

الظن وبناء العقل الناقد: نحو مقارنة تكاملية

بين أصول الفقه والنظريات التربوية المعاصرة

Conjectural Knowledge and Critical Thinking: An Integrative Approach

between Uṣūl al-Fiqh and Contemporary Educational Theories

د. أنيس برحيلي، جامعة محمد الاول، وجدة/ المغرب.

الكلمات المفتاحية	الملخص
الظن، أصول الفقه، التفكير النقدي، العقل الناقد، النظريات التربوية المعاصرة.	يسعى هذا المقال إلى استكشاف الأبعاد المنهجية لمفهوم الظن في أصول الفقه، والكشف عن إمكاناته في بناء العقل الناقد وتنمية التفكير النقدي في المجال التربوي المعاصر. وينطلق من فرضية مفادها أن الظن، في التصور الأصولي، ليس مرادفًا للشك أو الوهم، وإنما يمثل منهجًا معرفيًا قائمًا على الترجيح والاستدلال وتحليل الأدلة في ضوء مقاصد الشريعة. واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي المقارن، من خلال تحليل مفهوم الظن وحجتيه ووظيفته في بناء العقل الاجتهادي، ثم مقارنته بأبرز النظريات التربوية المعاصرة، مثل البنائية، والبنائية الاجتماعية، والبراغماتية، والتربية النقدية، والتعلم بالاكتشاف. وخلصت الدراسة إلى وجود تقاطع منهجي بين آليات الاجتهاد الأصولي ومبادئ التربية الحديثة في تنمية مهارات التحليل والتعليل والترجيح واتخاذ القرار. كما تقترح تصورًا تربويًا يستثمر مهارات الظن والاجتهاد في بناء ممارسات تعليمية تعزز الحوار، وحل المشكلات، والتقويم القائم على التفكير، بما يساهم في إعداد متعلم يمتلك عقلًا ناقدًا، قادرًا على الفهم والاجتهاد والتفاعل الواعي مع تحديات الواقع.
Keywords	Abstract
This paper explores the methodological dimensions of the concept of <i>ẓann</i> (probabilistic reasoning) in the principles of Islamic jurisprudence (<i>uṣūl al-fiqh</i>) and examines its potential contribution to fostering critical thinking in contemporary education. It argues that <i>ẓann</i> , within the <i>uṣūlī</i> tradition, is not equivalent to doubt or conjecture but constitutes a reasoned epistemological approach based on evidence evaluation, analytical reasoning, and preponderance. Using a comparative analytical method, the study examines the concept and function of <i>ẓann</i> in legal reasoning and compares it with major contemporary educational theories, including constructivism, social constructivism, pragmatism, critical pedagogy, and discovery learning. The findings reveal significant methodological convergence between Islamic legal reasoning and modern educational approaches in developing analytical thinking, evidence-based judgment, and decision-making skills. The study proposes an educational framework that integrates the principles of <i>ẓann</i> and <i>ijtihād</i> to promote dialogue, problem-solving, and critical evaluation, thereby preparing learners with reflective and critically engaged minds.	<i>Ẓann (Probabilistic Reasoning), Uṣūl al-Fiqh (Principles of Islamic Jurisprudence), Critical Thinking, Critical Mind, Contemporary Educational Theories</i>

مقدمة

ليست التربية في حقيقتها تلقين عقل ما يُقال، ولكنها إيقاظ ما سكت فيه من قوى النظر، وما خمد في أعماقه من ملكة السؤال؛ إذ الإنسان لا يُبنى بكثرة ما يحفظ، ولكن بقدر ما يُحسن أن يفهم، وأن يزن، وأن يميز بين وجوه المعاني إذا تشابحت، وبين مسالك الرأي إذا ازدحمت. ولقد اثبتت كثير من النظم التعليمية الحديثة بداءٍ خفيٍّ، هو أنها تُخرج إلى الحياة عقولاً تعرف الجواب أكثر مما تعرف الطريق إليه، وتُتقن استعادة المعلومة أكثر مما تُتقن محاكمتها؛ فكان العلم فيها نهاية لا بداية، وكأن الفكر آله حفظ لا أداة نظرٍ وترجيح.

ومن هنا تعاظمت الحاجة إلى إحياء المناهج التي تُنشئ العقل المفكر، لا العقل المردد، وُثري في المتعلم قدرة التأمل والنقد والموازنة، حتى يكون العلم في نفسه نوراً يهديه، لا قيداً يجمده. وليس التراث الإسلامي — في أصوله الكلية ومناهجه الاجتهادية — خالياً من هذه المعاني، بل لعله من أغزر التراثات الإنسانية بناءً للعقل المنهجي؛ إذ أقام النظر على التمييز بين مراتب الإدراك، وجعل للظن منزلته التي لا يقوم كثير من الاجتهاد إلا بها، حتى صار الظن في الفكر الأصولي باباً واسعاً من أبواب الفهم، لا مرادفاً للوهم كما قد يتبادر إلى بعض الأذهان.

وتتبع أهمية هذا البحث كذلك من سعيه إلى تجاوز الثنائية المتهمة بين اليقين والظن، وإبراز أن المعرفة الإنسانية لا تتحرك دائماً في دائرة القطع المطلق، بل كثيراً ما تتأسس على الترجيح وغلبة الإدراك؛ الأمر الذي يجعل من تنمية العقل القادر على النظر والاجتهاد والتقدير مقصداً تربوياً لا يقل أهمية عن تحصيل المعرفة ذاتها. كما يسعى المقال إلى الكشف عن القيمة المنهجية للظن في بناء العقلية النقدية، وبيان إمكانية توظيفه في تطوير الممارسة التعليمية بما يحقق مقاصد التربية في بناء الإنسان الواعي المتزن القادر على الفهم والحوار والترجيح.

وانطلاقاً من ذلك، تتمثل إشكالية هذا البحث في التساؤل الآتي: كيف يمكن توظيف مفهوم الظن في أصول الفقه في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلم في المجال التربوي المعاصر؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية، من أبرزها: ما حقيقة الظن في التصور الأصولي؟ وما الأسس المنهجية التي منحت صفة الحجية والاعتبار؟ وكيف يسهم في بناء مهارات التحليل والترجيح والنظر النقدي؟ وما السبل التربوية الكفيلة باستثمار أبعاده المنهجية في تطوير العملية التعليمية المعاصرة؟

مشكلة البحث:

إلى أي حد يمكن أن يشكل مفهوم الظن في أصول الفقه إطاراً منهجياً لبناء العقل الناقد، والإسهام في تطوير الممارسة التربوية في ضوء النظريات التربوية المعاصرة؟

أهداف البحث:

1. بيان حقيقة مفهوم الظن في أصول الفقه، وإبراز طبيعته المنهجية ومكانته في بناء الأحكام الشرعية والاجتهاد الأصولي.
2. الكشف عن الدور الذي يؤديه مفهوم الظن في بناء العقل الاجتهادي، من خلال آليات الترجيح، والتعليل، وتحقيق المناط، واعتبار المآلات.
3. استجلاء أوجه التقاطع المنهجي بين الفكر الأصولي والنظريات التربوية المعاصرة، ولا سيما فيما يتعلق بتنمية التفكير النقدي وبناء العقل الناقد.
4. إبراز الإمكانيات التربوية الكامنة في مفهوم الظن، واقتراح سبل توظيفها في تطوير الممارسة التعليمية وتنمية مهارات التحليل، والاستدلال، والحوار، واتخاذ القرار لدى المتعلمين.
5. الإسهام في بناء مقارنة تكاملية تجمع بين أصول الفقه والنظريات التربوية المعاصرة، بما يعزز الاستفادة من التراث الإسلامي في معالجة القضايا التربوية الراهنة.

الدراسات السابقة:

حرصاً على إبراز موقع هذه الدراسة ضمن الجهود العلمية السابقة، تم استعراض أبرز الدراسات ذات الصلة، مرتبة ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

1- دراسة غازي سعد سعيد الرفاعي (2020م تقريباً) عنوان الدراسة: منهجية التفكير العلمي عند الأصوليين مع تصور مقترح لتطبيقها في المرحلة الجامعية. وهي رسالة علمية هدفت إلى استقراء منهجية التفكير العلمي عند علماء أصول الفقه، وبناء تصور مقترح للاستفادة منها في التعليم الجامعي. وأبرزت أن الفكر الأصولي يتضمن أبعاداً معرفية ومهارية وأخلاقية قادرة على تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين.

2- دراسة علي طريد الدوسري ومحمد مسنحات الدجاني (2022م) عنوان الدراسة **The Effectiveness of a Self-Questioning Strategy at Developing Academic Achievement and Critical-Thinking Skills among International Secondary-School Students in Saudi Arabia**. نُشرت في **Journal of Learning, Teaching and Educational Research**. هدفت

الدراسة إلى قياس أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مقرر الفقه، وأثبتت النتائج فاعلية هذه الاستراتيجية في رفع مستوى التفكير النقدي والتحصيل الدراسي.

3- دراسة روهانا محمد ناوي (2024م)، عنوان الدراسة **Applying Critical Thinking in Usul Fiqh Subject with Islamic Perspectives**. قدمت في المؤتمر الدولي السابع

للبحوث المتقدمة في العلوم الاجتماعية (ICARSS 2024) سعت الدراسة إلى بيان أهمية دمج مهارات التفكير النقدي في تدريس أصول الفقه في المدارس الماليزية، وأكدت ضرورة تطوير استراتيجيات تدريسية تعزز التفكير التحليلي في مقررات الشريعة.

4- دراسة مريخة عبد الله وآخرين (2025م)، عنوان الدراسة **Incorporating Critical Thinking in Usul al-Fiqh Subject with Islamic Perspectives. AL-MAKRIFAH Journal of Knowledge and Learning in Islamic Tradition and Culture.** تناولت الدراسة إمكانات دمج التفكير النقدي في تدريس أصول الفقه من منظور إسلامي، وانتهت إلى ضرورة تطوير الأطر البيداغوجية التي تربط بين أصول الفقه وتنمية المهارات العقلية لدى المتعلمين.

