القسم الثاني

مستوى النقد والتقويم

تقويم مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي

تمهيد

بعد الفراغ من الشقّ التاريخي في هذا البحث، والذي اعتنيتُ فيه بوصف مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي، وحاولت تحليل عناصرها التربوية، فإن النَّسَق المنطقي، يقتضي منّي إخضاع معطيات هذا التحليل التاريخي لدراسة نقدية تكشف النقاب عن نقاط القوة في كل منهج من المناهج، كما تبرز مواطن الخلل فيها. ذلك أن النقد، أو التقويم، هو حلقة متوسطة بين مرحلة وصف التاريخ -التي سبقت- ومرحلة الاعتبار واستلهام عناصر القوة فيه -التي سترد في القسم الموالي-.

أشرتُ في المداخل المنهجية إلى المنهج الذي سأعتمده في تقويم التراث التربوي الفقهي، وبيّنت أنه يتأسس على معيارين رئيسين:

أولهما: النظرة الفاحصة لعناصر المناهج المدروسة: المحتوى، الطرق، التقويم، واستجلاء إيجابياتها وسلبياتها، من خلال النقد الداخلي للتراث؛ أي بإسناد بعض مفرداته إلى بعضها، وملاحظة التفاوت القيمي بينها؛ فإن الأشياء تتمايز بأضدادها.

ثانيهما: ملاحظة مدى وفاء مناهج التدريس بثوابت التربية، وانتهاضها بالقضايا الأساسية التي لا يصحّ أن يخلو منها التدريس الناجح، وقد انتخبت مجموعة من القضايا التربوية، أَقَمْتُها كالموازين أقوّم بها المناهج. صحيح أن علوم التربية فرع من العلوم الإنسانية الظنية، الخاضعة للتجريب والتطوّر والنقد المستمّر، غير أن بعض قضاياها الكبرى أصبحت كالمسلّمات في هذا العلم، نظراً إلى اشتهار القول بها، وكثرة التربويين القائلين بها، كذا لاطراد العناية بها قديماً وحديثاً، وفوق ذلك لثبوت فاعليتها وارتباط جودة التعليم

بحصولها. من تلك القضايا: مسألة الوحدة بين العلوم وانبناء بعضها على بعض، ومسألة وظيفية المعرفة وتناولها بقدر الحاجة.

وكي تتم الفائدة من التقويم، فقد وقفت عند تشخيص بعض النقائص التي تشوب الدرس الفقهي المعاصر، فإنه من غير الممكن إحداث الإصلاح ولا الإفادة من التاريخ، ما لم ننظر بعين ناقدة لمعطيات الواقع التربوي.

وليس هذا التقويم المعاصر، بدعاً من القول، أو خروجاً عن سياق البحث، بل هو امتداد طبيعي لما سبقه، كون اللحظة الراهنة هي استمرار للمراحل التاريخية المتأخرة. وعليه، فإن مناهج التدريس المعاصرة لا شك متأثرة بآخر ما انتهى إلينا من مناهج السابقين، بالرغم من جهود الإصلاح التي تمت والتغيرات التي أُدخلت عليها.

خلال المحطات التي سأقف عندها لتقويم التجارب التربوية، بذلت جهدي أن لا أقع في إشكالية النقد الموهوم، وأقصد بها تقويم التراث التربوي بالقياس إلى معطيات التربية المعاصرة ونظرياتها، وقد سبق أن أوضحتُ ما في ذلك من اعتلال منهجي.

اقتضت طبيعة هذا القسم من البحث، أن أعالجه من خلال الفصول الثلاثة الآتية: الفصل الخامس، النقد الداخلي لمناهج تدريس الفقه التراثية. الفصل السادس، النقد الخارجي لمناهج تدريس الفقه. الفصل السابع، تشخيص بعض النقائص في الدرس الفقهي المعاصر.

الفصل الخامس

النقد الداخلي لمناهج تدريس الفقه التراثية

أولاً: ملاحظات نقدية متعلقة بالمحتوى التعليمي

1. تقويم المحتوى الدراسي في منهج السَّمَاعات

كانت السماعات هي منطلق الدرس الفقهي المنظم في الغرب الإسلامي، فقد اعتنت بها حواضر العلم كالقيروان وتونس والأندلس، ثم بعد ذلك فاس، في مرحلة مبكّرَة، حيث إمام المذهب لا يزال على قيد الحياة.

هذا التقدم والبكور في تدريس الفقه، سيجعل السماعات تتميّز في الوقت ذاته بمميزات إيجابية وأخرى سلبية:

فمن **الأولى**، وصولها إلى فقهاء الغرب غضة طرية لقرب عهدهم بمَعينها الذي صدرت عنه، والقوم حين ذاك أهل دين وعزم صادق في طلب العلم، لا يقبلون الفقه إلا عن العدول الثقات، يدُلّك على ذلك ما ورد في ترجمة عبد الله بن أبي حسان اليحصبي تلميذ مالك، فعلى جلالته ومكانته في العلم «عمد كل من سمع منه علماً فكتبه عنه، فقطعه على باب داره. وأصبح على باب داره منه شيء كثير»[1]، لمجرّد فتوى أفتاها للأمير زيادة الله بن الأغلب أمير إفريقية أنكرها عليه أهل بلده.

ومن **الثانية**، عدم الاكتمال في الترتيب والتنظيم للمادة الفقهية، وعدم

(1) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق، ج1، ص278.

ضبط نسب الاهتمام بمصادر استمداد الفقه كما سيأتي، ولا شك في أن شرف التقدّم يشفع للعثرات والزلات.

ولأن «المدونة» كانت أهم مراجع التفقه، فإني سأجعلها مدخلاً لتقويم المحتوى في منهج السماعات، ونائبة عن مختلف الكتب المدرسية، وفي سبيل ذلك أقتطف منها النص الآتي وأعقُبه ببعض الملاحظات النقدية.

قال الإمام سحنون بن سعيد في باب ما جاء في الركاز:

(قُلتُ) أرأيت لو أن رجلاً أصاب ركازاً في أرض العرب أيكون للذي أصابه في قول مالك؟ (قال) نعم (قُلتُ) أرأيت من أصاب ركازاً وعليه دين أيخمّس أم لا؟ (فقال) أرى أن يُخمّس ولا يلتفت إلى دينه (قال) وقال مالك ما نِيلَ من دفن الجاهلية بعمل أو بغير عمل فهو سواء وفيه الخمس (وقال) قال مالك أكره حفر قبور الجاهلية والطلب فيها ولستُ أراه حراماً، فما نيل فيها من أموال الجاهلية ففيه الخمس (قال) وقد بلغني عن مالك أنه قال إنما الركاز ما أصيب في أرض العرب مثل الحجاز واليمن وفيافي البلدان من دفن الجاهلية فهو ركاز وفيه الخمس، ولم يجعله مثل ما أصيب في الأرض التي صالح عليها أهلها وأخذت عنوة (قلت) أرأيت ما أصيب في أرض العرب أليس إنما فيه الخمس في قول مالك ويأخذ الذين أصابوه أربعة أخماسه؟ (قال) نعم (قُلتُ) أليس الركاز في قول مالك ما قلَّ منه أو كثُر من دفن الجاهلية فهو ركاز كله وإن كان أقل من مائتي درهم؟ (قال) نعم (قلتُ) ويُخرج خُمُسَه وإن كان فقيراً؟ (قال) نعم (قلتُ) وإن كان فقيراً وكان الركاز قليلاً أيسَعُه أن يذهب به جميعاً لمكان فقره؟ (فقال) لا[2].

من الملاحظات البارزة في هذا النص الفقهي -وكل نصوص «المدونة» على هذه الشاكلة- ما أذكرهُ اختصاراً في النقاط الآتية:

أ. وضوح العبارة وسلامة اللغة، بحيث يستوي في قراءة المدونة وفهم

(2) التنوخي، سحنون بن سعيد. **المدونة الكبرى للإمام مالك**. بيروت: دار صادر، د.ت.، ج1، ص290.

نصوصها فهماً ظاهرياً كل قارئ للعربية ولو من غير العلماء، وبسبب ذلك سهل على طلاب العلم تناولها والتفقه فيها، بل كان حفظها عن ظهر قلب أمراً شائعاً.

ب. تفصيل الأحكام وبيان فروع المسألة بما يرفع كل خفاء والتباس، فقد تضمَّن هذا النص ثمانية أحكام فقهية واضحة، وأكِّدَ بعضها رفعاً للإشكال، وهذه الأحكام هي:

- من أصاب ركازاً فهو له.
- وجوب أداء خمس الركاز ولو مع الدَّين.
- وجوب أداء الخمس سواء أصيب الركاز بجهد أو بغير جهد.
- كراهة حفر قبور الجاهلية بحثاً عن الركاز.
- التفريق بين ما أصيب من الركاز في أرض العرب وما أصيب في أراضي الصلح، وأن الخمس إنما يؤخذ من الأولى.
- وجوب إخراج الخمس ولو مع الفقر.
- عدم اشتراط النصاب في الركاز، بحيث يؤدى ولو كان أقل من مائتي درهم.
- عدم جواز الاستئثار بالركاز ولو مع فقر واجده وقلة الموجود.

ج. السَّعة المعرفية للمدونة، فهذا نص قصير قد ضَمَّ فروعاً كثيرة. أضف إلى ذلك ما يمكن أن يستنتجه المطالع لهذا النص من تعريف للركاز، والفرق بينه وبين الزكاة. وهكذا، فإن كثرة مسائل «المدونة» التي بلغ بها بعضهم ستاً وثلاثين ألف مسألة[3]، تُمكّن الطالب المتمرّس بمسائلها من التفريع على منوالها، لأنه بكثرة مراجعته لفروعها تتشكّل لديه القدرة على استقراء الجزئيات ونظمها في قوانينَ عامة تصلح للتطبيق في نوازل مشابهة لم يرد جوابها في «المدونة»، وهو الأمر الذي أكّده ابن خلدون غير ما مرّة؛ فقد قال في خلال مقارنته بين المختصرات والمبسوطات: «المَلَكَة الحاصلة

(3) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص275.

من التعليم في تلك المختصرات -إذا تم على سَدَاده ولم تُعِقْه آفة- فهي ملَكة قاصرة عن الملَكَات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطوّلة، بكثرة ما يقع في تلك من التَّكرار والإحالة المفيديْن لحصول الملكة التامة، وإذا اقتصر على التكرار قصّرت الملكة لقلَّته كشأن هذه الموضوعات المختصرة»[4].

د. الارتباط بالسنن والآثار، وعدم خروجها عن فقه الحديث، يدل على ذلك ما أوردناه سابقاً من إنكار فقهاء القيروان على أسد بن الفرات بقولهم: «أجئتنا بإخال وأظن وأحسب وتركت الآثار وما عليه السلف؟!»[5] وأن ذلك الإنكار ارتفع تماماً حين هذّبها سحنون وأضاف إليها الأحاديث والمأثورات.

كما إن صدور «المدونة» عن الإمام مالك -وهو من هو في علم الحديث وفقهه- يجعل دارسها يقتنع بأنها خلاصة فقه الحديث وإن خفيت فيها بعض متونه.

ومع ذلك، يصح لنا القول إن قلة نصوص الحديث في «المدونة» -التي تبلغ واحداً وخمسين وخمسمائة حديث بحسب ما أحصاه طاهر محمد الدرديري-[6] وكذا ورودها في مقام الشاهد بعد ثبوت الحُكم الفقهي وليس في مورد التدليل، أضف إلى ذلك إغفال المصدر الأول في التشريع وعدم الاستدلال بآياته الكريمة إلا لماماً، كل ذلك كان ثَلْماً بارزاً في التفقه بالسماعات، وتَنَكُّباً مبكّراً لمنهج الإمام مالك الذي جمع بين الحديث والفقه كما هو شأنه في «الموطأ».

ولا يسعنا إلا إنكار هذا الخلل في المنهج، إذا علمنا أن كبار الفقهاء من

---

(4) ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. **المقدمة**. القاهرة: المكتبة التجارية، د«ت.، ص533.

(5) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص379.

(6) الدرديري، طاهر محمد. **تخريج أحاديث المدونة**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1406هـ/ 1985م، ج3، ص1265-1266.

رواة السماعات لم يكن لهم علم بالحديث ولا اشتغال به، بل منهم من روى «الموطأ» عن مالك ولكنه لم تُعرف له عناية بمتونه وفقهه. بل كان منهم من أبدى العداء لأصحاب الحديث لظنه أن العلم هو فقط ما انتهى إليه من السماعات.

إنَّنا لا نُعدم الأمثلة والنماذج على اهتمام بعض المغاربة المتقدمين بالحديث النبوي، غير أن المنهج الغالب كان هو الاهتمام بالفقه المجرّد عن الدليل، يتلقونه إجابات جاهزة كما سُمعت عن الإمام مالك.

إذا كان هذا النقص قد شان «المدونة»؛ أي انفصالها عن فقه القرآن والحديث، فإن مراجع دراسية أخرى قد تداركته؛ فـ«واضحة» ابن حبيب وإن كانت كتاباً للسماعات، إلا أنها جعلت للحديث موقع الصدارة، فكان هو المنطلق لدراسة المباحث الفقهية وتفريعها وشرحها، وتأتي بعده «السماعات» عن مالك وعنوانها «الواضحة في السنن والفقه» دال على ذلك. و«المدونة» بالرغم من التهذيب الذي خضعت له بقيت آثار المنهج العراقي ملازمة لها، في حين كانت «الواضحة» عملاً مغربياً محضاً ينزع أكثر إلى المنهج الاجتهادي الذي قعّده إمام المذهب.

ويرى بعض الباحثين أن «العتبية» أرجعت الفقه المالكي خطوة إلى الوراء في ما يتصل بتأصيله وربطه بنصوص الشرع، وذلك في وقت مبكّر ومفاجئ، وقد التزم أهل الأندلس «مستخرجة» العتبي، وهجروا «واضحة» أستاذه ابن حبيب[7].

لا شك في أن أغراض المؤلفين المختلفة كالقصد إلى جمع روايات المذهب أو تأصيلها أو إثبات ما صح منها فحسب، أو غير ذلك مما أشار إليه القابسي في حديثه عن مقاصد المؤلفين[8]، كلها أغراض معتبرة وإضافات

---

(7) شرحبيلي، محمد بن حسن. «تطور المذهب المالكي في الغرب الإسلامي إلى نهاية العصر المرابطي». (أطروحة دكتوراه، دار الحديث الحسنية، الرباط، 1999م)، ص330.

