الفصل التمهيدي

المداخل المنهجية والاصطلاحية

المداخل التي سأتولى معالجتها في المبحثين الآتيين هي بمثابة الأساس الذي تنبني عليه أكثر المضامين الواردة في ثنايا هذه الدراسة، حيث تؤطِّر الموضوع بإطار منهجي، يحاول الإجابة عن ثلاثة أسئلة مركزية، لا يستقيم البناء المنطقي للدراسة من دون الإجابة عنها مبدئياً:

السؤال الأول: هل من الضرورة النظر إلى الفقه الإسلامي من الزاوية التربوية/البيداغوجية؟ وهو سؤال عن القيمة المضافة التي يحملها البحث التربوي للمجال الفقهي؛ أي هل لإصلاح التدريس مدخل في النهوض بالفقه وإذكاء روح الاجتهاد؟ إذا كانت الإجابة عن هذا التساؤل موجبة، فإن ذلك يفضي إلى:

السؤال الثاني: ما الحاجة إلى البحث التاريخي -في التجربة التربوية للغرب الإسلامي- إذا كان المقصود هو بلورة نظرية معاصرة لتدريس الفقه؟

السؤال الثالث: مترتب على الذي قبله، فبعد إثبات الحاجة إلى دراسة المناهج التربوية التراثية، ينبغي التساؤل عن المنهج المتبع في استجلاء العبر التربوية التاريخية، وعن سبيل التوفيق بينها وبين محصلات البحث التربوي المعاصر، وكذا عن معايير جودة التقويم التاريخي عموماً، هو تساؤل عن منهج الدراسة.

ويتناول المبحث الثاني التعريف بأهم المصطلحات العلمية والتربوية التي يكثر ورودها في البحث. بعض تلك الاصطلاحات تُشكِّل مجالاً معرفياً يحسن الوقوف عند بعض تفاصيله ابتداءً، لِما له من قيمة موضوعية ومنهجية في

تضاعيف المباحث المقبلة، مثل مصطلح المنهج التربوي، ومصطلح الفقه وما يرتبط بهما من استعمالات لغوية.

تبعاً لما تقدم، ينقسم هذا الفصل التمهيدي إلى مبحثين اثنين:

أولاً: المداخل المنهجية

1. إصلاح التدريس مدخل للاجتهاد

ينطلق البحث من مسلّمة تربوية -عليها من الشواهد النظرية والواقعية ما لا نضطر إلى إيراده في هذا المقام- مفادها أن الإنتاج الإنساني عموماً، والمعرفي منه بوجه خاص، هو حصيلة وخلاصة واستثمار للكيفية التي درس بها الشخص، وليس معنى هذا أنه لا يُنتِج إلا ما سبق أن تعلّمه، ولكن معناه أنه لن يُنتج إلا بالطريقة التي تعلّم بها؛ مثلاً إذا كانت الطريقة التي يتلقى بها الطالب الفقه، هي أن يُحيلهُ الأستاذ على بعض كتب المالكية في المباحث المدروسة ليعرف آراءهم وأقوالهم؛ فإنه سيترسَّخُ لدى هذا الطالب أن الفقه هو أحكام جاهزة متضمنة في كُتب الأقدمين لا يسعُهُ إلا التعرف عليها والنهل منها؛ فإذا أتم الطالب مرحلة التمدرس، وعَمَد إلى البحث الذاتي والإنتاج المستقل، فإنه سيجد نفسه مشدوداً إلى التنقيب في كتب السابقين، حتى إذا ما عَرضت له مسألة أو طُلبت منه فتوى فإنه سيقوم «بدراسة مَسْحِية» للإنتاجات السالفة عَلَّهُ يظفر بمراده، فإذا لم يجد اضطرب بَحثه وعجز عن الإنتاج. وبقدر اطلاع الباحثين على أقوال الماضين وكتبهم وحِفظهم لها، تتفاوتُ أقدارهم وإنتاجاتهم.

إذا كان كل عمل الطالب في مرحلة التلقّي هو الحفظ والاسترجاع، فإنه لا يصحّ بحال أن يُطلب منه في مرحلة العطاء أن يستنبط أو يُحَلِّل، لأن ذلك بمثابة التكليف بما لا يُطاق. إن الحفظ والفهم والاسترجاع والاستنباط والتحليل والمقارنة مراتب عقلية متفاوتة (مع أهمية كل مرتبة وضرورتها في مجالها الخاص)، ومن لم يشتغل ببعض هذه المراتب خلال دراسته، فإنه لن يُحسِن الاشتغال بها خلال إنتاجه.

ومن ذلك، فإنه يصحُّ لنا التساؤل عن مناهجنا في تدريس العلوم الشرعية والفقه منها بالخصوص -في المرحلة الجامعية- وإجراء الدراسة النقدية عليها.

يقف الباحث أمام خطورة موضوع إصلاح التعليم، وهو يرى قبالتهُ عقبتين شاقّتين:

الأولى، كون إصلاح التعليم هو بحث في صميم العمل التربوي، وهذا كسائر العلوم الإنسانية يتميز بالتغير والنسبية واختلاف الأنظار فيه، ويزيد على ذلك كونه يستلزم عدّة معرفية شاسعة الامتداد، بدءاً بالعلم (المادة) الذي سينصبّ عليه الإصلاح ومنهجه وقضاياه، ومعرفة دقيقة بالعلاقة بين هذا العلم وفروع المعرفة الأخرى، ثم معرفة بالطرف المتلقي ومدى قابليته للتعلّم.

الثانية، كون الإصلاح مؤثراً، أيما تأثير، في مستقبل ذلك العلم ونتائجه النظرية والتطبيقية. وعموماً، فإن إصلاح التدريس يُستمد من أشياء كثيرة، وهو بعد ذلك مؤثر في كل شيء، ولعل هذه العقبات هي التي حدت بالشيخ محمد الطاهر بن عاشور -رحمه الله- إلى الإفصاح عن توجُّسه من الإقدام على موضوع إصلاح التعليم في فاتحة كتابه القيم «أليس الصبح بقريب» حيث قال: «وها أنا ذا متقدم إلى خوض بحر أرى هول أمواجه قد حاد بعقول كثير من ذوي الألباب فولّوا عنه مدبرين، وتكلموا في إصلاحات نافعة من مصالح المسلمين، لكنها كلها كانت متوقفة على هذا المقصد الجليل المغفول عنه: مبدأ إصلاح التعليم»[1].

اهتم الباحثون بالاجتهاد في شقّه النظري غالباً، بوصفه مبحثاً أصولياً، فتجدهم يُعالجون شروط الاجتهاد، والعلوم اللازمة لتحصيل درجته، وما يصح فيه الاجتهاد وما لا يصح، وغير ذلك من المباحث[2]، ولكن ذلك كله لا يفي بإيجاد المجتهد، لأن الاجتهاد ليس عملية مباشرة وتلقائية تحصل من

---

(1) ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب**. تونس: الشركة التونسية للتوزيع، د.ت.، ص6.

(2) يعرِّف الأصوليون الاجتهاد بتعريفات متقاربة من أجودها قولهم: «بذل الفقيه الوُسْع في دَرْك حكم شرعي عملي بطريق الاستنباط». انظر **شروط الاجتهاد** وما يتعلق بها من

خلال الدراسة النظرية، وإنما هو قدرة عقلية تتراكم شيئاً فشيئاً تجعل الشخص قادراً على الفهم والتحليل وإدراك العلاقات واستصدار الأحكام.

إن الاجتهاد بوصفه ملكات معرفية وقيمة أخلاقية واقتداراً منهجياً، هو أمر كسبي يتلقاه الطالب شيئاً فشيئاً بشكل ضمني خلال مسيرته الدراسية، وليس مجرد مبحث أصولي تكفي مطالعته؛ إذ إن أصول الفقه يحدد الشروط المؤهِّلة لممارسة الاجتهاد، ويبين طرق الاجتهاد وأنواعه، ولكنه لا يبين كيفية التدرب على ممارسته.

بكلمة جامعة، إن أصول الفقه يحدد الصيغة النظرية والتجريدية للاجتهاد، ولكنه لا يعتني بالصيغة العملية له.

هنا، يمكن الحديث عن الدور الحاسم الذي تضطلع به مهمة التدريس؛ تدريس العلوم الشرعية عموماً، وتدريس الفقه بشكل خاص. بناءً على ذلك، فإن هذا البحث يتوخى معالجة قضية التدريس وعلاقتها بخدمة الفقه والارتقاء بدارسيه إلى مراتب الاجتهاد. كيف ذلك؟

«يتبين مبدئياً أن فهم الدين لا يمكن أن يتم بصفة تجريدية مفصولة عن خضمِّ الواقع الحياتي، بل يتم من خلال حوار متفاعل بين عناصر ثلاثة: النص الديني؛ العقل المدرك؛ ونوازل الواقع وأحداثه»[3].

وعليه، فإن الاجتهاد هو اقتدار على ربط علاقة ثلاثية الأبعاد بين أقطاب ثلاثة:

مسائل عند الجويني، أبو المعالي عبد الملك. **كتاب الاجتهاد من كتاب التلخيص**. تحقيق عبد الحميد أبو زنيد. دمشق: دار العلم؛ بيروت: دارة العلوم والثقافة، 1987م، ص124 وما بعدها. وانظر أيضاً:

- الرازي، فخر الدين. **المحصول في علم الأصول**. تعليق محمد عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية، 1999، ج2، ص427؛ والآمدي، أبو الحسن علي بن أبي علي بن محمد. **الإحكام في أصول الأحكام**. بيروت: دار الكتب العلمية، 1980م، ج4، ص218.

(3) النجار، عبد المجيد. **فقه التدين فهماً وتنزيلاً**. الرياض: الزيتونة للنشر والتوزيع، 1995م، ص88.

الأولى، علاقة بين النص الشرعي والعقل الدارس، وذلك هو مستوى الاستنباط، حيث تُستدعى القواعد الأصولية لإجراء الدراسة اللغوية على النص لاستخراج الحكم الشرعي منه.

الثانية، علاقة بين العقل والواقع، وهي القدرة على فهم الواقع ومعرفة ثوابته ومتغيراته، ويتضمن ذلك مستوى الرصد للظواهر التي يفرزها الاجتماع البشري وتحليلها وتفسيرها، ويمكن أن نصطلح على ذلك باجتهاد التكييف.

الثالثة، علاقة بين الواقع والنص، وذلك هو مستوى التنزيل للأحكام على الوقائع والمستجدات، ويحتاج الأمر هنا إلى فهم مقاصدي دقيق، ونظر إلى المآلات وإلى حكمة بالغة. ولعل مفهوم تحقيق المناط يعبّر عن حقيقة هذا النوع من الاجتهاد»[4].

