

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من المباحث الأصولية

أ.م.د. عادل هاشم حمودي النعيمي
كلية الشريعة

المقدمة

الحمد لله الذي جعل أصول الشريعة ذريعة إلى فروعها، وأعان أئمة الفقه على استنباط الأحكام من ينبوعها، والصلاة والسلام على من أرشد أمته إلى منقول الأدلة ومعقولها، وعلى آله وصحبه نجوم الهداية وشموعها.

قَالَ تَعَالَى: ﴿لِكُلِّ جَمَلَانَا مِنْكُمْ شَرْعَةٌ وَمِنْهَا جَا﴾ [سورة المائدة: من الآية ٤٨].

أما بعد:

فإن هذا البحث يتعرض لبيان معالم أصول الفقه وعلاقته بتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة والعلوم الأخرى عامة من حيث الدلالة والتأصيل. ويهدف هذا البحث إلى:

١. توظيف علم أصول الفقه الذي يمثل أصالة الفكر الإسلامي أصديق تمثيل، في تطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة.
 ٢. بيان أن علم أصول الفقه، علم واقعي لا تنطغى عليه المناقشات الجدلية العقيمة، أو الاهتمام بالجزئيات دون مراعاة للمقاصد الكلية، أو بالأفكار الجامدة دون الارتباط بحركة الحياة المعاصرة، وبالتالي يتسع مجال الأصول لبناء نهضة شاملة، نهضة تقود الأمة في كل الأمور إلى أن تتبوأ منزلة الريادة والشهادة التي أنزلها الله ﷻ إياها، فتكون بحق خير أمة أخرجت للناس.
 ٣. بيان أن عملية التطوير سمة أساسية يتسم بها الفكر والمعرفة والعلم عموماً، ولا تنمو جميعاً بنفسها، ولكن بمن يحملها ويبحث عن المزيد منها؛ لتتولد مستجدات تواكب الحياة بكل جوانبها.
 ٤. تقوية الروابط الإسلامية بين المسلمين، ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، من توحيد للأفكار والمبادئ والأصول، والمشارب والاتجاهات، والقيم بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، وبهذا تكون المناهج الدراسية عاملاً فعالاً في تماسكهم، ووحدتهم، وجمع شملهم، وتكتيل جهودهم، وجعلهم جميعاً على قلب رجل واحد.
- ويأتي الكشف عن أهمية هذا البحث، ببيان ما يأتي:
١. إن المناهج الدراسية تُعد أداة الجامعة ووسيلتها التي تسعى من خلالها إلى تحقيق أهداف المجتمع، فهي خط الدفاع الأول لأي أمة من الأمم، فمن خلالها يمكن التركيز على حاجات المجتمع وقيمه وتطلعاته ومشكلاته وإعداد الأفراد القادرين على مواجهة تلك المشكلات والرقى به.

٢. أصالة علم أصول الفقه وضرورته عند أهل الدراسات الإسلامية، فكما أن هذا العلم قد نظم أحكام الفروع الفقهية في شتى المجالات، فهو كذلك بوسعه أن ينظم المناهج الدراسية ضمن أسس ومبادئ واضحة، تتحقق من خلالها الأهداف التربوية المنشودة.

٣. إن علم أصول الفقه يُعد من أهم معالم الشريعة الإسلامية، وأن التفقه في الدين هو من علامات سعادة الفرد في الدنيا والآخرة، وتحقيقها من أهم ما تسعى إليه تعاليم العلوم الإسلامية، وعليه فإنه من الضروري بيان العلاقة الوثيقة بين علم أصول الفقه وكتابة المناهج الدراسية، وذلك من خلال توضيف مباحث علم أصول الفقه ومناهجه في المجال التعليمي؛ من أجل سعادة المتعلم والأمة جمعاء.

٤. دعوة إلى تغطية جانب من جوانب دعوات تجديد علم أصول الفقه، التي نادى بها علماء أصول الفقه في السابق والحاضر والمتمثلة في الدعوة إلى الاعتماد على القواعد والمناهج الأصولية، في سبيل توظيفها في مختلف العلوم والمعارف وفي جوانب الحياة جميعها، بحيث تكون الدراسات الأصولية تطبيقية وليست نظرية فقط.

أما منهجتي في البحث:

فقد سلكت في هذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي والاستقرائي، في تحديد أهميتها وأهدافها، المتمثلة في بيان الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من المباحث الأصولية.

أما الخطة التي رسمتها في إعداد هذا البحث فهي على النحو الآتي:

جعلته في مقدمة وستة مطالب وخاتمة واشتملت على أهم ما توصلت إليه من نتائج:

المطلب الأول: تحديد المفاهيم والمصطلحات المكونة لعنوان البحث.

المطلب الثاني: الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من أدلة الأحكام

الشرعية.

المطلب الثالث: الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مباحث الألفاظ.

المطلب الرابع: الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مباحث الأحكام

التي تؤخذ من الأدلة الشرعية.

المطلب الخامس: الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مباحث

الاجتهاد.

المطلب السادس: الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مباحث مقاصد

الشرعية.

وختاماً أسأله تعالى أن يوفقنا لما يحبه ويرضاه، وأن يتقبل منا هذا العمل، وأن يجعله في صحائف أعمالنا إنه سميع مجيب الدعاء.

المطلب الأول

تحديد المفاهيم والمصطلحات المكونة لعنوان البحث

لما كان عنوان البحث - الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من المباحث الأصولية - يقتضينا البحث بدءاً بتحديد المفاهيم والمصطلحات المكونة لعنوانه، وهو أمر ضروري تفرضه طبيعة الموضوع، لذا سأعرف: بالدلالة، والتأصيل، وتطوير المناهج، والمباحث الأصولية - علم أصول الفقه -، بشيء من الاختصار، على وفق الآتي:

تعريف الدلالة وأقسامها:

تعريف الدلالة - لغة: بمعنى العلامة، مصدر دل يدل دلالة، بفتح الدال وهو أفصح وروي بكسر الدال، وروي بضمها، ودل بمعنى: المرشد إلى الشيء والكاشف عن حقيقته^(١)، وكذلك هي: ما يتوصل به إلى معرفة الشيء كدلالة الألفاظ على المعنى، ودلالة الإشارات والرموز والكتابة والعقود في الحساب سواء أكان ذلك بقصد أم لم يكن، كمن يرى حركة إنسان فيعلم أنه حي^(٢).

اصطلاحاً - هي: «ما يتوصل به إلى معرفة ما لا يدرك بالحس والضرورة»^(٣)، وأيضاً عرف بأنه: «هو الذي دل عليه اللفظ لغة»^(٤). أو: «الموصل بصحيح النظر»^(٥) فيه إلى المطلوب»^(٦). أو: كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، فالشيء الأول هو الدال، والشيء الثاني هو المدلول، والحال هو الارتباط الحاصل بين الدال والمدلول، وسواء أكان هذا اللزوم عقلياً أم عرفياً دائماً أم غيره، وسواء أكان كلياً أم جزئياً^(٧). **وهو التعريف المختار؛** لأنه يدل على أن هنالك تلازم بين الدال والمدلول، بحيث إذا فهم الدال فهم المدلول.

أقسام الدلالة: تنقسم الدلالة إلى قسمين: لفظية، وغير لفظية. وكل منهما ثلاثة أقسام: عقلية، وطبيعية، ووضعية.

والدلالة اللفظية الوضعية هي مرادنا من بين تلك الدلالات، وتتوغل إلى ثلاثة أنواع هي: دلالة المطابقة: وهي دلالة اللفظ على تمام ما وضع له حقيقة أو مجاز. دلالة التضمن: وهي دلالة اللفظ على جزء ما وضع له. دلالة الالتزام: وهي دلالة اللفظ على الخارج عن معناه الموضوع له لكنه لازم لمعناه^(٨).

ودلالة اللفظ^(٩) على المعنى باصطلاح علماء الأصول محصورة في عبارة النص، وإشارة النص، ودلالة النص، واقتضاء النص. ووجه ضبط الحكم المستفاد من النظم إما أن يكون ثابتاً بنفس النظم، أو لا. والأول: إن كان النظم مسوقاً له، فهو العبارة، وإلا فالإشارة. والثاني: إن كان الحكم مفهوماً من اللفظ لغة فهو الدلالة، أو شرعاً فهو الاقتضاء، فدلالة النص عبارة عما ثبت بمعنى النص لغة لا اجتهداً. فقله: (لغة)، أي يعرفه كل من يعرف هذا اللسان بمجرد سماع اللفظ من غير تأمل، كالنهي عن التأفف في قوله تعالى: ﴿فَلَا تَقُلْ هُمَا أَفِي﴾^(١٠)، يوقف على حرمة الضرب وغيره مما فيه نوع من الأذى بدون اجتهد^(١١).

تعريف التأصيل - لغة: أهم معانيه اللغوية التي لها صلة بالموضوع هي كالاتي:

أصلته تأصيلاً: جعلت له أصلاً ثابتاً يبنى عليه^(١٢). أصل الشيء: أساسه الذي يقوم عليه... وتأتي بمعنى، أسفله، والمقصود أسفله الذي لا قيام له ولا ثبات إلا به، ومنه أصل الجبل، أي أساسه الذي في الأرض^(١٣). أصل الشيء: منشؤه الذي منه تكونت ونبت، ومنه قولهم: أصل الإنسان الأرض، أي منشؤه الذي منه خلق وكون^(١٤).

ومن مجموع هذه التعريفات اللغوية يتبين لنا أن التأصيل هو وضع أصل، ولا يلزم منه أن يكون لما هو موجود، فربما كان لما لم يوجد.

اصطلاحاً: عرف بتعريفات عدة منها: إرجاع المعارف إلى أصلها. أو: هو العودة بالشيء إلى أسسه التي يبنى عليها، أو: هو إرجاع المسائل إلى أساس شرعي تستند إليه^(١٥). وأيضاً عرف بأنه: عبارة عن عملية إعادة بناء العلوم الاجتماعية في ضوء التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والوجود، وذلك باستخدام منهج يتكامل فيه الوحي الصحيح مع الواقع المشاهد كمصدر للمعرفة، بحيث يستخدم ذلك التصور الإسلامي كإطار نظري لتفسير المشاهدات الجزئية المحققة والتعميمات الواقعية وفي بناء النظريات في تلك العلوم بصفة عامة^(١٦). وكذلك عرف بأنه: «تأسيس تلك العلوم على ما يلائمها في الشريعة الإسلامية من أدلة نصية أو قواعد كلية أو اجتهادات مبنية عليها»، وبذلك تستمد العلوم الاجتماعية أسسها ومنطلقاتها من الشريعة الإسلامية ولا تتعارض في تحليلاتها ونتائجها مع الأحكام الشرعية، ولا يعني ذلك بطبيعة الحال أن تدخل العلوم الاجتماعية في إطار العلوم الشرعية، وإنما المهم ألا تتعارض معها، ولا تتعارض عملية التأصيل بهذا المفهوم العام مع أي تقدم علمي وتطور منهجي لا يناقض المنهج الإسلامي على أساس أن الإسلام دعا إلى العلم وحث عليه^(١٧).

ومن هذه التعريفات لعلّي أستخلص تعريفاً لتأصيل المناهج الدراسية وهو: إعادة بناء تلك المناهج الدراسية على ما يلائمها في الشريعة الإسلامية من أدلة نصية أو قواعد كلية أو اجتهادات مبنية عليهما. فالتأصيل إذن إعادة بناء، وليس إلغاءً للمناهج الدراسية وهجرها لها، لذا فإن عملية إعادة بناء المناهج تتضمن ثلاث عمليات فرعية هي: وضع الأسس ثم النقد ثم البناء، فالأولى: هي التأسيس أو صياغة الإطار المعرفي الإسلامي أو الأساس الذي تبنى عليه المناهج، والثانية: هي النقد لتخليص المناهج الدراسية من السلبات التي لحقت بها وتبين الحق منه؛ من أجل تضمينه في البناء الجديد، والثالثة: هي إعادة بناء وترتيب تلك المناهج الدراسية سواء أكانت في العلوم الإسلامية خاصة أم العلوم الأخرى عامة على ما يلائمها في الشريعة الإسلامية من أدلة نصية أو قواعد كلية أو اجتهادات مبنية عليهما.

تعريف تطوير المناهج: إن البحث في مفهوم تطوير المناهج ينحل إلى طرفين:

الأول: باعتباره مركباً من كلمتين (تطوير) و(مناهج)، فتعرف كل كلمة على حدة.

الثاني: باعتباره مصطلحاً يدل على معنى محدد، دون النظر إلى جزئيه المركب منهما.

الأول - تعريف تطوير المناهج باعتباره مركباً من كلمتين (تطوير) و(مناهج):

تعريف التطوير: لغة: طوره أي جاوز حده^(١٨).

اصطلاحاً: هو عملية تفاعلية تدريجية شمولية مقصودة وهادفة، تقوم على أسس عملية وموضوعية^(١٩).

تعريف المناهج - لغة: المناهج جمع منهج و«- المنهج- بوزن المذهب و- المناهج-

الطريق الواضح،- نهج- الطريق أبانه وأوضحه و- نهجه- أيضاً سلكه وبابهما قطع»^(٢٠)، «النهج: الطريق الواضح، كالمنهج والمنهاج»^(٢١).

اصطلاحاً: لقد تباينت تعريفات المنهج واختلفت قديماً وحديثاً، معجماً واصطلاحاً، طبقاً للزاوية التي ينظر منها واضع هذا التعريف أو صائغ ذاك المفهوم، وباستعراض بعض الكتابات العربية والأجنبية في هذا المجال، نجد أنها جميعاً قد قدمت بعض التعريفات ثم تبنت تعريفاً خاصاً بها. وبالتالي فإن مصطلح المنهج له عدة معانٍ ودلالات مختلفة لاعتمادها على السياقات والبيئات التي تستخدم فيها.

فقد عرف نبيه حمود (١٩٧٩م) المنهج بتعريفات عدة منها: ما يدرس رسمياً في الحصص المدرسية أو البرنامج المدرسي، وعرفه كذلك بأنه: مجموعة مرتبة من المقررات الدراسية، أو موضوعات متتابعة مطلوبة للتخرج أو للحصول على شهادة في فرع أساسي للدراسة^(٢٢).

وعرفه محمد عبد الموجود (١٩٨١م)، كذلك بتعريفات عدة منها: كل الخبرات التي يمر بها التلميذ بصرف النظر عن أين وكيف يتلقاها. وعرفه أيضاً، بأنه: كل الخبرات التي يتلقاها التلميذ تحت إشراف المدرسة^(٢٣).

وعرفه عبد الرحمن الإبراهيم وطاهر عبد الرزاق (١٩٨٢م)، أيضاً بتعريفات عدة منها: وثيقة وضع تصميمها بحيث تستخدم كنقطة بداية في التخطيط التعليمي. وكذلك عرفه بأنه: مجموعة الغايات التعليمية، وخبرات التعليم التي تعرفنا عليها وخططنا لها ونظمناها على نحو ييسر تقويم نتائج التعلم^(٢٤).

وعرف المنهج بالمفهوم التقليدي - القديم^(٢٥) - بأنه: مجموعة نظامية من الدروس الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من الحقول الدراسية^(٢٦).

وعرف المنهج بالمفهوم الحديث بأنه: مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة - العقلية والدينية والثقافية والاجتماعية والجسمية... - نمواً يتسق مع الأهداف التعليمية^(٢٧).

وعرفه إبراهيم عميرة (١٩٩١م) بتعريفات عدة منها: مجموعة من المواد الدراسية. وكذلك عرفه بأنه: نشاطات يقوم بها المتعلمون فعلاً^(٢٨).

وتعرفه إيفلين سويل (١٩٩٦م) بأنه: مجموعة المعارف مثل الحقائق والشروح والمبادئ والتعريفات والتصميمات والنظريات والفلسفات والمهارات والعمليات.

وعرفته اليزاميلونا (٢٠٠٩م)، بأنه: تلك الوثيقة التي تصف سلسلة منظمة من أهداف التعلم ومخرجاته في نطاق مادة دراسية مقدمة إلى المتعلمين، وتشمل هذه الوثيقة توصيفاً لما يجب تعلمه وكيف يتم تدريسه وخطة تنفيذ عملية التعلم وأسلوب تقييمها^(٢٩).

وقد نحا الأستاذ علي مذكور (٢٠٠١م) في تعريفه للمنهج منحاً آخر منطلقاً من فلسفة

تربوية إسلامية تهتم بفهم الإنسان لطبيعة الكون والإنسان والحياة مستشهداً بقول الله ﷻ: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا لَكُمْ شَرْعَةً وَمِنْهَا جَا﴾^(٣٠)، فعرفه بأنه: «نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم»^(٣١).

وعرفه حسام مال الله (٢٠١٢م)، بأنه: «جميع الخبرات - النشاطات أو الممارسات - المخطط لها التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمي المنشود إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم»^(٣٢).

وعرفه طاهر محمد الهادي (٢٠١٢م)، بأنه: «نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإنسانية الثابتة والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها أية مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها أو تهيئها لهم أو ترشدهم إليها - كل حسب قدراته وإمكانياته بغرض إحداث تعلم أو تعديل أو تغيير في سلوكياتهم وتحقيق نموهم نمواً شاملاً بما يتوافق مع غايات التربية في مجتمعهم»^(٣٣). وهو **التعريف المختار**؛ لما بينه وبين موضوع البحث من تلازم، كما سيتضح ذلك لاحقاً، وكذلك:

إن النظام له مكونات تؤثر وتتأثر ببعضها وبالنظام ككل؛ لأن من سمات النظام الترتيب والتنسيق والتتابع، ولكن المرونة لا تتخلى عنه في ظل ما يعوق نجاح النظام من تحديات.

إن النظام المتكامل الذي يجمع بين النظرية والتطبيق، بين الفلسفات والممارسات، بين المجردات والمحسوسات، لهو أفضل من النظام الذي يركز على جانب دون الآخر.

ضرورة شمول النظام على الحقائق كمنطلقات ومسلمات نحو الحصول على المعارف وتفسير الخبرات والقيام بالمهارات في ضوء الحقائق وليس الاصطدام بها.

المؤسسة التربوية لا تقف عند الإمداد بالخبرات أو المعارف، وإنما قد تهيئها للمتعلمين لتعينهم على البحث والاستقصاء والتعلم الذاتي تحت أعينها، وقد تدلهم عليها لتخلق فيهم روح المبادرة ومهارات الانتفاء والاختبار الحر والاكتشاف وتحمل المسؤولية في اختياراتهم وكيفية التصدي للمشكلات الحياتية بأسلوب استقلالي.

الإمداد بالمعارف والخبرات والمهارات أو الإرشاد إليها لا بد وأن تراعى فيها الفروقات الفردية بين المتعلمين - الاستعدادات والقدرات والإمكانات العقلية والجسمية وغيرها - في التعامل مع المعارف المتنوعة والخبرات المباشرة وغير المباشرة والمهارات بأنواعها.

ليس هدف التربية هو تغيير في السلوك وإنما قد يكون المعاونة على اكتساب لسلوك جديد أو تعديل أو تحسين لسلوك قائم أو تعزيز وتقوية له، إذا كان ذلك السلوك هو المطلوب والمرغوب فيه.

النمو الشامل يعني النمو العقلي والبدني والاجتماعي والانفعالي وغيرها، بدرجة متكاملة بحيث لا يطغى جانب على آخر إلا بقدر ما تمليه الحاجة، وتمليه السمات والخصائص المميزة لكل فرد والهدف من وراء ذلك.

النمو الشامل والمتكامل للفرد في المعارف والخبرات والمهارات لا بد وأن تتسق مع غايات التربية في المجتمع؛ لأن المنهج هو الحياة بأكملها في ذلك المجتمع. وإن جميع المواد التي تدرس لها غاية مشتركة، هي تنوير الحياة وتحسين التوافق، فهي من الحياة للحياة^(٣٤).

الثاني- تعريف تطوير المناهج بالاعتبار الثاني:

عرف بتعريفات عدة منها: «إعادة تنظيم أو تعديل ما يقدم للطلاب»^(٣٥). أو هو: «فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها جاهلين»^(٣٦). أو هو: «مجموعة العمليات العقلية الاستدلالية التي تستخدم في حل مشكلات العلم، وبناء العلم نفسه في مرحلة ما من تاريخه»^(٣٧). أو هو: «تخطيط فرص التعلم المقصود بها إحداث تغييرات معينة لدى الطلاب وتقييم مدى حدوث هذه التغييرات»^(٣٨).

من مجموع هذه التعريفات لعلّي أستخلص تعريفاً لتطوير المناهج: هو التغيير والتحسين-بالإضافة أو الحذف أو كليهما معاً-القائمين على أسس موضوعية ومنطلقات عملية في تفاعل ديناميكي بين مكونات المنهج بعضها البعض وبين المعنيين بتطوير المنهج بعضهم البعض، وهي عملية شاملة ومستمرة.

بمعنى أن تطوير المنهج: هي عملية تستلزم التغيير، وعناصرها في تفاعل مستمر بحيث يؤثر كل عنصر منها في العناصر الأخرى ويتأثر بها. وهذه العملية لا تحدث فجأة إذ أن ما يتعلق بها من جوانب إنسانية أو بيئية أو تقويمية لها صفة التدرج، أما وأنها شمولية^(٣٩)؛ لأنها تنصب على جميع الجوانب وكل العوامل المؤثرة- الطالب والمدرس والمحتوى والأهداف والبيئة والمجتمع ككل- وهذه العملية لم تكن عشوائية وإنما مقصودة متعمدة وتتم بإرادة أو بإرادة تملئها الظروف المحيطة، وهذا القصد إنما يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف معينة، إما لتغيير الغايات التربوية في المجتمع، أو مسايرة التطور في جميع المجالات، أو ظهور حاجة لهذا التطور إقليمياً أو محلياً أو دولياً، وكل تطور من شأنه أن يقوم على أسس عملية موضوعية ومدرسة، ولا تقف عند الأهواء والرؤى الشخصية أو الانطباعات، وإنما على معايير علمية وتقويمية يتم الحكم من خلالها على تحقيق أهداف عملية التطوير.

وعملية تطوير المنهج قد تشمل فلسفة التربية- المرامي والأهداف- الأهداف التدريسية العامة- الأهداف التدريسية الخاصة ونواتجها- النقييم- تحليل المهام واختيار المحتوى- أنشطة التعليم-، وقد تكون بالتحسين أو التعديل أو الإضافة أو الحذف أو الاستبدال، وكل إجراء مما سبق يتم وفق اعتبارات موضوعية خاصة بالسهولة أو الصعوبة أو الصلاحية المقبولة أو الترتيب الموضوعي أو المنطقي...، وتتم هذه العملية على شيء أو منهج قائم بالفعل وتُعد حتمية؛ إذ أن الثبات والجمود لا حياة فيها عكس التطور والنماء، وتشمل عدة قرارات خاصة بعمليات المنهج ومكوناته، وتصدر هذه القرارات من القائم بعملية التطوير و/ أو المشتركين فيها كالمدرسين ورجالات المجتمع ولجان التطوير وغيرهم.

كان لزاماً علي أن أبين بشيء من الإيجاز المصطلحات المتباينة والمتداخلة مع تطوير المناهج: فهناك مصطلحات تتباين وتتداخل مع تطوير المنهج، فتارة تتم الإشارة إلى مفهوم عناصر مكونات المنهج أو عمليات المنهج وتصميم المنهج أو بناء أو تشييد المنهج، أو هندسة المنهج أو تحسين المنهج أو تغيير المنهج، كمرادف لتطوير المناهج، لكن لو أمعنا النظر لوجدناها خلاف ذلك:

عناصر مكونات المنهج: هي الأهداف التربوية - اختيار المنهج - تنظيم المحتوى - نشاطات التعليم والتعلم - طرائق التدريس واستراتيجياته «تتمثل في اختيار وتنظيم المحتوى واختيار وتنظيم خبرات التعلم، ونعني بها عمليات المنهج» - تقويم المنهج^(٤٠).

أما عمليات المنهج أو تصميم المنهج: يعني وضع الأسس النظرية أو اقتراح مخطط عام لما سيكون عليه المنهج من حيث مكوناته المادية وعملياته وأبعاده وشكله وتقويمه، وكذلك العناصر البشرية المشتركة في تحديد الأهداف والعمليات والتقويم^(٤١).

أما بناء أو تشييد المنهج: فيقصد به عملية تحديد وتنظيم وتفعيل العمليات والعلاقات القائمة بين بُنا أو مكونات المنهج بما يضمن تحقيق أهدافه.

أما هندسة المنهج: فهي جميع عمليات تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم المنهج في شكل نظام مكتمل يتسم بالدقة والديناميكية والتفاعل بين جميع المعنيين في تلك العمليات^(٤٢).

أما تحسين المنهج: يعني تغيير بعض جوانبه دون المساس بمفاهيمه الأساسية أو تنظيمه^(٤٣).

أما تغيير المنهج: فيتضمن تغيير شكل مخططة برمته بما في ذلك التصميم والغايات والمحتوى والأنشطة التعليمية ونطاق عمله^(٤٤).

تعريف أصول الفقه:

اعتاد الأصوليون أن يعرفوا أصول الفقه باعتبارين: الأول بحسب الإضافة، أي أن أصول الفقه مركب إضافي يحتاج إلى تعريف مفرداته (أصول وفقه)، وأما بالاعتبار الثاني فبحسب العلمية، أي أن أصول الفقه نقل عن معناه الإضافي وجعل لقباً وعلماً على الفن الخاص به من غير نظر إلى الأجزاء المكونة له، فيحتاج إلى تعريفه باعتباره مفرداً فقط.

١. تعريف أصول الفقه باعتباره مركباً إضافياً:

تعريف الأصول:

لغة: جمع أصل، وأهم معانيه اللغوية التي لها علاقة بالموضوع هي كالاتي: أصل الشيء: أساسه الذي يقوم عليه، وأسفل الشيء، وقاعدته، والمُنشأ^(٤٥).
اصطلاحاً: يطلق على الدليل التفصيلي، الدليل الإجمالي، كما يطلق على الراجح، والقاعدة الكلية المستمرة، والمقيس عليه، والمستصحب، والراجح^(٤٦).

تعريف الفقه:

لغة: قال ابن فارس: «الفاء، والقاف، والهاء، أصل واحد صحيح، يدل على إدراك الشيء والعلم به... وكل علم بشيء فهو فقه... ثم اختص بذلك علم الشريعة، فقيل لكل عالم بالحلال والحرام فقيه»^(٤٧). وقال الراغب الأصفهاني: «الفقه هو: التوصل إلى علم غائب بعلم شاهد، فهو أخص من العلم... والفقه: العلم بأحكام الشريعة، وتفقه: إذا طلبه فتخصص به...»^(٤٨)، وقال ابن الأثير: والفقه في الأصل: الفهم، واشتقاقه من الشق والفتح... وجعله العرف خاصاً بعلم الشريعة، وتخصيصاً بعلم الفروع. وجاء أيضاً في تعريفه: هو الفهم والفطنة وهي - قوة استعداد الذهن لإدراك ما يرد عليه - وبالحق، والمهارة^(٤٩).

اصطلاحاً: عرف الفقه بتعريفين بلغا الغاية في الدقة والإحاطة، هما:

- «العلم بالأحكام الشرعية الفرعية عن أدلتها التفصيلية بالاستدلال»^(٥٠).
- «العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية»^(٥١).

٢. **تعريف علم أصول الفقه باعتباره علماً ولقباً:** عرف علم أصول الفقه بتعريفات عدة، وسوف اختار تعريفيين من تعريفات الأصوليين بلغا الغاية في الدقة، وكذلك لشموليتهما لأغلب التعريفات ويسرهما ولسلامتهما من الطعن في الجملة، وسوف أشرح قيودهما باختصار شديد؛ مخافة الإطالة.

هما- **التعريف الأول:** «معرفة دلائل الفقه إجمالاً، وكيفية الاستفادة منها، وحال المستفيد»^(٥٢). وبذلك يكون معنى أصول الفقه مركباً من معارف ثلاثة: معرفة دلائل الفقه إجمالاً، ومعرفة كيفية الاستفادة منها، ومعرفة حال المستفيد.

شرح قيود التعريف - (المعرفة): هي جنس في التعريف يشمل معرفة الأدلة، والأحكام، وغيرهما. (الدلائل): جمع دليل، والدليل لغة: هو المرشد إلى الشيء والكاشف عن حقيقته. واصطلاحاً: ما يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى مطلوب خبري قطعياً كان أم ظنياً، ودلائل جمع مضاف إلى الفقه فيفيد العموم؛ لأن الفقه معرفة، وبذلك يكون معناه جميع أدلة الفقه، فيشمل الأدلة المتفق عليها والمختلف فيها. (الفقه): تقدم تعريفه. والمقصود من (معرفة دلائل الفقه):

معرفة الأحوال المتعلقة بهذه الأدلة، مثل معرفة الأمر يفيد الوجوب عند عدم وجود القرينة الصارفة عنه... (إجمالاً): هو مصدر يوصف به المذكر والمؤنث، وهو حال من الدلائل؛ لأنه وصف لها في المعنى: أي دلائل الفقه الإجمالية، فالمراد أن ما يهتم الأصولي هو معرفة أدلة الفقه من حيث إجمالها ككون الأمر للوجوب والنهي للتحريم وما إلى ذلك. و(كيفية الاستفادة منها): هو مجرور بالعطف على دلائل الفقه، ومعرفة كيفية استفادة الفقه من تلك الدلائل بمعنى استنباط الأحكام الشرعية منها. وقوله (حال المستفيد): هو معطوف على دلائل أيضاً، فيكون لفظ معرفة مسلطاً عليه كذلك، والمعنى: ومعرفة حال المستفيد، والمستفيد هو: طالب الحكم من الدليل، والذي يطلب الحكم من الدليل هو المجتهد، والمقصود من هذه العبارة: أن علم أصول الفقه يُبحث فيه عن حال المجتهد من حيث الشروط التي يجب تحققها فيه. ومن هذا يتضح أن أصول الفقه مكوناً من ثلاثة أمور هي: مباحث الأدلة، ومباحث التعارض والترجيح، ومباحث الاجتهاد^(٥٣).

التعريف الثاني: هو «العلم بالقواعد التي يتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية الفرعية من أدلتها التفصيلية»^(٥٤).

شرح قيود التعريف - (العلم): هو مطلق الإدراك الشامل للظن واليقين، وليس المراد التصديق اليقيني؛ لأن أكثر مسائل الفقه ظنية. (القواعد) جمع قاعدة، وهي قضية كلية ينطبق حكمها على جزئيات كثيرة. وقوله: «التي يتوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية الفرعية من أدلتها التفصيلية»: قيد يخرج القواعد التي لا يتوصل بها إلى ذلك كالقواعد الفقهية... ومعنى التوصل بها إلى استنباط الأحكام الشرعية- هي المنسوبة إلى الشرع والمبنية على أدلته وقواعده ومقاصده أي هي الثابتة بالنص والإجماع والاجتهاد الشرعي الصحيح- الفرعية- أو العملية أي أفعال المكلفين في العبادات والمعاملات، وهذا احتراز عن العلم بالأحكام العلمية أو العقدية- عن أدلتها التفصيلية- وهي عبارة عن النصوص الدالة على حكم بعينه- أن الفقيه الذي ينظر في الأدلة التفصيلية لا يستطيع أن يأخذ الحكم من الدليل الجزئي قبل أن يعرف حكم الكلي الذي يندرج تحته هذا الجزئي. فالأمر بالوفاء بالعقود الثابت بقوله تعالى: ﴿يَأْتِيهَا الذِّكْرُ مَأْمُوءًا وَأَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾^(٥٥)، لا يعلم منه وجوب الوفاء بالعقود إلا إذا كان معلوماً لدى الفقيه أولاً، أن الأمر الكلي يفيد الوجوب، فإذا لم يكن ذلك معلوماً له لا يستطيع أن يثبت الوجوب لهذا الفعل كما يكون عالماً قبل ذلك بحقيقة الأمر والصيغ التي تكون أمراً وهي مما يبحث عنها علم أصول الفقه. فإذا عرف قواعد الأصول سهل عليه استنباط الحكم بواسطتها بأن يأخذ الدليل الجزئي ويضم إليه القاعدة التي يندرج تحتها ويرتب ذلك ترتيباً منطقياً فيحصل على النتيجة المطلوبة^(٥٦).



المطلب الثاني

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مصادر الأحكام الشرعية^(٥٧)

واشتمل على:

أولاً: الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من المصادر التشريعية المتفق عليها بين الجمهور.

الأدلة المتفق عليها لدى جمهور الأصوليين هي أربعة، الكتاب، السنة، والإجماع، والقياس. وعلى هذه الأربعة تدور مدار الأحكام الشرعية، ومن هذه الينابيع تستقى الأحكام الآلهية. قال الأنصاري: «أما الأصول فأربعة، الكتاب والسنة والإجماع والقياس؛ لأن الدليل الشرعي إما وحيّ أو لا، والوحي منحصر في الأولين، (لأن الوحي متلو) أي واجب مراعاة نظمه، وهو الكتاب أو لا، وهو السنة، (وغيره) أي غير الوحي، أما (قول كل الأمة) الكاملة من أهل الاجتهاد وهو الإجماع (أو الاعتبار) بحكم آخر لأجل المشاركة في العلة وهو القياس»^(٥٨).

ولعلي من هذه المصادر التشريعية أستنبط دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة والعلوم الأخرى عامة، وذلك على النحو الآتي:

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من القرآن الكريم

يُعد القرآن الكريم أول مصادر التشريع الإسلامي، فهو الكتاب المبين وحبل الله المتين، كُلية الشريعة وأصل أصولها، وينبوع رسالتها وهدايتها، قال تعالى: ﴿وَزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تَيِّدًا لِّكُلِّ شَيْءٍ﴾^(٥٩). ولقد تناولته العلماء بالتعريف مع وضوح المراد منه، وذكروا له تعريفات متعددة ومتنوعة مع اتفاقهم على المدلول هو: أنه ما بين دفتي المصحف كلام الله، وسأذكر تعريفاً مستخلصاً من مجموع تعريفات الأصوليين للقرآن الكريم هو: «كلام الله تعالى المنزل على سيدنا محمد ﷺ، باللفظ العربي، المنقول إلينا بالتواتر، المتعبد بتلاوته، المكتوب في المصاحف، المتحدى بأقصر سورة منه، المبدوء بسورة الفاتحة، المختوم بسورة الناس»^(٦٠).

فالقرآن الكريم دعا إلى محاور رئيسة، هي: العقيدة، والعبادة، والمعاملة، والعادات، والأخلاق، كما اشتمل على خواص متعددة ميزته عن سائر الكتب السماوية، فهو شامل لجميع جوانب الحياة، ونزل منجماً أي: متدرجاً ومتنوع الأساليب بالحوار أو القصة أو المثل أو الترغيب والترهيب، فمنه ما نزل في مكة المكرمة قبل تأسيس الدولة، فكان يركز على زرع العقيدة والدعوة بأسلوب عاطفي جماعي، ومنه ما نزل في المدينة المنورة حيث الدولة والجيش والمؤسسات، فتغير الخطاب بحسب حال المخاطبين. فأصبح التركيز على تشريع الأحكام وتنظيم المجتمع والدولة،

وضبط العلاقة بين العبد والمعبود، وبين الفرد والجماعة، وعلاقة الدولة بالآخرين داخلياً وخارجياً، في حالات السلم والحرب، وما إلى ذلك^(٦١).

وإذا أُنعمنا النظر في التعريف وتلك المحاور والخواص، فإنه بالإمكان استنباط عدة دلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، وذلك كما يأتي:

١. إن المتدبر لأي منهج دراسي في أي مجتمع من المجتمعات، لا بد وأن يجد أن هنالك أهدافاً وغايات له، منها: «التعرف على وتنشيط القدرات الذهنية العديدة والمتنوعة القابعة داخلنا ومعرفة طريقة تفكيرنا وبنيان عقلاً وكيفية التغلب على العجز الملازم لعقلنا وتحيزاته لننتفع بهذه المعرفة، وكذلك تحريك العقل البشري نحو النظر في قوانين الأشياء والآفاق والأكوان كمرحلة أولى تقع تحت الحواس لإدراك قوانين الأفكار والاجتماع والإنسان، وتحريض الذهن لإنتاج المعرفة وتجريب العلم، ثم التغيير في البناء النفسي ما ينتج عنه أشكال معينة السلوك، وكذلك بناء استراتيجيات ثقافية واجتماعية تدحض محاولات السيطرة من الآخر وتعزز العيش المشترك بحيث ينفتح الإنسان على الآخرين ولا يكون متعصباً»^(٦٢).

نلمس هذا من دعوة القرآن إلى العقيدة السليمة ومحاربة الوثنية، ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً للدعوة إلى جعل المناهج الدراسية مبناها وغايتها استعمال العقل ووسائل المعرفة، ونبذ التقليد الأعمى.

٢. إن من المبادئ والسمات العامة للمنهج الدراسي، هو الإمداد بالمعارف والخبرات والمهارات أو الإرشاد إليها، والتي لا بد وأن تراعى فيها الفروق الفردية بين المتعلمين - الاستعدادات والقدرات والإمكانات العقلية والجسمية والمهارية والوجدانية وغيرها - في التعامل مع المعارف المتنوعة والخبرات المباشرة وغير المباشرة والمهارات بأنواعها^(٦٣).

وكذلك من أهم الأسس والمبادئ التي يقوم بها التقويم^(٦٤) لتطوير المناهج هو: «ملائمة أدوات التقويم للفروقات بين مكونات المنهج، أو للفروقات الفردية بين الطلاب، أو الفروقات الفردية بين المعلمين، أو بين بيئات التعلم المختلفة»^(٦٥).

لا بل أن هنالك معايير مهنية محورية لمدرس التعليم الأساسي منها: الالتزام بالعدل والأنصاف بين الطلاب مهما كانت اختلافاتهم في الدين أو اللون أو الثقافة^(٦٦).

وهذه الاختلافات أو الفروق الفردية بين الأفراد والمجموعات، هي اختلافات وفروق طبيعية، لا بد لكل تربية صالحة أن تراعيها في أهدافها، ومناهجها، وطرائقها، وأساليبها، ووسائلها، وكذلك هي من أهم المبادئ التي يجب أن تتميز بها المناهج الدراسية الجديدة^(٦٧).

فهذا المبدأ - مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات - هو مما استخدمه وأكد عليه القرآن الكريم، فالتشريع الإسلامي يقوم على ثلاثة أسس تُعد المعالم لإقرار مبدأ الفروق الفردية وهي، رفع الضيق والحر، وتقليل التكاليف، والتدرج في التشريع، ففي هذه السمة دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية؛ لأنه يُعد من أهم المبادئ التي تُعنى بها الدراسات الحديثة، في التوجيه النفسي والدعوي والتربوي، والتخطيط الاجتماعي^(٦٨).

٣. إن من أهم السمات العامة للمنهج الدراسي هو ضرورة مراعاة التدرج في التدريس، فكما عرفنا التطوير سابقاً هو: عملية تفاعل تدريجية شمولية مقصودة وهادفة، تقوم على أسس عملية وموضوعية، لذا فإن تطوير المنهج عملية تستلزم التغيير وعناصرها في تفاعل مستمر ويؤثر كل عنصر منها في العناصر الأخرى ويتأثر بها، وهذه العملية لا تحدث فجأة إذ أن ما يتعلق بها من جوانب إنسانية أو بيئية أو قيمية لا تتم فجأة بل لها صفة التدرج، وكذلك هو من السمات العامة للمنهج والمقرر الدراسي، وذلك بالبدء بما هو الأيسر والأسهل أو المعلوم أو البسيط أو المألوف أو المحسوس إلى نظير كل منها، ثم الانتقال تدريجياً إلى الأكثر أهمية وأغلاء ضرورة، حتى يكتمل المنهج التدريسي فكراً وأسلوباً والأخذ بعين الاعتبار ماضي الإنسان وحاضره ومستقبله^(٦٩).

