الفصل السابع

تشخيص بعض النقائص في الدرس الفقهي المعاصر

إن الواقع التربوي المعاصر، هو امتداد للتراث ولسيرورته التاريخية، وبنظرة أدق هو امتداد لآخر ما انتهى إليه التدريس من أحوال وصفات، فلا شك في أن نظامنا التربوي المعاصر في مجال الفقه، متأثر -على نحو من الأنحاء- بأنماط التدريس التي كانت سائدة في القرون المتأخرة، ولذلك فإن بعض الملاحظات على منهج المختصرات، قد تكون سارية على التدريس المعاصر.

إن تشخيص الواقع التربوي هو الحلقة التي تمكّن من الانتقال المنطقي إلى المستوى الثالث في هذا البحث؛ أي التركيب بين عناصر القوة في مختلف مناهج التدريس من أجل إنباتها في منهج تعليمي معاصر؛ إذ لا يمكننا الانتقال من الرصيد التربوي السالف إلى المنهج المنشود، من دون المرور عبر الواقع التعليمي الراهن، وملاحظة احتياجاته، وتحديد مكامن الخلل فيه.

إن المنطق السليم يقضي أن نطرح ثلاثة أسئلة مرتب بعضها على بعض:

- كيف كان تدريس الفقه قديماً؟ وقد مضت الإجابة التقريبية عنه.
- كيف هي أحوال تدريس الفقه حاضراً؟ والجواب عن جزء منه يرد في هذا الفصل.
- كيف ينبغي أن يكون تدريس الفقه استقبالاً؟ ومحل الجواب عنه في القسم اللاحق.

ولأجل الاعتبارات السالفة، كان لا بد من أن نشير إلى أبرز الاختلالات والنقائص التي ابتُلي بها تدريس الفقه في العصر الراهن.

وسأحاول بيان ذلك، من خلال المبحثين الآتيين: **الأول**: التفكك المنهجي في درس الفقه» **الثاني**: ضعف الإنتاج، وتضخم الجوانب التاريخية.

أولاً: التفكك المنهجي في درس الفقه

استقر منذ القديم في الفكر التربوي الإسلامي وفلسفة العلوم لدى المسلمين، فكرة وحدة المعارف والعلوم وانبناء بعضها على بعض، يقول الغزالي: «على المتعلم ألّا يخوض في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب... إن العلوم مترتبة ترتيباً ضرورياً، وبعضها طريق إلى بعض»[1]. قال اليوسي: «وليعلم أن العلوم داخل بعضها في بعض وليس أحد يكمل في شيء على ما ينبغي وهو جاهل بالبواقي ولا سيما العلوم الشرعية وهي المقصودة»[2]. وأفاد أحمد بدر: «أن هناك مفهوماً أساسياً تكوّن عبر القرون بالنسبة إلى التصنيف العربي الإسلامي، وهو وحدة العلوم والمعارف الإنسانية»[3]، هذه الوحدة بين العلوم كما انعكست على التصنيف العربي الإسلامي، فإنها اقتضت الوحدة في أصل المنهج. تقول عائشة عبد الرحمن: «ومهما يكن حالنا، فالذي اطمأن إليه علم المناهج في عصرنا، هو أن العلوم والمعارف تلتقي في الأصول الأساسية للمنهج الاستقرائي العام، ثم يكون لكل نوع منها منهجه الخاص الذي تحدّده طبيعة المادة، ويكون لكل فرع من العلم الواحد، منهجه الأخص الذي تحدده خصوصية موضوعه...»[4].

والذي يعنينا في هذا المقام، من قضية الوحدة بين العلوم، هو الوعي بها في مجال التدريس، وإيجاد سُبل إحلالها تطبيقاً في الدرس الفقهي. ما من

---

(1) الغزالي. **إحياء علوم الدين**. مرجع سابق، ج1، ص70.

(2) اليوسي، أبو علي الحسن بن مسعود. **القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم**. تحقيق وشرح حميد حماني. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص385.

(3) بدر، أحمد. نقلاً عن: المرعشي، محمد بن أبي بكر. **ترتيب العلوم**. تحقيق محمد بن إسماعيل السيد أحمد. بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1988م. ص13.

(4) عبد الرحمن، عائشة [بنت الشاطئ]. **مقدمة في المنهج**. القاهرة: منشورات جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، 1971م. ص78.

شك في أن استحضار هذه القضية في التدريس خلال العهود الزاهرة للحضارة الإسلامية ليس موضع جدل، فثمة نصوص كثيرة للتربويين المسلمين تؤكد ضرورة مراعاة الترابط بين العلوم، ما يقتضي ترتيباً منطقياً في تدريسها وتدرجاً في تحصيل ثمراتها، قال المرعشي في «ترتيب العلوم» «... ويغلط بعض الطلبة في ترتيب الفنون والقدر اللائق من السعي إلى كل فن، فيشرع في بعض الفنون قبل تحصيل ما يتوقف فهمه عليه، وقد لا يهتم لفهم فن تشتدّ الحاجة إليه، ويُطيل البحث في ما لا يكثر الاحتياج إليه، وأمثال هذه الترتيبات الردية مدار تنزُّلهم وعدم وصولهم إلى مقاصدهم»[5]. وينصح الغزالي طلبة العلم بقوله: «لا تستغرق عمرك في فن واحد طالباً الاستقصاء فيه، فإن العلم كثير والعمر قصير»، وقال: «من وظيفة طالب العلوم أن لا يدع شيئاً من العلوم المحمودة إلا ينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده، فإن العلوم متعاونة، وبعضها مرتبط ببعض، ثم يشرع في طلب التبحر في الأهم فالأهم»[6].

غير أن هذه الحقيقة التربوية، قد غابت عن التدريس الشرعي في القرون الأخيرة -التي هي عهود الانحطاط التربوي والثقافي- وأضحت السمة البارزة عليه هي التفكك في تلقين وحدات العلم الشرعي، واستمر الفصال بين العلوم معمولاً به في النظام التربوي المعاصر، ومردّ ذلك إلى الجمود وقلة الابتكار وإعطاء المقام الأول للمعرفة الجاهزة. لقد كان يُنظر إلى كثير من العلوم على أنها بلغت من الكمال والدقة بما لا مزيد عليه، فوصفوها بأنها علوم نضجت واحترقت، وعلم الفقه واحد من تلك العلوم، وإذا كان علم الفقه -بحسب هذا التصور- قد بلغ حدّ الكمال، فإنه سيصبح غاية في حدّ ذاته؛ أي يفرض على الطلبة تحصيل معطياته ومفرداته بكل دقة واستيعاب كما أنتجها السابقون، والأمر نفسه يُقالُ في أصول الفقه بعد أن تقعدت قواعده وانحصرت مباحثه، ليس على الطلاب إلا حفظ رسومه وتحصيل معلوماته كما هي مسطورة في كتبه المعتمدة، وهكذا في كل علم من علوم السلف.

---

(5) المرعشي. **ترتيب العلوم**. مرجع سابق. ص82.

(6) الغزالي. **إحياء علوم الدين**. مرجع سابق. ج1، ص51.

الحصيلة من هذا الفهم التربوي التقليدي، هي النظر إلى المعرفة على أنها غاية في حدّ ذاتها، ثم تلقينها بطريقة مفككة وتجزيئية من خلال الفصل التام بين المواد الدراسية، فأصبح للفقه أستاذه الخاص وكتبه الخاصة ومواضيعه المعهودة، ويصبح لأصول الفقه كذلك أستاذه الخاص وكتبه ومواضيعه، وللبلاغة والحديث والعقيدة مثل ذلك.