(8) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص381.

نوعية على الصعيدين؛ المعرفي والمنهجي، ولكن أغراض التدريس أمر آخر غير ذلك، فإذا كان كل مؤلف يبدأ من حيث انتهى إليه غيره، أو يخالفه في منهج التصنيف ويُعدّل فيه ما يشاء بحسب رغبته، فإن المدرّس على العكس من ذلك لا يسعه أن يتجاوز الحالة المبدئية والأغراض الأصلية للتعليم مهما درّس من الأجيال، فلا بُدَّ مع كل جيل من أن يحافظ على القواعد الأساسية كالتدرّج في تلقين المعرفة والمنهج، وتأصيل معطيات العلم المدرّس، فهو يعود إلى المبادئ مع كل طالب جديد.

وكَوْنُ التأليف من كمالات العلم يصل إليه المنتهي، فهو بذلك «معرفة عالمة» ترتبط بنباهة المؤلف وشخصيته العلمية، أما التدريس فهو موجّه للمبتدئ، لذلك فمحتواه العلمي هو «معرفة مُتَعَلَّمة» ترتبط بمستوى إدراك المتعلم وبحاجته العلمية والمنهجية.

وعليه، يمكن القول إن المحتوى الدراسي لفقه السماعات، بالرغم من سعة مضمونه وقوة معطياته وجلالة المشتغلين به، قد حمل بُذُور الخلل المنهجي حين عَرِيَ -في الغالب- عن الدليل وفرّط في ربط التفقّه بالنص الشرعي، غير أن عوامل كثيرة تدخلت لتمنع ظهور الآثار السلبية لهذا الخلل إلا في القليل النادر من علماء المرحلة المتقدمة. من تلك العوامل تعويضهم للنصوص الشرعية بكثرة الفروع الفقهية، فأصبح لدى المتفقهين القدرة على الاستقراء لكثرة ما يعالجونه من الصور والحالات الفقهية الجزئية.

ومن العوامل التي خفّفت من آثار الخلل المذكور، اعتمادهم مراجع دراسية كثيرة يقع التكامل بينها؛ فما نقص في كتاب قد يكمل في غيره سواء من ناحية المعطيات العلمية (كثرة الفروع الفقهية وصحتها)، أو المنهجية (تأصيل الفقه وبيان الأدلة)، أو الفنية (حسن الترتيب والتنظيم وجلاء العبارة).

2. تقويم المحتوى الدراسي في منهج الشروح والتفريعات

لقد حافظت الكتب الدراسية في منهج الشروح والتفريعات على المحتوى العلمي المعتمد على السماعات المروية عن مالك، لكنها حملت -إلى جانب

ذلك- تغييرات أساسية على مستوى التنظيم والإخراج، وتعميق البحث الفقهي شرحاً وتفريعاً وتأسيساً للاصطلاحات والقواعد والخلاف العالي. وأضع بين يدي القارئ الكريم، هذا النموذج المقتطف من «المقدمات الممهّدات» وهو شاهد على المذكور، ثم أُعقبه بالملاحظات النقدية. قال ابن رشد الجد في كتاب «الجعل والإجارة» من «المقدمات الممهدات» تحت عنوان «في حقيقة لفظ الإجارة»:

«لفظ الإجارة مأخوذ من الأجر وهو الثوابُ، فمعنى استأجر الرجلُ الرجُلَ، أي استعمله عملاً بأجرة أي بثواب يثيبُه على عمله، من قولهم آجرك اللهُ يأجُرُك أي أثابك يُثيبُك، قال الله عز وجل: ﴿يَٰقَوۡمِ لَآ أَسۡـَٔلُكُمۡ عَلَيۡهِ أَجۡرًاۖ إِنۡ أَجۡرِيَ إِلَّا عَلَى ٱلَّذِي فَطَرَنِيٓۚ أَفَلَا تَعۡقِلُونَ﴾ [هود: 51]، أي لا أسألكم عليه ثواباً...

وأصلُ جواز الإجارة قول الله تبارك وتعالى: ﴿نَحۡنُ قَسَمۡنَا بَيۡنَهُم مَّعِيشَتَهُمۡ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۚ وَرَفَعۡنَا بَعۡضَهُمۡ فَوۡقَ بَعۡضٖ دَرَجَٰتٖ لِّيَتَّخِذَ بَعۡضُهُم بَعۡضٗا سُخۡرِيّٗاۗ﴾ [الزخرف: 32] يقول تبارك وتعالى: ليستسخر هذا هذا في خدمته إياه، ويعود هذا على هذا في شدته في فضل الله رخصة منه لعباده ونعمه عَدَدَها عليهم بأن جعل افتقار بعضهم لبعض سَبَباً لمعايشهم في الدنيا وحياتهم فيها حكمة منه لا إله إلا هو...

والاستئجار الذي أذن الله به لعباده وجعله قواماً لحالهم وسبباً لعيشهم وحياتهم ليس على الإطلاق، بل هو مقيد على ما حكمته السنة والشريعة فمنه الجائز ومنه المحظور، قال رسول الله ﷺ «مَنْ عَمِلَ عَمَلاً لَيْسَ عَلَيْهِ أَمْرُنَا فَهُوَ رَدٌّ»(9)، فالجائز منه يكون على وجهين: أحدهما بعِوَضٍ، والثاني بغير عِوَضٍ؛ فأما ما كان منه على غير عوض فهو هبة من الهبات لا يحلّ إلا عن طيب نفس من واهبه، وأما ما كان منه على عوض فإنه ينقسم على وجوه شتى، منها الجعل والإجارة، وهما قائمان من كتاب الله عز وجل وسنة نبيّه

(9) متفق عليه، أخرجه البخاري في كتاب **الاعتصام**، باب 20، وكتاب **البيوع** باب 60. ومسلم في كتاب **الأقضية** حديث رقم 17 و18. وأخرجه أبو داود في كتاب **السنة** باب 5. وابن ماجه في كتاب **المقدمة**، باب 2. وأحمد في **المسند**، ج2، ص146.

ﷺ، قال الله تبارك وتعالى: ﴿فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَأْتَمِرُوا بَيْنَكُم بِمَعْرُوفٍ﴾ [الطّلاق: 6]. . . »[10].

ثم شرع ابن رشد في تفصيل أنواع الإجارة وأحكامها وشروطها، مع بيان أقوال الفقهاء في ذلك، ولا يورد **السماعات** عن مالك إلا لماماً، لأنه جعل هذا الكتاب كالمقدمة بين يدي «المدونة» و«المستخرجة» الجامعين للسماعات، فهو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بكتاب «البيان والتحصيل».

من مزايا «المقدمات الممهدات» -وهو أنموذج من أجود كتب الشروح والتفريعات- ما يلي:

أ. وضوح العبارة وسلامة البيان، فها أنت تقرأ هذا النص فيُنبئك عن المقصود من دون أن تحول العبارة بينك وبينه، بل تأخذك إليه بسلاسة ومطاوعة.

ب. تداركت «المقدمات الممهدات» ما كان يُعوز فقه السماعات من المداخل اللغوية والاصطلاحية ومن التقسيم المُنَظَّم للكتب والأبواب، ولا شك في فائدة ذلك لجودة التعليم وتسهيل كتبه، وهو من مقتضيات التأليف عموماً والموجّه منه للتدريس بوجه خاص. وقد أكد ابن رشد هذا الاقتضاء حين نصّ عليه في عنوان الكتاب «المقدمات الممهدات لما اقتضته رسوم المدونة». . . . قال علاء الدين أبو بكر بن مسعود الكاساني الحنفي، في خطبة كتابه «بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع»: «الغرض الأصلي، والمقصود الكلي من التصنيف في كل فن من فنون العلم هو تيسير سبيل الوصول إلى المطلوب على الطالبين، وتقريبه إلى أفهام المقتبسين، ولا يلتئم هذا المراد إلا بترتيب تقتضيه الصناعة وتوجبُه الحكمة، وهو التصفح عن أقسام المسائل وفصولها، وتخريجها على قواعدها وأصولها، ليكون أسرع فهماً، وأسهل

(10) ابن رشد الجد، أبو الوليد أحمد بن محمد. **المقدمات الممهدات لبيان ما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعيات والتحصيلات المحكمات لأمهات مسائلها المشكلات**. بيروت: دار الكتب العلمية، 2002م، ج1، ص436-437.

ضبطاً وأيسر حفظاً، فتكثر الفائدة، وتتوفّر العائدة»[11].

وقد لاحظ شهاب الدين القرافي، أن كتب المتقدمين كانت تتبع الفتوى في نظام التأليف، وهو أمر مُضِرٌّ بالتعليم، قال: «فوجدتُ أخيار علمائنا ﷺ قد أتَوْا في كتبهم بالحكم الفائقة والألفاظ الرائقة والمعاني الباهرة والحجج القاهرة، غير أنهم يتبعون الفتاوى في مواطنها حيث كانت، ويتكلمون عليها أين وجدت، مع قطع النظر عن معاقد الترتيب ونظام التهذيب... وأنت تعلم أن الفقه وإن جلَّ، إذا كان مفترقاً تبدَّدَتْ حِكمتُه وقلّت طلاوته وبعُدَت عن النفوس طِلْبته، وإذا رتبت الأحكام مخرّجة على قواعد الشرع مبينة على مآخذها نهضت الهمم حينئذ لاقتباسها، وأُعجبت غاية الإعجاب بتقمُّص لباسها»[12].

ج. حاولت الكثير من الكتب الدراسية في فقه الشروح والتفريعات، تدارك الخلل المشار إليه في كتب «السماعات»، حيث ربطت الفقه بالنصوص الشرعية، والنص أعلاه المقتطف من «المقدمات الممهدات» مثال لذلك، غير أن إيراده الآيات والأحاديث، يكون في موضع الحاجة التي يَقتضيها سياق الشرح أو التفريع أو الترجيح؛ أي إن منطلقه في الدراسة الفقهية، هو ما استقرَّ من أحكام مُسبقة من خلال السَّماعات المحفوظة والمتداولة، لكنها إذا احتاجت إلى تعريف لغوي عرّفها واستقدم لذلك ما يُعينُه ويشهد له من نصوص الشريعة، وإذا اقتضت ترجيحاً بين الأقوال المتعارضة تدخل بالترجيح واستجلب له ما يصلح من المرجّحات النصيّة.. وهكذا. وعليه، لم يكن النص الشرعي في «المقدمات الممهدات» وما شاكلها من كتب، هو منطلق البحث الفقهي، منه يكون الاستنباط وعلى أساسه يكون التفريع، وفي سبيله تُبذل الشروح.

---

(11) الكاساني، علاء الدين بن مسعود الحنفي. **بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع**. بيروت: دار الكتاب العربي، 1394هـ/ 1974م، ج1، ص2.

(12) القرافي، شهاب الدين. **الذخيرة**. تحقيق: محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م، ج1، ص36.

ولا شك أن قوّة حضور السَّماعات في مجالس الدرس وأخذها بألباب المتفقهين، -وهي في الغالب الأعم عارية عن الدليل النصّي- لم يكن يسمَح بأكثر من هذا التدارك والإصلاح في سبيل تأصيل الفقه المالكي وإرجاعه إلى أصل نشأته، وهو مع ذلك ارتقاء ملحوظ في المنهج، قد ظهر من بركات ثماره على المتفقهين ما ظهر.

3. تقويم المحتوى التعليمي في منهج التأصيلات

يُمكن اعتبار الكتب التي أُلِّفت وفق منهج التأصيلات تجديداً أساسياً على الصَّعيدين العلمي والتربوي؛ فإذا كانت المراجع الدراسية في فقهي ا«لسماعات» و«الشروح والتفريعات» قد اعتنت بالفقه ابتداءً؛ أي قَصَدت إلى بيان الأحكام الفقهية وحصر أقوال الفقهاء، والتفريع على شاكلتها، فإن كتب «التأصيلات» -خصوصاً التي فسّرت آيات الأحكام وشرحت أحاديثها- قد اعتنت بالفقه انتهاءً، ذلك أن منطلقها كان هو النص الشرعي، وغرضها الأول هو العناية به تفسيراً واستثماراً لأحكامه المختلفة، والاشتغال الفقهي جزء طبيعي مترتب على خدمة نصوص الشريعة.

وجرياً على الطريقة التي سلكتُها في تقويم المحتوى العلمي للمناهج المدروسة، أقتطف نصاً مُعبّراً عن المنهج الذي نحن بصدده، فإن ذلك أدعى إلى إدراك الملاحظ النقدية الآتية، وأقرب إلى تصوّر حقائقها، وتعميم نتائجها على ما شاكل هذا النموذج من الكتب والمراجع:

قال الإمام أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، عند تفسير قوله تعالى: ﴿فَمَنْ عُفِيَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَٰنٍ﴾ [البقرة: 178]:

«اختلف العلماء في تأويل [مَنْ] وَ[عُفِيَ] على تأويلات خمس:

أحدها: أن [مَنْ] يُرادُ بها القاتل، و[عُفِيَ] تتضمّن عافياً هو وليّ الدم، والأخ هو المقتول، و[شَيْءٌ] هو الدم الذي يُعفى عنه ويرجع إلى أخذ الدّية، وهذا قول ابن عباس وقتادة ومجاهد وجماعة من العلماء، والعَفْوُ في هذا القول على بابه الذي هو التَّركُ؛ والمعنى أن القاتل إذا عفا عنه وليّ المقتول

عن دم مقتوله وأسقط القصاص، فإنه يأخذ الدية ويتبع بالمعروف، ويُؤدي إليه القاتل بإحسان.

الثاني: وهو قول مالك أن [مَنْ] يُرَاد به الولي [وعُفِيَ] يُسِّر، لا على بابها في العفو، والأخ يراد به القاتل و[شيء] هو الدية، أي إن الولي إذا جنح إلى العفو عن القصاص على أخذ الدية فإن القاتل مُخيَّرٌ بين أن يُعطيها أو يُسلّم نفسه، فمرَّة تُيَسّر ومرة لا تيسر. وغير مالك يقول: إذا رضي الأولياء بالدية فلا خيار للقاتل بل تلزمُه، وقد رُوي عن مالك هذا القول، ورجّحَهُ كثير من أصحابه. وقال أبو حنيفة: إن معنى [عُفِيَ] بُذِلَ، والعفوُ في اللغة: البذل، ولهذا قال الله تعالى: ﴿خُذِ ٱلۡعَفۡوَ﴾ [الأعراف: 199]، أي ما سهل، وقال أبو الأسود الدُّؤَلي: خُذي العَفْوَ مِنّي تَسْتَديمي مَوَدَّتي.

