الفصل الخامس

طرائق التدريس عند علماء المسلمين

ويتضمن الفقرات الآتية :

* تصنيف طرائق التدريس عند علماء المسلمين .
* التصنيف المعتمد في طرائق التدريس عند علماء المسلمين .
* الطرائق العَرْضية .
* العرض بطريقة الاستثارة .
* طريقة الحفظ .
* طريقة التسميع والمراجعة .
* طريقة التكرار .
* طريقة المذاكرة .
* طريقة التلقين .
* طريقة الإلقاء .
* صور الإلقاء .
* الطرائق التفاعلية .
* الطريقة الحوارية .
* شروط الحوار عند علماء المسلمين .
* طريقة المناظرة المطارحة .
* الطرائق الكشفية التنقيبية .
* طريقة التعلم بالتجربة .
* طريقة التعلم الذاتي .
* طريقة التعليم بالمراسلة .
* طريقة التصنيف والصنافات .

طرائق التدريس عند علماء المسلمين

١ ـ مقدمة:

اهتم علماء المسلمين بطرائق التدريس وبيّنوا الأساليب التدريسية المناسبة التي تتلاءم مع طبيعة المواد التعليمية ، وتسهم في تحفيز الطلاب على التواصل والمشاركة ، والسعي إلى تنمية المهارات واكتساب المعارف ، وتمكنهم من العلوم وحفظها والعمل بمقتضاها. وظهرت عنايتهم بذلك من خلال تأكيدهم أهمية وظيفة المعلم في التعليم ، وتِبْيانهم أسلوب التعامل مع الطلبة ، والكيفية المناسبة لإيصال المعلومات ، وإفادتهم من أقوال العلماء والفقهاء ، ولا سيما الذين مارسوا التعليم فترة طويلة من حياتهم في تعليم العلوم الشرعية. [العلموي ، ١٢ ـ ١٤ ، الغزالي ، ٦٦ ـ ٦٧ ، ٧٦ ، القابسي ، ٤٩ ـ ٥٣ ، النووي ، ٢٠ ـ ٢٥ ، الماوردي ، ٣٠ ـ ٣٣].

ولعل التعرض لمفهوم التدريس وطرائقه عند الباحثين المعاصرين في ميدان التربية والتعليم يشكل تمهيداً منطقياً قبل بيان مدى استعمال علماء المسلمين له. إن مفهوم التدريس لا يقتصر على نقل المعلومات من المعلم إلى أذهان المتعلمين فحسب ، فالتعريفات الحديثة للتدريس تجعل منه نظاماً من الأعمال مخططاً له ، يهدف إلى اكتساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة ، ويشتمل هذا النظام على مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ، ويتضمن هذا النظام ثلاثة عناصر هي: المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي ، بالإضافة إلى النشاط اللغوي الذي يمثل وسيلة الاتصال الأساسية إلى جانب وسائل الاتصال العامة. [الهويدي ، ٢٠٠٥ ، ٢٢ ـ ٢٣].

لقد ذكر التربويون المعاصرون أنّ الاختيار الناجح لطريقة التدريس المحققة

للأهداف المرجوة منها ، يتم في ضوء ثلاثة عناصر أساسية: (**الأول**: يتعلق بالمدرس ذاته ، وبإمكاناته من حيث استطاعته تطبيق وتنفيذ هذه الطريقة التي يختارها. **والثاني**: يتعلق بالطلاب الذين يدرسهم ، وهل تناسبهم هذه الطريقة أم لا؟. **والثالث**: يتعلق بالمادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها ، فما يصلح لدرس في الأدب العربي قد لا يصلح في درس الرياضيات ، وهكذا). [مرسي ، ١٩٨٥ ، ١٨٠].

وأشار علماء المسلمين إلى تلك العناصر التي مرّ الحديث عنها مفصَّلاً في الفصل السابق ، من خلال الكلام عن صفات المعلم وعلاقته بالمتعلمين ، والكفايات التربوية لدى المعلم ، لا سيما الكفاية العلمية والمهنية. ويمكن ذكر بعض أقوال العلماء المتعلقة بتلك العناصر باختصار. قال الغزالي مبيّناً العنصر الأول المتعلق بالمدرس ومهارته في التدريس: (يجب أن يكون المعلم ماهراً في فن يعلمه). [الغزالي ، ٧٧].

وقال الماوردي مبيّناً العنصر الثاني المتعلق بأهمية معرفة المدرس خصائص طلابه: (وينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم به المتعلم ، ليعرف مبلغ طاقته ، وقدر استحقاقه ، ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته ، فإنه أروح للعالم ، وأنجح للمتعلم (. . .) وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة ، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً ، لم يَضِع له عَناء ، ولم يَخِب على يديه صاحب ، وإن لم يتوسَّمهم ، وخفيت عليه أحوالهم ، ومبلغ استحقاقهم ، كانوا وإيّاه في عناء مُكْد ، وتعب غير مُجْد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيه ذكيّ محتاج إلى الزيادة ، وبليد يكتفي بالقليل ، فيضجر الذكي منه ، ويعجز البليد عنه ، ومن يردد أصحابه بين عجز ، وضَجَر ، مَلّوه وملَّهم). [الماوردي ، ٦٦ ـ ٦٧ ، وينظر: مسكويه ، ٥٦ ، ٧١ ، ٨٠ ، ٨٠ ، الغزالي ، ٨٨ ـ ٨٩ ، النووي ، ٨٨ ، ابن جماعة ، ٥٧ ، ٥٨ ، العلموي ، ٤٩ ، ٥١].

وأكد الغزالي ذلك أيضاً بقوله: (ويجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدئ من الذكاوة والغباوة ، ويعلمه على مقدار سعته ، ولا يكلف الزيادة في مقداره ، ومن كلف يئس عن التحصيل العلم). [الغزالي ، ٨٠ ـ ٨١].

لقد حثّ علماء المسلمين المعلمين على استخدام طرائق التعليم المناسبة؛ التي تراعي تنوع المتعلمين وقدراتهم من أجل الوصول إلى الهدف المقصود من التعلم ،

قال القابسي: (فينبغي للمعلم أن ينظر فيما هو أصلح لتعلمهم ، فليأمرهم به ، ويأخذ عليهم فيه). [القابسي ، ٢٨٣].

وأكد ابن رشد أهمية اختيار الطرائق التعليمية ، وضرورة مراعاتها لقدرات المتعلمين العقلية بقوله: (إن طباع الناس متفاضلة في التصديق ، فمنهم من يصدق بالبرهان ، ومنهم من يصدق بالأقاويل الجدلية تصديق صاحب البرهان بالبرهان (. . .) ومنهم من يصدق بالأقاويل الخطابية كتصديق صاحب البرهان بالأقاويل البرهانية (. . .) وذلك أنه لما كانت شريعتنا هذه الإلهية قد دعت الناس إلى هذه الطرق الثلاث) [ابن رشد ، ٣١].

ثم بيّن ابن رشد أن الطرائق المناسبة للتعليم هي التي تحقق مقصد المشرع من التعليم ، ثم ذكر مقصود الشرع بقوله: (ينبغي أن تعلم أن مقصود الشرع إنما هو تعليم العلم الحق والعمل الحق) [ابن رشد ، ٥٤] ، ويقصد ابن رشد بالعلم الحق العلم النافع الذي يثبت الإيمان ويقويه في نفوس المتعلمين ، والعمل الحق امتثال الأفعال التي تجلب السعادة ، وتجنب الأفعال التي تفيد الشقاء.

لقد أنكر ابن رشد على بعض العلماء سلوكهم الطرائق التعليمية التي لا تحقق المقصود منها ، بقوله: (فإذا لم تكن الطرق التي سلكتها الأشعرية ولا غيرهم من أهل النظر هي الطرق المشتركة التي قصد الشارع تعليم الجمهور بها ، وهي التي لا يمكن تعليمهم بغيرها) [ابن رشد ، ٥٦].

ثم يشير ابن رشد إلى أن الطرق المشتركة هي طرق التعليم الشرعية التي ثبتت في القرآن الكريم ، فيستقرئ ألفاظ القرآن الكريم والوقوف عند ظاهرها عامة الناس ، ويخوض في تأويلها خواص العلماء ، ثم النظر في الموجودات وجعلها وسيلة لاستنباط المجهول ، فهو يشير بذلك إلى استنباط المجهول من المعلوم ، قال ابن رشد: (إن الشرع أوجب النظر بالعقل في الموجودات واعتبارها ، وكان الاعتبار ليس شيئاً أكثر من استنباط المجهول من المعلوم) [ابن رشد ، ٢٣].

وذكر الغزالي الأسلوب الذي يدرس به المدرس ، وطريقته في التدريس بقوله: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام وإيضاحه بعد ظهوره ، يعني: يعبِّر بما ينفع المبتدئ بكلام فصيح الكلمات ، وتفصيل بما أجمله في الكلام ، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة ، فإن المعلم إن لم

يتصف بهذه الأوصاف الحميدة لا يستفيد منه المتعلم ، وإن استفاد لا ينفعه). [الغزالي ، ٨٢].

وقال الماوردي: (وينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم به المتعلم ، ليعرف مبلغ طاقته ، وقدر استحقاقه ، ليعطيه ما يتحمله بذكائه ، أو يضعف عنه ببلادته ، فإنه أروح للعالم ، وأنجح للمتعلم (. . .) وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة ، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً ، لم يَضِع له عَناء ، ولم يَخِب على يديه صاحب ، وإن لم يتوسَّمهم ، وخفيت عليه أحوالهم ، ومبلغ استحقاقهم ، كانوا وإيّاه في عناء مُكْد ، وتعب غير مُجْد؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيه ذكيّ محتاج إلى الزيادة ، وبليد يكتفي بالقليل ، فيضجر الذكي منه ، ويعجز البليد عنه ، ومن يردد أصحابه بين عجز ، وضَجَر مَلّوه وملَّهم). [الماوردي ، ٦٦ ـ ٦٧ ، وينظر: مسكويه ، ٥٦ ، ٧١ ، ٨٠ ، ٨٠ ، الغزالي: ٨٨ ـ ٨٩ ، النووي ، ٨٨ ، ابن جماعة ، ٥٧ ، ٥٨ ، العلموي ، ٤٩ ، ٥١].

ويمكن بيان العلاقة بين التعليم والتدريس عند علماء المسلمين من خلال الحديث عن مؤسسات التعليم عبر التاريخ الإسلامي التي تعددت وشملت صيغاً متنوعة وأشكالاً مختلفة. وقد قسّم التربويون المؤسسات التعليمية إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى: وتمتد إلى ما قبل المدارس ، حيث انحصر التعليم في المساجد والكتّاب وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء والمكتبات.

والمرحلة الثانية: ترجع إلى إنشاء المدارس ، حيث بدأ التعليم يأخذ طابعاً رسمياً توجهه الدولة وتشرف عليه ، وتضع له المناهج وتحدد له المضامين وترسم له الغايات. ويرجع إنشاء المدارس إلى عام (٤٤٧ هـ ، ١٠٥٥م) ، ويقال: إن أهل نيسابور هم أول من أنشأ المدارس ، وكان في طليعتها المدرسة البيهقية ، وقيل: إن أول مدرسة أنشئت على يد السلاجقة ، حيث أمر الوزير نظام الملك ببناء المدارس في كل مدينة ، وأنشأ نظامية بغداد سنة (٤٥٩ هـ ، ١٠٦٧ م) ، كما أنشأ مدارس أخرى بأصفهان والبصرة والموصل ، وأمدها بالعلماء والأموال والكتب ، وسميت هذه المدارس بالمدارس النظامية نسبة إليه. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٥٨ ، وينظر: عبد الدائم ، ١٩٨٤ ، ١٥٥].

ويروى أن دمشق كانت أسبق المدن الثلاث: بغداد ، والقاهرة ، والقدس ، إلى تأسيس مدارس خاصة يتلقى فيها علم واحد؛ كفقه الحنفية ، فقد أسس شجاع الدولة

صادر بن عبد الله المدرسة الصادرية للحنفية سنة (٣٩١ هـ). ولم تؤسس المدارس الناصرية أول مدرسة أحدثت في الديار المصرية ، فقد بدأ فيها صلاح الدين سنة (٥٦٦ هـ ، ١١٧١ م). [عبد الغني ، ١٩٩٣ ، ٨٩].

وبعد انتشار المدارس استعمل مفهوم المدرس والتدريس والدارس ، وارتبط المدرس بالدولة التي تكفلت بإدارة المدارس والإشراف عليها ، ووضعت الرواتب السخية للمدرسين. [الزحيلي ، ١٩٩١ ، ٦١]. وقد غلب استعمال مفهوم التعليم والمعلم والمتعلم والتعلم ، في فترة ما قبل ظهور المدارس.

وينتج عن ذلك أنّ مفهومي التعليم والتدريس مترادفان ، لهما دلالة واحدة عند علماء المسلمين ، فلم تختلف المدرسة عن المسجد في البناء والوظيفة والغرض. إلا أنها كانت أكمل وأوفى بأغراض الدراسة المتصلة بها ، إضافة إلى أنّ الطلبة كانوا متفرغين للعلم ، وأن المدرسين كانوا متفرغين للعمل. [عبد الدائم ، ١٩٨٤ ، ١٥٥].

٢ ـ تصنيف طرائق التدريس عند التربويين

لقد اختلف علماء التربية المعاصرون في تقسيم طرائق التدريس وتصنيفها ، حسب شموليتها ، وحداثتها. . . إلخ. ويمكن ذكر بعض هذه التصنيفات باختصار.

أولاً ـ تصنيف (دوكورت): الذي قسم فيه طرائق التدريس إلى قسمين:

١ ـ طرائق مهمتها نقل المعرفة ، وتسمى «**طرائق الإخبار**». وهي تهتم بمحتوى الدرس.

٢ ـ طرائق مهمتها الإفهام في تكوين شخصية المتعلم ، إنماء فكره. وتسمى «**طرائق التكوين**».

ثانياً ـ تصنيف (بيفوتو): الذي صنف فيه الطرائق إلى ثلاثة أصناف:

الصنف الأول: طرائق تقريرية ، تقدم المعرفة جاهزة ، وتقسم إلى قسمين:

١ ـ طرائق تلقينية ، تقوم على نقل معرفة مكتملة ليس على المتعلم إلا تلقيها.

٢ ـ طرائق عرْضية ، تقوم على قرن المعرفة المقدمة بعروضٍ عملية تسهل استيعابها ، ولا يكون على المتعلم إلا ملاحظة ما يعرض للاستفادة منه في فهم الأمور النظرية التي تشكل المحتوى المقدم.

الصنف الثاني: طرائق حوارية ، يشترك فيها المعلم مع المتعلم لتحقيق التعلم ، وقد يكون الحوار تقليدياً ، تقدم فيه معارف حددت سابقاً ، ومشاركة المتعلم شكلية ، وقد يكون حقيقياً ، يسهم المتعلم في صنع المعرفة.

الصنف الثالث: طرائق فعالة ، يكون المتعلم أساساً فيها.

وهناك تصنيفات أخرى لطرائق التدريس اعتمدت معايير مختلفة ، تنبع من نظريات التعلم والتدريس التي يأخذ بها صاحب التصنيف ، والفلسفة التربوية التي يؤمن بها ، والغاية المراد الوصول إليها. [بوز ، ٢٠٠٥ ، ١/ ١٤٨ ـ ١٤٧].

٣ ـ تصنيف طرائق التدريس عند علماء المسلمين

من خلال هذه الدراسة يمكن للباحث تصنيف طرائق التَّعليم عند علماء المسلمين وتقسيمها إلى قسمين:

٣/ ١ ـ طرائق التلقي:

وهي الطرائق التي تعتمد في رواية العلم على سماع المعرفة وتلقيها ، فيكون المتعلم سلبياً ، ومجرد متلقٍ للمعرفة ، ولا يسهم في صنعها. ويدخل ضمن هذه الطرائق: السماع والتلقين والإملاء ، والإلقاء بصوره المختلفة ، من الرواية والمحاضرة والوعظ والوصف والقصة... إلخ.

قال الغزالي مشيراً إلى هذه الطرائق جملة ، من خلال تصريحه بالسماع الذي يعدّ عنصراً أساسياً فيها: (التعلم عند العلماء بالسماع في أمور دينهم ودنياهم ، وهذا لا يحصل إلا بمحبة العلماء والاختلاط معهم ، والمجالسة والاستفسار منهم). [الغزالي ، ٦٤]. ويلاحظ أنّ الإخبار يشكل جوهر هذه الطرائق؛ إذ وظيفة المعلم إخبار المتعلم بمعارف ليس له فيها إلا السماع.

٣/ ٢ ـ طرائق المناقشة:

وهي الطرائق التي تعتمد في رواية العلم وتلقيه على المشاورة والحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم. ويكون المتعلم مشاركاً حقيقياً في صنع المعرفة وبنائها وبمساعدة المعلم. ويندرج تحت هذه الطرائق: المناظرة والمطارحة والحوار والاستقراء والاستنتاج... إلخ.

وهذا التصنيف يشبه تصنيف دوكورت وبيغوتو ، من حيث اعتماده على معيار أسلوب التعامل مع المعرفة (وليس نوع المعرفة) ، أي: الطريقة المستخدمة في إيصال المعرفة للمتعلم؛ إذ يتم إكساب المعرفة للمتعلمين بطريقة التلقين أو الإلقاء أو الحوار أو المناظرة. . . إلخ.

٤ ـ التَّصنيف المعتمد في طرائق التَّدريس عند علماء المسلمين

يعتمد الباحث في هذا الفصل تصنيف إدوين فنتون الذي قسم طرائق التدريس إلى ثلاث طرائق:

١ ـ **الطرائق العَرْضية**: التي تعتمد على إعطاء المثيرات للتلاميذ؛ كالإلقاء والمحاضرة ، والعروض ، والوسائل السمعية والبصرية ، وأحياناً طرائق الاستقراء والاستنتاج ، وما يجمع بينهما.

٢ ـ **الطرائق التفاعلية**: القائمة على التفاعل بين المعلم والمتعلم ، والتي تعتمد على المناقشة الموجهة.

٣ ـ **الطرائق الكشفية التنقيبية**: التي تقوم على النشاط الذاتي للمتعلم وما يبذله من جهد ذاتي في كشف المعلومات الجديدة من دون أن يعطى إيحاءات وتلميحات كثيرة. [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٥٦ ، ينظر: القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ٢١١].

وسبب اختيار تصنيف (فنتون) هو شموليته لجميع طرائق التدريس التي ذكرها علماء المسلمين من ناحية ، وتطابق كثير من آرائه حول هذه الطرائق مع آراء علماء المسلمين من جهة أخرى. فقد أكد (إودين فنتون) ضرورة تنويع طرائق التدريس داخل الحجرة التعليمية. [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٧٠] ، وهذا ما ذكره الغزالي وغيره ، قال الغزالي: (ولا بد من المذاكرة والمطارحة والمناظرة ، والمشاورة). [الغزالي: ١١٧ ، وينظر: الزرنوجي ، ٧٥].

وسيأتي في ثنايا البحث أدلة عديدة تؤيد سبب هذا الاختيار.

ومن خلال اعتماد الباحث طريقة أدوين فنتون في تصنيف الطرائق التعليمية ، فإنه عمل جاهداً على تصنيف طرائق التعليم عند علماء المسلمين وفق هذا التصنيف ، وفيما يأتي عرض لهذه الطرائق.

٥ ـ الطرائق العَرْضية

ويندرج تحتها طرائق كثيرة ، ذكرها علماء المسلمين ، يمكن بيانها بإيجاز فيما يأتي :

٥/ ١ ـ العرض بطريقة الاستثارة :

قدَّم العلموي لطرائق العرض بسؤال مهم يحقق عنصر الإثارة لدى المتعلم ، حيث يبدأ الموضوع الذي يريد عرضه بسؤال رئيس ، ثم يذكر آراء العلماء ويناقشها ، ثم يبين الرأي الراجح منها بأدلة علمية . والعرض للموضوع بهذه الطريقة يقرب الفهم للأذهان .

