

معايير اختيار الطرق التربوية في تدريس المباحث الفقهية

Criteria of Choosing Educational Methods in Teaching the Jurisprudential Topics

أ. حسن عدي: طالب باحث بسلوك الماجستير، تخصص حكمة وتدير أنظمة التربية والتكوين،
المدرسة العليا للأساتذة بالرباط، جامعة محمد الخامس، المغرب.

Mr. Hasan Ady: resresearcher and student in master degree, High School
of teachers, University of Mohammed AlKhamis, Rabat, Morocco

Email: hassan.addi@um5r.ac.ma

DOI: <https://doi.org/10.56989/benkj.v4i11.1265>

المخلص:

إن تدريس المباحث الفقهية يتم اختيارها مراعاة لجملة من المعايير التربوية والمعرفية، فمنها ما يخص القصد التعليمي والهدف التعليمي؛ لأننا في نهاية التعلم نتحدث عن الهدف المعرفي والمهاري والوجداني القيمي، وأيضا مراعاة الفروق الفردية وهو معيار نفسي يؤثر في الاختيار بين المباحث الفقهية في سياق التدرج، ومعيار طبيعة المحتوى الفقهي الذي يحمل الأثر البالغ في الانتقاء ويفرض خصوصية المادة المدرسة في التدريس معرفيا ومنهجيا وتربويا، على أن هذه معايير تشكل نسقا متكاملا ومقاربة متكاملة الأطراف، لا ينفصل بعضها عن البعض الآخر. وقد خلص هذا البحث إلى ضرورة استصحاب المدرسين لعلم؛ لفقه هذه المعايير والاحتكام لها حتى تكون اختياراتهم معللة مبنية على وعي علمي في الممارسة المعقلنة؛ مما يفيد العلاقة والارتباط بين الشموخ المعرفي والإبداع التربوي في خصوصيات علم الفقه ونسقتها التربوي من حيث مسالك التعليم والتعلم.

الكلمات المفتاحية: الطرق التربوية، المباحث الفقهية، مناهج التدريس، تدريس العلوم الشرعية، التربية والتعليم، علم الفقه.

Abstract:

The jurisprudential topics are selected taking into account a set of educational and cognitive criteria, including those related to the educational intent because at the end of learning we are talking about the cognitive, skill and emotional goal, and also taking into account individual differences, which are psychological criterion that affect the selection between jurisprudential topics in the context of gradation and others, and the criterion of the nature of the jurisprudential content, which is a cognitive criterion that affects the selection and imposes the specificity of science in teaching cognitively, methodologically and educationally, as they are criteria that form an integrated system, some of which are not separate from each other, in the context of an educational jurisprudential approach that values the specificity of the jurisprudential lesson in educational practice.

Keywords: educational methods, jurisprudential topics, teaching methods, teaching Sharea sciences, education, Jurisprudence.

المقدمة:

إن تدريس مادة الفقه قطع أشواطاً مهمة في مساره المنهجي والتربوي والمعرفي، وهذا التطور والتراكم من حيث المحتوى، صاحبه تطور تربوي من حيث النظر في الممارسة التربوية. وبعد فهذه مدارس فقهية تربوية قصدت النباش في قضية الطرق التربوية في تدريس المباحث الفقهية، وخصوصيتها، ومعايير التأصيل لهذه الخصوصية من حيث الصناعة والبناء، وعنيت بالاهتمام بالتراث الفقهي وأثره في بناء المداخل والموارد التأصيلية لهذه المعايير، بيانا لأهمية هذا القطب التربوي عند الفقهاء في ممارستهم التربوية.

والمعايير يحتكم إليها جملة المرتكزات في التقويم للتصورات والمواقف، فهي مناط المفاضلة والتميز بين الأشباه والنظائر، ولعل الواجب في تقويم البرامج والمناهج الدراسية أو في اعتماد الطرق التدريسية هو الاحتكام إلى معايير تكون معللة للاختيارات التربوية بما يضمن عقلنة الفعل التعليمي في مستوياته التطويرية والتطبيقية.

يقضي الثابت التربوي أنه لا مانع من تعدد الطرق التدريسية في الدرس الواحد بحسب طبيعته المعرفية والمنهجية والتربوية، وبحسب وضعيات التعليم والتعلم على أن يكون لكل درس طرق رئيسية وطرق مساعدة. ومقتضى هذا الثابت التربوي يكون القصد من الاحتكام إلى جملة هذه المعايير الثابتة في طريقة واحدة تكون مطردة في تدريس الفروع الفقهية، أو كونها تسري صلاحيتها لتدريس جميع فئات المتعلمين باختلاف مداركهم وقدراتهم وأعمارهم. فهو مما يصلح تربوياً ومنهجياً؛ لأن أساليب وطرق التدريس تختلف باختلاف خصائص الفئة المستهدفة بالدرس وباختلاف مباحث الدرس الفقهي موضوعاً ومنهجاً.

ولعل المقتضى المنهجي يلزم أن يستصحب المدرس هذه المعايير بوصفها نسقاً متكاملًا، لا أن يستند إلى واحد معزولاً عن هذا النسق، وتأتي تجزئة هذه المعايير لغاية الفهم والإفهام.

ولما كان الاقتضاء العلمي يقتضي لكل مدرسة خصوصية تنفرد بها عن الأخرى، من حيث إشكالياتها المنقرعة عنها، وأهدافها الجزئية، ومباحثها الموضوعية وأهميتها المعرفية، ومفاهيمها الأساسية، ودراساتها السابقة، وافتراضاتها الموجهة، فإن التبصر بالنظر الكلي فيها يكشف الغطاء عن مراقبي التقارب والتقاطع بينها موضوعاً ومنهجاً.

إشكالية الدراسة:

فمن جهة الموضوع، تتفاعل هذه الدراسة بالمشاركة في مدارس قضايا تدور في فلك التنقيب في المباحث الفقهية في سياقاتها التربوية، وصلتها بالمنهج الفقهي في التعليم والتعلم كشفاً وتوظيفاً وتنزيلاً. ولما كان لعلم الفقه من الشرف بين العلوم، فإن تدريسه وتدارسه حظوة بحظوة مصدره

وموضوعه؛ لأجل ذلك كان تتهيج مسالك التحصيل وتحديداتها من إبراز ما يتوقف عليه إشاعة المعرفة بين الناس؛ نظرا لأثرها البالغ في حفظ المادة الفقهية للأمة، والاستمرار من جيل إلى جيل صونا لأحكام الشريعة وضبطا لأفعال المكلفين، "ولعل أكبر إشكال قد يواجه مدرس الفقه أو الباحث في مناهج تدريسه" (محسين، 2022: 98). وردفا على الأهمية، فإنه مما يعرض للفقيه المدرس بالفقه، تعدد طرق التدريس وتفرعها وتنوع المباحث الفقهية وتشعبها، مما يقتضي الحسم وتحديد اختيار الطرق المناسبة لتقرير الفروع الفقهية. ومناطق هذا الاختيار لا يخرج إلا إذ استصحب المدرس معايير علمية معرفية تربوية للترجيح بين الطرق والتميز بينهما، فلا ترجيح بدون مرجح، والمعايير هي الحاسم للتفضيل بين الطرق والأساليب. فما هي أهم المعايير التي يستند لها مدرس علم الفقه لاختيار الطرق التربوية في تدريس المباحث الفقهية؟ وما هي أبرز ملامح التوظيف التربوي لهذه المعايير في سياق الدرس الفقهي؟

أهداف الدراسة:

ومن دوافع تحرير هذه الدراسة في فضاء هذه القضايا، أنها حاملة بالإشكالات العابرة للتخصصات، ذات سمات التجريد والتعقيد والتركيب، اعتبارا لخصوصيات البناء الفقهي والتربوي الموصولة به، ومنها:

- العلاقة والارتباط بين الشموخ المعرفي والإبداع التربوي في خصوصيات العلوم الإسلامية - ومنها علم الفقه - ونسقتها التربوي من حيث مسالك التلقي والاكتساب.

