

خاتمة

أولاً: خلاصة البحث

انطلقت هذه الدراسة المتواضعة نحو تحقيق غاية أساسية، قيمتها النظرية والعملية أكبر من أن يغفل عنها أي مزاوّل للفقّه الإسلامي تعليمًا أو تعلمًا، إنها قضية إصلاح المنهاج التربوي في هذا المجال العلمي الحيوي.

التَمَسَتِ الدراسة -لأجل تحقيق المطلوب- طريقًا وعرّةً وطويلةً، ولكنّها أدعى إلى حصول المراد، ونأثت عن بعض المسالك المختصرة والسهلة، لأنها غير مأمونة النتائج.

أما الطريق الوعر الطويلة، فهي البحث التاريخي والتنقيب في التراث التربوي الفقهي بالغرب الإسلامي، إضافة إلى النظرات التربوية المعاصرة وخلصات التشخيص للواقع التعليمي الراهن، ثم محاولة مراكمة المحصلات الإيجابية، والتركيّب 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 الفقّه، ذاهلة عن العمق المنهجي الكامن في التراث بمختلف تجاربه. وربما تلتفت إلى الاعتبار التاريخي ويكلُّ بصرها عن إدراك متغيرات الواقع، فلا تنفك عن الإسقاط البليد.

أسفر تتبّع النصوص التاريخية المتاحة عن ملاحظة أربعة مناهج في تدريس الفقّه، اعتمدها رواد المدارس التربوية بالغرب الإسلامي. جَعَلْتُ

لتلك المناهج ألقاباً تقريبية دالة على أعيانها، أولها، منهج السماعات» ثانيها، منهج التفرعات» ثالثها، منهج التأصيلات. ورابعها، منهج المختصرات.

لا يتعلق الأمر -في ما ذكر- 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 المتوخاة من التفقه، وفي المحتوى العلمي في كل منهج، وتبرز بعض الاختلافات بينها -بدرجة أقل- على مستوى طرائق التدريس وأساليب التقويم.

من ثمة، فإن ألقاب المناهج الأربعة نُظِرَ فيها -بالتقريب والتغليب- إلى السمة الأكثر تأثيراً، وعُمِّمَت على المنهج بأكمله: فالسماعات، تغليب لطبيعة المضمون الدراسي المعتمد على الأسمعة المنقولة عن مالك، والتأصيلات، تغليب لأحد الأهداف المقصودة من التفقه وفق هذا المنهج. . . وهكذا بقية الاصطلاحات.

لقد عملتُ جهدي في وصف المناهج الأربعة من خلال تحليل بنيتها إلى العناصر الأساسية المكوّنة للمنهج 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 تشوبه وتحّد من فاعليته (التفكك المنهجي/ الفصل بين الفقه وباقي العلوم - تضخّم الجوانب التاريخية. . .).

وحيث تحصّل 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 أسعَفَ بها البحث التربوي المعاصر، وأن نصوغها في نظام يُيسِّر الاستفادة منها في تطوير المنهاج المعتمد حالياً: فما هي الحصيـلة النظرية والعملية المجتناة من وراء تقويم التراث وتشخيص الواقع؟

1. الحصيـلة النظرية

لأن المنهاج التربوي -بوجه من الوجوه- هو فرع عن منهج العلم المدروس ذاته، فإن البحث سلك طريق التحليل الإيبستيمولوجي 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 أيما اعتناء:

المرتـكـز الأول: الطبيعة الاجتهادية للفقه الإسلامي على مستوى المنهج.

المرتـكـز الثاني: الطبيعة المنفتحة للفقه التي تنأى عن المذهبية الضيقة.

المرتـكـز الثالث: الطبيعة الاجتماعية للفقه ابتداءً وانتهاءً؛ أي في التأصيل والتنزيل.

المرتـكـز الرابع: الطبيعة العالمية للخطاب الفقهي في الهدف والمضمون.

وبوجه آخر من وجوه النظر إلى المنهاج التربوي، ومن زاوية البحث السيكلولوجي 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 كُنْهها، وقد لا تتكشَّف للقارئ حقيقتها ومستوى الإضافات فيها، ومَرَد ذلك إلى أن ورودها في البحث كان في سياقٍ نظيري-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 الموجه لطلاب الفقه بنظرين:

الأول، اهتمَّ بقضية اختيار البرنامج الدراسي، وخلالَه أَشَرْتُ إلى ثلاثة أصناف من المدونات الفقهية، لا غنى للدرس الفقهي عن الاستفادة منها إذا أراد تحقيق فضيلتي التنوع المعرفي والارتقاء المنهجي:

- مُدَوَّنات تُعنى بالمادة المعرفية للفقه، وغزارة معطياتها (الموسوعات الفقهية، كتب الشروح...).

