

الفصل التاسع

استثمار محصلات التقويم في تطوير عناصر المنهاج

تَتِمُّ عملية تطوير منهاج الفقه من خلال استنبات العناصر الإيجابية والمحافظة عليها، سواء كانت تلك العناصر من مستفادات التجارب التربوية السالفة، أم أفادتنا بها التجارب المعاصرة، ثم تلافي وجوه الضعف ومكامن الخلل سواء الماضية منها أو الحاضرة.

لاحظ أحد التربويين المعاصرين، أن أهم الاختلالات في المنهج التربوي القديم ما سأذكره اختصاراً، ولكن تجدر الإشارة إلى أنه لا يصح التعميم هنا نظراً إلى تعدد المناهج كما رأينا، فالمقصود بالقديم هو آخر ما انتهى إلينا من المناهج في عهود الانحطاط الثقافي⁽¹⁾.

- أن المقرر الدراسي؛ أي المادة المدرّسة، كان يُعدّ مرادفاً للمنهج.
- تنظيم المقرر كان يتم وفق المنطق الداخلي للعلم المتناول في كل الأحوال.
- كان التدريس يركّز على الكم الذي يتعلمه التلاميذ، لذلك كان التخطيط يهتم باختيار المادة فقط.
- أن المواد الدراسية كانت تُلقّن بصورة منفصلة.
- الاعتماد الكلي على التعليم المباشر والتلقين في كل الدروس.
- انطلاقاً من هذه الملاحظات -وغيرها مما تمت الإشارة إليه- كانت

(1) انظر: هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر. دراسات في المناهج والأساليب العامة. ط 7. عمّان: دار الفكر، 1999م، ص 22-23.

الحاجة مُلحّة إلى بناء منهاج تربوي يتدارك النقائص، أو بالأحرى تطوير المنهاج بصفة مستمرة، لأنه موجود على كل حال. وتطويرة يقتضي النظر إلى عناصره منفردة من أجل تطعيمها بالمسائل الإيجابية، ثم النظر إليها مجتمعة ومتفاعلة في ما بينها، حيث «إن أول خطوة عملية تؤسّس للفعل التعليمي-التعلمي في إطار بيداغوجي، تتجلى في تحديد لائحة الكفايات المراد تكوينها لدى المتعلمين تحديداً دقيقاً، يُساعد على اختيار مضامين ومحتويات التعليم والطرائق والوسائل والتقنيات الكفيلة بتحقيقها، وكذلك اختيار أدوات التقويم لضبط إنجازات المتعلمين ومعرفة مدى قدرتهم على مواجهة المشاكل المختلفة التي تعترضهم»⁽²⁾، وحيث سبقت الإشارة إلى عنصر الأهداف، فإن الباحثين الآتين سيتوليان بيان كيفية تطوير العناصر المتبقية» الأول، تطوير المحتوى الدراسي. والثاني، تطوير طرائق التدريس وأساليب التقويم.

أولاً: تطوير المحتوى الدراسي

يتم تطوير المحتوى الدراسي لمادة الفقه من خلال اختيار البرنامج المناسب، ثم تنظيمه بصورة تُيسّر نقله إلى المتعلم.

1. اختيار برنامج الفقه

برنامج الفقه أو المقرّر التعليمي لمادة الفقه، هو مجموع المعطيات الفقهية المنظمة التي ينبغي أن تُنقل إلى الطالب خلال حصص الدروس وسيرورة التعليم.

ومعلوم أن البرنامج ليس بوسعه استيعاب كل معلومات الفقه ولو طالت مدّة الدراسة إلى أقصى حدودها، نظراً إلى كثرة الفروع والمسائل الفقهية والمعلومات المرتبطة بها، ثم لكونها متفاوتة في القيمة المعرفية، وكذا لعدم صلاحية بعضها عملياً أو منهجياً. ومن جهة أخرى، فإن البرنامج لا يمكنه أن

(2) التومي، عبد الرحمن. الكفايات: مقارنة نسقية. وجدة: مطبوعات الهلال، 2003م، ص 27.

ينصّ بدقة على كل المعلومات والجزئيات الفقهية الموجهة للطلاب.

وبناءً على ما سبق، فإن برنامج الفقه ينبغي أن لا يبقى مفتوحاً من دون حصر، ما قد يجعل الأستاذ يتخبط في اختيار المواضيع المدرّسة، ويفضي بالطالب إلى التيه بين التفاصيل والجزئيات من دون إدراك لمراتبها وألويات بعضها على بعض. في المقابل لا يصح أن يُحصر البرنامج في مؤلف مخصوص، مهما بلغ من جودة التأليف، فإنه يُعدّ جيداً باعتبار من الاعتبارات، كاستيعابه للفروع، أو حسن ترتيبه أو قوة منهجه، أو اعتماده على الأدلة والقواعد. ولكنه قطعاً لن يستجمع كل الاعتبارات الصالحة، ولأجل ذلك، ينبغي النظر إلى المرجع الفقهي بحسبانه جزءاً من البرنامج وليس البرنامج كله. قال ابن عاشور في هذا المقام: «لا ينبغي أن نترك الأساتذة وشأنهم في اختيار التأليف للتدريس، ولا أن نقف تماماً عند ما وجدنا من الكتب السابقة، بل يجب الاختيار في ذلك، وإنشاء ما نحتاجه على أسلوبنا المطلوب بمعنى أن يكون بعضها ابتدائياً لثانٍ يتلوه ثالث حتى تبلغ التعليم الأعلى»⁽³⁾.

أ - ضوابط اختيار البرنامج

من أجل الوفاء بمقاصد التفقه المتقدم ذكره، تلزم مراعاة بعض الضوابط عند تخطيط برنامج الفقه، وأستعرض في ما يلي مجموعة منها تتسم بالتفصيل بعدما تمت الإشارة إلى الضوابط الكبرى في ما اصطَلَحنا على تسميته بـ المرتكزات المعرفية والبيداغوجية.

- تنوع الاختيارات لتغطية كل المنازل العقلية، حيث ينبغي أن يستمدّ البرنامج من المؤلفات التي تركز على الكم المعرفي من أجل تقوية جانب الفهم والحفظ والاستقراء، وينهل من المراجع التي تشرح آيات وأحاديث الأحكام للعناية بملكات التحليل والاستنباط، كما يأخذ من كتب الفتاوى والنوازل التي تنطلق من حاجات المجتمع

(3) ابن عاشور. أليس الصبح بقريب. مرجع سابق، ص 172.

- وقضاياه للرفع من مستوى النقد والابتكار والتنزيل للأحكام.
- التزام المراجع التي تنص على الأدلة عند إيراد الأحكام، أما الفقه المجرد عن أدلته النصية أو الأصولية، فلا يتناسب مع المرحلة الجامعية لأنه لا يؤهل لأكثر من الحفظ البليد لفروع الفقه، ولا بد في هذا السياق من الربط المحكم بين الفقه والسنن النبوية.
 - دراسة الأحكام مرتبطة بمقاصدها الشرعية، حتى لا تبقى المقاصد مجرد معرفة نظرية لا علاقة لها بدرس الفقه، بل ينبغي دمجها في المحتوى المعرفي من أجل تخريج العلماء الذين يقدرون المصالح المرسله، ويستطيعون المشاركة في مصير الأمة بنصيب نظري وعملي وافر، «وهذا لن يتأتى إلا إذا كان علماء الشريعة -إلى جانب علمهم بالشريعة وأحكامها المنصوصة- على قدر كبير من الوعي والتقدير للمصالح والمفاسد، وكانوا قادرين على وضع كل مصلحة في مكانها ومنزلتها، مهتدين بهدي الشريعة ومقاصدها، وهذا هو الطريق الصحيح لحفظ مصالح الأمة...»⁽⁴⁾.
 - إدراج القواعد الفقهية ضمن دروس الفقه، لتتم الإحاطة بها شيئاً فشيئاً مع الأبواب الفقهية، وكي يكون تناولها في سياق التطبيق والممارسة، وليس تناولاً نظرياً صرفاً. قال شهاب الدين القرافي: «وهذه القواعد مهمة في الفقه عظيمة النفع، وبقدر الإحاطة بها يعظم قدر الفقيه ويشرف، ويظهر رونق الفقه ويعرف، وتتضح مناهج الفتاوى وتكشف... ومن جعل يخرج الفروع بالمناسبات الجزئية دون القواعد الكلية تناقضت عليه الفروع واختلفت،... ومن ضبط الفقه بقواعده استغنى عن حفظ أكثر الجزئيات لاندراجها في الكليات،... وَحَصَّلَ طَلَبَتَهُ فِي أَقَلِّ الْأَزْمَانِ»⁽⁵⁾.

(4) الريسوني، أحمد. نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي. الرباط: دار الأمان، 2003م، ص 269.

(5) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. أنوار البروق في أنواء الفروق. بيروت: عالم الكتب، د.ت.، ج 1، ص 3.

- اختيار أهم الاجتهادات الفقهية في كل مبحث مدروس، مع بيان أسباب الاختلاف ومستندات كل مجتهد، ولا يذكر من الخلاف إلا ما كان له ثمرة عملية، وكان شديد التعلّق بالاحتياجات المعاصرة، أما الاختلافات اللفظية والشكلية، أو المقتصرة على لحظتها التاريخية، فلا حاجة إلى تضخيم برنامج الفقه بها، اللهم إلا إذا كان لها مدخل في التدريب على بعض الاشتغالات الفقهية التي لا تصلح إلا بها. ولا شك في أن الدراسة المقارنة تذكّي أعلى المنازل العقلية في التفقّه، سواء منها مقارنة مذاهب الفقه الإسلامي المختلفة في ما بينها، أو مقارنة الفقه الإسلامي بالقوانين الغربية الحديثة.

- تحاشي الأحاديث الضعيفة في المباحث الفقهية، فقد كان بعض الفقهاء يتساهلون في إيراد السنن النبوية من غير توثيق، وربما دعاهم الجدل والانتصار للمذهب إلى الاستدلال بالنصوص الضعيفة. وقد وقع كثير من ذلك للقاضي عبد الوهاب البغدادي في كتابه «الإشراف على نكت مسائل الخلاف»، وهو كتاب جيد في الدلالة على المسائل الخلافية بين المالكية وغيرهم، ولكنه لا يصلح مرجعاً للتفقه بكل المضامين الواردة فيه، بل لا بُدّ من الاختيار الدقيق عند وضع البرنامج التعليمي.

ب - ملامح البرنامج الفقهي

من أجل الارتقاء بالبرنامج الفقهي المعتمد في الجامعات والمعاهد الشرعية، لا بد من تطعيمه بمختلف طرق العلماء السابقين في تناول أحكام الفقه في مؤلفاتهم. إن الاقتصار على نمط واحد من الكتب الفقهية، يُفوّت على الطالب النظرة الشمولية للفقه، ويُضيق من أفقه في التكوين وتنمية المدارك العقلية.

أول ما ينبغي الالتفات إليه، هو أن كتب الفقه، منها ما يندرج في سلك الفقه النظري، الذي يُركّز على بيان الأحكام والاستدلال لها ويُعنى بتنمية ملكة التفقه، ومنها ما يدخل في صنف الفقه العملي، الذي يكون موجّهاً لأداء

بعض المهام والوظائف المُعيّنة كفقّه التوثيق والقضاء، وفقه العمليات...

وعلى هذا الأساس، ينبغي أن يستفيد برنامج الفقه من الصنفين معاً ليؤهل الطالب على المستويين النظري والعملي. كما ينبغي أن يستفيد من المناهج المتعدّدة التي اعتمدها المؤلفون في تناول المعرفة الفقهية وفي تقرير أحكامها.

