مراجعة لكتاب

منهاج تدريس الفقه: دارسة تاريخية تربوية[*]

تأليف: مصطفى صادقي[**]

حمزة عبد الكريم حماد[***]

يحاول هذا الكتاب 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؛ بغية الخروج بمنهج يتصف بالتماسك النظري وقابلية التطبيق. ويشرع المؤلف بطرح الإشكالات المعاصرة؛ أولاها تفكك منظومة العلوم الشرعية؛ إذ تخلو تلكم المنظومة من الترابط المنهجي بين مفاصلها والتكامل المعرفي بين ثناياها. والثانية ضعف الإنتاج الفقهي المعاصر، فجلُّ البحوث الجامعية تنصرف إلى جوانب تاريخية محضة مثل دراسة الأعلام وعطاءاتهم الفكرية أو تحقيق غير جاد للمخطوطات. ويُسجل على المؤلف في هذه الإشكالية أن كثيراً من الجامعات في بعض الدول العربية أضحت ترفض تحقيق المخطوطات دراسة جامعية لنيل درجة الدكتوراه، ومن جهة أخرى فإن مجال البحث في الاقتصاد الإسلامي غدا متطوراً وترفده دراسات جادة عديدة. أما الإشكالية الثالثة والأخيرة فهي غياب منهج واضح المعالم في تدريس الفقه.

إنّ المؤلف ينحو في هذا الكتاب طريقاً ثنائي المسلك ينطلق ابتداء من دراسة تاريخية تحاول تحليل مناهج التدريس الفقهي التراثية وإخضاعها لمبضع النقد والتقويم، ثم ينطلق

[*] صادقي، مصطفى. **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٢م.

[**] دكتوراه في العلوم الإسلامية، دار الحديث الحسينية بالرباط ٢٠٠٩م، إداري في إحدى المؤسسات التربوية.

[***] دكتوراه في الفقه وأصوله، أستاذ زائر، قسم الشريعة والدراسات الإسلامية، كلية القانون، جامعة الإمارات العربية المتحدة، بريد إلكتروني: hamza041@yahoo.com

تم تسلّم المراجعة بتاريخ ٢٠١٤/٢/٣م، وقُبلت للنشر بتاريخ ٢٠١٤/٤/٢٤م.

إلى عمل تشخيص المعطيات التربوية المعاصرة في مجال العلوم الشرعية، منتهياً بدمج النتائج والتوليف بينها في نهج يجمع بين العمق النظري والقابلية للتطبيق.[١]

وتجدر الإشارة إلى أن المؤلف ضمن عرضه لدراسات سابقة في الموضوع نفسه عرض دراستين تربويتين معاصرتين هما: تكوين الملَكة الفقهية ومؤتمر تدريس علم الفقه في الجامعات، ويلاحظ أن ثمة دراسات أحدث من تلك لم يعتمد عليها المؤلف.[٢]

تتكون بنية هذا الكتاب من فصل تمهيدي، تبعه القسم الأول الذي يقوم على مستوى الوصف والتحليل للمنهج التربوي الفقهي بالغرب الإسلامي من حيث: خصائصه وعناصره. ثم جاء القسم الثاني الذي يتحدث عن مستوى النقد والتقويم: تقويم مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي. أما الثالث والأخير فقد رام منه المؤلف الحديث عن مستوى البناء والتركيب من حيث: الأسس النظرية والعملية لبناء منهج معاصر لتدريس الفقه.

شرع المؤلف في الفصل التمهيدي بتناول المداخل المنهجية؛ إذ يظهرها في جانبين أولهما: إصلاح التدريس مدخل للاجتهاد، وفيه ينطلق من أن الإنتاج المعرفي حصيلة واستثمار للكيفية التي درس بها الطالب، فلن ينتج الطالب إلا بالطريقة التي تعلم بها. ويلحظ أن هذا الأمر لا يخلو من تعميم. وثانيهما الفقه بين الإرث التاريخي وحاجات العصر؛ إذ يؤكد المؤلف في هذا المقام أن الرجوع إلى تاريخنا التربوي، واستنطاق تجربة الأقدمين في تدريس العلوم الشرعية لا سيّما الفقه، يُعدّ أمراً لا مناص منه إذا ما رمنا إصلاح المنظومة التربوية المعاصرة، فضلاً عن كون 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.

[١] صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص١٥.