ومن ثمة تعود فكرة وحدة العلوم والمعارف وترتب بعضها على بعض، غائبة تماماً في المجال التربوي التطبيقي، وإن كانت حقيقة مسلّمة وبدهية في المجال النظري المجرّد، «ولا يقف هذا الأمر على مجرّد بناء (البرامج) بصورة منفصلة، ولكنه يمتد أيضاً ليظهر بشكل واضح في أسلوب التدريس والذي يعتمد على الانفصال، وأصبح خبراء المناهج في موقف صعب لا يستطيعون فيه إصدار قرار بشأن ما يختار من محتوى المعارف وما يترك جانباً، ويصاحب هذا أيضاً تكرار في موضوعات بعض الكتب الدراسية، وكما يحدث التكرار في مستوى الصف الواحد نجده يحدث أيضاً في مستويات عدة، ما يؤدي إلى تقديم الموضوع الواحد بصورة مجزأة لا يستطيع التلميذ معها أن يدرك الصورة الكلية لما يُراد تعلمه. ولعل ذلك يشير إلى أن تقديم المعارف في صورة مفتتة ومتناثرة سعياً وراء تعليم جزئيات المادة واجتياز الامتحان، لا يُساعد على تحقيق ما تسعى إليه عملية التربية من أهداف، إذ إنها لا تترك بصماتها بالقدر الكافي على بناء شخصية الفرد»[7]. «ويرجع جوهر هذا النقد إلى أن المعلم في تنفيذه لمناهج المواد الدراسية المنفصلة لا يحقق أهداف تنمية التفكير والقدرة على النقد البنّاء والابتكار على نحو مقصود، وإنما تترك للصدفة وللاجتهاد الشخصي للمعلم، وللاستعداد الشخصي للمتعلم والظروف الأسرية المتاحة له»[8]. وسأحاول بيان الانفصال بين الفقه والمواد الدراسية الأخرى في المطلبين الآتيين:

---

(7) اللقاني، أحمد حسين. **المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات**. القاهرة: عالم الكتب، 1995م، ص214.

(8) المرجع السابق، ص217-218.

1. انفصال تدريس الفقه عن باقي العلوم الشرعية

الفصل بين المواد الشرعية في التدريس هو امتداد للحالة الرديئة التي أفرزتها قرون الانحطاط الثقافي، عندما كان الطالب يتلقى وحدات العلم الشرعي كافة لكنه لا يدرك الروابط بينها، ولا يُحسن الإفادة من محصلاتها والتركيب بينها في إنتاج معرفة جديدة.

إذا كانت بعض العلوم لا تظهر فيها اختلالات هذا المنهج بجلاء -نظراً إلى طبيعتها التثقيفية والتربوية كالسيرة النبوية وعلم السلوك- فإن أكبر ما يظهر فيه الخلل هو الفقه لأنه الثمرة المتوخاة من كل تلك العلوم، فهو المقصد وكل العلوم إنما هي وسائل إليه.

أ ـ الفصل بين العقيدة والشريعة

الأولى هي التي جاء الوحي يكلّف الإنسان بتحمّلها بالإنجاز السلوكي، ومن حيث الأصل -كما قال عبد المجيد النجار- «فإن الشريعة والعقيدة وجهان في الدين لعملة واحدة لا يمكن الفصل بينهما إلا في الاعتبار لأغراض دراسية»[9]. ولعل هذا الفصل على المستوى الدراسي -خصوصاً في عهود التقليد- هو الذي جعل كل واحد من العِلمين يشق طريقه بأدبياته وتقاليده الخاصة بمعزل عن الآخر، هذا التجافي بين العِلمين أثر في الإنتاج الفقهي وجعله في كثير من الأحيان ينزع إلى الشكلية القانونية، ويخلو من القيم الروحية المستمدة من عقيدة الإسلام، ولعل باب الحِيَل في الفقه أكبر شاهد على ذلك.

زيادة على ذلك، فإن فصل الفقه عن العقيدة في التدريس، يجعل منه أحكاماً تنظيمية خاصة بالمسلمين، في حين لو انطلق الدرس الفقهي من الأسس العقدية لكان خطاباً عاماً موجهاً للإنسان، وهداية تستهدف البشرية جمعاء، لأن العقيدة تتسم بالشمول، فهي دعوة عالمية تحدد فلسفة الإنسان وتصوراته حول الوجود. بهذا الاعتبار يكون الفقه الإسلامي نظاماً قانونياً

---

(9) النجار، عبد المجيد عمر. **في المنهج التطبيقي للشريعة الإسلامية**. الرياض: دار النشر الدولية، 1994م، ص51.

يخاطب كل الناس مؤمنهم وكافرهم، وينفتح بشأنه حوار عالمي. وإنك لتلاحظ كيف ضيّق مسلمو هذا الزمان الخناق على الفقه الإسلامي، فحولوه من هداية عالمية لجميع الناس إلى أحكام عملية للمسلمين فحسب، ثم بعد أن لم يعد لأكثره تطبيق عملي على أرض الواقع، أصبح معرفة جزئية خاصة بطلاب العلوم الشرعية، وقليل منهم من يُحسن التعبير عنه والإبداع فيه.

ب ـ الفصل بين الفقه والحديث

هذه مشكلة قديمة في الثقافة الإسلامية عبّر عنها بجلاء العلّامة أبو سليمان الخطابي البُستي (توفي 388هـ/ 998م) حيث قال: «ورأيتُ أهل العلم في زماننا قد حصلوا حزبين، وانقسموا إلى فريقين: أهل حديث وأثر، وأهل فقه ونظر، وكل واحدة منهما لا تتميز عن أختها في الحاجة، ولا تستغني عنها في درك ما تنحوه من البغية والإرادة، لأن الحديث بمنزلة الأساس الذي هو الأصل، والفقه بمنزلة البناء الذي هو له كالفرع، وكل بناء لم يوضع على قاعدة وأساس فهو منهار، وكل أساس خلا عن بناء وعمارة فهو قفر خراب... وأما الطبقة الأخرى، وهم أهل الفقه والنظر، فإن أكثرهم لا يعرجون من الحديث إلا على قلة ولا يكادون يميزون صحيحه من سقيمه، ولا يعرفون جيّده من رديئه، ولا يعبأون بما بلغهم منه أن يحتجوا به على خصومهم إذا وافق مذاهبهم التي ينتحلونها»[10].

إن الفصل بين الحديث والفقه كان موضع نكير شديد عند الرعيل الأول من العلماء، حتى إنه بلغ عن سفيان الثوري وابن عيينة وعبد الله بن سنان أنهم كانوا يقولون: «لو كان أحدنا قاضياً لضربنا بالجريدة فقيهاً لا يتعلم الحديث، ومحدثاً لا يتعلم الفقه»[11].

---

(10) الخطابي، أبو سليمان. **معالم السنن شرح سنن أبي داود**. حلب: المطبعة العلمية، 1932م، ج1، ص95.

(11) المشاط، محمد حسن. **الجواهر الثمينة في بيان أدلة عالم المدينة**. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1406هـ/ 1985م، ص31.

في عهود التقليد المذهبي استقرت الأقوال الفقهية، وجمد كل أهل مذهب على ما بأيديهم من فروع، ولم يلتفتوا إلى الاستنباط من الحديث أو حتى مراجعة استنباطات السابقين في ضوء ما استجد في الحديث وعلومه بعد انتشار المصنفات الحديثية والحسم في درجات أحاديث الأحكام بالتصحيح والتضعيف.

