

الفصل السادس

النقد الخارجي لمناهج تدريس الفقه

إضافة إلى التقويم التفصيلي الذي انصب على أهم عناصر المنهاج (المحتوى والطرائق والتقويم)، سأعمل في ما يلي على تقويم مناهج التدريس من خلال إسنادها إلى بعض القضايا التربوية الثابتة، لنرى مدى انضباط كل منهج لمقتضيات تلك القضايا. وأقتصر على قضيتين مهمتين، الأولى: قضية استثمار التدريس للمنازل العقلية كافة، والثانية: قضية وظيفية المعرفة في الدرس الفقهي.

وقد سبقت الإشارة إلى أن مثل هذه القضايا تعد مسلمات في البحث التربوي، فقد تواطأت اجتهادات علماء التربية قديماً وحديثاً، على إيلاء هاتين المسألتين بالخصوص، عناية واهتماماً متزايداً، وكان الوعي بأولويتهما في التدريس الناجح، مستقراً منذ القديم - نظرياً على الأقل، وإن كان التطبيق العملي لا يعتني بهما أحياناً - وسأخصص لكل قضية من القضيتين المشار إليهما مبحثاً خاصاً على غرار الآتي: أولاً: استثمار المنازل العقلية في مناهج التدريس» ثانياً: وظيفية المعرفة الفقهية في مناهج التدريس.

أولاً: استثمار المنازل العقلية في مناهج التدريس

المقصد الرئيس من هذا البحث، هو أن نقوم المناهج الأربعة المذكورة، من خلال تفكيك بنيتها، وتحليل منطق اشتغالها، لنرى مدى استثمارها للقدرات العقلية للطالب، وهل أحسنت تنمية عقول المتفهمين وتوجيهها نحو إدراك الحقائق الفقهية. وفي سبيل تحقيق هذا المطلب، ينبغي أولاً تصوّر حقيقة الاشتغال العقلي، ومعرفة مراتب العقول، وارتباط ذلك بالاجتهاد

الفقهي، ثم نمضي بعد ذلك إلى تقويم المناهج بالاستناد إلى ما قرّناه أولاً.

1. المنازل العقلية وارتباطها بالاجتهاد

تجدر الإشارة إلى أن علوم التربية المعاصرة، قد بلغت شأواً عظيماً في تحليل العملية التعليمية، واستفادت من نتائج العلوم الكثيرة في معرفة كيفية اشتغال العقل وكيفية بنائه للمعارف والاختيارات، وأخضعت ذلك لمجال التجريب والقياس، على غرار مناهج العلوم التطبيقية الدقيقة.

غير أنني، سأضرب عن ذلك صفحاً، وأغضّ عنه الطرف، وأكتفي بالإلماع إلى بعض الأبحاث التراثية في هذا الشأن، وما تواضعت عليه أنظار التربويين القدامى من اصطلاحات وتقسيمات، والدافع إلى ذلك هو إرادة الوفاء بالشرط الذي وضعته للبحث - في المداخل المنهجية - لتكون نظرتة التقويمية موضوعية وصحيحة، أقصد عدم الوقوع في الإسقاط التاريخي، ومحاكمة التراث التربوي استناداً إلى معطيات التربية المعاصرة، على أن الاستفادة من نتائج الأبحاث المعاصرة محلّه التالي، مستوى التركيب.

أ - في معنى المنازل العقلية، وترتيبها

لقد أدركت المنهجية الإسلامية منذ بواكير البحث التربوي، أن التعلم لا يحصل دفعة واحدة، بل هو خاضع لترايبية ونوع من الارتقاء تفرضه أمور عقلية ونفسية، وما من شك في أن النصوص الشرعية كان لها كبير الأثر في تشكّل النظرة التحليلية لدى علماء السلف، من ذلك حديث النبي ﷺ في ما رواه زيد بن ثابت رضي الله عنه قال: «سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: نَصَرَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ مِنَّا حَدِيثاً فَحَفِظَهُ حَتَّى يُبَلِّغَهُ عَنَّا كَمَا سَمِعَهُ، قَرَبَ مُبَلِّغٌ أَوْعَى لَهُ مِنْ سَامِعٍ»⁽¹⁾؛ فقد شمل هذا البيان النبوي الشريف مرتبة السمع، ومرتبة الحفظ ومرتبة التبليغ، وأشار إلى مرتبة الوعي، وكلها منازل علمية تابعة

(1) أخرجه الترمذي في سننه، كتاب العلم، باب الحث على تبليغ السماع، تحقيق كمال يوسف الحوت» بيروت: دار الكتب العلمية، 1988م، ج5، ص33.

للاشتغال العقلي، فكان هذا الحديث وما في معناه من الآيات القرآنية والسنن النبوية، باعثاً على تحليل عملية التعلم وبيان منازلها.

لقد عَقَدَ حافظ المغرب ابن عبد البر النمري لذلك باباً في كتابه «جامع بيان العلم»، عنوانه «منازل العلم»، وأخرج فيه بسنده إلى الفضيل بن عياض قوله: «أول العلم الإنصات، ثم الاستماع، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر»، وأخرج لعبد الله بن المبارك قوله: «أول العلم، النية، ثم الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر»⁽²⁾.

فالقول الأول شمل أربع منازل للعلم، وزاد عليه القول الآخر منزلتين آخرين. وإذا شئنا تصنيف هذه المنازل، فإننا سنجدها مركبة من بعض المراتب الوجدانية كالنية، والمراتب العقلية كالاستماع والفهم والحفظ، والمراتب العملية كالعمل والنشر، وليس هذا التركيب إلا حصيلة التصور الإسلامي للعلم، الذي لا يفصل بين قضايا العلم والعمل والخلق.

وبعينا في هذا المقام المراتب العقلية لأنها شديدة الارتباط بما نحن فيه، فها أنت ترى، أنهم ذكروا ثلاث مراتب عقلية، الأولى، حسية مباشرة هي السمع بأداته الأذن ثم يتحوّل إلى إنصات، ويفهم العقل من ذلك ما قُدِّر له أن يفهمه، ثم يحفظ ذاك المسموع، فيصير مستقراً في عقله. وقد أُجْمِلَتْ مرتبة الفهم هنا، ثم جاء من الباحثين من فصّلها وميّزها عن بعض المراتب الأخرى. قال العلامة ابن خلدون: «الحذق في العلم والتفنّن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول مَلَكَةٍ في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي، لأنّا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيتها مشتركاً بين من شدّاً في ذلك الفن وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يعرف علماً وبين العالم النحرير، والملكة إنما هي للعالم أو الشّادي في الفنون دون من

(2) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف. جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله. بيروت: دار الفكر، د.ت.، ج 1، ص 143.

سواهما، فذلّ على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي»⁽³⁾.

تأسيساً على ما سبق، يمكننا الاستنتاج أن المنازل العقلية هي مجموعة من المراتب العقلية، التي يتدرّج الطالب في بلوغها أثناء سلوكه العلمي، وارتباطاً بمجال الفقه، نستطيع أن نحدّد المنازل العقلية، تحديداً نسبياً، في ما يلي:

منزلة الفهم، وهو الإدراك لمفردات الفقه ومعطياته، كأن يفهم الطالب معنى الممنوع من الإرث ويميّزه عن المحجوب ومن ليس وارثاً أصلاً.

منزلة الحفظ، وهو استقرار المفهومات في عقل الطالب، فتصير ذاكرة يستحضرها متى شاء، كأن يحفظ أن موانع الإرث سبعة ويحفظ أدلتها الشرعية.

منزلة التركيب، وهو استقراء المفردات المحفوظة والجمع بينها للوصول إلى المركبات من القواعد العامة أو الخاصة بباب من أبواب الفقه، كأن يركب الطالب بين حالات التوارث فيعلم أن كل من أدلى إلى الهالك بوارث لا يرث مع وجوده إلا الإخوة للأم.

منزلة التطبيق، وهو التفريع استناداً إلى المحصلات المفردة والمركبة حيث يطبق مقتضياتها على نوازل مشابهة، كإفتاء متقدمي المالكية بحجب الأخ الشقيق في مسألة شبه المالكية، وهي: زوج وأم وجد وإخوة لأم وأخ شقيق، وسميت كذلك لأنه لا يُحفظ عن مالك فيها قول، بل شبّهت بقوله في المالكية، وفيها الأخ لأب بدل الشقيق.

منزلة الاستنباط، وهي تجمع أكثر المنازل السابقة لأنها تشمل استحضار النصوص وفهمها وتفسيرها، واستثمار القواعد في استخراج الأحكام منها، وتطبيق تلك الأحكام على النوازل المستحدثة، كأن يستنبط الفقيه من مجموع النصوص أن الجد يُقاسم الإخوة كأنه أخ لهم، وأن حظه لا ينزل عن الثلث إذا لم يكن معهم صاحب فرض.