- تشعب القضايا المتعلقة بعلم الفقه، وإشكالات تدريسيها، وامتداد رقعتها المعرفية والتربوية.

والقصد الأصلي من هذه الدراسة في هذه المسائل المتشعبة بالإشكالات المعرفية والتربوية، هو الإسهام في تجديد النظر في علم الفقه من حيث تكونه المنهجي، ووظيفة هذا المنهج في تجديد مناهج التدريس خلال الممارسة التعليمية الحاملة لمباحثه المعرفية، وأثرها الإجرائي في مراقبي بناء الملكة الفقهية. ولا يكتمل النظر في هذه القضايا إلا بجهد يستدعي عمليتي التنزيل والأجراة في خصوصيات الممارسة التعليمية.

المنهج المعتمد:

أما من جهة المنهج فقد توسلت هذه الدراسة في دراسة هذه القضايا بمقتضيات منهجية قائمة على المنهج الوصفي، تفاعلت فيها جملة من الأدوات الإجرائية لهذا المنهج في شكل التحليل والمقارنة والنقد وغيرها، والالتزام بقواعد البحث العلمي في الإحالة والتوثيق والنقل، استنادا إلى نظر منهجي يعمق التفكير في المنهج الفقهي وخصائصه ومكوناته المنهجية. ويوثق الصلة بين المداخل

الابستمولوجية، وتبين الاختيارات التربوية لبناء المراقبي التربوية والتعليمية تحقيقاً لمبدأ الانسجام مع النظرية التربوية الإسلامية.

معيّار الهدف التعليمي:

المقصود به هو ذلك التلازم بين الهدف التعليمي وطريقة التدريس، لما بينهما من امتداد، بحيث لا يفصلها فاصل. فما دامت الطريقة هي "مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمتسلسلة التي لها علاقة بمادة دراسية تحاول تنظيمها وفق منهج دقيق وواضح" (الصيفي، 2009: 81)¹، وعليه اقتضى اختيار طريقة تدريس ملائمة لنوعية الأهداف المقصودة من العملية التعليمية. يقول كلوس: "التربية عملية تتبع أهدافاً من دونها لن تكون سوى عبث وتعرض عقيم" (Clausse, 1975: 167).

إذا كانت الأدبيات التربوية المعاصرة اعتبرت المنهاج التعليمي خطة شاملة منظمة في شكل نسق تتفاعل فيه جميع مكوناته وتتربط فيما بينها في صورة جدلية، يقضي في الأخير إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية من غايتها ومقاصدها. "إن مكون الأهداف، باعتبار موقعه ضمن السيرورة المنهجية، يمثل نقطة بدء توجه كل نشاط تعليمي - تعليمي يمارسه المدرسون والمتعلمون على السواء" (آلير وآخرون، 1994: 5).

يظهر للمستقرئ للنتائج التربوية المدون حديثاً، سواء ما تناول بالبحث بيداغوجيا الأهداف مباشرة أو ما تناول العملية التعليمية من جانب التخطيط وتحديد إجراءات تنفيذها، يتبين له الاعتماد والارتكاز على التقسيم الثلاثي الكلاسيكي للشخصية في تقسيم وتنوع الأهداف التربوية.

فهناك مجال عقلي معرفي تستهدفه الأهداف المعرفية، ومجال وجداني عاطفي تكون الأهداف الوجدانية بوصله لها، كما تتموقع الأهداف المهارية ضمن المجال سيكو حركي. على العموم "تتحكم بشكل قوي في اختيار طريقة من طرق التدريس، فالأهداف المتعلقة بالمجال المعرفي تحيل على نوع من طرق التدريس، والأهداف المتعلقة بالمجال المهاري تقتضي طرقاً تنمي مختلف المهارات عند المتعلمين" (حليم، 2009: 214).

وبناء على ما سلف ذكره، يمكن تقسيم المعايير الأساسية المعتمدة في تحديد طرق تدريس المباحث الفقهية إلى ثلاثة أهداف جزئية:

باعتبارها كتلة معيارية حاسمة تتطلب طريقة التدريس المناسبة.

■ الهدف المعرفي:

¹ فهي إذن تعكس الكيفية التي جعلها المدرس نبراساً لتحقيق الأهداف التعليمية.

يقصد بالهدف المعرفي مجموعة الأهداف المعرفية التي تستهدف بناء الملكة الفقهية في الدرس الفقهي. وتهتم هذه الأهداف "بجميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان، وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل وتركيب وتقويم، وتتدرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العمليات" (الدريج، 1986: 46). وقد أولى المنظرون والمطبقون للأهداف البيداغوجية الاهتمام بهذا المجال تبعاً لعدة أسباب يرتبط بعضها بما شاهده البحث العلمي من تطور على مستوى القدرات العقلية ومناهج اكتساب المعرفة وفي حقل سيكولوجيا الذكاء وغيرها، "وهو ما ساعد على تكوين تراكم معرفي يسر التعامل بكيفية منهجية موسعة ومفصلة مع الأهداف العقلية المعرفية وتحديد مستوياتها ومراتب هذه المستويات" (الأمير وآخرون، 1994: 28). كما ارتبط هذا الاهتمام لما أوله المدرسون للجانب المعرفي من اهتمام بالجانب المعرفي في اختيار أساليب التدريس وأشكال التقويم، مع مراعاة خصوصية علم الفقه باعتباره العلم بالأحكام العملية الشرعية. فتحصيل فروعه واستقراء أحكامه "أصل لازم وقاعدة راسخة تقوم عليها أفعال المسلم من عبادات ومعاملات" (ماجد، 2011: 364). وهو ما يقتضي القول بأن أهم مقاصد الدرس الفقهي هو تزويد المتعلم بما يضمن له من المعارف الفقهية أداء عبادته وتيسير معاملته وفقاً لما شرعه الشارع لعباده من الأحكام.

وعلى العموم، فعلى مدرس الفقه أن يراعي الهدف التعليمي في اختيار طرق التدريس، وذلك بتدقيق نظره في تنوع موارد الدرس الفقهي، وتفرّد كل منهما (عبادات، معاملات...) واستصحاب هذا النوع في ضبط الخطوات المنهجية والبيداغوجية الناهجة في تدريس المادة الفقهية المراد تملكها من المتعلم حتى يستحضرها في بنيته الذهنية فتشكل عنده خطاطات معرفية ترتبط بعضها ببعض، فتكون عنده ملكة فقهية في كل مراحل بناء الحكم الشرعي.

فما قد تكون طريقة التدريس محلاً له في بناء صورة الحقيقة الشرعية من طرف المدرس من استعمال أساليب تقتضيها هذه المرحلة من بيان الصور بالتمثيل وبيان الاحترازات التعريفية، هو ما قد يغيب في مراحل أخرى في مستويات الدرس الفقهي، ونفس المدرس في استعمال الأساليب التربوية تحدده أهمية المرحلة التي هي محل الفكر والإيرادات والاعتراضات، فقد يعطي الفقيه نظره كله في بناء التصور عارفاً أنها هي مستمد المحتوى الفقهي عامة، فيكون المدرس فيها مستعملاً للطرق التربوية غيرها في باقي الفصول الفقهية بناء على مراعاة التنوع المنهجي في علم الفقه.

■ الهدف المهاري:

يفيد المعنى اللغوي للمهارة، الحذق والإحكام، نقول "مهر في الشيء مهارة أحكمه وصار به حاذقاً، فهو إذا ماهر. ويقال مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها وجمعها مهارات" (إبراهيم وآخرون، 1992: 889).