فأصبحت الدراسة الحديثية حتى يومنا هذا نظرية بحتة، فمن يحفظ متون الأحاديث إنما يحفظها لمجرد العلم والتبرك بها، ومن يشتغل بمصطلح الحديث إنما يشتغل به لذاته أو لينخرط في سجالات نظرية بين الماضين من العلماء.

من الآثار السيئة لهذه الهوّة المعرفية بين الفقه والحديث على الدرس الفقهي، الاستمرار في اعتماد الأحاديث الضعيفة في الفقه نظراً إلى الجمود على المذهب وعدم الاعتناء بالأصول النصية للحكم الفقهي، تلك مشكلة بالرغم من قدمها، فإن نتائجها لا تزال مستمرة «ففي قواعد المقَّري: (حذّر الناصحون من أحاديث الفقهاء)، وقال جلال الدين القزويني لأبي موسى ابن الإمام، ما أحسن فقه قاضيكم (يعني عبد الوهاب) لولا ما يحتج به من الحديث الضعيف، فقال أبو موسى، شيخكم (يعني الغزالي) أكثر احتجاجاً به»[12]. وها هي كتب القاضي عبد الوهاب البغدادي تُعتمد اليوم في التدريس الفقهي من دون مراجعة أو إعمال لقواعد مصطلح الحديث في تنقيحها، ومنها كتابه «الإشراف على نكت مسائل الخلاف»، وهو يتضمن الكثير من الأحاديث الضعيفة، زيادة على جموده على المذهب المالكي والانتصار له في كل الأحوال.

من الآثار السلبية أيضاً، أن وظيفة الحديث في الدرس الفقهي أضحت استشهادية وليست استنباطية، والفرق بين الوظيفتين كبير جداً؛ فوظيفة الاستشهاد بالحديث تعطي السنة النبوية مرتبة متأخرة لا تليق بها؛ إذ ينطلق

(12) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص200-201.

الدرس من الأقوال الفقهية بوصفها معرفة جاهزة وسابقة، ثم يؤتى في آخر المطاف بحديث رسول الله ﷺ شاهداً ومؤكداً القول الفقهي المختار، وهي زيادة على كونها طريقة معكوسة في التعامل مع مفردات العلم الشرعي ولا تنتج ملكة صحيحة للاشتغال الفقهي، تتضمّن سوء أدب مع رسول الله ﷺ؛ إذ تقدم أقوال المجتهدين على سنته عليه الصلاة والسلام ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُقَدِّمُواْ بَيۡنَ يَدَيِ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٞ﴾ [الحجرات: 1].

ج ـ الفصل بين الفقه وأصوله

هذه إحدى الغرائب الكبرى في نظام التدريس الحالي، فإن العلاقة بين العِلمين وطيدة جداً، فأصول الفقه لم تنشأ إلا لتكون طريقاً نظرياً موصلاً إلى استخراج أحكام الفقه، والفقه لا يتصوّر له وجود إلا إذا وجدت أصوله، فكيف نفصل الفرع عن أصله؟

لعل السبب في هذا التجافي بين العلمين في التدريس، ما أسلفناه من اعتبار الفقه علماً كاملاً ناضجاً، فإن القوم سابقاً إنما اشتغلوا بالقواعد الأصولية لتُعينهم على التوصل إلى الأحكام الفقهية؛ أما وأن الأحكام قد استقرت والاجتهاد السابق لم يترك مجالاً لبحث جديد، فإن الحاجة إلى الأصول لم تعد كما كانت، فارتدّ تدريسه إلى مجرّد الاطلاع والدراسة التاريخية، البعيدة تماماً عن أن تخدم الفقه والتفقّه.

وإنك لترى شواهد هذا الكلام في برامج أصول الفقه الموجّهة إلى طلاب الجامعات؛ إذ يغلب عليها المداخل النظرية والتمهيدية لعلم الأصول والكثير من المباحث التاريخية والتوثيقية. إن كانت تلك المباحث ذات جدوى بالنسبة إلى الباحث في علم الأصول أو تاريخه، فإنها لا تصلح لعموم الطلاب الذين يعنيهم بالدرجة الأولى الفائدة العملية من الأصول وهي القدرة على استثمار القواعد الأصولية في إنتاج المعرفة الفقهية.

من قبيل المباحث -على هامش أصول الفقه- التي يعتني بها التدريس الشرعي: الإفاضة في تعريف أصول الفقه وفائدته واستمداده، ومتى نشأ

وكيف، ومن أول من كتب فيه، وما أول ما كتب فيه، وطرق البحث في الأصول؛ طريقة الفقهاء وطريقة المتكلمين...، وأشهر أعلام الأصول وأهم كتبه، والمداخل اللغوية، وهل اللغة توقيفية أم توفيقية؟ وكثرة الاختلاف بشأن الحدود والتعريفات في كل مبحث من مباحثه كالإجماع والقياس والمصالح المرسلة،وإرادة استقراء المذاهب والأقوال حتى الضعيفة منها والمهجورة.

ثم التقويم لمكتسبات الطلبة من هذا العلم الجليل إنما يسير على المنوال نفسه، فيستهدف امتحان الطلاب في أدنى مستويات العمل العقلي وهو الاستحضار: الحفظ، في علم يتوجّه بالأساس إلى ترقية الملكات العقلية العليا: الاستنباط، القياس... إذا سئل الطالب -وهو في السنة النهائية لتدريسه الشرعي- هذا السؤال مثلاً: «عرّف المصالح المرسلة، وبيّن اختلاف المذاهب في العمل بها»، فأجاب أذكى الطلبة بأحسن إجابة، فهل يدل ذلك على الكفاءة الأصولية؟ وبالتبعية، هل يدل على الكفاءة في الإنتاج الفقهي؟ إن الكفاءة في الأصول ليست إلا الاقتدار على الاشتغال الفقهي الصحيح، وليس علم الأصول إلا وسيلة لعلم الفقه.

كل ما تدل عليه إجابة هذا الطالب، هو قدرته على الحفظ والاسترجاع ليس إلا، وهكذا يبقى تدريس الأصول مفصولاً تماماً عن تدريس الفقه، وقد لا تعدو الروابط بينهما حيّز الأمثلة التي قد تستدعى من أحد العلمين عند تناول الآخر.

وقد أكد ابن عاشور، أن من الأسباب القوية المؤثرة في ضعف الفقه إهمال العلوم المؤثرة فيه، وعلى رأسها الضعف في أصول الفقه وهي المصيبة التي عمت متأخري المغاربة والمصريين.

د ـ الفصل بين الفقه ومقاصد الشريعة

يُعنى درس الفقه غالباً بالأحكام خاصة، أما المقاصد فيندر الحديث عنها لأنها استقلت بدرسها الخاص، فتبقى دراستها نظرية محضة تُعنى بالتعريفات والأقسام والأنواع، وما كتب فيها وما هي مسالكهم للكشف عنها، وكل ذلك

بعيد الشأو عن روح التفقه، والتركيب المنهجي لمستفادات العلوم الشرعية للوصول إلى الثمرة المرجوّة وهي الحكم الشرعي.

مثل هذا يقال عن القواعد الفقهية التي تحظى في بعض وحدات التكوين بدرس خاص لكنه مبتور الصلة عن الدرس الفقهي، لأنه يهتم بتفاصيل العلم وتاريخه وأعلامه وكتبه، واصطلاحاته وكل ما يتعلق به من قريب أو من بعيد، لكنه في خضمّ كل ذلك ينسى الغاية المقصودة منه أصلاً، وهي الإسهام مع باقي العلوم الأخرى وبالتكامل معها، في إذكاء القابلية للاجتهاد والابتكار والإقدار على النظر الفقهي المستقل.