. . . هذه الآية حَضٌّ من الله تعالى على حُسْنِ الاقتضاء من الطالب، وحُسن القضاء من المؤدّي. وهل ذلك على الوجوب أو الندب، فقراءة الرّفع تدُل على الوجوب، لأن المعنى فعليه اتباع بالمعروف. قال النحّاسُ: [فَمَنْ عُفِيَ لَهُ] شرطٌ والجوابُ [فاتباع] وهو رفعٌ بالابتداء، والتقدير فعليه اتباع بالمعروف. . .»[13].

لقد عالج هذا الجزء من التفسير، بعض الأحكام الفقهية من باب القصاص، ولنا أن نُسجّل الآراء النقدية الآتية، وهي آراء مطّردة تشمل أكثر كتب التأصيلات:

أ. استنباط الأحكام الفقهية انطلاقاً من تفسير النص، وهي طريقة الإمام مالك الذي كان مذهبُه ناشئاً عن النظرة المُوعبة للنصوص الشرعية، والمستوعبة لدلالاتها ومعانيها» وعليه، فإن محتوى التأصيلات إصلاح للمنهج في اتجاه العودة به إلى أصل نشأته وسلامة مأخذه.

ب. الموسوعية في المعارف والمعطيات العلمية، لأن نُصوص القرآن والسنة، تنقل شارحهما إلى مجالات واسعة من المعرفة وفضاءات رحبة من

(13) القرطبي. **الجامع لأحكام القرآن**. مرجع سابق، ج2، ص170-171.

العلوم، وليست الأحكام العملية إلا جزءاً يَسيراً منها.

وفضائل هذا الأمر -على العلم والتعليم- غير خافية، فمن ذلك أن طالب العلم على هذه الكيفية يتحقّق بالكمالات المعرفية الواسعة، لأن علمُه وثيق الصلة بالوحي الإلهي والأنوار النبوية، التي لم تدع باباً من الخير إلا فتحته، ولا سبيلاً من المكارم إلا دَلَّتْ عليه، وهكذا تكون علومُه نسقاً واحداً، ينبني بعضها على بعض، فإنه لا يتمكّن من شرح النص واستنباط أحكامه إلا باستثمار محصلات العلوم الكثيرة كعلوم اللغة وقواعد أصول الفقه ومصطلح الحديث والمقاصد الشرعية وباقي فروع المعرفة الإنسانية. تلك النّسقية من مميزات هذا المنهج، حيث أصبحت أحكام الفقه تُلقّن ضمن أحكام الاعتقاد وأحكام الخُلق، وقضايا الفقه العام لآيات الآفاق والأنفس وسنن الاجتماع البشري.

ج. تثبيت الخلاف العالي والقدرة على الحِجَاج، لأن شارح النصوص لا بد له من إعمال القواعد الأصولية واللغوية، التي تفتحه على فهوم متعدّدة وأوجه كثيرة للنص المشروح، فيُعرّج من خلالها على أقوال الفقهاء واجتهادات المذاهب، ويضطرّه ذلك إلى توجيه الاختلاف، وتعليل الأحكام، ثم إلى الاختيار والترجيح. قد يكون الفقيه في أكثر شأنه مائلاً إلى تعضيد مذهبه والانتصار لفقه الإمام الذي قلّده، ولكنه على كل حال يُورد الاجتهادات المختلفة ويبيّن أدلة كل فريق ومستنداته، ويكفي ذلك في حصول ملكة التفقّه والاقتدار على الاستنباط والترجيح -مع كثرة الاشتغال وطول الممارسة-، وهكذا فإن منهج التأصيلات قد خفّف من التعصّب للمذهب، ومنع التقليد عن غير دليل؛ فهذا الإمام القرطبي -وهو الفقيه المالكي- يورد، في النص أعلاه، قول الإمام مالك إلى جانب أقوال أخرى، فَيَنْطَبع في ذهن الطالب أن قوْل مالك إنما هو اجتهاد من ضمن اجتهادات أخرى كثيرة، وأن العبرة ليست بِشُهرة القائل، أو الثقة في دينه وعلمه، وإنما بقوة دليله ورَجَاحة اجتهاده، وذلك ما التفت إليه المنصفون من الفقهاء. قال القرافي في مقدمة «الذخيرة»: «وقد آثرتُ التنبيه على مذاهب المخالفين لنا من الأئمة الثلاثة -رحمهم الله-

ومآخذهم في كثير من المسائل، تكميلاً للفائدة ومزيداً في الاطلاع، فإن الحق ليس محصوراً في جهة، فيعلم الفقيه أي المذهبين أقرب للتقوى، وأعْلَقَ بالسبب الأقْوَى»[14].

لقد كان تدريس الفقه بالغرب الإسلامي، بأمسّ الحاجة إلى تدعيم منهجه بعلم الخلاف وأساليب الحجاج، فإنه «رغم الجهد الهام الذي بذله أصحاب المنهج أو الاصطلاح القروي في تحرير الأقوال وضبط الروايات، إلا أنهم وجدوا أنفسهم عند أول مواجهة أو مناظرة مع المخالفين، عاجزين عن تأييد مذهبهم والاحتجاج له، ويُصوِّر لنا هذا القصور الذي كانت عليه المدرسة القروية ومثيلاتها في الاستدلال على مسائل المذهب ما ذُكر عن أبي عمران الفاسي... أنه لما دخل بغداد شاع أن فقيهاً مالكياً من المغرب قدم، فقال الناس: لسنا نراه إلا عند القاضي أبي بكر الباقلاني... فسألوه مسألة في الاستحقاق فأحسن الجواب لكنه عجز عن إقامة الحجة وأطرق رأسه، فأعانه شاب من مالكية بغداد وناب عنه في المناظرة...»[15].

بإزاء هذه المَلاحظ الإيجابية التي ذكرناها للمحتوى الدراسي في فقه التأصيلات، يلزمنا التنبيه، على أن الفقه الإسلامي، أوسع من أن يُحيط به المتفقّه من خلال دراسة نصوص الشريعة، وعليه، فإن تتبّع آيات الأحكام وأحاديثها قد لا يفي باستيعاب فروع الفقه، فنوازل الناس ومعطيات الحياة، تشكل مدخلاً آخر لدراسة الفقه وتفريع مسائله، ومن ثمة قد يكون منهج التدريس معكوساً في بعض الحالات، أي بالانطلاق من النازلة الفقهية نحو النص، بدل الانطلاق من النص إلى الحكم الفقهي، ولكنه في كلتا الحالتين لا يصحُّ إلا الرّبط الوثيق بين المجالين معاً: النص والفقه.

---

(14) القرافي. **الذخيرة**. مرجع سابق. ج1، ص38.

(15) البغدادي، عبد الوهاب بن علي نصر. **الإشراف على نكت مسائل الخلاف**. تحقيق الحبيب بن طاهر. بيروت: دار ابن حزم، 1999، ج1، ص59-60. وانظر القصة بتمامها في ترجمة أبي عمران الفاسي في: القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج2، ص281.

4. تقويم المحتوى التعليمي في منهج المختصرات

لقد سَادَ فقه المختصرات قروناً طويلة، وكثرت التآليف فيه كثرة تنأى عن الحَصْر، ويمكننا اعتبار أكثر ما ألّف من كتب في هذا المنهج، مراجع دراسية يتلقاها طلبة الفقه في مجالس الدرس، سواءً في ذلك «المختصرات» الفقهية الأصلية، أو ما وضع عليها من شروح كثيرة، وما وضع على الشروح من حواشٍ أو طُرَر أو تقاييد، (وهي ما يُقيّد عن الشيوخ من فوائد المجلس).

السبب في كثرة الشروح، واعتمادها في مجالس الدروس، أن المتون لم تكن تستقل بإفادة المطلوب، لانغلاق عباراتها وتركيز معلوماتها، فوضع عليها الأساتذة شروحاً يُلقِّنُونَها لطلبتهم، وكلّما وجدوا شرحاً أبسط عِبارة وأيسر مأخذاً اعتمدوه في دروسهم، ولما استسهلوا أمر التأليف تصدّى له كثير منهم لإظهار البراعة والتفنّن، «ولم يظهر من علماء فاس شيء من التآليف المرتجلة ولا الملخصة إلا ما كان سبيله النسج بها على ما هي عليه فقط... وتعدّدت تلك التقاييد أيضاً، ونُسبت للشيخ وإنما فيها ما قُيِّد عنه في المجلس»[16].

وأُورِد في هذا المقام، نصّاً فقهياً، معبّراً عن كتب «المختصرات» وشروحها، ثم أُتبعه ببعض الملاحظات النقدية:

قال الشيخ علي الصعيدي العدوي، محشِّياً على شرح الإمام أبي الحسن لرسالة ابن أبي زيد، في باب زكاة الفطر: [قوله حكم زكاة الفطر] «أي في بيان الأحكام المتعلقة بزكاة الفطر وهي مصدراً، إعطاء مسلم فقير لقوت يوم الفطر صاعاً من غالب القوت أو جزأه، واسماً صاع من غالب القوت أو جزؤه يعطى مسلماً فقير القوت يوم الفِطر [قوله بكسر الفاء] أي فطرة بكسر الفاء كما تفيده عبارة الفاكهاني [قوله لأنها من الفطرة] أي لأن فطرة أي اسمها وهو لفظ فطرة منقول من اسم الفطرة وهي الخلقة أي ولفظ فطرة الذي

---

(16) المقَّري، شهاب الدين أحمد بن محمد. **أزهار الرياض في أخبار عياض**. تحقيق وتعليق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي. الرباط: صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية والإمارات العربية المتحدة، 1978م، ج3، ص23-24.

هو اسم المنقول عنه بكسر الفاء [أي زكاة الخلقة] لا حاجة لذلك فالمناسب حذفه لأن لفظ زكاة لم يضف للفطرة فلم يقل زكاة الفطرة حتى يأتي ذلك [قوله وفي بيان من تؤدى عنه] وهو كل مسلم، وقوله والمؤدي بكسر الدال لا يخفى أن هذا المؤدي تارة يُؤدي عن نفسه، وتارة عن غيره وسيأتي بيان ذلك [قوله وبيان جنسها] أي أنها من الأنواع التسعة [قوله وصفتها] أي أنها تكون من الأغلب [وقوله طهرة. . الخ] أي تطهيراً للصائم أي لأجل تطهيره فهو مفعول لأجله. . .»[17].

أ. إن أظهر ما يستنتجه القارئ لهذا النص، أنه لا يستقل بنفسه في معالجة المباحث الفقهية، فلا بد من انضمام الشرح إلى الحاشية، ثم لا بد من إضافة المتن المشروح إليهما كي تتم الفائدة، وهذا شأن كل كتب الشروح والحواشي. ولعل من الآثار السلبية لهذا الأمر، أن طالب الفقه يبقى مرتهناً لمتن واحد وقتاً طويلاً لا يعدوه إلى غيره، نظراً إلى كثرة ما يتلقاه من الشروح والحواشي والتقاييد الموضوعة عليه، وهكذا تتضخم معارفه وتتوسّع، ولكن من دون تنوّع أو سَعة في المجالات المدروسة، لأن كل تلك المراجع مرتبطة بأصل واحد تحاول بسط عبارته وتيسير تناوله، ولا تحمل إضافات نوعية أو تجديداً على مستوى المعرفة أو المنهج.

ب. انحباس التأليف الفقهي في العمل اللفظي الصرف، فبدل أن يهتم الفقيه بتقرير الأحكام الفقهية، فإن المراجع الدراسية قد قصَرَت مهمّته على شرح الألفاظ وبيان الوجوه اللغوية والإشارات البلاغية وتعقّب شروح السابقين والاستدراك عليها ليس في المضمون الفقهي، بل في مجرّد العبارة والأسلوب واللفظ، وأصبحت اللغة مقصداً أساسياً في التأليف الفقهي، وليس مجرّد وسيلة إلى المطلوب. وقد انتهج التدريس منهج التأليف نفسه، فكان في ذلك مفسدةٌ عظيمة له؛ إذ لم تكن الدراسة قاصدة ولا المعرفة تُبذل بقدر الحاجة.

---

(17) المنوفي، أبو الحسن علي بن محمد بن خلف. **كفاية الطالب الرباني لرسالة ابن أبي زيد القيرواني ومعه حاشية علي الصعيدي العدوي**. القاهرة: مطبعة دار إحياء الكتب العربية، د.ت.، ج1، ص449.

قال الثعالبي واصفاً اختلال التدريس تبعاً لاختلال التأليف: «ولنضع أمامك مثالاً تفهم به ما امتحن به طلاب العلم... عَرّفَ ابن عرفة الذبائح بكلمات وهي: الذبائح لقب لما يحرم بعض أفراده من الحيوان لعدم ذكاته أو سلبها عنه ما يباح بها مقدوراً عليها»، وهو تعريف أشبه -كما ترى- بلغز منه بمسألة علمية، فاحتاج بعض أهل العصر في شرحه إلى كراس كامل، فإذا كان تعريف لفظ واحد من ألفاظ الفقه التي حدث الاصطلاح الشرعي فيها، يحتاج شرحه إلى هذا، وبالضرورة لا بد من درسين أو ثلاثة دروس تذهب فيه، فكيف يمكن أن يَمْهَر الطالب في الفقه، وكيف يمكن أن ترتقي علومنا[18]؟!

ج. تعرض الباحثون بالنقد لمنهج الاختصار في التأليف، وأثره على التدريس، وقد تفاوتت أنظارهم في ذلك منذ بدايات الاختصار؛ فإذا كان ابن عرفة قد احتفى به أيَّما احتفاء وبذل فيه عصارة ذهنه، فإن القباب الفاسي عدّه مضيعة للوقت «لأنه لا يفهمه المبتدي ولا يحتاج إليه المنتهي»[19].

