معالم تجديد الدرس الأصولي عند مالكية الغرب الإسلامي

الدكتور محمد والزين
أستاذ زائر بجامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس-المغرب

الاستلام : 16/ 1/ 2023 القبول : 14/ 2/ 2023

المستخلص :

يعد التجديد مبدأ أصيلا في تراثنا الأصولي؛ فقد حرص علماؤنا على مراعاة هذا المبدأ في مؤلفاتهم العلمية، وممارستهم التدريسية، وكان لعلماء الغرب الإسلامي إسهام كبير في تأسيس هذا المبدأ، وترسيخ معالمه في الدرس الأصولي؛ تجلى ذلك في إنتاجهم العلمي؛ الذي يبرهن على عمق تصورهم للمعرفة الأصولية؛ تأليفا، وتدريسا، ومسالك ترسيخ ملكاتها. ولبيان ذلك، حاولنا تتبع المسار العلمي لأعلام المالكية من القرن الخامس إلى القرن الثامن الهجريين، ودراسة مؤلفاتهم؛ رغبة في استكناه معالم تجديد الدرس الأصولي، لَعَلَّنا نستفيد منها في تجويد تدريس علم أصول الفقه.

الكلمات المفتاحية: التجديد/أصول الفقه/ الدرس الأصولي/ الباجي/ ابن رشد/ الشاطبي.

Abstract:

Functionalismisconsidered a principal deeplyrooted in oureducationalpatrimony.Our scholarsshowed a greatpersistence to adoptthis principal in theirscientific books. and in their practice of education. The Islamic Western scholarshad a contribution to establishit and to fixits frame in the fundamentalistlesson. This lies in theirscientific production whichprovestheirdeepfundamentalism of the functionalism and its right implementation.

To show its aspects, wetried to go along the thepath of ourscholars and to studytheirwritings, having the desire to draw the frames of theirfunctionalism to hopefullybenefitfrom the fundametalistlesson.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه والتابعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد؛

فإن تجديد العلوم الشرعية يقتضي من الباحثين الاهتمام بثلاث قضايا أساسية؛ هي:

القضية الأولى: دراسة العلوم الشرعية، وتتبع مراحل تطورها؛ من خلال قراءة تحليلية لتراثنا الإسلامي.

القضية الثانية: تشخيص واقع تدريس العلوم الشرعية بالمؤسسات الجامعية، والمعاهد العليا؛ بغية رصد أوجه القوة والضعف في الممارسة التدريسية، وتجويد مناهج تدريس هذه العلوم.

القضية الثالثة: الانفتاح على المستجدات التربوية المعاصرة، واستثمارها في تجديد مناهج تدريس العلوم الشرعية بالجامعات المغربية.

تحقيقا لهذا الهدف الأسمى أقدم ورقة بحثية في موضوع: "معالم تجديد الدرس الأصولي عند مالكية الغرب الإسلامي"؛ قصد تحقيق الأهداف الآتية:

أهداف البحث:

1. الإسهام في خدمة الدرس الأصولي، وتجويد تدريسه؛
2. بيان تجليات التجديد الأصولي عند مالكية الغرب الإسلامي؛
3. بيان أهمية استثمار مبدأ الوظيفية في تجديد الدرس الأصولي.

إشكال البحث: نسعى في هذا البحث إلى مقاربة الإشكال الآتي:

ما تجليات تجديد الدرس الأصولي عند مالكية الغرب الإسلامي؟ وهل كان مبدأ الوظيفية حاضرا في تدريس علم أصول الفقه عند مالكية الغرب الإسلامي ؟

فرضيات البحث:

- يمكن الكشف عن تجليات تجديد الدرس الأصولي؛ من خلال استنطاق مؤلفات أصوليي مالكية الغرب الإسلامي.
- يُمكن استثمار معالم الوظيفية المستفادة من تراثنا؛ لتجويد الدرس الأصولي بالتعليم الجامعي.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة هذا البحث الاعتماد على المنهج الوصفي؛ وذلك من خلال تتبع سير علمائنا، ودراسة حياتهم العلمية والتعليمية. إضافة إلى المنهج التحليلي؛ وذلك عند دراسة مؤلفات أصوليي الغرب الإسلامي، وتحليل بنيتها المعرفية، وبيان علاقة التأليف بالتدريس. وقد اقتصرت على ثلاثة أعلام ممن كانت لهم اليد الطولى في التأليف والتدريس في الغرب الإسلامي، ودرست مؤلفاتهم الأصولية؛ وهي إحكام الفصول للإمام الباجي(ت474ه)، والضروري لابن رشد الحفيد(ت595ه)، والموافقات للإمام الشاطبي(ت790ه) رحمهم الله جميعا.

خطة البحث:

انعقد موضوع البحث في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة؛ تناولت في المقدمة الإطار المنهجي، وجعلت المبحث الأول لبيان معالم التجديد عند الإمام الباجي، في حين خصصت المبحث الثاني لإبراز معالم التجديد عند الإمام ابن رشد، وأفردت المبحث الثالث لكشف معالم التجديد عند الإمام الشاطبي، وشفعت ذلك بخاتمة موجزة تلخص ما ورد في البحث.

يعد التجديد مبدأ أصيلا في تراثنا الأصولي؛ فقد حرص علماؤنا على مراعاة هذا المبدأ في مؤلفاتهم العلمية، وممارستهم التدريسية، وكان لعلماء الغرب الإسلامي إسهام كبير في تأسيس هذا المبدأ، وترسيخ معالمه في الدرس الأصولي؛ تجلى ذلك في إنتاجهم العلمي؛ الذي يبرهن على عمق تصورهم للمعرفة الأصولية؛ تأليفا، وتدريسا، ومسالك ترسيخ ملكاتها. ولبيان ذلك، حاولنا تتبع المسار العلمي لأعلام المالكية من القرن الخامس إلى القرن الثامن الهجريين، ودراسة مؤلفاتهم؛ رغبة في استكناه معالم تجديد الدرس الأصولي، لَعَلَّنا نستفيد منها في تجويد تدريس علم أصول الفقه؛ بيانها كما يلي:

المبحث الأول : معالم التجديد عند الإمام الباجي(ت474ه)

يعتبر الإمام الباجي رحمه الله من مجددي الفكر الأصولي، ومن مؤسسي المنهج الجدلي في الغرب الإسلامي؛ حيث كان غرضه من تأليف كتاب (المنهاج في ترتيب الحجاج) تعليم المالكيين طريقة الجدل والانتصار لمذهبهم؛ قال في هذا الصدد: (أزمعت على أن أجمع كتابا في الجدل يشتمل على جمل أبوابه، وفروع أقسامه، وضروب أسئلته، وأنواع أجوبته، وأعفيته من التطويل الممل للمريد، والاختصار المخل بالمقصود، وجعلته جامعا لما يحتاج إليه، مستوعبا لما يعول عليه في الاستدلال بالكتاب والسنة والإجماع والقياس، وغير ذلك من أنواع الأدلة)[1].

إن من تتبع مؤلفات الإمام الباجي-خاصة تلك التي ألفت في الجدل والأصول والفقه- يجد معالم التجديد حاضرة في تأليفه، ومستحضرا حاجات طلبته، باعتباره مدرسا للعلوم الشرعية في بلاد الأندلس، ويمكن إبراز معالم التجديد عنده في النقط الآتية:

معالم التجديد في التدريس وأسلوبه

إن منهج الإمام الباجي رحمه الله في التأليف، عرضا وأسلوبا؛ فيه كثير من الإشارات التجديدية، المتعلقة أساسا بعملية التدريس؛ سواء على مستوى التخطيط، أو التنفيذ؛ وهي إشارات حاولنا استنباطها من كتاب إحكام الفصول، عسى أن يستفاد منها في بلورة تصور لتدريس (علم أصول الفقه)؛ ويمكن تحديدها في أمرين:

(1) المنهاج في ترتيب الحجاج، الباجي، ص: 7. تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، تونس، (دون ذكر ط وتاريخ النشر).

أولا: تنظيم عملية التدريس

مما لا شك فيه أن عملية التدريس تحتاج -أكثر من أي عمل آخر- إلى تنظيم يسهل التحصيل العلمي، ويسهم في بناء (الملكة) في العلوم المدرسة؛ ومنها علم الأصول. وأقصد بالتنظيم مجموعة من الخطوات التي تتخذ بقصد تيسير علمية التدريس؛ لتحقق أهدافها.

وطبيعي أن يختلف هذا التنظيم حسب اختلاف الزمان والمكان والإمكانات المتوفرة؛ لكن المؤكد لدينا أن عملية التدريس عند أبي الوليد كانت منظمة بقدر ما يناسب البيئة التي عاش فيها؛ وما تتيحه الإمكانات المتوفرة في عصره، والذي يؤكد هذا جملة من الأمور، نجملها فيما يلي:

1 - اختيار مكان التدريس؛ وهذا الأمر -وإن بدا بدهيا في عصرنا- يدل على أن التدريس كان عملا مقصودا له شروطه وأهدافه، وخطواته؛ فقد روى لنا أبو نصر ابن ماكولا (ت487ه)؛ أحد تلامذة الباجي ما يؤكد أن أبا الوليد(ت474ه) كانت له مجالس خاصة بالتدريس؛ حيث قال: "رجع إلى الأندلس فروى، ودرس وألف، فقرأت عليه كتاب التمييز لمسلم عن أبي ذر الهروي، وحضرتُ مجالسه، وكان جليلا رفيع القدر والخطر"[2].

ولا يمكن أن نتصور هذه المجالس في الطرقات والأسواق، بل هي مجالس رفيعة القدر والخطر على قدر صاحبها؛ يُختار لها أفضل الأماكن وأحسنها؛ إما أن تكون في المساجد؛ وهي الأصل، أو بعض المدارس التي بنيت لغرض التعليم.

وواضح من تعبير ابن ماكولا بصيغة الجمع (مجالس)؛ وليس بالمفرد (مجلس)؛ أن هذه المجالس مستمرة؛ حضرها مرات وقرأ عليه فيها.

ويتأكد هذا التنظيم والاستمرار لعملية التدريس بما ذكره صاحب (طبقات الأصوليين) عند ترجمته لأحمد بن سليمان(ت493ه)؛ أحد أبناء الباجي؛ حيث قال: "الفقيه، الأصولي المالكي، تفقه على أبيه سليمان القاضي،ثم خلفه في حلقة درسه بعد وفاته...، وكان يعتمد عليه في إصلاح مؤلفاته في علم الأصول"[3]. وما كان لابنه أن يخلفه في التدريس، لو لم تكن هذه المجالس منظمة؛ لها مكان، وطلبة، وعلوم تُدرَّس.

2 - اختيار المادة المُدرَّسة: من الوظيفية في التدريس اختيار المحتوى الدراسي المناسب لحاجات الطلبة، وقدراتهم العقلية.

وإذا كنا نعدم نصوصا صريحة تدل على طبيعة هذا الاختيار عند الإمام الباجي؛ فإننا نجد بعض الإشارات فيما ذكرتْه كتب التراجم؛ تدل على أن لكل مجلس علما يُدرَّس فيه؛ ومن ذلك أن أبا الوليد(ت474ه) تفقه عليه خلق كثير، وتفقه به الأصحاب والأقارب، وفي مقدمتهم ابنه أحمد(ت493ه) -كما مر-؛ أي صار هؤلاء فقهاء؛ فهو إذن كان يدرسهم الفقه؛ وهو الفقيه الذي ألف (المقتبس

(2) الإكمال، ابن ماكولا، ج1، ص: 468. دار الكتب العلمية، بيروت، ط الأولى، 1411هـ-1990م.