قال العلموي : (وقد اختلف في آيات الصفات وأخبارها هل يخاض فيها بالتأويل أم لا؟ فقال قائلون: تؤوّل على ما يليق بها ، وهو مذهب الخلف وهو أشهر المذهبين للمتكلمين . وقال آخرون: لا تؤوّل ، بل يمسك عن الكلام في معناها ، ويوكل علمها إلى الله تعالى ، ويعتقد مع ذلك تنزيه الله وانتقاء صفات الحادث . فيقال: نؤمن بأنَّ الرحمن على العرش استوى ولا نعلم حقيقة معنى ذلك . والمراد: أنا نعتقد أنّ الله ليس كمثله شيء ، وأنه منزه عن الحلول ، وهذا مذهب السلف وجماهيرهم وهو الأسلم؛ إذ لا يطالب الإنسان بالخوض في ذلك ، فإذا اعتقد التنزيه فلا حاجة إلى الخوض والمخاطرة . [العلموي ، ٢١ ، ينظر : النووي ، ٦٥] .

لقد أكد كينث هوفر ضرورة التخطيط للمحاضرة وعرض المحتوى بشكل جيد ومثير للطلبة ، حيث تعاني طرائق العرض من عدم تقبل الطلبة لها بسبب عدم التمكن والإتقان لأساليب المحاضرة الجيدة . [هوفر ، د. ت ، ١٨٩ ـ ١٩٠] .

ويلاحظ أنّ ما ذكره (هوفر) عن العرض يتوافق إلى حد كبير مع العلموي ، حيث يؤكدان ضرورة جذب المستمع والمحافظة على تركيزه وانتباهه من خلال العرض بطريقة مناسبة ورتيبة ، وفي ذلك يقول بشارة: (إن استيعاب المعارف عن طريق السمع يعدّ من وجهة نظر نفسية عملاً معقداً ، فالمستمع يعتمد على وظائف نفيسة عالية: كالتصور والتخيل والتفكير بعيداً عن مساعدة الحواس المباشرة والإدراك الحسي المباشر) . [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٥٨] .

٥/ ٢ ـ طريقة الحفظ :

يعد الحفظ والاحتفاظ بالمعلومات والخبرات التي يكتسبها المتعلمون من خلال

العملية التعليمية من أهم الأهداف التربوية؛ التي يسعى المربون إلى تحقيقها عند المتعلمين في المراحل الدراسية كافة. وقد سعى علماء المسلمين بوسائل كثيرة إلى مساعدة المتعلم في حفظ كل ما يتعلمه منهم ، قال ابن سحنون: (ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها (. . .) وإن قرأ الصبي القرآن في المصحف وعرف حروفه وأقام إعرابه وجبت الختمة ، وإن لم يقرأه ظاهراً؛ لأنه قلَّ صبي يستظهر القرآن أول مرة). [ابن سحنون ، ٣١٤ ـ ٣١٥ ، ينظر: المغراوي ، ٩٨].

وقال الغزالي مبيّناً أهمية الحفظ: (أحسن العلم ما يحفظ من أفواه الرجال؛ لأنهم يحفظون أحسن ما يسمعون ، ويقولون أحسن ما يحفظون). [الغزالي ، ١٠٦ ، وينظر: القابسي ، ٢٤٥ ـ ٢٤٦]. وتحدث الزُّرْنُوجي عن الحفظ بوصفه عملية ملازمة للتعلم ، وبيّن أنّ ما يتعلمه المتعلم يجب أن يحفظه ، وبمقدار حفظه وفهمه ينمو تعلمه. وأوصى المتعلم بأن يتدرج في الحفظ ، فيحفظ كل يوم شيئاً يسيراً يقدر عليه. قال الزُّرْنُوجي: (ووصى الصدر الشهيد حسام الدين ابنه شمس الدين أن يحفظ كل يوم شيئاً يسيراً من العلم والحكمة ، فإنه عن قريب يكون كثيراً). [الزُّرْنُوجي ، ٩٥].

وأرشد الزُّرْنُوجي المتعلم إلى عدم حفظ شيء جديد حتى يمكّن الحفظ السابق؛ إذ إنَّ تثبيت الحفظ السابق يسهل عملية الحفظ اللاحق. وذكر في ذلك شعراً عن بعض المشايخ. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ١٣٣ ، ينظر: الزُّرْنُوجي ، ٦٩].

وتحدث ابن خلدون عن أثر الحفظ وجودته في حصول الملكة وإجادتها عند المتعلم ، وجعل لكمية المحفوظ وجودته تأثيراً في إتقان التعلم بقوله: (لا بد من كثرة الحفظ لمن يروم تعلم اللسان العربي ، وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ (. . .) وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال من بعده ، ثم إجادة الملكة من بعدهما ، فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة؛ لأن الطبع إنما ينسخ على منوالها ، وتنمو قوى الملكة بتغذيتها) [ابن خلدون ، ١٣١٨].

لقد ذكر علماء المسلمين جملة من العوامل التي تساعد المتعلم على الحفظ؛ كالعوامل العقلية والانفعالية والجسمية والمهارية (الأنشطة) ، والتعلم في الصغر ، قال ابن خلدون: (إن التعليم من الصغر أشد رسوخاً ، وهو أصل لما بعده؛ لأن

السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات ، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال من ينبني عليه) [ابن خلدون ، ١٢٨٨].

ومن العوامل العقلية والانفعالية ذكروا قراءة القرآن والصلاة وقلة الذنوب ، ومن الجسمية تحدثوا عن بعض الأغذية التي تعين المتعلم على الحفظ؛ كالعسل والزبيب ، ومن العوامل المهارية الاستمرار والاجتهاد في طلب العلم ، وتكرار الدروس وتدوينها ، واغتنام تحصيل العلم وقت الفراغ وحال النشاط ، وقلة شواغل الدنيا. [الغزالي ، ١١٢ ، الزرنوجي ، ٦٢ ، النووي ، ١٠٧ ـ ١٠٨ ابن جماعة ، ٧٦ ـ ٧٩ ، العلموي ، ٥٨ ، ٧٣ ، ٧٤].

وقال الغزالي: (ويجب عليه أن يستعمل ما يجلب الذكاء ، ويدفع النسيان والكسلان ، فإنّ زوال العلم بالنسيان ، وأصل النسيان بالعصيان). [الغزالي ، ١١٢]. وقال الغزالي أيضاً: (وأقوى أسباب الحفظ الجدّ والمواظبة وتقليل الغذاء وصلاة الليل ، وقراءة القرآن نظراً). [الغزالي ، ١١٤ وينظر: الزُّرْنُوجي ، ١٠٢ ، والعلموي ، ٧٣]. وقال الزُّرْنُوجي: (والسواك وشرب العسل ، وأكل إحدى وعشرين زبيبة حمراء كل يوم على الريق يورث الحفظ (. . .) وأكل ما يقلل البلغم والرطوبات يزيد في الحفظ). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٣ ـ ١٠٤].

وقال الزُّرْنُوجي مبيناً أسباب النسيان: (وأما ما يورث النسيان فالمعاصي وكثرة الذنوب والهموم ، والأحزان في أمور الدنيا ، وكثرة الأشغال والعلائق). [الزُّرْنُوجي ، ١٠٤]. وبيّن الزُّرْنُوجي أن الفهم مؤثر في الحفظ فقال: (ولا يكتب المتعلم شيئاً لا يفهمه ، فإنه يورث كلالة الطبع ، ويذهب الفطنة). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨]. وقال العلموي: (استعن على الحفظ بقلة الذنوب). [العلموي ، ١٣]. وقال أيضاً: (من أكثر من المذاكرة بالعلم لم ينس ما علمه). [العلموي ، ٧٩].

وذكر الماوردي أسباباً كثيرة للنسيان: كالتقصير بقلة متابعة الدروس ، والإهمال في مراجعتها ، والحفظ من غير فهم ، وبيّن علاجها ، فقال: (فينبغي لمن بلي به أن يستدرك تقصيره بكثرة الدرس ، ويوقظ غفلته بإدامة النظر ، فقد قيل: لن يدرك العلم من لا يطيل درسه ويكد نفسه). [الماوردي ، ٣٩ ـ ٤٠].

ثم ذكر أهمية ربط الفهم بالحفظ ، وأن المتعلم الذي يحفظ من غير فهم ولا تصور لما يحفظه ، فإنه يصير حافظاً لألفاظ المعاني ، وحينئذ يعترضه النسيان ، وذكر ضرورة تقييد العلم بالكتابة التي تعين على الحفظ ، فقال: (وربما اعتمد على

حفظه وتصور وأغفل تقييد العلم في كتبه ، ثقة بما استقر في ذهنه ، وهذا خطأ منه؛ لأن الشك معترض والنسيان طارئ). [الماوردي ، ٤٠ ، ينظر: ابن خلدون ، ١٢٣١].

وأرجع الماوردي النسيان الطارئ إلى أمرين: (شبهة تعترض المعنى فتمنع من تصوره ، وتدفع عن إدراك حقيقته ، فينبغي أن يزيل تلك الشبهة عن نفسه بالسؤال والنظر ليصل إلى تصور المعنى ، وأفكار تعارض الخاطر فتذهل عن تصور المعنى ، وهذا سبب قلّما يعرى منه أحد ، ولا سيما من انبسطت آماله واتسعت أمانيه ، وقد يقل فيمن لم يكن له في غير العلم إرب ، ولا فيما سواه همة). [الماوردي ، ٤٠].

ويرى الماوردي أيضاً أنّ الاقتصاد في التعليم يحد من النسيان وتداخل المعلومات ، ونقل في ذلك قول أحد الحكماء: (إنّ لهذه القلوب تنافراً كتنافر الوحش ، فتألّفوها بالاقتصاد في التعليم والتوسط في التقديم ، لتحسين طاعتها ويدوم نشاطها). [الماوردي ، ٤٠ ـ ٤١].

٥/ ٣ ـ طريقة التسميع والمراجعة:

وبمقتضى هذه الطريقة يعيد المتعلم ما تعلمه من مفاهيم أو خبرات بهدف إبقاء الصورة الذهنية لهذه المفاهيم. وفي أثناء المراجعة يناقش المتعلم المعلومات ويتأملها ، ويكون ذلك حينئذٍ داعياً له لكشف خطئه ، والعمل على تصحيحه.

والهدف الأساس للمراجعة والتسميع الحدُّ من تأثير النسيان في المعلومات والخبرات والحقائق؛ التي حصل عليها المتعلم ، بالإضافة إلى مساعدة المتعلم بالتعرف على الأفكار والخبرات والمفاهيم التي أخفق في تعلمها سابقاً. [أبو شريخ ، ٢٠٠٥ ، ٦٨]. ويرى (هوفر) أنّ المراجعة تولد نظرة جديدة إلى الموضوع أو المشكلة من زاوية جديدة ، وهي تقنية تنطوي على الأخذ بيد الطالب لتطبيق الأمور التي تعلمها في البداية على مواقف ذات صلة بها. [هوفر ، د. ت ، ١٩٥]. والمراجعة الجيدة المنتظمة تولد قدراً كبيراً من الحماسة والنشاط الخلاق والمبدع في الطلاب. [هوفر ، د. ت ، ١٩٩].

ويرى التربويون المعاصرون أنّ هناك أنماطاً كثيرة فعّالة للمراجعة ، ومنها:

٥/ ٣/ ١ ـ المراجعة الفورية:

وتتم من خلال قراءة المتعلم لموضوع الدرس مباشرة بعد الانتهاء منه ، والفائدة

التي يحصل عليها المتعلم من خلال هذا النمط معرفة ما تم تعلمه ، وتثبيته في الذاكرة ، ومعرفة ما تم نسيانه للعودة إليه وتعلمه من جديد. لقد أكد النووي وابن جماعة أهمية المراجعة الفورية للدرس بعد الانتهاء منه ، قال النووي: (وإذا فرغ من تعليمهم أو إلقاء درس عليهم ، أمرهم بإعادته ليرى حفظهم له). [النووي ، ٨٦ ، ٩٨].

وقال ابن جماعة: (وينبغي للشيخ أن يأمر الطلبة بالمرافقة في الدروس (. . .) وبإعادة الشرح بعد فراغه فيما بينهم ، ليثبت في أذهانهم ، ويرسخ في أفهامهم). [ابن جماعة ، ٦٠]. وقال أيضاً: (وينبغي أن يتذاكر مواظبو مجلس الشيخ (. . .) ، وينبغي المذاكرة في ذلك عند القيام من مجلسه قبل تفرق أذهانهم وتشتت خواطرهم وشذوذ بعض ما سمعوه عن أفهامهم). [ابن جماعة ، ١٣٤ ـ ١٣٥]. وقال العلموي: (ويعيدوا كلام الشيخ فيما بينهم ، وينبغي الإسراع بها بعد القيام من المجلس قبل تفرق الأذهان وتشتت الخواطر). [العلموي ، ٧٩].

٥/ ٣/ ٢ـ المراجعة اللاحقة:

وتتضمن عودة المتعلم إلى الموضوعات والمعلومات التي تم اكتسابها وتعلمها بعد فترة من الزمن ، من أجل تلافي نسيانها الذي قد يلحق بالمتعلم ، ولو طبق المراجعة الفورية. وقد أشار النووي أيضاً إلى ذلك بقوله: (وينبغي أن يحرضهم على الاشتغال في كل وقت ، ويطالبهم في أوقات بإعادة محفوظاتهم ، ويسألهم عما ذكره لهم من مهمات. [النووي ، ٩٣].

وطلب الزُّرْنُوجي من المتعلم إعادة الدرس كثيراً بعد حفظه بقوله: (وينبغي أن يُعَلِّق [يدون] السَّبْق بعد الضبط ، والإعادة كثيراً ، فإنه نافع جداً). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨].

وقد حدد الغزالي مقدار الإعادة بما يتناسب مع نمو المتعلم ، وقدرته على الحفظ فقال: (وأما قدر السبق فينبغي للمبتدئ: أن يكون قدر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرة أو مرتين (. . .) قال حماد أستاذ أبي حنيفة في ذلك:

اخْـدُمِ العلـمَ خـدمـةَ المستفيـدِ ... وأدمْ درسَـه بفعـلٍ حميـدِ
وإذا مـا حفِظـتَ شيئـاً أعـدْه ... ثـم أكّـدْه غـايـةَ التـأكيـدِ

[الغزالي ، ١١٦].

ويرى علماء النفس أنّ أفضل وقت للمراجعة هو نصف ساعة قبل النوم؛ لأن ما تم تعلمه لهذه الفترة يبقى في الشعور قبل النوم واللاشعور عند النوم. [زيتون والعبد الله ، ٢٠٠٨ ، ٧٥]. وأكد ذلك الزُّرْنُوجي فقال: (ولا بد لطالب العلم من المواظبة على الدرس ، والتكرار في أول الليل وآخره). [الزُّرْنُوجي ، ٥٣].

وكذلك ابن جماعة بقوله: (وأجود الأوقات للحفظ الأسحار ، وللبحث الإبكار ، وللكتابة وسط النهار ، وللمطالعة والمذاكرة الليل). [ابن جماعة ، ٧٦ ، العلموي ، ٧٤].

ويلاحظ أنّ ما ذكره علماء المسلمين حول المراجعة وأهميتها قد نبه عليه (آلان أميل شارتيه / ١٨٦٨ ـ ١٩٥١ م) الذي يرى أنّ اكتساب المعرفة إنما يتم عن طريق الخبرة الشخصية المتكررة ، وأن مراجعة المعلومات ، وتكرارها من الأمور المهمة في عملية التربية والتعليم. [الأنسي ، باقارشي ، ١٩٩٩ ، ٢٤٣].

٥/ ٤ ـ طريقة التكرار:

لقد بيّن علماء المسلمين أهمية التكرار في العملية التعليمية ، ومتطلباته الواجب توافرها؛ لكي يؤتي ثماره ونتائجه التربوية ووظائفه ، ويمكن بيان هذه الأمور فيما يأتي. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ١٢٥ ـ ١٢٩].

٥/ ٤/ ١ ـ متطلبات التكرار:

ينبغي توافر جملة من الأمور قبل عملية التكرار ، وفي أثنائه من أجل أن يحقق أهدافه التربوية ، ذكرها علماء المسلمين ، يمكن بيانها باختصار من خلال الفقرات الآتية:

٥/٤/١/١ـ التكرار في أثناء نشاط المتعلم:

ينصح علماء المسلمين المتعلم ألا يقوم بالدرس وتكراره إلا حينما يتمتع بقوة ونشاط ، ويتحين الأوقات المناسبة التي يكون فيها المتعلم نشيطاً وقادراً على التكرار؛ لأنه عمل مجهد ، يحتاج إلى نشاط ليحسن القيام به. قال الزُّرْنُوجي: (لأن الدرس والتكرار ينبغي أن يكونا بقوة ونشاط). [الزُّرْنُوجي ، ٨٢]. وقال النووي: (وينبغي أن يغتنم التحصيل في وقت الفراغ والنشاط). [النووي ، ١٠٩].

٥/٤/١/٢ ـ ربط كمية التكرار بقدرة المتعلم:

طلب علماء المسلمين من المتعلم أن يوازن بين كمية السَّبْق ومقداره ، وقدرته على حفظه وتكراره ، فطلبوا منه أن يأخذ الكمية التي يقدر على حفظها من الدرس ، ومن ثَمَّ قدرته على تكرارها بلا مشقة ، وأن يقدر لنفسه حداً معيناً للتكرار يستطيع أن يقوم به ، ومن ثمَّ يصل إلى الهدف منه. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي لطالب العلم أن يعدَّ ويقدّر لنفسه تقديراً في التكرار ، فإنه لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ). [الزُّرْنُوجي ، ٨١ ـ ٨٢].

وينبغي على المتعلم ألا يكلف نفسه من التكرار ما لا يستطيع فعله. قال الزُّرْنُوجي: (ولا يجهد نفسه جهداً ، ولا يضعف النفس حتى ينقطع عن العمل ، بل يستعمل الرفق في ذلك). [الزُّرْنُوجي ، ٥٤]. وربط الغزالي وغيره كمية الدرس بقدرة المتعلم على حفظه وتكراره ، مراعياً بذلك الفروق بين المتعلمين ، قال الغزالي: (وأما قدْر السَّبْق فينبغي للمبتدئ أن يكون قدْر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرة أو مرتين ويزيد كلمة؛ بمقدار ما حصل حفظه بلا مشقة ، قيل: السَّبْق حرف والتكرار ألف). [الغزالي ، ١١٦ ، ينظر: الزُّرْنُوجي ، ٦٧ ، ابن خلدون ، ١٢٣١].

٥/٤/١/٣ ـ فهم الدرس قبل تكراره:

طلب علماء المسلمين من المتعلم أن لا يكتب الدرس أو يكرره قبل فهمه؛ لأن التكرار من غير فهم لا ينفع ولا يحفظ ، وإذا ما حفظ فإنه لا يدوم. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي أن يُعلّق السَّبْق بعد الضبط والإعادة كثيراً ، فإنه نافع جداً ، ولا يكتب شيئاً لا يفهمه ، فإنه يورث كلالة الطبع ، ويذهب الفطنة ، ويضيع الوقت). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨].

لقد أكد النووي أموراً مهمة ، لا بدَّ أن ترافق طريقة التكرار حتى تؤتي ثمارها ، كتقريب المفهوم من أذهان المتعلمين من خلال التكرار ، وذلك من خلال تقديم المعلم المفهوم بأسلوب جديد يختلف عن المرة الأولى التي قدم بها ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم ، فمنهم من يحتاج إلى تكرار المادة المدروسة مرة واحدة ، ومنهم من يحتاج إلى التكرار أكثر من ذلك ، كما يتبين أنّ لهذا التكرار أنماطاً: فقد يكتفي المعلم بتكرار المفهوم بالتلميح والإشارة إليه ، أو يحتاج إلى إعادة المفهوم بالعبارة الصريحة الواضحة مرة أخرى ، ويكرر ما يشكل من معانيه وألفاظه.