لقد تحصّل لدينا من البحث في المحتويات العلمية للمناهج الأربعة المدروسة في القسم الأول، ثلاثة أصناف من كتب الفقه، يمكن ملاحظة الاختلاف بينها على صعيد عرض مسائل الفقه، وكيفية معالجتها، وقبل ذلك في منطلق تقرير الأحكام وتفريعها:

الصنف الأول

كتب تهتم بالجانب المعرفي من الفقه الإسلامي، حيث تركز على استيعاب الفروع الفقهية، وعلى حُسن تنظيمها في الأبواب والفصول، مع الشرح المستفيض والبيان الشافي للأحكام والمسائل والاصطلاحات. يدخل في هذا الصنف كتب السماعيات، والموسوعات الفقهية، وكتب الشروح الموضوعية على السماعيات، والشروح والحواشي الموضوعية على المتن المختصرة. القاسم المشترك بين تلك المدونات -بالرغم من اختلاف مناهجها ومراتبها- أنها تُعطي الأولوية للكم المعرفي، فتعني بتكثير المعلومات الفقهية وتنظيمها والربط بين أجزائها من أجل عرض نتائج الفقه بشكل منطقي ابتداءً من الكتب الكبرى ككتب العبادات والمعاملات والمناكحات والجنائيات، ثم الأبواب كالصلاة والزكاة والبيع، ثم الفصول والمباحث كصلاة الجمعة وزكاة الفطر وبيع الغرر. وهكذا تتدرّج من الكليات إلى الجزئيات ومن العموميات إلى التفصيلات.

وأقدر أن مثل هذه المراجع ينبغي الاعتماد عليها في وضع برنامج الفقه الموجّه للمبتدئين في الدراسة الجامعية، على أن لا يتجاوز ذلك السنتين الأوليين، والداعي إلى هذا التقدير مجموعة من الاعتبارات:

الاعتبار الأول؛ أن هذه الكتب تُسَعَف بالاطلاع على قدر كبير من الفروع الفقهية، فيتعرف من خلالها الطالب المبتدئ على أهم الأحكام الشرعية العملية في مختلف أبواب الفقه، ويستأنس باصطلاحاتها وتقسيماتها وترتيبها.

الاعتبار الثاني؛ سهولة مأخذها؛ إذ تورد الأحكام مشروحة، وتبين ما استغلق من المسائل والاصطلاحات، وبعضها تربط الحكم بدليله الشرعي، وتنسب الاجتهاد لصاحبه.

الاعتبار الثالث؛ تناسبها مع المنازل العقلية الأولية، فهي تخدم ابتداءً منزلتي الفهم والحفظ، وتهيئ الطالب لما بعدهما من الاستقراء والتطبيق والاستنباط.

الاعتبار الرابع؛ أنها تُعرّف بالمنطق الداخلي للفقه، وتُطلع الطالب على الخريطة العامة لهذا العلم، وهذا مدخل لا بُدَّ منه في ابتداء الطلب، وقد نبّه الغزالي إلى هذا المعنى وبيّن فائدته في مقدمة «المستصفى»، قال: «وجمعت فيه بين الترتيب والتحقيق لفهم المعاني فلا مندوحة لأحدهما عن الثاني، فصنّفته وأتيت فيه بترتيب لطيف عجيب يطلع الناظر في أول وهلة على جميع مقاصد هذا العلم، ويُفيد الاحتواء على جميع مسارح النظر فيه، فكل علم لا يستولي الطالب في ابتداء نظره على مجامعه ولا مبانيه فلا مطمع له في الظفر بأسراره ومباغيه»⁽⁶⁾.

الاعتبار الخامس؛ أنها في الغالب -أو في النماذج الجيدة منها- تنطلق من المذهب الفقهي الواحد فتبيّن أحكامه وأدلته والأقوال داخله، ثم توسّع البحث إلى ذكر المخالفين من المذاهب الأخرى، وهذا التوسع في المعلومات من القليل إلى الكثير، مفيد في التراكم المعرفي وفي الارتقاء المنهجي.

وتجدر الإشارة إلى أنه ينبغي عدم اتخاذ كتاب واحد من هذا الصنف وتقريره على الطلاب، لأنه لا يستجمع الاعتبارات المذكورة كلها، وإن

(6) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. المستصفى من علم الأصول. تحقيق: محمد سليمان الأشقر. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997م، ج 1، ص 34.

جمعها، فإنه لا يوفيهما حقها جميعاً على درجة واحدة، لذلك فإن تنوع المراجع أمر في غاية الأهمية، فقد يُعتمد مرجع من المراجع في باب فقهي معين، ويعتمد غيره في باب آخر، وقد تُستدعى الفروع من كتاب، وتُستمد أدلتها من كتاب آخر، وتُشرح الاصطلاحات من كتاب ثالث» وهكذا.

كما يجدر التنبيه إلى أن كتب هذا الصنف ليست لها المكانة المعرفية والمنهجية نفسها، لذلك ينبغي اختيار أجودها. من بين معايير الجودة وضوح العبارات وسلاسة الألفاظ، وما كان منها أصلياً مبتكراً أفضل مما كان شروحاً أو حواشي موضوعية على المختصرات، وما كان منها متضمناً للأدلة الشرعية أولى مما عَرِيَ عنها، والكتب التي تورد اجتهادات المذاهب مقدّمة على متّحدة المذهب.

من الكتب الجيدة في هذا الصنف على سبيل التمثيل «المقدمات الممهّدة» لابن رشد الجد، و«الذخيرة» لشهاب الدين القرافي.

الصَّنْف الثاني

كتب تهتم بالجانب المنهجي في تقرير أحكام الفقه، حيث تُعلّم طريقة اقتباس الأحكام من النصوص الشرعية، ويدخل في ذلك كتب تفسير آيات الأحكام وكتب شرح أحاديث الأحكام، ويمكن أن نسميها كتب الفقه النصي، على اعتبار أنه مستقى من النصوص، أو كتب الفقه التأصيلي، لأنها تستمد من الأصول الشرعية. خاصية كتب هذا الصنف، أنها لا تعني بتجميع الفروع الفقهية ولا بتنظيمها، كما هو الحال في الصنف السابق، بل تتبع الآيات والأحاديث في ترتيبها الخاص، وتستنبط منها الأحكام العملية، وتفرّع الفروع بقدر ما يسمح به سياق النصوص المشروحة. ويندرج في هذا الصنف أيضاً كتب لم تعتن بتفسير آيات الأحكام وأحاديثها أصالة، ولكنها لكثرة إيرادها للنصوص وبيانها لطرق استثمارها في استخراج الأحكام الشرعية، ولإعمالها لقواعد الأصول بكثرة، فإنه بوسعنا ضمها إليه بطريق التوسّع والتغليب. يشمل هذا الصنف، إذن، كتب تفسير آيات الأحكام، وكتب شرح أحاديث الأحكام، وكتب الخلاف العالي، والكتب التي تُخرج الفروع على الأصول.

محلّ الإفادة من هذا الصنف في تقرير برنامج الفقه يكون -في نظري المتواضع- في المرحلة الدراسية التي تلي السابقة، وفيها يكون طالب الفقه في مرتبة متوسطة اطلع قبلها على الفروع الكثيرة وتمرس بفهمها وحفظها، وعلم الكثير من مستنداتها الشرعية، فحصل له من ذلك زاد معرفي لا بأس به من النصوص والأحكام، غير أنه كان ينطلق من معرفة الحكم ابتداءً ليصل إلى معرفة دليله الشرعي انتهاءً، وبين هذا وذاك يتعرّف على القائل وعلى طريقته في تقرير الحكم وعلى الاصطلاحات. ولكنه لم يُمارس بعد كيفية تحليل النص الشرعي وإضافته إلى غيره وتطبيق القواعد الأصولية عليه، واستنباط الحكم منه، فينتقل في هذه المرحلة المتوسطة -وهي السنة الثالثة من دراسته الجامعية، أو الثالثة والرابعة معاً- إلى التدرّب بنفسه على هذه المنازل من الاشتغال الفقهي؛ أي التحليل والاستنباط وما في معناهما.

الكتب الجيدة في هذا الصنف كثيرة، لذلك يُراعى عند الاستفادة منها في تقرير البرنامج، تنوع مداخل تأصيل الفقه، من خلال الجمع بين تفسير آيات الأحكام وشرح أحاديثها، والتدرّب على استعمال القواعد الأصولية. وهذه القضايا مجتمعة لا تحصل إلا بالجمع بين زبدة ما ألفه العلماء كل في مجال بروزه وتقّده. قال الإمام الذهبي (توفي 748هـ/1347م) في معرض ترجمته لابن حزم الأندلسي: «قال الشيخ عزّ الدين بن عبد السلام، وكان أحد المجتهدين: ما رأيتُ في كتب الإسلام في العلم مثل «المحلّي» لابن حزم وكتاب «المغني» للشيخ موفق الدين، قلتُ: لقد صدق الشيخ عزّ الدين، وثالثهما «السنن الكبرى» للبيهقي، ورابعهما «التمهيد» لابن عبد البر، فمن حصّل هذه الدواوين كان من أذكّاء المفتين، ومن أدمن المطالعة فيها فهو العالم حقّاً»⁽⁷⁾.

الجامع بين الكتب الأربعة المذكورة أنها تنطلق من السنن النبوية في تقرير الأحكام الفقهية، وتعطي منهجية واضحة في الاستدلال، وتبيّن طريق

(7) الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد. سير أعلام النبلاء. تحقيق: شعيب الأرنؤوط ومحمد نعيم العرقسوسي. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1984م، ج18، ص193.

الاستنباط، ومن الكتب الجيدة في هذا الباب أيضاً: «أحكام القرآن» لابن العربي المعافري، و«المنتقى شرح الموطأ» لأبي الوليد الباجي، «وبداية المجتهد ونهاية المقتصد»، لأبي الوليد بن رشد، وغيرها كثير.

الصف الثالث

كتب تهتم بالنوازل الفقهية وتعالج القضايا التي تحلّ بالمجتمع، فهي لذلك تختلف في تناولها عن الصنفين السابقين. إذا كان الصنف الأول، يهتم بالمعرفة الفقهية في حدّ ذاتها، ويعتني بالتنظيم والمنطق الداخلي للمادة العلمية، والصنف الثاني، يهتم بطريقة الوصول إلى المعرفة الفقهية، ويحاول ترسيخ قواعد المنهج الفقهي لدى المتلقي؛ فإن الصنف الثالث، يعتني أكثر بنتائج علم الفقه؛ أي بتنزيل أحكامه على محلّها، فأبرز ملامح هذا الصنف هو الجانب التطبيقي للفقه وثمرته العملية. يمكن أن نطلق على هذا الصنف اصطلاح الفقه الاجتماعي؛ إذ إنه أكثر ارتباطاً بحوادث المجتمع ووقائعه، فمنطلقه وأساسه هو رصد الواقعة التي نزلت بأحد الناس أو بجماعة أو عمّت المجتمع كله، وذلك من خلال إيراد سؤال المستفتي الذي يصف النازلة بدقة، ثم يُكيّف القضية من جوانب متعدّدة قد لا تقف عند مستوى الحكم الشرعي العملي، فقد يورد صاحب النوازل أقوالاً متعدّدة واجتهادات متنوعة لعلماء ماضين أو معاصرين له، تجد أحدهم ربّما يركّز على المسألة من زاوية نظر أخلاقية، وقد يناقشها آخر باستحضار المفاهيم العقدية كالثواب والعقاب، وقد يتناولها غيرهما من ناحية الصحة والبطلان أو الشروط والحيثيات المحيطة بها. وهكذا تتعدّد الإجابات والحلول التي يبتكرها العلماء للمشكلات المستحدثة، ويبقى الفقه أقرب ما يكون إلى قضايا الناس واحتياجاتهم. والحقيقة التي لا شك فيها، أن الفقه ما لم يكن على هذه الصفة، وما لم تبرز جوانبه العملية وقيّمته في الإنجاز، يبقى قليل الفائدة وضعيف التأثير، بل متنبكاً لطريقه الصحيح ومقاصده الأساسية. أرى -والله أعلم- أن التدريس ببرنامج مختار من كتب هذا الصنف، يصلح للطلبة المتقدمين في دراساتهم؛ أي في السلك العالي؛ إذ إن الاشتغال بهذا النوع من الفقه يستلزم حصول المرتبتين السابقتين؛ أي التوسع في الكم المعرفي، والتمكّن من المنهج