- مُدَوَّنات تُعنى بالجانب المنهجي وبطرق الاشتغال الفقهي (الخلاف العالي، التأصيل...).

- مُدَوَّنَات تُعْنَى بِالْجَانِبِ الْوُظُفِيِّ لِلْفَقْهِ وَتَرْتَبُطُ بِمَهَامِهِ الْاجْتِمَاعِيَةِ (كُتُبُ النِّوَازِل - قَرَارَاتِ الْمَجَامِيعِ الْفَقْهِيَّةِ...).

النَّظَرُ الثَّانِي، اعْتَنَى بِمَسْأَلَةِ تَنْظِيمِ الْبَرْنَامِجِ الْفَقْهِيِّ، فَإِنَّ الْمَدُونَاتِ الْمَذْكُورَةَ لَا تَصْلُحُ أَنْ تَكُونَ بَرْنَامِجاً بِأَعْيَانِهَا، بَلْ يَنْبَغِي أَنْ تَخْضَعَ لِتَرْتِيبٍ خَاصٍّ يُرَاعِي مَنْطِقَ الْمَادَّةِ الْفَقْهِيَّةِ وَتَنْظِيمَ مَبَاحِثِهَا (الْمَعْيَارُ الْمَعْرِفِيُّ)، وَيُرَاعِي مِنْ جَانِبٍ آخَرَ الْمَسْتَوَى الْإِدْرَاكِيَّ لِلْمَتَلَقِّي، وَارْتِقَاءَهُ فِي الْمَنَازِلِ الْعَقْلِيَّةِ (الْمَعْيَارُ السِّكُولُوجِي).

عَلَى مَسْتَوًى تَطْوِيرِ الطَّرَائِقِ وَأَسَالِيبِ التَّقْوِيمِ: أَشْرَتْ إِلَى مَجْمُوعَةٍ مِنْ الطَّرِيقِ التَّرْبَوِيِّ الَّتِي تَحَقِّقُ الْوَصْلَ بَيْنَ الْفَقْهِ وَبَاقِي وَحَدَاتِ الْعِلْمِ الشَّرْعِيِّ مِنْ جِهَةٍ، وَبَيْنَهُ وَبَيْنَ مَخْتَلَفِ الْعُلُومِ وَالْمَعَارِفِ الْعَقْلِيَّةِ. كَمَا أَشْرَتْ إِلَى بَعْضِ الْأَسَالِيبِ الَّتِي تَرْكِّزُ عَلَى الْإِشْتَغَالِ الذَّاتِيِّ مِنَ الْمُتَفَقِّهِ، وَتَأْخُذُ بِيَدِهِ إِلَى مَدَارِجِ التَّفَقُّهِ وَالْإِجْتِهَادِ.

وَعَالَجَتْ مَسْأَلَةَ التَّقْوِيمِ الْفَقْهِيِّ مُشِيرَةً إِلَى تَنْوَعِ مَقَاصِدِهِ وَتَعَدُّدِ وَسَائِلِهِ، وَقَدْ أَلْمَحَتْ إِلَى بَعْضِهَا بِمَا يَسْمَحُ بِهِ السِّيَاقُ، وَزِدَّتْهَا تَفْصِيلاً عِنْدَ الْحَدِيثِ عَنِ الْإِنْجَازَاتِ الْعَمَلِيَّةِ.

عَلَى مَسْتَوًى الْإِنْجَازِ الْإِدْرَاكِيِّ: خَلَصَتْ إِلَى تَقْعِيدِ ثَلَاثَةِ مَدَاحِلَ دِيدَاكْتِيكِيَّةٍ يُمْكِنُ أَنْ يَعَالَجَ الدَّرْسُ الْفَقْهِيَّ مِنْ خِلَالِهَا، هِيَ: الْمَدْخَلُ الْمَعْرِفِيُّ؛ الْمَدْخَلُ النَّصِّي؛ الْمَدْخَلُ الْاجْتِمَاعِيُّ.