5- دراسة سيف الإسلام جازيل وآخرين (2025م)، عنوان الدراسة **Enhancing Critical Thinking in Fiqh Learning: The Role of Strategies and Media Integration in Islamic Higher Education. Malaysian Journal of Learning and Instruction.** هدفت إلى دراسة أثر الاستراتيجيات التعليمية والتقنيات الحديثة في تنمية التفكير النقدي في تعليم الفقه، وأكدت النتائج أن التعلم النشط والتكنولوجيا يساهمان في تعزيز التفكير التحليلي لدى الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على تنمية التفكير النقدي في تدريس الفقه أو أصول الفقه، أو على إبراز منهجية التفكير العلمي عند الأصوليين، إلا أنها لم تتناول مفهوم **الظن** بوصفه إطارًا معرفيًا ومنهجيًا لبناء العقل الناقد، ولم تبحث في إمكانات توظيف آليات الترجيح والتعليل وتحقيق المناط واعتبار المآلات في بناء ممارسة تربوية معاصرة. ومن هنا تتميز الدراسة الحالية بمحاولة إقامة مقارنة تكاملية بين أصول الفقه والنظريات التربوية المعاصرة، من خلال إعادة قراءة مفهوم **الظن** باعتباره أساسًا في بناء العقل الناقد، وربطه بمبادئ التفكير النقدي في التربية الحديثة.

خطة البحث:

مقدمة

المبحث الأول: مفهوم الظن وحجته في أصول الفقه

• تمهيد.

- أولاً: مفهوم الظن بين اللغة والاصطلاح.
- ثانياً: حجية الظن في البناء الأصولي.
- ثالثاً: البعد المنهجي للظن في بناء العقل الاجتهادي.

المبحث الثاني: الظن وتنمية التفكير النقدي في المجال التربوي

- تمهيد.
- أولاً: التفكير النقدي ومكانته في التربية المعاصرة.
- ثانياً: توظيف مهارات الترجيح في بناء الممارسة التربوية المعاصرة.
- ثالثاً: العوائق التربوية أمام بناء العقل النقدي.
- رابعاً: نحو ممارسة تربوية تُحيي العقل الناقد.

الخاتمة.

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج التحليلي المقارن؛ للموازنة بين المنهج الأصولي في بناء المعرفة والاجتهاد، وبين أبرز النظريات التربوية المعاصرة، واستجلاء أوجه التقاطع والاختلاف بينهما في مجال تنمية التفكير النقدي وبناء العقل الناقد.

واستعين كذلك بالمنهج الاستنباطي؛ لاستنباط الأبعاد التربوية الكامنة في مفهوم الظن، واقتراح سبل الاستفادة منها في تطوير الممارسة التعليمية، بما يسهم في بناء نموذج تربوي تكاملي يجمع بين أصالة الفكر الأصولي ومستجدات الفكر التربوي المعاصر.

المبحث الأول: مفهوم الظن وحجيته في أصول الفقه

تمهيد:

ليس العقل الإنساني بحراً من اليقين الصافي لا تعكره شائبة احتمال، وإنما هو — في أكثر مسالكه — سفينة تمخر عباب الظنون الراجحة، تتهدي بالأمارات، وتستترشد بالقرائن، وتبلغ من الحق أقربها بحسب ما أُوتيت من نظرٍ واستدلال. ولذلك لم يكن من حكمة الشريعة أن تُعلّق مصالح الناس كلها على علمٍ قطعيٍّ لا يتطرق إليه احتمال؛ لأن الحياة أوسع من ذلك، والوقائع أكثر من أن تُحاط بنصوصٍ جزئية تستوعب تفاصيلها استيعاب الصورة لظلمها.

ومن هنا جاء التشريع الإسلامي مؤسساً على النظر والاجتهاد، جاعلاً للعقل مساحةً يتحرك فيها، لا ليفلت من سلطان الوحي، ولكن ليحسن فهمه وتنزيله على واقع الإنسان المتجدد. ولعلّ من أعمق ما يُدركه المتأمل في علم

أصول الفقه أن هذا العلم لم يكن مجرد صناعةٍ تقنيةٍ لاستنباط الأحكام، بل كان مدرسةً لتكوين العقل المنهجي الذي يعرف كيف يُرَجَّح، وكيف يزن الاحتمالات، وكيف يسير إلى الحق في ضوء “غلبة الظن” حين يتعذر القطع الكامل.

وقد تنبّه الأصوليون مبكرًا إلى هذه الحقيقة، حتى قرر إمام الحرمين الجويني أن معظم مسائل الفقه والاجتهاد مبنية على الظنون، لا على القطعيات المطلقة؛ لأن معظم الشريعة صادر عن الاجتهاد¹ وهذه العبارة - على وجازتها - تكشف عن وعيٍ معرفيٍّ عميق بطبيعة الإدراك الإنساني، وبأن العقل لا يُدرك الحقائق دائمًا في صورة نهائية مغلقة، وإنما يقترب منها عبر النظر والترجيح والاستدلال.

غير أن فهم مكانة الظن في البناء الأصولي يقتضي قبل الحديث عن تعريفه أو حجته الوقوف عند الأساس الذي يقوم عليه، وهو طبيعة الإدراك الإنساني ذاته؛ إذ إن قيمة الظن لا تُفهم إلا إذا أدركت حدود المعرفة البشرية، والفارق بين اليقين الذي يختص به العلم الإلهي، وبين المعرفة الإنسانية التي تتحرك - في أكثر مجالاتها - داخل دائرة الترجيح وغلبة الظن.

الظن وطبيعة الإدراك الإنساني:

الظن في حقيقته الأصولية ليس مجرد مرتبة معرفية تُذكر في أبواب الاجتهاد واستنباط الأحكام، بل هو تعبير عميق عن طبيعة المعرفة الإنسانية نفسها؛ ذلك أن الإنسان لم يُخلق محيطًا بالحقائق إحاطةً مطلقة، وإنما لجعل علمه محدودًا بحدود طاقته، وسيره في طلب المعرفة قائمًا على النظر، والاستدلال، واستثمار ما يتوافر له من الأدلة والقرائن. ومن ثم فإن المعرفة البشرية لا تتحرك - في أكثر مجالاتها - داخل دائرة اليقين المطلق، وإنما داخل دائرة الترجيح وغلبة الظن، وهو ما يجعل الظن جزءًا أصيلاً من البنية المعرفية للعقل الإنساني، لا حالة استثنائية تفرضها بعض الوقائع.

وهذه الحقيقة لا تخص الفقه الإسلامي وحده، بل تكاد تمثل قاعدة عامة في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية؛ فالطبيب لا يصدر تشخيصه إلا بعد جمع العلامات السريرية وتحليل نتائج الفحوص، ثم يرجح الاحتمال الأقوى في ضوء ما بين يديه من معطيات، والقاضي يبني حكمه على البيانات والقرائن التي يغلب معها صدق إحدى الروايات، والباحث العلمي لا يصل إلى نتائجه إلا بعد اختبار الفرضيات وموازنة الأدلة وتوقعها. وفي جميع هذه المجالات لا يدعي الإنسان امتلاك اليقين المطلق، وإنما يعمل بما ترجح لديه بعد بذل الوسع في النظر والاستدلال.

1 البرهان في أصول الفقه، للجويني/ تحقيق: عبد العظيم الديب/ ج1/ ص 26

ومن هنا يتبين أن الظن، في التصور الأصولي، ليس نقيضاً للعلم، ولا مرادفاً للوهم أو التخمين، وإنما هو صورة من صور المعرفة الإنسانية المنضبطة التي تتأسس على دليل معتبر، وتحرك في حدود الإمكان البشري. ولذلك لم ينظر الأصوليون إلى الظن بوصفه نقصاً في الإدراك، بل بوصفه أقصى ما يمكن أن يبلغه العقل في كثير من الوقائع المتجددة التي لا يتيسر فيها الوصول إلى القطع.

ولعل هذه الرؤية تكشف عن وعي مبكر بطبيعة الإدراك الإنساني؛ إذ إن الفكر الأصولي لم يُرد للعقل أن يتوقف عن الاجتهاد كلما تعذر اليقين الكامل، كما لم يسمح له في الوقت نفسه أن ينطلق بغير ضابط أو دليل، وإنما رسم له منهجاً وسطاً يقوم على بذل الوسع في البحث، ثم العمل بما يغلب على الظن بعد استكمال أسباب النظر. وبهذا تجاوز الفكر الأصولي الثنائية الحادة بين اليقين والشك، وأقام المعرفة العملية على أساس الترجيح المنهجي، وهو ما منح الاجتهاد الإسلامي قدرته على التعامل مع الوقائع المتجددة دون أن يفقد انضباطه العلمي.

وقد أدرك إمام الحرمين الجويني هذه الحقيقة حين قرر أن معظم مسائل الفقه والاجتهاد مبنية على الظنون؛ لأن أكثر الوقائع لا يتأني فيها القطع، وإنما يُتوصل إليها بالاجتهاد والاستدلال. كما قرر الإمام الشاطبي أن الظنيات معتبرة في الشرعيات اعتبار القطعيات في مواضعها، إشارةً إلى أن الشريعة راعت طبيعة الإدراك البشري، وربطت التكليف بما يدخل في وسع الإنسان، لا بما يعجز عنه من الإحاطة الكاملة بكل جزئية.

ومن هنا فإن الاعتراف بالظن لا يمثل تنازلاً عن الحقيقة، بل يمثل اعترافاً بالطريق الإنساني للوصول إليها؛ لأن الحقيقة في المجال الاجتهادي لا تُدرك دفعة واحدة، وإنما يقترب منها العقل تدريجياً عبر الموازنة بين الأدلة، والنظر في الاحتمالات، وترجيح ما يسنده البرهان. ولذلك فإن قيمة الظن لا تكمن في كونه حكماً نهائياً، بل في كونه منهجاً معرفياً يربي العقل على التواضع العلمي، ويجنبه وهم امتلاك الحقيقة المطلقة، ويفتح أمامه مجال المراجعة كلما ظهر دليل أقوى أو وجه استدلال أرجح.

وهذه الخصائص تجعل مفهوم الظن يتجاوز دائرته الأصولية الضيقة ليغدو نموذجاً في بناء العقل المنهجي؛ ذلك العقل الذي لا يندفع وراء الانطباعات السريعة، ولا يستسلم للشك المعطل، وإنما يوازن، ويحلل، ويقارن، ثم يصدر حكمه في ضوء ما ترجح لديه من الأدلة. ومن هنا كانت القيمة التربوية الكامنة في هذا المفهوم؛ إذ إن العقل الذي يتدرب على هذا النمط من التفكير يكون أقدر على ممارسة التحليل، والتعليل، واتخاذ القرار، وهي المهارات نفسها التي أصبحت التربية المعاصرة تجعلها في صميم بناء التفكير النقدي.