(3) الفتح المبين في طبقات الأصوليين، المراغي، ج1، ص: 271، وزارة الأوقاف، مصر، ط الأولى، 1366هـ- 1947م.

في علم مالك ابن أنس)، و(فصول الأحكام وبيان ما مضى عليه العمل عند الفقهاء والحكام)، و(شرح المدونة)، و(المهذب في اختصار المدونة). وهو الذي أعاد للفقه المالكي مهجته.

ومن النصوص التي ذكرناها نستشف اختيار أبي الوليد للمحتوى في علم الحديث، والأصول. أما الأول؛ فيدل عليه ما صرح به تلميذه ابن ماكولا؛ أنه قرأ عليه كتاب التمييز لمسلم عن أبي ذر الهروي؛ وقراءته هذه كانت في حصص خاصة بهذا العلم؛ ذلك أنه أكد الأمر بعد هذا التصريح بقوله: "وحضرت مجالسه"؛ ويَحتمل أن يكون المقصود مجالس أبي الوليد عامة في كل العلوم التي كان يُدرسها، كما يمكن أن يكون المراد؛ مجالسه الخاصة بعلم الحديث، وأي الاحتمالين صح؛ فهو يؤكد أن الباجي كانت له مجالس؛ ولكل مجلس علم يُدرَّس فيه.

وأما الثاني؛ وهو علم الأصول الذي يعود الفضل في تدريسه للمالكية في هذه الحقبة لأبي الوليد؛ وهذا يدل عليه كلام أبي بكر بن العربي(ت543ه) الذي تأسف على حال التعليم بالأندلس قبل قدوم الباجي من المشرق وتصدره للتدريس؛ حيث قال: "فصار الصبي عندهم إذا عقل، فإن سلكوا به أمثل طريق لهم، علموه كتاب الله تعالى،...ثم نقلوه إلى الأدب،...ثم إلى الموطأ، ...ثم إلى المدونة،...ثم إلى وثائق ابن العطار، ثم إلى أحكام ابن سهل فقال: فلان الطليطلي، وفلان المجريطي، وابن مغيث- لا أغاث الله نداءه، ولا أنالـه رجاءه،- فيرجع القهقرى أبدا إلى وراء على أمه الهاوية، ولولا أن طائفة نفرت إلى دار العلم، وجاءت بلباب منه، كالأصيلي، والباجي، فرشت من ماء العلم على هذه القلوب الميتة، وعطرت أنفاس الأمة الزفرة لكان الدين قد ذهب"[4].

وبالنظر إلى ما ذكره ابن العربي(ت543ه)-وغيره-؛ فإن علم أصول الفقه كان شبه غائب عند المالكية في هذه الحقبة؛ فهم ولَّوا وجوههم شطر الفقه، يدرسون الموطأ، ثم المدونة، ثم بعض الوثائق؛ فكان اهتمامهم منصبا على الفقه؛ لذلك يرى ابن العربي أن هذا الاهتمام بالفروع رجع بهم القهقرى إلى الهاوية؛ حتى بعث الله أبا الوليد(ت474ه) فأحيا به القلوب الميتة بما جاء به من لباب العلم. وأي علم تميز به الباجي وزرعه في الأندلس غير علم الأصول؟

3 - وجود فئة مواظبة على حضور مجالس التعليم

إن الركن الثالث الذي لا نتصور تدريسا في حال غيابه؛ هو الفئة المواظبة على حضور الحصص التعليمية؛ ومن الوظيفية في تدريس العلم أن يقدم إلى أهله؛ لذا فإن المنطق يفرض أن تكون مجالس أبي الوليد(ت474ه) في علم الأصول يحضرها خواص الطلبة؛ نظرا لطبيعة المادة المدرسة التي كان من نتاجها تأليف كتاب (إحكام الفصول)؛ فهو لم يكن يدرس هذا المحتوى للعوام، ولا يستقيم أن يكون

(4) العواصم من القواصم، أبو بكر ابن العربي، ص: 364- 365. تحقيق عمار طالبي، مكتبة دار التراث، القاهرة، (بدون ط، وسنة النشر).

الأمـر كذلـك، بـل قـد تفقـه عليـه الأصحـاب. وليـس الفقيـه مـن حفـظ الفـروع، بـل مـن اسـتطاع تخريـج الفـروع عـلى الأصـول.

يقـول الإمـام السـمعاني(ت489ه): "إن مـن يعـرف الفـروع والأحـكام، ولا يعـرف دلائلهـا وعللهـا؛ فهـذا ناقـل، يرجـع إلى حفظـه، ولا يعـول عـلى اجتهـاده، ولا يرتفـع الإجمـاع بخلافـه. وأمـا مـن يكـون حافظـا للأحـكام والفـروع بدلائلهـا وعللهـا، مشرفـا عـلى الأصـول في ترتيبهـا ولوازمهـا، عارفـا شـبهها وأدلتهـا وعللهـا؛ فهـذا أكمـل الفقهـاء علمـا، وأصحهـم فيـه اجتهـادا؛ وهـذه الطبقـة هـم الذيـن يرجـع إليهـم في الإجمـاع والاختـلاف"[5].

ثانيا: تنويع طرق التدريس[6]

تقـدم أن أبـا الوليـد(ت474ه) كانـت لـه مجالـس تعليميـة منظمـة يسـودها الوقـار والسـكينة؛ يأتـي إليهـا الباجـي بقصـد التدريـس، تـاركا كل أعمالـه الأخـرى، كمـا يحـضر هـذه المجالـس طلبـة يطرقـون بـاب أسـتاذهم للتعلـم.

وبالنظـر إلى طبيعـة عـرض المباحـث الأصوليـة في كتـاب (إحـكام الفصـول)، ومـا رواه طلبـة الباجـي عـن مجالسـه التعليميـة؛ يمكـن القـول: إن أبـا الوليـد كان يعتمـد طريقتين-عـلى الأقـل- في التدريـس؛ وهمـا:

أ- طريقـة الإلقـــــــاء: وهـي طريقـة يتـولى فيهـا الشـيخ تقديـم بعـض مسـائل العلـم لطلبتـه؛ وهـم يسـتمعون إليـه؛ ومما يـدل عـلى ذلـك؛ مـا ذكـره القاضي عيـاض (ت544ه) في ترجمتـه لأبـي الوليـد[7].

وإذا كانـت طبيعـة العلـم الـمُدرَّس مـن عوامـل اختـلاف طريقـة التدريـس؛ فـإن ذلـك يعنـي أن اختيـار هـذه الطـرق أمـر حـاضر في ذهـن أبـي الوليـد وإن لـم يـصرح بـه؛ شـأنه في ذلـك شـأن جملـة مـن الخطـوات التدريسـية التـي لـم يكتـب عنهـا شيء لأسـباب مجهولـة، ولكـن بوسـع المتأمـل في ترتيـب مباحـث العلـم وطريقـة عرضهـا؛ أن يسـتنبط تجليـات الوظيفيـة في التدريـس، والمتمثلـة في تلـك الخطـوات التـي كانـت تمـارس ولا توصـف؛ ومنهـا:

- تحديـد الأهـداف؛ لقـد نـص الإمـام الباجـي بوضـوح عـلى الغـرض مـن وضـع كتابـه، وبـين أنـه ألفـه لسـببين: سـبب علمـي؛ وآخـر تعليمـي، وأن تأليفـه لكتـاب الإحـكام مقصـود؛ دعـت إليـه حاجـات علميـة وتعليميـة[8].

(5) قواطـع الأدلـة، السـمعاني، ج1، ص: 481. تحقيـق: محمـد حسـن إسـماعيل الشـافعي، دار الكتـب العلميـة، بـيروت، لبنـان، ط الأولى، 1418هـ- 1999م

(6) ليـس المقصـود هنـا طـرق التدريـس بمفهومهـا المعـاصر، والمعـروف عنـد المختصـين في علـم التدريـس. بـل أحددهـا بنـاء عـلى ترجيـح أن أصوليـي الغـرب الإسـلامي كانـوا يدرسـون بهـا بشـكل عـام.

(7) قـال رحمـه اللـه واصفـا ذلـك: "حـاز الرئاسـة بالأندلـس، فأُخِـذَ عنـه بهـا علـمٌ كثـير، وسَـمع منـه جماعـة، وتفقـه عليـه خلـق كثـير"، ترتيـب المـدارك، ج8، ص: 118. تحقيـق محمـد بـن تاويـت الطنجـي مـع الغـير، وزارة الأوقـاف والشـؤون الإسـلامية-المغرب، ط الثانيـة، سـنة 1983م.

(8) ينظـر: إحـكام الفصـول، للباجـي، ص: 280. تحقيـق عمـران عـلي أحمـد العربـي، منشـورات جامعـة المرقـب، بنغـازي-

ومن ثم؛ فالعمل التعليمي -كما التأليف العلمي- لن يؤتي أكله ما لم ينطلق من أهداف واضحة؛ تراعي مبدأ الوظيفية في اختيار المحتوى الدراسي.

- الانطلاق في التدريس من البنية الكلية؛ وتستفاد هذه القاعدة التدريسية من التخطيط الذي قدمه الباجي لأقسام الكتاب؛ فبعد أن بين الغرض من تأليف الكتاب، قدم تصورا كليا، يجعل القارئ يطلع على ما في الكتاب إجمالا؛ والغرض من ذلك "أن يكون الإقدام على تعلمه مع حظ من العلم الجُمْلي بالعلم الذي يحاول الخوض فيه"[9].

ولا ريب أن هذا المنهج مفيد في التأليف؛ نظرا لمراعاته النسقية في عرض المادة العلمية لـ(علم أصول الفقه)؛ وهو عمل وظيفي، ييسر الاحتفاظ بالمادة المدرسة؛ وإذا كان الأمر كذلك في التأليف؛ فإنه في التدريس أنفع وأفيد؛ لأن لغة التأليف ليست هي لغة التدريس؛ ومقاصد هذا غير مقاصد ذاك.

ويمكن تسمية هذه الخطوة بـــــ (البيان الإجمالي) في التدريس؛ وتتأكد أهميته إذا أخذنا بعين الاعتبار طريق اشتغال الدماغ البشري، الذي يتعامل مع البنية[10]، ويتعلم بها أكثر مما يتعلم عن طريق تجزيء المعرفة إلى عناصر متفرقة؛ فالتعلم في (النظرية الجشطلتية) هو: "استبصار وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجوائه، بحيث يصبح لها معنى؛ وبذلك يكتسب الطالب الخبرة، من خلال تعلمه الذي يصعب نسيانه، ويمكنه من تعميمه، واستثماره وتوظيفه في كل المواقف التعليمية الأخرى"[11].