الفقهي في تفسير النصوص واستنباط الأحكام منها. إن النظر في القضايا الحادثة يقتضي أولاً تصوراً جيداً للمسألة وقدرة فائقة على رصد الظاهرة الاجتماعية وتحليلها، لأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره، ثم ربط علاقة ذهنية بين النازلة؛ أي الواقع، والنص الشرعي المناسب لها بصورة مباشرة أو بطريق المفهوم أو الإشارة أو القياس والمثابفة، ثم استثمار القواعد الأصولية في تحليل النص واستخراج الحكم منه إن وجد أو الاجتهاد انطلاقاً من المصالح المرسلّة ومن عمومات النصوص والمقاصد العامة للشرعة، وفي أثناء ذلك يستحضر الفقيه مخزونه المعرفي في توجيه الفهم وفي الاستفادة من المجتهدين الآخرين واستقراء اجتهاداتهم وأقوالهم. بعد كل هذه الاشتغالات العقلية النظرية يحتاج الفقيه بعبداً عملياً في التفقه من أجل تنزيل نتائج بحثه على القضية الموضوع لتكون علاجاً مناسباً للمشكلة المطروحة، ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة المصالح والمفاسد، والنظر إلى المآلات.

من ثمة، فإن الاشتغال ببرنامج كهذا يتطلب اقتداراً معرفياً ومنهجياً، مع الاستعداد العقلي لذلك؛ أي بلوغ العقل إلى أعلى منازل الإدراك والنظر.

إذا أخذنا بالحسبان أن الظواهر الاجتماعية المعاصرة والحوادث الراهنة، من التعقيد والخفاء بمكان، فإن طالب الفقه قبل أن يصل إلى التفقه ببرنامج الصنف الثالث، ينبغي أن يتمكن قبل ذلك من أساليب البحث الاجتماعي وطرق الرصد والإحصاء والتحليل والتفسير، إضافة إلى اشتغاله بضبط المعرفة الفقهية ومنهجها.

كتب النوازل كثيرة وزاخرة بالقضايا التي يمكن أن تتخذ نماذج للدراسة والبحث، منها «نوازل» ابن رشد الجدل، و«مذاهب الحكماء في نوازل الأحكام» للقاضي عياض، و«المعيار الموعر» للونشريسي (توفي 914هـ/1508م)، و«نوازل البرزلي» لأبي القاسم البرزلي (توفي 841هـ/1437م) ولكن ينبغي عند اختيار النماذج منها، مراعاة بعض الضوابط، على رأسها التركيز على ما فيه فائدة معاصرة كي لا تبقى الدراسة تاريخية محضة، وكذلك أن تكون النماذج المختارة تسعف بالتدرج في منازل العقل ومراتب المنهج أو في أكثرها، لأن قضية تراكم المعرفة وارتقاء المنهج التي عالجنها سابقاً،

تستوجب استثمار الطالب لكل المحصلات السابقة في كل اشتغال جديد. ينبغي أن تكون السنوات الدراسية والبرامج الجزئية وكذا الدروس الفقهية مترابطة بينها برباط قوي، السابق منها يفضي إلى الذي بعده والمتأخر يستجمع كل الذي قبله، بمثل هذا النمط من الاشتغال يبقى الفقه غصاً طرياً في أذهان الطلبة لكثرة الاستحضار للمحفوظات السابقة، والاستثمار للنتائج المحصلة. أما إذا انقطع الرابط بين البرامج التي يتلقاها الطلاب في كل سنة، فإن آفة النسيان ستأتي على أكثر المحصلات السابقة نظراً إلى اعتنائهم بالمقرر الحالي وإهمالهم للسالف.

ويلزم التذكير أيضاً، أن الكتب المصنّفة في سلك الفقه التطبيقي أو العملي، ككتب التوثيق، وفقه العمليات: الاجتهادات القضائية، أو كتب الفرائض والحساب وكتب فقه القضاء، ينبغي الاستفادة منها بقدر الفائدة والحاجة، حيث يُستبعد في أثناء اختيار البرنامج ما قلّت فائدته أو انعدمت في الوقت المعاصر، ويُبقى على ما يُلَبّي مطالب الإنجاز المعاصر. إن فقه التوثيق مثلاً مرتبط باللغة وبفنون الكتابة والشروط الفقهية، لذلك يمكن الاكتفاء منه في التدريس بالقواعد الشرعية والشروط المعتبرة في ذلك، أما التعابير والكتابة والأشكال، فما استجد منها في الحاضر يُغني عن الالتفات إلى الماضي، لأن التدريس هنا يعتني بالتكوين العملي وليس بالجوانب التاريخية التي قد يكون لها محلّ آخر في غير درس الفقه. ما قرناه في شأن فقه الوثائق يقال في تدريس أحكام القضاء؛ أي يكتفى منها بأصوله وأمّهات أحكامه، أما الترتيبات الإدارية والإجراءات التنظيمية، فقد شهدت تطوراً ملحوظاً عما كانت عليه سابقاً، وأصبح لها موادّ مستقلة تدرس في القانون الوضعي كالمساطر المدنية والجنائية التي يُمكن الاستفادة منها. وكذا في تدريس العمليات الحسابية عند تناول مسائل الميراث والوصايا، يستحسن التركيز على حصول الفائدة العملية وهي الضبط العلمي والتطبيق العملي، وهذا قد يتأتى بأقل جهد إذا اعتمدنا الطرق الحسابية المعاصرة، والاصطلاحات المعلومة لكل المبتدئين في علم الحساب من الطلبة.

2. تنظيم برنامج الفقه

بعد اختيار أصناف الكتب التي تُستقى منها المادة العلمية الموجهة للطلبة، تأتي قضية تنظيم البرنامج الفقهي. والمقصود بالتنظيم هو وضع نظام للمباحث الفقهية من ناحية تقديمها وتأخيرها في الدراسة، ومن ناحية نسب الاهتمام بها، وأيضاً من ناحية إعمالها أو إهمالها أصلاً في التدريس. لا يسمى ما ذكرنا نظاماً إلا إذا كان مؤسساً على بعض القواعد النظرية أو العملية، وجاء نتيجة الوعي بقيمته والبحث في أساسياته، أما إذا كان برنامج الفقه مجرد اختيارات غير واعية، أو تتبعاً حرفياً لطريقة بعض المؤلفات، فإنه لا يكون أهلاً أن يسمى نظاماً.

نظراً إلى أهمية تنظيم المادة العلمية، فإن بعض التربويين المعاصرين، يعدّونه أحد العناصر المكونة للمنهاج الدراسي إضافة إلى العناصر الأربعة: الأهداف، المحتوى، الطرق والتقويم، في حين يعدّه بعضهم عنصراً مدمجاً في المحتوى التعليمي، وهو الاختيار الذي سرت عليه في أثناء وصف المناهج الدراسية التراثية.

إن تنظيم البرنامج، هو محاولة للجواب عن السؤال الآتي:

كيف يمكن تنظيم المادة العلمية المدرّسة تنظيمياً وظيفياً ونفسياً/سيكولوجياً، يُحقّق تدرّجاً متماسكاً في التعليم، ويوازن بين المنطق العلمي للمادة وما نرجو تحقيقه من تعلمها؟

هذا السؤال يلفت انتباهنا إلى أن تنظيم أي مادة علمية وتهيئتها لتصبح مَعْرِفَةً مَتَعَلِّمَةً في سياق التدريس، يخضع لمعيارين مختلفين:

الأول، المنطق العلمي للمادة نفسها؛ أي طريقة عرض المباحث وترتيبها والتماسك بينها. ويسمى المعيار المعرفي، لأنه معيار يركّز على الجانب المعرفي للمادة وينظم البرنامج على أساسه.

الثاني، حاجات المتعلم واستعداداته وما يُرجى منه بعد تعلم تلك المادة، ويسمى المعيار السيكولوجي؛ أي النفسي، لأنه معيار يركّز على تحليل نفسية

المتعلم وإمكاناته العقلية. قد يتوافق المعيار السيكولوجي مع المعيار المعرفي المتعلق بمنطق المادة وتنظيمها لدى أهل الاختصاص، وقد يحصل الاختلاف بينهما، فيقتضي ذلك تأليفاً بينهما أو تغليباً لأحدهما في تنظيم البرنامج⁽⁸⁾.

والملاحظ على المنهج الدراسي المتأخر زماناً، أنه كان يعتمد المعيار الأول؛ إذ ينظم برنامج الفقه بحسب ترتيب علم الفقه، وليس ذلك إلا لأن التدريس كان يتبع نظام التأليف، فحفظ المتن وتعقبه بالشروح والحواشي في أثناء حصص الدروس لم يكن يسمح إلا بالمعيار المعرفي.

ولا يزال أثر التنظيم الموروث مستمراً في الكثير من مؤسسات التعليم الأصيل وفي المعاهد الشرعية العتيقة ببعض الدول الإسلامية، حيث يكون البدء في تلقي الفقه بالعبادات، فالمعاملات المالية، ثم فقه الأسرة، وبعدها الجنائيات، وهكذا، بحسب ورودها في المؤلفات الفقهية.

إن إغفال المعيار السيكولوجي تماماً عند تنظيم البرنامج الفقهي، لا شك يفضي إلى خلل في التدريس، وهو في حق المبتدئ والصغير أظهر، لأنه في بداية النمو العقلي وتفتق الذهن، فيحتاج رعاية خاصة وتكييفاً للبرنامج وفق حالته.

أما في حق الطالب الجامعي، فالضرر أقل، لأنه يكون قد وصل إلى مرحلة من النمو الذهني تؤهله لطلب المعرفة بذاته، فتقل حاجته إلى الأستاذ -بخلاف الأول- ما يجعله في علاقة مباشرة مع المعرفة الفقهية، يتلقاها بحسب اختياره وطريقته، ولا يعود للاعتبارات النفسية تأثير كبير. ومهما يكن الأمر، فإن تنظيم البرنامج الدراسي وفق العيارين معاً، أفضل من التركيز على معيار واحد، سواء في التدريس الجامعي أو ما قبله.

(8) انظر: أحيدو، ميلود. «مقومات المنهاج التعليمي: نحو تصور نسقي لمناهج تعليم قواعد اللغة»، مجلة التدريس (مجلة مغربية لعلوم التربية)، عدد 7 (1984م)، ص54. انظر أيضاً: اللقاني، أحمد حسين. المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات. القاهرة: عالم الكتب، 1995م، ص160.

أ - بعض الاعتبارات المعرفية

ليس من ضرورات التدريس الفقهي، أن يتبع التعليم النظام والترتيب نفسه الذي اتبعه التأليف، بل يمكن الاجتهاد في التقديم والتأخير وفق الحاجات المعرفية التي تحددها الأهداف، ولا حاجة للتأكيد أن التنظيم هنا يتعلق بالبرنامج الذي يركّز على الجانب المعرفي؛ أي المستقى من الصنف الأول من الكتب كما أوضحنا في السابق.