أولاً: مفهوم الظن بين اللغة والاصطلاح

الظنُّ في أصل اللغة العربية لفظٌ تتجاذبه معانٍ متعددة، فهو يُستعمل أحياناً بمعنى الشك والتردد، وأحياناً بمعنى اليقين والاعتقاد الجازم، ولذلك تنوع استعماله في القرآن الكريم بحسب المقامات والسياقات. غير أن الأصوليين حين

اصطلحوا عليه أرادوا به معنى أدق وأخص، فعرفوه بأنه: “إدراك الطرف الراجح مع احتمال النقيض احتمالاً مرجوحاً”²

وهذا التعريف - وإن بدا في ظاهره منطقيًا مجردًا - يحمل في باطنه تصورًا عميقًا لطبيعة المعرفة الإنسانية؛ إذ يجعل العقل متحركًا في دائرة الترجيح لا الجمود، ويُخرجه من ثنائية القطع المطلق أو الشك المطلق إلى فضاء النظر الاجتهادي الذي تتفاوت فيه درجات الإدراك بحسب قوة الدليل ووضوح الأمانة.

ولذلك كان الظن عند الأصوليين مرتبةً وسطى بين اليقين والوهم؛ فالشك استواء الاحتمالين، والوهم رجحان الطرف الأضعف، أما الظن فهو ميل النفس إلى أحد الاحتمالين ميلاً تؤيده القرائن والأدلة. ومن هنا لم يكن الظن عندهم صورةً من صور الجهل، بل كان نوعًا من المعرفة العملية التي يبنى الإنسان عليها أحكامه وتصرفاته، سواء في أمور الدين أو الدنيا.

وقد أشار أبو حامد الغزالي إلى هذا المعنى حين بيّن أن أكثر الأحكام الاجتهادية لا تُنال بطريق اليقين المحض، وإنما تُدرك بالأمارات الظاهرة والقرائن الغالبة التي تُثمر “غلبة الظن”³. وهذا التصور يكشف عن واقعية الفكر الأصولي الإسلامي؛ إذ لم يُرد للعقل أن يتوقف عن العمل كلما غاب اليقين الكامل، بل أرادته عقلاً يتحرك بحسب الوسع والطاقة الإنسانية.

ثانيًا: حجية الظن في البناء الأصولي

إذا كان الظن بهذه المنزلة المعرفية، فإن السؤال الذي يفرض نفسه هو: كيف صار حجةً معتبرة في الشريعة الإسلامية؟ وكيف جاز بناء الأحكام الشرعية عليه مع أن المقصود من التشريع هداية الناس إلى الحق؟

إن المتأمل في نصوص الشريعة ومسالك المجتهدين يدرك أن الإسلام لم يُكلف الإنسان بما يجاوز طبيعته الإدراكية، ولعلّ من أعمق ما يميز التصور الأصولي الإسلامي في هذا الباب أنه لم ينظر إلى العقل بوصفه آلة جامدة لا تُنتج المعرفة إلا إذا بلغت مرتبة اليقين الرياضي الصارم، كما اتجهت إلى ذلك بعض التصورات المنطقية القديمة التي تأثرت بالنزعة اليونانية في طلب الحقيقة المطلقة؛ إذ بدا العقل فيها وكأنه لا يطمئن إلا إلى البرهان المغلق الذي لا يدع للاحتمال منفذًا ولا للتفاوت البشري مجالًا.

² القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة / محمد مصطفى الزحيلي / ج 1 / ص 170

³ المستصفى من علم الأصول / الامام الغزالي / تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي / ج 1 / ص 13

أما الفكر الأصولي الإسلامي، فقد كان أكثر التصاقاً بطبيعة الإنسان وحركة الحياة؛ لأنه أدرك أن الوقائع لا تتكرر على صورة واحدة، وأن النصوص - وإن كانت محدودة - فإن الحوادث غير متناهية، وأن العقل البشري لا يتحرك دائماً في فضاء القطع، بل كثيراً ما يبلغ الحق عبر النظر والترجيح وغلبة الظن. ولذلك لم يُقَصِّ الظن من دائرة المعرفة، بل جعله جزءاً من المنهج الاجتهادي الذي بُنِيَ عليه الأحكام وتحقق به مصالح الناس.

ومن هنا لم يكن قبول الظن في الشريعة نوعاً من التنازل المعرفي، بل كان تعبيراً عن واقعية هذا الدين ووعيه بطبيعة الإنسان؛ إذ لو غُلِّقت الأحكام كلها على اليقين المطلق لضاعت مسالك الاجتهاد، ولتعطلت مصالح العباد، ولتحول التشريع إلى بناءٍ نظريٍّ عاجز عن ملاحقة الحياة المتجددة. ولذلك جاء الاجتهاد الإسلامي قائماً على بذل الوسع في طلب الأقرب إلى الحق، لا على ادعاء امتلاك الحقيقة النهائية في كل جزئية.

وقد تنبّه أبو حامد الغزالي إلى هذا المعنى حين بيّن أن أكثر الأحكام العملية إنما تُدرك بالأمارات والقرائن التي تُثمر غلبة الظن، لا باليقين العقلي المجرد؛ وهو ما يكشف عن البعد الإنساني والواقعي العميق الذي تأسس عليه الفكر الأصولي الإسلامي.

ولم يجعل الوصول إلى اليقين المطلق شرطاً في كل حكم واجتهاد؛ لأن ذلك مما يتعذر في أكثر الوقائع المتجددة. ولهذا قَبِلَ الشرع العمل بالظن الغالب في القضاء، والشهادات، والاجتهاد، والفتوى، وسائر أبواب المعاملات التي تتعلق بمصالح الناس وأحوالهم.

ولعلّ من أبلغ ما يكشف عن هذا المعنى ما قرره أبو إسحاق الشاطبي حين جعل الشريعة قطعيةً في أصولها الكلية ومقاصدها العامة، غير أن كثيراً من جزئياتها وتطبيقاتها مبنيّة على الاجتهاد الظني. فالكليات تُعطي الاتجاه العام، أما الجزئيات فهي مجال النظر البشري الذي يتحرك بحسب الزمان والمكان والأحوال.

ومن هنا لم يكن الظن خروجاً عن روح اليقين في الشريعة، بل كان امتداداً لحكمتها ورحمتها؛ إذ به اتسعت دائرة الاجتهاد، واستطاع الفقه الإسلامي أن يواكب تنوع الوقائع واختلاف البيئات والأعراف. ولو أُغْلِقت أبواب العمل بالظن لتعطلت مصالح الناس، ولتحول التشريع إلى بناء جامد يعجز عن مسايرة حركة الحياة.

ولهذا قرر الأصوليون أن “الظن الغالب” معتبرٌ شرعاً متى استند إلى دليل صحيح أو أمانة معتبرة؛ لأن الشريعة إنما تنظر إلى ما يغلب على وسع الإنسان وإدراكه، لا إلى ما يتعذر تحصيله من القطع الكامل في كل جزئية.

ثالثاً: البعد المنهجي للظن في بناء العقل الاجتهادي

إذا كان الظن في الفكر الأصولي يمثل مرتبةً معرفيةً معتبرة، وحجةً شرعيةً في مجال الاجتهاد، فإن قيمته لا تقف عند حدود إنتاج الأحكام الفقهية، بل تتجاوز ذلك إلى بناء منهج متكامل في التفكير، يقوم على النظر،

والاستدلال، والموازنة، والترجيح. ومن هنا لم يكن علم أصول الفقه مجرد علم يبحث في طرق استنباط الأحكام، وإنما كان - في جوهره - مدرسة لتكوين العقل، وتدريب المجتهد على منهجية التفكير المنضبط في التعامل مع النصوص والوقائع.

ولعل من أبرز ما يميز هذا المنهج أنه لم يُنشئ عقلاً يكتفي باستظهار النصوص، ولا عقلاً يستسلم لأول ما يترجح له دون تمحيص، وإنما كَوَّن عقلاً نقدياً يجمع بين احترام النصوص وحسن النظر فيها، وبين الالتزام بضوابط الاستدلال والانفتاح على تعدد وجوه الفهم. ولذلك لم يكن المجتهد يبدأ من النتائج، بل يبدأ من الأدلة، ثم ينتقل إلى تحليلها، والنظر في وجوه دلالتها، والموازنة بينها عند التعارض، ثم ترجيح ما يعضده البرهان، مع مراعاة المقاصد والمآلات والواقع الذي تنزل فيه الأحكام.

وهذا المسار العقلي يكشف أن الاجتهاد الأصولي لم يكن عملية آلية، وإنما ممارسة فكرية معقدة تستدعي جملة من المهارات العقلية العليا، كتحليل المعطيات، والتمييز بين الأدلة، واكتشاف العلل، وتحقيق المناط، واستحضار المقاصد، والنظر في النتائج المتوقعة للأحكام. وهي مهارات تجعل المجتهد فاعلاً في بناء المعرفة، لا مجرد ناقل لها، وتؤكد أن علم أصول الفقه أسهم في تكوين عقلية علمية تقوم على الاستدلال أكثر من اعتمادها على التقليد.

ومن هنا اكتسب الاختلاف الفقهي في التراث الإسلامي دلالاته المنهجية؛ إذ لم يكن ثمرة اضطراب في الأصول، ولا نتيجة غموض في النصوص، وإنما كان تعبيراً عن اختلاف مناهج النظر، وتفاوت المجتهدين في تقدير قوة الأدلة، أو في تحقيق المناط، أو في مراعاة المقاصد والمآلات. ولذلك نظر الأصوليون إلى الاختلاف الاجتهادي بوصفه نتيجة طبيعية لطبيعة الإدراك البشري، ما دام كل مجتهد قد استوفى شروط النظر، وبذل وسعه في الوصول إلى الحق.

وتكشف هذه الرؤية عن قيمة معرفية بالغة الأهمية، وهي أن الحقيقة الاجتهادية لا تُدرك دائماً في صورة واحدة، وأن تعدد الآراء لا يعني بالضرورة تعدد الحقائق، بل قد يكون تعبيراً عن تعدد مسالك الاقتراب من الحقيقة الواحدة في حدود الطاقة البشرية. ولذلك لم يكن الظن باباً إلى النسبية المطلقة، ولا مبرراً للفوضى الفكرية، وإنما كان منهجاً منضبطاً يوازن بين حرية الاجتهاد وسلطة الدليل، وبين مرونة العقل وثبات الأصول.