[٢] منها مثلاً:

– ندوة مناهج وطرق تدريس الفقه الإسلامي في المدارس الدينية في الهند، ٢٠٠٩م، وفيها دراسة تدريس الفقه بمدركاته الشرعية المتنوعة للدكتور نور الدين الخادمي، ومناهج تدريس الفقه الإسلامي بالجامعات المغربية وكلياتها للأستاذ الدكتور أبو اليسر كهوس.

– ندوة منهج تدريس الفقه الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي، دار الحديث الحسينية بالمغرب، ٢٠٠٨م.

أما القسم الأول من الكتاب، ويختص بمستوى الوصف والتحليل: المنهج التربوي الفقهي بالغرب الإسلامي، خصائصه وعناصره، فقد عرض فيه المؤلف أربعة فصول؛ إذ بدأ بالمنهج التربوي في فقه السَّمَاعات، ثم تناول المنهج التربوي في فقه الشروح والتفريعات، ثم انتقل إلى المنهج التربوي في فقه التأصيلات، وختم القسم بالحديث عن المنهج التربوي في فقه المختصرات.

تناول الفصل الأول المنهج التربوي في فقه السَّماعات،[٣] ويقصد به آراء الإمام مالك التي رواها تلامذته عنه وتُسمى الروايات، أما آراء الفقهاء الآخذين عنه فتسمى الأقوال. وهذه السَّماعات قد تكون إجابات عن أسئلة من أسئلة النوازل التي قد تقع ويُسأل عنها الإمام مالك، وقد تكون إجابات منه عن أسئلة من طلابه.[٤] أما الأهداف التربوية لفقه السَّماعات فيرى المؤلف أنها تقسم إلى قسمين: الأول: أهداف عامة للتفقه كطلب العلم لله وابتغاء مرضاته، والتفقّه لمعرفة أحكام الله في أفعال العباد.[٥] أما الأهداف الخاصة فيرى المؤلف بأنها تتمركز في تثبيت الفقه المالكي وتوطيد أركانه بالغرب الإسلامي، واستقصاء الروايات عن الإمام مالك والحفاظ عليها، والارتباط بالمنهج الأثري والتميز عن المدرسة العراقية. ويُلاحظ أن هذا المنهج يعتمد بشكل رئيس على الحِفظ ونسبة إعمال الفكر فيه قليلة، وأغلب نتاجه تخريج حفظة للنصوص.[٦]

ويعرض المؤلف في هذا الفصل المحتوى الدراسي لفقه السَّماعات؛ إذ يرى بأن التفقُّه في هذه المرحلة يدور في فلك آراء الإمام مالك وفتاويه، وقد مال الدرس الفقهي في الغرب إلى السَّماعات واعتنى بها أيما عناية؛ نظراً لسعة المحتوى المعرفي للسَّماعات، وجاهزيتها للتعليم والتطبيق على الموطأ الذي يحتاج تفسيراً وملَكة للاستنباط.[٧] ثم يشرع المؤلف بالتعريف بأشهر الكتب المدرسية في فقه السَّماعات، مثل مدونة سحنون،

[٣] المرجع السابق، ص٦٣-٩٢.
[٤] المرجع السابق، ص٦٧.
[٥] المرجع السابق، ص٧٢.
[٦] المرجع السابق، ص٧٥.
[٧] المرجع السابق، ص٧٧.

وواضحة ابن حبيب. ويختم المؤلف هذا الفصل بطرق تدريس فقه السَّماعات وأساليب تقويمه، أما الطرق فترتكز على الإلقاء والمذاكرة، التي تعني قيام كل واحد من المشاركين في المجلس الفقهي باستذكار ما عنده من علم وفهم، بحيث تتلاقح الأفكار فيما بينهم، ويستحضرون المعلومات في الذهن ويصححون الأخطاء والأفهام المغلوطة، فضلاً عن كونها من دواعي التذكر والرسوخ في العلم،[٨] في حين لم تكن أساليب التقويم خاضعة لتنظيم معين من ناحية وقت الإجراء، فقد تكون مرافقة لمجالس الإلقاء بحيث يسأل الشيخ طلبته للتأكد من حفظهم، وقد يعقد الشيخ مجالس خاصة للمناظرة لتتمايز أقدار الطلبة في العلم. والطرق التي رصدها المؤلف تمثلت في: سؤال الشيخ للطلبة، والمناظرة بحيث يدلي كل واحد من الطرفين المختلفين بنظره واجتهاده في المسألة المختلف فيها. والامتحان، فكثيراً ما كان الفقهاء يعقدون المجالس الخاصة بالامتحان؛ إذ يعدّون أسئلة عن دقائق الفقه ومشكلاته، ويطرحونها على الفقيه الممتحن للتأكد من جدارته العلمية.[٩]