البدء بتوضيح المفاهيم الأساسية؛ وذلك تجنبا لسوء الفهم من جهة، وتسهيلا لعملية التعلم من جهة أخرى؛ وهذا ما قام به الباجي رحمه الله في التمهيد/الفصل الثاني؛ إذ شرح جميع المصطلحات التي سيوظفها في الكتاب؛ فهو بذلك، وبلغة تربوية؛ يتعاقد مع الطالب والقارئ، ويوفر شروط حسن التواصل، ويدرأ عوائقه.

ولا شك أن المصطلح من صلب العلم، بل هو لغة العلم، التي يعبر بها عن نفسه، ويتواصل مع متخصصيه ودارسيه ومتعلميه، ولا يمكن أن يحصل التواصل والفهم السليم بين المتخاطبين؛-وهم هنا المدرس والطالب - إلا إذا كانت لغة التواصل موحدة بينهما دلاليا؛ ولغة العلم هي المصطلح؛ وهي أشد تعقيدا من لغة التواصل العادية، ومن ثم لا يبقى "من شك في أن من أهم الطرق الموصلة

ليبيا، ط الأولى، سنة 2005م.

(9) البرهان، الجويني، ج1، ص: 5. تحقيق سمير مصطفى دباب، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط الأولى، سنة 2002م.

(10) وقد أكدت نظريات التعلم الحديثة على أهمية تقديم التعلمات في بنية كلية؛ لأن الدماغ البشري يتعامل مع الجشطلت(البنية) بسهولة كما هو مقرر في (النظرية الجشطلتية الألمانية)؛ وهي نظرية تربوية حديثة، أسسها ثلاثة علماء ألمان؛ وهم: "فريتمر(ت1943م)، وكوفكا(ت1941م)، وكوهلر(ت1967م)". ويرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك عبارة عن وحدة كلية واحدة، غير قابلة للتحليل ولا للتجزئة. ينظر: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، كفاح يحيى صالح العسكري ومن معه، ص: 181. تموز للنشر والتوزيع، دمشق- سوريا، ط الأولى، سنة 2012م.

(11) أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، نجوى عبد الرحمان شاهين، ص: 74، دار القاهرة، مصر، ط الأولى، سنة 2006م.

إلى العلم معرفة اصطلاحات أهله"[12].

ونظرا لقوة الصلة بين العلم والمصطلح؛ فـ"إن أكثر ما يحتاج به في تحصيل العلوم المدونة، والفنون المروجة إلى الأساتذة؛ هو اشتباه الاصطلاح؛ فإن لكل علم اصطلاحا خاصا به. إذا لم يعلم بذلك؛ لا يتيسر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيلا، ولا إلى انقسامه دليلا"[13].

البيان التفصلي لمحتوى الدرس؛ وهذا البيان لا بد أن يجتنب فيه التطويل الممل، والاختصار المخل. فمما يؤدي إلى الملل والضجر لدى الطلبة؛ الاسترسال في الكلام أثناء شرح الدرس؛ فقد تحدث ابن النديم(ت384ه) عن ربيعة الرأي (ت136ه) -وهو يصف حاله إذا خطب وتكلم- فقال:"كان بليغا خطيبا، إذا أخذ في الكلام وصله؛ حتى يمل ويضجر. قيل: إنه تكلم يوما وعنده أعرابي، فقال له ربيعة: ما العي؟ قال له الأعرابي: ما أنت فيه منذ اليوم"[14].

ولا بد من الحرص على أنتكون لغة التدريس سلسة، خالية من الغرابة والتعقيد، مهذبة سليمة من التحقير والاستخفاف؛ إذ يعتبر التعقيد اللغوي، وتحقير المخالف والاستهزاء به من عوائق التعلم؛ لذلك اشترط الباجي على نفسه أن يبين لطلبته علم الأصول وفق هذه الشروط، وأن يكون وظيفيا في ذلك البيان، فقال: "سألتني أن أجمع لك كتابا في أصول الفقه...مع الإعفاء من التطويل المضجر، والاختصار المجحف، فأجبت سؤالك امتثالا لأمره -تعالى- بالتبيين للناس"[15].وهذه عين الوظيفية.

ب- الطريقة الحوارية؛ المقصود بها -في هذا السياق- تلك الطريقة التي تعتمد على المطارحة، من خلال عرض المسائل الأصولية، ومناقشها، ورد الاعتراضات الواردة عليها، فيحصل فيها الأخذ والرد في الكلام بين الأستاذ وطلبته.

وهي طريقة مفيدة في التدريس؛ خصوصا إذا علمنا أن أبا الوليد(ت474ه)يلبس هذه الطريقة منهج الحجاج، باعتباره آلية للإقناع، والتأثير في المتلقي، وتحفيزه ومساعدته على التركيز ومواصلة التعلم؛ إذ إن حضور هذا المنهج في التدريس يغري بالمتابعة؛ لما فيه من استفزاز للعقل ومسلماته، عكس المنهج السردي الذي تمتاز به الطريقة الإلقائية؛ إذ يعتمد فيها على الشحن المعرفي بدل المناقشة، وتدريب الطلبة على اكتساب الملكة الأصولية؛ لذلك تفقه عليه الأصحاب، وأخذ عنه علم كثير بالأندلس، حتى حاز الرئاسة العلمية بها.

والتفقه -كما نبهنا على ذلك- فيه دلالة على اكتساب الملكة في الفقه، ولا

(12) المصطلح الأصولي عند الإمام الشاطبي، الدكتور فريد الأنصاري، ص: 27. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط الثانية، 1435هـ- 2014م.

(13) كشاف اصطلاحات الفنون، التهانوي، ج1، ص: 44. تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط الأولى، سنة 1996م.

(14) الفهرست، ابن النديم، ج3، ص: 18-17، تعليق: أيمن فؤاد سيد، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، 1430هـ- 2009م. (دون ذكر ط).

(15) إحكام الفصول، الباجي، ص: 280.

تكتسب الملكة بالتلقين؛ إذ لا بد من طرق أخرى تربي الطالب على اكتساب الملكات، ولا شك أن أبا الوليد كان يعتمدها؛ ومن أبرزها: الطريقة الحوارية.

والذي يوضح ذلك ما نطق به منهج أبي الوليد في التأليف؛ ذلك أنه يعرض المسألة الأصولية، ثم يذكر أقوال العلماء فيها، سواء داخل المذهب أو خارجه، ثم يعرب عن رأيه ويحشر له أدلة نقلية وعقلية، ويورد أدلة المخالفين ويناقشها. وكتابه من أوله إلى آخره، قائم على الصيغ الحجاجية التالية:

والدليل على ما نقوله... ، والدليل على صحة ما ذهب إليه أصحابنا...

فإن قالوا فالجواب..، فإن قال قائل...، استدلوا أيضا...، أما هم فاحتج من نصر مذهبهم.

أنا لا نسلم ما ذكروه، جواب أول، جواب ثان، جواب ثالث...[16].

وقد استعمل الباجي(ت474ه) هذه الطريقة من أجل تدريب المالكية على طريقة الإقناع والإفحام؛ سواء في محاججة المذاهب الأخرى المخالفة؛ أو حتى مع فقهاء المذهب المالكي؛ إذ كثيرا ما يذهب إلى رأي خاص به ومخالف للمذهب،متمسكا بالدليل القوي، ومبتعدا عن التعصب المذهبي.

ولا شك أن هذه الطريقة التي نرجح أن أبا الوليد درَّس بها، قد تلقى تكوينه العلمي بها، واكتسبها من أساتذته البغداديين؛ والإنسان غالبا ما يتأثر بالطريقة التي درَس بها !

ومن المفيد أن نذكر نصا عن الباجي نفسه، يصف فيه الجو الذي كان يسود مجالس التدريس والنظر؛ خصوصا ما حضره منها عند المحققين من أساتذته؛ "قال أبو الوليد الباجي المالكي رحمه الله وقد شاهد هذه المناظرة وحضرها: العادة ببغداد أن من أصيب بوفاة أحد ممن يكرم عليه قعد أياما في مسجد ربضه يجالسه فيها جيرانه وإخوانه؛ فإذا مضت أيام عزوه، وعزموا عليه في التسلي، والعودة إلى عادته من تصرفه؛ فتلك الأيام التي يقعد فيها في مسجده للعزاء مع إخوانه وجيرانه لا تقطع في الأغلب إلا بقراءة القرآن، أو بمناظرة الفقهاء في المسائل"[17].

ويستطرد الباجي(ت474ه) وهو يروي ظروف مناظرة خاصة حضرها فيقول: "فتوفيت زوجة القاضي أبي الطيب الطبري؛ وهو شيخ الفقهاء في ذلك الوقت ببغداد وكبيرهم؛ فاحتفل الناس بمجالسته، ولم يكد يبقى أحد منتم إلى علم إلا حضر ذلك المجلس؛ وكان ممن حضر ذلك المجلس القاضي أبو عبد الله الصيمري، وكان زعيم الحنفية وشيخهم؛ وهو الذي كان يوازي أبا الطيب في العلم والشيخوخة والتقدم.فرغب جماعة من الطلبة إلى القاضيين أن يتكلما في مسألة من الفقه يسمعها الجماعة منهما وتنقلها عنهما. وقلنا لهما: إن أكثر

(16) إحكام الفصول في أحكام الأصول ، الباجي، ص: 312، 361، 399، 450، 501، 603. والحق أن هذا الأسلوب الحجاجي لا تكاد تخلو منه صفحة في الكتاب، وإنما أحلت على هذه الصفحات على سبيل المثال فقط.

(17) طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، ج4، ص: 245. تحقيق محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، السعودية، ط الثانية، سنة 1413هـ.

من في المجلس غريب قصد إلى التبرك بهما والأخذ عنهما؛ ولم يتفق لمن ورد منذ أعوام جمة أن يسمع تناظرهما؛ إذ كانا قد تركا ذلك منذ أعوام، وفوضا الأمر في ذلك إلى تلاميذهما؛ ونحن نرغب أن يتصدقا على الجمع بكلامهما في مسألة يتجمل بنقلها وحفظها وروايتها"[18].

ويضيف الباجي قائلا: "أما القاضي أبو الطيب؛ فأظهر الإسعاف بالإجابة. وأما القاضي أبو عبد الله؛ فامتنع من ذلك وقال: من كان له تلميذ مثل أبي عبد الله -يريد الدامغاني- لا يخرج إلى الكلام، وها هو حاضر؛ من أراد أن يكلمه فليفعل. فقال القاضي أبو الطيب عند ذلك: وهذا أبو إسحاق من تلامذتي ينوب عني. فلما تقرر الأمر على ذلك انتدب شاب من أهل كازرون يدعى أبا الوزير يسأل أبا إسحاق الشيرازي الإعسار بالنفقة هل يوجب الخيار للزوجة.؟فأجابه الشيخ:إنه يوجب الخيار وهو مذهب مالك خلافا لأبي حنيفة في قوله: إنه لا يوجبه لها. فطالبه السائل بالدليل على صحة ما ذهب إليه"[19].

ولا شك أن طريقة هؤلاء الأساتذة في التدريس تركت أثرا في نفس أبي الوليد الباجي، فرواها لمن بعده بتفصيل؛ فكيف لا يحرص على ممارستها وتعليمها لطلبته؟ حتى يطمئن على أن تلامذته قادرون على مواجهة المخالفين، كما اطمأن القاضي أبو الطيب الطبري(ت450ه) على تلميذه أبي إسحاق الشيرازي(ت476ه)، واطمأن أبو عبد الله الصيمري(ت436ه) على تلميذه أبي عبد الله الدامغاني(ت478ه).