هذه العلاقات يتناولها الباحثون بالدراسة النظرية وتتفاوت أنظارهم وعباراتهم في ذلك، وقد ازداد الاهتمام بها والتأكيد على الوعي بها في الدراسات الحديثة التي تحاول تجاوز وهدة الفقه التقليدي. لقد كتب عبد المجيد النجار، في ضرورة إيجاد منهج لتطبيق الشريعة يوازي منهج فهمها، قال: «فالمسلم يتحمل أحكام الشريعة بفهمها من أدلتها ثم بتطبيقها على واقع الحياة، وإذا كان منهج الفهم من شأنه أن يرشد الفهم، فإن منهج التطبيق من شأنه أن يرشد التطبيق، والخلل في أحدهما يفضي إلى الخلل في التديّن على حدّ سواء»[5].

وإذا كان ذلك حقاً لا مراء فيه، فإنه ينبغي التأكيد بالقدر ذاته أو أكثر على المنهج الموصل إلى الفهم والتطبيق معاً، وهو منهج التدريس، فإنه إذا

---

(4) قال أبو إسحاق الشاطبي في تعريف تحقيق المناط: «ومعناه أن يثبت الحكم بمُدركه الشرعي لكن يبقى النظر في تعيين محله»، انظر: الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. **الموافقات في أصول الشريعة**. شرح وتحقيق عبد الله دراز. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.، ج4، ص65.

(5) النجار، عبد المجيد. **في المنهج التطبيقي للشريعة الإسلامية**. الرياض: دار النشر الدولية، 1994م، ص6.

اختل التدريس وأحجم عن تنمية القدرات العقلية للطالب تباعاً، فإنه لا مطمع في القدرة على فهم الشريعة أو تطبيقها. وفي القديم انتقد العلامة عبد الرحمن ابن خلدون، منهج التدريس السائد بالمغرب، ووجده قليل الفائدة، كونه لا ينمّي الملكات العقلية لدى الطلبة، قال: «ومما يشهد بذلك [أي التركيز على الحفظ وضعف الملكة عند المغاربة] أن المدّة المعيّنة لسُكنى طلبة العلم بالمدارس عندهم ستَّ عَشْرَةَ سنةً، وهي بتونس خمسُ سنين، وهذه المدة بالمدارس على المتعارف هي أقل ما يتأتّى فيها لطالب العلم حُصُول مبتغاه من الملكة العلمية أو اليأس من تحصيلها، فطال أمدها في المغرب لهذه المدّة لأجل عُسرها من قلّة الجودة في التعليم خاصةً ممّا سوى ذلك»[6]. ولا يقتصر الأمر عند إطالة الوقت فحسب، بل قد يكون التعليم بغير منهج سويّ مجرّد تعب ليس تحته أرب، «تجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصّل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علَّمَ، وما أتاهم القصور إلا من قِبل التعليم وانقطاع سنده، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدّة عنايتهم به وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية وليس كذلك»[7].

إن الملكة العلمية التي ركّز عليها ابن خلدون غير مرّة، عند حديثه عن صناعة التعليم وصنوف العلوم، هي الغاية المقصودة من التعليم، حيث ينمو الاشتغال الذهني للطالب تدريجياً، من خلال الممارسة والتدرب، فتتراكم المعارف والتجارب ويتشرب منهج الاجتهاد الفقهي شيئاً فشيئاً في أثناء التعلّم، إلى أن يصير أمراً كسبياً؛ كلما كان التدريس منتهجاً لمنهج صحيح تمكّن الطالب من أصول النظر والبحث المستقل في أقل مدّة، لتفتُّق قدراته

(6) ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. **المقدمة**. القاهرة: المكتبة التجارية، د.ت.، ص431-432.

(7) المرجع السابق، ص431.

الذهنية وتراكم خبراته العلمية، «فإنه لا يدري زيادة أو نقصاناً ما لم يكن حديد البصر في علمه، ذلك مع قوة في النفس تمكّنه من الحكم الذي هو أصل التأليف والتعليم، وهاته القوة، تحصل جزئية في علم إن كانت مكتسبة من قواعد العلم والدّربة على العمل به منذ النشأة فيه، وكليةً وهي القوة الحاكمة في الفطرة التي سمّاها ابن خلدون الملكة العامة، وهي نادرة لأنها تعتمد أولاً على قوة فطرية تهيئها الخلقة الأصلية ثم يخدمها العلم والتحقيق، وهي التي تكون لصاحبها طبع الفلسفة. ولحالة التعليم والتأليف يدٌ فاعلة في إنمائها وتوهينها»[8]. من ثمة، فإن المدخل الصحيح إلى تحصيل درجة الاجتهاد الفقهي، هو التدريس الجيّد للعلوم الشرعية خصوصاً في ذلك مادة الفقه الإسلامي؛ التدريس الذي لا ينحصر عند مستوى تلقين المعارف وتمرير الأحكام من السلف إلى الخلف، بل يمكّن الطالب من منهج صحيح للاشتغال الفقهي، فيجعله منذ البدء «متفقّهاً»؛ أي ممارساً للعملية الفقهية (في صيغتها التدريبية) وتلك هي «مرحلة الابتلاء»، أي العمل الفقهي من الطالب تحت النظر والتوجيه ليصبح بعد ذلك «فقيهاً»، أي ممارساً للفقه وفق منهج مضبوط، وهي «مرحلة الرّشد»؛ أي التمكن العلمي والعطاء المعرفي.

وبالمقابل فإن التعليم الرديء المنبني على غير أساس، هو مضيعة للوقت وإيصاد لباب الاجتهاد، لأن الطالب إذا لم يأخذ بغيته في أثناء مرحلة الطلب، فأنى له أن يعطي إبّان مرحلة العطاء، فإنه على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون المتعلم.

2. الفقه بين الإرث التاريخي وحاجات العصر

إذا كان المقصد الأساسي من هذا البحث هو إصلاح تدريس الفقه من خلال الإسهام في بلورة نظرية تربوية معاصرة، تتمتَّع بالتماسك النظري مع القابلية للتطبيق العملي في فضاء الجامعات والمعاهد الشرعية؛ فإنه من الجدير أن نتساءل: لماذا الارتداد إلى الماضي إذا كان موضوع البحث معاصراً؟ ما

(8) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب**، مرجع سابق، ص170.

الحاجة إلى دراسة مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي في العهود الغابرة، ونحن بحاجة إلى تقعيد منهج يصلح للحظة الراهنة؟

صحيح أن مثل ذلكم السؤال لا يختص بهذا البحث فحسب، بل نصادفه في كل اشتغال معرفي يجعل التراث أساساً له، محاولاً استلهام تجربته والإفادة من عناصر القوة فيه. ولكن دعونا نرتبط بالموضوع ونَقصر الحديث عليه، فإن لهذا السؤال ما يُسوِّغُه، خصوصاً إذا ما استحضرنا الاختلافات الجوهرية بين الحاضر والماضي، ليس على مستوى الأشكال التربوية والأساليب فحسب، بل أيضاً على صعيد أهداف التعليم وقيمِه ومواضيعه وكيفياته، ما يجعلُنا نُفرِّع عن هذا السؤال قضيتين مركزيتين: **الأولى**، كون هذه الاختلافات قد تجرُّنا إلى تعسُّف منهجي يُحاول إنباتَ التراث في تُربة معاصرة ربّما تكون غير صالحة له... **والثانية**، الخوف من التجنّي على التراث حين نُجري عليه أدوات التحليل والنقد بعيون معاصرة تُغْفِل معطيات التاريخ والتطور النسبي عبر الأزمنة.

إن الرجوع إلى تاريخنا التربوي، واستنطاق تجربة الأقدمين في تدريس العلوم الشرعية -وبخاصة تدريس الفقه- يبدو أمراً لا مناص منه إذا شِئنا إصلاح منظومتنا التربوية المعاصرة، لذلك فإنه من أجل «بناء منهجية نابعة من النموذج المعرفي الإسلامي، ينبغي -بداية- دراسة وتحليل مناهج وأدوات البحث في العلوم التي وُجدت في الحضارة الإسلامية ونبعت من نسقها المعرفي واستبطنت نموذجها، ابتداءً من الفلك إلى أصول الفقه إلى مختلف العلوم الطبيعية والرياضية واللسانية والشرعية»[9].

إن التجربة التربوية الشرعية غنية جداً ومتفرِّدة جداً، وتدريس علم الفقه قد رافق عهوداً من الازدهار الحضاري وقمة الانتعاش الفكري، كما واكب عصور الضعف والتردّي، ولا شك أن الجانب التربوي المسكوت عنه؛ أي المتضمّن في الإنتاج المعرفي وفي الممارسة العملية، هو أغزر وأكبر من

(9) عارف، نصر محمد (محرر). **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ص13.

المصرّح به، ويحتاج إلى استنطاق وتحليل وتقويم واستلهام لروحه، فإنه من غير المعقول أن يكون النجاح في الإبداع المعرفي الفقهي تأليفاً ومناظرة وتشريعاً واجتهاداً، من غير نجاح تربوي. ومن ثمة، فإن التراث الفقهي إذا كان محفوظاً في الخزائن والكتب وهو يتكشّف لنا يوماً بعد يوم عَبر التحقيق والطباعة والنشر، فإن الممارسة التربوية تحتاج استجلاءً وإظهاراً، لأنها لا تزال ضمنية ومضمرة وكامنة في الجانب المعرفي، فلا بد للدارس من استيعاب «آثار من سبقوه في ميدان تخصصّه، لكي يبدأ من حيث انتهوا، فإن نهاية المتقدم بداية المتأخر»[10].

كما إن دراسة مناهج تدريس الفقه في التجربة التربوية القديمة، تصبح ملزمة إذا أردنا تصحيح بعض الأدبيات التعليمية المتوارثة، التي يُعتقد في كثير من الأحيان أنها أنجع الطرق في التعليم، بل قد يُعمّم بعضهم الحكم فيدّعي أن كبار العلماء من الأقدمين ما كانوا ليصلوا إلى ما وصلوا إليه لولا سلوكهم هذه السُّبُل في طلب العلم. والحقيقة أن بعض هذه الطرق إنما هي آخر ما انتهى إلينا وورثناه من دون تبصّر أو اختيار، وقد يكون بعضها طرقاً ملتوية في التعليم مكلومة بشتى كلوم عهود الانحطاط الثقافي والتراجع الحضاري، ولنأخذ لذلك مثالاً الطريقة التي ألفيناها شائعة في مختلف معاهد التعليم الشرعي التقليدي، والتي أساسها حفظ المتون والتدرّج في شرحها بالمختصرات والحواشي، هل هي طريقة عامة في الزمان والمكان؟ وهل بمثل هذه الطريقة درَّس فقهاء الغرب الإسلامي في كل العهود التاريخية؟

إن الأمر يحتاج تحليلاً للمسألة التربوية وتقويماً للتجربة التاريخية، لنستلهم العبر من أفضل النماذج؛ إذ إن التاريخ كامن فينا وهو حاضر في مناهجنا المعاصرة شئنا ذلك أم أبيْنا، ولذلك ينبغي أن يكون حضوره عن وعي واختيار منا، وهذا لا يتأتى إلا بالدراسة الدقيقة للتجربة التربوية السالفة وإخضاعها للنقد والتقويم، ثم اصطفاء أقوم السُّبُل وأقربها إيصالاً إلى

(10) عبد الرحمن، عائشة. **مقدمة في المنهج**. القاهرة: منشورات جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، 1971م، ص52.