ولعل هذا ما يفسر عناية الأصوليين بالمباحث المنهجية الكبرى، كت تحقيق المناط، وتنقيحه، وتخريجه، والموازنة بين المصالح والمفاسد، والنظر في مآلات الأفعال، وترتيب الأدلة عند التعارض؛ إذ لم تكن هذه المباحث مجرد قواعد تقنية، وإنما كانت تدريبات عقلية عميقة تهدف إلى تنمية القدرة على التحليل، والتعليل، والنقد، واتخاذ القرار في ضوء معايير علمية منضبطة.

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن المنهج الأصولي قد سبق إلى ترسيخ جملة من المهارات العقلية التي أصبحت التربية المعاصرة تجعلها في صميم بناء التفكير النقدي؛ فمهارات تحليل الأدلة تقابلها اليوم مهارة تحليل المعلومات، والترجيح بين الأقوال يقابله اتخاذ القرار المبني على الحجة، وتحقيق المناط يقابله تحليل السياق وتقدير الظروف، واعتبار المآلات يقابله التفكير الاستشرافي وتقييم النتائج قبل إصدار الأحكام.

ولا يعني هذا أن الفكر الأصولي والتربية الحديثة ينطلقان من المرجعية نفسها أو يستعملان المفاهيم ذاتها، وإنما يعني أن بينهما التقاءً منهجيًا في بناء العقل المفكر؛ فكلاهما يرفض الجمود على ظواهر الأشياء، ويجعل المعرفة ثمرًا للبحث والاستدلال، ويؤكد أن الحكم الرشيد لا يصدر إلا بعد تحليل المعطيات، وفحص البدائل، وترجيح ما يقوم عليه الدليل.

ومن هنا تتجاوز قيمة الظن كونه مفهومًا أصوليًا مرتبطًا بالاجتهاد الفقهي، ليغدو إطارًا منهجيًا لتكوين العقل، وفلسفة في التفكير تقوم على التوازن بين الثبات والاجتهاد، وبين اليقين فيما ثبت دليله، والترجيح فيما اتسع فيه مجال النظر. وهذا هو البعد الذي يمنح مفهوم الظن راهنته في الدراسات التربوية؛ لأنه يقدم نموذجًا للعقل المنهجي القادر على التفكير، والحوار، والتعليل، والمراجعة، دون أن يفقد انضباطه العلمي أو التزامه بالحقيقة.

وإذا كان هذا المنهج قد أسهم في بناء العقل الاجتهادي داخل التراث الأصولي، فإن السؤال الذي يفرض نفسه هو: كيف يمكن استثمار هذه الآليات المنهجية في بناء عقل المتعلم داخل المدرسة المعاصرة؟ وكيف يمكن أن تتحول مهارات الترجيح والتعليل وتحليل الأدلة إلى ممارسات تربوية تسهم في تنمية التفكير النقدي؟ وهذا ما يسعى المبحث الآتي إلى الكشف عنه من خلال قراءة تربوية لمفهوم الظن في ضوء النظريات التربوية الحديثة.

المبحث الثاني: الظن وتنمية التفكير النقدي في المجال التربوي

تمهيد:

ليست التربية أن تملأ عقل الإنسان بالمحفوظات كما تملأ الأوعية بما يُلقى فيها، ولكنها أن تُوقظ فيه قوة النظر، وتبعث في روحه قلق السؤال، وتُعلمه كيف يهتدي إلى الحقيقة بعقله لا كيف يتكئ على عقول غيره؛ إذ الفرق بعيد بين عقل يحمل العلم حملاً، وعقل يُبصره فهمًا واستدلالًا. ولقد كثرت في الأزمنة المتأخرة صور التعليم، حتى امتلأت المدارس بالكتب والألفاظ، غير أن العقول - في كثير من الأحيان - خرجت منها أقل قدرة على التفكير، وأضعف احتمالاً للحوار، وأشد ميلًا إلى التسليم والتقليد؛ فكان العلم قد تحول من نور يهدي الفكر إلى قيد يُثقله.

ومن هنا تعاظمت الحاجة في الفكر التربوي المعاصر إلى بناء العقل الناقد الذي لا يكتفي بسماع القول، بل يُحاكمه، ولا يقف عند ظاهر الفكرة، بل ينفذ إلى عللها ومآلاتها، لأن الإنسان لا يصير مفكرًا بكثرة ما يحفظ، وإنما بقدر ما يملك من قدرة على التحليل والترجيح والنظر في وجوه الاحتمال. غير أن العجيب في هذا الأمر أن كثيرًا من

المبادئ التي تُقدّم اليوم بوصفها من ثمار الفكر التربوي الحديث، قد عرفها العقل الأصولي الإسلامي منذ قرون، حين بنى الاجتهاد على النظر، وربط الوصول إلى الأحكام بملكة الاستدلال والموازنة بين الأدلة والمعاني.

ولذلك لم يكن علم أصول الفقه علمًا يُنشئ حافظين للنصوص بقدر ما كان يُنشئ عقولًا قادرةً على الفهم والترجيح؛ إذ المجتهد في هذا العلم لا يسير في طريقٍ مستقيمٍ لا التواء فيه، بل يتحرك في مسالك متعددة، تتجاذبه فيها الاحتمالات، ويهديه فيها “الظن الغالب” إلى الأقرب من الحق بحسب ما يملك من نظير وبصيرة. ومن هنا كان الظن في حقيقته الأصولية تربيةً للعقل قبل أن يكون قاعدةً في الاستنباط؛ لأنه يُعلّم الإنسان أن الحقيقة الاجتهادية لا تُنال دائمًا دفعةً واحدة، وأن الوصول إليها يحتاج إلى صبر الفكر، وطول التأمل، وحسن الترجيح.

ولهذا فإن العلاقة بين الظن والتفكير النقدي ليست علاقةً طارئة تُفرض على النصوص فرضًا، بل هي علاقةٌ تنبع من طبيعة المنهج الأصولي نفسه؛ لأن العقل الذي يتربى على تحليل الأدلة، والنظر في قوة الاحتمالات وضعفها، وقبول تعدد وجوه الفهم، هو عقلٌ يتعلم — من حيث يشعر أو لا يشعر — كيف يفكر تفكيرًا نقديًا متزنًا، بعيدًا عن الجمود والانغلاق.

ومن هنا يسعى هذا المبحث إلى الكشف عن الأبعاد التربوية الكامنة في مفهوم الظن، وبيان كيف يمكن أن يتحول هذا المفهوم من مجرد قضية أصولية نظرية إلى منهج في بناء العقل المتعلم، القادر على الحوار والتحليل والترجيح، في زمنٍ أصبحت فيه التربية أحوج ما تكون إلى عقلٍ يفكر، لا إلى ذاكرةٍ تحفظ فقط.

أولاً: التفكير النقدي ومكانته في التربية المعاصرة

ما أخطر أن يتحول العقل، وهو أكرم ما مُنح الإنسان، إلى مرآة صامتة تعكس ما يُلقى إليها دون أن تسأل: لم؟ وكيف؟ وبأي دليل؟ ذلك أن الإنسان لا يفقد إنسانيته حين يجهل فحسب، بل حين يعجز عن التفكير فيما يعلم، ويكتفي بأن يعيش بعقل غيره لا بعقله. ومن هنا لم تعد أزمة التربية المعاصرة أزمة معلومات أو مقررات فقط، وإنما أصبحت، في جوهرها، أزمة عقل لم يُدرّب بما يكفي على السؤال والتحليل والموازنة والترجيح.

وقد ظهر مفهوم⁴ التفكير النقدي في الفكر التربوي الحديث بوصفه محاولة لإعادة الاعتبار إلى العقل في وظيفته الحقيقية؛ لا باعتباره خزاناً للمعارف، بل قوة للنظر، والفحص، والتمييز، وبناء الأحكام على أساس الدليل. فالتفكير النقدي ليس مهارة جزئية عابرة، وإنما هو منهج في التعامل مع المعرفة، يجعل المتعلم قادراً على تحليل الأفكار، ومناقشة المسلمات، وتقويم الأدلة، والتمييز بين الرأي والحجة، وبين الظاهر والراجح، وبين الانطباع السريع والحكم المبني على نظر وتأمل.

وهذا المعنى يلتقي بوضوح مع النظرية البنائية في التربية⁵، التي ترى أن المعرفة لا تُنقل إلى المتعلم نقلاً آلياً، وإنما يبنيتها بنفسه من خلال التفاعل مع الوضعيات والمشكلات والخبرات. فالتعلم، في التصور البنائي، ليس وعاءً فارغاً يُملأ بالمعلومات، بل ذات فاعلة تعيد تنظيم ما تتلقاه، وتربطه بخبراتها السابقة، وتبني منه فهماً جديداً. ومن هنا فإن التفكير النقدي يُعد ثمرة طبيعية للتعلم البنائي؛ لأن المتعلم لا يكتفي بتلقي الجواب، بل يشارك في بنائه، ويفهم الطريق المؤدي إليه.

كما يتقاطع التفكير النقدي مع البنائية الاجتماعية، خاصة عند فيغوتسكي Lev Vygotsky، التي تؤكد أن المعرفة لا تتشكل في ذهن الفرد منعزلة عن محيطه، بل تُبنى داخل التفاعل والحوار والتفاوض حول المعنى. فالفصل الدراسي، من هذا المنظور، لا ينبغي أن يكون فضاءً لصوت واحد يحتكر الحقيقة، بل مجالاً لتعدد الأصوات، وتبادل الحجج، وتوجيه المتعلم إلى أن يفهم رأيه ورأي غيره في ضوء الدليل. وهذا ما يجعل الحوار والمناقشة والمناظرة التربوية أدوات مركزية في تنمية العقل الناقد.

ويظهر هذا المعنى كذلك في النظرية البراغماتية، خصوصاً عند جون ديوي John Dewey الذي جعل التربية مرتبطة بالحياة، ورأى أن التفكير يبدأ حين يواجه الإنسان مشكلة حقيقية تدفعه إلى البحث والاستقصاء. فالمدرسة، في التصور John Dewey، ليست مكاناً لتلقين الأجوبة الجاهزة، بل فضاء للتجربة، وحل المشكلات، وبناء المواقف من خلال الفعل والتأمل⁶. ومن هنا فإن التفكير النقدي لا ينمو في بيئة تقدم المعرفة مكتملة ونهائية، بل في بيئة تضع المتعلم أمام أسئلة مفتوحة، ومواقف تحتاج إلى تحليل، وفرضيات تحتاج إلى اختبار.