«كل هذا يَلفت نظر الدارسين والباحثين إلى الاعتناء بالمقاصد وتوخيهم لها في دراستهم، فإنها تمثل روح الشريعة وأخص ميزاتها؛ فلم تكن الشريعة يوماً من الأيام شعائر وطقوساً خالية من المعاني والأهداف، ذلك أن الشرع كثير الالتفات إلى المعاني، قليل الالتفات إلى الصور والأسامي (كما قال الغزالي في «معيار العلم»)[13].

2. انفصال تدريس الفقه عن المعارف العقلية

يرتبط الفقه برباط وثيق مع الكثير من العلوم والمعارف العقلية، «ونقصد بالمعرفة العقلية ما يكسبه العقل بنظره الذاتي من معارف وعلوم تتعلق بالكون أو بالإنسان»[14]. ذلك أن مجال اشتغال الفقه هو العمل البشري، وهذا العمل واسع الأرجاء يشمل المجالات العبادية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية. ولا يكون الفقه متيناً مسدّداً إلا إذا نشأ عن تقدير صحيح وتصور جليّ عن المجال الذي يشتغل فيه، فإذا كان مجال اشتغال الفقيه هو القضايا الأسرية، فإن ذلك يقتضي رصداً دقيقاً للعلاقات الاجتماعية ووعياً بطبيعتها ونتائجها، وإذا كان المجال هو المعاملات المالية والاقتصادية، فذلك يضطر الفقيه إلى معرفة صور التعاملات التجارية وطبيعة العقود وأساليب

(13) أبو سليمان. **منهج البحث في الفقه الإسلامي-خصائصه ونواقصه-** . مرجع سابق، ص96.
(14) النجار. **فقه التدين**. مرجع سابق. ص76.

الاستثمار والتمويل والتوزيع، وقس على ذلك مختلف مجالات الاشتغال الفقهي.

إذا كان التدريس يرمي إلى تهييء الطلاب وتسليحهم بعُدّة معرفية ومنهجية متينة لمواجهة مشكلات عصرهم، فإنه لا غنى له عن الارتباط بالقضايا الراهنة والنهل من المعارف المستجدة، وتجاوز الكثير من القضايا التاريخية المرتبطة بظروف وأحوال لم يعد لها وجود في هذا الزمان.

وإذا كان الفقه مبنياً على غلبة الظن، فإن العلوم والمعارف بمختلف أنواعها تصبح بهذا الاعتبار مفاتيح يستعملها الفقيه للكشف عن حقائق وتفاصيل القضايا التي يشتغل عليها. قال شهاب الدين القرافي «وكم يخفى على الفقيه والحاكم الحق في المسائل الكثيرة بسبب الجهل بالحساب والطب والهندسة، فينبغي لذوي الهمم العالية أن لا يتركوا الاطلاع على العلوم ما أمكنهم...»[15].

ليس المقصود أن يكون طالب الفقه موسوعي المعرفة، لا يعرف التخصص، وإنما عليه أن يأخذ من كل علم ما تشتد الحاجة إليه عند الاشتغال الفقهي، فقد يقتصر من ذلك على النتيجة العلمية الصحيحة التي تُفيده في عمله الفقهي، من دون الالتفات إلى طريقة الوصول إليها أو التبحّر في المعطيات والمعلومات؛ أي يتعامل طالب الفقه مع مختلف العلوم والمعارف بطريقة وظيفية، يجتني الفائدة التي يوظفها في الفقه ويقتصر على ذلك. وتتجلى أهمية المعرفة العقلية -والمراد منها ما كان يقيناً أو قريباً من اليقين- في تعيين المدلول النصي، لأنه بحسب معارف المفسر يقترب من فهم النص ويغوص في معانيه، وكذا في تقدير المصالح التي هي مقصد الدين، فمن الحصيلة البشرية من العلوم والمعارف، ما فيه عون على تبيّن ما فيه مصلحة من أوضاع المسلمين المستجدة، فعلم الاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم الإنسانية، تشتمل على قوانين هي أقرب إلى الحقيقة

(15) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. **أنوار البروق في أنواء الفروق**. بيروت: عالم الكتب، د.ت.، ج4، ص11.

العلمية والموضوعية، ومن ثمة فإنها تصبح أداة مهمة للمسلم في اجتهاده لتقدير مصلحة الإنسان[16].

أ ـ الفصل بين علوم اللغة والفقه

حاجة الفقيه إلى اللغة العربية أوضح من أن يُخطئها التقدير، ذلك أنه يستمد الفقه من النصوص الشرعية التي هي نصوص عربية أساساً، وأكثر مدار الاستنباط على الفهم اللغوي الجيد إعراباً وبلاغة ومعاني.

لذلك، فدرس اللغة ينبغي أن يكون شديد الارتباط بدرس الفقه، يقتصر على المباحث التي يحتاجها الفقيه وينأى عن الاستطرادات والبحث النظري. وحصة الفقه ينبغي ألا تخلو من إعمال المحصلات اللغوية في التدريب على الاستنباط والفهم.

وقد وجدتُ كلية الشريعة التابعة لجامعة القرويين بفاس[17]، قفراً ليس فيها للعربية صرح ولا طلل، وتلك لعمري إحدى الكبر، التي لا مطمع بعدها للطالب في فقه أو نظر.

إن ذلك يكفي لينبئك عن حقيقة التعليم الشرعي وحالته الرديئة، ومدى الجفوة الحاصلة بين وحداته، إلى درجة يمكن معها القول إنه تعليم تاريخي بالأساس يعتني بالأقوال السابقة وبمراحل إنتاجها ونشأة العلوم وأدوارها، وأعلام الشريعة وآثارهم، فإذا جئت تبحث عن ارتباطه بالعصر الحاضر ومدى تأهيله لأصحابه بالملكات العقلية التي تجعلهم قادرين على تكييف الوقائع بمنظار الشريعة وإيجاد الحلول لها، لا تظفر من ذلك إلا بالنزر اليسير، والله المستعان على ما تصفون.

ب ـ الفصل بين الفقه والعلوم الاجتماعية

لقد تحدث طه جابر العلواني عن المسوّغات التي تضطر الفقيه إلى

---

(16) انظر: النجار. **فقه التدين**. مرجع سابق. ص76-86.

(17) خلال سنوات الطلب بها بين عام 1993وعام 1997.