قال النووي: (وينبغي أن يكون باذلاً وسعه في تفهيم وتقريب الفائدة إلى أذهانهم ، حرصاً على هدايتهم ، ويُفهم كل واحد بحسب فهمه وحفظه ، فلا يعطيه ما لا يحتمله ، ولا يقصر به عما يتحمله بلا مشقة ، ويخاطب كل واحد على قدر درجته ، وبحسب فهمه وهمته ، فيكتفي بالإشارة لمن يفهمها فهماًمحققاً ، ويوضح العبارة لغيره ، ويكررهما لمن لا يحفظهما ، فإن جهل دليل بعضها ذكره له ، ويذكر الدلائل لمحتملها). [النووي ، ٨٨].

وقال أيضاً: (وإذا ذكر لهم درساً تحرى تفهيمهم بأيسر الطرق (. . .) ويكرر ما يشكل من معانيه وألفاظه ، إلا إذا وثق بأن جميع الحاضرين يفهمون بدون ذلك ، وإذا لم يصل البيان إلا بالتصريح بعبارة يستحيي في العادة من ذكرها فليذكرها بصريح اسمها ، ولا يمنعه الحياء ومراعاة الأدب من ذلك ، فإن إيضاحها أهم من ذلك). [النووي ، ٩٣].

٥/٤/١/٤ ـ استمرار التكرار:

ينصح علماء المسلمين المتعلم بأن يستمر في تكرار دروسه ، ولا سيما القرآن ، ويتعاهده بالتلاوة وتكرارها كي لا ينسى. [القابسي ، ٢٤٥]؛ لأن في الاستمرار المحافظة على العلم وتنميته ، وضمان عدم نسيانه. وقال الزُّرْنُوجي: (وليكرر وليذاكر ولا يكسل ، وليس لصحيح البدن والعقل عذر في ترك التعلم والتفقه). [الزُّرْنُوجي ، ٧٦]. وقال أيضاً: (السَّبْق حرف والتكرار ألف). [الزُّرْنُوجي ، ٦٧]. وقال النووي: (ويعتني بتصحيح درسه الذي يحفظه (. . .) ثم بعد ذلك يكرره مرات ليرسخ رسوخاً متأكداً). [النووي ، ١١٠]. وقال ابن جماعة: (ويكرر عليه بعد حفظه تكراراً جيداً). [ابن جماعة ، ١١٧].

وطلب أولئك العلماء من المعلم أن يعيد ويكرر للطالب حسب حاجته. قال النووي: (ويكرر ما يشكل من معانيه وألفاظه). [النووي ، ٩٢]. وقال ابن جماعة: (ويعيد ما يقتضي الحال إعادته ليفهمه الطالب فهماً راسخاً). [ابن جماعة ، ٦٠]. وقال ابن خلدون: (والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال (. . .) ثم يزيد التكرار فتكون ملكة؛ أي صفة راسخة) [ابن خلدون ، ط دار الكتاب العربي: ٥٤٤].

٥/٤/١/٥ ـ تنظيم التكرار:

لكي يساعد التكرار على الفهم والحفظ ينبغ أن يكون منظماً على فترات زمنية

مناسبة ومتقاربة. ومن ثَمَّ فإنّ تكرار مادة الحفظ ، ومراجعتها في فترات متفاوتة يساعد على تثبيت المعلومات ، وعدم نسيانها. [همام ، ١٩٨٤ ، ١١]. لقد وضع الغزالي والزُّرْنُوجي للمتعلم خطة لتنظيم التكرار من أجل حفظ المعلومات ، واسترجاعها عند الحاجة ، تمثلت في تكرار الدرس ضمن فترات محددة ، فطلب من المتعلم أن يكثر من تكرار الدرس الذي تعلمه المتعلم اليوم أكثر من الدرس الذي أخذه بالأمس ؛ لأن السَّبْق الأحدث يحتاج إلى تثبيته وتقويته أكثر من الأقدم.

قال الغزالي: (ويكرر سبق الأمس خمس مرات ، وسبق اليوم قبل الأمس أربع مرات ، وهكذا إلى واحد ، ويجب عليه أن يكرر كثيراً بعد الحفظ ، فإنه نافع جداً). [الغزالي ، ١١٦ ، ينظر الزُّرْنُوجي ، ٦٧]. وقال الزُّرْنُوجي: (وينبغي لطالب العلم أن يكرر سَبْق الأمس خمس مرات ، وسبْق اليوم الذي قبل الأمس أربع مرات ، والسّبْق الذي قبله ثلاث مرات ، والذي قبله اثنين والذي قبله مرة واحدة ، فهذا أدعى إلى الحفظ). [الزُّرْنُوجي ، ٨٢]. فيلاحظ من النصوص السابقة التأكيد على ضرورة زيادة مرات التكرار بعد الحفظ ، وتنظيم عملية التكرار ، بحيث ينقص الطالب من تكرار الدرس كلما مضى زمن أطول على تحصيل الطالب الدرس.

لقد بيّن التربويون المعاصرون أهمية تنظيم التكرار ، قال منصور: (فتنظيم التكرار لا يقل أهمية عن التكرار نفسه (. . .) فإنّ المعلومات المتكررة يتم تذكرها جيداً ، ويعاد فهمها من جديد ، وبالتالي يؤدي التكرار إلى التثبت والتجديد ، وإعادة البناء). [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٨ ـ ٦٩].

٦/١/٤/٥ ـ أوقات التكرار:

تحدث علماء المسلمين عن أفضل أوقات التكرار ، وجعلوها ما بين العشاءين: المغرب والعشاء ، ووقت السحر ، أي: آخر الليل قبيل الفجر ، فإنّ في هذه الأوقات بركة وسكينة. قال الزُّرْنُوجي: (ويجب على المتعلم مواظبة الدرس ، والتكرار في أول الليل وآخره ، فإنّ ما بين العشاءين ، ووقت السحر وقت مبارك). [الغزالي ، ١١٠ ، ينظر ، الزُّرْنُوجي ، ٥٣ ، النووي ، ١١٠ ـ ١١١ ، ابن جماعة ، ٧٦ ، العلموي ، ٧٤].

٧/١/٤/٥ ـ الاقتصاد في الصوت في أثناء التكرار:

يطلب الزُّرْنُوجي من المتعلم عند تكراره الدرس أن يكون معتدلاً بصوته فلا

يخافت به ، بحيث لا يسمع نفسه ، ولا يجهر به جهراً يجهد نفسه ، لكي لا يتعب ، ومن ثَمَّ ينقطع عن التكرار. وأن يكون التكرار بصوت معتدل بين الجهر والمخافتة. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي ألا يعتاد المخافتة في التكرار؛ لأن الدرس والتكرار ينبغي أن يكونا بقوة ونشاط ، ولا يجهر جهراً شديداً ، يجهد نفسه كيلا ينقطع عن التكرار فـ: (**خير الأمور أوسطها**)[1]. [الزُّرْنُوجي ، ٨٢].

٥/ ٤/ ٢ ـ وظائف التكرار:

أشار علماء المسلمين إلى أهم وظائف التكرار التي تمثلت في فهم المعلومات وحفظها وتثبيتها؛ إذ إنّ التكرار يثير تفكير المتعلم إلى أشياء لم تكن في حسبانه قبل التكرار ، فيكون ذلك دافعاً له على تأملها وفهمها. قال الزُّرْنُوجي: (إذا قلّ السَّبْق وكثر التكرار والتأمل يُدرك ويُفهم). [الزُّرْنُوجي ، ٦٨].

ويساعد التكرار في حفظ المعلومات ، وتثبيتها. قال الزُّرْنُوجي: (وينبغي لطالب العلم أن يكرر سبق الأمس خمس مرات (. . .) فهذا أدعى إلى الحفظ). [الزُّرْنُوجي ، ٨٢ ، وينظر الغزالي ، ١١٦ ، العلموي ، ٥١].

ويلاحظ مما سبق أنّ ما ذكره علماء المسلمين حول أهمية التكرار ومتطلباته ، ووظائفه قد أشار إليه التربويون المعاصرون ، ونادت به التربية الحديثة. قال منصور: (يؤدي التكرار دوراً هاماً في عملية التذكر (. . .) وأَمْرٌ لا بدَّ منه لاستكمال مهمة الاستيعاب الشامل والمتعدد المستويات للمواد الدراسية (. . .) فإنّ المعلومات المتكررة يتم تذكرها جيداً ، ويعاد فهمها من جديد ، وبالتالي يعين التكرار على التثبت والتجديد ، وإعادة البناء) [منصور ، ١٩٩٣ ، ٦٨ ـ ٦٩].

وقال كلاين: (إنّ هذه العملية التي تدعى التكرار ، تحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة ، وللتكرار وظيفتان رئيسيتان (. . .) أولاً: أنها تحفظ المعلومات في الذاكرة العاملة لا تُنسى. ثانياً: توفر الفرصة لجعل المعلومات أكثر معنى (. . .) وبعبارة أخرى: كلما ازداد تكرار ذكرى ، تزداد الفرص في أنّ الذكرى ستستعاد في وقت

---

(١) «خير الأمور أوسطها» حديث للنبي ﷺ ، مروي عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه ، أخرجه المكي في «العجالة في الأحاديث المسلسلة» ، ١/ ٧٣. وقال عنه العجلوني في (كشف الخفاء) ١/ ٤٦٩: قال ابن الغرس: ضعيف ، وقال في (المقاصد): رواه ابن سمعان في (ذيل تاريخ بغداد) بسند مجهول عن علي مرفوعاً ، وللديلمي بلا سند.

لاحق) [كلاين ، ٢٠٠٣ ، ٢/ ٦٧٤ ـ ٦٧٥]. ويرى (آلان ـ أميل شارتيه) (١٨٦٨ ـ ١٩٥١ م) أنّ اكتساب المعرفة إنما يتم عن طريق الخبرة الشخصية المتكررة ، وأن مراجعة المعلومات ، وتكرارها من الأمور المهمة في عملية التربية والتعليم. [الأنسي ، باقارش: ١٩٩٩ ، ٢٤٣].

٥/ ٥ ـ طريقة المذاكرة

المذاكرة مأخوذة من ذَكَرَ الشيء ، ذِكْراً ، وذُكْراً ، وذُكْراً ، وذِكْرى ، وتذكاراً: أي: حفظه ، واستحضره ، وجرى على لسانه بعد نسيانه. ذاكَرَه في الأمر: كالمه فيه ، وخاض في حديثه. تذاكروا في الأمر: تفاوضوا فيه. [أنيس ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ٣١٣]. والمذاكرة هي: (التداول والمراجعة بين الطالب وكتابه). [العطا ، ١٩٩٨ ، ٧٠]. لقد أكد علماء النفس أهمية المذاكرة؛ لأنها جهد يبذله الطالب للتفكير والتحليل والتقليب والموازنة ، وعلى قدر جهده يزداد فهمه ويثبت. [راجح ، د. ت ، ٢٧٧].

اهتم علماء المسلمين بالمذاكرة وجعلوها من أهم طرائق التعليم والتعلم ، التي يجب على المعلم والمتعلم أن يأخذ بها ويداوم عليها. قال الغزالي: (ولا بد من المذاكرة والمطارحة والمناظرة والمشاورة لإظهار الحق ، وفائدة المطارحة والمناظرة. أقوى من فائدة مجرد التكرار. . .). [الغزالي: ١١٧ ، ينظر: مسكويه ، ٧٠ ، الزُّرْنُوجي ، ٧٠ ، النووي ، ٤٨ ، ابن جماعة . ١٣٣ ـ ١٣٤ ، العلموي ، ٧٤ ، ٧٩].

ووسع علماء المسلمين من مفهوم المذاكرة ، فلم يحصروها في الطالب وكتابه ، بل ذكروا أنها يمكن أن تكون بين الطالب وطالب آخر ، أو بين المعلم والطلاب ، أو بين المعلمين. أما كونها بين الطلاب فقد بيّنوا ذلك حينما تحدثوا عن خصائص الطلاب الذين يشتركون في المذاكرة ، قال الزُّرْنُوجي: (وإياك والمذاكرة مع متعنت غير مستقيم الطبع ، فإنّ الطبيعة متسربة ، والأخلاق متعدية ، والمجاورة مؤثرة). [الزُّرْنُوجي ، ٧١]. وقال النووي: (وليذاكر بمحفوظاته ، وليدم الفكر فيها ، ويعتني بما يحصل فيها من الفوائد ، وليرافق بعض حاضري حلقة الشيخ في المذاكرة ، (. . .) وأفضل المذاكرة مذاكرة الليل). [النووي ، ١١٠].

وقال ابن جماعة: (وينبغي أن يتذاكر مواظبو مجلس الشيخ (. . .) وينبغي المذاكرة في ذلك عند القيام من مجلسه قبل تفرق أذهانهم وتشتت خواطرهم وشذوذ بعض ما سمعوه عن أفهامهم ، ثم يتذاكرونه في بعض الأوقات (. . .) فإن لم يجد الطالب من يذاكره ذاكر نفسه بنفسه ، وكرر معنى ما سمعه ولفظه على قلبه ليعلق ذلك على خاطره ، فإنّ تكرار المعنى على القلب كتكرار اللفظ من اللسان سواء بسواء). [ابن جماعة ، ١٣٤ ـ ١٣٥].

وأما كونها بين المعلمين فقال الزُّرْنُوجي: (حكي أن أبا يوسف ـ رحمه الله تعالى ـ كان يذاكر الفقه مع الفقهاء بقوة ونشاط). [الزُّرْنُوجي ، ٨٢]. وقد ذكر ابن جماعة أهمية المذاكرة بين المعلم وطلابه ، ولا سيما بعض قواعد العلوم الأساسية التي ينبغي عليه أن يبيّن أصلها وما تحتاج إليه. [ابن جماعة ، ٦٢]. ويلاحظ مما سبق ذكره أنّ علماء المسلمين وضعوا بعض الأمور التي تجعل المذاكرة فعالة ومثمرة ، منها:

١ ـ أن تكون المذاكرة عقب الدرس مباشرة.

٢ ـ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في أثناء المذاكرة.

٣ ـ أن يختار الطالب شريكه الذي يذاكر معه بنفس صفاته: العقلية والمهارية من الجد والاجتهاد ، أو قريب منها.

٤ ـ أن تكون المذاكرة في الليل.

٦/٥ ـ طريقة التلقين:

وتعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق التي استعملها علماء المسلمين وأكثرها شيوعاً ، ولا سيما في تحفيظ القرآن الكريم للمتعلمين. [القابسي ، ٢٩٢ ، ابن خلدون ، ١٢٢ ، المغراوي ، ٩٥ ، ٩٨]. وقد يكون التلقين فردياً ، حيث يقوم المعلم بتلقين المتعلمين فرادى ، أو جماعياً حيث يردد المتعلمون جميعهم ما يلقيه معلمهم عليهم من المعلومات ، وقد فضّل القابسي التلقين الفردي؛ لأن التلقين الجماعي لا يُمكّن المعلم من معرفة حال المتعلمين من حيث قوة حفظ بعضهم وضعفه.

قال القابسي: (وسألت هل للصبيان الصغار ، أو الكبار البالغين أن يقرؤوا في سورة واحدة وهم جماعة على وجه التعليم ، فإن كنت تريد يفعلون ذلك عند المعلم

فينبغي على المعلم ، أن ينظر فيما هو أصلح لتعلمهم ، فليأمرهم به ، ويأخذ عليهم فيه؛ لأن اجتماعهم في القرآن بحضرته يخفي عنه قوي الحفظ من الضعيف). [القابسي ، ٢٨٣].

لقد بيّن الغزالي أنّ المتعلم يمكنه من خلال التلقين أو الحفظ المباشر عن طريق المعلم أن يحصل على خبرة المعلم ، ومعارفه الطويلة في مجال التعليم ، مما يوفر على المتعلم الجهد والوقت الكبيرين ، بالإضافة إلى أنه يحصل على المعرفة المنقحة والصحيحة. قال الغزالي: (أحسن العلم ما يحفظ من أفواه الرجال؛ لأنهم يحفظون أحسن ما يسمعون ، ويقولون أحسن ما يحفظون). [الغزالي ، ١٠٦].

تحدث ابن خلدون عن أهمية طريقة التلقين في تعليم اللغة العربية ، فقال: (فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم ، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، كما يسمع الصبيُّ المفردات في معانيها فيلقنُها أولاً ، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ، ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة) [ابن خلدون ، ط دار الكتاب العربي ، ٥٤٤ ـ ٥٥٥].

٥/٧ ـ طريقة الإلقاء

هي الطريقة التي يتم بواسطتها تقديم فكرة أساسية بأسلوب لجذب انتباه الطلاب ، ويبقى المعلم فيها الفاعل الوحيد في الدرس ، فهو الذي يستقرئ هذه الأفكار ويشرحها ويحللها ويدققها ويوازن بينها ، ويبقى المتعلم فيها سلبياً لا يتعدى دوره سوى الإصغاء لمعلمه ، ومن ثَمَّ إعادة ما تكلم به معلمه. [القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/٢١٣ ، ينظر: آدم جبال ، ١٩٩٦ ، ٦٠].

بيّن ابن خلدون أن الناس يأخذون العلوم بطرائق شتى ، ومن أهمها التلقين والإلقاء فقال: (إن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعلم ، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارةً علماً وتعليماً وإلقاءً ، وتارةً محاكاةً وتلقيناً بالمباشرة ، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشدُّ استحكاماً وأقوى رسوخاً) [ابن خلدون ، ط دار الكتاب العربي ، ٥٤١].

لقد اهتم علماء المسلمين بطريقة الإلقاء القديمة المألوفة في التدريس ، وذكروا

لها شروطاً تجعل منها طريقة ناجحة وذات فاعلية. وهذه الشروط التي ذكروها نادى بها التربويون لتحسين الإلقاء وجعله ناجحاً وفعالاً ، ويمكن إجمال هذه الشروط فيما يأتي: [القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ٢١٥].

١ ـ مراعاة معلومات الطلاب وخبراتهم السابقة ، واستثمارها في تعليمهم.

٢ ـ يتأكد المدرس من أن ألفاظه وعباراته التي يلقيها على طلابه واضحة المدلول ، ومحددة المعنى في أذهانهم ، من خلال طرح المدرس الأسئلة عليهم ، وتحريضهم على سؤال المدرس؛ ليظهر له مدى فهمهم ووضوح معلوماتهم.

٣ ـ استثارة اهتمام الطلاب بالوسائل المختلفة التي تجعلهم مشاركين فعالين في الدرس ، وبذل أقصى الجهد في تفهيمهم وحسن إدراكهم.

لقد أشار علماء المسلمين إلى أهمية الشروط السابقة ، وأضافوا إليها أموراً أخرى من شأنها أن تحسن من الطريقة الإلقائية ، فقد ذكر الغزالي أن ينبغي على المعلم أن تكون عباراته حسنة وواضحة ، ومفصلة مراعياً بذلك حاجات المتعلمين ، فبعضهم يحتاج إلى كلام مفصل وواضح يفهم المقصود منه من دون عناء ، وبعضهم يكفيه إجمال الكلام. قال الغزالي: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام ، وإيضاحه بعد ظهوره ، يعني: يعبِّر بما ينفع المبتدئ بكلام فصيح الكلمات ، وتفصيل بما أجمله في الكلام ، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة ، فإنّ المعلم إن لم يتصف بهذه الأوصاف الحميدة لا يستفيد منه المتعلم ، وإن استفاد لا ينفعه). [الغزالي ، ٨٢].

ويلاحظ أنّ الغزالي وغيره أيضاً يدعون المعلم إلى تحسين الإلقاء باستخدام طرائق عرضية متنوعة؛ كالشرح والتفصيل ، والإيضاح لتثبيت المعلومات وتحقيق الفهم. بالإضافة إلى استعمال الطريقة الاستنباطية ، التي يبدأ المعلم من خلالها بكلام مجمل ، ثم يفصله إلى فروع ، ويستنبط منه الأحكام المختلفة ، من أجل تحقيق التعلم الناجح. وركز الغزالي وغيره على أهمية معرفة المعلم مدى فهم المتعلم للعبارة وقصده منها ، وهذا يعود إلى المعلم ، وقدرته على إيصال المعلومات بشكل يضمن عدم فهم المتعلم شيئاً غير المراد.