ثم انطلق المؤلف إلى الفصل الثاني: المنهج التربوي في فقه الشروح والتفريعات،[١٠] فيؤكد أنَّ الشَّرح والتفريع عمليتان فقهيتان تتأسسان على نصوص فقهية سابقة ألا وهي السَّماعات المنقولة عن الإمام مالك وتلامذته، ولعل أبرز ما يميز مستوى الشّروح والتفريعات على مستوى السَّماعات هو الشَّرح والتفريع المرتبط بنص فقهي سابق، أما أهداف التدريس في فقه الشرُّوح والتفريعات،[١١] فبعضها يشترك فيه مع فقه السَّماعات مثل تثبيت فقه الإمام مالك بالغرب الإسلامي، فضلاً عن مقابلة النصوص وتوثيق الروايات الفقهية. وتنفرد الشُّروح والتفريعات بأهداف خاصة، هي النهوض بأعباء الشّرح والتعليق والتعليل والتفريع انطلاقاً من المتون الأساسية الجامعة للسَّماعات، ومحاولة استيعاب كتب السَّماعات والتأليف بينها حفاظاً على التراث الفقهي، وتسهيلاً لدراسته، والعناية بالنقد الفقهي داخل المذهب وخارجه، فضلاً عن تكوين الملكة الفقهية. وقد

[٨] المرجع السابق، ص٨٥.
[٩] المرجع السابق، ص٨٩.
[١٠] المرجع السابق، ص٩٣-١١٠.
[١١] المرجع السابق، ص٩٦.

يستدرك على النقطة الأخيرة بأنها مَلَكة فقهية قاصرة على المذهب المالكي دون غيره من المذاهب. أما المحتوى الدراسي لفقه الشُّروح التفريعات، فقد عرض فيه المؤلف نماذج من المراجع الدراسية التي تجلِّي طبيعة المحتوى الدراسي في فقه الشُّروح والتفريعات، وتبرز بعض خصائصه، ومن بين أبرز المؤلفين في فقه الشُّروح والتفريعات علمان كبيران من فقهاء المالكية هما: ابن أبي زيد القيرواني، وابن رشد الجد.[١٢]

ولم يتطرق المؤلف في هذا الفصل إلى طرق تدريس فقه السَّماعات وأساليب تقويمه، ومن جهة أخرى يلحظ القارىء أننا في فقه السَّماعات والتفريعات قيّدنا عقل الطالب بأطر، وألبسناه نظارة سميكة يمنع عليه النظر الفقهي دونها.

ثم جاء الفصل الثالث للحديث عن المنهج التربوي في فقه التأصيلات.[١٣] إنَّ التأصيل محاولةُ الرجوع بالفقه إلى أصوله التي يُستمد منها، وبناء الأحكام على أساس معروف، ومن ثمَّ فإن المنهج التربوي القائم على فقه التأصيلات لا يخرج عن أحد أمرين؛ أولهما ربط المتعلم بالنصوص الشرعية من قرآن وسنة، وتمكينه من التعامل المباشر معها تفسيراً واستنباطاً، وثانيهما تدريب الطالب على إعمال أدوات الفقه في توجيه الأحكام الفقهية ونقدها وتقويمها، وفي معرفة أسباب الاختلاف الفقهي مع القدرة على الترجيح بين الأقوال. ويرى المؤلف أن أهداف فقه التأصيلات تتمثل في: الرجوع بالفقه المالكي إلى صفته الأصلية، وذلك بالاعتماد على القرآن والسنة النبوية بالأساس، وإعادة الاعتبار لنصوص الشريعة في مجالس التفقه؛ إذ تغدو النصوص منطلقاً للتدريس وزاداً معرفياً لا غنى عنه لطالب الفقه، منه يبتدىء حفظاً وتحقيقاً، وإليها ينتهي تفسيراً واستنباطاً وتفريعاً.[١٤]

ثم ينتقل المؤلف إلى مدارس فقه التأصيلات؛ إذ إنَّ التدريس الفقهي الذي انتهج مسلك التأصيل؛ عرف مداخل متعددة لتلقين أحكام الفقه؛ فمنهم من سلك طريق

[١٢] المرجع السابق، ص١٠٠.
[١٣] المرجع السابق، ص١١١-١٣٤.
[١٤] المرجع السابق، ص١١٣.