هذا ما لمسناه من نزول القرآن الكريم منجماً أي متدرجاً، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٤. إن من أهم جوانب تطوير المناهج الدراسية، هي «اختيار طرائق التدريس واستراتيجياته المناسبة لتحقيق الأهداف»^(٧٠)، ولطبيعة المحتوى ولطبيعة المتعلمين ليعد ضرورة لتحديد أنشطة التعلم وخبراته ونواتجه المبتغاة»^(٧١).

فمن أهم طرائق التدريس هي طريقة الإلقاء أو المحاضرة، وهي من الطرائق العرضية التي تعتمد على عرض المعلومات (المثيرات) من قبل المعلم (المرسل) إلى المتعلم (المستقبل)...، والتي يمكن أن يتخللها الشرح والوصف وإلقاء القصص، وتلعب القصة دوراً مؤثراً في عملية التعليم^(٧٢).

وكذلك من أهم أسس ومبادئ التقويم لتطوير المنهج هو «ارتباط التقويم بالأهداف المحددة سلفاً للمنهج أو بالأهداف التعليمية، وكذلك شمول التقويم لعناصر المنهج المختلفة بما فيها الأداءات التدريسية وتحصيل الطلاب وكذلك الوسائل التعليمية، هذا بالإضافة إلى شمول التقويم لأنواع»^(٧٣) ومستويات^(٧٤) الأهداف التعليمية، وكذلك تنوع وتكامل أدوات التقويم لتنوع مجالات وجوانب استخدامها»^(٧٥).

هذا ما لمسناه من اعتبار الأساليب المتنوعة التي جاء بها القرآن الكريم، فمرة بالحوار وأخرى عن طريق القصة أو المثل وهكذا، مما يعني ضرورة تنوع الأساليب في كتابة المناهج

الدراسية وكذلك تنوع الطرائق في التدريس، ففي هذه الخاصية دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

٥. قبل القيام بعملية تطوير المنهج لا بد من بعض الاعتبارات التي تُعد ضرورية وأساسية حتى تؤدي عملية التطوير أهدافها المرجوة بفاعلية وكفاءة، ومن هذه الاعتبارات، تعاون كل المعنيين بالعملية التعليمية بطريقة مباشرة وغير مباشرة، فضرورة التعاون بين طاقات التدريسيين، هو السبيل الأمثل في إنجاح العملية التدريسية، وهذا الاعتبار دلت عليه عدة نصوص من القرآن الكريم دلالة واضحة، تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية، منها:

قصة سيدنا داود عليه السلام، وأثرها على المؤسسات التعليمية، في قوله تعالى: ﴿وَدَاوُدَ وَسُلَيْمَانَ إِذْ يَخْتَصِمَانِ فِي الْخَرْبِ﴾^(٧٦). وجه الدلالة: تدل هذه الآية دلالة واضحة على أن لكل تدريسي قوته العلمية، وخبرته التربوية، وطريقته العملية، فإذا تعاون مع إخوانه التدريسيين واحترم آراؤهم وتجاوز معهم، واستمع إلى نصائحهم، كان ذلك عوناً له في نجاحه واتساع أفقه، نتيجة لاطلاعه على خبرات وأفكار جديدة متنوعة. وهذا ما كان عليه سيدنا داود وسليمان - عليهما السلام -، إذ كانا يتعاونان في القضاء، وفي النظر والبحث في المسائل المعروضة عليهما، ثم يحكما بالأصوب والأرجح، وهذا من تمام الحكمة لديهما. فالنص السابق يقتضي تأسيس وإقرار مبدأ (ضرورة التعاون) التربوي، والحث على نشره بين المربين، فالعملية التربوية في واقعنا المعاصر، تطورت من العفوية إلى المؤسسية، وهذا يعني أنها تحتاج إلى تضافر جهود المربين في سبيل إنجاحها، فأى مؤسسة تربوية تعليمية، مهما كانت متواضعة، أو متقدمة في قدراتها، تحتاج إلى مربين في اختصاصات متنوعة مختلفة، من شتى العلوم تجتمع جهودهم وخبراتهم، حتى تقوم هذه المؤسسة وينتفع منها المتعلمون^(٧٧).

٦. إن من أهم أهداف التعليم في المنهج الإسلامي هو:

- أ. تنشئة الإنسان الصالح الذي يعبد الله حق عبادته ويعمر الأرض وفق مبادئ العقيدة الإسلامية.
- ب. الاهتمام بالجانب الروحي إضافة إلى اهتمامه بالجسم والعقل.
- ج. عدم الاقتصار في التربية الإسلامية على مجرد إكساب المعلمين معلومات عن مظاهر النفس الإنسانية بل تطالب بضرورة انعكاس التعليم على السلوك الملاحظ^(٧٨).

هذا ما لمسناه من دعوة القرآن إلى العقيدة وكذلك من المحاور والخواص التي جاء بها، ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً للدعوة إلى جعل المناهج الدراسية متضمنة للتربية والتعليم والتأديب مجتمعة.

والمراد بالسنة النبوية عند علماء الأصول^(٧٩): هي ما صدر عن رسول الله ﷺ في أحكام الشريعة- غير القرآن- من قول أو فعل أو تقرير^(٨٠). وتنقسم السنة النبوية إلى قسمين هما: الأول: باعتبار سندها: وتنقسم إلى قسمين هما: أ. سنة متصلة: وهي ما ذكر فيها الرواة من أول السند إلى الرسول ﷺ دون أن يسقط من رواتها أحد. وهي على قسمين^(٨١) عند جمهور الأصوليين هما: المتواتر: وهو الحديث الذي يرويه جمع عن جمع وذلك من أول السند إلى منتهاه واستندوا في نقلهم على أمر محسوس بحيث يحيل العقل تواطؤهم على الكذب^(٨٢)، واتفق جمهور الأصوليين على وجوب العمل بها كما يجب العمل بالقرآن الكريم دون تردد أو شبهة؛ وذلك لأنها توجب علم اليقين الذي هو بمنزلة العيان عند الجمهور^(٨٣). الأحاد: وهي التي يرويها الواحد أو الاثنان فصاعداً من أول السند إلى منتهاه ولا يبلغ رواته حد التواتر في الطبقات الثلاثة- طبقة الصحابة والتابعين وتابع التابعين- إذ العبرة بما قبل التدوين فقط من حيث مرتبة الحديث تواتراً وآحاداً^(٨٤).

واتفق جمهور الأصوليين على وجوب العمل بها دون العلم، وكذلك اتفقوا على أنها تفيد الظن^(٨٥). ب. سنة غير متصلة (منفصلة): وهي ما لم يتصل سنده برسول الله ﷺ سواء أكان مرسلأ أم منقطعأ أم متصلأ بالصحابي (الموقوف).

الثاني - باعتبار ذاتها: فتقسم إلى قولية: وهي أقواله التي قالها بصفته رسولاً خاضعاً للوحي الإلهي، وفعلية: وهي أفعاله التي فعلها باعتبارها تطبيقاً للأحكام الشرعية كقضائه أو إيضاحاً للآيات القرآنية، وتقريرية: وهي أن يسكت الرحمة المهداة ﷺ عن إنكار قول أو فعل قيل، أو فعل بين يديه أو في عصره وعلم به^(٨٦). إذ أن النصوص في هذه الأقسام الثلاثة هي التي تستنبط منها الأحكام، فهي بيان للقرآن وتفصيل لمجمله وتوضيح لمبهمه، وهي دليل واجب الاتباع، لقول الباري ﷻ: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً مِّنَ رَبِّكَ فَاتَّبِعْنِهَا أَمْرًا وَلَا تُطِيعُوا فِيهَا أَهْلَ الْأَرْسَالِ ۚ ذَٰلِكَ يَتَذَكَّرُ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ (سورة هود: ١٧٠).^(٨٧)

وإذا دققنا وأمعنا النظر في التعريف وفي تلك الأقسام وما يفيدده كلاً منهما، وكذلك باعتبارها المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي، ودليلاً معتمداً من أدلة الأحكام الشرعية، فإنه بالإمكان استنباط عدة دلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، وذلك كما يأتي:

١. إن من طرائق واستراتيجيات التدريس العامة طريقة البيان العملي: ويقصد به الإجراء العملي التدريجي الذي يقوم به المدرس أمام الطلاب لبيان مهارة معينة ولتوضيح المفاهيم أو لتحديد

العمليات المتسلسلة المتعلقة بهذه المهارة، ويصاحب هذا العرض شرح وتفسير وتوضيح من قبل المدرس وأسئلة واستفسارات وتعليقات ثم أداء من قبل المدرس. وعليه فإن هذه الطريقة تصنف على أنها وسيلة سمعية بصرية لاستخدامها المواد والأدوات التدريسية التي تخاطب السمع والبصر وتؤكد على العمليات المتعلقة بهما، أو بتحديد مشكلة ما بأسلوب محسوس وملمس، كما تؤكد على انتقال المعلومات من المدرس إلى المتعلم بذلك الأسلوب^(٨٨)، وكذلك من أهم مميزات المناهج الدراسية الحديثة هو استخدام المدرس الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة؛ لأن من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوساً والتعلم أكثر ثباتاً.

هذا ما لمسنه من تقسيم السنة النبوية المطهرة إلى قولية وفعلية، فقد قام الرحمة المهداة محمد ﷺ بتعليم أصحابه ﷺ العبادات العملية والتي تتطلب القيام بمهارات حركية كالوضوء والصلاة والحج...، وهذا ما يؤكد من أن التعليم بالقول أوضح وأعم في البيان، والفعل أقوى وأدعى إلى الامتثال، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٢. إن من طرائق واستراتيجيات التدريس العامة كذلك طريقة حل المشكلات: تعتمد هذه الطريقة على التفكير العلمي وتهدف إلى التدريب عليه، والمشكلة هي: سؤال محير أو موضوع صعب أو نشاط معوق أو موقف يتسم بالتحدي، وعلى الفرد مواجهه لهذا أو ذاك أن يجد حلاً له، أو هي «حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثاً أو عملاً يجري لاكتشاف الحقائق التي توصل إلى الحل»^(٨٩). ويعد أسلوب حل المشكلات نشاطاً هادفاً غرضه إزالة الصعوبة والحيرة وعدم التثبت، وذلك من خلال إحدى عمليات التبرير والتفكير التأملية بمرحلتيه - تحديد الموقف المحير أو مصدر الصعوبة التي تنشئ التفكير والقيام بعملية البحث والاستقصاء لإيجاد ما يساعد على حل المشكلة أو إزالة الحيرة - وغالباً ما يستخدم ذلك في عمليات التبرير المشار إليها آنفاً. لذا فإن أسلوب حل المشكلات يوجه المناقشة ويمنع الابتعاد والشطط عن الموضوع ويعد مجالاً خصباً لتنظيم الأفكار فضلاً عن أنه يوجه الانتباه للمهمة المطلوب أدائها ويشجع على التركيز. ومهارة حل المشكلات تساهم في نمو الشخصية، وتحديداً في نمو روح الاستقلالية والمبادأة والاعتماد على النفس، فإذا ما تحقق النجاح في حل المشكلات تكونت لدى الشخص الثقة بذاته. فضلاً عن أن تلك المهارة تنمي الاتجاهات العلمية الصحيحة لدى الطالب وخاصة التفكير الدقيق في كل البيانات وموضوعية واختيار النتائج بدقة. وبذلك فهو لا يحسن قدرته على حل مشكلاته الخاصة به فقط، بل يتعلم أيضاً كيف يقيم أفكار الآخرين والحلول التي يقدمونها. وإذا ما تم استخدام أسلوب حل المشكلات على أساس البواعث النفسية كحب الاستطلاع مثلاً، فإن اتجاه الطالب نحو المادة الدراسية التي يستخدم فيها هذا الأسلوب سيتحسن، بمعنى أنه إذا كانت المشكلة كمثير له، وحلها هو الهدف؛

فإن ذلك سيثبج الطالب لأن يعمل قدراته، في ذات الوقت الذي سيتوقف فيه المدرس عن أن يكون سيد الموقف^(٩٠).

فتتمية الثقة في المتعلم، من حيث الاعتداد بأقواله السليمة، وتشجيعه على حرية التفكير وإبداء الرأي، ليقبل منه ما هو صواب، ويسدد له ما كان مجانباً للسداد، مع الثناء عليه فيما أصاب ودون تقريره فيما أخطأ، كل هذا وغيره هو ما لمسناه من تقريراته ﷺ لما بيد من تصرفات أصحابه ﷺ، ففي ذلك دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٣. احترام المعلم والمربي مهما كانت مرتبته، وفي أي موقع كانت منزلته، سواء أكان هو صاحب الفكرة وواضع المنهج، أم كان ناقلاً ومتبعاً، وسواء أكان في أعلى مرتبة علمية، أم كان في أقل مرتبة من ذلك، ومهما كانت منزلة المتعلم الاجتماعية.

فالرسول ﷺ أدبه ربه فأحسن تأديبه، وقد تلقى العلم عن سيدنا جبريل ﷺ، وهو أقل منه منزلة عند الله ﷻ، بل كان ﷺ يأخذ بما يشير عليه به أصحابه ﷺ، وهو الذي أمر الكبير والصغير بالتبليغ عنه، ومقتضى ذلك أن يبلغ الصغير من هو أكبر منه. وفعله ﷺ - الذي هو أحد وجوه السنة - أكد ذلك، ولعلنا لا ننسى جعله أسامة بن زيد ﷺ أميراً للجيش، وهو ابن سبعة عشر عاماً، وفي الجيش الأشياء، منهم سيدنا أبي بكر الصديق وال فاروق عمر بن الخطاب ﷺ، ففي ذلك دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٤. من المنهج التدريسي السليم، إعطاء التوجيهات المبدئية على سبيل الإجمال والعموم، مع الوضوح وعدم الالتباس، ثم يكون التفريع والبيان والتخصيص حسب الوقائع ومتطلبات الأحوال، فلا يثقل الذهن أولاً بالفرعيات والجزئيات، حتى إذا رسخت الأصول وجاءت التفريعات حسب مقتضيات، كان الذهن أوعى لما يلقي إليه، وكان المكلف أقدر وأسرع لالتزام ما وجه إليه. هذا ما لمسناه وعلمناه، من أن السنة النبوية المطهرة مبنية لما جاء في القرآن مجملاً، تفصيلاً وتقريعاً، وتخصيصاً، وتقبيداً، وتأكيداً، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٥. تربية الطالب على الامتثال دون تردد، فيما هو من قبيل المسلمات، وأن يمك بزمام فكره وعقله فيما كان من هذا القبيل، وأن يعمل فكره وعقله في فهم ما كان دون ذلك من المعطيات، وأن يُرجح ما هو أقوى وأوضح على ما دون ذلك. أفادنا هذا مما علمنا من القطعي والظني في السنة النبوية من حيث الدلالة والثبوت^(٩١).

٦. استعمال أسلوب الحوار والتشبيه في التعليم، حيث يُعد هذا المبدأ أساساً من الأسس التربوية والتعليمية العامة وفي العلوم الإسلامية خاصة، حيث يعتمد هذا الأسلوب على الاستفهام، والمناقشة، وإيقاظ الفكر، وإيضاح الغامض، وهو يولد في الطالب فعالية إيجابية، ويشعره بوجوده وذاتيته، فيغدو أكثر اهتماماً^(٩٢). أفادنا هذا مما استخدمه النبي ﷺ في مناسبات كثيرة لإثارة

الانتباه، ويظهر ذلك واضحاً في حديث سيدنا عمر رضي الله عنه، حيث سأل جبريل عليه السلام النبي صلى الله عليه وسلم عن الإسلام، والإيمان، والإحسان، وغير ذلك ^(٩٣).

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث الإجماع.

إن سبب نشوء فكرة الإجماع هي الحاجة الماسة إلى الحكم على القضايا الجديدة في عصر الصحابة رضي الله عنهم، بعد وفاة الرحمة المهداة صلى الله عليه وسلم، عن طريق الاجتهاد الجماعي، احتياطاً في الدين، وتوزيعاً للمسؤولية على جماعة المجتهدين خشية تعثر الاجتهاد الفردي، وتشجيعاً على التصدي للفتوى بعد التثبت والتحري المطلوب ^(٩٤).

تعريف الإجماع: اختلف الأصوليون في تعريفهم للإجماع تبعاً لاختلافهم في بيان حقيقته، والذي عليه الأكثرون أنه: اتفاق المجتهدين من أمة محمد صلى الله عليه وسلم في عصر من العصور، بعد وفاته على حكم شرعي، في واقعة من الوقائع ^(٩٥).

ولا يتحقق الإجماع إلا إذا توافرت فيه:

أ. أن يكون الاتفاق من المجتهدين، أما العوام ومن لم يبلغ درجة الاجتهاد فلا اعتبار باتفاقهم ولا بخلافهم.

ب. أن يكون الاتفاق من جميع المجتهدين على اختلاف بلادهم وأجناسهم.

ج. أن يكون المجتهدون من أمة الرحمة المهداة صلى الله عليه وسلم، فلا يُعد اتفاق المجتهدين من أمة غيره من الأنبياء السابقين إجماعاً شرعياً.

د. أن يكون الإجماع بعد وفاته صلى الله عليه وسلم.

هـ. أن يكون الإجماع في عصر من العصور، فلو لم يكن كذلك لأريد بالإجماع اتفاق المجتهدين في جميع العصور.

و. أن يكون الحكم الذي اتفق عليه جميع المجتهدين حكماً شرعياً ^(٩٦).

ويُعد الإجماع المصدر الثالث من مصادر التشريع الإسلامي، وهو منبع مهم للتشريع، وحجة ^(٩٧) عند جمهور العلماء ^(٩٨).

وينقسم الإجماع باعتبار طريقة التعبير عن الإرادة في الموافقة على الحكم المجمع عليه

إلى:

أ. إجماع صريح - وهو ما اتفق جميع المجتهدين على حكم واحد للواقعة المعروضة بإبداء كل واحد ما يدل على رأيه قولاً أو فعلاً. وقد اتفقت كلمة الجمهور على حجية هذا الإجماع، فإذا تحقق الإجماع الصريح على حكم مسألة من المسائل، وعلم ذلك الإجماع أصبح الحكم الذي أجمعوا عليه ثابتاً قطعاً لا تجوز مخالفته.

ب. إجماع سكوتي- وهو أن يقرر بعض المجتهدين في مسألة اجتهادية ويبلغ ذلك الحكم جميع من عداه من المجتهدين في ذلك العصر، ويسكتوا عنه سكوتاً مجرداً عن الرضا أو السخط، وتتقضي مهلة النظر عادة وهي المهلة الكافية للبحث وتكوين الرأي ولا يكون منهم إقرار ولا إنكار- وذهب جمهور الأصوليين إلى إنه حجة ولكنه يفيد الظن^(٩٩).

ويستفاد من تعريف الإجماع، وآلية تحققه، وكونه المصدر الثالث من مصادر التشريع الإسلامي، وأقسامه، عدة توجيهات ودلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، هي:

١. قبل القيام بعملية التطوير لا بد من بعض الاعتبارات الضرورية والأساسية حتى تؤدي عملية التطوير أهدافها المرجوة بفاعلية وكفاءة ومن هذه الاعتبارات: دراسة تاريخ المنهج المطلوب تطويره؛ لأن ذلك يُعد وثيقة مكتوبة تشكل نقطة الانطلاق إلى التجديد والتحسين والتغيير، وتشمل الاطلاع على بيانات الدراسات الخاصة بالمقررات والاختبارات والمؤتمرات واللقاءات وورش العمل والمقالات والكتب المنشورة عن هذا المنهج؛ لأن ذلك يمثل غاية في الأهمية والقيمة للقائمين على تطويره^(١٠٠)، فعقد المؤتمرات والندوات التي من شأنها تطوير المناهج الدراسية، للوصول إلى أفضل الأساليب التدريسية النافعة، والقائمة على معايير منضبطة ومثل عليا، تتوافق مع الفطرة السليمة.

هذا ما لمسناه من تعريف الإجماع وآلية تحققه، فالاتفاق لا يكون إلا عبر التواصل واللقاءات وعقد المؤتمرات والندوات بين الجامعات والمؤسسات التعليمية فيما بينها من أجل التوجيه والمشاورة، الهادفان لتحقيق التعاون على أساس من الود والتضامن بدل الأثرة والأنانية وتضارب المصالح بين المجتمعات والشعوب، ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

٢. هنالك خطوات ووسائل وإجراءات متبعة لاختيار محتوى المنهج منها:

أ. استطلاع رأي الخبراء فيما يجب تعليمه وكيف ولماذا.

ب. ملاحظة وتحليل الأداء والعمليات المختلفة لكل من المعلم والمتعلم في بيئات تعليمية متباينة.

ج. إجراء عمليات مسح لما تضمنته المناهج السابقة من معارف ومعلومات ومهارات والوسائل الكفيلة بإكسابها.

د. الإطلاع على توصيات المنظمات المهنية المختلفة والكتب الإرشادية التي تصدرها بعض الهيئات والمواد التعليمية بها.

هـ. الإطلاع على المواد القائمة على التكنولوجيا كالأفلام والشرائح وبرامج الحاسبة.

و. التعرف على أسس المعرفة لدى التربويين المهنيين^(١٠١).

هذا ما لمسناه من تعريف الإجماع وآلية تحقيقه، فاستطلاع آراء الخبراء، وملاحظة تحليل الأداء، وإجراء عمليات المسح، والإطلاع على التوصيات.

فهذه الخطوات والوسائل لاختيار المنهج لا تكون إلا عبر اللقاءات والاجتماعات وعقد المؤتمرات والندوات، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٣. هنالك طرائق واستراتيجيات للتدريس منها، طريقة المناقشة- المناقشات الجماعية-: وهي طريق للحوار بين الطلاب وجهاً لوجه يتحدث أحدهم فيستجيب له الآخر، ويكون المدرس معلقاً على أجواء عملية التفاعل هذه ومسيطرّاً عليها من حيث قيامه بدور رئيس الجلسة والمرشد ومفتتح الجلسة والملخص وكذلك الحكم لهذه الجلسة، ويُعتقد أن هذه الطريقة مفيدة في تقوية الناقد، فهي تجبر الطلاب على أن يتعلموا مساندة آراءهم باستخدام التبرير القائم على الحقائق، والمحددات والمفاهيم والمبادئ، كما أنها تعزز مشاركة الطلاب في المناقشات، وهذا ما يعد أمراً مهماً في أي بيئة ديمقراطية تظهر فيها هذه المهارة- مهارة المناقشة- في استقصاء حر وعقلاني للأفكار وذلك من خلال تنمية القدرة على الاستماع للآخرين وتقييم حججهم، وتكوين آرائهم الخاصة بهم فيما يعرف بعملية الأخذ والعطاء، ومقاومة التأثير الواقع على الفرد بشأن ما يحب وما يكره ومقاومة الضغط من الآخرين بقبول التسوية والرضا بالأمر الواقع، هذا بالإضافة إلى تنمية القدرة على التركيز على المشكلة قيد البحث^(١٠٢).

هذا ما لمسناه أيضاً من تعريف الإجماع وأقسامه ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٤. أن يُبث في نفس الجيل، ومن هم في رحاب التنشئة التربوية احترام القيم المتفق عليها، وما كانت عليه الأجيال السابقة من مُثل وقيم، قامت الأدلة والبراهين على صحتها، وتحقيقها مصلحة الأجيال البشرية^(١٠٣).

هذا ما لمسناه من أقسام الإجماع- الإجماع الصريح-، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٥. إن من أهم مميزات تطوير المناهج المعاصرة؛ أنها تُعد بطريقة تعاونية، وعند تخطيطه يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وأن يعكس التفاعل بين الطلبة والمدرس، ويتضمن جميع أنواع النشاط التي يقوم بها الطلبة، وأن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهاج^(١٠٤).

هذا ما لمسناه من تعريف الإجماع وآلية تحقيقه، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث القياس.

يعرف (١٠٥) جمهور (١٠٦) الأصوليين القياس بأنه: «إثبات مثل حكم معلوم في معلوم آخر لاشتراكهما في علة الحكم عند المثبت» (١٠٧). **وموضوع القياس:** هو طلب أحكام الفروع المسكوت عنها من الأصول المنصوصة بالعلل المستنبطة من معانيها ليلحق كل فرع بأصله (١٠٨).

من التعريف نرى أن الأمر في القياس، يقوم على إعطاء النظير حكم نظيره، والمثيل حكم مثيله، لاشتراك الاثنين بعلة واحدة، وعلى هذا فأركان القياس هي: الأصل: والمراد به الصورة التي نزل فيها الحكم، ويسمى بالمقيس عليه، والفرع: والمراد به الصورة التي لم يرد فيها حكم بعينها، ويسمى بالمقيس، وحكم الأصل: وهو الحكم الشرعي الذي ورد به النص في الأصل ويراد تعديته للفرع، والعلة وهي- الوصف الجامع بين الأصل والفرع- وهو ما بني عليه الحكم في الأصل وثبت للمجتهد تحققه في الفرع (١٠٩)، **وللعلة مسالك-** وهي الطرق الدالة على العلة- وتنقسم إلى طرق كثيرة هي: النص، قرآناً أم سنة وتسمى العلة حينئذ العلة المنصوص عليها، ودلالة النص على العلة قد تكون صريحة وقد تكون إيماء، والإجماع، إذا اتفق المجتهدون في عصر من العصور على علية وصف لحكم من الأحكام الشرعية كان ذلك الوصف على لهذا الحكم بالإجماع، والإيماء، وهو ما يدل على علية وصف لحكم، بواسطة قرينة من القرائن، والتقسيم والسبر، أما التقسيم فهو حصر الأوصاف التي تصلح أن تكون علة لحكم الأصل في نظر المجتهد، وأما السبر فهو بحث كل وصف من هذه الأوصاف واختباره ليصل المجتهد إلى إبطال بعضها ولو بدليل ظني فيسلم له منها وصف لا يحتمل الإبطال فيكون هو العلة، والمناسبة، والمراد بها أن يكون الوصف الذي يُعد علة وبين الحكم الذي يترتب عليه ملائمة، أي أن ترتيب الحكم على الوصف من شأنه أن يحقق مصلحة مقصودة للشارع، ولا بد في المناسب أن يكون معتبراً بوجه من وجوه الاعتبار، والشبه، وهو الوصف الذي لا تظهر فيه المناسبة بعد البحث التام، ولكن أُلّف من الشارع الالتفات إليه في بعض الأحكام، فهو دون المناسب وفوق الطردي؛ ولأجل شبيهه بكل منهما سمي الشبه، والدوران أو الطرد والعكس، وهو أن يحدث الحكم بحدوث وصف، وينعدم بعدمه، وتفتيح المناط، وهو النظر في تعيين ما دل النص على كونه علة من غير تعيين، بحذف ما لا يدخله في الاعتبار من الأوصاف المقترنة به كل واحد بطريقه، وتحقيق المناط، وهو النظر في وجود العلة في آحاد الصور بعد معرفتها في نفسها، وتخريج المناط، وهو النظر في إثبات علة حكم الأصل بالرأي والاجتهاد، كالنظر في إثبات كون الشدة المطرية على تحريم الخمر، وإلغاء الفارق، وهو بيان أن الفرع لم يفارق الأصل إلا فيما لا يؤثر، فيلزم اشتراكهما في المؤثر (١١٠).

وبناءً على تعريف القياس وموضوعه وأركانه ومسالك العلة ومنهجه في الاستنباط، نستطيع أن

نستنبط عدة دلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة والعلوم الأخرى عامة هي:

١. لكل منهج أبعاد تُعد حلقة وصل بين البرنامج والمقرر، لإعداد أفراد قادرين على تحمل مسؤولية القيادة الناجحة، وهذه الأبعاد هي: نظرية المنهج، وأبحاث المنهج، وإعداد المنهج، وتنفيذ المنهج، وتقييم المنهج، وتخصص المنهج. **البعد الأول - نظرية المنهج:** إذ أنه لا يقوم إلا على نظرية، ولا يمكن التخلي عنها عند تصميمه، ففي هذا البعد الأكاديمي، يتم التركيز على تحليل التصميمات القائمة وتوسيع دائرتها، والأولية في هذا البعد تكون منصبة على كيفية تطوير المعارف القائمة وإيجاد أساليب جديدة للتعامل مع مشكلات المنهج أي بتحليل الأطر النظرية التي تشكل الأساس النظري للطرائق المستخدمة في إعداد المنهج، وتقييم أفكار واضعي نظريات المنهج وتصميماتها وتحديد معنى المنهج من حيث ظهوره أو استتاره، وتفسير العلاقات بين النمو التاريخي لمجال المنهج والأولويات المستقبلية لتحسين المنهج، هذا بالإضافة إلى تحليل أثر نظريات التعلم على عملية إعداد المنهج. **البعد الثاني - أبحاث المنهج:** إن الاستقصاء المنظم لأثر التعلم في جوانبه الفكرية والاجتماعية والجسمية وغيرها مما يحدث في أي بيئة تربوية ضروري للتأكد من حدوث التحسن المستمر لرسالة الجامعة أو المدرسة، وذلك لأن التوجهات العامة صوب التغيير المطلوب في منهج ما أو حتى إجراء تغييرات أكثر تحديداً في المناهج القائمة بالفعل، تحركها وتوجهها نتائج البحوث والمهتمون بالمنهج، بهذا البعد عليهم أن يفرقوا بين البيانات البحثية الصادقة في مجال المناهج من صدقها وموضوعيتها، بل وعليهم أن يقيموا أهمية هذه الدراسات لحل مشكلات المنهج وأن يترجموا التطبيقات البحثية إلى ممارسة فعلية في مجال المناهج داخل الجامعات والمدارس، والأكثر من ذلك، عليهم أن يجددوا وبيّنوا أساليب مناسبة لدراسة مكونات المنهج وتفاعلات هذه المكونات مع الأفراد والمجموعات داخل الجامعة وذلك للتأكد من فاعلية المنهج وعلاقته بالأداء المعرفي والوجداني للطلاب. **البعد الثالث - إعداد المنهج:** لكي يكون المنهج مرئياً وملموساً لا بد أن يتخذ شكلاً مكتوباً وظاهراً، وهذه العملية تتطلب القدرة على ترجمة الأفكار إلى قرارات فعلية، أي إيجاد التكامل بين النظرية والتطبيق، والتمكن من مهارات إعداد المناهج من حيث تقييم الحاجات الفردية والتدريسية والمؤسسية والمجتمعية، وصياغة أهداف المناهج النوعية، في ضوء فلسفات التربية ونظريات التعلم، وتصميم استراتيجيات التدريس وإيجاد فرص للتعلم وكذلك تصميم إجراءات التقييم لقياس أداء الطلاب. **البعد الرابع - تنفيذ المنهج:** إن القدرة على الانتقال من الأفكار النظرية إلى ممارسة المنهج ممارسة فعلية يتطلب معرفة بالتغيرات التربوية وسلوكيات القيادة الجامعية أو المدرسية والعلاقات الإنسانية، هذه الجوانب تؤكد على ضرورة نشوء أسلوب شخصي للقيادة يحسن التعامل مع البيئة التعليمية التي يجري فيها تحسين أو تطوير المنهج

خاصة وأن الأمر يتطلب متابعة مستمرة للتخطيط والتنفيذ والتقييم. ومن خصائص هذا البعد أنه يعطي أهمية للمقارنة بين النظريات المختلفة للتغيرات التربوية، وتحليل أثر الظروف الداخلية والخارجية على عملية التغير المخطط لها، وإيجاد إجراءات معينة لتشخيص العوائق التي حالت بين المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها، للتعرف على القوى التي سهلت لتلك المؤسسة الاضطلاع بمهامها. هذا بالإضافة إلى تنفيذ استراتيجيات إشراك المدرسين والآباء والطلاب في اتخاذ القرارات بشأن المنهج. **البعد الخامس - تقويم المنهج:** يقدم التقويم معلومات تجعل من الممكن الاختيار الأفضل من بين القرارات البديلة الممكنة، وهذا البعد يختص بعملية تجميع وتحليل البيانات الخاصة بفعالية المنهج وإنجازات المتعلمين؛ لأن ذلك يساعد على تقديم البيانات الصحيحة التي سيقوم عليها اتخاذ القرارات، وبذلك يصبح التقويم جزءاً من العملية المستمرة للتحسين ولهذا البعد أهداف من أهمها التفريق بين التقييم والقياس والتقييم، واكتساب المعارف الخاصة بالطرق المختلفة لتقويم المنهج ومدى مناسبتها للموقف، واستخدام أساليب التقويم التكويني والتجميعي لاتخاذ قرارات أفضل بشأن المنهج، واستخدام بيانات التقويم لتخطيط المنهج طويل الأمد وقصير الأمد ولتحديد الحاجة للتغير في المنهج... **البعد السادس - تخصص المنهج:** من المعروف في دراسات المناهج أن لكل تخصص قائم بذاته تركيزاً أساسياً وآخر فرعياً، أي يمكن للطالب أن يتخصص في مادة دراسية بعينها كاللغة العربية والإنجليزية أو الرياضيات... ثم يدرس - بتركيز أقل - المشكلات المتعلقة بالمنهج، ومنها على سبيل المثال المنهج المعني بتعدد الثقافات أو منهج تعليم الكبار أو منهج التربية الخاصة وهكذا. ويتوقف هذا أو ذاك على اختيارات الطلاب فمن المفترض أن يشكل الطلاب المنهج طبقاً لاهتماماتهم، وفي ضوء المشكلات المحيرة التي يواجهها التربويون. وهذا البعد من شأنه تعزيز الاستقلالية والاعتماد على الذات وحسن اتخاذ القرارات^(١١١).

هذا ما لمسناه من مسالك العلة والغاية من قياس الفرع على الأصل، ففي ذلك دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية، فالتفكير المنطقي والسليم في التعامل مع الأمور المختلفة، يوصل الإنسان إلى معرفة الحقائق والأحكام، للحوادث التي تُعرض له في حياته، فلا يقف مكتوف الأيدي أمامها، فقياس الأمور ووزانها في ميزان الإسلام، يؤدي إلى تنمية الفكر وموهبة النظر والاستدلال لدى الشخصية التدريسية، فالقياس هو النمط التحليلي في التفكير^(١١٢).

وكذلك فإن الغاية من قياس الفرع على الأصل، هو الوصول إلى حكم الفرع، فالقياس منهج لحل المشكلات، فإن حلها في أي مجتمع إنساني يستدعي منهجية في التفكير للتأمل في هذه المشكلة، وتحديد طبيعتها وفرضياتها، والأسلوب المتبع في حلها، وجمع المعلومات المرتبطة بحلها، والقدرة على تنظيم هذه المعلومات ومناقشتها وتحليلها، تمهيداً لاستخراج النتائج القابلة

للتعميم، كصيغة نهائية لحل هذه المشكلة المعينة، وهذا السلوك المنهجي في التفكير لا يولد مع الإنسان بل هو مسألة تعليمية؛ يكتسبها الفرد من المدرسة والجامعة والبيئة.

٢. لقد تعددت طرائق التدريس - وهي النظام الذي يسلكه المدرس لتوصيل المادة الدراسية إلى أذهان الطلبة بأيسر السبل، وبأجدي الأساليب، وبأقصر الطرق، وبأقل الجهد، من أجل مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة^(١١٣) - عند التربويين ولعل من أهمها الطريقة القياسية وهي: «الانتقال من القاعدة أو الحكم إلى ملاحظة الأمثلة»^(١١٤)، وكذلك عرفت بأنها: «تلك الطريقة التي تعطي التلميذ حقيقة عامة أو قاعدة معينة، عليها بأمثلة تؤيدها وتتعلق بها»^(١١٥). من التعريفين السابقين، نلاحظ أن الطريقة القياسية تمتاز بالانتقال من العام إلى الخاص، حيث ينتقل فيها المدرس من القاعدة أو القانون العام إلى الأمثلة، أو من الكليات إلى الجزئيات، التي تتدرج تحت ما قدره المدرس، بحيث يتم ذكر القاعدة العامة أولاً، ثم يؤتى بالأمثلة والجزئيات التي توضحها، كأن يقدر أن كل جسم يتمدد بالحرارة، ثم يأخذ بعد ذلك في توضيح هذا القانون بإجراء تجارب على مختلف الأجسام^(١١٦).

فهي إذن طريقة تعتمد على مبدأ القياس الأصولي، القائم على وجود أصل، وفرع، وعلة، فالأصل هنا هو القاعدة أو القانون العام أو الكلي، والفرع هو المثال، أو الجزء المنبثق عن القاعدة، والعلة هي الرابط والعلاقة بين المثال وقاعدته. هذا ما لمسناه من تعريف القياس وأركانه ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٣. دفع التدريسي والطالب إلى الاستفادة من المعطيات السليمة، وتمحيص الأمور، لي طرح الغث ويُبقي السمين، ويميز الخبيث من الطيب، فيستمسك بالطيب وينبذ الخبيث، نتيجة السبر والتقسيم والتجربة والاختبار، التي تُعد مسلكاً من مسالك العلة في القياس.

هذا ما لمسناه من مسلك السبر^(١١٧) والتقسيم^(١١٨)، الذي يصلح أن يكون منهجاً تدريسياً، وذلك من خلال وضع الفروضيات والآليات التدريسية الضرورية، التي تضبط علاجاً تربوياً معيناً يبتغيه المدرس^(١١٩). ففي هذا دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

ثانياً: الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من الأدلة التشريعية المختلف فيها^(١٢٠).

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث الاستحسان.

الاستحسان في اصطلاح الأصوليين^(١٢١) هو: عدول المجتهد عن مقتضى قياس جلي إلى مقتضى قياس خفي، أو عن حكم كلي إلى استثنائي، لدليل أقدر في عقله رجح لديه هذا العدول^(١٢٢)، وأيضاً عرف بأنه: «عملية اجتهادية عقلية تستهدف ترجيح العمل بدليل الحكم

الاستثنائي على العمل بدليل الحكم الأصلي في واقعة معينة إذا وجده المجتهد بمعيار شرعي»^(١٢٣).

فإذا عرضت واقعة ولم يرد نص بحكمها، وللنظر فيها وجهتان مختلفتان إحداها ظاهرة تقتضي حكماً والأخرى خفية تقتضي حكماً آخر، وقام بنفس المجتهد دليل رجح وجهة النظر الخفية، فعدل عن وجهة النظر الظاهرة، فهذا يسمى شرعاً: الاستحسان، وكذلك إذا كان الحكم كلياً، قام بنفس المجتهد دليل يقتضي استثناء جزئية من هذا الحكم الكلي والحكم عليها بحكم آخر فهذا أيضاً يسمى شرعاً الاستحسان. أي أنه سمي استحساناً؛ لأن المجتهد يعدُّ العدول إلى الحكم الجديد للمسألة حسناً. **ويتنوع الاستحسان** تبعاً للدليل الذي يثبت به إلى: استحسان سنده النص، واستحسان سنده الإجماع، واستحسان سنده القياس الخفي، واستحسان سنده المصلحة المرسله، واستحسان سنده العرف^(١٢٤). وهو **حجة** عند الحنفية والمالكية والزيديّة والمعتزلة والإباضية^(١٢٥). **وتأتي أهمية الاستحسان** كونه يكشف لنا عن طريق بعض الأئمة في تطبيق أدلة الشريعة وقواعدها عندما تصطدم بواقع الناس في بعض جزئياتها فهو النافذة التي يطل منها الفقيه على واقع الناس فيرفع عنهم الحرج ويدفع الضرر ويحقق المنافع لهم بتطبيق مبادئ الشريعة وأصولها وهو من أقوى الأدلة على أن الفقه الإسلامي فقه واقعي بقدر ما تحمل هذه الكلمة من معانٍ صالحة وليس فقهاً مثالياً خالياً كما يزعم أعداء الإسلام الذين يجهلون حقيقته أو يحقدون عليه ويحاولون بشتى الطرق أن ينفروا الناس عنه^(١٢٦).