وعرفت المعاجم التربوية الحديثة أنها "القدرة على القيام بعمل ما يحدده مقياس مطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة"، وهي أي المهارة تقتضي أجرة القدرة بإتقان، فالقدرة هي الجواب أنه يستطيع الفعل، فهي تشير إلى إمكانيات الفرد المتعددة من خلال التمكن من الإنجاز، وأما المهارة فهي الأداء والإنجاز المتقن، فهي مجموع الأفعال المنهجية والحركية التي يتقنها المدرس أو التلميذ أثناء أدائهما للوظائف المختلفة" (الفارابي وآخرون، 1994: 298).

فالمهارة إذا تعني تجذر صفة الأداء المتقن لدى المتعلم، وتكون مناط اكتسابها التمرين والممارسة، بحيث لا تهتم "بتكوين حركات وإنجازات مهارية متناسقة منتظمة يصل حدها الأقصى إلى درجة متميزة من المهارة والأداء، بل باعتباره من بين أهم وسائل اكتشاف العالم وتكييفه والتعامل معه مثلما هو أيضا من بين وسائل التفكير والمعرفة" (آلير وآخرون، 1994: 29).

يحيلنا أيضا الهدف المهاري إلى جملة من المهارات التي يستهدفها الدرس الفقهي، مما يتعين على مدرسيه استصحابها لاختيار الطريقة التعليمية المناسبة لتصريف مضامينه. وردفا على ذلك، يمكن القول أن اتصال الفقه بأفعال المكلفين "يجعل من المسالك التربوية للدرس الفقهي محضنا أصيلا للاقتدار المنهجي على التعامل مع المادة الفقهية فهما واستدلالات وتعليلا، ومقارنة وترجيحا، فضلا عن المقصد الأصلي من تعلم الفقه وتعليمه المائل في أداء العبادات والمعاملات بالوجه المطلوب شرعا" (محسين، 2022: 111).

ومن خلال استقراء للهدف المهاري في الدرس الفقهي، تمثل تقسيمه إلى قصدين مهاريين:

● الأول/ من حيث المتعلم: ويمكن تبيان معالمه من خلال تقسيم مسائله إلى هدفين فرعيين:

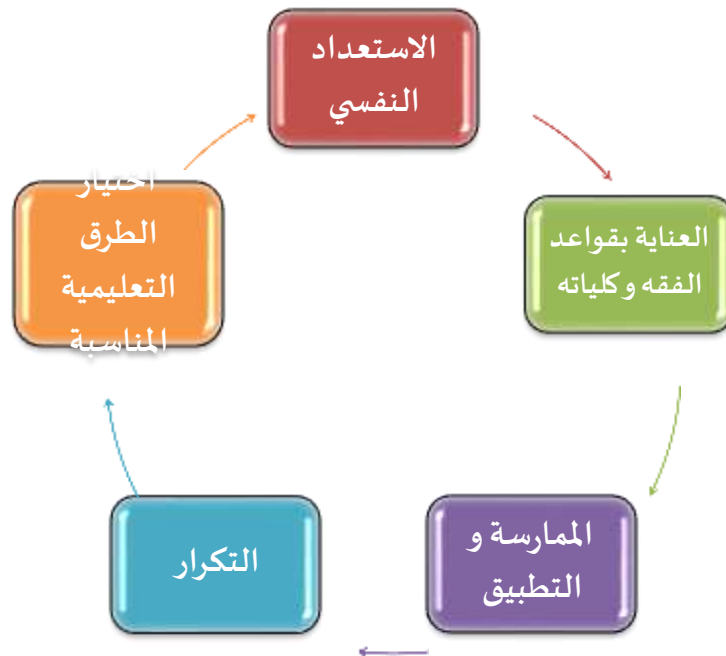
✓ **الهدف المهاري العام:** وهو الذي يناط بعموم المكلفين من حيث مهارة إتقان العبادات وأحكام المعاملات بأداء يوافق المطلوب شرعا. والمطلوب هنا تعليميا استصحاب ضوابط تربوية في اختيار الأساليب التعليمية بما يلزم "التميز في طريقة التعليم بين مستويات المتعلمين، فتدريس أحكام العبادات للمبتدئ يستلزم التركيز على أسلوب الأداء العملي، والتقليل من الحدود والتعريفات ومواطن الخلاف، وغير ذلك مما لا دخل له في إتقان العبادات بالوجه المطلوب شرعا، أما مستويات الطلب العليا التخصصية، فيتعين فيها التركيز على الطرق التعليمية الموصلة إلى الفهم والتأصيل والاستدلال والتعارض والترجيح" (محسين، 2022: 113).

✓ **الهدف المهاري الخاص:** وهو الذي ارتبط بخصوصية الفرد الذي درج في مسالك التلقي والتحصيل المحصل للملكة الفقهية المرتبط بعمل الإفتاء والتدريس، والتمثل أساسا في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ

مَنْهُمْ طَائِفَةٌ لَّيَتَّقَهُوْا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ " [التوبة 122]:
فهذا الهدف التعليمي الخاص مرتبط ببناء الملكة الفقهية وتنميتها بين مستويات مسالك التلقي لدى المتخصص.

والملكة الفقهية هي: "القدرة على ضبط اصطلاحات الفقه وقواعده ومباحثه وإحكام منهج الاشتغال الفقهي تأصيلاً وتقريراً وتحقيقاً واستنباطاً وتنزيلاً" (الشبير، 1420: 54_56)¹. وفي ماهيتها فهي صفة متجزئة ذات رتب إذ "لكل طبقة من طبقات الفقهاء ملكات ثلاث درجتها في الفقه" (القاضي، 2016: 554).

فتحصيل الملكة الفقهية تتوقف عليه تحصيل خمسة شروط:



1. **الاستعداد النفسي:** وهو ذاك الميول الداخلي في التحصيل، إضافة إلى شرط الذكاء وسرعة الإدراك أو ما يمكن أن نسميه بالكفاية المثيرة، أي التي تدعو الطالب للاشتغال وميول الذهن إلى خلق العلاقات بين الأشياء في صورة تشكل البنية الذهنية، وتتفصل عن الكفاية المحفزة التي تخلق لدى التلميذ التخلخل في التفكير وهو في أثناء الدرس بخلاف الكفاية المثيرة المرتبطة بظروف ما قبل الدرس والتعلم.
2. **العناية بقواعد الفقه وكلياته:** باستحضار الأحكام من مضانها الفقهية وتخريج الفروع على الأصول، والفروع من الفروع، والقدرة على الترجيح، وغيرها مما يضمن اكتساب ملكة الفقه في أعلى مستوياتها المعرفية.

¹ فهي إذا صفة راسخة في النفس تمكن صاحبها من التعامل مع الأحكام ومستمداتها وتنزيلها في الواقع. وللفقهاء المتقدمين تعبيرات عنها بعبارات متعددة كفقهاء الطبع وفقهاء النفس وغيرها.

3. **الممارسة والتطبيق:** بحيث ينتقل المتعلم من الممارسة المباشرة إلى أن يباشر المتعلم فيها التجربة بنفسه فيواجه الحقائق الشرعية ويتبع الخطوات الموصلة إلى النتائج.
4. **التكرار:** فلا رسوخ للملكة إلا بكثرة المزاولة وعرض الصور على الذهن.
5. **اختيار الطرق التعليمية المناسبة:** إن استثمار النظر في جملة هذه الشروط يؤكد الاستعاضة "عن الطرق القائمة على الشحن والتلقين والإلقاء الباهت؛ ليكون الاعتماد على خطوات علمية ناهجة توقد في المتعلم قوة النظر. وطرق تعليمية تشتغل على المهارات العليا للدماغ من قبيل التطبيق والتحليل والتفسير والتركيب والاستنتاج والتقويم والنقد" (محسين، 2022: 114).