⁴ ريتشارد بول، وليندا إلدر، التفكير النقدي: أدوات للسيطرة على تعلمك وحياتك (Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life)، الطبعة الرابعة، لندن: دار Rowman & Littlefield، 2021، ص 1-6.

⁵ جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء (La psychologie de l'intelligence)، ترجمة: محمد علي الهاشمي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1985، ص 17-31.

⁶ جون ديوي، الديمقراطية والتربية: مدخل إلى فلسفة التربية (Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education)، نيويورك: The Macmillan Company، 1916، الفصل الثاني عشر Thinking in Education، ص 152-170.

ومن هذا الباب يتصل التفكير النقدي أيضًا بالتعلم بالاستقصاء⁷ والتعلم القائم على حل المشكلات⁸؛ لأن كليهما يقوم على جعل المتعلم في مواجهة وضعية تستدعي منه البحث، وصياغة الفرضيات، وجمع المعطيات، وتحليل الأدلة، ثم الوصول إلى حكم أو حل راجح. وهذا قريب جدًا من منطق الترجيح في الفكر الأصولي؛ إذ لا يُطلب من العقل أن يقف عند أول خاطر، ولا أن يستسلم لأول جواب، بل أن ينظر في الاحتمالات، ويفاضل بينها، ويختار الأقرب إلى الصواب بحسب ما يظهر له من قرائن وأدلة.

كما أن التفكير النقدي يلتقي مع التربية النقدية⁹ عند باولو فريري Paulo Freire، الذي انتقد ما سماه «التعليم البنكي»، حيث يُعامل المتعلم كخزان تُودع فيه المعلومات، لا كذات قادرة على السؤال والمشاركة وإنتاج المعنى. فالتربية، في هذا التصور، ينبغي أن تكون تحريرًا للعقل من السلبية والخضوع، لا تدريبًا على الطاعة الفكرية. ولذلك فإن تنمية التفكير النقدي لا تعني فقط تحسين مهارة ذهنية، بل تعني أيضًا بناء شخصية قادرة على الوعي، والحوار، والمساءلة، واتخاذ الموقف.

أما التعلم بالاكشاف، كما نجده عند برونر Jerome Bruner، فيضيف بعدًا مهمًا لهذا التصور، إذ يؤكد أن المعرفة تكون أرسخ وأعمق حين يكتشفها المتعلم بنفسه، أو يشارك في الوصول إليها، بدل أن تُقدم له جاهزة. فالمتعلم الذي يُدرَّب على الاكتشاف يكتسب القدرة على البحث، والمقارنة، وتنظيم المعطيات، وربط النتائج بأسبابها، وهذه كلها مهارات لا ينفصل بعضها عن جوهر التفكير النقدي.

ومن هنا يتضح أن التفكير النقدي في التربية المعاصرة ليس مفهومًا معزولًا، بل هو ملتقى عدة اتجاهات تربوية كبرى: فهو بنائي من جهة اعتماده على بناء المتعلم لمعرفته، واجتماعي من جهة اعتماده على الحوار والتفاعل، وبرغماتي من جهة ارتباطه بالمشكلة والخبرة، واستقصائي من جهة اعتماده على الفرضيات والأدلة، ونقدي من جهة رفضه للتلقين والخضوع المعرفي.

⁷ جون ديوي، كيف نفكر (How We Think)، الطبعة المنقحة، بوسطن D. C. Heath and Company، 1933، الفصل السادس، ص 106-128.

⁸ جيروم برونر، عملية التربية (The Process of Education)، كامبردج، ماساتشوستس Harvard University Press، 1960، ص 52-73.

⁹ باولو فريري، تربية المقهورين (Pedagogy of the Oppressed)، ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 1980، ص 71-86.

غير أن اللافت في هذا السياق أن كثيراً من هذه المعاني، وإن صيغت حديثاً بلغة النظريات التربوية المعاصرة، ليست غريبة عن الروح المنهجية التي عرفها علم أصول الفقه؛ إذ إن العقل الأصولي لم يكن عقلاً حافظاً للنصوص فحسب، بل كان عقلاً ناظراً في الأدلة، محصاً للمآخذ، موازناً بين الاحتمالات، مرجحاً بين الأقوال، معتبراً للمآلات والمقاصد. ومن ثم فإن التفكير النقدي، في حقيقته العميقة، يلتقي مع المنهج الأصولي في تربية العقل على السؤال، والنظر، والتعليل، والترجيح.

وهنا تظهر القيمة التربوية لمفهوم الظن؛ فالظن في التصور الأصولي ليس استسلاماً للشك، ولا خروجاً عن منطق الدليل، وإنما هو عمل عقلي منضبط يقوم على إدراك الطرف الراجح مع احتمال النقيض. وهذا المعنى قريب من جوهر التفكير النقدي؛ لأن العقل الناقد لا يدّعي امتلاك الحقيقة المطلقة في كل مسألة، ولا يساوي بين الآراء دون تمييز، بل ينظر في قوة الأدلة، ويرجح ما يظهر له أنه أقرب إلى الصواب.

وبذلك يمكن القول إن تنمية التفكير النقدي داخل المدرسة لا تعني فقط استيراد مفاهيم حديثة من النظريات التربوية المعاصرة، بل يمكن أن تجد لها سنداً عميقاً في التراث الأصولي الإسلامي، خاصة في مفهوم الظن وما يرتبط به من آليات الترجيح، والتعليل، وتحقيق المناط، واعتبار المآل. فكما أن التربية الحديثة تريد متعلماً يفكر ولا يردد، فإن المنهج الأصولي يريد عقلاً يجتهد ولا يتبع بلا نظر.

ومن ثم فإن مكانة التفكير النقدي في التربية المعاصرة لا ترجع فقط إلى كونه مهارة نافعة في التعلم، بل إلى كونه ضرورة إنسانية وتربوية؛ لأن المتعلم اليوم يعيش في عالم متختم بالمعلومات، متضارب الخطابات، سريع التأثير في العقول. وإذا لم يمتلك القدرة على الفحص والتمييز والترجيح، أصبح فريسة سهلة للتقليد، والانفعال، والتلقي السلبي. أما إذا تربى على السؤال والتحليل والحوار، فإنه يصبح أقدر على بناء معرفة واعية، وموقف متزن، وشخصية مستقلة.

ومن هنا فإن التربية التي تجعل التفكير النقدي في قلب ممارستها لا تكتفي بتعليم المتعلم ماذا يعرف، بل تعلمه كيف يعرف، ولا تكتفي بأن تقدم له الجواب، بل تدربه على الطريق الموصل إليه. وذلك هو المعنى العميق الذي يلتقي فيه الفكر التربوي المعاصر مع الروح الأصولية الإسلامية: بناء عقل لا يحفظ فقط، بل يفهم، ولا يسلم فقط، بل ينظر، ولا يرفض أو يقبل إلا بعد تحليل وترجيح واستدلال.

ثانياً: توظيف مهارات الترجيح في بناء الممارسة التربوية المعاصرة

وقد انتهت التربية المعاصرة، على اختلاف مدارسها، إلى أن¹⁰ المتعلم لا يصبح مفكراً بمجرد امتلاكه للمعلومات، وإنما حين يشارك في إنتاجها، ويحللها، ويناقشها، ويعيد بناءها في ضوء خبرته. ومن اللافت للنظر أن كثيراً من

¹⁰ جيروم برونر، عملية التربية (The Process of Education)، كامبردج، ماساتشوستس Harvard University : Press، 1960، ص 11-32.

المبادئ التي تدعو إليها النظريات التربوية الحديثة تجد نظيراً منهجياً راسخاً في علم أصول الفقه؛ إذ إن العقل الأصولي لم يكن عقلاً حافظاً للأحكام، وإنما كان عقلاً مجتهداً، يوازن بين الأدلة، ويفحص الاحتمالات، ويرجح بين الأقوال، ويعتبر المآلات قبل إصدار الحكم. ومن هنا يغدو مفهوم الظن، بما يحمله من آليات عقلية، جسراً معرفياً يمكن أن يصل بين التراث الأصولي والممارسة التربوية المعاصرة.

أ- التعلم القائم على حل المشكلات في ضوء النظرية البراغماتية

ترى النظرية البراغماتية، كما صاغها جون ديوي¹¹، أن التفكير لا يبدأ بحفظ الحقائق، وإنما يبدأ عندما يواجه الإنسان مشكلة تستدعي البحث عن حل. فالمشكلة هي التي توقظ العقل، وتدفعه إلى الملاحظة، وصياغة الفرضيات، واختبارها، ثم الوصول إلى النتيجة بعد مسار من التفكير والتجريب. ولذلك دعا ديوي إلى أن تتحول المدرسة إلى فضاء للتفكير وحل المشكلات، لا إلى مؤسسة لتلقين الأجوبة الجاهزة.

وهذا التصور يلتقي بوضوح مع المنهج الأصولي في الاجتهاد؛ إذ إن المجتهد لا يبدأ بالحكم، وإنما يبدأ بالنازلة، ثم يجمع الأدلة، ويفحص وجوه الاستدلال، ويراعي المقاصد والمآلات، حتى يصل إلى الظن الغالب الذي يمثل أقصى ما يبلغه النظر البشري في كثير من الوقائع. فالعقل في الحالتين لا يتحرك من الجواب إلى السؤال، وإنما من السؤال إلى الجواب، ولا يعتمد على الحفظ المجرد، وإنما على البحث والترجيح.

ومن ثم يمكن أن تتحول هذه الرؤية إلى ممارسة صفية، بأن تُبنى الدروس على وضعيات مشكلة تستثير التفكير، وتدفع المتعلم إلى اقتراح الحلول، ومناقشة البدائل، وتبرير اختياراته قبل الوصول إلى النتيجة النهائية. وبهذا يتحول التعلم إلى ممارسة عقلية شبيهة بالاجتهاد، ويتدرب المتعلم تدريجياً على التفكير النقدي الذي يقوم على النظر لا على التلقين.

ب- الترجيح وبناء المعرفة في ضوء النظرية البنائية

¹¹ جون ديوي، كيف نفكر (How We Think)، الطبعة المنقحة، بوسطن D. C. Heath and Company، 1933، الفصل السادس The Analysis of Reflective Thinking، ص 106-122.