ومن تعريف الاستحسان وأنواعه وحجبيته وأهميته نستطيع أن نستنبط عدة دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة والعلوم الأخرى عامة وهي:

١. إن من أهم المبادئ التي تتميز بها المناهج الدراسية والتربوية الحديثة هي:
 - أ. إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة، والمهارات التي يكتسبونها، تتوقف على مدى استخدامهم لها، وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة.
 - ب. ينبغي أن يتكيف المنهاج مع حاضر الطلبة ومستقبلهم، وأن يكون مرناً بحيث يتيح للمدرسين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو طلبتهم
 - ج. ينبغي أن يراعي المنهاج ميول الطلبة واتجاهاتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وأن يساعدهم على النمو الشامل، وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب^(١٢٧).

هذا ما لمسناه من أنواع الاستحسان وأهميته، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٢. إن من أهم مميزات المناهج الدراسية والتربوية الحديثة، أن يساعد الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكيف أنفسهم مع متطلباتها، وأن ينوع المدرس في طرائق التدريس ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وبرايعي ما بينهم من فروق فردية، ويتعاون مع طلبته في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرق تنفيذها، مما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم إلى الإقبال على تعلم المادة الدراسية^(١٢٨).

هذا ما لمسناه من تعريف الاستحسان، ومن نوع الاستحسان الذي سنده المصلحة وكذلك من أهميته، ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

٣. إن التطوير: هو عملية تفاعل تدريجية شمولية مقصودة وهادفة تقوم على أسس عملية وموضوعية، ولذلك فإن تطوير المنهج عملية تستلزم التغيير وعناصرها في تفاعل مستمر ويؤثر كل عنصر منها في العناصر الأخرى ويتأثر بها. وهذه العملية لا تحدث فجأة إذ أن ما يتعلق بها من جوانب إنسانية أو بيئية أو قيمية لا تتم فجأة بل لها صفة التدرج. أما وأنها شمولية؛ لأنها تنصب على جميع الجوانب وكل العوامل المؤثرة - الطالب والمعلم والمحتوى والأهداف والبيئة والمجتمع ككل، وهذه العملية لم تكن عشوائية وإنما مقصودة متعمدة وتتم بإرادة مطلقة أو بإرادة تملئها الظروف المحيطة، وهذا القصد إنما يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف معينة إما لتغيير الغايات التربوية في المجتمع أو مسايرة التطور في جميع المجالات أو ظهور حاجة لهذا التطور إقليمياً أو محلياً أو دولياً، وكل تطور من شأنه أن يقوم على أسس عملية موضوعية ومدرسة. ولا تقف عند الأهواء والرؤى الشخصية أو الانطباعات وإنما على معايير علمية وقيمية يتم الحكم من خلالها على تحقيق أهداف عملية التطوير^(١٢٩).

هذا ما لمسناه من أن الاستحسان ليس حكم لا بالهوى ولا بالتشهي، ولكنه مُستمد من مجموع علم الفقيه بمقاصد الشريعة وغاياتها، وأنه منضبط بحكم الرّاجح، وليس الباب فيه مفتوحاً على مصراعيه، حتى يدخل الهوى والشهوة إليه. ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

وكذلك نستطيع أن نستنبط عدة دلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية من مبحث الاستحسان هي: تنمية شخصية التدريسي والطالب بأن يكون كل منهما، مرناً الفكر نير العقل، فلا يجمد على توجيهات، أو استنتاجات تبدو لهما لأول وهلة، دون النظر إلى ما قد توصل إليه من عسر وضيق، وكذلك أعمال الفكر، لاختيار ما هو أكثر نفعاً وأسد سلوكاً، وأوسع رفقاءً، من الأمرين اللذين كل منهما خير وحق، وأيضاً التوجيه لما يحقق المصلحة، ويدفع بالعملية التدريسية لما هو أنفع وأفضل، وكذلك تنمية شخصية المسلم لأن يكون أوعى لأمر الحياة، ضمن الأطر

والضوابط التي سنّها الخالق ﷻ، وبينها رسوله ﷺ المبلغ عنه، فيدفع عن الأمة الحرج، وينير لها الطرق؛ للانتفاع بما هو من ضرورات الحياة، وأسس قوام العيش^(١٣٠).

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث المصالح المرسلّة^(١٣١).

جاءت الشريعة الإسلامية لتحقيق الخير للناس، حيث طابعتهم بما فيه مصلحة لهم، ونهتهم عما فيه مفسدة لهم. وإن هذه المصالح التي تقوم عليها الشريعة أنواع ثلاثة:

النوع الأول - مصالح ضرورية - أساسية جهرية - وهي الأمور التي تقوم عليها حياة الناس، بحيث إذا تخلفت اختل نظام الحياة، وعمت الفوضى، وكانت الفتنة والفساد الكبير. وهذه الأمور ترجع إلى المحافظة على الأساس الجوهري في خمسة أشياء: الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال.

النوع الثاني - المصالح الحاجية: وهي الأمور التي يحتاج إليها الناس لرفع الحرج والمشقة والضيق عنهم، بحيث إذا فقدت هذه الأمور لم يختل نظام حياتهم، ولم تعمها الفوضى والفساد كما هو الشأن في الأمور الضرورية الأساسية، وإنما تبقى الحياة بدونها من غير فوضى ولا فساد، ولكن مع الحرج والمشقة وعدم السعة واليسر.

النوع الثالث - المصالح التكميلية: وهي الأمور الكمالية التي ترجع إلى المروءة ومكارم الأخلاق ومحاسن العادات، بحيث إذا فقدت لم يختل نظام الحياة، كما هو الحال في الأمور الضرورية الأساسية، ولم يقع الناس في الضيق والحرج، كما هو الشأن في الحاجيات، ولكن الحياة تخلو من المكارم ومن مظاهر الجمال والكمال^(١٣٢).

وقد جاءت بعض النصوص الشرعية بأحكام تحقق هذه المصالح في كثير من الوقائع والحوادث، فدل على أن هذه المصالح معتبرة في نظر الشارع.

كما جاءت نصوص أخرى بأحكام تلغي ما يتوهم أن يظن أنه مصلحة في كثير من الوقائع والحوادث، فكان هذا دليلاً على أن هذه المصالح مصالح ملغاة وغير معتبرة في نظر الشارع، وإلغاء هذه المصالح لم يكن من جهة كونها مصلحة، بل لأنها مصلحة موهومة غير متحققة، أو لأنها مصلحة مرجوحة أمام مصلحة راجحة.

وقد خلت بعض المصالح الجزئية من وجود نص شرعي معين على اعتبارها، ومن وجود نص شرعي معين على إلغائها، فتسمى هذه المصالح التي لم يرد نص باعتبارها ولا بإلغائها مصالح مرسلّة أي مطلقة عن دليل معين على اعتبارها أو إلغائها.

فالمصالح المرسلّة: هي الوصف المناسب الملائم الذي يحصل عقلاً من ربط الحكم به وبناءه عليه، ما يصلح أن يكون مقصوداً للشارع من درء المفسد عن الخلق وجلب المصالح لهم، دون أن يرد منه دليل خاص باعتبار أعيانها أو أنواعها ولا باستبعادها^(١٣٣).
وهي **حجة شرعية** - أي يصح الاعتماد عليها في تشريع الأحكام - عند جمهور العلماء^(١٣٤).

ولكن اشترط القائلون بحجية المصلحة شروطاً معينة يجب تحققها، حتى لا تختلط المصلحة بالهوى والغرض واللذة والمفسدة وحتى لا يتخذ الناس إلههم هواهم وشريعتهم شهواتهم، وتلك **الشروط هي:**

أولاً: أن تكون المصلحة حقيقية لا وهمية.

ثانياً: أن تكون المصلحة مصلحة عامة كلية، لا تختص بفرد ولا بأفراد قليل.

ثالثاً: أن تكون المصلحة ملائمة لمقاصد الشارع، بأن تكون من جنس المصالح التي جاء بها وليست غريبة عنها، ولو لم يشهد لها دليل خاص، فلا اعتبار لمصلحة لا تتفق مع مقاصد الإسلام، بل إنها ليست مصلحة.

رابعاً: أن لا تكون المصلحة مصلحة ملغاة قد جاءت النصوص بعدم اعتبارها وبإلغائها^(١٣٥).

أهمية المصالح المرسلّة: تُعد المصلحة المرسلّة من الأدلة الحيوية التي تعبر عن إثراء وخصوبة التشريع الإسلامي، فهي دليل متجدد ويتمشى مع صلاحية الشريعة الإسلامية لكل زمان ومكان، ويستلهم مبادئها العامة، ومقاصدها الكلية، في نطاق النصوص والضوابط التشريعية، ومن غير إفراط ولا تفريط، وأن يقوم بذلك من أوتي العلم بالشرعية، ورزق الملكة الأصولية، التي تقدر ملائمة المصلحة للحكم الذي يشرع لها، وكان لديه القدرة على الاجتهاد، بأن حاز أدواته، وتسليح بعده، في ظل فهم سليم وتقدير معقول^(١٣٦).

ونستطيع أن نستنبط من مبحث المصالح المرسلّة عدة دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج التدريسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، وكما يأتي:

١. تقع عمليات المنهج^(١٣٧) في ثمانية محاور^(١٣٨) وهي:

المحور الأول - اكتشاف الحاجات: ويقصد بها التعرف على حاجات المتعلمين المختلفة ويتم ذلك من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية هي، الضروريات: ويعني بها ما يجب أن يعرفه المتعلم ليقوم بوظيفته بفاعلية، ثم تحديد أوجه النقص ويعبر عنها بما لا يعرفه وما لا يعرفه المتعلم بالفعل، وأخيراً رصد الاحتياجات، أي ما يعتقد المتعلمون أنهم في حاجة إليه.

المحور الثاني- أتباع المبادئ: وتنصب أهمية تكرار المحتوى وإعداده إعداداً متقناً مع مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين والأخذ في الاعتبار أساليب تعلمهم المختلفة وكذلك اتجاهاتهم وكيفية استثارة دافعيتهم.

المحور الثالث: تقييم شكل المحتوى وطريقة عرضه: ويعني به إيجاد أحد الأشكال التي تضم المحتوى بين دفتيها؛ لأن ذلك يساعد في عملية التعلم.

المحور الرابع: الأهداف والنواتج والمعايير: ويقصد بالأهداف ما يتعلمه الطلاب بعد عملية التدريس وحال حدوث ذلك، سيؤدي تحقيق الأهداف إلى مستويات أعلى من التحصيل تحت ظروف معينة. لذا فإن الأهداف تعين المعلم والمتعلم على التركيز على ما سيتم تقييمه وهي بذلك تكون إما أهدافاً سلوكية أو أهدافاً تدريسية.

وأما النواتج فهي وصف للكفاءات عند الطلاب والتي تعكس تعلماً طويلاً المدى تتعدى آثاره أسوار المدرسة. والنواتج تركز على المخرجات فضلاً عن مدخلات التدريس؛ لأن التعلم في هذه الحالة هو محصلة مدخلات التدريس بالإضافة إلى مدخلات أخرى داخل المدرسة أو خارجها بشكل رسمي أو غير رسمي، وبالتالي فإنه يلزم وجود معايير خاصة بالمحتوى وأخرى خاصة بالأداء، فمعايير المحتوى تبين وبشكل جلي واضح المعرفة المطلوب اكتسابها من قبل الطلاب حيث تكون المعرفة متضمنة في إحدى المهام التي يقوم بها الطالب وعليه أن يستخدم هذه المعرفة وتلك المهارات بشكل معين.

المحور الخامس- اختيار وتنظيم أساليب التعليم والتعلم: نظراً لأن أساليب التدريس وأساليب التعلم مختلفة وقد تكون شديدة الاختلاف، فمن الضروري إيجاد علاقة بينهما لأسباب تتعلق بهما معاً كالمقبولية المتبادلة والإحساس بالأمان النفسي والبدني، الانفعالي والفكري، وقبول الآخرين والإحساس بأنهم مثلهم ويجب الاستماع إليهم مما ينتج عنه تنمية الإحساس بالذات لدى الطلاب وكذلك تنمية دافعيتهم نحو التعلم.

المحور السادس- التقييم والتسلسل التدريسي والتقارير: ويعني بهذه العملية جمع البيانات والمعارف والمهارات والاتجاهات بعد تطبيق المنهج تطبيقاً أولياً.

المحور السابع- تنفيذ المنهج: وهذه العملية هي التطبيق الفعلي للمنهج بعد علاج جوانب قصور كانت تعيبه أو سد ثغرات كانت فيه أو حل مشكلات كانت تواجهه وتعرض طريقه، وذلك في ضوء الحاجة للتغيير أو التطوير أو التحسين أو حتى الاستبدال، وفي ضوء التفاعل القائم بين الثلاثة أبعاد الرئيسية للقيام بعمليات تنفيذ المنهج- السياسية والثقافية والفنية- هنالك أمور ستشكل مشكلات تواجه التطبيق الفعلي للمنهج منها: قياس أنشطة الطلاب وإنجازاتهم، وقياس استخدام أدوات المنهج، وقياس أنشطة المعلم.

المحور الثامن - إدارة المنهج: هذه العملية لا تقف عند حد تقويم المنهج ككل - أهدافاً ومحتوى واستراتيجيات تدريس فحسب - بل تتعدى إلى إدارة كل هذه العناصر إدارة فعالة، والبحث في تحسينها أو تغييرها أو إحداث تغيير فيها نحو الأفضل، إذ أن التربية من سماتها التغيير والتطور. وبالتالي فإن إدارة كل القوى التي تتحكم في عناصر المنهج والقائمة على أسس متغيرة العمليات، ثابتة المعايير وتخطيط محكم لتبحث عن محاولة الاستمرار في البحث نحو الأفضل والأنسب والأكفأ في ظل التزام إداري مسئول، ومساندة مجتمعية منتورة، وحركة لا تعرف الثبات، ومرونة لا تعرف طريق الرجوع إلى الخلف^(١٣٩).

هذا ما لمسناه من أنواع المصالح التي تقوم عليها الشريعة الإسلامية وهي (الضروريات والحاجيات والتحسينيات)، وكذلك من أهمية المصالح المرسلّة، ففي ذلك دلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

٢. إن المتدبر لأي منهج في أي مجتمع من المجتمعات لا بد وأن يجد أن هناك أهدافاً وغايات لهذا المنهج منها:

أ. التعرف على وتنشيط القدرات الذهنية العديدة والمتنوعة القابعة داخلنا ومعرفة طريقة تفكيرنا وبنیان عقلنا وكيفية التغلب على العجز الملازم لعقلنا وتحيزاته لننتفع بهذه المعرفة التي غدت حالياً متخصصة لدرجة لم يسبق لها مثيل في أي وقت مضى.

ب. التعاون والتكامل لتحقيق المصلحة للناس، تلك المصلحة التي يقصد بها المحافظة على مقصود الشرع من الخلق وهي أن يحفظ عليهم دينهم ونفوسهم وعقولهم ونسلهم وأموالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة، دفعها مصلحة، وهذه الأصول حفظها واقع في مرتبة الضرورة، فهي أقوى المراتب في المصالح. والمآمل في كتاب الله وسنة نبيه ﷺ أقوالاً وأفعالاً وتقريباً يجد غاية ذلك توفير المصلحة للناس... تهذيب روعي وإنشاء رابطة قوية بين الإنسان وربه، إلى جانب ما فيها من روابط اجتماعية وثيقة الصلات الإنسانية بين الناس، وتحقيق التبادل والمنافع بينهم على أن يعمل كل ذي قوة بمقدار طاقته بحيث تهيأ الفرص المناسبة لكي تظهر كل القوى، وتوضع كل قوة في مرتبتها - كل ذلك في تعاون وإخاء - فالتعاون والأخوة مترابطان... عماد ذلك المصالح والمنافع المشتركة التي لا تشوبها شائبة الاستعلاء أو المن^(١٤٠).

هذا ما لمسناه من المصالح الضرورية وكذلك من تعريف المصالح المرسلّة وشروط العمل بها وأهميتها، ففي ذلك دلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

٣. من أهم الاحتياجات التدريسية التربوية، أن يربى الفرد على قدرة الموازنة بين المصالح، لتقديم الأولى على غيره، فإذا تزامنت مصلحتان لزم المكلف الحفاظ على المصلحة الراجحة والتضحية

بالمصلحة المرجوحة، كما تتم الموازنة بينهما عن طريق تقديم الضروريات على الحاجيات، والحاجيات على التحسينات^(١٤١).

هذا ما لمناه من تقسيم المصلحة إلى ضرورية وحاجية وتحسينية، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٤. على واضعي المناهج الدراسية أن يكونوا أصحاب عقول نيرة، عند وضعهم للمناهج بحيث يميزوا بين المصالح الحقيقية والمصالح الموهومة التي لا تلبث أن تتقلب مفسدة، تهلك الحرث والنسل وتوقع المجتمعات في مشاكل يصعب الخلاص منها^(١٤٢).

هذا ما لمناه من شروط العمل بالمصلحة المرسله ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٥. إن عملية تطوير المنهج يقصد بها: التغيير والتحسين (بالإضافة أو الحذف أو كليهما معاً) القائمين على أسس موضوعية ومنطلقات عملية في تفاعل ديناميكي بين مكونات المنهج بعضها وبين المعنيين بتطوير المنهج بعضهم البعض، والتطوير عملية شاملة ومستمرة.

فالعامل بمبدأ الديناميكية وقابلية التغير والتطور، هو من صفات تطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية، فهي ليست جامدة في أهدافها، ومناهجها، وطرقها، بل هي متجددة ومتطورة باستمرار، تستجيب لاحتياجات الزمان والمكان، ولمقتضيات التطور والتغير الاجتماعيين اللذين يعترف بهما الإسلام، ويشجعهما في إطار مبادئه وتعاليمه؛ من أجل أعمار الأرض، الذي هو جزء من رسالة الإنسان المؤمن، الذي جعله الله ﷻ خليفة في الأرض، ليقوم على أعمارها والعمل فيها^(١٤٣).

هذا ما لمناه من تعريف المصالح المرسله وأهميتها، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٦. على واضع المناهج أن يأخذ بعين الاعتبار أن المصلحة وسيلة لتوسيع معنى النص وامتداد تطبيقه ليشمل ما هو منطوق به وما هو مسكوت عنه، وكذلك هي وسيلة مهمة من وسائل تفسير النصوص الغامضة^(١٤٤).

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث سد الذرائع.

الذرائع جمع ذريعة، وهي لغة: الوسيلة التي يتوصل بها إلى تحقيق غرض مطلق، أي بغض النظر عن مشروعية أو عدم مشروعية كل من الوسيلة والغرض الذي يتوصل بها إليه^(١٤٥). وسدها: معناه رفعها وحسم مادتها^(١٤٦).

وفي اصطلاح الأصوليين لها تعريفات كثيرة كلها تدور حول معنى واحد وهو «إعطاء الوسيلة حكم غايتها»^(١٤٧)، فالوسائل التي تكون غاياتها مشروعة تفتح أبوابها أمام الناس، أما الوسائل التي تؤدي إلى غايات مضرّة فاسدة أو كانت مفسدها تساوي مصالحها أو تريد عليها فإنها تسد أبوابها ويمنع من مزاولتها.

وسد الذرائع حجة عند المالكية والحنابلة وأخذ بها الشافعية والحنفية في بعض الحالات وكذلك الشيعة الإمامية والإمام الشوكاني والإباضية^(١٤٨).

ويُعدّ مبحث وسد الذرائع مصدراً من مصادر التشريع الإسلامي، يُغطي جانباً كبيراً من القضايا والمسائل المختلفة، بحيث يدخل في مختلف نواحي الحياة الدينية والمدنية، والذي من خلاله يتم الحكم على الوسائل المباحة بالمنع، إذا أفضت إلى مفساد، وبالفتح إذا أفضت إلى منافع، وذلك بمراعاة فقه المآلات الناتجة عن تلك الوسائل والمسائل^(١٤٩).

ومن مبدأ سد الذرائع، نستطيع أن نستنبط دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، وهي:

إن من أهم خصائص المنهاج هو اعتماده على الخبرة: وهي عملية التفاعل بين المتعلم وبين العوامل الخارجية المحيطة به في بيئته، سواء أكانت البيئة مادية أم اجتماعية. وللخبرة جانبين - الجانب الأول: هو المحاولة أو التجربة، والجانب الثاني: هو الآثار الناجمة عن المحاولة أو التجربة.

أما خطوات التعلم عن طريق الخبرة فتتلخص بما يأتي:

أ. **الشك والحيرة**: فالمرء يصاب بالحيرة أو الارتباك عندما يواجه موقفاً جديداً أنه يحس بالمشكلة الجديدة التي تواجهه.

ب. **تحديد المشكلة**: ينجم عن الإحساس بالمشكلة محاولة من جانب الفرد لتحديد معرفته أبعادها، وقد يتكون لديه إحساس مبدئي بالحل.

ج. **البحث والتنقيب**: يقوم المرء بعد أن يحدد المشكلة التي تواجهه بجمع المعلومات التي يراها ملائمة. وهذا ما يؤدي في الغالب إلى إعادة صياغة الفرضية التي ينوي اختبارها.

د. **التجربة الفعلية**: يقوم المرء أخيراً بوضع فرضياته موضع الاختبار فيقبل ما تثبت التجربة صحته ويرفض ما سواه^(١٥٠).

هذا ما لمسنه من تعريف سد الذرائع ومن مراعاة فقه المآلات التي من خلالها يتم الحكم على الآثار الناجمة عن المحاولة أو التجربة بالمنع إذا أفضت إلى مفساد، وبالفتح إذا أفضت إلى منافع. أي أن على واضع المناهج التأني في الحكم على الأشياء، مع التحلي بصفة بُعد النظر لا قصرها في تخطيط البرامج وكذلك أن يكون ناقد النظر، فينظر إلى مآل الأمور ومنقلب الأحوال،

فلا يلبس عليه ولا يخدم بما هو مصلحة آنية، قد تؤول إلى شر مستطير، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث الاستصحاب.

تعريف الاستصحاب - لغة: هو كل شيء لازم شيئاً فقد استصحبه... وقيل: استصحب الحال إذا تمسكت بما كان ثابتاً كأنك جعلت تلك الحالة مصاحبة غير مفارقة^(١٥١). فيفهم من هذا أن للاستصحاب في اللغة معان ثلاثة هي: الدعوة إلى الصحبة. الملازمة وعدم المفارقة. التمسك بما كان ثابتاً. اصطلاحاً: هو: الحكم بثبوت أمر في الزمان الثاني، بناءً على ثبوته في الزمان الأول، لفقدان الدليل^(١٥٢).

ويتنوع الاستصحاب إلى أربعة أنواع هي:

- أ. استصحاب البراءة الأصلية.
- ب. استصحاب حكم الإباحة الأصلية التي لم يرد دليل بتحريمها؛ لأن الأصل براءة الذمة من لزوم الأحكام.
- ج. استصحاب حكم دل العقل والشرع على ثبوته.
- د. استصحاب العموم إلى أن يرد دليل يدل على تخصيصه، واستصحاب النص إلى أن يرد دليل على نسخه.
- هـ. استصحاب الحكم الثابت بالإجماع في محل الاختلاف^(١٥٣).

والاستصحاب حجة ملزمة متبعة في الشرعيات مطلقاً، أي صالحة للدفع والإثبات، عند المالكية والشافعية والحنابلة والمتقدمين من الحنفية والشيعة الإمامية والشوكاني والظاهرية والإباضية^(١٥٤).

وتأتي أهمية الاستصحاب كونه وسيلة مهمة للتجديد سواء في الدين، وذلك بالمحافظة على الشريعة من الزيادة أم النقصان، أو التجديد في الفقه، وذلك بإكسابه مرونة وسعة لاستيعاب ما يُستجد من النوازل والوقائع عبر العصور، وكذلك هو مظهر من مظاهر رفع الحرج والتيسير على الناس في معاملاتهم، ففيه تتجلى سماحة الإسلام ومرونته^(١٥٥).

ويستنبط من مبحث الاستصحاب عدة دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة في العلوم الأخرى عامة هي:

١. هنالك أسباب كثيرة تدعو إلى تطوير المناهج منها:

- أ. مسايرة التطور المعرفي والتكنولوجي الحادث في جميع بلدان العالم خشية التخلف عن ركب الحضارة.

ب. التغير المستمر والمتلاحق في جميع جوانب الحياة وتزايد المعارف والعلوم مما نتج عنه ظهور مشكلات جديدة تتطلب حلولاً غير تقليدية أو ظهور ميول واتجاهات وحاجات للفرد والمجتمع تتطلب البحث عن أساليب جديدة للتعامل معها.

ج. تلبية البواعث المختلفة المتمثلة في التنبؤ باحتياجات المجتمع وحاجات أفرادهِ وسبل الوفاء بها^(١٥٦).

هذا ما لمسناه من أهمية الاستصحاب الذي يؤكد على التجديد والمرونة والسعة لاستيعاب كل ما يستجد من النوازل والوقائع عبر العصور، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٢. على واضعي المناهج الدراسية أن يؤكدوا على دراسة التراث العربي والإسلامي دراسة علمية للإسهام في بناء شخصية الطالب من حيث أسسها الدينية والأخلاقية ليكون قادراً على التفاعل مع العالم الخارجي لتحقيق خير الإنسانية وتقديمها، وكذلك جعل الطالب مستوعباً لرسالة الإسلام الإنسانية في الخير والعدالة والتقدم^(١٥٧).

هذا ما لمسناه من تعريف الاستصحاب وأنواعه اللذان يؤكدان على خيرية الإنسان وسلامة فطرته، وأن الأصل فيه البراءة واستقامة الحال، وصدق المقصد، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٣. على واضعي المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية عند عرضهم للفكر الديني أن يعرضوه عرضاً علمياً أكاديمياً بعيداً عن الأفكار الخرافية والأسطورية التي يرفضها الإسلام، وأن تناقش فيه الأمور الدينية على أسس الفكر المنطقي والفلسفي بعيداً عن التعصب والجمود؛ لأن ذلك يتنافى وروح الدين عامة والدين الإسلامي خاصة، وكذلك عرض الإسلام بصورة خاصة والأديان بصورة عامة بحيث يتضح لهذا الجيل والأجيال القادمة أن الدين في حقيقته ثورة ضد عوامل التأخر والاستغلال الطبقي والتعصب العنصري وأنه نضال مستمر ضد قوى الاستخواب^(١٥٨) والصهيونية في العالم^(١٥٩).

هذا ما لمسناه أيضاً من تعريف الاستصحاب وأنواعه وأهميته، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٢. على واضعي المناهج أن يؤكدوا عند وضعهم للمنهج على:

أ. احترام حقوق الآخرين، وعدم الاعتداء على ما ثبت أنه حق لهم.

ب. تربية شخصية المسلم على الثقة بالآخرين، وعدم أخذهم بالتهمة، ووصفهم بالاعتداء، إلا إذا قام الدليل على الإدانة.

- ج. عدم التضيق على النفس وعلى الآخرين بحرمانهم من الاستمتاع بما لم يثبت فيه منع شرعي، ولم يثبت أن فيه ضرراً أو مفسدة.
- د. الالتزام بالثوابت التي استقر في النفوس صحتها، والأخذ بما هو أنفع من المتغيرات، حين يقوم الدليل على أن الحال قد تغير^(١٦٠).
- هذا ما لمسناه أيضاً من تعريف الاستصحاب وأنواعه وأهميته، ففي ذلك دلالة تعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث العرف.

- أورد علماء الأصول تعريفات متعددة للعرف أدقها وأسلمها أنه: «ما استقر في النفوس من جهة العقول، وتلقته الطباع السليمة بالقبول»^(١٦١).
- شرح التعريف: يعني هو الأمر الذي أطمأنت إليه النفوس وعرفته، وتحقق في قرارها وألفته، مستندة في ذلك إلى استحسان العقل، ولم ينكره أصحاب الذوق السليم في الجماعة^(١٦٢).
- وهو حجة وأصل من أصول الاستنباط للأحكام عند جل علماء المسلمين^(١٦٣).
- ويتنوع العرف إلى أنواع مختلفة باعتبارات متعددة:

أولاً: من حيث ما يجري فيه ينقسم إلى:

أ. عرف قولي: وهو ما تعارفه الناس من إطلاق لفظ على معنى خاص لا يتبادر عند سماعه غيره.

ب. عرف عملي: وهو كل ما اعتاده الناس وألفوه من عمل أو تصرف.

ثانياً: من حيث المتعارفين عليه ينقسم إلى:

أ. عرف عام: وهو الذي تعارف عليه أهل البلاد كلها خاصتهم وعامتهم في زمن من الأزمنة.

ب. عرف خاص: وهو الذي يتعارفه أهل بلد معين أو طائفة معينة من الناس^(١٦٤).

ولكي يكون العرف معتبراً يشترط فيه ما يأتي:

أ. أن لا يعارض العرف نصاً شرعياً، أو أصلاً قطعياً من أصول التشريع.

ب. أن يكون العرف مطرداً، في جميع الحوادث لا يتخلف، أو يكون غالباً في أكثر الحوادث.

ج. أن لا يعارضه تصريح بخلافه، يقضي بإبطاله وإيقاف العمل به.

د. أن يكون العرف المحكم قائماً عند إنشاء العقود والتصرفات ولا يكون حادثاً بعدها^(١٦٥).

وتأتي أهمية العرف كونه مصدراً من المصادر الخصبية في التشريع والقضاء والفتوى،

وفي اعتبار الشريعة له؛ دليل على خصوبة الفقه الإسلامي وجدارته للحكم بين الناس في كل زمان

ومكان، وقد راعاه فقهاء الإسلام وحكموا بمقتضاه ونصوا على وجوب مراعاته في الفتيا والحكم ما

دام مستوفياً شروطاً اعتبره، فكان العرف من أقدم وسائل تطوير الفقه وجعله قادراً على الاستجابة لمطالب الحياة ومسايرة نهوض الأمم^(١٦٦). وكذلك كون الأعراف من خصائص الجماعات البشرية منذ أن تكونت هذه الجماعات وسارت في طريق الحضارة، بل لعل الأعراف والعادات كانت من وسائل تقدم الإنسان ذاته حيث إن الأعراف ما هي في الحقيقة إلا نوع من التجربة، ومظهر خارجي لبعض جوانب الفكر، حتى عدت من معايير تقدم الجماعة ومن عناوين حضارتها؛ وذلك لما في الأعراف وقيمها الذاتية، ونوعية هذه القيم من الدلالة على ما تمارسه الجماعة من ألوان النشاط وأنماط السلوك^(١٦٧).

وفي اعتماد العرف مصدراً تشريعياً، نستطيع أن نستنبط عدة دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير

المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، وكما يأتي:

١. إن الأسس العامة لبناء المناهج الدراسية والتربوية هي المصادر والأفكار التي تصلح أن تكون أساساً لبناء وتخطيط المنهج الصالح وتنفيذه لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتمثل هذه الأسس الجانب النظري لبناء المناهج، ومن هذه الأسس:

أ. أسس تاريخية: يتنوع مضمون المنهاج وأغراضه بتنوع التطور التاريخي للمجتمعات، والغرض من دراسة المناهج القديمة وضع مناهج جديدة تناسب الحاضر ومشتقة من الإرث الحضاري التاريخي القديم.

ب. أسس اجتماعية: يُبنى المنهاج وفق المنطلقات الاجتماعية الراسخة المتمثلة بالأعراف والتقاليد الشائعة ومظاهر تراثه القومي الاجتماعي، ومعالم النهضة الحديثة فيه^(١٦٨).

هذا ما لمسناه من تعريف العرف وأهميته، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج

الدراسية.

٢. الأصل في المجتمعات سلامة السلوك، وأنهم لا يتعارفون إلا ما فيه الخير والمصلحة لبني الإنسان، فيجب على واضعي المناهج الدراسية احترام ما ألفوه واعتادوه من سلوك، والأخذ بمضمون ما تعارفوه من قول أو فعل، لأنهم ما توصلوا إليها إلا نتيجة التجربة المتكررة والخبرة الطويلة، ما لم تخالف شرطاً معتبراً من شروط العرف الصحيح^(١٦٩).

هذا ما لمسناه أيضاً من تعريف العرف وأنواعه وأهميته، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً

لتطوير المناهج الدراسية.

٣. إن الخبرة من أهم خصائص المنهاج الدراسي والتربوي الحديث، والخبرة هي عملية التفاعل بين المتعلم وبين العوامل الخارجية المحيطة به في بيئة سواء أكانت البيئة مادية أو اجتماعية، فالسمة الأساسية للخبرة هي التفاعل في أي موقف تعليمي بين ذات المتعلم وبين محيطه الخارجي، ومن هنا فإن مهمة المربي تكمن في توجيه المتعلم نحو عناصر مفيدة تتفاعل مع ذاته... وعلينا أن

ندرك أن بعض الخبرات التي يمر بها الأفراد قد تكون غير مربية، لذا علينا أن نضع بعض المعايير للخبرات المربية. فالخبرة المربية هي تلك التي تساعد على مزيد من النمو، وكذلك عندما تؤدي إلى مزيد من الخبرات وتعمل على استمرارية عملية التعلم...، والمصادر التي تستقى منها الخبرات التربوية هي ثلاثة طبيعية ومادية وبشرية، فالآثار والأنهار والنباتات مثال على المصادر الطبيعية، والمصانع والبنائيات مثال على المصادر المادية، أما المصدر الثالث للخبرة فهو المصدر البشري، وهذا يضم الأسرة والمعلمين والنظم والعادات والدين السائد^(١٧٠).

هذا ما لمسناه من تعريف العرف وشروط اعتباره وأهميته، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث قول الصحابي.

الصحابي عند الأصوليين هو: «من لقي النبي ﷺ وآمن به، ولازمه زمناً طويلاً؛ حتى صار يطلق عليه اسم الصحاب عرفاً»^(١٧١).

أما المراد بقول **الصحابي**، أو **مذهب الصحابي**، فهو ما نقل إلينا وثبت عن أحد أصحاب النبي ﷺ من فتوى، أو قضاء، في حادثة شرعية، لم يرد فيها نص من كتاب أو سنة، ولم يحصل عليها إجماع^(١٧٢).

وقول **الصحابي حجة في الأحكام**، لأنهم كما يقول ابن القيم: «هم ألين الأمة قلوباً، وأعمقها علماً، وأقلها تكلفاً، وأحسنها بياناً، وأصدقها إيماناً، وأعمقها نصيحة، وأقربها إلى الله وسيلة، فهم مرجع الأمة في الفتوى وبيان الأحكام، والقضاء فيما يجد من حوادث ووقائع، وبذلك حملت إلينا كتب الحديث والآثار، الكثير من الفتاوى والأقضية والآراء لهم ﷺ وإن كان منهم المقل ومنهم المكثّر»^(١٧٣).

ومن مبحث قول **الصحابي**، نستطيع أن نستنبط عدة دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، وهي:

١. إعمال الفكر وبذل الجهد للوصول إلى معرفة الحق والحقيقة، وإرشاد من ليس عندهم القدرة على معرفة الأنفع، إلى ما فيه خيرهم وصلاحهم.

٢. الأخذ بإرشاد الآخرين ما دام أنه يظهر فيه الحق ويحقق مصلحة الفرد والأمة، دون تعصب للرأي واتباع للهوى، أي على التدريسي أن لا يتعصب لقول نفسه، إذا تبين له الصواب في خلافه، فنبتذ التعصب، وتقبل آراء الآخرين الصحيحة، هو مبدأ تدريسي وتربوي، يؤدي إلى التعايش السليم بين الأفراد والشعوب.

٣. الاسترشاد بآراء ومسالك من سبق، لاسيما من ثبت علمه وسداد رأيه، وعُرف فيه الصدق في القول والإخلاص في العمل^(١٧٤).

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث شرع من قبلنا.

المراد بشرع من قبلنا: ما نقل إلينا من أحكام تلك الشرائع التي كانوا مكلفين بها على أنها شرع الله ﷻ لهم، وما بينه رسلهم - عليهم أفضل الصلاة والسلام -.

ومعلوم مما ذكر أن الأمور العقديّة لا دخل لها في هذا المبحث؛ لأنها من الأمور الحقيقية الثابتة التي لا تتغير بتغير الأزمان، أي لم ولن تتغير من رسالة إلى أخرى. بينما الأحكام العملية هي من الأمور النسبية التي قد تختلف من أمة إلى أخرى، كما هو مشاهد في الشرائع السماوية، فهذه الأحكام العملية التي نقلت إلينا من شرائعهم، هل نحن مكلفون باتباعها؟.

وينقسم شرع من قبلنا إلى ثلاثة أقسام هي:

القسم الأول: ما قصه علينا القرآن الكريم أو السنة النبوية الصحيحة، ونص على أنه كان شريعة لهم، وبين أن هذه الأحكام مكتوبة علينا كما كانت مكتوبة عليهم، فهذه الأحكام لا شك عند العلماء شريعة لنا.

القسم الثاني: ما قصه القرآن الكريم أو السنة النبوية الصحيحة، ونص على أنه كان شريعة لمن قبلنا، ولكنه بين أن هذا منسوخ في حقنا، فهذا أيضاً لا خلاف بين العلماء أنه لا يجوز العمل به لوجود الناسخ.

القسم الثالث: ما قصه علينا القرآن الكريم أو السنة النبوية الصحيحة من أحكام في الشرائع السابقة ولكن لم يرد في شرعنا ما يدل على أنه مكتوب علينا أو منسوخ في حقنا، فهذا القسم هو الذي وقع فيه الخلاف، هل هذه الأحكام شرع لنا، وملزمون بالعمل بها، أم أنها نقلت إلينا على سبيل الإخبار، وليس علينا امتثالها ولا الاقتداء بها، ولا القياس عليها؟

فذهب الحنفية والمالكية وقول للإمام الشافعي والشيروازي والرازي ورواية عن الإمام أحمد والإباضية إلى العمل بشرع من قبلنا^(١٧٥).

وذهب الإمام الشافعي في قول والغزالي والآمدي ورواية عن الإمام أحمد والشيعة الزيدية والإمامية والمعتزلة والظاهرية إلى أننا لسنا بمتعبدین بشرائع من قبلنا، وأن شرع من قبلنا ليس شرعاً لنا^(١٧٦).

ومن مصدر شرع من قبلنا، نستطيع أن نستنبط عدة دلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، هي:

١. انطلاقاً من مقولة أن الحاضر يبدأ بالاعتراف بأن الماضي تجب زيارته من وقت لآخر - حيث إنه لا يمكن إفساده في واقع الأمر أو تخريبه بأي حال من الأحوال؛ لأن التدمير سيؤدي حتماً إلى السكون، أو نسيانه لأنه سيعود بنا إلى نقطة البداية- فإن تطوير المناهج في عصر ما بعد الحداثة سيكون له شكل وطعم آخر حيث سيتخلص النظام التربوي من تعقيدات وفوضى الحياة إلا أن هذا النظام سيجتر شيئاً من الموجود والمتاح ليقدم تحسناً أو تطويراً أو إصلاحاً له... أي إجراء تغيير بالإضافة أو الحذف أو التعديل أو التحسين... وعليه فإن منهج المستقبل لا بد وأن يتميز بمزايا معينة حتى يكون التغيير استراتيجياً، ومن هذه المميزات:
 - أ. أن يكون مقبولاً اجتماعياً ويمكن تحقيقه والوصول إليه.
 - ب. أن تكون محتويات المقررات في شكل موديلات دراسية.
 - ج. أن يتضمن المنهج نواحي فكرية متعددة، وأن يكون تحصيل المعرفة فيه أدائياً أو وظيفياً- أي لأغراض خاصة- بالإضافة إلى تحصيلها لذاتها.
 - د. أن تكون أغراض المنهج وأهدافه واضحة ومحددة وتمت مناقشتها والاتفاق بشأنها من ذي قبل، وأن تكون مشتقة من وجهة نظر الطلاب وأهداف مجتمع المستقبل على المدى الطويل.
 - هـ. أن يؤكد المنهج على إنتاج معرفة جديدة وإعادة إنتاج المعرفة القائمة.
 - و. أن يؤكد المنهج على المفاهيم البينية للمعرفة وكذلك المفاهيم الثابتة في أي فرع من فروع المعرفة.
 - ز. أن تؤكد على الاعتماد المتبادل للموضوعات الدراسية، وأن يقوم المنهج بوظيفة إدارة المعرفة^(١٧٧).