الفقه الأَثَري اعتماداً على تفسير القرآن وشرح أحاديث الأحكام "مدرسة المحدثين والمفسرين"، ومنهم من اتجه إلى ترسيخ النظر الأصولي وإعمال أدوات الخلاف العالي والجدل "مدرسة الفلاسفة والأصوليين،" فضلاً عن الدرس الفقهي "مدرسة الظاهرية والموحدين"؛ إذ كان للمذهب الظاهري الأثر البالغ في ترسيخ منهج الفقه التأصيلي بالغرب الإسلامي.[١٥]

ويختم المؤلف هذا الفصل بعرض المحتوى التعليمي لفقه التأصيلات، فيرى أنه من الصعوبة بمكان حصر المحتوى التعليمي الذي يتلقاه الطلبة، ويتدربون عليه في سبيل تكوين ملكاتهم الفقهية؛ إذ إنَّ المادة العلمية للفقه تعرف زخماً كبيراً وتنوعاً في أبحاثها، وبناء على ذلك فقد اقتصر المؤلف على عرض نماذج من فقه التأصيلات هي: شرح نصوص الشريعة؛ إذ ينطلق المرجع الفقهي من النص الشرعي توثيقاً وضبطاً لألفاظه وشرحاً لمعانيه، ثم الانتقال إلى استنباط الأحكام من خلال إعمال أدوات الاجتهاد والقواعد الأصولية، وانتهاءً بالتفريع عليه. ومن أبرز الأمثلة على ذلك التفاسير التي اعتنى بـ"أحكام القرآن" مثل أحكام القرآن لابن العربي، والجامع لأحكام القرآن للقرطبي.[١٦] ويستدرك هنا بأن هذا النهج مضى عليه غير واحد من علماء المذاهب الفقهية الأخرى، مثل الجصاص الحنفي في كتابه أحكام القرآن.

ثم تناول المؤلف مثالاً للتدريب على ربط الفروع بالأصول؛ إذ عمل بعض جهابذة العلم على إرجاع الفروع الفقهية إلى أصولها، وبيان القواعد الموصلة إلى تحصيلها، مع محاولة بعضهم إلى الأخذ بأيدي المتفقهين إلى مراتب الاجتهاد، من خلال التدريب على طرق الاستنباط واستعمال أدوات البحث الفقهي. وأبرز الأعلام الفقهية بالغرب الإسلامي التي نحت هذا المنحى الإمام أبو عبد الله المازري، وابن رشد الحفيد.[١٧] ويستدرك هنا بأن هذه الظاهرة لم تقتصر على فقهاء المالكية، بل نجد من تناولها من

[١٥] المرجع السابق، ص١١٧.
[١٦] المرجع السابق، ص١٣١.
[١٧] المرجع السابق، ص١٣٤.

فقهاء الشافعية كالإسنوي (توفي ٧٧٢هـ) في كتابه التمهيد في تخريج الفروع على الأصول.

وختم المؤلف القسم الأول بتناول المنهج التربوي في فقه المختصرات؛ إذ تتركز الأهداف في حفظ متون فقهية معينة كانت تعدّ مراجع أساسية للتفقه، مع تمكين الطالب على ترتيب الموروث الفقهي، وحسن الإفادة منه في معرفة الأحكام، فضلاً عن التدرج المعرفي من خلال حفظ المنظومات والمتون الميسرة، ثم الانتقال من شرح إلى حاشية.[١٨] أما المحتوى الدراسي لفقه المختصرات، فقد عرضه المؤلف في جانبين؛ أولهما خصائص كتب المختصرات التي تميزت بتقليل العبارات والألفاظ، وتضمينها كثيراً من الأحكام مع التركيز على الصفة العملية للفقه، وتغليبها على فنون النظر والاستنباط، واعتبار المتن المحفوظ منطلقاً للتفقه، فضلاً عن الاستغناء عن الخلاف المذهبي والاقتصار على المذهب المالكي. أما الجانب الثاني فقد عرض المؤلف فيه لمحة عن أشهر الكتب الدراسية في فقه المختصرات، ومنها مختصر ابن الحاجب، ومختصر خليل. ومن جهة أخرى، فإن كتب المختصرات تنتقد بضمور الصفة الموسوعية للفقه الإسلامي، فضلاً عن أنها غدت مقطوعة الصلة عن نصوص الشريعة لا سيّما السنة النبوية.[١٩]