إن تشيد بناء الملكة الفقهية مرهون بوصفها هدف مهاري ثابت في الدرس الفقهي واستصحابها في اختيار الطرق التعليمية التي تجعل المتعلم فاعلا ومشاركا في توجيه المعرفة وليس مجرد متلقيا لها؛ لكي "يترسخ لدى الطالب أن الفقه هو ما سينتجه من خلال جهده ونظيره المستقل، أما ما يشتغل به من أقوال ومعارف ومذاهب خلال مرحلة الطلب، إنما هو تدريب وممارسة فقهية تحت نظر أستاذه" (صادقي، 2012: 271). هو ما يقتضي التميز هنا بين الملكة بمفهومها العلمي وبين الملكة التعليمية التي يحصلها الطالب بالتدريب على الاشتغال الفقهي في كل مستويات الطلب.

■ الهدف الوجداني:

يحيلنا الهدف الوجداني العاطفي على تلة من الحوافز والاهتمامات والمواقف والقيم ومبادئ السلوك، ويروم الدرس الفقهي إلى غرسها وتثبيتها في النفوس، ولعله إشارة إلى تعزيز ارتباط الأحكام الشرعية بمنظومة القيم التربوية، وما يمكن أن يقتبس منها من معايير توجهه للحكم على السلوك.

فالأهداف ذات طابع وجداني تحتل "موقعا جوهريا في عملية التعلم وبناء الشخصية باعتباره يمثل الأرضية النفسية التي يقع عليها فعل التعلم" (آلير وآخرون، 1996). إلا ما يمكن استقراؤه في سيرورات التعليمية هو طغيان الاهتمام بالأهداف العقلية المعرفية في نسبة الاهتمام بالأهداف العاطفية القيمية التي من غير شك تحمل قيمة اعتبارية في الدرس الفقهي وغيره، "فالتربية الحديثة تدعو إلى إيلاء الحياة الوجدانية للمتعلم اعتبارا كبيرا لقيمتها في إحداث التعلم، بل إن هذه التربية تدعو إلى أسبقية الحياة الوجدانية في اكتساب المعرفة. فالمواقف والاتجاهات والحوافز والميول كلها معطيات تظل توجه السلوك لدى الإنسان نحو ممارسة هذا الفعل أو ذاك نحو تعلم هذا المعطى أو غيره، لحوافز وتنمية حب الاستطلاع ودعم الفضول العلمي، وتعزيز الحاجات الوجدانية" (آلير وآخرون، 1994: 28).

ذلك أن تعزيز الحاجات الوجدانية وتنمية حب الاستطلاع لدى المتعلم يحمل أساسا في اكتساب حقيقي للمعرفة المراد اكتسابها وإلا "فكيف ينتظر من متعلم أن يتعلم العلوم مثلا وهو لا يمتلك الفضول العلمي أو النزوع نحو الاكتشاف وحب التجارب" (الفاربي وآخرون، 1989)، فكلما لا يتصور من أي درس فراغه من منظومة القيم، لا يتصور أيضا من الدرس الفقهي نفس الاعتبار مادام أن الحكم الشرعي هو معيار للحكم على مبادئ السلوك "فكل حكم شرعي يتضمن قيمة معينة إيجابية مأمور بها أو سلبية منهي عنها، وتتطلب المعرفة الحقيقية بالحكم الشرعي تمثل ما جاء به، والتزام ما أمر الله فيه" (ماجد، 2011: 364).

والفقهاء في تدريس المباحث الفقهية يستصحبون المقصد الأصلي من وضع الشريعة ابتداء، وهو ترسيخ العبودية لله امتثالاً لما قرره الشاطبي بقوله: "المقصد من وضع الشريعة إخراج المكلف من داعية هواه حتى يكون عبداً لله اختياراً كما هو عبد لله اضطراراً". (الشاطبي، 1997: 168/2)، ولهذا دأب مدرسو الفقه من استصحاب قصد التعبد "بوصفه مرتكزا مرجعيا لاختيار طريقة التدريس الأسب للدرس الفقهي" (محسين، 2022: 116). وما يضمن نجاعة طرق التدريس في الدرس الفقهي مؤشر اتصاله بالقيم وحسن توجيهها في سياق إسهامها في تعديل السلوكات والمواقف.

واستصحابا لما سبق، فإن ضمان نجاعة الطرق التعليمية يقتضي الوقوف على تأرجح العناية بالهدف الوجداني والقيمي والأخلاقي بين المجالات المعرفية، ففي تدريس الأحكام الخاصة بالعبادات يتعين على الفقيه "التركيز على روح العبادة أكثر من التركيز على الأحكام الفقهية المتعلقة بها... وهذا يقتضي أن نسلك بالعبادة السبيل العلمي بمشاركة الطلاب ومعرفتهم بما في العبادات من قيم خلقية وحكم اجتماعية، حتى يقبلوا عليها معتتين بها محبين لها، راغبين فيها" (محجوب، 2006: 272).

وعموما، فاستصحاب الهدف الوجداني وجعله مناط وعمدة بناء التعليمات يكون بألية إرشاد المدرس إلى اختيار الأساليب التدريسية التي تكون رافعة بوجه يربط الأحكام بالسلوك والأخلاق، مما يوثق الصلة بين تدريس المباحث المعرفية الفقهية والتربوية والنفسية والاجتماعية.

معايير الخصائص النمائية للمتعلمين:

يقول بياجيه: "الخلاصات الرئيسية التي تقدمها أبحاث سيكولوجيا الطفل لحقل التربية تتعلق، مع تنوعها، بطبيعة النمو الذهني نفسه... فكيف يمكن إذن تأويل قوانين وأطوار النمو الذهني من وجهة نظر المدرسة؟... أي كيف تساهم معرفة أطوار النمو الذهني للطفل بالقدر الكافي لإيجاد المناهج الأنسب لنمط التكوين التربوي المرغوب فيه" (Piaget, 1935: 17-127).

لعل أكثر ما يثير الباحث والممارس في الحقول التربوية هي العلاقة الدينامية بين الطفل والمدرس، خاصة وأن عملية التعليم والتعلم تقف بين تلك الثنائية في علاقة تلازمية ترعى فيها مقتضيات الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية للمتعلم في الوقوف على طريقة تدريسية مناسبة، ذلك أن "الطريقة الناجحة مستوفية لشرطية معرفة طبيعة المتعلمين، مستصحة لحاجاتهم ودوافعهم، حافزة لهم على التعلم الذاتي من خلال الملاحظة والبحث وربط الحقائق" (طويلة، 1997: 45)، ويكون هذا المعيار موجهًا لاختيار طريقة التدريس وذلك بتأسيسه على أربعة مبادئ تربوية تكون رافعة الجودة، ولفهم الممارسات التربوية في سياق الدرس الفقهي في جانبه التربوي والنفسي والاجتماعي، جملة هذه المبادئ هي:

✧ المبدأ الأول: شرطية التمايز في جودة التعليم (مراعاة الفوارق الفردية)

ويقصد به مراعاة التمايز بين المتعلمين في السمات والصفات شرط لازم لجودة التحصيل، فالمتعلم ليس سواء لزملائه، فيستحيل أن تتساوى قدراتهم العقلية وحتى النفسية، هو ما يفرض على المدرس مراعاة هذا التمايز في اختيار طرق وأساليب "تسمح برسم إيقاعات متفاوتة لعملية التعلم واللاكتساب" (محسين، 2022: 122).