عقد ابن خلدون فصلاً لنقد الاختصار عنونه بقوله: «في أن كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مُخلّة بالتعليم»[20]، أورد فيه سيئات الاختصار التي يمكن إجمالها في الآتي:

- الإخلال باللغة، وعُسْر الفهم لتركيز العبارات.
- التخليط على المبتدئ في العلوم بإلقاء الغايات عليه، لأن المتن المحفوظ يشتمل على المبادئ والغايات.
- شغل الطالب بتتبع الألفاظ وتطلُّب شرحها في الكتب الكثيرة، وفي ذلك ضياع للوقت.
- ضعف الملكة المحصّلة، لقلة التَّكرار في المختصرات، وهي لا تتأتى

(18) الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**. مرجع سابق، ج2، ص395-396.

(19) انظر اختلاف نظرهما في تقويم «المختصر الفرعي. عند: المقَّري. **أزهار الرياض**. مرجع سابق. ج3، ص37.

(20) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق. ص532-533.

إلا بالتوسّع والمداومة والتكرار.

كما تناول الشيخ الثعالبي مسألة الاختصار في غير ما موضع من «الفكر السامي»، وألقى عليه باللائمة، وعدَّه أقوى سبب أضعف الفقه وأوجب شيخوخته[21]. ومن آفات الاختصار التي ذكرها ما يلي:

- التوسّع في جمع الفروع من غير التفات إلى الأدلة، ما أفسد الفقه.
- قصور الهِمَم عن الاجتهاد والاقتصار على المختصرات «إذ صاروا قراء كتب لا محصّلي علوم».
- حصول عكس المراد من الاختصار؛ إذ كثرت الحاجة إلى الأسفار الكثيرة لشرح المختصرات: «المدونة مثلاً فيها نحو ثلاثة أسفار ضخام، وهي مفهومة بنفسها لا تحتاج لشرح في غالب مواضعها، ولكن «خليل»، لا يمكننا أن نفهمه ونثق بما فهمنا منه إلا بستة أسفار للخرشي وثمانية للزرقاني وثمانية للرهوني، الجميع اثنان وعشرون سِفراً».

ووقف الشيخ الخضري عند قضية الاختصار ولم يخرج رأيه عن رأي سابقيه، فإنه حين استعرض بعض المؤلفات المختصرة في المذاهب الأربعة، أعْقَب ذلك بقوله: «وإن القَلَم ليقف حائراً مبهوتاً إذا أريد منه إيضاح الآثار السيئة في نفس المتعلم لما نتداوله الآن من كتب الفقه»[22]. وقال في موضع آخر: «ولما كانت السليقة العربية عندهم ضعيفة تحوّل الكلام إلى ما يُشبه الألغاز، فكأن المؤلف لم يكتبه ليُفهم بل ليُجمع»[23].

وأقدّر -في نظري المتواضع- أن حفظ المتون المختصرة، وتتبّعها بالشروح والتعليقات، ليس طريقاً سليماً للتعلّم، لأن ذلك -زيادة على

---

(21) الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي**. مرجع سابق. ج2، ص142-146-163-245-400-401.

(22) الخضري، محمد. **تاريخ التشريع الإسلامي**. ط 7. بيروت: دار الفكر، 1981، ص375.

(23) المرجع السابق، ص371.

ما ذُكر- يُرسخ لدى طالب الفقه اعتقاداً موهوماً، مفادُه أن الفقه علم مكتمل ومعرفة جاهزة قد انتظمت أحكامها وتأسَّسَتْ قواعدها وبلغت الغاية في التفريع والتنظيم والاصطلاح مما لا مزيد عليه، وأن قصارى ما يبلغُه المتفقّه هو حفظ المتون الجامعة لذلك، والاستكثار من ضبط المنقولات والشروح الموضوعة عليها...

وهذا لا شك اختلال في المنهج يفضي بصاحبه إلى التقليد المحض، لأن الفقه عنده سيصبح، من خلال جدلية الحفظ والشرح، مرادفاً للأقوال السالفة، ولا تعلُّق له أصلاً بالأقوال الحاضرة، التي يَصِلُ إليها المتفقّه اجتهاداً، إن كانت من بنات أفكاره، أو التي يصل إليها اتباعاً، إن كانت من إبداع غيره لكن اطلع على دليلها والسبل الموصلة إليها، وحصلت له الكفاية من ذلك.

غير أن المختصرات الجامعة لفروع الفقه، أو التي تُلخّص بعض أبوابه في عبارات جامعة، قد تعين الممارس للفقه على استذكار رؤوس المسائل، وتُيَسِّر عليه استحضار القضايا الفقهية في وقت الحاجة إليها. وما من شك في أن تذكّر الحكم الفقهي أو شروطه أو الاصطلاحات والتعاريف والفروق والقواعد عند وقت الحاجة، من أكثر ما يُرهق الفقيه نظراً إلى رحابة الفقه وغزارة معطياته. وعليه، فإن حفظ بعض المختصرات الجيّدة يكون نافعاً انتهاءً وليس ابتداءً، فإن حفظها من المبتدئ مانع عن الاستقلال الفكري وتنمية الملكات الفقهية الاجتهادية، أما حفظها من المنتهي فدافع للاستحضار والتذكّر ليس إلا.

د. من سيئات منهج المختصرات، أنّه عمّق الهوة بين الفقه والحديث النبوي الشريف، وإذا كان هذا أمراً حاصلاً في بعض المناهج المدروسة سابقاً بنسب أقلّ، فإنه في هذا المنهج قد أصبح اختياراً تُمليه اعتبارات واقعية وأخرى تربوية، لخّص بعضها الفقيه اليوسي قائلاً عن طالب العلم: «ينبغي له أن يبتدئ أولاً بتحصيل القرآن حفظاً وإتقاناً وفهماً، لأنه أمُّ العلوم وأهمها... الثاني، قيل: ينبغي له أن يُبادر بالحديث فيتقنه رواية ودراية... قلتُ: وهذا أحسن لو كان الوقت يُساعده والعمر، وذلك غير موجود، ولا سيما في زماننا من وجهين:

أحدهما، أن الهِمم قاصرة والفتن فائضة وبركات الأعمار والأيام مرتفعة، فلو اشتغل طالب العلم بالحديث رواية ودراية لأفنى فيه قطعة عمره التي يسخو بها في طلب العلم، أو جميع عمره ولم يصل إلى شيء آخر، بل لو اشتغل بالرواية وحدها لذهب عمره فيها وخرج صيدلانياً[24].

ثانيهما، أن الرواية قد انقطعت غالباً اليوم من صدور الرجال فاكتفى الناس بما في بطون الدفاتر... مع أنه قد ذهب أيضاً الاستنباط والاستدلال بالحديث إلا إيضاحاً وتأييداً، وذهب النور الذي كان يُقذف في قلوب السلف، ويستغنون به عن الاصطلاحات والقواعد فيمهرون في الكتاب والسنة إذا نظروا فيهما»[25].

وحاصل نظر الشيخ إلى واقع الحال في زمَنه، أن نظام التعليم اضطُرّهُم إلى تغيير نِسب الاهتمام ببعض العلوم تبعاً لتغيّر كفاءات الطلاب وقلة استعدادهم للطلب وانتهاضهم بأعبائه، فجعل، لأجل ذلك، علم الحديث وفقهه في أخفض درجات الاهتمام، وأعلى من شأن فروع الفقه وأحكامه المجرّدة عن الدليل. ولنا أن ننظر إلى أحوالهم التربوية نظراً مخالفاً لاختلاف زاوية النظر، فنقول إن هِمَم الطلاب قَصُرَتْ عن الاشتغال بالحديث رواية ودراية، وقَعَدَتْ عن إدراك مراتب الاستنباط والاستدلال لأن نظام التعليم -وهو إذ ذاك بمنهج المختصرات- فرّط في الاهتمام بالحديث واستغنى عنه بحفظ متون الفقه التقليدي، فكان الخلل تربوياً لاختلال منهج التدريس، ومنه سرى الضعف إلى المتفقهين وإلى وسطهم الاجتماعي عموماً.

---

(24) أظنه يُشير إلى قول الإمام الأعمش: «يا معشر الفقهاء أنتم الأطباء ونحن الصيادلة»، قاله حين كان يسأل أبا حنيفة عن مسائل ويجيبه عنها، فيقول له الأعمش: من أين هذا؟ فيقول أنت حدثتنا عن إبراهيم بكذا وحدثتنا عن الشعبي بكذا، أخرج عياض هذه الرواية بسنده إلى راويها عبيد الله بن عمرو، في: القاضي عياض، أبو الفضل بن موسى السبتي. **الغُنية (فهرست شيوخ القاضي عياض)**. تحقيق علي عمر. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2003م، ص41.

(25) اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**. تحقيق وشرح حميد حماني. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص392-393.

فإن «المغاربة لم يُجاروا المشارقة في الحديث وعلومه، وليس فيهم إلا القلة ممن يصدق عليهم اسم محدّث بالمعنى الاصطلاحي، وذلك لأسباب عدّة، من أهمها انقطاع الاجتهاد والاقتصار على كتب المذهب وحصر القضاء والفتوى على الراجح والمشهور في المذهب من دون الرجوع إلى مصادر الأدلة التي يُعتبر الحديث أهمها بعد كتاب الله. . . فقلَّت بذلك الرغبة في علم الحديث واكتفى الناس بأخذ الأحكام جاهزة من كتب الفقه المالكي الميسورة وخاصة من المدونة وشروحها، ثم استمَرّ الأمر على ذلك إلى أن أصبح الحديث إنما يقرؤه من أراده على سبيل التبرّك فقط، وفي مناسبات خاصة كأيام رجب وشعبان ورمضان، ويكتفي في طلبه بسماع الصحيحين لشُهرتهما دون غيرهما من كتب السنة ودواوينها حتى كان من مناقب السلطان سيدي محمد بن عبد الله أنه أول من أدخل مسند الإمام أحمد إلى المغرب على شهرة هذا الكتاب بين المحدثين، واعتباره من أهم مراجع الحديث لاشتماله على ثلاثين ألف حديث أو تزيد، وأدخل معه مُسندَي أبي حنيفة والشافعي»[26].

ثانياً: نقد طرائق التدريس وأساليب التقويم

1. تقويم طرائق التدريس

إنه لمن الصعوبة بمكان أن نُخضع طرائق تدريس الفقه للدراسة والتقويم، وليست هذه الصعوبة إلا فرعاً عن العقبات المعرفية التي اعترضت سبيل البحث في القسم السابق؛ أقصد خفاء طرق التدريس التي اعتمدها فقهاء الغرب الإسلامي في مختلف المراحل التاريخية، فقد سبق أن أوضحتُ أنّ التدريس بوجه عام، وطرقه بشكل خاص، يحكمهما الجانب العملي؛ أي الممارسة التربوية التي تصدر عن هذا الفقيه أو ذاك، وأن الشق النظري، فيهما خافت وضئيل، فلا تكاد تظفر منهما بمستندات تُجَلِّي حقيقة الأمر،

(26) ابن الصدّيق، محمد علي. «سيدي محمد بن عبد الله العالم المصلح المحدّث»، **مجلة القرويين**. عدد 4 (1992م)، ص164-165.

وتُوقف الباحث عند معطيات تاريخية يطمئن إليها وتحصل له الكفاية بالاعتماد عليها.

ومما يلاحظ على طرق تدريس الفقه في التجارب التربوية السالفة، أنها لم تشهد التطوّر نفسه الذي عرفته المحتويات العلمية والمراجع الدراسية لمادة الفقه؛ ففي الوقت الذي تَمْثُل أمامنا حقيقة التجدّد المستمر لكتب الفقه، والتنوّع فيها على مستوى الشكل والمضمون والمنهج، فإننا لاحظنا الثبات والاستمرارية لطرائق معدودة في مختلف المناهج المدروسة، ومختلف المراحل الزمنية.

ولا يسعنا إغفال الملحظ المشار إليه أعلاه، وهو أن المحتوى التعليمي قد حفظه لنا التاريخ بأدق تفاصيله لأنه اقترن بالتأليف، وخضع للتدوين والنقل المُسند، في حين بقيت الطرق بمنأى عن التوثيق والضبط التاريخي، اكتفاءً بالتطبيق العملي.

أ ـ ملاحظات على طرق التدريس في منهج السماعات

تميّز فقه السماعات بكثرة المسائل الفقهية التي تروى بأسانيدها على غرار رواية السنن النبوية، فلا غرو أن نجد الطريقة الغالبة على التدريس وفق هذا المنهج، هي طريقة المُحَدِّثين. ولعل من أسباب شيوع هذه الطريقة، أن علم الحديث -خصوصاً ما يتعلق بنقل متونه وضبط أسانيده- كان من أوائل العلوم الإسلامية التي ظهرت وترسخت أدبياتها في الطلب، فتأثر بها الفقه في بدايات شأنه. كما إن المشتغلين بفقه السماعات كان أكثرهم من رواة «الموطأ» والمعتنين بضبط رواياته، وإن لم يكونوا محدّثين بالمعنى الكامل، فنقلوا الفقه على غرار نقل الحديث. فمتون الأحاديث تقابلها -في فقه السماعات- فتاوى الإمام مالك وكبار تلامذته، ولهذه أسانيد إلى مالك من الطلبة المدنيين والمصريين والإفريقيين... كما للأولى، وفيها اختلاف الروايات كما في السابقة. كان من نتائج محاكاة طرق تدريس الفقه لطرق المحدثين ما أذكره اختصاراً في النقاط الآتية:

- فمن جهة الشيوخ، اعتمدوا طريقة إلقاء مسائل الفقه شيئاً فشيئاً كما تُلقى السنن النبوية، ويتلقاها عنهم الطلبة مباشرة بالسماع أو القراءة عليهم، فكان ذلك داعياً إلى طول مدّة الأخذ، وكثرة ملازمة الأساتذة، ومداومة الاشتغال بالروايات الفقهية، فلا ينقطع ذلك عند حدّ أو زمن. كانت عادة المحدّثين أن يأخذوا الحديث عمن يتقدمهم في طبقات المحدثين وممن هو مساوٍ لهم، وممن هو دُونهم. من حسنات هذه الطريقة، أن الطالب يبقى ملازماً لمجالس الدرس لتلقّي الروايات بحسب وسعه وما يسمح به جهده ووقته، بغضّ النظر عن أقرانه ورفقائه في الطلب، وهكذا يبقى الفقه غضّاً طريّاً في أذهان طلبته بكثرة المداومة والمراجعة. وبموازاة ذلك يكتسب الطلاب قوة الحافظة وغزارة المحصلات الفقهية، لأن جهد الحفظ موزّع على جميع سنوات الطلب.
- لقد خرّجت هذه الطريقة؛ أي إلقاء المسائل، ثلةً من جهابذة الفقه، ويمكن أن نُقدّر أن التلقي المتدرّج للمسائل والحفظ المتأني للروايات الفقهية، كان عاملاً أساسياً في ذلك، فزيادةً على ما تقدم من مزية طول ملازمة الشيوخ، فإن الملكات الاجتهادية للطلبة تنمو شيئاً فشيئاً، بكثرة الممارسة وسعة المحفوظات، فإن الطالب كلما تلقى مسائل جديدة في باب من أبواب الفقه، عقدَ الصّلات الذهنية بينها وبين مكتسباته السابقة بطريق المشابهة والمماثلة، فتتقوّى لديه القدرة على القياس الأصولي، ثم تتطوّر هذه القدرة لتصبح اقتداراً على تخريج الفروع على أصول إمامه، ثم بعد أن تتسع محصّلاته، وتتعدّد رواياته -وهو حدّ الإشباع المعرفي- يكون بالتبعية قد مَهَر في استقراء الفروع المذهبية والتفريع على شاكلتها، والاجتهاد في ضوئها، وهو حدّ الكفاءة المنهجية. «إن اهتمام المالكية الأوائل بالفقه وبمسائل مالك في وقت مبكّرٍ جداً، جعل طريقتهم في التدوين تقوم على استقراء مسائل الإمام ومراعاة فتاوى الفروع لديه وتحري المعاني والضوابط التي توخاها الإمام في فتاواه. وتشبه هذه الطريقة التي

اتبعها ابن القاسم، والقائمة على استقراء الفروع قصد استخلاص المعاني والضوابط المتوخاة، طريقة الحنفية»[27].