تؤكد النظرية البنائية، كما بلورها جان بياجيه¹²، أن المعرفة لا تنتقل إلى المتعلم انتقالاً آلياً، وإنما يبنها بنفسه من خلال تفاعله مع الخبرات والمواقف التعليمية. فالمتعلم ليس مستقبلاً سلبياً للمعلومات، وإنما ذات فاعلة تعيد تنظيم المعرفة، وتربط الجديد بما سبق أن اكتسبته، حتى يتكون لديه فهم أكثر عمقاً واتزاناً.

وهذا المعنى¹³ قريب من المنهج الأصولي في بناء الحكم الشرعي؛ فالمتعلم لا يتلقى الحكم جاهزاً، وإنما يبنه من خلال النظر في النصوص، وتحليل الأدلة، وتحقيق المناط، والترجيح بين الاحتمالات. فالغاية ليست حفظ الأحكام، وإنما امتلاك القدرة على الوصول إليها وفق منهج علمي منضبط.

ومن هنا فإن بناء المعرفة في المدرسة ينبغي أن يسير في الاتجاه نفسه؛ فلا يكتفي المدرس بتقديم النتائج النهائية، بل يهيئ للمتعلمين مواقف تمكنهم من اكتشافها بأنفسهم، ومناقشة أسبابها، وتعليلها، حتى يصبح التعلم عملية بناء معرفي، لا مجرد استظهار للمعلومات. وبهذا تترسخ لدى المتعلم مهارة الترجيح، ويصبح أكثر قدرة على إصدار الأحكام المبنية على الحجة والدليل.

ج- الحوار والاجتهاد في ضوء البنائية الاجتماعية

تذهب البنائية الاجتماعية، التي ارتبطت بأعمال ليف فيغوتسكي، إلى أن المعرفة¹⁴ لا تتكون في عزلة، وإنما تُبنى من خلال التفاعل الاجتماعي، والحوار، وتبادل الأفكار. فالمتعلم الحقيقي لا يتحقق بمجرد استماع المتعلم إلى المعلم، بل يتحقق عندما يناقش، ويسأل، ويقارن، ويدافع عن رأيه، ويعيد النظر فيه في ضوء ما يسمعه من الآخرين.

وهذا التصور يجد له أصلاً واضحاً في التراث الأصولي¹⁵؛ إذ كانت المناظرات الأصولية والفقهية، ومجالس العلم، واختلاف المجتهدين، مدارس حقيقية لتكوين العقل الاجتهادي. فلم يكن الاختلاف فيها علامة اضطراب، وإنما وسيلة لإثراء النظر، وتوسيع مدارك العقل، والاقتراب من الصواب من خلال الحوار والاستدلال.

¹² جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء (La psychologie de l'intelligence)، ترجمة: محمد علي الهاشمي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1985، ص 15-38.

¹³ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الخبر، ط1، 1417هـ/1997م، ج4، ص 293-318.

¹⁴ ليف س. فيغوتسكي، العقل في المجتمع: تطور العمليات النفسية العليا (Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes)، تحرير Michael Cole: وآخرون، كامبردج: Harvard University Press، 1978، ص 79-91.

¹⁵ إمام الحرمين الجويني، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: عبد العظيم الديب، دار الوفاء، المنصورة، ط4، 1418هـ، ج2، ص 1320-1368.

ومن ثم فإن المدرسة تستطيع أن تستثمر هذه الرؤية بفتح المجال أمام المناقشات العلمية المنظمة، والعمل التعاوني، والمناظرات التربوية، التي يتدرب فيها المتعلم على احترام الرأي المخالف، والتمييز بين الحجة والانفعال، وبين قوة الدليل وقوة الصوت. وهكذا يصبح الحوار أداة لبناء المعرفة، لا مجرد وسيلة لتبادل الكلام.

د- التعليل ونقد التلقين في ضوء التربية النقدية

يرى باولو فريري¹⁶ أن أخطر ما يواجه التربية هو ما سماه "التعليم البنكي"، حيث يُعامل المتعلم بوصفه وعاءً تُودع فيه المعلومات دون أن يكون له دور في إنتاجها أو مناقشتها. ولذلك دعا إلى تربية تجعل المتعلم شريكاً في بناء المعرفة، وقادراً على مساءلة الأفكار، وتحليلها، ونقدها.

وهذا المبدأ يلتقي مع المنهج الأصولي الذي جعل التعليل والاستدلال أساساً للاجتهاد؛ فالأصوليون لم يكتفوا بذكر الأحكام، وإنما بحثوا في عللها، ومقاصدها، ومناطاتها¹⁷، حتى أصبحت عملية التعليل جزءاً من بناء العقل العلمي نفسه. ولذلك امتلأت كتب الأصول بمباحث العلل، وتحقيق المناط، وتنقيحه، وتخريجه، وهي في حقيقتها تدريبات عقلية عميقة على التفكير المنهجي.

ومن هنا ينبغي أن تنتقل المدرسة من ثقافة السؤال عن النتيجة إلى ثقافة السؤال عن سببها؛ فلا يكون المطلوب من المتعلم أن يجيب فقط، بل أن يبرر إجابته، ويبين الأدلة التي استند إليها، ويشرح مسار تفكيره. فالقيمة التربوية لا تكمن في صحة الجواب وحدها، وإنما في سلامة الطريق المؤدي إليه.

وهكذا يتبين أن مهارات الترجيح التي طورها علم أصول الفقه ليست بعيدة عن التوجهات الكبرى للتربية الحديثة، بل تتقاطع معها في كثير من المبادئ الأساسية. فالتعلم القائم على حل المشكلات، وبناء المعرفة، والحوار، والتعليل، ليست سوى صور تربوية معاصرة لعمليات عقلية مارسها الاجتهاد الأصولي منذ قرون، وإن اختلفت المصطلحات والسياقات. ومن ثم فإن توظيف مفهوم الظن داخل الممارسة الصفية لا يعني نقل القواعد الأصولية إلى المدرسة نقلاً حرفياً، وإنما استثمار روحها المنهجية في بناء عقل متعلم قادر على السؤال، والتحليل، والترجيح، واتخاذ المواقف على أساس الدليل، وهو ما يمثل جوهر التفكير النقدي الذي تنشده التربية المعاصرة.

¹⁶ باولو فريري، تربية المقهورين، ترجمة: جورج طرايشي، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، 1980، ص71-86.

¹⁷ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الخبر، ط1، 1417هـ/1997م، ج5، ص177-233.

ثالثاً: العوائق التربوية أمام بناء العقل النقدي

إذا كان بناء العقل القادر على النظر والترجيح يمثل إحدى الغايات الكبرى التي تتجه إليها التربية المعاصرة، فإن الواقع التعليمي في كثير من البيئات ما يزال يكشف عن فجوة واضحة بين المبادئ النظرية والممارسة الصفية. فوثائق الإصلاح التربوي، والمناهج الحديثة، والخطابات البيداغوجية، تكاد تجمع على أهمية تنمية التفكير النقدي، غير أن المتعلم في كثير من الأحيان لا يزال يجد نفسه داخل منظومة تجعل الحفظ مقدماً على الفهم¹⁸، واسترجاع المعرفة أسبق من إنتاجها، والامتثال للإجابة النموذجية أهم من البحث عن الحجة. ومن هنا فإن الإشكال لا يكمن في غياب الوعي بقيمة التفكير النقدي، وإنما في وجود عوائق تربوية تحول دون تحوله إلى ممارسة يومية داخل المدرسة.

أ- هيمنة ثقافة التلقين وإضعاف البناء الذاتي للمعرفة

تؤكد النظرية البنائية¹⁹ أن التعلم الحقيقي لا يتحقق إلا إذا شارك المتعلم في بناء معرفته بنفسه، غير أن كثيراً من الممارسات الصفية لا تزال تقوم على نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بصورة أحادية، حتى أصبح النجاح الدراسي يقاس بقدرة المتعلم على استرجاع ما سمعه أكثر من قدرته على فهمه وتحليله.

وفي ظل هذه الثقافة يفقد المتعلم تدريجياً ثقته في قدرته على التفكير، ويصبح انتظار الجواب الجاهز عادة ذهنية ترافقه في مختلف مواقف التعليم. ويؤدي ذلك إلى تكوين عقل يعتمد على السلطة المعرفية أكثر من اعتماده على قوة الدليل، وهو ما يتعارض مع جوهر التفكير النقدي.

وهذا ما تجاوزه المنهج الأصولي²⁰ منذ نشأته؛ إذ لم يكن الاجتهاد قائماً على مجرد حفظ النصوص، وإنما على فهمها، وتحليلها، وربطها بالواقع، والنظر في عللها ومقاصدها. ولذلك لم يكن الحفظ غاية في ذاته، وإنما وسيلة تسبق مرحلة أرقى هي مرحلة الفهم والاستنباط.

ب- غياب ثقافة الحوار وسيادة السلطة المعرفية

ترى البنائية الاجتماعية²¹ أن الحوار يمثل البيئة الطبيعية التي تنمو فيها المعرفة، لأن الإنسان يكتشف حدود فهمه حين يناقش غيره، ويبعد بناء تصوراته من خلال التفاعل مع الآراء المختلفة. غير أن بعض البيئات التعليمية ما تزال

¹⁸ باولو فريري، تربية المقهورين، ص 71-86.

¹⁹ جان بياجيه، سيكولوجية الذكاء، ترجمة: محمد علي الهاشمي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1985، ص 15-38.

²⁰ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج 4، ص 244-272.

²¹ ليف س. فيغوتسكي، العقل في المجتمع (Mind in Society)، Harvard University Press، 1978، ص 79-91.

تجعل المعلم المصدر الوحيد للحقيقة، في حين يقتصر دور المتعلم على الاستماع والتنفيذ، فتضيق مساحة السؤال، ويصبح الاختلاف مدعاة للتردد والخوف بدل أن يكون مدخلاً للتعلم.

وتؤدي هذه الممارسات إلى إضعاف مهارات المناقشة والتعليل والدفاع عن الرأي بالحجة، وهي المهارات التي تشكل الأساس الحقيقي للتفكير النقدي.

أما في التراث الأصولي²²، فقد كان الاختلاف العلمي جزءاً من صناعة المعرفة، وكانت المناظرات الفقهية ومجالس العلماء مجالاً لتكوين العقل الاجتهادي، حيث يتعلم الطالب عرض رأيه، ومناقشة أدلة غيره، والرجوع عن اجتهاده إذا ظهر له وجه أقوى في الاستدلال. ولذلك لم يكن الحوار عند الأصوليين ترفاً علمياً، بل وسيلة من وسائل الوصول إلى الراجح.

