستراتيجية (Stratigic Knowledge): وهي التي تتطلب توظيف الحقائق، والمفاهيم، والقواعد، لتحقيق أقصى فائدة في حل مشكلة أو تحقيق هدف معين[165].

شكل توضيحي رقم (5): النسيج البنائي للمهارة:



[163] القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام. ص 61. (باختصار)
[164] القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام. ص 61. (باختصار)
[165] القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام. ص 61 (باختصار).

الفرع الثاني: المهارة والقدرة والملكة: اتفاق و افتراق:

أولا: المهارة والقدرة: أظهرت المقارنة بين الملكة والقدرة في الاستعمال التربوي العام تقاربا دلاليا بينهما إلى حد الترادف، لكن إذا قارنا بينهما في الاصطلاح الخاص بالسوسيوبنائية نلحظاشتراكهما في عناصر واختلافهما في أخرى؛ فأما التي يشتركان فيها فهي:

- ✓ كلاهما **معرفة** أو معارف علمية راسخة مَرْمُوزة، يبنيها المتعلم بعد مروره من خبرات تعليمية في المدرسة.
- ✓ كلاهما **إجرائية**؛ بحيث تُمَكن القدرات من حل وضعية أو وضعيات، بينما تُمَكِّن المهارة من أداء أو "إنتاج".

وأما العناصر التي يختلفان فيها؛ فهي:

- القدرة **معرفة مشتركة** بين حقول أو مجالات معرفية مختلفة، بمعنى أنها ذات طابع "عرضاني".
- المهارة **مرتبطة بمادة** دراسية محددة، أو بمجال معرفي معين.

نستنتج من ذلك أن القدرة أوسع من المهارة، حتى يجوز لنا القول: إن المهارات تُشَكِّل القدرةَ، أو **إن القدرة نسق من المهارات**، وهذا المعنى واضح في قول التربوي الكندي جونير: "لابد للقدرات (...) من أن تستند إلى مهارات مستقرة لدى الفرد"[166].

ثانيا: المهارة والملكة: يتضح مما سبق أن الملكة **أوسع** من المهارة ما دام مجال المهارة مقتصِرا على تخصص محدد وتصف أداء معينا. وعليه نرى أن جعل المهارة مرادفا للملكة[167] غير دقيق على الأقل بالمعنى التربوي الخاص؛ لما فيه من تضييق مجالها ومحدودية أدائها الذي يأباه تعريفها الاصطلاحي الذي وقفنا عليه عند التربويين المسلمين سواء القدماء أو المحدثين.

المطلب الثالث: الملكة والكفاية:

---

[166] **الكفايات والسوسيو بنائية، ص 75.**

[167] **كما فعلت الدكتورة مسعودة خلاف مشكورفي مقالها: إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة، ص 19. والدكتورعبد الله بن فهد القاضي في بحثه الملكة الفقهية، عبد الله القاضي. ص 37.**

سأنسج في هذا المطلب على نفس منوال المطلب السابق؛ بأن أتدرج في بيان معنى الكفاية من المعنى اللغوي إلى المعنى الاصطلاحي العام فالخاص، ثم المقارنة بينها وبين الملكة.

الفرع الأول: تعريف الكفاية:

أولا: الكفاية لغة واصطلاحا: يرجع الأصل اللغوي للكفاية إلى مادة (كفا) الذي يعني القيام بالأمر على الوجه الأكمل. قال ابن فارس –رحمه الله-: "*الكاف والفاء والحرف المعتل أصل صحيح يدل على* ***الحَسْب الذي لا مستزاد فيه****. يقال: كفاك الشيء يكفيك، إذا* ***قام بالأمر***..."[168].

والكفاية من المصطلحات الواسعة الانتشار في الزمن المعاصر؛ استعمله الاقتصاديون في نظرتهم للعمل والإنتاج والعامل ونمط الشغل ونظام العمل، ثم استعارته المجالات الحياتية والحقول المعرفية الأخرى، بما فيها اللسانيات والتربية، حتى صار من المفاهيم الأكثر حضورا في الحقل التربوي المعاصر، إلى درجة أن شبهه أحد الباحثين التربويين المعاصرين المتخصصين في الديداكتيك، وهو (Michel Develay) – و1943م- ب: "*النيزك الذي صار نجما على الصعيد الدولي*

Un météore est devenu étoile au plan mondial."[169]

وأما في الاصطلاح؛ فتعرف الكفاية بحسب الاعتبار التربوي الذي ينظر منه إليها.

<u>أ-المعنى العام للكفاية:</u> اتخذت الكفاية أول الأمر مفهوما عاما يوازي الكفاءة، التي تفيد القدرة على الإنجاز، ثم اتخذت معنى ثلاثيا في بداية سبعينات القرن العشرين؛ شمل: الكفاءة الذاتية بما هي قدرة الفرد على أن

---

[168] **مقاييس اللغة، ج 5ص188. (مادة كفا).**

تترجم عادة الكفاية إلى المرادف الفرنسي (Compétence) والانجليزي (Competence)، ويعنيان الكفاءة والقدرة والاختصاص والصلاحية والجدارة والأهلية.

ينظر:

[168] **- Dictionnaire (francais – francais-arabe).2004.P 212.**

- DICTIONARY (English- English-Arabic).2006. P 113.

[169] **D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences. Michel Develay. (2015). De Boeck supérieur. s.a. (Belgique). P 12.**

يكون مسؤولا عن أفعاله، والكفاءة المهنية بما هي القدرة على التصرف والحكم في مهنة معينة، مع تحمل مسؤولية ذلك، و الكفاءة الاجتماعية بما هي القدرة على التصرف والحكم وتحمل المسؤولية في المجالات المهنية والمجتمعية والسياقية[170].

ب-*المعنى الخاص للكفاية: ثم تطور استعمال الكفاية ليصبح"* مفهوما عاما، وممتدا، يشمل القدرة على أداء المهارات، والقدرة على استثمار وتوظيف المعارف، في وضعيات جديدة، بحذق، وإتقان"[171]. *فهي:*

- ✓ **مفهوم (Concept)**؛ والمفاهيم ذات طبيعة تصورية وإجرائية وتطبيقية ونموذجية، فهو:ذو طابع **تصوري**؛ يصف معنى وصفا يحدد مُرَكَّبَاته ومشمولاته ومجالاته، وذو طابع **إجرائي** يفسر أفعالا ومعارفا، وذو **طابع تطبيقي** يشكل منهجا في ترتيب محتوى تعليمي، وذو **طابع نموذجي** (Model) يصلح للاشتغال وفقه.
- ✓ **العموم والامتداد**؛ تتسم الكفاية بالعموم والشمول مما يجعل منها جوهرا معقدا؛ فالعموم في المكونات بحيث يضم المعارف والمهارات والقيم، والامتداد لمجالات وحقول متعددة؛ فهو يكسر الحدود بين التخصصات، مما يجعه مُدْمِجا لجميع **الإمكانات** المعرفية المتاحة من أجل حل مشكلة.
- ✓ **الوظيفية: الكفاية ذات طبيعة وظيفية؛ بحيث**تحل وضعية (Situation)، فتكون الوضعيات مفهوما أساسيا في الكفايات؛ بحيث لا تتصور إلا بها وفيها.
- ✓ **الإجادة والإتقان:** لاتكون الكفاية إلا مع **الإتقان** في مدارجه العليا الممكنة المستجمِعة للشرط الأخلاقي والعملي والفكري.

---

[170] **The Concept of Competence in Educational Contexts. Eckhard Klieme, Johannes Hartig, and Dominique Rauch. (January 2008).P 6. https://www.researchgate.net/publication/232495759. (Visit:14/09/2021. At: 22:47)**

[171] **مقاربة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس (من المفهوم إلى التقويم)، حليمة عمارة. 164. مجلة جسور المعرفة (محكمة)، المجلد الأول، العدد 3.**

يقول الديداكتيكي الكندي جونير معرفا الكفاية وشارحا لها؛ الكفاية "*هي المعارف (Connaissances) والمهارات (Habilités) والمواقف (Attitudes) اللازمة لتشغيل المهارات وأداء الأدوار المطلوبة في وضعية من الوضعيات*"[172]. ثم شرح التعريف بكون الكفاية في جوهرها معقدة ومركبة، تستند في اشتغالها وتحققها الفعلي على مجموعة من الموارد المختلفة، تقوم أحيانا بوضعها في **شبكة إجرائية** (Réseau opératoire) قصد معالجة الوضعية. وهذا العمل (وضع الموارد في صورة شبكة) يشكل إحدى الوظائف الرئيسية للكفاية؛ بحيث تقوم بتحديد **العلاقات** التي تربط بها مختلف **الموارد** المستدعاة لإتاحة معالجة ناجعة للوضعية، فهي إذن موجَّهة بمقاصد الوضعية وغاياتها، وكذا بسياق الوضعية[173].

نستخلص من هذا التعريف ما يلي:

- الكفاية هي **تجميعية** من المعارف والمهارات والمواقف التي يتوقف عليها كمال الأمر؛ الذي هو في سياق حديثنا "حل الوضعية". وهذا المعنى هو الذي عبر عنه الدكتور الدريج في سياق تعريف الملكةب**"التركيبة (Formulation)"**.
- شمول الكفاية **للأبعاد** المعرفية والحركية والوجدانية؛فهي لا تقتصر على جانب واحد فقط؛ بل توظفها جميعا بشكل مندمج.
- الكفاية **مرتبطة** ارتباطا وثيقا بالوضعيات؛ فهي تُكْتسَب بها وفيها وتُقَوَّم بحلها، وتتأثر بطبيعة النظام المعرفي الذي تُشَغَّل فيه، سواء كان نظاما ميتافيزيقيا أو معرفيا[174]؛فهي ليست خاصة بالأنظمة العملية بل تعم جميع الأنساق المعرفية، لأن لكل نظام معرفي مشكلاته الخاصة.

---

[172] **الكفايات والسوسيوبنائية، جونير.59. (بتصرف).**

[173] **ينظر: الكفايات والسوسيوبنائية، جونير، 78.**

[174] **كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟ بعض التوجهات من أجل مدرسة الجودة، فيليب بيرنو، ترجمة: عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية(محكمة)، العدد 48-49، آذار 2015. ص 121.**

فالحاصل أن الكفاية بناء شامل لما هو معرفي ومهاري ووجداني، مُدْمِج لها في مَهَمات، استجابة لسياق واقعي، يفرض تكاملا في معالجة مشكلاته، مع مرونة تحسبا لكل مستجد فُجَائي، بمراعاة معايير الإتقان وتحسين الأعمال[175].

تتسم الكفاية تبعا لذلك بالخصائص الآتية:

- ✓ أنها لا ترى مباشرة[176]؛ وإنما يُستدل عليها من خلال الأنشطة التي ينجزها المتعلم في وضعيات محددة؛ يُدْمِج فيها كل مكتسباته المعرفية والمهارية والقيمية من أجل فهم جيد لها وإعطائها حلا مناسبا.
- ✓ الخضوع للمقتضيات السياقية[177]؛ فهي لا تتواجد في المجرد؛ وإنما هي مهام ووظائف؛ فلا تتحدد إلا بأفعال في سياقات محددة؛ لتُظْهِر ما يقع في ذهن المتعلم وهو يعالج الوضعيات في سياقاتها. إنها باختصار التطبيق الفعال للمعرفة والمهارات المتاحة في سياق محدد.[178]
- ✓ بناء نسقي مندمج وديناميي[179]؛ فهي بنيات تدمج عناصر متنوعة؛ من المعارف والمهارات والتصرفات، والتطبيقات، والقواعد المنطقية، والاتجاهات...بطريقة متفاعلة، باعتبارها موارد يتم تعبئتها في الوقت المناسب، من أجل حل مشكلة في سياقها.
- ✓ بنائية متطورة[180]؛ إنها حصيلة سيرورة ذات طبيعة شخصية واجتماعية، تدمج تَعَلُّمات ذات طبيعة متعددة نظرية وتطبيقية، من أجل مواجهة وضعيات تقتضي اكتشافَ واختراعَ أجوبة جديدة، وهو ما

---

[175] صغت هذه العناصر انطلاقا من المقال التالي، خاصة الصفحات 3 و4 و5:
What is competence?PAUL HAGER & ANDREW GONCZI .University of Technology, Sydney, Australia. Medical Teacher, Vol. 18, No. 1, 1996.

[176] **Compétences et contenus : les curriculairesen questions. François AUDIGIER/Nicole TUTIAUX-GUILLON. Préface de Philippe PERENOUD. (2008). Groupe de BOECK s.a. Imprimé Belgique. P34.**

[177] **Compétences et contenus : les curriculairesen questions. (2008). P35.**

[178] **Competences in education: a confusion of tongues.Wim. Westera (NEDERLAND). (January 2001). P 2.https://www.researchgate.net/publication/230557879 .(Visit:14/09/2021. At: 23:10)**

[179] **Compétences et contenus : les curriculairesen questions. (2008). P36.**

[180] **Compétences et contenus : les curriculairesen questions. (2008). P37.**

يجعل منها ذات طبيعة **إنتاجية** وليست "استهلاكية" فقط؛ بحيث يتم تحيينها بحسب الأفعال والسياقات.

- ✓ البعد الفوق المعرفي[181]؛ ومقتضاه أن المتعلم "الاحترافي (Professionnel)" هو الذي يُدَبِّر طريقة تعلمه. وهو بعد يفرض نوعا من الفهم المزْدَوَج للوضعية من جهة، وطريقة التعلم في ضوئها من جهة ثانية؛ فالبعد الفوق-معرفي للكفاية يجعها ذات سمة استراتيجية في التفكير والتعلم والتخطيط والحكم، وإنجاز المهام، ومعرفة نقاط القوة والضعف في ذات المتعلم[182].

---

[181] **Compétences et contenus : les curriculairesen questions. (2008). P38.**

[182] **The Concept of Competence in Educational Contexts. Eckhard Klieme, Johannes Hartig, and Dominique Rauch. (January 2008). P 7.**

<u>الكفاية في الاصطلاح اللساني: (الكفاية اللسانية La compétence linguistique):</u>

أشار الدكتور جميل حمداوي إلى إمكانية ترجمة الملكة إلى (Compétence) بالمعنى الذي استعمله فيه اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي (Noam Chomsky) – و1928م- في قوله: ".. بيد أن هناك من يترجمها ب (Compétence)، بمعنى الكفاءة المضمرة التي يمكن من خلالها توليد جمل لا متناهية العدد، حسب اللساني الأمريكي نعوم تشومسكي". التجديد التربوي لمناهج التدريس بالمغرب، جميل حمداوي. ص 11.

فهل تصح هذه الترجمة؟ والجواب المقدم عن هذا السؤال أن ذلك غير سليم، وبيان ذلك كما يلي:

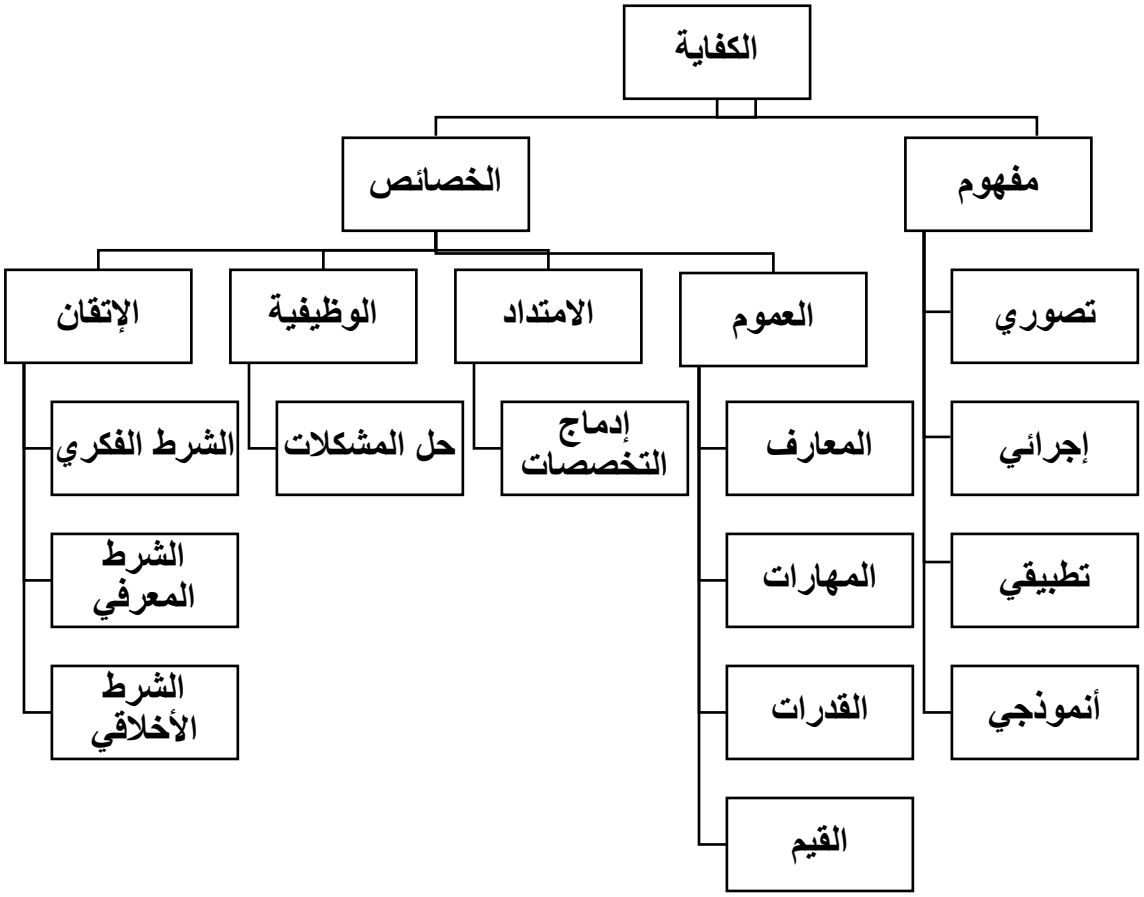
يفهم مصطلح الكفاية عند تشومسكي في مقابل مصطلح الإنجاز؛ فهما المفهومان الأساسيان اللذان يؤطران نظره؛ فالكفاية (اللسانية) عنده هي:"*معرفة ضمنية أو مضمرة (Savoir implicite) تتركب من مجموعة من القواعد (Règles) التي تمنح فردا ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية. يتعلق الأمر هنا أساسا، ب"طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد (Un potentiel individuel non encore activé)". هكذا تظل الكفاية في تصور هؤلاء اللسانيين افتراضا أو إمكانا (Une virtualité)، وتتسم لديهم بنوع من الفطرة (Innéité)، أما الانجاز في هذا السياق فهو الانجاز الفعلي للغة في وضعيات ملموسة... إنه في رأي هؤلاء اللسانيين تحقيق للكفاية (Une actualisation de la compétence)*". الكفايات والسوسيو بنائية، جونير. ص10.

The يؤثث نعوم تشومسكي، إذن، الفعل اللساني من خلال مصطلحين إجرائيين أساسيين، هما: الكفاية والإنجاز. ينظر: Concept of Competence in Educational Contexts. Eckhard Klieme, Johannes Hartig, and Dominique Rauch. (January 2008). P 5.<u>https://www.researchgate.net/publication/232495759</u> .(Visit:14/09/2021. At: 22:47).

فالكفاية هي "*المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالية والعارف بقواعد لغته*"، بينما الإنجاز هو "*الأداء اللغوي، أي طريقة استعماله للكفاية اللغوية بهدف التواصل*". الكفايات اللغوية من منظور المدرسة التوليدية التحويلية والمدرسة النقدية الهرمينوطيقية (تشومسكي-وهبرماس)، مصطفى كمال المعاني. ص 5. مقال(محكمة) في موقع البحوث: <u>www.researchgate.net</u>، تاريخ الزيارة: 2021/8/5، على الساعة 13:00).

تتسم الكفاية اللسانية بكونها فطرية ضمنية استعدادية و افتراضية، ويتسم الإنجاز بأنه أداتي إجرائي في وضعيات تواصلية. ينتج عن الكفاية والإنجاز توليد أعداد لا متناهية من الأنساق الصورية (الجُمَل) والأنساق الدلالية (المعاني).

شكل توضيحي رقم (6): النسيج البنائي للكفاية:



فإذا ما قارنا بين مفهوم الكفاية في معناها التربوي السابق ومعناها عند تشومسكي تظهر لنا فروق جوهرية بينهما، لعل أهمها:

- ✓ الكفاية اللسانية خاصة بحقل اللسانيات، والكفاية التربوية تنغرس في حقل التربية. ومعلوم أن نقل المفهوم من حقل معرفي إلى آخر يوجب بالضرورة إخضاعه لتغييرات جوهرية حتى يَتَوَطَّن فيه؛ لذلك فإن نقل الكفاية من اللسانيات إلى التربية يوجب إخضاعها لمقتضيات التربية بما يصح أن يقال في هذه الحالة إن السياق حاكم. وخضوع المصطلح للسياق "الجديد/الحادث/الطارئ" يفقده كثيرا من أوصافه وإمكاناته ووظائفه الأصلية؛ فيصير له ذوق جديد. وهو ما وقع لمصطلح "الكفاية" بعد نقله من اللسانيات إلى التربية.
- ✓ الكفاية اللسانية تحدد الإمكانات الكامنة لدى المتكلم، تظهر في أدائه في وضعيات تواصلية؛ فهي إذن مرتبطة بمصطلح الإنجاز الذي يعبر عنها وتظهر فيه، بينما تنصهر الكفاية التربوية في الوضعية اكتسابا وأداء، فلا تُتَصَور بدونهما.

وعليه؛ فإن الكفاية اللسانية غير الكفاية التربوية، وإن تقاربت معانيهما اللغوية، وهذا لا ينفي إمكانية استفادة الكفاية التربوية من الكفاية اللسانية نوعا من الاستفادة، كما استفادت من حقول معرفية أخرى.

ثانيا: الكفاية والقدرة والمهارة: بنية متدفقة:

نلحظ من خلال تتبع تفاصيل المصطلحات التربوية الثلاثة السابقة من المهارة والقدرة والكفاية أنها تشكل **نسيجا** اصطلاحيا متكاملا؛ بحيث لا تترادف، ولكن ينبني بعضها على بعض **انبناء** حلزونيا في ارتقاء إلى أن تصل إلى الذروة العليا الذي تندمج فيها لتؤدي دورا مشتركا وهو حل الوضعية. وهو بناء مؤَسَّس على محتوى دراسي جزئي متفق عليه يُشكل "**المعرفة**" التي تشكل بدورها بعد الرسوخ "**المهارةَ**"، التي بدورها إذا اجتمعت (مجموعة مهارات) شكلت "**القدرةَ**"، والتي بدورها إذا اجتمعت شكلت "**الكفايةَ**"؛ في ارتقاء تكاملي تزامني (**Tandem**).

تبعا لذلك تمر الكفاية من مرحلتين أساسيتين هما: مرحلة الإتقانات المتدنية، ومرحلة الإتقانات العليا؛ فبينما تمثل المهارات المرحلة الأولى، تمثل الكفايات المرحلة الثانية، يقول الديداكتيكي الفرنسي فيليب بيرنو شارحا الفرق بين المستويين: " *فالأولى تُعَبِّئ معارف محدودة فقط، من طبيعة إجرائية في الغالب، وهي تحدد كيفية العمل، على أساس التجربة، وليس على أساس نظري تفسيري، كما أنها تسمح بتوجيه الفعل أو باستباق الصعوبات التي يتعين تخطيها، لكن وجاهتها تظل منحصرة داخل فئة محدودة من المشكلات، ... وعلى العكس من ذلك ترتكز الكفايات على معارف ممتدة وصريحة وتكتسب وجاهتها داخل فئة واسعة من المشكلات لها تُدْرج إمكانيات التجريد والتعميم والنقل؛ فالأمر يتعلق **بإتقان**، بالمعنى الواسع للكلمة، مادامت هناك إحالة على التداولية أي على دائرة القرار والفعل*"[183].

وعلى ذلك فإن المعرفة والقدرة والمهارة هي **بنيات** متكاملة ولبنات متناسقة ومكونات أساسية في مفهوم الكفاية، تجعل بنيتها المعمارية متدفقة. يقول الديداكتيكي الكندي جونير شارحا معنى "تدفقية الكفاية": "*تبدو لنا هذه البنية **المعمارية المتدفقة** (Architecture en cascade) التي تمتلكها الكفاية بفضل*

[183] **تدريس المعارف أم تنمية الكفايات: و اقع المدرسة بين أنموذجين. فيليب بيرنو، ترجمة عزالدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية (محكمة)، العدد 48-49، أذار 2015. ص 128.**

تنظيم مواردها المختلفة داخل شبكة من العلاقات ذات أهمية كبرى"[184]. وهذه الأهمية الكبرى تكمن في حل الوضعيات.

الفرع الثاني: الكفاية والملكة: بين الاستفادة والقطيعة:

أولا: الاستفادة: استثمارا لما سبق، نستخلص من المقارنة بين مفهوم الملكة ومفهوم الكفاية خلاصات هامة، هي:

- ✓ الملكة تطلق على **الحالة النفسية** التي يكون عليها الشادي الريان الذي يطلق عليه وصف "العالِم" على التحقيق، بعد مروره من مرحلتين أساسيتين هما: مرحلة **التحصيل** النظري التي يستوي فيها على العلم أصولا وفروعا واستشكالا وعلائقا، ومرحلة **التطبيق** التوظيفي من خلال العمل بالعلم وتنزيله وتوظيفه في الحركة والحياة. ولا يُفهم من ذلك أن المرحلة الثانية متأخرة بالضرورة عن المرحلة الأولى؛ بمعنى لا يُبدأ في الثانية حتى يُنتهى من الأولى، وإنما هما مرحلتان مندمجتان حسب مستوى التحصيل والاكتساب، وغالبا ما تكونان **متوازيتين** تعرفا وممارسة.

إن أجرأة (Opérationnalisation) المرحلتين يعني بالضرورة تحصيل المتعلم للمعارف المناسبة لنموه واستعداداته ومجتمعه، وللمهارات التي تتشكل منها، وللقدرات التي تتكون من جراء ذلك. وقد عبر التربويون المسلمون عن ذلك بمصطلحات متعددة كالتحصيل والاكتساب والتعليم والتصرف..

- ✓ الكفاية "**تركيبة**" من المعارف والمهارات والمواقف التي يتوقف عليها "حل الوضعية"؛ لذلك فهيتشمل الأبعاد المعرفية والحركية والوجدانية، ولا تقتصر على جانب واحد فقط؛ بل توظفها جميعا بشكل مندمج، وهيمرتبطة ارتباطا وثيقا بالوضعيات؛ تُكْتَسب بها وفيها وتُقَوَّم من خلال حلها في سياقاتها.فهي لذلك "ليست حالة (état) وإنما سيرورة نشطة ودينامية مادامت تدمج وتعيد بناء مجموعة العناصر المكتسَبة من أجل تحقيق هدف، مع التكيف مع معيقات الوضعية وحتميات السياق"[185].

---

[184] **الكفايات والسوسيوبنائية، جونير، ص 79.**

[185] **Compétences et contenus : les curriculairesen questions. (2008). P36.**

بناء على ذلك تتضح لنا أوجه الاشتراك بين "الملكة" و"الكفاية" في ما يلي:

- كلاهما حالة ناتجة عن اكتساب وتحصيل.
- كلاهما تَشَكُّل من معارف ومهارات وقدرات يعبر عنها تراثيا بالاكتساب والممارسة.
- كلاهما يؤدي وظيفة محددة حسب مستواه حلا لمشاكل العلم النظرية والعملية أو لمشاكل المتعلم اليومية، وهو المعبر عنه حديثا بالوضعيات.

وبسبب هذه الخواص نلحظ في تعريف الدكتور الدريج هذا القرب الكبير بينهما؛ حتى إننا يمكن أن **نستبدل** أحدهما بالآخر؛ فانظر إلى قوله في تعريف الملكة بأنها: "*تركيبة 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..)*"[186]، هل يختلف عن تعريف الكفاية إذا استبدلنا الملكة بالكفاية بالقول: " **(الكفاية)** تركيبة مندمجة من قدرات ومهارات واتجاهات، تكتسب ..."؟ ولعل ذلك ما دفعه للتصريح بعد إيراد تعريف الملكةبقول جدير بالتأمل، وهو:"*أن مفهوم الملكة هذا لا يمثل **بديلا** عن مفاهيم البنيات الذهنية والقدرات والمهارات والكفايات ... المتداولة اليوم في مجال علم النفس المعرفي وغيره*"[187].

نستنتج من كل ذلك أن الملكة **تقرب** من أن تكون مرادفا لمفهوم الكفاية؛ من حيث تركيبتهما الدلالية وهندستهما المعمارية المتدفقة، لذلك صرح الباحث الدكتور خالد البورقادي في رسالته لنيل شهادة الدكتوراه بأن الملكة"*مفهوم أشمل من المهارة، بل أضع مفهوم الملكة مرادفا لمقصود الكفاية في الدراسات البيداغوجية المعاصرة*"[188]، فهل يصح ذلك؟ والجواب عن ذلك مقدما بلا! وبيان ذلك كما يلي:

---

[186] **التدريس بالملكات: نحو تأسيسي نموذج تربوي أصيل في التعليم، محمد الدريج، ص 53.**

[187] **التدريس بالملكات، محمد الدريج. ص 53.**

[188] **منهاج تدريس أصول الفقه في الجامعة المغربية، خالد البورقادي، تحت إشراف أ د سعيد حليم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، الموسم الجامعي 2020\2021، ص 265.**

ثانيا: الافتراق: إذا رجعنا إلى تدقيق النظر في مفهوم الملكة كما هو في نصوص التربويين المسلمين فإننا نجد أن الملكة **أوسع** من الكفاية دلاليا ووظيفيا، سعة يمكن أن نقول معها أن **الكفاية مكون من مكونات الملكة**كما أن القدرات بنيات في نسيج الكفايات؛ وذلك أن الملكات غالبا ما تعبر عن المستويات العليا من التحصيل والتي هي **نهايات العلم** نفسه ومخرجات التربية في عمومها؛ كما أن ملكة اللغة هي الذوق، وملكة الأصول هي الاجتهاد.. وكما بين الدكتور محمد الدريج أن الملكات ثلاثة أقسام: - ملكات أساسية في الحياة 2- ملكات أكاديمية في التعليم 3- ملكات مهنية في الصناعة[189]. فهذه الملكات تندمج فيها معارف ومهارات وقدرات وكفايات.

ثالثا: القطيعة: إن التفصيل **المفصلي** الذي يجعل بينهما فرقا جوهريا هو طبيعة **الإطار النظري العام** المؤطر للرؤية العامة تجاه العلم والعالم والحياة المسمى **(Paradigme)**[190] الذي تنتميان إليه. فما البراديجم المؤطر للملكات؟[191]

---

[189] **التدريس بالملكات، الدريج. ص 53-54.**

[190] **Dictionnaire philosophique.André Comte-sponville. 2001. PP. 2368-2370.**

[191] **البراديجم كلمة يونانية الأصل (Paradigm) تعني في الإنجليزية "المثال والنموذج الذي يحتدى(Pattern).**

DICTIONARY(English- English-Arabic).2006. P 405.

ثم استعمله عالمُ الفيزياء الأمريكي طوماس كون (Thomas S.Kuhn) – 1922/1996م-

(Model) The structure Of Scientific Revolution. Thomas S.Kuhn. (1970). Second Edition, Enlarged. P 43.

استعمالا إبستيمولوجيا بمعنيين؛ الأول: مجموع المعتقدات والقيم المعترف بها والتقنيات المشتركة لدى أعضاء مجموعة (علمية) محددة. والثاني: الحلول المعرفية الموظفة باعتبارها نماذج وأمثلةيمكن أن تعوض القواعد المفسِّرة التي تمثل أسسا معرفية مهيمنة في العلم.

Paradigme,Theorie, Modél, Shéma : Qu'est-ce donc. Gillet Willet. (1996).Press universitaire de Bordeux. (Éditionélectronique).P3.http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1873(Visite: 15/09/2021, 00:10).

يُعْرف البراديج بالمعنى الأول ب"التقليد العلمي لدى مجموعة علمية (Communautécsientifique)"، ويُعَرَّف بأنه: "مجموع *الأصول والقواعد الحية والمنتجة التي تأسست عليها المناهج والمعارف العلمية في مجال تداولي معين*[191]". العلوم الإسلامية ومدخل الإبستيمولوجيا وتاريخ العلوم، إدريس نغش الجابري. ص 35.

ترجم باحثون كثر المعنى الثاني إلى العربية بترجمات تدور على "النموذج" أو "الأنموذج"والأطر المرجعية؛ فقد ترجمه الدكتور شوقي جلال ب "النموذج الإرشادي" بنية الثورات العلمية، توماس كون. ترجمة: شوقي جلال، عالم المعرفة عدد 168، ديسمبر 1992. ص 77. وترجمه الدكتورنغش الجابري ب "النموذج القياسي الإرشادي[191]". العلوم الإسلامية ومدخل الإبستيمولوجيا

البراديجم التربوي هو النموذج المعرفي الذي تتم فيه مجموع الأنشطة التعليمية والتدريسية؛ بحيث تصطبغ به تنظيرا وممارسة؛ الأمر الذي يجعله ضروريا من جهتين؛ من جهة فهم التعلم ومساراته وسيروراته النمائية والسلوكية؛ الكلية والجزئية. ومن جهة تفسير السلوك التعلمي والتعليمي والتدريسي، وما يرتبط بها من اختيارات وشروط.

وعلى ذلك؛ فكل اشتغال على التعلم فهما واستشكالا وممارسة لا يتم ضمن نموذجه المعرفي (الرباديغم) يكون فهما "سائبا" و "سائلا" لا يَقبض فيه الباحث على شيء ذي بال. يقول الباحث التربوي جونير مؤكدا هذا المعنى: " *فلابد للباحث التربوي، المهتم بسيرورات بناء المعارف، أن* ***يضع*** *تفكيره في إطار براديجم إبستيمولوجي للمعرفة*"[192].

تأسيسا على ما سبق؛ تنتمي الكفاية إلى **البراديجم السوسيو بنائي**، وهو الذي ينظر إلى التعلمات والمعارف ووظيفتها وغاياتها نظرا خاصا يناسب الحضارة التي ينتمي إليها ويعبر عنها ويندرج فيها. يقول جونير: "*ليست السوسيوبنائية منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا سوسيوبنائيا (...) السوسيوبنائية* ***براديجم*** *إبستيمولوجي للمعرفة. والبراديجم الابستيمولوجي هو* ***إطار مرجعي عام*** *(Cadre général de référence) يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة لأولئك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف، واكتسابها، وتغييرها، ووصفها، أو تنميتها*"[193].

وتاريخ العلوم، إدريس نغش الجابري، مجلة الدليل، العدد الأول، يونيو 2013. وترجمه الأستاذ ميلود الثوري ب"الأنموذج المعرفي"·تقويم التعلمات: من التصميم إلى التطبيق، ميلود الثوري. ط 1، 2018، مطابع الرباط نت. ص 35.، وترجمه الدكتور أحمد عبادي إلى "الأطر المرجعية"[191]. الوحي والإنسان: نحو استئناف التعامل المنهاجي مع الوحي، أحمد عبادي، مكتبة حراء الإسكندرية، ط 1، 2013\1434. ص 138، وترجمه الدكتور محمد الدريج ب"المنظور". التدريس بالملكات، ص 35...

ثم انتقل مفهوم البراديجم من حقل الفيزياء خصوصا، والعلوم البحتة عموما، إلى حقل العلوم الإنسانية؛ فاستُعمل باعتباره أداة لفهم العلوم الإنسانية وتفسير معطياتها؛ بما فيها حقل التربية.

اكتسب البراديجم في حقل التربية مكانة هامة باعتباره مفهوما مركزيا من أجل فهم المقاربات والمدارس البيداغوجية وتفسير الاختلافات بينها في نظرها للقضايا التربوية.

[192] **الكفايات والسوسيوبنائية، جونير. ص 86.**

[193] **الكفايات والسوسيوبنائية، جونير. ص 86.**

بينما تنتمي الملكة إلى إطار نظري مختلف له تصور مغاير للمعرفة ووظيفتها وبنائها ومقاصدها وغاياتها الآنية والمآلية؛الدنيوية والأخروية، ينطلق من منطلق فلسفي وحضاري يريد أن يحتفظ لنفسه بقدر من الخصوصية والتميز. وهذا البراديجم هو الذي سماه الدكتور محمد الدريج ب "**براديجم تجديد التراث**"[194]. وهو البراديغم الذي يبني على الخلاصات التربوية الإسلامية، ويستثمر النِّتاجات التربوية المعاصرة، مستدمجا لها استدماجا مناسبا، من أجل تحصيل المعرفة المؤدية لمقصد شرعي.

صحيح أن هذان الإطارين يتقاطعان في مجموعة من **التقاطعات**، وقد يتطابقان في بعض النقط الجزئية والقضايا غير المفصلية، لكنهما يختلفان عن بعضهما اختلافا يصح أن يقال فيهما إنهما"**عالمان مختلفان**"، لكل واحد منهما سماته وخصائصه وفلسفته ومنهجه. وهما زيادة على ذلك يتنافسان في واقعنا المعاصر تنافسا حادا يصل إلى حد من مراتب الصراع، فيما يمكن أن نطلق عليه "**الصراع البراديجمي (Antagonistes)**".

تبعا لذلك، فإن الانتقال من براديجم إلى آخر هو بمثابة **انقلاب** في تصور المعرفة ووظيفة العلم، وليس مجرد تغيير المصطلحات أو تنويع التعبيرات.

<u>تنبيه: تدريس الملكات والتدريس بالملكات:</u>

نختم هذا المبحث بالتنبيه على فرق إجرائي بين تدريس الملكات والتدريس بالملكات؛ فتدريس الملكات هو مجمل الأفعال التربوية والعمليات الإجرائية والاختيارات التدريسية التي تُمَكن من تحصيل الملكات إكسابا وبناء. والتدريس بالملكات هو الإطار النظري الحاكم (Paradigme)على مجمل الاختيارات التربوية في بناء المناهج وانتقاء محتوياتها، وتحديد مقاصدها، واختيار أساليبها وطرقها، في انسجام تام مع التصورات الحضارية والفلسفية والعقدية الإسلامية. فتكون الملكات بذلك مندرجة في محتويات المنهاج التربوي

[194] **التدريس بالملكات، محمد الدريج. ص 44. هذه التسمية في حاجة إلى مناقشة تكشف غموضها و"إديولوجيتها".**

وأهدافه فقط؛ بمعنى أننا ندرس الملكات بالملكات، باعتبارها محتويات مندرجة في إطار إسلاميعام وتصور شرعي شامل للمعرفة إكسابا وبناء.

يمكن لهذا التفريق أن يقودنا إلى افتراض إمكانية تدريس الملكات بالكفايات؛ ومعنى ذلك أنه يمكن إجرائيا تدريس الملكات باعتماد براديجم غير البراديجم التراثي، وهو أمر يوجب إخضاع الملكات للمقتضيات الإجرائية للبراديجم المغاير؛ مثال ذلك تدريس الملكات انطلاقا من البراديجم السوسيوبنائي.

المبحث الثالث:

التعريف الإجرائي للملكة وأسسها.

المطلب الأول: التعريف الإجرائي للملكة.

المطلب الثاني: أسس الملكة.

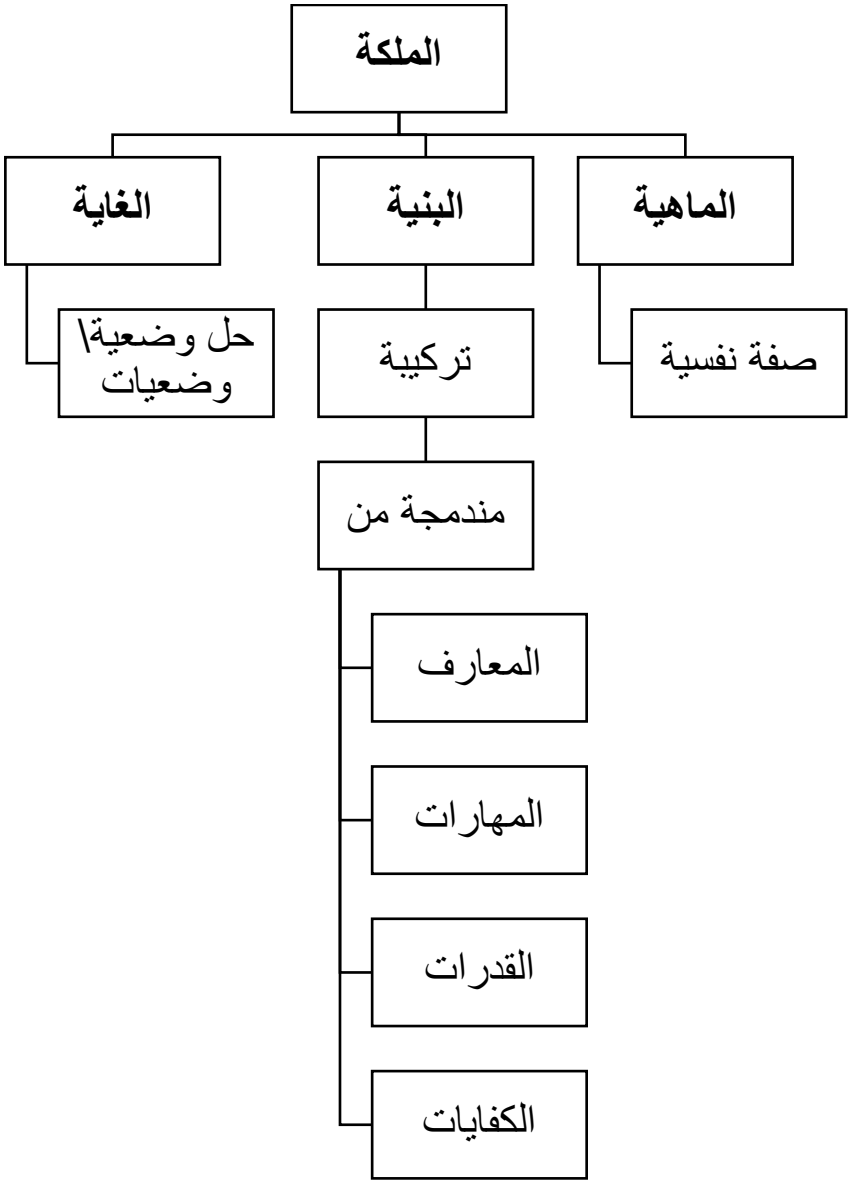
المطلب الأول: التعريف الإجرائي للملكة:

نخلص من دراسة تعريفات التربويين المسلمين؛ قدماء ومحدثين، للملكة، إلى صياغة تعريف إجرائي لها؛ فالملكة نقصد بها في هذا البحث: "***صفة نفسية راسخة ناتجة عن تركيبة مندمجة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات تمكن من حل وضعية من الوضعيات***".

فهي "**صفة نفسية**" كما عرفها بذلك التربويون المسلمون القدماء؛ من ابن خلدون والجرجاني والكفوي والقنوجي، وغيرهم، أو "**هيئة**" على رأي الشيخ مولود السريري. تتصف بالأوصاف التالية:

- ✓ **الرسوخ**: حيث إنها تصير كالطبع والجِبِلة والعادة والخُلُق؛ فإذا لم تكن راسخة فهي ليست ملكة.
- ✓ **الاكتساب**: يكتسبها المتعلم بالإحاطة بالعلم وممارسته معا.
- ✓ **التركيب**: تتركب الملكة من معارف ومهارات وقدرات وكفايات؛ بحيث تصير لها نسيجا مفهوميا ومعمارا دلاليا.
- ✓ **الاتساع**: وعاء الملكة واسع جدا، تندمج فيها تخصصات ومجالات معرفية، وعلى قدر سعتها يكون وسعها.
- ✓ **الوظيفية**: تنهض الملكةلإنتاج حلول لوضعيات؛ قد تكون ذهنية أو حركية أو مهنية أو غيرها من الوضعيات الحياتية.

خطاطة رقم (7): النسيج الإجرائي للملكة:



المطلب الثاني: أسس مفهوم الملكة:

يؤدي تتبع مفهوم الملكة في علاقتها بالمفاهيم التربوية القريبة منها، عند علماء التربية القدماء والمُحْدَثين، إلى استنتاج مجموعة من الأسس التي تنشأ عنها، والتي بدون واحدة منها تنخرم انخراما يزيل عنها اسم الملكة؛ وقد أفضى بنا البحث إلى تحديد خمسة أسس للملكة؛ هي: الأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس التربوي، والأساس المضموني، والأساس الوظيفي. فَلْنُجْمِل القولَ في هذه الأسس الخمسة.

أولا: الأساس الفلسفي:

يُقصد بهذا الأساس المرجعية المعرفية (الإبستيمية) العامة التي تحكم الرؤية الحضارية لأمة معينة؛ بحيث تنظر إلى الحياة والكون والمصير نظرا خاصا بها، تتشكل منه خصوصيتها الحضارية، وتتميز به عن غيرها من الأمم. وهذا الأساس الحضاري "الهُوياتي" يشكل مرجعا للحركية الفكرية في أبعادها المتعددة، والتي من بينها البعد التربوي.

وعلى ذلك تكون الملكة مستندة إلى أساس حضاري ورؤية فلسفية تنتمي إلى المجال التداولي الإسلامي؛ بحيث تنصهر فيها المعايير المعرفية(الإبستيمية) والأخلاقية للأمة. وقد لاحظنا في دراسة مفهوم الملكة عند التربويين المسلمين انعكاس هذا الأساس الفلسفي على بنائهم للمفهوم الملكاتي، وتأثيثهم نسيجَه الاصطلاحي تأثيثا مستمدا من المرجعية الشرعية والحضارية للإسلام الممتدة في الزمان والمكان؛ وذلك ابتداء بالمعطى **الفطري** وانتهاء بالقصد التعبدي المحكوم بالورع والخشية، مرورا عبر مسارات تجمع بين التحصيل والممارسة المندمجة والموسَّعة مع استثمار خلاصات كل الحقول المعرفية، في اصطباغ تام بالصبغة الأخلاقية النابعة من مشكاة النبوة.

فالملكة باعتبارها مفهوما تربويا إسلاميا أصيلا يندرج ضمن النظرية التربوية الإسلامية المستمدة من الإسلام أصولا ومقاصدا وحركية فيما يتعلق بمبادئ التعلم وغاياته وأساليبه وطرقه[195]، ويشكل ركنا من أركانها التي بدونه تَنْجَوِف وتتلاشى؛ وانْجِوافها من فقد المحتوى؛ الذي هو في الحقيقة ملكاتي مُكَوَّن من معارف ومهارات وقدرات وكفايات. ويتلاشى لفقدها المقصد من كل فعل تربوي؛ الذي هو في صلبه ملكاتي كذلك؛ إذ الملكات غايات وثمرات.

ثانيا: الأساس النفسي:

يقصد بهذا الأساس النفسي المعطياتُ العلمية والخلاصات الأكاديمية لعلم النفس التربوي التي تستظل بظلالها مفاهيمُ التعلم والتدريس والتحصيل، وما يرتبط به -أي علم النفس التربوي- من علوم الدماغ والأعصاب التي صارت لها الكلمة الفصل في بيان كيفية حدوث التعلم والآليات المترابطة المتفاعلة المُنْتِجة (mécanismes) التي تتحكم فيه، والعوائق التي تعيقه؛ سواء كانت عوائق فيزيولوجية أو عوائق اجتماعية أو ثقافية.

وقد ظهر من تتبع مفهوم الملكة وخصائصها لدى التربويين المسلمين؛ خاصة ابن خلدون -رحمه الله- ، خضوعها للأفق المعرفي الذي بلغته دراسة الإنسان في زمانه؛ من حيث ماهيته وحدوث التعلم لديه، وكيفية ذلك. ثم تطور النظر إلى التعلم مع تطور علم النفس، خاصة علم النفس التربوي. ثم ازداد تطورا مع ظهور نتائج جديدة بفعل تقدم علوم الأعصاب والدماغ ودراسات الهرمونات.

إن تصور التربويين لمفاهيم الذكاء والنمو والاستعداد والتحفيز والدافعية والخوف والخطأ حكم على تصورهم لمفهوم التعلم؛ وبالتالي على مفاهيم التعليم والتدريس؛ بحيث اصطبغت دائما بها وانعرفت من خلالها.

---

[195] **ينظر: تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية -دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية-، ماجد عرسان الكيلاني، دار ابن كثير-بيروت \مكتبة دار التراث -المدينة المنورة-، ط 2، 1405\1975. ص 25 وما بعدها.**

ثالثا: الأساس التربوي:

يقصد به خضوع الملكة في بنائها للمقتضيات التربوية التي تحكم العلاقة التدريسية بين المُدَرِّس والطالب والمادة المُدَرَّسة؛ من حيث التصور المنهاجي والتخطيط بأنواعه، والتدريس مادة وطرائقا وأساليبا وأنشطة وتفاعلا، والتقويم بأنواعه وأدواته المعتبرة.

وقد ظهر لنا من تتبع إسهامات التربويين المسلمين بناؤهم على هذا الأساس في نظرهم للملكات من خلال مبدأي التدرج والتكرار، وما رتبوه عليهما من مراحل وأنشطة، ومن وسائل وأدوات وطرائق تعليمية، وما انتخبوه لها من الأساتذة والشيوخ، وما وظفوه لها من الكتب التعليمية؛ مبسوطات ومختصرات ووسيطات ووجيزات وشروح وحواشي ومنظومات على حسب الاحتياج، مع مراعاة المقتضيات السياقية والمجالية للمتعلم، مما يفرض نوعا من التحويل التدريسي للمادة المدرسة البانية للملكات من مستواها عند أهلها من العلماء الراسخين إلى مستوى يلائم استعداد المتعلم ويناسب نموه.

إن الأساس التربوي للملكة يقتضي النظر إلى الطرائق التي يتم بها بناء الملكة نظرا مستأنفا؛ بقدر ما يستفيد مما أثبتت التجربة صوابَه، يتخفف مما أثبتت محدوديته. كما يقتضي اعتبار كل مفيد في بناء الملكة محمودا بغض النظر عن الجهة التي أبدعته شريطة إخضاعه للمقتضيات المرجعية (البراديغمية) للملكة.

رابعا: الأساس المضموني:

يقصد بهذا الأساس المضموني المحتوياتُ التي تتشكل منها الملكة، والتي تقيم صلبها وتبني هيكلها، وهي المعارف والمهارات والقدرات والكفايات؛ وبيان ذلك كما يلي باختصار:

1_المضامين المعرفية: نقصد بالمضامين المعرفية المعلومات العلمية الصحيحة المقبولة اجتماعيا والمصوغة صياغة منهاجية[196]، والمستجيبة للشروط التربوية والتدريسية، والمنسجمة مع الخصائص المعرفية للحقل المعرفي. وهي بدورها منقسمة إلى:

- ✓ المعرفة الحقائقية التي تتضمن الحقائق النوعية والتواريخ والمصطلحات والمفردات وأسماء الأماكن والأعلام وغيرها، مما يحفظ في الذاكرة الطويلة الأمد؛ لتكون خزانا يستعمله المتعلم في مواقف مختلفة.
- ✓ المعرفة المفاهيمية التي تتطلب بناء المفاهيم في نفس المتعلم بناء نسقيا متدرجا؛ بحيث يتَمَلَّكُها، ويتصرف في ضوئها في مواقف متعددة ووضعيات مختلفة، تفسيرا وتدبيرا.
- ✓ المعرفة الإجرائية التي تتضمن تطبيق العمليات والإجراءات في الاستناد إلى مهارات محددة؛ بحيث ينجز أداء بشكل صحيح.
- ✓ المعرفة الشرطية التي تُمكن المتعلم من معرفة ظروف الإنجاز ومتطلباته القبلية.
- ✓ المعرفة الاستراتيجية التي تضمن توظيف الحقائق، والمفاهيم، والقواعد لتحقيق أقصى فائدة في حل مشكلة أو تحقيق هدف معين[197].

2-المضامين المهارية: نقصد بالمضامين المهارية**عناصر** المعرفة العلمية المرموزة التي يتم **تنظيمها** تنظيما مناسبا، والمرتبطة **بمادة** دراسية محددة، أو بمجال معرفي محدد، والتي يمكن استعمالها استعمالا وظيفيا في سياق إنتاجي.

3-المضامين القُدُراتية: نقصد بالمضامين القدراتية**المعارف** العلمية الراسخة والمرموزة، التي يبنيها المتعلم بعد مروره من خبرات تعليمية في المدرسة، **والمشتركة** بين حقول أو مجالات معرفية مختلفة، **والإجرائية** بحيث تمكن من حل وضعية أو وضعيات.

---

[196] **المقصود بالصياغة المنهاجية: سبك المعارف وفق مقتضيات وضرورات المنهاج الدراسي.**

[197] **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام. ص 61 (باختصار).**

4-المضامين الكفاياتية: نقصد بالمضامين الكفاياتية **المضامين** المشتملة على المفاهيم الكبرى ذات الطبيعة التصويرية العليا والإجرائية الجيدة، والتطبيقية المتقنة؛ بحيث تشكل **نموذج** اشتغال، و**المتسمة** بالعموم والامتداد والوظيفية؛

- ✓ العموم في المكونات والمشمولات بحيث تشمل المعارف والمهارات والقيم.
- ✓ والامتداد لمجالات وحقول متعددة؛ فهي تكسر الحدود بين التخصصات، مما يجعها مُدْمِجة لجميع الإمكانات المعرفية المتاحة من أجل حل مشكلة.
- ✓ والوظيفية التي تحل وضعيات، وتقدم إجابات، وتبدع تساؤلات، مع الانضباط للشرط الأخلاقي والعملي والفكري.

خامسا: الأساس الوظيفي:

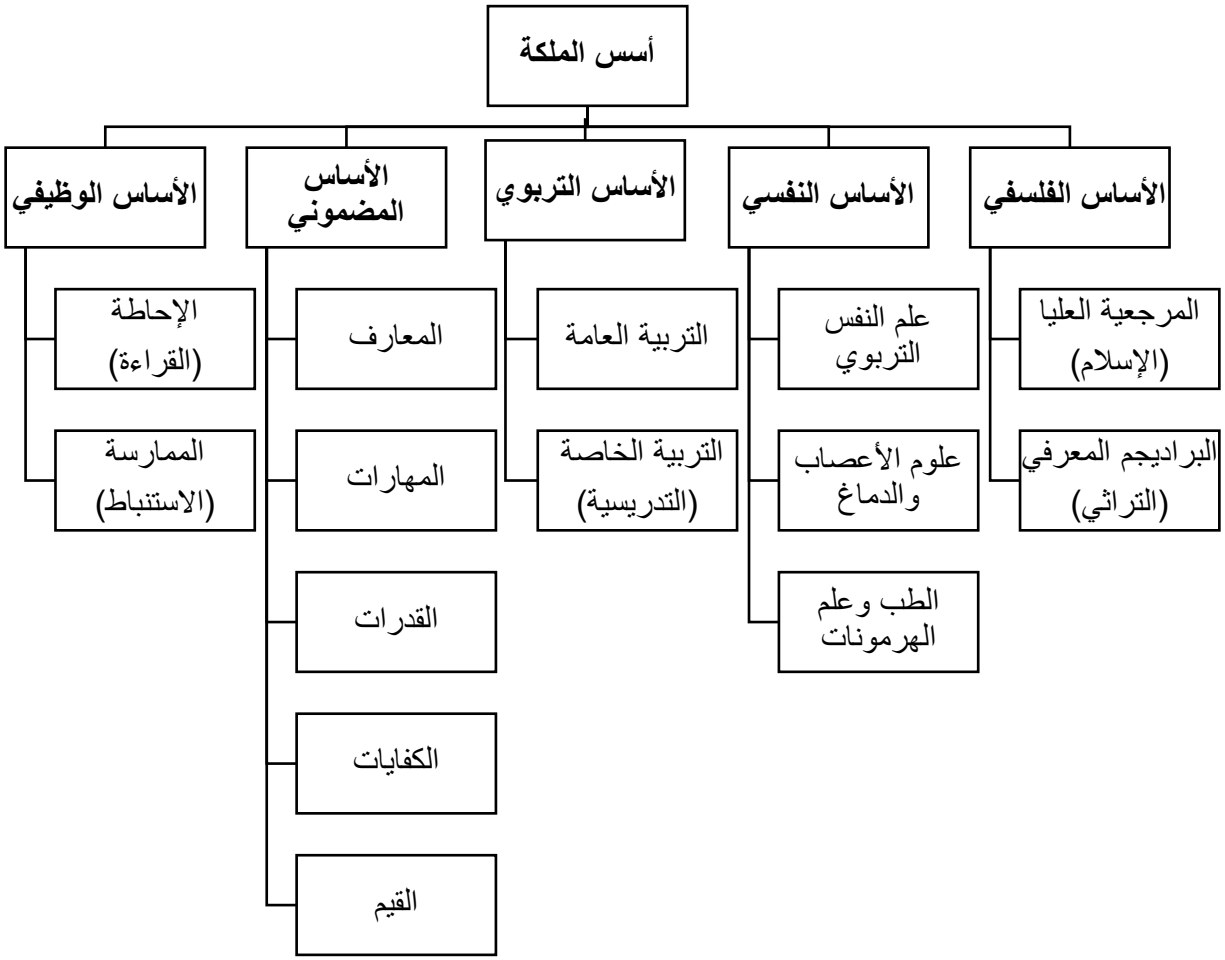
يقصد بهذا الأساس البعدُ الأداتي في الملكة؛ ومقتضاه أن الملكة لا تكون ملكة حتى تصير وصفا أداتيا لصاحبها؛ يستعمله بتلقائية، كأنها له طبع أو عادة أو خُلُق.

فالمكلة صفة راسخة في المتعلم جامعة للإحاطة النظرية بالعلم، والممارسة العملية له؛ بحيث يوظفه ويستعمله، من أجل حل مشكلات، أو تقديم أجوبة، أو إبداع أسئلة. وهذا الجانب الثاني للملكة يشكل "روح الملكة وأساسها الذي تنخرم ماهيته بانخرامه"[198].

يقتضي هذا الأساس كون الملكة في طبيعتها وظيفية، ولا تكون إلا وظيفية! سواء في تعليمها؛ والذي ينبغي أن يكون جامعا بين التنظير والتطبيق، أو في تحصيلها الجامع بين الإحاطة والممارسة، أو في غايتها الشامل للفهم والتنزيل. فلا يُقتصر على جانب واحد دون الآخر، وإنما تسير كلهاسيرا متوازيا في كل مراحل الملكة.

[198] **تكوين الملكة الحديثية: أصولها وتطبيقاتها، محمد الأطرش. ص 350.**

شكل توضيحي رقم (8): أسس الملكة:



خاتمة الفصل الأول:

نخلص في ختام هذا الفصل إلى مجموعة من الخلاصات الجزئية التي نعتبرها لبنات جزئية وظيفية في الجواب عن السؤال الفرعي الأول: ما الملكة؟

فقد أدى بنا تحليل مباحث و مطالب هذا الفصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1- الملكة: "صفة نفسية راسخة ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات تمكن من حل وضعية من الوضعيات".

2- تكتسب الملكة بالتكرار والتدرج، مع مراعاة نمو المتعلم واستعداداته.

3- الملكة أوسع دلالة ومجالا من المصطلحات التربوية المتداولة؛ التي هي: المهارة والقدرة والكفاية.

4- تتأطر الملكات بالنموذج الإرشادي (البراديجم) التراثي، الذي تشكل المرجعية الإسلامية جوهره المشع، وإطاره المنظم، وغايته العليا.

5- تتأسس الملكة على خمسة أسس؛ هي: الأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس التربوي، والأساس المضموني، والأساس الوظيفي.

وبذلك نكون قد أجبنا عن السؤال الأول من أسئلة هذا الفصل وما يتفرع عنه؛ مما يسهل علينا الانطلاق إلى الجواب عن السؤال الثاني؛ ما الملكة الأصولية؟ وهو ما سنخصص له الفصل الثاني من هذا الباب.

الفصل الثاني:

علم أصول الفقه

والملكات الأصولية:

المبحث الأول: مفهوم الأصل و اتجاهات تعريف علم أصول الفقه:

المبحث الثاني: الملكة الأصولية: تعريفها ومكوناتها وأسسها:

المبحث الثالث: أنواع الملكات الأصولية:

المبحث الرابع: المعرفة الأصولية: المفهوم والوظيفة.

مقدمة الفصل الثاني:

يتناول هذا الفصل بالدراسة والتحليل مفهوم الملكة الأصولية وأنواعها ومكوناتها وأسسها؛ لذلك توقف أولا عند بيان مفهومها، ثم انتقل إلى بيان أنواعها ومكوناتها وأسسها، انطلاقا من تعريف أصول الفقه سواء في جانبه الاسمي أم الوظيفي.

والغاية من ذلك الجواب عن سؤال فرعي أساسي في هذه الدراسة؛ وهو:

ما الملكة الأصولية؟ أو متى نطلق على معنى أصولي وصف الملكة الأصولية؟

وهو فصل ينبني على الفصل السابق، ويمهد للباب الثالث؛ لذلك انقسم البحث فيه على أربعة مباحث؛ عملت في أولهما على تعميق النظر المعرفي (الابستيمولوجي) إلى مفهوم أصول الفقه من خلال دراسة بناه الدلالية؛ المعجمية والاصطلاحية، ثم تتبع اتجاهات تعريفه لدى الأصوليين، بما يصلح للبناء عليه في تحديد الملكات الأصولية التي خصصنا لها المبحث الثاني من هذا الفصل؛ فعملت فيه على تعريفها، وتحديد مكوناتها، وأسسها، ثم قمت بتحديد أنواعها الأساسية المركزية والفرعية في المبحث الثالث، لأدمج خلاصات ذلك في المبحث الرابع لإظهار مفهوم المعرفة الأصولية ووظائفها من أجل البناء عليها في الباب الثالث المخصص لمنهاج تحصيل الملكات الأصولية.

وكل ذلك من أجل توفير بنية معرفية (إبستيمولوجية) للملكات الأصولية، قابلة للتنزيل في تصور منهاجي خاضع للمقتضيات التربوية (البيداغوجية) والتدريسية (الديداكتيكية) والسياقية الجامعية.

المبحث الأول:

مفهوم الأصل

واتجاهات تعريف علم أصول الفقه:

المطلب الأول: مفهوم الأصل:

المطلب الثاني: اتجاهات تعريف علم أصول الفقه:

يأخذ مفهوم علم أصول الفقه في هذا المبحث طابعا منهجيا وإجرائيا؛

- ✓ فأما الطابع المنهجي فمن حيث إضافة الملكة إليه، وهي إضافة ضبط وتحديد؛ وذلك أن تصورنا لمفهوم علم الأصول سينعكس بإطلاق على مفهوم الملكة الأصولية،
- ✓ وأما الطابع الإجرائي فَلِكَوْن تحديد مكونات علم الأصول سينعكس في مكونات الملكة الأصولية بإطلاق أيضا.

وعلى ذلك فإن ضبط مفهوم علم أصول الفقه ليس من نافلة القول في هذا النوع من البحث ذي الطابع التربوي، بل هو ضرورة معرفية (إبستيمية) لما ينبني عليه من التصورات البحثية والتصرفات التدريسية.وسأبني ذلك على مفهوم الأصل نفسه.

المطلب الأول: مفهوم الأصل:

الفرع الأول: تعريف الأصول لغة:

جمع ابن فارس -رحمه الله- أصول كلمة(أصل) في قوله: "الهمزة والصاد واللام، ثلاثة أصول متباعد بعضها عن بعض، أحدها أساس الشيء، والثاني الحَيَّة، والثالثة ما كان من النهار بعد العَشِي، قال الكسائي في قولهم لا أصل له ولا فصل؛ إن الأصل الحسب والفصل اللسان.."[199]. وتفصيل ذلك اختصارا أن الأصل "أسفل كل شيء"[200]، ويقال "جاؤوا بأصِيلتهم أي بأجمعهم، وقد اسْتَأصَلَت هذه الشجرة: ثبتت وثبت أصلها، واستأصل الله شأفتهم قطع دابرهم"[201]. تبعا لذلك يؤول الأصل إلىأربعة معاني، هي:أسفل

[199] مقاييس اللغة، ص 109.

[200] كتاب العين مرتبا على حروف المعجم، ص 73.

[201] أساس البلاغة، ص 29.

الشـــيء الذي يقوم عليه، وما يُفتقر إليه ولا يَفتقر هو إلى غيره، ما يثبت حكمه بنفســـه، والقاعدة، وفيها معنى الكلية كما عند الجوهري رحمه الله في قوله: " يقال: أخذت الشيء بأصيلته: أي **كله**".[202]

والناظر في هذه المعاني يتبين له أن مدار الأصـــل على معنى **الأســـاس**؛ يقول ســـعيد أوحبيب: الأصل"**أساس** الشيء الذي يقوم عليه[203]"؛ ومعنى قيامه عليه أن " **قاعدته** التي لو توهمت مرتفعة لارتفع بارتفاعه ســـائرُه، لذلك قال تعالى: ﴿أَصْـــلُهَا ثَابِتٌ وفَرْعُهَا فِي السَّـــمَاءِ﴾سـورة إبراهيم، الآية 26"[204]. فمعنى "الافتقار إلى" مكون جوهري من مكونات معنى "الأصل"، يكون في الابتداء والاستمرار والاستقرار؛ فالأصل يُفتقر إليه في وجود الشيء ابتداء، وفي استمراره واستقراره انتهاء، وبدونه لا يوجد الشيء ولا يستمر ولا يستقر. وهو معنى ظاهر في أصول الفقه؛ فلا يوجد فقه ولا يستقر ولا يستمر إلا بأصوله.

الفرع الثاني: تعريف الأصل اصطلاحا:

يؤدي تتبع اســتعمالات "الأصــل" في كلام العلماء والباحثين إلى تسجيل ملحوظة في غاية الأهمية؛ وهي: غناه الكبير وثراؤه الواضح؛ حيث يُستعمل داخل علم الأصول في سياقات كثيرة بمعاني متنوعة لابد من الانتباه إليها وأخذها بعين الاعتبار؛ كي لا يزيغ الفهم عن مراد المتكلم أو الكاتب.

فقد أدى التتبع إلى حصر عشرة معاني (على الأقل) يطلق عليها "الأصل"، وهي:

---

[202]- **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري (398هـــ)، مراجعة وعناية محمد تامر، دار الحديث القاهرة، 2009/1430. ج 1ص 43. (مادة أصل)**

[203]- **القاموس الفقهي، سعيد أوحبيب، دار الفكر ط الثانية: 1408-1988.ص: 20.**

[204]- **مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصــفهاني، تحقيق صــفوان عدنان داوودي، دار القلم دمشــق/الدار الشــامية، ط 4، 2009/1430. ج 1ص: 78-79.**

- ✓ الأصـــل بمعنى "**كل معنى في الـدين يُوظف لإفـادة الفقـه، بصـــورة أو بـأخرى**[205]". فيشـــمل الأدلـة، والقواعد الأصـولية والفقهية والمقاصـدية واللغوية وغيرها؛ باعتبارها معان مفيدة للفقه، مباشـرة أو بواسطة.
- ✓ **الأصـــل بمعنى الدليل** ســـواء كان جزئيا أو كليا؛ مثل قول العلماء "الأصـــل في هذه المســـألة الكتاب والسنة"؛ أي الدليل المثبِت لحُكمِها، قال قرافي رحمه الله: "أصل الشيء دليله"[206].

وهذا الاستعمال كثير في كلام الأصوليين، حتى قال الإمام نظام الملك الشاشي الحنفي (عاش في القرن السـابع للهجرة) - رحمه الله-: "أصـول الفقه أربعة: كتاب الله تعالى وسـنة رسـوله صـلى الله عليه وسـلم وإجماع الأمة والقياس"[207].وقول الإمام الشـاشي هذا يفهم منه التمييز بين أصـول الفقه وبين علم أصـول الفقه؛ فأما أصـول الفقه فهي أدلة الفقه من الكتاب والسـنة والإجماع والقياس، وأما علم أصـول الفقه فهو المنهج الذي تُدرس به هذه الأدلة بقصـد إنتاج الحكم الشـرعي. وعلى ذلك تكون العلاقة بين أصـول الفقه وعلم أصـول الفقه علاقةَ موضـوع ومنهج؛ فأصـول الفقه موضـوع علم أصـول الفقه، وعلم أصـول الفقه منهج دراسة أصول الفقه.

- ✓ **الأصـل بمعنى القاعدة** سـواء كانت من الأمهات أو غيرها من الفرعيات، وسـواء كانت كلية عقدية أو فقهية أو أصـولية أو أخلاقية؛ مثل قولهم "أصـول المذهب أي قواعده التي يعتمد عليها[208]". والقاعدة "أحد معاني الأصل في الاصطلاح، والأصل هو أحد معاني القاعدة في اللغة[209]".
- ✓ **الأصل بمعنى المَقيس عليه**؛ كقولهم: "الخمر أصل للنبيذ.."؛ أي الأصل الذي قِيس النبيذُ عليه.

---

[205] **المصطلح الأصولي عند الإمام الشاطبي، فريد الأنصاري، معهد الدراسات المصطلحية/المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 1، 2004/1424. ص 251. لقد درس الدكتور فريد الأنصاري مصطلح الأصل دراسة استوفت نسيجه المعجمي العربي، واستعمالاته الاصطلاحية؛ خاصة عند الإمام الشاطبي رحمه الله، لذلك اعتمدت عليه في هذا الفرع.**

[206] **نفائس الأصول في شرح المحصول، شهاب الدين القرافي، تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت، ط 1، 1421\2000. ج 1 ص 43.**

[207] **أصول الشاشي، الإمام نظام الدين الشاشي، علق عليه مولانا بركة الله بن محمد اللكنوي، ط 2، 2011/1432. ص20.**

[208] **- ينظر: القاموس الفقهي، سعيد أوحبيب، ص: 20. _ نفائس الأصول في شرح المحصول، الإمام القرافي، 1/43-44.**

[209] **القواعد الأصولية، تحديد وتأصيل، مسعود بن موسى فلوسي، ص 14، ط1، 2003/1424، مكتبة وهبة، القاهرة.**

- ✓ **الأصل** بمعنى **الظاهِر**؛ مثل قولهم: "الأصل براءة الذمة"؛ أي الظاهر براءتها حتى يثبت خلاف ذلك.
- ✓ **الأصل بمعنى الغالب**؛ مثل قولهم "الأصل في العبادات التعبد دون الالتفات إلى المعاني"؛ أي الغالب فيها التعبد.
- ✓ **الأصل بمعنى المستصْحَب**؛ مثل قولهم: "تعارض الأصل والطارئ"؛ أي تعارض المعنى المستصحَب مع الطارئ الجديد.
- ✓ **الأصل بمعنى الراجح**؛ مثل قولهم: "الأصل في الكلام الحقيقة"؛ أي الراجح فيه الحقيقة لا المجاز.
- ✓ **الأصل** بمعنى "**حكم الشيء في وضعه الأول، أي قبل حدوث الطوارئ، من أسباب، وشروط، وموانع، ونحوها، مما يقتضي حكما آخر غير الحكم الأول**". وهو معنى قول الشاطبي: "الأصل في الأبْضاع المنع إلا لأسباب مشروعة، والحيوانات الأصل في أكلها المنع، حتى تحصل الذكاة الشرعية،..."[210]، وهو المقصود من قولهم "الأصل في الأشياء الإباحة".
- ✓ **الأصل** هو " **المعنى الدلالي المقصود أصالة، وهو المقابل للمعنى التبعي**[211]". كما في قول الإمام الشاطبي-رحمه الله-:" ثبت أن للكلام من حيث دلالتُه على المعنى اعتبارين: من جهة دلالته على المعنى الأصلي، ومن جهة دلالته على المعنى التبعي الذي هو خادم للأصل[212]"؛فهما المعنى الأصلي والتبعي.

إن هذه المعاني التي أطلق عليها لفظ "الأصل" في الاصطلاح **يُبنى عليها غيرها بنوع من الابتناء**؛ فالمَدلول يُبنى على الدليل سواء كان كليا أو جزئيا، وفروع القاعدة تُبنى عليها، والمقيس يُبنى على المقيس عليه، والطارئ يُبنى على المستصحَب، والتبعي يبنى على الأصلي، والطارئ على الحكم الأول، والمجاز على الحقيقة؛ لذلك قال الشريف الجرجاني –رحمه الله-: "الأصل: ما **يبنى** عليه غيره، (...) وهو عبارة عما **يُفتَقَر إليه**، ولا يَفْتَقِرُ هو إلى غيره، والأصل ما **يثبت حكمه بنفسه**، ويبنى عليه غيره"[213].

---

[210] **الموافقات في أصول الشريعة، أبو إسحاق الشاطبي، شرح وتعليق الشيخ عبد الله دراز، المكتبة التوفيقية. 40/2.**

[211] **المصطلح الأصولي، ص 260.**

[212] **الموافقات 95/2.**

[213]- **التعريفات، الجرجاني. ص: 26.**

يضاف إلى تلك المعاني العشرة الإطلاق الأساسي للأصول الذي يتبادر إلى الذهن عند سماعه؛ كأنه له عَلَم؛ وهو " **علم أصول الفقه، بمعناه الاسمي، أي ذلك العلم القائم الذات المبني على بحث الكليات الأصولية، وما يتفرع عنها من ظنية أو قطعية**[214]"، كقول أبي إسحاق الشاطبي - رحمه الله-: "فيبقى ما كان شرعا لغيرنا منفيا عن شرعنا كما تقرر في **الأصول**[215]"، أي في علم أصول الفقه.

المطلب الثاني: اتجاهات تعريف أصول الفقه:

يُفْضِي النظر في تعريفات العلماء والباحثين لأصول الفقه، إلى التمييز بين اتجاهين في تعريفه؛ اتجاه اسمي واتجاه وظيفي.

الفرع الأول: الاتجاه الاسمي:

سعى هذا الاتجاه إلى تعريف علم أصول الفقه من خلال حصر مباحثه المعرفية بِغَض النظر عن كونها ظنية أو يقينية، وهو بهذا الاتجاه يركز على خمسة مكونات تشكل موضوعاته البحثية، هي: الحكم الشرعي، والدليل، والدلالة، والمجتهد، والترجيح، ثم أضاف إليها أبو إسحاق الشاطبي -رحمه الله- مبحث المقاصد.

ومن ثَم نظروا إليه إما باعتباره **أدلة** الفقه الإجمالية، أو باعتباره مجموعة من **القواعد** التي تبين للفقيه طرق استخراج الأحكام الشرعية من أدلتها الكلية، أو بالاعتبارين معا.

أولا: أصول الفقه باعتباره أدلة الفقه الإجمالية: عرف أصحاب هذا الاعتبار أصولَ الفقه بأنه الأدلة، قال إمام الحرمين الجويني (478 هـ) -رحمه الله-: "فإن قيل ما أصول الفقه؟ قلنا هي أدلته، وأدلة الفقه هي الأدلة السمعية. وأقسامها: نص الكتاب، ونص السنة المتواترة، والإجماع، ومستند جميعها قول الله تعالى"[216]. وهذا الاعتبار نجده عند نظام الملك الشاشي رحمه الله حين قال: - رحمه الله-: "أصول الفقه

---

[214] **المصطلح الأصولي، ص 257.**

[215] **الموافقات، 244/1.**

[216] **البرهان في أصول الفقه، أبو المعالي الجويني، تح عبد العظيم الذيب، ط 1 1399، قطر. ج 1 ص 85.**

أربعة: كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم وإجماع الأمة والقياس"[217]. وعلى ذلك يكون مدار هذا التعريف حولالدليل، وما يترتب عليه من الحكم ودليله ودلالته عليه والمستدِل به وترجيحه على معارضه،فيكون بهذا علم أصول الفقه بمعنى موضوعات علم الأصول التي تناولها بالدرس والتحليل، وهي أقطابه كما سيأتي بيانها مع الإمام أبي حامد الغزالي.

ثانيا: أصول الفقه باعتباره قواعد الاجتهاد: *عرفه أصحاب هذا الاعتبار بكونه "مجموعة من* ***القواعد*** *التي تبين للفقيه طرق استخراج الأحكام من الأدلة الشرعية؛ سواء كانت تلك الطرق لفظية كمعرفة دلالات الألفاظ الشرعية على معانيها، واستنباطها منها، وطرق التوفيق بينها عند التعارض، أو اختلاف تاريخها، أم كانت معنوية كاستخراج العلل من النصوص وتعميمها، وبيان طرق استخراجها وأسلم المناهج لتعرفها... وهكذا يبين أصل الشريعة في التكليفات العملية، ويرسم المناهج لتعرفها، ويحد الحدود للفقيه المجتهد، فيسير على منهاج قويم في استنباطه"*[218].

يركز أصحاب هذا الاعتبار في نظرهم إلى الأصول على "**القواعد**" الموصِلة إلى الاجتهاد، لذلك شكلت ماهية التعريف الذي ترد عليه القيود والحدود؛ فتارة يعبرون عن ذلك ب"العلم بالقواعد[219]"، وتارة ب"إدراك القواعد[220]"، وقد يعبر عنه ب "مجموعة من القواعد"، أو "نسق القواعد". وهي كلها عبارات تبين مركزية القواعد في الأصول، سواء من حيث هي مجموعة ونسق؛ وهو وصف يظهر ترتيبها وطبيعة العلاقات المعرفية بينها؛ فهي مرتبة ومنظمة ومتكاملة تشكل نسقا. أو من حيث طبيعة النظر إليها من حيث هو علم وإدراك لها، ومن حيث هو فعل فكري منهجي يقتضي فهم القواعد وتمييز مجالاتها وإدراك طبيعة العلاقات بينها، إضافة إلى تحديد حجمها من الضيق والسعة.

---

[217] أصول الشاشي، الإمام نظام الدين الشاشي، ص20.

[218] أصول الفقه، محمد أبو زهرة، د ت، د.ط. ص: 3.

[219] عرف تاج الدن السبكي علم أصول الفقه بأنه "العلم بالقواعد التي يتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية الفرعية من أدلتها التفصيلية". الإبهاج في شرح المنهاج، دار الكتب العلمية، ط 1، 1404. ج 1 ص 26.

[220] عرف الشوكاني علم أصول الفقه بأنه: "إدراك القواعد التي يتوصل به إلى استنباط الأحكام الشرعية الفرعية من أدلتها التفصيلية". ص 39.

والتعبير عن أصـــول الفقه ب"القواعد" أو "إدراك القواعد" أو "العلم بالقواعد"، قد يفهم منه أمور منها:

- القواعد قد يراد بها الأصـــول نفســـها، وعلى ذلك تكون مرادفة للدليل، كما ســـبق بيانه عند بعض العلماء من كون الأصل يعني الدليل، ويعني القاعدة؛ فتكون قواعد أصول الفقه هي أدلته وقواعده.
- إدراك القواعد غير "القواعد"؛ فالإدراك فعل فكري منهجي يوحي بالوعي الذاتي الخاص بهذه القواعد؛ وعلى ذلك تكون القواعد شـيء والوعي بها شـيء آخر؛ فالوعي بالقواعد ليس بالضـرورة (مطابقا) للقواعد.
- العلم بـالقواعـد غير "القواعـد" أو "مجموعـة من القواعـد"؛ لأن العلم "إدراك للأشـيـاء كمـا هي في حقيقتها"[221]، كما هو عند بعض العلماء، ومن ثَم فالعلم بالقواعد الأصولية إدراكها على ما هي عليه.

وهذه **القواعد** هي ناشـئة في أغلبها عن "الألفاظ العربية خاصـة وما يعرض لتلك الألفاظ من النسـخ والترجيح نحو الأمر للوجوب والنهي للتحريم والصـيغة الخاصـة للعموم ونحو ذلك"[222]؛ لذلك ينصـرف مجال إعمالها إلى فهم النصـوص والاسـتنباط منها، فتطبع علم الأصـول بالوظيفة التفسـيرية، وهي وظيفة مختلفة عن مجال عمل المفســر، وإن كان بينهما تداخل وتقارب على مســتوى الموضــوع والغاية؛ إلا أن وظيفة علم الأصــول "وضــع القواعد لتفســير النصــوص"[223] بما هي منهج شــامل لفهمها وبيانها قرآنا وسنة[224]، وليس تفسير النصوص التي هي وظيفة علم التفسير.

---

[221] **العلم في التراث العربي الإسلامي، مركز ابن البناء المراكشي، ص 188.**

[222] **الفروق، شهاب الدين القرافي، عالم الكتب بيروت، ج 1 ص 2، د.ت. د.ط.**

[223] **وظائف علم أصول الفقه و أثرها في ترسيخ منهج الاجتهاد في الفكر الإسلامي، ربيع الحمداوي، ضمن أعمال الندوة الوطنية "العلوم الشـرعية و أثرها في بناء المجتمع"، المنظمة من قبل مختبر العلوم الدينية والإنسـانية وقضـايا المجتمع، يومي 16 و17 مارس 2022، ط 1، 2022. ص 127.**

[224] **ينظر: وظائف علم أصول الفقه و أثرها في ترسيخ منهج الاجتهاد في الفكر الإسلامي، ربيع الحمداوي. ص 129.**

وإطلاق قواعد الأصـــول على القواعد اللغوية هو من باب إطلاق الشـــيء على أهم مكوناته؛ ذلك أن قواعد الأصـــول في حقيقة الأمر؛ تنقســـم إلى ثلاثة أقطاب كبرى[225]؛ قطب لغوي غايته ضـــبط الفهم والتفسير ومن ثَم ضبط الاستنباط، وقطب غايته فهم الواقع ومشكلاته وسياقاته و"تَمَوْقُع" المكلف فيه، ومن ثَم فغايته ضبط التنزيل، وقطب ثالث غايته فهم أسباب اختلاف الأفهام وتباين الأنظار إلى النصوص مما يقتضي الاختيار بينها على أسس متينة، ومن ثَم ضبط الترجيح.

وقد يضاف إليها قطب رابع غايته تحصيل مقاصد الشريعة واستثمارها في الاجتهاد فهما واستنباطا وتنزيلا، ومن ثَم ضبط التقصيد[226]، تبعا لما درج عليه أبو إسحاق الشاطبي –رحمه الله- من إدماج المقاصد في صـــلب الهيكل العلمي لعلم الأصـــول؛ بحيث صـــار عنده مكونا من الحكم الشـــرعي والمقاصـــد والدليل والاجتهاد، كما هو معلوم[227].

تبعالذلك؛ تكون القواعد اللغوية مكونا من مكونات المنظومة التقعيدية لعلم الأصول؛ غير أنها سارية في الأقطاب الأخرى ســـريان الدماء في شـــريان المكلف؛ فهي ضـــرورية في القطب الترجيحي لِرُكْنِيَّتِهَا في فهم أنظار العلماء وموارد النصـــوص وجوهر التباين بينها، كما هي مهمة في فهم الواقع والتعبير عنه وعن سياقاتها، وإن كان دورها أقل في قطب التنزيل الذي تحكمه قواعد تنقيح المناط بأنواعه التي أثبت الشاطبي

---

[225] يمكن النظر إلى وظائف القواعد الأصـولية من زاوية الأصـلي والتبعي؛ فالقواعد الأصـولية الأصـلية هي الخادمة للاجتهاد خدمة مباشـرة من حيث هو القصـد الأصـلي لعلم الأصـول، والقواعد التبعية ما يتحقق تبعا للوظيفة الأصـلية أو ما تسـتثمر فيه من غير ما وضـعت له أصـالة؛ وعلى ذلك تكون الوظائف الأصـلية للقواعد الأصـولية هي: ضـبط أصـول الفقه نفسـه والتفسير والاستنباط والترجيح، وأما الوظائف التبعية؛ فمنها: ضبط التقصيد وتجديد الدين فهما وتنزيلا وتفسير النصوص القانونية.

تنظر هذه الوظائف معززة بنصوص العلماء والباحثين المتخصصين في بحث: التقعيد الأصولي و أثره في الترجيح الفقهي عند الإمام الفندلاوي في كتاب"تهذيب المسـالك في نصـرة مذهب مالك"، محمد فارس، سـلسـلة إصـدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات رقم 2، مركز مداد للأبحاث والدراسات، ط 1، 2017. من الصفحة 48 إلى 57.

[226] أقصد بالتقصيد: التصريح بالقصد من الحكم.

[227] ينظر: الموافقات، ج1 ص 18.

أبو إسحاق -رحمه الله- عدم اضطراره إلى الشرط اللغوي وعدم انقطاعه إلى يوم القيامة، بل يقوم به المكلف وهو عامي[228].

وتقعيد القواعد، بشكل عام، من أبرز وظائف علم أصول الفقه منذ نشأته إلى اليوم؛ باعتبارها قواعد تشكل منهجا يرسم الطريق إلى فهم النصوص والاستنباط منها والترجيح بينها وتنزيل المستفاد منها على المكلف في سياقه الذي يعيش فيه، في "ربط علمي محكم بين الأدلة الفقهية والفروع الفقهية"[229]؛ فهي تُجَسِّر الصلة بين الدليل والمكلف؛ بها يَعْبُر المستفاد من الدليل إلى المكلف، ومن دونها ينخسف الجسر وينقطع التكليف!

ثالثا: أصول الفقه باعتباره أدلة الفقه وقواعد فهمها معا.

نظر أصحاب هذا الاعتبار إلى أصول الفقه نظرا يجمع الاعتبارين السابقين، وسأمثل لهم بقول الشيرازي (476 هـ) رحمه الله: "وأما أصول الفقه فهي **الأدلة** التي يبنى عليها الفقه والأحكام، **وما يتوصل به** إلى الأدلة على سبيل الإجمال. **والأدلة**: هاهنا- خطاب الله عز وجل، وخطاب رسوله صلى الله عليه وسلم، وأفعاله، وإقراره، وإجماع الأمة، والقياس، والبقاء على حكم الأصل عند عدم هذه الأدلة، وفتيا العالم في حق العامة. **وما يتوصل به إلى الأدلة** فهو الكلام على تفصيل هذه الأدلة، ووجوهها، وترتيب بعضها على بعض.."[230].ويقول الإمام أبو حامد الغزالي (505 هـ) -رحمه الله- مؤكدا هذا المنحى: "أصول الفقه عبارة عن

---

[228] قال الشاطبي رحمه الله: "الاجتهاد على ضربين: أحدهما لا يمكن أن ينقطع حتى ينقطع أصل التكليف، وذلك عند قيام الساعة، والثاني يمكن أن ينقطع قبل فناء الدنيا. فأما الأول فهو الاجتهاد في تحقيق المناط.. فالحاصل أنه لابد منه بالنسبة إلى كل مكلف ناظر وحاكم ومفت، بل بالنسبة إلى كل مكلف في نفسه، فإن العامي إذا سمع في الفقه أن الزيادة الفعلية في الصلاة سهوا من غير جنس أفعال الصلاة أو من جنسها إن كانت يسيرة فمغتفرة، وإن كانت كثيرة فلا، فوقعت له في صلاته زيادة، فلابد من النظر فيها حتى يردها إلى أحد القسمين، ولا يكون ذلك إلا باجتهاد ونظر، فإذا تحقق له قسمها تحقق له مناط الحكم فأجراه عليه. وكذلك سائر تكليفاته.". الموافقات، ج 4 ص ص73 - 76.

[229] وظائف علم أصول الفقه و أثرها في ترسيخ منهج الاجتهاد في الفكر الإسلامي، ربيع الحمداوي. ص 129.

[230] اللمع في أصول الفقه، الإمام أبو إسحاق الشيرازي، حققه وقدم له وعلق عليه محي الدين ديب ميتو/يوسف علي بدوي، دار الكلم الطيب/دار ابن كثير، ط 1، 1995/1416. ص 35-36.

أدلة هذه الأحكام (يقصد الأحكام الفقهية) وعن معرفة **وجوه دلالتها** على الأحكام من حيث الجملة لا من حيث التفصيل"[231].

فالناظر في التعريفين للعَلَمَيْن الكبيرين الشيرازي والغزالي يتبين له وجه التقارب بينهما؛ وهو تقارب نبرز منه ما يتعلق بسياق اعتمادنا عليهما، وهو حصر أصول الفقه في الأدلة من جهة، وما يتوصل به إليها أو معرفة وجوه دلالتها على الأحكام من جهة ثانية. والوسيلة إلى الدليل هي القواعد كما أنها هي الوسيلة إلى ثمرته، وعلى ذلك يكون أصول الفقه شاملا للأدلة من حيث حصرها وترتيبها، وشاملا للقواعد من حيث هي منهج استثمارها؛فبناء على ذلك عرفه الدكتور وهبة الزحيلي - رحمه الله- (ت 2015 م) بقوله: "أصول الفقه معناه **أدلة** الفقه، وهي **القواعد** التي يتوصل بها المجتهد إلى استنباط الأحكام الشرعية العملية من أدلاها التفصيلية. **والقواعد** هي الضوابط الكلية العامة التي تشتمل على أحكام جزئية"[232].

وعلى كل؛ فأننا يمكن أن نقول: إن الأنظار السابقة لتعريف الأصول آيلة إلى هذا الاعتبار الثالث الجامع بين الاعتبارين السابقين، كما يبين ذلك عمل الأصوليين في كتبهم؛ فلا تجد مُؤَلَّفا أصوليا لا يتناول مُؤَلِّفُه فيه الدليل وقواعد الاستثمار على الوجه المرْضي عنده؛ لذلك نجد غالب الأصوليين المتأخرين يَنُصُّون في تعريفاتهم على المكونين الرئيسين السابقين من الدليل والاستثمار. ويضيفون إليهما حال المستدِل كما فعل الرازي في المحصول[233]؛ فسار عليه الشراح كالقرافي[234]، وتبعه المختصرون كما فعل

---

[231] **المستصفى من علم الأصول، أبو حامد الغزالي، تحقيق أحمد زكي حماد، ص 7.**

[232] **الوجيز في أصول الفقه، وهبة الزحيلي، دار الفكر بدمشق سوريا، ط 1 1994. ص 13.**

[233] **قال رحمه الله: "أصول الفقه مجموع طرق الفقه على سبيل الإجمال وكيفية الاستدلال بها وكيفية حال المستدل بها". المحصول في علم الأصول، فخر الدين الرازي، تحقيق طه جابر العلو اني، مؤسسة الرسالة، ط 2، 1994\1412. ج 1 ص 80.**

[234] **نفائس الأصول في شرح المحصول، شهاب الدين القرافي. ج 1ص43. قال رحمه الله: "أصول الفقه كلها ثلاثة أجزاء لا رابع لها، وإن طالت المصنفات فيها وكثرت؛ الأدلة والاستدلال والمستدل". ج 1 ص 44.**

الأرموي في التحصيل[235]؛ وإليه صار صاحب المنهاج[236] وشراحه أيضا[237]. ثم زاد بعضهم الترجيح، ليستقر الأمر على اعتبار الأصول منظومة معرفية شاملة لكل ذلك؛ فيتحدد من خلالها عند أصحاب التعريفات الذين عرفوه بأنه: "**ما يُبتنى** عليه الفقه، ويَستند إليه، ويكون شاملا **لجميع معلوماتِه** من الأدلة والاجتهاد والترجيح لاشتراكهما في ابتناء الفقه عليها؛ فيعبر عن معلوماته بلفظه وهو أصول الفقه[238]".

ثم أضاف الإمام أبو إسحاق الشاطبي (ت 790 هـ) رحمه الله المقاصد إلى مباحث علم أصول الفقه؛ فصارت مباحث علم الأصول الأساسية عنده، كما بينها في مقدمة الموافقات، هي:

- الأحكام وما يتعلق بها من حيث تصورها والحكم بها أو عليها كانت من خطاب الوضع أو من خطاب التكليف.
- المقاصد الشرعية في الشريعة وما يتعلق بها من الأحكام.
- حصر الأدلة الشرعية وبيان ما يضاف إلى ذلك فيها على الجملة وعلى التفصيل وذكر مآخذها وعلى أي وجه يحكم بها على المكلف.
- أحكام الاجتهاد والتقليد والمتصفين بكل واحد منهما وما يتعلق بذلك من التعارض والترجيح والسؤال والجواب"[239].

---

[235] **قال رحمه الله: "أصول الفقه جميع طرق الفقه من حيث هي طرق وكيفية الاستدلال وحال المستدل بها". التحصيل من المحصول، سراج الدين الأرموي، (ت 682هـ)، تحقيق عبد الحميد علي أبو زنيد، مؤسسة الرسالة، ط 1، 1988\1408. ج 1 ص 168.**

[236] **قال رحمه الله: "أصول الفقه معرفة دلائل الفقه إجمالا، وكيفية الاستفادة منها، وحال المستفيد". منهاج الوصول إلى علم الأصول، للقاضي ناصر الدين البيضاوي، تحقيق شعبان محمد إسماعيل، دار ابن حزم، ط 1 2008\1429. ص 51.**

[237] **قال السُّبْكِيَّان: "وهذا مجموع ما يذكر في أصول الفقه: الأدلة، والاستدلال، وكيفية حال المستدل". الإبهاج في شرح المنهاج، شرح على منهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي، علي السبكي (ت 756هـ)، وولده تاج الدين بن السبكي (ت 771هـ)، تحقيق أحمد جمال الزمزمي\نور الدين عيد الجبار صغيري، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، ط 1، 1424\2004. ج 2 ص 61.**

[238] **كشاف اصطلاحات الفنون، 28/1 – القاموس الفقهي، ص: 21. التعريفات الجرجاني، ص: 24.**

[239] **الموافقات، ج1 ص 18.**

قسم المبحث الثاني المتعلق بالمقاصد الشرعية إلى قسمين: "أحدها يرجع إلى قصد الشارع، والآخر إلى قصد المكلف؛ فالأول يعتبر من جهة قصد الشارع في وضع الشريعة ابتداء، ومن جهة قصده في وضعها للإفهام، ومن جهة قصده في وضعها للتكليف بمقتضاها، ومن جهة قصده في دخول المكلف تحت حكمها، فهذه أربعة أنواع"[240].

فصارت بذلك المباحث التفصيلية لأصول الفقه إلى: الحكم الشرعي، والمقاصد الشرعية، والأدلة، والاجتهاد، والترجيح. وهي مباحث لابد من مراعاتها واستيعابها جميعا في بناء منهاج أصول الفقه؛ لأنها تشكل هيكله المعرفي.

الفرع الثاني: الاتجاه الوظيفي:

يركز الاتجاه الوظيفي على وظيفة الأصول؛ انطلاقا من كونه **أدلةكلية، محكمة، قطعية** غيرَ ظنية ثبوتا ودلالة، أو استقراء، مفيدة للاجتهاد. يقول الدكتور فريد الأنصاري– رحمه الله- مبينا هذا المعنى:"الأصول إنما هي **الأدلة الكلية** المأخوذة من **استقراء** مقتضيات الأدلة الظنية في ثبوتها، أو في دلالتها، أو هما معا، استقراء يكون به ذلك الأصل قد صار بمجموع أدلته **مقطوعا** به[241]". ولأنها بهذا المعنى لم يجز الاختلاف فيها، يقول -رحمه الله-:" الأصول بهذا المعنى إذن هي **المجمعُ** عليه بين المسلمين، المتفقُ عليه، إذ لا يُتَصَور فيها اختلاف من حيث هي كذلك، لأنها **قواطع محكمات**[242]".

أولا: أصول الفقه باعتباره كليات:الكلية هي الحكم على كل فرد من أفرادها بحيث لايبقى فرد، فإن بقي فرد واحد فهي جزئية[243]. وعلى ذلك تكون الكلية متصفة بثلاثة أوصاف، حسب ما ذكره الدكتور إدريس

---

[240] **الموافقات، ج2 ص 3-4.**

[241] **المصطلح الأصولي، ص 241.**

[242] **المصطلح الأصولي، 253.**

[243] **ينظر: شرح تنقيح الفصول، القرافي. ص 29.**

أوهنا، وهي: "الجمع والإحاطة والاستغراق"[244].ولعل الإمام الشاطبي - رحمه الله تعالى- بنى رأيه بقطعية قواعد الأصول على هذه الأوصاف، فقال: "**قواعد أصول الفقه قطعية**[245]"، ثم علل مذهبه هذا بقوله: "ولم نتعبد بالظن إلا في الفروع[246]". ومعنى القطعية عنده أنها متصفة بثلاث خواص؛ هي: العموم والثبات، وكونها حاكمة لا محكومة[247].

والمقصودبالكليات في هذا السياق هو المراد بقول الأصوليين في تعريف الأصول بأنه "الأدلة الإجمالية"؛ يقول السُّبْكِيَّان في شرحهما على المنهاج: "المراد بالإجمالية **كليات** الأدلة"[248]. ثُم فرقا بناء على هذه الخاصية بين نظر الفقيه ونظر الأصولي؛ فقالا: "معلوم الأصولي: الكلي، ولا معرفة له بالجزئي من حيث كونه أصوليا، ومعلوم الفقيه هو الجزئي. فالأدلة الإجمالية هي الكلية سميت بذلك لأنها تعلم من حيث الجملة لا من حيث التفصيل، وهي موصِلة بالذات إلى حكم كلي، مثل كون كل مأمور به واجبا، وكل منهي عنه حراما، ونحو ذلك"[249]. وعلى ذلك تكون "وظيفة الأصولي البحث عن القواعد الكلية التي تؤدي

---

[244] تجديد الفهم للكليات الخمس و أثره في بناء المجتمع المعاصر، إدريس أوهنا، ضمن أعمال الندوة الوطنية "العلوم الشرعية و أثرها في بناء المجتمع"، المنظمة من قبل مختبر العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع، يومي 16 و17 مارس 2022، ط 1، 2022. ص 51. وقد بيَّن الدكتور إدريس أوهنا في دراسته القيمة حول الكليات الشرعية أن المقصود بها عند الشاطبي "العموم الكلي" بالنظر التأصيلي المبدئي، و"العموم الأكثري" بالنظر التنزيلي الفقهي. ينظر: الكليات الشرعية وجزئيات النصوص والوقائع، إدريس أوهنا، مطبعة ور اقة بلال-فاس، ط 1، 2022. ص 25.

[245] المو افقات 22/1. انظر المزيد عن دعوة الشاطبي إلى قطعية الأدلة الفقهية في بحث الدكتور عبد الحميد العلمي: "منهج الدرس الدلالي عند الإمام الشاطبي"، عبد الحميد العلمي، طبع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب، 2001/1422. ص 71 وما بعدها.

[246] للمزيد عن مسألة القطع والظن في الأصول، ينظر الدراسة الو افية التي أعدها الباحث محمد معاذ مصطفى الخن: القطعي والظني في الثبوت والدلالة عند الأصوليين، دار الكلم الطيب، ط 1، 2007/1438.

[247] ينظر: المو افقات، ج 1 ص 58.ولعل المراد هنا بالقطع هو القطع العادي لا العقلي. والفرق بينهما أن القطع العقلي هو الذي لا يحتمل النقيض في نفس الأمر من حيث إن القاطع العقلي لا يتخلف ولا يُختلف فيه، كالواحد نصف الاثنين؛ لذلك كان مجاله الواضحات والمسلمات والبدهيات. بينما ينصرف القطع العادي إلى الجزم الذي يحتمل النقيض احتمالا نادرا (جدا)؛ كقطع السيف بالضرب، ووجود الدخان من النار، والعلة من المعلول، وغيرها من المجريات على العادات المستندات على التكرار والكثرة والشيوع، وعلى أنواع الاستقراءات التامات (العاديات). ينظر الدراسة القيمة الموسومة بالصناعة الأصولية للباحث نجم الدين كريم الزنكي، ص 23 وما بعدها.

[248] الإبهاج، ج 2 ص 53.

[249] الإبهاج، ج 2 ص 58-59.

إلى اســتنباط الأحكام الجزئية، ووظيفة الفقيه تطبيق القواعد الأصــولية في مجال الاســتنباط.. أي أن الأصــولي يقتصــر نظره على الدليل الكلي وما يدل عليه من حكم كلي لوضــع القواعد الكلية لاســتنباط الفقيه، والفقيه يقتصر بحثه على الدليل الجزئي وما يدل عليه"[250].وهذا المعنى للفقه هو الذي يجعل منه علما غير محصــور لأنه مرتبط بالاجتهاد في الحوادث، يقول الإمام الســمعاني – ت 489 هـ- رحمه الله منبها على هذا المعنى: "علم الفقه علم على منهج **الازدياد** لأنه العلم بأحكام الحوادث ولا حصر ولا حد للحوادث، ولا حصر ولا عد للعلم بأحكامها ومواجبها"[251].

إن هذا التفريق بين نظر الأصــولي ونظر الفقيه ضــروري في بناء منهاج العِلمَين؛ ذلك أنهما عِلْمان مســتقلان؛ مجالا وموضــوعا ومنهجا وغاية، واســتقلالهما ينبغي أن ينعكس في منهاجهما؛ أهدافا ومحتوى وأسلوبا.

فالحاصــل أن هذا الاعتبار يمتاز في نظره إلى "الأنســاق التقعيدية" للأصــول بخاصــيتين؛ هما: اليقينية والوظيفية؛ وقد صرح الباحث الدكتور عبد الله معصر بالخاصيتين معا مفسرا اليقينية بكونها "مقطوعا بها"، والوظيفية بكونها من المُرَجِّحات؛ بحيث تظهر فائدتها في الترجيح[252]. والحقيقة أن وظيفية القواعد الأصــولية لا تظهر في الترجيح فقط، بل تظهر أول ما تظهر في إثمار الحكم الشــرعي؛فهي عملية تكتنز نسقا من القواعد الضابطة للفهم والاستنباط أولا، ثم الاستدلال ثانيا، فالترجيح ثالثا، ثم التنزيل رابعا.

ثانيا: أصول الفقه باعتباروظيفته الاجتهادية: تُشكل هذه القواعد الكليات القطعيات المحكمات **منهجا** متكاملا موصِلا إلى **الاجتهاد** في جانِبَــــيْ الاستنباط والتنزيل. وهو الذي سماه بعض الباحثينب"**الفقه**"

---

[250] **الوجيزفي أصول الفقه، الزحيلي. ص 14.**

[251] **قواطع الأدلة في الأصــول، أبو المظفرمنصــوربن محمد الســمعاني، تحقيق محمد حســن الشــافعي، دارالكتب العلمية بيروت، لبنان، ط 1، 1418/1997. ج 1 ص 17.**

[252] **انظر:الخطاب الفقهي عند ابن رشد بين التحصيل والتأصيل، د. عبد الله معصر، مجلة فكرونقد (محكمة)، العدد 32، أكتوبر2000. ص 50.**

بمعناه الشـــامل؛ لأنه لا فقه على الحقيقة بغير أصـــول، كما أنه لا أصـــول بغير فقه، ليكون بذلك الفقه (بمعناه الشـــامل) هو **الحركة المنهجية الاســـتنباطية والتنزيلية** المحقِّقة لمقصـــود الشـــرع الحكيم. يقول الدكتور فريد الأنصاري شارحا هذا المعنى: "أصول الفقه –بصورته العلمية الحقيقية- هو عين التفقه في الكتاب والسنة؛ أي أن الفقه بمعناه المصدري، بما هو **حركة ذهنية استنباطية**؛ إنما هو عملية أصولية محضـة! وأما الفقه بمعناه الاسـمي – أي؛ بما هو أحكام شـرعية مسـتنبطة- فذلك نتيجة الفقه بمعناه الأول. والأول هو الفقه على الحقيقة، وهو لا ينفك عن أصوله، إلا في مناهج المدرسين والمعلمين لقضاياه، لا في نفس الأمر"[253].

تبعا لذلك؛ يكون أصول الفقه هو الحركة المنهجية الاستنباطية والتنزيلية، المؤسَّسة على قواعد ثابتات قطعيات، يحقق مقصود الشرع؛ فهو ذو طابع حركي غير جامد، ومنهج غير عقيم، واستنباطي غير مقلد، وتنزيلي غير مبتور، يستمد خصائصه من أسس ثابتة غير مهزوزة وصلبة غير سائلة[254].

والنظر إلى علم الأصـــول بهذا الاعتبار لا يعني القطيعة مع الاعتبار الأول، بل تجعل قاعدته هي مكوناتُ علم أصـول الفقه كما هو عند أصحاب الاتجاه الأول، وتجعل غايته هي الاجتهاد، بكل ما يحتاجه من المدد الذي توفره التخصـصـات الأخرى التي تسـاعد المجتهد سـواء في جوانب الفهم والاسـتنباط أو في مناحي التنزيل. وقد نبه على هذه الغاية الأساسية من علم أصـول الفقه الدكتور محمد الحاجي الدريسي في دراسته حول إبستيمولوجية علم أصول الفقه؛ فقال: "وظائف علم أصـول الفقه كثيرة، لكن وظيفته الأساسية هي: إقدار الطالب على الاجتهاد الفقهي بأنواعه ومستوياته"[255].

---

[253] **مفهوم العالمية، ص 101.**

[254] **يقول السـبكيان في مقدمة الإبهاج: "الحمد لله الذي أسـس دينه على أثبت قواعد (...) وأحكم أصـول شـريعته فأعيى تفريعُها كلَّ معاند". الإبهاج، ج 2 ص 3.**

[255] **محاضـرة مسـجلة من تنظيم مركز مداد للأبحاث والدراسـات ما بين 02 و22 يونيو 2020، ضـمن أعمال الدورة التكوينية المتخصـصـة في "علم أصـول الفقه: رؤية إبسـتمولوجية". ينظر: الملحق رقم 2: تقرير عن محاضـرة "علم أصـول الفقه رؤية إبستمولوجية" الدكتور محمد الحاجي الدريسي، إنجاز منير العكعاك، ضمن: "دراسات في إبستيمولوجيا علوم الوحي"، كتاب**

يشمل أصول الفقه بهذا الاعتبار، إذن،: مباحث علم أصول الفقه بمعناه الاسمي، كما يشمل كل معنى يمكن أن **يفيد** في عملية الاجتهاد؛ فيكون بذلك واسع المجال شاسع الاستمداد شامل الاستثمار، وعلى هذا المعنى يمكن حمل تعريف القاضي أبي بكر الباقلاني (403ه) -رحمه الله- لعلم الأصول بأنه "**العلوم** التي هي أصول العلم بأحكام أفعال المكلفين"[256]. بناء على ذلك؛ فإن علم أصول الفقه هو **علوم**(وليس علما واحدا)، وهذه العلوم ينشأ عنها الفقه؛ ف"كل علم يساعد على العلم بأصول الفقه فهو عنده من الفقه"[257].

إن هذا التعريف يفتح بابا واسعا لاستمداد الأصول من مختلف العلوم بما يخدم الاجتهاد بمراتبه، سواء في جانب الفهم أو الاستنباط أو التنزيل؛ وعلى ذلك يحمل تعريف الشيخ فريد الأنصاري –رحمه الله- للأصل بقوله: "كل معنى في الدين يوظف لإفادة الفقه، بصورة أو بأخرى"[258].

الفرع الثالث: الفرق بين الاتجاه الاسمي والاتجاه الوظيفي:

يتضح من المقارنة بين الاتجاهين في تعريف علم أصول الفقه وجود فروق منهجية بينهما، وإن كان أساسهما المعرفي مشتركا؛ وهي فروقيمكن تجليتها فيما يلي:

1_علم أصول الفقه بمعناه الاسمي: يصف المحتويات المعرفية والمضامين البحثية التي يعالجها الأصولي، من حيث كونها "**برنامجا دراسيا**"؛ فهو يصف المُرَكَّبات الأساسية للعلم الراجعة إلى أقطاب كبرى هي[259]؛

جماعي، إعداد وتنسيق: محمد الأنصاري\محمد فارس، سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات رقم 13، ط 1، 2022. ص 229.

[256] **التقريب والإرشاد، القاضي أبو بكر الباقلاني، تحقيق الدكتور عبد الحميد أبو زيد، مؤسسة الرسالة،بيروت لبنان، ط 2، 1418\1998. ج 1، ص 172.**

[257] **مناهج التأليف والتدريس عند أصوليي مالكية الغرب الإسلامي و أثرها في تجديد الدرس الأصولي، محمد والزين، رسالة دكتوراه تحت إشراف الدكتور سعيد حليم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، الموسم الجامعي 2021\2022. ص 127.**

[258] **المصطلح الأصولي، ص 251.**

[259] **يطلق عليها بعض الأصوليين "مقاصد علم الأصول" ويقصدون بها "الأبواب والموضوعات الرئيسة التي يتناولها ويعالجها". ينظر: علم أصول الفقه في ضوء مقاصده، أحمد الريسوني، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1 1438\20017. ص 19. وسماها الدكتور محمد الحاجي الدريسي "مباني علم أصول الفقه". علم أصول الفقه: رؤية إبستمولوجية، ص 227.**

قطب الحكم، وقطب المقاصـد، وقطب الأدلة، وقطب الدلالة، وقطب الاجتهاد، وقطب الترجيح. يقول أبو حامد الغزالي مرتبا هذه الأقطاب ترتيبا وظيفيا؛ بحيث قدم الثمرة التي هي الحكم، ثم أتبعها بالمثمِر الذي هو الدليل، ثم طريق الاسـتثمار التي هي الدلالة، ثم المسـتثمر الذي هو المجتهد، -يقول رحمه الله: ".. فإذا جملة الأصول تدور على أربعة أقطاب:

- القطب الأول: في الأحكام، والبداءة بها أولى، لأنها **الثمرة** المطلوبة.
- القطب الثاني: في الأدلة -وهي الكتاب، والسـنة والإجماع- وبها التثنية؛ إذ بعد الفراغ من معرفة الثمرة لا أهم من معرفة **المُثْمِر**.
- القطب الثالث: في **طريق** الاسـتثمار، وهي وجه دلالة الأدلة، وهي أربعة: دلالة بالمنظوم، ودلالة بالمفهوم، ودلالة بالضرورة والاقتضاء، ودلالة بالمعنى والمعقول.
- القطب الرابع: في **المستثمر**، وهو المجتهد الذي يحكم بظنه، ويقابله المقلد الذي يلزمه اتباعه"[260].

ثم أضاف الإمام أبو إسحاق الشاطبي (790 هـ) رحمه الله المقاصد إلى مباحث علم أصول الفقه؛ فصارت من مباحثه الأساسية عنده[261].

فصارت بذلك أقطاب علم أصول الفقه ستة؛ هي: الحكم الشرعي، والمقاصد الشرعية، والأدلة، والدلالة، والاجتهاد، والترجيح.

---

[260] **المستصفى، ص 10-11.**

[261] **الموافقات، ج1 ص 18. وهي عنده كما يلي:**

- **الأحكام وما يتعلق بها من حيث تصورها والحكم بها أو عليها كانت من خطاب الوضع أو من خطاب التكليف.**
- **المقاصد الشرعية في الشريعة وما يتعلق بها من الأحكام.**
- **حصر الأدلة الشرعية وبيان ما يضاف إلى ذلك فيها على الجملة وعلى التفصيل وذكر مآخذها وعلى أي وجه يحكم بها على المكلف.**
- **أحكام الاجتهاد والتقليد والمتصفين بكل واحد منهما وما يتعلق بذلك من التعارض والترجيح والسؤال والجواب".**

ووصْـف الأصـول -بمعناه الاسـمي- لهذه الأقطاب يكون من جانب المفاهيم والتقاسـيم والمدارس والمذاهب والتفاريع والأحكام اتفاقا أو اختلافا أو توقفا، ولذلك فهي معدودة محصورة؛ لأنه "علم محصور مبناه، لأنه معارف محصورة"[262] ، على قول الإمام السمعاني - رحمه الله-.

بينما يصف علم أصول الفقه، بمعناه الوظيفي، أصوله الاستدلالية وقواعده المنهجية من حيث كونها "**برنامجا اجتهاديا**"؛ فهو من أجل ذلك يستمد من العلوم الأخرى **استمدادا استثماريا** خادما لحَرَكيته الاجتهادية، مما يجعله علما مفتوحا على جميع التخصصات سواء كانت لغوية أو اجتماعية أو تربوية أو تاريخية أو تطبيقية أو مستقبلية استشرافية تفيد نوع إفادة في جانب تحقيق المناط خاصة.

2_علم الأصول بمعناه الاسمي**يصف** المراحل التي مرت منها الحركية الاجتهادية؛ من حيث تأثرها بالتخصصات الأخرى أو الأحداث التاريخية الكبرى أو الشخصيات الأصولية المؤسِّسَة، بينما يكشف علم أصول الفقه بمعناه الوظيفي عن هذه الحركية الاجتهادية نفسها وآثارها الممتدة.

3_علم أصول الفقه بمعناه الاسمي أقرب إلى **الترتيب المدرسي** مادة وأسلوبا وتأليفا أو تدريسا، بينما علم أصول الفقه الوظيفي أقرب إلى **التفعيل المنهجي** تحصيلا وتدريبا وممارسة؛ لذلك فمُخْرَجَاتهما متباينة؛ فالأول يُخَرِّج مطلعين على مباحث العلم أو طلبة الأصول، والثاني يخَرِّج مجتهدين ومجددين.

4_علم أصول الفقه الاسمي يصف محتوى تخصصيا محددا بما يصح أن نطلق عليه "**نقولا أصولية**"؛ بحيث يُقدم للطالب في صورة مباحث متقطعة تقطيعا تدريسيا تعليميا؛ دليلا دليلا ومبحثا مبحثا وقاعدة قاعدة. بينما يُنطلق من ذلك في الاتجاه الوظيفي؛ فيدمج التخصصات الشرعية دمجا، ويستثمر التخصصات اللغوية استثمارا، ويوظف النِّتاجات المعرفية للعلوم الأخرى توظيفا، وذلك كله من أجل خدمة الغاية الاجتهادية لعلم أصول الفقه.

---

[262] **قواطع الأدلة، ج 1 ص 17.**

هذه الفروق الأربعة ترسم خطوط الافتراق بين الاتجاهين؛ الاسمي والوظيفي، كما ترسم خطوط الاتفاق بينهما والتي تبقى أهمها المعطيات المعرفية الصلبة دليلا ودلالة واجتهادا وترجيحا، وهي فروق جوهرية يجب استحضارها في بناء المادة الأصولية تعليما وتدريسا؛ "فهما يشتركان ويكملان بعضهما في إبراز المؤدى الوظيفي المباشر الذي وجد من أجله علم أصول الفقه، فاستنباط الأحكام يأتي من كيفية الاستفادة من الأدلة"[263].

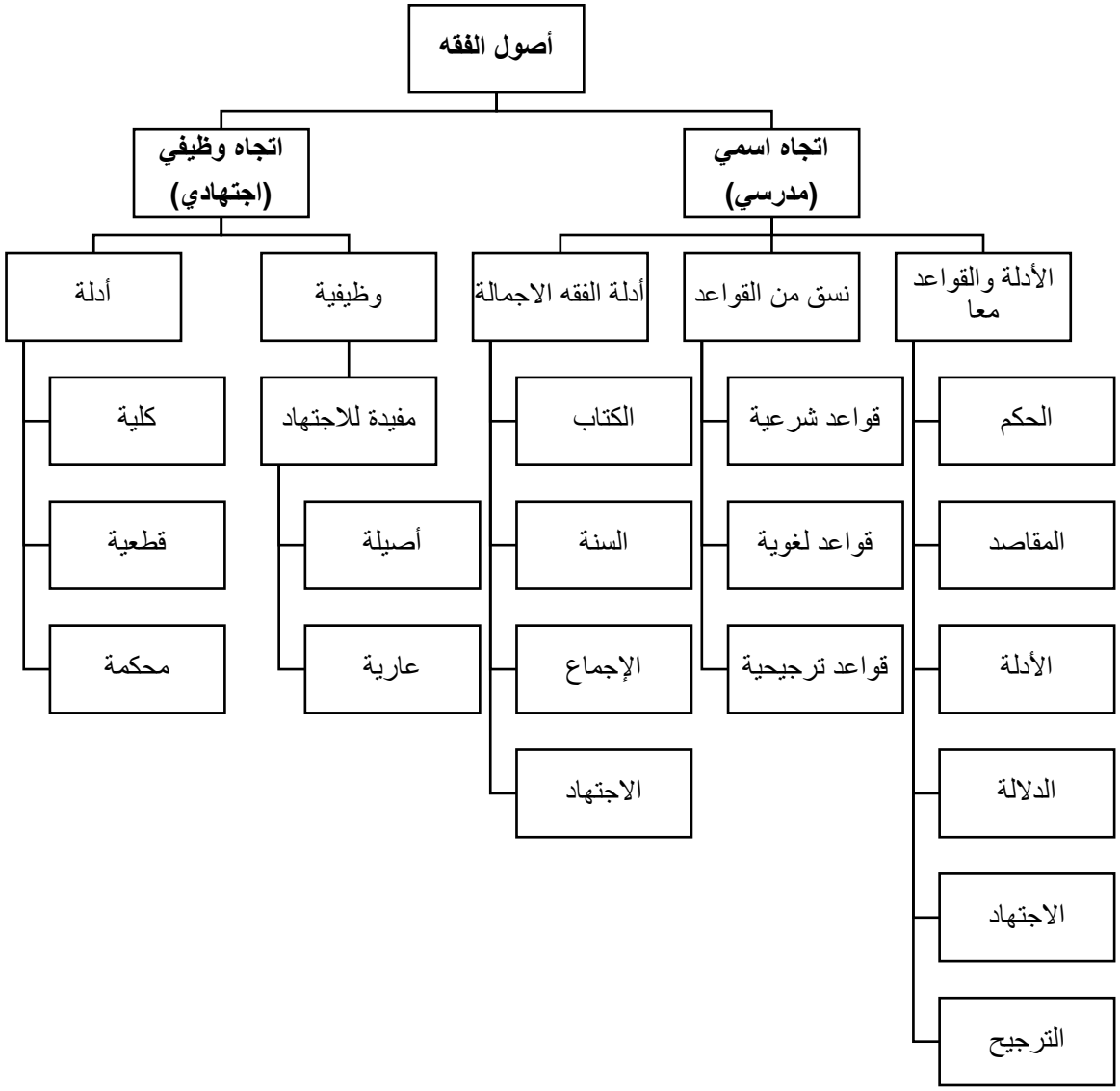
شكل توضيحي رقم (9): اتجاهات النظر إلى أصول الفقه:

[263] علم أصول الفقه: رؤية إبستمولوجية، ص 226.

أشير في ختام هذه الفقرة إلى وجود تقسيمات أخرى لعلم الأصول؛ منها تقسيم الدكتور عبد الله عبد المومن بناه على محتويات علم أصول الفقه الاسمي، خلاصته؛ أن أصول الفقه يتركز اشتغاله على النص من جانب والمجتمع من جانب آخر؛ فالجانب المُرَكِّز على النص هي مباحث الدليل النصي من كتاب وسنة وما ارتبط بهما من إجماع أو قياس، والجانب المُرَكِّز على المجتمع هي مباحثه غير النصية المرتبطة بتفاعل المجتهد مع المجتمع من الاستصلاح والاستصحاب والاستحسان والذرائع والأعراف وغيرها من الأدلة التبعية، فيكون بذلك تقسيمه متفرعا إلى أصول الفقه النصي وأصول الفقه الاجتماعي؛ بحيث يرتبط القسم الأول بالأدلة المتفق عليها، بينما يرتبط الثاني بالأدلة التبعية. يقول موضحا ذلك: "يمكن الحديث عن تقسيم جديد لعلم أصول الفقه، لا يعدو الثنائية النصية والاجتماعية، أي علم أصول الفقه النصي، وأصول الفقه الاجتماعي"[263]. رؤى معرفية في الأصول والمقاصد، عبد الله عبد المومن، كتاب الإحياء الصادر عن الرابطة المحمدية للعلماء، العدد 03، ط1، 1436 /2014.ص 15.وغاية الباحث من ذلك؛ إزالة ما قد يُتوهم من تقسيم الأدلة إلى أصلية وتبعية من تفاوت المنزلة بينهما وتراتب مكانة كل منهما، مما قد يؤدي إلى صرف النظر عن التبعية اعتبارا أو إهمالا، خاصة وقد وُسمت ب"الوهمية[263]" من طرف الإمام أبي حامد الغزالي (505هـ) رحمه الله في قوله: "..ما يظن أنه من الأصول وليس منها، وهو أيضا أربعة: شرع من قبلنا، وقول الصحابي، والاستحسان، والاستصلاح". المستصفى في علم الأصول، أبو حامد الغزالي، تحقيق وتعليق محمد سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة، ط 1، 1997/1417. 390/1. وهو وسم قد يحمله غير المتخصص على معناه الظاهر لا على الفاعلية الذاتية، يقول ملخصا رأيه: "لا معنى للخلاف في تلكم الأصول الثابتة، ومن ثم يحتاج الأمر إلى تحقيق اصطلاح الوهمية وتَاريخِيَّتِه في الأدب الأصولي"[263]. رؤى معرفية في الأصول والمقاصد. ص 17.

فالغاية من هذا التقسيم إذن واضحة، وهي الدفع في اتجاه إزالة العوالق التي قد تَعْلَق بتقسيم الدليل إلى أصلي متفق عليه وتبعي "وهمي" مختلف فيه، والحال أن جميعها ثبت ثبوتا قطعيا نصا أو استقراء، كما أن كلاهما مفتقر إلى الآخر افتقار العقل إلى النقل والنقل إلى العقل.

إن هذا التقسيم يندرج ضمن الاتجاه الاسمي لعلم الأصول؛ لأن منتهى ما يرمي إليه هو "إعادة الاعتبار" إلى مبحث من المباحث التي تُدْرَس داخل تخصص الأصول، وهو، وإن كان مقصدا حسنا –على فرض وجود مبرره-، لكنه لا يندرج فيما نُعَوِّل عليه في هذه الدراسة، إلا أن التقاط ملمح شمول الأصول لجانب مرجعي معياري هو الدليل؛ يتسم بالثبات والرسوخ والاستقرار لقطعيته وكليته، وجانب تطبيقي تنزيلي اجتماعي؛ يتسم بالتغير المُنْضَبِط، أمر قد يفيدنا في جوانب بناء الملكة الأصولية.



التعريف الإجرائي لعلم أصول الفقه:

نخلص في ختام هذا المطلب إلى تعريف لعلم أصـول الفقه منسـجم مع الطبيعة المَـــلَكاتية لهذا البحث، يســاعدنا على أجرأته ســواء في الجانب النظري، أو في الجانب التطبيقي؛ فننزله في شــبكاته الإجرائية. فنقول: **أصول الفقه "نسق من القواعد المنهجية المُنْتِجة للاجتهاد".**

يشــمل هذا التعريف عِلْمَ الأصــول بمعناه الاســمي والوظيفي؛ فهو منظومة مكونة من القواعد الدائرة على أقطاب ستة تشكل الصلب المعرفي لعلم الأصول الاسمي؛ وهي: الحكم، والمقصد، والدليل، والدلالة، والاجتهاد، والترجيح، وهي تشكل الجانب المَعَارِفي (نسبة إلى المعارف) من الملكة الأصولية. ويشمل

كذلك المكون المهاراتي والقدراتي والكفاياتي التي يبنيها علم الأصـــول، والتي تخدم الاجتهاد مباشـــرة أو بواسطة؛ فيدخل فيها كل علم مفيد للاجتهاد بحسب حجمه في إفادته.

المبحث الثاني:

الملكات الأصولية:

تعريفها ومكوناتها وأسسها:

المطلب الأول: تعريف الملكة الأصولية:

المطلب الثاني: مكونات الملكة الأصولية:

المطلب الثالث: أسس الملكة الأصولية:

تكمن غاية هذا المبحث في بيان مفهوم الملكة الأصولية، انطلاقا من تعريفَيْ الملكة وأصول الفقه، ثم تحديد مكوناتها المركزية والفرعية، وبيان الصلة الدلالية والوظيفية والمنهجية والمنهاجية بينها، وصولا

إلـــــــى إظـــــــهـــــــار أســـــــســـــــهـــــــا.

المطلب الأول: تعريف الملكة الأصولية:

الفرع الأول: نماذج من تعريفات الملكة الأصولية:

عرف بعض العلماء والباحثين الملكة الأصولية بتعريفات أذكر منها:

1_تعريف ابن أمير الحاج (ت 829 هـ) -رحمه الله- قال: "والمراد بها (أي الملكة الأصـولية) كيفية راسـخة في النفس مُتَسَبِّبَة عن استجماع المآخذ والأسباب والشروط التي يكفي المجتهد الرجوعُ إليها في معرفة الأحكام الشرعية التي بحيث تُنال بالاستنباط"[264].

جمع هذا التعريف ماهيةَ الملكة الأصولية ومسبباتها وغايتَها؛ فأما ماهيتها فهي الكيفية الراسخة، وأما مسـبباتها فهي اسـتجماع المآخذ والشـروط والأسـباب التي يتوقف عليها تحصـيل رتبة الاجتهاد، وأما غايتها فهي معرفة الأحكام الشرعية عبر الاستنباط.

2_تعريف الشـيخ مولود السـريري، حيث عرفها بأنها: "هيئة يُقْتَدَر بها على بناء القول الفقهي والقول الأصولي"[265].

يتضـمن هذا التعريف ماهيةَالملكة الأصـولية وغايتَها؛ فأما ماهيتها فهي:"هيئة"، وأما غايتها فهي "الاقتدار على بناء القول الفقهي والقول الأصولي"، وهي غاية أوسع من الاستنباط فقط، لتطلعها إلى بناء القولين الفقهي والأصولي؛ فهما واستنباطا وتخريجا وترجيحا وتنزيلا وحجاجا.

