منهاج تدريس الفقه

دراسة تاريخية تربوية

منهاج تدريس الفقه

دراسة تاريخية تربوية

نسخة الأرشيف
المعهد العالمي للفكر الإسلامي
مكتب الأردن
www.iiitjordan.org

مصطفى صادقي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

© المعهد العالمي للفكر الإسلامي - هرندن - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية

الطبعة الأولى 1433هـ/ 2012م

منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية

المؤلف: مصطفى صادقي

موضوع الكتاب 1 ـ تاريخ الفقه 2 ـ مناهج تدريس الفقه
3 ـ دراسات إسلامية 4 ـ المذهب المالكي

ردمك (ISBN): 978-1-56564-467-0

جميع الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو جزء منه، أو نقله بأي شكل أو واسطة من وسائط نقل المعلومات، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك النسخ أو التسجيل أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطّي مسبق من الناشر.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
المركز الرئيسي - الولايات المتحدة الأمريكية
The International Institute of Islamic Thought
P. O. Box: 669, Herndon, VA 20172, USA
Tel: (1-703) 471 1133 / Fax: (1-703) 471 3922
www.iiit.org / iiit@iiit.org

مكتب التوزيع في العالم العربي
بيروت - لبنان
هاتف: 009611707361 - فاكس: 009611311183
www.eiiit.org / info@eiiit.org

الكتب والدراسات التي يصدرها المعهد لا تعبر بالضرورة عن رأيه وإنما عن آراء واجتهادات مؤلفيها

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

مقدمــة 11

الفصل التمهيدي: المداخل المنهجية والاصطلاحية 23

المداخل المنهجية 24

المداخل الاصطلاحية 44

القسم الأول

مستوى الوصف والتحليل

المنهج التربوي الفقهي بالغرب الإسلامي

خصائصه وعناصره

تمهيـد 61

الفصل الأول: المنهج التربوي في فقه السَّمَاعات 63

تعريف فقه السَّماعات وأهداف تدريسه 65

المحتوى الدراسي لفقه السَّماعات 75

طُرُق تدريس فقه السَّماعات، وأساليب تقويمه 85

الفصل الثاني: المنهج التربوي في فقه الشروح والتفريعات 93

محاولة في التعريف وتحديد المجال الموضوعي 93

أهداف التدريس في فقه الشروح والتفريعات 96

المحتوى الدراسي لفقه الشروح والتفريعات 100

الفصل الثالث: المنهج التربوي في فقه التأصيلات 111

تعريف فقه التأصيلات، وأهداف تدريسه 111

مدارس فقه التأصيلات 117

المحتوى التعليمي لفقه التأصيلات 127

الفصل الرابع: المنهج التربوي في فقه المختصرات 135

تعريف فقه المختصرات، وأهداف تدريسه 135

المحتوى الدراسي لفقه المختصرات 140

طرق التدريس في فقه المختصرات 152

القسم الثاني

مستوى النقد والتقويم

تقويم مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي

تمهيد 163

الفصل الخامس: النقد الداخلي لمناهج تدريس الفقه التراثية 165

ملاحظات نقدية متعلقة بالمحتوى التعليمي 165

نقد طرائق التدريس وأساليب التقويم 184

ملاحظات نقدية على جوانب أخرى متعلقة بالمنهج 201

الفصل السادس: النقد الخارجي لمناهج تدريس الفقه 209

استثمار المنازل العقلية في مناهج التدريس 209

وظيفية المعرفة الفقهية في مناهج التدريس 224

الفصل السابع: تشخيص بعض النقائص في الدرس الفقهي المعاصر 239

التفكك المنهجي في درس الفقه 240

ضعف الإنتاج وتضخم الجوانب التاريخية 256

القسم الثالث

مستوى البناء والتركيب

الأسس النظرية والعملية لبناء منهاج معاصر لتدريس الفقه

تمهيد 267

الفصل الثامن: المرتكزات العامة لإصلاح تدريس الفقه 269

المرتكزات المعرفية (الإبيستيمولوجية) 269

المرتكزات التربوية (البيداغوجية) 284

الفصل التاسع: استثمار محصلات التقويم في تطوير عناصر المنهاج 295
تطوير المحتوى الدراسي 296
تطوير طرائق التدريس وأساليب التقويم 312
الفصل العاشر: تطوير الإنجازات العملية (الديداكتيكية) 333
مداخل تدريس الفقه الإسلامي 333
المناخ العام لإصلاح تدريس الفقه 356
خاتمـــة 365
المصادر والمراجع 373
كشاف الأعلام والمصطلحات 383

مقدمـــة

الحمد لله حمداً يُوافي نِعَمه، ويُكافئ مَزيده، والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً.

اللَّهُمَّ إنّا نسألك علماً نافعاً وعملاً صالحاً، ونسألك السَّداد والرشاد، اللَّهُمَّ بارك في هذا العمل واجعله خالصاً لوجهك الكريم، آمين.

أما بعد،

إن الفقه الإسلامي من أشرف العلوم ومن أكثرها دلالة على الله تعالى، وهو قانون الأمة ودستورها، وهو كما وصفهُ شهاب الدين القرافي (توفي 684هـ/ 1285م) «عماد الحق ونظام الخلق، ووسيلة السعادة الأبدية، ولباب الرسالة المحمدية، من تحلَّى بِلِباسه فقد ساد، ومن بالغ في ضبط معالمه فقد شاد»[1].

والفقه بحر زاخر ومسائله لا تقع تحت الحصر، فإنه موصول بنصوص الوحي بأقوى الوشائج -وهذه لا تنقضي عجائبها- وهو إلى ذلك حاكم في قضايا الناس وشؤونهم العملية -وهي لا تعرف الثبات والسكون-.

غير أن من له أدنى اطلاع على الحقل المعرفي للعلوم الشرعية -تعليماً أو تعلُّماً- لا تُخطئ عَيْنُه إبصار بعض الكبوات الجسيمة التي تُقلّل من القيمة العلمية للفقه، وتحُدُّ من أدائه المنهجي والوظيفي.

---

(1) القرافي، شهاب الدين. **الذخيرة**. تحقيق: محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م، ج1، ص34.

أولاً: إشكالات معاصرة

لستُ أزعم ما لا دليل عليه، إذا ادّعيتُ أن ثمة إشكالات حقيقية تعوق الاشتغال الفقهي السَّديد سواء في جانب الفتوى أو على صعيد التأليف أو على مستوى التدريس. وهذه ثلاثة من أبرز تلك الإشكالات:

الأولى، تفكُّك منظومة العلوم الشرعية: لا يصدق على علوم الشريعة وصف المنظومة إلا إذا كانت نسقاً واحداً، وكان بينها من الترابط المنهجي والتكامل المعرفي ما يجعل بعضها يُفضي إلى بعضها الآخر، فلا تتحقَّق مقاصدها إلا باتحاد أجزائها.

من قواعد النسقية المطلوبة في العلوم الشرعية:

- أن يُعلم ما بينها من علاقات، سواء العلاقات العمودية: الترابط بين مباحث العلم الواحد، أو العلاقات الأفقية: الترابط بين العلوم المختلفة.
- أن يُعلم ما فيها من أولويات وأيها أحق بالاهتمام والمزيد من العناية من غيره.
- أن تُعرف التراتبية بين أجزائها لتكون سُلَّماً إلى الغايات.
- أن يُعرف أيّها من علوم المقاصد وأيّها من علوم الوسائل.

غياب تلكم القواعد في التأليف أو التدريس يؤثر على الفقه أيّما تأثير، فإنك قد تجد الفقه مبتور الصلة عن القرآن الكريم والحديث الشريف، وقد تجد علم مصطلح الحديث لا أثر له في الاشتغال الفقهي، وقس على ذلك باقي العلوم.

وإذا نظرت إلى الجامعة ومجالس الدرس مع كونها تتحلّى بنوع من الضبط الأكاديمي، فإنك ترى وحدات العلم الشرعي كالجزر المتناثرة، ليس بينها خيط ناظم أو حبل موصول؛ يتلقاها الطالب مُجتزأة متباينة في مباحثها ومختلفة في مناهجها، فلا يقع في نفسه ما بينها من الصلات، ثم لا يُحسن بعد ذلك استثمار محصّلاتها في إنتاج خطاب فقهي مُنضبط. لا أتكلم عن

خفاء النسقية المذكورة عن آحاد الفقهاء والباحثين والأساتذة، ولكن أرى أنها بالرغم من جلائها نظرياً، وبالرغم من كونها معلومة لمن شدا في فنون الشريعة، إلا أنها معدومة تطبيقياً، وغائبة في أدبيات الطلب الشرعي.

الثانية، ضعف الإنتاج الفقهي المعاصر: المؤشرات الدالة على هذه الإشكالية لا تنحصر عند المعيار الكمّي -وإن كان له اعتبار بالقياس إلى عدد خرّيجي المعاهد والكليات الشرعية- وإنما تتجاوز ذلك لتشمل الضعف المعرفي، وأقصد به قلّة الدراسات الفقهية التي تستطيع استنطاق التراث الثقافي واستخلاص إجاباته المفيدة، ولا تَغْفَل في الوقت ذاته عن المعطيات المعاصرة والقضايا المستجدة. من شواهد ذلك ما نراه من انصراف أكثر البحوث الجامعية إلى الجوانب التاريخية المحضة، كدراسة الأعلام وعطاءاتهم الفكرية، أو تحقيق المخطوطات من غير أن يرافقه دراسة جادة للمخطوط.

لا يعني هذا النقد إنكاراً للقيمة العلمية لمثل هذه البحوث، بل كل ما يقصده هو الإشارة إلى بعض العيوب التي ارتبطت بها، ولعل من أبرزها الخضوع لسلطان التاريخ وقوته الآسرة، مع غياب القيمة العملية التي تُسهم بقدر من الأقدار في الإجابة عن إشكالات الحاضر وتحدياته.

أضف إلى ما سبق من جوانب ضعف الإنتاج الفقهي المعاصر، الضعف الوظيفي، وأعني به انسحاب الأداء الفقهي من مواقع التأثير والريادة، وتلك خصلة لحقته من الضعفين السابقين؛ فإن الفقه حين ضعف منهجه (لتفكُّك منظومة العلوم الشرعية) ضعف بالتبعية عطاؤه المعرفي، ومنهما سَرَى الضعف إلى وظيفته الاجتماعية، فقلَّت أياديه البيضاء التي كان من المفترض أن تترك أوضح البصمات على الصُّعُد المحلية والعالمية.

الثالثة، غياب منهج واضح المعالم في تدريس الفقه: لا يصحّ أن نَحْصر منهج التدريس عند مستوى الطرائق التي قد ينتهجها هذا الأستاذ أو ذاك في الأداء الصفّي، أو عند مستوى الأساليب والوسائل التي يتوسّلون بها في مجالس الدرس؛ إن المنهج قبل ذلك هو تفكير إيبيستيمولوجي في المادة العلمية، من ناحية أهداف الفقه ومضامينه، ومنهجه ووظائفه.

ثم بعد الحسم النظري في هذه القضايا، يتدخل الفعل التربوي/ البيداغوجي الذي يحدّد الاختيارات النظرية ويبني على أساسها صيغاً عملية قابلة للتمرير في حصص الدروس.

غياب تلكم التراتبية المشار إليها ينعكس سلباً على منهج التدريس. ولا يُعجزنا الأمر أن نرصد الكثير من وجوه النقص التي تكتنفُه، ولكن أذكر بعضها اختصاراً، فليس هذا محلّ التفصيل:

- تأرْجُح المنهج بين التراث الفقهي ومتطلبات العصر بغير ضابط يحكم الاختيارات من الماضي ومقدارها ونوعها، ويُحدّد كيفية التعامل مع الحاضر.
- عدم الحَسم المبدئي في طريقة التعاطي مع المذهب المختار ومع التعددية المذهبية.
- عدم جلاء سُبُل نَقْل المنهج الفقهي بالموازاة مع نقل المعرفة الفقهية في أثناء التدريس.

ثانياً: فرضية البحث

أُقرِّرُ بدءاً أن النهوض من الكبوات المذكورة مُتعدِّد السُّبُل والمسالك، وهو لا يحصل على كماله إلا بها مجتمعة. وإن القضايا الفاعلة في نماء الاشتغال الفقهي وفي جودة إنتاجه كثيرة ومتداخلة، أذكر منها:

- قضية التطبيق العملي للفقه وارتباطه بالمؤسسات التشريعية والتنفيذية.
- الاجتهادات القضائية (العمل الفقهي).
- التأليف والتحقيق والنشر والأعمال النقدية.
- الخدمات العلمية الداعمة، كإعداد الفهارس والكشافات والموسوعات والمعاجم.
- المنظومة التربوية عموماً، وتدريس الفقه بصفة خاصة.

ليس بوسعنا الاختلاف في أن كمال الإصلاح لا يتأتّى إلا بتكامل أسبابه

مما ذكرنا ومما نكون قد غفلنا عنه، غير أن الباحث يُقدّر -في نظره المتواضع- أن عِلّة العِلل، والسّبَبَ الأقوى الذي تتوقّف عليه بقية الأسباب ومن دونه لا يكون لها أثر كبير في النهضة الفقهية، إنما هو العامل التربوي؛ أي إصلاح النظام التعليمي الخاص بالمنظومة الشرعية. وبنظرة أكثر تفصيلاً، إصلاح منهاج تدريس الفقه.

إن منهج التدريس كما ألمحتُ سابقاً، يُثير مجموعة من الأسئلة المُتَرَقِّيّة نحو الحَلِّ، تبدأ ذات طبيعة إبيستيمولوجية (متعلقة بالمعرفة الفقهية ومنهجها) وتأخذ بعد ذلك الصفةَ البيداغوجية (تُرَاكِمُ المعارِفَ لتحدّد الاختيارات ومواقف التعليم)، ثم تتحوَّل في نهاية المطاف إلى أسئلة ديداكتيكية (تعالج المادة العلمية في سياق تعليمي، وتنظر إلى طبيعة المتلقّي لتُحدّد كيفيات إنجاز الدرس).

تلك الشمولية في الأسئلة تجعل البحث التربوي يستحضر أكثر الإشكالات المعاصرة مما أشرت إليه، بمختلف تفاصيلها وأبعادها، ويحاول الإجابة عنها بِجواب لا يقف عند المستوى النظري، بل يُدَعِّمُه بالصيغ العملية.

بدافع من فَرَضية أن العامل التربوي هو المدخل الصحيح لإصلاح المجال الفقهي والرفع من جودة إنتاجه، تحاول هذه الدراسة المتواضعة اقتحام عقبة كَأَدَاء، لتُسهم ولو بنزر يسير في بناء منهج معاصر لتدريس الفقه.

انتهج البحث في سبيل تحقيق المقصود، طريقاً ثُنائي المَسْلك حيثُ:

- انطلق من دراسة تاريخية تحاول تحليل مناهج التدريس الفقهي التراثية، وإخضاعها لمبضع النقد والتقويم، بخاصة المناهج التي سادت في الغرب الإسلامي[2].
- عمل على تشخيص المعطيات التربوية المعاصرة في مجال العلوم الشرعية، لينتهي إلى دَمْج المحصِّلات الطّيبة، والتأليف بينها في نَسَق يجمع بين العُمق النظري والقابلية للتطبيق.

---

(2) قد تتعدد تعاريف الغرب الإسلامي، ولكن المقصود به في هذه الدراسة، مجموع الأقطار التي كان لها عطاء بارز في المجال الفقهي وهي الأندلس وتونس والمغرب الأقصى والجزائر، ثم بدرجة أقل بلاد شنقيط وليبيا.

وستتولى المداخل المنهجية بيان سبب هذا الاختيار، والمنهج المعتمد في البحث، وبعض القضايا الأخرى، بما يرفع عن الموضوع كل غموض أو التباس.

ثالثاً: أهداف البحث

إن الهدف العام المتَوَخّى من هذه الدراسة، هو الإسهام في رسم معالم منهاج معاصر لتدريس الفقه، يكون قابلاً للتطبيق العملي في الجامعات التي تُعنى بتدريس العلوم الشرعية.

في سياق هذا الهدف العام، تبرز بعض الأهداف الوسيطة التي لا تخفى أهميتها وقيمتها المعرفية:

الهدف الأول؛ دراسة التراث التربوي للغرب الإسلامي واستنطاق المسكوت عنه؛ إن الغالب على التراث هو المضامين العلمية في مختلف الفنون، ومن أبرزها الفقه الإسلامي، فهذا قد حفظته الكتب والمدونات، وخضع للدراسة والتحقيق؛ أما الأداء التربوي فهو في الغالب الأعم مسكوت عنه، ولا تكاد تظفر منه إلا بإشارات قليلة. وعلى الرغم من وجود أبحاث تربوية ليست بالقليلة حفظها لنا التاريخ من أعمال السابقين، إلا أنها «تركّز على تنظيم المعارف وأحوال المعلم والمتعلّم وقلما تلتفت إلى الجانب البيداغوجي المباشر (طرق التدريس). إن عدم تركيز الجانب التعليمي في النظرية التربوية الإسلامية على الفعل التدريسي، راجع إلى كون طرق التدريس لم تكن تطرح مشكلاً، لأنها متضمنة في العلم ذاته موضوع التدريس، وبعبارة أخرى فلكل علم منطقه البيداغوجي الداخلي الذي أدى إلى نموه، وهذا المنطق يتمكن منه ضمنياً كل طالب علم ويعتمده -ضمنياً أيضاً- حينما ينتصب لتعليم غيره، صغيراً كان أو كبيراً»[3].

---

(3) مصباح، رمضان. «نحو تأسيس ديداكتيك مادة التربية الإسلامية»، **مجلة التبصرة** (دورية متخصصة تصدرها منسقية التربية الإسلامية، تعنى بالبحوث التربوية والدراسات

يتوخّى البحث إظهار بعض الجوانب الضمنية من الفعل التعليمي التراثي، وذلك من خلال وصف مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي وتحليل عناصرها.

الهدف الثاني؛ تقويم التراث التربوي المتعلق بالفقه واستخلاص عناصر القوة فيه، وهذا الهدف أساسي باعتبار طول التجربة التربوية في الغرب الإسلامي، وتنوّع عطاءاتها وبروز أعلامها. لا يصح أبداً أن ندير أظهرنا لتراثنا التربوي، ونتوجّه بالكامل إلى مستحدثات التربية المعاصرة؛ فهذا من شأنه أن يَبُتَّ صِلَتنا بمخزون معرفي وثراء منهجي، لا يزهد فيه إلا من جَهل قيمته وتَميُّزَه.

الهدف الثالث؛ الانفكاك عن التبعية غير الواعية للأنماط التربوية الغربية (الأوروبية)، وتعزيز الارتباط بالتاريخ التربوي المُشرق.

لقد عرفت المنظومة التربوية العربية اختيارات بيداغوجية مأخوذة بحذافيرها عن الأنماط التربوية المتداولة في الدول الأوروبية (سواء المدارس الفرانكفونية أو الأنغلوسكسونية) مثل مدخل التدريس بالأهداف، ومدخل التدريس بالكفايات، ومدخل الإدماج. وقد عرفت هذه الاختيارات (والحقيقة أنها اختيارات عند واضعيها فحسب) طريقها إلى الجامعات العربية بما في ذلك شعب الدراسات الإسلامية وكليات الشريعة. ولنا أن نتساءل: هل تنتهض هذه الأنماط البيداغوجية بمقاصد الدراسة الشرعية عموماً والفقهية بصفة خاصة؟ هل تراعي خصوصيات المواد الشرعية ومنطقها الداخلي؟

إن الذي يؤكد شرعية مثل هذه الأسئلة، أن تلك الاختيارات نشأت في أوساط غير مسلمة ولا معنى لديها لعلوم شرعية، ولا لمركزية النص الموحى به، فهذه الاعتبارات لم تحضر في أذهان التربويين والمنظِّرين، حين قَعَّدوا مفردات الأنماط التربوية، ولم يُعيروها أدنى اهتمام.

الإسلامية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وجدة). عددان 5-6 (2001م)، ص79.

ثم إن المقرّر من طبائع العمران أن المغلوب يفنى في سياسة الغالب، وعليه قد يكون اعتمادنا لتلك الاختيارات التربوية، غير واعٍ وليس فيه من معنى الاختيار إلا الاسم، فكانت الحاجة ماسّة إلى دراسة واعية تبحث في التراث لأنه الأصل الأصيل، ولا تغفل عن مستحدثات التربية المعاصرة، لأن سُنّة التغيّر والتحديث تدعو إلى ذلك.

فهذا الهدف إنما هو استجابة لدعوة جديرة بالاعتبار، مفادها أن البحث الأصيل هو الذي يتعامل مع كل تراث بشري ومع كل إنتاج ثقافي مهما كان مصدره أو القائل به، على ألا يُفقده ذلك النظرة المتوازنة والمنهج السليم، بل يتّبع أحسن القول، من دون الخضوع لسلطة رمزية سواءً كان مصدرها الماضي أو الحاضر.

رابعاً: القيمة المضافة للبحث

إن نظرة فاحصة للأعمال التربوية التي تناولت منظومة العلوم الشرعية أو الفقه بصفة خاصة، تظهر أن ثمة ثلاث مجموعات يمكن أن تُصنَّف فيها تلك الأعمال، وهو تصنيف تاريخي ولكن فيه أيضاً بعض الاعتبارات الموضوعية.

الصنف الأول: الأعمال التربوية القديمة

اعتنت بنوعين من البحث، **الأول**، يَهتم ببعض القضايا الإبيستيمولوجية الصّرفة، كقضية تصنيف العلوم، وصلات الوصل بينها، وتراتبيتها ومناهجها «ترتيب العلوم» لأبي بكر المرعشي (توفي 1145هـ/ 1732م)؛ و«الأقنوم في مبادئ العلوم» لعبد الرحمن بن عبد القادر الفاسي (توفي 1102هـ/ 1690م)؛ «نَظْمٌ في ترتيب العلوم» لأحمد بن خليل السكوني (توفي581هـ/ 1185م).

الثاني، اهتم بتناول العلوم الشرعية أو بعضها (خصوصاً علوم الحديث) في سياق التدريس وعلاقات التحمّل والأداء، وركّز بالخصوص على الجوانب الشرعية والأخلاقية، كالتأصيل الشرعي لبعض تصرفات الأستاذ والآداب التي ينبغي أن يتحقّق بها الطالب... (وصية يحيى بن يحيى الليثي (توفي 234هـ/ 848م) لطلبة العلم؛ «فضل طلب العلم» لأحمد بن خالد بن الحباب (توفي

323هـ/ 935م)؛ «جامع بيان العلم وفضله» لابن عبد البر (توفي 463هـ/ 1070م)؛ «تمام النصيحة في إرشاد الطلبة» لأيبورك بن عبد الله السوسي السملالي (توفي 1058هـ/ 1648م)؛ «بلوغ أقصى المرام في شرف العلم وما يتعلق به من أحكام» لمحمد بن مسعود الطرنباطي الفاسي (توفي 1241هـ/ 1825م)[4].

وقد تجمع بعض المؤلفات بين الأمرين المذكورين معاً كالقانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم لأبي علي الحسن بن مسعود اليوسي (توفي 1102هـ/ 1690م)، غير أنها لا تعتني بمنهج التدريس في شموليته، ولا تحدّد طرقاً واضحة في الطلب الفقهي.

الصنف الثاني: البحوث التربوية الحديثة

انطلقت أكثرها من ملاحظة وجوه الضعف في المنظومة التربوية الشرعية، وأذهلَها مستوى الفرق بين أنماط التدريس الموروثة وما بلغته المدنية الغربية من تفوّق علمي وتربوي ومن رقي في الإبداعات الحضارية، فعملت على تشخيص مواطن القصور واقترحت بعض وصفات العلاج، وقد تزامن ذلك مع تدخّل الإدارات الاستعمارية في تعديل أنماط الدراسة بالمعاهد العتيقة والجامعات الأصيلة كالقرويين والزيتونة والأزهر؛ «أليس الصبح بقريب» للطاهر بن عاشور؛ «الفكر السامي» للحجوي الثعالبي؛ «تاريخ التشريع» للخضري؛ أعمال محمد عبده والمراغي وعلّال الفاسي).

يُلاحظ على كتب هذا الصنف -بالرغم من جودة بعضها في التشخيص واقتراح الحلول- أنها تكلمت بصورة عامة عن مجمل العلوم الشرعية ولم تتمحّض لدراسة المنهج التربوي للفقه، وهذه الملاحظة جعلتها لا تخرج عن

---

(4) انظر: المنوني، محمد. **قبس من عطاء المخطط المغربي**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1999م، ج2، ص819-821. وانظر أيضاً:
- حماني، عبد الحميد. **مقدمة تحقيق القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**، للحسن بن مسعود اليوسي. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص89-91.

النظرات العمومية وغلب عليها معالجة ما يتعلق بالكتب المدرسية، فيما تخفى عناصر المنهاج الأخرى؛ ثم إن أكثر المقترحات التي أتَتْ بها إنما كانت مرتبطة بظروف خاصة لم تَعُد هي ذاتها في واقعنا التربوي المعاصر.

الصنف الثالث: الدراسات التربوية المعاصرة

أكثر البحوث التربوية المعاصرة[5] التي أنتجها التربويون العرب تتعلق بالتعليم ما قبل الجامعي، خصوصاً التي تعالج بعض المواد المشتركة بين النظامين التربويين الغربي والإسلامي، كتدريس اللغات أو العلوم التجريبية أو العلوم الإنسانية؛ ولم تحظَ المواد الشرعية إلا بحظ قليل من البحث التربوي، لأنها مواد لا نظير لها في المنظومة الغربية، ولا يخفى أن البحث التربوي في الغالب إنما هو رَجع صدى لما يقول به أهل الاختصاص في الغرب.

والأعمال المتعلقة بالعلوم الشرعية أو بمادة التربية الإسلامية في التعليم ما قبل الجامعي، لا تفي بالغرض في الموضوع الذي نحن بصدده، نظراً إلى اختلاف طبيعة المرحلتين، وغلبة التخصّص والعمق المعرفي في الطلب الجامعي؛ ولكن مع ذلك يمكن الاستفادة منها في حدود قليلة مع مراعاة الخصوصيات.

أما الدراسات المختصة بتدريس علم الفقه، فهي في العموم نادرة وغير مستوية، وأكثرها لا يخرج عن بعض المقالات المختصرة في مجلات غير مختصة[6]، وكَتَب أحد المعاصرين كتاباً مختصراً بعنوان «تكوين الملكة

---

(5) أقصد بالدراسات التربوية المعاصرة في سياق هذا البحث، مختلف الإنتاجات التي أسهم بها التربويون العرب بعد خضوع المدارس العربية للأنماط التربوية الأنجلوسكسونية والفرنكفونية، وتبنّي التعليم العربي للبيداغوجيات الغربية المختلفة؛ وقد تأخر ذلك إلى ما بعد ستينيات القرن العشرين.

(6) انظر: إمام، محمد كمال الدين. «نحو تطوير تدريس علمي أصول الفقه والفقه»، **مجلة المسلم المعاصر**. سنة 28، عدد 112 (محرم-ربيع الأول 1425هـ-نيسان/أبريل-حزيران/يونيو 2004م)، ص5 وما بعدها.

الفقهية»[7]، غير أن الإضافات التربوية فيه قليلة جداً، وظهر لي أنه لم يستطع الفكاك مِن منهج التدريس السائد في القرون الأخيرة؛ أي منهج المختصرات، وهذا عليه من النقد ما عليه.

وكانت كلية الشريعة في جامعة الزرقاء الأهلية الأردنية، قد نظمت مؤتمراً سنة 1999م في موضوع «تدريس علم الفقه في الجامعات، الواقع والطموح»؛ وقُدِّمت فيه أبحاث عالجت هذا الموضوع المهم من جوانب مختلفة، ولكنها غير مترابطة عضوياً، ما يجعلها بعيدة عن تقعيد منهج معاصر لتدريس الفقه.

وعموماً، فإنه بعد اطلاع لا بأس به على كتب وأبحاث كثيرة من الأصناف الثلاثة المذكورة، أرى أن الدراسة التي أتقدّم بها قد حملت إضافات تُثري البحث التربوي في مجال تدريس الفقه.

وقد بذلت جهدي في أن تكون هذه الدراسة طويلة النَّفَس في الجوانب النظرية، تتحلّى بقدر من العمق في التحليل، والتأنّي في التقويم وإصدار الأحكام، ثم تكون شديدة الارتباط بالجوانب العملية.

وقد قسمت البحث إلى فصل تمهيدي وثلاثة مستويات من الدراسة، فجاء التصميم العام على الشكل الآتي:

- فصل تمهيدي، يُعنى بالمداخل المنهجية والاصطلاحية.
- المستوى الأول، خصّصتُه لوصف المناهج التراثية في تدريس الفقه بالغرب الإسلامي ولتحليل عناصرها، وعنونته: «المنهج التربوي الفقهي بالغرب الإسلامي: خصائصه وعناصره»؛ وعقدت له القسم الأول.
- المستوى الثاني، يُعنى بتقويم المناهج الموصوفة في القسم السابق، وكذا بتشخيص التدريس المعاصر، وعنونته: «تقويم مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي»؛ وجعلت له القسم الثاني.

---

(7) الكاتب محمد عثمان بشير، وسَيَرِدُ في ثنايا البحث نقدٌ لبعض آرائه.

- المستوى الثالث، حاولت فيه تركيب منهاج معاصر لتدريس الفقه انطلاقاً من مستفادات القسم السابق، ومستخلصات التربية المعاصرة، سمّيته: «الأسس النظرية والعملية لبناء منهاج معاصر لتدريس الفقه الإسلامي»، وأفردتُ له القسم الثالث.

وجعلتُ بين يدي كل قسم **تمهيداً** موجزاً يفصح عن مقاصد القسم، ويُشير إلى فصوله إجمالاً. ثم ختمتُ هذا الكتاب المتواضع **بخاتمة** لخصتُ فيها المحطات الكبرى التي وقف عندها البحث، وذكرت أهم نتائجه، ونبَّهتُ أخيراً على آفاق البحث وما تلزم العناية به من أجل أن يستوي البحث التربوي على سوقه.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتوجه بجزيل الشكر لكل من أعانني على إنجاز هذه الدراسة، وأسهم من قريب أو من بعيد في بلوغ المقاصد المأمولة منها، فأسأل الله تعالى أن يُبارك في جهودهم، وأن يثيبهم أحسن الثواب، وأن يجزل لهم العطاء.

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، تتمتّع 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 وَلَكُمْ مَا 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، وموضّحاً 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 الموحّدي 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 ٱلْآيَـٰتِ 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، **والثاني**: 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 ويقصد 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 أسْتِهِ]، 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 ومسلّماتها 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.

القسم الأول

مستوى الوصف والتحليل

المنهج التربوي الفقهي بالغرب الإسلامي

خصائصه وعناصره

تمهيد

أحاول في هذا القسم وصف مناهج تدريس الفقه التي اعتمدها علماء الغرب الإسلامي، وتحليل بنيتها وعناصرها، من أجل تقريبها ما أمكن إلى التصوّر. ولأن التدريس عمل إنساني معقّد، تتفاعل فيه عدّة عوامل منها ما هو بشري، ومنها ما هو علميّ أو تقنيّ، -الأمر الذي يجعل وصف منهج التدريس أمراً صعباً- فإنني قد استعرتُ اصطلاحاً تربوياً معاصراً لتحليل المناهج التراثية؛ أقصد اصطلاح «المنهج التربوي».

والداعي إلى هذه الاستعارة، هو أن هذا الاصطلاح يُمكّن من تفكيك عملية التعليم إلى عناصرها الأساسية، مما يُيسِّر علينا الوصف والتحليل، ويُسَهِّل تنظيمه بشكل منطقي، وقد علمنا سابقاً -في المداخل الاصطلاحية- أن المنهج التربوي يتضمّن أربعة عناصر هي: الأهداف، المحتوى المعرفي، الطرق والوسائل المتبعة في التعليم، ثم تقويم المحصّلات والنتائج. هذه العناصر الأربعة هي مقتضى الإجابة عن أربعة أسئلة أساسية، أولها: لماذا نعلِّم؟ ثانيها: ماذا نعلِّم؟ ثالثها: كيف نعلِّم؟ رابعُها: كيف يمكن الحُكْم على النتائج؟

ولعل سائلاً يسأل: كيف تستعير اصطلاح «المنهج التربوي» في وصف التدريس التراثي؟ أليس في ذلك نوع من الإسقاط الذي حذّرت منه في المداخل المنهجية؟

وأبادر بالقول إن استعارة هذا الاصطلاح لن تُغيّر من حقيقة الموصوف شيئاً، وفائدتها هي تيسير الوصف والتحليل، وتقديمهما بشكل منظم. ثم إن هذا الاصطلاح وإن لم يكن رائجاً في الأدبيات التربوية القديمة، إلا أن

حقيقته ومسمّاه لا تخلو منهما أية عملية تعليمية، كل ما في الأمر أن التدريس عند الأقدمين كان مهنة يغلبُ عليها الجانب العملي، ولم يكن الاهتمام كبيراً بالجانب النظري، لذلك لم نلفهم يعتنون بذكر أهداف التعليم أو طرق التدريس أو أساليب التقويم،كما اعتنى بها المعاصرون، وليس معنى هذا أن التعليم في القديم لم يكن خاضعاً لأهداف مسبقة أو كانَ خُلْواً عن التقويم أو غير ذلك من عناصر المنهج التربوي.

لذلك، فإن استعمال هذا الاصطلاح المعاصر أمرٌ لا غضاضة فيه، فهو يُعين على الوصف والتنظيم، ويُساعد على إظهار ما كان مُضمراً في التدريس التراثي.

قسمتُ هذا القسم إلى أربعة فصول، كل فصل منها يتناول منهجاً من مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي، على النحو الآتي:

الفصل الأول: المنهج التربوي في فقه السَّمَاعَات.

الفصل الثاني: المنهج التربوي في فقه التفريعات.

الفصل الثالث: المنهج التربوي في فقه التأصيلات.

الفصل الرابع: المنهج التربوي في فقه المختصرات.

الفصل الأول

المنهج التربوي في فقه السَّمَاعات

تُعدُّ بدايات التفقّه بالغرب الإسلامي، تمهيداً للتدريس الفقهي المنظَّم، ولا يمكن اعتبارُها تعليماً فقهياً خاضعاً لمنهج تربوي خاص، إذ إن تعليم الفقه في هذه المرحلة المتقدمة لم يكن يعني تخصُّصاً دراسياً متواضعاً عليه، بقدر ما كان وفاء بمتطلبات الدعوة الإسلامية، وإرشاداً عاماً لكل المقبلين على الإسلام، وإشباعاً لحاجاتهم في معرفة الحلال والحرام. وما يؤكد هذا الأمر، أن الفقه في بداية دخوله إلى الغرب الإسلامي، لم يكن قد عرف المذهبية بعد؛ أي أن مناهج الاجتهاد لم تكن قد اتضحت بعد، وفي ظل وضع كهذا لا يمكن الحديث عن منهج في تدريس الفقه. صحيح أن «التدريس الفقهي قد عرف انفصالاً مبكراً عن التدريس الحديثي والقرآني؛ إذ ثبت أن العلماء كانوا يفرّقون في تقاليد الطلب وواقع التحصيل بين القرآن والحديث والفقه، كما إنهم تحدثوا مبكّراً عن علم الفرائض وعن علم المناسك مستقلَّيْن بالرغم من دخولهما في مسمى الفقه؛ فقد كان عبد الله بن مسعود (توفي 32هـ/ 652م) وتلميذه علقمة بن قيس (توفي 61هـ/ 680م)، يتذاكران أبواب المناسك وأبواب الحلال والحرام»[1]؛ لكن قلة النصوص التاريخية التي تشير إلى بداية التفقّه بالغرب الإسلامي لا تُسعف برصد منهج خاص في التدريس، لذلك أكتفي بالإلماع إلى هذه المرحلة، من دون أن أدرجها في المجال الزماني للبحث.

(1) العلمي، محمد. «التصنيف الفقهي في المذهب المالكي: تاريخه وقضاياه المنهجية إلى غاية القرن السادس الهجري الخلاف العالي نموذجاً». (أطروحة دكتوراه دولة، مرقونة بدار الحديث الحسنية الرباط، تحت إشراف محمد يسف، 1420هـ/ 2000م)، ص29.

يمكن إرجاع بداية تعليم الفقه بالغرب الإسلامي إلى أوائل الفاتحين للقيروان وما يليها من الأصقاع وصولاً إلى الأندلس، قال صاحبُ «معالم الإيمان»: «أول جيش نزل القيروان من جيوش المسلمين جيش عبد الله بن أبي سَرْح القرشي العامري، في خلافة عثمان بن عفان ﷺ سنة سبع وعشرين، ثم جيش معاوية بن حُدَيْج السَّكُوني ثلاث مرات، وليَ ذلك سنة أربع وثلاثين في خلافة عثمان ﷺ، ثم عقبة بن نافع الجُهَني، ثم رُويفع بن ثابت الأنصاري سنة سبع وأربعين، ثم عقبة بن نافع الفهري سنة خمسين، وفيها اختط القيروان، وفي كل جيش من هذه الجيُوش تنزل طائفة من الصحابة بأرض القيروان»[2]. هذا النص يدل على أن القيروان قد عَرفت أولاً فقه الصحابة، الذين كانوا يُرافقون الجنود وينتهضون بأعباء الدعوة وتفقيه الناس في أمور دينهم؛ فإن الفتح الإسلامي ليس عملاً عسكرياً محضاً، بل هو في المقام الأول دعوة إلى الله تعالى ونشر للتعاليم الإسلامية، فهذا القائد العسكري عقبة بن نافع الفهري، يُوصي أبناءه بالقيروان بعد أن افتتحها قائلاً: «املؤوا صدوركم من كتاب الله فإنه دليل على الله... ولا تقبلوا العلم من المغرورين المرخصّين فيُجهِّلوكم دين الله ويفرقوا بينكم وبين الله، ولا تأخذوا دينكم إلا من أهل الورع والحيطة، فإنه أسلم لكم، ومن احتاط سَلِم ونجا»[3]. كما دخلت ثلة من علماء التابعين إلى الأندلس مع الفاتحين لها في السنة الثانية والتسعين للهجرة، وقد حاول أبو القاسم بن بشكوال (توفي 578هـ/ 1182م) إحصاءهم في كتابه «التنبيه والتعيين لمن دخل الأندلس من التابعين»، وتُشير تراجمهم إلى أنهم كانوا أوائل الأساتذة الذين لقنوا أهل الغرب الفقه ومبادئ الشريعة، فمن ذلك ما ورد في ترجمة المغيرة بن أبي بردة التابعي أنه: «دخل الأندلس مع موسى بن نُصير، وكان موسى يُخرجه أبداً على العساكر»[4]؛ أي

---

(2) الدباغ، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الأنصاري. **معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان**. أكمله وعلّق عليه أبو القاسم بن عيسى بن ناجي التنوخي؛ تحقيق: عبد المجيد خيالي. بيروت: دار الكتب العلمية، 2005، ج1، ص64-65.

(3) المرجع السابق، ج1، ص75.

(4) ابن الأبّار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. **التكملة لكتاب الصلة**. تحقيق: عزت العطار الحسيني. بيروت: مكتب نشر الثقافة الإسلامية، 1955م، ج2، الترجمة رقم 1787.

يُخرجه لهم للوعظ والتعليم والتفقيه في الدين، وورد في ترجمة محمد بن أوس بن ثابت الأنصاري التابعي، «أنه غزا المغرب والأندلس مع موسى بن نصير، وولي أمر إفريقية، وأنه كان معروفاً بالفقه»[5].

وذكر ابن الفرضي أن عمر بن عبد العزيز (توفي 101هـ/ 719م)، «أرسل عشرة من التابعين يفقّهون أهل إفريقية ويعلمونهم أمر دينهم»[6].

وعقب هذه المرحلة، دخل الفقه المذهبي إلى الأندلس، حيث تمذهب الناس أولاً بمذهب الأوزاعي، وكان أول من أدخله -بحسب ما حكاه الضبي (توفي 599هـ/ 1202م)- صعصعة بن سلام من أصحاب الأوزاعي، وهو دمشقي قدم مصر وروى عن الأوزاعي ودخل الأندلس وهو أول من أدخل الحديث الأندلس، مات سنة 192هـ/ 807م[7].

أولاً: تعريف فقه السَّماعات وأهداف تدريسه

1. تعريف فقه السَّماعات

أ ـ السَّماعات في اللغة والاصطلاح

السَّماعات في اللغة جمع مؤنث سالم للفظة سماع، والسَّماعُ مصدر فعل سَمِعَ يَسْمَعُ أي تلقّى كلام القائل بحاسة السمع الأذن، قال الله تعالى: ﴿إِن تُسْمِعُ إِلَّا مَن يُؤْمِنُ بِـَٔايَـٰتِنَا﴾ [النَّمل: 81] أي ما تسمع إلا من يؤمن بها، وأراد بالإسماع هاهنا القبول والعمل بما يسمع، والسَّماع: الذكر الحسن الجميل، والسَّماع ما سَمَّعْتَ به فشاع وتُكُلّم به[8]. ويطلق المصدر، السماع، ويراد به

---

(5) المرجع السابق، ج1، الترجمة رقم 951.

(6) ابن الفرضي، أبو الوليد عبد الله بن محمد. **تاريخ العلماء والرواة للعلم بالأندلس**. بيروت: مكتب نشر الثقافة الإسلامية، 1954م، ج1، ص146، الترجمة رقم 383.

(7) الضبي، أحمد بن يحيى بن عميرة. **بغية الملتمس في تاريخ رجال الأندلس**. تحقيق: روحية عبد الرحمن السويفي. بيروت: دار الكتب العلمية، 1997م، ص281، الترجمة رقم 853.

(8) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**. ط 6. بيروت: دار صادر، 1997، ج8، ص168.

اسم المفعول أي المسموع. كما يرد في كثير من النصوص جمع التكسير للقلّة «أسمعة»، والمقصود بها المسموعات كالسابق.

أما في الاصطلاح الفقهي، فإن السَّماعات أو الأسمعة على كثرة استعمالها وتداولها بين الفقهاء قديماً وحديثاً، إلا أنك تكاد لا تجد لها تعريفاً محدّداً، كأنهم استغنوا بشهرتها ووضوحها، عن وضع تعريف لها.

ومما وجدته في هذا الشأن تعريف الفقيه اليوسي للأسمعة حين قال: «وأما الأسمعة فهي بحسب ما فيها، وهي لأصحاب الإمام مالك، ويُنسبُ كل سماع لصاحبه، فيقال: سماع أصبغ[9] وسماع ابن وهب[10] مثلاً، وإن كان في السماع أجزاء كانت رسوماً، ويُلقَّبُ كل رسم بأول مسألة كُتِبت فيه ليُعرف بذلك، فيقال مثلاً: رسم جاع فباع أمواله من سماع فلان، وما وقع في الأسمعة وغيرها مما سُمِعَ عن الإمام مالك هي الروايات، وما يقع لأهل المذهب هي الأقوال، والرواية أيضاً قول»[11].

ونجد لدى أحد العلماء المعاصرين تعريفاً ضمنياً للسماعات حيث قال: «إن البنية الأساسية لمذهب مالك تتكون من «الموطأ»، ومن السَّماعات (آرائه الفقهية التي يرويها تلاميذه وينقلونها عنه)»[12].

---

(9) أصبغ بن الفرج بن سعيد (توفي 225هـ/ 840م)، مصري رحل إلى المدينة ليسمع من مالك فدخلها يوم مات، وصحب ابن القاسم وأشهب. انظر: القاضي عياض، أبو الفضل بن موسى السبتي. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك**. ضبطه وصححه محمد سالم هاشم. بيروت: دار الكتب العلمية، 1998، ج1، ص325، وابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد اليعمري المالكي. **الديباج المذهب في معرفة أعيان المذهب**. تحقيق محمد الأحمدي أبو النور. القاهرة: دار التراث للطباعة والنشر؛ مطبعة دار النصر، 1972، ج1، ص299.

(10) عبد الله بن وهب بن مسلم (توفي 197هـ/ 812م) مصري من كبار تلامذة مالك وحاملي فقهه، جمع بين الحديث والفقه والزهد، (القاضي عياض، **ترتيب المدارك**، مرجع سابق، ج1، ص243).

(11) اليوسي، أبو الحسن. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**. تحقيق وشرح حميد حماني. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص365.

(12) علي، محمد إبراهيم. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. دبي: دار البحوث الإسلامية وإحياء التراث، 2002م، ص143.

نستفيد من هذين النصين، أن السَّماعات هي آراء الإمام مالك التي رواها تلامذته عنه وتسمى الروايات، أما آراء الفقهاء الآخذين عنه فتسمى الأقوال، «والسماعات المدونة عن مالك قسمان: قد تكون جوابات عن أسئلة من سؤالات النوازل التي قد تقع ويُسأل عنها مالك... وقد تكون السماعات عن مالك جوابات منه عن أسئلة الطلاب التي كان يسمح بها بمقدار ما يرى من أهليتهم ومستواهم وجديتهم سواء وقعت فعلاً أم لم تقع»[13].

وترد في كثير من النصوص بعض الاصطلاحات المرادفة للسَّماعات، منها:

- المسائل، وفي هذه التسمية نُظِر إلى الأسلوب الذي تلقى به مواضيع الفقه.
- الأجوبة، وهو اصطلاح اعتبر الجواب الصادر عن الأستاذ وغلبه على الجوانب الأخرى.
- الرأي، وهو تغليب للمنهج المعتمد في الوصول إلى المعرفة الفقهية.
- المختلطة، وهو نظر إلى طبيعة المحتوى الذي لم يكن خاضعاً لترتيب منهجي أو تنظيم في الموضوعات، خصوصاً في السماعات المتقدمة قبل أن تخضع للتهذيب والترتيب، وتختص هذه التسمية بـ«مدوَّنة سحنون».

ب. أشهر أصحاب السماعات من طلبة مالك المغاربة

السَّماعات الأولى التي تداولها طلبة الفقه بالغرب الإسلامي كان مصدرها الفقهاء الذين تلقوا مباشرة عن الإمام مالك ونقلوا علمه وفتاواه إلى الغرب، وهم إما أفريقيون أو أندلسيون:

---

(13) 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)، ص45.

أما الأفريقيون فإن القاضي عياض قد أحصى منهم أربعة عشر رجلاً أخذوا عن مالك، منهم:

- البهلول بن راشد (توفي 183هـ/ 799م)، كان عنده علم كثير سمع من مالك والثوري، سمع «الموطأ» من علي بن زياد وابن غانم، ودوّن عنه الناس جامعاً وقام بفتياهم، سمع منه سحنون وغيره، جاءت إلى مالك من عند ابن غانم أقضية فقال: ما قال فيها المُصَفَّر؟ يعني البهلول، وما قال فيها الفارسي؟ يعني عبد الله بن فرّوخ[14].
- علي بن زياد التونسي، سمع من مالك وسفيان الثوري والليث بن سعد، روى عن مالك «الموطأ» وهو أول من أدخل «الموطأ» و«جامع سفيان» إلى المغرب، وفسَّرَ قول مالك ولم يكونوا يعرفونه، به تفقه سحنون، وهو أول من كتب مسائل الفقه والفتاوى التي تكلم بها مالك بن أنس، جمعها في كتاب سماه «كتاب خير من زِنْتُه»[15].
- عبد الله بن فرّوخ الفارسي ولد بالأندلس وأوطن القيروان، سمع من مالك والثوري وأبي حنيفة، وكان اعتماده على مالك لأنه كان يميل إلى النظر والاستدلال، كان مالك لا ترد عليه مسألة وعبد الله حاضر إلا قال: أَجِبْ يا أبا محمد فيجيب، ثم يقول: هو كما قال، ثم التفت إلى أصحابه، فقال: هذا فقيه أهل المغرب» توفي بمصر سنة 175هـ/ 791م[16].
- عبد الله بن غانم، كان مالك يُجلُّه وإذا جاء أقعده إلى جانبه وسأله عن أخبار المغرب، وإذا رآه أصحابه قالوا: شغله المغربي عنا، له سماع من مالك مدوَّن انقطع، وسمع «الموطأ»، ولما ولي القضاء

---

(14) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص188.

(15) المرجع السابق، ج1، ص185.

(16) المرجع السابق، ج1، ص194؛ ابن الأبّار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. **التكملة لكتاب الصلة**. تحقيق: عزت العطار الحسيني. بيروت: مكتب نشر الثقافة الإسلامية، 1955، ج1، الترجمة رقم 1901، والدباغ. **معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان**. مرجع سابق. ج1، ص207.

أُعلم مالك بذلك وسُرّ به، وكان يكاتب مالكاً في القضايا التي تعرض له[17].

وأما طلبة مالك الأندلسيون فقد قال ابن الفرضي: «أخبرنا الحسين ابن محمد قال نا محمد بن عمر بن لبابة قال روى عن مالك بن أنس ستة من أهل الأندلس»[18]، وربما قصد ابن لبابة من روى عنه «الموطأ» أو أمراً غير هذا، أما أن يكون المعنى كل من تتلمذ على مالك من الأندلسيين فليس صحيحاً، فإن صاحب المدارك قد ترجم لستة عشر رجلاً منهم، وزاد صاحب التكملة أسماء لم يذكرها عياض. ومن أشهرهم:

- زياد بن عبد الرحمن الملقب بشبطون، قرطبي سمع من مالك «الموطأ» وله عنه في الفتاوى كتاب سماع معروف بـ«سماع زياد»، وهو أول من أدخل إلى الأندلس «موطأ» مالك مثقفاً بالسماع منه، قال يحيى بن يحيى: زياد أول من أدخل الأندلس علم السنن ومسائل الحلال والحرام ووجوه الفقه والأحكام. توفي سنة 193هـ/ 808م وقيل غيرها[19].
- عبد الرحمن بن أبي هند من طليطلة، سمع من مالك بن أنس وكان مُكْرِماً له وكان يسميه حكيم الأندلس[20].
- يحيى بن يحيى الليثي رحل إلى مالك وهو صغير وتفقه بالمدنيين والمصريين من أصحابه، وبه وبعيسى بن دينار انتشر مذهب مالك. وانتهى الناس إلى سماع «الموطأ» من يحيى وأعجبوا بتقليده فقلدوه وتبعوه، قال أبو عمر ابن عبد البر: كان يحيى إمام بلده المقتدى به والمنظور إليه المعول عليه وكان ثقة عاقلاً حسن الهدي والسَّمت يُشَبَّه

---

(17) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص179.

(18) ابن الفرضي. **تاريخ العلماء**. مرجع سابق. الترجمة رقم 1096، ج2، ص4.

(19) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**، مرجع سابق. ج1، ص200؛ الضبي، **بغية الملتمس**. مرجع سابق. ص253، وابن فرحون. **الديباج المذهب**. مرجع سابق. ج1، ص370.

(20) ابن الفرضي. **تاريخ العلماء**. مرجع سابق. الترجمة رقم 775، ج1، ص299.

سمته بسمت مالك، توفي سنة 234هـ/ 848م وقيل 233هـ/ 847م[21].

ج. أشهر أصحاب السماعات المغاربة من الطبقة الثانية

بعد هذه الطبقة الأولى من الفقهاء الذين تتلمذوا على يد الإمام مالك، وأدخلوا سماعاته إلى الغرب الإسلامي، ظهرت طبقة أخرى من العلماء لم يقتصروا على المرويات التي أدخلها السابقون، بل أضافوا إليها سماعاتهم عن طريق تلاميذ مالك من الحجازيين والمصريين وغيرهم. وأكتفي بذكر فئة قليلة منهم، مِمَّن كان لهم كبير الأثر في مجالس الدرس الفقهي بالغرب الإسلامي:

- سماع عبد الرحمن بن دينار (توفي 201هـ/ 816م)، كان فقيهاً عالماً حافظاً، كانت له رحلات استوطن في إحداها المدينة وهو الذي أدخل الكتب المعروفة بالمدنية، سمعها منه أخوه عيسى، ثم خرج بها عيسى فعرضها على ابن القاسم[22].
- عيسى بن دينار (توفي 212هـ/ 827م) رحل فسمع ابن القاسم وصحبه وعوّل عليه، وانصرف إلى الأندلس وكانت الفتيا تدور عليه، وهو الذي علم أهل مصر المسائل، قال أصبغ بن خليل: وهو أول من أدخل الأندلس رأي ابن القاسم[23].
- سماع العتبي محمد بن أحمد بن عبد العزيز العتبي (توفي 255هـ/ 869م)، روى عن يحيى بن يحيى وله رحلة سمع فيها من جماعة بالمشرق، وحدث وألف في الفقه كتباً كثيرة سميت «العتبية»، وهي المستخرجة من الأسمعة المسموعة من مالك بن أنس، قال عنها ابن حزم لها بإفريقية القدر العالي والطيران الحثيث[24].

---

(21) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص311.

(22) المرجع السابق، ج1، ص272.

(23) المرجع السابق، ج1، ص273.

(24) الحميدي، أبو عبد الله محمد بن فتوح. **جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس وأسماء رواة الحديث وأهل الفقه والأدب وذوي النباهة والشعر**. تحقيق: محمد بن تاويت

2. أهداف تدريس فقه السَّماعات

لا يخلو أي عمل تعليمي من أهداف يتوخى الأساتذة والطلبة تحقيقها، تكون مُوَجِّهة للنظام الدراسي وضابطة لمحتواه وطرقه، كما تكون معياراً لتقويمه والحكم عليه، ولا يعني عدم التصريح بأهداف تدريس الفقه في مرحلة من المراحل، أنه لم يكن خاضعاً لأهداف معلومة لدى المشتغلين به تعليماً وتعلماً، فإن الأهداف هي حصيلة الجواب عن سؤال: لماذا نعَلِّم؟

ولا شك في أنه سؤال بدهي وأساسي لا يصح أن يغفل عنه أي ممارس للتدريس، وليس سكوت علماء السلف عنه وعدم تنصيصهم عليه إلا اكتفاء بالممارسة العملية وعدم الحاجة إلى التنظير التربوي نظراً إلى بساطة التعاليم التربوية وارتباطها بالتربية العامة والفطرة الإسلامية.

وليس ثناء علماء السَّماعات على الجهود الفقهية لأحدهم، أو احتفاؤهم بتأليف فقهي، أو بالمقابل إنكارهم على فقيه من الفقهاء أو رفضهم إنتاجَه الفقهي... كل ذلك ليس إلا استناداً إلى معايير ضمنية معلومة لديهم حصل لهم الإجماع باعتبارها واعتمادها، ومثل هذه المعايير ليست في الحقيقة إلا أهداف التدريس الفقهي المسكوت عنها. من أجل ذلك نحتاج إلى استنطاق بعض النصوص للكشف عن أهداف التدريس. وأظن أن تدريس السَّماعات كان خاضعاً لنوعين من الأهداف: النوع الأول، أهداف عامة مرتبطة بحقيقة الفقه وبوظيفته التربوية والاجتماعية. والنوع الثاني، أهداف خاصة بطبيعة فقه السَّماعات ومحتوياته العلمية وبالمرحلة الزمنية التي ساد فيها.

أ. الأهداف العامة للتفقه

- طلب العلم لله وابتغاء مرضاته، فإن العلم من أعظم القربات إلى الله عز وجل، قال الله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزُّمَر: 9] وقال النبي ﷺ: «مَنْ يُرِدِ اللَّهُ بِهِ خَيْراً يُفَقِّهْهُ فِي

الطنجي. القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت.، ص36، والقاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص449.

الدِّين»[25]. والنصوص الشرعية في هذا الموضوع كثيرة، وذكر عياض من مقامات العلماء وارتباط العلم عندهم بالمعاني الإيمانية في «ترتيب المدارك»، ما يُعدّ مفخرة خالدة في تاريخ البشرية؛ من ذلك ما رواه في «ترجمة سحنون» بن سعيد قال: «ذُكر أن البهلول بن راشد كتب إلى علي بن زياد أن يُسمع سحنون، وقال له إنما كتبتُ إليك في رجل يطلبُ لله، فسأله عن موضعه، ثم أخذ الموطأ فأتاه ليُسمعه في موضعه، وقال له: إن بهلول كتب إلي يُعلمني أنك ممن تطلب لله»[26].

- التفقه لمعرفة حُكم الله تعالى في أفعال العباد، والتزامه في العبادات والعادات، قال سفيان الثوري (توفي 161هـ/ 777م) «إنما يُتعلّم العلم ليتّقى به الله، وإنما فَضَّلَه الله على غيره لأنه يتقى به الله»[27].
- الوفاء بمتطلبات الخطط الشرعية لتصطبغ الحياة العامة بصبغة الشريعة وتنضبط لأحكامها كالفتيا والقضاء والشورى والتوثيق والحسبة... وهي خطط لا بد فيها من العلم بأحكام الشريعة ولا ينتهض بها إلا الفقهاء.

ب. أهداف خاصة بفقه السَّماعات

إضافة إلى الأهداف العامة للتفقه في هذه المرحلة المتقدمة من تاريخ التدريس بالغرب الإسلامي، فإن فقه السّماعات ارتبط بأهداف خاصة أملتها الطبيعة المعرفية لهذا الفقه، والمرحلة الزمنية التي كان متداولاً فيها. وألخص الأهداف الخاصة في العناصر الآتية:

---

(25) متفق عليه، أخرجه البخاري في كتاب **العلم**، ومسلم في كتاب **الزكاة** باب النهي عن المسألة، حديث رقم 1037. تتبع ابن عبد البر طرقه في **جامع بيان العلم وفضله**، وأخرجه عن عبد الله ابن عمر، وعن عمر بن الخطاب وعن أبي هريرة ومعاوية بن أبي سفيان، ج1، ص23-25.

(26) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص340.

(27) ابن عبد البر. **جامع بيان العلم وفضله**. مرجع سابق. ج1، ص235.

- تثبيت الفقه المالكي وتوطيد أركانه بالغرب الإسلامي، ومحاولة الاقتراب ما أمكن من صاحب المذهب أو من تلامذته المباشرين لما وقع في نفوسهم من حُبّ الإمام مالك واستحسان طريقته الفقهية. ولذلك نشطت الرحلة إليه وإلى الرواة عنه، واجتهد الطلبة في جلب الكتب والسماعات بالسند العالي، كصنيع عبد الرحمن بن دينار الذي أدخل إلى الأندلس الكتب المعروفة بالمدنية[28]، وأخيه عيسى بن دينار الذي كان أول من أدخل رأي ابن القاسم إلى الأندلس، وكان ابن القاسم قد أوصاه -عند منصرفه إلى موطنه- قائلاً: «عليك بأعظم مدائن الأندلس فانزلها، ولا تنزل منزلاً يضيع فيه ما حملت من العلم»[29].

كما إن زياد بن عبد الرحمن كان قد أشار على يحيى بن يحيى بالرحيل إلى مالك ما دام حياً والأخذ عنه، ففعل[30].

- استقصاء الروايات عن مالك والحفاظ عليها، لقد كان للسَّماعات المنزلة العظمى في نفوس الطلاب المغاربة، ذلك أن محتواها ومضامينها عبارة عن فتاوى مالك وأقواله التي أنزلت في مقلّديه منزلة أقوال صاحب الشرع. وهذه السَّماعات كثيرة جداً، فقد عَدَّ شهاب الدين القرافي من مناقب الإمام مالك العلمية، كثرة ما أملاه من السماعات، قال: «ومنها أنه أملى في مذهبه نحواً من مائة وخمسين مجلداً في الأحكام الشرعية، فلا يكاد يوجد فرع إلا ويوجد له فيه فتيا»[31].

هذا الأمر جعل من أهداف التفقه الاستكثار من الروايات والأخذ عن أكبر عدد من الرواة عن مالك، لأن الفقه حينذاك ليس إلا ما رواه

---

(28) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص372.
(29) المرجع السابق، ج1، ص373.
(30) المرجع السابق، ج1، ص200.
(31) القرافي، شهاب الدين. **الذخيرة**. تحقيق: محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م، ج1، ص36.

الثقة عن مالك؛ فهذا محمد بن خالد بن مرتنيل (توفي 220هـ/ 835م) مثلاً، رحل فسمع من ابن وهب وأشهب وابن نافع ونظرائهم من المدنيين والمصريين، وكان الغالب عليه الفقه ولم يكن له علم بالحديث[32]. وكان العتبي «يؤتى بالمسائل الغريبة فإذا أعجبته قال: أدخلوها في المستخرجة»[33]. ومع النقد الشديد الذي تعرضت له «المستخرجة»، فقد كان لها القدر العالي والطيران الحثيث بإفريقية كما قال ابن حزم، ولعل من أسباب ذلك أنها كانت تستجيب لأحد مرامي التفقّه أقصد كثرة الروايات وتعددها عن الإمام مالك.

- مقابلة النصوص وتوثيق الروايات، لقد كان من أهم ما اعتنى به طلاب الفقه توثيق المرويات والتأكد من صحة نسبة القول إلى قائله. ولأجل ذلك وجدنا كثيراً من فقهاء السماعات لا يقنعون بما يقع في أيديهم من روايات، بل يخضعونها للتمحيص ويعرضونها على رواة آخرين، فيقابلون بعض النصوص ببعض، وينتخبون منها أوثقها صلة بمالك، وفي مثل ذلك قال عياض: «قال يحيى: حملني ابن بشير بمسائل أسأل عنها ابن القاسم فأجابني فيها، ثم قدم محمد بن خالد (بن مرتنيل) من المدينة، فسأله أيضاً عنها، فخالفت روايتي روايته، فقدمت على ابن القاسم فقلتُ له: يا أبا عبد الله وفدنا إليك بمسائل أنا وصاحبي، وأهل بلدي ينظرون إلينا، وقد اختلفت روايتنا عنك، فمتى سرنا إلى بلدنا عن رجل واحد بروايتين مختلفتين في شيء واحد أدخلنا عليهم فتنة، فتدارك النظر فيها، فقال: صدقت ونصحت، ثم أرسل إلى صاحبي فقال له: أوهمتُ عليك فرُدَّ ما معك إلى ما مع صاحبك، ففعلنا»[34].

وما كان لـ«مدوّنة سحنون» أن تنال من الشهرة والقبول والصيت الذائع

---

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

(33) المرجع السابق، ج1، ص449، وابن الفرضي. **تاريخ العلماء**. مرجع سابق. ج2، ص8، الترجمة رقم 1104.

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

-ما عفّى على أثر الأسدية وأخمد ذكرها- إلا لأن صاحبها قام بهذا الهدف أحسن قيام حيث رحل إلى «ابن القاسم لإتمام التوثيق النقلي والمقابلة بأصول سماعات ابن القاسم»[35].

- الارتباط بالمنهج الأثري والتميّز عن المدرسة العراقية، إن فقه الإمام مالك هو فقه أثري بالدرجة الأولى، فأكثر اعتماده على السنة النبوية، ولذلك كان دخول السماعات إلى الغرب الإسلامي مرافقاً لدخول «الموطأ». ولئن كان أكثر فقهاء الغرب في هذه المرحلة المتقدمة قد مالوا إلى تلقّي السَّماعات بوصفها فقهاً جاهزاً، وقليل منهم من جعل «الموطأ» مصدراً لتفقّهه، إلا أنهم لم يكونوا ليفرّطوا في أصل المذهب وتميُّزه؛ فقد كان من مرامي التفقه الارتباط بالأثر من خلال تعاهد الروايات، والإقلال من الرأي والقياس الغالبين على المدرسة العراقية، وهذا ما يُفسِّر إنكار بعض فقهاء القيروان على أسد بن الفرات إدخال الأسدية المشبعة بالمنهج الحنفي. جاء في «ترتيب المدارك»: «وأنكر عليه الناس إذ جاء بهذه الكتب، وقالوا: أجئتنا بإخال وأظن وأحسب وتركت الآثار وما عليه السلف؟!»[36].

ثانياً: المحتوى الدراسي لفقه السَّماعات

1. المحتوى الدراسي وارتباطه بالسَّماعات

لا شك أن الاصطلاح الأكثر اختصاراً ودقة في التعبير عن المحتوى الفقهي المتداول في مجالس الدرس المبكرة بالغرب الإسلامي هو اصطلاح «السَّماعات» فالتفقّه في هذه المرحلة كان يحوم حول آراء الإمام مالك وفتاواه، «وتتعدّد السماعات بتعدد التلاميذ وتكثر بكثرتهم، إلا أن هناك بعضاً من كبار تلاميذ مالك كان لسماعاتهم ومروياتهم الحظ الأوفر من تلقّي

(35) العلمي. **التصنيف الفقهي في المذهب المالكي**. مرجع سابق. ص64.
(36) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص273.

المالكية ممن جاء بعدهم بالقبول والاعتماد»[37].

صحيح أن تلاميذ مالك حملوا عنه إلى جانب أجوبته الفقهية وفتاواه كتابه «الموطأ»، وهو مقدم في المنزلة والاعتبار على السماعات لما يتضمنه من حديث النبي ﷺ وأقوال صحابته الكرام رضي الله عنهم، واجتهادات مالك المستمدة من فقه الحديث، غير أن الدرس الفقهي في الغرب مال إلى السماعات واعتنى بها أكثر من اعتنائه بـ«الموطأ»، لاعتبارات أذكرها اختصاراً:

أ. سَعة المحتوى المعرفي للسماعات، فلا يكاد يوجد فرع إلا ويوجد لمالك فيه فتيا، هذا الزخم الفقهي يُقرّب الشقة على طالبي الفقه؛ إذ يجد فيه الطلبة والقضاة ومتولّو الخطط الشرعية ما يَسدّ حاجاتهم العلمية والعملية ويطمئنّون إلى صاحبه.

ب. إيثار فقه السّماعات الجاهز للتعليم والتطبيق على «الموطأ» الذي يحتاج تفسيراً وقدرة على الاستنباط يكون صاحبها مسلَّحاً بمختلف أدوات الاجتهاد الأثرية واللغوية والأصولية، وهو أمر لا يستطيعه إلا نُخبة من العلماء الذين جمعوا بين الحديث والفقه.

فإنك تجد المترجمين لفقهاء هذه المرحلة يصفون بعض أعيانهم بأوصاف توحي بالتخصُّص العلمي وعدم الجمع بين الحديث والفقه معاً، فهذا ابن عبد البرّ، يقول عن يحيى بن يحيى الليثي: «لم يكن له تبصّر بالحديث»[38]. ويقول ابن الفرضي عن عبد الملك بن حبيب «كان حافظاً للفقه على مذهب المدنيين نبيلاً فيه... ولم يكن لعبد الملك بن حبيب علم بالحديث ولا كان يعرف صحيحه من سقيمه»[39].

ج. تغليب صفة الحديث على الفقه في «الموطأ»؛ إذ إن طلبة العلم لم يقصّروا في رواية «الموطأ» والاعتناء بدرسه، غير أن كثيراً منهم عدَّهُ

---

(37) علي. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. مرجع سابق. ص143.

(38) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص311.

(39) المرجع السابق، ج1، ص382، وابن الفرضي. **تاريخ العلماء**. مرجع سابق. ج1، ص313، الترجمة رقم 816.

كتاب حديث بالدرجة الأولى وليس مرجعاً للتفقه. يدلُّنا على ذلك كثرة المؤلفات حول السماعات في المرحلة المتقدمة، وندرة التأليف المعتمد على «الموطأ»، وإذا ظفرنا ببعض المؤلفات القليلة حوله كـ«تفسير الموطأ» لعبد الملك بن حبيب، فإننا نجد مثل هذه الكتب مسكوتاً عنها في مجالس الدرس، ولا تُعدُّ مراجع دراسية متداولة.

وعليه، فإن السماعات هي عمدة المتفقهين وغاية الطالبين، لذلك أخرجها الكثير من الفقهاء من دائرة الرواية الشفاهية إلى دائرة التأليف، وأصبحت بعض المؤلفات كتباً مدرسية يعكف عليها طلاب الفقه ويُعوّلون عليها في التفقه. وقد «بدأ فقهاء المالكية يصنّفون السماعات عن إمامهم ويجمعون ما تحصّل عنه من روايات في مؤلفات مفردة، منذ الطبقات الثلاث الأولى لتلاميذ مالك الذين أخذوا عنه الفقه والمسائل، ثم نشط الأمر في زمن تلاميذهم خلال القرن الثالث الهجري الذي أبقى لنا تراثاً مصنفاً واسعاً ومهماً،وإذا نظرنا إليها بمعيار الترتيب الزمني والتراكم التاريخي فإنها تنقسم إلى ثلاثة أجيال من المصنفات:

- مصنفات تلاميذ مالك التي ألفُوا فيها سماعاتهم وبوَّبوها وجمعوا فيها الآثار، ومجموعها 12 كتَاباً.
- مصنفات لطبقة تلاميذ أصحاب مالك، ومجموعها تسعة كتب.
- مصنفات لطبقة تلاميذ هؤلاء ومجموعها أربعة كتب»[40].

2. التعريف بأشهر الكتب المدرسية في فقه السَّماعات

سأقتصر على التعريف بأشهر كتب هذه الفترة التي «اعتبروها زبدة آراء علمائهم فاختصوها بِمزيد الاهتمام، واتفقوا على اعتمادها مرجعاً أساسياً راجحاً في ما تعرضه من آراء، وأصبحت هذه الكتب (أمهات المذهب ودواوينه) يوجزون اعتمادهم عليها، فيرون أن الأمهات أربع: المدونة، والواضحة، والعتبية، والموازية. ولا شك أن في تخصيص هذه الكتب بهذين

(40) العلمي. **التصنيف الفقهي في المذهب المالكي**. مرجع سابق. ص55-56.