وكيف يطمئن الأستاذ على طالبه إن كان يدرسه بطريقة لا تعلمه كيف يسأل؟ وكيف يجيب؟ وكيف يعترض، أو يرد الاعتراض؟ وكيف يستدل، ويوجه أدلة المخالف؟ وغير ذلك من الأمور التي يكتسبها الطالب بالطرق الفعّالة في التدريس؛ مثل (الطريقة الحوارية).

لقد استفدنا من سيرة أبي الوليد الباجي(ت474ه)، ومن كتابه (إحكام الفصول) معالم تجديدية مهمة؛ فقد نص على منهج الاشتغال، وعناصره، وحدوده، والتزم بذلك في سائر مباحث الكتاب.

وإذا تبين أن الباجي طبق هذه الخطوات في التأليف؛ - وهو الذي بينا أنه تأثر بخبرته في التدريس؛ فإن تفعيله في مجال تدريس (علم الأصول) من باب أولى وأحرى، ومن غير المعقول أن يكون (علم أصول الفقه) علما منهجيا يضبط الفهم، ويسدد الفكر، ولا يستفاد منه في ضبط الاشتغال التدريسي!

إن (المنهج الأصولي) ينبغي أن يستفاد منه في كل العلوم الإسلامية؛ و"ربما يظن كثير من أن أصول الفقه تقتصر فائدته على الفقه في المسائل العملية، والحق خلاف ذلك؛ فإن فائدة هذا العلم لا يستغني عنها المفسر، والمحدث، والمتكلم، والباحث في العقائد، وكل من يحتاج إلى فهم نصوص الوحي والاستدلال بها؛ فإن

(18) نفسه، ج4، ص: 246.

(19) نفسه، ج4، ص: 246.

هـذا العلـم عبـارة عـن قواعـد للفهـم الصحيـح والاسـتدلال الصحيـح، والجمـع بـين مـا ظاهـره التعـارض"[20]، وأضيـف إلى مـا ذكـره صاحـب النـص أن فائـدة هـذا العلـم المنهجيـة لا يسـتغني عنهـا أيضـا المـدرس في عمليـة التدريـس؛ تخطيطـا، وتنفيـذا، وتقويمـا.

المبحث الثاني: معالم التجديد عند الإمام ابن رشد الحفيد (ت595هـ)

إن تتبـع سـيرة ابـن رشـد(ت595هـ)، والنظـر في منهجـه في التأليـف؛ بنـاء، وعرضـا، وأسـلوبا؛ أفـضى بنـا إلى اسـتنباط جملـة مـن الإفـادات التربويـة، تبـين تجديـده في التأليـف والتدريـس، ونرجـح أن يكـون أبـو الوليـد مارسـها، وإن لـم يـصرح بهـا؛ ذلـك أن التدريـس باعـث عـلى التأليـف، سـواء في علـم الأصـول أو غـيره؛ يقـول أبـو حامـد الغزالي(ت505هـ): "سـاقني قـدر اللـه تعـالى إلى معـاودة التدريـس والإفـادة، فاقـترح عـلي طائفـة مـن محصـلي علـم الفقـه تصنيفـا في أصـول الفقـه؛ أصرف العنايـة فيـه إلى التلفيـق بـين الترتيـب والتحقيـق، وإلى التوسـط بـين الإخـلال والإمـلال؛ عـلى وجـه يقـع في الفهـم دون كتـاب "تهذيـب الأصـول" لميلـه إلى الاسـتقصاء والاسـتكثار، وفـوق كتـاب "المنخـول" لميلـه إلى الإيجـاز والاختصـار، فأجبتهـم إلى ذلـك مسـتعينا باللـه، وجمعـت فيـه بـين الترتيـب والتحقيـق؛ لفهـم المعانـي فـلا مندوحـة لأحدهمـا عـن الثانـي، فصنفتـه وأتيـت فيـه بترتيـب لطيـف عجيب؛يطلـع الناظـر في أول وهلـة عـلى جميـع مقاصـد هـذا العلم،ويفيـده الاحتـواء عـلى جميـع مسـارح النظـر فيـه، فـكل علـم لا يسـتولي الطالـب في ابتـداء نظـره عـلى مجامعـه ولا مبانيـه؛ فـلا مطمـع لـه في الظفـر بـأسراره ومباغيـه؛ وقـد سـميته كتـاب " المسـتصفى مـن علـم الأصـول"[21].

إن الطالـب الـذي لا يطلـع عـلى مقاصـد العلـم، ومسـارح النظـر فيـه، ولا يـدرك تصـوره الـكلي في أول وهلـة، لا مطمـع لـه في التحقـق بعلـم الأصـول، وإدراك أسراره وسـبر أغـواره. وأنـى يكـون لـه ذلـك بـدون معرفـة الأهـداف، وإدراك البنيـة الكليـة للعلـم، وتحقيـق الربـط بـين الفقـه والأصـول في التدريـس؟ !

وإذا كان الـضروري مـن المصالـح؛ هـو مـا تتوقـف عليـه الحيـاة، ولا تسـتقيم بـدون وجـوده؛ فـإن "الـضروري في أصـول الفقه"-عنـوان الكتـاب- يوحـي بـأن المؤلـف ركـز عـلى مـا لابـد منـه في الصناعـة الأصوليـة، ممـا تتحقـق بـه الكفايـة لطالـب علـم الأصـول؛ وهـذا مـن تمـام الوظيفيـة.

ولعـل تعبـير ابـن رشـد(ت595هـ)بكلمة "الـضروري"؛ فيـه إيمـاء إلى تنقيـة العلـم، وتهذيبـه مـن أمـور ظهـر لـه أنهـا لا تخـدم العلـم، وأنهـا ليسـت ضروريـة؛ لأنهـا لا تمـت إلى العلـم بصلـة، ولا تخـدم غاياتـه مـن قريـب أو بعيـد.

إن كتـاب الإمـام ابـن رشـد(ت595هـ) "كان لـه تميـز مـن خـلال عـدة جوانـب منها:كيفيـة عرضـه للموضـوع الأصـولي؛ حيـث ذهـب إلى إيصـال الطالـب بالقاعـدة

(20) أصـول الفقـه الـذي لا يسـع الفقيـه جهلـه، عيـاض بـن نامـي السـلمي، ص: 20. دار التدمريـة، الرياض-السـعودية، ط الأولى، 1426 هـ- 2005م.

(21) المستصفى، الغزالي، ج1 ص: 33. تحقيق محمد سليمان الأشقر، الرسالة العالمية، دمشق، ط الثانية، سنة 2013م.

الأصولية مباشرة ودون إطالة، وذكر الدليل المتعلق بالموضوع بإيجاز؛ حيث يسهل على طالب العلم الإحاطة بالموضوع إجمالا، فلا يضيع في جوانب نظرية، بعيدا عن صلب الموضوع الذي يبحثه ويتناوله"[22].

ومن أهم تجليات الوظيفية عند ابن رشد؛ جرأته على حذف المقدمات المنطقية التي صدر بها الغزالي هذا العلم؛ معللا ذلك بأنها ينبغي أن تدرس في محلها؛ فقد يكون هذا المزج بين مبادئ العلوم عائقا من عوائق التحصيل والتعلم؛ فـ"أبو حامد قدم قبل ذلك مقدمة منطقية، زعم أنه أداه إلى القول في ذلك نظر المتكلمين في هذه الصناعة في أمور منطقية. ونحن فلنترك كل شيء إلى موضعه؛ فإن من رام أن يتعلم أكثر من واحد في وقت واحد، لم يمكنه أن يتعلم ولا واحدا منها"[23].

والاختصار عند ابن رشد؛ هو اختصار انطلق فيه متحريا الإيجاز الذي هو مظنة للتحصيل وإقبال النفس على التعلم في بدايات الطلب، غير غافل عن البعد المنهجي للعلم "وما نظن به أنه أكثر ذلك صناعي"[24].

إن تلخيص ابن رشد للمستصفى -على صغر حجمه-؛ يتحفنا بفوائد تربوية هامة؛ تبين وظيفيته في تدريس (علم أصول الفقه)؛ أهمها:

تحديد الأهداف؛ ذلك أن من يرغب في تحصيل علم الأصول لا بد أن يعلم مقصوده منه؛ لأن معرفة القصد حافز على التعلم؛ فمن عرف ما قصد، هان عليه ما وجد.

ولقد أشرنا إلى أن الإمام ابن رشد(ت595ه) صرح بأغراض تأليفه لكتاب (الضروري في أصوله الفقه)؛ مما يدل على أن التأليف الأصولي في الغرب الإسلامي لم يكن اجترارا وتكرارا لما سبق فحسب، كما لم يكن ترفا فكريا أو عملا اعتباطيا لا وظيفية له، ولا فائدة منه.

فالإمام ابن رشد كان مختصرا؛ جعل غرض التأليف في كتابه أول ما يجب بيانه والتصريح به؛ فميز بين الهدف الخاص والعام؛ وقدم الخاص على العام. فالأول أعلن فيه أن المختصر تذكرة له، يرجع إليها للانتفاع بها. والثاني: بين فيه أنه قدم في مختصره الضروري من المعرفة الأصولية القابلة للتعلم؛ أي المعرفة الصناعية؛ وبين الغاية من علم الأصول.

إن تعبير الإمام ابن رشد بعبارة (الضروري) فيه إشارة إلى أن هناك تعلمات لا بد من تحصيلها؛ وهنا ميز ابن رشد بين مراتب المعرفة؛ فدعا ضمنيا إلى التركيز على الضروري والمهم؛ لأن زمن التعليم محدود ومتناه، ومسائل علم الأصول قد لا يتسع هذا الزمن لتدريسها.

(22) العطاء الفكري لأبي الوليد بن رشد، ص : 117، أعمال ندوة علمية بجامعة آل البيت- الأردن، سنة 1998م. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، ط الأولى، 1420هـ- 1999م.

(23) الضروري، ابن رشد، ص: 37- 38. تحقيق جمال الدين العلوي، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط الثانية، سنة 2012م

(24) نفسه، ص: 34.

ولا شك أن هذه المسألة تفرض الإجابة عن سؤال مفاده: كيف يمكن تحديد الضروري والمهم من علم الأصول؟

إن جواب هذا السؤال يحتاج إلى تفصيل في بحث خاص. أما إجمالا؛ فتحديد الضروري من المعرفة الأصولية يكون بناء على مقاصد التأليف والتدريس، وطبيعة الفئة المستهدفة. فما كان خادما لها، منسجما مع طبيعة العلم، ولا يستقيم العلم إلا بها؛ فهو ضروري ومن صلب العلم؛ يجب أن يكون محتوى للتدريس. وما كان دون ذلك، فيجب التخلص منه. وسبيل تحقيق ذلك؛ هو: وضع أهداف واضحة (للدرس الأصولي).

إن تنصيص ابن رشد(ت595هـ) -ومن قبله الباجي(ت474هـ)- على أغراض التأليف؛ يدل على أن تدريس هذا العلم لا يستقيم إلا بتحديد أهداف واضحة ودقيقة ومصرح بها؛ فإذا كان التأليف مصدرا بالأهداف؛ فمن باب أولى أن يتحقق ذلك في التدريس.

