

مقدمة

الحمد لله حمداً يُوافي نِعَمه، ويُكافي مَزِيدَه، والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً.

اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْأَلُكَ علماً نافِعاً وعمالاً صالحاً، ونسألك السَّدَادَ والرشاد، اللَّهُمَّ بارِكْ في هذا العمل واجعله خالصاً لوجهك الكريم، آمين.

أما بعد،

إن الفقه الإسلامي من أشرف العلوم ومن أكثرها دلالة على الله تعالى، وهو قانون الأمة ودستورها، وهو كما وصفه شهاب الدين القرافي (توفي 684هـ/1285م) «عماد الحق ونظام الخلق، ووسيلة السعادة الأبدية، ولباب الرسالة المحمدية، من تحلَّى بلباسه فقد ساد، ومن بالغ في ضبط معالمه فقد شاد»⁽¹⁾.

والفقه بحر زاخر ومسائله لا تقع تحت الحصر، فإنه موصول بنصوص الوحي بأقوى الوشائج -وهذه لا تنقضي عجائبها- وهو إلى ذلك حاكم في قضايا الناس وشؤونهم العملية -وهي لا تعرف الثبات والسكون-.

غير أن من له أدنى اطلاع على الحقل المعرفي للعلوم الشرعية -تعليماً أو تعلُّماً- لا تُخطئ عينُه إبصار بعض الكبوات الجسيمة التي تُقلِّل من القيمة العلمية للفقه، وتُحدُّ من أدائه المنهجي والوظيفي.

(1) القرافي، شهاب الدين. الذخيرة. تحقيق: محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م، ج 1، ص 34.

أولاً: إشكالات معاصرة

لستُ أزعِم ما لا دليل عليه، إذا ادَّعيتُ أن ثمة إشكالات حقيقية تعوق الاشتغال الفقهي السَّديد سواء في جانب الفتوى أو على صعيد التأليف أو على مستوى التدريس. وهذه ثلاثة من أبرز تلك الإشكالات:

الأولى، تفكُّك منظومة العلوم الشرعية: لا يصدق على علوم الشريعة وصف المنظومة إلا إذا كانت نسقاً واحداً، وكان بينها من الترابط المنهجي والتكامل المعرفي ما يجعل بعضها يُفْضي إلى بعضها الآخر، فلا تتحقَّق مقاصدها إلا باتحاد أجزائها.

من قواعد النسقية المطلوبة في العلوم الشرعية:

- أن يُعلم ما بينها من علاقات، سواء العلاقات العمودية: الترابط بين مباحث العلم الواحد، أو العلاقات الأفقية: الترابط بين العلوم المختلفة.

- أن يُعلم ما فيها من أولويات وأيها أحق بالاهتمام والمزيد من العناية من غيره.

- أن تُعرف التراتبية بين أجزائها لتكون سُلماً إلى الغايات.

- أن يُعرف أيُّها من علوم المقاصد وأيُّها من علوم الوسائل.

غياب تلكم القواعد في التأليف أو التدريس يؤثر على الفقه أيّما تأثير، فإنك قد تجد الفقه مبتور الصلة عن القرآن الكريم والحديث الشريف، وقد تجد علم مصطلح الحديث لا أثر له في الاشتغال الفقهي، وقس على ذلك باقي العلوم.

وإذا نظرت إلى الجامعة ومجالس الدرس مع كونها تتحلَّى بنوع من الضبط الأكاديمي، فإنك ترى وحدات العلم الشرعي كالجزر المتناثرة، ليس بينها خيط ناظم أو حبل موصول؛ يتلقاها الطالب مُجتزأة متباينة في مباحثها ومختلفة في مناهجها، فلا يقع في نفسه ما بينها من الصلات، ثم لا يُحسن بعد ذلك استثمار محصّلاتها في إنتاج خطاب فقهي مُنضبط. لا أتكلم عن

خفاء النسقية المذكورة عن آحاد الفقهاء والباحثين والأساتذة، ولكن أرى أنها بالرغم من جلائها نظرياً، وبالرغم من كونها معلومة لمن شدا في فنون الشريعة، إلا أنها معدومة تطبيقاً، وغائبة في أدبيات الطلب الشرعي.