عرّج المؤلف بعد ذلك على طرق التدريس في فقه المختصرات؛ إذ غدت تلك الطرق محكومة بمنهج التأليف؛ إذ إنَّ الطابع الغالب على طريق التدريس ثنائية الحفظ والشرح؛ حفظ المتون الفقهية بشقيها المنظوم والمنثور، وشرح المتون بالجلوس إلى الشيوخ بالتلقي.[٢٠] ولا يخفى أن الحفظ والشرح يعالج مراتب تفكير متدنية؛ إذ قلما يعالج فقه المختصرات مهارات تفكيرية عليا، تعين على تطوير ملكة فقهية قادرة على الاستنباط والربط والتحليل. ومن جهة أخرى يرى المؤلف أن منهج تدريس المختصرات عرف مجموعة من التقاليد التربوية التي تساعد على التدريس من ناحية الأساليب والوسائل والإجراءات

[١٨] المرجع السابق، ص١٣٧.
[١٩] المرجع السابق، ص١٥٢.
[٢٠] المرجع السابق، ص١٥٥.

التنظيمية؛ مثل: حلقة الدرس، وسارد الدروس؛ ذاك الطالب النجيب الذي يجلس مواجهاً للأستاذ قارئاً للنصوص المراد تفسيرها وشرحها، وكراسي الفقه، ودرس الختمة، والتخصص في التدريس ومدة الدراسة. وختم المؤلف هذا الفصل بالإشارة إلى بعض أساليب التقويم؛ إذ يرى أنه لم يكن هناك امتحان بالمعنى المصطلح عليه اليوم، بيد أن الأستاذ يستطيع بالممارسة أن يتعرف درجة تلميذه العلمية بالسؤال والمذاكرة، ومن ثمّ يترشح هذا التلميذ لاختبار الإجازة.[٢١]

وتجدر الإشارة إلى أنّ دراسة منهج تدريس الفقه في الغرب الإسلامي لا تنفك عن دراسة مسيرة الفقه الإسلامي، وحَرِيٌّ بالمؤلف هنا الربط بين المراحل التاريخية وتحديدها، مع دراسة تحليلية واضحة لأسباب نشوء كل مستوى من المستويات التي عرضها المؤلف.

ثم انتقل المؤلف إلى القسم الثاني من الكتاب الذي جاء لعرض مستوى النقد والتقويم: تقويم مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي، وقام على ثلاثة فصول: النقد الداخلي لمناهج تدريس الفقه التراثية، والنقد الخارجي لمناهج تدريس الفقه، وأخيراً تشخيص بعض النقائص في الدرس الفقهي المعاصر.

شرع المؤلف بالنقد الداخلي لمناهج تدريس الفقه التراثية؛[٢٢] فقد عرض فيه ملحوظات نقدية متعلقة بالمحتوى التعليمي، فبدأ بتقويم المحتوى الدراسي في منهج السَّماعات؛ إذ إن المحتوى الدراسي لفقه السّماعات -وعلى الرغم من سعة مضمونه- إلا أنه قد حمل بذور الخلل المنهجي حين تعرّى عن الدليل، وفرّط في ربط التفقّه بالنص.[٢٣] أما تقويم المحتوى الدراسي في منهج الشُّروح والتفريعات، فقد حاولت بعض كتب الشروح والتفريعات تدارك الخلل في فقه السَّماعات؛ إذ ربطت الفقه بالنصوص الشرعية،[٢٤] بيد أنه يستدرك عليها أن المنطلق الفقهي لها هو ما استقر عليه الأمر في فقه

[٢١] المرجع السابق، ص١٦٠.
[٢٢] المرجع السابق، ص١٦٥-٢٠٨.
[٢٣] المرجع السابق، ص١٦٥.
[٢٤] المرجع السابق، ص١٧٠.

السَّماعات. أما تقويم المحتوى التعليمي في منهج التأصيلات فيستدرك عليه بأن تتبّع آيات وأحاديث الأحكام قد لا يفي باستيعاب فروع الفقه، نظراً لسعة النوازل. وبناء عليه فقد يكون المنهج معكوساً، أي بالانطلاق من النازلة الفقهية نحو النص،[٢٥] ثم عرض المؤلف تقويم المحتوى التعليمي في منهج المختصرات؛ إذ يرى أن حفظ المتون المختصرة وتتبعها بالشروح والتعليقات ليس طريقاً سليماً للتعلم؛ إذ إنه يرسّخ في ذهن الطالب أن علم الفقه علم مكتمل، ومعرفة معلّبة جاهزة، وأن دور الطالب فيه يقتصر على حفظ متونه.[٢٦]