المطلوب. إذا كنا في هذا الصدد نريد الإسهام في بناء نظرية تربوية علمية قابلة للتطبيق «فلا بد أن نأخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة في بناء المنهج، والإمكانات المادية والبشرية المتاحة في البيئة والتجارب والخبرات العالمية في وضع المنهج، والتي تقوم على الدراسة والتجريب العلمي»[11].

وعليه؛ فإننا لا نستطيع تفسير الحاضر وتقويمه بنظرة موضوعية إذا لم نعُد إلى الجذور التاريخية التي مهّدت له ليكون على ما هو عليه -والحديث هنا عن الحاضر التربوي في مجال الدرس الفقهي-.

يتميّز الفقه الإسلامي بالسّعة والثراء في قضاياه ومباحثه التي لا تقع تحت العدّ، فهو حصيلة التراكم المعرفي لقرون عديدة، ولا شك في أن قدراً كبيراً من هذه المعارف هي ثوابت قد استقرّ عليها النظر الفقهي، وأن قدراً آخر يوصف بكونه مسائل اجتهادية تتفاوت فيها أنظار الفقهاء وإجاباتهم؛ وتأسيساً على هذا الملحظ المهم، فإنه ينبغي لنا -ونحن نسبُر أغوار التجربة التربوية السابقة- أن نكشف عن الغرضين الأساسيين من التعليم:

الأول: نقل المعرفة. وهذا يوجّه البحث إلى استكشاف طرق الأقدمين في نقل الأحكام والقواعد والتعريفات والشروط، من الفقيه إلى المتفقِّه، ومعرفة أجود أساليبهم في ذلك، وماذا يقدمون من المباحث وماذا يؤخرون؟ ما هي مراجعهم الدراسية؟ وما طرق التقويم الفقهي لديهم؟

الثاني: نقل المنهج، وهذا يدفعنا إلى التنقيب عن جوهر الأداء التربوي عند السلف، والذي هو حصيلة الإجابة عن سؤال: كيف استطاع شيوخ الفقه نقل مناهج الاجتهاد إلى طلبتهم؟ وكيف أسعفتهم مناهج التدريس بتخريج المجتهدين؟ كيف كان يترقى طالب الشريعة في مدارج الفقه، ويتشرّب منهج الاجتهاد شيئاً فشيئاً؟

وحيث أفضى بنا البحث إلى الحديث عن هذه الجزئية المهمة؛ أي

---

(11) هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. عمّان: دار الفكر، 1999م، ص27.

ضرورة الرجوع إلى التراث والاستفادة من التاريخ التربوي، وحيث إن الشق الأول من البحث هو عمل تاريخي محض، فإنني أرى أنه من الجدير التذكير ببعض الأخطاء المنهجية التي تشوب البحوث التاريخية، وتحُدّ من فاعليتها وقدرتها على إذكاء خصلة الاعتبار والتأسّي. ومناسبة إيرادها في هذا المقام، أني أردتُ أن أجعل منها صُوى على طريق البحث تهدي إلى الصواب وتعصم من التخبّط والتعثر، وهي في الوقت ذاته معايير لتقويم هذا الجهد المتواضع والحُكم عليه، فإنني حين أسطّرها أعدّها فروضاً منهجية ملزمة يصحّ لكل قارئ أن يُنكر عليّ إغفالها أو الذهول عن مقتضياتها بعد ذكرها. ومن أهم تلك الأخطاء وأخطرها أذكر الآتي:

أولاً: الانتقائية، وهي أسلوب يضرب الموضوعية والحياد في مقتل؛ إذ يعمد الباحث إلى أحداث مخصوصة، أو أعلام بأعيانهم، يصطفيهم من هنا وهناك من بين الوقائع والأحداث والأشخاص الكثيرين على مرّ التاريخ، ويؤلف بينها للدلالة على حُكم مُسبق لديه، وقراءة خاصة أعدّها قبل البدْء في أطوار البحث، ولذلك تجده يضرب صفحاً عن السيرورة العامة للتاريخ، ويسكت عن النماذج المخالفة لما أورده. والفرق واضح هنا بين الانتقائية المخلّة والنماذج التمثيلية؛ **فالأولى**، ينتقيها الباحث ليبني من خلالها حكماً أو تقويماً للتاريخ كان معدّاً سلفاً، أما **الثانية**، فيوردها للتمثيل والتقريب بعد أن استقرّ الحكم من خلال الدراسة الوافية والموضوعية للتاريخ، وليس إيرادها بأولى من إيراد نماذج غيرها لأن وظيفتها في البحث إنما هي ضرب المثال وتقديم النموذج ليس إلا.

وأحسب أن إيرادي لبعض الأعلام أو الكتب خلال الحديث عن منهج من مناهج تدريس الفقه، يصدق عليه الوصف الأخير، وأنه ينأى عن مسألة الانتقائية، والله الموفق للصواب.

ثانياً: التعميم، وهو الانطلاق من القضية التاريخية الجزئية وإضفاء الحكم القيمي المستفاد منها على قضايا أخرى، أو على التاريخ عامة، وهو أمر غير الاستقراء، لأن هذا يعتمد على تصفّح كل الجزئيات أو أكثرها

للخروج بحكم كلّي. وأظن أن الاستقراء في مثل هذا البحث الذي أنا بصدده، متعذّر لرحابة الإنتاج الفقهي وكثرة أعلامه، فلم يخل يوم من أيام المسلمين ولا قُطر من أقطارهم إلا والفقه حاضر بينهم دراسةً وتدريساً، أخذاً وعطاءً، فكيف للباحث أن يستقرئ ذلك كله، ويستخلص منه أحكاماً قيمية وتقويماً شاملاً؟

وإذا كان الاستقراء هنا محالاً، فلا أقلّ من تصفّح عدد لا بأس به من النماذج والأفراد تصلح لإصدار حكم معيّن، أو وضع تصنيف خاص يغلب على الظنّ صوابه، وهو ما حاولتُ التزامه خلال وصف مناهج التدريس أو تقويمها.

ثالثاً: التخصيص، وهو بعكس السابق؛ إذ يعمد الباحث إلى مسألة تاريخية صفتها العموم والاطراد، فيجعلها قضية استثنائية وقاصرة لا تُفيد حُكماً عاماً، وأغلب ذلك يصدر عن الباحث الذي يُريد توجيه البحث التاريخي وجهة خاصة تتنكّب الموضوعية والنزاهة.

رابعاً: التأويل، أقصد به في هذا المقام إخراج تفسير النصوص التاريخية عن الحقائق الظاهرة إلى معانٍ يذكرها المؤرّخ بغير موجب يقتضي ذلك.

ولا شك في أن وصف مناهج تدريس الفقه هو نوع من التفسير لنصوص تاريخية، يقتضي، في ما يقتضيه، المحافظة على منطوق النص، والتزام ظاهره بعيداً عن التمحُّلات اللغوية وتوليدات المعاني التي لا يحتملها السياق ولا تُسعِف بها الألفاظ.

خامساً: الإسقاط، وهو تنزيل القضايا المعاصرة بما في ذلك الاصطلاحات والمفاهيم والقيم على الأحداث السالفة، ومحاكمة الماضي استناداً إلى الحاضر، مع إغفال مقتضيات الأحوال واختلاف الظروف والمعايير بين السابق واللّاحق.

قد يحدث الإسقاط في وصف أحداث التاريخ كما قد يحدث في دراستها وتقويمها؛ فمن الأول، مثلاً أن يسمي القضايا الماضية بتسميات

معاصرة ويسقط عليها أوصافاً أو أحكاماً لم تكن في ذلك الزمان، فيتدرج من تعدية الاسم إلى تعدية الوصف والحكم، كأن يُسمي مجالس العلم بقرطبة قديماً «جامعة قرطبة»، ويحاول أن يُنزّل عليها نعوتاً وأحكاماً لم تتبلور إلا في الجامعة المعاصرة. ومن الثاني، أن يُنكِر على الأولين عدم استخدامهم بعض الوسائل المعاصرة في التدريس، أو عدم تحديدهم سنوات التمدرس ومواد الدراسة، فيقع بذلك في غلط جسيم وخلط سقيم، أقلّ ما فيه إغفال حقيقة التراكم المعرفي والذهول عن حقيقة النسبية في المعايير والأحكام[12]، فليس بالضرورة أن ما تواضعنا عليه في هذا الزمان ورأيناه صالحاً لنا كان سيصلح للسابقين، فلكل زمان رجاله وأحكامه وقيمه ﴿تِلْكَ أُمَّةٌ قَدْ خَلَتْ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلَكُم مَّا كَسَبْتُمْ وَلَا تُسْئَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾ [البقرة: 134].

أذكر هذا الخطأ المنهجي الخطير؛ أي الإسقاط، وأنا يُساورني قلق شديد ألّا أُوَفَّق في النجاة من معايبه، فإن جزءاً من البحث سينصبّ على تقويم التراث التربوي الفقهي؛ فما السبيل إلى تقويم موضوعي يُبرز محاسن النظام التعليمي القديم، كما يُجلّي مساوئه وثغراته، من دون أن يقع في ورطة محاكمة الماضي بالقيم والمعايير المعاصرة؟

هذه مشكلة من أهم المشكلات التي اعترضت طريق البحث، كان لا بد من حَسْمِها منهجياً قبل الشروع في مراحله وخطواته. وسأحاول الوقوف عندها، وتوضيح متعلقاتها في المدخل المنهجي الموالي الذي خصّصته لبيان منهج الدراسة.

3. منهج الدراسة

من الأهداف الأساسية في هذا البحث، رصد أبرز المناهج التي اعتمدها

(12) يحضرني في هذا المقام بعض الدراسات التاريخية وتحقيقات للتراث التي جعلت من ابن رشد الحفيد-الفقيه المالكي والفيلسوف المسلم-ناطقاً باسم العقلانية المعاصرة ومنافحاً عن الحداثة وليبرالية الفكر، فارتكبت بذلك أبشع صور الإسقاط، وركبت مركباً لا يساعد عليه المنطق السليم ولا يُسعف به المنهج القويم.

علماء الغرب الإسلامي في تدريس الفقه، وإخضاعها للدراسة والتقويم، في أفق استخلاص منهج واضح المعالم يُسهم في إصلاح المنظومة التربوية المعاصرة، ويدفع بالدراسات الفقهية نحو مزيد من الرسوخ والتقدّم؛ ولأجل ذلك، فإنني قد عالجتُ الموضوع من خلال ثلاثة مستويات للدراسة ينبني بعضها على بعض. كل مستوى خصّصتُ له قسماً مستقلّاً.