الاسمين إشارة واضحة من علماء المذهب إلى أنها تجمع أهم السماعات المالكية والاجتهادات لعلماء هذه المرحلة»[41].

«تلك هي أهم كتب هذه المرحلة وأكثرها اعتماداً واشتهاراً، وغنيّ عن التنبيه أن الأمهات والدواوين تمثل الكتب الأساس لجميع فروع المدارس المالكية:

أ. فالمدونة **مصرية/ قيروانية**، وعناية المغاربة والأندلسيين بها أكثر، وهي معتمدة عند كل المدارس.

ب. و**المجموعة** لابن عبدوس تونسية/ قيروانية.

ج. و**الواضحة**، و**العتبية** أندلسيتان.

د. و**الموازية** مصرية.

وتتفق كلها في أن مادتها العلمية -في جُلّها إن لم تكن كلها- ترتكز على السَّماعات عن مالك وتلاميذه»[42].

مدونة سحنون

للمدونة قصة شهيرة في تأليفها وانتشارها، ذكرها أصحاب التراجم والتواريخ، أسردها اختصاراً كما أوردها ابن خلدون في «مقدمته» حيث قال:

«رحل من إفريقية أسد بن الفرات فكتب عن أصحاب أبي حنيفة أولاً ثم انتقل إلى مذهب مالك وكتب على ابن القاسم في سائر أبواب الفقه، وجاء إلى القيروان بكتابه وسُمِيَّ «الأسدية» نسبة إلى أسد بن الفرات، فقرأ بها سحنون على أسد، ثم ارتحل إلى المشرق ولقي ابن القاسم وأخذ عنه وعارضه بمسائل «الأسدية» فرجع عن كثير منها وكتب سحنون مسائلها ودوّنها وأثبت ما رجع عنه، وكتب لأسد أن يأخذ بكتاب سحنون فأنف من ذلك فترك الناس كتابه واتبعوا «مدونة» سحنون على ما كان فيها من اختلاط المسائل في

---

(41) علي. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. مرجع سابق. ص144.

(42) المرجع السابق، ص155-156.

الأبواب، فكانت تسمى «المدونة» و«المختلطة»، وعكف أهل القيروان على هذه المدوّنة»[43].

تجدر الإشارة هنا، إلى أن أسد بن الفرات أخذ عن مالك قبل الأخذ عن العراقيين، «غير أنه لم يلبث أن رحل عنه إلى العراق حين رأى أخذ المسائل عن مالك يطول، وأنه لم يطاوعه في أسئلته الافتراضية»[44].

هذّب سحنون بن سعيد التنوخي (توفي 240هـ/ 854م) «الأسدية» التي كانت بحاجة إلى استدراك بعض النقائص على رأسها نقص التوثيق النقلي، إذ الراجح أن ابن القاسم أملى جلّها من حفظه لمسموعاته عن مالك، بدليل أن ابن القاسم طلب من أسد مقابلة الكتاب بعد تمامه بأصوله المسموعة استدراكاً للخلاف والوهم.

لقد اعتبر المالكية المدونة أشرف ما أُلِّف في الفقه وأصل المذهب وعمدته، قال الشيرازي «واقتصر الناس على التفقه في كتب سحنون. . . وهي أصل المذهب المرجح روايتها على غيرها عند المغاربة، وإياها اختصر مختصِروهم وشرح شارِحوهم، وبها مناظراتهم ومذاكراتهم ونُسيت الأسدية»[45].

ولم تحظَ المدونة بكل هذا الاهتمام إلا لأنها كانت نتاج الجهد الذي قام به ثلاثة من كبار علماء المذهب المالكي، أولهم، ابن القاسم أطول تلامذة مالك ملازمة له، وثانيهم، أسد بن الفرات عالم المذهبين والمازج بينهما في «الأسدية»، وثالثهم، سحنون بن سعيد المحقق الألمعي والمهذّب للأسدية. كما إن السعة المعرفية والشمول لمختلف أبواب الفقه ومسائله كانا مما رغّبَ طلبة العلم في المدونة، قال عياض: «ذكر بعضهم أن مسائل المدونة ست وثلاثون ألف مسألة»[46].

---

(43) ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. **المقدمة**. القاهرة: المكتبة التجارية، د.ت.، ص450.

(44) انظر: القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص270.

(45) المرجع السابق، ج1، ص274.

(46) المرجع السابق، ج1، ص275.

وأنقل بعض الفقرات من «مدونة سحنون» لتوضيح طريقته في عرض المسائل.

جاء في كتاب «الصلاة» تحت عنوان: «فيمن تجب عليه الجمعة»: «(قال) وقال مالك في القرية المجتمعة التي قد اتصلت دورها، أرى أن يجمعوا الجمعة كان عليهم وَالٍ أو لم يكن عليهم، (قلت) فهل حدّ لكم مالك في عِظَم القرية حداً؟ (قال) لا، إلا أنه قال مثل المناهل التي بين مكة والمدينة مثل الروحاء وأشباهها، (قال) ولقد سمعته يقول في القرى المتصلة البنيان التي فيها الأسواق يجمع أهلها وقد سمعته يقول غير مرة القرية المتصلة البنيان يجمع أهلها ولم يذكر الأسواق (قال) وقد سأله أهل المغرب عن الخُصوص[47] المتصلة وهم جماعة واتصال تلك الخصوص كاتصال البيوت وقالوا له ليس لنا والٍ (قال) يجمعون الجمعة وإن لم يكن لهم وال»[48].

وعلى هذا المنوال تمضي أكثر مسائل «المدونة»، يكون السؤال من سحنون، ويجيب ابن القاسم بما سمعه من مالك أو رآه من عمله، وقد يقيس على قول مالك، وترد الشواهد من النصوص بين الفينة والأخرى.

واضحة ابن حبيب

انصرف عبد الملك بن حبيب السلمي (توفي 238هـ/ 852م) إلى الأندلس وقد جمع علماً عظيماً، وقد كان حافظاً للفقه على مذهب المدنيين، وألف فيه كتابه «الواضحة» الذي أصله كتاب «السماع» الذي دونه ابن حبيب من سؤالاته وأسمعته عن ابن الماجشون (توفي 212هـ/ 827م) ومطرف (توفي 220هـ/ 835م) وابن أبي أويس (توفي 226هـ/ 840م) وعبد الله بن عبد الحكم (توفي 214هـ/ 829م) وغيرهم. تضم «الواضحة زيادة على السماعات، آراء ابن حبيب وآثاراً وأحاديث كثيرة من أحاديث الأحكام.

---

(47) الخصوص هو جمع خص بضم أوله، وهو البيت من القصب.

(48) سحنون، بن سعيد. **المدونة الكبرى للإمام مالك**. بيروت: دار صادر، د.ت.، ج1، ص152.

«أما طريقة تناوله للموضوعات وتحليلها فيختلف بحسب كل موضوع؛ فإذا كان موضوعاً لا تفريعات فيه ولا خلافات... اكتفى برواية مجموعة من النصوص الحديثية وبعض الآثار التي تصبّ في الموضوع من دون الخوض في أشياء أخرى.

وإذا تعلّق الأمر بموضوع متشعب يحتاج إلى تفصيل الكلام ويشتمل على أحكام مختلفة، فالمنهج أن ينطلق من النص الحديثي أو غيره ثم يفرّع عنه أو يشرحه وينصّ على الأحكام... ثم يربط الأحكام بالمذهب»[49].

وهذا مثال مختصر على المحتوى المعرفي للواضحة، وكيفية تنظيمه:

يقول ابن حبيب في موضوع «سنن الوضوء وحدوده»، بعد أن أورد حديثاً مفصلاً في وصف أفعال الوضوء: «قال عبد الملك: ومن الوضوء مفروض ومسنون، فمفروضه قول الله تبارك وتعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ وَٱمْسَحُواْ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ﴾ [المائدة: 6]، فهذا الوضوء المفروض الذي لا تجزئ الصلاة إلا به، وسنن رسول الله ﷺ في ذلك المضمضة والاستنشاق ومسح الأذنين... فمن ترك من مفروض الوضوء شيئاً نسياناً أو جهالة حتى صلى فلا صلاة له، وابتدأ الصلاة أبداً، ومن ترك من مسنون الوضوء شيئاً نسياناً أو جهالة حتى صلى، فصلاته تجزئه، ولا إعادة عليه في الوقت ولا غيره... حدثني أسد عن همام عن قتادة أنه قال: من نسي من مسنون الوضوء شيئاً حتى صلى أجزأته صلاته، ومن نسي من مفروضه شيئاً حتى صلى أعاد صلاته، قال عبد الملك، وهو قول مالك وأصحابه»[50].

يظهر من خلال هذا المقطع من «الواضحة»، أنها وإن كانت تشترك مع

---

(49) شرحبيلي، محمد بن حسن. «تطور المذهب المالكي في الغرب الإسلامي إلى نهاية العصر المرابطي». (أطروحة دكتوراه، دار الحديث الحسنية، الرباط، 1999م)، ص324-325.

(50) مخطوط الواضحة 3أ، خزانة القرويين رقم 809، نقلاً عن: شرحبيلي. **تطور المذهب المالكي في الغرب الإسلامي**. مرجع سابق. ص324.

المدونة في أن أساسهما معاً هو السماعات، إلا أنها تختلف عنها في بعض القضايا منها:

- أن «الواضحة» تنطلق في شرح المسائل من الآثار والأحاديث ومنها تفرّع الأحكام، ما يؤكد أن إيراد ابن حبيب لها هو في مقام التدليل وهو الملحظ الذي ذكره القابسي حول «الواضحة» بعد أن سرد اتجاهات التصنيف عند المتقدمين؛ إذ قال: «قصد [أي ابن حبيب] إلى بناء المذهب على معان تأدت له، وربما قنع بنص الروايات على ما فيها»[51] في حين أن «المدونة» ترد فيها الآثار والسنن في مقام الشاهد بعد ذكر الأحكام والروايات.
- أن «الواضحة» لا تقتصر على السماعات كما هو الحال في «المدونة»، بل تتضمن أيضاً آراء ابن حبيب واختياراته وتأويلاته واستشهاداته ونقوله عن فقهاء الأمصار، فهي بذلك تعكس استقلال صاحبها الفكري والمنهجي وتبحُّره في العلم.

المستخرَجة للعتبي

المستخرجة من الأسمعة، أو العتبية، ألّفها محمد بن أحمد العتبي الأندلسي (توفي 255هـ/ 869م) «وهي سماعات أحد عشر فقيهاً، ثلاثة منهم أخذوا عن مالك مباشرة وهم ابن القاسم وأشهب وابن نافع المدني، والآخرون من أمثال ابن وهب ويحيى الليثي وسحنون وأصبغ»[52].

قال عمر الجيدي (توفي 1416هـ/ 1995م) موضحاً طريقة تأليف «العتبية» نقلاً عن أجوبة ابن ورد: «طريقة تأليف هذا الكتاب عجيبة، ذلك أن العتبي لما جمع الأسمعة وضع كل سماع في دفتر خاص، ثم أعطى لكل دفتر تسمية

---

(51) العلمي. **التصنيف الفقهي في المذهب المالكي**. مرجع سابق. ص71. وانظر قول القابسي في: القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص381.

(52) بنعبد الله، عبد العزيز. **معلمة الفقه المالكي**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1983، ص142.

يعرف بها من خلال المسألة التي سطرها أول الدفتر، وفي كل دفتر من هذه الدفاتر مسائل مختلطة من أبواب الفقه، فلما رتبها على الأبواب الفقهية، جمع في كل كتاب من كتب الفقه ما في هذه الدفاتر من المسائل المتعلقة بذلك الكتاب، ومن ثم جاءت تراجم الكتاب غريبة من حيث التسمية خفيت على كثير من أهل العلم، وأوقعتهم في إشكالات دفعتهم إلى التساؤل عن سر مناسبة الرسوم للمحتويات»[53].

«والواقع أن العتبي حفظ في المستخرجة -فضلاً عن الروايات المسموعة- سماعات كثيرة عن مالك وتلاميذه، لولاه لضاعت، إلا أنه لم يتمكن من تمحيصها وعرضها على أصول المذهب ومقارنتها بالروايات الأخرى»[54].

اختلف موقف العلماء المعاصرين للعتبي في قبول «المستخرجة» أو رفضها، واتخذها بعضهم مرجعاً دراسياً لخاصة الطلبة الذين يميزون بين الصحيح والسقيم من الروايات. ذكر القاضي عياض «أن أحمد بن خالد قال لابن لبابة: أنت تقرأ هذه المستخرجة للناس، وأنت تعلم من باطنها ما تعلم، فقال: إنما أقرأها لمن أعرف أنه يعرف خطأها من صوابها، وكان أحمد ينكر على ابن لبابة قراءتها للناس [إنكاراً] شديداً»[55].

وقد أشاد بـ«المستخرجة» عالم الأندلس الكبير، وبيّن منزلتها في مجالس الدرس الفقهي حيث قال: «على أنه كتاب قد عوّل عليه الشيوخ المتقدمون من القرويين والأندلسيين، واعتقدوا أن من لم يحفظه ولا تفقّه فيه كحفظه للمدونة وتفقهه فيها، بعد معرفة الأصول وحفظه لسنن الرسول ﷺ، فليس من الراسخين في العلم، ولا من المعدودين فيمن يشار إليه من أهل الفقه»[56].

---

(53) الجيدي، عمر. **مباحث في المذهب المالكي بالمغرب**. الدار البيضاء: منشورات عكاظ، د.ت.، ص71.

(54) حجي، محمد. **مقدمة تحقيق البيان والتحصيل**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988م، ج1، ص21.

(55) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص450.

(56) ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل** =

«اعتمد أهل الأندلس كتاب «العتبية» وهجروا «الواضحة» وما سواها»[57].

الموازيـة

ألّف محمد بن إبراهيم بن رباح الإسكندراني المعروف بابن الموّاز، (المتوفى سنة 269هـ/ 882م)[58]، كتابه الكبير المشهور الذي عرف بـ«الموازية»، «وهو أجَلُّ كتاب ألفه قدماء المالكيين وأصحها مسائل، وأبسطها كلاماً وأوعبها»[59].

«صارت «الموازية» في القرن الرابع الهجري أحد أشهر كتب الفقه في شمال إفريقية، حيث ضمت كل المسائل العويصة في الفقه المالكي، فضلاً عن الاهتمام بفروع المالكية»[60].

وقد احتفى الفقهاء المالكية بـ«الموازية» وأولوها العناية الفائقة لأنها اعتمدت منهجاً فريداً بين كتب السماعات؛ إذ إن صاحبها «قصد إلى بناء فروع أصحاب المذهب على أصولهم في تصنيفه، وغيره إنما قصد لجمع الروايات، ونقل منصوص السماعات، ومنهم من تنقل عنه الاختيارات في شروحات أفردها، وجوابات لمسائل سئل عنها، ومنهم من كان قصده الذب عن المذهب في ما فيه الخلاف»[61].

«ولشدة تأثر ابن المواز بآراء كبار تلاميذ مالك من المصريين، أضحى معتمد المدرسة المصرية المالكية في ما بعد (فالمعول بمصر على قوله)»[62].

= في مسائل المستخرجة. تحقيق: محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988، ج1، ص28-29.

(57) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق. ص450.

(58) تفقه بابن الماجشون، وابن عبد الحكم، واعتمد على أصبغ. كما روى عن ابن القاسم وهو صغير السن. وصفه القاضي عياض بأنه «كان راسخاً في الفقه والفتيا، عَلَماً في ذلك. القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص406.

(59) المرجع السابق، ج1، ص406.

(60) علي. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. مرجع سابق. ص136.

(61) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص406.

(62) علي. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. مرجع سابق. ص138.

يضاف إلى المراجع الدراسية الأربعة المذكورة، كتاب «المجموعة على مذهب مالك وأصحابه» لمحمد بن إبراهيم بن عبدوس (توفي 260هـ/ 873م)، وقد اعتمد فيه كثيراً على شيخه سحنون، وأعجلته المنية قبل تمامه[63]؛ وكذلك كتاب «الثمانية» لعبد الرحمن بن يزيد القرطبي (توفي 258هـ/ 872م)، وهو عبارة عن ثمانية كتب هي سماعاته من شيوخه المدنيين كابن الماجشون ومطرف. قال عياض «وله من سؤاله المدنيين ثمانية كتب تعرف بالثمانية مشهورة»[64].

ثالثاً: طُرُق تدريس فقه السَّماعات، وأساليب تقويمه

1. طُرُق تدريس فقه السماعات

أقصد بطرق التدريس، مختلف الإنجازات والأنشطة التي يقوم بها الأستاذ لتبليغ المحتوى المعرفي إلى طلبته، وأيضاً ما يقوم به الطالب من أنشطة في سبيل الكسب المعرفي والتحصيل العلمي.

إن المحتوى المعرفي في فقه السماعات كان له الأثر البالغ في تحديد طرق التدريس؛ إذ كانت السماعات المروية شفوياً أو المدونة في الكتب والمراجع الدراسية، تحتل موقعاً مركزياً في التعليم، فإن الاهتمام البالغ والاحتفاء الكبير بالروايات عن مالك وتلاميذه، جعل التعليم -من جهة الأستاذ- يتمحور حول التبليغ وإلقاء أكبر قدر من المسائل، وجعل التعليم -من جهة التلميذ- يركّز على التلقي والاستكثار من المرويات.

ويمكننا في هذا الصدد ملاحظة طريقتين في التفقه، تختلف إحداهما عن الأخرى في الخصائص، لكنهما متكاملتان في التكوين المعرفي للطالب:

الطريقة الأولى: الإلقاء

تعتمد هذه الطريقة على تلقّي المسائل والشروح من الشيخ؛ إذ يتلقى

---

(63) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص434.
(64) المرجع السابق، ج1، ص452.

الطلبة الأسمعة وشروحها عن الشيخ بإحدى طرق التحمل المعروفة عند المحدِّثين، فقد «انتقل طلاب العلم إلى أخذ الحديث عن طريق القراءة أو الإجازة أو المناولة أو المكاتبة أو الإعلام أو الوصية أو الوجادة. وهذه الصور السبع -مع إضافة السماع إليها- هي صور التحمل الثماني التي تحدد مناهج التعليم»[65]، والإلقاء هو الإملاء حيث «كان كل عالم مختص بفن يملي على الناس من ذلك الفن من غير مطالعة ولا مراجعة بفضل الاختصاص بعلم من العلوم الذي كان مقصد المتقدمين، وبه ظهر العلماء والمشاهير»[66].

إن الطريقة الإلقائية تتميّز بإعطاء الأولوية للمحتوى المعرفي؛ إذ يتعاون الشيخ والطالب في نقل المعرفة الفقهية الجاهزة والمنظمة من الأول إلى الثاني.

فالشيخ يحرص على نقل السماعات بأمانة ودقة، ويحاول الإحاطة بالمرويات ويستفرغ وسعه في الشرح والتعليق. ذكر القاضي عياض في «ترجمة سحنون»، أنه كان يجلس للسماع على باب داره، ويجلس الطلبة على الأرض إلا من أتى منهم بحصير[67]، وفي هذا إشارة إلى الأخذ بطريق السماع[68]. وقال في ترجمة يحيى بن هلال القرطبي (توفي 367هـ/ 977م) إنه «لم يُر في المحدِّثين أصبر منه على المواظبة لذلك، كان يجلس كل يوم لإسماع المدونة من الظهر إلى الليل يستوعب قراءتها كل شهر، تمادى على ذلك عمره، وسُمع منه «الواضحة» وغيرها»[69]. وفي هذا النص إشارة إلى تلقّي الفقه بالقراءة على الشيخ، وهي قراءة التلميذ على الشيخ حفظاً من قلبه

---

(65) الصالح، صبحي. **علوم الحديث ومصطلحه**. ط 17. بيروت: دار العلم للملايين، 1988م، ص88.

(66) ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص50.

(67) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص344.

(68) (السماع هو أن يسمع المتحمل من لفظ شيخه سواء أحدثه الشيخ من كتاب يقرؤه أم من محفوظاته وسواء أملي عليه أم لم يُمل عليه). انظر: الصالح. **علوم الحديث ومصطلحه**. مرجع سابق. ص88.

(69) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج2، ص184.

أو من كتاب ينظر فيه[70]. وكان ابن عبدوس صاحب «المجموعة» مثالاً للأستاذ الحريص على إفادة طلبته وتفقيههم. جاء في «المدارك»: «قال حماس: كان ابن عبدوس يلقي علينا المسائل فإذا أشْكَلَتْ شَرَحَهَا فلا يزال يفسّرها حتى نفقهها فيُسرَّ بذلك، وإن لم يرنا فهمناها غمّه»[71].

وقد كان بعض الشيوخ ربما يُجيز بعض الطلبة في التحديث بكتبه لتيسير التلقي واختصار الوقت، لما يرى من نجابتهم وإقبالهم على الطلب، أخرج عياض عن عون بن يوسف قال: «لقد حضرت ابن وهب فأتاه رجل يلتمس، فقال: يا أبا محمد هذه كتبك، فقال له ابن وهب: صَحَّتْ وقُوبِلَتْ؟ فقال له: اذهب وحدِّث بها فقد أجزتها لك فإني حَضَرْتُ مالكاً فعل ذلك»[72].

وطالب الفقه من جهته، يتمحَّض لحفظ المسائل، ويقبل بكليته على الدرس والمراجعة، فهذا ابن عبدوس يُحكى عنه أنه أقام سبع سنين يدرس لا يخرج من داره إلا إلى الجمعة[73]، كما يَرد في تراجم الفقهاء المشتغلين بالسماعات، ما يدل على اعتنائهم الشديد بالحفظ والمراجعة؛ فقد ذكر عياض في ترجمة محمد بن سحنون الأنصاري الطليطلي (وهو غير محمد بن سحنون القروي) أنه يستظهر المدونة ويكتبها في اللوح ويحفظها كما يحفظ القرآن ولم يكن يخلط بها غيرها[74]. وقال أبو إسحاق الجبْنياني (توفي 399هـ/ 1008م) «لقد لُقِّينا المدونة في شهر ونلقي الليل، فما علمتُ أننا نمنا ذلك الشهر»[75].

وكثيراً ما نجد ابن الفرضي يُحلِّي أصحاب التراجم بقوله: «كان من أهل

---

(70) الصالح. **علوم الحديث ومصطلحه**. مرجع سابق. ص93.

(71) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص433.

(72) المرجع السابق، ج1، ص364، والإجازة هي إذن الشيخ لتلميذه برواية مسموعاته أو مؤلفاته ولو لم يسمعها منه أو لم يقرأها عليه، انظر: الصالح. **علوم الحديث ومصطلحه**. مرجع سابق. ص95.

(73) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص433.

(74) المرجع السابق، ج2، ص111.

(75) المرجع السابق، ج2، ص145.

الحفظ للمسائل»[76]؛ أو بقوله: «كان حافظاً للرأي على مذهب مالك وأصحابه»[77]، ويشتغل طالب الفقه بالمراجعة الدائبة لما كتبه عن شيخه خلال النهار.

وقد عَدَّ ابن عاشور «السؤال والجواب» طريقة خاصة في تلقّي العلوم، وضرب لذلك مثالاً بطريقة سحنون في تلقّيه عن عبد الرحمن بن القاسم أقوال مالك في «المدونة»[78]، وأرى أن السؤال والجواب أسلوب ضمن الطريقة الإلقائية، شأنه في ذلك شأن القراءة على الشيخ، خصوصاً وأن سحنون لم يطرح الأسئلة ابتداءً، بل استند إلى مرجع يقرأ فيه هو «الأسدية»؛ إذ كان غرضه تهذيبها وتداركها بالإصلاح.

الطريقة الثانية: المذاكرة

المذاكرة في مسائل الفقه طريقة يستذكر بها كبار العلماء ونجباء الطلبة ما تحصّل لديهم من زاد معرفي واسع، فتكون بذلك مُكمّلَة لطريقة الإلقاء ومدعِّمة لنتائجها. تتم هذه الطريقة من خلال اختيار باب من الفقه أو عدّة أبواب، ثم يستحضر المتذاكران (أو المتذاكرون) ما يتعلق بها من مسائل فقهية ويحاولون استظهار ما حفظوه من روايات وأقوال بشأنها، مع مناقشة ما يتعلق بذلك من إشكالات معرفية ومواطن الاتفاق أو الاختلاف، وأسبابه، ونسبة الأقوال إلى قائليها.

وبذلك، فإن كل واحد من المشاركين في هذا المجلس الفقهي، يستذكر ما عنده من علم وفهم، ويستفيد مما عند الآخرين، وهذا نوع من التفقه بالمحاورة والاشتغال الجماعي من طلبة الفقه.

من مزايا هذه الطريقة أنها تجعل المحصلات الفقهية للطالب طرية في ذهنه يستحضرها حين يشاء، كما إنها وسيلة للاستفادة من الآخرين وتصحيح

---

(76) ابن الفرضي. **تاريخ العلماء**، ج1، ص340، الترجمة رقم 878.
(77) المرجع السابق، ج1، ص345، الترجمة رقم 888.
(78) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق. ص51.

الأخطاء والأفهام المغلوطة، إضافة إلى أنها من دواعي التذكر والرسوخ في العلم. لأجل تلك المزايا، وجدنا بعض العلماء يميلون إليها ويفضلونها في أحيان كثيرة على إلقاء المسائل. ذكر صاحب «المدارك» في ترجمة عبد الله بن أحمد بن إبراهيم المعروف بالإبياني (توفي 352هـ/ 963م) عالم إفريقية، أنه «كان يحبُّ المذاكرة في العلم ويقول دعونا من السماع ألقوا علينا المسائل... وكان يدرس كتاب ابن حبيب، وكان ابن اللبّاد إذا ذاكره يضجر لكثرة معارضته ودقة فهمِه»[79].

والمذاكرة باعثة على التعلم الذاتي، لأن المتفقه عندما يعجز عن استحضار محفوظاته من الأقوال الفقهية أو عند تعرضه لإشكال فقهي جديد، يستفرغ وسعه في إيجاد الأجوبة وفي القياس على نظائر تلك المسألة، ويكون الطالب سالماً عن الحرج من الوقوع في الخطأ أو التمادي في قول شاذ، لأنه لا يُعدم في مجلس المذاكرة من يقوّم اجتهاده، ويسدّد نظره. جاء في ترجمة أبي عبد الله محمد بن غليون الصنهاجي من أهل باجة إفريقية المعروف بالوَقّاد (توفي 329هـ/ 940م) أنه «كان فقيهاً حافظاً وكان الفقه والمناظرة وجودة القريحة أغلب عليه من الحفظ، وكان إذا ألقيت عليه مسألة ينظر فيها، وإذا قيل له: اِسمع جوابها، قال: لا، حتى أعرف ما يظهر لي، إنما أريد أن أنتفع فيها، وقال له: بل أنتفع بعلم نفسي»[80].

2. أساليب التقويم في فقه السَّمَاعَات

يلاحظ على التقويم الفقهي في هذا العهد المتقدم أنه لم يكن خاضعاً لتنظيم معيَّن، من ناحية وقت إجرائه، فقد يكون مرافقاً لمجالس الإلقاء، حيث يسأل الشيخ طلبته للتأكد من حفظهم أو لتدريبهم على النظر والاجتهاد، وقد يعقد الشيخ مجالس خاصة للمناظرة لتتمايز أقدار الطلبة وحظوظهم من العلم.

كما إن التقويم في هذه المرحلة، كان يتميّز بالتلقائية والعفوية ولا يحتاج

---

(79) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج2، ص48.
(80) المرجع السابق، ج2، ص48.

إلى استعداد وترتيبات خاصة، لأنه كان عملية ذائبة في سيرورة الفعل التربوي، وهذا ما يُفسِّر عدم حاجتهم إلى تقنين أساليب التقويم، واستغناءَهم عن التقويم المكتوب.

يمكننا رصد بعض طرق التقويم من خلال تتبّع تراجم الفقهاء المشتغلين بالسماعات، مع ملاحظة أن بعض هذه الطرق قد تُعَدُّ أيضاً أساليب للدراسة والتفقه، والحقيقة أننا لا نستطيع فصل هذا عن ذاك بسبب الامتزاج بين التدريس والتقويم. ومن تلك الأساليب ما يأتي:

أ ـ سؤال الشيخ للطلبة

كان بعض أساتذة الفقه يطرحون الأسئلة على تلامذتهم خلال حصص إلقاء المسائل، ليتبينوا مدى استيعابهم وقدرتهم على الاستحضار، وكذلك لمعرفة النجباء من الطلبة. قال عياض: «دخل يوماً محمد بن عبدوس على سحنون وعنده ابنه محمد... وجماعة من كبار أصحابه وقد ألقى عليهم مسألة، فبقي عليهم في الجواب، فقال: إيش يتكلمون؟ فأخبروه، فقال: قال فيها بعض أصحابنا كذا وبعضهم كذا، وذكر الجواب والاختلاف، فقال سحنون: نعم، انظروا من يدرس وأنتم تركتم الدرس»[81].

وتتباين طرق الأساتذة في التدريس؛ فبعضهم يدمج الاختبار في التدريس، وبعضهم يجعل حصة الدرس خالصة لإلقاء المسائل؛ فهذا يحيى بن عمر الكناني القرطبي (توفي 289هـ/ 902م) -تلميذ سحنون- قال عنه ابن حارث إنه «كان يجلس في جامع القيروان ويجلس القارئ على كرسي يسمع من بَعُد من الناس لكثرة من يحضره... وكان لا يفتح على نفسه باب المناظرة، وإذا ألحّ عليه سائل أو أتاه بالمسائل العويصة، طرده»[82].

---

(81) المرجع السابق، ج1، ص433.

(82) المرجع السابق، ج1، ص505.

ب ـ المناظرة

المناظرة[83] هي أن يدلي كل واحد من الطرفين المختلفين، بنظره واجتهاده في المسألة المختلف فيها، ليظهر الصواب. لقد كانت المناظرة شائعة بين الفقهاء، ويهمنا من أنواعها ما كان على سبيل التقويم والاختبار للمتناظرين، ومن ذلك ما حُكي عن أبي طالب القاضي (توفي 275هـ/ 888م) تلميذ سحنون، أنه كان «حريصاً على المناظرة، فيجمع في مجلسه المختلفين في الفقه ويغري بينهم لتظهر الفائدة ويفهم عند نفسه، وربما يأمرهم، فإذا تكلم أجادَ وأبان حتى يود السامع ألا يسكت»[84].

ومن ذلك أيضاً ما أورده القاضي عياض من المناظرة بين خلف بن عمر القيرواني (توفي 371هـ/ 981م)، ودَرَّاس بن إسماعيل الفاسي (توفي 357هـ/ 968م)، قال: «لما ورد درَّاس بن إسماعيل أبو ميمونة القيروان، وعجب الناس من حفظه، بلغ أبا سعيد (خلف بن عمر) تقصيره بعلماء القيروان، وإضافة قلة الحفظ إليهم، فقال لأصحابه: اعملوا على أن تجمعوا بيني وبينه لئلا يقول دخلت القيروان ولم أرَ بها عالماً، فما زالوا به حتى أتوا به إلى أبي سعيد في مسجده، فسلّم عليه، فألقى أبو ميمونة عليه نحواً من أربعين مسألة من «المستخرجة» و«الواضحة»، فأجابه عنها أبو سعيد، ثم ألقى عليه أبو سعيد عشر مسائل من ديوان محمد بن سحنون، فأخطأ فيها أبو ميمونة كلها، فعطف عليه أبو سعيد وقال له: لا تغفل عن الدراسة، فإني أرى لك فهماً،

---

(83) قال الشريف الجرجاني (توفي 816هـ/ 1413م): «المناظرة لغة من النظير أو من النظر بالبصيرة، واصطلاحاً هي النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهاراً للصواب»، انظر: الجرجاني، محمد بن علي. **التعريفات**. تحقيق: عبد المنعم الحفني. القاهرة: دار الرشاد، 1991، ص260. وعرف طاش كبري زاده علم المناظرة بقوله: «علم باحث عن أحوال المتخاصمين ليكون ترتيب البحث بينهما على وجه الصواب، حتى يظهر الحق بينهما»، انظر: طاش كبري زاده، أحمد بن مصطفى. **مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم**. بيروت: دار الكتب العلمية، 2002م، ج2، ص555.

(84) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج1، ص481.

فإن واظبت كنت شيئاً، فلما قام أبو ميمونة يخرج لم يعرف الباب من الحيرة»[85].

ج ـ الامتحان

كثيراً ما كان الفقهاء يعقدون المجالس الخاصة بالامتحان، حيث يعدّون أسئلة عن دقائق علم الفقه ومشكلاته، ويطرحونها على الفقيه الممتحن، للتأكد من جدارته العلمية ونبوغه ومدى حفظه واستيعابه للمسائل. ويُلاحظ هنا أن مجالس الامتحان لم يكن يتأهل لها إلا جهابذة الفقهاء الذين يشيع علمهم وتقدمهم بين الناس، ما يجعل هذه المجالس نوعاً من التزكية العلمية والشهادة بالتفوّق في فن من الفنون، خصوصاً أن القائمين على الامتحان يكونون في الغالب لجنة من كبار العلماء المتخصصين في العلم موضوع الامتحان. وقد وقع مثل هذا الأمر لعبد الملك بن حبيب، فقد «قصدته طائفة من المتفقهة، وقد أعدوا له مسائل من الحجج لا زالوا يقتنصون بها متفقهة الأندلس، ففطن لمرادهم، وكان عهده بعيداً بمطالعة كتب الحجج، فلما فاتحوهُ بها أخَّر مجلسهم واعتذر بقيامه في ما لا بد للغريب منه، ووعدهم لغد يومه، وأتى رحله وسهر ليلته على مطالعة مسائل الحجج حتى أحكم النظر فيها، فلما كان من الغد تهافتوا عليه، وألقوا عليه صعابها، فأجابهم عنها جواب عالم.

لقد كان الامتحان من أبرز أساليب التقويم؛ إذ به تُعرف أقدار العلماء ومراتبهم ويتميز الفقهاء الأثبات من أدعياء العلم، وينكشف حال المستور منهم، ولأجل ذلك كان الفقهاء يعقدون الامتحان للعلماء الوافدين من الأقطار الأخرى، لينزلوهم منازلهم من العلم، فهذا ابن حبيب لما تفوّق في الامتحان الفقهي الذي أعدّه له علماء مصر، أقبل عليه الطلبة للأخذ عنه وعطلوا حَلَقَ علمائهم، وهو القائل في هذا الشأن: «الخبرة تكشف الحيرة والامتحان يجلي عن الإنسان»[86].

---

(85) المرجع السابق، ج2، ص139-140.

(86) المرجع السابق، ج1، ص383.

الفصل الثاني

المنهج التربوي في فقه الشروح والتفريعات

أولاً: محاولة في التعريف وتحديد المجال الموضوعي

1. مدلول فقه الشروح والتفريعات

الشروح جمع شرح، وهو «الكشف، تقول: شَرَحَ الغامض أي فَسَّرَه»[1]؛ والتفريعات جمع تفريع، ويعني تكثير فروع الشيء، نقول: «تفرّعت أغصان الشجرة: كَثُرت»[2].

إن الشرح هو عمل تفسيري للنصوص ابتداءً بشرح المفردات وبيان الاصطلاحات، ثم توضيح المجملات وبسط معاني العبارات لتتضح الأحكام الفقهية للدارسين لها. والتفريع يزيد على الشرح بأنه لا يقف عند حدود ألفاظ وعبارات النص المشروح، بل يتعداها إلى ما يحتمله النص ويُشير إليه بالتضمُّن والمشابهة؛ إذ يعتبر الفقيه النص أصلاً، تُستفاد منه أحكام الفقه من طريق العبارة المنطوقة، وتستفاد منه أحكام أخرى من طريق المفهوم والقياس عليه واستنتاج الحالات الفقهية المشابهة.

وعليه، فإن الشرح والتفريع عمليتان فقهيتان تتأسَّسان على نصوص فقهية

---

(1) عبد الحميد، محمد محيي الدين والسبكي، محمد عبد اللطيف. **المختار من صحاح اللغة**. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د.ت.، ص364. وانظر: قلعه جي، محمد رواس وقنيبي، حامد صادق. **معجم لغة الفقهاء**. بيروت: دار النفائس، 1985م، ص259.

(2) عبد الحميد والسبكي. **المختار من صحاح اللغة**. مرجع سابق. ص392.

سابقة، وليست هذه النصوص في حقيقتها إلا السماعات المنقولة عن الإمام مالك وتلامذته.

إن الاشتغال الفقهي المعتمد على الشروح والتفريعات، ستكون له آثار معرفية ومنهجية خاصة متميّزة عن الاشتغال بفقه السماعات آنف الذكر. تظهر تلك الآثار بالخصوص في مناهج اجتهاد الفقهاء، وكذلك في مناهجهم في التأليف.

غير أن الذي يعنينا في هذا المقام هو التغييرات الحاصلة على مستوى منهج التدريس، لقد اصطلحتُ على تسمية هذا المنهج الدراسي بـ«فقه الشروح والتفريعات»، وهذا الاصطلاح يُشير إلى بعض أهم ما يميز هذا المنهج عن سابقه، (فالشرح) إشارة إلى هدف أساسي من الأهداف الموكلة إلى التدريس الفقهي في هذا النمط التربوي؛ و(التفريعات) إشارة إلى طبيعة المحتوى الدراسي الذي يتميز بكونه معارف واجتهادات مرتبطة بنصوص فقهية سابقة.

2. هل «الشروح والتفريعات» منهج مستقل في التدريس؟

إن الذي يسوّغ طرح هذا السؤال، هو أن الشرح عمل لصيق بالتفقّه، فلا شك في أن فقهاء السماعات كانوا يتناولون في مجالسهم الفقهية نصوص الروايات ببعض الشرح والتعليق، ومثل ذلك نجده عند ابن حبيب في «واضحته». ومن ثمة، فما الداعي إلى اعتبار الشروح والتفريعات منهجاً مستقلاً في تدريس الفقه؟ ولماذا لم ندرجه في «فقه السَّماعات» باعتباره تطوراً داخل المنهج نفسه؟

الحقيقة أنني ترددت كثيراً في هذا الشأن؛ إذ لا يخفى ما بين المنهجين من تقارب واشتراك، غير أنني بعدما لاحظت مميزات هذه المرحلة الجديدة من التفقه، واختلافها عن سابقتها، أفردتُ «للشروح والتفريعات» هذا الفصل وعَدَدْتُه منهجاً مستقلاً، والأمر -في المحصلة- لا يعدو كونه محاولة في تصنيف المناهج اعتماداً على الحكم الغالب.

لقد برز اختلاف «الشروح والتفريعات» عن «السَّماعات» بالدرجة الأولى،

في أهداف التدريس والمحتويات الدراسية، ومعلوم أن الاختلاف في هذين العنصرين يؤثر في العنصرين الآخرين من عناصر المنهاج التربوي؛ أي طرق التدريس وأساليب التقويم، ما يؤدي بالتبعية إلى اختلاف المنهج عموماً.

من أوجه الاختلاف أنه بعدما دُونت أمهات المذهب الجامعة لفقه السَّماعات، ظهرت مؤلفات جديدة اتخذت مادتها الأساسية من سابقتها وزادت عليها بالشرح والتفريع. وقد يقال إن هذا تطور في التأليف وليس في التدريس، ولكن حين أصبحت هذه الكتب الأخيرة مراجع دراسية، واعتبرت عُمدة التفقه في المجالس، فإن ذلك سيكون له أثر في تغيّر المنهج الدراسي واختلاف طبيعة التفقه عن السابق، كما يمكننا استنتاج هذا الاختلاف من كلام شهاب الدين المقَّري، حين ميز بين اصطلاح العراقيين واصطلاح القرويين، قال: «وقد كان للقدماء رضي الله عنهم في تدريس المدونة اصطلاحان: اصطلاح عراقي واصطلاح قروي؛ فأهل العراق جعلوا في مصطلحهم مسائل المدونة كالأساس وبنوا عليها فصول المذهب بالأدلة والقياس، ولم يعرّجوا على الكتاب بتصحيح الروايات ومناقشة الألفاظ، ودأبهم القصد إلى إفراد المسائل وتحرير الدلائل على رسم الجَدَلِيّين وأهل النظر من الأصوليين؛ أما الاصطلاح القروي فهو البحث عن ألفاظ الكتاب، وتحقيق ما احتوت عليه بواطن الأبواب وتصحيح الروايات وبيان وجوه الاحتمالات، والتنبيه على ما في الكلام من اضطراب الجواب واختلاف المقالات، مع ما انضاف إلى ذلك من تتبع الآثار وترتيب أساليب الأخبار وضبط الحروف على حسب ما وقع في السماع، وافق ذلك عوامل الإعراب أو خالفها، فهذه كانت سيرة القوم رضوان الله عليهم»[3].

فالملاحظ هنا، أن المقّري يتحدّث عن التدريس وليس عن التأليف،

(3) المقَّري، شهاب الدين أحمد بن محمد. **أزهار الرياض في أخبار عياض**. تحقيق وتعليق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي. تحقيق لفيف من العلماء. الرباط: نشر صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية والإمارات العربية المتحدة، 1978م، ج3، ص22.

فالثاني تابع للأول، وليس الاصطلاح الذي تحدث عنه إلا تعبيراً عن المنهج في التدريس، وأن هذا المنهج مرتبط بـ«المدونة» التي هي أفضل كُتُبِ فقه السَّماعات؛ إذ اهتم فقهاء العراق بجانب التفريع انطلاقاً من أصولها، واهتم فقهاء القيروان بجانب الشرح لألفاظها ومعانيها وضبط رواياتها.

هذه الملاحظات تعتبر محدّدات موضوعية لمنهج الشروح والتفريعات، فهو مرتبط بالسماعات، لكنه لا يقتصر عليها فحسب، بل يحاول بسطها بالشرح والتفريع، ولأجل ذلك وجد الاختلاف في طريقة التدريس، ولو أن القصد كان مجرّد نقل نصوص المدونة -كما هو شأن فقه السماعات- لما وُجد اختلاف بين المدرستين.

وإذا أضفنا إلى هذا، أن الاصطلاحين المذكورين قد توحَّدا عند بعض فقهاء الغرب الإسلامي، جاز لنا أن نعتبر «الشروح والتفريعات» منهجاً مستقلاً في تدريس الفقه، وأن هذه التسمية هي أقرب تعبير عن امتزاج الطريقتين في التدريس.

ثانياً: أهداف التدريس في فقه الشروح والتفريعات

إن بعض الأهداف الخاصة بتدريس فقه السماعات قد تكون مقصودة أيضاً في فقه الشروح والتفريعات، على اعتبار أن المناهج التربوية ليست مراحل زمنية خاضعة للتعاقب والتوالي، بل هي خبرات تعليمية يحكمها مبدأ التراكم المعرفي.

فمن الأهداف المشتركة بين المنهجين المذكورين، مسألة تثبيت دعائم الفقه المالكي بالغرب الإسلامي، خصوصاً بإفريقية التي كانت تعرف التعدد المذهبي، حيث التنافس على أَشُدِّه بين الشيعة العبيديين والأحناف والمالكية.

ومن الأهداف المشتركة كذلك قضية مقابلة النصوص وتوثيق الروايات الفقهية، وقد مرّ معنا -عن شهاب الدين المقري- أن الاصطلاح القروي قد اعتنى غاية العناية بهذا المقصد خلال تدريس «المدونة».

أما الأهداف الخاصة بفقه الشروح والتفريعات والتي تحدّد معالمه وتبرز

خصائصه، فإني أذكر منها ما أسعفتني النصوص بجمعه وتحليله:

1. النهوض بأعباء الشرح والتعليق والتعليل والتفريع انطلاقاً من المتون الأساسية الجامعة للسماعات، فقد أصبحت هذه الانشغالات العلمية أساسية في مجالس الدرس الفقهي، وهي مقصد الطلاب، تجدهم يبحثون عن نوابغ الفقهاء الذين ينتهضون بهذه المطالب، ويرحلون إليهم من أقصى البلاد. يصوّر لنا الفقيه الألمعي ابن رشد الجَد (توفي 520هـ/ 1126م) هذا الأمر بوضوح في مقدمة موسوعته الفقهية «البيان والتحصيل»، قال: «دخل علي في صدر سنة ست وخمسمائة بعض الأصحاب من أهل جيّان وبعض الطلبة من أهل شِلْب، يقرأ علي في كتاب الاستلحاق من العتبية، فمرّ في قراءته عليّ بحضرته بأول مسألة من سماع أشهب، وهي من المسائل المشكلة (فرغبوا إليه في شرح المشكلات) فقُلت لهم: وأي المسائل هي المشكلات منها المفتقرة إلى الشرح والبيان من الجليات غير المشكلات التي لا تفتقر إلى كلام ولا تحتاج إلى شرح وبيان؟! فقلّ مسألة منها وإن كانت جلية في ظاهرها إلا وهي مفتقرة إلى التكلم على ما يخفى من باطنها... (فاستجاب لهم وبدأ شرح «العتبية» فلم يكمله إلا في سنة 517هـ/ 1123م)[4].

الملاحظ أن ابن رشد قد ساوى بين مسائل «العتبية» من ناحية احتياجها إلى الشرح والبيان، ما يدل على أن توجهاً جديداً قد غلب على مقاصد التفقه؛ إذ أصبح ينزع إلى الاستفاضة في الشروح والتعاليق وتفريع الأحكام انطلاقاً من مدونات الأسمعة.

2. محاولة استيعاب كتب السماعات والتأليف بينها حفاظاً على التراث الفقهي وتسهيلاً لدراسته، ولا يتعلق الأمر هنا بجمع الروايات والحفاظ على السماعات فحسب، بل أيضاً التأليف بين الكتب والدواوين التي كانت في ما سبق تعد مراجع دراسية. لا شك في أن هذا التطور في مجال التأليف قد

(4) ابن رشد الجد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل في مسائل المستخرجة**. تحقيق: محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988، ج1، ص26-31.

أملته الحاجة النابعة من الواقع الدراسي، ذلك أن ارتباط التعليم بمتون السماعات، كان يضطر الطلاب إلى التنقل المستمر بين رحاب الحلقات العلمية لتحصيل الكتب وشروحها على أيدي شيوخ كثيرين، ما حدا ببعضهم إلى تيسير ظروف التفقه من خلال جمع المتفرقات والتنسيق بينها، قال ابن خلدون: «جمع ابن أبي زيد جميع ما في المذهب من المسائل والخلاف والأقوال في كتاب «النوادر» فاشتمل على جميع أقوال المذهب وفروع الأمهات كلها في هذا الكتاب»[5]، «حتى أصبح الكتاب يعتبر موسوعة للفقه المقارن داخل المذهب المالكي إلى عصر بن أبي زيد، لمْلَم به شتات المذهب وضم نشره، وحفظ آراء أعلامه من الضياع والنسيان والاندثار... وهذه الكتب ذاع صيتها وتلقاها علماء المدارس المالكية بكل ابتهاج لما وفّرت عليهم من جهد الرجوع إلى أصولها المتفرقة»[6].

المقصد الذي قصد إليه ابن أبي زيد بالقيروان، هو ذاته نجده عند بعض علماء الأندلس، في قصة تأليف كتاب «الاستيعاب لقول مالك رضي الله عنه»، قال في «ترتيب المدارك»: «كان ساقطاً إلى الحكم أمير المؤمنين كتاب من رأي مالك ابتدأه بعض أصحاب إسماعيل القاضي، وبوّبه وقدره ديواناً جامعاً لقول مالك خاصة، لا يشاركه فيه قول أحد من أصحابه باختلاف الروايات عنه، وذكر من رواها، مضى للمؤلف منه مقدار خمسة أجزاء أو نحوها، واخترمته المنية عن تمامه، فلما رآه الحكم أعجبته بساطته وحرص على إكمال الفائدة به، فذاكر به قاضيه ابن سليم وسأله هل عندهم من يكمل على الرغبة؟ فقال له: نعم بشرط إباحة أمير المؤمنين خزانة كتبه للبحث عن أقوال مالك حيث كانت روايات المكيين والمدنيين والعراقيين والمصريين والقرويين والأندلسيين وغيرهم، فقال له الحكم: أفعل ذلك على ضنانتي بها حرصاً على إكمال الفائدة، فسمى له الفقيهين أبا بكر المعيطي.. وأبا عمر بن

---

(5) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق، ص450.

(6) البغدادي، عبد الوهاب. **مقدمة تحقيق كتاب الإشراف على نكت مسائل الخلاف**. تحقيق: الحبيب بن طاهر. بيروت: دار ابن حزم، 1999م، ج1، ص48.

المكوي، فمكّنهما من الأسمعة وما جانسها، فاقتدرا منها على ما أراده، وألفا كتاب «الاستيعاب الكبير»، في مائة جزء بلغا فيه النهاية»[7].

3. العناية بالنقد الفقهي داخل المذهب وخارجه؛ إذ كان من أغراض تدريس فقه الشروح والتفريعات حصول ملكة النقد للروايات والاختلافات داخل المذهب، ثم الاقتدار على محاججة أصحاب المذاهب الأخرى والردّ عليهم؛ ولعل الدارس لأنواع النقد الفقهي بالقيروان، يلاحظ أن ذلك النقد لم يكن استجابة لمعطيات التدافع المذهبي فحسب، بل تعدَّاه إلى مقاصد علمية وتربوية؛ إذ كان الخلاف العالي في بعض صوره تدريباً على الحجاج ومشاركة في ما تتداوله مجالس الدرس الفقهي في حواضر العلم الكبرى، «كان فقهاء المالكية القرويون أهل دراية ونباهة ورسوخ في الردّ على المذاهب المخالفة ومحاجّتها، وحسبنا دلالة على هذا الملحظ أن ردود المالكية ومناقشتهم للمذاهب الأخرى لم تقتصر على المذهبين الساريين في القيروان آنئذ، -مذهب أبي حنيفة ومذهب الشيعة- وإنما امتدت تلك الردود لتشمل مذهب الشافعي ومذهب الظاهرية الذي تولى ابن أبي زيد القيرواني الرد عليهم في كتابه «الذب عن مذهب مالك»، مع ضعف حضورهما وقلة أتباعهما في مرابع إفريقية»[8].

4. تكوين الملكة الفقهية، والتأهيل لبلوغ الاجتهاد، فقد كان من مرامي هذا المنهج المدروس أن يبلغ بطالب الفقه إلى الاستغناء المعرفي والمنهجي، أما **الأول**، فكان مقصوداً من خلال التوسع في الشروح والتعليقات التي تغني طالب العلم عن التجوال بين الكتب المختلفة والمتفرقة. وأما **الثاني**، فكان

---

(7) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك**. مرجع سابق، ج2، ص236. وانظر أيضاً: الحميدي، أبو عبد الله محمد بن فتوح. **جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس وأسماء رواة الحديث وأهل الفقه والأدب وذوي النباهة والشعر**. تحقيق: محمد بن تاويت الطنجي. القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت.، ص377.

(8) عشاق، عبد الحميد. **منهج الخلاف والنقد الفقهي عند الإمام المازري**. دبي: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، 2005م، ص46.

متحققاً من خلال مجالس الدرس -وتعكس ذلك أيضاً المؤلفات الفقهية- التي تراكم المعارف المختلفة بمقدار محسوب لتنمّي مهارات الطالب في ردِّ الفروع إلى الأصول، وتكسبه القدرة على القياس والتخريج والتفريع وفق منهج إمامه، وقد أفصح ابن رشد عن هذه الأهداف في مقدمة «البيان والتحصيل»، قال: «كتاب المقدمات الممهدات لبناء ما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعيات والتحصيلات المحكمات لأمهات مسائلها المشكلات. . . كتاب لم يتخلص بعد، فإذا تخلص بعون الله تعالى ونُقل من مسودته إن شاء الله تعالى، وجمعه الطالب إلى هذا الكتاب (أي «البيان والتحصيل»)، حصل على معرفة ما لا يسَع جهله من أصول الديانات وأصول الفقه، وعرف العلم من طريقه وأخذه من سبيله، وأحكم ردّ الفرع إلى أصله، واستغنى بمعرفة ذلك كله عن الشيوخ في المشكلات، وحصل في درجة من يجب تقليده في النوازل المعضلات»[9]. وقد علّق محقّق «البيان والتحصيل» على قيمة الكتاب، وأهداف تأليفه، بقوله: «هكذا لم يُرد ابن رشد أن يُغني كتاباه: «البيان والتحصيل» و«المقدمات الممهدات»، الدارسين للفقه عن قراءة الكتب المشتبكة المتراكمة المتقدمة فحسب، ولكنه أراد أن يستغنوا بها عن الشيوخ أيضاً ما دام الفقه أصبح مصفىً جلياً موطَّأ الأكناف»[10].

ثالثاً: المحتوى الدراسي لفقه الشروح والتفريعات

سأكتفي في هذا المبحث بالوقوف عند بعض النماذج من المراجع الدراسية، التي تجلِّي لنا طبيعة المحتوى التعليمي في فقه الشروح والتفريعات، وتبرز لنا بعض خصائصه، ذلك بأن الكتب التي تناولتها مجالس الدرس الفقهي بالدراسة والتلقي كثيرة جداً، خصوصاً تلك الكتب التي وضعت على الدواوين الأساسية الجامعة للسماعات. المدونة السحنونية مثلاً، قد استقطبت «جهود الجمِّ الغفير من أعلام المراكز المالكية بمصر وإفريقية وبلاد المغرب والأندلس، فتناولوها بالتهذيب والشرح والتقييد والاختصار،

(9) ابن رشد الجد. **البيان والتحصيل**. مرجع سابق. ج1، ص32.
(10) المرجع السابق، ج1، ص10.

فكانت سبباً في ظهور ثروة من المؤلفات الفقهية الدائرة حول نصوص المدونة تُيسّر الاستفادة منها وتتيح الانطلاق منها للدراسة والبحث، وكان لهذا النوع من التأليف الفقهي أوفر الحظ»[11].

من بين المؤلفين الكثيرين في فقه الشروح والتفريعات، يتميّز علمان كبيران من فقهاء المالكية نظراً إلى ما نالته مؤلفاتهما من الحظوة والعناية في مجالس التفقه، إنهما ابن أبي زيد القيرواني، وابن رشد الجد.

1. مؤلفات ابن أبي زيد القيرواني في «الشروح والتفريعات»

يُعدّ أبو محمد عبد الله بن أبي زيد القيرواني النفزاوي «إمام المالكية في وقته وقدوتهم، وجامع مذهب مالك وشارح أقواله، كان واسع العلم كثير الحفظ وكتبه تشهد له بذلك»[12]. قيل فيه: مالك الصغير، وهو وطبقته آخر المتقدمين وأول المتأخرين، فكان تاريخ هذه الطبقة فاصلاً بين التاريخين في الفقه»[13] وابن أبي زيد هو أحد الشيخين اللذين لولاهما لذهب المذهب[14].

مؤلفات ابن أبي زيد تكاد تصل إلى أربعين مؤلفاً في مختلف مواضيع العلم، وله في الفقه كتاب «النوادر والزيادات على المدونة» مشهور، أزيد من مائة جزء، أوعب فيه الفروع المالكية، فهو في المذهب المالكي كمُسند أحمد

---

(11) القفصي، أبو عبد الله محمد بن راشد. **المذهب في ضبط مسائل المذهب**. تحقيق: محمد بن الهادي أبو الأجفان. أبو ظبي: المجمع الثقافي، 2003م، ج1، ص98.

(12) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج2، ص141.

(13) الحجوي الثعالبي، محمد بن الحسن. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**. تعليق عبد العزيز بن عبد الله القاري. المدينة المنورة: المكتبة العلمية، 1396هـ/ 1976م، ج2، ص115.

(14) الدباغ، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الأنصاري. **معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان**. أكمله وعلّق عليه أبو القاسم بن عيسى بن ناجي التنوخي؛ تحقيق: عبد المجيد خيالي. بيروت: دار الكتب العلمية، 2005، ج3، ص113. قال في **معالم الإيمان**: «يقال: لولا الشيخان والمحمدان والقاضيان لذهب المذهب، فالشيخان: أبو محمد بن أبي زيد وأبو بكر الأبهري؛ والمحمدان: محمد بن سحنون ومحمد بن المواز؛ والقاضيان: أبو محمد عبد الوهاب وأبو الحسن بن القصار».

عند المحدِّثين، إذا لم توجد فيه المسألة فالغالب أن لا نص فيها، وله «مختصر المدونة» وعلى هذين الكتابين المعوّل بالمغرب في التفقّه»[15].

أ ـ القيمة العلمية للنوادر والزيادات

يُمثل كتاب «النوادر والزيادات على ما في المدونة وغيرها من الأمهات»، ذروة العلم المالكي في القرن الرابع الهجري، وهو لا يفوق «المدونة» في الحجم فحسب، بل إنه يتناول جميع المسائل الفقهية، مستنداً إلى أساس من المراجع أوسع من «المدونة»[16].

وكتاب «النوادر» يحوي بين طياته أهم مادة مرجعية عن مصادر الفقه المالكي المعروف في القرن الرابع الهجري، وهي تتمثل في مختصرات فقهية منتظمة، ومجاميع مسائل، ومعالجات لمشكلات فقهية متفرقة مع مراعاة الاختلاف في الفروع[17].

جاء تأليف «النوادر والزيادات»، بعد مرحلة كثرت فيها المدونات الجامعة للسماعات، «وكان هذا الكم يحتاج -بالنسبة إلى المبتدئين على الأقل- إلى مزيد بيان وشرح وتوضيح الإشكالات وتأويل وتفسير الروايات المتعارضة، كما إن هذه الكثرة في حد ذاتها قد تعيق التحصيل والإحاطة بجميع الروايات والمصنفات ولا سيما أن الزمن قصير والهمم تكلّ، فكان بعض العلماء يطالبون بحل هذا المشكل إما بطريق الاختصار أو بالجمع بين هذه الكتب في كتاب جامع يتفادى التكرار والتطويل... ويُعد ابن أبي زيد القيرواني -بحق- رائد هذه المرحلة العلمية... والنموذج الوحيد الذي يمثّلها في كتابيه «مختصر المدونة» و«النوادر والزيادات»[18].

---

(15) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق. ج2، ص141. وانظر أيضاً: الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي**. مرجع سابق. ج2، ص116.

(16) موراني، ميكلوش. **دراسات في مصادر الفقه المالكي**. ترجمة سعيد بحري وآخرين، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988م، ص18-19.

(17) المرجع السابق، ص100.

(18) شرحبيلي، محمد بن حسن. «تطور المذهب المالكي في الغرب الإسلامي إلى نهاية

زيادة على هذه الخدمات العلمية التي أسداها كتاب «النوادر» للمتفقهين، فإنه كان عاملاً أساسياً على تحقيق التواصل بين المدارس الفقهية المالكية، فقد جمع ابن أبي زيد ما تفرق في كتب القرويين والأندلسيين والمصريين والبغداديين، فأخذ من الأولين مجموعة ابن عبدوس وكتب ابن سحنون وغيرها، ومن الأندلسيين «واضحة» ابن حبيب و«مستخرجة» العتبي وغيرها، وعن المصريين كتاب محمد بن إبراهيم بن المواز وغيره، وعن البغداديين كتب أبي بكر الأبهري والمبسوط للقاضي إسماعيل وغيرها. وبهذا قد انفتحت فروع المدرسة المالكية على بعضها، واطلع علماؤها على الإنتاج العلمي لبعضهم[19] ما أسهم في التقارب بين المدارس على مستوى مناهج التأليف، والتدريس أيضاً.

ب ـ مكانة «النوادر والزيادات» في مجالس الدرس الفقهي

أوردتُ قريباً عبارة صاحب **ترتيب المدارك** «وعلى هذين الكتابين المعوَّل بالمغرب في التفقه»، يقصد كتاب «النوادر» و«مختصر المدونة»، ما يدل على أن «النوادر والزيادات» كتاب مدرسيّ قد اعتنى به أساتذة الفقه وطلبته. غير أن أحد الباحثين المعاصرين، خلال حديثه عن «النوادر»، أورد كلاماً قد يُفهم منه أن الكتاب ليس مرجعاً دراسياً، قال: «وفي الوقت الذي تندر فيه أخبار الكتاب في مجال التدريس في تاريخ الفقه المالكي بالمغرب الإسلامي، إلا أن آثاراً أخرى تدلّ على وجوده في الوسط العلمي خاصة في مجال الإفتاء والنوازل، بدليل النقول الكثيرة التي أوردها الونشريسي عنه في المعيار، وبدليل بقاء نسخ من الكتاب مخطوطة في مكتبات مختلفة»[20].

فهل يمكننا اعتبار «النوادر» كتاباً مدرسياً ومرجعاً في تدريس الفقه، بمعنى أن الشيوخ يعتمدونه في تنظيم المعارف الفقهية وفي ما يلقونه من

العصر المرابطي». (أطروحة دكتوراه، دار الحديث الحسنية، الرباط، 1999م)، ص329.

(19) انظر: البغدادي. **مقدمة تحقيق كتاب الإشراف**. مرجع سابق. ج1، ص32.

(20) شرحبيلي. **تطور المذهب المالكي**. مرجع سابق. ص415.

الدروس، وأن الطلبة يتناولونه بالدراسة والقراءة، تباعاً في مجالسهم العلمية، أم إنه كتاب تغلب عليه صفة التأليف العام الذي يصلح للمطالعة ويرجع إليه المتبحرون في العلم بغرض المراجعة لمباحث الفقه وترسيخها أو لاقتباس المعارف عند التأليف والتحقيق؟

ينبغي أن نضع في الاعتبار -ونحن نعالج هذا التساؤل- أن مجالس الدرس الفقهي عند المتقدمين كانت تخضع لبعض الترتيبات التربوية والتنظيمية التي تسهم في حُسن الاستفادة من دروس الفقه، من ذلك اعتبارهم قضية اختلاف مستويات الطلبة علمياً، وتفاوت مداركهم وأقدارهم الفقهية، وتبعاً لذلك قد تختلف طرق تدريسهم، والمراجع المدرسية المعتمدة في ذلك. فبناءً على الملحظ الأول -أي اختلاف المستويات- يمكننا القول إن «النوادر» -نظراً إلى سعة مسائله، واشتماله على الاختلاف وكثرة الفروع- لا شك في كونه مرجعاً دراسياً للطلبة المتقدمين والنجباء، ولم يكن للمبتدئين منهم، وقد صرّح مؤلفه بهذه الحقيقة حيث قال: «واعلم أن أسعد الناس بهذا الكتاب من تقدّمت له عناية، واتسعت له رواية، لأنه اشتمل على كثير من اختلاف علماء المالكيين، ولا ينبغي الاختيار من الاختلاف للمتعلم، ولا للمقصر»[21].

وبناءً على الملحظ الثاني -أي اختلاف طرق التدريس تبعاً لاختلاف المستوى- فإنه ينبغي ملاحظة أن تدريس الفقه في زمن ابن أبي زيد وبعده، كان يتمحور حول «المدونة» في الغالب، لأنها أصل علم المالكيين، غير أنه يمكننا التمييز بين طريقتين في تدريسها: الأولى، طريقة الإلقاء وعرض مسائلها على الطلاب، وهي متوجهة إلى المبتدئين منهم، والثانية، طريقة التفقه فيها والشرح لمشكلاتها، وهذه خاصة بالمتقدمين والنجباء منهم. أورد ابن الأبّار في ترجمة محمد بن أبي الخيار القرطبي (توفي 529هـ/ 1134م) أنه

---

(21) القيرواني، أبو عبد الله محمد بن أبي زيد. **النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات**. تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1999م، ج1، ص11.

«كان من أهل الحفظ والاستبحار في علم الرأي، وقعد للتدريس ونوظر عليه وله تنابيه على «المدونة»... وقال أبو القاسم بن الحاج: قرأتُ عليه «المدونة» تفقّها وعرضاً أعواماً»[22]. نستفيد من هذا أن بعض المجالس كانت خاصة بعرض مسائل «المدونة»، وأن أخرى كانت مخصصة للتفقه في أحكامها وفروعها، من هذا المنطلق قد نستنتج أن كتاب «النوادر» كان مرجعاً دراسياً من أجل التفقه ومدارسة مباحث «المدونة»، لأن المتفقهين لم يظفروا بأحسن منه جمعاً للروايات وإيضاحاً للاختلافات وزيادة للمعاني والفوائد. وفي هذا السياق نفهم قول عياض «وعلى هذين الكتابين المعوَّل بالمغرب في التفقه». وهو المعنى نفسه الذي نص عليه صاحب «النوادر» في مقدمة الكتاب قائلاً عنه «ليكون ذلك كتاباً جامعاً لما افترق في هذه الدواوين من الفوائد، وغرائب المسائل وزيادات المعاني على ما في المدونة، وليكون لمن جمعه مع المدونة أو مع مختصرها مَقْنَعٌ بهما، وغِنًى بالاقتصار عليهما، لتجتمع بذلك رغبته، وتستجِمَّ همته، وتعظم مع قلة العناية بالجمع فائدته، وقد رغبت في العناية بذلك لما رجوت إن شاء الله من بركة ذلك والنفع به لمن رسمه ولكل من تعلمه...»[23].

ج ـ منزلة «مختصر المدونة» العلمية والتربوية

يمثل «مختصر المدونة» «الحلقة الوسطى في حلقات سلسلة مؤلفات ابن أبي زيد، والتي ابتدأها بـ «الرسالة» لتكون كتاباً للمبتدئين من طلاب الفقه، ويأتي «مختصر المدونة» خطوة أعلى ليقدم كتاباً للمتقدمين من المتفقهين، ثم «النوادر والزيادات». يجمع «المختصر» بين تركيز المادة العلمية وتنسيقها وتنظيمها مع سعة المادة واستيعابها، حتى يستطيع الدارس بعد ذلك الانتقال إلى مرحلة المتفقهين المتعمقين، ويكون تدرجه تدرجاً طبيعياً، وما يشير إلى مثل هذا الاستنتاج، أن ابن أبي زيد -مع التركيز في «المختصر»- أضاف إليه

---

(22) ابن الأبّار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. **التكملة لكتاب الصلة**. تحقيق: عزت العطار الحسيني. بيروت: مكتب نشر الثقافة الإسلامية، 1955، ج1، الترجمة رقم 1226.

(23) القيرواني. **النوادر والزيادات**. مرجع سابق. ج1، ص11.

زيادات: شرحاً لمشكل، أو بياناً لمجمل، أو موضوعات لم تتطرق إليها «المدونة»[24].

قال المؤلف في مقدمة كتابه «وربما ذكرتُ يسيراً من غيرها [المدونة] مما لا يستغني الكتاب عنه من بيان مجمل أو شرح مشكل، أو اختلاف اختاره سحنون أو غيره من الأئمة، وأشبعت الزيادات في اختصار الجراح والديات من المجموعات وغيرها من الأمهات... واختصرت من غيرها كتاب «الفرائض» وكتاب «الجامع»، إذ ليستا في المدونة، وإذ لا غنى لكتابنا عنهما»[25].

يتضح من كلام المؤلف، أن الكتاب يأتي على سبيل الشرح والبيان لمسائل المدونة، وأنه تتميم لفوائدها من غيرها، ما نستنتج منه أن تسميته بـ«المختصر» لا تعني تقليل المباحث أو الألفاظ كما هو عند المتأخرين، بل هو إعادة ترتيب وتنظيم، وشرح وتتميم على سبيل الإيجاز، خصوصاً إذا علمنا أن «مختصر المدونة» يحتوي على خمسين ألف مسألة (بحسب ما نقله محمد إبراهيم علي عن «فهرست ابن النديم»)[26] في حين تبلغ مسائل «المدونة» ستاً وثلاثين ألف مسألة فحسب، ما يدل أن الشرح والتفريع كان هو مقصود الكاتب.

2. مؤلفات ابن رشد الجد في «فقه الشروح»

العَلَم الثاني من أعلام هذا المنهج المدروس هو «الفقيه القاضي أبو الوليد محمد بن أحمد بن رُشد (توفي 520هـ/ 1126م)، زعيم فقهاء وقته بأقطار الأندلس والمغرب، ومقدمهم المعترف له بصحة النظر وجودة التأليف، ودقة الفقه، وكان إليه المفزع في المشكلات، بصيراً بالأصول والفروع

(24) انظر: علي، محمد إبراهيم. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. دبي: دار البحوث الإسلامية وإحياء التراث، 2002م، ص251-252.

(25) فهرس مخطوطات خزانة القرويين (ج 1، ص333)، نقلاً عن: المرجع السابق، ص248-249.

(26) علي. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. مرجع سابق. ص247.

والفرائض والتفنن في العلوم، وكانت الدراية أغلب عليه من الرواية، ألّف كتابه المسمى بـ«كتاب البيان والتحصيل» في شرح كتاب العتبي المستخرج من الأسمعة، وهو كتاب عظيم نيَّف على عشرين مجلداً، وكتابه على الكتب المدونة المسمى بـ«المقدمات»[27].