ومن ثمة، فإن التلقين الطويل في أمده، والمتصاعد في كَمِّه، والمتعَمِّق في مضمونه، كَان يُفضي في المحصلة إلى اقتدار على الاجتهاد داخل المذهب قياساً وتخريجاً واستقراءً وتفْريعاً.

- الملاحظ على طريقة التلقين هاته، أنها تقسم الجهود مناصَفَةً بين الأستاذ والطالب، فالأول يجتهد في إتقان الإلقاء، والثاني يستفرغ وسعه في إحكام التحمّل والتلقّي: الإفهام من الأول يُقابلُه الفهم والحفظ من الثاني. ثم يأتي دور المذاكرة التي تُعدّ عملاً جماعياً في التفقّه وتعاوناً بين الأستاذ وطلبته في استحضار المسائل، والتطبيق الفقهي على أشباهها ونظائرها مما تجُود به المذاكرات في مجالس الدرس. وهكذا يكون الانتقال من الحفظ للفقه المروي إلى الإبداع لفقه اجتهادي، فتتكامل المذاكرة مع الإلقاء لتكوين الشخصية المستقلة للفقيه.

ب ـ ملاحظات على طرق التدريس في منهج الشروح والتفريعات

لقد أخرج هذا المنهج التربوي الفقه من قضية محاكاة طرق المحدثين في التعليم، وأعطاه نوعاً من الاستقلالية المنهجية التي ستترسّخ مع مرور الزمن حتى يصبح لكل من العِلمين سبيله الخاص وأدبياته المستقلة.

إن أكثر الملاحظات السابقة تصدق على هذا المنهج، بِعَدِّ الفروق الأساسية بين المنهجين؛ «السماعات» و«التفريعات»، حاصلة على مستوى المحتوى الدراسي، أما «الطرائق، فلم تشهد تغييرات جوهرية؛ إذ بقي أساسها الإلقاء لمسائل الفقه، لكنها تأثرت بعض الشيء، حين تعزّز المضمون التعليمي بقضيتي الشرح والتفريع، من ذلك ما يلي:

---

(27) يفوت، سالم. **حفريات المعرفة العربية الإسلامية-التعليل الفقهي**-. بيروت: دار الطليعة، 1990م، ص169.

- التنظيم المنطقي للمعرفة الفقهية، حيث لم يعد الفقه مجرّد روايات تُتحمّل على نمط السنن النبوية، بل أصبح الأستاذ الشارح يُقسّم محاور الدروس بحسب ما يقتضيه المنطق وحسن الترتيب؛ فيبدأ بالمداخل الاصطلاحية التي تُعرّف بالاصطلاحات الأساسية في المباحث الفقهية المدروسة، ويربط الفقه بالنصوص الشرعية على سبيل الشاهد والمثال، ثم يشرع في الشرح ابتداءً بالأسباب والشروط وذكر أمهات الأحكام، وانتهاءً بالفروع والاختلافات المنقولة داخل المذهب وخارجه. وفضيلة هذه الطريقة أنها تجمع شتات الفقه، فتجعل الطالب يُدرك العلاقات بين أجزائه، ويتصوّر البناء الكامل للفقه، حيث يعرف مصدر اصطلاحاته، وكيفية انبناء بعضه على بعض، فيقدّم ما حقّه التقديم ويؤخّر ما حقّهُ التأخير، فلا تكون عنده الروايات الفقهية في درجة واحدة، بل يستطيع تحديد الأولويات والتركيز على الأساسيات، شأنه في ذلك شأن المتجوّل في مدينة وهو يحمل بين يديه خريطة تدلُّه على دروبها ومسالكها وتهديه إلى معالمها البارزة.

- الاستفاضة في الشروح الفقهية، أدت إلى ربط الفقه بمختلف المعارف الأخرى سواءً منها الشرعية كعلمي التفسير والحديث، أو اللغوية كالبلاغة وفقه اللغة والمعجم، أو باقي العلوم الطبيعية والإنسانية التي يستعين بها الفقيه في بيان قواعد الشرع وأحكامه العملية.

بتصفحنا الكتب المؤلفة وفق هذا المنهج الذي نحن بصدده، نستخلص أن الدرس الفقهي استطاع أن يحقّق عدة مزايا على مستوى طرق التدريس وأساليبه، من ذلك:

- الموسوعية في تناول قضايا الفقه نظراً إلى استدعاء الشروح من مختلف فروع المعرفة.

- التكامل بين العلوم، وانبناء بعضها على بعض، والاستفادة من محصلاتها بقدر الحاجة للوصول إلى المعرفة الفقهية.

- الارتباط بالواقع وبمشكلات الحياة، لأن الشارح كان يُخْرِج السماعات من الفقه النظري المنقول بصيغة المتون الروائية إلى التطبيق على النوازل والقضايا الحالة، وكانت الأمثلة والتطبيقات الفقهية توفّر سبيل الانتقال من المحفوظ النظري إلى التطبيق العملي.
- التوسع في ربط الفروع الفقهية بالنصوص الشرعية، سواءً في التمهيد للدرس الفقهي، أو في تقرير الاصطلاحات الشرعية أو في الاستشهاد والاستدلال على الأحكام الفقهية.

ج ـ ملاحظات على طرق التدريس في فقه التأصيلات

أبرز ما يميز منهج التأصيلات أنه استطاع عقد الصلات القوية بين النص الشرعي والفقه، ونتيجة لذلك، فقد تنوَّعت المراجع الفقهية، كتفسير آيات الأحكام، وشرح الأحاديث النبوية، وكتب الخلاف العالي. هذا التنوع في المراجع الفقهية كان له كبير الأثر في تنوّع طرائق التدريس، ويمكن رصد الملاحظات الآتية في هذا الشأن:

1. مركزية النص الشرعي في الدرس الفقهي، إذ إن النص في هذا المنهج، أصبح غاية أساسية مقصودة لدى الفقيه، فآيات الأحكام وأحاديثها، هي منطلق التفقّه، فتوجّهت عناية الفقهاء إلى تحقيق النصوص والاستنباط منها، وتفريع الأحكام عليها. لم يكن النص الشرعي يحظى بهذا الاهتمام في منهجَي «السماعات» و«التفريعات»، بل كانت العناية به وظيفية فحسب؛ أي يستثمر الفقيه النص في بعض المواضع والسياقات التي يقتضيها الدرس الفقهي فقط، كالمقدمات والتراجم بين يدي الباب الفقهي أو في معرض تقرير الاصطلاحات الفقهية، أو في مقام الشاهد على الفرع الفقهي.

انتقال النص الشرعي من الوظيفية إلى الغائية، جعل طريقة التدريس تنتقل بالتبعية من الإلقائية إلى الاستنباطية، **فالأولى**، تجعل الأستاذ يعرض مسائل الفقه، كَوْنها معرفة جاهزة ومنظمة سلفاً، ودوره إزاءها هو توثيق معطياتها وتحقيق نصوصها ثم نقلها للطلبة تباعاً، فيجتهدون في حفظها -كما هو الشأن

في «السماعات»- أو قد يزيد على ذلك تنظيماً للمادة الفقهية وترتيباً منطقياً لها، ثم تدعيماً لها بالشروح والتفريعات، وهو شأن فقه الشروح.

أما **الثانية**؛ أي الطريقة الاستنباطية، فتستبعد فكرة جاهزية الفقه، وتعود بالطالب إلى أساسيات المعرفة الفقهية، وتأخذ بيده شيئاً فشيئاً إلى مدارج التفقّه، وأول ذلك معرفة مورده، وهو ضبط النص الشرعي والتثبُّتُ من صحته، ثم تحليل بنيته اللغوية الموصلة إلى استخلاص المعاني واستنباط الأحكام باستعمال القواعد الأصولية والمنطقية، ومراعاة المقاصد الشرعية.

لا يعني الاشتغال وفق طريقة استنباطية تنكّراً للموروث الفقهي، ولا رفضاً لأحكامه التي هي حصيلة اجتهاد الإمام مالك وتلامذته والمقتفين آثارهم عبر المراحل الزمنية المختلفة بل كل ما في الأمر أن أستاذ الفقه وفق هذه الطريقة، لا يُقرّر مسائل الفقه وقضاياه ابتداءً فيلقيها إلى الطالب ثم يُتبعُها بالشرح فحسب، بل يجعل الطالب يصل إليها بنفسه انتهاءً، بعد مراحل متعاقبة من دراسة النص الشرعي والتفقّه فيه.

2. ارتباط التفقّه بالتدريب المستمرّ والتمرين المتواصل خلال الدرس الفقهي، يتخذ التدريب صوراً كثيرة بحسب تخصّص الأستاذ وميوله المعرفية؛ فمنهم من قصد إلى إكساب الطلاب القدرة على تحليل النصوص الشرعية واستنباط الأحكام منها، كصنيع القاضي عياض وأبي بكر بن العربي وأبي الوليد الباجي، وقد ساعدهم على ذلك التبحّر في علمي الحديث واللغة. ومنهم من التفَتَ إلى قضية التدريب الأصولي، فَمَرَّنَ الطلبة على استعمال قواعد أصول الفقه، وتخريج الفروع على الأصول، وإحكام الخلاف العالي، وقد ألمعنا إلى عمل أبي عبد الله المازري وأبي الوليد بن رشد الحفيد. لا يفوتنا أيضاً في هذا الصدد الإشارة إلى طريقة أبي محمد بن حزم الأندلسي وتوخيه تمرين الطلاب على إحكام أساليب البرهان والحجاج ومعرفة الاختلاف، وقد بيّن هذا المقصد في خطبة كتابه «المحلى بالآثار» حيث قال: «أما بعد، وفقنا الله وإياكم لطاعته، فإنكم رغبتم أن نعمل للمسائل المختصرة التي جمعناها في كتابنا الموسوم «المُجلَّى» شرحاً مختصراً أيضاً نقتصر فيه

على قواعد البراهين بغير إكثار، ليكون مأخذه سهلاً على الطالب والمبتدئ، ودرجاً له إلى التبحّر في الاحتجاج ومعرفة الاختلاف وتصحيح الدلائل المؤدية إلى معرفة الحق مما تنازع الناس فيه، والإشراف على أحكام القرآن والوقوف على جمهرة السنن الثابتة عن رسول الله ﷺ، وتمييزها مما لم يصح»[28].

من حسنات الطريقة الاستنباطية في تدريس الفقه، أنها تُعَوِّد الطالب منذ بداية أمره في الطلب، على الاستقلال الفكري وتُعينه على تكوين شخصية الباحث المتجرّد، لأنها تكسبُه أدوات البحث وتزوّده بالمعارف الضرورية، وتَدلّه على سبيل الاجتهاد بكثرة الممارسة والتدريب، ثم تتركه يشق طريقه في مسيرته العلمية. ولعل من نتائج ذلك -في الزمن الذي ساد فيه هذا المنهج التربوي- أن كتب الفقه عرفت كثرة في الإنتاج وتنوّعاً في المضامين والأساليب، وأن أعلام الفقه التأصيلي كانوا غُرَّة جَبِين الزمان، والمبرّزين في صُنوف المعرفة الشرعية والطبيعية والفلسفية، وكانوا أقدر الناس على الاجتهاد والإبداع، وتزامن شيوع منهج التأصيل مع انتشار المذهب الظاهري بالأندلس والمغرب الأقصى، الذي كان -من زاوية النظر التاريخية المحايدة- عامل ثراء فقهي وحافزاً على الاجتهاد وتوسيع نطاق البحث والمناظرة مع فقهاء المالكية.

ولعلنا لا نجانب الصواب إذا ادّعينا أن التطور الذي عرفه المنهج التربوي الفقهي، كان عاملاً أساسياً في حرية الفِكر والاجتهاد، ما شجّع على إحياء الظاهرية بالغرب الإسلامي وتبني الموحدين لها. والتزكية هنا لفضيلة النظر الاجتهادي المستقل، وللتطور الفكري المستمر، وليست للنتائج التاريخية والمعرفية المترتبة على ذلك، فإن الخطأ في الاجتهاد لا ينقص من قيمة الاجتهاد وأولويته.

---

(28) ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد. **المحلى بالآثار**. تحقيق عبد الغفار سليمان البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية، 1995م، ج1، ص21.