وأشار إلى هذا المعنى أيضاً النووي بقوله: (وليحرص [المعلم] على إيضاح العبارة وإيجازها ، فلا يوضح إيضاحاً ينتهي إلى الركاكة ، ولا يوجز إيجازاً يفضي

إلى المحق والاستغلاق). [النووي ، ٨٢ ، وينظر الماوردي ، ٢٣٧ ، ابن جماعة ، ٥٧ ، العلموي ، ٤٩]. وقال ابن جماعة: (أن يحرص على تعليمه وتفهيمه ، ببذل جهده ، وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه ، أو بسط لا يضبطه حفظه ، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة (. . .) إذا فرغ الشيخ من شرح درسه فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة ، يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم ، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره ، ومن لم يفهمه تلطف في إعادته له). [ابن جماعة ، ٥٨ ـ ٥٩].

وقد ذكر أولئك العلماء أيضاً ما يجعل الإلقاء ناجحاً من خلال قيام المدرس بسلوك لفظي يحرّض الطلاب على التفاعل معه ، فيشجعهم على طرح أفكارهم وآرائهم ، ويتقبلها منهم ويثني عليهم ويرفق بهم ويتلطف في تعليمهم ، قال النووي: (وينبغي أن يكون سمحاً يبذل ما حصله من العلم سهلاً بإلقائه إلى مبتغيه ، متلطفاً في إفادته ، مع رفق ونصيحة وإرشاد إلى المهمات ، وتحريض على حفظ ما يبذله لهم من الفوائد النفيسات (. . .) وينبغي أن لا يتعظم على المتعلمين ، بل يلين لهم ويتواضع (. . .) ويرحب بهم عند إقبالهم ، ويظهر لهم البشر وطلاقة الوجه (. . .) وينصفهم في البحث فيعترف بفائدة يقولها بعضهم ، وإن كان صغيراً (. . .) وإذا سأل سائل عن أعجوبة فلا يسخر منه (. . .) وينبغي للمعلم أن يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل ، ويختبر بذلك أفهامهم ، ويظهر فضل الفاضل ، ويثني عليه بذلك ، ترغيباً له وللباقين في الاشتغال والفكر (. . .) ولا يعنف من غلط منهم). [النوي ، ٨٦ ـ ٩٦].

ويبدو من النصوص السابقة أنّ علماء المسلمين وضعوا شروطاً لتحسين الطريقة الإلقائية ، وتجنب عيوبها التربوية ، إضافة على ما سبق ذكره عند التربويين ، ويمكن إجمال هذه الشروط فيما يأتي:

١ ـ أن يكون الإلقاء حسب الحاجة إليه ، فلا يتوسع فيه ولا يقلل منه. ويأتي به في موضعه ، ويتوخى به إصابة هدفه. [الماوردي ، ٢٣٧].

٢ ـ استعمال ألفاظ وعبارات مناسبة ، تعبر عن المفهوم بصورة دقيقة وواضحة.

٣ ـ أن يكون في الإلقاء زيادة على خبرات المتعلم السابقة ، وليس تكراراً لها ، بحيث يسهم هذا الإلقاء في تنمية الحصيلة المعرفية عند المتعلم ، وليس تثبيتها فحسب.

٤ ـ التنوع في استعمال طرائق التدريس: العرضية والتفاعلية في أثناء الإلقاء.

٥ ـ استعمال التفاعل اللفظي بين المدرس وطلابه في إطار العلاقات الإنسانية والاجتماعية، بحيث يُهيِّئ المدرس الجو النفسي الملائم لتنمية التجاوب مع طلابه من خلال تشجيعهم على طرح أفكارهم وأسئلتهم، وتقبلها والثناء عليها، وعدم السخرية منها، والتلطف في تعليمهم.

٦ ـ استعمال الوسائل المختلفة التي تجذب انتباه الطلاب، والابتعاد عن كل ما يشوش ذهنهم، ويصرف انتباههم عن درسهم ومدرسهم، فيصون المدرس يديه عن العبث، وعينيه عن تفريق النظر بلا حاجة، ويتلفت إليهم التفاتاً قصداً بحسب الحاجة للخطاب، ويجلس في موضع يبرز فيه وجهه لجميعهم، ولا يرفع صوته زيادة على الحاجة، ولا يخفضه خفضاً يمنع بعضهم من كمال السماع والفهم. [النووي، ٩٤ ـ ٩٥].

٧ ـ توجيه التعلم بحيث تكون المعلومات الملقاة منتمية لموضوع التعلم، ومخطط لها مسبقاً، فيصرف المعلم كلامه، ويستحضر أدلته وشواهده التي ترتبط بموضوع التعلم مباشرة، وتفيد المتعلم في إتمام درسه وتحقيق أهدافه. [الماوردي، ٢٣٧].

٨ ـ مراعاة ظروف المتعلمين وأحوالهم في أثناء الإلقاء، فلا يأتي المدرس بمفردات وتراكيب لا تناسب مستوى تحصيل المتعلمين وثقافتهم العامة. [الماوردي، ٢٣٧].

٩ ـ بذل أقصى الجهد وأيسر الطرق في تحري تفهيم الطلاب. (وإذا ذكر درساً تحرّى تفهيمهم بأيسر الطرق، ويذكره مترسلاً مبيناً واضحاً، ويكرر ما يشكل من معانيه). [النووي، ٩٣].

٥/٧/١ ـ صور الإلقاء

هناك طرائق كثيرة استعملها علماء المسلمين في التدريس، تشبه الإلقاء، ويمكن أن تكون صورة منه، أو شكلاً من أشكاله يمكن إيرادها باختصار فيما يأتي:

٥/٧/١/١ ـ الرواية:

وفيها يروي المعلم على المتعلم ما يحفظه، فهي ترتبط بالحفظ، وتقوم على السماع، فالمعلم يلقي المادة العلمية ويقوم المتعلم بحفظها دون كتابتها. [التل،

٢٠٠٥ ، ٢٨٠ ـ ٢٨١]. لقد تحدث علماء المسلمين عن هذه الطريقة ولا سيما علماء الحديث. قال ابن جماعة: (ولا يقنع بمجرد السماع كغالب محدثي هذا الزمان بل يعتني بالدراية[1] أشد من اعتنائه بالرواية). [ابن جماعة. ١٢٤ ـ ١٢٥].

وقد انتقد الماوردي هذه الطريقة في التعليم لارتباطها بالحفظ، فقال: (وربما اعتنى المتعلم بالحفظ من غير تصور ولا فهم، حتى يصير حافظاً لأنواع المعاني، قيّماً بتلاوتها وهو لا يتصورها، ولا يفهم بما تضمنته، حتى يروي بغير رويّة، ويخبر عن غير خبرة). [الماوردي، ٤٩].

وقال العلموي مبيناً آداب المتعلم وعنايته بالرواية بقوله: (ومنها أن يبكر بسماع الحديث، ولا يهمل الاشتغال به وبعلومه (. . .) ويعتني بالدراية عن الرواية (. . .) لأن الدراية هي المقصود بنقل الحديث وتبليغه (. . .) ومنها أن يعتني برواية كتبه التي قرأها أو طالعها لا سيما محفوظاته، فإن الأسانيد أنساب الكتب، وليحترص على كلمة يحفظها من شيخه). [العلموي، ٧٥].

٥/٧/١/٢ ـ الإملاء:

يقوم المعلم بإعطاء المادة العلمية، ويكتبها المتعلمون. وقد استخدم العلماء هذه الطريقة لحمل الطلبة على تدوين ما يملى عليهم؛ ليسهل عليهم حفظه ومذاكرته، وللإملاء أساليب كثيرة ذكرها القابسي وغيره من العلماء، منها: إملاء المعلم على طلبته، وإملاء الطلبة بعضهم على بعض، ويتفقد المعلم حينئذ إملاءهم. قال القابسي: (ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض؛ لأن في ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم). [القابسي، ٢٨٠، ينظر: ابن سحنون، ٣١٤، مسكويه، ٧٠، العلموي، ٥٢ ـ ٥٣].

٥/٧/١/٣ ـ المحاضرة:

تعد طريقة المحاضرة من أكثر الطرائق انتشاراً واستعمالاً قديماً وحديثاً، فقد اعتنى بها علماء المسلمين لمناسبتها لتدريس العلوم الشرعية واللغوية. قال الماوردي: (وليخرج تعليمه مخرج المذاكرة والمحاضرة (. . .) لا مخرج التعليم والإفادة). [الماوردي، ٥٩].

---

(١) الدراية: علم يبحث فيه عن المعنى المفهوم من ألفاظ الحديث، والمعنى المراد منها مبنياً على قواعد اللغة العربية وضوابط الشريعة.

ويلاحظ أنّ طريقة المحاضرة عند علماء المسلمين لا تختلف في مضمونها عن طريقة المحاضرة التي تحدث عنها علماء التربية؛ الذين يرون أهمية تحديد المحاضر **أهداف محاضرته** ، وإتاحته الفرصة للمتعلم بالمشاركة فيها ، ومن خلالها يلقي المعلم المعلومات والحقائق مع إتاحة الفرصة للمتعلمين من حين إلى آخر للمناقشة وإبداء الرأي. [الفتلاوي ، ٢٠٠٣ ، ٩٤ ـ ٩٥ ، الحصري والعنيزي ، ٢٠٠٥ ، ١٠٨] عن طريق الأسئلة والحوار والمناقشة واستعمال الوسائل المختلفة ، والتنوع في طرائق التدريس؛ لجذب انتباه الطلاب ، بالإضافة إلى الاهتمام بالأسئلة والمناقشة بعد المحاضرة ، وقد تم بيان ذلك في الإلقاء وشروطه فلا داعي لتكراره ، لكن يمكن ذكر بعض الأمور المفيدة التي تعرض لها علماء المسلمين ، ونادى بها التربويون مما فيه مزيد فائدة لم يسبق ذكره.

فقد تحدث علماء المسلمين عن كيفية الأداء في المحاضرة ، فذكر العلموي صفة أداء المحاضر؛ حيث يبدأ التمهيد لموضوعه بذكر صورته بإجمال ، ثم يوضحه بالأمثلة ، ثم يذكر البراهين والأدلة على التي تدعم ذلك التصوير ، بعد التأكد من فهم الطلاب له ، وفي أثناء ذلك يأتي ببعض النكت والأمثال والألغاز التي من شأنها تحريك أذهان الطلاب ، وجذب انتباههم وتشويقهم لمتابعة المحاضرة ، قال العلموي: (ويبدأ بتصوير المسألة ، ثم يوضحها بالأمثلة ، ويقتصر على ذلك من غير دليل ، ولا تعليل ، فإن سهل عليه الفهم ، فيذكر له الدليل والتعليل ، (. . .) ويبيّن أسرار حكم المسألة وعللها ، وتوجيه الأقوال ، ويبيّن الفرق بين المسألتين ، ومأخذ الحكمين ، ويبيّن ما يتعلق بالمسألة من النكت اللطيفة ، والألغاز الظريفة ، والأمثال والأشعار (. . .) ومن ذلك يذكر لهم قواعد الفن التي لا تنخرم مطلقاً أو غالباً مع مستثنياتها). [العلموي: ٤٩].

ويرى العلموي وغيره أيضاً أنه ينبغي على المدرس أن يطرح الأسئلة على طلابه بعد نهاية المحاضرة ، ليتأكد من فهمهم وحفظهم. قال العلموي: (ومن ذلك إذا فرغ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة ، وإعادة ذكر ما أشكل منه ، ليمتحن بذلك فهمهم وضبطهم لما شرحه لهم). [العلموي ، ٥١ ، وينظر: النووي ، ٩٧ ، ابن جماعة ، ٥٩].

وأهمية هذا الأمر أكده هوفر بقوله: (إنّ فترة الأسئلة والمناقشة التي تلي المحاضرة أو التقرير ذات أهمية كبيرة). [هوفر ، دبت ، ١٨٣] وكلام العلموي

وغيره في أهمية معرفة المعلم مدى فهم طلابه للمحاضرة ، من خلال أسئلتهم وإجاباتهم ، وتصحيح المعلم للإجابات يقابل التغذية الراجعة عند هوفر ، حيث يقول: (والتي يقصد بها المعلومات التي ترد إلى المحاضر وتشير إلى درجة فهم الطلاب محاضرته). [هوفر ، دبت. ١٧٧].

٥/٧/١/٤ ـ الوعظ:

ويتضمن النصيحة والإرشاد إلى فعل الخيرات ، وترك المنكرات ، ويقوم على الجانب الوجداني الذي يحرك شعور الإنسان بأسلوب لين يؤثر في القلوب ، ويهذب النفوس ، ويدفعها للالتزام بأوامر الله تعالى. وقد أشار القرآن الكريم ، والسنة النبوية إلى أهمية التعليم بالموعظة ، قال تعالى: ﴿ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل: ١٢٥].

وقد استمد علماء المسلمين منهجهم في التعليم بالموعظة من القرآن الكريم ، ومن المواقف المختلفة التي وعظ فيها النبي أصحابه. فأخذت طريقة الوعظ عند علماء المسلمين صورتين:

الأولى: الوعظ من أجل التحفيز على أداء الخيرات؛ كالدعوة إلى الإنفاق والإحسان إلى الناس جميعاً ، وبر الوالدين ، وإكرام الجار ، وطلب العلم... إلخ. وقد ذكر الغزالي وغيره نصوصاً كثيرة تتجلى فيها طريقة الموعظة من أجل تحفيز المتعلمين ، فذكروا محفزات بآيات من القرآن الكريم ، وأحاديث شريفة ، وأقوال علماء وفقهاء وواعظين ، وأبيات من الشعر ، ومقولات من الحِكَم.

قال الغزالي: (قال عليه الصلاة والسلام: «من أراد منكم سفراً من أسفار الدنيا فلا يمش بلا زاد» [لم أقف على تخريج الحديث] ، وكيف يريدون السفر إلى الآخرة بلا زاد؟ ، ونعم الزاد العلم ، ولا سيما شفيعه وبُراقه وظله في يوم القيامة ، وأن العلم كان شفيعاً لملك الموت ، وجواباً لمنكر ونكير ، ونوراً ومؤنساً في القبر ، وثقلاً في الميزان ، وقائداً في الصراط ، ومفتاحاً للجنة». [الغزالي ، ٦٥ ، ينظر: مسكويه ، ٥١ ، الزرنوجي ، ٢١ ـ ٢٢ ، النووي ، ٤٠ ، ٥١ ، ابن جماعة ، ٢٢ ـ ٢٣ ، العلموي ، ٥ ـ ١٠ ، ١٥ ـ ١٦].

والثانية: **الوعظ من أجل التنفير من الفعل والقول الذي لا يوافق الشريعة**

ومقاصدها ، وفي هذه الصورة تذكر أسباب معقولة لهذا التنفير ، وليس فقط لمجرد التنفير من الأخطاء والفواحش ، إنما تذكر الأسباب لتحاشيها ، وتذكر النتائج المترتبة على هذه الأخطاء لتكون وسيلة الوعظ كالوقاية من المرض ، وهذه أفضل السبل لتجنب الأخطاء ، فطريقة الوعظ كما يبينها علماء المسلمين تستمد أهميتها في عمليتي التعليم والتعلم من أنها تنطلق بالمتعلم من الواقع الذي يعيشه ، ثم تنقله إلى المستقبل المأمول ، ثم تبين له سبب نجاحه أو فشله في المستقبل ، فتأخذه بذلك الأمثلة الحسية من الواقع المألوف إلى المستقبل المأمول. ونصوص العلماء في ذلك كثيرة ، يمكن مراجعتها في مظانها. [الغزالي ، ٦٧ ، الزرنوجي ، ٦٢ ـ ٦٣ ، النووي ، ٥٥ ـ ٦٠ ، ابن جماعة ، ٢٣ ـ ٢٤ ، العلموي ، ١٠ ـ ١٤].

وينبغي على المعلم إذا ما أراد استعمال الموعظة في التعليم أن يستحضر أهم شروط نجاحها فيحضرها مسبقاً ، ويتهيَّأ لها مادياً ونفسياً ، ويذكر الهدف منها ويختار الوقت والحال المناسبين لإلقائها ، ولا يطيل ولا يسرع فيها ، ويستعمل الوسائل الحسية في أثناء إلقائها ، بحيث يرفع صوته ويشتد غضبه عند الحاجة.

واستحب بعض علماء المسلمين أن يذكر المعلم موعظة خفيفة لطيفة في نهاية الدرس وخاتمته. قال العلموي: (وكان بعضهم يختم درسه برقائق تفيد تطهير الباطن). [العلموي ، ٥٥].

٥/١/٧/٥ ـ الشرح والتفسير:

تعدّ عملية توضيح الأفكار الغامضة أو الجديدة على أسماع المتعلمين ، بهدف مساعدتهم على استيعابها وفهمها ، من خلال الشرح من أهم متطلبات الطريقة الإلقائية. وقد تعرض علماء المسلمين كثيراً إلى طريقة الشرح ، وبيّنوا أهميتها في التعليم ، حتى إنهم جعلوها من أهم واجبات المعلم ، قال الغزالي: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام ، وإيضاحه بعد ظهوره (. . .) وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة). [الغزالي ، ٨٢].

وقال النووي: (فإذا فعل ما ذكرناه (. . .) وجدّ في الجمع والتأليف (. . .) متثبتاً في نقله واستنباطه ، متحرياً إيضاح العبارات ، وبيان المشكلات). [النووي ، ١١٣ ـ ١١٤ ينظر: ابن رشد ، ٣٢ ، ابن جماعة ، ١١١ ، ١٣٩ ، العلموي ، ٤٩ ـ ٥١].

وقد اعتمد علماء المسلمين هذه الطريقة في منهجهم التعليمي ، سواء أكان في التعليم ، أم في التأليف. ومن أمثلة ذلك ما ذكره الغزالي من شرح للمفهوم بما يناسبه من ألفاظ ومفردات ، فإنه كلما تطرق إلى مفهوم جديد بادر إلى شرحه وتفسيره ، حيث ذكر الحِلم كمفهوم جديد يحتاج إلى توضيح ، فوضحه بقوله: (ولأفضل من علم ، [علم] يزيده حلمٌ؛ أي: من عالم حليم ، والحلم: ترك الاستعجال في العقوبة والانتقام). [الغزالي ، ٥٩].

ويرى بعض التربويين أن طريقة الشرح لا تؤتي ثمارها التربوية إلا إذا التزم المدرس بالأمور الآتية. [أبو شريخ ، ٢٠٠٥ ، ١٠١].

١ ـ أن يكون الشرح وفقاً لمستويات المتعلمين اللغوية والعقلية ، مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية بينهم. وقد بيّن ذلك الغزالي بقوله: (ومن الواجب على المعلم حسن العبارة عند التكلم ، وتفصيل الكلام ، وإيضاحه بعد ظهوره ، يعني: يعبر بما ينفع المبتدئ بكلام بليغ فصيح الكلمات ، وتفصيل بما أجمله في الكلام ، وإيضاحه له على وجه يفهم منه المراد بسهولة). [الغزالي ، ٨٢]. والنووي أيضاً بقوله: (ويفهم كل واحد بحسب فهمه وحفظه ، فلا يعطيه ما لا يحتمله ، ولا يقصّر به عما يحتمله بلا مشقة ، ويخاطب كل واحد على قدر درجته ، وبحسب فهمه وهمته). [النووي ، ٨٨ ، وينظر: العلموي ، ٤٩].

٢ ـ الانتقال التدريجي بالمتعلمين من نقطة إلى أخرى. وقد بيّن ذلك ابن جماعة بقوله: (شرح **محفوظاته المختصرات** وضبط ما فيها من الإشكالات والفوائد المهمات ، **انتقل إلى حيث المبسوطات** مع الفوائد النفسية ، والمسائل الدقيقة ، والفروع الغريبة ، وحل المشكلات ، والفروق بين أحكام المتشابهات من جميع العلوم). [ابن جماعة ، ١٢٥]. وقال النووي: (إذا وقعت مسألة غريبة لطيفة (. . .) نبهه عليها وعرّفه حالها في كل ذلك ، **ويكون تعليمه إياهم كل ذلك تدريجياً شيئاً فشيئاً**). [النووي ، ٩٣ ، وينظر: العلموي ، ٥١].