أما بالنسبة لنقد طرائق التدريس، فيرى المؤلف أن أبرز الملحوظات عليها –ضمن فقه السَّماعات– اتّباع طريقة المحدثين في التدريس، ومن أبرز الملحوظات على طرق التدريس في منهج الشروح والتفريعات أنه لم تشهد الطرق تغييرات منهجية؛ إذ بقي أساسها الإلقاء لمسائل الفقه.[٢٧] وبخصوص الطرائق في فقه التأصيلات فقد استطاع هذا الفقه عقد الصلات القوية بين النص الشرعي والفقه، بحيث تنوعت المراجع الفقهية مما أثر في تنوع طرائق التدريس. ويرى المؤلف أن دور الأستاذ في منهج المختصرات هو تقرير الفروع الفقهية للطلبة من خلال سرد المختصرات وفكّ اصطلاحاتها ومعانيها وألغازها، ثم يتناول المؤلف بعض الملحوظات النقدية حول أساليب التقويم؛ إذ يرى قصورها على أساليب بعينها مثل المناظرة والامتحان الشفهي والإجازات العلمية. ومن جهة أخرى فيمكن القول: إنَّ بعض الملحوظات ما زالت قائمة إلى اليوم.[٢٨]

[٢٥] المرجع السابق، ص١٧٤.

[٢٦] المرجع السابق، ص١٧٨.

[٢٧] المرجع السابق، ص١٨٧.

[٢٨] تؤكد بعض الدراسات أنّ أبرز الطرق المتبعة في تدريس الفقه الإسلامي في كليات الشريعة هي الطرق التقليدية التي تعتمد على المحاضرة بصفة أساسية، وتعزى أسباب هذه المشكلة لأكثر من سبب؛ منها: عدم اطلاع المدرسين ومجاراتهم لما يستجد من طرق ومناهج حديثة في التدريس، فضلاً عن النظرة التقليدية للطالب؛ فما زال ينظر إليه على أنه مستهلك للمعرفة، ويقتصر دوره في أغلب الأحيان على حفظ المعلومات، في حين نجد أن النظرة الحديثة للطالب لم تعد تهتم بالكم المعرفي بقدر ما انصب التفكير التربوي على تنمية قدرات الطالب الفكرية، فنحتاج إلى بناء فكر طلبة الفقه وليس إلى بناء الذاكرة فحسب. انظر:

– الزعبي، إبراهيم. "مشكلات طلبة كليات الشريعة في الجامعات الأردنية الرسمية، وعلاجها من منظور إسلامي"، (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، ٢٠٠٢م)، ص٥١، ص٧٨-٧٩.

ثم جاء الحديث عن النقد الخارجي لمناهج تدريس الفقه؛[٢٩] إذ تناول المؤلف في هذا الفصل قضيتين، هما: استثمار التدريس للمنازل العقلية كافة، ووظيفية المعرفة في الدرس الفقهي. أما القضية الأولى فقد هدف المؤلف من خلالها معرفةَ مدى استثمار المناهج الأربعة للقدرات العقلية للطالب، ومدى تنميتها عقول المتفقهين معتمداً على مناهج التأليف، نظراً لكونها ثمرة تلك المناهج؛ فقد وقف على أن منهج فقه السّماعات ركَّز على حفظ الأحكام الجاهزة، ولم يسمح بتكوين أكثر من مَلَكة فقهية جزئية تنصبُّ على تحقيق الروايات المنقولة والترجيح بين الأقوال داخل المذهب. في حين كان لمنهج الشروح والتفريع أثرٌ كبيرٌ في الاستنباط والتقويم.

ويُستدرك على المؤلف هنا بأن منهجه ،الذي اعتمد عليه للوصول إلى النتائج، فيه نظر؛ إذ إن الاعتماد على المؤلفات بوصفها ثمرة المنهج يقتضي بالضرورة إبعاد جميع العوامل المؤثرة الأخرى، وهذا يحتاج إلى توقُّف.

وخُصص الفصل الأخير من هذا القسم لتشخيص بعض النقائص في الدرس الفقهي المعاصر؛[٣٠] إذ قام المؤلف بتشخيص أمرين؛ التفكك المنهجي في درس الفقه، وضعف الإنتاج وتضخم الجوانب التاريخية، فهو يرى أن السمة البارزة في تلقين وحدات العلم

– زوزو، فريدة. "التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية لمقررات الفقه وأصوله"، **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد٤١، صيف ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م، ص١٤٣.