هذا ما لمسناه من تعريف شرع من قبلنا ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية، فالأخذ بتوجيه وإرشاد ما نقل ألينا من أحكام تلك الشرائع التي كانوا مكلفين بها على أنها شرع الله ﷻ لهم، وما بينه لهم رسلهم- عليهم أفضل الصلاة والسلام-، وما لم يرد ناسخ ينسخها في شريعتنا، والتي قامت الأدلة القاطعة على صدقها وإخلاصها، وأنها حق لا مرية فيها، فهذا هو المنهج الأمثل الذي يحقق صلاح الفرد والمجتمع.

٢. أن تطور المنهج يعني إعادة تنظيم أو تعديل ما يقدم للطلاب، ويشمل هذا التطور عدداً من القرارات والتي تكون مخرجاتها فيما بعد وتعرف باسم تصميم المنهج. فتصميمات المناهج لتعتمد على المصادر الأولية من محتوى المنهج وحاجات ثقافة المجتمع وحاجات واهتمامات المتعلمين، والتي تجعل تحقيق الهدف الخاص من التربية ممكناً، وأساساً ما تركز أغراض التربية على تفعيل بل على تحسين ورعاية التحصيل المعرفي المعروف باسم نقل التراث الثقافي وتنمية قدرات المتعلمين والوصول بهم إلى أقصى إمكاناتهم أو إعداد الناس عموماً للعيش في عالم متغير لا

يعرف الثبات، وبالإضافة إلى وضع وتحديد أغراض لمشروع أي منهج من المناهج فإن مطوري المناهج أيضاً يقومون بإعداد بيان برؤى للتربية يحددون فيه العلاقات المتوقعة بين المدرسين والطلاب والمحتوى، وعادة ما يبين بيان الرؤى هذا أيضاً علاقات المنهج بالمجتمع خارج أسوار الجامعة أو الكلية أو المدرسة، وعلى مطوري المناهج إذن أن يختاروا المحتوى وينظموه من أجل تحقيق هذه العلاقات^(١٧٨).

هذا ما لمسناه أيضاً من مبحث شرع من قبلنا، الذي أكد على أن المنهج الإسلامي هو المنهج الذي جاء به الأنبياء والمرسلون، فهو المنهج الحق، الذي أراد الخالق ﷻ للبشرية أن تنتهجه، فهو المنهج الأمثل الذي يهدي للتي هي أقوم، فكانت أسسه الثابتة بما أنزل على أول الخلق البشري آدم ﷺ وتكامل ببعثة الأنبياء وبلغ ذروة الكمال بما نزل على الرحمة المهداة ﷺ، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من الاستقراء.

المراد بالاستقراء: هو الاستدلال بثبوت الحكم في الجزئيات على ثبوته في الأمر الكلي لتلك الجزئيات. وهو حجة عند جمهور الأصوليين خلافاً للظاهرية^(١٧٩). **أنواعه:** يتنوع إلى نوعين هما: **النوع الأول:** الاستقراء الكامل (التام): وهو أن يستتبع المستدل جميع أفراد ذلك الجنس حتى لا يبقى من أفرادها إلا الصورة التي طلب معرفة حكمها فيحكم بأن حكمها حكم بقية أفراد الجنس. مثاله إذا رأينا فرداً من الحيوان فنقول أهذا الحيوان متحرك أم لا؟ فننصفح أفراد ذلك الجنس فإذا رأينا جميعها متحركاً استدللنا بذلك على تحرك ذلك الفرد. وهذا النوع يفيد القطع اتفاقاً. **النوع الثاني:** الاستقراء الناقص: هو أن يستتبع المستدل غالب أفراد الشيء فإذا وجدها متفقة في حكم أجرى ذلك الحكم في جميع الأفراد إذ في الظن أن أقل الأفراد حكمه حكم أغلبها. مثاله أن ينصفح أفراد الحيض في أقصى مدة الدم فيجد أغلبهن لا يزيد على عشرة أيام فيحكم بأن أكثر مدة الحيض في كل النساء عشرة أيام استدلالاً بذلك الاستقراء ويسمى هذا النوع عند الفقهاء إلحاق الفرد بالأغلب. وهذا النوع اختلف فيه والأصح أنه يفيد الظن، ولا يفيد القطع، لاحتمال تخلف بعض الجزئيات عن الحكم، لكن إفادته للظن تختلف باختلاف الجزئيات فكلما كانت أكثر كان الظن أغلب، وهو رأي جمهور الأصوليين^(١٨٠). وهذا التقسيم عند المناطقة، والمراد بالبحث عند الأصوليين هو النوع الثاني، وهو الاستقراء الناقص عند المناطقة؛ لأن المراد عندهم الاستدلال به لثبوت حكم في جزء من جزئيات الكلي.

فالاستقراء لدى الأصوليين هو: تتبع الحكم في جزئياته، على حالة يغلب على الظن أنه في صورة النزاع على تلك الحالة^(١٨١).

فمن تعريف الاستقراء وأنواعه نستطيع أن نستنبط دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، هي:

إن لطرائق التدريس - وهي النظام الذي يسلكه المدرس لتوصيل المادة الدراسية إلى أذهان الطلبة بأيسر السبل، وبأجدي الأساليب، وبأقصر الطرق، وبأقل جهد، وبأسرع وقت، وبأدنى تكلفة، من أجل مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم المرغوبة^(١٨٢) - أهمية بالغة في العملية التدريسية؛ لأنه بدون طرائق التدريس لا تنتقل الأفكار، والمعارف، والمعلومات، والمهارات، والخبرات، والاتجاهات، من المعلم إلى المتعلم، فهي همزة الوصل وطريقة الاتصال بين المعلم والمتعلم.

وقد نشأت طرائق تدريسية متعددة، تختلف باختلاف أغراض التعلم، وباختلاف العلوم والمواد الدراسية وموضوعاتها، وباختلاف مرحلة نمو المتعلم ومستوى نضجه الجسمي، والعقلي، والعاطفي، والاجتماعي.

ولعل من أهم طرائق التدريس هي الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية: والاستقراء كطريقة تدريس: «هو دراسة الجزئيات للوصول إلى حكم كلي يشملها جميعاً، أي الوصول من الأمثلة إلى التعريف/ القاعدة»^(١٨٣). وكذلك عرف بأنه: «اكتشاف وبرهنة القضايا العامة»^(١٨٤)، وسميت هذه الطريقة بذلك؛ لأنها تستقصي أجزاء الدرس وأمثله وتفصيل المعلومات التي يحتويها، وتستقرئها، وتستخرج منها خلاصة الدرس، وتستنبط قاعدته التي تنظم تلك الأجزاء والتفاصيل.

فهي طريقة تدريسية، ينتقل فيها المدرس من البحث في الأمثلة أو الجزئيات أو الخبرات المعلومة لدى التلاميذ إلى القاعدة أو المعنى الكلي أو القانون العام. فيناقش التلاميذ في الأمثلة أو الجزئيات أو الخبرات المعلومة موجهاً أنظارهم إلى صفاتها المشتركة وما يجمعها من روابط وما تقوم عليه من علل وأسباب، وبمهد بذلك السبيل إلى أن يستخلصوا منها القاعدة أو التعريف أو الحكم أو القانون^(١٨٥).

هذا ما لمسنه من تعريف الاستقراء وأنواعه ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

وإذا ما أنعمنا النظر في هذه الطريقة وجدناها مستعملة من قبل المربين والعلماء المسلمين، فالإمام يعقوب بن إسحاق الكندي في تأصيل المنهج الاستقرائي أو التجريبي، وذلك قبل أن يظهر إلى الوجود (روجر بيكون) ومن بعده (فرنسيس بيكون) اللذان تنسب إليهما خطأ، نشأة هذا المنهج^(١٨٦). فهي طريقة استنباطية تؤدي إلى استنباط قاعدة لمجموعة من الفروع والجزئيات المتشابهة، ومبدأ استنباط القواعد للفروع المتشابهة، هو مبدأ وطريقة أصولية عُرفت لدى علماء

أصول الفقه، عند تأليفهم وتصنيفهم لعلم الأصول وهي تقرب من طريقة الحنفية أو الفقهاء، والتي تُعنى بالفروع للتوصل إلى القواعد الأصولية، فقد اعتمد أصحاب هذه الطريقة، على استقراء النصوص الفقهية التي قالها أئمتهم، واستنبطوا منها القواعد الأصولية، فهي طريقة استقرائية استنباطية. وبالنظر إلى منهج هذه الطريقة، يُرى أنها تبدأ بالفروع، بجمع شتاتها وما بينها من تشابه، ثم تنتقل إلى القواعد التي يستنبطونها من تلك الفروع، أي أنها تنتقل من الجزء إلى الكل، وهو ما يعرف عند أهل التربية والتدريس بالطريقة الاستقرائية الاستنباطية في التدريس^(١٨٧).

المطلب الثالث

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مباحث الألفاظ

قسم الأصوليون في مدرستي الحنفية^(١٨٨) والمتكلمين^(١٨٩) مباحث الألفاظ^(١٩٠)، إلى تقسيمات عدة، وباعتبارات متنوعة، تبين مناهجهم في استنباط الأحكام من النصوص بوظيفة التفسير والبيان.

التقسيم الأول: باعتبار دلالة الألفاظ على المعاني ومراتبها، من حيث الوضوح: «وهو ما دل على معناه بصيغته من غير توقف على أمر خارجي»، والإبهام: «وهو ما استتر معناه لذاته أو لأمر آخر، فلا يفهم معناه إلا بغيره»، فقد قسم الحنفية اللفظ الواضح الدلالة على المعنى المراد منه إلى أربعة أقسام، هي: الظاهر: «هو اللفظ - أو الكلام - الذي يدل على معنى بين واضح، لكن لم يسق الكلام لأجله، مع قبوله للتأويل والتخصيص والنسخ»، والنص: «هو اللفظ الدال على معنى بين سيق الكلام لأجله، مع ورود الاحتمال عليه من التخصيص والنسخ والتأويل»، والمفسر: «هو اللفظ الدال على معناه الذي سيق لأجله، وازداد وضوحاً بحيث لا يحتمل التأويل والتخصيص وأن احتمل النسخ»، والمحكم: «هو اللفظ الدال على معنى واضح بين سيق الكلام لأجله ولم يحتمل نسخاً ولا تأويلاً ولا تخصيصاً»^(١٩١)، وقسموا اللفظ غير واضح الدلالة على المعنى المراد منه إلى أربعة أقسام كذلك، هي: الخفي: «هو اللفظ الذي اشتبه معناه وخفي المراد منه بعارض في غير الصيغة، يمنع نيل المراد بها إلا بالطلب»، والمشكل: «هو اللفظ الذي خفي المراد منه لعارض باللفظ نفسه لدخوله في إشكاله، بحيث لا يتضح المراد إلا بقرينة تميزه عن غيره»، والمجمل: «هو اللفظ الذي من ذاته خفاء جعل المراد منه لا يدرك إلا ببيان قائله»، والمتشابه: «هو اللفظ الذي خفي معناه من ذات النطق بحيث لا يسع العقل إدراكه في الدنيا لعدم وجود القرينة»^(١٩٢). أما الأصوليون من جمهور المتكلمين، فقد قسموا اللفظ الواضح إلى: ظاهر: «هو كل لفظ احتمل أمرين، وفي أحدهما أظهر كالأمر والنهي»^(١٩٣)، ونص: «هو كلام تظهر إفادته لمعناه، ولا يتناول أكثر منه»^(١٩٤)، وقسموا المبهم إلى: مجمل: «هو ما له دلالة على أحد أمرين لا مزية لأحدهما

على الآخر بالنسبة إليه»^(١٩٥)، ومتشابه: «هو ما استأثر الله تعالى بعلمه وما لم يطلع عليه أحداً من خلقه»^(١٩٦).

التقسيم الثاني: باعتبار الألفاظ من حيث دلالتها على المعاني، وطرق تلك الدلالات، فقد قسم الحنفية اللفظ بهذا الاعتبار إلى أربع دلالات، هي: دلالة العبارة: «هو ما كان السياق لأجله ويعلم قبل التأمل أن ظاهر النص متناول له»، ودلالة الإشارة: «هو ما لم يكن السياق لأجله لكنه يعلم بالتأويل في معنى اللفظ من غير زيادة فيه ولا نقصان وبه تتم البلاغة ويظهر الإعجاز»، ودلالة الدلالة: «هو ما ثبت بمعنى النظم لغة لا استنباطاً بالرأي»، ودلالة الاقتضاء: «هو عبارة عن زيادة على المنصوص عليه يشترط تقديمه ليصير المنظوم مفيداً أو موجباً للحكم، وبدونه لا يمكن إهمال المنظوم»^(١٩٧). أما الأصوليون من جمهور المتكلمين، فقد قسموا اللفظ باعتبار دلالاته على المعنى إلى قسمين هما: المنطوق: «هو ما دل عليه اللفظ في محل النطق، أي إنه يكون حكماً للمذكور وحالاً من أحواله، سواء أذكر الحكم ونطق به أم لا»، والمفهوم: «هو ما دل عليه اللفظ لا في محل النطق أي يكون حكماً لغير المذكور وحالاً من أحواله»، وقسموا كلا منهما إلى قسمين أيضاً: فقسموا المنطوق إلى: منطوق صريح: «هو عبارة عن دلالة اللفظ على الحكم بطريقة المطابقة أو التضمن أو الالتزام»، ومنطوق غير صريح: «هو دلالة اللفظ على الحكم بطريق الالتزام، فاللفظ لم يوضع للحكم لكن الحكم لازم للمعنى الذي وضع له ذلك اللفظ»، والمفهوم إلى قسمين: مفهوم الموافقة: «هو ما وافق منه المسكوت عنه حكم المنطوق»، ومفهوم المخالفة: «هو ما يكون مدلول اللفظ في محل السكوت مخالفاً لمدلوله في محل النطق»، والمنطوق الصريح قسم واحد، أما المنطوق غير الصريح فقسموه إلى ثلاثة أقسام: الاقتضاء والإيماء والإشارة^(١٩٨).

التقسيم الثالث: باعتبار الألفاظ من حيث ما تشتمل عليه، وصفته، ومن حيث استعمالها في المعاني، فتنقسم الألفاظ من حيث ما تشتمل عليه: إلى عام «هو كلام مستغرق لجميع ما يصلح له»^(١٩٩)، وخاص «هو كل لفظ موضوع لمعنى معلوم على الانفراد وكل أسم لمسمى معلوم على الإنفراد»^(٢٠٠)، ومشتراك «هو اللفظ الموضوع لكل واحد من معنيين فأكثر كالعين»^(٢٠١)، ومن حيث ما تشتمل عليه من أوصاف إلى: مطلق «هو ما دل على الماهية بلا قيد من حيث هي هي»^(٢٠٢)، ومقيد «هو ما أخرج عن الانتشار بوجه ما»^(٢٠٣)، ومن حيث استعمالها في المعاني إلى: حقيقة «هي لفظ مستعمل فيما وضع له ابتداءً»^(٢٠٤)، ومجاز «هو اللفظ المتواضع على استعماله أو المستعمل في غير ما وضع له أولاً في الاصطلاح الذي به المخاطبة، لما بينهما من التعلق»^(٢٠٥)، وصريح «هو ما ظهر المراد منه ظهوراً بنبأ، لكثرة الاستعمال فيه»^(٢٠٦)، وكناية «هي ما استتر المعنى المراد منه بالاستعمال»^(٢٠٧).

التقسيم الرابع: باعتبار الألفاظ التي استعملت للدلالة على الأمر والنهي - صيغ التكليف - فقسموها إلى أمر: هو طلب الفعل على جهة الاستعلاء^(٢٠٨)، ونهي: هو اقتضاء كف عن فعل على جهة الاستعلاء^(٢٠٩).

ويستفاد من التقسيمات السابقة لمباحث الألفاظ، وما فيها من مناهج للاستنباط، عدة دلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، هي:

١. هنالك طرائق واستراتيجيات للتدريس منها، طريقة المحاضرة: وعرفت بتعريفات عدة منها: هي العرض الشفهي من المدرس دون السماح بمقاطعته أثناء إلقائها^(٢١٠)، وأيضاً عرفت: بأنها إجراء تدريسي شفهي من المدرس لمجموعة كبيرة من الطلاب بغرض شرح وتفسير وإيضاح بعض المفاهيم والمعارف والمعلومات في وقت يصعب عليه القيام فيه بذلك مستخدماً الطرق الأخرى^(٢١١). وتتميز هذه الطريقة بأنها ذات قيمة عالية لمسح ميدان كامل من المعارف خلال وسيط الشخصية الحية - وهو المحاضر - وإثارة الانتباه النشط الذي يقود المتعلمين إلى الفهم، وكذلك يمكن تكرار المادة العلمية في المحاضرة بأساليب وعبارات وألفاظ متنوعة، الأمر الذي نادراً ما تقوم به الكتب والمصادر الأخرى. أما كيفية إعداد المحاضرة فعلى المحاضر أن يفكر في أربعة عوامل وهي: المعرفة بالموضوع، وإثرائه في استخدام أسلوب المحاضرة، والوقت المسموح له للإعداد للمحاضرة، واستخدام الوسائط. فمن اللازم على المحاضر أن يكن ملماً بالمحتوى المعرفي لموضوع المحاضرة ويعرض عند تقديمها أمثلة تطبيقية حية بأساليب مرنة في شرح الأفكار واستخدام التعبيرات والصور البيانية التي تضفي نوعاً من الإثارة والبهجة على نفوس الطلاب، فالمحاضر وحده يملك الألفة بالمفاهيم البديلة المستخدمة في موضوع المحاضرة، فلا ييخل على نفسه في تقديم وتنويع مفردات حديثة ولا يفتر على مستمعيه في توضيح المفاهيم العامة التي يمكن تطبيقها في أكثر من مجال.

أما عناصر المحاضرة، فهي:

أ. مقدمة، ووظائفها: إثارة دافعية الطلاب، وكذلك تقديم المشعرات الدافعية (الخاصة بمحتوى المحاضرة)، وعرض المحتوى الضروري في نقاط محددة - مساعدة الطلاب في تنظيم المحتوى -، وإثارة الوعي بالمعارف أو الخبرات ذات الصلة بموضوع المحاضرة.

ب. متن المحاضرة: فلا بد للمدرس أن ينتقل من مقدمة المحاضرة إلى متنها كي يقوم بتغطية محتوى المحاضرة، وإيجاد الترتيب المطلوب لها موضحاً شكل تنظيمها ومحتواها عن طريق أساليب متعددة منها: العلاقات بين المكونات، والعلاقات المتعاقبة، والعلاقات ذات الصلة، والعلاقات الانتقالية أو الرابطة، ومستحوذاً على انتباه الطلاب ويتطلب ذلك تنوع المثبرات اللفظية

وغير اللفظية من أمثلة حية وشروحات تفصيلية وتنوع في طبقات صوته واستمرار اتصاله البصري بجمهور المتعلمين، وحركته غير الزائدة داخل الفصل أو على المنصة واستخدام الإيماءات والحركات والإشارات التي يتطلبها موضوع المحاضرة، والابتعاد عن رتابة درجة الصوت ورتابة الحركات والإشارات والعبارات المبتذلة المتكررة.

ج. خلاصة المحاضرة: فعندما ينتهي المحاضر من تقديم محاضرتة شرحاً وتفصيلاً مستخدماً الأساليب المختلفة لجعلها واضحة ومفهومة، كاملة ومعبرة عن موضوعها، محددة المفاهيم في جو من التناغم بين المحاضر والطلاب، يبقى عليه أن يتم وينهي ما قد بدأه ويختتم ما قد أنجزه في رباط متكامل ومعبر عن كل ما تم تقديمه في متن المحاضرة.

هذا ما لمسناه من تقسيمات مدرستي الحنفية والمتكلمين لمباحث الألفاظ، باعتبار دلالة الألفاظ على المعاني ومراتبها من حيث الوضوح والإبهام، وكذلك باعتبار دلالة الألفاظ من حيث دلالتها على المعاني وطرق تلك الدلالات ففي ذلك دلالات تعد تأصيلاً لتطوير المناهج التدريسية. ٢. هنالك معايير خاصة بالكفاءات التي على مدرس التعليم الأساسي أن يتمكن منها هي: أولاً: كفايات متعلقة بمادة التخصص ومحتوى التدريس، فعلى المدرس أن يكون قادراً على أن: يظهر معرفته بمادة تخصصه التي تشكل محتوى عملية التدريس والتي يمكن أن تمتد إلى ما وراء الحاجات الآتية لمنهج الجامعة أو المدرسة، وكذلك عليه أن يخطط برامج دراسية تضمن الاستمرارية والتقدم، وكذلك عليه أن يقدم محتوى ما يقوم بتدريسه بأسلوب مناسب لطلابه، وكذلك يبرر ما يقوم بتدريسه من معارف ومعلومات من خلال فهمه لقضايا المنهج.

ثانياً: كفايات متعلقة بالفصل الدراسي هي:

أ. **الاتصال:** على المدرس أن يكون قادراً على أن: يقدم ما يقوم بتدريسه بلغة واضحة ومفهومة ومحفزة للطلاب على التواصل، وأن يطرح أسئلة على طلابه بأسلوب فعال وأن يستجيب لأسئلتهم ويشجع على المناقشة.

ب. **طريقة التدريس:** على المدرس أن يكون قادراً على أن: يستخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة مناسبة لموضوع تدريسه والطلاب على حد سواء، وكذلك عليه أن يتعرف على أنسب الظروف للتدريس الجمعي أو التدريس في مجموعات أو أفراد، وأن تكون لديه توقعات خاصة بالمادة الدراسية قد تصدر من طلابه وقت التدريس، وأن يكون لديه وعي بصعوبات التعلم وحاجات الطلاب من ذوي الحاجات الخاصة، وأن يأخذ في اعتباره الخلفيات الثقافية المتباينة لدى الطلاب، وأن يشجع الطلاب على المبادرة وأن يكونوا مسئولين عن أمر تعلمهم، ويختار ويستخدم الأساليب الأمثل للتنوع الكبير للمصادر التعليمية المتوفرة بالجامعة أو المدرسة بما فيها من تكنولوجيا المعلومات، ويقوم أداءه، ويبرر طريقة التدريس التي يستخدمها.

ج. إدارة الفصل: على المدرس الجديد أن تكون لديه معرفة بالمبادئ والأسس التي تكمن وراءها جودة حفظ النظام داخل الفصل وأن يكون قادراً على أن يستخدم مداخل مختلفة لخلق واستمرارية بنية تعليمية هادفة ومنظمة وآمنة، وكذلك عليه أن يتحكم في سلوكيات الطلاب باستخدام أساليب الثواب والعقاب، وأن يكون على وعي تام متى يكون البحث عن طلب المشورة أو المساعدة ضرورياً، ويحافظ على اهتمام ودافعية الطلاب الذين وجدوا تحت مسؤوليته، وأن يقيم أفعاله وممارساته في إدارة وضبط طلابه.

د. التقييم: على المدرس الجديد أن يكون لديه فهم بأسس التقييم وأنواعه التي يمكن أن يستخدمها، وأن يكن قادراً على أن يحكم علل أداء طلابه وفق معايير محددة لمجموعة معينة من الطلاب، وأن يقيم ويسجل وبأسلوب منظم تقدم طلابه كل على حدة، وأن يكن قادراً على أن يقدم تغذية راجعة منتظمة لطلابهم بشأن تقدمهم، ويكن قادراً على أن يستخدم التقييم لتقويم وتحسين التدريس.

ثالثاً- كفايات متعلقة بالجامعة أو الكلية أو المدرسة: على المدرس الجديد أن تكون لديه معرفة بالنظام الذي يعمل فيه وخصوصاً الجامعة كمؤسسة خاصة من داخل ذلك النظام، ونظم إدارة الجامعة وسياسات الجامعات وخطط التنمية ومواطن تركيز عملية التدريس التي يقوم بها، وأن يكن قادراً على مناقشة أولياء الأمور بشأن تقدم أولادهم، وأن يكن قادراً على أن يتواصل مع زملائه في مهنته وزملاء تخصصه، وأن يكن على وعي بمصادر المعونة والخبرة داخل الجامعة وكيف يمكنه استخدامها، وأن يكن على وعي بالجوانب المنهجية المشتركة للعمل الجامعي وأن يكن قادراً على المساهمة فيها، وتكن لديه الاهتمامات والمهارات التي تساهم في الأنشطة التي يقوم بها الطلاب خارج المنهج الرسمي.

رابعاً- كفايات متعلقة بالمهنة: على المعلم الجديد أن تكن لديه معرفة عملية بالمسؤوليات الأبوية والإدارية تجاه طلابه، وأن يكن قادراً على أن يقوم بتقييم مبدئي لتقدمه المهني، وعليه أن يلتزم بالتعاون والتنسيق مع الآخرين لتعزيز تحصيل الطلاب، وكذلك عليه الالتزام بالعدل والإنصاف بين الطلاب مهما كانت اختلافاتهم في الدين أو اللون أو الثقافة^(٢١٢).

هذا ما لمسنه من تقسيمات الحنفية والمنكلمين لمباحث الألفاظ والتي تبين مناهجهم في استنباط الأحكام من النصوص بوظيفة التفسير والبيان، وكذلك من تنوع أساليب الأوامر والنواهي في القرآن الكريم، والحاصل يتعلم التدريسي من هذه المباحث والأساليب عدة مبادئ، كمبدأ التدرج في التدريس والتربية، ومبدأ الأخذ بالواضح الذي لا لبس فيه، ومبدأ أسلوب التنويع في الحوار والتخاطب، ومبدأ استمرارية النمو والترقي في سلم قيم التقوى، ومبدأ الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات فلا يأخذ الطلاب جميعاً بحكم واحد، أو يوجههم توجيهاً واحداً، بل هنالك ما يؤخذ به

الجميع، وهنالك ما يكن خاصاً ببعض دون بعض حسب القدرات والإمكانات والظروف والأحوال والبيئات.

ونستطيع أن نضيف عدة دلالات^(٢١٣) مستنبطة من مبحث الألفاظ تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية هي:

٣. على واضح المناهج أن يكون ذو ذهنية نشطة وفكر نامي؛ ليدرك المراد مما يقع عليه بصره أو يطرق سمعه، فيدرك المقاصد القريبة والمرامي البعيدة لما يقع عليه بصره عند وضعه للمنهج.

هذا ما لمسناه من تقسيمات الألفاظ وتعريفاتها، التي بدورها تعمل على تنمية الذهن وتنشيط الفكر، على إدراك المراد مما يقع عليه بصر المجتهد، أو يطرق سمعه، فيدرك المقاصد القريبة منه، والمرامي البعيدة له، ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

٤. على واضح المناهج أن يكون فصيح اللسان، وحسن النطق، وبلغ القول والبيان؛ فتصبح له القدرة على مخاطبة الآخرين، بما يدركه عقله ويتوافق مع مداركه.

هذا ما لمسناه أيضاً من تقسيمات الألفاظ وما ترمي إليه، فهي تنشأ المرء على الفصاحة والبيان، وحسن النطق وبلاغة القول، فتصبح لديه القدرة على مخاطبة الآخرين، بما يدركه عقله ويتوافق مع مداركه، ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

٥. على واضعي المناهج أن يكونوا على درجة عالية من الأمانة العلمية، فلا يحرفوا الكلم عن مواضعه، ولا يحملوا النصوص ما لا تحتل، فيلتزموا مضمون ما كان النص صريحاً فيه، ويُعملوا فكرهم بكل أمانة وصدق لمعرفة مضمون ما كان محتتملاً، فيرجحوا ما قواه الدليل النقلي أو العقلي. هذا ما لمسناه من تعريفات وتقسيمات الألفاظ، فهي تؤكد على توجيه المتعلم والناشئ إلى الأمانة العلمية، فلا يحرف الكلم عن مواضعه، ولا يحمل النصوص ما لا تحتل، فيلتزم مضمون ما كان النص صريحاً فيه، ويُعمل فكره بكل أمانة وصدق لمعرفة مضمون ما كان محتتملاً، فيرجح ما قواه الدليل النقلي أو العقلي، ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

٦. على واضح المنهج أن لا يكون مكابراً بالمحسوس، وأن لا يجادل بالباطل، ما دامت الحكمة واضحة والمصلحة أو المفسدة ظاهرة، وأن يأخذ بالواضح الذي لا لبس فيه، ولا يتكلف ما لا قدرة له على فهمه، ولا سيما إذا لم يطالب بأكثر من أن يؤمن به ويصدق.

هذا ما لمسناه من تعريف وتقسيمات الألفاظ، فهي تساعد على تنمية الوعي لدى المكلف، بأن لا يكون مكابراً بالمحسوس، وأن لا يجادل بالباطل، ما دامت الحكمة واضحة والمصلحة أو المفسدة ظاهرة، ففي ذلك دلالة تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية.

٧. على التدريسي أن لا يؤخذ الطلاب جميعاً بحكم واحد، أو يوجههم توجيهاً واحداً، بل هنالك ما يؤخذ به الجميع، وهنالك ما يكون خاصاً ببعض دون بعض، حسب القدرات والإمكانات، والظروف

والأحوال، وكذلك عليه أن يراعي المخاطب نفسياً، من خلال أسلوب الأوامر والنواهي، وتعزيزه بعد تكليفه بها، وكذلك عليه أن يستخدم أسلوب التنويع في الحوار والتخاطب.
هذا ما لمسناه من مباحث الأمر والنهي وتنويع أساليبيهما، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية. كما في تنويع أساليب الأمر.

المطلب الرابع

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من الأحكام التي تؤخذ من الأدلة الشرعية

لما كانت الغاية المنشودة من وضع علم أصول الفقه؛ هي الوصول إلى معرفة الأحكام الشرعية بتطبيق قواعده على الأدلة التفصيلية التي تستنبط منها الأحكام؛ اعتنى علماء الأصول بمعرفة الأحكام، فوضعوا له أقساماً أو مباحث؛ من أجل بيانه بياناً كاملاً، لذا سأتناول في هذا المطلب وبشيء من الإيجاز: الحكم، والمحكوم فيه وهو فعل المكلف، والمحكوم عليه وهو المكلف، والحاكم. أولاً: **الحكم**: تعريفه: الحكم عند الأصوليين^(٢١٤) يطلق على كلام^(٢١٥) الله تعالى المتعلق بأفعال المكلفين، اقتضاءً، أو تخييراً، أو وضعاً^(٢١٦). أقسامه: ينقسم الحكم الشرعي عند الأصوليين إلى قسمين: أحدهما: **الحكم التكليفي**: وهو خطاب^(٢١٧) الشارع للمقتضي طلب الفعل، أو الكف عنه، أو التخيير بينهما. ويتنوع الحكم التكليفي كما يرى جمهور الأصوليين إلى خمسة أنواع هي: الإيجاب، والندب، والتحريم، والكراهة، والإباحة^(٢١٨). أما الحنفية فعندهم يتنوع إلى سبعة أنواع هي: الافتراض، والإيجاب، والندب، والتحريم، والكراهة تحريماً، والكراهة تنزيهاً، والإباحة^(٢١٩). هذه أقسام الحكم التكليفي باعتبار طلب الشارع أو تخييره، ونوع ذلك الطلب، وهنالك تقسيم له باعتبار عمومته وعدم عمومته، وهو ينقسم بهذا الاعتبار إلى عزيمة: وهي الأحكام التي شرعها الله تعالى ابتداءً لتكون قانوناً عاماً لكل المكلفين في جميع الأحوال. ورخصة: وهي الأحكام التي شرعها الله تعالى بناءً على أضرار العباد ورعاية حاجتهم، وتنوع إلى أربعة أنواع هي: النوع الأول: إباحة الفعل المحرم عند الضرورة والحاجة، النوع الثاني: إباحة ترك الواجب إذا كان في فعله مشقة تلحق المكلف، النوع الثالث: إباحة العقود والتصرفات التي يحتاج الناس إليها مع مخالفتها للقواعد المقررة في نوعها أو الأدلة الشرعية العامة التي تقتضي منعها، النوع الرابع: الأحكام الشاقة التي كانت في الشرائع السابقة ورفعها الله تعالى عن هذه الأمة ولم يشرعها في حقها^(٢٢٠).

وثانيهما - الحكم الوضعي: وهو خطاب الشارع الذي يقتضي جعل شيء لأخر سبباً، أو شرطاً، أو مانعاً^(٢٢١). فيتضمن على:

أ. السبب: وهو ما جعل المشرع وجوده علامة على وجود الحكم، وانتفاؤه علامة على انتفاؤه^(٢٢٢).

ب. الشرط: هو ما يلزم من عدمه العدم، ولا يلزم من وجوده وجود ولا عدم لذاته^(٢٢٣).

ج. المانع: هو الذي يترتب على وجوده عدم الحكم، أو بطلان السبب^(٢٢٤).

ثانياً - المحكوم فيه- وقد يعبر عنه بالمحكوم به- وهو فعل المكلف الذي تعلق الحكم به، أي هو ما يتعلق به كلام الشارع، فإن كان كلام الشارع من قبيل الحكم التكليفي فإن المحكوم فيه لا بد أن يكون فعلاً للمكلف من أول الأمر، وأن كان كلام الشارع من قبيل الحكم الوضعي فالمحكوم فيه قد يكون فعلاً للمكلف كالسرقة التي جعلها الشارع سبباً لوجوب قطع يد السارق والسارقة، وقد لا يكون فعلاً للمكلف ولكن له ارتباط بفعله كالدلوك الذي جعله الله سبباً لوجود صلاة الظهر على المكلف فإنه ليس فعلاً للمكلف ولكنه يتعلق بفعله وهو الصلاة على أنه سبب له، ولا يصح التكليف بفعل من الأفعال إلا إذا توافرت فيه الشروط الآتية: الشرط الأول: أن يكون معلوماً للمكلف علماً تاماً، حتى يتصور قصده إليه، وأداؤه على الوجه المطلوب منه، الشرط الثاني: أن يكون الفعل من الأفعال التي يستطيع الإنسان أن يأتي به وأن يتركه، أما إذا كان من الأفعال التي لا قدرة له عليه فلا يصح التكليف به شرعاً. وينقسم فعل المكلف الذي تعلق به حكم الله ﷻ إلى ما هو حق خالص لله ﷻ، وإلى ما هو حق خالص للعبد، وإلى ما اجتمع فيه الحقان، وحق الله غالب، وإلى ما اجتمع فيه الحقان، وحق العبد غالب. والمراد بحق الله ما قصد به تحقيق مصلحة المجتمع وحفظ النظام العام فيه من غير نظر إلى مصلحة فرد معين، ولذا نسب إلى رب العباد جميعهم، والمراد بحق العبد ما قصد به تحقيق مصلحة خاصة به^(٢٢٥).

ثالثاً - المحكوم عليه: وهو الشخص الذي تعلق كلام الله تعالى بفعله، ويسمى عند الأصوليين بالمكلف. ولا يكون الإنسان مكلفاً إلا إذا كان أهلاً لما يكلف به. وأهليته لذلك إنما تكون بالقدرة على فهم الكلام الذي يوجه إليه، وتصور معناه بالقدر الذي يتوقف عليه الامتثال؛ وذلك لأن المقصود من التكليف حصول الفعل من المكلف على جهة الامتثال، ومن لا قدرة له على هذا الفهم لا يمكنه الامتثال، ومن البديهي أن القدرة على الفهم لا تتحقق إلا بالعقل؛ لأنه الوسيلة إلى الفهم والإدراك، وبدونه لا يمكن الفهم^(٢٢٦).

رابعاً - الحاكم: وهو ما صدر عنه الحكم، وقد أجمع المسلمون على أن الحاكم هو الله ﷻ، وكذلك لا خلاف بينهم في كون الحاكم هو الشرع بعد البعثة، وبلوغ الدعوة، وأما قبل البعثة ففيه مذهبان: مذهب الأشاعرة، يرون أن معرف الحكم هو الشرع، ولا طريق لمعرفته بدونه، مذهب المعتزلة:

يرون أن العقل هو المعروف للحكم والشرع مقرر لما أدركه العقل. فالمذهبان مختلفان في معرف الحكم ومظهره، وذلك بعد اتفاقهم على أن الحاكم بمعنى منشئ الحكم هو الله تعالى. ومن الجدير بالذكر أن أساس الخلاف بين الأشاعرة والمعتزلة والماتريدية مبني ومرتب على خلاف آخر هو: هل العقل يدرك في الأفعال حسناً وقبحاً، أم لا يدرك شيئاً من ذلك، فالأشاعرة يقولون: إن العقل لا يدرك في الأفعال حسناً أو قبحاً، بل الحسن ما حسنه الشرع والقبح ما قبحه الشرع، وعلى هذا فلا تثبت في الأفعال أحكام قبل ورود الشرع بها. وذهب المعتزلة إلى إن العقل يدرك في الأفعال حسناً أو قبحاً، فإذا أدرك العقل في الفعل حسناً كان هذا الفعل واجباً أو مندوباً وإن أدرك في الفعل قبحاً كان محرماً أو مكروهاً، وإن لم يدرك فيه حسناً ولا قبحاً كان الفعل مباحاً، فالمعتزلة تثبت بالأفعال أحكاماً بناءً على ما أدركه العقل فيها من الحسن والقبح، وذهب الماتريدية إلى أن العقل يدرك حسن وقبح التصرف الذاتيين وهم بهذا يتفقون مع المعتزلة، وأن العقل رغم إدراكه للحسن والقبح لا يستطيع أن يدرك الأحكام الشرعية قبل الشرع وهم بهذا يتفقون مع الأشاعرة. وهو ما يميل إليه الباحث.

سوف أبين مراد المعتزلة من قولهم بحاكمية العقل^(٢٢٧) بشيء من التفصيل لما بينه وبين موضوع البحث من تلازم.

إن مراد ومقصود المعتزلة من حاكمية العقل، هو أن العقل يدرك أحكام الله لتصرفات الإنسان قبل الشرع أو بعده وقبل تبلغ الإنسان به؛ وذلك عن طريق حسن وقبح هذه التصرفات، ثم يحكم في ضوء ذلك على الإنسان باتباع أحكام الله ويحملهم مسؤولية مخالفتها^(٢٢٨). وقد أثبت واقع الحياة وتطورها صحة هذا الكلام؛ لأن كثيراً من الأحكام التي وردت في القوانين الوضعية للبلاد غير الإسلامية تتفق مع الأحكام الشرعية الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، كحرمة القتل والسرقة وخيانة الأمانة... وكوجوب تقديم العون المادي للمنكوبين والمتضررين لأسباب قهرية كالزلازل والفيضانات، وكإباحة التعبير عن الرأي الذي لا يتعارض مع النظام العام والآداب العامة وغير ذلك من الأحكام القانونية، وهي في حقيقتها أحكام إلهية اكتشفها العقل البشري في تلك البلاد ونظمها بالقانون الوضعي، وإضافة إلى ذلك فإن بعض الجرائم التي لم يثبت تجريمها بنص شرعي، وكذلك جميع العقوبات التعزيرية في الإسلام ترك استحداثها وتنظيمها بالقانون الوضعي لعقل ولي الأمر (رئيس الدولة) بتعاون مع عقول أهل الحل والعقد (أهل الشورى) شريطة أن لا يتعارض كل ذلك مع نص صريح في شرع الله ومع قاعدة شرعية ثابتة في شريعة الله؛ لأن شريعة الله أحكام كلية تتناول جميع الجزئيات التي تصادف حياة الإنسان في الماضي والحاضر والمستقبل، وإن اكتشافات عقول المجتهدين للأحكام الشرعية ليست إلا إرجاعاً للجزئيات إلى تلك الكليات^(٢٢٩).