الثانية، ضعف الإنتاج الفقهي المعاصر: المؤشرات الدالة على هذه الإشكالية لا تنحصر عند المعيار الكمي - وإن كان له اعتبار بالقياس إلى عدد خريجي المعاهد والكليات الشرعية- وإنما تتجاوز ذلك لتشمل الضعف المعرفي، وأقصد به قلة الدراسات الفقهية التي تستطيع استنطاق التراث الثقافي واستخلاص إجاباته المفيدة، ولا تَعْفَل في الوقت ذاته عن المعطيات المعاصرة والقضايا المستجدة. من شواهد ذلك ما نراه من انصراف أكثر البحوث الجامعية إلى الجوانب التاريخية المحضة، كدراسة الأعلام وعطاءاتهم الفكرية، أو تحقيق المخطوطات من غير أن يرافقه دراسة جادة للمخطوط.

لا يعني هذا النقد إنكاراً للقيمة العلمية لمثل هذه البحوث، بل كل ما يقصده هو الإشارة إلى بعض العيوب التي ارتبطت بها، ولعل من أبرزها الخضوع لسلطان التاريخ وقوته الآسرة، مع غياب القيمة العملية التي تُسهم بقدر من الأقدار في الإجابة عن إشكالات الحاضر وتحدياته.

أضف إلى ما سبق من جوانب ضعف الإنتاج الفقهي المعاصر، الضعف الوظيفي، وأعني به انسحاب الأداء الفقهي من مواقع التأثير والريادة، وتلك خصلة لحقته من الضعفين السابقين؛ فإن الفقه حين ضعف منهجه (لتفكك منظومة العلوم الشرعية) ضعف بالتبعية عطاؤه المعرفي، ومنهما سرى الضعف إلى وظيفته الاجتماعية، فقلَّت أياديه البيضاء التي كان من المفترض أن تترك أوضح البصمات على الصُّعد المحلية والعالمية.

الثالثة، غياب منهج واضح المعالم في تدريس الفقه: لا يصحّ أن نحصر منهج التدريس عند مستوى الطرائق التي قد ينتهجها هذا الأستاذ أو ذاك في الأداء الصفي، أو عند مستوى الأساليب والوسائل التي يتوسّلون بها في مجالس الدرس؛ إن المنهج قبل ذلك هو تفكير إبيستيمولوجي في المادة العلمية، من ناحية أهداف الفقه ومضامينه، ومنهجه ووظائفه.

ثم بعد الحسم النظري في هذه القضايا، يتدخل الفعل التربوي/ البيداغوجي الذي يحدّد الاختيارات النظرية ويبني على أساسها صيغاً عملية قابلة للتمرير في حصص الدروس.

غياب تلکم التراتبية المشار إليها ينعكس سلباً على منهج التدريس. ولا يُعجزنا الأمر أن نرصد الكثير من وجوه النقص التي تكتنفه، ولكن أذكر بعضها اختصاراً، فليس هذا محلّ التفصيل:

- تأرّجُح المنهج بين التراث الفقهي ومتطلبات العصر بغير ضابط يحكم الاختيارات من الماضي ومقدارها ونوعها، ويحدّد كيفية التعامل مع الحاضر.

- عدم الحسم المبدئي في طريقة التعاطي مع المذهب المختار ومع التعددية المذهبية.

- عدم جلاء سُبُل نقل المنهج الفقهي بالموازاة مع نقل المعرفة الفقهية في أثناء التدريس.

ثانياً: فرضية البحث

أقرّر بدءاً أن النهوض من الكبوات المذكورة مُتعدّد السُّبُل والمسالك، وهو لا يحصل على كماله إلا بها مجتمعة. وإن القضايا الفاعلة في نماء الاشتغال الفقهي وفي جودة إنتاجه كثيرة ومتداخلة، أذكر منها:

- قضية التطبيق العملي للفقهِ وارتباطه بالمؤسسات التشريعية والتنفيذية.
- الاجتهادات القضائية (العمل الفقهي).
- التأليف والتحقيق والنشر والأعمال النقدية.
- الخدمات العلمية الداعمة، كإعداد الفهارس والكشافات والموسوعات والمعاجم.
- المنظومة التربوية عموماً، وتدرّيس الفقهِ بصفة خاصة.
- ليس بوسعنا الاختلاف في أن كمال الإصلاح لا يتأتّى إلا بتكامل أسبابه

مما ذكرنا ومما نكون قد غفلنا عنه، غير أن الباحث يُقدّر -في نظره المتواضع- أن علّة العِلل، والسبب الأقوى الذي تتوقّف عليه بقية الأسباب ومن دونه لا يكون لها أثر كبير في النهضة الفقهية، إنما هو العامل التربوي؛ أي إصلاح النظام التعليمي الخاص بالمنظومة الشرعية. وبمنظرة أكثر تفصيلاً، إصلاح منهاج تدريس الفقه.