د ـ ملاحظات على طرق التدريس في منهج المختصرات

سادت في هذا المنهج طريقة حفظ المتون الفقهية المختصرة، ثم تتبُّعها بالشروح والتعاليق، حتى تترسّخ لدى طالب الفقه. ويمكننا الاصطلاح على تسمية هذه الطريقة بالطريقة التقريرية، لأن أحكام الفقه كانت قد وصلت إلى نوع من الاستقرار والثبات، فقد اشتهر منها ما اشتهر، وظهر منها ما ظهر، واختار الفقهاء من الاجتهادات القضائية ما اختاروا تحت مسمى العمل. ونظراً إلى التلازم بين المجالين العلمي والتربوي، فإن التدريس أيضاً قد عرف نوعاً من الثبات والاستقرار، حيث أصبح دور الأستاذ هو تقرير الفروع الفقهية للطلبة من خلال سرد المختصرات، وفك اصطلاحاتها ومعانيها وأحياناً ألغازها.

1. غلبة الحفظ وعدم تناسبه مع الفهم، وقد أشار إلى هذا الملحظ قديماً الفقيه القَبَّاب زعيم فقهاء فاس في عصره، حين حضر هو وطلبته مجلس الشيخ ابن عرفة، فقال لأصحابه بعد انصرافهم «علمتم ما تحصّل بأيدينا من الفقه، وصحَّ عندكم أن الملكة التامة في التحصيل والتصرّف إنما هي في قُوَى أهل تونس ومن يليهم من أهل المشرق، وأن قُصارى ما عندنا وعند مشايخنا إنما هو حفظ النصوص وإبقاؤها على ما هي عليه»[29].

«إن العيب مشترك بين الطريقتين (طريقة الحفظ وطريقة الشروح الطويلة)، وهذا العيب نابع من الكتب المتداولة في التدريس، فمن حيث كونها مختصرات مركزة، كانت طرق التعليم تعتمد أساساً على الحفظ والتلقين، قاصدة من ذلك إنشاء أدمغة مسجلة حافظة، أكثر من حرصها على إعداد فكر التلميذ للبحث والابتكار والتجديد»[30].

2. كثرة الجهد وقلّة الحصيلة، فإن حفظ المتون الكثيرة وتعقُّبَها بالشرح

---

(29) المقَّري. **أزهار الرياض**. مرجع سابق. ج3، ص32.

(30) الصغير، عبد المجيد. **إشكالية إصلاح الفكر الصوفي**. الدار البيضاء: دار الآفاق الجديدة، 1994م، ص102-103.

في مجالس الدرس على أيدي شيوخ كثيرين، كان عملاً مضنياً، فقد كانت تطول مدة الدراسة إلى غير حدّ، لا يتلقى فيها الطالب إلا شروحاً متنوعة على المتن الفقهي نفسه. قال أبو الحسن بن ميمون الغماري: «فأول ما يستفتح يومنا بمجلس شيخي الذي أخذت عنه معظم ما يسَّر الله لي فيه من الفقه والحديث... ثم بعده مجلس في رسالة ابن أبي زيد بالنقل الكثير أيضاً من شارحيها، ومعظمهم الشيخ الجزولي، وبه كان يقرأ شيخنا المذكور، ويذكر من غيره شيئاً كثيراً... ثم بعده مجلس المدونة بالنقل الكثير المفرط من كلام مشايخ المدونة من أولهم إلى آخرهم، فيشرع عند شروق الشمس ويفرق أحياناً قرب الزوال... ثم يأتي بالفور مُدرس هذه المدرسة التي يعمل فيها الأستاذ المذكور يجعل مجلساً للمدونة.. كما كان عمل شيخنا المذكور قبل، إلى أن يؤذن أذان الزوال، ونأتي مجلس أستاذ آخر، دون الأستاذ الأول على طريقته، وثاني سفر منه»[31].

3. كثرة المسائل وعدم تناسبها مع مستويات الطلبة، فلم يكن الفرق بين المبتدئ والمنتهي إلا كثرة المسائل وقلّتها. قال الخضري: «وليس كثرة المسائل مما يبعث في النفس روح الفقه، كان طالب الفقه في الدرجة الثالثة وهي درجة المنتهي لا يشتغل إلا بالفقه ولا يخلطه بغيره من العلوم، أما نحن فقد استوى في نظامنا الدراسي تعليم المبتدئ والمنتهي، فكما شُغل الأول بمبادئ علوم كثيرة شُغل الثاني، فإذا قُدّر له الفوز أخيراً في ميدان الامتحان، فليس هو بفقيه ولا بأديب ولا فيلسوف»[32].

أشار أيضاً الطاهر بن عاشور إلى قضية إغفال منهج المختصرات لتفاوت مستويات التلاميذ، قال: «فإنك تجدهم يكلفون التلامذة المبتدئين في السنة

---

(31) انظر: التازي، عبد الوهاب. **جامع القرويين، المسجد والجامعة بمدينة فاس: موسوعة لتاريخها المعماري والفكري**. بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1973م، ج2، ص412-413.

(32) الخضري. **تاريخ التشريع الإسلامي**. مرجع سابق. ص376. (حديث الشيخ الخضري هنا، عن نظام التدريس الشرعي في بدايات القرن العشرين، وقد كان امتداداً لمنهج المختصرات، الذي شاع في مختلف البلاد الإسلامية لعدة قرون).

الأولى بدرس فن المنطق، وبتلقّي البراهين الكلامية عند تدريس المرشد المعين»[33].

إن كثرة المسائل، والاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب، لم يكن من محدثات هذا المنهج في القرون المتأخرة، بل قد عرفنا «أن السماعات» كانت أكثر رحابة في مسائلها، فـ«المدونة» وحدها اشتملت على ست وثلاثين ألف مسألة أو يزيد، وعرفنا كذلك أن حفظ «المدونة» -على وَجه الخصوص- كان أمراً شائعاً في مختلف المراحل التاريخية. غير أن الفارق بين طريقة السماعات وطريقة المختصرات، أن **الأولى**، كانت طريقة إلقائية تصاعدية، حيث يتلقى الطالب مسائل الفقه شيئاً فشيئاً عن شيخه كما يتلقى المتون الحديثية، ولا يتجاوز قدراً منها إلا بعد حفظه جيداً وفهمه وتداوله في مجلس الدرس استحضاراً ومذاكرة، فيكون الحفظ والفهْم متساوقين يؤيد أحدهما الآخر؛ فلا يحفظ المتفقّه إلا أمراً يفهمه، كما لا يفهم نصّاً ويفرّط في حفظه. أما **الثانية**، فهي طريقة تقريرية صرفة تبدأ بالحفظ الخالص من غير اشتغال بالفهم، ثم يأتي الشرح متأخراً دُفعة واحدة، فيَعْسُر تَشَرُّبُه جميعاً،ما يضطرّ الطالب إلى إعادة الكَرَّة مع حاشية تدعم جانب الشرح، ثم تعليق فتقييد، وهكذا.

4. ضيق أفق البحث الفقهي، ونمطية الفكر نظراً إلى غلبة العمل اللفظي على التفقّه؛ فقد كانت الشروح تتبع الألفاظ وتقصّر في جانب المقاصد والمعاني، وتعتمد على الأحكام الجاهزة من دون أن تُشير إلى مآخذها أو تربطها بمواردها. ولذلك، فإن «حركة الحياة الفكرية في المغرب (في القرون المتأخرة) فقدت بعض الفعالية، لأنها انطلقت من قاعدة محدّدة المناهج في التأليف والتدريس، فطبعت نمطية تفكيرها بمحدودية في الرؤية الفكرية، بسبب أحداث العصر التي صرفت الهمم عن الإبداع والاجتهاد، فكانت ذات نهج اتباعي، وهذا ما جعل منهج التدريس يعتمد على طريقة الإقراء والتلقين، التي قامت على أساس المختصرات. وتحظى هذه الطريقة بإقبال العلماء

(33) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص129.

والمتعلمين، لضيق أفق العلماء أمام روح الاجتهاد، ولقصور المتعلمين وانصرافهم عن دراسة الأصول. وقد كان لهذه المختصرات أثر سلبي على الحركة الفكرية لما فيها من فساد في التعليم وإخلال بالتحصيل»[34].

2. ملاحظات نقدية حول أساليب التقويم

من خلال تتبّع مراحل تدريس الفقه والمناهج المعتمدة في ذلك، لا تكاد ترصد أسلوباً للتقويم فوق الأساليب القليلة المعروفة والمتداولة منذ بدايات التدريس الفقهي، مثل المناظرة والامتحان الشفهي والإجازة العلمية، وما يعتمده شيوخ الفقه أثناء حصة الدرس من إنجازات كالسؤال المباشر للطلبة، أو فتح المجال للمتعلم ليجيب عن أسئلة المستفتين تحت نظر الأستاذ.

أظن أن الرتابة التي اتَّسَم بها التقويم الفقهي في التجارب التربوية للغرب الإسلامي، راجعة لعدة أسباب، بعضها مرتبط بطبيعة الفقه ووظيفته الاجتماعية، وبعضها مرتبط بالمنظومة التربوية السائدة، ومن بين تلك الأسباب ما يلي:

أ. غلبة التقويم العام على التقويم الخاص، أقصد بالأول ما كان متداولاً بين أهل العلم والاختصاص من شهادات التزكية للنجباء من العلماء والطلبة، وما كانوا يصفون به المتفقهين من أوصاف علمية منبئة عن مكانتهم، كجودة الحفظ ودقة الفهم؛ فقد كان هذا الجو العلمي العام يُغني عن التقويم الخاص الذي يُجْريه أستاذ الفقه مرّة بعد مرّة، كما إن ارتباط الفقه بقضايا المجتمع ونوازل الناس، جعل للعامة نوعاً من التقويم للفقهاء، بحسب ما يطمئنون إليه من فتاويهم، ومن سلوكهم العلمي والخُلقي.

ب. عدم الارتباط المباشر بين تحصيل الدرجات العلمية وتولّي الوظائف والخطط الشرعية، جعل التقويم لطلبة الفقه قليل الأهمية، ولا تبرُز قيمته

(34) العلوي، عبد الله بناصر. «الواقع الفكري في فجر الدولة العلوية»، ندوة الحركة العلمية في عصر الدولة العلوية إلى أواخر ق19». سلسلة ندوات ومناظرات؛ رقم 3، جامعة محمد الأول، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة 1994، ص192.

إلا وقت الحاجة، كتقويم أهلية فقيه من الفقهاء لتولّي القضاء أو التدريس، ومثال ذلك ما ذكرناه من اشتهار الفقيه الشيخ الصَّرْصَرِي بحفظ وإتقان «التهذيب» -من خلال التقويم العام-، فلما قضت الحاجة النظر في أهليته لتولي كرسي الفقه بالمدرسة المتوكلية، على عهد السلطان أبي عنان المريني، أُخْضِعَ للتقويم الخاص، فامتحنهُ بعض الفقهاء الموكلين بذلك.

ج. إقبال الطلاب على الدرس والتحصيل رغبة في العلم وتَشَوُّفاً لمكارمه وفضائله، قلَّل من أهمية الحوافز الخارجية، وجعل تدخّل الأستاذ بالمراقبة والتقويم المستمر غير ضروري، فانصرف جهد الشيوخ إلى ضبط المادة العلمية وحُسن الإلقاء، وتوجَّهَتْ عناية الطلبة إلى الحفظ الجيد والفهم والحرص على الاستزادة من العلم ومراجعة الشيوخ عند الحاجة، فقلَّ بذلك دور التقويم في المنظومة التربوية السائدة.

د. ارتباط التقويم الفقهي بمجريات الدرس، فلم يكن الامتحان مرحلة خاصة في التدريس، بل كان إنجازاً مدمجاً في حصّة التعليم، ولأن التلميذ يكون تحت نظر أستاذه في كل حصص الدرس، فإنه لا يحتاج إلى امتحانه في وقت مخصوص، بل يكون قد خبَرَ شأنه وعلم مستواه ومكانته بين أقرانه، بكثرة المذاكرة والمخالطة وتداول مسائل الفقه.

بعد هذا المدخل حول مكانة التقويم في الدرس الفقهي القديم، أمضي إلى تسطير بعض الملاحظات النقدية حول التقويم وأساليبه:

أولاً؛ لقد كانت المناظرات الفقهية من أهم الأساليب التي أبدعتها الممارسة التربوية، فبها يكتشف الطالب نقاط القُصور عنده، ويتعلّم من الجوانب التي تفوّقَ عليه فيها مناظرُهُ، وبها أيضاً تتمايز مراتب المتفقهين وتتجلّى ملكاتهم الفقهية في الحفظ والفهم والقدرة على التطبيق، غير أن المناظرات الفقهية لم تحظ بالاهتمام الذي حظيت به في بلدان المشرق، وقد أكّد ابن خلدون هذه المسألة غير ما مرّة في «مقدّمته»، وأرجع ذلك إلى بعض الأسباب المذهبية والحضارية، قال: «فكثُرَت تآليفهم (أي الأحناف)

ومناظراتهم مع الشافعية وحَسُنَتْ مباحثُهم في الخلافيات، وجاؤوا منها بعلم مسْتَظْرَف وأنظار غريبة، وهي بين أيدي الناس، وبالمغرب منها شيء قليل، نقله إليه القاضي ابن العربي وأبو الوليد الباجي في رحلتهما»[35].

نستفيد من هذا النص التاريخي، أن المغاربة استفادوا علم المناظرات من المشارقة، وأن دخولها إلى المغرب قد تأخّر إلى زمن الباجي وابن العربي. كما إن الاختلاف المذهبي عامل على ازدهار المناظرات، ولذلك ازدهرت بالمشرق حيث تعدّدت المذاهب، وقلّت في المغرب الذي غلب عليه المذهب المالكي. لكن ابن خلدون ذكر في موضع آخر من «المقدمة» سبباً متعلقاً بطبيعة المذهب المالكي، جعل المناظرات قليلة في الغرب، قال: «وهو لعَمري علمٌ جليل الفائدة [أي الخلافيات] في معرفة مآخذ الأئمة وأدلته، ومِرَانِ المطالعين له على الاستدلال عليه، وتآليف الحنفية والشافعية فيه أكثر من تآليف المالكية، لأن القياس عند الحنفية أصل للكثير من فروع مذهبهم كما عرفت، فهم لذلك أهل النظر والبحث، وأما المالكية فالأثر أكثرُ مُعتَمَدِهم وليسوا بأهل نظر، وأيضاً فأكثرهم أهل الغرب وهم باديةٌ غُفل من الصنائع إلا في الأقل»[36].