(3) ابن خلدون. المقدمة. مرجع سابق، ص 430.

منزلة التقويم، وهو الترجيح بين الأقوال، والحكم عليها بالتصحيح أو التخطيء، كأن يرجح الفقيه بين الأقوال المتعارضة في مسألة توريث الإخوة مع الجد⁽⁴⁾.

إذا انضحت هذه المنازل وعُلم ما بينها من النسبة وما فيها من الترقى، فإنه لا تصح «الغفلة عن إعطاء كل مرتبة من مراتب التعليم ما تحتاجه من الأسلوب اللائق بها والنافع فيها مما له أثر في تقويم الفكر، وذلك بالاعتناء بما يجعل ذهن التلميذ مراعيًا لما تجب مراعاته من القواعد في المرتبة الابتدائية، ليتمكن، وهو ناشئ في التعليم، من العمل بما علمه، وذلك أن يطالب باستحضار المهم وأن يُلقَى عليه ما له أثر عملي، وأن يُكرر سؤاله فيه، وأن يُكَلَّف بتحريرات يظهر فيها أثر معرفته. وفي المرتبة المتوسطة يصير التعليم راميًا إلى تقوية التفكير والجمع والتحليل، وفي المرتبة العالية يصير التعليم يرمي إلى الاستنتاج والنقد، وفي كل تلك المراتب لا تكون العناية إلا باللب من العلم لا بالألفاظ والقشور»⁽⁵⁾.

ب - في معنى الملكة الفقهية وارتباطها بالمنازل العقلية

الملكة مأخوذة من فعل مَلَكَ الشيء يملكه، أي استولى عليه وحازه، وصح له التصرف فيه؛ فالملكة ما ملكته من الأشياء، يقال: ما في ملكته شيء - بفتحين - أي لا يملك شيئاً⁽⁶⁾.

والملكة في الاصطلاح التربوي (أو الفقهي) عرفها الشريف الجرجاني بقوله: «هي صفة راسخة في النفس، وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة نفسانية، وتسمى حالة، ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت

(4) انظر كتب الفرائض فيما يتعلق بالأمثلة المذكورة، ومن أحسنها تفصيلاً ووفاءً بأكثر المنازل العقلية المذكورة، كتاب الذخيرة لشهاب الدين القرافي، وقد سمي جزء الفرائض منه بكتاب الرائض في الفرائض، ج 13، ص 7 وما بعدها.

(5) ابن عاشور. أليس الصبح بقريب. مرجع سابق، ص 127.

(6) عبد الحميد والسبكي. المختار من صحاح اللغة. مرجع سابق، ص 501.

بطيئة الزوال تصير ملكة، وبالقيااس إلى ذلك الفعل عادة وخلقاً»⁽⁷⁾.

نستخلص من هذا التعريف، أن الملكة صفة عقلية - وإن كان الجرجاني قد عبّر عنها بالإنسانية- تتميز بالرسوخ والثبات، وأنها تحصل بالتدرّج حيث تكون قبل ذلك حالة، وأن الممارسة والتكرار للفعل العقلي ينقلانه من الحالة إلى الملكة. ويؤكد ابن خلدون هذه المعاني مع زيادة تفصيل حيث قال: «والمَلَكَات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرّر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة»⁽⁸⁾. وربط العلامة اليوسي العلاقة بين الملكة والتحصيل والعقل، ليُدلّ على أن الملكة صفة عقلية مكتسبة وأنه يعترئها الضعف والقوة، قال: «قد يقوى العقل وتقل الملكة لعدم الاشتغال وقلة الممارسة، وقد تقوى الملكة مع ضعف العقل لشدة الممارسة وطولها، ومآل هذا إلى ضعف فإن كل شيء راجع إلى أصله، وقد تكون الملكة ويقلّ التحصيل لقلة المراجعة أو سوء الحفظ، وقد يوجد التحصيل ويقلّ التحقيق لقلة الممارسة أو سوء الفهم، وفي هذا المعنى قال القائل: لقيت فلاناً فوجدت عقله أكثر من علمه، وفلاناً فوجدته على العكس»⁽⁹⁾.

التعريفات المذكورة وما ارتبط بها، تشمل المفهوم العام للملكة العقلية، من دون تخصيصها بفن من الفنون، فإذا قصرناها على علم معيّن، وجدناها متأثرة بذلك العلم، وحصولها رهن بالتمكّن من مفرداته والتحقّق بأصوله وفروعه والقدرة على التصرف فيه. وعليه، «يمكن وضع تعريف للملكة الفقهية، هو أنها صفة راسخة في النفس، تحقّق الفهم لمقاصد الكلام الذي يُسهم في التمكن من إعطاء الحكم الشرعي للقضية المطروحة، إما برده إلى

(7) الجرجاني، علي بن محمد الشريف. كتاب التعريفات. تحقيق عبد المنعم الحفني.

القاهرة: دار الرشاد، 1991م، ص259.

(8) ابن خلدون. المقدمة. مرجع سابق، ص554.

(9) اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام

المتعلم. تحقيق وشرح حميد حماني. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص322.

مظانّه في مخزون الفقه، أو بالاستنباط من الأدلة الشرعية أو القواعد الكلية⁽¹⁰⁾.

ويمكن تلخيص مفردات الملكة الفقهية في القدرات الآتية الذكر:

- فقه النفس وهي صفة في النفس جبليّة تحقق لصاحبها شدة الفهم لمقاصد الكلام.

- القدرة على استحضار الأحكام الشرعية العملية في مظانها الفقهية، وذلك بالإحاطة بمبادئ العلم وقواعده، والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله.

- القدرة على استنباط الأحكام العملية من الأدلة التفصيلية، وهي مكتسبة تحصل في النفس بالتضلع في العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية وما هو ضروري للاجتihad.

- القدرة على تخريج الفروع على الأصول، وتخريج الفروع من الفروع، والترجيح في المذهب.

- القدرة على الترجيح إذا اختلف الفقهاء في مسألة من المسائل.

- القدرة على التعبير عن مقصود الفقه، ودفع الشبهات الواردة عليه⁽¹¹⁾.

ولنا أن نبني على ما سلف، فنقول: إن الملكة الفقهية هي هيئة الكمال العقلي في الاشتغال الفقهي، من خلال الضبط العلمي لقضايا الفقه ومسائله والتوسّع المعرفي في ذلك، وإحكام المنهج في كل تصرف فقهي سواء كان تفرعاً أو تحقيقاً أو استنباطاً أو غيره من تصرفات الفقيه.

ولا تحصل هذه الملكة الفقهية إلا بطول الممارسة وكثرة التدرب على مختلف المنازل العقلية المذكورة.

وهكذا، فإن المنازل العقلية هي سُلّم إلى حصول الملكة التامة،

(10) بشير، محمد عثمان. تكوين الملكة الفقهية. تقديم عمر عبيد حسنة. سلسلة كتاب الأمة؛

رقم 72. الدوحة: مركز البحوث والدراسات 1999م، ص 63.

(11) المرجع السابق، ص 64.

والاشتغال ببعضها دون بعضها الآخر، لا يُرْفَى إلى بلوغها، كالسُّلم الذي فُقدت بعض درجاته، ومثال ذلك أن يركّز التدريس على الحفظ من دون الفهم، أو عليهما من دون التطبيق، أو أن يُغفل النقد والتقويم؛ فمهما قَصُر التعليم في منزلة من تلك المنازل إلا وأحدث ثلماً في الملكة الفقهية، وقَعَد بها عن بلوغ رتبة الاجتهاد بمعناه الشامل.

وإذا كان الاجتهاد الفقهي بمختلف أنواعه ومراتبه هو مقصود التدريس الشرعي، فإنه لا مناص من أن يستصحب التعليم كل المنازل العقلية، وأن يُدمج بين محصلاتها، للوصول إلى إنتاج المعرفة الفقهية الأصيلة.