فمن هذه المباحث والأقسام للأحكام التي تؤخذ من الأدلة الشرعية، نستطيع أن نستنبط عدة دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، هي:

١. أن المتدبر لأي منهج في أي مجتمع من المجتمعات - أياً كان شكل هذا المنهج أو تنظيمه أو محتواه أو محوره أو مصدره أو فلسفته التي يقوم عليها، لا بد وأن يجد أن هنالك أهدافاً وغايات لهذا المنهج - اتسعت أو ضاقت دائرتها، تشابهت أو اختلفت مع مناهج أخرى، ظهرت أو استتارت هذه الأهداف وتلك الغايات، قد لا تخرج عن كونها صورة أو مجموعة من الصور الأنفة الذكر:

الصورة الأولى: التعرف على وتنشيط القدرات الذهنية العديدة والمتنوعة القابعة داخلنا ومعرفة طريقة تفكيرنا وبنيان عقليتنا وكيفية التغلب على العجز الملازم لعقلنا وتحيزاته لننتفع بهذه المعرفة التي غدت حالياً متخصصة لدرجة لم يسبق لها مثيل في أي وقت مضى.

الصورة الثانية: تحريك العقل البشري نحو النظر في قوانين الأشياء والآفاق والأكوان كمرحلة أولى تقع تحت الحواس لإدراك قوانين الأفكار والاجتماع والإنسان وتحريض الذهن لإنتاج المعرفة وتجريب العلم، ثم التغيير في البناء النفسي ما ينتج عنه أشكال معينة من السلوك.

الصورة الثالثة: قبول العولمة فيما يتوافق مع ظروف وقيم المجتمع وبناء هوية وانتماء ثقافي ومن ثم الانتماء للوطن حتى لو كانت الآراء متباينة والمصطلحات متغيرة في سياق واحد وواقع واحد ومشكلات متشابهة، هذه الهوية تكون هوية قومية مترنة ومتوازنة تحرص على الذات والخصوصية الوطنية دون شطط وتتفاعل مع الآخر دون استصغار للذات أو إرضاء للآخر أو تعال عليه... تنهض للأمام وتفتح وعياً أعمق بالذات ورؤية أدق وأكثر موضوعية للآخر.

الصورة الرابعة: تطوير الحضارة البشرية وضمان السلام لدعوة الأديان التوحيدية وذلك بتطوير علاقة الإنسان بذاته، وعلاقة الإنسان بالله، وعلاقة الإنسان بالعالم الموجود، وأخيراً علاقة الإنسان بسائر الناس - أي مراقبة وسيطرة على الذات بعيداً من الأنانية التي تهدم ولا تبني، وثقة الإنسان بالعدل الإلهي، والحفاظ على مفردات الكون وتطوير سبل العيش والحياة، وكذلك بناء جسور الثقة والتعاون وإخاء والعدل الإنساني كطريق لبناء المستقبل.

هذا ما لمسناه من مبحث المحكوم فيه، ومبحث الحاكم ومن مراد المعتزلة من قولهم بحاكمية العقل.

٢. الثقة والقبول بالمنهج التدريسي لإحساسنا بعدالته، ويسره وسماحته، فلم يلزم بكل ما وجه إليه من طلب على سبيل ألحتم، بل تركت له فسحة أن يختار ما يرتقي به أن فعله، ولا يهبط بسببه أن تركه، على أن هناك مستوى ليس له أن يجاوزه حتى لا يهتز موقعه، وهو المخلوق المكرم بالتكليف، الذي هو عنوان التشريف.

- ومن هنا كان التكليف متنوعاً بين الحتم والإلزام، والترغيب والترجيح، ورحاب التخيير: فالواجب، والمندوب، والمحرم، والمكروه، والمباح.
٣. إن أهم ما تتصف به الشريعة الإسلامية في إطارها العام، هو التيسير والتخفيف، وذلك لأنها أحكام لا إرهاق فيها ولا عنق، بل إن كل تعاليمه جاءت تلبية لطبيعة الإنسان على وجه معتدل، لا إفراط ولا تفريط^(٢٣٠).
٤. مراعاة أحوال الطلاب وفروقهم الفردية، في إعطائهم الأحكام والإرشادات التدريسية التربوية، حيث إن الفعل الواحد في الأحكام الشرعية، يعطي أكثر من حكم تبعاً لأفعال المكلفين ومراعاة لأحوالهم^(٢٣١).
٥. في توجيه الفرد لمعرفة الحلال والحرام أثر في تشكيل الاتجاهات والقيم في التعليم والتربية^(٢٣٢).
٦. إن من أساليب التدريس، تقسيم السياقات الجامعية إلى إجبارية واختيارية، وهذا يشابه تقسيمات الأحكام الشرعية^(٢٣٣).
٧. مراعاة مبدأ الانضباط، والإتقان في الأعمال، بحسب موقع المتعلم، فلا عشوائية في الأداء والعمل في الحياة، فهو يعلم أن هنالك أسباباً تترتب عليها مسببات، فإذا اختل السبب أختل المسبب، وهنالك شروط حتى يثمر التصرف نتائجه المطلوبة، ويحكم عليها بالسلامة أو الفساد، وأن هنالك موانع قد تحول بين المرء والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، فيعمل جهده أن يحول دون حصول هذه الموانع، فإذا حصل شيء منها بذل وسعه في إزالتها، حتى تكون حياته مليئة بالعطاء، ويكون سعيه مكللاً بالنجاح، فلا نجاح مع الفوضى، ولا فلاح مع الكسل والإهمال^(٢٣٤).
٨. إن علم أصول الفقه، يعد نموذجاً من النماذج المنهجية للتدريسي، من خلال تقسيمهم لأحكام التكليف، بضوابط متوازنة ومقادير متكافئة، ففي ذلك دلالة تربوية، لا بد للتدريسي من معرفتها، وهي أن يعرف كيف يقدم معلومات دقيقة متكافئة متوازنة للطلاب. فالتدريسي يحتاج إلى النظر في مثل هذا التقسيم، المستوحى من روح التشريع، المتضمن اليسر وعدم الحرج، ليعلم من خلاله أن التدريس يحتاج إلى أساليب ناجعة، وأحكام متوازنة، مما يسهل سرعة الإثمار^(٢٣٥).

المطلب الخامس

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من صحت الاجتهاد

تعريف الاجتهاد:

لغة- عند أهل اللغة: «الجهد والجُهد: الطاقة، يقال أجهد جهدك، وقيل الجهد المشقة، والجُهد الطاقة. الاجتهاد والتجاهد: بذل الوسع والمجهود»^(٢٣٦).

عند أهل الأصول: «عبارة عن بذل المجهود واستفراغ الوسع في فعل من الأفعال، ولا يستعمل إلا فيما فيه كلفة وجهد فيقال اجتهد في حمل الرحا ولا يقال اجتهد في حمل خردلة»^(٢٣٧). اصطلاحاً^(٢٣٨): هو بذل الفقيه وسعه في استنباط الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية^(٢٣٩).

فالمجتهد^(٢٤٠) هو الذي يتمكن من استنباط الأحكام العملية من أدلتها الشرعية، وهو الذي يطلق عليه أسم الفقيه والمفتي عند الأصوليين، أما من يعرف الأحكام الشرعية ولا توجد عنده القدرة على أخذها من المصادر الشرعية فلا يطلق عليه أسم المجتهد ولا الفقيه ولا المفتي، وأن كان حافظاً لأكثر الفروع الفقهية^(٢٤١).

وأما **الشروط الواجب توافرها في الشخص** لكي يوصف بالاجتهاد إجمالاً هي كالآتي:
أولاً: شروط غير مكتسبة وهي ما تسمى بالشروط العامة أو شروط التكليف، وهي: الإسلام، والبلوغ، والعقل.

ثانياً: الشروط التأهيلية، وتتنوع إلى نوعين هما:

النوع الأول: الشروط الأساسية وهي: العلم بكتاب الله والإحاطة بعلومه، العلم بالسنة النبوية المطهرة وعلومها، معرفة الأحكام التي وقع الإجماع عليها، العلم باللغة والنحو والصرف من علوم العربية، الإحاطة بمسائل أصول الفقه، ومقاصد الشريعة، ومراميتها.

النوع الثاني: الشروط التكميلية وهي: معرفة البراءة الأصلية، معرفة مواضع الخلاف، معرفة القواعد الكلية، العلم بالعرف الجاري في البلد، معرفة المنطق، عدالة المجتهد وصلاحه، الورع والعفة، رصانة الفكر وجودة الملاحظة، ثقته بنفسه وشهادة الناس له بالأهلية، موافقة علمه مقتضى قوله...^(٢٤٢).

فإذا ما توافرت هذه الشروط في شخص ما كان أهلاً للاجتهاد، بغض النظر عن العصر الذي وجد فيه، فإن الاجتهاد لا يختص بأناس دون آخرين، ولا يتقيد بزمان دون زمان، إذ باب الاجتهاد مفتوح، وسيبقى كذلك ما دامت هنالك حياة، وما دام في المعمورة مكلفون، وهذا هو الذي يحكم به العقل، ويقتضيه تطور الحياة، وبه يتحقق عموم الشريعة وخلودها^(٢٤٣).

أما نطاق الاجتهاد: فهي الأحكام التي ورد فيها نص ظني الثبوت والدلالة معاً، كأن يكون مصدر الحكم حديثاً روي بطريق الأحاد، ولم يكن قطعي الدلالة، وكذلك الأحكام التي ورد فيها نص قطعي الثبوت ظني الدلالة، من كل نص يحتمل لفظه أكثر من معنى واحد، أو التي ورد فيها نص ظني الثبوت قطعي الدلالة، وكذلك أحكام الوقائع مما لم يتناولها نص أو إجماع، أما الأحكام التي ورد فيها نص قطعي الثبوت والدلالة، أو سنة متواترة، وكذلك الأحكام التي قام

الإجماع عليها، وكذلك ما علم من الدين بالضرورة، فهذه الأحكام وأشباهاها لا مجال للاجتهاد فيها، ولا يتصور فيها خلاف.

وهذه المسائل الفقهية الاجتهادية قد وقع فيها خلاف بين المجتهدين، وتعددت عنها أقوالهم، فهل هذه الأقوال خطأ؟ وهذا ما عبر عنه الأصوليون بقولهم: أكل مجتهد على حق فيما أداه إليه اجتهاده - فكل مجتهد مصيب -؟ أم الحق واحد، والبقية على خطأ، فالمجتهد يخطئ ويصيب؟ اختلف الأصوليون في هذه المسألة، وأساس خلافهم هنا اختلافهم في «هل للمشرع الحقيقي في كل مسألة حكم معين، فيكون الحق الذي ينشده المجتهدون واحداً غير متعدد، فمن اهتدى إليه كان مصيباً، ومن أخطأ كان مخطئاً، أم أنه ليس للمشرع الحقيقي في كل مسألة حكم، وإنما الحكم في الوقائع الاجتهادية هو ما يصل إليه اجتهاد كل مجتهد، فيكون الحق الذي ينشده المجتهدون متعدداً، ويكون كل مجتهد مصيباً»، فقد ذهب المعتزلة إلى أنه ليس لله ﷻ في الوقائع الاجتهادية حكم معين، بل الحكم فيها ما وصل إليه المجتهد باجتهاده، وعلى ذلك فإن الحق متعدد، فكل مجتهد مصيب. وذهب جمهور الأصوليين إلى أن الله ﷻ في كل مسألة حكماً معيناً، فما خفي حكمه فإن الواجب على المجتهد البحث عنه على هدي الأمارات المرشدة إليه والعلامات المنصوبة عليه، فمن أوصله اجتهاده إليه كان مصيباً، ومن لم يوفق إلى ذلك فهو مخطئ. والمختار ما ذهب إليه الجمهور، والدليل على ذلك ما روي أن رسول الله ﷺ قال: «إذا حكم الحاكم فاجتهد فأصاب فله أجران، وإذا اجتهد فأخطأ فله أجر»^(٢٤٤)، وهذا صريح من أن المجتهد يصيب، وقد يخطئ^(٢٤٥).

أما طبقات أو مراتب المجتهدين فهي:

أولاً- المجتهدون المطلقون: وهم الذين يستخرجون الأحكام من الكتاب والسنة النبوية، ويسلكون سبل الاستدلال الأخرى التي يعدها، وليسوا تابعين لأحد، وهم الذين يرسمون مناهج الاستنباط لأنفسهم، ويفرعون الفروع عليها.

ثانياً- المجتهدون في المذهب: وهم القادرون على استخراج الأحكام من الأدلة على مقتضى القواعد التي قررها إمامهم، وأن خالفوه في أحكام الفروع.

ثالثاً- المجتهدون في المسائل التي لا نص فيها عن إمامهم: فهؤلاء لا يقدرّون على مخالفة الإمام في الأصول ولا في الفروع، لكنهم يستنبطون الأحكام من المسائل التي لا نص فيها عنه على حسب الأصول التي قررها ووضعها، وعمل هؤلاء هو من باب ما يسمى بتحقيق المناط، أي تطبيق العلل الفقهية التي استخرجها سابقوهم، فيما لم يعرض له السابقون من وقائع. وهذه الطبقة من الفقهاء هي التي وضعت الأسس لنمو المذاهب الفقهية، والتخريج فيها والبناء عليها، وهي التي ميزت الكيان الفقهي لكل مذهب.

رابعاً- المجتهدون المرجحون: وهم لا يستنبطون أحكام فروع لم يجتهد فيها السابقون، ولا يستنبطون أحكام وقائع لا يعرف حكمها، ولكن يرجحون الآراء المروية بوسائل الترجيح التي ضبطتها لهم الطبقة السابقة، وإنما لم يعد أصحاب هذه الطبقة مقلدين التقليد المحض؛ لأن الترجيح بين الآراء بمقتضى الأصول لا يقل وزناً عن استنباط أحكام الفروع التي لم تؤثر فيها أحكام عن الأئمة السابقين.

خامساً- المجتهدون الحافظون: وهم القادرون على التمييز بين الأقوى والقوي والضعيف، وظاهر المذهب والرواية النادرة، فعمل هؤلاء إذن ليس الترجيح، ولكن معرفة ما رجح، على حسب درجات الترجيح التي وضعها المرجحون.

سادساً- المقلدون: وهم الذين يستطيعون فهم الكتب وعبارات القوم، ولا يستطيعون الترجيح بين الأقوال أو الروايات، ولا شيء فوق ذلك^(٢٤٦).

فالاجتهاد إذن هو في منظور الأصوليين عنوان الثقة التشريعية بمجتهد هذه الأمة، وأساس التفويض النبوي في استنباط الأحكام، وقد استلزم هذا أن يكون خيراؤه من أكابر أهل العلم، وأمجاد أرومة التحقيق^(٢٤٧)، وكذلك عن طرائق الاجتهاد تعرفنا على مناهج أئمة الفقه في الاستنباط، مما أدى ذلك إلى تقريب شقة الخلاف بين المذاهب الإسلامية ووضع حد للتعصب المذهبي أو الطائفي الناشئ من التأثير بعوامل كثيرة أهمها الجهل بأسس وأصول هذه المذاهب.

فمن مبحث الاجتهاد، نستطيع أن نستنبط عدة دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية عامة وفي العلوم الأخرى عامة، وكما يأتي:

١. إن هدف أي منهج هو تحقيق أبعاد التعلم الخمسة، وتعد هذه الأبعاد ضرورية لتعلم ناجح، بل وتساعد واضعي المناهج في استمرارية التركيز على التعلم ودراسة عملية التعلم برمتها وتخطيط المنهج وعملية التدريس والتقييم، وهذه الأبعاد هي:

أ. إكساب اتجاهات إيجابية للطلاب نحو التعلم وتكوين مدارك جديدة لديهم.

ب. معاونة الطلاب على اكتساب المعارف الجديدة وتكاملها مع ما تم اكتسابه من مهارات وعمليات، ومن ثم تكوين وتشكيل مهارات وعمليات ذات كفاءة وفاعلية لممارستها فيما بعد.

ج. توسيع معارف الطلاب وتنقيتها- أي باكتساب القدرة على التمييز بين الأشياء وإيجاد أوجه اختلاف جديدة بل وتوضيح المفاهيم المفروضة والوصول إلى الاستنتاجات الصحيحة والسليمة، إن عمليات التبرير المطلوبة لهذه المهارات تشمل إجراء المقارنات والتصنيفات والتبرير الاستقرائي والاستنباطي وتقديم الأدلة والأسانيد وتحليل الأخطاء والرؤى ووجهات النظر.

د. استخدام المعارف المكتسبة استخداماً له معنى وقيمة، وهذا يتطلب عمليات ست هي: اتخاذ القرارات وحل المشكلات والاختراع وإجراء البحوث والاستقصاء التجريبي وتحليل النظم. هـ. تكوين عادات العقل المنتجة والتي تساعد المتعلمين في ممارسة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتنظيم الذاتي^(٢٤٨).

ومما لا شك فيه أن هذه الأبعاد لا تعمل في معزل عن بعضها لكنها تتفاعل وتتكامل وتعمل سوياً من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

هذا ما لمسناه من تعريف الاجتهاد ومراتب المجتهدين، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج.

٢. هنالك مدخلان أساسيان لتطوير المناهج: الأول وهو المدخل الفني والثاني المدخل غير الفني. والأول هو المقصود هنا، فهو يقوم على أسلوب استنباطي تحليلي، يقوم فيه مطورو المنهج بوضع المرامي أولاً ثم يترجمونها إلى مقاصد وينتهون بالأهداف، ومن ثم تتحول الأهداف إلى خبرات تعليمية، وهذا المدخل يعين المخططين على استخدام نواتج التعلم المقصود، والقائمة على تحديد المحتوى لتنتج خبرات تعلم تعين الطلاب على تحقيق تلك النواتج^(٢٤٩)، وكذلك فأن من دواعي تطوير المناهج:

أ. قصور المناهج الحالية عن تلبية حاجات واهتمامات المتعلمين و/ أو حاجات وأهداف المجتمع بسبب التغير الذي يطرأ على المتعلم وبيئته ومجتمعه.

ب. التغير المستمر والمتلاحق في جميع جوانب الحياة وتزايد المعارف والعلوم مما نتج عنه ظهور مشكلات جديدة تتطلب حلولاً غير تقليدية أو ظهور ميول واتجاهات وحاجات للفرد والمجتمع تتطلب البحث عن أساليب جديدة للتعامل معها.

ج. مسايرة التطور المعرفي والتكنولوجي الحادث في جميع بلدان العالم خشية التخلف عن ركب الحضارة.

د. تلبية البواعث المختلفة المتمثلة في التنبؤ باحتياجات المجتمع وحاجات أفرادهِ وسبل الوفاء به.

نلمس هذا من تعريف الاجتهاد والدعوة إلى فتح بابه، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً إلى جعل المناهج والمقررات التدريسية مبناها وغايتها إعطاء العقل أقصى درجات الفاعلية، باستفراغ الوسع وبذل أرفع مستويات الجهد الفكري، والعلمي، والبحثي، في مجال دراسة الأفكار والمفاهيم والنظريات والأحكام، وبالشكل الذي من المفترض أن يحقق قدراً من الاكتشافات، والابتكارات، والتجديد؛ مما يؤدي إلى تربية العقل وتصحيح العمليات العقلية.

٣. إن من المبادئ الأساسية للقيام بتطوير المناهج هو اختيار المادة الدراسية المطورة في ضوء معايير محددة وعلاقتها بالمواد الأخرى والأهداف المحددة سلفاً، وأهميتها وأولوية تطويرها ثم مدى هذه المادة من حيث الكم المقدم وعمق التغطية والتركيز، ثم التتابع الهرمي وتدرج الصعوبة.

هذا ما لمسناه من تعريف الاجتهاد، ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً إلى جعل المنهج الدراسي هدفه الدعوة نحو مضاعفة الجهد بلا انقطاع، وهذا يؤدي إلى التحريض المستمر والدؤوب على البحث العلمي والمعرفي.

٤. إن مراحل تطوير المنهج تسير وفق ست مراحل هي:

أ. مرحلة وضع المبررات للتطوير: وهي مرحلة التكوين والبناء وتبدأ بإعداد تعزيز مبدئي يصف التطوير ويصف الفئات المقصودة من المتعلمين كما يصف أهمية مشروع التطوير المقترح ومبرراته.

ب. مرحلة تحديد الأهداف: وتتطلب التخصص والتفصيل في تحديد النتائج المرغوبة لمشروع التطوير وأن تكون مصاغة بأسلوب إجرائي هذا بخلاف تحديد الأهداف التعليمية من خلال مخرجات أو نواتج التعلم مع وضع معايير لقياس الأهداف التعليمية من معارف ومهارات وخلافها.

ج. مرحلة اختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة: ويقصد بها تقديم المحتوى في شكل وحدات دراسية صغيرة أو وحدات تعليمية كبيرة وتعزيز التعلم الذاتي والتعلم التعاوني وأشكال أخرى من التعليم تضمن التفاعل بين المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية والمحتوى.

د. مرحلة الاختيار المبدئي: وتهدف هذه المرحلة إلى معرفة مدى ما حدث من تعديل في سلوكيات المتعلمين نتيجة مرورهم بالمواقف الجديدة.

هـ. مرحلة المراجعة: وتقوم على المعلومات التي تم جمعها أثناء الاختيارات الميدانية من تسجيلات الملاحظين ونتائج الاختبارات وتقارير المدرسين وتعليقاتهم وآراء الطلاب...

و. مرحلة التنفيذ: ويتم بعد التأكد من صلاحية المنهج الجديد وفاعليته وتجري هذه العملية على نطاق واسع في كل المدارس والكليات والجامعات وذلك عن طريق المعلمين والمدرسين الأساسيين ويقتصر دور مطوري المناهج على المتابعة والتقييم السنوي^(٢٥٠).

هذا ما لمسناه من مراتب وطبقات المجتهدين ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج التدريسية.

٥. إن من ثمار تفعيل الاجتهاد بين علماء الأمة، وجود الاختلاف في الحكم الشرعي، وهو أمر فطري، بسبب اختلاف العقول في التعامل مع النصوص، قال تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً

وَجَدَّةٌ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ^(٢٥١)، والاختلاف يعني تنوع الآراء في الفروع لا في الأصول، وفي الجزئيات لا في الكليات، مما لا مجال فيه للقطع بأحد الرأيين، وما دام الاختلاف كذلك، ففيه دالتان تدريسيتان تعد تأصيلاً لتطوير المناهج هما:

الأولى: إن الاختلاف لا يفسد للود قضية، لأن من أهداف وغايات المنهج، التعرف على وتنشيط القدرات الذهنية العديدة والمتنوعة القابعة داخلنا ومعرفة طريقة تفكيرنا وبنيان عقلاً وكيفية التغلب على العجز الملازم لعقلنا وتحيزاته لننتفع بهذه المعرفة التي غدت حالياً متخصصة لدرجة لم يسبق لها مثيل في أي وقت مضى، وكذلك تحريك العقل البشري نحو النظر في قوانين الأشياء والآفاق والأكوان كمرحلة أولى تقع تحت الحواس لإدراك قوانين الأفكار والاجتماع والإنسان وتحريض الذهن لإنتاج المعرفة وتجريب العلم، ثم التغيير في البناء النفسي ما ينتج عنه أشكال معينة من السلوك، وكذلك بناء استراتيجيات ثقافية واجتماعية تدحض محاولات السيطرة من الآخر وتعزز العيش المشترك بحيث يفتح الإنسان على الآخرين ولا يكون متعصباً— أي لا يرى إلا نفسه ولا يؤمن بأحد غيره أو غير جماعته التي ينتمي إليها، فمنها يبدأ وإليها ينتهي، فهو مغلق الذهن والنفس عن الغير^(٢٥٢).

الثانية: أن نتعاون فيما اتفقنا عليه، ويعذر بعضنا بعضاً فيما اختلفنا فيه، وكل مجتهد عينه على الحق حتى يصيبه، ولذلك فالاختلاف في شتى المجالات أمر فطري، وتربوي، وبعد عامل صحة لا سقم، وعامل بناء لا هدم؛ لأن قبل القيام بعملية التطوير لا بد من بعض الاعتبارات الضرورية والأساسية حتى تؤدي عملية التطوير أهدافها المرجوة بفاعلية وكفاءة ومن هذه الاعتبارات، تعاون كل المعنيين بالعملية التعليمية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كمهندسي المناهج: الخبراء والتدريسيين والتربويين والطلاب والآباء... أو من له دور غير مباشر في ذلك كمنتسبي وزارة المالية المعنيين بالاعتمادات المالية.

هذا ما لمسناه من تعريف الاجتهاد ونطاقه وكذلك من مسألة هل للمشرع الحقيقي في كل مسألة حكم معين.

٦. مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التعامل مع الآخرين، حيث إن من أسباب نشوء الاختلاف في الاجتهاد، هو وجود الفروق الفردية العقلية في التفكير والاستنباط.

٧. نبذ التعصب، وتقبل آراء الآخرين الصحيحة، وهو مبدأ تدريسي تربوي، يؤدي إلى التعايش السليم بين الأفراد والشعوب، فإذا ما تعصب التدريسي لآرائه واجتهاداته الخاطئة؛ يحبسها في دائرة ذاته، ويمنعه من تطوير قدراته، فيصبح قابلاً جامداً يستعصي عليه التحرك الإيجابي، والنمو المعرفي.

٨. الاهتمام بالتدريب باعتباره وسيلة لإحداث الملكات وترسيخها، ويمكن أن يخدم هذا الجانب بإضافة مادة جديدة إلى المقرر الدراسي، تعنى بالتدرب على استنباط الحكم الشرعي وتنزيله على الواقع وهو ما يعرف بتحقيق المناط؛ وذلك من خلال إعداد نماذج تطبيقية لاجتهادات الفقهاء، وكذا الأحكام الصادرة عن المجامع الفقهية. هذا ما لمناه من الطبقة الثالثة من طبقات المجتهدين ففي ذلك دلالة تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج التدريسية.

المطلب السادس

الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من مبحث مقاصد الشريعة

قبل بيان الدلالات المستنبطة من مقاصد الشريعة والتي تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج التدريسية، سوف أبين باختصار أهمية وفائدة مقاصد الشريعة، وتعريفها، وأنواعها، ومراتبها.

أهمية وفائدة مقاصد الشريعة: تُعد مقاصد الشريعة أشبه بالهيكل العام لعموم أحكام الشريعة الواقعة والمتوقعة، وهي المعاني الملحوظة للشرع في كل أحكامه أو معظمها، وهي الغاية التي من أجلها وضعت أحكام الشرع. وقد ثبت بما لا يجد مجالاً للشك «أن وضع الشرائع إنما هو لمصالح العباد في العاجل والآجل معاً»^(٢٥٣). إما بجلب النفع لهم أو بدفع الضرر والفساد عنهم، كما دل عليه استقراء الشريعة في كل تصرفاتها بما يثبت أنها وضعت لمصالح العباد، كقوله تعالى: ﴿رُسُلًا مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ﴾^(٢٥٤).

ومن استقراء علل الأحكام المعروفة، أو أدلة الأحكام المشتركة في العلة تبين أن بمعناها العام هي مقصد الشارع ومدار أحكامه، كما في قوله ﷺ بعد آية الوضوء: ﴿مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ﴾^(٢٥٥)، وقوله ﷺ في آية الصيام: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لِمَلَكُمْ تَقْوَى﴾^(٢٥٦)، إلى غيرها من الحكم والغايات المناطة بالأحكام، يقول الإمام الشاطبي: «وإذا دل الاستقراء على هذا وكان مثل هذه القضية مفيداً للعلم فنحن نقطع بأن الأمر مستمر في جميع تفاصيل الشريعة»^(٢٥٧).

وهكذا يوجد في كل حكم أمور ثلاثة: الوصف الظاهر المنضبط المتعدي وهو العلة، وما في الفعل من نفع وضرر ويعبر عنه بالمصالح والمفاسد أو حكمة التشريع، وما يترتب على التشريع من جلب منفعة أو دفع مضرة ويسمى مقصد التشريع^(٢٥٨). وهذه سمة ملازمة لكل أحكام الشرع، فما من حكم إلا وقد قرر لرعاية مصلحة أو درء مفسدة، فالتشريع كله جلب مصالح، فما طلبه الشرع محقق للمصلحة إما عاجلاً أو آجلاً، والمنهيات كلها مشتملة على المفاسد والمضار.

فإذا كانت مقاصد الشريعة بهذا الشمول والعموم من الهيمنة على أحكام الشريعة وارتباط التشريع بها في كل جزئياته، كانت معرفته بالتالي أمراً ضرورياً على الدوام ولجميع الناس، فالعامي يلحظ بها حكمة التشريع وأسرار الأمر والنهي ما يزيده يقيناً وعلماً وعملاً، ويراعي المجتهد مقاصد الشرع عند الاستنباط وفهم النصوص والنظر في أحكام الشرع، فإذا أراد معرفة حكم واقعة من الوقائع احتاج إلى فهم النصوص لتطبيقها على الوقائع، وإذا أراد التوفيق بين الأدلة المتعارضة استعان بمقصد التشريع، وأن دعت الحاجة إلى بيان حكم الله تعالى في نازلة مستجدة عن طريق القياس أو الاستحسان وغيرها تحرى بكل دقة أهداف الشريعة ومقاصدها. وهكذا لا تنقضي الفوائد والأسرار التي يجنيها المجتهد من مراعاته مقاصد الشريعة عند بحثه ونظره في الأحكام^(٢٥٩).

تعريف مقاصد الشريعة^(٢٦٠): قبل الشروع بتعريف مقاصد الشريعة بالمعنى اللقبى، لا بد من تعريف جزئيه الذي تتركب منهما، وهما مقاصد وشريعة؛ لأن معناه اللقبى ليس بمعزل عن معاني ما تتركب منه.

تعريف المقاصد - لغة: المقاصد جمع مقصد، والقصد والمقصد مشتقان من الفعل الثلاثي قصد، ولل فعل قصد معان كثيرة أقربها إلى بحثنا، أن القصد هو: الاعتماد والأُم وإتيان الشيء، نقول: قصده وقصد له وقصد إليه إذا أُمه وتوجه إليه، وكذلك يأتي بمعنى: استقامة الطريق، ومنه قوله تعالى ﴿وَعَلَى اللَّهِ فَصْدُ السَّبِيلِ﴾^(٢٦١)، ويقال طريق مقاصد: أي سهل مستقيم، وأيضاً يأتي بمعنى: العدل والتوسط وعدم الإفراط^(٢٦٢).

اصطلاحاً: هي القضايا التي اعتمدت عليها الشريعة وأمتها في أحكامها وسارت على سبيلها من دون تعدٍ أو تفريط^(٢٦٣).

تعريف الشريعة - لغة: الشريعة مشتقة من الفعل شرع وهي عبارة عن البيان والإظهار، فيقال: شرع الله كذا، أي جعله طريقاً ومذهباً، ومنه المشرعة: وهي المواضع التي ينحدر منها الماء^(٢٦٤).

اصطلاحاً: هي الائتزام بالتزام العبودية، وقيل الشريعة هي الطريق في الدين^(٢٦٥). أي هي ما شرعه الله تعالى لعباده من الأحكام المتعلقة بالأفعال أو العقائد أو الأخلاق.

تعريف مقاصد الشريعة بالمعنى اللقبى: هذا المصطلح ينظر إليه من وجهين:

الوجه الأول: ماذا أراد الشارع من تشريعاته؟ وما الغاية من خلق الإنسان وتكليفه بالأعمال؟ وكيف يؤدي عمله؟ وماذا يحصل من وراء ذلك؟ فمقاصد الشريعة بهذا المعنى هي المصالح التي أراد الله تعالى تحقيقها للناس^(٢٦٦)، وفي هذا يقول الغزالي: «ومقصود الشرع من الخلق خمسة: وهو أن يحفظ عليهم دينهم ونفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم»^(٢٦٧).

وعرفها ابن عاشور فقال: «مقاصد التشريع العامة هي: المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها، بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة»^(٢٦٨).

وعرفها الفاسي بقوله: «المراد بمقاصد الشريعة: الغاية منها والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها»^(٢٦٩).

وعرفها وهبة الزحيلي حيث قال: «هي المعاني والأهداف الملحوظة في جميع أحكامها أو معظمها أو هي الغاية من الشريعة والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها»^(٢٧٠).

الوجه الثاني: مقاصد الشريعة هي المباحث التي تعارف الأصوليون على الكتابة فيها، كالكليات الخمس: (الدين والنفس والنسل والعقل والمال) ببيان المراد من كل هذه وتفاصيلاتها، ثم الحديث عن مراتب هذه الكليات (الضروريات والحاجيات والتحسينيات) ومكملات هذه الأشياء وطرق حفظها من جانب الوجود^(٢٧١) أو من جانب عدم المتوقع أو الواقع^(٢٧٢)، وعليه فمقاصد الشريعة هي تفصيل آراء المقاصديين في منهج البحث وليس في تحديد الجزئيات^(٢٧٣).

أنواع المقاصد^(٢٧٤): ذهب جمهور الأصوليين إلى حصرها بخمسة^(٢٧٥) هي الدين والنفس والنسل والعقل والمال، ومعتمد في هذا الحصر الاستقراء، فبه عرفت على سبيل القطع، وبهذا يقول الآمدي: «والحصر في هذه الخمسة الأنواع إنما كان نظراً إلى الواقع والعلم بانتفاء مقصد ضروري خارج عنها في العادة»^(٢٧٦)، وقالوا: إن هذه الخمسة مراعاة في كل ملة^(٢٧٧)، حيث إنهم نظروا في تفاصيل المصالح التي تحتاجها الحياة، فأوصلتهم القسمة العقلية المدعومة بالأدلة الشرعية، والتجربة، والمشاهدة، إلى أن استقرار الحياة وعدم تهارج الناس لا يتم إلا وفق هذا التفصيل^(٢٧٨).

مراتب المقاصد: أطبق الأصوليون على أن هذه المقاصد الشرعية ليست كلها على وزن واحد، وكذلك على أن الأحكام الشرعية في المقصد الواحد ليست متساوية، فبعضها أعلى من بعض، لذا جعلوها في مراتب ثلاث هي:

الضروريات: وهي «الأمر التي لا بد منها في قيام مصالح الدين والدنيا، بحيث إذا فقدت لم تجر مصالح الدنيا على استقامة، بل على فساد وتهارج وفوت حياة وفي الأخرى فوت النجاة والنعيم والرجوع بالخسران المبين»^(٢٧٩).

الحاجيات: وهي التي يفترق إليها من حيث التوسعة ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة اللاحقة بفوت المطلوب، فإذا لم تراعى دخل على المكلفين - على الجملة - الحرج والمشقة، ولكنه لا يبلغ مبلغ الفساد العادي المتوقع في المصالح العامة^(٢٨٠).

التحسينيات: «فمعناها الأخذ بما يليق من محاسن العادات، وتجنب المندسات التي تأنفها العقول الراجحات، ويجمع ذلك قسم مكارم الأخلاق»^(٢٨١)، وجعلوا لكل مرتبة مكملها: وهو ما يندرج تحت المرتبة ليدعم ثبوتها، ويشترط فيه أن لا يعود اعتباره على الأصل بالإبطال^(٢٨٢).

ومن أهمية وفائدة مقاصد الشريعة، وتعريفها، وأنواعها ومراتبها، نستطيع أن نستنبط عدة دلالات تُعد تأسيساً لتطوير المناهج الدراسية في العلوم الإسلامية خاصة وفي العلوم الأخرى عامة، وكما يأتي:

١. إن المتدبر لأي منهج في أي مجتمع من المجتمعات - أياً كان شكل هذا المنهج أو تنظيمه أو محتواه أو محوره أو مصدره أو فلسفته التي يقوم عليها، لابد وأن يجد أن هنالك أهدافاً وغايات لهذا المنهج - اتسعت أو ضاقت دائرتها تشابهت أو اختلفت مع مناهج أخرى تصادمت أو تكاملت، ظهرت أو استترت، هذه الأهداف وتلك الغايات قد لا تخرج عن كونها صورة أو مجموعة من الصور، ومن أهم هذه الصور:

أ. التعاون والتكامل لتحقيق المصلحة للناس، تلك المصلحة التي يقصد بها المحافظة على مقصود الشرع من الخلق، وهي أن يحفظ عليهم دينهم ونفوسهم وعقولهم ونسلهم وأموالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة، دفعها مصلحة، وهذه الأصول حفظها واقع في مرتبة الضرورة فهي أقوى المراتب في المصالح، والمتأمل في كتاب الله تعالى وسنة نبيه ﷺ أقوالاً وأفعالاً وتقريراً يجد غاية ذلك توفير المصلحة للناس... تهذيب روحي وإنشاء رابطة قوية بين الإنسان وربه، إلى جانب ما فيها من روابط اجتماعية وثيقة الصلات الإنسانية بين الناس، وتحقيق التبادل والمنافع بينهم على أن يعمل كل ذي قوة بمقدار طاقته بحيث تهيأ الفرص المناسبة لكي تظهر كل القوى، وتوضع كل قوة في مرتبتها - كل ذلك في تعاون وإخاء، فالتعاون والأخوة مترابطان... عماد ذلك المصالح المشتركة والمنافع المشتركة التي لا تشوبها شائبة الاستعلاء أو المن^(٢٨٣)، هذا ما لمسناه من كليات المقاصد ومراتبها ففي ذلك دلالة تعد تأسيساً لتطوير المناهج التدريسية.

ب. العمل من أجل إرساء وتعميق المبادئ المطلقة، والقيم الكاملة والمثل الصالحة كي تظل نماذج للخير يهتدي إليها الناس وتنتج إليها الأجيال.

ج. النظر في وتحليل بنية الشعور الإنساني التي تحوي القيم والمعتقدات والاتجاهات - طبقات بعضها فوق بعض - تتعاقب وتتداخل وتتفاعل الاتجاهات بشمولها واتساعها هي تلك النوازع للاستجابة لشيء ما لقبوله أو رفضه، وتضم في داخلها دائرة أضيق هي المعتقدات وهي تلك القناعة الضمنية عن حقيقة أو صدق شيء ما، وغالباً ما تعتمد على تدريب ثقافي مسبق حتى يصير الارتباط به قوياً ولا يمكن الفكك منه، بينما القيم تمثل محور هذه الثلاثية والتي تعبر عن

اعتقاد متأصل وعميق الجذور صوب مفهوم ما يستحق الاعتقاد فيه عن جدارة واستحقاق؛ ولأن القيم تتميز بصغر حجمها نسبياً عن الدوائر الأخرى، فهذا راجع إلى طبيعتها المجردة والتي يمكن أن يتشارك فيها أعداد كبيرة من الناس بينما الاتجاهات يتباين فيها الأفراد بنسب متفاوتة، وإذا كانت المناهج معنية بتأصيل القيم - خاصة - وأن بعضها ثابت نسبياً، فهذا يتطلب أن تتجه أهدافها إلى الناس مخبراً ومظهراً، وتتنظر بعين الاعتبار إلى ما يتشارك فيه الناس من قيم، مثل المواطنة والحق في العمل والتسامح والعدل للجميع واحترام الخصوصية التي لا تتعارض مع المصالح العامة، كما تتنظر أيضاً إلى بعض القيم التي لا تتغير بتغير الظروف الاجتماعية.