تحديد المحتوى وعرضه في بنية كلية؛ فقد بين ابن رشد رحمه الله مباحث مؤلفه (الضروري)؛ أو ما عبر عنه بالأجزاء الأربعة في مقدمة كتابه؛ واستطاع بذلك أن يقدم تصورا إجماليا عن محتوى علم أصول الفقه، ملتزما في عرض ما حدده في هذا التصور؛ مما يدل على التخطيط الهادف، والالتزام المنهجي الذي تميز به أصوليو مالكية الغرب الإسلامي؛ مثل ما بينت عند الباجي رحمه الله.

وقد أشار ابن رشد في مقدمة كتابه إلى هذا الانسجام بقوله: "أجزاء هذه الصناعة بحسب ما قسمت إليه في هذا الكتاب؛ أربعة أجزاء"[25]. والناظر في مؤلفه (الضروري في أصول الفقه) يجد أنه قدم هذه الصناعة وفق قواعد منهجية دقيقة، أو بتعبير المؤلف أشبه ما تكون بوظيفة البركار والمسطرة؛ حيث استحضر فيها فقه الأولويات، وميز بين ما هو من صلب العلم وما ليس منه؛ فأثبت الضروري وحذف ما سواه.

ولا يعزب عن المهتمين بعلم أصول الفقه؛ أن القواعد الكلية مقدمة على ما سواها من الفروع والمسائل الجزئية، وكلما كان البدء بالكليات؛ سهل إدراك الجزئيات بردها إلى أصولها؛ فالعموم قبل الخصوص، والإطلاق قبل التقييد، والإجمال قبل البيان، والوضوح قبل الخفاء،... وهكذا في سائر القواعد والثنائيات الأصولية.

والتجديد في هذا كله: أن التدريس المفيد؛ يلزم أن ينطلق من هذا المبدأ العام، وألا تغيب عن مدرس هذا العلم حكمة الإمام الزركشي(ت794هـ) رحمه الله التي قال فيها: "الحكيم إذا أراد التعليم لا بد له من بيانين: إجمالي تتشوف إليه النفس، وتفصيلي تسكن إليه"[26]؛ وهذا يبين أهمية الانطلاق من النظر الكلي

(25) الضروري، ابن رشد، ص: 36.

(26) المنثور في القواعد للزركشي. ج 1 ، ص: 11. تحقيق: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط الأولى، 1421هـ- 2000م.

في مقام التدريس؛ ذلك أن تقديم تصور إجمالي عن مباحث العلم قبل الانتقال إلى مسائله الجزئية؛ سيجعل الطالب متشوفا لتعلم المزيد؛ لأنه يكون قد تصور في ذهنه البنية الكلية للعلم.

3 - الوظيفية ؛ وتتجلى هذه الفائدة التربوية عند الإمام ابن رشد(ت595ه) في الالتزام المنهجي، والتخلص من المقدمة المنطقية التي صُدر بها كتاب (المستصفى)"؛ فأبو حامد قدم مقدمة منطقية زعم أنه أداه إلى القول في ذلك نظر المتكلمين في هذه الصناعة في أمور ما منطقية (...)، ونحن فلنترك كل شيء إلى موضعه"[27]؛ فوضع الشيء في موضعه هو عين الحكمة والوظيفية.

ومن مظاهر الوظيفية عند الإمام ابن رشد(ت595ه)؛ التزامه بتقديم ما يحقق الأهداف من المعارف الأصولية، وتحريه الضروري من هذه الصناعة، واجتنابه التكرار الممل في عرضها، وإعراضه عن الاختصار المخل في أسلوبها؛ لأن ذلك يفضي إلى الإبهام لا إلى الإفهام.

وتحقيقا لهذه الغاية؛ جاءت لغة الكتاب خالية من الغرابة والتعقيد، واضحة الدلالة، سليمة من التعريض بالمخالف أو التشهير به، مع النزوع -عند الضرورة-، إلى توظيف منهج الحجاج بأساليبه المختلفة، لكنه لم يكن مقصودا بالأصالة؛ إذ لم يكن غرض المؤلف الدفاع عن المذهب المالكي، بقدر ما اهتم بتقريب المادة الأصولية إلى طلبة هذا الفن.

إن الوظيفية الواردة في تأليف ابن رشد بكل تجلياتها السابقة؛ لهي أليق وأمس بالتدريس؛ فغياب مراعاة الجانب النفسي للطالب في التدريس قد يؤدي إلى نفوره من الإقبال على تعلم هذا العلم. أما الجنوح إلى الإغراب والنأي عن البيان؛ فلا يرفع من شأن هذا العلم ومدرسه كما قد يظن البعض؛ وإنما القدرة على البيان والإفهام هي التي تجعل المدرس قادرا على أداء مهمة التدريس بنجاح.

وحاصل الكلام أنه آن الأوان أن يعود علم أصول الفقه إلى منابعه الأولى، ويحقق غاياته التي من أهمها إنتاج قوانين تسدد الفكر والنظر، وتعصمه من الزلل، كما نبه على ذلك أبو الوليد ابن رشد رحمه الله[28].

التدرج: إذا كان التدرج شرطا من شروط التعلم؛ فإن أبا الوليد ابن رشد كان وظيفيا في مراعاة هذا المبدأ؛ حيث لم يفته التنبيه على هذا الأمر في مؤلفه (الضروري في أصول الفقه)؛ ففي مقدمة هذا الكتاب أكد على ضرورة مراعاته، فقال: "فلنترك كل شيء إلى موضعه؛ فإن من رام أن يتعلم أشياء أكثر من واحد، في وقت واحد، لم يمكنه أن يتعلم ولا واحدا منها"[29].

ومن ثم؛ فإن مدرس علم أصول الفقه يجب أن يراعي هذا المبدأ، فيقدم ما حقه التقديم، ويؤخر ما واجبه التأخير، ويراعي القدرات العقلية للطلبة،

(27) الضروري، ابن رشد، ص: 37.

(28) نفسه، ص: 34- 36.

(29) نفسه، ص: 37- 38.

وخصائصهم النفسية، وزمن التعليم، وزمن التعلم، وغير ذلك من العوامل المؤثرة في الاشتغال التربوي في وقتنا المعاصر.

لقد تأكد مما سبق أن أبا الوليد ابن رشد(ت595ه) لم يكن مختصرا فحسب، ولكنه أسهم في المدرسة الأصولية المالكية، وقدم تأليفا يشهد على حضور الوظيفية عند أصوليي الغرب الإسلامي؛ الذين ألفوا كتبا نافعة؛ استجابة لحاجات تعليمية، ومقاصد تربوية، دل عليها ما بيناه من المستفادات التربوية.

المبحث الثالث: معالم التجديد عند الإمام الشاطبي(ت790ه)

لقد قرر الشاطبي(ت790ه) مبدأ تعليميا أصبح حديث المتكلمين في التربية المعاصرة، وهو (وظيفية التعلمات) في (علم أصول الفقه)؛ الذي ارتوى بمباحث لغوية، وكلامية، ومنطقية؛ أبعدته عن وظيفته، كما لا يخفى على المتخصصين في هذا العلم؛ لذلك، فـــــــ "كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا ينبني عليها فروع فقهية، أو آداب شرعية، أو لا تكون عونا في ذلك؛ فوضعها في أصول الفقه عارية"[30]؛ ومعنى ذلك في الدرس الأصولي؛ استبعاد التعلمات الأصولية التي لا تخدم وظيفة علم الأصول؛ وهي إنتاج الفقه؛ لأن "أصول الفقه لم يختص بإضافته إلى الفقه إلا لكونه مفيدا له، ومحققا للاجتهاد فيه، فإذا لم يفد ذلك؛ فليس بأصل له"[31].

إن وظيفية التعلمات تستلزم أن يكون (الدرس الأصولي) يستجيب لحاجات الفرد، ومتطلبات المجتمع؛ وهو ما يقتضي أن يكون التعليم الجامعي "موفور الجودة والجدوى والجاذبية، وملائما للحياة العملية، ومتطلبات الاندماج السوسيو-اقتصادي؛ مستشرفا لمهن المستقبل، ومواكبا للتحولات المتسارعة على الصعيد الدولي"[32].

إن المعيار إذن، في اختيار المحتوى الأصولي للتعلم؛ هو ارتباطه بالفقه، وتحقيقه لحاجات الطالب، وإلا فهو استطراد وخروج عن الدرس !

معالم التجديد في منهج الإمام الشاطبي

يتضمن منهج الشاطبي(ت790ه) في التأليف، ومساره في التّعلم والتعليم؛ جملة من المستفادات ذات البعد التدريسي الوظيفي، يمكن الحديث عنها في نقطتين أساسيتين؛ هما:

أولا: حضور أركان العملية التعليمية التعلمية

لقد انصب اهتمام الشاطبي في مقدمات كتابه (الموافقات)-بشكل صريح- على المعلم، والمادة المعرفية، إلى جانب المتعلم؛ وهي أركان العملية التعليمية التعلمية، وتفصيل القول في ذلك على الشكل الآتي:

1 - المعلم (المدرس)

(30) الموافقات، ج2، ص: 59. تحقيق وتعليق الحسين أيت سعيد، منشورات البشير بنعطية، فاس، المغرب، ط الأولى، سنة 2017م.

(31)نفسه، ج2، ص: 59.

(32) الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030-2015، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي-الرباط، ص: 53.

لقد بين الشاطبي أنه لا بد للطالب من معلم يرشده، ويدله على ما يفيده الاشتغال به؛ وحدد مواصفات هذا المعلم في أربعة أمور؛ فقال: "كثيراً ما كنت أسمع الأستاذ أبا علي الزواوي يقول: قال بعض العقلاء: لا يسمى العالم بعلم مّا، عالما بذلك العلم على الإطلاق، حتى تتوفر فيه أربعة شروط:

أحدها: أن يكون قد أحاط علماً بأصول ذلك العلم على الكمال؛

والثاني: أن تكون له قدرة على العبارة عن ذلك العلم؛

والثالث: أن يكون عارفاً بما يلزم عنه؛

والرابع: أن تكون له قدرة على دفع الإشكالات الواردة على ذلك العلم"[33].

ويتضح من هذا النص أن المدرس له شروط ومواصفات، يمكن التعبير عنها بلغة تربوية بـ"كفايات المدرس"؛ وهي من خلال النص أربعة:

- الكفاية المعرفية؛ وتتجلى في إحاطته بأصول ذلك العلم، والاستيعاب لمباحثه، بحيث يكون متمكنا منها، وقادرا على استحضارها عند الحاجة إليها؛ أو ما يمكن تسميته: بإحكام التخصص.

- الكفاية المنهجية؛ وتتجلى في القدرة على التصرف في ذلك العلم؛ من حيث آثاره المترتبة عليه، والوظائف التي يحققها منهجا وعملا، وتلك القدرة على التصرف هي مقام التحقق الذي يتصف به العالم الراسخ في العلم، البالغ فيه مبلغ الكمال والتمام.

- الكفاية التواصلية؛ وقد حصرها الشاطبي(ت790ه) في القدرة على التعبير عن مقصوده في ذلك العلم؛ بحيث يستطيع تحقيق الإفهام، وتبليغ مقصوده على وجه التمام.