ج- هيمنة ثقافة الجواب الواحد وإلغاء تعدد الاحتمالات

من أخطر العوائق التي تواجه بناء العقل النقدي ترسيخ فكرة أن لكل سؤال جواباً واحداً لا يحتمل المناقشة، وأن وظيفة المتعلم هي الوصول إلى هذه الإجابة النموذجية كما صيغت في الكتاب أو كما ينتظرها المدرس. ومع تكرار هذا النمط من التعلم، يعتاد المتعلم البحث عن الحل الجاهز، ويضعف استعداداه لتحليل البدائل أو مناقشة الاحتمالات المختلفة.

غير أن التربية الحديثة²³، خاصة في التعلم القائم على حل المشكلات، تؤكد أن كثيراً من القضايا الواقعية تحتمل أكثر من معالجة، وأن قيمة التعلم لا تكمن في الجواب وحده، بل في المسار العقلي الذي قاد إليه.

وهذا المعنى²⁴ حاضر بقوة في الفكر الأصولي؛ فالاجتهاد مبني على الترجيح بين احتمالات متعددة، والمجتهد لا يطلب اليقين المطلق في كل نازلة، وإنما يبذل وسعه للوصول إلى الظن الغالب. ولذلك كان الاختلاف بين المجتهدين نتيجة طبيعية لتعدد مسالك النظر، لا دليلاً على اضطراب المنهج. ومن هنا فإن تعويد المتعلم على دراسة البدائل، وتحليل وجوه القوة والضعف فيها، يمثل امتداداً تربوياً لمنهج الترجيح الذي قام عليه علم أصول الفقه.

²² إمام الحرمين الجويني، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: عبد العظيم الديب، دار الوفاء، المنصورة، ط4، 1418هـ، ج2، ص1320-1368.

²³ جون ديوي، كيف نفكر (How We Think)، Boston: D. C. Heath, 1933، ص106-122.

²⁴ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج5، ص95-133.

د- الخوف من الخطأ وإضعاف روح المبادرة

تشير الدراسات التربوية²⁵ الحديثة إلى أن البيئة الصفية الآمنة تعد شرطاً أساسياً لتنمية التفكير، وهو ما أكدته ماريا مونتييسوري حين جعلت الخطأ جزءاً طبيعياً من عملية التعلم، لا سبباً للعقاب أو السخرية. فالطفل الذي يشعر بالأمان يجرؤ على التجريب، ويقترح الفرضيات، ويعيد النظر في أفكاره دون خوف.

إلا أن كثيراً من الممارسات التعليمية ما تزال تنظر إلى الخطأ بوصفه دليلاً على الفشل، فينشأ المتعلم متردداً، يفضل الصمت على المجازفة الفكرية، ويبحث عن السلامة أكثر مما يبحث عن الحقيقة.

وفي المقابل، نجد أن المنهج الأصولي²⁶ بنى الاجتهاد على الاعتراف بإمكان الخطأ، ولذلك قرر العلماء أن المجتهد إذا بذل وسعه ثم أخطأ فله أجر، وإذا أصاب فله أجران. ولم يكن المقصود من هذه القاعدة بيان الحكم الشرعي فحسب، بل ترسيخ قيمة معرفية عظيمة، مفادها أن الخطأ الناتج عن الاجتهاد ليس عيباً، وإنما مرحلة في طريق الوصول إلى الصواب. وهذه الثقافة لو انتقلت إلى المدرسة لأصبحت بيئة التعلم أكثر تشجيعاً على المبادرة والبحث والاكتشاف.

هـ- هيمنة التقويم القائم على الحفظ

ومن العوائق التي تحد من تنمية التفكير النقدي اعتماد أنماط من التقويم تركز على استرجاع المعلومات أكثر من قياس عمليات التفكير. فإذا كان الامتحان يكافئ الحفظ السريع، فمن الطبيعي أن ينصرف جهد المتعلم إلى حفظ الأجوبة المتوقعة، لا إلى بناء الفهم العميق.

ولهذا تؤكد الأدبيات التربوية²⁷ الحديثة أن التقويم ينبغي أن يقيس مهارات التحليل، والتفسير، والتعليل، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، لأنها تمثل المؤشرات الحقيقية لنمو التفكير.

وهذا ينسجم مع المنهج الأصولي²⁸ الذي لم يكن يقيم المجتهد بكمية ما يحفظ من النصوص، وإنما بقدرته على حسن توظيفها، وتحقيق المناط، والموازنة بين الأدلة، وربط الجزئيات بالكليات، وهي كلها عمليات عقلية عليا تتجاوز مجرد الحفظ والاستظهار.

²⁵ ماريا مونتييسوري، العقل المستوعب (The Absorbent Mind)، New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967، ص 243-266.

²⁶ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج 4، ص 259-272.

²⁷ Grant Wiggins, Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance, San Francisco: Jossey-Bass, 1998, pp. 7-31.

ومن خلال هذه العوائق يتبين أن أزمة التفكير النقدي ليست أزمة مناهج أو مقررات فحسب، بل هي أزمة ثقافة تربوية كاملة ما تزال، في بعض مظاهرها، تميل إلى إنتاج المتعلم المطيع أكثر من إنتاج المتعلم المفكر. ولذلك فإن تجاوز هذه العوائق لا يتحقق بمجرد إضافة دروس جديدة عن التفكير النقدي، وإنما بإعادة بناء الممارسة التعليمية نفسها على أسس تجعل السؤال قيمة، والحوار منهجاً، والخطأ فرصة للتعليم، والترجيح وسيلة لبناء المعرفة. وحينئذ فقط يصبح التفكير النقدي ممارسة يومية، ويتحول مفهوم الظن من مبحث أصولي إلى أداة تربوية تسهم في تكوين عقل متزن، قادر على الفهم والاجتهاد والتعامل الواعي مع تعقيد الواقع.

رابعاً: نحو ممارسة تربوية تُحيي العقل الناقد

إذا كانت التربية في جوهرها صناعةً للإنسان، فإن غايتها لا تتحقق بكثرة المعلومات التي يختزنها المتعلم، وإنما بقدرته على حسن استعمالها، وربطها بالواقع، والنظر فيها بعقل متأمل قادر على الترجيح والتمييز. ومن هنا فإن بناء العقل الناقد لا ينبغي أن يظل شعاراً ترفعه الوثائق التربوية أو هدفاً عاماً تتضمنه المناهج الدراسية، بل يجب أن يتحول إلى ممارسة يومية داخل الفصل الدراسي، تنعكس في طريقة طرح الأسئلة، وإدارة الحوار، وتقييم التعلّمات، وبناء الأنشطة الصفية.

وقد كشفت النظريات التربوية الحديثة، على اختلاف منطلقاتها، أن المتعلم لا يصبح مفكراً إلا إذا شارك في بناء المعرفة، وخاض تجربة البحث، وواجه المشكلات، وتحمل مسؤولية الدفاع عن آرائه بالحجة والدليل. كما أظهر التحليل الأصولي أن العقل الاجتهادي الذي تشكل في ظل مفهوم الظن لم يكن يعتمد على التلقين، وإنما على النظر، والتعليل، والموازنة بين الأدلة، وتحقيق المناط، واعتبار المآلات. وهذا التقاطع يتيح إمكان بناء نموذج تربوي يجمع بين أصالة المنهج الأصولي وفاعلية النظريات التربوية المعاصرة.

أ- ترسيخ ثقافة السؤال²⁹ قبل تلقين الجواب

إن أول خطوة في بناء العقل الناقد تتمثل في إعادة الاعتبار للسؤال داخل الممارسة الصفية. فالسؤال ليس وسيلة لاختبار الذاكرة فحسب، وإنما أداة لإيقاظ التفكير، وتحريك الفضول المعرفي، وفتح المجال أمام المتعلم للبحث عن

²⁸ إمام الحرمين الجويني، البرهان في أصول الفقه، ج2، ص1180-1215

²⁹ جون ديوي، كيف نفكر، ص106-122.

العلاقات والأسباب والنتائج. ولذلك فإن السؤال الجيد لا يطلب من المتعلم أن يسترجع ما حفظه، وإنما يدعو إلى أن يفسر، ويحلل، ويوازن، ويعلل.

وهذا ما تؤكد عليه البراغماتية عند جون ديوي، التي تجعل المشكلة منطلقاً للتعلم، كما ينسجم مع المنهج الأصولي الذي يبدأ بالنظر في الواقعة قبل إصدار الحكم عليها، ويجعل السؤال مقدماً للاجتهاد لا نتيجة له.

ب- بناء المعرفة من خلال الحوار والتفاعل

إن المعرفة التي تُفرض على المتعلم من الخارج قد تُحفظ زمنياً، لكنها قلما تتحول إلى ملكة عقلية راسخة. أما المعرفة التي يشارك في بنائها من خلال الحوار³⁰ والمناقشة، فإنها تصبح جزءاً من بنيته الفكرية. ولذلك ينبغي أن يتحول الفصل الدراسي إلى مجتمع تعلم يقوم على تبادل الآراء، واحترام الاختلاف، والبحث الجماعي عن الحلول.

وهذا ما تؤكد عليه البنائية الاجتماعية، التي تجعل التفاعل أساساً لبناء المعرفة، كما يجد أصله في المناظرات العلمية التي عرفها التراث الأصولي، حيث كان اختلاف العلماء وسيلة لإثراء الفهم، لا سبباً للفرقة أو التعصب.

ج- تدريب المتعلم على الترجيح³¹ والتعليل

لا يكتمل التفكير النقدي بمجرد تعدد الآراء، وإنما يكتمل حين يتعلم المتعلم كيف يختار بينها على أساس الدليل. ولذلك ينبغي أن تتضمن الأنشطة الصفية مواقف تستدعي المفاضلة بين البدائل، وتحليل الحجج، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، ثم تعليل الاختيار تعليلًا علميًا.

وهنا تتجلى القيمة التربوية لمفهوم الظن؛ إذ إن الظن الغالب لا يتحقق إلا بعد النظر في الأدلة، والموازنة بينها، وترجيح أقواها. وبذلك يتحول الترجيح من قاعدة أصولية إلى مهارة تربوية تنمي لدى المتعلم القدرة على اتخاذ القرار المبني على التفكير لا على الانطباع.