د. إيجاد علاقات ترابط بين الإنسان ومفردات الكون من حوله والتفاعل مع الكون والمساهمة في تربيته لصالح الإنسان، وبناء حضارة تتفاعل مع الحضارات الأخرى على ظهر الأرض، فليس بمقدور أي حضارة أن تقوم بمفردها بل إنها مع الحضارات الأخرى تمنح وتأخذ، تقتبس وتضيف، تتفهم وتتعامل، تتعايش وتعاور ولا تتصادم، تعترف ولا تتجاهل، تحتوي ولا تهيم، تتحمل ولا تتمايز، تجمع المتشابه ولا تحنق الخصوصية، تقبل المفاهيم الحضارية ذات النزعة الإنسانية والأخلاقية المشتركة، والمرجعيات والمنطلقات الإنسانية التي تقبلها جميع الفطر السليمة والأذواق الرقيقة والعقول المتدبرة، أما منطق حب الصراع والرغبة في الهيمنة والمناداة بإعلان حق القوة فهي ثلاثية رديئة وممقوتة قد تفرغ الحضارة الإنسانية من مضمونها الإنساني وتجعلها أحادية مادية عرضة للدمار والفناء^(٢٨٤).

فكل هذه الصور تُعد من مقاصد الشريعة، فتقوية الروابط الإسلامية بين المسلمين، ودعم تضامهم وخدمة قضاياهم، يتم ذلك عن طريق ما تقوم به المناهج التدريسية في العلوم الإسلامية، من توحيد للأفكار والمبادئ والأصول، والمشارب والاتجاهات، والقيم بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، وبهذا يكون المنهج عاملاً فعالاً في تماسكهم، ووحدتهم، وجمع شملهم، وتكثيل جهودهم، وجعلهم جميعاً على قلب رجل واحد، وفي كل ذلك دلالات تُعد تأصيلاً لتطوير المناهج الدراسية.

٢. تدريب الفرد على مواجهة متطلبات الحياة المادية، والتعامل مع عالم الأشياء في ضوء المبادئ الإسلامية^(٢٨٥). قال تعالى: ﴿فَأَمْسُوا فِي مَنَاجِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ الشُّعُورُ﴾^(٢٨٦)، وهو هدف مقاصدي يحقق المصلحة للأفراد، من أجل العيش بكرامة وسعادة^(٢٨٧). ويتحقق هذا الهدف من خلال التركيز على ما يأتي:

أ. استيعاب التكنولوجيا بوعي، واكتساب المهارات واستخدامها، وإنتاجها، وتطويرها، وتسخيرها لخدمة ومصلحة الإنسان والمجتمع.

- ب. أتباع الأسلوب العلمي في البحث وحل المشكلات، واستخدام التفكير المنطقي والناقد، في تفسير الظواهر وتقدم المعرفة.
- ج. جمع المعلومات وتنظيمها وتخزينها، واستدعاؤها ومعالجتها وإنتاجها، واستخدامها في تفسير ظواهر الحياة، وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث، والقدرة على اتخاذ القرارات الحكيمة.
- د. تكريس القدرات الشخصية والأوقات الحرة، في تنمية المعارف والإبداع والابتكار، وروح المبادرة في العمل، كمنهج حياة.
- هـ. تطوير سلوك الفرد وتغيير اتجاهاته، بحيث تتسجم مع الاتجاهات الإسلامية، نحو تطبيق الأخلاق الفاضلة والتحلي بها^(٢٨٨).

الذاتية

- واشتملت على أهم ما توصلت إليه من نتائج، وهي كما يأتي:
١. إن الناظر في كتابات المهتمين بعلم أصول الفقه، القديمة والحديثة، ليجد شحاً واضحاً في بيان أهمية هذا العلم، وإبراز معالمه في العلوم والمعارف الأخرى وعلاقته بها، بل سيجد جُل هذه الكتابات قد انهارت على بيان علاقة علم أصول الفقه، بعلم الفقه بأنها علاقة أصل بفرع أو الدليل من المدلول، وأن علم الأصول ما جاء إلا لينظم علم الفقه. وإذا أنعم النظر سنجد من قد بين علاقة هذا العلم بعلوم الشريعة الإسلامية الأخرى، من تفسير أو حديث أو عقيدة، وهنالك من ربط هذا العلم بعلم الكلام وعلم المنطق وعلم اللغة والقانون وغيرها.
 ٢. لكن اعتقد أن معالم وعلاقة هذا العلم الذي لم يتطرق إليه أهل الأصول بصورة واضحة جلية، وإنما كانت هنالك إشارات، هي علاقته وارتباطه بالمناهج الدراسية في العلوم الإسلامية عامة وفي العلوم الأخرى عامة. ولعلي بإذنه تعالى بينت في هذا البحث المتواضع، علاقة علم أصول الفقه بتطوير المناهج الدراسية، وذلك من خلال الكشف عن تلك العلاقة الوثيقة بينهما، من حيث الدلالة والتأصيل.
 ٣. بيان أن علم أصول الفقه هو علم وموضوع من جانب، ومنهج وطريقة من جانب آخر، فهو علم لما فيه من نفع عميم، بل ولما فيه من توسيع المعارف لدى العالم، وتوسيع آفاقه، حيث يحتاجه الفقيه، والمفسر، والمحدث، والداعية، والمربي، والتدريسي.
 ٤. توظيف علم أصول الفقه الذي يمثل أصالة الفكر الإسلامي أصدق تمثيل، في تطوير المناهج الدراسية؛ وذلك من خلال أن يكون الكتاب الجامعي المقرر في الدراسات الإسلامية، مبنياً ومظهراً لعظمة التراث الإسلامي، ومثبتاً لكل ذي بصيرة أن اختلاف الأئمة والفقهاء هو اختلاف اجتهاد واستنباط، واحتجاج واستدلال، وبالتالي اختلاف بالمنهج والمسلوك، لا

اختلاف في الأصل والمنبع، وأنه اختلاف بقصد إحقاق الحق، لا بدافع الشهوة والهوى، بل أنه من مزايا الشريعة الإسلامية، التي امتازت بالمرونة ورفع الضيق والحرج، واحترمت العقل وأطلقت الفكر.

٥. الاهتمام بالكتاب الجامعي عامة، وفي علم أصول الفقه خاصة؛ لأنه يُعد اللبنة الأولى في تكوين العقلية العلمية التي يفترض أن تضطلع بها الجامعات؛ حيث يتصل الطالب بالمصدر، ويدرك الأدوات البحثية، ويتعلم شروط البحث، والعلوم الخادمة لتخصصه، وكيفية الربط بين العلوم المختلفة التي يتلقاها.

٦. استخلصت تعريفاً لتأصيل المناهج الدراسية، هو: إعادة بناء تلك المناهج الدراسية على ما يلائمها في الشريعة الإسلامية من أدلة نصية أو قواعد كلية أو اجتهادات مبنية عليهما.

٧. استخلصت تعريفاً لتطوير المناهج: هو التغيير والتحسين - بالإضافة أو الحذف أو كليهما معاً - القائمين على أسس موضوعية ومنطلقات عملية في تفاعل ديناميكي بين مكونات المنهج بعضها البعض وبين المعنيين بتطوير المنهج بعضهم البعض، وهي عملية شاملة ومستمرة.

٨. إن علاقة علم أصول الفقه بالمناهج الدراسية، هي علاقة الفرع بأصله، فالأصولي ينظر في الأدلة العامة الإجمالية ويقررها، وواضع المناهج ينظر في الأدلة الفرعية التفصيلية ليستقي منها الأهداف والغايات والأساليب... في وضع المنهج، بمعنى أن علاقة أصول الفقه هي علاقة تأصيل، فهناك العديد من المبادئ الدراسية والتربوية التي يستفاد منها في تطوير المناهج الدراسية لها تأصيل إسلامي في النصوص الشرعية، وما تحمله من دلالات، وقفنا في بحثنا هذا على جملة منها: مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد والجماعات، ومبدأ ضرورة التعاون بين طاقات التدريسيين؛ في سبيل إنجاح العملية التدريسية، ومبدأ نبذ التعصب وتقبل آراء الآخرين الصحيحة، ومبدأ استعمال أسلوب الحوار والتشبيه في التربية والتعليم، ومبدأ مراعاة التدرج في التعليم، وذلك بالبداية بما هو الأسير والأسهل، ثم الانتقال إلى الأشد فالأشد، حتى يكتمل المنهج التعليمي فكراً وسلوكاً، ومبدأ تقديم الأكثر مصلحة على غيره، ومراعاة مبدأ الانضباط، والإتقان في الأعمال، بحسب موقع المتعلم، فلا عشوائية في الأداء والعمل في الحياة.

٩. إن في مباحث علم أصول الفقه المختلفة دلالات وجوانب تربوية متعددة، تُضفي على هذا العلم الصبغة التربوية، التي يستفاد منها في تطوير المناهج الدراسية، من تلك الدلالات: استعمال العقل ووسائل المعرفة، وتنويع الأساليب في طرائق التدريس، والتوازن بين الترغيب والترهيب، وبين التوجيه والتأديب، وإعطاء التوجيهات المبدئية على سبيل الإجمال والعموم،

مع الوضع وعدم الالتباس، والتفكير المنطقي في التعامل مع الأمور المختلفة وحل مشكلاتها، والتأكيد على خيرية الإنسان وسلامة فطرته، وأن الأصل فيه البراءة واستقامة الحال وصدق المقصد، والعمل على الأخذ بإرشاد الآخرين ما دام أنه يُظهر فيه الحق ويحقق مصلحة الفرد والأمة، دون التعصب للرأي واتباع الهوى، والتحريض المستمر والدؤوب على البحث العلمي والمعرفي، وعقد المؤتمرات والندوات، للوصول إلى أفضل الأساليب التدريسية النافعة، والقائمة على معايير منضبطة ومثل عليا تتوافق مع الفطرة السليمة، والتواصل والتشاور بين الجامعات والمؤسسات التربوية؛ من أجل أن يكون التوجيه التربوي والتدريسي هادفاً لتحقيق التعاون ووحدة الهدف في تحقيق المصالح البشرية النافعة، والنقاء المجتمعات البشرية، على أساس من الود والتضامن، بدل الأثرة والأنانية وتضارب المصالح بين المجتمعات والشعوب.

١٠. هنالك بعض الصفات التي يجب أن يتصف بها واضع المناهج والتدريسي منها:
 - أ. أن يكون ذو ذهنية نشطة وفكر نامي؛ ليدرك المراد مما يقع عليه بصره أو يطرق سمعه، فيدرك المقاصد القريبة والمرامي البعيدة لما يقع عليه بصره عند وضعه للمنهج.
 - ب. أن يكون فصيح اللسان، وحسن النطق، وبلغ القول والبيان؛ فتصبح له القدرة على مخاطبة الآخرين، بما يدركه عقله ويتوافق مع مداركه.
 - ج. أن يكون على درجة عالية من الأمانة العلمية، فلا يحرف الكلم عن مواضعه، ولا يحمل النصوص ما لا تحتمل، فيلتزم مضمون ما كان النص صريحاً فيه، ويُعمل فكره بكل أمانة وصدق لمعرفة مضمون ما كان محتملاً، فيرجح ما قواه الدليل النقل أو العقلي.
 - د. أن لا يكون مكابراً بالمحسوس، وأن لا يجادل بالباطل، ما دامت الحكمة واضحة والمصلحة أو المفسدة ظاهرة، وأن يأخذ بالواضح الذي لا لبس فيه، ولا يتكلف ما لا قدرة له على فهمه، ولا سيما إذا لم يطالب بأكثر من أن يؤمن به ويصدق.
 - هـ. أن لا يؤخذ الطلاب جميعاً بحكم واحد، أو يوجههم توجيهاً واحداً، بل هنالك ما يؤخذ به الجميع، وهنالك ما يكون خاصاً ببعض دون بعض، حسب القدرات والإمكانات، والظروف والأحوال، وكذلك عليه أن يراعي المخاطب نفسياً، من خلال أسلوب الأوامر والنواهي، وتعزيزه بعد تكليفه بها، وكذلك عليه أن يستخدم أسلوب التنويع في الحوار والتخاطب.

١٠. العمل بمبدأ الديناميكية وقابلية التغير والتطور، فالتعليم عموماً والتعليم الإسلامي خصوصاً ليس جامداً في أهدافه، ومناهجه، وطرقه، بل هو متجدد متطور باستمرار، يستجيب لاحتياجات الزمان والمكان، ولمقتضيات التطور والتغير الاجتماعيين اللذين يعترف بهما الإسلام، ويشجعهما

في إطار مبادئه وتعاليمه من أجل أعمار الأرض، الذي هو جزء من رسالة الإنسان المؤمن، الذي جعله الله ﷻ خليفة في الأرض، ليقوم على أعمارها والعمل فيها.

وختاماً أرجو أن أكون قد وفقت في إعطاء صورة واضحة عن الدلالات التأصيلية لتطوير المناهج الدراسية المستنبطة من المباحث الأصولية، ولا أدعي أنني استوفيتها ولكن يمكن القول أنني ذكرت أهمها.

والحمد لله والمنة على حسن الختام.

وأسأله تعالى أن يكون عملي هذا خالصاً لوجهه الكريم، وأن يستعملنا حيث أرادنا ويغفر لنا ويرزقنا حسن الاستقامة، إنه نعم المولى ونعم النصير.

هوامش البحث

(١) مختار الصحاح، للشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، عني بترتيبه، محمود خاطر، دار الفكر، بيروت - لبنان، ط ١، ٢٠٠٣م: باب الدال، دل ل: ص ٢٠٥.

(٢) مفردات ألفاظ القرآن، للعلامة الراغب الأصفهاني، تحقيق عدنان داودي، دار القلم، دمشق، ط ٤، ٢٠٠٩م: كتاب الدال، ص ٣٣٢.

(٣) البحر المحيط، للإمام الزركشي بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله الشافعي، حققه وخرج أحاديثه، لجنة من علماء الأزهر، دار المكتبي، القاهرة، ط ٥، ٢٠٠٣م: ٥٣/١.

(٤) كتاب حدود أصول الفقه، للشيخ الإمام العلامة سعد الدين التفتازاني، دراسة وتحقيق: أ.د. عبد الرؤوف مفضي خرايشة، دار ابن حزم، ط ١، ٢٠٠٧م: ص ١٠٣.

(٥) النظر: هو ترتيب أمور معلومة في الذهن لتحصيل المجهول، فإذا كان الترتيب سليماً كان النظر صحيحاً، وأن لم يكن سليماً كان النظر غير صحيح، ولهذا قالوا بصحيح النظر. ينظر: مسلم الثبوت: ١٣/١.

(٦) المصدر السابق: ٥١/١.

(٧) ينظر: الحدود الأنيقة والتعريفات الدقيقة، للشيخ زكريا الأنصاري، دراسة وتحقيق وتعليق:

أ.د. عبد الرؤوف مفضي خرايشة، دار ابن حزم، ط ١، ٢٠٠٧م: ص ٤٨، شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، لأحمد بن إدريس القرافي الصنهاجي، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، دار الفكر، القاهرة، ط ١، ١٣٩٣هـ: ص ٢٣، شرح الكوكب المنير، المسمى بمختصر التحرير أو المختبر المبتكر شرح المختصر في أصول الفقه، لمحمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوح الحنبلي المعروف بابن النجار، تحقيق:

محمد الزحيلي ونزيه حماد، دار العبيكان، الرياض، ط٢، ٢٠٠٩م: ١/١٢٥، التعريفات، لعلي بن محمد بن علي الجرجاني، دار المعرفة، بيروت-لبنان، ط١، ٢٠٠٧م: باب الدال، ص٩٩. (٨) ينظر: التقريب لحد المنطق، مطبوع ضمن رسائل ابن حزم الأندلسي، في الجزء الرابع، تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٣م: ص٢٧٧-٢٨٠، الشرح الواضح المنسق لنظم السلم المروني، للدكتور العلامة عبد الملك السعدي، دار الأنبار للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٦م: ص١٢.

(٩) هي فهم السامع من كلام المتكلم كمال المسمى، أو جزءه، أو لازمه. **ملاحظة:** أما الدلالة باللفظ: فهي استعمال اللفظ إما في موضعه وهي الحقيقة، أو في غير موضعه لعلاقة بينهما وهو المجاز، وأما استعماله لغير علاقة، قال العلماء: هو وضع مستأنف من ذلك المستعمل، كما إذا قال: الله أكبر، أو كما إذا قال: اسقني ماء، ويريد بذلك طلاق امرأته، وهذه الباء في قولنا: الدلالة باللفظ، باء الاستعانة؛ لأن المتكلم استعان بلفظ على إفهامنا ما في نفسه، كما يستعين بالقلم على الكتابة. ينظر: نفائس الأصول في شرح المحصول، لشهاب الدين أبي العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي القرافي، تحقيق عادل عبد الموجود وعلي معوض، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، ط١، ١٩٩٥م: ٢/٥٦٥-٥٦٨، المعين في تفسير كلام الأصوليين، لعبد الله ربيع عبد الله محمد، دار السلام، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧م: ص٤٨. (١٠) سورة الإسراء، من الآية: ٢٣.

(١١) التعريفات، للجرجاني: باب الدال: ص٩٩. (١٢) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، لأحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، تصحيح مصطفى السقا، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة: ص١٤. (١٣) القاموس المحيط، لمجد الدين الفيروز آبادي، إعداد وتقديم: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠٠م: باب اللام، فصل الهمزة: ص٨٨٤. (١٤) المعجم الوسيط، قام بإخراجه إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد علي النجار، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، أسطنبول- تركيا: باب الهمزة، أصل: ١/٢٠.

(١٥) مجلة التأصيل، طه جابر العلواني: ١/٥٤. (١٦) ينظر: التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، لإبراهيم رجب، مجلة المسلم المعاصر، ١٦، ٦٣: ص٤٣-٧٩. **علماً** أن هذا التعريف والذي بعده هو تعريفاً للتأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، جئت بهذه التعريفات؛ لأنني لم أجد على ما طلعت عليه من مصادر على تعريفاً لتأصيل المناهج الدراسية، وكذلك لكي أستخلص تعريفاً لها.

- (١٧) مركز البحوث (١٤٠٧) ندوة التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية من ٥-٦ / ١٤٠٧هـ، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. نقلاً عن: تمهيد في التأصيل - رؤية في التأصيل الإسلامي لعلم النفس، لعبد الله بن ناصر الصبيح، تقديم مالك بدري، دار أشبيليا، ط١، ١٩٩٩م: ص٤٧.
- (١٨) مختار الصحاح، للرازي: باب الطاء، ط و ر: ص٣٦٩.
- (١٩) ينظر: أسس المناهج المعاصرة، للطاهر محمد الهادي محمد، دار المسرة، الأردن، ط١، ٢٠١٢م: ص٣٢٩.
- (٢٠) مختار الصحاح، للرازي: باب النون، ن ه ج: ص٦١٤.
- (٢١) القاموس المحيط، للفيروز آبادي: باب الجيم، فصل النون: ص٢٠٣.
- (٢٢) المنهج النظرية والتطبيق، لنبيه محمد حمودة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة: ص٨-٩.
- (٢٣) أساسيات المنهج وتنظيماته، لمحمد عزت عبد الموجود وآخرون، دار الثقافة للطباعة، القاهرة: ص٧.
- (٢٤) استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، لعبد الرحمن حسن الإبراهيم وطاهر عبد الرزاق، دار النهضة العربية، القاهرة: ص٩-١٠.
- (٢٥) تميل كتب المناهج المتداولة في الكليات التربوية بالعديد من البلدان العربية إلى حصر التعريفات بين مفهومين متباينين هما: المفهوم القديم أو التقليدي والمفهوم الحديث أو الشامل.
- (٢٦) المنهج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، لعبد الرحمن صالح عبد الله، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط١، ١٩٨٥م: ص٤، الوسائل التعليمية وطرائق التدريس، لرياض عارف الجبان، دار العصماء، دمشق، ط١، ٢٠٠٩م: ص١١.
- (٢٧) المناهج أسسها - تخطيطها - تقويمها، ليحيى هندام، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٣، ١٩٧٨م: ص١٣، الوسائل التعليمية، لرياض عارف: ص١٢.
- (٢٨) المنهج عناصره، لإبراهيم بسيوني عميرة، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط٣: ص٧-٨.
- (٢٩) نقلاً عن: أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص٦.
- (٣٠) سورة المائدة: من الآية: ٤٨.
- (٣١) تدريس فنون اللغة العربية، أحمد علي مدكور، دار الشواف، القاهرة: ص٣٤.
- (٣٢) المناهج التربوية، لحسام مال الله الطائي، دورة طرائق التدريس في مركز التعليم المستمر، الجامعة العراقية، بغداد، ٢٠١١-٢٠١٢م: ص٢.
- (٣٣) أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص٣٥.

- (٣٤) ينظر: المرجع السابق: ص ٣٥-٣٦.
- (٣٥) أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص ٦١.
- (٣٦) فصول في التفكير الموضوعي، أ.د. عبد الكريم بكار، دار القلم، دمشق، ط ١، ٢٠٠٥م: ص ١٠٧.
- (٣٧) مجلة عالم الفكر، العدد الأول ١٩٨٩م. نقلاً عن فصول في التفكير الموضوعي، لبكار: ص ١٠٧.
- (٣٨) أسس المناهج، للهادي: ص ١٢٨.
- (٣٩) عرفنا سلفاً التطوير اصطلاحاً: إنها عملية تفاعلية تدريجية شمولية مقصودة وهادفة وتقوم على أسس عملية وموضوعية.
- (٤٠) ينظر: أسس المناهج، للهادي: ص ١٣٠.
- (٤١) ينظر: نظرية المنهج، لجورج بوشامب، ترجمة ممدوح سليمان وآخرون، الدار العربية للنشر والطباعة، القاهرة، ١٩٩٦م: ص ١١٢.
- (٤٢) ينظر المرجع السابق: ص ١٣٧-١٣٨.
- (٤٣) تصميم المناهج وتطويرها، نماذج وتطبيقات، لعبد الرحمن حسن الإبراهيم وطاهر عبد الرزاق، دار النهضة، القاهرة، ١٩٩٦م: ص ٥٤.
- (٤٤) المرجع السابق: ص ٥٤.
- (٤٥) القاموس المحيط، للفيروز آبادي: باب اللام، فصل الهمزة: ص ٨٨٤، المعجم الوسيط: باب الهمزة، أصل: ٢٠/١.
- (٤٦) ينظر: تخريج الفروع على الأصول، للإمام أبي المناقب شهاب الدين محمود بن أحمد الزنجاني، حققه وعلق عليه، د. محمد أديب صالح، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٥، ١٩٨٧م: ص ٨، المنهاج في ترتيب الحجاج، للباجي: ص ١٣، نفائس الأصول، للقرافي: ١/١٥٦-١٥٧، الإبهاج في شرح المنهاج، شرح على منهاج الوصول إلى علم الأصول، للقاضي البيضاوي، تأليف شيخ الإسلام علي عبد الكافي السبكي وولده تاج الدين عبد الوهاب بن علي السبكي، دراسة وتحقيق: د. أحمد جمال الزمزمي ود. نور الدين عبد الجبار صغيري، دار البحوث والدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دولة الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط ١، ٢٠٠٤م: ٤٩/٣-٥١، المدخل إلى علم أصول الفقه، للباحث، دار الكتب والوثائق، بغداد، برقم إيداع ٧٥، ٢٠١٢م: ص ٩.

(٤٧) معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس زكريا، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط ١، ١٩٩٠م: كتاب الفاء، باب الفاء والقاف وما يثلثهما: ٤٤٢/٤.

(٤٨) مفردات ألفاظ القرآن، للراغب الأصفهاني: كتاب الفاء: ص ٦٤٢-٦٤٣، وينظر: الكليات، لأبي البقاء: فصل الفاء: ص ٥٨٤.

(٤٩) النهاية في غريب الحديث والأثر، لأبن الأثير مجد الدين ابن السعادات بن محمد الجزري، تحقيق: محمود القناجي وطاهر الزاوي، نشر أنصار السنة المحمدية، وكذلك مطبعة عيسى البابي، القاهرة، ١٩٥٠م: حرف الفاء، باب الفاء مع القاف (فقه): ٤٦٥/٣.

(٥٠) بيان المختصر وهو شرح مختصر ابن الحاجب في أصول الفقه، لأبي الثناء شمس الدين محمود بن عبد الرحمن الأصبهاني، دراسة وتحقيق: أ.د. علي جمعة محمد، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط ١، ٢٠٠٤م: ٥٦/١.

(٥١) الإبهاج في شرح المنهاج: ٧٢/٢.

(٥٢) المصدر السابق: ٤٥/٢.

(٥٣) ينظر: الإبهاج في شرح المنهاج، للبيضاوي: ٤٥/٢-٧٠، سلم الوصول لشرح نهاية السؤل، للشيخ محمد بخيت المطيعي، وهو حاشية على نهاية السؤل في شرح منهاج الأصول، للقاضي ناصر الدين عبد الله بن عمر البيضاوي، تأليف الشيخ جمال عبد الرحيم بن الحسن الأسنوي، مكتبة بحر العلوم، مصر - دمنهور، رقم الإيداع: ٤٥٠٤/٢٠٠٨م: ٦/١-٢٢، المدخل إلى علم أصول الفقه، للباحث: ص ١٨-٢١.

(٥٤) تحفة المسؤول في شرح مختصر منتهى السؤل، لأبي زكريا يحيى بن موسى الرهوني، دراسة وتحقيق: د. الهادي بن الحسين شبيلي، دار البحوث للدراسات الإسلامية، الإمارات العربية المتحدة، ط ١، ٢٠٠٢م: ١٣٨/١.

(٥٥) سورة المائدة، من الآية: ١.

(٥٦) ينظر: تحفة المسؤول، للرهنوي: ١٣٨١٤٣/١، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، للإمام محمد بن علي بن محمد الشوكاني، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان: ص ٦، تعليم علم الأصول، للدكتور نور الدين مختار الخادمي، مكتبة العبيكان، السعودية، ط ٣، ٢٠١٠م: ص ٢٠-٣١، المدخل إلى علم أصول الفقه، للباحث: ص ٢٢-٢٥.

(٥٧) المراد بمصادر الأحكام الشرعية هنا، الأدلة التي توصل إلى الأحكام الشرعية. أو الأصول التي تستقى منها الأحكام الشرعية. ولها تقسيمات باعتبارات عدة، منها تقسيمها إلى: أدلة متفق على الاستدلال بها، وأدلة مختلف في الاستدلال بها. ينظر: شرح الكوكب المنير، لابن

النجار: ٦-٥/٢، وإلى سمعي وعقلي ووضعي، وكذلك إلى أدلة قطعية وظنية، وإلى دليل نقلي وعقلي، والمركب منهما، وباعتبار الدلالة على تمام المعنى وغيره، وتقسيمها إلى الدال بالمنطوق، والدال بالمفهوم، وباعتبار كون دلالتها مقصودة للسوق أو غير مقصودة... ينظر: المستصفي في علوم الأصول، للإمام أبي حامد محمد بن محمد الغزالي، ومعه كتاب فوائح الرحموت، للعلامة عبد العليم محمد بن نظام الدين الأنصاري، بشرح مسلم الثبوت في أصول الفقه، للإمام المحقق الشيخ محب الله بن عبد الشكور، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت- لبنان، والمطبعة الأميرية، بولاق- مصر المحمية، ط٣، ١٩٩٣م: ١٠٠/١، الأحكام في أصول الأحكام، للإمام سيف الدين أبي الحسن علي بن أبي علي بن محمد الآمدي، إشراف مكتب البحوث والدراسات في دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان- بيروت، ط١، ١٩٩٧م: ١/٢٢٦-٢٢٧، البحر المحيط، للزركشي: ١/٥٤-٥٦، التعارض والترجيح بين الأدلة الشرعية، لعبد اللطيف عبد الله عزيز البرزنجي، جمهورية العراق- وزارة الأوقاف، ط١، ١٩٧٧م: ١/٢٠٤-٢٣٩، أصول الفقه الإسلامي في نسجه الجديد، للدكتور مصطفى إبراهيم الزلمي، من منشورات مكتب التفسير، العراق- أربيل، ط١٠، ٢٠١٠م: ص٢٤.

(٥٨) فوائح الرحموت، للأنصاري: ٢/٣-٢.

(٥٩) سورة النحل، الآية: ٨٩.

(٦٠) ينظر: الكافي الوافي في أصول الفقه، لمصطفى سعيد الخن: ص٩١، أصول الأحكام وطرق الاستنباط في التشريع الإسلامي، للأستاذ الدكتور حمد عبيد الكبيسي، ط٣، ٢٠٠٤: ص٣٦، أصول الفقه الإسلامي، للدكتور وهبة الزحيلي، دار الفكر المعاصر، بيروت- لبنان، دار الفكر، دمشق- سورية، ط٢، ٢٠٠٤م: ١/٤٢١.

(٦١) مصادر التشريع الإسلامي ومناهج الاستنباط، لمحمد أديب صالح، الرياض، مكتبة العبيكان، ط١، ٢٠٠٢م: ص٧١.

(٦٢) أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص٨٣.

(٦٣) ينظر: أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص٣٥، الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص٢٩.

(٦٤) هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار. ينظر: أساسيات المنهج وتنظيماته، لمحمد عبد الموجود: ص١٦١.

(٦٥) أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص٢٧١، الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص٣٦.

(٦٦) ينظر: التدريس التأملي في المدرسة الابتدائية، لأندرو بولارد: ص٧-٩. نقلاً عن أسس المناهج: ص٣٤٢.

- (٦٧) الفروق الفردية دراسة تحليلية تطبيقية في مجال التربية والاجتماع، لعبد الحميد الهاشمي، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط٢، ١٩٨٤م: ص٣، المناهج التربوية، لمال الله: ص٣.
- (٦٨) ينظر: معالم أصول الفقه في التربية الإسلامية ومؤسساتها الإعلامية، لمحمود مصطفى سالم الصمادي، دار المكتبي، دمشق، ط١، ٢٠١٠م: ص٥٧.
- (٦٩) ينظر: الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص٤٥-٤٦.
- (٧٠) وهي المقاصد النهائية التي تسعى السياسة التعليمية- التعليمية- للوصول إليها. ينظر: الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص١٦.
- (٧١) أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص٣٣٧، وينظر: الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص٥٦-٦٨.
- (٧٢) ينظر: الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص٥٦-٥٩.
- (٧٣) **تتنوع** الأهداف التعليمية حسب درجة شمولها وعمومية عباراتها، إلى أهداف عامة للتربية، وأهداف المراحل التعليمية، وأهداف خاصة لمنهج مادة ما، وأهداف سلوكية في غاية التحديد. ينظر: الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص١٧-٢٠.
- (٧٤) تندرج الأهداف التعليمية السلوكية تحت ستة مستويات هي: مستوى المعرفة أو المعلومات، مستوى الفهم أو الاستيعاب، مستوى التطبيق، مستوى التركيب، مستوى التقويم. ينظر: الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص٢٣-٢٥.
- (٧٥) أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص٢٧٠-٢٧١.
- (٧٦) سورة الأنبياء، الآية: ٧٨.
- (٧٧) ينظر: القواعد التربوية في القصص القرآنية من سورة الأنبياء وأثرها على المجتمع، لمجدي لبيب، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية: ص٦١.
- (٧٨) ينظر: المنهاج الدراسي، لعبد الرحمن صالح: ص١٠-١١.
- (٧٩) ما عدا الشيعة الإمامية فهي عندهم، ما صدر عن المعصوم من قول أو فعل أو تقرير فتشمل ما صدر عن الرسول ﷺ والأئمة المعصومين. ينظر: الأصول العامة للفقه المقارن، مدخل إلى دراسة الفقه المقارن، للعلامة محمد تقي الحكيم، الناشر بيك فذك، ط١، ٢٠٠٥م: ص٢٢٩، أصول الفقه، للشيخ محمد رضا المظفر، انتشارات اسماعيليان، قم- إيران، ط١٣، ٢٠٠٥م: ص٥٣/٣.
- (٨٠) ينظر: شرح منار الأنوار في أصول الفقه، للمولى عبد اللطيف الشهير بابن ملك، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط١، ٢٠٠٤م: ص٢٠٥، روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، لموفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد بن قدامة

المقدسي الدمشقي، ومعها شرحها نزهة خاطر العاطر، لعبد القادر الدومي، مكتبة المعارف، الرياض، ط ٣، ١٩٨٤م: ٢٣٦/١، إرشاد الفحول، للشوكاني: ص ٥٣.

(٨١) قسم الحنفية والإباضية السنة المتصلة من حيث السند إلى ثلاثة أقسام هي: الخبر المتواتر، والمستفيض-المشهور- والآحاد. ينظر: شرح منار الأنوار، لابن ملك: ص ٢٠٦، شرح التلويح على التوضيح لمتن التنقيح في أصول الفقه، الشرح للإمام سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني، والتنقيح مع شرحه المسمى بالتوضيح، للقاضي صدر الشريعة عبد الله بن مسعود المحبوبي البخاري، ضبطه وخرج آياته وأحاديثه خيري سعيد، المكتبة التوفيقية، مصر، أمام الباب الأخضر، سيدنا الحسين: ٦/٢-٧، شرح طلعة الشمس على الألفية، لأبي محمد عبد الله بن حميد السالمي، وزارة التراث القومي والثقافة، سلطنة عمان، ط ٢، ١٩٨٥م: ٨/٢.

(٨٢) ينظر: فوائح الرحموت: ١١٣/٢، شرح تنقيح الفصول: ص ٣٤٩، الإبهاج في شرح المنهاج: ١٨١٥-١٨١٦، شرح الكوكب المنير: ٣٢٥/٢، مقدمة ابن الصلاح: ص ٢٦٦.

(٨٣) ينظر: أصول السرخسي، للإمام الفقيه أبي بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، حقق أصوله أبو الوفا الأفغاني، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط ١، ١٩٩٣م: ٢٩١/١، بيان المختصر: ٣٦٠/١، الإحكام، للآمدي: ٢٥٨/٢، شرح الكوكب المنير: ٣٢٦/٢، الإحكام في أصول الأحكام، لأبي محمد علي بن أحمد بن سعيد ابن حزم الظاهري، دار الفكر، مكتب البحوث والدراسات، بيروت، ط ١، ١٩٩٧م: ٧٩/١، المعتمد في أصول الفقه، لأبي الحسين محمد بن علي بن الطيب البصري المعتزلي، قدم له الشيخ خليل الميس، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان: ٨٦/٢، تهذيب الوصول إلى علم الأصول، للعلامة الحلي، جمال الدين أبي منصور الحسن بن يوسف بن المطهر، تحقيق محمد حسين الرضوي الكشميري، منشورات الإمام علي عليه السلام، لندن، ط ١، ٢٠٠١م: ص ٢٢١، طلعة الشمس: ٨/٢. ملاحظة: اختلف الأصوليون في العلم الذي يوجبه الحديث المتواتر هل هو نظري أم ضروري فذهب جمهورهم إلى أنه يوجب علماً ضرورياً، بينما ذهب أبو القاسم الكعبي وأبو الحسين البصري من المعتزلة والدقاق من الشافعية إلى أنه علم مكتسب أي نظري، وذهب الآمدي من الشافعية والمرتضى من الإمامية إلى التوقف. ينظر: المصادر السابقة.

(٨٤) ينظر: أصول الجصاص، لأبي بكر أحمد بن علي الجصاص الرازي، ضبط نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه، د. محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط ١، ٢٠٠٠م: ٥٠٦/١، الإحكام، للآمدي: ٢١٨/٢، إحكام الفصول في أحكام الأصول، لأبي الوليد سليمان بن خلف الباجي، تحقيق: د. عبد الله محمد الجبوري، مؤسسة الرسالة، ط ١، ١٩٨٩م: ص ٣١٩، شرح الكوكب المنير: ٣٤٥/٢، الإحكام، لابن حزم: ٨٠/١، طلعة الشمس: ١٥/٢.

- (٨٥) ينظر: المصادر السابقة. ملاحظة: ذهب الظاهرية ورواية عن الإمام أحمد والحسين بن علي الكرابيسي والحاتر بن أسد المحاسبي إلى أن خبر الواحد يوجب العلم والعمل، أي أنه يفيد القطع. ينظر: الإحكام، لابن حزم: ٨٠/١، الإبهاج في شرح المنهاج: ١٨٦٣/٥-١٨٦٥، البحر المحيط، للزركشي: ١٣٥/٦.
- (٨٦) ينظر: البحر المحيط، للزركشي: ٥٤/٦.
- (٨٧) سورة الحشر، من الآية: ٧.
- (٨٨) ينظر: التعريفات، للجرجاني: باب الميم: ص ١٩٥، أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص ١٨٨، الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص ٦٧.
- (٨٩) الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص ٦٥.
- (٩٠) ينظر: أسس المناهج، للهادي: ص ١٩٢، الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص ٦٥-٦٧.
- (٩١) القطع والظن عند الأصوليين، للدكتور سعد الدين عبد العزيز الشثري، دار الحبيب، الرياض، ط ١، ١٩٩٧م: ص ١٨٥-١٩٠.
- (٩٢) التربية الإسلامية وفن التدريس، لعبد الوهاب طويلة، دار السلام، مصر، ط ١، ١٩٩٧م: ص ١٧.
- (٩٣) مسند الإمام أحمد: ٥١/١.
- (٩٤) ينظر: أصول الفقه، لوهبة الزحيلي: ٤٨٦/١.
- (٩٥) المستصفي، للغزالي: ١٧٣/١، إرشاد الفحول، للشوكاني: ص ١٠٩.
- (٩٦) ينظر: أصول الفقه الإسلامي، لعبد المجيد مطلوب، مؤسسة المختار، مصر، ط ١، ٢٠٠٥م: ص ١٢٢-١٢٤.
- (٩٧) ذهب الشيعة الإمامية والخوارج والنظام من المعتزلة وقول للإمام أحمد إلى أن الإجماع ليس بحجة. فقال الإمامية أن الإجماع حجة لا لكونه إجماعاً، بل لاشتماله على قول الإمام المعصوم، وقوله بانفراده عندهم حجة؛ لأنه رأس الأمة ورئيسها لا لكونها إجماعاً، وإذا كانوا يرون أن الإمام غير موجود فلا يحدث إجماع أصلاً. ينظر: مبادئ الوصول إلى علم الأصول، للعلامة أبو منصور جمال الدين الحسني بن يوسف، إخراج وتحقيق عبد الحسين محمد علي البقال، مطبعة الأدب، العراق- النجف، ط ١، ١٩٧٠م: ص ١٩٠. وقال الخوارج أن إجماع الصحابة حجة قبل حدوث الفرقة، وأما بعدها فقالوا الحجة في إجماع طائفتهم لا غير؛ لأن العبرة بقول المؤمنين ولا مؤمن عندهم إلا من كان على مذهبهم. ينظر: الإبهاج: ٢٠٢٩/٥.

(٩٨) اتفق الكل على حجية إجماع الصحابة، والجمهور على حجية إجماع جميع الأمة النطقي، واختلف في بقية أقسام الإجماع. ينظر: الإحكام، للآمدي: ١/١٣٩، المحصول في علوم الأصول، لفخر الدين محمد بن عمر بن الحسيني الرازي، دراسة وتحقيق طه جابر العلواني، من مطبوعات جامعة الإمام سعود الإسلامية، السعودية، ط١، ١٩٨٠م: ج ٢/١٤٦، البحر المحيط، للزركشي: ٦/٣٤٨، فواتح الرحموت: ٢/٢١١، بيان المختصر: ١/٢٩٨، الإحكام، لابن حزم: ٤/٣٨٩، طلعة الشمس، للسالمي: ٢/٦٦.