أ ـ قيمة «المقدمات الممهدات» العلمية والدراسية

العنوان الكامل للكتاب هو «المقدمات الممهدات لبيان ما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعيات، والتحصيلات المحكمات لأمهات مسائلها المشكلات».

بيّن ابن رشد سبب تأليف الكتاب وأهدافه ومنهجه العام، في خطبة كتابه «البيان والتحصيل»، قال: «وقد كان بعض الأصحاب سألني أن أمهد في أول كل كتاب منه (أي التحصيل) مقدمة تنبئ على مسائله من الكتاب والسنة وترد إليها بالقياس عليها مع الربط لها بالتقسيم والتحصيل لمعانيها، فرأيت أن أختصر ذلك في كتب هذا الديوان (أي المقدمات)، اكتفاء بما اعتمدته منه في كتب المدونة، وذلك أني جمعتُ جملاً وافرة مما كنتُ أورده في كل كتاب منها على الأصحاب المجتمعين إلى المذاكرة فيها والمناظرة، وأقدمه وأمهده على معنى اسمه، واشتقاق لفظه وتبيين أصله من الكتاب والسنة، وما اتفق عليه أهل العلم من ذلك أو اختلفوا فيه، ووجه بناء مسائله عليه وردها إليه بالتقسيم لها والتحصيل لمعانيها... فإني كنت أشبع القول فيه ببنائي إياه على مقدمات من الاعتقادات في أصول الديانات، وأصول الفقه في الأحكام الشرعيات، لا يسع جهلها ولا يستقيم التفقه في حكم من أحكام الشرع قبلها»[28].

نستفيد من هذا أن أصل «المقدمات» هو دروس فقهية كان يلقيها ابن

---

(27) القاضي عياض، أبو الفضل بن موسى السبتي. **الغُنية (فهرست شيوخ القاضي عياض)**. تحقيق: علي عمر. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2003م، ص30.

(28) ابن رشد الجد. **البيان والتحصيل**. مرجع سابق. ج1، ص31.

رشد على الطلاب، وأنه لا يخرج عن غرضَي الشرح والتفريع على «المدونة»، كما إنه مرتبط بكتاب «البيان والتحصيل» على مستوى المضامين والأهداف. وقد أوردت سابقاً قول ابن رشد أن الطالب إذا تفقه في «المقدمات» و«البيان»، فإنه يحصل على «معرفة ما لا يسع جهله من أصول الديانات وأصول الفقه وعرف العلم من طريقه وأخذه من بابه وسبيله، وأحكم ردّ الفرع إلى أصله، واستغنى بمعرفة ذلك كله عن الشيوخ في المشكلات، وحصل في درجة من يجب تقليده في النوازل المعضلات»[29].

«وهذا صريح في أن الكتابين يؤهلان دارسهما للوصول إلى درجة الاجتهاد بحيث يجب تقليده، وكفى بذلك تقويماً لهما... وينبغي التنويه هنا على أن منهج المؤلف وإن كان مركّزاً على آراء المذهب وأدلته، فإنه كثيراً ما يعرض آراء المذاهب الأخرى، ملتزماً في ذلك الإيجاز غير المخل، ما يجعل الكتاب أقرب إلى فقه مقارن بين مذاهب العلماء ومدارس الفقهاء»[30].

كان لكتاب «المقدمات»، كبير الأثر في مجالس التفقه، وقد استفاد منه الكثير ممن اعتنوا بشرح «المدونة»، و«لقد كان تأثر القاضي (عياض) بابن رشد واضحاً في كتاب «التنبيهات» (المستنبطة على الكتب المدونة والمختلطة) في ما يخص شرح الألفاظ الشرعية وتلخيص المسائل الفقهية، لكن الفرق بين العالِمين من الناحية المنهجية كان واضحاً أيضاً؛ فابن رشد كفقيه متفنن تغلب عليه الدراية بدأ كتابه بمقدمة أصولية، تمهيداً لتعاليقه الفقهية... ثم تتبع أمهات مشاكل المدونة فأشبعها بحثاً وتدقيقاً وصنف ما فيها من خلاف، وبين ما هو الأظهر في رأيه، وفي الميادين التي تناولها بالبحث كانت تحصيلاته أشمل وأوفى من تعليقات القاضي عياض، بل إننا نعتقد أن جل التنبيهات الفقهية للقاضي تكاد تكون اختصاراً للبحوث لابن رشد في المقدمات...»[31].

---

(29) المرجع السابق، ج1، ص32.

(30) علي. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. مرجع سابق. ص318.

(31) ولد باه، محمد المختار الشنقيطي. «منهجية القاضي عياض في كتاب التنبيهات». ندوة الإمام مالك، دورة القاضي عياض، مراكش، 1981م، ج3، ص38-39.

لقد كان ابن رشد عالماً جمع إلى العلم ملكة أصيلة، وموهبة قديرة في التدريس، وطريقة مشوقة في عرض الفقه المالكي عرضاً يجذب قلوب الطلاب قبل أفهامهم، فلا غرو أن كانت مؤلفاته قرّة عين ما جاء بعده، وآراؤه مركز اعتبار المالكية[32].

ومن بين وجوه اعتناء طلاب العلم بـ«المقدمات» ما ذكره ابن الأبّار في ترجمة محمد بن سليمان بن خلف النفزي من شاطبة (توفي 552هـ/ 1157م)، قال: «كان حافظاً للمسائل بصيراً بالفتوى ويستظهر المقدمات لابن رشد»[33].

ب ـ كتاب «البيان والتحصيل» وقيمته المدرسية

البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل في مسائل المستخرجة، كتاب ضخم من أمهات الفقه المالكي، شرح به ابن رشد «العتبية»، «استغرق تأليفه اثنتي عشرة سنة أودعه ابن رشد جميع معارفه الفقهية التي اكتسبها من دراساته الواعية المستوعبة للمدونة وما كتب عليها أئمة المذهب في نحو سبعة أجيال من شروح واختصارات وتعليقات، ومن تأملاته وتجاربه الشخصية في التدريس والإفتاء والقضاء»[34].

أما عن منهجية الكتاب، فإن ابن رشد يشير إليها في فاتحة الكتاب حيث قال: «أذكر المسألة على نصها، ثم أشرح من ألفاظها ما يُفتقر إلى شرحه، وأبيّن من معانيها بالبسط لها ما يُحتاج إلى بيانه وبسطه، وأحصّل من أقاويل العلماء فيها ما يحتاج إلى تحصيله؛ إذ قد تتشعَّبُ كثير من المسائل وتفترقُ شُعبها في مواضع، وتختلف الأجوبة في بعضها لافتراق معانيها، وفي بعضها باختلاف القول فيها، فأبيّن موضع الوفاق منها من موضع الخلاف، وأحصّل الخلاف في الموضع الذي فيه منها الخلاف، وأذكر المعاني الموجبة

---

(32) علي. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. مرجع سابق. ص315.

(33) ابن الأبّار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. **التكملة لكتاب الصلة**، ج2، الترجمة رقم 1343.

(34) حجي. مقدمة تحقيق **البيان والتحصيل**. مرجع سابق. ج1، ص5.

لاختلاف الأجوبة فيما ليس باختلاف، وأوجّه منها ما يحتاج إلى توجيه بالنظر الصحيح والرد إلى الأصول والقياس عليها»[35].

لقد اشتملت «العتبية» على الكثير من السماعات عن مالك وتلامذته، منها ما هو مشهور ومنها ما عدّه العلماء روايات شاذة ومطروحة، وكان ذلك سبب تأرجح مواقف العلماء في الأخذ بـ«المستخرجة» أو تركها، ولما ألّف ابن رشد «البيان والتحصيل»، وميّز بين الروايات الصحيحة والروايات السقيمة، واستوعب «المستخرجة» شرحاً وتوجيهاً وتعليلاً وقياساً، أقبل طلبة الفقه على كتابه وأوْلَوْه عناية فائقة «وأصبحت المستخرجة خيراً وبركة وزيادة في فروع المذهب المالكي، وجزءاً لا يتجزأ من البيان والتحصيل، أحد الكتب المعتمدة في الفتوى بالأندلس، وسائر بلاد الغرب الإسلامي»[36].

إن السَّعة المعرفية أو قل الموسوعية التي يتميّز بها كتاب «البيان والتحصيل»، تجعلنا نقتنع بأنه كان كتاباً لتثبيت التفقّه وترسيخ ملكاته، يرجع إليه الطلبة للظفر بالشروح الضافية والتوجيهات للمسائل والتعليل للأحكام والتفريع على نسقها، ولم يكن كتاباً يُلقى في المجالس على أسماع المتفقهين، لأن الطريقة الغالبة في الترتيبات التعليمية عند المتقدمين، أن يعتنوا بأصول الكتب والأمهات الجامعة للسماعات، كـ«المدونة» و«المستخرجة»، فيتلقاها الطلبة سماعاً أو عرضاً حتى تترسخ لديهم مسائلها -وكثير منهم كانوا يحفظونها عن ظهر قلب- ثم يشرعون في تلقّي شروحها والتفقه فيها، ويعملون على تثبيت ذلك وتعميقه بالمطالعة في كتب الشروح والتفريعات الموسعة كـ«البيان والتحصيل».

---

(35) ابن رشد الجد. **البيان والتحصيل**. مرجع سابق. ج1، ص29.

(36) المرجع السابق، ج1، ص21.

الفصل الثالث

المنهج التربوي في فقه التأصيلات

أولاً: تعريف فقه التأصيلات، وأهداف تدريسه

1. تعريف فقه التأصيلات

التأصيلات جمع تأصيل، وهو مصدر فعل أصَّل يُؤصِّلُ، ومعناه بحث عن أصل الشيء وأرجعه إليه، وربطه به.

ويطلق الأصل في اللغة على معانٍ منها: ما منه يكون الشيء، والأساس الذي يُبنى عليه غيره، وما يُستَمَدُّ منه غيْرُه»[1].

والتأصيل في سياق بحثنا لا يخرج عن هذه المعاني اللغوية؛ إذ هو محاولة الرجوع بالفقه إلى أصوله التي يُستَمَدُّ منها، وبناء الأحكام على أساس معروف. ومن ثمة فإن المنهج التربوي القائم على فقه التأصيلات لا يخرج عن أحد أمرين؛ الأول: هو ربط المتعلم بالنصوص الشرعية من قرآن وسنة، وإقداره على التعامل المباشر معها تفسيراً واستنباطاً للأحكام» والثاني: تدريب

---

(1) قال الشهاب القرافي في الاصطلاحات الفقهية التي جعلها كالمقدمات «للذخيرة»: «فأصل الشيء ما منه الشيء لغة، ورجحانه أو دليله اصطلاحاً. فمن **الأول**: أصل السنبلة البُرة، ومن **الثاني**: الأصل براءة الذمة، والأصل عدم المجاز، والأصل بقاء ما كان عليه، ومن **الثالث**: أصول الفقه، أي أدلته». انظر: القرافي، شهاب الدين. **الذخيرة**. تحقيق محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م، ج1، ص56-57. وانظر أيضاً: قلعه جي، محمد رواس وقنيبي، حامد صادق. **معجم لغة الفقهاء**. مرجع سابق، ص71.

الطالب على إعمال أدوات أصول الفقه في توجيه الأحكام الفقهية وتقويمها، وفي معرفة أسباب الاختلاف الفقهي مع القدرة على الترجيح بين الأقوال.

إن اصطلاح «التأصيلات» هو تغليب للمقصود المركزي من التدريس الفقهي في المنهج المدروس؛ ويهدف إلى إرجاع الفقه إلى منابعه الأصيلة وهي نصوص الشريعة، فلا تبقى الأحكام مُنْبَتَّة عن الآيات القرآنية الكريمة والمتون الحديثية الشريفة، كما يهدف إلى ترسيخ قواعد أصول الفقه التي تمكِّن من الاستنباط والترجيح والاختيار بين الأقوال الفقهية.

لقد رأينا أن ابن أبي زيد القيرواني كان ينحو نحو الارتباط بالأصول والنصوص، «إلا أن الاتجاه الغالب في المذهب المالكي كان ينحو منحىً مخالفاً يعمل على تجنب النصوص ما أمكن، ويميل إلى التركيز وضغط العبارة... إلا أن ثلة من المالكية... سيقومون بدور كبير وبحركة تحدث صدىً ظاهراً يعملون من خلالها على لفت الانتباه إلى منهج السلف وإلى ضرورة العودة إلى المنهج العلمي الأمثل، إنهم سيؤلفون بأنفسهم كتباً ينتهجون فيها نهج التأصيل والرجوع مباشرة إلى المنابع الأولى: القرآن والحديث، في إطار المذهب وفروعه، غير متخلِّين عن اجتهاداتهم الخاصة»[2].

لقد كان العمل التربوي القائم على التأصيلات، يحتل موقعاً متوسطاً بين فرقتين انقسم إليهما المذهب المالكي، حيث تأثر فريق من العلماء بالحديث النبوي وأعطاه كامل عنايته، ومال فريق آخر إلى الفقه ومسائله واعتنى به غاية الاعتناء، ومعلوم أن «اتجاه المسائل أو الروايات الفقهية لا يسمح بغير التقليد الذي يكتفي بأخذ الأحكام في صورتها النهائية، ولا يبحث عن كيفية ارتباطها بالدليل الأصلي من الكتاب والسنة، وإنما يبحث عن أصلها في أقوال الفقهاء من كتب الفروع...»[3].

---

(2) شرحبيلي، محمد بن حسن. «تطور المذهب المالكي في الغرب الإسلامي إلى نهاية العصر المرابطي». (أطروحة دكتوراه، دار الحديث الحسنية، الرباط، 1999م)، ص350.

(3) الحسيسن، عبد الهادي. «موقف الموحدين من المذهب المالكي»، مجلة **القرويين**. عدد 4 (1992م)، ص279.

2. أهداف فقه التأصيلات

يتميّز هذا المنهج في تدريس الفقه، الذي اصطلحنا على تسميته بفقه التأصيلات، بمجموعة من الأهداف المستجدّة التي تتحكّم في المحتوى الدراسي وأنماط التدريس، ويأتي على رأس تلك الأهداف ما سأذكره اختصاراً وهي:

أ ـ الرجوع بالفقه المالكي إلى صفته الأصلية

ليس يخفى أن المذهب المالكي -كما أراده صاحبه ورسّخ أدبياته- هو فقه يعتمد على القرآن والسنة النبوية بالأساس، غير أن هذه الصفة لم تكن هي الغالبة على الدرس الفقهي المبكر، فإن «الفقهاء لم يلتزموا ذلك السَّنَنَ بل فعلوا ضده، فانصرف الفقهاء من وقت مبكر عن دراسة الحديث واقتصروا على الرجوع إلى كتب الفروع والخلاف التي أقرّها شيوخ المذهب وأصبح ذلك تقليداً ثابتاً لهم لا يحيدون عنه... وعلى هذا درج أولئك الفقهاء من وقت مبكر على الاقتصار على عمل سهل وهو البحث في هذه الكتب عن الأحكام المقرّرة، بدلاً من الرجوع إلى الكتاب والسنة»[4]. لقد كان من أهداف فقه التأصيلات أن يُصحّح الاتجاه الذي غلب على الفقه المالكي بالغرب الإسلامي، وأن يُرجعه إلى أصوله التي قعَّدها إمام المذهب، وفي هذا الصدّد ظهرت نخبة من الفقهاء الذين جمعوا بين الحديث والفقه، وعملوا على ربط الفقه بمصادره النصية.

ب ـ إعادة الاعتبار لنصوص الشريعة في مجالس التفقّه

لقد كان من أهداف فقه التأصيلات إحلال النصوص الشرعية المحل اللائق بها في تدريس الفقه، فبدل أن كانت في بعض مناهج التدريس تكاد تكون منعدمة، أو تَرِد على سبيل الشاهد -بعد أن تكون الأحكام قد استقرّت

---

(4) انظر: بالنثيا، آنخل كنثالث. **تاريخ الفكر الأندلسي**. تعريب: حسين مؤنس. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 1955م، ص327.

وتوضّحتْ من خلال السَّماعات المروية والشروح والتفريعات التي يوردها الفقهاء. . . - فإنّ النصوص قد أصبحت في منهج التأصيلات، منطلقاً للتدريس، وزاداً معرفياً لا غنى عنه لطالب الفقه، منها يبتدئ حفظاً وتحقيقاً، وإليها ينتهي تفسيراً واستنباطاً وتفريعاً.

كان أعلام منهج التأصيلات مدركين أن مشقة هذا الطريق في التفقه، أكثر من مشقة حفظ المسائل والروايات الفقهية، لكنهم لم يُؤثروا جانب السهولة، بل انتقدوا أحوال التفقّه التي كانت سائدة، وعملوا على إصلاح مجالس الدرس الفقهي. قال المازري (توفي 536هـ/ 1141م) منتقداً أحوال طلبة الفقه في عصره: «كثُر من أبناء الزمان الإخلاد إلى تطلّب الإجازات من المشايخ ولاسيما عصبة المتفقهين، لأنهم يَرَوْنَ أن قطع الأزمنة في قراءة دواوين الأحاديث وتطلبّهم المحدثين من الأقطار مقطعة عن درس الفقه»[5].

وهذا القاضي عياض (توفي 544هـ/ 1149م) الذي كان عطاؤه في فقه التأصيلات بارزاً من خلال شرحه لـ«صحيح» مسلم «إكمال المعلم»، يدعو طلبة العلم إلى التزام القرآن والسنة وتعاهدهما لأنهما مصدرا الفقه، وقد نظم ذلك شعراً جاء فيه[6]:

يا طالبَ العلمِ استمعْ قولَ امرئٍ ... مَحْضَ النصيحَةِ للمريد الراغبِ
العلمُ في أَصْلَيْن لا يَعْدُوهُما ... إلَّا المضَا عنِ الطريقِ اللاحِبِ
عِلْمُ الكتابِ وعلمُ الآثارِ التِي ... قَدْ أُسْنِدتْ عن تابعٍ عن صاحِبِ
جاءَ بِهَا الأثْبَات مِنهمْ واعْتنَتْ ... بمسَانِدٍ ومَراسِلٍ وغَرائِبِ

(5) المازري، أبو عبد الله. **إيضاح المحصول من برهان الأصول**. تحقيق: عمار الطالبي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2001م، ص498.

(6) المقَّري، شهاب الدين أحمد بن محمد. **أزهار الرياض في أخبار عياض**. تحقيق وتعليق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي. الرباط: صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية والإمارات العربية المتحدة، 1978م، ج4، ص269.

ج ـ التدريب على الاجتهاد، ونبذ التقليد

هذا الهدف مرتبط بالذي قبله، فإن التفقّه من خلال نصوص الشريعة، يستلزم التدرب على التحليل والاستنباط من خلال إعمال القواعد الأصولية، وقد صرّح بعض العلماء بهذا المقصد، وألمحوا إلى طريق الاجتهاد وأدواته، ومن ذلك قول أبي الوليد بن رشد (توفي 595هـ/ 1198م) «فإن هذا الكتاب إنما وضعناه ليبلغ به المجتهد في هذه الصناعة رتبة الاجتهاد إذا حصّل ما يجب له أن يُحصِّل قبله من القدر الكافي في علم النحو واللغة وصناعة أصول الفقه. ويكفي من ذلك ما هو مُسَاوٍ لجِرم هذا الكتاب أو أقل، وبهذه الرتبة يسمى فقيهاً لا بحفظ مسائل الفقه، ولو بلغت في العدد أقصى ما يمكن أن يحفظه إنسان، كما نجد متفقهي زماننا يظنون أن الأفقه هو الذي حفظ مسائل أكثر»[7].

ووَرَد مثل هذا عن المازري، فمن الرسائل الصغيرة التي ألّفها في الفقه، رسالة «تلخيص الفرائض» ذكرها في كتاب «المعلم»: «ورأيتُ أن أملي تلخيصنا في الفرائض يستقل به الفقيه إذا اقتصر عليه وتدرّب في التصرّف فيه أغناه عن جميع مسائل الفرائض المستفتى عنها، وقد حفظته لجماعة ودرّبتهم عليه بإلقاء المسائل فاكتفوا عن مطالعة الفرائض»[8].

والملاحظ على أعلام هذا المنهج، أنهم حرصوا على الرقي بطلبتهم إلى مراتب الاجتهاد من خلال جودة التأليف وحسُن إلقاء الدروس، وأن تعويلهم في ذلك على التدريب وإكساب قواعد الأصول وآليات التفقّه، وليس تكثير المسائل والإحاطة بالفروع؛ فقد «كان للمازري اهتمام بالغ بأصول الفقه، وكثيراً ما يُشير في بعض مؤلفاته الفقهية إلى عزمه على إملاء في الأصول

---

(7) ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**. تحقيق علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود. بيروت: دار الكتب العلمية، 1997م، ج2، ص303.

(8) المازري، أبو عبد الله محمد بن علي. **إيضاح المحصول من برهان الأصول**. تحقيق: عمّار الطالبي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2001، ص13.

ليرجع إليه الفقيه الذي يرغب في ربط الفروع بأصولها، وهي طريقته التي سار عليها»[9].

د ـ الرفع من القدرة على الحجاج والمناظرة، والخلاف العالي

إن عكوف أكثر فقهاء الغرب الإسلامي -في عهود طويلة- على الفروع الفقهية، واشتغالهم بالسماعات والشروح، قلّل من عنايتهم بالجدل وفنون الحجاج والنظر العقلي. وتصوّر لنا الكثير من النصوص التاريخية أحوال التدريس الفقهي وحاجاته إلى تعميق الدراسة الأصولية والنظرية، من ذلك ما أورده القاضي عياض في ترجمة أبي الوليد الباجي (توفي 474هـ/ 1081م) إذ قال: «وَجَدَ عند وروده بالأندلس لابن حزم الداودي صيتاً عالياً وظاهريات منكرة، وكان لكلامه طلاوة وقد أخذت قلوب الناس، وله تصرّف في فنون تقصر عنها ألسنة فقهاء الأندلس في ذلك الوقت لقلة استعمالهم النظر وعدم تحققهم به، فلم يكن يقوم أحد بمناظرته، فعلا بذلك شأنه، وسلموا الكلام له على اعترافهم بتخليطه فحادوا عن مكالمته، فلما ورد أبو الوليد الأندلس وعنده من الإتقان والتحقيق والمعرفة بطرق الجدل والمناظرة ما حصله في رحلته، أمله الناس لذلك...»[10].

يدلنا هذا النص على أن ابن حزم لم يبلغ ما بلغه من اللّحن بحجّته على العلماء والفقهاء، إلا لأنهم كانوا عاكفين على الفروع لا يدرسون سواها، أما هو فكان يغلب عليهم بثقافته الواسعة[11].

نستفيد هذا أيضاً ممّا ذكره الضبي في «بغية الملتمس» عن أبي بكر الطرطوشي أنه قال: «لم أرحل من الأندلس حتى تفقهت ولزمت الباجي مدة فلما وصلت بغداد دخلت المدرسة العادلية فسمعت المدرس بها يقول: مسألة

---

(9) المرجع السابق، ص8.

(10) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**، مرجع سابق، ج2، ص347.

(11) انظر: أبو زهرة، محمد. **ابن حزم: حياته وعصره وآراؤه الفقهية**. القاهرة: دار الفكر العربي، 2004م، ص40.

إذا تعارض أصل وظاهر فأيهما يحكم؟ فما علمتُ ما يقول ولا دريت إلى ما يشير حتى فتح الله وبلغ بي ما بلغ»[12].

بسبب مثل هذه الأوضاع الدراسية كان الارتقاء بالطلبة إلى مراتب النظر وإقدارهم على الحجاج والمناظرة، هدفاً ذا أولوية في منهج التأصيلات.

ثانياً: مدارس فقه التأصيلات

إن النزوع إلى تأصيل أحكام الفقه، من خلال ربط الفروع بأصولها من النصوص الشرعية، والاستدلال عليها بقواعد أصول الفقه، لم يكن مرحلة جديدة من تاريخ تدريس الفقه بالغرب الإسلامي، إنما هو منهج تعليمي نجده في أدبيات التدريس عند علماء كثيرين وفي مراحل زمنية مختلفة. غير أنه في فترات مخصوصة كان يُعدّ منهجاً استثنائياً متفرّداً عن سُبل التدريس السائدة، فلم يعتن به إلا أفذاذ من المدرسين، وفي مراحل أخرى أصبح منهجاً شائعاً ومسلكاً متبوعاً، إما اختياراً تربوياً يختاره العلماء، أو توجّهاً علمياً تفرضه السلطة السياسية الحاكمة.

كما إن التدريس الفقهي الذي انتهج مسلك التأصيل، قد عَرَف مداخل متعدّدة لتلقين أحكام الفقه، فمنهم من سلك طريق الفقه الأثري اعتماداً على تفسير القرآن الكريم وشرح أحاديث الأحكام، ومنهم من اتجه إلى ترسيخ النظر الأصولي وإعمال أدوات الخلاف العالي والجدل، خلال الدرس الفقهي. هذا التنوع والثراء التربوي هو ما يمكننا الاصطلاح عليه بمدارس فقه التأصيلات.

1. مدرسة المحدثين والمفسّرين

لقد أحسّ بعض فقهاء السماعات بأنهم تنكبوا منهج الإمام مالك المعتمد

---

(12) الضبي، أحمد بن يحيى بن عميرة. **بغية الملتمس في تاريخ رجال الأندلس**. تحقيق: روحية عبد الرحمن السويفي. بيروت: دار الكتب العلمية، 1997م، الترجمة رقم 295، ص117.

على الأثر، على الرغم من أنهم حملة فقهه والمنافحون عن آرائه، ومثال ذلك ما أورده عياض في ترجمة عيسى بن دينار أحد المبرِّزين في فقه السماعات، قال: «وذكر ابن لبابة أن أبان بن عيسى، أن أباه أجمع في آخر عمره على ترك الفتيا بالرأي والاعتماد على مقتضى الأثر، فأعجلته المنية»[13].

«ويمكن اعتبار محنة بقيّ بن مخلد ومحمد بن عبد السلام الخشني، نقطة تحوّل في تاريخ المدرسة الحديثية بالأندلس، فمن ذلك الحين، أزيحت جميع الحواجز وكُسرت القيود التي وضعها المتعصبون من الفقهاء بين الطلبة وشيوخ الحديث، فخرج أئمة الأثر إلى التحليق بالمساجد ورواية ما حملوه من مرويات في علم الحديث وتعليمها لأبناء بلدهم، فازدحم الطلبة على أبوابهم وتنافسوا على مجالسهم حتى أصبحت الأندلس دار علم وحديث، وفي هذه الفترة وُجد عدد من أعلام المدرسة الفقهية المالكية توسعوا في معرفة علم الحديث وعلله، وجمعوا بينه وبين علم الفقه»[14].

لم تكن معاداة بعض الفقهاء لبقيّ بن مخلد (توفي 276هـ/ 889م) إلا تعبيراً -مبالغاً فيه- عن تخوّفهم من انتشار بعض المذاهب المنافسة، حيث إنه كان أول من قرأ كتاب «الأم» للشافعي في الأندلس، وأدخل مذهب ابن حنبل إليها ودرّس أصوله بجامع قرطبة من خلال مصنّف أبي بكر بن أبي شيبة[15]، غير أن بعضهم لم يميّز بين الاختلاف في الرأي والتعصب والعداوة، كما لم يفرّق بين رفض الآراء المذهبية المخالفة، ورفض السنن النبوية، وأبرز مثال في هذا الصدد أصبغ بن خليل القرطبي (توفي 273هـ/ 886م) فقد كان «حافظاً للرأي على مذهب مالك وأصحابه... وكان معادياً للآثار وليس له معرفة بالحديث، شديد التعصب لرأي مالك وأصحابه ولابن القاسم من بينهم، وبلغ

---

(13) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص375.

(14) الهروس، مصطفى. **المدرسة المالكية الأندلسية إلى نهاية ق3هـ-نشأة وخصائص-**. المحمدية، المغرب: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1997م، ص339. انظر: أبو زهرة. **ابن حزم**. مرجع سابق. ص232.

(15) انظر: بنعبد الله، عبد العزيز. **معلمة الفقه المالكي**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1983م، ص202 و243.

به التعصب في ما قاله ابن الفرضي وغيره أن افتعل حديثاً في رفع اليدين في الصلاة بعد الإحرام. . . قال قاسم بن أصبغ: سمعت أصبغ بن خليل يقول لأن يكون في تابوتي رأس خنزير أحب إلي من أن يكون فيه مسند بن أبي شيبة، وكان يعادي أهل الأثر، وكان قاسم يدعو عليه ويقول هو الذي حرمني أن أسمع من بقيّ بن مخلد ونهى أبي أن يحملني إليه»[16].

وعلى الرغم من جهود بقيّ بن مخلد، وصبره على المحنة «لم تتجمّع الدعوة التي تبلورت في حل وسط وهو المقارنة بين فقه المسائل وفقه السنة وإبراز الخلاف بين المذاهب»[17].

إلا أنها كانت إيذاناً بنشوء مدرسة المحدثين التي خرّجت ثلة من أكبر العلماء الذين جمعوا بين الفقه والحديث، كقاسم بن أصبغ البياني (توفي 340هـ/ 951م) وتلميذه محمد بن أحمد بن يحيى بن مفرج الذي حدّث بالأندلس وصنّف كتباً في فقه الحديث وفي فقه التابعين، منها «فقه الحسن البصري» في سبع مجلدات و«فقه الزهري» في أجزاء كثيرة[18]، وعبد الله بن إبراهيم بن محمد الأصيلي (توفي 392هـ/ 1002م) من أهل أصيلة، كان عالماً بالكلام والنظر منسوباً إلى معرفة الحديث، وجمع كتاباً في اختلاف مالك والشافعي وأبي حنيفة سماه «كتاب الدلائل على أمهات المسائل»[19].

كما اهتم فقهاء التأصيل بتفسير القرآن الكريم، باعتباره المصدر الأول في استنباط أحكام الفقه، ومن أوائل المهتمين بذلك قاسم بن أصبغ -المتقدِّم ذكره- له كتاب «أحكام القرآن»[20]. وكتب فيه أبو بكر بن العربي المعافري

---

(16) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج1، ص448.

(17) بنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**. مرجع سابق. ص306.

(18) الحميدي، أبو عبد الله محمد بن فتوح. **جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس وأسماء رواة الحديث وأهل الفقه والأدب وذوي النباهة والشعر**. تحقيق: محمد بن تاويت الطنجي. القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت.، الترجمة رقم10، ص38.

(19) ابن الفرضي، أبو الوليد عبد الله بن محمد. **تاريخ العلماء والرواة للعلم بالأندلس**. بيروت: مكتب نشر الثقافة الإسلامية، 1954م، الترجمة رقم 760، ج1، ص290.

(20) الحميدي. **جذوة المقتبس**. مرجع سابق. الترجمة 769، ص314.

«أحكام القرآن» و«الأحكام الصغرى»، وكتب القرطبي «الجامع لأحكام القرآن».

وما من شك في أن المقصود من كتب «أحكام القرآن»، هو ربط المتفقه بالمصدر الأول لاستنباط الأحكام العملية، وتدريبه على اقتناص الفقه من النصوص الشرعية.

2. مدرسة الفلاسفة والأصوليين

لقد كان للفلاسفة -بالأندلس على وجه الخصوص- معاناة خاصة في سبيل تحرير الفقه من دائرة الروايات والارتباط الوثيق بالمنقول عن السابقين. إن أسباب هذه المعاناة الفكرية والتربوية لدى الفلاسفة كثيرة، فمن جهة أولى كان الفقه بضاعة رائجة بالأندلس، وأصحابه هم العلماء المشار إليهم، فلم يكن بوسع أهل الفلسفة والكلام أن يبقوا في منأى عن هذا المجال المعرفي الحافل، خصوصاً وأن التبحّر في العلوم واكتساب صفة الموسوعية كان مطلباً مغرياً لأرباب العلوم العقلية. من جهة ثانية، فإن طبيعة العلوم التي يمارسها الفلاسفة وكثرة الخلاف والجدل والنقد الذي مَرَدوا عليه، جعل اشتغالهم بالفقه يعرف نوعاً من التحرّر في تناول الآراء المخالفة، وفي عدم التحرّج من مخالفة المذهب المالكي.

يُصَوِّر لنا ابن طُمْلُوس، تلميذ ابن رشد، طرفاً من تلك المعاناة، قال: «إن أهل هذه الجزيرة -أعني جزيرة الأندلس-... إنما وصلهم من العلم ما اضطروا إليه في الأحكام ونُقل إليهم من التابعين وتابعي التابعين رضي الله عنهم، من فروع المسائل فحفظوها، ولكون الناس محتاجين إليها بسبب الأحكام عُظِّم حاملوها وجلّ مقدارهم وصار الحاملون لهذه المسائل عند العامة علماء بإطلاق، وظنت العوام وأرباب المسائل أن هذا هو العلم الذي يجب أن يُطلب ولم يظهر لهم علم سواه... وأن ما اتصل بهم من المسائل عن الأئمة التي استنبطوها أنها من عند الله، لكونهم إنما قبلوها عن عَدْل عن الإمام الذي قلّدوه عن رسول الله ﷺ عن الله تعالى... ولما امتدت الأيام وسافر أهل الأندلس إلى المشرق ورأوا هناك العلماء وأخذوا عنهم

المذاهب... رأى علماء الأندلس أن ما أتى به هؤلاء الداخلون هو مخالف لمذهبهم أو بعضه -يقصد ما جلبوه من مذاهب الأئمة المشهورين وكتب الحديث-... وأعظم من امتحن على أيديهم من أفاضل العلماء ولقي كل مكروه منهم بقيّ بن مخلد... وهكذا فعلوا مع الأشاعرة، ثم صاروا إليهم ومع كتب الغزالي إلى أن استمالوا إليهم الأمير فأمر بحرقها... وامتحن ابن العربي في ذلك... إلى أن اتصل بهم علم أصول الدين فاعتقدوا فيه ما اعتقدوه أولاً في مذاهب الأئمة من أنه كفر وزندقة... ثم أَنِسُوا أيضاً بهذا المذهب -أعني «علم الأصول»- ودرّجتهم الأيام إلى أن طالعوه وتمهروا فيه... ولكن بقي في نفوس أرباب المسائل أعني أهل الفروع، استنكار لذلك إلى قريب من زماننا هذا، فإن ذلك الاستنكار لم ينتسخ من نفوسهم بالكلية كما انتسخ استنكار المنكرين لعلوم الحديث قبل ذلك... فصار هذا العلم وعلم الحديث ومذاهب الأئمة ومسائل الفروع، كل ذلك دين الله تعالى يجب الإيمان به والعمل بمقتضاه، بعد أن كان فيه ما كان»[21].

نستفيد من هذه الشهادة التاريخية -في سياق بحثنا- أن المنهج التربوي العام بالأندلس كان بحاجة إلى نَفَس جديد يبعث فيه الحيوية ويُحرّره من الجمود على الفروع الفقهية الموروثة، كما كان بحاجة إلى الإفادة من مختلف العلوم واقتناص ثمراتها، لتكتمل الفائدة، وتتكامل المعارف العقلية والنقلية. ونستفيد أن المفكرين والمتكلمين والمحدثين -ممن نقلوا مناهج المشارقة وعلومهم- قد أسهموا في تطوير الدراسة وصبروا على المشاق والمحن. وقد نال ابنَ طملوس شيء من ذلك، فقد كان يستر تدريس المنطق حتى يألفه الناس شيئاً فشيئاً. وكان من بركات هذه الجهود على الفقه، أنه انتعش بما دخله من الخلاف العالي، ومن قواعد أصول الفقه، زيادة على ارتباطه بالنصوص الشرعية. وارتفع نجم أبي الوليد بن رشد (توفي 595هـ/ 1198م) الذي «درّس الفقه والأصول وعلم الكلام وغير ذلك... وكان يُفزع إلى فتواه

---

(21) ابن طُمْلُوس، أبو الحجّاج يوسف بن محمد. **المدخل إلى صناعة المنطق**، نقلاً عن: بالنثيا. **تاريخ الفكر الأندلسي**. مرجع سابق. ص354.

في الطب كما يفزع إلى فتواه في الفقه، وله تصانيف جليلة الفائدة منها كتاب «بداية المجتهد ونهاية المقتصد» في الفقه، أعطى فيها أسباب الخلاف وعلّل ووجّه، فأجاد وأمتع به، ولا يُعلم في فنه أنفع منه ولا أحسن مساقاً»[22].
ونبغ أيضاً في الأصول محمد بن إبراهيم المَهَري (توفي 612هـ/ 1215م) من أهل بجاية، «كان عَلَم وقته عِلماً وكمالاً وتفنناً، يتحقق بعلم الكلام وأصول الفقه، حتى شُهِر بالأصولي، واعتنى بإصلاح «المستصفى» لأبي حامد الغزالي، وإزالة ما كان فيه من تصحيف، وله عليه تقييد مفيد، وامتحن بقرطبة سنة 593هـ/ 1197م) هو وأبو الوليد بن رشد محنتهما المشهورة من أجل نظرهما في علوم الأوائل»[23].

ونبغ من أهل فاس محمد بن عبد الكريم الفندلاوي (توفي 596هـ/ 1199م)، «كان إماماً في علم الكلام وأصول الفقه مدرّساً لذلك حياته كلها... وله رجز في أصول الفقه أُخذ عنه وسُمع منه»[24]. ولا ننسى في هذا المقام عالم الأندلس الجامع لـ «المنقول والمعقول»، أبا محمد بن حزم (توفي 456هـ/ 1064م) الذي كانت له اليد الطولى في تحرير الفقه من التقليد، والدفع به نحو التأصيل انطلاقاً من السنة النبوية، ومن قواعد أصول الفقه التي كان له فيها مسلك خاص، أثرى به البحث الفقهي.

كما كان لأبي عبد الله المازري (توفي 536هـ/ 1141م) عظيم الفضل في تأصيل الفقه بإفريقية، وقد وصفه القاضي عياض بكونه «آخر المسْتقلّين من شيوخ إفريقية بتحقيق الفقه ورتبة الاجتهاد ودقة النظر»[25]، ويظهر اجتهاده في مؤلفاته العظيمة الفائدة، خصوصاً شرحه لكتاب «البرهان» للجويني المسمى «المحصول من برهان الأصول».

---

(22) ابن الأبّار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. **التكملة لكتاب الصلة**. تحقيق: عزت العطار الحسيني. بيروت: مكتب نشر الثقافة الإسلامية، 1955، ج2، الترجمة رقم 1497.
(23) المرجع السابق، ج2، الترجمة رقم 1726.
(24) المرجع السابق، ج2، الترجمة رقم 1718.
(25) القاضي عياض، أبو الفضل بن موسى السبتي. **الغُنية (فهرست شيوخ القاضي عياض)**. تحقيق: علي عمر. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2003م، ص38.

3. مدرسة الظاهرية والموحدين

لقد كان للمذهب الظاهري الأثر البالغ في ترسيخ منهج الفقه التأصيلي بالغرب الإسلامي، حيث أسهم في تطوير منهج تدريس الفقه وحرّره من الارتهان المطلق للفروع، وأرجعه إلى معينه الأصيل. والذي يهمنا في هذا المقام، هو الإضافة النوعية التي أضافها مذهب أهل الظاهر على المستوى التعليمي، وليس البحث في أصول المذهب وأُسُسه في الاجتهاد أو تقويم عطائه الفقهي ومقارنته بغيره من المذاهب.

من أوائل الفقهاء الذين مالوا إلى القول بالظاهر، منذر بن سعيد البلوطي (توفي 355هـ/ 966م)، فقد كانت له رحلة إلى الشرق أخذ في أثنائها بمكة عن محمد بن منذر النيسابوري كتابه المؤلف في اختلاف العلماء، المسمى بـ«الإشراف»، وغلب عليه التفقه بمذهب أبي سليمان داود بن علي الأصبهاني المعروف بالظاهري؛ فكان منذر بن سعيد يؤثر مذهبه ويجمع كتبه ويحتج لمقالته، ويأخذ به في نفسه وذويه، فإذا جلس للحكومة قضى بمذهب الإمام مالك وأصحابه، بالذي استقر عليه العمل في بلدهم وحَمَل عليه السلطان أهل مملكته. ومن مصنفاته «الإنباه على استنباط الأحكام من كتاب الله»[26].

يحمل عنوان هذا الكتاب إشارة واضحة إلى توجّه جديد في التفقه يربط الطالب بمصادر الفقه، وأولاها بالأهميّة القرآن الكريم. يأتي هذا التجديد من عالِم أحاط علماً بفروع المالكية وتولى خطة القضاء على مذهب مالك، وجمع إلى ذلك علماً واسعاً بالاختلاف المذهبي من خلال رحلته والتقائه بأعلام المشرق. إن تلاقح التجارب العلمية وسَعة الاطلاع لدى هذا العالِم هي التي حَدَتْ به إلى اختيار تربوي جديد يحاول به تصحيح الوضع القائم. ولعلها الأمور ذاتها التي دفعت بأبي محمد بن حزم إلى التنقل بين المذاهب

---

(26) ابن الفرضي. **تاريخ العلماء**. مرجع سابق. الترجمة رقم 1454، ج2، ص142، والحميدي. **جذوة المقتبس**. مرجع سابق. الترجمة رقم 811، ص326. وانظر أيضاً: المقَّري. **أزهار الرياض**. مرجع سابق. ج2، ص294-295.

الفقهية، وإثراء النظرة النقدية، إلى أن استقرّ به المطاف إلى إيثار الاجتهاد والفيء إلى ظلال السنة النبوية.

لقد كان لجرأة ابن حزم وتحرّره الفكري، دور فعّال في مواجهة النظام التربوي السائد والعمل على إصلاح ارتكاسه إلى التقليد والإغراق في الفروع الفقهية، ولقد وجد معارضة شديدة من فقهاء الأندلس الذين حرّضوا عليه الأمراء بدعوى أنه يهاجم مالكاً والأئمة الأربعة، وأحرق المعتضد كتبه، ولم يثنه ذلك عن مواصلة دعوته إلى تحرير الفقه، وقد أشار إلى ذلك في آخر أبياته التي قالها في هذا المقام[27]:

دَعُـونِـي مِـنْ إِحْـرَاقِ رِقٍّ وَكَـاغِـدِ
وَقُـولُـوا بِـعِـلْـمٍ كَـيْ يَـرَى الـنَّـاسُ مَـنْ يَـدْرِي
وَإِلَّا فَـعُـودُوا لِـلْـكِـتَـابِ بَـدَاءَةً
فَـكَـمْ دُونَ مَـا تَـبْـغُـونَ لـلـهِ مِـنْ سِـتْـرِ

تذكر كتب التراجم والتاريخ، أن صولة ابن حزم ولحنه بحجته على معاصريه من علماء المالكية لم تهدأ ويخفت بريقها إلا بعد أن ناظره أبو الوليد الباجي، وكان ذلك سبب فضيحته وخروجه من ميورقة التي كان له فيها أتباع كثيرون[28].

ويمكننا استخلاص فائدة مهمة من سياق هذه المناظرة؛ فالظاهر أنها قد حملت نصراً مذهبياً للفقه المالكي، ولكنها من جهة أخرى دلت على انتصار منهج تربوي جديد، يشترك فيه المتناظران معاً، فلولا تحقّق الباجي بعلوم الخلاف والجدل والمناظرة، وقدرته الفائقة على استثمار النصوص الشرعية والاستنباط منها، لَعَجَزَ عن مواجهة ابن حزم، كما عجز الفقهاء الذين يفتقدون تلك المعارف والأدوات.

وعليه، فإن الباجي وابن حزم كانا على وفاق من ناحية المنهج التربوي،

---

(27) أبو زهرة. **ابن حزم**. مرجع سابق. ص43-44.
(28) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج2، ص350.

بل هما من أبرز أعلام فقه التأصيلات، وإن اختلفت مذاهبهما وأصول اجتهادهما.

وقد كان لهذا التحوّل المذهبي الذي فرضه الموحِّدون، دواعٍ كثيرة، لا يمكن أن نحصرها في الشق العلمي والتربوي، كما كان الأمر لدى ابن حزم الأندلسي، غيْر أن طبيعة المنهج الدراسي السائد، والاختلالات الكثيرة التي اعترته، كانت أحد الأسباب القوية على ذلك التغيير المفاجئ والعنيف الذي فرضه سلاطين الموحدين.

نستشف ذلك من وصف عبد الواحد المراكشي (توفي 618هـ/ 1221م) لحالة الفقه بالمغرب الأقصى قبيل تولي الموحدين زمام الرياسة، قال: «وقد أدرك الفقهاء في أيام علي بن يوسف بن تاشفين، مبلغاً عظيماً لم يبلغوا مثله في الصدر الأول من فتح الأندلس... ولم يكن يقرب من أمير المسلمين ويحظى عنده إلا من عَلِم عِلْم الفروع؛ أعني فروع مذهب مالك، فنفقت في ذلك الزمان كتب المذهب وعُمل بمقتضاها ونبذ ما سواها، وكَثرُ ذلك حتى نُسِي النظر في كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، فلم يكن أحد من مشاهير ذلك الزمان يعتني بهما كل الاعتناء»[29].

ولعل من الأسباب أيضاً تقويض نفوذ الفقهاء المالكية، خصوصاً وأنهم ناصروا المرابطين واستماتوا في الدفاع عن دولتهم، ولا ننسى هنا القاضي عياض الذي كانت له جولات في مواجهة الموحدين وهو أمير على سبتة، ما جعل الموحدين يخمدون ذكرهم، ويرفعون شأن المحدثين؛ فقد عمل يعقوب المنصور الموحدي على إنشاء طبقة من طلبة العلم يستخرجون الأحكام من الأحاديث، وأغدق عليهم بعطاياه الكثيرة، وفي ذلك قال صاحب «المعجب»: «ونال عنده طلبة العلم -أعني علم الحديث- ما لم ينالوا في أيام أبيه وجدّه، وانتهى أمره معهم إلى أن قال يوماً بحضرة كافة الموحدين يُسمعُهم، -وقد بلغه حسدهم للطلبة على موضعهم منه وتقريبه إياهم وخلوته بهم دونهم-: يا

(29) المراكشي، عبد الواحد. **المعجب في تلخيص أخبار المغرب**. القاهرة: مطبعة الاستقامة، 1949م، ص243.

معشر الموحدين أنتم قبائل، فمن نابه منكم أمر فزع إلى قبيلته، وهؤلاء -يعني الطلبة- لا قبيل لهم إلا أنا، فمهما نابهم أمر فأنا ملجؤهم وإليّ فزعهم، وإليّ ينسبون. فعظم ذلك اليوم أمرهم، وبالغ الموحدون في بِرِّهم وإكرامهم»[30].

ويشير العلامة محمد المنوني رحمه الله إلى سبب آخر، من أسباب تغيير الموحدين للأنظمة التربوية، يقول: «إن الموحدين تأثروا بالغزالي شيخ إمامهم ابن تومرت في شيء غير قليل من تلك الأنظمة، فإنهم قلّدوه في إدماج الرياضة في مناهج التعليم... ومزج الأدب بالعطاء... ومراعاة التدريج في رقيّ التلاميذ من رتبة إلى رتبة»[31].

ومهما تكن أسباب انقلاب الموحدين على الأنظمة العلمية السالفة، فإن نتائج ذلك قد أسهمت بشكل واضح في تطوير منهج تدريس الفقه، وإقدار طلبته على النظر المستقل في نصوص الشرع، «فعندما أخذ الموحدون بزمام الأمر... غيّروا المنهاج المرابطي الذي كان في نظرهم إجهازاً على الفكر والاجتهاد، وهكذا اختفت كتب الفروع... وأمست المادة الدينية تؤخذ مباشرة من «الصحيحين» البخاري ومسلم ومن الترمذي و«الموطأ» وأبي داود»[32].

«استفاد الفقه من عمل الموحدين فائدة عظمى بظهور حفّاظ وعلماء كبار تآليفهم تآليف مهمة في الحديث وغيره»[33] منهم محمد بن أحمد بن عبد الملك المرسي (توفي 599هـ/ 1202م) سمع من أبيه كثيراً وتفقه به وعرض عليه «المدوّنة» لسحنون، وعني بالرأي وحفظه، وكان فقيهاً حافظاً بصيراً بمذهب مالك عاكفاً على تدريسه، له تواليف، منها: «كتاب نتائج الأبكار ومناهج النظار في معاني الآثار»، ألفه بعد الثمانين وخمسمائة عندما

---

(30) المرجع السابق، ص251.

(31) المنوني، محمد. **العلوم والآداب والفنون على عهد الموحدين**. الرباط: مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، 1977م، ص31.

(32) التازي، عبد الهادي. **جامع القرويين**. بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1973م، ج1، ص128.

(33) الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**. مرجع سابق، ج2، ص173.

أوقع السلطان حينئذ بأهل الرأي وأمر بإحراق «المدونة» وغيرها من كتبه، وكتاب «إقليد التقليد المؤدي إلى النظر السديد»[34].

ومنهم أحمد بن عبد الملك الأنصاري من إشبيليا (توفي 549هـ/ 1154م) كان حافظاً عارفاً بالحديث ورجاله فقيهاً ظاهري المذهب على طريقة ابن حزم، له تأليف مفيد في الحديث سماه: «المنتخب المنتقى»، جمع فيه ما افترق في أمهات المسندات من نوازل الشرع، وعليه بنى كتابه أبو محمد عبد الحق بن عبد الرحمن الإشبيلي في الأحكام ومنه استفاد[35].

ثالثاً: المحتوى التعليمي لفقه التأصيلات

من الصعوبة بمكان أن نحصر المحتوى التعليمي الذي يتلقاه الطلبة ويتدربون عليه في سبيل تكوين ملكاتهم الفقهية، ذلك أن المادة العلمية للفقه تعرف زخماً كبيراً وتنوعاً في أبحاثها. ويمكننا التمييز بين شقين أساسيين في الاشتغال الفقهي:

«**الشق الأول**: فنون النظر الفقهي، وهذه تعتمد على الاستدلال الأصولي وعلى الصحة الفقهية المستندة إلى المنطق البرهاني والحجّة، وهذا بيّن في كتب أحكام القرآن وفي مسائل الخلاف والردود على المذاهب الأخرى.

الشق الثاني: فنون الفقه العملية، وهي تعتمد أساساً على عناصر ومحدّدات أصولية عملية، فمثلاً يعتمد القضاء والأحكام والتوثيق على ما جرى به العمل، وبه الفتوى...»[36].

ولا شك في أن شخصية المتفقّه لا تكتمل إلا باطلاعه على قدر لا بأس به من المؤلفات الفقهية من النوعين المذكورين، حيث تتكامل المعرفة النظرية مع المكتسبات التطبيقية.

---

(34) ابن الأبّار. **التكملة**. مرجع سابق. ج2، الترجمة رقم 1514.

(35) المرجع السابق، الترجمة رقم 162، ج1، ص95.

(36) العلمي، محمد. «التصنيف الفقهي في المذهب المالكي: تاريخه وقضاياه المنهجية إلى غاية ق6هـ الخلاف العالي نموذجاً». (أطروحة دكتوراه دولة، مرقونة بدار الحديث

ونظراً إلى صعوبة الإلمام بالبرنامج الدراسي، فإنني سأقتصر على بيان بعض النماذج المعربة عن فقه التأصيلات، من الشقّ الأول. أي فنون النظر الفقهي؛ إذ عليه المعوَّل في إذكاء روح التأصيل الفقهي، وامتلاك أدوات الاجتهاد.

1. شرح نصوص الشريعة

لما كان مقصود فقهاء التأصيل إرجاع الفقه إلى أصوله النصية؛ أي القرآن والسنة، فقد أبدعوا نوعاً جديداً من المراجع الفقهية، سِمَتُها الأساسية أنها تنطلق من النص الشرعي، تُوثِّقُه وتضبط ألفاظه وتشرح معانيه، ثم تستنبط أحكامه الفقهية من خلال إعمال أدوات الاجتهاد والقواعد الأصولية، وتنتهي إلى التفريع عليه. وربما زادت على ذلك ذكر الاختلاف المذهبي وأسبابه، والترجيح بين الأقوال.

وفي هذا المضمار تدخل التفاسير التي اعتنت بآيات الأحكام، كتفسير أبي بكر بن العربي الموسوم بـ«أحكام القرآن»، وتفسير أبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي المعروف بـ«الجامع لأحكام القرآن»، وقد قال في مقدمته: «وبعد، فلمّا كان كتاب الله هو الكفيل بجميع علوم الشرع، الذي استقل بالسنة والفرض، ونزل به أمين السماء إلى أمين الأرض، رأيتُ أن أشتغل به مَدَى عمري وأستفرغ فيه مُنيتي، بأن أكتب فيه تعليقاً وجيزاً، يتضمن نُكتاً من التفسير واللغات... وأحاديث كثيرة شاهدة لما نذكره من الأحكام... [وَ] تبيين آي الأحكام بمسائل تُسفر عن معناها وترشد الطالب إلى مقتضاها...»[37]، كما تدخل في هذا المجال الكتب التي شرحت الأحاديث النبوية، خصوصاً تلك المتعلقة بالأحكام الفقهية، فابن العربي كان علماً مبرّزاً في هذا المجال، حيث ألف «القبس في شرح موطأ مالك بن

الحسنية الرباط، تحت إشراف محمد يسف، 1420هـ/ 2000م) (بتصرف)، ص110-111.

(37) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. **الجامع لأحكام القرآن والمبيّن لما تضمَّنه من السنة وآي الفرقان**. بيروت: دار الكتب العلمية، 1996م، ج1، ص6.

أنس»، وكتاب «ترتيب المسالك في شرح موطأ مالك»، وكتاب «عارضة الأحوذي على الترمذي». وما يدل على أن هذه الكتب كانت تُعدّ مراجع دراسية لتعلم الفقه، ما أورده الضبي في ترجمة محمد بن مالك الغافقي (توفي 586هـ/ 1190م) من أنه «روى عن القاضي أبي بكر بن العربي وحضر إملاءه لكتاب «القبس في شرح موطأ مالك بن أنس»[38]؛ أي إن أصول أكثر هذه الكتب هي دروس فقهية ألقيت على الطلبة، ومصداق ذلك نجده صريحاً في مقدمة كتاب «إكمال المعلم بفوائد مسلم» للقاضي عياض حيث قال: «وكثيراً ما وقفنا في الكتاب المذكور [أي «المُعْلِم» للمازري] على أحاديث مشكلة لم يقع لها هناك تفسير، وفصول محتملة تحتاج معانيها إلى تحقيق وتقرير... والعُذْر بيّن، فإن كتاب «المُعْلِم» لم يكن تأليفاً استجمع له مؤلفه، وإنما هو تعليق ما تضبطه الطلبة من مجالسه وتتلقفه وكدات الألبّاء»[39].

وسبب تأليف «إكمال المعلم»، هو حاجة الطلاب إلى مرجع دراسي يُسهّل لهم التفقه في «صحيح» مسلم. قال عياض «فإني عند اجتماع طلبة العلم لديّ في التفقه في صحيح الإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج -رحمه الله- والوقوف على معاني أخباره والبحث عن أغواره والكشف عن أسراره وإثارة الفقه ودقائق العلم من آثاره... فكثرت الرغباتُ في تعليقٍ لما يُرتضى من تلك الزيادات والتنبيهات...». تتمة كلامه، أنه استجاب لرغبات طلبته، وجمع لهم في «إكمال المعلم» بين الرواية والدراية[40].

ومن المؤلفات التي اعتنت بشرح السنن النبوية، كتاب «الاستذكار لمذاهب فقهاء الأمصار، وعلماء الأقطار فيما تضمّنه الموطأ من معاني الآثار»، وكتاب «التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد»، كلاهما لأبي عمر يوسف بن عبد البر النمري (توفي 463هـ/ 1070م) يشترك الكتابان في أن

---

(38) الضبي. **بغية الملتمس**. مرجع سابق. الترجمة رقم 287، ص144.

(39) القاضي عياض، أبو الفضل بن موسى السبتي. **إكمال المعلم بفوائد مسلم**. تحقيق: يحيى إسماعيل. المنصورة: دار الوفاء، 1998م. ج1، ص72.

(40) المرجع السابق، ج1، ص71-75.

كلاً منهما يعرض الأحكام المستنبطة من الأحاديث وآراء الفقهاء عرضاً مقارناً بين المذاهب، إلا أن «التمهيد» أتى بأحاديث الموطأ مرتبة على حروف المعجم في أسماء شيوخ مالك، واعتنى فيه عناية خاصة بعلم الحديث كبيان المسند والمرسل... إلى جانب عنايته بفقه الحديث وآراء الفقهاء، فيما حافظ «الاستذكار» «على ترتيب الموطأ وأبوابه، وركّز على استعراض آراء علماء السلف وفقهاء المذاهب وأدلتهم، مع حذف تكراره وشواهده وطرقه»[41].

يعدّ الكتابان المذكوران من أفضل كتب فقه الحديث، حتى إن ابن حزم وهو المبرّز في فنّي الدراية والرواية، قال عن «التمهيد»: «هو كتاب لا أعلم في الكلام على فقه الحديث مثله أصلاً، فكيف أحسن منه!»[42].

كما ألّف أبو الوليد الباجي (توفي 474هـ/ 1081م) ثلاثة كتب في شرح «الموطأ»، متدرجة في صعوبة مضامينها وسَعة معارفها، ترتقي بطالب الفقه إلى مدارج الاستنباط من الدليل وإتقان الفقه المقارن، هي «الإيماء» و«المنتقى» و«الاستيفاء». يقول الباجي عن منهجية «المنتقى»: أقتصر فيه على الكلام في معاني ما يتضمنه الكتاب من الأحاديث والفقه، وأصل ذلك من المسائل بما يتعلق بها في أصل كتاب الموطأ، ليكون شرحاً له، وتنبيهاً على ما يستخرج من المسائل منه، ويُشير إلى الاستدلال على تلك المسائل والمعاني التي يجمعها وينصها ما يخف ويقرب، ليكون ذلك حظ من ابتدأ بالنظر في هذه الطريقة من كتاب «الاستيفاء» إن أراد الاقتصار عليه، وعوناً له إن طمحت همّتُه إليه...»[43].

يدخل في سلك فقه الحديث أيضاً موسوعة الفقه الظاهري؛ أقصد

---

(41) انظر: علي، محمد إبراهيم. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. دبي: دار البحوث الإسلامية وإحياء التراث، 2002م، ص298.

(42) المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد. **نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب**. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، 1949م، ج1، ص163.

(43) الباجي، أبو الوليد. **المنتقى شرح موطأ مالك**. تحقيق محمد عبد القادر أحمد عطا. بيروت: دار الكتب العلمية، 1999م، ج1، ص201.

«المحلّى بالآثار» لأبي محمد بن حزم الأندلسي (توفي 456هـ/ 1064م)، فإن مذهبه مبني على ما استفاده من ظواهر النصوص.

ولأهمية كتب فقه الحديث، اعتنى بها العلماء وأوْلَوْها مكانة مرموقة، خصوصاً في المراحل التي ساد فيها التحرّر الفكري وإعمال الاجتهاد والنظر. وأشاد أبو محمد عبد المهيمن الحضرمي ببعض كتب الفقه، وأشار إلى أولويتها في الطلب، بأبيات نظمها في ذلك:

من اغتدى مُوطَّأ أكنافُه صَحَّ له التمهيدُ في أحوالِهِ
وقابل استذكاره بالمنتقى من رأيه المختار من أعمالِه

وأوضَحتْ مسالِكُ الحسنى له تُدْني تَقصِيّاً قصي آمالِهِ
وسارَ من مشارقِ الأنوار في أدنى المدارك أو إكمالِهِ

وزاد عليه أبو علي حسين بن صالح بن أبي دلامة بيتاً من الأبيات منها:

ويَلوحُ من قبَسِ الهداية رُشْدُه من مُعْلِم التفصيل والإجمالِ[44]

2. التدريب على ربط الفروع بالأصول

لقد عمل بعض جهابذة العلماء على إرجاع الفروع الفقهية إلى أصولها وبيان القواعد الموصلة إلى تحصيلها، ولم يقتصر التأليف في أصول الفقه على المباحث النظرية المتعلقة بالأحكام أو مصادر التشريع أو الاجتهاد فحسب، بل حاول بعضهم الأخذ بأيدي المتفقهين إلى مراتب الاجتهاد والاستقلال بالنظر، من خلال التدريب على طرق الاستنباط، واستعمال أدوات البحث الفقهي، ومن خلال الدلالة على أسباب الاختلاف المذهبي والموازنة بين الآراء الفقهية وبيان مسالك الترجيح. وفي هذا الصدّد يبرز علمان من أعلام أصول الفقه بالغرب الإسلامي:

أولهما، الإمام أبو عبد الله المازري، الذي يمتاز بجمعه بين الطريقة القيروانية التي تعتمد في دراسة المدونة مثلاً على تحقيق النصوص والروايات،

(44) المقَّري. **أزهار الرياض**. مرجع سابق. ج3، ص201-202.

والطريقة العراقية التي تتجه إلى الأدلة والقياس والنظر الأصولي والمنهج الجدلي.

أقتطف من «إيضاح المحصول» هذا النص الذي يدلُّنا على طريقة المازري في تدريب طلبة الفقه على إعمال القواعد الأصولية، لتكتمل لديهم النظرية وتطبيقاتها، قال: «ذكر أبو المعالي طرق التأويل في مسألة النكاح بغير ولي في حديث واحد، وتشاغل به دون ما سواه، ورأينا أن نورد هاهنا ما يتعلق بهذه المسألة من الظواهر، ونُنبّه على طرق تأويلها، فإن التعرّض بالكلام على مثل هذا تدريب الفقيه على معرفة استخراج معاني الظواهر، وإيضاح مسالك التأويل التي يسلك فيها، وكلما أكثر من ذلك كان أفيد له، وقد تكلمنا نحن على هذه المسألة في كتابنا «المُعلم» بنُكت تليق بعلوم الحديث، وتكلمنا عليها كلاماً مبسوطاً في «شرح التلقين» بحسب ما يليق بالفقهاء الناظرين في مسائل الخلاف، ونتكلم عليها الآن بحسب ما يليق بالأصولي؛ فاعلم أن مما يتعلق بهذه المسألة لمن أثبت الوليّ قوله تعالى: ﴿وَأَنكِحُواْ ٱلْأَيَـٰمَىٰ مِنكُمْ وَٱلصَّـٰلِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ﴾ [النور: 32]، وقوله تعالى: ﴿وَلَا تُنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْ﴾ [البقرة: 221]، وقوله تعالى: ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا تَعْضُلُوهُنَّ أَن يَنكِحْنَ أَزْوَٰجَهُنَّ﴾ [البقرة: 232].

ويتعلق من لم يشترط الولي بقوله تعالى: ﴿فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِىٓ أَنفُسِهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ﴾ [البقرة: 234]، وبقوله تعالى: ﴿فَإِن طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُۥ مِنۢ بَعْدُ حَتَّىٰ تَنكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُۥ﴾ [البقرة: 230].

فَيَفْتَقِرُ الفقيه هاهنا إلى التنبيه على وجه التمسك بالظاهر، وإلى التنبيه على ما يتأول على الظاهر، فأما التنبيه على وجه الاستدلال، فإن المالكي يقول: نرى الله سبحانه خاطب الأولياء آمراً بالنكاح ونهياً عن الإنكاح، ونهياً أيضاً عن المنع عن النكاح، فلو كان الأولياء لا حقّ لهم، ولا يُفتقَر إليهم في العقد بل هم فيه كالأجانب، لكان خطابهم خطاباً لا يفيد، وحَمْلُ خطاب الله سبحانه على ما لا يفيد لا يصحّ...»[45].

(45) المازري. **إيضاح المحصول**. مرجع سابق. ص375.

ثم شرع المازري بعد ذلك في تفصيل الخلاف الأصولي في هذه المسألة بين المذاهب الفقهية، وقد صرّح الإمام أن هذا الاستطراد إنما أتى به ليُدرّب الطلبة على كيفية استنباط الأحكام من ظواهر النصوص، وأن هذا شأنه في معظم الكتب التي ألفها بالرغم من اختلاف مواضيعها، كـ«المُعلم» و«شرح التلقين».

وثانيهما: أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد الحفيد الذي أسهم بجهد وافر في تدريب المتفقهين على ربط الفروع بأصولها، وهو من العلماء الذين جمعوا بين علوم الشريعة وعلوم الأقدمين، ومن أنفع كتبه في هذا الصّدد كتابه «بداية المجتهد ونهاية المقتصد»، فقد ذكر فيه أسباب الخلاف وعلّل ووجّه. وقد نقلنا قريباً قوله فيه إنه إنما قصد بتأليف هذا الكتاب إيصال المتفقهين إلى رتبة الاجتهاد إذا هم جمعوا إلى علم أسباب الخلاف، العلم بقواعد أصول الفقه، والعلم بقواعد اللغة العربية. ويتلخّص منهج ابن رشد في «بداية المجتهد»، في كونه يفتتح كل كتاب من كُتب الفقه بسرد المسائل الكبرى المتعلقة به، ثم يَحْصِر القدر المتفق عليه بين أرباب المذاهب ويستدل عليه بنصوص الشريعة، ثم يشرع في ذكر الخلاف الحاصل في كل مسألة مع بيان الأسباب الداعية إليه سواءً المتعلقة بثبوت النص أو دلالاته، أو المتعلقة بوجوه القياس وقواعد الاجتهاد، مع عزو كل قول إلى صاحبه، أو الجهة التي قالت به.

في ختام الحديث عن المحتوى الدراسي في فقه التأصيلات، أُلمح إلى أن جهود علماء المالكية لم تقف في التأليف والتدريس عند مستوى الفقه النظري، بل عزّزوا ذلك بالبحث والتأليف في الفقه التطبيقي المتعلق عموماً بعلم القضاء، خصوصاً فقه الوثائق والشروط[46]، وما جرى به

(46) «علم الشروط والسجلات وهذا باعتبار اللفظ من فروع علم الإنشاء، وباعتبار مدلوله من فروع علم الفقه، وهو علم يبحث عن إنشاء الكلمات المتعلقة بالأحكام الشرعية، وموضوعه ومنفعته ظاهران، ومباديه علم الإنشاء وعلم الفقه، وله استمداد من العرف»، انظر: طاش كبري زاده، أحمد بن مصطفى. **مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم**. بيروت: دار الكتب العلمية، 2002م، ج1، ص249. انظر أيضاً: بنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**. مرجع سابق. ص21.

العمل[47]، وفقه الفتاوى والنوازل[48].

ومن بين الكتب الرائجة في الفقه التطبيقي: «النهاية والتمام في معرفة الوثائق والأحكام» لأبي الحسن علي بن عبد الله المتيطي (توفي 570هـ/ 1174م)، و«المقنع في أصول الأحكام» لسليمان البطليوسي، و«الإعلام بنوازل الحكام» المشهور بـ«نوازل ابن سهل» لأبي الأصبغ عيسى بن سهل الأسدي (توفي 486هـ/ 1093م)، و«المفيد للحكام فيما يعرض لهم من نوازل الأحكام» لأبي الوليد هشام بن عبد الله بن هشام الأزدي القرطبي (توفي 606هـ/ 1209م).

(47) «العمل في أبسط تعريف له هو: اختيار قول ضعيف والحكم والإفتاء به وتمالؤ الحكام والمفتين بعد اختياره على العمل به لسبب اقتضى ذلك، وهو العدول عن القول الراجح أو المشهور في بعض المسائل إلى القول الضعيف فيها رعياً للمصلحة». أو درء مفسدة أو خوف فتنة أو جريان عرف في الأحكام التي مستندها العرف». فيأتي مَن بعدَه ويقتدي به ما دام المسوِّغ الذي لأجله خولف المشهور قائماً...»، انظر: الجيدي، عمر. «أثر القاضي عياض في فقه العمليات»، ندوة الإمام مالك، دورة القاضي عياض، مراكش، 1981م، ج1، ص9-10.

(48) (علم الفتاوى وهو علم تروى فيه الأحكام الصادرة عن الفقهاء في الوقائع الجزئية ليسهل الأمر على القاصرين من بعدهم). انظر: طاش كبري زاده. **مفتاح السعادة**. مرجع سابق. ج2، ص557. وانظر أيضاً: بنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**. مرجع سابق. ص18.

الفصل الرابع

المنهج التربوي في فقه المختصرات

أولاً: تعريف فقه المختصرات، وأهداف تدريسه

1. مدلول فقه المختصرات

الاختصار في اللغة لا يخرج عن معنى تقليل الشيء، والاقتصار منه على أقلِّه؛ فاختصار الطريق: سُلُوك أقْرَبِهِ، واختصار الكلام: إيجازُه. و«اختصر الكلام اختصاراً: أوجزه بحذف شيء منه»[1].

«وعليه، فالمختصَر ما قلَّ لفظه وكثر معناه، ويقابله المطوَّل وهو ما كثر لفظه ومعناه»[2]. ونقصد بالمختصرات طائفة من كتب الفقه أنتجها الفقهاء المتأخرون، واعتنوا بها دراسةً وتدريساً.