٣ ـ اختيار الألفاظ والمفردات المألوفة للمتعلمين ، وتجنب الألفاظ الغريبة أو غير المتداولة أو ذات معنى غير محدد.

٤ ـ متابعة المدرس فهم طلبته لما يقوله ، وذلك من خلال اعتماد أنماط التقويم المختلفة (القبلي ـ المرحلي ـ النهائي). وبيّن ذلك العلموي بقوله: (إذا فرغ من

شرح درسه ، فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة ، وإعادة ذكر ما أشكل منه ليمتحن بذلك فهمهم وضبطهم لما شرحه لهم ، فمن ظهر استحكام فهمه شكره ، ومن لم يفهم تلطّف في إعادته). [العلموي ، ٥١].

٥ ـ التركيز على الأمور الجوهرية والأساسية للموضوع المعروض ، وعدم الإسهاب الذي قد يسبب تشتت أذهان المتعلمين. وبيّن ذلك العلموي في آداب المعلم في درسه بقوله: (أن لا يطيل مجلسه تطويلاً يملّهم أو يمنعهم فهم الدرس وضبطه؛ لأن المقصود إفادتهم وضبطهم ، فإذا صار إلى هذه الحالة فات المقصود ، ولا يقصره تقصيراً يخلّ ، فيراعي المصلحة في التطويل والتقصير). [العلموي ، ٥٥].

٦/١/٧/٥ ـ الوصف:

يُعدّ الوصف من أبرز أساليب الإيضاح اللفظي اللازمة للتدريس عند تعذر وجود الوسيلة الحسية ، وفي حال وجودها فإنّ الوصف يزيد إيضاحها. وعند توظيف هذا الأسلوب في التدريس فإنّ المتعلم يقوم بمقارنة مواد وخبرات التعلم من خلال مواطن التشابه فيما بينها ، والعلاقات المشتركة التي قد تربطها بين الموصوف والموصوف به ، فترسخ في ذهنه ويتعلمها بسرعة وسهولة ، ومن ثَمَّ يكون قادراً على توظيفها في دراسته بشتّى المجالات.

لقد اعتنى علماء المسلمين بطريقة الوصف واعتمدوها في التدريس. فقد بيّن ابن جماعة وغيره كيفية استخدام طريقة الوصف ، فقال: (ويبدأ بتصوير المسائل ، ثم يوضحها بالأمثلة وذكر الدلائل ، ويقتصر على تصوير المسألة ، وتمثيلها لمن لم يتأهل لفهم مأخذها ودليلها ، ويذكر الأدلة والمأخذ لمحتملها ، ويبين له معاني أسرار حكمها وعللها ، وما يتعلق بتلك المسألة من فرع وأصل (. . .) ويذكر ما يشابه تلك المسألة ويناسبها ، وما يفارقها ويقاربها). [ابن جماعة ، ٥٨].

وقال العلموي: (ويبدأ بتصوير المسألة ثم يوضحها بالأمثلة ، ويقتصر على ذلك من غير دليل ، ولا تعليل ، فإن سهل عليه الفهم ، فيذكر له الدليل والتعليل ، (. . .) ويبيّن أسرار حكم المسألة وعللها ، وتوجيه الأقوال ، ويبيّن الفرق بين المسألتين ، ومأخذ الحكمين ، ويبيّن ما يتعلق بالمسألة من النكت اللطيفة ، والألغاز الظريفة ، والأمثال). [العلموي ، ٤٩].

وقد ذكر النووي وغيره نصوصاً كثيرة تشير إلى استعمال الوصف في التعليم ، قال

النووي: (قال أبو مسلم الخولاني: (مثل العلماء في الأرض مثل النجوم في السماء إذا بدت للناس اهتدوا بها ، وإذا خفيت عليهم تحيروا). فقد وصف العلماء بالنجوم لوجود علاقة مشتركة بين الموصوف والموصوف به ، حيث كل منهما يكون بمثابة منارة يهتدي بها الناس الضالون؛ إذ يهتدي الناس في الليل بالنجوم لمعرفة الجهة الصواب ، والناس يهتدون بالعلماء ليهتدوا إلى الحق والخير. [النووي ، ٤٢].

وركز القابسي على طريقة الوصف ، ولا سيما الوصف المقترن بالتشبيه والتمثيل للموقف ، وهذا الأسلوب مستمد من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة ، وبيّن ذلك من خلال ذكره لحديث الرسول ، «**وإنا أتينا على رجل مضطجع ، وإذا آخر قائم عليه بصخرة ، وإذا هو يهوي بالصخرة لرأسه فَيُثْلَغ رأسه ، فيتدهده هذا الحجر هاهنا ، فيتبع الحجر فيأخذه ، فلا يرجع حتى يصح رأسه كما كان ، ثم يعود عليه ، فيفعل به مثل ما فعل المرة الأولى ، قال: قلت لهما: سبحان الله ما هذا؟ قالا لي: انطلق**» [الحديث أخرجه البخاري ، كتاب التعبير ، باب تعبير الرؤيا بعد صلاة الصبح ، ٦/ ٢٥٨٣] ، وذكر الحديث إلى قوله: فقلت لهما: فإني رأيت منذ الليلة عجباً فما هذا الذي رأيت؟ قال: قالا لي: إنا سنخبرك: أما الرجل الأول الذي أتيت عليه يثلغ رأسه بالحجر ، فإنه الرجل يأخذ القرآن فيرفضه ، وينام عن الصلاة المكتوبة ، قال أبو الحسن: ولقد أمر من نسي شيئاً من القرآن ألا يقول: نسيته). [القابسي ، ٢٤٤].

٧/١/٧/٥ـ ضرب الأمثال:

للأمثال والتشبيه أهمية في التعليم؛ إذ إنها تقرب المفاهيم المجردة والأمور المعقولة إلى أذهان المتعلمين ، وتبرزها في صورة حسية تؤثر في قلوبهم ، وتجذب انتباههم ، وتسهل عليهم إدراكها وفهمها. وقد استعمل القرآن الكريم والسنة النبوية هذا الأسلوب كثيراً لتوضيح المفاهيم والأفكار المجردة ، من خلال تشبيه الشيء المجرد بالشيء المادي المحسوس ، كقوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِى ٱلسَّمَآءِ ﴿٢٤﴾ تُؤْتِىٓ أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍۭ بِإِذْنِ رَبِّهَا ۗ وَيَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٥﴾ وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ ٱجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ ٱلْأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍ ﴾ [إبراهيم: ٢٤ ـ ٢٦].

فقد شُبهت الكلمة الطيبة (لفظ مجرد) بالشجرة الطيبة (لفظ مادي) ، وشُبهت الكلمة الخبيثة (لفظ مجرد) بالشجرة الخبيثة (مادي) ، ويجدر بالمدرس أنْ يراعي عند استخدامه هذا الأسلوب العلاقة الوثيقة بين المشبه والمشبه به ، وهذا التشبيه

يرتكز على عوامل مشتركة بينهما ، فالكلمة الطيبة لها ثمار وفوائد اجتماعية عظيمة تعود بالنفع على القائل والسامع كليهما ، كما أنّ للشجرة الطيبة ثماراً نافعة لكلٍّ من الزارع والآكل معاً. [السمهر: ٢٠٠٨ ، ٥٩].

لقد بيّن الماوردي وغيره أهمية استعمال الأمثال في التعليم؛ إذ إنها أقوى في الإقناع وأعظم في التشويق وأبلغ في الزجر ، وذكروا أدلة من القرآن والسنة على ذلك: (وللأمثال من الكلام موقع في الأسماع ، وتأثير في القلوب ، لا يكاد الكلام المرسل يبلغ مبلغها ، ولا يؤثر تأثيرها؛ لأن المعاني بها لائحة ، والشواهد بها واضحة ، والنفوس فيها عالقة ، والقلوب بها واثقة ، والعقول لها موافقة). [الماوردي ، ٢٤٩ ، وينظر: القابسي ، ٢٤٣، مسكويه ، ٦٦ ، ابن جماعة ، ٥٨].

ثم بيّن الماوردي أيضاً شروط ضرب الأمثلة بقوله: (ولها أربعة شروط: **أحدها**: صحة التشبيه. **والثاني**: أن يكون العلم بها سابقاً ، والكل عليها موافقاً. **والثالث**: أن يسرع وصولها للفهم ، ويعجل تصورها في الوهم من غير ارتياء في استخراجها ، ولا كدٍّ في استنباطها. **والرابع**: أن تناسب حال السامع ، لتكون أبلغ تأثيراً وأحسن موقعاً ، فإذا اجتمعت في الأمثال المضروبة هذه الشروط الأربعة كانت زينة للكلام وجلاء للمعاني ، وتدبُّراً للأفهام). [الماوردي ، ٢٤٧].

وتحدث مسكويه عن ضرب الأمثال والتشبيه لتقريب المعاني والمفاهيم الفلسفية التي يعسر فهمها على العامة؛ كأنواع النفس وقواها ، بقوله: (واعلموا أنّ أصح مثل ضرب لكم من نفوسكم الثلاث التي مر ذكرها (. . .) مثل ثلاث حيوانات ، جمعت في مكان واحد ، فأيها غلب بقوته قوة الباقين كان الحكم لها). [مسكويه ، ٦٦].

وجعل النووي من الأمثلة والتشبيه والتمثيل طريقاً لتقريب الأفكار البعيدة إلى الأذهان وتجلية المبهمات ، وجعل الغائب في صورة الحاضر ، من أجل ترسيخ التعلم. واعتمد النووي في ذلك طريقة ترتيبية تدريجية ، حيث يأتي بالمثال أو التشبيه من القرآن الكريم ، ثم من الأحاديث الشريفة ، ثم من أقوال التابعين ، ثم من أقوال العلماء ، ثم ما صح من الأمثلة والحكم ، وهذا بدوره يشكل لدى المستمع إحاطة بالموضوع ، وفهماً له. ولعل في هذه الطريقة إشارة واضحة إلى كيفية التعليم بالأمثال. [النووي ، ٤٣].

وذكر الغزالي صوراً كثيرة لطريقة الأمثلة ، لتقريب الأفكار إلى الأذهان بقوله: (قيل: مثل العامَّة مع العلماء ، مثل القصَّار مع الشمس ، وإذا غضب القصَّار على

الشمس ، كانت المضرة على القصَّار لا الشمس ، فكذلك إذا غضب العامَّة على العالم تكون المضرة للعامَّة لا للعلماء ، فإن لحوم العلماء مسمومة ، من شمَّها مرض ، ومن ذاقها مات). [الغزالي ، ٦٩].

ولضرب الأمثال آثار تربوية كثيرة منها:

١ ـ أنه ينوب عن الشيء ، فقد يحتوي المنهاج الدراسي مفاهيم مجردة (معنوية) لا يمكن استيعابها إلا من خلال ضرب الأمثال.

٢ ـ تقريب المعنى إلى الإفهام ، فقد ألف الناس تشبيه الأشياء المجردة بالأشياء المادية؛ ليستطيعوا فهم تلك الأمور الغيبية أو المعنوية.

٣ ـ تساعد هذه الطريقة في تكوين العواطف والوجدان التي تدفع الناس إلى عمل الخيرات وترك المنكرات. [الديلمي ، والشمري ، ٢٠٠٣ ، ٦٠ ـ ٦١].

٨/١/٧/٥ ـ القصة:

تُعدّ القصة من الأساليب المهمة للتعليم ، وأساليبه التربوية التي يحبها المتعلمون ، ويقبلونها في كل مراحل التعليم. ولها أثر تربوي طيب في نشر الاتجاهات ، وتعديل القيم والسلوك ، لما تملكه من قدرة على استثارة دوافع المتعلمين ، والتأثير في سلوكهم.

لقد تناول لقرآن الكريم القصص عندما يذكر أخبار الرسل والنبيين ، وأخبار السابقين ، كما ذكرت القصص في الأحاديث الشريفة ، وكذلك تناول العلماء قصص الصحابة والتابعين وقصص الحكماء.

واعتنى علماء المسلمين بالقصة ، وبيّنوا أهميتها ومدى الإفادة منها في تدريس العلوم الشرعية واللغوية ، من خلال سرد الأحداث القصصية ، بحيث تجري مجرى الدليل الشرعي مما يجعلها مفيدة بذاتها ومشوقة ، واستثمروها في التعليم. فقد استعملوا القصة وفق منهجية علمية تربوية ، تبدأ بسرد الواقعة القصصية ، ثم ربطها بموضوع الدرس ، ومن ثَمَّ يستخلصون الدروس والفوائد والعبر من القصة ، ويربطون هذه الدروس المستفادة بالأدلة الشرعية من القرآن والأحاديث الشريفة. [القابسي ، ٢٥٧ ، الغزالي ، ٥٠ ، ٩٢ ، الزرنوجي ، ٨٦ ، النووي ، ٩١ ـ ٩٢ ، ابن جماعة ، ٥٨ ، المغراوي ، ٨١ ـ ٨٢].

هناك فوائد تربوية كثيرة للقصة يمكن ذكرها باختصار فيما يأتي:

١ ـ يكتسب المتعلمون من خلال القصة المفردات اللغوية ودلالاتها المعنوية والمادية. [أبو شريخ ، ٢٠٠٥ ، ١٠٣]؛ إذ إنها تساعد المعلم على توضيح المفهومات المجردة (المعنوية)؛ كالتقوى والحياء والإخلاص في القول والعمل ، والتي لا يوجد لها أمثلة مادية في واقع المتعلم. بالإضافة إلى أنها تكسب المتعلم القيم الفاضلة ، والتعرف على القيم الفاسدة. [أحمد ، ١٩٩٠ ، ٦٠ ـ ٦١].

٢ ـ إثارة دافعية التعلم عند المتعلم.

٣ ـ تساعد القصة المتعلمين على التعامل مع الأحداث التاريخية؛ السابقة ، والحاضرة ، واللاحقة.

٤ ـ تضمنت القصة القرآنية معارف تربوية تعليمية. ويمكن ذكر أنموذج تطبيقي لقصة موسى عليه السلام مع العبد الصالح في سورة الكهف. إذ تتضمن هذه الآيات الكريمة المتتابعة شروطاً ضرورية لتحصيل المعرفة ، عُرضت بأسلوب القصة ، يمكن بيانها بإيجاز فيما يأتي:

أ ـ السعي في طلب العلم ، وتحصيل المعرفة: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَآ ءَاتَيْنَٰهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَٰهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا ﴾ [الكهف: ٦٥].

ب ـ الرغبة الذاتية من المتعلم في اكتساب المعرفة ممن هو أعلم منه: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا ﴾ [الكهف: ٦٦].

ج ـ ضرورة إرشاد المعلم المتعلمين وتوجيههم إلى أفضل السبل التي يستطيع المتعلم اكتساب المعرفة بها ، وهي الفهم الصحيح لهذه المعرفة: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِىَ صَبْرًا ﴿٦٧﴾ وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِۦ خُبْرًا ﴾ [الكهف: ٦٧ ـ ٦٨].

د ـ الالتزام بالصبر ، وطاعة المعلم في سبيل تحصيل المعرفة: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ قَالَ سَتَجِدُنِىٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ صَابِرًا وَلَآ أَعْصِى لَكَ أَمْرًا ﴾ [الكهف: ٦٩].

و ـ عدم مقاطعة المعلم أثناء عرض المعلومات حتى ينتهي منها ، ويقدم الشواهد

والأدلة: وهذا واضح في قوله سبحانه وتعالى: ﴿قَالَ فَإِنِ ٱتَّبَعْتَنِى فَلَا تَسْـَٔلْنِى عَن شَىْءٍ حَتَّىٰٓ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا﴾ [الكهف: ٧٠].

٨/٥ ـ العرض بالوسائل السمعية والبصرية:

ينظر علماء المسلمين إلى الوسائل التعليمية على أنها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وينبغي أن تلازم التعلم حتى تتحقق الأهداف المنشودة. فقد أشار المغراوي إلى أهمية فعالية الوسيلة وقوتها، ومناسبتها للمواقف التعليمية، وذكر أنماطاً من الوسائل التعليمية التي كانت متاحة في زمانه بقوله: (لا بد للمعلم من تأمين الوسائل المعينة على التعلم منها: الإمداد والأقلام والكسوة، وغير ذلك من الضروريات اللازمة لتحصيل العلم والمعرفة). [المغراوي، ٨٠، ينظر: ابن جماعة، ١٦٣ ـ ١٦٤]. وذكر العلموي الإشارات التي يمكن للمعلم استعمالها في التعليم، فتحدث عن إشارة الأخرس، وكيفية التعامل معها، واستعمال المعلم الإشارة مع اللفظ، بقوله: (وإنّ إشارة لأخرس كنطقه إلا في أربع مسائل (. . .) وإنّ إشارة الناطق القادر على العبارة لغو إلا في أربع مسائل (. . .)، وقوله: أنت طالق هكذا وأشار بأصابعه). [العلموي، ٥٠].

٦ ـ الطرائق التفاعلية:

إنّ جوهر الطرائق التفاعلية في التدريس يقوم على مبدأ المشاركة والاهتمام بالمتعلم، وتقصي خبراته وتجاربه، وتحفيزه لمشاركة المعلم في موضوع التعلم من جهة، ومشاركة المتعلمين أنفسهم من جهة ثانية.

لقد وجه علماء المسلمين المعلم إلى أهمية المشاركة والتفاعل بينه وبين المتعلم، وبيّنوا له بعض الآداب التي يستعملها في درسه، والتي من شأنها أن تجعل التفاعل فعالاً وناجحاً، فطلبوا منه أن ينصف المتعلم في الدرس، فيعترف له بأي مشاركة بالدرس ولو كانت قليلة، قال النووي: (وينصفهم في البحث، **فيعترف بفائدة يقولها بعضهم، وإن كان صغيراً**). [النووي، ٩٣].

ووجهوا المعلم إلى عدم استعمال الأساليب التي تفسد على المتعلم إقدامه على التعلم، فلا يقسو عليه بكلام أو إيماء أو إشارة تزجره وتثبطه، بالإضافة إلى وجوب التحرز من سلبية الموقف الذي قد يتخذه المعلم من المتعلم إذا ما فعل غلطاً في الدرس، والابتعاد عن الاستخفاف بالمتعلم أمام رفاقه في موقف التعلم، أو

التجاوب مع إسهاماته مهما ضَحُلَ انتماؤها لموضوع التعلم بطريقة تقنط المتعلم ، وتدفعه إلى الكسل واليأس والاستسلام للمواقف السلبية من العملية التعليمية التي يمثل المتعلم الجريء والمشارك أهم أركان نجاحها.

وفي ذلك يقول الماوردي: (ومن آدابها أن لا يعنفوا متعلماً ولا يحقّروا ناشئاً ، ولا يستصغروا مبتدئاً ، فإنّ ذلك أدعى إليهم وأعطف عليهم ، وأحث على الرغبة فيما لديهم ، ومن آدابهم ألا يمنعوا طالباً ، ولا ينفّروا راغباً ، ولا يؤيسوا متعلماً). [الماوردي ، ٦٩].

وبين ابن جماعة وغيره ضرورة تشجيع المعلم الطلبة للمشاركة في الدرس والثناء عليهم. قال ابن جماعة: (لا بأس بطرح **مسائل تتعلق بالدرس على الطلبة** ، يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم (. . .) **فمن رآه مصيباً في الجواب** ولم يخف عليه شدة الإعجاب **شكره وأثنى عليه بين أصحابه** ليبعثه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد). [ابن جماعة ، ٥٩ ـ ٦٠ ، وينظر: العلموي ، ٤٥ ـ ٤٦ ، النووي ، ٨٠ ـ ٨١].

لقد اهتم علماء المسلمين بالوسائل التي تعين **على** التعلم والتفاعل مع الموقف التعليمي ، فقدموا نماذج رائعة في لغة التواد والخطاب مع المتلقي سواء أكان معلماً أم طالباً ، قال الماوردي: (فاعتبر ـ **ألهمك الله الشكر** ، ووفقك للتقوى). [الماوردي ، ٧٥] وقال أيضاً: (فينبغي ـ **أحسن الله إليك بالتوفيق** ـ ألا تضيع صحة جسمك ، ووقت فراغك بالتقصير في طاعة ربك ، والثقة بسالف عملك). [الماوردي ، ٨١].