(٩٩) ينظر: أصول الشاشي، لأبي علي أحمد بن محمد الحنفي، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، ١٩٨٢م: ص ٨٦، بيان المختصر: ١/٢٩٩، المحصول، للرازي: ج ٢/ ق ١/٢٩٧، البحر المحيط: ٦/٣٨٩، الإحكام، لابن حزم: ٤/٤١٧-٤١٨، طلعة الشمس، للسالمي: ٢/٦٦. ملاحظة: ذهب الظاهرية والشيعة الإمامية وقول للمالكية والباقلاني والغزالي وأبو عبد الله البصري من المعتزلة إلى أن الإجماع السكوتي ليس بإجماع ولا حجة. ينظر: الإحكام: ٤/٤٠٢، لباب المحصول في علم الأصول، لأبن الحسين بن رشيق المالكي، تحقيق محمد غزالي وعمر جابي، دار البحوث والدراسات الإسلامية، دولة الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط١، ٢٠٠١م: ١/٤١٥، المستصفي: ١/١٨٥-١٨٦، مبادئ الوصول، للحلي: ص ١٩٥. وذهب الشاشي والسرخسي والشيرازي والحنابلة والبدر الشماخي من الإباضية إلى أنه حجة ويفيد القطع بالحكم. ينظر: أصول الشاشي: ص ٢١٩، أصول السرخسي: ١/٣٠٩-٣١٠، اللمع في أصول الفقه، لأبي إسحاق إبراهيم بن علي الشيرازي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠١م: ص ٩٠، روضة الناظر: ١/٣٨١-٣٨٥، طلعة الشمس، للسالمي: ٢/٧١. والذي يميل إليه الباحث أن الإجماع السكوتي حجة ولكنه يفيد الظن فيوجب العمل ولا يوجب العلم.

(١٠٠) أسس المناهج لمعاصرة، للهادي: ص ٣٣٥.

(١٠١) أسس المناهج، للهادي: ص ١٥١، الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص ٢٨-٣٠.

(١٠٢) ينظر: الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص ٦١-٦٣.

(١٠٣) ينظر: معالم أصول الفقه، للصمادي: ص ٦٢، محاضرات في استراتيجيات التدريس، لحسام عبد الملك العبدلي، الجامعة العراقية/ كلية التربية للبنات/ قسم اللغة العربية، أقيمت على دورة التأهيل التربوي للترقيات العلمية ٢٠١٢-٢٠١٣م: ص ٦.

(١٠٤) ينظر: المناهج التربوية، لمال الله: ص ٣، الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص ٣٠.

(١٠٥) اختلف الأصوليون في تعريفهم للقياس تبعاً لاختلافهم فيما وضع أسم القياس له، فذهب جمهور الأصوليين إلى أن القياس أصل من مدارك الشريعة لإظهار الأحكام الشرعية لا

لإثباتها فهو للبناء ابتداءً، وهو حجة إلهية موضوعة من قبل الشارع لمعرفة أحكامه وليس هو فعلاً لأحد لكن ما كان معرفته بفعل المجتهد إنما يطلق مجازاً، وهو دليل نصبه الشارع لينظر فيه المجتهد أولاً كالنص. وهناك من قال أن القياس هو استدلال المجتهد وفكره المستنبط فهو من فعل المجتهد. أي بمعنى هل القياس دليل شرعي كالكتاب والسنة، نظر فيه المجتهد أم لم ينظر؟ أم هو عمل من أعمال المجتهد فلا يتحقق إلا بوجوده. والذي أرجحه هو ما ذهب إليه جمهور الأصوليين من أن القياس ليس بمثبت للحكم بل هو مظهر له، والثبوت إنما يكون بالمدارك الأخرى كالكتاب والسنة والإجماع، أي أنه ليس من فعل المجتهد. ينظر: المحصول، للرازي: ج ٢/ق ٩/٢، جمع الجوامع، لتاج الدين عبد الوهاب بن أبي الحسن السبكي، دار ابن حزم، بيروت- لبنان، ط ١، ٢٠٠٥م: ص ٤٤، القياس بين مؤيديه ومعارضيه: ص ١٨، مباحث العلة في القياس عند الأصوليين، للدكتور عبد الحكيم عبد الرحمن أسعد السعدي، دار البشائر الإسلامية، بيروت- لبنان، ط ٣، ٢٠٠٩م: ص ٢٣، أصول الفقه، لمحمد أبو النور زهير، دار البشائر، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٧م: ص ٨.

(١٠٦) ذهب الإمام الجويني وابن المنير إلى عدم إمكان حد القياس حداً حقيقياً، وعليه فإنهما يقتصران في حدهما على الرسوم التي تقرّبها إلى الأذهان؛ وعللوا ذلك بأن القياس مشتمل على حقائق مختلفة، كالحكم فإنه قديم، والفرع والأصل فإنهما حادثان، والجامع بينهما العلة، مما لا نستطيع معها الوفاء بشرائط الحدود. ينظر: البرهان في أصول الفقه، لإمام الحرمين أبي المعالي عبد الملك بن عبد الله بن يوسف الجويني، علق عليه وخرج أحاديثه صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط ١، ١٩٩٧م: ٧٤٨/٢.

(١٠٧) أصول الفقه، لأبي النور زهير: ٨/٤.

(١٠٨) ينظر: البحر المحيط، للزركشي: ١٨/٧.

(١٠٩) ينظر: مباحث العلة، للسعدي: ص ٥٩-٦٤.

(١١٠) ينظر: شرح التلويح على التوضيح: ١٩٥/٢-٢٢٤، المحصول، للرازي: ٣٠٥/٢، البحر المحيط، للزركشي: ١٨٤/٥-٢٥٩، إرشاد الفحول، للشوكاني: ص ٣١٢-٣٣٠، القياس عند الأصوليين، لعلي جمعة، منشورات علاء سرحان، دار الرسالة، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٦م: ص ١٤٧-٢٩٤.

(١١١) ينظر: هذه الأبعاد قدمها روبرت سينكلير - ٢٠٠٨م - في كلية التربية بولاية ما سيوشيسيتس وهي إحدى ولايات الولايات المتحدة الأميركية. نقلاً عن: أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص ٤٤-٤٦، الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص ٢٨-٣١.

(١١٢) ينظر: التفكير عند أئمة الفكر الإسلامي، لصبري الأشوج، القاهرة، مكتبة زهرة، ١٩٩٧م: ص ٦٧.

(١١٣) المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، لمحمد صالح، دار الطرفين، الطائف، ط ١، ١٩٩٨م: ص ٤٢٤.

(١١٤) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، لمحمد السير: ص ١٣٨.

(١١٥) المناهج (النظرية والتطبيق)، لممدوح محمد سليمان ونوال محمد العثمان، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٢م: ص ١٩٨.

(١١٦) ينظر: رؤية معاصرة في علم المناهج، لعلي عبد المعطي محمد، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط ٢، ١٩٨٧م: ص ٣٩ - ٤٧، الوسائل التعليمية، لرياض الجبان: ص ٦٤ - ٦٥.

(١١٧) وهو اختيار الوصف في صلاحيته وعدمها للتعليل به.

(١١٨) وهو حصر الأوصاف المحتملة للتعليل، بأن يقال: العلة إما كذا أو كذا. مباحث العلة، للسعدي: ص ٤٤٤.

(١١٩) مباحث العلة، للسعدي: ص ٤٤٤، معالم أصول الفقه، للصمادي: ص ٦٤ - ٦٥.

(١٢٠) هي ما عدا الأدلة المتفق عليها، فهي محل اختلاف بين جمهور العلماء فعدها بعضهم من مصادر التشريع وأنكرها آخرون.

(١٢١) اختلف الأصوليون في تعريف الاستحسان اصطلاحاً على أقوال عدة؛ بسبب اختلافهم فيما يمكن أن يُعد مقصداً له، واتجاه كل منهم إلى ما يراه مناسباً منها، وترتب على ذلك اختلافهم في أنواعه.

(١٢٢) ينظر: شرح المنار: ص ٢٨٤، مختصر ابن الحاجب: ٢/٢٠٨، البحر المحيط: ٨/١٠٣، طلعة الشمس: ٢/١٦٨، المعتمد: ٢/٢٦٩، علم أصول الفقه، لخلاف، الدار المتحدة، دمشق، ط ١٦٦، ١٩٩٢م: ص ٧٩.

(١٢٣) أصول الفقه في نسيجه الجديد، للزلمي: ص ١٦٥.

(١٢٤) هذه الأنواع عند الحنفية والإباضية. ينظر: أصول السرخسي: ٢/٢٠٠ - ٢٠٤، طلعة الشمس، للسالمي: ٢/١٨٥ - ١٨٨. وذهب المالكية إلى أن أنواعه هي: استحسان سنده العرف، واستحسان سنده المصلحة. ينظر: لباب المحصول: ٢/٤٤٨ - ٤٥٩.

(١٢٥) ينظر: أصول السرخسي: ٢/٢٠٠، لباب المحصول: ٢/٤٤٨، روضة الناظر: ١/٤٠٧، معيار العقول وهو مطبوع مع البحر الزخار الجامع لمذاهب علماء الأمصار، للإمام المهدي لدين الله أحمد بن يحيى المرتضى، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٧٥م: ١/١٩٠، المعتمد: ٢/٢٩٦، طلعة الشمس: ٢/١٨٥. ملاحظة: ذهب الإمام الشافعي والظاهرية والشيعة الإمامية

- إلى إنكار الاستحسان وعدم جعله حجة شرعية. ينظر: الإحكام، للآمدي: ٣٠٥/٤، الإحكام، لابن حزم: ١٣٣/١٣٢/٦، أصول الفقه، للمظفر: ١٦٤/٣. ملاحظة: الذي يبدو لي أنه لا يوجد في الاستحسان ما يصلح أن يكون محلاً للنزاع، فهو خلاف يرجع إلى التسمية. ومما يؤيد هذا أن الإمام الشافعي قد ثبت عنه القول بالاستحسان في بعض المسائل الفقهية.
- (١٢٦) أصول الفقه، لمطلوب: ص ١٨٢.
- (١٢٧) ينظر: المناهج التربوية، لمال الله: ص ٣.
- (١٢٨) المرجع السابق.
- (١٢٩) ينظر: أسس المناهج، للهادي: ص ٣٢٩-٣٣٠.
- (١٣٠) ينظر: الفكر القانوني الإسلامي بين أصول الشريعة وتراث الفقه، لفتحي عثمان، مكتبة وهبة، القاهرة: ص ٨٣، معالم أصول الفقه، للصمادي: ص ٦٧.
- (١٣١) ملاحظة: سوف لا أتعرض لمبحث التعارض والترجيح؛ لتلازمه مع المصالح المرسله، وكذلك مخافة الإطالة.
- (١٣٢) ينظر: الموافقات في أصول الشريعة، لأبي إسحاق الشاطبي، وهو إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي المالكي، خرج أحاديثه أحمد السيد مع شرح تعليقات فضيلة الشيخ عبد الله دراز، المكتبة التوفيقية، القاهرة- مصر، أمام الباب الأخضر، سيدنا الحسين: ٩/٢.
- (١٣٣) ينظر: الإحكام، للآمدي: ١٩٠/٣، ٣٠٨/٤، البحر المحيط: ٣٨/٨، إرشاد الفحول، للشوكاني: ص ٣٥٨.
- (١٣٤) ينظر: الموافقات، للشاطبي: ٦/٢، ٢١٠/٤، المستصفى، للغزالي: ٢٩٤/١، الإبهاج في شرح المنهاج: ٢٦٢٢/٦، روضة الناظر وشرحها: ١٥١/١، فواتح الرحموت: ٣٠٠/٢، البحر الزخار: ١٩٣/١، طلعة الشمس، للسالمي: ١٨٥/٢. وذهب الظاهرية والباقلاني وابن الحاجب وابن قدامة والآمدي والشوكاني والشيعة الإمامية إلى عدم الاحتجاج بالمصلحة المرسله مطلقاً.
- ينظر: الإحكام، لابن حزم: ٤٠٦/٨-٤٢٣، البرهان، للجويني: ١٦١/٢، بيان المختصر وهو شرح مختصر ابن الحاجب: ١٠٤/٢، روضة الناظر: ٤١٥/١، الإحكام، للآمدي: ٣٠٨/٤، إرشاد الفحول: ص ٣٥٨، أصول الفقه، للمظفر: ١٦٤/٤.
- (١٣٥) ينظر: التقرير والتحبير شرح التحرير، لابن الهمام محمد بن محمد بن أمير الحاج الحلبي الحنفي، المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق، ١٣١٦هـ، تصوير دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٩٨٣م: ١٣٣/٣، المستصفى: ٢٩٤/١، الإبهاج: ٢٦٣٢/٦، البحر المحيط: ٨٤/٨، طلعة الشمس: ١٤٠/٢.

- (١٣٦) ينظر: أصول الفقه الإسلامي، لعبد المجيد محمود مطلوب، مؤسسة المختار، ط١، ٢٠٠٥م: ص١٩٢.
- (١٣٧) هذا المصطلح يدور حول كل الاعتبارات التي يتفق ويتعارف عليها العاملين في المنهج، وفي النهاية يقدمون اختياراتهم واقتراحاتهم بشأن تطويره واستخدامه داخل حجرة الدراسة وكذلك تقويم مشروع المنهج ككل. ينظر: أسس المناهج، للهادي: ص٦٠.
- (١٣٨) اختلف الباحثون في تحديد عمليات المنهج، وهذه المحاور هي عند نيشن وماكالستر. نقلاً عن أسس المناهج، للهادي: ص٦٠-٧٤.
- (١٣٩) ينظر: أسس المناهج، للهادي: ص٦٩-٧٤.
- (١٤٠) ينظر: أسس المناهج، للهادي: ص٨٢-٨٦.
- (١٤١) أصول الفقه في نسيجه الجديد، للزلمي: ص١٥٩-١٦٠.
- (١٤٢) هذا من كلام الباحث.
- (١٤٣) ينظر: أهداف التربية الإسلامية وغايتها، لرياض جنزلي، الدار السعودية للنشر والإعلان، جدة، ط ١، ٢٠٠٠م: ص١٤٨-١٤٩.
- (١٤٤) هذا من كلام الباحث.
- (١٤٥) مختار الصحاح: باب الذال ذ ر ع: ص٢١٥، لسان العرب، لأبي الفضل بن منظور، طبعة دار صادر، بيروت، ١٣٧٤هـ: فصل العين حرف الذال: ٩٦/٨، القاموس المحيط: باب العين، فصل الذال: ص٦٦٠.
- (١٤٦) مختار الصحاح: باب السين س د د: ص٢٧٦، القاموس المحيط: باب الدال، فصل السين: ص٢٧٦.
- (١٤٧) ينظر: الموافقات: ١٩٨/٤-١٩٩، إحكام الفصول، للباقي: ٥٦٧/٢، إعلام الموقعين عن رب العالمين، لشمس الدين بن القيم الجوزية، دار الجبل، بيروت: ١٣٥/٣، سد الذرائع في الشريعة الإسلامية، لمحمد هاشم البرهاني، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٤٠٦هـ: ص٤٤، أصول الفقه في نسيجه الجديد، للزلمي: ص١٧٦.
- (١٤٨) ينظر: الموافقات، للشاطبي: ٣/٣٠٥، أعلام الموقعين، لابن القيم: ٣/١٥٩، المجموع شرح المذهب وتكملته، ليحيى بن شرف الحوراني النووي، والتكملة لتقي الدين أبي الحسن بن عبد الكافي السبكي، مطبعة الإمام، مصر: ٤/٣٦٣، فتح القدير: ٢/٥٤-٥٧، الأصول العامة للفقه المقارن: ص٤٠٨، إرشاد الفحول: ص٣٦٥، كتاب النيل وشفاء العليل، للشيخ ضياء الدين عبد العزيز بن إبراهيم الثميني، سلطنة عمان، وزارة التراث القومي، ١٩٨٦م: ج٨/ق١/ص٨٣. وذهب الحنفية والشافعية في بعض الحالات والظاهرية إلى أن سد الذرائع ليس بحجة.

ينظر: الأشباه والنظائر، لابن نجيم: ص ٤٤٨، البحر المحيط: ٩٨/٨، الإحكام، لابن حزم: ١٢٣/٦-١٣٢.

(١٤٩) ينظر: سد الذرائع في الشريعة الإسلامية، للبرهاني: ص ٧١-٧٢.

(١٥٠) ينظر: الديمقراطية والتربية، لجون ديوي، تعريب متي عقراوي وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط ٢، ١٩٦٥م: ص ١٤٥-١٤٦، ١٥٦-١٥٧.

(١٥١) القاموس المحيط: باب الياء، فصل الصاد، ص ١١٠، مختار الصحاح: باب الصاد، ص ح ب: ص ٣٣٢، المصباح المنير: ٣٣٣/١.

(١٥٢) ينظر: المستصفى: ٢٢٣/١، روضة الناظر، لابن قدامة: ٣٨٩/١، لباب المحصول، لابن رشيقي المالكي: ٤٢٥/٢، المعتمد: ٣٢٥/٢، تهذيب الوصول، للحلي: ص ٢٩٣، طلعة الشمس، للسالمي: ١٧٩/٢.

(١٥٣) ينظر: المستصفى: ٢١٨-٢٢٣، البحر المحيط: ١٨/٨.

(١٥٤) ينظر: لباب المحصول: ٤٢٥/٢، الإحكام، للآمدي: ٢٢٤/٤، البحر المحيط: ١٤/٨، روضة الناظر: ٣٨٩/١، أصول الفقه، للمظفر: ٢١٩-٢٢٠، ٢٢٥، إرشاد الفحول: ص ٣٢٥، الإحكام، لابن حزم: ٣/٥، طلعة الشمس، للسالمي: ١٧٩/٢. وذهب متأخروا الحنفية إلى أن الاستصحاب يصلح حجة للدفع لا للإثبات، بمعنى أنه يصلح دليلاً دارئاً لدفع دعوى من يدعي خروج الملك من يد صاحبه حتى يثبت دعواه، ولا يصلح لإدخال أي حق جديد في ملكه. ينظر: أصول السرخسي: ٢٢٥/٢. وذهب الشيعة الزيدية وأكثر المتكلمين ومنهم أبي الحسين البصري إلى أنه ليس بحجة لا لإثبات أمر لم يكن، ولا لبقاء ما كان على ما كان. ينظر: البحر الزخار: ١٩٨/١، البحر المحيط: ١٤/٨. وذهب الباقلاني إلى أن الاستصحاب حجة على المجتهد فيما بينه وبين الله ﷻ. ينظر: البحر المحيط، للزركشي: ١٥/٨.

(١٥٥) ينظر: الاجتهاد الاستصحابي وأثره في الفقه الإسلامي، لحسن بن إبراهيم الهنداوي، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت- لبنان، ط ١، ٢٠٠٤م: ص ٢٧٣-٢٧٥.

(١٥٦) ينظر: أسس المناهج: ص ٣٣٢-٣٣٣.

(١٥٧) ينظر: الأهداف العامة والجامعية في الأقسام العلمية المختصة بالإنسانيات، لجنة دراسة شؤون التعليم ولجنة العلوم الإنسانية للجامعات، بغداد، ١٩٧٤م: ص ١٦-١٧.

(١٥٨) استخدمت مصطلح الاستخرا ب بدلاً عن الاستعمار؛ وذلك لأن الاستعمار فعله هو عمر، أي أن الاستعمار في حقيقته هو أعمار وليس استخرا ب وهذا مخالف للمعهود، أما الاستخرا ب ففعله هو خرب وهو المعهود عليهم.

(١٥٩) ينظر: الأهداف العامة والجامعية: ص ١٦-١٧.

- (١٦٠) ينظر: معالم أصول الفقه، للصمادي: ص ٦٩.
- (١٦١) الأدلة التشريعية وموقف الفقهاء من الاحتجاج بها، للدكتور مصطفى سعيد الخن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١، ١٩٩٧م: ص ٣٧٢.
- (١٦٢) ينظر: العرف والعادة، للدكتور أحمد فهمي أبو سنة، مطبعة الأزهر، مصر: ص ٨، أثر الأدلة المختلف فيها في الفقه الإسلامي، للدكتور مصطفى ديب البغا، دار القلم، دمشق، ط ٤، ٢٠٠٧م: ص ٢٤٢.
- (١٦٣) ينظر: الاجتهاد والعرف، لمحمد بن إبراهيم، دار السلام، مصر، ط ١، ٢٠٠٩م: ص ١٤٣، العرف والعادة، لأبي سنة: ص ٢٣، أثر الأدلة، للبغا: ص ٢٥٠.
- (١٦٤) ينظر: أصول الفقه، لمطلوب: ص ١٩٧.
- (١٦٥) ينظر: أصول الفقه، لمطلوب: ص ١٩٨-١٩٩، الاجتهاد والعرف، ص ١٦٦.
- (١٦٦) أصول الفقه، لمطلوب: ص ٢٠٠.
- (١٦٧) ينظر: العرف وأثره في التشريع الإسلامي، لمصطفى عبد الرحيم أبو عجيله، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا-طرابلس، ط ١، ١٩٨٦م: ص ١٢.
- (١٦٨) ينظر: المناهج التربوية، لمال الله: ص ٥. علماً أن هنالك أسس أخرى هي: أسس نفسية، وأسس فلسفية، وأسس معرفية تنظيمية، لم أذكر هذه الأسس؛ لأن ليس بينها وبين مبحث العرف من تلازم.
- (١٦٩) هذا من كلام الباحث.
- (١٧٠) ينظر: المنهاج الدراسي، لعبد الرحمن صالح: ص ١٧-٢٠.
- (١٧١) الإحكام، للآمدي: ٢١/٤، مصادر التشريع الإسلامي، لصالح: ص ٣٤٣.
- (١٧٢) ينظر: أصول الفقه، لشلبي: ص ٣٦٠.
- (١٧٣) إعلام الموقعين: ١٢/١.
- (١٧٤) الدلالات التأصيلية رقم ١ و ٢ و ٣ من كلام الباحث.
- (١٧٥) ينظر: فواتح الرحموت، لابن عبد الشكور: ١٨٤/٢، بيان المختصر: ٧٩٨/٢، التبصرة في أصول الفقه، لإبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي، تحقيق: محمد حسن هيتو، دار الفكر، دمشق، ط ١، ١٩٨٠م: ص ٣١٠، المحصول: ج ١/ق ٣/٤١١، المسودة، لآل تيمية: ص ١٩٣، إرشاد الفحول، للشوكاني: ص ٣٥٦، طلعة الشمس، للسالمي: ٦٠-٦١. علماً أن الإباضية اشترطوا في قبول شرع من قبلنا شرطين هما: أن يقصه الله علينا أو نبيه ﷺ من غير إنكار، الشرط الثاني: أن يكون ذلك على جهة التشريع لنا.

- (١٧٦) ينظر: اللمع، للشيرازي: ص ٦٣، المستصفى: ٢٤٥/١-٢٦٠، الإحكام، للآمدي: ٢٩٦/٤، روضة الناظر، لابن قدامة: ٤٠٠/١، معيار العقول: ١٨٣/١، مبادئ الوصول، للحلي: ص ١٧٠، المعتمد، للبصري: ٣٣٦/٢، الإحكام، لابن حزم: ١٠٦/٥.
- (١٧٧) ينظر: أسس المناهج، للهادي: ص ٣٤٥-٣٤٨.
- (١٧٨) ينظر: أسس المناهج، للهادي: ص ٦١.
- (١٧٩) ينظر: المستصفى: ٥١/١، تنقيح الفصول، للقرافي: ص ٤٤٨، شرح الكوكب المنير، لابن النجار: ٤٢٠/٤، أصول الفقه، للمظفر: ص ٢٥٠، طلعة الشمس، للسالمي: ١٨٤/٢.
- ملاحظتان:** الأولى: لم يعترف الحنفية بالاستقراء بصفة دليل مستقل في إثبات الأحكام ذهاباً منهم إلى أنه راجع إلى القياس إذا دل على وصف معتبر جامع لجميع الجزئيات، أو أنه راجع إلى العرف. ينظر: فواتح الرحموت: ٣٥٩/٢. الملاحظة الثانية: ذهب الظاهرية إلى عدم الاحتجاج بالاستقراء. ينظر: التقريب لحد المنطق، لابن حزم: ص ٢٩٦-٣٠٨.
- (١٨٠) ينظر: الموافقات: للشاطبي: ٢٩٨ / ٧، الإبهاج بشرح المنهاج: ٢٦٢١/٦، البحر المحيط، للزركشي: ٨/٦. ملاحظة: لقد خالف الرازي وغيره إذ يروا أن هذا النوع لا يفيد اليقين، وهل يفيد الظن أم لا؟ الأظهر عندهم أنه لا يفيد إلا بدليل منفصل. ينظر: المحصول: ٢/٣/٢١٧.
- (١٨١) ينظر: تنقيح الفصول: ص ٢٠١، المستصفى: ٢٣/١، شرح المحلي على جمع الجوامع لابن السبكي، المحلي محمد بن أحمد بن إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤١٧هـ: ٣٤٥/٢، طلعة الشمس: ١٨٣/٢.
- (١٨٢) ينظر: المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس: ص ٤٢٤.
- (١٨٣) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، لمحمد السير، الرياض، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط ٢، ٢٠٠٠م: ص ١٣٨.
- (١٨٤) رؤية معاصرة في علم المناهج، لعلي عبد المعطي محمد، دار المعرفة الجامعية، مصر - الإسكندرية، ١٩٨٧م: ص ٣٩.
- (١٨٥) ينظر: رؤية معاصرة في علم المناهج، لعبد المعطي: ص ١٠٥-١٢١، الوسائل التعليمية، لجبان: ص ٦٣.
- (١٨٦) ينظر: رؤية معاصرة في علم المناهج، لعلي عبد المعطي: ص ٣٩-٤٧، فلسفة التربية الإسلامية، لعمر محمد التومي الشيباني، المنشأة العامة للنشر، ليبيا، ط ٥، ١٩٨٥م: ص ٤١٢.

(١٨٧) ينظر: مقدمة ابن خلدون، لعبد الرحمن بن خلدون، تحقيق الدكتور حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط١، ٢٠٠٤م: ص٥٤٦، المدخل إلى علم أصول الفقه للباحث، ص٥٦.

(١٨٨) **منهج الحنفية** - ويسمى منهج الفقهاء - لأنهم تفردوا بابتكارها والسير عليها والتأليف فيها دون غيرهم، وذلك بسبب أنها نتاج كتاباتهم، فكان منهجهم النظر في الفروع الفقهية الموروثة عن أئمتهم ثم إيجاد القواعد الأصولية التي تحكم الفروع، فهم في حقيقة الأمر يجعلون القواعد خادمة للفروع غير محكومة بها، بمعنى أنهم لا يقعدون القواعد إلا بعد مراعاة ما يندرج تحتها من فروع، وسميت بمنهج الفقهاء لتأثرها بالفروع الفقهية. ينظر: مقدمة ابن خلدون، لعبد الرحمن بن خلدون: ص٥٤٦، المدخل إلى علم أصول الفقه، للباحث، ص٥٦.

(١٨٩) **منهج المتكلمين** - ويسمى منهج الجمهور - لانتهاج أكثر الأصوليين من المذاهب، كالمالكية والشافعية، والحنابلة، والظاهرية، والشيعية الإمامية، والزيدية، والإباضية، والمعتزلة، هذا النهج في تدوين الأصول، كما عرفت بطريقة المتكلمين؛ لأنها تنهج نهج المتكلمين في إقامة البراهين، وكذلك لأن أكثر الكاتبين فيها من علماء الكلام، وكذلك تسمى بمنهج الشافعية، لأن علماء الشافعية هم الذين سبقوا للكتابة فيها، واتجهوا إلى تحقيق القواعد الأصولية وتقريرها مجردة ثم إثباتها بالأدلة بصرف النظر عن كون القواعد متفقة مع فروع مذهبهم أو مخالفة لها. ينظر: مقدمة ابن خلدون: ص٥٤٧، أصول الفقه، لأبي زهرة: ص١٨، أصول الفقه، لزكي الدين شعبان: ص١٧، المدخل إلى علم أصول الفقه، للباحث: ص٥٣.

(١٩٠) **هاتان** المدرستان في بحثهما وتقسيماتهما لمباحث الألفاظ، أحياناً يلتقيان عند أسماء المصطلحات ومضامينها، وأحياناً عند المضمون، أما التسمية الاصطلاحية، فنجدها عند إحداها تختلف عما عند الآخر. وسأبين ذلك بشيء من الإيجاز؛ وذلك مخافة الإطالة. ينظر في كل هذه التعريفات: أصول السرخسي: ١/١٦٤-١٦٥، شرح المنار، لابن ملك: ص٩٩-١٠٠، التلويح على التوضيح: ١/٣٠٩-٣١٥.

(١٩١) ينظر في كل هذه التعريفات: شرح منار الأنوار: ص١٠٠-١٠٢، أصول السرخسي: ١/١٦٧-١٦٩، التلويح على التوضيح: ١/٣١٥، أصول الجصاص: ١/٦٨، فواتح الرحموت: ٢/١٩-٢٢.

(١٩٢) **اللمع**، للشيرازي: ص٤٨.

(١٩٣) **المحصول**، للرازي: ج١/٣/٢٢٨. **ملاحظة**: ذهب الإمام الشافعي وبعض الحنابلة والظاهرية والبدر الشماخي من الإباضية إلى عدم فصل الظاهر عن النص، وذهب جمهور الأصوليين من المالكية والشافعية والزيدية والإباضية والشيعية الإمامية والمعتزلة إلى الفصل

بين النص والظاهر، فقرروا أن النص هو الذي لا يقبل احتمالاً فيما يدل عليه، والظاهر هو الذي يقبل احتمالاً فيما يدل عليه. ينظر: البحر المحيط، للزركشي: ٣٥/٥، روضة الناظر، لابن قدامة: ٢٥/٢، طلعة الشمس، للسالمي: ١٦٨/١، الإحكام، لابن حزم: ٣٦/١، البحر الزخار: ١٦٩/١، أصول الفقه، للمظفر: ١٦٩/١، المعتمد، لأبي الحسين البصري: ٢٩٥/١. (١٩٥) الإحكام، للآمدي: ٧/٣.

(١٩٦) اللمع، للشيرازي: ص ٥٢.

(١٩٧) ينظر: في التعريفات: أصول السرخسي: ٢٣٦-٢٤٨، وينظر: أيضاً في التقسيمات: التلويح على التوضيح: ٣٢٣/٢، علماً أن الإباضية سلكوا مسلكي الحنفية والجمهور في تقسيماتهم لدلالات الألفاظ على المعاني. ينظر: طلعة الشمس، للسالمي: ٢٥٤-٢٥٨.

(١٩٨) ينظر: لباب المحصول، لابن رشيح المالكي: ٦٢٠-٦٢٣، الإحكام، للآمدي: ٤٥/٣-٥٣، المستصفى، للغزالي: ١٩١/٢، البحر المحيط، للزركشي: ١٢٣-١٢٤، طلعة الشمس، للسالمي: ٢٥٨-٢٦٠، البحر الزخار: ٢٠٠/١، أصول الفقه، للمظفر: ٩٨/١. ملاحظة: ١: الشيعة الإمامية يقصرون المنطوق الصريح على الدلالة المطابقة دون غيرها، ويسمون دالة الاقتضاء ودلالة التنبيه والإيماء ودلالة الإشارة (بالدلالة السياقية). ينظر: أصول الفقه، للمظفر: ٩٦/١، ١١٥/٢. ذهب الظاهرية إلى أن الدلالة هي فعل الدال، وقد تضاف إلى الدليل على جهة المجاز، وهي أنواع بحسب استقرار فروعهم وأصولهم إلى: دالة العبارة، ودلالة الإشارة، ودلالة الاقتضاء، ودلالة الإيماء. ينظر: الإحكام، لابن حزم: ٣٩/١، الدليل عند الظاهرية، لنور الدين الخادمي، دار ابن حزم، ط ١، ٢٠٠٠م: ص ٧٠-٧١. وللمقارنة بين منهجي الحنفية والمتكلمين نلاحظ: أولاً: عد الحنفية أقسام الدلالات أربعة: العبارة والإشارة والدلالة والاقتضاء، بينما عدها الجمهور ستة: المنطوق الصريح والاقتضاء والإيماء والإشارة ومفهوم الموافقة ومفهوم المخالفة. ثانياً: هنالك دالتان لا يقول بهما الحنفية، الأولى- الإيماء- فلا يجعلوها ضمن الدلالات وإن كانت معتبرة عندهم في القياس، والثانية- مفهوم المخالفة- إذ لا يقررون بدلالاتها وأسموه بالمخصوص بالذكر. ثالثاً: الاقتضاء والإشارة تلتقيان عند الحنفية والجمهور، وما أسماه الحنفية- عبارة النص أسماه الجمهور المنطوق الصريح، وما أسماه الحنفية دلالة النص فهو عند الجمهور مفهوم الموافقة. رابعاً: لا يلتقي الطرفان على ترتيب واحد لهذه الدلالات، فبعد أن اتفقوا على تقديم دلالة العبارة- المنطوق الصريح- على ما سواه من الدلالات يثني الحنفية بدلالة الإشارة ثم بدلالة النص- مفهوم الموافقة- ثم بالاقتضاء،

أما الجمهور فيثنون بالاعتضاء ثم الإيماء ثم الإشارة ثم مفهوم الموافقة ثم المخالفة. خامساً: ذهب الحنفية إلى أن العبارة أقواها ثم الإشارة ثم الدلالة - مفهوم الموافقة - ثم الاعتضاء، وذهب الشافعية إلى أن أقواها المنطوق الصريح - عبارة النص - ثم الاعتضاء ثم الإيماء ثم الإشارة ثم مفهوم الموافقة - دلالة النص - ثم مفهوم المخالفة. وقد وهم المرحوم الشيخ محمد ابو زهرة والدكتور مصطفى سعيد الخن من أن الطرفين متفقين على أن العبارة أقواها ثم الإشارة ومن ثم الدلالة ومن ثم الاعتضاء، والصحيح أن الحنفية يرون إن الإشارة مقدمة على دلالة النص وكذلك على دلالة الاعتضاء، بينما الجمهور يقدمون الاعتضاء على الإشارة ومفهوم الموافقة - دلالة النص -. ينظر: كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، لعلي بن محمد بن الحسين، للبخاري عبد العزيز بن أحمد، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة: ٧٥/١، شرح التلويح على التوضيح: ٣٤١/١ - ٣٤٣، جمع الجوامع مع المحلي والبناني: ٣٦٨/٢، أصول الفقه، لابي زهرة: ص ١٤٦، أثر الاختلاف في القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء، لمصطفى سعيد الخن، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط ١٠: ص ١٣٣.

- (١٩٩) المعتمد، للبصري: ١٨٩/١.
- (٢٠٠) أصول السرخسي: ١٢٤/١.
- (٢٠١) تنقيح الفصول، للقرافي: ص ٢٩.
- (٢٠٢) البحر المحيط، للزركشي: ٥/٥.
- (٢٠٣) مسلم الثبوت، لابن عبد الشكور: ٣٦٠/١.
- (٢٠٤) جمع الجوامع، لابن السبكي: ص ١٦.
- (٢٠٥) الإحكام، للآمدي: ٢٦/١.
- (٢٠٦) مسلم الثبوت، لابن عبد الشكور: ٢٢٦/١.
- (٢٠٧) كشف الأسرار: ٢٠٣/٢.
- (٢٠٨) ينظر: الإحكام، للآمدي: ١٩٨/٢، كشف الأسرار: ١٠١/١.
- (٢٠٩) ينظر: كشف الأسرار: ٢٥٦/١، مسلم الثبوت: ٣٩٥/١.
- (٢١٠) الطرق العامة للتدريس، رجاء أحمد عبد، محاضرات غير منشورة: ص ٨٢.
- (٢١١) أسس المناهج، للهادي: ص ١٦٥.
- (٢١٢) ينظر: أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص ٣٣٨ - ٣٤٠، التدريس التأملي في المدرسة الابتدائية، لاندروبولارد: ص ٧ - ٩.

(٢١٣) هذه الدلالات التأصيلية من كلام الباحث وما هي إلا ضوابط وشروط اعتقد يجب أن يتصف بها واضع المنهج والمدرس.

(٢١٤) الحكم عند الفقهاء يطلق على ما ثبت بكلام الله تعالى المتعلق بأفعال المكلفين على جهة الاقتضاء أو التخيير أو الوضع؛ لأن الحكم ليس قديماً كما قال جمهور الأصوليين، بل هو حادث؛ لأنه صفة يتصف بها فعل المكلف كالوجوب والحرمة والإباحة والسببية والشرط والممانعة فإنها صفات يتصف بها الفعل الصادر من المكلف. ينظر: أصول الفقه، لزكي شعبان: ص ٢١٢.

(٢١٥) المراد به هنا كلام الله تعالى النفسي الأزلي القديم الذي يبين صفات أفعال المكلفين من حيث إنها مطلوبة الفعل أو مطلوبة الترك أو مباحة أو جعل شيئاً سبباً لشيء آخر أو شرطاً له أو مانعاً منه.

(٢١٦) ينظر: أصول الفقه، لزكي شعبان: ص ٢٠٨، أصول التشريع الإسلامي، لعلي حسب الله، دار المعارف-مصر، ط ٣، ١٩٦٤م: ص ٣٢٧.

(٢١٧) يطلق الخطاب على الكلام الذي يقع به التخاطب حقيقة عرفية لعلماء الأصول، وإن كان في الأصل مجازاً، من باب إطلاق المصدر على أسم المفعول. ينظر: الأسنوي على المنهاج مع السلم للمطيعي: ٣١/١.

(٢١٨) إما أن يكون طلب الإيقاع على وجه الحتم والإلزام أو لا، فإن كان الطلب على وجه الحتم والإلزام فهو الإيجاب، والأثر المترتب عليه هو الوجوب، والفعل الذي طلب إيقاعه هو الواجب، وإن كان ليس على وجه الحتم والإلزام فهو الندب، والأثر المترتب عليه هو الندب أيضاً، والفعل الذي طلب إيقاعه هو المندوب، ويقال بالتحريم والكراهة مثل ذلك. ينظر: أصول الفقه، لشعبان: ص ٢١٩. وجاء في التلويح: ١٥/١: الحكم: نفس خطاب الله تعالى، فالإيجاب هو نفس قوله: أفعِلْ، وهو إذا نسب إلى الله الحاكم يسمى إيجاباً، وإذا نسب إلى ما فيه الحكم وهو الفعل يسمى وجوباً، وهما متحدان بالذات، مختلفان بالاعتبار، فلذلك تراهم يجعلون أقسام الحكم: الوجوب والحرمة مرة، والإيجاب والتحريم أخرى. ينظر: الإحكام، للآمدي: ١٣٦/١، الأسنوي على المنهاج: ٤٠/١، جمع الجوامع: ٧٢/١.

(٢١٩) الفرض: هو ما طلب الشارع فعله على وجه الجزم والإلزام، وثبت الطلب بدليل قطعي لا شبهة فيه. أما الواجب: فهو ما طلب الشارع فعله على وجه الإلزام، وثبت الطلب بدليل ظني، ولا فرق بين أن يكون ظني الثبوت أو الدلالة. أما الحرام: فهو ما طلب الشارع تركه على وجه

الحتم والإلزام، وثبتت الطلب بدليل قطعي الثبوت والدلالة. أما ما ثبتت حرمة بدليل ظني دلالة وثبوتاً، أو ثبوتاً أو دلالة، فهو المكروه تحريماً، أما ما طلب الشارع الكف عنه لا على وجه الحتم والإلزام، فهو المكروه تنزيهاً، وهو المكروه عند الجمهور. ينظر: مسلم الثبوت: ٥٧/١-٥٩، التقرير والتحبير: ٨٠/٢، التوضيح على التلويح: ١٥٢/٢، المستصفى: ٧٥/١، الإحكام، للآمدي: ١٧٤-١٧٦.