وقد سميتُ هذا المنهج التربوي -الذي سأبيّن خصائصه وسماته- فقه المختصرات، لأن اختصار كتب الفقه أصبح السِّمة الغالبة على التأليف، واتّصفَتْ به الكتب الدراسية أيضاً، ما أوجد نمطاً جديداً في التفقه وطرق التدريس. ومن ثمة، فإن الاصطلاح على تسمية هذا المنهج بـ«فقه

---

(1) قلعه جي، محمد روّاس وقنيبي، حامد صادق. **معجم لغة الفقهاء**. مرجع سابق، ص49، وعبد الحميد، محمد محيي الدين والسبكي، محمد عبد اللطيف. **المختار من صحاح اللغة**. مرجع سابق، ص137.

(2) الدسوقي، محمد عرفة. **حاشية الدسوقي على الشرح الكبير**. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.، ج1، ص18.

المختصرات»، هو تغليبٌ للمادة العلمية، ونظرٌ إلى طبيعة المحتوى الدراسي، الذي سيكون له آثارٌ خاصة على بقية عناصر المنهاج.

«لم يكن الاختصار بدعة من بدع هذا الدور -أي العهود المتأخرة من تاريخ الفقه-، بل كان موجوداً في الدور الرابع -من أوائل القرن الثاني حتى منتصف القرن الرابع الهجريين- فإن تلاميذ الأئمة قد اختصروا كلامهم، ونَحَوْا في هذا الاختصار نحو حذف ما لا تكثر الحاجة إليه من المسائل وترتيب ما أملاه الأئمة غير مرتب، وسار على أثرهم في ذلك فطاحل العلماء. أما في أواخر هذا الدور، فإن الاختصار اتجه إلى وجهة غريبة وهي الاجتهاد في جمع الكثير من المسائل في القليل من الألفاظ»[3].

إن الاختصار عند المتقدمين كان يعني القيام بمهام التهذيب والتنظيم والشرح لأمهات الكتب، وقد مرّ معنا أن «مختصر المدوّنة» لابن أبي زيد القيرواني، يعني في ما يعنيه، الزيادة على «المدونة» من غيرها، وشرح ما فيها.

وقد غاب هذا الفرق عن صاحب «الفكر السامي»، حتى إنه حسب مختصرات أبي محمد عبد الله بن عبد الحكم (توفي 214هـ/ 829م) «الكبير» و«الأوسط» و«الصغير» على شاكلة مختصرات المتأخرين، بالرغم من أنه ذكر أن في المختصر الكبير ثماني عشرة ألف مسألة، وأنحى باللائمة على الجميع، قائلاً: «فمن هذا التاريخ بدأت فكرة الاختصار، وظهر الملل والكلل في القرائح بسبب كثرة الفقه التقديري»[4].

ولنا أن نقول إن الاختصار عند المتقدمين، هو أن يعمد الفقيه إلى كتاب ألّفه غيره، فيُنقص من مادته بالتهذيب والتنظيم وحذف التكرار ما لا تكثر الحاجة إليه، ولكنه بالمقابل يزيد عليه من عمله الخاص شروحاً وإضافات واستدراكات وتتميمات، حتى يُصبح الكتاب أغزر في مادته مما كان عليه في

---

(3) الخضري، محمد. **تاريخ التشريع الإسلامي**. بيروت: دار الفكر، 1981م، ص371.

(4) الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**. مرجع سابق، ج2، ص25.

الأصل، وإنما يسمّيه مختصراً باعتبار المهامّ الأولى، وإلا، فإن المهام الأخرى يصدق عليها مسمى الشرح والتفريع.

أما الاختصار عند المتأخرين، فهو أن يقلّل من ألفاظ الكتاب الأصلي، ويحتفظ بمعانيه ومسائله نفسهما بقصد أن يصغّر جِرْمَ الكتاب، أو أن يضمّ مسائل كتب كثيرة في كتاب واحد مضغوط العبارات.

2. أهداف فقه المختصرات

تفيدنا بعض النصوص التاريخية في استخلاص مجموعة من الأهداف الخاصة بتدريس فقه المختصرات، وسأجلي بعضها اختصاراً:

أ. حفظ مُتون فقهية معينة، كانت تعدّ مراجع أساسية للتفقه، فقد كان حفظ المتون هدفاً أساسياً مقصوداً من الدرس الفقهي، لكونه السبيل الوحيد إلى التفقّه، فلم يكن بوسع طالب الفقه أن يحضر مجلس الدرس إلا إذا حفظ المتن الفقهي الذي يتناوله الشيخ بالشرح والتعليق. هكذا، فإن الحفظ مقدّم على الفهم، ومدخل إليه.

يظهر ذلك جلياً في الوصية التعليمية التي أوصى بها أبو حامد يوسف بن محمد الفاسي الفهري (توفي 1052هـ/ 1642م) أبناءه حين قدموا للدراسة بفاس؛ إذ قال: «ولتجعلوا الفقه جلّ بضاعتكم، صارفين إليه أعظم اهتمامكم، فلا بد من حفظ الرسالة والمختصر وفهمهما إن شاء الله تعالى»[5].

ب. التوسع في المعارف الفقهية، من خلال الإحاطة بأكبر قدر من أقوال السابقين واجتهاداتهم في سبيل هذا المطلب كان لا بد من الاتجاه إلى تقليل العبارات في التأليف الفقهي، لتُسْعِف باستقصاء الكم الوفير من الأقوال الفقهية التي يمكن حفظها وتذكرها عند الحاجة، ومن هذا يظهر التلازم بين

(5) المنوني، محمد. «وصية تعليمية لأبي حامد الفاسي». **مجلة كلية الشريعة بفاس**، عدد 5 (1980م)، ص27.

منهج التأليف ومنهج التدريس، فإن **الأول**، كان ينزع إلى الاستيعاب والإحصاء لإنتاجات السابقين، مع اختصار اللفظ وتقليل الكلام، أما **الثاني**، فكان يعتمد على حفظ متون مختصرة ويُوعِبها شرحاً وبسطاً وتعليقاً، قال المقَّري في «أزهار الرياض»: «قال الإمام الأُبّيّ رحمه الله تعالى في شرح مسلم، عند كلامه على قوله ﷺ «أَوْ عِلْم يُنْتَفَعُ بِهِ بَعْدَهُ»(*): كان شيخنا أبو عبد الله بن عرفة يقول: إنما تدخل التوالِّيف في ذلك إذا اشتملت على فائدة زائدة، وإلا فذلك تخسير للكاغد، ونعني بالفائدة الزائدة على ما في الكتب السابقة عليه، وأما إذا لم يشتمل التأليف إلا على نقل ما في الكتب المتقدّمة، فهو الذي قال فيه: إنه تخسير للكاغد، وهكذا كان يقول في مجالس التدريس، وإنه إذا لم يكن في مجلس التدريس التقاط زائدة من الشيخ، فلا فائدة في حضور مجلسه، بل الأولى لمن حصلتْ له معرفة بالاصطلاح والقدرة على فهم ما في الكُتُب، أن ينقطع لنفسه ويلازم النظر، انتهى. ونظم في ذلك الأبيات التاليةَ:

إذا لم يكن في مجلسِ الدرس نُكتة ... بتقريرِ إيضاحٍ لمشكلِ صورة

وعَزْوِ غريبِ النقلِ أو حَلِّ مقفل ... أو إشكال أبْدَتهُ نتيجة فكرة

فدعْ سَعيهُ وانظر لنفسك واجتهدْ ... ولا تَتْرُكَنْ فالتَّرك أقبحُ خلَّة(6)

ج. إقدار الطالب على ترتيب الموروث الفقهي وحُسن الإفادة منه في معرفة الأحكام وعزو الأقوال إلى أصحابها، ومعرفة مراتبها من الشهرة والرجحان، وما به العمل وما هو مطروح والقدرة على الترجيح. وفي سبيل ذلك تأسّست بعض القواعد داخل المذهب، وأصبحت مُلزمة تهتمُّ بها

(*) جزء من حديث أخرجه مسلم في كتاب **الوصية**، باب ما يلحق الإنسان من الثواب بعد وفاته، عن أبي هريرة أن رسول الله ﷺ قال: «إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاثة: من صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له». وأخرجه أبو داود في كتاب **الوصايا**، والترمذي في كتاب **الأحكام**.

(6) المقَّري، شهاب الدين أحمد بن محمد. **أزهار الرياض في أخبار عياض**. مرجع سابق، ج3، ص33-34.

المؤلفات الفقهية ومجالس الدرس، كقولهم «رواية ابن القاسم في المدونة مقدمة على رواية غيره فيها، ورواية غير ابن القاسم في المدونة مقدمة على قول ابن القاسم في المدوّنة، وأولى في غيرها، وقول مالك الذي رواه عنه ابن القاسم ولو في غير المدونة مقدّم على قول ابن القاسم في غيرها، وأما قوله فيها فهو مقدم على روايته عن الإمام في غيرها»[7].

وإنما احتاجوا إلى وضع القواعد المُنظِّمة للموروث الفقهي، ليُحسنوا استثماره في مجال الفقه العملي كالقضاء والفتوى، فإنه في هذه المرحلة المتأخرة من تاريخ الفقه بالغرب الإسلامي قد بلغ من السَّعة والضخامة مبلغاً يعجز معه الفقيه عن الإحاطة به واستيعابه، فكان الاختصار يُعين على الترتيب والتنظيم والترجيح، بحسبانه نوعاً من التقنين للفقه.

كتب خليل بن إسحاق الجندي المالكي (توفي 776هـ/ 1374م) مختصره، وقد ألمع إلى هذا الهدف في خطبة كتابه، قائلاً: «وبعد، فقد سألني جماعة أبانَ اللهُ لي ولهم معالم التحقيق، وسَلَك بنا وبهم أنفع طريق، مختصراً على مذهب الإمام مالك بن أنس، رحمه الله تعالى، مُبيِّناً لما به الفتوى، فأجبْتُ سؤالهم...»[8].

د. تحقيق التدَرّج المعرفي من خلال حفظ المنظومات والمتون الميسّرَة والصغيرة، ثم الانتقال من شرح إلى حاشية ومن مجلس إلى غيره ومن شيخ إلى آخر. ويمكن القول إن التدريس الفقهي كان يهدف إلى ترسيخ نوع من المرحلية في التعليم، أولها الحفظ الجيد الذي يتحصّل بالتكرار للمتن نفسه على شيخ واحد أو شيوخ متعددين، وعدم مجاوزته إلى غيره إلا بعد فهمه والتوسع في شرحه. كان «الطلبة لا يكتفون بدراسة المؤلف الواحد مرّة واحدة على أستاذ معيّن، بل يُعيدونه على الأستاذ نفسه عدّة مرّات، ثم ينتقلون لإعادة دراسة الكتاب نفسه على يد أساتذة آخرين عدة مرات؛ فنجد القادري يذكر في

---

(7) انظر حاشية علي بن أحمد الصعيدي العدوي على شرح محمد بن عبد الله بن علي الخرشي على **مختصر خليل**. بيروت: دار صادر، د.ت.، ج1، ص36.

(8) الجندي، خليل بن إسحاق. **مختصر خليل**. القاهرة: مطبعة الاستقامة، 1938م، ص8.

ترجمة الحسين بن ناصر الدرعي (توفي 1091هـ/ 1680م)، «(أقرأ على أخيه... مختصر خليل ست مرات)، بل نجد القادري نفسه أخذ متن الأجرومية... وأعاد قراءته تسع مرات وعلى يد خمسة شيوخ، بل أكثر من ذلك، أضاف في الأخير: (وفهمت ما قُدّر لي منها)»[9].

ثانياً: المحتوى الدراسي لفقه المختصرات

1. خصائص كتب المختصرات

يحظى المحتوى التعليمي في فقه المختصرات بالأهمية القصوى؛ إذ لا ينفك التدريس وفق هذا المنهج عن متن فقهي مختصر، يلقّنه الشيخ لطلبته، ثم يتدرجون في تلقي الشروحات عليه، ثم يرتقون إلى حفظ متن آخر، وهكذا دواليك، حتى تحصل لديهم الكفاية من المتون المحفوظة والشروح والحواشي المرتبطة بها.

وهكذا «كُتِب الانتشار الواسع للرسالة الفقهية لابن أبي زيد القيرواني، فكانت كتاباً مدرسياً يحفظه المبتدؤون ويشرحه أعلام الفقهاء في مختلف المراكز المالكية، وعُزّز جانبها بمتون أخرى استقطبت الاهتمام مثل «تفريع» الجلاب (توفي 378هـ/ 988م)[10] «تلقين» القاضي عبد الوهاب البغدادي (توفي 422هـ/ 1031م)[11]، وهما عراقيان، و«مختصر» ابن الحاجب

---

(9) دادي، مارية. «ملاحظات حول منهاج الدراسة والتدريس في القرن 12هـ/ 18م، من خلال كتاب «الإكليل والتاج» لمحمد بن الطيب القادري»، ندوة الحركة العلمية في عصر الدولة العلوية حتى أواخر القرن التاسع عشر، وَجْدة، 1994م، ص219.

(10) عبيد الله بن الحسن أبو القاسم بن الجلاب تفقّه بالأبهري، من مشاهير مالكية العراق، له كتاب **في مسائل الخلاف** وكتاب **التفريع**، انظر: (القاضي عياض، أبو الفضل بن موسى السبتي. **ترتيب المدارك**، مرجع سابق، ج2، ص135)، وابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد اليعمري المالكي. **الديباج المذهب في معرفة أعيان المذهب**. تحقيق محمد الأحمدي أبو النور. القاهرة: دار التراث للطباعة والنشر؛ مطبعة دار النصر، 1972، ج1، ص461.

(11) القفصي. **المذهب في ضبط مسائل المذهب**. مرجع سابق، ص14.

و«مختصر» الشيخ خليل وهما مصريان، «وتهذيب المدونة» للبراذعي، و«مختصر» ابن عرفة الورغمي وهما تونسيان، و«تحفة الحكام» لابن عاصم الأندلسي، و«المرشد المعين» لعبد الواحد بن عاشر، وهو فاسي.

ولنا أن نلاحظ أن «الرسالة» لم تكن مرجعاً دراسياً يُعوّل عليه طلبة الفقه في زمن مؤلفه، ولا في أحقاب طويلة بعده، على الأقل إلى زمن القاضي عياض، فإنه حين ذكر كتابي ابن أبي زيد «النوادر والزيادات» و«مختصر المدونة» حلّاهما بقوله: «على كتابيه هذين المعوّل بالمغرب في التفقه»، وحين ذكر «الرسالة»، لم يزد على أن قال: «وكتاب الرسالة مشهور»[12].

فلم تكن «الرسالة» في وقت تأليفها سوى برنامج مختار من أصول العقائد والأحكام الفقهية والأخلاق، موجّهاً للصغار المبتدئين. وذلك ما أفصح عنه المؤلف في خطبة الكتاب قائلاً: «أما بعد، أعاننا الله وإيّاك على رعاية ودائعه، وحفظ ما أودعنا من شرائعه، فإنك سألتني أن أكتب لك جملة مختصرة من واجب أمور الديانة مما تنطق به الألسنة وتعتقده القلوب وتعمله الجوارح... على مذهب الإمام مالك بن أنس رحمه الله تعالى وطريقته مع ما سَهَّل سبيل ما أشكل من ذلك من تفسير الراسخين وبيان المتفقهين، لِما رَغِبْتَ فيه من تعليم ذلك للولدان كما تُعَلّمُهم حروف القرآن، ليَسْبِقَ إلى قلوبهم من فهم دين الله وشرائعه ما تُرْجى لهم بركته وتُحمدُ لهم عاقبته، فأجَبْتُك إلى ذلك»[13].

التوجّه نحو الاهتمام بالمختصرات، يدلّ على تحوّل أساسي في النظام الدراسي في العهود المتأخّرة للفقه. وقد ازداد هذا النمط تأصُّلاً وتأكُّداً مع مرور الزمن، فكلما ظفر طلاب الفقه بالمرجع الأيسر والأكثر اختصاراً، تمسكوا به وطرحوا ما عداه. يُصوّر لنا المقَّري مثل هذا الصنيع في متفقهي زمانه، قال: «ولقد حَبَس ملوك المغرب رضوان الله عليهم بخزانتي القرويين

---

(12) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج2، ص142.

(13) القيرواني، أبو عبد الله محمد بن أبي زيد. **الرسالة**. القاهرة: مكتبة ومطبعة الحاج عبد السلام بن محمد بن شقرون بالفحامين، د.ت.، ص5-6.

والأندلسيين من هذا الديوان المبارك نسخاً عديدة [يقصد «مختصر» ابن عرفة]، ثم لا يُعرّج عليها للمطالعة في هذا الوقت أَحَدٌ من طلبة الحضرة، شتاءً ولا صيفاً، فإنّا لله وإنا إليه راجعون، بخلاف ما قُيّد عن الشيخ الجزولي، وأبي الحسن الصُغيّر، فإنك تجدهم يزدحمون عليها... ومن مَلَك منهم المسبَّع من الجزولي، وتقييد اليَحْمَدي عن أبي الحسن، أو حصلت له عناية بنقلها، فهو عالِمُ العالَم بأسْرِه، وحائز مذهب إمام دار الهجرة على التمام والقائم بأمره»[14].

لقد تميّزت كتب المختصرات المتداولة في مجالس الدرس الفقهي، بمجموعة من الخصائص، تميّزها عن الكتب الدراسية في المناهج التربوية السابقة. من تلك الخصائص ما يلي:

أ. تقليل العبارات والألفاظ، وتضمينها الكثير من الأحكام. والباعث على ذلك، هو الرغبة في الوفاء بمطلب تيسير الحفظ على الطلبة، والنفاذ بأقل مجهود إلى الفائدة العملية من التفقه. وتماشياً مع ذلك «برز في المذهب المالكي منهجان في التأليف؛ **أولهما**: يتابع التلخيص والتحرير والتهذيب لمسائل الأحكام، و**ثانيهما**: ينزع إلى التفصيل في الصور العملية لمسائل الأحكام ومسائل فن التوثيق، وقد سار على هذا المنهج مؤلفو كتب الأحكام والتوثيق خاصة منهم ابن فتوح والمتيطي وابن راشد القفصي في كتابه «الفائق في الأحكام والوثائق»، وابن عاصم في أرجوزته البديعة «تحفة الحكام»[15].

ب. التركيز على الصفة العملية للفقه، وتغليبُها على فنون النظر والاستنباط، مما يمكن عَدّه إرهاصات أولية للتقنين الفقهي، وقد أشار أبو الحسن علي بن قاسم الزقاق (توفي 912هـ/ 1506م) إلى هذا المعنى، حين ربط التفقه بالخطط الشرعية في لاميته، قال:

---

(14) المقري. **أزهار الرياض**. مرجع سابق. ج3، ص36.

(15) الرصّاع، أبو عبد الله محمد الأنصاري. **الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية**. تحقيق محمد أبو الأجفان والطاهر المعموري. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1993، ص38.

وبعدُ، فمن في الدين فقِّه مجتبى مـرادٌ بـه خـيـر ولـلـرشـد أُهِّـلا
وأحكامه جلَّت فذو خِطَّة بها إن أقسطَ أعلى الناس قدراً ومنزلا
يُـظـلُ بـظِـل الله مـنـفـرداً يُـرى على منبر من نور الحب يُجتلا
لها خطط سِتٌّ: قضاءٌ مظالمٌ وسوق وردٌّ شرطةُ مصر انجلا
وأعظمها قدراً وأكمل منظراً قضاءٌ، نَعم إنْ أمَّ قاضٍ على عُلا[16]

ج. اعتبار المتن المحفوظ، منطلقاً للتفقه واستذكار رؤوس المسائل. ومن ثمة لا يستغني المختصر عن الشروح والحواشي والتقاييد والطُّرَر الموضوعة عليه، وأكثر هذه الخدمات العلمية للمتن تنشأ في مجالس الدرس، مما يمليه شيوخ الفقه ويدوّنه الطلبة. هذا الملحظ، هو الذي يُفسّر لنا قلّة الاستدلال بالنصوص الشرعية في المختصرات، أو خلوُّها منها بالكامل كما في المنظومات الفقهية.

د. الاستغناء عن الخلاف المذهبي في الغالب الأعم، والاقتصار على اختلاف الأقاويل في المذهب المالكي، وهذه السمة مرتبطة بما أَسْلَفْنَا من تركيز المختصرات على الطابع العملي للفقه وابتعادها عن فنون النظر. وتتباين مقاصد المؤلفين، فمنهم من يقتصر على ذكر الأقوال الراجحة والمشهورة، ومنهم من يستجمع ما به الفتوى في المذهب، ومنهم من رام جمع الاجتهادات القضائية أو ما عُرف بفقه العمليات.

هـ. ضُمور الصفة الموسوعية للفقه الإسلامي؛ إذ اقتصرت كتب المختصرات على ما تكثر الحاجة إليه من الأحكام الفقهية، خصوصاً ما يحتاجه الناس من مسائل العبادات والعادات، وكذا ما يحتاجه أرباب الوظائف الشرعية كالقضاة والعدول والموثقين، ونأت عن التفريع النظري والافتراضي.

---

(16) الزقّاق، أبو الحسن. «لامية الزقّاق»، ضمن **الموسوعة المنتخبة من المتون الشرعية المتداولة**. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة، 2005م، ج1، ص158.

ومن أسباب ذلك أيضاً، أن المختصرات أصبحت مبتوتة الصلة عن نصوص الشريعة، وبخاصة السنة النبوية، التي كانت توجه أنظار الفقهاء المتقدمين إلى ميادين فسيحة من البحوث والمعارف، كما هو شأن المفسرين وشُرّاح أحاديث الأحكام.

2. لمحة عن أشهر الكتب الدراسية في فقه المختصرات

يُشير المؤرخون للحركة العلمية بالغرب الإسلامي، إلى الكثير من الكتب المدرسية المندرجة تحت مسمى فقه المختصرات، وسأحاول التعريف ببعضها، بعد أن أعرض مجموعة من النصوص التاريخية التي اعْتَنَتْ بهذه المسألة في مراحل تاريخية متباينة.

ففي العهد المريني عرفت «القرويين» سائر المصادر الفقهية التي ظهرت سواء في المشرق أو المغرب، وكان في صدرها كتاب «المدونة» الكبرى لسحنون، التي كتبها فقهاء فاس من حفظ أبي الحسن علي بن عشرين عند ظهور ملوك بني مرين، وكان الموحدون قد أحرقوها مع كتب الفروع الأخرى. وقد أمكننا أن نقف على عدد من المصنفات وكتب الفروع من أمثال «رسالة» ابن أبي زيد، و«تهذيب المدونة» للبراذعي، و«مختصر» ابن الحاجب، و«مختصر» الشيخ خليل، و«تحفة» ابن عاصم الأندلسي، وقد كان من المواد المتعلقة بالفقه التي طرأت في القرن التاسع مادة «العمل الفاسي»[17].

أما في تونس على عهد ابن عرفة، فقد أحصى الطاهر بن عاشور قائمة أخرى من المراجع الدراسية، قال: «وهذه أسماء ما وقفتُ على أنه كان يُدرّس بتونس في زمن الشيخ محمد بن عرفة، ففي الفقه رسالة الشيخ ابن أبي زيد، ومختصر الجلاب، التهذيب، النوادر، الذخيرة، الوثائق المتيطية، مختصر ابن الحاجب، مختصر ابن عرفة»[18].

---

(17) التازي، عبد الوهاب. **جامع القرويين، المسجد والجامعة بمدينة فاس: موسوعة لتاريخها المعماري والفكري**. بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1973، ج2، ص423-424.

(18) ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص80.

ويصف أحد الغربيين البرنامج الدراسي المعتمد بجامعة القرويين في أوائل القرن العشرين، -أقتصر منه على ما يهم مادة الفقه- فيقول: «وإليكم حسب پيريتيي لائحة العلوم المدرسة بالقرويين في السنوات الأولى من القرن العشرين... الفقه، وكان يُدرس في الصباح، وتُدعى مسائله بالبحر لأنها لا حدود لها كالبحر، وكانت أهم كتبه: مختصر سيدي خليل، ورسالة ابن أبي زيد القيرواني، والمرشد المعين لابن عاشر، وتحفة ابن عاصم»[19].

نستفيد من هذه النصوص، أن الشأن الغالب على المراجع الدراسية طوال القرون الأخيرة بالغرب، هو المختصرات الفقهية، وأن التغيير في الكتب كان طفيفاً، فقد ترسخت مكانة بعض الكتب في مجالس الدرس الفقهي ردحاً من الزمن، وفي مجمل المراكز العلمية بالغرب الإسلامي، غير أنه مع مرور الزمن قلّ الاعتناء ببعض المراجع، وأصبح الاهتمام مُنصبّاً على أكثرها اختصاراً، وأقلها تكلفة في الجهد والحفظ.

أ ـ «مختصر» ابن الحاجب

عُرِف أبو عمرو عثمان بن الحاجب الكردي المصري، برجُل المختصرات، «لأن له باعاً في اختصار سائر الفنون العلمية. كان مختصره الفقهي موسوماً بـ«جامع الأمهات»، لجمعه بين أمهات المذهب السابقة باختصار بالغ وبإيغال في الإيجاز»[20]. لقد جمع المختصر الفروعي بين الاستيعاب لأكثر فرُوع المالكية، وتقليل الألفاظ فقد «لخّص فيه طرق أهل المذهب في كل باب، وتعديد أقوالهم في كل مسألة، فجاء كالبرنامج للمذهب»[21].

استقطب «مختصر» ابن الحاجب، جهود الكثير من العلماء، الذين

---

(19) لوطورنو، روجي. **فاس قبل الحماية**. ترجمة محمد حجي ومحمد الأخضر. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1986م، ج2، ص654.

(20) الرصاع. **الهداية الكافية الشافية**. مرجع سابق. ج1، ص15.

(21) ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. **المقدمة**. القاهرة: المكتبة التجارية، د«ت.، ص450.

استمسكوا به شرحاً وتدريساً، حتى أنسى ما قبله من كتب، خصوصاً «تهذيب» البراذعي، الذي كان هو الكتاب المقرّر في الدراسات الفقهية على مدى أربعة قرون من التاريخ، إلى درجة أنه كان يُسمّى «المدونة» تجوّزاً[22]، ولا شك في أن طريقة تأليف «جامع الأمهات» كانت أحد البواعث على تنافس الناس فيه، «فمن سبقت له دراسة المذهب يجد فيه الجمع الحسن للمُعْتَمَدِ فيه، بدقة وضبط، وكأنه يمهّد لحركة التقنين الفقهي، التي ظهرت في العصر الأخير»[23].

لقد دخل «مختصر» ابن الحاجب إلى المغرب بعد نهاية الحظر الذي فرضه الموحدون على كتب الفروع، فوجد طلبة الفقه متعطشين إلى كتاب يلخص لهم ما سلف من كتب المالكية، فلم يجدوا كهذا الكتاب الذي «اختصره من ستين ديواناً وفيه ست وستون ألف مسألة»[24].

يصف لنا ابن خلدون اهتمام المغاربة بالمختصر الفروعي قائلاً: «ولما جاء كتابه [أي ابن الحاجب] إلى المغرب، آخر المائة السابعة، عَكَفَ عليه الكثير من طلبة المغرب، وخصوصاً أهل بجاية، لما كان كبير مشيختهم أبو عليٍّ ناصر الدين الزواوِيّ هو الذي جلبه إلى المغرب، فإنه كان قَرَأَ على أصحابه بمصر ونسخ مختصره ذلك فجاء به وانتشر بقُطر بجاية في تلاميذه، ومنهم انتقل إلى سائر الأمصار المغربية، وطلبةُ الفقه بالمغرب لهذا العهد يتداولون قراءته ويتدارسونه لما يُؤثر عن الشيخ ناصر الدين من الترغيب فيه، وقد شرحه جماعة من شيوخهم، كابن عبد السلام[25] وابن

---

(22) انظر: الجيدي، عمر. **مباحث في المذهب المالكي بالمغرب**. الدار البيضاء: منشورات عكاظ، د.ت.، ص78.

(23) الرصاع. **الهداية الكافية الشافية**. مرجع سابق. ج1، ص15.

(24) ابن مخلوف، محمد بن محمد. **شجرة النور الزكية في طبقات المالكية**. القاهرة: المطبعة السلفية، 1349هـ/ 1928م، ص167.

(25) محمد بن عبد السلام بن يوسف الهواري، برع في المعقولات وقام على حفظ المنقولات متفنناً في علمي الأصول والعربية، قويَّ الحجَّة، عالماً بالحديث، لم يكن في بلده تونس مثله، توفي سنة 749هـ. انظر: ابن فرحون. **الديباج المذهب**. مرجع سابق. =

راشد[26] وابن هارون[27]، وكُلُّهُم من مشيخة أهل تونس»[28].

ب ـ «مختصر» الشيخ خليل

ألّف خليل بن إسحاق الجندي المصري، مختصره الفقهي، وقد «قصد فيه إلى بيان المشهور، مجرّداً عن الخلاف، وجمع فيه فروعاً كثيرة جداً، مع الإيجاز البليغ»[29]. «لم يحظ كتاب بعد الموطأ والمدونة بما حظي به مختصر الشيخ خليل من الاهتمام والتقدير والاعتماد، تدريساً وفتوى وقضاءً، منذ ظهوره وانتشاره إلى وقتنا هذا»[30]. وحصيلة الاهتمام بمختصر خليل، عشرات المؤلفات الموضوعة عليه شرحاً وتحشية وتعليقاً، وقد سمى منها عبد العزيز بنعبد الله 34 مؤلفاً، وهي قطعاً أكثر من ذلك بكثير، وكان أول من أدخل «مختصر» خليل إلى فاس، ابن الفتوح محمد التلمساني (توفي 818هـ/ 1415م)، وذلك عام 805هـ/ 1402م)[31].

اقتصر الشيخ خليل في مختصره على ما به الفتوى في المذهب المالكي،

= ج2، ص329؛ ابن مخلوف. **شجرة النور**. مرجع سابق. ص210، والحجوي الثعالبي. **الفكر السامي**. مرجع سابق. ج2، ص241.

(26) محمد بن عبد الله بن راشد القفصي، فقيه فاضل متقدم في علوم اللغة وتعبير الرؤى، يعرف بابن راشد شارح ابن الحاجب (توفي سنة 736هـ/ 1335م). انظر: ابن فرحون. **الديباج المذهب**. مرجع سابق. ج2، ص328، وابن مخلوف. **شجرة النور**. مرجع سابق. ص207.

(27) محمد بن هارون الكناني التونسي، وصفه ابن عرفة ببلوغ رتبة الاجتهاد المذهبي، إمام الفقه وأصوله وعلم الكلام، (توفي سنة 750هـ/ 1349م)، انظر: ابن مخلوف. **شجرة النور**. مرجع سابق. ص211، والحجوي الثعالبي. **الفكر السامي**. مرجع سابق. ج2، ص245.

(28) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق. ص451.

(29) ابن فرحون. **الديباج المذهب**. مرجع سابق. ج1، ص358.

(30) علي، محمد إبراهيم. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. دبي: دار البحوث الإسلامية وإحياء التراث، 2002م، ص565.

(31) انظر: بنعبد الله، عبد العزيز. **معلمة الفقه المالكي**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1983م، ص91-100.

وبالغ في اختصار اللفظ مع تحرير المسائل وصوابها، معتمداً على «المدونة» وشروحها. وقد بيّن في خطبة كتابه منهجه في التأليف، قال: «مشيراً بِفِيها للمدونة، وبأول إلى اختلاف شارحيها في فهمها، وبالاختيار للخُمي لكن إن كان بصيغة الفعل فذلك لاختياره هو في نفسه، وبالاسم فذلك لاختياره من الخلاف، وبالترجيح لابن يونس كذلك، وبالظهور لابن رشد كذلك، وبالقول للمازري كذلك، وحيث قلتُ خلاف فذلك للاختلاف في التشهير، وحيثُ ذكرتُ قولين أو أقوالاً فذلك لعدم اطلاعي في الفرع على أرجحية منصوصة، وأعتبر من المفاهيم مفهوم الشرط فقط...»[32].

يظهر من خلال هذا، أن «المختصر» الخليلي مستفاد من «المدونة» ومن فهم شارحيها، كما اعتمد في ترجيحاته واختياراته أربعة من كبار علماء المالكية وهم: اللخمي وابن يونس وابن رشد والمازري.

يمتاز هذا الكتاب بالتركيز الشديد حتى كاد يصل إلى مستوى الألغاز، كما يكثر فيه ترك باب الاجتهاد الترجيحي مفتوحاً، حيث يورد خليل الكثير من الأقوال الفقهية بغير بتٍّ في الحكم. هذه الميزات جعلت «مختصر» خليل لا ينفكُّ عن الشروح والحواشي التي تحلّ ألغازه وتبسط عباراته[33]، ومن ثمة يكون المختصر منطلقاً للتفقه بوصفه المتن المحفوظ الذي يذكّر بأمهات المسائل ورؤوس القضايا، وتتدخل التعاليق الموضوعة على الكتاب لتنمّي معارف الطالب، وتوسع ملكته الفقهية بكثرة ما يتلقاه من شروح وطول المداومة على مجالس الدرس.

«وقد اتسمت هذه التعاليق والطُّرَر والحواشي بأهمية كبرى، لما تنطوي عليه من آراء تشكّل أحياناً عصارة ما لهذا العالِم من أنظار خاصة في موضوع الكتاب، وقد بلغت هذه الطرر والإضافات الهامشية من الطول، ما تطلّب أحياناً وضع كتيب صغير على هامش الكتاب، وبذلك تكونت الحواشي مثل

---

(32) الجندي. **مختصر خليل**. مرجع سابق. ص8.

(33) انظر: علي. **اصطلاح المذهب**. مرجع سابق. ص444-447.

حاشية التتائي[34] على شرح الصغير على المختصر الخليلي»[35].

ج ـ «تُحفة الحكام في نكت العقود والأحكام»

وهي منظومة رجزية ألّفها أبو بكر محمد بن محمد بن محمد ابن عاصم الغرناطي، وهي من أكبر المنظومات الفقهية إذ تشتمل على ثمانية وتسعين وستمائة وألف بيت [1698] موزّعة على أربعة عشر باباً من أبواب الفقه هي: القضاء، الشهود، الضمان، الوكالة، الصلح، النكاح، الطلاق، النفقات، البيوع، الكراء، العِتق، الرشد، الضرر والجنايات، التوارث والفرائض.

تدخل تحفة ابن عاصم في الفقه العملي؛ إذ إنها تُعالِج القضايا الفقهية التي تكثر الحاجة إليها من قبل القضاة والعدول والموثقين، ولذلك لم تشتمل على كتب الفقه، التي يَبْعُد تناولها قضائياً، كالعبادات والجهاد.

ألمح ابن عاصم إلى سبب تأليف هذه المنظومة، كما أشار إلى منهجه فيها، قائلاً[36]:

وبعد، فالقصد بهذا الرجَز تقرير الأحكام بلفظ موجز
آثرت فيه الميْل للتبيينِ وصُنتُه جُهدي من التَّضمينِ
وجئتُ في بعضٍ من المسائلِ بالخُلف رعْياً لاشتهار القائلِ

---

(34) محمد بن إبراهيم التتائي، شمس الدين، قاضي القضاة، الفقيه المتفنّن، الفرضي، كان موصوفاً بالديانة والأمانة، له شرحان على **مختصر خليل**، وشرح لـ **الرسالة**، وشرح لـ **مختصر ابن الحاجب** الفروعي، توفي سنة 942هـ/ 1535م، انظر: ابن مخلوف. **شجرة النور**. مرجع سابق. ص272، وبنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**، ص157.

(35) بنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**. مرجع سابق. ص203-204.

(36) ابن عاصم، الغرناطي. «تحفة الحكام في نكت العقود والأحكام، من البيت الرابع حتى العاشر»، ضمن **إحكام الأحكام على تحفة الحكام** للكافي، محمد بن يوسف بن محمد. شرح وتعليق مأمون بن محيي الدين الجنّان. بيروت: دار الكتب العلمية، 1994م، ص9-10.

فضِمنُه المفيدُ والمقرِّبُ والمقصدُ المحمود والمنتخَبُ[37]

نَظمتُه تَذكرةً وحيثُ تَمْ بما به البَلوى تَعُمُّ قد ألمْ

سميته بتُحفة الحكامِ في نُكَتِ العُقود والأحكامِ

وذلك لما أن بُليتُ بالقضا بعْد شباب مرَّ عني وانقضى

إذاً، فابن عاصم كان ممن مارس القضاء، ودعاه ذلك إلى تأليف «التحفة»، لتكون مرجعاً ميسَّراً للقضاة والمتفقهين، وحاول فيها الإلمام بأكثر المسائل حدوثاً مما يُعرض على الحُكام، وأورد بعض الخلاف فيها، وذكر الكثير ممّا استقر عليه العمل بالقطر الأندلسي.

تبوّأت «العاصمية» مكانة مرموقة في مجالس الدرس الفقهي بأقطار الغرب الإسلامي كلها، فقد «وقع عليها القَبول، واعتمدها العلماء»[38]، وكثرت الشروح عليها كشرح محمد بن أحمد ميارة الفاسي (توفي 1072هـ/ 1661م) المسمى «الإتقان والإحكام في شرح تحفة الحكام»، وشرح أحمد بن عبد الله اليزناسني العبد الوادي التلمساني الموسوم «وشي المعاصم في شرح تحفة ابن عاصم»، و«البهجة» لأبي الحسن علي بن عبد السلام بن علي التسولي قاضي الجماعة بفاس (توفي 1258هـ/ 1842م) وقد أحصى بعض الباحثين من الشروح والحواشي على «تحفة الحكام»، نحواً من ثلاثة عشر شرحاً وحاشية[39].

د ـ «المرشد المعين على الضروري من علوم الدين»

قال عبد الواحد بن عاشر بن أحمد بن علي الأنصاري (توفي 1040هـ/

---

(37) قال الشارح: يريد رحمه الله تعالى أن يشتمل كتابه على فوائد كثيرة من هذه الكتب، (يقصد) **المفيد للحكام** لابن هشام (توفي 606هـ/ 1209م). **والمقرب ومنتخب الأحكام** لابن أبي زمنين (توفي 399هـ/ 1008م). **والمقصد المحمود في تلخيص العقود** لابن القاسم الجزيري (توفي 585هـ/ 1189م). انظر: الكافي. **إحكام الأحكام على تحفة الحكام**. مرجع سابق. ص10.

(38) ابن مخلوف. **شجرة النور**. مرجع سابق. ص247.

(39) انظر: بنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**. مرجع سابق. ص85-86.

1630م) في مقدمة منظومته المسماة «المرشد المعين»:

وبُعدُ، فالعون من الله المجيدْ في نظْمِ أبياتٍ للأمِّيِّ تُفيدْ

في عَقْدِ الأشعري وفقه مالكِ وفي طريقةِ الجُنَيْدِ السَّالكِ[40]

أفادنا الناظم أن هذا الرجز مُوجَّه للمبتدئين في علوم الشريعة، ولذلك سماه «المرشد المعين على الضروري من علوم الدين»، وصرّح بأنه لا يفي بحاجات طلاب العلم، قال:

ذَا القَدْرُ نَظْماً لَا يَفِي بِالغايَهْ وَفِي الذِي ذَكَرْتُهُ كِفَايَهْ[41]

فقد اقتصر من الفقه على مباحث العبادات (الطهارة، الصلاة، الزكاة، الصيام والحج)، وقدّم لها بمقدمات في أصول الاعتقاد، وختمها بمبادئ التصوّف وأمهات السلوك. غير أنه «رُزق فيها القَبول»[42]. اعتمد المتأخرون منظومته ليس لتدريس المبتدئين والعامة فحسب، بل أصبح لها القدر العالي والشأن العظيم في تلقين أحكام الفقه للمتفقهين، إلى درجة أن حلّاها أحد شرّاحها بقوله: «من قرأها وفهم مسائلها، خرج قطعاً من ربقة التقليد»[43]. . كتب فقهاء الغرب، خصوصاً المغرب الأقصى عشرات الشروح على «المرشد المعين»، ذكر منها عبد العزيز بنعبد الله أربعة وثلاثين شرحاً، منها: «المعين على المرشد المعين» لإبراهيم بن محمد التادلي الرباطي (توفي 1311هـ/ 1893م). و«هداية المسترشد إلى فهم نظم المرشد»، لأحمد بن محمد الرهوني التطواني (توفي 1373هـ/ 1953م)؛ و«مورد العارفين في قراءة المرشد

(40) ابن عاشر، عبد الواحد بن أحمد. «المرشد المعين على الضروري من علوم الدين، البيتان الرابع والخامس»، ضمن **الموسوعة المنتخبة من المتون الشرعية المتداولة**. مرجع سابق. ج1، ص75.

(41) المرجع السابق، البيت رقم 313.

(42) ابن مخلوف. **شجرة النور**. مرجع سابق. ص300.

(43) ميارة، محمد بن أحمد الفاسي. **الدر الثمين والمورد المَعِين شرح المرشد المعين على الضروري من علوم الدين**. بيروت: دار الفكر، د.ت.، ص4.

المعين»، لعبد الصمد ابن التهامي بن المدني بن علي جنون (توفي 1352هـ/ 1933م)[44].

ثالثاً: طرق التدريس في فقه المختصرات

إن الأهمية البالغة التي يحظى بها المحتوى التعليمي في فقه المختصرات، جعلته يهيمن على بقية عناصر المنهاج؛ إذ لم يعد المرجع الدراسي مجرّد وسيلة للتفقّه ضمن سياق تربوي عام، وإنما أصبح مُحَدِّداً أساسياً لنمط التدريس وطرائقه وأساليبه وتقويمه. يمكن القول إن طرق التدريس أضحت محكومة بمنهج التأليف، فكما ارتبطت الشروح والحواشي بالمتن الفقهي على صعيد التأليف، ارتبط الفهم بالحفظ على مستوى التدريس؛ «فنشأت الحاجة إلى الشروح ليكون المختصر صالحاً لحفظ التلميذ، والشرح لتوقيف الأستاذ»[45]. ومن ذلك كان الطابع الغالب على طريقة التدريس وفق هذا المنهج هو ثنائية الحفظ والشرح.

1. حفظ المتون الفقهية

حفظ متون الفقه بشقيها المنثورات والمنظومات، هو أساس التفقّه والمدخل إليه، ولا يتقدّم ذلك إلا العناية بحفظ القرآن الكريم. كانت المتون «تحفظ في مجموع المغرب حتى في سوس وفي الصحراء، بكتابتها أسفل لوح القرآن، ومن هذه المتون الأجرومية والألفية والمرشد المعين، والمقنع ومختصر الشيخ خليل»[46]. وهكذا فإن الحفظ للفقه يبدأ مبكراً مع حفظ آيات الكتاب العزيز، وغالباً ما كان المعلمون يستثمرون قوة الحافظة عند الصبيان، فيُلزمونهم بحفظ بعض المتون التي لا يصلون إلى إدراك معانيها، تمهيداً لمراحل دراسية لاحقة يتم فيها شرح المحفوظات لهم.

«والمتون الفقهية بعضها منثورات وبعضها منظومات، والأُولى أقرب إلى

---

(44) انظر: بنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**. مرجع سابق. ص80-81.
(45) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق. ص161.
(46) بنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**. مرجع سابق. ص301.

الفهم وأيسر للتحرير والتحقيق، والثانية أعلق بالنفس وأسرع للحفظ، وهذا إذا كان النظم فصيحاً سلساً وإلا فلا عبرة به»[47].

يدلّنا على مكانة الحفظ في تدريس الفقه، هذا النص الذي استقاه عبد الهادي التازي من كتاب «الرسالة المجازة في معرفة الإجازة» لصاحبه أبي الحسين بن ميمون[48]؛ إذ قال في معرض حديثه عن فاس: «ما رأيتُ مثلها ومثل علمائها في حفظ ظاهر الشرع العزيز بالقول والفعل، وغزر الحفظ لنصوص مذهب إمامهم الإمام مالك رضي الله عنه، وحفظ سائر العلوم الظاهرة من الفقه والحديث والتفسير وحفظ نصوص كل علم مثل النحو والفرائض والحساب... كل ذلك لا بد فيه عندهم من حفظ نص ذلك الفن، ومن لم يستحضر عندهم النص في مسألة ما في علم إن تكلم فيه لا يُلتفت إلى كلامه ولا يُعَبأ به، ولا يحسبون من طلبة العلم إلا من يأتي بالنص في كل مسألة يتكلم فيها عن ظهر قلب يحفظ النص كما يحفظ الآية من القرآن، وإن كان على غير هذه الصفة بِحيث يقول من الكتاب أو يقرأ من الكتاب فإنهم يسمونه ورّاقاً، وعبارتهم في حق من لا يحفظ النص حسبما ذكر: من لم يحفظ النص فهو لصّ»[49].

ولقد استمر الاهتمام بالحفظ على هذه الشاكلة قروناً طويلة، إلى دخول الاستعمار الأجنبي لبلدان الغرب الإسلامي، فقد تحدّث صاحب «الفكر السامي» عن المتون المتداولة في عصره؛ أي بدايات القرن العشرين الميلادي، وبيّن مدى اهتمام فقهاء ذلك الزمان بـ«المختصر الخليلي»، قال: «فصار مختصر خليل بوقتنا وعند أهل جيلنا المنحطّ قائماً مقام الكتاب والسنة... فهذا الذي يشترط في وقْتنا في أعلى مدرِّس وأعلى قاضٍ»[50].

---

(47) اليوسي، أبو الحسن. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**. تحقيق وشرح حميد حماني. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص343.

(48) ابن ميمون علي بن أبي بكر الإدريسي الغماري قاضي شفشاون، المتوفى بلبنان، عام 917هـ، انظر: بنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**. مرجع سابق. ص98.

(49) التازي. **جامع القرويين**. مرجع سابق. ص412.

(50) الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي**. مرجع سابق. ج2، ص431.

2. شرح المتون

بعد أن يحفظ الطالب المتن الفقهي، يجلس إلى الشيوخ لتلقّي الشروح، حيث «يُلقي المدرّس المسائل العلمية ويجتهد في إفهامها للتلامذة وهم يسمعون، ثم يشتغل بألفاظ المؤلفين وما أورد عليهم من الإخلال في أداء المسألة بلفظ تام، وما أجيب به، ويتلقون خلال ذلك ما يعرض للتلامذة من الإشكال أو الانتصار»[51].

تتفاوت أقدار المدرِّسين في الشرح، فمنهم من يَكون له نظر خاص في المتن، حيث يضع عليه تعاليق وتقاييد من بنات أفكاره، يدوّنها عنه الطلاب فتصبح مرجعاً متداولاً، ومنهم من يلتزم شروح غيره، ومنهم من يتوسع ويستطرد في النقول والشواهد، ومنهم من يكتفي بالقليل، «وقد اشتهرت أواسطُ القرن التاسع بطريقتين عُرفتا في التاريخ الفكري للمغرب، بطريقة العبدوسي[52]، وبطريقة المَشَدَّالي[53]. تتميّز طريقة العبدوسي، في تدريس المدونة مثلاً، بأنه يبْتدئ بذكر المسألة من كبار الرواة عن الإمام مالك، ثم ينزل طبقة حتى يصل إلى علماء الأقطار من المصريين والأفارقة والمغاربة والأندلسيين وأئمة الإسلام وأهل الوثائق والأحكام... كل هذا بعبارات سلسة ومفردات متناولة وتشبيهات متداولة، حتى لا يشعر الطالب بمعاناة أو مجافاة».

أما المَشدَّالي، فقد كان يتخيّر المعاني الرقيقة ويتعمّد تعابير العرب العرباء، والأفكار الغريبة الغامضة، قاصداً بذلك تحريك الهمم... حتى إن

---

(51) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق. ص128.

(52) عبد العزيز العبدوسي، من كبار الفقهاء والأعلام المدرسين للفقه، وحاملي لواء المذهب في عصره، توفي سنة 847هـ/ 1443م.

(53) منصور بن محمد بن أحمد بن عبد الحق الزّواوي المشدّالي ناصر الدين، ومشَدّالة قبيلة من زواوة، توفي سنة 864هـ/ 1459م، انظر: الغربيني، أبو العباس أحمد بن أحمد بن عبد الله. **عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية**. حققه وعلق عليه: عادل نويهض. بيروت: منشورات لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1969م، ص134.

تلامذته كانت تغيب عنهم الأمور أحياناً فكانوا يطلبون إليه التوضيح: (تنزّل لنا في العبارة فإنّا لا نفهم جميع ما تقول)، ولكنه كان يجيبهم بقوله: (لا تنزّلوني إليكم ودعوني أرقيكم إليّ)، فبعد كذا وكذا لمدة حدّدها تصيرون إلى فهم كلامي... وقد ظلت طريقة المشدّالي، خاصة بالمجالس الكبرى التي يقصد فيها للتحدث بالنعمة، وغالباً ما تكون شعار العلماء في المجالس الأميرية أو المجالس الختامية»[54].

نستخلص من هذا، أن بعض الشراح كان يركّز على المعاني، ويأخذ بأيدي الطلبة إلى فهم محفوظاتهم من المتون بأقل جهد وبأقصر طريق، وأن بعضهم كان يتتبع الألفاظ ويقف عند العبارات بإسهاب ويظهر مهاراته وملكاته الفقهية، غيْر أن الطريقة الأولى كانت أوسع انتشاراً وأكثر أثراً. أما الطريقة الثانية فكانت مقصورة على مجالس الخاصة من الطلبة أو المحافل الرسمية.

3. بعض أساليب الطلب الفقهي وتقاليده

عرف منهج التدريس بالمختصرات، مجموعة من التقاليد التربوية التي تُساعد على التدريس وتهيئ له الأجواء المناسبة من ناحية الأساليب والوسائل والإجراءات التنظيمية. تعدّ بعض تلك التقاليد استمراراً لأدبيات تربوية سابقة، وبعضها استجدّ مع منهج التدريس بالمختصرات، وقد أمْلَته الطبيعة المعرفية والمنهجية لهذا النوع من الفقه.

أ ـ حلقة الدرس

«إذا كانت طرائق التدريس قد اختلفت تبعاً للشيخ الذي يتولى التدريس، فإن شكل المجلس كان يتخذ صورة طبق الأصل للمجالس العلمية على عهد الرسول ﷺ... والتي تتميّز بالجلوس أمام الشيخ حلقة حلقة»[55]. «وكان من الآداب أن تكون بين الحلقة القريبة من الأستاذ وبين أستاذهم مسافة قوس،

---

(54) التازي. **جامع القرويين**. مرجع سابق. ج2، ص428.
(55) المرجع السابق، ج1، ص127.

ويعدّون القُرب من الأستاذ أكثر من ذلك من سوء التربية»[56].

ب ـ سَارِدُ الدُّرُوس

سارد الدروس هو أحد الطلبة النجباء من الحلقة الأولى، يجلس مواجهاً للأستاذ، وله أهمية كبرى لدى الشيخ، فإنه يعتمد عليه في تتبع عناصر الدرس، وهو الذي يقرأ النصوص المراد تفسيرها وشرحها، وبعده يأخذ الأستاذ في التعليق على ما يرد موضحاً ومنبهاً ومضيفاً من عنده، ويسميه الأساتذة التونسيون «مُدَوِّناً»، وهو الذي يسرد ما يرى الأستاذ سَرْدَهُ من الكتاب المقروء، ويسمى في بعض النصوص التاريخية قارئ المجلس[57].

وليست هذه المهمة التربوية؛ أي السرد، من مستحدثات منهج المختصرات، فقد عُرفت القراءة على الشيخ منذ بدايات التدريس الشرعي في التاريخ الإسلامي، غير أنه في هذا المنهج أصبح دور السارد أساسياً، لأنه يشكّل حَلَقة وُسطى في جدلية المتن والشرح.

ج ـ كراسي الفقه

يرتقي الأساتذة الكراسي للاستعانة بها على تلقين طلبتهم، ولا سيما أن بعض مجالس العلم كانت تغُصّ بالطلاب. أحصى المؤرخ عبد الهادي التازي من الكراسي العلمية بجامعة القرويين وملحقاتها بفاس ما يزيد على الأربعين ومائة كرسي كلها كانت تؤدي رسالتها في التثقيف والتعليم والتخصص المعرفي. وقد خصّصت لبعض الكراسي العلمية أوقاف للنفقة على متطلبات العلم، كما أوقفت بعض الكراسي لبعض العلوم، ككرسي الفقه وكرسي الحديث والنحو. بل أوقفت بعضها لدراسة كتاب خاص من متون الفقه، ككرسي مسجد سيدي تميم (وهو من الكراسي المتغلغلة في دروب فاس)

---

(56) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق. ص54.

(57) انظر: المرجع السابق، ص53-54، والتازي. **جامع القرويين**. مرجع سابق. ج1، ص127 وج 2، ص492.

الذي كان موقوفاً في الأساس على إقراء رسالة الشيخ ابن أبي زيد[58].

د ـ التعاون بين الأساتذة في التدريس

«من طريف المجالس العلمية بالقرويين وممتعها، المجلس المشترك في وقت واحد بين شيخين اثنين بالجامعة كلاهما يُعين الآخر، والطلبة من حولهما يستمعون... وقد كان الشيخان ابن أبي نعيم وأبو العباس أحمد المقَّري، يعقدان مجلساً موحّداً بالقرويين عظيماً، يحضره زيادة على نبهاء الطلبة علماء المدينة وعدولها وعامتها، وتحمل إليه كثير من المراجع المهمة المختارة من خزانة القرويين، فيتناوب الشيخان في التقرير ويشارك الحاضرون في القراءة والتعليق والمقارنة، بقيا على ذلك ردحاً من الزمان إلى أن تفرقوا»[59].

هـ ـ درس الخَتْمة

جرت العادة عند المتأخرين من علماء القرويين، أنهم «كلما أنهوا دراسة مؤلف معين يقيمون احتفالاً كبيراً يسمونه «يوم الختم»، وكان يوم الختم يوماً مشهوداً، يحتفل به الطلبة والأساتذة على السواء، وربما حضره ممثل السلطان أو السلطان نفسه»[60].

«ومن العادة أن يبذل الأستاذ جهداً عظيماً في اختيار موضوع يجعله ركيزة درس الختمة، يتميز بصعوبته وأهميته، ويؤديه أمام المشايخ والعلماء وربما يؤديه أمام الملوك والأمراء. وهكذا، فإن درس الختمة، يكون أطروحة يتقدم بها الشيخ أمام منافسيه وأصدقائه، فعليه أن يحرص على أن تكون شاملة كاملة»[61].

---

(58) انظر: بنعبد الله. **معلمة الفقه المالكي**. مرجع سابق. ص92، والتازي» **جامع القرويين**. مرجع سابق. ج1، ص125 وج 2، ص385-402.

(59) التازي. **جامع القرويين**. مرجع سابق. ج2، ص492.

(60) دادي» «ملاحظات حول مناهج الدراسة والتدريس». مرجع سابق. ص219.

(61) التازي. **جامع القرويين**. مرجع سابق. ج2، ص431.

و ـ التخصص في التدريس، ومدة الدراسة

«كان التخصُّص مبدئياً غير معروف، إذ من المفروض أن يكون كل أستاذ قادراً على تلقين أي مادة من المواد الجاري بها العمل، إلا أن المواد التي تُعدُّ ثانوية، كالنحو مثلاً، كانت تؤول إلى حديثي العهد بالتدريس، بينما كان الأقدمون يحتفظون بالمواد الأساسية، وخاصة الفقه، فعندما كان يحتل أستاذ جديد مكانه بالجامعة، أو يختم أستاذ قديم قراءة كتاب، كان التلاميذ يتشاورون في ما بينهم، وينتدبون بعض زملائهم ليطلبوا من الشيخ أن يتفضل باستئناف تفسير هذا الكتاب أو ذاك، ولم يكن من النادر أن يُرى عدد من الأساتذة يدرسون نفس الموضوع في آن واحد»[62].

ولم تكن مدة الدراسة محدّدة، بل تقضي العادة متابعة الدروس طوال خمس سنوات على الأقل، لكن الكثير من الطلبة كانوا يتجاوزون هذا الأجل، بل كان منهم حتى الطلبة الدائمون[63]، وقد تطول المجالسة لأحد الفقهاء سنين وسنين وقد تطول عشرات السنين، بحيث نجد محمد القادري، قد لازم شيخه محمد جسوس أكثر من ثلاثين سنة قبل أن يحصل على إجازة منه[64].

4. إشارات إلى بعض أساليب التقويم

«لم يكن هناك نظام امتحان بالمعنى المصطلح عليه اليوم، لكن الأستاذ كان يستطيع بالممارسة أن يتعرف على درجة تلميذه العلمية بالسؤال والمناظرة والمذاكرة، ومن هناك يترشح لاختيار الإجازة، وقد ظل نظام الإجازة معمولاً به حتى أوائل هذا القرن [أي العشرين] حيث أُبدل بنظام الامتحانات العصرية التي تمنح الطالب الشهادات الجامعية»[65].

---

(62) لوطورنو. **فاس قبل الحماية**. مرجع سابق. ج2 ص663-664.
(63) المرجع السابق، ج2، ص658.
(64) دادي» «ملاحظات حول مناهج الدراسة والتدريس». مرجع سابق. ص219.
(65) التازي. **جامع القرويين**. مرجع سابق. ج2، ص432.

وقد تعدُّ الإجازة نوعاً من التقويم التربوي؛ إذ إنها «اعتراف تام من الأستاذ لطالبه بنجابته وقدرته على تدريس المادة أو الكتاب الذي تلقاه على يد شيخه وأتقنه»[66]. تتفاوت أقدار الطلاب في عدد الإجازات المحصلة، وفي مدة الحصول عليها، بحسب تفاوت مداركهم ومدى إقبالهم على الدرس والمواظبة في الطلب؛ فكان «كل من آنس من نفسه أنه حصل على رصيد كافٍ، يطلب من أساتذته إجازة تشهد بأنه درس كتب المؤلفين الفلانيين ويعرفها تمام المعرفة»[67].

إن «الإجازة» بهذا المعنى، هي من توابع التدريس بالمختصرات، ذلك أنه حين أصبح التعليم شديد الارتباط بالمرجع الدراسي، ويدور في فلكه تأليفاً وحفظاً للمتون وشرحاً لها، فإن نظام التقويم التربوي كان يستهدف قياس مؤهلات الطالب ومحصلاته بالنظر إلى الكتب التي درس بها، فإن كان ضابطاً لها حفظاً وشرحاً أُجيز، وإن قصرت مرتبته عن ذلك لا يُؤْبَهُ لِعِلمه.

ولم تكن الإجازة في بدايات شأنها تعدو كونها طريقة من طرق تحمل العلم، وقد توسع مفهومها لتشمل زيادة على ذلك أسلوباً من أساليب التقويم، أو قُل هي النتيجة الموجَبَة لتقويمٍ مستمرٍّ استمرارَ سِنِي الطلب.

وبإزاء التقويم الذي يخضع له الطلاب، فإن بعض النصوص التاريخية توقفنا على نوع من التقويم موجّه لمشايخ الفقه، ومصداق ذلك ما أورده المقَّري؛ إذ قال: «ولما كمل غرض أبي عنان كبير ملوك بني مرين، من بناء مدرسته المتوكلية بفاس، وكان بعيد الصِّيت في علوّ الهِمَّة، قال انظروا من يُقرئ بها الفقه، فوقع الاختيار على الشيخ الصَّرْصَري الحافظ، ولما جلس بها واتسع صِيته، وجّه إليه أبو عنان المذكور من يسأله في مسائل «التهذيب» التي انفرد بإتقانها وحِفظِها، وطالبه بتحقيق ذلك وإتقانه وحُسن تلقّيه... فانقطع انقطاعاً فاحشاً، ولَمَّا أضجره ذلك نزل عن كرسيه وانصرف كئيباً في غاية القبض، ولما اشتهر ذلك عنه وجّه إليه أبو عنان، فلما مثل بين يديه آنسه

(66) دادي» «ملاحظات حول مناهج الدراسة والتدريس». مرجع سابق. ص219.
(67) لوطورنو. **فاس قبل الحماية**. مرجع سابق. ج2، ص658.

وسَكَّنه، ثم قال له: أنا أمرتُ بذلك كي تعلم ما عندك من العلم وما عند الناس، وتعلم أن دار الغرب هي كعبة كل قاصد، فلا يجب أن تتكل على حفظك، وتقتصر على ما حصل عندك، ولا يمنعك ما أنت فيه من التصدّي عن ملاقاة من يَرِد من العلماء والتنزّل للأخذ عنهم، ولا يقدح ذلك في رتبتك عندنا إن شاء الله»[68].

ونظير ذلك ما حكاه المقَّري أيضاً من فعل السلطان أبي الحسن المريني، حيث اختبر فقهاء تونس، وقاس درجات تمكُّنهم إلى فقهاء المغرب الذين تفوّقوا بحفظهم لكتاب «التهذيب» عن ظهر قلب. وكان زعيم فقهاء المغرب حينذاك الرجل الصالح أبو عبد الله السَّطّي رحمه الله، وحين ظهر تفوّق الشيخ ابن عبد السلام، وتلميذه ابن عرفة، أنصفهما السَّطّي وقال للسلطان: «كذا يكون التحصيل وكذا يُقرأ الفقه، ولو لم يكن بتونس إلا هذا الإمام، لكان بها كل خير، فلا بد من ملازمة هذا لهذا المجلس، حتى ينتفع به أصحابنا، وننتفع بطريقته»[69].

(68) المقَّري، **أزهار الرياض**. مرجع سابق. ج3، ص27-28.
(69) المرجع السابق، ج3، ص28.

القسم الثاني

مستوى النقد والتقويم

تقويم مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي

تمهيد

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الفصل الخامس

النقد الداخلي لمناهج تدريس الفقه التراثية

أولاً: ملاحظات نقدية متعلقة بالمحتوى التعليمي

1. تقويم المحتوى الدراسي في منهج السَّمَاعات

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. تقويم المحتوى الدراسي في منهج الشروح والتفريعات

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

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

«لفظ الإجارة مأخوذ من الأجر وهو الثوابُ، فمعنى استأجر الرجلُ الرجُلَ، أي استعمله عملاً بأجرة أي بثواب يثيبُه على عمله، من قولهم آجرك اللهُ يأجُرُك أي أثابك يُثيبُك، قال الله عز وجل: ﴿يَٰقَوْمِ لَآ أَسْـَٔلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا ۖ إِنْ أَجْرِىَ إِلَّا عَلَى ٱلَّذِى فَطَرَنِىٓ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ [هود: 51]، أي لا أسألكم عليه ثواباً...

وأصلُ جواز الإجارة قول الله تبارك وتعالى: ﴿نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۚ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ۗ﴾ [الزخرف: 32] يقول تبارك وتعالى: ليستسخر هذا هذا في خدمته إياه، ويعود هذا على هذا في شدته في فضل الله رخصة منه لعباده ونعمه عَدَدَها عليهم بأن جعل افتقار بعضهم لبعض سَبَباً لمعايشهم في الدنيا وحياتهم فيها حكمة منه لا إله إلا هو...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

3. تقويم المحتوى التعليمي في منهج التأصيلات

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

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

قال الإمام أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، عند تفسير قوله تعالى: ﴿فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ﴾ [البقرة: 178]:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

العلوم، وليست الأحكام العملية إلا جزءاً يَسيراً منها.

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

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

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

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

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

---

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

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

4. تقويم المحتوى التعليمي في منهج المختصرات

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

إلا بالتوسّع والمداومة والتكرار.

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

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

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

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

---

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

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

(23) المرجع السابق، ص371.

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

ثانياً: نقد طرائق التدريس وأساليب التقويم

1. تقويم طرائق التدريس

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

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

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

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

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

أ ـ ملاحظات على طرق التدريس في منهج السماعات

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

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

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

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

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

ب ـ ملاحظات على طرق التدريس في منهج الشروح والتفريعات

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

ج ـ ملاحظات على طرق التدريس في فقه التأصيلات

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

د ـ ملاحظات على طرق التدريس في منهج المختصرات

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

2. ملاحظات نقدية حول أساليب التقويم

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

(35) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق. ص448.

(36) المرجع السابق، ص457.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

ثالثاً: ملاحظات نقدية على جوانب أخرى متعلقة بالمنهج

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

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

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

1. الرحلة في طلب الفقه

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

(42) المرجع السابق، ص181.

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

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

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

---

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

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

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

2. حرية اختيار الأستاذ

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

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

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

3. كثرة طلاب الفقه

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

4. أخذ الفقه عن الشيوخ

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

---

(48) ابن بشكوال. **الصلة**. مرجع سابق. الترجمة رقم 453، ص176.

(49) القاضي عياض. **ترتيب المدارك**. مرجع سابق. ج2، ص90.

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

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

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

---

(50) المرجع السابق، ج2، ص228.

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

5. آداب التدريس

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

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

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

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

أ ـ في آداب العالِم في نفسه

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

ب ـ في آداب العالم في التدريس

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

ج ـ في آداب المتعلم

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

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

---

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

الفصل السادس

النقد الخارجي لمناهج تدريس الفقه

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

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

أولاً: استثمار المنازل العقلية في مناهج التدريس

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

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

1. المنازل العقلية وارتباطها بالاجتهاد

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

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

أ ـ في معنى المنازل العقلية، وترتيبها

لقد أدركت المنهجية الإسلامية منذ بواكير البحث التربوي، أن التعلُّم لا يحصل دُفعة واحدة، بل هو خاضع لتراتبية ونوع من الارتقاء تفرضه أمور عقلية ونفسية، وما من شك في أن النصوص الشرعية كان لها كبير الأثر في تشكُّل النظرة التحليلية لدى علماء السلف، من ذلك حديث النبي ﷺ في ما رواه زيد بن ثابت رضي الله عنه قال: «سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: نَضَّرَ اللَّهُ امْرَءاً سَمِعَ مِنا حَديثاً فَحَفِظَهُ حَتَّى يُبَلِّغَهُ عَنَّا كَمَا سَمِعَهُ، فَرُبَّ مُبَلَّغٍ أَوْعَى لَهُ مِنْ سَامِعٍ»[1]؛ فقد شمل هذا البيان النبوي الشريف مرتبة السمع، ومرتبة الحفظ ومرتبة التبليغ، وأشار إلى مرتبة الوعي، وكلها منازل علمية تابعة

---

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

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

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

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

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

(2) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف. **جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله**. بيروت: دار الفكر، د.ت.، ج1، ص143.

سواهما، فدَلَّ على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي»[3].

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

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

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

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

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

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

---

(3) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق، ص430.

منزلة التقويم، وهو الترجيح بين الأقوال، والحكم عليها بالتصحيح أو التخطيء، كأن يرجّح الفقيه بين الأقوال المتعارضة في مسألة توريث الإخوة مع الجد[4].

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

ب ـ في معنى الملكة الفقهية وارتباطها بالمنازل العقلية

المَلَكة مأخوذة من فعل مَلَكَ الشيء يملكُه، أي استولى عليه وحَازه، وصحّ له التصرّف فيه؛ فالملكة ما ملكته من الأشياء، يقال: ما في مَلَكَتِه شيء -بفتحتين- أي لا يملك شيئاً[6].

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

---

(4) انظر كتب الفرائض فيما يتعلق بالأمثلة المذكورة، ومن أحسنها تفصيلاً ووفاءً بأكثر المنازل العقلية المذكورة، كتاب **الذخيرة** لشهاب الدين القرافي، وقد سمى جزء الفرائض منه بـ**كتاب الرائض في الفرائض**، ج13، ص7 وما بعدها.

(5) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص127.

(6) عبد الحميد والسبكي. **المختار من صحاح اللغة**. مرجع سابق، ص501.

بطيئة الزوال تصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقاً»[7].

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

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

---

(7) الجرجاني، علي بن محمد الشريف. **كتاب التعريفات**. تحقيق عبد المنعم الحفني. القاهرة: دار الرشاد، 1991م، ص259.

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

(9) اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**. تحقيق وشرح حميد حماني. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص322.

مظانّه في مخزون الفقه، أو بالاستنباط من الأدلة الشرعية أو القواعد الكلية»[10].

ويمكن تلخيص مفردات الملكة الفقهية في القدرات الآتية الذكر:

- فقه النفس وهي صفة في النفس جِبِلِّيَّة تحقق لصاحبها شدّة الفهم لمقاصد الكلام.
- القدرة على استحضار الأحكام الشرعية العملية في مظانّها الفقهية، وذلك بالإحاطة بمبادئ العلم وقواعده، والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله.
- القدرة على استنباط الأحكام العملية من الأدلة التفصيلية، وهي مكتسبة تحصل في النفس بالتضلع في العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية وما هو ضروري للاجتهاد.
- القدرة على تخريج الفروع على الأصول، وتخريج الفروع من الفروع، والترجيح في المذهب.
- القدرة على الترجيح إذا اختلف الفقهاء في مسألة من المسائل.
- القدرة على التعبير عن مقصود الفقه، ودفع الشبهات الواردة عليه[11].

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

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

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

---

(10) بشير، محمد عثمان. **تكوين الملكة الفقهية**. تقديم عمر عبيد حسنة. سلسلة كتاب الأمة؛ رقم 72. الدوحة: مركز البحوث والدراسات 1999م، ص63.

(11) المرجع السابق، ص64.