إنّ تلك الآداب ـ وغيرها كثير مرّ ذكره ـ التي ذكرها علماء المسلمين يمكن عدّها بمنزلة الضوابط والشروط لطرائق التدريس التفاعلية ، وهو ما نادى به الفكر التربوي المعاصر. [كليرمونت وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ٣١٩].

يندرج تحت تصنيف طرائق التدريس التفاعلية معظم طرائق التدريس العامة ، ولا سيما التي تقع بين الطرائق العَرْضية التي تقتصر **على** نشاط المعلم ، والكشفية التي يُركز فيها على نشاط المتعلم. وأكثر طرائق التدريس التفاعلية شيوعاً هي طرائق المناقشة التي يندرج تحتها أنواع كثيرة من الطرائق: كالحوارية (السقراطية) والمناظرة ، والطرائق العلمية: كالاستنتاجية والاستقرائية والجمعية. [القلا ،

ناصر ، ١/ ٢٤٠]. وسنذكر أهم هذه الطرائق ، ولا سيما الطرائق التي تحدث عنها علماء المسلمين ، من خلال الفقرات الآتية :

٦/ ١ ـ الطريقة الحوارية :

تُعدّ الطريقة الحوارية إحدى الطرائق التي تعتمد على المناقشة التي تشكل الأسئلة أداتها الرئيسة. وتقوم على طرح موضوع ما لمعالجته والوصول إلى قرار بشأنه ، لذلك تعتمد على تواصل واحتكاك وتبادل الآراء والأفكار بين المتعلمين والمعلم من جهة ، وبين المتعلمين بعضهم مع بعض من جهة أخرى. وقد عرفت (اليونسكو) طريقة الحوار بأنها : (الطريقة التي يناقش فيها المعلمُ المتعلمين في الموضوع الذي هم بصدد دراسته عن طريق الأسئلة ، بحيث يصلون بأنفسهم إلى ما يريد أن يوصلهم إليه دون أن يلقي عليهم شيئاً). [الحصري ، العنيزي ، ٢٠٠٥ ، ١٥٠ ـ ١٥١].

وتسمى الطريقة الحوارية أحياناً بالطريقة السقراطية ، نسبة إلى سقراط الذي استخدمها في تعليم التفكير لطلابه ، وتحفيزهم على التفكير ، وتوليد الأفكار.

لما كانت الطريقة الحوارية تقوم أساساً على المناقشة ، فلا بد من بيان أنواع المناقشة. هناك نوعان رئيسان للمناقشة هما :

١ ـ **المناقشة القصيرة :** ويقصد بها المناقشة التي تحصل بين أحد المتعلمين والمعلم ، أو بين المتعلمين أنفسهم بإشراف المعلم ، وهي تدوم لفترة زمنية قصيرة لا تتجاوز خمس دقائق في الحصة الدراسية ، وتتمحور غالباً حول أحد الأمور الآتية :

ـ توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس.

ـ استخلاص معلومات خاصة من صورة أو خريطة أو مجسم.

٢ ـ **المناقشة الطولية :** وهي تستغرق كامل الوقت المخصص للحصة الدراسية ، ويشترط فيها أن تكون مبنية على المعلومات السابقة للمتعلمين في الموضوع الذي ستجري مناقشته؛ إذ إنّ الغرض الأساس منها هو التأمل في الأفكار والمعلومات بقصد الوصول إلى حل للمشكلة المطروحة. [الحصري ، العنيزي ، ٢٠٠٥ ، ١٥١ ـ ١٥٢].

ولقد أشار ابن جماعة إلى المناقشة القصيرة ، بقوله: (ويسمع السؤال من مورده ، وإن كان صغيراً (. . .) وإذا عجز السائل عن تقرير ما أورده ، أو تحرير

العبارة فيه لحياء أو قصور ، ووقع على المعنى عبّر عن مراده وبيّن وجه إيراده ، ورد على مَن رد عليه ، ثم يجيب بما عنده ، أو يطلب ذلك من غيره ، ويتروّى فيما يجيب به رده). [ابن جماعة ، ٤٩].

وبيّن العلموي أهمية طريقة المناقشة الجماعية بقوله: (وينبغي أن يطرح على أصحابه ما يراه من مستفاد المسائل ويختبر بذلك أفهامهم). [العلموي ، ٥٦]. وقدمها بأسلوب يتلاءم مع دعوات كثير من التربويين المعاصرين الذين أكدوا أهمية المناقشة الجماعية المنظمة التي تشجع التعلم الذاتي ، وتوفر الميل إلى العمل والنشاط بجدية كبيرة ، بالإضافة إلى أنها تستبعد الحلول المتطرفة أو غير المنطقية التي يمكن أن تظهر فيما لو تم العمل فردياً. فالفكرة التي يملكها الفرد هنا تنقل إلى الآخرين بسهولة. [جمل ، ٢٠٠١ ، ١٤١]. وقال ابن جماعة: (يعتني بسائر الدروس المشروحة ضبطاً وتعليقاً ونقلاً إن احتمل ذهنه ذلك ، ويشارك أصحابها حتى كأن كل درس منها له). [ابن جماعة ، ١٣٢ ، وينظر: ابن خلدون ، ١٢٢٣].

٦/ ١/ ١ ـ شروط الحوار عند علماء المسلمين:

لقد تحدث علماء المسلمين عن الشروط التي ينبغي توافرها في الحوار والمناقشة ليكون ناجحاً ومحققاً أهدافه ، ويمكن ذكرها بإيجاز فيما يأتي:

١ ـ أن تكون المناقشة جدية ونافعة وهدفها الوصول إلى الحقيقة. قال العلموي: (فلا يليق بأهل العلم تعاطي المناقشة بالمنافسة والشحناء؛ لأن ذلك يورث العداوة والبغضاء ، بل يجب الاجتماع على الحق عملاً بقوله تعالى: ﴿لِيُحِقَّ ٱلْحَقَّ وَيُبْطِلَ ٱلْبَـٰطِلَ وَلَوْ كَرِهَ ٱلْمُجْرِمُونَ﴾ [الأنفال: ٨]. [العلموي ، ٥٦].

٢ ـ أن يكون الحوار منظماً ، فيقوم المعلم أو غيره بتنظيم جلسة المناقشة والحوار ، ولا يقتصر دوره على الاستماع لمناقشة الطلبة ، بل إنّ مهمته الأساسية تنظيم المناقشة وإدارتها وتفعيلها وتصحيح الأسئلة ، وإعادة المناقشين إلى جو المناقشة بأسلوب لين وسهل ، ويزجر من يسيء الأدب منهم ، قال العلموي: (وينبغي أن يكون له نقيب فطن كَيّس دَرِب يرتب الحاضرين ومن يدخل عليه على قدر منازلهم ، ويوقظ النائم ، وينبه الغافل ، ويأمر بسماع الدروس والإنصات لها (. . .) ويلازم الإنصاف في بحثه وخطابه ، ويسمع السؤال من مورده على وجهه ، وإذا عجز السائل عن تقرير ما أورده لحياء ونحوه عبّر الشيخ عن مراده وبين وجه

إيراده ، ثم يجيبه عن ذلك السؤال ، ويفهمه إياه على أحسن منوال). [العلموي ، ٥٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤٩].

٣ ـ الالتزام بأدبيات الحوار والمناقشة: قال العلموي: (ويزجر من تعدّى في بحثه وظهر منه سوء أدب أو لَدَد ، أو ترك إنصاف بعد ظهور الحق ، أو أكثر من الصياح بغير فائدة ، أو أساء أدبه على غيره من الحاضرين أو الغائبين ، أو ترفع في المجلس على من هو أولى منه (. . .) أو استهزأ بأحد (. . .) ويلازم الإنصاف في بحثه وخطابه ، ويسمع السؤال من مورده على وجهه). [العلموي ، ٥٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤٩]. قال النووي: (وإذا سأل سائل عن أعجوبة فلا يسخر منه ، وإذا سُئل عن شيء لا يعرفه ، أو عرض في الدرس ما لا يعرفه ، فليقل: لا أعرفه أو لا أتحققه (. . .) ولا يعنف من غلط منهم). [النووي ، ٩٦ ـ ٩٧].

لقد تحدث علماء المسلمين عن أهمية **إتقان استخدام تقنيات السؤال والجواب الذي يعدّ** من أهم متطلبات الحوار والمناقشة؛ لأن السؤال آلة التعلم ، فينبغي على المتعلم أن يحسنه ، ولأن الطرائق التفاعلية وغيرها لا بد أن يتخللها مجموعة من الأسئلة ، وهذه الأسئلة تحقق أهدافاً تربوية طيبة في عمليتي التعليم والتعلم؛ إذ إنها تختبر معارف الطلاب ، وتثير دافعيتهم إلى التعلم ، وتحملهم على ربط بعض خبراتهم السابقة بالموضوع الجديد ، وتمرنهم على المراجعة لتثبيت بعض الحقائق. [آدم جبال ، ١٩٩٦ ، ٦٠ ، بوز ، ٢٠٠٥ ، ١/ ٢٤١].

قال الماوردي: (إنما أمر بالسؤال من قصد به علم ما جهل ، ونهي عنه من قصد به إعنات ما سمع ، وإذا كان السؤال في موضعه أزال الشكوك واتقى الشبهة ، قيل لابن عباس: بِمَ نلت هذا العلم؟ قال: بلسان سؤول وقلب عقول). [الماوردي ، ٥٠]. وقال الغزالي: (على المتعلم أن يحسن سؤاله ، فإنّ حسن السؤال نصف العلم ، والسؤال مفتاح خزائن العلم ، فإنّ صدور العلماء خزائن العلم فيفتح أبوابها بأفواههم). [الغزالي ، ١٠٧]. وبذلك يشجع الماوردي والغزالي وغيرهما المتعلم على المبادرة بالسؤال ، ويحثونه على التفاعل مع الموقف التعليمي.

٦/ ٢ ـ طريقة المناظرة:

المناظرة لغة: من نظر يقال: ناظرت فلاناً ، أي: صرت له نظيراً في المخاطبة. وناظرت فلاناً بفلان ، أي: جعلته نظيراً له. والتناظر: التراوض في الأمر. ونظيرك: الذي يراوضك وتناظره ، وناظره: جادله. [ابن منظور ، ٥/ ٢١٩ ، ٢٥١].

والمناظرة اصطلاحاً هي: (عملية إثبات صحة وجهة نظر ، أو خطئها ، أو إظهار سلامة أسلوب ، أو عدم سلامته بالاستعانة بالحجج والبراهين. [هوفر ، د.ت ، ٨٥]. والغاية من المناظرة: (التأثير في المستمعين ، وإقناعهم في الأخذ بوجهة النظر ، أو تركها ، أو التمسك بأسلوب العمل ، وهجره). [هوفر ، د.ت ، ٨٥]. وتهدف المناظرة أيضاً إلى تزويد المتعلمين بوجهات نظر متعارضة، وأحياناً متطرفة، لكي يمكن إيضاح وجهات النظر المتوسطة أو المعتدلة. [هوفر ، د.ت ، ٨٨].

ولمّا كانت المناظرة فيها مناقشة وزيادة ، فإنها تفيد في إثارة اهتمام المتعلمين ، وروح المبادرة لديهم ، والمساهمة في تكوين عادات التفكير السليم ، ولا سيما التفكير الانتقادي. [أوبير ، ١٩٦٧ ، ٦٢٣. ينظر: هوفر ، د.ت ، ٨٥].

لقد تكلم علماء المسلمين عن المناظرة ، ولا سيما الزُّرْنُوجي والعلموي اللذين توسعا في الحديث عن أهميتها وحكمها وفوائدها التربوية وشروطها وآدابها وأثرها في التعلم ، حتى إنّ العلموي خصص الباب الخامس من كتابه لبيان ماهية المناظرة وشروطها وآدابها وآثارها ، وذكر نماذج من المناظرات التي وقعت بين العلماء.

وجعلها العلموي من الدين ، بشروط مخصوصة ، بقوله: (اعلم أنّ المناظرة في أحكام الشرع من الدين أيضاً ، ولكن لها شروط ومحل ووقت ، فمن اشتغل بذلك في وقته ومحله وقام بشروطه فقد اهتدى بالصحابة رضي الله عنهم ، فإنهم تشاوروا في مسائل ، وبالسلف الصالحين: كالشافعي ومحمد بن الحسن وغيرهما ، فإنهم تناظروا في مسائل). [العلموي ، ١١٤].

وبيّن الزُّرْنُوجي فائدة المناظرة بقوله: (وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار؛ لأن فيها تكراراً وزيادة). [الزُّرْنُوجي ، ٧١]. وأكد ابن خلدون أيضاً أهمية المناظرة وفائدتها بقوله: وأيسر هذه طرق هذه الملكة ، ملكة الفهم ، وهو فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية ، فهذا الذي يقرب شأنها ويحصل مرادها) [ابن خلدون ، ١٢٢٨].

٦/ ٢/ ١ ـ حكم المناظرة:

نقصد بحكم المناظرة الحالات التي تجوز أو تجب أو تحرم فيها المناظرة. فقد ذكر الزُّرْنُوجي أنّ المناظرة إذا كانت بقصد إفحام الخصم والمباهاة وإظهار الغلبة

عليه فإنها تحرم؛ لأن هذه الخصال من المحرمات[1]. وإذا كان القصد من المناظرة الوصول إلى الحق فإنها تجوز. وإذا كان الخصم متعنتاً برأيه وغير طالب للحق فإنه يجوز حينئذ مناظرته. قال الزُّرْنُوجي: (فإن كانت نيته إلزام الخصم فلا تحل المناظرة، وإنما تحل لإظهار الحق، والتمويه. والحيلة فيها لا تجوز إلا إذا كان الخصم متعنتاً؛ لا طالباً للحق). [الزُّرْنُوجي، ٧١ ـ ٧١].

وأكد ذلك العلموي بقوله: (اعلم أنّ المناظرة الموضوعة لقصد الغلبة والإفحام والمباهاة والتشوف لإظهار الفضل هي جميع الأخلاق المذمومة). [العلموي، ١١٨]. وحذر الزُّرْنُوجي المتعلم من الاشتغال بالمناظرة القائمة على الجدل المذموم الذي لا يقصد منه الوصول إلى الحق. فقال: (وإيّاك أن تشتغل بهذا الجدل الذي ظهر بعد انقراض الأكابر من العلماء، فإنه يبعد الطالب عن الفقه، ويضيع العمر، ويورث الوحشة والعداوة). [الزُّرْنُوجي، ٣٣].

٦/ ٢/ ٢ ـ شروط المناظرة:

استنتج الباحث من كلام علماء المسلمين عدداً من الشروط المتعلقة بالمناظرة، يمكن ذكرها فيما يأتي: [العلي، ٢٠٠٨، ١٤٢ ـ ١٤٤].

٦/ ٢/ ٢/ ١ ـ التأمل والتأني في المعلومات:

لما كان الغرض من المناظرة فهم كلام الخصم وحفظه والرد عليه ومناقشته فإنه يتعين على المناظر أن يسمع كلام خصمه، ويتأمله ويتأنى في الرد عليه [ابن رشد، ٣٥]. قال الزُّرْنُوجي: (ولا بد من التأمل قبل الكلام حتى يكون صواباً (. . .) وهو أن يكون كلام الفقيه المناظر بالتأمل (. . .) فإنما تدرك الدقائق على التأمل.

ولهذا قيل: تأمل تدرك). [الزُّرْنُوجي، ٧٢]. وقال أيضاً: (ولا بد لطالب العلم من المذاكرة والمناظرة والمطارحة، فينبغي أن يكون بالإنصاف والتأني والتأمل). [الزُّرْنُوجي، ٧٠].

ويلاحظ من كلام الزُّرْنُوجي السابق أنه لا يطلب من المتعلم التأمل في المعلومات وعدم الإسراع في الرد على الخصم فحسب، بل يلزمه إنصاف خصمه، ولا سيما في المناظرة، فلا يعانده إذا ظهر الحق إلى جانبه قال العلموي: (فيرى

---

(١) لأن الرياء، والمباهاة، والتكبر على الناس من المحرمات.

رفيقه معيناً لا خصماً ، ويشكره إذا عرّفه الخطأ ، وأظهر له الحق (. . .) فحقه إذا ظهر الحق على لسان خصمه أن يفرح به ويشكره ، لا أنه يخجل ، ويسودّ وجهه (. . .) ويجتهد في مجاحدته ومدافعته جهده). [العلموي ، د. ت ، ١١٦].

ويطلب الزُّرْنُوجي من المتعلم ولا سيما في المناظرة التروي عند عدم القدرة على الجواب ، فقال: (وكان محمد بن يحيى ـ رحمه الله تعالى ـ إذا توجه عليه الإشكال ولم يحضره الجواب ، يقول: ما ألزمْته لازم ، وأنا فيه ناظر ، وفوق كل ذي علم عليم). [الزُّرْنُوجي ، ٧١].

٦/٢/٢/٢ ـ الاستمرار:

أرشد الزُّرْنُوجي المتعلم إلى أهمية المواظبة على المناظرة، وعدم الانقطاع عنها؛ إذ إنّ الاستمرار في هذا النشاط يضمن فعالية التعلم وتنميته ، والانقطاع عنها يورث النسيان. واستدل الزُّرْنُوجي بأهمية الاستمرار في المناظرة وآفة الانقطاع عنها بما نقله عن شيخ الإسلام علي بن محمد الإسبيجاني الحنفي ، فقال: (وقع له في زمان تحصيله وتعلمه فترة اثنتي عشرة سنة بانقلاب الملك ، فخرج مع شريكه في المناظرة إلى حيث يمكنهما الاستمرار في طلب العلم ، وظلا يدرسانه معاً اثنتي عشرة سنة، فصار شريكه شيخ الإسلام للشافعيين ، وكان هو شافعياً). [الزُّرْنُوجي ، ٨٣].

٦/٢/٢/٣ ـ اختيار الشريك العالم في المناظرة:

أكد العلموي على المتعلم ضرورة اختيار الشريك العالم في المناظرة ليستفيد منه ، ويزيد في همته للتعلم ، فنبه بذلك إلى أهمية التكافؤ بين المتناظرين فقال: (أن يناظر مع من هو مستقل بالعلم ليستفيد منه ، إن كان يطلب الحق ، **والغالب أنهم يحترزون من مناظرة الفحول والأكابر خوفاً من ظهور الحق على لسانهم ، ويرغبون فيمن دونهم طمعاً في ترويج الباطل عليهم**). [العلموي ، ١١٧].

وأشار (كينث هوفر) إلى أهمية اشتراط المساواة في المقدرة العلمية بين المتناظرين بقوله: (ويستحسن أن يكون الفريقان متساويين في المقدرة). [هوفر ، د.ت ، ٩٩].

٦/٢/٢/٤ ـ الالتزام بأدبيات المناظرة:

أشار العلموي وابن جماعة وغيرهما إلى أهمية الالتزام بالمبادئ الديمقراطية في أثناء المناظرة والمناقشة: كالعدل وإنصاف الخصم والرجوع إلى الحق ، ولو ظهر

عند خصمه ، فالحق أحق أن يتبع ، والابتعاد عن سوء الأدب والسخرية ، والاستهزاء . . . إلخ. قال ابن جماعة: (كان الشافعي إذا ناظره إنسان في مسألة فعدا إلى غيرها يقول: نفرغ من هذه المسألة ثم نصير إلى ما تريد. ويتلطف في دفع ذلك من مباديه قبل انتشاره وثوران النفوس ، ويذكر الحاضرين بما جاء في كراهية المماراة لا سيما بعد ظهور الحق. وأن مقصود الاجتماع ظهور الحق وصفاء القلوب وطلب الفائدة ، وأنه لا يليق بأهل العلم تعاطي المنافسة والشحناء؛ لأنها سبب العداوة والبغضاء). [ابن جماعة ، ٤٧].