---

[264] **التقريروالتحبير، شرح العلامة المحقق أبن أميرالحاج الحلبي على التحريرفي أصول الفقه الجامع بين اصطلاحي الحنفية والشافعية لابن همام الحنفي المتوفى سنة 861 هـ، ضبط وتصحيح عبد الله بن محمود محمد عمر، دارالكتب العلمية بيرت، ط 1، 1999\1419، ج 1، ص28.**

[265] **طرق اكتساب الملكة في أصول الفقه، مولود السريري، محاضرة ألقيت بمؤسسة الإمام مالك للتعليم العتيق بتطوان، يوم 1 جمادى الأخرة 1438 المو افق ل 27 فبر اير 2017. رابط المحاضرة على اليوتيوب: https://youtu.be/INnvwjlY-nA تاريخ الزيارة: (8 فبر اير 2021.)**

3_تعريف الدكتور أحمد بن مسفر الذي جاء فيه: "المقصود بالملكة الأصولية أن تكون لدى المجتهد أو الباحث مهارةٌ يَقْتَدِر بها على استخراج الأحكام من مأخذها، وقوةٌ على تحليل النصوص الشرعية، وتميزٌ لمعاني أقوال الأئمة والفقهاء، مع فهم تام للمقاصد العامة للشريعة الإسلامية"[266].

يسجل على هذا التعريف ما يلي:

- أنه عرف الملكة بالمهارة؛ وهو تعريف غير دقيق؛ لأن الملكة أوسع من المهارة، كما سبق بيانه في المبحث الأول من الفصل الأول، إلا أن تحمل على عمومها اللغوي.
- أنه ضيق في غايتها على استخراج الأحكام من مآخذها؛لأنها تشمل ذلك وتزيد عليه تنزيلها في محالها؛ فالاجتهاد يشمل إضافة إلى الفهم والاستنباط التنزيلَ، كما سنبين لاحقا.

4_تعريف الدكتور خالد البورقادي الذي جاء فيه: "الملكة الأصولية هي اكتسابُ مسائل علم أصول الفقه، والقدرةُ على التصرف فيها؛ تنقيحا وتخريجا وتحقيقا، وتدريسا وتأليفا"[267].

جمع هذا التعريف ماهيةَ الملكة المتمثلة في ركْنَيْ الإحاطة بالعلم والتصرف فيه. ثم وسع مكوناتها لتشمل التنقيح والتخريج والتحقيق في ميداني التأليف والتدريس؛ فيكون هذا التعريف حسنا جامعا لماهية التعريف ومكوناته وميادينه لولا أنه أهمل جوهر الملكة الذي هو "الصفة الراسخة" أو "الهيئة"، التي ينشأ عنها التصرف في مسائل العلم. وهذا الملحظ يرد أيضا على تعريفات الدكتور محمد والزين ومبارك بلعسري الآتية.

5_ تعريف الدكتور محمد والزين الذي قال فيه: "الملكات الأصولية هي مجموعة من القدرات الذهنية، والمهارات المنهجية، والقيم الوجدانية، التي يكتسبها الطالب من خلال دراسته علم أصول الفقه، وممارسة مسائله؛ بحيث يكون الفهم والتحليل والاستنباط، والمقارنة والترجيح، والنقد، صفة لازمة له"[268].

---

[266] **المدخل إلى الملكة الأصولية، أحمد بن مسفر، مكتبة الرشد، الرياض، ط 1، 2020\1432. ص 41.**

[267] **منهاج تدريس أصول الفقه بالجامعة المغربية، ص 288.**

[268] **مناهج التأليف والتدريس عند أصوليي مالكية الغرب الإسلامي، محمد والزين. ص 503-504.**

وهو تعريف حدد فيه صـــاحبه ماهية الملكات الأصـــولية، ومنهج اكتســـابها، وأهم الصـــفات اللازمة الناشئة عنها؛

- ✓ فأما ماهيتها فهي: مجموعة من القدرات والمهارات والقيم؛ لذلك فهي تركيبة مندمجة، وهو ما يجعلها قريبة من تعريف الملكة اصطلاحا كما سبق.
- ✓ وأما منهجية اكتسابها فهي الدراسة المعمقة والمصاحبة المطولة لعلم الأصول، تنظيرا وممارسة، وهو ما يجعلها موافقة لما نص عليه ابن خلدون وغيره من التربويين المســلمين في مبادئ اكتســاب الملكة والقائمة على مَبْدَأي الإحاطة والممارسة عبر التكرار والتدرج.
- ✓ وأما أهم الصفات الناشئة عنها فستة هي: الفهم والتحليل والاستنباط، والمقارنة والترجيح، والنقد. وهي تشكل نسيج الاجتهاد.

6_ تعريف الدكتور مبارك بلعســري للملكة الأصــولية بقوله: "مجموعة من القدرات الذهنية والمهارات المنهجية التي يربيها علم أصــول الفقه وينميها لدى الطالب من خلال التطبيق والتكرار؛ مثل ملكة الفهم، وملكة التحليل، وملكة الاستنباط، وملكة الاستدلال، وملكة الترجيح، وملكة النقد"[269].

وهو تعريف يتضح منه ما يلي:

- ✓ أنه جعل ماهية الملكة الأصــولية هي "مجموعة من القدرات الذهنية والمهارات المنهجية"، فهي تركيبة من قدرات ومهارات. وهو تحديد نراه موفقا ومنســجما في مجمله مع تعريف التربويين المعاصــرين للملكة خاصة الدكتور محمد الدريج.
- ✓ أنه جعل الملكة الأصولية مكتسبا يحصله المتعلم ويتربى عليه انطلاقا من اشتغاله بعلم الأصول ناتجة عن التكرار والتطبيق. وهو أيضا بيان منسجم مع نظر التربويين القدماء إلى تحصيل الملكة، كما بيناه مع ابن خلدون - رحمه الله-.

[269] **طرق التدريس الحديثة و أثرها في تطوير الدرس الأصولي، مبارك بلعسري، ط 1442\2022. ص 103.**

- ✓ أنه مثل للملكة الأصـولية بسـتة أنواع؛ هي: ملكة الفهم، وملكة التحليل، وملكة الاسـتنباط، وملكة الاسـتدلال، وملكة الترجيح، وملكة النقد. وهي الملكات التي يطلق على مجموعها الاجتهاد؛ فهي فروع للملكة الاجتهادية، كما أنها مراحل تمر منها العملية الاجتهادية، كما سـيأتي بيانه لاحقا. يقول الأسـتاذ مبارك بلعسري: "وملكة الاجتهاد في مستوياتها العليا إذاً تتكون من هذه الملكات جميعها "[270].

الفرع الثاني: التعريف الإجرائي للملكات الأصولية.

انطلاقا من التعريفات التي ذكرناها سابقا، وبناء على ما توصلنا إليه من مناقشةمفهوم الملكة من كونها "**صفة نفسية راسخة ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات تمكن من حل وضعية من الوضعيات**"، ومما توصلنا إليه في مناقشة مفهوم أصول الفقه في جانب اسميته ومن جانب وظيفيته من حيث كونه "**نسـقا من القواعد المنهجية المُنْتِجة للاجتهاد**"، -انطلاقا من كل ذلك- يمكن تعريف الملكة الأصـولية بأنها: **"صـفةنفسـية راسـخة ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات الأصولية، تمكن من حل وضعية اجتهادية".**

وشرح ذلك على سبيل التفصيل كما يلي:

جوهر الملكة الأصولية هو "الصفة الراسخة" أو "الهيئة"؛ وهي "الحالة النفسية الراسخة الناتجة عن التركيب في المكونات"، وهو جوهر مأخوذ من معنى "**الملكة**" في اللغة الذي يشكل ماهيتها الاصطلاحية، كما هو واضح عند التربويين المسلمين خاصة الشريف الجرجاني وابن خلدون، ومن سار على دربهما من المعاصرين كالشيخ مولود السريري حفظه الله. تنشأ عن هذه الصفة أو الهيئة التصرفات الاجتهادية التلقائية، وبدونها لا ينشأ شيء.

ورسوخ هذه الحالة النفسية يصل إلى درجة من اللزوم الذي لا ينفك؛ بحيث يصح إطلاق الجِبلة أو العادة أو السجية عليها، لتكون "طبعا" لصاحبها؛ يتصف بها اتصافا لا ينفك عنها غالبا؛ فلا تصدر إلا

[270] **طرق التدريس الحديثة و أثرها في تطوير الدرس الأصولي، مبارك بلعسري. ص 104-105.**

عنها تصـــرفاتُه وأنظارُه، وهو الذي يطلق عليه "**المجتهد/الفقيه**" على التحقيق، يقول الإمام الشـــوكاني -رحمه الله-: "والمجتهد هو الفقيه المســتفرغ لوســعه، ولابد أن يكون بالغا عاقلا قد **ثبتت** له **ملكة** يقتدر بها على اســتخراج الأحكام من آخذها"[271]، ويقول الدكتور وهبة الزحيلي: "والمجتهد (هو): الذي لديه **ملكة** الاجتهاد"[272]. فالحاصل أن المجتهد هو من صارت له ملكة الاجتهاد سجية، وقد يطلق عليه الفقيه أو العالم أو الإمام.

إن هذه الصفة "**كسبية**"؛ بمعنى أنها تُــكتسب بعد المرور من خبرات تعليمية وأشواط تدريسية ومراحل تدريبية طويلة وشاقة؛ بحيث يكدح صاحبها كدحا في سبيل تحصيلها، ويضحي من عمره ردحا في طريق بلوغها. وهذا المعنى هو الذي عبر عنه ابن الأمير -رحمه الله – في التعريف الأول بأنها "مُتَسَــبِّبَة عن استجماع المآخذ والأسباب والشروط.. "[273].يضاف إلىذلك الاستعداد الفطري؛ لتكون الملكة الأصولية في تحصيلها من مجمل العطاء الإلهي الذي **يتفضل** به على من يشاء.

تَنْتُج هذه الحالة النفســية الراســخة عن تركيبة مندمجة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات الأصولية؛

- فأما التركيبة المندمجة فهي **منتوج** بمواصــفات محددة من مكونات منســجمة ومتكاملة؛ وهي في موضوعنا "**الاجتهاد**" الذي يتكون بدوره من ملكتين أساسيتين هما: الاستنباط والتنزيل، وكل واحدة منهما يشكلها نسيج متكامل من القدرات والمهارات والكفايات الأصولية.
- تندمج فيها المعارف والمهارات والقدرات اندماجا منسجما متكاملا حلزونيا.

---

[271] **إرشاد الفحول، ص 651.**

[272] **الوجيز في أصول الفقه، وهبة الزحيلي. ص 13.**

[273] **التقرير والتحبير، ج 1، ص28.**

- وهذه التركيبة المندمجة غايتها هي تحصيل **الحكم الشرعي** على النازلة المستجدة، أو الحكم الشرعي على النازلة التي تجدد إليها النظر[274].

المطلب الثاني: مكونات الملكة الأصولية:

تتكون الملكة الأصولية من المكونات الأربعة الآتية:

أولا: المعارف الأصولية: *نقصد بها* المعلومات التي تشكل صلب علم أصول الفقه بالدرجة الأولى؛ من معرفة الدليل ووجه الدلالة والحكم والمقاصد والترجيح والمجتهد، وهي مباحث علم أصول الفقه بمعناه الاسمي. والمعارف الأصولية طبقا للتقسيم التدريسي خمسة أنواع هي:

---

[274] **هذا الجانب من تعريف الملكة الأصولية قريب من تعريف الدكتور فريد الأنصاري للملكة الفقهية، والذي بناه على المعنى الواسع للفقه، الشاملِ لفهم الدين والاستنباط والتنزيل، يقول –رحمه الله-: "الملكة الفقهية الصفة الكسبية التي بها يكون العالم فقيها في أحكام الشريعة أصولِها وفروعِها. ولا يكون له ذلك إلا إذا تحقق بالعلم وصار له كالوصف المجبول عليه، وفهم عن الله مراده. ومعناه أنه تفرغ لاكتساب العلم وطلبه، وقطع كل أشواط الطلب حتى تحقق بالصفة تحققا لم يعد له فيها كُلْفة، أي أنه صار يمارس ذلك بنوع من التلقائية، وهي المعبر عنها عند الفقهاء بالملكة. وإنما هي خبرة منهجية في معالجة النصوص الشرعية فهما واستنباطا، وتحقيق مناطاتها تنزيلا، وهو معنى الفقه في الدين بمعناه الكلي فهما وتطبيقا، كما ورد في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم (*من يرد الله به خيرا يفقه في الدين* رواه الشيخان، و ابن ماجة من أصحاب السنن، وأحمد. وغيرهم. صحيح البخاري، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: "لا تزال طائفة من أمتي ظاهرين على الحق.." . رقم 6921)". مفهوم العالمية، ص 63.**

فالملكة الفقهية انطلاقا من ذلك تشمل:

- **الوصف الكَسْبي الراسخ الذي تصدر عنه الأفعال الاجتهادية بتلقائية؛ بحيث صارت للمجتهد كالجِبِلَّة.**
- **العالم إنما يصير فقيها؛ أي استولى على الملكة الفقهية فصار له الفقه سجية، إذا استكمل جميع مراحل الطلب النظرية والتطبيقية؛ بحيث فهم الشريعة وسبر أغوارها أصولا وفروعا.**
- **الملكة الفقهية تشمل الفهم والاستنباط والتنزيل.**

إن هذه الأوصاف الثلاثة تجعل من الملكة الفقهية مطابقة لملكة الاجتهاد التي هي صلب مقاصد علم الأصول، مما يخلق حالة من التداخل بين عِلمين كبيرين؛ هما الفقه والأصول، يصعب تنزيله في منهاج تحصيلي. لذلك أرى أن يبقى كل علم منهما مستقلا عن الآخر مجالا ومنهجا وأن لا يخلط بينهما في منهاج واحد. وعلى ذلك يبقى الأصول أصولا والفقه فقها على الهيئة التي رسخت عبر قرون، وأن يوضع لكل واحد منهما منهاج خاص يحترم خصوصيته المجالية وسماته المنهجية وغايته المعرفية على أن يتكاملا معا في إفادة الاجتهاد وتوقيعه.

1_المعرفة الحقائقية التي تتضـــمن الحقائق العلمية والتواريخ والمصـــطلحات والمفردات وأســـماء الأماكن والأعلام وغيرها مما له علاقة بعلم الأصـــول، مما يحفظه الطالب في الذاكرة الطويلة الأمد؛ لتكون خزانا يستعمله بحسب الحاجة إليه.

2_المعرفة المفاهيمية التي تتطلب بناء المفاهيم الأصـــولية في نفس الطالب بناء نســـقيا متدرجا؛ بحيث يَتَمَلَّكها، ويتصرف في ضوئها في مواقف متعددة ووضعيات مختلفة، فهما وتفسيرا وتنزيلا.

ويتضـــمن هـذا النوعُ من المعرفـةِ المفـاهيمَ الأصـــوليـةَ المركزيـةَ والفرعيـةَ والجزئيـةَ بمعـانيهـا اللغويـة والاصـطلاحية، مع فقه الصـلة الدلالية بينهما، إضـافة إلى فهم الأنسـاق المفهومية لعلم الأصـول والنُّظُم العلائقية التي تجمعه مع غيره من العلوم الشرعية والكونية، وجمعِ ذلك في شبكات ذهنية مناسبة.

3_المعرفة الإجرائية التي تتضـــمن تطبيق العمليات والإجراءات في الاســـتناد إلى مهارات أصـــولية محددة؛ بحيث ينجز أداء أصوليا بشكل صحيح.

يشـــمل هـذا النوع من المعـارف فهم الكيفيـات التي يتم بهـا فهم النص، والآليـات التي يتم بهـا اسـتنباط الحكم منه، والأدوات الكفيلة بتنزيله، والمراحل التي يمر منها كل ذلك؛ فهي أشـبه بتتبع مسـارات الحكم من الاسـتنباط إلى التنزيل؛ تماما كالمسـاطر التي يتخذها المتقاضي من رفع الدعوى إلى تنفيذ الحكم القضائي.

4_المعرفة الشَّـــرْطية التي تُمَكِّن المتعلمَ من معرفة ظروف الإنجاز ومتطلباته القبليةمن أجل حل وضـــعية أصولية/فقهية؛ بحيث يفقه بها الواقعَ الذي يجتهد فيه والسياقات التي يفتي لها.

يضـــم هذا النوع من المعرفة مختلف المعلومات اللازمِ توفرُها في المجتهد، والتي تمكنه من حســـن الفهم أولا ثم الاستنباط ثانيا ثم التنزيل ثالثا.

5_ المعرفة الاستراتيجية التي تتضمن توظيف الحقائق والمفاهيم والقواعد الأصولية لتحقيق أقصى فائدة في حل مشكلة أو تحقيق هدف معين.

تندمج في هذا النوع من المعرفة الأنواع السابقة، لتجعل من صاحبها خبيرا في الاجتهاد، مستشرفا لمآلاته، متأملا في أفعاله الاجتهادية وأدواته المنهجية، ما يجعل منه مجَدِّدا في علم الأصول.

تبعالذلك؛ يعد المفهوم الأصولي أهم مكتسب معرفي يحصله الطالب، وهو جوهر المعارف الأصولية ومجمعها، وبذرتها التي تتفرع عنها أنواع الحقائق الأخرى التي سبق بيانها؛ لاستجماعه للماهية اللغوية والاصطلاحية وأقسامها وأنواعها وخصائصها ومرادفاتها واستعمالاتها وضمائمها ونواقضها وأضدادها وأمثلتها وتاريخها وطفراتها، ومن ثَم يكون تملكه من طرف المتعلم مقصدا حاسما في تحصيله، لذلك ينبغي أن تنصرف إليه عناية التربويين المسلمين غاية العناية وأن يخصص بالتدريس هدفا وأسلوبا.

ثانيا: المهارات الأصولية: نقصد بها مجمل الأداءات الناشئة عن التحصيل الصحيح للمعارف الأصولية. ويمكن بيان ذلك إجرائيا كما يلي:

1_المهارات الأصولية عناصر المعرفة العلمية الأصولية المرموزة؛ بمعنى المنتقاة الملائمة للمجتمع والمتعلم؛ بحيث لا تكون مرموزة إلا إذا صادق عليها المتخصصون في علم الأصول، ولم تؤد إلى مفسدة مخلة بالأمن الاجتماعي العام؛ فإن صدرت عن غير أهلها من الأدعياء، أو أدت إلى تخريب الأمن العام فليست مرموزة وإن أُقْحِمَت في المناهج الدراسية والجامعية.

2_ يتم تنظيم هذه المعرفة تنظيما مناسبا، يُمَكِّن من استعمالها؛ وإنما تكون كذلك إذا تم بناؤها بناء لولبيا تدريجيا متكاملا ومنسجما وفق مقتضيات معرفية وتربوية وتدريسية ثبت صوابها بالتجربة أو الدراسة.

3_مرتبطة بمجال معرفي محدد أو مادة دراسية محددة وهي علم أصول الفقه؛ كالعموم والخصوص.

انطلاقا من ذلك، تكون المهارات الأصولية هي الإنجازات التي يستطيع المتعلم والطالب إنجازها بعد المرور من خبرة تعليمية لا بأس بها؛ كأن يقيد المطلق أو يخصص العموم أو يميز في الحكم على النازلة بين مرتبتين من مراتبه، أو غير ذلك من الأداءات الجزئية، والتي ستكون ضرورية للقدرة الأصولية.

ثالثا: القدرات الأصولية: نقصد بها بنيات ذهنية أصولية مستقرة، تبنيها الذات المتعلمة لتستعملها في حل وضعية من الوضعيات الأصولية؛ وعلى ذلك فهي معارف أصولية مستقرة وإجرائية تنتمي إلى حقل علم الأصول بمعناه الاسمي والوظيفي، وتستمِد من تخصصات أخرى على قدر حاجة الوضعية للحل.

انطلاقا من ذلك، تتسم القدرة الأصولية بأنها:

1_معارف علمية أصولية صحيحة ومستقرة تشكل **بنيات ذهنية**؛ ومعنى كونها مستقرة أنها رسخت في ذهن الطالب وانْتَشَجَتْ بوشائجه الذهنية وانْعَلَقَتْ في علاقاته الفكرية، حتى ثبتت كأنها نبتت في نفسه؛ ولا تكون كذلك إلا إذا تملكها المتعلم تملكا ممتزجا بوجدانه، مُشَكِّلة بنيات فكرية ووجدانية لا تتزحزح. وهذا المعنى قريب مما عبر عنه التربويون المسلمون حين وصفهم للملكة بكونها "سجية أو جبلة أو عادة".

2_تنتمي إلى علم الأصول بِمَعْنَيَيْهِ الاسمي والوظيفي؛ بحيث استمدت من أقطابه الستة وقواعده، واستثمرت ما يصلح استثماره ولو من التخصصات الأخرى المفيدة في الفهم أو الاستنباط أو التنزيل.

3_إجرائية تُمَكِّن من حل وضعية أو وضعيات أصولية ب"نجاح"، سواء كانت افتراضية تدريبية أو حقيقية معاشة؛ فهي ليست نظرية محضة غير منتجة، وإنما هي وظيفية مثمرة. وهذا المعنى قريب مما ذكره الشاطبي -رحمه الله – وغيره من وظيفية القواعد الأصولية[275]، حتى إننا يمكن أن نقارن بين القواعد الأصولية والقدرات الأصولية من حيث إفادتهما وإثمارهما ووظيفيتهما في مستوى اجتهادي معين؛ من الفهم أو التفسير أو الاستنباط أو التنزيل.

يعنى ذلك إجرائيا، أن الطالب بعد مروره من خبرات تعليمية متوسطة؛ يكتسب قدرا جيدا من المعارف الأصولية؛ بحيث ترسخ عنده، رسوخا ناتجا عن الإحاطة والممارسة، مما يمكنه من حل وضعيات مثل التي سبق له أن اشتغل عليها تحت نظر المدرس، أو تدرب على حل مسائل جديدة لم يسبق له أن

---

[275] **قال رحمه الله: "كل مرسومة في أصول الفقه لا ينبني عليها فروع فقهية أو آداب شرعية، أو لا تكون عونا على ذلك، فوضعها في أصول الفقه عارية". الموافقات، ج 1 ص 31. تدل هذه القاعدة بوضوح تام على أن القاعدة الأصولية تفيد فروعا فقهية أو آدابا شرعية أو تعين على ذلك.**

درسها. وهو في سبيل حلها يوظف كل معارفه المناسبة لها؛ سواء كانت تنتمي مباشرة إلى علم أصول الفقه أو تنتمي إلى حقوق معرفية أخرى؛ في إحدى مستويات الاجتهاد؛ كالفهم أو الاستنباط أو الترجيح أو الحجاج.

تبعا لذلك؛ تحتل القواعد الأصولية مكانة القلب من القدرات الأصولية بِحَيْثِيَّتَيْنِ على الأقل؛

- ✓ من حيث إنها تركيب مصطلحي مُنَسَّقٌ؛ فهي تركيب من المصطلحات التي هي بمثابة صَدَفَات المفاهيم، يطبعه التركيب والتعقيد. وهو منسق يطبعه النظام والانسجام والتكامل[276].
- ✓ ومن حيث إن تركيب القواعد الأصولية يُـنْتِج منهجا أصوليا. يقول الدكتور فريد الأنصاري شارحا هذه العلاقة التراكمية بين المفهوم والقاعدة: "إن الحاجة العلمية تدعو إلى وجود المفهوم، ثم يتردد، ويُتَداول بلفظ، أو عدة ألفاظ إلى أن يستقر في مصطلح ما، فيسجل بذلك أول ولادة للعلم!

ثم يتراكم استعمال المصطلحات، وإنما المصطلحات أوصاف لمفاهيم بسيطة، حتى إذا انتقلت الحاجة العلمية من مستوى البساطة إلى مستوى التركيب والتعقيد، حدث تطور في توظيف المصطلحات وذلك في سبكها في **نسق** مركب، وهو المسمى بالقاعدة.

فالقاعدة إذا تأملتها، وجدتها تركيبا نسقيا من المصطلحات، وظيفتها حل إشكال من الإشكالات لا وصف مفهوم معين، ولا يكون هذا إلا في مرحلة متقدمة من العلم، جاوزت مرحلة المصطلحات، التي هي أوصاف لمراحل تصورية، بينما القواعد هي مفاتيح (للقضايا) على حد تعبير المناطقة"[277].

هذا النص المتميز للدكتور فريد الأنصاري يحمل أنظارا معرفية (إبستيمولوجية) في غاية الأهمية بالنسبة لما نحن فيه، لأسباب منها:

- القواعد وسط العلم، بما يرمز إليه الوسط من الأفضلية والقوة والضبط والاستيعاب.

---

[276] **يقول الدكتورفريد الأنصاري -رحمه الله-: "مصطلحات + نسق = قاعدة". المصطلح الأصولي، ص 50.**

[277] **المصطلح الأصولي، ص 48.**

- القواعد الأصولية نسق مصطلحي يتركب أساسا من مصطلحات هي أوصاف لمفاهيم أصولية؛ وبذلك تتأسس القواعد على المفاهيم.
- القواعد الأصولية تحل إشكالا من الإشكالات، وهو ما يجعلها ذات طبيعة وظيفية لا وصفية فقط.
- تركيبة القواعد الأصولية تصنع منهجا أصوليا يحل إشكالات أكبر من التي تحلها المهارات الأصولية، وهو ما يجعلها محرك العقل الأصولي.

كل ذلك يحتم على التربويين الذين يريدون بناء منهاج علم أصول الفقه، وعلى مدرسي مادة الأصول في مختلف الأسلاك، أن يولوا القواعد الأصولية العناية الكبيرة التي تستحقها؛ صياغة وحدودا وأمثلة وعلاقات ووظائفا، وأن يبرزوها في مناهج تدريس علم الأصول؛ فيخصوها بالاسم؛ تحديدا وأهدافا ووسائلا وأساليبا وتقويما.

رابعا: الكفايات الأصولية: الكفايات الأصولية هي تركيبة من المعارف والمهارات والمواقف التي يتوقف عليها حل "**الوضعية الأصولية**". فهي في جوهرها معقدة ومركبة، تستند في اشتغالها وتحققها الفعلي على مجموعة من الموارد المختلفة، تقوم بوضعها في شبكة إجرائية قصد معالجة الوضعية، بحيث تقوم بتحديد العلاقات التي تربط بها مختلف الموارد المستدعاة لإتاحة معالجة ناجعة للوضعية.

يمكن بيان ذلك كما يلي:

1_تندمج في الكفاية الأصولية المعارف والمهارات والقدرات الأصولية، اندماجا راسخا يصير سمة للأصولي، تصدر **أفعاله الاجتهادية** عنها.

1) التركيبة المندمجة للمعارف والمهارات والقدرات الأصولية هو الذي يضفي عليها صفة التعقيد والتركيب.

2_الكفاية الأصـــولية تســـتند في اشـــتغالها على مجموعة من **الموارد**، التي قد تنتمي إلى مجالات معرفية متعددة؛ سـواء أكانت لغوية أم اجتماعية أم تربوية أم اقتصـادية أم سـياسـية، تضـعها في **شـبكة إجرائية** تحدد العلاقات وترسم الحدود بينها.

3_الغاية من كل ذلك حل **وضعية أصولية**، وهو حل ذو طابع اجتهادي فهما واستنباطا وتنزيلا.

4_الحل الناجح للوضعية الأصولية حل مُمَعْيَر؛ بمعنى أن له معايير معينة شرعية ومعرفية وواقعية.

5_الكفاية الأصولية مرتبطة ارتباطا وثيقا ب"**الوضعيات الاجتهادية**"؛ فهي تكتسب بها وفيها وتُقَوَّم بالقدرة على حلها.

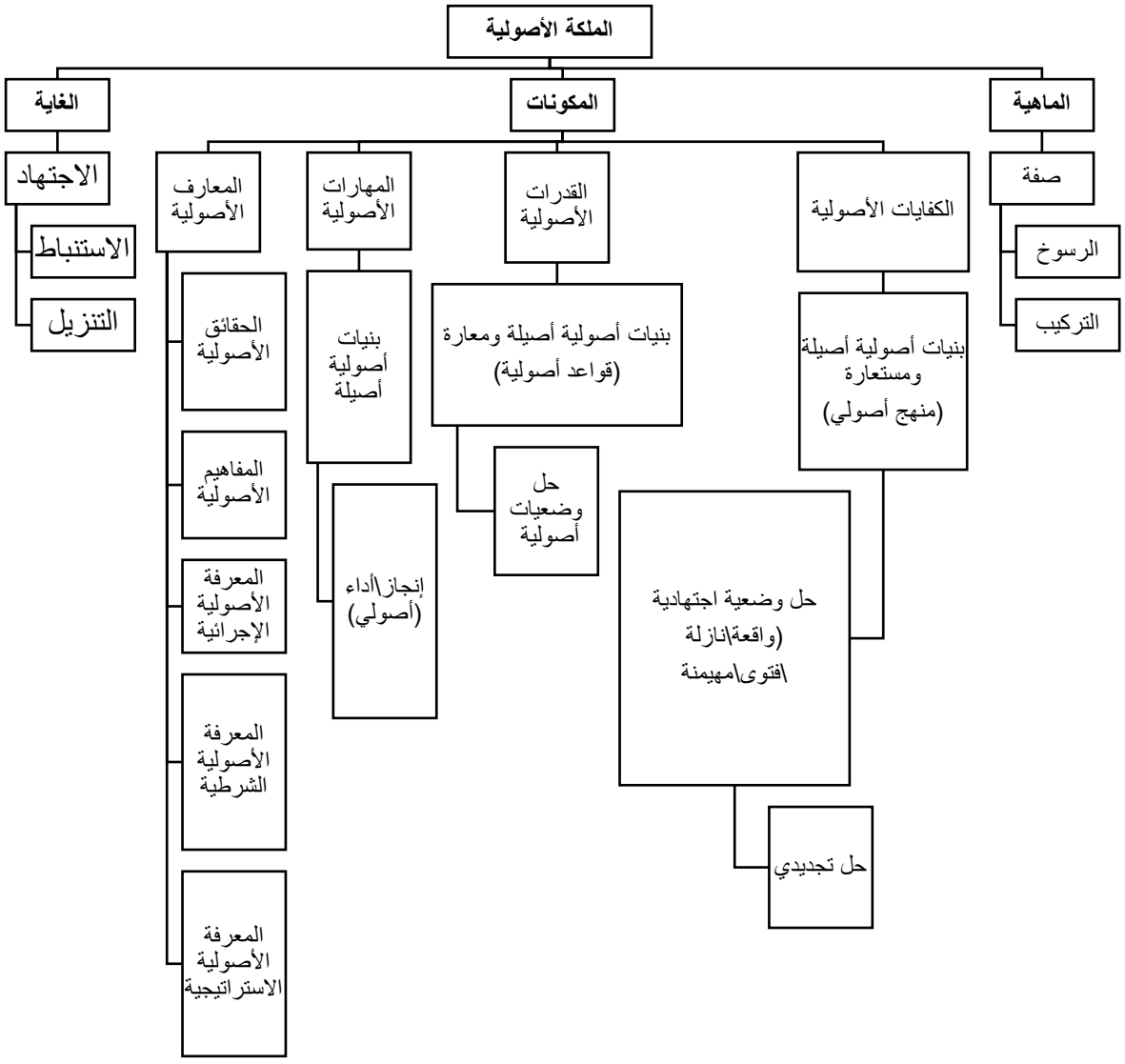
ومعنى ذلك إجرائيا؛ أن الملكات الأصـولية اكتسـاب يحصـله المتعلم بعد مروره من خبرات تعليمية طويلة، يســتجمع فيها قدرا كبيرا من المعارف الأصــولية مما يجعله محيطا بعلم الأصــول جوهرا ومددا ووظيفة، يصـحبه قدر أكبر من الدربة والممارســة الناتجة عن رســوخ المهارات والقدرات الأصــولية، مما يجعل الطالب يمارس ذلك بتلقائية؛ فيتعامل مع مختلف أنواع النوازل ســواء كانت جديدة أو متجددة؛ فيحكم فيها بما يناســبها من الأحكام؛ منطلقا من الفهم الســليم للنازلة وســياقها الذي نزلت فيه والنص الذي يؤطرها، مع اختيار المنهج الأســلم لتنزيل الحكم على الواقع دون الرجوع على مقاصــد الشــريعة بالإبطال. وهو في سـبيل ذلك، يوظف كل مكتسـباته توظيفا مناسـبا؛ سـواء كانت مكتسـبات أصـولية أو لغوية أو اجتماعية أو اقتصــادية أو تربوية، في جوانب الاســتنباط والترجيح والتنزيل والحجاج، كما سيَتَبَـــــــــيَّن لاحقا. الأمر الذي يُجيز لنا المقارنة بين الكفاية الأصولية والمنهج الأصولي من حَيْثِيَّتَيْنِ على الأقل؛هما: التركيب والوظيفة؛

- ✓ فأما من حيث تركيبهما؛ فكما تتركب الكفايات الأصــولية من تركيبة من القدرات الأصــولية، فكذلك يتركب المنهج الأصولي من نسق من القواعد الأصولية.

✓ وأما من حيث وظيفيتهما فهي إثمارهما الحكم الشرعي الذي هو حل وضعية أصولية أو واقعة فقهية أو نازلة من النوازل أو مُهَيْمِنَة من المُـهَيْمِنات[278].

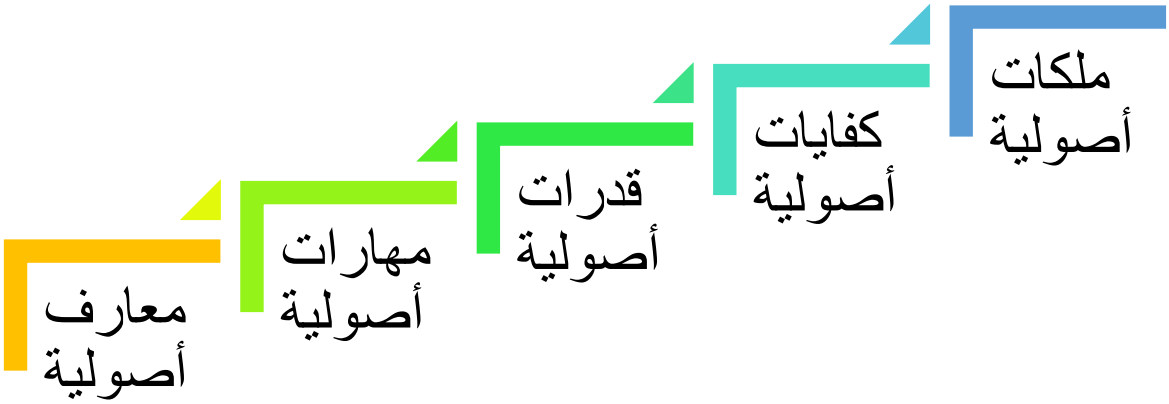
[278] المهيمنات هي القضايا المعقدات المشكلات، قال عكرمة: "كان علي رضي الله عنه أعلم بالمهيمنات". ينظر لسان العرب، ج 13 ص 436. قال ابن عطية رحمه الله: "المهيمن على الشيء هو المعني بأمره الشاهد على حقائقه الحافظ لحصائله". المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تح عبد السلام عبد الشافي محمد، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت. ج 2 ص 199.

شكل توضيحي رقم (10): النسيج الإجرائي للملكة الأصولية:



يتحصـل من كل ذلك أن الملكة الأصـولية تتركب اجرائيا من؛**معارف** أصـولية تترسـخ في **مهارات** أصـولية ذات طبيعة **أدائية**، تنتظم بدورها في **قدُرات** أصـولية ذات طبيعية **تدريبية**، تتراكم في **كفايات** ذات طبيعة **اجتهادية**، تتناسـق في **ملكة** ذات طبيعة اجتهادية **تجديدية**. فهو تركيب تدرجي تكاملي حلزوني وإجرائي ينطلق من المفاهيم الأصولية فالقواعد فالمنهج، وعلى ذلك تستوفي أركان علم الأصول[279].

شكل توضيحي رقم (11) يوضح مستويات بناء الملكة:



[279] يقول الدكتور فريد الأنصـاري رحمه الله: "المتأمل في طبيعة العلم، من حيث كونه (علما)، يجد أنه ينبني على ثلاثة أركان: المصطلح، والقاعدة، والمنهج". المصطلح الأصولي، ص 48.

المطلب الثالث: أسس الملكات الأصولية

يؤدي استثمار أسس الملكة بصفة عامة، وتتبع مفهوم الملكة الأصولية ومكوناتها وأنواعها، إلى تحديد أسس الملكة الأصولية؛ وهي على العموم أربعة أسس: الأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس المضموني، والأساس الوظيفي. فلنجمل القول في هذه الأسس الأربعة.

أولا: الأساس الفلسفي:

تندرج الملكة الأصولية ضمن النسيج الملكاتي المُشَكِّل للعلوم الشرعية "ذات الطبيعة النسقية"، والتي هي قطب رحى الحضارة الإسلامية استمدادا منها واسترشادا بها وخدمة لها؛ لذلك فهي -أي الملكة الأصولية- تخضع للمقتضيات المعرفية التي يقتضيها الوحي الكريم، وللمقتضيات السياقية التي تتطلبها الحضارة الإسلامية الشاهدة على غيرها من الحضارات والمستوعِبة لها والحاضنة لاختلافاتها، وتنطبع بالطابع الأخلاقي الذي هو صبغة الإسلام.

ثانيا: الأساس النفسي:

تستمد الملكات الأصولية طابعها التربوي من أساسها النفسي؛ ذلك أنها تخضع في بنائها للضوابط النفسية من النمو والاستعداد، وللنواتج العلمية لعلم النفس التربوي، والحقائق التي يكتشفها علم الأعصاب والدماغ.

ثالثا: الأساس التربوي:

تخضع بمقتضاه الملكةُ الأصولية في بنائها للمقتضيات التربوية التي تحكم العلاقة التدريسية بين المدرس الأصولي والطالب والمادة الأصولية المُدَرَّسة؛ من حيث التصورُ المنهاجي والتخطيطُ بأنواعه البعيدة والمتوسطة والقريبة، والتدريسُ مادة وطرائقا وأساليبا وأنشطة وتفاعلا، والتقويمُ بأنواعه وأدواته المعتبرة.

رابعا: الأساس المضموني:

تتشكل الملكة الأصولية من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات، التي تقيم صلبها وتبني هيكلها كما يلي:

1_ المضامين المعرفية: المعلومات العلمية الأصولية الصحيحة المصوغة صياغة منهاجية، والمستجيبة للشروط التربوية والتدريسية، المنسجمة مع الخصائص المعرفية لعلم الأصول، وهي منقسمة إلى:

- المعرفة الحقائقية التي تتضمن الحقائق النوعية لعلم الأصول ومصطلحاته الأساسية والثانوية، ومفرداته، والتواريخ الهامة والهامشية التي أسهمت في تشكليه، وأسماء الأماكن والمدارس التي أقامت بُنْيانَه، وسِيَر الأعلام الذين كان لهم الفضل في تأسيسه أو تطويره، أو عرقلة نموه وتكديس مباحثه، وغير ذلك مما يحفظ في الذاكرة الطويلة الأمد؛ لتكون خزانا يستعمله المتعلم في مواقف بنائية أو حِجاجية مختلفة.
- المعرفة المفاهيمية التي تتطلب بناء المفاهيم الأصولية في نفس المتعلم، والتي تنتمي إلى إحدى أقطابه الستة؛ من الحكم والمقاصد الدليل والدلالة والاجتهاد والحكم، بناء نسقيا متدرجا؛ بحيث يَتَمَلَّكُها، ويتصرف في ضوئها في مواقف متعددة ووضعيات مختلفة، تفسيرا وتدبيرا.
- المعرفة الإجرائية التي تتضمن تطبيق العمليات والإجراءات في الاستناد إلى مهارات أصولية محددة؛ بحيث ينجز الطالب أداء أصوليا بشكل صحيح؛ مثل دراسة نازلة أو استنباط حكم أو تنزيله، أو ترجيحه، أو الحجاج عنه، في سياق معين. ويمكن أن ندخل في المعرفة الإجرائية علوم الآلة من حيث إفادتها للاجتهاد.
- المعرفة الشرطية التي تُمَكِّن المتعلمَ من معرفة ظروف الاجتهاد في نازلة ومتطلباته القَبْلية، ويمكن أن ندخل في المعرفة الشرطية كل العلوم التي تعين المجتهد على فهم الواقع وإكراهاته.
- المعرفة الاستراتيجية التي تضمن توظيف الحقائق، والمفاهيم، والقواعد، مهما كان انتماؤها التخصصي، من أجل الاجتهاد وتصريفه والتمكين له.

2_ المضـامين المهارية: **عناصـر المعرفة العلمية الأصـولية المرموزة التي يتم تنظيمها** تنظيما مناسـبا، والتي يمكن اسـتعمالها اسـتعمالا وظيفيا في سـياق التدرب على بناء حكم فقهي؛ كفهم النص، والمقارنة بين الاجتهادات، وإدراك أسباب الاختلاف..

3_ المضـامين القدراتية: البِنْيَات الأصـولية العلمية الراسـخة والمرموزة، التي يبنيها المتعلم بعد مروره من خبرات تعليمية في المدرسـة، والمشـتركة بين حقول أو مجالات معرفية مختلفة؛ بحيث يسـتثمرها في حل وضـعية أو وضـعيات اجتهادية تعليمية؛ كأن يتدرب المتعلم على اسـتنباط أحكام لجزئيات فقهية، أو تنزيل فروع اجتهادية، أو الترجيح بين آراء مختلفة، أو بناء قول حجاجي تجاه خصم مفترض.

4_ المضامين الكفاياتية: المضامين المشتملة على المفاهيم الأصولية الكبرى ذات الطبيعة التصويرية العليا والإجرائية الجيدة، والتطبيقية الاجتهادية المتقنة، بحيث تُشَـكِّل نموذج اشـتغال. والمتسـمة بالعموم والامتداد في المكونات والاسـتمداد من حقول معرفية مختلفة، مما يجعها مُدْمِجة لجميع الإمكانات المعرفية المتاحة من أجل حل مشكلة أصولية أو تقديم إجابات عن أسئلة ذات طبيعة أصولية، أو إبداع تساؤلات أصولية جديدة، مع الانضباط للشرط الأخلاقي والعملي والفكري.

فيكون بذلك المحتوى المضاميني للملكات الأصولية واسعا ومتنوعا وانتقائيا؛ فهو واسع لما يتطلبه من الإحاطة بجملة من العلوم الآلية التي تنتمي إلى حقول معرفية متنوعة، وتخصـصـات متكاثرة، ينتقي منها الطالب ما يناسب الوضعية الاجتهادية التي يشتغل عليها مراعيا سياقها الذي تقع فيه.

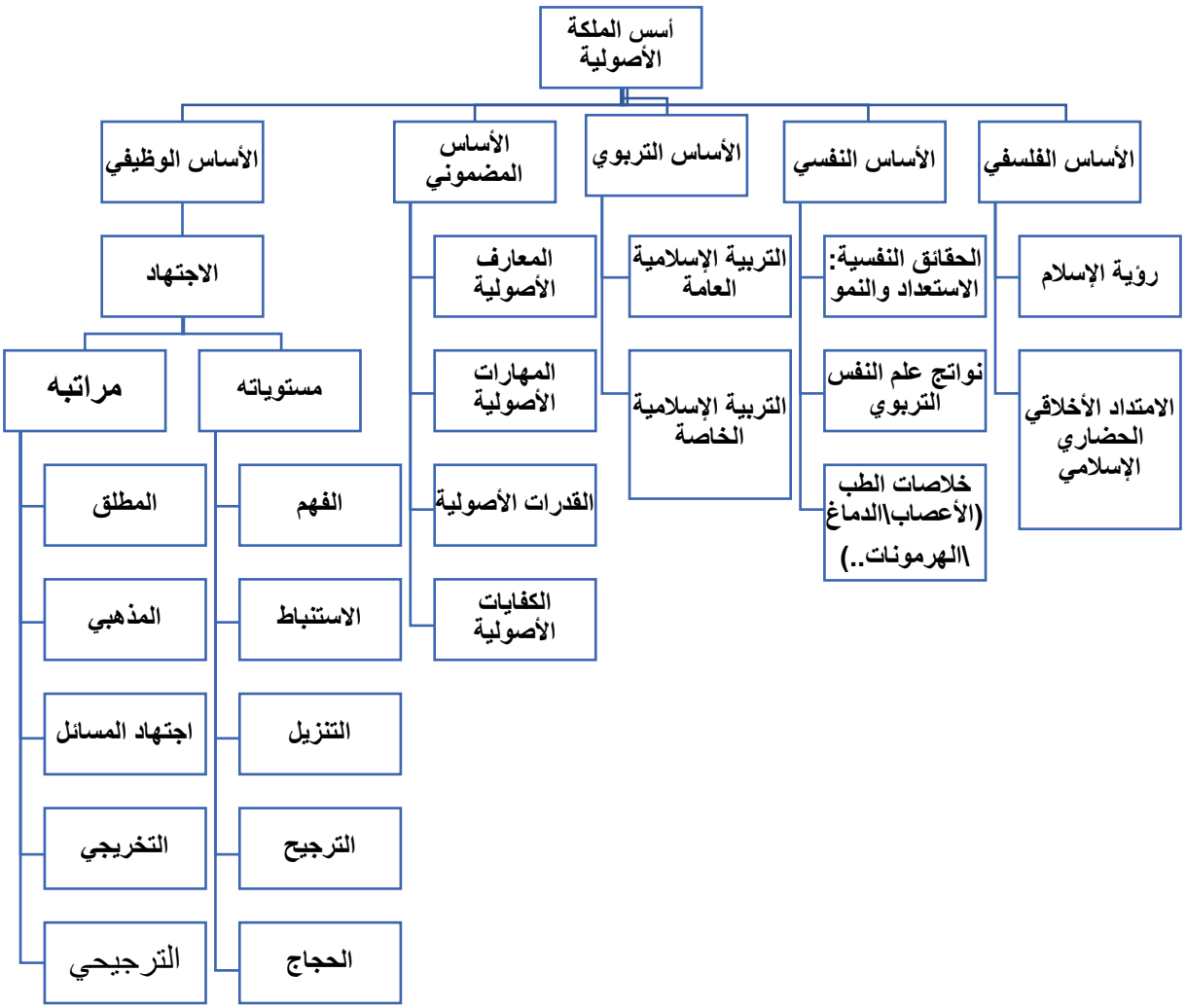
خامسا: الأساس الوظيفي:

الملكة الأصـولية لها أسـاسـها الوظيفي الذي يحدد غايتها، وهي الاجتهاد بأحد مسـتوياته المعلومة لدى الأصـوليين؛ سـواء كان اجتهادا مطلقا أو مذهبيا أو ترجيحيا أو تخريجيا، أو إحدى عمليات الاجتهاد من الاستنباط أو التنزيل أو الترجيح أو الحجاج.

إن هذا الأساس الوظيفي ضروري في بناء الملكة الأصولية؛ بحيث إذا فُقِدَ انخرم الوصف الملكاتي، يقول الدكتور وصفي عاشور في هذا السياق: "ولن يفيد التمكن العلمي في تكوين الملكة شيئا، إذا اكتفى به طالب العلم، فلابد من الممارسة بعد تحصيل العلم، .. فأساس تكوين الملكة هو الممارسة، الممارسة هي الفيصل وهي الأمر المهم جدا"[280].

[280] **مقال: الملكة الأصولية: مكوناتها وإجراءاتها، وصفي عاشور، ضمن العدد 12، من مجلة تكوين، ملف خاص عن تكوين المهارة الأصولية: الأهمية والمنهج، مجلة تكوين، 1442\2021. ص 14.**

شكل توضيحي رقم (12): أسس الملكة الأصولية:



المبحث الثالث:

أنواع الملكات الأصولية:

المطلب الأول: الملكة الأصولية الأساسية:

المطلب الثاني: الملكات الأصولية الفرعية:

يتناول هذا المبحث الملكات الأصـــولية بالتحديد، وبيان منزلة كل منها، وعلاقتها بالملكات الأخرى الأساسية داخل النسيج المَـــــلَكاتي لعلم أصول الفقه، وقد انتهى بنا النظر إلى تقسيمها إلى نوعين؛ فأما النوع الأول فهو الملكة الأساسية، وهي الملكة المركزية والأم والأصل؛ هي غاية علم الأصول ومنتهى السول. وأما النوع الثاني فهي الملكات الفرعية، وهي التي تتفرع عن الملكة الأســاســية، وتكون من مشــمولاتها أو مستوى من مستوياتها.

المطلب الأول: المَلَكَة الأساسية لعلم الأصول:

أقصد بالملكةَ الأساسية لعلم الأصول الملكةَ المُــنْتِجَةَ للحكم الشرعي، وهي المقصودة أصالة بعلم الأصول، وغيرها خادم لها بوجه من الوجوه، وهي ملكة **الاجتهاد**.

إن الاجتهاد هو ثمرة علم الأصــول؛ لذلك جاءت مباحثه خادمة له، مُعِينة عليه، موصِــلة إليه؛ سواء أكانت مباحثَ الحكم أم القصد أم الدليل أم الدلالة أم الترجيح، بما في ذلك مبحث الاجتهاد نفسه؛ فهو يحدد المجتهدَ وشــروطَه ومراتبَ الاجتهاد وأنواعَ المجتهدين، الأمر الذي جعله ركنا من أركان التأليف في علم الأصــول ابتداء من ابن القصــار (397 هـ) –رحمه الله- في مقدمته الأصــولية[281]. بل إن تميز الأنظار الأصولية إنما ينبع من رؤية أصحابها إلى الاجتهاد ووظائف المجتهد، كما أن الأنظار التجديدية إنما تنصرف إلى هذا الركن الأصــولي؛ من حيث اســتئناف النظر إلى مفهومه، وشــروط المجتهد، وتوســيع مجال النظر الاجتهادي، وتقصيد الحركية الاجتهادية لكيلا تخرج عن حد الشارع الحكيم. والاجتهاد مراتب وطبقات[282]،

---

[281] **قال ابن القصار رحمه الله: "فمن الأصول السمعية عند مالك؛ الكتاب والسنة والإجماع والاستدلالات منها والقياس". ص 178. ثم قال: "ثم دل الكتاب على الاستنباط والاستدلال في غير موضع،...، وهذا هو باب القياس والاجتهاد، وأصله في الكتاب". ص 188-189. مقدمة في أصــول الفقه، القاضــي أبو الحســن علي بن عمر البغدادي، تحقيق مصــطفى مخدوم، دار المعلمة للنشر والتوزيع، ط 1، 1420\1999.**

[282] **ميز أحمد بن ســليمان ابن كمال باشــا، رحمه الله (ت 940هـــ)، بين خمســة طبقات معتبرة من المجتهدين، وهم؛ طبقة المجتهدين في الشرع، أرباب المذاهب، مؤسسي قواعد الاستنباط من الأدلة الأربعة الكبرى، من غير تقليد لأحد؛ كالأئمة الأربعة. وطبقة المجتهدين في المذهب القادرين على اســتخراج الأحكام من الأدلة الكبرى على حســب القواعد التي قررها أســتاذهم وإن خالفوه في بعض الفروع، وهم الطبقة الأولى من تلاميذ الأئمة أرباب المذاهب.طبقة المجتهدين في المســائل التي لا رواية فيها عن صاحب المذهب، فهم متبعون للمذهب أصولا وفروعا، يستنبطون لما لا نص فيه عنه وفق أصوله وقواعده. وطبقة أصحاب**

ولكل طبقة قدْرها من الملكة الأصـــولية؛ فالاجتهاد المطلق له ملكاته، والاجتهاد في المذهب له ملكاته، والاجتهاد في المســـائل له ملكاته، والاجتهاد التخريجي له ملكاته، والاجتهاد الترجيحي له ملكاته أيضـــا. وعلم أصـــول الفقه بأقطابه الســـتة وقواعده الكثيرة يوفر عدة منهجية أســـاســـية في الملكة اللازمة لكل طبقات المجتهدين، يقول الدكتور طه جابر العلواني مبينا فائدة علم أصـــول الفقه بالنســـبة لطبقات المجتهدين: "إيجاد القدرة على معرفة الأحكام الشـــرعية من الأدلة التي نصـــبها الشـــارع للمؤهلين للاجتهاد والمســـتوفين لشـــروطه.أما ما يســـتفيده غير المؤهلين للاجتهاد من هذا العلم فهو معرفة مذاهب المجتهدين، ومدارك الأحكام عندهم بحيث تنمو لدى الأصـــولي القدرة على دراســـة المذاهب وتحليلها والقدرة على الاختيار منها والترجيح بينها، والتخريج على قواعد الأئمة"[283].

يتحصـــل لنا من ذلك أن ملكة الاجتهاد هي الملكة الأســـاســـية المقصـــودة من علم الأصـــول، والتي بفقدها يفقد جوهره وغايته، لذلك لابد من النظر إليها بما يقتضـــيه الســـياق الملكاتي في هذه الدراســـة، للبناء عليه إجرائيا.

التخريج القادرين على تفصـــيل مجمل عن الإمام أو واحد من أصـــحابه المجتهدين بأصـــوله وقواعده أو مبهم عنه أو محتمل، والقياس على أمثاله ونظائره في الفروع. وطبقة أصحاب الترجيح الذين يفضلون بعض الروايات على بعض.
ينظر: طبقات المجتهدين، ابن كمال باشا، تحقيق أبي عبد الرحمن بن عقيل، 1397 هـ. ص ص13-15 باختصار.
[283] أصـــول الفقـه الإســـلامي منهج بحث ومعرفة، طه جابر العلواني، المعهد العالمي للفكر الإســـلامي، فيرجينيا، ط 2، 1421\2000. ص 11 -12.

الفرع الأول: تعريف الاجتهاد

سـنعمل في هذا الفرع على النظر إلى "الاجتهاد" نظرا يمكننا في تحديد مكوناته ومراحله من أجل أجرأتها في الشبكات الإجرائية التي سترد في الباب التطبيقي من هذا البحث، والتي ستمكننا من بناء منهاج علم أصول الفقه؛ فلا يستغربن القارئ من بعض التوسع "الضروري" الوارد في هذا الفرع.

أولا: تعريف الاجتهاد لغة واصطلاحا:

1-تعريف الاجتهاد لغة: ترجع المادة اللغوية ل"الاجتهاد" إلى الجَهد والجُهد، وهما الوسع/الطاقة، والمشقة[284]، كما يُرَجِّح العلامة الراغب الأصفهاني (465 هـ) –رحمه الله-؛ يُقال "اجتهد في حمل الصخرة" أي بذل طاقته واستفرغ وسعه من أجل حمل الصخرة، حتى حصلت له مشقة. ومنه الجهاد الذي هو "استفراغ الوسع في مدافعة العدو"[285].

وهذا المعنى اللغوي نجده في الاستعمالات الاصطلاحية ل"الاجتهاد" سواء في حقل الشرعيات أم التربويات أم اللغويات أم الإنسانيات أم التطبيقيات؛ فكل مجتهد، مهما كان مجال تخصصه، لابد أن يبذل كل طاقته ويستفرغ كل وسعه، للوصول إلى هدفه وغايته، ثم من اللازم أن تحصل له في سبيل ذلك مشقة. ولا يبلغ المجدَ من لم يلعق الصَّبَرَ!

2-***تعريف الاجتهاد اصطلاحا:*** عرفته الباحثة نادية شريف العمري بكونه: "**ملكة** يُقْتَدَر بها على استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية"[286]، وهو تعريف منسجم مع تعريف العلامة ابن السبكي (771/727 هـ)- رحمه الله- للمجتهد بأنه: "البالغ العاقل، أي **ذو ملكة** يدرك بها المعلوم"[287].

---

[284] **مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، تحقيق صفوان عدنان داوودي. 1/ 208. (مادة جهد).**

[285] **مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني. ج 1 ص 208.**

[286] **الاجتهاد والتقليد في الإسلام، نادية شريف العمري، مؤسسة الرسالة، ط 1، 2004/1425. ص 30.**

[287] **جمع الجوامع، ابن السبكي. ص 65.ونظيره قول أبي الطيب القنوجي: "ولابد أن يكون عاقلا بالغا قد ثبت له ملكة يقتدر بها الاستخراج الأحكام من مآخذها". تحصيل المأمول من علم الأصول، ص 348.**

ينظر هذا التعريف إلى الاجتهاد نظرا ملكاتيا؛ فهو ملكة! وعن هذه الملكة ينشأ الاقتدار على الاستنباط، ولولا تلك الملكة لما وجد اقتدار ولا استنباط. وعلى ذلك فإنه يلزم لصناعة المجتهد بناء ملكة الاجتهاد لديه؛ فإذا بنيت لديه صار الاستنباط صفة راسخة تصدر عنها تصرفاته الاجتهادية بتلقائية ويسر. والتصرف الاجتهادي إما أن يكون استنباطيا أو تنزيليا، وبهما **معا**عرف الدكتور عبد الله دراز الاجتهاد[288].

وعلى العموم، فإن تعاريف الأصوليين للاجتهاد كثيرة، متعددة الصياغة، لعل أوسعها تعريف الدكتور فريد الأنصاري الذي صاغه انطلاقا من استقراء إطلاقاته عند الإمام الشاطبي، فقال فيه -رحمه الله-: "الاجتهاد استفراغ الوسع، وإبلاغ الجهد، في تحصيل العلم أو الظن بالحكم؛ طلبا لمقصد الشارع المتحد"[289].

وهو تعريف مكون من عناصر أساسية، لا بد من الوقوف عندها وبيان علاقتها بالملكة الأصولية:

ثانيا: مكونات تعريف الاجتهاد: يتكون تعريف الاجتهاد عند فريد الأنصاري رحمه الله من ماهية (استفراغ الوسع)، وثمرة (الحكم الشرعي) ومنهج (طلبا لقصد الشارع المتحد). فلننظر في كل مكون منها في ارتباطه بمفهوم الملكة.

1-**استفراغ الوسع**؛استفراغ الوسع هو الجوهر اللغوي لمصطلح الاجتهاد. وهو يختصر العملية المنهجية التي يقوم بها المجتهد؛ حيث إنه يستفرغ كل وسعه بحيث لا يبقى وُسْعٌ، ويبذل كل طاقته بحيث لا تبقى طاقة، من أجل تحصيل المقصود وقطف الثمرة؛ التي هي الحكم الشرعي. وعلى ذلك لا يقول المجتهد "لا

---

[288] **يقول معرفا الاجتهاد : "استفراغ الوسع وبذل الجهد، إما في درك الأحكام الشرعية، وإما في تطبيقها". هامش المو افقات، ج 4 ص 73. وهو تعريف رجحه الدكتور عبد الحميد عشاق؛ لكونه واسعا وجامعا بين إدراك الأحكام وتطبيقها مما يتيح إمكانيات إبداع النظم العملية لتنزيل الأحكام الشرعية على الو اقع المعاصر. ينظر: منهج الاجتهاد: مقاربة في منهجية الاجتهاد تفسيرا وتعليلا وتنزيلا، عبد الحميد عشاق، مركز الموطأ- الإمارات العربية المتحدة-. ص 54.**

[289] **المصطلح الأصولي عند الإمام الشاطبي، فريد الأنصاري. ص 284.**

أعلم" حتى يجتهد؛ بمعنى أنه لا يلوذ بنفي العلم عَـــــجَلَةٍ لإخلاء ذمته، بل لابد له أن يجتهد فيبذل طاقته ويستفرغ وسعه؛ بحيث يستشعر من نفسه عدم القدرة على المزيد، ثم بعد ذلك له أن يقول "لا أدري"، وهو معنى قول الآمدي رحمه الله (ت 631 هـ): "على وجه يحس من النفس العجز عن المزيد عليه"[290].

إن هذا الأمر الجَلَل يفسر المسؤولية الثقيلة الملقاة على عاتق المجتهد، ويُظْهِر عِظَمَ العمل الذي يقوم به نيابة عن صاحب الشرع صلى الله عليه وسلم.

يُبْرِز هذا المعنى الأهلية التربوية التي ينبغي أن يتحلى بها المجتهد إعدادا وتكوينا، وممارسة وتصدرا؛ حيث إنها –الأهلية- تمر من مراحل متدرجة ومتكاملة ومنسجمة وطويلة قبل بلوغها؛ فلا يأتي المجتهد بين "ليلة وضحاها"؛ وإنما يحتاج إعداده عُدة معرفية ومنهجية وتمويلية وتقنية، مع وقت كاف، وسلامة من الصوارف والعوارض. وهو أمر لا يتيسر إلا لقلة قليلة ممن اصطفاهم الله عز وجل، ولعل ذلك ما يُفَسِّر قلة المجددين في تاريخ الإسلام، كما يشهد لذلك قوله صلى الله عليه وسلم: (***إن الله عز وجل يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها***)[291]؛ فالمجددون هم الذين يجمعون بين الأهلية العلمية والكفاءة التدبيرية، وهم قلة بالنظر إلى سواد الأمة كما أثبت ذلك التاريخ.

2- المجتهد:

إن الاجتهاد فرض على الأمة؛ فلابد من استمرار خلافة النبوة في أداء مهمة ظهور الشريعة على كل الأزمنة، تبليغا وتوجيها وإفتاء، وإلا انقطعت الحجة على الناس، وهو أمر أثبتت قواطع الوحي استحالته.

---

[290] **منتهى السول في علم الأصول، الإمام سيف الدين الآمدي، تحقيق أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية لبنان، ط 1، 1424 هـ\2002 م. ص 246. والعبارة عينها نقلها الشيخ أبو الطيب القنوجي البخاري، رحمه الله (ت1307 هـ)، في تحصيل المأمول من علم الأصول مختصر إرشاد الفحول، مطبوع مع منتهى السول، ص 348.**

[291] **سنن أبي داود، أبو داود، كتاب الملاحم، باب ما يذكر في قرن المئة، رقم 4291. تحقيق: شعيب الأرنؤوط / محمد كامل قره بللي، دار الرسالة، طبعة خاصة 1430/2009. قال المحقق رحمه الله- "إسناده صحيح،...". هامش الصفحة 349. صححه السخاوي في المقاصد الحسنة رقم 238، فقال: ".. سنده صحيح، ورجاله كلهم ثقات.. وقد اعتمد الأئمة على هذا الحديث..". المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، العلامة الشيخ محمد بن عبد الرحمن السخاوي (906 هـ) –رحمه الله-، دراسة وتحقيق محمد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي/ ط 1، 1985/1405. ص 203.**

وقد ظهر هذا المعنى في نظر الأصوليين للاجتهاد؛ فهذا الشيخ عبد الله دراز يلخص أنظارهم تلخيصا كافيا لهذا المقام؛ فيقول: "فالاجتهاد في تطبيق الأحكام هو الضرب الأول الذي لا يخص طائفة من الأمة دون طائفة، وهو لا ينقطع باتفاق، والاجتهاد في درك الأحكام هو الضرب الثاني الذي يخص من هو أهل له، وقد اختلفوا في إمكان انقطاعه: فقالت الحنابلة لا يخلو عصر من مجتهد، وقال الجمهور: يجوز أن يخلو، لأنه لا يلزم منه محال لذاته، وللأدلة السمعية الكثيرة.."[292].

إن هذا الرأي يثبت أن الاجتهاد من وظائف الأمة اللازمة المستمرة تحقيقا لتجديد أمر الناس على رأس كل مائة سنة، وهو الذي وقع في تاريخها الأثيل. وكونه واجبا يفرض عليها أن تقيم المجتهد؛ ومعنى إقامة المجتهد صناعته على علم حتى يستولي على ملكة الاجتهاد، ثم إعانته على الاجتهاد وإجباره عليه، وطاعته والإئتمام به ونصرته وإظهار اجتهاده.

وذلك أن الاجتهاد من جملة الخطط الشرعية والمصالح العامة التي يجب القيام بها قياما من جهتين؛ جهة القادر عليها، وجهة سائر الأمة. فأما من جهة القادر عليها بأن يسد المصلحة ويقوم بالخطة على الوجه المرضي شرعا المحقق للمصلحة واقعا، وأما من جهة غير القادرين عليها فبأن يقيموا القادرين عليها ويدعموهم حتى يقوموا بما أوجب الشرع عليهم.

---

[292] **الموافقات، هامش ج 4 ص 73. تعليل الشيخ عبد الله درازرحمه الله لجوازانقطاع الاجتهاد في هذا السياق (الأصولي) بعلة كلامية (باستحالة وجوب شيء على الله) تعليل في غيرمحله؛ ذلك أن التعليل الكلامي غيرالتعليل الأصولي؛ فلكل مجاله. ينظر: نظرية التعليل في الفكرين الكلامي والأصولي، د عب النوربزا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، ط 1، 1432\2011.**

تبعا لذلك فإن الله أوجب على الأمة الاجتهاد في شرعه وجعله عبادة وميراثا للنبوة، وأمربتحصيله على الوجه الكفائي؛ فإذا أعدت الأمة الكافي من المجتهدين حققت المطلوب وانتفى الإثم على الباقين، وإلا أثم الجميع. وهذا المعنى حققه العلامة الشاطبي في المسألة الحادية عشرة من كتاب الأحكام. ينظر: الموافقات، ج 1 ص 138.

ومسألة خلو الزمان من المجتهدين والمفتين افترضها غيرواحد من الأصوليين؛ وتشعبت فيها أنظارهم، غيرأن معقدها في قول إمام الحرمين الجويني في الغياثي: "وملاك الأمرفي تصويرهذه المسألة أن لا يخلو الدهرعن المراسيم الكلية، ويعرى الصدور عن حفظ القواعد الشرعية، وإنما يعتاص التفاصيل والتقاسيم والتفريع ولا يجد المستفتي من ينص على حكم الله في الواقعة على التعيين". غياث الأمم، ص 269. وقال: ".. والمعتقد أنه لا يفرض وقوع واقعة مع بقاء الشريعة بين ظهراني حملتها إلا في الشريعة مستمسك بحكم الله فيها". غياث الأمم، ص 270.

تبعا لذلك؛ فإنه يجب على الأمة أولا صـــناعة المجتهد؛ بأن تنظر في صـــبيانها من له الاســـتعداد والنبوغ، ثم تعلمهم وتدربهم إلى أن يتملكوا ملكات الاجتهاد، ثم تقيمهم على الاجتهاد وتطيعهم وتعينهم على أعبائه. وهذا المعنى هو خلاصة ما قعد له العلامة الشاطبي أبو إسحاق في المسألة الحادية عشرة من كتاب الأحكام خير تقعيد[293].

أ-تعريف المجتهد:

المجتهد من صـــار له الاجتهاد ملكة[294]؛ بحيث تصـــدر أقواله وأفعاله وتقريراته عنها بيســـر وسهولة[295]، بما يجعله نائبا عن صاحب الشرع صلى الله عليه وسلم؛ فيقع فعله وقوله وتقريره موقع سنة الرســـول صـــلى الله عليه وســـلم الفعلية والقولية والتقريرية[296]. ولا يكون كذلك إلا إذا جمع بين الأهلية العلمية والأهلية الأخلاقية والكفاءة التدبيرية القيادية[297].

ب-شروط المجتهد:

لا تتحقق الملكة الاجتهادية إلا بثلاثة شـروط؛ هي التحصـيل العلمي، والأهلية الأخلاقية، والكفاءة التدبيرية. فلنسلط الضوء على كل منها بما يُظهر مكانتها في النسيج الملكاتي.

---

[293] **الموافقات، ج 1 ص 138 إلى 143.**

[294] **يقول سيف الآمدي رحمه الله: "المجتهد من اتصف بصفة الاجتهاد". منتهى السول، ص 246.**

[295] **يقول الإمام الجويني رحمه الله: "المفتي هو المتمكن من درك أحكام الوقائع على يسر من غير معاناة تعلم". غياث الأمم، ص 257.**

[296] **يقول الإمام أبو إسحاق الشاطبي في بيان العلماء: " والبيان في حقه لابد منه من حيث هو عالم...إذا كان البيان بالقول والفعل فلابد أن يحصل ذلك بالنسبة للعالم". ج 3 ص 259-261. ويقول عن المفتي: "المفتي قائم في الأمة مقام النبي صلى الله عليه وسلم.. نائب عنه في تبلغ الأحكام..شارع من وجه..وعلى الجملة فالمفتي مُخْبِر عن الله كالنبي صلى الله عليه وسلم، ومُوقِع للشريعة على أفعال المكلفين بحسب نظره كالنبي صلى الله عليه وسلم، ونافذ أمرُه في الأمة بمنشور الخلافة كالنبي صلى الله عليه وسلم.. فإذا ثبت هذا انبنى عليه معنى آخر، وهي: الفتوى تكون بالقول والفعل والإقرار". الموافقات، ج 4 ص ص 201-203.**

[297] **يقول الدكتور فريد الأنصاري: "فإذا جمع المرء هذه الأركان الثلاثة – من ملكة فقهية وربانية إيمانية، وقيادة تربوية اجتماعية- تحقق بمفهوم العالمية صفة حقيقية، وصدق عليه وصف العالم". مفهوم العالمية، ص 85.**

الشـرط الأول: التحصـيل العلمي: أول ما تتكون منه الملكة هو التحصـيل العلمي المتين الذي يشـكل جانب الإحاطة العلمية منها؛ وهو تحصـيل ينبني على ثلاثة أركان كما يؤخذ من كلام الأصـوليين؛ وهي: العمق اللغوي، والإحاطة بالمتون الشرعية، والعُدة المنهجية المبَلِّغة.

الركن الأول: العمق اللغوي: يقصد بالعمق اللغوي القَدْر الذي يُمَكِّن من فهم خطاب الشرع فهما يقارب فهم الأولين (الصـحابة)[298]؛ ولا يتحقق ذلك إلا بالنبوغ في اللسـان العربي معجما وصـرفا ونحوا وبلاغة وشـعرا؛ يقول ابن خلدون -رحمه الله- عادًّا أصـناف العلوم اللغوية التي يحتاجها المجتهد ومعللا ذلك: "اللغة، والنحو، والبيان، والأدب، ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة؛ إذ مأخذ الأحكام الشرعية كلها من الكتاب والسنة، وهي بلغة العرب، ونقَلَتها من الصحابة والتابعين عرب، وشرح مشكلاتها من لغاتهم، فلابد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللسـان لمن أراد علم الشـريعة، وتتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها في التَّوْفِية بمقصود الكلام[299]".

وقد اختلف الأصـوليون في الحد الكافي من ذلك؛ فمنهم من اشـترط رتبة الاجتهاد في اللغويات كما الشرعيات؛ كأبي إسحاق الشاطبي (ت 790هـ) رحمه الله[300]. ومنهم من اشترط الحد المتوسط؛ كالجويني[301] وتاج الدين عبد الوهاب بن أبي الحسـن السـبكي (771/727 هـ) - رحمة الله عليهما-[302]. وتحقيق ذلك أن

---

[298] الصحابة هم "القيمة المعيارية" في فهم الوحي والعمل به. وهذا المعنى أساسي في التربية لما فيه من ضبط وتحديد المعيار.

[299]- المقدمة، 248/2.

[300] يقول في المو افقات: "فلابد أن يبلغ (يقصـد المجتهد) في العربية مبلغ الأئمة فيها؛ كالخليل وسـيبويه والأخفش والجرمي والمازني ومن سـواهم،..". ج 4 ص 95. ثم قال: "فالحاصـل أنه لا غنى بالمجتهد في الشـريعة عن بلوغ درجة الاجتهاد في كلام العرب، بحيث يصير فهم خطابها له وصـفا غير متكلف ولا متوقف فيه على الغالب إلا بمقدار توقف الفطن لكلام اللبيب". ج 4 ص 97. وتفسـيره ل"درجة الاجتهاد" ب "أن يصـير فهم خطاب الشـريعة له وصـفا غير متكلف..." قريب من "تعريف الملكة"؛ فكأنه يشترط في المجتهد "الملكة اللغوية".

[301] يقول في سياق حديثه عن الشروط المرضية عنده للاجتهاد: "... منصبا وسطا في العربية". غياث الأمم، ص 257. وهي مرتبة وسطى يستقل بها في الفهم؛ فهي "الذريعة إلى مدارك الشريعة". الغياثي، ص 254.

[302] يقول مُعَدِّدا شـروط المجتهد: "وذو الدرجة الوسـطى لغة وعربية وأصـولا وبلاغة..". جمع الجوامع، دار ابن حزم، ط 1، 2005. ص 65.

واشترط ابن رشد الجد رحمه الله القدر الكافي من ذلك؛ وهو القدر المساوي لكتابه بداية المجتهد ونهاية المقتصد؛ يقول: "يقول رحمه الله: ".. فإن هذا الكتاب إنما وضـعناه ليبلغ به المجتهد في هذه الصـناعة رتبة الاجتهاد إذا حصـل ما يجب له أن يحصـل

يصير فهم الخطاب العربي للمجتهد **ملكة**، وهو اختيار الشوكاني (1173/ 1255هـ) رحمه الله[303]. يقول أبو حامد الغزالي -رحمه الله- مبينا القدر المعتبر في ذلك عنده:"*.. القدر الذي يفهم به خطاب العرب، وعاداتهم في الاستعمال إلى حد يميز به بين صريح الكلام وظاهره ومجمله، وحقيقته ومجازه، وعامه وخاصه، ومحكمه ومتشابهه، ومطلقه ومقيده، ونصه وفحواه، ولحنه ومفهومه. والتخفيف فيه أن لا يُشْترط فيه أن يبلغ درجة الخليل بن أحمد والمبرد، ولا أن يعرف جميع اللغة، ويتعمق في النحو، بل القدر الذي يتعلق بالكتاب والسنة، ويستولي به على مواقع الخطاب، ودرك حقائق المقاصد منه* "[304].

نخلص من ذلك إلى أن تحصيل الملكة اللسانية مقدمة أساسية للمكلة الاجتهادية؛ وبدونها ينعدم الفهم عن الله الذي هو مدخل الاجتهاد. وعلى ذلك فإنه لابد من العناية بالمُكَوِّن اللغوي في تكوين الملكات الأصولية عامة لدى الطالب؛ بحيث يكتسب منه الحد الذي يُمَكِّنه من الفهم فهما سليما، وهو حد التوسط على الأقل.

الركن الثاني: الإحاطة بالمتون الشرعية: نقصد بالإحاطة بالمتون الشرعية اطلاع المجتهد على الوَحْيَيْن؛قرآنا وسنة بحيث لا يبقى متن ينبني عليه حكم إلا وعلمه[305]، يضاف إليه معرفة أقوال العلماء ومذاهبهم اتفاقا واختلافا من أجل معرفة مواقع الإجماع، مع ما يتطلبه ذلك من الحفظ صدرا وسطرا، والاستظهار عبارة ومظِنَّة، مع سبك ذلك في قواعد إعمالا وإهمالا. يقول الباجي -رحمه الله- في بيان صفات

قبله من القدر الكافي له في علم النحو واللغة وصناعة أصول الفقه، ويكفي من ذلك ما هو مساو لجرم هذا الكتاب أو أقل،..". بداية المجتهد، ص 594.

[303] **يقول: "والحاصل أنه لابد أن تثبت له الملكة القوية في هذه العلوم (يقصد علوم العربية)، و إنما تثبت هذه الملكة بطول الممارسة وكثرة الملازمة لشيوخ هذه الفنون". إرشاد الفحول، ص 654.**

[304] **المستصفى، ص 643.**

[305] **تصديقا لمبدئ الحفظ الإلهي للمتن الشرعي قرآنا وسنة.**

المجتهد المرتبطة بهذا الشـــرط: "*أن يكون ... عالما بأحكام الكتاب، وإن لم يكن تاليا لجميعه. عالما بالســـنة والآثار والأخبار وطرقها، والتمييز لصحيحها من سقيمها*"[306].

وقد اختلف الأصـــوليون في الحد الكافي من ذلك ما بين مُوَسِّـــع ومُخَفِّف؛ يقول أبو حامد الغزالي - رحمه الله- مبينا الحد الكافي عنده منها تحقيقا وتخفيفا: "*فإن قيل متى يكون محيطا بمدارك الشـــرع؟ وما تفصيل العلوم التي لابد منها لتحصيل منصب الاجتهاد؟*

قلنا: إنما يكون متمكنا من الفتوى بعد أن يعرف المدارك المُـــثْمِرة للأحكام، وأن يعرف كيفية الاستثمار. والمدارك المثمرة كما فصلناها أربعة: الكتاب والسنة والإجماع والعقل. ..

***أما كتاب الله:** فهو الأصل، ولابد من معرفته. ولنخفف عنه بأمرين: **أحدهما** أنه لا يشترط معرفة جميع الكتاب، بل ما تتعلق به الأحكام، وهو مقدار خمســـمائة آية. **والثاني:** لا يشـــترط حفظها عن ظهر قلبه، بل أن يكون عالما بمواضعها، بحيث يطلب فيها الآية المحتاج إليها في وقت الحاجة.*

***وأما الســـنة:** فلابد من معرفة الأحاديث التي تتعلق بالأحكام. وهي وإن كانت زائدة على ألوف فهي محصـــورة، وفيها التخفيفان المذكوران: **أحدهما:** لا يلزم معرفة ما يتعلق من الأحاديث بالمواعظ وأحكام الآخرة وغيرها. **الثاني:** لا يلزمه حفظها عن ظهر قلبه، بل أن يكون عنده أصـــل مُصَـــحَّح لجميع الأحاديث المتعلقة بالأحكام، ك"ســـنن أبي داود" و"معرفة الســـنن" لأحمد البيهقي، أو أصـــل وقعت العناية فيه بجمع الأحاديث المتعلقة بالأحكام. ويكفيه أن يعرف مواقع كل باب فيراجعه وقت الحاجة إلى الفتوى. وإن كان يقدر على حفظه فهو أحسن وأكمل.*

***وأما الإجماع:** فينبغي أن تتميز عنده مواقع الإجماع، حتى لا يفتي بخلاف الإجماع. كما يلزمه معرفة النصوص حتى لا يفتي بخلافها. والتخفيف في هذا الأصل أنه لا يلزم أن يحفظ جميع مواقع الإجماع والخلاف، بل كل مســـألة يفتي فيها، فينبغي أن يعلم أن فتواه ليســـت مخالفة للإجماع؛ إما بأن يعلم أنه*

---

[306] **إحكام الفصول، ج 2 ص 977.**

موافق مذهبا من مذاهب العلماء أيهم كان، أو يعلم أن هذه النازلة متولدة في العصر، لم يكن لأهل الإجماع فيها خوض، فهذا القدر فيه كفاية.

***وأما العقل** فنعني به مستند النفي الأصلي للأحكام، فإن العقل قد دل على نفي الحرج في الأقوال والأفعال، وعلى نفي الأحكام عنها في صور لا نهاية لها، إلا ما استثنته الأدلة السمعية من الكتاب والسنة، فالمستثناة محصورة، وإن كانت كثيرة. فينبغي أن يرجع في كل واقعة إلى النفي الأصلي أو البراءة الأصلية، ويعلم أن ذلك لا يغير إلا بنص، أو قياس منصوص؛ فيأخذ في طلب النصوص. وفي معنى النصوص: الإجماع وأفعال الرسول صلى الله عليه وسلم إضافة إلى ما يدل عليه الفعل، على الشرط الذي فصلناه*"[307].

يظهر من ذلك أن تنوع مشمولات هذا الشرط هو ما يجعل هذا الركن من الملكة الاجتهادية واسع الأطراف كثير الالتفاف، ومرجع ذلك كله إلى علوم القرآن والسنة السندية والمَتْنِية والتفسيرية والفقهية، ولذلك يستغرق فيه الطالب دهرا، وقد لا يبلغ منه مبلغا يسعفه في الاجتهاد، خاصة إذا اعتورها سوء التعليم.

نخلص إلى القول: إن تكوين الملكة الاجتهادية لابد أن يستند إلى القدر الكافي من نصوص الوحيين قرآنا وسنة، وقدر من نصوص العلماء ومذاهبهم التي تبين مواقع إجماعهم أو اختلافهم، وذلك يقتضي أولا:

- ✓ جمعها جمعا مستوعبا كافيا.
- ✓ تنظيمها تنظيما مناسبا.
- ✓ ترتيبها حسب النوع والموضوع.
- ✓ تقسيمها على سنوات الطلب ومراحل التحصيل.
- ✓ بناؤها في منهاج تعليمي يشرف عليه خبراء المناهج وعلماء الأصول.

[307] **المستصفى، ص ص 640-642. (باختصار).**

الركن الثالث: العدة المنهجية: نقصد بها المكنة المنهجية التي يحصلها المجتهد من خلال تعامله اليومي مع النصوص الشرعية، وتفاعله المستمر مع سياقه الذي يعيش فيه؛ سواء كان سياقا معرفيا أو تكنولوجيا أو سياسيا أو اقتصاديا أو تاريخيا، وتجميعِه لأكبر قدر ممكن من الخبرات الحياتية القيادية؛ بحيث تمكنه من تنظيم موارده المتنوعة، بوضعها في شبكة إجرائية تقوم بتحديد العلاقات التي يربط بها مختلف موارده المستثمَرة من أجل معالجة ناجعة للوضعية الاجتهادية، التي قد تكون حكما شرعيا لنازلة خاصة أو عامة، واقعة أو متوقعة.

وهذا النوع من العدة الاجتهادية تشمل ما ذكره الإمام الغزالي[308] من العلوم التي تعرِّف المجتهدَ "**طرق الاستثمار**"، والتي تشمل عنده "*معرفة نصب الأدلة وشروطها التي تصير بها البراهين والأدلة منتِجة، والحاجة إلى هذا تعم المدارك الأربعة؛ فيعلم أن الأدلة ثلاثة: عقلية تدل لذاتها، وشرعية صارت أدلة بوضع الشرع، ووضعية وهي العبارات اللغوية. ومعرفة اللغة والنحو على وجه يتيسر له به فهم خطاب العرب، وهذا تخص فائدته الكتاب والسنة*"[309]، وأن يدرك ما يستلزمه ذلك من العلم بأصول الدين، وعلوم القرآن والحديث، دون اشتراط الاجتهاد فيها إلا للمجتهد المطلق[310]، وأن يتوسع في علم أصول الفقه ويتحقق بملكاته الاجتهادية، وهو "**أهم العلوم للمجتهد**"[311]، وشرطه بإطلاق[312].

وتشمل -كذلك- نتائج العلوم الحادثة في عصرنا والتي يتوقف عليها الاجتهاد خاصة في الشق المتعلق بتنزيل الأحكام.

---

[308] **المستصفى، من ص ص642-644. (باختصار).**

[309] **المستصفى، ص 642.**

[310] **يقول رحمه الله: "دقيقة في التخفيف يغفل عنها الأكثرون: اجتماع هذه العلوم الثمانية: إنما يشترط في حق المجتهد المطلق الذي يفتي في جميع الشرع". أبو حامد الغزالي، المستصفى، ص 645.**

[311] **البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين محمد بن بهار الزركشي (794/745 هـ)، تحرير عبد الستار أبو غدة، دار الصفوة بالغردقة –مصر- نشر وزارة الأوقاف الكويتية، ط 2، 1992/1413. ج 6 ص 204.**

[312] **يقول السُّبكيان: "الاجتهاد في الفقه على الإطلاق شرطه الأصول".الإبهاج، ج 2 ص 61.**

إن هذه المكونات الثلاثة التي هي أركان الاجتهاد مرجعها إلى **الملكة** التي ينبغي أن يحصلها العالم في كل فن من تلك الفنون، وهذا ما يفهم من نص بديع للسُّبْكِيَّيْن في شرحهما على منهاج البيضاوي، يقولان: "*واعلم أن كمال رتبة الاجتهاد تكون على ثلاثة أشياء:*

*أحدها: (**التكيف** بالعلوم) التي يتهذب بها الذهن؛ كالعربية، وأصول الفقه، وما يحتاج إليه من العلوم العقلية في صيانة الذهن عن الخطأ؛ بحيث تصير هذه العلوم **ملكة** للشخص (...).*

*الثاني: **الإحاطة** بمعظم قواعد الشريعة، حتى يعرف أن الدليل الذي ينظر فيه مخالف لها أو موافق (...).*

*الثالث: أن يكون له من **الممارسة** والتتبع لمقاصد الشريعة ما يكسبه **قوة** يفهم منها مراد الشارع من ذلك، و(**ما يناسب**) أن يكون حكما له في ذلك المحل وإن لم يصرح به (...)*"[313].

فهذا النص المتميز يشرح بوضح أن الحد المعتبر من الشروط الراجعة إلى التحصيل العلمي للمجتهد دائر على **الملكة**؛ سواء كانت ملكة لغوية يتذوق بها كلام الشراع، أو ملكة شرعية يتذوق بها الشريعة ومقاصدها، أو ملكة منهجية تسعفه في الاستنباط والتنزيل.

نخلص من ذلك إلى أن بناء الملكة الاجتهادية يتطلب تمكين الطالب من عُدة منهجية مُرَكَّبة تستثمر نواتج العلوم الشرعية من العقيدة والأصول والفقه واللغة وعلوم الكون والمجتمع، وهو الأمر الذي يتطلب بناء منهاج تعليمي تندمج فيه كل تلك العلوم بحسب حجمها في إفادة الاجتهاد.

[313] **الإبهاج، ج 2 ص 17-18. و"التكيف بالعلوم أن يفهم العلوم حتى يصير له ملكات فيها". هامش الابهاج، ج 2 ص 17.**

وهنا لابد من التنبيه إلى أن هذه العلوم هي تخصصات قائمة ومجالات معرفية مستقلة ليس المقصود أن يتخصص فيها المجتهد؛ فذلك دونه خرط القتاد! وإنما ينظر إليها من حيث هي وسيلة إلى الاجتهاد؛ لذلك يكتفى فيها بما يفي بالغرض ويحقق المقصود ولا يتوسع فيها أكثر من ذلك[314].

ثم إنه من نافلة القول التنبيه على صعوبة استيفاء تلك الشروط في الوقت الحاضر، واستجماع كل تلك التخصصات الشرعية واللغوية والتاريخية والاجتماعية، والقيام بكل تلك العمليات الإجرائية من طرف شخص واحد؛ مهما بلغ من الذكاء، واستوفى من الاستعدادات، وتوفر لديه من الشروط والأسباب والإمكانيات، وإن سَلِم من العوارض وانتفت عنه الموانع، ولو مع الأخذ ب"**تخفيفات الإمام الغزالي**"[315] - رحمه الله-، نظرا لكثرتها وتشعبها حتى إن الدكتور عمر عبيد حسنة صرح ب"**استحالته**[316]". لذلك صار من اللازم الالتجاء إلى صور "**الاجتهاد الجماعي**[317]" الذي تقوم به المؤسسات والأفراد المُنَظَّمين في "**فرق اجتهادية**"؛ يتكامل أعضاؤها، وتتكامل تخصصاتهم ما بين فقه النص وفقه الواقع.

---

[314] يقول ابن خلدون رحمه الله موضحا قدر الاهتمام بالعلوم الآلية التي هي وسائل إلى غيرها: "وأما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها فلا ينبغي أن ينظر إليها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل؛ لأن ذلك مخرج لها عن المقصود، إذ المقصود منها ما هي آلة له لا غير، فكلما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغوا مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها، وربما يكون ذلك عائقا في تحصيل العلوم المقصودة لذاتها (...) فيكون بهذه العلوم الآلية تضييعا للعمر وشغلا بما لا معنى، وهذا كما فعل المتأخرون في صناعة النحو وصناعة المنطق وأصول الفقه، لأنهم أوسعوا دائرة الكلام فيها وأكثروا من التفاريع والاستدلالات بما أخرجها من كونها آلة وصيرها من المقاصد، وربما يقع فيها أنظار لا حاجة بها في العلوم المقصودة فهي من نوع لغو (...) فلهذا يجب على المعلمين لهذه العلوم أن لا يستحروا في شأنها، وينبهوا المتعلم على الغرض منها، ويبقوا به عنده، فمن نزعت نفسه إلى شيء منها فَلْيَرْقَ ما شاء من المراقي صعبا أو سهلا". المقدمة، ج2 ص 238.

[315] أقصد بتخفيفات الغزالي: جملة التخفيفات التي ذكرها في المستصفى، والتي نظر من خلالها إلى شروط الاجتهاد في الحد الوظيفي المُنْتِجِ للحكم الشرعي، دون التوسع الذي اشترطه بقية الأصوليون من الاجتهاد في علوم العربية، والإحاطة التامة بالمتون الشرعية، وبالفقه وأصول الدين..

[316] صرح بذلك في مواطن كثيرة، منها أثناء تقديمه لكتاب "تكوين الملكة الفقهية"، ص 35.

[317] مقدمة فقه التدين فهما وتنزيلا للدكتور عبد المجيد النجار، عمر عبيد حسنة، ص 35.

الشـــرط الثاني: الأهلية الأخلاقية: نقصـــد بالأهلية الأخلاقية حالة المجتهد التي تجعله متصـــفا بأخلاق النبوة قولا وفعلا، إقداما وإحجاما، ظاهرا وباطنا.

هـذه الأهليـة الأخلاقيـة هي التي ســماهـا الـدكتور مولاي عمر بن حماد ب"**الشـــروط الـذاتيـة**"؛ ومرجعها أســاســا إلى "الســيرة والأخلاق"، وهي محددة في ثلاثة أمور؛ الإخلاص لله والتوكل عليه وتفويض الأمر لـه، وذِكْرِه في الســر والعلن، والحـذر من الإعجـاب بـالنفس والاتكال على عقلـه وجودة قريحتـه، أو الركون إلى الظالمين والســير في ركابهم والمرابطة على أبوابهم، والزهد في الدنيا والرغبة في الآخرة[318].ومرجع الأهلية الأخلاقية للمجتهد إلى أخلاق التقوى والورع والخشــية والمروءة والشــجاعة التي يجب أن يتصــف بهاويرسخ فيها؛ فهي شـرط لازم فيه، إن انعدم انخرم شـرط من شـروط الاجتهاد[319]؛ لأن "الفاسـق لا يوثق بأقواله، ولا يعتمد على شيء من أحواله"[320].

إن هذه الأهلية الأخلاقية لَأول مؤشـر على رسـوخ الملكة، فلا ملكة بغير أخلاق! وقد بينا سـابقا أن من شــرط المعالجة الناجحة للوضــعية اســتجابتها للشــرط الأخلاقي. وهي عائدة في مجملها إلى "العدالة" الضـرورية في قبول الخبر، خاصـة الإخبار عن الله الذي هو وظيفة المجتهد. ثم إنها وسـيلة لجلب التوفيق الرباني؛ فقد قال الله تعالى ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (سـورة البقرة، الآية 281) ولا توفيق بغير تخليق! أضف إلى ذلك أنها دليل مصداقية لدى الناس؛ فالناس غالبا ما تستدل بحسن السيرة على صواب الفكرة.

---

[318] انظر: علم أصـول التفسـير: محاولة في البناء، مولاي عمربن حماد، مؤسـسـة البحوث والدراسـات العلمية (مبدع)\دار السلام للطباعة والنشر، ط 1، 1431\2020. ص 209-2010.

[319] ينظر المسألة الخامسة في أقسام المفتين من الطرف الثالث فيما يتعلق بإعمال قول المجتهد المقتدى به وحكم الاقتداء به، من كتاب الاجتهاد، في كتاب المو افقات، ج 4 ص 224. وقد سـرد رحمه الله نصـوصـا تبين رسـوخ العلماء الربانيين في الورع والخشية في المسألة السابعة المتعلقة بأوصاف العلماء الذين يصح تقليدهم. ينظر المو افقات، ج 4 ص 236.

[320] الغياثي، الجويني، ص 255.

نخلص من ذلك إلى أن المـــُكَوّنَ الأخلاقيَ ركنٌ أساسي في الملكة الاجتهادية. وبناء على ذلك فلابد من أن يشـــتمل البرنامج التعليمي الذي يروم تكوينها على قدر كافي من شـجرة المعارف الزكية التي تغذي القلب فتصـير لها قوتا، ثم يتربى المتعلم عليها تحلية وتخلية وترقيا، ليسـمو في مدارج السـالكين؛ فيتأهل للتوقيع عن رب العالمين والنيابة عن صاحب الشرع صلى الله عليه وسلم. ولابد في سبيل ذلك من استثمار الرصيد الهائل الذي راكمه المســلمون في التربية الروحية حتى صــاروا سُــرُجًا منيرة ونجوما للاهتداء، ولا بأس من الاســتفادة من التجارب التربوية المعاصــرة المتخصــصــة في القيم والميول والاتجاهات خاصــة في جانبها الديداكتيكي.

<u>الشـرط الثالث: الكفاءة التدبيرية</u>: يقوم المجتهد بوظائف القيادة الاجتماعية والسياسية والحضارية بما تقتضيه من بصيرة تربوية وحكمة تدبيرية ورؤية استشرافية، تجعله قادرا على نسج علاقات في اتجاهات كثيرة ومعقدة تمكنه من تنفيذ **برنامجه الاجتهادي**؛ بحيث يستثمرها من أجل تنزيل الحكم الشرعي بيسر، وتصــريف المقاومات التي تقاومه بالتي هي أحســن. ولعل هذا ما قد يجعل تفســير حديث تجديد الدين، السابق ذكره، منصرفا إلى الجمع بين الإمامة في العلم والإمامة في القيادة[321].

وعلى ذلك؛ فلابد من أن يشتمل البرنامج التعليمي الذي يُكَوّنُ الملكة الاجتهادية على قدر معتبر من التدريب على تحمل مســؤولية الاجتهاد؛ليعرف الطالب خطورة رأيه، وما يترتب على قوله من المصــالح والمفاســد الدنيوية والأخروية؛ فقد يجلب الله به الصــلاح والإصــلاح، ويحقق المنافع العامة والخاصــة؛ فيخلق السعادة لدى المكلف، وينشر السلام في المجتمع. وقد يكون رأيه وبالا عليه وعلى أسرته ومن أخذ به من أتباعه؛ فيحقق الفساد، ويجلب المضار العامة والخاصة، ويتسبب في الآلام والأوجاع، ويكون سببا في تخريب المجتمع وإفساد الحرث والنسل.

---

[321] **موســوعة أعلام المجددين في الإســلام من القرن الأول حتى القرن الخامس للهجرة، ســامح كريم، مكتبة الدار العربية للكتاب. 1/19-20.**

فإذا ما تدرب طالب الملكة الاجتهادية على ذلك؛ رأيته كتوما يؤثر الصمت، وحذرا يقلل الكلام، ولبيبا يعرف مواطن الإقدام ومواقع الإحجام، ثم ناصحا أمينا يحب للمسلمين ما يحب لنفسه، ويكره لهم ما يكره لها. ليس خوارا يضعف أمام الباطل أو المناصب أو الأهواء أو الأعداء، ولا متسرعا تأخذه الحماسة إلى التهلكة، لا يلقي لكلمته بالا فتهوي به في نار جهنم.

وإن الناظر في سيرة العلماء الراسخين في تاريخ الأمة الإسلامية المباركة ليجد هذه الأوصاف الثلاثة ظاهرة فيهم؛ فهم إضافة إلى رسوخ قدمهم في علوم الشريعة؛ منقولِها ومعقولِها، وبروز ملكاتهم اللغوية العربية، وغير العربية أيضا، مما مكنهم من حسن التواصل مع فئات متعددة من الناس؛ فيها المؤالف وفيها المخالف. -إضافة إلى ذلك- تجد لديهم أنظارا ثاقبة للأحداث التي مرت منها الأمة، واستشرافا لمستقبلها انطلقا من استثمار سنن الله في خلقه. الأمر الذي جعل منهم مؤسسين للدول ومنظرين لها؛ فحتى إن لم يكونوا خلفاء كانوا عقولا للأمراء؛ يشاورن ويحاورون ويفاوضون وينصحون سرا وجهرا، ويعارضون بل ويؤيدون الحركات الإصلاحية التي عرفها تاريخنا الأثيل.

فانظر، على سبيل التمثيل، إلى الجهد التأسيسي الذي قام به الخلفاء الراشدون في مناحي الحياة كلها؛ بأبعادها الخاصة والعامة، ومجالاتها العلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، الواقعة والمتوقعة؛ وقد كانوا أئمة مجتهدين عباقرة كما وصفهم مصطفى العقاد رحمهم الله تعالى[322].

وانظر إلى الجهد التوجيهي الذي قام به علماء التابعين رحمهم الله تعالى؛ سواء في إطفاء الفتن أو استئناف الفتوح أو مجادلة المبتدعة أو وضع العلوم وجمع السنة، أو غيرها من الأعمال العظيمة.

وعلى ذلك سار العلماء جيلا بعد جيل في تاريخ الأمة؛ يُبْدِعون العلوم، ويضعون قواعد النظر، ويجربون المناهج، ويطورون أساليب المعرفة، ويسهلون على الناس حياتهم، كما يؤسسون الدول،

[322] تضمنت سلسلة عبقريات العقاد كلا من: عبقرية محمد (صلى الله عليه وسلم)، وعبقرية الصديق، وعبقرية عمر، وعبقرية عثمان، وعبقرية الإمام علي، وعبقرية خالد، وعبقرية المسيح (عليه السلام).

ويضعون الخطط والتراتيب الإدارية، ويؤسسون المدارس والزوايا والرُّبُط، ويستشعرون الأخطار القادمة؛ فينصحون الخلفاء، ويشاورون الأمراء، ويفضون النزاعات، ويطفئون الفتن، ويسارعون إلى الخيرات.

وإن من العلماء الذين يمكن التمثيل بهم في هذا السياق، الذين استجمعوا مكونات الملكة كما وصفناها؛ العلمية والتدبيرية والأخلاقية وإن لم يكونوا من أهل الاجتهاد المطلق؛ أبو عمران الفاسي (و368 هـ\ ت 430هـ) [323]، رحمه الله؛ فقد تصدر للتعليم والإفتاء والتوجيه والمناظرة فأطفأ الله به الفتن[324]، وألف

[323] تنظر ترجمته في: "ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، للقاضي عياض (ت 544هـ)، تحقيق سعيد أحمد أعراب، 1982\2402، طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية. ج7 ص 249. وللتوسع في فكره وجهوده يرجع إلى أعمال الندوة العلمية التي نظمها مركز البحوث والدراسات وإحياء التراث بالرابطة المحمدية للعلماء، بمناسبة مرور ألف عام على وفاة أبي عمران الفاسي، يوم الخميس 04جمادى الأولى 1430هـ الموافق ل 30 أبريل 2009 بالرباط، والتي طبعت أعمالها في كتاب "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ط 1، 2010.

[324] من ذلك جوابه الشافي عن مسألة في الكفار هل يعرفون الله؟ وقد ذكرها القاضي عياض ووصفها بأنها خلقت فوضى بين الناس".. حتى كاد يقوم بعضهم إلى بعض (يقصد العامة) في الأسواق، ويخرجون عن حد الاعتدال إلى الاقتتال". ترتيب المدارك، ج 7 ص 249. ثم قال عقب جواب الشيخ أبي عمران: "فقام الجماعة وقالوا: جزاك الله خيرا من عالم، فقد شفيت ما بنفوسنا..". ترتيب المدارك، ج 7 ص 251.

المؤلفات النافعة[325]، وإلْتَفَتَ مبكرا لضـرورة ضـمان مسـتقبل الأمة بالتعليم فأوجب على الآباء تعليم أبنائهم[326]، كما كان يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر[327]، ويقود المشاريع الإصلاحية في وقته؛ منها:

_الوقوف في وجـه التشـيع في القيروان[328] ممـا اضـطر المعز بن بـاديس للخروج على حكم الـدولـة الفاطمية الشـيعية واختيار المذهب السـني المالكي مذهبا للدولة، ولو بقي التشـيع الرسـمي في القيروان لشكلت قاعدة لنشره في سائر الغرب الإسلامي وإفريقيا والأندلس.

_توجيه تلميذه عبد الله بن ياسـين بتأسـيس دولة سـنية قوية بالغرب الأقصـى تكون درعا غربيا للعالم الإسـلامي وذخرا للأندلس؛ فأثمر توجيهُه دولةَ المرابطين[329] التي خدمت الإسـلام والمسـلمين خدمة عظيمة،

---

[325] أبو عمران من المقلين في التأليف؛ فلم تُذكر له إلا ثلاثة كتب، وهي: التعاليق على المدونة، والفهرسـة، وأحاديث عالية الإسـناد. ينظر: أبو عمران الفاسـي و آثاره: قراءة في المصـادر والمراجع وتوثيق للأثار، الدكتور أنس وجاج، ضـمن:" "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ص 107.

وقد حُققت مخطوطة بكلية الآداب ظهر المهراز سـنة 1996 تحمل اسـم "النظائر لأبي عمران الفاسـي"، حققها الطالب عبد الحق حميتي، وهي مرقونة بالكلية. ينظر: القواعد الكلية والضـو ابط الفقهية من خلال كتاب النظائر لأبي عمران الفاسـي"، ضمن: "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ص 295 وما بعدها.

وذكر له الدكتور عبد الهادي احميتو مخطوطة بخز انة ابن يوسـف بمراكش، تحت رقم 547 تحت إسـم "الأحكام لأبي عمران الفاسي".

[326] قال: "... فمن امتنع من إدخال ولده المكتب والتعليم فقد عصى الله ورسـوله، لأن فر ائض الله تعالى لازمة للمسلمين كلهم، وأما ما ذكرت من أمر المر ابط الذي يسـكن الرباط ويمتنع من إدخال ولده المكتب، فليس بمر ابط، إنما اسـتفزه الشـيطان وأغواه، وينبغي لأهل الموضـع أن يكلموه، فإن أبى وتمادى على ذلك يطرد من الرباط ويؤدب أدبا موجعا، وتسـقط شـهادته". كتاب الأحكام لأبي عمران الفاسـي، مخطوطة بخز انة ابن يوسـف بمراكش، تحت رقم 547، نقلا عن "حياة أبي عمران ومناقبه"، عبد الهادي احميتو، ص 55. وعن برنامجه التعليمي ص 54 وما بعدها.

بناء على هذه الفتوى وصـفه الباحث محمد مرزوك بأنه أول من "جاء بفكرة إلزامية التعليم وإجباريته". ينظر: مجالات تأثير الفتوى في المجتمع، محمد مرزوك، ضمن كتاب الندوة الوطنية "العلوم الشرعية و أثرها في بناء المجتمع"، ص 359.

[327] قال صـاحب بيوتات فاس الكبرى: "كان يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، وبسـبب ذلك أخرجه من فاس الطغاة من أهلها العاملين عليها لمغراوة". بيوتات فاس الكبرى، إسـماعيل بن الأحمر، دار المنصـور للطباعة والور اقة المنصـور، الرباط، 1972، ص 44. قال العلامة عبد الله كنون: "فهذه العبارة ذات أهمية كبيرة في معرفة السـبب الذي هجر من أجله موطنَه الأصـلي ومسـقطَ رأسه، واستوطن القيروان". ينظر: أبو عمران الفاسي، الدكتور عبد الله كنون، ملحق ضمن "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ص 367.

[328] ينظر أبو عمران الغفجومي، أول مفكر في تأسـيس دولة المر ابطين، للدكتور عبد القادر زمامة، ملحق ضـمن "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ط1ن 2010. ص 401،

[329] ينظر: أبو عمران الغفجومي: أول مفكر في تأسيس دولة المر ابطين، للدكتور عبد القادر زمامة، ص 395 وما بعدها.

ويكفيها في ذلك أعمال قامت بها، منها؛ اجتثاث طغاة برغواطة[330] الذين لو استمر وجودهم لبقوا شوكة مؤلمة في خاصرة الجناح الغربي للأمة الإسلامية. ومنها توحيد الغرب الإسلامي تحت راية واحدة يقودها الفقهاء، مما مَكَّن لها شرقا وجنوبا، وأهَّلَها للقضاء على أمراء السوء بالأندلس وتوحيده في وجه أطماع الحركة الاستردادية الصليبية.

إن هذه الشخصية العلمية تتجسد فيها أبعاد الملكة، كما وصفناها؛ من التحصيل العلمي المتين[331] المُؤَهِّلِ للفهم عن الله والنيابة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قولا وفعلا وإقرارا. ومن الأهلية الأخلاقية[332] التي ضمنت له مصداقية لدى الناس؛ فصار لهم إماما، وصاروا له سندا وقوة وطَوْعًا. ومن الكفاءة التدبيرية التي مكنته من القضاء على الفتن وإنشاء البنى التحتية العلمية والمادية والروحية القادرة على مدافعة الأخطار الواقعة والمتوقعة، سواء كانت داخلية أو خارجية، حتى استحق تحلية القاضي عياض -رحمه الله- (544هـ): "فلم يزل **إماما بالمغرب**.."[333].

3- تحصيل الحكم الشرعي:

وهو المكون الثالث من مكونات تعريف الاجتهاد، وهو غاية الطلب ومنتهى الأَرَب، وثمرة علم الأصول، ومقصد عمل المجتهد؛ فهو "يُنْتِج الأحكام الشرعية" لأنه يملك آلتها.

وتحصيل الحكم الشرعي يُنظر إليه باعتبارين تربويين؛

---

[330] **بيوتات فاس الكبرى، ص 45.**

[331] **قال حاتم بن محمد: "كان أبو عمران من أعلم الناس وأحفظهم.". ترتيب المدارك، ج 7 ص 246.**

[332] **قال عمر الصقلي: "أبو عمران الثقة، الدَّيِّن، المعلم". ترتيب المدارك، ج 7 ص 246. وقال ابن عمار: "كان إماما في كل علم، نافذا في علم الأصول، مقطوعا بفضله وإمامته". ترتيب المدارك، ج 7 ص 247.**

[333] **ترتيب المدارك، ج 7 ص 245. للتوسع في ذلك يرجع إلى ورقة: "أبو عمران الفاسي: منظومة علم وأخلاق"، للدكتور حسن الوراكلي، ضمن كتاب: "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ص 81 وما بعدها.**

أ-التحصيل الظني والقطعي:وهو تحصيل يَنظر إلى الحكم الشرعي باعتبار درجة تحصليه من "العِلْمية أو الظنية"؛ فمن الأصوليين من رأى تحصيله على وجه **الظن** ومن رآه على وجه "**العلم/اليقين**"، واتفقوا على اطراح ما دون ذلك من الشك والوهم.

والفائدة التربوية من ذلك أن المجتهد يحكم بما يراه يقينا في نفســه أو قريب منه راجح يطمئن إلى متانته ويستكين إلى صلابته؛ فلا يبني على تردد ردي، ولا على شك لديه غير مرضي، ولا يتبع هواه[334].

ولا بأس من التنبيه في هذا الموضع إلى أن المقصود باليقين إنما هو اليقين النسبي لا اليقين المطلق، وإلى أن الظن إنما هو الظن الراجح لا المساوي الذي يوجِب التوقف، ولا المرجوح الذي يوجب الإهمال، ولا هو بالوهم الساقط المطروح[335].

إن هذا التقسيم في تحصيل الحكم عند الأصوليين تبعا لدرجات العلم هو في غاية الأهمية؛ لأنه يحفظ للاجتهاد صلابته، وللمجتهد مصداقيته، وللحكم الشرعي هيبته، لذلك قال الإمام أبو إسحاق الشيرازي – رحمه الله-: "*بهما –أي اليقين والظن- يُدرك جميع ما يتعلق بالفقه*"[336].

ب-الحكم الشــرعي الجزئي والكلي، والو اقعي والاســتشــرافي: معنى ذلك أنه ينظر إلى الحكم الشــرعي باعتبار سَيْرِه في اتجاهين متكاملين: جزئي وكلي، وواقعي أو استشرافي.

_الحكم الشــرعي الجزئي والكلي: إن المجتهد يجتهد إما للأفراد أو للأمة، وهو في كلا المقامين يســتحضــر معطيات معينة ويراعي خصــوصــيات معلومة وظروفا حاكمة، كما أن مآلات اجتهاده تختلف بحســبهما؛ فالمآلات الجزئية ليست كالمآلات العامة إيجابا أو سلبا.

---

[334] قرر الإمام الشاطبي رحمه الله قاعدة شرعية قطعية هي: "كل عمل كان المتبع فيه الهوى بإطلاق، من غير التفات إلى الأمر أو النهي أو التخيير، فهو باطل بإطلاق". ينظر الموافقات، ج 2 ص 148.

[335] للتوسع في أحكام مراتب الإدراك الستة (العلم والاعتقاد وغلبة الظن والظن والوهم والشك) ينظر الدراسة المختصرة الموسومة بالمقاصد الوهمية و أثرها في الفتوى، للدكتور فيصل بن سعود الحليبي، داركنوز إشبيليا للنشر والتوزيع بالمملكة العربية السعودية، ط 1، 1435\2014. ص 43 وما بعدها.

[336] اللمع، أبو إسحاق الشيرازي. ص 28.

_الحكم الشـرعي الواقع أو المتوقع: إن المجتهد كما يحكم على نوازل واقعة فهو يسـتشـرف نوازل قادمة، لذلك فهو يقوم بدور **تصـحيحي** (تحدث للناس أقضـية بقدر ما أحدثوا من فجور[337])، ويقوم بدور **بنائي** تأسيسي استشرافي كما فعل الخلفاء الراشدون رضوان الله عليهم.

فهذان المستويان لابد من مراعاتهما في تكوين الملكة الاجتهادية لدى الطالب؛ بحيث يُخَصَّان بقدر محدد من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات الراجعة إليهما، إحاطة وممارسة، مما يمكنه من الوقوف على أرضـية معرفية صـلبة يقينية أو ظنية، إضـافة إلى اسـتشـراف أفق النظر إلى الواقع الخاص والعام، والتطلع إلى المآلات والمسـتقبليات. وهذا يتطلب أن يشـتمل المنهاج الملكاتي على كل ذلك بحسـب مراحل الطلب ومستوياته وسنواته.

4- طلبا لقصد الشارع المتحد:

يُقصـد بهذا المكون الرابع من مكونات تعريف الاجتهاد أن غاية المجتهد الحكمُ الشـرعي المتحدُ بمقصـده؛ بحيث يجلب المصـلحة أو يدفع المفسـدة الواقعة أو المتوقعة؛ فقد يؤدي نظر الفقيه إلى حكم قد يكون فيه من العنت والمشـقة ما تأباه الشـريعة، فيَعْدِل عنه إلى ما هو أرفق بالمكلف، لذلك اعتُبِر الاستحسان من أصول الفقه لأنه "*ترك القياس والأخذ بما هو أرفق بالناس*"[338].

وعلى ذلك يكون"الحكم المتحد بمقصـد الشـرع" هو الملتحمبواقع المسـلمين، والمناسـب لزمانهم، والملائم لمصـلحتهم، والمراعي لحالهم بين الأمم قوة وضـعفا؛ وذلك أن الاجتهاد اشـتغال مُزْدَوَج؛ اشـتغال مع النص من جهة، وهو فقه الاسـتنباط، وتفاعل مع الواقع والمتوقع من جهة ثانية، وهو فقه التنزيل، ولا اجتهاد بغير أحـدهمـا؛ فهو كالحبل يُفتل من خيطين أحـدهمـا النص والآخر الواقع. يقول ابن القيم (و

---

[337] اشتهرت نسبة هذه المقولة للخليفة عمربن عبد العزيز، رحمه الله، ومنهم من نسبها للإمام مالك. وقد أنكر ابن حزم نسبتها للخليفة عمربن عبد العزيز. ينظرتوثيق القولة في: السـياسـة القضـائية عند الخليفة عمربن عبد العزيز(قاعدة تحدث للناس أقضية بقدرما أحدثوا من فجورنموذجا)، دوكورى عبد الصمد، مجلة العلوم الإسلامية الدولية (محكمة)، المجلد 1، العدد 1، 2007. ص 93-94.

[338] التعريفات، الشريف الجرجاني، ص 19.

691/ت 751 ه) - رحمه الله- مبينا هذا المعنى من الاحتياج إلى فقه الواجب وفقه الواقع: "*ولا يتمكن المفتي ولا الحاكم من الفتوى إلا بنوعين من الفهم أحدهما فهم الواقع والفقه فيه واستنباط علم حقيقة ما وقع بالقرائن والأمارات والعلامات حتى يحيط به علما، والنوع الثاني فهم الواجب في الواقع*"[339].

إن هذا النوع من "**الفقه المزدوج**" أول مراتب الاجتهاد، وبابه الذي لا يُدخل إليه إلا من خلاله، ومن دونه يسد باب الاجتهاد في وجه الطالب، لذلك يُرَجَّح أنه المراد من دعاء رسول الله صلى الله عليه وسلم لابن عباس رضي الله عنه (***اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل***)[340]؛ فينصرف الفقه في الدين إلى الفهم السديد للمُدْرَك الشرعي والاستنباط الصحيح منه. وينصرف تعليم التأويل إلى البصيرة بمآلات الأمور ومجاري الأحداث. وهو نظر يشهد له الاستخدام القرآني لمصطلح التأويل الدال على معنى منتهى الأحداث وتحقق الأخبار ووقوع المخبَر عنه ولو بعد حين ومشاهدته عيانا، قال الله تعالى: ﴿هَلْ يَنْظُرُونَ إِلاَّ تَاوِيلَهُ يَوْمَ يَاتِيتَاوِيلُهُ يَقُولُ الَّذِينَنَسُوهُ مِنْ قَبْلُ قَدْ جاءَتْ رُسُلُ رَبِّنا بِالْحَقِّ فَهَلْ لَنا مِنْ شُفَعاءَ فَيَشْفَعُوا لَنا أَوْ نُرَدُّ فَنَعْمَلَ غَيْرَ الَّذِي كُنَّا نَعْمَلُ قَدْ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ وَضَلَّ عَنْهُمْ مَا كانُوا يَفْتَرُونَ﴾.[341] (سوة الأعراف، الآية 53).

---

[339] **زاد المعاد في هدي خير العباد، ابن القيم، تح مصطفى عبد القادر عطا، بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية، 2002. ج 5 ص203.**

[340] **رواه البخاري بلفظ (اللهم فقهه)، وزاد مسلم (في الدين) كلاهما عن عبيد الله بن أبي يزيد عن ابن عباس. وزاد أحمد في مسنده والحاكم في مستدركه (وعلمه التأويل) وكلاهما عن عبيد الله بن عثمان بن خيثم عن سعيد بن جبير. قال الحاكم صحيح الإسناد. ينظر تخريجه في: تخريج أحاديث إحياء علوم الدين، العراقي (806 هـ)، ابن السبكي (771هـ)، الزبيدي (1205هـ)، استخراج أبو عبد الله محمود بن محمد الحداد (1374ه)، دار العاصمة للنشر بالرياض، ط 1، 1987/1408. ج 1 ص 135.**

[341] **قال الطاهر بن عاشور-رحمه الله-: "وَالتَّأْوِيلُ تَوْضِيحُ وَتَفْسِيرُ مَا خَفِيَ، مِنْ مَقْصِدِ كَلَامٍ أَوْ فِعْلٍ، وَتَحْقِيقُهُ.. تَأْوِيلُ مَا جَاءَ بِهِ الْكِتَابُ أَيْ تَحْقِيقُهُوَوُضُوحُهُ بِالْمُشَاهَدَةِ، وَمَا بَعْدَ الْعَيَانِ بَيَانٌ". التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور(1393 ه)، الدار التونسية للنشر، 1984. ج 8 ص 154.**

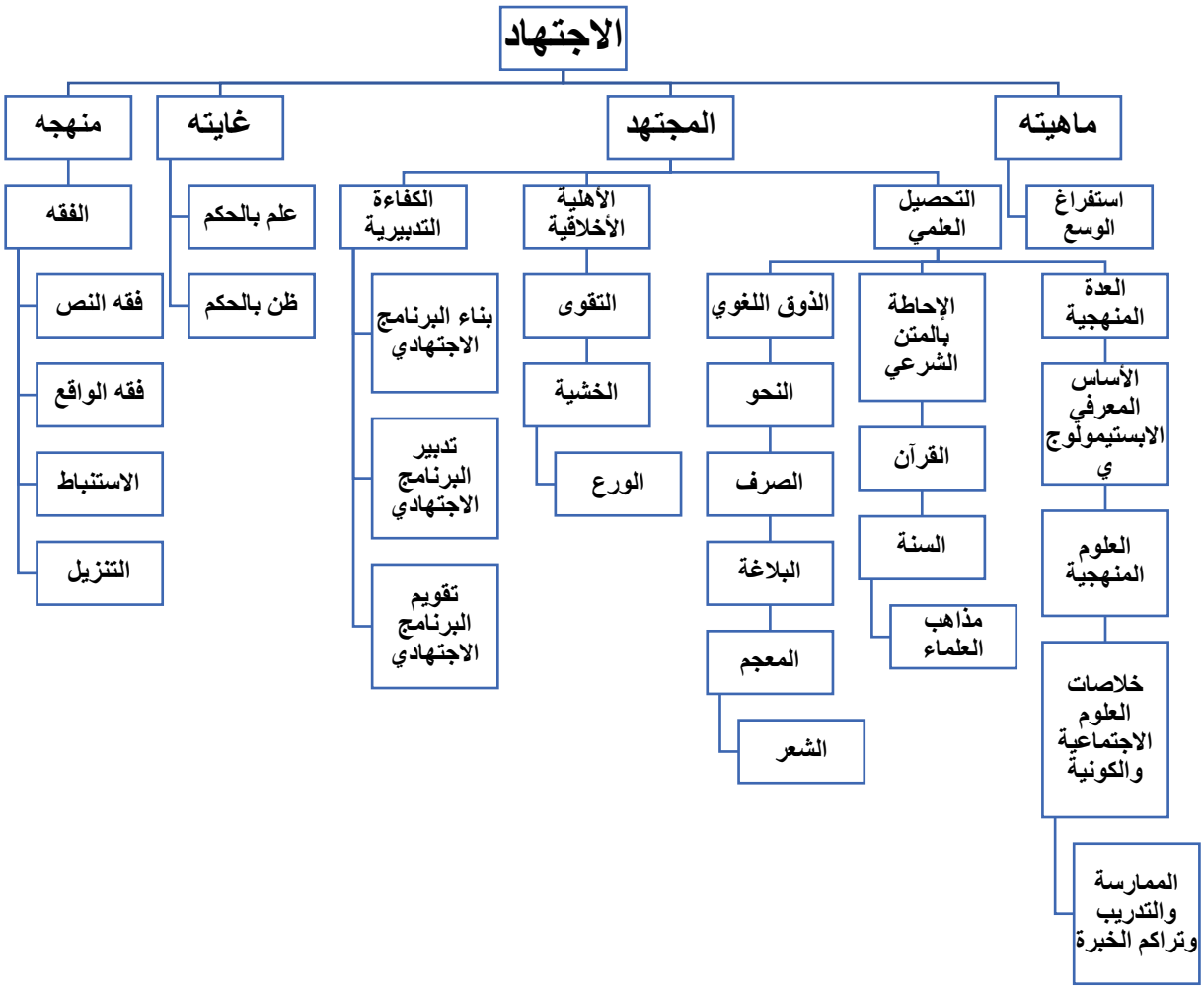
والجَمع بين فهم النص وفهم الواقع هو الفقه، بمعناه الشـــامل بأبعاده الحضـــارية، كما ســـماه الدكتور عمر عبيد حسـنة[342]؛ فهو ممارسـة شـاملة لبناء الإنسـان والعمران وفق سـنن الشـرع الحكيم؛ فيندرج فيه بذلك الفقه التشريعي ولا ينحصر فيه.

بناء على ذلك فلابد أن يشـــتمل المنهاج الملكاتي على قدر مدروس من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات التي تمكن الطالب من فهم الواقع إضـــافة إلى فهم النص؛ وهي راجعة في عمومها إلى خلاصـــات علم النفس والاجتماع والاقتصاد والطب، والدراسات القانونية والسياسية، وسنن التاريخ.

يتحصـل لنا من هذا الفرع: أن الاجتهاد مفهوم أصـولي شـامل لمكوناته وحقائقه، وهو مفهوم أصـل من المفاهيم الأمهات في علم الأصـــول خاصـــة والعلوم الشـــرعية عامة، لابد من مراعاته في بناء الملكة الأصولية وإعداد منهاجها التعليمي. وهو مفهوم يمكن أجرأة مكوناته في الخطاطة التالية:

[342] **تكوين الملكة الفقهية، محمد عثمان سبير، كتاب الأمة، العدد 72، رجب 1420. تقديم الدكتور عمر عبيد حسنة. ص 18.**

شكل توضيحي رقم (13): المكونات الإجرائية للاجتهاد:



الفرع الثاني: تعريف ملكة الاجتهاد ومكوناتها ومستوياتها:

أولا: تعريف ملكة الاجتهاد: عرفت ملكة الاجتهاد من طرف مجموعة من الباحثين المعاصـرين، وهذا ذكر لنماذج من تعريفاتهم مع التعليق عليها بما أراه مناسبا للبناء الإجرائي للملكة؛

1_عرفها الدكتور محمد بولوز بقوله: "هي صـفة راسـخة في النفس وقوة ذهنية يُقْتَدر بها على طلب حكم شـرعي في النازلة حيث لا يوجد ذلك الحكم"[343]، ثم شـرحه بقوله: "القدرة على تحصـيل الدليل أو الحجة لحكم شـرعي، والتي لا يمكن أن تحصـل إلا بمعرفة علوم معينة، وعبر مراحل ومسـتويات مختلفة، وبالتعمق فيها على نحو يكون لواجدها رأي غير صادر عن تقليد"[344].

يتكون هذا التعريف من ماهية الملكة التي هي "الصـفة الراسـخة" والتي سـبق بيانها، ومن وظيفة الملكة الاجتهادية والتي هي الاقتدار على طلب الحكم الشـرعي غير المنصـوص عليه، ومن وظيفة الملكة المستخلصة من تعريف الاجتهاد الأصولي الذي سبق بيانه.

والملاحظ أنه شـرح الملكة الاجتهادية بالقدرة على تحصـيل الدليل تحصـيلا غير صـادر عن تقليد، وهو شـرح شَـوَّش على التعريف؛ لأنه قصـرها على فرع واحد من فروع الاجتهاد الذي هو الاسـتدلال. ومعلوم أن الإجتهاد لا يقتصـر فقط على الاسـتدلال، وإنما يتجاوزه إلى الاسـتنباط والتنزيل. ثم إن شـرح الملكة بالقدرة غير سليم كما سبق بيانه؛ لأن القدرة أصغر من الملكة، وهي مكون من مكوناتها.

---

[343] **تربية ملكة الإجتهاد من خلال كتاب "بداية المجتهد ونهاية المقتصـد" لابن رشـد الحفيد، الصـندوق الخيري لنشـر البحوث والرسائل العلمية، (60)، داركنوز إشبيليا، ط1، 2012\ 1433. ص 356.**

[344] **تكوين ملكة الإجتهاد، بولوز، ص 356.**

2_عرفها الدكتور مبارك بلعسري بقوله: "*مجموعة من الملكات الأصولية التي يُقتَدر بها على الاستنباط وتنزيل القواعد الأصولية على الوقائع*"[345]. حدد الدكتور بلعسري الملكة الأصولية بمكوناتها الواسعة؛ والتي هي مجموعة من الملكات الأصولية. وفي قوله ذاك نلحظ ما يلي:

- الملكة الاجتهادية مجموعة من الملكات الأصولية؛ فهي صفة ناشئة عن مجموعة، فهي متعددة التركيب وليست أحادية، أو لنقل هي مركبة وليست بسيطة. وعلى ذلك يصح أن توصف بأنها "**تركيبة**".
- التعبير عن ماهية الملكة الاجتهادية بمجموعة الملكات يوحي بأنها مكونة من ملكات فرعية؛ فهي – أي الملكة الاجتهادية- تتركب في نسيجها من شبكة واسعة من الملكات الفرعية، التي تشتغل داخلها خدمة لمقصد واحد هو تحصيل الحكم الشرعي. وعلى ذلك يصح وصفها بأنها "**مندمجة**".
- الملكة الأصولية تؤدي إلى الاجتهاد؛ فهي ليست عقيمة، وإنما هي منتجة أو مثمرة. وعلى ذلك يصح وصفها بأنها "**وظيفية**".
- الملكة الاجتهادية شاملة لمستويين أساسيين؛ هما الاستنباط والتنزيل، الأمر الذي يقتضي أن تنطلق من فهمين مزدوجين؛ فهم الواقع وفهم النص. وعلى ذلك يصح وصفها بأنها "**شاملة**".
- الملكة الاجتهادية يقتدر بها على الاجتهاد في جانبي الاستنباط والتنزيل على الوقائع؛ فالوقائع أو الواقع مؤثر في عمليتي الاستنباط والتنزيل نفسيهما. وبما أن الواقع هو جوهر السياق، فيصح القول أنه الملكة الاجتهادية "**سياقية**".

نستخلص من ذلك أن الملكة الاجتهادية ذات أوصاف؛ منها:

التركيب: فهي مركبة من شبكة واسعة من الملكات الفرعية؛ والتي هي بدورها مركبة من نسق من القدرات المُكَوَّنة من نسيج من المهارات المستنِدة إلى محتويات معرفية صلبة. وهذا الوصف سبق أن وجدناه عند الدكتور محمد الدريج في تعريفه للملكة.