اعتماد مناهج العلوم الاجتماعية في الدراسة الفقهية، فقال: «الدراسات الاجتماعية المختلفة والتحليلات التي يقوم بها الناس تعدّ نوعاً من فقه الواقع، فهل للفقيه أن يتجاوز فقه الواقع ويقتصر مثلاً على الفهم اللغوي أم لا؟! هذا السؤال يطرح على مجتهد اليوم، فهل اللغة وحدها كافية؟ والجواب: لا، فلا بد من فقه الواقع. نحن نتحدث عن رفع الحرج وعن التكاليف وعن سدّ الذرائع وعن المصلحة وعن الاستحسان، هذه كلها لا نستطيع أن نعرفها دون أن نتعرف على هذا المحكوم عليه الذي هو الإنسان فرداً أو أسرة أو دولة أو قيادة، فهل أستطيع أن أستغني عن دراسة هذه الظواهر؟ هل أستطيع أن أستغني عن فهم هذا الواقع؟ لا يمكن المجتهد أن يقول الحكم دون الرجوع إلى هذه الأشياء، ونستطيع أن نستدل على هذا من منهج الأصوليين أنفسهم... والناس قبل اليوم كانوا يعملون ببساطة، فكان الإمام الشافعي يروح ويطوف بالقبائل ويستمع لهم، ويبعث امرأة تسأل عن عاداتهن، ويجمع هذه القضايا. وهذا الاستبيان إذا أخذنا به في علومنا الاجتماعية لتطورت، أليس هذا منهجاً من مناهج أصول الفقه، يجب أن يُضيفه الفقيه إلى منهجه ويعتبره جزءاً لا يتجزأ من منهجه»[18]؟

وإنما أطلتُ في إيراد كلام العلواني لتتضح أهمية الأبحاث الاجتماعية في الدراسة الفقهية، فإن الوقائع التي يُعالجها الفقه في عصرنا هذا «لم تعد معاملة بسيطة، وإنما أصبحت ظواهر معقدة... لا بد أن يستعين بمختلف المناهج حتى يتعرف عليها...»[19]. نخلُص من هذا إلى ضرورة إدماج المناهج التطبيقية لعلم الاجتماع في الدرس الفقهي مثل الإحصاء والاستبيان

---

(18) العلواني، طه جابر. نقلاً عن: جمعة، علي. «في قضية تجديد أصول الفقه»، ضمن كتاب **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**، سلسلة المنهجية الإسلامية؛ 12. فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م. ص379-380.

(19) عطية، جمال الدين. سيمنار كلية الشريعة بقطر، نقلاً عن: جمعة. «في قضية تجديد أصول الفقه.. مرجع سابق. ص373.

وسبر الآراء، من أجل أن يكون الفقه مرتبطاً بالواقع الآني وتحمل أحكامه ضمانات الصحة والموثوقية العلمية.

ج ـ الفصل بين الفقه والعلوم الطبيعية

وقد أشرتُ إلى ذلك من خلال الاقتباس من كلام شهاب الدين القرافي في الفروق، وأزيد هذه القضية إيضاحاً أكثر في ما يتعلق بالدرس الفقهي. إن الكثير من الفروع الفقهية التي ثبتت في المذاهب، إنما قال بها أصحابها بناءً على فهم معيّن للوجود الطبيعي من حولهم، وقد كانت وسائلهم في كشف الحقائق المادية محدودة جداً، وتستبطن بعض الأخطاء، كشفها العلم الطبيعي شيئاً فشيئاً، فهل يصح في هذا الزمان الذي تطورت فيه وسائل البحث، وأحرزت البشرية فتحاً علمياً غير مسبوق في رصد الظواهر الطبيعية وتفسيرها، أن ينحصر الفقه عند الملاحظات البدائية والتصورات غير العلمية؟!

إذا جئنا إلى فقه الطهارة مثلاً، وجدنا أبحاث الفقهاء الماضين في مواضيع مثل: بماذا ينجس الماء؟ سؤر الكلب، بماذا تكون طهارة الأعيان؟ حكم الجَلّالة؟ مباحث الحيض والاستحاضة والنفاس وغير ذلك، تنبني على تقديرات وظنون بحسب فهمهم العلمي المتاح في ذلك الزمان.

في وقتنا الحاضر كشف العلم عن خبايا الجراثيم وأنواعها، ونسبة التلوث الذي يحصل للماء بملاقاة بعض المواد، ومتى تكون ضارة ومتى لا تكون كذلك.

وكشف الطب الحديث عمّا كان مستوراً في قضايا الحيض، ميّز بين دم العادة الشهرية والدم الناتج من أمراض الجهاز التناسلي، وأتاح لنا العلم بفضل من الله وتسخير منه، أن نعرف ما تنقله الحيوانات من أمراض للإنسان وسُبُل الوقاية من ذلك. وقد أصبحت هذه القضايا من المعلوم بالضرورة لأبناء هذا الزمان، ويتداولها الطلاب في المدارس والجامعات.

ثم بعد هذا كله يبقى الدرس الفقهي جامداً على الفروع الفقهية في باب الطهارة بحذافيرها؛ فنقرأ مثلاً في «الإشراف» للقاضي عبد الوهاب في كتاب

«الأطعمة» المسألة رقم 1858 قوله: «أكل الشاة الجَلَّالة مكروه غير محرّم، وقال الثوري وأحمد بن حنبل: محرّم، ودليلنا قوله تعالى: ﴿أُحِلَّتْ لَكُم بَهِيمَةُ ٱلْأَنْعَٰمِ﴾ [المائدة: 2]، واعتباراً بغير الجَلالة»[20].

فهل قُدّر لطالب الفقه أن يجمد على هذه الفروع نفسها، ويُبْقِيَ لهذا الاختلاف اعتباراً، ويلزم مذهبه، وهو يمتلك اليوم من العلوم الدقيقة التي تسمح له بالترجيح أو بإحداث قول مستجد؟! قطعاً لو امتلك السابقون مثل هذه العلوم والوسائل الجديدة، لكانت أقوالهم شيئاً آخر غير ما نتوارثه عنهم، فلماذا تُعطى لأبحاث نسبية صفة الثبات والإطلاقية؟!

وتأمّل كيف يُظلَم الفقه الإسلامي على أيدي أبنائه، حين يُفصل عن المعارف الإنسانية الحديثة ومجريات الأحداث المعاصرة، فإن مسألة الجَلَّالة هاته التي يتناولها طلاب الفقه في دائرة ضيقة لا تخرج عن أقوال مأثورة لا يعرفها غيرهم، تتعلق بشأنها قضية معاصرة طبقت الآفاق شهرة وتناولتها الأقلام من مختلف التخصصات والعلوم، هي قضية جنون البقر وآثارها على الصحة البشرية. ولكن بقي الفقه بعيداً عن الإفادة من نتائج العلوم التجريبية، وأبعد ما يكون عن أن يُصبح مدخلاً لحوار إنساني أساسه الشريعة الإسلامية العالمية.

هذه المستجدات في العلوم وفي مجريات الأحداث، ينبغي أن تترك بصماتها الواضحة في سير الدرس الفقهي وإلا غلب عليه الجمود وارتد إلى زمان غير زماننا. يقول ابن قيم الجوزية في موضوع قريب من هذا: «فمهما تجدّد العرف فاعتبره، ومهما سقط فألغه، ولا تجمد على المنقول في الكتب طول عمرك، بل إذا جاءك رجل من غير إقليمك يستفتيك فلا تُجْرِه على عرف بلدك وسَلْهُ عن عُرْف بلده فأجْرِه عليه، وأفته به دون عُرف بلدك المذكور في كُتبك، قالوا فهذا هو الحق الواضح، والجمود على المنقولات ضلال في

(20) البغدادي، عبد الوهاب بن علي نصر. **الإشراف على نكت مسائل الخلاف**. تحقيق الحبيب بن طاهر. بيروت: دار ابن حزم، 1999، ج2، ص923.

الدين وجهل بمقاصد علماء المسلمين والسلف الماضين»[21].