وَبَيَّنَتْ الْمَسْتَوِيَّاتِ الْجَامِعِيَّةِ الَّتِي تَنْتَاسِبُ مَعَهَا، وَأَوْضَحَتْ فِي كُلِّ مَدْخَلٍ الْمَرَاكِلَ الَّتِي يَقْتَضِيهَا إِنْجَازُ الدَّرْسِ، وَحَدَّدَتْ الْعَدَّتَيْنِ الْمَنْهَجِيَّةَ وَالْمَرْجِعِيَّةَ اللَّتَيْنِ يَنْبَغِي أَنْ يَتَسَلَّحَ بِهِمَا الْمُزَاوِلُ لِلْعَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِيَّةِ. كَمَا أَلْمَعَتْ إِلَى بَعْضِ الْوَسَائِلِ وَالْإِجْرَاءَاتِ وَالتَّرْتِيبَاتِ الْإِدَارِيَّةِ الَّتِي تَحَقِّقُ الْمُنَاحَ الصَّالِحَ لِتَنْزُلِ الْمَنْهَاجِ التَّرْبَوِيِّ الْمَطْوَّرِ.

أَقْدَرُ أَنَّ هَذِهِ الدِّرَاسَةَ قَدْ حَمَلَتْ بَعْضَ الْخُلَاصَاتِ الْمُفِيدَةِ الَّتِي أَرَاهَا ضَرُورِيَّةً وَأَوَّلَوِيَّةً فِي إِصْلَاحِ تَدْرِيسِ الْفَقْهِ، وَلَكِنَّهَا قِطْعاً غَيْرَ كَافِيَةٍ. وَحَسْبِي فِي هَذِهِ الْمَحَاوَلَةِ الْمُتَوَاضِعَةِ أَنِّي وَضَعْتُ الْأَصْبَعَ عَلَى أُبْرَزِ الْمَسَاوِيَّاتِ الَّتِي يَعَانِيهَا

منهاج الفقه وحاولت تفسير أسبابها، ثم اقترحت مجموعة من القواعد النظرية والعملية المُعينة على الإصلاح.

وأُقَدِّرُ 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، فهُما متلازمان وأحدهما يؤثر في الآخر.

ثانياً: آفاق الدراسة

أما بعد؛ فإن البحث قد انتهى، ولكن ما انتهت تبعاته، فهذا أنا أُجِدُّني -بعد رحلة معرفية أسلمتني من فكرة إلى أخرى ومن مبحث إلى غيره- أضع نقطة الختام وقد عُلِّقْتُ بنفسي بعض العوالم من الموضوع المبحوث؛ وأراني أَسْوَفُ إلى بحثها واستكمال النظر فيها لتنظم مع ما سبق في سلك بديع يقع به الشراء النظري والكفاية العملية؛ وحيث لا سبيل إلى المطلوب -فإن البحث ممتد الآفاق وليس بوسع الباحث إلا ما قُدِّرَ له- فإنني أَلِفْتُ 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 مركباً يحقق الوصل بينها معرفياً وبيداغوجياً؛ ومثل ذلك يصدق على الدرس اللغوي والدرس الاجتماعي وبعض الوحدات العلمية الأخرى.

وتبرز في هذا المضممار قيمة البحوث الجماعية، فإن فريق البحث بعد أن يتواضع على مشروع الدراسة ويتفق على منهجها، يمكنه الوفاء بأجزائها ومفرداتها مُحَقَّقاً أفضل النتائج، وليس ذلك بمقدور الباحث الفرد.

2. اقتصرْتُ في تشخيص الراهن التربوي -في مجال الفقه- على دراسة

نظرية هي محصلة التأمل الذاتي للمعطيات الواقعية وزيدة 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 تُنكر الفائدة المجتناة من الاستبيانات والمقابلات الشفوية وغيرها من أساليب البحث الميداني، فإنها تجعل الباحث ينظر إلى الموضوع بعيون كثيرة غير عينية، وبذلك تقلّ فيها احتمالات الخطأ وتناى عن التقويم الانطباعي، مع ضرورة مراعاة جودة تصميم الاستبيانات وحسن تفرغها والكفاءة في تفسير نتائجها.

3. لا تتم الفائدة العملية ولا تبلغ الدراسة التربوية مداها، ما لم تنته إلى بناء دليل عملي يرشد أستاذ الفقه والطالب أيضاً، إلى الطريقة المختارة في التعليم والتعلم، ويضع بين يديهما مختلف التوجيهات العلمية والمنهجية التي تُيسّر التفقّه.

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.
- العُدّة المرجعية التي تدعّم البرنامج وتسهم في تحقيق أهداف التعلم.
- العُدّة المنهجية التي يحتاجها كل من الأستاذ والطالب.
- أنشطة التعليم والتعلم بصورة تحدّد 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 ومعاييرهِ وإجراءات إنجازه .

ويكون من المفيد جداً بموازة 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 تتبناها 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 نَبَّهْتُ إليها تتمتع بقدر وافر من القيمة العملية وهي مع ذلك ما تدعو الحاجة الآنيَّة إليه، ولا يصح تأخر 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 همَّته 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