– الصمدي، خالد. "علوم الشريعة بالجامعات من المادة العلمية إلى المادة التعليمية، مادة الفقه الإسلامي أنموذجاً"، ندوة منهج تدريس الفقه الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي، دار الحديث الحسنية، المغرب، ٢٠٠٨م.

- http://www.edhh.net/detail_conference.php?id=17

– الطالبي، عمار. **مناهج تدريس العلوم الإسلامية في حاجة إلى تجديد**، مقابلة منشورة في موقع الرابطة المحمدية للعلماء، بتاريخ: ٢٠٠٨/٢/٢٦م. انظر:

- http://www.arrabita.ma/contenu.aspx?C=161&S=3

– كهوس، أبو اليسر رشيد. "مناهج تدريس الفقه الإسلامي بالجامعات المغربية وكلياتها"، ندوة مناهج وطرق تدريس الفقه الإسلامي في المدارس الدينية في الهند، مجمع الفقه الإسلامي بالهند، ٢٦–٢٧ ديسمبر، ٢٠٠٩م، ص١٤٦-١٤٩.

[٢٩] صادقي، **منهاج تدريس الفقه: دراسة تاريخية تربوية**، مرجع سابق، ص٢٠٩-٢٣٧.

[٣٠] المرجع السابق، ص٢٣٩-٢٦٣.

الشرعي هي التفكُّك، واستمر هذا الفصل معمولاً به في النظام التربوي المعاصر؛ إذ يرى هذا النظام أن علم الفقه قد نضج وينظر إليه على أنه معرفة في حد ذاتها، ثم يقوم المنهج بتلقينها بطريقة مفككة وتجزيئية، بحيث انفصل تدريس الفقه عن باقي العلوم الشرعية، وانفصل الدرس بين الشريعة والعقيدة والفقه والحديث، وحصل الفصل كذلك بين الفقه وأصوله، وبين الفقه والدراسات اللغوية والاجتماعية والعلوم الطبيعية. ومن أمثلة ضعف الإنتاج وتضخم الجوانب التاريخية، أن غدت الأمثلة في الكتب الفقهية هي ذاتها رغم تغير العصور، واتسم الفقه بالتاريخية وبقلة تعلقه بالواقع المعاصر. وأردف المؤلف بعض الملحوظات، منها: التركيز على فقه العبادات، وإهمال فقه المعاملات، ووحدة طريقة التدريس في المستويات كلها.[٣١]

أما القسم الثالث والأخير من هذا الكتاب، فقد انتقل فيه المؤلف إلى مستوى البناء والتركيب: الأسس النظرية والعملية لبناء منهاج معاصر لتدريس الفقه، وقد قام هذا القسم على ثلاثة فصول؛ المرتكزات العامة لإصلاح تدريس الفقه، ثم استثمار محصلات التقويم في تطوير عناصر المنهاج، وأخيراً تطوير الإنجازات العملية.

وقسم المؤلف المرتكزات العامة لإصلاح تدريس الفقه[٣٢] إلى قسمين؛ معرفية وتربوية. أما المعرفية فينطلق المؤلف فيها من خلال الطبيعة المعرفية للفقه؛ تبعاً لطبيعة الفقه، فمن الضروري اتّسام الدرس الفقهي بالتركيز على الفقه الاجتهادي، وتجاوز الصبغة المذهبية الضيقة، والتركيز على الفقه الاجتماعي والفقه العالمي. أما المرتكزات التربوية، فقد عرض المؤلف من خلالها مسألة الأهداف المعرفية والمنهجية، وعلاقتها باختيار منهاج الفقه. ثم تحدث عن أهم مواصفات كتب الفقه؛ كالتركيز على وظيفة المعرفة، وتراكمية المعرفة، والإنتاجية.

أما استثمار محصلات التقويم في تطوير عناصر المنهاج،[٣٣] فقد تناول المؤلف أولاً موضوع تطوير المحتوى الدراسي، وذلك من خلال اختيار برنامج الفقه، مع مراعاة

[٣١] المرجع السابق، ص٢٦٢.
[٣٢] المرجع السابق، ص٢٣٩-٢٦٣..
[٣٣] المرجع السابق، ص٢٩٥-٣٣٢..