القسم الأول: مستوى الوصف والتحليل، أقف خلاله عند أبرز مناهج تدريس الفقه التي كان لها كبير الأثر في تكوين أجيال الفقهاء وقدح مَلكات التفقه لديهم، فأعرضها بشكل منظم ومختصر مراعياً تصنيف المدارس الفقهية، وموضِّحاً الخصائص والسِّمات التي تُميِّز كل منهج دراسي عن غيره.

القسم الثاني: مستوى النقد والتقويم، وأعمل خلاله على فحص هذه المناهج وإبراز إيجابياتها ومدى اقتدارها على تخريج الفقهاء المبدعين والعلماء المجتهدين في الأزمان التي اعتمدت فيها تلك المناهج، كما أحاول معرفة مكامن الخلل فيها وبيان انعكاساتها السلبية على المتفقهين وأثر ذلك في الإنتاج الفقهي كمّاً وكيفاً.

القسم الثالث: مستوى البناء والتركيب، وهو ثمرة البحث وعصارته، وأحاول من خلاله استلهام الروح العلمية والتربوية لدى أعلام مدرسة الغرب الإسلامي الفقهية، والإفادة من تجاربهم الناجحة، ثم العمل على تركيبها في نسق متكامل مع محصلات التجربة التربوية المعاصرة، للخروج بمنهج يتصف بالتماسك النظري والقابلية للتطبيق، ولا يتأتى ذلك إلا بالتأليف بين الثمار الطيبة المجتناة من التراث، والمستفادات الإيجابية من التربية المعاصرة.

تلكم هي المعالم الكبرى لخطة البحث. وتستوقفني في هذا السياق جملة إشكالات منهجية يحسُن الوقوف عندها ومعالجتها؛ إذ إن تماسك الفصول والمباحث التي سترد في ثنايا هذا البحث، وسلامة المنطق الذي يحكم ورودها وتتابعها، يتوقف على الإجابات الصحيحة عن هذه الإشكالات:

الإشكال الأول؛ ما السبيل إلى استجلاء منهج تدريس الفقه وإخضاعه للتحليل والدراسة؟ إن الذي يُسوّغ طرح هذا السؤال ويُعطيه أولويته، هو أن

المنهج التربوي -في الغالب الأعم- يكون مضمراً، لا يُصرّح به مدرّسو الفقه؛ فالباحث يجد تراثاً ضخماً من الموسوعات الفقهية وكتب الشروح والتفريعات والحواشي وغيرها، وكثير منها كانت تُعدّ كتباً مدرسية، لكنه لا يكاد يجد كتاباً يُسلّط الضوء على منهج التدريس الفقهي عندهم، أو يُوضّح طرق القوم في تداول المعارف الفقهية وتحويلها من معرفة عَالمة إلى معرفة متعلَّمَة، لأن كل فقيه اشتغل بالتدريس كان همُّه أن يُجيد وظيفته ويُرقي طلبته في درجات التفقّه، لا أن يُحسن الكلام عن التدريس ويصف أطواره وأساليبه. ولا يعني هذا أن التدريس لم يكن خاضعاً لمنهج أو أنه كان مجرّد عمل عفوي لا يحكمه منطق ولا تسدّده نظرية مسبقة، وإنما يعني أن منهج التدريس كان متضمَّناً في الاشتغال ولم يكن مصرَّحاً به. لقد لاحظ أحد الباحثين في ديداكتيك العلوم الشرعية، غلبة اهتمام علماء الشريعة بالمعرفة العلمية إلى درجة أن يُصبح منهج العلم هو نفسه طريقة تدريسه، قال: «إن مقاربة المستويين التعليمي والعالم في إطار بحثنا في الخلفية الأولى لديداكتيك التربية الإسلامية، راكمت -بالرغم من محدوديتها- النتائج والملاحظات الآتية:

أ. وحدة المنظومة المعرفية المدرسية والعالمة من حيث تنظيم العلوم... وتداخلها، وتدرّجها وتفاعلها.

ب. وحدة هذه المنظومة من حيث اعتبار منهج العلم هو في الوقت نفسه طريقة لتعليمه وتعلّمه، بعبارة أخرى، لا وجود تقريباً لخطاب بيداغوجي تدريسي للعلوم خارج مناهجها ومنطق نموها الداخلي[13].

هذه الملاحظة كانت أهم عقبة تعترض سبيل البحث في مستواه الأول، واضطرتني إلى أن أسلك طرقاً وعرة قصد التعرّف على مناهج التدريس وتحليلها. لقد تنقلت بين كتب التراجم والبرامج والتاريخ، وفحصت العديد

(13) مصباح، رمضان. «نحو تأسيس ديداكتيك مادة التربية الإسلامية»، مجلة **التبصرة** (دورية متخصصة تصدرها منسقية التربية الإسلامية، تعنى بالبحوث التربوية والدراسات الإسلامية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وجدة). عددان 5-6 (2001م)، ص71.

من مقدمات الكتب الفقهية لأقتبس منها أي إشارة تدل على المطلوب، فإن «لكتب الفهارس والبرامج أهميتها البالغة، فهي تمدنا بصورة صادقة عن الحركة العلمية والحياة الثقافية في العصر الذي دوّنت فيه، وترسم لنا ملامح عن النشاط الذي يقوم به الطلبة وطرق تلقّيهم العلم، وتساعدنا على معرفة الكتب المتداولة.

ولم يستغنِ الدارسون للحركة الثقافية في أنحاء مراكز العالم الإسلامي عن البرامج التي كان أصحابها في كثير من الأحيان يضبطون تاريخ الأخذ عن كل شيخ ومكانه ويصفون أسلوب التدريس وجوّه»[14].

إن تتبّع النصوص والإشارات المُنْبِئة عن مناهج تدريس الفقه، هو عمل تاريخي اعتمدت فيه منهج استقراء النصوص وتحليلها، ثم استنتاج الإفادات المتعلقة بموضوع البحث، والعمل على تصنيفها ووصفها، ولا يهمني في هذا المقام الوقوف عند الأسباب الكامنة وراء اعتماد هذا المنهج أو ذاك، أو معرفة السيرورة العامة للفقه، أو وضع أدوار للحركة الفقهية وتحقيبها زمنياً، فإن ذلك -بالرغم من أهميته- سيشرد بنا عن صميم البحث وغايته المرجوة؛ فلا شك أن الإغراق في البحث التاريخي وجعله هدفاً في حَدّ ذاته قد ينزلق بصاحبه إلى الرّكون إلى الزمن الماضي، ويجعله عاجزاً عن الانفكاك من جاذبيته وسلطته المعرفية الآسرة، فتفوته بذلك القدرة على معالجة إشكالات الحاضر وإصلاح الواقع المعيش، وتتعطّل لديه الغاية من دراسة التاريخ، التي هي الاعتبار والإفادة من تجارب السابقين.

الإشكال الثاني؛ وهو مترتب على الذي قبله، فبعد أن ألمحتُ إلى السبيل الموصلة إلى الكشف عن المناهج المضمرَة في التجارب التربوية السالفة، فإنه يتعيّن عليّ أن أبيّن هل الدراسة التي سأقوم بها قد استقرأت استقراءً تاماً النصوصَ التاريخية المفيدة لاستخلاص مناهج التدريس، وهل استوعبت أعلام الفقه المشتغلين بالتدريس وفحصت كل إنتاجاتهم الفقهية؟ وهل وقفت عند كل

(14) المُجاري الأندلسي، أبو عبد الله محمد. **برنامج المُجَاري**. تحقيق محمد أبو الأجفان. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1982، ص68.

المدارس الفقهية في طول الغرب الإسلامي وعرضه؟ أم إن الدراسة لا تعدو النماذج التمثيلية ولا تتجاوز الوقوف عند عيّنات قليلة من النصوص والأعلام والكتب؟

الحقيقة التي لا مراء فيها، أن الاستقراء والدراسة المسحية الإحصائية في مثل هذه الموضوعات متعذرة على فريق بحث فضلاً عن باحث فذ، فإن سَعة المجال المعرفي للفقه الذي يتوزّعُه ما هو مطبوع وما هو مخطوط، وكثرة الأعلام المشتغلين بالفقه دراسةً وتدريساً، الذين لا يقعون تحت الحصر، ورحابة الغرب الإسلامي، وتعدّد حواضره العلمية ومدارسه الفقهية، وامتداد الزمان من بداية التدريس الفقهي إلى العصر الحاضر، كل ذلك أسباب تجعلنا نُقِرُّ بكل تواضع أن البحث قد اكتفى بما تيسَّر من النماذج والعينات على سبيل التمثيل لا الحصر، مما لا يتأتّى معه الخروج بأحكام قطعية أو تصوّرات كلية عن مناهج التدريس الفقهي بالغرب الإسلامي؛ فهذا البحث إنما هو محاولة نسبية في دراسة تراثنا التربوي الفقهي والإفادة منه، وإسهام جزئي في إصلاح المنظومة التربوية الفقهية المعاصرة، لا يدَّعي لنفسه الكمال ولا يهدف إليه، لأنه بكل صراحة لا يستطيعه. وعموماً، فإن البحوث التربوية لا يُرتجى منها القطع والكمال في الموضوع، وإنما يُكتفى منها بالاقتراب من الصواب، وغلبة المصالح، وأهم من ذلك القدرة على التطبيق العملي وتيسير الأداء التربوي والرفع من عطائه وجودته، شأنها في ذلك شأن كل الدراسات في مجال العلوم الإنسانية.

على أن هذه الحقيقة لم تمنع من التوسّع في النماذج والعينات ما أمكن، ولم تحُل دون اختيار أفضل الأمثلة والشواهد في كل منهج من مناهج التدريس تناولته، يدخل في ذلك محتواه المعرفي وطرائقه ووسائله وأهم أعلامه، وأساليب التقويم الفقهي فيه، وانتخبتُ من ذلك أحسنه، وعرضتُه مراعياً الدقّة والاختصار.