إن منهج التدريس كما ألمحْتُ سابقاً، يُشير مجموعة من الأسئلة المُترقّية نحو الحلّ، تبدأ ذات طبيعة إبيستيمولوجية (متعلقة بالمعرفة الفقهية ومنهجها) وتأخذ بعد ذلك الصفة البيداغوجية (تُراكم المعارف لتحديد الاختيارات ومواقف التعليم)، ثم تتحوّل في نهاية المطاف إلى أسئلة ديداكتيكية (تعالج المادة العلمية في سياق تعليمي، وتنظر إلى طبيعة المتلقّي لتحديد كفايات إنجاز الدرس).

تلك الشمولية في الأسئلة تجعل البحث التربوي يستحضر أكثر الإشكالات المعاصرة مما أشرت إليه، بمختلف تفاصيلها وأبعادها، ويحاول الإجابة عنها بجواب لا يقف عند المستوى النظري، بل يدعّمه بالصيغ العملية.

بدافع من فرضية أن العامل التربوي هو المدخل الصحيح لإصلاح المجال الفقهي والرفع من جودة إنتاجه، تحاول هذه الدراسة المتواضعة اقتحام عقبة كآداء، لتُسهّم ولو بنزر يسير في بناء منهج معاصر لتدريس الفقه.

انتهج البحث في سبيل تحقيق المقصود، طريقاً ثنائياً المسلك حيث:

- انطلق من دراسة تاريخية تحاول تحليل مناهج التدريس الفقهي التراثية، وإخضاعها لمبضع النقد والتقويم، بخاصة المناهج التي سادت في الغرب الإسلامي⁽²⁾.

- عمل على تشخيص المعطيات التربوية المعاصرة في مجال العلوم الشرعية، لينتهي إلى دمج المحصّلات الطّيبة، والتأليف بينها في نسق يجمع بين العمق النظري والقابلية للتطبيق.

(2) قد تتعدد تعاريف الغرب الإسلامي، ولكن المقصود به في هذه الدراسة، مجموع الأقطار التي كان لها عطاء بارز في المجال الفقهي وهي الأندلس وتونس والمغرب الأقصى والجزائر، ثم بدرجة أقل بلاد شنقيط وليبيا.

وستتولى المداخل المنهجية بيان سبب هذا الاختيار، والمنهج المعتمد في البحث، وبعض القضايا الأخرى، بما يرفع عن الموضوع كل غموض أو التباس.

ثالثاً: أهداف البحث

إن الهدف العام المتوخى من هذه الدراسة، هو الإسهام في رسم معالم منهاج معاصر لتدريس الفقه، يكون قابلاً للتطبيق العملي في الجامعات التي تُعنى بتدريس العلوم الشرعية.

في سياق هذا الهدف العام، تبرز بعض الأهداف الوسيطة التي لا تخفى أهميتها وقيمتها المعرفية:

الهدف الأول؛ دراسة التراث التربوي للغرب الإسلامي واستنطاق المسكوت عنه؛ إن الغالب على التراث هو المضامين العلمية في مختلف الفنون، ومن أبرزها الفقه الإسلامي، فهذا قد حفظته الكتب والمدونات، وخضع للدراسة والتحقيق؛ أما الأداء التربوي فهو في الغالب الأعم مسكوت عنه، ولا تكاد تظفر منه إلا بإشارات قليلة. وعلى الرغم من وجود أبحاث تربوية ليست بالقليلة حفظها لنا التاريخ من أعمال السابقين، إلا أنها «تركز على تنظيم المعارف وأحوال المعلم والمتعلم وقلما تلتفت إلى الجانب البيداغوجي المباشر (طرق التدريس). إن عدم تركيز الجانب التعليمي في النظرية التربوية الإسلامية على الفعل التدريسي، راجع إلى كون طرق التدريس لم تكن تطرح مشكلاً، لأنها متضمنة في العلم ذاته موضوع التدريس، وبعبارة أخرى فلكل علم منطقه البيداغوجي الداخلي الذي أدى إلى نموه، وهذا المنطق يتمكن منه ضمناً كل طالب علم ويعتمده - ضمناً أيضاً - حينما ينتصب لتعليم غيره، صغيراً كان أو كبيراً»⁽³⁾.