د ـ الفصل بين الفقه والدراسات المقارنة بالقوانين العالمية

أكتفي هنا بنقل نص يعبّر بجلاء عن فائدة إدراج الدراسات المقارنة في الدرس الفقهي، وهي فائدة نظرية وعملية، وصاحب النص أحد الأعلام البارزين في تنشيط الحركة الفقهية الإسلامية على عدة صُعُد، يقول: «تمتد هذه الحاجة -الدراسات المقارنة- لسدّ القانون المقارن، فلقد تقدّمت في الفترة الأخيرة الدراسات المقارنة للأنظمة القانونية كافة من إسلامية ولاتينية وجرمانية وأنغلو-سكسونية... بل أصبحت دراسات القانون المقارن ضمن برامج دراسات كليات الحقوق في كثير من الجامعات... ويهمُّنا أن نُشير إلى أن الدراسات المقارنة لا تقتصر على الناحية النظرية، وإنما تمتد إلى الناحية العملية من جانبين: الجانب الأول، هو الاتجاه المتزايد إلى توحيد قواعد القانون خاصة في ميدان القانون الخاص، كقواعد الشيك والسند الإذني وبيع البضائع... الجانب الثاني، هو ما قرّره نظام محكمة العدل الدولية في المادة 38 من اعتبار المبادئ القانونية العامة المعترف بها من الأمم المتمدّنة مصدراً من مصادر القانون الدولي العام التي تطبقها محكمة العدل الدولية... ولعل توضيح هذين الجانبين العمليين على الصعيد العالمي لدراسة القانون المقارن، يؤكد الأهمية البالغة والحاجة الماسّة لدراسة الشريعة الإسلامية كنظام من النظم القانونية العالمية في نطاق هذه الدراسات المقارنة...»[22].

نخلص مما سبق، إلى أن الفقه هو الثمرة العملية التي تتحصل للطالب بعد مراحل كثيرة، ومن خلال تجميع محصلات وفوائد مجموعة من العلوم الشرعية والإنسانية والطبيعية، وأن النظر إليه بحسبانه مادة علمية منفصلة عن

---

(21) ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبو عبد الله. **إعلام الموقعين عن رب العالمين**. دراسة وتحقيق طه عبد الرؤوف سعد. القاهرة: طبعة مكتبة الكليات الأزهرية، 1968م، ج3، ص78.

(22) عطية، جمال الدين. **تراث الفقه الإسلامي ومنهج الاستفادة منه على الصعيدين الإسلامي والعالمي**. بيروت: دار الفتح، 1967م، ص17-18.

غيرها من المعارف، يُعدّ خطأً منهجياً يضرب حقيقية التفقه في مقتل.

إذا كان الوصل بين الفقه والعلوم اللغوية والشرعية، مبدأً منهجياً لا غنى عنه، وأن الذهول عنه اليوم إنما هو من مخلفات عهود الانحطاط التربوي، فإن الوصل بين الفقه والعلوم الإنسانية والطبيعية، أصبح مطلباً ملحّاً، بعدما توسعت هذه العلوم وتطورت مناهجها، فلا مندوحة عنها في معرفة الواقع من حولنا وتصور المجال الذي يشتغل فيه الفقه، وهكذا فإن باب المعاملات من الفقه، وطيد الصلة بعلم الاقتصاد المعاصر، وباب المناكحات شديد الارتباط بعلم الاجتماع، وباب الجنايات يحتاج إلى علم النفس، ومباحث الطهارة والحلال والحرام من المطعومات والمشروبات لا يستغني بحال عن أبحاث العلوم الطبيعية والطبية، وأبواب السياسة الشرعية محتاجة إلى علم السياسة ومعرفة القوانين الدولية...

وإنك حين ترى الفقه منعزلاً عن هذه المعارف العقلية، تعلم أن غاية ما وصله التعليم الشرعي اليوم، هو أن يملِّك المعلومات، أما أن يصوغ خطاباً فقهياً، فهو لا يزال يفتقد الآليات التي تخوِّل له ذلك. فالمعلومات هي جزئيات العلم المتناثرة؛ إذ يتعلم الطالب باباً من فقه العبادات، وباباً من المعاملات، وآخر من الجنايات...، أما الخطاب فهو النسقية والتكامل والخيط الناظم للمعلومات، لتكوّن رؤية ومنهجاً واضحاً في الاشتغال الفقهي. وقد راق لي مثل نقله الترابي يُعبّر عن حالة التفكك المنهجي التي نحن بصددها، قال: «وكثيراً ما أضرب للناس هذا المثل، وهو مثل قرأته وراق لي... سيارة فرّقنا أجزاءها مسماراً مسماراً، ولوحة لوحة، ونثرناها، وجاء عالم الميكانيك، فتأمّل هذه الفروع تأملاً شديداً... ولم يرَ السيارة مركّبة ولم يرها سائرة... فإذا سألته لا يكاد يتصور ما هي السيارة وكيف حركتها، ومع أنه يعلم كل مسمار فيها وكل لوحة، ويستطيع أن يصف لك هذه التفاصيل...»[23].

(23) الترابي، حسن. **تجديد الفكر الإسلامي**. الدار البيضاء: دار القرافي، 1993م، ص6-7.

ثانياً: ضعف الإنتاج وتضخم الجوانب التاريخية

1. ضعف الإنتاج الفقهي

إن انفصال الفقه عن سائر العلوم الأخرى، وعن مجريات الحياة المعاصرة، جاء نتيجة النظر إلى التراث الفقهي بوصفه معرفة جاهزة ومنظمة، وأن الجهد الذي يمكن أن يبذله الطالب إنما هو محاولة جمع أكبر قدر من الحقائق الفقهية والاطلاع أكثر فأكثر على مدونات الفقه وحفظ الأقوال ومعرفة الكتب والأعلام. وواقع الأمر أنه لا اعتراض على الإطلاق على مسألة الاهتمام بالمعرفة في بناء أي منهج دراسي، بل هو أمر في غاية الأهمية حتى بالنسبة إلى تحقيق أي هدف من الأهداف غير المعرفية، كالوجدانية والحسية والحركية...، بل لا يمكن الاستغناء عنها أو التقليل من قيمتها، ولكن المشكلة الأساسية في هذا المجال هي «المعرفة لأي غرض؟» بمعنى، هل نحتاج إلى المعرفة في المناهج لذاتها أم نحتاجها لتحقيق أهداف تربوية عليا»[24]؟ فالنقد موجّه أساساً إلى اعتبار المادة الدراسية غاية في حد ذاتها، لأن ذلك يدفع إلى الجمود على مفرداتها الماضية، ويُعيق شحذ الذهن وتقوية الملكات العقلية، فينعكس ذلك سلباً على المادة نفسها، حيث يضعف الإنتاج فيها فلا يكون مواكباً لتطور الحياة المستمر، وتغدو دراسة تاريخية محضة لا تعلّق لها بالزمن الحاضر.

لقد كان الوعي بهذه الحقائق التربوية قديماً، غير أن استقرار مباحث العلوم وانحصارها وضعف الاجتهاد، جعلها تغيب في التطبيق التربوي، فهذا الشيخ المرعشي يُنبِّه إلى أن المطالعة للكتب لا تكون لمعرفة الحقائق العلمية التي تتضمنها فحسب، يقول: «وبالجملة، فإن غرض الطالب أمران: أحدهما معرفة قواعد الفنون، والآخر تشحيذ الذهن. وبعض الكتب يقرأ لمعرفة القواعد، فينبغي للطالب أن لا يطلب عند قراءته الوجوه الدقيقة لئلا تعوقه عن إتمامه وعن فهم أصول مسائله، وبعض الكتب يقرأ لتشحيذ الذهن، فينبغي

---

(24) اللقاني. **المنهج**. مرجع سابق. ص216-217.

للطالب أن لا يطلب إتمامه بالدرس بل يطلب الغوص إلى أعماقه، وإعمال قوته الناظرة بدرك الوجوه الخفية، فإن قراءة كراس موجز إلى تمام سنة خير من قراءة جميعه إلى تمام السنة»[25]. وقديماً قيل: فهم حَرفين خير من حفظ وِقْرَيْن.