ولسائلٍ أن يسأل: إذا كان شأن تدريس الفقه على ما وصفت من السّعة والكثرة المعجزة عن الاستقراء والفحص الكلي، فلِمَ لمْ تلتجئ إلى تحديد المجالين الزماني والمكاني، وتضيّق بذلك من فضاء البحث؟

ونظراً إلى وجاهة هذا التساؤل وأهميته، بوصفه أحد الإشكالات المنهجية التي ينبغي حسمُها مبدئياً، فإني سأتوقف عنده وقفة ترفع الإبهام في ما يلي:

الإشكال الثالث؛ هل يحتاج البحث إلى تحديد المجالين؛ المكاني والزماني؟

أما عن المجال المكاني؛ فأظن أن تحديده بالغرب الإسلامي هو الحد الوسط الذي يعطي البحث قيمة معرفية، فلو اتَّسَع المجال أكثر لخرج عن طاقة الباحث، لكثرة المعطيات وتنوعها، ما قد يؤدي إلى الذهول عن مقصد البحث أمام كثرة التفاصيل وغزارة المعلومات، أو إلى عدم الوفاء بمتطلباته؛ وبالمقابل لو ضاق المجال المكاني عن هذا الحد، واقتصر على قطر واحد من أقطاره أو على حاضرة علمية واحدة من حواضره، لكانت محصلات البحث وثمراته أقل من أن تعكس صورة واضحة عن مناهج التفقه، ومن ثمة لا تجدي نفعاً في مقصد البحث الذي هو الاستفادة من تجارب أعلام الفقه ومن طرقهم في التعليم، للرفع من مستوى التفقّه في الحاضر؛ فالقطر الواحد أو الحاضرة الواحدة -لو اقتصر البحث على أحدهما- يُفوّت علينا فرصة الاستفادة من تجارب تربوية في أقطار وحواضر أخرى ربما تكون أكثر ثراءً وأغزر عطاءً، خصوصاً وأن تلك الأقطار والحواضر لم تكن على درجة واحدة من جودة التعليم ووفرة العلماء وكثرة الإنتاج المعرفي والتربوي، بل كانت تتوارد على الريادة والتألّق تباعاً بشكل متناوب بحسب معطيات ثقافية وسياسية واجتماعية متعددة، لا يسعنا المجال لتفصيلها.

على أن اختيار الغرب الإسلامي محدَّداً مكانياً، لا يُمليه الاعتبار الذي ألمحتُ إليه فحسبُ، لأن الحديث عن الغرب -في المجال الفقهي خصوصاً- هو أقرب ما يكون إلى التحديد الموضوعي، لما علم من تميّز المدرسة الفقهية المغربية عن نظيرتها المشرقية، واستقلال هويتها المعرفية والحضارية، وارتباطها الوثيق بالمذهب المالكي. وعليه، فإن الغرب الإسلامي في سياق هذا البحث هو مجال موضوعيّ قبل أن يكون مجالاً جغرافياً.

وأما عن المجال الزماني؛ فقد آثرت أن يبقى منفتحاً على مختلف التجارب التربوية التاريخية، منذ البدايات الأولى للدرس الفقهي في الغرب الإسلامي، أقصد بذلك بداية تدريس الفقه بمستويات عليا يغلبُ عليها التنظيم والتخصّص الدراسي، وليس مجرّد تلقين مبادئ الشريعة ومسائل الحلال والحرام، لأن هذا النوع من التلقين ابتدأ مع الطلائع الأولى للفاتحين الذين أوصلوا الهداية الإسلامية إلى أقطار الغرب، ولكنه لا يعكس شكلاً واضحاً للتدريس يمكن التعويل عليه في البحث.

إن بداية المجال الزماني تتحكم فيه النصوص التاريخية، بحيث لا يمكن الانطلاق في البحث والدراسة إلا مع توافر قدر لا بأس به من النصوص، يمكن معها تصوّر المنهج الدراسي السائد وإخضاعه للملاحظة والتقويم.

أما نهاية المجال الزماني، فأصل بها إلى العصر الحديث، أي بداية دخول المؤثرات التربوية الأوروبية، ونشوء المدارس الحديثة ثم الجامعات على الطراز الغربي؛ أي الأوروبي، لأن هذه المرحلة شهدت تحولات أساسية في النظام التربوي الموروث، أثرت أيَّما تأثير في منهج تدريس الفقه.

نعم، إن الاتساع في المجال الزماني يزيد من صعوبة البحث، ويضطر الباحث إلى مراجعة الكثير من المصادر في مختلف المراحل الزمنية لاقتناص ملامح المنهج التربوي الفقهي، إلا أن الانفتاح والاتساع في الزمان اقتضته طبيعة البحث المعرفية؛ وأبيِّن في ما يلي بعض الاعتبارات التي حدت بي إلى توسيع المجال الزماني:

الاعتبار الأول، إن المقصد من البحث -كما أسلفت- هو الإسهام في بلورة منهج معاصر لتدريس الفقه، وهذا يحتاج دراسة موسعة لمناهج التعليم السالفة، للاستفادة من كل التجارب، ومن ثمة فإن تحديد زمن الدراسة يقلل من جدوى الدراسة وإفادتها للمطلوب، ومن جهة أخرى، على أي أساس يكون اختيار زمن محدّد من دون غيره؟ فإذا كان التحديد لمجرّد تقليل أعباء البحث، فهذا اختيار عشوائي لا يستند إلى معيار علمي، وقد يكون إضراره بالبحث أكثر من نفعه.

الاعتبار الثاني، إن مناهج التدريس في نشوئها وتداولها، وفي قوتها وضعفها، أو في أفولها وإهمالها، خاضعة لاعتبارات تربوية وعلمية أكثر من خضوعها لاعتبارات سياسية، ولذلك فإن اختيار حقبة من الحقب التاريخية مجالاً للبحث، كالعصر المرابطي أو الموحِّدي أو الأندلس في عصر الخلافة أو عهد الحفصيين أو غير ذلك، هو اختيار على أساس غير صحيح، إذ إنه يجعل الشأن الفقهي والتربوي محكوماً بالمجال السياسي ويدور في فلكه تصنيفاً وتأريخاً، وهو أمرٌ قد نبّه إلى اختلاله المنهجي كثير من الباحثين، «لم يكن صحيحاً أبداً أن يقاس تاريخ الفقه على المقياس الذي وضعه ابن خلدون لأزمان الدول وأعمار الإيالات، وذلك بسبب الاختلاف الجوهري في طبيعة كل منهما. نعم، يتصل الفقه بالسياسة في جانبه العملي، ومن حيث كونه من جملة الصنائع وموارد الكسب والمعاش، وهذا لا غبار عليه، لكن الفقه قبل ذلك نشاط معرفي منهجي، وعملٌ علمي، يخضع لسنّة التراكم المنفتح دوماً على المستقبل، والمتجدّد باستمرار بفعل استمداده من حركة العقل التي لا تشيخ ولا تنكص القهقرى...»[15] وما قيل عن الفقه يصح في حق المجال التربوي، فما المناسبة بينه وبين الحقب التاريخية السياسية لنجعلها حاكمة عليه ومحدّدة لأبعاده؟! إن العلوم والمعارف والآداب لها منطقها وسيرورتها الخاصة غير ما للسياسة، ولذلك ينبغي أن يكون لها تاريخ غير التاريخ السياسي[16].

الاعتبار الثالث، إن الدراسة المتواضعة التي أقوم بها قصد التعرف على مناهج التدريس الفقهي، كشفت عن حقيقة مثيرة للاهتمام، مفادها أن المجال التربوي لم يكن يُساير الفقه في وفرة الإنتاج وكثرة العطاء والتنوع وسرعة التحوّل والتغيّر؛ فمن خلال الاطلاع على كتب الطبقات والتراجم والفهارس، وجدتُ الإنتاج الفقهي يزداد كمّاً ونوعاً، وتتجدّد الاهتمامات الفقهية من عصر

---

(15) العلمي، محمد. «التصنيف الفقهي في المذهب المالكي: تاريخه وقضاياه المنهجية إلى غاية ق6هـ الخلاف العالي نموذجاً». (أطروحة دكتوراه دولة، مرقونة بدار الحديث الحسنية الرباط، تحت إشراف محمد يسف، 1420هـ/ 2000م)، ص2-3.

(16) انظر: عبد الرحمن. **مقدمة في المنهج**. مرجع سابق. ص178.

إلى عصر ومن جيل إلى جيل، خصوصاً في ذلك فقه النوازل والعمل، على حين أن مناهج التدريس لم تشهد التطوّر ذاته، ولم تخضع للوتيرة نفسها في التجديد والنماء، فقد مرّت قرون عديدة من العطاء الفقهي تدريساً وتأليفاً، وتعاقبت أجيال من أعلام الفقهاء وأعيان المدرّسين، ولكن طرائق التعليم وأساليبه بقيت على حالها شكلاً ومضموناً، خصوصاً في العهود المتأخرة.

هذه الحقيقة تجعلنا نستبعد فكرة تحديد المجال الزماني للبحث، لأن ذلك يُقلّل من القيمة المعرفية للبحث؛ إذ بالاقتصار على مرحلة زمنية معينة، لن نظفر بمعطيات متنوعة عن مناهج التدريس، وربما ينحصر البحث في منهج واحد منها، ما يُفوّت إمكانية المقارنة بينها ومعرفة جوانب القوة ومكامن الخلل فيها.

الإشكال الرابع، كيف يمكن تقويم التراث التربوي الفقهي من دون الوقوع في الإسقاطات التاريخية؟

الإسقاط في تعريفه التقريبي -كما أشرت إليه سابقاً- هو تنزيل المعطيات والمفاهيم الحديثة على قضايا وأحداث سالفة، وهو نوع من المحاكمة للماضي بمعايير معاصرة؛ ولا شك في أن هذا أحد المحاذير الخطيرة المخلّة بالبحث. وبما أنني قد عقدت القسم الثاني لتقويم مناهج تعليم الفقه، فلا بد من الفراغ المبدئي من هذا الإشكال المنهجي:

لقد حاولتُ أن يكون التقويم موضوعياً، لذلك حدّدتُ معيارين أساسيين أقوّم من خلالهما التراث التربوي، واستبعدتُ معياراً ثالثاً لأن من شأنه أن يؤدى إلى الانزلاق إلى المحذور المشار إليه.

أما **أوّل** المعيارين المعتمَدين، فهو المقارنة بين المناهج المدروسة من خلال قياس بعضها على بعض، وملاحظة التمايز بينها والتفاوت في جودة التعليم، ولا يعنينا في هذا الصّدد استصدار أحكام قيمية حول التراث إيجاباً أو سلباً، بقدر ما يهمُّنا البحث عن أصول المنهج التربوي القويم، وقواعد الدرس الفقهي الناجح، التي يُمكننا استلهامها وتثبيتها في التعليم المعاصر. أظن أن هذا المعيار يقينا غائلة التجنّي على التراث، لأننا سننظر إليه نظرة

فاحصة من داخله بإسناد بعضه إلى بعض، وتقويمه بالمعطيات والمعايير نفسهما، من دون الحاجة إلى استقدام معايير أجنبية عنه.

وأما **ثاني** المعيارين المعتمدين، فهو تقويم المناهج بالنظر إلى مدى مراعاتها لبعض الثوابت التربوية المعلومة في ذلك الزمان، والتي استقرّ عليها النظر التربوي وعدّها قواعد أساسية في كل تعليم ناجح، كمسألة التكامل بين العلوم وانبناء بعضها على بعض، أو قضية إذكاء المستويات العقلية العليا لدى طلبة الفقه، أو ما يصطلح عليه بالملكة الفقهية، أو غيرها من أساسيات التدريس. وهي أساسيات في الماضي، وليس مصدرها البحث التربوي الحديث، على الأقل كانت متداولة ومعروفة في أحد المستويين العملي أو العلمي.

وأما المعيار **الثالث** الذي أستبعده، لأنه يُنتج تقويماً موهوماً ويُفضي إلى الإسقاط التاريخي، فهو الحُكم على التراث من خلال مفاهيم التربية المعاصرة، بحيث تُجْعَل مستحدثات علوم التربية والأساليب المعاصرة موازين توزن بها المناهج والطرائق التراثية.