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

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

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

2. مدى إسهام مناهج التدريس في تكوين الملكة الفقهية

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

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

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

أ ـ منزلتا الفهم والحفظ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

ب ـ منزلتا التركيب والتطبيق

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

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

---

(13) بشير. **تكوين الملكة الفقهية**. مرجع سابق. ص6.

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

ج ـ منزلتا الاستنباط والتقويم

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

(14) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق. ص179.

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

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

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

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

وبتنظيمه للمضامين وباستيعابه للفروع، وكاد ينعدم الخلاف العالي والتقويم المعرفي بحسب حاجات الناس ومعطيات المرحلة الزمنية، فانحصر مدلول الفقه في ما تشتمل عليه الكتب والأوراق، وليس ما تُفرِزُه قضايا الناس وضرورات التغيّر الاجتماعي والسياسي.

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

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

---

(15) المرجع السابق، ص125.

(16) أبو القاسم بن أبي بكر بن مسافر اليمني المالكي الشهير بابن زيتون قاضي الجماعة بتونس، الفقيه الأصولي الملقب تقي الدين. رحل إلى المشرق رحلتين، وهو أول من أظهر تآليف فخر الدين بن الخطيب الأصولية بإقرائه لها بمدينة تونس، انظر: ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد اليعمري المالكي. **الديباج المذهب في معرفة أعيان المذهب**. تحقيق محمد الأحمدي أبو النور. القاهرة: دار التراث للطباعة والنشر؛ مطبعة دار النصر، 1972، ج1، ص310.

ولازمهم زماناً، حتّى تمكن من ملكة التعليم وقَدِم إلى تونس فانتفع به أهلها»[17].

ثانياً: وظيفية المعرفة الفقهية في مناهج التدريس

1. في معنى الوظيفية

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

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

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

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

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

---

(17) المقَّري. **أزهار الرياض في أخبار عياض**. مرجع سابق، ج3، ص26.

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

أ ـ الوظيفية في تناول المعرفة الفقهية

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

ومن ضوابط الوظيفية في المعرفة الفقهية، هذه الإشارات الموجزة:

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

ب ـ الوظيفية في تناول المعارف المتعلقة بالفقه

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

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

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

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

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

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

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

المقدمة الخامسة: كل مسألة لا ينبني عليها عمل، فالخوض فيها خوض فيما لم يدلّ على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعاً...»[19].

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

---

(18) القاضي عياض. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك**. مرجع سابق، ج1، ص433.

(19) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. **الموافقات في أصول الشريعة**. تحقيق وشرح عبد الله دراز. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.، ج1، ص29-30.

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

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

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

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

---

(20) اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**. تحقيق وشرح حميد حماني. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص77. وقد سبقه الإمام أبو حامد الغزالي إلى تقسيم مراتب العلوم الشرعية، حيث قسمها إلى: الأصول (القرآن والسنة والإجماع وآثار الصحابة)؛ الفروع (الفقه والتصوف)؛ المقدمات (اللغة والكتابة)؛ المتمّمات (القراءات، وعلم الرجال وأسمائهم وأنسابهم وأسماء الصحابة وصفاتهم، والعلم بأعمارهم...)، انظر: الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**. بيروت: دار الجيل، 1992م، ج1، ص26-27.

الإتيان به في محلّه على قدر الحاجة، من غير إخلال بما يكون به التصحيح والتبيين، ولا إغرابَ يُحيِّر أفكار الحاضرين»[21].

2. مناهج التدريس ومراعاة مبدأ الوظيفية

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

أ ـ الوظيفية في منهج السماعات

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

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

- التخصّص الفقهي البارز، سواءً في المادة المدروسة أو عند الطلبة الدارسين للسماعات.

---

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

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

- وضوح المرويات الفقهية وصلاحيتها للاستثمار والتطبيق على النوازل.

كما يمكن إبداء بعض الملاحظات المعبّرة **عن الخلل** في اعتبار الوظيفية، في الآتي:

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

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

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

المتداولة في نصوص السماعات بالنسبة إلى أحاديث الأحكام عموماً[22]. **الثاني**، إحلال النصوص منزلة الشاهد أو الدليل في عقب الحُكم الفقهي المروي، وإغفال توظيفه في الدرس بحسبانه مدخلاً له ومنطلقاً لتفريع الأحكام، ثم دليلاً عليها ومرجّحاً بين المختلف منها. ولأجل ذلك وجدنا أكثر السنن الواردة في السماعات تروى معلقة أو مجتزأة أو بالمعنى، ولا يلتفت أكثرهم إلى تحقيق أسانيدها وضبط متونها ومعرفة درجاتها، فكان هذا أقدم خلل في تدريس الفقه بالغرب الإسلامي، وأول زيغ عن منهج الإمام مالك في التعليم.

ب ـ الوظيفية في منهج الشروح والتفريعات

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

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

---

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

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

يمكن القول إن منهج الشروح والتفريعات -في مجالَي التأليف والتدريس- كان متوسطاً بين التفريط في قضية الوظيفية، كما هو الحال في منهج السماعات الذي تَمَحَّضَ لمسائل الفقه، والإفراط في اعتبارها كالإكثار من المدخلات والهوامش والاستطرادات، كما هو الشأن في منهج المختصرات.

ج ـ الوظيفية في منهج التأصيل

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

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

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

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

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

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

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

د ـ الوظيفية في منهج المختصرات

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

فإذا فحصنا جانب المتون المختصرة، سنجدها تعتني بتقليل الألفاظ

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

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

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

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

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

---

(23) أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم. **منهج البحث في الفقه الإسلامي-خصائصه ونواقصه-**. ط 2. بيروت: دار ابن حزم؛ مكة المكرمة: المكتبة المكية، 2000م، ص153.

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

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

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

(24) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق. ص9-10.

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

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

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

---

(25) التواتي، عبد الكريم. «صفحات من تاريخ أبي الفضل عياض». ندوة الإمام مالك إمام دار الهجرة» دورة القاضي عياض، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. مراكش، المغرب، جمادى الأولى 1401هـ-آذار/مارس 1981م، ج1، ص314-315.

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

الفصل السابع

تشخيص بعض النقائص في الدرس الفقهي المعاصر

إن الواقع التربوي المعاصر، هو امتداد للتراث ولسيرورته التاريخية، وبنظرة أدق هو امتداد لآخر ما انتهى إليه التدريس من أحوال وصفات، فلا شك في أن نظامنا التربوي المعاصر في مجال الفقه، متأثر -على نحو من الأنحاء- بأنماط التدريس التي كانت سائدة في القرون المتأخرة، ولذلك فإن بعض الملاحظات على منهج المختصرات، قد تكون سارية على التدريس المعاصر.

إن تشخيص الواقع التربوي هو الحلقة التي تمكّن من الانتقال المنطقي إلى المستوى الثالث في هذا البحث؛ أي التركيب بين عناصر القوة في مختلف مناهج التدريس من أجل إنباتها في منهج تعليمي معاصر؛ إذ لا يمكننا الانتقال من الرصيد التربوي السالف إلى المنهج المنشود، من دون المرور عبر الواقع التعليمي الراهن، وملاحظة احتياجاته، وتحديد مكامن الخلل فيه.

إن المنطق السليم يقضي أن نطرح ثلاثة أسئلة مرتب بعضها على بعض:

- كيف كان تدريس الفقه قديماً؟ وقد مضت الإجابة التقريبية عنه.
- كيف هي أحوال تدريس الفقه حاضراً؟ والجواب عن جزء منه يرد في هذا الفصل.
- كيف ينبغي أن يكون تدريس الفقه استقبالاً؟ ومحل الجواب عنه في القسم اللاحق.

ولأجل الاعتبارات السالفة، كان لا بد من أن نشير إلى أبرز الاختلالات والنقائص التي ابتُلي بها تدريس الفقه في العصر الراهن.

وسأحاول بيان ذلك، من خلال المبحثين الآتيين: **الأول**: التفكك المنهجي في درس الفقه» **الثاني**: ضعف الإنتاج، وتضخم الجوانب التاريخية.

أولاً: التفكك المنهجي في درس الفقه

استقر منذ القديم في الفكر التربوي الإسلامي وفلسفة العلوم لدى المسلمين، فكرة وحدة المعارف والعلوم وانبناء بعضها على بعض، يقول الغزالي: «على المتعلم ألّا يخوض في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب... إن العلوم مترتبة ترتيباً ضرورياً، وبعضها طريق إلى بعض»[1]. قال اليوسي: «وليعلم أن العلوم داخل بعضها في بعض وليس أحد يكمل في شيء على ما ينبغي وهو جاهل بالبواقي ولا سيما العلوم الشرعية وهي المقصودة»[2]. وأفاد أحمد بدر: «أن هناك مفهوماً أساسياً تكوّن عبر القرون بالنسبة إلى التصنيف العربي الإسلامي، وهو وحدة العلوم والمعارف الإنسانية»[3]، هذه الوحدة بين العلوم كما انعكست على التصنيف العربي الإسلامي، فإنها اقتضت الوحدة في أصل المنهج. تقول عائشة عبد الرحمن: «ومهما يكن حالنا، فالذي اطمأن إليه علم المناهج في عصرنا، هو أن العلوم والمعارف تلتقي في الأصول الأساسية للمنهج الاستقرائي العام، ثم يكون لكل نوع منها منهجه الخاص الذي تحدّده طبيعة المادة، ويكون لكل فرع من العلم الواحد، منهجه الأخص الذي تحدده خصوصية موضوعه...»[4].

والذي يعنينا في هذا المقام، من قضية الوحدة بين العلوم، هو الوعي بها في مجال التدريس، وإيجاد سُبل إحلالها تطبيقاً في الدرس الفقهي. ما من

---

(1) الغزالي. **إحياء علوم الدين**. مرجع سابق، ج1، ص70.

(2) اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**. تحقيق وشرح حميد حماني. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص385.

(3) بدر، أحمد. نقلاً عن: المرعشي، محمد بن أبي بكر. **ترتيب العلوم**. تحقيق محمد بن إسماعيل السيد أحمد. بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1988م. ص13.

(4) عبد الرحمن، عائشة [بنت الشاطئ]. **مقدمة في المنهج**. القاهرة: منشورات جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، 1971م. ص78.

شك في أن استحضار هذه القضية في التدريس خلال العهود الزاهرة للحضارة الإسلامية ليس موضع جدل، فثمة نصوص كثيرة للتربويين المسلمين تؤكد ضرورة مراعاة الترابط بين العلوم، ما يقتضي ترتيباً منطقياً في تدريسها وتدرجاً في تحصيل ثمراتها، قال المرعشي في «ترتيب العلوم» «. . . ويغلط بعض الطلبة في ترتيب الفنون والقدر اللائق من السعي إلى كل فن، فيشرع في بعض الفنون قبل تحصيل ما يتوقف فهمه عليه، وقد لا يهتم لفهم فن تشتدّ الحاجة إليه، ويُطيل البحث في ما لا يكثر الاحتياج إليه، وأمثال هذه الترتيبات الردية مدار تنزُّلهم وعدم وصولهم إلى مقاصدهم»[5]. وينصح الغزالي طلبة العلم بقوله: «لا تستغرق عمرك في فن واحد طالباً الاستقصاء فيه، فإن العلم كثير والعمر قصير»، وقال: «من وظيفة طالب العلوم أن لا يدع شيئاً من العلوم المحمودة إلا ينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده، فإن العلوم متعاونة، وبعضها مرتبط ببعض، ثم يشرع في طلب التبحر في الأهم فالأهم»[6].

غير أن هذه الحقيقة التربوية، قد غابت عن التدريس الشرعي في القرون الأخيرة -التي هي عهود الانحطاط التربوي والثقافي- وأضحت السمة البارزة عليه هي التفكك في تلقين وحدات العلم الشرعي، واستمر الفصال بين العلوم معمولاً به في النظام التربوي المعاصر، ومردّ ذلك إلى الجمود وقلة الابتكار وإعطاء المقام الأول للمعرفة الجاهزة. لقد كان يُنظر إلى كثير من العلوم على أنها بلغت من الكمال والدقة بما لا مزيد عليه، فوصفوها بأنها علوم نضجت واحترقت، وعلم الفقه واحد من تلك العلوم، وإذا كان علم الفقه -بحسب هذا التصور- قد بلغ حدّ الكمال، فإنه سيصبح غاية في حدّ ذاته؛ أي يفرض على الطلبة تحصيل معطياته ومفرداته بكل دقة واستيعاب كما أنتجها السابقون، والأمر نفسه يُقالُ في أصول الفقه بعد أن تقعدت قواعده وانحصرت مباحثه، ليس على الطلاب إلا حفظ رسومه وتحصيل معلوماته كما هي مسطورة في كتبه المعتمدة، وهكذا في كل علم من علوم السلف.

---

(5) المرعشي. **ترتيب العلوم**. مرجع سابق. ص82.

(6) الغزالي. **إحياء عل وم الدين**. مرجع سابق. ج1، ص51.

الحصيلة من هذا الفهم التربوي التقليدي، هي النظر إلى المعرفة على أنها غاية في حدّ ذاتها، ثم تلقينها بطريقة مفككة وتجزيئية من خلال الفصل التام بين المواد الدراسية، فأصبح للفقه أستاذه الخاص وكتبه الخاصة ومواضيعه المعهودة، ويصبح لأصول الفقه كذلك أستاذه الخاص وكتبه ومواضيعه، وللبلاغة والحديث والعقيدة مثل ذلك.

ومن ثمة تعود فكرة وحدة العلوم والمعارف وترتب بعضها على بعض، غائبة تماماً في المجال التربوي التطبيقي، وإن كانت حقيقة مسلّمة وبدهية في المجال النظري المجرّد، «ولا يقف هذا الأمر على مجرّد بناء (البرامج) بصورة منفصلة، ولكنه يمتد أيضاً ليظهر بشكل واضح في أسلوب التدريس والذي يعتمد على الانفصال، وأصبح خبراء المناهج في موقف صعب لا يستطيعون فيه إصدار قرار بشأن ما يختار من محتوى المعارف وما يترك جانباً، ويصاحب هذا أيضاً تكرار في موضوعات بعض الكتب الدراسية، وكما يحدث التكرار في مستوى الصف الواحد نجده يحدث أيضاً في مستويات عدة، ما يؤدي إلى تقديم الموضوع الواحد بصورة مجزأة لا يستطيع التلميذ معها أن يدرك الصورة الكلية لما يُراد تعلمه. ولعل ذلك يشير إلى أن تقديم المعارف في صورة مفتتة ومتناثرة سعياً وراء تعليم جزئيات المادة واجتياز الامتحان، لا يُساعد على تحقيق ما تسعى إليه عملية التربية من أهداف، إذ إنها لا تترك بصماتها بالقدر الكافي على بناء شخصية الفرد»[7]. «ويرجع جوهر هذا النقد إلى أن المعلم في تنفيذه لمناهج المواد الدراسية المنفصلة لا يحقق أهداف تنمية التفكير والقدرة على النقد البنّاء والابتكار على نحو مقصود، وإنما تترك للصدفة وللاجتهاد الشخصي للمعلم، وللاستعداد الشخصي للمتعلم والظروف الأسرية المتاحة له»[8]. وسأحاول بيان الانفصال بين الفقه والمواد الدراسية الأخرى في المطلبين الآتيين:

---

(7) اللقاني، أحمد حسين. **المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات**. القاهرة: عالم الكتب، 1995م، ص214.

(8) المرجع السابق، ص217-218.

1. انفصال تدريس الفقه عن باقي العلوم الشرعية

الفصل بين المواد الشرعية في التدريس هو امتداد للحالة الرديئة التي أفرزتها قرون الانحطاط الثقافي، عندما كان الطالب يتلقى وحدات العلم الشرعي كافة لكنه لا يدرك الروابط بينها، ولا يُحسن الإفادة من محصلاتها والتركيب بينها في إنتاج معرفة جديدة.

إذا كانت بعض العلوم لا تظهر فيها اختلالات هذا المنهج بجلاء -نظراً إلى طبيعتها التثقيفية والتربوية كالسيرة النبوية وعلم السلوك- فإن أكبر ما يظهر فيه الخلل هو الفقه لأنه الثمرة المتوخاة من كل تلك العلوم، فهو المقصد وكل العلوم إنما هي وسائل إليه.

أ ـ الفصل بين العقيدة والشريعة

الأولى هي التي جاء الوحي يكلّف الإنسان بتحمّلها بالإنجاز السلوكي، ومن حيث الأصل -كما قال عبد المجيد النجار- «فإن الشريعة والعقيدة وجهان في الدين لعملة واحدة لا يمكن الفصل بينهما إلا في الاعتبار لأغراض دراسية»[9]. ولعل هذا الفصل على المستوى الدراسي -خصوصاً في عهود التقليد- هو الذي جعل كل واحد من العِلمين يشق طريقه بأدبياته وتقاليده الخاصة بمعزل عن الآخر، هذا التجافي بين العِلمين أثر في الإنتاج الفقهي وجعله في كثير من الأحيان ينزع إلى الشكلية القانونية، ويخلو من القيم الروحية المستمدة من عقيدة الإسلام، ولعل باب الحِيَل في الفقه أكبر شاهد على ذلك.

زيادة على ذلك، فإن فصل الفقه عن العقيدة في التدريس، يجعل منه أحكاماً تنظيمية خاصة بالمسلمين، في حين لو انطلق الدرس الفقهي من الأسس العقدية لكان خطاباً عاماً موجهاً للإنسان، وهداية تستهدف البشرية جمعاء، لأن العقيدة تتسم بالشمول، فهي دعوة عالمية تحدد فلسفة الإنسان وتصوراته حول الوجود. بهذا الاعتبار يكون الفقه الإسلامي نظاماً قانونياً

---

(9) النجار، عبد المجيد عمر. **في المنهج التطبيقي للشريعة الإسلامية**. الرياض: دار النشر الدولية، 1994م، ص51.

يخاطب كل الناس مؤمنهم وكافرهم، وينفتح بشأنه حوار عالمي. وإنك لتلاحظ كيف ضيّق مسلمو هذا الزمان الخناق على الفقه الإسلامي، فحولوه من هداية عالمية لجميع الناس إلى أحكام عملية للمسلمين فحسب، ثم بعد أن لم يعد لأكثره تطبيق عملي على أرض الواقع، أصبح معرفة جزئية خاصة بطلاب العلوم الشرعية، وقليل منهم من يُحسن التعبير عنه والإبداع فيه.

ب ـ الفصل بين الفقه والحديث

هذه مشكلة قديمة في الثقافة الإسلامية عبّر عنها بجلاء العلّامة أبو سليمان الخطابي البُستي (توفي 388هـ/ 998م) حيث قال: «ورأيتُ أهل العلم في زماننا قد حصلوا حزبين، وانقسموا إلى فريقين: أهل حديث وأثر، وأهل فقه ونظر، وكل واحدة منهما لا تتميز عن أختها في الحاجة، ولا تستغني عنها في درك ما تنحوه من البغية والإرادة، لأن الحديث بمنزلة الأساس الذي هو الأصل، والفقه بمنزلة البناء الذي هو له كالفرع، وكل بناء لم يوضع على قاعدة وأساس فهو منهار، وكل أساس خلا عن بناء وعمارة فهو قفر خراب... وأما الطبقة الأخرى، وهم أهل الفقه والنظر، فإن أكثرهم لا يعرجون من الحديث إلا على قلة ولا يكادون يميزون صحيحه من سقيمه، ولا يعرفون جيّده من رديئه، ولا يعبأون بما بلغهم منه أن يحتجوا به على خصومهم إذا وافق مذاهبهم التي ينتحلونها»[10].

إن الفصل بين الحديث والفقه كان موضع نكير شديد عند الرعيل الأول من العلماء، حتى إنه بلغ عن سفيان الثوري وابن عيينة وعبد الله بن سنان أنهم كانوا يقولون: «لو كان أحدنا قاضياً لضربنا بالجريدة فقيهاً لا يتعلم الحديث، ومحدثاً لا يتعلم الفقه»[11].

---

(10) الخطابي، أبو سليمان. **معالم السنن شرح سنن أبي داود**. حلب: المطبعة العلمية، 1932م، ج1، ص95.

(11) المشاط، محمد حسن. **الجواهر الثمينة في بيان أدلة عالم المدينة**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1406هـ/ 1985م، ص31.

في عهود التقليد المذهبي استقرت الأقوال الفقهية، وجمد كل أهل مذهب على ما بأيديهم من فروع، ولم يلتفتوا إلى الاستنباط من الحديث أو حتى مراجعة استنباطات السابقين في ضوء ما استجد في الحديث وعلومه بعد انتشار المصنفات الحديثية والحسم في درجات أحاديث الأحكام بالتصحيح والتضعيف.

فأصبحت الدراسة الحديثية حتى يومنا هذا نظرية بحتة، فمن يحفظ متون الأحاديث إنما يحفظها لمجرد العلم والتبرك بها، ومن يشتغل بمصطلح الحديث إنما يشتغل به لذاته أو لينخرط في سجالات نظرية بين الماضين من العلماء.

من الآثار السيئة لهذه الهوّة المعرفية بين الفقه والحديث على الدرس الفقهي، الاستمرار في اعتماد الأحاديث الضعيفة في الفقه نظراً إلى الجمود على المذهب وعدم الاعتناء بالأصول النصية للحكم الفقهي، تلك مشكلة بالرغم من قدمها، فإن نتائجها لا تزال مستمرة «ففي قواعد المقَّري: (حذّر الناصحون من أحاديث الفقهاء)، وقال جلال الدين القزويني لأبي موسى ابن الإمام، ما أحسن فقه قاضيكم (يعني عبد الوهاب) لولا ما يحتج به من الحديث الضعيف، فقال أبو موسى، شيخكم (يعني الغزالي) أكثر احتجاجاً به»[12]. وها هي كتب القاضي عبد الوهاب البغدادي تُعتمد اليوم في التدريس الفقهي من دون مراجعة أو إعمال لقواعد مصطلح الحديث في تنقيحها، ومنها كتابه «الإشراف على نكت مسائل الخلاف»، وهو يتضمن الكثير من الأحاديث الضعيفة، زيادة على جموده على المذهب المالكي والانتصار له في كل الأحوال.

من الآثار السلبية أيضاً، أن وظيفة الحديث في الدرس الفقهي أضحت استشهادية وليست استنباطية، والفرق بين الوظيفتين كبير جداً؛ فوظيفة الاستشهاد بالحديث تعطي السنة النبوية مرتبة متأخرة لا تليق بها؛ إذ ينطلق

(12) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص200-201.

الدرس من الأقوال الفقهية بوصفها معرفة جاهزة وسابقة، ثم يؤتى في آخر المطاف بحديث رسول الله ﷺ شاهداً ومؤكداً القول الفقهي المختار، وهي زيادة على كونها طريقة معكوسة في التعامل مع مفردات العلم الشرعي ولا تنتج ملكة صحيحة للاشتغال الفقهي، تتضمّن سوء أدب مع رسول الله ﷺ؛ إذ تقدم أقوال المجتهدين على سنته عليه الصلاة والسلام ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُقَدِّمُواْ بَيْنَ يَدَيِ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [الحجرات: 1].

ج ـ الفصل بين الفقه وأصوله

هذه إحدى الغرائب الكبرى في نظام التدريس الحالي، فإن العلاقة بين العِلمين وطيدة جداً، فأصول الفقه لم تنشأ إلا لتكون طريقاً نظرياً موصلاً إلى استخراج أحكام الفقه، والفقه لا يتصوّر له وجود إلا إذا وجدت أصوله، فكيف نفصل الفرع عن أصله؟

لعل السبب في هذا التجافي بين العلمين في التدريس، ما أسلفناه من اعتبار الفقه علماً كاملاً ناضجاً، فإن القوم سابقاً إنما اشتغلوا بالقواعد الأصولية لتُعينهم على التوصل إلى الأحكام الفقهية؛ أما وأن الأحكام قد استقرت والاجتهاد السابق لم يترك مجالاً لبحث جديد، فإن الحاجة إلى الأصول لم تعد كما كانت، فارتدّ تدريسه إلى مجرّد الاطلاع والدراسة التاريخية، البعيدة تماماً عن أن تخدم الفقه والتفقّه.

وإنك لترى شواهد هذا الكلام في برامج أصول الفقه الموجّهة إلى طلاب الجامعات؛ إذ يغلب عليها المداخل النظرية والتمهيدية لعلم الأصول والكثير من المباحث التاريخية والتوثيقية. إن كانت تلك المباحث ذات جدوى بالنسبة إلى الباحث في علم الأصول أو تاريخه، فإنها لا تصلح لعموم الطلاب الذين يعنيهم بالدرجة الأولى الفائدة العملية من الأصول وهي القدرة على استثمار القواعد الأصولية في إنتاج المعرفة الفقهية.

من قبيل المباحث -على هامش أصول الفقه- التي يعتني بها التدريس الشرعي: الإفاضة في تعريف أصول الفقه وفائدته واستمداده، ومتى نشأ

وكيف، ومن أول من كتب فيه، وما أول ما كتب فيه، وطرق البحث في الأصول؛ طريقة الفقهاء وطريقة المتكلمين. . . ، وأشهر أعلام الأصول وأهم كتبه، والمداخل اللغوية، وهل اللغة توقيفية أم توفيقية؟ وكثرة الاختلاف بشأن الحدود والتعريفات في كل مبحث من مباحثه كالإجماع والقياس والمصالح المرسلة،وإرادة استقراء المذاهب والأقوال حتى الضعيفة منها والمهجورة.

ثم التقويم لمكتسبات الطلبة من هذا العلم الجليل إنما يسير على المنوال نفسه، فيستهدف امتحان الطلاب في أدنى مستويات العمل العقلي وهو الاستحضار: الحفظ، في علم يتوجّه بالأساس إلى ترقية الملكات العقلية العليا: الاستنباط، القياس. . . إذا سئل الطالب -وهو في السنة النهائية لتدريسه الشرعي- هذا السؤال مثلاً: «عرّف المصالح المرسلة، وبيّن اختلاف المذاهب في العمل بها»، فأجاب أذكى الطلبة بأحسن إجابة، فهل يدل ذلك على الكفاءة الأصولية؟ وبالتبعية، هل يدل على الكفاءة في الإنتاج الفقهي؟ إن الكفاءة في الأصول ليست إلا الاقتدار على الاشتغال الفقهي الصحيح، وليس علم الأصول إلا وسيلة لعلم الفقه.

كل ما تدل عليه إجابة هذا الطالب، هو قدرته على الحفظ والاسترجاع ليس إلا، وهكذا يبقى تدريس الأصول مفصولاً تماماً عن تدريس الفقه، وقد لا تعدو الروابط بينهما حيّز الأمثلة التي قد تستدعى من أحد العلمين عند تناول الآخر.

وقد أكد ابن عاشور، أن من الأسباب القوية المؤثرة في ضعف الفقه إهمال العلوم المؤثرة فيه، وعلى رأسها الضعف في أصول الفقه وهي المصيبة التي عمت متأخري المغاربة والمصريين.

د ـ الفصل بين الفقه ومقاصد الشريعة

يُعنى درس الفقه غالباً بالأحكام خاصة، أما المقاصد فيندر الحديث عنها لأنها استقلت بدرسها الخاص، فتبقى دراستها نظرية محضة تُعنى بالتعريفات والأقسام والأنواع، وما كتب فيها وما هي مسالكهم للكشف عنها، وكل ذلك

بعيد الشأو عن روح التفقه، والتركيب المنهجي لمستفادات العلوم الشرعية للوصول إلى الثمرة المرجوّة وهي الحكم الشرعي.

مثل هذا يقال عن القواعد الفقهية التي تحظى في بعض وحدات التكوين بدرس خاص لكنه مبتور الصلة عن الدرس الفقهي، لأنه يهتم بتفاصيل العلم وتاريخه وأعلامه وكتبه، واصطلاحاته وكل ما يتعلق به من قريب أو من بعيد، لكنه في خضمّ كل ذلك ينسى الغاية المقصودة منه أصلاً، وهي الإسهام مع باقي العلوم الأخرى وبالتكامل معها، في إذكاء القابلية للاجتهاد والابتكار والإقدار على النظر الفقهي المستقل.

«كل هذا يَلفت نظر الدارسين والباحثين إلى الاعتناء بالمقاصد وتوخيهم لها في دراستهم، فإنها تمثل روح الشريعة وأخص ميزاتها؛ فلم تكن الشريعة يوماً من الأيام شعائر وطقوساً خالية من المعاني والأهداف، ذلك أن الشرع كثير الالتفات إلى المعاني، قليل الالتفات إلى الصور والأسامي (كما قال الغزالي في «معيار العلم»)[13].

2. انفصال تدريس الفقه عن المعارف العقلية

يرتبط الفقه برباط وثيق مع الكثير من العلوم والمعارف العقلية، «ونقصد بالمعرفة العقلية ما يكسبه العقل بنظره الذاتي من معارف وعلوم تتعلق بالكون أو بالإنسان»[14]. ذلك أن مجال اشتغال الفقه هو العمل البشري، وهذا العمل واسع الأرجاء يشمل المجالات العبادية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية. ولا يكون الفقه متيناً مسدّداً إلا إذا نشأ عن تقدير صحيح وتصور جليّ عن المجال الذي يشتغل فيه، فإذا كان مجال اشتغال الفقيه هو القضايا الأسرية، فإن ذلك يقتضي رصداً دقيقاً للعلاقات الاجتماعية ووعياً بطبيعتها ونتائجها، وإذا كان المجال هو المعاملات المالية والاقتصادية، فذلك يضطر الفقيه إلى معرفة صور التعاملات التجارية وطبيعة العقود وأساليب

---

(13) أبو سليمان. **منهج البحث في الفقه الإسلامي-خصائصه ونواقصه** . مرجع سابق، ص96.
(14) النجار. **فقه التدين**. مرجع سابق. ص76.

الاستثمار والتمويل والتوزيع، وقس على ذلك مختلف مجالات الاشتغال الفقهي.

إذا كان التدريس يرمي إلى تهييء الطلاب وتسليحهم بعُدّة معرفية ومنهجية متينة لمواجهة مشكلات عصرهم، فإنه لا غنى له عن الارتباط بالقضايا الراهنة والنهل من المعارف المستجدة، وتجاوز الكثير من القضايا التاريخية المرتبطة بظروف وأحوال لم يعد لها وجود في هذا الزمان.

وإذا كان الفقه مبنياً على غلبة الظن، فإن العلوم والمعارف بمختلف أنواعها تصبح بهذا الاعتبار مفاتيح يستعملها الفقيه للكشف عن حقائق وتفاصيل القضايا التي يشتغل عليها. قال شهاب الدين القرافي «وكم يخفى على الفقيه والحاكم الحق في المسائل الكثيرة بسبب الجهل بالحساب والطب والهندسة، فينبغي لذوي الهمم العالية أن لا يتركوا الاطلاع على العلوم ما أمكنهم...»[15].

ليس المقصود أن يكون طالب الفقه موسوعي المعرفة، لا يعرف التخصص، وإنما عليه أن يأخذ من كل علم ما تشتد الحاجة إليه عند الاشتغال الفقهي، فقد يقتصر من ذلك على النتيجة العلمية الصحيحة التي تُفيده في عمله الفقهي، من دون الالتفات إلى طريقة الوصول إليها أو التبحّر في المعطيات والمعلومات؛ أي يتعامل طالب الفقه مع مختلف العلوم والمعارف بطريقة وظيفية، يجتني الفائدة التي يوظفها في الفقه ويقتصر على ذلك. وتتجلى أهمية المعرفة العقلية -والمراد منها ما كان يقيناً أو قريباً من اليقين- في تعيين المدلول النصي، لأنه بحسب معارف المفسر يقترب من فهم النص ويغوص في معانيه، وكذا في تقدير المصالح التي هي مقصد الدين، فمن الحصيلة البشرية من العلوم والمعارف، ما فيه عون على تبيّن ما فيه مصلحة من أوضاع المسلمين المستجدة، فعلم الاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم الإنسانية، تشتمل على قوانين هي أقرب إلى الحقيقة

(15) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. **أنوار البروق في أنواء الفروق**. بيروت: عالم الكتب، د.ت.، ج4، ص11.

العلمية والموضوعية، ومن ثمة فإنها تصبح أداة مهمة للمسلم في اجتهاده لتقدير مصلحة الإنسان[16].

أ ـ الفصل بين علوم اللغة والفقه

حاجة الفقيه إلى اللغة العربية أوضح من أن يُخطئها التقدير، ذلك أنه يستمد الفقه من النصوص الشرعية التي هي نصوص عربية أساساً، وأكثر مدار الاستنباط على الفهم اللغوي الجيد إعراباً وبلاغة ومعاني.

لذلك، فدرس اللغة ينبغي أن يكون شديد الارتباط بدرس الفقه، يقتصر على المباحث التي يحتاجها الفقيه وينأى عن الاستطرادات والبحث النظري. وحصة الفقه ينبغي ألا تخلو من إعمال المحصلات اللغوية في التدريب على الاستنباط والفهم.

وقد وجدتُ كلية الشريعة التابعة لجامعة القرويين بفاس[17]، قفراً ليس فيها للعربية صرح ولا طلل، وتلك لعمري إحدى الكبر، التي لا مطمع بعدها للطالب في فقه أو نظر.

إن ذلك يكفي لينبئك عن حقيقة التعليم الشرعي وحالته الرديئة، ومدى الجفوة الحاصلة بين وحداته، إلى درجة يمكن معها القول إنه تعليم تاريخي بالأساس يعتني بالأقوال السابقة وبمراحل إنتاجها ونشأة العلوم وأدوارها، وأعلام الشريعة وآثارهم، فإذا جئت تبحث عن ارتباطه بالعصر الحاضر ومدى تأهيله لأصحابه بالملكات العقلية التي تجعلهم قادرين على تكييف الوقائع بمنظار الشريعة وإيجاد الحلول لها، لا تظفر من ذلك إلا بالنزر اليسير، والله المستعان على ما تصفون.

ب ـ الفصل بين الفقه والعلوم الاجتماعية

لقد تحدث طه جابر العلواني عن المسوّغات التي تضطر الفقيه إلى

---

(16) انظر: النجار. **فقه التدين**. مرجع سابق. ص76-86.

(17) خلال سنوات الطلب بها بين عام 1993وعام 1997.

اعتماد مناهج العلوم الاجتماعية في الدراسة الفقهية، فقال: «الدراسات الاجتماعية المختلفة والتحليلات التي يقوم بها الناس تعدّ نوعاً من فقه الواقع، فهل للفقيه أن يتجاوز فقه الواقع ويقتصر مثلاً على الفهم اللغوي أم لا؟! هذا السؤال يطرح على مجتهد اليوم، فهل اللغة وحدها كافية؟ والجواب: لا، فلا بد من فقه الواقع. نحن نتحدث عن رفع الحرج وعن التكاليف وعن سدّ الذرائع وعن المصلحة وعن الاستحسان، هذه كلها لا نستطيع أن نعرفها دون أن نتعرف على هذا المحكوم عليه الذي هو الإنسان فرداً أو أسرة أو دولة أو قيادة، فهل أستطيع أن أستغني عن دراسة هذه الظواهر؟ هل أستطيع أن أستغني عن فهم هذا الواقع؟ لا يمكن المجتهد أن يقول الحكم دون الرجوع إلى هذه الأشياء، ونستطيع أن نستدل على هذا من منهج الأصوليين أنفسهم... والناس قبل اليوم كانوا يعملون ببساطة، فكان الإمام الشافعي يروح ويطوف بالقبائل ويستمع لهم، ويبعث امرأة تسأل عن عاداتهن، ويجمع هذه القضايا. وهذا الاستبيان إذا أخذنا به في علومنا الاجتماعية لتطورت، أليس هذا منهجاً من مناهج أصول الفقه، يجب أن يُضيفه الفقيه إلى منهجه ويعتبره جزءاً لا يتجزأ من منهجه»[18]؟

وإنما أطلتُ في إيراد كلام العلواني لتتضح أهمية الأبحاث الاجتماعية في الدراسة الفقهية، فإن الوقائع التي يُعالجها الفقه في عصرنا هذا «لم تعد معاملة بسيطة، وإنما أصبحت ظواهر معقدة... لا بد أن يستعين بمختلف المناهج حتى يتعرف عليها...»[19]. نخلُص من هذا إلى ضرورة إدماج المناهج التطبيقية لعلم الاجتماع في الدرس الفقهي مثل الإحصاء والاستبيان

---

(18) العلواني، طه جابر. نقلاً عن: جمعة، علي. «في قضية تجديد أصول الفقه»، ضمن كتاب **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، سلسلة المنهجية الإسلامية؛ 12. فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م. ص379-380.

(19) عطية، جمال الدين. سيمنار كلية الشريعة بقطر، نقلاً عن: جمعة. «في قضية تجديد أصول الفقه.. مرجع سابق. ص373.

وسبر الآراء، من أجل أن يكون الفقه مرتبطاً بالواقع الآني وتحمل أحكامه ضمانات الصحة والموثوقية العلمية.

ج ـ الفصل بين الفقه والعلوم الطبيعية

وقد أشرتُ إلى ذلك من خلال الاقتباس من كلام شهاب الدين القرافي في الفروق، وأزيد هذه القضية إيضاحاً أكثر في ما يتعلق بالدرس الفقهي. إن الكثير من الفروع الفقهية التي ثبتت في المذاهب، إنما قال بها أصحابها بناءً على فهم معيّن للوجود الطبيعي من حولهم، وقد كانت وسائلهم في كشف الحقائق المادية محدودة جداً، وتستبطن بعض الأخطاء، كشفها العلم الطبيعي شيئاً فشيئاً، فهل يصح في هذا الزمان الذي تطورت فيه وسائل البحث، وأحرزت البشرية فتحاً علمياً غير مسبوق في رصد الظواهر الطبيعية وتفسيرها، أن ينحصر الفقه عند الملاحظات البدائية والتصورات غير العلمية؟!

إذا جئنا إلى فقه الطهارة مثلاً، وجدنا أبحاث الفقهاء الماضين في مواضيع مثل: بماذا ينجس الماء؟ سؤر الكلب، بماذا تكون طهارة الأعيان؟ حكم الجَلّالة؟ مباحث الحيض والاستحاضة والنفاس وغير ذلك، تنبني على تقديرات وظنون بحسب فهمهم العلمي المتاح في ذلك الزمان.

في وقتنا الحاضر كشف العلم عن خبايا الجراثيم وأنواعها، ونسبة التلوث الذي يحصل للماء بملاقاة بعض المواد، ومتى تكون ضارة ومتى لا تكون كذلك.

وكشف الطب الحديث عمّا كان مستوراً في قضايا الحيض، ميّز بين دم العادة الشهرية والدم الناتج من أمراض الجهاز التناسلي، وأتاح لنا العلم بفضل من الله وتسخير منه، أن نعرف ما تنقله الحيوانات من أمراض للإنسان وسُبُل الوقاية من ذلك. وقد أصبحت هذه القضايا من المعلوم بالضرورة لأبناء هذا الزمان، ويتداولها الطلاب في المدارس والجامعات.

ثم بعد هذا كله يبقى الدرس الفقهي جامداً على الفروع الفقهية في باب الطهارة بحذافيرها؛ فنقرأ مثلاً في «الإشراف» للقاضي عبد الوهاب في كتاب

«الأطعمة» المسألة رقم 1858 قوله: «أكل الشاة الجَلَّالة مكروه غير محرّم، وقال الثوري وأحمد بن حنبل: محرّم، ودليلنا قوله تعالى: ﴿أُحِلَّتْ لَكُم بَهِيمَةُ ٱلْأَنْعَٰمِ﴾ [المائدة: 2]، واعتباراً بغير الجَلالة»[20].

فهل قُدّر لطالب الفقه أن يجمد على هذه الفروع نفسها، ويُبْقِيَ لهذا الاختلاف اعتباراً، ويلزم مذهبه، وهو يمتلك اليوم من العلوم الدقيقة التي تسمح له بالترجيح أو بإحداث قول مستجد؟! قطعاً لو امتلك السابقون مثل هذه العلوم والوسائل الجديدة، لكانت أقوالهم شيئاً آخر غير ما نتوارثه عنهم، فلماذا تُعطى لأبحاث نسبية صفة الثبات والإطلاقية؟!

وتأمّل كيف يُظلَم الفقه الإسلامي على أيدي أبنائه، حين يُفصل عن المعارف الإنسانية الحديثة ومجريات الأحداث المعاصرة، فإن مسألة الجَلَّالة هاته التي يتناولها طلاب الفقه في دائرة ضيقة لا تخرج عن أقوال مأثورة لا يعرفها غيرهم، تتعلق بشأنها قضية معاصرة طبقت الآفاق شهرة وتناولتها الأقلام من مختلف التخصصات والعلوم، هي قضية جنون البقر وآثارها على الصحة البشرية. ولكن بقي الفقه بعيداً عن الإفادة من نتائج العلوم التجريبية، وأبعد ما يكون عن أن يُصبح مدخلاً لحوار إنساني أساسه الشريعة الإسلامية العالمية.

هذه المستجدات في العلوم وفي مجريات الأحداث، ينبغي أن تترك بصماتها الواضحة في سير الدرس الفقهي وإلا غلب عليه الجمود وارتد إلى زمان غير زماننا. يقول ابن قيم الجوزية في موضوع قريب من هذا: «فمهما تجدّد العرف فاعتبره، ومهما سقط فألغه، ولا تجمد على المنقول في الكتب طول عمرك، بل إذا جاءك رجل من غير إقليمك يستفتيك فلا تُجْرِه على عرف بلدك وسَلْهُ عن عُرْف بلده فأجْرِه عليه، وأفته به دون عُرف بلدك المذكور في كُتبك، قالوا فهذا هو الحق الواضح، والجمود على المنقولات ضلال في

(20) البغدادي، عبد الوهاب بن علي نصر. **الإشراف على نكت مسائل الخلاف**. تحقيق الحبيب بن طاهر. بيروت: دار ابن حزم، 1999، ج2، ص923.

الدين وجهل بمقاصد علماء المسلمين والسلف الماضين»[21].

د ـ الفصل بين الفقه والدراسات المقارنة بالقوانين العالمية

أكتفي هنا بنقل نص يعبّر بجلاء عن فائدة إدراج الدراسات المقارنة في الدرس الفقهي، وهي فائدة نظرية وعملية، وصاحب النص أحد الأعلام البارزين في تنشيط الحركة الفقهية الإسلامية على عدة صُعُد، يقول: «تمتد هذه الحاجة -الدراسات المقارنة- لسدّ القانون المقارن، فلقد تقدّمت في الفترة الأخيرة الدراسات المقارنة للأنظمة القانونية كافة من إسلامية ولاتينية وجرمانية وأنغلو-سكسونية... بل أصبحت دراسات القانون المقارن ضمن برامج دراسات كليات الحقوق في كثير من الجامعات... ويهمُّنا أن نُشير إلى أن الدراسات المقارنة لا تقتصر على الناحية النظرية، وإنما تمتد إلى الناحية العملية من جانبين: الجانب الأول، هو الاتجاه المتزايد إلى توحيد قواعد القانون خاصة في ميدان القانون الخاص، كقواعد الشيك والسند الإذني وبيع البضائع... الجانب الثاني، هو ما قرّره نظام محكمة العدل الدولية في المادة 38 من اعتبار المبادئ القانونية العامة المعترف بها من الأمم المتمدّنة مصدراً من مصادر القانون الدولي العام التي تطبقها محكمة العدل الدولية... ولعل توضيح هذين الجانبين العمليين على الصعيد العالمي لدراسة القانون المقارن، يؤكد الأهمية البالغة والحاجة الماسّة لدراسة الشريعة الإسلامية كنظام من النظم القانونية العالمية في نطاق هذه الدراسات المقارنة...»[22].

نخلص مما سبق، إلى أن الفقه هو الثمرة العملية التي تتحصل للطالب بعد مراحل كثيرة، ومن خلال تجميع محصلات وفوائد مجموعة من العلوم الشرعية والإنسانية والطبيعية، وأن النظر إليه بحسبانه مادة علمية منفصلة عن

---

(21) ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبو عبد الله. **إعلام الموقعين عن رب العالمين**. دراسة وتحقيق طه عبد الرؤوف سعد. القاهرة: طبعة مكتبة الكليات الأزهرية، 1968م، ج3، ص78.

(22) عطية، جمال الدين. **تراث الفقه الإسلامي ومنهج الاستفادة منه على الصعيدين الإسلامي والعالمي**. بيروت: دار الفتح، 1967م، ص17-18.

غيرها من المعارف، يُعدّ خطأً منهجياً يضرب حقيقية التفقه في مقتل.

إذا كان الوصل بين الفقه والعلوم اللغوية والشرعية، مبدأً منهجياً لا غنى عنه، وأن الذهول عنه اليوم إنما هو من مخلفات عهود الانحطاط التربوي، فإن الوصل بين الفقه والعلوم الإنسانية والطبيعية، أصبح مطلباً ملحّاً، بعدما توسعت هذه العلوم وتطورت مناهجها، فلا مندوحة عنها في معرفة الواقع من حولنا وتصور المجال الذي يشتغل فيه الفقه، وهكذا فإن باب المعاملات من الفقه، وطيد الصلة بعلم الاقتصاد المعاصر، وباب المناكحات شديد الارتباط بعلم الاجتماع، وباب الجنايات يحتاج إلى علم النفس، ومباحث الطهارة والحلال والحرام من المطعومات والمشروبات لا يستغني بحال عن أبحاث العلوم الطبيعية والطبية، وأبواب السياسة الشرعية محتاجة إلى علم السياسة ومعرفة القوانين الدولية...

وإنك حين ترى الفقه منعزلاً عن هذه المعارف العقلية، تعلم أن غاية ما وصله التعليم الشرعي اليوم، هو أن يملِّك المعلومات، أما أن يصوغ خطاباً فقهياً، فهو لا يزال يفتقد الآليات التي تخوِّل له ذلك. فالمعلومات هي جزئيات العلم المتناثرة؛ إذ يتعلم الطالب باباً من فقه العبادات، وباباً من المعاملات، وآخر من الجنايات...، أما الخطاب فهو النسقية والتكامل والخيط الناظم للمعلومات، لتكوّن رؤية ومنهجاً واضحاً في الاشتغال الفقهي. وقد راق لي مثل نقله الترابي يُعبّر عن حالة التفكك المنهجي التي نحن بصددها، قال: «وكثيراً ما أضرب للناس هذا المثل، وهو مثل قرأته وراق لي... سيارة فرّقنا أجزاءها مسماراً مسماراً، ولوحة لوحة، ونثرناها، وجاء عالم الميكانيك، فتأمّل هذه الفروع تأملاً شديداً... ولم يرَ السيارة مركّبة ولم يرها سائرة... فإذا سألته لا يكاد يتصور ما هي السيارة وكيف حركتها، ومع أنه يعلم كل مسمار فيها وكل لوحة، ويستطيع أن يصف لك هذه التفاصيل...»[23].

(23) الترابي، حسن. **تجديد الفكر الإسلامي**. الدار البيضاء: دار القرافي، 1993م، ص6-7.

ثانياً: ضعف الإنتاج وتضخم الجوانب التاريخية

1. ضعف الإنتاج الفقهي

إن انفصال الفقه عن سائر العلوم الأخرى، وعن مجريات الحياة المعاصرة، جاء نتيجة النظر إلى التراث الفقهي بوصفه معرفة جاهزة ومنظمة، وأن الجهد الذي يمكن أن يبذله الطالب إنما هو محاولة جمع أكبر قدر من الحقائق الفقهية والاطلاع أكثر فأكثر على مدونات الفقه وحفظ الأقوال ومعرفة الكتب والأعلام. وواقع الأمر أنه لا اعتراض على الإطلاق على مسألة الاهتمام بالمعرفة في بناء أي منهج دراسي، بل هو أمر في غاية الأهمية حتى بالنسبة إلى تحقيق أي هدف من الأهداف غير المعرفية، كالوجدانية والحسية والحركية...، بل لا يمكن الاستغناء عنها أو التقليل من قيمتها، ولكن المشكلة الأساسية في هذا المجال هي «المعرفة لأي غرض؟» بمعنى، هل نحتاج إلى المعرفة في المناهج لذاتها أم نحتاجها لتحقيق أهداف تربوية عليا»[24]؟ فالنقد موجّه أساساً إلى اعتبار المادة الدراسية غاية في حد ذاتها، لأن ذلك يدفع إلى الجمود على مفرداتها الماضية، ويُعيق شحذ الذهن وتقوية الملكات العقلية، فينعكس ذلك سلباً على المادة نفسها، حيث يضعف الإنتاج فيها فلا يكون مواكباً لتطور الحياة المستمر، وتغدو دراسة تاريخية محضة لا تعلّق لها بالزمن الحاضر.

لقد كان الوعي بهذه الحقائق التربوية قديماً، غير أن استقرار مباحث العلوم وانحصارها وضعف الاجتهاد، جعلها تغيب في التطبيق التربوي، فهذا الشيخ المرعشي يُنبِّه إلى أن المطالعة للكتب لا تكون لمعرفة الحقائق العلمية التي تتضمنها فحسب، يقول: «وبالجملة، فإن غرض الطالب أمران: أحدهما معرفة قواعد الفنون، والآخر تشحيذ الذهن. وبعض الكتب يقرأ لمعرفة القواعد، فينبغي للطالب أن لا يطلب عند قراءته الوجوه الدقيقة لئلا تعوقه عن إتمامه وعن فهم أصول مسائله، وبعض الكتب يقرأ لتشحيذ الذهن، فينبغي

---

(24) اللقاني. **المنهج**. مرجع سابق. ص216-217.

للطالب أن لا يطلب إتمامه بالدرس بل يطلب الغوص إلى أعماقه، وإعمال قوته الناظرة بدرك الوجوه الخفية، فإن قراءة كراس موجز إلى تمام سنة خير من قراءة جميعه إلى تمام السنة»[25]. وقديماً قيل: فهم حَرفين خير من حفظ وِقْرَيْن.

ولعل من أهم ما يُظهر ضعف الملكات الفقهية لدى الطلبة، هو انحصار العمل الفقهي عندهم عند مستويات الحفظ والفهم والتحليل، أما مستوى التطبيق فنادر جداً عند أكثرهم، والتطبيق معناه استثمار محصلات العلوم وقواعد الفنون في إنتاج معرفة جديدة وفق منهج واضح، فيكون الإنتاج منسجماً مع أصوله النظرية، ويمكن التمثيل لهذا الأمر بالتجربة التربوية لأئمة المذاهب الفقهية، فإن تلامذة الإمام مالك مثلاً، لم يحفظوا عنه أقواله وفتاويه فحسب، وإنما بموازاة ذلك تشربوا المنهج الفقهي الذي أدى إليه اجتهاده، واستطاعوا بعد ذلك تفريع الأقوال وإصدار الأحكام في ما يجدّ من القضايا، بحسب منهج ارتسم في أذهانهم أيام الطلب، وبذلك توسع الإنتاج الفقهي أضعافاً مضاعفة، لأن التلاميذ تمكنوا من الفهم والتطبيق، ولم تنحصر عقولهم عند التراث السابق.

أما في العهود التشريعية التي عجز فيها أكثر الطلاب عن التطبيق، فقد ضعف فيها الإنتاج الفقهي وأصبح حبيس الزمن الماضي، حيث ظهرت المختصرات والشروح والمتون، وهذه لا تُعبّر عن قوة عقلية أو ملكة فقهية حقيقية، لأنها لا تنفك عن ألفاظ السابقين وتعابيرهم، إما اختصاراً لها أو بسطاً وشرحاً لها أو تعليقاً عليها. وقد نبّه العلامة ابن خلدون إلى ضرر المختصرات في التعليم، قال: «... وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطوّلة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ كما فعله ابن الحاجب في الفقه... وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم وهو لم يستعد لقبولها بعد... ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة

(25) المرعشي. **ترتيب العلوم**. مرجع سابق. ص205-207.

للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها، لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالحٌ عن الوقت، ثم بعد ذلك فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا تم على سداده ولم تعقه آفة، فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة بكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة، وإذا اقتُصر على التكرار قصّرت الملكة لقلّته كشأن هذه الموضوعات المختصرة، فقصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبوهم صعباً، يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها. . .»[26].

لقد أصبحت المختصرات في عهود طويلة حتى زماننا هذا، مراجع أساسية للتفقه، وليست كُتباً تُعين على معرفة اجتهادات السابقين ويتدرب الطالب من خلالها على أصول النظر الفقهي فحسب، وإنما كانت هي الفقه نفسه، وكانوا يعدّون الفقيه من حفظ بعض المختصرات كـ«مختصر خليل» وعالج بعض شروحه.

2. تضخم الجوانب التاريخية في درس الفقه

أدى التزام كتب السابقين في التدريس إلى الجمود على نفس قضاياهم وأمثلتهم الفقهية، وهذا يُنافي المقصد الأساسي من ضرب المثال؛ إذ «الغرض من عرض الأمثلة في الكتب الفقهية هو توضيح المسائل وتقريبها لأذهان المتعلمين بما يعرفونه ويدركونه ويقع تحت أنظارهم وحواسّهم. . فالمثال وسيلة من وسائل الإيضاح العلمية، كان الفقهاء رحمهم الله عمليين يستخرجون الأمثلة الفقهية مما هو شائع في مجتمعاتهم، ويجري به العمل في الحياة اليومية، لغة وعبارات وممارسات، نجد لهذا أمثلة عديدة في عقود المعاملات وألفاظ الطلاق الصريح والكنائي. . . هذه الأمثلة زخرت بها مدونات الفقه، شروحها ومتونها، مطولاتها ومختصراتها، تفقد حضورها في مجتمعاتنا المعاصرة فأصبحت غريبة غير مفهومة للأجيال الناشئة، فهي بحاجة

(26) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق، ص533.

إلى شرح وإيضاح وإلى معاجم لغوية خاصة بها، وبيان المقصود منها، معنى هذا أنها فقدت وظيفتها الأساسية لأبناء الأجيال الحاضرة»[27].

ومع تعاقب الأزمان يُصبح التفقه شاقّاً وعويصاً أكثر، لأنه حين ارتبط بأقوال السابقين وجمد عليها، واعتمد الناس على الحفظ سبيلاً وحيداً للتفقه، وجدوا الأقوال الفقهية قد كثرت والكتب قد تناسلت، فاضطُر أهل كل زمان إلى حفظ كل ما ورثوه عن السابقين. وقد نبّه ابن خلدون على الخلل في تتبع كثرة التآليف وحفظ الأقوال السابقة التي ترهق الطلبة، قال: «ذلك من شأن الفقه في المذهب المالكي، كالكتب المدونة مثلاً وما كتب عليها من الشروحات الفقهية مثل كتاب ابن يونس واللخمي وابن بشير والتنبيهات والمقدمات والبيان والتحصيل على العتبية، وكذلك كتاب ابن الحاجب وما كتبه، ثم إنه يُحتاج إلى تمييز الطريقة القيروانية من القرطبية من البغدادية والمصرية وطرق المتأخرين عنهم والإحاطة بذلك كله، وحينئذ يسلَّم له منصب الفُتيا، وهي كلُّها متكرّرة والمعنى واحد، والمتعلم مطالب باستحضار جميعها وتمييز ما بينها، والعُمْر ينقضي في واحد منها، ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير وكان التعليم سهلاً ومأخذه قريباً، ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها»[28].

إن تدريس الفقه اتخذ السمة التاريخية من حيث كونه نقلاً لآثار وأقوال سابقة وقلة تعلقه بالواقع المعاصر. ولأن تاريخ الفقه ضارب بجذوره في عمق الماضي، فإن حصيلته المعرفية ضخمة جداً أكثر من أي علم شرعي آخر، فإضافة إلى الفروع الفقهية التي لا تقع تحت الحصر، يدخل في المادة المعرفية أو المحتوى التعليمي، معرفة الاصطلاحات والقواعد والفروق، وكتب الفقه وأعلامه وتاريخه؛ فكان مطلوباً من الدرس المعاصر أن يستوعب كل ذلك، والنتيجة هي تضخم البرنامج الدراسي، وإرهاق طلبة الفقه بالحفظ

(27) أبو سليمان. **منهج البحث في الفقه الإسلامي**. مرجع سابق. ص157-158.
(28) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق. ص531-532.

لهذا الزخم المعرفي التاريخي، ثم غياب ترتيب الأولويات بين العناصر المذكورة، فقد يركز الدرس الفقهي على أمور قليلة الفائدة ويذهل عن القضايا المهمة.

وإننا لنجد شواهد هذه السمة التاريخية بارزة في الإنتاج الفقهي المعاصر، سواء الإنتاج الأكاديمي الذي تؤطره الجامعات، أو الإنتاج المستقل، الذي هو حصيلة طرق ومناهج التدريس الفقهي، حيث يَغلب عليه التوجه نحو دراسة التراث وتحقيقه وتصنيفه، مع قصور واضح، في مواكبة المستجدات ورصد الوقائع المعاصرة وإيجاد الحلول الفقهية لها. وإنك لترى أن أكثر الأطروحات العلمية التي تسجّل بشُعَب الدراسات الإسلامية وبكليات الشريعة، تستهدف تحقيق المخطوطات، أو دراسة الأعلام وآثارهم العلمية، أو المقارنة بين مناهج العلماء وإنتاجاتهم، أو دراسة المصطلحات الفنية في علم من العلوم أو كتاب من الكتب. ولسْتُ أنكر الفائدة الجليلة لمثل هذه البحوث، ولكنها لا تُعبّر عن حقيقة الفقه والتفقه، لأنها من حواشي علم الفقه ومؤيداته، وليست من صميمه. ثم إن التركيز عليها وإهمال الإنتاج الفقهي المرتبط بقضايا الناس المعاصرة، يقلل من فائدة العلم الشرعي ويُعطِّل جانب الهداية العامة فيه، لأن العامة لا يعنيهم ماذا قال عالم في الزمن الماضي وماذا كتب وبماذا ردّ عليه غيره، ولكن يهمهم أن يعلموا حُكم الله تعالى في ما يعملون لتصلح عباداتهم ومعاملاتهم.

ولعل مَن خَبَر شؤون تدريس الفقه في الجامعات العربية والإسلامية، لا تفوته ملاحظة اختلال الأولويات في الدرس الفقهي في أكثرها، مما ينتج عنه تبديد للجهود، وتعب كبير ليس تحته أَرَب؛ فينهي طلاب الشريعة والدراسات الإسلامية وخرّيجو المعاهد الشرعية، سنوات الطلب الشاقة، وفيهم من حصَّل الشواهد العليا ونال الدرجات والألقاب، ولكن لا تكاد تجد منهم من يصدق عليه اسم فقيه. وإذا عثرت على واحد منهم برز في الفقه وتحقّق به، فانظر إلى سيرته المستقلة في التحصيل وإلى أسبابه الخاصة في بلوغ ما بلغه، أما أن يكون النظام التربوي وحده وراء ذلك، فنادر وبعيد.

لا شك في أن تضخم الجوانب التاريخية، التي لا تُفيد التفقّه ولا ترفع

من ملكاته، نوع من الهدر التربوي، فكثيراً ما تضيع حصص الفقه في هوامش تاريخية لا ينفع علمها ولا يضرّ جهلها، وقد أشار الشاطبي إلى تفاوت المعطيات العلمية في الدرجة والقيمة، وألح على ضرورة الاعتناء بأصول العلم وركائزه. قال: «من العلم ما هو من صُلب العلم ومنه ما هو من مُلَحِ العلم لا من صُلبه، ومنه ما ليس من صُلبه ولا مُلَحِه»[29]. هذا الملحظ هو الذي دعاه إلى تجريد أصول الفقه ممّا علق بها تاريخياً من القضايا القليلة الفائدة، التي لا تؤدي إلى استخلاص الفقه، فأخرج كتابه «الموافقات»، الذي كان فتحاً علمياً في بابه.

يمكننا -إضافة إلى ما سبق- تسجيل الملاحظات الآتية على التدريس المعاصر للفقه، وسأذكرها اختصاراً، لأنها لا تخفى على كل ممارس للفقه تعليماً أو تعلُّماً:

أ. التركيز على فقه العبادات وإهمال فقه المعاملات، وهو أمر وجدناه شائعاً عند المتأخرين حتى إن بعض المتون الفقهية الأكثر شهرة وانتشاراً، اقتصرت على أبواب العبادات، كمتن ابن عاشر، وقد عدّ ابن عاشور هذا من أسباب ضعف الفقه، قال: «السبب السابع لضعف الفقه، صرفهم جُلّ هّمهم إلى فقه العبادات فأكثروا فيه من التخريج مع أن طريق العبادات التوقيف، وتقصيرهم في فقه المعاملات من النوازل والأقضية، فتركوه محتاجاً إلى أصول وكليات تجعل المعرفة به معرفة بأحوال الزمان»[30]. فأكثر البرامج الفقهية لا تولي المعاملات المالية حقها، سواء الأبواب المعروفة في كتب الفقه، أو القضايا المستجدّة وهي كثيرة ومتداولة في شعب الاقتصاد وفروعه بعيداً عن منطق الفقه وروحه.

ب. الانتقائية والعشوائية في اختيار مباحث الفقه المدروسة في كل سلك أو سنة من سنوات الدراسة الجامعية؛ فقد تجد تغليباً لبعض المباحث وإهمالاً لأخرى، فربما يتخرّج الطالب ولم يسمع مرّة واحدة بباب كامل

---

(29) الشاطبي. **الموافقات في أصول الشريعة**. مرجع سابق، ج1، ص53.
(30) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص202.

من أبواب الفقه، وقد يحصل التكرار في دراسة بعضها في سنتين أو أكثر. ثم إن المنطق الذي على أساسه وُزّعت دروس الفقه على السنوات غير معروف وغير مُجْدٍ؛ فهل المعيار في ذلك هو مجرّد الكمّ، أي توزيع مباحث الفقه بشكل متكافئ على سني الدراسة؟ أو هو ملاحظة اختلاف المجالات الفقهية كالفقه النظري والفقه العملي؟ والذي يدُلّك بوضوح على هذا الخلل المنهجي، أنك لو غيّرت البرنامج الدراسي الفقهي الموجّه للمبتدئين: طلبة السنة الأولى جامعية، وجعلته للمتقدمين: طلبة السلك العالي أو العكس، لما لاحظت اضطراباً واختلافاً، وكفى بهذا دليلاً أن البرنامج يخضعُ غالباً لمنطق «المختارات الفقهية».

ج. وحدة طريقة التدريس في كل المستويات، وفي مختلف مجالات الفقه سواءً أكانت عادات أم معاملات، وسواءً أكانت فقهاً نظرياً أم تطبيقياً. ومَرَدّ ذلك إلى كون مسائل الفقه تؤخذ على صفة واحدة بوصفها معرفة منظمة سلفاً، وعدم الالتفات إلى اختلاف منهج الوصول إلى كل منها، أو إلى طريقة الاستفادة من كل مجال فقهي. قال ابن عاشور: «وكان الواجب أن لا يكون طريق التفقه واحداً في نوعي الفقه -يقصد العبادات والمعاملات- فإن شؤون الدين والعبادات أوغل في جانب الأثر، لأن كثيراً منها التعبدي الذي لا يدخل فيه القياس دخولاً قوياً، بخلاف فقه الأقضية والنوازل، ولقد أحسن فقهاء الأندلس إصابة المحزّ إذ خصوا فقه الأقضية والنوازل والتوثيق بمؤلفات خاصة... وتبعهم فقهاء تونس»[31].

د. قلة الزمن المخصّص لتدريس الفقه؛ إذ تنقضي مدة الدراسة من دون أن يستوعب البرنامج شطر الأبواب الفقهية أو أقلّ من الشطر بكثير.

هـ. الاختلال في أنواع التقويم التربوي؛ إذ يغلب على الامتحان الاعتناء بتقويم الجوانب المعرفية لدى الطلبة، ويُهمل تقويم الجوانب المنهجية والتطبيقية، وليس ذلك إلا لأن الدرس الفقهي كان يُركّز على تلقين المعلومات، فتبعه الامتحان في تقويم القدرة على استحضارها وإعادة

(31) المرجع السابق، ص203.

إلقائها، في حين أن القدرة على التطبيق الفقهي أو التمكّن من منهج التفريع أو الاستنباط أو الترجيح، تبقى من دون تقويم ولا ملاحظة مع أنها بالغة الأهمية وهي التي تضمن سلامة الاشتغال الفقهي وانضباطه لدى المتفقه بعد مرحلة الطلب.

وقد يركز التقويم على بعض الجوانب التاريخية أو الهامشية التي لا تدل على اقتدار فقهي، تبعاً لتغليب شأنها في أثناء التدريس.

القسم الثالث

مستوى البناء والتركيب

الأسس النظرية والعملية

لبناء منهاج معاصر لتدريس الفقه

تمهيد

أحاول من خلال هذا القسم، استثمار محصلات الفصول السابقة، من أجل تقعيد بعض الأسس التي ينبني عليها إصلاح تدريس الفقه. وترسيخ أولويات الدرس الفقهي، لتكون الدراسة الشرعية مؤدية إلى اجتهادات منضبطة، ونهضة فقهية تتجاوز حالة الجمود على الماضي، أو الانفعال الظرفي بقضايا الحاضر.

لقد وقفنا من خلال التقويم المتقدِّم ذكره على مجموعة من نقاط القوة في مناهج التدريس التراثية، كما كشفنا النقاب عن بعض الاختلالات والمساوئ؛ فالمطلوب -في هذا الجزء من البحث- أن نؤلف بين الإيجابيات من مختلف التجارب التربوية السابقة، ونستبعد أسباب الضعف والقصور، وأن نستلهم جوهر التجارب الناجحة في بناء منهج معاصر وثيق الصلة بالتراث الأصيل. بهذا الاعتبار، يمكن أن نصطلح على تسمية ما انتهينا إليه من البحث بمستوى البناء؛ أي بناء مفردات المنهج المعاصر بالاقتباس من النماذج الصالحة من التاريخ التربوي الفقهي.

غير أنني أقدّر أن عملية البناء للمنهج -على الكيفية التي وصفت- قد لا تُؤدّي بالضرورة إلى إصلاح تدريس الفقه؛ إذ ثمة معطيات مستجدّة على المستويات المعرفية والمنهجية والتنظيمية لم يعتن بها البحث التربوي التراثي، أو لم تَدْعُ إليها الحاجة العملية كما دعت إليها في عصرنا. وعليه، لا يسعنا إغفال معطيات الحاضر، أو تنكُّب نتائج علوم التربية المعاصرة، بل الأجدر أن نُعْمِل بشأنها أدوات النقد والتقويم -كما أعملناها في مناهج التدريس السالفة- فنستبقي منها ما يخدم التعليم، وما يُسهم في جودته ونمائه، ونقصي

السلبيات وما قد يؤدي إلى تغريب الدرس الفقهي، وإخراجه عن مجاله الشرعي وخصوصياته الثقافية.

إذا تحصَّل لنا من التقويمين؛ أي تقويم تجارب التراث وتقويم التربية المعاصرة، بعض النتائج المنهجية والخلاصات التربوية، التي يطمئن إليها العقل والمنطق، فإنه ينبغي الدمج بينها والتوفيق بين عناصرها، لاستحداث منهاج تربوي معاصر؛ إذ يستمدّ من البحث المعاصر، ولأنه قابل للتطبيق الآني، وأصيل في الوقت ذاته، لأنه وثيق الصلة بالعمل التربوي التراثي. هذا الدمج والتوفيق هو المعبّر عنه بمستوى التركيب.

إذن، البناء والتركيب بالمعنيين المذكورين، هما أساس الاشتغال في هذا القسم الأخير، من أجل الإسهام في إصلاح تدريس الفقه، ومحاولة إبراز المعالم الأساسية لمنهاج التعليم المنشود.

الفصل الثامن

المرتكزات العامة لإصلاح تدريس الفقه

المرتكزات التي سيتولى هذا الفصل بيانها، هي مجموعة من القواعد النظرية، الضرورية لتطوير منهاج الفقه، والرفع من جودة تدريسه، وهي تنقسم إلى قواعد معرفية/ إبيبستيمولوجية[1]، وأخرى تربوية/ بيداغوجية، ومن ذلك فقد اقتضت طبيعة هذا الفصل، تقسيمه إلى المبحثين الآتيين:

الأول، المرتكزات المعرفية. **والثاني**، المرتكزات البيداغوجية.

أولاً: المرتكزات المعرفية (الإبيبستيمولوجية)

أساس إصلاح منهج تدريس الفقه، هو النظرة الصحيحة لهذا المجال المعرفي، في ما يرتبط بحقيقته وأهدافه والوظائف التي ينتهض بها؛ إذ لا يصح بحال أن يكون الفعل التربوي؛ أي عملية التدريس مناقضاً لطبيعة المادة المدرّسة، لأنه سيكون -من حيث لا يشعر- وسيلة لإعاقة نمو ذلك العلم، أو عدم وصوله لأغراضه الصحيحة، بل المفترض في تعليم فنٍّ من الفنون، أن يكون موافقاً لماهية ذلك الفن. بناءً على هذا الملحظ، يتوجّب علينا التساؤل عن ماهية الفقه، وأهداف تدريسه، وعن الوظائف التي يُعنى بتحقيقها. وما

---

(1) «الإبيبستيمولوجيا، epistémologie لفظ مركب من لفظتين، **أحدهما**: إبيبستيما epistémé وهو العلم، وثانيهما: لوغوس Logos وهو النظرية أو الدراسة؛ فمعنى الإبيبستيمولوجيا إذاً هو نظرية العلوم، أو فلسفة العلوم، أعني مبادئ العلوم وفرضياتها ونتائجها، دراسةً انتقادية توصل إلى إبراز أصلها المنطقي، وقيمتها الموضوعية»، انظر: صليبا، جميل. **المعجم الفلسفي**. بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 1994م، ج1، ص33.