[345] **طرق التدريس الحديثة و أثرها في تطوير الدرس الأصولي، مبارك بلعسري. ص 103.**

- **الإدماج**: يفيد أن مكونات الملكة الاجتهادية منسجمة ومتكاملة ومتعاضدة، وليست متضاربة أو متهادمة أو متآكلة؛ بحيث تتعاون كل مركباتها لخدمة غرضها الأساسي، وبذلك يصح أن توصف بأنها نسق؛ فهو يتسم معرفيا (إبستيميا) بالترتيب والنظام والانسجام والتكامل.
- **الوظيفية**: فالملكة الاجتهادية تثمر الاجتهاد.
- **الشمول**: فالملكة الاجتهادية شاملة لجانبي الاستنباط والتنزيل، وهما بدورهما مبنيان على فهم للشرع وواقع التنزيل.
- **السياقية**: فالملكة الاجتهادية إنما تتم في سياقات معينة.

هذه الخصائص الخمسة واضحة في التعريف الاصطلاحي للملكة الأصولية الذي اعتمدنا عليه في هذه الدراسة، وعلى ذلك يمكن تعريف الملكة الاجتهادية بأنها: "**صفة راسخة ناتجةعنتركيبة مندمجة من المعارف والمهارات والقدرات والكفاية الأصولية التي يقتدر بها على الاجتهاد**".

ثانيا: مكونات ملكة الاجتهاد: إن ملكة الاجتهاد ذات شقين كبيرين؛ فقه **النص** وفقه **الواقع**، ولكلا الفِقْهَيْنِ أدواته الخاصة وعدته المنهجية وآلته المعرفية من الواجب تحصيلها قبل الخوض في الاجتهاد، وإلا كان غير معتبر لعدم صدوره عن أهله،يقول الدكتور محمد الحاجي الدريسي: "الاجتهاد هو جوهر وظائف هذا العلم -يقصد علم أصول الفقه- وهو اقتدار منهجي على ربط علاقة ثلاثية الأبعاد بين أقطاب ثلاثة: القطب الأول: هو علاقة بين النص الشرعي والعقل الدارس، العقل الأصولي أو الفقهي، وهنا تأتي الوظيفة الأولى وهي وظيفة الفهم والبيان.

القطب الثاني: هو العلاقة بين العقل الدارس وواقع النظر، وهي القدرة على فهم الواقع واستيعابه ومعرفة ثوابته ومتغيراته.

القطب الثالث: هو العلاقة بين النص ومن خلاله الحكم المستنبط وبين الواقع، وهذا هو مستوى التنزيل السليم للأحكام على الواقع والمستجدات، وهي الوظيفة الثالثة؛ أي وظيفة التنزيل"[346].

يتحصل لنا من ذلك أن الاجتهاد هو **الملكة** المقصودة أصالة بعلم أصول الفقه؛ سواء في جانب **الاستنباط** أو في جانب **التنزيل**، وهما الجانبان اللذان يشكلان جناحيها؛ يقول الإمام الشافعي (ت 150 /204هـ) -رحمه الله- في نص بديع: "*فإن من أدرك علم أحكام الله في كتابه **نصا واستدلالا**، ووفقه الله للقول والعمل بما علم منه: فاز بالفضيلة في دينه ودنياه، وانتفت عنه الرِّيَبُ، ونَوَّرَتْ في قلبَه الحكمةُ، واستوجب في الدين موضع **الإمامة***"[347].

نفهم من كلام الشافعي -رحمه الله- أن الإمامة في الدينلاتجوزإلا لمن جمع ثلاثة أركان: العلم بأحكام الكتاب **نصا**، والعلم بأحكام الكتاب **استدلالا**، والعمل بالعلم؛ فهي ثلاثة يرجع اثنان منها إلى فهم الكتاب والاستنباط منه[348]، والثالث يرجع إلى العمل بالكتاب في خاصة النفس وحمل الناس عليه بالتي هي أحسن بلاغا وبيانا ومشروعا.

وهذه الأوصاف الثلاثة التي أوجز العبارة عنها العلامة محمد بن إدريس الشافعي -رحمه الله- شاملة للمكونات الثلاثة لملكة الاجتهاد؛ من الإحاطة بنصوص الشريعة، والاستنباط في ضوئها، والعمل بمقتضاها. وهي المكونات الثلاثة التي تشكل صلب مفهوم الملكة الأصولية الراجعة إلى رُكْنَيْ الإحاطة والممارسة؛ بحيث إن الإحاطة تشكل المُكَوِّن المعرفي من الملكة الأصولية، والممارسة تشكل جانبها المهاراتي

---

[346] **علم أصول الفقه: رؤية إبستيمولوجية، ص 229.**

[347] **الرسالة محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر، ط 1، مطبعة مصطفى اليابي الحلبي وأولاده بمصر، 1357/1938، ص 19.**

[348] **عبر الشافعي -رحمه الله- مرة بالاستدلال ومرة بالاستنباط، فقال: "..فَحَقٌّ على طلبة العلم بلوغ غاية جهدهم في الاستكثار من علمه، والصبر على كل عارض دون طلبه، وإخلاص النية لله في استدراك علمه: نصا واستنباطا، والرغبة إلى الله في العون عليه، فإنه لا يدرك خير إلا بعونه"[348]. الرسالة، ص 19.**

والقدراتي والكفاياتي، وهما معا _أي الإحاطة والممارسة_ لابد لهما من أهلية أخلاقية تتمثل في عمل المجتهد بعلمه.

والجوانب الثلاثة من الإحاطة والممارسة والعمل بالعلم هي أسس الملكة الكبرى بشكل عام، كما بينا ذلك أثناء دراسة مفهومها عند العلماء المسلمين. وهي أيضا مكونات أساسية في مفهوم الكفاية عند التربويين المعاصرين المتأثرين بالإطار الإرشادي (البراديغم)البنائي، وهي مظهر من مظاهر الالتقاء بين الكفايات والملكات[349]، كما بينا ذلك في موضعه من هذه الدراسة.

وخلاصة ذلك أن: "*ملكة الإجتهاد سبب لوجود الإجتهاد*"[350]؛ يلزم من عدمها عدم جوازه، وهي آلة الأحكام الشرعية التي يتم بها "*توليد الفروع الفقهية التي تتسم بأنها (عملية)*"[351]، وهي "*مبدأ الحركة في بناء الإسلام*" كما يصفها الدكتور محمد إقبال[352]، وهي الضامنة لخلود الشريعة ومناسبتها لكل زمان ومكان ومراعاتها لحاجيات المسلمين أفرادا وشعوبا وأمة كما قال الإمام الشهرستاني (ت 548ه) - رحمه الله-: "*لم تنضبط شريعة من الشرائع إلا باقتران الاجتهاد بها، لأن من ضرورة الانتشار في العالم الحكم بأن الاجتهاد معتبر*"[353]، وهي ذات من شقين كبيرين، هما؛ ملكة الاستنباط وملكة التنزيل، وكلاهما يتكون من شبكة إجرائية واسعة من المعارف والقدرات. فلننظر فيهما نظرا إجرائيا.

وفيما يلي خطاطة تبين النسيج الدلالي للملكة الأصولية المركزية.

---

[349] تعتبر الكفاياتُ الأخلاقَ شرطا أساسيا في الحل المقبول للوضعية المشكلة تدريسا وتقويما، كما نص على ذلك الديداكتيكيان الكندي فيليب جونيروالفرنسي فيليب بلونير.

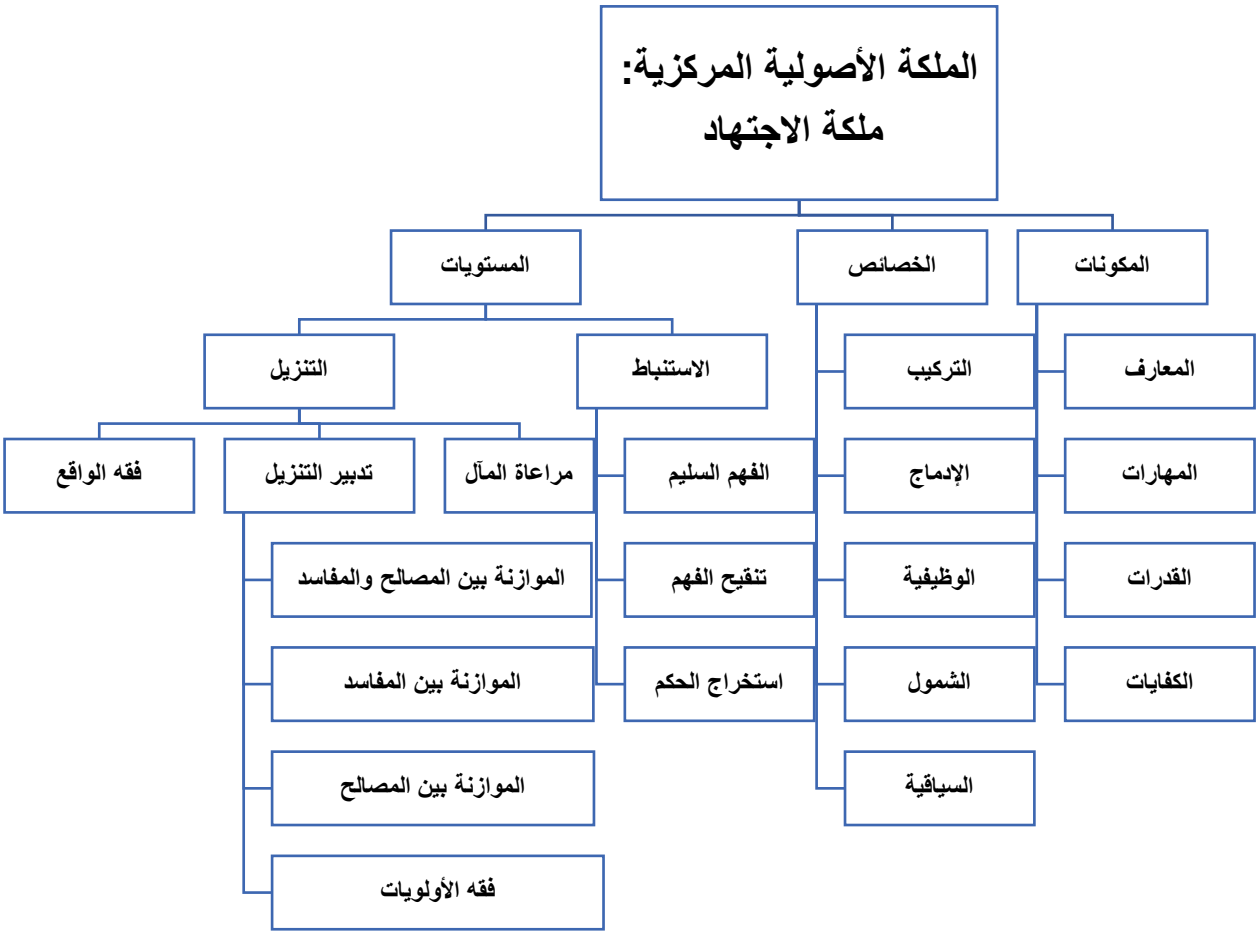
[350] الملكة الفقهية، عبد الله بن فهد القاضي. ص 80.

[351] الصناعة الأصولية بين ثوابت التأسيس و آفاق التجديد، نجم الدين قادركريم الزنكي، ط 1، 2016، مركز الموطأ. ص38.

[352] تجديد التفكير الديني في الإسلام، ص 246.

[353] الملل والنحل، أبو الفتح محمد بن أبي بكر أحمد الشهرستاني، تحقيق الأستاذ عبد العزيز الوكيل، مؤسسة الحلبي وشركاؤه القاهرة –مصر-، 1968/1387 م. ج 2 ص 11.

شكل توضيحي رقم (14): النسيج الدلالي للملكة الأصولية المركزية:



المطلب الثاني: الملكات الفرعية لعلم الأصول.

نقصد بها جملة الملكات التي تتفرع عن ملكة الاجتهاد؛ وهي خمسة كبرى: ملكة الاستنباط، وملكة الاستدلال، وملكة الترجيح، وملكة التنزيل ، وملكة الحجاج؛ وهي محصلات أقطاب الاجتهاد من الدليل والدلالة والمقاصد والترجيح والمجتهد. فلنوجز القول فيها بما يُظهِر خدمتها للملكة الاجتهادية.

الفرع الأول: ملكة الاستنباط:

أرجع بعض الباحثين مستويات الاجتهاد إلى ثلاثة أساسية؛ هي: الفهم والاستنباط والتنزيل[354]. وهي مستويات يمكن أن نركزهافي اثنتين؛ هما الاستنباط والتنزيل، باعتبار أن الفهم مندرج في الاستنباط. فالاستنباط والتنزيل هما جناحا الاجتهاد، وبدون أحدهما لا اجتهاد. فلننظر في موقع كل منهما من الملكة الأصولية.

أولا- تعريف الاستنباط: الاستنباط من (استنبط)، وهي فعل طلبي للنبط. **والنُّبطة** هو أول الماء الذي يجده الذي يحفر البئر[355]؛ لذلك يكون عزيزا ومبشِّرا؛ فأما عزته فمن تأبّيه وعمقه، وأما بشارته فلأنه مصدر الحياة.

وهذا المعنى اللغوي هو بمثابة **تمثيل** للعملية المنهجية المسماة "الاستنباط"؛ بما هي "حفر" في النصوص، وتتبع "أغوار" دلالاتها، للوصول إلى ما تكتنزه من حكم شرعي به حياة القلوب؛ وكأن "الحياة"

---

[354] ينظر: علم أصول الفقه: رؤية إبستيملوجية، ص 229. سماها الدكتورفريد الأنصاري مراحل الاجتهاد. ينظر المصطلح الأصولي، من ص 293 إلى 299. نص الدكتورفريد الأنصاري على أن مجالات الاجتهاد ثلاثة؛ مجال النصوص وهو المتعلق بالفهم من تنقيح وتخريج وما يلحق بهما من تأويل الظواهر، كشف الغوامض. ومجال العلل والمعاني من المصالح والمفاسد، وهو المتعلق بالاستنباط و إنشاء الأحكام. ومجال تنزيل الأحكام، وهو المتعلق بتحقيق مناطاتها الخاصة والعامة. ينظر المصطلح الأصولي، ص 299-300.

[355] أساس البلاغة، الزمخشري، 243/2.

المحلاة ب"ال الكمالية"، لا تكون إلا بالحكم الشـــرعي، ولعل ذلك بعض المقصـــود من قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسْتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ﴾[356] (سورة الأنفال، جزء آية 24).

أما الاســتنباط اصــطلاحا فهو "اســتخراج المعاني من النصــوص بفرط الذهن وقوة القريحة"[357]. وهو "جوهرة عقد الاجتهاد، وواســطته التي بها يعرف المجتهد؛ فكان أهم مراحل الاجتهاد؛ لأنه هو النتيجة، ولحظة النطق بالحكم، التي لا يبقى بعدها إلا العمل والتنفيذ!"[358]. وأهميته تأتي من توســطه للفعل الإجتهادي الذي يبدأ بالفهم ثم الاســتنباط ثم التنزيل، حتى إن كثيرا من الأصــوليين يســمون الاجتهاد اســتنباطا، وإن كان يتضــمن إضــافة إلى الاســتنباط التنزيلَ، من باب تســمية الشــيء على أهم أجزائه ومكوناته، ومنهم من يقتصــر عليه في بيان وظيفة علم الأصــول، كما فعل عبد الحميد البدارين (ت 1434ه)-رحمه الله- الذي أطلق على الأصول "أصول الاستنباط"[359].

ثانيا: مراحل الاستنباط: الاستنباط مستويان؛ إما استنباط أحكام شرعية للقضايا التي لم ينزل فيها نص شــرعي؛ بحيث لم يُســبق إليها حكما وقواعدا، وإما اســتنباط بناء على قواعد الإمام صــاحب المذهب[360]. وعلى المعنيين فهو حركة ذهنية، تعتمد القدرات العقلية، من أجل اســتخراج الأحكام الشــرعية من النصوص، وهي تتطلب شبكة إجرائية ممتدة، منها:

---

[356] **قال الطاهربن عاشــور: " فَإِنَّ فِي دَعْوَتِهِ إِيَّاهُمْ إِحْيَاءً لِنُفُوسِــهِمْ" التحريروالتنوير، ج 9 ص 311. ثم شــرح ذلك بقوله: " وَالْإِحْيَاءُ هَذَا مُسْــتَعَارٌ لِمَا يُشْــبِهُ إِحْيَاءَ الْمَيِّتِ، وَهُوَ إِعْطَاءُ الْإِنْسَــانِ مَا بِهِ كَمَالُ الْإِنْسَــانِ، فَيَعُمُّ كُلَّ مَا بِهِ ذَلِكَ الْكَمَالُ مِنْ إِنَارَةِ الْعُقُولِ بِالِاعْتِقَادِ الصَّــحِيحِ وَالْخُلُقِ الْكَرِيمِ، وَالدَّلَالَةِ عَلَى الْأَعْمَالِ الصَّــالِحَةِ وَإِصْــلَاحِ الْفَرْدِ وَالْمُجْتَمَعِ، وَمَا يَتَقَوَّمُ بِهِ ذَلِكَ مِنَ الْخِلَالِ الشَّــرِيفَةِ الْعَظِيمَةِ، فَالشَّــجَاعَةُ حَيَاةٌ لِلنَّفْسِ، وَالِاسْــتِقْلَالُ حَيَاةٌ، وَالْحُرِّيَّةُ حَيَاةٌ، وَاسْــتِقَامَةُ أَحْوَالِ الْعَيْشِ حَيَاةٌ". التحريروالتنوير، ج 9، ص 313.**

[357] **التعريفات، الجرجاني. ص 22.**

[358] **المصطلح الأصولي، فريد الأنصاري. ص 297.**

[359] **نظرية التقعيد الأصولي، أيمن عبد الحميد البدارين، دارابن حزم، ط 1، 1426\2005. ص 109.**

[360] **تكوين الملكة الفقهية، محمد عثمان شبير. ص ص 63-44.**

✓ <u>الفهم السليم</u>: لا شك أن" الاجتهاد يبدأ بالفهم"[361]؛ فهو أول الغيث وبداية البذر، ينطلق منه المجتهد أولا؛ فلا استنباط بغير فهم سليم!

وهو بدوره يتوقف على موارد معرفية ومنهجية في غاية الأهمية؛ أولها الموارد اللغوية، ثم الأصولية والعقلية والمنطقية؛ فلا فهم سليم بغير عُدة كافية! وقد سبق بيانها بإجمال.لذلك كان تحصيل أدوات الفهم أول موارد ملكة الاجتهاد؛ لأنها تمكن من تصور المسألة في مدركها الشرعي تصورا موافقا لمقصود الشرع.

والفهم نوعان؛ فهم الخطاب الشرعي أولا ثم فهم المقامات السياقية للواقع الذي يعيش فيه المجتهد ثانيا؛ فهو**فهم مزدوج** ضروري لكيلا يقع الخطأ في إدراك الحكم الشرعي أو تنزيله مما يهدر مقصود الشرع. ثم إن لكل نوع منهما أدواتِه الخاصة؛ فإذا كانت في الصنف الأول تنطلق من علوم اللغة العربية نحوا وصرفا ومعجما وبلاغة وشعرا بما يؤهل المجتهد من امتلاك ملكة "تذوق اللسان العربي"، وتخضع لنسق القواعد المنهجية الأصولية التي تمكن من النظر إلى النصوص باعتبارها بنية واحدة يفسر بعضها بعضا وينبني بعضها على بعض، فيتأهل به لتلقي الخطاب الشرعي كأنه عليه أنزل، -إذا كان الصنف الأول من الفهم كذلك- فإن أدوات فهم الواقع توجد في كل علم يدرس الواقع من زاوية من زواياه التربوية أو الاقتصادية أو السياسية أو التاريخية أو القانونية أو الاجتماعية أو النفسية أو الطبية، إضافة إلى خبرة المجتهد الذاتية الناتجة عن مباشرة القضايا والاحتكاك بالنوازل.

وهو مراحل ومستويات؛ أمثل لها بالمراحل التي تمر منها الفتوى إذا ما عُرِضَت على المفتي نازلة مستجدة؛ كالقضايا المعاصرة في الاقتصاد والمعاملات، وهي من أكثر القضايا تعقيدا وأوسعها تأثيرا، فإنه يحتاج للنوعين الأساسيين من الفهم الذين بسطتهما آنفا؛ وهما فهم الواقع وفهم النص الشرعي، كما

[361] **المصطلح الأصولي، فريد الأنصاري. ص 295.**

يوضحهما الدكتور عبد الله بن بيه في قوله (باختصار): "*إن معالجة القضايا المعاصرة في الاقتصاد والمعاملات، (...) تحتاج إلى جهد من الباحث يتمثل في مرحلتين أساسيتين:*

*المرحلة الأولى: **تشخيص** المسألة المعروضة من حيث الواقع، فإذا كانت عقدا يكون ذلك بالتعرف على مكوناته وعناصره وشروطه. وإذا كان الأمر يتعلق بذات معينة لإصدار حكم معين ك (النقود الورقية)، فإن الباحث يجب أن يتعرض لتاريخ العملات، ووظيفتها في التداول والتعامل والتبادل، وما اعتراها على مر التاريخ من تطور يتعلق بذات النقد كمعدن نفيس إلى فلوس، أو يتعلق بعلاقتها بالسلطة وهي جهة الإصدار، أو بالسلع والخدمات، وهذه هي مرحلة **التكييف والتوصيف** التي تمهد ل (تحقيق المناط) عند الأصوليين، لأنه تطبيق قاعدة متفق عليها على واقع معين؛ أو جزئية في آحاد صورها.*

وهذه المرحلة لا غنى عنها للفقيه؛ فإن الحكم على الشيء فرع عن تصوره، وبدون هذا التصور والتصوير يمكن أن يكون الحكم غير صائب؛ لأنه لم يصادف محلا.

وتزداد أهمية هذه المرحلة عندما ندرك تعقد العقود المعاصرة، وانبناءها على عناصر لم تكن موجودة في العقود المعروفة لدى الفقهاء(...)، فهنا يتوقف الفقيه فترة من الوقت للتعرف على مكونات العقد، ورده إلى عناصره الأولى، لتقرير طبيعته، وهل هو مشتمل على شرط ينافي سنن العقود المجمع عليها والمختلف فيها.

ومن الواضح أن عملية التشخيص كلها تستدعي من الفقيه رجوعا إلى بيئات هذه العقود وأصول التعامل عند أهلها قبل أن يزنها بميزان الشرع.

وأعتقد أن الخلاف (..) في جملة من المسائل يرجع إلى تفاوت بين الباحثين في قضية التصور والتشخيص أكثر مما يرجع إلى اختلاف في فهم النصوص الفقهية.

إذا فالخلاف هو خلاف في علاقة المسألة بتلك النصوص تبعا للزاوية التي ينظر الفقيه من خلالها.

ولهذا فمن الأهمية بمكان أن يبذل الاقتصاديون الوضعيون جهدا لإيصال كل العناصر التي يتوفرون عليها إلى زملائهم الشرعيين، فإذا تم ذلك فإن مرحلة أخرى تبدأ، وهي:

(المرحلة الثانية) مرحلة **المعالجة** الفقهية لإصدار حكم شرعي:

وهذه المرحلة الثانية فيها صعوبة كبيرة، تبدأ بما يمكن أن يكون تحقيقا للمناط، أو ما يسمى بالتكييف الفقهي للمسألة: أي وضعها في خانة معينة بلقب شرعي (...).

وهي -أي المرحلة الثانية- تتداخل مع عملية تلمس الدليل التي تتسم بالبحث عن نص في المسألة أو ظاهر يقتضيها أو عموم يشملها أو مفهوم موافقة أو مخالفة أو دلالة أو اقتضاء أو إشارة.

فإذا لم يرد بخصوصها نص من كتاب أو سنة بمعنى من المعاني المشار إليها، ولا قول لإمام من أئمة المسلمين المقتدى بهم، فإن الباحث يلجأ إلى المقاصد انطلاقا من الأشباه والنظائر إن كانت لها أشباه ونظائر؛ لمحاولة القياس إذا انتفت موانعه، وتوفرت شروطه من: قيام أصل منصوص عليه أو مجمع عليه، غير منصوص بحكم، ولا معدول به عن قياس، ووجود علة جامعة بين الأصل والفرع منصوصة أو مستنبطة بشروطها من انضباط وظهور، سالمة من القوادح. (...).

وعند تعذر القياس فإن الباحث قد يلجأ إلى بعض الأدلة المختلف فيها، كالمصالح المرسلة عند مالك، وهي أهم دليل يعتمد عليه في معركة التحليل والتحريم؛ حيث يكتفي الفقيه بالمناسبة التي معناها: أن يحصل على ترتيب الحكم على الوصف مصلحة من نوع المصالح التي يهتم لها الشارع بجلبها، أو درء مفسدة من المفاسد التي يهتم الشارع بدرئها. (...)

وقد يلجأ الباحث كذلك إلى قاعدة سد الذرائع والنظر إلى المآلات، وفي هذه المرحلة على الباحث أن يتعامل مع جدلية المقاصد والنصوص، وهي جدلية تزيغ فيها الأفهام، وتزل فيها الأقدام (...).

وطبقا لما تقدم، فإن الحكم يولد بعد مخاض ليس باليسير، ويمر بمحطات عديدة"[362].

يبين النقل النفيس عن الدكتور ابن بيه المراحل التي يمر منها الاجتهاد والإفتاء؛ انطلاقا من الفهم إلى تحصـــيل الحكم، وهي مراحل يحتل فيها الفهم مرحلة متقدمة ســـواء كان فهما للشـــرع أو فهما للواقع، والغاية من فهم الواقع تصـــور المســـألة التي يُبحث لها عن حكم؛ وهو تصـــور لا يتم إلا من خلال عمليات إجرائية تتمثل فيما يلي:

- **تعريف** المســـألة كما هي في الواقع، إما من خلال مجهود شـــخصـــي للفقيه أو اســـتثماره لخبرات المتخصصين في النازلة، وتشمل هذه المرحلة التعرف على الواقعة ومكوناتها وشروطها وعناصرها.
- فهم **وظيفة** الواقعة وسياقها.
- تتبع **تطورها** التاريخي.
- فهم **علاقاتها** المتشعبة؛ الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.
- **تفكيك** الواقعة إلى عناصر صغيرة، ثم رد كل منها إلى ما يناسبها في التراث الفقهي إن وجد.

هذه المرحلة ضـــرورية، وهي تماثل مرحلة فهم النص في ذلك. وكما أن الاختلاف في فهم النص قد يبدأ في مرحلة الفهم، فكذلك الاختلاف في تصـــور الواقعة يبدأ في هذه المرحلة، ثم يســـري في بقية المراحل الاجتهادية.

تنبني على هذه المرحلة من التشخيص والتوصيف، المرحلة الثانية من **المعالجة الفقهية** التي يتم فيها وضـــع النازلة في خانتها المناســـبة المحددة بلقب شـــرعي؛ وتتم هذه المرحلة أيضـــا عن طريق عمليات إجرائية؛ هي:

- البحث في الأدلة عن **الدليل** المناسب للواقعة، وتحديده.

---

[362] **مقاصد المعاملات ومراصد الواقعات، عبد الله بن محفوظ بين بيه، الموطأ للنشر، أبوظبي الإمارات العربية المتحدة، ط 4، 2017. ص ص16 - 19. (باختصار).**

- تحديد وجه **دلالته** من نص أو ظاهر؛ عام أو خاص؛ موافقة أو مخالفة، اقتضاء أو إشارة.
- البحث عن **الأشباه** والنظائر للواقعة والقياس عليها، إذا لم يوجد قول مأثور في المسألة.
- اللجوء إلى **الأدلة المختلف** فيها؛ كالمصالح المرسلة، عند تعذر القياس.
- اللجوء إلى سد الذريعة والنظر في المآلات.

✓ تمحيص المعاني واختبار الفُهوم: بعد الفهم السليم لابد من تمحيصه واختباره وتحكيمه؛ بحيث يتم في هذه المرحلة عزل المعاني غير المفيدة في عملية الاستنباط، وإبعادها عن دائرة التأثير، بما يقرب من "السبر والتقسيم" الذي يقوم به أصحاب القياس، وهي العملية التي يطلق عليها تخريج المناط ثم تنقيحه[363].

إن هذه المرحلة من الفهم تتجاوز مرحلة فهم النص الجزئي (الواحد) باعتماد الأدوات اللغوية، إلى مرحلة أرقى من الفهم الكلي يتم فيها النظر إلى جميع النصوص الواردة على الموضوع الواحد؛ مما يتيح إمكانية المقارنة والتوفيق والترجيح بينها. ويتم هذا المستوى من الفهم بالإضافة إلى العدة اللغوية، بالاعتماد على عدة منهجية مناسبة جامعة بين الفهم الجزئي والنظر الكلي إلى جميع النصوص الواردة في المسألة وفي نظيراتها كأنها نص واحد، مع استحضار مقاصد التشريع الكلية والجزئية؛ بحيث تكون الحصيلة فهما منسجما جامعا بين النظر الجزئي والكلي ومقاصد الشريعة.

✓ استخراج الحكم الشرعي: بعد الفهم والتنقيح، يصل المجتهد إلى الحكم الشرعي الذي يدل عليه النص نوعا من الدلالة التي قد تكون مباشرة من النص أو غير مباشرة بالقياس عليه أو أحد الأصول المعتبرة.

---

[363] **ينظر: - الاجتهاد بتحقيق المناط وسلطانه في الفقه الإسلامي، عبد الرحمن زايدي، مركز التراث الثقافي المغربي، 2005/1426. ص 182. – والدراسة المتميزة: السبر والتقسيم و أثره في التقعيد الأصولي: دراسة نظرية مع التطبيق على مسائل الحكم الشرعي والأدلة، للباحث سعيد بن متعب القحطاني، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في أصول الفقه، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، كلية الشريعة، قسم أصول الفقه، السنة الجامعية 1425\1426 هـ. ص 80 وما بعدها.**

بعد هذه العمليات الإجرائية، **يتأهل** المجتهد لاستنباط الحكم الشرعي، وهي مرحلة مهمة؛ لكنها ليست هي النهائية، بل لا بد من ترجيحه على غيره، والمناظرة عنه مع مخالفية.

يتحصل من ذلك أن ملكة الاستنباط هي صفة راسخة في نفس المجتهد، ناتجةٍ عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات الأصولية، تمكنه من الفهم المزدوج للشرع والواقع؛ تعريفا وتوصيفا وتكييفا، لاستنتاج الحكم المناسب. وهي ملكة أساسية ضمن ملكة الاجتهاد، قال الدكتور فريد الأنصاري –رحمه الله-: "*الاستنباط هو عين* ***ملكة الفقه***"[364].

تنبني على هذه الحصيلة نتيجة في غاية الأهمية بالنسبة لما نحن فيه؛ وهي وجوب تدريب الطالب على ملكة الاستنباط على مراحل متكررة ومتدرجة، تنمو معه بقدر مدروس بعد استكماله أدوات الفهم المزدوج للشرع والواقع، وهي:

- تدريب الطالب على التخريج، وذلك ب:
  - ✓ التمرن على تفصيل مجمل عن الإمام أو واحد من أصحابه المجتهدين بأصوله وقواعده.
  - ✓ التمرين على بيان مبهم عن الإمام أو واحد من أصحابه المجتهدين بأصوله وقواعده.
  - ✓ التمهير عل تمييز محتمل عن الإمام أو واحد من أصحابه المجتهدين بأصوله وقواعده.
  - ✓ التدريب على القياس على أمثال قول الإمام أو أحد أصحابه المجتهدين ونظائره في الفروع. وتعد كتب التخريج الفقهي موردا أساسيا في هذا المستوى[365].

---

[364] **مفهوم العالمية. ص 63.**

[365] **ينظر: التخريج عند الفقهاء والأصوليين (دراسة نظرية تطبيقية تأصيلية)، الدكتوريعقوب الباحسين، مكتبة الرشد الرياض، 1414هـ.**

- تدريب الطالب على الاستنباط لما لا نص فيه عن الإمام صاحب المذهب وفق أصوله وقواعده.وتعد كتب الخلاف النازل موردا ضروريا في هذا المستوى[366].
- التدريب على استخراج الأحكام من الأدلة الكبرى على حسب القواعد التي قررها صاحب المذهب وإن كان له فيها قول. وتعد كتب الانتصار موردا هاما في هذا المستوى[367].
- التدريب على استخراج الأحكام من الأدلة الكبرى على حسب القواعد التي قررها صاحب المذهب وإن خالفوه في بعض الفروع.وتعد كتب تفسير آيات الأحكام وفقه الحديث التي ألفها مجتهدو المذاهب موردا أساسيا في هذه المرحلة؛ ككتب ابن العربي المعافري - رحمه الله-.
- التدريب على استخراج الأحكام من الأدلة الكبرى باستثمار قواعد الأئمة أصحاب المذاهب جميعا.

وتعد كتب الخلاف العالي موردا ضروريا في هذه المرحلة، مثل بداية المجتهد لابن رشد الحفيد - رحمه الله-.

الفرع الثاني: ملكة الاستدلال:

الاستدلال ملكة فرعية كبيرة؛ لذلك لابد من تفريدها بالقول بما يظهر وظيفتها الاجتهادية.

أولا: مفهوم الاستدلال: يطلق الاستدلال ويراد به "ذِكْر الدليل، أو طلب الدلالة، أو طلب الدليل"[368].والدليل من "دل" وهي في اللغة أصلان: "أحدهما إبانة الشيء بأمارة تتعلمها، والآخر اضطراب في الشيء. فالأول قولهم: دللت فلانا على الطريق. والدليل الأمارة في الشيء، وهو بين

---

[366] ينظر الفصل الخامس وفصول الباب الثاني من: منهج الاستدلال الفقهي عند المالكية و أثره في الخلاف داخل المذهب من خلال كتاب مناهج التحصيل لعلي بن سعيد الرجراجي، إعداد الطالب عبد الرحمان مايدي، تحت إشراف الدكتور مختار حمحامي، رسالة دكتوراه من جامعة وهران،الموسم الجامعي 2018\2019.

[367] يمكن في هذا المستوى الاعتماد على كتاب "الإشراف على نكت مسائل الخلاف" للقاضي عبد الوهاب، أو ترتيب المدارك في نصرة مذهب الإمام مالك للفندلاوي، أو غيرهما مما هو متاح.

[368] رؤى مقاصدية. ص 7.

الدِّلالـة والدَّلالـة"[369]. فـالمعنى الأول هـو المـراد هنـا، لمـا فيـه مـن الإبانـة عـن الحكـم الشـرعي بالعلامـة الشرعية سواء كانت وحيا أو ناشئة عنه.

إن هذه الدلالة التصريفية للاستدلال تُظهِر نوع العمل الذي يقوم به المستدِل والكيفية التي يفكر بها الفقيه؛ فهو إما يبحث عن الدليل، أو يبحث في الدليل، أو يطالَب بالإتيان بالدليل؛ فأما البحث عن الدليل فهو نوع من انتخاب الدليل الذي يصلح للمستدَل عليه. وأما البحث في الدليل فهو سبر معانيه، وتقسيم مضامينه، واختبار مكنوناته، وتصريف النظر في إمكاناته من أجل معرفة وجه دلالته على الحكم.وأما ذِكْر الدليل فهو الإخبار عنه، والكشف عنه في سياق الإبلاغ أو المناظرة.

فهي إذن عمليات منهجية مترابطة ومتكاملة لا تغني إحداها عن الأخرى، وبذلك فهي ركن من أركان الملكة الاجتهادية، ف"حيثما الاستدلال فثم الاجتهاد"[370].

والاستدلال في الاصطلاح يطلق إما على طلب الدليل، أو نوع الدليل، أو تقرير الدليل، أو إسناد الحكم بدليل، أو الاستنتاج[371]؛ فأما طلب الدليل فهو البحث عنه وفيه، وأما نوع الدليل فقد أطلقوه بهذا الاعتبار على الدليل الكلي في مقابل الدليل الجزئي، أو الأدلة المختلف فيها في مقابل المتفق عليها؛ فيشمل الاستحسان والمصالح المرسلة والاستصحاب وشرع من قبلنا[372]، وهذا المعنى هو الإطلاق الأصولي،وأما تقرير الدليل فبيان وجه دلالته.

---

[369] مقاييس اللغة، ابن فارس. 259/2.

[370] رؤى مقاصدية. ص 14.

[371] صناعة الاستدلال الفقهي: الماهية، الامتداد، الأغلاط، فؤاد بن يحيى. ضمن الكتاب الجماعي: صناعة التفكير الفقهي/ مجموعة من الباحثين، مركز تكوين للدراسات والأبحاث، ط 2، 2019/1440. ص 96.

[372] قال الشوكاني، رحمه الله: "*وهو في اصطلاحهم ما ليس بنص ولا إجماع ولا قياس*". ينظر إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق مصطفى الخن/ محي الدين ديب ميتو، دار الكلم الطيب، دمشق-بيروت، الطبعة الأولى، 2009/1430. ص 617.

والدليل في الاصـــطلاح الأصـــولي "*ما يمكن التوصـــل بصـــحيح النظر فيه إلى مطلوب خبري*"[373]. وهو تعريف يظهر منه ما يلي:

- شمول الدليل لكل ما يُتوصل بالنظر فيه إلى حكم وإلى علم؛ فيدخل في ذلك متون الوحي وما ينشأ عنها من الإجماعات والقياسات والمصالح والعوائد. وذلك ما تدل عليه "ما" في سياق الإثبات.
- النظر في الدليل؛ وهو التأمل والتدبر وتقليب الفكر والاســتنباط بمراتبه من العمق والدقة، بشــرط أن يكون صــحيحا؛ وذلك بأن يصــدر عن أهله وفي محله وبمنهجه المعتبر؛ فإذا لم يكن كذلك كان فاسدا، والفاسد لا يُبنى عليه.
- المطلوب الخبري هو الحكم؛ لأن المطالب نوعان؛ مطلوب تصــوري لا يتضــمن حكما كالماهيات والحدود، وتنتمي إليها النظريات؛ لأنها لا تتضــمن في نفســها أحكاما. ومطلوب خبري مندرج في التصديقات لتضمنه حكما. والحكم إثبات أمر لآخر إيجابا أو سلبا.

تبعا لذلك؛ فإن "*جوهر الاســتدلال عمل انتقائي اســتنتاجي ابنائي*"[374]؛ يتمثل العمل الانتقائي في اختيار الدليل المناســب للقضــية أو النازلة المبحوثة من بين أدلة أخرى، ويتمثل العمل الاســتنتاجي في اســتثمار الدليل لبلوغ المراد؛ فهو انتقال من معلوم إلى مجهول،ويتمثل العمل البنائي في كون العمليتين معا الاستنتاجية والانتقائية- إنما تتمان وفق منهجية مناسبة تتكون من سلسلة من العمليات الإجرائية المؤدية إلى غاية عملية.

---

[373] **ينظر:**

- **ميزان الأصول في نتائج العقول، محمد بن أحمد السمرقندي، تحقيق محمد زكي عبد البر، مطابع الدوحة، 1984/1404.**
- **منار أصول الفتوى وقواعد الإفتاء بالأقوى، إبراهيم اللقاني، تحقيق وتقديم د. عبد الله الهلالي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2002/1423. ص 135.**
- **نفائس الأصول في شرح المحصول، شهاب الدين القرافي، ج67/1.**
- **منهج الدرس الدلالي عند الإمام الشاطبي، الدكتور عبد الحميد العلمي، ص 193.**

[374] **القول الأصــولي المالكي ومناهج الحجاج، إدريس غازي، مركز دراس بن إســماعيل لتقريب المذهب والعقيدة والســلوك (الرابطة المحمدية للعلماء)، ط 1، 1433\2012. ص 17.**

ثانيا: مكانة الدليل: *يعد الدليل مفهوما مركزيا في العلوم الشرعية عموما وأصول الفقه خصوصا؛ فهو مركزه وأسه وجوهره وروحه ومنشأه وموضوعه؛ وُجد به وله، يقول محمد بن إدريس الشافعي –رحمه الله-:"ليس لأحد دون رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يقول إلا بالاستدلال"*[375]*، ويقول في موضع آخر: "ليس لأحد أبدا أن يقول في شيء: حل ولا حرم-: إلا من جهة العلم. وجهة العلم الخبر من الكتاب أو السنة، أو الإجماع أو القياس"*[376]*، ويقول في موضع ثالث:"فالواجب على العالمين أن لا يقولوا إلا من حيث علموا"*[377].

فمن أجل ضبط "القولفي الشرع" نشأ علم الأصول وتوسعت قواعده بما جعله منهجية القول الشرعي المبني على بحث الدليل. وقد ذكر العلامة محمد بن علي الشوكاني أن "*مباحث أصول الفقه راجعة إلى إثبات أعراض ذاتية للأدلة والأحكام، من حيث إثبات الأدلة للأحكام وثبوت الأحكام للأدلة*"[378]، وفي هذا المعنى يقول الدكتور غازي بن محمد: "..*المعرفة الأصولية آيلة على التحقيق- إلى جانب أعم يشكل جوهرها وخاصيتها، وهو بالذات:"النظر في الدليل*"[379].

والنظر في الدليل يظهر في "*وضع الأدلة، وتقعيد القواعد، ورسم الضوابط والمناهج التي يعتمدها الفقيه في استنباط الأحكام الشرعية*"[380]، لذلك كان الاستدلال ركنا متينا من أركان ملكة الاجتهاد؛ فهو: "*بابة الاجتهاد، وبوابة الاستنباط، وبغيره لا يمكن درك الفقه ولا قرع بابه*"[381].

---

[375] **الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي. ص 25.**

[376] **الرسالة، ص 39.**

[377] **الرسالة، ص 41.**

[378] **إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، ص 44.**

[379] **القول الأصولي المالكي ومناهج الحجاج، غازي بن محمد. ص 6.**

[380] **الفكر المنهجي العلمي عند الأصوليين: دراسة تحليلية لنظريتي الدليل والترتيب والموازنة، محمد بن عبد السلام عوام، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الأولى، 2014/1435. ص 90.**

[381] **رؤى مقاصدية. ص 7.**

من أجل ذلك اعتنى به علماء الأمة أيما اعتناء؛ فعرفوه وحددوا خصائصه المعرفية والوظيفية، وأحصوا عدد الأدلة، ورتبوها، ونظروا إليها من جهة تعارضها وكيفية ترجيح بعضها على بعض، وكل ذلك في تنظيم وترتيب وانسجام محكم، حتى صار عندنا ما يصح تسميته ب**"نظرية الدليل"**[382].

وإن ذلك الأمر لم يتوفر في علم أصول الفقه باعتباره بنية كلية فقط، بل انعكس في أفراد العلماء الراسخين في الصناعة الأصولية أيضا؛ مما صنع شخصية ناقدة متجردة لا تقْدم ولا تُحجم إلا عن دليل، ولا تقبل ولا ترفض إلا بدليل، فهي له تبع؛ تدور معه حيث دار[383]. بل إنهم اعتبروا العلم هو الدليل والاستدلال[384]، من باب إطلاق الشيء على أهم مكوناته، الأمر الذي صنع عقلية علمية إسلامية منهجية فريدة. يقول الدكتور محمد عوام مبينا قصده من التفكير العلمي المنهجي: "*حينما نتحدث عن الفكر المنهجي العلمي، فإنما نقصد به ذلك الفكر الذي يستند إلى الدليل، ويرجع إلى البرهان والحجة في جميع قضاياه ومسائله، تقريرا ومحاورة ومناقشة. فمن ثَم سما كعب الأصوليين في هذا الجانب، والشأن في ذلك يرجع إلى طبيعة صناعتهم من حيث قيامها وبناؤها على البحث في شأن الدليل، فهو محور عملهم، ولب فكرهم، ومنبع صناعتهم*"[385].

يتحصل من كل ذلك أن ملكة الاستدلال هي صفة نفسية راسخة في نفس المجتهد، ناتجةٍ عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات الأصولية، تمكنه من إقامة الدليل على مطلوبه الخبري. وإقامة الدليل تشمل البحث عنه وتحديده والمطالبة به والإخبار عنه.

---

[382] ينظر تفصيل نظرية الدليل في: الفكر المنهجي العلمي عند الأصوليين، محمد عوام. ص 35 وما بعدها.

[383] للتوسع في الوظائف الفكرية لعلم الأصول ينظر الورقة العلمية المحكمة: علم الأصول من بناء المعرفة إلى بناء التفكير، عبد الحميد الراقي، ضمن الكتاب الجماعي: العلوم الشرعية و أثرها في بناء المجتمع، ص 153.

[384] يقول الدكتور أحمد الريسوني: "إنما العلم الدليل والاستدلال". الفكر المقاصدي قواعده وفوائده، أحمد الريسوني، منشورات جريدة الزمن، مطبعة النجاح الجديدة -الدار البيضاء- 1999. ص 59.

[385] التفكير المنهجي العلمي عند الأصوليين، ص 35.

بناء على ذلك فإنه من اللازم أن يشتمل البرنامج الأصولي على مستوى مدروس من الملكة الاستدلالية؛ بحيث:

- يكتسب الطالب عقلية استدلالية راسخة.
- يتدرب على البحث عن الدليل ويتملك تقنيات تتبعه واستقصاء أثره.
- يتمهر على تحديد الدليل المناسب للقضية أو النازلة أو الوضعية الأصولية.
- يحصل خبرة في المطالبة بالدليل في سياقات المدارسة والمحاورة والمناظرة.
- يقتدر على الإخبار عن الدليل والإفصاح عنه والدفاع عنه والإقناع به في سياقات المدارسة أو المحاورة أو المناظرة.

الفرع الثالث: ملكة الترجيح:

بعد أن يستدل المجتهد على اجتهاده، لابد من ترجيحه على غيره من الاجتهادات؛ لذلك عد الترجيح من الملكات الاجتهادية الضرورية.

أولا: تعريف الترجيح وحكم العمل بالراجح: الترجيح لغة من (رجح)، يقول ابن فارس رحمه الله: "*الراء والجيم والحاء أصل واحد يدل على رزانة وزيادة. يقال رجح الشيء وهو راجح إذا وزن*"[386]، وهو من الرجحان الذي يفيد: "*زيادة الموزون، تقول: رجحت الميزان: ثقلت كفته بالموزون، ورجحت الشيء فضلته، والترجيح إثبات الفضل في أحد جانبي التقابل، ويقال مجازا لاعتقاد الرجحان*"[387].

وحاصل الترجيح كما ذكر صاحب التعريفات: أنه "*تقوية أحد الدليلين بوجه معتبر، وعبر بعضهم بزيادة وضوح في أحد الدليلين، وبعضهم بالتقوية لأحد المتعارضين أو تغليب أحد المتقابلين*"[388]. وهي عبارة

---

[386] مقاييس اللغة، ابن فارس.439/2. مادة (رجح).

[387] إرشاد الفحول، ص702. ينظر: إرشاد الفحول، ص 702. ونفائس الأصول، 423/1. والتعريفات 170/1.

[388] التعريفات 170/1.

تدور حول معنى تفضيل أحد الدليلين، وتقديمه على الآخر المعارِض له، بوجه معتبر، وهو المرجِّح؛ فالترجيح في جملته "*يعتبر مسلكا إجرائيا من مسالك التوفيق أو (..) التنسيق بين أدلة النسق الشرعي قصد استبعاد التعارض ورفعه، ولا يصار إليه إلا بعد استنفاد إمكانيات الجمع بين المتعارضين وإعمالهما معا*"[389]، لأن إعمال الدليل أولى من إهماله.

والعمل بالراجح واجب[390]؛ يدل على وجوب العمل به "*إجماع الصحابة، والسلف في المنقول من الوقائع؛ كتقديم خبر عائشة رضي الله عنها في التقاء الختانين على خبر أبي هريرة رضي الله عنه في قوله عليه السلام:(إنما الماء من الماء[391])*"[392]. ثم إن الخبر لا يُعمل به عند العلماء إلا إذا سلم من المعارض، أو رجح عليه إن وُجد، كما هو مقرر في علم الأصول[393].

والترجيح يستلزم التعارض، لأنه لا يصار إليه إلا مع وجوده.

---

[389] **القول الأصولي المالكي ومناهج الحجاج، إدريس غازي. ص 85.**

[390] **قال ابن عرفة رحمه الله:"العمل بالراجح واجب لا راجح". انظر: رفع العتاب والملام عمن قال:"العمل بالضعيف اختيارا حرام"، للعلامة أبي عبد الله محمد بن قاسم القادري الحسني الفاسي- ت 1331هـ/1913م-، تح. محمد المعتصم بالله البغدادي، ص 29، دار الكتاب العربي، ط1، 1406هـ/ 1985م.**

[391] **قال الزيلعي –رحمه الله-: "رواه مسلم و أبو داود من حديث أبي سلمة عن أبي سعيد الخدري... حديث منسوخ..". نصب الراية لأحاديث الهداية، جمال الدين أبو محمد عبد الله الزيلعي، تصحيح محمد عوامة، نشر وزارة الأوقاف السعودية، 80-81/1.**

[392] **نفائس الأصول، 423/1.**

[393] **يقول الشريف التلمساني رحمه الله: "اعلم أن الأصل النقلي يشترط فيه: أن يكون صحيح السند إلى الشارع صلوات الله عليه، متضح الدلالة على المطلوب، مستمر الأحكام، راجحا على كل ما يعارضه". مفتاح الوصول. ص 4. والترجيح كما يقع بين الأخبار يقع بين الأقيسة، ينظر: إحكام الفصول للباجي، ج 2 ص 1020.**

ثانيا: تعريف التعارض ووقوعه في الشـريعة: *التعارض في اصـطلاح الأصـوليين:"* اقتضـاء كل واحد من (الدليلين) في وقت واحد حكما في الواقعة يخالف ما يقتضيه الدليل الآخر فيه[394]*"؛ فحين يتكافأ الدليلان، وتتسـاوى الأمارتان في الدلالة على الحكم؛ بحيث يقتضـي أحدهما حكما، ويقتضـي الآخر حكما مغايرا؛ بحيث لا يمكن الجمع بينهما بوجه من الوجوه كالتخصـيص والتقييد والنسـخ، فحينئذ تعارضَت؛ كدلالة حديث عائشـة رضـي الله عنها على وجوب الغسـل من التقاء الختانين، ودلالة حديث أبي هريرة رضـي الله عنه على عدم وجوب ذلك.*

معلوم أن الشـريعة في حقيقتها تتنزه عن التعارض؛ ذلك أنها نَسَـق، وما كان نسـقا يسـتحيل أن يتعارض، وإنما التعارض في عقل الناظر وذهن المجتهد عند ابتداء النظر فقط لأنه ينتهي إلى الترجيح؛ وهو ينتج عن عدم إحاطته بالأدلة أو عن خلل في فهمه لها، أو عدم اسـتيعاب الواقعة ونقص في فِقهها ومآلها. وأغلب الاختلاف سببه النوع الأخير.

فحين يكون النـاظر أمـام هـذا التعـارض، ويتعـذر عليـه الجمع بين الأدلـة، فهو في موقف معرفي يسـتوجب عليه إحدى أمور؛ إما التخيير، وإما التوقف إلى حين رجحان أحدها، وإما الترجيح، وهو مذهب الأكثرية[395]، على ماحكاه القرافي (و 626/ت 684هـ) رحمه الله[396].

والتعارض أمر واقع ليس في فهم الشـريعة فقط، وإنما في فهم الواقع أيضـا، والاختيار حتم لازم، وقليلة هي الأمور الواضـحة التي لا تتنازعها الأنظار؛ لذلك يصـح القول إن الاجتهاد اختيارات موفقة. ولكي

---

[394] علم أصول الفقه، محمد عبد الوهاب خلاف، دار القلم للطباعة والنشر، الطبعة 12، 1398/1978. ص 229.

[395] ينظر: شـرح تنقيح الفصـول في اختصـار المحصـول في الأصـول، شـهاب الدين القرافي (ت 684 هـ)، باعتناء مكتب البحوث والدراسات في دار الفكر بيروت لبنان، 1424\2004. ص 328 وما بعدها.

[396] يقول الإمام القرافي -رحمه الله- مختصـرا مذاهب الأصـوليين: "اختلفوا هل يجوز تسـاوي الأمارتين؛ فمنعه الكرخي وجوزه الباقون، والمجَوِّزُون اختلفوا فقال القاضـي أبو بكر منا و أبو علي و أبو هاشـم: يتخير، ويتسـاقطان عند بعض الفقهاء. قال الإمام: إن وقع التعارض في فعل واحد وباعتبار حكمين فهذا متعذر، وإن وقع في فعلين والحكم واحد؛ كالتوجه إلى جهتين للكعبة، فيتخير. قال الباجي في القسم الأول: إذا تعارضا في الحظر والإباحة تخير. وقال الأبهري: يتعين الحظر؛ بناء على أصله أن الأشياء على الحظر. وقال أبو الفرج: يتعين الإباحة؛ بناء على أصله أن الأشياء على الإباحة، فالثلاثة رجعوا إلى أصل العقل بناء على أصولهم". شرح تنقيح الفصول، ص 326. ثم قال: "والأكثرون اتفقوا على التمسك به (أي الترجيح)، و أنكره بعضهم وقال: يلزم التخيير". شرح تنقيح الفصول، ص 328.

تكون كذلك لابد أن تستند إلى مستندات معرفية ومنهجية ومآلية صحيحة، ولهذا "*كان لزاما على المجتهد أن يولي مبحث التعارض والترجيح اهتماما بالغا وعناية كبيرة، ويكون من أولى مهاراته وملكاته ومداركه*"[397].

والترجيح لا يكون إلا بدليل معتبر؛ لأن الترجيح بلا مرجح تعسف؛ يمنعه أصل تحريم اتباع الأهواء، فمتى غلب على الظن رُجحان أحد الاحتمالين أُعمل، وطُرح الآخر المرجوح[398].

ثالثا: معضلة الترجيح: الدليل المُرَجِّح قد يكون نقليا أو عقليا؛ فالنقلي يقع فيه الترجيح من جهة السند ويقع من جهة المتن[399]، والعقلي بحسب قوته وضعفه؛ كالترجيح بين الأقيسة أو المصالح أو بالاحتياط للدين أو غيرها من المرجِّحات التي نص عليها أهل الشأن، وهي كثيرة ومتشعبة[400]؛ مما يجعل مجالها واسعا، يقول عبد الوهاب خلاف (ت 1375 هـ\1956م): "*مجال الأصوليين في طرق التوفيق أو الترجيح بين النصوص والأقيسة المتعارضة ذو سعة*[401]"، لذلك اعتبره ابن العربي المعافري (543هـ) رحمه الله "معضلة الأصول"[402].

---

[397] مهارة الموازنة والترجيح بين المصالح والمفاسد، علاء ناصر البصري. ضمن مجلة: تكوين المهارة الأصولية: الأهمية والمنهج، العدد 12، 2021/1442. ص 29.

[398] يقول الدكتور أحمد الريسوني:"أساس الوزن في الترجيح العلمي هو تغالب الظنون، أو تغالب الظنين المتعارضين، فأيهما كان أغلب، كان هو الراجح، وكان العمل عليه.". نظرية التقريب والتغليب وتطبيقاتها في العلوم الإسلامية، دار الكلمة، الطبعة 1/ 1997/1417. ص 140.

[399] ينظر: مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، أبو عبد الله محمد بن أحمد المالكي التلمساني (المشهور بالشريف التلمساني)، توزيع مكتبة الرشاد.، ص 146 فيه أسبابهما مع التمثيل لها.

[400] ذكر الشوكاني للترجيح باعتبار الإسناد اثنين وأربعين نوعا، وللمتن ثمان وعشرين نوعا، وباعتبار المدلول تسعة أنواع، وباعتبار الأمور الخارجة عشرة أنواع، وباعتبار الأقيسة أربعة عشرة نوعا، وباعتبار الدليل الدال على وجود العلة ثلاثة أقسام، وباعتبار الدليل الدال على علية الوصف للحكم إحدى عشر قسما، وباعتبار دليل الحكم سبعة أنواع، وباعتبار كيفية الحكم ستة أقسام، وباعتبار المرجحات حسب الفرع خمسة أقسام، وأما الترجيح بين الحدود السمعية فخمسة عشر نوعا. إرشاد الفحول، ص 711. فيكون مجموع المرجحات بحسب السند والمتن والقياس فقط مائة وخمسين نوعا. قال العلامة ابن السبكي في جمع الجوامع بعد أن سرد مرجحات كثيرة: "والمرجحات لا تنحصر ومثارها غلبة الظن..". ص 64.

[401] علم أصول الفقه، عبد الوهاب خلاف، ص 232.

[402] المحصول في أصول الفقه، ابن العربي المعافري، (543 هـ)، دار البيارق، ط 1، 1999\1430. ص 51.

فالحاصـل أن ملكة الترجيح "**صـفة راسـخة ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات التي تمكن المجتهد من الترجيح عندما تتعارض الأدلة، أو المذاهب، أو الآراء، أو الفهوم الو اقعية، أو المصالح والمفاسد، أو المصالح في نفسها، أو المفاسد في نفسها**".

انطلاقا من ذلك؛ تتشـكل ملكة الترجيح من تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات التي تنتمي إلى علم الأصـول، أو حقول معرفية أخرى؛ بحيث يسـتعمل المُرَجِّح كل ما من شـأنه تفضـيل رأيه؛ سـواء كان من داخل علم الأصول، أو من خارجه؛ كاللغة وعلوم المجتمع والعمران، مستعمِلا لها في مستويات عدة؛

- إما في مسـتوى التعامل المباشـر مع الأدلة المتعارضـة، وهي مسـتوى المجتهد المطلق؛ حيث يسـتعمل مناهجه وأدواته الإجرائية من أجل تفضيل أحد الدليلين على الآخر.
- أو في مستوى التعامل المباشر مع المذاهب؛ بحيث يستعمل مناهجه وأدواته الإجرائية لتفضيل مذهب على آخر، وهو مستوى الاجتهاد التفضيلي بين المذاهب.
- أو مستوى تفضيل أحد الأقوال على الأخرى داخل المذهب الواحد؛ وهو مستوى الاجتهاد المذهبي.
- أو بالنظر إلى التعارض في فهم الواقع وتقدير المصـالح والمفاسـد الواقعة في مرتبة تنقيح المناط وتحقيقه، وهو مستوى الاجتهاد في تحقيق المناط سواء أكان مناطا عاما أم خاصا.

تبعا لذلك؛ فإنه من الواجب أن يشـتمل البرنامج الأصـولي على حظ وافر من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات التي تمكن الطالب من الترجيح بحيث:

- يقتنع أن الشريعة نسق وأن التعارض طارئ عليها.
- يتملك منهجية موضوعية عقلية تدور مع الدليل حيث دار، فلا يرجح إلا بدليل معتبر.
- يقتدر على التمييز بين الأدلة قوة وضعفا.
- يتدرب على الترجيح باستثمار مرجحات نقلية أو عقلية.
- يتمهر على المرجحات النقلية بأنواعها، والمرجحات العقلية بحسب قوتها وضعفها.

الفرع الرابع: ملكة التنزيل:

بعد استنباط الحكم والاستدلال له وترجيحه، لابد من تنزيله. والتنزيل هي المرحلة الحقيقية في الاجتهاد؛ التي تظهر للمكلف. لذلك فهو ضروري للملكة الاجتهادية؛ فلا اجتهاد بلا تنزيل.

أولا: تعريف التنزيل: يرجع المعنى اللغوي للتنزيل إلى "ترتيب الشيء ووضعه في موضعه"[403]. وهو معنى يُظهر بعض مميزات استعماله الاصطلاحي، فهو مرتَّب ومرتِّب؛ مرتَّب في نفسه، ومرتِّب لغيره من حيث وضعه له في محله المناسب بحكمة بالغة.

تبعالذلك؛ عرف الدكتور عبد المجيد النجار التنزيلَ بقوله: "*صيرورة الحقيقة الدينية التي وقع تمثلها في مرحلة الفهم إلى نمط عملي تجري عليه حياة الإنسان في الواقع*"[404]؛ فهو إذن عملية منهجية يستهدف منها المجتهد **تطبيق** الحكم الشرعي المستنبط على محله من الواقع بما يحقق مقصود الشرع. يقول الدكتور فريد الأنصاري عن التنزيل: "*هو توقيع الحكم الشرعي المستفاد بالنص، أو بالاستنباط، بتحقيق مناطه على العموم أو الخصوص. وبهذا تكتمل العملية الاجتهادية، وتبلغ غايتها النهائية*"[405].

---

[403] **مقاييس اللغة، ابن فارس، 5/ 417 (مادة نزل).**

[404] **فقه التدين فهما وتنزيلا، عبد المجيد النجار، الزيتونة للنشر والتوزيع، 1995. ص 127. أطلق عليه الباحثون تسميات متقاربة كالتحقيق والتوقيع والتصيير.**

[405] **المصطلح الأصولي، فريد لأنصاري. ص 297-298.**

ثانيا: مراحل التنزيل: لا تتحقق العملية التنزيلية إلا من خلال الخطوات الإجرائية الآتية:

- ✓ فهم الواقع: وهو فقه الواقع المعني بالحكم فقها سليما في أبعاده الماضية والحاضرة والمستقبلية، يقول الدكتور عبد الله بن بيه: "*إن تحقيق المناط بالواقع يرنو إلى* ***الماضي*** *استصحابا وينظر إلى* ***الحاضر*** *استصلاحا، ويرقب* ***المستقبل*** *والمآلات سدا للذرائع" حماية*"[406]. وهو خطوة ضرورية تشبه تصور الحكم الشرعي في مدركه الشرعي.

وفهم الواقع له أدواته العلمية الخاصة وليس فهما انطباعيا، وإنما هو حصيلة خبرة عملية ميدانية وتحصيل نظري، يستخدم من أجلها المجتهد كل الموارد المتاحة في عصره من العلوم والأعراف الجماعية والفردية. ومن العلوم النافعة المفيدة في فهم الواقع المعاصر علم النفس والاجتماع والسياسة والاقتصاد والقانون والطب، بفروعها ومدارسها.

- ✓ حسن التنزيل: وهو إتقان التنزيل بحيث يحقق المصلحة المرادة ولا يؤدي إلى مفسدة أعظم، وهو قريب من حسن التصرف في التربية المعاصرة.

يتطلب حسن التنزيل تهيئة الظروف المناسبة للحكم الشرعي؛ إيجادا لشروطه، وخلقا لأسبابه، ودفعا لموانعه، وتدبيرا لمقاوماته التي تعترضه؛ فيصير التنزيل نوعا من تدبير تنزيل الحكم الشرعي وتصريفه، وليس مجرد تبليغه قبل إيجاد محله المناسب وتهيئة الشخصية المسلمة أو الإنسانية الكفيلة بقبوله ثم العمل به. أضف إلى ذلك الموازنة بين المفاسد والمصالح التي يمكن أن تنشأ عن الحكم الشرعي؛ بحيث لا يؤدي إلى فتنة أو هَرَج ومَرَج، أو إلى إعنات الناس وتكليفهم ما لا يطيقون، أو إهلاك الفئة المؤمنة بغير عائد معتبر.

---

[406] **تنبيه المراجع على تأصيل فقه الو اقع، عبد الله بن بيه، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، 2014. ص 37.**

كما أن الموازنة بين المصالح في نفسها أمر في غاية الأهمية في حسن تنزيل الحكم الشرعي؛ بحيث يُختار له الأليق والأفضل والأعظم، تحصيلا للمصالح العليا. وهذه الخاصية هي التي تضفي الطابع الحضاري على اجتهاد المجتهد، وتجعل عمله متقنا وناجحا وجذابا.

ثم إن الموازنة بين المفاسد في نفسها أمر في غاية الضرورة؛ بحيث يعمل المجتهد على دفع أعظم المفاسد وأكبرها ضررا على الأمة أفرادا وشعوبا؛ فلا يندفع إلى المهالك اندفاعا لا يتبين فيه وجه المصلحة العائدة على الأمة أو وجه الضرر الأعظم الذي يدفعه، فيتحول إلى عنصر وظيفي يستخدمه "الآخرون" لقضاء أغراضهم ومصالحهم دون وعي منه.

✓ مراعاة مآلات الاجتهاد: وهوضروري في التنزيل؛ بحيث ينظر المجتهد إلى منتهى اجتهاده وآثاره على الواقع؛ سواء كان واقعا جزئيا أو عاما، واقعا أو متوقعا.

إن فهم المآل يتطلب أدوات علمية وبصيرة تربوية وليست مجرد انطباعات وخواطر آنية؛ فأما الأدوات العلمية فهي الأدوات المعرفية الكفيلة بالتنبؤ بمسار الأحداث ومآلات الأمور؛ تنبؤا يعتمد على معطيات إحصائية ثابتة، وحسابات رياضية دقيقة، وارتباطات اجتماعية ملحوظة، وتدافعات سياسية مرصودة، وتقلبات اقتصادية مضبوطة. ويمكن في هذا الصدد الاستفادة من الدراسات المستقبلية، والتي هي في جوهرها استقراء للسنن الاجتماعية والطبيعية. وأما البصيرة التربوية فهي " نور الله الذي يقذفه في قلب عبده المجتهد" ينظر به إلى الأمور، وهو ناتج عن تقواه وصدقه وحرصه على المسلمين؛ فيرزقه الله التوفيق في اجتهاده قولا وفعلا وتركا.

تبعا لذلك يجب أن يتضمن المنهاج الأصولي الاجتهادي موارد تعليمية تمهر الطالب في المستويات التالية:

- فقه الواقع،
- تدبير التنزيل،

- الموازنة بين المفاسد والمصالح،
- الموازنة بين المصالح في نفسها،
- الموازنة بين المفاسد في نفسها،
- فقه المآل.

يتحصل من ذلك أن ملكة التنزيل "**صفة نفسية راسخة في نفس المجتهد، ناتجةٍ عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات الأصولية، تمكنه من توقيع الحكم الشرعي**".

الفرع الخامس: ملكة المناظرة:

بعد تنزيل الحكم، لابد من الدفاع عنه ضد منتقديه وخصومه؛ لذلك فالمناظرة ضرورية للاجتهاد.

أولا: تعريف المناظرة. المناظرة "مفاعلة" من "النظر"، وهو "تأمل الشيء بالعين"[407]، والنظر في اصطلاح علماء الجدل: "الفكر المستعمل في الشيء المنظور فيه، طلبا لمعرفة حقيقة ذاته أو صفة من صفاته؛ وقد يفضى فيه إلى الصواب إذا رتب على وجهه، ويكون خطأ إذا رتب على غير وجه"[408].

والمناظرة تقع على الحسيات والمعنويات، فتتناظر الأوجه والأعين، كما تتناظر الرؤى والأفكار. فقد عرفها الشريف الجرجاني اصطلاحا بقوله: "*النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهارا للصواب*"[409]، وعرفها طه عبد الرحمن بقوله: "*النظر من جانبين في مسألة من المسائل قصد إظهار الصواب فيها*"[410]؛ فهي تأمل مشترك بين شخصين في موضوع محدد، تحكمه رغبتهما الصادقة في إظهار الحق والاعتراف به عند ظهوره، سواء أظهر على لسان صاحب الدعوى أم على لسان خصمه.

---

[407] الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. ص 1148.

[408] عيار النظر في علم الجدل، أبو منصور البغدادي، تح أحمد محمد عروبي، أسفار انشر نفيس الكتب والرسائل العلمية دولة الكويت، ط 1 2020/1441. ص 155.

[409] التعريفات، الجرجاني. ص 195.

[410] في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، ط 3، 2007. ص 46.

ثانيا: المناظرة سمة حضارية: إن ملكة المناظرة تستتبع قدرة راسخة على البرهنة والحجاج والمناظرة والحوار، بما يُمَكِّن المجتهد من الدفاع عن رأيه بالبرهان الساطع والحجة القاطعة، مستثمرا كل الموارد المعرفية والمنهجية والتقنية في مناظراته وحواراته، خاصة في وقتنا "حيث صارت الحجة عصب الحياة، وحيث تمثل الحجج والدعاوى البضاعة الخفية الحاضرة في أسواق الناس، وطرقهم، ومجالسهم"[411].

إضافة إلى ذلك تعتبر ملكة المناظرة؛بقدراتها الحجاجية ومهاراتها الجدلية وكفاياتها الحوارية، سمة حضارية راسخة في الثقافة الإسلامية التي هي ثقافة حوارية بامتياز[412]. وهي سمة تتطلب ممارسات تجديدية مبنية على القيم الحضارية الإسلامية ومناسبة للزمن المعاصر، مستثمرة لإمكاناته التقنية والأداتية الهائلة.

ثالثا: المناظرة إثراء: المناظرة صلة حوارية تجمع طرفين مختلفين حول موضوع محدد؛ بحيث يقصد كل واحد منهما إظهار رأيه وإضعاف رأي مخالفه، مع حفظ حقوق كل منهما في العَرض والإبطال والرد، ومراعاة المقتضيات الأخلاقية والمعرفية والموضوعية في ذلك؛ كأن المتناظرين يشتركان النظر إلى الموضوع الواحد فتتعاضد الأنظار وتتظاهر الآراء بما يكشف الحق ويظهر الصواب، مما يوسع النظر ويخصب الفهم ويعمق الفكر، يقول الدكتور طه عبد الرحمن في بيان الوظيفية التوسيعية للحوار ".. يسهم في توسيع العقل وتعميق مداركه بما لا يوسعه النظر الذي لا حوار معه: إذ الحوار هو بمثابة النظر من جانبين، وليس النظر من جانب واحد كالنظر من جانبين اثنين؛ فمعلوم أن العقل يتقلب بتقليب النظر في الأشياء، وأنه على قدر تقلبه، يكون توسعه وتعمقه؛ والعقل الذي لا يتقلب ليس بعقل حي على الإطلاق، والعقل الذي يبلغ النهاية في التقلب هو العقل الحي الكامل؛ وإذا كان الأمر كذلك، لزم أن يكون تقلب العقل في حالة النظر من جانبين ضِعف تقلبه في حالة النظر من جانب واحد، فيكون عقلا أوسع وأعمق،

---

[411] **الدفاع عن الأفكارتكوين ملكة الحجاج والتناظر الفكري، محمد بن سعد الدكان، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، 2014. ص 11.**

[412] **ينظر: ثقافة الحوار في الإسلام من التأسيس إلى التأصيل، محمد الكتاني، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب، ط 1، 2007/1428. ص 219.**

وإلا فإن تقلبه أكثر من هذا متى علمنا أن أدلة الجانبين لا يجتمع بعضـها إلى بعض فحسـب، بل يزدوج بعضـها ببعض؛ ومعلوم أن في الازدواج من الكثرة ما ليس في الاجتماع، بحيث تزداد سـعة العقل وعمقه درجات كثيرة في حالة الازدواج منهما في حالة الاجتماع"[413]. إن هذه الوظيفة التوسيعية والتعميقية للحوار تؤدي إلى "تكوثر عقلي"[414] قاصد ونافع ولامتناهي.

لقد انتصـبت المناظرة باعتبارها؛ أداة توسـيع العقول وتقليب الأنظار وتعميق الأفكار في التجربة التاريخية الإسـلامية، حتى صـارت سـمة حضـارية للإسـلام؛ فانتظمت داخل علم خاص ينظم القواعد المعرفية والأخلاقية للحركية الحوارية، وهو علم **الجدل** الذي بين أغراضـه الأسـتاذ أبو منصـور البغدادي (ت 429 هـ) -رحمه الله- في نص بديع قال فيه: "..*والصحيح من العبارة عن الغرض في علم الجدل قولنا: إنه بحث كل واحد من المتجادلين، عن مطلوب نظري، **باسـتمداده من رأي صـاحبه** ما يؤدي إليه؛ لأنه يجب على كل واحد من المتجادِلَيْن أن يقصد في جدله استثمار فائدة **يشاركه** فيها صاحبه، ولا يجوز لواحد منهما أن يقصـد فيه تحصـيل فائدة ينفرد بها. ودليل ذلك أن المشـاركة بين الشـريكين في الجدل، كالمشـاركة بين الشـريكين في المال، ومن حكم الشـريكين أن يكون الربح بينهما، كذلك الغرض من الجدل أن يكون ما يظهر من الحق يشتركان فيه، ومتى قصد أحدهما الإنفراد بالحق أو غلبة صاحبه، فقد أخرج صناعته عن حكم **الشركة**، وأدخلها في باب **القمار** الذي ينفرد به أحد المتقامرين بالربح والآخر بالخسران*"[415].

تعتمد المناظرة الحجة والبرهان أداة حاسـمة في بناء **القول الحجاجي**؛ بحيث تكون هي الحاكمة والمُحَكَّمة في تَكَوْثُره حتى يصل منتهاه من الصواب.

---

[413] **في أصول الحواروتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن. ص 20-21.**

[414] **"التكوثر العقلي" مفهوم اسـتعمله الدكتورطه عبد الرحمن للدلالة على الممارسـة المنطقية التي تؤدي إلى تكوثر العقل تكوثرا قاصـدا ونافعا ولا متناهيا من خلال الأداة الخطابية والحجاجية. انظر: اللسـان والميزان أن التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، ط 3، 2006. ص 20-21.**

[415] **عيار النظر في علم الجدل. ص 140-141.**

والقول الحجاجي يقع في مستويات أربعة؛ إما أن يكون بنائيا، أو بيانيا، أو ترجيحيا، أو دفاعيا؛فأما الوظيفة البنائية ففيها يتم بناء الرأي مستوفيا شرائطه المعرفية والمنهجية والأخلاقية، وأما الوظيفة البيانية ففيها يعمد المجتهد إلى بيان رأيه وإشهاره مستوفيا شرائطه التَّبْيِينية والخطابية والبرهانية، وأما الوظيفة الترجيحية ففيها يقوم المجتهد بإظهار رأيه وتقويته وتفضيله على غيره تفضيلا مستوفيا شرائطه الحجاجية بحيث تظهر حجته على حجج مخالفيه، وأما الوظيفة التدافعية ففيها يعمد المجتهد للدفاع عن رأيه في معترك الآراء وإبراز ميزاته بينها؛ بحيث يزاحم به الآراء المنتشرة والنظريات المُعَوْلمة، كاشفا عن نقصها، وناقضا لأصلها، ومنبها على مواطن أَبْتَرِيَّتها.

فالحاصل أن "**صناعة الملكة الحجاجية**"[416] أمر لابد منه من أجل الملكة الاجتهادية. وملكة المناظرة هي صفة راسخة، ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات التي يقتدر بها المجتهد على بناء قوله وبيان رأيه والدفاع عنه، في سياق المحاججة والمناظرة.

تبعا لذلك؛ فأنه من الضروري أن يشتمل المنهاج الأصولي على قدر مدروس من المعارف والمهارات والقدرات والملكات التي تمكن الطالب من المناظرة، وذلك بأن:

- يتملك عقلية منفتحة قابلة للاختلاف، حافظة حق المخالف، مدافعة عن حقه في الاختلاف دفاعها عن حقها الشخصي فيه.
- يتدرب على المناظرة في السياقات البنائية والبيانية والترجيحية والتدافعية.
- يتمهر على مراحل المناظرة من العرض والنقض.
- يكتسب القدرة على الاستدلال والسؤال والجواب والقدح من المطالبة والاعتراض والمعارضة[417].

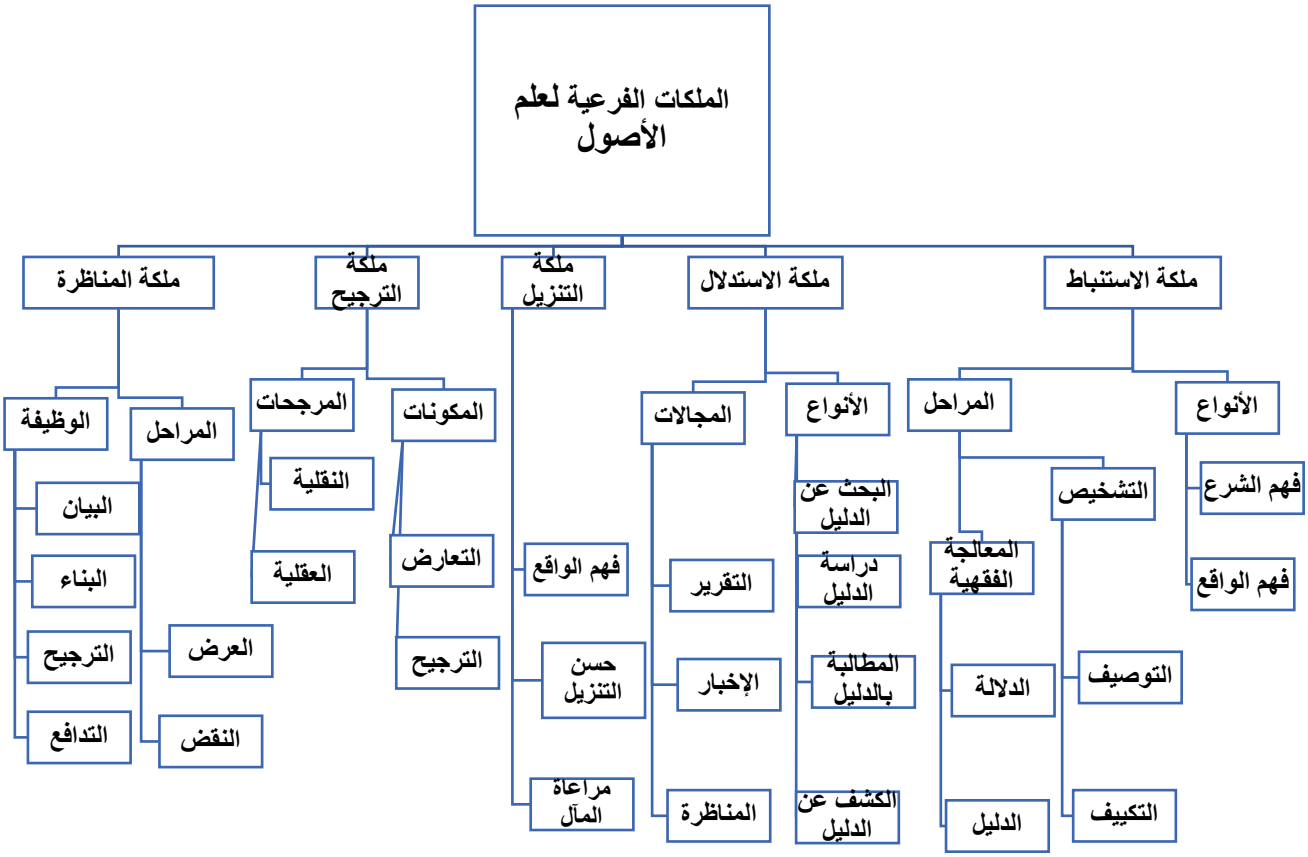
---

[416] **الدفاع عن الأفكار، محمد بن سعد الدكان. ص 12.**

[417] **تنظر حقائق هذه المصطلحات الجدلية في المقال الرفيع للدكتور محماد رفيع: ضوابط تدبير الاختلاف في التراث الأصولي المالكي، مجلة المذهب المالكي، العدد 3، ربيع 1428\2007. ص 61 وما بعدها.**

نخلص من كل ذلك إلى أن الملكات الفرعية لعلم الأصول ترجع إلى خمسة أساسية؛ هي: ملكة الاستنباط، وملكة الاستدلال، وملكة الترجيح، وملكة التنزيل، وملكة المناظرة، كما تبين ذلك الخطاطة التالية:

شكل توضيحي رقم (15): النسيج الإجرائي للملكات الفرعية لعلم الأصول:



المبحث الرابع:

المعرفة الأصولية في الدرس الجامعي: المفهوم والوظيفة.

المطلب الأول: مفهوم المعرفة الأصولية في الدرس الجامعي.

المطلب الثاني: وظيفة المعرفة الأصولية في الدرس الجامعي.

تقديم:

إن **حسم** الموقف من تصور المعرفة؛ ماهية ووظيفة، أمر ضروري قبل بناء منهاج تحصيلها؛ بل هو فرع عنها؛ يتأثر بها، ويدور معها حيث دارت، ويستقر معها حيث استقرت.

من أجل ذلك؛ فإنه من اللازم على واضعي منهاج علم أصول الفقه؛ لأي سلك من الأسلاك التعليمية، حسم موقفهم من المعرفة الأصولية؛ من حيث الماهية والوظيفة. وذلك لا يتم إلا بأمرين؛

الأول: البيان الحاسملماهيتها (ما المعرفة الأصولية؟) وتحديدها (ما مكوناتها المركزية والفرعية؟):

- ✓ أهي إحصاء لموضوعات علم الأصول وسرد لها؟
- ✓ أم هي تذكر المعلومات الأصولية واستحضارها بحفظها من متون أصولية منظومة أو منثورة؟
- ✓ أم هي تحصيل أصولي شامل للمعلومات والملكات، وفق خطة تدريسية ذات مرجعية معرفية أصيلة منفتحة على المستجدات التربوية والتدريسية الحديثة؟

الثاني: الضبط الحاسم لغاية اكتسابها (لماذا أَدْرُسُ\ أُدَرِّسُ علم أصول الفقه؟) ووظيفتها في التحصيل العام للطالب (ما الدور الذي ستؤديه المعرفة الأصولية في شخصيتي العلمية وفي مشروعي التحصيلي؟):

- ✓ أهي الاحتفاظ بالمعلومات الأصولية إلى غاية النجاح في الامتحان للحصول على شهادة جامعية تمكن الطالب من الترشح لمباريات التوظيف؟
- ✓ أم هي حفظ المعلومات الأصولية من متون معتبرة وترديدها في المجالس والمحافل العلمية من أجل إبقائها حية مألوفة في المجتمع؟
- ✓ أم هي اكتساب الملكات الأصولية التي تكفل الفهم السليم والعمل المستقيم؟
- ✓ أم تحصيل الملكات الأصولية المركزية والفرعية التي تمكن الطالب من العروج بها في مدارج العلوم الشرعية وصولا إلى أقصى الغايات في الخيرات المترتبة عن الاجتهاد؛ تحصيلا للأحكام الشرعية

للأقضـيات والمسـتجدات بما يحقق ظهور الشـريعة الإسـلامية على سـائر الشـرائع، وتطويرا للعلوم الشـرعية والإنسـانية على نهج الأصـوليين الذين كانوا دوما مُسْـهِمين في إنشـاء علوم وتقويم معارف وتطوير مناهج؟

طلبا لذلك؛ يعتني هذا المبحث بالجواب عن سؤالين؛ هما:ما المعرفة الأصولية الجامعية؟ وما وظيفتها؟ وسنعمل على الجواب عن ذلك انطلاقا مما يلي:

- ✓ بيان دلالات "المعرفة" اللغوية والاصـطلاحية والفلسـفية والتربوية المعاصـرة اعتمادا على ما انتهى إليه نظر المدرسـة السـوسـيوبنائية باعتبارها من أواخر المسـتجدات البيداغوجية المنتشـرة في العالم، والتي جُعلت إطارا مرجعيا (براديغما\paradigme) للمنظومة التربوية المغربية.
- ✓ تقسيم المعرفة استثمارا للتقسيم التدريسي المعاصر لها.

المطلب الأول: مفهوم المعرفة الأصولية في الدرس الجامعي:

يعتني هذا المطلب بالتركيز على الدلالة اللغوية، فالاصـطلاحية، ثم الفلسـفية للمعرفة، تمهيدا لتفصـيل القول في تعريفها وتفريعها عند التربويين المعاصرين.

الفرع الأول: دلالات المعرفة:

1_ الدلالة المعجمية للمعرفة: ترجع الصـيغة المصـدرية "المعرفة" إلى الفعل "عرف"، وقد أرجع ابن فارس أصـوله اللغوية إلى اثنين؛ يقول –رحمهالله-: "*(العين والراء والفاء) أصـلان صـحيحان، يدل أحدهما على تتابع الشيء متصلا بعضه ببعض، والآخر على السكون والطمأنينة. (...) والأصل الآخر المعرفة والعرفان؛ تقول: عرف فلانا عرفانا ومعرفة، وهذا أمر معروف. ويدل هذا على ما قلناه من سـكونه إليه، لأن من أنكر*

شيئا توحش منه ونبا عنه"[418]*. وإلى هذين الأصلين يرجع المعنى الاصطلاحي ل"المعرفة"؛ لأن النفس تطمئن إليه وتسكن؛ لتتابعه واتصاله في العقل.*

2_ الدلالة الاصطلاحية للمعرفة: عَرَّفَ الشريف الجرجاني المعرفة بأنها "**إدراك** الشيء على ما هو عليه، وهي مسبوقة بجهل، بخلاف العلم، لذلك يسمى الحق سبحانه وتعالى بالعالم، دون العارف"[419]. وهذا المعنى قريب من تعريف العلم عند بعض المدارس[420]، وهو نوع مقصود في الدلالة الفلسفية للمعرفة.

3_ الدلالة الفلسفية: ترجع الدلالة الفلسفية للمعرفة (Connaissance) إلى "معنيين أساسيين هما: **الفعل** العقلي الذي يدرك الظواهر ذات الصفة الموضوعية، والثاني إطلاقها على **نتيجة** ذلك الفعل أي على حصول صورة الشيء في الذهن"[421].

تؤول "نظرية المعرفة" إلى المعنى الأول؛ لأنها تدرس علاقة الذات (العارفة) بالموضوع (المعروف). وإلى المعنى الثاني تؤول نتيجة المعرفة بالمعنى الأول؛ بمعنى " الشيء المعلوم"؛ وهو راجع إلى معنى "مثول موضوع فكري معين، حقيقي أو واقعي، أمام العقل"[422]. وهذان المعنيان مقصودان في الدلالة التربوية للمعرفة؛ فهي إما **أفعال** إدراكية، وإما **تحصيل** (لمعلومات\معارف)، وكلاهما أساسيان في التحصيل.

4_ الدلالة التربوية للمعرفة: يميزبعض السوسيولوجيين بين اللفظتين(Savoir) و (Connaissance) على أساس الشرعية المؤسساتية والتحصيل الوضعياتي؛ ف(Savoir) بناء اجتماعي مؤسساتي مجرد عن سياقه وشخصياته وزمانه، يعيش في مؤسسة "رسمية" حاضنة وحافظة، بينما (Connaissance) هي

---

[418] **معجم مقاييس اللغة، ابن فارس (و395\ ت 555). ص 281.**

[419] **كتاب التعريفات، الشريف الجرجاني (و740\816 هـ). ص 283.**

[420] **من أجل التوسع في مفهوم العلم في المدارس العلمية الإسلامية، يرجع إلى الدراسة القيمة المركزة: العلم في التراث العربي الإسلامي، مركزابن البناء المراكشي. ص 188.**

[421] **المعجم الفلسفي، جميل صليبا. الجزء 2، ص 94.**

[422] **موسوعة لالاند الفلسفية، أندريه لالاند. ص 208.**

(اكتساب) يحقق التوازن بين الموضوع والوسط حين استثماره في وضعية[423].تبعا لذلك؛ فإن (Savoir) ترجع إلى "المعرفة "التي ينبغي اكتسابها، و(Connaissance) إلى المعرفة المكتسبة التي تؤهل الطالب لمواجهة وضعيات.

إضافة إلى ذلك؛تُطلق "المعرفة (Connaissance)" على المحتوى الدراسي؛ فتشمل المعلومات التي تسمى عادة معارف، كما تشمل المكتسبات الأخرى من المهارات والقدرات والكفايات والملكات. ويتم التمييز بينهما في اللغة الفرنسية بلفظتي (Connaissance) و (Savoir)؛ فالأولى تنصرف إلى مجمل المحتوى الدراسي، بينما تنصرف الثانية إلى المعلومات التي يتكون منها المحتوى الدراسي إلى جانب المهارات والقدرات والكفايات؛ وبالتالي ف (Savoir) مكون من مكونات (Connaissance).

تبعا لذلك يمكن النظر إلى المعرفة (Connaissance) على وجه التفصيل باعتبارات خمسة؛ المعرفة باعتبارها معلومات، وباعتبارها مهارات، وباعتبارها قدرات، وباعتبارها كفايات، وباعتبارها ملكات، أو لنقل باعتبارها محتويات ومكتسبات.

فَلْنَنْظُر في ذلك نظرا مختصرا مؤسسا على المدرسة السوسيوبنائية، ومستثمرا الخلاصات التربوية الأصيلة.

<u>أولا: المعرفة باعتبارها معلومات:</u> قسم التربويون المعاصرون المعرفة باعتبارها (معلومات\Savoir) إلى خمسة أنواع سبق بيانها في غير ما موضع من هذه الدراسة، هي: المعرفة الحقائقية،والمعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية،المعرفة الاستراتيجية.

---

[423] ينظر:

Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? Claire Margolinas. Revue française de pédagogie Recherches en éducation 188 | juillet-août-septembre 2014. P15. Édition électronique URL : http://journals.openedition.org/rfp/4530.

وهذه الأنواع الخمسة متوفرة في كل معرفة (savoir) مُعَدَّةٍ للتدريس، بغض النظر عن مجالها المعرفي؛ وعلى ذلك تكون المعرفة الأصولية هي "مجمل المعلومات الحقائقية والمفاهيمية والإجرائية والشَّرْطية والاستراتيجية الأصولية".

بناء على ذلك؛ تصير المعرفة الأصولية الجامعية منقسمة إلى خمسة أنواع؛ معرفة أصولية تعتني بحقائق علم الأصول، ومعرفة مفاهيمية تدرس مفاهيمه، ومعرفة إجرائية تشغل أقطابه، ومعرفة شرائطية توجد ظروف إعمالها، ومعرفة استراتيجية تحل إشكالاتها حلولا اجتهادية.

<u>ثانيا: المعرفة باعتبارها مهارات:</u> تنبني المهارات على **المعلومات** (savoirs)؛ بحيث تَنْتُج عنها؛ ذلك أن المعلومات حين تتصلب تصير مهارات.

تبعا لذلك؛ تكون المهارات الأصولية هي "مجمل المعارف العلمية الأصولية، المرموزة، والمنظمة تنظيما مناسبا في مادة أصول الفقه؛ بحيث تكسب المتعلم أداء أصوليا مقصودا؛ كتقييد المطلق".

<u>ثالثا: المعرفة باعتبارها قدرات:</u> تنشأ القدرات عن المهارات، فتكون القدرات الأصولية "معارف علمية أصولية مستقرة ومرموزة، مكتسبة، أصيلة في علم الأصول أو معارة من تخصصات أخرى، تحل وضعية أصولية". وهي بهذا التعريف قريبة من الوظيفة المعرفية للقواعد الأصولية؛ من حيث هي محققة للاجتهاد، ومعينة على الفهم والاستنباط والتنزيل والترجيح.

<u>رابعا: المعرفة باعتبارها كفايات:</u> الكفاية بناء شامل لما هو معرفي ومهاري ووجداني، مُدْمِج لها في مَهَمات، استجابة لسياق واقعي، يفرض تكاملا في معالجة مشكلاته، مع مرونة تحسبا لكل مستجد فُجَائي، مع مراعاة معايير الإتقان وتحسين الأعمال.

بناء عليه تكون الكفاية الأصولية "بناء أصوليا شاملا لما هو معرفي (بالمعنى الشامل) وحسي ووجداني، مدمج لكل ذلك في مَهَمَّات أصولية، في سياق محدد تعليمي واجتماعي خاص؛ بقصد معالجة مشكلاته، بمرونة وإتقان".

خامسا: المعرفة باعتبارها ملكات: الملكات الأصولية "صفات نفسية راسخةناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات الأصولية، تمكن من حل وضعية اجتهادية".وعلى ذلك فإن بدن الملكة وهيكلها المتين يتشكل من المعلومات والقواعد الأصولية الصلبة، إضافة إلى منهجه المنتج، وهي كلها "معارف" بهذا المعنى الواسع؛ فالمعرفة الأصولية لا تشمل المعلومات الأصولية فقط، بل تطلق على التحصيل الأصولي كله؛ ولذلك فهي تنتقل وتتحول وتتخذ أوضاعا متنوعة انطلاقا من الأستاذ\الأصولي، وانتهاء إلى تحصيل الطالب.

الفرع الثاني: أنواع المعرفة الأصولية في الدرس الجامعي:

تنقسم المعرفة من حيث المحطات التي تمر منها في رحلتها التدريسية من المحطات الثلاثة الآتية[424]:

1_المعرفة العالمة: المعرفة الأصولية العالِمة نتائجَ البحث التي توصل إليها الأصوليون، وهي تتسم بالثبات والمصداقية والشمولية؛ فهي ثابتة لا تختلف فيها أنظار الأصوليين من حيث هي حقائق علمية أصولية، وهي صادقة لاستنادها إلى أدلة ومناهج أصولية، وهي شاملة لجميع القضاياالتي يبحثها المتخصصون في علم الأصول؛ من الأدلة والدلالة والحكم الشرعي والاجتهاد والترجيح والمقاصد، ويدخل فيها أيضا المناهج التي أعملوها فأوصلتهم إلى تلكم النتائج، حتى صارت جزءا منه.

تتسم المعرفة الأصولية بمستوى من التعقيد؛ لانبنائها على مقدمات كثيرة متسلسلة ومتدرجة، وانصياغها في مصطلحات خاصة مكتنزة، لم يُحَصِّلْ الطالبُ بَعْدُ مقدماتها، ولم يستجمع مفاتيحها الاصطلاحية، كما لم يتمرن على لغة أصحابها وأساليبهم وتقاليدهم البيانية، الأمر الذي يضعه أمام تحديحقيقي يحتاج للتغلب عليه إلى مساعدة الأستاذ يجعلها في متناوله، فتصير معرفة مدرسية.

[424] سيأتي تفصيل القول فيها عند الحديث عن التحويل التدريسي في الباب الثالث من هذه الدراسة.

1_المعرفة الجامعية: المعرفة الأصـولية الجامعية مجمل المعرفة الأصـولية التي يقدمها الأسـتاذ للطالب في السلك الجامعي مع مراعاة مقتضيات التحويل الديداكتيكي.

يكتسـب الطالبُ المعرفةَ الجامعي بعد إخضاعها للعمليات التدريسـية التحويلية اكتسـابا متفاوتا؛ فتكون بذلك معرفة مكتسبة.

3_المعرفة المكتسبة: للمعرفة الأصولية التي يحصلها الطالب أوصاف أربعة، هي:

أولا: الإدراك والاسـتيعاب والهضـم؛ ومعنى ذلك أن الطالب يسـتولي عليها اسـتيلاء تاما؛ معلومات وملكات وقيما؛ فتكون له محصلات ومكتسبات.

ثانيا: التملك الذاتي؛ ومعناه أن يتملك الطالب تلك المعرفة؛ فتصير جزءا من بنائه الداخلي.

ثالثا: القدرة على إعادة البناء؛ وهو المؤشـر الأسـاسـي على تملك الطالب للمعرفة؛ بحيث يعيد بناءها وصياغتها بأسلوبه الخاص.

رابعا: التوظيف؛ وهو وصـف يُظهر تمام التحصـيل؛ بحيث يُوَظِّف الطالب مكتسـباته في مواقف مشـابهة للتي تَعَلَّم فيها وبها، أو في مواقف مختلفة لاحقا في مرقى أعلى؛ بحيث يقتدر بها على حل وضعيات أصولية.

المطلب الثاني: وظيفة المعرفة الأصولية الجامعية:

يسـتثمر هذا المطلب خلاصـات البابالأول؛ من حيث نظره إلى الملكة وإلى المعرفة الشـرعية عامة، والمعرفة الأصولية خاصة.

فـإذا ثبت أن الملكـة ذات بعـد وظيفي عملي تطبيقي تنزيلي؛ فهي لا تكون "ملكـة" حتى يجتمع فيهـا المكون النظري الإحاطي المسـتوعب والمسـتولي على العلم، والمكون الممارسـاتي العملي التطبيقي التنزيلي للعلم، فإن التذكير المركز بالبعد الوظيفي للدرس الشرعي عامة والدرس الأصولي خاصة أمر مستحسن في هذا المقام لما سيُبنى عليه من البنيان المنهاجي والصنافي والتدريسي؛ وذلك أن تقرير وظيفية الدرس الشرعي عامة سيكون معيارا ومرجعا لإثبات وظيفية الدرس الأصولي بالضرورة واللزوم.

أولا: وظيفة المعرفة في الدرس الشرعي عامة: لقد تحصل لنا أن الغاية من تحصيل العلم الشرعي عامة؛ هو العمل به وتوظيفه في الحياة، تقربا إلى الله تعالى؛ وهو القصد التعبدي. الأمر الذي يترتب عليهأن التكامل بين العلم\الإحاطة\التحصيل والعمل\الممارسة\التنزيل أمر مسلم به عند التربويين المسلمين، كما سبق بيانه.

انطلاقا من ذلك؛ لا يكون العالم مجتهدا حتى يجمع بين الإحاطة والممارسة والعلم والعمل؛ فالمجتهد، إذن، جامع بين الإحاطة بالعلم وممارسته؛ بحيث صار له ذلك سجية يفهم بها مقصود الشرع؛ فيستنبط الأحكام. ولولا اجتماع الإحاطة والممارسة معا لما تم له شيء من ذلك.

ثانيا: وظيفية المعرفةفي الدرس الأصولي الجامعي:ننظر إلى وظيفة المعرفة في الدرس الأصولي نَظَرَيْن؛ أولهما مرتبط بوظيفة علم الأصول نفسه، والثاني بالغرض من تدريس علم الأصول؛ وهو تحصيل الملكات الأصولية.

1_ الاجتهاد وظيفة علم الأصول: لقد رأينا أثناء بيان تعريف علم أصول الفقه وجود اتجاه يركز على وظيفته؛ انطلاقا من كونه **أدلة كلية، محكمة، قطعية** ثبوتا ودلالة أو استقراء، مفيدة للاجتهاد.

يمتاز هذا الاعتبار في نظره إلى "الأنساق التقعيدية" لعلم الأصول بخاصيتين؛ هما: اليقينية والوظيفية.

إن وظيفية القواعد الأصولية تظهر أول ما تظهر في إثمار الحكم الشرعي؛ فهي تكتنز نسقا من القواعد الضابطة للاستنباطو الاستدلال والترجيح والتنزيلوالحجاج.

2_الملكات الأصولية أدوات الاجتهاد: إن أداة الاجتهاد هي الملكات الأصولية، وبدونها لا اجتهاد!

وقد انتهى بنا النظر إلى تقسيم الملكات الأصولية إلى نوعين أساسيين؛ فأما النوع الأول فهو الملكة المركزية، وهي الملكة الأم المنتِجة بنفسها؛ وهي ملكة الاجتهاد. وأما النوع الثاني فهي الملكات الفرعية، وهي

التي تتفرع عن الملكة المركزية، وتكون من مشـمولاتها أو مسـتوى من مسـتوياتها، وهي خادمة لها محققة لوجودها.

فالحاصـل أن الاجتهاد هو **الملكة** المقصـودة أصـالة بعلم أصـول الفقه؛ وهي تتشـكل من شـبكة إجرائية واسعة من المعارف والقدرات والكفايات؛ لذلك تتفرع عن ملكة الاجتهاد خمس ملكات فرعية، هي: ملكة الاسـتنباط، وملكة الاسـتدلال، وملكة الترجيح، وملكة التنزيل، وملكة الحجاج؛ وهي محصـلات أقطاب الاجتهاد من الحكم والدليل والدلالة والمقاصد والترجيح والمجتهد.

بناء على ذلك؛ فإن المنهاجي لابد أن يقف وقفة تأمل حاسمة تحدد الغاية من تدريس علم الأصول في الجامعة؛ بحيث يزيل من نفسـه كل تردد في تحديد الغاية الاجتهادية من تدريس المادة في إحدى مستويات الاجتهاد المعتبرة والممكنة؛ بأن يستند إلى هذه المقدمة الِـمفصلية الـمُبَـيِّـنة لماهية المعرفة الأصولية ووظيفتها؛ بحيث يستحضرها في بناء عناصر المنهاج؛ من الأهداف الدقيقة، والمحتوى الأصولي المناسـب، والأسـاليب الناجحة، والوسـائل الناجعة، والتخطيط القاصـد، والتنفيذ الجيد، والتقويم الموضوعي، كما يحَـكِّمها في بناء الصـنافات المناسبة للملكات الـمُـكَـوِّنة للاجتهاد، من أجل تنزيلها على دفعات مترابطة ومتكاملة ومنسجمة. وذلك يقتضي ما يلي:

أولا: النظر إلى المعرفة الأصـولية من حيث هي معلومات ومهارات وقدرات وكفايات وملكات؛ فكل ذلك يدخل تحت مسمى المعرفة الأصولية؛ فيتم إدماجها، كلها، في منهاج مادة علم أصول الفقه في الجامعة.

ثانيا: تحديد المعرفة العالمة، وضبط مشـمولاتها، وما يعتبر من صـلبها أو مُلَحِها أو غير ذلك، من أجل بناء منهاج مادة علم الأصول في ضوئه؛ فلا يدرج فيه إلا ما يعد من صلب المعرفة الأصولية.

ثالثا: دراسة المعرفة الأصولية أثناء تنقلها من المستوى العالم إلى المستوى المُدَرَّس؛ بيانا لتقطيعها، ورصدا لتشـوهاتها الناتجة عن التحويل التدريسـي، من أجل الوعي بها، والتعامل معها؛ تلحيما لقطائعها وترميما لتشوهاتها.

رابعا: تعميق النظر إلى المعرفة الأصـولية المحصَّـلة من طرف الطلبة؛ سـعيا لمطابقتها مع المعرفة العالمة المعيارية، وتعزيزا لها حتى تصير صفة راسخة لديهم.

خلاصة الفصل الثاني:

نخلص في نهاية هذا الفصل إلى جملة أمور، وهي:

- أصول الفقه يشمل الحركية المنهجية الاستنباطية والتنزيلية، المؤسَّسة على قواعد ثابتات قطعيات، يحقق مقصود الشرع؛ فهو تبعا لذلك ذو طابع حركي غير جامد، وطابع منهجي غير عقيم، واستنباطي غير مقلد، وتنزيلي غير مبتور، يستمد خصائصه من أسس ثابتة غير مهزوزة وصلبة غير سائلة؛ فيكون بذلك واسع المجال شاسع الاستمداد شامل الاستثمار.
- الملكة الأصـولية: **"صـفة نفسـية راسـخة، ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات الأصولية، تمكن من حل وضعية اجتهادية".**

- للملكة الأصولية أربعة أسس هي: الأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس المضموني، والأساس الوظيفي.

- ملكة الاجتهاد هي الملكة المركزية الأساس لعلم الأصول، وهي الملكةَ المُنْتِجَةَ للحكم الشرعي؛ لذلك كانت المقصودة أصالة بعلم الأصول، وغيرها خادم لها بوجه من الوجوه.
- تتفرع عن ملكة الاجتهاد ملكات فرعية راجعة إلى خمسة كبرى، هي: ملكة الاستنباط، وملكة الاستدلال، وملكة الترجيح، وملكة التنزيل، وملكة الحجاج والمناظرة.
- المعرفة الأصـولية تضـم معلومات أصـولية ومهارات وقدرات وكفايات وملكات غايتها إفادة الاجتهاد في إحدى مراتبه.

بهذه الخلاصات نكون قد أجبنا على السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة وما يتفرع عنه؛ وهو: ما الملكة الأصولية؟ وما أسسها ومكوناتها وأنواعها؟ الأمر الذي سيسمح لنا بالانتقال إلى الجواب عن الجزء الثاني من السؤال المركزي لهذه الدراسة الذي هو: ما منهاج تحصيل الملكات الأصولية؟ وهو ما سيكون موضوع الباب الثاني والثالث من هذا البحث. فلنبدأ بمفهوم التحصيل، ثم نتبعه مفهوم المنهاج.

خاتمة الباب الأول:

أولا: فرضية الباب وأسئلته: اعتنى الباب الأول بتمحيص الفرضية الأولى من فرضيات البحث؛ وهي:

مناهيج تحصيل الملكات الأصولية كانت مناسبة وناجحة في عهد الازدهار الحضاري للأمة، حيث أثلت مفهوم ا لملكات، وأثمرت الاجتهاد بجميع مستوياته.

وذلك من خلال الجواب عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة هذه الدراسة؛ وهو:

- ✓ ما الملكات الأصولية؟ تفرعت عنه الأسئلة الآتية: ما الملكة؟ وما الملكات الأصولية؟ وما أنواعها؟وما مراتبها ؟

ثانيا: فصول الباب: اقتضى الجوابُ عن هذا السؤال ترتيب القول على فصلين؛ هما:

الفصل الأول: مفهوم الملكة وعلاقاتها وأسسها.

الفصل الثاني: علم أصول الفقه والملكات الأصولية

كانت غاية الفصل الأول تحديد مفهوم الملكة وبيان صلتها بالمصطلحات القريبة منها؛ والتي هي: المهارة والقدرة والكفاية، وغاية الثاني دراسة الملكات الأصولية مفهوما وأسسا وتحديدا وأنواعا انطلاقا من مفهوم الملكة واستثمارا لمفهوم علم أصول الفقه.

ثالثا: خلاصات الباب: قد أدى بنا تحليل مباحث و مطالب الفصلين إلى الخلاصات الآتية:

خلاصات مرتبطة بمفهوم الملكة:

6- الملكة: "صفة نفسية راسخة ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات تمكن من حل وضعية من الوضعيات".

7- تكتسب الملكة بالتكرار والتدرج، مع مراعاة نمو المتعلم واستعداداته.

8- الملكة أوسع دلالة ومجالا من المصطلحات التربوية المتداولة؛ التي هي: المهارة والقدرة والكفاية.

9- تتأطر الملكات بالنموذج الإرشادي (البراديجم) التراثي، الذي تشكل المرجعية الإسلامية جوهره المشع، وإطاره المنظم، وغايته العليا.

10- تتأسس الملكة على خمسة أسس؛ هي: الأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس التربوي، والأساس المضموني، والأساس الوظيفي.

خلاصات مرتبطة بمفهوم الملكات الأصولية:

1- أصول الفقه إجرائيا هو نسق من القواعد المنتجة للاجتهاد.

2- الملكة الأصولية: **"صفة ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات الأصولية، تمكن من حل وضعية اجتهادية".**

3- للملكة الأصولية أربعة أسس هي: الأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس المضموني، والأساس الوظيفي.

4- الملكات الأصولية نوعان؛ ملكة مركزية أساس هي ملكة الاجتهاد، وملكات متفرعة عنها؛ هي: ملكة الاستنباط، وملكة الاستدلال، وملكة الترجيح، وملكة التنزيل، وملكة المناظرة.

5- المعرفة الأصولية تتكون من معلومات أصولية ومهارات وقدرات وكفايات وملكات غايتها إفادة الاجتهاد في أحدى مستوياته المعتبرة.

ثالثا: تمحيص الفرضية: لقد أثبت الباب الأول صدق الفرضية الأولى المؤكِّدة لمناسبة مناهيج تحصيل الملكا ت الأصولية ونجاحها في عهد الازدهار الحضاري للأمة، حيث أثلت مفهوم الملكات، وأثمرت الاجتهاد بجميع م ستوياته.

الباب الثاني:

من التحصيل

إلى منهاج التحصيل

الفصل الأول: التحصيل: مفهومه وصلته بالتعليم والتدريس.

الفصل الثاني:منهاج التحصيل: مفهومه ومكوناته.

مقدمة الباب الثاني:

غاية هذا الباب الجواب عن السـؤال الفرعي الثاني المؤطِّر لهذه الدراسـة، وهو: ما منهاج التحصـيل؟ ا

لذي تتفرع عنه الأسئلة الآتية: ما التحصيل؟ وما المنهاج؟ وما عناصره؟

وهي أسئلة نجيب عنها في الفصلين الآتيين:

الفصل الأول: التحصيل: مفهومه وصلته بالتعليم والتدريس.

الفصل الثاني: مكونات منهاهيج التحصيل.

غاية الفصل الأول تحديد مفهوم التحصيل وبيان صلته بالمصطلحات القريبة منه؛ والتي هي:

التعليم والتدريس، وغاية الثاني دراسة مكونات منهاج التحصيل على التفصيل.

الفصل الأول:

التحصيل :

مفهومه وصلته بالتعليم والتدريس

المبحث الأول: تعريف التحصيل وخصائصه.

المبحث الثاني: صلة التحصيل بالتعليم والتدريس.

مقدمة:

نقصد من هذا الفصل الجواب عن جزء من السؤال الفرعي: ما **التحصيل**؟ وذلك أن "التحصيل" مصطلح **مفتاح** في هذا البحث؛ وهو مقصود في الاعتبار في عنوانه وفي أبوابه وفصوله ومباحثه؛ نظرا لما يتسم به من خصائص دلالية تجعله يضاهي مفهومي التعليم والتدريس الذَيْن يشيع استعمالهما بين الباحثين؛ لذلك لا يتم البيان المطلوب للتحصيل، في نظري، إلا ببيان مفهومَي "التعليم" و"التدريس"؛ لورودهم من مشكاة واحدة؛ ورودا متداخلا موقعا في اللبس إن لم يخضعوا لعمل مفهومي محدِّد للحدود ومميِّز لأوجه التداخل أو التكامل بينها.

تبعا لذلك، رتبت القولفي هذا الفصل على مبحثين أساسيين؛ هما:

المبحث الأول: تعريف التحصيل لغة واصطلاحا وخصائصا.

المبحث الثاني: صلة التحصيل بالتعليم والتدريس.

غاية المبحث الأول بيان مفهوم التحصيل، وغاية المبحث الثاني تمييزه عن المصطلحات التي تجاوره؛ والتي هي: التعليم والتدريس.

المبحث الأول:

تعريف التحصيل وخصائصه.

المطلب الأول: تعريف التحصيل.

المطلب الثاني: خصائص التحصيل

يتناول هذا المبحث بالتفصيل مفهوم التحصيل؛ لغة واصطلاحا وخصائصا؛ فانقسم إلى مطلبين؛ اعتنى الأول بتعريف التحصيل، واعتنى الثاني بإظهار خصائصه.

المطلبالأول: تعريف التحصيل.

يعمل هذا المطلب على دراسة التحصيل دراسة معجمية واصطلاحية، مع بيان سماتهما الدلالية، ووجه تقاطعهما مع التدريسية المعاصرة.

الفرع الأول: تعريف التحصيل في اللغة:

أولا: الدلالة المعجمية للتحصيل: التحصيل مصدر من فعل " حصَّل" بصيغة "فَعَّل" التي تفيد تكرار الفعل بتكرار مادته؛ يُقال حصَّل يحصِّل تحصيلا فهو حاصل، وهو تضعيف ل "حصَل"، يقول الخليل بن أحمد (ت 170 ه) –رحمه الله- في معنى "حصل": "*أي **بقي** وثبت وذهب ما سواه من حساب أو عمل ونحوه فهو حاصل. والتحصيل **تمييز** ما يحصل، والاسم الحصيلة. قال لبيد:*

وكل امرئ يوما سيعلم سعيه إذا حصلت عند الإله الحصائل"[425].

هذان المعنيان –البقاء والتمييز- سيوسعهما الزمخشري بأنظاره المجازية، توسيعا مفيدا فيما نحن فيه من الاستعمال التربوي لمصطلح التحصيل؛ فيقول –رحمه الله-: "*حصل له كذا حصولا ، وحصل عليه من حقي كذا أي **بقي**. وما حصل في يدي شيء منه أي **ما رجع** (....) هذا حاصل المال **باقيه** بعد*

---

[425] كتاب العين مرتبا على حروف المعجم، تصنيف الخليل بن أحمد الفراهدي المتوفى سنة (170هـ)، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية –بيروت-، ط 1، 1424/2003. ج 1 ص 324.
والبيت للشاعر المخضرم لبيد بن ربيعة العامري، رضي الله عنه، (قيل أنه توفي سنة 41 هـ، وقيل في خلافة عثمان رضي الله عنه). ينظر: شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، تقديم وتحقيق إحسان عباس، التراث العربي سلسلة تصدرها وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1962. ج 8 ص 29-30. ولفظ البيت في ديوان لبيد:
وكل امرئ يوما سيعلم سعيه إذا كُشِّفت عند الإله المحاصل.
ينظر: ديوان لبيد بن ربيعة العامري، دار صادر بيروت، د ت، د ط، ص 132.

*الحساب (...) وحصل المال في يده وحصل العلم، واجتهد فما تحصل له شيء. وحصل تراب المعدن: **ميز** الذهب منه **وخلصه**، وحصل الدقيق بالمحصل وهو المنخل، وحصلوا الناس في الديوان: **ميزوا** بين شاهدهم وغائبهم*"[426].

يتضح من النصين السابقين أن مادة "حصل" ترجع لمعنيين هما؛ **الباقي** بعد ذهاب ما سواه، و**التمييز**. والمعنيان يلتقليان في معنى **الجمع** اقتضاء؛ فما يبقى بعد ذهاب سواه يقتضي جمعَ الشيء كلِّه؛ فيبقى بعضه ويذهب البعض. وتمييز الأشياء عملية تأتي بعد جمعها كلها لتتميز تميزا معينا كما مثل لذلك الزمخشري –رحمه الله-؛ فتحصيل المال يكون بعد جمع الأرباح إلى رأس المال والنفقات؛ فيتميز تبعا لذلك فلا يتبقى للتاجر إلا الأرباح. وكذلك المعدني الذي يستخرج الذهب من التراب يميز بين التراب والذهب فيطرح الأول ويحتفظ بالنفيس. وطالب العلم يجمعه ثم ينسى منه جزءا ويغيب عنه جزء ولا يلتفت إلى جزء، فلا يتبقى معه إلا ما يضبطه ويستعمله، فهو الحاصل، تماما كحوصلة الطير التي تستوعب كل ما يجمعه الطير من غذاء تم تحوله إلى أمعائها لتأخذ منه ما ينفع فقط. لذلك نص ابن فارس –رحمه الله- على أن "*(الحاء والصاد واللام) أصل واحد، وهو **جمع** الشيء؛ ولذلك سميت حوصلة الطائر، لأنه يجمع فيها، ويقال حصلت الشيء تحصيلا*" [427]. ثم قال: "*وزعم ناس من أهل اللغة أن أصل التحصيل **استخراج** الذهب أو الفضة من الحجر أو من تراب المعدن؛ ويقال:*

ولا رجل جزاه الله خيرا يدل على محصلة تُبيت[428]

فإن كان كذا فهو القياس، والباب كله محمول عليه"[429].

---

[426] **أساس البلاغة. ج 1 ص 194.**

[427] **مقاييس اللغة. ج 2 ص 68.**

[428] **البيت للشاعر الجاهلي عمرو بن قَعَّاس(قعناس) المرادي. ينظر: شرح شواهد المغني، جلال الدين السيوطي، لجنة التراث العربي، د ت، د ط. ص 215.**

[429] **مقاييس اللغة، ج 2 ص 68.**

إذا كان التمييز والبقاء يرجعان إلى معنى الجمع، فإن التمييز يقتضـي الإبراز والإظهار؛ فكل ممَيَّز بارز ظاهر. وعلى هذا المعنى حُمل قوله تعالى في سـورة العاديات، الآية 10: ﴿وَحُصِّلَ مَا فِي ٱلصُّدُورِ﴾. يقول الراغب الأصـفهاني – رحمه الله-: "*التحصـيل إخراج اللب من القشـور، **كإخراج الذهب من حجر المعدن**، والبُر من التبن. قال الله تعالى: ﴿وَحُصِّلَ مَا فِي ٱلصُّدُورِ﴾: أي **ظهر ما فيها وجُمِعَ، كإظهار اللب من القشـر وجمعه**، أو **كإظهار** الحاصل من الحساب(..) وحوصلة الطير: ما يحصل فيه الغذاء*"[430].

وعلى هذا يكون التحصـيل عملية اختبارية تمحيصـية لكل ما جمعه الفرد من أعمال وأشـياء وأفكار ومشـاعر؛ تُنْتِجُ تمييزا بين الخَيِّر منها/ النافع، والشر /الضـار /غير النافع، تمييزا يُظهر الأولى فيبقيها ويعلي شأنها. يقول الإمام المفسر أبو عبد الله القرطبي في تفسيره للآية السابقة: «*﴿وَحُصِّلَ مَا فِي ٱلصُّدُورِ﴾ أي مُـيِّزَ ما فيها من خير وشر، كذا قال المفسرون. وقال ابن عباس رضي الله عنه أُبْرِزَ. وقرأ عبيد بن عمير وسـعيد بن جبير ويحيى بن يعمر ومضـر بن عاصـم (وحَصَـل) بفتح الحاء وتخفيف الصـاد وفتحها: أي **ظهر***"[431].

ثانيا: السمات المعجمية للتحصيل: بناء على ما سلف؛ يتسم التحصيل في المعجم العربي بالسمات التالية:

أولا: **الجمع**؛ فهو الجمع المستوعِب للأشياء والأفكار والأحاسيس، ورمزه حوصلة الطائر.

ثانيا: **التمييز**: فالجمع يقتضي التمييز بين المجموع على حسب صلاحه وفساده، أو نفعه وضره، أو نفاسته وخسته. ورمزه تمييز اللب من القشرة أو البُرُّ من التبن.

---

1) [430] مفردات القرآن الكريم، الراغب الأصـفهاني،تح صـفوان عدنان داوودي، دار القلم دمشـق/الدار الشـامية، ط 4، 2009/1430.

ج 1 ص 240.

[431] الجامع لأحكام القرآن لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصـاري القرطبي، تح عماد زكي البارودي/خيري سـعيد، المكتبة التوفيقية – القاهرة-، 2008. ج 20 ص 128.

ثالثا: **الاستخراج**: فالتمييز يتوقف على فعل طلبي غايته "إخراج" النفيس من بين الأقل نفاسة؛ بحيث يتم ذلك بعد نخل المادة. ورمز ذلك حَصَّل الدقيق بالمُحَصِّل.

رابعا: **الخلوص**: يؤدي النخل إلى تخليص النفيس مما يشوبه من الأعراض والأخلاط والشوائب؛ بحيث يصير الحاصل خالصا لا شائبة فيه. ورمزه تحصيل الذهب من تراب المعدن.

خامسا: **الظهور**: ينتج عن تخليص المادة ظهورها قدرا وصفة، كما وكيفا، كما هو إعلان نتيجة الحساب التي نص عليها الراغب رحمه الله في مفرداته؛ فهو بمثابة "**تَكْمِية(Quantification)**" للمنتوج.

فيكون بذلك التحصيل عملية متسمة بسمات خمسة، هي؛ الجمع والتمييز والاستخراج والخلوص والظهور كما ونوعا؛ فهو مجموع مميز مستخرج خالص ظاهر، وبذلك نفهم سر تسمية بعض العلماء لمؤلفاتهم بالمحصول[432] والحاصل[433] والتحصيل[434]..

تُشَكِّل هذه المعاني مجتمعة النسيج الدلالي للفظة "التحصيل" في المعجم العربي، الأمر الذي يجعلها بناء لغويا يصعب ترجمته إلى لغات أخرى؛ يظهر ذلك في الألفاظ التي اختارها بعض المترجمين لهذه اللفظة؛ فمنهم من اختار (Performance) ومنهم من اختار (Archèvement) ومنهم من اختار (Acquisition)؛

---

[432] مثاله: المحصول في علم الأصول للرازي، رحمه الله،.

[433]مثاله: الحاصل من المحصول في أصول الفقه، لتاج الدين الأرموي، حققه الدكتورعبد السلام أوناجي، ونشرته جامعة قاريوس- بن غازي، سنة 1994 في مجلدين.

[434] مثاله: التحصيل من المحصول، لسراج الدين محمود بن أبي بكر الأرْمَوي (ت 682 هـ)، دراسة وتحقيق: الدكتورعبد الحميد علي أبوزنيد، نشرته مؤسسة الرسالة للطباعة والنشروالتوزيع، بيروت – لبنان، سنة 1988\1408، في جزأين.

- ✓ (Performance)[435]، ولعل السبب الذي دفع لاختياره هو اعتبار معنى "الانجاز بمواصفات"؛ فكل تحصيل منجز بمواصفات محددة. وهذا المعنى قريب من استعمال اللسانيين الذي سبق بيانه.
- ✓ (Archèvement)[436] والذي دفع لهذا الاختيار هو معنى "الجمع بنظام"؛ وهو المعنى المقصود في علم الأرشيف، الذي يهتم بجمع الوثائق ذات الطابع التاريخي وتنظيمها.
- ✓ (Acquisition) هو اختيار أغلب الباحثين[437]، باعتبار أنه الأقرب للتعبير عن المكونات الدلالية ل "التحصيل" في العربية، خاصة في مجال التربية والتعليم؛ التي يُنظر فيها إلى محصلات المتعلم باعتبارها "مكتسبات"، وهي الترجمة الحرفية ل (Acquis).

الفرع الثاني:تعريف التحصيل في الاصطلاح:

أولا: ملحوظة بين يدي التعريف: قبل بحث المعنى الاصطلاحي للتحصيل، يجدر بنا تسجيل ملحوظة في غاية الأهمية؛ وهي:

كَشف البحث في المعنى الاصطلاحي ل "التحصيل" عن نقص واضح في دراسة هذا المصطلح المهم؛ بحيث لم يُدرس دراسة متخصصة من طرف الباحثين في التربية سواء المعاصرة أو القديمة، مقارنة بمصطلحات أخرى قريبة منه؛ كالتعليم والتدريس، وحتى المعاجم الاصطلاحية المتخصصة إما أنها أهملته كلية فلا يوجد فيها ذِكرا ولا تعريفا، وإما اكتفت بالمعنى العام كما سيظهر في السطور القادمة، الأمر الذي أرخى بظلاله على المصطلح وأبقاه في عتمة اصطلاحية إجرائية، نتج عنها لبس ظاهر في استعماله لدى

---

[435] هو اختيار بعض الباحثين منهم الباحث قنيش سعيد في بحثه: الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي – دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي-، (رسالة ماستر) قنيش سعيد، جامعة وهران (كلية العلوم الاجتماعية- قسم علم النفس وعلوم التربية)، 2011-2012. ص 53.

[436] هو اختيار المشرفين على إعداد المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2020. ص 79.

[437] ينظر مثلا: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، التهانوي. ج 1 ص 390.

الباحثين، واختلاط كبير بالمصـــطلحات الأخرى القريبة منه، خاصـــة التعليم والتدريس والتقويم. لذلك اعتنينا بهذا المصـــطلح في هذه الدراســـة محاولين بناء نســـيجه المفهومي انطلاقا من مادته اللغوية، مسترشدين بما خطته أيادي العلماء والباحثين مما ظفرنا به.

ثانيا: تعريف التحصـيل اصـطلاحا: *يضـفي اسـتعمال مصـطلح "التحصـيل" في حقل التربية طابعا تربويا عليه؛ بحيث تصطبغ سماته الدلالية بالصبغة التربوية. وعلى ذلك عرفه بعض الباحثين المشتغلين بحقل التربية بما يدل على جمع العلم مطلقا؛ فيقال التحصـــيل العلمي، أو جمع العلم في المدرســـة؛ فيقال التحصـــيل المدرســـي، أو جمع العلم في الجامعة؛ فيقال التحصـــيل الأكاديمي. وعلى ذلك المنوال نُسِـجَت التعريفاتُ الآتية:*

- تعريف محمد علي التهانوي الذي ورد فيه: التحصيل "جمع العلم مطلقا"[438].
- تعريف الباحثة بوموس فوزية الذي جاء فيه: "التحصـــيل: ناتج ما يتعلمه التلاميذ بعد التعلم مباشرة"[439].
- تعريف الباحثة مرياح فاطمة الزهراء للتحصـيل الدراسـي الذي ورد فيه: "المردود الدراسـي المتحصـل عليه داخل المؤسسة التربوية"[440].

[438] موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج 1، ص 390.

[439] أثر استراتيجية التعلم التعاوني على التحصـيل الدراسـي في مادة العلوم الطبيعية –دراسـة شـبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة أولى متوسط-، بوموس فوزية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12، 2014. ص 3.

[440] سـوء التغذية لدى المتمدرس وعلاقته بالتحصـيل الدراسـي – دراسـة ميدانية على عينة من تلاميذ السـنة الأولى والثانية متوسـط (رسـالة ماسـتر في تخصـص الصـحة والتكيف الدراسـي)، مرياح فاطمة الزهراء، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، 2012/2011. ص 63.

- تعريف الباحث قنيش سعيد للتحصيل المدرسي الذي جاء فيه: "اكتساب المعرفة الكافية أو المعلومات اللازمة من خلال تدخلات المدرسين بالفصل الدراسي للرفع من العلامات وهذا ما نلتمسه في كشف النقط"[441].
- تعريف الباحثة منى الحموي للتحصيل الدراسي الذي ورد فيه: "هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المدرسية للفصل الأول أو الثاني أو بنهاية العام"[442].

يُلاحظ على هذه النماذج من التعريفات أنها تدرجت من المعنى العام إلى المعنى التخصصي؛ بحيث أكسبت مفهوم التحصيل أوصافا وقيودا جعلته أكثر إجرائية، ليناسب الطابع العملي للعملية التدريسية، لذلك استقر على معنى (**جمع العلم والقيم وتمييزها واستخراجها وخلوصها وظهورها كمية ونوعا**). فهو عملية ذات طابع تجميعي، ثم تمييزي، ثم طلبي استخراجي، ثم تخليصي تصحيحي، وأخيرا اختباري قياسي كما ونوعا، وعلى ذلك عرفه المعجم الموحد للإشراف التربوي بقوله: "التحصيل الدراسي ما يحصله المتعلم من معلومات[443] بعد مروره من برنامج دراسي معين، بحيث يصل إلى المستوى المطلوب من الكفاءة في الدراسة. وتحدد اختيارات التحصيل المختلفة وتقديرات المعلمين مستويات ونوعية هذا التحصيل"[444].