ولعل من أهم ما يُظهر ضعف الملكات الفقهية لدى الطلبة، هو انحصار العمل الفقهي عندهم عند مستويات الحفظ والفهم والتحليل، أما مستوى التطبيق فنادر جداً عند أكثرهم، والتطبيق معناه استثمار محصلات العلوم وقواعد الفنون في إنتاج معرفة جديدة وفق منهج واضح، فيكون الإنتاج منسجماً مع أصوله النظرية، ويمكن التمثيل لهذا الأمر بالتجربة التربوية لأئمة المذاهب الفقهية، فإن تلامذة الإمام مالك مثلاً، لم يحفظوا عنه أقواله وفتاويه فحسب، وإنما بموازاة ذلك تشربوا المنهج الفقهي الذي أدى إليه اجتهاده، واستطاعوا بعد ذلك تفريع الأقوال وإصدار الأحكام في ما يجدّ من القضايا، بحسب منهج ارتسم في أذهانهم أيام الطلب، وبذلك توسع الإنتاج الفقهي أضعافاً مضاعفة، لأن التلاميذ تمكنوا من الفهم والتطبيق، ولم تنحصر عقولهم عند التراث السابق.

أما في العهود التشريعية التي عجز فيها أكثر الطلاب عن التطبيق، فقد ضعف فيها الإنتاج الفقهي وأصبح حبيس الزمن الماضي، حيث ظهرت المختصرات والشروح والمتون، وهذه لا تُعبّر عن قوة عقلية أو ملكة فقهية حقيقية، لأنها لا تنفك عن ألفاظ السابقين وتعابيرهم، إما اختصاراً لها أو بسطاً وشرحاً لها أو تعليقاً عليها. وقد نبّه العلامة ابن خلدون إلى ضرر المختصرات في التعليم، قال: «... وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطوّلة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ كما فعله ابن الحاجب في الفقه... وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم وهو لم يستعد لقبولها بعد... ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة

(25) المرعشي. **ترتيب العلوم**. مرجع سابق. ص205-207.

للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها، لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالحٌ عن الوقت، ثم بعد ذلك فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا تم على سداده ولم تعقه آفة، فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة بكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة، وإذا اقتُصر على التكرار قصّرت الملكة لقلّته كشأن هذه الموضوعات المختصرة، فقصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبوهم صعباً، يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها...»[26].

لقد أصبحت المختصرات في عهود طويلة حتى زماننا هذا، مراجع أساسية للتفقه، وليست كُتباً تُعين على معرفة اجتهادات السابقين ويتدرب الطالب من خلالها على أصول النظر الفقهي فحسب، وإنما كانت هي الفقه نفسه، وكانوا يعدّون الفقيه من حفظ بعض المختصرات كـ«مختصر خليل» وعالج بعض شروحه.

2. تضخم الجوانب التاريخية في درس الفقه

أدى التزام كتب السابقين في التدريس إلى الجمود على نفس قضاياهم وأمثلتهم الفقهية، وهذا يُنافي المقصد الأساسي من ضرب المثال؛ إذ «الغرض من عرض الأمثلة في الكتب الفقهية هو توضيح المسائل وتقريبها لأذهان المتعلمين بما يعرفونه ويدركونه ويقع تحت أنظارهم وحواسّهم.. فالمثال وسيلة من وسائل الإيضاح العلمية، كان الفقهاء رحمهم الله عمليين يستخرجون الأمثلة الفقهية مما هو شائع في مجتمعاتهم، ويجري به العمل في الحياة اليومية، لغة وعبارات وممارسات، نجد لهذا أمثلة عديدة في عقود المعاملات وألفاظ الطلاق الصريح والكنائي... هذه الأمثلة زخرت بها مدونات الفقه، شروحها ومتونها، مطولاتها ومختصراتها، تفقد حضورها في مجتمعاتنا المعاصرة فأصبحت غريبة غير مفهومة للأجيال الناشئة، فهي بحاجة

(26) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق، ص533.

إلى شرح وإيضاح وإلى معاجم لغوية خاصة بها، وبيان المقصود منها، معنى هذا أنها فقدت وظيفتها الأساسية لأبناء الأجيال الحاضرة»[27].

ومع تعاقب الأزمان يُصبح التفقه شاقّاً وعويصاً أكثر، لأنه حين ارتبط بأقوال السابقين وجمد عليها، واعتمد الناس على الحفظ سبيلاً وحيداً للتفقه، وجدوا الأقوال الفقهية قد كثرت والكتب قد تناسلت، فاضطُر أهل كل زمان إلى حفظ كل ما ورثوه عن السابقين. وقد نبّه ابن خلدون على الخلل في تتبع كثرة التآليف وحفظ الأقوال السابقة التي ترهق الطلبة، قال: «ذلك من شأن الفقه في المذهب المالكي، كالكتب المدونة مثلاً وما كتب عليها من الشروحات الفقهية مثل كتاب ابن يونس واللخمي وابن بشير والتنبيهات والمقدمات والبيان والتحصيل على العتبية، وكذلك كتاب ابن الحاجب وما كتبه، ثم إنه يُحتاج إلى تمييز الطريقة القيروانية من القرطبية من البغدادية والمصرية وطرق المتأخرين عنهم والإحاطة بذلك كله، وحينئذ يسلَّم له منصب الفُتيا، وهي كلُّها متكرّرة والمعنى واحد، والمتعلم مطالب باستحضار جميعها وتمييز ما بينها، والعُمْر ينقضي في واحد منها، ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير وكان التعليم سهلاً ومأخذه قريباً، ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها»[28].

إن تدريس الفقه اتخذ السمة التاريخية من حيث كونه نقلاً لآثار وأقوال سابقة وقلة تعلقه بالواقع المعاصر. ولأن تاريخ الفقه ضارب بجذوره في عمق الماضي، فإن حصيلته المعرفية ضخمة جداً أكثر من أي علم شرعي آخر، فإضافة إلى الفروع الفقهية التي لا تقع تحت الحصر، يدخل في المادة المعرفية أو المحتوى التعليمي، معرفة الاصطلاحات والقواعد والفروق، وكتب الفقه وأعلامه وتاريخه؛ فكان مطلوباً من الدرس المعاصر أن يستوعب كل ذلك، والنتيجة هي تضخم البرنامج الدراسي، وإرهاق طلبة الفقه بالحفظ

(27) أبو سليمان. **منهج البحث في الفقه الإسلامي**. مرجع سابق. ص157-158.
(28) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق. ص531-532.

لهذا الزخم المعرفي التاريخي، ثم غياب ترتيب الأولويات بين العناصر المذكورة، فقد يركز الدرس الفقهي على أمور قليلة الفائدة ويذهل عن القضايا المهمة.

وإننا لنجد شواهد هذه السمة التاريخية بارزة في الإنتاج الفقهي المعاصر، سواء الإنتاج الأكاديمي الذي تؤطره الجامعات، أو الإنتاج المستقل، الذي هو حصيلة طرق ومناهج التدريس الفقهي، حيث يَغلب عليه التوجه نحو دراسة التراث وتحقيقه وتصنيفه، مع قصور واضح، في مواكبة المستجدات ورصد الوقائع المعاصرة وإيجاد الحلول الفقهية لها. وإنك لترى أن أكثر الأطروحات العلمية التي تسجّل بشُعَب الدراسات الإسلامية وبكليات الشريعة، تستهدف تحقيق المخطوطات، أو دراسة الأعلام وآثارهم العلمية، أو المقارنة بين مناهج العلماء وإنتاجاتهم، أو دراسة المصطلحات الفنية في علم من العلوم أو كتاب من الكتب. ولسْتُ أنكر الفائدة الجليلة لمثل هذه البحوث، ولكنها لا تُعبّر عن حقيقة الفقه والتفقه، لأنها من حواشي علم الفقه ومؤيداته، وليست من صميمه. ثم إن التركيز عليها وإهمال الإنتاج الفقهي المرتبط بقضايا الناس المعاصرة، يقلل من فائدة العلم الشرعي ويُعطِّل جانب الهداية العامة فيه، لأن العامة لا يعنيهم ماذا قال عالم في الزمن الماضي وماذا كتب وبماذا ردّ عليه غيره، ولكن يهمهم أن يعلموا حُكم الله تعالى في ما يعملون لتصلح عباداتهم ومعاملاتهم.