(3) مصباح، رمضان. «نحو تأسيس ديداكتيك مادة التربية الإسلامية»، مجلة التبصرة (دورية متخصصة تصدرها منسقية التربية الإسلامية، تعنى بالبحوث التربوية والدراسات

يتوخّى البحث إظهار بعض الجوانب الضمنية من الفعل التعليمي التراثي، وذلك من خلال وصف مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي وتحليل عناصرها.

الهدف الثاني؛ تقويم التراث التربوي المتعلق بالفقه واستخلاص عناصر القوة فيه، وهذا الهدف أساسي باعتبار طول التجربة التربوية في الغرب الإسلامي، وتنوّع عطاءاتها وبروز أعلامها. لا يصح أبداً أن ندير أظهرنا لتراثنا التربوي، ونتوجّه بالكامل إلى مستحدثات التربية المعاصرة؛ فهذا من شأنه أن يَبْتَّ صِلَتنا بمخزون معرفي وثراء منهجي، لا يزهد فيه إلا من جَهِل قيمته وتَميُّزه.

الهدف الثالث؛ الانفكاك عن التبعية غير الواعية للأنماط التربوية الغربية (الأوروبية)، وتعزيز الارتباط بالتاريخ التربوي المشرق.

لقد عرفت المنظومة التربوية العربية اختيارات بيداغوجية مأخوذة بحذافيرها عن الأنماط التربوية المتداولة في الدول الأوروبية (سواء المدارس الفرانكفونية أو الأنغلوسكسونية) مثل مدخل التدريس بالأهداف، ومدخل التدريس بالكفايات، ومدخل الإدماج. وقد عرفت هذه الاختيارات (والحقيقة أنها اختيارات عند واضعيتها فحسب) طريقها إلى الجامعات العربية بما في ذلك شعب الدراسات الإسلامية وكلّيات الشريعة. ولنا أن نتساءل: هل تنتهض هذه الأنماط البيداغوجية بمقاصد الدراسة الشرعية عموماً والفقهية بصفة خاصة؟ هل تراعي خصوصيات المواد الشرعية ومنطقها الداخلي؟

إن الذي يؤكد شرعية مثل هذه الأسئلة، أن تلك الاختيارات نشأت في أوساط غير مسلمة ولا معنى لديها لعلوم شرعية، ولا لمركزية النص الموحى به، فهذه الاعتبارات لم تحضر في أذهان التربويين والمنظرين، حين قَعَدُوا مفردات الأنماط التربوية، ولم يُعيروها أدنى اهتمام.

الإسلامية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وجدة). عددان 5-6 (2001م)، ص79.

ثم إن المقرر من طبائع العمران أن المغلوب يفنى في سياسة الغالب، وعليه قد يكون اعتمادنا لتلك الاختيارات التربوية، غير واع وليس فيه من معنى الاختيار إلا الاسم، فكانت الحاجة ماسة إلى دراسة وأعية تبحث في التراث لأنه الأصل الأصيل، ولا تغفل عن مستحدثات التربية المعاصرة، لأن سُنّة التغيّر والتحديث تدعو إلى ذلك.

فهذا الهدف إنما هو استجابة لدعوة جديرة بالاعتبار، مفادها أن البحث الأصيل هو الذي يتعامل مع كل تراث بشري ومع كل إنتاج ثقافي مهما كان مصدره أو القائل به، على ألا يفقده ذلك النظرة المتوازنة والمنهج السليم، بل يتبع أحسن القول، من دون الخضوع لسلطة رمزية سواء كان مصدرها الماضي أو الحاضر.

رابعاً: القيمة المضافة للبحث

إن نظرة فاحصة للأعمال التربوية التي تناولت منظومة العلوم الشرعية أو الفقه بصفة خاصة، تظهر أن ثمة ثلاث مجموعات يمكن أن تُصنّف فيها تلك الأعمال، وهو تصنيف تاريخي ولكن فيه أيضاً بعض الاعتبارات الموضوعية.