المطلب الثاني: خصائص التحصيل:

يؤدي استثمار الفرع السابق إلى استنتاج سمات يختص بها التحصيل؛ وهي:

---

[441] الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي، قنيش سعيد. ص 53.

[442] التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات –دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس- الحلقة الثانية- من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية-، منى الحموي، كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، ملحق 2010. ص 190.

[443] المعلومات جزء من التحصيل، وليست كل التحصيل الذي يشمل المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات. وهي هنا بمعنى كل ذلك.

[444] المعجم الموحد للإشراف التربوي، 2020. ص 79.

1_التحصيل بما هو جمع العلم: التحصيل هو مطلق جمع العلم؛ وهو المعنى الأساسي الذي تتشكل منه المادة الاصطلاحية، وهو المعنى الذي نجده في المعاجم الفلسفية إلى جانب معنى الكسب[445].

2_التحصيل بما هو كسب: تنظر المعاجم الفلسفية، أيضا، إلى التحصيل باعتباره **كسبا** إنسانيا في مقابل الفطري (Innée) / الطبيعي الموروث (Hérédité ou la nature)[446]؛ ومن ثم يصير التحصيل "كل ما تفعه بنا التربية والتاريخ والثقافة، مما ليس فطريا ولا وراثيا"[447].. وهو المعنى الذي سماه الشريف الجرجاني "العلم الكسبي، وهو الذي يحصل بمباشرة الأسباب"[448].

وهذه الثنائية (فطري // مكتسب) ضرورة لفهم التحصيل هنا؛ ذلك أن التحصيل هو عملية كسبية لكنه مبني على استعداد فطري؛ فالقدرة اللغوية فطرية بينما جميع اللغات مكتسبة[449].

3_التحصيل بما هو ناتج ما يتعلمه المتعلمون: وهو معنى يوضح المعنيين السابقين؛ ذلك أن مطلق الجمع والكسب يُحَدَّدُ هنا **بالناتج** الذي يتعلمه المتعلمون؛ وذلك يعني أن التحصيل يأتي نتيجة تعلم، بما تستلزمه تلك "النتيجة" من عمل قاصد ومنظم، تشرف عليه أطراف متعددة؛ من مدرسين ومدرسة وإدارة ونظام تربوي ومنهاج دراسي.

4_التحصيل مردود دراسي: التحصيل مردود دراسي مُتَحَصَّلٌ عليه داخل المدرسة، بما يوحي إليه مصطلح "المردود" من العائد المعرفي والقيمي الذي تنتجه المدرسة؛ بحيث إن المدرسة تعمل على تحقيق أهداف معينة في نفوس المتعلمين؛ فتُخضعهم من أجل ذلك لسيرورات تدريسية تقيسها للتحقق منها في النهاية؛

---

[445] ينظر: موسوعة لالاند الفلسفية، ج 1 ص 19.

[446] موسوعة لالاند الفلسفية، ج 1 ص 18.

[447] Dictionnaire philosophique. A.C. Sponville. P 82.

[448] معجم التعريفات، ص 132 (مادة علم).

[449] Dictionnaire philosophique. A.C. Sponville. P 83.

فتنظر إلى نسبة التحقق وتقيسها بنسبة الهدر؛ فيكون بذلك التحصيل هو **المتبقي** في نهاية التعلم بعد أن ينسى المتعلم مكتسباته.

5_التحصيل إكساب الطالب القدر الكافي: التحصيل إكساب الطالب المعارف اللازمة والمعلومات الكافية والتي تشمل على وجه التفصيل المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات. تركز هذه الخاصية على **موضوع** التحصيل، بشرط أن يكون كافيا للمتعلم. وهذا المعنى يسلط الضوء على موضوع الاكتساب وقدره اللذين يحددهما المجتمع.

6_التحصيل تَكْمِية المكتسبات: التحصيل بهذا المعنى يتم قياسه قياسا كميا، يُعَبَّرُ عنه بالعلامات أو النقط العددية، وهو ما يضفي طابعا **كميا** عليه؛ فكل تحصيل يقاس تحققه بمقياس محدد.

تُظهر هذه الخصائص الخمسة تمركز مفهوم التحصيل على **نواتج** التعلم التي تنسج مستويات علائقية انطلاقا من المعارف ثم المهارات ثم القدرات ثم الكفايات انتهاء إلى الملكات.

المبحث الثاني:

صلة التحصيل بالتعليم والتدريس

المطلب الأول: صلة التحصيل بالتعليم.

المطلب الثاني: صلة التحصيل بالتدريس.

يستهدف هذا المبحث التمييز بين المصطلحات الثلاثة؛ التحصيل والتعليم والتدريس، التي تتوارد على الذهن عند ذكر أحدها، تمييزا يصلح للتأسيس عليه واستثماره عند دراسة منهاج تحصيل الملكات الأصولية؛ وذلك بضبط حدودها المعجمية؛ سواء في اللغة أو الاصطلاح العام والخاص، مع إيلاء الإطار المعياري الإرشادي المسمى بالبراديغم مقام التحكيم، بما يصح القول معه: إن "البراديغم مُحَكَّم".

فلنبدأ ببيان علاقة التحصيل بالتعليم.

المطلب الأول: صلة التحصيل بالتعليم:

ننطلق في بيان الصلة بين المصطلحين، من بيان مفهوم التعليم؛ مستصحبين الأنظار التربوية الأصيلة والحديثة.

الفرع الأول: مفهوم التعليم:

أولا: التعليم لغة:التعليم مصدر من "علَّم"، وهو من "**العلم**". والعلم في اللغة هو "*العلامة، والعلم الجبل، (..) والعلم علم الثوب، والعلم الراية (..) ورجل علامة أي عالم جدا، والهاء للمبالغة، كأنهم يريدون به داهية، (...) وعلمتُه الشيء فَتَعَلَّمَ، وليس التشديد ههنا للتكثير، ويقال أيضا: تعلمْ في موضع اعلم (..) قال ابن السكيت: تعلمت أن فلانا خارج، بمنزلة علمت..*"[450].

يدل هذا الأصل اللغوي على ثلاثة أمور:

1_ العلامة نفسها التي تُجعل تمييزا للشيء عن غيره، ومنه" اسم العَلَمِ" الذي يُجعل سمة خاصة للفرد يتميز بها عن غيره؛ بحيث إذا أُطْلِق قَصَده وحده، فإذا كان في مجموع التفت للنداء دونهم. وهذا المعنى يومئ إلى خاصية من خصائص التعليم وهي أنه يصير علامة لصاحبه وسمة له؛ بحيث يظهر عليه

[450]الصحاح، الجوهري. ص 807-808. (مادة علم). كتاب العيم مرتبا على حروف المعجم،ج 3 ص 221-222. (مادة علم).

ويصـــطبغ به ظاهرا وباطنا، وهو معنى "الهيأة" التي عُرِّفَت بها الملكة، وهي "الصـــفة النفســـية الراســـخة". فالتعليم عند رسوخه يصير صفة نفسية راسخة.

2_الارتفاع المادي والرمزي؛ كالجبل الذي يرتفع على الأرض. وهذا المعنى يظهر القيمة المعنوية والاجتماعية والأخلاقية للتعليم والتعلم، وهي قيمة ســـارية على جميع العلوم النافعة. يؤخذ منها كذلك أن الملكات بها يرتفع الطالب في مدارج العلم؛ فعلى قدرِها يكون قدرُه.

3_ما يهتدى به؛ كالجبل الذي يهتدي به المســـافرُ فيُجعل علامة على تمييز الجهات[451]. وهذا المعنى يحيل على الخصيصة الوظيفية للتعليم؛ فهو مُنْتِجٌ ومثمر؛ وكذلك الملكة مثمرة منتجة.

تشـــكل هذه المعاني الثلاثة النســـيج اللغوي للعلم، كما أنها بمثابة ترميز لماهيته ووظيفته؛ فهو عالي ببنائه الحجاجي الصـــلب، ومميز بخصـــائصـــه المعرفية، وعلامة يُهتدى ويعاش بها؛ فلا حياة بلا علم. وهي أيضا تختصر الرؤية الحضارية الإسلامية للتعليم، وهي إلى ذلك تدل على أن العلم ملكة من الملكات.

والتعليم من عَلَّم فتعلم، للمطاوعة. وأعلم وعلم أصـــل واحد، يقال: "*أعلمته بكذا أشـــعرته وعلمته تعليما*"[452]. *يقول الراغب – رحمه الله- مبينا الفرق بين الإعلام والتعليم:"أعلمته وعلمته في الأصـــل واحد؛ إلا أن الإعلام اختص بما كان بإخبار ســـريع، والتعليم اختص بما يكون* ***بتكريروتكثير*** *حتى يحصـــل منه أثر في نفس المتعلم،.."* [453].

---

[451]**قال الله تعالى في ســـورة النحل: ﴿وَأَلْقَىٰ فِي ٱلْأَرْضِ رَوَٰسِيَ أَن تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَٰرًا وَسُبُلًا لَّعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (15) وَعَلَٰمَٰتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ(16) ﴾.قال ابن كثير– ت 774هـ- رحمه الله: "و(وَعَلَٰمَٰتٍ) أي دلائل من جبال كباروآكام صـــغارونحو ذلك يســـتدل بها المســـافرون برا وبحرا إذا ضلوا الطرق. وقوله:﴿وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ16) ﴾ أي في ظلام الليل، قاله ابن عباس،..". تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء ابن كثير الدمشـــقي، عناية وإشـــراف مكتب البحوث والدراســـات في دار الفكر للطباعة والنشـــر والتوزيع – بيروت-، 1425-1426/2005. ج2 ص 1028.**

[452]**كتاب العين مرتبا على حروف المعجم، ج 3 ص 221-222. (مادة علم).**

[453] **مفردات القرآن، الراغب، 580-581. (مادة علم).**

يتحصـل من ذلك أن التعليم عملية تقتضـي فعلا "تعليم" صـادرا عن معلم تجاه متعلم يطاوعه، من أجل تحصيل علم. وهذه الدلالة المعجمية تبين السمات التي يتسم بها "التعليم"؛ فهو:

- ✓ فعل متعدي إلى مفعولين (عَلَّمَ زيد عمرا العلمَ).
- ✓ صـادر عن فاعل متصـف ب"العلم" نوعا من الاتصـاف قد يكون راسخا وقد لا يكون، تجاه مفعول به (المتعلم) يطاوعه (الرغبة في التعلم).
- ✓ موضوعه –الذي هو مفعوله الثاني- العلم.
- ✓ ينتج من تلك العملية "التعلم"؛ وهو تحصيل "المتعلمِ" "العلمَ".

هذه العلاقة المعجمية التي يقتضـيها فعل "علم" المتعدي هي "علاقة تعليمية". ثم إذا قصـر الفعل على مفعول واحد (تعلم زيدٌ العلمَ)، يصـير المتعلم "الفاعلَ" الذي يطلب العلم بنفسـه سـالكا إليه كل سـبيل ممكنة؛ فتتحول العلاقة إلى "علاقة تَعَلُّمية". والعلاقتان معا –التعليمية والتعلمية - أشـبه بتبادل أدوار ضمني بين المتعلم والمعلم في "علاقة تربوية دائرية (Relation circulaire)"[454]؛ يصير فيها المتعلم مشاركا أو حكما، ويصير التعلم نشاطا استكشافيا يقوده المتعلم نفسه، بمساعدة وتوجيه المعلم.

هما، إذن، علاقتان يحسـم الفرق بينهما "المتعلم" من حيث اتخاذه موقعا معينا بين الفاعلية والمفعولية؛ وهما علاقتان تجمعهما الدلالة الاقتضـائية حول ثلاثة أركان، هي؛ المعلم، والمتعلم، والعلم، وهي الأركان التي تشـكل ما يسـمى حديثا بالمثلث الديداكتيكي الذي اعتنت به الدراسـات الديداكتيكية المعاصرة عناية لم يسبق لها مثيل؛ فقد دَرَسَتْ العلاقات البينية للعناصر المكونة له؛ فَنَظَرَتْ إلى العلاقة بين المعلم والمتعلم وحددت مجمل العلاقات بينهما في علاقات **تربوية**،وحددَت مجمل العلاقات بين المتعلم

[454] **Chemins de l'éducation. François Hébert. (2014). DUNOD. (PARIS). P 59.**

والمعرفة في **التمثلات**،وحصــرَت مجمل العلاقات بين المعرفة والمعلم في النقل الديداكتكيك أو **الدكتكة** (didactisation).

تكتسـب بذلك هذه العلاقات الثلاثية مكانة حاسـمة في النظرية التعليمية؛ بحيث لا يمكن تجاوزها في أي دراســة تروم ضــبط النســق العلائقي للعملية التعليمية التعلمية؛ وهي التمثلات، والعلاقتين التربوية والديداكتيكية.

إن دراســة مفهوم التعليم دراســة معجمية ليســت من الترف الذي لا فائدة فيه، بل هي ضــرورة منهجية لابد منها من أجل: تحديد كنهه، ورصـد علاقاته، وتتبع نسـيجه، وإظهار هيكله، وتمييز خصـائصـه التي يكتسبها أثناء الاستعمال؛ سواء أكان استعمالا عاديا أم اصطلاحيا. وكل تجاوز لهذه المرحلة المعجمية من البحث يوقع في الخطإ[455]، كما أن التوقف عندها والاكتفاء بها يوقع في الغموض والاضــطراب، ويترك مساحات شاسعة للبس والفراغ الإجرائي والتفسيري للكيفيات التي يتم بها التعليم والتعلم[456].

ثانيا: التعليم اصــطلاحا: يبيـــن الراغب –رحمه الله- أن التعليم "اختص بما يكون بتكرير وتكثير حتى يحصل منه أثر في نفس المتعلم قال بعضهم: التعليم: تنبيه النفس لتصور المعاني. والتعلم: تَنَـــبُّهُ النفس لتصور ذلك"[457].

يذكر الراغب –رحمة الله عليه- في هذا النص تعريفين للتعليم؛

---

[455] ينظر:

On the definition of learning. Ane Qvortrup (and athers).university of southernDenmark. 2016. P24.

[456] ينظر:

On the definition of learning. AneQvortrup (and athers). P25

[457] مفردات القرآن، الراغب، 580-581. (مادة علم).

التعريفالأول:التعليم هو: "*الإعلام الذي يكون بتكرير وتكثير حتى يحصل منه أثر في نفس المتعلم*". يتضمن هذا التعريف ماهية وكيفية وغاية وموضوعا؛فأما **الماهية** فهي الإعلام؛ وهي أصل المادة اللغوية ومدارها، كما هو بين في النص السابق للخليل بن أحمد –رحمه الله-؛ ذلك أن التعليم من العِلم وهو العَلم والعلامة، وأعلم أخبر.. فيكون بذلك العِلم هو مادة التعليم. وأما **الكيفية** فهي التكرار والتكثير؛ وهي أهم أساليب التعليم كما مر بنا في الفصل الأول. ينصرف التكرار إلى **الإعادة** الواعية، والتكثير إلى تنويع العبارات والأساليب والطرق؛ بحيث يستعمل المدرس كل ما يدخل ضمن هاذين المبدأين العامين تدرجا من البسيط إلى المعقد، ومن السطحي إلى العميق، وانتقالا من المبادئ العامة للعلم إلى الدرجات العليا منه، ومن المحسوس إلى المجرد[458].وأما **الغاية** فهي حصول **تأثير** في نفس المتعلم؛ والتعبير بالتأثير شامل للسلوك الخارجي الذي يَنْتُجُ عن تحول داخلي؛ سواء كان هذا التأثير إنشاء جديدا أو بناء أو تعديلا أو تكييفا أو تغييرا، وذلك مستوى من مستويات التعلم العميق، الذي سيأتي بيانه. وأما **الموضوع** فهو نفس المتعلم؛ والنفس هنا **ذات** المتعلم وكيانه الشامل لبنيته الذهنية والنفسية والوجدانية؛ فيكون بذلك الأثر **شاملا** لظاهر المتعلم وباطنه؛ بناء وتغييرا وتعديلا وتكييفا، غير مقتصر على أحدها أو مهمل للأخرى.

التعريف الثاني: التعليم هو: "*تنبه النفس لتصور المعاني*". يركز هذا التعريف على ماهية وغاية وموضوع؛فأما **الماهية** فهي "تنبه النفس"؛ ولعل هذه الماهية في هذا التعريف من الغاية في التعريف السابق؛ ذلك أن انتباه النفس وتهيئتها وإعدادها أثر من آثار الإعلام بتكرار وتكثير، وهو أيضا يبرز أهمية الرغبة في التعلم لدى المتعلم في حصوله؛ فإذا لم تتهيأ النفس لتصور المعاني فإنها لا تحصل شيئا[459]. وأما

---

[458] ينظر: نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت –فاس، ط 1، 2015. ص 12-13.

[459] يجوز لنا إظهار الأهمية الحاسمة للرغبة في حصول التعلم بتوظيف المثال القرآني الذي يبين أثر القصد والنية في قبول العمل من خلال تمثيل ذلك بالوابل النازل على الصفوان أو على الربوة؛ فالصفوان باعتبار طبيعته الصلبة المنغلقة لا يستفيد شيئا من المطر الكثير؛ بل يفقد قشرته من التربة بفعل السيول، كما لا يستفيد من القليل لتبخره. بينما تستفيد الربوة من الغيث الكثير (الوابل) والقليل (الطَّل)، نظرا لطبيعتها المنفتحة الرطبة المستعدة للاستفادة. وكذلك الرغبة في التعلم تجعل الطالب يستفيد من التعليم القليل الكثير والقليل؛ فإذا انعدمت الرغبة عنده فقد القابلية للتعليم والاستعداد للتعلم، وهذا أمر مشاهد ثابت بالتجربة. قال الله تعالى في سورة البقرة: ﴿يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُبْطِلُوا صَدَقَاتِكُم بِالْمَنِّ وَالْأَذَىٰ

الغاية فهي تصـــور المعاني؛ ومعنى ذلك حصـــول صـــور المعاني في نفس المتعلم.وأما **الموضـــوع** فهو نفس المتعلم التي هي ذاته وكيانه الشامل لقواه الإدراكية وبناه النفسية ووشائجه الوجدانية.

يبين الراغب –رحمه الله- أن هذا التنبيه إن صـدر عن فاعل خارجي فهو تعليم، وإن كان تنبها ذاتيا أو صـدر عن طلب ذاتي فهو تَعَلُّم. والتعلم في التربية الحديثة هو " **التغيرات** الإنمائية في سـلوك المتعلم، وهو يتسم بالثبات النسبي، وينجم عن الخبرة والتعليم والتفاعل، ويستدل عليه من الأداء"[460]. يتضح من ذلك أن التعلم يحدث نتيجة التعليم، ونتيجة الخبرة الذاتية للمتعلم نفســـه، ونتيجة التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها؛ ليكون بذلك أوسع مدى من التعليم؛ فالتعلم لا يحدث بالتعليم فقط.

إن قراءة تعريف الراغب –رحمه الله– في ضـــوء مقررات البيداغوجية الحديثة قد يؤدي إلى اعتباره جامعا بين النظر السـلوكي والبنائي للتعليم؛ من حيث كونه ينظر إلى التعليم نظرا داخليا (جوانيا) فيعتبره تأثرا وحصـولا لصـور المعاني، ومن حيث نظره إلى التعليم نظرا سـلوكيا خارجيا (برانيا) فيعتبره أثرا عاما في نفس المتعلم شاملا لوجدانه وذهنه وسلوكه، وهي على كل حال قراءة لا تخلو من فائدة.

إن هذا التعريف يدفع القارئ إلى طرح سـؤال عن كيفية حصـول المعاني في نفس المتعلم؟ وهو السـؤال الذي تكفل علم النفس الحديث بالجواب عن بعض أجزائه، حيث انعكست خلاصاته على التربية انعكاسا مباشرا تصورا وممارسة[461].

كَالَّذِي يُنفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۖ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا ۖ لَّا يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُوا ۗ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ (264) وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ ۗ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ(265)﴾.

[460]المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، سـهيلة محسـن كاظم الفتلاوي / أحمد هلال، دار الشـروق – عمان- الأردن، ط 1، 2006. ص 142.

[461] للتوسـع أكثر في علاقة علم النفس بالتربية الحديثة ينظر: إشـكالية علم النفس التربية (منظور بديل للعلاقة بين علم النفس والتربية)، ذ. الجيلالي الدباجي – ت 2021 هـ- رحمه الله، مركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، 2017/2016. ص 22 وما بعدها. (كتاب مرقون).

الفرع الثاني: التعليم في التربية الحديثة:

يُعَدُّ التعليم من أكثر المصطلحات حضورا في الواقع التاريخي للجنس البشري؛ لذلك يُنظر إليه من زوايا متعددة، وأبعاد متباينة؛ سواء أحضاريا أم تاريخيا أم سياسيا أم اقتصاديا أم اجتماعيا أم فلسفيا أم نفسيا أم طبيا.. أم تربويا، مما يجعله مصطلحا سائلا يصعب القبض على معناه إلا بوضعه داخل إطار صارم. ويمكن التمثيل لذلك بتباين مفهوم التعليم فلسفيا عن مفهومه اجتماعيا وسياسيا؛ فبينهما من الفروق ما لا يحتمل هذا البحث الخوض فيه.

من أجل ذلك، لابد أن يستحضر الباحثُ البعدَ والزاوية التي ينظر منها وبها إلى مفهوم التعليم، وأن يُحَكِّمها في بحثه، ويحتكم إليها عندما تتشعب عليه الشعب وتتكاثر عليه الأمور. وهو الأمر الذي سنسلكه في هذه الدراسة؛ حيث سننظر إلى التعليم من زاوية تربوية وببعد تدريسي (ديداكتيكي) صرف، مع التنبيه إلى أننا سننظر إلى التعليم في مستويين؛ مستوى عام مندرج ضمن المجال التربوي بشكل عام، ومستوى خاص مؤطر ببراديغم معين، حتى نتبين المصطلح؛ فَنَبْنِي أحكامنا على أسس يتوفر فيها حظ من

الصلابة. عُرف التعليم[462] بتعاريف كثيرة جدا[463] ناتجة عن تنوع النظريات والرؤى التربوية، وإن كانت كلها تدور حول إشـكالية التعليم التي اختصـرها مجموعة من الباحثين في التحصـيل (Apprendre) والتحويل (Transmettre)[464].

تتنوع هذه التعريفات في النظر إلى التعليم بحسـب اعتبارات ثلاثة؛ إما باعتباره **نقلا** للمعارف إلى المتعلم، وإما باعتباره **تغييرا** أو تعديلا في السـلوك، وإما باعتباره **بناء** ذاتيا أنطولوجيا. فلننظر في هذه الاعتبارات الثلاثة واحدا واحدا، ثم لنربطها بمفهوم التحصيل.

1_التعليم باعتباره نقلا للمعارف: يُعَرَّفُ التعليم عند أصـحاب هذا الاتجاه بأنه "*نقل المعلومات بطرق مختلفة*"[465]. ينظر هـذا التعريف إلى التعليم من حيـث كونـه عمليـة يتم بهـا نقـل المعلومـات إلى الطالب/التلميذ بطرق مختلفة بحسـب نموه واسـتعداده وبيئته وبحسـب القصـد منها كذلك. وهو تعريف

---

[462] نشـير هنا إلى فائدة نراها ذات تأثير منهجي على عملنا، وهي مرتبطة بالمقابل الأجنبي للفظ التعليم وهو (Apprentissage) في الفرنسـية و(learning) في الإنجليزية؛ فالمقابل الفرنسـي تشـكل في القرن 14 من (Apprenti) الذي يعني فعل تعلم حرفة (يدوية)، ثم استُعْمِل في القرن 15 بمعنى مدة التَّعَلم التي يمضيها المُتَعلم عند المُعَلِّم ليتعلم منه الحرفة، ثم استعمل في القرن 16 بمعنى فعل التعلم بشـكل عام. وأما المعنى المسـتعمل في الوقت الحاضـر فهو مسـتعار (Emprunté) من المقابل الإنجليزي (learning) والذي له ارتباط بالمكتسبات والمحصلات، ذات مرجعية تقنية.

ينظر:

Les conceptions de l'apprentissage chez lesfuture(e)s enseignant(e)s. (2016) Marrie –Jose ROCH. Université du Québec à Montérial. P 6.

بسـبب ذلك، وصـف البلاغي الفرنسـي أوليفي روبول (Olivier reboul) هذه الترجمة(learning\ Apprentissage) ب *"الترجمة الخرقاء والكسـولة" بسـبب أنها أوسـع من الدلالة التربوية المعاصـرة؛ نظرا لما تحمله من معنى اكتسـاب المهارة (Apprenti)، وتعني إتباعيا مهارة مهنية أو يدوية عموما (Apprendre à)، وتعني بالمعني النَّفاسـي (علم النفس) الحديث اكتسـاب أي مهارة كيفما كانت: سـباحة، اسـتظهار، اسـتدلال. ليبقى التعلم شـكلا من الأشـكال الممكنة لفعل التعلم الذي يتضمن أيضا الإخبار (apprendre que) والدراسة بصيغة الأمر (Apprends)...".*

انظر:لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي، أوليفييروبول، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، 2002. ص 91.

وحاصل هذا النقد من روبول أن التعليم بمعناه القديم في اللغة الفرنسية أوسع من التعليم بمعناه الحديث.

[463]أحصت جامعة أكسفورد أزيد من خمسين تعريفا للتعليم. ينظر:

Wahat is learning ? Oxford University Press Sample Chapter. P 1.

[464]Transmettre,Apprendre. (2016). Marie Claude BALAIS/Marcel \GauchetDominique Ottawi. Plurriel. P 7.

[465] المعجم الفلسفي، جميل صليبا. ج 1 ص 307.

عام يترك مساحات شاسعة من الفراغات والأسئلة، من قبيل: ما المعلومات؟ وما أنواعها؟ وكيف يتم تنظيمها؟ وما موقع المتعلم منها؟ وكيف يتم النقل؟ وما مستوياته؟ .. لذلك عملت الدراسات التربوية الحديثة على إزالة كثير من اللبس عن هذا الاعتبار، وذلك ب:

- ✓ بيان معنى النقل بأنه"*تحويل للمعارف من خلال عرضها بوضوح ودقة*"[466]. يقتضي ذلكأمرين؛ أولهما وجود ناقل وهو المُدَرِّس أو غيره، والثاني هو المنقول إليه وهو المتعلم. وعملية النقل تلك لا تتم إلا بإخضاع المنقول لتحويل ديداكتيكي (Transposition didactique) يُحَوِّل المعارف العالمة إلى مدرسية(rendre le savoire savant enseignable)[467]. وقد عبر بعض التربويين عن هذا المعنى بالاكتساب/التحصيل، فالتعليم اكتساب /تحصيل للمعلومة أو المهارة أو الفهم (القيم)[468].
- ✓ تحديد المنقول في: المعارف والمهارات والقيم[469]؛ بحيث يكتسب الفرد المعارف ويتقن المهارات ويطور المواقف[470]؛ فهي بذلك تشمل كل جوانب الشخصية الإنسانية العقلية والوجدانية والمهارية. أو بمعنى آخر فإن المنقول هو الملكات التي هي تركيبة من المعارف والقدرات والكفايات.
- ✓ الكشف عن طبيعة النقل من حيث ارتباطه بالخبرة، والتدريب والتمارين التطبيقيةالتي ينجزها المتعلم[471].
- ✓ إبراز الأدوار التي يقوم بها المتعلم في علاقته ببقية عناصر العملية التدريسية، وهي أدوار تتراوح بين الاكتساب والمبادرة بالإنجاز.

---

[466]**Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement. Gérard Barnier. P 2.**

[467]**Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement. Gérard Barnier. P 2.**

[468]**Notions de pédagogie, vocabulaire. Evelyne Barsamian. P 9.**

[469]**Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement. Gérard Barnier. P 2.**

[470]**Qu'est –ce qu'apprendre ? Bruno Robbes. (2019). P1.**

[471]**Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement. Gérard Barnier. P 2.**

- ✓ تحديد الناتج عن التعليم؛ بحيث يؤدي إلى "***تغيير من خلال تطوير مهارة جديدة، أو فهم قانون علمي، أو تغيير الموقف، وهو تغيير ليس عرضيا أو طبيعيا بالطريقة التي يتغير بها مظهرنا مع تقدمنا في السن***"[472]. يعبر التربويون عن هذا التغيير **بالتعديل** تارة **والتكييف** تارة أخرى؛ فيكون بذلك التعليم أداة تغيير باستمرار؛ تعديلا[473]، وتكييفا من أجل مسايرة الواقع[474]. وقد يتقلص هذا التغيير/التعديل/التكييف ليكون من أجل **مسايرة** سوق الشغل بالخصوص، ومتطلبات الاقتصاد بالعموم.

2_التعليم باعتباره تغييرا أو تعديلا في السلوك: يعرف التعليم وفق هذا الاعتبار بأنه: "*تعديل السلوك استجابة لمحفز*"[475]، بحيث يتم من خلال رابطة التحفيز والاستجابة، حسب البيئة، بغاية الحصول على منتوج وهو الإجابة الصحيحة[476]. ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التعليم باعتباره عملية تغيير للسلوك أو تعديل له من خلال محفز محدد؛ فهو عملية خارجية تُسَلِّطُ على المتعلم مثيرا معينا تلجِئه إلى استجابة معينة، طبقا لقانون المهيج/المحفز والاستجابة.

إن التعليم بهذا الاعتبار هو "*عملية غرس السلوكيات، والمواقف وردود الفعل والإجراءات المهنية؛ بحيث يتدرب الطلاب على إنتاج استجابات مؤقتة وفقا للمشكلات التي تمت مواجهتها*"[477].

---

[472] **Introduction to concepts of teaching and learning. A.H. Squeira. (2012). P 1.**

[473] **Vocabulaire de la pédagogie. UltricAylwin. P 61.**

[474] **Processus d'apprentissage. Extrait de Musial, M., Pradère, F., /Tricot, A. (2012). Comment concevoir un enseignement ? bruxelles : De Boeck. P 1.**

[475] **Whatislearning ? On the nature and merites of a functional definition of learning. Jan De HOUWER (athers). (2013). Psychonomic Society. P 1.**

[476] **Les conceptions de l'apprentissage chez les future(e)s enseignant(e)s. (2016) Marrie –jose ROCH. Universit du Québec à Montérial. P 19.**

[477] **Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement. Gérard Barnier. P .2**

يظهر من هذا التعريف التقارب بين مفهوم التعليم والترويض؛ بحيث إن كلاهما يبتغي ضبط سلوك المتعلم/المرَوَّض بمحفز/مهيج محدد؛ لذلك نجد عند بعض أصحاب هذا الاتجاه تعميم شموله للكائن الإنساني وللحيوان على سبيل العطف أو التبادل، كما في التعريف التالي: "*التعليم هو القدرة على تعديل السلوك، بشكل قار أو مؤقت، اعتمادا على خبرة، من أجل تكييف الكائن الإنساني أو* ***الحيواني*** *مع الاختلافات البيئية، بما يتجاوز ردود الفعل المحددة بيولوجيا (الغريزي)*"[478].

يتأطر هذا المفهوم ضمن تصور المدرسة السلوكية للتعليم الذي بنته على تجارب العالم الروسي إيفان بافلوف (Ivan pavlov)/- 1936/1849م- الشهيرة.

[478]**Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école. Dao Anh Huong. (2010). Synergies. P 176**

3_التعليم باعتباره بناء ذاتيا[479] أنطولوجيا[480]: ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التعلم باعتباره قدرة على معالجة المعلومات، باستخدام استراتيجيات معرفية وفوق معرفية[481]، في تفاعل مع المُدَرِّس والمحيط، متأصلة بجودة البيئة وخبرة المتعلم السابقة؛ فهي عملية بناء جماعي للواقع، تُرَكِّزُ على البناء الذاتي للمعرفة بالاعتماد على جودة المشاركة وسيرورة التطوير الذاتي بغاية بناء الفكر النقدي والتحليلي للمستجدات والتحديات الفردية والجماعية، من أجل الاستجابة للسيرورة التنموية التي تتطلبها المواطنة المسؤولة.

يقلب هذا الاعتبار الثاني مفهوم التعليم محولا إياه إلى" *سيرورة نشطة، بنائية، تراكمية، تنتج لما يعالج المتعلم بنشاط المعلومة الجديدة، ويعدل أيضا من منظومته المعرفية* "[482]؛ فيكون بذلك فعلا داخليا تبنيه الذات وتضفي عليه طابعها الخاص، مما يجعله نوعا خاصا من التأويل والمعالجة الخاصة لأحاسيس المتعلم أثناء تَكَوّن المعرفة[483]، لذلك عرفوا التعليم بكونه "*فعل تملك المتعلم للمعرفة تملكا مباشرا* "[484].

انعكس هذا التصور للتعليم على المثلث الديداكتيكي بحيث قلبه رأسا على عقب؛ فأصبح المتعلم القطب الأهم بينما أخذ المعلم دور المنشط والمساعد والمقترح، لذلك نجد بعض الباحثين المنتمين لهذا التيار يعرفون التعليم بكونه " دعم الطلاب في الأنشطة المقترحة"[485].

---

[479] ينظر:

Les conceptions de l'apprentissage chez les future(e)s enseignant(e)s. (2016) M.J. ROCH. P 19.

[480] What is learning? On the nature and merites of a functional definition of learning. J.De HOUWER (athers). P 3.

[481] مصطلح "*فوق المعرفة أو ما وراء المعرفة (Meta-cognition)" مصطلح حديث يستعمل للدلالة على قدرة المتعلم على مراقبة تعلمه وتفكيره، وضبطه وتنظيمه، وإدراكه لعملياته المعرفية، واستخدامه التنظيم الذاتي وضبط هذه العمليات وتحسين تفكيره*". ينظر: استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، السيد فتحي الويشي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر-الاسكندرية- ط 1، 2013. ص 90.

فهو تفكير في المعرفة وليس تلقيا لها فقط، كما أنه نوع من "*تعليم المتعلم طريق التعلم*" على حد تعبير الشيخ برهان الإسلام الزرنوجي رحمه الله (عاش في القرن السادس الهجري). ينظر: كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم"، برهان الإسلام الزرنوجي، تحقيق مروان قباني، المكتب الإسلامي، 1981.

[482] ينظر:

انتقل التعليم تبعا لهذا "البراديغم" من فعل خارجي/تسلطي يمارسه الراشد صاحب المعرفة إلى "*فعل شخصي للمتعلم لتحقيق الذات، وليس حشرَ أو حفظ المعلومات والحقائق والأفكار فقط، الغرض الوحيد منه هو عدم إنتاج المعلومات المخزنة في ملف فحص؛ إنه فضول لا يشبع أو موقف استجواب يحث المتعلم على استيعاب واستخدام الأشياء التي يمكنه رؤيتها أو الاستماع إليها أو قراءتها أو كتابتها عن العملية أو الآلة والترويج لها بفعالية وكفاءة. يتضمن التعرف على العالم الخارجي واكتشافه والاستفادة منه..*"[486].

تعكس هذه الاعتبارات الثلاث في الحقيقة عن المراحل الأساسية التي قطعها نظر الإنسان إلى التعليم؛ وهي مراحل تكشف عن طبيعة التصور ومحددات الفعل، وحدود الممارسة؛ مرتقية من النظر

L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel. Le pôle de l'Est, (1992). PERFORMA. P 57.

[483] المرجع الشامل في تصميم المناهج الدراسية، خير سليمان شواهين، عالم الكتب الحديث، إربد –الأردن، ط 1، 2019. ص 10.

[484]Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école. Dao Anh Huong. (2010). Synergies. P 176.

[485]Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement. Gérard Barnier. P 3.

[486]Concept of learning. Malik GhulanBehlol. (2010). International Journal of Psychological studies. Vol 2, No2. P 237.

تشكلت هذه النظرة إلى التعلم ضمن كل من المدرسة المعرفية (Cognitivisme) والبنائية (Constructivisme) والاجتماعية البنائية (Socioconstructivisme) والإنسانية (Humanisme) والنقدية المواطنة (Critique et citoyen) والعصبية التربوية (Neuroéducation). وهي مدارس تشترك، كلها، في النظر إلى التعلم باعتباره نتيجة لما يحدث داخل المتعلم من عمليات نفسية وعصبية، تنضاف إليها مؤثرات خارجية متنوعة، هي التي تميز بينها. وقد استفادت هذه المدرسة من مستجدات علم الدماغ والأعصاب الذي أثبت أن التعلم يتأثر ببنية الدماغ، وبأنه نتيجة تغيير الوصلات العصبية بفعل تثبيط المعرفة السابقة.

وقد انتقد التربوي الفرنسي أوليفييي روبول (Olivier Robol) -1925/1992م- طغيان الاتجاه النفسي في تعريف التعليم معتبرا ذلك "*خدعة من الخدع الكثيرة التي تزخر بها البيداغوجيا؛ لأن التعلم بالنسبة للبيداغوجيا ليس هو الاكتساب المستمر للسلوك فحسب كما هو شأن الحقل النفسي، بل هو اكتساب مهارة ينظر إليها باعتبارها قيمة؛ قيمة خارجية: الملاكمة من أجل الدفاع عن النفس، وقيمة داخلية: الملاكمة من أجل النمو. في كلتا الحالتين ليس التعلم سيرورة بسيطة، وإنما هو وسيلة للتكوين، لتكون "تعلم أن" هي تعلم من أجل..*". ينظر: خطاب التربية، ص 92.

الإجمالي من حيث كونه تحصيلا للعلم، إلى مرحلة لاحقة يصير فيه التركيز على سلوك الإنسان الظاهر والعوامل التي تتحكم فيه، ثم انعطافا إلى العمليات الداخلية التي تتم في ذهن المتعلم ونفسه ونموه، ثم انتهاء إلى النظر المستجمع بين النمو العصبي والدماغي والبناء المعرفي الداخلي في تفاعله مع المحيط الخارجي الذي يعيش فيه المتعلم. نجد تبعا لذلك بعض التعريفات للتعليم التي تجمع بين تلكم الاعتبارات من مثل تعريف الدكتورة سهيلة كاظم الفتلاوي وأحمد هلال بأنه "*المتغيرات الإنمائية في سلوك المتعلم، وهو يتسم بالثبات النسبي، وينجم عن الخبرة والتعليم والتفاعل، ويستدل عليه من الأداء*"[487].

يبين هذا التوضيح أن التفكير الإنساني حول التعليم تفكير تراكمي في مجمله؛ فحتى التناقض الذي يتبادر إلى الذهن بين المدرسة السلوكية وغيرها يتلاشى إذا ما نظرنا إلى أن "*التعلم بالمعنى السلوكي لا يظهر إلا بالمعنى البنائي، فهو نتيجة لسيرورة داخلية*"[488].

إن هذه الاعتبارات كلها تدل على جوهر واحد، كما يقول فيلسوف التربية الفرنسي أوليفييروبول،وهو أن فعل "*عَلم أو درس يدل على تربية مقصودة، إنه نشاط يمارس في مؤسسة أهدافها واضحة، مناهجها تقريبا مرموزة، ويتم الإشراف عليها من طرف محترفين*"[489].

يبادل التربوي الفرنسي روبول (Olivier reboul)-في هذا النص- بين فعل التعليم وفعل التدريس في الاستعمال تبعا لوحدة ماهيتهما من حيث كونهما نشاطا يتم في مؤسسة تربوية واضحة الأهداف مرموزة المناهج بإشراف محترفين، وهو أمر يدفعنا لفحص معنى التدريس لتبين وجه الاستعمال التبادلي بين الفعلين. لكن قبل ذلك يجدر بنا بيان وجه التقارب بين التعليم والتحصيل.

---

[487] المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، سهيلة كاظم الفتلاوي /أحمد هلال للتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع –عمان الأردن-، ط 1، 2006. ص 142.

[488] Les conceptions de l'apprentissage chez lesfuture(e)s enseignant(e)s. (2016). P 7-8.

[489] فلسفة التربية، أليفي روبول، ترجمة عبد الكريم معروفي، ط1، 1994، دار تبقال –الرباط. ص 15.

الفرع الثالث: الفرق بين التحصيل بالتعليم:

خلصـنا عند دراسـتنا لمصـطلح التحصـيل إلى أنه جمع العلم باعتباره **كسـبا** إنسـانيا **يتعلمه** المتعلمون نتيجة خضوعهم لسيرورات تعليمية؛ فهو **مردود** دراسي متحصل عليه داخل المدرسة، يتكون من المعارف اللازمة والمعلومات الكافية (الملكات) التي يتم قياسـها قياسـا كميا في نهاية التعلم.وخلصـنا إلى أن التعليم ينظر إليه باعتبارات ثلاثة متكاملة سايرت التقدم الحاصل في علم النفس التربوي؛إما باعتباره نقلا للمعارف وتحويلها من طرف المدرس أو غيره، إلى المتعلم، بعد إخضـاعها لنقل ديداكتيكي؛ بحيث يكتسـب الفرد المعلومات المرموزة ويتقن المهارات ويطور المواقف، اعتمادا على خبرة المُدَرِّس، وعلى التداريب والتمارين التطبيقيةالتي ينجزها المتعلم، لغاية إحداث تغيير أو تعديل في سـلوك المتعلم، أو تطويره وتكييفه ليناسب الواقع ويساير المستجدات. وإما باعتباره تغييرا أو تعديلا في السلوك استجابة لمحفز، يتم من خلال رابطة التحفيز والاستجابة، حسب البيئة، بغاية الحصـول على منتوج وهو الإجابة الصحيحة المحددة سلفا.وإما باعتباره سيرورة نشطة، بنائية، تراكمية، تَنْتُجُ لما يعالج المتعلم بنشاط المعلومة الجديدة، ويعدل أيضـا من منظومته المعرفية؛ فيكون بذلك فعلا داخليا تبنيه الذات وتضـفي عليه طابعها الخاص.

وهما خلاصتان تسعفان في إظهار التقارب بين مصطلحَيْ التحصيل والتعليم، وذلك بالنظر إلى؛

أولا: **ماهيتهما**؛ فالتحصـيل **جمع** للعلم، والتعليم **نقل** وتحويل له، بما يجعلهما فعلين كسـبيين للإنسـان مبنيين على استعدادات فطرية لديه.

والجمع والنقل يفترقان في الفاعلية؛ فالجمع فاعله المتعلم؛ فهو الذي يجمع العلم أصالة، والنقل فاعله المعلم؛ فيكون التحصـيل أقرب إلى مصـطلح "التعلم" منه إلى "التعليم" بهذا الاعتبار، وإن كان معنى التحصـيل موجودا في التعليم أيضـا باعتبار أن المعلم لا يكون معلما إلا بعد مرحلة التحصـيل. وعلى ذلك

ينصــرف مصــطلح التحصــيل إلى فعل "التعلم" أصــالة وأفعال التعليم اقتضــاء، بينما ينصــرف فعل "التعليم" إلى أفعال التدريس أصــالة وفعل "التعلم" اقتضــاء مما يتطلب إضــافة "التعلم إلى التعليم" للدلالة على كليهما بالتساوي؛ فيقال "العملية التعليمية التعلمية"، بينما لا نحتاج إلى ذلك في "التحصيل" لاشتماله عليهما أصالة مع سبق "التعلم".

وهذه **ميزة** اصطلاحية في غاية الأهمية، كانت وراء اختيار عنوان هذه الدراسة (الملكات الأصولية ومنهاج تحصيلها)؛ فالذي يُحَصِّل الملكات أصالة هو الطالب؛ هو الذي **يبنيها** لديه؛ فتتشكل وفقها بنيته الذهنية، وتَنْعَجِنُ فيها مادته الوجدانية،**لتَظْهَر** في سلوكه تغييرا وتعديلا وتكييفا.

ثانيا: **الغاية** منهما؛ التحصيل هو **نتيجة** ومردود يبقى بعد خضوع المتعلم لسيرورة تدريسية؛ قد تكون – أي النتيجة/المردود- تغييرا أو تعديلا أو تكييفا لسلوك المتعلم مبنيا بناء ذهنيا ووجدانيا. وهذا التغيير مؤسس على معارف ومهارات وقيم كافية. وهذه النواتج هي **أداءات** بمواصفات معينة، وهي ليست مكررة أو مقلدة لأداءات المعلم؛ وإنما هي أداءات جديدة في ظروف جديدة. وعلى ذلك يصبح التحصيل غاية التعليم ونتيجته (التحصيل نتيجة التعليم).

رابعا: **الكيفية**؛ التحصيل يتشكل بفعل سيرورة تعليمية، حددها علم النفس التربوي إما في استجابات نتيجة محفزات كما في السلوكية، أو بناء نمائيا داخليا نشطا ذا معنى بالنسبة للمتعلم، كما هو الشأن في السوسيوبنائية. وكلاهما يتمان وفق قواعد وأساليب وطرق محددة.

خامسا: **الفضاء**؛ يتم التحصيل غالبا داخل مؤسسة معدة لذلك (مسجد، مدرسة، جامعة، معهد، ..)، ويتم التعليم في المؤسسة المعدة لذلك ويكون خارجها أيضا؛ فيكون التعليم أوسع من التحصيل بهذا الاعتبار.

سـادسـا: القابلية **للقياس**: فكلاهما قابل للقياس من خلال التعبير بمؤشـرات كمية وكيفية عن مدى تحققهما، وهذه الخاصية في غاية الأهمية، وهي التي تضفي على التعلم قصدية ومعنى ونتيجة.

تأسـيسـا على ذلك يمكن القول: إن التحصـيل والتعليم مصـطلحان متقاربان؛ حيث يمكن استعمالهما استعمالا على سبيل التبادل؛ فيشمل أحدهما الآخر، ولكن عند حضورهما معا ينصرف كل واحد منهما إلى الخصائص المعجمية والسمات الاصطلاحية التي سبق تفصيلها؛ بحيث يكون التعليم تغييرا في المتعلم بفعل اكتسابه الملكات، بينما التحصيل تملك للملكات من طرف المتعلم.

المطلب الثاني:علاقة التحصيل بالتدريس:

سنعمل في هذا المطلب على توضيح الصلة بين التحصيل والتدريس، ورصد التقاطعات الممكنة بينهما، بغاية استخلاص وجه إفادة أحدهما الآخر.

الفرع الأول: مفهوم التدريس:

أولا: التدريس لغة: التدريس من "دَرَسَ"، و"*الدال والراء والسين أصل واحد يدل على خفاء وخفض وعَفاء. فالدَّرْس الطريق الخفي؛ يقال دَرَسَ المنزل عفا، ومن الباب الدَّريس الثوب الخَلِق*" كما يقول ابن فارس –رحمه الله- [490]. وقد بين جار الله الزمخشري-رحمه الله- وجه الخفاء في مادة (درس) بقوله: "*دَرَسَتْه الرياح درسا: تكررت عليه فعَفَته*"[491]. ثم وسعها بأنظاره المجازية لتشمل[492]:دَرَس الحنطة بمعنى داسَها، ودَرَس الناقة راضَها، ورجل مدَرَّس مجرَّب، وطريق مَدْرُوس كَثُرَ مشي الناس فيه حتى ذللوه.

وهي كلها معاني تدل على **أثر** التكرار في الشيء؛ فالدِّراس لا يكون إلا بتكرار الدَّوْسِ حتى تلين بما يسهل فصل الحب عن التبن، وترويض الناقة لا يتم إلا بتكرار التدريب، وتكرار التجارب تجعل الرجل مدرَّسا، وتكرار المشيء يُذلل الطريق، لذلك صرح القرطبي –رحمه الله – في تفسيره برجوع هذه المادة إلى "*معنى التليين والتذليل*"[493].

ترجع "الدراسة" إلى هذا المعنى؛ فهي تذليل وتليين حاصلان عن تكرار؛ يقول الزمخشري–رحمه الله- موضحا هذا المعنى بأمثلة مناسبة: "*درس الكتاب للحفظ: كرر قراءته دَرْسا ودِرَاسة، ودراسة الكتاب*

---

[490] مقاييس اللغة، ج 1 ص 267.

[491] اساس البلاغة، ج 1 ص 284.

[492] اساس البلاغة، ج 1ص 284.

[493] الجامع لأحكام القرآن، ج 7 ص 49.

مدارسة وتدارسوه حتى حفظوه، واجتمعت اليهود في مدارسهم وهو بيت تدرس فيه التوراة"[494]. وقد بين الجوهري _رحمه الله_ سبب تسمية نبي الله إدريس عليه السلام "*لكثرة دراسته كتاب الله تعالى*"[495]، ثم بين القرطبي معنى "*دارست أهل الكتاب ودارسوك أي ذاكرتهم وذاكروك، ودرّست أي قرئت، ودرست من درس يدرس دراسة وهي القراءة على الغير*"[496].

فتحصلت لنا من تلك النصوص النفيسة!أفعال الدراسة الأساسية من القراءة والحفظ والمدارسة والمذاكرة.. التي تتعدى إلى مفعول به ثاني مع الصيغة الصرفية (درَّس: درَّس عمرو زيدا الكتابَ/العلم)، لتدل على الأفعال الأساسية للدلالة الاصطلاحية لمصطلح "التدريس".

ثانيا: التدريس اصطلاحا: يطلق التدريس (Teaching/Enseignement) على ما يقابل التعليم؛ فهما "*وجهان لعملة واحدة؛ الجانب الأول ينضوي على المعلم، والآخر على المتعلم*"[497]. بناء عليه؛ يصعب تعريفهما دون الاندراج في أنموذج معرفي محدد؛ بحيث إن تعريف التدريس يتأثر بالنموذج المعرفي (البراديجم) الذي ننظر من خلاله، لذلك يختلف النظر إلى مفهوم التدريس تبعا لزاوية النظر إلى مفهوم التعليم من مدرسة إلى أخرى[498]. وعلى العموم فقد انتقل التدريس من مجرد نقل المعرفة من طرف المعلم إلى المتعلم باستعمال وسائل وأساليب معينة إلى فضاءات أرحب من المشاركة والتأثير المتبادل. من أجل ذلك يُنظر إليه باعتبارات ثلاثة:

---

[494] أساس البلاغة، ج 1 ص 184.

[495] الصحاح مرتبا على حروف المعجم، ص 368.

[496] من الجامع لأحكام القرآن، ج 7 ص 49.

[497]Teaching Style: A Conceptual Overview.Kunnathodi Abdul Gafoor. (January 2012 .(researchgate.net). https://www.researchgate.net/publication/318054965.

[498]من أجل التوسع في علاقة البراديجم التربوي (السوسيوبنائي والمعرفي والإنساني والسلوكي) بمفهوم التدريس وأدوار المدرس ينظر الدراسة الحديثة والقيمة لفريق من الدارسين الكنديين:

Modéles d'enseignement et theories d'apprentissage. Sous la direction de Carole Raby et Sylvie Viola. (2016). Anjou (Québic).

1_التدريس باعتباره أفعالا تعليمية: يُـــــعَرَّفُ التدريس تبعا لهذا الاعتبار بأنه "*السلوكيات المخطط لها مسبقا والمستنيرة بمبادئ التعلم ونظرية تنمية الطفل التي توجه التعليم لضمان نتائج الطلاب المرغوبة*"[499]، ف"*هذا هو العمل الذي يقوم به كل من المعلمين والمتعلمين لاكتساب مفاهيم ومهارات مختلفة في البيئات التعليمية*"[500].

يركز هذا الاعتبار على السلوكات والأفعال التي يقوم بها المدرس/المعلم، والتي تسعفه في إكساب المتعلم المقصود من التدريس؛ والذي قد يكون معارفا أو مهارات أو قيما؛ ليكون بذلك التدريس مجملَ ما يقوم به المعلم من سلوكات واختيارات وأفعال وأساليب وطرائق.. وهي كلها "*مجموعة من الأحداث، خارج المتعلمين، تهدف إلى دعم عملية التعلم الداخلية. فالتدريس (أحداث تقع) خارج المتعلم، بينما التعلم داخل المتعلمين*"[501].

2_التدريس باعتباره مشاركة للمعرفة من أجل تنمية المتعلم: يعرف التدريس على هذا الاعتبار بأنه" *التقاسم المتضافر للمعرفة والخبرة، الذي يُنَظَّم عادة في إطار تخصص. وبشكل أعم، توفير حافز للنمو النفسي والفكري لشخص ما من قبل شخص أو جهة*[502]".

يوسع هذا التعريف النظر إلى التدريس باعتباره "نشاطا تعاونيا"[503]جاعلا إياه تقاسما؛ والتقاسم هو نقل وتحويل إلى المتعلم بحب وشغف، وليس مجرد نقل بارد. وهو شامل لأمرين؛ المعارف أولا ثم

---

[499]**What is Teaching? JOHN A. LOTT. (2008). Publisher: Ohio State University. Academy of Teaching What is Teaching? (osu.edu). Visit :25/08/2021 at 14 :16.**

[500]**What is Teaching? JOHN A. LOTT. (2008).**

[501] **INTRODUCTION TO CONCEPTS OF TEACHING AND LEARNING.Dr. A. H. Sequeira. (2012).(PDF) INTRODUCTION TO CONCEPTS OF TEACHING AND LEARNING (researchgate.net).Visit :25/08/2021 at 14 :16.**

[502]**What is Teaching | IGI Global (igi-global.com).Visit :25/08/2021 at 14 :16.**

[503] **Qu'est-ce que l'enseignement ? : Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS. ´Edition, 2008, p.160.**

الخبرات ثانيا؛ وذلك أن المعلم سبق المتعلم إلى الحياة قبل سبقه له إلى تحصيل العلم، فينقل له تجاربه فيها إضافة إلى علمه. بل أكثر من ذلك ينظر هذا التعريف إلى التدريس بأنه **تحفيز** النمو لدى المتعلم؛ بحيث يُسمح له بالتفتح المناسب في بيئته؛ بإزالة العراقيل والموانع التي قد تؤثر على نموه السلس الشامل لكل أبعاد الشخصية العقلية والوجدانية والحركية.

وذلك لا يتم إلا باستعمال استرتيجيات معينة؛ وليست أفعالا متقطعة وتدخلات منعزلة ومبادرات متناقضة، ليصبح بذلك التدريس علما وفنا في نفس الوقت؛ علما لخضوعه للمقتضيات العلمية، وفنا لما يتم به من اختيارات موفقة ومبادرات مبدعة وتدخلات مدروسة، تثمر تأثيرا إيجابيا في سلوك المتعلم. وقد حدد بعض التربويين المعاصرين ثلاثة شروط لذلك، هي: "*استخدام استراتيجيات تعليمية فعالة، واستخدام استراتيجيات فعالة لإدارة الفصول الدراسية، وتصميم منهج دراسي فعال*"[504].

يتم ذلك كله ضمن "عقد ديداكتيكي"[505] يربط المدرس بالمتمدرس؛ يكون فيه للمدرس التزامات محددة، وللتلميذ التزاماتهالمناسبة لاستعداداته أيضا؛ بحيث يصلان معا إلى أفضل نقطة ممكنة وأفضل أداء ممكن[506].

ينحت أصحاب هذا الاتجاه مفاهيمهم من الطبيعة والبستنة، وتشكل مفاهيم النمو والتفتح والتحفيز أهمها.

---

[504] The Art and Science of Teaching: A COMPREHENSIVE FRAMEWORK FOR EFFECTIVE INSTRUCTION. Robert J. MARZANO. (2007). Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA. P 7.

[505]يختلف العقد الديداكتيكي عن العقد الاجتماعي مجالا معرفيا وخصائصا وتطبيقا؛ إذ هو بالأساس عقد على تجاوز صعوبات التعليم وتذليل عوائق التعلم. للتوسع أحسن ينظر:

Didactique et enseignement des mathématiques. Bernard Sarrazy et autre. Le génie didactique. Alain Mercier et autre. (2001). De Boeksupérieur. P 167.

[506] What is Teaching? JOHN A. LOTT. (2008). Publisher: Ohio State University. Academy of Teaching What is Teaching? (osu.edu).Visit :25/08/2021 at 14 :16.

3_التدريس باعتباره توجيها للمتعلم ومشـــاورة للزملاء: ينظر أصـحاب هذا الاتجاه إلى التدريس نظرا مزدوجا؛ فهو **أولا** توجيه للمتعلم ومساعدته على التعلم، وقد سبق بيان ذلك فيما سبق.وهو **ثانيا** نصح ومشـاورة للزملاء المُدَرِّسـين، من أجل مسـاعدتهم على تطوير ممارسـتهم المهنية. وتقديم المشـورة أيضـا للجهات الرسـمية المشـرفة على المنظومة التعليمية، من أجل تطوير البرامج الرسـمية وتنقيح الكتب المدرسية واختيار المقاربات التدريسية. وتوجيه للمدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية، من أجل الرفع من مردودها وفعاليتها التربوية.

لا يتعلق التدريس بهذا الاعتبار **المهني** (Professionnel) ببعد واحد فقط هو نقل المعرفة للمتعلم أو مساعدته على التعلم أو توفير مناخ مناسب لنموه، وإنما يزيد على ذلك بتقديم النصح للزملاء المدرسين باعتباره تكوينا **بالنظير**، وبتقديم **المشـورة** للجهات المشـرفة على التعليم سـواء مؤسـسـات أو وزارات؛ من حيث قيادة المناهج وبناء الكتب المدرسـية والموارد التعليمية والرفع من مردود المؤسـسـة التي ينتمي إليها المدرس[507].

يتحصـل لنا من الاعتبارات الثلاثة شـمول التدريس لأبعاد خمسـة؛ هي: بعد **نظامي** من حيث انتماؤه لنظام تربوي وخضـوعه لقوانينه، وبعد **اتصـالي** من حيث صـدوره عن مرسـل تجاه مرسـل إليه باسـتعمال أدوات اتصـال بغاية التأثير،وبعد **توجيهي** من حيث قصـده إلى إرشـاد المتعلم وتوجيهه،وبعد **اجتماعي** من حيث خضـوعه للمقتضـيات السـياقية المجتمعية، وبعد **مهني** من حيث هو مهنة تنتظم في شبكة من العلاقات السلطوية الداخلية والخارجية.

يصـير التدريس تبعا لذلك "*نشـاطا اجتماعيا تواصـليا تطبيقيا يتم خلال منظومة من المدخلات والمخرجات (البعد المنظومي للتدريس) يجري التفاعل فيها داخل بيئة التعليم بين المعلم والمتعلمين*

[507] **What is Teaching? JOHN A. LOTT.(2008).**

أنفسهم (البعد الاتصالي) بتوجيه وإرشاد المعلم لتحقيق جوانب التعلم المختلفة (البعد التوجيهي) وبما يتلاءم مع معيار وقيم المجتمع لخلق مواطنين أكفاء (البعد الاجتماعي) مع مراعاة المعايير المهنية (البعد المهني)"[508].

ثالثا: مكونات التدريس:تبعا لذلك، يرتبط التدريس بمكونات ثلاثة أساسية تشكل مكوناته الأساسية، وهي؛**المعلومات النظرية** وطبيعة المعرفة (المكون المعرفي /الابستيمولوجي)، والكفايات والمهارات **التدريسية** (المكون التربوي/ البيداغوجي والتدريسي/الديداكتيكي)، والاتجاهات **المهنية** (المكون المهني الاحترافي)[509].

تتركز هذه المكونات الثلاثة في المعلم، باعتباره راشدا/محترفا "*يتولى عملية تعليم أناس آخرين/متعلمين وإرشادهم وتوجيههم، بإكسابهم المعارف والمهارات والحقائق والقواعد والأحكام الشرعية والخبرات والمهارات، والعمل على بناء القيم والاتجاهات من خلال أنواع النشاط والفعاليات المخطط لها، والاستعانة بالوسائل التعليمية المعينة المناسبة*"[510]، وبعبارة أخرى يتولى المعلم "**تمليك الملكات للمتعلم**".

الفرع الثاني: خدمة التدريس للتحصيل:

إذا ثبت أن التحصيل جمع العلم باعتباره **كسبا** إنسانيا **يتعلمه** المتعلمون نتيجة خضوعهم لسيرورات تعليمية؛ فهو مردود دراسي متحصل عليه داخل المدرسة والجامعة، يتكون من المعارف اللازمة والمعلومات الكافية التي يتم قياسها قياسا كميا في نهاية التعلم. وإذا ثبت أن التدريس إما أفعال تعليمية أو توجيه للمتعلم وفسح المجال لنموه، أو مهنة للمدرس فيها التزامات محددة. -إذا ثبت كل ذلك- فإن المصطلحين متباينان؛ لكل واحد منهما مجاله الخاص، لكنهما متكاملان من حيث إن **التحصيل إنما**

---

[508] المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي / أحمد هلال. ص 143.

[509]المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي / أحمد هلال. ص 143.

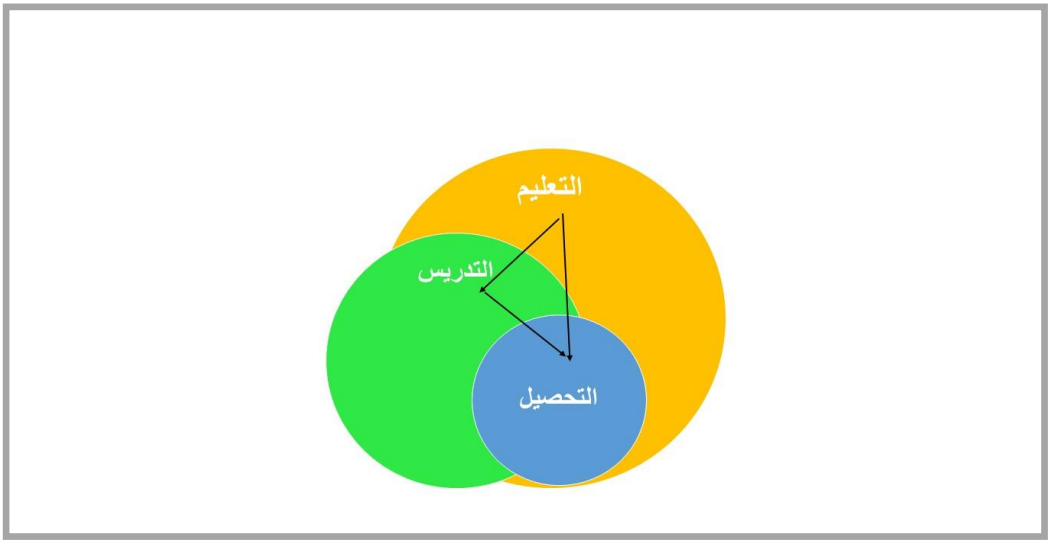
[510] طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، ناصر أحمد خوالدة / يحيى إسماعيل عيد، مكتبة الفلاح/دار حنين، الكويت، ط 2، 2003. ص 272.

يتحقق بالتدريس؛ فمركز التحصـيل هو المتعلم، وقطب التدريس هو المدرس، كما أن التحصـيل هو زاد المدرس (Apprendre à enseigner)[511]، أو بتعبير أخرى: التدريس صناعة، والتحصيل غايته.

نخلص من ذلك إلى أن التحصـيل هو القصـد من التدريس وغايته؛ فإذا كان التدريس هو "تَمْليك المتعلم الملكات"، فإن التحصيل هو " تَمَلك الملكات من طرف المتعلم".

فالتعليم إذن أوسـع مدى من التدريس، والتدريس آلته، والتحصـيل غايته، وهو -أي التحصـيل- زبدة التعلم أيضـا، لكن بين هذه المصـطلحات صـلة متلاحمة؛ بحيث يتأثر كل منها بالآخر تأثرا مباشـرا؛ فالتدريس يتأثر بالتصـور حول التعليم، والتحصـيل يتأثر بنوعية التدريس، وهي كلها تلتقي في التحصـيل الذي هو نتيجة التعليم وغاية التدريس، كما يوضح ذلك الشكل التالي:

رسم توضيحي رقم (16) يبين العلاقة بين التحصيل والتدريس والتعليم:



تبعا لذلك؛ سـتكون جهودنا في هذه الدراسـة منصـبة على بيان أوجه التدريس السـليمة والتعليم المناسـبة من أجل تحصـيل ذي جودة؛ مسـتثمرين الخلاصـات التربوية التراثية، ومسـترشـدين بالدراسـات التربوية الحديثة.

[511] هو عنوان إحدى أهم المراجع المتخصصة في التدريس، شارك فيه أزيد من ستة عشر متخصصا:
Apprendre à enseigner. Valérie Lussi/Luc Ria. (2016).PUF. (PARIS).

خلاصة الفصل الأول:

خصصنا هذا الفصل الأول من الباب الثاني للجواب عن السؤال الفرعي الأول: ما التحصيل؟ وما الفرق بينه وبين التعليم والتدريس؟

وقد خلصنا بعد الدراسة والتحليل إلى ما يلي:

- يتسم التحصيل في اللغة العربية بالسمات المعجمية التالية: الجمع والتمييز والاستخراج والخلوص والظهور كما ونوعا؛ فهو مجموع مميز مستخرج خالص ظاهر.
- التحصيل في الاصطلاح هو جمع العلم والقيم وتمييزهما واستخراجهما وخلوصهما وظهورهما كمية ونوعا. فهو عملية ذات طابع تجميعي، ثم تمييزي، ثم طلبي استخراجي، ثم تخليصي تصحيحي، وأخيرا اختباري قياسي كما ونوعا.
- التحصيل إجرائيا هو مكتسبات المتعلم من الملكات.
- التحصيل زبدة التعليم؛ فهو محصلات المتعلم من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات.
- التدريس أداة التحصيل؛ به يتم وبطبيعته يتأثر، والتحصيل غاية التدريس.
- التعليم أوسع مدى من التدريس، والتدريس آلته، والتحصيل غايته، وهو -أي التحصيل- زبدة التعلم أيضا، لكن بين هذه المصطلحات صلة متلاحمة؛ بحيث يتأثر كل منها بالآخر تأثرا مباشرا؛ فالتدريس يتأثر بالتصور حول التعليم، والتحصيل يتأثر بنوعية التدريس، وهي كلها تلتقي في التحصيل الذي هو نتيجة التعليم وغاية التدريس.
- صناعة التدريس وأنماط التعليم تؤثر على التحصيل سلبا وإيجابا؛ فالتحصيل الجيد رهين بالتدريس المناسب والتعليم الحكيم.

الفصل الثاني:

عناصر منهاج التحصيل:

مدخل:

المبحث الأول: الأهداف التعليمية والفعل الديداكتيكي ومحتويات التحصيل.

المبحث الثاني: أساليب التحصيل وتقنياته وموارده.

المبحث الثالث: مراحل الدرس من التخطيط إلى التقويم.

سيعمل هذا الفصل على الجواب على السؤال الفرعي الثاني:**ما منهاج التحصيل؟**

وهو سؤال مفصلي في هذه الدراسة؛ مهد له السؤال السابق؛ ما التحصيل؟ وستنبني عليه الأسئلة القادمة بإذن الله.. سيؤدي بنا الجواب عنه إلى التمهيدلبيان منهاج تحصيل الملكات؛

من أجل ذلك اعتنينا به غاية العناية، وأفرغنا فيه الجَهد والجُهد؛ من حيث الرجوع إلى المراجع التربوية المعتمدة باللغة العربية والفرنسية والانجليزية؛ محاولين تقريب منهاج التحصيل وتأثيله وتأسيسه على قواعد متينة، تمكننا من بناء منهاج تحصيل الملكات الأصولية قابل للتطبيق؛ فانقسم القول فيه على ثلاثة مباحث؛ اعتنينا في الأول الأهداف التعليمية والفعل الديداكتيكي ومحتويات التحصـيل، واعتنينا في الثاني بأساليب التحصيل وتقنياته وموارده، واعتنينا في الثالث بمراحل الدرس من التخطيط إلى التقويم. مع التمهيد لكل ذلك ببيان مفهوم المنهاج فمنهاج التحصيل.

فلننطلق لبيان ذلك من مدخل في مفهوم منهاج التحصيل.

مدخل إلى منهاج التحصيل:

"**منهاج التحصيل**" مركب إضافي، قد عَرَّفنا بالمضاف إليه سابقا، فلنعرف بالمضاف الآن؛ من خلال بيان معناه في اللغة، وفي الاصطلاح العام، وفي الاصطلاح التربوي الخاص، وصولا إلى تعريف المركب الإضافي "مناهج التحصيل" من حيث هو مركب من مفهومين؛ المنهاج والتحصيل. انطلاقا من ذلك تفرع القول في هذا المدخل إلى مطلبين؛ اختص الأول ببيان مفهوم المنهاج، واختص الثاني بتعريف "منهاج التحصيل". فلنبدأ ببيان مفهوم المنهاج.

المطلب الأول: مفهوم المنهاج:

يستعمل مصطلح المِنْهاج والمَنْهج على سبيل الترادف عند كثير من التربويين؛ فيتداخل الفهم بين المنهج بمعناه الأكاديمي والمنهاج بمعناه التربوي، مما يوقع في اللبس. فلنبين وجه التمييز بينهما تأسيسا على الاستعمال اللغوي والفلسفي والتربوي.

الفرع الأول: تعريف المنهج:

أولا: تعريف المنهج لغة: أرجع الزمخشري -رحمه الله- "نَهَجَ" في اللغة العربية إلى "أَخذ النَّهْج والمَنْهَج والمِنْهاج. وطريق نَهْج، وطرق نَهْجة. ونَهَجْتُ الطريق بَيَّنته، وانتهَجْتُه اسْتَبَنْتُه، ونَهَج الطريق وأَنْهَج وَضح"[512]. هذا المعنى الذي ذكره الزمخشري أحد أَصْلَي مادة (النون والهاء والجيم) التي أرجعها ابن فارس -رحمه الله- إلى "النَّهْج الطريق. ونَهَجَ لِي الأمرُ: أَوْضَحَه. وهو مستقيم المِنْهاج، والمَنْهج: الطريق أيضا، والجمع مناهج"[513]. وأما الأصل الثاني "المباين" للأصل الأول كما وصفه ابن فارس، فهو: "الانقطاع، وأتانا فلان يَنْهج، إذ أتى مبهورا منقطع النفس، وضربت فلانا حتى أُنْهِجَ، أي سقط"[514].

---

[512] أساس البلاغة، ج 2\ 311 – 312. (مادة نهج).

[513] مقاييس اللغة، ج 6 ص 361. (مادة نهج).

[514] مقاييس اللغة، ج 6 ص 361. (مادة نهج).

فالمنهج انطلاقا مما أوضحه العَلَمان الكبيران ابن فارس والزمخشري -رحمة الله عليهما- يفيد معنى **الطريق الواضحة المتصلة المستقيمة التي يسير وفقها الفرد لبلوغ مراده**. يقول جميل صليبا في معجمه الفلسفي: "المنهج أو المنهاج هو الطريق الواضح. وجميع الكتب العربية التي سُميت بهذا الاسم تشير إلى أن معنى المنهج أو المنهاج عند مؤلفيها هو الطريق الواضح، والسلوك البين، والسبيل المستقيم"[515]. إن هذا المعنى المعجمي العام هو بمثابة تمثيل للمنهج في معناه الاصطلاحي.

ثانيا: المنهج في الاصطلاح العام: ذكر الفيلسوف لالاند في معجمه الفلسفي دلالات عامة وخاصة للمنهج (Méthode)؛ فلننظر في ذلك بما يفيد الغرض من هذه الدراسة.

1_ الدلالة العامة لمصطلح المنهج: ترجع الدلالة العامة لمصطلح المنهج إلى معنيين، هما:

- ✓ **المعنى الأول**: "طريق نصل من خلالها، وبها، إلى نتيجة معينة حتى وإن كانت هذه الطريق لم تُحَدَّدْ من قبل تحديدا إراديا ومترويا... بهذا المعنى غالبا ما تُقال هذه الكلمة على أساليب وطرق مألوفة لعقل أو لمجموعة عقول، وهي طرق يمكن لحظها وتحديدها بالاستدلال، سواء لتطبيقها لاحقا على نحو أوثق أو لنقدها وإظهار عدم صلاحها"[516].

يُرْجِعُ هذا المعنى الاصطلاحي الأول المنهجَ إلى جملة الطرق والأساليب التي يستعملها العقل لبلوغ المقصد؛ سواء أكانت صناعية؛ مُفَكَّر فيها من قبل وخضعت للتجريب والتمحيص، أم طبيعية تألفها العقول فتسلكها بعفوية.

- ✓ **المعنى الثاني**: المنهج هو "**برنامج** ينظِّم مسبقا سلسلة عمليات ينبغي إكمالها، وتدل على بعض الأخطاء الواجب تجنبها، بغية بلوغ نتيجة معينة... بهذا المعنى تكاد تستعمل دوما كلمتا منهجي، منهجيا، وتتضمنان تصورا فكريا مسبقا للخطة الواجب اتباعها"[517].

---

[515] **المعجم الفلسفي، جميل صليبا، ج 2 ص 435.**

[516] **موسوعة معجم لالاند الفلسفي، ص 803.**

[517] **موسوعة معجم لالاند الفلسفي، ص 803.**

يرجع المعنى الثاني للمنهج إلى سلسلة العمليات التي يؤدي إكمالها إلى نتيجة مقصودة؛ بحيث يؤدي السير فيها إلى تجنب أخطاء مفترضَة مدروسة ماهية ونتائجا. وهذا المعنى الثاني هو أعم من المعنى الأول؛ لأنه تصور فكري للخطة الواجب اتباعها، بينما الأول هو الخطة نفسها.

والمعنيان معا يشيران إلى أن المنهج إما أن يكون هو **الخطة** نفسها بما هي طرق وأساليب اشتغال العقل؛ سواء أكانت مدروسة أم عفوية، وإما أن يكون هو تصور فكري عن تلك الخطة؛ بحيث تُدرك أخطاؤها، مما يجعل العقل يتجنبها في سيره إلى مقصوده؛ فلا ينهج؛ بمعنى يسقط كما ذكر ابن فارس في النص السابق.

2_الدلالة الخاصة لمصطلح المنهج: يؤخذ من المعجم الفلسفي للالاند أن الدلالة الخاصة لمصطلح المنهج ترجع إلى معنيين أيضا، هما:

- ✓ **المعنى الأول**: المنهج "طريقة تقنية للحساب أو التجريب"[518].

ينص هذا التعريف على استعمال المنهج بمعنى الطريقة التقنية التي يستعملها الباحث، وهو تعريف ينحو منحى الطريقة أو الأسلوب، ويتضمن نسقا من الإجراءات والاختيارات والتدخلات ذات الطابع العملي والإجرائي.

- ✓ **المعنى الثاني**: المنهج "نسق تصنيفي، بهذا المعنى، قيل غالبا، منهج طبيعي، على تصنيف طبيعي"[519].

يبين هذا التعريف الثاني للمنهج طابعه التصنيفي؛ بحيث يطلق على التصنيف نفسه، بما هو محدِّدات ذاتية ومميِّزات معرفية.

[518] موسوعة معجم لالاند الفلسفي، ص 804.

[519] موسوعة معجم لالاند الفلسفي، ص 803.

وأما المنهجية (Méthodologie) فهي "فرع من المنطق، موضوعه الدرس اللاحق للمناهج والطرق، وبنحو أخص، عادة، درس المناهج العلمية"[520]؛ فهي علم يَدرُس المناهج العلمية، بما فيها المناهج التربوية التي حظيت بعناية خاصة من طرف التربويين في جانبها التنظيري وفي جانبها التطبيقي أيضا.

الفرع الثاني: المعنى التربوي للمنهج:

عرف الدكتور جميل صليبا المنهج الدراسي بأنه: "مجموعة من المواد الدراسية والخبرات العملية الموضوعة لتحقيق أهداف التربية، وهو يشتمل على مجموعتين أساسيتين؛ أولهما المعلومات المستمدة من التراث الثقافي من جهة ماهي ذات قيمة موضوعية، وثانيتها مجموعة الخبرات التي يمارسها الطفل بنفسه"[521].

فالمنهج بهذا المعنى (**Curriculum**)[522] ذو طابع عام؛ بحيث ينظم **المجموع** التربوي لدى أمة من الأمم أو دولة من الدول؛ لذلك فهو يجسد الأهداف العامة للتربية، ويشمل المواد الدراسية والخبرات العملية من الطرق التربوية والأساليب الديداكتيكية والمعينات التقنية والموارد المعرفية والاختيارات التقويمية، التي تحقق تلكم الأهداف. وهو على الإجمال يتضمن أمرين أساسيين:

- ✓ **المواد الدراسية**: "والمعيار الصحيح لإدخال إحدى المواد في منهج الدراسة أن يكون لهذه المادة قيمة ثقافية، وأن تكون نافعة في الحياة، ملائمة لحاجات الطفل، وميوله، وقدراته، ومراحل نموه"[523]. وهذا

---

[520] موسوعة معجم لالاند الفلسفي، 803.

[521] المعجم الفلسفي، ص ج 2 ص 435.

[522] تميز اليونسكو بين (Curriculum) و(Curricula) باعتبار الأول هو مجموع الثاني:(Curriculum plural curricula).
ينظر موقع اليونسكو الرسمي الالكتروني على الرابط:
http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/curriculum-plural-curricula
تاريخ الزيارة: 9\11\2021، على الساعة: 13:24.
يُميز بينهما في العربية بتسمية الأول (Curriculum)بالمِنهاج أو المنهج العام أو المَنهج وهو الذي ينظم مجموع الفعل التربوي لدى أمة أو دولة بما في ذلك المواد الدراسية، والثاني (Curricula) بالمِنهاج الخاص أو المَنهج الخاص أو المناهيج الخاصة وهو الذي ينظم الفعل التربوي الخاص بمادة دراسية واحدة. وعلى كل فإن المناهيج الخاصة حزمة (faisceau) ضمن المنهاج.
وإطلاق "المنهج" غالب على التربويين المشارقة، بينما يطلق المغاربة عليه "المنهاج".

[523] المعجم الفلسفي، ج 2 ص 435.

المعيار متوفر في مادة علم أصـــول الفقه؛ باعتبارها حاجة (**Need**) بالنســـبة للمتعلم؛تســـاعده على اكتساب ملكات تمكنه من التفكير السليم انطلاقا من أسس معرفية صلبة، وأدوات حِجاجية ناجعة. وهي خصـائص مكنتها–أي مادة علم أصـول الفقه- من الإسـهام بكفاءة في تشـكيل العقل المسـلم في مســاره الحضــاري المتميز؛ وبالتالي فهي **حاجة** للمتعلم وقيمة ثقافية بالنســبة للمجتمع، الأمر الذي يجعل مشروعيتها في **تصدر** المنهاج التربوي **وقيادته** ثابتة.

- ✓ **الاستجابة لجملة من الضوابط البيداغوجية**، منها "البدء بتحديد الأهداف المراد بلوغها، ولابد من تحقيق هذه الأهداف من دراســة الأســس العلمية، والطرق العملية، المؤدية إلى هذا التحقيق. إن من شرط المنهج الدراسي الصحيح أن يكون ملائما للظروف الطبيعية والبيولوجية، وأن يكون مستمدا من حاجات المتعلم وثقافة المجتمع، وأن تربط موضــوعاته بشــؤون الحياة الحاضــرة، وأن تكون مواده وخبراته وطرقه ووسائله متماسكة"[524].

نخلص من ذلك إلى أن مصطلح المنهج في التربية يطلق على معنيين أحدهما أعم من الآخر؛

الأول: هو مجموع الفعل التربوي المنظَّم من طرف دولة أو أمة في أبعاده كلها؛ الديداكتيكي والتقني والتدريسي والتقويمي؛ سواء في جانب الطرق أم الأساليب أم الوسائل، وهو الذي يعبر عنه مصطلح **المنهاج** التربوي (Curriculum).

الثاني: هو نسق من الكيفيات والأساليب المستعملة لتحقيق هدف تعليمي محدد. وهذا المعنى أخص من السابق، ومندرج فيه، وهو الذي يعبر عنه مصطلح **مناهيج التدريس**.

واستعمال المنهج في المعنيين السابقين شائع في عناوين البحوث والمؤلفات التربوية المعاصرة التي تشتغل على تيمة (**Thème**) التعليم في كُــلِّــيَّتِه؛ تنظيما وتقصيدا وتدريسا وتخطيطا وتقويما وأساليبا وطرقا،

[524] **المعجم الفلسفي، ص ج 2 ص 435.**

معبرين عن ذلك ب"المناهيج وطرق التدريس"[525]؛ ف"المناهيج" تنصرف إلى التنظيم الكلي، بينما تنصرف "طرق التدريس" إلى الأفعال الديداكتيكية داخل الفصول الصفية، وما تستلزمه من أساليب وتقنيات وموارد، حسب كل محطة تدريسية من التخطيط والتنفيذ والتقويم.

المطلب الثاني: تعريف منهاج التحصيل:

بناء على ما سبق، فاستعمالنا "منهاج التحصيل" ينصرف إلى المعنى التالي: **"مجموع الأفعال الديداكتيكية داخل الفصل الدراسي، وما تستلزمه من أساليب وتقنيات وموارد، حسب كل مرحلة من مراحل الدرس تخطيطا وتنفيذا وتقويما، من أجل اكتساب الطالب\التلميذ محتوى تعليمي مقصود".**

تبعا لذلك؛ تتكون مناهيج التحصيل من مجموع الأفعال الديداكتيكية التي تحدث داخل الفصول الدراسية، بكل ما تستلزمه من أساليب وتقنيات وموارد من جهة، وما تتطلبه من مراحل قبلية أو بعدية؛ من التخطيط والتقويم، وما يحدث أثناء تنفيذ الخطط التدريسية-من جهة أخرى- ، وكل ذلك بغاية محددة مضبوطة دقيقة قابلة للتحقيق والتحقق منها، يحملها محتوى دراسي منظم ومتفق عليه وقابل للتدريس. فلنخصص لكل واحد من هذه العناصر مطلبا ضمن مباحث هذا الفصل.

[525] ينظر على سبيل المثال: المناهج وطرق التدريس، ماجد أيوب القيسي، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالى الأردن، ط 1، 2018، دار مجد للنشر والتوزيع.

المبحث الأول:

الأهداف التعليمية، والفعل الديداكتيكي، والمحتوى الدراسي.

المطلب الأول: الأهداف التعليمية.

المطلب الثاني: الفعل الديداكتيكي.

المطلب الثالث: المحتوى الدراسي.

يتكون "منهاج التحصيل" من العناصر السبعة الآتية: الأهداف، والفعل الديداكتيكي، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، وتقنيات التدريس، وموارد التدريس، ومراحل الدرس من التخطيط والتنفيذ والتقويم. وسنخصص كل واحد من هذه العناصر بما يستلزمه المقام من البيان تمهيدا لما سيبنى عليه في جانب تحصيل الملكات الأصولية، بغاية الاستفادة القصوى من مقررات التربية المعاصرة في تطوير الدرس الأصولي.

المطلب الأول: الأهداف التعليمية:

تعد الأهداف التعليمية أول مكون من مكونات المنهاج؛ وهي بذرته التي تتفرع عنها جذوره الغائرة التي تثبته، وسوقه القوية التي يستوي بها وعليها، وفروعه المورقة المثمرة، لذلك أولاها التربويون المعاصرون عناية كبيرة جدا؛ في مستواها الفلسفي، ومستواها التربوي الأكاديمي، ومستوياتها الإجرائية التشغيلية. وسأعمل على بيان شيء من ذلك على سبيل التقرير والاختصار ليتم البناء عليه في المبحث الموالي على سبيل الإثمار الملكاتي.

الفرع الأول: تعريف الأهداف التعليمية:

عرفت الأهداف التعليمية بتعريفات كثيرة أنتقي منها اثنين باعتبار جهة صدورهما المتخصصة وتكاملهما في بيان المراد؛

التعريف الأول للإسيسكو: الأهداف التعليمية هي "أهداف عامة تؤطر العمل التعليمي من أعلى مستوياته إلى أدناها بحيث تكون تلك الأهداف عبارة عن مبادئ موجهة للنظام التعليمي"[526].

[526] المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي، ص 31.

ينطلق هذا التعريف في بيان جوهر "الأهداف التعليمية" من مسـلمة أولية تفترض معرفة القارئ بمعنى "الهدف"؛ فهو من الوضـوح بمكان بحيث لا يتطلب تعريفه. في حين اعتنى ببيان قيودها (أي الأهداف) من حيث كونها مؤطرات ومبادئ موجهات، وهي وظائف الأهداف التعليمية.

نستخلص من هذا التعريف جملة من الأمور منها:

- ✓ الأهداف التعليمية هي قبل كل شـيء **أهداف** عامة؛ وهذا أول البيان؛ فهي سـابقة لكل فعل تعليمي تعلمي، ولكل اشـتغال تدريسـي أو بناء منهاجي أو جهد تحصـيلي. وسـبقها هو الذي يمنحها وظيفتَيْ التأطير والتوجيه.
- ✓ الوظيفة الأولى للأهداف التعليمية هي تأطير العمل التعليمي في كل مسـتوياته؛ العليا المتمثلة في بناء المنهاج العام وتنظيم التعليم باعتباره خدمة عمومية لها مرافقها الخاصـة، وفي المسـتوى التربوي المتمثل في بناء المناهج الخاصة بالمواد ومقررات السنوات الدراسية وكتبها المدرسية ومواردها الرسمية وغير الرسمية، ونظام الامتحانات والتقويمات بجميع أنواعها ومستوياتها، وصولا إلى الاشتغال الصفي تخطيطا وتنفيذا وتعزيزا.
- ✓ الأهداف التعليمية مبادئ موجهات للنظام التعليمي؛ فهي مبادئ تضـمن له قدرا من الاسـتقرار الذي يمنحه الوقت الكافي لتحقيقها، وتوفير الموارد اللازمة المادية والبشـرية والتمويلية لإنجاحها. وهي موجهات لأن كل ذلك إنما يعمل متضافرا ومتكاملا من أجلها؛ فهي قبلة النظام التعليمي.

<u>التعريف الثاني لجامعة فرجينيا الغربية:</u> الأهداف التعليمية هي "سـلوكات (نتائج) ((outcomes) محددة يجب على الطلاب إظهارها في نهاية جزء من التعلم"[527].

يركز هذا التعريف الذي تضـمنته وثيقة أنجزتها جامعة فيرجينيا الغربية على البعد السـلوكي للأهداف التعليمية، فهي؛

[527] **LEARNING OBJECTIVES CHARACTERISTICS. West Virginia University. Design.wvu.edu.**

- ✓ أولا ســـلوكات (behaviors) تظهر على المتعلم بعد مروره من خبرات تعليمية، هي بمثابة نتائج لهذه الخبرات. أو بعبارة أخرى هي "**تغيير** مقصود يحدث للمتعلم[528]" بسبب التعلم.
- ✓ ثانيا: إن هذه السلوكات شرطها أن تكون ظاهرة؛ يُستدل بها إن كانت ظاهرة، أو بمؤشرات دالة عليها إن كانت خفية، وذلك من أجل تهيئتها للتقويم؛ فالتقويم إنما ينصرف إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وبالتالي يجب أن تكون قابلة للتقويم، ولا تكون كذلك إلا إذا كانت ظاهرة بنفسها أو بمؤشراتها.

نستخلص من التعريفين معا أن الهدف التعليمي يتكون من ثلاث مكونات رئيسية؛ هي: أنها:

- وصف لما سيكون عليه المتعلم بعد التعليم؛ سواء بعد نهاية مساره الدراسي، أم سلك من أسلاكه، أم مادة من مواده، أم وحدة من وحداته، أم درس من دروسه، أم مَهَمَّة من مَهَمَّاته.
- تحديد للمحتويات والأساليب والتقنيات والشروط التي ستتحقق بها وفيها تلكم الأهداف. (تحديد ماذا وكيف).
- تدقيق معايير التقويم ومؤشرات التحقق.

[528]EDUCATIONAL OBJECTIVES : THE BLUEPRINT FOR INSTRUCTION AND EVALUATION. G eorge F. M adaus, New England. Catholic Education Center Boston College. The Irish Journal of Education, 1967, i, 1, pp. 37-46. P 40.

الفرع الثاني:مستويات الأهداف التعليمية:

تستوي الأهداف التعليمية في مستويات متعددة بحسب المجال الذي تغطيه من منهاج التحصيل؛ فإما أن تكون أهداف المنهاج، أو أن تكون أهداف منهاج خاص، أو أهداف سلك، أو أهداف مكون أو درس أو مهمة أو نشاط تعليمي. تبعا لذلك قسم الخبراء في التربية والتدريس الأهداف إلى ثلاثة أنوع أساسية حسب دولاندشير (DE LANDSCHER)[529]؛ وهي:

1_أهداف ومقاصد التعليم: وهي أهداف عامة للمجتمع، ومبادئ عليا للتربية، ومقاصد عظمى للتعليم في منهاج تعليمي معين؛ فهي تشكل أهداف النظام التعليمي، التي تعكس أهداف المجتمع وتوجهات الدولة. ولذلك فهي تمثل نهايات النظام التعليمي (**Fins**) يجب أن يخضع لها كل شيء.

2_الأهداف المحددة حسب الفئات المعرفية والوجدانية والسلوكية: وهي أهداف تُستل من المستوى الأول، وتخدمه خدمة مباشرة؛ بحيث تنزلها على حسب فئات الأهداف ومستوياتها المقصودة من صنافاتها، كما سيأتي بيانه أثناء الحديث عن احتياج الأهداف التعليمية إلى الصنافة. وهذا المستوى يشكل مرحلة وسيطة بين المستوى الأول الذي يمثل **نوايا** وتطلعات المجتمع، والمستوى الثالث الذي يمثل العمل **اليومي** (Quotidien) للمدرس والمتعلم في الفصل الدراسي.

3_الأهداف الإجرائية التشغيلية (Objectifs opérationnels): وهي الأهداف التي يشتغل في ضوئها ومن أجلها المدرس والمتعلم في الفصل الدراسي اشتغالا يوميا؛ بحيث يُؤَجْرِئُها حسب الفئات، ويُشَغِّلُها من خلال مهام وأنشطة تعليمية تترجمها أفعال سلوكية، وتعكسها مؤشرات ظاهرة. وهذا المستوى مهم جدا لأنه مَعْقِد التحصيل؛ وبدونه لا يتحقق شيء، فتبقى المستويات الأخرى مجرد **إعلان** نوايا حسنة[530].

---

[529]ينظر الكتاب المتخصص في أهداف التربية:

Définir les objectifs de l'éducation. V. DE LANDSCHER/G. DE LANDSCHER. 1978.Impremerie George THONE- Liège- Belgique.P 25.

[530]نشير إلى وجود تقسيمات أخرى للأهداف التعليمية منها على سبيل التمثيل: تمييز الباحث هنري إلنتون (Ellington, Henry) بين الأهداف العامة (Aim) والأغراض (Objectives)؛ فإذا كانت أهدافا للمجتمع من المدرسة باعتبارها مؤسسة تربية فهي

الفرع الثالث أهمية الأهداف التعليمية:

تكتسي الأهداف التعليمية أهمية قصوى في العملية التعليمية في أبعادها المتعددة والمتداخلة بالنسبة لجميع الأطراف المتدخلة فيها[531]، وهو ما يبينه التقرير التالي:

1_أهمية الأهداف التعليمية بالنسبة للمتعلمين: فهي:

- بنود التعاقد بين المنظومة التعليمية وبين المتعلم؛ فهي تُعْلِمهم مسبقا بما سيتعلمونه، ومراحله، وأدواته، وأساليبه، وموارده، وتقنياتها. الأمر الذي يمكنهم من الاستعداد الجيد؛ نفسيا وذهنيا وماديا.
- قائمة نتائج ومخرجات التعلم؛ بحيث تخبرهم بما سيكونون قادرين على فعله في نهاية رحلتهم التعليمية، الأمر الذي يعطي معنى لتعلماتهم؛ مما يحفزهم على الاجتهاد والمثابرة والمواصلة.
- تقصيد لجهود المتعلمين؛ بحيث تنصب على وجهة واحدة محددة، فلا تضيع أوقاتهم وأعمارهم وجهودهم في غير المقصود، الأمر الذي يخفف عنهم الضغوط الزائدة.
- إشهار لمعايير التقويم ومؤشراته وأدواته وأوقاته وأنواعه؛ مما يمكنهم من التدرب عليها، وتقويم أنفسهم في ضوئها، وتصحيح مسارهم الدراسي.

أهداف عامة (Aim) تحدد " الغرض الإجمالي أو الهدف المنشود" من المدرسة. وأما إذا كانت أكثر تفصيلا؛ بحيث تصف بدقة وضوح ظاهر ما سيكون المتعلم قادرا على القيام به في نهاية الخبرة التعليمية (سلك\سنة دراسية\درس\دورة\مهمة..)، فهي أغراض (Objectives) أو أهداف إجرائية. والفرق بينهما بالتحديد يكمن في أن النوع الثاني ترجمة عملية للنوع الأول.
Educational Objectives. Teaching and Learning in Higher Education, 1. Ellington, Henry. 1984.PP4 ,7.
ووسع الطالب عبد القادر قصاب من مستويات الأهداف التعليمية فأوصلها إلى خمسة؛ الغايات وهي التي تترجم حاجات المجتمع ورؤيته للمدرسة، ثم المرامي التي ترتبط بالنظام التربوي الذي يعكس الغايات، ثم الأهداف العامة التي تحدد مخرجات التعليم المحددة في المناهيج، ثم الأهداف الخاصة التي تظهر على المتعلم بعد مروره من خبرة تعليمية كالحصة الدراسية، ثم الأهداف الإجرائية التشغيلية التي مجالها النقل الديداكتيكي. ينظر: مستويات الأهداف التربوية في ظل المقاربة بالأهداف، عبد القادر قصاب، مجلة بدايات، المجلد 1، العدد4، التاريخ فبراير 2020. ص 35-36.

[531]استعنت في كتابة أهمية الأهداف التعليمي بالمقال المتخصص:
Importance and Benefits of Learning Outcomes. Mrunal Mahajan and Manvinder Kaur Sarjit Singh Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences Universiti Utara Malaysia. IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) Volume 22, Issue 3, Ver. V (March. 2017). PP 65-67.

2_أهمية الأهداف التعليمية بالنسبة للمدرسين؛ فهي:

- تساعدهم على التخطيط في جميع مستوياته القصيرة والمتوسطة والبعيدة؛ ومن ثم الاستعداد للتدريس بتحصيل الضروري لتحقيق الأهداف عُدة وعتادا؛ فهي تجيب المدرس عن أسئلته المهنية: ماذا سأدرس؟ ولماذا؟ وكيف سأدرسه؟ وبأي وسائل وتقنيات وموارد؟ وكم سأستغرق من الوقت؟ وكيف سأُقَوِّمُ؟ ومتى؟ وبماذا؟
- تسهل عليهم اختيار الموارد والأساليب والتقنيات والمحتويات الأنسب للأهداف.
- تعينهم على بناء استراتيجيات التدريس والتقويم الفعالة،كما تمكنهم من تعديلها كلما احتاجت لذلك.
- تقتصد جهودهم وأوقاتهم وتجنبهم هدرها في غير المقصود، وهو المسمى بالتدريس الإضافي.

3_أهمية الأهداف التعليمية بالنسبة للقائمين على الشأن التعليمي:

- تمكنهم من قياس فعالية المناهج والأساليب والموارد، ومن ثم إجراء تصحيحات كلما تطلب الأمر؛ بأن تستجد حاجات أو تضمحل أخرى.
- تساعدهم على التركيز على الأسئلة الكبرى التي يفترض بالمنظومة التعليمية أن تجيب عليها، والانتظارات المجتمعية التي يجب عليها تلبيتها.
- تفتح لهم أبواب التمويل الممكنة.
- تتيح لهم إمكانية تعبئة المجتمع وتوحيد جهوده من أجلها.

4_أهمية الأهداف التعليمية للفعل التعليمي الفعال: لقد بين الباحثان المتخصصان فيفان وجيلفير دو لاندشير (V./G.DE LANDSCHER) أن الفعل التعليمي الفعال إنما يتحقق من خلال:

- تدريب المدرّسين على تحديد الأهداف التعليمية مستوفية شروطها الشكلية والموضوعية[532].
- تجديد بناء البرامج الدراسية[533].

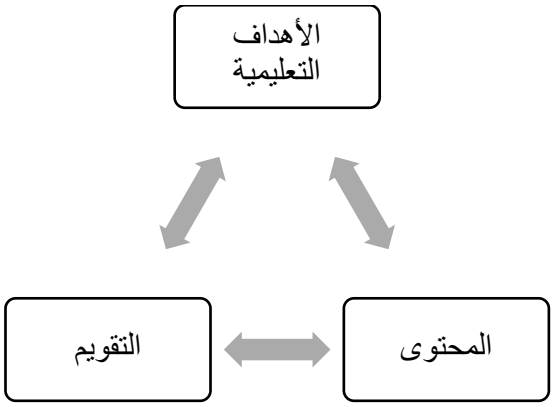
---

[532] **Définir les objectifs de l'éducation.P 15.**

[533] **Définir les objectifs de l'éducation.P 16.**

- تحديد الأهداف التعليمية قبل بناء مناهج التحصيل[534].
- التقويم المناسب إنما يتم في ضوء أهداف واضحة[535]؛ ولا تكون كذلك إلا إذا طابقت مناهجُ التحصيل محتوياتِها، وطابقت المحتوياتُ بدورها أدواتِ التقويم، وتطابقت هي -أي أدوات التقويم- مع أهداف المناهج[536]؛ فهي إذن علاقة تفاعلية بين الأهداف والمحتويات والتقويم، كما يبينها الرسم التالي:

شكل توضيحي رقم (17): العلاقة التفاعلية بين الأهداف التعليمية والمحتويات الدراسية والتقويم:



فالحاصل أن الأهداف التعليمية هي موجهات مؤطرات للفعل التعليمي في كليته ومستوياته كلها، وهي التي تعكس معيار نجاح (SuccessCriteria) النظام التعليمي ككل، كما تعكس نجاح المتعلم في تحصيل المطلوب؛ لذلك تخصص بعناية فائقة أثناء صياغتها.

الفرع الرابع:صياغة الأهداف التعليمية:

تصاغ الأهداف التعليمية، في مستوياتها كلها، صياغة مستوفية للشروط الآتية:

---

[534] **Définir les objectifs de l'éducation. P 17.**

[535] **Définir les objectifs de l'éducation. P 18.**

[536] **Définir les objectifs de l'éducation. P 18.**

1_الحاجة[537]: ومقتضـاه أن الأهداف التعليمية هي اسـتجابات **لحاجات** المتعلم الحقيقية بالدرجة الأولى؛ بحيث تمكنه من العيش في مجتمعه بسـعادة، وتحقق له حدا مناسـبا من الرضـا. وهذا الشـرط هو الذي يضـفي على التعلمات **المعنى** لدى المتعلم، ويرغبه في التحصـيل، ويحفزه على الاكتسـاب، مما يجعله يتعلم بلذة واستمتاع.

2_التحديد[538]: وهو شرط أساسي في الأهداف التعليمية، ومقتضاه أن تكون للفعل التعليمي في كل مستوى من مسـتوياته أهداف **محددة**؛ يحددها المجتمع مُمَثَّلا في السـياسـيين والفلاسـفة والمفكرين والخبراء في مسـتوياتها العليا، ويحددها الديداكتيكيون في ضـوء الأهداف العامة في مسـتوياتها التدريسـية. فالفعل التعليمي ليس فعلا اعتباطيا وإنما هو فعل قاصـد بأهداف محددة، يتم كتابتها في لائحة الأهداف، وتكون في بداية المنهاج العام أو المناهج الخاصة، كما تكون في بداية الكتب المدرسية، وجذاذات التحضير للدروس تنفيذا وتقويما.

3_الوضـوح[539]: تصـاغ الأهداف التعليمية في عبارات صـريحة وواضحة يفهمها المتعلم كما يفهمها الأسـتاذ، كما يفهمها غيرهما، مسـبوكة بكلمات لا تحتاج شـرحا ولا تفسـيرا، ولا تقبل تأويلا؛ بحيث تصـف سـلوكا تعليميا لا محتوى دراسيا.

---

[537] EDUCATIONAL OBJECTIVES : THE BLUEPRINT FOR INSTRUCTION AND EVALUATION. G eorge F. M adaus. P 44.

[538] EFFECTIVE USE OF PERFORMANCE OBJECTIVES FOR LEARNING AND ASSESSMENT (For Use WithFink's and Bloom's Taxonomies). Teacher &EducationalDevelopment, University of New Mexico School of Medicine, 2005.P1.

[539] Teaching and Learning in Affective Domain. FromEmerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology. Mary Miller The University of Georgia. ACADEMIA Accelerating the world'sresearch.P4.

4_الدقة[540]: ومقتضاه أن تصاغ الأهداف التعليمية في أهداف دقيقة، ليست واسعة ولا غامضة؛ بحيث تدل على شيء بعينه، أو جزء منه إشارة صريحة لا تحتمل غيرها (Point_at_able)، يعبر عنها ب(النقطة السوداء في الجناح الأيسر للنحلة!).

5_الأفعال السلوكية[541]: ومقتضاه أن الأهداف التعليمية تصاغ بما يفيد **إقدار** المتعلم على إنجاز معين بعد مروره من خبرات تعليمية مقصودة؛ كأن يقال مثلا: (أن يكون المتعلم قادرا على .. في نهاية ...

(you should be able to ...

وهذه الأفعال السلوكية تكون ظاهرة تقبل الملاحظة والتتبع المباشر، أو عليها مؤشرات دقيقة محددة يستدل بها عليها، تصف مستويات الإنجاز والاكتساب والتحصيل المطلوبة.

6_القابلية للتنفيذ[542]: ومقتضاه أن تكون الأفعال التعليمية قابلة للتنفيذ في الوقت المحدد، والظروف المعروفة، من طرف الفئة المستهدفة المعينة؛ فلا تكون حالمة ولا ضيقة، وإنما واقعية فعالة؛ ولا تكون كذلك إلا إذا كانت مناسبة للفئة المستهدفة، وسياقاتها، وظروفها، ومراعية لإكراهاتها وصعوباتها.

7_الأجرأة[543]: ومقتضاه أن تكون الأفعال التعليمية قابلة للأجرأة والتشغيل؛ بحيث تتحول إلى مهام وأنشطة عملية تعليمية، تنزل بحسب الفئة المستهدفة، ولا تكون نوايا وتصريحات يستحيل أجرأتها في السياقات الصفية.

---

[540]Educational Objectives. Teaching and Learning in Higher Education, 1. Ellington, Henry.1984. p.7

[541]EFFECTIVE USE OF PERFORMANCE OBJECTIVES FOR LEARNING AND ASSESSMENT, 2005.P1.

[542] EFFECTIVE USE OF PERFORMANCE OBJECTIVES FOR LEARNING AND ASSESSMENT.P1

[543]EDUCATIONAL OBJECTIVES: THE BLUEPRINT FOR INSTRUCTION AND EVALUATION. G eorge F. M adaus. P 42.

8_القابلية للتقويم[544]: ومقتضاه أن الأهداف التعليمية تخضع للقياس والتقويم للتحقق منها لدى المتعلم والتأكد من تحصـــيلها من طرفه؛ ولا تكون كذلك إلا إذا تم التقويم بدلالة الأهداف التعليمية. تبعا لذلك فإن التقويم لا ينفصل عن الأهداف، وإنما يدور معها موضوعا ووسائلا وأدوات وتوقيتا.

فالحاصـــل أن الأهداف التعليمية[545] مفتاح الفعل التعليمي في كليته، وموجهه كلا وجزءا، وثمرته وغايته التي تتم من أجله كل العمليات الأخرى التي يتكون منها المنهاج. إنها **المرشـدة** التي تهدي القائمين على الفعل التعليمي؛ مخططين ومنفذين ومتعلمين، في رحلة التعليم والتعلم، إلى الوجهة المناســبة، فإذا التبست ضلوا جميعا وتاهوا؛ فإذا "كنت لا تعرف إلى أين تتجه، فمن المحتمل أن ينتهي بك السير في مكان لا تعرفه!"[546].

[544] **Définir les objectifs de l'éducation. P 18.**

[545] **يعبر عن شروط صياغة الأهداف التربوية اختصارا ب (SMART)؛ وتعني: التحديد (Specific)، والقابلية للتقويم (Measurable)، والقابلية للتحقق (Attainable)، مناسبة (Relevant)، وقاصدة (Targeted). ينظر:**

EFFECTIVE USE OF PERFORMANCE OBJECTIVES FOR LEARNING AND ASSESSMENT. P1.

[546] **Educational Objectives. 1984.p 9.**

الفرع الخامس: حاجة الأهداف التعليمية إلى صِنافة:

يتضح مما سبق تنوع مستويات الأهداف التعليمية، وتعدد شروط صياغتها، وكثرة المتدخلين الذين ينضبطون لها، لذلك وجب بناؤها اعتمادا على صِنافة معينة.

يمثل مفهوم الصِّنافة[547] مفهوما مركزيا في الأهداف التعليمية؛ فهو الذي يشغلها ويؤجرؤها ويحولها من نوايا وأماني إلى وقائع وحقائق من خلال أنشطة تدريسية عملية.

والصِّنافة ترتكز على تصنيف للأهداف التعليمية تصنيفا متسلسلا هرميا متتاليا؛ من الأدنى إلى الأعلى، ومن الأقل إلى الأكثر، ومن البسيط إلى المركب؛ بحيث لا يمكن المرور إلى المستوى التالي قبل إتقان المستوى الذي قبله[548].

فهي إذن:

---

[547] ظهرت العناية بالصنافة التعليمية منذ 1948 مع عالم النفس الأمريكي بلوم الذي وضع تصنيفا للأهداف المعرفية؛ يقول مختصرا طبيعة الصنافة التي بناها: "الصنافةيجب أن تكون نظاما تصنيفيا تعليميا-منطقيا-نفسيا. تعبر المصطلحات في هذا الترتيب عن التركيز على المبادئ المختلفة التي يمكن من خلالها تطوير الصنافة، وبالتالي يجب إعطاء الأهمية الأولى للاعتبارات التعليمية، بقدر الإمكان.. يجب إعطاء الفروق التعليمية اعتبارا كبيرا. ثانيا: يجب أن يكون التصنيف تصنيفا منطقيا من حيث إنه يجب بذل كل جهد لتعريف المصطلحات بأكبر قدر ممكن من الدقة واستخدامها بشكل متسق. وأخيرا يجب أن يكون التصنيف متو افقا مع المبادئ والنظريات النفسية ذات الصلة..".

TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES. Benjamin S. Bloom. P6.

ثم تبعه كراثهول في تصنيف الأهداف الوجدانية؛ يقول في مقدمة الكتاب: "مع نشر الدليل الثاني المجال العاطفي، اقترب تصنيف الأهداف التعليمية من الاكتمال. يبقى مجلد واحد من سلسلة الأحجام الثلاثة غير مكتمل. عند الانتهاء، إذا سار كل شيء كما هو مخطط له، سيكون تحت تصرفنا ثلاثة مخططات منهجية لتصنيف تلك المقترحات بعقلانية في الخطاب التربوي، والتي تعمل كأهداف لسلوك الطلاب. تَم تصنيف كل من هذه المخططات أو المجالات على التوالي في "المعرفية" و"العاطفية" و"الحركية"، وبالتالي؛ ستظهر كمشروع منفصل في مشروع التصنيف الواسع هذا..".

TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES. HANDBOOK II: AFFECTIVE DOMAIN.by DAVID R. K RATHWO H L, BENJAMIN S. BLOOM, and BERTRAM B. MASIA David McKay Company, New York, 1964.

ثم إليزابث سامسا في تصنيف الأهداف الحركية المهارية...

[547] Behavioral Objectives in the Affective Domain. By- Eiss, Albert F.;Harbeck, Mary Blatt. NATIONAL SCIENCE SUPERVISORS ASSOCIATION. 1969 .p4.

[548] Bloom et al.'staxonomy of the cognitive domain.Huitt, W. (2011). Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University .p1.

- ✓ تصنيف يصف السلوكات المرغوبة في المتعلم[549].
- ✓ تصنيف للأهداف التعليمية؛ بحيث تجزئها إلى أجزاء، وتقطعها إلى مقاطع، تقدم للمتعلم على مراحل، ولا تعطى له دفعة واحدة؛ بحيث "يشترك كل مقطع في شيء ما يجمعه"[550].
- ✓ تصنيف هرمي يطبعه الطابع اللولبي الذي يتسم بالتكرار والتدرج توسيعا وتعميقا؛ بحيث ينطلق من الأوليات إلى النهايات، ومن الأدنى إلى الأعلى، ومن الأقل إلى الأكثر، ومن البسيط إلى المركب، بموازاة نمو المتعلم واستعداداته. الأمر الذي يضمن له "الاتساق"[551].
- ✓ تصنيف إجرائي بحيث يمكن من الاشتغال المترابط والمتصاعد على الأهداف؛ بحيث يعطيها "تعريفات دقيقة وقابلة للاستخدام من طرف الجميع"[552]؛ فهو ليس مجردا وإنما مُؤَجْرَأً.
- ✓ الإجادة والإتقان أهم ما تصطبغ به الصنافة؛ إذ لا يمكن أن ينتقل المتعلم إلى مستوى معين قبل التأكد من إتقانه وإجادته للمستوى الذي قبله. وإذا ما وقع خلل في تحصيل مستوى من مستويات الصنافة فإن البناء التحصيلي كله يتعرض للانخساف، وبالتالي استحالة تحقق الأهداف.
- ✓ تُعْتَمَد الصنافة في التعليم سواء أكان حضوريا أم بواسطة؛ مع إخضاعها للتعديلات اللازمة[553].

نشير في ختام هذه النقطة من هذا المكون الأول من مكونات المنهاج التحصيلي إلى أن هذه المستويات والمكونات من الأهداف تتضافر وتتكامل، ولا تتزاحم وتتناقض، كما يبين ذلك الرسم التوضيحي التالي[554]:

---

[549] TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES The Classification of Educational Goals. HANDBOOK 1: COGNITIVE DOMAIN. Benjamin S. Bloom1956. LONGMANS. p13 .

[550]TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES. Benjamin S. Bloom .p 10.

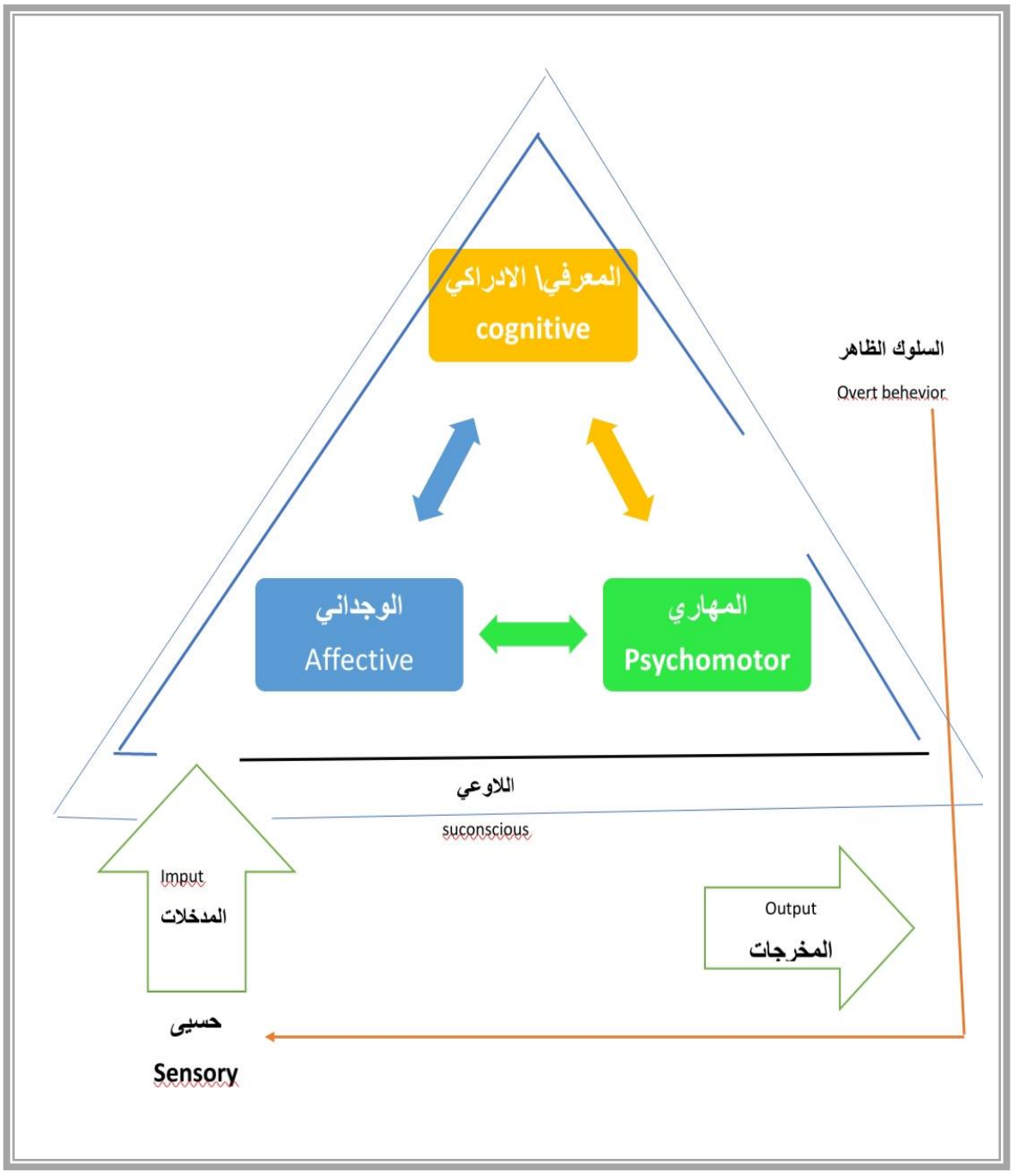
[551]TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES. Benjamin S. Bloom.p 14.

[552] TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES. Benjamin S. Bloom .p 11.

[553]Educational Objectives in E-Learning. Stanislava Stoyanova, LambriYovkov (Bulgaria). International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE). Volume 3, Issue 9, September (2016), PP 8-11.

[554]Behavioral Objectives in the Affective Domain. By- Eiss, Albert F.;Harbeck, Mary Blatt. NATIONAL SCIENCE SUPERVISORS ASSOCIATION. 1969 .p4.

رسم توضيحي رقم(18): العلاقة بين الأهداف التعليمية ومجالاتها الثلاثة.



المطلب الثاني: الفعل الديداكتيكي:

يُعَد **الفعل الديداكتيكي**[555] جوهر التدريس وجوهر التعليم وجوهر التحصيل أيضا؛ فهو الأداة التي يحدث بها التعليم والتعلم والتحصيل، وبدونه لا شيء من ذلك يحدث؛ لذلك أوْلاه التربويون المعاصرون عناية خاصة، ودرسوا نسقه العلائقي، وبنوا على خلاصاته مجملَ العمليات التي يستلزمها داخل الفصل أصالة وخارجه تبعا، حتى إنهم بلوروا كل ذلك فيما يسمونه"نظرية الفعل الديداكتيكي (Une théorie de l'action didactique)"[556].

الفرع الأول: تعريف الفعل الديداكتيكي:

الفعل الديداكتيكي ليس معزولا عن جدوره المعرفية، بل هو يكملها؛ بحيث يتم بموجبه "إخراج المعارف من القوة إلى الفعل وتحويل الأفعال إلى معارف[557]"، في عملية إمداد واستمداد مستمرين؛ فالمتعلم ينطلق من أفعال إلى معارف، ومن معارف إلى أفعال. تبعا لذلك المنوال ينمو التعلم، ويتسع مداه ليشمل أفعال التعلم نفسها، التي سماها الزرنوجي -رحمه الله-: "تعليم المتعلم طريق التعلم"، وهي الفوق- معرفية (Méta_cognition) بالاصطلاح المعاصر.

تُظهِر هذه العلاقةُ الملتحمة بين المعرفة والفعل الارتباطَ الوثيق للتحصيل بالوسط الاجتماعي الذي يحدث فيه؛ بحيث ينعكس على الذات المتعلمة فتُبَنْيِنُه (**structuralisation**) ضمن نسقها الخاص.

---

[555] **الفعل الديداكتيكي جزء من الفعل التربوي الذي يتكون حسب جاستون ميالاري (Gaston MIALARIE) من التنظيرومجاله التأمل الفلسفي التربوي، والتطبيق المباشرة والملاحظة المتقاسمة (Partagée) ومجاله الفصل الدراسي، والبحث التربوي النظري والميداني ودراسة الحالات، والتراكم الوثائقي الرسمي أو الذي ينتجه الأفراد أو المجموعات. ينظر:**

Pédagogie générale. Gaston MIALARIE. (1991). PUF. PP 15-29.

[556] **للتوسع في مفهوم الفعل الديداكتيكي وعلاقاته، ينظر المقال المتخصص:**

L'action didactique. Eléments de théorisation. Sensevy, Gérard In: Schweizerische Zeitschriftfür Bildung swissen schaften. (2006). PP 205-225.

[557] **انظر: الكفايات والسوسيوبنائية، جونير، ص 18.**

يُفهَم من ذلك أن الفعل الديداكتيكي يتجاوز المفهوم اللغوي ل"الفعل"، والذي يحيل على "إيقاع الأمر على هيئة معينة"، إلى عبور "الذات الفاعلة -المتعلمة- من المعارف إلى الأفعال ومن الأفعال إلى المعارف؛ بمعنى **تجريد** الملموس وإيقاع المجرد (**تلميس** المجرد)، وهما العمليتان الأساسيتان اللتان فسرت بهما المدرسة البنائية الفعل الديداكتيكي؛ بحيث أعطته دلالة مزدوجة تعيشها الذات في وضعية، عبر تجربتين؛ هما:

- ✓ " **التجربة الفيزيائية (l'expérience physique)** المتمثلة في ممارسة الفعل على الأشياء أو الموضوعات (les objets) من أجل اكتشاف خواصها واستخراجها منها عن طريق التجريد البسيط (l'abstraction simple)، انطلاقا من المعلومات الإدراكية -الحسية- التي تقدمها الأشياء، وهكذا يمكن للذات الفاعلة أن تكتشف، مثلا، أن كتلة شيء ما مستقلة عن لونه.
- ✓ **التجربة المنطقية الرياضية** (l'expérience logico_mathématique)، وتقوم هي أيضا على ممارسة الفعل على الأشياء، إلا أن التجربة في هذه الحالة، تستمد المعلومات التي تعتمد عليها ليس من الأشياء بما هي أشياء، كما هو الشأن في التجربة الفيزيائية، بل من الخواص التي يركبها الفعل من الأشياء. فلا يعود الأمر يتعلق، هذه المرة، بالتجريد البسيط الذي يتيح، مثلا، تحديد خواص شيء من الأشياء، وإنما يتعلق بتجريد انعكاسي أو تأملي (abstraction réfléchissante)، وهو تجريد يسمح باكتشاف خواص الأشياء الناتجة عن الأفعال التي تمارس على الأشياء"[558].

نستخلص من هذا النص للتربوي الكندي فيليب جونير ثلاث خلاصات في غاية الأهمية، بالنسبة لما نحن فيه، هي:

1_الفعل الديداكتيكي بالأساس يتمركز على الذات الفاعلة، وهي هنا **المتعلم**.

2_العلاقة الملتحمة بين المعرفة والفعل -المجرد والملموس- تأثرا وتأثيرا، فلا يفصل بينهما.

---

[558] **الكفايات والسوسيوبنائية، جونير، ص 19.**

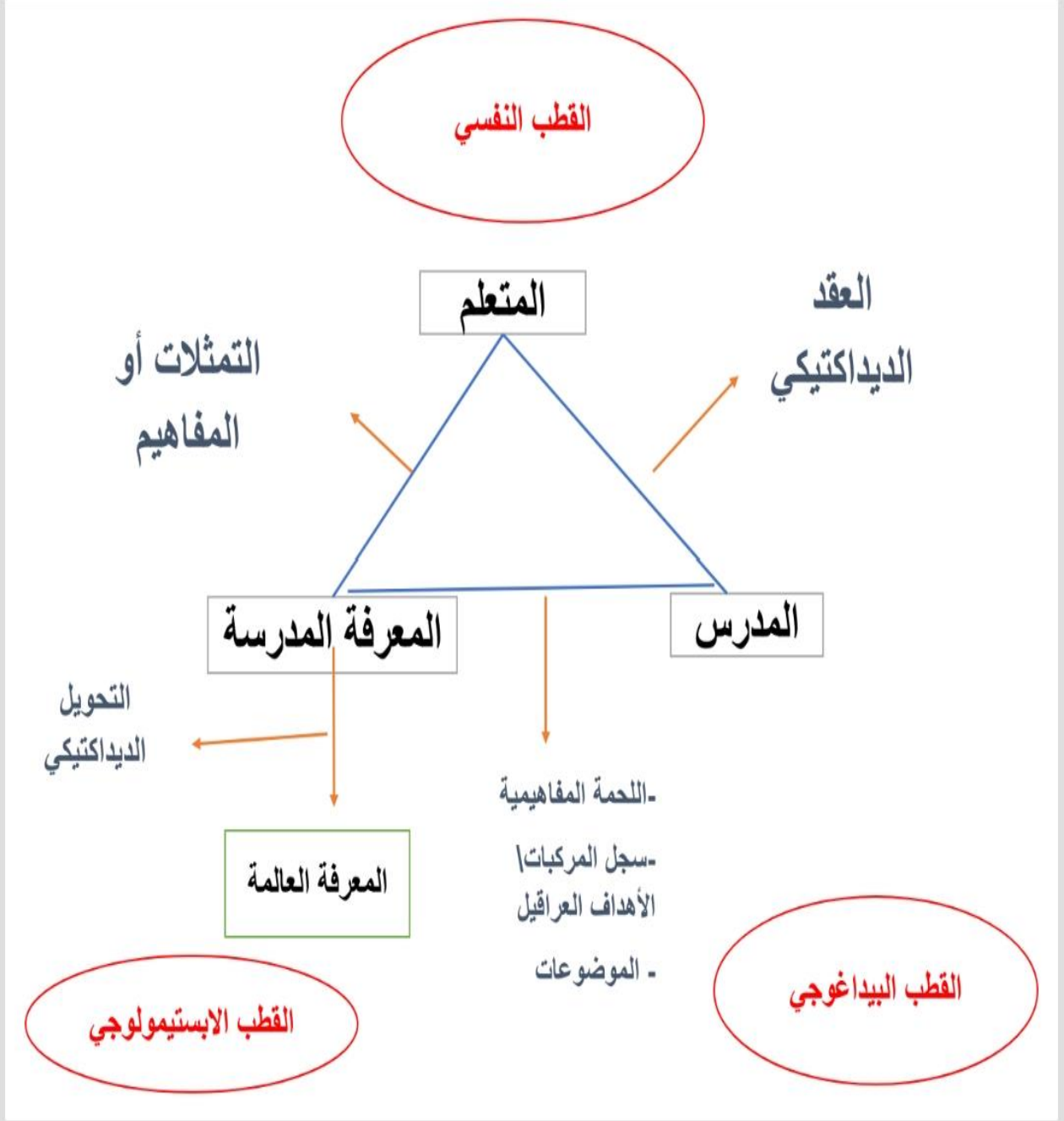
3_الفعل الديداكتيكي إنما يحدث داخلوضعيات وخاضع للسياقات الاجتماعية.[559]

الفرع الثاني: الفعل الديداكتيكي والمثلث الديداكتيكي:

يرسم الفعلُ الديداكتيكي الوظائفَ الأساسية لأركان المثلث الديداكتيكي؛ فالمتعلم هو الذات الفاعلة وهو مركز الثقل؛ فهو الذي يبني معارفه، ويطور محصلاته، ويُجَوِّد مكتسباته. والمعلم هو الذي ينظم المعرفة حسب الفئة المستهدفة، ويقترح الأنشطة، ويصحب تفاعل المتعلمين معها، ويُقَوِّم تحصيلهم، ويتدخل للدعم والتعزيز والتصحيح والجزاء. بينما يتحول المحتوى التعليمي من مستوياته العالمة إلى مستويات تعليمية. هذا التصور تشرحه الخطاطة التالية:

[559]لتوسيع فهم هذه الخلاصات يرجى الرجوع إلى رسالة الدكتوراه التالية، خاصة في إطارها النظري:
Analyse de l'action didactique, de sa continuité et de ses déterminants : cas de l'enseignement de titrage acide-base en classes terminales tunisiennes. Ali Nouiri. Thése En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE. Délivré par : Université Toulouse - Jean Jaurès. Soutenue le 8 décembre 2016.

رسم توضيحي رقم (19) لدوفولي (Develay): تفاعل عناصر المثلث الديداكتيكي[560]:



[560] مترجمة عن الديداكتيكي الفرنسي دوفولاي:

A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES BIOLOGIQUES.Michel Develay. (1987). N Institut national de recherche pédagogique, Paris (FRA).P 120.