هذه القضايا النظرية -المنازل العقلية والملكة الفقهية- جعلتها كالمقدمات بين يدي المطلب المتوخى من هذا المبحث، فإذا اتضحت حقيقتها وتجلّى غرضها، فإنه يُشرع السؤال، بل يتعيّن: ما نصيب مناهج التدريس المذكورة من استثمار المنازل العقلية؟ وما مدى إسهامها في تكوين الملكة الفقهية لدى الطلبة؟

2. مدى إسهام مناهج التدريس في تكوين الملكة الفقهية

السبيل إلى الكشف عن مدى عناية المناهج المدروسة بقضية المنازل العقلية، ومدى إسهامها في تنمية الملكة الفقهية لدى الطلاب، هو تفحص المؤلفات الفقهية من مختلف المراحل، والبحث في خصائصها؛ أي أن ننطلق من مناهج التأليف لنستكشف مناهج التدريس. إن المؤلفات الفقهية هي الشواهد التاريخية الأكثر تعبيراً عن المعطيات التربوية في زمن تأليفها، كما إنها إنتاج معرفي لا شك في أن يكون مؤلفوها شديدي التأثير بالطرق التي تلقوا بها علومهم. وليس الغرض هنا إعادة البحث في المحتوى التعليمي، الذي سبق، بوصفه تلك المؤلفات كتباً مدرسية بالدرجة الأولى، وإنما القصد هو أن نستجلي مدى اقتدار هذه الكتب على تنمية ملكات التفقه لدى المشتغلين بها؛ فالبحث هنا، إذن، عن الأثر العقلي والمنهجي الذي يستفيدة الطالب منها. وفي ما مضى كان البحث متوجهاً إلى إبراز خصائصها في ذاتها، من ناحية عباراتها ومضامينها وكيفية عرض الأحكام الفقهية فيها.

يُلاحظ على مناهج التدريس -المتقدم ذكرها- أنها تتفاوت في مسألة استثمار المنازل العقلية، في النسبة وليس في النوع، بمعنى أننا لا نجد واحداً من تلك المناهج قد خلا تماماً من منزلة من المنازل المذكورة، لأنها ليست درجات منفصلة عن بعضها، بل هي متداخلة ومتجانسة يفضي بعضها إلى بعضها، لأنها تابعة للنشاط العقلي الذي لا يعرف حدوداً معينة، ولذلك فإن معيار المفاضلة بين مناهج التدريس، هو ملاحظة التفاوت النسبي بينها في الوفاء بمطلب تشغيل القدرات الذهنية المختلفة، وتنميتها تبعاً للوصول إلى الملكة التامة.

سأحاول القيام بذلك، من خلال عرض المناهج على المراتب العقلية، ليكون ذلك أدعى إلى المقارنة بينها واستنتاج درجات التفاوت من منهج إلى آخر:

أ - منزلتا الفهم والحفظ

لا تنفك إحدى هاتين المنزلتين عن الأخرى، فلا سبيل إلى التفقه ابتداءً إلا بهما، ولأجل ذلك أجمعت مناهج التدريس في كل الحقب التاريخية، على العناية بهما غاية الاعتناء. ولا ينفع حفظ بغير فهم، لأن الحافظ لما لا يفهمه لا ينتفع بحفظه ولا ينفع غيره، على خلاف حفظ السنن النبوية، فإن حافظها إن لم يفهم معانيها فإنه قد يُبلغها لمن هو أوعى منه. كما لا تطول فائدة الفهم بغير حفظ، لأن آفة النسيان تفوّت الانتفاع بالمفهوم.

إزاء هذا الإجماع من المناهج على الاهتمام بالفهم والحفظ، يمكننا تسجيل بعض الملاحظات التي تظهر الاختلاف في استثمار هاتين المنزلتين:

1. لقد كان الفهم مقدماً على الحفظ في المناهج المتقدمة زماناً، (أقصد السماعات والتفريعات والتأصيلات)، وذلك تابع لطريقة التدريس التي تعتمد إلقاء المسائل في مجلس الدرس شيئاً فشيئاً، ويتلقاها الطالب من شيخه ومعها شروحه وتعليقاته، فتكون كل مسألة منها مفهومة له لفظاً ومعنى، ثم يجتهد في غير مجلس الدرس، في حفظها ومداومة استذكارها. ثم تبدّل الحال في

المنهج المعتمد في القرون المتأخرة؛ أي منهج المختصرات، فأصبح الحفظ مقدماً، حيث يحفظ الطلاب المختصرات في سن مبكرة وعقولهم لم تبلغ بعد إدراك معاني ما حفظوه، وقد يلجأون إلى كتابة بعض المتون المختصرة على لوح القرآن، ويحفظونها حفظاً متقناً، ثم يتلقون شروحها ويفهمون معانيها في مرحلة لاحقة. هذه الطريقة المتأخرة يشوبها خلل منهجي واضح، لأنها شاقّة على الطالب حيث يُكَلَّفُ حفظ ما لا يفهم، ثم إنها قد توجب الخمول والكَلَل وتمنع من انقذاح المراتب العقلية اللاحقة، فإن الطالب إذا عسر عليه فهم مسألة غرض الطرف عنها اكتفاءً بحفظه للفظها. إضافة إلى ذلك، فإنها تُقيّد عقل الطالب بحفظ عبارة المؤلف، وتمنعه من التعبير المستقل عن أحكام الفقه ومقاصده، وشتان بين حفظ اللفظ وحفظ المعنى! وانظر كيف أن المتقدمين قدموا الفهم على الحفظ، فهذا عبد الله بن المبارك قد قدّم الفهم وأعقبه الحفظ بأداة تفيد الترتيب والتعقيب: ثم.

2. كان الحفظ والفهم عند المتقدمين درجاً لما بعدهما من ملكات التفقه، ثم أصبحا عند المتأخرين مطلوبين لذاتهما، يستغنى بهما عن المنازل الأخرى، وذلك تابع لفكرة الاختصار؛ إذ اعتقد بعضهم أن الفقه قد بلغ درجة الكمال التي لا مزيد عليها، فعمدوا إلى تركيز عباراته مع الاستغراق في فروعه الكثيرة، وتناولوا ذلك بالحفظ والفهم دون سواهما. ولا يُفهم من هذا النقد أن الفقهاء المتأخرين كانوا على درجة واحدة من تعطل القدرات العقلية ومن خمول الذهن عن الترجيح والاستنباط والتحقيق، فمّا لا شك فيه أن لكل زمان رجاله وأعلامه ولا يُعدم التألق العلمي بالجملة. كما لا يُفهم منه أنهم كانوا غافلين عن حقيقة الترقّي العقلي وعن منازل العلم، فقد يكون هذا مسلماً عندهم نظرياً، غير أن الغالب على المنهج الذي اعتمدوه في التدريس عملياً خلاف ذلك.

إن الاختصار على منزلي الحفظ والفهم لا ينتهز بالوظائف المتوخاة من الفقه، فوظيفة الإفتاء مثلاً لا يكفي فيها تحصيل هاتين المرتبتين، وفي هذا الشأن يقول صاحب «الفروق»، في «الفرق الثامن والسبعين»: «اعلم أن طالب العلم له أحوال: الحالة الأولى أن يشتغل بمختصر من مختصرات مذهبه، فيه

مطلقات مقيّدة في غيره، وعمومات مخصّصة في غيره، ومتى كان الكتاب المعيّن حفظه وفهمه كذلك، أو جُوزَ عليه أن يكون كذلك، حرم عليه أن يُتَيَّ بما فيه، وإن أجاده حفظاً وفهماً، إلا مسألة يقطع فيها أنها مستوعبة التقييد وأنها لا تحتاج إلى معنى آخر من كتاب آخر، فيجوز له أن ينقلها لمن يحتاجها على وجهها من غير زيادة ولا نقصان، وتكون هي عين الواقعة المسؤول عنها لا أنها تشبهها، ولا يخرج عليها، بل هي هي حرفاً بحرف»⁽¹²⁾.

فانظر كيف أنه حين فقد منزلة التخرّيج لم يصلح له الإفتاء إلا بما يناسبُ درجته من العلم، فالحفظ لا يقابله إلا النقل الصحيح للمسألة لا غير.

3. اختلفت مناهج التدريس في القضايا التي يُعنى بها حفظاً وفهماً، فقد ركّز فقه السماعيات على حفظ الأحكام الجاهزة المنقولة في صيغة النوازل التي يستفتى فيها الفقهاء، ثم مع ترقي المنهج بالشرح والتفريع أضيف إلى السابق حفظ الاصطلاحات الفقهية، وفهم الشروح المسهّبة، ثم تدارك فقه التأصيل قلة الاشتغال بالنصوص الشرعية، وقلة العناية بالأصول، فزاد إلى ما تقدم حفظ السنن النبوية وحفظ قواعد الأصول وأساليب الحجاج، مع الفهم الدقيق لما ذكر. وفي فقه المختصرات توسّع الحفظ ولكن من غير تنوّع، فقد كانت العناية مُتمحّضة لحفظ الفروع وتتبعها بالشرح، وإذا حفظت الأصول أو القواعد، فلا يُنتفع بها كما ينبغي الانتفاع، لأن تقدّم حفظها على الفهم يُقلّل الاستفادة منها، ويجعل تعلّمها بمنأى عن التدرّب والممارسة التي ينبغي أن تحصل للطالب تبعاً في مجالس الدرس. أضف إلى ما تقدّم، أن العلوم عند المتأخرين استقلت عن بعضها، وبعّدت الفجوة بينها، ما أعجز الطلاب عن الاستفادة من مكتسباتها في خدمة الفقه، على الرغم من شدة حفظهم للعلوم الكثيرة.