ومما لا شك أن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين مرتكز تربوي أصيل في فكرنا التربوي الإسلامي، ويتجلى في قول العلامة العربي بن عبد الله المساري في منظومته المسماة سراج طلاب العلوم:

وخاطب الناس على قدر العقول *** فليس شأو المبتدئ شأو الفحول

والمعنى أن تخاطب "أيها المدرس الطلبة الحاضرين في درسك خطاباً على قدر عقولهم، فالمبتدئ يخاطب بعبارة بيّنة واضحة من مبادئ العلوم، وغيره يخاطب على حسب ما يقتضيه حاله ويقبله عقله، إذ ليس غاية المبتدئ هي غاية المتوسط والمنتهي ثم إذا خاطب المبتدئ على قدر عقله فلا ينبغي أن يذكر له أن وراء ذلك تدقيقاً وهو يدخره عنه، فإن ذلك يفتر رغبته في الجلي الذي لقي له ويشوش عليه قبله ويوهمه البخل عنه، إذ كل أحد يظن أنه أهل لكل دقيق..." (البلغيثي، د ت: 100/2).

فيلزم من هذا استحضار التمايز بين المتعلمين في الدرس الفقهي تخطيطاً وتدبيراً، فأن يكون المدرس طالباً، درك خصائص متعلميه، واسماً أحوالهم، ورتب إدراكهم "فإن لم يتوسمهم، وخفيت عليه أحوالهم، ومبلغ استحقاقهم، كانوا وإياه في عناء مكّد وتعب غير مجد، لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة، وبليد يكتفي بالقليل، فيضجر الذكي منه، ويعجز البليد عنه" (الماوردي، 1986: 134_135). ذلك أن المبتدئ يعجزه إدراك إشارات الفحول، والفحل يسق

عليه التنزل إلى مقام الصبيان. فإن تحقق التبصر بأحوال متعلميه، وتضلع في فهم أحوالهم الفكرية والنفسية "أثمر ذلك ضبطاً لإيقاع التعلم على النهج الذي يرتضيه طلبة العلم على اختلاف مداركهم وقدراتهم" (محسين، 2022: 122).

والفقهاء والأصوليون في كتبهم سلكوا هذا النهج في بيان أوصل الفنون في مراعاة جال المخاطب وخصوصاً في مبتدأ النظر، وهو الحقيقة الشرعية، فكان إيراد تعاريفها للمبتدئ مغايراً للمنتهي، فكان كثير ما تجد النزوح عن التحديد المنطقي التي يفتر المبتدئ في أول طلبه ويعجزه في تصور الصور في ذهنه ذلك لتركبه وجزالة لغته ومثانة أسلوبه. فيلجؤون مثلاً إلى التعارف بالثمرة، وهو ما يظهر في تعريف الإمام الجويني للأحكام الشرعية في ورقاته في علم الأصول، مع أن تعاريف الجويني يشك تحققها في الواقع لتحقيق العفو الإلهي؛ لأنه لم يعرف التعاريف بوصف لازم، والتعريف بالثمرة لا يحقق الماهية إلا أنه يحقق المعنى¹.

✧ المبدأ الثاني: التراتبية في تدريس المسائل الفقهية

ومحل البحث والتحرير في هذا المبدأ هو التدرج في تقرير المباحث الفقهية مع مراعاة حال المخاطب وما يقتضيه من استصحابه لتيسير الترقى في مسالك التلقي والتحصيل، فبه يقع مقصد الفهم والإفهام، وهو عنصر متجذر في جذور فكر علمائنا التربوي، مستقراً في كتبهم ومقرر في ممارستهم التعليمية التربوية، يقول ابن عبد البر (ت463هـ): "طلب العلم درجات ومناقب ورتب لا ينبغي تعديتها، ومن تعداها جملة فقد تعدى سبيل السلف رحمهم الله، ومن تعدى سبيلهم عامدا ضل، ومن تعداه مجتهدا زل" (ابن عبد البر، 1994: 129/2).

فترتيب مسالك التحصيل بين الفئات التعليمية هو ضابط شرطي في امتلاك الملكة العلمية، وأساس حدوثها، ومن صور هذا أن المتقدمين كانوا يسمون المتعلم مبتدئاً ومتوسطاً ومنتهاياً². ذلك أن "التعلم لا يحصل دفعة واحدة، بل هو خاضع لتراتبية ونوع من الارتقاء تفرضه أمور عقلية ونفسية (صادقي، 2012: 210)".

وقد سلط ابن حجر نظره لأثر التدرج في زيادة الميول النفسي للمتعلم وتحقيق جودة التحصيل، يقول: "وكذا تعليم العلم ينبغي أن يكون بالتدرج؛ لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلاً

¹ ومعلوم أن الورقات كتاب يستهدف المبتدئ نظراً لاختصاره ومراعاة الفوارق الفردية والشيء بالشيء يذكر.

² فالمبتدئ هو الذي لا يستقل بتصور المسائل ولا يقدر إقامة الدليل، والمتوسط هو من استقل بتصوير مسائل العلم ولا يقدر.

إقامة الدليل والبرهنة، والمنتهاى من استقل بنظره بتصوير المسائل، وقدر على إقامة الدليل، فأتى تبين الحق منوطاً بالحكم.

حبب إلى من يدخل فيه وتلقاه بانيساط وكانت عاقبته غالبا الازيداد بخلاف ضده" (ابن حجر، ١٣٨٠ - ١٣٩٠هـ: 163/1) فإنه لا يزيده في معنى التعلم إلا سخافة واضمحلالا.

ومما يجب أن يرعى في تحقيق مبدأ التدرج هو مراعاة استعداد المتعلم للتعلم، "لأن المتعلم إذا كان ما يقدم إليه في مستوى قدراته العقلية، أقبل عليه وتشوق لتعلمه، والإحاطة به. والعكس صحيح... وهنا يؤدي الأستاذ دورا أساسيا في التواصل الجيد، والمثمر بينه وبين جماعة الفصل. إذ كلما كان ملما ومحيطا بخصائص ومميزات الفئة المستهدفة، كلما كان عمله قاصدا وهادفا، ومنجبا" (حليم، 2023م: 147). قال العلامة ابن خلدون (ت808هـ): "إن قبول العلم، والاستعداد لفهمه، تنشأ تدريجيا، ويكون أول الأمر عاجزا عن الفهم إلا في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا، بمخالفة مسائل الفن، وتكرارها عليه، والاستعداد في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن" (ابن خلدون، 2012: 434).

وعلى العموم، فإن مبدأ التدرج يرعى من جهتين، من جهة مراعاة خصائص المتعلمين النمائية، ومن جهة طبيعة المحتوى الفقهي، مادام أن لكل مادة منطقها في البناء والتحليل والتركيب الذي يحكم جزئياتها وفروعها المنهجية والمعرفية، فمتى لم يفهم هذا البناء سار الغموض يكتنف فهم المتعلم، يقول ابن خلدون: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلّمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرّج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا يلقي عليه أولا مسائل من كلّ باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله".

ثم يرجع به إلى الفن الثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شدّ فلا يترك عويصا ولا مهما ولا مغلقا إلا وضّحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات.

وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه، وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفاداته، ويحضرون للمتعلّم في أول تعليمه المسائل المعقّلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، ويخطّون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعدّ لفهمها فإنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلّم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية.

ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن، وإذا أقيمت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه. وإنما أتى ذلك من سوء التعليم. ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئاً كان أو منتهياً، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره. لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم" (ابن خلدون، 2012: 638-684).