فلا شك في أن في المعيار الثالث إهدار لقيمة التراث حين نُقحِمُه في محاكمة يكون فيها الحاضر خصماً وحكماً؛ يكون خصماً باعتبار أننا جعلنا التجربة التربوية التراثية في مقابل المفاهيم التربوية المعاصرة، وجعلناهما في صعيد واحد، متناسين اختلاف المعطيات الحضارية والثقافية والسياق العام لكل تجربة؛ ويكون حَكماً باعتبار أننا جعلنا علوم التربية المعاصرة ميزاناً تُوزن به قيمة التراث التربوي الفقهي، ونظرنا إلى الماضي من زاوية نظر معاصرة، والأمر أوضح من أن نبيّن اختلال هذا الميزان، وفساد مثل هذا التقويم، وعدم إفادته للمطلوب.

ثانياً: المداخل الاصطلاحية

1. في معنى الفقه والاصطلاحات القريبة منه

الفقه في اللغة مطلق الفهم، كما في قوله تعالى: ﴿قَدْ فَصَّلْنَا ٱلْآيَٰتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ﴾ [الأنعام: 98]. «والفقه هو الفهم والعلم والشِّعر والطب لغة، وإنما

اختص بعض هذه الألفاظ ببعض العلوم بسبب العرف. والفقه في الاصطلاح هو العلم بالأحكام الشرعية العملية بالاستدلال. ويُقال فَقِهَ بكسر القاف إذا فهم، وبفتحها إذا سبق غيره للفهم، وبضمها إذا صار الفقه له سَجِيَّةً»[17]. «ثم خُص بعلم الشرائع مطلقاً عملياً أو اعتقادياً أو أخلاقياً، ولهذا قال أبو حنيفة رحمه الله تعالى، الفقه معرفة النفس ما لها وما عليها، وبهذا المعنى سمى ما صنفه في العقائد بالفقه الأكبر، ثم اصطلح المتأخرون على تخصيص الفقه بمعرفة الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية، فسمي هذا بالفقه المصطلح احترازاً من الفقه بالمعنى الأعم»[18].

والفقه من أوجب العلوم الإسلامية وأعظمها نفعاً؛ إذ إنه يُعنى بالفعل البشري، ويبحث له عن حكم الله تعالى فيه، فإنه من المقرّر شرعاً أنه ما من عمل يأتيه الإنسان بجوارحه إلا ولله فيه حكم بالإباحة أو الحظر أو غيرهما من مراتب الأحكام الشرعية. ولا جرم أن يُعَدَّ الفقه أهم العلوم الشرعية وأولاها بالاعتناء، فإن علم التوحيد وإن كان أشرف من الفقه من حيث كونه المدخل إلى التدين والأصل الذي تتفرّع منه سائر علوم الشريعة، إلا أن ارتباطه بالفطرة البشرية يجعله علماً قريب التناول ومباحثه محصورة، وما يلزم المسلم منه لصلاح دينه أمور قليلة موضحة في نصوص القرآن والسنة.

---

(17) القرافي، شهاب الدين، **تنقيح الفصول في علم الأصول**. مطبوع بأول الذخيرة. تحقيق: محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م، ج1، ص57.

(18) المرعشي، محمد بن أبي بكر. **ترتيب العلوم**. تحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد. بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1988م، ص159.
هو محمد بن أبي بكر المرعشي، المعروف بساجقلي زاده، والمرعشي نسبة إلى (مَرْعش) مدينة لا تزال باقية على بعد 140 كلم من الشمال الغربي من حلب، ومعنى (ساجقلي زاده) ابن مظلة العلماء. ارتحل إلى العالم محمد دانده وي حمزة، صاحب **تفسير التبيان**، وداوم على دروسه، وتتلمذ على الشيخ عبد الغني النابلسي، اشتغل بتدريس العلوم للطلاب، وكتب في التفسير والقراءات والمناظرة والتصوف والمنطق، له **تسهيل الفرائض**، و**عندليب المناظرة** وغيرهما... توفي سنة 1145هـ ودفن بمرعش. انظر: البغدادي، إسماعيل باشا. **هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين**، ج23، ص24.

أما الفقه فهو «أصعب الفنون وأطولها، وهو علم المجتهدين وأغلب ما يحتاج إليه العالمون، بحر لجّيّ لا يغوص فيه إلا ذكي أو حديّ ماهر في أصوله، ولا تحصل البضاعة فيه إلا بسعي بليغ في مدة مديدة بهمة عالية... أما التبحّر فيه فهو يكاد أن يستغرق العمر، وكاشف المشكلات فيه فهو أعزّ من الكبريت الأحمر، ولا تحصى مسائله التي تحيّر فيها العلماء...»[19].

ومهمّ جدّاً، في هذا المقام، أن نميّز بين اصطلاحات متقاربة، تُعبّر عن مستويات مختلفة في التعامل مع الفقه، وهذه الاختلافات ينبغي أن تكون واضحة عند تحديد أهداف تدريس الفقه، حتى لا يقع الخلط بينها:

أ. الفرق بين الشريعة الإسلامية والفقه الإسلامي

«هذه التفرقة تبدو حديثة، والغرض منها هو عدم الخلط بين الأصول الثابتة من أحكام الشريعة القطعية الورود، التي وردت في القرآن وصحيح السنة، والقطعية من حيث عدم الاختلاف على محتواها وأحكامها؛ عدم الخلط بين هذه الأصول الثابتة التي نعبّر عنها بالشريعة وبين آراء الفقهاء منذ بدء الإسلام حتى عصرنا هذا، في تفسير ما يحتمل الاختلاف في تفسيره وفي الاجتهاد في ما لم يرد فيه نص من الوقائع التي تَجِدُّ مع اختلاف الأماكن وتطوُّر الأزمنة وهذا ما نعبّر عنه بالفقه»[20].

يظهر من هذا أن الشريعة هي المستوى الأول؛ إذ إنها قطعية الثبوت والدلالة ولا يختلف الناس في معرفتها واستفادتها من نصوص الوحيين، وذلك ما يمكن أن نطلق عليه اصطلاح: «ما عُلم من الدين بالضرورة»، أما الفقه فهو عملية اجتهادية تتناول مستويين، **الأول**: مستوى الاستنباط من النصوص الشرعية عند وجودها، و**الثاني**: مستوى تقرير الأحكام مع انعدام النصوص. ولا شك في أن الفقه بهذا الاعتبار هو عملية عقلية غاية في

---

(19) المرعشي. **ترتيب العلوم**. مرجع سابق. ص161.

(20) عطية، جمال الدين. **تراث الفقه الإسلامي ومنهج الاستفادة منه على الصعيدين الإسلامي والعالمي**. بيروت: دار الفتح، 1967م، ص11.

الدقة، تتطلب علماً دقيقاً بالنص الشرعي وطرق استثماره، ومعرفة ضافية بالواقع التفصيلي الذي تحكم فيه، فليس الفقه مجرَّد معلومات جاهزة تُقتنى من بطون الكتب أو من أفواه الرجال، بل هو قبل ذلك محض الفهم والتعقل للنص وللواقع، وعلى أساس هذا الفهم للفقه، يحتاج تدريسه إلى جهد خاص واستعداد خاص، غير ذلك الجهد والاستعداد اللذين يمكن أن يُبذلا لو أن الفقه كان علماً جاهزاً ومباحثه مكتملة. قال الشيخ المرعشي بعد أن بيّن فضل الفقه وما يتطلبه من جهد لبلوغ مرتبته: «والعجب من بعض الطلبة أنه يهمل الاشتغال به زعماً منه أنه هيّن يتحصّل بأدنى سعي، فإن كان زعمه هذا حين لم يطلع عليه أصلاً فاعذروه، وإن بعد اطلاعٍ ما فاعلموا أن العلوم كلها هيّن على أمثاله...»[21]. وقد ترد الشريعة ويقصدُ بها الأحكام الدينية التي تتعلق بضبط السلوك الفردي والاجتماعي للإنسان ضبطاً شاملاً لكل أنواعه ومناحيه، وهي هنا تقابل مصطلح العقيدة التي تتعلق بالتصديق العقلي[22].

ب. الفرق بين الفقه والأحكام

الفقه كما تقدم، هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية، فلا يكون فقهاً إلا إذا ارتبط العلم بالحكم بدليله التفصيلي «فلا يسمى في الاصطلاح علم نفس الأحكام لا عن أدلتها فقهاً... وتسمى معرفة الأحكام الشرعية العملية بدون الأدلة علم الأحكام... فلا تسمى تلك المعرفة فقهاً إلا مجازاً، تأمل»[23].

إذاً، فمعرفة أن الولاية على المرأة في الزواج ركن واجب عند المالكية -مثلاً- لا يعدّ فقهاً، بل هو من علم الأحكام، ما لم يقتدر الطالب على معرفة الدليل التفصيلي لهذا الحكم من وجوه الاستدلال بالآيات القرآنية والنصوص الحديثية والأقيسة وغيرها مما يستدل به المالكية.

---

(21) المرعشي. **ترتيب العلوم**. مرجع سابق. ص161.
(22) انظر: النجار. **فقه التدين**. مرجع سابق. ص169.
(23) المرعشي. **ترتيب العلوم**. مرجع سابق. ص158-159.

ثم انظر، هل إذا علم أدلة المالكية في هذا الصدد وجهل قول غيرهم، هل يسمى ذلك فقهاً؟ فإنه قد يكون ما جهله أصح مما علم، فهل يعد العلم بالحكم الضعيف أو الأضعف فقهاً؟!

ومن ثمة فإن العلم بالخلاف الفقهي من صميم الفقه، حتى إن قتادة (توفي 117هـ/ 735م) رحمه الله قال «من لم يعرف الاختلاف لم يشمّ أنفه الفقه»[24].

كما أورد الشاطبي (توفي 790هـ/ 1388م) حديث عبد الله بن مسعود (توفي 32هـ/ 652م)، أن النبي ﷺ قال له: [يَا عَبْدَ اللَّهِ بْنَ مَسْعُودٍ، قُلْتُ: لَبَّيْكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: أَتَدْرِي أيُّ النَّاسِ أَعْلَمُ؟ قُلْتُ: اللهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ. قَالَ: أَعْلَمُ النَّاسِ أَبْصَرُهُمْ بِالْحَقِّ إِذَا اخْتَلَفَ النَّاسُ، وَإِنْ كَانَ مُقَصِّراً فِي الْعَمَلِ، وَإِنْ كَانَ يَزْحَفُ عَلَى أَسْتِهِ]، وعلّق عليه بقوله: فهذا تنبيه إلى المعرفة بمواقع الخلاف، ولذلك جعل الناسُ العلم معرفة الاختلاف[25].