(٢٢٠) ينظر: أصول الفقه، لزكي شعبان: ص ٢٣٤-٢٣٨.

(٢٢١) جعلها بعض الأصوليين من خطاب الوضع الحكم بالصحة والفساد والبطلان. ينظر: الإحكام، للآمدي: ١٨٦-١٨٧، الموافقات، للشاطبي: ١٨٧/١، ٢٩٢. وهناك من جعلهما من أقسام الحكم التكليفي. ينظر: التلويح على التوضيح: ١٢٣/٢. والذي يبدو لي أن مبحث الصحة والفساد والبطلان وثيق الصلة بالأوامر والنواهي؛ إذ هي تمثل استتباع الغاية، بحيث تترتب على الفعل غايته إذا وجدت شروطه وانتفت موانعه، أو هي أثر للنهي في المنهي عنه. (٢٢٢) ينظر: شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، لحجة الإسلام أبي حامد محمد بن محمد الغزالي، وضع حواشيه الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤٢٠هـ: ص ٥٩٠.

(٢٢٣) جمع الجوامع، لابن السبكي: ٢٠/٢.

(٢٢٤) البناني على جمع الجوامع: ٩٨/١.

(٢٢٥) ينظر: نظرات في أصول الفقه، للدكتور محمد إبراهيم الحفناوي، دار الحديث، القاهرة، خلف الجامع الأزهر: ص ٥٩، أصول الفقه، لزكي شعبان: ص ٢٤٩-٢٦٦، أصول الأحكام، لحمد الكبيسي: ص ٢٤٨-٢٥٤.

(٢٢٦) ينظر: أصول الفقه، لزكي شعبان: ص ٢٦٧-٢٦٨. لم أبين الأهلية وأقسامها التي اختص علماء الحنفية بالكلام عنها في كتبهم الأصولية؛ مخافة الإطالة وكذلك ليس بينها وبين موضوع بحثنا من تلامزم.

(٢٢٧) فسر كثير من الأصوليين وغيرهم قول المعتزلة بحاكمية العقل أن العقل هو الشارع والصانع للأحكام الشرعية، وأن دور التشريعات الإلهية يقتصر على إقرار ما شرعه العقل من الأحكام لتصرفات الإنسان. ينظر: التوضيح شرح التتقيح مع التلويح، لصدر الشريعة: ١٥٨/٢. تنبيه: هنالك قول للمعتزلة بوجوب الأصلح على الله، ومرادهم منه أن حكمة العدالة الإلهية تقتضي معاملة عباده بما يستحقونه في ضوء وعده بذلك في شرائعه، وأنه من المستحيل أن يعمل بما

يتعارض مع حكمته وبما يخالف وعده، وهذا المعنى أطلق عليه المعتزلة مصطلح الواجب تجوزاً وتوسعاً لزيادة الاهتمام بشأنه، والحاصل أن المراد بالواجب هو الواجب العقلي أي أن الأصلح هو مقتضى عدالته وليس الواجب الذي هو من أقسام الحكم التكليفي. ينظر: أصول الفقه في نسيجه الجديد، للزلمي: ص ٢٧٦.

(٢٢٨) ينظر: مسلم الثبوت: ١/٢٥، أصول الفقه في نسيجه الجديد، للزلمي: ص ٢٧٥.

(٢٢٩) ينظر: أصول الفقه في نسيجه الجديد، للزلمي: ص ٢٧٦ - ٢٧٧.

(٢٣٠) من توجيهات الإسلام، لمحمود شلتوت، دار القلم، القاهرة، ١٩٦٤م: ص ٢١.

(٢٣١) ينظر: محاضرة مادة الجوانب التربوية في علم أصول الفقه، لمحمد عقله، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، ٢٠٠٤م. بدون أرقام صحائف.

(٢٣٢) ينظر: دورة أصول الفقه، لعلماد الرشيد، جامعة اليرموك، ٢٠٠٤م. بدون أرقام صحائف.

(٢٣٣) المرجع السابق.

(٢٣٤) ينظر: مادة الجوانب التربوية، للبعغا، جامعة اليرموك، ٢٠٠٥م.

(٢٣٥) ينظر: معالم أصول الفقه، للصمادي: ص ٧٩.

(٢٣٦) لسان العرب، لابن منظور: مادة جهد، ٣/١٣٣-١٣٥.

(٢٣٧) المستصفي، للغزالي: ٢/٣٥٠.

(٢٣٨) **اختلف** علماء الأصول في تعريفهم للاجتهاد اصطلاحاً إلى مسلكين: المسلك الأول: من حيث ما صدر به التعريف، فقد اتجه أصحاب هذا المسلك إلى اتجاهين: الاتجاه الأول: أن الاجتهاد هو فعل المجتهد، فقد صدر أصحاب هذا الاتجاه تعريفاتهم بكلمة (بذل) أو (استفراغ) وهنالك من جمع بينهما. وهو مذهب أغلب علماء الأصول. الاتجاه الثاني: أن الاجتهاد صفة من صفات المجتهد، فقد صدر أصحاب هذا الاتجاه تعريفهم بكلمة (ملكة). وهو مذهب الشيعة الإمامية. فعرفوا الاجتهاد بأنه: «الملكة التي يقتدر بها على استنباط الحكم الشرعي الفرعي عن الأصل فعلاً أو قوة مترتبة». النور الساطع في الفقه النافع، لعلي محمد رضا الهادي من آل كاشف الغطاء، مطبعة الأداب، النجف الأشرف، ١٩٦١م: ١/٧٣، وينظر أيضاً: الأصول العامة للفقه المقارن، لمحمد تقي الحكيم: ١/٥٦١. المسلك الثاني: من حيث ذكر بعض القيود وعدم ذكرها.

(٢٣٩) ينظر: الأحكام، للآمدي: ٣٠٩/٤، المستصفى، للغزالي: ٣٥٠/٢، علماً أن الغزالي يسمي المجتهد بالمستثمر، فواتح الرحموت، للأنصاري: ٣٦٢/٢، أصول الفقه الإسلامي، لزكي الدين شعبان: ص ٤٠٧.

(٢٤٠) المجتهد هو الفقيه المستفرغ لوسعه لتحصيل ظن بحكم شرعي، جمع الجوامع، لابن السبكي: ٣٧٩/٢.

(٢٤١) ينظر: أصول الفقه، لزكي شعبان: ص ٤٠٧-٤٠٨.

(٢٤٢) ينظر: الموافقات: ١٠٥-١٠٦/٤، المستصفى، للغزالي: ٣٥٣/٢، الأحكام، للآمدي: ٢٢١/٤، أصول الأحكام، لحمد الكبيسي: ص ٤٤٩-٤٥٣، أراء الأصوليين في اجتهد الرسول ﷺ للباحث: ص ١٢-١٣.

(٢٤٣) ينظر: أصول الأحكام، لحمد الكبيسي: ص ٤٥٣-٤٥٤.

(٢٤٤) صحيح البخاري، كتاب الاعتصام (٩٦)، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ (٢١)، برقم (٧٣٥٢): ص ١٤٠٠.

(٢٤٥) ينظر: المعتمد: ٣٤٣/٢، المستصفى: ٣٦٣/٢، مسلم الثبوت: ٣٨١/٢، الأحكام، للآمدي: ٢٤٦/٤.

(٢٤٦) ينظر: جمع الجوامع، لابن السبكي، فواتح الرحموت، للأنصاري: ٣٦٣-٣٦٤/٢، إعلام الموقعين، لابن القيم: ٢١٤/٤، أصول الفقه، للشيخ أبو زهرة: ص ٣٨٣، أصول الأحكام، للكبيسي: ص ٤٦٣-٤٦٤، نظرات في أصول الفقه، للحفناوي: ص ١٨٧. علماً أن ابن السبكي حصر مراتب الاجتهاد بالثلاث الأولى، والأنصاري بالمرتبتين الأوليتين وابن القيم بالمراتب الخمس وعنده الطبقة الخامسة هي الرابعة والأخيرة.

(٢٤٧) المصطلحات الأصولية في مباحث الأحكام وعلاقتها بالفكر الأصولي، للدكتور عبد الله البشير محمد، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دولة الإمارات العربية المتحدة- دبي، ط ١، ٢٠٠٣م: ص ٩.

(٢٤٨) أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص ٧٩.

(٢٤٩) أسس المناهج المعاصرة، للهادي: ص ٣٣٠-٣٣١.

(٢٥٠) ينظر: مناهج التربية أسسها وتطبيقها، لمذكور: ص ٤٥-٤٦.

(٢٥١) سورة هود، الآية: ١٨.

(٢٥٢) أسس المناهج، للهادي: ص ٨٢-٨٣.

- (٢٥٣) الموافقات، للشاطبي: ٩/٢.
- (٢٥٤) سورة النساء، من الآية: ١٦٥.
- (٢٥٥) سورة المائدة، الآية: ٦.
- (٢٥٦) سورة البقرة، الآية: ١٨٣.
- (٢٥٧) الموافقات، للشاطبي: ١٣/٢.
- (٢٥٨) ينظر: الموافقات وحاشيته، للشاطبي والحاشية لعبد الله دراز: ٢٣/٣-٢٤، مقاصد الشريعة الإسلامية، للشيخ محمد الطاهر بن عاشور، تحقيق ودراسة: محمد الطاهر الميساوي، دار النفائس، الأردن، ط٢، ٢٠٠١م: ص ٢٠-٢١، أصول الفقه، لوهبة الزحيلي: ١٠٤٥/٢-١٠٤٦، الوعي المقاصدي قراءة معاصرة للعمل بمقاصد الشريعة في مناحي الحياة، للدكتور مسفر بن علي القحطاني، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٨م: ص ١١-١٢، المدخل إلى علم أصول الفقه، للباحث: ص ٧١-٧٢.
- (٢٥٩) ينظر: المقاصد العامة للشريعة الإسلامية، ليوسف حامد العالم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، ط٢، ١٩٩٤م: ص ١٠٦، مقاصد الشريعة الإسلامية، لزيد الرماني، دار الغيث، ط١، ١٩٩٤م: ص ٢٠-٢٩.
- (٢٦٠) لم أصدر تعريف مقاصد الشريعة بكلمة العلم، لوجود اختلاف بين العلماء هو: هل مقاصد الشريعة علم قائم بذاته، أم هو ملحق بعلم أصول الفقه.
- (٢٦١) سورة النحل، من الآية: ٩.
- (٢٦٢) القاموس المحيط، للفيروز آبادي، باب الدال، فصل القاف: ص ٢٩٤-٢٩٥.
- (٢٦٣) الوعي المقاصدي، للقحطاني: ص ١٦. لم أجد هنالك تعريفاً اصطلاحياً منفرداً للمقاصد في ضوء ما لدي من مصادر، وجعلت هذا التعريف تعريفاً للمقاصد لما بينه وبين التعريف اللغوي من علاقة عموم وخصوص.
- (٢٦٤) القاموس المحيط، للفيروز آبادي، باب العين، فصل الشين: ص ٦٧٧.
- (٢٦٥) التعريفات، للجرجاني، باب الشين: ص ١١٨.
- (٢٦٦) علم مقاصد الشريعة، للأستاذ الدكتور بشير مهدي الكبيسي، دار المناهج، سوريا، ط١، ٢٠١١م: ص ٩.
- (٢٦٧) المستصفى: ١٧٣/١.
- (٢٦٨) مقاصد الشريعة: ص ٥١.

- (٢٦٩) مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها: ص ٧.
- (٢٧٠) أصول الفقه: ١٠٤٥/٢.
- (٢٧١) أي إيجاد الوسائل الإيجابية لتحصيل المقصد الشرعي واستمرار بقائه، أي المحافظة عليه من حيث الإنشاء والبقاء. علم مقاصد الشريعة، لبشير الكبيسي: ص ٥١.
- (٢٧٢) معنى جانب عدم المتوقع: هو تشريع القوانين المحذرة من المساس بهذا الوجود واستمراره، بتحريم الاعتداء عليه، وهو احتراس مما يحتمل أن يقع على المقصد من إخلال، أما من جانب (العدم الواقع) فيعني أنه متى ما حصل اعتداء فإن تلك التشريعات - من قصاص وحدود - ستنفذ في حق الجاني، حفاظاً على المقصد الشرعي، فالعقوبة غير مرغوب بها شرعاً ويحاول درأها ما أمكن، لكن قد يكون في تنفيذها حفاظ على سير وانتظام الحياة، وهذا هو المقصود من تشريعها. علم مقاصد الشريعة، لبشير الكبيسي: ص ٥١.
- (٢٧٣) علم مقاصد الشريعة، للدكتور بشير الكبيسي: ص ٩.
- (٢٧٤) ساكتفي بذكر أنواع ومراتب مقاصد الشريعة فقط في الهامش؛ وذلك مخافة الإطالة. وهناك من قسم مقاصد الشريعة إلى أقسام عديدة وباعتبارات مختلفة: أولاً: باعتبار مدى شمولها لمجالات التشريع وأبوابه: وتنقسم بهذا الاعتبار إلى مقاصد عامة ومقاصد خاصة ومقاصد جزئية، ثانياً: باعتبار آثارها في قوام أمر الأمة: وتنقسم بهذا الاعتبار إلى ضرورية وحاجية وتحسينية، ثالثاً: باعتبار تعلقها بعموم الأمة أو جماعتها أو أفرادها: وتنقسم بهذا الاعتبار إلى مقاصد كلية، ومقاصد جزئية، رابعاً: من حيث مدى القطع بكون الشارع قاصداً إليها: وتنقسم بهذا الاعتبار إلى قطعية وظنية ووهمية، خامساً: من حيث مدى تحققها في نفسها أو نسبية ثبوتها: وتنقسم بهذا الاعتبار إلى المقاصد الحقيقية، والمقاصد الاعتبارية، والمقاصد العرفية العامة، والمقاصد العرفية الخاصة، سادساً: من حيث علاقتها بحظ المكلف: وتنقسم بهذا الاعتبار إلى المقاصد الأصلية، والمقاصد التبعية. ينظر: طرق الكشف عن مقاصد الشارع، لنعمان جعيم، دار النفائس، الأردن، ط ١، ٢٠٠٢م: ص ٢٦-٣٦.
- (٢٧٥) وهناك من العلماء كالقرافي وابن التلمساني والطوفي وابن السبكي والشوكاني وغيرهم، من أضاف مقصد آخر إلى المقاصد الخمسة وهو مقصد (العرض). ينظر: شرح المعالم: ٣٤٢/٢، شرح مختصر روضة الناظر، لنجم الدين أبي الربيع سليمان بن عبد القوي الطوفي، تأليف الدكتور سعد بن ناصر بن عبد العزيز الشثري، تقديم الدكتور عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس، دار التدمرية، السعودية، ط ٢، ١٩٩٨م: ٣٠٣/٤، جمع الجوامع مع المحلي

- وحاشية البنانى: ٢/٢٨٠، البحر المحيط: ٥/٢١٠، شرح الكوكب المنير: ٤/١٦٠، أرشاد الفحول: ص ٣٣٥، وهناك من لم يدخلها تحت حصر، فأضافوا مقصداً آخر وهو (حرية الفرد وحقوقه الأساسية). ينظر: في الاجتهاد التنزيلى، للدكتور بشير بن مولود جحيش، سلسلة كتاب الأمة، الأوقاف، قطر، العدد ٩٣، السنة ٢٣، العام ١٤٢٤هـ: ص ٧٩-٨٠.
- (٢٧٦) الإحكام، للآمدي: ٤/٢٣٢.
- (٢٧٧) ينظر: المستصفى، للغزالي: ٢/٢٨٦-٢٨٧، الموافقات، للشاطبي: ١/٤١٠-٤١١، شرح الكوكب المنير، لابن النجار: ٤/٥٦٥.
- (٢٧٨) علم مقاصد الشريعة، د. بشير الكبيسي: ص ٤٦.
- (٢٧٩) الموافقات: ٢/٦.
- (٢٨٠) ينظر: الموافقات، للشاطبي: ٢/٨.
- (٢٨١) الموافقات، للشاطبي: ٢/٩.
- (٢٨٢) ينظر: الموافقات: ٢/١٢، الإحكام، للآمدي: ٤/٢٣٥، علم مقاصد الشريعة، د. بشير الكبيسي: ص ٥١.
- (٢٨٣) أسس المناهج، للهادي: ص ٨٥-٨٦.
- (٢٨٤) ينظر: أسس المناهج، للهادي: ص ٨٢-٨٥.
- (٢٨٥) المرجع في تدريس علوم الشريعة، عبد الرحمن، ص ٢٨، معالم أصول الفقه، للصمادي: ص ٣٨.
- (٢٨٦) سورة الملك، الآية: ١٥.
- (٢٨٧) ينظر: تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ط ١، ١٩٧٨م: ص ٣٥.
- (٢٨٨) ينظر: مقدمة في التربية، محمد الخوالدة، ص ٣٨، تطور مفهوم النظرية، للكيلاني: ص ٣٥، معالم أصول الفقه، للصمادي: ص ٣٩.

ثبت المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

١. الإبهاج في شرح المنهاج، شرح على منهاج الوصول إلى علم الأصول، للقاضي البيضاوي، تأليف: شيخ الإسلام علي عبد الكافي السبكي وولده تاج الدين عبد الوهاب بن علي السبكي،

- دراسة وتحقيق: د. أحمد جمال الزمزمي و د. نور الدين عبد الجبار صغيري، دار البحوث والدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دولة الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط ١، ٢٠٠٤م.
٢. أثر الأدلة المختلف فيها في الفقه الإسلامي، للدكتور مصطفى ديب البغا، دار القلم، دمشق، ط ٤، ٢٠٠٧م.
٣. الاجتهاد والعرف، لمحمد بن إبراهيم، دار السلام، مصر، ط ١، ٢٠٠٩م.
٤. إحكام الفصول في أحكام الأصول، للإمام أبي الوليد سليمان بن خلف الباجي، تحقيق الدكتور عبد الله محمد الجبوري، مؤسسة الرسالة، ط ١، ١٩٨٩م.
٥. الإحكام في أصول الأحكام، لأبي محمد علي بن أحمد بن سعيد ابن حزم الظاهري، دار الفكر، مكتب البحوث والدراسات، بيروت، ط ١، ١٩٩٧م.
٦. الإحكام في أصول الأحكام، لعلي بن محمد الآمدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ١، ١٩٨١م.
٧. الأدلة التشريعية وموقف الفقهاء من الاحتجاج بها، للدكتور مصطفى سعيد الخن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١، ١٩٩٧م.
٨. أساسيات المنهج وتنظيماته، لمحمد عزت عبد الموجود وآخرون، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
٩. استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، لعبد الرحمن حسن الإبراهيم وطاهر عبد الرزاق، دار النهضة العربية، القاهرة.
١٠. أسس المناهج المعاصرة، للدكتور طاهر محمد الهادي محمد، دار المسرة، الأردن - عمان، ط ١، ٢٠١٢م.
١١. أصول الأحكام وطرق الاستنباط في التشريع الإسلامي، أ.د. محمد عبيد الكبيسي، الجامعة المستنصرية، كلية القانون، ط ٣، ٢٠٠٤م.
١٢. أصول التشريع الإسلامي، للأستاذ علي حسب الله، دار المعارف، مصر، ط ٣، ١٩٦٤م.
١٣. أصول الجصاص المسمى الفصول في الأصول، للإمام أبي بكر أحمد بن علي الجصاص الرازي، ضبط نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه، الدكتور محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط ١، ٢٠٠٠م.
١٤. أصول السرخسي، للإمام الفقيه أبي بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، حقق أصوله أبو الوفا الأفغاني، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط ١، ١٩٩٣م.
١٥. أصول السرخسي، للإمام الفقيه الأصولي النظار أبي بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، تحقيق: أبو الوفاء الأفغاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ٢، ٢٠٠٥م.

١٦. أصول الشاشي، لأبي علي أحمد بن محمد الحنفي، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، ١٩٨٢م.
١٧. الأصول العامة للفقه المقارن، مدخل إلى دراسة الفقه المقارن، للعلامة محمد تقي الحكيم، الناشر بيك فدك، ط ١، ٢٠٠٥م.
١٨. أصول الفقه الإسلامي في نسجه الجديد، للدكتور مصطفى إبراهيم الزلمي، من منشورات مكتب التفسير، العراق- أربيل، ط ١٠، ٢٠٠٢م.
١٩. أصول الفقه الإسلامي، المقدمة التعريفية بالأصول وأدلة الأحكام وقواعد الاستنباط، للأستاذ محمد مصطفى شلبي، دار النهضة العربية، بيروت، ط ٤، ٢٠١٠م.
٢٠. أصول الفقه الإسلامي، للدكتور عبد المجيد مطلوب، مؤسسة المختار، مصر، ط ١، ٢٠٠٥م.
٢١. أصول الفقه الإسلامي، لمحمد سراج، جامعة الإسكندرية، كلية الحقوق، ١٩٩٩م.
٢٢. أصول الفقه، للشيخ محمد رضا المظفر، انتشارات اسماعيليان، قم- إيران، ط ١٣، ٢٠٠٥م.
٢٣. أصول الفقه، لمحمد أبو النور زهير، دار البصائر، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٧م.
٢٤. أصول الفقه، لمحمد رضا المظفر، انتشارات اسماعيليان، قم- إيران، ط ١٣، ٢٠٠٥م.
٢٥. إعلام الموقعين عن رب العالمين، لشمس الدين أبي عبد الله محمد بن أبي بكر المعروف بابن القيم الجوزية، دار الجيل، بيروت.
٢٦. أهداف التربية الإسلامية وغايتها، لرياض جنزلي، الدر السعودية للنشر والإعلان، جدة، ط ١، ٢٠٠٠م.
٢٧. البحر المحيط في أصول الفقه، لبدر الدين محمد بن بهادر عبد الله الزركشي الشافعي، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، الكويت، ط ١، ١٩٨٨م، وطبعة دار المكتبي، القاهرة، ط ٣، ٢٠٠٥م.
٢٨. البرهان في أصول الفقه، لإمام الحرمين أبي المعالي عبد الملك بن عبد الله بن يوسف الجويني، علق عليه وخرج أحاديثه صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط ١، ١٩٩٧م.
٢٩. بيان المختصر وهو شرح مختصر ابن الحاجب في أصول الفقه، لأبي الثناء شمس الدين محمود بن عبد الرحمن الأصبهاني، دراسة وتحقيق، أ.د. علي جمعة محمد، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط ١، ٢٠٠٤م.
٣٠. بيان المختصر وهو شرح مختصر ابن الحاجب في أصول الفقه، لأبي الثناء شمس الدين محمود بن عبد الرحمن الأصبهاني، دراسة وتحقيق، أ.د. علي جمعة محمد، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط ١، ٢٠٠٤م.

٣١. التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، لإبراهيم رجب، مجلة المسلم المعاصر .
٣٢. التحرير مع شرحه التقرير والتحرير، للكمال بن الهمام، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٣١٦هـ.
٣٣. تحفة المسؤول في شرح مختصر منتهى السؤل، لأبي زكريا يحيى بن موسى الرهوني، دراسة وتحقيق: د. الهادي بن الحسين شبيلي، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، الإمارات العربية المتحدة، دبي، ط١، ٢٠٠٢م.
٣٤. تخريج الفروع على الأصول، للإمام أبي المناقب شهاب الدين محمود بن أحمد الزنجاني، حققه وعلق عليه، د. محمد أديب صالح، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٥، ١٩٨٧م.
٣٥. تدريس فنون اللغة العربية، أحمد علي مذكور، دار الشواف، القاهرة.
٣٦. التربية الإسلامية وفن التدريس، لعبد الوهاب عبد السلام طويلة، دار السلام، مصر، ط١، ١٩٩٧م.
٣٧. تصميم المناهج وتطويرها، نماذج وتطبيقات، لعبد الرحمن حسن الإبراهيم وطاهر عبد الرزاق، دار النهضة، القاهرة، ١٩٩٦م.
٣٨. تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ط١، ١٩٧٨م.
٣٩. التعارض والترجيح بين الأئمة الشرعية، لعبد اللطيف عبد الله عزيز البرزنجي، جمهورية العراق - وزارة الأوقاف، ط١، ١٩٧٧م.
٤٠. التعريفات، لعلي بن محمد بن علي الجرجاني، دار المعرفة، بيروت - لبنان، ط١، ٢٠٠٧م.
٤١. تفسير النصوص في الفقه الإسلامي، لمحمد أديب صالح، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٤، ١٩٩٣م.
٤٢. التفكير عند أئمة الفكر الإسلامي، لصبري الأشوج، القاهرة، مكتبة زهرة، ١٩٩٧م.
٤٣. التقريب لحد المنطق، مطبوع ضمن رسائل ابن حزم الأندلسي، في الجزء الرابع، تحقيق: إحسان عباس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٣م.
٤٤. تمهيد في التأصيل، رؤية في التأصيل الإسلامي لعلم النفس، لعبد الله بن ناصر الصبيح، تقديم مالك بدري، دار أشبيليا، ط١، ١٩٩٩م.
٤٥. تهذيب الوصول إلى علم الأصول، للعلامة الحلبي، جمال الدين أبي منصور الحسن بن يوسف بن المطهر، تحقيق: محمد حسين الرضوي الكشميري، منشورات الإمام علي عليه السلام، لندن، ط١، ٢٠٠١م.
٤٦. جمع الجوامع، لتاج الدين عبد الوهاب بن أبي الحسن السبكي، دار ابن حزم، بيروت - لبنان، ط١، ٢٠٠٥م.

٤٧. حاشية العلامة البناني على شرح متن الجلال شمس الدين محمد بن أحمد المحلي على متن جمع الجوامع، للإمام تاج الدين عبد الوهاب السبكي، إشراف مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر، لبنان - بيروت، لا توجد فيه رقم طبعة، ١٩٩٥م.
٤٨. الحدود الأنثيقة والتعريفات الدقيقة، لشيخ الإسلام زكريا الأنصاري، دراسة وتحقيق وتعليق أ.د. عبد الرؤوف مفضي خراشة، دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٧م.
٤٩. الدليل عند الظاهرية، لنور الدين الخادمي، دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٠م.
٥٠. دورة أصول الفقه، لعماد الرشيد، جامعة اليرموك، إربد، مركز أمية للخدمات الجامعية، ٢٠٠٤م.
٥١. الديمقراطية والتربية، لجون ديوي، تعريب متي عقراوي وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط٢، ١٩٦٥م.
٥٢. روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، لشيخ الإسلام موفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي الدمشقي، ومعها نزهة خاطر العاطر، للأستاذ الشيخ عبد القادر بن أحمد بن مصطفى بدران الدومي ثم الدمشقي، مكتبة المعارف، الرياض، ط٢، ١٩٨٤م.
٥٣. روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، لشيخ الإسلام موفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي الدمشقي، ومعها شرحها نزهة خاطر العاطر، للشيخ عبد القادر بن أحمد بن مصطفى بدران الدومي، مكتبة المعارف، الرياض، ط٣، ١٩٨٤م.
٥٤. رؤية معاصرة في علم المناهج، لعلي عبد المعطي محمد، دار المعرفة الجامعية، مصر - الإسكندرية، ط٢، ١٩٨٧م.
٥٥. سلم الوصول لشرح نهاية السؤل، للشيخ محمد بخيت المطيعي، وهو حاشية على نهاية السؤل في شرح منهاج الأصول، للقاضي ناصر الدين عبد الله بن عمر البيضاوي، تأليف الشيخ جمال عبد الرحيم بن الحسن الأسنوي، مكتبة بحر العلوم، دمنهور - مصر، رقم الإيداع: ٤٥٠٤/٢٠٠٨م.
٥٦. شرح التلويح على التوضيح لمتن التفتيح في أصول الفقه، الشرح للإمام سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني، والتفتيح مع شرحه المسمى بالتوضيح، للقاضي صدر الشريعة عبد الله بن مسعود المحبوبي البخاري، ضبطه وخرج آياته وأحاديثه خيري سعيد، المكتبة التوفيقية، مصر، أمام الباب الأخضر، سيدنا الحسين.
٥٧. شرح الكوكب المنير، المسمى بمختصر التحرير أو المختبر المبتكر شرح المختصر في أصول الفقه، للعلامة الشيخ محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوحي الحنبلي

- المعروف بابن النجار، تحقيق الدكتور محمد الزحيلي والدكتور نزيه حماد، دار العبيكان، الرياض، ط٢، ٢٠٠٩م.
٥٨. الشرح الواضح المنسق لنظم السلم المرونق، للدكتور العلامة عبد الملك السعدي، دار الأنبار للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٦م.
٥٩. شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول، لأحمد بن إدريس القرافي الصنهاجي، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، دار الفكر، القاهرة، ط١، ١٣٩٣هـ.
٦٠. شرح طلعة الشمس على الألفية، لأبي محمد عبد الله بن حميد السالمي، وزارة التراث القومي والثقافة، سلطنة عمان، ط٢، ١٩٨٥م.
٦١. شرح مختصر روضة الناظر، لنجم الدين أبي الربيع سليمان بن عبد القوي الطوفي، تأليف الدكتور سعد بن ناصر بن عبد العزيز الشثري، تقديم الدكتور عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس، دار التتمية، السعودية، ط٢، ١٩٩٨م.
٦٢. شرح منار الأنوار في أصول الفقه، للمولى عبد اللطيف الشهير بابن ملك، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط١، ٢٠٠٤م.
٦٣. طرق الكشف عن مقاصد الشارع، لنعمان جعيم، دار النفائس، الأردن، ط١، ٢٠٠٢م.
٦٤. العرف وأثره في التشريع الإسلامي، لمصطفى عبد الرحيم أبو عجيله، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا- طرابلس، ط١، ١٩٨٦م.
٦٥. العرف والعادة، للدكتور أحمد فهمي أبو سنة، مطبعة الأزهر، مصر.
٦٦. علم أصول الفقه، لعبد الوهاب خلاف، الدار المتحدة، دمشق، ط١٦، ١٩٩٢م.
٦٧. علم مقاصد الشريعة، للأستاذ الدكتور بشير مهدي الكبيسي، دار المناهج، سوريا، ط١، ٢٠١١م.
٦٨. الفروق الفردية دراسة تحليلية تطبيقية في مجال التربية والاجتماع، لعبد الحميد الهاشمي، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط٢، ١٩٨٤م.
٦٩. الفروق الفردية دراسة تحليلية تطبيقية في مجال التربية والاجتماع، لعبد الحميد الهاشمي، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط٢، ١٩٨٤م.
٧٠. فصول في التفكير الموضوعي، أ.د. عبد الكريم بكار، دار القلم، دمشق، ط١، ٢٠٠٥م.
٧١. الفكر القانوني الإسلامي بين أصول الشريعة وتراث الفقه، لفتحى عثمان، مكتبة وهبة، القاهرة.
٧٢. الفكر القانوني الإسلامي بين أصول الشريعة وتراث الفقه، لفتحى عثمان، مكتبة وهبة، القاهرة.

٧٣. فلسفة التربية الإسلامية، لعمر محمد التومي الشيباني، المنشأة العامة للنشر، ليبيا، ط٥، ١٩٨٥م.
٧٤. فواتح الرحموت، للعلامة عبد العلي محمد بن نظام الدين الأنصاري، بشرح مسلم الثبوت في أصول الفقه، للإمام المحقق الشيخ محب الله ابن عبد الشكور، وكلاهما مطبوع مع المستصفي من علم الأصول، للإمام حجة الإسلام أبي حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي، مؤسسة التاريخ العربي، لبنان - بيروت، ط٣، ١٩٩٣م.
٧٥. في الاجتهاد التنزيلي، للدكتور بشير بن مولود جحيش، سلسلة كتاب الأمة، الأوقاف، قطر، العدد ٩٣، السنة ٢٣، العام ١٤٢٤هـ.
٧٦. القاموس المحيط، لمجد الدين الفيروز آبادي، إعداد وتقديم محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠٠م.
٧٧. القاموس المحيط، لمجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، إعداد وتقديم محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠١م.
٧٨. القطع والظن عند الأصوليين، للدكتور سعد الدين عبد العزيز الشثري، دار الحبيب، الرياض، ط١، ١٩٩٧م.
٧٩. القواعد التربوية في القصص القرآنية من سورة الأنبياء وأثرها على المجتمع، لمجدي لبيب، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية.
٨٠. القياس عند الأصوليين، لعلي جمعة، منشورات علاء سرحان، دار الرسالة، القاهرة، ط١، ٢٠٠٦م.
٨١. كتاب حدود أصول الفقه، للشيخ الإمام العلامة سعد الدين التفتازاني، دراسة وتحقيق أ.د. عبد الرؤوف مفضي خرايشة، دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٧م.
٨٢. كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، لعلي بن محمد بن الحسين، للبخاري عبد العزيز بن أحمد، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
٨٣. لباب المحصول في علم الأصول، للعلامة ابن الحسين بن رشيق المالكي، تحقيق محمد غزالي وعمر جابي، دار البحوث والدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دولة الإمارات العربية المتحدة - دبي، ط١، ٢٠٠١م.
٨٤. اللمع في أصول الفقه، للإمام أبي إسحاق إبراهيم بن علي الشيرازي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط١، ٢٠٠١م.
٨٥. مادة الجوانب التربوية، للباغ، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، ٢٠٠٥م.
٨٦. مباحث العلة في القياس عند الأصوليين، للدكتور عبد الحكيم عبد الرحمن أسعد السعدي، دار البشائر الإسلامية، بيروت - لبنان، ط٣، ٢٠٠٩م.

٨٧. مبادئ الوصول إلى علم الأصول، للعلامة أبو منصور جمال الدين الحسني بن يوسف، إخراج وتحقيق: عبد الحسين محمد علي البقال، مطبعة الآداب، العراق - النجف، ط ١، ١٩٧٠م.
٨٨. محاضرة مادة الجوانب التربوية في علم أصول الفقه، لمحمد عقله، جامعة اليرموك، كلية الشريعة، ٢٠٠٤م.
٨٩. المحصول في علوم الأصول، للإمام فخر الدين محمد بن عمر بن الحسيني الرازي، دراسة وتحقيق: طه جابر العلواني، من مطبوعات جامعة الإمام سعود الإسلامية، السعودية، ط ١، ١٩٨٠م.
٩٠. مختار الصحاح، للشيخ الإمام محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، عني بترتيبه، محمود خاطر، دار الفكر، بيروت - لبنان، ط ١، ٢٠٠٣م.
٩١. المدخل إلى علم أصول الفقه، لعادل هاشم حمودي، دار الكتب والوثائق، بغداد، برقم إيداع ٧٥، لسنة ٢٠١٢م.
٩٢. المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، لمحمد صالح بن علي جان، دار الطرفين، الطائف، ط ١، ١٩٩٨م.
٩٣. مسند الإمام أحمد، لأحمد بن محمد الشيباني، مؤسسة قرطبة، مصر.
٩٤. مصادر التشريع الإسلامي ومناهج الاستنباط، لمحمد أديب صالح، الرياض، مكتبة العبيكان، ط ١، ٢٠٠٢م.
٩٥. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، لأحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، تصحيح مصطفى السقا، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة.
٩٦. المصطلحات الأصولية في مباحث الأحكام وعلاقتها بالفكر الأصولي، للدكتور عبد الله البشير محمد، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دولة الإمارات العربية المتحدة - دبي، ط ١، ٢٠٠٣م.
٩٧. معالم أصول الفقه في التربية الإسلامية ومؤسساتها الإعلامية، للدكتور محمود مصطفى الصمادي، دار المكتبي، سوريا - دمشق، ط ١، ٢٠١٠م.
٩٨. المعتمد في أصول الفقه، لأبي الحسين محمد بن علي بن الطيب البصري المعتزلي، قدم له الشيخ خليل الميس، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان.
٩٩. المعجم الوسيط، قام بإخراجه إبراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد علي النجار، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، أسطنبول - تركيا.
١٠٠. معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس زكريا، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط ١، ١٩٩٠م.

١٠١. المعين في تفسير كلام الأصوليين، لعبد الله ربيع عبد الله محمد، دار السلام، القاهرة، ط١، ٢٠٠٧م.
١٠٢. مقاصد الشريعة الإسلامية، لزيد الرماني، دار الغيث، ط١، ١٩٩٤م.
١٠٣. مقاصد الشريعة الإسلامية، للشيخ محمد الطاهر بن عاشور، تحقيق ودراسة محمد الطاهر الميساوي، دار النفائس، الأردن، ط٢، ٢٠٠١م.
١٠٤. المقاصد العامة للشريعة الإسلامية، ليوسف حامد العالم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، ط٢، ١٩٩٤م.
١٠٥. مقدمة ابن خلدون، لعبد الرحمن بن خلدون، تحقيق الدكتور حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٤م.
١٠٦. من توجيهات الإسلام، لمحمود شلتوت، دار القلم، القاهرة، ١٩٦٤م.
١٠٧. المناهج (النظرية والتطبيق)، لممدوح محمد سليمان ونوال محمد العثمان، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢م.
١٠٨. المناهج أسسها- تخطيطها- تقويمها، ليحيى هندام، دار النهضة العربية، القاهرة، ط٣، ١٩٧٨م.
١٠٩. مناهج البحث عند علماء أصول الفقه دراسة في ضوء المناهج التربوية، للأستاذ الدكتور عبد الرؤوف مفضي خرابشة، دار ابن حزم، بيروت-لبنان، ط١، ٢٠٠٥م.
١١٠. المناهج التربوية، لحسام مال الله الطائي، دورة طرائق التدريس في مركز التعليم المستمر، الجامعة العراقية، بغداد، ٢٠١١-٢٠١٢م.
١١١. المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، لعبد الرحمن صالح عبد الله، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط١، ١٩٨٥م.
١١٢. المنهج النظرية والتطبيق، لنبيه محمد حمودة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١١٣. المنهج عناصره، لإبراهيم بسيوني عميرة، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط٣.
١١٤. الموافقات في أصول الشريعة، لأبي إسحاق الشاطبي وهو إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي المالكي، خرج أحاديثه، أحمد السيد سيد أحمد علي، مع شرح تعليقات فضيلة الشيخ عبد الله دراز، المكتبة التوفيقية، القاهرة، رقم الإيداع ١١٥٦١/٢٠٠٣.
١١٥. نظرات في أصول الفقه، للدكتور محمد إبراهيم الحفناوي، دار الحديث، القاهرة، خلف الجامع الأزهر.
١١٦. نظرية المنهج، لجورج بوشامب، ترجمة ممدوح سليمان وآخرون، الدار العربية للنشر والطباعة، القاهرة، ١٩٩٦م.

١١٧. نفائس الأصول في شرح المحصول، لشهاب الدين أبي العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي القرافي، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، ط١، ١٩٩٥م.
١١٨. النهاية في غريب الحديث والأثر، لأبن الأثير مجد الدين ابن السعادات بن محمد الجزري، تحقيق محمود القناجي و طاهر الزاوي، نشر أنصار السنة المحمدية، وكذلك مطبعة عيسى البابي، القاهرة، ١٩٥٠م.
١١٩. النهضة العلمية وأثرها في أصول الفقه، لمحمد الطاهر النيفر، دار أبو سلامة للطباعة والنشر، تونس.
١٢٠. النور الساطع في الفقه النافع، لعلي محمد رضا الهدي من آل كاشف الغطاء، مطبعة الأداب، النجف الأشرف، ١٩٦١م.
١٢١. الوسائل التعليمية وطرائق التدريس، لرياض عارف الجبان، دار العصماء، دمشق، ط١، ٢٠٠٩م.
١٢٢. الوعي المقاصدي قراءة معاصرة للعمل بمقاصد الشريعة في مناحي الحياة، للدكتور مسفر بن علي القحطاني، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٨م.