(12) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. أنوار البروق في أنواء الفروق. بيروت: عالم الكتب، د.ت.، ج2، ص107.

ب - منزلتا التركيب والتطبيق

تحصلان للطالب بكثرة الاستقراء العقلي للمحفوظات والجمع بينها في إنتاج معرفة جديدة، وتطبيقها على نوازل مستحدثة. لقد أسعفت مناهج التدريس لدى المتقدمين بتنمية هاتين المنزلتين عند المتفقيين؛ ففقه السماعات خدم تلك الملكات بكثرة مسائله التي يتلقاها الطلبة أفساطاً مفرقة في حصص دراسية كثيرة، ما يُكسبهم الدربة والمران خصوصاً وأن السماعات كانت في أكثرها على شاكلة النوازل التي يُعرف محلّ تنزيلها مكاناً وزماناً وأحوالاً، فيسهل على طالب الفقه بعد ذلك أن ينسج على منوالها، ويفرّع على أصولها. وفقه الشروح والتفريعات زاد تلك الملكات انقداحاً وصقلها لدى الطلبة، فبرز منهم جهابذة العلماء الذين فرّعوا الفروع وأتوا بالشروح الموسوعية. ويظهر لي أن منهج التأصيل قد سلك مسلكاً آخر في العروج بالطلبة إلى مدارج التفرع والاستقراء، فلم يعتمد على استثمار الحفظ الكثير، وإنما انتهج سبيل التدريب المتواصل على تطبيق القواعد الأصولية على النصوص الشرعية، والممارسة لأساليب المناظرة والحجاج والخلاف العالي، وهي أمور تذكي الفكر، وتنمي ملكة البحث والابتكار.

وحين انعدم التدريب على القواعد في فقه المختصرات، وأصبحت تُتلقَى حفظاً من المتون، قلّت فائدتها، وقلّ من يُحسن استثمارها وعجزت -في الغالب- عن معالجة القضايا المستجدة في أزمانهم، «وعلى العموم فقد بقيت طرائق التعليم وأساليبه ومعلوماته تدور في هوامش عقل المؤلف أو الشيخ ونظراته الفقهية ومذهبه؛ أي إن الحركة التعليمية كل مدارها عقل آخر لا يجوز أن يُخرج عنه، لذلك فهي في أحسن الأحوال تُنتج نُسخاً مكررة مقلدة يمكن أن تغني عنها النسخ الأصلية، وغالباً ما يسود العملية التعليمية في معاهد التعليم الشرعي الاستغراق في الفروع والمسائل الجزئية بعيداً عن تكوين المنهج وتشكيل النظرة الكلية وبناء الملكة الفقهية القادرة على النظر»⁽¹³⁾.

(13) بشير. تكوين الملكة الفقهية. مرجع سابق. ص 6.

وزاد الشيخ ابن عاشور هذه المعاني بياناً حين نقد طرق المتأخرين في التدريس، قائلاً: «أما القواعد العلمية التي أسَّسها لنا السلف، فإن الطالب يقرأها ويكتسبها لتخدم فكره، لا لتستعبد أفكاره، ومتى استأسرت القواعد الأفكار بَانَ خطأ النظر. واعلم أنّا متى اقتصرنا في تعليمنا على ما أسَّسه لنا سلفنا، ووقفنا عند ما حدّدوا، رجعنا القهقري في التعليم والعلم، لأن اقتصرنا على ذلك لا يؤهلنا إلا للحصول على بعض ما أسَّسوه وحفظ ما استنبطوه، فنحن قد غُلبنا بما فاتنا من علومهم ولو قليلاً، أما متى جعلنا أصولهم أسساً لنا نرتقي بالبناء عليها، فإننا لا يسوؤنا فوات جزء من تعلماتهم متى كنا قد استفدنا خطأً وافراً قد فاتهم»⁽¹⁴⁾.

ج - منزلتا الاستنباط والتقويم

ترتبط منزلة الاستنباط ارتباطاً مباشراً بالنصوص الشرعية؛ إذ إنها اقتدار عقلي على تحليل نصوص الشرع والجمع بينها، بياناً للمجمل أو تقييداً للمطلق أو تخصيصاً للعام، أو رفعاً للتعارض...، وعلى استخلاص الحكم الشرعي منها، ولذلك وجدنا الاهتمام بهذه الملكة العقلية قليلاً نسبياً، في منهج السماعيات، نظراً إلى قلة اعتناء فقهاء هذا المنهج بالسنن النبوية، وقد يَبْنَتْ سابقاً أن عنايتهم بـ«الموطأ» في بدايات نقله إلى الغرب الإسلامي لم تَعُدْ حفظ نصوصه وضبط رواياته، ولم تتوجّه همّهم للتفقه فيه. ومن جهة أخرى، فإن كثرة ما نقلوه من السماعيات شغلهم عن غيرها من أساليب التفقه وأغنى مجالس درسهم عن الالتفات إلى ما سواها، كما إن قُرب عهدهم بالمنقول عنه، وشدة حبّهم له وثقتهم به؛ أقصد الإمام مالك رحمه الله، جعلهم يقتصرون على حفظ سماعاته وتداولها في دروسهم. غير أن الأمر لم يكن على صفة واحدة، ففي حين نجد كثيراً من فقهاء السماعيات لا عناية لهم بالعلم غيرها، بل وعادى بعضهم كلّ علمٍ دونها، نجد آخرين اشتغلوا بها

(14) ابن عاشور. أليس الصبح بقريب. مرجع سابق. ص 179.

ولكن لم يفقدوا ملكات البحث والنظر المستقل والمخالفة لها أحياناً، خصوصاً أولئك الذين وسعوا مواردهم العلمية بالرحلات وكثرة الشيوخ كعبد الملك بن حبيب وأمثاله.

لم يسمح منهج السماعيات في الغالب بأكثر من ملكة جزئية في النقد الفقهي، فقد كان التقويم منصباً على تحقيق الروايات المنقولة والترجيح بين الأقوال داخل المذهب.

ويبدو أن منهج الشروح والتفريع، قد تدارك أمر ملكتي الاستنباط والتقويم، لأن الشرح المستوعب كان يقتضي الإحالة على الكثير من نصوص الشريعة، ويُلجئ الفقيه إلى مقارنة ما بين يديه من فقه مع ما لدى غيره، وهكذا وجدنا «المقدمات الممهدات» لابن رشد، أدعى إلى حُصول منزلتي الاستنباط والتقويم لدى المتفقهين بها، وتتفوق في ذلك على أصلها الذي انطلقت منه؛ أي «المدونة»، وهذا معلوم من طبيعة النمو والتراكم الذي يعتري مناهج التأليف والتدريس. والملاحظة نفسها نستنتجها من مقارنة منهج التفريع بمنهج التأصيل، فقد زاد الأمر ترقياً، والاهتمام بتنمية ملكات العقول تأكيداً وتجدرأً، كيف لا وأكثر عناية هذا الأخير كانت بشرح الأحاديث النبوية واستنباط الأحكام منها؟ وأمعن المذهب الظاهري في ذلك إلى أن أوجب ابن حزم الاستنباط من النصوص على عموم المسلمين ومنع التقليد جملة وتفصيلاً. ويرتبط فقه الحديث ارتباطاً وثيقاً بقضية النقد والترجيح، لأن شرح أحاديث الأحكام يفتح المتفقه على كثرة الفهوم وتنوع الاجتهادات، وهذه تستوجب إعمالاً لأدوات النقد الفقهي، ومصادق ذلك تجده واضحاً في «الاستذكار» و«المنتقى» و«إكمال المعلم» وما كان على شاكلتها من كتب فقه الحديث.

وليس بعد هذا الكمال في الملكة الفقهية إلا النقص، حيث وجدنا فقه المختصرات، وهو المتأخر زماناً، قد قصّر في إذكاء درجة الابتكار عند المتفقهين، وقلّت فيه سمات النقد الحر والتوجهات الفقهية المستقلة، وليس ذلك إلا لارتباطه بمعين واحد في التعلم لا يزيغ عنه قيد أنملة، أعني المتن الفقهي المحفوظ، فقد غلب النقد الشكلي الذي يهتم بلغة المؤلف أو الشارح

وبتنظيمه للمضامين وباستيعابه للفروع، وكاد ينعلم الخلاف العالي والتقويم المعرفي بحسب حاجات الناس ومعطيات المرحلة الزمنية، فانهصر مدلول الفقه في ما تشتمل عليه الكتب والأوراق، وليس ما تُفرِّزه قضايا الناس وضرورات التغيير الاجتماعي والسياسي.