تبعا لذلك؛ يكون الفعل الديداكتيكي هو الذي ينظم مجمل العلاقات التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي، سواء أكانت علاقة بيداغوجية أم إبستيمولوجية أم نفسية[561]؛ مما يجعل فهمه أول مراتب فهم التدريس، وأول مداخل التمكن من تلابيب التحصيل. وذلك للسببين الآتيين:

- ✓ الفعل الديداكتيكي ينظم " وضعيات التعلم تنظيما يراعي فيه إمكانات المتعلمين العقلية والنفسية والحس حركية والوجدانية، قصد تحقيق الأهداف البيداغوجية المنتظرة والمرتقبة من النشاط التعليمي التعلمي، ونعني بالتنظيم هنا أن المعلم يكون مسؤولا عن تنظيم وترتيب وتجديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة والضرورية والهادفة، قصد الوصول إلى الأهداف المرغوب فيها، وهذه الأهداف بطبيعة الحال هي التي عمل المدرس إلى ترجمتها إلى أهداف خاصة تتلاءم مع قدرات المتعلمين العقلية والوجدانية والعاطفية والحس حركية"[562].
- ✓ الفعل الديداكتيكي يتنوع بحسب موقع كل ركن من أركان المثلث الديداكتيكي في الفعل الديداكتيكي؛ فإذا حاز المحتوى قصبَ السبق فنحن أمام البيداغوجيا **التقليدية** حيث يكتسب **المحتوى** سلطة مركزية؛ فينصرف إليه التخطيط والتنفيذ والتقويم. وإذا حاز السبقَ **المعلمُ** فنحن أمام البيداغوجية السلوكية؛ حيث يكون المعلم هو **المتحكم** في مبدأي التعلم الذين هما المهيج والاستجابة؛ فهو الذي يهيج المتعلم ويهيئ لاستجابته. وإذا حاز **المتعلمُ** السبقَ فنحن أمام البنائية والسوسيوبنائية؛ حيث **يبني** المتعلم تعلمه بشكل شخصي، فيكون هو الذات الفاعلة.

تأسيسا على ذلك؛ يتم تنظيم المحتوى الدراسي، وانتقاء أساليب التدريس، وتحديد الوسائل المناسبة، وتهيئ الموارد اللازمة، ثم تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه.

---

[561] للتوسع أكثر في تحليل الفعل الديداكتيكي في علاقاته المتعددة يرجع إلى المقال القيم:تحليل الفعل الديداكتيكي: مقاربة لسانية بيداغوجية. عابد بوهادي، مقال ضمن: مجلة دراسات، العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 39، العدد 2، 2012. ص ص367-379.

[562]تحليل الفعل الديداكتيكي من التصور إلى الممارسة، رابح أحمد، مقال ضمن مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية التي تصدر عن المركز العربي الديمقراطي ببرلين-ألمانيا- العدد 14، 2020، المجلد 4. ص361.

المطلب الثالث: المحتوى الدراسي:

الفرع الأول: المحتوى الدراسي والتحويل الديداكتيكي:

يعد المحتوى الدراسي مادةَ التعليم ومدارَ التدريس وغايةَ التحصيل؛ وهو المادة الأولية التي **تتحول** أثناء تنقلها من الأستاذ إلى المتعلم، مرورا بقنوات محددة. وهو يجمع بين المرجعية المعرفية والمقتضيات البيداغوجية والضرورات الديداكتيكية.

تستند كل مادة تعليمية إلى مرجعية علمية؛ بحيث تشكل أساسها المعرفي الذي تمتح منه مفاهيمُها ومحتوياتها المعرفية والمهارية والقيمية ومناهجُها وخصائصُها، وتشكل "معرفتَها العالمة" التي يتم الاشتغال عليها من أجل تحويلها إلى "معرفة تعليمية" عبر قناة "التحويل الديداكتيكي".

والتحويل الديداكتيكي مفهوم أساسي في التدريسية الحديثة تخضع له جميع المحتويات المُعَدة للتدريس، بغض النظر عن الطبيعة المعرفية للمحتوى، أو للفئة المستهدفة بها. وسأبينه في الفقرات الآتية انطلاقا مما كتبه الديداكتيكي برونكار (BRONCKART) عن جامعة جنيف في بحثه عن التحويل الديداكتيكي[563]. وسأمهد لذلك ببيان أقسام المعرفة حسب التغيرات التي تطرأ عليها من حالتها العالمة المتخصصة إلى حالتها المحصَّلة من طرف المتعلم؛ وهي أقسام ثلاثة: المعرفة العالمة والمُدَرَّسة والمكتسبة، وسأعتمد في ذلك على ما كتبه الديداكتيكي الفرنس ميشيل دوفولاي (Michel Develay)[564].

الفرع الثاني: المحتوى الدراسي و أنواع المعرفة:

يمر المحتوى الدراسي في رحلته التدريسية من المحطات الثلاثة الآتية:

[563]**La transposition didactique: Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. BRONCKART, Jean-Paul, PLAZAOLA GIGER, MirenItziar. Pratiques, 1998, no. 97-98. Université de Genève. PP. 35-58.**

[564]**A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES BIOLOGIQUES.Michel Develay.P 120.**

1_المعرفة العالمة: المعرفة العالِـمة أو الـمُتَخَصِّصَة "في حقيقتها هي نتائج البحث العلمي التي توصل إليها العلماء بعد جهد مرير، وهي تتميز بالثبات والمصداقية والشمولية"[565]. تبعا لذلك تكون المعرفة العالمة نتائج البحث التي توصل إليها العلماء ، وهي تتسم بالثبات والمصداقية والشمولية؛ فهي ثابتة لا تختلف فيها أنظار المتخصصين من حيث هي حقائق علمية، وهي صادقة لاستنادها إلى أدلة ومناهج، وهي شاملة لجميع القضايا التي يبحثها المتخصصون، ويدخل فيها أيضا المناهج التي أعملوها فأوصلتهم إلى تلكم النتائج، حتى صارت جزءا منه.

توجد المعرفة العالمة في بطون الكتب وصدور العلماء، وهي تتسم بمستوى من التعقيد؛ لانبنائها على مقدمات كثيرة متسلسلة ومتدرجة، وانصياغها في مصطلحات خاصة مكتنزة؛ لذلك يتطلب نقلها إلى المتعلم - الذي لم يُحَصِّلْ بَعْدُ مقدماتها، ولم يستجمع مفاتيحها الاصطلاحية، كما لم يتمرن على لغة أصحابها وأساليبهم وتقاليدهم البيانية- تحديا حقيقيا في مجال التدريس، مما يفرض نوعا من التصرف في أساسها التخصصي والتحرر من قيودها الاصطلاحية والأسلوبية، من أجل جعلها في متناول المتعلم، فتصير معرفة مدرسية.

2_المعرفة المدرسية: يقصد بالمعرفة المدرسية: "محتويات الكتب المدرسية لمختلف الأسلاك التعليمية، سواء التي تتعلق بالمعلم أو بالمتعلم، ويشترط فيها أن تكون قابلة للتقطيع إلى وحدات البرنامج الدراسي، وأن تخضع لتسلسل منطقي في بناء الأفكار من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى، وأن تحتوي على رسومات وبيانات وتفسيرات واضحة، تجنب المعلم عناء البحث عن مدلولها وتفسير مفهومها، أو ما يوازيها داخل مراجع أخرى، وأن تكون قابلة لاقتراح واستنتاج تعاريف تقويمية بهدف التعرف على أهم الاختلالات والثغرات والعمل على إيجاد الحلول الممكنة لها"[566]. وعلى ذلك تكون المعرفة التعليمية مجمل المعرفة التي

[565]تحليل الفعل الديداكتيكي من التصور إلى الممارسة، رابح أحمد، المجلد 4. ص368.

[566]تحليل الفعل الديداكتيكي من التصور إلى الممارسة، رابح أحمد، المجلد 4. ص369.

يتم صَبُّها في الكتب المدرسية لمختلف الأسلاك التعليمية؛ سواء الأولية أو الابتدائية أو الثانوية أو الجامعية، بشروط أربعة سيأتي بيانها لاحقا في هذا الفرع.

بعد إخضاع المعرفة المدرسية لهذه العمليات التدريسية يكتسبها المتعلم اكتسابا متفاوتا؛ فتكون بذلك معرفة مكتسبة.

3_المعرفة المكتسبة: يقصد بالمعرفة المكتسبة "المعرفة التي اكتسبها المتعلم فعلا وأصبحت ضمن رصيده المعرفي بعد هضمها وإدراكها واستيعابها، والقدرة على إعادة بنائها وتوظيفها في مواقف تعليمية أخرى مشابهة"[567].

يقتضي هذا التعريف أن المعرفة المكتسبة لها أوصاف أربعة، هي:

أولا: الإدراك والاستيعاب والهضم؛ ومعنى ذلك أن المتعلم يستولي عليها استيلاء تاما؛ معلومات وملكات وقيما.

ثانيا:التملك الذاتي للمتعلم؛ ومعناه أن يتملك المتعلم تلك المعرفة؛ فتصير جزءا من بنائه الداخلي، وهو المقصود **بالبَنْيَنَة** (structuralisation).

ثالثا:القدرة على إعادة البناء؛ وهو المؤشر الأساسي على تملك المتعلم للمعرفة؛ بحيث يعيد بناءها وصياغتها بأسلوبه الخاص.

رابعا: التوظيف؛ وهو وصف يُظهر تمام التحصيل؛ بحيث يُوَظِّف المتعلم مكتسباته في مواقف مشابهة للتي تَعَلَّم فيها وبها، أو في مواقف مختلفة في مرقى أعلى.

والمعرفة المكتسبة ليست على وزان واحد، بل هي متفاوتة باعتبارات كثيرة لعل أهمها معيارَيْ المطابقة والتساوي؛ فمعيار **المطابقة** يعني قياس المعرفة التي يكتسبها المتعلم بالنسبة إلى المعرفة التخصصية؛ بمعنى نطرح السؤال التالي: هل تطابق مكتسباتُ المتعلمِ المعرفةَ العلميةَ "المعياريةَ" كما هي عند

[567]تحليل الفعل الديداكتيكي من التصورإلى الممارسة، رابح أحمد، المجلد 4. ص370.

المتخصصين فيها أم لا؟ ومعنى معيار **التساوي** أن المتعلمين ليسوا على مرتبة واحدة في الاكتساب، بل يختلف بحسب البنية الذهنية للمتعلم وبنائه الوجداني، فالمعرفة الواحدة تتعدد بتعدد المتعلمين.

لا تصل المعرفة لأن تصير مدرسة حتى تستوفي الشرائط الأربعة الآتية:

أولا:القابلية للتقطيع العمودي والأفقي (Désynchrétisation du savoir)؛ ومعنى التقطيع العمودي قابلية المادة العلمية لتقطيعها على الأسلاك التعليمية وعلى سنوات كل سلك، بحسب استعداد المتعلم ونموه النفسي والعقلي والحركي؛ فالمعرفة التي تقدم في الأسلاك الدنيا تتمايز عن التي تقدم في الأسلاك المتوسطة، وهي بدورها تتمايز عن التي تقدم في الأسلاك العليا، وإن كانت كلها تنتمي إلى تخصص واحد ومجال معرفي واحد.

وأما التقطيع الأفقي فهو قابلية المادة المعرفية للقسمة حسب الوحدات أو المكونات أو الدروس أو المفردات أو مراحل الدروس؛ فالمادة التعليمية وإن كانت تنتمي إلى مستوى واحد إلا أنها لا تقدم دفعة واحدة للمتعلم، وإنما يتم تقطيعها على مقاطع؛ لتُقَدم قطعة قطعة بشكل متدرج ومتكامل ونمائي وفق ما اصطلحنا عليه سابقا بالنموذج اللولبي في بناء تنظيم المادة الدراسية. وتقطيع المادة التعليمية من أجل تقديمها للمتعلم على دفعات هو الذي سماه الإمام الذهبي (ت 748ه) ب"زَغَل العلم[568]".

ثانيا:التنظيم المنطقي للمادة المدرسية (Programmabilité du savoir): تتطلب المادة الدراسية ترتيبا محددا، وهو التنظيم المنطقي؛ ومعناه تنظيم المادة الدراسية ترتيبا لولبيا منسجما ومتكاملا؛ فالتنظيم اللولبي هو الذي استجمع شَرْطَي التكرار والنمو المتدرج،والانسجام ترتيب المادة ترتيبا متعاضِدا يؤسس بعضه لبعض وينبني بعضه على بعض؛ ابتداء بالكليات صعودا إلى الجزئيات، والأوليات إلى النهايات، والبسيطات إلى المركبات، بحيث لا تتناقض ولا تتهادم.

---

[568]**بيان زغل العلم، الحافظ الذهبي، تح محمد بن عبد الله أحمد، دار الميمنة ط 1، 1434\2013.قال الزمخشري في أساس البلاغة: "زغل الماءَ وأزغله: صبه دفعة دفعة". أساس البلاغة، ج 1 ص 415 (مادة زغل).**

- ✓ وأما التكامل فهو ترتيب المادة ترتيبا يكمل بعضه بعضا تكاملا لولبيا حتى يبلغ المتعلم مداه التحصيلي المقصـــود، وهذا النوع من النقل يســـمى بالنقل الديداكتيكي الداخلي (Transposition didactique interne).

ثالثا:الكفاية للمتعلم وللمعلم: ومعناه كون المادة التعليمية المقدمة للمتعلم كافية له، ملبية لحاجاته، مناســـبة لاســـتعداداته، ملائمة لنموه؛ فلا يحتاج إلى البحث عن غيرها إلا تلبية لشـــغفه وتوســـعا في مكتســـباته. ومعنى كونها كافية للمعلم أنها تكفيه من أجل القيام بمهمته التي تتطلبها الفئة التي يســـتهدفها بأهدافه التعليمية؛ فلا يحتاج إلى غيرها إلا على سبيل التوسع والاستزادة.

وهي إلى ذلك مزودة بالشـــروح من الرســـومات والبيانات والتفســـيرات اللازمة لتملكها من طرف المتعلم، فتكون بهذا المعرفة المدرسية هي: الحقائق العلمية مع شوارحها.

رابعا:القابلية لتحويلها إلى أنشـــطة تعليمية: ومعنى ذلك قابليتها لأن تقدم للمتعلم في صـــورة **أنشـــطة** (Activités) **ومَهام** (Taches) تعليمية يشتغل عليها المتعلم من أجل **تَمَلُّكِها**؛ فلا تقدم له باردة جافة، وإنما يُعمِل فيها حواسه وذهنه ووجدانه، ويتصرف فيها، ويخرجها في صورة خاصة به.

ولا تكون المعرفة قابلة للتحويل إلى أنشطة ومهام تعلمية إلا إذا فُصِلت عن سياقها الذي أنتجت فيه، وأشخاصها الذين أنتجوها **(**Dépersonnalisation et décontextualisation du savoir**)**، وهذا النوع من التحويل الديداكتيكي يسمى بالتحويل الديداكتيكي الخارجي (transposition didactique externe).

والأنشـــطة هنا نوعان؛ إما أن تكون بنائية وإما أن تكون تقويمية؛ فأما **الأنشـــطة البنائية** فهي مجمل الأنشطة التي يقوم بها المتعلم من أجل بناء المادة المقصودة لديه بناء خاصا (ذاتية التعلمات) على مراحل متماسكة. وأما **الأنشطة التقويمية** فهي مجمل الأنشطة التي يقوم بها المتعلم من أجل تقويم مكتسباته؛ فيكون بذلك التقويم جزءا من الاكتساب وليس منفصلا عنه؛ فهو بنفسه نشاط بنائي من هذه الجهة،

من أجل ذلك اعتبر التربويون المعاصـــرون أن معيار المادة الدراســـية خضـــوعها للتقويم؛ فما لا يُقَوَّم لا يُدَرَّس.

فالحاصـل أن المعرفة تمر بمراحل قبل وصـولها إلى المتعلم، وبمراحل في نفس المتعلم قبل أن يتملكها؛ وهذه المراحل هي أشبه **برحلة** محفوفة بالمزالق، لعل أخطرها منزلق **التشويه** بفعل **التقطيع** أثناء التحويل الديداكتيكي؛ إذ بعد تملكها من طرف المتعلم لابد من التأكد من **مطابقتها** للمعرفة العلمية المعيارية؛ ثم **التدخل** لإصلاح الخلل وإزالة التشويه (Distorsion didactique). والأمر برمته يشبه إزالة قشرة الليمونة؛ فإذا افترضـــنا أن المعرفة العالمة هي الليمونة؛ فإن التحويل الديداكتيكي هو إزالة قشـــرتها ثم تفكيكها إلى قطع صـــغيرة وتقديمها للمتعلم قطعة بعد أخرى حســـب ترتيبها الطبيعي (زغل العلم)، ليُعيد هو -أي المتعلم- **تركيبها** من جديد بعد ما يســـتجمعها، **ويربطها** بســـياقها الذي أنتجت فيها(Contextualisation) وبرجالها الذين أبدعوها (Personnalisation). ولا شـــك أنها لن تصـــير مثل عهدها الأول؛ وإنما ســـتلحقها تشوهات ناتجة عن استجماع العناصر المفككة والقطع المتساقطة، والمهمة الأساسية للأستاذ هي **تلحيمها** حتى تصير إلى عهدها الأول. ومن هنا نشأ الحديث عن الإتقان في التدريس (Performance).[569]

---

[569] هذا التصـور الذي قدمناه مختصـرا في هذه النقطة، والذي تمر منه المادة التعليمية، وضـعه مجموعة من الديداكتيكيين الفرنسيين؛ ابتداء من عالم الاجتماع «ميشيل فيري» (VERRET .M) في كتابه: "أزمنة التعلم":

Le temps des études. Michel Verret.Reproduction de :Thèse de doctorat: Lettres: Paris 5: 1974.

ثم أتله الديداكتيكي المتخصص في الرياضيات« شُفَلار» (IVES CHEVALLARD) في كتابه: "التحويل الديداكتيكي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة":

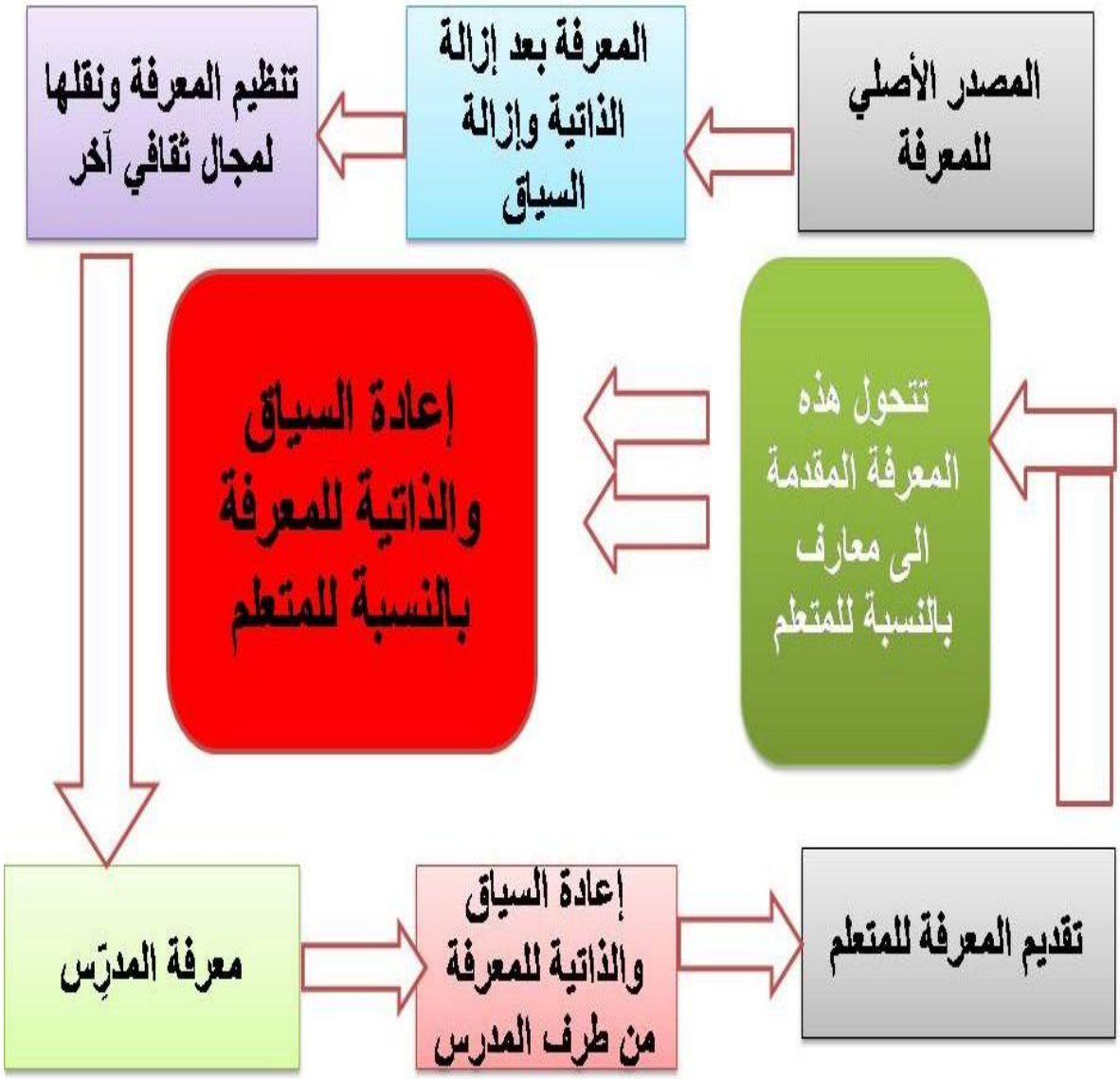
La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné. IVES ،CHEVALLARD.(1985), La Pensée sauvage, Grenoble. Deuxième édition augmentée 1991.

ليشـيع المفهوم داخل العلوم الإنسـانية إضـافة إلى العلوم الحقة.ينظر المراحل التي مر منها التحويل الديداكتيكي في الدراسـة القيمة التالية:

La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. BRONCKART, Jean-Paul, PLAZAOLA GIGER, MirenItziar. Pratiques, 1998. Université de Genève. PP. 35-58.

يمكن اختصار أهم مبادئ التحويل الديداكتيكي في الخطاطة التالية[570]:

رسم توضيحي رقم (20): مراحل التحويل الديداكتيكي عند شوفلار:



[570] الخطاطة عرضــها المفتش التربوي الباحث محمد الرواص ضــمن عرض قدمه في الدورة التكوينية التي نظمها مركز مداد للأبحاث والدراسات في التربية والديداكتيك، ما بين 04 و08 نونبر 2021. (نسخة خاصة).

المبحث الثاني:

أساليب التحصيل

وتقنياته وموارده.

المطلب الأول:أساليب التحصيل.

المطلب الثاني: تقنيات التحصيل.

المطلب الثالث: موارد التحصيل.

المطلب الأول: أساليب التحصيل:

الفرع الأول:الدلالة المعجمية للأساليب:

يرجع المعنى اللغوي لكلمة"الأســلوب" إلى "الطريقة"[571] و"المذهب والفن"[572]؛ فهي تحيل على الكيفية التي يسير عليها الفرد لبلوغ غايته. وهيتصدرعن تصوره للغاية نفسها، وتصطبغ بحالته النفسية.

وتحيل في اللغة اللاتينية على الريشــة (Stillus)، ثم أطلقت على الريشــة التي يســتعملها الخطاط في رســمه للحروف، والفنان في رســمه للوحة، أو نحته على الشــمع. ثم اســتعملت بعد ذلك بمعنى الطريقة الخاصة التي ينتهجها الفرد في التعبير عن أفكاره بانسجام ووضوح وقصدية[573]؛

- ✓ **بوضـوح**؛ بحيث يفهمها المخاطَب كما هي في ذهن المتكلم، وكل خلل في التعبير الواضح فأصله في عدم وضوح الفكرة في عقل المتكلم.
- ✓ **بانسجام**، بحيث تتركب في ذهن المخاطَب كما هي مُرَكَّبَةٌ في ذهن المتكلم، وكل خلل في التركيب فبسبب سوء تركيبها لدى المتكلم.
- ✓ **بقصدية**؛ من حيث خضوعها لمقصد المتكلم؛ فهي ليست عبثية لا معنى لها.

وعلى ذلك يكون "الأسلوب" متسما بالخصائص المعجمية الآتية:

1_ هو طريقة وكيفية واختيار، تحكمه اعتبارات موضوعية وذاتية أيضا.

---

[571] أساس البلاغة، الزمخشري، ج 1، 468. (مادة سلب).

[572] لسان العرب، ج 1 ص 473. (مادة سلب).

[573]ينظر:

- الأسلوب والأسلوبية وعناصر الأسلوب الأدبي من منظور القرآن الكريم، علي حاجي خان، مقال ضمن مجلة: إضاءات نقدية (فصلية محكمة) السنة الثانية – العدد الثامن –1391/ 2012، ص 80-81.
- موسوعة لالاند الفلسفية، لالاند، ص 1341.
- TeachingStyle : A ConceptualOverview. K. Abdul Gafoor/ HaskarBabu U. January 2012. PP : 55-56.https://www.researchgate.net/publication/318054965. Visit : 09_12_2021. 19 :09 mun,

2_يخضــع للتصــور المرجعي العام للأســلوبي (**Styliste**)؛ لذلك تختلف الأســاليب بحســبه وتتنوع تبعا لمقتضياته.

3_ يحكمه ضابط الانسجام تصورا وأداء.

4_ الأسلوب فعل قاصد؛ وليس عبثيا أو عديم المعنى.

هذه الأوصاف المعجمية الأربعة: الكيفية، والمرجعية، والانسجام، والقصدية، تحكم كل ممارسة أسلوبية؛ سواء أكانت تدريسية أم غير تدريسية.

الفرع الثاني: مفهوم أساليب التدريس و أنواعها:

يتسم مصطلح أساليب التدريس بالخصائص المعجمية السابقة؛فهو **كيفية تدريسية، تخضع لمرجعية بيداغوجية محددة، منسجمة، وقاصدة**؛ وعلى ذلك نظر إليه التربويون نظرا عاما وآخر خاصا؛

- ✓ فهو بشكل عام: "الطريقة التي يدير بها المعلمالتعليمَ والبيئة الصفية"[574].
- ✓ وهو بشكل خاص: " الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأســلوب الـذي يتبعـه المعلم في تنفيـذ طريقـة التـدريس بصــورة تميزه عن غيره من المعلمين الـذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بشكل أساس بالخصائص الشخصية للمعلم"[575].

تأسيسا على ذلك؛ يمكن تعريف أسلوب التدريس بأنه **"نسق الكيفيات التي يسيرعليها المدرس، من أجل إكساب المتعلم محتوى دراسي مقصود"**، وبيان ذلك اختصارا كما يلي:

1_التدريس كيفيات: والمقصــود بالكيفيات مجمل العمليات والإجراءات والاختيارات التي يقوم بها المدرس من أجل إكســاب المتعلم محتوى مقصــود، وهي كيفيات يمتزج فيها **الموضــوعي** الذي أثبت العلم صحته، **والذاتي** العائد إلى شغف المدرس بوظيفته.

Teaching Style : A ConceptualOverview. K. Abdul Gafoor/ HaskarBabu U. January 2012. P : 57.

[575] التدريس: طرائق واستراتيجيات، إعداد مركز نون للتأليف والترجمة، نشر: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط 1، 2011. ص 181.

2_ التدريس نسق كيفيات: وهو وصف يجعل من **انسجام** تلكم الكيفيات حتما لازما؛ فهي منتظمة ومنسجمة ومتكاملة، فإذا كانت متناقضة أو متضاربة أو متآكلة فليست من الأساليب التدريسية.

3_المعيارية: أساليب التدريس خاضعة لمرجعية بيداغوجية مندرجة ضمنها؛ فهي بمثابة "**بنيتها التحتية**"[576]، تؤطرها من جملة تأطيرها للفعل الديداكتيكي بشكل عام؛ فهي تخضع لها في اختيار الكيفية، ووقتها المناسب، وما يسبقها، وما يترتب عليها. وهذه المرجعية قد تكون صلبة لا تسمح بالإبداع والمبادرة، وقد تكون مرنة تسمح بقدر من ذلك.

تبعا لذلك تنقسم الأساليب التدريسية بحسب النموذج المعياري الذي تنتمي إليه؛ وهي على كل حال ثلاثة أساسية، سيأتي بيانها لاحقا:أسلوب التدريس التقليدي: الذي يجعل من المحتوى التعليمي مدارَه، وأسلوب التدريس السلوكي: الذي يجعل من المعلم ركنَه الأساسي، وأسلوب التدريس الحديث: الذي يجعل من المتعلم مركزَه.

4_القصدية: فهي فعل قاصد؛ بمعنى أنه مُوَجَّهٌ من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة؛ فلا تنفصل الأساليب التدريسية عن الأهداف التعليمية، إذ هي وسيلة لبلوغها.

ثالثا: أنواع أساليب التدريس: تتنوع أساليب التدريس بحسب اعتبارات كثيرة[577]، لعل أهمَها وأوثقَها النموذج المعياري (Paradigme) الذي يؤطر التعلم بشكل عام. والمعايير النموذجية المعيارية (Paradigmes) تنظر إلى التعلم، بشكل عام، ثلاثة أنظار؛ إما أنه **نقل** للمعرفة إلى المتعلم، وإما أنه إحداث **تغيير** في المتعلم، وإما أنه **بناء** ذاتي يبنيه المتعلم؛ وعلى هذه الثلاثة انبنى النظرُ إلى التدريس أيضا؛ فهو إما **عملية نقل**المحتوى إلى المتعلم، وإما أنه **إحداث** تغيير في المتعلم بواسطة المثيرات والمهيجات المتحكم فيها، وإما **مساعدة** المتعلم على بناء ذاته.

---

[576] **Approches Pédagogiques Infrastructure pour la pratique de l'enseignement. 1993. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.**

[577] **بنظر: مفاهيم تربوية حديثة، رياض الجوادي، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط 2، 2016. ص 17 وما بعدها.**

وفي كل نموذج من تلكم النماذج الثلاثة يقع الانطلاق من واحدة من زوايا "**المثلث الديداكتيكي**"؛ ففي النموذج الأول تظهر مركزية المحتوى المعرفي، وفي النموذج الثاني يظهر المعلم باعتباره المتحكم في الفعل ونتائجه، وفي النموذج الثالث يظهر المتعلم باعتباره غاية الفعل التعليمي ووسيلته أيضا.

تبعا لذلك، أُطلق على النموذج الأول النموذج التقليدي، وعلى النموذج الثاني النموذج السلوكي، وعلى الثالث النموذج البنائي. وبناء على ذلك تنوعت أساليب التدريس إلى ثلاثة أنواع: الأسلوب التقليدي، والأسلوب السلوكي، والأسلوب البنائي.

1)أسلوب التدريس التقليدي: أسلوب التدريس التقليدي هو الأسلوب الذي يجعل من المحتوى التعليمي مركزَه؛ مُنْطَلَقه وغايتَه؛ لذلك تخضع مجمل عملياته له في مراحل المنهاج كله؛ بحيث يُبنى على المحتوى، وتخْضع له مجمل اختيارات المدرس في الفصل الدراسي، سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، والأمر نفسه ينطبق على الوسائل التي يعتمدها، والتقنيات التي يوظفها.

وعلى ذلك يتسم هذا الأسلوب التدريسي بالسمات التالية[578]:

- ✓ استناده إلى تصور بيداغوجي يعتبر المحتوى التعليمي الأهمَّ والغايةَ والوسيلة؛ لذلك تنصرف جهود المدرس إلى نقله إلى المتعلم كله، كما تنصرف جهود المتعلم إلى السيطرة عليه بحفظه سواء ناسبه أم لم يناسبه، وسواء بَنْيَنَه أم لا.
- ✓ توسله بكيفيات بيداغوجية غايتها نقل أكبر قدر من المعرفة إلى المتعلم؛ ولذلك يسود فيها السرد والإلقاء والمحاضرة؛ لما تتيحه هذه الكيفيات من نقل أكبر قدر ممكن من المعلومات. ويتمركز على **الكتاب** سواء أكان مدرسيا أم جامعيا، باعتباره الوسيلة الأساسية التي تجمع أكبر قدر من المعلومات. كما أنه يركز على التذكر في التقويم، باعتباره المؤشر الأكبر على اكتساب المتعلم لأكبر قدر من المعلومات.

[578] ينظر: مفاهيم تربوية حديثة، رياض الجوادي، ص 19 وما بعدها.

ولأن هذا الأسلوب تحكمه ضروراتُ المحتوى فإنه لا يسمح إلا بقدر ضئيل من مبادرة المدرس وإبداعه؛ لذلك تتشابه فيه الممارسة التدريسية وتسير على نمط واحد في الغالب.

لقد ساد هذا النموذج في تاريخ التربية إلى النصف الثاني من القرن العشرين، سواء في الحضارة الإسلامية أم الحضارة الغربية، وأطر التدريس؛ فكانت له نتائج إيجابية؛ منها أنه خَرَّج آلاف العلماء في شتى المجالات الذين طوروا المعرفة الإنسانية، وهو أيضا مناسب للأفق المعرفي الذي بلغته المعرفة آنئذ، كما أنه ملائم للمستوى التكنولوجي الذي بلغته الحضارة حينها.

غير أن تطور الأفق المعرفي الإنساني بفعل ظهور تخصصات كثيرة حاسمة؛ كعلم النفس والاجتماع والاقتصاد بمدارسها التربوية، وتطور علم الطب خاصة في فروعه المتخصصة في الدماغ والأعصاب، ساعد على فهم أفضل للتعلم؛ فانعكس على تطور النظر إلى التدريس تبعا لذلك؛ مما حدا بالتربويين المعاصرين إلى إعادة النظر في الأساس الفلسفي والبيداغوجي لهذا النموذج؛ فأما من الناحية الفلسفية فهو نموذج يستند إلى اعتبار المعرفة عنصرا خارجا عن الإنسان يكتسبه، وأما من الناحية البيداغوجية فإنه يعتبر المحتوى الدراسي أكبرَ أركانه.

وهما أساسان دحضتهما المدارس النفسية والعصبية المعاصرة؛ حيث خلصت إلى أن المعرفة بناء ذاتي، وأن المحتوى مُهِما إذا ما تمت مراعات استعدادات المتعلم وبناؤه النفسي، كما أن التطور التكنولوجي الهائل يتجاوز مجمل الوسائل والتقنيات التي يتوسل بها هذا النموذج.

2) أسلوب التدريس السلوكي: يستند هذا الأسلوب إلى النموذج المعياري السلوكي؛ وهو نموذج ينطلق من المدرسة السلوكية التي تجعل من المهيج والاستجابة أكبر مفاهيمها[579].

[579] ينظر: - نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، كفاح يحيى صالح العسكري وآخرين، ط 1، 2012، تموز للطباعة والنشر والتوزيع.فصل فيه المؤلف دراسة نظر رواد المدرسة السلوكية خاصة بافلوف (ص 28 وما بعدها)، وثورندايك (ص 49 وما بعدها)، وسكنر(ص 70 وما بعدها)، وتولمان (ص 86 وما بعدها)، وجثري (ص 101 وما بعدها)، وهل (ص 110 وما بعدها).

- التعلم: نظريات وتطبيقات، أنور محمد الشرقاوي، مكتبة الأنجلو المصرية، 2013. ص 33 وما بعدها.

لقد حَوَّلت هذه المدرسة أسلوب التدريس إلى نسق صارم من الأفعال الديداكتيكية التي يستجيب من خلالها المتعلم؛ وعلى ذلك اتسمت **بالتقطيع** سواء على مستوى المناهج، أو على مستوى الحصص الدراسية في التخطيط والتدريس والتقويم؛ فأما التقطيع على مستوى المناهج فهو تفصيلها على مقاطع منفصلة على شكل مواد دراسية، لكل واحدة منها عالمها الخاص. وأما تقطيعها على مستوى الفصول الدراسية فهو تحويل الحصة الدراسية إلى مقاطع صغيرة لها وقتها المحدد ولها أهداف جزئية خاصة، يتم التخطيط لها والالتزام الصارم بتنفيذها بغض النظر عن وضعية المتعلم تجاهها، ويتم تقويمها تقويما آليا كما تم التدرب عليها.

لقد انطبق أسلوب التدريس وفق هذا النموذج كما انطبق التصور التايلوري للشغل في النصف الأول من القرن العشرين، وهو تصور يطبعه أسلوب العمل التسلسلي (Travaille en chaine)؛ بحيث قَطَّع العمل إلى قطع صغيرة ومهمات جزئية يتخصص العامل فيها؛ يعملها بكيفية محددة وفي وقت محدد، بغير اِلتفات إلى ما قبلها ولا إلى ما بعدها، وهو عمل يصير مع الإلف آليا، ثم يصير معه العامل نفسه كالآلة!

ولأن هذا الأسلوب تحكمه اعتبارات المُهَيِّج؛ وهي مهيجات يضعها المدرس ويتحكم فيها، و"يُرَوَّض" عليها المتعلمَ بواسطة استجابات، فإنه جعل المدرس قطب رحى التدريس بواسطة التخطيط الجزئي للأهداف الجزئية ولكل دقيقة من زمن التعليم، فتحول المتعلم إلى "**حَيّ يقفز**" من قطعة إلى أخرى مستجيبا للمهيجات التعليمية.

ينطلق هذا النموذج المعياري السلوكي من تصور فلسفي للمعرفة على أنها عنصر خارجي يُنقل إلى المتعلم، ويتوسل في ذلك بآليَتَيْ التهييج والاستجابة، كما أنه يستند على المدرسة السلوكية في علم النفس التربوي، وهما أساسان تعرضا لنقد شديد أدى إلى إهمالهما؛ فأما الأساس الفلسفي فستدحضه البنائية التي ترى أن المعرفة ذاتية وليست خارجية، وأما أساسها النفسي فستهدمه الاكتشافات الجديدة في مجالي علم النفس والطب والأعصاب.

3) أســلوب التدريس البنائي: تنظر المدرســةُ التربوية البنائيةإلى التعلم باعتبارهبناء ذاتيا وليس معطى خارجيا. شـكل هذا المبدأ أسـاسـها الفلسـفي الذي زاحمت به الأسـس الفلسـفية للمدارس الأخرى؛ لذلك صار المتعلم مركز التدريس والتعليم، لأنه هو الذي يبنيها بناء شخصيا. الأمر الذي شكل انقلابا في "المثلث الديداكتيكي"، وفي رسم أقطابه النفسية والمعرفية والبيداغوجية.

استفاد هذا الأسلوب من النقد الشديد الذي وُجه للمدرستين التقليدية والسلوكية؛ مستفيدا من الدراسات اللغوية والاجتماعية والنفسية والطبية المعاصرة، ومستثمرا الانقلاب التكنولوجي الهائل الذي حدث بعد النصف الثاني من القرن العشرين من الميلاد؛ فتجدد به النظر إلى التدريس بشكل عام، وإلى وظائف المدرس بشكل خاص. ولعل أهم السمات التي اتسم بها هذا الأسلوب[580] ما يلي:

- ✓ **المتعلم مركز العملية التدريسية:** ومعنى ذلك أن المتعلمَ صار منطلقَ الفعل التدريسي وغايتَه؛ لذلك جعلته مركز الاهتمام؛ سواء في بناء المناهج أو تنزيلها في الفصول الدراسية؛ تخطيطا وتنفيذا وتقويما.
- ✓ **مراعاة نمو المتعلم واستعداداته وميوله ونوع ذكائه وسياقه الاجتماعي:** بلور النظر البنائي إلى التدريس مجمل الاكتشافات المعاصرة التي ظهرت بعد منتصف القرن العشرين؛ خاصة ما تعلق بالدراسات النمائية لدى الطفل التي قادها العالم السويسيري جان بياجه – ت 1980- (**Jean Piaget**) والتي شرحت تأثير النمو في التعلم، ونظرية الذكاءات المتعددة لكاردنر (Howard **Gardner**)، وأهمية السياق الاجتماعي لكوفيتسكي (Vygotsky). كما استفادت من الدراسات اللغوية خاصة نعوم تشومكسي (Avram Noam Chomsky) الذي شرح مبادئ تعلم اللغة، ثم ارتكزت بشكل حاسم على خلاصات علم الأعصاب والدماغ الذي أسهم في شرح كيفية حدوث التعلم من الناحية الطبية. كل ذلك انصهر في هذه المدرسة في نظرها إلى التدريس.

---

[580] **ينظر: - مفاهيم تربوية حديثة، رياض الجوادي، ص 25 وما بعدها.- نظريات التعلم وتطبيقاتها المعاصرة، ص 128 وما بعدها.**

- ✓ **الاســتفادة من البحوث التي وضــعها الديداكتيكيون المعاصــرون**: اغتنت البنائية من الدراســات الديداكتيكية التي أنجزها الباحثون المعاصـرون سـواء في نظرهم للمعرفة بشـكل عام؛ كما هو شـأن الابســتيمولوجيين المعاصــرين من أمثال الفيزيائي كوهن – ت1996- (Thomas Samuel Kuhn) في شــرحه لمفهوم البراديغم (Paradigme)، أو من الديداكتيكي الفرنســي دوفولي (Michel Develay) في تمييزه بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسة والمعرفة المكتسبة، أو من الرياضي الفرنسي شوفلار (IVES CHEVALLARD) في وضـعه لنظرية التحويل الديداكتيكي، أو من الدراسـات التي اعتنت ببيان مهارات القرن العشرين وكيفية اكتسابها.
- ✓ **التوظيف الأمثل للتكنولوجية الحديثة في التدريس:** لقد اســتثمرت البنائية الثورة التكنولوجية المعاصرة في التدريس غاية الاستثمار؛ فأدمجت فيه جميع الوسائل الحديثة ؛ سواء أكانت مسموعة أم مرئية أم مصورة أم رقمية.
- ✓ **استثماروسائل التواصل المتاحة بما لم يحدث له مثيل من قبل**؛ بدءا بالمذياع ثم التلفاز ثم وسائل الاتصال الحديثة إلى الغرف الافتراضية والتدريس عن بعد.
- ✓ **النظر إلى التدريس باعتباره نســقا من الاســتراتيجيات التعليمية والتدريســية**[581]؛ بحيث أدمجت مختلف العمليات التدريسية والإجراءات التعليمية في استراتيجيات[582]؛ سواء أكانت استراتيجيات في

---

[581] ينظر: - استراتيجيات التدريس والتعلم، جابرعبد الحميد جابر، ط 1، 1999، دارالفكرالعربي القاهرة. ص 303 وما بعدها.
- استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، السيد فتحي الويشي، دارالوفاء الإسكندرية، ط 1، 2013، ص 87 وما بعدها.
- استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين: دليل المشرف والمعلم التربوي، ذوقان عبيدات\سهيلة أبو السميد، ط 1، 2007، ص 117 وما بعدها.

[582] تحتوي "استراتيجية التدريس على مكونين أساسيين هما: الطريقة (Methodology) والإجراء (procedure)، اللذان يشكلان معا خطة كلية لتدريس درس معين أووحدة دراسية أو مقرردراسي وبالتالي فإن الاستراتيجية تتكون من:
1- الأهداف التعليمية.
2- الأفعال التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسيروفقا لها في تدريسه.
3- الأمثلة والتدريبات المستخدمة للوصول إل الهدف.
4- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.
5- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها .

التخطيط، أم استراتيجيات في التدريس، أم استراتيجيات في التقويم، أم استراتيجيات في التعلم؛ مما أخرج التدريس والتعليم والتحصيل من الجزئية إلى الكلية، ومن الانفصال إلى الاتصال.

- ✓ **ربط التدريس بأهداف ومقاصد عملية**، من خلال ربطه بحاجات (Needs) المتعلم، ومراعاة سياقه الاجتماعي، وتزويده بالمعارف والمهارات والقيم النافعة في حياته؛ فانتشرت مصطلحات من قبيل "**التدريس الفعال**"[583].
- ✓ **تنويع أساليب التدريس بحسب المتعلم:** وجدت البنائية نفسها في سعة مكنها من تنويع أساليب التدريس بحسب الفئة المستهدفة من المتعلمين، وبحسب الأهداف المرسومة، مُطَوِّرة أساليب كثيرة منها:

- **الأساليب النشطة** التي تجعل المتعلم يتعلم من خلال قيامه بأنشطة محددة ومهام مناسبة، بشكل جماعي أو منفرد.
- **أسلوب الاستقصاء**: الذي يدفع المتعلم إلى البحث عن المعلومات وتتبع مصادرها وتجميعها وتنظيمها ثم استثمارها.
- **أسلوب حل المشكلات:** الذي يغمس المتعلمَ في وضعية مُشْكِلة ذات معنى بالنسبة له مشتملة على عائق يشكل تحديا له؛ فيسعى إلى حلها مستعينا بكل الموارد المتاحة له؛ سواء أكانت معارف أم مهارات أم قيما، في صورة ورقية أو رقمية.
- **أسلوب التعلم الذاتي:** الذي يجعل المتعلم يتابع تعلماته خارج الفصل الدراسي، مما يساعده على بلورة مشروعه الشخصي.

وبالتالي فإن الاستراتيجية هي "مجموعة الأمور والإجراءات والتحركات التي يستخدمها المعلم لتمكين المتعلم من المادة وبالتالي فهي فن إدارة البيئة التدريسية."استراتيجيات التدريس الحديثة: دليل المعلم الناجح، محمد عبد السلام، مكتبة نور2021. ص 14.

[583] استراتيجيات المعلم للتعلم الفعال، عبد الله أمبوسعيدي وآخرون، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 1، 2019. ص 22 وما بعدها.

يتضح من ذلك أن المدرسة البنائية قد توفر لها من عوامل النجاح ما لم يتوفر لمن سبقها من التجارب البيداغوجية؛ لذلك انتشرت وصارت ذات صيت عالمي، ثم سرعان ما تمت "**عولمتها**" لتكون هي الإطار المرجعي لجل الأنظمة التربوية في العالم.

في ختام هذه النقطة، يجدر بنا التنبيه إلى أنه كما تختلف أساليب التدريس؛ بسبب اختلاف المرجعية البيداغوجية المؤطِّرة للفعل التدريسي ككل، تتعدد كذلك أساليب التعلم لدى المتعلم. وأساليب التعلم بشكل عام هي "طريقة التعلم المفضلة لدى الفرد"[584]، وهي تختلف بحسب استعداده ونموه وطبيعة ذكائه إلى عدة أنواع، أرجعها بعض التربويين إلى سبعة لابد من مراعاتها أثناء التدريس[585]؛ هي:

- ✓ **الأسلوب اللغوي**، عبر الكتابة والقراءة الذاتية.
- ✓ **الأسلوب المنطقي** عبر حل الوضعيات.
- ✓ **الأسلوب البصري** عبر الصور والأشكال والخطاطات.
- ✓ **الأسلوب السمعي** عبر الاستماع.
- ✓ **الأسلوب الحركي** عبر السعي إلى الأشياء والتواصل المباشر معها.
- ✓ **الأسلوب التواصلي** عبر ربط العلاقات بسهولة، وقيادة الجماعة بكفاءة.
- ✓ **الأسلوب الشخصي** المستقل عبر العمل باستقلال عن الآخرين؛ بحيث يمتلك "قوة الصمت ودقة الفعل"، مع التمتع بقدرة فائقة على قيادة الذات.

---

[584] **TeachingStyle : A ConceptualOverview. K. Abdul Gafoor/ HaskarBabu U. January 2012. P : 57.**

[585] **ينظر:**

- **The Seven Learning Styles. Stacy Mantle. 2001. Arizona.thesevenlearning styles.pdf. visit: 09_12_2021. 18 :17 mun.**
- **Learning Styles. AnOverview. Learning Styles.pdf (ftms.edu.my). visit: 09_12_2021. 18 :17 mun.**

إن المدرس مطالب بأن يساعد المتعلم على اكتشاف أسلوبه الخاص في التعلم، فيدربه على استثماره[586].

المطلب الثاني: تقنيات التدريس:

الفرع الأول:تعريف تقنيات التدريس:

تندرج تقنيات التدريس ضمن "فئة من السلوك المحدد الذي يستخدمه الأستاذ باستمرار باعتباره جزءا من المنهاج الشامل، وهي ضرورية بالنسبة للأستاذ والأستاذة من أجل تحسين تجربتها والرفع من مردوديتها، لذلك يجب تطويرها باستمرار"[587].

انطلاقا من هذا التعريف، فتقنيات التدريس هي مجمل السلوكات (comportements) المبَرَّرة والمحددة التي تصدر عن الأستاذ؛ فهي اختيارات ديداكتيكية يختارها تبعا لمجموعة من المبررات التي تحكمها طبيعة المنهاج الذي يشتغل داخله، وطبيعة الفئة المستهدفة به، إضافة إلى طبيعة المقاربة البيداغوجية التي تؤطر عمله؛ فهي إذن خاضعة لمقتضيات ثلاثة:

- ✓ **المقاربة البيداغوجية**؛فهي تندرج ضمن استراتيجية تدريسية، والتي بدورها تندرج ضمن أساليب التدريس، التي بدورها تخضع للمقاربة البيداغوجية التي تؤطر كل ذلك[588].
- ✓ **طبيعة المنهاج الذي يشتغل ضمنه الأستاذ**؛ فهي جزء من المنهاج من جانب، وهي أداة تحقيق أهدافه من جانب آخر.

---

[586] ينظر:

Styles d'apprentissages.Centrefora. Styles d'apprentissage.pdf (centrefora.on.ca). Visite : 9_12_2021. 17 :55 min.

[587] **Approches Pédagogiques Infrastructure pour la pratique de l'enseignement. 1993. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. P31.**

[588] **Teaching Learning Methods. Ane. Landøy\athres. (2020). In book: Collaboration in Designing a Pedagogical Approach in Information Literacy.Springer Nature Switzerland AG. P138.**

- ✓ **الفئة المستهدفة**؛ لذلك تختلف بحسبها.

الفرع الثاني:أهمية تقنيات التدريس:

إن تقنيات التدريس تساعد بشكل حاسم في تحقيق أهداف التدريس وتنزيل الأساليب التي تناسبها؛ فهي مفتاح المردودية، وهي خبرة يكتسبها المدرس فتتراكم مع تنويعها وتتطور مع تطورها. ثم إن تقنيات التدريس تساير المستوى التكنولوجي العام للمجتمع؛ لذلك يطالَب المدرس بشكل خاص، والمدرسة بشكل عام، ببذل جهد متواصل من أجل الحفاظ على الريادة في تقنياتهما، وإلا تَخَلفا عن الركب وصارا عاجزين عن مسايرة التكنولوجيا مما يَرْكنهما في الزاوية؛ فيفقدان فاعليتهما وجاذبيتهما المطلوبة.

في البدء كانت تقنيات التدريس هي سلوكات المعلم نفسه في الفصل؛ من نبرات صوته، وحركات يديه، وتقاسيم وجهه، وخطواته مما يسمى اليوم "لغة الجسد (Bady language)"، ثم انتقلت إلى الخطوط والرسوم التي يستعملها؛ كالرسم على الرمال، ثم انتقلت إلى الاستعانة باللوح، ثم الكتاب المدرسي والجامعي، إلى أن وصلت إلى الوسائل التكنولوجية الحديثة؛ كالمذياع والتلفاز والحاسوب والهاتف والألواح الذكية. وهيتقنيات بيداغوجية ما تزال في تطور مستمر تطورا يشكل تحديا أمام المدرسة بشكل عام، والأستاذ بشكل خاص.

إن تطور تقنيات التدريس الناتج عن التطور الهائل لتكنولوجيا الاتصال والتواصل خاصة مكن المدرسة والمدرس معا من موارد تعليمية هائلة لم تكن متاحة من قبل.

المطلب الثالث: موارد التدريس:

الفرع الأول: تعريف موارد التدريس و أنواعها:

يرجع التعريف العام لموارد التدريس إلى معنى " تلك التي يستعملها المدرس من أجل تطبيق المنهاج"[589]، وهي تتوزع حسب الباحثة الفرنسية كاثرين ريفردي (Catherine Reverdy) إلى موارد إنسانية وموارد تقنية وموارد ثقافية[590].

- ✓ **الموارد الإنسانية:** هي المعارف المهنية للمدرس، التي تعتبر حصيلة تكوينه وخبرته العملية وأوجه تعاونه مع غيره من الفاعلين التربويين.
- ✓ **الموارد التقنية:** تنقسم بدورها إلى:**الموارد المطبوعة:** تشمل المطبوعات من الكتب المدرسية والكتب المتخصصة، والمصادر والمراجع، والمجلات والدلائل، وغيرها من الوثائق الورقية أو غير الورقية؛ كاللوحات والرسوم، والتي يتم استخدامها انطلاقا من علاقة المتعلم بها. و**الموارد الرقمية:** تتضمن المواقع الالكترونية الرسمية، أو المعتمدة في برنامج مادة دراسية معينة، أو منصات الموارد المعتبرة، أو الموارد التربوية الحرة [591]. و**الموارد التقنية الأخرى:** تتضمن الأشياء اليومية ذات الاستعمال البيداغوجي، أو الأشياء الديداكتيكية التي يعدها المعلم أو المتعلم للتعليم؛ مثل أدوات المختبرات أو التجارب، أو الوثائقيات المصورة.

---

[589] DU PROGRAMME VERS LA CLASSE : DES RESSOURCES POUR ENSEIGNER.Catherine Reverdy. Institut français de l'Éducation.N° 96 • Novembre 2014. P 2.

[590] ينظر:

DU PROGRAMME VERS LA CLASSE : DES RESSOURCES POUR ENSEIGNER. Catherine Reverdy. PP 2_4.

[591] ينظر:

Ressources numériques pour les enseignants du réseau collégial Réfléchir, enseigner, partager, réutiliser. Isabelle Laplante\ Pierre-Julien Guay. Centre de documentation collégiale (CDC) et Vitrine technologie-éducation (VTÉ), Février 2016. P 2.

- ✓ **الموارد الثقافية**: تشمل مكتسبات المتعلمين السابقة وتمثلاتهم تجاه المادة الدراسية، ومتطلباتهم الأساسية، وزمن التعلمات.

وقد يُنظر إلى الموارد التعليمية من زاوية أخرى مرتبطة بالدولة الوصية على التعليم، فتنقسم إلى نوعين:**الموارد التعليمية الرسمية:** وهي الموارد التي صادقت عليها الجهات الرسمية المشرفة على التعليم؛ كالكتب المدرسية، والوثائق المصورة، والمنصات الرقمية الرسمية. و**الموارد التعليمية غير الرسمية:** وهي مختلف الموارد التي تغذي التعليم وتساعد على التعلم، سواء أكانت إنسانية أم مطبوعة أم تقنية أم ثقافية مما قد يسهم في الرفع من الأداء المهني للمدرس وتحسين تحصيل الطلاب.

الفرع الثاني:أهمية الموارد التعليمية:

مكن إدماج التكنولوجيا الحديثة من تسهيل التحصيل؛ وذلك بما يلي:

- ✓ إتاحتها إمكان استعمال موارد غير محدودة؛ حيث مكنت من خلق وضعيات تعليمية لم تكن ممكنة من قبل، مما أنتج "ثورة ديداكتيكية"؛ فصارت جزءا من الفعل التعليمي؛ تصحبه في جوانبه كلها؛ سواء أكان جانبا معرفيا أم سيكولوجيا أم بيداغوجيا. كما صارت مكونا من مكونات سياق التعلم والسياق الاجتماعي للمتعلم.
- ✓ قلصت الثورة التكنولوجية أزمنة التعلم، وأعادت تعريف فضاء التعلم، ومكوناته، وأساليبه، وتقنياته، وأهدافه؛ **فأما تقليص زمان التعلم**؛ فقد أتاحت اقتصاد الزمن الذي كان يستهلكه انتقال المعلومة والحصول وعليها وتخزينها ثم استثمارها، **وأما إعادة تعريف فضاء التعلم**؛ فبحيث لم يعد محصورا داخل جدران الفصل؛ بل صار فضاء التعلم افتراضيا، يتيح إمكانية الوصول إلى مصادر المعرفة والأخذ المباشر عن أصحابها أو المتخصصين فيها دون التنقل إليهم،**وأما مكونات التعلم** فصارت تتضمن إلزاما الكفايات التواصلية والتكنولوجية التي يلزم المتعلم التمكن منها من أجل مواصلة "تعلمه الذاتي".

إن التطور الهائل في تقنيات التدريس فرض مراجعة الكفايات المهنية للمدرس؛ حيث صـــارت الكفاية التكنولوجية ضـــرورية للمدرس، إلى جانب الكفايات البيداغوجية والديداكتيكية والتواصـــلية، وامتلاك المعارف المحَيَّنة بخصوص الطلاب الذين يعانون من صعوبات أو الذين يتمتعون بمواهب، إضافة إلى رؤية لتدبير التنوع وتشجيع العمل التعاوني مع المتعلمين والزملاء[592].

فالحاصل أن التكنولوجيا أسهمت في توسيع دائرة "الموارد" التي يستعملها الأستاذ في تدريسه والمتعلم في تحصيله، مما جعلها "مفتوحة".

الفرع الثالث:الموارد المفتوحة:

لقد غدا مصـــطلح "**الموارد التعليمية المفتوحة** (Open Educational Resources)" التي تعرف اختصـــارا ب (OER)، من المصـــطلحات التربوية المنتشـــرة، رغم أنه لم تســـتعمله اليونســـكو إلا في 2002 ميلادية، وهو يســـتعمل في دلالته العامة "على الاســـتثمار الحر للأنترنت في التحصـــيل"[593]. وعرفته منظمة اليونســـكو بأنه: "موارد التعليم والبحث المتاحة من خلال أي وســـيلة _ســـواء أكانت رقمية أم غير رقمية _ والتي تندرج في الملك العام أو تم إصـــدارها بموجب ترخيص مفتوح يتيح للآخرين الانتفاع المجاني بها واســـتخدامها وتكييفها وإعادة توزيعها بدون أي قيود أو بقيود محدودة. وتندرج عملية الترخيص المفتوح في إطار حقوق الملكية الفكرية القائم، على النحو الذي حددته الاتفاقيات الدولية ذات الصـــلة، وتحترم حقوق المؤلف"[594].

---

[592]ينظر:

LA FONCTION D'ENSEIGNAN-RESSOURCE AU SECONDAIRE. Nancy Granger\ France Dubé.2014. HDAA. P 4.

[593] Open Educational Resources. Leo Havemann. Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Springer Singapore. (p.1).

[594]إعلان باريس لعام 2021 بشأن الموارد التعليمية المفتوحة، المؤتمر العالمي للموارد التعليمية المفتوحة لعام 2021 اليونسكو، باريس، 21-22 حزيران/يونيو 2102، ص 2.
رابط الإعلان:

تمتاز هذه الموارد بتنوعها، بحيث تشـــمل مقررات أو دورات أو مناهجا كاملة، ونماذجا تعليمية، وخطط المقررات الدراسـية، والمحاضـرات، والواجبات، والاختبارات، وأنشـطة المختبرات، والمواد التربوية، والألعاب التعليمية، والمحاكاة[595].

تتنوع الموارد التدريســية حســب جامعة فلوريدا الأمريكية إلى خمســة أنواع[596]؛ هي:المورد الرقمي ذي المحتوى **الأصـلي** الذي يمكن اسـتعماله بصـيغته غير المعدلة، والمورد الرقمي ذي المحتوى القابل **للتعديل** والتكييف والتغيير من أجل الاستعمال، والمورد الرقمي ذي المحتوى **المعدل** الذي يحق للمستخدمين عمل نسـخ منه وامتلاكها وأرشـفتها، والمورد الرقمي ذي المحتوى **المندمج** الذي أدمج فيه محتوى آخر أو نقح من شيء آخر، فصـار محتوى جديدا، والمورد الرقمي ذي المحتوى **المشـارَك** الذي تمت مشـاركة نسـخة منه مع الآخرين؛ سواء كان أصليا أو منقحا أو معدلا أو مدمجا.

إن هذا النوع من الموارد يعطينا صورة عما سيكون عليه التعليم مستقبلا؛ حيث إن تكنولوجيا التعليم هي التي سـتطبعه، وسـتجعله تعليما إلكترونيا في مسـتوياته الابتدائية والثانوية والجامعية[597]، مما سـينقله إلى إمكانات لربما لا تخطر على أوسعنا خيالا في هذه الفترة.

---

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Arabic_Paris_OER_Declaration.pdf

[595] ينظر: الموارد التعليمية المفتوحة: الاستخدام والمشاركة والتبني، تأليف وتحرير د.جميلإطميزي د. فتحي السـاملي، المنظمة العربية للبحث والعلوم (الألسكو)، تونس 2019. ص 20.

[596]ينظر موقعها على شبكة الانترنت:https://nsufl.libguides.com/oer/5rs

[597]ينظر:الموارد التعليمية المفتوحة:الاستخدام والمشاركة والتبني، ص192 وما بعدها.

المبحث الثالث:

مراحل التحصيل من التخطيط إلى التقويم.

المطلب الأول: تخطيط التحصيل.

المطلب الثاني: التنفيذ.

المطلب الثالث: التقويم.

يشـــكل التخطيط والتنفيذ والتقويم مراحل متفاعلة ومتداخلة من التحصـــيل؛ بحيث إن كل واحدة من تلكم المراحل حلقة في الأخرى؛ فالتقويم يسبق التخطيط، والتخطيط يسبق التنفيذ، والتنفيذ بدوره يســـبق التقويم.والتقويم يتوقف بدوره على التخطيط. والتنفيذ يُبنى على التخطيط ويتخلله التقويم.والتقويم بدوره يُبنى على التخطيط ويتم تدبير عملياته الصفية من خلال التنفيذ، وهكذا في دائرة متفاعلة متكاملة متداخلة.

إن مســـتويات كل من التخطيط والتنفيذ والتقويم متباينة؛ انطلاقا من تخطيط المنهاج وتنفيذه وتقويمه، إلى تخطيط المَهمة داخل الدرس وتنفيذها وتقويمها؛ فهي حزمة كاملة من الإجراءات والخطوات والمهام والأنشطة التي يقوم بها المدرس، تحكمها ضوابط بيداغوجية وديداكتيكيةوإبستيمولوجية، بآليات وتقنيات وأدوات محددة.

المطلب الأول: تخطيط التحصيل.

الفرع الأول: تعريف التخطيط:

التخطيط في المعجم العربي من "خطط" يخطط تخطيطا وخطة، "والتخطيط كالتسـطير، وتقول: خططت عليه ذنوبها أي ســـطرتها، .. **والخُطة شـــبه القصـــة**، .. والخط الكتابة وغيرها مما يُخط، والخِطةأرض يختطها الرجل إذا لم تكن لأحد من قبله"[598]. ومن المجاز قولهم "ألزم الخطَّ أي الطريق، وفي الأرض خطوط من كلإ وشُرُك، أي طرائق، جمع شراك"[599].

يتحصـــل لنا من ذلك أن المعنى اللغوي لمادة (خطط) يرجع إلى "**الأثر الذي يمتد امتدادا**"[600] كما رجح ابن فارس – رحمه الله-، وإليه ترجع بقية المعاني الحقيقية والمجازية.

---

[598] **معجم العين مرتبا ترتيبا ألف بائيا، ج 1 ص 421. (مادة خطط).**

[599] **أساس البلاغة، ج 1 ص 256. (مادة خطط).**

[600] **مقاييس اللغة، ج 2 ص 154. (مادة خط).**

وهذا المعنى اللغوي شـــديد الارتباط بالمعنى التربوي؛ لأن التخطيط بمعناه التربوي هو أثر يمتد امتدادا؛ بحيث يُكَوِّنُ"شـــبه قصـــة متخيَّلة"[601] لما ســـيكون عليه الأمر في المســـتقبل؛ تماما كالطريق الذي يتصوره السالك لبلوغ هدفه، والذي قد يتفرع إلى شُعَب حسب الحاجة (Chemins d'apprentissages)، وهي طريق مرسومة محدودة ومقيدة بالكتابة في وثائق.

والتخطيط في الاصطلاح التربوي العام: "تصور قبلي عن تنظيم التعلم والتعليم"[602]. وهو إجرائيا: "عملية منتظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات للوصول إلى أهداف محددة على مراحل معينة خلال فترة زمنية محددة مســـتخدما كافة الإمكانيات المادية والبشـــرية حاليا ومســـتقبلا"[603]. وهذه العملية المنتظمة تحكمها اعتبارات كثيرة، ومبادئ متعددة، لذلك فهو ينقسم إلى عدة أقسام.

الفرع الثاني: أقسام التخطيط:

ينقسم التخطيط إلى أربعة أقسام:

أ-تخطيط النظام التربوي: يندرج التخطيط للنظام التربوي لكل دولة ضـــمن ســـياســـتها العمومية؛ لذلك تحكمه عدة اعتبارات ســـياســـية وثقافية واجتماعية واقتصـــادية، وهو يتغى تحديد نوع المواطن المرغوب فيه، وطبيعة الكفاءات التي يحتاجها المجتمع، مع مراعاة خصائصه الثقافية والتاريخية؛ لذلك يشترك في صياغته السياسيون والمؤرخون والمفكرون والإداريون والاقتصاديون، وربما يخضع لنقاش عام تشترك فيه كل القوى الاجتماعية الحية للمجتمع، ويخضـــع للتصـــويت في المؤســـســـات البرلمانية في الأنظمة الديمقراطية.

---

[601] هذا التعبير الدقيق للخليل (ت 173 هـ) رحمه الله يسمى في البيداغوجيا المعاصرة بالسيناريو الديداكتيكي (Un scénario didactique). ينظر: معجم العين، ج 1ص421.

[602] LESSON PLANNING IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION. Margarita R. Rodríguez Gallego . January 2007. P 2.https://www.researchgate.net/publication/269463679

[603]تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، زبيدة محمد قرني، الطبعة الأولى 2016، المطبعة المصرية. ص 36.

يراعي هذا النوع من التخطيط الاعتبارات السبعة[604] التالية: التعليم والتنمية، والإنصاف، وهيكل الإدارة وحركة التعليم، وتصريف البرامج، وبرامج التعليم والتمويل، والتقنيات وأساليب التخطيط والتنفيذ والتقويم، وأنظمة المعلومات ذات الصلة.

يحكم هذا النوع من التخطيط السياسة التربوية للدولة، ويكون معبرا عن رؤيتها لماضيها وحاضرها ومستقبلها. وعليه ينبني المنهاج العام الذي يتضمن المواد الدراسية وأوزانها داخله.

ب-تخطيط المنهاج والمناهج الخاصة: يشتمل هذا النوع من التخطيط على تحديد طبيعة المنهاج (Curriculum) الذي يدمج المناهج الخاصة داخله؛ بحيث يحدد الفلسفة التي ينطلق منها، والمقاربة البيداغوجية التي تؤطره، والأهداف التي يهدف إلى تحقيقها، والأساليب والطرائق والتقنيات التي يتوسل بها، والأسلاك التي يمر بها المتعلم، وأهداف كل سلك، وعدد سنوات التعلم وأهداف كل سنة، إضافة إلى مفردات المناهج الخاصة، وأنماط تقويمها[605]. وعموما فإن كل منهاج دراسي يتضمن الأهداف والمحتوى والتقويم والأساليب والطرائق والتقنيات، وكل ذلك يخضع لتخطيط وتقويم.

ب-تخطيط الدرس: يشمل تخطيط الدرس وضع تصور لتعليم الدرس وتعلم محتوياته، وهو أقسام ثلاثة أساسية[606]:

- **التخطيط طويل الأمد أو السنوي:** وهو الذي يستهدف تخطيط التعلمات المرغوبة خلال سنة دراسية كاملة، سواء على مستوى التدريس أو التقويم أو الدعم.

---

[604] ينظر:

Planification l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction. Margaret Sinclaire.2003 Paris. UNESCO. P 7.

[605] ينظر:تخطيط المناهج وتطويرها، زبيدة محمد قرني، الطبعة الأولى 2016، المكتبة المصرية، ص 21 وما بعدها.

[606] ينظر:

Guide de mise en œuvre. (2003). Planification de l'enseignement. Alberta Learning, Alberta, Canada. PP 28_30.

- **التخطيط متوســط الأمد:** وهو الذي يســتهدف مجموعة من الدروس يجمعها رابط معين؛ كالوحدة الدراسية أو المكون أو المدخل أو الدورة أو الأسدوس. وهو يتم في ضوء التخطيط طويل الأمد.
- **التخطيط قصير الأمد:** وهو الذي يستهدف حصة واحدة؛ سواء كانت حصة تدريس أو حصة تقويم أو حصة دعم.

ينبني التخطيط بالأساس على معايير أربعة[607]؛ هي: الاسترشاد بالأهداف التعليمية، ومعرفة المتعلمين وحاجاتهم والصعوبات التي يواجهونها مع التمييز بين الموهوبين والمتعثرين، ومراعاة وسائل التنفيذ، والزمن المتاح.

فالحاصــل أن تخطيط التعلمات هو شِــبْه قصــة يتخيلها المخطط لســير التعلم ومســارات التعليم (Chemins d'apprentissages)الممكنة، وهي قابلة للتعديل حســب الحاجات والمســتجدات ومفاجآت التدريس، مع دمج كل الموارد المتاحة؛ لذلك يطلق عليه في الأدبيات المعاصرة ب**"السيناريو البيداغوجي"** بالنظر إلى طابعه الرقمي غالبا.

والتخطيط يكون لجميع أنواع التعليم سواء كان **حضوريا** (التعليم التقليدي) أو **بالواســـــــــطة** (e-learning التعليم الافتراضي) الذي يتم كليا عبر الأنترنت، أو **التعليم الهجين** (Blended Learning)[608]

---

[607] ينظر:

HOW CAN I PREPARE AN IDEAL LESSON-PLAN ? Wagdi Rashad Ali Bin-Hady\ Adnan Saeed Thabet Abdulsafi. International Journal of English and Education, Vol :7, Issue: 4, October 2018. P 275.

[608] للتوسع في موضوع التعليم الهجين ينظر الدليل الجيد الذي أعدته جامعة ميشيغان الافتراضية:

Planning Guide for Creating New Models for Student Success Online and Blended Learning. Michigan Virtual university.2012.

الذي يمزج بين الحضـور في الفصـل الدراسـي والأنترنت[609]. وسـواء أكان التعليم بالواسـطة متزامنا أم غير متزامن[610]، مما يطلق عليه "التعليم الالكتروني"[611].

المطلب الثاني: التنفيذ:

الفرع الأول: التنفيذ وتدبير الفصل:

تأتي بعد مرحلة التخطيط مرحلةُ التنفيذ؛ وفيها يقوم المدرس بتنفيذ ما خطط له، تنفيذا يراعي المفاجآت التي قد تقع في الفصـــل. والتنفيذ مرحلة جوهرية من مراحل الدرس؛ بل إنها قلبه وكنهه؛ فالتخطيط يمهد لها، والتقويم يستهدفها، وبدونها يبقى التخطيط حبرا على ورق وقصـة في خيال! وبدونها يفقد التقويم معناه؛ فينعدم! من أجل ذلك قد يُطلق مصـطلح "الدرس" على هذه المرحلة، كما تسـمى الأشياء بأهم مكوناتها وأركانها.

والتنفيذ فعل تعليمي مفتاحه "**تدبير الفصـل**" (La gestion de classe)؛ والتدبير هو مهمة مركبة (tâche complexe) تنبني على أفعال "التخطيط الواقعي، والتنظيم ورسـم حدود السـلطة والمسـؤولية، والتنسيق وتحديد التدخل المناسب وزمانه وكيفيته، وتسلسل الأنشطة والربط الملائم بينها، والقيادة في تنفيذ الخطة، والسيطرة والرصد والضبط، وضمان التوافق مع القواعد"[612]. وهي مبادئ تصلح للبناء عليها في مفهوم تدبير الفصل.

---

[609] للتوسع في التخطيط للتعليم بواسطة الأنترنت يرجى الاطلاع على الدليل المتميز التالي:

- Guide pratique du e-Learning : Stratégie, pédagogie et conception Stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle. Sid Ahmed BENRAOUANE. Dunod, Paris, 2011.

[610] ينظر: أساليب التعليم والتعلم النشط، أسامة محمد سيد\ عباس حلمي الجمل، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق. ص 17، 18.

[611] ينظر: التعليم الإلكتروني: التقنية المعاصرة ومعاصرة التقنية، طلال بن حسن الكابلي وآخرون، مكتبة دار الإيمان، المدينة المنورة، ط 1، 2012. ص 224 وما بعدها.

[612] REDISCOVERING PERFORMANCE MANAGEMENT : SYSTEMS, LEARNING AND INTEGRATION. Aurel BrudanUniversity of Melbourne, Australia, eab group, Australia. P 4.

وتدبير الفصـــل "مجموعة من الأفعال (التعليمية) التي يصـــممها المدرس وينظمها وينفذها مع المتعلمين ومن أجلهم، بهدف تعزيز انخراطهم في العملية التعليمية التعلمية، دعما وتوجيها وتطويرا للتعلمات"[613].

يتضـح من هذا التعريف أن تدبير الفصـــل مجموعة من الأفعال التعليمية المنظمة ذات بعدين أســاســيين؛ **بُعد ديداكتيكي** يرجع إلى تدبير التعلمات؛ فتشـــمل الأســـاليب والطرائق والوســـائل الكفيلة بمســـاعدة المتعلم على بناء تعلماته، **وبعد تربوي بيداغوجي** يدمج كل المبادئ التربوية المرتبطة ب"**قيادة الفصـــل**" (pilotage du classe). وهما بعدان يمكنان المدرس من التعامل الحســـن مع الوضـــعيات التي يواجهها أثناء التدريس، وهي وضـــعيات متنوعة ومركبة ومختلفة تحتاج مواجهتها إلى عُدة علمية ومنهجية وتواصلية ونفسية ليست في متناول الجميع.

الفرع الثاني: مبادئ تدبير الفصل:

يتأسس تدبير الفصل على ستة مبادئ أساسية، حسب الباحثة التركية فيدا أسليم يتيس (Veda ASLIM YETİŞ)، من جامعة الأناضول[614]، وهي:

1_تمَوْقع المدرس في الفصـــل: يقصـــد به اتخاذ المدرس موقعا في فضـــاء الفصـــل بحســـب طبيعة الفعل الديداكتيكي وتبعا للغرض البيداغوجي؛ فموقع المدرس في الفصـــل ليس اعتباطيا ولا اعتياديا وإنما هو في حد ذاته اختيار ديداكتيكي يســـاعد أو يعرقل التعلمات. وعموما فإن موقع المدرس في القســـم يُمَكنه من الضـــبط والتحكم والقيادة، كما يُمَكنه من القرب من المتعلم والتفاعل معه والتتبع لأعماله والتوجيه له توجيها فرديا وجماعيا.

[613] La GESTION DES APPRENTISSAGES. Khalil TIJANI.CRMEF région CASA SETTAT. 2017. P 8.

[614] L'ENSEIGNANT ET LA GESTION DE CLASSE. Dr. Veda ASLIM YETİŞ. The Journal of Academic Social Science Studies. January 2015. PP 74 -79.

2_تأثير المدرس على مناخ التعلم: يقصـــد ب"**مناخ التعلم**" (le climat de classe) الحالة المعنوية التي يكتســبها الفصـــل الدراســي نتيجة طبيعة العلاقة بين المدرس والمتعلم، أو نوع العلاقات البينية بين المتعلمين، مما يجعله مناسـبا للتعلم أو غير مناسـب له؛ تماما كالمناخ الطبيعي الذي يعيش فيه الإنسـان؛ فإما أن يكون صالحا للعيش مريحا للكائنات، أو ملوثا مزعجا لها.

ومناخ التعلم يخلقه المدرس من خلال العلاقات التي يصـــممها بالاشـــتراك مع المتعلمين؛ وهي متأثرة بالمؤثرات التالية:

- الحالة النفسية للمدرس؛ رغبةً في مهنته وحبا لها وشغفا بها، أو نفورا منها، واستثقالا لها.
- أسـلوبه في التدريس؛ أهو أسـلوب تقليدي متمركز (centralisé) على المدرس، أم سـلوكي متمركز على المحتوى، أم بنائي متمركز على المتعلم.
- طبيعة الطرائق التي يُدَرس بها؛ أهي إلقائية سـردية، أم تواصـلية تفاعلية، أم مبنية على عمل جماعي يحل مشكلات ويقترح حلولا ويساعد على اتخاذ قرارات.
- نوع الوسائل التي يستعملها المدرس؛ أهي لفظية، أم بصرية محدودة أو مفتوحة.
- طبيعة النسـيج العلائقي الذي ينسـجه الأسـتاذ مع الطلبة؛ أهي مبنية على الثقة والاحترام والمحبة والصـبر والتفهم مع الجدية اللازمة والصـرامة المناسـبة والتشـجيع المتواصـل ودفع المتعلم إلى إخراج أفضل ما فيه، أم مبنية على الحذر والاستعلاء والشطط.

ينعكس كل ذلك على المتعلم، وعلى رغبته في التعلم، وتفاعله مع المدرس، وانخراطه في مَهمات الدرس. كما ينعكس على مجموعة القسم؛ تعاونا بين أعضائها، ومشاركةً للموارد بينها، وعملا جماعيا لحل المشكلات وتذليل الصعاب واستثمار الأخطاء واتخاذ القرارات.

3_نبرة صوت المدرس: المدرس في القسم متحدث (speaker) ومرسِل ومخاطِب للمتعلم؛ لذلك يجدر به أن يكون متحدثا جيدا يسـتعمل النبرات الصـوتية المناسـبة؛ بحيث يسـمعه القريب منه والبعيد عنه بوضـوح بكلمات وعبارات مألوفة ومفهومة مرتقيةً في البيان دون تقعر ولا تقحم ولا ابتذال.

والاستعمال المناسب للصوت يمَكن الأستاذَ من اقتصاد الجهد مما يساعده على إعطاء جميع الأفواج حقها، كما يمكنه من تكسير رتابة قراءة النصوص على نبرة واحدة، إضافة إلى إضفاء نوع من الوقار والجدية على المحتوى المُدَرَّس.

وحاصل ذلك؛ أن نبرة الصوت وسيلة ديداكتيكية مهمة جدا نابعة من تقمص المدرس لأدوار معينة تماما كما يتقمصها الممثل المسرحي، مع الانتباه إلى نوع الخطاب الذي يروجه وطبيعة القاموس الذي يستعمله؛ بحيث يحفظ مقامه ولا يقطع صلته بالمتعلم، ولا يتم ذلك إلا بابتعاده عن الخطاب المبتذل المستعمل في الشارع، أو "الشعبوي" الذي يستهدف استمالة المستمع أو العامي بدون داع معتبر، أو الخطاب المهين الذي يستخدم عبارات جارحة أو قادحة أو مستهزئة أو مُنَقِّصة أو ذات إيحاء مستقبح.

4_**قيادة الوقت من طرف المدرس** (La conduite du temps): زمن التعلمات هو الوعاء الذي تتم فيه التعلمات، وهو ظرفها وحيزها المحدود؛ لذلك ينبغي أن يُستعمل كلُّه أجمعُه في التعلمات؛ فلا تضيع منه دقيقة ما أمكن. وضياع وقت التعلم يتم بمجرد الخروج عن الخطة المرسومة لتحقيق الهدف المنشود ولو كان فيه فائدة ما، وأما الخروج إلى غير داع تدريسي أو حاجة تربوية فهو هدر له وغش للمتعلم.

وتدبير وقت الحصة مهارة ضرورية للمدرس؛ بحيث يقتصد بها الوقت الذي تستقطعه العمليات اليومية؛ من تفقد الغياب، وتنظيم فضاء الفصل، والتقليل من المشَوِّشات داخل القسم وخارجه، والتدوين على اللوح، أو أخذ المتعلمين لرؤوس الأقلام، إضافة إلى الوقت المَيِّت بين الأنشطة التدريسية أو في نهايتها، إلى غير ذلك مما قد يتم اقتصاده بنوع من التعاقد والتنظيم واستعمال الوسائل الحديثة. ناهيك عن إشراك الطلبة في تدبير وقت الحصة، وإشعارهم بأهميته، وبأنه وقت لا يقدر بثمن ولا يستدرك؛ ليس لأنه مقتطع من حياتهم العامة فقط، وإنما من حياتهم الجامعية أيضا.

5_**التبادل بين المدرس والمتعلمين:** تنبني العلاقة بين المدرس والمتعلم على قيمة الكرم والعطاء؛ فهو يُعطي بغير سؤال وبالأحرى بالسؤال! ويفي حق المتعلم في الفهم والتعلم، ولا يكتم عنه صغيرة ولا كبيرة قد تساعده في تعلمه، ولا يبخل عنه بنصيحة قد تُجَود أداءه، مع رحمة ظاهرة ومحبة للخير لا تنتهي! وبهذا

يشبه الأستاذ الأنبياء عليهم السلام. فأما إذا كان كتوما يُقَطِّر المعلومات، أو بخيلا لا ينصح، أو حسودا لا يحب الخير للمتعلم، فليس من المعلمين ولو انتسب إليهم.

والأمر كذلك في صلة المتعلمين بينهم؛ فينبغي أن يدربهم الأستاذ على التعاون والمشاركة وتبادل الخبرات والمصادر والمراجع، من خلال أنشطة جماعية تذيب الخلافات بينهم. وأما إذا كان الطالب خصما لزملائه يكتم عنهم ما ينفعهم، مستبدا بخبرته، حاسدا لمن فاته بعلم أو بإحسان، محتقرا لمن دونه، مفشيا لأسرارهم تملقا لبعض أساتذته، - فليس من المتعلمين ولو أُقحم في لائحتهم.

وهذا النوع من "**التدبير المشترك للفصل**" (Co-Management) يُعَلم المتعلم تحمل مسؤوليته في الاختيارات التي يتخذها؛ من حيث أسباب اختيارها ومراجعتها ونقدها وتجاوزها، كما يساعد الأستاذ على اختيار الطريقة الأنسب لمتعلميه، والأوفق بظروفهم، والأرفق بحالهم، مما يجعله في تطوير مستمر وتجديد متواصل.

6_الحافزية الذاتية للمدرس (La motivation de l'enseignant): الحافزية مفهوم لا يختص به المتعلم فقط؛ وإنما يحتاجه الأستاذ أيضا، وفقدها مشكلة أخطر من انعدام كفاءة المدرس؛ لأن فقدها لديه يؤدي إلى فقدها لدى المتعلم، وإذا فقد المتعلم الحافز للتعلم تصير العملية كلها بدون معنى كما أنها بدون جدوى.

فحافزية الأستاذ تؤدي دورا حاسما في تقوية تفاعله مع المتعلم، وتؤثر تأثيرا عظيما على دينامية التعلم وحركية المتعلمين، وتدفعه دفعا إلى التجديد في الأساليب والابتكار في الطرائق والإبداع في الوسائل، وتساعده على حسن تدبير القسم وقيادة الصف واستثمار الوقت واستثارة الرغبة لدى الطلبة، مع الصبر على تعثراتهم، واكتشاف أخطائهم وتوظيفها[615]؛ تأطيرا للموهوبين، ومصاحبة ضعفائهم من ذوي

[615] اعتنت الدراسات التربوية الحديثة بالخطأ التعليمي عناية كبيرة؛ واعتبرته أداة من أدوات التعلم، وبلورت خلاصاتها فيما سمته ب"تدبير الخطأ". يمكن التوسع في ذلك بالرجوع إلى:
Action Errors, Error Management, and Learning in Organizations. Michael Frese\ Nina Keith .AnnualReview of Psychology · September 2014.

الاحتياجات الخاصة؛كالطلبة في وضعية إعاقة ذهنية أو جسدية، وتقدير منجزاتهم؛ سواء أكانت بحوثا يبحثونها، أم أعمالا يقومون بها، أم حلولا يبتكرونها، أم قرارات يتخذونها؛ فرادى أو مجموعات، في سياقات بنائية أو تقويمية.

فالحاصل أن المدرس في تدبيره للفصل قائد لمجموعة الفصل نحو التحصيل الأمثل، وهو في قيادته ينبغي أن يتصف بصفات القائد الأخلاقية والمهنية؛ والتي حصرتها الدراسات المعاصرة في ثلاث صفات أساسية؛ هي: "التواصل الفعال، وتطوير الرؤى وحسن إدارة المشروع، وقيادة جميع الأعضاء الذين لهم تأثير على نجاح المشروع"[616]. وهي صفات تجعل المدرس أهلا لجمع المعلومات وحل المشكلات (التربوية والديداكتيكية)، وتراكم التجارب، واستخلاص الدروس من الماضي، والتعلم من التجارب الواعدة للآخرين، ومشاركة الخبرة الذاتية وتقاسمها مع الآخرين[617].

إن هذه الخصائص الخمسة كما تنطبق على قيادة التعليم، تنطبق على نموذج القيادة الذاتية للتعلم لدى المتعلم (The accommondator)، وهو نموذج يميل إلى التجارب الجديدة وإلى التفوق المستمر، والمزج بين التنظير والتطبيق[618].

[616]Advancingproject management in learningorganizations. Lynda Bourne, Derek H.T. Walker University, Melbourne, Australia. The Learning Organization. Vol. 11 No. 3, 2004 .P 235.

[617] L'organisation apprenante, la gestion des connaissances et l'engagement des parties prenantes. Marie-Claude Lehoux. Québec 2017 .P 5.

[618] Management and the learningprocess.David A, Qolb.SPRINK.1976.Vol 18. N3. P21.

المطلب الثالث: التقويم

الفرع الأول:تعريف التقويم:

تكتنز المادة اللغوية (قوم) معاني متكاثرة؛ من الاســتقامة[619] والعدل[620] والقيام بالشــيء[621] والقَوام عليه[622] وإصــلاح شــأنه[623]، وقيمته[624] وثمنه[625] واعتداله[626]، ومن الثبات على الأمر[627] والتمســك به[628] والحفظ له[629] والتكفل به وبحاجاته[630] وتدبير أمره[631] والصــبر عليه ومجالدته[632]. وهي معاني تؤول إلى أصــلين، كما يقول ابن فارس -رحمه الله- "يدل أحدهما على جماعة ناس وربما اســتعير في غيرهم، ويدل الآخر على **انتصــاب** أو عزم.. ومن الباب قومت الشيء تقويما. وأصل القيمة الواو، وأصله أنك تقيم هذا مكان هذا.. ومن الباب: هذا قِوام الدين والحق، أي به يقوم، وأما القَوام فالطول الحســن"[633]، ومن المجاز قولهم: "وما لفلان قيمة: ثبات ودوام على الأمر"[634].

---

[619] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 498.

[620] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 499.

[621] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 497.

[622] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 499.

[623] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 499.

[624] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 500.

[625] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 500.

[626] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 500.

[627] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 500.

[628] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 501.

[629] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 501.

[630] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 503.

[631] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 504.

[632] لسان العرب، مادة (قوم)، ج 12 ص 506.

[633] مقاييس اللغة، ابن فارس، مادة قوم، ج 5 ص 43.

[634] أساس البلاغة، الزمخشري، مادة قوم، ج 2 ص 111.

وفي اللغة الفرنســية تعني كلمة (Evaluation) التقديروالتثمين والتخمين[634]، وتعني كلمة (Evaluation) في اللغة الانجليزية التثمين والتقديروالتقييم، كما تعني إصلاح اعوجاج. ينظر:

- Dictionnaire, Larousse, 1996. P 208.

- Dictionnaire, DAR ELFIKRE, 2004. P 375.

وهي معان متقاربة، تدور على معنيين هما: إعطاء قيمة للشـيء وإصـلاح اعوجاج، وهما معنيان أساسيان في الإطلاق الاصطلاحي الذي صار علما مستقلا (DOSOMOLOGY)، وأداة ضرورية من أجل الضبط والتتبع والنقد والتطوير والتجديد في كل المجالات الإنسانية؛ من السياسة والاقتصاد إلى التربية والتعليم[635]؛ بحيث يشـمل "المشـاريع والبرامج والمنظومات، والأفراد والإنجازات، والسـياسـات والاستراتيجيات والمنتوجات والخدمات، والسيرورات والأنساق، والعقود والأعمال التطبيقية"[636].

وأما في الاصطلاح؛ فيعرف التقويم بشكل عام بأنه "جمع معلومات ملائمة وصحيحة وموثوق بها، لفحص درجة الملاءمة بينها وبين المعايير الموضـوعة للأهداف المحددة سـلفا، أو التي يتم تعديلها في رحلة الإنجاز، من أجل اتخاذ قرار"[637].

يتضـح من هذا التعريف أن التقويم يطلق على مجمل **العمليات** التي يقوم بها المُقَوِّم من أجل اتخاذ قرار مُؤَسَّـس على مدى تحقق الأهداف "اعتمادا على معايير محددة أو مقارنتها مع نماذج أخرى"[638]؛ ليبقى **الحكم** على تحقق الأهداف جوهر عمليات التقويم؛ مهما كانت مستوياتها.

يعرف التربويون التقويم بأنه: " الحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية"[639]؛ فهو حكم ناتج عن اختبار معين يثبت تحقق الأهداف من عدمها.

---

[635] يمكن التوسع في هذا المفهوم بالرجوع إلى الدليل العملي الجيد الذي يشتغل على مفهوم "تقويم الأفعال" (l'évaluation des actions) بحيث يقصد به " مجموعة منظمة من الأنشطة التي تحقق أهدافا محددة":

L'ÉVALUATION EN 7 ÉTAPESGuide pratique pour l'évaluation des actions santé et social. S Auvergne-Rhône-Alpes et ORS Auvergne-Rhône-Alpes. 4ème édition .revue et corrigée - Lyon. Novembre 2019.

[636] WHAT IS EVALUATION ? Davidson.qxd 7/12/2004. P 1, 2.

[637]Guide de L'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration. Ministère de l'éducation nationale. MAROC. 2011. Librairie des écoles. CASABLANCA. P13.

[638] ASSESSMENT AND EVALUATION IN EDUCATION.Tomás de Aquino CaluyuaYambi. 2018.

[639] بحث عن التقويم المستمر، محمد بن فهد البشر، جامعة الملك سعود، 1431 هـ ص 7.

وهذا الحكم يُتوصل إليه من خلال جمع معلومات منظمة وموضوعية حول المتعلم أثناء التعليم أو التكوين، بالاعتماد على العديد من التقنيات؛ مثل الاختبارات والامتحانات والملاحظة والسِّجِلات؛ فيكون بذلك "عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات الكمية والكيفية على سمة معينة، ثم استخدامُها في إصدار حكم عليها في ضوء أهداف ومعايير محددة مسبقا"[640].

وكل ذلك بقصد قياس مدى تحقيق العملية التعليمية للأهداف المرجوة منها، وتحديد طبيعة ومقدار التغير الذي حصل في مهارات وسلوك المتعلم، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، لكي يتم العمل على تدعيم الأولى وتدارك الثانية عن طريق إعطاء حصص علاجية إضافية مناسبة[641].

ولعل أكثر التعريفات شمولية للتقويم العلمي أنه "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة (Standards) أو الأهداف المحددة، لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يُستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة، بما يساعد في تحقيق هذه المستويات والأهداف"[642].

يعرف التقويم إجرائيا بتعريفين عام وخاص؛ فهو بشكل **عام**"عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم، بدقة وموضوعية، على مدخلات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما، تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور"[643].

---

[640] طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، ناصر أحمد الخوالدة وغيره، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، 2003. ص 445.

[641] ينظر: التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، يحيى علوان، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، 2007. ص15.

[642] القياس والتقويم التربوي ، ص 21.

[643] بحث عن التقويم المستمر، ص 7.

وهو بشـــكل خاص "الذي يعكس إنجازات الطالب وتقييمها في مواقف حقيقية، فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهارات ذات قيمة بالنسبة لهم، فيبدو كنشاط تعلم وليس كاختبارات سرية، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها"[644].

إن هذا النوع من التقويم الواقعي (Evaluation authentique) هو الذي يعطي صـــورة حقيقية عن تحقق الأهداف المعرفية والمهارية والقيمية المســـطرة، ســـواء أكانت أهدافَ المنهاج (Curriculum)، أم للمناهيج الخاصة للمواد الدراسية (Curricula)، أم مستوى من المستويات الدراسية، أم أسدوس دراسي، أم وحـدة أم مجزوءة، أم مـدخـل، أم درس، أم مرحلـة من مراحـل الـدرس المتكـاملـة، أم نشـــاط من أنشـطته.وهو ذو معنى بالنسـبة إلى المتعلم، لأنه يدمجه في حل مشـكلة يعيشـها أو اتخاذ قرار بشـأنها؛ فهو ليس استظهارا لمعلومات سابقة وإنما هو توظيف لها واختبار لمدى صلاحها ونفعها بالنسبة له.

الفرع الثاني:أغراض التقويم:

يشـــمل التقويم مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية بتزامن واســـتقلال وتفاعل مســـتمر معها؛ لذلك فهو يقومب"دور الموجه، والمصحح، والمراقب،.."[645]؛ به يقاس مدى نجاح أطرافها في الوصـول إلى الأهداف المتوقعة بأعلى نسبة ممكنة.

ومعلوم أن التقويم يرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف المحددة ســـواء للدرس أو للمادة الدراســـية أو للمرحلة التعليمية أو للنظام التعليمي بصـفة عامة[646]؛ لذلك فأغراضـه متعددة[647] بحسـب المجال المراد قياســه؛ من تقويم المنهاج نفســه وتقويم أهدافه، وعناصــره من البراديجم المؤطِّر له، وأســاليب التدريس

---

[644] - استراتيجيات التقويم وأدواته، ص 9. - أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة، عادل المغذوي، ص 7.

[645]مؤشرات كفايات المدرس من صياغة الكفاية إلى وضعية المطابقة، حمد الله جبارة، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، 2009، ص 149.

[646]ينظر: خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير، خالد الصمدي، 2006، ص 163.

[647]*Se former pour enseigner*.Pelpel, P. (2002). Dunod. P 211.

وطرائقه ووسائله والعوامل التنظيمية، وتحصيل المتعلمين ومردود المدرسين، إلى تقويم التقويم نفسه[648]؛ فهو حكم على كافة عناصر العملية التعليمية[649].

1_ تقويم المنهاج والمناهيج: تقويم المنهاج من الأنواع المستجدة في التقويم، ظهر مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، وهو تقويم شامل للمنظومة التعليمية من حيث هي محتوى وأهداف وبراديجم ووسائل ونتاجات[650]. والغرض الأساسي من هذا النوع من التقويم هو الحكم على جودة الأداء أو الإجراء أو البرنامج، من حيث درجة تحقيق كل منها للأهداف المرجوة[651]، عبر استعمال جميع الأساليب والطرق والأدوات المناسبة لجمع الأدلة المطلوبة[652]؛ بحيث يشمل النواحي الآتية: مدى مراعاة المنهاج لأهداف المجتمع وغاياته العليا. وتقويم عناصر المنهاج من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب وتدريس، وتقويم التقويم في أساليبه وأدواته وأوقاته ونجاعته[653]. وتقويم النتائج المحصلة واستراتيجيات التدريس[654].

يمكن عن طريق هذا النوع من التقويم تعرف فاعلية وفعالية البرامج التربوية، وتوجيه مسارها أثناء كل مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها؛ سواء في الأهداف أم الوظائف أم المحتوى، وبدونه لا نستطيع

---

[648]ينظر: أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية الحقيبة المرجعية، المكتب الدولي للتربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2014. ص 164.

[649] المنهاج التعليمي والتوجه الايديولوجي (النظرية والتطبيق)، سهيلة محسن كاظم، بالاشتراك، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006. ص 95.

[650]ينظر المقال المتخصص في تقويم المنهاج:

CURRICULUM EVALUATION. Wayne W. Welch .University of Minnesota. REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH. Vol. 39, No. 4 .PP 429_443.

[651]ينظر: تقييم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقه، محمد زياد حمدان، ص 96 وما بعدها، سلسلة التربية الحديثة.

[652]ينظر: القياس والتقويم التربوي، ص 33.

[653] ينظر: المنهاج التعليمي، الفنلاوي، ص 98.

[654]Politique d'évaluation des apprentissages. Gouvernement du Québec .(2003).P 61.

الحكم على مدى فاعلية البرامج التربوية، أو المناهيج التعليمية، والعملية التدريســية، في تحقيق الأهداف والمستويات المرجوة[655].

2) تقويم التحصــيل: الهدف الأســاســي من هذا النوع هو تحســين تعلم المتعلمين، ومعرفة مدى تحقق النِّتاجات التعليمية لديهم[656]؛ لذلك فهو يرافق التعلم في مختلف محطاته ويوجهه.

وخلاصــة ذلك أن المدرس يجري تقييمات لجمع معلومات عن تحصــيل كل متعلم من أجل اتخاذ قرارات تربوية؛ فهو يَود تحديد ما اكتســبه المتعلمون وما يمكنهم تأديته، لتَعَرُّف احتياجاتهم وتشــخيص جوانب قوتهم وضــعفهم، ووضــع تقديرات لهم[657]؛ ومن ثمة يكون هذا النوع من التقويم عملية تربوية ترصــد "تحصــيل المتعلم الفعلي كما ترصــد إمكانات التحصــيل المهدورة، وبالتالي تعطي الفرصــة للمتعلم ليكون تحصــيله أفضــل"[658]. وعلى ذلك يجدر بالمدرس أن يتنبه إلى أن حكمه ينصــب على تحصــيل المتعلم "وليس على المتعلم نفسه وعلى قدراته"[659].

وهذا النوع الثاني من التقويم أداة أســاســية لقياس نجاح أي منهاج دراســي؛ فمعرفة مدى تحقيق المتعلمين المخرجات المذكورة في المنهاج ضــرورية لتحســين التعليم وتقويم المنهاج، وبالتالي يشــكل تقييم المتعلمين جانبا مهما من جوانب تقييم المنهاج والتدريس والبيداغوجيا بشكل عام[660].

---

[655] ينظر: القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام، ص 19.

[656] ينظر: استراتيجيات التقويم وأدواته، ص 19.

[657] القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام، ص 19.

[658] L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ? Anna Delamare. Education. 2016. P 6.

[659] L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ? Anna Delamare. P 6.

[660] ينظر: أدوات التدريب، اليونسكو، ص 165.

إن الهدف من التقويم، بنوعيه؛ هو التحسين والتجديد المستمران[661]، عن طريق "تعديل سيرورات التكوين"[662]. ينجزهما عادة الأستاذ، وقد يقوم بها مع غيره من الزملاء أو الشركاء أو المؤسسات فيما يسمى بالتقويم المشترك (L'évaluation participatoire)[663].

الفرع الثالث:أنواع التقويم:

ينقسم التقويم باعتبارات كثيرة، منها[664]:

- ✓ **الموضوع**: فيكون تقويما للمنهاج، وللمدرسة، وللتلاميذ، وللفرد، إضافة إلى "الكتاب المدرسي"[665].
- ✓ **المرحلة** من مراحل التدريس؛ فيكون تقويما للتخطيط، ولسيرورة الدرس، وللنتاجات، ولدور المدرسة في دمج سيرورات التقويمات.

وينقسم تقويم التخطيط بدوره إلى:تقويم تحليل الوضعيات،وتدقيق الأهداف،وتحديد المكتسبات القبلية، وانتخاب أدوات القياس، وتحديد الاستراتيجيات، وكفاية زمن التعلمات.

- ✓ **الهدف** الذي يُوَظف من أجله وهو قياس التحصيل؛ فيكون تشخيصيا أوتكوينيا أوإشهاديا. وهذا النوع سنفصل فيه قليلا باعتباره الذي يعني مباشرة المتعلم؛ لأنه موضوعه.

---

[661]ينظر: تقويم مخرجات التعلم، حقيبة المتدرب، المملكة العربية السعودية، 1436-1437، ص 16.

[662]L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ? Anna Delamare. P 11.

[663]Le suivi et l'Évaluation. Janet Shapiro.CIVICUS. P 7.

[664] ينظر تفصيل هذه الأنواع في المقال الجيد للدكتور الكوناثودي عبد الغفور (Kunnathodi Abdul Gafoor)، من جامعة كاليكوت (الهند):

Types and Phases of Evaluation in Educational Practice.Kunnathodi Abdul Gafoor · September 2013.(PDF) Types and Phases of Evaluation in Educational Practice (researchgate.net) .Visit in 04_01_2022. At 23 : 42mun.

[665]Measurment and evaluation in education. Reveiewr: Dr Arhananmani.(2016) .Tripura univesity. INdia. 2013. P 8.

يُنظر عادة إلى تقويم التحصيل باعتباره محطة من محطات التدريس تستهدف التحقق من التحصيل في مستوياته التشخيصية والتكوينية البنائية والإشهادية الجزائية، وعلى حسب ذلك ينقسم التقويم إلى الأقسام الآتية[666]:

1)_ التقويم التشخيصي (l'évaluation pronostique ou diagnostique): هو التقويم الذي يستهدف أحد أمرين أو كلاهما:

- قياس التحصيل السابق للمتعلم من أجل البناء عليه، ليلتحم السابق باللاحق في البناء التحصيلي للمتعلم؛ فلا تبقى فراغات بينهما؛ ليلا ينخسف بناؤه التحصيلي.
- رصد تمثلاته تجاه الموضوع؛ والتمثلات هي المعارف التي حصلها المتعلم من مجتمعه وفضاء عيشه الأسري والإعلامي والعام، بحيث رسخت عنده وامتزجت بوجدانه حتى صارت بالنسبة إليه حقائق لا تُنازع. مما يجعلها تقاوِم كل معرفة جديدة وافدة عليها؛ فتدفعها نحو النسيان أو التجاهل أو الإهمال، وإن كانت في نفسها خاطئة أو ناقصة أو منحرفة. ولذلك فهي في غاية الخطورة؛ بحيث يؤدي إهمالها وعدم اقتلاعها إلى إبطال التحصيل. وهذا سبب تسمية هذا النوع من التقويم "التقويم الإنذاري (l'évaluation pronostique).

يجرى التقويم التشخيصي إما قبل الموضوع الجديد أو قبل الدرس الجديد، ويتم بروائز مُعَدة له سلفا، تُحَلَّل نتائجها في ضوء شبكة خاصة، وتؤدي إلى تفييئ المتعلمين إلى فئات يتم التعامل مع كل فئة منفردة، من أجل تقليص الفوارق بينها في التمثلات والمكتسبات.

2)_ التقويم التكويني (l'évaluation formative): وهو التقويم الذي يكون بعد كل مرحلة من مراحل الدرس أو مَهَمة من مهماته، بقصد التأكد من التحصيل المقصود من أجل البناء عليه واستئناف بقية

---

[666] ينظر:

- **L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ? Anna Delamare. PP 11_13.**
- **Measurment and evaluation in education. Reveiewr Dr Arhananmani. (2016) .PP 14_16.**

المراحل والمهمات؛ ولذلك فهو يقود التعلمات (guider les apprentissages)، ويساعد على تعديل خطة التدريس وأساليبها وطرائقها ووسائلها ومواردها.

يندرج في هذا النوع من التقويم **التقويمُ الذاتي** (Autoévaluation) الذي يقوم به المتعلم؛ حيث يدربه الأستاذ على التأكد من تحصيله بنفسه، بل واختبار طريقة تحصيله، كما ألمحنا إلى ذلك عند الحديث على الفوق- معرفية (métacognition).

3)_ التقويم الإشهادي (l'évaluation sommative): وهو التقويم الذي يكون في ختام الوحدة أو المجزوءة أو الأسدوس أو السنة الدراسية أو مستوى دراسي؛ بحيث يكون الغاية منه اتخاذ **قرار** بنجاح المتعلم أو رسوبه من خلال قياس تحصيله، ويتم إبلاغه وإبلاغ أسرته ومن خلالها المجتمع بذلك، ليكون وسيلة تواصل بين المنظومة الجامعية والمجتمع.

جدول توضيحي رقم (21): أنواع التقويم ووظائفها:

	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم الذاتي	التقويم الإشهادي
الهدف	قياس السوابق المعرفية والتمثلات.	تدريب المتعلم على حل المهمة النهائية، والتأكد من التحصيل المرحلي.	تقويم المتعلم لمكتسباته.	قياس تحصيل المتعلم.
القرار	ملاءمة الممارسة التدريسية وتعديل التمثلات.	تكييف الممارسة التدريسية مع الأخطاء المرصودة.	تعديل المتعلم لاستراتيجيات تعلمه.	النجاح معناه إستيفاءالقصود وتحقق الأهداف، والرسوب عكسه.

الوقت	بداية الحصة أو الوحدة أو الأسدوس أو المجزوءة أو السنة الجامعية.	أثناء التدريس.	أثناء الحصة وبعدها.	نهاية الدرس أو المجزوءة أو الوحدة أو السنة أو المستوى الدراسي.
القصد البيداغوجي	التحكم في السوابق وربطها باللواحق مع إزالة العوائق النفسية والاجتماعية.	كل المهمات ضرورية في بناء الدرس.	تنويع أساليب التعلم واستراتيجياته.	إعلام الآباء والمجتمع بمستوى تحصيل الأبناء.

الفرع الرابع: معايير التقويم:

يخضع التقويم للمعيارين الأساسيين الآتيين:

- تتم مجمل إجراءات التقويم **بدلالة** الأهداف التعليمية؛ ومعنى ذلك أن المدرس يضع نصب عينيه الأهداف التي حددها في بداية اشتغاله، وأطرت تخطيطه للدرس وإنجازَه، ليبني وفقا لها أداة التقويم التي سيستخدمها، ثم ليبني وفقها شبكة لتحليل إنجازات المتعلمين[667]، ثم ليحكم انطلاقا من ذلك على مدى تحقق الأهداف التعليمية، من أجل أن يتخذ قرارا معينا بخصوص المتعلمين من حيث إنهم مجموعة القسم، وعلى أفرادهم. تبعا لذلك لا يجوز أن يكون التقويم منقطعا عن الأهداف؛ فلا يُقَوِّم المدرس ما لم يستهدفه، كما لا يترك ما استهدفه بغير تقويم.

[667] للتوسع في وظائف شبكات تقويم ومنهجية بنائها وتحليلها كميا ونوعيا يمكن الرجوع إلى:

- **L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ? Anna Delamare.PP17_20.**
- **L'ÉVALUATION EN 7 ÉTAPESGuide pratique pour l'évaluation des actions santé et social. PP 33_ 46.**
- **Le suivi et l'Évaluation. Janet Shapiro.CIVICUS. PP 17_ 38.**
- **The Evaluation Process in 10 Steps – a Guideline. Nicole Derbinski, Thomas Reinhardt. Published by Brotfür die Welt – EvangelischerEntwicklungsdienstEvangelischesWerkfürDiakonieundEntwicklung e. V. Berlin, June 2017. PP 14_41.**
- **Élaboration d'une grille d'évaluation : Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires. Réjeanne Côté Jacinthe Tardif Avec la collaboration de Joanne Munn. 2011. Groupe ECEM. PP 39_49.**

- يكون التقويم **شـــاملا** لجميع نواتج التعلم في المجال العقلي والوجداني والمهاري، حســـب الســـلوك الذي يظهره المتعلم[668]؛ ومعنى ذلك أن التقويم يعتمد على مؤشـــرات معينة تظهر على الطالب؛ إما كتابة أو ملاحظة، يقارنها الأســتاذ بالمعايير التي وضـعها. وهي معايير تشـمل جميع نواتج التعلم من المعارف والملكات والقيم؛ فلا يكتفي المعلم بتقويم المعارف، ويترك الملكات والقيم؛ فإن فعل ذلك فإنه تقويم أبتر! وإن تحقق من تقويم المعارف والملكات والقيم فهو تقويم كوثر!

الفرع الخامس: خصائص التقويم:

يتصف التقويم الجيد بست خصائص[669] حسب منظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNISEF) [670]؛ وهي:

أولا: الملاءمة وقد يسمى الصدق أو الصلاحية: ويقصد بها التوافق بين التقويم والأهداف المرصودة. (هل يتفق التدخل مع الأهداف؟). وهذه الخاصية تفرض على المُقَوِّم أن يجعل من أداته غطاء يمسك الأهداف التعليمية فلا يتسرب منها شيء، ولا يبقى منها هدف؛ فتكون الأداة التقويمية عاكسة للأهداف التعليمية التي انطلق منها الأستاذ وخطط على ضوئها. وعلى ذلك صاغ التربويون قاعدة في التقويم هي: كل ما يدرس يُقَوَّمُ.

ثانيا: الفعالية أو الموثوقية: يقصد بها قدرة التقويم على القياس الفعلي للأهداف المنشودة، التي تحققت أو التي في طور التحقق، بحسب أهمية كل هدف. (هل يحقق التقويم أهدافه؟). وهذه الخاصية تجعل من النتائج التي توصـــلنا إليها في عملية تقويمية ما ســـيصـــل إليها غيرنا إن أجرى التقويم في ظروف مختلفة

---

[668] تقويم مخرجات التعلم، ص 99.

[669] حددت لجنة المساعدة الإنمائية (CAD) التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي(OCDE) لأول مرة معايير التقويم عام 1991 لتقييم أنشطة التعاون الدولية للتنمية. ومنذ ذلك الحين أصبحت مرجعا للممارسات التقويمية في جميع المجالات بما فيها التربية. وهي التي اعتمدتها في هذا البحث.

ينظر:

DES CRITÈRES AMÉLIORÉS POUR DES ÉVALUATIONS MEILLEURES. CRITÈRES D'ÉVALUATION RÉVISÉS ET ACTUALISÉS. OCDE. FÉVRIER 2020. P 1.

[670] Critères d'évaluation. Greet Peersman. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), septembre 2014. P 3.

لظروفنا، لكن قابلة للمقارنة. مما يجعل من هذه الخاصية ضامنة للموضوعية في التقويم أو على الأقل التقليل من ذاتية المُقَوِّم إلى الحد المعقول، وهو ما يجعله عادلا لجميع الطلاب، ومنصفا لهم ومراعيا لظروفهم؛ بحيث لا يميز بينهم على أسس غير تربوية. ولكي يكون التقويم منصفا ينبغي أن يتأسس على **تعاقد** بين الجهة القائمة على التقويم والجهة المُقَوَّمة؛ يتفقون فيه على طريقة التقويم ونتائجها، وشكل التقويم وزمانه ووقته وشكله، إضافة إلى موضوعه ووسائله وأدواته، وكيفية المَعْيَرَة والتصحيح.

ثالثا: الكفاءة أو العملية: يقصد بها المناسبة بين الموارد المستعملة في التقويم مع النتائج المتوصل إليها، مع مراعاة مبدأ الاقتصاد. (هل يتم استخدام الموارد على النحو الأمثل؟) وهذه الخاصية تجعل من التقويم عملية تربوية قابلة للتطبيق بيسر وسهولة، مع اقتصاد الجهد والوقت والموارد البشرية والمالية ما أمكن، بتوظيفها على النحو الأمثل.

رابعا التأثير أوالنفعية: يقصد بها مراعاة آثار التقويم سواء أكانت على المدى الطويل أم المتوسط أم القصير، الناجمة عن التقويم، سواء أكانت عن قصد أم غير قصد. (ما الفرق الذي يحدثه التقويم؟). وهذه الخاصية تضمن استفادة مختلف المتدخلين في التدريس:

- ✓ استفادة الطلاب من التقويم؛ بحيث يوفر لهم تغذية راجعة تمكنهم من إدراك نقط قوتهم ونقاط ضعفهم، مما يمكنهم من التطلع إلى المزيد من التحسن.
- ✓ استفادة المدرس؛ بحيث توفر له معلومات مفيدة حول أسباب الإخفاق الراجعة إلى أسلوبه في التدريس، وعدم مناسبة طرائقه، أو ضعف وسائله، مما يساعده على تحسين أدائه المهني.
- ✓ استفادة الجهات الرسمية القائمة على السياسة التربوية بحيث توفر لها معطيات واقعية من أجل التدخل لإزالة العوائق التي حالت دون التحصيل الأمثل للطلاب، أو تمكينهم من فرص جديدة ووسائل مناسبة وأساليب ناجعة واستدراك الخلل السابق.

خامسا: الدوام أو الجدوى أو الوظيفية أو استدامة النفع: يقصد بها استدامة الآثار الإيجابية الناتجة عن التقويم، وإن توقف التقويمُ. (هل ستكون الفوائد مستدامة؟). ذلك أن التقويم من بين ما يؤدي إليه اكتشاف الأخطاء؛ سواء كانت أخطاء المنهاج أو النظام أو المؤسسة أو الكتاب المدرسي أو أساليب التدريس، أو أخطاء المتعلم، وهو ما يجعل معالجتها سيرورة لا تنتهي؛ ولذلك تخضع المناهج والنظم والكتب المدرسية وأساليب التدريس للتحيين والتجديد المستمرين.

يؤدي دراسة أخطاء المتعلم وتحليلها إلى تحسين تعلمه واستدامة رقيه العلمي. وهذه الأخطاء قد تكون راجعة - حسب الباحثة الفرنسية أنا ديلامار (Anna Delamare) إلى واحد من ثمانية أسباب، هي[671]:سوء فهم تعليمات العمل، أو عادات المدرسة وسوء فك توقعات المدرس، أو التمثلات التي يحملها المتعلم، أو العمليات الفكرية المعقدة التي تفوق قدرات المتعلم المكتسبة، أو عدم ملاءمة أسلوب المتعلم الخاص في التعلم واستراتيجيته في العمل، أو تحميل المتعلم من المعارف فوق طاقته وما لا يتناسب مع نموه واستعداداته، أو لوجود جدورالخطإ في مادة دراسية أخرى، أو تعقد المحتوى الجديد الذي يصادف المتعلم أول مرة بحيث تزول العقدة مع التكرار.

إن تحليل الأخطاء بمعرفة سببها، وتصنيفها، يجعل معالجتها فعالة؛ تماما كالطبيب لما يفهم سبب المرض فإن تدخله العلاجي يكون ناجعا، الأمر الذي يجعل من الخطأ **أداة** من أدوات التعليم والتعلم والتدريس، مما يحوله من عيب يجب ستره إلى **اكتشاف** ينبغي الظفر به.

سادسا التسامح: تسامح التقويم مع المتدخلين الآخرين والشركاء، بما يسهم في تعزيز الروابط بين المدرسة والعالم، وهذه الخاصية السادسة أضيفت في 2020. (هل يتناغم التدخل مع تدخلات الآخرين؟ أو التدخلات الأخرى التي تم إنجازها؟)

[671] **L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ? Anna Delamare.PP23-25.**

هذه هي الخصـائص السـتة التي يتصـف بها التقويم، وهي كما ترى تتسـم بنوع من الشـمول والتنوع، فهي ذات طابع معياري مرجعي؛ بها تُقَوَّم جودة التقويمات مهما كانت مسـتوياتها والقائمون بها. وقد اشـتهرت منهاالثلاثة الأولى، التي هي "الصـدق، والثبات، وإمكانية الاسـتخدام"، فاكتفى بها بعض الباحثين في التربية المعاصرة[672].

[672]كما هو شأن الدكتورعلام في بحثه القيم التقويم والقياس التربوي، علام، 2011. ص 184.

خلاصة الفصل الثاني:

نخلص في ختام هذا الفصل الثاني من الباب الثاني إلى ما يلي:

- منهاج التحصـــيل هو: "مجموع الأفعال الديداكتيكية داخل الفصـــل الدراســـي، وما تســـتلزمه من أســـاليب وتقنيات وموارد، حســـب كل مرحلة من مراحل الدرس تخطيطا وتنفيذا وتقويما، من أجل اكتساب الطالب\التلميذ محتوى تعليمي مقصود".
- تتكون "مناهج التحصيل" من العناصر السبعة الآتية: أهداف المنهاج، والفعل الديداكتيكي، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، وتقنياته، وموارده، ومراحل الدرس من التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- تحصيل الملكات إنما يكون متقنا إذا انبنى على هذه العناصر السبعة من المنهاج.

فإذا اتضـح المراد بالملكات الأصـولية وبمنهاج التحصـيل، فلننظر في "منهاج تحصـيل الملكات الأصـولية"، ولنجعلها موضـوعا للباب الثالث من هذا البحث، لكن قبل ذلك يجدر بنا ختم هذا الباب الثاني بخلاصـة مُرَكَّزَة.

خلاصة الباب الثاني:

أولا: فرضية الباب: واصل هذا الباب الثاني تمحيص الفرضية الأولى لهذا البحث؛ والتي هي:

مناهج تحصيل الملكات الأصولية كانت مناسبة وناجحة في عهد الازدهار الحضاري للأمة، حيث أثلت مفهوم ا لملكات، وأثمرت الاجتهاد بجميع مستوياته.

وذلك من خلال الجواب السؤال التالي:ما منهاج التحصيل ؟وهو سؤال يبحث نظريا في منهاج التحصي ل، وعنه تُفَرَّع الأسئلة الآتية:ما التحصيل؟وما منهاج التحصيل؟ وما عناصر منهاج التحصيل؟

ثانيا: فصول الباب:اقتضى الجوابُ عن الآسئلة السابقة ترتيب القول على فصلين؛ هما:

الفصل الأول: التحصيل: مفهومه وصلته بالتعليم والتدريس.

الفصل الثاني: عناصر منهاج التحصيل.

كانت غاية الفصل الأول تحديد مفهوم التحصيل وبيان صلته بالمصطلحات القريبة منه؛ التي هي: التعليم والتدريس، وغاية الثانيإظهارعناصر منهاجالتحصيل.

ثالثا: خلاصات الباب:قد أدى بنا تحليل مباحث و مطالب الفصلين إلى الخلاصات الآتية:

- خلاصات مرتبطة بمفهوم التحصيل:

1_ يتسم التحصيل في اللغة بالسمات المعجمية التالية: الجمع والتمييز والاستخراج والخلوص والظهور كما ونوعا؛ فهو مجموع مميز مستخرج خالص ظاهر.

2_ التحصيل في الاصطلاح هو جمع العلم والقيم وتمييزها واستخراجها وخلوصها وظهورها كمية ونوعا. فهو عملية ذات طابع تجميعي، ثم تمييزي، ثم طلبي استخراجي، ثم تخليصي تصحيحي، وأخيرا اختباري قياسي كما ونوعا.

3_ التحصيل إجرائيا هو مكتسبات المتعلم من الملكات.

4_ التحصيل زبدة التعليم؛ فهو مكتسبات المتعلم من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات.

5_ التدريس أداة التحصيل؛ فبه يتم وبطبيعته يتأثر، والتحصيل غاية التدريس.

6_ التعليم أوسع مدى من التدريس، والتدريس آلته، والتحصيل غايته، وهو -أي التحصيل- زبدة التعلم أيضا، لكن بين هذه المصطلحات صلة متلاحمة؛ بحيث يتأثر كل منها بالآخر تأثرا مباشرا؛ فالتدريس يتأثر بالتصور حول التعليم، والتحصيل يتأثر بنوعية التدريس، وهي كلها تلتقي في التحصيل الذي هو نتيجة التعليم وغاية التدريس.

7_صناعة التدريس وأنماط التعليم تؤثر على التحصيل سلبا وإيجابا؛ فالتحصيل الجيد رهين بالتدريس المناسب والتعليم الحكيم.

خلاصات مرتبطة بمناهج التحصيل:

1- مناهج التحصيل هي: "مجموع الأفعال الديداكتيكية داخل الفصل الدراسي، وما تستلزمه من أساليب وتقنيات وموارد، حسب كل مرحلة من مراحل الدرس تخطيطا وتنفيذا وتقويما، من أجل اكتساب الطالب\التلميذ محتوى تعليمي مقصود".
2- تتكون "مناهج التحصيل" من العناصر السبعة الآتية: أهداف المنهاج، والفعل الديداكتيكي، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، وتقنياته، وموارده، ومراحل الدرس من التخطيط والتنفيذ والتقويم.
3- تحصيل الملكات إنما يكون متقنا إذا انبنى على هذه العناصر السبعة.

الباب الثالث:

منهاج تحصيل الملكات الأصولية: من المكونات إلى الصنافة.

الفصل الأول: مكونات منهاج تحصيل الملكات الأصولية:

الفصل الثاني: صنافة الملكات الأصولية:مر اقيها وأجرأتها ومجالاتها.

مقدمة الباب الثالث:

يعتني الباب الثالث من هذه الدراسة بتمحيص **الفرضية الثانية**؛ وهي: اقتراح منهاج معاصر سيسهم

نظريا[673] في تجويد تحصيل الملكات الأصولية.

وذلك من خلال الجواب عن السؤال الفرعي الثالث من أسئلة البحث؛ وهو: ما منهاج تحصيل الملكات الأصولية؟ وما عناصره؟ وكيف يمكن تنزيله؟

وهو سؤال يبحث في منهاج تحصيل الملكات الأصولية تطبيقيا، وعنه تتفرع الأسئلة الآتية:ما عناصر م نهاج تحصيل الملكات الأصولية ؟ وما صنافتها؟ وكيف يمكن تنزيلها؟

وذلك ما سنعمل على بيانه في الفصلين الآتيين؛

الفصل الأول: عناصر منهاج تحصيل الملكات الأصولية.

الفصل الثاني: صنافة الملكات الأصولية ومراقيها وأجرأتها ومجالاتها.

غاية الفصل الأول تحديد عناصر منهاج تحصيل الملكات الأصولية في ضوء التصور الحديث للمنهاج الدراسي الذي سبق بسطه في الباب الثاني، وغاية الثاني بناء صنافة للملكات الأصولية في ضوء المقررات المعرفية (الإبستيمية) الأصولية التي سبق تقريرها في الباب الأول من هذه الدراسة. وسنمهد لذلك بمدخل نعرف فيه منهاج تحصيل الملكات الأصولية.

[673] نُذَكِّر في هذا المقام بما ذكرناه في هامش سابق من كون الفرضيات، عموما، تُمحص في مستوى نظري أو في مستوى تطبيقي ميداني أو فيها جميعا؛ و إنما اقتصرنا في هذه الرسالة على التمحيص النظري لعل باحثا آخر يفتح الله عليه فيتم العمل.

الفصل الأول:

عناصر منهاج تحصيل الملكات الأصولية.

مدخل:

المبحث الأول: الأهداف والفعل التعليمي والمحتويات الملكاتية.

المبحث الثاني: أساليب وتقنيات وموارد التدريس الملكاتي.

المبحث الثالث: مراحل الدرس الملكاتي من التخطيط إلى التقويم.

مدخل:

سنعمل، بحول الله وحسن توفيقه، في هذا الفصل، تأسيسا على ما سبق، على بيان ودراسة منهاج تحصيل الملكات الأصولية؛ وذلك من خلال استثمار مفهوم المنهاج ومكوناته كما انتهت إليه الدراسات التربوية المعاصرة، وسنبني في ذلك على عناصره الأساسية السبعة، رجاء الجواب عن سؤال أساسي في هذه الدراسة؛ هو: **ما منهاج تحصيل الملكات الأصولية؟**

إن الجواب عن هذا السؤال هو ترجمة تطبيقية لما ورد في الباب الأول والثاني من هذه الدراسة؛ خاصة ما تعلق منها بمفهوم "منهاج التحصيل" كما هو مقرر في علم المناهج المعاصر.

من أجل ذلك؛ نرى أنه من اللازم أن نضع بين يدي ذلك تعريفا مختصرا لمنهاج تحصيل الملكات الأصولية يستوعب عناصر المنهاج الخادمة للملكات الأصولية.

نقصد في هذه الدراسة ب"منهاج تحصيل الملكات الأصولية": **"مجموع الأفعال التدريسية\ الديداكتيكية داخل الفصل الدراسي، وما تستلزمه من أساليب وتقنيات وموارد، حسب كل مرحلة من مراحل الدرس تخطيطا وتنفيذا وتقويما، من أجل تحصيل الطالب ملكات علم أصول الفقه".**

وقد استفدت هذا التعريف من مفهوم "**منهاج التحصيل**"[674]، وهو بدوره مبني على مفهوم "**تحصيل الملكات الأصولية**" الذي يرجع إلى معنى "جمع وتمييز وخلوص وظهور الملكات الأصولية لدى الطالب كما وكيفا".

نلحظ من تعريف منهاج تحصيل الملكات الأصولية أن "تحصيل الملكات الأصولية" جوهرُ المنهاج؛ فهو الغاية والموضوع، وهو المقصد الذي إليه يوجه الفعل التدريسي، بما يستلزمه من أساليب وتقنيات

---

[674] **منهاج التحصيل هو:" " مجموع الأفعال التدريسية\ الديداكتيكية داخل الفصل الدراسي، وما تستلزمه من أساليب وتقنيات وموارد، حسب كل مرحلة من مراحل الدرس تخطيطا وتنفيذا وتقويما، من أجل اكتساب الطالب\التلميذ محتوى دراسي مقصود".**

وموارد مناسبة لمراحل الدرس من التخطيط والتنفيذ والتقويم. وعلى ذلك يتطلب تحليل منهاج تحصيل الملكات رصد مكوناته وبيان وجه خدمته للملكات الأصولية.