ينبغي إعادة تنظيم الأبواب الفقهية بطريقة عصرية، تعكس الصورة العامة للفقه، وتُظهر ارتباطه بباقي العلوم الشرعية، والداعي إلى إعادة التنظيم هو تحقيق الوحدة بين العلوم الشرعية، حيث ينبغي أن يعلم الطالب منذ بدايات اشتغاله بالفقه الترابط العضوي والمنهجي بين وحدات العلم الشرعي، فيدرك الأساس المنطقي الذي تم على أساسه تصنيف العلوم، فإنه ما لم يُحسّن الوصل بين العلوم يبقى تعامله معها محكوماً بالتجزئ والانفصال، ولا يستطيع الانتقال من بعضها إلى بعض واستثمار نتائج علم في علم آخر؛ قال ابن رشد: «وينبغي أن تعلم أن مقصود الشرع إنما هو تعليم العلم الحق والعمل الحق: والعلم الحق هو معرفة الله تبارك وتعالى وسائر الموجودات على ما هي عليه، وبخاصة الشريفة منها، ومعرفة السعادة الأخروية والشقاء الأخروي. والعمل الحق هو امتثال الأفعال التي تفيد السعادة وتجنّب الأفعال التي تفيد الشقاء، والمعرفة بهذه الأفعال هي التي تسمى العلم العملي، وهذه تنقسم إلى قسمين: أحدهما: أفعال ظاهرة بدنية، والعلم بهذه هو الذي يسمى الفقه، والقسم الثاني: أفعال نفسانية، مثل الشكر والصبر وغير ذلك من الأخلاق التي دعا إليها الشرع أو نهى عنها»⁽⁹⁾.

يقترح جمال الدين عطية، تنظيمًا منطقيًا لعلوم الشرع، يحافظ على حقيقة الترابط بينها والتدرّج من العموم إلى الخصوص، ففي المركز توجد العقيدة لأنها الأساس والمنشأ لكل العلوم، ينبثق عنها القيم الأخلاقية؛ فالنظرية

(9) ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد. فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال. تحقيق محمد عمارة. القاهرة: دار المعارف، د.ت.، ص 54.

العامة للشريعة التي تحكم جميع فروع الشريعة، تليها القواعد والنظريات المشتركة التي يشترك أكثر من باب من أبواب الفقه في الاستمداد منها والرجوع إليها، وهي على مستويين، مستوى تشترك فيه عدة أبواب من أقسام فقهية مختلفة كالعبادات والمعاملات والجزاء مثلاً، ومستوى تشترك فيه عدة أبواب من القسم الفقهي نفسه، فهي بمثابة النظرية العامة لهذا القسم بالذات الذي تنطبق عليه، ثم تستقلّ بعد ذلك أبواب الفقه، ويختصّ كل منها بنظريته العامة التي تحكم جزئياته، والخاصة به من دون سواه من الأبواب⁽¹⁰⁾.

وبخصوص تنظيم الأبواب الفقهية، ينبغي الاطلاع على الخريطة العامة للفقه الإسلامي، من خلال مداخل منهجية، منذ بدايات الطلب الفقهي، فقد «درج الفقهاء على الكتابة في المسائل الفقهية مصنّفة إلى أبواب الفقه المعروفة، دون جمع الأبواب المتعلقة بموضوع واحد في قسم أو كتاب مستقل، وما يرد في بعض الكتب من التصنيف إلى كتب ثم أبواب ليس مقترداً ولا مقصوداً منه التصنيف المتبع حالياً في تجميع العبادات والمعاملات والجزاء وغيرها، وإن كانت هذه العناوين معروفة ومستعملة في بعض الكتب»⁽¹¹⁾.

إن الباعث على تقسيمات جديدة للفقه هو اتساع المادة الفقهية، وكذلك ضرورات الدراسات المقارنة بين المذاهب الفقهية، وبينها وبين القوانين الوضعية.

يمكن تقسيم الأحكام الشرعية تبعاً لموضوعاتها، وقد حصرها بعضهم في 12 قسمًا هي: (1) قسم العبادات. (2) قسم الحلال والحرام والآداب. (3) قسم فقه الأسرة. (4) قسم المعاملات المالية. (5) قسم الجزاء. (6) قسم

(10) عطية، جمال الدين. نحو تفعيل مقاصد الشريعة. دمشق: دار الفكر؛ عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2003م، ص221-222. ويقصد عطية بالنظرية العامة للشريعة ذلك التصور العام الذي يوضح الخطوط العريضة للشريعة الإسلامية كنظام قانوني وحقوقى، وهي بهذا الاعتبار شاملة لأصول الفقه. انظر: عطية، جمال الدين. النظرية العامة للشريعة الإسلامية. الرياض: مطبعة المدينة، 1988م، ص7.

(11) عطية، النظرية العامة للشريعة الإسلامية. مرجع سابق. ص186.

القضاء والإجراءات المدنية والإثباتات. (7) قسم المالية العامة. (8) قسم الاقتصاد. (9) القسم الإداري. (10) القسم الدستوري. (11) القسم الدولي العام. (12) القسم الدولي الخاص.

في حين اتبع بعضهم تقسيمات أكثر تفريعاً لمواجهة العلوم المستحدثة مثل قانون العمل والقانون البحري وقانون التأمينات⁽¹²⁾.

إن الإيجابي في التقسيمات المعاصرة، إضافة إلى إمكانية المقارنة بالقوانين الدولية، أنها توسّع من مضمون الفقه وتدخل فيه بعض المراجع التي درج العلماء على فصلها عن كتب الفقه، مثل كتب «الخراج» و«السياسة الشرعية» و«الأحكام السلطانية» ومباحث الإمامة في كتب «علم الكلام»؛ فهذه من صميم الفقه وإن كانت منفصلة عنه في التأليف.

من الاعتبارات المعرفية في تنظيم البرنامج الدراسي، مراعاة ما تكثرت فائدته من أحكام الفقه، فيتم التركيز عليه، وكذا ما يكون كثير الوقوع ويمسّ فئات عريضة من المجتمع، أما ما يكون قليل الفائدة العلمية أو العملية، أو ما يكون نادر الوقوع، فحقّه أن يؤخّر في البرنامج، ولا يرصد له من الوقت والجهد إلا بقدره.

فما هو كثير الفائدة من الأحكام فقه العبادات، لأنها تتعلق بالطالب في خاصة شأنه، ثم أحكام الحلال والحرام من المطعم والمشرب والملبس، والآداب العامة، لأنها فقه اجتماعي تكثّر الحاجة إليه، ثم أحكام الأسرة» وهكذا.

ب - بعض الاعتبارات السيكولوجية

سبقت الإشارة إلى أصناف البرنامج الفقهي الثلاثة: المعرفي، لتركيزه على المعرفة الفقهية المنظّمة، والنصي لتركيزه على تفسير نصوص الشريعة واستمداد الفقه منها والاجتماعي لتركيزه على تحليل الظواهر الاجتماعية

(12) المرجع السابق، ص 186-188.

وتقرير الأحكام الفقهية المناسبة لها. تخضع هذه البرامج الجزئية لتراتبية ونوع من الترقى في المستوى الدراسي، وكذا في التمكن من المنهج الفقهي، وهذا التنظيم تابع لتراتبية المنازل العقلية المتقدم ذكرها، لذلك لا يصح تقديم البرنامج الاجتماعي في السنوات الأولى للطلب، لأن ملكات الطلبة وقدراتهم العقلية تكون غير مستوية بعد وغير مكتملة للخوض فيه، كما لا يصح تأخير البرنامج المعرفي إلى سنوات التخرج الجامعي، لأنه لا يخدم الملكات العقلية العليا التي يُفترض حصولها لدى الطالب مع نهاية دراسته الجامعية؛ وأيضاً لا يصح الاقتصار على البرنامج المعرفي طول سنوات التمدرس، لأنه لا ينتهض بكل المراتب العقلية، فتظهر تبعاً لذلك آثار النقص في إنتاجات الطلبة واشتغالاتهم الفقهية.

تلك الإشارات في تنظيم البرنامج الجامعي للفقه وفي تراتبيته، أملت بها اعتبارات سيكولوجية، حيث تم النظر إلى التكوين العقلي للطلّاب وإلى كيفية نمو مداركه، وأيّ المراتب العقلية يتقدّم، وأيّها يتأخر. وعلى أساس الإجابات وخلاصات الدراسة النفسية، يكون تنظيم البرنامج الدراسي.

إن التقسيمات الفقهية المذكورة، تحتاج ترتيباً بينها في سياق التدريس؛ فمثلاً، إذا نظرنا إلى قسمي العبادات والمعاملات من زاوية نظر سيكولوجية، فإننا سنقدّم العبادات في البرنامج، لأنها كثيرة الارتباط بالآثر، وأكثر أحكامها مفصلة في نصوص الشريعة، ونؤخر المعاملات المالية لأن أكثر أحكامها اجتهادية ومستجداتها كثيرة، ولأجل ذلك احتاجت استعداداً عقلياً خاصاً من الدارسين.

الترتيب الوارد في هذا المثال، يهتم بأحوال الطالب واستعداداته الذهنية، بغضّ النظر عن الترتيب المعرفي للفقه كما تواضعت عليه المؤلفات.

ثانياً: تطوير طرائق التدريس وأساليب التقويم

1. تطوير طرائق تدريس الفقه

كثيراً ما يتساءل الأساتذة عن أفضل الطرق والأساليب والوسائل في

تدريس درس ما، فقد يرى بعضهم أن طريقة المحاضرة هي أفضل الطرق لتدريس مادة من المواد الدراسية، وهذا التعميم خاطئ، فطريقة المحاضرة قد تصلح لدرس ما، غير أنها قد تكون أسوأ طريقة لدرس آخر. تلك الحقيقة تنطبق على الأسلوب والوسيلة في آن واحد. وعليه، فليست هناك طريقة فضلى في التدريس، وإنما هناك طريقة مناسبة تتطلب أسلوباً مناسباً ووسيلة مناسبة في وقت مناسب⁽¹³⁾.

مفاد القاعدة التربوية المشار إليها، أن طرق التدريس متعددة، وأنها خاضعة للتقدير النسبي؛ أي إنها تتأرجح بين المناسبة للأهداف المتوخاة أو عدم مناسبتها. ومقياس التناسب هو الموازنة بين إيجابيات الطريقة وسلبياتها، انطلاقاً من هذه الملاحظات، سأستعرض مقترحات بعض الباحثين لإصلاح طرق تدريس الفقه، وأعقبها بمناقشة لوجهات نظرهم، ثم أشير إلى بعض التوجهات العملية الكفيلة بتطوير طرق تدريس الفقه.

أ - آراء في كيفية التدريس، عرض ومناقشة

منذ بداية القرن العشرين بدأ التفكير عند رجالات الإصلاح في تطوير حديث للعلوم الشرعية يستوعب المنهج والمادة وطرائق التدريس، ويتسع لنقد الكتب المعتمدة في معاهد التعليم، ومستوى أعضاء هيئة التدريس ونظام المؤسسات التعليمية برمتها...⁽¹⁴⁾.

الرأي الأول: للشيخ محمد الخضري، وهو من علماء الأزهر، أورده في معرض نقده للتدريس بالمختصرات الفقهية، قال: «لو كان لي وأنا في مقام المؤرخ الذي يُصوّر الحقائق كما هي أن أقترح، لاقتحمت في التعليم الديني ما أذكر:

(13) انظر: هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر. دراسات في المناهج والأساليب العامة. ط7. عمان: دار الفكر، 1999م، ص110.

(14) انظر بعض محاولات الإصلاح التربوي عند إمام، محمد كمال. «نحو تطوير تدريس علمي أصول الفقه والفقه»، مجلة المسلم المعاصر. سنة 28، عدد 112 (محرم-ربيع الأول 1425هـ-نيسان/أبريل-حزيران/يونيو 2004م)، ص5.