تحصّل لدينا من إجابات ينبغي استثماره في وضع المنهاج التربوي، والحرص على عدم مخالفته في النظام التعليمي. بعبارة أخرى؛ أن تكون تلك الإجابات حول طبيعة العلم ووظائفه، معالم وأمارات تهدي التدريس سُبل النجاح، ومسالك الرشاد.

السؤال عن ماهية الفقه، ليس المراد منه المعنى الاصطلاحي ذاته، ولكن ما يترتّب عليه من اعتبارات وقضايا مؤثرة في مجال التدريس. لقد تواضعوا على تعريف الفقه بأنه العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية. ويمكننا استخلاص بعض القضايا من هذا التعريف، تفيد في توجيه التعليم وجهة صحيحة: القضية **الأولى**، تتعلق بالطبيعة المعرفية للفقه، وتُشير إليها لفظة «المكتسب». والقضية **الثانية**، تتعلق بوظائف الفقه، ويمكن استخلاصها من لفظة «العملية». وأتناول كل واحدة من القضيتين في مطلب مستقل، وأرجئ الحديث عن أهداف تدريس الفقه، إلى القسم اللاحق، لارتباطها بالمرتكزات البيداغوجية.

1. الطبيعة المعرفية للفقه

يُستفاد من التعريف المتقدِّم ذكره، أن الفقه علم مكتسب بالاستدلال والنظر الصحيح في الأدلة. قال الجرجاني شارحاً التعريف: «وهو علم مستنبط بالرأي والاجتهاد، ويحتاج فيه إلى النظر والتأمل، ولهذا لا يجوز أن يُسمّى الله تعالى فقيهاً لأنه لا يخفى عليه شيء»[2].

ومكمن الجودة والقوة في التعريف أنه عرّف الفقه بمنهجه وليس بموضوعه[3]، ومن ذلك فإن الفقه ليس مجرد أقوال سابقة يكفي استقصاؤها

---

(2) الجرجاني. **كتاب التعريفات**، مرجع سابق، ص191.

(3) يختلف الباحثون في المناهج والإبيستيمولوجيا (فلسفة العلوم) في مسألة هل يتحدّد العلم بموضوعه أو بمنهجه؟ وأكثر المعاصرين يجيبون أن المنهج هو الأساس في تعريف علم من العلوم وتمييز ماهيته. انظر: **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**. سلسلة المنهجية الإسلامية؛ 12. فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م، ص8.

وحفظها، وإنما هو حصيلة الجهد المنظم وفق منهج واضح يتوخّى استثمار مجموعة من الخبرات والمعارف، والتنسيق بينها للوصول إلى تقرير الحكم الشرعي.

فهذه هي حقيقة الفقه، وهذه هي طبيعته المعرفية، فإذا ثبت هذا الأمر، فإنه لا يصح أن يسود في الدرس الفقهي التصوّر أن الفقه معرفة جاهزة ومنظمة، وأن دور الأستاذ هو حُسن نقلها إلى الطالب، لأن هذا داعٍ من دواعي الجمود والتقليد والانحسار في أقوال السابقين، في حين أن الفقه في أصله وحقيقته اجتهاد ونظر وابتكار.

وتبعاً لكُنه الفقه وماهيته، ينبغي أن يتسم الدرس الفقهي المنشود بسمات جديدة تؤهل الطالب للوصول إلى المعرفة الفقهية، ومن أبرز تلك السمات ما يلي:

أ ـ التركيز على فقه اجتهادي

للوصول إلى هذا المطلب، لا بد أن يتبوّأ الفقه الإسلامي منزلة الرأس ضمن منظومة العلوم الشرعية، بوصفه أهم المواد، ولأنه الثمرة المرجوّة من الدراسة، وأن غيره من وحدات العلم الشرعي، إنما هي وسائل إليه ومؤيدات له، ينبغي تكييفها واختيارها بحسب ما يخدم الفقه والتفقّه.

ثم لا بد من أن يترسّخ لدى الطالب أن الفقه هو ما سينتجه من خلال جُهده ونظره المستقل، أما ما يشتغل به من أقوال ومعارف ومذاهب خلال مرحلة الطلب، إنما هو تدريب وممارسة فقهية تحت نظر أستاذه.

من جهة أخرى، فإن الفروع الفقهية التي يحفظها الطالب ويتمرّس بها في أثناء الدروس، ينبغي أن تُتناول في سياق اجتهادي؛ أي أن يُعرَّف المتعلم أدلة الحكم من نصوص الشريعة، ومستندات القائل به من الأصول والقواعد، وجوابه عن المخالفين له، من أجل أن يتلقّى الحكم الفقهي ومنهج الوصول إليه في الوقت ذاته.

إذا كان التعليم على هذه الصفة، فإن الطالب في أثناء حصة الدرس يكون ممارساً للفقه تأصيلاً واستدلالاً ونقداً وترجيحاً وتطبيقاً، وليس متلقياً

لأحكامه فحسب، ويَغْدُو بعد حصة الدرس متبعاً لقول فقهي وليس مقلداً له، لأنه أخذه عن دليل ونظر، ولم يأخذه لمجرد الثقة بقائله، أو لأنه القول المعتمد عند أهل بلده، أو لأنه لم يعرف قولاً غيره.

وفي الفصل الخاص بالطرق، سنبيّن هذه الحيثية بياناً شافياً، إن شاء الله تعالى.

ولك أن تقارن نظرة الإمام المازري إلى طبيعة الفقه، وهو يدرّب طلبته على تفسير النصوص الشرعية واقتباس الأحكام الشرعية منها -حين كان التركيز على الطبيعة الاجتهادية للفقه- بنظرة الشيخ أبي العباس أحمد بن عمر المزكلدي عالم فاس، الذي كان يحفظ المدونة ويُمليها حفظاً، ويُملي ألفاظ شراحها من غير تكلف، ويبيّن مآخذهم وأنهم إنما شرحوا أولها بآخرها وآخرها بأولها، ويقول: ما نزل حُكم من السماء إلا وهو في «المدونة»[4] ومثل هذا لم يكن إلا عندما أصبح الفقه يؤخذ تقليداً.

لم تغب النظرة التكاملية بين علوم الشريعة للوصول إلى الفقه، إلا في المراحل التي كان ينظر فيها إلى الفقه على أنه معارف جاهزة ومباحثه منضبطة، وأن الجهد ينبغي أن ينصرف إلى الإحاطة بذلك. وفي مثل هذا قال علاء الدين الحصكفي (توفي 1088هـ/ 1677م) «العلوم ثلاثة أقسام: علم نضج وما احترق وهو علم النحو والأصول. وعلم ما نضج وما احترق وهو علم البيان والتفسير، وعلم نضج واحترق وهو علم الحديث والفقه»[5].

وقد وضّح ابن عابدين المراد من كلمتي «نضج» و«احترق» بقوله: «المراد بنضج العلم: تقرير قواعده وتفريع فروعه، وتوضيح مسائله. والمراد

---

(4) الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**. مرجع سابق، ج2، ص259-260.

(5) الحصكفي، محمد علاء الدين. «الدر المختار شرح تنوير الأبصار، في فقه مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان، للتمرتاشي». ضمن ابن عابدين، محمد أمين. **رد المحتار على الدر المختار المعروف بحاشية ابن عابدين**. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.، ج1، ص49.

باحتراقه: بلوغه النهاية في ذلك... [قوله: علم الفقه] لأن حوادث الخلائق على اختلاف مواقعها وأشتاتها مرموقة بعينها أو ما يدل عليها، بل قد تكلم الفقهاء على أمور لا تقع أصلاً، أو تقع نادراً، وأما ما لم يكن منصوصاً فنادر وقد يكون منصوصاً غير أن الناظر يقصر عن البحث عن محله، أو عن فهم ما يفيده مما هو منصوص بمفهوم أو منطوق، أو يقال: المراد بالفقه ما يشمل مذهبنا وغيره فإنه المعنيّ لا يقبل الزيادة أصلاً، فإنه لا يجوز إحداث قول خارج عن المذاهب الأربعة»[6].

فانظر كيف اعتبر الفقه علماً نضج واحترق، إلى درجة أنه منع التفقه المفضي إلى الزيادة على ما استقر في المذاهب الأربعة. وأمثال هاته المقولات التي ظهرت في عهود الانحطاط التشريعي، أسهمت بحظ وافر في تعطيل النظر الفقهي وجموده، فأصبح مفهوم الفقه هو القول السابق من عالم تحْصُل الثقة به، بعد أن كان اجتهاداً له منهج خاص ومراحل معلومة، تُستدعى خلالها مختلف العلوم والمعارف وينبني بعضها على بعض لتوصل إلى الثمرة الفقهية. قال ابن خلدون: «وأصل هذه العلوم النقلية كلها هي الشرعيات من الكتاب والسنة التي هي مشروعة لنا من الله ورسوله وما يتعلق بذلك من العلوم التي تَهَيَّؤوها للإفادة ثم يستتبع ذلك علوم اللسان العربي... ثم بإسناد السنة إلى صاحبها والكلام في الرواة... ثم لا بد في استنباط هذه الأحكام من أصولها من وجه قانوني يفيد العلم بكيفية هذا الاستنباط وهذا هو أصول الفقه، وبعد هذا تحصل الثمرة بمعرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين وهذا هو الفقه...»[7].

وقريب من هذا ذكره المرعشي في «ترتيب العلوم» قال: «واعلم أن الرسوخ في الفقه وأصوله والعلم بدقائقهما لا يكون إلا بعد معرفة النحو والمعاني، والراسخ فيهما يحكم في علمَي التفسير والحديث...»[8].

---

(6) ابن عابدين. **رد المحتار**. مرجع سابق. ج1، ص49.

(7) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق، ص436.

(8) المرعشي، محمد بن أبي بكر. **ترتيب العلوم**. تحقيق محمد بن إسماعيل السيد أحمد.

وكما سبقت الإشارة، إن منهج التدريس وطيد الصلة بمنهج العلم المدرَّس، فالأول فرع عن الثاني، لأجل ذلك، فإنه لما استقر في الأذهان أن الفقه علم يتسم بكونه معطىً جاهزاً وثابتاً وسابقاً عن المتعلم، فإن منهج تدريسه اتسم بالتبعية، وبالتلقين والحفظ لما في بطون الكتب وتتبُّع مسائله واصطلاحاته وأمثلته شبراً بشبر وذراعاً بذراع، وتناسلت الشروح والمختصرات والحواشي على منوال واحد لا ترى فيها التجدد والارتقاء، ولا تلمس الفوارق المعرفية أو المنهجية التي قد تمليها ضرورة اختلاف الأزمان والأماكن والأحوال.

ب ـ تجاوز المذهبية الضيقة

إن طبيعة الفقه المعرفية، الكامنة في تعريفه، تأبى أن يكون علماً يؤخذ تقليداً، بل الصفة الاجتهادية لصيقة به، وإلا لما سمي فقهاً. تأسيساً على ذلك، لا يصح أن يكون فقهاً مذهبياً ابتداءً، بل ينبغي أن يكون التزام المذاهب انتهاءً. معنى ذلك أن التدريس إذا التزم مذهباً معيناً واقتصر عليه وسكت عن المذاهب الأخرى، كان ذلك تكريساً للتقليد المحض، وإقصاءً لملكات التفقّه الحقيقية، وهذا لا ينسجم مع ما ذكرنا من الطبيعة الاجتهادية للفقه. أما إذا اتسعت رحاب التعليم لمختلف الآراء والمذاهب مع المُقارنة بينها والترجيح لأقواها، كان ذلك عاملاً على قوة النظر وجودة القريحة. ثم إنه لا يفضي بالضرورة إلى إضعاف المذهب وهدم أركانه، بل على العكس تماماً، سيؤدي إلى التمذهب عن دليل واتباع للأرجح، مع احتفاظ الطالب بشخصيته النقدية المستقلة، وهذا سيخدم المذهب خدمة جُلّى، كما خدمه أعلام الفقهاء المتقدمين في كل مذهب.

ولعل سائلاً يسأل: إذا كان طالب الفقه مبتدئاً، فإنه لا يقتدر على دراسة الخلاف، ومعرفة أقوال المذاهب، لذلك فالأنسب له أن يُقْصِرَه أستاذه على تعلّم فروع مذهب معين، فكيف يتجاوز الدرس قضية المذهبية بالنسبة إلى المبتدئين؟

الجواب في نظري المتواضع، أن الطالب إذا كان من دون رتبة الاقتدار

على دراسة الاختلاف والتمييز بين الأقوال وإدراك تفاوت أدلتها والترجيح بينها، فإنه لا يصح أن ينوب عنه أستاذه في ذلك ويختار له من الاختلاف ما يشاء، سواء كان الاختيار من مذهب واحد أو من مذاهب متعددة، لأنه إن فعل ذلك فقد غرّر بتلميذه، حيث لقنه فروعاً فقهية ظاهرها أنه لا اختلاف فيها، فإذا ارتقى الطالب واطلع على الخلاف في المسائل المدروسة، فسيشق عليه أمر التعلّم، لأنه كان يظن أن ما تعلمه هو الحقيقة الكاملة، ثم تبيّن له أخيراً أنه جزء من الحقيقة وليس كمالها. ومعلوم بالتجربة أن تصحيح التمثلات السابقة أشق على النفس من تحصيل التعلمات الجديدة، كما قد يكون في التعرّف على ما في المسألة من اختلاف نقضاً لدراسته السابقة، إذا اطلع على وجوه وأدلة يعتقد رجحانها على ما اعتقده سالِفاً، ثم بأي معيار يختار له الأستاذ من الاختلاف؟ أبمعيار الرجحان أم الشهرة؟ أم الظهور؟ أم بما به العمل؟ أم ما سهُل مأخذه؟ والمقام هنا مقام تعليم وليس مقام فتوى. وما أدق قولة ابن أبي زيد القيرواني في هذا الصدد، فإنه حين ألف «النوادر والزيادات»، وكان كتاباً مليئاً بالاختلافات -داخل المذهب المالكي- علم أن ذلك لا يصلح للمبتدئين، فقال في مقدمة الكتاب: «ولا يسَعُ الاختيار من الاختلاف للمتعلم ولا للمقصّر، ومن لم يكن فيه مَحملُ الاختيار للقول لتقصيره، فله في اختيار المتعَقّبين من أصحابنا من نقادهم مَقْنَع»[9]. فهذه قاعدة جليلة سطَّرها الشيخ ابن أبي زيد، فإنه لا يحسن الاختيار من الاختلاف لمن لم تكن له القدرة على الترجيح بين الأقوال، بل يُكتفى معه بدراسة المتفق عليه من الأقوال، ويُسكتُ عن الخلاف حتى يتأهل له.

غير أن المتفَق عليه في نظري هو أحكام الشريعة المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية بطريقة فيها نوع من التمرين على فهم النصوص والجمع بينها واقتباس الأحكام منها بقدر المستطاع، لتكون تلك الطريقة منزلة دنيا

بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1988م، ص162.

(9) القيرواني، أبو عبد الله محمد بن أبي زيد. **النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات**. تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1999م، ج1، ص11.

تهيّئ الطالب إلى ما بعدها من المنازل الأكثر عمقاً وتفصيلاً.

أما في نظر الشيخ ابن أبي زيد، فإن المتفق عليه، هو ما اختاره نقاد المذهب من الأقوال المعتمدة، فَيَلْتَزِمها الطالب إذا كان دون مستوى النظر في الاختلاف.

والمستند الذي أعتمد عليه في هذا الرأي، هو أن الطالب إذا ابتدأ دراسته مقلِّداً، فإنه من الصعوبة بمكان أن يُنْهِيَها مُجتهداً، وسأترك تفصيل ذلك إلى حين معالجة طرائق التدريس.

بناءً على ما سبق، فإنه ينبغي أن يتحرّر الدرس الفقهي من المذهبية المنغلقة، وذلك من خلال دراسة المذاهب جميعها على قدم المساواة، وإعطاء القيمة العلمية للأقوال ذات الأدلة القوية، أما الأقوال الضعيفة والمتجاوزة، فينبغي إهمالها ولو كانت من المذهب السائد في البلد، لأنها ستصبح إرهاقاً زائداً للطالب. والمطلوب منه ليس معرفة كل ما قيل سابقاً ولكن أقوى ما قيل، ودليل القول، لتترسخ له ملكة الاستدلال وقوة النظر الفقهي. ويقتصر الطالب على موضع الفائدة وما فيه اشتغال ذاتي له، أما كثرة النقول والشواهد والتبحّر في التعريفات وتفصيل الأقوال بغير تمحيص بين الضعيف والقوي، فلا فائدة فيه.

ماذا يضرّ طالب الفقه لو لم يعرف تعريف النكاح عند ابن عرفة، واختلاف العلماء في شرحه والاعتراض عليه، وجنّب نفسه الخوض في حيثيات معرفية لا طائل تحتها، ونفذ إلى المقصد من دراسته الفقهية. خذ مثلاً هذا المقطع من كتاب «شرح حدود» ابن عرفة، لتعلم أنه ليس كل ما يوجد في كتب السابقين يصحّ أن يُقحم في الدرس الفقهي اليوم، «قال الشيخ رضي الله عنه ونفع به: النكاح عقد على مجرد متعة التلذذ بآدمية، غير موجب قيمتها ببيّنة قبلَه، غير عالم عاقدها حرمتها إن حرّمها الكتاب على المشهور أو الإجماع على الآخر. هذا حده رحمه الله ونفع به ورضي عنه وقد ردّ على ابن بشير حدّه، وردّه جلي طرداً وعكساً، لأنه قال في حدّه: عقد على العضو بعوض، هذا لا شك في نقضه طرداً ببعض صور الزنا وصادقية الحدّ عليه.

قال: وعكسه يبطل بالنكاح الذي عقد على الإصداق، فإنه نكاح. هذا إن أراد أن يحدّ الصحيح والفاسد، وإن أراد الصحيح فقد بطل طرده بنكاح المتعة، وكثير من الصور الفاسدة، ثم نقل عن الشيخ ابن عبد السلام رحمه الله أنه استعذر عن ابن الحاجب في كونه لم يذكر حده بأنه ذكر أركانه، قال: لأنه لا معنى للحدّ إلا ذكر أركانه، وقد ذكرها»[10].

وقد ذكرت هذا المثال بالخصوص، لأنني خلال دراستي لباب النكاح بكلية الشريعة، وجدت أن أستاذ الفقه قد وقف طويلاً عند تعريف النكاح وأدرج هذا التعريف لابن عرفة وما عليه من شروح، وأطال في تلك المقدمات التي لا تزيد في الملكة الفقهية شيئاً، ولا يحصل منها الطالب إلا على أقوال متناثرة يتهيأ بها للامتحان ثم يُهملها بعد ذلك.

«ونحن في عصرنا هذا وفي مختلف بلاد الإسلام نواجه واجباً أساسياً هو صياغة حياتنا القانونية وفقاً لمنهاج الإسلام، والأمر هيّن إذا نظرنا إلى الأحكام التي جاءت بها الشريعة بصورة محكمة قطعية ثابتة لأنها معدودة وواضحة، ولكن الصعوبة في ما تجاوز هذا النطاق؛ إذ يلزم عملية اجتهاد واسعة النطاق شاملة لكل فروع القانون. ونحن في هذا الاجتهاد غير مقيدين بما وصل إليه اجتهاد من سبقنا؛ إذ اجتهادهم قابل للخطأ والصواب، وقد اختلفت آراؤهم حتى مع اتحاد بيئاتهم وأزمانهم بل كان اجتهادهم غير ملزم لهم أنفسهم وبعضهم قد غير رأيه في أكثر من مسألة لسبب أو لآخر... وإنما يُقَيِّدنا في اجتهادنا المنهاج الشرعي؛ أي القواعد الأصولية القطعية التي وردت في كتاب الله وسنة رسوله ﷺ.

غير أن الاجتهاد -هو عملية فنية تستلزم توافر شروط معينة في المجتهد- يحتاج في ما يحتاج إليه الإلمام باجتهاد السابقين ومعرفة الحلول التي توصلوا إليها في كل مسألة ودليل كل رأي، حتى تكون انطلاقة الحاضر والمستقبل

---

(10) الرصاع، أبو عبد الله محمد الأنصاري. **الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية**. تحقيق محمد أبو الأجفان والطاهر المعموري. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1993م، ج1، ص235.

مبنية على دراسة لتجربة السابقين واستفادة من خبراتهم. . .»[11].

ينبغي أن يركّز الدرس الفقهي على دراسة أدلة المذاهب، ويُعمل آليات الترجيح، من أجل أن يُفتّق لدى الطالب القدرة على النقد والتقويم، ولا يقتصر الترجيح على الدراسات الخلافية السابقة، ولكن ينبغي أن يُرافق ذلك كل ما جدّ من أدوات الترجيح كالعلوم الاجتماعية والطبيعية.

2. وظائف الفقه

تستفاد وظائف الفقه، بطريق الإشارة، من لفظة «العملية» الواردة في تعريف الفقه، فأحكام الفقه تتعلق بأفعال المكلفين التي يأتونها بجوارهم، فيخرج منها الاعتقاد والخلق. وبذلك يكون الفقه من ناحية موضوعه، هو منظومة القوانين التي تحكم السلوك البشري حظراً أو إباحة أو تخييراً، وما يقترن بذلك من بيان الشروط والأسباب والكيفيات والأحوال؛ والسلوك البشري، قد ننظر إليه نظراً مفرداً؛ أي عمل الشخص في خاصة نفسه، وقد ننظر إليه نظراً مقيداً بالجماعة التي تسري فيها الأحكام الشرعية، وقد ننظر إليه نظراً مطلقاً؛ أي السلوك الإنساني المجرّد عن التقييد بشخص أو بطائفة. من هذه الأنظار الثلاث يمكن أن نستخلص ثلاث وظائف للفقه:

- الوظيفة الفردية؛ أي مخاطبة الفرد المسلم بالأحكام الفقهية استقلالاً، لينصلح شأنه ويعلم ما يجزئه من فقه لتصح عباداته ومعاملاته وسائر أعماله.
- الوظيفة الاجتماعية؛ أي مخاطبة الأمة المسلمة بفروع الشريعة، لتنتهض بالمقاصد الشرعية بشكل جماعي يكون فيه التعاون على البر والتقوى.
- الوظيفة العالمية؛ أي مخاطبة مطلق الإنسان بفروع الفقه، بوصفها نظاماً سامياً مؤيَّداً بالوحي الإلهي، وموجَّهاً لهداية كل الناس.

---

(11) عطية، جمال الدين. **تراث الفقه الإسلامي ومنهج الاستفادة منه على الصعيدين الإسلامي والعالمي**. بيروت: دار الفتح، 1967م، ص12-13.

والملاحظ أن الفقه الإسلامي قد أولى الوظيفة الفردية اهتماماً كبيراً في طريقة عرض الأحكام، حيث كان اهتمام الفقهاء والمؤلفين منهم خصوصاً، ببيان ما يحتاجه المسلم الفرد من أحكام عملية في مختلف مناشط الحياة، سواء في شؤون العبادة أو المبادلات المالية أو قضايا الأسرة أو أحكام الجنايات. ولعل «مدونة» سحنون خير مثال على ذلك؛ إذ غالب عنايتها بالسؤال عن الأحوال التي تعرض للمسلم والنوازل التي تقع له.

وهذا الاختيار في تنظيم الفقه وعرض مسائله، كان له ما يسوّغه في التاريخ الماضي، حيث كان المقصد الأساسي هو إصلاح الأفراد وتعريفهم حدود الله تعالى وتلبية حاجاتهم من الفتاوى والأقضية، وكان ذلك يفي بالغرض من الفقه، وإلى جانب ذلك تتولى السلطة الحاكمة التطبيق العملي لمقتضيات الشريعة. وبسبب ذلك، انطبع تدريس الفقه بهذه السمة التي تغلب فيها الوظيفة الفردية للفقه الإسلامي.

ويبدو أن الأحوال قد تغيّرت في الزمن المعاصر عمّا كانت عليه سابقاً، «فلمّا كانت الدولة الإسلامية الحديثة متأثرة في كثير من مناطق العالم الإسلامي بالدولة الغربية في انبنائها على العلمانية الفاصلة بين الدين والدولة، فإن ما نشأ عن ذلك من تقصير الدولة في رعاية الشريعة الإسلامية بالإنجاز في كثير من مجالات الحياة، أوقع في النفوس أن التقصير في إنجاز الشريعة جملة هو من مسؤولية الدولة وحدها، وظل كثير من الأفراد والجماعات يتفصّون من مسؤولياتهم الفردية والجماعية في تطبيق الشريعة فيما هو مُناط بعهدتهم من الأحكام. . .والحقيقة أن إنجاز الشريعة في الحياة الاجتماعية لا يتم إلا بجهود جماعية تقوم فيه الأمة بدور هام كما كانت تقوم به في السابق. . .»[12].

يهمّنا في هذا السياق، الدور الذي ينبغي أن تقوم به مؤسسة الجامعة، وما كان في معناها من المعاهد الشرعية والمدارس التي تعنى بتدريس الفقه،

---

(12) النجار، عبد المجيد عمر. **فقه التدين فهماً وتنزيلاً**. ط 2. بيروت: الزيتونة للنشر والتوزيع، 1995م، ص249.

فإن مسؤوليتها في نشر الوعي بضرورة تطبيق مقتضيات الشريعة، وفي تهييء أحكامها للتنزيل على الواقع، آكد وأدعى مما يقع على عاتق ما عداها من المؤسسات والهيئات.

ولأجل القيام بهذه المهمة الجليلة، فإن المطلوب من الدرس الفقهي المعاصر أن يتجاوز صفة الفردية في الوظيفة الفقهية، وأن يركّز على الوظيفتين الأخريين.

أ ـ التركيز على فقه اجتماعي

الصفة الاجتماعية للفقه الإسلامي، خاصية تُمليها ضرورة العصر، لما أشرنا إليه من الحاجة إلى تناول الفقه في سياق يُسهّل تنزّله على قضايا المجتمع المعاصر، وهي قبل ذلك إحدى خواص الدين الإسلامي بشكل عام. إن «الإسلام دين اجتماعي غايته أن يؤدي الإنسان مهمة الخلافة في إطار اجتماعي... فمناسك التعبّد تنطوي على بعد اجتماعي لا تكون خالصة إلا بتحقيقه... أما تشاريع المعاملات فهي في بعدها الاجتماعي أظهر... وبناءً على هذه الحقيقة الأساسية في الإسلام، فإن هذا الدين لا يكون له قيام تنجز فيه تعاليمه إلا في إطار اجتماعي يُحقّق الإنسان بإنجازها في هذا الإطار مهمة الخلافة: ترقية للذات، وتعميراً في الأرض. وهذه خاصية لهذا الدين من بين الأديان»[13].

هذه الطبيعة الاجتماعية للفقه الإسلامي، ينبغي أن تترك آثارها على مستوى الإنجاز التربوي، لما بين طبيعة العلم ومنهج تدريسه من التلازم والتأثير المتبادل. وأوجز أهم الآثار لتلك الخاصية على الدرس الفقهي في ما يلي:

- التأثير على اختيار المادة العلمية للفقه الموجّهة للطلاب، حيث ينبغي أن تكون مرتبطة بقضايا المجتمع، ومؤسسة على إشكالاته واحتياجاته.

---

(13) المرجع السابق، ص221-222.

- التأثير على تنظيم المادة العلمية، خصوصاً ما يتعلق بوضع المقدمات للدروس والمداخل المقصدية للمباحث المدرَّسة، فبدل الاهتمام بالمعرفة الفقهية ومنطقها الداخلي وترابط فروعها، يكون الاهتمام منصبّاً على ارتباط تلك المعرفة بالوضع الاجتماعي، وكيف تؤثر في إصلاح أحواله، وما المصالح المرجوّة من تقرير بعض أحكامها.
- التأثير على طرائق التدريس من حيث الربط بين الجوانب النظرية للدرس الفقهي، والجوانب التطبيقية، تدريباً للطالب على تكييف القضايا الاجتماعية واستصدار الأحكام بشأنها، والقدرة على تطبيق الحكم في محله، فعند تدريس أبواب الزكاة مثلاً، لا يكون الاقتصار على المباحث النظرية كمعرفة شروط الزكاة والأموال التي تخرج منها ومقاديرها، بل لا بد من تعزيز ذلك بالاشتغال العملي كالتدرّب على حساب الزكاة المترتبة على شركة بمواصفات خاصة، ونحو ذلك.
- التأثير على أنشطة البحث والتعلّم الذاتي المرتبط بالفقه، كتوجيه الطلبة إلى إنجاز مواضيع وبحوث تتعلق بدراسة أحوال المجتمع ورصد معطياته، عن طريق التتبّع والملاحظة واستعمال الاستبيانات وما شاكلها من أساليب البحوث الميدانية، ثم ربط النتائج بالدراسة الفقهية، وبذلك تنمى لديهم ملكات التحليل والاستنتاج والتطبيق والتقويم المطلوبة في الدرس الفقهي.
- التأثير على أساليب التقويم، بحيث لا يقف الامتحان عند مستوى قياس جوانب التحصيل المعرفي وحفظ المسائل الفقهية، بل يضيف إلى ذلك اختبار القدرة على ربط الرصيد المعرفي بمتطلبات المجتمع، ومدى التمكّن من تطبيق نتائج الدراسة الفقهية على نماذج وحالات اجتماعية معينة.

إن حضور الصفة الاجتماعية للفقه إبّان حصة الدرس، سيُبْرز المقاصد الشرعية المتوخاة من المباحث الفقهية المدروسة، وسيبين للطلبة الجوانب العملية والنفعية لما تناولوه بالبحث والدراسة من مسائل الفقه.

ب ـ التركيز على فقه عالمي

تعرّض مفهوم الفقه للانحسار والضمور مرات عدّة، وأسهمت عوامل كثيرة في تضييق أفقه، فأول ذلك الانحسار، اقتضته بعض الاعتبارات المدرسية/الأكاديمية، فانتقل من المعنى العام إلى المعنى الاصطلاحي الخاص، الأول كان يعني الفقه في الدين بعمومه وشموله ولا يقتصر على الفقه التشريعي، شمولية يقتضيها شمول مفهوم الدين في الإسلام، وهو ما قد نطلق عليه مصطلح الفقه الحضاري، والفقه التشريعي كيان من كياناته[14].
وإلى هذا المعنى يشير قول الله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا۟ كَآفَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: 122].

ثم انتقل الفقه من هداية عامة للبشرية تبعاً لهداية الإسلام بشكل عام، إلى نظام قانوني لا يعرفه غير المسلمين ولا يتجاوز بلدانهم. هذا التحوّل فرضته أسباب حضارية كالعلاقة بين المسلمين وغيرهم وموازين القوى عند الطرفين.

وزاد التضييق والانكماش مع ازدياد التدهور الحضاري للمسلمين، فأقصي الفقه الإسلامي عن التطبيق وأبدل في أكثر البلاد الإسلامية بالقوانين الوضعية، فأصبح منحصراً في بطون الكتب وفي المراكز العلمية التي تتولى تدريسه، ومن ذلك انتهى إلى أن لا يفهم اصطلاحاته ولا يَتجاوَبُ مع مناخه المعرفي، إلا من تخصص من الطلبة في دراسة العلوم الشرعية، وقليل من هؤلاء من يُحسن التعبير عن مسائله والتصوّر لمباحثه وأحكامه.

إذا كانت حالة الفقه على ما وصفتُ، فإن الدرس الفقهي مَعنيٌّ أصالة وابتداءً برفع الحصار عن المعرفة الفقهية، وإرجاعها إلى طبيعتها المنفتحة على

---

(14) انظر «مقدمة» كتاب: بشير، محمد عثمان. **تكوين الملكة الفقهية**. تقديم عمر عبيد حسنة. سلسلة كتاب الأمة؛ رقم 72. الدوحة: مركز البحوث والدراسات 1999م، ص9.

عموم الإنسان، والشاملة لكل قضاياه -على الأقل السلوكية- ولكل اهتماماته على المستوى التشريعي، فليس من المعقول ولا من المشروع، أن تُدرّس نظريات القانون الوضْعي بوصفها قيماً عالمية -وليس لها من الصفة العالمية إلا ما فرضه التغلّبُ الحضاري والإكراه السياسي- في حين يُدرّس الفقه الإسلامي في الحدود المحلية والتطبيق الفردي. وأسوأ من ذلك عَدّه معطىً تاريخياً لا تعلّق له بالواقع ومعطيات العصر.

ينبغي النظر إلى المعرفة الفقهية على أنها قيمة علمية عامة، لأنها مؤيّدة بالوحي الإلهي المطلق، ومسندة بالأدلة القوية والمنهج السليم. وعليه، فأحكام الفقه ذات طبيعة عالمية وهي خلاص للعالم بأسره من مشاكله العويصة، فيلزم في درس الفقه الالتفات إلى هذه الحقيقة وعدم الذهول عنها في كل أطوار الدرس وفي معطياته ومعارفه، وممّا يُحقّق هذا الغرض في الإنجاز التربوي القضايا الآتية:

- وضع مداخل لدروس الفقه تُطلع الطلبة على الموجات الفكرية العالمية ومقارنتها بالنظرة الشرعية المتزنة، وربط الفقه بجذوره العقدية والمقاصدية ليكون الخطاب الفقهي متسماً بالشمولية والانفتاح على مختلف التخصصات والبيئات الثقافية.
- ربط الفقه بالقضايا العالمية، وإدراج الفقه المقارن بالقوانين الدولية ضمن الدروس. ولا بأس أن يتداول الدرس الفقهي الاصطلاحات القانونية والحقوقية الحديثة استعداداً لمخاطبة مختلف الدوائر الثقافية والعلمية محلياً ودولياً، لكي لا يبقى طالب الفقه محصوراً في دائرة ضيقة لا يفهم خطابه إلا زملاؤه في العلوم الشرعية. ويجدر التنبيه إلى ضرورة ضبط المفاهيم والمصطلحات، حتى لا يقع التجنّي على الحدود والاصطلاحات الفقهية القديمة، وكي لا تُحمَّل معاني لا تليق بها.
- تجديد الأمثلة الفقهية، واستمدادها من المعطيات العالمية المعاصرة، مع تطبيق المقتضيات الفقهية على بعض المشتركات الإنسانية بدَلَ

قصْرِها على القضايا المحلية. فانظر الفارق بين أن نتناول قول النبي ﷺ «المُسْلِمُونَ شُرَكَاءُ فِي ثَلَاثٍ: المَاءِ والكلأ وَالنَّارِ»[15]، على أنه يتضمن فروعاً فقهية تنظم شؤون البادية والعلاقات المالية والاجتماعية في وسط لم يعرف من التَّحضّر إلا أولياته.

وأن تدرسه بوصفه -فوق ما ذُكر- يُحدّد نظاماً عالمياً في استغلال الموارد المائية ومصادر الطاقة والمقدّرات الطبيعية، وما يتعلق بذلك من العلاقات الدولية والقضايا الراهنة. وقس على هذا المثال، ما تتناوله دروس الفقه من فروع ومسائل في مجال أحكام الطهارة والمطعم والمشرب، وعلاقة ذلك بقضايا الصحة ومشكلاتها العالمية، أو أحكام المعاملات المالية، وارتباطها بالتجارة والاقتصاد الوطني أو الدولي. أو أحكام الجنايات وتعلقها بالسِّلم الاجتماعي وقضايا الإجرام الفردي والجماعي والمحلي والدولي، وغير ذلك مما يفترض في الدرس الفقهي أن يعتني به، ويُوجِّه اهتمامات الطلاب إليه.

ثانياً: المرتكزات التربوية (البيداغوجية)

تناول العنوان السابق المواصفات المعرفية للدرس الفقهي؛ أي ما ينبغي أن تتصف به المادة العلمية التي يتلقاها الطلبة لتكون معبّرة عن حقيقة الفقه وطبيعته.

وفي ما يلي أذكر أهم المرتكزات التربوية/البيداغوجية للدرس المنشود، وأقصد بها ما يرتبط بالإعداد للمادة العلمية كي تصبح صالحة للتمرير المعرفي بأحسن الطرق وأكثرها فائدة؛ أي نقلها من معرفة عالمة -كما هي لدى أستاذ الفقه- إلى معرفة متعلَّمَة، وهو ما يسمى في الاصطلاح التربوي بالنقل الديداكتيكي.

---

(15) أخرجه الإمام أحمد في **مسند الأنصار**، أحاديث رجال من أصحاب النبي ﷺ رقم 23471، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، 1998م، ص1713. وأخرجه ابن ماجه في كتاب **الأحكام** تحت رقم 2464 عن أبي هريرة، وتحت رقم 2463 عن ابن عباس وزاد فيه: وثمنه حرام، قال أبو سعيد، يعني الماء الجاري.

فمعلوم من بداهة العمل التربوي، أنه ليس كل ما يعلمه الأستاذ يصلح أن يُلقيه لتلميذه، وليس كل ما يلقيه إليه في مرتبة واحدة، بل منه ما تكون له قيمة معرفية أكبر من غيره، ومنه ما حقه التقديم أو التأخير، وبعضه مستقل عن غيره أو مرتبط به، وبعضه يستلزم مراتب عقلية أعلى مما قد يتطلبه غيره، وهلم جرّاً من الإشكالات التي هي من صميم البحث البيداغوجي.

إن الاختيارات البيداغوجية التي يختارها منهج من مناهج التدريس، تتأسس على الأهداف التي يتوخى تحقيقها، فبعد وضوح الأهداف المطلوبة في تدريس مادة من المواد العلمية، يكون بالتبعية تنظيم المنهج واختيار عناصره ومرتكزاته، ولأجل ذلك سأقف وقفة سريعة عند الأهداف المتعلقة بتدريس الفقه وعلاقتها باختيار المنهاج التربوي، ثم أبرز أهم المواصفات البيداغوجية اللازم توافرها في درس الفقه.

1. الأهداف وعلاقتها باختيار منهاج الفقه

إن الأهداف هي أساس بناء المنهج التربوي؛ أي ماذا نريد من التعليم عموماً أو من تدريس مادة خاصة من المواد في مرحلة من مراحل التدريس؟

ولنا أن نتساءل في مجال دراستنا: ماذا نريد من تدريس الفقه بالجامعات الإسلامية؟ بمختلف أسلاكها حتى نهاية ارتباط الطالب بالتعليم النظامي.

وحقيقة الأهداف أنها تغيير متوقع يحصل في شخصية المتعلم، أو هي ما يُراد حصوله من نمو وتغيير في مقومات شخصية المتعلم. إن التغيير المطلوب قد تتنوّع مجالاته، لذلك يمكن الحديث عن أنواع متعدّدة من الأهداف منها:

- أهداف معرفية، وهي التي تضبط المعرفة وتوجّهها، حيث يُتوقع من الطالب أن يكتسب معرفة معينة بعد اجتيازه مرحلةً دراسية أو سنة، أو حصص دراسية.
- أهداف منهجية؛ أي ضابطة للمنهج الذي يستفيده الطالب من التعليم، كاكتساب القدرة على التحليل والتطبيق أو غيرها من مفردات المنهج العلمي.

- أهداف ضابطة للإنجاز؛ أي تحكم التطبيق العملي المقصود من الدراسة، كأن تكون دراسة الفقه موجّهة لتخريج موثقين أو قضاة أو غير ذلك.

إن التساؤل عن تدريس الفقه هو في حد ذاته سؤال عن مستقبل المعرفة الفقهية، ماذا نريد منها؟ وكيف نريدها أن تكون؟ أي البحث في سيرورة وتطور الفقه. ثم سؤال عن مستقبل الطالب الدارس للفقه، ماذا نريد من دارس الفقه أن ينتج أو يعمل؟ ما هي المهام التي ينبغي أن يشغلها؟ أي بحث في الجانب التطبيقي لعلم الفقه. ومن بين الأهداف التي يمكن تسجيلها بهذا الصدد ما يلي:

- تعليم أساسيات المعرفة الشرعية لإيجاد المسلم الملتزم بدينه في خاصة نفسه.
- تعليم مُجملات المعرفة الفقهية لإيجاد واعظ يبلغ أحكام الشريعة لعموم الناس بأمانة.
- تعليم قدر مهم من المعارف الفقهية المنظمة منطقياً لإيجاد المعلم الكفء الذي ينقل التراث.
- تعليم مجزءات فقهية وظيفية لشغل خطة شرعية متخصصة: توثيق، عدالة، إمامة، حسبة.
- تعليم فقهي واسع ومتكامل لإيجاد الفقيه المجتهد الذي له علم رصين بالتراث والواقع، وقدرة على تكييف الوقائع شرعياً: المفتي - القاضي- العالم.

أيّ هدف من هذه الأهداف نؤسّس عليه المنهج التربوي الخاص بتدريس الفقه في الجامعة؟ مع ملاحظة أن بين هذه الأهداف عموماً وخصوصاً، فقد يشمل هدف واحد بعض الأهداف الأخرى كشأن الهدف الخامس، وقد يكون أحد الأهداف خاصاً مستقلاً عن غيره كشأن الهدف الأول.

أرى -والله أعلم- أن أنسب الأهداف بالتعليم الفقهي الجامعي، هو الهدف الخامس، لأن التدريس الجامعي أرقى مستوى للتعليم، ولأنه يتمتع

بالضبط الأكاديمي، ثم إنه إذا لم ينتهض التدريس الجامعي بمهمة تخريج المجتهدين، فإلى أي جهة سيُعهد بذلك؟

«إذا كان طالب المعرفة من العامة الذين يريدون عرفان حكم من الأحكام [فلا بأس بالتقليد لأنه لا يملك الاجتهاد أو الترجيح]، أما الذين يريدون أن يكونوا فقهاء فأقل درجاتهم أن يعرفوا من أين أخذ إمامهم الحكم، ويزيدهم علماً إذا عرفوا رأي مخالفه وكيف استنبط، فإذا رقيت معارفهم فما الذي يجعلهم أقلّ من سلفهم الذين كانوا يختارون لأنفسهم من الأقوال التي قالها رجال المذهب الذي يقلدونه. وإن وقوف الدرجة الفقهية عند هذا المركز الذي رضيه جمهور العلماء يدعو حتماً إلى ضعف القانون الشرعي لأن العالِمين به لا فكر لهم ولا رأي وهو ما نرى الآثار كل يوم تشهد بتحقيقه»[16].

إن المباحث اللاحقة في هذه الدراسة مُسطَّرة على أساس الهدف الخامس المذكور، ومنصرفة إلى تحقيق هذا الهدف الأسمى في التدريس الفقهي، وإذا كانت هنالك مؤسسة علمية، غير الجامعة، تعنى بهذا الهدف، فإنها مقصودة بهذه الدراسة أصالة.

تتنوّع المناهج الدراسية، وتختلف عناصرها وأدبياتها وفق الأهداف المرسومة للتدريس، وعموماً يمكن حصر المناهج في ثلاثة اتجاهات رئيسة شائعة، «فهناك اتجاه يجعل من التلميذ محوراً له، وهناك اتجاه آخر يجعل من المعرفة محوراً له، واتجاه ثالث يجعل من المجتمع محوراً له. والمقصود بذلك هو أن الاتجاه الأول يجعل من المتعلم وإمكاناته وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، بل ويظهر هذا أيضاً في أسلوب تنفيذ المنهج. والاتجاه الثاني يجعل من المعرفة شيئاً له مكانة خاصة، فهي من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه غاية الغايات... ومن هذا المنظور تُوجّه كل الإمكانات لنقل المعارف من الكتب إلى عقول التلاميذ

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

بصورة نمطية، وكلما اقترب ما يوجد في عقول الأبناء من مستوى التطابق مع ما يوجد في أمهات الكتب، كان ذلك علامة على نجاح المعلم. . . والاتجاه الثالث هو الذي يتخذ المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وما يقترن به من تغيرات وما يواجهه من مشكلات محوراً له. . .»[17].

يمكن القول إن هذه الاتجاهات في المنهج التربوي تتعلق بالتعليم ما قبل الجامعي، وهي لا تتعلق بمادة دراسية بخصوصها، بل بمجموع ما يعالجه التلميذ من مواد وعلوم وأنشطة معرفية، ولكن لا يختلف الأمر كثيراً بالنسبة إلى التدريس الجامعي، حيث نستفيد من هذه الاتجاهات بقدر الفائدة في موضوعنا مع مراعاة أنني أخص مادة الفقه بالحديث.

إن إصدار أحكام قيّمة على هذه الاتجاهات الثلاثة، وتفضيل بعضها على بعض، لا يتأتّى إلا في ضوء الأهداف المراد تحقيقها، وإذا كنت قد بيّنت سابقاً أن الهدف الأساسي من الدراسة الفقهية الجامعية هو تحصيل درجة الاجتهاد الفقهي؛ أي الإقدار على النظر الفقهي المستقل من خلال منهج علمي واضح يستثمر معارف وخبرات كثيرة ويحسن ربط العلاقات بين العناصر المختلفة التي سبق أن بيّنا بعضها، فإن الأنسب بعلم الفقه أن يستمد منهجه الدراسي من الاتجاهات الثلاثة كلها بأقدار متفاوتة:

- يأخذ من الاتجاه الذي يتخذ المتعلم محوراً له، لأن المحتوى الدراسي الفقهي ينبغي أن يُراعي قدرة المتعلم العقلية وقابلياته وإمكاناته. كما يعمل على تنميتها وتفعيل الملكات الذهنية العليا لديه كالقدرة على التفسير والاستنتاج والتطبيق والتقويم، وينبغي أن يتدرج البرنامج عبر السنوات مراعياً التدرج في حصول هذه الملكات لدى المتعلم. وهذا الاتجاه يُناسب ما شرحناه من العلاقة بين النص الشرعي والعقل البشري.

---

(17) اللقاني، أحمد حسين. **المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات**. القاهرة: عالم الكتب، 1995م، ص7-8. وانظر أيضاً: هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. ط 7. عمّان: دار الفكر، 1999م، ص29.

- يأخذ من الاتجاه الذي يتخذ المعرفة محوراً له، لأن المتعلم ينبغي أن يستحضر قسطاً وافراً من الأحكام الفقهية الجاهزة سلفاً، ويستطيع بعد ذلك إدراك المنطق الداخلي للفقه الموروث ويعرف قضاياه وتقسيماته واصطلاحاته، ومن ثم يتمكن من المقارنة بين مختلف الأقوال الفقهية ويعتمد آليات الترجيح، بعدما يكون قد تمكن من فهم المعرفة الموجهة له وحفظ مسائلها المفردة.
- يأخذ من الاتجاه الذي يتخذ المجتمع محوراً له، لأن طالب الفقه ينبغي له أن يرتبط بفقه مرحلته فتكون له القدرة على الرصد الاجتماعي الدقيق وتحليل الوقائع الاجتماعية، وتكييفها بمنطق الشريعة، ويتدرّب على اجتهاد التنزيل، فيكون تفقهه نظرياً وعملياً في الوقت ذاته. وهذا الاتجاه يناسب خدمة العلاقة بين العقل والواقع.

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج أمر نسبي، يتعلق من جهة بالعلم المُدرَّس وبمنهج البحث فيه، فيؤثر فيهما ويتأثر بهما، ويتعلق من جهة أخرى بتغير نظام الحياة الاجتماعية عموماً، ما يقتضي تجديد المنهج مرة بعد مرة وفق الحاجات والمطالب الحاضرة. وقد نبه ابن عاشور إلى هذا الأمر واستغرب صنيع أولئك الذين يبغون الثبات في أمر شأنه التغيّر الدائم، قال: «إذا فحصنا أسباب تأخر التعليم وجدناها نوعين: نوعاً يرجع إلى الأسباب العامة التي قضت بتأخر المسلمين... ونوعاً يرجع إلى تغيّر نظام الحياة الاجتماعية في أنحاء العالم تغيّراً استدعى تبدل الأفكار والأغراض والقيم العقلية. وهذا التغيير قد استدعى تغيّر أساليب التعليم ومقادير العلوم المطلوبة، وقيمة كفاءة المتعلمين لحاجات زمانهم، كل ذلك نشأ نشأً سريعاً وسار سيراً فسيحاً، والمسلمون وخاصة أهل العلوم الإسلامية في سُبات عميق حال دونهم ودون إصلاح برامج تعاليمهم. ومن العجيب أن من يشعر منهم بخلل الأحوال وخطر التزام المسير على النهج المتبع فيدعوه نصحه إلى إيقاظهم، يجد قبل كل شيء طوائف تنسبُه إلى سُوء المقصد، وتناظره بأن هذا النهج قد أوصل أسلافنا إلى أعلى مرتقى من النجاح وأنه قد أنجب أساطين للعلم طبقت شهرتهم الآفاق، وربما روّجوا بهذه المقدمات الخطابية أو السفسطائية قناعة

في أنفسهم وإقناعاً للدهماء، وكلهم غافلون أو متغافلون عن اختلاف العصور والأجيال ذلك الاختلاف الذي تغيّرت به الأساليب»[18].

وسأتناول في الفصل العاشر -في أثناء الحديث عن مداخل تدريس الفقه- كيف تتم الاستفادة من تنوع اتجاهات المنهج التربوي في تنظيم الدرس الفقهي وتنويع طرائقه بحسب المستويات التعليمية، وبحسب نماء مدارك الطلبة.

2. أهم المواصفات البيداغوجية في درس الفقه

ينبغي أن يتصف الدرس الفقهي بمجموعة من المواصفات البيداغوجية التي تجعله ناجحاً ومحقّقاً للأهداف المرسومة سلفاً، مع اقتصاد في الجهد واستثمار جيد للوقت، وبغير هذه المواصفات يكون التعليم متروكاً للصدف والاحتمالات، وقد تعوقه الاختلالات والنقائص عن تحقيق المراد، أو قد يحقّقه بعد زمن طويل وهَدْرٍ كبير للأوقات والجهود.

أ ـ التركيز على وظيفية المعرفة

أي أن يُقتصر في الدرس الفقهي على المعارف التي تؤدي وظائف معلومة لدى الأستاذ ومطلوبة لديه، فيتجنب الدرس الحواشي والهوامش والاستطرادات التي لا طائل تحتها، مثل كثرة التعريفات اللغوية والاصطلاحية، والأمثلة المنغلقة والمتقادمة، والأقوال المتهافتة، والخلافات اللفظية، وكثرة المؤلفات والأعلام والتراجم بغير فائدة محققة.

ولا يكون ذلك إلا إذا صمّم الأستاذ الدرس الفقهيّ على أساس هدف عام يكون واضحاً تماماً، وتكون كل مراحل الدرس وإجراءاته مؤدية إلى خدمة ذلك الهدف. وعليه، يكون الدرس مبنياً بشكل منطقي تُعطى فيه الأسبقية للهدف المراد ثم المادة المعرفية ويعقب ذلك الإجراءات التنفيذية.

«فأما العلوم التي هي مقاصد، فلا حرج في توسعة الكلام فيها وتفريع

(18) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص114-115.

المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار فإن ذلك يزيد طالبها تمكّناً في ملكته وإيضاحاً لمعانيها المقصودة. وأما العلوم التي هي آلةٌ لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها، فلا ينبغي أن يُنظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط ولا يُوسَّعُ فيها الكلام ولا تُفرَّعُ المسائل، لأن ذلك مُخرِج لها عن المقصود... وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها، مع أن شأنها أهم والعُمر يقصُر عن تحصيل الجميع... فإذا قطعُوا العُمر في تحصيل الوسائل، فمتى يظفرون بالمقاصد؟ فلهذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها وينبّهُوا المتعلم على الغرض منها ويقفوا به عنده. فمن نزعت به همتُه بعد ذلك إلى شيء من التوغل فلْيَرق له ما شاء من المراقي صعباً أو سهلاً، وكلٌّ ميسَّرٌ لما خُلِقَ له»[19].

وينبغي التركيز على المعارف التي تُكسب طالب الفقه القدرة على التحليل والتطبيق والنقد، والتي تكلفه اشتغالاً ذاتياً، حيث يكون مشاركاً في العملية الفقهية، وليس مجرّد متلقٍّ سلبي لمعلومات سابقة.

ب ـ التركيز على تراكمية المعرفة

لا تحصل الملكة التامة في الفقه إلا بعد تراكمات معرفية كبيرة، وارتقاء في التمكن المنهجي. ومراكمة المعارف يمكن النظر إليها من زاويتين:

الأولى، مراكمة المعلومات الفقهية ذاتها، حيث تتوسع معارف طالب الفقه ومحفوظاته من المسائل والأحكام والقواعد والاصطلاحات، ويلزم في هذا المقام الالتفات إلى حُسن الاستفادة من الترقي المعرفي، وذلك من خلال الانتباه إلى القضايا الآتية:

- حُسن توزيع مباحث الفقه على السنوات الدراسية بصورة متكافئة، ليطلع المتعلم على أكثر مسائل الفقه، فلا يتخرّج في نهاية الطلب

(19) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق. ص537.

وهو لم يتعرّض مُطلقاً لبعض الأبواب.

- الاهتمام بالمنطق الذي على أساسه يكون الترقي المعرفي؛ أي لماذا تُقدَّم بعض المباحث في أولى سنوات الدراسة وتؤخّر غيرها إلى العام النهائي أو الذي قبله؟ فقد يكون المنطق الضابط لذلك هو صعوبة المباحث الفقهية أو يُسرها، كما لو قارنّا بين فقه العبادات وفقه المعاملات المالية، فإن المتأخر منهما أصعب وأعقد في مسائله، لارتباطه بصور المبادلات الواقعية وهي كثيرة ومتجدّدة، ولأن الاجتهاد فيها يحتل مكانة مرموقة.

وقد يكون الباعث على التقديم والتأخير، هو مراعاة المنازل العقلية للطلاب، فتقدّم المباحث الفقهية التي يغلُبُ فيها الاشتغال الذهني الأدنى، وتؤخر التي تتطلّب اقتداراً منهجياً وذكاءً لا يحصل إلا بالممارسة وطول التمرين.

- تجاوز المختارات الفقهية التي لا يكون الترابط بينها وثيقاً ولا يفضي بعضها إلى بعض، فلا يحسُن مثلاً أن يدرس الطالب في سنة دراسية واحدة بعض المباحث من فقه الصلاة، ثم ينتقل إلى أبواب من البيع ويُعرّج على مسائل من فقه المناكحات؛ فإن ذلك لا يخدم قضية التراكم المعرفي الموصل في آخر المطاف إلى قوة الملكة الفقهية وحضور البديهة في العلم.

الزاوية **الثانية**، التي يمكن النظر منها إلى قضية مراكمة المعارف، تتناول التأليف بين المواد العلمية المختلفة وبناء بعضها على بعض، وذلك من أجل درء الهوة بين الفقه وباقي العلوم الشرعية أو العقلية، فمن خلال تراكم النتائج المستفادة من كل العلوم المرتبطة بالفقه يتمكن الطالب من اقتباس الأحكام وفق خطوات منهجية مدروسة توحّد بين مختلف المواد المدرَّسة. وعلى سبيل المثال، فقد «تقدَّمت الدراسات الاجتماعية في الوقت الحاضر تقدّماً هائلاً في أساليب الدراسة، كالإحصاءات والاستبيانات وقدَّمَتْ أنماطاً من التحليل الكمي والنوعي يساعد على تفهّم الواقع أو المشكلة تفهّماً سليماً، وفي ضوء ذلك، تعرف الأسباب وتقدّم النتائج والحلول... كل هذا وغيره مهمّ جداً في

البحث الفقهي المعاصر لتكون الدراسة صادقة وشاملة، والأحكام أكثر انسجاماً وتطابقاً مع الواقع»[20].

تراكم المعارف من خارج الفقه، ينبغي أن يُخضَع لضابطين مهمين، أوّلهما، الاقتصار على موضع الحاجة من المعرفة الخارجية المستقدمة للاستثمار في الفقه. وثانيهما، الاهتمام بالتنسيق بين المعارف ليقع التعاون بينها والتكامل بين مفرداتها في بلوغ الكفايات المرجوة من الطالب.

ج ـ التركيز على الإنتاجية

بعد اختيار المعلومات والمضامين بحسب وظيفتها في الدرس الفقهي، والوصل بين العلوم والمعارف، ومراعاة البناء التصاعدي والتراكمي للمعرفة الفقهية، ينبغي التركيز على مسألة الإنتاجية؛ وأقصد بها أن يستعدّ الطالب في مختلف المراحل الدراسية للإنتاج المعرفي وليس للاستقبال المحض وتخزين المعلومات. ويلزم لذلك أن يلامس الدرس الفقهي مختلف المراقي للاشتغال الذهني بدءاً بالفهم والحفظ، ثم التحليل فالتطبيق والتركيب، وصولاً إلى النقد والتقويم، ولا يكون ذلك إلا إذا كان المنهج واضحاً يتشربه الطالب منذ البداية ويمضي على منواله في مسيرة تفقّهه.

وهناك بعض الطرق البيداغوجية التي قعّدها التربويون من أجل تفعيل العملية التعليمية-التعلمية، من خلال تشغيل الطالب وشحذ ذهنه، ليكون مشاركاً في جميع أطوار الدرس. من أبرز تلك الطرق، طريقة المشروع وسأرجئ الحديث عنها إلى الفصل اللاحق.

---

(20) سليمان، عبد الوهاب إبراهيم. **منهج البحث في الفقه الإسلامي-خصائصه ونواقصه ـ**. ط 2. بيروت: دار ابن حزم؛ مكة المكرمة: المكتبة المكية، 2000م، ص98.

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 المقرّر 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، ص22-23.

الحاجة مُلحَّة إلى بناء منهاج تربوي يتدارك النقائص، أو بالأحرى تطوير المنهاج بصفة مستمرّة، لأنه موجود على كل حال. وتطويره يقتضي النظر إلى عناصره منْفردة 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، تتجلّى 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 المبحثين الآتيين 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: مقاربة نسقية**. وجدة: مطبوعات الهلال، 2003م، ص27.

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 يتخبّط في اختيار المواضيع المدرّسة، ويفضي بالطالب إلى التّيه بين التفاصيل والجزئيات من دون إدراك لمراتبها وأولويات 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 التآليف 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 ـ ضوابط اختيار البرنامج

من أجل الوفاء بمقاصد التفقّه المتقدِّم ذكره، تلزم مراعاة بعض الضوابط عند تسطير برنامج الفقه، وأستعرض في ما يلي مجموعة منها تَتَّسم بالتفصيل بعدما تمت الإشارة إلى الضوابط الكبرى في ما اصطلحنا على تسميته بـ المرتكزات المعرفية والبيداغوجية.

- تنويع الاختيارات لتغطية كل المنازل العقلية، حيث ينبغي أن يستمدّ البرنامج من المؤلفات التي تركّز 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، ص172.

وقضاياه للرفع من مستوى النقد والابتكار والتنزيل للأحكام.

- التزام المراجع التي تنص على الأدلة عند إيراد الأحكام، أما الفقه المجرّد 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 مجرّد معرفة نظرية لا علاقة لها بدرس الفقه، بل ينبغي دمجها في المحتوى المعرفي من أجل تخريج العلماء الذين يقدّرون المصالح المرسلة، 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 صِرفاً. 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،... وحَصَّل طِلْبَتَه في أقل الأزمان»[5].

---

(4) الريسوني، أحمد. **نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي**. الرباط: دار الأمان، 2003م، ص269.

(5) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. **أنوار البروق في أنواء الفروق**. بيروت: عالم الكتب، د.ت.، ج1، ص3.

- 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 تذكي 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 ـ 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، ويُضيِّق 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 المُعِينة كفقه 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 تحصَّل 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 تركّز على استيعاب الفروع الفقهية، وعلى حُسن تنظيمها في الأبواب والفصول، مع الشرح المستفيض والبيان الشافي للأحكام والمسائل والاصطلاحات. يدخل في هذا الصنف كتب السماعات، والموسوعات الفقهية، وكتب الشروح الموضوعة على السماعات، والشروح والحواشي الموضوعة على المتون المختصرة. القاسم المشترك بين تلك المدونات -بالرغم من اختلاف مناهجها ومراتبها- أنها تُعطي الأولوية للكم المعرفي، فتعتني بتكثير المعلومات الفقهية وتنظيمها والربط بين أجزائها من أجل عرض نتائج الفقه بشكل منطقي ابتداءً من الكتب الكبرى ككتب العبادات والمعاملات والمناكحات والجنايات، ثم الأبواب كالصلاة والزكاة والبيع، ثم الفصول والمباحث كصلاة الجمعة وزكاة الفطر وبيوع الغَرَر. وهكذا تتدرّج من الكليات إلى الجزئيات ومن العموميات إلى التفصيلات.

وأقدِّر 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 تُسعف 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، وتبيّن ما استغلق من المسائل والاصطلاحات، وبعضها تربط الحكم بدليله الشرعي، وتنسب الاجتهاد لصاحبه.

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

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

الاعتبار الخامس؛ أنها في الغالب -أو في النماذج الجيّدة 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، ج1، ص34.

جمعها، فإنه لا يوفيها حقها جميعاً على درجة واحدة، لذلك فإن تنويع 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 حواشيَ موضوعة على المختصرات، وما كان منها متضمناً للأدلة الشرعية أولى مما عَرِي عنها، والكتب التي تورد اجتهادات المذاهب مقدّمة على متَّحدة المذهب.

من الكتب الجيّدة في هذا الصنف على سبيل التمثيل «المقدّمات الممهّدات» لابن رشد الجد، و«الذخيرة» لشهاب الدين القرافي.

الصِّنف 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 تستمده من الأصول الشرعية. خاصية كتب هذا الصنف، أنها لا تعتني 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 تعتنِ بتفسير آيات الأحكام وأحاديثها أصالة، ولكنها لكثرة إيرادها للنصوص وبيانها لطرق استثمارها في استخراج الأحكام الشرعية، ولإعمالِها لقواعد الأصول بكثرة، فإنه بوسعنا ضمها إليه بطريق التوسُّع 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 اطّلع قبلها على الفروع الكثيرة وتمرّس 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، تنويع 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 ألّفه العلماء كل في مجال بروزه وتقدّمه. 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 «المحلّى» لابن حزم وكتاب «المغني» للشيخ موفق الدين، قلتُ: لقد صدق الشيخ عز الدين، وثالثهما «السنن الكبرى» للبيهقي، ورابعهما «التمهيد» لابن عبد البر، فمن حصّل هذه الدواوين كان من أذكياء 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 الأرناؤوط 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.

الصنف 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 يُركّز 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 وقيمته في الإنجاز، يبقى قليل الفائدة وضعيف التأثير، بل متنكباً 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 والمشابهة، ثم استثمار القواعد الأصولية في تحليل النص واستخراج الحكم منه إن وجد أو الاجتهاد انطلاقاً من المصالح المرسلة ومن عمومات النصوص والمقاصد العامة للشريعة، 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 بُعداً عملياً في التفّقه 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 الجد، و«مذاهب الحكام في نوازل الأحكام» للقاضي عياض، «والمعيار المُعْرِب» 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 عالجناها 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 غضاً 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 المحصّلات السابقة نظراً إلى اعتنائهم بالمقرّر الحالي وإهمالهم للسَّالف.

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، يَنبغي الاستفادة منها بقدر الفائدة والحاجة، حيث يُستبعد في أثناء اختيار البرنامج ما قلَّت فائدته أو انعدمت في الوقت المعاصر، ويُبقى على ما يُلبّي مطالب الإنجاز المعاصر. إن فقه التوثيق مثلاً مرتبط باللغة وبفنون الكتابة وبالشروط 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 قررناه في شأن فقه الوثائق يقال في تدريس أحكام القضاء؛ أي يكتفى منها بأصوله وأمهات 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 مجرّد اختيارات غير واعية، أو تتبّعاً 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 يعُدّه بعضهم عنصراً مدمجاً في المحتوى التعليمي، وهو الاختيار الذي سِرْت عليه في أثناء وصف المناهج الدراسية التراثية.

إن تنظيم البرنامج، هو محاولة للجواب عن السؤال الآتي:

كيف يمكن تنظيم المادة العلمية المدرَّسة تنظيماً وظيفياً ونفسياً/ سيكولوجياً، يُحقِّقُ تدرّجاً متماسكاً في التعليم، ويُوازن بين المنطق العلمي للمادة وما نرجو تحقيقه من تعلمها؟

هذا السؤال يلفت انتباهنا إلى أن تنظيم أي مادة علمية وتهييئها لتصبح مَعْرِفَةً متَعَلَّمَة 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 يتّبع نظام التأليف، فحفظ المتن وتعقّبه 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 تلقّي الفقه بالعبادات، فالمعاملات المالية، ثم فقه الأسرة، وبعدها الجنايات، 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 وتفتّق الذهن، فيحتاج رعاية خاصة وتكييفاً للبرنامج وفق حالته.

أما في حق الطالب الجامعي، فالضرر أقلّ، 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: أحبدو، ميلود. «مقومات المنهاج التعليمي: نحو تصور نسقي لمناهج تعليم قواعداللغة»، 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 ـ 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 تحدّدها 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 يُحسِن الوصلَ بين العلوم يبقى تعامله معها محكوماً بالتجزيء 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 وتجنُّب الأفعال التي تفيد الشقاء، والمعرفةُ بهذه الأفعال هي التي تسمى العلمَ 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، تنظيماً منطقياً 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.، ص54.

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 مدَاخل منهجية، منذ بدايات الطلب الفقهي، فقد «درج الفقهاء على الكتابة في المسائل الفقهية مصنَّفة 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 مطّرِداً 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 ين المذاهب الفقهية، وبينها وبين القوانين الوضعية.

يمكن تقسيم الأحكام الشرعية تبعاً لموضوعاتها، وقد حصرها بعضهم في 12 قسماً 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؛ عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2003م، ص221-222. ويقصد عطية بالنظرية العامة للشريعة ذلك التصور العام الذي يوضّح الخطوط العريضة للشريعة الإسلامية كنظام قانوني وحقوقي، 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 توسِّع 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 تكثر 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، فحقُّه 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 تكثر الحاجة إليه، ثم أحكام الأسرة»» وهكذا.

ب ـ بعض الاعتبارات السيكولوجية

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

(12) المرجع السابق، ص186-188.

وتقرير الأحكام الفقهية المناسبة لها. تخضع هذه البرامج الجزئية لتراتبية ونوع من الترقي في المستوى الدراسي، وكذا في التمكن من المنهج الفقهي، وهذا التنظيم تابع لتراتبية المنازل العقلية المتقدِّم 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، أملتها اعتبارات سيكولوجية، حيث تم النظر إلى التكوين العقلي للطالب 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 قسمَي العبادات والمعاملات من زاوية نظر سيكولوجية، فإننا سنقدّم العبادات في البرنامج، لأنها كثيرة الارتباط بالأثر، وأكثر أحكامها مفصَّلة 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 لدرسٍ 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].

مَفَاد القاعدة التربوية المشار إليها، أن طرق التدريس متعدّدة، وأنها خاضعة للتقدير النسْبي؛ أي إنها تتأرجح بين المناسبة للأهداف المتوخاة أو عدم مناسبتها. ومعيار 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 ـ 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 برمّته...[14].

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

---

(13) انظر: هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. ط7. عمّان: 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 بتنبيه 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) يَقصِد 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. ويَقصِد 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، ص377-378.

فيتلقى الفقه من المصادر، هذا حُلم 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 تلقّي أصول المذهب... ثم دراسة أدلة المذهب... ثم المقارنة بالمذاهب الأخرى... وحينئذ يأتي دور دراسة كتب أحاديث الأحكام وتفاسير الأحكام حيث يمكن أن يستفيد المتفقه من دراستها وخوض غمارها ولُجَجِها، 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 ثَم 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، ج1، ص3-5.

(18) بشير، محمد عثمان. **تكوين الملكة الفقهية**. سلسلة كتاب الأمة؛ رقم 72. الدوحة: مركز البحوث والدراسات، 1999م، ص141.

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 مواضع مختلفة من «المقدمة»- عن التدريج 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 الاقتصار على مذهب واحد عند بداية الطلب؛ الاتفاق على الانطلاق من حفظ كتاب مختصر؛ الاتفاق على التدرّج 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 مقرّر 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 الفكاك 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، ص85.

علاقة الطالب المبتدئ بأستاذه على العلاقة بين المقلّد والعالم المجتهد، يقول: «قال بعض المشايخ إن الإمام لمن التزم تقليد مذهبه كالنبي عليه السلام مع أمته، لا يحلّ له مخالفته... وكذلك يلزم هذا طالبَ العلم في بدايته في درس ما أَصَّلَه الأعلم من هؤلاء وفرَّعَهُ، وحِفْظِه ما أَلَّفَهُ وجَمَعَهُ والاهتداءِ بنظره في ذلك، والميلِ 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 المؤسَّس 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 يلخّص آراء المذهب؛ إذ لو ابتدأ الطالب مسيرته العلمية مقلّداً، كيف ينتهي مُجتهداً؟! إن جواب القاضي عياض ومن يُشاطره 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 الترقي المنهجي، وحصروا التعليم والتعلّم 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 تدرّب على الاجتهاد منذ البدء، وتُلقّن الطالب منهج التفقّه في الوقت ذاته الذي يتلقى فيه معرفة الفقه، فإن الحصيلة لن تكون إلا فقهاً تقليدياً لا اجتهاد فيه، ولن يتقدم المنتهي على المبتدئ إلا بكثرة محفوظاته الفقهية وسَعة 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، ج1، ص30.