ولعل مَن خَبَر شؤون تدريس الفقه في الجامعات العربية والإسلامية، لا تفوته ملاحظة اختلال الأولويات في الدرس الفقهي في أكثرها، مما ينتج عنه تبديد للجهود، وتعب كبير ليس تحته أَرَب؛ فينهي طلاب الشريعة والدراسات الإسلامية وخرّيجو المعاهد الشرعية، سنوات الطلب الشاقة، وفيهم من حصَّل الشواهد العليا ونال الدرجات والألقاب، ولكن لا تكاد تجد منهم من يصدق عليه اسم فقيه. وإذا عثرت على واحد منهم برز في الفقه وتحقّق به، فانظر إلى سيرته المستقلة في التحصيل وإلى أسبابه الخاصة في بلوغ ما بلغه، أما أن يكون النظام التربوي وحده وراء ذلك، فنادر وبعيد.

لا شك في أن تضخم الجوانب التاريخية، التي لا تُفيد التفقّه ولا ترفع

من ملكاته، نوع من الهدر التربوي، فكثيراً ما تضيع حصص الفقه في هوامش تاريخية لا ينفع علمها ولا يضرّ جهلها، وقد أشار الشاطبي إلى تفاوت المعطيات العلمية في الدرجة والقيمة، وألح على ضرورة الاعتناء بأصول العلم وركائزه. قال: «من العلم ما هو من صُلب العلم ومنه ما هو من مُلَحِ العلم لا من صُلبه، ومنه ما ليس من صُلبه ولا مُلَحِه»[29]. هذا الملحظ هو الذي دعاه إلى تجريد أصول الفقه ممّا علق بها تاريخياً من القضايا القليلة الفائدة، التي لا تؤدي إلى استخلاص الفقه، فأخرج كتابه «الموافقات»، الذي كان فتحاً علمياً في بابه.

يمكننا -إضافة إلى ما سبق- تسجيل الملاحظات الآتية على التدريس المعاصر للفقه، وسأذكرها اختصاراً، لأنها لا تخفى على كل ممارس للفقه تعليماً أو تعلُّماً:

أ. التركيز على فقه العبادات وإهمال فقه المعاملات، وهو أمر وجدناه شائعاً عند المتأخرين حتى إن بعض المتون الفقهية الأكثر شهرة وانتشاراً، اقتصرت على أبواب العبادات، كمتن ابن عاشر، وقد عدّ ابن عاشور هذا من أسباب ضعف الفقه، قال: «السبب السابع لضعف الفقه، صرفهم جُلّ هّممهم إلى فقه العبادات فأكثروا فيه من التخريج مع أن طريق العبادات التوقيف، وتقصيرهم في فقه المعاملات من النوازل والأقضية، فتركوه محتاجاً إلى أصول وكليات تجعل المعرفة به معرفة بأحوال الزمان»[30]. فأكثر البرامج الفقهية لا تولي المعاملات المالية حقها، سواء الأبواب المعروفة في كتب الفقه، أو القضايا المستجدّة وهي كثيرة ومتداولة في شعب الاقتصاد وفروعه بعيداً عن منطق الفقه وروحه.

ب. الانتقائية والعشوائية في اختيار مباحث الفقه المدروسة في كل سلك أو سنة من سنوات الدراسة الجامعية؛ فقد تجد تغليباً لبعض المباحث وإهمالاً لأخرى، فربما يتخرّج الطالب ولم يسمع مرّة واحدة بباب كامل

(29) الشاطبي. **الموافقات في أصول الشريعة**. مرجع سابق، ج1، ص53.
(30) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص202.

من أبواب الفقه، وقد يحصل التكرار في دراسة بعضها في سنتين أو أكثر. ثم إن المنطق الذي على أساسه وُزّعت دروس الفقه على السنوات غير معروف وغير مُجْدٍ؛ فهل المعيار في ذلك هو مجرّد الكمّ، أي توزيع مباحث الفقه بشكل متكافئ على سني الدراسة؟ أو هو ملاحظة اختلاف المجالات الفقهية كالفقه النظري والفقه العملي؟ والذي يدُلّك بوضوح على هذا الخلل المنهجي، أنك لو غيّرت البرنامج الدراسي الفقهي الموجّه للمبتدئين: طلبة السنة الأولى جامعية، وجعلته للمتقدمين: طلبة السلك العالي أو العكس، لما لاحظت اضطراباً واختلافاً، وكفى بهذا دليلاً أن البرنامج يخضعُ غالباً لمنطق «المختارات الفقهية».

ج. وحدة طريقة التدريس في كل المستويات، وفي مختلف مجالات الفقه سواءً أكانت عادات أم معاملات، وسواءً أكانت فقهاً نظرياً أم تطبيقياً. ومَرَدّ ذلك إلى كون مسائل الفقه تؤخذ على صفة واحدة بوصفها معرفة منظمة سلفاً، وعدم الالتفات إلى اختلاف منهج الوصول إلى كل منها، أو إلى طريقة الاستفادة من كل مجال فقهي. قال ابن عاشور: «وكان الواجب أن لا يكون طريق التفقه واحداً في نوعي الفقه -يقصد العبادات والمعاملات- فإن شؤون الدين والعبادات أوغل في جانب الأثر، لأن كثيراً منها التعبدي الذي لا يدخل فيه القياس دخولاً قوياً، بخلاف فقه الأقضية والنوازل، ولقد أحسن فقهاء الأندلس إصابة المحزّ إذ خصوا فقه الأقضية والنوازل والتوثيق بمؤلفات خاصة... وتبعهم فقهاء تونس»[31].

د. قلة الزمن المخصّص لتدريس الفقه؛ إذ تنقضي مدة الدراسة من دون أن يستوعب البرنامج شطر الأبواب الفقهية أو أقلّ من الشطر بكثير.

هـ. الاختلال في أنواع التقويم التربوي؛ إذ يغلب على الامتحان الاعتناء بتقويم الجوانب المعرفية لدى الطلبة، ويُهمل تقويم الجوانب المنهجية والتطبيقية، وليس ذلك إلا لأن الدرس الفقهي كان يُركّز على تلقين المعلومات، فتبعه الامتحان في تقويم القدرة على استحضارها وإعادة

(31) المرجع السابق، ص203.

إلقائها، في حين أن القدرة على التطبيق الفقهي أو التمكّن من منهج التفريع أو الاستنباط أو الترجيح، تبقى من دون تقويم ولا ملاحظة مع أنها بالغة الأهمية وهي التي تضمن سلامة الاشتغال الفقهي وانضباطه لدى المتفقه بعد مرحلة الطلب.

وقد يركز التقويم على بعض الجوانب التاريخية أو الهامشية التي لا تدل على اقتدار فقهي، تبعاً لتغليب شأنها في أثناء التدريس.