- أن يكون التعليم الابتدائي قاصراً على تعليم الأحكام التي قرّرها إمام المذهب من كتاب سهل يُختار لذلك.
- وأن يتلقّى في الدرجة الثانية كتاباً مبسوطاً في آراء أئمة المذهب الذين خالفوا إمامهم أو رجّحوا أو اختاروا، مع نصب الأدلة لكل فريق، ويختار لذلك كتاب من كتب الخلاف المذهبية وهي كثيرة في كل مذهب، مع دراسة التفسير والحديث.
- وأن يكون تعليم المنتهي قاصراً على الفقه وأصوله وما يتعلق بالأحكام من الكتاب والسنة، وأن يدرس فيه خلاف الأئمة وطرق استدلالهم، وألا تمنح درجة الفقيه إلا لمن كتب في مسألتين أو ثلاث شارحاً خلاف الفقهاء فيها وأسباب اختلافهم والقواعد الأصولية التي بنى كل قائل قوله عليها... ولا يتم ذلك إلا بتنبية العلماء إلى اختيار الكتب الدراسية مما كتب أكابر العلماء في الدورين الرابع والخامس⁽¹⁵⁾، بذلك تنبعث في النفوس روح الفقه والاتساع فيه، ونكون قد حذونا حذو أسلافنا وننال ملكة التفقه في الدين ويكون منا في المستقبل فقهاء يعتمد عليهم ويوثق بهم⁽¹⁶⁾.

الرأي الثاني: لمحقّق كتاب «الفكر السامي» والمعلق عليه، الشيخ عبد العزيز ابن عبد الفتاح القارئ، قال في «مقدمة» التحقيق معلقاً على رأي الشيخ الثعالبي في أن أفضل طرق تدريس الفقه هي دراسة أحاديث الأحكام وآياتها، قال: «التقليد - في مجال التعلّم والتعليم - أمرٌ لا مفرّ منه للمبتدئين في الفقه، لأنه لا يتسنّى ارتقاء سلّمه إلا بالابتداء بدرجة التقليد... إذ لا يتصوّر عملياً أن يستطيع المتعلم القفز بدون مقدمات إلى مستوى الاجتهاد

(15) يقصّد بالدور الرابع، التشريع في العهد من أوائل القرن الثاني حتى منتصف القرن الرابع، وفيه كان تدوين السنة والفقه وظهور كبار الأئمة الذين اعترف لهم الجمهور بالزعامة. ويقصّد بالدور الخامس، المرحلة الممتدة من أوائل القرن الرابع حتى سقوط الدولة العباسية، وفيه كان القيام على المذاهب وتأييدها وشاعت المناظرة والجدل.

(16) الخضري، محمد. تاريخ التشريع الإسلامي. ط 7. بيروت: دار الفكر، 1981م، ص 377-378.

فيتلقى الفقه من المصادر، هذا حُلْم جميل ينبغي أن يراود أذهان المبتدئين أو أخيلة الدارسين الذين ضاقوا ذرعاً بمشاق الطلب دون أن يمكن لهم تحقيقه...

والبداية الصحيحة هي أن يختار المتعلم أو تُختار له واحدة من هذه المدارس الأربع التي اصطلح على تسميتها بالمذاهب الأربعة... والبداية المتبعة في دراسة فقه (المذهب) أن يتلقى المتعلم متناً من متونه (المعتبرة)، حيث يستوعب بواسطته رؤوس المسائل، وضروريات الأحكام، قبل أن يُوغل في المذهب بالانتقال إلى متن آخر أو شرح من الشروح... ثم اختلاف روايات المذهب... مع تلقي أصول المذهب... ثم دراسة أدلة المذهب... ثم المقارنة بالمذاهب الأخرى... وحينئذ يأتي دور دراسة كتب أحاديث الأحكام وتفسير الأحكام حيث يمكن أن يستفيد المتفقه من دراستها وخوض غمارها ولُججها، لأنه بنى لنفسه أساساً علمياً (فقهياً) يؤهله لفهم الاختلاف والاستنباط من الأدلة...»⁽¹⁷⁾.

الرأي الثالث: لمحمد عثمان بشير، أورده في خاتمة كتابه «تكوين الملكة الفقهية»، قال: «تكوين الملكة الفقهية يحتاج إلى اتباع طريقة أصيلة في التدريس تقوم على أساس حفظ القرآن والسنة، وحفظ متن من المتون المختصرة في مذهب من المذاهب الفقهية من الصغر، لضرورة التأسيس، كما تقوم على أساس التدرّج في التعليم، حيث ينتقل المدرس بالطالب من مرحلة المختصرات إلى الكتب المتوسطة، ومن ثم إلى الكتب المطولة، التي تعرض آراء الفقهاء في جميع المذاهب»⁽¹⁸⁾.

وكان الكاتب في موضع آخر قبل هذا، قد دافع عن طريقة المختصرات، وزعم أن ابن خلدون لم ينتقد تلك الطريقة، قال: «وبعد هذا البيان الواضح من ابن خلدون لا يجوز أن نقول إنه ينتقد طريقة المختصرات أو المتون في

(17) الحجوي. الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي. مرجع سابق، ج 1، ص 3-5.

(18) بشير، محمد عثمان. تكوين الملكة الفقهية. سلسلة كتاب الأمة؛ رقم 72. الدوحة: مركز البحوث والدراسات، 1999م، ص 141.

التدريس، وإنما ينتقد طريقة التأليف وعدم قدرة المؤلفين على تضمينها مبادئ العلوم ومقاصدها الأساسية التي يتطلبها عقل المبتدئ»⁽¹⁹⁾.

ويقصد الكتاب ببيان ابن خلدون، حديثه -في مواضيع مختلفة من «المقدمة»- عن التدرج في التلقين، وعدم إلقاء الغايات على المبتدئين.

يلاحظ على هذه الآراء التربوية، أنها تتفق في بعض القضايا في ما يتعلق بكيفية تدريس الفقه، من ذلك الاتفاق على الاختصار على مذهب واحد عند بداية الطلب؛ الاتفاق على الانطلاق من حفظ كتاب مختصر؛ الاتفاق على التدرج من المذهب الواحد إلى دراسة المذاهب الأخرى، ومن المختصرات إلى المتوسطات إلى المبسوطات.

كما يلاحظ أن هذه الآراء الإصلاحية لم تتجاوز الحديث عن البرنامج التعليمي من ناحية اختياره وتقسيمه على سنوات الطلب. والحقيقة أن إصلاح مقرر الفقه أمر ضروري لتطوير الدراسة الفقهية، ولكنه قطعاً غير كافٍ، لأنه لا يستوعب عناصر المنهاج الأخرى، ومعلوم أنه ما لم تتكامل كل العناصر وتأخذ حظها من التطوير على قدم المساواة، فإن الخلل سيستمر في منهج التدريس.

من جهة أخرى، فإن أنظار الباحثين المذكورين على الرغم من تناولها بعض القضايا التربوية الأساسية، كمسألة التدرج والارتقاء المعرفي والمنهجي، إلا أنها لم تستطع الفكك عن المنهج السائد في التدريس في أوساطهم التربوية، وهو المنهج القائم على حفظ المتون المذهبية والترقي فيها شرحاً وتوسعاً، وكل ما أضافه العلماء المذكورون هو توجيه اختيار الكتب المحفوظة، والإشارة إلى أجود كتب الشروح.

إن تركيزهم على فكرة تقليد إمام المذهب عند ابتداء الدراسة الفقهية -من خلال حفظ مختصر جامع لأمهات آرائه- ليست بالمسألة الجديدة، فإنك تجد نظير هذا الكلام عند بعض العلماء المتقدمين، فهذا القاضي عياض، يقيس

(19) المرجع السابق، ص 85.

علاقة الطالب المبتدئ بأستاذه على العلاقة بين المقلد والعالم المجتهد، يقول: «قال بعض المشايخ إن الإمام لمن التزم تقليد مذهبه كالنبي عليه السلام مع أمته، لا يحلّ له مخالفته... وكذلك يلزم هذا طالب العلم في بدايته في درس ما أصّله الأعلام من هؤلاء وفرّعهُ، وحفّظه ما ألفهُ وجَمَعَهُ والاهتداء بنظره في ذلك، والميل حيث مال معه، إذ لو ابتدأ الطالب في كل مسألة فطلب الوقاف على الحق منها بطريق الاجتهاد عسر عليه ذلك، إذ لا يتفق له إلا بعد جمع خصاله وتناهي كماله...»⁽²⁰⁾.

في تقديري الخاص، أن البحث التربوي المؤسس على تحليل عملية التعلم ومعرفة النمو العقلي للمتعلم، لا يساعد على الاقتناع بالفكرة المذكورة؛ أي ضرورة تقليد المبتدئ لأستاذه ومن ثمة الركون إلى طريقة حفظ متن يلخص آراء المذهب؛ إذ لو ابتدأ الطالب مسيرته العلمية مقلداً، كيف ينتهي مُجتهداً؟! إن جواب القاضي عياض ومن يُشاطرهُ الرأي، أن ممارسة الاجتهاد لا تتأتى إلا بعد حصول الملكة واجتماع خصال النظر المستقل -وهي معدومة في بداية الطلب- لا شك في صحته، فهذا القدر من المسألة صحيح ومتفق عليه، أما موضع الخلاف فمن جهتين:

الأولى، أنهم ذهلوا عن قضية الترقّي المنهجي، وحصروا التعليم والتعلم في مسألة التراكم المعرفي؛ أي إن الطالب إذا راكم المعارف الفقهية بحفظ المتون وشرحها ستحصل له مرتبة الاجتهاد، وليس الأمر على هذا النحو، فإنه ما لم تكن طريقة التدريس تدرب على الاجتهاد منذ البدء، وتُلَقِّن الطالب منهج التفقه في الوقت ذاته الذي يتلقى فيه معرفة الفقه، فإن الحصيصة لن تكون إلا فقهاً تقليدياً لا اجتهاد فيه، ولن يتقدم المنتهي على المبتدئ إلا بكثرة محفوظاته الفقهية وسعة معلوماته. إن طريقة حفظ المتن في بداية الدرس الفقهي على صفة التقليد المحض، طريقة فاسدة في التعليم، لأنها تقطع الطريق من دون بلوغ درجة الاجتهاد، حيث تستقرّ في عوائد الطلاب بكثرة ممارستها، ويشق عليهم الخلاص من أسرها بعدما داوموا الاشتغال بها.

(20) القاضي عياض. ترتيب المدارك وتقريب المسالك. مرجع سابق، ج 1، ص 30.

الثانية، أنهم نظروا إلى الاجتهاد بحسبانه درجة واحدة، وصِفَةً كَمَالٍ لا تحُصِّل إلا للنجيب من الطلبة في منتهى مسيرته العلمية، ولذلك لم تناسبه في مبتدئ دراسته إلا صفة التقليد، وليس الأمر على هذه الشاكلة من المقابلة التامة بين الاجتهاد والتقليد، إما هذا أو ذاك.