قال العلموي: (ويزجر من تعدّى في بحثه ، وظهر منه سوء أدب أو لَدَد ، أو ترك إنصاف بعد ظهور الحق ، أو أكثر من الصياح بغير فائدة ، أو أساء أدبه على غيره من الحاضرين أو الغائبين ، أو ترفع في المجلس على من هو أولى منه (. . .) أو استهزأ بأحد (. . .) ويلازم الإنصاف في بحثه وخطابه ، ويسمع السؤال من مورده على وجهه). [العلموي ، ٥٦ ، وينظر: ابن جماعة ، ٤٩]. وقال العلموي أيضاً: (أن يكون في طلب الحق كمنشد ضالة ، يكون شاكراً متى وجدها ، ولا يفرق بين أن تظهر على يده ، أو يد غيره ، فيرى رفيقه معيناً لا خصماً ، ويشكره إذا عرفه الخطأ ، وأظهر له الحق (. . .) فحقه إذا ظهر الحق على لسان خصمه أن يفرح به ويشكره ، لا أنه يخجل ويسوّد وجهه ، ويربدّ لونه ، ويجتهد في مجاحدته ، ومدافعته جهده). [العلموي ، ١١٦].

إن ما ذكره علماء المسلمين حول أهمية التمسك بالمبادئ الديمقراطية في أثناء المناظرة والحوار ، أشار إليه كينث هوفر بقوله: (على الرغم من عدم القدرة على الوصول بين الأطراف المتناظرة إلى حل الخلافات ، لكن لا بد حينئذ لكل طرف من التمسك بالمبادئ الديمقراطية للعدل والإنصاف (. . .) ويتوقع من المتناظر أن يستغل إلى أقصى حد مشاعر المستمعين ، لكنه على الرغم من ذلك لا يحاول تحطيم كرامة خصومه والإساءة إليهم. وهو إذ يبيِّن أخطاءهم لا يتهمهم بسوء النية ، بل يشير إلى أنّ أخطاءهم ترجع إلى نقص المعلومات أو إلى الاغترار بأقوال الآخرين أو أفكارهم ، أو حاجاتهم إلى الإحاطة العامة بجميع جوانب المشكلة المطروحة للبحث). [هوفر ، د.ت ، ٨٦].

٥/٢/٢/٦ ـ الإعداد النفسي الملائم للمناظرة:

طلب الزُّرْنُوجي من المتناظرين والمتناقشين أن يبتعدوا عن كل ما يشوش

فكرهم ، ويشتت ذهنهم ، وكل ما يعوق تعلمهم. فأرشدهم إلى عدم الشغب والفوضى ، ورفع الصوت بما لا فائدة فيه ، والابتعاد عن الغضب؛ لأن ذلك كله يؤثر في تعلمهم. قال الزُّرْنُوجي: (ويتحرز عن الشغب ، والغضب ، فإنّ المناظرة والمذاكرة مشاورة ، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب ، وذلك إنما يحصل بالتأمل والتأني والإنصاف ، ولا يحصل بالغضب والشغب). [الزُّرْنُوجي ، ٧٠].

٦/٢/٢/٦ ـ قصد المناظرة طلب الحق:

لعل الهدف الأساسي من المناظرة معرفة الحق واتباعه ، وليس إفحام الخصم والتغلب عليه ، ومن كان قصده غير ذلك فتحرم عليه المناظرة. قال العلموي: (اعلم أنّ المناظرة الموضوعة لقصد الغلبة والإفحام والمباهاة والتشوف لإظهار الفضل هي منبع جميع الأخلاق المذمومة). [العلموي ، ١١٨]. لذلك طلب علماء المسلمين من المناظر أن يسعى إلى طلب الحق ومعرفته ، ولا يسعى لمجرد إفحام خصمه ، فيطرح عليه الأسئلة التي يقصد منها تعجيز خصمه عن الإجابة عنها [ابن رشد ، ٢٣ ، ٥٣]. قال الزُّرْنُوجي: (فإن كانت نيته إلزام الخصم فلا تحل المناظرة ، وإنما تحل لإظهار الحق). [الزُّرْنُوجي ، ٧٠]. وقال النووي: (وقد صح عن الشافعي أنه قال: (ما ناظرت أحداً قط على الغلبة ، ووددت إذا ناظرت أحداً أن يظهر الحق على يديه). [النووي ، ٧٦] وقال العلموي: (أن يكون في طلب الحق كمنشد ضالة ، يكون شاكراً متى وجدها ، ولا يفرق بين أن تظهر على يده أو يد غيره ، (. . .) فحقه إذا ظهر الحق على لسان خصمه أن يفرح به). [العلموي ، ١١٦].

٦/ ٣ ـ المطارحة:

المطارحة لغة: طرح الشيء وبالشيء رماه. المطارحة: إلقاء القوم المسائل بعضهم على بعض. [الرازي ، ١٩٨٨ ، ١٦٣]. والمطارحة اصطلاحاً هي: (إلقاء الدارسين المسائل والمشكلات بعضهم على بعض في صورة محاورة ومبادلة للرأي). [العمايرة ، ٢٠٠٠ ، ٢٩٩].

والمطارحة طريقة إدراكية للتفكير السليم تهدف إلى إثبات فكرة للتأكد من صحتها ، وتستخدم في التعلم منطلقة من معلومات المتعلم وقناعته الذاتية ، أو خبراته الشخصية القائمة التي تعدّ معياراً مشتركاً مع الآخرين. [الهاشمي ، ١٤٠٥ هـ ، ٤٥٣ ـ ٤٥٤].

تقوم المطارحة على النشاط الذاتي الفكري مع العملي للمتعلم ، ويتم فيها مبادلة الرأي بين طرفين ومناقشته ، ولا تخلو من طرح الأسئلة بين الأطراف المتناقشة ، وتهدف إلى بيان الحقيقة وإزالة الأوهام والشُّبَه التي تعترض أحد الأطراف. بالإضافة إلى أنّ التأمل في المعلومات والأفكار التي يطرحها المتناقشون يمكن أن يؤدي إلى حل مشكلة البحث المطروحة.

ومن أهم فوائد هذه الطريقة التي تقوم على المناقشة أنها تعلم التفكير الانتقادي الذي يصحح عيوب الأدلة ويحسّن الآراء ويميزها ، وتخلق في أطراف المناقشة الاستعداد لتبديل آرائهم؛ لأن المتناقش يتأمل ويفكر ملياً في أفكار غيره ، ويتفحصها مثلما ينظر في أفكاره. [العلي ، ٢٠٠٨ ، ١٣٩].

وهذه الطريقة التي تعتمد المناقشة (والمناقشة أكثر ما تنفع حين توجد خلافات الرأي في الميادين التي تدور حولها. وهي طريقة مثالية لغرز الحقائق وغربلة القيم ، وتطويرها من أجل حل المشكلات. والمناقشة تلائم بصورة مثالية تحقيق الأهداف المعرفية (العقلية) العليا ، كما تفيد في تحقيق الأهداف العاطفية) [هوفر ، د.ت ، ٦٣].

تحدث الغزالي والزُّرْنُوجي عن المطارحة ، وجعلاها من أهم طرائق التعليم والتعلم ، وتحدثا عن الشروط التي من شأنها أن تنميها وتطورها. وقارنا بينها وبين التكرار ، والمناظرة فجعلاها أكثر فائدة من التكرار. قال الغزالي: (ولا بدّ من المذاكرة ، والمطارحة ، والمناظرة ، والمشاورة لإظهار الحق ، وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من مجرد التكرار ، وقيل: المطارحة ساعة خير من تكرير شهر). [الغزالي ، ١١٧]. وقال الزُّرْنُوجي: (ولا بد لطالب العلم من المذاكرة ، والمناظرة ، والمطارحة ، فإنّ المناظرة والمذاكرة مشاورة ، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب (. . .) وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة التكرار؛ لأن فيها تكراراً وزيادة. فقد قيل: مطارحة ساعة خير من تكرار شهر). [الزُّرْنُوجي ، ٧٠ ـ ٧١].

ويرى الغزالي والزُّرْنُوجي أنّ المطارحة أفضل من المذاكرة؛ لأن فيها مذاكرة وزيادة؛ إذ إنّ المطارحة يتم فيها بحث المسائل التي طرحت في الدرس بين المتعلمين ، والمشكلات التي اعترضتهم وسبل حلها ، فبالمطارحة يعرف المتعلم مدى قدرته على المنافسة ، وتمكنه المعرفي بالنسبة إلى زملائه.

٦/٣/١ ـ الفرق بين المناظرة والمطارحة:

وإذا كانت المناظرة تشترك مع المطارحة في تحريض تفكير المتعلم ، وتصحيح مساره وتشجيعه على الحوار والمشاركة والعمل ، وهذا كله من شأنه أن ييسر التعلم وينميه ، فإنّ هناك اختلافاً بين المناظرة والمطارحة ، فجوهر المناظرة التنافس والمطارحة التعاون. فالمتناظر ينافس غيره ويقدم الحجج والبراهين لإثبات صحة رأيه ، وإقناع الآخرين به ، [هوفر ، د.ت ، ٨٥].

بينما يتم في المطارحة مجرد مناقشة الموضوع ومبادلة الرأي حوله بتعاون من الأطراف المشاركين ، ولا يلزم من هذا الطرح والمناقشة تقديم البراهين لإثبات صحة الآراء أو إقناع الآخرين بها.

٧ ـ الطرائق الكشفية التنقيبية:

تقوم هذه الطرائق على النشاط الذاتي للمتعلم ، وما يبذله من جهد ذاتي فكري أو عملي من أجل الوصول إلى معلومات جديدة. [بشارة ، ١٩٨٣ ، ٢٥٦ ، ينظر: القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/ ٢١١]. ويمكن ذكر بعض هذه الطرائق التي تعرض لها علماء المسلمين فيما يأتي:

٧/ ١ ـ طريقة التعلم بالتجربة:

شجع علماء المسلمين استخدام طريقة التجريب طلباً للعلم والمعرفة ، ويشير الماوردي صراحة إلى وجوب تحفيز المتعلم على إعمال عقله من خلال عرض مواقف تعلمية إشكالية تحفزه على التفاعل معها عبر مستويات التفكير العليا ، فَيُشَخِّصُ ضرورة ذلك بقوله في العقل: (لأنه ينمو إذا استعمل ، وينقص إن أهمل). [الماوردي ، ٧].

لقد دعا علماء المسلمين المعلمين إلى الاستعانة بتجارب من سبق ، فالعلوم ـ كما يرى ابن رشد ـ لا تكمل النظر فيها إلا بعد زمن طويل من البحث فيها [ابن رشد ، ٣٢] ، ورأوا عدم العدول عن التجريب في العملية التعليمية التعلمية؛ لأنه يجعل التعلم أكثر دواماً ، قال الماوردي: (كالذي يحصل لذوي الأسنان من الحُنْكة ، وصحة الرويّة ، بكثرة التجارب وممارسة الأمور). [الماوردي: ٧].

ثم يسوق الماوردي أمثالاً وحكماً وأشعاراً لطيفة ، تؤكد أهمية التجريب في

تطوير التعلم وإنضاجه. فيقول: (وأما العقل المكتسب فهو نتيجة العقل الغريزيّ ، وهو نهاية المعرفة ، وصحة السياسة ، وإصابة الفكرة ، وليس لهذا حدّ؛ لأنه ينمو إن استعمل وينقص إن أهمل ، ونماؤه من وجهين: إما بكثرة الاستعمال إذا لم يعارضه مانع من هوى ولا صادٌّ من شهوة؛ كالذي يحصل لذوي الأسنان من الحنكة ، وصحة الرويّة ، بكثرة التجارب ، وممارسة الأمور (. . .) وقال بعض الحكماء: كفى بالتجارب تأديباً ، وبتقليب الأيام عظةً ، وقال بعض البلغاء: التجربة مرآة العقل ، والغرة ثمرة الجهل ، وقال بعض الأدباء: كفى مخبراً عما بقي ما مضى ، وكفى عبراً لأولي الألباب ما جرَّبوا. [الماوردي ، ٧ ـ ٨].

٧/ ٢ ـ طرائق التعلم الذاتي:

حفز علماء المسلمين طلبة العلم على الاجتهاد في تحصيل العلم ، والسعي بطلبه ذاتياً ، يقول مسكويه مبيناً أنَّ الإنسان الكامل (هو كمال الذي يشتاق به إلى العلوم ، فهو إن يصبر في العلم بحيث يصدق نظره وتصح بصيرته وتستقيم رويته). [مسكويه ، ٥٧].

وينصح علماء المسلمين في التعلم الذاتي أن يسعى المتعلم في طلب علم بذاته والتعمق فيه حتى يتقنه ، وأن لا يجمع أكثر من علم في وقت واحد ، قال ابن جماعة: (وكذلك يحذر في ابتداء طلبه من المطالعات في تفاريق المصنفات ، فإنه يضيع زمانه ويفرق ذهنه (. . .) بل يعطي الكتاب الذي يقرؤه أو الفن الذي يأخذه كليته حتى يتقنه (. . .) وليحذر من التنقل من كتاب إلى كتاب من غير موجب ، فإنه علامة الضجر وعدم الإفلاج). [ابن جماعة ، ١١٤ ـ ١١٥ ، ينظر: العلموي ، ٦٢].

لقد حثّ ابن جماعة والعلموي الطلبة على متابعة التعلم الذاتي الذي يدعم محفوظاتهم ، ويزيد معارفهم ، قال ابن جماعة: (وليأخذ من الحفظ والشرح ما يمكنه ويطيقه حاله من غير إكثار يُمل ، ولا تقصير يُخل بجودة التحصيل (. . .) بل يعطي الكتاب الذي يقرؤه أو الفن الذي يأخذه كليته حتى يتقنه). [ابن جماعة ، ١١٣ ـ ١١٤].

وقال العلموي: (أن يعتني بتصحيح درسه قبل حفظه تصحيحاً متقناً (. . .) ويعتني برواية كتبه التي قرأها أو طالعها لا سيما محفوظاته ، فإنّ الأسانيد أنساب

الكتب ، وأن يحترص على كلمة يحفظها من شيخه أو شعر ينشده أو ينشئه أو مؤلف يؤلفه ليروي ذلك عنه ، ويجتهد على روايات الأمور المهمة؛ كالفقه والفوائد النفيسة والمسائل الرقيقة والفروع الغريبة وحل المشكلات). [العلموي ، ٧٤ ـ ٧٥ ، وينظر: ابن جماعة ، ١١٦].

٣/٧ ـ طريقة التعليم بالمراسلة:

يعدّ التعليم بالمراسلة أحد أشكال التعليم والتعلم ، فيمكن للمتعلم الحصول على المعرفة ، ولو لم يكن في مكان التعلم. وهذه الطريقة تسمح للمتعلم أن يتعلم ذاتياً ، وفق برنامج تعليمي مطبوع ورقياً يرسل إلى المتعلم بالبريد ، وهذا ما يعرف بالتعليم بالمراسلة الذي يعدّ من أقدم أشكال تعليم الكبار.

ويتطلب هذا التعليم تنظيماً دقيقاً لتهيئة المعلومات ، وصوغها بلغة تيسر التعلم المستقل. [القلا ، ناصر ، ١٩٩٠ ، ١/٢٨٣].

وقد عرف علماء المسلمين هذا النوع من التعليم. فقد بيّن ذلك العلموي ، عندما تحدث عن إرسال المستفتي سؤاله المكتوب على رُقعة إلى المفتي الذي يقوم بالإجابة عنه بخط يده ، وبشروط مخصوصة تؤمن من التزوير ، ثم يرسله إلى المستفتي ، وذكر بعض النماذج العملية لذلك فقال: (يلزم المفتي أن يبيّن الجواب بياناً يزيل الإشكال (. . .) وله الجواب كتابة (. . .) إذا كان في المسألة تفصيل ، لا يطلق الجواب؛ فإنه خطأ ، ثم له أن يستفصل السائل إن حضر ، ويعيد السؤال في رقعة أخرى إن كان السؤال في رقعة ثم يجيب (. . .) وإن كان في الرُّقعة مسائل فالأحسن ترتيب الجواب على ترتيب السؤال (. . .) إنه كتب إلى القاضي أبي حامد ما تقول فيمن مات وخلّف بنتاً واحدة وابن عم؟

فأجاب: للبنت النصف والباقي لابن العم (. . .) ويستحب أن يقرأها على حاضريه المتأهلين لذلك ، ويشاورهم ويباحثهم برفق ، وإن كانوا تلامذته (. . .) وليكتب الجواب بخط واضح (. . .) واستحب بعضهم أن لا تختلف أقلامه خوفاً من التزوير (. . .) وختم الجواب). [العلموي ، ٩٩ ـ ١٠٠].

ويلاحظ أنّ العلموي قد نظم التعليم بالمراسلة ، من خلال التأكيد على تنظيم المعلومات ، وترتيب الأسئلة والأجوبة ، وصياغتها بخط واضح ، واستعمال الختم الخاص في نهاية الخطاب.

٧/ ٤ ـ طريقة التصنيف والصِّنَافات:

لم يَغْفل علماء المسلمين عن طريقة التصنيف ، التي تعد من الاكتشافات التربوية الحديثة ، التي يعنى بها كثير من علماء التربية. وقد ظهرت عناية المسلمين بالصنافة والتصنيف ، فبيّنوا أهميتها ، وشروطها ، وفوائدها ، والمنهج العلمي فيها ، وعدّوها أحد أهم المهارات التي ينبغي لطالب العلم أن يتقنها. قال العلموي: (ينبغي لمن كملت أهليته ، وتمت فضيلته أن يعنى بالتصنيف ، ويجد في الجمع والتأليف ، محققاً في مسائله ، مثبتاً نقوله واستنباطه ، متحرياً إيضاح العبارة وإيجازها.

ولا يوضح إيضاحاً ينتهي إلى الرِّكة ، ولا يوجز إيجازاً ينتهي إلى المحق والاستغلاق ، ولا يطوّل تطويلاً يؤدي إلى الملالة ، ويجتنب الأدلة الضعيفة ، والتعليلات الواهية ، ويبيّن المشكلات ، ويجيب عن التعقبات ، ويفك المعضلات ، ويستوعب معظم أحكام ذلك الفن ، ويستعمل القواعد والنوادر ، فبذلك تظهر له حقائق العلم ودقائقه ، ويثبت عنده العلم ، ويرسخ إن أكثر التفتيش والمطالعة ، والتنقيب والمراجعة). [العلموي ، ٧٩ ، ينظر: النووي ، ٨٢].

وذكر العلموي أهمية التصنيف وفوائده بقوله: (قال الخطيب البغدادي: التصنيف يُثبت الحفظ ، ويُذكي القلب ، ويُجيد البيان ، ويكسب جميل الذكر ، وجزيل الأجر ، ولا يشرع في تصنيف ما لم يتأهل له ، فإنّ ذلك يضره في دينه وعلمه وعرضه ، وليحذر من إخراج تصنيفه من يده إلا بعد تهذيبه ، وترداد نظره فيه ، وينبغي أن يكون اعتناؤه من التصنيف بما لم يسبق إليه أكثر). [العلموي ، ٨٠ ، ينظر النووي ، ٨٢].

وقال النووي مضيفاً بعض الفوائد: (وينبغي أن يكون اعتناؤه من التصنيف بما لم يسبق إليه أكثر. والمراد بهذا أن لا يكون هناك مصنف يغني عن مصنفه في جميع أساليبه ، فإن أغنى عنه بعضها فليصنف من جنسه ما يزيد زيادات يحتفل بها ، مع ضم ما فاته من الأساليب ، وليكن تصنيفه فيما يعم الانتفاع به ، ويكثر الاحتياج إليه). [النووي ، ٨٢].