- الكفاية الحجاجية؛ وهي القدرة على الدفاع عن العلم، ورد الشبه الواردة عليه بالبراهين النقلية والعقلية.

فإن قَصَر عن التمكن من هذه الكفايات، حصل له النقص عن رتبة الكمال بمقدار ما نقص، ولم يصل إلى درجة المتحقق بالعلم، الذي يكون أهلا لأن يؤخذ عنه.

فتحصّل من ذلك؛ أنه لا بد للعلم من مُعلِّم، ولا بد أن يكون المُعلّم متحققا بالعلم؛ وعلامات تحققه به ثلاث[34]:

- الأولى: العمل بما علم، حتى يكون قوله مطابقا لفعله؛ لأنه قدوة لطالب العلم، فأحرى به أن يكون أول من يعمل بما يعلم.

- والثانية: أن يكون ممن رباه الشيوخ في ذلك العلم، ولازمهم؛ لأنه جدير أن يتصف بما اتصفوا به.

- والثالثة: الاقتداء بمن أخذ عنه من الشيوخ، والتأدب بأدبهم؛ لأن من العلم

(33) الإفادات والإنشادات، الشاطبي، ص: 107. تحقيق: محمد أبو الأجفان، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط الأولى، 1403هـ- 1983م.

(34) الموافقات، ج2، ص: 182.

ما يقال، ومنه ما يرى في التصرفات والأحوال[35].

المادة المعرفية (المحتوى)

إن أكبر عائق معرفي يواجه المدرس في علاقته بالمعرفة؛ هو كيفية انتقائها انتقاء صحيحا يحقق غايات العلم، ويلبي حاجيات الفئة المستهدفة، ومن ثَم وضع الشاطبي رحمه الله ضوابط ومعايير لتجديد (الدرس الأصولي)بشكل خاص، مع امتدادها لتأطير التجديد في العلم بصفة عامة، وأهم هذه المعايير (الوظيفية)؛ لأن "كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا ينبني عليها فروع فقهية، أو آداب شرعية، أو لا تكون عونا في ذلك؛ فوضعها في أصول الفقه عارية"[36].

وبالنظر إلى منهج الشاطبي في تأليف (الموافقات)، يمكن تحديد ثلاثة معايير،تبين مدى إسهام أبي إسحاق في تجديد المحتوى العلمي لعلم الأصول؛ وتلك المعايير هي:

إبعاد الدخيل؛ ويتجلى ذلك في الفطام عن المألوف الأصولي؛ فقد اعتاد الأصوليون تصدير مؤلفاتهم الأصولية بمقدمات ضمنوها قضايا منطقية، وأخرى لغوية، وبعضها كلامية؛ حتى صارت كأنها جزء من علم الأصول؛ لذلك عاب عليهم أبو إسحاق طريقتهم في بحثها، ومبالغتهم في الاعتناء بها، وضعا وشرحا واستدلالا؛ فنادى في المقدمة الرابعة بضرورة المحافظة على مباحث علم أصول الفقه؛ وذلك بالاحتراز من خلطه ببعض العلوم التي يجب أن تؤخذ مسلمة من مظانها؛ "وعلى هذا يخرج عن أصول الفقه كثير من المسائل التي تكلم عليها المتأخرون وأدخلوها فيها"[37]؛ وبذلك كان نداء الشاطبي(ت790ه) واضحا، ودعوته إلى استقلال مباحث علم الأصول صريحة، لو وجدت من يستجيب لها، ويلبي النداء!

فالشاطبي إذن؛ يرى أن كثيرا من المسائل التي أدخلت في علم الأصول ليست من هذا العلم في شيء، وأن الذي جعل علماء الأصول يدرجونها في مباحثه؛ هو تأثرهم التلقائي بمناهج التأليف السائدة في عصرهم؛ وقد حاول أبو إسحاق الدفاع عن رأيه من خلال أمرين متجانسين:

- أحدهما: يتجلى في عدوله عمليا عن تصدير كتابه بما له تعلق بمعهود الأصوليين، مستعيضا عنها بثلاث عشرة مقدمة، ضمنها أهم الأسس النظرية التي اتخذها قاعدة لبناء كتابه عليها.

- والثاني: إعرابه في كثير من المواطن عن تبرمه من الاستعانة بالضوابط

(35) نفسه، ج2، ص: 182.

(36) نفسه، ج2، ص: 59.

(37) نفسه، ج2، ص: 60؛ ومن أمثلة ذلك ما ذكره الشاطبي في المقدمة الرابعة: "مسألة ابتداء الوضع، ومسألة الإباحة هل هي تكليف أم لا، ومسألة أمر المعدوم، ومسألة هل كان النبي -صلى الله عليه وسلم- متعبدا بشرع أم لا، ومسألة لا تكليف إلا بفعل، كما أنه لا ينبغي أن يعد منها ما ليس منها، ثم البحث فيه في علمه وإن انبنى عليه الفقه؛ كفصول كثيرة من النحو، نحو معاني الحروف، وتقاسيم الاسم والفعل والحرف، والكلام على الحقيقة والمجاز، وعلى المشترك والمترادف، والمشتق، وشبه ذلك". نفس المصدر، ص: 60- 61- 62.

المنطقيــة، والطرائــق المســتعملة فيهــا؛ لتحصيــل المــراد مــن المســائل الشرعيــة؛ "لأن التــزام الاصطلاحــات المنطقيــة، والطرائــق المســتعملة فيهــا مبعــد عــن الوصــول إلى المطلــوب في الأكثــر؛ لأن الشريعــة لــم توضــع إلا عــلى شرط الأمية.ومراعــاة علــم المنطــق في القضايــا الشرعيــة منــاف لذلــك"[38].

ويظهــر أن الإمــام الشــاطبي(ت790ه) دعــا -ضمنيــا- إلى مراعــاة خصائــص العلــم، والالتــزام بحــدوده، وعــدم خلطــه بالمنطــق؛ خاصــة في جانــب المصطلــح؛ لأن المصطلــح مــن صلــب العلــم؛ بــل إن شــئنا القــول: العلــم هــو المصطلــح.

ولمــا كانــت المصطلحــات المنطقيــة لا تجــري عــلى وزان المصطلحــات الشرعيــة؛ إذ تُبعــد الطالــب عــن الوصــول إلى المطلــوب في الغالــب؛ بســبب مــا تمتــاز بــه مــن التجريــد والتعقيــد المنطقيــين. لَــمَّا كان الأمــر كذلــك؛ فــإن الشــاطبي نَبَّــه إلى أن الشريعــة تراعــي حــال المكلفــين، ولا تخاطبهــم بمــا لا يفهمــون، أو مــا لا يطيقــون؛ إذ مــن مقاصــد الشــارع "وضــع الشريعــة للإفهــام"[39]؛ وهــذا يــدل عــلى ضرورة مراعــاة خصائــص الفئــة المســتهدفة في التدريــس، والأخــذ في الاعتبــار تفــاوت القــدرات العقليــة بينهــا، والعوامــل المؤثــرة في التعلــم؛ ســواء كانــت نفســية، أو اجتماعيــة، أو اقتصاديــة أو غيرها؛ وهــو مــا يقتــضي أن يكــون المــُـدرس عــلى وعــي بهــذه المؤثــرات؛ حتــى يتمكــن مــن مراعاتهــا عــلى قــدر المســتطاع.

وكمــا بــدأ أبــو إســحاق في مقدمــات كتاب(الموافقــات) بالدعــوة إلى إبعــاد الدخيــل في علــم الأصــول؛ هــا هــو أبــو إســحاق مــرة أخــرى يجــدد التذكــير في آخــر مســألة مــن مســائل الكتــاب؛ وذلــك بعــد حديثــه عــن أحــكام الســؤال والجــواب، وبيانــه لكيفيــة بنــاء الدليــل في التناظــر؛ وحتــى لا يُفهــم مــن كلامــه أن المقصــود هــو طريقــة بنــاء الدليــل عنــد المناطقــة، شــفع كلامــه بفصــل يزيــل بــه اللَّبــس، ويكشــف فيــه عــن المقصــود، فقــال: "اعلــم أن المــراد بالمقدمتــين هــا هنــا، ليــس مــا رســمه أهــل المنطــق عــلى وفــق الأشــكال المعروفــة، ولا عــلى اعتبــار التناقــض، والعكــس، وغــير ذلــك، وإن جــرى الأمــر عــلى وَفقهــا في الحقيقــة؛ فــلا يَسْــتَتِبُّ جريانــه عــلى ذلــك الاصطــلاح؛ لأن المــراد تقريــب الطريــق الموصــل إلى المطلــوب، عــلى أقــرب مــا يكــون، وعــلى وَفــق مــا جــاء في الشريعــة"[40].

مــرة أخــرى نجــد الشــاطبي- صاحــب النظــر الثاقــب- يختــم كمــا بــدأ بالتأكيــد على الحفــاظ عــلى طبيعــة علــم الأصــول، وتنقيتــه ممــا علــق بــه؛ خصوصــا علــم المنطــق؛ فهــو لا يريــد نســج هــذه المســألة(كيفية بنــاء الدليــل في التناظــر) وفــق الأشــكال المعروفــة عنــد المناطقــة، وإن صــادف بعــض اصطلاحاتهــم، أو جــرى بنــاء المســألة عــلى وفقهــم؛ فــإن ذلــك لا يعنــي ألبتــة أنــه يجــري عــلى منهجهــم في التناظــر.

إضافــة الأصيــل؛ مــن المباحــث التــي أغفلهــا الأصوليــون-وإن أشــاروا إلى شــذرات

(38)نفسه، ج5، ص: 522.

(39) الموافقات، الشاطبي، ج3، ص: 144.

(40) نفسه، ج5، ص: 521.

منهـا- (مبحـث المقاصـد)، الـذي يعـد الشـاطبي أول مـن أضافـه إلى محتـوى علـم الأصـول، وأبـدع فيـه أيمـا إبـداع؛ فقـد "سـلك فيـه مسـلك التقعيـد، والتأسـيس، والتنظـير الـكلي لتلـك الكليـات والقواعـد، دون الإكثـار مـن ذكـر الجزئيـات"[41]؛ وبهـذا أضـاف أبـو إسـحاق(ت790ه) لبنـة كانـت مفقـودة في صرح هـذا العلـم، فأحيـا بـه اللـه علـم الأصـول بعـد أن دنـا مـن المـوت.

التمييـز بـين مـا هـو مـن صلـب العلـم ومـا هـو مـن ملحـه، ومـا ليـس مـن هـذا ولا ذاك؛ فانحـصر المحتـوى الأصولي-بنـاء عـلى هـذا المعيـار – في ثلاثـة أقسـام[42]:

الأول: مـا هـو مـن صلـب العلـم؛ وهـو الأصـل والمعتمـد، ولا يمكـن الاسـتغناء عنـه؛ لأن "عليـه مـدار الطلـب وإليـه تنتهـي مقاصـد الراسـخين، وذلـك مـا كان قطعيـا، أو راجعـا إلى أصـل قطعـي"[43]؛ فهـذا القسـم هـو الأسـاس لمـا سـواه؛ إذ يؤسـس لمعرفـة تسـتند إلى قواعـد، وتخضـع لهـا، وتحاكـم إليهـا.