الصنف الأول: الأعمال التربوية القديمة

اعتنت بنوعين من البحث، الأول، يهتم ببعض القضايا الإيستيمولوجية الصّرفة، كقضية تصنيف العلوم، وصلات الوصل بينها، وتراتبيتها ومناهجها «ترتيب العلوم» لأبي بكر المرعشي (توفي 1145هـ/1732م)؛ و«الأقنوم في مبادئ العلوم» لعبد الرحمن بن عبد القادر الفاسي (توفي 1102هـ/1690م)؛ «نظم في ترتيب العلوم» لأحمد بن خليل السكوني (توفي 581هـ/1185م).

الثاني، اهتم بتناول العلوم الشرعية أو بعضها (خصوصاً علوم الحديث) في سياق التدريس وعلاقات التحمل والأداء، وركّز بالخصوص على الجوانب الشرعية والأخلاقية، كالتأصيل الشرعي لبعض تصرفات الأستاذ والآداب التي ينبغي أن يتحقّق بها الطالب... (وصية يحيى بن يحيى الليثي (توفي 234هـ/848م) لطلبة العلم؛ «فضل طلب العلم» لأحمد بن خالد بن الحباب (توفي

323هـ/935م)؛ «جامع بيان العلم وفضله» لابن عبد البر (توفي 463هـ/1070م)؛ «تمام النصيحة في إرشاد الطلبة» لأبيورك بن عبد الله السوسي السملالي (توفي 1058هـ/1648م)؛ «بلوغ أقصى المرام في شرف العلم وما يتعلق به من أحكام» لمحمد بن مسعود الطرنباطي الفاسي (توفي 1241هـ/1825م)⁽⁴⁾.

وقد تجمع بعض المؤلفات بين الأمرين المذكورين معاً كالقانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم لأبي علي الحسن بن مسعود اليوسي (توفي 1102هـ/1690م)، غير أنها لا تعني بمنهج التدريس في شموليته، ولا تحدّد طرقاً واضحة في الطلب الفقهي.

الصف الثاني: البحوث التربوية الحديثة

انطلقت أكثرها من ملاحظة وجوه الضعف في المنظومة التربوية الشرعية، وأذهلها مستوى الفرق بين أنماط التدريس الموروثة وما بلغته المدنية الغربية من تفوّق علمي وتربوي ومن رقي في الإبداعات الحضارية، فعملت على تشخيص مواطن القصور واقترحت بعض وصفات العلاج، وقد تزامن ذلك مع تدخّل الإدارات الاستعمارية في تعديل أنماط الدراسة بالمعاهد العتيقة والجامعات الأصلية كالقرويين والزيتونة والأزهر؛ «أليس الصبح بقريب» للطاهر بن عاشور؛ «الفكر السامي» للحجوي الثعالبي؛ «تاريخ التشريع» للخضري؛ أعمال محمد عبده والمراغي وعلال الفاسي).

يُلاحظ على كتب هذا الصنف -بالرغم من جودة بعضها في التشخيص واقتراح الحلول- أنها تكلمت بصورة عامة عن مجمل العلوم الشرعية ولم تتمحّص لدراسة المنهج التربوي للفقهاء، وهذه الملاحظة جعلتها لا تخرج عن

(4) انظر: المنوني، محمد. قبس من عطاء المخطوط المغربي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1999م، ج2، ص819-821. وانظر أيضاً:
- حماني، عبد الحميد. مقدمة تحقيق القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم، للحسن بن مسعود اليوسي. الرباط: مطبعة شالة، 1998م، ص89-91.

النظرات العمومية وغلب عليها معالجة ما يتعلق بالكتب المدرسية، فيما تخفى عناصر المنهاج الأخرى؛ ثم إن أكثر المقترحات التي أٌتت بها إنما كانت مرتبطة بظروف خاصة لم تُعد هي ذاتها في واقعنا التربوي المعاصر.

الصنف الثالث: الدراسات التربوية المعاصرة

أكثر البحوث التربوية المعاصرة⁽⁵⁾ التي أنتجها التربويون العرب تتعلق بالتعليم ما قبل الجامعي، خصوصاً التي تعالج بعض المواد المشتركة بين النظامين التربويين الغربي والإسلامي، كتدريس اللغات أو العلوم التجريبية أو العلوم الإنسانية؛ ولم تحظ المواد الشرعية إلا بحظ قليل من البحث التربوي، لأنها مواد لا نظير لها في المنظومة الغربية، ولا يخفى أن البحث التربوي في الغالب إنما هو رَجْع صدى لما يقول به أهل الاختصاص في الغرب.