إن الاجتهاد -وأقصد به في هذا السياق كل اشتغال عقلي فيه نظر وبحث مستقل، واكتساب ذاتي للمعرفة- صفة للعقل، تنمو بنموه، ولذلك فهو درجات متفاوتة بحسب تفاوت مدارك العقول. للطالب المبتدئ نصيب من الاجتهاد ينبغي أن يمارسه بقدر استطاعته في أثناء التفقه، فلا يصح تعطيل ما كان في مقدوره من درجات الاجتهاد وتوجيهه إلى التقليد المحض، لأنه بتعطيلها لن يستطيع المرور إلى الدرجة التي تليها. ولنضرب لذلك مثلاً؛ إن الطالب عند ابتداء التفقه، مهما تضاعل إدراكه وقلَّ مُستواه المعرفي، فإنه لا يعدم درجة من الاجتهاد العقلي تُمكنه من تدبر بعض الآيات القرآنية، واستخراج جملة من الأحكام الظاهرة منها، على وفق استطاعته اللغوية، كأن يستخلص فرائض الوضوء من قوله تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾ [المائدة: 6]، وما غاب عنه منها يُعينه الأستاذ في إدراكه، بأن يُوفّر له شروط كسب المعرفة بصفة ذاتية وبإعمال للعقل والنظر، وقد يُلْقِنه المعرفة الجاهزة إذا لم يجد من ذلك بُدّاً. فإذا كان بمقدور الطالب المبتدئ أن يمارس هذا القدر من الاجتهاد في هذه المسألة الفقهية، فليس من داع إلى اللجوء للتقليد المحض، وتعطيل درجات الاجتهاد، كأن يُلزم حفظ قول الناظم⁽²¹⁾:

فَرَائِضُ الْوُضُوءِ سَبْعٌ وَهِيَ دَلُّكَ وَفَوْزٌ، نِيَّةٌ فِي بَدَائِهِ
وَعَسْلُ وَجْهِهِ، غَسْلُهُ الْيَدَيْنِ وَمَسْحُ رَأْسِهِ، غَسْلُهُ الرَّجْلَيْنِ

(21) ابن عاشر، عبد الواحد. «المرشد المعين»، ضمن الموسوعة المتتخبة من المتون الشرعية المتداولة. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة، 2005م، ج1، ص77.

إذا اتضحت المسألتان، وظهر وجه القصور في طريقة التدريس التي امتدحها مَنْ عرضنا وجهات نظرهم، فإنه بوسعنا أن نقول إن حفظ المتون في بداية الطلب ليست طريقة مثلى في تدريس الفقه، والأجدى من ذلك أن يؤخذ الفقه اجتهاداً في الابتداء كما في الانتهاء، وأن يُرصد لكل مرحلة من مراحل التفقه ما يُناسبها من درجات الاجتهاد وأدواته.

ثم إن ما استنتجته صاحب كتاب «تكوين الملكة الفقهية»، من أن ابن خلدون لم ينتقد طريقة المختصرات أو المتون في التدريس وإنما عابها في التأليف، ليس له أساس من الصحة، لأنها لم تكن مَعيبة في التأليف إلا لأن التأليف شديد الارتباط بالتدريس وكونه ذريعة إليه، ولا يقتضي الأمر استنتاجاً، وقد صرَّح ابن خلدون غير ما مرّة بإنكاره لطريقة المختصرات، بنظرة نقدية فائقة، قال: «وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ... وهو فساد في التعليم وفي إخلال بالتحصيل»⁽²²⁾. وأسباب ذلك سبق بيانها بالتفصيل.

وإذا كان حفظ المتن في بداية التفقه ليس طريقة مستحسنة، فإن حفظه بالنسبة إلى الطالب النجيب المتمرس بأدوات الاجتهاد وأساليبه في نهاية الطلب ليس على المنوال نفسه، لأن حفظه انتهاءً لا يعدو أن يكون سبباً من أسباب تذکر الفروع الفقهية واستحضارها منظمة مختصرة، وهذا لا يُعيق الارتقاء في ملكات الاجتهاد ما دام قد تقدّم له اشتغال بمقتضياته في كل مراحل الطلب التي سبقت، وتمرنّ عليه في مجالس الدرس مراراً.

ب - أساليب عملية لتطوير الطرق والوسائل

لا يكون تطوير طرق تدريس الفقه كثير الجدوى، ما لم يُنظر إلى الأمر بصفة شمولية تستحضر علاقة الفقه بباقي فروع المعرفة، لذلك فإن من مقتضيات الرفع من جودة التفقه، إبداع أشكال من التدريس تُحقّق فكرة وحدة المعرفة وتكاملها. يمكن أن نطلق على الطرق التي تنتهض بهذا المطلب،

(22) ابن خلدون. المقدمة. مرجع سابق، ص 533.

اسم «الطرق العلائقية»، لأنها تتناول الفقه في سياق علاقاته بوحداث العلم الشرعي الأخرى، وكذا علاقاته مع المجالات العلمية الإنسانية والطبيعية.

لقد حاول علماء التربية إيجاد سُبُل الوصل بين العلوم خلال حصة الدّرس، ليس بمجرد التذكير النظري بهذه المسألة -التي قد لا يتصوّر المتعلم حقيقتها وفائدتها- ولكن بأساليب تطبيقية تنعكس على مجريات الدروس.

من المحاولات التطبيقية الأساسية لتجاوز الفصل بين المواد، ما سأذكره، بشيء من التفصيل، نقلاً عن أحد التربويين المعاصرين:

- **المواد المترابطة؛** وفيها تظل الحواجز المصطنعة قائمة كما هي، بمعنى أن كل مادة دراسية يظل كتابها ومعلمها المتخصص في تلك المادة، ولكن الفكرة الأساسية هنا هي بيان الصلات أو العلاقات الطولية والعرضية بين المواد الدراسية المختلفة... وقد يكون الربط عَرَضِيًّا، حيث يقوم به المعلم عَرَضاً وفي أثناء التدريس وعندما يشعر أن ثمة علاقة بين المادة التي يقوم بتدريسها أساساً وغيرها من المواد المنفصلة عن تلك المادة. وفي هذا المجال يستطيع المعلم أن يدرك مواطن الربط بين مواد من مجالات متعددة، وبخاصة إذا ما استطاع أن يعرف مستويات تلاميذه وخبراتهم السابقة، ومن ثم يصبح هذا الأسلوب مدخلاً لاجتياز الفواصل بين المواد الدراسية في نواح معينة. وهناك صورة أخرى من صور الربط هي الربط المنظم، وهو يعني وضع خطة تسير عملية التدريس على أساسها، وهذه الصورة تعد أكثر تطوراً من الربط العَرَضِي؛ إذ إنها تتطلب تنظيمًا وإعداداً محكماً قبل مواجهة التلاميذ في مواقف تعليمية؛ بمعنى أنها تعتمد على خطة يتم إعدادها مسبقاً. فالمهم في هذا الشأن هو أن نذكر أن القاعدة هي أن وضع خطة يتم بصورة تعاونية حيث يتم اختيار عدد من الموضوعات التي تتميز بالشمول والتي سيدرسها التلاميذ، وبالتالي يقوم كل معلم بتدريس الموضوعات الخاصة به، والتي تقع في مجال تخصصه. كما لا بد أن يكون الفريق المشارك في وضع هذه الخطة وتنفيذها على درجة كبيرة من الوعي بأهمية هذا الأسلوب وقيّمته التربوية ومغزاه لمسألة تعزيز فكرة تكامل المعرفة، وأن تكون مواطن الربط طبيعية ومنطقية وبعيدة عن الافتعال.

- المواد المندمجة؛ وفيها ترفع الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة، وقد يكون ذلك بين مادتين أو أكثر في مجال دراسي واحد، وفي هذه الحالة تدمج المعارف المستمدة من أكثر من مادة لتكون مادة واحدة، ومن الطبيعي أن يقوم معلم واحد بتدريس هذه المادة المندمجة في صورتها الجديدة، ومن ثم يكون أقدر على بيان فكرة وحدة المعرفة وتكاملها.

- المجالات الواسعة، وهي فكرة متطورة من فكرة الإدماج، فإذا كانت فكرة الإدماج تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد الدراسية التي تنتهي إلى مجال معين، فإن فكرة المجالات الواسعة تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد في مجالات عدّة. وقد يتطلب هذا الأمر إعادة تنظيم محتويات المواد الدراسية التي تنتهي إلى إطار واحد يتم فيه إعداد مواد تقوم على أساس هذه الفكرة. وتبع ذلك محاولات أخرى أكثر تطوراً والتزاماً بفكرة المجالات الواسعة، حيث أدمجت المواد إدماجاً كلياً بحيث أصبح من الصعب من وجهة نظر المتعلم أن يميّز ما ينتمي منها إلى مجال معين... ولكن المهم أن يدرك فكرة وحدة المعرفة وتكاملها... (23).

ويبدو أن الفقه من أنسب المعارف التي ينبغي أن تطبق عليها فكرة الوحدة المعرفية في أرقى صورها، نظراً إلى انفتاحه على عدة مجالات شرعية وإنسانية وطبيعية. ومن الأولوية بمكان أن يُبدأ بالتنسيق بين المواد الشرعية لتكون خادمة للاجتهاد الفقهي، من خلال الربط المنهجي بين المواد في السنة الدراسية الواحدة، وكذلك بين السنوات المختلفة، ليترقى الطالب من علم إلى علم ومن مرحلة إلى أخرى.

وفي سبيل تحقيق الدراسة العلائقية للفقه، يمكن الاستفادة من النموذج التربوي القائم على فكرة التكامل، وهي فكرة تعترف بوجود المواد المنفصلة كما تعترف بوجود حدود لكل مادة، ولكنها تتخطى هذه الحدود كلما دعت الضرورة إلى ذلك من دون إدماج كامل، وإذا كان التكامل يعني الاستفادة من

(23) اللقاني، المنهج. مرجع سابق. ص 221-225.

مادة ما لعرض موضوع في مادة أخرى أو أكثر، فهو يعني أيضاً تكاملاً في شخصية المتعلم وطرق التدريس التي يستخدمها المعلم.

من الأمثلة البارزة على طريقة التكامل، أن فقه الأسرة له ارتباط كبير بقضايا المجتمع والتحويلات الطارئة عليه، وهذه تحتاج بحثاً اجتماعياً ورصداً دقيقاً يُمكن من تفسير الواقع وتوقع حركته المستقبلية، فمن أجل تلبية هذه الحاجات المعرفية والمنهجية، يمكن أن يتلقى طلبة الفقه دروساً مركزة في علم الاجتماع بقدر الحاجة إما بانتقالهم إلى الكليات المختصة في ذلك، أو باستقدام أستاذ متخصص في علم الاجتماع. وإذا كان الطلبة بصدد فقه المعاملات المالية التي لها تعلق بعلم الاقتصاد، أحالهم النظام التربوي على المتخصصين في هذا المجال العلمي، للتزوّد منه بما يخدم التفقه ويؤسّسه على أركان متينة، وقس على هذا باقي الأبواب الفقهية.

بإزاء الطرق الهادفة إلى تحقيق الوحدة بين الفقه والمعارف العلمية الأخرى، يجدر الحديث عن طرق التدريس التي تتوخى نقل المعرفة إلى المتعلم وترقية ملكاته، سواء من خلال التركيز على الجهد الذي يبذله الأستاذ، أو بالنظر إلى الاشتغال الذاتي من الطالب، أو بالتعاون بين الطرفين معاً؛ في هذا المضمار ينبغي التأكيد أن الطرق متعدّدة وكثيرة، لذلك لا يحسن بدرس الفقه أن يجمّد على طريقة واحدة، كطريقة المحاضرة أو ما يصطلح عليها بالطريقة الإلقائية أو التقريرية، لأن هذه الطريقة وإن كانت تظهر ما للأستاذ من التمكن العلمي، وتشوّق الطلبة إلى إدراك منزلته من العلم والافتقار المنهجي واللغوي -في أحسن أحوالها- إلا أنها تتمركز على جهد الأستاذ وإعداده، وتهمل جانب المتلقي. والحقيقة أن نجاح الأستاذ في عملية التعليم لا يستلزم بالضرورة نجاح الطالب في عملية التعلم، فلكل طرف معايير خاصة يتم على أساسها قياس النجاح.