ج. مراتب المعرفة الفقهية

تحصّل لدينا مما سبق خمسة مستويات في المعرفة الفقهية يجدر الانتباه إليها عند تقرير أي منهج دراسي يُعنى بهذه المعرفة:

الأول، الشريعة، وهي تتضمن المعلوم من الدين بالضرورة من الأحكام الشرعية العملية، وهذا علم العامة، ولا يخلو عند عموم الأمة، لذلك فهو متوارث لديها وغير متوقف على نظام تعليمي.

الثاني، الأحكام الشرعية مجردة عن أدلتها، وهذا ما ينبغي أن يدرَّس لعامة المسلمين، وينبغي أن يكون تلقينه في التعليم السابق عن الجامعة.

---

(24) انظر الشاطبي. **الموافقات في أصول الشريعة**. مرجع سابق. ج4، ص116. حديث عبد الله بن مسعود، أخرجه ابن عبد البر، **جامع بيان العلم وفضله**. بيروت: دار الفكر، د.ت.، ج2، ص53. وأخرجه الحاكم النيسابوري، أبو عبد الله. **المستدرك على الصحيحين**، كتاب **التفسير**. بيروت: دار المعرفة، د.ت.، ج2، ص480. سورة الحديد، وقال الحاكم: «هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه».

(25) الشاطبي. **الموافقات**. مرجع سابق. ج4، ص116.

الثالث، الفقه؛ أي معرفة الأحكام الشرعية مقرونة بأدلتها.

الرابع، الفقه الخلافي؛ أي معرفة الأحكام الشرعية مع أدلتها ومجمل الاختلافات الفقهية بشأنها، ليس بنسبة الأقوال إلى أصحابها فحسب، بل بمعرفة السند الشرعي والاستدلال الأصولي لكل قائل.

الخامس، الفقه الاجتهادي، من خلال الاستنباط من النصوص والاستدلال عند انعدامها، وهذه مرتبة الخاصة من الطلبة، تحصل لهم بعد نهاية التعليم الجامعي المنظم إذا صادف منهم إقبالاً واستعداداً للتحصيل.

ولا بد أيضاً من إدراك حقيقة أخرى متعلقة بمستويات العمل الفقهي، هي أن هذه المراتب ليست منفصلة عن بعضها بعضاً، بل إن بعضها مترتب على بعض، والأصل في ذلك كله هو الشريعة، ومن ثمة فإن النظرة التكاملية والارتقائية في مراتب العمل الفقهي -من الحكم الشرعي القطعي إلى الأحكام الفرعية إلى معرفة أدلتها إلى الإحاطة بمجمل الاجتهادات والاختلافات بشأنها إلى الاجتهاد المستقل-، تقتضي النظر بشكل تكاملي إلى فروع المعرفة الشرعية، لأن الانتقال من مرتبة فقهية إلى أخرى يتطلب تدخل علوم جديدة في كل مرة، تكون بمثابة الوسائل إلى حصول الثمرة وهي الفقه. وسيكون لهذه القضايا مزيد بيان في ثنايا البحث. والله الموفق للصواب.

2. في معنى المنهج والمنهجية والمنهج التربوي

لعل الممارسين في الحقل التربوي؛ أقصد أساتذة الفقه بالجامعات، متفقون على أن العملية التعليمية ينبغي أن تخضع لمنهج واضح المعالم، وتنضبط لمراحل وإجراءات تنفي عن التدريس العشوائية وتميّزه عن العمل الثقافي العام، وتصبغه بصبغة علمية مضبوطة؛ ولكنهم يختلفون في تقدير مدى أهمية المنهج في تدريس الفقه؛ إذ لا يزال كثير منهم يعتقدون أن انعكاسات اختلال منهج التدريس هو البطء في توصيل المعلومات، حيث يتأخر الطلبة في فهم الدروس، في حين أنه لو كان المنهج سليماً لتمكن الطلبة من استيعاب الدروس في أقرب وقت.

وبذلك، فإن الخلط واضح بين منهج التدريس، وكفاءة الأستاذ وما يتخذه من وسائل وتقنيات لتبليغ المعلومات -وهو جزء من المنهج وليس المنهج كله-، كما إن هذا التقدير الضعيف لأهمية المنهج، يعكس فهماً تقليدياً للمنهج التربوي فهو ينطلق من أسبقية المعرفة وجهوزيتها؛ أي أن الفقه هو الأحكام الجاهزة الموروثة عن العلماء والمجموعة في المدونات والموسوعات، ثم لا يحتاج الأمر إلا إلى توصيل تلك المعارف إلى عقول الطلبة بأيسر الطرق.

إن هذا التصور للمنهج التربوي، هو في حقيقته إخلال بالبحث الفقهي ذاته، وإقامة للعوائق المعرفية في وجهه، كما إنه مجانب لحقيقة الفقه، الذي أساسه الفهم كما سيأتي.

ليتضح الأمر أكثر، سأعمل على بيان معنى المنهج عموماً، والمنهج التربوي وعناصره وأهم اتجاهاته بخاصة.

أ. في معنى المنهج

المنهج والنهج والمنهاج في اللغة سواء، وهو الطريق الواضح. واستنهجَ الطريقُ: صارَ نَهْجاً، ونهجتُ الطريقَ: سلكتُهُ[26]. قال الله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾ [المائدة: 48]. قال ابن كثير في تفسير هذه الآية الكريمة: «الشرعة وهي الشريعة أيضاً هي ما يُبتدأ فيه إلى الشيء، ومنه يقال شرع في كذا، أي ابتدأ فيه، وكذا الشريعة وهي ما يشرع فيها إلى الماء. أما المنهاج فهو الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق»[27].

لقد لاحظ بعض الباحثين أن الاستخدام المعاصر لكلمة منهج يعرف تعدداً في الدلالة وخلطاً في الاستعمال، «حيث نجد أنه يستخدم بدلالات

---

(26) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**. بيروت: دار صادر، 1997م، ج2، ص383.

(27) ابن كثير، إسماعيل أبو الفداء. **تفسير القرآن العظيم**. بيروت: دار الفكر، 1980م، ج2، ص588.

متنوعة، فتارة يكون مرادفاً للنموذج المعرفي والرؤية الكلية للإنسان والكون والحياة، فيقال: المنهج الإسلامي، وأخرى يرادف موضوعاً أو تخصصاً فيقال: المنهج الاقتصادي في الإسلام، أو المنهج السياسي في الإسلام، ويقصد به علم الاقتصاد أو علم السياسة عند المسلمين، وثالثة يرادف المذهبية فيقال: منهج المعتزلة أو الأحناف أو الحنابلة، ورابعة يرادف أسلوب البحث الذي يتتبعه [يتبعه] فرد أو مفكر معين فيقال: منهج ابن تيمية في كذا، ونادراً ما يستخدم في دلالة تقترب من المعنى الذي يركز على وسائل أو طرائق البحث العلمي، وهذه قضية تحتاج أيضاً إلى ضبط لتحديد دلالة المصطلح بين المتعاملين به»[28].

والدلالة المستخدمة نادراً هي المقصودة هنا، «يعرف المنهج في البحوث العلمية بعبارة موجزة بأنه فن التنظيم الصحيح لسلسلة الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين»[29].

إن هذه الطريقة المنظمة في البحث الفقهي ينبغي أن تكون واضحة لكل طالب للعلوم الشرعية وإلا لما صح تسمية اشتغاله فقهاً، لذلك يركز العلماء على اكتساب المنهج في الوقت ذاته الذي يُتَلَقّى فيه مفردات علم من العلوم، فإن الشرعة والمنهاج متلازمان.

قال النبي ﷺ في ما أخرجه مسلم: [مَنْ سَلَكَ طَرِيقاً يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْماً سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ بِهِ طَرِيقاً إِلَى الْجَنَّةِ][30]؛ فالطريق قد تحمل على المعنى المادي وقد تحمل على منهج البحث الذي يسلكه العالم للكشف عن الحقائق. قال

---

(28) عارف. «تقديم». ندوة قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية» مرجع سابق. ص9.

(29) أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم. **منهج البحث في الفقه الإسلامي: خصائصه ونقائصه**. بيروت: دار ابن حزم؛ مكة المكرمة: المكتبة المكية، 2000م، ص15.

(30) أخرجه الإمام مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه، **كتاب العلم**، رقم الحديث 2699، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، 1998م، ص1082.

ابن رجب الحنبلي (توفي 795هـ/ 1393م) في شرح هذا الحديث: «ويدخل فيه سلوك الطرق المعنوية المؤدية إلى حصول العلم مثل حفظه ومدارسته ومذاكرته ومطالعته وكتابته والتفهم له ونحو ذلك من الطرق المعنوية التي يتوصل بها إلى العلم»[31].

«والباحثون على حق حين يحرصون على تحديد المناهج التي يعالجون بها دراساتهم قبل مزاولة البحث في موضوعاتهم؛ إذ إن البحث عن الحقائق ومحاولة التوصل إلى قوانين عامة لا يكون بغير منهج واضح يلزم الباحث نفسه بتتبع خطواته ومراحله»[32].

ب. في التمييز بين المنهج والمنهجية

تُميّز بعض الدراسات الحديثة بين المنهج والمنهجية، وتجعل لكل لفظة دلالة خاصة استبعاداً للخلط الاصطلاحي. يقول نصر محمد عارف في تقديمه لندوة قضايا المنهجية: «المنهجية والمنهج ليسا حقيقة واحدة وإنما أحدهما يمثّل إطاراً للآخر، فالمنهجية Methodology، هي العلم الذي يدرس كيفية بناء المناهج واختبارها وتشغيلها وتعديلها ونقضها وإعادة بنائها، يبحث في كلياتها ومسلَّماتها وأطرها العامة، فهو الصلة ما بين النموذج المعرفي والمناهج Methods، التي تمثل الوسائل والطرائق التي تستخدم للوصول إلى الحقيقة ويسلكها العقل البشري لكشف غوامض الوجود وفك أسراره والاقتراب من حقائقه»[33]. يظهر من خلال هذا أن المنهج لصيق بالعلم الذي يجري فيه البحث، لذلك تتعدد المناهج بتعدد العلوم، أما المنهجية فهي بحث نظري «يندرج عادة ضمن موضوعات فلسفة العلم التي اتسع نطاق اهتمامها في

---

(31) ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد الحنبلي. **جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم**. بيروت: دار المعرفة، د.ت.، الحديث السادس والثلاثون، ص323.

(32) الجندي، محمد علي. «المناهج بين النظريتين الأحادية والتعددية». الندوة الثانية حول قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية. الجزائر، 1989م، ص103.

(33) المرجع السابق، ص8.

العصر الحاضر ليشمل دراسة وتحليل كل ما يتعلق بالعلوم ولغتها وتطويرها وتقنياتها . . . »[34].

ج. في معنى المنهج التربوي

المنهج التربوي هو المقصود الأساسي من هذه الدراسة، وإن كان منهج البحث الفقهي له مدخل مركزي في تكوين المنهج التربوي.