قال ابن عاشور واصفاً تردّي ملكات التفقه عند المتأخرين وذكر أن من أسباب ضعف التعليم: «سلب العلوم والتعليم حرية النقد الصحيح في الرتبة العالية وما يقرب منها، وهذا خلل بالمقصد من التعليم وهو إيصال العقول إلى درجة الابتكار، ومعنى الابتكار أن يصير الفكر متهيئاً لأن يبتكر المسائل ويوسّع المعلومات كما ابتكرها الذين من قبله، فيتقدّم العلم وأساليبه، ولا يكون ذلك إلا بإحداث قوة حاكمة في الفكر تميز الصحيح من العليل مما يُلقى إليه. وقد أصيب التعليم الإسلامي في عصور الانحطاط بشيء من سلب حرية النقد، وأصبحت متابعة كل ما يكتب فكرة سائدة في أهل العلم، نعم تضعف وتقوى في جهات...»⁽¹⁵⁾.

وما زاد العقول كلاً وخمولاً، أن الفقه انفصل عن باقي العلوم الشرعية، وعن مختلف المعارف النظرية والتطبيقية، وقلّ اهتمام المتأخرين بتدريس العلوم الفلسفية التي كانت عند السابقين شائعة ومتألّفة، قال المقرّي: «وأما ملكة العلوم النظرية فهي قاصرة على البلاد المشرقية، ولا عناية لحُدّاق القرويين والإفريقيين إلا بتحقيق الفقه فقط، ولم يزل الحال كذلك إلى أن رحل الفقيه ابن زيتون⁽¹⁶⁾ إلى المشرق فلقي تلاميذ الفخر بن الخطيب،

(15) المرجع السابق، ص 125.

(16) أبو القاسم بن أبي بكر بن مسافر اليميني المالكي الشهير بابن زيتون قاضي الجماعة بتونس، الفقيه الأصولي الملقب بقي الدين. رحل إلى المشرق رحلتين، وهو أول من أظهر تأليف فخر الدين بن الخطيب الأصولية بإقراءه لها بمدينة تونس، انظر: ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد اليعمري المالكي. الديباج المذهب في معرفة أعيان المذهب. تحقيق محمد الأحمد أبو النور. القاهرة: دار التراث للطباعة والنشر؛ مطبعة دار النصر، 1972، ج 1، ص 310.

ولازمهم زماناً، حتى تمكن من ملكة التعليم وقَدِم إلى تونس فانتفع به أهلها»⁽¹⁷⁾.

ثانياً: وظيفة المعرفة الفقهية في مناهج التدريس

1. في معنى الوظيفة

الوظيفية في أقرب معانيها -في سياق هذا البحث- أن يكون الدرس الفقهي مستصحباً للوظائف المعرفية والعملية المتوخاة منه، وأن يقتصر على موضع الفائدة منها. وليتضح الأمر أكثر، ينبغي أن نبين الوظائف المنوطة بالتدريس الفقهي، ثم نوضح كيف يكون التعليم موصلاً إليها.

يمكن حصر الوظائف التي ينبغي أن يُعنى بها درس الفقه، في ثلاث:

- وظيفة علمية، وهي إكساب الطالب معرفة واسعة بأحكام الشريعة واجتهادات الفقهاء في مختلف الأبواب والمباحث.
- وظيفة عملية، وهي القدرة على الاستفادة من المكتسب المعرفي، اهتداءً به في خاصة نفسه، ونقلًا له لكل من يحتاجه بالتعليم والإفتاء والتأليف والقضاء.
- وظيفة منهجية، وهي قدح ملكات التفقه، والاعتدال بالمنهج على مواصلة البحث والتنظير والتحقيق، فلا ينقطع الاشتغال الفقهي بنهاية سني الطلب.

ويمكن تسمية هذه الوظائف الثلاث غايات للتدريس، ولا حرج في التسميتين لما بين الغايات والوظائف من الترابط، فهي غايات كَوْن توقع حصولها لدى الطالب استقبالاً، وهي وظائف كَوْن حصولها لديه حقيقة.

إذا عُلِمَت وظائف التدريس، فإن الوظيفية هي أن يقتصر المدرّس، من أقواله وأعماله وأنشطته التعليمية، على ما له مدخل في تحقّق تلك الوظائف،

(17) المقرّي. أزهار الرياض في أخبار عياض. مرجع سابق، ج 3، ص 26.

وما له يد في بنائها وكمالها، وأن يستبعد كل محتوى معرفي وكل جُهدٍ عملي ليس له إسهام مباشر في إيجاد الوظائف المذكورة وإنمائها. وبتعبير آخر؛ هي أن يوظف المعارف والجهود بقدر الحاجة والفائدة المأمولة من درس الفقه. ولأنَّ الفقه علم قائم بذاته، ولكنه من جهة أخرى متعلق بغيره من العلوم والمعارف الشرعية والإنسانية والطبيعية، فإنه يمكننا الحديث عن نوعين من الوظيفة في درس الفقه:

أ - الوظيفة في تناول المعرفة الفقهية

لعلنا لا نختلف في كون المعرفة الفقهية -بكل معانيها وفروعها- هي أكبر تراث مكتوب خلفه لنا الأسلاف، واعتباراً لهذه الحقيقة، فإن درس الفقه ليس بوسعه استيعاب كل معطيات هذا الزخم المعرفي. وعليه، لا مناص من الانتقاء والاختيار؛ معيار ذلك الاختيار هو النظر إلى ما يسهم في تحقيق وظائف الفقه، فيُعتمد في التدريس، وإلى ما ينأى عن الوفاء بالمطلوب، فيُستبعد ولا يُلتفت إليه، مع الإشارة إلى أن بعض ما يستبعد في التدريس، قد تكون له فائدة في مجال التأليف أو التثقيف العام أو التاريخ، فيُعتمد هناك حيث تدعو الحاجة إليه.

ومن ضوابط الوظيفة في المعرفة الفقهية، هذه الإشارات الموجزة:

- اعتماد ما له فائدة عملية، سواء عند المتلقي الفرد لأحكام الفقه، أو المجتمع بصفة عامة. واستبعاد التضخم المعرفي والترف الفكري الذي لا طائل تحته، كالفروع الكثيرة التي يندر وقوعها، أو الفقه الافتراضي الذي ليست له ثمرة عملية.
- اعتماد ما له فائدة آتية، واستبعاد ما له مجرد القيمة التاريخية وليس له تعلق بالواقع وباحتياجات الناس ونوازلهم، وكذا الخلاف المذهبي اللفظي والأقوال التي قضى الترجيح المعاصر بطلانها.
- اعتماد ما له فائدة منهجية، واستبعاد ما لا يسهم في قرح ملكات التفقه، وما ليس له قيمة مضافة في تنمية العقول والتشجيع على الابتكار.

ب - الوظيفية في تناول المعارف المتعلقة بالفقه

إذا كنا نتفق على ضرورة استفادة الفقه من محصّلات العلوم المرتبطة به، فإن ذلك ليس على إطلاقه، بل هو محدود بما يقتضيه مبدأ الوظيفية في التدريس. وعليه، فإن كل المعارف الوسيطة؛ أي التي تكون ذريعة إلى تقرير الحكم الشرعي وإثباته، لا يصح فيها -تدریساً- أن تتجاوز مرتبة الوسائل والذرائع، فينبغي عدم تناولها في الدرس الفقهي إلا بقدر الحاجة والفائدة المحقّقة، وكل إغراق فيها أو إمعان في تفصيلاتها ودقائقها، إنما هو إهدار للجهد وتضييع للوقت، وذهول عن مقصد الوظيفية الذي لا غنى عنه في التدريس الناجح. ولستُ هنا بحاجة إلى سرد الأمثلة على ما تقدم، لأن هذا المطلوب جعلته كالمقدمة النظرية بين يدي المطلب الآتي، وفيه سأعمل على تقويم مناهج التدريس بالقياس إلى قضية الوظيفية، وحينها سأشير إلى بعض الأمثلة الدالة على المقصود.

وقبل ذلك، نتساءل: هل كان الفكر التربوي القديم واعياً بقضية الوظيفية؟ هل تكلم شيوخ الفقه عن ضرورة الاختصار على موضع الفائدة في التدريس، وعن قصدية المعرفة المدرّسة؟ يلزّمنا تعيين الجواب كي لا نتجاوز الشرط الذي حدّدناه لمعايير تقويم التراث التربوي، وهو ألا تكون تلك المعايير من محدثات الفكر التربوي المعاصر، بل أن تكون قد تقدم النظر فيها والوعي بحقيقتها، عند المتقدمين.