صحيح أن ابن خلدون يتكلم هنا عن التأليف في الخلافيات بالدرجة الأولى، ولكن الأمر لا يخلو من الدلالة على منهج التدريس ولو بطريق الإشارة، ولنا أن نلاحظ أن دخول المناظرات إلى الغرب -والأندلس على وجه الخصوص- كان متزامناً مع نشأة الخلاف المذهبي أصولاً وفروعاً، حيث وجد المالكية أنفسهم بحاجة إلى محاججة أهل الظاهر.

هكذا يمكننا القول إن المناظرات لم تعرف الانتعاش والازدهار الذي يبعث الحيوية والنشاط في تدريس الفقه إلا من خلال منهج التأصيلات، فإن ابن العربي والباجي -اللذين نسب إليهما ابن خلدون حمل المناظرات إلى المغرب- من أعلام هذا المنهج. ولا شك أن التجديد على صعيد المحتوى

(35) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق. ص448.
(36) المرجع السابق، ص457.

الدراسي وعلى مستوى طريقة التدريس، قد رافقه تثبيت لهذا الأسلوب في التقويم وتدعيم لدوره في التفقّه، أقصد أسلوب المناظرة.

لم تكن المناظرات مستحدثةً في منهج التأصيل، بل عُرفت قبل ذلك في منهج السماعات، غير أنها في هذا الأخير لم تكن تستهدف سوى إبراز قدرة المتناظرين على حفْظ الروايات الفقهية، يدلنا على ذلك ما أشرنا إليه سابقاً من المناظرة بين دراس بن إسماعيل وخلف بن عمر القيرواني، وكان موضوعها قوة الحفظ واستحضار المسائل من الكتب الدراسية، وهي هنا «الواضحة» و«المستخرجة» وديوان محمد بن سحنون.

أصبحت المناظرة في منهج التأصيل، تستهدف إظهار القدرة على الحجاج والتمكن من نصرة المذهب ونقض القول المخالف له، فكانت بذلك تتجاوز قضية الحفظ إلى قضايا الاستدلال والترجيح ومعرفة الخلاف العالي، فتحولت من المناظرة في الفروع الفقهية إلى المناظرة في أصول الفقه والأحكام الكلية.

ولعل هذا قد يُفسِّر قول ابن خلدون حول قلة المناظرات بالغرب الإسلامي، فإنه ربما قصد الحجاج والجدل في الأصول، وليس مجرّد المناظرة في الفروع، ولعلّه أيضاً يُفَسِّر قول ابن رشد قبل ذلك، حين قال في هذا الصّدد: «فهذه صناعة أصول الفقه والفقه نفسه لم يكمُل النظر فيها إلا في زمن طويل، ولو رَامَ إنسانٌ اليوم من تلقاء نفسه أن يقف على جميع الحُجج التي استنبطها النظّار من أهل المذاهب في مسائل الخلاف التي وُضِعَت المناظَرَةُ فيها بينهم في معظم بلاد الإسلام ماعدا المغرب، لكان أهلاً أنْ يُضْحَكَ منه»[37].

ويُشرع السؤال هنا؛ لماذا قلّت المناظرة في المغرب؟ إن محقّق كتاب «فصل المقال»، قد أرجع ذلك إلى اتحاد المذهب بالمغرب، ما أعفى فقهاءه

(37) ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال**. تحقيق محمد عمارة. القاهرة: دار المعارف، د.ت.، ص27-28.

من الاشتغال بالخلاف والحجاج. قد يكون ذلك صحيحاً، إلا أنه لا ينبغي إغفال العامل التربوي أيضاً، فإن المتقدمين قد اشتغلوا بفقه جاهز حين اعتنوا بنقل السماعات وتحقيق نصوصها، فلم تظهر عندهم المناظرة إلا في حدود قليلة، وبمعنى أضيق مما يقصده ابن رشد، ولم تبرز الحاجة إليها بمعناها الواسع إلا حين اشتغلوا بفقه الحديث حيث يكثر الاختلاف وتعدّد الاجتهادات المذهبية، وساعد على ظهورها أيضاً الحاجة إلى محاججة أصحاب الظاهر.

ثانياً؛ اختلفت معايير التقويم الفقهي من منهج إلى آخر، فحين كان الفقه في أوج ازدهاره، كانت أمارات جودة التفقّه هي القدرة على استنباط الأحكام الشرعية من النصوص ومعرفة أسباب الاختلاف بين الفقهاء والتمكّن من الترجيح بينهم، أما الاستكثار من حفظ المسائل فلم يكن له كبير أهميّة. وحين ارتد الفقه إلى دركات الجمود والضعف علمياً ومنهجياً، أصبح معيار جودة الطلب الفقهي هو قوة الحفظ لا غير، قارن قول ابن رشد: «بهذه الرتبة يسمى فقيهاً [يقصد بتحصيل أقدار من علوم مختلفة وباستثمارها] لا بحفظ مسائل الفقه ولو بلغت في العدد أقصى ما يمكن أن يحفظه إنسان»[38] بقول ابن ميمون الغماري: «ولا يحسبون من طلبة العلم إلا من يأتي بالنص في كل مسألة يتكلم فيها عن ظهر قلب، يحفظ النص كما يحفظ الآية من القرآن»[39]. تدلنا هذه المقارنة على تغيّر النظرة إلى الفقه، وعلى اختلاف معايير التقويم الفقهي، فكم ممّن يُعدّ من كبار الفقهاء عند المتأخرين، لا يُسَلَّم له بهذه الصفة عند المتقدمين.

ثالثاً؛ أصبحت الإجازة عند المتأخرين تعني نوعاً من التقويم الفقهي، ويمكننا أن نسجّل في هذا المقام، أن الإجازة عند المتأخرين حملت هذا المعنى الإضافي عما كانت تعنيه عند المتقدمين؛ إذ لم تكن تعني سوى إذن الشيخ لتلميذه برواية مسموعاته ومؤلفاته، ولو لم يسمعها منه ولم يقرأها عليه.

---

(38) ابن رشد الحفيد. **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**. مرجع سابق، ج2، ص303.
(39) التازي. **جامع القرويين**. مرجع سابق. ج2، ص412.

كذلك يمكننا أن نُسجّل أن الإجازة قد لا تُفيد تقويماً صحيحاً لقدرات طالب الفقه، لأنها أصبحت مرتبطة بإجازة الكتب التي تلقَّى شرحها من الشيخ المجيز، فكل ما تعْنيه هو تمكن المجاز من ضبط الكتاب قراءة وحفظاً، وربما فهماً، وليس في ذلك دلالة على حصول الملكة الفقهية لديه؛ إذ لم يعتنِ التقويم بقياس قدرته على تخريج الفروع على الأصول، أو تطبيق المحصلات الفقهية على النوازل المستحدثة، ولم يلتفت المجيز إلى شيء من المعاني التي ينتظمها مفهوم الاجتهاد. وقد انتقد بعض الفقهاء الحرص على الإجازات من دون أن يقترن ذلك بحقيقة التفقّه، خصوصاً الفقه المعتمد على النصوص الشرعية(40).

رابعاً؛ يلاحظ على التقويم عند الفقهاء المتأخرين؛ أي في منهج المختصرات، أنه كان يركّز على المعارف وينحصر في المستويات اللفظية تبعاً لطريقة التدريس والمحتوى التعليمي. إلى جانب ذلك، فإن التمرين كان نادراً في النظام الدراسي، قال ابن عاشور، واصفاً أحوال التدريس عند المتأخرين ومشيراً إلى أن من أسباب ضعف التعليم: «إهمال التمرين والعمل بالمعلومات كما هو الغاية من كل علم، ولهذا نرى بالجامع بتونس، وفي كثير من بلاد الإسلام علوماً تدرس وكتباً تختم، ولا نرى فيمن نحادث... من يُرجِّح في مسائل الخلاف، وما سبب ذلك إلا أنهم إنما حَصَّلوا ألفاظاً متحجّرة اصطلحوا أن يسموها علماً وهم يدرسونها، وما يشعرون بعنوانها وغايتها والقصد منها، وما يجري من التمرينات في الدروس ليس هو إلا تمريناً سطحياً»(41).

وقد كان لغياب التدريب والتمرين في مجالس الدرس، أسوأ الآثار والنتائج على الفقه والفقهاء، فإن انقطاع العمل؛ أي التمرين، عن التعليم قد محا روح العلوم من الأذهان، فصيّر العلم قواعد واصطلاحات لا يُهتم فيها

---

(40) المازري، أبو عبد الله محمد بن علي. **إيضاح المحصول من برهان الأصول**. تحقيق: عمّار الطالبي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2001، ص498.

(41) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق. ص129.

بعمل، ولا يُمرَّن صاحبها، حتى إذا بحث أو انتقد فإنما ذلك في معارضة قاعدة لأخرى»[42].

ثالثاً: ملاحظات نقدية على جوانب أخرى متعلقة بالمنهج

القضايا التي سأتطرّق لها في ثنايا هذا المبحث ليست من صميم المنهاج التربوي للفقه، ولكنها شديدة الارتباط به ومؤثرة فيه غاية التأثير. إنها إجراءات تنظيمية للدراسة وتقاليد للطلب، استقرّت العوائد عليها فأسهمت في رقيّ المنهج المدرسي وكفاءته، أو في ضعفه وتراجعه.

إن الباعث على تناول هذه القضايا هو الاقتناع المبدئي أن المنهج في التدريس، ليس هو العامل الوحيد على بلوغ الفقه مكانة معينة، وإنما هو جزء من نسق حضاري مترابط العوامل والمؤثرات -وإن كان هو أقواها وأولاها بالاعتبار-، لأجل ذلك لا يسعنا أن نَقْصُر الحديث على عناصر المنهاج، ونغفل المؤثرات الخارجية الفاعلة في حقيقة التفقّه ومكانته.

وأكتفي هنا، بنظرات سريعة في خمسة عوامل داعمة للمنهج الدراسي ومؤثرة فيه، هي، الرحلة في طلب الفقه، وحرية اختيار الأستاذ، وكثرة طلاب الفقه، وأخذ الفقه عن الشيوخ، وآداب التدريس.

1. الرحلة في طلب الفقه

تكلم العلماء والتربويون من قديم عن الرحلة في طلب العلم، وأولوها عناية خاصة، وهم يقصدون بالدرجة الأولى الرحلة في طلب الحديث النبوي الشريف، لأن الاهتمام بجمع السنن كان يتطلب السفر إلى الرواة والمحدِّثين المنتشرين في ربوع البلاد الإسلامية. ولأنَّ تدريس الفقه كان في أول أمره يُحاكي تدريس الحديث النبوي، فإن التفقه هو أيضاً عرف الحاجة إلى الرحلة، خصوصاً عند علماء الغرب الإسلامي الذين نقلوا الفقه المالكي من رواته المدنيين والمصريين والعراقيين، كما تروى السنن، ثم أصبحت الرحلة

(42) المرجع السابق، ص181.

للتفقه تقتضيها ضرورات التقريب بين المدارس داخل المذهب نفسه، كالمدرسة العراقية والمدرسة القروية والمدرسة الأندلسية في المذهب المالكي، وأيضاً الحاجة إلى تلاقح التجارب التربوية والإفادة من مناهج العلماء الكثيرين والمتباعدين في أوطانهم. ولا يفوتُنا التذكير بفضل الفقهاء المغاربة الذين رحلوا إلى المشرق، ودورهم في تطوير الفقه إنتاجاً وتدريساً بالغرب الإسلامي، كأبي بكر بن العربي، والباجي الذي استفاد من رحلته العراقية التي دامت ثلاثة عشر سنة، أساليب الحجاج والمناظرة، واستطاع بها مواجهة ابن حزم، وإنقاذ الفقه المالكي من ورطته[43].

«لم تقتصر فائدة الرحالة من العلماء على بلادهم أو البلاد التي زاروها، بل هي تجاوزت ذلك إلى أشخاصهم هم، إلى مؤلفاتهم إلى أفكارهم ونظرياتهم. ومما ينبغي التسليم به أن الذين استطاعوا أن ينفذوا إلى خارج البلاد، كان ذكرهم أدوم ونفعهم أشمل، لأنهم فتحوا عيونهم على ما لم يعرفه الآخرون، ونظرة إلى ما استطاع هؤلاء نشره من مؤلفات وشروح وحواشٍ تكفي في التدليل على ذلك»[44].

كانت الرحلة العلمية رائجة عند المتقدمين من الفقهاء، غير أن المتأخرين منهم قلّت عنايتهم بها، واكتفوا بما تحصّل لديهم من متون الفقه، وبمن قرُب منهم من الشيوخ، «لم يكن يتم لفقيه من فقهاء الأدوار الماضية [أي ما قبل الدور السادس الذي هو عهد التقليد المحض والتقهقر] ولا ينال تمام الاحترام إلا بالرحلة والتلقي عن علماء الأمصار سوى علماء بلده، وقليل منهم من اعتُرف له بالنبوغ والتبريز مع بقائه في بلده... أما في هذا الدور [السادس] ولا سيما في أواخره فقد بُتَّت الصلات بين علماء الأمصار»[45].

---

(43) ابن بشكوال، أبو القاسم خلف بن عبد الملك. **الصلة في تاريخ علماء الأندلس**. بعناية صلاح الدين الهواري. صيدا، لبنان: المكتبة العصرية، 2003م، الترجمة رقم 453، ص175.

(44) التازي. **جامع القرويين**. مرجع سابق. ج2، ص447.

(45) الخضري. **تاريخ التشريع الإسلامي**. مرجع سابق. ص369.

2. حرية اختيار الأستاذ

كانت العادة أن لا ينتصب للتدريس في الجوامع الكبار إلا من انتهت إليه المهارة في العلم والدين في وقته، وللأساتذة الحرية في اختيار المواضيع التي يدرسونها أو الطريقة التي ينتهجونها. كان ذلك سلوكاً عاماً في مختلف مراحل تدريس الفقه، وقيّدت هذه الحرية شيئاً ما في تراتيب المتأخرين، حيث سادت عندهم طريقة التزام بعض الكتب المختصرة في التدريس، وكذلك وقف الكراسي العلمية على تدريس كتاب معيّن.

ويقابل هذه الحرية في جهة الطالب، أنه يُقبل على الطلب اختياراً، كما إنه يختار من يتلقى على أيديهم هذا العلم أو ذاك، فله أن يتلقى على شيوخ بلده، أو أن يغادرهم إلى الشيوخ البعيدين في كل ربوع البلاد الإسلامية. وفي البلد الواحد أو الجامع الواحد، له أن ينتقل من حلقة علمية إلى أخرى من دون قيد أو شرط، بحسب ما يتوسّمه في الأساتذة من حُسن الإلقاء وجودة التعليم، وكذا ما يلمسه من طباعهم وأخلاقهم ومتانة دينهم.