ومحل البحث يوجب إتحافه ببعض الأبيات التي تتكلم عن المنهج التعليمي، من باب التشويق والإلماع لا الحصر والاتساع، جاء في شعر طيار، والشعر الطيار الذي اشتهر وشاع ولم يعلم له قائل:

وإن ترد تحصيل فن تممه *** وعن سواه قبل الانتهاء مه
وفي ترادف الفنون المنع جا *** إذ توأمان اجتماعاً لن يخرجنا

ويقول العلامة محمد بن مبارك اللمتوني:

وقدم الأهم إن العلم جم *** والعلم طيف زار أو ضيف ألم
أهمه عقائد ثم فروع *** تصوف و آلة بها الشروع

ويقول محمد بن متالي التندغي:

كتب إجازة وحفظ الرسم *** قراءة تدريس أخذ العلم
ومن يقدم رتبة على المحل *** من ذي المراتب المرام لم ينل

وقال النابغة الغلاوي:

علامة الجهل بهذا الجيل *** ترك الرسالة إلى خليل
وترك الأخضرى إلى ابن عاشر *** وترك ذين للرسالة احذر
وترك أجروم للألفية *** وترك الألفية للكافية

ويقول محمد بن أحمد بن الرباني التندغي:

وربما أهملت عزو الحكم *** لشهرة الحكم لأهل العلم
فالعزو لا يلزم غير مدع *** فرعا غريبا لثبوت ما ادعي
لا المتعارف لأهل المعرفة *** كما حكاه العالم ابن عرفة

ومما لا شك، فيه اقتضاء سبر طرق التدريس، استحضار مبدأ التدرج في بناء التعليمات
لأجل ترسيخ المهارات والكفايات التي تمكن المتعلم من مواكبة مراحل بناء المعارف الفقهية بأن
تكون له القدرة على استثمارها في الوضعيات المماثلة في السياق الاجتماعي المعاش.

✶ المبدأ الثالث: اقتضاء المادة التعليمية للوسط الاجتماعي

إن المقرر في الأدبيات التربوية المعاصرة هو أن حقيقة التربية ليس إعداد الإنسان للحياة
كما هو مقرر في الفكر التربوي، بل هي الحياة ذاتها. وهو ما يقتضي توثيق صلة المتعلم وما
يكتسبه من المعارف في الدرس الفقهي بواقعه، وما يفرضه من وضعيات إشكالية اجتماعية أو
حضرية، مما يضيف على التعلم معنى من حيث الغاية والهدف، "فكلما شعر المتعلم بما يوفره له
علم الشريعة من فهم وإدراك لحقيقة ذاته والعالم من حوله، وزوده بمعارف وحقائق تعالج مشكلاته،
وتجيب عن تساؤلاته، وتلبي حاجاته كلما ازداد شغفه به، وإقباله على تعلمه، والعمل بهديه
وأحكامه" (ماجد، 2011: 372).

فكلما كان هذا سبب لتحقيق الشغف ورابطة للميول النفسي للمتعلم ليقع نظره على محل
الدرس، كان مطلوب مراعاته في ضبط اختيار طريقة في التدريس مادامت هي رافعة التفاعل بين
النسق المعرفي للاكتساب والواقع المعاش، وهو مصدر رسم الوضعيات التعليمية الواقعة في محل
متطلبات الواقع وإشكالياته¹، فربط إذن بين المحتوى الفقهي والواقع المعاش مقياسا من مقاييس
اختيار الطرق التعليمية في الدرس الفقهي.

إن مما يسهل على مدرس الفقه أن يربط المادة الفقهية بالواقع الاجتماعي هو طبيعة موضوع
الفقه، أفعال المكلفين، ذلك أن مناهج بناء الحكم يقتضي فقه الواقع وذلك بتحقيق مناهج حكم الأصل
في الفروع التي توجبها النوازل الفقهية التي تحدث في سياقات الواقع. وتقتضي من الفقيه دراسة
حال الواقع في الحال والمآل.

¹ لأنه كلما مال الذهن إلى خلق العلاقات بين الأشياء، كلما حصلت للمتعلم أثناء هذه العلاقات اختلالات في بنيته
الذهنية، وهي أساس صياغة الوضعيات.

معيار طبيعة المحتوى الفقهي:

المحتوى الفقهي التعليمي هو مجموع المباحث الفقهية التي تشتمل على الحقائق والمفاهيم والمصطلحات والمهارات الفكرية والمنهجية المراد إكسابها للمتعلم، أي "مجموع المعارف والحقائق والمفاهيم والمصطلحات والمهارات والاتجاهات والقيم الإسلامية الضرورية لتحقيق أهداف المنهاج" (شوكت والنجار، 1996: 12).

إن المحتوى الفقهي في فهم بساط مكوناته المعرفية يتفرع إلى مسلكين من طبيعة النظر، على أن هذه المسالك لا تصل إلى مقتضى الاكتساب، إلا إذا كانت الطرق التعليمية تتفاعل في جسور مقصد التحصيل مع كل هذه المسالك. لما بين المحتوى (مادة التعلم) وطريقة التدريس (وسيلة التعليم) من علاقة تلازمية، "فالتلازم بين الطريقة التي يسلكها المدرس والمادة، كالتلازم بين السائق والسيارة، فرب مدرس ذي معلومات واسعة لم يتخذ الأسلوب المناسب لعرضها على الطلاب وتقريبها إلى أذهانهم، فبقي العلم عليهم عصيا" (طويلة، 1997: 45). وبها يجري "الاحتكام إلى تحديد المحتوى الفقهي التعليمي في اختيار الطريقة المناسبة لتدريسه" (محسين، 2022: 117).

على أن درس الفقهي ينتظم في مسلكين رئيسيين هما:

○ إدراك الحقيقة الفقهية ونقيضها.

○ إدراك المترددات بين الحقيقة ونقيضها.

إن طبيعة المحتوى الفقهي هو المحدد للطريقة المعتمدة في التدريس، فمكان تقرير الحقائق والمفاهيم يتطلب استخدام طريقة التباين المعتمدة في بيان الترجيح بين الاجتهادات في المترددات.

إن الدارس للفقهاء يتبين له أثر خصوصية المباحث الفقهية في اختيار الطريقة التربوية لإيصال المحتوى، ويمكن تمثيلها في التقسيم السابق ذكره لمعالم الدرس الفقهي:

○ مسلك الحقيقة الفقهية ونقيضها: فبناء الحقيقة الفقهية لا اجتهاد في وضعها، فهي لا يدخل العقل ولا اللغة في تشكيلها، إذ هي مخصوصة بالشرع، فتقرير الحقيقة الفقهية ونقيضها له خصائص تنفرد بها مما يلزم استصحابها في مسالك التلقي، ومنها:

✓ خاصية التوقيف: لأن الحقائق لا تبنى إلا من طرف صاحب الشرع، وتبنى بالقول أو الفعل أو التقرير ومنه قبول المعتاد.

✓ خاصية التدريب: بمعنى أن يعرض المدرس صورا لقضايا ومسائل فقهية على جهة وضعيات مشكلة، مما يقتضي تفاعل ذهن المتعلم مع المسائل، فمتى حصلت له خبرة التدريب، صارت له بنية متراكمة من جوانب حل الوضعيات مما حصل له نوع من

الترويض والتدريب المحصلة لملكة التنزيل بإعمال الحقائق في الجزئيات، وهي من أهم مراحل التحصيل.

إن مسلك الحقيقة الفقهية ونقيضها يخلص طالبا الفقه مما يعرف بالصراع السوسيو معرفي، باعتباره الحالة التي يكون فيها الفرد على المستوى الذهني انطلقا من التواصل وسياق التفاعل، ويحصل الصراع في إنقاء تصورات الفرد مع الواقع، فيبدل مجهودا لإيجاد واستعادة التوازن؛ لأن الحقيقة الفقهية متى ترسخت في الخطاظة الذهنية للطالب باعتبارها تلك العلاقات المفسرة للفعل ونتائجه، وتبينت صورتها في نفسه، حصل له ارتفاع المعاني العامة واللغة العامة لتحصل له اللغة، التخلية وهي أول المراتب في انفصال الفقيه عن العامي. كما يحصل له الوعي الفقهي: مما يعني أن الإدراك حينئذ يكون مصبوغا ومبنيًا ليوافق الحقيقة الفقهية؛ لأنها مناط ضبط حدود النظر الفقهي، أي إن تعلق الحقيقة الفقهية بالنفس يمنع على الاضطراب التفكير خارج المعنى المرسوم به، أي تلزم الذهن أن يفكر وفق هذا الشيء الذي جعلته هذه الحقيقة المفهوم الوحيد لهذا المعنى¹.