وأبادر إلى القول إن قضية الوظيفية في تدريس الفقه أو غيره من العلوم، وكذا في التأليف، كانت معلومة لدى الأسلاف، وإن كنا لا نجد لهم اصطلاحاً محدّداً في التعبير عنها، وعلمهم بها على المستوى النظري نجد صدهاء يتردّد في مختلف المراحل التاريخية. أما على المستوى التطبيقي، فالأمر متفاوت من شيخ إلى آخر، ومن منهج إلى غيره، كما سيأتي.

وهذا النص التاريخي دليل واضح على إدراك الفقهاء الماضين لفائدة الوظيفية في التدريس: قال عياض في ترجمة محمد بن عبدوس: «بلغ ابن عبدوس أن محمد بن سحنون قال يوماً: يتكلمون في الفقه ولعل أحدهم لو

سُئِلَ عن اسم أبي هريرة ما عرفه، فكان ابن عبدوس ربّما قال للرجل من أصحابه: افهم هذه المسألة فإنها أنفع لك من اسم أبي هريرة، وفي رواية عن حماس: هذا أحب إلي من معرفة اسم أبي سعيد الخدري، تعريضاً بابن سحنون لعلمه بالرجال»⁽¹⁸⁾.

موضع الفائدة في هذه الرواية، أن ابن عبدوس كان مدركاً لأولويات الدرس الفقهي، وأنه كان ينتقد إمعان ابن سحنون في العناية بعلم الرجال وعَدّه معياراً للعلم، على الرغم من أن تعلم الفقه والإحاطة بمسائله غير متوقف على معرفة تراجم الرجال، وحيث لم يكن الفقه بحاجة إلى ذلك، فلا معنى لإقحام علم الرجال في المعرفة الفقهية.

وتكلم الإمام الشاطبي بكلام واضح عن الوظيفية في عِلْمِي الأصول والفقه، في المقدمتين الرابعة والخامسة من كتابه «الموافقات»، قال: «المقدمة الرابعة: كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا يبنّي عليها فروع فقهية أو آداب شرعية، أو لا تكون عوناً في ذلك، فوضعها في أصول الفقه عارية، والذي يُوضّح ذلك، أن هذا العلم لم يختص بإضافته إلى الفقه إلا لكونه مفيداً له ومحققاً للاجتهاد فيه، فإذا لم يُفد ذلك فليس بأصل له، وعلى هذا يُخرج عن أصول الفقه كثير من المسائل التي تكلم عليها المتأخرون وأدخلوها فيها... وكل مسألة في أصول الفقه يبنّي عليها فقه إلا أنه لا يحصل من الخلاف فيها خلاف في فرع من فروع الفقه، فوضع الأدلة على صحة بعض المذاهب أو إبطاله عارية أيضاً...»

المقدمة الخامسة: كل مسألة لا يبنّي عليها عمل، فالحوض فيها خوض فيما لم يدلّ على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعاً...»⁽¹⁹⁾.

يقصد الشاطبي بقوله: «وضعها في أصول الفقه عارية»، أنها مسائل

(18) القاضي عياض. ترتيب المدارك وتقريب المسالك. مرجع سابق، ج 1، ص 433.

(19) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. الموافقات في أصول الشريعة. تحقيق وشرح عبد الله دراز. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.، ج 1، ص 29-30.

مستعارة من علم آخر، وليست مملوكة ملكاً صحيحاً لعلم أصول الفقه، فالأصل إرجاعها إلى مالِكها حيث لم تدعُ الحاجة إلى الاستفادة منها في الأصول.

نستخلص من كلام الشاطبي، أنه يضع بعض القواعد لانتقاء المادة الأصولية، من أجل ألا تتضخم الأصول بغير فائدة فيتسلَّل منها خلل واضح إلى التفقه. من بين تلك القواعد أن تكون مسائل الأصول موصَّلة إلى الفروع الفقهية، أو تكون معينة على ذلك، أن يكون الخلاف فيها حقيقياً ومثمراً وليس لفظياً أو شكلياً، أن تكون مرتبطة بالفائدة العملية المطلوبة شرعاً، فإذا كانت بخلاف ما ذكر، فلا حاجة إلى تطويل علم الأصول بها وإرهاق الطلبة بحفظها.

وإذا عرَّجنا على بعض الأبحاث التربوية عند المتأخرين، فإننا سنجد إشارات واضحة تدلُّ على اهتمامهم بمراتب العلوم وضرورة استفادة بعضها من بعض بقدر الحاجة، قال اليوسي في هذا الشأن: «وأما العلوم الإسلامية فمنها المقصود لذاته وهو أصول الدين وفروعه، وهي الفقه ومنه علم الموارد والتصوف. ومنه الوسيلة، كعلم التفسير وعلم الحديث وكعلم الحساب وعلم التوقيت من علوم الأوائل. ومنه وسيلة الوسيلة، كعلم القراءات وعلم الرسم وعلم العربية بأنواعه وعلم المنطق ونحوه»⁽²⁰⁾.

وقال في موضع آخر: «ومتى احتاج الكلام [أي في شرح الفقه] إفراداً أو تركيباً، أو البحث فيه أو الجواب إلى دليل أو شاهد أو مثال، فلا بد من

(20) اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم. تحقيق وشرح حميد حماني. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص 77. وقد سبقه الإمام أبو حامد الغزالي إلى تقسيم مراتب العلوم الشرعية، حيث قسمها إلى: الأصول (القرآن والسنة والإجماع وآثار الصحابة)؛ الفروع (الفقه والتصوف)؛ المقدمات (اللغة والكتابة)؛ المتممات (القراءات، وعلم الرجال وأسمائهم وأنسابهم وأسماء الصحابة وصفاتهم، والعلم بأعمارهم...)، انظر: الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. إحياء علوم الدين. بيروت: دار الجيل، 1992م، ج 1، ص 26-27.

الإتيان به في محلّه على قدر الحاجة، من غير إخلال بما يكون به التصحيح والتبيين، ولا إغراب يُحير أفكار الحاضرين»⁽²¹⁾.

2. مناهج التدريس ومراعاة مبدأ الوظيفة

مثلاً هو الحال في المبحث الماضي، أحاول تقويم مناهج التدريس في قضية وظيفية المعرفة الفقهية، انطلاقاً من الرّصد السابق لنماذج من الكتب المدرسية، وكذا من خلال بعض النصوص التي تصف حال التدريس بخصوص الجزئية التي نحن بصددّها.

أ - الوظيفة في منهج السماعات

يلاحظ على فقه السماعات أن عنايته كانت متمحضة للإحاطة بالمسائل وحفظ فروع الشريعة كما وردت عن الإمام مالك وتلامذته، ولأجل ذلك كانت كتب السماعات قد عرفت التخصص العلمي المبكر، فاهتمت بالفقه في ذاته لا تخلطه بغيره من المعارف، وأغلب ما كان متداولاً من الروايات الفقهية له فائدة عملية، سواء الأحكام الفقهية المعنوية بحاجات الأفراد في عباداتهم ومعاملاتهم، أو التي لها تعلق بالنظام العام كتولي الخطط الشرعية من شورى وقضاء وفتوى وإدارة شؤون السياسة والاقتصاد. ولا شك في أن منهج الإمام مالك الذي يُؤثر الارتباط بواقع الناس ومسائلهم الحالية، وينأى عن الافتراضات والاحتمالات البعيدة، كان سائداً لدى فقهاء الغرب من المشتغلين بالسماعات.

ويمكن تلخيص الملاحظات «الإيجابية» التي لها ارتباط بمبدأ الوظيفة في ما يلي:

- التخصص الفقهي البارز، سواء في المادة المدروسة أو عند الطلبة الدارسين للسماعات.

(21) اليوسي. القانون في أحكام العلم. مرجع سابق. ص337.

- الوفاء بحاجات الأفراد والمجتمع من الأحكام التشريعية على قدر الحاجة والفائدة.

- وضوح المرويات الفقهية وصلاحيتها للاستثمار والتطبيق على النوازل.

كما يمكن إبداء بعض الملاحظات المعبرة عن الخلل في اعتبار الوظيفة، في الآتي:

- قلة وفاء السماعاء بوظيفة التنظير المستقل والاجتهاد في أرقى صورته، نظراً إلى اعتمادها على النقل الحرفي لفتاوى مالك وتلاميذه، ما يفضي إلى التقليد أو بتعبير أصح إلى اجتهاد مقيد بالأصل المنقول.