من الطرق التي يمكن اعتمادها في درس الفقه، طريقة المشروع التي تميّز بالاشتغال الذاتي للمتعلم من أجل كسب المعرفة، والتمكّن من تطبيق مقتضياتها عملياً، وكذا لضبط قواعد المنهج ومفرداته، كل ذلك تحت إشراف

الأستاذ وبمساعده. يُعرّف بعض التربويين المعاصرين المشروع بأنه: «نشاط تربوي يخطط له الطلاب مع معلمهم لتحقيق هدف منشود، وفي المشروع يقوم الطلاب بنشاطات متنوعة يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات الإيجابية إضافة إلى الخبرات الغنية بالمهارات والمعلومات والحقائق... يقوم المعلم بمناقشة عامة مع طلابه تساعد في الكشف عن اتجاهاتهم وميولهم واهتماماتهم، والخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها، وعندما يشعر بتركز اهتمامات الطلاب على موضوع ما، وبرغبتهم في القيام بنشاطات تتعلق بهذا الموضوع لاستكمال خبراتهم، أو لإشباع حاجاتهم إلى الكشف عن مجال ما، فإن ذلك يعني تحديداً لموضوع المشروع، كما يعني بأن الطلاب هم الأساس في هذا التحديد والاختيار... يقوم الطلاب مع المعلم بتحديد المهام التي يتطلبها تنفيذ المشروع، ثم يتوزع الطلاب على هذه المهام، وتحدد أدوارهم ومسؤولياتهم...»⁽²⁴⁾.

وينبغي تكييف طريقة المشروع مع المادة المدرّسة والمستوى التعليمي المستهدف، حيث تدريس طلاب الجامعات علمَ الفقه لا يحتاج الانطلاق من رغباتهم وميولاتهم، إنما يكفي وضوح الهدف المطلوب وتحديد خطة العمل وتقسيم الأدوار، ثم الإنجاز تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه، مع التواصل داخل فريق البحث لتتم الاستفادة المتبادلة، ويكون التدرب جماعياً.

«وتستند طريقة المشروع إلى إثارة الإحساس لدى المتعلم بوجود مشكلة ثم يحيطها بالفروض التي قد تساعد على حلها، ثم الشروع في حل المشكلة بترجيح أحد الفروض حتى يتوصل للحل النهائي للمشكلة»⁽²⁵⁾.

لقد استفدنا من دراسة التاريخ التربوي لمادة الفقه، أن الطرق المعتمدة في ذلك كانت تعرف تنوعاً نسبياً مثل طريقة الإلقاء والمذاكرة والمناظرة،

(24) هندي، وعليان. دراسات في المناهج والأساليب العامة. مرجع سابق. ص 180-182.

(25) عناية، غازي. «عناصر المنهج العلمي في القرآن والسنة»، ضمن كتاب قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية. سلسلة المنهجية الإسلامية؛ 12. فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م، ص 172.

وكذا مطالعة الكتب، وكلها تسهم في إثراء الرصيد المعرفي للطلاب وترقيته في مدارج التفقه. وفضيلة التأسي بالتجارب الناجحة تدعونا في هذا العصر أيضاً، إلى تنويع طرق التدريس تبعاً لتنوع مجالات الفقه ولطبيعة المحتوى المعرفي لكل درس، وقبل ذلك، تبعاً للأهداف الموجهة لسير الدرس. لا تبرز فائدة التجديد والتنويع في الطرق إلا إذا قابلها طالب الفقه بالإقبال على التحصيل والرغبة الأكيدة في طلب العلم، فإن سداد المنهج مع فتور الهمم لا يرجى منه كبير فائدة، كما لا يُتَوَقَّع حصولها ولو تأكدت العزائم إذا اختل المنهج، غير أن الله تعالى يبارك في المداومة والمراعاة في سبيل التفقه، فتثمر نتائج طيبة إذا خلصت النية واستفرغ الطالب وسعه في التعلم. من المسلمات المطردة التي لم تنخرم في أي زمان، أن حصة الدرس لا تكفي وحدها في إيصال الطالب إلى المراتب العليا من الفقه، مهما كانت جودة الدرس وكفاءة الأستاذ، لذلك لا بد أن تؤازرها المطالعة للكتب والتوسع في البحث والتنقيب في التراث الفقهي الهائل. وقد نبّه الإمام الشاطبي إلى أهمية المطالعة إضافة إلى ما يحصّله الطالب في مجلس الدرس، قال: «وإذا ثبت أنه لا بد من أخذ العلم عن أهله فلذلك طريقان، أحدهما: المشافهة وهي أنفع الطريقتين وأسلمهما لوجهين، الأول: خاصية جعلها الله تعالى بين المعلم والمتعلم يشهدا كل من زاول العلم والعلماء، فكم من مسألة يقرأها المتعلم في كتاب ويحفظها ويردّها على قلبه فلا يفهمها، فإذا ألقاها عليه المعلم فهمها بغتة، وحصل له العلم بها بالحضرة... الطريق الثاني: مطالعة كتب المصنفين ومدوّني الدواوين، وهو أيضاً نافع في بابه بشرطين، الأول: أن يحصل له من فهم مقاصد ذلك العلم المطلوب ومعرفة اصطلاحات أهله ما يتم له به النظر في الكتب، وذلك يحصل بالطريق الأول من مشافهة العلماء... والشرط الثاني: أن يتحرى كتب المتقدمين من أهل العلم المراد»⁽²⁶⁾. والتقدّم الذي ينبغي أن يُراعى هو التقدّم في صحة المعرفة وقوة المنهج وجودة التأليف، وليس التقدم الزماني لأنه لا اعتبار له في حدّ ذاته.

(26) الشاطبي. الموافقات في أصول الشريعة. مرجع سابق، ص 67-68.

وإذا كانت مطالعة الكتب على هذه الدرجة من الأهمية، فإنه يُستحسن في مجالس الدرس الفقهي أن تُخصَّص بعض الحصص لتدعيم جانب المطالعة، من خلال الإرشاد إلى أجود مظانّ الفقه، والتعريف بمناهج العلماء في التأليف أو في البحث الفقهي، واستعراض حصيلة قراءات الطلبة من الفوائد والملخصات والمقارنات، وما وقع لهم في أثناء ذلك من الإشكالات أو خفاء المعنى وصعوبة الاصطلاحات. وينبغي أن يسبق مثل هذه الحصص، تخطيط جيّد ل يتم استثمارها على أفضل الوجوه، وأن تكون مُوجَّهة من قبل الأستاذ المشرف عليها قبل إنجازها وفي أثناءه، وأيضاً في ما يعقب ذلك من اشتغال جديد.

2. تطوير أساليب التقويم الفقهي

كي يكون التقويم⁽²⁷⁾ فعالاً، ينبغي أن يكون مرتبطاً بـسيرورة التعليم، ومرافقاً لكل أطوار الدرس، وأن يكون موافقاً للأهداف المتوخاة من التدريس، ثم أن يكون عملية منظمة وفق تخطيط مسبق.

وفي سبيل استثمار هذه الملاحظات في عملية التقويم الفقهي للرفع من كفاءته، سأتناول قضية تطوير التقويم من زاويتين: الأولى، مجالات التقويم في درس الفقه، والثانية، الإشارة إلى بعض أساليب التقويم.

أ - مجالات التقويم الفقهي

إذا كان المطلوب من دارس الفقه هو الاستعداد للإنتاج الفقهي، وليس مجرد الحفظ البليد، فإن طريقة التقويم ينبغي أن تكون مناسبة لهذا التحوّل المنهجي ومؤيَّدة له. فبعد أن كان التقويم يستهدف امتحان الطالب في مستوى الحفظ والضبط للأحكام الفقهية المقرّرة سابقاً، يلزم أن يتطوّر التقويم ليشمل

(27) يعرف جون كارديني التقويم بقوله: «التقويم التربوي عملية ملاحظة وتأويل آثار التعليم لأجل اتخاذ القرارات الضرورية الضامنة تحسين سير العملية التعليمية وتطويرها»، انظر: المزكلي، عبد الواحد. «التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب: دراسة نفسية تربوية حول آثار الامتحانات»، مجلة علوم التربية. عدد 8 (1995م)، ص 24.

اختبار الطالب في مدى إدراكه وضبطه للمنهج الفقهي، وهل تحصّلت لديه صورة واضحة عن كيفية اقتناص المعرفة الفقهية من خلال مراكمة المعارف المختلفة، والمراحل التي ينبغي أن يمرّ منها؟ ثم امتحانه في معرفة الأقوال الفقهية وأدلتها ثم الترجيح بينها، وأيضاً القدرة على التنظير الفقهي من خلال تفريع القضايا الجديدة والتنبّه إلى الأسئلة الإشكالية والجوهرية التي ينبغي طرحها في أثناء البحث الفقهي، ويخصّص مع ذلك جانب لتقويم مؤيدات الاشتغال الفقهي مثل معرفة أطوار التشريع الإسلامي وأعلامه ومظان البحث والاصطلاحات.

بهذه المعاني الشمولية للتقويم، فإنه يختلف عن معنى القياس⁽²⁸⁾؛ إذ إن القياس ينصبّ على اختار نواح معينة من تحصيل المادة الدراسية أو مهارة من المهارات أو القدرات الخاصة، كأن يُختبر المتعلم في مدى تحصيله للأحكام المتعلقة بباب من أبواب الفقه، فإذا استحضر عشرة أحكام من بين عشرين حكماً سبق له أن تعرّف عليها، فإن نتيجة القياس هي أن تحصيله متوسط، أما التقويم فهو عملية شاملة ترصد جميع نواحي نمو شخصية المتعلم ومعارفه ومداركه، وترمي إلى الحكم على نشاطه وتوجيهه لتدارك أوجه القصور والنقص لديه.

ترتبط صفة الشمولية في التقويم بصفة الاستمرارية فيه؛ أي إنه عملية مرافقة لأطوار الدرس الفقهي ومستمرّة باستمراره، وليس مجرد مرحلة ختامية تستهدف الحكم على نتائج الطالب ومنحه نقطة معيارية. ولذلك فإن التقويم ينقسم بحسب الغرض من استخدامه إلى⁽²⁹⁾:

-
- (28) عرّف كليفورد القياس بقوله: «هو عملية وصف المعطيات النفسية والتربوية بواسطة الأرقام». ويقول استيفنس: «إن القياس هو إعطاء الأرقام للأشياء والأحداث بناء على قواعد معينة». انظر: فاتحي، محمد. مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات- الامتحانات-ومعالجة النتائج. الدار البيضاء: منشورات ديداكتيكا، 1995م، ص 8.
- (29) انظر: المزكدي. «التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب». مرجع سابق. ص 39. وانظر الفارابي، عبد اللطيف. تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم: دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1996م، ص 138.

تقويم تمهيدي؛ يعتمد فيه الأستاذ إلى اختبار مدى استعداد تلاميذه لتلقي المعارف الجديدة ومدى تمكّنهم من العُدّة المنهجية التي تؤهلهم لتدارس الموضوع ومن ضبطهم للمعارف والمناهج السابقة التي يحتاجها الدرس الجديد.

تقويم تتبّعي أو مرحلي؛ لأنه يبتغي التأكد من مدى تحصيل الطلبة وفهمهم واقتدارهم المنهجي بعد مرحلة من مراحل الدرس، فإذا أظهر التقويم بعض القصور والضعف عند الطلبة أو عدم ترسّخ المعارف السابقة، فالأوّل هو تدارك الخلل وإصلاح العطب لأنه لا معنى لتوالي دروس الفقه من دون حصول فائدتها.

تقويم ختامي أو إجمالي؛ يكون في نهاية درس أو مجموعة من الدروس ذات طبيعة واحدة، أو في ختام سنة دراسية. والغاية من هذا التقويم أمران: الأول: هو التحقق من مدى تحصيل الطلبة للمستويات المعرفية والمنهجية والتطبيقية المتوخّاة.