وعليـه؛ فـإن مـا هـو مـن صلـب العلـم؛ هـو الـذي يسـتحق التقديـم، ولا يصـح تأخـير المعـارف التـي حقهـا أن تكـون الأوائـل والأهـم؛ والمعيـار بطبيعـة الحـال؛ هـو مـدى تحقيقهـا لوظائـف العلـم ومقاصـده، ومراعاتهـا لطبيعتـه، التـي تقتـضي تقديـم الأهـم عـلى المهـم.

وتنحـصر الخصائـص التـي اسـتحق بهـا هـذا القسـم التقديـم عـلى غـيره؛ في ثلاثـة؛ هـي: العمـوم والاطـراد، والثبـات، والحاكمية.

وبهـذه الخصائـص صـار هـذا القسـم قائمـا بذاتـه، يُبنـى عليـه غـيرُه، ولا يُبنـى عـلى غـيره؛ لأن "الحاكميـة تعنـي الرجـوع إليـه عنـد الاختـلاف، والتحاكـم إليـه عنـد المنازعـة"[44].

الثانـي: مـا هـو مـن الملـح؛ والمـراد بهـا مسـتملحات العلـم؛ فهـو كمالي،كبعـض قصـص العلـم الـذي يخاطـب العاطفـة، وينمـي الفكـرة، ولكنـه لا ينضبـط بقواعـد العلـم الأسـاسي، ولا يرجـع فيـه إلى ضابـط يقيـده[45]. بـل يرجـع إلى أصـل ظنـي، أو قطعي، لكنه تخلفت فيه إحدى خواص القسم الأول.

الثالـث: مـا ليـس مـن صلـب العلـم ولا مـن ملحـه؛ وهـو مـا ليـس لـه أصـل قطعـي ولا ظنـي، وأشـبه أن يرجـع عـلى أصلـه بالإبطـال؛ لذلـك لا يعتـبر علمـا، ولا مكمـلا للعلـم؛ وذلـك "كالإغـراب باسـتجلابغير المعهـود، والجعجعـة بـإدراك مـا لـم يدركـه الراسـخون، والتبجـح بـأن وراء هـذه المشـهورات مطالـب لا يدركهـا إلا الخواص،

(41) الموافقات، مقدمة المحقق، ج1، ص: 180.

(42) نفسه، ج2، ص : 142.

(43) نفسه، ج2، ص: 142.

(44) نفسه، مقدمة المحقق، ج1، ص: 161.

(45)- نفسـه، ج1، ص: 160. وقـد أطـال الشـاطبي في التمثيـل لهـذا القسـم، فذكـر تسـعة أمثلـة؛ منهـا: "المسـائل التـي يختلـف فيهـا؛ فـلا ينبنـي عـلى الاختـلاف فيهـا فـرع عمـلي، كالمسـائل المنبـه عليهـا ... في أصـول الفقـه، ويقـع كثـير منهـا في سـائر العلـوم، وفي العربيـة منهـا كثـير؛ كمسـألة اشـتقاق الفعـل مـن المصـدر، ومسـألة اللهـم، ومسـألة أشـياء، ومسـألة الأصـل في لفـظ الاسـم"، الموافقـات، ج2، ص: 156- 157.

وأنهم من الخواص ...وأشباه ذلك مما لا يحصل منه مطلوب"[46].

المتعلم (الطالب)

أما الركن الثالث؛ فأشار إليه الشاطبي(ت790ه) غير ما مرة؛ لأنه لا حديث عن التعلم بدونه؛ وهو (طالب العلم)؛ لذلك رسم له طرق التعلم، وبين المراتب التي يسلكها؛ ليحقق (ملكة الاجتهاد).

ثانيا : طرائق التدريس وأساليب التقويم

من تجليات الوظيفية عند الإمام الشاطبي أنه فصل القول في المحتوى العلمي، وأمارات العالم المتحقق بالعلم (كفايات المدرس)، ثم شفع ذلك ببيان الطرق التي يتم بها التعليم، ويتحقق بها التحصيل؛ ذلك أن تحديد العلم المطلوب ليس بكاف وحده، بل لا بد من رسم الطرق النافعة في التحصيل، وتتلخص عند الشاطبي في طريقتين:

الأولى: طريقة المشافهة؛ وتكون هذه الطريقة بتلقي العلم من أفواه الشيوخ بالمباشرة؛ وهي أنفع الطريقتين وأسلمهما؛ والسبب في ذلك "خاصية جعلها الله تعالى بين المعلم والمتعلم، يشهدها كل من زاول العلم والعلماء؛ فكم من مسألة يقرؤها المتعلم في كتاب، ويحفظها ويرددها على قلبه فلا يفهمها؛ فإذا ألقاها إليه المعلم فهمها بغتة، وحصل له العلم بها بالحضرة؛ وهذا الفهم يحصل إما بأمر عادي من قرائن أحوال، وإيضاح موضع إشكال لم يخطر للمتعلم ببال، وقد يحصل بأمر غير معتاد، ولكن بأمر يهبه الله للمتعلم عند مثوله بين يدي المعلم، ظاهر الفقر بادي الحاجة إلى ما يلقى إليه"[47].

لقد ذكر الإمام الشاطبي(ت790ه) في هذا النص ثلاثة أمور مهمة، يحصل بها التعلم في حضرة الأستاذ؛ ويمكن بيانها في الآتي:

أولا: الفهم بأمر عادي من قرائن الأحوال؛ هذه المرتبة تحصل للطالب في سياق التعلم الذي عادة ما تُوظَّف فيه قرائن متعددة؛ سواء كانت حالية(سياقية)، أو مقالية (لفظية)؛ فمشاهدة الطالب وسماعه لهذه القرائن؛ يساعده على الفهم؛ إذ يوظف كل حواسه في التعلُّم؛ سمعا، وبصرا، وفؤادا؛ فيدرك بالبصر ما فاته بالسمع، ويفهم بالإشارة، ما لم يحققه بالعبارة.

ثانيا: الفهم بإيضاح من الأستاذ لأمر مشكل؛ قد لا تكفي القرائن السياقية في تحقيق الفهم لدى الطالب؛ خاصة إذا خفي عليه موضع الإشكال، وصعب عليه الوصول إليه. وفي هذه الحالة لا بد من مساعدة الأستاذ؛ لينبه الطالب على موضع الإشكال، ويعلمه منهج الوصول إلى الحل؛ حيث يقدم له مفاتيح التعلم؛ ويختصر عليه مسالك الطلب؛ حتى يدرك الأمور على وجهها، ويتصور القضايا بأبعادها الخفية، ويكتسب القدرة على حل القضايا المُشكِلة في وضعيات مشابهة.

ثالثا: فتح الله على المتعلم؛ قد يقع التعلم بأمور لا تُدرِكُها الأبصار، ولكن

(46) نفسه، ج2، ص: 165.

(47) نفسه، ج2، ص: 186.

تفهمـا البصائـر؛ فقـد يَرجـع المتعلـم بعلـم غزيـر في وقـت وجيـز؛ وذلـك بالفتـح الرباني الـذي يناله المخلصـون لـه في طلـب العلـم، المتواضعـون لجلالـه، الراغبـون في تحصيـل العلـم للفـوز برضـاه -عـز وجـل- في العاجـل والآجـل؛ فتراهـم يمتثلـون لتحقيـق ذلـك بـين يـدي شـيوخهم؛ مفتقريـن إلى مـا عندهـم، ومتواضعـين أمامهـم، لا يمنعهـم عـن التعلـم مانـع، ولا تلهيهـم عـن التحصيـل تجـارة ولا بيـع.

ومـن كان هـذا حالـه وقصـده؛ فـإن اللـه عـز وجل-المطلـع عـلى كل الأحـوال- سـيُعلّمه مـا لـم يكـن يعلـم، ويفتـح عليـه مـن بـركات العلـم والفهـم مـا يعجـز اللسـان عـن وصفـه؛ وذلـك فضـل اللـه يؤتيـه مـن يشـاء.

ومـن تجليـات هـذه الطريقـة؛ حصـول التفاعـل بـين المعلـم والمتعلـم عـن طريـق مناقشـة مسـائل الـدرس، والأصـل في ذلـك؛ أن يصـدر السـؤال مـن المتعلـم للمعلـم، يقـول الشـاطبي(ت790ه) -وهـو يتحـدث عـن أنـواع السـؤال-: الرابـع: وهـو الأصـل الأول: سـؤال المتعلـم للعالـم، وهـو يرجـع إلى طلـب علـم مـا لـم يعلـم"[48].

ورغـم أن أبـا إسـحاق أخـره في الذكـر، وجعلـه الرابـع، لكنـه لـم يفتـه التنبيـه عـلى أن حقـه التقديـم؛ فهـو متأخـر في الذكـر، ومتقـدم في الرتبـة والفعـل.

ولا شـك أن هـذه الالتفاتـة التربويـة مـن الشـاطبي رحمـه اللـه؛ تبـين أن المتعلـم في تراثنـا التربـوي هـو محـور العمليـة التعليميـة التعلميـة؛ ذلـك أن تمكـين المتعلـم مـن حـق السـؤال في المقـام الأول؛ يـدل عـلى أن وجـوده الحقيقـي رهـين بمـدى استشـكاله، وسـؤاله عمـا لا يعلـم، ومـا لا يفهـم.

والطريقـة الثانيـة: مطالعـة الكتـب؛ وهـي طريقـة متوقفـة عـلى (المشـافهة)، ومكملـة لهـا في نفـس الوقـت.

أمـا توقفهـا عليهـا؛ فيظهـر في أنـه لا بـد أن يَحصـل للطالب"مـن فهـم مقاصـد ذلـك العلـم المطلـوب، ومعرفـة اصطلاحـات أهلـه؛ مـا يتـم لـه بـه النظـر في الكتـب، وذلـك يحصـل بالطريـق الأول، ومـن مشـافهة العلمـاء، أو ممـا هـو راجـع إليـه"[49].

إن المطالعـة مفيـدة -بلاشـك- في تكويـن الطالـب؛ لأنهـا تقـوم عـلى التعلـم الذاتـي، ولا تخضـع لزمـن نمطـي محـدود، لكـن لا بـد فيهـا مـن فهـم مقاصـد العلـم، وليـس مجـرد معرفتهـا!

فأبـو إسـحاق-لله دره- لـم تخنـه العبـارة، ولـم يكتـف بالإشـارة؛ لأن فهـم مقاصـد العلـم المطلـوب، يُمكِّـن الطالـب مـن التمييـز بـين مـا هـو مـن صلـب العلـم، ومـا هـو مـن ملحـه، ومـا ليـس مـن هـذا ولا ذاك.

وإذا كانـت مطالعـة الكتـب طريقـا نافعـا في بابـه، فإنـه ليـس كل كتـاب يسـتحق أن يطالَـع؛ لذلـك عـلى الطالـب "أن يتحـرى كتـب الأقدمـين مـن أهـل العلـم المـراد؛ فإنهـم أقعـد بـه مـن غيرهـم مـن المتأخريـن، وأصـل ذلـك التجربـة والخـبَر"[50].

(48) الموافقات، الشاطبي، ج5، ص: 466.

(49) نفسه، ج2، ص: 189.