- الانفصال المبكر للفقه عن العلوم والمعارف المرتبطة به، كعلوم اللغة وعلوم القرآن والحديث وأصول الدين، ولا يعني ذلك إهمالاً لهذه العلوم، بل الحاصل أنها كانت تُدرّس ولها مجالسها العلمية الحافلة، وشيوخها المبرزين، غير أن تدريسها كان مستقلاً عن تدريس الفقه، فإما أن الطالب يُؤثر أحد هذه العلوم فيكون من الحاذقين فيه ويقلّ اعتناؤه بغيره، أو أن يكون من المشاركين في أكثر العلوم التي درّسها ولكنه لا يُحسن الوصل المنهجي بينها، والانتقال الذهني من مكتسبات علم إلى نتائج علم آخر، لأن نظام الدراسة كان يُكرّس الفصل بين وحدات العلم الشرعي، والجفوة بين هذا وغيره من المعارف الإنسانية.

- التقصير في العناية بنصوص الشريعة، واستثمارها بشكل وظيفي في دروس الفقه -وهذا فرع عن الملاحظة السابقة- والسبب في ذلك كما سبقت الإشارة، هو الاكتفاء بنقل الفقه الجاهز المروي عن أعلام المذهب المؤسسين له. صحيح أن الآثار لم تخلُ تماماً من دروس الفقه -فلم يكن الفقهاء المتقدمون المقنونون بمالك ليقبلوا بذلك- غير أنها كانت من دون سداد الحاجة لاعتبارين، الأول، قلة الأحاديث

المتداولة في نصوص السماعيات بالنسبة إلى أحاديث الأحكام عموماً⁽²²⁾. الثاني، إحلال النصوص منزلة الشاهد أو الدليل في عقب الحكم الفقهي المروي، وإغفال توظيفه في الدرس بحسابه مدخلاً له ومنطقاً لتفريع الأحكام، ثم دليلاً عليها ومرجحاً بين المختلف منها. ولأجل ذلك وجدنا أكثر السنن الواردة في السماعيات تروى معلقة أو مجتزأة أو بالمعنى، ولا يلتفت أكثرهم إلى تحقيق أسانيدھا وضبط متونها ومعرفة درجاتها، فكان هذا أقدم خلل في تدريس الفقه بالغرب الإسلامي، وأول زيغ عن منهج الإمام مالك في التعليم.

ب - الوظيفة في منهج الشروح والتفريعات

تدلُّنا المؤلفات الفقهية المندرجة في سلك هذا المنهج، على نوع من الارتقاء في نظام التدريس الفقهي، فقد تداركت الشروح ذلك الفصل الواضح بين العلوم، فأصبحت توظف علوم اللغة العربية في توضيح الاصطلاحات الفقهية، وزاد اهتمامها بالنصوص الشرعية خصوصاً السنن النبوية، من دون أن يخرج ذلك عن مقصود الفقه إلى التطويل والاستطراد، وإنما يستقي الفقيه من معطيات العلوم الداعمة للفقه بحسب ما يقتضيه البيان ويتطلبه فهم المسائل الفقهية والتطبيق عليها. ولعل عنوان «المقدمات الممهّدات»، يفصح بجلاء عن مراعاتهم لحقيقة الوظيفة، فإن تنمة العنوان هي «البيان ما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعيات والتحصيلات المحكمات لأمّهات مسائلها المشكلات».

فقوله: (ما اقتضته) يدل على أن الداعي إلى استدعاء الشروح والاستفادة

(22) يدل على ذلك أن مجمل أحاديث المدونة -وهي أبرز كتب السماعيات إطلاقاً- يبلغ واحداً وخمسين وخمسمائة حديث 551 بحسب إحصاء طاهر محمد الدرديري في كتابه: تخريج أحاديث المدونة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 1406هـ/1985م، ج3، ص1265-1266، (وقد بين فيه درجات الحديث وأنواعها) في حين أن مسائلها تتجاوز 36,000 مسألة. كما إن الموطأ -وهو كتاب متوسط في أحاديث الأحكام- يحتوي على واحد وتسعين وثمانين ألف حديث 1891 باحتساب المكررات. ومجمل أحاديث الأحكام أكثر من ذلك بكثير.

من العلوم الأخرى، إنما هو حاجة الفقه إلى ذلك، وما أبيع للضرورة يقدر بقدرها. وقوله: (لأمهات مسائلها المشكلات) يشير إلى اقتصار الشارح على المسائل المشكلة، وأنه لن يتتبع ألفاظها ومسائلها لفظاً ومسألة مسألة.

يمكن القول إن منهج الشروح والتفريعات -في مجالي التأليف والتدريس- كان متوسطاً بين التفريط في قضية الوظيفة، كما هو الحال في منهج السماعيات الذي تَمَحَّصَ لمسائل الفقه، والإفراط في اعتبارها كالأكثر من المدخلات والهوامش والاستطرادات، كما هو الشأن في منهج المختصرات.

ج - الوظيفة في منهج التأصيل

حاول هذا المنهج ردّ الفقه إلى أصوله، سواء النصية: القرآن والسنة، أو النظرية: أصول الفقه وقواعده. وفي سبيل ذلك احتاج إلى نسج خيوط العلوم الكثيرة، والتأليف بين محصلاتها لتكون سُلماً إلى اكتساب الفقه، ونظراً إلى كون مداخل تأصيل الفقه كثيرة كتفسير آيات الأحكام أو شرح أحاديثها، وكذا كتب الخلاف العالي وكتب الأصول التي تدرّب على اقتناص الفروع، فإن درس الفقهي، وفق هذا المنهج، شهد دخول الكثير من المعارف والعلوم، فغدا النظام التربوي شبكة متصلة الخيوط، كل فن من الفنون يعتمد على غيره ويحتاج إليه، ويحتاج غيره إليه، والفقه هو خلاصة كل ذلك وثمرته، فوجدنا اللغوي يُسخر لغته لاستنباط الفقه، والمحدث يستثمر أحاديثه لاستخلاص الفقه، والأصولي أو الفيلسوف أو الجدلي كذلك.

إن منهج التأصيلات، كان أوفى المناهج توظيفاً للعلوم في الفقه، وأكثرها ربطاً بينها وتوحيداً لنتائجها في سبيل التفقه. فقد اختلط درس الفقه بدرس اللغة ودرس التفسير والحديث والمنطق والأصول والعلوم الإنسانية والطبيعية الأخرى، ولئن كانت هذه المسألة من مقتضيات المنهج السليم، نظراً إلى تقارب العلوم في المناهج والنتائج، وانباء بعضها على بعض -كما سآيين في الفصل الآتي- فإن ذلك قد يكون مدخلاً إلى تشتيت الذهن بكثرة المدخلات والتفصيلات، ومدعاة إلى تفويت الفائدة المرجوة من الفقه، بحيث يقل التخصص فيه والتحقيق لدقائقه.

بالتأمل في كتب الفقه التأصيلي نجد لها متفاوتة في درجة اعتماد المدخلات المعرفية في نطاق الفقه، فبعضها استفاد من ذلك في حدود ما تقتضيه الوظيفية، وبعضها انساق مع التطويل والشروء عن المطالب الفقهية.

فابن العربي المعافري على سبيل المثال، كان قاصداً إلى استخلاص الفقه من كتاب الله تعالى، في «أحكام القرآن»، فلم يزد على تفسير خمسمائة آية، عدها هي مجمل آيات الأحكام، ولا يورد فيه من القواعد اللغوية والأصولية إلا ما يستوجبه المقام، ليكون تدريباً للفقيه على استخلاص الفروع من أصل الأصول - «القرآن الكريم» - ثم اختصر ذلك في «الأحكام الصغرى»، ليكون كتاباً سهلاً المأخذ وحافزاً على التفقه.

وإذا قارنا هذا التفسير، بـ«الجامع لأحكام القرآن» للقرطبي، وجدناه أقرب إلى معنى الوظيفية، لأن القرطبي انتهض بشرح كل آيات القرآن الكريم، واعتمد التفصيل والتطويل، ولم يقتصر على المباحث الفقهية.

ولو قارنا «المنتقى» للباجي بـ«إكمال المعلم» للقاضي عياض، لوجدنا الأول أليق بمطلب التفقه من الثاني؛ لأن «الموطأ» اختص بأحاديث الأحكام، فكان شرحه «المنتقى» تابعاً له في ذلك، ولم يقتصر «المعلم» عليها، لأن «صحيح مسلم» كتاب جامع للسنن بأنواعها. ومن جهة أخرى، فإن النزعة الأدبية عند عياض، جعلته يجنح إلى الإكثار من الوجوه اللغوية والمعاني البلاغية بما يفوق حاجة الفقه.

وعلى العموم، فقد كانت العلوم الخادمة للفقه، مصدر ثراء معرفي له، وسبيلاً قوياً في التفقه، وقد استفاد منها الفقهاء بمقادير متفاوتة، غير أنها في الغالب لم تكن معيقة عن التحصيل، ولا شاردة عن المطلوب.