الثاني: هو تقويم عناصر المنهاج ذاتها؛ أي تقويم أهداف التدريس وطرقه والمحتوى التعليمي والوسائل المعتمدة في التعليم من أجل تطويرها وتحسين عمل الأستاذ. إن نبوغ الطالب وبروزه العلمي أو فشله وخموله، ليس شأنًا خاصاً به، فقد يكون لذلك أسباب موضوعية كامنة في منهج التدريس أو في بعض عناصره، أو تكون للأستاذ يد فاعلة في ذلك، ولذلك فإن التقويم ليس منحصراً في الحكم على الطالب، وإنما هو، زيادة على ذلك، نقد ذاتي للمنهج، وللأطراف المؤثرة في عملية التعليم. والذي يبيّن ذلك بوضوح، حالة الفشل العام؛ أي حين تُعْمُ البلوى بضعف ملكات التفقه، ويستوي المُجِدُّ والمُقَصِّر في عدم إدراك مرتبة الاجتهاد والتحقّق بمعنى الفقه، فعندئذ يلزم توسيع مفهوم التقويم ليشمل الطالب والأستاذ والمنهج وكل ما يحفّظ بالتعليم من قضايا مؤثرة.

وإذا قصرنا الحديث على التقويم الموجه لطالب الفقه، فإنّه ينبغي عدم حصره في الجانب المعرفي فحسب، بل يمكن أن نقسّمه إلى ثلاثة أقسام بحسب المجال الذي يستهدفه:

تقويم الجانب المعرفي

إن حفظ مقدار لا بأس به من المعلومات الفقهية، والقدرة على استحضارها، هدف أساسي في تعليم الفقه، ولذلك يتوجّه التقويم إلى التحقق من حُصوله.

يشمل تقويمُ الجوانب المعرفية للطالب قياسَ مدى حفظه للأحكام الفقهية من المباحث المدروسة، ومدى فهمه لمعانيها ومقاصدها، ثم معرفة أدلة الأحكام من النصوص الشرعية ومن القواعد الأصولية، وكذا القدرة على إسناد القول الفقهي إلى صاحبه، ومعرفة الاختلاف الفقهي وأسبابه، وأيضاً معرفة قدر معيّن من مؤيدات الاشتغال الفقهي، وهي مجموعة من المعارف لا تكون مقصودة لذاتها، بل بما تسديه للتفقه من خدمات، كمعرفة الاصطلاحات الفقهية، ونبذة عن تاريخ التشريع، ومعرفة أعلام الفقه البارزين وطبقاتهم، ومعرفة مظانّ الفقه ومراجعته الأساسية.

ينبغي عند تصميم اختبار لتقويم الجانب المعرفي، مراعاة بعض الضوابط في وضع الأسئلة، من ذلك:

- التدرج في إلقاء الأسئلة من العموميات الفقهية إلى التفاصيل لتتمايز أقدار الطلبة في درجات التمكن.
- التنوّع، بحيث تناول الأسئلة كل مجالات المعرفة الفقهية، كمعرفة الأحكام والأدلة والاختلاف والاصطلاحات، مع مراعاة التفاضل في المعلومات، فما كان من صميم الفقه كأهمّيات المسائل، يحسُن التوسّع فيه والتركيز عليه، وما كان من الوسائل والمؤيدات، يقتصر منه على القليل المفيد.
- تغطية الأسئلة لكل الأبواب والمباحث المدروسة، من أجل استبعاد احتمال أن يكون الطالب اعتنى بجزء من البرنامج فقط، فالتوسع في معرفة الفروع الفقهية والأدلة والاختلاف مدخل لا بد منه ليتم التفقه على كماله.

تقويم الجانب المنهجي

من الأهمية بمكان أن يعتني التقويم بقضية المنهج، لأن المأمول من طالب الفقه ليس الاشتغال بالمعرفة الجاهزة حفظاً وفهماً فحسب، ولكن أن تكون تلك المعرفة سبيلاً موصلاً لإبداع جديد وفقه مرتبط بشؤون عصره وقضايا مجتمعه، وهذا لا يتأتى له إلا إذا كان مدركاً للمنهج الفقهي ومتمكناً من تطبيقاته.

لتقويم الجانب المنهجي، ينبغي أن تطرح بعض الأسئلة لمعرفة مدى تمكن الطالب من كيفية البحث الفقهي، وتصوّره لمراحل اشتغال الفقيه، مع بعض التطبيقات الأصولية على الفروع الفقهية، وكيف يستفيد من نتائج العلوم المختلفة للوصول إلى تقرير الحكم الشرعي. من أمثلة التقويم للمنهج، أن يُلقَى على المتعلم إحدى الإشكالات الفقهية القديمة أو المعاصرة، ولا يكون المطلوب منه أن يستحضر أقوال العلماء فيها ويبيّن أدلتهم -لأن ذلك تقويم للمعرفة- بل أن يُطلب منه أن يُحدّد حُطّة لمعالجة المشكل، ويوضح مراحل البحث الفقهي، وما هي القضايا أو الأدوات التي سيستعين بها في إيجاد الحل، ويُنظر: هل تنبّه إلى الأسئلة الأساسية المرتبطة بالمشكل المطروح؟ وهل انتهج سبيلاً صحيحاً في معالجة المسألة؟ وهكذا.

إن الأسئلة عن هذه الشاكلة تمحّص الطلاب، وتُظهر ما لديهم من ملكات التفقّه، لأن حقيقة الفقه ليست كامنة في القدرة على الجواب؛ أي استحضار المخزون المعرفي، ولكن تتجلّى بالأساس في القدرة على طرح الأسئلة الصحيحة، والتنبّه للإشكالات المتعلقة بالموضوع في الحال أو المآل.

لا شك في أن هذا الملحظ هو الذي كان يجعل الأئمة الأعلام كمالك، رحمه الله، يتوقفون في قضايا تظهر للعامي سهلة ميسورة، فإنهم بثاقب نظرهم كانوا يتنبّهون إلى أسئلة كثيرة لا تخطر ببال السائل من العوام أو قليلي العلم.

تقويم الجانب التطبيقي

الأصل أن المعرفة الفقهية لم تُدرس ولم يجتهد الطلاب في تحصيلها إلا

ليتم الانتفاع بنتائجها في الواقع، ولتكون قابلة للتطبيق، وإذا كان الامتحان لا يهتم إلا بالجوانب المعرفية، فهذا يعني «تجاهل أهداف تربوية ينبغي عدم تجاهلها، وخير دليل على ذلك ما نسميه بسباق الحواجز، ونقصد به امتحانات الشهادات العامة الذي يعني في جوهره التنافس على التحصيل للحصول على أعلى الدرجات من دون اعتبارٍ لمدى تأثير المعارف التي تم تحصيلها على الجوانب الشخصية الأخرى للمتعلم والتي تعتبر أهم وأبقى بالنسبة إليه وإلى مدى فعاليته في مجتمعات تسعى إلى التقدم»⁽³⁰⁾. بناءً على ما تقدم، لا بد من أن يعتني الدرس الفقهي بصفة العملية والتطبيق في مجريات التعليم وفي أساليب التقويم أيضاً، خصوصاً إذا تعلق الأمر بالفقه العملي، فمثلاً إذا تناول الطالب فقه التوثيق، فإنه من الأجدي -بدل أن يُسأل عن الجوانب المعرفية أو التاريخية المتعلقة به- أن يهتم السؤال بالشق العملي، كأن يطلب من المتعلم أن يُحرّر وثيقة لعقد من العقود تتضمن الأركان والشروط الشرعية، ثم يشرح بعض عناصرها. ومثل هذا إذا درس الفرائض والوصايا، أن يُختبر في اقتداره على إخراج الحقوق المتعلقة بالتركة، وحساب المخرجات ثم تقسيم التركة والوصايا. ومثله باب الزكاة وبعض صور المعاملات. كما يرتبط بهذا، تقويم كفاءة الطالب في إنجاز البحث الفقهي الميداني، كتصميم استبيان لرصد قضية اجتماعية معينة، والقدرة على تفرغ نتائجه، وتفسيرها ثم تكييفها فقهياً لتوجيه الحكم الشرعي وجهة تقتضيها ظروف الحال، وتقدير المصالح والمفاسد، فضلاً عن التوجيهات النصية.

أساليب التقويم الفقهي

أساليب التقويم كثيرة ومتنوعة، ويقسمها التربويون إلى عدة أقسام بحسب بعض الاعتبارات؛ فمن حيث غرضها تنقسم إلى تقويم تمهيدي (تشخيصي)، وآخر تتبُّعي (مرحلي)، وثالث ختامي، وقد سبقت الإشارة إلى هذا القسم.

(30) اللقاني. المنهج. مرجع سابق. ص 221.

ومن حيث الأداء، تنقسم إلى اختبارات شفوية وأخرى كتابية وثالثة عملية⁽³¹⁾. ومن حيث طبيعتها تنقسم إلى اختبارات ذاتية مرتبطة بذاتية المتعلم وليس لها جواب واحد (مثل الاختبارات المقالية)، واختبارات موضوعية لا تحمل إلا إجابة واحدة.

إن الأساس في انتقاء أسلوب من أساليب التقويم، هو مناسبته لأهداف التدريس ومسايرته للطريقة التي أنجز بها الدرس، فإن طرق التعليم إذا اعتنت بكل المنازل العقلية لدى الطالب، وأدكت فيه روح الابتكار والنقد وقوّت لديه ملكات التفقّه، فإن التقويم بالتبعية ينبغي أن يقيس كل هذه المهارات المحصّلة والقدرات المكتسبة. أما إذا كان الغالب على طرائق التدريس التقرير وتغيب عمل المتعلم، فإنه لا يتناسب مع هذا أن يركّز التقويم على التطبيق والتحليل والنقد، لأنه ينبغي أن لا يُطلب من المتعلم أن يظهر من القدرات والمهارات إلا بقدر ما منحه التدريس منها، وإلا كان تكليفاً بما لا يُطاق.

يلاحظ على التقويم الشائع في الكثير من مؤسسات التعليم العالي، أنه تجاوز وظيفته التربوية بوصفه عنصراً من عناصر المنهج، فأصبح ينال من الاهتمام والتضخيم والتأثير النفسي ما أثر سلباً في التعليم، ولذلك أسباب كثيرة، منها: أنه ارتبط بنيل الدرجات العلمية التي تؤهل لكسب الوظائف، كما ارتبط بقضية النجاح والسقوط، وهي مسألة ليس لها كبير أهميّة في تحصيل العلم وفي حقيقة التفقّه. وأذكر في هذا المقام، بعض الضوابط التي تنظم إجراء الأنواع الثلاثة للتقويم؛ أي الامتحان الشفوي والامتحان الكتابي والامتحان العملي:

- أن يرتبط الامتحان بمقاصد التفقّه ومسائله الأساسية، وأن يتعد عن

(31) يُعرف الاختبار بأنه: «عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام، يُطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريرياً أو شفهيّاً، وأحياناً قليلة بالتمثيل الإيحائي أو بالإشارة». انظر: الفارابي، عبد اللطيف وآخرون. معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. سلسلة علوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1994م، ص 135-136.

الاهتمام الزائد بالقضايا اللفظية والتاريخية أو الهامشية .

- أن تتولى لجنة من أساتذة الفقه تنظيم الاختبار الشفوي حتى يتحلّى بنوع من الموضوعية ويسهم في التقويم البناء، بدل الارتهان لبعض الجزئيات أو لبعض التقديرات الثانوية من بعض الأساتذة .

- أن يتناول التقويم كل المنازل العقلية، العليا منها والدنيا .

- أن يكون التنويع في الأساليب بحسب أنواع الدروس الفقهية ومجالاتها المختلفة، فيكون التقويم العملي في الفقه العملي، والتقويم الشفوي في الجوانب المنهجية، والكتابي في الجوانب المعرفية، وأيضاً في تقويم مطالعة الكتب والقدرة على تلخيصها .

وسترد إشارات أخرى للتقويم عند الحديث عن مداخل تدريس الفقه في

الفصل الموالي .