الثانية، أنهم نظروا إلى الاجتهاد بحسبانه درجة واحدة، وصِفَةَ كَمَالٍ لا تحصُل 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 بنموّه، 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 وتوجيهُه إلى التقليد المحض، لأنه بتعطيلها لن يستطيع المرور إلى الدرجة التي تليها. ولنضرب لذلك مثالاً؛ إن الطالب عند ابتداء التفقه، مهما تضاءل إدراكه وقلّ مُستواه المعرفي، فإنه لا يعدم درجة من الاجتهاد العقلي تُمكِّنُه من تدبّر بعض الآيات القرآنية، واستخراج جملة من الأحكام الظاهرة منها، على وفق استطاعته اللغوية، كأن يستخلص فرائض الوضوء من قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى ٱلْمَرَافِقِ وَٱمْسَحُواْ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ﴾ [المائدة: 6]، وما غاب عنه منها يُعينُه الأستاذ في إدراكه، بأن يُوفّر له شروط كسب المعرفة بصفة ذاتية وبإعمال للعقل والنظر، وقد يُلقِّنُه 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 داعٍ إلى اللجوء للتقليد المحض، وتعطيل درجات الاجتهاد، كأن يُلزم حفظ قول الناظم[21]:

فَرائضُ الوُضوء سَبْعٌ وهيَ دَلْكٌ وفَوْرٌ، نِيةٌ في بَدْئِهِ
وغَسْلُ وَجهٍ، غَسْلُهُ اليَدَينِ ومسْحُ رَأْسٍ، غَسْلُهُ الرجْلَينِ

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

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

ثم إن ما استنتجه 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 صَرَّح ابن خلدون غير ما مرّة بإنكاره لطريقة المختصرات، بنظرة نقدية فائقة، قال: «وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطوّلة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ... وهو فساد في التعليم وفيه 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 يعدُو أن يكون سبباً من أسباب تذكّر 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، وتمرّن عليه في مجالس الدرس مراراً.

ب ـ 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 التفقّه، إبداع أشكال من التدريس تُحقِّق فكرة وحدة المعرفة وتكاملها. يمكن أن نطلق على الطرق التي تنتهض بهذا المطلب،

(22) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق، ص533.

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

لقد حاول علماء التربية إيجاد سُبُل الوصل بين العلوم خلال حصة الدّرس، ليس بمجرّد 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 عَرَضِيّاً، 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 نواحٍ 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 العَرَضي؛ إذ إنها تتطلب تنظيماً 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 تتميّز 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 وقيمته 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 معيّن، 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 الإفادة من

---

(23) اللقاني، **المنهج**. مرجع سابق. ص221-225.

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

من الأمثلة البارزة على طريقة التكامل، أن فقه الأسرة له ارتباط كبير بقضايا المجتمع والتحولات الطارئة عليه، وهذه تحتاج بحثاً اجتماعياً ورصداً دقيقاً يُمكّن من تفسير الواقع وتوقّع 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 تعلّق بعلم الاقتصاد، أحالهم النظام التربوي على المتخصصين في هذا المجال العلمي، للتزوّد منه بما يخدم التفقّه ويؤسّسُه على أركان متينة، وقس على هذا باقي الأبواب الفقهية.

بإزاء الطرق الهادفة إلى تحقيق الوحدة بين الفقه والمعارف العلمية الأخرى، يجدُر الحديث عن طرق التدريس التي تتوخّى نقل المعرفة إلى المتعلم وترقية ملكاته، سواءً 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 يجمُد 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 والاقتدار 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 التعلُّم، فلكل طرف معايير خاصة يتم على أساسها قياس النجاح.

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

الأستاذ وبمساعدته. 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 تساعدهم في الكشف عن اتجاهاتهم وميولهم واهتماماتهم، والخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها، وعندما يشعر بتركز اهتمامات الطلاب على موضوعٍ 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 يتوزّع الطلاب على هذه المهام، وتتحدّد 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 التدرّب جماعياً.

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

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

---

(24) هندي، وعليان. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. مرجع سابق. ص180-182.

(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، ص172.

وكذا مطالعة الكتب، وكلها تسهم في إثراء الرصيد المعرفي للطالب وتُرقّيه في مدارج التفقّه. وفضيلة التأسّي بالتجارب الناجحة تدعونا في هذا العصر أيضاً، إلى تنويع طرق التدريس تبعاً لتنوّع مجالات الفقه ولطبيعة المحتوى المعرفي لكل درس، وقبل ذلك، تبعاً للأهداف الموجّهة 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 فُتور الهمم لا يُرجى منه كبير فائدة، كما لا يُتَوَقَّع حُصولها ولو تأكّدت العزائم إذا اختل المنهج، غير أن الله تعالى يبارك في المداومة والمرابطة في سبيل التفقّه، فتثمر نتائج طيبة إذا خلصت النية واستفرغ الطالب وُسعه في التعلم. من المسلمات المطّردة 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 الطريقين وأسلمهما لوجهين، الأول: خاصية جعلها الله تعالى بين المعلم والمتعلم يشهدها كل من زاول العلم والعلماء، فكم من مسألة يقرؤها المتعلم في كتاب ويحفظها ويردّدها 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 التقدُّم 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، ص67-68.

وإذا كانت مطالعة الكتب على هذه الدرجة من الأهمية، فإنه يُستحسن في مجالس الدرس الفقهي أن تُخصّص 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 ليتم استثمارها على أفضل الوجوه، وأن تكون مُوجَّهَة من قِبل الأستاذ المشرف عليها قبل إنجازها وفي أثنائه، وأيضاً في ما يعقب ذلك من اشتغال جديد.

2. تطوير أساليب التقويم الفقهي

كي يكون التقويم[27] فعالاً، ينبغي أن يكون مرتبطاً بِسيرورة 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 ـ مجالات التقويم الفقهي

إذا كان المطلوب من دارس الفقه هو الاستعداد للإنتاج الفقهي، وليس مجرّد الحفظ البليد، فإن طريقة التقويم ينبغي أن تكون مناسبة لهذا التحوّل المنهجي ومؤيّدة 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: المزكلدي، عبد الواحد. «التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب: دراسة نفسية تربوية حول آثار الامتحانات»، مجلة **علوم التربية**. عدد 8 (1995م)، ص24.

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 طرحُها 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 نواحٍ 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 الحُكم على نشاطه وتوجهيه لتدارك أوجه القُصور والنقص لديه.

ترتبط صفة الشمولية في التقويم بصفة الاستمرارية فيه؛ أي إنه عملية مرافقة لأطوار الدرس الفقهي ومستمرّة باستمراره، وليس مجرّد 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: فاتيحي، محمد. **مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات-الامتحانات-ومعالجة النتائج**. الدار البيضاء: منشورات ديداكتيكا، 1995م، ص8.

(29) انظر: المزكلدي. «التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب». مرجع سابق. ص39. وانظر الفارابي، عبد اللطيف. **تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم: دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1996م، ص138.

تقويم تمهيدي؛ يعمد 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 تتبُّعي 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، فالأَوْلى 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 شأناً 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 يُبيّن ذلك بوضوح، حالة الفشل العام؛ أي حين تعُمُّ البلوى بضَعف ملكات التفقّه، ويستوي المُجِدُّ والمُقَصِّر في عدم إدراك مرتبة الاجتهاد والتحقّق بمعنى الفقه، فعندئذ يلزم توسيع مفهوم التقويم ليشمل الطالب والأستاذ والمنهج وكل ما يحتفّ بالتعليم من قضايا مؤثرة.

وإذا قصَرنا الحديث على التقويم الموجّه لطالب الفقه، فإنَّهُ ينبغي عدم حصرِه 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 التحقّق 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 للتفقّه من خدمات، كمعرفة الاصطلاحات الفقهية، ونبذة عن تاريخ التشريع، ومعرفة أعلام الفقه البارزين وطبقاتهم، ومعرفة مظانِّ الفقه ومراجعه 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 تتناول الأسئلة كل مجالات المعرفة الفقهية، كمعرفة الأحكام والأدلة والاختلاف والاصطلاحات، مع مراعاة التفاضل في المعلومات، فما كان من صميم الفقه كأمهات المسائل، يحسُن التوسُّع 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 تمكُّن 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 يُلْقَى 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 خُطَّة لمعالجة المشكل، ويُوضّح مراحل البحث الفقهي، وما هي القضايا أو الأدوات التي سيستعين بها في إيجاد الحل، ويُنظَرَ: 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 يتنبَّهُون إلى أسئلة كثيرة لا تخطر ببال السائل من العوام أو قليلي العلم.

تقويم الجانب التطبيقي

الأصل أن المعرفة الفقهية لم تُدرس ولم يجتهد الطلابُ 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 الأجدى -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 تتضمّن 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 معيّنة، والقدرة على تفريغ 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. ص221.

ومن حيث الأداء، تنقسم إلى اختبارت شفهية 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 تحتمل إلا إجابة واحدة.

إن الأساس في انتقاء أسلوب من أساليب التقويم، هو مناسبته لأهداف التدريس ومسايرته للطريقة التي أُنجز بها الدرس، فإن طرق التعليم إذا اعتنت بكل المنازل العقلية لدى الطالب، وأذكت 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 وتغييب 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 يبتعد عن

---

(31) يُعرف الاختبار بأنه: «عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام، يُطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريرياً أو شفهياً، 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، ص135-136.

الاهتمام الزائد بالقضايا اللفظية والتاريخية أو الهامشية.

- أن تتولى لجنة من أساتذة الفقه تنظيم الاختبار الشفوي حتى يتحلّى بنوع من الموضوعية ويسهم في التقويم البنّاء، 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.

الفصل العاشر

تطوير الإنجازات العملية (الديداكتيكية)

اعتنى الفصلان المتقدمان بتسطير أهم القواعد النظرية التي ينبني عليها إصلاح تدريس الفقه، سواء من النواحي المعرفية أو البيداغوجية أو العناصر المكوّنة للمنهاج. وهذه القواعد تبقى قليلة الفائدة إذا وقفنا بها عند المستوى النظري المجرّد. وعليه، اقتضت سيرورة البحث أن أعقد هذا الفصل الأخير لاستثمار تلك القواعد النظرية في صياغة مجموعة من الإجراءات العملية تكون كفيلة -إلى حدّ ما- بتهييء المناخ الصالح للتدريس، وبتطوير ديداكتيك الفقه. ولا أدّعي لهذا الفصل الكفاية في القيام بالأغراض المرجوّة منه، فذلك يستلزم تفصيلاً لكل القواعد والإجراءات، بنظر أعمق من جهة البحث التربوي، ونفسٍ أطوَل من ناحية الرَّصْد والتَّتبُّع الميداني، إلى درجة وضع الدليل العملي للتدريس. وحيث لا يستطيع الجزء المتبقي من هذا البحث أن ينتهض بذلك كله، فحسبُه أن يُلمِح إلى أساسيات الإنجاز العملي، وأن يُقعّد بعض الضوابط والترتيبات مما له يَدٌ في إصلاح التدريس.

أتناول هذا الفصل من خلال المبحثين الآتيين: **أولاً**، مداخل تدريس الفقه الإسلامي» **ثانياً**، المناخ العام لإصلاح تدريس الفقه.

أولاً: مداخل تدريس الفقه الإسلامي

سبقت الإشارة خلال الحديث عن المنهج التربوي، إلى أنه تتوزّعه ثلاثة اتجاهات عامة في التربية: اتجاه يتخذ المتعلم أساساً لبناء النظرية التربوية حيث ينطلق من احتياجات التلميذ وميوله، ويُراعي قدراته العقلية واستعداداته الفطرية. واتجاه ثانٍ، ينطلق من المعرفة المنظمة تنظيماً منطقياً، فيحاول

تلقينها للمتعلمين مراعياً منطقها الداخلي والتدرج في اكتسابها من المفرد إلى المركب ومن الجزئي إلى العام. واتجاه ثالث، ينطلق من المجتمع وحاجاته ومتطلباته، ويحاول تهييء الطلاب للتكيّف مع الواقع، ومعالجة قضاياه ومشاكله بمختلف أدوات البحث والدراسة، فتكون المعرفة المكتسبة منبثقة عن الواقع المعيش.

وقد سبق التأكيد أنه لا يمكن تفضيل أحد هذه الاتجاهات على الآخر، وإنما يمكن الاختيار منها وفق الحاجة أو الجمع بينها لتحقيق أهداف التدريس.

وتقلّ الحاجة إلى الاتجاه الأول، الذي يركّز على شخصية المتعلم في التدريس الجامعي، نظراً إلى قدرة الطالب على الطلب العلمي المستقل، ويبقى توجيه الأستاذ وإفادته بالمنهج القويم والخبرات العلمية فحسب. ويمكن الاستفادة من الاتجاه الأول في ما يتعلق بالقدرات العقلية للطلبة، ومراعاة التدرّج في البناء المعرفي عبر سنوات الطلب فحسب.

وعلى كل حال، ينبغي عدم التفريط في الثراء التربوي النظري، أو محصّلاته العملية، فإن التخطيط البيداغوجي لدرس الفقه وفق اتجاه من الاتجاهات المذكورة، يُفيدنا في تنويع الطرق العملية للتدريس، بما في ذلك مراحل الدرس وأساليبه وعُدَّته المنهجية والوسائل المعتمدة فيه.

من منطلق التنويع والإثراء العملي، يمكن رصد ثلاثة مداخل لتدريس الفقه، أتناول كل واحد منها في مطلب خاص:

1. المدخل المعرفي في تدريس الفقه

أ ـ تعريف المدخل المعرفي وأغراضه

يمكننا تعريف المدخل المعرفي في تدريس الفقه بكونه اختياراً ديداكتيكياً، ينطلق من مركزية المعرفة الفقهية وأولويتها في عملية التعليم والتعلّم، حيث ينتظر من طالب الفقه -والأجدى أن يكون ذلك في بداية

الطلب- أن يستوعب قسطاً وافراً من الأحكام الفقهية الجاهزة سلفاً والمنظمة بشكل منطقي، بما يُمليه الفقه من ترتيب ومن ترابط علائقي بين أجزائه، ومع غيره من فروع المعرفة الشرعية والعقلية. واستيعاب الأحكام يستتبعه الاشتغال بالفروع الكثيرة، والأدلة واختلاف المجتهدين والاصطلاحات الأساسية. تتبادر إلى الذهن جملة من الأسئلة عند الحديث عن المدخل المعرفي في التدريس لا بد من الإجابة عنها ابتداءً لإحكام الجانب النظري المفضي إلى سَداد العمل.

السؤال الأول: لماذا هذا المدخل ابتداءً؟

يصلح هذا الاختيار في ابتداء الطلب الفقهي، لأنه يُتيح التصوُّر الإجمالي لعلم الفقه، ويُدخل الطالب إلى شعابه ودروبه شيئاً فشيئاً، وهذا كما أسلفتُ، يُساعد على تتبّع الجزئيات وربط العلاقات، ويمهِّد لما يتبع ذلك من الدراسة.

السؤال الثاني: لماذا كثرة الفروع والمعطيات؟

لأن استيعاب فروع المعرفة الفقهية إذا حصل تدريجياً مع الفهم الدقيق، يبعث روح التفقّه، ويُعين على الاجتهاد، وقد أشار الغزالي إلى هذه الحقيقة عند حديثه عن شروط الاجتهاد في كتابه «المستصفى»، قال: «فأما الكلام -علم الكلام- وتفاريع الفقه فلا حاجة إليهما، وكيف يحتاج إلى تفاريع الفقه، وهذه التفاريع يُولِّدها المجتهدون، ويحكمون فيها بعد حيازة منصب الاجتهاد؟ فكيف تكون شرطاً في منصب الاجتهاد وتقدم الاجتهاد عليها شرط؟ نعم إنما يحصل منصب الاجتهاد في زماننا بممارسته فهو طريق تحصيل الدُّربة في هذا الزمان، ولم يكن الطريق في زمان الصحابة ذلك، ويمكن الآن سلوك طريق الصحابة أيضاً»[1]. وفي كلام الغزالي لطيفة تربوية،

(1) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **المستصفى من علم الأصول**. تحقيق وتعليق محمد سليمان الأشقر. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997م، ج2، ص388. قال المحقق-محمد سليمان الأشقر-في شرح كلام الغزالي: «يعني أن النظر في اجتهادات الأئمة السابقين وتصرفهم في استنباط الأدلة يذلل الطريق للمجتهد ويُيسِّر له الوصول إلى هدفه إذا =

إذ أكّدَ، أن الاشتغال بالفروع تدريب على الاجتهاد، ولكن ليس الطريق الوحيد الموصل إليه، ولذلك لم يشأ الغزالي أن يقطع الطريق على المداخل الكثيرة التي تفضي إلى إذكاء الإبداع والاجتهاد.

السؤال الثالث: هل يتناسب ذلك مع المبتدئ؟

الابتداء هنا نسبيٌّ؛ إذ إنه متعلق بدراسة الفقه والتخصص فيه، وليس ابتداءً في الطلب، ولاشك أن القُدرات العقلية للطالب إبّان المرحلة الجامعية، تكون قد وصلت إلى مستوى من النضج العام المؤهل لتلقّي العلوم عموماً، ويحتاج إزاء ذلك، تأهيلاً خاصاً مرتبطاً بالفقه وبمنهجه العلمي، وهذا يحصل تباعاً مع طول الممارسة.

تبقى العقبة الكؤود في هذا المدخل التربوي، هي كثرة المسائل والتفريعات وتعدّد الاجتهادات والاختلافات، فهل يُحشد كل ذلك في الدرس ويلزم به الطالب؟ والجواب عن هذا يكون بالنظر في أمرين، **الأول**: تحديد عدد أبواب الفقه المدروسة خلال السنة الدراسية، وضبط كم المباحث والفروع المتعلقة بها، وهذا يحتاج تكييفاً دقيقاً باعتبار قدرات الطلاب في الفهم والحفظ. وللكشف عن ذلك لا مناص من اعتماد البحث الميداني المعزّز بالاستبيانات، وكذا استعمال أساليب الإحصاء. الأمر **الثاني**: حسابُ مدّة الدراسة وفق هذا المدخل، وتقسيم كم المسائل والمعارف عليها بتكافؤ واعتدال لا يُخلُّ بمطلب الكثرة ولا يصل إلى حدّ الإعجاز.

السؤال الرابع: ما هي الأغراض الأساسية التي يتوخاها المدخل المعرفي؟

أكتفي بتحديد ثلاثة أهداف رئيسة هي:

- ضبط أكبر قدر من المعارف الفقهية الصحيحة في ذاتها، والمفيدة في مجالها، وأهم تلك المعارف: الأحكام الفرعية، الأدلة التفصيلية،

= اتبع طرائقهم في ذلك على بصيرة، ويكون ذلك بممارسة العملية الاجتهادية فعلاً، مقتدياً بطرائق من سبقه من المجتهدين».

الاختلافات المذهبية والاصطلاحات الفقهية.

- إدراك الصورة الإجمالية لعلم الفقه، وارتباطاته بغيره من المعارف الشرعية والعقلية، وإدراك العلاقات بين أجزائه.
- اكتساب أساسيات المنهج الفقهي في التنظيم والتفريع والاستدلال والاصطلاح.

ب ـ مراحل التدريس وفق المدخل المعرفي

تنظيم مراحل الدرس من أهم القضايا التي تنفي عن التعليم العشوائية والتخبّط في الإنجاز، فمن جهة أولى يُمكِّن من تقدير الزمن الذي يتطلّبه الدرس، فيوزّعُه الأستاذ على الفقرات والمحاور بحسب أهميتها وأولويتها. ومن جهة ثانية، يرسم مخطّطاً عامّاً للدرس بكل تفاصيله ويعصمه من الانسياق وراء الاستطرادات والشوارد التي تقلّ فائدتها. ومن جهة ثالثة، يُعين على تحديد الأساليب الخاصة بكل مرحلة، والوسائل والأنشطة المعينة على إنجاز الدرس.

وعلى هذا الأساس، سأوضّح المراحل الكبرى للدرس وفق المدخل المعرفي، وأشير إلى الإجراءات والوسائل المرتبطة بكل مرحلة:

المرحلة الأولى: المقدّمات التمهيدية

في بداية التدريس عموماً يتأكّد الانطلاق من المداخل الأساسية للفن المدرّس، حتى لا يقع الهجوم على مفردات العلم ومسائله التفصيلية قبل تحصيل النظرة الكلية لأبوابه وأمهات قضاياه. وبخصوص علم الفقه، نُميّز بين المقدمات العامة المتعلقة بهذا العلم بصفة عامة، والمقدمات الخاصة التي تكون بين يدي أي باب من الأبواب المطروحة للدراسة.

إن **المقدمات العامة**، ينبغي أن تكون في مبدأ الدراسة الفقهية أصلاً، وتتناول هذه المقدمات بالأساس مدخلاً يعرّف بالنظرية العامة للشريعة الإسلامية ويدُلّ المتلقي على العلاقات الوطيدة بين وحدات العلم الشرعي، ويُبيّن الصلات بين الفقه وبعض العلوم الطبيعية والإنسانية لترتفع همّة الطالب

ابتداءً لتعلّم الفقه وتَتّسِع نظرته لمباحثه، ويتخلّص من التمثلات القبلية التي تأسر العقل وتحدّ من نشاطه.

كما يجدر خلال هذه المقدمات، التعريف بأبواب الفقه الكبرى، وأسمائها المتداولة، وأشهر التقسيمات فيها، والعلاقات التي تربط أجزاء الفقه، ثم يذكر الأستاذ اختياره من هذه التصنيفات، والذي سَيَتَّبِعُهُ في تدارس المباحث المقرّرة، ليكون ذلك دليلاً يهدي الطالب مع انطلاق مسيرته العلمية.

هذه المقدمات تكون على غرار مادتَي «المدخل لدراسة الشريعة» و«المدخل لدراسة القانون»، المقرّرتين في شعب الحقوق، ولكن ينبغي أن تكون هادفة ومختصرة بقدر الحاجة ويُتَجنَّب فيها الشقّ التاريخي الذي تقلّ فائدته، ليتمكّن الأستاذ من إنجازها في حصص قليلة.

أما **المقدمات الخاصة**، التي يتم بها التمهيد لباب فقهي يُشْرَعُ في دراسته، فينبغي أن تتناول تعريفاً بهذا الباب وبتسميته، والمباحث الأساسية فيه، ليُدرك المتعلّم ذلك الخيط الناظم لكل مسائل الباب وفروعه. ويتأكّد في هذا المقام التَّنْصيصُ على الأسئلة الكبرى التي يحاول الباب الإجابة عنها، بوصفها أهدافاً عامة تُحدِّد وِجهة الدراسة. وقد يكون لهذه الأسئلة منطلق عقدي أو مقصدي أو قانوني... بحسب طبيعة الباب.

وفي التقديم الخاص أيضاً، يتولّى الأستاذ بيان العُدّة المنهجية التي تقتضيها الدراسة، وأقصد بذلك أن يُعرّف بخطة العمل التي سيتبعها في التدريس. ويعمل على تقسيم المهام بينه وبين طلبته ليكون ذلك بمثابة التعاقد على إنجاز عمل مشترك تُلزم بنوده الطرفين معاً[2]، حيث إن التعليم من قبل الأستاذ يُقابله التعلم من جهة الطالب، ولكل واحد منهما مهام ينبغي أن يفي بها لتتحقّق الفائدة.

---

(2) يسمى هذا التعاقد في الاصطلاح التربوي بـ العقد الديداكتيكي، وهو التفاهم المبدئي الذي يقع بين الأستاذ والمتعلم، يحدّد الحقوق والواجبات، ويضع قواعد العمل المشترك بينهما. وقد أرشد الله تعالى إلى هذا التعاقد التربوي، وضرب مثالاً واضحاً في قصة موسى مع الخضر عليهما السلام، (الكهف: 64-82).

ويدخل في هذا أيضاً بيان العدّة المرجعية؛ أي المظانّ العلمية المرتبطة بالبرنامج ومعرفة ما بينها من التوافق أو الاختلاف، وهنا يحسن تعيين المصادر التي تتميّز بحُسن الترتيب وقوة الاستدلال ووضوح العبارة. وتشكّل الموسوعات الفقهية المتضمِّنة للأدلة مرتعاً خصباً لطالب العلم الرصين، أما المختصرات وشروحها والمتون، فلا يرجع إليها الطالب إلا للاطلاع وتتميم بعض الفوائد، لأن مساوئها كثيرة، فهي تربط القارئ بألفاظ المؤلفين وتحصره عند قضايا جزئية لا تفيد كثيراً في تنمية الملكة الفقهية.

المرحلة الثانية: الإلقاء والمذاكرة

ولك أن تُسميها مرحلة التحليل والمناقشة، وهي صُلب الدراسة. وأُقسّم الحديث عنها إلى ثلاثة أقسام:

الخطوات العملية: أولاً، يُعتنى في الدرس ذي المدخل المعرفي بدراسة أهم الأحكام الفقهية المتعلقة بالباب المدروس، ويُختار في ذلك أفضل المراجع ترتيباً ووفاءً بإيراد الفروع بحسب قيمتها المعرفية من الرجحان والظهور والشهرة والشذوذ، وأرى أنه لا يجوز بحال من الأحوال أن تُتلقى الأحكام في التعليم العالي مجرّدة من أدّلتها، لذلك تلزم مدارسة الأدلة باختصار.

ثانياً، تُستحضر أشهر الاختلافات داخل المذهب وخارجه من مرجع متوسط يفي بالغرض.

ثالثاً، يُشار إلى الترجيحات الظاهرة التي تكون في مستوى إدراك الطلبة المبتدئين، ولا بأس بالإشارة إلى بحوث بعض النقاد المعاصرين مما له ارتباط بالنقد المعاصر، حيث استجدّت بعض المرجّحات التي لم يعرفها السابقون، خصوصاً ما يتعلق بالكشوفات العلمية الحديثة.

رابعاً، المقارنة بالقوانين العالمية، ومعرفة أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف، من أجل اكتساب قوة المناظرة، والاستفادة من التجارب القانونية لمختلف البلدان، ويُراعى في هذا الاختصار، والتركيز على الفوائد المنهجية والعملية.

خامساً، إلقاء مختصر لأهم القواعد الفقهية التي تستجمع شتات الفروع

الفقهية المدروسة، تَكُون تتويجاً للدراسة الفقهية وخلاصة لها، وتُدرِّب على ملكة الاستقراء؛ إذ ينتقل الطالب من الفروع إلى القاعدة الكلية التي تنتظمها، كما تُعين على التذكر واستحضار المكتسبات المعرفية. وإذا وجدت متون مختصرة أو منظومات تجمع بعض القواعد، يُمكن الاستعانة بحفظها ليطول الانتفاع بها.

أسلوب التدريس: إن الانسياق مع الفروع وكثرة المعطيات العلمية قد يؤدّي إلى التقليد المحض في ختام التدريس، ويُقَصِّرُ في قضية تنمية ملكات العقل، لذلك ينبغي اتباع أسلوب خاص في عرض المحتوى العلمي يقوم على قواعد أساسية أهمها:

- تقديم ذات المتفقّه على الفقه الجاهز؛ أي أن يقع الاهتمام بالمدارك العقلية للطالب حتى يستطيع اقتناص المعارف بنفسه، لا أن تقدّم له جاهزة.
- تناول المعارف في سياق اجتهادي؛ أي أن يُعيد الطالب إنتاج تلك المعرفة من خلال تفكيك بنيتها وإعادة تركيبها شيئاً فشيئاً مع أستاذه.
- أن يعرف طريق الوصول إلى أحكام الفقه، وليس الأحكام في حد ذاتها، ولا يتأتى هذا إلا إذا تجاوز الطالب الحفظ البليد، وشارك في الكشف عن الآليات والمنطق الذي اشتغل به السابقون في تقعيد المعرفة؛ إذ إن معرفة منهج الفقهاء إذا تزامن مع معرفة أقوالهم واجتهاداتهم، يُرسّخ لدى الطالب القابلية للإنتاج كما أنتجوا، فيكون متَّبِعاً لا مقلِّداً.

«يمكن تنظيم البرنامج ليس بمنطق وصفي استعراضي، ولكن بمنطق حلِّ المشكلات وإنجاز المهمات، ويكون من الضروري بالتالي تنظيم تدرّج المحتويات حول كفاية محدّدة... ينظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات/ مشاكل تتألف منها المواد الدراسية»[3].

---

(3) التومي، عبد الرحمن. **الكفايات مقاربة نسقية**. وجدة: مطبوعات الهلال، 2003م، ص46.

إن أسلوب حل المشكلات يجعل الطالب في مواجهة إشكال معرفي معيّن، ينبغي عدم حلّه بالرجوع المباشر لمصادر المعرفة، ولكن بتوفير أدوات البحث له، والتدرّج معه في الكشف عن منهج الاستدلال، وفي إعمال قواعد أصول الفقه في الوصول إلى الحكم الشرعي.

الإجراءات الداعمة: من المفيد جداً أن تُقسَّم حصص الفقه إلى ثلاثة أقسام، يُتناول في كل قسم المباحث المدروسة وفق خطة تختلف عن القسمين الآخرين، ليكتمل الدرس بها جميعاً وتتضافر جهود الأستاذ والطلبة لبُلوغ المراد.

- حِصَصٌ تُخَصَّصُ لإلقاءِ المسائل ودراستها ومناقشة حيثياتها.
- حِصَصٌ تُخَصَّصُ للمطالعة الفقهية، وينبغي الإعداد لها جيّداً من خلال تحديد المراجع الأكثر وفاءً بمواصفات المدخل المعرفي، وتكليف الطلبة بقراءة ما يتعلق بالباب أو ببعض مسائله، وإنجاز ملخصات لذلك، أو عروض مستقاة من الكتب المحدّدة سلفاً. ثم يحضرون حصة المطالعة لعَرْضِ أعمالهم ومناقشتها، وللتعرف على اصطلاحات المؤلفين»» كل ذلك تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه.
- حِصَصٌ تُخَصَّصُ للتطبيق الفقهي، يتم التخطيط لها مسبقاً، وتُعالج خلالها الجوانب العملية للباب المدروس، كدراسة الوثائق أو تحليل نصوص قضائية أو المقارنة بالقوانين الدولية، أو استعمال بعض الآلات المعينة على التفقّه، أو إنجاز المسائل التي تحتاج حساباً وتطبيقاً، كالفرائض والوصايا.

المرحلة الثالثة: تقويم المكتسبات

ينبغي أن يُسَاير التقويم أطوار الدراسة، لتكون المتابعة دقيقة والتصحيح للاختلالات مستمراً، كما ينبغي أن يشمل كل التنوع الموجود في حصص الدروس، أو في أهداف التدريس. وعليه، يمكن توزيعه على الحصص المذكورة: فتُجرى الامتحانات المعرفية في حصص الإلقاء والمذاكرة، وتجرى

الامتحانات المنهجية في حصص المطالعة، والتقويم العملي في الحصص التطبيقية. وبما أن الجانب المعرفي يعرف زخماً وتنوعاً في قضاياه، مما لا يصحّ معه الاقتصار -خلال التقويم- على أسئلة موجزة لا تغطي البرنامج، فإنه يمكن اعتماد التقويم الموضوعي[4] نظراً إلى اهتمامه بالجوانب المعرفية، ولسهولة تصميمه، وكذا لإمكانية تصحيحه بأيسر الطرق. من أنواع التقويم الموضوعي ما يأتي:

- اختبار الاختيار من الإجابات المتعدّدة.
- اختبار الصواب والخطأ.
- اختبار الربط والتوفيق.

ولمنع العشوائية أو الاحتمالات في أجوبة الطلبة يُعتمد التنقيط السلبي، حيث تكون للإجابة الصحيحة نقطة موجبة، ولعدم الجواب نقطة محايدة، وللجواب الخطأ نقطة سالبة.

2. المدخل النصي في تدريس الفقه

أ ـ تعريف المدخل النصي وأغراضه

المدخل النَّصّي أحد الاختيارات التطبيقية التي يمكن تكييف أطوار الدرس الفقهي وفقها، ونسْبتُه إلى النص تُلخِّصُ حقيقة هذا الاختيار وأهدافه، حيث يكون الانطلاق من النص الشرعي (القرآن والسنة) توثيقاً وتفسيراً، ومنه

(4) تَتَحَدَّدُ موضوعية نوع من أنواع الاختبار بمدى تمكنه من تجاوز سمات الذاتية التي تطغى في الاختبار الذاتي، وأهمها: ذاتية النقطة الممنوحة، عدم تغطية الاختبار لكل الأهداف المطلوبة، صعوبة تقدير تفاوت المتعلمين؛ أما الاختبار الموضوعي فيتحلى بقدر مهم من الضبط لمعيارية النقطة وقياس مؤهلات الطالب بالنسبة إلى المطلوب منه من المادة الدراسية، وكذا بالنسبة إلى أقرانه في الصف. انظر: فاتيحي، محمد. **مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات-الامتحانات-ومعالجة النتائج**. الدار البيضاء: منشورات ديداكتيكا، 1995، والمزكلدي، عبد الواحد. «التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب: دراسة نفسية تربوية حول آثار الامتحانات»، مجلة **علوم التربية**. عدد 8 (1995م).

يكون استمداد الأحكام الفقهية، ومن الناحية المنهجية يكون التدريب على الاستنباط من النص، كما يتوجّه التقويم إلى اختبار مدى الكفاءة في التعامل مع النص في القضايا المذكورة.

يستحضر هذا المدخل بعض الأبعاد التي يستهدفها الاتجاه التربوي الذي يجعل المتعلم منطلَقاً له، حيث يُنظر في هذا الاتجاه إلى قدرات المتعلم العقلية واستعداداته لتقبُّل بعض المعارف، وبما أن طالب الفقه يكون قد تمرَّن بعض الشيء، من خلال المدخل المعرفي، على تطبيق بعض المباحث الأصولية، وتعرَّف على تنظيم الفقه ومباحثه، فإنه يكون مستعداً خلال هذه المرحلة للدخول في صميم الفقه الاستنباطي، فيشارك الأئمة المجتهدين في بحثهم الفقهي، ويتمرّن على إدراك العلاقة بين النص الشرعي والعقل البشري، فيتعامل الطالب مع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية وفق منهج اجتهادي.

إذا شئنا المقارنة بين المدخلين؛ المعرفي والنصي، في تدريس الفقه، فسنجدهما يشتركان في كونهما يقصدان تقريب المادة الفقهية إلى الطالب، وتزويده بمخزون مهمّ من الأحكام الشرعية، مع القدرة على الاشتغال الفقهي المستقل من خلال إذكاء ملكات التفقّه. ويكمن الفرق بينهما في كون المدخل النصي لا يُراعي المنطق الداخلي للفقه، ولا الترتيب الذي سار عليه الفقهاء في تنظيم الأبواب والمباحث، وإنما يتتبَّع النصوص الشرعية، فمهما أسْلَمَتْهُ إلى نوع من الترتيب التزمه سواء وافق نظام الفقه أم خالفه.

قد يختار أستاذ الفقه إحدى طريقتين في تنظيم المادة العلمية بحسب المدخل النصي، **الأولى**، أن يتتبّع آيات الأحكام وأحاديثها وفق ورودها في المصنفات الجامعة لها أو بطريقة من الطرق التي يعرض بها المحدثون السنن النبوية؛ كطريقة المعاجم، أو المسانيد، أو بحسب درجات الحديث...، وهنا يُهمل المدرِّس الترتيب الفقهي، وإن كان مقصوده من النصوص هو الفقه، يَصدُق هذا إذا اعتمد في التدريس «أحكام ابن العربي» أو «التمهيد» لابن عبد البر مثلاً. أما الطريقة **الثانية**، فهي أن يعتمد الأستاذ الترتيب الفقهي المعروف مع تتبُّعِه للآيات والأحاديث المفيدة للأحكام، بحيث يُسطِّر البرنامج

الفقهي كما جرت عادة الفقهاء، غير أنه حين يصل إلى باب من أبوابه لا يشرع مباشرة في إيراد الأحكام المتعلقة به وشرح اصطلاحاته، بل يحشُد النصوص الشرعية المناسبة للباب المدروس ويجعلها معتمد درسه في تفصيل الأحكام. . . ومثال هذا واضح في شرح «الموطأ» عند الباجي، أو في «الاستذكار» لابن عبد البر أيضاً.

وأقدّر أن الطريقة الثانية أوفق بمادة الفقه، لأنها تعصم من التيه في تفاصيل الشروح، وتجعل الأستاذ يأخذ من تفسير الآيات والسنن بقدر ما يتطلبُه العمل الفقهي. ومن جهة أخرى، تكون هذه الطريقة استمراراً لما تلقاه الطالب عند اشتغاله بالمدخل النصي، وهذا أدعى للارتقاء المنهجي والتراكم المعرفي من اعتماد الطريقة الأولى.

من الفروق البارزة بين المدخلين أيضاً، نسبة الاهتمام بالنصوص الشرعية، خصوصاً السنن النبوية، فإذا كان المدخل المعرفي يتطرق إلى النص في خطوة واحدة من خطوات الدرس؛ أي عند الاستدلال على الحكم الشرعي المدروس، فإن المدخل النصي لا يُغادر النص في كل مراحل الدرس: في التمهيد، وفي التحليل والمناقشة، وفي مرحلة التقويم، وسيأتي بيان ذلك.

ولعلّ سائلاً يسأل: لماذا هذا التعويل على النص الشرعي في درس الفقه؟ أليس في ذلك زيادة مشقة وتطويل للطريق، خصوصاً وأن المذاهب قد استقرت والأحكام قد توضحت ولم تعد الحاجة إلى الاستنباط ماسّة كما كانت في السابق؟

والجواب عن ذلك له عدة وجوه:

الأول: إنه لخطأ ذريع أن يُعتقد أن النصوص الشرعية قد استنفدت أغراضها، وباحَتْ بكل مكنوناتها من الأحكام، فإن صفة الإعجاز فيها تجعل إفادتها للمعاني والأحكام مستمرة ما استمرت الدنيا.

الثاني: لما كان المقصود من درس الفقه ليس حفظ الأحكام الجاهزة

فقط، وإنما معرفة طريق الوصول إليها أيضاً، كان التدرّب على الاستنباط من النصوص أمراً لا مندوحة عنه لطالب الفقه.

الثالث: لا يحسُنُ بنا الاقتصار على نوع واحد من كتب الأقدمين أو مناهجهم في الاجتهاد أو التدريس، بل الأفضل لنا أن نستفيد من كل التنوع والثراء الذي يزخر به التراث.

الرابع: باعتماد المدخل النصّي يتفادى التعليم قضية الفصل بين الفقه والحديث، ويستطيع الأستاذ ردم الهوة بينهما، ويحصل للطالب إدراك الترابط المنهجي والمعرفي بينهما. قال الشيخ ابن عاشور: «إن كثيراً من أهل السذاجة في العلم يتوهّمون أن السنة شيء ومذاهب الأئمة المجتهدين شيء آخر، حتى يُخيَّل لهم أو لمن يسمع مقالاتهم أن أئمة الاجتهاد شرعوا في فقههم قبل العلم بالسنة»[5]. وأشاد الشيخ، في هذا المقام، بطريقة الإمام مالك في «الموطأ»، لأنه ذيَّل الحديث النبوي بمنازع علماء الفقه في الاستنباط، وسار على طريقته على نحوٍ ما البخاري والترمذي في «جامعيهما»[6].

أغراض تدريس الفقه بالمدخل النصي تتكامل مع الأغراض المتوخاة سابقاً من المدخل المعرفي، والجمع بينهما هل يحقق ترقياً منهجياً عند طالب الفقه؟ وألخّص أهداف التدريس وفق المدخل النصي في الآتي:

- ربط الفقه بنصوص الشريعة، وتأكيد مطلب الوحدة بين العلوم والمعارف.
- تنمية ملكة الاستنباط، من خلال التركيز على تطبيق مبادئ تفسير النصوص وإعمال قواعد أصول الفقه.
- تعزيز القدرة على النقد الفقهي واستثمار نتائج الخلاف العالي وتعدّد وجهات نظر الفقهاء في فهم نصوص الشريعة المطهَّرة.

---

(5) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص195.

(6) المرجع السابق، ص195.

ب ـ مراحل الدرس النَّصّي

مرحلة التمهيد

يتم خلال مرحلة التمهيد، التعريف بالباب الفقهي موضوع الدراسة، والأصل أن يكون باباً جديداً لم يسبق للطلاب أن تناولوه وفق المدخل المعرفي، حتى يُتجنّب التكرار ويحصل الارتقاء والتراكم. ولا بأس بإعادة بعض المباحث الأساسية للتذكير بها وترسيخها بالمدخلين معاً.

يتطرّق التمهيد لبيان طريقة التدريس، وجوانب التجديد فيها عما عهده الطلبة في المدخل المعرفي. كما يبيّن الأستاذ المهام الموكلة للطلاب، والأعمال التي ينبغي القيام بها لتتكامل الجهود في بلوغ مقاصد الدروس.

تُحدَّد العُدّة المرجعية التي تتطلبها الدروس من خلال ذكر أهم المراجع والكتب الموافقة لمنهجية الدرس، كتفاسير آيات الأحكام، وكتب شروح أحاديث الأحكام. مع بيان خواصها وتراتبها، والملاحظات الأساسية التي تُسَهِّل على الطالب التعامل معها، وتُوجّهُه في طريقة المطالعة.

وتجدر الإشارة إلى أن النصوص القرآنية والحديثية التي تكون موضوع الدراسة، لا تُنْتَقى على سبيل المختارات أو النماذج، وإنما ينبغي إحصاء كل النصوص المتعلقة بالباب الفقهي، ليكون النظر فيها متكاملاً ومؤدياً إلى الاستنباط. ومعلوم أن النص الواحد أو النصوص القليلة لا يحصل من دراستها استخلاص الفقه، نظراً إلى ما بين النصوص من الإجمال والبيان والعموم والخصوص والإطلاق والتقييد والنسخ... ولذلك يُستحسن إعداد لوائح تجمع السنن النبوية المرتبطة بموضوع الدراسة، وبكثرة اعتمادها ومراجعة أحاديثها خلال الدروس، تستقرّ معانيها في أذهانهم، وربما يحفظون ألفاظها عن ظهر قلب.

قد يظهر أمر التفقه بالنصوص معجزاً للوهلة الأولى، غير أن إحصاء السنن الفقهية بشكل تقريبي، يبرز لنا أن عددها في متناول الطلاب إذا حصل تلقّيها بالتدريج، ولنأخذ «الموطأ» -وهو كتاب متوسط في إيراد أحاديث

الأحكام- نموذجاً للإحصاء، تبلغ أحاديثه في كتاب «البيوع» 130 حديثاً، موزعة على كتاب «البيوع» وكتاب «الفرائض» وكتاب «المساقاة»، وكتاب «كراء الأرض» وكتاب «الشفعة».

أما أحاديث كتاب الحدود فتبلغ 85 حديثاً، مقسمة على كتاب «الحدود» وكتاب «الأشربة» وكتاب «العقول» وكتاب «القسامة»[7].

إذا أضفنا إلى هذه الأحاديث السنن التي سكت عنها «الموطأ» مما أوردته كتُب الحديث الأخرى -من دون احتساب المكرّر- فإن العدد الإجمالي لن يخرج عن مقدور الطلبة وطاقتهم في الحفظ والاستيعاب، بشرط الاقتصار على موضع الفائدة والتدرّج في التلقي.

من المفيد جداً أن يتولّى التمهيد للدروس، بيانَ ما فيها من المعاني العقدية والأخلاقية والمقصدية، من أجل توسيع آفاق الدراسة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال النقطتين الآتيتين:

الأولى، إعطاء إطار عقدي/فلسفي للباب المرغوب في دراسته، وذلك لإعطاء أبعاد عالمية للدراسة الفقهية، ولتفادي الفصل بين الشريعة والعقيدة، فإذا كان الباب المدروس مثلاً هو الفرائض، أمكن الحديث عن التصور الإسلامي للمال وطرق كسبه وتداوله، وبيان الروابط الأسرية الإسلامية ودور المال في توطيدها ومقارنة ذلك مع المفاهيم السائدة في عالم اليوم حول القضية نفسها مع الاقتصار على موضع الفائدة.

الثانية، إعطاء إطار أخلاقي/مقاصدي للموضوع المدروس، لأن ذلك يحقق الوصل بين وحدات العلم الشرعي، ثم لأنه يُمهّد لما يأتي من الاجتهاد عن طريق المصلحة المرسلة وما في معناها.

مرحلة الدراسة والاستنباط

ثمة عمليتان أساسيتان ينبغي الاعتناء بهما خلال مرحلة الدراسة

(7) انظر **موطأ الإمام** مالك برواية يحيى بن يحيى الليثي. بيروت: دار الفكر، 2002م. كتاب **البيوع**، ص373-438؛ كتاب **الحدود**، ص501-541.

والاستنباط، إحداهما توثيق النصوص الشرعية، والأخرى هي عملية تفسير النصوص. تتم العمليتان معاً من منظور الاشتغال الفقهي الذي يتوجّه إلى المقاصد، ويتجنَّبُ التوسّع في الوسائل. وأستعرض في الآتي أهم الخطوات العملية التي يخطوها درس الفقه وفق المدخل النصي.

- استقراء النصوص الشرعية المناسبة للموضوع، مع تفادي الانتقاء، لأن النص هو العُدّة المعرفية التي يشتغل بها الفقيه، ويمكن في هذا الإطار الاستعانة بكتب آيات الأحكام وأحاديثها، مثل «أحكام القرآن» لابن العربي، و«الجامع لأحكام القرآن» للقرطبي، و«عمدة الأحكام» لابن دقيق العيد، و«منتقى الأخبار» لابن تيمية، وهي كثيرة، وتساعد الكشافات الحديثة على تيسير هذه العملية مثل المعجم المفهرس لألفاظ القرآن، ومثله لألفاظ الحديث، ومفتاح كنوز السنّة، والوسائط الإعلامية. ويلزم طالب الفقه أن يحصل قبل كل شيء على هذه النصوص الشرعية، ويحاول حفظ مقدار لا بأس به منها، وبذلك يمهّد لتجاوز الفصل بين الحديث والفقه.
- إجراء دراسة حديثية مصطلحية عليها، لاستبقاء القوي منها والأجود، واستبعاد الأخبار الضعيفة والمرجوحة، وهنا يتمرّن الطالب على تطبيق محصلات دراسته الحديثية على النصوص الشرعية، ويقف هنا عند موضع الفائدة من دون تبحّر في تفاصيل علوم الحديث، فليس هذا مجال استعراض المصطلح والاختلاف بشأنه، وقد يُعتمد على بعض المراجع النموذجية التي وفّرت على الباحث عناء هذا الجهد، مثل «نيل الأوطار» للشوكاني، و«سُبل السلام» للأمير الصنعاني، و«المنتقى» للباجي، و«القبس» لابن العربي، و«الاستذكار» لابن عبد البر، وهي عموماً كثيرة. وإنك لترى فقيهاً كبيراً كابن رشد الحفيد، يعتمد كل الاعتماد على الدراسات الحديثية التي أجراها ابن عبد البر، خلال وقوفه عند النصوص الحديثية في كتابه «بداية المجتهد ونهاية المقتصد».
- إعمال القواعد الأصولية في دراسة النصوص، خصوصاً المباحث

اللغوية للتدرب على الاستنباط الأصولي.

- استنباط أهم الأحكام الفقهية، أو بالأحرى إعادة استنباطها وفق طريقة المجتهدين واقتفاءَ آثارهم.
- بيان الاختلاف الفقهي ومستنداته، ثم الترجيح بين الأقوال الفقهية.
- المقارنة بالقوانين العالمية، وبيان تميّز العقل الفقهي الإسلامي، ومحاولة إخراج أنواره للعالمين، من خلال فك الأسر الاصطلاحي عنه، وبيان مقاصده الإسلامية، التي هي مقاصد إنسانية قبل ذلك.

هذه الخطوات يُعتنى بها خلال الدرس النظري، وتزيدها حصتا المطالعة والتطبيق تأكيداً وترسيخاً، فخلال حصَّة المطالعة، يَتولَّى الأستاذ توجيه الطلاب إلى المراجع الأكثر دلالة على المطلوب، ويكلفهم إنجاز بعض العروض، وتلخيص فصول من كتب التفسير أو شروح أحاديث الأحكام. وخلال حصة التطبيق يتدرب الطالب عملياً على استخلاص الأحكام من النصوص. ولا بدّ من التعاون بين أساتذة المواد المختلفة في تسيير حصة التطبيق، فأستاذ الحديث وعلومه، يعتني في الدرس التطبيقي بإيراد خلاصات الدراسات الحديثية المرتبطة بلائحة السنن المبرمجة في الدروس، وأستاذ اللغة العربية يتناول الأحاديث والآيات بالشرح اللغوي وبيان الوجوه البلاغية والنحوية مما له مدخل في الدراسة الفقهية، وأستاذ الأصول يطبّق القواعد الأصولية على النصوص ويدرّب الطلبة على تطبيقها. أما تنظيم الدرس التطبيقي فقد يَتمّ من خلال حضور مجموعة من الأساتذة في الحصة نفسها، يكون التنسيق بينهم حاصلاً مسبقاً، فيُسَيِّرون الدرس على نمط الندوة، وقد يكون حضورهم للحصة متعاقباً، فيكمل كل واحد منهم ما بدأه السابق. وقد تكون الحصص متفرّقة في الزمان لكنها مجتمعة في المضامين والأنشطة التعليمية.

كان الشيخ الثعالبي قد اقترح خطة في تدريس الفقه، تتأسس على دراسة نصوص الشريعة، لكنه لم يُوفها حقّها من التفصيل، لأن مقصده من «الفكر السامي» هو التأريخ، وما ورد فيه من النظرات التربوية لِماماً كان على سبيل التوسع والاستطراد، قال: «وأقول هنا كلمة مختصرة في كيفية إصلاح

التعليم، فلنترك عنا الدراسة بكتب المتأخرين المختصرة. . . ولنُمَرّن (الطلبة) على أخذ الأحكام من الكتاب والسنة مباشرة، والاشتغال بكتب الأقدمين التي كان يتمرّن بها المجتهدون «كالموطإ» و«البخاري» و«الأم» للشافعي، ولنجعل كتباً دراسية لأصول الفقه أيضاً على ما بيّنا في كتب الفقه (ترك المختصرات وتأليف كتب المستويات الثلاثة: الابتدائي والثانوي والانتهائي) وهكذا النحو وسائر الفنون العربية، ولنجعل من جملة التعليم للفقهاء كتب الأحكام القرآنية والحديثية «كأحكام» ابن العربي والجصّاص، و«بلوغ المرام» لابن حجر، و«المشكاة» للتبريزي و«أحكام» عبد الحق، ويقع امتحانهم في ذلك، فبهذا يتجدّد مجد الفقه»[8].

مرحلة التقويم

يعتني التقويم بكل الاشتغالات التي مارسها الطلاب أثناء الحصص النظرية والتطبيقية وفي حصص المطالعة. ولأجل ذلك ينبغي تنويع الاختبارات لتشمل الآتي:

- **تقويم المعرفة**، يتمّ خلاله امتحان الطلاب في مستوى حفظهم للنصوص الشرعية وفهمهم لمعانيها، ومعرفة مدى ضبطهم للأحكام الفقهية المستخرجة من النصوص وإدراك أدلتها والاختلافات بشأنها.
- **تقويم المنهج**، لمعرفة قدرات الطلبة في قضايا توثيق النصوص الحديثية، وتمييز أقدارهم في ضبط منهجية تفسير النصوص، وفي وضوح منهج الاستنباط في عقولهم.
- **تقويم التطبيق**، ويكون من خلال التعامل المباشر مع بعض النصوص الشرعية، سواءً تلك التي سبقت دراستها أو أخرى جديدة، ويطلب من المتعلم القيام بالعمليات الأساسية انطلاقاً منها، كعملية التوثيق أو التفسير أو الاستنباط أو الترجيح بين الاجتهادات، وقد يكون هذا النوع من التقويم في حصة المطالعة، حيث يُسمح للطالب بمراجعة ما يشاء من الكتب والدواوين أو بعضها.

(8) الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**. مرجع سابق، ج2، ص389.

3. المدخل الاجتماعي في تدريس الفقه

أ ـ تعريف المدخل الاجتماعي وأغراضه

تنظيم الدرس الفقهي وفق مدخل اجتماعي، يُقصد به أن يعتني الدرس في أهدافه وفي محتواه التعليمي وفي طريقته ومختلف أنشطته وإجراءاته بالمجتمع وقضاياه المتنوّعة. الاعتناء بالمجتمع من وجهة نظر تربوية يكون من خلال اعتبار حاجاته منطلقاً للدراسة، حيث يُختار من الفقه ما يُلبِّي هذه الحاجات، ويُنتقى من الطرق والوسائل ما يُمكّن من تصوّر القضايا الاجتماعية وتفسيرها وحلّ إشكالاتها. وكذا تناول المعرفة الفقهية في سياق يُمهِّد لها الطريق لتتنزّل على الواقع وتتلاءم مع وقائعه.

المدخل الاجتماعي يناسب الاتجاه التربوي الذي ينطلق من متطلبات المجتمع، وهذا يجعل الطالب لصيقاً بالدراسة الاجتهادية عند انعدام النص الشرعي أو قلّته، حيث يعمل الدرس الفقهي على رصد الوقائع الاجتماعية وتحليلها، وتكييفها بمنطق الشريعة الإسلامية، وفي هذا إعمال لمحصلات الدراسة السابقة. لا يعني ما تقدم أن الطالب يكون في هذا المدخل التربوي، قد بلغ رتبة الاجتهاد، فيقتدر على تكييف القضايا المستحدثة باشتغاله الخاص، ويُفتي في النوازل المعروضة عليه؛ وإنما غاية ما هنالك أنه لن ينطلق في العملية التعلمية من المعرفة المنظمة والجاهزة -كما هو الحال في المدخل المعرفي- ولكنه يشرع في التفقّه ابتداءً من رصد بعض القضايا الاجتماعية المحدّدة من قبل الأستاذ، تكون متعلقة بباب من الأبواب الفقهية موضوع الدراسة، ويتلقى الطالب منهج تحليل تلك القضايا، ثم بعد ذلك يرجع إلى الفقه التراثي، فيستقي منه ما يناسب ما هو بصدده، ويأخذ من نصوص الشريعة ما يوافق الموضوع.

ولعلّك هنا تُدرك حقيقة اصطلاحنا على الاختيارات الديداكتيكية الثلاثة بالمداخل، فإن كل واحد منها يُدخلك إلى الفقه من باب متميّز عن الآخَرين، وتبعاً لذلك تختلف طرائق التدريس وأساليبه ووسائله، ويأخذ المحتوى تنظيماً

جديداً مناسباً للمدخل المختار. نعم تختلف المداخل ولكن المدخول إليه هو نفسه في الاختيارات كلها، فيبقى الفقه هو الفقه في أحكامه وأدلته واصطلاحاته واجتهاداته وأعلامه، ولكن شتان بين أن يؤخذ على نمط واحد ليس فيه أي ارتقاء منهجي ولا تجديد في الطرق، وأن يُؤخذ على الشكل الذي وصفت.

المدخل الاجتماعي في الدرس الفقهي، يُناسب الطالب في أواخر مسيرته الدراسية؛ أي في السلك العالي من التعليم الجامعي، وذلك لاعتبارين: **الأول**، أن هذا المدخل يستثمر محصلات الدراسة السابقة بالمدخلين المتقدمين، وأنه يتطلب تشغيل الملكات العليا للعقل، كالتحليل والنقد والاستنباط. **والثاني**، من أجل أن يكون آخر عهد الطالب بالدراسة الصَّفِّية، هو البحث في القضايا الاجتماعية ودراسة النوازل قديمها وحديثها، فيكون ذلك تهييئاً له لمتابعة الاشتغال ومزاولة النظر في الوقائع الآنيّة، وأول ذلك الاشتغال هو ما يتقدّم به الطلبة من أطروحات علمية في بحوث الدكتوراه، والتي ينبغي أن تعكس اجتهاداً ذاتياً واقتداراً على الابتكار في الفقه.

يُوضح أحد الباحثين المعاصرين صلة العلوم بالواقع، ويؤكّد ضرورة ضبط المنهج لحصول المعرفة الفاعلة في المجتمع، يقول: «تهدف العلوم جميعها إلى التوصل للمعرفة العلمية، وتحاول أن تستقي هذه المعرفة من الواقع، ويُمثّل الواقع السِّياق الذي تقع فيه الوقائع الطبيعية والظواهر الاجتماعية والإنسانية، فالواقع موجود قبل أي تصوّر له أو إدراك... وكي يصل العلماء إلى المعرفة العلمية كل في مجاله، لا بد من اصطناع مسار عقلاني أو فكري عام يُتيح الربط بين مجموعة من العمليات الفنية، هذا المسار هو المنهج، فالمنهج هو مجموعة من العمليات الذهنية تُتيح تحليل الواقع وفهمه وتفسيره، وهكذا يُعتبر المنهج جوهر العلم، وبدونه لا يمكن أن توجد أي معرفة»[9].

---

(9) أنور، علا مصطفى. «أزمة المنهج في العلوم الإنسانية»، ضمن كتاب **قضايا المنهجية في**

وبالرجوع إلى مجال الفقه، نجد أن ارتباطه بالواقع لا يمكن الذهول عنه في أي مبحث من مباحثه، لأنه يتناول السلوك البشري الفردي والجماعي في مختلف مناشط الحياة، لذلك فحاجته إلى منهج يجلّي حقيقة الواقع، ويُبعد عن الباحث (الفقيه) التكهُّنات والتخرّصات، لا تعادلها حاجة. «من السُّنّة الماضية أن أي موضوع -وإن يكن ماديّاً- يُراد أن يعالج معالجة ما لصياغته على نحو معيّن، يكون من الشروط الأساسية في نجاح تلك المعالجة الانطلاق فيها من المعرفة بحقيقته، والوقوف على طبيعته وخصائصه، ذلك لأن تلك المعرفة يتوقف عليها رسم الخطة للمعالجة واتخاذ الأساليب والوسائل المتناسبة مع طبيعة الموضوع وخصائصه... وحينما يكون الواقع الإنساني موضوعاً للمعالجة، فإن هذا الشرط يصبح شرطاً مشدّداً، وذلك باعتبار أن موضوع الواقع الإنساني موضوع بالغ التعقيد لما تتفاعل فيه من عناصر وأسباب بعضها ظاهر وبعضها خفي، ولما تجمع فيه من عوامل ذات طبائع مختلفة منها الماديّ ومنها الروحيّ، ومنها الآنيّ الحادث، ومنها الضارب في أعماق التاريخ»[10].

بناءً على ما سبق، يمكننا أن نُحدّد لتدريس الفقه وفق المدخل الاجتماعي، بعض الأهداف الأساسية، تكون جديدة في نفسها بالنظر إلى المكانة التي وصلها المتفقه، ولكنها لا تلغي الأهداف السابقة، بل تستثمرها وتبني عليها.

الهدف الأول، اكتساب مناهج البحث الاجتماعي، وتكييفها بما يخدم الاشتغال الفقهي.

الهدف الثاني، تنمية القدرة الاجتهادية وتقوية الملكات الفقهية العليا.

الهدف الثالث، ربط الفقه بالواقع الاجتماعي، وإخراج حقائق المعرفة الفقهية إلى رحاب المجتمع، وتكييفها لتتنزّل على وقائعه.

العلوم الإسلامية والاجتماعية. سلسلة المنهجية الإسلامية؛ 12. فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م، ص183.

(10) النجار. **فقه التدين فهماً وتنزيلاً**. مرجع سابق، ص95-96.

ب ـ مراحل الدرس الاجتماعي

مرحلة التمهيد

لا بد في التمهيد للتدريس بحسب المدخل الاجتماعي، من مقدمات خاصة، بعضها موافق لما سبق في المدخلين الآخرين، وبعضها تمليه طبيعة هذا النمط الديداكتيكي.

- مقدمة في التعريف بالباب الفقهي موضوع الدراسة، وبإشكالاته الكبرى في الحاضر، سواءً كانت الإشكالات ذات طبيعة محلية أو عالمية.
- بيان العُدّة المنهجية المطلوبة للخوض في الفقه حسب هذا النمط، وتتمثل بالأساس في التعرف على مناهج البحث الاجتماعي من خلال حصص تمهيدية.
- بيان العدة المرجعية من كتب النوازل القديمة والحديثة، والموسوعات الفقهية، والرسائل العلمية المتخصصة، وكذا الاجتهادات الجماعية الصادرة عن المجاميع الفقهية.
- بيان خطة العمل، واستكمال التعاقد الديداكتيكي مع الطلبة، من خلال تحديد المهام والاشتغالات التي يعتني بها كل طرف.

مرحلة التحليل والمناقشة

في هذه المرحلة يتعزّز الشِّق التطبيقي للفقه، حيث يُنتظر من الطلبة أن يضبطوا قواعد المنهج الاجتماعي وأن يمارسوا البحث الميداني تحت إشراف أستاذ متخصّص، وأن تكون لهم الكفاءة العلمية في تفريغ نتائج الاستبيانات وتحليلها وتفسيرها. وبِموازاة ذلك تتوخّى الدراسة النظرية الاستفادة من التراث الفقهي الضخم، وتنتقي منه ما يتناسب وحاجات المجتمع.

وأحدّد في النقاط الآتية بعض الخطوات الأساسية التي ينبغي أن يَمُرّ منها الدرس الاجتماعي في المرحلة المذكورة:

- تحديد مجال الاشتغال، مثلاً صور النكاح الفاسد في المجتمع

العربي، وآثاره الأسرية والاجتماعية، أو حقوق الأزواج والزوجات في بعض الأعراف (من كتاب «المناكحات»). أو الصور المعاصرة للمعاملات المالية الفردية والجماعية (من كتاب «المعاملات»).

- رصد الظاهرة الاجتماعية المدروسة، من خلال إعمال أدوات البحث الاجتماعي، من بحوث ميدانية وإحصاءات واستبيانات، ثم تحليل النتائج وتفسيرها.
- تحديد الإشكالات الفقهية الناتجة من الظاهرة المرصودة ومحاولة معالجتها من خلال إعمال القواعد الأصولية والمقاصدية.
- استدعاء الفقه التراثي والأقوال المناسبة للدراسة الحديثة، ثم استخراج الأحكام الفقهية الكفيلة بإصلاح أحوال المجتمع وبيان حدود الحلال والحرام، مع التركيز على الروح الجماعية للفقه الإسلامي، ومراعاة المآلات.
- المقارنة بالإنتاجات القانونية الأخرى ومحاولة الإفادة منها أو نقضها.
- بيان شروط تنزيل الأحكام على الواقع المعيش، لتدارك مناطق الفراغ التشريعي، أو إبداع فقهي معاصر، أو اجتهاد ترجيحي من بين الأقوال السالفة. ولعل هذا التناول يحقق الترابط بين الفقه والعلوم الإنسانية، ويعطي مقاصدَ الشريعة المكانة اللائقة بها في رحاب الفقه الإسلامي.

في حصص المطالعة يُوجّه الطلاب إلى دراسة كتب النوازل في ما يتعلق بالمباحث المتفق عليها. ويتم خلال حصة المطالعة تحليل الأسس التي بنى عليها الفقهاء أقوالهم، والتعرّف على أدلتهم، وكيف كيّفوا الوقائع الاجتماعية. ولا تكون حصّة المطالعة مفيدة إلا إذا كان الإعداد لها مسبقاً، وحَضَرها الطلبة وقد هيّأوا نماذج للدراسة وملخصات لكتب النوازل، وعروضاً في الموضوع المدروس.

في حصة التطبيق يكون التدرّب على مناهج البحث الاجتماعي، وكيفية الاستفادة منها في الفقه، كما ينبغي إدماج الاجتهادات الجماعية في برنامج

التطبيق، ويختار من تلك الاجتهادات ما له ارتباط بالعصر ومشكلاته، خصوصاً ما يصدر عن المجمّعات الفقهية. كما تشكّل الدراسات الحديثة والأطروحات العلمية المتخصصة في مجال الفقه زاداً لا غنى عنه للتدرب على الاجتهاد.

يُعدُّ عمل الفريق، أو طريقة المشروع من أنسب الطرق لتدريس الفقه الاجتماعي؛ إذ فيه نوع من التدريب على العمل الجماعي، وعلى البحث الميداني الذي يؤهل الطالب للانخراط في قضايا مجتمعه ومشكلاته.

مرحلة التقويم

يُعتنى فيها بالجوانب المنهجية والتطبيقية والمعرفية، بمختلف أنواع الاختبارات، سواءً كانت شفوية أم كتابية أم عملية. كما إن إنجاز العروض والقدرة على قراءة الكتب وتلخيصها يُعدُّ نوعاً من التقويم الجيّد. ولا أطيل في الحديث عن التقويم اكتفاءً بما ذكرته سابقاً عند تناول المدخلين المتقدمين، ولكن أشير إلى مسألة في غاية الأهمية تتعلق بقضية التقويم، وهي مسألة البحوث الجامعية، فهذه ينبغي أن تُعطى حقّها من الاهتمام بحسبانها معياراً جيداً للتقويم، وقبل ذلك وسيلة أساسية في التكوين الذاتي للطالب.

مما يلزم الاهتمام به في مسألة البحث الجامعي، أن يتم التركيز على الكيف، أي ما فيه إثراء معرفي أو منهجي للباحث، ومن الجيد جداً أن تتولى شعبة العلوم الشرعية والكليات المختصة، تسطير مشروع فقهي كبير يُسهم الطلبة في إنجازه ببحوثهم الجزئية بعد أن يتعرفوا على موضوعه وفائدته وطريقة البحث فيه، ثم يقتسمون مباحثه وأبوابه ويشتغلون اشتغالاً جماعياً.

إن هذه المداخل الثلاثة هي محاولات لبيان طرق مُجدية لإنجاز الدرس الفقهي، ولا شك في أن كل طريقة تناسب مستوىً تعليمياً معيّناً، كما يمكن إعمالها في باب فقهي معيّن، وقد لا تصلح لباب آخر.

ثانياً: المناخ العام لإصلاح تدريس الفقه

تناولت في الفصول السابقة من هذا القسم، المعالم الأساسية لتطوير

تدريس الفقه، سواء من الناحية المعرفية أو البيداغوجية، وكذلك من ناحية الأداء العملي أو الديداكتيكي، غير أن مادة الفقه ليست منفصلة عن باقي المواد التي يدرسها طلاب العلوم الشرعية، كما إنها غير مُنْبَتَّة الصلة عن سائر العلوم العقلية والإنسانية. والحقيقة التي لا يصح الذهول عنها، أن كل تلك المواد والعلوم متداخلة ويؤثر بعضها في بعض، وهي مُجْتَمِعَة تشكل المنظومة التعليمية. ولأجل هذا الملحظ، فإنه عند التفكير في إصلاح تدريس مادة مفردة من المواد كالفقه، لا بد من النظر إلى مختلف العلاقات التي تربطه بغيره من المعارف، وجعل كل المؤثرات الخارجية -التي تؤثر في درس الفقه- في الحسبان، ليستوي الإصلاح على سوقه ويُؤتي أكله. «لا يكفي لتعديل الدراسة الفقهية وتطويرها إضافة موضوع جديد أو زيادة ساعات الدروس، فالأمر أعمق من ذلك، ويتطلب في البداية تطوير المناهج لتستوعب المتغيرات في مجال العلوم والعمل»[11]. وفي هذا السياق، سأحاول رصد مجموعة من القضايا المؤثرة في تدريس الفقه، وأبين كيفية توجيهها وجهة صحيحة تخدم المطلوب، تلك القضايا قد تكون إجراءات تنظيمية، أو مرتبطة بالعوامل البشرية، أو وسائل معينة على التدريس. المهم أنه يتشكل من مجموع النظر فيها تهييء المناخ العام الصالح لاحتضان المنهاج المطوَّر لتدريس الفقه.

سأقسم هذا الجزء من الفصل العاشر إلى مطلبين، الأول منهما يُعنى بالحديث عن بعض الإجراءات الخاصة بمادة الفقه. أما الثاني، فينظر في شأن الإجراءات التنظيمية العامة.

1. إجراءات تنظيمية خاصة بمادة الفقه

خلال تقويم مناهج تدريس الفقه التراثية، استطعنا رصد مجموعة من عناصر القوة سواء في المناهج نفسها أو في بعض الإجراءات والترتيبات الداعمة لها كقضية الرحلة في طلب الفقه، وكثرة المتفقهين، ومسألة ترك

(11) إمام» «نحو تطوير علمي أصول الفقه والفقه». مرجع سابق. ص15.

الحرية للطالب في اختيار أساتذته، وكذا المزاوجة بين الأخذ عن الشيوخ والمطالعة في الكتب.