يتكون "منهاج تحصيل الملكات الأصولية" من العناصر السبعة الآتية: الأهداف الملكاتية، والفعل التعليمي الملكاتي، والمحتوى الملكاتي، وأساليب تدريس الملكات، وتقنيات تدريس الملكات، وموارد تدريس الملكات، ومراحل الدرس الأصولي من التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وبما أننا خلصنا فيما سبق إلى أن التحصيل هو" جمع العلم وتمييزه واستخراجه وخلوصه وظهوره كمية ونوعا، فإننا نقترح التعريف التالي لتحصيل الملكات الأصولية:؛ هو:**"جمع الملكات الأصولية وتمييزها واستخراجها وخلوصها وظهورها؛ كمية ونوعا، بحيث تثمر الاجتهاد".**

وشرح ذلك على سبيل الاختصار أن تحصيل الملكات الأصولية هو:

- جمع الملكات الأصولية والإحاطة بعناصرها النظرية والتطبيقية.
- تمييز الملكات الأصولية عن غيرها؛ حدودا وممارسة.
- استخراجها من مظانها العلمية.
- خلوصها قدرا وحقيقة.
- ظهورها في نفس الطالب، ورسوخها عنده، بحيث يقتدر بها على حل الوضعيات الاجتهادية.
- مثمرة للاجتهاد في إحدى طبقاته.

إن تحصيل الملكات الأصولية يعني إجرائيا تحصيل مكوناتها من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات؛ كما يلي:

1_صلة تحصيل الملكات بالمعارف الأصولية: المعرفة الأصولية مكتسبات يكتسبها الطالب في إحدى المستويات الخمسة الآتية، والتي سبق التعريف بها:

_المعرفة الحقائقية التي تتشكل من الحقائق المعرفية لعلم أصول الفقه.

_المعرفة المفاهيمية التي تتشكل من المفاهيم المعرفية لعلم أصول الفقه.

_المعرفة الإجرائية التي تضمن التطبيق السليم للمعارف الحقائقية والمفاهيمية في حل وضعيات أصولية.

_المعرفة الشرطية التي تمكن المتعلم من معرفة الظروف الإنجازية ومقتضياتها السياقية.

_المعرفة الاستراتيجية التي تضمن توظيف الحقائق والمفاهيم والقواعد الأصولية من أجل حل الوضعيات الاجتهادية والاستجابة للضرورات التجديدية.

2_ صلة تحصيل الملكات بالمهارات الأصولية: تعتبر المهارة الأصولية مكتسبا يحصله الطالب. وهي الإنجازاتِ التي يستطيع الطالب إنجازها بعد المرور من خبرة تعليمية لا بأس بها؛ كأن يقيد المطلق أو يخصص العموم أويميز في الحكم على النازلة بين مرتبتين من مراتبه، أو غير ذلك من الأداءات الجزئية، والتي ستكون ضرورية للقدرة الأصولية.

3_ صلة تحصيل الملكات بالقدرات الأصولية:القدرات الأصولية محصلات يكتسبها المتعلم، وهي تركيبة من المهارت التي يستعملها الطالب في حل وضعية من الوضعيات الأصولية؛ وهي تتأسس على الصلب المعرفي لعلم الأصول وتستعير من التخصصات الأخرى ما يمكنها من حل الوضعية الأصولية؛ ولذلك فهي أوسع مدى وأكبر قدرا وأعقد مادة وأكثف نسيجا.

4_ صلة تحصيل الملكات بالكفايات الأصولية: الكفايات محصلات يكتسبها المتعلم بعد مروره من خبرة تعليمية طويلة. وهي تركيبة من المعارف والمهارات والمواقف التي يتوقف عليها حل "**الوضعية الأصولية**"؛ فهي ذات طابع أكثر امتدادا واتساعا وشمولا، وتنتمي إلى حقول معرفية كثيرة تستعار منها حسب الحاجة إليها.

5_ صلة تحصيل الملكات بالملكات الأصولية: الملكات الأصوليةمكتسبات يحصلها المتعلم بعد مروره من خبرات تعليمية أطول، يستجمع فيها قدرا كبيرا من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات، التي تنتمي إلى حقول معرفية متنوعة، يستثمرها بحسب الحاجة في حل الوضعيات سواء كانت نظرية أو عملية.

المبحث الأول:

الأهداف والفعل التعليمي والمحتويات الملكاتية.

المطلب الأول: الأهداف الملكاتية:

المطلب الثاني: الفعل التعليمي الملكاتي:

المطلب الثالث: المحتوى الدراسي الملكاتي:

المطلب الأول: الأهداف الملكاتية:

رتبت القول في هذا المطلب على أربعة فروع؛ اعتنى أولها بتعريف الأهداف الملكاتية وبيان خصائصها، بينما اعتنى الثاني بتمييز مستوياتها، واعتنى الثالث ببيان صياغتها، ثم اعتنى الرابع بإظهار حاجتها إلى صنافة مستوعبة لمراقيها.

الفرع الأول: تعريف الأهداف التعليمية الملكاتية وخصائصها:

أولا: تعريف الأهداف التعليمية الملكاتية: يمكن تعريف الأهداف التعليمية الملكاتية بأنها: "نسق الأهداف المحقِّقَة لملكة الاجتهاد، والتي تؤطر العمل التعليمي من أعلى مستوياته إلى أدناها؛ بحيث تكون عبارة عن مبادئ موجهة للنظام التعليمي في كلياته وجزئياته".

ينطلق هذا التعريف في بيان جوهر "الأهداف التعليمية الملكاتية" من اعتباره الملكات الأصولية المحققة للاجتهاد أُمَّ الغايات، بحيث تكون لها وظيفة التأطير والتوجيه للنظام التعليمي في جميع مستوياته؛ من أعلاه إلى أدناه.

ثانيا: خصائص الأهداف الملكاتية: نستخلص من تعريف الأهداف الملكاتية جملة من الخصائص؛ منها:

- ✓ الأهداف التعليمية الملكاتية هي قبل كل شيء **هدف** مقصود؛ فهي سابقة لكل فعل تعليمي تعلمي، ولكل اشتغال تدريسي أو بناء منهاجي. وسبقها هو الذي يمنحها وظيفتَيْ التأطير والتوجيه.
- ✓ الوظيفة الأولى للأهداف التعليمية الملكاتية هي **تأطير** العمل التعليمي في كل مستوياته؛ العليا المتمثلة في بناء المنهاج العام وتنظيم التعليم، وفي المستوى التربوي المتمثل في بناء المناهج الخاصة، التي منها منهاج علم أصول الفقه في الجامعة، ومقررات السنوات الدراسية وكتبها المدرسية ومواردها الرسمية وغير الرسمية، ونظام الامتحانات والتقويمات بجميع أنواعها ومستوياتها، وصولا إلى الاشتغال الصفي تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتعزيزا؛ لأن تكوين المجتهدين من مسؤوليات المجتمع ووظائف الدولة.

✓ الأهداف التعليمية الملكاتية مبادئ **موجهات** للنظام التعليمي؛ بحيث تضمن له قدرا من الاستقرار الذي يمنحه الوقت الكافي لتحقيقها، مع ما تتطلبه من الموارد اللازمة المادية والبشرية والتمويلية لإنجاحها. وهي "موجهات" لأن كل ذلك إنما يعمل متضافرا ومتكاملا من أجلها؛ فهي قبلة النظام التعليمي.

الفرع الثاني: مستويات الأهداف الملكاتية:

تستوي الأهداف التعليمية الملكاتية في مستويات متعددة، بينها الدكتور خالد الصمدي فيما يلي[675]:

1_المقاصد: هي "المآلات النهائية للأفعال التحصيلية". وهذا المستوى من الأهداف يصف المخرجات النهائية للتعلم؛ والتي ينبغي أن تتضمن تنصيصا واضحا وصريحا على الملكة الاجتهادية باعتبارها رأس سنام المعرفة الشرعية، وغاية الغايات في العلوم الشرعية والاجتماعية، وبدونها تصاب بالعقم.

---

[675] **اعتمدت هذا التقسيم الذي وضعه الدكتور خالد الصمدي للأهداف التعليمية؛ لأنه مناسب للمجال التداولي الإسلامي، كما أنه قد يزيل بعض اللبس الذي تتسبب فيه التقسيمات الأخرى.**

ينظر: خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير، خالد الصمدي، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية، الطبعة 1، 2006. ص 36.

أشير إلى وجود تقسيمات أخرى للأهداف التعليمية؛ منها على سبيل المثال:

1_تقسيم ماجد عرسان الكيلاني لها إلى أهداف الأغراض وأهداف الوسائل؛ فالأولى مقصودة للنظام التربوي فهي غاياته النهائية، والثانية تشمل الأدوات والوسائل الفعالة لتحقيق النوع الأول. ينظر: أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة إسلامية المعرفة، ط 2، 1997. ص 25 وما بعدها.

2_تقسيم الدكتور عبد الرحمن صالح عبد الله لها إلى أهداف عامة للنظام التعليمي، وأهداف متوسطة، وأهداف مباشرة قصيرة المدى. ينظر: الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية صياغتها وتقويمها، دار الفكر العربي، ط 1، 2003. ص 17 وما بعدها.

3_تقسيم الدكتور عبد اللطيف الفرابي وعبد العزيز الغرضاف لها إلى أهداف عامة وأهداف خاصة وأهداف إجرائية. ينظر: كيف تدرس بواسطة الأهداف ، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي، المغرب، ط 2، 1990. ص 15 وما بعدها.

4_تقسيم الدكتور محمد الحاجي الدريسي لها على نوعين؛ أهداف عامة وهي المراد تحقيقها من دراسة مادة معينة في مستوى وفصل دراسي معين، وأهداف إجرائية أو خاصة يراد تحقيقها عند نهاية كل حصة دراسية. ينظر: الإفادة من الفكر التربوي في تجويد الدرس الأصولي المعاصر: مقترحات وضوابط، د محمد الحاجي الدريسي، مقال ضمن كتاب الندوة الدولية العلوم الدينية والعلوم الإنسانية: أسئلة التكامل والتمايز، المنظمة من طرف مختبر العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، يومي 29 و30 نونبر 2022، ط 1، 2022، تنسيق الدكتور سعيد حليم. ج 2ص 170-171.

2_الغايات: هي "الأهداف الجزئية والمرحلية والمتوسطة المدى؛ بحيث تتجزأ في مراحل وترتبط بالقدرة والجهد المبذول في الزمان والمكان المحدَّدَيْن". وهذا المستوى يتم فيه تقطيع وتزغيل الملكة الاجتهادية على مراحل مناسبة، يتم فيها التأكد من تحقق الحد المقصود منها لدى المتعلم؛ بحيث لا يُجاوِزه إلى الذي بعده حتى يتقنه ويجيده.

3_الأغراض: هي "الأهداف الإجرائية الملبية للحاجة الفردية للمتعلم من خلال أنشطة تعليمية". وهذا النوع من الأهداف الملكاتية هي التي يشتغل عليها الطالب والأستاذ في الفصول الجامعية اشتغالا يوميا، ويخضعها لتقويمات متعاقبة للتأكد من تحصيلها من طرف المتعلم تحصيلا مناسبا.

تصير الملكات الأصولية بذلك مقصدا من مقاصد النظام التربوي، ومنهاجه العام، وغاية لمناهجه الخاصة، التي منها أصالة منهاج علم أصول الفقه، كما تصير غرضا للمهام والأنشطة الصفية. وتصير أيضا القبلة التي يؤمها التقويم بمختلف أنواعه من أجل التأكد من تحصيلها، كما تسخر من أجلها الوسائل والأدوات والموارد، مع التمويل المناسب، ضمانا لشروط وظروف النجاح؛ فتصير بذلك كله معيارا من معايير نجاح الفعل التعليمي؛ فلا يكون ناجحا إلا إذا:

- طابقت المناهيجُ الخاصة المنهاجَ العام في تحقيقها للملكات الأصولية لدى الطالب.
- طابقت محتوياتُ المناهيج الخاصة الأهدافَ الملكاتية؛ بحيث تخدمها خدمة مباشرة أو غير مباشرة.
- ناسبت الوسائلُ والتقنيات والموارد التعليمية الأهدافَ التعليمية؛ فأقامتها بيسر وسهولة.
- قَصَدَ بناءَها التخطيطُ بجميع أنواعه ومستوياته؛ فيتم التخطيط لها تدريسا وتقويما.
- بُذِلَ الجهدُ في استعمال كل استراتيجية فعالة لبنائها أثناء التدريس والتقويم.
- طابق التقويمُ وأدواتُه وأوقاتُه الأهدافَ التعليمية الملكاتية؛ بحيث قصد التحقق من تحصيلها.
- دُرِّبَ الأساتذةُ على بنائها، وأُنْجِزَتْ بحوث أكاديمية وتربوية من أجل تطويرها.

الفرع الثالث: صياغة الأهداف التعليمية الملكاتية:

تصاغ الأهداف التعليمية الملكاتية، في مستوياتها كلها، صياغة مستوفية للشروط الآتية:

1_الحاجة: مقتضى هذا الشرط الاعتراف بأمرين أساسيين؛ هما:

أولا: الملكات الأصـــولية هي **حاجة عامة** للمجتمع؛ لأنها تخَرّج المجتهدين الذين يقودونه، ويؤطرون الناس تأطيرا شرعيا يراعي السياق الذي يعيشون فيه.

ثانيا: الملكات الأصولية **حاجة فردية من حاجات** المتعلم الحقيقية؛ بحيث تمكنه من العيش وفق شرع ربه في مجتمعه بسعادة، وتحقق له حدا مناسبا من الرضى.

إن شـرط الحاجة بنوعيه هو الذي يعطي التعلمات **المشـروعية** لدى المجتمع؛ فيقبلها ولا يقاومها، ويضـــفي عليها **المعنى** لدى المتعلم؛ فيرغبه في التحصـــيل، ويحفزه على الاكتســـاب، مما يجعله يتعلم بلذة **واستمتاع**.

يمكن وســـم هذا الشـــرط بمصـــطلح أصـــيل هو "**الافتقار**"؛ ومعناه الافتقار العام والخاص إلى الملكات الأصـــولية؛ فالافتقار العام هو افتقار المجتمع إلى تعلم الملكات الأصـــولية، والافتقار الخاص هو افتقار المتعلم إلى تحصيل الملكات الأصولية.

2_التحديد: ينبني على الاعتراف بالحاجة الجماعية والفردية إلى الملكات الأصولية، التنصيص عليها ضمن مقاصـــد النظام التربوي وغايات مناهجه وأغراضـــه؛ بحيث يتم كتابتها في لائحة الأهداف، وتكون في بداية المنهاج العام أو المناهج الخاصـة بمسـتوياتها وأنواعها المقصـودة؛ فتأتي في بداية الكتب المدرسـية والوثائق التكوينية الجامعية، وجذاذات التحضـــير للدروس تنفيذا وتقويما. إن تحديد الأهداف هي "الخطوة الأولى في بناء المنهاج الدراسي وتطويره"[676].

[676] **الإفادة من الفكر التربوي في تجويد الدرس الأصولي المعاصر: مقترحات وضوابط، د محمد الحاجي الدريسي. ج 2 ص 167.**

3_الوضوح: ومقتضاه ضرورة صياغتها في عبارات صريحة وواضحة يفهما الأستاذ والطالب، كما يفهمهما غيرهما، مسبوكة بكلمات لا تحتاج شرحا ولا تفسيرا، ولا تقبل تأويلا؛ بحيث تصف سلوكا تعليميا لا محتوى دراسيا. ويمكن في هذا الصدد التعبير عن هذا الشرط بمصطلح "**الإحكام**"، ومعناه أن تدل دلالة قطعية على مرادها.

4_الدقة: ومقتضاه أن تصاغ الأهداف التعليمية في عبارات دقيقة، ليست واسعة ولا غامضة؛ بحيث تدل على مستوى بعينه من مستويات الملكة الأصولية كما بيناها سابقا؛ سواء أكان معرفيا أم مهاريا أم قدراتيا أم كفاياتيا، من أجل أن ينصرف إليه -وحده- جهد المخططين والمنفذين والمتعلمين؛ تدريسا وتقويما.

5_الأفعال السلوكية: ومقتضاه أن تصاغ بما يفيد **إقدار** المتعلم على إنجاز اجتهادي معين بعد مروره من خبرات تعليمية مقصودة؛ كأن يقال مثلا: (أن يكون المتعلم قادرا على الاجتهاد التخريجي في نهاية سلك الماستر). وهذه الأفعال السلوكية تكون ظاهرة تقبل الملاحظة والتتبع المباشر، أو عليها مؤشرات دقيقة محددة يُستدل بها عليها؛ بحيث تصف مستويات الإنجاز والاكتساب والتحصيل المطلوبة.

6_القابلية للتنفيذ: ومقتضاه أن تكون قابلة للتنفيذ في الوقت المحدد، والظروف المعروفة، من طرف الفئة المستهدفة المعينة؛ فلا تكون حالمة ولا ضيقة، وإنما واقعية فعالة؛ ولا تكون كذلك إلا إذا كانت مناسبة للفئة المستهدفة، وسياقاتها، وظروفها، ومراعية لإكراهاتها وصعوباتها.

7_الأجرأة: ومقتضاه أن تكون قابلة للأجرأة والتشغيل؛ بحيث تتحول إلى مهام وأنشطة عملية تعليمية، تُنَزَّل بحسب الفئة المستهدفة، ولا تكون نوايا وتصريحات يستحيل أجرأتها في السياقات الصفية الجامعية.

8_القابلية للتقويم: ومقتضاه أن الأهداف التعليمية الملكاتية تخضع للقياس والتقويم للتحقق من تحصيلها من طرف الطالب؛ ولا تكون كذلك إلا إذا تم التقويم بدلالة الأهداف التعليمية. يكون التقويم مرتبطا بالأهداف المحددة ولا ينفصل عنها قيد أنملة، وإنما يدور معها موضوعا و وسائلا وأدوات وتوقيتا.

فالحاصـــل أن الأهداف التعليمية الملكاتية مفتاح الفعل التعليمي في كليته، وموجهه كلا وجزءا، وثمرته وغايته التي تتم من أجله كل العمليات الأخرى التي يتكون منها المنهاج.

الفرع الرابع: حاجة الأهداف التعليمية الملكاتية إلى صنافة:

بينا سـابقا أن الصـنافة ترتكز على تصـنيف الأهداف التعليمية تصـنيفا متسـلسـلا هرميا متتاليا؛ من الأدنى إلى الأعلى، ومن الأقل إلى الأكثر، ومن البســيط إلى المركب؛ بحيث لا يمكن المرور إلى المســتوى التالي قبل إتقان المستوى الذي قبله. ومعنى ذلك أن الصنافة الملكاتية تخضع لمقتضيات التصنيف الذي يتطلب الترتيب المنسجم المتكامل اللولبي؛ والذي يتسم بالتكرار والتدرج؛ بحيث يعمق المكتسبات ويوسعها بالموازاة مع نمو استعدادات الطالب.

بناء على ذلك، واستثمارا لأنواع الملكات الأصولية؛ يمكن أن اقتراح صنافة من خمسة مراقي؛ وهي:

1_ مرقى الاستنباط: في هذا المستوى يعمل المنهاج على **إقدار** الطالب على الاستنباط؛ ولا يقتدر على ذلك إلا إذا تملك كفاية الفهم المزدوج للنص الشــرعي وواقع المكلف. ويكون مجال هذا المســتوى هو النص بما هو متن شرعي، والحكم بما هو ثمرته، والواقع بما هو محل تنزيله.

يستمد هذا المرقى أصالة من قطب الحكم الشرعي من علم أصول الفقه، وتبعا من علوم اللسان من حيث هي وسيلة تذوق خطاب الشرع، ومن علوم القرآن -على اصطلاح ابن خلدون- أو علوم الشريعة من حيث هي علوم الوحي كلها، ومن علوم العمران بما هي مجموع المعارف المعينة على فهم الكون والمجتمع وقوانينهما الحاكمة.

يتم أجرأة هذا المستوى من خلال فعلين سلوكيين؛ هما:**إقدار الطالب على (أن يكون الطالب في نهاية كذا قادرا على): الفهم المزدوج، واستنباط الحكم.**

2_ مرقى الاستدلال: في هذا المرقى يتم "إقدار الطالب على الاستدلال"؛ ولا يحصل ذلك إلا إذا تملك القدرة على تعيين الدليل المناســب للحكم، وتحديد وجه دلالته عليه، واســثماره على أنســب وجه. فمجال هذا

المستوى هوالدليل تعيينا ودلالة واستثمارا، وهو مستمد أصالة من قطبَيْ الدليل والدلالة في علم أصول الفقه. ويتم أجرأته من خلال فعلين سلوكيين أساسيين؛ هما: **إقدار الطالب على (أن يكون الطالب في نهاية كذا قادرا على): تعيين الدليل المناسب للحكم، وتحديد وجه دلالته عليه.**

3_ مرقى الترجيح: يتم في هذا المرقى "إقدار الطالب على ترجيح اجتهاده على غيره"؛ ولا يسلم له ذلك حتى يحدد الخلاف الواقع في النازلة من جهَيْ تنقيح المناط أو تحقيقه (تصور الحكم أو تصور النازلة)، وفقه الخلاف فهما لأسبابه وتفهما لأدلة مخالفيه، وفقه الترجيح بيانا للمرجحات وإدراكا لقيمتها الترجيحية.

يستمد هذا المستوى الملكاتي بالأساس من علم الخلاف بمرتبتيه النازل والعالي، ومن قطب الترجيح من أقطاب علم أصول الفقه.ويتم أجرأته من خلال فعلين سلوكيين أساسيين؛ هما: **إقدار الطالب على (أن يكون الطالب في نهاية كذا قادرا على): فقه الخلاف، وفقه الترجيح.**

4_ مرقى التنزيل: يتم "إقدار الطالب في هذا المرقى على توقيع الحكم" (أي تعديل الواقع بما يناسب الحكم)، من خلال تبليغ الحكم بلاغا عامة مستوفيا شروط البلاغ المبين، وتدبير تنزيله خلقا لأسبابه وشروطه ودفعا لموانعه، وتدبيرا للمقاومات التي تعترضه من خصومه أو من المسلمين.

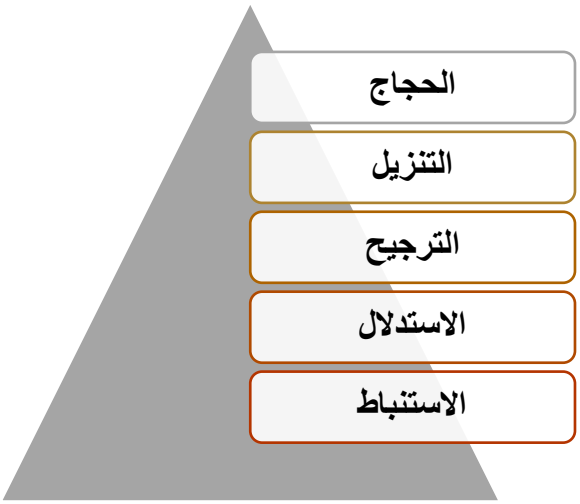
يتنوع مجال هذا المستوى بين فقه التبليغ وفقه الموازنة والسياسة الشرعية؛ بحيث يستمد من ثلاث علوم أساسية هي فقه النوازل (الإفتاء)، والمقاصد الشرعية من حيث هي قطب من أقطاب علم الأصول، والسياسة الشرعية. ويتم أجرأته من خلال فعلين سلوكيين؛ هما:**إقدار الطالب على (أن يكون الطالب في نهاية كذا قادرا على): تبليغ الحكم تبليغا مبينا، وتدبير تنزيله ومقاوماته.**

5_ مرقى الحجاج: يتم في هذا المرقى "إقدار الطالب على الدفاع على اجتهاده"؛ من خلال البرهنة عليه، وفهم معارضة خصمه له ووجهها، وتملك القدرة على إبطاله. فلا يستوى الطالب على ذلك إلا إذا استطاع إقامة الدليل على اجتهاده بحيث يبرهن عليه برهانا لا يترك ثغرات لخصمه، والحجاج عنه بحيث يفهم رأي خصمه ووجهه ودليله وغايته وثغراته، والانتصار عليه بحيث يفنده فلا يبقي له اعتبارا ولا أثرا.

يستمد هذا المستوى الملكاتي من علوم متعددة منها المنطق والجدل إضافة إلى أصول الفقه، ويتم أجرأته من خلال فعلين سلوكيين أساسيين؛ هما:**إقدار الطالب على (أن يكون الطالب في نهاية كذا قادرا على): البرهنة على الحكم، والانتصار له.**

تندمج هذه المراتب الخمسة في الملكة الاجتهادية اندماجا متكاملا؛ بحيث تحققها وتشغلها، وتوظف من أجلها كل الموارد المتاحة؛ سواء أكانت معارفا أم مهارات أم قدرات أم كفايات. كما يبين ذلك الرسم التوضيحي التالي:

شكل توضيحي رقم(22): مراقي الملكات الأصولية:



إن بناء الصنافة الملكاتية أمر في غاية الأهمية بالنسبة للتحصيل، وهو على أهميته لا أجد دراسة خاصة به، حسب اطلاعي، اللهم إلا محاولات بعض الباحثين في تصنيف الملكات الأصولية، وسننطلق منها ثم نستأنف فيه النظر بما يسمح به الحال والمقام، وهو ما سنفعله في الفصل الثاني من هذا الباب وهو الخاص بصنافة الملكات الأصولية.

المطلب الثاني: الفعل التعليمي الملكاتي:

اعتنى هذا المطلب ببيان المبادئ الأساسية للفعل التعليمي، وصلته بالمثلث التدريسي.

الفرع الأول:المبادئ الأساسيةللفعل التعليمي الملكاتي:

خلصنا مندراسة الفعل التعليمي إلى ثلاث خلاصات أساسية نراها تصلح منطلقا لبناء القول في مناهج تحصيل الملكات الأصولية، وهي:

1_الفعل التعليمي بالأساس يتمركز على الذات الفاعلية، وهي هنا **الطالب**؛ وهذه الخاصية هي منطلق كل قول في التدريس عامة؛ إذ الطالب هو المقصود بالفعل التعليمي، وهو ركنه الأصلي الذي لولاه لما وُجد تدريس ولا تحصيل؛ وعلى ذلك فينبغي مراعاته ذاتا ونموا واستعدادا وسياقا، وعلى حسب ذلك يتم انتخاب أساليب التدريس ووسائله وتقنياته وموارده؛ في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وفي مستوياتها كلها التي سبق بيانها بتفصيل كاف.

وهذه الخاصية للفعل التعليمي منسجمة مع ما قرره ابن خلدون في وجوب مراعاة استعداد المتعلم في بناء الملكات.

2_العلاقة الملتحمة بين المعرفة والفعل -المجرد والملموس- تأثرا وتأثيرا، فلا يُفصل بينهما، وهذه الخاصية تجعل كل عملية تحصيل لابد أن يلتحم فيها التنظير بالتدبير؛ بحيث لا ينفكان إلا بنوع انفكاك مدرسي، وإلا فكل واحد منهما آخذ بتلابيب الآخر؛ يمهد له أو ينبني عليه.

وهذا المعنى منسجم تمام الانسجام مع مفهوم الملكة التي تَتَحَدد ماهيتها من خلال مكونين أساسيين هما: المعارف النظرية والممارسات العملية.

3_الفعل التعليمي إنما يحدث داخلوضعيات وخاضع للسياقات الاجتماعية؛ فهو مشخص فيها.ومقتضى هذه الخاصية أن الفعل التعليمي إنما يحدث داخل مساقات نفسية واجتماعية وسياسية واقتصادية

وتربوية حاكمة، لا يمكن تجاهلها. وهي خاصية ضامنة **لتوطين** التحصيل مما يجعله مسايرا لمعاش الطالب وموازيا لحياته، ومجَسِّرا التحصيل بالمجتمع.

وهذه الخاصية منسجة، أيضا، تمام الانسجام مع مفهوم الملكة الأصولية التي تحل وضعيات اجتهادية داخل سياقاتها الخاصة والعامة، كما هو مقرر عند الأصوليين في مَبْدَأَيْ تحقيق المناط الخاص والعام.

الفرع الثاني: الفعل التعليمي والمثلث التدريسي:

يرسم الفعل التعليمي الوظائف الأساسية لأركان **المثلث الديداكتيكي**؛ فالطالب هو الذات **الفاعلة** وهو مركز الثقل؛ فهو الذي يبني ملكاته، ويطور محصلاته، ويجود مكتسباته. والأستاذ هو الذي **ينظم** المعرفة الأصولية حسب الفئة المستهدفة بها، ويقترح الأنشطة المحقِّقة للملكات، ويصحب تفاعل الطلبة معها، ويُقَوِّم محصولهم الملكاتي، ويتدخل للدعم والتعزيز والتصحيح والجزاء. بينما **يتحول** المحتوى التعليمي الأصولي من مستوياته العالمة إلى مستويات تعليمية[677].

بناء على ذلك؛ نقترح إعادة بناء التصور تجاه الفعل التعليمي؛ بحيث يجعل من الطالب ركنه الأساسي؛ وخاصة في المستوى الجامعي، الذي يكون فيه في وضع يُمَكنه من أن يصير **ذاتا** فاعلة؛ نظرا لمكتسباته السابقة خلال مساره الدراسي الذي يتجاوز عشر سنين، ف**يبني** تعلمه بشكل شخصي، بمساعدة الأستاذ.

تبعا لهذا التصور يتم تنظيم المحتوى الدراسي، وانتقاء أساليب التدريس، وتحديد الوسائل المناسبة، وتهييئ الموارد اللازمة، ثم تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه.

---

[677] **للتوسع في التحول الذي تخضع له المادة الأصولية أثناء التدريس، ينظر: إفادة التدريسية المعاصرة في تدريس علم أصول الفقه: التحويل الديداكتيكي نموذجا، محمد فارس، مقال ضمن كتاب الندوة الدولية العلوم الدينية والعلوم الإنسانية: أسئلة التكامل والتمايز، المنظمة من طرف مختبر العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، يومي 29 و30 نونبر 2022، تنسيق الدكتور سعيد حليم، ط 1، 2022. ج 2 ص 257 وما بعدها.**

المطلب الثالث: المحتوى الدراسي الملكاتي:

اعتنى هذا المطلب بتحديد المحتوى الأصولي الملكاتي، ورحتله التي يمر منها؛ من العالمية إلى التحصيل.

الفرع الأول: علم أصول الفقه محتوى دراسيا:

يُعَد المحتوى الدراسي الأصولي، الذي تحوز فيه الملكات الأصولية مكانة **الروح**، المادةَ الأوليةَ التي **تتحول** أثناء تنقلها من الأستاذ إلى الطالب، مرورا بقنوات محددة، وفق مقتضيات معرفية (إبستيمية) وحاجات بيداغوجية وضرورات تدريسية خاصة.

يستند المحتوى الملكاتي الأصولي إلى مرجعية علمية تشكل أساسها المعرفي الذي تنحت منه مفاهيمَها ومحتوياتها المعرفية والمهارية والقيمية ومناهجَها وخصائصَها، وهي علم أصول الفقه بمعناه الاسمي والوظيفي الذي تم بيانه قصدا في ثنايا هذا البحث.

يشكل علم أصول الفقه "المعرفة العالمة" للمحتوى الدراسي المَلَكاتي، التي تُحَوَّل إلى "معرفة تدريسية" عبر قناة "التحويل التعليمي"، من مراحل ثلاثة؛ معرفة أصولية عالمة، ومعرفة أصولية مدرسية، ومعرفة أصولية مكتسبة.

الفرع الثاني:رحلة المعرفة الأصولية من العالِمية إلى التحصيل:

1_ **<u>المعرفة الأصولية العالمة:</u>** المعرفة الأصولية العالمة هي نتائج البحث التي توصل إليها علماء الأصول، وهي تتسم بالثبات والمصداقية والشمولية؛ فهي ثابتة لا تختلف فيها الأنظار من حيث هي حقائق أصولية، أو تختلف فيها أنظار الأصوليين اختلافا معتبرا.وهي صادقة لاستنادها إلى أدلة تتسم بالقطع أو الظن الراجح.وهي شاملة لجميع القضايا التي يبحثها الأصوليون، بما فيها المناهج التي أعملوها فأنتجت تلكم النتائج، حتى صارت جزءا منه.

توجد المعرفة الأصولية العالمة في بطون الكتب الأصولية وصدور الأصوليين، على اختلاف طبقاتهم ومناهجهم وأغراضهم من التأليف؛ بين المبسوطات والوسيطات والمختصرات والوجيزات، سواء المنظوم منها أم المأثور، مع مواطن استمدادها من اللغة والعقائد والأحكام والمنطق، مما هو مقرر في مبحث استمداد علم أصول الفقه. وهو الأمر الذي يجعلها متسمة بمستوى من التعقيد؛ لانبنائها على مقدمات كثيرة متسلسلة ومتدرجة، وانصياغها في مصطلحات خاصة مكتنزة.

لذلك؛ يتطلب نقلها إلى الطالب - الذي لم يحصل بعد مقدماتها ولم يستجمع مفاتيحها الاصطلاحية، كما لم يتمرن على لغة أصحابها وأساليبهم وتقاليدهم البيانية- تحديا حقيقيا في مجال التدريس.

كل ذلك يفرض نوعا من التصرف في أساسها التخصصي والتحرر من قيودها الاصطلاحية والأسلوبية، من أجل جعلها في متناول الطالب، حسب مستواه من النمو والاستعداد والإدراك؛ فتصير معرفة جامعية.

2_المعرفة الأصولية الجامعية: يقصد بالمعرفة الأصولية الجامعية مجمل المعرفة التي يتم صبها في المقررات الجامعية الخاصة بعلم أصول الفقه، بشرط خضوعها لنوعي التحويل التدريسي الداخلي والخارجي؛

أ-التحويل الداخلي للمحتوى الأصولي: يتم التحويل الداخلي للمحتوى الأصولي الحامل للملكات الأصولية من جهتين؛

- الجهة الأولى تقطيع المحتوى الأصولي الحامل للملكات الأصولية عموديا وأفقيا؛

✓ فأما التقطيع العمودي فهو توزيع المحتوى الأصولي على الأسلاك الجامعية وعلى سنوات كل سلك، بحسب استعداد الطالب ونموه النفسي والعقلي؛ فالمحتوى الأصولي الذي يُقدم في الأسلاك الدنيا يختلف عن الذي يقدم في الأسلاك المتوسطة، وهو بدوره يختلف عن الذي يُقدم في الأسلاك العليا، بشرط انسجامه مع المستويات السابقة وتكامله مع المستويات اللاحقة.

- ✓ وأما التقطيع الأفقي فهو قسمة المحتوى الأصولي الحامل للملكات الأصولية حسب الوحدات أو المكونات أو الدروس أو المفردات أو مراحل الدروس؛ لتُقَدم قطعةً قطعةً بشكل متدرج ومتكامل ونمائي وفق ما اصطلحنا عليه سابقا بالنموذج اللولبي في بناء تنظيم المادة الدراسية عموما.

- الجهة الثانية: **التنظيم المنطقي للمحتوى الأصولي الحامل للملكات الأصولية المدرَّس**؛ بحيث يرتب ترتيبا لولبيا منسجما ومتكاملا؛

- ✓ لولبيا بخضوعه لشَرْطَي التكرار والنمو المتدرج؛ بحيث يصير المحتوى الذي يقدم أول مرة للطالب محتوى أوليايشكل أساس ما يليه؛ ينبني عليه، ويكون بذرة تنمو منه فروعه وأجزاؤه؛ كأن يقدم للمتعلم أول الأمر الحكم الشرعية؛ ثم يفرع منه نوعيه التكليفي والوضعي، وبعد أن يستوعب ماهيتهما يقدم إليه أقسام التكليفي الخمسة دون الخوض في تفاصيلها، وبعد أن يستولي عليها يقدم له أقسام الواجب، وبعد ذلك أقسام الحرام، فإذا تمكن منها انتقل إلى أقسام المندوب وأقسام المكروه، حتى إذا عقلها انتُقِل معه إلى أقسام المباح في علاقتها بالأحكام التكليفية الأربعة. وهكذا يُفعل مع الحكم الوضعي وأقسامه من السبب والشرط والركن والرخصة والعزيمة. وهكذا يتكرر مفهوم الحكم وينمو مع الدراسة حتى يتملك الطالب الملكة الناشئة عنه. وقريب من ذلك يقال عن الدليل والدلالة والمقاصد والاجتهاد.

- ✓ منسجما بحيث يؤسس بعضه لبعض وينبني بعضه على بعض؛ ابتداء بالكليات صعودا إلى الجزئيات، والأوليات إلى النهايات، والبسيطات إلى المركبات.

- ✓ متكاملا يكمل بعضه بعضا تكاملا لولبيا حتى يبلغ الطالب مداه التحصيلي المقصود. وهو أن يصير ذا ملكة أصولية.

ب-التحويل الخارجي للمحتوى الأصولي:وأما التحويل الخارجي للمحتوى الأصولي الحامل للملكات الأصولية فيتم بمقتضيين؛

- **الكفاية للطالب والأستاذ:** بحيث يكون المحتوى الأصولي المقدَّم للطالب كافيا له، ملبيا لحاجاته، مناسبا لاستعداداته، مُزَوَّدا بالشروحات من الرسومات والبيانات والأمثلة والتفسيرات اللازمة لِتَمَلُّكِه لها. ومعنى ذلك أنه يكفيه من أجل القيام بالمهمة التعليمية المقصودة؛ فلا يحتاج إلى غيره إلا على سبيل التوسع والاستزادة.

فتكون بهذا المعرفة الأصولية الجامعية هي الحقائق العلمية الأصولية مع شوارحها التي يقدمها الأستاذ لطلبة الجامعة.

- **تقديمها في صورة أنشطة تعليمية** يشتغل عليها الطالب من أجل **تَمَلُّكِها**؛ فلا تُقَدَّم له باردة جافة، وإنما يُعمِل فيها حواسه وذهنه ووجدانه، ويتصرف فيها، ليُخرجها في صورة خاصة به؛ وذلك بعزلها عن سياقها الذي أُنتِجَت فيه، وفصلها عن أصحابها الذين أنتجوها.

وهذه النقطة في غاية الأهمية؛ لأنها تفصل بين الحقائق الأصولية؛ والتي هي أقطابه وقواعده ومنهجه الخاص، وبين العلماء الذين أنتجوها ووضعوها في كتبهم، أو دَرَّسوها في مدارسهم، في سياقات معينة ومختلفة سياسيا واجتماعيا وفكريا؛ فيَرْتَحِق الطالب أول الأمر بحقائق علم الأصول خالصة من المشوشات التي قد تتسرب إليها من الشخصيات التي أنتجتها والسياقات التي تأثرت بها.

والأنشطة التعليمية المحصِّلة للملكات الأصولية إما أن تكون بنائية وإما أن تكون تقويمية؛

- ✓ فأما **الأنشطة البنائية** فهي مجمل الأنشطة التي يقوم بها الطالب من أجل تحصيل الملكة الأصولية على مراحل متدرجة ومتماسكة.
- ✓ وأما **الأنشطة التقويمية** فهي مجمل الأنشطة التي يقوم بها الطالب من أجل تقويم تحصيله الملكاتي.

تندمج في الأنشـــطة التعلمية بنوعيها البنائية والتقويمية كل الموارد المعرفية الأصـــولية؛ ســـواء أكانت معلومات، أم مهارات، أم قدرات، أم كفايات، أم ملكات، بحيث تندمج جميعا وتنصـــهر مثمرة حلولا للوقائع والوضعيات الأصولية التعليمية[678].

بعد إخضاع المعرفة الأصولية الجامعية لهذه العمليات التحويلية يحصلها المتعلمُ تحصيلا متفاوتا؛ فتكون بذلك معرفة أصولية مكتسبة.

3_المعرفة الأصولية المكتسبة: يقصد بالمعرفة الأصولية المكتسبة التحصيل الملكاتي للطالب؛ تحصيلا يفي بالشرائط الأربعة للمعرفة المكتسبة، وهي؛

- ✓ **الإدراك والاستيعاب والهضم**؛ ومعنى ذلك أن الطالب **يستولي** عليها استيلاء تاما؛ تنظيرا وممارسة.
- ✓ **التملك الذاتي للطالب**؛ ومعناه أن يتملك الطالب تلك المعرفة؛ فتصـــير جزءا من بنائه العقلي والوجداني الداخلي، لتصير له **صفة** راسخة لا تنفك عنه غالبا.
- ✓ **القدرة على إعادة البناء**؛ وهو المؤشـــر الأســـاســـي على تملك الطالب للمعرفة الأصـــولية؛ بحيث يعيد بناءها وصياغتها بأسلوبه **الخاص**.
- ✓ **التوظيف**؛ وهو وصـــف يُظهر تمام التحصـــيل؛ بحيث يُوَظف الطالب مكتســـباته في مواقف مشـــابهة للتي تعلم فيهـا وبهـا (وهو"**التوظيف المقيـد**")، أو في مواقف مختلفـة في مرقى أعلى لاحقـا (وهو "**التوظيف المطلق**").

إن هذه الأوصاف الأربعة هي أركان الملكة التي بيناها سابقا؛ فكأن المعرفة المكتسبة هي الملكات نفسها؛ استيلاء وتحكما وضبطا وممارسة شاملةلإعادة البناء الخاص والتوظيف المقيد أو المطلق.

---

[678] **يقول الدكتور محمد الأنصـــاري: "فإن أفضـــل أنشـــطة التعلم هي تلك التي تقوم على الإدماج". التكامل المعرفي بين العلوم الدينية والعلوم الإنسانية و اثره في بناء المناهج الدراسية، محمد الأنصاري، مقال ضمن كتاب الندوة الدولية العلوم الدينية والعلوم الإنسانية: أسئلة التكامل والتمايز، المنظمة من طرف مختبر العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، يومي 29 و30 نونبر 2022، تنسيق الدكتور سعيد حليم، ط 1، 2022. ج 2 ص 216.**

ثم إن المعرفة الأصـولية المحصَّـلة ليسـت على وزان واحد، سـواء بالنظر إلى معيار المطابقة أو معيار التساوي:

- ✓ **المطابقة:** يعني قياس المعرفة الأصـولية البانية للملكات بالنسـبة إلى المعرفة الأصـولية العالمة التخصصية؛ بمعنى نطرح السؤال التالي: هل تطابق مكتسباتُ الطالبِ المعرفةَ العلميةَ "المعياريةَ" كما هي عند المتخصصين من الأصوليين أم لا؟

والجواب عن هذا السـؤال يفرض المتابعة الدائمة، سـواء من طرف الأسـتاذ أم الطالب نفسـه للتحصيل، من أجل تعديله وتصحيحه وإزالة **التشوهات** التي قد تلحقه جراء التقطيع التدريسي.

التسـاوي: معناه أن الطلبة، من حيث هم أفراد، ليسـوا على مرتبة واحدة في التحصـيل، بل يختلف تحصيلهم بحسب بنيتهم الذهنية وبنائهم الوجداني. وهوما يفرض على الأستاذ نوعا من "**تَفْريد التعلمات**" ما أمكن؛ بأن يراعي الفروقات الفردية بين الطلبة؛ فيجتهد من أجل تقريب مسـتوياتهم، كما يفرض على الطالب نفسه الاجتهاد من أجل ملاءمة أسلوبه في التعلم مع طبيعته الخاصة.

المبحث الثاني:

أساليب وتقنيات وموارد

التدريس الملكاتي.

المطلب الأول: أساليب تدريس الملكات الأصولية:

المطلب الثاني: تقنيات تدريس الملكات الأصولية:

المطلب الثالث: موارد تحصيل الملكات الأصولية:

المطلب الأول: أساليب تدريس الملكات الأصولية:

اعتنى هذا المطلب ببيان أساليب التدريس الملكاتية وخصائصها.

الفرع الأول: تعريف أساليب التدريس الملكاتية:

نقصد بأسلوب التدريس الملكاتي: "نسق الكيفيات التي يسير عليها الأستاذ، من أجل إكساب الطالب الملكات الأصولية"، وبيان ذلك اختصارا كما يلي:

- ✓ **كيفيات**: وهي العمليات والإجراءات والاختيارات التي يقوم بها الأستاذ من أجل إكساب الطالب ملكات أصولية مقصودة؛ وهي كيفيات يمتزج فيها **الموضوعي** الذي أثبت العلم صحته، **والذاتي** العائد إلى شغف المدرس بوظيفته، بحيث يطبعه ب "***بصمته***" الخاصة.
- ✓ **نسق كيفيات**: وهو وصف يجعل من **انسجام** تلكم الكيفيات حتما لازما؛ فهي منتظمة ومنسجمة ومتكاملة، فإذا كانت متناقضة أو متضاربة أو متآكلة فليست من الأساليب التدريسية.
- ✓ **المعيارية**: أسلوب التدريس الملكاتي يتأطر بالمعيار الإرشادي التراثي، كما نص على ذلك الدكتور محمد الدريج[679].

إن هذا البراديجم التراثي هو الذي يحفظ لأسلوب التدريس خصوصيته الإسلامية المتميزة والوضاءة، ويوفر له موارد غير محدودة استعارة من الحضارات الأخرى. تبعا لذلك؛ اغتنى هذا "البراديجم" من تطور الفكر التربوي عبر التاريخ؛ انطلاقا من استثمار المبادئ الشرعية والتجارب الإنسانية النافعة مهما كانت روافدها؛ من الروافد العربية قبل الإسلام، إلى الروافد الفارسية والهندية واليونانية والرومانية والغربية المعاصرة التي لن يتوقف عندها بلا شك.

---

[679] **يقول: " يندرج هذا النموذج البيداغوجي "التدريس بالملكات"، ضمن منظور(paradigme)تجديد التراث، بل هو اجتهاد لتطبيقه في المجال التربوي التعليمي التدريس بالملكات نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم، ص 44.**

الفرع الثاني: خصائص أساليب التدريس الملكاتية:

تتسم أساليب التدريس الملكاتي بالخصائص التالية:

أولا: خاضعة للرؤية الإسلامية الكلية للكون والحياة والمصير والعلم، ومنضبطة للأخلاق الجُمْلِية المحدِّدَةِ لمفهوم التعلم والتعليم والتدريس التي من جملتها: الإخلاص لله في القول والعمل، والمبادرة إلى الخير العام والخاص، والإتقان في الأداء تعلما وتدريسا، وطلب المراتب العليا من الإحسان تقربا إلى الله تعالى.

ثانيا: خاضع لأحكام الشرع المنظِّمة للعلاقات التعليمية؛ سواء بين المدرس والمتعلم، أم بين المتعلم والمدرسة، أم المتعلمين فيما بينهم، أم بين المدرس والجهة التي يشتغل معها وطبيعة العقود المهنية التي يتعاقدون عليها، أم بين المدرسين أنفسهم، كما بسطتها كتب "أدب العالم والمتعلم"[680]، والتي تعتبر مرجعا أساسيا في ضبط النظام العلائقي بين مكونات العملية التدريسية؛ من الطالب والأستاذ والعلم والمدرسة عموما.

ثالثا: منفتحة على كل جديد مفيد توصلت إليه العلوم التربوية، ومستثمرة آخرَ الخلاصات الديداكتيكية والتطبيقات التكنولوجية في ميدان التدريس والتعليم والتحصيل، ومتأثرة بدورها بما تتوصل إليه العلوم الأخرى الخادمة للتعليم من حقائق ونتائج؛ كعلوم الطب والأعصاب، والاقتصاد والاجتماع والنفس التربوي، والإحصاء، وغيرها من علوم التربية المتنوعة المشارب المتحدة المطالب.

بناء على ذلك، فأساليب التدريس الملكاتية ليست بالضرورة هي الأسلوب التقليدي الذي رأينا بعض خصائصه، والتي أهمها:

---

[680] **أقصد بكتب "أدب العالم والمتعلم" مجمل المؤلفات التي عملت على ضبط العلاقة بين المتعلم والعالم فيما بينهما أو في علاقتهما بالعلم نفسه، في فضاء مؤسسة يتم فيها التعلم؛ من مسجد أو معهد أو مدرسة، ضبطا أخلاقيا وفقهيا مستمدا من نصوص الوحي ومقاصد الشرع. وهي كثيرة جدا أمثل منها ب: جامع بيان فضل العلم وأهله لابن عبد البر رحمه الله (463 هـ)،**

- ارتكازه على المحتوى التعليمي؛ مُنْطَلَقا وغاية، فتخضع مجمل عملياته له في مراحل المنهاج كله؛ بحيث يُبنى على المحتوى، وتخضع له مجمل اختيارات المدرس في الفصل الدراسي، سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم.
- خدمة الوسائل للمحتوى: فيتوسل بوسائل وكيفيات بيداغوجية غايتها نقل أكبر قدر من المعرفة إلى الطالب؛ ولذلك يسود فيها السرد والإلقاء والمحاضرة؛ لما تتيحه هذه الكيفيات من نقل أكبر قدر ممكن من المعلومات.
- التمركز على **الكتاب**الجامعي، باعتباره الوسيلة الأساسية التي تجمع أكبر قدر من المعلومات.
- التركيز على التذكر في التقويم باعتباره المؤشر الأكبر على اكتساب المتعلم لأكبر قدر من المعلومات؛ فيجمُد على نمط واحد؛ يكدر أفقه، ويسد إمكاناته، ويضيق موارده إلى حد النضوب إلا من بعض المراجع هنا وهناك.

إن هذا النموذج الذي ساد تاريخيا، وما زال يسود إلا من بعض الهزات التي يتعرض لها من بعض التجارب الملهِمة، وإن كانت له أفضال سابقة إلا أنه يواجه اليوم تحديات لا يستطيع مجابهتها.

انطلاقا من ذلك؛ صارت الاستفادة من نموذج التدريس البنائي أمرا مطلوبا؛ استثمارا لمعطياته التي أثبتت التجربة صوابها، واستفادة من إمكانياته المفتوحة التي تتطلبها الملكات الأصولية، واستغلالا لمسارات التعلم التي يتيحها نحو التخصصات الأخرى. ولعل أهم ما يجب استثماره من ذلك:

- ✓ **جعله الطالب مركز العملية التدريسية ومراعاة نموه واستعداداته وميوله ونوع ذكائه وسياقه الإجتماعي وحاجاته:** ومعنى ذلك أن الطالب صار منطلقَ الفعل التدريسي وغايتَه؛ لذلك جعلته مركز الاهتمام؛ سواء في بناء المناهج أو تنزيلها في الفصول الدراسية الجامعية؛ تخطيطا وتنفيذا وتقويما.
- ✓ **الاستفادة من البحوث التي وضعها الديداكتيكيون المعاصرون**: خاصة فيما يتعلق بالتأمل الابستيمولوجي في المعرفة المُعَدَّة للتدريس، أو التحويل التعليمي، أو أجرأة مبادئ التكرار والتدرج فيما

يسمى بالتعليم اللولبي، أو بناء المناهج وقيادتها، أو المستجدات في علم التخطيط والتقويم، أو قواعد تدبير الفصل، أو كيفيات استعمال الوسائل الحديثة سواء في التعلم الذاتي أم التعليم الهجين أم التعليم الافتراضي..

- ✓ **التوظيف الأمثل للتكنولوجية الحديثة في التدريس:** من خلال إدماج جميع الوسائل الحديثة في التعليم الجامعي؛ سواء كانت مسموعة أو مرئية أو مصورة أو رقمية.
- ✓ **النظر إلى التدريس باعتباره نسقا من الاستراتيجيات التعليمية والتدريسية؛** من خلال إدماج مختلف العمليات التدريسية والإجراءات التعليمية في استراتيجيات؛ سواء أكانت استراتيجيات في التخطيط، أم استراتيجيات التدريس، أم استراتيجيات التقويم، أو استراتيجيات التعلم.
- ✓ **تنويع أساليب التدريس بحسب الطلبة:** وبحسب الأهداف المرسومة، مثل:
  - **الأساليب النشطة** التي تجعل الطالب يتعلم من خلال قيامه بأنشطة محددة ومهام مناسبة، بشكل جماعي أو منفرد، من أجل حل وضعيات اجتهادية.
  - **أسلوب الاستقصاء:** الذي يدفع الطالب إلى البحث عن المعلومات وتتبع مصادرها وتجميعها وتنظيمها ثم استثمارها في حل وضعيات اجتهادية.
  - **أسلوب حل المشكلات:** الذي يغمس الطالبَ في وضعية مشكلة اجتهادية ذات معنى بالنسبة له مشتملة على عائق يشكل تحديا له؛ فيسعى إلى حلها مستعينا بكل الموارد المتاحة له؛ سواء أكانت معارف أم مهارات أم قيما، في صورة ورقية أو رقمية.
  - **أسلوب التعلم الذاتي:** الذي يجعل الطالب يتابع تعلماته خارج الفصل الجامعي، مما يساعده على بلورة مشروعه الشخصي، الذي يحرص على إنجازه مستثمرا ملكاته التي حصلها من الجامعة، ومتطلعا إلى صقلها من خلال الاحتكاك مع المشكلات الإجتماعية حتى يصل فيها إلى مرتبة الإمامة.
- ✓ **اكتشاف أسلوب التعلم الشخصي** لدى الطالب واستثماره، وهو الأسلوب الذي يفضله في تعلمه على غيره من الأساليب. وقد أرجعتها الدراسات التربوية إلى سبعة أساليب، يمكن استثمارها كما يلي:

- **الأسلوب اللغوي**، عبر إرشاد الطالب إلى القراءة الذاتية في الموضوع الأصولي المقصود؛ إما قراءة حرة يختارها كتابا وزمانا ومكانا، أو قراءة موجهة من طرف المدرس؛ كتابا وزمانا ومكانا.
- **الأسلوب المنطقي** عبر حل الوضعيات الأصولية بشكل عام، والوضعيات الاجتهادية بشكل خاص، من خلال وضع الطالب في وضعية متضمنة لمشكلة أصولية يطلب منه حلها.
- **الأسلوب البصري** عبر الصور والأشكال والخطاطات الأصولية؛ من خلال استثمار الشبكات الذهنية، والرسوم التوضيحية، والجداول التبسيطية، والخطاطات الجامعة؛ وهي كلها تقنيات ثبتت نجاعتها، خاصة وأنها منسجمة مع الطبيعة المعرفية (الإبستيمية) لعلم أصول الفقه من حيث هو علم نسقي.
- **الأسلوب السمعي** عبر استماع الطالب إلى محاضرة الأستاذ أو توجيهه إلى الاستماع إلى دروس العلماء والباحثين المعاصرين سواء المباشرة أو المسجلة، والتي تخدم جانبا من جوانب الملكة الأصولية.
- **الأسلوب الحركي** عبر سعي الطالب إلى ملاقاة العلماء والأساتذة والتواصل المباشر معهم، وتنسيق اللقاءات وتنظيمها والرحلات إليهم، وقد ثبت أن ملاقاة العلماء والرحلة إليهم مزيد كمال في طلب العلم[681].
- **الأسلوب التواصلي** عبر ربط الطالب للعلاقات مع الأساتذة والعلماء والباحثين بسهولة، وقيادة جماعة الزملاء بكفاءة، مما يوثق الصلة بينه وبينهم، الأمر الذي يسهم في خدمة المشاريع البحثية المتعلقة بالملكات الأصولية.
- **الأسلوب الشخصي** المستقل عبر قيادة الذات؛ مما يمكن صاحبها من طول النفس في التتبع والاستقصاء والبحث؛ فيوجهه الأستاذ إلى قراءة المطَوَّلات، والمقارنة بين مناهج مؤلفيها، وتتبع

[681] المقدمة، ج2 ص242.

المصـــطلحات ومظانها، وتحقيق النصـــوص الأصـــولية، ونقد المقولات الهدامة، وإعداد البحوث الاستقصائية حول الوضعيات الأصولية.

المطلب الثاني: تقنيات تدريس الملكات الأصولية:

اعتنى هذا المطلب ببيان أهمية التقنيات في تدريس الملكات الأصولية، خاصة التقنيات الحديثة.

الفرع الأول: أهمية التقنية في تدريس الملكة الأصولية:

تساعد تقنيات التدريس بشكل حاسم في تحقيق الملكات الأصولية، وتنزيل الأساليب التي تناسبها؛ فهي مفتاح المردودية، وبدونها تتســم أســاليب التدريس بالبطء والرتابة والنمطية؛ مما يجعل التدريس قاصرا عن بلوغ غايته، وهذا أمر ثابت بالملاحظة. ولعل إعداد دلائل الاستعمال التعلمي لتقنيات التدريس من طرف الجامعات كفيل بتجاوز جزء من ذلك، على غرار تجارب الجامعات الدولية، وهو أمر للأســف فيه تقصير كبير عندنا.

الفرع الثاني: خدمة التقنية الحديثة للملكة الأصولية:

إن تطور تقنيات التدريس الناتج عن التطور الهائل لتكنولوجيا الاتصـــال والتواصـــل يمكن أن يخدم تحصيل الملكات من خلال:

1_**تخزين** أكبر قدر من المعلومات والمعطيات والمراجع والمصادر المفيدة في تنقيح المناط وتخريجه وتحقيقه في أحياز صغيرة زمانيا ومكانيا، وهو أمر عَوَّض ضعف الذاكرة التخزينية لدى الطالب المعاصر من جهة، ومكن الأستاذ من استثمار زمن الحفظ والتذكر في الفهم والتحليل والتركيب والاستنتاج وحل الوضعيات الأصولية من جهة ثانية.

2_إتاحة **الدخول** الإلكتروني إلى المكتبات العالمية والوطنية والجامعية التي تتضـــمن مادة أصـــولية أو خادمة للملكة الأصـــولية مع إمكان تجاوز حاجز اللغة، من خلال الترجمة الفورية التي توفرها تطبيقات الترجمة المتعددة بالكتابة أو الصـــورة أو الصـــوت. الأمر الذي يوفر موارد هائلة من النصـــوص والمصـــادر

والمراجع والمخطوطات والمقالات والوضعيات التي لها ارتباط بالوضعية الاجتهادية؛ سواء في جانب تنقيح المناط أو تخريجه أو تحقيقه، مما لم يكن متاحا من قبل إلا بمشقة الوصول.

3_التواصل **المباشر** مع منتجي المعرفة الأصولية الأحياء من العلماء والأصوليين والباحثين والأساتذة؛ مؤلفي الكتب والرسائل الجامعية والمقالات، أو ناشريها من المعاهد واللجان العلمية، مما يسهل الأخذ المباشر عن أصحابها في سياقات إنتاجها. وهو أمر لم يكن ممكنا إلا برحلة شاقة مكلفة قد تستغرق سنوات.

4_سهولة **تقديم** الدرس الأصولي باستعمال التقنيات الحديثة ومشاركته؛ مما يوفر الوقت على المدرس والطالب، ويزيد من فرص الاكتساب من خلال استثمار الموضِّحات من الجداول والرسومات والخطاطات والشبكات الذهنية، وهي كلها مساعدات جيدة في بناء مهام الدرس الأصولي وأنشطته.

المطلب الثالث: موارد تحصيل الملكات الأصولية:

الفرع الأول: أنواع موارد تحصيل الملكات الأصولية:

يتوقف بناء الملكة الأصولية على موارد كافية، نظرا لطابعها النسيجي المركب، سواء أكانت:

1_موارد إنسانية راجعة إلى الأساتذة المدرسين لعلم الأصول، والذين ينبغي أن يتصفوا بالملكات الأصولية ولو في حدها المتوسط الذي يمكنهم من فهم الملكة الأصولية نفسها، ومراتبِها، وأنواعِها، وفي أي مرتبة ونوع يندرجون.

2_موارد تقنية؛ من المطبوعات الورقية، والمنشورات الرقمية التي لها نوع ارتباط بالملكات الأصولية؛ سواء أكانت **موارد تعليمية رسمية** صادقت عليها الجهات الرسمية المشرفة على التعليم الجامعي؛ أم **غير رسمية** مما يحسِّن من أداء المدرسين، ويجوِّد تحصيل المتعلمين.

الفرع الثاني: الاستعداد للانتقال للتعليم الرقمي:

إن الانتقال إلى التعليم الرقمي سيصير حتما كما تدل على ذلك كثير من المؤشرات، وهذا الأمر يتطلب أمرين ضروريين:

- تحفيز الأساتذة لإنتاج موارد رقمية موجهة إلى فئة الطلبة الجامعيين، وتدريبهم على تقنيات التعليم المفتوح.
- تدريب الطلبة على التعلم باستخدام الموارد المفتوحة، وعدم الاقتصار على أستاذ واحد أو كتاب محدد أو مقال محكم، وبالأحرى مطبوع ورقي كما هو مشاهد.

وكل ذلك من أجل الاستعداد للانتقال إلى المرحلة القادمة من التعليم الجامعي، والتي سيطبعها التعليم الالكتروني سواء المتزامن أم غير المتزامن، والتي ستشكل تحديا حقيقيا أمام الأنماط التعليمية السائدة، مما قد يؤدي إلى انقراض كثير منها إن لم تبادر إلى تطوير أدائها المهني.

المبحث الثالث:

مراحل الدرس الملكاتي من التخطيط إلى التقويم.

المطلب الأول: التخطيط الملكاتي:

المطلب الثاني: التنفيذ الملكاتي:

المطلب الثالث: التقويم الملكاتي:

المطلب الأول: التخطيط الملكاتي:

الفرع الأول: التخطيط النسقي الملكاتي:

يبدأ التخطيط للملكات من تخطيط النظام التربوي ضمن سياسة عمومية **تريد** إكساب المواطن قدرا من الملكات التي تسعفه في العيش بنجاح وسعادة، ثم تنزل تلكم المقاصد الكبرى والغايات العظمى في المنهاج الذي ينبغي أن يعكس **رغبة** صاحب القرار السياسي في إكساب المتعلم حظه ومستحقه من الملكات التي تشترك جميع المناهج الخاصة في تحقيقها كلا بما يلائم طبيعتها المعرفية (الابستيمية)، بما فيها المنهاج الخاص بعلم أصول الفقه الذي يتكفل بجانب الملكات الأصولية مُنَزَّلَـــة لولبيا حسب الفئات المستهدفة والأسلاك التعليمية والمستويات الدراسية، وصولا إلى التخطيط للملكات في الموسم الجامعي الواحد، ثم الوحدة التدريســية، وانتهاء إلى الدرس الواحد، ثم التخطيط لتقويم كل ذلك صــعودا من التحصــيل الطلابي من الدرس، وصــولا إلى تقويم الســياســات التربوية بشــكل عام، من أجل اســتئناف النظر العام والنقاش الشامل في ضوء تطلعات المجتمع وحاجات المتعلمين المتجددة.

الفرع الثاني: مستويات التخطيط الملكاتي:

ينقسم التخطيط للملكات الأصولية حسب شموله إلى أربعة أقسام:

1_التخطيط للنظام التربوي: يحكم هذا النوع من التخطيط الســياســة التربوية للدولة، ويكون معبرا عن رؤيتها لماضيها وحاضرها ومستقبلها، وعليه ينبني المنهاج العام الذي يتضمن المواد الدراسية وأوزانها داخله. وهو في الحالة المغربية الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي صــدر ســنة 2000 ميلادية، الذي يفترض فيه أن ينص صــراحة على **إرادة** الدولة المغربية في إكســاب المتعلم المغربي الملكات في عموميتها، وهو ما لم يحدث؛ إذ نص الكتاب الأبيض على كفايات خمسة[682] ليس فيها إشارة إلى الملكات، بالرغم من كونها أفضل

[682]" تتخذ الكفايات التربوية طابعا اســتراتيجيا أو تواصــليا أو منهجيا أوثقافيا أو تكنولوجيا". الكتابالأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ربيع الأول 1423 يونيو 2002. ج 1 ص13.

ما يعكس حضـارة المغرب وعراقة تاريخه؛فمن الوفاء لابن خلدون ورمزيته التاريخية اسـتثمار إرثه الملكاتي في النظام التربوي المغربي.

لقد حاول الدكتور محمد الدريج اسـتدراك هذا التجاهل الرسـمي ليعيد النظرية الملكاتية بشـكل عام إلى النقاش التربوي المغربي في مقاله المشـار إليه سـابقا، وتبعه على ذلك كثيرون، فاقترح ثلاثة أقسـام أسـاسـية للملكات، هي:"ملكات أسـاسـية في الحياة، وملكات أكاديمية في التعليم، وملكات مهنية في الصناعة[683]".

وهذا الاقتراح جدير بالتأمل والتطوير تعديلا وإضافة؛ ليشكل أرضية مستقبلية للنقاش التربوي، والمرافعة السـياسـية، والمدافعة الاجتماعية، من أجل أعادة الاعتبار لهذا التراث الملكاتي المتميز الذي سيسهم، ولا شك، في تجاوز كثير من النقائص التي بدأت تطفو على سطح المقاربة بالكفايات.

2_تخطيط المنهاج والمناهج الخاصـة: يفترض في المنهاج التربوي المغربي أن يعكس الملكات بنوعيها العام والخاص بأصول الفقه الذي تندرج فيه الملكات الأصولية، في علاقة جزء بالكل؛فأما الكل فهو المنهاج الذي ينبغي أن يتضـمن "ملكات مسـتعرضـة بين العلوم اللغوية والاجتماعية والطبيعية"، تشـترك جميع المناهج الخاصـة على تنزيلها كلا بما يناسـب طبيعتها المعرفية (الإبسـتيمية)، بما فيها الملكات الأصـولية. وأما الجزء

---

[683]التدريس بالملكات:نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعليم. ص 53. عمل الدكتور الدريج على دمج أنواع الملكات في ثلاثة أقسام كبيرة؛

- ✓ فأما الملكات الأسـاسـية في الحياة فتتضـمن "ملكات اللغة والتواصـل، والملكات المعرفية والمنطقية، والملكات العملية الاجتماعية".
- ✓ وأما الملكات الأكاديمية في التعليم فتتضمن[683]:
  - ملكات في علوم دنيوية: وهي تشـمل الرياضـيات وعلوم الطبيعية علوم اللغات علم الاجتماع والتاريخ ...والجدل وعلم الكلام والمنطق وعلوم الفلسفة.
  - ملكات في علوم شرعية: تشمل العلم الإلهي، والكتاب والسنة، والتفسيروالحديث وأصول الفقه والتصوف.
  - ملكات لأجل علوم عملية تشمل السياسة المدنية وامتلاك التكنولوجية.
- ✓ ملكات مهنية في العمل والصنائع، تشمل ملكات الصناعة البسيطة التي تكون في الضروريات والصنائع الضرورية مثل: الفلاحة والبناء والحدادة والنجارة والخياطة، لأنها توفر الضـروري للعيش. وملكات الصـناعة المركبة أي التي تكون في الكماليات والصـنائع الشـرفية مثل: التوليد والكتابة والغناء والطب والتعليم، وهي شـرفية لأنها تعطي صـاحبها شـرف الترقي.

فهو منهاج علم أصـــول الفقه الذي ينبغي أن يتضـــمن تصـــريحا؛ الملكات الأصـــولية وأنواعها المقصـــودة، ومســـتوياتها المرادة، ومفرداتها المتدرجة إما ضـــمنيا أو تمييزا؛ بحيث لا يختم الطالب مســـاره التعليمي والأكاديمي إلا وقد حصـــله؛ ســـواء أكان هذا التحصـــيل مشـــتركا بين جميع المتعلمين المغاربة، أم خاصـــا بالمتعلمين الذين سيتخصصون في علم أصول الفقه.

وهنا لابد من التنبيه على ثلاثة أمور وعلى ثلاث مشـــكلات نراها ضـــرورية في هذا الســـياق؛ فأما الأمور التي ينبغي التنبه لها؛ فهي:

- ✓ لا يمكن الفصـل بين الملكات الأصـولية وغيرها من الملكات التي تحقق الفهم أو تحقق المناط إلا فصـلا مدرسـيا إجرائيا؛ خاصـة الملكات اللغوية والفقهية التي هي "ملكات وسـيطية"[684] بتعبير الدكتور محمد الدريج، بالنسبة لملكات الأصولية.
- ✓ لا يجوز إغراق المنهاج الخاص بعلم أصـول الفقه بالمقدمات التي يُسـتمد منها علم الأصـول؛ كالمقدمة المنطقية والكلامية واللغوية، بل يُكتفى منها بالخلاصـات المفيدة في علم أصـول الفقه خاصـة، كما بين ذلك الشاطبي في مقدمة الموافقات[685]، ونبه على ذلك ابن خلدون في مقدمته[686].

والفائدة من ذلك تخصـيص زمن التعلمات في مادة علم أصـول الفقه للملكات الأصـولية المحضـة التي تشـــكل جوهر الأصـــول، بينما تتكفل مناهج مواد "العلوم الوســـيلية الأداتية" الأخرى بملكاتها المحضـــة كذلك؛ لأنها ستصير أصلية ومقصودة لذاتها في تخصصاتها؛ فتوسع فيها الأنظار آنئذ.

- ✓ الملكة الأصـولية في صـورتها الكاملة لا تتحقق في سـنة جامعية، ولا في سـلك جامعي؛ سـواء أكان سـلك الإجازة أم الماستر إلا في حدود دنيا، أو حدود متوسطة مع الماسترات المتخصصة في علم أصول الفقه.

---

[684] **"الملكات الوسيطية (الأداتية) هي التي تخدم غيرها في طريق تحصيل الملكة الأساسية". التدريس بالملكات، ص 52.**

[685] **عند قوله: "كل مســـألة مرســـومة في أصـــول الفقه لا ينبني عليها فروع فقهية أو آداب شـــرعية، أو لا تكون عونا على ذلك، فوضعها في أصول الفقه عارية". المو افقات، ج 1 ص 31.**

[686] **عند قوله: "العلوم التي هي آلة لغيرها...فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة.. ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل..". المقدمة ج2 ص 237.**

ولذلك فإن تنزيل الملكات الأصولية في المناهج الجامعية ينبغي أن يتم بتدرج وتكامل وانسجام على مجموع السنوات الجامعية؛ نظرا للطبيعة النسيجية للملكة الأصولية كما سبق بيانه في الفصل الأول من هذه الدراسة.

وأما المشكلات الثلاث فهي؛

- ✓ إن المنهاج العام المغربي تجاهل الملكات بشكل عام، وهذه مشكلة قانونية ينبغي استدراكها؛ لأنها المنفذ الطبيعي للأجرأة البيداغوجية للملكات بشكل عام والملكات الأصولية بشكل خاص في المدرسة المغربية بمختلف أسلاكها وأقطابها وشعبها.
- ✓ العلوم الحاملة للملكات الشرعية، سواء كانت أصولية أو فقهية أو حديثية أو حتى لغوية، محاصرة في المدرسة المغربية حصارا يشتد مع السياسات التربوية المتعاقبة؛ الأمر الذي وضع قطب التعليم الأصيل على سكة الانقراض؛ وهو الذي كان رافدا من روافد الشعب الشرعية في الجامعات، كما حشر التعليم العتيق في الهامش باعتباره تراثا أكثر من اعتباره كيانا منتجا، بينما بقيت مادة التربية الإسلامية بعيدة عن الملكات الشرعية منشغلة بالسلوك اليومي للمتعلم.

إن الإنهاك الذي أصاب هذه الروافد الأساسية أضعف التخصصات الشرعية في الجامعة، وحرمها من كثير من الطلبة الأقوياء الأذكياء الذين لهم القدرة على فتح مسارات أخرى أمام التعليم الجامعي الشرعي.

- ✓ تعاني شعبة الدراسات الإسلامية في الجامعات المغربية، إلا دار الحديث الحسنية، من الاستقطاب المفتوح؛ حيث يلج إليها كل طالب وراغب؛ بغض النظر عن مُسْبَقاته المتعلقة بالتخصصات التي سيدرسها؛ الأمر الذي يؤثر على مجموعة الفصل تأثيرا بالغا؛ حيث تتنوع بحسب الروافد التي جاء منها الطلبة؛ فينقسمون عادة إلى: طلبة لهم حظ من الإدراك القبلي للعلوم الشرعية؛ وهؤلاء في الغالب يأتون من المعاهد العتيقة، وهم قلة. وطلبة آخرون كان لهم اهتمام "شخصي" بالعلوم الإسلامية؛

فكانوا يطلبونها عند الشـــيوخ، أو الجمعيات المهتمة بها. وطلبة يأتون من التعليم العام؛ وهؤلاء في الغالب تكون مسبقاتهم ضعيفة في العلوم الشرعية واللغوية.

إضافة إلى ذلك تبرز مشكلة في غاية الخطورة تتمثل في الاكتظاظ الملحوظ في الفصول الجامعية؛ وهو ما يحد من اســتعمال الأســاليب النشــطة في التدريس والتتبع الفردي للطلبة، ويفرز صــعوبات جمة في التقويم.

3_تخطيط الدرس الأصـولي: يشـمل تخطيط الدرس الأصـولي وضـع تصـور لتعليم محتوى أصـولي في حيز زمني محدود طويل الأمد أو متوسط أو قصير. وعلى ذلك ينقسم إلى ثلاثة أنواع:

- ✓ **التخطيط طويل الأمد أو السـنوي:** وهو الذي يضـع فيه الأسـتاذ خطة لتدريس ملكات أصـول الفقه خلال سنة جامعية في صورة مَهَمة كلية؛ بحيث يُـنَـزِّلُها بتدرج وتكامل وانسجام في التخطيطين متوسط وقصير الأمد.

إن هذا النوع من التخطيط يحافظ على الطبيعة المعرفية للملكات الأصــولية ذات الطابع النســيجي النســقي؛ ولا يقطعها فيجعلها جذاذا متناثرا أو جزرا منفصــلة، وإنما يلحمها تلحيما، مما يســاعد على تقويمها في صورتها الكلية.

- ✓ **التخطيط متوســط الأمد:** وهو الذي يضــع فيه أســتاذ علم أصــول الفقه خطة لتدريس الملكات الأصـولية في وحدة تدريسـية اسـترشـادا بالتخطيط طويل الأمد؛ بحيث يُفَرِّع المَهمة الكلية إلى مَهَمات فرعية ينزلها تدريجيا بتكامل وانسجام.

يحافظ هذا النوع على التلاحم بين مكونات الملكة الأصولية في المستوى المقصود منها، مما يساعد على تنزيلها في التدريس،كما يُـهَـيِّئ لتقويمها بسلاسة.

- ✓ **التخطيط قصير الأمد:** وهو التخطيط لتدريس بعض مكونات الملكة الأصولية في حصة دراسية (من ساعتين في الغالب)؛ بحيث يقسمها على أنشطة تعليمية مناسبة، يؤطرها ويدبرها الأستاذ، تاركا فيه

"فتحات تهوية" تجعله مرنا مستعدا للمفاجئات؛ فاسحا المجال لمسارات التعلم الممكنة للطلبة. لذلك يكون ذا طابع عملي تطبيقي.

والتخطيط بأنواعه يُخرج العملية التدريسية من الارتجال؛ سواء في اختيار الملكات الأصولية ابتداء، أم في ربط الوحدات فيما بينها برباط الملكة، أم في اختيار المهمات والأنشطة المناسبة لتحقيقها، أم في اختيار الأساليب والتقنيات والموارد، أم في التقويم.

إن الارتجال في التدريس والتقويم، كالارتجال في الحياة؛ يأباه الشرع الحكيم، ويرفضه العقل القويم، وينفر منه الطبع السليم، وتمقته التدريسية المعاصرة؛ ذلك أن الارتجال مبتدأ الفشل وخبر الفوضى؛ يوقع فيما لا يحصى من المشاكل والصعوبات، ويكون سببا فيما يلاحظ من النقاشات الجانبية والهامشية التي تهدر زمن التكوين والتعلم، وفي الشرود عن المقصود والانقطاع عن الأهداف، وفي عبثية مواضيع التدريس وأدوات التقويم، مما يهيئ لتوتر الصلة بين الأستاذ والطلبة تتطور إلى قطيعة نفسية بينهما.

قد يُقال إن العالِمية التي يتمتع بها بعض الأساتذة، إذا أضيفت إليها الخبرة التي راكموها خلال سنواتهم المهنية تغنيهم عن التخطيط.

والجواب أن ذلك غير سليم من جهتين (على الأقل)، هما؛

- ✓ التخطيط إنما يكون لفئة مقصودة غير الفئات السابقة؛ وعلى ذلك يتجدد كلما تجددت الفئة المقصودة.
- ✓ التأمل المعرفي (الابستيمولوجي) في المادة المدرسة يتجدد أيضا.

وما لم يتجدد التخطيط فإنه يتقادم مع الوقت ويصير غيرَ صالح للاستعمال مع الفئة الجديدة التي بعدت الشقة بينها وبين التي وُضِعت لها الخطة أول مرة؛ وكم وجدنا من أساتذة يقدمون دروسهم من رسالاتهم الجامعية التي كانت لها راهنية في وقتها، لكنها فقدتها مع الوقت وتطور البحث بعدها بخطوات

وأشواط؛ فيفقد الدرس راهنيته نتيجة لذلك، ويشعر الطالب بالملل؛ فيصير الأستاذ محل سخرية الطلبة في أحاديثهم الجانبية!

انطلاقا من ذلك، نرى ضرورة إعداد **دلائل** لتخطيط التعلمات المرتبطة بالملكات الأصولية، متضمنة نماذج عملية، يستأنس بها الأساتذة، وتخضع لنقاش بين المتخصصين والممارسين؛ مما يجعلها في تجدد مستمر، يساير الحاجات التي تتطلبها الفئات المتدفقة من الطلبة، كما تساير المستجدات المعرفية والتربوية والتدريسية.

فالحاصل أن الأستاذ ينطلق في تمليك الطالبَ الملكات الأصولية من أهداف محددة تتضمن مستوى من المستويات الملكاتية المقصودة، المناسِبة لاستعداداته ونموه، ثم يتأمل فيها تأملا معرفيا؛ يتأطر بأسئلة خمسة؛ هي:ما المستوى الملكاتي المقصود؟وكيف أحققه؟ وبأي أسلوب وتقنية؟ وكيف أقَوِّمه؟ وبأي أداة تقويمية؟ ثم يبلوِر التصور الذي حصله في خطة مناسبة للفئة المستهدفة وزمن الاكتساب المتاح، ينزلها في سيناريو بيداغوجي يتضمن مهمة كلية يجزئها (يُزَغِّلُها) إلى مهات فرعية، وهي بدورها إلى أنشطة تعليمية تعلمية؛ يقودها الأستاذ ويمارسها الطالب. ثم ينتقل بعد ذلك إلى بناء الأداة التقويمية المناسبة للتأكد من تحقق الأهداف التعليمية، وصواب الاختيارات الديداكتيكية التي استثمرها، في تفاعل متواصل بين التخطيط والتنفيذ والتقويم، وإن تباينت مستوياتها.

المطلب الثاني: التنفيذ الملكاتي:

أثناء مرحلة التنفيذ، يتحول تخطيط الأستاذ إلى فعل تعليمي داخل الفصل، ولا يتم ذلك إلا بوجود تعاقد ديداكتيكي، وتدبير فصل، وقيادة مجموعة الفصل.

الفرع الأول: التعاقد حول الملكات:

يبدأ تنفيذ ما خطط له الأستاذ بالتعاقد مع الطلبة حول الملكة الأصولية المقصودة المناسبة لمستواهم.والتعاقد مرحلة ضرورية من مراحل الدرس؛ لأنه يضمن ثلاثة أمور على الأقل:

1_إعلام الطلبة بالملكة الأصولية ومستواها المقصود؛ مما يسهل عليهم مسايرة الأستاذ، واستكمال النقص الذي يستشعرونه بالتعلم الذاتي من خلال الموارد المفتوحة، والتطلع إلى استكمال بقية مستويات الملكة.

عدم تعاقد الأستاذ مع الطلبة حوْل الملكة المقصودة يجانب مبدأ مركزية المتعلم؛ لأنه يقطع صلة المتعلم بالدرس؛ فيتركه في حيرة من أمره يتفاجأ بما يقدمه الأستاذ له؛ فلا ينخرط في إنجاح الدرس، ولا يشارك في أنشطته، ولا يتجاوب مع الأستاذ في المطالب التعليمية التي يطلبها منه؛ سواء أكانت عروضا أم بحوثا أم حل وضعيات.

2_إشراك الطلبة في تحديد مستوى الملكات الأصولية الذي سيحصلونه والمناسب لمسبقاتهم المعرفية المرتبطة بها، خاصة في سلك الماستر؛ وهو ما سَيُمَلكهم إياها، ويشعرهم بمسؤولية تجاهها، الأمر الذي يخلق عندهم **معنى** يتهممون به؛ فينخرطون في الأنشطة والمَهمات التي يقترحها عليهم الأستاذ.

3_تقصيد التدريس والتقويم؛ ذلك أن التعاقد حول المستوى الملكاتي المقصود يخدم الأستاذ والطالب؛ فهو يخدم الطالب لأنه يسهل عليه الانخراط في الدروس والاستعداد للامتحان سواء أكان نظريا أم تطبيقيا؛ لأنه يحدد لهم **إطارا مرجعيا ضمنيا** يتحركون فيه؛ فينجزونهما باعتبارهما نشاطا تعلميا بالأساس؛ يبنون به مداركهم، ويقيسون به تحصيلهم، ليبنوا عليه في مسيرتهم التحصيلية استدراكا

وتثبيتا.ويخدم الأستاذ لأنه يسهل عليه بناء خطة التدريس وأداة تقويم تستهدف حقيقة الملكات المحددة مسبقا؛ بحيث يرتبط التخطيط والتنفيذ والتقويم **برباط ملكاتي** متين؛ يشكل وحدة الهدف والموضوع والأسلوب والموارد والتقويم.

فإذا لم يُراعَ ذلك ينقطع الخيط الناظم بين التدريس والتقويم؛ فيقعان خارج الأهداف التي انطلق منها الأستاذ؛ كما يُشعر المتعلمَ بأنه موضوع قسرا في وضعية تدريسية وتقويمية؛ يكون هَمُّه فيهما الانفكاكوتحصيل النقطة، وقد يلجئه ذلك إلى سلك سبل غير أخلاقية.

الفرع الثاني: تدبير الفصل:

بعد التعاقد التعليمي، ينتقل الأستاذ إلى تدبير فصله بما يضمن تنزيل خطته التي رسمها، وبما يمكنه من التعامل الحسن مع الوضعيات التي يواجهها أثناء التدريس، وهي وضعيات متنوعة ومركبة ومختلفة تحتاج مواجهتها إلى عُدة علمية ومنهجية وتواصلية ونفسية مناسبة؛ منها:

1_التمَوْقع المناسب: وذلك بأن يتخذالأستاذ موقعا مناسبا في فضاء القسم أو القاعة يُمَكنه من الضبط والتحكم والقيادة، كما يُمَكنه من القرب من الطالب والتفاعل معه والتتبع لأعماله والتوجيه له توجيها فرديا وجماعيا، مستثمرا لغة جسده في إيصال المعنى وحصر انتباه الطلبة وتركيزهم في أهداف الدرس. وهذا يعني أن لا يحوز الأستاذ مكانا واحدا في قسمه يلازمه ولا ينفك عنه مطلقا؛ يلقي منه محاضرته كخطيب الجمعة من فوق منبره؛ فينعزل نفسيا ومكانيا عن بقية القاعة، وقد لا يسمع الآخِر فيها صوته!

2_خلق مناخ تعلم سليم: من خلال نسج العلاقات المناسبة مع الطلبة؛ وذلك ب:

- رغبة الأستاذ في مهنته وحبه لها وشغف بها؛ فهو يقوم بأفضل عمل إذا أخلص فيه النية؛ ذلك أنه ينشئ أنفسا وعقولا، ولا عمل أكرم منه! ولعمري لَهذا أكبر حافز للأستاذ ليتقن عمله؛ أَوَلَا يمتد أجر عمله إلى الآخرة؟!

- توثيق رغبة الطالب في التحصيل، ليرتقي به في معاشه ومعاده؛ بحيث تعظم حظوظه في الإرث النبوي بما يؤهله للإمامة في الدين كلما عظمت ملكاته،وتكبر فرصفه في ولوج سوق الشغل.

وإن هذا لأعظم حافز للطالب ليُقْبِل على هذا العلم الشريف ما عاش؛ أوَ ليست الملائكة تضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع؟!

- انتقاء الأساليب النشطة المناسبة للطلبة؛ تواصلية تفاعلية، مبنية على عمل جماعي وفردي يحل مشكلات ويقترح حلولا ويساعد على اتخاذ قرارات.
- انتخاب الوسائل المتنوعة؛ الجامعة بين ما هو إلقائي وبصري ومفتوح، بحسب الإمكان.
- نسج علاقات مع الطلبة؛ مبنية على الثقة والاحترام والمحبة والصبر والتفهم، مع الجدية اللازمة والصرامة المناسبة والتشجيع المتواصل، لدفع الطالب إلى إخراج أفضل ما فيه.

3_قيادة زمن التدريس نحو تحصيل الملكات؛ بحيث يُستعمل كلُّه أجمعُه في التعلمات البانية للملكات؛ فلا تضيع منه دقيقة ما أمكن.

4_التبادل بين الأستاذ والطلبة: بحيث يشترك الأستاذ والطلبة في بناء المستوى الملكاتي المقصود؛ أداء لأمانة العلم فلا يُكتم منه شيء؛ سواء على مستوى المعطيات والمعلومات المتعلقة بالملكات الأصولية، أم المصادر والمراجع والمظان الملكاتية، أم في الخبرة والاستشارة المساعدة على تنقيح المناط وعلى تحقيقه.

الفرع الثالث: قيادة الفصل:

إن**الأستاذ** يعتلي مكانة عظيمة ومقاما محمودا ومنزلة رفيعة في التدريس؛ فهو يقود مجموعة الفصل إلى التحصيل الملكاتي الأمثل، متصفا بصفات القائد الأخلاقية والمهنية؛ من التواصل الفعال، وتطوير رؤاه الملكاتية وحسن إدارة مشروع تحصيلها، مع قيادة جميع المتدخلين الذين لهم تأثير على نجاح مشروعه؛ فهو:

- يجمع المعلومات المتعلقة بالملكات الأصولية ويطلع على آخر البحوث حولها، ويجتهد في حل المشكلات التربوية والديداكتيكية التي تواجهه وتشكل تحديا له.
- ويراكم التجارب التي يمر منها، ويعيد تأملها، وتقويمها، فيستخلص الدروس منها.
- ويستفيد من التجارب الواعدة للآخرين في مجال تكوين الملكات بشكل عام، والملكات الأصولية بشكل خاص.
- ويشارك خبرته الذاتية مع زملائه، ويساعدهم على بناء أسلوبهم الخاص في تدريس الملكات الأصولية، مما يخلق نقاشا رائجا حول تدريس الملكات، فينعكس ذلك إيجابا على تحصيلها من طرف المتعلمين.

يتحصل لنا من كل ذلك أن تنفيذ تخطيط تدريس الملكات يجمع بين ثلاثة أبعاد؛

- بعد نظري يتمثل في إكساب الطالب قدرا ومستوى محددا من الملكة، حسب استعداداته.
- بعد تطبيقي يتمثل في تمليك الطالب مهارات وكفايات مندرجة في الملكة؛ يطبقها على وضعيات مماثلة أو جديدة.
- بعد نفسي احترافي يتمثل في حافزية الأستاذ والطالب في تحصيل الملكات الأصولية.

المطلب الثالث: التقويم الملكاتي:

الفرع الأول: مستويات التقويم الملكاتي:

يشـــمل التقويم مختلف عناصـــر المنهاج من البراديجم المؤطر له، والأهداف، وأســـاليب التدريس وطرائقه ووسائله، والعوامل التنظيمية، وتحصيل المتعلمين ومردود المدرسين، إلى تقويم التقويم نفسه.

1_تقويم منهاج مادة أصـول الفقه: منهاج علم أصـول الفقه، كغيره من المناهيج، يخضـع لتقويمات دورية تراعي التطورات المعرفية والمهنية المتسـارعة؛ سـواء تعلقت بأصـول الفقه؛ باعتباره تخصـصـا أكاديميا غير جامد، نتيجة تطور البحث، وتحرك المعطيات وتجدد المطالب.أو المستجدات المهنية والديداكتيكية في بناء المادة الجامعية المدرســـة، أو تقديمها أو تقويمها، أو تطور الجانب التكنولوجي الذي يعيد تعريف التعليم والتدريس وفضـــاء التعلم؛ فتفْتحها على إمكانات لا متناهية، مما صـــار يطلق عليه بالجامعة الافتراضـــية والفصل الرقمي والتعليم بالواسطة، والتدريس الهجين.

كل ذلك يجعل عملية تقويم منهاج علم أصول الفقه حتما لازما؛ حتى يحافظ على راهنية علم الأصول وضرورته للحياة، وإلا انزوى ثم انطوى، وهذه سنة من سنن الحياة أن ما لا يتطور يموت!

وتقويم منهاج علم أصول الفقه يشمل الجوانب الآتية:

أ_مدى مراعاته لأهداف المجتمع وغاياته العليا؛ فيجيئ تلبية **لحاجات** اجتماعية حقيقية؛ ومعلوم أن تلكم الحاجات تتغير باسـتمرار مما ينعكس على المنهاج، الذي يفترض فيه أن يسـايرها كما يسـاير الشـرع الحياة عبر أداة الاجتهاد.

وعلى ذلك فتجديد مناهج علم أصـول الفقه منسـجم مع الطبيعة المعرفية (الابسـتيمية) لعلم الأصـول؛ وهي طبيعة متجددة بتجدد النوازل التي هي في جوهرها حاجات.

ب_تقويم عناصر المنهاج: يشمل تقويم عناصر المنهاج كلا من:

_**الأهداف**: أهداف المنهاج ليست ثابتة وواحدة؛ وإنما تختلف حسب طبيعة الفئة المستهدفة؛ أهي فئة متخصصة أم غير متخصصة؛ فتختلف تبعا لذلك أهداف المنهاج من منهاج يستهدف طلبة الماستر المتخصص في أصول الفقه، وطلبة غيره من الشعب كالقانون مثلا. وتختلف كذلك حسب مستوى الفئة المستهدفة أهي في مستوى الإجازة أم الإجازة المهنية أم الماستر؛ فيُقَدَّر لكل مستوى حظُّه المناسب من الملكات. وتختلف كذلك حسب طبيعة الجامعة نفسها أهي ذات استقطاب مفتوح أم انتقائي؛ فيخصص لذات الطبيعة الانتقائية أهداف أعلى من ذات الطبيعة المفتوحة.

وبما أن هذه الفئات ليست ذات طبيعة واحدة، ولا مستوى واحد، ولا رافد واحد، فإن أهداف منهاج أصول الفقه ينبغي أن تخضع لتقويم دوري؛ للتأكد من تحققها أولا، ثم تحديد صعوبات تحققها ثانيا، ثم تعديلها ثالثا. وهكذا كلما مرت فترة زمنية يقدرها خبراء المناهج بعشر سنوات.

_**المحتوى**: يتبع المحتوى الملكاتي المُدَرَّسُ أهدافَ المنهاج، وبما أنها تخضع للتقويم الدوري فكذلك محتوى المنهاج؛ فهو بدوره يخضع للتقويم الدوري ليساير المستجدات المنهاجية والمعرفية والديداكتيكية والاجتماعية:

- ✓ المستجدات المنهاجية من حيث تصوره للتدريس والتعلم ووظيفة المعرفة الأصولية؛ وهذه المتغيرات حاكمة على المحتوى.
- ✓ المستجدات المعرفية المرتبطة بتخصص علم أصول الفقه؛ وهي مستجدات متسارعة نظرا لطابعه المتجدد، وإن كانت أسسه ثابتة.
- ✓ المستجدات الديداكتيكية المرتبطة بصناعة التدريس؛ وهي سريعة التطور وكثيرة التغير؛ الأمر الذي ينعكس على المحتوى نفسه من حيث تعديله ليناسبها.

✓ المســتجدات الاجتماعية المتجددة المرافقة لتطور المجتمع؛ بحيث يحدث **حاجات** لم تكن من قبل، مما يتطلب تلبيتها، وعلى ذلك يمكن صــياغة قاعدة في تغيير المناهج مقتضــاها: "تغير المناهج بقدر ما أحدث المجتمع من حاجات".

وتجديد المحتوى إنما أقصد به أمورا محددة منها:

- الحفاظ على الطبيعة المعرفية لعلم الأصول؛ التي تشكل جوهره التخصصي، ومجاله البحثي، وغايته المثمرة؛ وهي أقطابه الســتة التي حددها الأصــوليون في الدليل الشــرعي والدلالة والحكم الشــرعي والمقصد والاجتهاد والترجيح.
- ترتيب الأولويات بحســب طبيعة الفئة المســتهدفة واســتعداداتها وروافدها؛ فيتم الانتقاء من تلكم الأقطاب بحسـبها، ابتداء وغاية؛ فأما الابتداء فهو العتبة التي سـينطلق منها الطالب في دراسـته لعلم الأصــول باعتباره وحدة من وحدات التخصــص لها وعاؤها الزمني ووزنها في التقويم؛ فينطلق من الأوليات الأصــولية التي هي تعريفات أقطابه بالنســبة لذوات الاســتقطاب المفتوح، ومن مرتبة أعلى بالنسبة لذوات الاستقطاب الانتقائي، ومستوى متخصص للمستويات المتخصصة.
- البناء اللولبي للمحتوى بالنســبة لكل فئة من تلكم الفئات؛ بناء متكررا متدرجا (معمقا موســعا) ومنسجما ومتكاملا.
- مراعاة التقويم في بناء المحتوى؛ وذلك بأن يتم انتقاؤه وتنظيمه في مفردات دقيقة متضــمنة: تحديدا لمكوناتها المعرفية، ومواردها، ومجالها؛ بحيث يمكن تدريســها في الوقت المحدد، وتقويمها بالأدوات الممكنة. وهذا يجنبنا ســعة المحتوى، واكتظاظ المكونات، وبَحْرِية المجال، مما لا يمكن تدريســه وبالأحرى تقويمه.

_**أســاليب التدريس:** وهي أيضــا ليســت جامدة لا تتغير، وإنما تخضــع لانقلابات وتعديلات؛ فهي تخضــع لانقلابات إذا تغير الإطار المرجعي المؤطر للتدريس والتعلم عامة؛ كما إذا تغير البراديجم من بيداغوجيا

الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات، ومنهما إلى بيداغوجيا الملكات والتي تتطلب انقلابا على مستوى تصور التدريس والتعلم كما سبق بيانه. وتخضع لتعديلات ناتجة عن الاستجابة للمستجدات التعليمية وحاجات الفئة المستهدفة.

من أجل كل ذلك؛ ينبغي أن تُقَوَّم المناهج دوريا؛ بحيث يُكشف عن مواطن قوتها، ومواضع ضعفها؛ ليتم تعزيز الأولى، وتدارك الثانية؛ مما يجدد الممارسة التدريسية كل عشر سنوات على الأكثر، فلا تبقى لازبة لا تتغير. وتقويم الأساليب التدريسية يتم في مستويين على الأقل:

- التقويم المهني لأداء الأستاذ، واستراتيجياته التدريسية، وفق شبكة تقويم مُعَدة في ضوء إطار مرجعي مهني يحدد الملكات المهنية المطلوبة. الأمر يضغط في اتجاه تعديل الممارسات المهنية، ويحفز على تغييرها.
- التقويم الذاتي للأداء الشخصي؛ بحيث يضع الأستاذ تجربته التدريسية تحت مجهر التقويم الذاتي؛ كاشفا عن نقائصها، ومدركا لمواطن قوتها وضعها؛ مما يجعلها في تجدد دائم.

ج_ **تقويم الملكات نفسه**؛ بحيث يخضع لزوما لعمليات تقويمية دورية تهم:

_**إطارها المرجعي**: الذي يحدد الملكات المقصودة، ومستوياتها المستهدفة، وأوزانها، وكيفيات تقويمها وأدواته. وذلك يعني أن تقويم الملكات لابد له من **إطار مرجعي** ابتداء، ولابد من إخضاعه للتجديد انتهاء.

_**أدوات التقويم**: تتطلب الأدوات التقويمية دراسة متواصلة وفق شبكات تحليل مُعَدة في ضوء الأهداف الملكاتية، وحيزها الزمني، ووزنها داخل التخصص الواحد، سواء أكانت _أداة التقويم- شفوية أم كتابية؛ من حيث تغطيتها ومطابقتها وشمولها، وتنوعها وتدرجها ومراعاتها للفروق الفردية وللحيز الزمني، أو من حيث التعليمات وسلم التنقيط ومعايير التصحيح ومؤشراته، وخطط الدعم والتقوية. كل ذلك من أجل رصد نجاعة أداة التقويم؛ فهي كالشبكة التي يصطاد بها صياد السمك؛ تُصنع بحسب النوع المستهدف بها وحجمه وعمقه.

_**أوقاته**؛ بحيث توضع هي أيضا تحت مجهر التقويم من أجل اختيار الوقت الأصلح له؛ سواء فيما يتعلق بمحله من الوحدة أفي بدايته أم وسطه أم ختامه، أم في زمانه من الصباح أو المساء، أم في حجمه وعدد دقائقه الكافية. وهذا كله يؤثر بشكل حاسم في نجاعة التقويم.

ج_تقويم النتائج التي يحصلها الطلبة؛ وذلكبتحليلها، ودراستها، وتفكيكها، وتصنيفها، ورصد أسباب ضعفها، وعوامل قوتها، من أجل التحسين المستمر للتحصيل.

إن التقويم ليس عملية آلية يتم إنجازها في آخر السنة أو الأسدوس؛ وإنما هو عملية منهجية شاملة، تُخْضِع كل مكونات المنهاج للنظر والتمحيص والاختبار، من أجل التحسين المستمر، ومسايرة المستجدات، وتلبية الحاجات الملحة للمجتمع والطلبة.

الفرع الثاني: أنواع التقويم في مادة أصول الفقه:

يشمل التقويم في مادة علم أصول الفقه الأنواع السابقة جميعا، ولعل أكثرها ارتباطا بتحصيل الملكات الأنواع الآتية:

1_التقويم التشخيصي:يستهدف به الأستاذ أحد أمرين أو كلاهما:

- ✓ قياس التحصيل الأصولي السابق للطالب من أجل البناء عليه، ليلتحم السابق باللاحق في البناء التحصيلي للمتعلم؛ فلا تبقى فراغات بينهما، فينخسف بناؤه التحصيلي.

وبيان ذلك أن الأستاذ يجري تقويما في بداية السنة الجامعية أو الأسدوس، يستهدف من خلاله قياس مستوى التحصيل السابق للطالب من علم الأصول، بغرض تكوين تصور قبلي حول فئات الطلبة فيما يتعلق بمُسْبَقاتهم الأصولية؛ وذلك يتطلب الإجراءات التالية:

- بناء روائز التقويم التشخيصي في ضوء شبكة معيارية عليها مؤشرات محددة؛ تتضمن مطالب تستهدف قياس محصول الطلبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات الأصولية السابقة، وهي كلها مندرجة في مسمى الملكة الأصولية.
- تمريرها في الحصة الأولى على الطلبة ليقوموا بالمطلوب منهم، ثم يرجعوها للأستاذ.
- تصحيح إنجازات الطلبة أو عينة ممثِّلة منها إذا كانت كثيرة، وتصنيفها إلى ثلاث فئات؛ فئة متمكنة، وثانية متوسطة، وثالثة متعثرة، بما يسمح بالمعرفة التقريبية للمستوى الأدنى من التحصيل ومستواه الأعلى؛ فيبنى دروسه في مراعاة ذلك.

✓ رصد تمثلات الطالب تجاه علم الأصول أو تجاه موضوع من موضوعاته؛ يؤدي تحليل الروائز إلى الكشف عن تمثلات الطالب تجاه علم الأصول كليا أو جزئيا مما يسمح بالاشتغال عليها بحكمة وتدرج طيلة مدة التدريس.

إن التقويم التشخيصي في الجامعات المغربية على الشكل الذي وصفناه، ينذر وجوده إن لم يكن غير موجود على حد علمي في التخصصات كلها، بما فيها التخصصات الشرعية، الأمر الذي يفرز هوة كبيرة بين المسبقات المعرفية للطلبة وأهداف التعلم الجديدة؛ فينعكس ذلك سلبا على تحصيل الطلبة بشكل عام. لذلك فالانطلاق من التقويم التشخيصي قد يسد تلكم الهوة الواسعة، ويتجاوز التشخيص الانطباعي ونتائجه السلبية على التدريس والتحصيل.

2_التقويم التكويني:يرتبه الأستاذ بعد كل مرحلة من مراحل الدرس الأصولي، أو مَهَمة من مهماته الأساسية، بقصد التأكد من تحصيل الطلبة للهدف أو الأهداف الأصولية المقصودة، ومن أجل البناء عليه واستئناف بقية المراحل والمهمات.

يكون التقويم التكويني إما بواسطة أسئلة تقويمية مصوغة بشكل مناسب، أو وضعيات تقويمية، أو مسائل واقعية أو مفترضة، أو أوامر تعليمية خاصة، أو نوازل فقهية تستثمر فيها محصلات الطلبة.

يعطي التقويم التكويني صـــورة تقريبية عن **تقدم** الطلبة في التحصـــيل، ويمَكن من تحليل أســـباب **تأخر** التحصيل لدى بعضهم، فيتدخل الأستاذ إما بتعديل أسلوبه التدريسي، أو بتنويع موارده المعرفية، لتراعي الفروقات المرصودة بين الطلبة.

3_التقويم الإشـهادي: يرتبه **الأســتاذ** في ختام الوحدة أو المجزوءة أو الأسـدوس أو السـنة الدراسـية أو مستوى دراسي؛ بحيث يكون الغاية منه اتخاذ **قرار** بنجاح الطالب أو رسوبه من خلال قياس تحصيله في المادة الأصـولية؛ وذلك بأن يتم بأداة تقويمية مناسـبة سـواء أكان التقويم كتابيا أو شـفويا، أم على شـكل إنجازات معينة يعدها الطلبة؛ كالبحوث، والعروض، وحل الوضعيات أو تحليل النوازل والأقضيات.

يتم التقويم بمراعاة الشرطين الضروريين الآتيين:

- أن تتم مجمل إجراءات التقويم **بدلالة** الأهداف التعليمية التي انطلق منها الأســتاذ، والتي أطرت تخطيطه، وتنفيذه للدرس الأصولي؛ بحيث يُقَوِّم المدرس ما يستهدفه.
- أن يكون **شـــاملا** لجميع نواتج التعلم المكَوِّنة للملكة الأصـــولية من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات، من خلال توظيف مؤشـــرات معينة تَظْهر على الطالب؛ إما كتابة أو ملاحظة، يقارنها الأستاذ بالمعايير التي وضعها.

الفرع الثالث: ضوابط التقويم الملكاتي:

ينضبط التقويم المنشود للملكات الأصولية بالضوابط الآتية:

1_ الملاءمة بحيث يتوافق مع الأهداف المرصودة مستوفيا ضوابط ثلاثة؛ هي:

- **ضـــابط التغطية** بأن يغطي جميع الأهداف ولا يترك منها هدفا دون تقويم. وهذا المعيار يَقْطع مع التقويم الانتقائي للأهداف أو الدروس؛وهو الذي ينتقي من خلاله الأســتاذ درســا واحدا أو بعض الدروس فيرتب عليها جملة من الأسئلة، ثم يجعله معيارا للحكم على تحصيل الطالب.

- **ضـابط الشـمول** بأن يشـمل التقويم كل تحصـيل الطالب من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات التي يســتغرقها مســمى الملكة. وهذا المعيار يقطع مع التقويم الضــيق الذي يركز على تذكر الطالب للمعلومات والمعطيات المرتبطة بعلم الأصول.
- **ضابط المطابقة** بأن يطابق أوزان كل مكون من مكونات الملكة، فلا يكون الميل كله إلى تذكر المعلومات، وإنما توزع النقطة الكلية على الأسئلة بحسب أوزانها، ومدى خدمتها للملكة الأساسية التي هي موضوع التدريس بشكل عام.

2_الفعالية: بحيث يُقَوِّم حقيقة الأهداف المنشــودة، التي تحققت أو التي في طور التحقق، فيصــل إليها غيره إن أجرى التقويم في ظروف مختلفة لظروفه، مما يجعل التقويم موضــوعيا أو على الأقل يقلص من ذاتية المُقَوِّم إلى الحد المعقول. ولكي يكون التقويم منصفا ينبغي أن يتأسس على ثلاثة ضوابط:

- ضابط التعاقد: بين الأستاذ والطلبة يتفقون فيه على طريقة التقويم ونتائجها، وشكل التقويم وزمانه ووقته، إضافة إلى موضوعه ووسائله وأدواته، وكيفية المَعْيَرَة والتصحيح.
- ضابط التصريح بسلم التنقيط وكيفية احتساب المعدلات.
- ضابط التصحيح الجماعي ما أمكن، خاصة للتقويمات التكوينية (الفروض الكتابية)، أو الاطلاع على الإنجاز المصحح إذا طلب الطالب ذلك، بل والالتجاء إلى القضاء إذا أحس الطالب بالغبن.

3_العملية: بحيث يقتصــد التقويمُ الجهدَ والوقت، ويســتخدم الإمكانات المتاحة؛ ســواء أكانت مادية أم بشرية على النحو الأمثل.

4_التأثير: بحيث يترك التقويمُ آثارا إيجابية على الطالب؛ ســواء أكانت على المدى الطويل أم المتوســط أم القصير. والتأثير الإيجابي للتقويم يشمل الطلبة والأساتذة والجهات الرسمية؛

- فأما الطلبة فمن حيث تمكينهم من تغذية راجعة تساعدهم على إدراك نقط قوتهم، ونقاط ضعفهم، مما يرغبهم في التطلع إلى المزيد من التحسين.

- وأما الأساتذة فيستفيدون من التقويم من حيث إنه يوفر لهم معلومات مفيدة حول أسباب الإخفاق الراجعة إلى أسلوبهم في التدريس وعدم مناسبة طرائقهم، أو ضعف وسائلهم، الأمر الذي يساعدهم على تحسين أدائهم المهني.
- وأما استفادة الجهات الرسمية القائمة على السياسة التربوية من التقويم فمن حيث إنه يوفر لها معطيات واقعية، من أجل التدخل لإزالة العوائق التي حالت دون التحصيل الأمثل للطلبة، أو تمكينهم من فرص جديدة ووسائل مناسبة وأساليب ناجعة،أواستدراك الخلل السابق.

5_استدامة النفع: بحيث يستثمر الطالب والأستاذ معا الآثار الإيجابية الناتجة عن التقويم، وإن توقف التقويمُ. ذلك أن التقويم من بين ما يؤدي إليه اكتشاف الأخطاء في بناء الملكة التي تتطلب معالجتها سيرورة لا تنتهي بانتهاء الحيز الزمني المخصص للمادة الأصولية، سواء من طرف الطلبة فيواصلون استدراكها، أم من طرف الأساتذة فلا يكررونها مع الأفواج اللاحقة.

خلاصة الفصل الأول:

نخلص في ختام هذا الفصل إلى ما يلي:

- منهاج تحصيل الملكات الأصولية: "مجموع الأفعال التدريسية داخل الفصل الدراسي، وما تستلزمه من أساليب وتقنيات وموارد، حسب كل مرحلة من مراحل الدرس تخطيطا وتنفيذا وتقويما، من أجل اكتساب الطالب ملكات علم أصول الفقه".
- يتكون "منهاج تحصيل الملكات الأصولية" من العناصر الآتية: الأهداف الملكاتية، والفعل التعليمي الملكاتي، والمحتوى الملكاتي، وأساليب تدريس الملكات، وتقنيات تدريسها، موارده، مراحل الدرس الأصولي من التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الفصل الثاني:

صنافة الملكات الأصولية:

مراقيها وأجرأتها ومجالاتها

المبحث الأول: صنافة الملكات الأصولية ومر اقيها:

المبحث الثاني: أجرأة صنافة الملكات الأصولية

المبحث الثالث: مجالات مراقي الصنافة الملكاتية.

مقدمة الفصل الثاني:

يمثل مفهوم الصِّـنافة مفهوما مركزيا في الأهداف التعليمية؛ فهو الذي يشـغلها ويؤجرئها ويحولها من نوايا وأماني إلى وقائع وحقائق من خلال أنشطة تدريسية عملية.

والصِّنافة ترتكز على تصنيف للأهداف التعليمية تصنيفا متسلسلا وهرميا لولبيا؛ من الأدنى إلى الأعلى، ومن الأقل إلى الأكثر، ومن البسيط إلى المركب؛ بحيث لا يمكن المرور إلى المستوى التالي قبل إتقان المستوى الذي قبله؛ **ثم** هو تصنيف شامل لجميع المكتسبات سواء أكانت معلومات أم مهارات أم كفايات أم ملكات، وهي كلها تستقبل وجهة واحدة تجتمع عندها؛ فتكون هي هدفها المركزي.

إن الصنافة أداة إجرائية ضرورية لتوقيع الأهداف التعليمية؛ وبدونها تفقد قابليتها للتنزيل، نتيجة فقد أداتها الفاعلة. والأمر في مجمله أشبه بالغاية والوسيلة، والصعود والمصعد، والعروج والسلم! فبغير الوسيلة تضيع الغاية، وبغير المصعد ينعدم الصعود، وبغير السلم يستحيل العروج إلا بنوع معجزة!

لذلك فإن الاشتغال على الصنافة بالنسبة للأهداف التعليمية هو اشتغال على وسيلتها، وإيجاد لمصعد إليها، وتحقيق لسلم العروج إليها؛ ومن ثَم يتوجب من أجلها وجوب الوسيلة إلى الغاية الواجبة.

تبعا لذلك؛ عملنا في هذا الفصل على الاجتهاد في اقتراح صنافة للملكات الأصولية مستوفية، قدر الإمكان، أوصافَها المطلوبة، مرتبين القول في ذلك على مبحثين؛ قصد أولهما بيان ماهية الصنافة الملكاتية الأصـولية ومراقيها، بينما اعتنى الثاني باقتراح أدوات لتشـغيلها، في حين عمل الثالث على بسـط مجالاتها الرئيسية والفرعية.

المبحث الأول:

صنافة الملكات الأصولية ومراقيها:

المطلب الأول: تعريف صنافة الملكات الأصولية.

المطلب الثاني: مراقي صنافة الملكات الأصولية.

رتبنا القول في هذا المبحث على مطلبين؛ اعتنى أولهما ببيان ماهية صـــنافة الملكات الأصـــولية، واعتنى الثاني بتحديد مراقيها.

المطلب الأول: تعريف صنافة الملكات الأصولية:

نقصـد بصـنافة الملكات الأصـولية "تصـنيف الأهداف الملكاتية الأصـولية تصـنيفا هرميا متتاليا متـدرجـا؛ بحيـث لا يمكن المرور إلى المســتوى التـالي قبـل إتقـان المســتوى الـذي قبلـه، تحقيقـا للملكـة الاجتهادية".

فصنافة الملكات الأصولية تؤدي الوظائف الآتية:

أولا: تصـنيف الأهداف التعليمية الملكاتية: ومعنى ذلك أن الصـنافة تُصَيِّـــــــر الملكات الأصـولية أهدافا تعليمية مسـتجمعة شـروط الأهداف التعليمية، في مسـتوى من مسـتوياتها من القصـد والغاية والغرض، نطلق عليه مسمى "المرقى".

تؤدي الصنافة الملكاتية الأصولية غرضا أساسيا هو تجزئة الملكات الأصولية على أجزاء مدروسة، وتقطيعها إلى مقاطع مناســبة؛ تقدم للطالب على مراحل، ولا تعطى له دفعة واحدة؛ بحيث يســتولي على كليتها بعد أن يستجمع تحصيل أجزائها ومقاطعها.

ثانيا:تصـــنيف هرمي للأهداف الملكاتية الأصـــولية يطبعه الطابع اللولبي الذي يتســـم بالتكرار والتدرج توســـيعا وتعميقا؛ بحيث ينطلق الطالب من الأوليات إلى النهايات، ومن الأدنى إلى الأعلى، ومن الأقل إلى الأكثر، ومن البسيط إلى المركب، بموازاة نمو استعداداته.

إن التقطيع والتجزيء الذي تقتضـيه الصـنافة يشـــوه المعرفة الملكاتية الأصـولية، ويفصـل بين أجزائها ويضـــع حدودا بين مقاطعها، تقطيعا يتســـع مع الوقت، قد يوهم الطالب أن الملكات الأصـــولية مقاطع منفصلات؛ فيكتسبها كذلك، وهو خطر عظيم.

والسبيل المساعد على التقليل من هذا الخطر؛ هو التنظيم اللولبي للأهداف الملكاتية الأصولية تنظيما يستوفي الشرائط الخمسة الآتية:

1_الأولية؛ بحيث يبتدئ الطالب بالمعلومات الأساسية، ثم يبني عليها ما يناسبها. والمعيار في ذلك هو البناء على الـمُسْبَقات المعرفية الأصولية التي يكتشفها الأستاذ باعتماد أداة التقويم التشخيصي.

2_التكرار؛ بحيث يرجع الطالب إلى المعلومات الأساسية؛ والتي هي أقطاب علم الأصول! في كل مرحلة من مراحل التحصيل بأداتين، هما: التعميق والتوسيع؛ بحيث يعمق معارفه تعميقا مناسبا لمرحلته التي هو فيها، وتوسيعا لمكتسباته حولها، إلى أن يستولي عليها استيلاء تاما محيطا بها وبمقتضياتها وأسبابها وشروطها وموانعها وأبعادها ونتائجها، وصولا إلى التحقق بالمراد الملكاتي الكلي؛ وهو الملكة الاجتهادية.

3_التدرج: بحيث لا تُصب الملكات على الطالب صبا، ولا تلقى إليه دفعة واحدة، ولا توضع أمامه بِنْيَة كلية؛ وإنما تـُزَغَّلُ له تزغيلا، وتوضع أمامه أجزاء مناسبة لمسبقاته حولها، وتلقى إليه مُـنَـجَّمـَة حتى يثبت عليها فؤاده.

4_الانسجام؛ بحيث يتدرج الطالب وفق هذه الصنافة؛ من البسيط إلى المركب، ومن العام إلى الخاص، ومن المجمل إلى المفصل، تدرجا غير منقطع ولا متناقض؛ كالبنيان المرصوص.

5_الإتقان؛ بحيث لا ينتقل المتعلم إلى مستوى معين قبل التأكد من إتقانه وإجادته للمستوى الذي قبله. وإنما يتم التأكد من ذلك بالتوظيف الأمثل للأدوات التقويمية الملكاتية.

إن هذه الأوصاف الخمسة هي التي يجمعها وصف "البناء اللولبي للصنافة"، وهو وصف يجمع بين الأولية والتكرار والتدرج والانسجام، وهو يتطلب إتقانا للتحويل التدريسي الملكاتي.

ثالثا: التصنيف الإجرائي للأهداف؛ بحيث يُمَكِّن من الاشتغال اللولبي على الأهداف الملكاتية؛من خلال صياغتها في أهداف سلوكية قابلة للتطبيق والملاحظة والقياس.

إن هذا المكون؛ أي التصنيف الإجرائي للملكات، من مكونات الصنافة الملكاتية ضروري لأمرين على الأقل؛ تنزيل الأهداف الملكاتية في عبارات وأفعال تعليمية محددة ودقيقة وواضحة يمكن تدريسها وتقويمها. وأجرأة الأفعال التعليمية في مهام وأنشطة تحصيلية (تعليمية تعلمية\تدريسية) سواء أكانت بنائية أم تقويمية.

المطلب الثاني: مراقي صنافة الملكات الأصولية:

إن بناء الصنافة الملكاتية أمر في غاية الأهمية بالنسبة للتحصيل، وهو على أهميته لا نجد دراسة خاصة به، حسب اطلاعي، اللهم إلا محاولات بعض الباحثين في تصنيف الملكات الأصولية، وسننطلق منها ونستأنف فيه النظر بحسب الإمكان.

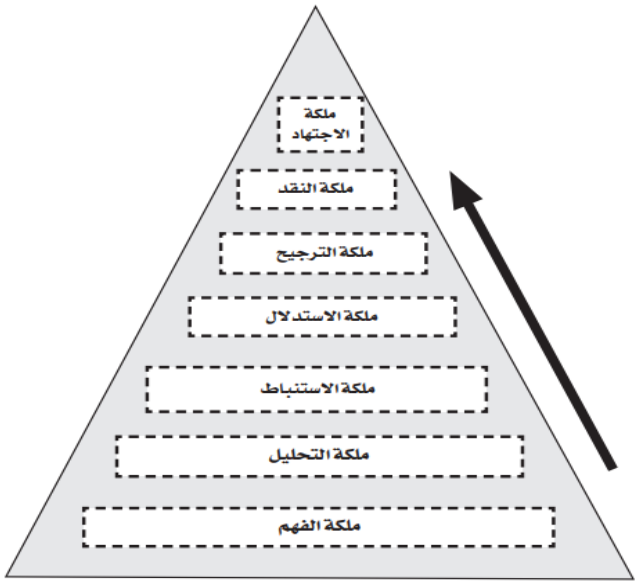
الفرع الأول: عناية الباحثين بالصنافة الملكاتية:

لقد اعتنى العلماء والباحثون بمستويات الاجتهاد منذ القديم؛ حيث قسموه إلى الأقسام المعلومة في علم الأصول، والتي تترقى إلى أن تصل إلى الاجتهاد المطلق، لكن العناية بتصنيف هذه المستويات في صنافات قابلة للتدريس أمر نادر في الدراسات الأصولية، ولعل ذلك راجع إلى حداثة الصنافة باعتبارها أداة لتنزيل المنهاج.

ومن الباحثين الذين انتبهوا إلى أهمية ترتيب مراحل الاجتهاد؛ فرتبوا وفقها مستويات الملكة الأستاذ مبارك بلعسري، حيث سماها ب"**الصنافة**"[687]، ثم رتبها بشكل تصاعدي؛ من الأدنى إلى الأعلى، حسب الخطوات التي يسلكها المشتغل بالنص الشرعي[688]، وهي مبينة في الشكل التالي:

[687] ينظر: طرائق التدريس الحديثة و أثرها في تطوير الدرس الأصولي، ص 105. (مرجع سابق).
[688] طرائق التدريس الحديثة و أثرها في تطوير الدرس الأصولي، ص 106.

شكل توضيحي رقم (23): مراقي الملكات الأصولية عند الدكتور بلعسري:



برر الباحث الدكتور مبارك بلعسري هذا الاختيار بالمبررات التالية[689]:

أولا: المبرر النفسي الراجع إلى السيرورات الدماغية العليا؛ لأن الدماغ في اشتغاله، عادة ما، يترقى من الفهم فالتحليل ثم الاستنباط فالاستدلال، فالترجيح ثم النقد، وصولا إلى الاجتهاد.

ثانيا: المبرر الابستيمولوجي الراجع إلى طبيعة المعرفة الأصولية؛ والتي تتركب من هذه الملكات (الفرعيات)؛ من الفهم والتحليل والاستنباط والاستدلال والترجيح والنقد، وصولا إلى الحكم الشرعي.

ثالثا: المبرر التدريسي (الديداكتيكي) الراجع إلى طبيعة التحصيل التصاعدي؛ حيث يكتسب الطالب أولا ملكة الفهم، يم يتدرج إلى التحليل، ومنه إلى الاستنباط، ثم يصعد إلى الاستدلال، ليرتقى إلى الترجيح، ومنه إلى النقد، ليستوي أخيرا على الحكم. وقد حاول أن يجعل له مرقى بلوم للمعرفة أساسا ديداكتيكيا[690]؛ ليأتي ترتيبها على الشكل التالي:

---

[689] طرائق التدريس الحديثة و أثرها في تطوير الدرس الأصولي، ص 106، 107.

[690] طرائق التدريس الحديثة و أثرها في تطوير الدرس الأصولي، ص 108.

شكل توضيحي رقم (24): مستويات مراقي الملكات الأصولية عند الدكتور بلعسري

الرقم	المستوى	الملكات الأصولية
١	المعرفة	ملكة التأصيل
٢	الفهم	ملكة الفهم– ملكة الاستنباط ـ ملكة الاستدلال ـ ملكة التعليل
٣	التطبيق	ملكة التنزيل ـ ملكة التخريج
٤	التحليل	ملكة التحليل ـ ملكة المقارنة
٥	التركيب	ملكة التركيب
٦	التقويم	ملكة الترجيح ـ ملكة النقد ـ ملكة الاجتهاد

لقد بذل الباحث الأستاذ مبارك بلعسري مجهودا مشكورا في بناء هذه الصنافة استنادا إلى أسس ثلاثة؛ أساس نفسي، وأساس معرفي، وأساس تدريسي، مما يعكس وعيا بأهميتها التصورية والمنهاجية والإجرائية، وبما يدل على فهمه لطبيعة الملكات الأصولية، وترقيها في التحصيل والتنزيل. وهو أمر في غاية الأهمية، غير أن التصنيف الذي اقترحه ترد عليه النقود الآتية:

أولا: البناء الملكاتي يمر فعلا عبر بناء لولبي تصاعدي؛ وهو يشمل المحطات الأساسية المستوعِبة لجميع أقطاب علم الأصول بالقصد الأول، وعلى ذلك فإننا نسلم له إدراج ملكات: الاستدلال والترجيح باعتبارهما نواتج لقطبَـــيْ؛ الدليل والترجيح، ولكنا لا نسلم له إدراج ملكات الفهم والتحليل والنقد ضمن الأصناف الأساسية للملكة الاجتهادية؛ لأنهما ملكتين مستعرضتين وليستا خاصتين بالملكة الاجتهادية؛ بحيث نجدهما في جميع التخصصات وليستا خاصتين بعلم الأصول.

ومعنى ذلك أن الملكات التي يُقتصَر عليها في صنافة الملكات الأصولية هي الملكات التي تستند إلى المحتوى المعرفي الأصولي أساسا، كما تنتج عن الاشتغال (الحصري) بعلم الأصول، أما الملكات المستعرضة من الفهم والتحليل والنقد والتطبيق والتجريد والبحث والتعليل والتأويل والمقارنة والتمييز.. فهي ملكات مستعرضات؛ تشارك علوم أخرى في تمليكها للطالب، كما يوظفها توظيفا مستعرضا. لذلك فإن موطن تصنيفها هو أن تُجعل ملكات فرعيات تصلح لوضعها باعتبارها أفعالا سلوكية مترجِمة للملكات الأصولية

المحضة التي هي الناشئة أصالة عن الأقطاب الستة لعلم الأصول، والتي تُكَوِّن المحتوى المعرفي لمنهاج مادة على أصول الفقه.

ثانيا: الملكة الاجتهادية هي منتهى الفعل التدريسي الملكاتي الأصولي، غير أن وضعها في رأس الهرم يشعر أنها مرحلة (خاصة) مؤسسة على ما قبلها؛ بحيث تستند إلى قطب من أقطاب علم الأصول، وتترجمها أهداف سلوكية خاصة بها قابلة للملاحظة والقياس، والحال أنها غير ذلك؛ إذ الملكة الاجتهادية هي شاملة لكل المراحل الاجتهادية؛ من الاستنباط والاستدلال والتنزيل والترجيح والحجاج؛ فالاجتهاد إنما يطلق على الكل المُكَوَّن من ذلك.

ثالثا: الملكات الأصولية هي الناشئات عن الهيكل المعرفي لعلم الأصول، وهو الذي يستند إلى أقطابه الستة؛ وعلى ذلك فإنه من اللازم أن تعكسها الصنافة الملكاتية الأصولية بوضوح ودقة. وقد اكتفى الأستاذ مبارك بلعسري بملكات ثلاثة ناشئة عن أقطاب الأصول؛ وهي: الاستنباط والاستدلال والترجيح، وهي فعلا تشكل عمود الملكات الاجتهادية، غير أنها لا تستوعب التنزيل الذي هو الجزء المتمم للاستنباط والاستدلال والترجيح، كما لا تستوعب الحجاج الذي نرى أنه ضروري للملكة الأصولية في السياق المعاصر، كما سبق أن شرحناه.

رابعا: الأساس النفسي ضروري للملكة الأصولية كما بيناه سابقا، وانتباه الباحث بلعسري لهذا الأمر يدل على فقه عميق لأسس الملكة، غير أن اقتصاره على ما وضعه العالم (**بلوم**) في صنافته لمراقي المعرفة يضيق كثيرا على الملكة، لأن تصنيف بلوم هذا خاص بالمجال المعرفي الذي هو مكون (فقط!) من مكونات المجالات التي تشملها الصنافات النفسية؛ إذ لابد من اعتبار المجال الوجداني والحركي \المهاري في الأسس التي تجعل لكل بناء منهاجي. وقد انتهى بنا النظر إلى أن المجالات التي تشملها الملكة، كيفما كان تخصصها، هي المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.

خامسا: انتبه الأستاذ بلعسري إلى أن الصنافة الملكاتية يتم تنزيلها منهاجيا عبر أفعال سلوكية؛ وهو ملحظ ينم عن فهمه لآليات اشتغال التدريسية المعاصرة، ثم اقترح بعض الأفعال التدريسية المناسبة للمراقي

المعرفية لصنافة (بلوم)، غير أن ذلك لا يكفي، لما شرحناه، من أن المراقي المعرفية هي جزء فقط من المراقي التي تشملها الأهداف الملكاتية إضافة إلى المجالين الأساسيين: الوجداني والمهاري، وعلى ذلك فإنه من اللازم وضع مصفوفة للأفعال السلوكية شاملة للمجالات الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية لكل مرحلة من مراحل الصنافة الملكاتية.

الفرع الثاني: الصنافة الملكاتية المقترحة:

إن الصنافة تصنف الملكات الأصولية تصنيفا متسلسلا هرميا متتاليا؛ بحيث لا يتم المرور إلى المستوى التالي قبل إتقان المستوى الذي قبله. ومعنى ذلك أن الصنافة الملكاتية تخضع لمقتضيات التصنيف الذي يتطلب الترتيب المنسجم المتكامل اللولبي؛ والذي يتسم بالتكرار والتدرج؛ بحيث يعمق المكتسبات ويوسعها بالموازاة مع نمو استعدادات الطالب.