ضوابط اختيار البرنامج كتنوع الاختيارات لتغطية المنازل العقلية، وربط دراسة الأحكام بمقاصدها. ثم عرض المؤلف ملامح البرنامج الفقهي؛ إذ يرى ضرورة تطعيم المنهج بمختلف طرق العلماء السابقين في تناول الفقه في مؤلفاتهم.[٣٤] ثم تطرق إلى ضرورة تنظيم برنامج الفقه من خلال بعض الاعتبارات المعرفية والسيكولوجية. وثانياً: تطوير طرائق التدريس وأساليب التقويم؛ ففي طرائق التدريس عرض المؤلف بعض الآراء في كيفية التدريس، ثم طرح أساليب عملية لتطوير الطرق مثل المواد المترابطة والمواد المندمجة.[٣٥] أما بخصوص تطوير أساليب التقويم الفقهي، فقد بيّن ضرورة عدم حصر التقويم في الجانب المعرفي، بل يمكن تقسيمه إلى ثلاثة أقسام وفق المجال الذي يستهدفه، وهي: الجانب المعرفي، والجانب المنهجي، والجانب التطبيقي.[٣٦]

وخصص المؤلف الفصل الأخير لتطوير الإنجازات العملية.[٣٧] فتطرق إلى مداخل تدريس الفقه، والمناخ العام لإصلاح الفقه. أما مداخل تدريس الفقه فقد رصد المؤلف فيها ثلاثة مداخل؛ الأول المدخل المعرفي، وعرض فيه جملة نقاط؛ أبرزها مراحل التدريس وفق المدخل المعرفي؛ إذ يرى أنها تقسم إلى مرحلة أولى: مقدمات تمهيدية، ثم الانتقال إلى المرحلة الثانية: الإلقاء والمذاكرة، ثم تأتي المرحلة الثالثة تقويم المكتسبات.[٣٨] والمدخل الثاني المدخل النصي في تدريس الفقه، ويرى أن مراحله تمرّ بمرحلة التمهيد، ثم مرحلة الدراسة والاستنباط، وانتهاء بمرحلة التقويم.[٣٩] أما المدخل الثالث فهو المدخل الاجتماعي، ويقصد به تنظيم الدرس الفقهي وفق مدخل اجتماعي، بحيث يعتني الدرس الفقهي في أهدافه وطريقته وأنشطته بقضايا المجتمع.[٤٠]

وعرّج المؤلف بعد ذلك على المناخ العام لإصلاح تدريس الفقه؛ إذ قسّم هذه المسألة إلى قسمين؛ الأول: يُعنى بالحديث عن بعض الإجراءات الخاصة بمادة الفقه،

[٣٤] المرجع السابق، ص٢٩٩.
[٣٥] المرجع السابق، ص٣١٢.
[٣٦] المرجع السابق، ص٣٢٥.
[٣٧] المرجع السابق، ص٣٣٣-٣٦٤.
[٣٨] المرجع السابق، ص٣٣٥.
[٣٩] المرجع السابق، ص٣٤٢.
[٤٠] المرجع السابق، ص٣٥١.

والثاني بالإجراءات التنظيمية العامة. أما القسم الأول فعرض فيه بعض المقترحات، مثل تعزيز المكتبة بتنوع المراجع، وعدم التركيز على كتب منهج فقهي واحد، وتنوع الإجراءات المتعلقة بوسائل تدريس الفقه، واختيار الطلبة المتميزين لدراسة الفقه.[٤١] أما الإجراءات التنظيمية العامة، فمثل فتح المجال للطلبة ليمارسوا بعض التطبيقات خارج أسوار الجامعة، مثل وزارات الأوقاف والبنوك الإسلامية.[٤٢]

إنَّ هذا الجهد في مجمله ينصب على البعد النظري في وصف واقع تاريخي لتدريس الفقه، محاولاً استنطاق هذا الواقع من خلال نقده وتقويمه في الخروج بأطر وطروحات عامة حول تدريس الفقه، إضافة إلى الجهود النظرية القائمة في هذا المجال، بيد أن قارىء هذا الكتاب حاله كحال بعض مدرسي الفقه بالجامعات، يطرح تساؤلات على المؤلف؛ مفادها: هل قدّم المؤلف خطة عملية لبرنامج البكالوريوس في الفقه مثلاً، فضلاً عن برامج الدراسات العليا؟ وهل قدّم وصفاً تفصيلاً لمساقات الفقه في ضوء المقترحات التي توصل إليها؟ وهل قدّم منهاجاً متكاملاً -من حيث الأهداف والطريقة، والأنشطة والتقويم- يمكن تنفيذه في تدريس الفقه في الجامعات؟

[٤١] المرجع السابق، ص٣٥٧.
[٤٢] المرجع السابق، ص٣٦٢.