نحتاج -ونحن بصدد التفكير في إصلاح تدريس الفقه- أن نبحث في سُبُل إنبات هذه القضايا في التدريس المعاصر، بكيفية موافقة للمعطيات الراهنة وللتحولات التي شهدها النظام التربوي، وأقترح بهذا الشأن مجموعة من السُّبل العملية للاستفادة من التجارب التراثية الناجحة:

أ. يمكن تعويض الرحلة في طلب الفقه، باعتماد الإدارة الساهرة على تدريس الفقه، لبرنامج علمي يتميّز بتنوّع المراجع، وعدم التزام المذهبية الضيقة، مع الاستفادة من كل الطرق والأساليب الجيدة التي تعتمدها بعض المعاهد والكليات في بلدان خارجية. ويحتاج الأمر تعزيزاً للتواصل بين الجامعات، وعقد الندوات المشتركة وتنظيم الزيارات المتبادلة، فهذه الأمور قد تنوب عن الرحلة بشكلها القديم وتحقّق مبتغاها، ولا بأس مع ذلك إذا توافرت أسبابها للطالب الفرد، أو بشكل مؤسسي منظم، أن يُستفاد منها في نقل التجارب والمناهج والعلوم.

ب. وفي ما يتعلق بكثرة طلاب الفقه في الأنظمة التربوية القديمة، مما كان له انعكاس إيجابي على تخريج العلماء المقتدرين، فإنني أقترح زيادة على تدريس الفقه للطلبة المتخصصين في العلوم الشرعية، أن تُوزَّع أبواب الفقه ومباحثه على مختلف الكليات وشتى التخصّصات، ليستثمر كل طالب معرفته الفقهية الجزئية في مجال تخصّصه.

إن هذا التذويب للفقه في التخصّصات الكثيرة يُسهم أولاً في رفع الحصار المعرفي عن الفقه، ويجعله علماً عملياً ذا نفع عام. كما إنه يُساعد على ثراء الجوانب المعرفية والمنهجية للفقه، لأن توطّين البحث الفقهي في تخصّص معيّن، إذا صدر عن أهل الخبرة والرسوخ في ذلك التخصص لا شك في إفادته للفقه، فانظر مثلاً لو درس طلبة الاقتصاد أبواب المعاملات المالية، ألا تكون لذلك آثار إيجابية تنسحب على الطالب، وعلى العلم المدروس معاً؟

ومثلهُ يقال في التخصصات والعلوم كافة التي قد تستفيد من حصيلة البحث الفقهي القديم والحديث، ويستفيد هو منها أيضاً؛ فهذا الفقيه محمد بن إبراهيم اللخمي المعروف بابن رامي البنّاء، كتب كتاباً في فقه العمران والبناء أسماه «الإعلان بأحكام البنيان»[12]، قد يُفيد -هو وما في معناه- طلبة الهندسة المعمارية أكثر مما يفيد طلبة الدراسات الإسلامية والعلوم الشرعية.

إن تكثير طلبة الفقه المتخصصين فيه أو المقتصرين على ما يناسب تخصصاتهم، يسهم في الرفع من جودة التفقه، ويوجد الباحثين المحققين من الفقهاء.

ج. كانت الترتيبات التربوية القديمة تسمح للطلبة باختيار الأساتذة الذين يتلقون الفقه عنهم، وقُيّدت هذه الحرية مع بدايات القرن العشرين حين تدخّلت السلطات الأجنبية في إصلاح مناهج التدريس بالقرويين والزيتونة والأزهر وبعض المعاهد العلمية الأخرى[13]. والحقيقة أن النظام المتقدم -في ما يخص هذه المسألة- أجود وأدعى لحصول التفقّه بمعناه الواسع. فكيف يمكننا الاستفادة من حرية التمدرس في ظل الإجراءات التنظيمية التي سادت في الجامعات المعاصرة؟

أقترح بخصوص ذلك، أن تتبنى الجامعة أو المعهد الشرعي منهاجاً واضحاً لتدريس الفقه، يتعاون الأساتذة في تسطيره، ويُعلن لعموم الطلبة، خصوصاً ما يرتبط بأهداف التدريس وبرنامجه والأنشطة المطلوبة من المتعلمين في كل مستوى، ثم تترك للطلبة حرية اختيار الأساتذة، فيجمعون الثمار الجيّدة من كل حلقة علم، ويلتقطون الإفادات المختلفة من أفواه الأساتذة المتعددين، ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان نظام التقويم معلوماً مسبقاً وغير مقيّد

---

(12) حقَّقه عبد الرحمن بن صالح الأطرم لنيل الماجستير بكلية الشريعة، جامعة محمد بن سعود، قسم الفقه، سنة 1403هـ، وابن رامي، فقيه من القطر التونسي، كان معاصراً للفقيه ابن راشد القفصي (737هـ/ 1336م).

(13) انظر: ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق. ص139.

بالطرق الخاصة التي قد ينتهجها الأساتذة، فحرية الطلب ينبغي أن يقابلها توحيد في نظام الامتحانات، كأن تتولى لجنة مكونة من أساتذة الفقه اختبار الطلبة في معارفهم ومناهجهم وما كان مطلوباً منهم من أنشطة وأعمال تحدّدها أهداف الدراسة.

«إن الاعتماد الكلي في تلقّي العلم على الشيوخ لا يصحّ، كما إن الاعتماد الكلي في تلقي العلم على الكتب لا يصح، ولكن ينبغي لطالب العلم أن يبدأ تلقّيه عن الشيوخ إلى أن يصل مرحلة الإحاطة بمبادئ العلم وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، ومن ثم فلا مانع بعد ذلك من الاطلاع بنفسه على كتب العلم، لأنه مهما اتسع وقت الشيخ لتلميذه فلن يُحيط معه بأكثر من أجزاء معدودة... ولكن يظل تلقّي العلم عن الشيوخ الحاذقين في مراحل التحصيل الأولى ضرورياً للتأسيس وتكوين الملكة الفقهية»(14).

إذا كنا نتفق على ضرورة المزاوجة بين الأخذ عن شيوخ الفقه والمطالعة في الكتب، فإن الأَوْلى أن تترافق الطريقتان معاً في كل مستويات التدريس، لا أن تتأخر المطالعة إلى المراحل النهائية. وإزاء ذلك ينبغي عدم ترك القراءة لاختيار الطالب وهمته، بل يلزم أن تكون جزءاً من البرنامج الفقهي، وقد أوضحت سابقاً دور الأستاذ في توجيه المطالعة، حيث يُحدّد أولاً العُدّة المرجعية، ويشرف في حصص خاصة على الطلبة توجيهاً لقراءاتهم وتقويماً لملخصاتهم أو عروضهم أو دراساتهم لبعض الكتب.

د. ويرتبط بما نحن فيه أيضاً بعض الإجراءات المتعلقة بالوسائل وكذا بالموارد البشرية، حيث ينبغي تنويع حصص الفقه، من الدروس النظرية إلى الدروس التطبيقية إلى حصص المطالعة، وتكون لكل حصة قاعتها الخاصة وأستاذها المتمرّس، أو يتولى كل أستاذ التدريس وفق ما تمليه هذه الحصص من تنويع في الوسائل والأساليب.

---

(14) بشير، محمد عثمان. **تكوين الملكة الفقهية**. سلسلة كتاب الأمة؛ رقم 72. الدوحة: مركز البحوث والدراسات، 1999، ص96.

«ولا غنى للمنهج الدراسي الجديد عن فرض قاعة بحث في كل السنوات تربط الدرس بالواقع، وتعلّم الطلاب كيفية التعامل مع المصادر والمراجع وكيفية قراءة الكتب وفهم النصوص وتحديد المصطلحات»[15].

في قاعة البحث والتطبيق يتدرّب الطلبة على استعمال بعض الآلات، أو دراسة الوثائق، كما يتم فيها الربط العملي بين الفقه وفروع المعارف العقلية والإنسانية.

- فأوقات الصلاة ومراقبة الهلال مرتبطة بعلم الفلك، وبعض أدواته ووسائله.
- وفقه الزكاة والمعاملات مرتبط بالاقتصاد والمحاسبة.
- وأحكام الطهارة والحلال والحرام متعلقة بالصحة العامة وبالعلوم الطبيعية.
- وفقه الأسرة شديد التعلّق بالتوثيق والبيانات الإدارية والقضائية، وأساليب البحث الميداني.
- والفقه العام أو ما يسمى بالسياسة الشرعية، يرتبط بالقوانين الدولية، وبالعلوم السياسية وبالاقتصاد السياسي... وهكذا بقية فروع المعرفة الفقهية لا تنفك عن العلوم البشرية.

هـ. من الإجراءات الداعمة لإصلاح تدريس الفقه، أن يُنتقى الطلبة بمعيار دقيق بحسب مواصفات محدّدة من قبل إدارة الجامعة، فينبغي ألا يتأهل لدراسة الفقه إلا الطلبة الممتازون الذين يتوافرون على نِسب عالية من الذكاء ولهم القدرة على تحمل مشاقّ الطلب وأعباء الدراسة والتحصيل والبحث. فإذا كان المقصود من الدراسة الفقهية هو بلوغ رتبة الاجتهاد، فلا مناص من اعتماد ما سلف من معايير، لأن هذه الرتبة ليست ميسورة لأي طالب.

وبالمقابل لا بد من اختيار الأساتذة المتخصصين في الدراسات الفقهية، مع خضوعهم للتدريب والتكوين المستمرّ، ليبقى الفقه طرياً في عقولهم،

(15) إمام. «نحو تطوير علمي أصول الفقه والفقه». مرجع سابق. ص18.

وليكونوا على علم بكل جديد في الأبحاث الفقهية المعرفية أو في الدراسات التربوية النظرية والتطبيقية.

و. يحسن بكل شعب الدراسات الإسلامية أو الكليات والمعاهد الشرعية، أن تنشئ لجاناً للتتبّع البيداغوجي والديداكتيكي، تتألف من الأساتذة وبعض التربويين، تكمن مهامها الأساسية في التقويم المستمر للمنهاج التربوي واختبار كفاءة عناصره في تخريج العلماء، ولا بد أن تعتمد هذه اللجان أساليب الإحصاء والقياس الكمي والنوعي.

ز. كما ينبغي أن يتبوّأ الفقه موقع الصدارة بين العلوم الشرعية، لأن أكثرها إنما هي وسائل إليه، والسبيل إلى ذلك -إضافة إلى ما ذكر- أن يُرفع مُعامل احتساب نتائجه، بالنسبة إلى معاملات المواد الأخرى، وكذلك أن تكون الزيادة في حصص دراسته مناسبة لبرنامجه الواسع، حتى يتخرج طالب العلوم الشرعية -بعد ثلاثة أسلاك دراسية بالجامعة- وقد اطَّلَع على أكثر أبواب الفقه ومباحثه، وأحاط علماً باصطلاحاته وقواعده، وتحصّلت له كفاءة التخريج والترجيح وملكة النقد والابتكار.

2. إجراءات تنظيمية عامة

نجاح منهاج الفقه في تحقيق أهدافه، رهين بتهييء بيئة صالحة، تُتيحُ تطبيقه بشكل سليم. وسأشير في هذا الصدد إلى بعض الإجراءات التي يلزم اتخاذها لدعم إصلاح تدريس الفقه:

أ. على مستوى العلوم الشرعية: ينبغي تطوير مناهج كل علم من العلوم الشرعية، من وجهة نظر علمية تستحضر طبيعة كل علم وفائدته وما استجدّ فيه. ومن وجهة نظر بيداغوجية تُعِدُّ كل وحدة من وحدات العلم الشرعي لتكون معرفة متعلمة، يتلقاها الطلبة بأقل التكاليف وبأيسر الطرق مع تحقيق أكبر إنتاجية وأكثر فائدة.

ومن بدهيات التطوير لمناهج العلوم الشرعية أن يُنظَر ما بينها من العلائق والوشائج، وأن يُعرَف ما بينها من التراتبية والأولوية، فيقع التخفيف في علوم

الوسائل، ويكون الاهتمام بعلوم المقاصد، هذا إذا لم يكن أحد تلك العلوم مجالاً للتخصص، أما إن كان كذلك فلا مندوحة من إيلائه أكبر الاهتمام، مثل علم القراءات أو علوم القرآن، فإنها وسائل لتحقيق النص القرآني وضبطه، ولكن إذا تخصص الطالب في دراستها فهي بالنسبة إليه مقصد أساسي.

إذا تم تطوير مناهج العلوم الشرعية، فإن ذلك يكون مدخلاً للتوحيد بينها، ورفع الحواجز المنهجية والموضوعية التي تعوق الانتقال الذهني من علم إلى آخر. ويكون التوحيد بينها من خلال التنسيق المستمر بين أساتذة العلوم الشرعية لوضع برنامج موحّد يركز على وحدة العلوم وانبناء بعضها على بعض. أساس التوحيد هو علم الفقه لأنه المقصود من الدراسة الشرعية، فدرس الحديث ينبغي أن يكون خادماً له ومفضياً إليه، وكذلك درس علوم القرآن، أو درس الأصول أو العربية.

ب. من أجل ترسيخ القدرة التطبيقية لعلوم الشريعة، ينبغي فسح المجال للطلبة ليمارسوا بعض التدريبات خارج أسوار الجامعة، ويكون ذلك من خلال علاقات التنسيق التي قد تجمع المؤسسة الجامعية ببعض المؤسسات الرسمية أو غيرها. والأجدى للطلبة أن يكون التدريب موافقاً للأبواب الفقهية التي تمرنوا عليها لتكتمل لديهم المحصلات النظرية بالتطبيقات العملية.

من المؤسسات التي يمكن أن توفّر مجالاً لتدريب طلبة الفقه:

- المجالس العلمية أو دور الفتوى، نظراً إلى اعتنائها بالفتوى ومعالجة الإشكالات الشرعية للناس.
- وزارات الأوقاف، نظراً إلى اهتمامها بتدبير الأوقاف.
- البنوك والمؤسسات المالية، لمعرفة المزيد عن فقه الأموال وصور البيوع المعاصرة.
- مؤسسات القضاء، لارتباطها بفقه التوثيق وبفقه الأسرة بصفة عامة.

على مستوى التخصصات المتعددّة: يكون من المفيد جداً أن يُدرس الفقه

باعتماد طريقة «المجالات الواسعة» أو «طريقة التكامل»، وهذا يقتضي تنسيقاً بين الكليات المختلفة، ليتمكَّن طلبة الفقه من تكميل حاجاتهم العلمية والمنهجية في كليات أخرى.

مثلاً، إذا وصل المتفقّه إلى مباحث المعاملات المالية، وعالج الصور المستحدثة في البيوع... تُتاح له الفرصة ليُتابع تكوينه في هذا المجال في كلية الاقتصاد. وإذا احتاج طالب الفقه إلى ضبط مناهج البحث الاجتماعي في أحد البرامج الدراسية، يرجع إلى شعبة علم الاجتماع لينال طِلْبته.

هذا الانتقال بين الكليات والمعاهد ينبغي أن يكون مُعَدّاً مسبقاً، وبتنسيق دقيق بينها، من أجل ضبط وقت الحاجة إلى الانتقال إلى هذه الكلية أو تلك، ولتقتصر الدراسة على موضع الفائدة المطلوبة.

تلك بعض الإجراءات الإدارية والتنظيمية المساعدة على تطوير منهاج الدراسة الفقهية، ذكرتها اختصاراً مخافة التطويل، ولأن الاضطرار إليها يكون عند حصول التطوير للمنهاج فعلاً، وعند إحلاله محل التطبيق العملي، أما وأننا لم نتجاوز التنظير الإجمالي المجرّد، فتكفي الإشارة إلى رؤوس القضايا وأعيانها.

ولا شك في أن الأمر يحتاج تفصيلاً أكثر وتدقيقاً في الإجراءات والترتيبات إذا كنا بصدد بحث عملي محدّد، وهو ما لا تدَّعيه هذه الدراسة المتواضعة، فحسبها أنها وضعت الأصبع على مكامن الخلل، وألمحت من قريب إلى بعض وصفات العلاج. والله الموفق للصواب.

خاتمـــة

أولاً: خلاصة البحث

انطلقتْ هذه الدراسة المتواضعة نحو تحقيق غاية أساسية، قيمتها النظرية والعملية أكبر من أن يغفل عنها أي مزاول للفقه الإسلامي تعليماً أو تعلماً، إنها قضية إصلاح المنهاج التربوي في هذا المجال العلمي الحيوي.

التمَسَتِ الدراسة -لأجل تحقيق المطلوب- طريقاً وعرةً وطويلةً، ولكنّها أدعى إلى حصول المراد، ونَأَتْ عن بعض المسالك المختصرة والسهلة، لأنها غير مأمونة النتائج.

أما الطريق الوعرة الطويلة، فهي البحث التاريخي والتنقيب في التراث التربوي الفقهي بالغرب الإسلامي، إضافة إلى النظرات التربوية المعاصرة وخلاصات التشخيص للواقع التعليمي الراهن، ثم محاولة مراكمة المحصلات الإيجابية، والتركيب بين المستفادات في نسق يتحلّى بالصرامة النظرية ممزوجة بالمرونة العملية.

أما المسالك المختصرة السهلة، فهي تعبير عن كل دراسة مجتزأة قد تقتصر على ملاحظة المعطيات التربوية الآنية، وتُسقطها على تدريس الفقه، ذاهلة عن العمق المنهجي الكامن في التراث بمختلف تجاربه. وربما تلتفت إلى الاعتبار التاريخي ويَكِلُّ بصَرُها عن إدراك متغيرات الواقع، فلا تنفكّ عن الإسقاط البليد.

أسفَر تتبُّع النصوص التاريخية المتاحة عن ملاحظة أربعة مناهج في تدريس الفقه، اعتمدها رواد المدارس التربوية بالغرب الإسلامي. جَعَلْتُ

لتلك المناهج ألقاباً تقريبية دالة على أعيانها، أولها، منهج السماعات» ثانيها، منهج التفريعات» ثالثها، منهج التأصيلات. ورابعها، منهج المختصرات.

لا يتعلق الأمر -في ما ذُكر- بأدوار تاريخية متعاقبة، كما لا يعني تحديداً اصطلاحياً دقيقاً على سبيل الجمع والمنع، وإنما كل ما يعنيه هذا التصنيف هو الالتفات إلى بعض أوجه التمايز والاختلاف في أنماط الأداء التربوي.

إن التمايز الملاحظ بين مناهج التدريس التراثية يكمن بالأساس في الأهداف المتوخّاة من التفقّه، وفي المحتوى العلمي في كل منهج، وتبرز بعض الاختلافات بينها -بدرجة أقلّ- على مستوى طرائق التدريس وأساليب التقويم.

من ثمة، فإن ألقاب المناهج الأربعة نُظِر فيها -بالتقريب والتغليب- إلى السِّمة الأكثر تأثيراً، وعُمِّمَت على المنهج بأكمله: فالسماعات، تغليب لطبيعة المضمون الدراسي المعتمد على الأسمعة المنقولة عن مالك، والتأصيلات، تغليب لأحد الأهداف المقصودة من التفقّه وفق هذا المنهج... وهكذا بقية الاصطلاحات.

لقد عملتُ جهدي في وصف المناهج الأربعة من خلال تحليل بنيتها إلى العناصر الأساسية المكوّنة للمنهاج التربوي: الأهداف، المحتوى، الطرق، التقويم. ثم أخضعتها للدراسة والتقويم من خلال قياس بعضها على بعض واستكشاف ما بينها من التفاوت القيمي. وأكّدتُ النظرة النقدية بإسناد تلك المناهج إلى بعض الثوابت التربوية المُسَلَّم بها عند أهل الاختصاص (قضية وظيفية المعرفة - قضية مراعاة المنازل العقلية) لنرى مدى وفائها بمتطلباتها، ومقدار مراعاتها لتلك الثوابت.

ثم حاولتُ تشخيص الوضع التعليمي المعاصر، واستقصاء وجوه النقص التي تشوبُه وتحدّ من فاعليته (التفكك المنهجي/الفصل بين الفقه وباقي العلوم - تضخّم الجوانب التاريخية...).

وحيث تحصَّل لدينا من مرحلتَي التحليل والتقويم بعض المستفادات النظرية والتنظيمية، فإن خطة البحث قَضَتْ أن نحاول استجماع العناصر الصالحة ونؤلف بينها، سواء كانت من محصّلات التجارب المتقدمة، أو أسْعَفَ بها البحث التربوي المعاصر، وأن نصُوغها في نظام يُيَسِّرُ الاستفادة منها في تطوير المنهاج المعتمد حالياً: فما هي الحصيلة النظرية والعملية المجتناة من وراء تقويم التراث وتشخيص الواقع؟

1. الحصيلة النظرية

لأن المنهاج التربوي -بوجه من الوجوه- هو فرع عن منهج العلم المدروس ذاته، فإن البحث سلك طريق التحليل الإبيستيمولوجي لبنية الفقه، من أجل إدراك طبيعته المعرفية، وتصوّر حقيقته سواء من ناحية موضوعه أو منهجه أو نتائجه؛ أي وظيفته الإنسانية.

أفضى ذلكم التحليل إلى تقعيد مجموعة من المرتكزات المعرفية، يُقدّر الباحث أنها أحد الثوابت التي ينبغي أن يقصدها الدرس الفقهي ويعتني بها أيّما اعتناء:

المرتكز الأول: الطبيعة الاجتهادية للفقه الإسلامي على مستوى المنهج.

المرتكز الثاني: الطبيعة المنفتحة للفقه التي تنأى عن المذهبية الضيِّقة.

المرتكز الثالث: الطبيعة الاجتماعية للفقه ابتداءً وانتهاءً؛ أي في التأصيل والتنزيل.

المرتكز الرابع: الطبيعة العالمية للخطاب الفقهي في الهدف والمضمون.

وبوجه آخر من وجوه النظر إلى المنهاج التربوي، ومن زاوية البحث السيكولوجي الذي يرى المنهاج من خلال علاقته بالمتلقّي، فقد اعتنت الدراسة بالتحليل البيداغوجي الذي يُعالج الفقه في سياق تعليمي.

نتج من الدراسة وفق النظر المشار إليه، تحديد مجموعة من الضوابط البيداغوجية، يلزم الاهتمام بها في أثناء تطوير عناصر المنهاج.

- **الضابط الأول**: القصدية في التدريس؛ أي الانضباط لأهداف مرسومة سلفاً.
- **الضابط الثاني**: الوظيفية في الدرس الفقهي.
- **الضابط الثالث**: التراكمية معرفياً والارتقائية منهجاً.
- **الضابط الرابع**: الإنتاجية في أثناء الدرس الفقهي.

قد لا تفصح هذه المرتكزات والضوابط، وكذا ما سيرد من المحصلات العملية عن كُنْهِها، وقد لا تتكشّفُ للقارئ حقيقتُها ومستوى الإضافات فيها، ومَرَدّ ذلك إلى أن ورودها في البحث كان في سياقٍ تنظيري-تحليلي، ولم تَرِدْ بحسبانها وصفات علاجية جاهزة. إن البحث لم يقصد إلى وضع دليل عملي لتدريس الفقه، وإنما اعتنى بمرحلة أسبق، هي الإسهام في تقعيد النظرية التربوية.

2. الحصيلة العملية

استنفدتُ وسعي في محاولة استثمار خلاصات البحث النظري في تطوير عناصر المنهاج الفقهي، وخلصْتُ من ذلك إلى صياغة مجموعة من الحلول القابلة للتطبيق العملي، وهذه إشارة إلى عناوينها الكبرى:

على مستوى تطوير المحتوى الدراسي: تناولت المحتوى التعليمي الموجّه لطلاب الفقه بنظرين:

الأول، اهتمّ بقضية اختيار البرنامج الدراسي، وخلاله أشَرتُ إلى ثلاثة أصناف من المدونات الفقهية، لا غنى للدرس الفقهي عن الاستفادة منها إذا أراد تحقيق فضيلتَي التنوع المعرفي والارتقاء المنهجي:

- مُدوَّنات تُعنى بالمادة المعرفية للفقه، وغزارة معطياتها (الموسوعات الفقهية، كتب الشروح...).
- مُدَوَّنات تُعنى بالجانب المنهجي وبطرق الاشتغال الفقهي (الخلاف العالي، التأصيل...).

- مُدَوَّنات تُعنى بالجانب الوظيفي للفقه وترتبط بمهامه الاجتماعية (كتب النوازل - قرارات المجاميع الفقهية...).

النظر **الثاني**، اعتنى بمسألة تنظيم البرنامج الفقهي، فإن المدونات المذكورة لا تصلح أن تكون برنامجاً بأعيانها، بل ينبغي أن تخضع لترتيب خاص يُراعي منطق المادة الفقهية وتنظيم مباحثها (المعيار المعرفي)، ويراعي من جانب آخر المستوى الإدراكي للمتلقي، وارتقاءه في المنازل العقلية (المعيار السيكولوجي).

على مستوى تطوير الطرائق وأساليب التقويم: أشرْتُ إلى مجموعة من الطرق التربوية التي تحقّق الوصل بين الفقه وباقي وحدات العلم الشرعي من جهة، وبينه وبين مختلف العلوم والمعارف العقلية. كما أشرتُ إلى بعض الأساليب التي تركّز على الاشتغال الذاتي من المتفقّه، وتأخذ بيده إلى مدارج التفقه والاجتهاد.

وعالجت مسألة التقويم الفقهي مشيراً إلى تنوّع مقاصده وتعدّد وسائله، وقد ألمحت إلى بعضها بما يسمح به السياق، وزدتها تفصيلاً عند الحديث عن الإنجازات العملية.

على مستوى الإنجاز الديداكتيكي: خلصتُ إلى تقعيد ثلاثة مداخل ديداكتيكية يمكن أن يعالَج الدرس الفقهي من خلالها، هي: المدخل المعرفي؛ المدخل النصي؛ المدخل الاجتماعي.

وبيَّنتُ المستويات الجامعية التي تتناسب معها، وأوضحت في كل مدخل المراحل التي يقتضيها إنجاز الدرس، وحدَّدتُ العدَّتين المنهجية والمرجعية اللتين ينبغي أن يتسلح بهما المزاول للعملية التعَلُّمِية. كما ألمعتُ إلى بعض الوسائل والإجراءات والترتيبات الإدارية التي تحقق المناخ الصالح لتنزُّل المنهاج التربوي المطوَّر.

أقدِّر أن هذه الدراسة قد حملت بعض الخلاصات المفيدة التي أراها ضرورية وأولوية في إصلاح تدريس الفقه، ولكنها قطعاً غير كافية. وحسبي في هذه المحاولة المتواضعة أنني وضعت الأصبع على أبرز المساوئ التي يعانيها

منهاج الفقه وحاولت تفسير أسبابها، ثم اقترحت مجموعة من القواعد النظرية والعملية المُعِينة على الإصلاح.

وأُقَدِّر إزاء ذلك، أن هذا البحث إنما هو بداية الطريق لدراسات أخرى لا يصحّ بحال أن تتوقف، بل ينبغي أن يبقى البحث التربوي -في مجال الفقه- مرافقاً للبحث العلمي فيه، فَهُما متلازمان وأحدهما يؤثر في الآخر.

ثانياً: آفاق الدراسة

أما بعد؛ فإن البحث قد انتهى، ولكن ما انتهت تبعاته، فها أنا أجِدُني -بعد رحلة معرفية أسلمتني من فكرة إلى أخرى ومن مبحث إلى غيره- أضع نقطة الختام وقد عَلقتْ بنفسي بعض العوالق من الموضوع المبحوث؛ وأراني أتشَوَّفُ إلى بحثها واستكمال النظر فيها لتنتظم مع ما سبق في سلك بديع يقع به الثراء النظري والكفاية العملية؛ وحيث لا سبيل إلى المطلوب -فإن البحث ممتد الآفاق وليس بوسع الباحث إلا ما قُدِّر له- فإنني أَلفِتُ انتباه الباحثين إلى جملة قضايا يتأكد النظر فيها ليستوي البحث التربوي على سوقه، وتكثر عوائده على ميدان الفقه.

1. لا يتأتى إصلاح تدريس الفقه إلا إذا رافقه إصلاح لكل المنظومة التربوية المتعلقة بالعلوم الشرعية. وعليه، تدعو الحاجة إلى دراسات أخرى تتناول وحدات العلم الشرعي خصوصاً الأصول الثلاثة: أصول الدين، وأصول الفقه، وأصول الحديث، تناولاً مفرداً يعتني بتطوير مناهجها الخاصة، ثم تناولاً مركّباً يحقق الوصل بينها معرفياً وبيداغوجياً؛ ومثل ذلك يصدق على الدرس اللغوي والدرس الاجتماعي وبعض الوحدات العلمية الأخرى.

   وتبرز في هذا المضمار قيمة البحوث الجماعية، فإن فريق البحث بعد أن يتواضع على مشروع الدراسة ويتفق على منهجها، يمكنه الوفاء بأجزائها ومفرداتها مُحقِّقاً أفضل النتائج، وليس ذلك بمقدور الباحث الفرد.

2. اقتصرتُ في تشخيص الراهن التربوي -في مجال الفقه- على دراسة

نظرية هي محصِّلة التأمل الذاتي للمعطيات الواقعية وزبدة بعض القراءات والمراجعات، ولا شك في القيمة العلمية لذلك، ولكن لو تعزز التشخيص بالبحث الميداني لكان ذلك أدعى إلى حصول الاطمئنان لنتائج الرصد ومستفادات التقويم. ولا تُنكَر الفائدة المجتناة من الاستبيانات والمقابلات الشفوية وغيرها من أساليب البحث الميداني، فإنها تجعل الباحث ينظر إلى الموضوع بعيون كثيرة غير عينيه، وبذلك تقلّ فيها احتمالات الخطأ وتنأى عن التقويم الانطباعي، مع ضرورة مراعاة جودة تصميم الاستبيانات وحسن تفريغها والكفاءة في تفسير نتائجها.

3. لا تتم الفائدة العملية ولا تبلغ الدراسة التربوية مداها، ما لم تنتهِ إلى بناء دليل عملي يرشد أستاذ الفقه والطالب أيضاً، إلى الطريقة المختارة في التعليم والتعلم، ويضع بين يديهما مختلف التوجيهات العلمية والمنهجية التي تُيَسِّر التفقُّه.

إن الدليل العملي هو ثمرة البحوث النظرية الكثيرة، ولذلك ينبغي أن ينفكّ عن التنظير والطروحات الفضفاضة ويرتبط بالكيفيات العملية والترتيبات الدقيقة التي تحقق إنجاز المنهاج المطور في أفضل الظروف. كما ينبغي أن يتضمن الدليل العملي للفقه توجيهات واضحة في القضايا الآتية:

- أهداف التفقه في كل مستوى من مستويات الدراسة.
- البرنامج التفصيلي للفقه بالنسبة إلى كل تخصص وإلى كل مستوى.
- العُدَّة المرجعية التي تدعِّمُ البرنامج وتسهم في تحقيق أهداف التعلم.
- العدَّة المنهجية التي يحتاجها كل من الأستاذ والطالب.
- أنشطة التعليم والتعلم بصورة تحدِّدُ مهامّ الأستاذ واشتغالات الطالب.
- الطرائق والوسائل مذكورة في صيغ عملية قابلة للإنجاز، مع الإحالة الدقيقة على المعينات العلمية والبيداغوجية.
- مجزوءات المعارف والعلوم المختلفة المطلوبة لاستكمال التكوين الفقهي في كل المستويات والتخصصات.

- أساليب التقويم ومعاييره وإجراءات إنجازه.

ويكون من المفيد جداً بموازاة ذلك أن يُعدَّ دليل للبحث الجامعي في مجال الفقه.

يعتني «دليل البحث الفقهي»، ببيان مجالات البحث في الفقه، والقضايا الأكثر حاجة إلى الدراسة، وإشارات إلى بعض المشاريع الجماعية التي ينبغي أن تتبنّاها الجامعات ومعاهد الدراسات، إضافة إلى أنواع البحوث ومناهجها وأدواتها والإجراءات الكفيلة بتحقيقها، مع تحديد معايير الجودة المطلوبة في البحث، وبيان طرق تقويمها.

إن آفاق البحث التي نَبَّهتُ إليها تتمتع بقدر وافر من القيمة العملية وهي مع ذلك ما تدعو الحاجة الآنيّة إليه، ولا يصح تأخّر البيان عن وقت الحاجة، ثم إن عين المتأمل لا تخطئ ملاحظة فوائدها الجمَّة، فهذا ميدان واسع للسباق لا يحوز قصب السبق فيه إلا من عانى مشكلات التأخر العلمي والتراجع التربوي، فارتفعت همَّتُه إلى ركوب أعلى صهوات البحث وأسرعها إيصالاً إلى المطلوب.

فنسأل الله تعالى السَّدَادَ في القول والعمل، والعونَ عليهما، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

وكتبه راجي عفو ربه مصطفى صادقي
في غُرَّة جمادى الآخرة 1428هـ

المصادر والمراجع

- الآمدي، أبو الحسن علي بن أبي علي بن محمد. **الإحكام في أصول الأحكام**. بيروت: دار الكتب العلمية، 1980م.
- أبو زهرة، محمد. **ابن حزم: حياته وعصره وآراؤه الفقهية**. القاهرة: دار الفكر العربي، 2004م.
- أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم. **منهج البحث في الفقه الإسلامي ـ خصائصه ونواقصه**. ط2. بيروت: دار ابن حزم؛ مكة المكرمة: المكتبة المكية، 2000م.
- الأزدي، أبو الوليد بن الفرضي عبد الله بن محمد بن يوسف. **تاريخ العلماء والرواة للعلم بالأندلس**. عني بنشره: عزت العطار الحسيني. بيروت: مكتب نشر الثقافة الإسلامية 1954م.
- ابن الأبّار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. **التكملة لكتاب الصلة**. تحقيق: عزت العطار الحسيني. بيروت: مكتب نشر الثقافة الإسلامية، 1955م.
- ابن أبي زيد القيرواني، أبو عبد الله محمد. **متن الرسالة**. القاهرة: مطبوعات مكتبة ومطبعة الحاج عبد السلام بن محمد بن شقرون، (د.ت.).

  ـــــ. **النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات**. تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1999م.
- ابن أنس، مالك. **موطأ الإمام مالك برواية يحيى بن يحيى الليثي**. ط3. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2002م.
- ابن بشكوال، أبو القاسم خلف بن عبد الملك. **الصلة في تاريخ علماء الأندلس**. بعناية: صلاح الدين الهواري، صيدا، لبنان: المكتبة العصرية، 2003م.
- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد. **المحلى بالآثار**. تحقيق: عبد الغفار سليمان البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية، 1995م.
- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد. **مسند الإمام أحمد**. الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، 1998م.
- ابن الخطيب، لسان الدين. **الإحاطة في أخبار غرناطة لذي الوزارتين**. تحقيق:

محمد عبد الله عنان، ط4. القاهرة: مكتبة الخانجي، 2001م.
- ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. **المقدمة**. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، (د.ت.).
- ابن رجب الحنبلي، أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد. **جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثاً من جوامع الكلم**. بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، (د.ت.).
- ابن رشد الجد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل في مسائل المستخرجة**. تحقيق: محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988م.
ـــــ. **المقدمات الممهدات لبيان ما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعيات والتحصيلات المحكمات لأمهات مسائلها المشكلات**. خرّج آياته وأحاديثه: زكريا عميرات. بيروت: دار الكتب العلمية، 2002م.
- ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد. **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**. تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود. بيروت: دار الكتب العلمية، 1997م.
ـــــ. **فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال**. تحقيق: محمد عمارة. ط3. القاهرة: دار المعارف، (د.ت.).
- ابن عابدين، محمد أمين. **رد المحتار على الدر المختار**. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت.).
- ابن عاشر، عبد الواحد بن أحمد. «المرشد المعين على الضروري من علوم الدين». ضمن **الموسوعة المنتخبة من المتون الشرعية المتداولة**. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة، 2005م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب**. تونس: الشركة التونسية للتوزيع، (د.ت.).
- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله. **جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله**. بيروت: دار الفكر، (د.ت.).
- ابن عبد الله، عبد العزيز. **معلمة الفقه المالكي**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1983م.
- ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد اليعمري المالكي. **الديباج المذهب في معرفة أعيان المذهب**. تحقيق: محمد الأحمدي أبو النور. القاهرة: دار التراث للطباعة والنشر، 1972م.

- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر. **إعلام الموقعين عن رب العالمين**. دراسة وتحقيق: طه عبد الرؤوف سعد. القاهرة: طبعة مكتبة الكليات الأزهرية، 1968م.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. **تفسير القرآن العظيم**. ط2. بيروت: دار الفكر، 1983م.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**. ط6. بيروت: دار صادر، 1997م.
- الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف. **المنتقى شرح موطأ مالك**. تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا. بيروت: دار الكتب العلمية، 1999م.
- بالنثيا، آنخل كنثالث. **تاريخ الفكر الأندلسي**. تعريب: حسين مؤنس. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 1955م (ط1، مدريد 1928م)»
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. **صحيح الإمام البخاري**. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت.).
- البُسْتي، أبو سليمان حمد بن محمد الخطابي. **معالم السنن شرح سنن أبي داود**. حلب: المطبعة العلمية، 1932م.
- بشير، محمد عثمان. **تكوين الملكة الفقهية**. الدوحة: مركز البحوث والدراسات بدولة قطر، 1999م. (سلسلة كتاب الأمة، رقم 72)
- البغدادي، عبد الوهاب بن علي نصر. **الإشراف على نكت مسائل الخلاف**. تحقيق: الحبيب بن طاهر. بيروت: دار ابن حزم، 1999م.
- بناني، رشيد. **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**. الرباط: منشورات الحوار، 1991م.
- التازي، عبد الوهاب. **جامع القرويين، المسجد والجامعة بمدينة فاس، موسوعة لتاريخها المعماري والفكري**. بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1973م.
- الترابي، حسن. **تجديد الفكر الإسلامي**. الدار البيضاء: دار القرافي، 1993م.
- الترمذي، عيسى بن محمد. **سنن الترمذي**. تحقيق: كمال يوسف الحوت. بيروت: دار الكتب العلمية، 1988م.
- التنوخي، سحنون بن سعيد. **المدونة الكبرى للإمام مالك**. بيروت: دار صادر، (د.ت.).
- التومي، عبد الرحمن. **الكفايات مقاربة نسقية**. القاهرة: مطبوعات الهلال، 2003م.
- الجرجاني، علي بن محمد. **كتاب التعريفات**. تحقيق: عبد المنعم الحفني. القاهرة: دار الرشاد، 1991م.

- الجويني، أبو المعالي عبد الملك. **كتاب الاجتهاد من كتاب التلخيص**. تحقيق: عبد الحميد أبو زنيد. دمشق: دار القلم، 1987م.
- الجيدي، عمر. **مباحث في المذهب المالكي بالمغرب**. الدار البيضاء: منشورات عكاظ، (د.ت.).
- الحاكم النيسابوري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. **المستدرك على الصحيحين وبذيله «التلخيص» للحافظ الذهبي**. إشراف: يوسف عبد الرحمن المرعشلي. بيروت: دار المعرفة، (د.ت.).
- الحجوي الثعالبي، محمد بن الحسن. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**. تعليق: عبد العزيز بن عبد الله القاري» المدينة المنورة: المكتبة العلمية، 1396هـ/ 1976م.
- الحميدي، أبو عبد الله محمد بن فتوح بن عبد الله. **جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس وأسماء رواة الحديث وأهل الفقه والأدب وذوي النباهة والشعر**. تحقيق محمد بن تاويت الطنجي. القاهرة: مكتبة الخانجي، (د.ت.).
- الخرشي، أبو عبد الله محمد. **الخرشي على مختصر سيدي خليل وبهامشه حاشية علي العدوي**. بيروت: دار صادر، (د.ت.).
- الخضري، محمد. **تاريخ التشريع الإسلامي**. ط7. بيروت: دار الفكر، 1981م.
- الدباغ، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد الأنصاري. **معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان**. أكمله وعلق عليه: أبو القاسم بن عيسى بن ناجي التنوخي» تحقيق: عبد المجيد خيالي. بيروت: دار الكتب العلمية، 2005م.
- الدرديري، طاهر محمد. **تخريج أحاديث المدونة**. مكة المكرمة: طبعة جامعة أم القرى، 1406م.
- الدسوقي، محمد عرفة. **حاشية الدسوقي على الشرح الكبير**. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، (د.ت.).
- دندش، عصمت عبد اللطيف. **دور المرابطين في نشر الإسلام في غرب إفريقيا [430 ـ 515هـ/ 1038 ـ 1121م] مع نشر وتحقيق رسائل أبي بكر بن العربي**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988م.
- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد. **سير أعلام النبلاء**. حقّقه وخرّج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرناؤوط ومحمد نعيم العرقسوسي. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1984م.
- الرازي، فخر الدين أبي عبد الله محمد بن عمر بن الحسين. **المحصول في علم**

الأصول. تحقيق: محمد عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية، 1999م.

- الرصاع، أبو عبد الله محمد الأنصاري. **الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية**. تحقيق: محمد أبو الأجفان والطاهر المعموري. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1993م.
- الريسوني، أحمد. **نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي**. ط2. الرباط: دار الأمان، 2003م.
- الزقاق، أبو الحسن. «لامية الزقاق». ضمن **الموسوعة المنتخبة من المتون الشرعية المتداولة**. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة، 2005م.
- السبتي، أبو الفضل عياض بن موسى اليحصبي. **كمال المعلم بفوائد مسلم**. تحقيق: يحيى إسماعيل. المنصورة، مصر: دار الوفاء، 1998م.
- السبكي، محمد محيي الدين عبد الحميد وعبد اللطيف، محمد. **المختار من صحاح اللغة**. ط3. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، (د.ت.).
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. **الموافقات في أصول الشريعة**. تحقيق وشرح: عبد الله دراز. بيروت: دار الكتب العلمية، (د.ت.).
- شرحبيلي، محمد بن حسن. «تطور المذهب المالكي في الغرب الإسلامي إلى نهاية العصر المرابطي». إشراف محمد فاروق النبهان (أطروحة دكتوراه دولة، مرقونة بدار الحديث الحسنية، الرباط، 1999م).
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله. **إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول**. تحقيق: أبي مصعب محمد سعيد البدري. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1992م.
- الشيرازي، أبو إسحاق. **طبقات الفقهاء**. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار الرائد العربي، 1970م.
- الصالح، صبحي. **علوم الحديث ومصطلحه**. ط17. بيروت: دار العلم للملايين، 1988م.
- الصدوقي، محمد. **المفيد في التربية**. ط2. فاس: مطبعة أنفوبرانت، 2006م.
- الصغير، عبد المجيد. **إشكالية إصلاح الفكر الصوفي**. ط2. الدار البيضاء: دار الآفاق الجديدة، 1994م.
- صليبا، جميل. **المعجم الفلسفي**. بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 1994م.
- الضبي، أحمد بن يحيي بن أحمد بن عميرة. **بغية الملتمس في تاريخ رجال**

الأندلس. تحقيق: روحية عبد الرحمن السويفي. بيروت: دار الكتب العلمية، 1997م.

- عارف، نصر محمد (محرر). **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**. القاهرة. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م.
- عبد الرحمن، عائشة (بنت الشاطئ). **مقدمة في المنهج**. القاهرة: منشورات جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، 1971م.
- عشاق، عبد الحميد. **منهج الخلاف والنقد الفقهي عند الإمام المازري**. دبي: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، 2005م.
- عطية، جمال الدين. **تراث الفقه الإسلامي ومنهج الاستفادة منه على الصعيدين الإسلامي والعالمي**. . بيروت: دار الفتح، 1967م.

ـــــ. **نحو تفعيل مقاصد الشريعة**. دمشق: دار الفكر؛ عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2003م.

ـــــ. **النظرية العامة للشريعة الإسلامية**. (د.م.): مطبعة المدينة، 1988م.

- العلمي، محمد. «التصنيف الفقهي في المذهب المالكي تاريخه وقضاياه المنهجية إلى غاية ق6 الخلاف العالي نموذجاً». تحت إشراف محمد يسف. (أطروحة دكتوراه دولة، مرقونة بدار الحديث الحسنية الرباط، 1420هـ/ 2000م).
- علي، محمد إبراهيم. **اصطلاح المذهب عند المالكية**. ط2. دبي: دار البحوث الإسلامية وإحياء التراث، 2002م.
- الغربيني، أبو العباس أحمد بن أحمد بن عبد الله. **عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية**. حققه وعلق عليه: عادل نويهض. بيروت: منشورات لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1969م.
- الغرناطي، أبو بكر محمد بن عاصم. «تحفة الحكام في نكت العقود والأحكام». ضمن **الموسوعة المنتخبة من المتون الشرعية المتداولة**. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة، 2005م.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**. بيروت: دار الجيل، 1992م.

ـــــ. **المستصفى من علم الأصول**. تحقيق وتعليق: محمد سليمان الأشقر. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997م.

- فاتيحي، محمد. **مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات ـ الامتحانات ـ ومعالجة النتائج**. الدار البيضاء: منشورات ديداكتيكا، 1995م.
- الفارابي، عبد اللطيف وآخرون. **معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا**

والديداكتيك. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1994م. (سلسلة علوم التربية).

- الفارابي، عبد اللطيف. **تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم: دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها**. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1996م.
- الفاسي، محمد بن أحمد ميارة. **الدر الثمين والمورد المَعِين شرح المرشد المعين على الضروري من علوم الدين**. بيروت: دار الفكر، (د.ت.).
- القاضي عياض، أبو الفضل بن موسى السبتي. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك**. ضبطه وصححه: محمد سالم هاشم. بيروت: دار الكتب العلمية، 1998م.

ـــــ. **الغُنية (فهرست شيوخ القاضي عياض)**. تحقيق: علي عمر. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، 2003م.

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

ـــــ. **الذخيرة**. تحقيق: محمد حجي وآخرون. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م.

- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. **الجامع لأحكام القرآن والمبيّن لما تضمَّنه من السنة وآي الفرقان**. ط5. بيروت: دار الكتب العلمية، 1996م.
- القزويني، أبو عبد الله بن يزيد. **سنن ابن ماجه**. ط2. بيروت: دار الفكر، (د.ت.).
- القفصي، أبو عبد الله محمد بن راشد. **المذهب في ضبط مسائل المذهب**. تحقيق: محمد بن الهادي أبو الأجفان. أبو ظبي: المجمّع الثقافي، 2003م.
- قلعه جي، محمد رواس وقنيبي، حامد صادق. **معجم لغة الفقهاء**. بيروت: دار النفائس، 1985م.
- الكاساني، أبو بكر علاء الدين بن مسعود الحنفي. **بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع**. بيروت: دار الكتاب العربي، 1394هـ/ 1974م.
- الكافي، محمد بن يوسف. **إحكام الأحكام على تحفة الحكام**. شرح وتعليق: مأمون بن محيي الدين الجنّان. بيروت: دار الكتب العلمية، 1994م.
- كبري زاده، أحمد بن مصطفى طاش. **مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم**. ط3. بيروت: دار الكتب العلمية، 2002م.
- لحسن، لمادي. **الأهداف والتقييم في التربية**. الرباط: منشورات بابل، 1990م.

- اللقاني، أحمد حسين. **المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات**. القاهرة: عالم الكتب، 1995م.
- لوطورنو، روجي. **فاس قبل الحماية**. ترجمة: محمد حجي ومحمد الأخضر. الرباط: الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر؛ بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1986م.
- المازري، أبو عبد الله محمد بن علي بن عمر بن محمد التميمي. **إيضاح المحصول من برهان الأصول**. تحقيق: عمار الطالبي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2001م.
- المالكي، خليل بن إسحاق. **مختصر العلامة خليل**. أشرف على تصحيحه والتعليق عليه الشيخ أحمد نصر. القاهرة: مطبعة الاستقامة، 1938م.
- المجاري الأندلسي، أبو عبد الله محمد. **برنامج المُجَاري**. تحقيق: محمد أبو الأجفان. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1982م.
- مخلوف، محمد بن محمد. **شجرة النور الزكية في طبقات المالكية**. القاهرة: المطبعة السلفية، 1349هـ/ 1930م. (تصوير: بيروت: دار الكتاب العربي اللبناني).
- المراكشي، عبد الواحد. **المعجب في تلخيص أخبار المغرب**. القاهرة: مطبعة الاستقامة، 1949م.
- المرعشي، محمد بن أبي بكر. **ترتيب العلوم**. تحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد. بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1988م.
- مسلم بن الحجاج، أبو الحسين. **صحيح الإمام مسلم**. الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، 1998م.
- المشاط، محمد حسن. **الجواهر الثمينة في بيان أدلة عالم المدينة**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1406هـ/ 1986م.
- المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد. **أزهار الرياض في أخبار عياض**. تحقيق وتعليق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي. الرباط: نشر صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية والإمارات العربية المتحدة، 1978م.

ـــــ. **نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب**. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، 1949م.

- المنوفي، أبو الحسن علي بن محمد بن خلف. **كفاية الطالب الرباني لرسالة ابن أبي زيد القيرواني ومعه حاشية علي الصعيدي العدوي**. القاهرة: مطبعة دار إحياء الكتب العربية، (د.ت.).
- المنوني، محمد. **العلوم والآداب والفنون على عهد الموحدين**. ط2. الرباط: دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، 1977م.
ـــــ. **قبس من عطاء المخطوط المغربي**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1999م.
- موراني، ميكلوش. **دراسات في مصادر الفقه المالكي**. ترجمة: سعيد بحري وآخرون. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1988م.
- النجار، عبد المجيد عمر. **فقه التدين فهماً وتنزيلاً**. ط2. بيروت: الزيتونة للنشر والتوزيع، 1995م.
ـــــ. **في المنهج التطبيقي للشريعة الإسلامية**. الرياض: دار النشر الدولية، 1994م.
- الهروس، مصطفى. **المدرسة المالكية الأندلسية إلى نهاية ق3. نشأة وخصائص**. الرباط: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1418هـ/ 1997م.
- هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. ط7. عمّان: دار الفكر، 1999م.
- يفوت، سالم. **حفريات المعرفة العربية الإسلامية: التعليل الفقهي**. بيروت: دار الطليعة، 1990م.
- اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**. تحقيق وشرح: حميد حماني، الرباط: مطبعة شالة، 1998م.

المجلات والدوريات

- **مجلة التبصرة**. (منسقية التربية الإسلامية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وجدة، المغرب)» العددان 5 ـ 6 (2001م)»
- **مجلة التدريس**. (مجلة مغربية لعلوم التربية)» العدد 7 (1984م).
- **مجلة القرويين**. (مادة جامعة القرويين، فاس). العدد 4 (1992م).
- **مجلة المسلم المعاصر (جمعية المسلم المعاصر، القاهرة)**. السنة 28، العدد 112 (محرم ـ ربيع الأول 1425نيسان/ أبريل ـ حزيران/ يونيو 2004م).
- **مجلة علوم التربية**. العدد 8 (1995م).

نـــدوات

- ندوة الإمام مالك إمام دار الهجرة، دورة القاضي عياض، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مراكش، المغرب، جمادى الأولى 1401هـ مارس 1981م.
- ندوة الحركة العلمية في عصر الدولة العلوية إلى أواخر القرن التاسع عشر. وجدة، المغرب: جامعة محمد الأول، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1994م (سلسلة ندوات ومناظرات؛ 3).

كشّاف الأعلام والمصطلحات

ابن الأبّار، أبو عبد الله محمد بن عبد الله 104
ابن إبراهيم، عبد الله بن أحمد (الإبياني) 89
ابن أبي أويس 80
ابن أبي بردة التابعي، المغيرة 64
ابن أبي الخيار القرطبي، محمد 104
ابن أبي دلامة، أبو علي حسين بن صالح 131
ابن أبي زيد القيرواني النفزاوي، محمد عبد الله 98-99، 101-105، 112، 136، 140-141، 144-145، 156، 178، 193، 275-276
ابن أبي شيبة 118-119
ابن أبي نعيم 157
ابن أبي هند، عبد الرحمن 69
ابن أصبغ البياني، قاسم 119
ابن الأغلب، زيادة الله (أمير أفريقية) 165
ابن الإمام، أبو موسى 245
ابن أنس 68-70، 129، 139، 141
ابن بشكوال، أبو القاسم 64
ابن بشير 74، 259، 276
ابن تاشفين، علي بن يوسف 125
ابن تومرت 126
ابن تيمية 348
ابن ثابت، زيد 210
ابن الحاج، أبو القاسم 105
ابن الحاجب الكردي المصري، أبو عمرو عثمان 140، 144-146، 257، 259، 277
ابن حارث 90
ابن الحباب، أحمد بن خالد 18
ابن حبيب السلمي، عبد الملك 76-77، 80-82، 89، 92، 94، 103، 169، 222
ابن حجر 350
ابن حُدَيْج 64
ابن حرب، سليمان 204
ابن حزم الأندلسي، أبو محمد 70، 74، 116، 122-125، 127، 130-131، 190، 202، 222، 303
ابن الحسين، محمد خضر 235
ابن خالد 74، 83
ابن الخطيب، الفخر 223
ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد 28-29، 42، 78، 98، 146، 167، 180، 196-198، 211، 214، 257، 259، 273، 315-316، 319
ابن خلف النفزي، محمد بن سليمان 109
ابن خليل القرطبي، أصبغ 70، 118-119
ابن دقيق العيد 348
ابن دينار، عبد الرحمن 70، 73
ابن دينار، عيسى 69-70، 73، 118
ابن راشد القفصي، محمد بن عبد الله 142
ابن راشد، البهلول 68، 72
ابن رباح الإسكندراني، محمد بن إبراهيم (ابن المواز) 84
ابن رجب الحنبلي 52
ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد (الجد) 97، 100-101، 106-110، 120-121، 171-172، 222، 302، 305، 309
ابن زياد، علي 68، 72
ابن سحنون 103، 198، 226-227
ابن سعد، الليث 68
ابن سلام 65
ابن سليم 98

ابن سنان، عبد الله 244
ابن طُمْلُوس، أبو الحجاج يوسف بن محمد 120
ابن عابدين 272
ابن عاشر، أبو علي (قريعات) 145، 203
ابن عاشور، محمد الطاهر 19، 25، 88، 144، 193، 200، 221، 223، 235، 247، 261-262، 289، 297، 345
ابن عاصم الأندلسي 141، 144
ابن عباس 174
ابن عبد الرحمن، زياد (شبطون) 69
ابن عبدوس، محمد بن إبراهيم 78، 85، 87، 90، 103، 226-227
ابن العربي 121، 128-129، 141، 190، 197، 202، 204، 233، 304، 343، 348، 350
ابن عرفة المالكي، أبو عبد الله محمد 138، 142، 144، 160، 180، 192، 276-277
ابن عشرين، أبو الحسن علي 144
ابن عفيف، أبو عمر أحمد 205، 207
ابن علي الأصبهاني، أبو سليمان داود (الظاهري) 123
ابن عياض، الفضيل 211
ابن عيسى، أبان 118
ابن عيينة 244
ابن غانم، عبد الله 68
ابن غليون الصنهاجي، أبو عبد الله محمد (الوقاد) 89
ابن فتوح 142
ابن الفرات 75، 78-79، 168
ابن الفرضي، أبو الوليد عبد الله بن محمد 65، 69، 76، 87، 119
ابن القاسم، عبد الرحمن 70، 73-75، 78-80، 82، 88، 118، 139، 205
ابن قيس، علقمة 63
ابن قيم الجوزية 253
ابن كثير، إسماعيل أبو الفداء 50
ابن لبابة، محمد بن عمر 69، 83، 118
ابن اللبّاد 89
ابن الماجشون 80، 85
ابن المبارك، عبد الله 211، 218
ابن محمد الأصيلي، عبد الله بن إبراهيم 119
ابن محمد، الحسين 69
ابن مخلد، بقي 118-119، 121
ابن مرتنيل، محمد بن خالد 74
ابن مسافر اليمني المالكي، أبو القاسم بن أبي بكر (ابن زيتون) 223
ابن مسعود، عبد الله 48، 63
ابن مسلم، عبد الله بن وهب 66، 74، 82، 87
ابن مفرج، محمد بن أحمد بن يحيى 119
ابن المكوي، أبو عمر 99
ابن منذر النيسابوري، محمد 123
ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم 57
ابن ميمون، أبو الحسن 153، 193، 199
ابن نافع الفهري 64
ابن نافع المدني 82
ابن نُصير، موسى 64
ابن هارون الكناني التونسي، محمد 147
ابن هلال القرطبي، يحيى 86
ابن ورد 82
ابن يزيد القرطبي، عبد الرحمن 85
ابن يوسف، عون 87
ابن يونس 148، 259
الأبهري، أبو بكر 103
أبو إسحاق الجبْنياني 87
أبو الأسود الدُؤَلي 175
أبو بكر الباقلاني (القاضي) 177
أبو حنيفة 45، 175، 68، 78، 119، 184
أبو داود 126
أبو سعيد، خلف بن عمر 91
أبو طالب (القاضي) 91
أبو عنان المريني (كبير ملوك بني مرين) 159
أبو عيسى يحيى بن عبدالله 205
أبو المعالي 132
أبو هريرة 227
أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد (الحفيد) 115، 120-122، 133، 148، 190، 198-199، 304، 348
اجتهاد التكييف 27
الاجتهاد الفقهي 28-29، 210، 216، 288
الاجتهادات الجماعية 354-355

الاجتهادات الفقهية 299
الاجتهادات القضائية 14، 143، 192، 306
الاجتهادات المذهبية 199
أحمد بن حنبل (الإمام) 253
الأزدي القرطبي، أبو الوليد هشام بن عبد الله بن هشام 134
الأزهر 19، 313، 359
الاستفاضة في الشروح الفقهية 188
الأسدي، أبو الأصبغ عيسى بن سهل 134
الأسدية 75، 78-79، 88
الإسقاط 34-35، 43-44، 61، 210، 365
أسلوب البرهان 190
أسلوب الحجاج 177، 202، 219
أسلوب المناظرة 198، 220
إسماعيل (القاضي) 98
الأشاعرة 121
الإشباع المعرفي 186
الإشبيلي، أبو محمد عبد الحق بن عبد الرحمن 127
الاشتغال الفقهي 12، 14، 94، 127، 174، 215، 224، 247، 249، 255، 263، 303، 326، 328، 343، 348، 353، 368
أشهب 74، 82، 97
أصبغ 66
إصلاح تدريس الفقه 29، 267-269، 333، 356، 358، 361-362، 369-370
إصلاح التعليم 25
أصول الفقه 26، 30، 100، 107-108، 112، 115، 117، 121-122، 131، 133، 176، 190، 198، 227-228، 232، 241-242، 246-247، 251، 261، 273، 341، 345، 350، 370
الإنتاج الفقهي المعاصر 13، 260
الانتقائية 33، 261
الأنصاري التابعي، محمد بن أوس بن ثابت 65
الأنصاري الطليطلي، محمد بن سحنون 87، 91
الأنصاري، أحمد بن عبد الملك 127
الأوزاعي (الإمام) 65
الباجي، أبو الوليد 116، 124، 130، 190، 197، 202، 204، 304، 344
البخاري 126، 345، 350
بدر، أحمد 240
البراذعي 141، 144، 146
البرزلي، أبو القاسم 305
البستي، أبو سليمان الخطابي 244
بشير، محمد عثمان 315
البطليوسي، سليمان 134
البغدادي، عبد الوهاب (القاضي) 140، 245، 299
البغدادية 259
البلوطي، منذر بن سعيد 123
بنعبد الله، عبد العزيز 147، 151
البيداغوجيا (علوم التربية) 57
البيهقي 303
التادلي الرباطي، إبراهيم بن محمد 151
التازي، عبد الهادي 153، 156
التبريزي 350
الترابي، حسن 255
تراكمية المعرفة 291
التربية الإسلامية 20، 37
الترمذي 126، 129، 345
التسولي، أبو الحسن علي بن عبد السلام بن علي 150
تضخم الجوانب التاريخية 240، 256، 258، 260
التطواني، أحمد بن محمد الرهوني 151
التفكك المنهجي في درس الفقه 240
تقويم التراث التربوي 17، 35، 43، 163-164، 226
التلمساني، ابن الفتوح محمد 147، 150
التنظيم المنطقي للمعرفة الفقهية 188
التنوخي 79
التنوخي، سحنون بن سعيد 68، 72، 74، 78-80، 82، 85-86، 88، 90-91، 106
الجرجاني، علي بن محمد الشريف 213-214، 270
الجزولي، أبو زيد عبد الرحمن (الشيخ) 142، 193، 206
جسوس، محمد 158
الجصّاص 350
الجلاب، عبيد الله بن الحسن أبو القاسم 140، 144

الجندي المالكي، خليل بن إسحاق (الشيخ خليل) 139، 147
جنون، عبد الصمد بن التهامي بن المدني بن علي 151
الجويني 122
الجيدي، عمر 82
الحجوي الثعالبي، محمد بن الحسن 19
الحصكفي، علاء الدين 272
الحضرمي، أبو محمد عبد المهيمن 131
الخدري، أبو سعيد 227
الخشني، محمد بن عبد السلام 118
الخضري، محمد بك 181، 193، 313
الداودي، أبو جعفر أحمد بن نصر 205
الدرديري، طاهر محمد 168
الدرعي، الحسين بن ناصر 140
الديداكتيك (علم التدريس) 55
الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد 303
الرندي، أبو علي 203
رُويفع بن ثابت الأنصاري 64
الزرقاني 181
الزقاق، أبو الحسن علي بن قاسم 142
الزواوِيّ، أبو علي ناصر الدين 146
الزيتونة 19، 359
السَّطّي 160
سفيان الثوري 68، 72، 244
السكوني، أحمد بن خليل 18
السملالي، أيبورك بن عبد الله السوسي 19
سيدي محمد 184
الشاطبي، أبو إسحق 48، 227-228، 261، 324
الشافعي 119، 184، 251
الشريعة الإسلامية 46، 253-254، 279، 351
الشوكاني 348
الشيرازي 79
الصَّرْصَري الحافظ 159
الصنعاني (الأمير) 348
الضبي، أحمد بن يحيى بن عميرة 65، 116، 129
ضعف الإنتاج الفقهي 256
الطرطوشي، أبو بكر 116
الطريقة الاستنباطية 190-191
الطريقة الإلقائية 86، 88، 322
الطريقة التقريرية 192
طريقة التلقين 187
طريقة العبدوسي 154
الطريقة القيروانية 131، 259
عارف، نصر محمد 52
عبد الرحمن، عائشة (بنت الشاطئ) 240
عبد الله بن أبي سَرْح القرشي العامري 64
عبد الواحد بن عاشر 141، 150
عبده، محمد 19
العتبي الأندلسي، محمد بن أحمد بن عبد العزيز 70، 74، 82-83، 103، 107
عثمان بن عفان (الخليفة) 64
العدوي، علي الصعيدي 178
العشوائية 49، 261، 337، 342
عطية، جمال الدين 309
عقبة بن نافع الجُهَني 64
العقيدة 47، 242-243، 309، 347
العلواني، طه جابر 250-251
علوم الحديث 18، 121، 132، 348
العلوم الشرعية 12-13، 15-16، 18-20، 25-26، 30، 37، 45، 215، 223، 240، 243-244، 248، 254، 271، 282-283، 292، 309، 356-359، 362-363، 370
علي، محمد إبراهيم 106
عياض 69، 72، 74، 79، 83، 85-87، 90-91، 105، 108، 114، 116، 118، 122، 125، 129، 141، 190، 205، 226، 233، 235، 305، 316-317
الغافقي، محمد بن مالك 129
الغرناطي، أبو بكر محمد بن محمد بن محمد بن عاصم 149
الغزالي، أبو حامد 121-122، 126، 240-241، 245، 248، 301، 335-336
الفاسي، أبو عمران 177
الفاسي، دراس بن إسماعيل 91، 198
الفاسي، عبد الرحمن بن عبد القادر 18
الفاسي، علال 19
الفقه الاجتهادي 49
فقه التابعين 119
فقه التأصيلات 62، 111، 113-114، 117،

125، 127-128، 133، 177، 189
فقه التفريعات 62
فقه الحديث 76، 119، 130-131، 168، 199، 222
الفقه الخلافي 49
فقه السماعات 85، 94، 96، 118، 170، 172، 185، 219-220، 229
فقه الشروح والتفريعات 93-94، 96، 99-101، 173، 220
فقه العبادات 255، 261، 292، 311
فقه الفتاوى 134
الفقه المالكي 73، 84، 96، 102-103، 109، 113، 169، 174، 184، 201-202
فقه المختصرات 62، 135-137، 140، 144، 152، 178، 219-220، 222
الفقه المذهبي 65
فقه المعاملات 261، 292، 322
فقه النوازل 43
الفندلاوي، محمد بن عبد الكريم 122
فنون الفقه العملية 127
فنون النظر الفقهي 127-128
الفهري، أبو حامد يوسف بن محمد الفاسي 137
القابسي 82، 169
القادري، محمد 139-140، 158
القاضي عياض 68
القباب (الفقيه) 180
قتادة 48، 81، 174
القرافي، شهاب الدين 73، 173، 176، 249، 252، 298، 302
القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري 128، 174
القرطبية 259
القرويون 19، 99، 83، 95، 98، 103، 141، 144-145، 156-157، 250، 359
القزويني، جلال الدين 245
قضية التدريب الأصولي 190
القياس الأصولي 186
القيرواني، خلف بن عمر 91، 198
الكاساني الحنفي، علاء الدين أبو بكر بن مسعود 172
الكناني القرطبي، يحيى بن عمر 90
اللخمي، محمد بن إبراهيم (ابن رامي البنّاء) 148، 259، 359
الليثي، يحيى بن يحيى 18، 69، 76، 82، 207
المؤسسات التشريعية والتنفيذية 14
المازري، أبو عبد الله محمد بن علي 114-115، 122، 131-133، 148، 190، 272
مالك بن أنس (الإمام) 66-70، 73-85، 88، 94، 99، 101، 110، 117-119، 123، 125-126، 151، 153-154، 165-166، 168-170، 175-176، 185، 190، 212، 221، 229-231، 257، 345، 366
المالكي 98، 142-143، 245، 259
المالكية 47-48، 76، 78-79، 84، 96، 98-101، 103، 109، 112، 124-125، 133، 140، 145-146، 148، 186، 191، 197، 205، 212، 299
مبدأ الوظيفية 226، 229
المبسوطات 167
المتيطي، أبو الحسن علي بن عبد الله 134، 142
مجاهد 174
المدرسة المتوكلية (فاس) 196
مذهب ابن حنبل 118
مذهب أبي حنيفة 99
مذهب الأوزاعي 65
مذهب الشافعي 99
مذهب الظاهرية 99
المذهب المالكي 40، 79، 101، 110، 112-113، 120، 147، 197، 202، 275
المرابطون 125
المراغي، محمد مصطفى 19
المراكشي، عبد الواحد 125
المرتكزات البيداغوجية 269-270
المرتكزات التربوية (البيداغوجية) 284
المرتكزات المعرفية 269، 297، 367
مرحلة الابتلاء 29
المرسي، محمد بن أحمد بن عبد الملك 126
المرعشي، أبو بكر 18، 47، 241، 256، 273
المريني، أبو الحسن (السلطان) 160

المزكلدي، أبو العباس أحمد بن عمر 272
مسجد سيدي تميم 156
مسلم بن الحجاج، أبو الحسين 129
مطرف 80، 85
المعارف العقلية 121، 248، 255، 361، 369
المعافري، أبو بكر بن العربي 119
المعتضد (الخليفة) 124
معرفة الاختلاف 48، 190-191، 328
المعيطي، أبو بكر 98
المغرب الأقصى 125، 151، 191
مقاصد الشريعة 247
المقري، أبو العباس أحمد 95-96، 138، 141، 157، 159-160، 206، 223، 245
الملكة الفقهية 20، 44، 99، 200، 213، 215-216، 220، 222، 277، 292، 315، 319، 339، 360
المنازل العقلية 209-210، 212-213، 215-217، 292، 297، 299، 301، 312، 331-332، 366، 369
المناظرة 202
مناهج الاجتهاد 32، 63
مناهج العلوم الاجتماعية 251
منزلة الاستنباط 212، 221
منزلة التركيب 212
منزلة التطبيق 212
منزلة التقويم 213
منزلة الحفظ 212
منزلة الفهم 212
المنصور الموحدي، يعقوب 125
المنظومة التربوية 14، 17، 19، 36، 39، 195-196، 370
المنهج الاستقرائي العام 240
المنهج التربوي الفقهي 21، 41، 59، 191
المنهج الحنفي 75
المنوني، محمد 126، 203
المهري، محمد بن إبراهيم 122
الموحدون 126، 144، 146
موفق الدين (الشيخ) 303
النجار، عبد المجيد 27، 243
النحّاسُ 175
النظرية التربوية الإسلامية 16
النقل الديداكتيكي 284
النمري، أبو عمر يوسف بن عبد البر 19، 69، 76، 129، 207، 211، 303، 343-344، 348
همام 81
الوظيفة الاجتماعية 54، 278
الوظيفة العالمية 278
الوظيفة الفردية 278-279
وظيفية المعرفة الفقهية 209، 224، 229
الونشريسي 103
اليحصبي، عبد الله بن أبي حسان 165
اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود 19، 66، 182، 214، 228، 240