وعلى ذلك اقترحنا صنافة من خمسة مراقي تندمج كلها في الملكة الاجتهادية اندماجا متكاملا؛ بحيث تحققها وتؤجرئها وتشغلها، وتوظف من أجلها كل الموارد المتاحة؛ سواء أكانت معارفا أم مهارات أم قدرات أم كفايات. وهذه المراقي هي:

1_مرقى الاستنباط: يكون الهدف المركزي فيه: "**إقدار الطالب على الفهم المزدوج، واستنباط الحكم**".

2_مرقى الاستدلال: يكون الهدف المركزي له: "**إقدار الطالب على تعيين الدليل المناسب للحكم، وتحديد وجه دلالته عليه**".

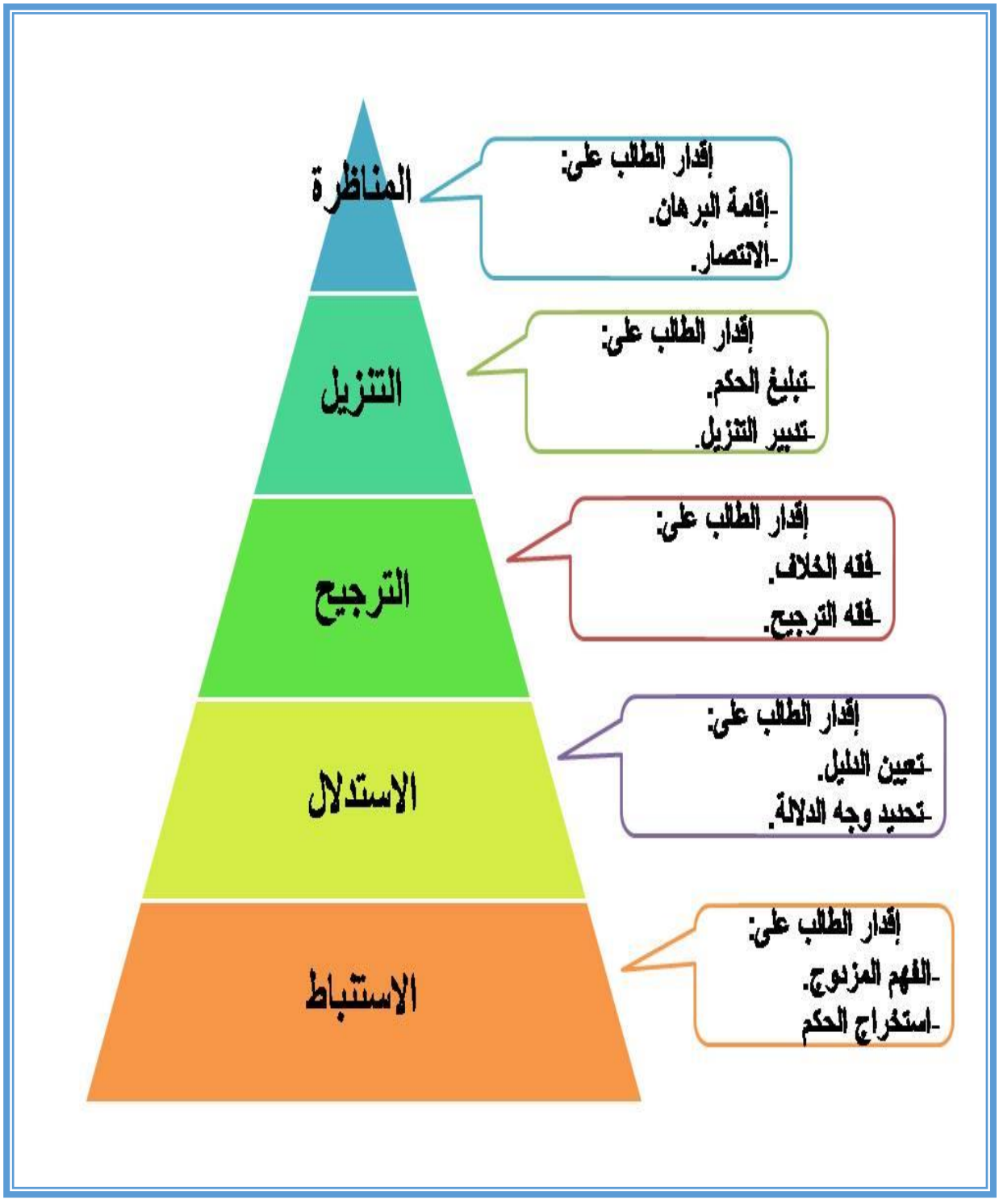
3_ مرقى الترجيح: يكون الهدف المركزي له: " **إقدار الطالب على فقه الخلاف، وفقه الترجيح**".

4_مرقى التنزيل: يكون الهدف المركزي لهذا المرقى: "**إقدار الطالب على تبليغ الحكم تبليغا مبينا، وتدبير تنزيله ومقاوماته**".

5_ مرقى المناظرة: يكون الهدف المركزي لهذا المرقى: "**إقدار الطالب على البرهنة على الحكم، والانتصار له**".

كما يبين ذلك الرسم التوضيحي التالي:

شكل توضيحي رقم (25): مراقي ملكة الاجتهاد مع أهدافها الإجرائية:



المبحث الثاني:

أجرأة صنافة الملكات الأصولية

المطلب الأول: المكونات والاستمداد.

المطلب الثاني: الأنواع والأهداف السلوكية.

يتوقف تشـغيل الصـنافة على أربعة أمور أسـياسـية؛ أولها تحديد مكونات كل مرقى من مراقيها، وثانيها تعيين المجال الإبستيمولوجي لكل مكون من تلك المكونات التي تستمد منها هيكلها المعرفي، ثالثها بيان أنواع مكوناتها التي تتكون منها من حيث هي جزء من المنهاج إما معارفا أو مهارات أو قدرات أو كفايات أو ملكات، رابعها صـياغة الأهداف السـلوكية التي تحققها. فلننظر في كل أمر من تلك الأمور الأربعة قدر الإمكان.

المطلب الأول: المكونات والاستمداد:

يتكون كل مرقى من مراقي الملكة الأصـولية الخمسـة من مكونات محددة، و يتطلب تدريس هذه المراقي البناء على تلكم المكونات باعتبارها لبنات ضـرورية فيها؛ بحيث لا تتحقق إلا بها. وهذه المكونات بدورها تستمد وجودها من مجال أو مجالات معرفية معينة.

تبعا لذلك؛ فإن المشـتغل على صـنافة تدريسـية لابد له من تحديد مكونات مراقيها أولا، ثم تعيين أساسها المعرفي (الإبستيمولوجي).

الفرع الأول: مكونات مراقي الملكة الأصولية:

تتكون صـنافة الملكة الأصـولية من خمسـة مراقي أسـاسـية؛ هي: الاسـتنباط والاسـتدلال والتنزيل والترجيح والحجاج، وكل مرقى من هذه المراقي يتكون من مكونات أسـاسـية وفرعية، وهي راجعة في مجملها إلى النظر المعرفي (الابسـتيمي) في علم أصـول الفقه الذي ناقشـناه في الفصـل الثاني من الباب الثاني من هذه الدراسة. وقد أدى بنا النظر إلى ترتيب القول فيها كما يلي:

أ_ **مكونات مرقى الاسـتنباط:** الاسـتنباط مرقى أسـاس داخل البناء الملكاتي الأصـولي، وهو يتكون من ثلاث مكونات أساسية؛ هي:

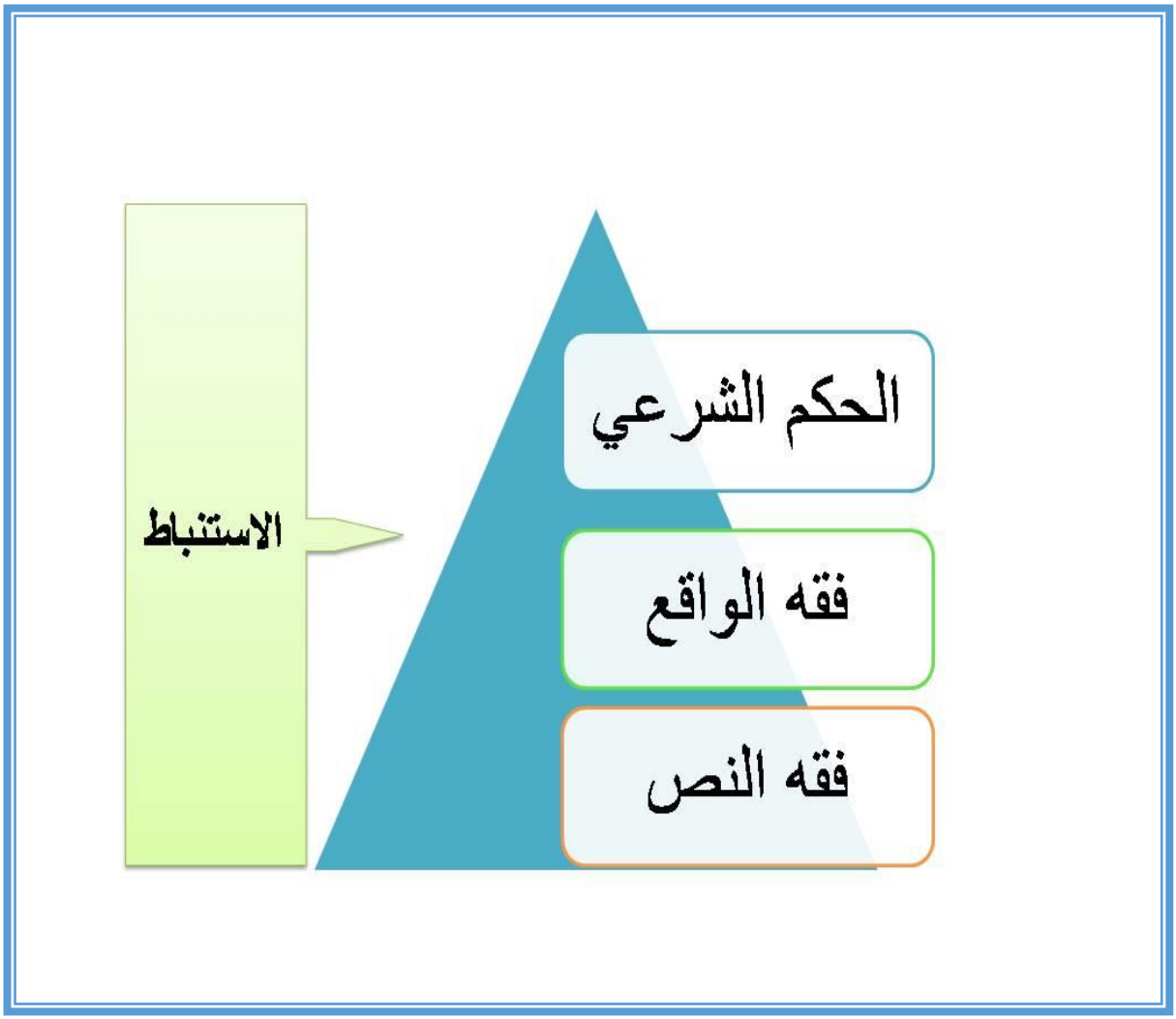
- ✓ فقه النص.
- ✓ فقه الواقع.

✓ الحكم.

وهذه المجالات الثلاثة هي مكونات الاستنباط الأساسية؛ فكل استنباط إنما هو نتيجة فقه النص وفقه الواقع المؤديان إلى الحكم الشـــرعي. وعلى ذلك فإنما يتحقق مرقى الاســـتنباط بعد أن يســـتولي الطالب على مكوناته الثلاثة الأســـاســـية، والتي بدورها تحتاج إلى مســـبقات معرفية مرتبطة باللغة المحققة لفهم النص، ومسبقات سننية محققة لفهم الواقع، ومسبقات مبينة للحكم الشرعي وأنواعه ومراتبه.

وعلى ذلك يتشكل مرقى الاستنباط في علاقته بمكوناته على الشكل التالي:

شكل توضيحي رقم (26): مكونات مرقى الاستنباط:



ب_ **مكونات مرقى الاستدلال:** يرتبط مرقى الاستدلال بالدليل الذي هو مركز الفكر الأصولي، وهو بدوره يتكون من مكونين أساسين؛ هما:

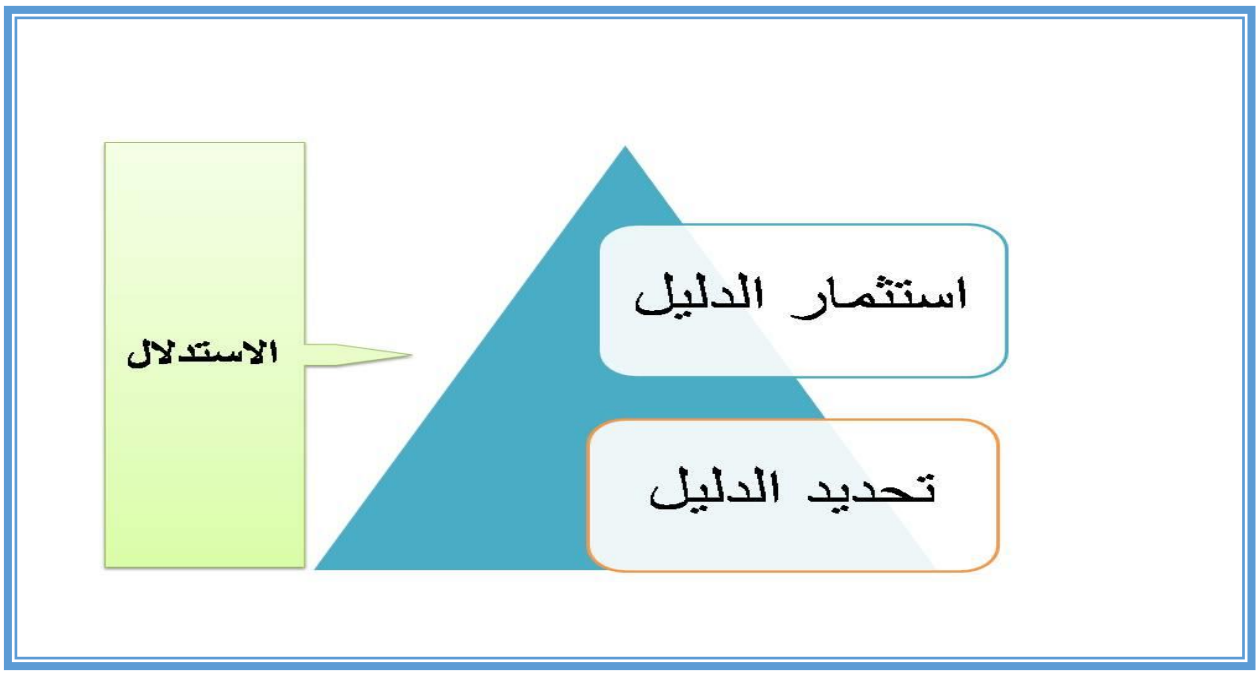
- ✓ تحديد الدليل.
- ✓ الاستثمار.

وهذه المكونات الأساسية هي نفسها مراقي الاستدلال من حيث هو فعل أصولي؛ فلابد للأصولي من تحديد الدليل الذي يستند إليه، مع بيان مرتبته وسلامته، ثم لابد له بعد ذلك من تحديد وجه استثماره. وعلى ذلك فإنما يتحقق مرقى الاستدلال من خلال إقدار الطالب على تعيين الدليل المناسب للاجتهاد، وإقداره على استثماره استثمارا سليما.

وتعيين الدليل واستثماره يتوقف على مسبقات ضرورية مرتبطة ببيان الدليل وأنواع الأدلة ومراتبها، ووجه دلالتها ومرتبتها ونوعها.

وعلى ذلك يتشكل مرقى الاستدلال في علاقته بمكوناته على الشكل التالي:

شكل رقم (27): مكونات مرقى الاستدلال:

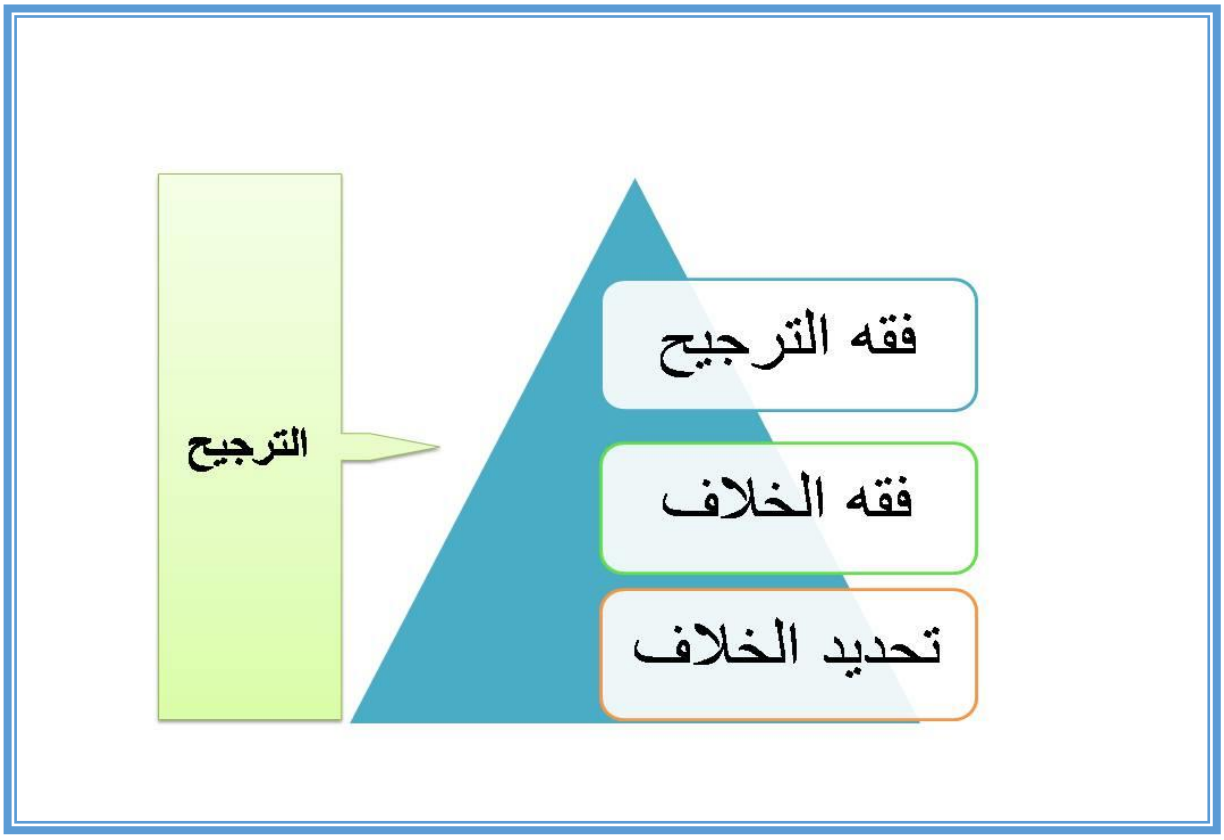


ج_ **مكونات مرقى الترجيح:** غاية مرقى الترجيح إظهار الحكم الشـــرعي على مخالفيه داخل المذهب الواحد أو المذاهب الإسلامية المعتبرة الأخرى، وهو بدوره يتكون من ثلاث مكونات أساسية؛ هي:

- ✓ تحديد الخلاف.
- ✓ فقه الخلاف.
- ✓ فقه الترجيح.

وهذه المكونات الأساسية هي نفسها مراقي الترجيح من حيث هو مبحث أصولي؛ فلابد للأصولي من الجواب على الأسئلة الآتية: هل المسألة خلافية أم مجمع عليها؟ وما أسباب الخلاف وما ينبني عليه؟ وكيف أظهر اجتهادي على غيره؟. والجواب على هذه الأسئلة المركزية يشكل مرقى الترجيح في علاقته بمكوناته على الشكل التالي:

شكل توضيحي رقم (28): **مكونات مرقى الترجيح:**



د_ **مكونات مرقى التنزيل:** غاية مرقى التنزيل توقيع الحكم الشرعي، وهو غاية غايات الفكر الأصولي عامة. ولا يتحقق ذلك إلا بثلاث مكونات أساسية؛ هي:

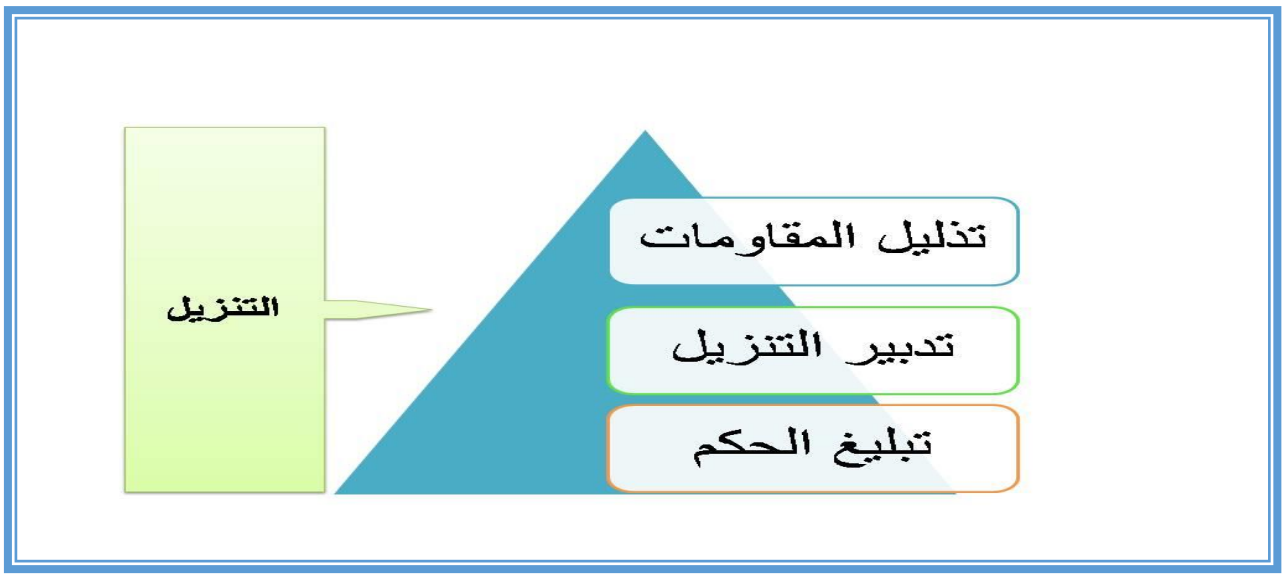
- ✓ تبليغ الحكم الشرعي.
- ✓ تدبير التنزيل.
- ✓ تذليل المقاومات.

وهذه المكونات الأساسية هي نفسها مراقي التنزيل من حيث هو مبحث أصولي؛ فلابد للأصولي من بيان كيفية تبليغ الحكم، مع الانتباه للصعوبات التي تصحب تنزيله من حيث إعداد المكلف والمجتمع لقبوله، ثم دراسة "السيناريوهات" المتوقعة لمقاومته.

وعلى ذلك؛ فإنما يتحقق مرقى التنزيل من خلال إقدار الطالب على تعيين الدليل المناسب للاجتهاد من جهة أولى، ثم تدبير تنزيله من جهة ثانية، وتذليل المقاومات المتوقعة من جهة ثالثة. وتبليغ الحكم الشرعي وتدبيره وتذليل معارضاته يتوقف على مسبقات ضرورية مرتبطة بفقه الدعوة والسياسة الشرعية وفقه الموازنة.

وعلى ذلك يتشكل مرقى التنزيل في علاقته بمكوناته على الشكل التالي:

شكل رقم (29): مكونات مرقى التنزيل:

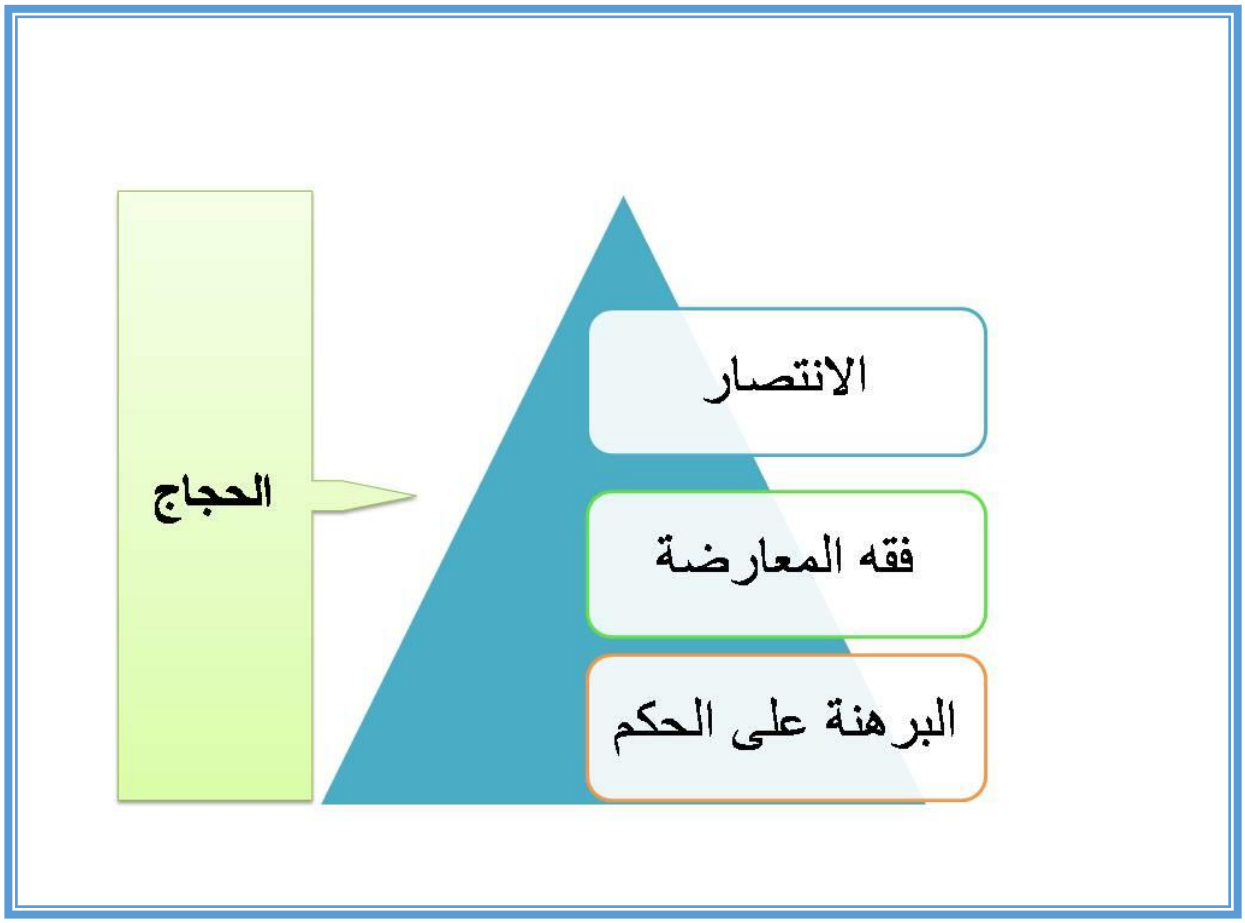


هـ **مكونات مرقى الحجاج:** غاية مرقى الحجاج إظهار الحكم الشـرعي على معارضـيه داخل المجتمع، وهو بدوره يتكون من ثلاث مكونات أساسية؛ هي:

- ✓ البرهنة على الحكم.
- ✓ فقه االمعارضة.
- ✓ الانتصار.

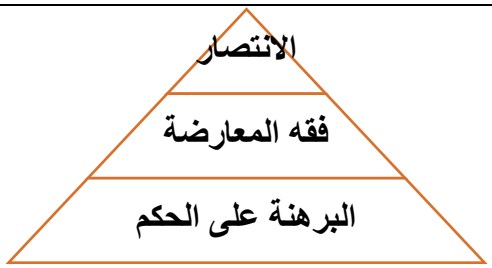
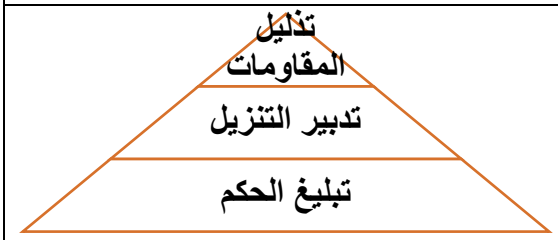
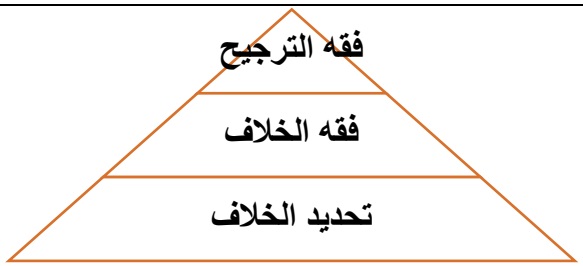
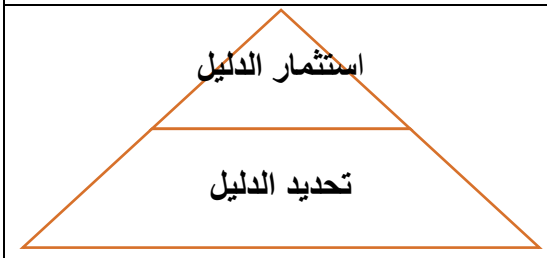
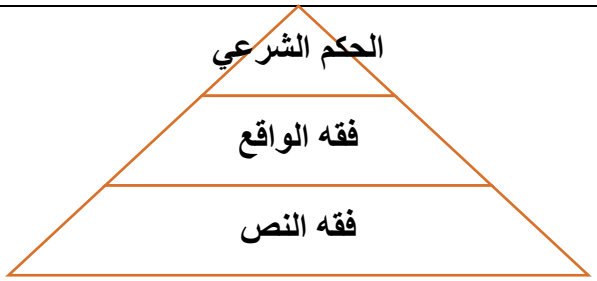
وهذه المكونات الأساسية هي نفسها مراقي الحجاج؛ فلابد للمجتهد من الجواب على الأسئلة الآتية: هل المسألة التي أجتهد فيها خلافية داخل المجتمع أم مجمع عليها؟ وما أسباب معارضتها ومستند معارضيها؟ وكيف أنصـر اجتهادي على غيره وأبطل آراء المعارضـين؟ والجواب على هذه الأسـئلة المركزية يشـكل مرقى الحجاج في علاقته بمكوناته على الشكل التالي:

شكل رقم (30): مكونات مرقى الحجاج:



يتلخص من ذلك أن المراقي الخمسة السابقة تتكون من مكونات أساسية هي بمثابة مراقي (فرعية) لها، لا تتحقق إلا من خلالها، كما يبين ذلك الشكل التالي:

شكل توضيحي رقم (31): مكونات مراقي الملكة الأصولية:

المناظرة	
التنزيل	
الترجيح	
الاستدلال	
الاستنباط	

الفرع الثاني: استمداد مكونات مراقي الملكة الأصولية:

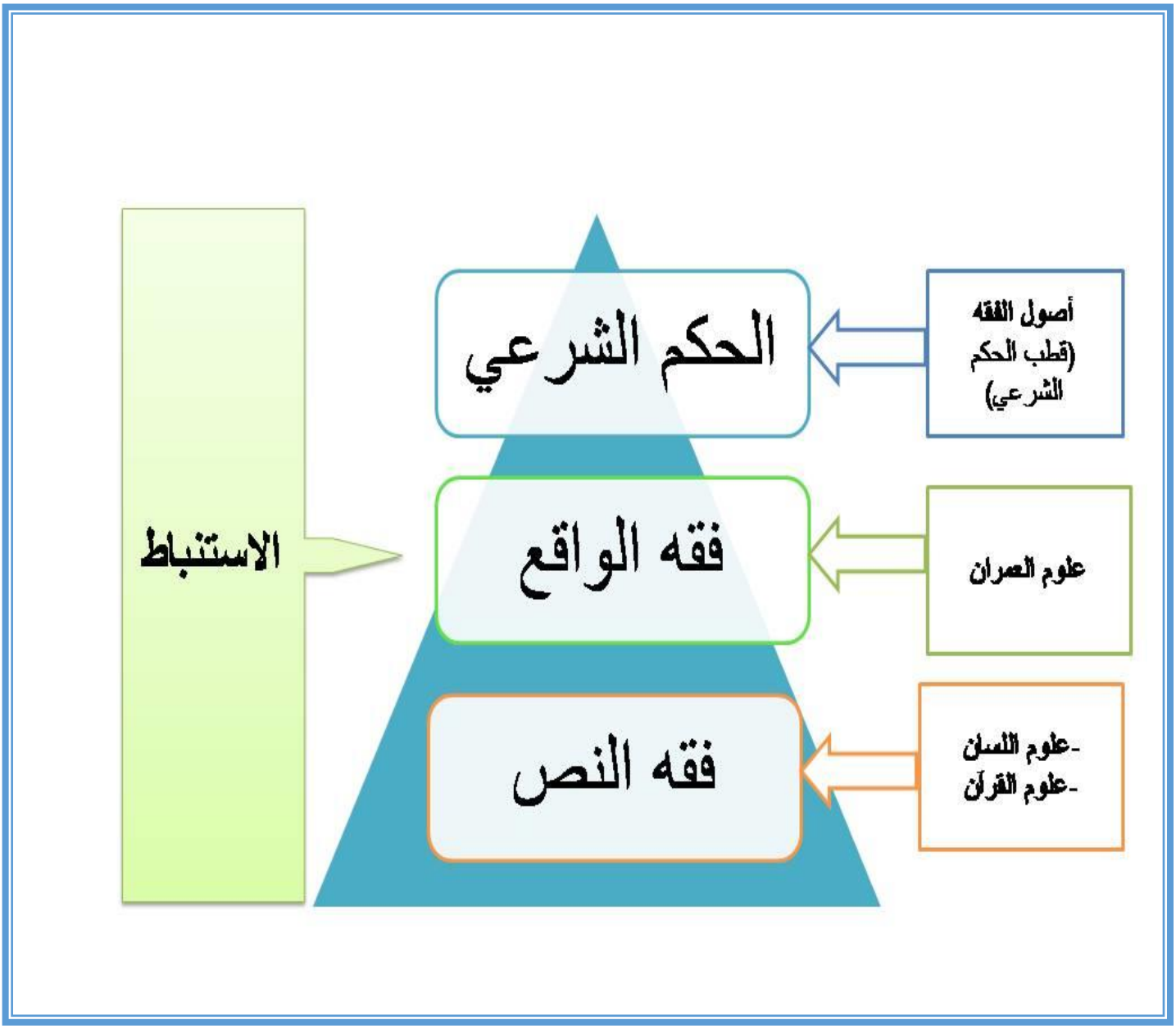
يستمد كل مكون من مكونات تلكم المراقي من علوم وتخصصات متعددة؛ هي التي تشكل مرجعيته المعرفية وتبني هيكله المعرفي؛ وهي كلها إما أن تكون مستمدة أساسا من علم أصول الفقه بأقطابه الستة، أو من علم أصول الفقه بمعناه الوظيفي الذي يستعير من التخصصات الأخرى ما يخدم مقاصده ويحقق أغراضه؛ وهي إما علوم شرعية أو لغوية أو عمرانية.

أ_استمداد مرقى الاستنباط: بما أن مرقى الاستنباط يتشكل أساسا من مكونات ثلاثة هي الحكم وفقه النص وفقه الواقع؛ فإن استمداده بالأساس من العلوم والتخصصات التي تحققها؛ وهي كما يلي:

- ✓ فالنص إنما يفقه انطلاقا من علوم اللسان وعلوم القرآن باصطلاح ابن خلدون رحمه الله؛ يقصد بعلوم اللسان مجمل علوم اللغة العربية، وبعلوم القرآن مجمل العلوم الناشئة عن الوحي بما فيها علوم القرآن بالاصطلاح الخاص وعلوم السنة وعلم الكلام...
- ✓ والواقع إنما يفقه بعلوم العمران؛ وهي مجمل العلوم الراجعة إلى فهم المجتمع والكون وما ينتج عنهما من عمران بشري.
- ✓ والحكم إنما يفقه انطلاقا من علم أصول الفقه.

تبعا لذلك يتشكل مرقى الاستنباط في علاقته باستمداده كما يبين الشكل التالي:

شكل رقم (32): استمداد مرقى الاستنباط:



ب_**استمداد مرقى الاستدلال:** بما أن مرقى الاستنباط يتشكل أساسا من مكونين؛ هما: تحديد الدليل واستثماره؛ فإن استمداده بالأساس من علم أصول الفقه الذي يحدد الدليل ويبين وجه استثماره؛ انطلاقا من قطبين من أقطاب علم أصول الفقه؛ وهما: الدليل والدلالة.

تبعا لذلك يتشكل مرقى الاستدلال في علاقته باستمداده كما يبين الشكل التالي:

شكل توضيحي رقم (33): استمداد مرقى الاستدلال:

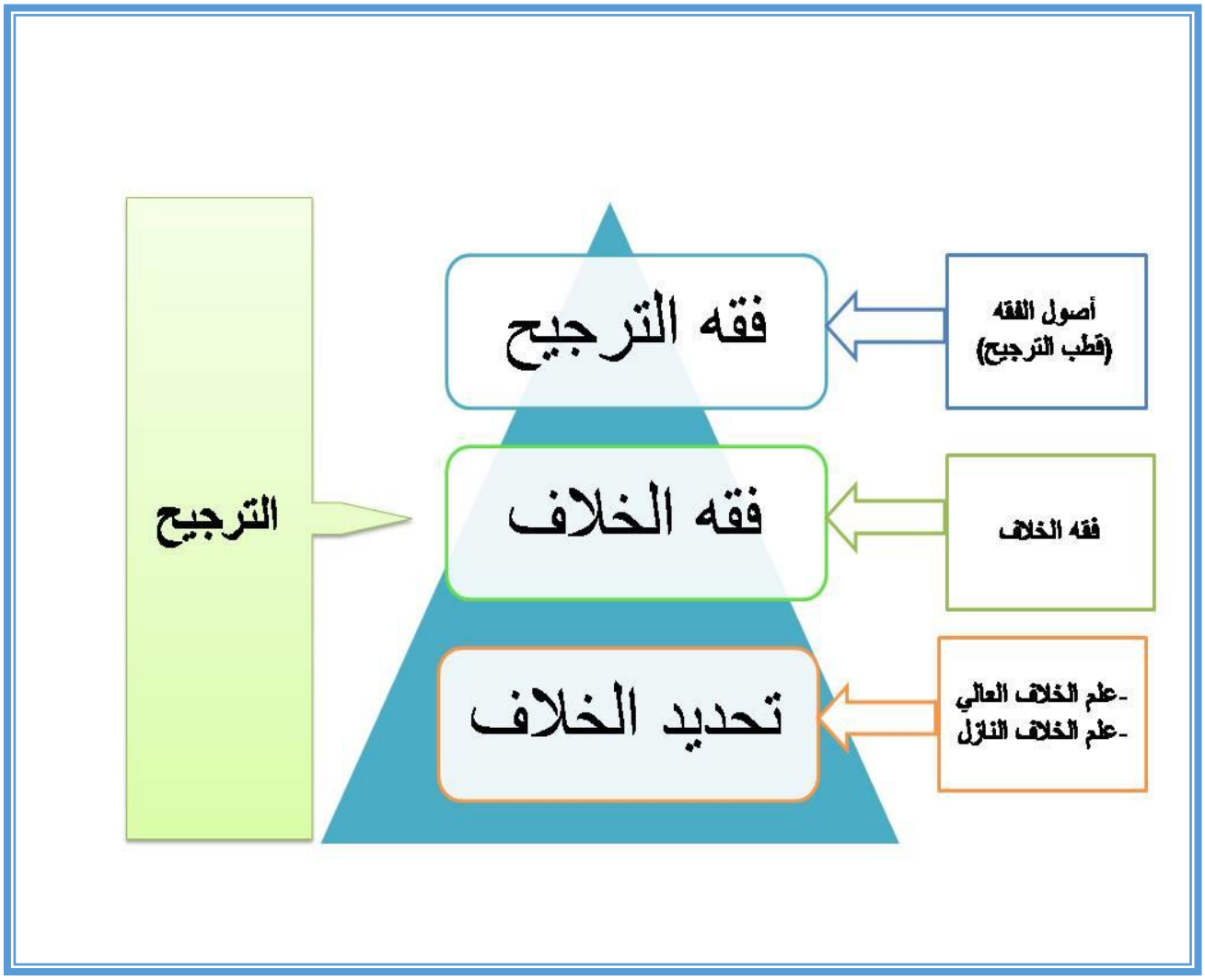


ج_استمداد مرقى الترجيح: بما أن مرقى الترجيح يتشكل أساسا من مكونات ثلاثة: تحديد الاختلاف وفقهه وفقه الترجيح؛ فإن استمداده بالأساس من العلوم والتخصصات التي تحققها؛ وهي كما يلي:

- ✓ تحديد الخلاف إنما يأتي انطلاقا من معرفة مواطن الإجماع انطلاقا من الخلاف العالي والنازل.
- ✓ وفقه الخلاف إنما يتحصل من معرفة أسبابه وما ينبني عليه.
- ✓ وفقه الترجيح إنما يتحصل من معرفة المرجحات التي حددها الأصوليون في قطب الترجيح.

تبعا لذلك يتشكل مرقى الترجيح في علاقته باستمداده كما يبين الشكل التالي:

شكل توضيحي رقم (34): استمداد مرقىالترجيح:

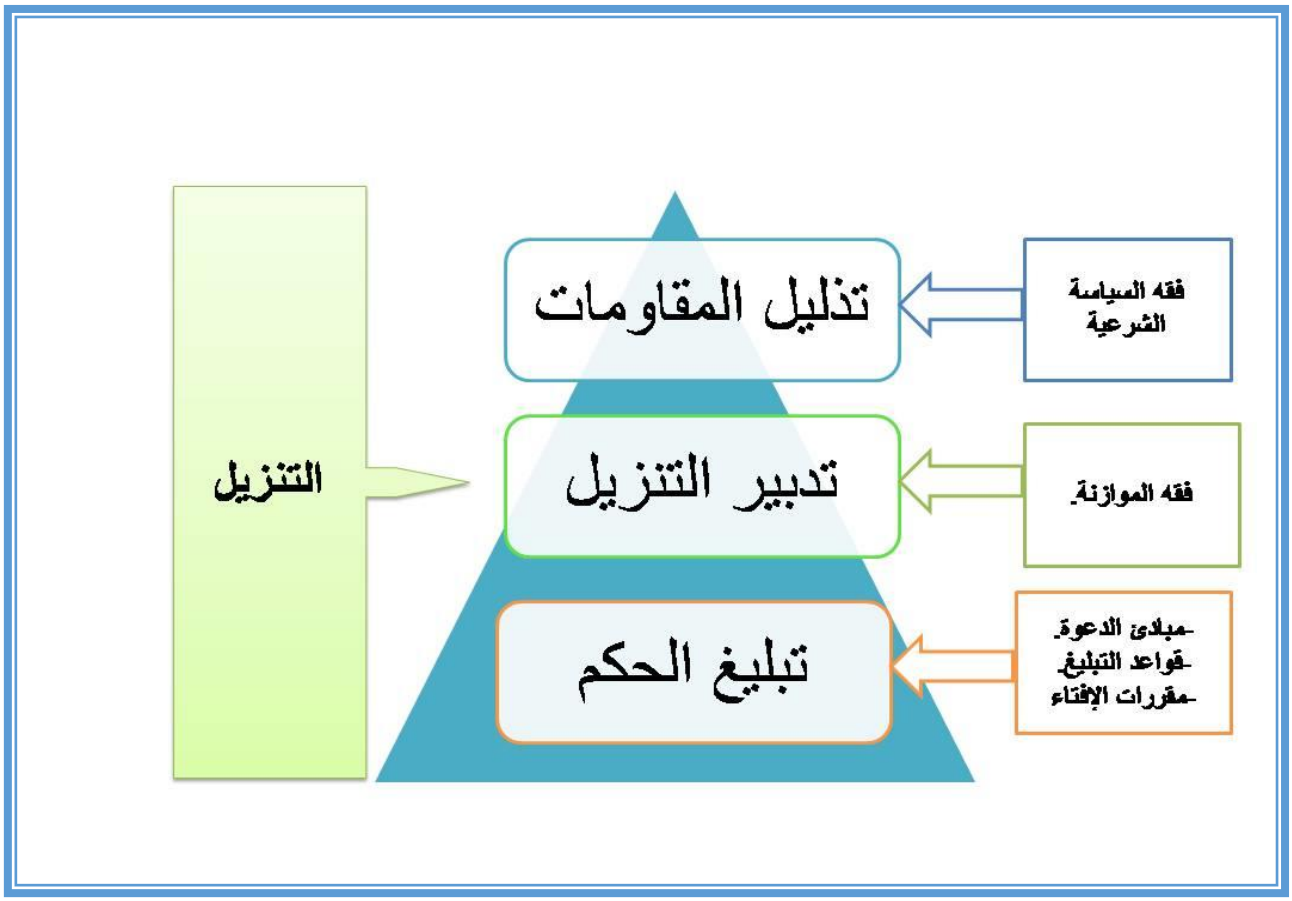


د_استمداد مرقى التنزيل: بما أن مرقى التنزيل يتشكل أساسا من مكونات ثلاثة هي تبليغ الحكم وتدبير تنزيله وتذليل المقاومات التي قد تصادفه؛ فإن استمداده بالأساس من العلوم والتخصصات التي تحققها؛ وهي كما يلي:

- ✓ تبليغ الحكم إنما يتم بمراعاة مبادئ الدعوة وقواعد التبليغ ومقررات الإفتاء.
- ✓ وتدبير تنزيله إنما يتم أساسا بمراعاة فقه الموازنة.
- ✓ وتدبير المقاومات إنما يتم من خلال إعمال قواعد السياسة الشرعية.

تبعا لذلك يتشكل مرقى التنزيل في علاقته باستمداده كما يبين الشكل التالي:

شكل رقم (35): استمداد مرقى التنزيل:

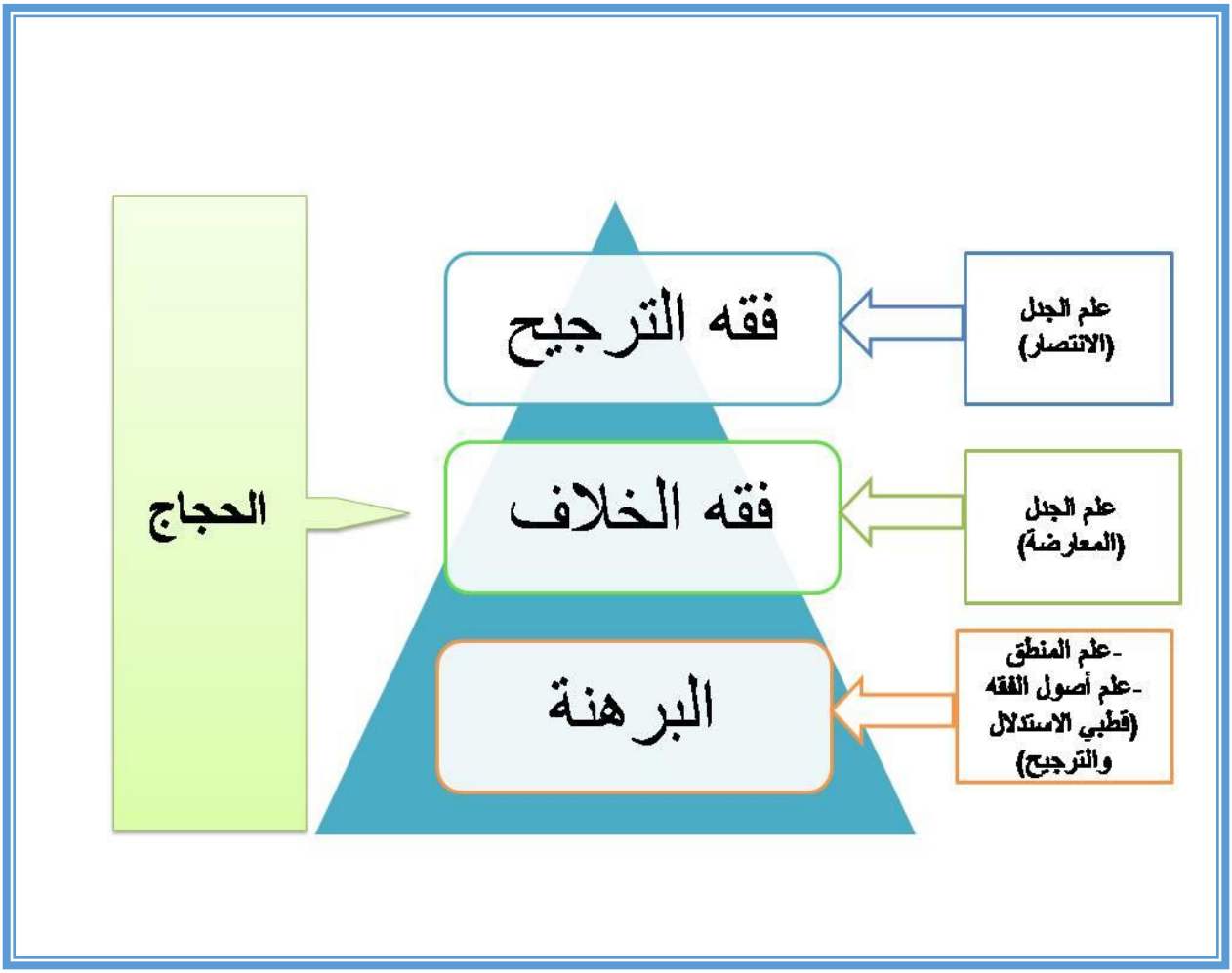


هـ_استمداد مرقى الحجاج: بما أن مرقى الحجاج يتشكل أساسا من مكونات ثلاثة: البرهنة على الحكم وفقه معارضته والانتصار له؛ فإن استمداده بالأساس من العلوم والتخصصات التي تحققها؛ وهي كما يلي:

- ✓ البرهنة على الحكم إنما يتم من مقررات علم أصول الفقه والمنطق.
- ✓ وفقه معارضته يتم من مقررات علم الجدل خاصة ما يتعلق منها بمبحث المعارضة.
- ✓ والانتصار إنما يتحقق من مبحث الانتصار من علم الجدل.

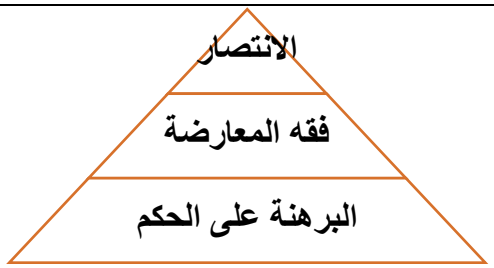
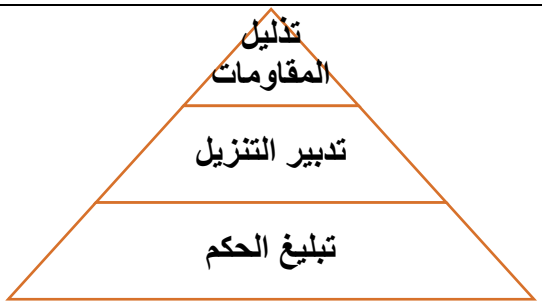
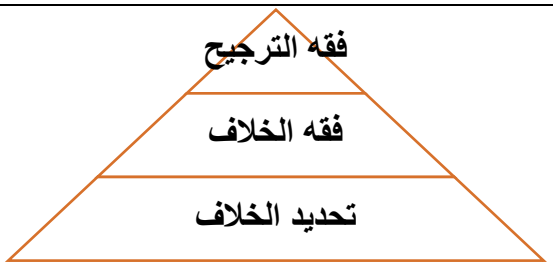
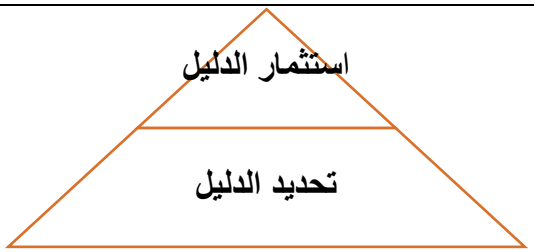
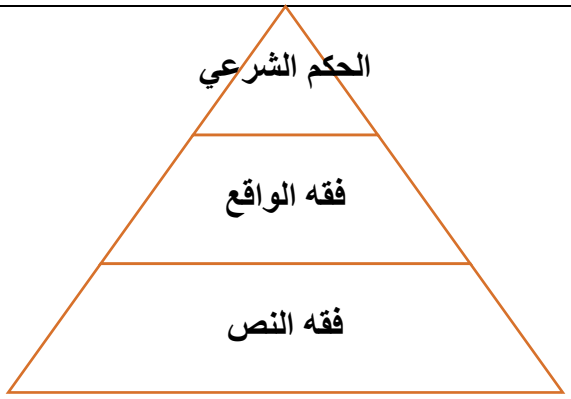
تبعا لذلك يتشكل مرقى الحجاج في علاقته باستمداده كما يبين الشكل التالي:

شكل رقم (36) استمداد المناظرة:



يتلخص من ذلك أن المراقي الخمسة السابقة تتكون من مكونات أساسية هي بمثابة مراقي (فرعية) لها، لا تتحقق إلا من خلالها، وهي بدورها إنما تستمد من مجالات معرفية إبستيمية محددة؛ لا يمكن أن تتحصل إلا من خلال تحصيل مباحثها تحصيلا كافيا؛ فهي مسبقات لها، يجب مراعاتها أثناء بناء منهاج علم أصول الفقه الذي يكسب الطالب الملكة الاجتهادية، كما يبين ذلك الشكل التالي:

شكل توضيحي رقم (37): مكونات مراقي الملكة الأصولية في علاقتها باستمدادها:

المناظرة		✓ علم الجدل (الانتصار) ✓ علم الجدل (المعارضة) ✓ علم المنطق وأصول الفقه
التنزيل		✓ علم السياسة الشرعية ✓ علم أصول الفقه (قطب المقاصد) ✓ الإفتاء والدعوة والتبليغ والتربية
الترجيح		✓ علم أصول الفقه ✓ فقه الخلاف ✓ الخلاف العالي والنازل
الاستدلال		✓ علم أصول الفقه (قطب الدليل) ✓ علم أصول الفقه (قطب الدلالة)
الاستنباط		✓ علوم اللسان. ✓ علوم الشريعة. ✓ علوم العمران. ✓ علم أصول الفقه (قطب الحكم الشرعي)

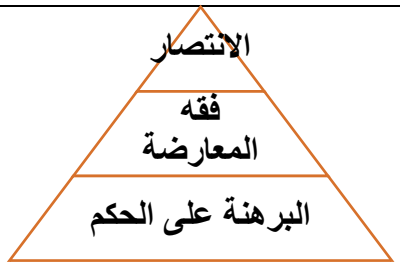
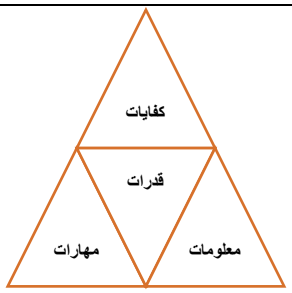
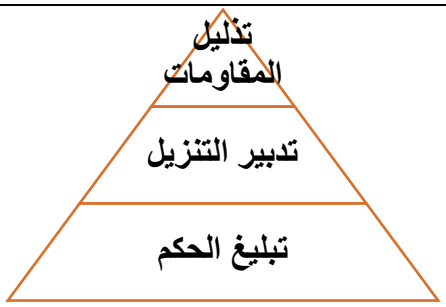
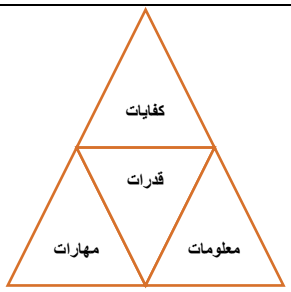
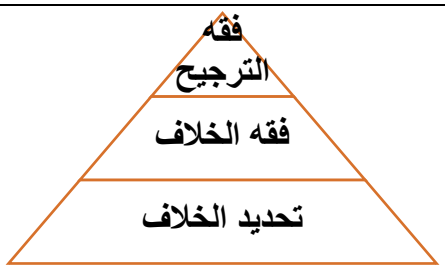
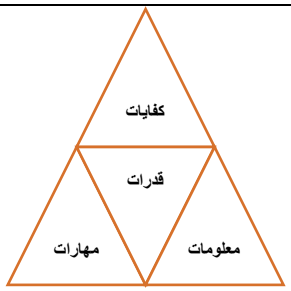
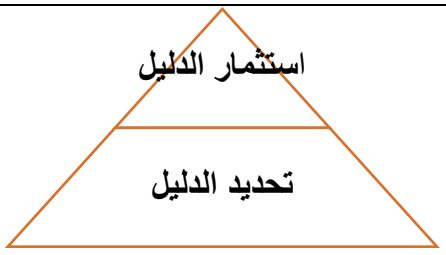
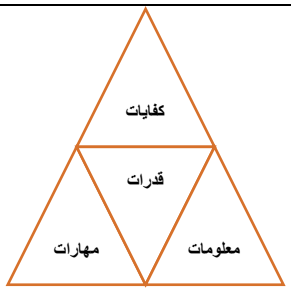
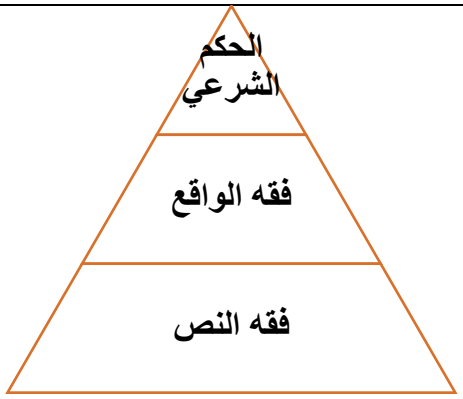
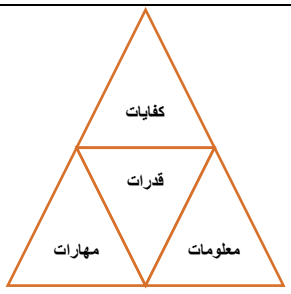
المطلب الثاني: الأنواع والأهداف السلوكية:

بعد بناء الصـــنافة على مراقي مضـــبوطة، ذات مكونات محددة، مســـتندة إلى مجالات معرفية متخصـصـة تسـتمد منها مادتها التي تتحول فتصـير محتوى دراسـيا عبر أداة التحويل التدريسـي، بعد كل ذلك يتم تقســـيمها –تقســـيما مدرســـيا- على أنواع الخمســـة من المعارف(المعلومات والمهارات والقدرات والكفايات والمهارات) يتم تشغيلها من خلال أهداف تعليمية.

الفرع الأول: الأنواع:

يتم تقســـيم محتوى مراقي الصـــنافة بمكوناتها إلى خمســـة أنواع من المعارف؛ المعلومات والمهارات والقدرات والكفايات والملكات، كما يبين ذلك الشكل التالي:

شكل توضيحي رقم (38): أنواع المحتوى التدريسي لمراقي الصنافة:

المناظرة		✓ علم الجدل (الانتصار) ✓ علم الجدل (المعارضة) ✓ علم المنطق وأصول الفقه	
التنزيل		✓ علم السياسة الشرعية ✓ علم أصول الفقه (قطب المقاصد) ✓ الإفتاء والدعوة والتبليغ والتربية	
الترجيح		✓ علم أصول الفقه ✓ فقه الخلاف ✓ الخلاف العالي والنازل	
الاستدلال		✓ علم أصول الفقه (قطب الدليل) ✓ علم أصول الفقه (قطب الدلالة)	
الاستنباط		✓ علوم اللسان. ✓ علوم الشريعة. ✓ علوم العمران. ✓ علم أصول الفقه (قطب الحكم الشرعي)	

يوضح هذا الشكل تشكل كل مكون من مكونات مراقي الصنافة من خمسة أنواع من المحتوى التدرسي؛ المحتوى المعلوماتي؛ والمحتوى المهاري، والمحتوى القدراتي، والمحتوى الكفاياتي، والمحتوى الملكاتي. وهذه المستويات الخمسة هي التي تجعله محتوى قابلا للتدريس.نفهم من ذلك أن:

- ✓ مرقى الاستنباط ينقسم إلى معلومات استنباطية، ومهارات، وقدرات، وكفايات، وملكات.
- ✓ مرقى الاستدلال ينقسم بدوره إلى معلومات استدلالية ومهارات وقدرات وكفايات وملكات.
- ✓ مرقى الترجيح ينقسم إلى معلومات ترجيحية ومهارات وقدرات وكفايات وملكات.
- ✓ مرقى التنزيل ينقسم إلى معلومات تنزيلية ومهارات وقدرات وكفايات وملكات.
- ✓ مرقى الحجاج ينقسم بدوره إلى معلومات حجاجية ومهارات وقدرات وكفايات وملكات.

وكل مكون من مكونات مراقي هذه الصنافة يبنى على معلومات مستمدة من المجال المعرفي الذي ينتمي إليه؛ وتفصيل ذلك كما يلي:

أ_ أنواع محتوى مرقى الاستنباط: يتكون مرقى الاستنباط من مكونات ثلاثة؛ هي: فقه النص وفقه الواقع والحكم، وهي تنتمي إلى ثلاث مجالات معرفية أساسية؛ مجال النص والواقع والحكم، وهي بدورها تستمد كنهها من ثلاث مدارات علمية؛ هي: علوم اللسان وعلوم القرآن وعلوم العمران، وعلم أصول الفقه خاصة لمجال الحكم الشرعي.

ينقسم كل واحد من هذه المدارات العلمية الثلاثة إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات تحقق ملكة الاستنباط.بمعنى آخر؛

- ينقسم مجال علوم اللسان من مكون فقه النص إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات لسانية تحقق ملكة تذوق اللغة العربية التي هي ضرورية لفقه النص؛ وهي على التفصيل تنتمي إلى العلوم الآتية: النحو والصرف والبلاغة والمعجم.

إن نواتج هذه العلوم هي مسبقات ضرورية لفقه النص الذي هو مكون فقط من مكونات الاستنباط.

- ينقسم مجال علوم القرآن الذي هو عنصر مكون لفقه النص إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات مستمدة من علوم الوحي تحقق ملكة فهم النص؛ وهي على التفصيل تنتمي إلى العلوم الآتية: علوم القرآن (بالمعنى التخصصي) والتفسير وأصوله، وعلوم السنة رواية ودراية، وأصول الدين، وأصول الفقه، والفقه، وعلم التزكية.

إن نواتج هذه العلوم هي مسبقات ضرورية لفقه النص الذي هو مكون فقط من مكونات الاستنباط.

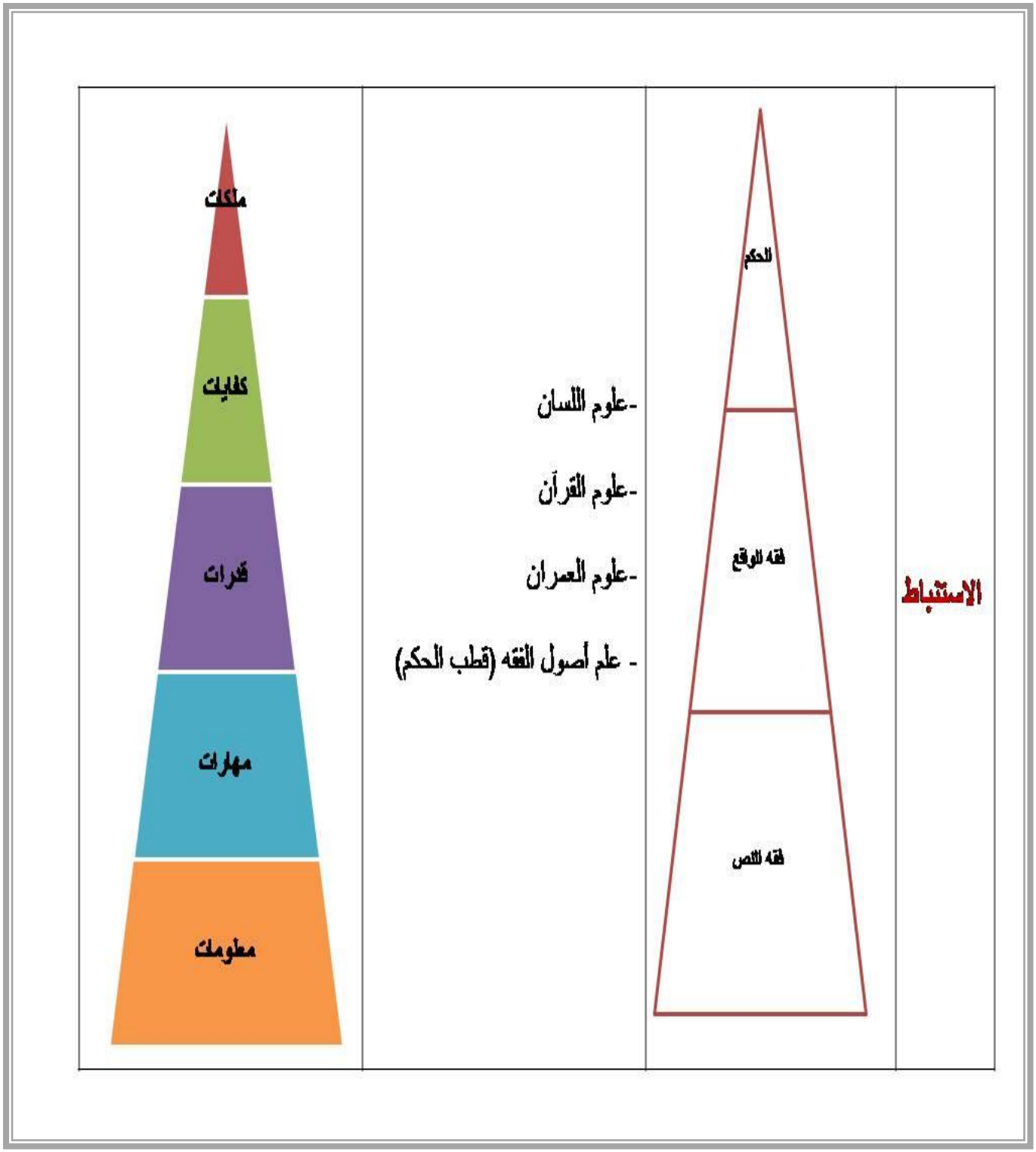
- ينقسم مجال علوم العمران باعتباره عنصرا ضمن مكون فقه الواقع إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات عمرانية تحقق ملكة فقه سنن العمران؛ وهي على التفصيل تنتمي إلى العلوم الآتية: علوم الأكوان التي تشمل علوم الحياة والأرض والفلك والمادة، وعلوم الإنسان التي تجعل من الإنسان من حيث هو إنسان موضوعا لها؛ منها: الفلسفة والتاريخ والقانون والاجتماع والنفس والاقتصاد...

إن نواتج هذه العلوم هي مسبقات ضرورية لفقه الواقع الذي هو مكون فقط من مكونات الاستنباط.

- ينقسم مجال الحكم الشرعي باعتباره عنصرا مكونا للحكم إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات مرتبطة بالحكم الشرعي تحقق ملكة فقه الحكم؛ وهي على التفصيل تنتمي إلى العلوم الآتية: أصول الفقه والفقه والنوازل والأقضية.

إن نواتج هذه العلوم هي مسبقات ضرورية لفقه الحكم الذي هو مكون فقط من مكونات الاستنباط؛ فيصير مرقى الاستنباط مكونا من شبكة واسعة ومركبة من العلاقات المعرفية بين مكوناته ومجالاتها وعناصرها والمسبقات التي يحتاج إليها، لتكون ملكة الاستنباط هي حاصل تشغيل كل ذلك، كما يبين الشكل التالي:

شكل رقم (39): أنواع محتويات مرقى الاستنباط:



ب_ أنواع محتويات مرقى الاســتدلال: يتكون مرقى الاســتدلال من مكونين أســاســيين؛ هما: تعيين الدليل وتحديد وجه الاســتثمار، وهما ينتميان إلى مجال معرفي أســاســي؛ هو علم أصــول الفقه، خاصــة قطبي الدليل والدلالة.

ينقســم كل واحـد من هـذين القطبين إلى معلومـات ومهـارات وقـدرات وكفـايـات تحقق ملكـة الاستدلال. بمعنى آخر؛

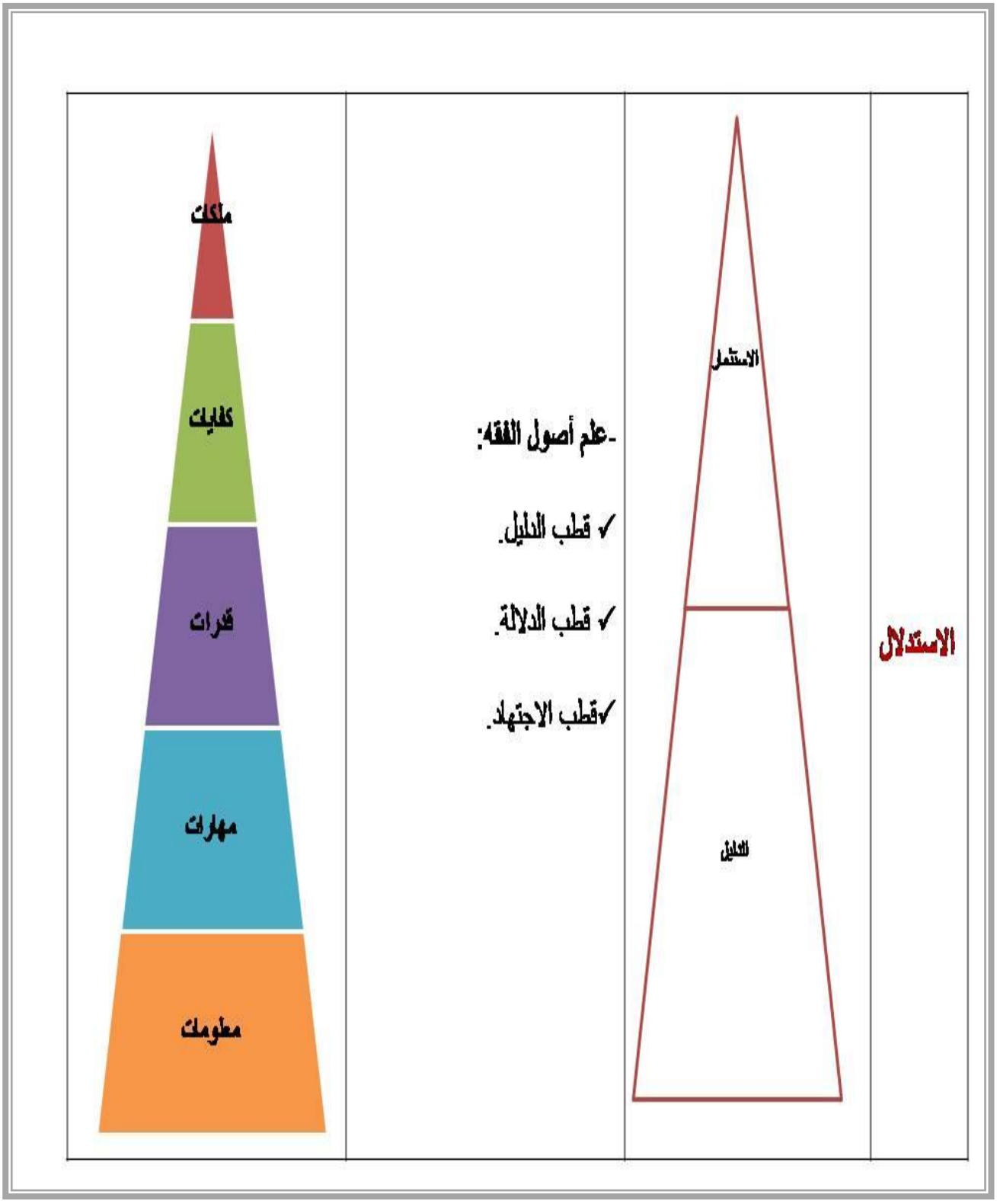
- ينقســم مجال الدليل من مكون تحديد الدليل إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات أصــولية تحقق ملكة تعيين الدليل التي هي ضــرورية للاســتدلال؛ وهي على التفصــيل تنتمي إلى قطب الأدلة في علم الأصول.

إن نواتج هذا القطب ضرورية لمجال تعيين الدليل الذي هو مكون فقط من مكونات الاستدلال.

- ينقســم مجال الاســتثمار الذي هو عنصــر مكون للاســتدلال إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات مستمدة من الأصول تُــثَــمِّــرُ النص؛ وهي على التفصيل تنتمي إلى أقطاب الدلالة والاجتهاد من علم الأصول.

إن نواتج هذا القطب ضــرورية لإثمار النص الذي هو مكون فقط من مكونات الاســتدلال؛ فيصــير بذلك مرقى الاستدلال مكونا من شبكة مركبة من العلاقات المعرفية بين مكوناته ومجالاتها وعناصرها التي تنتمي أســاســا إلى أقطاب الدليل والدلالة والاجتهاد، لتكون ملكة الاســتدلال هي حاصــل تشــغيل كل ذلك، كما يبين الشكل التالي:

شكل رقم (40): أنواع محتويات مرقى الاستدلال:



ج_ **مرقى الترجيح:**يتكون مرقى الترجيح من ثلاث مكونات أساسية؛ هي: تحديد الاختلاف وفقهه وفقه الترجيح، وهي تنتمي إلى ثلاث مجالات معرفية أساسية؛ هي التعارض والترجيح من علم الأصول، وعلم الخلاف وعلم الخلاف العالي والنازل.

ينقسم كل واحد من هذه المجالات إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات تحقق ملكة الترجيح.

بمعنى آخر؛

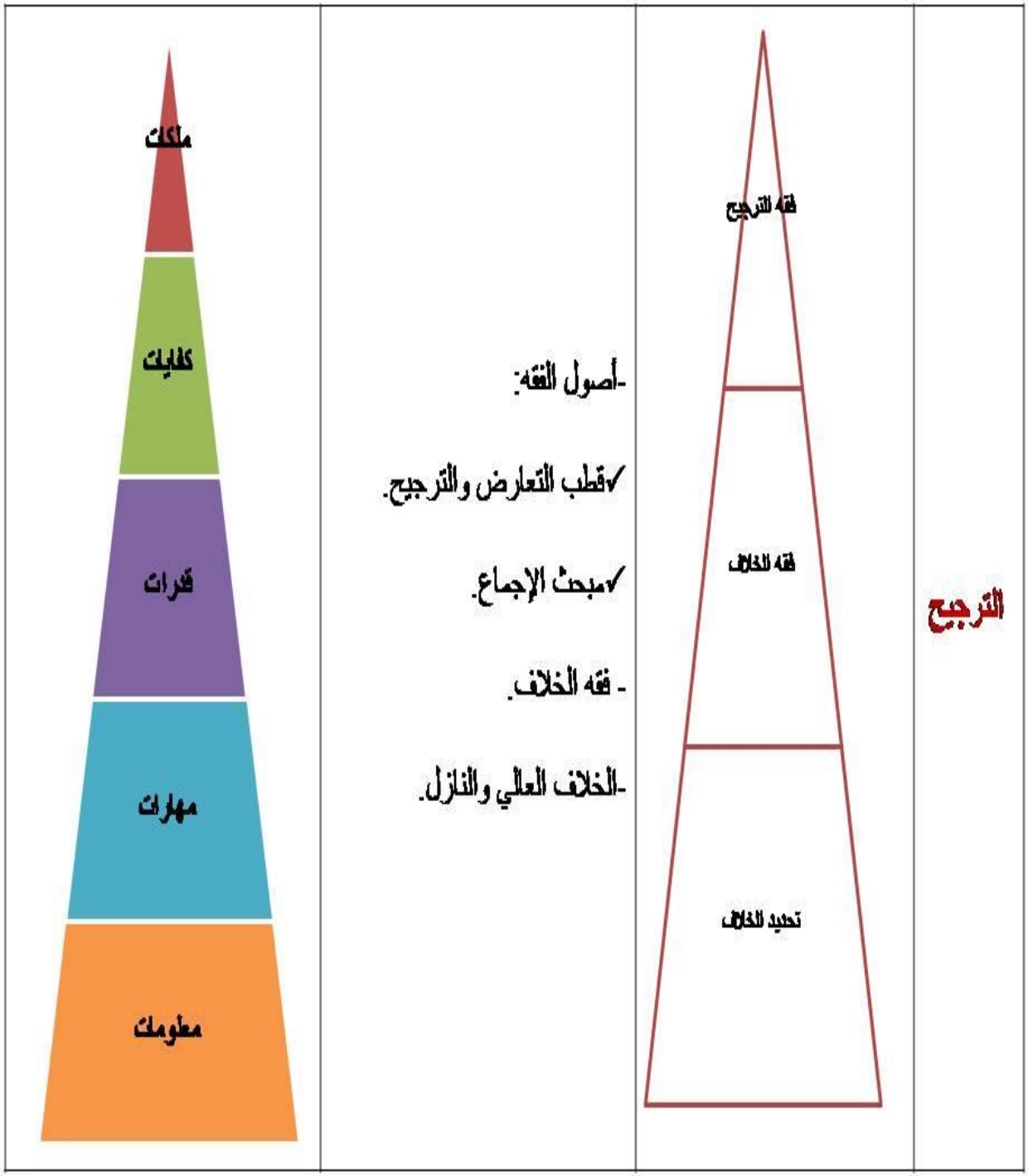
- ينقسم مجال الخلاف إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات أصولية تحدد مواطن الإجماع والاختلاف، ودرجتهما، والذي هو خطوة ضرورية للترجيح؛ فلا ترجيح بغير تحديد التعارض.

إن نواتج مبحث الإجماع وكتب الخلاف في فرعيه العالي والنازل ضرورية لتحديد الاختلاف الذي هو مكون فقط من مكونات الترجيح.

- ينقسم مجال فقه الخلاف الذي هو عنصر مكون للترجيح إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات مستمدة من الأصول خاصة قطب التعارض والترجيح، ومن كتب فقه الخلاف، يثمر تذوق الخلاف بمعرفة أسبابه ودرجته وما ينبني عليه.إن نواتج هذين العلمين ضرورية لفقه الخلاف الذي هو مكون فقط من مكونات الترجيح.
- ينقسم مجال فقه الترجيح الذي هو عنصر مكون للترجيح إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات مستمدة من علم أصول الفقه خاصة قطب التعارض والترجيح، تثمر حسن ترجيح الاجتهاد على غيره من المعارضات.إن نواتج هذا العلم ضرورية لفقه الترجيح الذي هو مكون فقط من مكونات الترجيح.

فيصير بذلك مرقى الترجيح مكونا من شبكة مركبة من العلاقات المعرفية بين مكوناته ومجالاتها وعناصرها التي تنتمي أساسا إلى: أصول الفقه، وعلم الخلاف العالي والنازل، لتكون ملكة الترجيح هي حاصل تشغيل كل ذلك، كما يبين الشكل التالي:

شكل رقم (41): أنواع محتويات مرقى الترجيح:



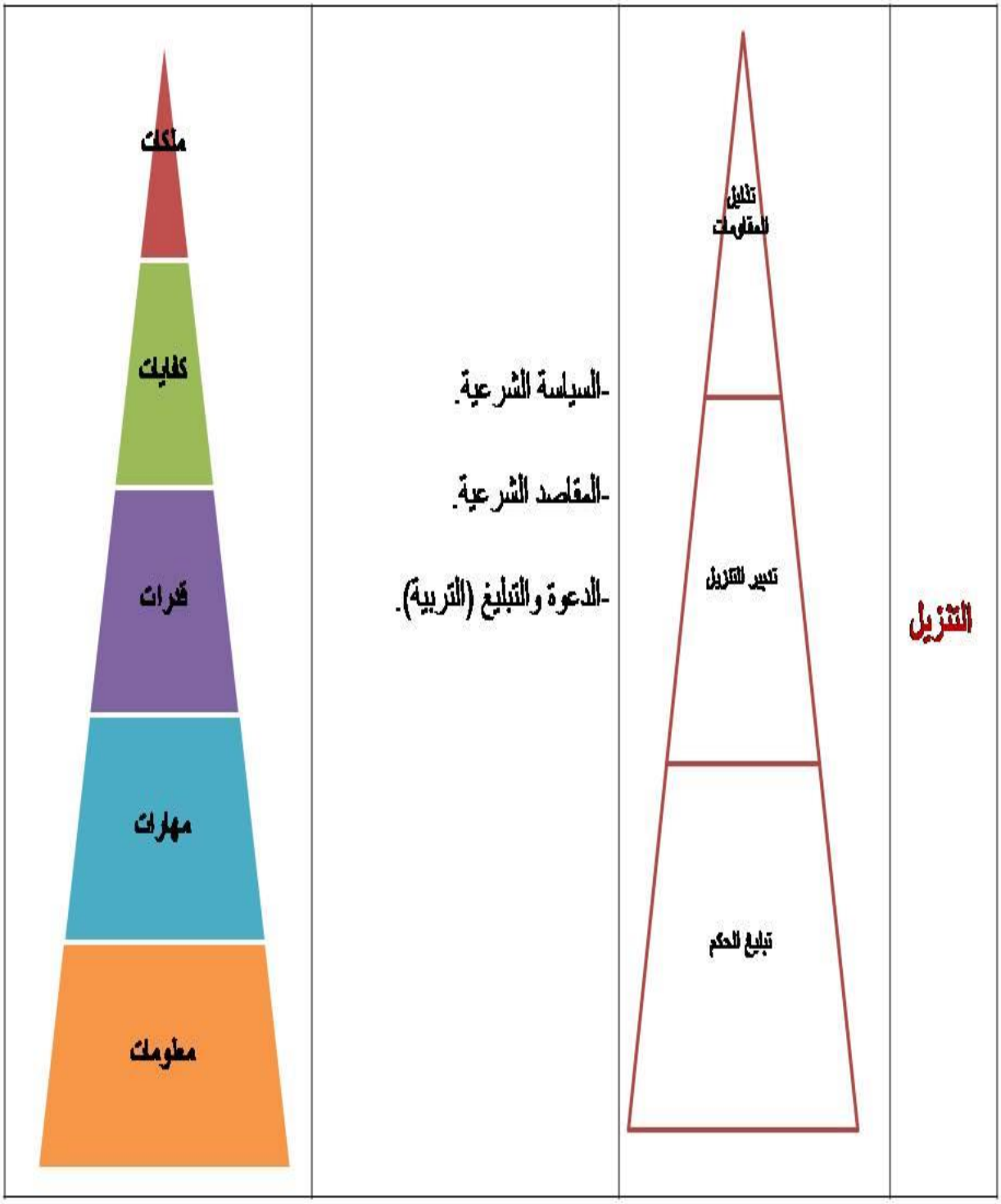
د_مرقى التنزيل: يتكون مرقى التنزيل من ثلاث مكونات أساسية؛ هي: تبليغ الحكم وتدبير تنزيله وتذليل المقاومات التي تعترضه، وهي تنتمي إلى ثلاث مجالات معرفية أساسية؛ هي الدعوة والتبليغ، والموازنة بين المصالح والمفاسد والسياسة الشرعية، وهي تستند إلى ثلاثة علوم رئيسية هي: التربية والإفتاء والمقاصد الشرعية (وهو قطب ضمن علم الأصول) والسياسة الشرعية.

ينقسم كل واحد من هذه المجالات إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات تحقق ملكة التنزيل.بمعنى آخر؛

- ينقسم مجال التربية من مكون تبليغ الحكم إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات أصولية تحقق ملكة التبليغ التي هي ضروية للتنزيل؛ فلا تنزيل بدون التبليغ الذي يرتبط بمجال التربية، ومجال التربية هو تخصص قائم بذاته.إن نواتج التربية مسبق ضروري لتبليغ الحكم الذي هو مكون فقط من مكونات التنزيل.
- ينقسم مجال تدبير التنزيل الذي هو عنصر مكون للتنزيل إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات مستمدة من الأصول خاصة قطب المقاصد، تثمر الموازنة بين المصالح والمفاسد.إن نواتج هذا القطب ضرورية لتدبير التنزيل الذي هو مكون فقط من مكونات التنزيل.
- ينقسم مجال تدبير المقاومات إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات مستمدة من علم السياسة الشرعية، تثمر حسن تذليل المقاومات التي تعترض تنزيل الحكم.

إن نواتج هذا العلم ضرورية لتذليل عوائق التنزيل الذي هو مكون فقط من مكونات التنزيل؛ فيصير بذلك مرقى التنزيل مكونا من شبكة معقدة من العلاقات المعرفية بين مكوناته ومجالاتها وعناصرها التي تنتمي أساسا إلى علوم ثلاثة هي: التربية والمقاصد والسياسية الشرعية، لتكون ملكة الترجيح هي حاصل تشغيل كل ذلك، كما يبين الشكل التالي:

شكل رقم (42): أنواع محتويات مرقى التنزيل:

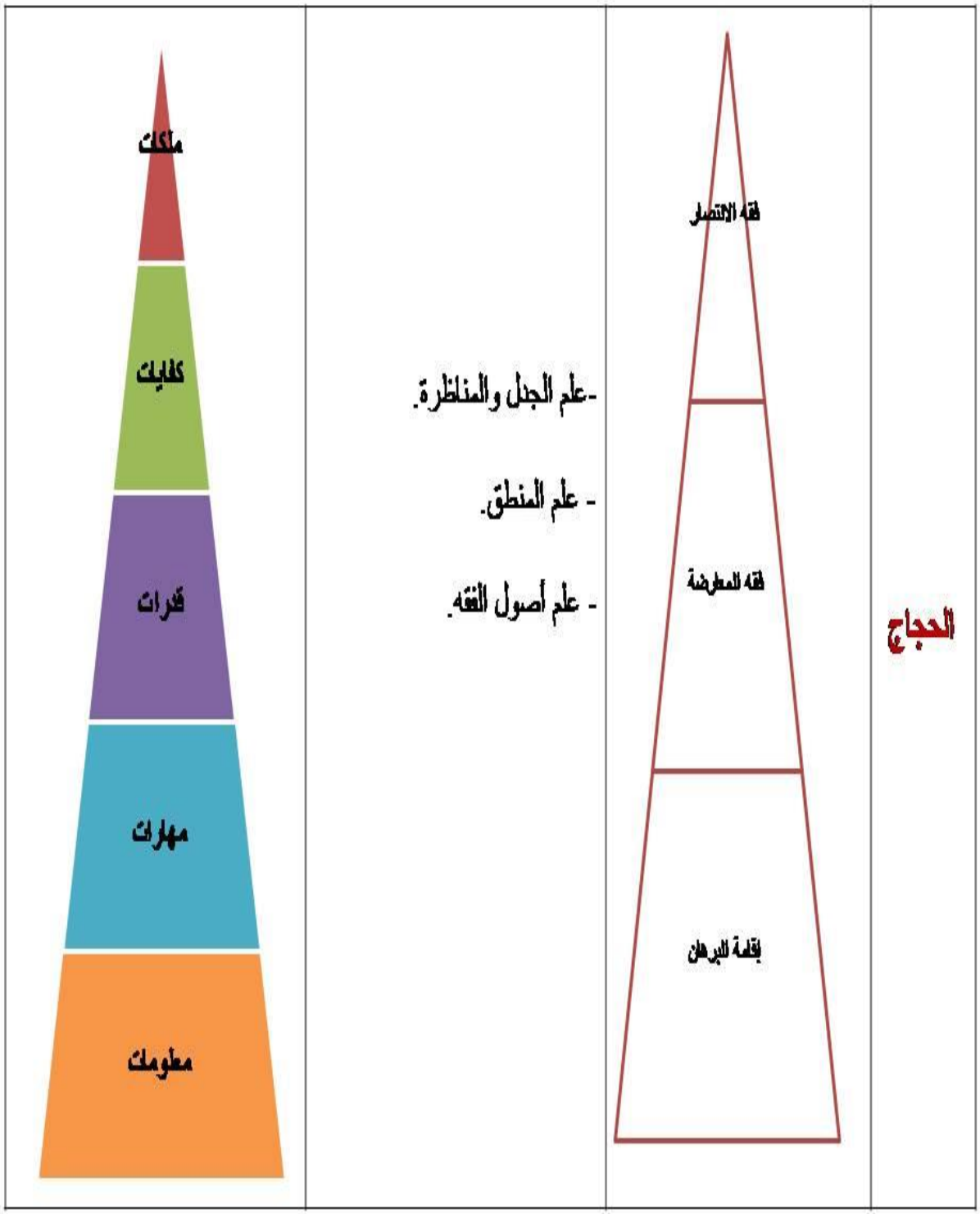


هـ مرقى الحجاج: يتكون مرقى الحجاج والمناظرة من ثلاث مكونات أســاســية؛ هي: البرهنة على الحكم وفقه المعارضــة والانتصــار، وهي تنتمي إلى ثلاث مجالات معرفية أســاســية؛ إقامة البرهان، وفقه حجاج الإبطال والانتصار. ينقسم كل واحد من هذه المجالات إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات تحقق ملكة الحجاج.بمعنى آخر؛

- ينقســم مجال البرهنة على الحكم إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات وملكات تقيم البرهان؛ فلا حجاج بغير برهان، وهي تســتند إلى علمين أســاســيين هما: علم أصــول الفقه والمنطق.إن نواتج المنطق ضرورية لإقامة البرهان الذي هو مكون فقط من مكونات مرقى الحجاج.
- ينقســم مجال فقه المعارضــة إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات مســتمدة من علم الجدل، تنتج ملكة فقه المعارضــة تمهيدا لإبطالها.إن نواتج علم الجدل ضــرورية لفقه المعارضــة التي هي مكون فقط من مكونات الحجاج.
- ينقســم مجال فقه الانتصــار إلى معلومات ومهارات وقدرات وكفايات مســتمدة من علم الجدل والمناظرة، تثمر حســن الحجاج عن الاجتهاد انتصــارا له على غيره من المعارضــات.إن نواتج هذا العلم ضرورية لفقه الانتصار الذي هو مكون فقط من مكونات الحجاج.

فيصــير بذلك مرقى الحجاج مكونا من شــبكة مركبة من العلاقات المعرفية بين مكوناته ومجالاتها وعناصرها التي تنتمي أساسا إلى: أصول الفقه، وعلم المنطق وعلم الجدل والمناظرة، لتكون ملكة الحجاج هي حاصل تشغيل كل ذلك، كما يبين الشكل التالي:

شكل رقم (43): أنواع محتويات مرقى الحجاج:



يتحصل لنا من كل ذلك؛ أن المراقي الخمسة يتوقف تحقيقها على إكساب الطالب المعلومات والمهارات والقدرات والكفايات والملكات التي تنتمي إلى مجالات معرفية متنوعة، وتستند إلى علوم وتخصصات كثيرة، تُظهِر أن رتبة الاجتهاد لا ينالها إلا صفوة الصفة الذين استخلصهم الله تعالى للشهادة على الناس. وهي تخصصات تشكل أقطاب علم الأصول جوهرها ومحركها ومشغلها.

كما يتضح أن المراقي الأساسية في هذه الصنافة؛ هي: الاستنباط والاستدلال والترجيح والتنزيل، وهي تشكل جوهر العملية الاجتهادية وصلبها؛ فكأنها المراقي الأصلية للملكة الاجتهادية، لذلك كانت أوسع مجالا وأكثر علوما وأغنى شبكة.

الفرع الثاني: الأهداف التعليمية:

تمثل الأهداف التعليمية الأداة التي تَعْبُر من خلالها مراقي الصنافة من التحديد المجرد إلى الفعل المجسد؛ باعتبارها أول محطات التحويل التدريسي؛ ذلك أن المنهاجي (المكلف ببناء المنهاج) يشرع في تقطيع مكونات المراقي ومجالاتها إلى أهداف متفاوتة السعة، ومتكاملة النمو؛ يبدأ في تحديدها من الأوسع إلى الأضيق الجزئي، وفي تنفيذها من الأضيق الجزئي إلى الأوسع العام.

وقد مر بنا تقسيم الأهداف التعليمية على ثلاثة أقسام كبرى؛ أولاها المقاصد وهي غايات المنهاج، وثانيها الغايات وهي أهداف وسيطية، وثالثها الأغراض وهي أهداف تشغيلية إجرائية جزئية.

إن هذه الأهداف، بأقسامها الثلاثة، تشمل جميع الأنواع المكونة للمنهاج؛ من المكون المعرفي (المعلوماتي)، والمكون المهاري، والمكون القدراتي، والمكون الكفاياتي، والمكون الملكاتي؛ بحيث نجد في المنهاج أهدافا معرفية معلوماتية، وأهدافا مهارية، وأهدافا قدراتية، وأهدافا كفاياتية، وأهدافا ملكاتية.

وهذا التنوع في أقسام الأهداف وأنواعها هو تنوع متكامل متنامي لولبي؛ يكمل بعضه بعضا، وينبني بعضه على بعض، في ترتيب منطقي متوازي مع النمو النفسي والاستعداد لدى الطالب.

إن مرحلة ترجمة مراقي الصنافة إلى أهداف من أدق مراحل بناء المنهاج؛ فيها تظهر حنكة المنهاجي وقدرته على تنزيل المراقي الصنافية؛ فإن نجح في ذلك فقد مهد للذي سيأتي بعده

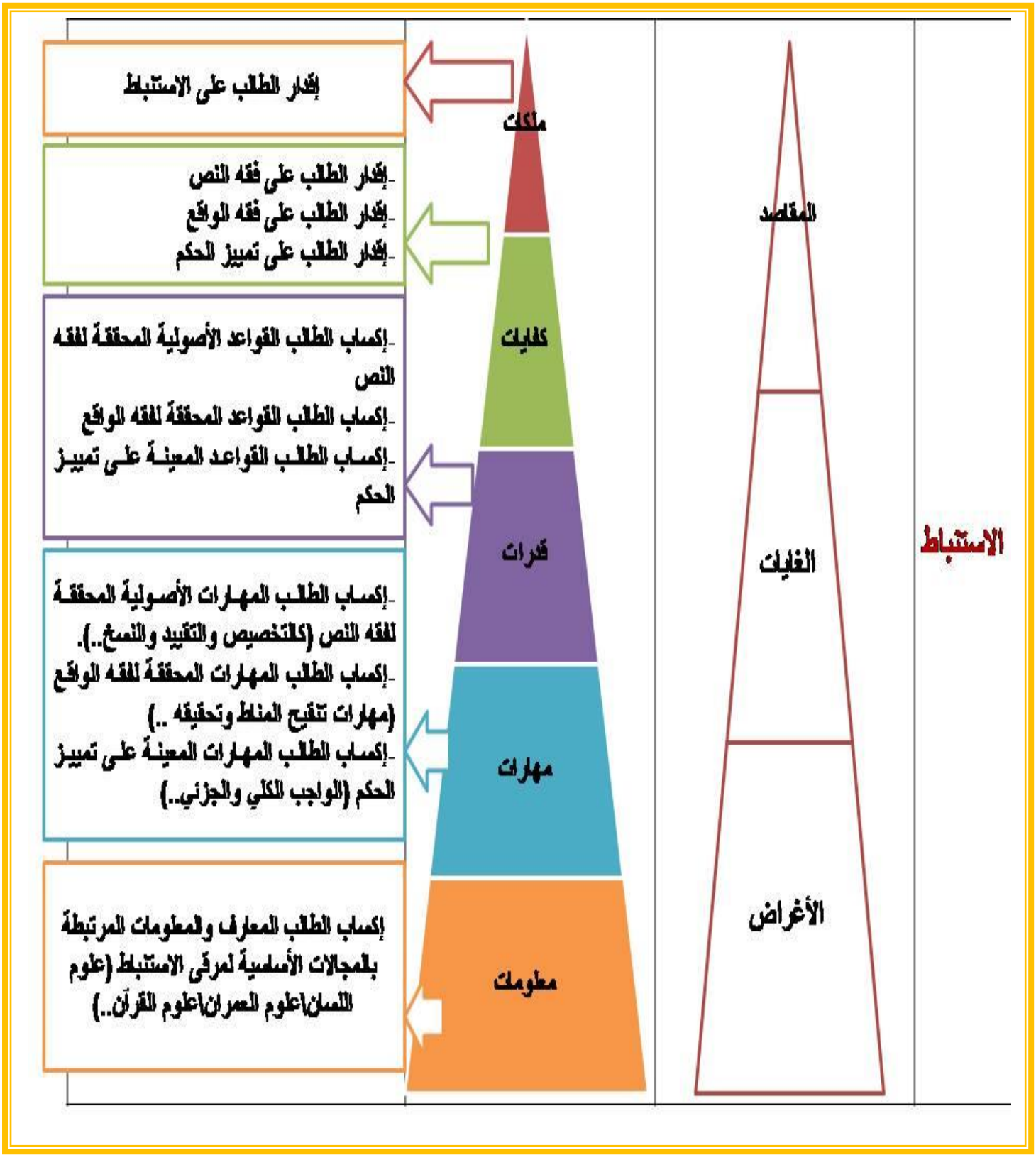
ليختار المحتوى المناسب القابل للتدريس، وإن لم ينجح؛ بأن ضيق الأهداف؛ فإنه سيضيق على من يأتي بعده فيقتر في المحتوى، أو يضطر لوضع محتوى غير مطلوب في الأهداف.

تبعا لذلك؛ يجب وضع أهداف في مستويات ثلاثة (مقاصد\غايات\أغراض)، شاملة للأنواع الخمسة (معارف\مهارات\قدرات\كفايات\ملكات)، لكل مرقى من مراقي الصنافة الخمسة (الاستنباط\الاستدلال\الترجيح\التنزيل\الحجاج).

أ_أهداف مرقى الاستنباط: تشمل أهداف مرقى الاستنباط مستويات ثلاثة؛ أهداف في مستوى المقاصد، وأهداف في مستوى الغايات، وأهداف في مستوى الأغراض؛ فأما الأهداف الاستنباطية في مستوى المقاصد فهي:"إقدار الطالب على الاستنباط"، وأما التي في مستوى الغايات فهي:"إقداره على الفهم السليم للنص، ثم الفقه السليم للواقع، ثم إقداره على تمييز الأحكام"، وأما الأهداف في مستوى الأغراض فهي الأهداف التعليمية الإجرائية السلوكية الجزئية؛ بأن يعرف ويحدد ويميز ويقارن ويطبق ...

تغطي هذه المستويات الثلاثة مجمل المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات الخاصة بمرقى الاستنباط والتي تنتظم داخل أربعة مجالات معرفية؛ هي اللغة، والوحي خاصة علم أصول الفقه، والإنسان، وهي مجالات مستمدة من ثلاثة مدارات علمية أساسية هي: علوم اللسان، وعلوم الشريعة، وعلوم العمران.

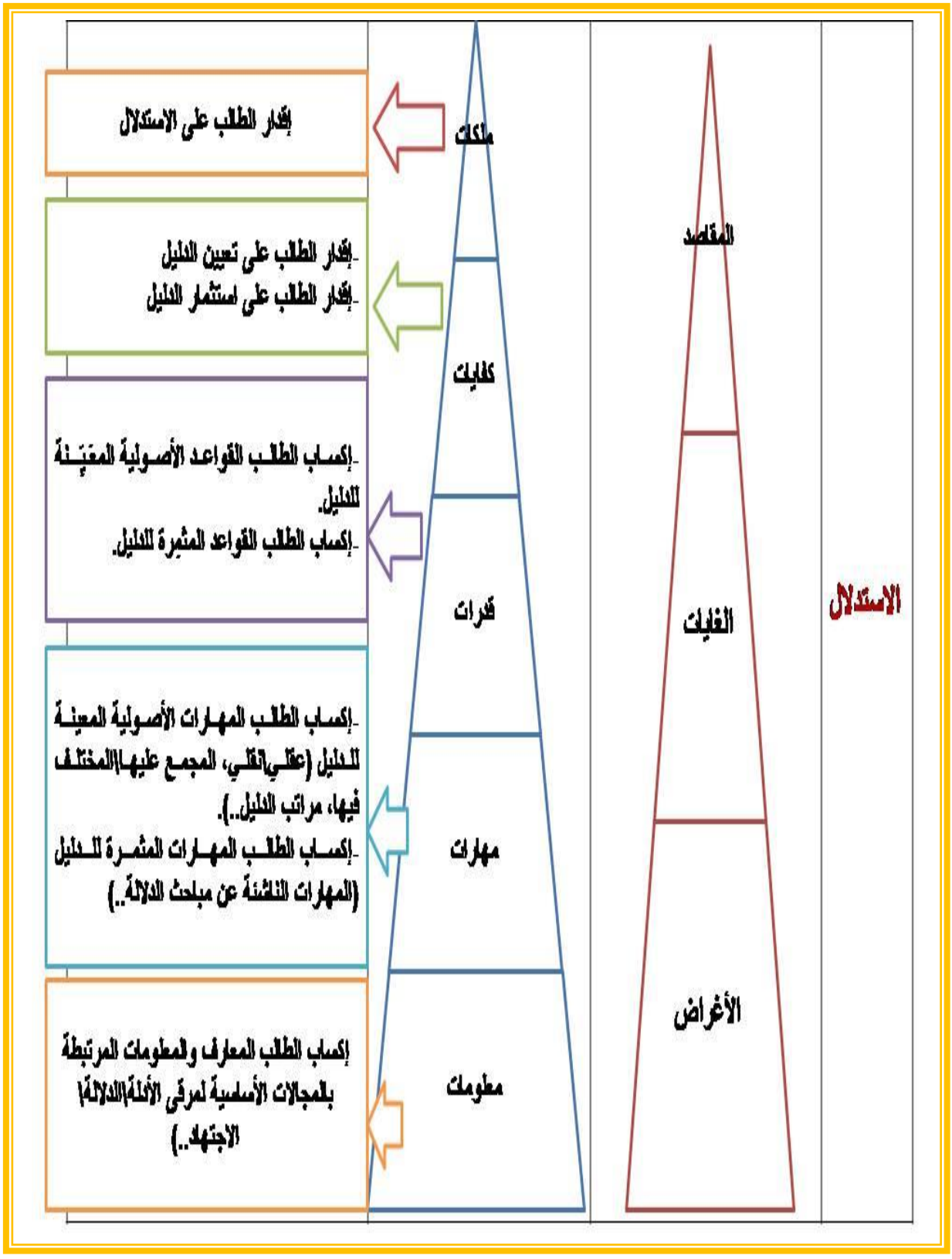
شكل رقم (44): أهداف مرقى الاستنباط:



ب_ أهداف مرقى الاستدلال: تشمل أهداف مرقى الاستدلال مستويات ثلاثة؛ أهداف في مستوى المقاصد، وأهداف في مستوى الغايات، وأهداف في مستوى الأغراض؛ فأما الأهداف الاستدلالية في مستوى المقاصد فهي:"إقدار الطالب على الاستدلال"، وأما التي في مستوى الغايات فهي:"إقداره على تعيين الدليل، ثم حسن استثماره"، وأما الأهداف في مستوى الأغراض فهي الأهداف التعليمية الإجرائية السلوكية الجزئية؛ بأن يعرف ويحدد ويميز ويقارن ويطبق ...

تغطي هذه المستويات الثلاثة مجمل المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات الخاصة بمرقى الاستدلال والتي تنتظم داخل ثلاثة مجالات معرفية؛ هي الدليل، والدلالة، والاجتهاد، وهي مجالات مستمدة من أقطاب علم أصول الفقه.

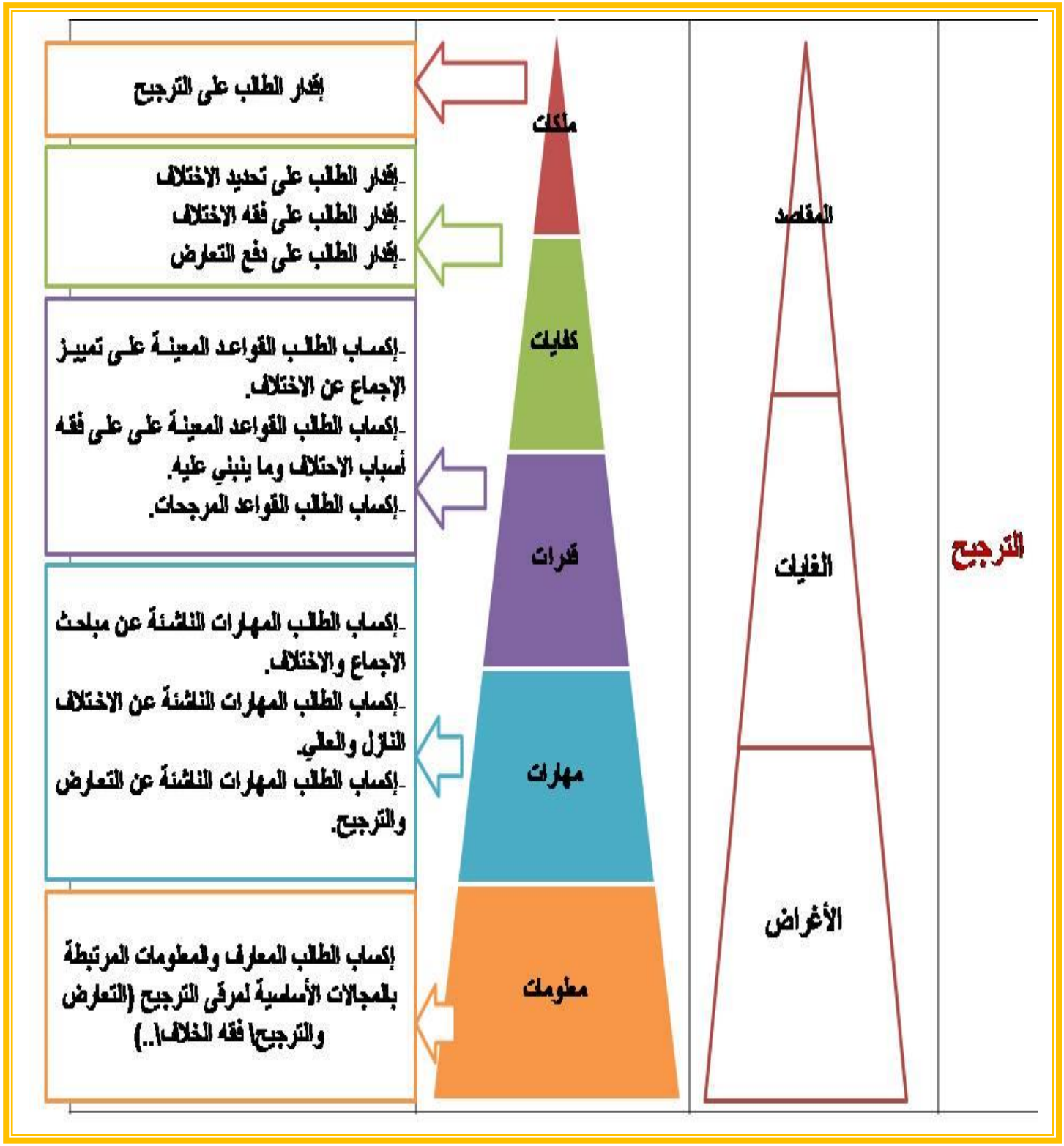
شكل رقم (45): أهداف مرقى الاستدلال



ج_ أهداف مرقى الترجيح: تشمل أهداف مرقى الترجيح مستويات ثلاثة؛ أهداف في مستوى المقاصد، وأهداف في مستوى الغايات، وأهداف في مستوى الأغراض؛ فأما الأهداف الترجيحية في مستوى المقاصد فهي:"إقدار الطالب على الترجيح"،وأما التي في مستوى الغايات فهي:"إقداره على تحديد الخلاف، ثم فقهه، ثم فقه الترجيح"؛ وأما الأهداف في مستوى الأغراض فهي الأهداف التعليمية الإجرائية السلوكية الجزئية؛ بأن يعرف ويحدد ويميز ويقارن ويطبق ...

تغطي هذه المستويات الثلاثة مجمل المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات الخاصة بمرقى الترجيح والتي تنتظم داخل ثلاثة مجالات معرفية؛ هي الإجماع و الخلاف، وفقه الخلاف، والتعارض والترجيح، وهي مجالات مستمدة من ثلاثة مدارات علمية أساسية هي: أصول الفقه، والخلاف العالي والنازل، والتعارض والترجيح.

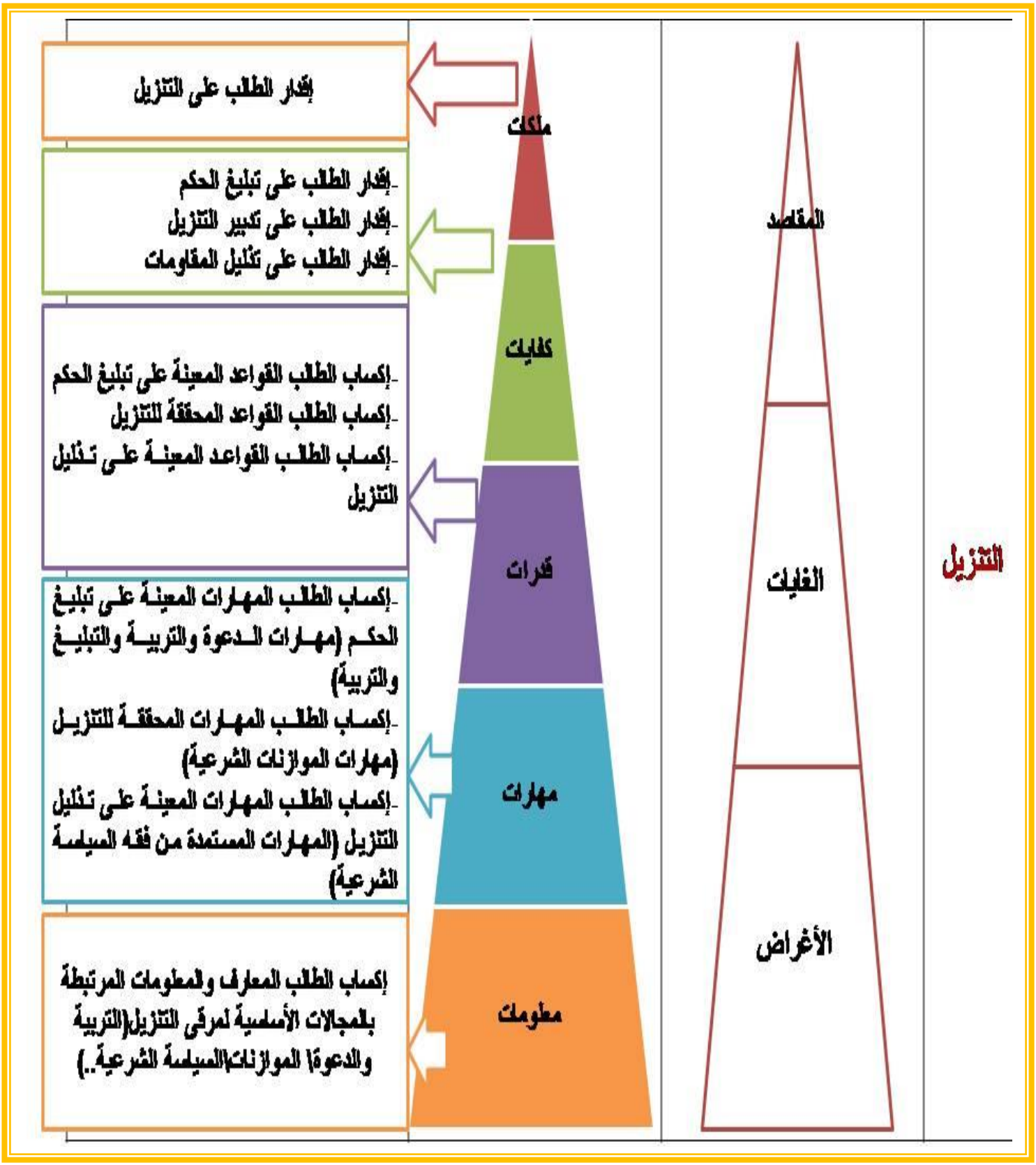
شكل رقم (46): أهداف مرقى الترجيح:



د_ أهداف مرقى التنزيل: تشـمل أهداف مرقى التنزيل مسـتويات ثلاثة؛ أهداف في مسـتوى المقاصـد، وأهداف في مسـتوى الغايات، وأهداف في مسـتوى الأغراض؛ فأما الأهداف التنزيلية في مسـتوى المقاصـد فهي:"إقدار الطالب على التنزيل"، وأما التي في مسـتوى الغايات فهي:"إقداره على تبليغ الحكم، ثم تدبير تنزيله، ثم تذليل المقاومات التي تعترضـه"، وأما الأهداف في مسـتوى الأغراض فهي الأهداف التعليمية الإجرائية السلوكية الجزئية؛ بأن يعرف ويحدد ويميز ويقارن ويطبق ...

تغطي هذه المسـتويات الثلاثة مجمل المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات الخاصـة بمرقى التنزيل والتي تنتظم داخل أربعة مجالات معرفية؛ هي التربية والتبليغ، والموازنة بين المصـالح والمفاسد، والسياسة الشرعية، وهي مجالات مستمدة من ثلاثة مدارات علمية أساسية هي: التربية والتبليغ والدعوة، وقطب المقاصد من علم الأصول، والسياسة الشرعية.

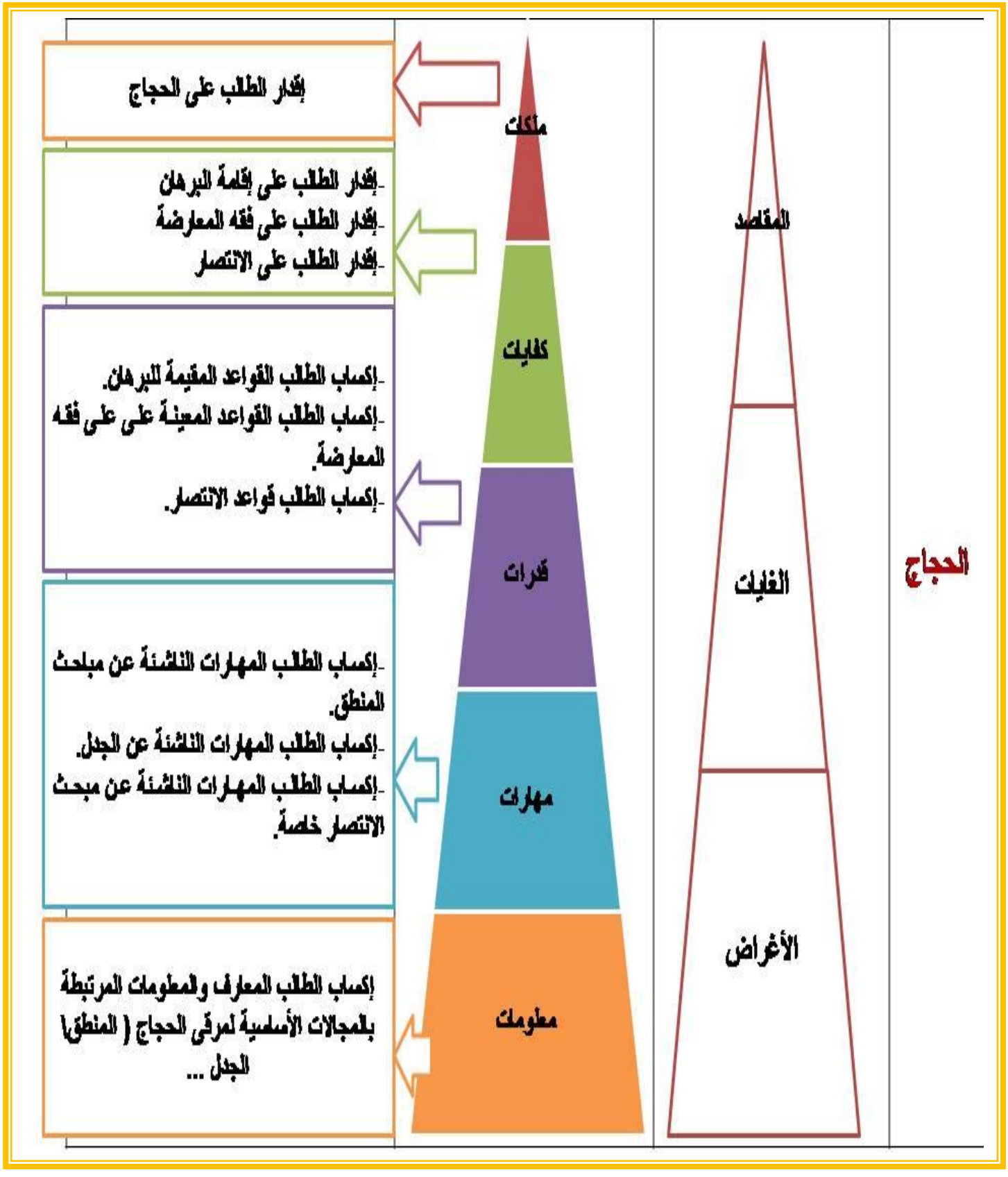
شكل رقم (47): أهداف مرقى التنزيل:



هـ_أهداف مرقى الحجاج: تشـمل أهداف مرقى الحجاج والمناظرة مسـتويات ثلاثة؛ أهداف في مسـتوى المقاصد، وأهداف في مستوى الغايات، وأهداف في مستوى الأغراض؛ فأما الأهداف الحجاجية في مستوى المقاصـد فهي:"إقدار الطالب على الحجاج"، وأما التي في مسـتوى الغايات فهي:"إقداره على إقامة البرهان، ثم فقه المعارضـــة، ثم الانتصـــار"، وأما الأهداف في مســـتوى الأغراض فهي الأهداف التعليمية الإجرائية السلوكية الجزئية؛ بأن يعرف ويحدد ويميز ويقارن ويطبق ...

تغطي هذه المســـتويات الثلاثة مجمل المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات الخاصـــة بمرقى الحجاج والتي تنتظم داخل ثلاثة مجالات معرفية؛ هي البرهان، والحجاج، والانتصـــار، وهي مجالات مستمدة من ثلاثة مدارات علمية أساسية هي: أصول الفقه، والمنطق والجدل.

شكل رقم (48): أهداف مرقى الحجاج:



يتضح لنا من كل ذلك؛ أن المراقي الخمسة تتفرع إلى أهداف واقعة في مستوى المقاصد والغايات والأغراض، شاملة للمعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات، مستمدة من مجالات معرفية متنوعة ومتشعبة. وهذه المراقي لا تتحقق إلا بتحقق هذه الأهداف؛ وهي في النظر المنهاجي تبدأ من الأعلى (الأكبر)، لكنها تبدأ من الأدنى الجزئي (الأسفل) في الاشتغال الصفي.

بعد تحديد مراقي الصنافة ومكوناتها ومجالاتها والتخصصات التي تستمد منها وأهدافها، يبقى تحديد المجالات الفرعية التي تقدم للطالب بعد إخضاعها للتحويل التدريسي المناسب، وهو ما سيقترحه المبحث الثالث والأخير من هذه الدراسة.

المبحث الثالث:

مجالات مراقي الصنافة الملكاتية.

المطلب الأول: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الاستنباط والاستدلال والترجيح.

المطلبالثاني: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى التنزيل و الحجاج.

بعد تحديد مراقي الصـــنافة ومكوناتها والتخصـــصـــات المعرفية التي تســـمد منها وأنواع محتوياتها وأهدافها، لابد من الانتقال إلى تحديد مجالاتها الأساسية والفرعية.

والمقصـــود بالمجالات الأســـاســـية والفرعية الوحداتُ المكونة للوثيقة المنهاجية، والمفرداتُ التي هي بمثابة عناوين للدروس التي تتكون منها الوحدات، ثم المحاور والمفاهيم الأســـاســـية لكل درس من الدروس المكونة للوحدات.

إن تقسيم المحتوى إلى وحدات ومفردات ومفاهيم ومحاور يخضع لمقتضيات أساسية؛ هي:

أولا: الأهداف التعليمية؛ فهي التي تحدد قدر المحتوى المدرس للفئة المعينة من الطلبة.

ثانيا: الحيز الزمني؛ يتم تقسيم المحتوى بحسب الوعاء الزمني المحدد للوحدة الأصولية داخل المنهاج العام الذي تندرج ضمنه، وعلى قدره يتم تقسيم المحتوى.

ثالثا: مستوى التكرار؛ يتم الاشتغال على المحتوى الأصولي بحسب التكرار المتاح للمادة الأصولية في المنهاج العام؛ بمعنى: هل سيستفيد الطلبة من فرصة أخرى أم ليس لهم إلا فرصة واحدة؟؛ كأن يستفيد الطلبة من مجزوءة في علم الأصول في الفصل الأول وفي الفصل الثالث وفي الفصل السادس مثلا؛ فإذا كان الأمر كذلك فإن المحتوى الأصولي يُقَطَّع بحسب ذلك؛ فيُرجع إلى مستوى أعلى منه في كل فصل.

رابعا: المسبقات: يتم تقسيم المحتوى الأصولي في مستوى من المستويات الجامعية بالنظر إلى المسبقات المعرفية للطلبة؛ فإن كانوا مبتدئين فإنه يبدأ معهم من البداية، وإن كانوا متوســـطين فيبدأ معهم من حد التوسط، وإن كانوا جيدين تعمق معهم مكتسباتهم.

وعلى ذلك، فإنا ســنعمل في هذا المبحث الإجرائي الأخير على بســط المجالات الأســاســية والفرعية للمادة الأصولية مجردة عن المقتضيات السابقة؛ بحيث يصلح الحذف منها والتعديل على قدر الاكتساب السابق للطلبة، وذلك باقتراح شبكة تتضمن أهم مفاصل المادة الأصولية وتفرعاتها الأساسية، بناء على خلاصات الفصول السابقة.

رتبنا القول في هذا المبحث على مطلبين؛ اعتنى أولهما ببيان المجالات الرئيسية لمرقى الاستنباط، واعتنى الثاني بتحديد مجالاته الفرعية.

المطلب الأول:المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الاستنباط والاستدلال والترجيح:

الفرع الأول: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الاستنباط:

أ_ المجالات الرئيسية لمرقى الاستنباط: نقصد بالمجالات الرئيسية لمرقى الاستنباط "المحتويات المعرفية الرئيسية التي تحقق الاستنباط؛ وهي راجعة إلى ما يحقق فقه النص وفقه الواقع وتمييز الحكم، وهي مستمدة من أربع مدارات علمية كبرى؛ هي: علوم اللسان، وعلوم القرآن، وعلوم العمران، وأصول الفقه.

والمجالات الرئيسية تستمد أساسا من العلم نفسه؛ وتأخذ صفة الأساسية انطلاقا من مكانتها فيه؛ وعلى ذلك تدخل في المجالات الأساسية: أقطاب العلم، ومفاهيمه المركزية، ومنهاجه الأساسي، ومعلوماته الأساسية، ومصادره ومراجعه الكبرى، ومحطاته التاريخية المفصلية، ومقاصده التي توجه إليها جهود المتخصصين فيه.

وبما أن مرقى الاستنباط هو أوسع مراقي الصنافة الأصولية، فإن مجالاته واسعة شاملة لجميع العلوم التي يحتاجها المجتهد؛ وهي دائرة على ثلاثة مدارات كبرى؛ هي: علوم القرآن وعلوم اللسان وعلوم العمران؛

- ✓ علوم اللسان هي علوم اللغة العربية، وقد حددها ابن خلدون، رحمه الله في أربعة أركان؛ هي: اللغة (المعجم) والنحو والبيان والأدب[691]. والغاية من تحصيل هذه العلوم تحقيق الملكة اللسانية التي سماها بالذوق؛ وهي "حصول ملكة البلاغة في اللسان"[692]، وهي ضرورية لتذوق الخطاب الشرعي العربي.

[691] المقدمة، ج 2 ص 248.
[692] المقدمة، ج 2 ص 248.

- ✓ علوم القرآن هي علوم الشـريعة الدائرة على دراسـة الوحي المأخوذة من الكتاب والسـنة؛ وقد حددها ابن خلدون، رحمه الله، في: التفسـير والقراءات وعلوم الحديث وأصـول الفقه والفقه وعلم الكلام[693].

والغاية من هذه العلوم تحقيق أمرين اثنين؛ هما[694]:

- الإحاطة بهذه العلوم والتمكن من الاستنباط منها، والإبداع فيها.
- الاتصاف بها؛ إذ ثبت أن الهدف من هذه العلوم تحصيل "ملكة الطاعة والانقياد[695]".

- ✓ علوم العمران هي "المدركات العقلية والفلسـفية، وهي التي يمكن أن يقف عندها الإنسـان بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشـرية إلى موضـوعاتها ومسـائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها، حتى يقف نظره وبحثه على الصـواب من الخطأ فيها من حيث هو إنسـان ذو فكر"[696]. وهي تضـم مجالين أساسيين؛ مجال الإنسان من حيث هو إنسان، ومجال الطبيعة من حيث هي مادة وحياة.