«أُعطيت للمنهج (التربوي) بمفهومه الحديث تعريفات عديدة ولعل من أدق هذه التعريفات وأوضحها دلالة ما يلي:

- المنهج التربوي هو جميع الخبرات: النشاطات أو الممارسات، المخططة، التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات (العوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.
- هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك في داخل الفصل أو خارجه»[35].
- إن المنهج التعليمي كما تعرفه التربية الحديثة هو «التخطيط الدقيق المتكامل الذي يرسم الاتجاه التعليمي العام، وهو يشمل الغايات والمرامي والأهداف التي تترجم إلى مضامين ومقررات مع تحديد لاستراتيجيات التعلم وطرقه ووسائله»[36].

هذا التعريف للمنهج التربوي يتعلق غالباً بالتدريس ما قبل الجامعي، حيث يكون ارتباط التلميذ بالمدرسة كبيراً، ولكن لا بأس من الاستفادة منه في إطار دراستنا هاته؛ إذ تندر البحوث البيداغوجية في التعليم الجامعي اكتفاءً

---

(34) باشا، أحمد فؤاد. «نسق إسلامي لمناهج البحث العلمي». الندوة الثانية حول قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، الجزائر، 1989م، ص67.

(35) هندي وعليان. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. مرجع سابق. ص17.

(36) بوشوك، المصطفى. «المنهج التعليمي والعمل التربوي المضبوط»، مجلة **التدريس** (مجلة مغربية لعلوم التربية). عدد 7 (1984م)، ص54.

بخبرة الأستاذ المعرفية وتعويلاً على التعلم الذاتي والتكوين المستقل للطالب، دونما حاجة إلى تخطيط وتقنين للعملية التعليمية-التعلمية؛ ولعمري إن هذا من الأخطاء القاتلة التي جنت على التدريس في الجامعة، وجعلته كثيراً ما يرتد إلى دركات الإسفاف ويخبط خبطَ عشواء.

نعم، ثمة فوارق بين تعليم الصغار وتعليم الكبار، ولكن هذا لا يسوِّغ القول بعدم الحاجة إلى منهج تربوي في التعليم الجامعي، وإن الحاجة إليه متعلقة بالتعليم في المراحل المتقدمة على الجامعة؛ إذ ليس هنالك عمل ناجح من دون خطة مسبقة واضحة المراحل والخطوات، والاختلاف بين المنهجين إنما يكون في الخصائص والقضايا التفصيلية لا في ذات المنهج.

«تشتمل بنية المنهج على أربعة عناصر أساسية مترابطة، يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، هي: الأهداف، المحتوى، الخبرات التعليمية، والتقويم، ما يشير إلى أن هناك أربعة أسئلة رئيسة لا بد من الإجابة عنها عند بناء أي منهج، وهذه الأسئلة هي:

- لماذا نُعلّم؟ ويُشير هذا السؤال إلى الأهداف المراد تحقيقها.
- ماذا نُعلّم؟ ويشير إلى المادة الدراسية (المحتوى) التي سنُعلِمُها.
- كيف نُعلّم؟ ويُشير إلى الطرق والأساليب والأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف.
- كيف يمكن الحكم على النتائج؟ ويشير إلى أسلوب التقويم المتّبع»[37].

تتعدّد المناهج التربوية نتيجة للاجتهادات المتنوعة في فلسفة التربية، فبعض المناهج تركز اهتمامها على المعرفة وتنظيمها المنطقي، وبعضها تهتم بشخصية المتعلم ونموّه العقلي، ومناهج أخرى تُعنى بالوظيفة الاجتماعية للعلم وفائدته العملية. وسيأتي بيان ذلك إبّان الحاجة إليه.

(37) هندي وعليان. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. مرجع سابق. ص85-86.

3. اصطلاحات تربوية

يُعنى هذا المدخل بتعريف بعض الاصطلاحات التربوية التي يكثر وُرودها في هذه الدراسة؛ ونظراً إلى كثرة المصطلحات -كما هو موضّح في الفهرس المخصّص لها- سأكتفي بتعريف قدر قليل منها مما تمس الحاجة إلى تعريفه، أو مما تكثر فائدته، أو ما يستعمل منها في سياقات المواضيع المبحوثة بأكثر من معنى.

أَلفِتُ الانتباه بدءاً، إلى أن أكثر الاصطلاحات التربوية المعاصرة، لا تخرج عن كونها إما تعريباً لاصطلاحات غربية منشأً ولغةً، أو ترجمةً لها، أو استعمالاً لبعض الألفاظ المتداولة قديماً للدلالة على معانٍ حديثة مستمدة من مفاهيم علوم التربية المعاصرة.

وبالرغم من المَلحظ المشار إليه، لا أجد بدّاً من اعتماد تلك المصطلحات في خضمّ هذا البحث، فإنها نالت من الذيوع والشهرة ما يجعل استعمالها في الموضوع المدروس يرفع عنه التضييق والخصوصية، ويجعله مفهوماً لأكثر من جهة علمية. ولا يسعنا إضافة إلى ذلك، إنكار القيمة النظرية والمنهجية التي يتحلى بها البحث التربوي المعاصر، سواء في نظرته التحليلية لعمليتَي التعليم والتعلّم، أو في دقة تقسيماته واصطلاحاته.

أ ـ علم التدريس: الديداكتيك

قال صاحب **لسان العرب** في شرح لفظة التدريس: «ودَرَسَ الناقةَ يدْرُسُها دَرْساً: راضَهَا، ودَرَس الكتاب يدرُسُه درْساً ودراسة، ودارسه من ذلك، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقد قُرئ بِهما: ﴿وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ﴾ [الأنعام: 105]، [وَلِيَقُولُوا دَارَسْتَ]، وقيل دَرَسْتَ: قَرَأْتَ كتب أهل الكتاب، ودارَسْتَ: ذاكَرتهم»[38].

يحمل التعريف اللغوي معاني المعاندة والمحاولة والترويض، وهي

(38) ابن منظور. **لسان العرب**. مرجع سابق. ج6، ص79.

المعاني التي قضت أن يتحول التدريس إلى علم قائم بذاته، تبلورت أدبياته في علوم التربية المعاصرة. والتدريس بوصفه علماً من العلوم يطلق عليه في المدارس التربوية الغربية -والعربية بالتبعية لها- اصطلاح الديداكتيك La Didactique، وتعْني في أقرب معانيها ما يلي: «الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بُغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها، وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود. ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي مشكلة منطقية وسيكولوجية»(39).

ويقترح أحد التربويين المغاربة تعريفاً تقريبياً للديداكتيك، حيث يقول: «ويمكن بدورنا أن نصُوغ تعريفا شاملاً للديداكتيك يتضمن معظم مكونات موضوعها، وذلك على الشكل التالي: الديداكتيك هي الدراسة العملية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المرسومة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي - الحركي»(40).

يتضح من مجمل التعريفات الموضوعة لاصطلاح الديداكتيك، أنها تعنى:

- بالبحث في المادة العلمية من أجل تنظيمها تنظيماً صالحاً للتمرير والتلقي في حصص التعليم.
- بالبحث في الجوانب النفسية والعقلية للمتعلم من أجل تنظيم المادة وفق حاجاته، واختيار أنسب الطرق والوسائل.
- بالبحث في مواقف التعليم وتقنياته وطرقه ووسائله التي تساعد على تدريس مادة معينة.

---

(39) الفارابي، عبد اللطيف [وآخرون]. **معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1994م، ص46. وانظر أيضاً: بناني، رشيد. **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**. الرباط: منشورات الحوار، 1991م، ص39.

(40) الدريج، محمد. «ما هي الديداكتيك؟»، مجلة **التدريس**. مرجع سابق. ص46.

إذا كان البحث التربوي منصبّاً على مادة دراسية محددة، فإننا نكون بصدد «الديداكتيك الخاصة»، كما هو الشأن في هذه الدراسة، ويقابلها «الديداكتيك العامة»، وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية.

ب ـ البيداغوجيا: علوم التربية

البيداغوجيا la pédagogie، هي علم التربية، سواء كانت جسدية أم عقلية أم أخلاقية، وهي تستفيد من معطيات حقول معرفية كثيرة كعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإحصاء. ولذلك درج التربويون العرب على ترجمتها إلى علوم التربية. وينبغي عدم الخلط بين التربية L éducation والبيداغوجيا، فإن **الأولى** تعني الممارسة والتطبيق، ويعرفها بعضهم بأنها عملية تنمية متكاملة وديناميةتستهدف مجموع إمكانات الفرد الوجدانية والأخلاقية، والعقلية والروحية والجسدية، أو هي سلسلة من العمليات يدرب من خلالها الراشدون الصغار من نفس نوعهم، ويسهلون لديهم نمو بعض الاتجاهات والعوائد. أما البيداغوجيا فهي بحث نظري يهدف إلى تحقيق تراكم معرفي أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية من أجل اقتراح تقنيات وطرق للممارسة التربوية. وبهذا المعنى يمكن أن نتحدث عن البيداغوجيا المؤسساتية أو البيداغوجيا اللاتوجيهية أو بيداغوجيا حل المشكلات...[41].

ج. التقويم

ترد كلمة «التقويم» في هذا البحث للدلالة على معنيين مختلفين:

المعنى الأول؛ لا يخرج عن الاستعمال اللغوي العام. قال ابن منظور: «قَوَّمَ السلعة واستقامها: قدّرها... قوّم دَرْأَهُ: أزال عِوَجه»[42].

---

(41) انظر: الصدوقي، محمد. **المفيد في التربية**. فاس: مطبعة أنفوبرانت، 2006م، ص19. وانظر أيضاً: الفارابي [وآخرون]، **معجم علوم التربية**. مرجع سابق. ص36.

(42) ابن منظور. **لسان العرب**. مرجع سابق. ج12، ص496.

بهذين المعنيين، أي تقدير القيمة وإزالة الاعوجاج أَستعملُ «التقويم» في القسم الثاني، الذي عقدته لنقد مناهج التدريس التراثية واستجلاء جوانب التألّق فيها، ونقاط الضعف والقصور.

المعنى الثاني، هو أحد الاصطلاحات التربوية التي يُقصد بها مجموع الإنجازات والأنشطة التي تمكّن من الحُكم على أثر ما اكتسبه المتعلمون في موضوعٍ ما من مهارات ومعارف وفق أهداف محدّدة له[43].

التقويم في الاصطلاح التربوي L évaluation، هو أحد عناصر المنهاج التي سبقت الإشارة إليها، ومن أبرز فروع البحث التربوي المتعلق بالتقويم ما يصطلح عليه بعلم الامتحان la docimologie، وهو يعنى ببيان أنواع الاختبارات وكيفية تصميمها وإجراءات تطبيقها...

(43) انظر: الفارابي [وآخرون]. **معجم علوم التربية**. مرجع سابق. ص56. وانظر: مادي، لحسن. **الأهداف والتقويم في التربية**. الرباط: بابل، 1990م، ص16.