لقد بيّن النووي أهمية التصنيف ، والمنهج العلمي فيه ، بقوله: (وينبغي أن يعتني بالتصنيف إذا تأهَّل له ، فيه يطَّلع على حقائق العلم ودقائقه ، ويثبت معه؛ لأنه يضطره إلى كثرة التفتيش والمطالعة والتحقيق والمراجعة والاطلاع). [النووي ،

٨٢]. كما ذكر النووي أيضاً الشروط الواجب توافرها فيمن أراد التصنيف بقوله: (فمن تكاملت أهليته ، واشتهرت فضيلته ، اشتغل بالتصنيف ، وجدَّ بقوله: (فمن تكاملت أهليته ، واشتهرت فضيلته ، اشتغل بالتصنيف ، وجدَّ في الجمع والتأليف ، محققاً كل ما يذكره ، متثبتاً في نقله واستنباطه ، متحرياً إيضاح العبارات ، وبيان المشكلات ، متجنباً العبارات الركيكات ، والأدلة الواهيات ، مستوعباً معظم أحكام ذلك الفن ، غير مخل بشيء من أصوله ، منبهاً على القواعد ، فبذلك تظهر الحقائق ، وتنكشف المشكلات ، ويطلع على الغوامض وحل المعضلات). [النووي ، ١١٤ ، ينظر: ابن جماعة ، ٣٨].

وتحدث ابن خلدون عن أهمية التصنيف القائم على مهارة التأليف ، وحذر من الاختصارات التي تخل بالتعليم فقال: (ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق في العلوم ، يولعون بها ، ويدونون منها برنامجاً مختصراً في كل علم تشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة في ذلك الفن ، وصار ذلك مخلاً بالبلاغة وعَسِراً على الفهم ، وربما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ (. . .) وهو فساد في التعليم ، وفيه إخلال بالتحصيل؛ وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدئ). [ابن خلدون ، ١٢٣٢].

وذكر أيضاً أن كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في العلوم وتعدد طرقها ، ثم مطالبة المتعلم باستحضارها تضر بتحصيل المتعلم [ابن خلدون ، ١٢٦٨].

ويرى برونر أنّ التصنيف عملية ضرورية ومهمة ، حيث تسهل عملية التصنيف للأشياء الكثيرة في فئات قليلة على المتعلم التعامل معها مع بيئتها ، بالإضافة إلى أنّ التصنيف يلبي الحاجة إلى التعليم المستمر وذلك من خلال وسيلتين: الأولى: التعرف على الشيء دون حدوث أيّ تعلم فعلي جديد. والثانية: تخطّي المعلومات المعطاة إلى معلومات جديدة. [منصور ، ١٩٩٣ ، ٤٢].

إنّ ما ذكره النووي والعلموي وغيرهم في التصنيف يتشابه كثيراً مع صنافة «بلوم» وتصنيف «جيلفورد» ، حيث وضع كل منهما تصنيفاً في تبيان نواتج التعلم ، ووضعها بصورة تغيرات معينة ، وسلوك المتعلم.

يعتقد كثير من التربويين؛ أمثال بلوم وساندرز أنّ الصنافة نظام أو نسق للتصنيف الموحد يمكن أن تساعد المعلمين على تذليل الكثير من الصعوبات ، وتوفر أرضية

مشتركة للتواصل والتفاهم ، ومناقشة مختلف القضايا التي تواجه المعلمين. وتهدف هذه الصنَّافات إلى تنمية الفكر وإطلاق الإمكانات العقلية المختلفة ، بحيث تساعد على تفتح الذهن واكتساب القدرة على حل المشكلات والتعلم الذاتي. [جمل ، ٢٠٠١ ، ٧٧ ـ ٧٨ ، ٨١].

ويمكن للباحث أن يضع تصوراً لبعض الصنافات عند بعض علماء المسلمين ، ومن هذه الصنافات صنافة النووي في الفقه الإسلامي ، وصنافة المحدثين؛ أمثال البخاري ومسلم والنسائي وابن ماجه. . . إلخ ، التي تقوم عادة على تقسيم الكتاب (المؤلَّف) إلى كتب كثيرة ، ثم تقسم هذه الكتب إلى أبواب ، وتعنون هذه الكتب والأبواب بعناوين واضحة تجمع أحاديث كثيرة ، ويتم تصنيفها ضمن هذه الكتب والأبواب حسب موضوعاتها ، أو أحكامها الشرعية. . . إلخ.

فمثلاً: كتاب البخاري الذي قسم كتابه إلى كتب عدة ، وقسم كل كتاب إلى أبواب عدة. فيقول مثلاً: كتاب العلم ، ويقسم هذا الكتاب إلى أبواب عدة؛ منها: **باب** فضل العلم ، **وباب** طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم ، **وباب** العلم قبل القول والعمل ، **وباب** الفهم في العلم. . . . إلخ. ثم يضمّن هذه الأبواب مجموعة من الأحاديث تتناسب مع عنوان الكتاب والباب.

وتقوم صنافة التفسير عادة على ذكر الآيات (**تذكر**) ، ثم تبيان معاني مفرداتها (**فهم**) ، ثم شرح الآية (**تفسير وشرح**) ، ثم توضيح آراء المفسرين لها والمقارنة بينها (**المقارنة**) ، وتبيان الرأي الراجح في التفسير (**التقويم**).

ويلاحظ أنّ منهج علماء المسلمين في التصنيف يقوم على السلم الترتيبي الذي يبدأ من البسيط إلى المركب ، ومن السهل إلى الصعب. وتتوقف كل مرحلة من مراحل التصنيف على سابقتها ، بحيث يتم بناء اللاحق على السابق ، ويتم تحصيل الدرجة الأعلى عند إتقان جميع المراحل السابقة.

واتبع علماء المسلمين في التصنيف مناهج علمية كثيرة ، منها:

* المنهج الاستقرائي (غلب على التفسير والحديث والفقه. . .).
* المنهج المقارن (غلب على الفقه والأصول والتربية. . .).
* المنهج الاستنتاجي (غلب على العقيدة وأصول الفقه والنحو. . .).
* المنهج التاريخي (غلب على السيرة والتراجم. . .).

* المنهج الوصفي التحليلي (كتب وشروح التفسير والفقه والحديث . . .).

وبناء على ما سبق وما سيأتي بيانه ، يظهر أنّ علماء المسلمين اعتمدوا أنماطاً علمية لكل مادة علمية ، وعرفوا الصنافات التعليمية ، وتمرسوا فيها .

ويبين الجدول الآتي تصور الباحث لتصنيفات علماء المسلمين في الحديث والفقه والتفسير .

الحديث		الفقه		التفسير	
ذكر الكتاب	تذكر	ذكر الكتاب الفقهي	تذكر	ذكر السورة	تذكر
ذكر الباب	تذكر	ذكر الأبواب الفقهية	تذكر	ذكر الآية	تعرف
ذكر نص الحديث	تعرف	ذكر مسائل أصلية	تصنيف وتحليل	ذكر سبب نزول الآية	تعرف
ذكر سند الحديث ومتنه	تعرف	ذكر مسائل فرعية	تصنيف وتحليل	ذكر معاني مفردات الآية	شرح
تبيان مشكل الحديث وعلله	تحليل	ذكر أحكام شرعية	تركيب	ذكر آراء المفسرين فيها	مقارنة
ذكر الأحكام الفقهية المستنتجة من الحديث	تقويم	ذكر أدلة شرعية	تركيب	اعتماد الأدلة الشرعية في التفسير	تمييز
		ذكر آراء الفقهاء واستدلالاتهم	مقارنة	ذكر الأحكام الشرعية المرتبطة	تقويم
		مناقشة آراء الفقهاء	مناقشة		
		الترجيح بين الآراء بناء على الأدلة	تقويم		

(جدول رقم (١)

ويظهر الجدول السابق أداء علماء المسلمين في إجراء تصنيفات مهمة لبعض

العلوم الشرعية ، والتي تبيّن المستويات المعرفية التي تندرج في إطارها هذه التصنيفات التي يفيد منها المعلم في فهم هذه العلوم وتعليمها.

ويمكن للباحث تصور صنافة العلموي الذي تمرس في الفتيا ، وبيان أحكام المسائل الفقهية؛ لأن فيها من التدرج المعرفي والمهاري ما يمكن أن يؤسس لصنافة تعليمية ترشد عمل المفتي ، وطريقة تعامله مع الفتيا ، وفق ست مراحل:

١ ـ تعريف المسألة أو (الفتيا): أي: امتلاك المفتي القدرة والخبرة في الإفتاء ، وذلك لا يتم إلى بتوافر (شروط الإفتاء). فيستطيع إدراك ماهية المسألة ، ونصها ، وتبويبها (ذكر بابها) ، وتفريعاتها. [**تذكر**].

٢ ـ ذكر المسائل المرتبطة بالفتيا ، وتحديد مكانها من حيث ارتباط حكمها وأدلتها بغيرها من المسائل. حيث يتبيّن نوع المسألة وفروعها والمسائل المرتبطة معها وبابها الفقهي. [**فهم**].

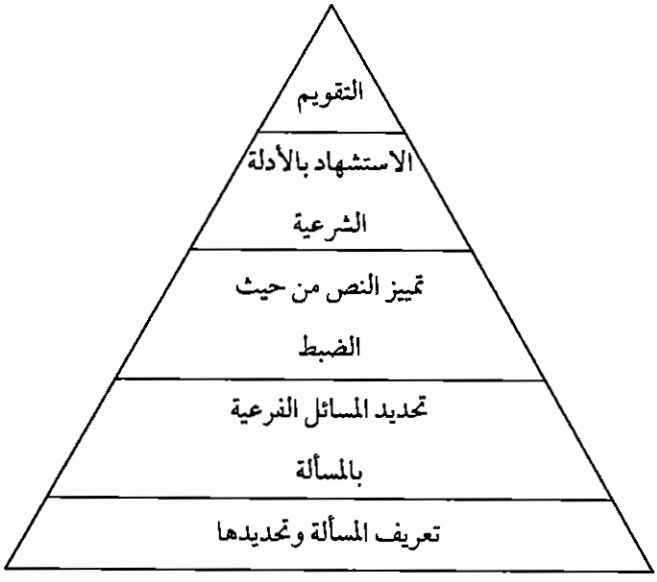
٣ ـ تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المسألة أو الفتيا المدروسة ، وغيرها مما يتقارب معها في أوجه ، ويفارقها في أوجه أخرى. حيث يحدد المفتي أوجه التشابه والاختلاف في النص والحكم والدليل. [**تحليل**].

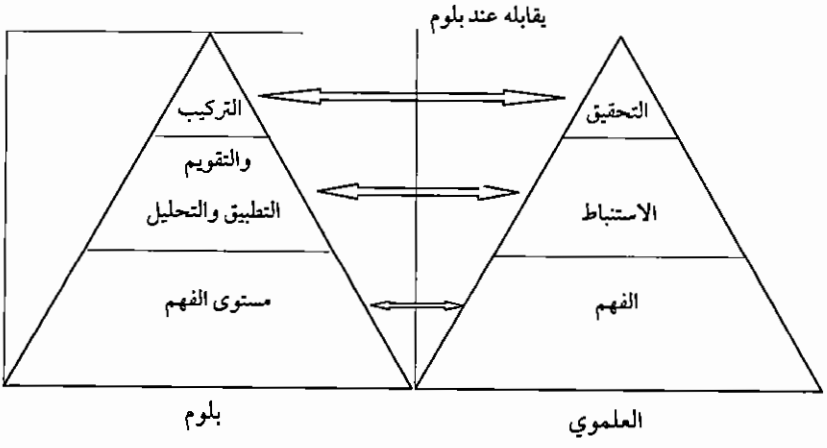
٤ ـ تمييز المسألة أو الفتيا بنصها ، وتبيان فروعها ، من خلال قدرة المفتي على استيضاح النص وضبطه ومعرفة المسائل المماثلة له ، وما يتفرع عنها. [**تحليل ـ تركيب**].

٥ ـ الاستشهاد بالأدلة الشرعية من القرآن والسنة والإجماع والقياس والمصادر التبعية على المسألة. والقدرة على التنبؤ بالحكم. [**تركيب**].

٦ ـ التقويم: إعطاء المسألة حكماً شرعياً مستنداً إلى الأدلة الشرعية ، سواء أكان الحكم فرضاً ، أم واجباً ، أم مباحاً ، أم مندوباً ، أم مكروهاً ، أم محرماً. [**التقويم**]. [ينظر: العلموي ، ٨٣ ـ ٩٠].

وهذا التدرج التعليمي المستنبط من كلام العلموي يمكن الاستناد إليه عند التدرب على الفتيا وممارستها أيضاً. والجدول الآتي يظهر شكلاً تمثيلياً.





جدول رقم (٢)

ويلاحظ في تصنيف العلموي مدى التقارب بين تصنيفه وتصنيف بلوم ، **فالاستنباط** عند العلموي يتطلب دراية ودراسة للموضوع ، والتوصل من خلال ذلك إلى النتائج. **وأما التحقيق** فيتطلب إعطاء قيمة (حكم) ، للمادة المدروسة ، والتأكد من صحتها ، ومضمونها ، ومناسبة الحكم والدليل للنص المدروس.

ويلاحظ أنّ المجال المعرفي عند العلموي له ثلاثة مستويات:

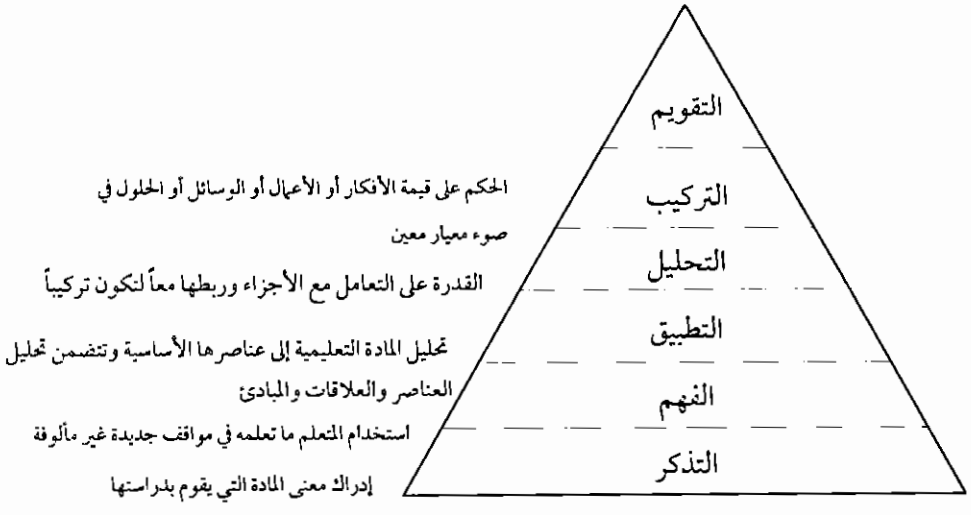
أولها: الفهم: القائم على معرفة المادة العلمية وتوضيح معانيها.

وثانيها: الاستنباط: القائم على التنقيب والمراجعة للمادة من خلال تبيين عناصرها عن طريق تحليلها.

وثالثها: التحقيق: القائم على التعمق في معرفة أقوال الفقهاء في المسألة، وإدراك محل النزاع بينهم، والتأكد من أقوالهم، والتعرف على آرائهم حول الحكم الفقهي واختلافهم فيه، ومعرفة المستندات (الأدلة) التي اعتمدوها في بناء الأحكام، والترجيح بين آرائهم بحسب قوة الأدلة. [ينظر: العلموي، ٧٠ـ٧٩].

لعل أهمية الصنافة العرفانية لـ بلوم (Bloom) تظهر من خلال تبيان المهارات وأوجه النشاط العرفاني التي يسعى المعلم إلى تحقيقها عند الطلبة، وهذا التدرج في المستويات عند «بلوم» يأخذ أهميته من حيث مراعاته للانتقال من البسيط إلى المعقد. [الجمل، ٢٠٠١، ٧١].

والمجال المعرفي عند «بلوم» له ستة مستويات، ومن خلال كل مستوى يحاكي جانباً من المعرفة، ويشير الجدول الآتي إلى تصنيف بلوم في مجال المعرفة:



جدول رقم (٣)

المصدر [الدويش، ٢٠٠٦، ٨٢]

ومن خلال المقارنة بين تصنيفي «العلموي» و«بلوم» يلاحظ توافقهما في:

١ ـ اعتماد التصنيف التدريجي للأهداف المعرفية.

٢ ـ التدرج من البسيط إلى المركب.

٣ ـ تتنوع المستويات المعرفية عند بلوم والعلموي بين مستويات عليا ودنيا.

٤ ـ يتوافق تحديد المسائل الفرعية المرتبطة بالمسألة الأصلية عند العلموي مع مستوى التحليل عند بلوم، ففي هذا المستوى ينبغي للمتعلم (والمفتي) أن يحدد المسألة من خلال تحليلها وتعرف مفرداتها ومحدداتها، بينما يتوافق مستوى التحقيق مع المستويات العليا عند بلوم[١].

---

(١) ويمكن للباحث استنباط طريقة الغزالي في التصنيف من خلال كتابه «منهاج المتعلم» وبيان معالمها الأساسية بإيجاز فيما يأتي:

١ ـ الشرح المبسط الهادف إلى جعل الطالب مأنوساً للعلم، فيحصر ذهنه، ويقدم إلى التعلم بشغف وهمة. [الغزالي، ٧٩].

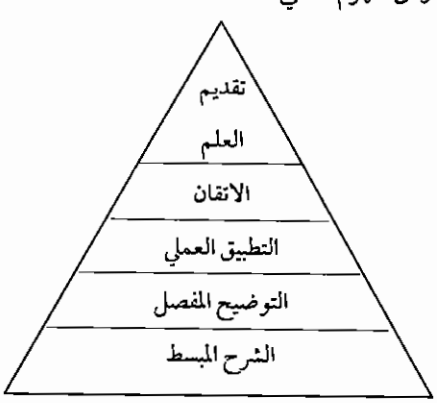
٢ ـ الانتقال إلى التوضيح والتفصيل، بحيث يفهم المتعلم المقصود من الكلام فهماً واضحاً. [الغزالي، ٨٢].

٣ ـ الانتقال بالطلبة من العلم إلى العمل (بما يسمى مرحلة التطبيق) والإسقاط على الواقع، ليفيد الطلبة منه في حياتهم. [الغزالي، ٨٤].

٤ ـ إتقان علم من العلوم والتمرس به من خلال تعرف مفرداته وما يتعلق به. [الغزالي، ص٩٠].

٥ ـ تطبيق التعليم وبذله وتقديمه لمن يرغبه، وهي درجة عليا تمكن المتعلم من تمرس العلم، وليس فقط القدرة على إعطاء القيمة والحكم والتقييم للمعرفة.

ويمكن تمثيل التصنيف وفق الهرم الآتي:



٨ ـ الخاتمة

ظهرت عناية علماء المسلمين بطرائق التدريس ، وأشاروا إلى العناصر الرئيسة التي تحكم نجاحها ، من خلال حديثهم عن وظيفة المعلم في التعليم ، والكفايات التربوية لدى المعلم ، وتبيانهم أسلوب التعامل مع المتعلمين ، والكيفية المناسبة لإيصال المعلومات إليهم.

واستعمل علماء المسلمين مفهوم التدريس ، والمدرس ، والدارس ، والمدرسة ، بعد انتشار المدارس ، وأما قبل ظهور المدارس فقد غلب استعمال مفهوم التعليم والتعلم والمعلم والمتعلم ، وينتج عن ذلك أنّ مفهومي التعليم والتدريس مترادفان ، لهما دلالة واحدة عند علماء المسلمين.

ورأى الباحث إمكان تصنيف طرائق التدريس عند علماء المسلمين على أساس معيار أسلوب التعامل مع المعرفة ، وقسمها إلى طرائق التلقي وطرائق المناقشة. ثم اعتمد الباحث تصنيف «إدوين فنتون» في تقسيم طرائق التدريس إلى ثلاث طرائق: العَرْضية والتفاعلية والكشفية. وعمل جاهداً على تصنيف طرائق التعليم عند علماء المسلمين وفق هذا التصنيف.

فتضمنت الطرائق العَرْضية طريقة الحفظ والتسميع ، والمراجعة والتكرار ، والمذاكرة والتلقين ، وطريقة الإلقاء التي اتخذت أشكالاً كثيرة: كالرواية والإملاء ، والقصة والوعظ ، والوصف والمحاضرة. . . إلخ.

بينما شملت الطرائق التفاعلية طريقة الحوار والمناظرة والمطارحة. وأما الطرائق الكشفية التنقيبية فتضمنت طريقة التعلم بالتجربة ، والتعلم الذاتي ، والتعليم بالمراسلة والتصنيف.