د - الوظيفية في منهج المختصرات

عرف المحتوى التعليمي في منهج المختصرات، ثنائية المتن والشرح، ولذلك عند التقويم، استناداً إلى قضية الوظيفية، يلزم النظر إلى الشقين معاً.

فإذا فحصنا جانب المتون المختصرة، سنجد لها تعني بتقليل الألفاظ

وتركيز العبارات، ولأجل ذلك استبعدت، في الغالب، المعارف الداعمة للفقه ولم تحتفل بها، واقتصرت على الأحكام المجردة عن أدلتها وعن طريق الوصول إليها، فلا تكاد تجد فيها آية قرآنية أو حديثاً نبوياً أو قاعدة أصولية، وإنما فروعاً فقهية كثيرة، معزوة إلى قائلها ومرجحاً بينها أحياناً.

وإذا تأملنا الشروح والحواشي الموضوعة على المتون، وجدناها بخلاف المتقدم، ممعنة في إيراد القضايا اللغوية والبلاغية، ومسهبه في الشرح والتعليق والاستطراد فوق الحاجة.

هكذا اجتمع في هذا المنهج التفريط في توظيف نتائج العلوم في المتون، والإفراط في إيرادها في الحواشي والشروح؛ فكان الأمر الأول، باعثاً على الإغلاق وخفاء منهج الوصول إلى الحكم الفقهي. وكان الثاني، عاملاً على التيه في التفاصيل والشروء عن المقاصد العلمية والمنهجية.

وأكثر ما وقع فيه التطويل والحشو هو الجوانب اللغوية، مع أنها لا تحتاج إلى كل ذلك بوصفها من علوم الآلة، وليست مقصودة في ذاتها، فقد كان «من الظواهر البارزة في كتب الشروح والحواشي الفقهية الإسهاب في عرض التعريفات ونقدها، [مع أنه أصبح مقرراً] أن المناقشة في الألفاظ بعد فهم معناها ليست من شأن المحققين... بل شأنهم بيان معالمها الصحيحة، ولا يشغلون بذلك إلا على سبيل التبعية تدريباً للمتعلمين، وإرشاداً للطالين»⁽²³⁾.

وقد تسلل هذا الاستطراد والإسهاب في الشرح واستجلاب الشواهد والأمثلة الكثيرة والتعقيبات اللغوية إلى رحاب الدرس الفقهي، فأصبح يقتضي أثر التأليف، وفات كثيرين من شيوخ الفقه إدراك الفارق بينهما، وهو أن التأليف غالباً ما يكون موجّهاً إلى كل قارئ من الخاصة والعامة، فجاز فيه التوسع والاستطراد ليصادف مشاربهم المتعددة، ويسدّ حاجاتهم المختلفة،

(23) أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم. منهج البحث في الفقه الإسلامي - خصائصه ونواقصه - ط 2. بيروت: دار ابن حزم؛ مكة المكرمة: المكتبة المكية، 2000م، ص 153.

فيكثر عدد المستفيدين منه. أما التدريس فعلى عكس الأول، فهو مُوجَّه إلى فئة مخصوصة في مدَّة محدودة من أجل بلوغ أهداف مرسومة، فلا يصحَّ فيه الحشو والإطناب والتحدلق في اللغة، وإلا فَوَّت المقصود وطوّل في زمن الدراسة من غير داعٍ.

لقد نبّه ابن عاشور على هذا الخلل عند المتأخرين، فقال: «قد تفضي الغفلة بالمعلم إلى الارتداء في مسالك قليلة الجدوى، توقع تلامذته في خطل أو فشل، وهذا يعرض كثيراً لمن اتسعت معلوماتهم من المتصدرين للتدريس في مبدأ تصدّدهم، فيدفعهم حُبُّ إظهار ما لهم من المزية، ثم لا يلبث أن يستيقظ من بهجته تلك ويصير إلى وضع المقادير في نصابها، وقد نبّه على هذا صديقنا الشيخ محمد الخضر بن الحسين فقال في مقالات رحلته الجزائرية: «وقد كنت، عافاكم الله، ممن ابتلي في درسه باستجلاب المسائل المختلفة الفنون وأتوكأ على أدنى مناسبة، حتى أفضى الأمر إلى أن لا أتجاوز في الدرس شطر بيت من «ألفية» ابن مالك مثلاً، ثم أدركت أنها طريقة منحرفة المزاج عن الإنتاج»⁽²⁴⁾.

ومن الغريب، أن هذا الخلل في التدريس الذي يضرب قضية الوظيفة في مقتل، والذي عدّه الشيخ المتقدّم ابتلاءً يستدعي طلب المعافاة، عدّه أحد الأساتذة المغاربة المعاصرين مسلکاً قوياً في التدريس، وأعلى من شأنه بما لا مزيد عليه، وزعم أنه منهج القاضي عياض في التدريس، وقد استمرّ حتى العهود المتأخرة، قال: «إن الشيوخ الذين درسنا عليهم، رحم الله من قضى منهم وأطال عمر من لا يزال منهم على قيد الحياة، لدى تدريسهم التفسير والحديث خاصة كانوا ينتهجون المثال التالي: التأكد من صحة المتن والسند في الحديث، ومعرفة درجته من حيث المصطلح وترجمة جميع رواته بدون استثناء، وإعطاء نبذ مقتضبة عن حياتهم ومآثرهم، والتعليق على الألفاظ الغامضة لغوياً واستعمالاتها في الموضوع الحقيقي أو مجازاً أو كناية أو استعارة، ثم إيراد بعض مترادفات وأضدادها والاستشهاد على ذلك بآيات

(24) ابن عاشور. أليس الصبح بقريب. مرجع سابق. ص 9-10.

قرآنية وأحاديث نبوية صحيحة ما أمكن، أو من الأشعار العربية المعتبرة في هذا المجال، ثم تصريف ما يكون هناك من أفعال غير واضحة الأساس مثل «تترى» و«تتالى»، ثم إعراب النص كاملاً إن كان قرآناً أو شعراً، والتنبيه على ما يجب في الحديث، ثم تحليل المضمون العام للنص، حتى إذا استقرّ في أذهان الطلبة وهضموه، فُتِح باب المناقشة الحرة والكامل، دون اقتصار أو ابتسار، وأشير إلى ما في الموضوع من مراجع للتصحيح والمقارنة والتصويب، ثم في النهاية محاولة استخراج ما في النص من أحكام إن كان شريعياً، ومن فوائد وقواعد أيضاً إن كان غير شرعي، مع عدم إغفال مختلف النقول وآراء العلماء القدماء مع فحصها وعرضها على محكّ النقد المجرّد النزيه، ويعني كل هذا الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، وإذا لم يكن الدرس في هذا المستوى وصف بأنه فجّ مُبْتَسَر وأن صاحبه لم يبلغ بعد درجة الأستاذية المعترف بها علمياً...»⁽²⁵⁾.

إن أقلّ ما يقال في التعليم على هذه الشاكلة، أن المدرّس غفل عن النظر إلى حاجات المتعلمين، وعن مطالب الواقع والمجتمع، وغلب النظر إلى نفسه، فاعتنى بإظهار ما له من التقدّم والفضل وسعة العلم وشفوف الذهن، لإبهار السامع قبل إظهاره. كما إنه انساق مع الجانب المعرفي فجعله المقصد الوحيد من الدرس؛ أي كثرة المعلومات، ونسي الجوانب العملية والمنهجية، فالعلم لا يُطلب لذاته أو لإرضاء الفضول المعرفي أو إشباع الحاجات النفسية والجمالية فحسب، بل قبل ذلك ليكون سبباً للتقوى وإصلاح النفس وسياسة شؤون الدنيا، ولا يكون كذلك إلا إذا ارتبط بقضاياها، وانضبط لغايات محدّدة سلفاً، فلا يكون التعليم رهن الارتجالات وما تجود به القرائح أو ما تسمح به المواقف الآنية في مجلس الدرس.

في ختام هذا التقويم المستند إلى بعض القضايا التربوية الثابتة، تجدر

(25) التواتي، عبد الكريم. «صفحات من تاريخ أبي الفضل عياض». ندوة الإمام مالك إمام دار الهجرة» دورة القاضي عياض، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. مراكش، المغرب، جمادى الأولى 1401هـ-آذار/مارس 1981م، ج 1، ص 314-315.

الإشارة إلى أن المسلّمات التربوية أكثر مما أشرت إليه، غير أنني اكتفيت ببعضها مما له أثر بالغ في منهج التدريس، إضافة إلى القضيتين المذكورتين. وثمة مسألة تربوية أخرى مؤثرة في جودة التعليم، هي قضية الوحدة بين العلوم، وسأرجئ الكلام عنها إلى الفصل اللاحق الذي عقدته لتشخيص بعض النقائص في التدريس الفقهي المعاصر.