نقل المنوني في هذا السياق نماذج من الحرية في التعليم في تاريخ المغرب تجلّي بعض الجوانب من مناهج التعليم بالجوامع، من ذلك ما نقله من أن أبا علي بن عاشر، المعروف بقريعات، حين ورَدَ على سبتة مال إليه طلبتها وتركوا أبا علي الرندي، لأن ابن عاشر أبسط عبارة وأسهل إلقاءً[46].

3. كثرة طلاب الفقه

الإقبال على تعلّم الفقه بصفة خاصة، يُعدّ سِمة بارزة طبعت مختلف مراحل التاريخ التربوي في الغرب الإسلامي كما في شرقه، فلا تجد عالِماً من العلماء الذين نُقِلَتْ تراجمهم، إلا وله وشيجة تربطه بالفقه، إما دراسة وتحقيقاً وتأليفاً، أو بحثاً ومشاركة، أو -على أقل اعتبار- اطلاعاً على بعض مباحثه ومزاولة لها في أثناء سِني الطلب. فإنك ترى أن هذا الموروث الفقهي

(46) المنوني، محمد. **العلوم والآداب والفنون على عهد الموحدين**. ط 2. الرباط: مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، 1977م، ص26.

الضخم، هو حصيلة أنظار الباحثين من شتى المذاهب والمدارس والتوجهات الفكرية والمجالات العلمية، تكاملت فيه جهود الفقهاء المفسرين، والفقهاء المحدثين، والفقهاء اللغويين، والفقهاء الفلاسفة والفقهاء الأطباء والفقهاء القضاة أو الموثقين، وهلمّ جرّاً، لأن الفقه داخل في اهتمامات كل أولئك وغيرهم، ويلامس قضاياهم وأبحاثهم.

تلك الكثرة في طلاب الفقه، ستنعكس إيجاباً على الجوانب المعرفية والمنهجية فيه، فتكسبها ثراءً وتنوُّعاً. ومن جهة أخرى، سترفع من نسبة المبرّزين في الفقه وتوفّر حُظوظ تخريج الأئمة الأعلام الذين يُجدّدون أمر الشريعة ويُثَبِّتُون حقيقتها وهدايتها جيلاً بعد جيل. إن إدراك تلكم المنزلة، أو ما يُدانيها ليس أمراً ميسوراً لكل طالب، فكيف إذا قلّ عددهم، ولم تتوجّه عنايتهم لدراسة الفقه؟!

ولله دَرّ الإمام أبي بكر بن العربي كيف صوّر هذه الحقيقة مما لاحظه من المعطيات التربوية في عصره بأسلوب أدبي جَذَّاب، قال: «أمّا بعد، فإن الداخل في طلب العلم كثير والسعيد قليل، وعدم الإنصاف خطب جليل، وكم من حاضر بعرفة من غير معرفة، ونازل بمنى وما نال مُنى، وكم قارئ في بغداد خرج وما قرى بزاد، فالشجر يوجد والثمر يعدم... وقد شاهدتُ مَنْ طلب العلم بإفريقيا ومصر والشام والساحل والعراق والحجاز، ما لا يأتي عليه الإحصاء، ولا يُنال بالاستقصاء، جميعهم يأمل الغاية وما حصل عليها، ويقصد النهاية وما انتهى إليها...»[47].

والنصوص الدالة على كثرة طالبي العلم، وطالبي الفقه بالخُصوص أكثر من أن تحصى، أكتفي منها بذكر هذه المقتطفات القليلة: ذكر أبو الوليد الباجي أن سليمان بن حرب كان يحضر مجلسه ثلاثة آلاف رجل للسماع منه،

---

(47) ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله. «رحلة ابن العربي»، ضمن كتاب عصمت عبداللطيف دندش، **دور المرابطين في نشر الإسلام في غرب إفريقيا [430-515هـ/ 1038-1121م]**. مع نشر وتحقيق رسائل أبي بكر بن العربي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988م، ص182.

وكان له مُستملٍ كان صوته أخفض من الرعد، فقيل له اِرفع صوتك لأنا لا نسمع[48]. وذكر عياض في ترجمة أبي عيسى يحيى بن عبد الله أنه «رحل إليه الناس من جميع الأندلس لرواية «الموطأ» وحديث الليث، وسماع ابن القاسم... قال ابن عفيف: سمعنا منه «الموطأ» في أزيد من خمسماية تلميذ، وسمع منه عالم عظيم»[49].

وليس وقوفنا على هذه الجزئية من قبيل الاستطراد أو الحشو، إنما دعانا إلى ذلك، أن هذه الظاهرة التربوية -ومثلها بقية القضايا المذكورة في هذا الفصل- كان لها مدخل في منهج التدريس وعلاقة تأثير وتأثر متبادلة، فكان حَرّياً بنا الانتباه إليها ورصد دورها التربوي، لنستطيع بعد ذلك استلهام روحها واقتباس جوهرها الصالح، في ما نأمله من إصلاح معاصر لتدريس الفقه.

4. أخذ الفقه عن الشيوخ

لعله من البدهي أن نُقرّر أن التفقّه في كل أطوار التاريخ الإسلامي ارتبط بالتلقي عن الشيوخ، وملازمة حلقات الدرس لاستمداد المعرفة والمنهج -ومعهما أخلاق العلم والعلماء- مباشرة من الأساتذة، فلا تجدهم يختلفون حول أهمية الأستاذ في درس الفقه وفي ضرورة الأخذ عنه مدة من الزمان تحصل منها القدرة على الاستمرار في مسيرة الطلب، وتُؤمن بها غوائل التيه المعرفي والتعثُّر المنهجي. بل تراهم يُنكرون أخذ العلم من بطون الكتب من دون مراجعة العلماء والفَيْء إلى تحقيقاتهم وتصويباتهم وشروحهم، من ذلك ما رواه عياض في ترجمة أبي جعفر أحمد بن نصر الداودي من أئمة المالكية بالمغرب (توفي 402هـ/ 1011م) من أنه «كان يُنكر على معاصريه من علماء القيروان سكناهم في مملكة بني عبيد، وبقاءهم بين أظهرهم، وكتب إليهم بذلك، فأجابوه: أسكت لا شيخ لك، أي لأن درسه كان وحده، ولم يتفقّه في أكثر علمه عند إمام مشهور وإنما وصل إلى ما وصل بإدراكه، ويُشيرون أنه

(48) ابن بشكوال. **الصلة**. مرجع سابق. الترجمة رقم 453، ص176.
(49) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج2، ص90.

لو كان له شيخ يُفقهه حقيقة الفقه، لعلم أن بقاءهم مع من هناك من عامة المسلمين تثبيت لهم على الإسلام»[50].

وهذا شهاب الدين المقَّري، حين ذَكر ما ذَكَر من ضعف مَلَكات المدرسين في زمانه، وقصور معارفهم وطرائقهم في التدريس، خشي أن يكون تقريرُه للواقع مدعاةً للتجريح في شخوصهم، والطعن في تديُّنهم، فيؤدي ذلك إلى النفور منهم واعتزال الأخذ عنهم، فقد أورد كلاماً حاصله نسبة النقص للعلماء المعاصرين له، قال: «إطلاق اسم المدرس على المقتصر على نقل تقاييد الرسالة والمدوّنة من غير فَتْشٍ ولا تنزيل ولا كشف واستظهار بغيرها: مجاز لا حقيقة، وهذا الوصف كادَ أنْ يَعُمَّ أهل الوقت أو عَمَّهُم، فنسأل الله العظيم المغفرة من التطفّل وتعاطي ما ليس في المقدور».

ثم التمس العذر لهم، مميّزاً بين الضعف في التصنيف والضعف في الدين، قال: «إيّاك أن تظن القصور بمن تصدّى للتقييد على (التهذيب)، من طلبة الشيخ أبي الحسن وكذا من تلاهم من طلبة الشيخ أبي زيد عبد الرحمن الجزولي، ويقرع سمعك ما أفتى به الشيوخ ومن له في العلم الرسوخ، أن تقاييد «التهذيب» و«الرسالة» لا يُعوَّلُ عليها في الإقراء ولا يُوثق بشيء منها في الفتيا، وأن من عوّل عليها في الإقراء يَرُدُّ المرتّب، فاعلم، شرح الله صدرك، أن القوم كانوا أهل صلاح وورع وجدّ في طلب الفقه، وإفراط حرص ومثابرة على درس (التهذيب) وحفظ ما تعلق به من النصوص فقط... وباب الفتيا باب احتياط، فلا بد للمفتي من مباشرة الكتب المروية والأمهات الأصلية، ولا ينبغي له الاختصار على الواسطة، إذ لا يؤمَن من خلل أو تصحيف، لفَقْدِ مَلكة التأليف، وإنما الغالب على طباعهم تغَفُّل البداوة، فقدح ذلك في صناعة التصنيف،وكيفية التأليف، والقوم أهل دين متين كما وصفنا، فلا يقدح ذلك في مراتبهم ولا يثلِم مناصبهم»[51].

---

(50) المرجع السابق، ج2، ص228.

(51) المقري. **أزهار الرياض**. مرجع سابق. ج3، ص29-35.

5. آداب التدريس

لا ينفك تدريس الفقه عن جملة الأخلاق والآداب التي ينبغي أن ينضبط بها الأستاذ والتلميذ. ولقد كان لهذه الآداب أثر عظيم في دفع الناس للتفقّه والصبر على لَأْوَائِه، ما جعل فقهاء السلف ينتفعون بفقههم في الجوانب الدينية والعلمية والوظيفية..

وألخص في ما يلي بعض آداب الطلب، لأن تلكم الآداب من إبداعات التراث التربوي الإسلامي، فلا نكاد نجد لها نظيراً في علوم التربية المعاصرة، فإن العلم والتعليم في منظور الإسلام لهما مقاصد روحية وأخروية، لا يجوز بحال الذهول عنها، والاستمساك بالمقاصد العاجلة والظاهرة فحسب.

اهتم التربويون من السلف بهذه القضية، فألفوا فيها الكتب والرسائل، حتى إن نظراتهم التربوية غَلَبَ فيها الجانب الأخلاقي على الجانب النظري؛ أي التنظير التربوي، وكذا التطبيقي؛ أي تحديد طرق وأساليب التدريس، فكأنهم آثروا التشديد على الجوانب الدينية التي قد تخفى في التدريس، وأوكلوا أمر التنظير والتطبيق للتجربة الميدانية.

ومثال ذلك الوصية التي ألّفها يحيى بن يحيى الليثي لطلبة العلم، و«آداب المعلمين» لأبي عمر أحمد بن عفيف، و«جامع بيان العلم» لابن عبد البر، وما اشتملت عليه كتب مصطلح الحديث من إشارات تربوية. ومن كتب المتأخرين في هذا المجال، كتاب «القانون» لليوسي، ومنه أستقي بعض آداب التدريس اختصاراً.

أ ـ في آداب العالِم في نفسه

تقوى الله تعالى ودوام خوفه، الوَرَع والوقار والخشوع والسكينة وحُسن السَّمت، صيانة العلم وعدم امتهانه، الزهد في الدنيا لأن العالِم أعلم الناس بِخِسَّتِها، تنزيه العلم عن أن يُجْعَل سُلَّماً للأغراض الدنيوية، التنزه عن دنيء الأفعال والأحوال طبعاً وشرعاً، المحافظة على الديَانة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، المجاهدة في رياضة النفس وتطهيرها من الكِبر والعُجْبِ لتحصل له التخلية والتحلية، عدم الاستنكاف من أخذ العلم عمن هو دونه، بثّ العلم والتَّصَدُّق به على طالبيه.

ب ـ في آداب العالم في التدريس

الطهارة من الحدث والخبث، واتخاذ الزينة، ركعتا الاستخارة والأدعية الصالحة، استحضار النية الصالحة، احترام المجلس في الجلوس والوقار، التَّمَحُّض للدرس وعدم الشواغل كاللهو والنوم، البروز للناس ورفع الصوت بقدر الحاجة، مراعاة درجة المتعلم، إكرام المتعلمين وملاطفتهم، الافتتاح بالقرآن والدعاء، قول لا أدري ليُعلِّمها للتلاميذ، الأهلية وعدم التَّصَدّر للتدريس قبل أوانه، التدرّج في التدريس بحسب إدراك المتعلمين.

ج ـ في آداب المتعلم

تطهير الباطن من كل غلّ وغشّ وحسد وكِبر وكل دنس، حُسن النية وهو أن ينوي بالتعلم وتحصيل العلم امتثال أمر الله تعالى، المبادرة في التحصيل وعدم تضييع الأوقات، المبالغة في الاجتهاد جهد الطاقة؛ فقد قيل: العلم إن أعطيته كلك أعطاك بعضه، وإن أعطيته بعضك لم يعطك شيئاً، قطع العلائق ليتفرّغ قلبه للعلم. قال الله تعالى: ﴿مَّا جَعَلَ ٱللَّهُ لِرَجُلٍ مِّن قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِۦ﴾ [الأحزاب: 4]، الرضا باليسير من العيش وتحرّي الحلال، تقليل خلطة الناس وإيثار العزلة، الأخذ عن العالِم الصالح، توقير الشيخ وأن يعرف له فضله، الصبر على جفوة شيخه وشراسته[52].

وتأكيداً لما سبق، فإن هذه الآداب ليست بمنأى عن منهج تدريس الفقه، بل لا يصلح أي إصلاح لمنهج التدريس ولا يُؤتي أُكُلَهُ إلا إذا اقترنت به هذه الأخلاق وما في معناها؛ فإن الله تعالى لا يكرم قوماً بإصلاح علومهم وتقويم عقولهم وهم في غفلة عنه، وأخلاقهم سيئة وطباعهم خبيثة، ولنا في السابقين عبرة، فإن علماء السلف حين كان دينهم متيناً وأخلاقهم راقية بارك الله في جهودهم وفي علومهم، وحين أقبل الناس على الدنيا وساءت أخلاقهم ورقّ دينهم، طمس الله بصائرهم وضعفت أنظارهم. ولله الأمر من قبل ومن بعد.

---

(52) اليوسي. **القانون في أحكام العلم** (بتصرف)» مرجع سابق. ص326-392.