د- استثمار الخطأ³² بوصفه فرصة للتعلم

إن البيئة التعليمية التي تعاقب الخطأ تقتل روح المبادرة، أما البيئة التي تحلل الخطأ وتناقشه فإنها تبني عقلاً أكثر جرأة وثقة. ولهذا ينبغي أن يُنظر إلى الخطأ بوصفه مرحلة طبيعية في بناء المعرفة، لا دليلاً على الفشل.

³⁰ ليف س. فيغوتسكي، العقل في المجتمع، ص 79-91.

³¹ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات، ج 4، ص 244-272.

³² ماريا مونتيسوري، العقل المستوعب، ص 243-266.

ويتفق هذا مع ما تؤكد عليه التربية الحديثة، كما ينسجم مع المنهج الأصولي الذي اعترف بإمكان الخطأ في الاجتهاد، وعدّه جزءًا من طبيعة الإدراك الإنساني، ما دام المجتهد قد بذل وسعه في البحث والاستدلال. فالقيمة ليست في العصمة من الخطأ، وإنما في سلامة المنهج الذي يقود إلى تصحيحه.

هـ- اعتماد تقويم يقيس عمليات التفكير

لن تؤتي هذه الممارسات ثمارها إذا ظل التقويم محصورًا في قياس الحفظ والاستظهار. فالتقويم الحقيقي³³ هو الذي يكشف قدرة المتعلم على تحليل المعطيات، وربط الأسباب بالنتائج، وتعليل اختياراته، والدفاع عن آرائه بالحجة.

ولهذا ينبغي أن تتنوع أدوات التقويم لتشمل الوضعيات المشكّلة، ودراسة الحالات، والمناظرات الصفية، والمشروعات، والأسئلة المفتوحة التي تتطلب بناء الإجابة لا استرجاعها. فهذه الأدوات تقيس العمليات العقلية التي يقوم عليها التفكير النقدي، وتنسجم مع المقاربة بالكفايات التي تعتمدها المدرسة المغربية، كما تتوافق مع المنهج الأصولي الذي يقيس جودة الاجتهاد بسلامة الاستدلال لا بكثرة المحفوظ.

و- نحو نموذج تربوي تكاملي

وانطلاقًا مما سبق، يمكن اقتراح نموذج تربوي يقوم على خمسة مرتكزات متكاملة: إثارة السؤال، وبناء المعرفة بالحوار، والتدريب على الترجيح، واعتماد التعليل، واعتبار الخطأ فرصة للتعلم. وهذه المرتكزات لا تمثل مجرد إجراءات بيداغوجية منفصلة، بل تشكل منظومة متكاملة تسعى إلى تكوين متعلم يمتلك الجرأة على التفكير، والقدرة على الاستدلال، والوعي بتعدد الاحتمالات، والاستعداد لمراجعة آرائه في ضوء الدليل.

ومن هنا لا يعود مفهوم الظن مجرد مصطلح أصولي مرتبط باستنباط الأحكام الشرعية، بل يصبح إطارًا منهجيًا لتكوين العقل، وفلسفة تربوية تقوم على أن الحقيقة لا تُنال بالتلقين، وإنما بالبحث، والحوار، والموازنة، والاجتهاد. وإذا نجحت المدرسة في غرس هذه القيم، فإنها لا تخرج متعلمًا يحسن الإجابة عن الأسئلة فحسب، بل تخرج إنسانًا قادرًا على طرح الأسئلة الصحيحة، وتحليل الواقع، واتخاذ المواقف بوعي ومسؤولية، وهو المقصد الأسمى الذي تلتقي عنده مقاصد التربية الحديثة مع المقاصد المنهجية لعلم أصول الفقه.

خاتمة البحث

Grant Wiggins, Educative Assessment, pp. 7–31.³³

خلصت هذه الدراسة إلى أن مفهوم الظن في التصور الأصولي الإسلامي يتجاوز كونه مرتبة معرفية أو أداة اجتهادية لاستنباط الأحكام الشرعية، ليغدو منهجاً متكاملًا في بناء العقل، يقوم على النظر، والاستدلال، والترجيح، والموازنة بين الأدلة، ومراعاة المقاصد والمآلات. وقد أظهر التحليل أن الأصوليين لم ينظروا إلى الظن بوصفه نقيضاً لليقين أو مرادفًا للوهم، وإنما عدّوه تعبيراً عن طبيعة الإدراك البشري المحدود، ووسيلةً مشروعةً للاقتراب من الحق بحسب ما يتيح الدليل وتسمح به الطاقة الإنسانية.

كما بينت الدراسة أن المهارات العقلية التي يقوم عليها الظن، من تحليل المعطيات، وفحص الأدلة، والموازنة بين الاحتمالات، والتعليل، والترجيح، تمثل في جوهرها الأسس نفسها التي تقوم عليها التربية المعاصرة في بناء التفكير النقدي. ومن ثم فإن العلاقة بين المنهج الأصولي والنظريات التربوية الحديثة ليست علاقة تشابه عارض، وإنما هي علاقة تقاطع منهجي في عدد من المبادئ الكبرى التي تؤطر بناء المعرفة وتكوين العقل.

وقد كشفت المقارنة بين الفكر الأصولي وكل من النظرية البنائية، والبنائية الاجتماعية، والبراغماتية، والتربية النقدية، أن هذه الاتجاهات — على اختلاف مرجعياتها — تلتقي في الإيمان بدور المتعلم في بناء المعرفة، وبأهمية الحوار، وحل المشكلات، والتعليل، والاستدلال، ونقد المسلمات، مع بقاء خصوصية كل منظومة في منطلقاتها وأهدافها. وهذا ما يؤكد أن التراث الأصولي الإسلامي لا يقف في مواجهة الفكر التربوي الحديث، بل يمتلك من الإمكانيات المنهجية ما يسمح بإقامة حوار علمي مثمر معه، والإفادة من منجزاته دون فقدان أصالته.

وانطلاقاً من ذلك، اقترحت الدراسة تصوراً تربوياً تكاملياً يجعل من مفهوم الظن إطاراً منهجياً لبناء العقل الناقد، يقوم على إثارة السؤال، وبناء المعرفة بالحوار، والتدريب على الترجيح والتعليل، واستثمار الخطأ في التعلم، واعتماد تقويم يقيس عمليات التفكير لا مجرد استرجاع المعلومات. وبهذا يتحول الظن من مفهوم أصولي مرتبط بالاجتهاد الفقهي إلى أداة تربوية تسهم في تكوين متعلم قادر على التحليل، والمناقشة، واتخاذ القرار في ضوء الحجة والدليل.

ويمكن إجمال أهم نتائج هذه الدراسة فيما يأتي:

- أن الظن في الفكر الأصولي يمثل منهجاً معرفياً يقوم على غلبة الإدراك المنضبط، لا على الشك أو الوهم.
- أن حجية الظن تعكس واقعية الشريعة ومراعاتها لطبيعة الإدراك الإنساني وحدوده.
- أن العقل الاجتهادي الذي بناه علم أصول الفقه يقوم على مهارات عقلية عليا، في مقدمتها التحليل، والتعليل، والترجيح، واعتبار المآلات.

- أن هناك تقاطعًا منهجيًا واضحًا بين هذه المهارات وبين المبادئ التي تقوم عليها النظريات التربوية الحديثة، ولا سيما البنائية، والبنائية الاجتماعية، والبراغماتية، والتربية النقدية.
- أن توظيف مفهوم الظن في المجال التربوي يمكن أن يساهم في الانتقال من ثقافة التلقين إلى ثقافة التفكير، ومن استهلاك المعرفة إلى بنائها ونقدها.
- أن المنهج الأصولي يمتلك رصيدًا معرفيًا يمكن الاستفادة منه في تطوير الممارسة التعليمية، وبناء نموذج تربوي يجمع بين الأصالة الإسلامية والمعاصرة التربوية.

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بالعمل على إعادة قراءة التراث الأصولي والمقاصدي من منظور تربوي، وإدماج مهارات الاستدلال، والترجيح، والتعليل، وتحقيق المناط ضمن برامج تكوين المدرسين، مع تشجيع الدراسات التطبيقية التي تستثمر مفاهيم أصول الفقه في تطوير المناهج الدراسية، وتنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين، بما يساهم في تكوين شخصية علمية متوازنة، قادرة على التفاعل الواعي مع معطيات العصر، دون انفصال عن مرجعيتها الحضارية.

وفي الختام، فإن هذه الدراسة لا تدّعي استنفاد جوانب الموضوع، وإنما تسعى إلى فتح أفق بحثي جديد، ينظر إلى علم أصول الفقه لا بوصفه علمًا خاصًا باستنباط الأحكام فحسب، بل بوصفه علمًا لبناء العقل، وصناعة منهجية التفكير. ولعل إعادة اكتشاف هذه الوظيفة المعرفية والتربوية تمثل خطوة مهمة نحو تجديد الاستفادة من تراثنا العلمي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة، وإقامة جسور حوار حقيقي بين أصالة الفكر الإسلامي ومنجزات الفكر التربوي الحديث، بما يخدم بناء الإنسان القادر على أن يفكر بعمق، ويجتهد بوعي، ويتحمل مسؤولية أحكامه ومواقفه في ضوء الدليل والبرهان.

مراجع البحث

المراجع العربية:

- 1- الجويني، إمام الحرمين عبد الملك بن عبد الله. البرهان في أصول الفقه، تحقيق: عبد العظيم الديب، دار الوفاء، المنصورة، ط4، 1418هـ .
- 2- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. الموافقات، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الخبر، ط1، 1417هـ/1997م .

- 3- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. *المستصفى من علم الأصول*، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1413هـ/1993م .
- 4- الزحيلي، محمد مصطفى. *القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة*، دار الفكر، دمشق، 2006م .
- 5- بياجيه، جان. *سيكولوجية الذكاء*، ترجمة: محمد علي الهاشمي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1985 .
- 6- فريري، باولو. *تربية المقهورين*، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1980 .
- المراجع الأجنبية:
- 7- **Bruner, Jerome S.** *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
- 8- **Dewey, John.** *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company, 1916.
- 9- **Dewey, John.** *How We Think*. Revised Edition. Boston: D. C. Heath and Company, 1933.
- 10- **Freire, Paulo.** *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 1970.
- 11- **Montessori, Maria.** *The Absorbent Mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- 12- **Paul, Richard & Elder, Linda.** *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. 4th ed. London: Rowman & Littlefield, 2021.
- 13- **Vygotsky, Lev S.** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole et al. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- 14- **Wiggins, Grant.** *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.