○ **مسلك المترددات الفقهية:** على أن مسلك المترددات الفقهية بين الحقيقة ونقيضها يخالف ما تميز به مسلك الحقيقة من خصيصة التوقيف، فإن المترددات يتميز بخصائص من بينها:

✓ **خاصية الاجتهاد:** بكونها يتردد النظر في كونها موجبة لتكون تحت الحقيقة الفقهية وفي كونها تحت نقيضها من خلال السبر بين المناطق وبين المؤثرات الطردية وغيرها، سواء ما دخل منها في باب العبادات أو المعاملات.

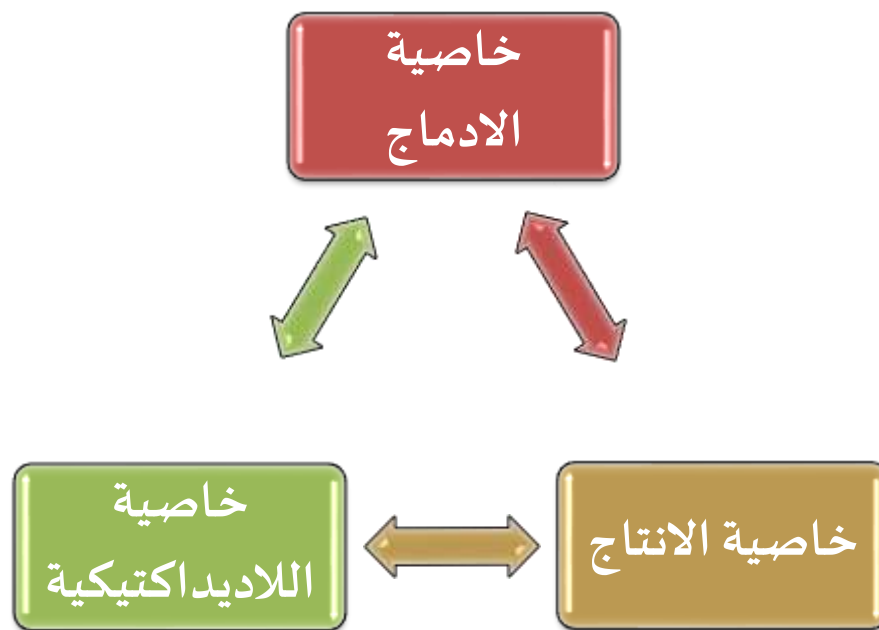
ومما يستفاد من مميزات مسلك المترددات تربويا، هو ضرورة استصحاب هذه الخاصية في اختيار طريق التدريس وأساليبها، بحيث يكون تدريس هذا المسلك مستساغا بضوابط الاجتهاد والفتوى، من فقه دلالة الدليل إلى فقه الواقع والمآل.

إن تدريس مسلك المترددات في الدرس الفقهي يكون بطريقة حل المشكلات، فهي طريقة من الطرق التي يمكن اعتمادها في تدريس مقتضيات هذا الباب الفقهي؛ لأن الوضعية المشكلة تحيلنا إلى ما يعرف عند علمائنا بفقه النوازل المندرج تحت قسم المترددات "المختص بالنظر في مشكلات وقضايا عالقة أو مفترضة، تقوي ذهن الناظر عالما أو متعلما، لاستحضار موارده السابقة من معارف شرعية وقدرات منهجية للنظر في النازلة، وتقرير حكم شرعي بشأنها" (محسين، 2022: 120). حتى يصير الطالب متشربا للنظر الأصولي من خلال التدريب على مهارة التوصيف والتكيف لإدراج النازلة ضمن حكم عام تحت مسمى الصناعة الفقهية، حتى يصير للمتعلم اكتساب

¹ مما يعني أن ضبط الحقائق وتعيينها بالتعريف والتحديد تصحب بيد المتعلم نحو تحقيق الاستقلال في النظر ويخلص من تضارب الحقائق في النفس وهو مصدر ذاك الصراع.

خاصية هذا المسلك وهي الاجتهاد الفقهي والتي يتدرج في اكتسابها بهذه الطريقة التي تتناسب مع الفقه بكليته، "لأن الشرع يحل جميع المشكلات، مشكلات الجماعات والأفراد، ويحل المسائل الكلية والجزئية، يحلها حلا مرضيا للعقول الصحيحة، والفطر المستقيمة، ويشترط أن ينظر فيه البصير من جميع نواحيه وجوانبه الواقعية والشرعية" (السعدي، د.ت: 190).

وعموما، يمكن أن نفرع جملة الخصائص التربوية التي تضبط التدريس بطريقة حل المشكلات في الدرس الفقهي:



- 1) خاصية الإدماج: وهي خاصية تضم مستويين:
✓ الدمج: تكيف التدريس مع خصوصيات ذوي الإعاقة الصعبة (التربية الدامجة).
✓ الاندماج: تمكين من آليات وأدوات الاستمرارية (التعليم الذاتي).
- على أن الإدماج هو إدماج المعارف والمهارات والقدرات ودمجها، أي توظيفها توظيفا مندمجا وملائما بخصوصية الوضعية.
- 2) خاصية الإنتاج: تتم إنتاجية المتعلم انطلاقا من مباشرته لنص أو لحل مسألة محددة أو غيرها من الأعمال التي تحدد بها إنتاجية المتعلم.
- 3) خاصية اللاديد اكتيكية: فالوضعية المشكلة غير الوضعية الديد اكتيكية، بل إن الوضعية المشكلة هي وليدة المتعلم نفسه، في الوقت التي تعتبر الوضعية الديد اكتيكية وضعية مقدمة من طرف المدرس.

فطالب الفقه كلما حصلت له فرص التفاعل، كلما حصلت له أثناء ذاك التفاعل أشياء كثيرة داخل ذهنه في سياق الوضعيات التي تخلخل التوازن المعرفي، ليستغفر بعدها جميع مكتسباته وقدراته وآلياته المعرفية من أجل استعادة التوازن المفقود. والتوازن هو التكافؤ بين الاستيعاب والتلاؤم، فإثناء عملية استعادة التوازن يحصل نوع من التعديلات في الوضعيات أو في الخبرات السابقة، أي تعديل في الخطاطات الذهنية التي تشكلت في سياق الوضعيات سواء الموجهة أو التلقائية.

ذلك أن طالب الفقه مطلوب باستعادة توازنه المعرفي، ذلك أن لمفهوم التوازن مكانة أكبر من مفهوم التكيف في الوضعية المشكلة؛ لأنه مفهوم بيولوجي جاء به بياجي من علم البيولوجيا؛ لأن التوازن عند بياجي مرتبط بتوازن الاختلالات التي تسببها الوضعية المشكلة، أما التكيف هو التأقلم والملائمة والمسايرة، أو يقصد بها أيضا التعامل مع العوائق سواء الطبيعية أو الاجتماعية، على أن الاستعادة هي معرفية وليس حركية ولا ميكانيكية، بل هي تقوم على تجاوز الاختلالات المعرفية وتتجاوزها من خلال آليات الاستيعاب والتلائم باعتبارها تعديلات في المعطيات الوضعية أو في المعارف السابقة.

الخاتمة:

نختتم هذه الدراسة بفذلكة جامعة لأهم خلاصته ونتائجه، مقربة لأهم ما تحصل من تقلب النظر في كل قضية فرعية، أملا في أن تكون هذه المحصلات إلماعا لبعض الآفاق البحثية، والمشكلات المعرفية والتربوية القمينة بالبحث والدراسة.