(50) نفسه، ج2، ص: 189.

إن كتب الأقدمين تمكن الطالب من اكتساب (الملكات الأصولية)؛ فالذي يرتاض على كتاب (الرسالة) للشافعي(ت204ه)، و(التقريب) لأبي بكر الباقلاني(ت403ه)، و(المعتمد) لأبي الحسين البصري(ت436ه)، و(البرهان) لأبي المعالي الجويني(ت478ه)، و(المستصفى) لأبي حامد الغزالي(ت505ه)، و(الموافقات) لأبي إسحاق الشاطبي(ت790ه)، كيف سينتهي به الأمر بعد طول مصاحبة؟

فالعادة جارية على أن من عاشر كتب هؤلاء؛ سينتهي به الأمر إلى أن يَكون ربَّان من علم الأصول، يستطيع الاستنباط، والمقارنة، والترجيح، وإجراء القواعد الكلية على الفروع الجزئية، وربط هذه بالأصول؛ وتلك منزلة من منازل الاجتهاد.

ولتحقيق هذه المرتبة على وجه الكمال؛ ينبغي أن يكون الطالب ذا لسان سؤول، وقلب عقول، ويداوم المطارحة مع قرينه، إما بـ"مذاكرته له بما سمع، أو طلبه منه ما لم يسمع مما سمعه المسئول، أو تمرنه معه في المسائل قبل لقاء العالم، أو التهدي بعقله إلى فهم ما ألقاه العالم"[51]؛ وتلك وجوه المطارحة مع الأقران؛ المفضية إلى تحقيق الملكة بعد طول الزمان.

وتمام القول في هذا البحث نخصصه للحديث عن تجليات الوظيفية في التقويم؛ فقد أشار الإمام الشاطبي إلى بعض ما يتحقق به، وإن كان على وجه الإجمال؛ فقال رحمه الله: "الثالث: سؤال العالم للمتعلم، وهو على وجوه كذلك؛ ...{منها} اختبار عقله أين بلغ... أو تنبيهه على ما علم؛ ليستدل به على ما لم يعلم"؟[52].

يتضح من هذا النص أن التقويم يتخذ أداة السؤال وسيلة له، ويتنوع حسب مراحل الدرس؛ وهو من خلال ما يفهم من النص ثلاثة أنواع:

- تقويم تشخيصي[53]؛ ويتجلى في اختبار المتعلم قبل الحوض في العلم إن كان ذلك في بداية الطلب، أو عند تدريس مبحث من مباحثه حال الشروع في التدريس؛ فيكون الغرض من التقويم هو "اختبار عقله أين بلغ"؟

وهذا يدل على أن الأستاذ لا بد أن يختبر المتعلم؛ حتى يعلم موقعه من العلم، وهل له مكتسبات سابقة أم لا؟

وذلك يفيده في معرفة مستوى المتعلمين، فليس يستوي من له سابق علم بمن لا علم له؛ وكيف يجتمعان، ويخاطبان على وزان واحد؟

- تقويم تكويني؛ ويتجلى هذا النوع -بحسب النص السابق- في تنبيه الطالب أثناء الدرس على مواضع الإشكال التي يُطلب رفعها، ولا يكون التنبيه

(51) الموافقات، الشاطبي، ج5، ص: 466.

(52) نفسه، ج5، ص: 466.

(53) "التقويم التشخيصي: هو اختبار سريع، أو أسئلة شفوية، أو حوار مفتوح يستهدف التعرف على مدى استعداد {الطلبة} لمتابعة الدرس واستيعاب محتوياته". المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، ج1، ص:402؛ منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط الأولى، سنة 2006م. قلت: لأن المعارف الجديدة لا بد أن تكون مناسبة للمعارف السابقة؛ وإلا صعُب استقبالها وتقَبُّلها؛ كما يمكن التقويم التشخيصي من اكتشاف تمثلات المتعلمين واستعداهم المعرفي.

إلا بالسؤال المستمر والمصاحب لكل مرحلة من مراحل الدرس؛ وهذا يقتضي أن تكون طريقة التدريس طريقة تفاعلية، تجعل الطالب في صلب العملية التعليمية التعلمية، وتسمح له بالمشاركة والتفاعل، ويُمْكن معها توظيف هذا النوع من التقويم.

ومن أمثلة هذا النوع ما ذكره أبو إسحاق(ت790ه)، عن إحدى المجالس التعليمية التي حضرها؛ حيث قال: "حضرت يوماً مجلساً بالمسجد الجامع بغرناطة مقدم الأستاذ القاضي أبي عبد الله المقري في أواخر ربيع الأول عام سبعة وخمسين وسبعمائة، وقد جمع ذلك المجلس القاضي أبا عبد الله، والقاضي أبا القاسم الشريف شيخنا، والأستاذ أبا سعيد بن لب، والأستاذ أبا عبد الله البلنسي، وذا الوزارتين أبا عبد الله بن الخطيب وجماعة من الطلبة. فكان من جملة ما جرى أن قال القاضي أبو عبد الله المقري: سئلت عن مسألة من الأصول لم أجد لأحد فيها نصاً، وهي تخصيص العام المؤكد بمنفصل، فأجبته بالجواز محتجاً بقوله تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ [54]؛ فهذا عام مؤكد"[55].

- التقويم الإجمالي؛ يفهم من قول الشاطبي(ت790ه): "اختبار علقه أين بلغ"؛ أن يكون هذا الاختبار بعد انتهاء الدرس؛ ليقف الأستاذ على مستوى فهم الطالب، ودرجة استيعابه للدرس.

ويدل النص باللزوم على أن الاختبار يستهدف العمليات العقلية المختلفة؛ ولا يركز على استرجاع المعارف فحسب !

وليس غريبا أن يكون هذا التقويم كذلك؛ إذا كانت طريقة التدريس تقوم على التفاعل، وتدرب الطالب على اكتساب الملكات، وتوظيف المكتسبات، وما جرى على أصله لا يستغرب منه.

خاتمة:

إن ما سبق بيانه عن معالم التجديد في التأليف والتدريس عند أصوليي الغرب الإسلامي؛ يدل باليقين على أن تراثنا الأصولي، يتضمن منهجا أصيلا يراعي مبدأ الوظيفية في التعليم والتعلم؛ فقد ألفينا في هذا التراث حديثا عن مناهج بناء المعرفة وطرق اكتسابها، وتدريسها، وما يتعلق بمن يدرسها أو يتعلمها، والعوامل المؤثرة في التحصيل العلمي عند الطالب، سواء كانت نفسية أو اجتماعية، أو بيداغوجية.

ولا شك أن هذا التراث التربوي اللاحب؛ إذا وفقنا لاستخراجه وبيانه للناس، واستطعنا توظيفه بطريقة تناسب المتغيرات التي نعيشها؛ فإن المخرجات ستكون أفضل؛ ذلك أن تجديد علم الأصول لا يكون بتجاوز التراث واعتباره قديما عفا عنه الزمن، بل يحصل بالانطلاق منه، ومعرفة سلبياته وإيجابياته؛ فيُؤخذ

(54) جزء من الآية 31 من سورة الأعراف.

(55) الإفادات والإنشادات، ص: 126- 127.

ما حقه الإعمال، ويُترك ما حقه الإهمال.

ولا يخفى أن الشأن التربوي يعرف مستجدات كثيرة، لا يمكن الإعراض عنها بدعوى حداثتها، وأن التراث فيه كفاية لا حاجة معه إلى غيره؛ فهذا مما لا يقول به عاقل، فضلا عن باحث يعرف مسار العلوم وتطورها، وتراكمها، ويدرك واقع الناس ومستجدات العصر.

وعليه؛ فلا مانع أن يستفاد من تلك المستجدات في تجديد ما يمكن أن يتجدد من علم الأصول؛ سواء تعلق الأمر بطرق بناء المعرفة، وكيفية تحصيل العقل لها، أو طرائق تدريسها وتقويمها، أو ما يرتبط بالجوانب النفسية والاجتماعية المؤثرة في ذلكم التحصيل.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

لائحة المصادر والمراجع

1. إحكام الفصول، للباجي، تحقيق عمران علي أحمد العربي، منشورات جامعة المرقب، بنغازي- ليبيا، ط الأولى، سنة 2005م.
2. أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، نجوى عبد الرحمان شاهين، دار القاهرة، مصر، ط الأولى، سنة 2006م.
3. أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله، عياض بن نامي السلمي، دار التدمرية، الرياض- السعودية، ط الأولى، 1426 هـ- 2005م
4. الإفادات والإنشادات، الشاطبي، تحقيق: محمد أبو الأجفان، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط الأولى، 1403هـ- 1983م.
5. الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، ابن ماكولا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط الأولى، 1411هـ1990-م.
6. البرهان في أصول الفقه، للجويني. تحقيق سمير مصطفى دباب، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط الأولى، سنة 2002م.
7. ترتيب المدارك وتقريب المسالك، القاضي عياض، تحقيق محمد بن تاويت الطنجي مع الغير، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية-المغرب، ط الثانية، سنة 1983م.
8. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030-2015، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي-الرباط.
9. الضروري في أصول الفقه، ابن رشد، تحقيق جمال الدين العلوي، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط الثانية، سنة 2012م
10. طبقات الشافعية، تاج الدين السبكي، تحقيق محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، السعودية، ط الثانية، سنة 1413هـ.
11. العطاء الفكري لأبي الوليد بن رشد، أعمال ندوة علمية بجامعة آل البيت- الأردن، سنة 1998م. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، ط الأولى، 1420هـ- 1999م.
12. العواصم من القواصم، أبو بكر ابن العربي، تحقيق عمار طالبي، مكتبة دار التراث، القاهرة، (بدون ط، وسنة النشر).
13. الفتح المبين في طبقات الأصوليين، المراغي، وزارة الأوقاف، مصر، ط الأولى، 1366هـ- 1947م.
14. الفهرست، ابن النديم، تعليق: أيمن فؤاد سيد، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، 1430هـ- 2009م. (دون ذكر ط).
15. قواطع الأدلة في الأصول، أبو المظفر السمعاني، تحقيق: محمد حسن إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط الأولى، 1418هـ- 1999م
16. كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد التهانوي. تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان، ط الأولى، سنة 1996م.
17. المستصفى من علم الأصول، أبو حامد الغزالي، تحقيق محمد سليمان الأشقر، الرسالة العالمية، دمشق، ط الثانية، سنة 2013م.
18. المصطلح الأصولي عند الشاطبي، فريد الأنصاري، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط الثانية، 1435هـ- 2014م.
19. المنثور في القواعد للزركشي، تحقيق: محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط الأولى، 1421هـ- 2000م.
20. المنهاج في ترتيب الحجاج، أبو الوليد الباجي، تحقيق عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، تونس، (دون ذكر ط وتاريخ النشر).
21. المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط الأولى، سنة 2006م.

22. الموافقات، أبو إسحاق الشاطبي، تحقيق وتعليق الحسين أيت سعيد، منشورات البشير بنعطية، فاس، المغرب، ط الأولى، سنة 2017م.
23. نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، كفاح يحيى صالح العسكري ومن معه، تموز للنشر والتوزيع، دمشق- سوريا، ط الأولى، سنة 2012م.