يضـم هذان المجالان كل العلوم التي يحتاج المجتهد إلى نتائجها من أجل فقه الواقع أو تعميق فهم النص، أو إدراك أسرار الأحكام وتحقيق مقاصدها. وهي علوم منها ما هو أصيل في تراثنا ومنها ما نحتاج إلى نقله من الأمم الأخرى، يقول ابن خلدون، رحمه الله: "لابد من نقل ما يحتاج إليه من تلك العلوم من الأمم الأخرى"[697].

تشـكل علوم الشـريعة جوهر العلوم التي يحتاج إليها المجتهد؛ فهي أصـل، وأما علوم اللسـان فهي وسـيلة إليه، وأما علوم العمران فهي تكملة للملكة الاجتهادية؛ لذلك تُعامل في التدريس انطلاقا من هذا الاعتبار؛ فيتوسـع في كل واحد منها بحسـب وظيفتها في الملكة الاجتهادية؛ فتصـرف الجهود الكبرى لعلوم

---

693 المقدمة، ج 2، ص 117-118.

694 ينظر: علوم التربية عند المسلمين: إسهام في التأسيس، محمد فارس، إبستيمولوجية علوم الوحي، مقال ضمن الإصدار رقم (13) من سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات، كتاب جماعي، تنسيق د محمد الأنصاري\ محمد فارس، ط 1، 2022. ص 146.

695 ينظر: المقدمة،144-145.

696 المقدمة، ج 2 ص117.

697 المقدمة، ج 2 ص178.

الشـــريعة، وتوجه الجهود لعلوم الوســـيلة من حيث هي وســـيلة فلا توســـع فيها الأنظار إلا بقدرها. وتوجه الجهود إلى علوم العمران من حيث هي نواتج وظيفية؛ لذلك يُتعامل معها معاملة العلوم المقصـــودة لذاتها والعلوم الآلية[698]؛ فأما المقصودة لذاتها فهي علوم الشريعة (الوحي)، وأما العلوم الآلية فهي علوم اللسان والعمران معا.

ينبني على ذلك التقسيم أنظار منهاجية وتصرفات تدريسية؛ منها:

- العلوم المقصـــودة لذاتها توســـع فيها الأنظار المنهاجية وتفصـــل فيها المجالات الفرعية وتفرع فيها المسائل حتى يستولي الطالب على ملكاتها.
- العلوم الآلية يكتفى منها في المنهاج الأصـولي بالضـروريات التي هي نواتج في تخصـصـاتها ومجالاتها؛ من حيث هي مسلمات فيها.
- يســتعار من هذه العلوم الآلية ما له وظيفة اجتهادية؛ ولا توســع فيها الأنظار المنهاجية ولا تصــرف إليها الجهود التدريسية إلا بقدر وظيفيتها الاجتهادية.

[698] للتوسع في التصرفات التدريسية الناتجة عن هذا المبدأ، ينظر: علوم التربية عند المسلمين: إسهام في التأسيس. ص 148-149.

شكل توضيحي رقم (49): المجالات الرئيسية لمرقى الاستنباط:

المرقى	المجالات الأساسية		
الاستنباط	علوم اللسان	اللغة النحو البيان الأدب	
	علوم القرآن\الوحي (علوم الشريعة)	التفسير علم القراءات علوم الحديث أصول الدين\علم الكلام أصول الفقه الفقه .	
	علوم العمران (الإنسان والمجال)	العلوم العقلية	المنطق
			العلم الطبيعي (المادة والحياة)
			العلم الإلاهي
			الهندسة والحساب والموسيقى وعلم الهيئة
		العلوم الإنسانية	علم النفس
			علم الاجتماع
			علم الاقتصاد
			التاريخ
			علوم التربية

ب_ المجالات الفرعية لمرقى الاستنباط: يقصد بالمجالات الفرعية "تفاصيل المجالات التي تكَون الوحدات والمجزوءات والمفردات (عناوين الدروس)؛ التي يحصلها الطالب خلال مساره الجامعي، تحصيلا لولبيا منتجا للملكة الاجتهادية".

إن تحديد هذه المجالات ليس بالأمر الهين؛ وإنما هو يخضع للتشاور بين المتخصصين الذين تتكون منهم اللجان التي تعد المناهج، خاصة إذا تعلق الأمر بالملكة الاجتهادية التي تتداخل فيها العلوم اللسانية والإنسانية والعقلية والشرعية.

لذلك سأكتفي بوضع شبكلة للمجالات الفرعية لمرقى الاستنباط استنادا إلى علم أصول الفقه بمعناه التخصصي الذي تندرج فيه هذه الدراسة.

أطبقت كلمة العلماء على اشتراط علم أصول الفقه للمجتهد اشتراطا واقعا في مرتبة الضرورة؛ لذلك تركزت أقطابه على بناء الملكة الأصولية وضبط آليات اشتغال المجتهد.

فجاءت أقطابه الستة محققة لمرقى الاستنباط؛ فلا نتصور استنباطا بدونها؛ خاصة منها الأقطاب الخادمة مباشرة لأركان مرقى الاستنباط التي هي الحكم الشرعي وفقه النص وفقه الواقع؛

- ✓ فأما المجالات الفرعية الخادمة للحكم الشرعي؛ فهي قطب الحكم الشرعي بنوعيه التكليفي والوضعي؛ وبأقسام كل واحد منها (الواجب والمندوب والمباح والمكروه والحرام للحكم الشرعي، والركن والشرط والسبب والرخصة والعزيمة للحكم الوضعي)؛ مع تفريعات كل واحد من هذه الأقسام.
- ✓ وأما المجالات الفرعية الخادمة لفقه النص فهي: القواعد اللغوية المندرجة في قطب الدلالة.
- ✓ وأما المجالات الخادمة لفقه الواقع فهي المسبقات المعرفية الضرورية لفهم المجال والإنسان وحركته فيهما؛ وهي نواتج العلوم العقلية والاجتماعية التي سبق التنبيه على أهمها؛ مع قواعدها من قطب الاجتهاد في الأصول.

إن المجالات الفرعية الخادمة لهذا المرقى كثيرة ومتشـــعبة؛ نظرا لطبيعته وســـعته وانبنائه على نواتج علوم أخرى؛ لذلك من الصعوبة بمكان تحديد جميع مجالاته بدقة كافية من طرف باحث واحد مهما أوتي من معرفة وخبرة؛ وإنما يتم تحديدها من طرف فريق من الخبراء الذين يجمعون بين فقه الاجتهاد وفقه المنهاج.

شكل توضيحيرقم (50): المجالات الفرعية لمرقى الاستنباط:

المرقى	المجالات الفرعية المرتبطة بعلم أصول الفقه:				
الاستنباط	فقه النص	-مفهوم أصول الفقه: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. - المقدمات اللغوية الضرورية كما هي عند البلجي في الإحكام مثلا.. -المقدمات المنهجية الضرورية؛ مفهوما الاستنباط والاستقراء.. -مفهوم الواقع وأنواعه وخصائصه. -مناهج فهم الواقع: المنهج الوصفي والتحليلي والاستشرافي. -القواعد الأساسية المستعارة من العلوم العمرانية المعينة على فهم الواقع: القواعد النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والقانونية، والتاريخية، ..			
	فقه الواقع				
	الحكم الشرعي	قطب الحكم الشرعي	مفهوم الحكم الشرعي	التعريف اللغوي	
				التعريف الاصطلاحي	
			أنواع الحكم الشرعي	الحكم التكليفي	-مفهوم الحكم التكليفي. -الواجب (المفهوم|الأنواع| القواعد) -المندوب (المفهوم| الأنواع| القواعد). -المباح (المفهوم|الأنواع| القواعد) -المكروه (المفهوم|والأنواع| القواعد) -الحرام (المفهوم|والأنواع| القواعد) ...-
				الحكم الوضعي	-مفهوم الحكم الوضعي. -السبب (المفهوم|الأنواع| القواعد) -الركن (المفهوم|الأنواع| القواعد) -الشرط (المفهوم|الأنواع| القواعد) -الرخصة (المفهوم| والأنواع| القواعد) -العزيمة (المفهوم|الأنواع| القواعد) ... -

الفرع الثاني: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الاستدلال:

نقصد بالمجالات الرئيسية لمرقى الاستدلال "المحتويات المعرفية الرئيسية التي تعين على تحديد الدليل واستثماره؛ وهي مستمدة من قطبين أساسيين من أقطاب علم أصول الفقه؛ هما: الدليل والدلالة".

- ✓ فأما قطب الدليل؛ فهو يبين مفهوم الدليل وأنواعه ومراتبه والقواعد الضابطة له.
- ✓ وأما قطب الدلالة؛ فيبين مفهوم الدلالة وأنواعها ومراتبها والقواعد المرتبطة بها.

والجدول التالي يبين ذلك:

شكل توضيحي رقم (51): المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الاستدلال:

المرقى		المجالات الفرعية المرتبطة بعلم أصول الفقه:
الاستدلال	الدليل	✓مفهوم الدليل: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. ✓أنواع الأدلة: المتفق عليها والمختلف فيها القطعية والظنية النقلية والعقلية. ✓مراتب الأدلة: - القرآن: المفهوم .. - السنة: المفهوم الأنواع المراتب القواعد الأحكام. - الإجماع: المفهوم الأنواع المراتب القواعد الأحكام. - القياس: المفهوم الأنواع المسالك القواعد الأحكام. - العرف: المفهوم الأنواع المسالك القواعد الأحكام. - الاستحسان: المفهوم الأنواع المسالك القواعد الأحكام. - الاستصلاح: المفهوم الأنواع المسالك القواعد الأحكام. - الذرائع: المفهوم الأنواع المسالك القواعد الأحكام. - الاستصحاب: المفهوم الأنواع المسالك القواعد الأحكام. - الشرع السابق: المفهوم الأنواع المسالك القواعد الأحكام. ✓....
	الدلالة	✓مفهوم الدلالة: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. ✓أقسام الدلالة: - الدلالة اللفظية وغير اللفظية: • دلالة المطابقة: المفهوم والأنواع. •الدلالة التضمن: المفهوم والأنواع. •الدلالة الالتزام: المفهوم والأنواع. -أقسام الدلالة باعتبار الوضع: العام الخاص المشترك المؤول. - أقسام الدلالة من حيث الاستعمال: الحقيقة المجاز التصريح الكناية. -أقسام الدلالة باعتبار الوضوح: الظاهر النص المفسر المحكم. -أقسام الدلالة باعتبار الخفاء: الخفي المشكل المجمل المتشابه. -أقسام الدلالة باعتبار المنطوق والمفهوم: •المنطوق الصريح المنطوق غير الصريح (الإقتضاء والإيماء والإشارة). •المفهوم: الموافقة المخالفة (الغاية الشرط الصفة..). •..... ✓قواعد الدلالة وأحكامها.

أ_المجالات الرئيسية لمرقى الترجيح: نقصد بالمجالات الرئيسية لمرقى الترجيح "المحتويات المعرفية الرئيسية التي تعين على تحديد الخلاف، وفقهه، وترجيح الرأي، وهي مستندة إلى مجالين إلى مجالين أساسيين؛ هما: أصول الفقه، وفقه الخلاف؛ وهما مستمدان من علمين عظيمين: أصول الفقه، وعلم الخلاف بصنفيه العالي والنازل".

- ✓ فأما أصول الفقه فهو المجال المعرفي الذي يمكن المجتهد من ترجيح الحكم انطلاقا من قطب التعارض والترجيح، وقواعده الضابطة له.
- ✓ وأما الخلاف فهو المجال المعرفي الذي يؤصل لمشروعية الاختلاف وأنواعه ومراتبه، وقواعده، كما يبين التعارض وأنواعه ومراتبه وأسبابه وما ينبني عله، والترجيح وقواعده وما يرتبط به من معلومات وقواعد.

انطلاقا من ذلك؛ يتضح تشعب هذا المرقى الترجيحي من مراقي الاجتهاد؛ وتشكله من شبكة علاقات متفاعلة بين مجالات معرفية متكاملة؛ مستمدة من تخصصين أساسيين هما أصول الفقه في جانب التعارض والترجيح وعلم الخلاف. الأمر الذي يعني أن تحصيل ملكة الترجيح إنما هو نتيجة لاكتساب الكفايات والقدرات والمهارت والمعارف الناتجة عن هذه التخصصين.

والجدول التالي يبين ذلك:

شكل توضيحي رقم (52): المجالات الرئيسية لمرقى الترجيح:

المرقى	المجالات الرئيسية لمرقى الترجيح:		
الترجيح	تحديد الخلاف	الخلاف العالي والنازل	✓الخلاف: المفهوم\ المشروعية\ الأسباب \ المجال. ✓ الخلاف العالي: المفهوم\ الأمثلة. ✓الخلاف النازل: المفهوم\ الأمثلة. ✓مصادر الخلاف العالي. ✓مصادر الخلاف النازل. ✓قواعد تدبير الاختلاف. ✓آداب الاختلاف. ✓..
	فقه الخلاف	سبب الاختلاف	✓أسباب الاختلاف: المفهوم \الأنواع\ الأمثلة. ✓أسباب الاختلاف النصية: الاختلاف بسبب تعارض نصوص الكتاب\ الاختلاف بسبب تعارض نصوص الكتاب مع السنة\ الاختلاف بسب تعارض نصوص السنة\... ✓أسباب الاختلاف الاجتهادية: تعارض القواعد\ ✓...
	فقه الترجيح	أصول الفقه: التعارض والترجيح	✓ التعارض: المفهوم\ المجال\ الأمثلة. ✓الترجيح: المفهوم\ المشروعية\ الأمثلة. ✓قواعد الترجيح. ✓...

ب_المجالات الفرعية لمرقى الترجيح: يقصد بالمجالات الفرعية لمرقى التنزيل "تفاصيل المجالات الأساسية التي تكون الوحدات والمجزوءات والمفردات (عناوين الدروس) المستمدة من علم أصول الفقه خاصة؛ والتي يحصلها الطالب خلال مساره الجامعي، تحصيلا لولبيا محققا لملكة الترجيح".

إن تحديد هذه المجالات الفرعية المستمدة من علم أصول الفقه إنما يتم بتقطيع مباحث قطب التعارض والترجيح إلى مجالات فرعية وهي بدورها إلى مجالات تفصيلية تصلح أن تكون عناوين للمجزوءات والوحدات والدروس؛ لذلك سأكتفي بوضع شبكة للمجالات الفرعية لمرقى الترجيح استنادا إلى التعارض والترجيح من علم أصول الفقه بمعناه التخصصي الذي تندرج فيه هذه الدراسة.

تبعا لذلك؛ فإن تمكين الطالب من تحصيل قطب التعارض والترجيح أمر ضروري في بناء مرقى الترجيح، وقطب التعارض والترجيح يشمل مفهومين أساسيين؛ هما: مفهوم التعارض، ومفهوم الترجيح، وكلاهما ينضبطان بنسق من القواعد.

- ✓ فأما المجالات التفصيلية الخادمة لمفهوم التعارض؛ فهي: التعريف، والأنواع، والمراتب، والتقسيمات، والأمثلة.
- ✓ وأما المجالات التفصيلية الخادمة لمفهوم الترجيح؛ فهي: التعريف، والأنواع، والمراتب، والتقسيمات، والأمثلة.
- ✓ وأما المجالات التفصيلية الخادمة لقواعد التعارض والترجيح فهي التي تعين على ضبط النظر الترجيحي؛ كالقواعد النصية، والقواعد اللغوية، والقواعد الاجتهادية..

شكل توضيحي رقم (53): المجالات الأصولية الفرعية لمرقى الترجيح:

المرقى		المجالات الأصولية الفرعية لمرقى الترجيح:
الترجيح	قطب التعارض والترجيح	✓التعارض: التعريف اللغوي والاصطلاحي\ الأمثلة. ✓وقوع التعارض ومجاله: التعارض الحقيقي\التعارض العارض. ✓أسباب التعارض: تعارض الأدلة\ اختلاف اللغة\ اختلاف الاجتهاد.. ✓قواعد تدبير التعارض: تحرير محل الاختلاف\ وحدة الموضوع\ الأمانة في النقل والمناقشة\ الإنصاف\ ضوابط السؤال والجواب\ ...
		✓الترجيح: التعريف اللغوي والاصطلاحي\ الأمثلة. ✓مشروعية الترجيح النقلية والعقلية. ✓المرجحات النصية: القرآن والسنة. ✓المرجحات اللغوية: لغة التنزيل\ المعجم\الشعر\ الدلالة.. ✓المرجحات الاجتهادية: مرجحات القياس\ الإجماع\ المصالح\ الاستحسان\ العرف... ✓...
		✓ قواعد الترجيح: التعريف والأمثلة والمجال. ✓القواعد الترجيحية النصية: قواعد إثبات النص\ قواعد فهم النص\ قواعد إعمال النص. ✓القواعد الترجيحية اللغوية: قواعد الدلالة (قواعد الخفاء والوضوح\ قواعد العموم والخصوص\ قواعد الإطلاق والتقييد\ ...) ✓القواعد الترجيحية الاجتهادية: قواعد الإجماع\ قواعد القياس\ قواعد الاستحسان\ قواعد الاستصلاح\ قواعد الاستصحاب.. ✓...

المطلب الثاني: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى التنزيل والحجاج:

الفرع الأول: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى التنزيل:

أ-المجالات الرئيسية لمرقى التنزيل: نقصد بالمجالات الرئيسية لمرقى التنزيل "المحتويات المعرفية الرئيسية التي تعين على تبليغ الحكم الشرعي للمكلف، وتدبير تنزيله، وتذليل المقاومات التي تعترضه، وهي مستندة إلى ثلاث حقول معرفية؛ هي: التربية والتبليغ، والموازنة بين المصالح والمفاسد، والسياسة الشرعية؛ ومستمدة من علوم ثلاثة: علم التربية والإفتاء، والمقاصد الشرعية، وعلم السياسة الشرعية" .

- ✓ فأما التربية فهو المجال المعرفي الذي يمكن المجتهد من تنشئة المكلف والمجتمع على أحكام الشريعة ومقاصدها.
- ✓ وأما الإفتاء فهو الذي يحدد مناهج إبلاغ المكلف بالفتوى بلاغا مبينا مقيما للحجة.
- ✓ وأما مقاصد الشريعة فتزود المجتهد بقواعد تعينه على الموازنة بين المصالح والمفاسد؛ وهي متوقفة على العلم بمقاصد الشريعة التي هي قطب من علم أصول الفقه.
- ✓ وأما السياسة الشرعية فتزوده بالقواعد الشرعية الكفيلة بتذليل المقاومات التي تعترض تنزيل المشاريع الإصلاحية الاجتهادية.

انطلاقا من ذلك يتضح تشعب هذا المرقى من مراقي الاجتهاد؛ وتشكله من شبكة علاقات متفاعلة بين مجالات معرفية متكاملة؛ تكونها تخصصات شرعية متعددة. الأمر الذي يعني أن تحصيل ملكة التنزيل إنما هو نتيجة لتحصيل الكفايات والقدرات والمهارت والمعارف الناتجة عن تلك التخصصات.

إن تحديد المجالات الفرعية لهذا المرقى الاجتهادي إنما يكتسب صفة القبول والمتانة إذا صدر عن فريق يجمع أعضاؤه بين التخصصات المكونة له؛ والتي هي: التربية والإفتاء والمقاصد والسياسة الشرعية، إضافة إلى الخبرة المنهاجية.

والجدول التالي يبين ذلك:

شكل توضيحيرقم (54): المجالات الرئيسية لمرقى التنزيل:

المرقى	المجالات الرئيسية لمرقى التنزيل:		
التنزيل	تبليغ الحكم	التربية	-مفهوم التربية: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. - المقدمات التربوية الضرورية: التدرج التذكير الدعوة التبليغ .. -المقدمات المنهجية التربوية؛ الملاحظة والتجريب والتعميم والتقويم..
		الإفتاء	-مفهوم الإفتاء وأنواعه وخصائصه ومجالاته. -مناهج الإفتاء: المناط وأنواعه ومراتبه. -القواعد الأساسية للإفتاء: مراعاة الحال والسياق ..
	تدبير التنزيل	الموازنة بين المصالح والمفاسد	-مفهوم الموازنة: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. -مفهوم المقاصد: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. -قواعد الموازنة بين المصالح. -قواعد الموازنة بين المفاسد. -قواعد الموازنة بين المصالح والمفاسد.
	تأليل المقولات	السياسة الشرعية	- مفهوم السياسة الشرعية: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. -الخصائص التي تميز السياسة الشرعية عن السياسة الوضعية. -أصول الإمامة الشرعية وشروطها وخصائصها. -أنواع الولايات الشرعية وحدود اختصاصاتها وعلاقتها بالنظام السياسي المعاصر. -مكانة الاجتهاد الفقهي في السياسة الشرعية وعلاقته بالاجتهاد القضائي والنظر المصلحي السياسي. -قواعد التواصل المعاصرة المعينة على "تسويق الاجتهاد". -التدرب على وسائل الإقناع المعاصرة وتقنياتها. ...

ب_المجالات الفرعية لمرقى التنزيل: يقصد بالمجالات الفرعية لمرقى التنزيل "تفاصيل المجالات الأساسية التي تكون الوحدات والمجزوءات والمفردات (عناوين الدروس)؛ التي يحصلها الطالب خلال مساره الجامعي، تحصيلا لولبيا محققا لملكة التنزيل".

إن تحديد هذه المجالات الفرعية إنما يتم بتقطيع مباحث التخصصات المكونة للمجالات المعرفية التي يستمد منها التنزيل؛ وهي ثلاثة كما سبق؛ التربية والإفتاء، والمقاصد، والسياسة الشرعية. وبما أن المقاصد قطب من أقطاب علم الأصول فإني سأكتفي بوضع شبكة للمجالات الفرعية لمرقى التنزيل استنادا إلى قطب المقاصد من علم أصول الفقه بمعناه التخصصي الذي تندرج فيه هذه الدراسة.

يجمع العلماء على ضرورة العلم بالمقاصد لقبول الاجتهاد، فلا اجتهاد بغير مقاصد؛ لذلك فإن الاستيلاء على الملكة المقاصدية ضروري للتنزيل؛ كما أنه يستثمر، تلقائيا، مجالات التربية والسياسة الشرعية؛ حتى إنه يمكن القول: أن التربية والإفتاء والسياسة الشرعية هي فروع للمقاصد الشرعية؛ أو هي تطبيقات لمبادئها ونواتجها المعرفية.

تبعا لذلك؛ فإن تمكين الطالب من تحصيل المقاصد أمر ضروري في بناء مرقى التنزيل، وقطب المقاصد يشمل مجالات فرعية متشعبة ومتكاملة؛ يمكن إجمالها في: مفهوم المقاصد وأنواعها وحفظها، ومصادر النظر المقاصدي، وقواعد المقاصد، والموازنات الشرعية بين المصالح والمفاسد.

- ✓ فأما المجالات التفصيلية الخادمة لمفهوم المقاصد فهي: التعريف، والأنواع، والمراتب، والتقسيمات، ومناهج حفظها.
- ✓ وأما المجالات التفصيلية الخادمة لمصادر النظر المقاصدي؛ فهي أسماء الكتب والأعلام والمحطات التاريخية التي برز فيها الاعتناء بالمقاصد تضمينا وتصريحا؛ سواء أكانت معاصرة أم متقدمة.
- ✓ وأما المجالات التفصيلية الخادمة لقواعد المقاصد؛ فهي التي تعين على ضبط النظر المقاصدي في جانب التنزيل ؛ كقواعد المناط، والمآل، والتوقع والاستشراف..

- ✓ وأما المجالات التفصيلية الخادمة للموازنة بين المصالح والمفاسد؛ فهي التي تعين على ضبط الموازنة بين المصالح والمفاسد حال تعارضها؛ سواء أكان تعارضا بين مراتب المصالح نفسها، ومراتب المفاسد، أم بين المصالح والمفاسد.

شكل توضيحي رقم (55): المجالات الفرعية لمرقى التنزيل:

المرقى	المجالات الرئيسية لمرقى التنزيل:			
التنزيل	تبليغ الحكم	التربية الإفتاء	المقاصد	✓مفهوم المقاصد: - التعريف اللغوي والاصطلاحي. - أصول المقاصد: القرآن السنة.. منهج النظر المقاصدي وخصائصه وغايته. - مصادر ومراجع علم المقاصد. ✓أقسام المقاصد: - التقسيم بحسب الاعتبار: المعتبرة الموهمة المرسلة. -التقسيم بحسب الحاجة: عامة أغلبية خاصة. -التقسيم بحسب القوة الذاتية: الضرورية الحاجية التحسينية. -التقسيم بحسب المصدر: مقاصد الشارع مقاصد المكلف. ✓مسالك المقاصد. ✓المقاصد والمصالح: -مفهوم المصلحة: التعريف والمثال. -ضوابط المصلحة. -المصالح الضرورية: الدين النفس العقل العرض المال. -المصالح الحاجية المرتبطة بكل من الدين والنفس والعقل والعرض والمال. -المصالح التحسينية المرتبطة بكل من الدين والنفس والعقل والعرض والمال. ✓المقاصد والمفاسد: -مفهوم المفسدة: التعريف والمثال. -أنواع المفاسد. -المفاسد والمشاق. ✓منهج حفظ المقاصد: من جانب الوجود ومن جانب العدم. ✓قواعد الموازنة بين المصالح والمفاسد: -قواعد الموازنة بين المصالح. -قواعد الموازنة بين المفاسد. -قواعد الموازنة بين المصالح والمفاسد. - قواعد المناط (التنقيح والتحقيق العام والخاص..). -قواعد المآل... ✓...
	تدبير التنزيل	الموازنة بين المصالح والمفاسد		
	تنليل المقاومات	السياسة الشرعية		

الفرع الثاني: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الحجاج:

نقصد بالمجالات الرئيسية لمرقى الحجاج "المحتويات المعرفية الرئيسية التي تعين على إقامة البرهان على الحكم، وفقه معارضته من طرف الآخر، والانتصار له، وهي مستندة إلى ثلاث مجالات أساسية؛ هي: أصول الفقه، والمنطق، والجدل".

- ✓ فأما أصول الفقه فهو التخصص الذي يمكن المجتهد من ترجيح الحكم انطلاقا من استثمار القواعد المشتركة بينه وبين علمي الجدل والمنطق.
- ✓ وأما المنطق فهو المجال المعرفي الذي يعين على إقامة البرهان من خلال ضبط التصورات، وتقنين التصديقات.
- ✓ وأما الجدل فهو العلم الذي يبين ما يستعمل من الحجج والأدلة، وشروطها، وكيفية استعمالها، مع تحديد وجوه الأجوبة والمدافعات، والنقوض على القول المنقوض والدليل المفروض، والمعارضة والموافقة، والتداعي وقلب الدعوى والاشتراك في الأدلة والمعاني، والفروق المستعملة في الجدل، ووجوه الترجيحات وأقسامها، والانتقالات من الجواب إلى السؤال ومن الأدلة إلى الاستدلال، والانقطاع والمكابرة، ..

انطلاقا من ذلك يتضح تشعب هذا المرقى البرهاني من مراقي الاجتهاد؛ وتشكله من شبكة علاقات متفاعلة بين مجالات معرفية متكاملة؛ مستمدة من تخصصات ضرورية للملكة الاجتهادية؛ هي المنطق والجدل وأصول الفقه. الأمر الذي يعني أن تحصيل ملكة الحجاج إنما هو نتيجة لاكتساب الكفايات والقدرات والمهارت والمعارف الناتجة عن هذه التخصصات.

والجدول التالي يبين ذلك:

شكل توضيحي رقم (56): المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الحجاج:

المرقى		المجالات الأساسية والفرعية لمرقى الحجاج:
الحجاج	المنطق	-مفهوم المنطق: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. - التصورات: التعريف: الأنواع والتقسيمات والأمثلة.. -التصديقات: التعريف: الأنواع والتقسيمات والأمثلة.. - المنطق المعاصر..
	الجدل	-الجدل: التعريف، المجال المعرفي\ المنهج\ الغاية\ المحطات. -الحجج والأدلة، وشروطها، وكيفية استعمالها، -الأجوبة والمدافعات ووجوهها، - النقوض على القول المنقوض والدليل المفروض، - المعارضة والموافقة، - التداعي وقلب الدعوى والاشتراك في الأدلة والمعاني، - الفروق المستعملة في الجدل، -وجوه الترجيحات وأقسامها، - الانتقالات من الجواب إلى السؤال ومن الأدلة إلى الاستدلال، - الانقطاع والمكابرة..

خلاصة:

عمل هذا المبحث الثالث من الفصل الثاني على اقتراح المجالات الرئيسية والفرعية للمراقي الخمسة للصنافة؛ وهي ضرورية لأنها تشكل المحتوى (الدراسي) الذي يقدم للطالب مُجَزَّءا على سنوات جامعية ومجزوءات ووحدات ودروس؛ وهي نوعان: مجال أصول الفقه بمعناه التخصصي الذي يجمع أقطابه الخمسة، ومجال وظيفي واسع يجمع كل المسبقات الضرورية للاجتهاد، التي تستعار من تخصصات كثيرة ومتكاملة.

وفيما يلي تجميع للمجالات الرئيسية والفرعية للمراقي الخمسة التي تستند إلى علم أصول الفقه بمعناه التخصصي.

جدول توضيحي رقم (57): المجالات الأصولية الرئيسية والفرعية للمراقي الخمسة:

المرقى	المجال الرئيسي	المجالات الفرعية
الاستنباط:	قطب الحكم الشرعي والاجتهاد	✓ مفهوم أصول الفقه: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. ✓ المقدمات اللغوية الضرورية كما هي عند الباجي في الإحكام مثلا.. ✓ المقدمات المنهجية الضرورية؛ مفهوما الاستنباط والاستقراء.. ✓ مفهوم الو اقع و أنواعه وخصائصه. ✓ مناهج فهم الو اقع: المنهج الوصفي والتحليلي والاستشرافي. ✓ القواعد الأساسية المستعارة من العلوم العمر انية المعينة على فهم الو اقع: القواعد النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والقانونية، والتاريخية، ✓ الحكم الشرع: - مفهوم الحكم التكليفي. - الواجب (المفهوم\الأنواع\ القواعد) - المندوب (المفهوم\ الأنواع\ القواعد). - المباح (المفهوم|الأنواع\ القواعد) - المكروه (المفهوم\والأنواع\ القواعد) - الحرام (المفهوم\والأنواع\ القواعد) ✓ الحكم الوضعي: - السبب (المفهوم\الأنواع\ القواعد) - الركن (المفهوم\الأنواع\ القواعد) - الشرط (المفهوم\الأنواع \القواعد) - المانع (المفهوم الأنواع والقواعد) - الرخصة (المفهوم\ والأنواع\ القواعد) - العزيمة (المفهوم\الأنواع\ القواعد). ✓ الاجتهاد: - مفهوم الاجتهاد: التعريف والمجال والأنواع والشروط. - الاجتهاد الفردي: التعريف والمجال والشروط. - الاجتهاد الجماعي: التعريف والمجال والشروط. - الاجتهاد في تحقيق المدرك الشرعي. - الاجتهاد في تحقيق المناط. - ....

الاستدلال:	الأدلة و الدليل	✓ مفهوم الدليل: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. ✓ أنواع الأدلة: المتفق عليها والمختلف فيها\ القطعية والظنية\النقلية والعقلية. ✓ مراتب الأدلة: - القرآن: المفهوم .. - السنة: المفهوم\الأنواع\المراتب\ القواعد\ الأحكام. - الإجماع: المفهوم\الأنواع\المراتب\القواعد\الأحكام. - القياس: المفهوم\الأنواع\المسالك\القواعد\الأحكام. - العرف: المفهوم\الأنواع\المسالك\القواعد\الأحكام. - الاستحسان:المفهوم\ الأنواع\ المسالك\ القواعد\ الأحكام. الاستصلاح: المفهوم\الأنواع\المسالك\القواعد\الأحكام. - الذرائع: المفهوم\الأنواع\المسالك\القواعد\الأحكام. - الاستصحاب: المفهوم\ الأنواع\ المسالك\ القواعد\ الأحكام. - الشرع السابق: المفهوم\ الأنواع\ المسالك\ القواعد\ الأحكام. ✓ مفهوم الدلالة: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات. ✓ أقسام الدلالة: - الدلالة اللفظية وغير اللفظية: • دلالة المطابقة: المفهوم والأنواع: • الدلالة التضمن: المفهوم والأنواع: • الدلالة الالتزام: المفهوم والأنواع: - أقسام الدلالة باعتبار الوضع: العام\الخاص\ المشترك\المؤول. - أقسام الدلالة من حيث الاستعمال: الحقيقة\المجاز\ التصريح\ الكناية. - أقسام الدلالة باعتبار الوضوح: الظاهر\النص\المفسر\المحكم. - أقسام الدلالة باعتبار الخفاء: الخفي\ المشكل\ المجمل\ المتشابه. - أقسام الدلالة باعتبار المنطوق والمفهوم: • المنطوق الصريح\ المنطوق غير الصريح (الإقتضاء\والإيماء والإشارة). • المفهوم: الموافقة\المخالفة (الغاية\الشرط\الصفة..). ✓ قواعد الدلالة وأحكامها.

التنزيل:	علم المقاصد:	✓ ✓ مفهوم المقاصد: التعريف الغوي والاصطلاحي ✓ أصول المقاصد: القرآن\ السنة.. ✓ منهج النظر المقاصدي وخصائصه وغاياته.. ✓ مصادرومراجع علم المقاصد. ✓ أقسام المقاصد: - التقسيم بحسب الاعتبار: المقاصد المعتبرة\الوهمية\المرسلة. - التقسيم بحسب الحاجة: عامة\ أغلية\ خاصة. - التقسيم بحسب القوة الذاتي: الضرورية\الحاجية\ التحسينية. - التقسيم بحسب المصادر: مقاصد الشارع\ مقاصد المكلف. ✓ مسالك المقاصد: ✓ المقاصد والمصالح: - مفهوم المصلحة: التعريف والمثال. - ضو ابط المصلحة. - المصالح الضرورية: الدين\النفس\العقل\العرض\ المال. - المصالح الحاجية: - المصالح التحسينية. ✓ المقاصد والمفاسد: - مفهوم المفسدة: التعريف والمثال. - أنواع المفاسد. - المفاسد والمشاق. ✓ منهج حفظ المقاصد: من جانب الوجود\ من جانب العدم. ✓ قواعد الموازنة بين المفاسد والمصالح: - قواعد الموازنة بين المصالح في نفسها. - قواعد الموازنة بين المفاسد نفسها. - قواعد الموازنة بين المصالح والمفاسد. - قواعد المناط: تحقيقا وتنقيحا. - قواعد المآل. - ... -

الترجيح:	التعارض والترجيح	✓ **التعارض: التعريف اللغوي والاصطلاحي\ الأمثلة.** ✓ **وقوع التعارض ومجاله: التعارض الحقيقي\التعارض العارض.** ✓ **أسباب التعارض: تعارض الأدلة\ اختلاف اللغة\ اختلاف الاجتهاد..** ✓ **قواعد تدبير التعارض: تحرير محل الاختلاف\ وحدة الموضوع\ الأمانة في النقل والمناقشة\ الإنصاف\ ضو ابط السؤال والجواب\ ...** ✓ **الترجيح: التعريف اللغوي والاصطلاحي\ الأمثلة.** ✓ **مشروعية الترجيح النقلية والعقلية.** ✓ **المرجحات النصية: القرآن والسنة.** ✓ **المرجحات اللغوية: لغة التنزيل\ المعجم\الشعر\ الدلالة..** ✓ **المرجحات الاجتهادية: مرجحات القياس\ الإجماع\ المصالح\ الاستحسان\ العرف...** ✓ **... قواعد الترجيح: التعريف والأمثلة والمجال.** ✓ **القواعد الترجيحية النصية: قواعد إثبات النص\ قواعد فهم النص\ قواعد إعمال النص.** ✓ **القواعد الترجيحية اللغوية: قواعد الدلالة (قواعد الخفاء والوضوح\ قواعد العموم والخصوص\ قواعد الإطلاق والتقييد\ ...)** ✓ **القواعد الترجيحية الاجتهادية: قواعد الإجماع\ قواعد القياس\ قواعد الاستحسان\ قواعد الاستصلاح\ قواعد الاستصحاب..** ✓ **...**
الحجاج:	المستثمرات الأصولية من علمي المنطق والجدل	✓ **مفهوم المنطق: التعريف، المجال المعرفي، المنهج، الغاية، المحطات.** ✓ **التصورات: التعريف: الأنواع والتقسيمات والأمثلة..** ✓ **التصديقات: التعريف: الأنواع والتقسيمات والأمثلة..** ✓ **المنطق المعاصر..** ✓ **الجدل: التعريف، المجال المعرفي\ المنهج\ الغاية\ المحطات.** ✓ **الحجج والأدلة، وشروطها، وكيفية استعمالها،** ✓ **الأجوبة والمدافعات ووجوهها،** ✓ **النقوض على القول المنقوض والدليل المفروض،** ✓ **المعارضة والمو افقة،** ✓ **التداعي وقلب الدعوى والاشتراك في الأدلة والمعاني،** ✓ **الفروق المستعملة في الجدل،** ✓ **وجوه الترجيحات و أقسامها،** ✓ **الانتقالات من الجواب إلى السؤال ومن الأدلة إلى الاستدلال،** ✓ **الانقطاع والمكابرة..**

خلاصة الفصل الثاني:

سعى الفصل الثاني من الباب الثالث لهذه الدراسة إلى اقتراح صنافة تضم مراقي الملكة الاجتهادية؛ ومكوناتها، واستمدادها، وأنواعها، وأهدافها، يصلح العمل بها من أجل بناء منهاج مادة علم أصول الفقه.

والجدول التالي يجمع كل ذلك.

جدول توضيحي رقم (58) صنافة الملكات الأصولية:

المرقى الاجتهادي	المكونات	المجالات	الاستعداد	الأنواع	الأهداف السلوكية	المجالات الرئيسية	

مرقى الاستنباط:	فقه النص وفقه الواقع والحكم	النص والواقع والحكم	علوم اللسنان وعلوم الشريعة وعلوم العمرانو علم أصول الفقه (قطب الحكم)	المقاصد ✓ الغايات ✓ الأغراض	➢ إقدار الطالب على الاستنباط. إقدار الطالب على فقه النص إقدار الطالب على فقه الواقع إقدار الطالب على تمييز الحكم ✓ إكساب الطالب القواعد الأصولية المحققة لفقه النص ✓ إكساب الطالب القواعد المحققة لفقه الواقع ✓ إكساب الطالب القواعد المعينة على تمييز الحكم • إكساب الطالب المهارات الأصولية المحققة لفقه النص (كالتخصيص والتقييد والنسخ..). • إكساب الطالب المهارات المحققة لفقه الواقع (مهارات تنقيح المناط وتحقيقه ..) • إكساب الطالب المهارات المعينة على تمييز الحكم (الواجب الكلي والجزئي..) - إكساب الطالب المعارف والمعلومات المرتبطة بالمجالات الأساسية لمرقى الاستنباط (علوم اللسان\علوم العمران\علوم القرآن..).	الحكم الشرعي والاجتهاد	✓

مرقى الاستدلال	تحديد الدليل والدلالة	الدلالة والدليل	علم أصول الفقه	المقاصد ✓ الغايات ✓ الأغراض	إقدار الطالب على الاستدلال ✓ إقدار الطالب على تعيين الدليل ✓ إقدار الطالب على استثمار الدليل ✓ إكساب الطالب القواعد الأصولية المعَيِّنة للدليل. ✓ إكساب الطالب القواعد المثمِرة للدليل • إكساب الطالب المهارات الأصولية المعينة للدليل (عقلي\نقلي، المجمع عليها\المختلف فيها، مراتب الدليل..). • إكساب الطالب المهارات المثمرة للدليل (المهارات الناشئة عن مباحث الدلالة..) - إكساب الطالب المعارف والمعلومات المرتبطة بالمجالات الأساسية لمرقى الأدلة\الدلالة\ الاجتهاد..)	الأدلة والدليل

	المقاصد:	✚ إقدار الطالب على التنزيل ✓ إقدار الطالب على تبليغ الحكم ✓ إقدار الطالب على تدبير التنزيل ✓ إقدار الطالب على تذليل المقاومات ✓ إكساب الطالب القواعد المعينة على تبليغ الحكم ✓ إكساب الطالب القواعد المحققة للتنزيل ✓ إكساب الطالب القواعد المعينة على تذليل التنزيل • إكساب الطالب المهارات المعينة على تبليغ الحكم (مهارات الدعوة والتربية والتبليغ والتربية) • إكساب الطالب المهارات المحققة للتنزيل (مهارات الموازنات الشرعية) • إكساب الطالب المهارات المعينة على تذليل التنزيل (المهارات المستمدة من فقه السياسة الشرعية) - إكساب الطالب المعارف والمعلومات المرتبطة بالمجالات الأساسية لمرقى التنزيل(التربية والدعوة\ الموازنات\السياسة الشرعية..)	➢ المقاصد ✚ الغايات ✓ الأغراض	التربية والإفتاء والمقاصد والسياسة الشرعية	التبليغ والتربية والموازنة والسياسة الشرعية	تبليغ الحكم وتدبير التنزيل وتذليل المقاومات	مرقى التنزيل

مرقى الترجيح	تحديد الخلاف وفقهه والترجيح	الخلاف وأسبابه والمرجحات	الخلاف العالي والنازل والتعارض والترجيح	المقاصد ✓ الغايات ✓ الأغراض	➢ إقدار الطالب على الحجاج إقدار الطالب على إقامة البرهان إقدار الطالب على فقه المعارضة إقدار الطالب على الانتصار ✓ إكساب الطالب القواعد المقيمة للبرهان. ✓ إكساب الطالب القواعد المعينة على على فقه المعارضة. ✓ إكساب الطالب قواعد الانتصار. • إكساب الطالب المهارات الناشئة عن مباحث المنطق. • إكساب الطالب المهارات الناشئة عن الجدل. • إكساب الطالب المهارات الناشئة عن مبحث الانتصار خاصة. - إكساب الطالب المعارف والمعلومات المرتبطة بالمجالات الأساسية لمرقى الحجاج (المنطق\ الجدل ...	قطب التعارض والترجيح

	الجدل والمنطق المستثمر في أصول الفقه	➢ إقدار الطالب على الحجاج إقدار الطالب على إقامة البرهان إقدار الطالب على فقه المعارضة إقدار الطالب على الانتصار ✓ إكساب الطالب القواعد المقيمة للبرهان. ✓ إكساب الطالب القواعد المعينة على على فقه المعارضة. ✓ إكساب الطالب قواعد الانتصار. • إكساب الطالب المهارات الناشئة عن مباحث المنطق. • إكساب الطالب المهارات الناشئة عن الجدل. • إكساب الطالب المهارات الناشئة عن مبحث الانتصار خاصة. - إكساب الطالب المعارف والمعلومات المرتبطة بالمجالات الأساسية لمرقى الحجاج (المنطق\ الجدل ...	➢ المقاصد الغايات ✓ الأغراض	المنطق والجدل	البرهان والانتصار	إقامة البرهان وفقه المعارضة والانتصار	مرقى الحجاج

خاتمة الباب الثالث:

أولا: فرضية الباب وأسئلته: اعتنى الباب الثالث بتمحيص الفرضية الثانية من فرضيات البحث؛ التي هي: ا قتراح منهاج معاصر سيسهم **نظريا** في تجويد تحصيل الملكات الأصولية.

وذلك من خلال الجواب عن السؤال الفرعي الثالث من أسئلة هذه الدراسة؛ وهو: ما منهاج تحصيل الملكات الأصولية؟ وما عناصره؟ وكيف يمكن تنزيله؟

ثانيا: فصول الباب: اقتضى الجوابُ عن هذا السؤال ترتيب القول على فصلين؛ هما:

الفصل الأول: عناصر منهاج تحصيل الملكات الأصولية.

الفصل الثاني: صنافة الملكات الأصولية: مراقيها وأجرأتها ومجالاتها.

كانت غاية الفصل الأول بسط مكونات منهاج تحصيل الملكات الأصولية، وغاية الثاني تشغيلها من خلال بناء صنافة خاصة بها.

ثالثا: خلاصات الباب: قد أدى تحليل مباحث و مطالب الفصلين إلى الخلاصات الآتية:

1_ يتكون "منهاج التحصيل" من العناصر السبعة الآتية: أهداف المنهاج، والفعل الديداكتيكي، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، تقنيات التدريس، موارد التدريس، ومراحل الدرس من التخطيط والتنفيذ والتقويم.

2_ بسط القول في كل مكون من هذه المكونات بما يظهر خدمته لتحصيل الملكات.

3_ بناء صنافة للملكات الأصولية من خمسة مراقي؛ هي: الاستنباط والاستدلال والترجيح والتنزيل والحجاج.

4_ كل مرقى من هذه المراقي الخمسة يتكون من مكونات أساسية ويستند إلى مجالات معرفية تخصصية مستمدة في الغالب من أقطاب علم أصول الفقه، وقد تستمد من مجالات خادمة سواء كانت لغوية أو اجتماعية، أو قد تستند إلى تخصصات قائمة بذاتها؛ كالمنطق والجدل والمناظرة..

5_ كل مرقى من هذه المراقي الخمسة تترجمه أهداف سلوكية في مستويات ثلاثة؛ هي المقاصد والغايات والأغراض.

6_ وكل مستوى من هذه الأهداف يشتمل على محتويات معرفية تتضمن معلومات ومهارات وقدرات وكفايات وملكات تحقق المرقى اذي تندرج فيه من مراقي الصنافة.

7_ وكل محتوى من هذه المحتويات؛ سواء أكان معلومات أو مهارات أو قدرات أو كفايات أو ملكات، له مجالات رئيسية وفرعية إنما يتحقق من خلال تحصيلها؛ تحصيلا متدرجا..

رابعا: تمحيص الفرضية: لقد ظهر من فصول الباب الثالث وصنافته صدق الفرضية الثانية من فرضيات هذه الدراسة؛ وهي:

اقتراح منهاج معاصر سيسهم في تجويد تحصيل الملكات الأصولية في الجامعة المغربية على الأقل في مستوى نظري.

خاتمة

نصـل، بحمد الله وتوفيقه، في ختام هذا البحث إلى ذِكْرِ أهم الخلاصـات والتوصـيات التي توصـل إليها.

أولا: الخلاصات:

1_ التذكير بعناصر مشكلة البحث وأسئلته وفرضياته: تلخصتالعناصر الأساسية لإشكالية هذا البحث في:

1- تحديد مفهوم الملكات الأصولية وأنواعها ومنهاج تحصيلها.

2- الانطلاق من ذلك لبلورة تصور قابل للتطبيق، يكفل تحصيل الملكة الأصولية في الجامعة المغربية.

فرغنا هذه العناصر في سؤال مركزي هو:

ما الملكات الأصولية؟ وما منهاج تحصيلها؟

ثم فرعنا هذا السؤال المركزي إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

1_ ما الملكات الأصولية؟ تفرعت عنه الأسئلة الآتية: ما الملكة؟ وما الملكات الأصولية؟ وما أنواعها؟وما مراتبها؟

2_ما منهاج التحصيل؟ تفرعت عنه الأسئلة الآتية: ما التحصيل؟ وما المنهاج؟ وما عناصره؟

3_ما منهاج تحصيل الملكات الأصولية؟ وما عناصره؟

وقد انطلقنا في هذا البحث منفرضيتين هما:

الفرضية الأولى: مناهج تحصيل الملكات الأصولية كانت مناسبة وناجحة في عهد الازدهار الحضاري للأمة، حي ث أثلت مفهوم الملكات، وأثمرت الاجتهاد بجميع مستوياته.

الفرضية الثانية: اقتراح منهاج معاصر سيسهم **نظريا** في تجويد تحصيل الملكات الأصولية.

لقد تطلب تمحيص الفرضـيتين تقسـيم البحث إلى ثلاثة أبواب؛ مَخَّصَ الأول والثاني الفرضـية الأولى بينما اعتنى الباب الثالث بتمحيص الفرضية الثانية.

أ_ الباب الأول: عمل الباب الأول على تمحيص الفرضية الأولى؛ وذلك من خلال الجواب عن السؤال ا

لفرعي الأول؛ وقد اقتضى الجوابُ عنه ترتيب القول على فصلين؛ هما:

الفصل الأول: مفهوم الملكة وعلاقاتها وأسسها.

الفصل الثاني: علم أصول الفقه والملكات الأصولية.

كانت غاية الفصل الأول تحديد مفهوم الملكة وبيان صلتها بالمصطلحات القريبة منها؛ والتي هي: المهارة والقدرة والكفاية، وغاية الثاني دراسة الملكات الأصولية مفهوما وأسسا وتحديدا وأنواعا انطلاقا من مفهوم الملكة واستثمارا لمفهوم علم أصول الفقه.

وقد أدى تحليل مباحث و مطالب الفصلين إلى الخلاصات الآتية:

خلاصات مرتبطة بمفهوم الملكة:

1_ الملكة: "صفة نفسية راسخة ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات تمكن من حل وضعية من الوضعيات".

2_ تكتسب الملكة بالتكرار والتدرج، مع مراعاة نمو المتعلم واستعداداته.

3_ الملكة أوسع دلالة ومجالا من المصطلحات التربوية المتداولة؛ التي هي: المهارة والقدرة والكفاية.

4_ تتأطر الملكات بالنموذج الإرشادي (البراديجم) التراثي، الذي تشكل المرجعية الإسلامية جوهره المشع، وإطاره المنظم، وغايته العليا.

5_ تتأسس الملكة على خمسة أسس؛ هي: الأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس التربوي، والأساس المضموني، والأساس الوظيفي.

خلاصات مرتبطة بمفهوم الملكات الأصولية:

1_ أصول الفقه إجرائيا هو نسق من القواعد المنتِجَة للاجتهاد.

2_ الملكة الأصـــولية: **"صـــفة ناتجة عن تركيبة من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات الأصـــولية، تمكن من حل وضعية اجتهادية".**

3_ للملكة الأصولية أربعة أسس هي: الأساس الفلسفي، والأساس النفسي، والأساس المضموني، والأساس الوظيفي.

4_ الملكات الأصـــولية نوعان؛ ملكة مركزية أســـاس هي ملكة الاجتهاد، وملكات متفرعة عنها؛ هي: ملكة الاستنباط، وملكة الاستدلال، وملكة الترجيح، وملكة التنزيل، وملكة المناظرة والحجاج.

5_ المعرفة الأصـولية تتكون من معلومات أصـولية ومهارات وقدرات وكفايات وملكات غايتها إفادة الاجتهاد في أحدى مستوياته المعتبرة.

ب_ الباب الثاني: عمل الباب الثاني على مواصلة تمحيص الفرضـية الأولى وذلك من خلال الجواب ع ن السؤال الثاني من أسئلة البحث:ما منهاج التحصيل ؟

وهو سؤال يبحث نظريا في منهاج التحصيل، وعنه تفرع سؤالان؛ هما:ما التحصيل؟ وما منهاج التحصيل؟

وقد أدى بنا تحليل مباحث و مطالب فصليه إلى الخلاصات الآتية:

خلاصات مرتبطة بمفهوم التحصيل:

1_ يتسـم التحصـيل في اللغة بالسـمات المعجمية التالية: الجمع والتمييز والاسـتخراج والخلوص والظهور كما ونوعا؛ فهو مجموع مميز مستخرج خالص ظاهر.

2_التحصـيل في الاصـطلاح هو جمع العلم وتمييزه واسـتخراجه وخلوصـه وظهوره كمية ونوعا. فهو عملية ذات طابع تجميعي، ثم تمييزي، ثم طلبي اسـتخراجي، ثم تخليصـي تصـحيحي، وأخيرا اختباري قياسـي كما ونوعا.

3_التحصيل إجرائيا هو مكتسبات المتعلم من الملكات.

4_ التحصيل زبدة التعليم؛ فهو مكتسبات المتعلم من المعارف والمهارات والقدرات والكفايات والملكات.

5_التدريس أداة التحصيل؛ فَبِهِ يتم وبطبيعته يتأثر، والتحصيل غاية التدريس.

6_التعليم أوسع مدى من التدريس، والتدريس آلته، والتحصيل غايته، وهو -أي التحصيل- زبدة التعلم أيضا.

7_ بين هذه المصطلحات الثلاثة؛ التحصيل والتعليم والتدريس، صلة متلاحمة؛ بحيث يتأثر كل منها بالآخر تأثرا مباشرا؛ فالتدريس يتأثر بالتصور حول التعليم، والتحصيل يتأثر بنوعية التدريس، وهي كلها تلتقي في التحصيل الذي هو نتيجة التعليم وغاية التدريس.

8_صناعة التدريس وأنماط التعليم تؤثر على التحصيل سلبا وإيجابا؛ فالتحصيل الجيد رهين بالتدريس المناسب والتعليم الحكيم.

خلاصات مرتبطة بمنهاج التحصيل:

1_منهاج التحصيل هي: "مجموع الأفعال الديداكتيكية داخل الفصل الدراسي، وما تستلزمه من أساليب وتقنيات وموارد، حسب كل مرحلة من مراحل الدرس تخطيطا وتنفيذا وتقويما، من أجل اكتساب الطالب\التلميذ محتوى تعليمي مقصود".

2_يتكون "منهاج التحصيل" من العناصر السبعة الآتية: أهداف المنهاج، والفعل الديداكتيكي، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، وتقنياته، وموارده، ومراحل الدرس من التخطيط والتنفيذ والتقويم.

3_ تحصيل الملكات إنما يكون متقنا إذا انبنى على هذه العناصر السبعة.

ج_ الباب الثالث: اعتنى الباب الثالث بتمحيص الفرضية الثانية من فرضيات البحث؛ التي هي:

الفرضية الثانية: اقتراح منهاج معاصر كفيل بتجويد تحصيل الملكات الأصولية.

وذلك من خلال الجواب عن السؤال الفرعي الثالث من أسئلة هذه الدراسة؛ وهو: ما منهاج تحصيل الملكات الأصولية؟ وما عناصره؟

وقد اقتضى الجوابُ عن هذا السؤال ترتيب القول على فصلين؛ هما:

الفصل الأول: عناصر منهاج تحصيل الملكات الأصولية.

الفصل الثاني: صنافة الملكات الأصولية: مراقيها ومجالاتها.

كانت غاية الفصل الأول بسط عناصر منهاج تحصيل الملكات الأصولية، وغاية الثاني تشغيلها من خلال بناء صنافة خاصة بها.

وقد أدى تحليل مباحث و مطالب الفصلين إلى الخلاصات الآتية:

1_ يتكون "منهاج التحصيل" من العناصر السبعة الآتية: أهداف المنهاج، والفعل الديداكتيكي، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، وتقنياته، وموارده، ومراحل الدرس من التخطيط والتنفيذ والتقويم.

2_ بسط القول في كل مكون من هذه المكونات بما يظهر خدمته لتحصيل الملكات.

3_ بناء صنافة للملكات الأصولية من خمسة مراقي؛ هي: الاستنباط والاستدلال والترجيح والتنزيل والحجاج.

4_ كل مرقى من هذه المراقي الخمسة يتكون من مكونات أساسية ويستند إلى مجالات معرفية تخصصية مستمدة في الغالب من أقطاب علم أصول الفقه، وقد تستمد من مجالات خادمة سواء كانت لغوية أو اجتماعية، أو قد تستند إلى تخصصات قائمة بذاتها؛ كالمنطق والجدل والمناظرة..

5_ كل مرقى من هذه المراقي الخمسة تترجمه أهداف سلوكية في مستويات ثلاثة؛ هي المقاصد والغايات والأغراض.

6_ وكل مســـتوى من هذه الأهداف يشـــتمل على محتويات معرفية تتضـــمن معلومات ومهارات وقدرات وكفايات وملكات تحقق المرقى الذي تندرج فيه من مراقي الصنافة.

7_ وكل محتوى من هذه المحتويات؛ ســـواء أكان معلومات أو مهارات أو قدرات أو كفايات أو ملكات، له مجالات رئيسية وفرعية إنما يتحقق من خلال تحصيلها؛ تحصيلا متدرجا..

2_ **تمحيص الفرضيتين:** لقد أثبت البابان الأولان من أبواب هذا البحث صدق الفرضية الأولى المؤكِّدة لمناس بة مناهج تحصيل الملكات الأصولية ونجاحها في عهد الازدهار الحضاري للأمة، حيث أثلت مفهوم الملكات، وأ ثمرت الاجتهاد بجميع مستوياته.

وأظهرت فصول الباب الثالث وصنافته صدق الفرضية الثانية من فرضيات هذه الدراسة؛ وهي أن ا قتراح منهاج معاصر كفيل بتجويد تحصيل الملكات الأصولية في الجامعة المغربية.

ثانيا: التوصيات:

لقد كانت هذه الرحلة مع منهاج تحصـيل الملكات الأصـولية مثمرة؛ حيث أنضـجت جملة من التوصيات؛ منها:

1_ ضرورة استئناف البحث التطبيقي في منهاج تحصيل الملكات الأصولية؛ من خلال تخصيص كل عنصر من مناهجه بالدراسـة المسـتقلة الجامِعة بين التدقيق النظري والصـياغة المحكمة والتجريب في الفصـول الجامعية؛ ثم التقويم تعزيزا لمواطن القوة واستدراكا لمواقع الخلل.

2_ بناء دلائل منهاجية من طرف متخصـصـين في علم الأصـول وخبراء في المناهيج؛ تكون لها فائدة التوجيه والتأطير للدرس الأصولي الجامعي.

3_ إنتاج وثائق تربوية جامعية يستأنس بها الأساتذة والطلبة في التحصيل.

4_ تنظيم جلسات تقاسم بين الأساتذة الجامعيين؛ لتقاسم تجاربهم وإغنائها.

5_ تطوير الملفات الوصفية بصيغتها الحالية إلى مناهيج جامعية.

6_ توجيه البحوث في سلك الدكتوراه إلى بناء مناهيج تحصيل المواد الشرعية الأخرى؛ لتتضافر جميعا في منهاج مواد العلوم الشرعية في الجامعة المغربية. فذلك من شأنه أن يراكم البحوث ويغني التجارب ويجدد الممارسة التدريسية الجامعية.

7_ تجريب العمل بالمنهاج الجامعي لرصـد فوائده وآثاره على تجويد التحصـيل، وحل مشـكلات التدريس؛ من أجل الاقتناع به واقتلاع التمثلات السلبية تجاهه.

لائحة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر و المراجع العربية:

1) القرآن الكريم برواية ورش من طريق الأزرق.
2) أبجد العلوم الجزء الأول (الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم)، صديق حسن القنوجي، (1304\1889)، إعداد عبد الجبار ذكار، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي دمشق، 1978.
3) الإبهاج في شرح المنهاج، دار الكتب العلمية، ط 1، 1404.
4) الإبهاج في شرح المنهاج، شرح على منهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي، علي السبكي (ت 756هـ)، وولده تاج الدين بن السبكي (ت 771ه)، تحقيق أحمد جمال الزمزمي\نور الدين عيد الجبار صغيري، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي، ط 1، 2004\1424.
5) الاجتهاد بتحقيق المناط وسلطانه في الفقه الإسلامي، عبد الرحمن زايدي، مركز التراث الثقافي المغربي، 2005/1426.
6) الاجتهاد والتقليد في الإسلام، نادية شريف العمري، مؤسسة الرسالة، ط 1، 2004/1425.
7) إحكام الفصول في أحكام الأصول"، عمران علي أحمد العربي، منشورات جامعة المرقب، ليبيا، ط 1، 2005.
8) أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية الحقيبة المرجعية، المكتب الدولي للتربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2014.
9) إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق مصطفى الخن/ محي الدين ديب ميتو، دار الكلم الطيب، دمشق-بيروت، الطبعة الأولى، 2009/1430.
10) أساس البلاغة، محمد بن عمر الزمخشري، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية – بيروت، 1419 هـ/1998 م.
11) أساليب التعليم والتعلم النشط، أسامة محمد سيد\ عباس حلمي الجمل، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق.
12) استراتيجيات التدريس الحديثة: دليل المعلم الناجح، محمد عبد السلام، مكتبة نور 2021.
13) استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، السيد فتحي الويشي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر- الاسكندرية- ط 1، 2013.
14) استراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين: دليل المشرف والمعلم التربوي، ذوقان عبيدات\سهيلة أبو السميد، ط 1، 2007،
15) استراتيجيات التدريس والتعلم، جابر عبد الحميد جابر، ط 1، 1999، دار الفكر العربي القاهرة.
16) استراتيجيات المعلم للتعلم الفعال، عبد الله أمبوسعيدي وآخرون، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 1، 2019.

17) أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية، سعيد حليم، ط 1، 2020، مطبعة أنفو برانت فاس.
18) الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994، المكي المروني، كلية الآداب الرباط، ط 1، 1996.
19) أصول الشاشي، الإمام نظام الدين الشاشي، علق عليه مولانا بركة الله بن محمد اللكنوي، ط 2، 2011/1432.
20) أصول الفقه الإسلامي منهج بحث ومعرفة، طه جابر العلواني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، ط 2، 1421\2000.
21) أصول الفقه، محمد أبو زهرة، د ت، د.ط.
22) أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، محمد الطاهر بن عاشور، دار السلام، ط 1، 2006/1427.
23) أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، سلسلة إسلامية المعرفة، ط 2، 1997.
24) الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية صياغتها وتقويمها، دار الفكر العربي، ط 1، 2003.
25) أيها الولد، أبو حامد الغزالي، ضمن مجموعة رسائل الإمام الغزالي، تحقيق ياسر سليمان أبو شادي، دار التوفيق للتراث، 2011.
26) بحث عن التقويم المستمر، محمد بن فهد البشر، جامعة الملك سعود، 1431 هـ
27) البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين محمد بن بهار الزركشي (794/745 هـ)، تحرير عبد الستار أبو غدة، دار الصفوة بالغردقة –مصر- نشر وزارة الأوقاف الكويتية، ط 2، 1992/1413.
28) بداية المجتهد ونهاية المقتصد، أبو الوليد ابن رشد، تحقيق الشيخ محمد عوض\ عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط 2، 2007.
29) البرهان في أصول الفقه، أبو المعالي الجويني، تحقيق عبد العظيم الذيب، ط 1 1399، قطر.
30) بنية الثورات العلمية، توماس كون. ترجمة: شوقي جلال، عالم المعرفة عدد 168، ديسمبر 1992.
31) بيان زغل العلم، الحافظ الذهبي، تحقيق محمد بن عبد الله أحمد، دار الميمنة ط 1، 1434\2013.
32) بيوتات فاس الكبرى، إسماعيل بن الأحمر، دار المنصور للطباعة والوراقة المنصور، الرباط، 1972،
33) تجديد الفكر الديني في الإسلام، محمد إقبال، ترجمة محمد يوسف عدس، دار الكتاب المصري/ مكتبة الاسكندرية/ دار الكتاب اللبناني، 2011.
34) التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور (1393ه)، الدار التونسية للنشر، 1984.
35) التحصيل من المحصول، سراج الدين الأرموي، (ت 682هـ)، تحقيق عبد الحميد علي أبو زنيد، مؤسسة الرسالة، ط 1، 1988\1408.
36) تخريج أحاديث إحياء علوم الدين، العراقي (806 هـ)، ابن السبكي (771هـ)، الزبيدي (1205هـ)، استخراج أبو عبد الله محمود بن محمد الحداد (1374ه)، دار العاصمة للنشر بالرياض، ط 1، 1987/1408.

37) التخريج عند الفقهاء والأصوليين (دراسة نظرية تطبيقية تأصيلية)، الدكتور يعقوب الباحسين، مكتبة الرشد الرياض، 1 414هـ.
38) تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، زبيدة محمد قرني، الطبعة الأولى 2016، المطبعة المصرية.
39) تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والممارسات العملية، زكي الجلاد، دار المسيرة، 2004.
40) التدريس: طرائق واستراتيجيات، إعداد مركز نون للتأليف والترجمة، نشر: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط 1، 2011.
41) تربية ملكة الاجتهاد من خلال كتاب "بداية المجتهد ونهاية المقتصد" لابن رشد الحفيد، محمد بولوز، دار كنوز إشبيليا، 1433\2012.
42) ترتيب العلوم، محمد أبو بكر المرعشي، تحقيق محمد بن إسماعيل السيد أحمد، ط 1، 1408\1988.
43) ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، للقاضي عياض (ت 544هـ)، تحقيق سعيد أحمد أعراب، 1982\2402، طبعة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية.
44) التطور المعرفي عند جان بياجيه، موريس شربل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، 1986/1406.
45) تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية -دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية-، ماجد عرسان الكيلاني، دار ابن كثير -بيروت \مكتبة دار التراث -المدينة المنورة-، ط 2، 1405\1975.
46) التعليم الإلكتروني: التقنية المعاصرة ومعاصرة التقنية، طلال بن حسن الكابلي وآخرون، مكتبة دار الإيمان، المدينة المنورة، ط 1، 2012.
47) تعليم المتعلم طريق التعلم"، برهان الإسلام الزرنوجي، تحقيق مروان قباني، المكتب الإسلامي، 1981.
48) تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء ابن كثير الدمشقي، عناية وإشراف مكتب البحوث والدراسات في دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع –بيروت-، 1425-1426/2005.
49) التقريب والإرشاد، القاضي أبو بكر الباقلاني، تحقيق الدكتور عبد الحميد أبو زيد، مؤسسة الرسالة،بيروت لبنان، ط 2، 1418\1998.
50) التقريب والتغليب وتطبيقاتها في العلوم الإسلامية، أحمد الريسوني،دار الكلمة، الطبعة 1/ 1997/1417.
51) التقرير والتحبير، شرح العلامة المحقق أبن أمير الحاج الحلبي على التحرير في أصول الفقه الجامع بين اصطلاحي الحنفية والشافعية لابن همام الحنفي المتوفى سنة 861 هـ، ضبط وتصحيح عبد الله بن محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية بيرت، ط 1، 1999\1419.
52) التقعيد الأصولي وأثره في الترجيح الفقهي عند الإمام الفندلاوي في كتاب"تهذيب المسالك في نصرة مذهب مالك"، محمد فارس، سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات رقم 2، مركز مداد للأبحاث والدراسات، ط 1، 2017.
53) تقويم التعلمات: من التصميم إلى التطبيق، ميلود الثوري. ط 1، 2018، مطابع الرباط نت.

54) تقويم مخرجات التعلم، حقيبة المتدرب، المملكة العربية السعودية، 1436-1437.
55) تقييم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقه، محمد زياد حمدانسلسلة التربية الحديثة.
56) تكوين الملكة الفقهية، محمد عثمان سبير، كتاب الأمة، العدد 72، رجب 1420. تقديم الدكتور عمر عبيد حسنة.
57) تكوين الملكة اللغوية، البشير عصام، مركز نماء، ط1 بيروت 2016.
58) تنبيه المراجع على تأصيل فقه الواقع، عبد الله بن بيه، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، 2014.
59) ثقافة الحوار في الإسلام من التأسيس إلى التأصيل، محمد الكتاني، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب، ط 1، 2007/1428.
60) الجامع الكبير - سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ) المحقق: بشار عواد معروف الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت سنة النشر: 1998.
61) الجامع لأحكام القرآن لأبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، تحقيق عماد زكي البارودي/خيري سعيد، المكتبة التوفيقية – القاهرة-، 2008.
62) جمع الجوامع، ابن السبكي، دار ابن حزم، ط 1، 2005.
63) خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير، خالد الصمدي، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية، الطبعة 1، 2006.
64) الدفاع عن الأفكار تكوين ملكة الحجاج والتناظر الفكري، محمد بن سعد الدكان، مركز نماء للبحوث والدراسات، ط1، 2014.
65) ديوان لبيد بن ربيعة العامري، دار صادر بيروت، د ت، د ط،
66) الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميقا، جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي، ط 1، 1424\2003.
67) الرسالة محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر، ط 1، مطبعة مصطفى اليابي الحلبي وأولاده بمصر، 1357/1938.
68) رفع العتاب والملام عمن قال:"العمل بالضعيف اختيارا حرام"، للعلامة أبي عبد الله محمد بن قاسم القادري الحسني الفاسي- ت 1331هـ/1913م-، تح. محمد المعتصم بالله البغدادي، ص 29، دار الكتاب العربي، ط1، 1406هـ/ 1985م.
69) رؤى معرفية في الأصول والمقاصد، عبد الله عبد المومن، كتاب الإحياء الصادر عن الرابطة المحمدية للعلماء، العدد 03، ط1، 1436 /2014.
70) زاد المعاد في هدي خير العباد، ابن القيم، تح مصطفى عبد القادر عطا، بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية، 2002.
71) سنن أبي داود، أبو داود، كتاب الملاحم، باب ما يذكر في قرن المئة، رقم 4291. تحقيق: شعيب الأرنؤوط / محمد كامل قره بللي، دار الرسالة، طبعة خاصة 1430/2009.

72) شـرح تنقيح الفصـول في اختصـار المحصـول في الأصـول، شـهاب الدين القرافي (ت 684 ه)، باعتناء مكتب البحوث والدراسات في دار الفكر بيروت لبنان، 1424\2004.
73) شـرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، تقديم وتحقيق إحسـان عباس، التراث العربي سـلسـلة تصـدرها وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، 1962.
74) شرح شواهد المغني، جلال الدين السيوطي، لجنة التراث العربي، د ت، د ط.
75) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري (398هـ)، مراجعة وعناية محمد تامر، دار الحديث القاهرة، 2009/1430.
76) صناعة الاستدلال الفقهي: الماهية، الامتداد، الأغلاط، فؤاد بن يحيى. ضمن الكتاب الجماعي: صناعة التفكير الفقهي/ مجموعة من الباحثين، مركز تكوين للدراسات والأبحاث، ط 2، 2019/1440.
77) الصناعة الأصولية بين ثوابت التأسيس وآفاق التجديد، نجم الدين قادر كريم الزنكي، ط 1، 2016، مركز الموطأ.
78) طبقات المجتهدين، ابن كمال باشا، تحقيق أبي عبد الرحمن بن عقيل، 1397 هـ
79) طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، ناصر أحمد خوالدة / يحيى إسماعيل عيد، مكتبة الفلاح/دار حنين، الكويت، ط 2، 2003.
80) طرق التدريس الحديثة وأثرها في تطوير الدرس الأصولي، مبارك العسري، ط 1442\2022.
81) علم أصول التفسير: محاولة في البناء، مولاي عمر بن حماد، مؤسسة البحوث والدراسات العلمية (مبدع)\دار السلام للطباعة والنشر، ط 1، 1431\2020.
82) علم أصول الفقه في ضوء مقاصده، أحمد الريسوني، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1 20017\1438.
83) علم أصول الفقه، محمد عبد الوهاب خلاف، دار القلم للطباعة والنشر، الطبعة 12، 1978/1398.
84) عيار النظر في علم الجدل، أبو منصور البغدادي، تحقيق أحمد محمد عروبي، أسفار انشر نفيس الكتب والرسائل العلمية دولة الكويت، ط 1 2020/1441.
85) غياث الأمم في التياث الظلم، إمام الحرمين أبو المعالي الجويني (ت 478 هـ)، تح مصطفى حلمي وفؤاد عبد المنعم أحمد، دار الدعوة، الإسكندرية، 1979.
86) الفروق، شهاب الدين القرافي، عالم الكتب بيروت، ج 1 ص 2، د.ت. د.ط.
87) فقه التدين فهما وتنزيلا، عبد المجيد النجار، الزيتونة للنشر والتوزيع، 1995.
88) الفكر المقاصدي قواعده وفوائده، أحمد الريسوني، منشورات جريدة الزمن، مطبعة النجاح الجديدة -الدار البيضاء- 1999
89) الفكر المنهجي العلمي عند الأصوليين: دراسة تحليلية لنظريتي الدليل والترتيب والموازنة، محمد بن عبد السلام عوام، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الطبعة الأولى، 2014/1435.
90) فلسفة التربية، أليفي روبول، ترجمة عبد الكريم معروفي، ط1، 1994، دار تبقال –الرباط.

91) في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، ط 3، 2007.
92) القاموس الفقهي، سعيد أوحبيب، دار الفكر ط الثانية: 1408-1988.
93) القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم، الحسن بن مسعود اليوسي، تحقيق وشرح وتعليق وفهرسة وتقديم حميد حماني، مطبعة شالة – الرباط، (1998م – 1419 ه).
94) القطعي والظني في الثبوت والدلالة عند الأصوليين، محمد معاذ مصطفى الخن، دار الكلم الطيب، ط 1، 2007/1438.
95) قواطع الأدلة في الأصول، أبو المظفر منصور بن محمد السمعاني، تحقيق محمد حسن الشافعي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط 1، 1418/1997.
96) القواعد الأصولية، تحديد وتأصيل، مسعود بن موسى فلوسي، ص 14، ط1، 2003/1424، مكتبة وهبة، القاهرة.
97) القول الأصولي المالكي ومناهج الحجاج، إدريس غازي، مركز دراس بن إسماعيل لتقريب المذهب والعقيدة والسلوك (الرابطة المحمدية للعلماء)، ط 1، 1433\2012.
98) القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح محمود علام، دار المسيرة عمان، ط 4، 2011.
99) كتاب العين مرتبا على حروف المعجم، تصنيف الخليل بن أحمد الفراهدي المتوفى سنة (170هـ)، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية –بيروت-، ط 1، 1424/2003.
100) كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مصطفى بن عبد الله الشهير بحاجي خليفة، دار إحياء التراث العربي بيروت لبنان.
101) الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري، فيليب جونير، ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس الدار البيضاء، 2004.
102) الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أبو البقاء الكفوي، مقابلة وإعداد: عدنان درويش/ محمد المصري، مؤسسة الرسالة ناشرون، ط 2، 1998/1419.
103) كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي، المغرب، ط 2، 1990.
104) لسان العرب، ابن منظور، دار صادر بيروت.
105) اللسان والميزان أن التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، ط 3، 2006.
106) لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي، أوليفييروبول، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق، 2002.
107) اللمع في أصول الفقه، الإمام أبو إسحاق الشيرازي، حققه وقدم له وعلق عليه محي الدين ديب ميتو/يوسف علي بدوي، دار الكلم الطيب/دار ابن كثير، ط 1، 1995/1416.
108) محاضرتان في إصلاح التعليم، محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي، تقديم وتحقيق إبراهيم بوحولين، دار الأمان الرباط، طبعة 2022.

109) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز،ابن عطية، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت.
110) المحصول في أصول الفقه، ابن العربي المعافري، (543 ه)، دار البيارق، ط 1، 1999\1430.
111) المحصول في علم الأصول، فخر الدين الرازي، تحقيق طه جابر العلواني، مؤسسة الرسالة، ط 2، 1994\1412.
112) المدخل إلى الملكة الأصولية، أحمد بن مسفر، مكتبة الرشد، الرياض، ط 1، 2020\1432.
113) المرجع الشامل في تصميم المناهج الدراسية، خير سليمان شواهين، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، ط 1، 2019.
114) مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، علي بن سلطان محمد القاري، تحقيق جمال عيتاني.
115) المستصفى في علم الأصول، أبو حامد الغزالي، تحقيق وتعليق محمد سليمان الأشقر، مؤسسة الرسالة، ط 1، 1997/1417.
116) المصطلح الأصولي عند الإمام الشاطبي، فريد الأنصاري، معهد الدراسات المصطلحية/المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 1، 2004/1424.
117) معجم التعريفات، الشريف الجرجاني (علي بن محمد)، تحقيق ودراسة محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، (2004).
118) المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، جميل صليبا، دار الكتب اللبنانية/ مكتبة المدرسة بيروت، 1982.
119) المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي (إنجليزي – عربي -فرنسي)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، 2020.
120) معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، فاروق عبدة فلية/أحمد عبد الفتاح الزكي، دار الوفاء لدنيا النسر والطباعة، 2004، الاسكندرية.
121) معجم مصطلحات التربية والتعليم، محمود حمدان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، 1428ه/2007 م،
122) مفاهيم تربوية حديثة، رياض الجوادي، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط 2، 2016.
123) مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، أبو عبد الله محمد بن أحمد المالكي التلمساني (المشهور بالشريف التلمساني)، توزيع مكتبة الرشاد.
124) مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، تحقيق صفوان عدنان داوودي، دار القلم دمشق/الدار الشامية، ط 4، 2009/1430.

125) مفهوم العالمية من الكتاب إلى الربانية دراسة في مفهوم العلم وصفة العالمية وظيفة وبرنامجا من خلال وصية أبي الوليد سليمان بن خلف الباجي (474هـ). فريد الأنصاري، دار السلام، ط 15، 2020/1441.

126) المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة، العلامة الشيخ محمد بن عبد الرحمن السخاوي (906 هـ) –رحمه الله-، دراسة وتحقيق محمد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي/ ط 1، 1985/1405.

127) مقاصد المعاملات ومراصد الواقعات، عبد الله بن محفوظ بين بيه، الموطأ للنشر، أبو ظبي الإمارات العربية المتحدة، ط 4، 2017.

128) المقاصد الوهمية وأثرها في الفتوى، للدكتور فيصل بن سعود الحليبي، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع بالمملكة العربية السعودية، ط 1، 1435\2014.

129) مقاييس اللغة، أبو الحسن أحمد بن فارس، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر.

130) مقدمة في أصول الفقه، القاضي أبو الحسن علي بن عمر البغدادي، تحقيق مصطفى مخدوم، دار المعلمة للنشر والتوزيع، ط 1، 1420\1999.

131) المقدمة، عبد الرحمن ابن خلدون، مؤسسة الكتب الثقافية، ط 4، 2005.

132) الملكة الفقهية: حقيقتها وشروط اكتسابها وثمراتها، عبد الله بن فهد بن سليمان القاضي، ط 1، 2016/1437، مكتبة عبيكان، المملكة العربية السعودية.

133) الملل والنحل، أبو الفتح محمد بن أبي بكر أحمد الشهرستاني، تحقيق الأستاذ عبد العزيز الوكيل، مؤسسة الحلبي وشركاؤه القاهرة –مصر-، 1968/1387.

134) منار أصول الفتوى وقواعد الإفتاء بالأقوى، إبراهيم اللقاني، تحقيق وتقديم د. عبد الله الهلالي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 2002/1423.

135) المناهج وطرق التدريس، ماجد أيوب القيسي، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالى الأردن، ط 1، 2018، دار مجد للنشر والتوزيع.

136) منتهى السول في علم الأصول، الإمام سيف الدين الآمدي، تحقيق أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية لبنان، ط 1، 1424 هـ\2002 م.

137) المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي / أحمد هلال، دار الشروق –عمان- الأردن، ط 1، 2006.

138) منهاج الوصول إلى علم الأصول، للقاضي ناصر الدين البيضاوي، تحقيق شعبان محمد إسماعيل، دار ابن حزم، ط 1 2008\1429.

139) منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية، مصطفى صادقي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط 1، 1433\2012.

140) منهج الدرس الدلالي عند الإمام الشـــاطبي، عبد الحميد العلمي، طبع وزارة الأوقاف والشـــؤون الإسلامية بالمغرب، 2001/1422.
141) المهارة الأصـولية بالأمثلة العملية، مصـطفى القليوبي الشـافعي، دار النور المبين للنشـر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2016.
142) الموارد التعليمية المفتوحة: الاسـتخدام والمشـاركة والتبني، تأليف وتحرير د.جميلإطميزي د. فتحي الساملي، المنظمة العربية للبحث والعلوم (الألسكو)، تونس 2019.
143) الموافقات في أصـول الشـريعة، أبو إسحاق الشـاطبي، شـرح وتعليق الشـيخ عبد الله دراز، المكتبة التوفيقية.
144) موسـوعة أعلام المجددين في الإسـلام من القرن الأول حتى القرن الخامس للهجرة، سـامح كريم، مكتبة الدار العربية للكتاب.
145) موسـوعة لالاند الفلسـفية، أندريه لالاند، تعريب خليل أحمد خليل، منشـورات عويدات بيروت، ط 2، 2001.
146) مؤشـرات كفايات المدرس من صـياغة الكفاية إلى وضـعية المطابقة، حمد الله جبارة، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، 2009،
147) ميزان الأصـول في نتائج العقول، محمد بن أحمد السـمرقندي، تحقيق محمد زكي عبد البر، مطابع الدوحة، 1984/1404.
148) نصـب الراية لأحاديث الهداية، جمال الدين أبو محمد عبد الله الزيلعي، تصـحيح محمد عوامة، نشر وزارة الأوقاف السعودية.
149) النصـيحة الوالدية وصـية أبي الوليد الباجي لولديه، تحقيق إبراهيم باجس عبد الحميد، دار ابن حزم، الطبعة الأولى، 2000\1421.
150) نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، كفاح يحيى صـالح العسـكري وآخرين، ط 1، 2012، تموز للطباعة والنشر والتوزيع.
151) نظريات وتطبيقات، أنور محمد الشرقاوي، مكتبة الأنجلو المصرية، 2013.
152) نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت –فاس، ط 1، 2015.
153) نظرية التعليل في الفكرين الكلامي والأصـولي، د عب النور بزا، المعهد العالمي للفكر الإسـلامي، فيرجينيا، ط 1، 2011\1432.
154) نظرية التقعيد الأصولي، أيمن عبد الحميد البدارين، دار ابن حزم، ط 1، 1426\2005.
155) نفائس الأصـول في شـرح المحصـول، شـهاب الدين القرافي، تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية بيروت، ط 1، 2000\1421.
156) نقد ملكة الحكم، إمانويل كانط، ترجمة سعيد الغانمي، منشورات الجمل، 2009.
157) نقد ملكة الحكم، إمانويل كانط، ترجمة غانم هنا، المنظمة العربية للترجمة، ط 1، 2005.

158) الوجيز في أصول الفقه، وهبة الزحيلي، دار الفكر بدمشق سوريا، ط 1 1994.

المقالات والورقات العلمية والرسائل الجامعية:

1) "أبو عمران الفاسي: منظومة علم وأخلاق"، للدكتور حسن الوراكلي، ضمن كتاب: "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ط1ن 2010. (أعمال ندوة دولية).
2) أبو عمران الغفجومي، أول مفكر في تأسيس دولة المرابطين، للدكتور عبد القادر زمامة، ملحق ضمن "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ط1ن 2010. (أعمال ندوة دولية).
3) أبو عمران الفاسي وآثاره: قراءة في المصادر والمراجع وتوثيق للأثار، الدكتور أنس وجاج، ضمن:" "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ط1ن 2010. (أعمال ندوة دولية).
4) أبو عمران الفاسي، الدكتور عبد الله كنون، ملحق ضمن "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ط1ن 2010. (أعمال ندوة دولية).
5) أثر استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية –دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة أولى متوسط-، بوموس فوزية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12، 2014.
6) الأسلوب والأسلوبية وعناصر الأسلوب الأدبي من منظور القرآن الكريم، علي حاجي خان، مقال ضمن مجلة: إضاءات نقدية (فصلية محكمة) السنة الثانية – العدد الثامن –1391/ 2012.
7) إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة العربية، وهو مقال محكم للدكتورة مسعودة خلاف شكور، منشور بمجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية، العدد 10، جوان 2013.
8) تجديد الفهم للكليات الخمس وأثره في بناء المجتمع المعاصر، إدريس أوهنا، ضمن أعمال الندوة الوطنية "العلوم الشرعية وأثرها في بناء المجتمع"، المنظمة من قبل مختبر العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع، يومي 16 و17 مارس 2022، ط 1، 2022.
9) التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات –دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس-الحلقة الثانية- من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية-، منى الحموي، كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، ملحق 2010.
10) تحليل الفعل الديداكتيكي من التصور إلى الممارسة، رابح أحمد، مقال ضمن مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية التي تصدر عن المركز العربي الديمقراطي ببرلين-ألمانيا- العدد 14، 2020، المجلد 4.
11) تحليل الفعل الديداكتيكي: مقاربة لسانية بيداغوجية. عابد بوهادي، مقال ضمن: مجلة دراسات، العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 39، العدد 2، 2012.
12) تدريس المعارف أم تنمية الكفايات: واقع المدرسة بين أنموذجين. فيليب بيرنو، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية (محكمة)، العدد 48-49، أذار 2015.

13) التدريس بالملكات: نحو تأسيسي نموذج تربوي أصيل في التعليم، محمد الدريج، مجلة التدريس (محكمة)، العدد 5 (2013).
14) التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية، يحيى علوان، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، 2007.
15) تقييم الكفايات، فيليب بيرنو، مجلة رؤى تربوية (محكمة)، العدد 48-49، آذار 2015.
16) الخطاب الفقهي عند ابن رشد بين التحصيل والتأصيل، د. عبد الله معصر، مجلة فكر ونقد (محكمة)، العدد 32، أكتوبر 2000.
17) سوء التغذية لدى المتمدرس وعلاقته بالتحصيل الدراسي – دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط (رسالة ماستر في تخصص الصحة والتكيف الدراسي)، مرياح فاطمة الزهراء، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، 2012/2011.
18) السياسة القضائية عند الخليفة عمر بن عبد العزيز (قاعدة تحدث للناس أقضية بقدر ما أحدثوا من فجور نموذجا)، دوكورى عبد الصمد، مجلة العلوم الإسلامية الدولية (محكمة)، المجلد 1، العدد 1، 2007.
19) ضوابط تدبير الاختلاف في التراث الأصولي المالكي، محماد رفيع، مجلة المذهب المالكي، العدد 3، ربيع 1428\2007.
20) العلوم الإسلامية ومدخل الإبستيمولوجيا وتاريخ العلوم، إدريس نغش الجابري، مجلة الدليل، العدد الأول، يونيو 2013.
21) علوم التربية عند المسلمين: إسهام في التأسيس، محمد فارس، إبستيمولوجية علوم الوحي، مقال ضمن الإصدار رقم (13) من سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات، كتاب جماعي، تنسيق د محمد الأنصاري\ محمد فارس، ط 1، 2022.
22) القواعد الكلية والضوابط الفقهية من خلال كتاب النظائر لأبي عمران الفاسي"، ضمن: "أبو عمران الفاسي (ت 430هـ) حافظ المذهب المالكي"، ط1ن 2010. (أعمال ندوة دولية).
23) الكفايات اللغوية من منظور المدرسة التوليدية التحويلية والمدرسة النقدية الهرمينوطيقية (تشومسكي-وهبرماس)، مصطفى كمال المعاني. ص 5. مقال(محكمة) في موقع البحوث: www.researchgate.net، تاريخ الزيارة: 2021/8/5، على الساعة 13:00)
24) كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟ بعض التوجهات من أجل مدرسة الجودة، فيليب بيرنو، ترجمة: عز الدين الخطابي، مجلة رؤى تربوية(محكمة)، العدد 48-49، آذار 2015.
25) مجالات تأثير الفتوى في المجتمع، محمد مرزوك، ضمن كتاب الندوة الوطنية "العلوم الشرعية وأثرها في بناء المجتمع" المنظمة من قبل مختبر العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع، يومي 16 و17 مارس 2022، ط 1، 2022.

26) مستويات الأهداف التربوية في ظل المقاربة بالأهداف، عبد القادر قصاب، مجلة بدايات، المجلد 1، العدد4، التاريخ فبراير 2020.
27) "مفهوم العلم في التراث العربي الإسلامي"، ضمن العدد الأول من مجلة الدليل، يونيو 2013.
28) مقاربة التدريس بالكفايات، وكفايات التدريس (من المفهوم إلى التقويم)، حليمة عمارة. 164. مجلة جسور المعرفة (محكمة)، المجلد الأول، العدد 3.
29) الملحق رقم 2: تقرير عن محاضرة "علم أصول الفقه رؤية إبستمولوجية" الدكتور محمد الحاجي الدريسي، إنجاز منير العكعاك، ضمن: "دراسات في إبستيمولوجيا علوم الوحي"، كتاب جماعي، إعداد وتنسيق: محمد الأنصاري\محمد فارس، سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات رقم 13، ط 1، 2022.
30) الملكة الأصولية: مكوناتها وإجراءاتها، وصفي عاشور، ضمن العدد 12، من مجلة تكوين، ملف خاص عن تكوين المهارة الأصولية: الأهمية والمنهج، مجلة تكوين، 1442\2021.
31) مهارة الاستقراء، غانم سامي الكروي، ضمن مجلة تكوين العدد 12، عدد خاص بتكوين المهارة الأصولية: الأهمية والمنهج، 1442\2021.
32) مهارة الموازنة والترجيح بين المصالح والمفاسد، علاء ناصر البصري. ضمن مجلة: تكوين المهارة الأصولية: الأهمية والمنهج، العدد 12، 1442/2021.
33) وظائف علم أصول الفقه وأثرها في ترسيخ منهج الاجتهاد في الفكر الإسلامي، ربيع الحمداوي، ضمن أعمال الندوة الوطنية "العلوم الشرعية وأثرها في بناء المجتمع"، المنظمة من قبل مختبر العلوم الدينية والإنسانية وقضايا المجتمع، يومي 16 و17 مارس 2022، ط 1، 2022.

البحوث غير المنشورة:

3) الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي –دراسة لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي-، (رسالة ماستر) قنيش سعيد، جامعة وهران (كلية العلوم الاجتماعية- قسم علم النفس وعلوم التربية)، 2011-2012.
4) إشكالية علم النفس التربية (منظور بديل للعلاقة بين علم النفس والتربية)، ذ. الجيلالي الدباجي – ت 2021 هـ- رحمه الله، مركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، 2017/2016.
5) تكوين الملكة الحديثية: أصولها وتطبيقاتها، إعداد الطالب الباحث محمد الأطرش، إشراف د سعيد حليم، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية من جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، الموسم الجامعي 2020\2021.
6) السبر والتقسيم وأثره في التقعيد الأصولي: دراسة نظرية مع التطبيق على مسائل الحكم الشرعي والأدلة، للباحث سعيد بن متعب القحطاني، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في أصول الفقه،

جامعة محمد بن سعود الإسلامية، كلية الشريعة، قسم أصول الفقه، السنة الجامعية 1425\1426 هـ.

7) مناهج التأليف والتدريس عند أصـــوليي مالكية الغرب الإســـلامي وأثرها في تجديد الدرس الأصـــولي، محمد والزين، رسالة دكتوراه تحت إشراف الدكتور سعيد حليم، كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، الموسم الجامعي 2021\2022.

8) منهاج تدريس أصول الفقه في الجامعة المغربية، خالد البورقادي، تحت إشراف أ د سعيد حليم، كلية الأداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، الموسم الجامعي 2020\2021،

9) منهج الاستدلال الفقهي عند المالكية وأثره في الخلاف داخل المذهب من خلال كتاب مناهج التحصيل لعلي بن سعيد الرجراجي، إعداد الطالب عبد الرحمان مايدي، تحت إشراف الدكتور مختار حمحامي، رسالة دكتوراه من جامعة وهران،الموسم الجامعي 2018\2019.

المحاضرات المصورة:

1) الصـــناعة الفـقـهـيـة، المحـاضـــرة الـثـانـيـة (الجـزء الأول)، مـولـود الســـريـري، رابـط المحاضرة:https://youtu.be/9NBzTMSpjQ8تاريخ الزيارة: (12\2\2021).

2) طرق اكتساب الملكة في أصول الفقه، مولود السريري، محاضرة ألقيت بمؤسسة الإمام مالك للتعليم العتيق بتطوان، يوم 1 جمادى الأخرة 1438 الموافق ل 27 فبراير 2017. رابط المحاضـــرة على اليوتيوب:https://youtu.be/INnvwjlY-nAتاريخ الزيارة: (8 فبراير 2021.)

الوثائق الرسمية:

1) إعلان باريس لعام 2021 بشـأن الموارد التعليمية المفتوحة، المؤتمر العالمي للموارد التعليمية المفتوحة لـــعـــام 2021 الـــيـــونســـكـــو، بـــاريـــس، 21-22 حـــزيـــران/يـــونـــيـــو 2102، رابطالإعلان:http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Arabic_Paris_OER_Declaration.pdf

2) الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ربيع الأول 1423 يونيو 2002.

ثانيا: المصادروالمراجع الأجنبية:

المصادروالمراجع باللغة الفرنسية:

1) A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES BIOLOGIQUES.Michel Develay. (1987). N Institut national de recherche pédagogique, Paris (FRA).
2) Analyse de l'action didactique, de sa continuité et de ses déterminants : cas de l'enseignement de titrage acide-base en classes terminales tunisiennes. Ali Nouiri. Thése En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE. Délivré par : Université Toulouse - Jean Jaurès. Soutenue le 8 décembre 2016.
3) Apprendre à enseigner. Valérie Lussi/Luc Ria. (2016).PUF. (PARIS).
4) Approches Pédagogiques Infrastructure pour la pratique de l'enseignement. 1993. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
5) Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école. Dao Anh Huong. (2010). Synergies.
6) Chemins de l'éducation. François Hébert. (2014). DUNOD. (PARIS).
7) Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? Claire Margolinas. Revue française de pédagogie Recherches en éducation 188 | juillet-août-septembre 2014. P15. Édition électronique URL : http://journals.openedition.org/rfp/4530.
8) Comment concevoir un enseignement ? bruxelles : De Boeck.
9) Compétences et contenus : les curriculairesen questions. François AUDIGIER/Nicole TUTIAUX-GUILLON. Préface de Philippe PERENOUD. (2008). Groupe de BOECK s.a. Imprimé Belgique.
10) Critères d'évaluation. Greet Peersman. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), septembre 2014.
11) Critique de le faculté de juger. Emmanuel kant. (1989)Gallimard.
12) D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences. Michel Develay. (2015). De Boeck supérieur. s.a. (Belgique).
13) Définir les objectifs de l'éducation. V. DE LANDSCHER/G. DE LANDSCHER. 1978.Impremerie George THONE- Liège- Belgique.

14) DES CRITÈRES AMÉLIORÉS POUR DES ÉVALUATIONS MEILLEURES. CRITÈRES D'ÉVALUATION RÉVISÉS ET ACTUALISÉS. OCDE. FÉVRIER 2020
15) Dictionnaire (francais – francais-arabe).2004. Composé par HARKAT Ahmed. dar el marifa-casablanca-maroc.
16) Dictionnaire philosophique.André Compte-sponville. 2001.PUF.
17) Dictionnaire, Larousse, 1996.
18) Didactique et enseignement des mathématiques. Bernard Sarrazy et autre. Le génie didactique. Alain Mercier et autre. (2001). De Boeksupérieur.
19) DU PROGRAMME VERS LA CLASSE: DES RESSOURCES POUR ENSEIGNER. Catherine Reverdy. Institut français de l'Éducation.N° 96 • Novembre 2014.
20) Élaboration d'une grille d'évaluation: Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires. Réjeanne Côté Jacinthe Tardif Avec la collaboration de Joanne Munn. 2011. Groupe ECEM.
21) Gouvernement du Québec .(2003).Politique d'évaluation des apprentissages.
22) Guide de L'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration. Ministère de l'éducation nationale. MAROC. 2011. Librairie des écoles. CASABLANCA.
23) Guide de mise en œuvre. (2003). Planification de l'enseignement. Alberta Learning, Alberta, Canada.
24) Guide pratique du e-Learning : Stratégie, pédagogie et conception Stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle. Sid Ahmed BENRAOUANE. Dunod, Paris, 2011 .
25) L'action didactique. Eléments de théorisation. Sensevy, Gérard. - In:SchweizerischeZeitschriftfürBildungswissenschaften. (2006).
26) L'apport de la répétition à l'enseignement/apprentissage du FLE Cas des élèves de 3éme AP .Réalisé par: DIB Salima, DOUIB Samira. Sous la direction de : M me BENAHMED. H. (2018 -2019). Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de master Langue française Option: Didactique du FLE. Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi - Faculté des lettres et des langues Département de français.
27) L'Art de la mémoire. (1966), Paris,Gallimard,1987.

28) L'ENSEIGNANT ET LA GESTION DE CLASSE. Dr. Veda ASLIM YETİŞ. The Journal of Academic Social Science Studies. January 2015.
29) L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel. Le pôle de l'Est, (1992). PERFORMA.
30) L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève ? Anna Delamare. Education. 2016.
31) L'ÉVALUATION EN 7 ÉTAPESGuide pratique pour l'évaluation des actions santé et social. S Auvergne-Rhône-Alpes et ORS Auvergne-Rhône-Alpes. 4ème édition .revue et corrigée - Lyon. Novembre 2019.
32) L'organisation appreante, la gestion des connaissances et l'engagement des parties prenantes. Marie-Claude Lehoux. Québec 2017 .
33) LA FONCTION D'ENSEIGNAN-RESSOURCE AU SECONDAIRE. Nancy Granger\ France Dubé.2014. HDAA.
34) La GESTION DES APPRENTISSAGES. Khalil TIJANI.CRMEF région CASA SETTAT. 2017.
35) La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné. IVES CHEVALLARD.(1985), La Pensée sauvage, Grenoble. Deuxième édition augmentée 1991.
36) La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. BRONCKART, Jean-Paul, PLAZAOLA GIGER, MirenItziar. Pratiques, 1998. Université de Genève.
37) Le suivi et l'Évaluation. Janet Shapiro.CIVICUS.
38) Le temps des études. Michel Verret.Reproduction de :Thèse de doctorat: Lettres: Paris 5: 1974.
39) Les conceptions de l'apprentissage chez les future(e)s enseignant(e)s. (2016) Marrie –jose ROCH. Universit du Québec à Montérial.
40) Les conceptions de l'apprentissage chez lesfuture(e)s enseignant(e)s. (2016) Marrie –Jose ROCH. Université du Québec à Montérial.
41) Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences Ecole des Neurosciences .- Stanislas Dehaene. Ecole des Neurosciences de Paris Ile-de-France / ENP / November 7th, 2013 :

42) Modéles d'enseignement et théories d'apprentissage. Sous la direction de Carole Raby et Sylvie Viola. (2016). Anjou (Québic).
43) Notions de pédagogie, vocabulaire. Evelyne Barsamian.
44) Paradigme,Theorie, Modél, Shéma : Qu'est-ce donc. Gillet Willet. (1996).Press universitaire de Bordeux. (Éditionélectronique).:http://journals.openedition.org/communicationorganisation/1873(Visite: 15/09/2021, 00:10).
45) Pédagogie générale. Gaston MIALARIE. (1991). PUF.
46) Planification l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction. Margaret Sinclaire. 2003 Paris. UNESCO.
47) Processus d'apprentissage. Extrait de Musial, M., Pradère, F., /Tricot, A. (2012).
48) Qu'est –ce qu'apprendre ? Bruno Robbes. (2019).
49) Qu'est-ce que l'enseignement ? : Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS. ´Edition, 2008,
50) Ressources numériques pour les enseignants du réseau collégial Réfléchir, enseigner, partager, réutiliser. Isabelle Laplante\ Pierre-Julien Guay. Centre de documentation collégiale (CDC) et Vitrine technologie-éducation (VTÉ), Février 2016.
51) *Se former pour enseigner*.Pelpel, P. (2002). Dunod.
52) Styles d'apprentissages.Centrefora.Styles d'apprentissage.pdf (centrefora.on.ca)
53) Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement. Gérard Barnier.
54) Théories de l'apprentissage et pratique d'enseignement. Gérard Barnier.
55) Transmettre,Apprendre. (2016). Marie Claude BALAIS/Marcel \GauchetDominique Ottawi. Plurriel. Visite : 9_12_2021. 17 :55 min.
56) Vocabulaire de la pédagogie. UltricAylwin.

المصادروالمراجع باللغة الإنجليزية:

1) **Action Errors, Error Management, and Learning in Organizations. Michael Frese\ Nina Keith .AnnualReview of Psychology · September 2014.**
2) **Advancingproject management in learningorganizations. Lynda Bourne, Derek H.T. Walker University, Melbourne, Australia. The Learning Organization. Vol. 11 No. 3, 2004 .**
3) **ASSESSING THE READINESS OF STUDENT LEARNING ACTIVITY AND LEARNING OUTCOME.Widodo Winarso urnal Pencerahan Volume 10, Nomor 2, September 2016.**
4) **ASSESSMENT AND EVALUATION IN EDUCATION.Tomás de Aquino CaluyuaYambi. 2018.W. Welch .University of Minnesota. REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH. Vol. 39, No. 4 .**
5) **Behavioral Objectives in the Affective Domain. By- Eiss, Albert F.;Harbeck, Mary Blatt. NATIONAL SCIENCE SUPERVISORS ASSOCIATION. 1969 .**
6) **Bloom et al.'staxonomy of the cognitive domain.Huitt, W. (2011). Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University .**
7) **Bloom's taxonomy of educational objectives. Teaching and Educational Development Institute. Australia. https://kaneb.nd.edu/assets/137952/bloom.pdf(visit: 21_10_2021 at 00 :07).**
8) **Competences in education: a confusion of tongues .Wim. Westera (NEDERLAND). (January 2001). https://www.researchgate.net/publication/230557879(Visit:14/09/2021. At: 23:10)**
9) **Concept of learning. Malik GhulanBehlol. (2010). International Journal of Psychological studies. Vol 2, No2.**
10) **CURRICULUM EVALUATION. Wayne**
11) **DICTIONARY (English- English-Arabic).2006. Dr ISSAM MAYAS. DAR EL FIKR – BEIRUT.**
12) **EDUCATIONAL OBJECTIVES : THE BLUEPRINT FOR INSTRUCTION AND EVALUATION. G eorge F. M adaus, New England. Catholic Education Center Boston College. The Irish Journal of Education, 1967, i, 1,**

13) **Educational Objectives in E-Learning. Stanislava Stoyanova, LambriYovkov (Bulgaria). International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE). Volume 3, Issue 9, September (2016),**

14) **Educational Objectives. Teaching and Learning in Higher Education, 1. Ellington, Henry. 1984.**

15) **EFFECTIVE USE OF LEARNING OBJECTIVES CHARACTERISTICS. West Virginia University. Design.wvu.edu.**

16) **EFFECTIVE USE OF PERFORMANCE OBJECTIVES FOR LEARNING AND ASSESSMENT (For Use WithFink's and Bloom's Taxonomies). Teacher &EducationalDevelopment, University of New Mexico School of Medicine, 2005.**

17) **Farmes of Mind (The Theory of Multipe Intelligences).Howard Earl Gardner. (2011). Basic Books.**

18) **Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences Universiti Utara Malaysia. IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) Volume 22, Issue 3, Ver. V (March. 2017).**

19) **HOW CAN I PREPARE AN IDEAL LESSON-PLAN ? Wagdi Rashad Ali Bin-Hady\ Adnan Saeed Thabet Abdulsafi. International Journal of English and Education, Volume :7, Issue: 4, October 2018.**

20) **Importance and Benefits of Learning Outcomes. Mrunal Mahajan and Manvinder Kaur Sarjit Singh Awang**

21) **INTRODUCTION TO CONCEPTS OF TEACHING AND LEARNING.Dr. A. H. Sequeira. (2012).(PDF) INTRODUCTION TO CONCEPTS OF TEACHING AND LEARNING (researchgate.net) .Visit :25/08/2021 at 14 :16.**

22) **Learning Styles. AnOverview. Learning Styles.pdf (ftms.edu.my). visit: 09_12_2021. 18 :17 mun.**

23) **LESSON PLANNING IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION. Margarita R. Rodríguez Gallego .January 2007.https://www.researchgate.net/publication/269463679**

24) **Management and the learningprocess.David A, Qolb.SPRINK.1976.Vol 18. N3.**

25) **Measurment and evaluation in education. Reveiewr: Dr Arhananmani. (2016).Tripura univesity. INdia. 2013. Measurment and evaluation in education. Reveiewr Dr Arhananmani. (2016) .**

26) On the definition of learning. Ane Qvortrup (and athers).university of southernDenmark. 2016.

27) **Open Educational Resources. Leo Havemann. Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Springer Singapore.**

28) **PERFORMANCE OBJECTIVES FOR LEARNING AND ASSESSMENT (For Use WithFink's and Bloom's Taxonomies). Teacher &EducationalDevelopment, University of New Mexico School of Medicine, 2005.**

29) Perspectives on curriculum design: comparing the spiral and the network models. Jo Ireland and Melissa Mouthaan. (2020). A Cambridge Assessment publication.http://www.cambridgeassessment.org.uk/researchmatters/.

30) **Planning Guide for Creating New Models for Student Success Online and Blended Learning. Michigan Virtual university.2012.**

31) **REDISCOVERING PERFORMANCE MANAGEMENT : SYSTEMS, LEARNING AND INTEGRATION. Aurel BrudanUniversity of Melbourne, Australia, eab group, Australia.**

32) Taxonomies of Educational Objective Domain. Eman Ghanem Nayef, Nik Rosila Nik Yaacob and Hairul Nizam Ismail. School of Educational Studies, University Science Malaysia, Penang 11800, Malaysia. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. September 2013, Vol. 3, No. 9.

33) **TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES The Classification of Educational Goals .HANDBOOK 1: COGNITIVE DOMAIN. Benjamin S. Bloom1956. LONGMANS.**

34) **TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES. HANDBOOK II: AFFECTIVE DOMAIN.by DAVID R. K RATHWO H L, BENJAMIN S. BLOOM, and BERTRAM B. MASIA David McKay Company, New York, 1964.**

35) **Teaching and Learning in Affective Domain. FromEmerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology. Mary Miller The University of Georgia. ACADEMIA Accelerating the world'sresearch.**

36) **Teaching Learning Methods. Ane. Landøy\athres. (2020). In book: Collaboration in Designing a Pedagogical Approach in Information Literacy.Springer Nature Switzerland AG.**

37) **TeachingStyle : A ConceptualOverview. K. Abdul Gafoor/ HaskarBabu U. January 2012.https://www.researchgate.net/publication/318054965 .Visit : 09_12_2021. 19 :09 mun,**

38) **The Art and Science of Teaching: A COMPREHENSIVE FRAMEWORK FOR EFFECTIVE INSTRUCTION. Robert J. MARZANO. (2007). Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.**

39) **The Art of Memory.(Volume 3).London and New York .1966.**

40) **The Concept of Competence in Educational Contexts. Eckhard Klieme, Johannes Hartig, and Dominique Rauch. (January 2008).P 6. https://www.researchgate.net/publication/232495759(Visit:14/09/2021. At: 22:47).**

41) **The Evaluation Process in 10 Steps – a Guideline. Nicole Derbinski, Thomas Reinhardt. Published by Brotfür die Welt – EvangelischerEntwicklungsdienstEvangelischesWerkfürDiakonieundEntwicklung e. V. Berlin, June 2017.**

42) **The Seven Learning Styles. Stacy Mantle. 2001. Arizona.thesevenlearning styles.pdf .visit: 09_12_2021. 18 :17 mun.**

43) **The structure Of Scientific Revolution. Thomas S.Kuhn. (1970). Second Edition, Enlarged.**

44) **THORNDIKE THEORY AND IT'S APPLICATION IN LEARNING. Muhammad Hifdil Islam.https://core.ac.uk/display/288101368?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1.**

45) **Types and Phases of Evaluation in Educational Practice.Kunnathodi Abdul Gafoor · September 2013.(PDF) Types and Phases of Evaluation in Educational Practice (researchgate.net). Visit in 04_01_2022. At 23 : 42mun.**

46) **Wahat is learning ? Oxford University Press Sample Chapter.**

47) **What is a spiral curriculum? R.M. HARDEN & N. STAMPER. (199). Centre for Medical Education, University of Dundee, Scotland.Medical Teacher, Vol. 21, No. 2, 1999 .**

48) What is competence?PAUL HAGER & ANDREW GONCZI .University of Technology, Sydney, Australia. Medical Teacher, Vol. 18, No. 1, 1996.
49) WHAT IS EVALUATION ? Davidson.qxd 7/12/2004.
50) What is learning ? On the nature and merites of a functional definition of learning. Jan De HOUWER (athers). (2013). Psychonomic Society.
51) What is Teaching? JOHN A. LOTT. (2008). Publisher: Ohio State University. Academy of TeachingWhat is Teaching? (osu.edu). Visit :25/08/2021 at 14 :16.

فهرسة الأشكال التوضيحية:

الشكل التوضيحي	الصفحة
شكل توضيحي رقم (1): المكونات العامة للبحث:	17
شكل توضيحي رقم (2): النسيج الدلالي للملكة عند ابن خلدون:	51
شكل توضيحي رقم (3): نسيج الملكة عند الدريج:	60
شكل توضيحي رقم (4): النسيج البنائي للقدرة:	66
شكل توضيحي رقم (5): النسيج البنائي للمهارة:	72
شكل توضيحي رقم (6): النسيج البنائي للكفاية:	79
خطاطة رقم (7) تبين النسيج الإجرائي للملكة:	89
شكل توضيحي رقم (8): أسس الملكة:	95
شكل توضيحي رقم (9): اتجاهات النظر إلى أصول الفقه:	118
شكل توضيحي رقم (10): النسيج الإجرائي للملكة الأصولية:	133
شكل توضيحي رقم (11) يوضح مستويات بناء الملكة:	134
شكل توضيحي رقم (12): أسس الملكة الأصولية:	139
شكل توضيحي رقم (13): المكونات الإجرائية للاجتهاد:	164
شكل توضيحي رقم (14): النسيج الدلالي للملكة الأصولية المركزية:	170
شكل توضيحي رقم (15): النسيج الإجرائي للملكات الفرعية لعلم الأصول:	195
رسم توضيحي رقم (16) يبين العلاقة بين التحصيل والتدريس والتعليم:	247
شكل توضيحي رقم (17): العلاقة التفاعلية بين الأهداف التعليمية والمحتويات الدراسية والتقويم:	264
رسم توضيحي رقم(18): العلاقة بين الأهداف التعليمية ومجالاتها الثلاثة.	269
رسم توضيحي رقم (19) لدوفولي (Develay): تفاعل عناصر المثلث الديداكتيكي	273
رسم توضيحي رقم (20): مراحل التحويل الديداكتيكي عند شوفلار:	281

جدول توضيحي رقم (21): أنواع التقويم ووظائفها:	318
شكل توضيحي رقم(22): مراقي الملكات الأصولية:	341
شكل توضيحي رقم (23): مراقي الملكات الأصولية عند الدكتور مبارك بلعسري:	387
شكل توضيحي رقم (24): مستويات مراقي الملكات الأصولية عند الدكتور مبارك بلعسري:	388
شكل توضيحي رقم (25): مراقي ملكة الاجتهاد مع أهدافها الإجرائية:	391
شكل رقم (26) يبين مكونات مرقى الاستنباط:	394
شكل رقم (27): مكونات مرقى الاستدلال:	395
شكل توضيحي رقم (28): مكونات مرقى الترجيح:	396
شكل رقم (29): مكونات مرقى التنزيل:	397
شكل رقم (30): مكونات مرقى الحجاج:	398
شكل توضيحي رقم (31): مكونات مراقي الملكة الأصولية:	399
شكل توضيحي رقم (32): استمداد مرقى الاستنباط:	401
شكل توضيحي رقم (33): استمداد مرقى الاستدلال:	402
شكل توضيحي رقم (34): استمداد مرقى الترجيح:	403
شكل توضيحي رقم (35): استمداد مرقى التنزيل:	404
شكل رقم (36) يبين استمداد مرقى المناظرة:	405
شكل توضيحي رقم (37): مكونات مراقي الملكة الأصولية في علاقتها باستمدادها:	407
شكل توضيحي رقم (38): أنواع المحتوى التدريسي لمراقي الصنافة:	409
شكل رقم (39): أنواع محتويات مرقى الاستنباط:	412
شكل رقم (40): أنواع محتويات مرقى الاستدلال:	414
شكل رقم (41): أنواع محتويات مرقى الترجيح:	416
شكل رقم (42): أنواع محتويات مرقى التنزيل:	418
شكل رقم (43): أنواع محتويات مرقى الحجاج:	420

شكل رقم (44): أهداف مرقى الاستنباط:	424
شكل رقم (45): أهداف مرقى الاستدلال:	426
شكل رقم (46): أهداف مرقى الترجيح:	428
شكل رقم (47): أهداف مرقى التنزيل:	430
شكل رقم (48): أهداف مرقى الحجاج:	432
شكل توضيحي رقم (49): المجالات الرئيسية لمرقى الاستنباط:	439
شكل توضيحي رقم (50): المجالات الفرعية لمرقى الاستنباط:	442
شكل توضيحي رقم (51): المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الاستدلال:	444
شكل توضيحي رقم (52): المجالات الرئيسية لمرقى الترجيح:	446
شكل توضيحي رقم (53): المجالات الأصولية الفرعية لمرقى الترجيح:	448
شكل توضيحي رقم (54): المجالات الرئيسية لمرقى التنزيل:	450
شكل توضيحي رقم (55): المجالات الفرعية لمرقى التنزيل	453
شكل توضيحي رقم (56): المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الحجاج:	455
جدول توضيحي رقم (57): المجالات الأصولية الرئيسية والفرعية للمراقي الخمسة:	457
جدول رقم 58: صنافة الملكات الأصولية:	463

فهرسة المحتويات:

الإهداء	أ
الشكر	ج
رموز البحث	هـ
مقدمة	1
الباب الأول: من الملكات إلى الملكات الأصولية	18
مقدمة الباب الأول:	19
الفصل الأول: الملكة: مفهومها، وصلاتها، وأسسها.	21
المبحث الأول: مفهوم الملكة.	22
المطلب الأول: مفهوم الملكة في التراث التربوي:	23
الفرع الأول: الدلالة المعجمية للملكة:	23
الفرع الثاني: الدلالة الفلسفية للملكة (faculty/faculté):	28
الفرع الثالث: الدلالة الاصطلاحية للملكة:	30
المطلب الثاني: الملكة في التربية المعاصرة:	52
الفرع الأول: عناية التربويين المعاصرين بالملكات:	52
الفرع الثاني: مفهوم الملكة عند الدكتور محمد الدريج:	54
المبحث الثاني: صلة الملكة بالقدرة والمهارة والكفاية.	61
المطلب الأول: صلة الملكة بالقدرة:	62
الفرع الأول: تعريف القدرة لغة واصطلاحا:	62
الفرع الثاني: الملكة والقدرة: اتفاق واختلاف:	67
المطلب الثاني: صلة الملكة بالمهارة:	68
الفرع الأول: تعريف المهارة:	68
الفرع الثاني: المهارة والقدرة والملكة: اتفاق وافتراق:	73
المطلب الثالث: الملكة والكفاية:	74
الفرع الأول: تعريف الكفاية:	74
الفرع الثاني: الكفاية والملكة: بين الاستفادة والقطيعة:	81
المبحث الثالث: التعريف الإجرائي للملكة وأسسها.	87
المطلب الأول: التعريف المختار للملكة	88
المطلب الثاني: أسس الملكة:	90
خاتمة الفصل الأول:	96
الفصل الثاني: علم أصول الفقه والملكات الأصولية:	97

مقدمة الفصل الثاني:	98
المبحث الأول: مفهوم الأصل واتجاهات تعريف علم أصول الفقه:	99
المطلب الأول: مفهوم الأصل:	100
الفرع الأول: تعريف الأصول لغة:	100
الفرع الثاني: تعريف الأصل اصطلاحا:	101
المطلب الثاني: اتجاهات تعريف أصول الفقه:	104
الفرع الأول: الاتجاه الاسمي:	104
الفرع الثاني: الاتجاه الوظيفي:	110
الفرع الثالث: الفرق بين الاتجاه الاسمي والاتجاه الوظيفي:	115
المبحث الثاني: الملكات الأصولية: تعريفها ومكوناتها وأسسها:	120
المطلب الأول: تعريف الملكة الأصولية:	121
الفرع الأول: نماذج من تعريفات الملكة الأصولية:	121
الفرع الثاني: التعريف الإجرائي للملكات الأصولية:	124
المطلب الثاني: مكونات الملكة الأصولية:	126
المطلب الثالث: أسس الملكات الأصولية	135
المبحث الثالث: أنواع الملكات الأصولية:	140
المطلب الأول: المَلَكَة الأساسية لعلم الأصول:	141
الفرع الأول: تعريف الاجتهاد	143
الفرع الثاني: تعريف ملكة الاجتهاد ومكوناتها ومستوياتها:	165
المطلب الثاني: الملكات الفرعية لعلم الأصول	171
الفرع الأول: ملكة الاستنباط:	171
الفرع الثاني: ملكة الاستدلال:	179
الفرع الثالث: ملكة الترجيح:	184
الفرع الرابع: ملكة التنزيل:	188
الفرع الخامس: ملكة المناظرة:	191
المبحث الرابع:المعرفة الأصولية في الدرس الجامعي:المفهوم والوظيفة.	196
المطلب الأول: مفهوم المعرفة الأصولية في الدرس الجامعي:	198
الفرع الأول: دلالات المعرفة:	198
الفرع الثاني: أنواع المعرفة الأصولية في الدرس الجامعي:	202
المطلب الثاني: وظيفة المعرفة الأصولية الجامعية:	203
خلاصة الفصل الثاني:	206
خلاصة الباب الأول:	208
الباب الثاني: من التحصيل إلى منهاج التحصيل	210
مقدمة الباب الثاني:	211
الفصل الأول: التحصيل : مفهومه وصلته بالتعليم والتدريس	212
مقدمة:	213

المبحث الأول: تعريف التحصيل وخصائصه.	214
المطلبالأول: تعريف التحصيل.	215
الفرع الأول: تعريف التحصيل في اللغة:	215
الفرع الثاني:تعريف التحصيل في الاصطلاح:	219
المطلب الثاني: خصائص التحصيل:	221
المبحث الثاني: صلة التحصيل بالتعليم والتدريس	224
المطلب الأول: صلة التحصيل بالتعليم:	225
الفرع الأول: مفهوم التعليم:	225
الفرع الثاني: التعليم في التربية الحديثة:	231
الفرع الثالث: الفرق بين التحصيل بالتعليم:	238
المطلب الثاني:علاقة التحصيل بالتدريس:	241
الفرع الأول: مفهوم التدريس:	241
الفرع الثاني: خدمة التدريس للتحصيل:	246
خلاصة الفصل الأول:	248
الفصل الثاني: عناصر منهاج التحصيل:	249
مدخل إلى منهاج التحصيل:	251
المطلب الأول: مفهوم المنهج:	251
الفرع الأول: تعريف المنهاج:	251
الفرع الثاني: المعنى التربوي للمنهج:	254
المطلب الثاني: تعريف مناهج التحصيل:	256
المبحث الأول: الأهداف التعليمية، والفعل الديداكتيكي، والمحتوى الدراسي.	257
المطلب الأول: الأهداف التعليمية:	258
الفرع الأول: تعريف الأهداف التعليمية:	258
الفرع الثاني: مستويات الأهداف التعليمية:	260
الفرع الثالث: أهمية الأهداف التعليمية:	261
الفرع الرابع: صياغة الأهداف التعليمية:	264
الفرع الخامس: حاجة الأهداف التعليمية إلى صِنافة:	267
المطلب الثاني: الفعل الديداكتيكي:	270
الفرع الأول: تعريف الفعل الديداكتيكي:	270
الفرع الثاني: الفعل الديداكتيكي والمثلث الديداكتيكي:	272
المطلب الثالث: المحتوى الدراسي:	275
الفرع الأول: المحتوى الدراسي والتحويل الديداكتيكي:	275
الفرع الثاني: المحتوى الدراسي وأنواع المعرفة:	275

المبحث الثاني: أساليب التحصيل وتقنياته وموارده.	282
المطلب الأول: أساليب التحصيل:	283
الفرع الأول:الدلالة المعجمية للأساليب:	283
الفرع الثاني: مفهوم أساليب التدريس وأنواعها:	284
المطلب الثاني: تقنيات التدريس:	293
الفرع الأول: تعريف تقنيات التدريس:	293
الفرع الثاني: أهمية تقنيات التدريس:	294
المطلب الثالث: موارد التدريس:	295
الفرع الأول: تعريف موارد التدريس وأنواعها:	295
الفرع الثاني: أهمية الموارد التعليمية:	296
الفرع الثالث: الموارد المفتوحة:	297
المبحث الثالث: مراحل التحصيل من التخطيط إلى التقويم.	299
المطلب الأول: تخطيط التحصيل.	300
الفرع الأول: تعريف التخطيط:	300
الفرع الثاني: أقسام التخطيط:	301
المطلب الثاني: التنفيذ:	304
الفرع الأول: التنفيذ وتدبير الفصل:	304
الفرع الثاني: مبادئ تدبير الفصل:	305
المطلب الثالث: التقويم	310
الفرع الأول: تعريف التقويم:	310
الفرع الثاني: أغراض التقويم:	313
الفرع الثالث: أنواع التقويم:	316
الفرع الرابع: معايير التقويم:	319
الفرع الخامس: خصائص التقويم:	320
خلاصة الفصل الثاني:	323
خلاصة الباب الثاني:	324
الباب الثالث: منهاج تحصيل الملكات الأصولية: من المكونات إلى الصنافة.	326
مقدمة الباب الثالث:	327
الفصل الأول: عناصر منهاج تحصيل الملكات الأصولية.	328
مدخل:	329

المبحث الأول: الأهداف والفعل التعليمي والمحتويات الملكاتية.	333
المطلب الأول: الأهداف الملكاتية:	334
الفرع الأول: تعريف الأهداف التعليمية الملكاتية وخصائصها:	334
الفرع الثاني: مستويات الأهداف الملكاتية:	335
الفرع الثالث: صياغة الأهداف التعليمية الملكاتية:	337
الفرع الرابع: حاجة الأهداف التعليمية الملكاتية إلى صنافة:	339
المطلب الثاني: الفعل التعليمي الملكاتي	342
الفرع الأول:المبادئ الأساسيةللفعل التعليمي الملكاتي:	342
الفرع الثاني: الفعل التعليمي والمثلث التدريسي:	343
المطلب الثالث: المحتوى الدراسي الملكاتي:	344
الفرع الأول: علم أصول الفقه محتوى دراسيا:	344
الفرع الثاني:رحلة المعرفة الأصولية من العالِمية إلى التحصيل:	344
المبحث الثاني: أساليب وتقنيات وموارد التدريس الملكاتي.	350
المطلب الأول: أساليب تدريس الملكات الأصولية:	351
الفرع الأول: تعريف أساليب التدريس الملكاتية:	351
الفرع الثاني: خصائص أساليب التدريس الملكاتية:	352
المطلب الثاني: تقنيات تدريس الملكات الأصولية:	356
الفرع الأول: أهمية التقنية في تدريس الملكة الأصولية:	356
الفرع الثاني: خدمة التقنية الحديثة للملكة الأصولية:	356
المطلب الثالث: موارد تحصيل الملكات الأصولية:	358
الفرع الأول: أنواع موارد تحصيل الملكات الأصولية:	358
الفرع الثاني: الاستعداد للانتقال للتعليم الرقمي:	358
المبحث الثالث: مراحل الدرس الملكاتي من التخطيط إلى التقويم.	359
المطلب الأول: التخطيط الملكاتي:	360
الفرع الأول: التخطيط النسقي الملكاتي:	360
الفرع الثاني: مستويات التخطيط الملكاتي:	360
المطلب الثاني: التنفيذ الملكاتي:	367
الفرع الأول: التعاقد حول الملكات:	367
الفرع الثاني: تدبير الفصل:	368
الفرع الثالث: قيادة الفصل:	370
المطلب الثالث: التقويم الملكاتي:	371

الفرع الأول: مستويات التقويم الملكاتي:	371
الفرع الثاني: أنواع التقويم في مادة أصول الفقه:	375
الفرع الثالث: ضوابط التقويم الملكاتي:	377
خلاصة الفصل الأول:	380
الفصل الثاني:صنافة الملكات الأصولية:مراقيها وأجرأتها ومجالاتها	381
مقدمة الفصل الثاني:	382
المبحث الأول: صنافة الملكات الأصولية ومراقيها:	383
المطلب الأول: تعريف صنافة الملكات الأصولية:	384
المطلب الثاني: مراقي صنافة الملكات الأصولية:	386
الفرع الأول: عناية الباحثين بالصنافة الملكاتية:	386
الفرع الثاني: الصنافة الملكاتية المقترحة:	390
المبحث الثاني: أجرأة صنافة الملكاتية الأصولية	392
المطلب الأول: المكونات والاستمداد:	393
الفرع الأول: مكونات مراقي الملكة الأصولية:	393
الفرع الثاني: استمداد مكونات مراقي الملكة الأصولية:	400
المطلب الثاني: الأنواع والأهداف السلوكية:	408
الفرع الأول: الأنواع:	408
الفرع الثاني: الأهداف التعليمية:	422
المبحث الثالث: مجالات مراقي الصنافة الملكاتية.	434
المطلب الأول:المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الاستنباط والاستدلال والترجيح:	436
الفرع الأول: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الاستنباط:	436
الفرع الثاني: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الاستدلال:	443
الفرع الثالث: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الترجيح:	445
المطلب الثاني: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى التنزيل والحجاج:	449
الفرع الأول: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى التنزيل:	449
الفرع الثاني: المجالات الرئيسية والفرعية لمرقى الحجاج:	454
خلاصة المبحث الثالث: المجالات الرئيسية والفرعية للمراقي الخمسة	456
خلاصة الفصل الثاني: صنافة الملكات الأصولية:	462
خاتمة الباب الثالث:	469
خاتمة البحث	471
لائحة المصادر والمراجع:	479
فهرسة الأشكال التوضيحية:	501
فهرسة المحتويات:	504