إن المباحث يتم انتقاؤها مراعاة لجملة من المعايير التربوية والمعرفية، منها ما يخص القصد التعليمي؛ لأننا في نهاية التعلم نتحدث عن الهدف المعرفي والمهاري والوجداني، وأيضا مراعاة الفروق الفردية وهو معيار نفسي يؤثر في الانتقاء بين المباحث الفقهية في سياق التدرج وغيره، ومعيار طبيعة المحتوى الفقهي وهو معيار معرفي يؤثر في الانتقاء ويفرض خصوصية العلم في التدريس معرفيا ومنهجيا وتربويا، على أنها معايير تشكل نسقا متكاملًا، لا ينفصل بعضها عن البعض الآخر.

ولعل المطلوب الذي يسترشد هذه الدراسة تقديمه مما خلصت إليه هو:

- استصحاب المدرسين معايير انتقاء المباحث الفقهية بوصفها نسقا كليًا متكاملًا، بحيث تكون معلة للاختيارات التربوية بما يضمن عقلنة الفعل التعليمي في مستوياته التنظيرية والتطبيقية.
- البحث عن ترسيم رؤية نسقية تفيد الباحثين والمدرسين في مناهج تدريس علوم الشريعة، ومسالك الدرس الفقهي بوجه خاص.

- أسس العلاقة والارتباط بين الشموخ المعرفي والإبداع التربوي في خصوصيات العلوم الإسلامية - ومنها علم الفقه - ونسقتها التربوي من حيث مسالك التلقي والاكْتساب.
- محاولة مزيد من البحث والاستقصاء في استقراء الأساليب التربوية السوسية أملا في بناء مداخل تربوية معاصرة مشروطة بتجديد النظر في آليات الاكْتساب التي تواترت في كتب المتقدمين.
- الإفادة من الفكر التربوي الحديث في تجديد المناهج التربوية، وبذل الوسع لتوثيق صلتها بخصائص العلوم الإسلامية ووظائفها، أملا في جودة هذه المناهج في ذاتها ومخرجاتها.
- اقتراح نماذج التدريس ومنها نموذج التدريس بالملكات بوصفه نموذج تربوي أصيلا وبديلا لتجديد المنهج التربوي في مسالك الدرس الفقهي تنظيرا وتنزيلا.
- إن البحث في الإشكالات العلمية التي تزاحم بين النظر في علم الفقه، ومناهج التدريس، يعد منجما للبحث التي تحتاج التحرير والتنقيب، بوجه يكشف علاقة النظام المعرفي الفقهي بالمسالك التربوية المنوط بها تشكيل الملكة الفقهية.

قائمة المصادر والمراجع:

- (1) إبراهيم، ومصطفى وآخرون (1992): المعجم الوسيط، ط2، بيروت: دار الفكر.
- (2) ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (1380هـ - 1390هـ): فتح الباري بشرح البخاري، ط1، مصر: المكتبة السلفية.
- (3) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (2012): المقدمة، ط1، بيروت: المكتبة العصرية صيدا.
- (4) ابن عاشور، محمد الطاهر (2006): أليس الصبح بقريب، القاهرة: دار السلام ودار سحنون.
- (5) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف (1994): جامع بيان العلم وفضله، ط1، السعودية: دار ابن الجوزي.
- (6) الأزهرى، أسامة سيد (2013): مشكاة الأصوليين والفقهاء، ط1، القاهرة: دار الفقيه للنشر والتوزيع.
- (7) الأنصاري، محمد بن حسين (2011): تكوين الذهنية العلمية، دراسة نقدية لمسالك التلقي في العلوم الشرعية، ط2.
- (8) البلغيثي، أحمد بن المأمون (د، ت): الابتهاج بنور السراج.
- (9) الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف (1983): التعريفات، ط1، بيروت - لبنان: دار الكتب العلمية.

- 10 الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد أبو المعالي (1997): البرهان في أصول الفقه، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- 11 حليم، سعيد (2023): نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، ط1، الرباط: دار الأمان.
- 12 حليم، سعيد (2009): المرجع في كيفية التدريس، ط1، المركز الديمقراطي العربي.
- 13 الدريج، محمد (1986): تحليل العملية التعليمية، ط2، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.
- 14 ديرا، محمد (2024): المهارات في مادة التربية الإسلامية في سلك الثانوي بالتعليم المغربي: دراسة ديداكتيكية، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، مجلد 4، عدد 7، DOI: <https://doi.org/10.56989/benkj.v4i7.1098>
- 15 ريس، عبد الله (1996): المدارس العلمية والمناهج الدراسية، المدارس العلمية وخدماتها للعلوم العربية والإسلامية.
- 16 الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الشافعي (1985): المنثور في القواعد الفقهية، ط2، الكويت: وزارة الأوقاف الكويتية (طباعة شركة الكويت للصحافة).
- 17 السريري، مولود (2006): القانون في تفسير النصوص، ط1، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- 18 السعدي، عبد الناصر (د، ت): الفتاوى السعدية، الرياض: منشورات المؤسسة السعدية.
- 19 الشاطبي، إبراهيم بن موسى أبو إسحاق (1997): الموافقات في أصول الشريعة، ط1، القاهرة: دار ابن عفان.
- 20 الشبير، محمد عثمان (1420هـ): تكوين الملكة الفقهية، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، (العدد 72).
- 21 شوكت، محمد العمري، والنجار إبراهيم محمد (1996): مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، اليمن: وزارة التربية الوطنية.
- 22 صادقي، مصطفى (2012): مناهج تدريس الفقه، ط1، فرجينيا: المعهد العلمي للفكر الإسلامي.
- 23 الصيفي، عاطف (2009): المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط1، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- 24) بوزيد، مصطفى (2024): التربية السليمة في ضوء مشاهد السيرة النبوية: مفهومها وأسسها وأساليبها وخصائصها، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، مجلد 4، عدد 5،
<https://doi.org/10.56989/benkj.v4i5.858>
- 25) الطالب، عمار (1968): ابن باديس حياته وآثاره، ط1، الجزائر: الشركة الجزائرية.
- 26) طويلة، عبد السلام (1997): التربية الإسلامية وفن التدريس، ط1، القاهرة: دار السلام.
- 27) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي (1993): المستصفى، ط1، دار الكتب العلمية.
- 28) الفاربي، عبد اللطيف، وآخرون (1989): كيف تدرس بواسطة الأهداف، ط1، الدار البيضاء.
- 29) الفاربي، عبد اللطيف، وآخرون (1994): معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر.
- 30) القاضي، عبد الله بن فهد بن سليمان (2016): الملكة الفقهية وشروط اكتسابها، ط1، السعودية: العبيكان للنشر.
- 31) ماجد، زكي الجلال (2011): تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية، ط3، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 32) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد البغدادي (1986): أدب الدنيا والدين، دار مكتبة الحياة.
- 33) محجوب، عباس (2006): طرائق تدريس العلوم الإسلامية، ط1، إربد: عالم الكتب الحديثة.
- 34) محسين، يونس (2022): مقاربات فكرية وتربوية في العلوم الإسلامية، ط1، الرباط: دار الأمان.
- 35) آلмир، خالد، وآخرون (1996): التعلم والأساليب المعرفية، سلسلة التكوين التربوي، 6، ط1.
- 36) آلмир، خالد، وآخرون (1994): ما هي علوم التربية، سلسلة التكوين التربوي، 6، ط1.
- 37) Clausse. (1975). La relative éducationnelle. Paris: Bruxelles-Nathan-labor.
- 38) Piaget, J. (1935). Psychologie et education.