والأعمال المتعلقة بالعلوم الشرعية أو بمادة التربية الإسلامية في التعليم ما قبل الجامعي، لا تفي بالغرض في الموضوع الذي نحن بصده، نظراً إلى اختلاف طبيعة المرحلتين، وغلبة التخصص والعُمق المعرفي في الطلب الجامعي؛ ولكن مع ذلك يمكن الاستفادة منها في حدود قليلة مع مراعاة الخصوصيات.

أما الدراسات المختصة بتدريس علم الفقه، فهي في العموم نادرة وغير مستوية، وأكثرها لا يخرج عن بعض المقالات المختصرة في مجلات غير مختصة⁽⁶⁾، وكتب أحد المعاصرين كتاباً مختصراً بعنوان «تكوين الملكة

(5) أقصد بالدراسات التربوية المعاصرة في سياق هذا البحث، مختلف الإنتاجات التي أسهم بها التربويون العرب بعد خضوع المدارس العربية للأنماط التربوية الأنجلوسكسونية والفرنكفونية، وتبني التعليم العربي للبيداغوجيات الغربية المختلفة؛ وقد تأخر ذلك إلى ما بعد ستينيات القرن العشرين.

(6) انظر: إمام، محمد كمال الدين. «نحو تطوير تدريس علمي أصول الفقه والفقه»، مجلة المسلم المعاصر. سنة 28، عدد 112 (محرم-ربيع الأول 1425هـ-نيسان/أبريل-حزيران/يونيو 2004م)، ص 5 وما بعدها.

الفقهية»⁽⁷⁾، غير أن الإضافات التربوية فيه قليلة جداً، وظهر لي أنه لم يستطع الفكاك من منهج التدريس السائد في القرون الأخيرة؛ أي منهج المختصرات، وهذا عليه من النقد ما عليه.

وكانت كلية الشريعة في جامعة الزرقاء الأهلية الأردنية، قد نظمت مؤتمراً سنة 1999م في موضوع «تدريس علم الفقه في الجامعات، الواقع والطموح»؛ وقُدِّمت فيه أبحاث عالجت هذا الموضوع المهم من جوانب مختلفة، ولكنها غير مترابطة عضوياً، ما يجعلها بعيدة عن تقعيد منهج معاصر لتدريس الفقه.

وعموماً، فإنه بعد اطلاع لا بأس به على كتب وأبحاث كثيرة من الأصناف الثلاثة المذكورة، أرى أن الدراسة التي أتقدم بها قد حملت إضافات تُثري البحث التربوي في مجال تدريس الفقه.

وقد بذلت جهدي في أن تكون هذه الدراسة طويلة النِّفس في الجوانب النظرية، تتحلَّى بقدر من العمق في التحليل، والتأني في التقويم وإصدار الأحكام، ثم تكون شديدة الارتباط بالجوانب العملية.

وقد قسمت البحث إلى فصل تمهيدي وثلاثة مستويات من الدراسة، فجاء التصميم العام على الشكل الآتي:

- فصل تمهيدي، يُعنى بالمداخل المنهجية والاصطلاحية.
- المستوى الأول، خصَّصته لوصف المناهج التراثية في تدريس الفقه بالغرب الإسلامي وتحليل عناصرها، وعنوانه: «المنهج التربوي الفقهي بالغرب الإسلامي: خصائصه وعناصره»؛ وعقدت له القسم الأول.
- المستوى الثاني، يُعنى بتقويم المناهج الموصوفة في القسم السابق، وكذا بتشخيص التدريس المعاصر، وعنوانه: «تقويم مناهج تدريس الفقه بالغرب الإسلامي»؛ وجعلت له القسم الثاني.

(7) الكاتب محمد عثمان بشير، وسيردُّ في ثنايا البحث نقدٌ لبعض آرائه.

- المستوى الثالث، حاولت فيه تركيب منهاج معاصر لتدريس الفقه انطلاقاً من مستفادات القسم السابق، ومستخلصات الترية المعاصرة، سمّيته: «الأسس النظرية والعملية لبناء منهاج معاصر لتدريس الفقه الإسلامي»، وأفردتُ له القسم الثالث.

وجعلتُ بين يدي كل قسم تمهيداً موجزاً يفصح عن مقاصد القسم، ويُشير إلى فصوله إجمالاً. ثم ختمتُ هذا الكتاب المتواضع بخاتمة لخصتُ فيها المحطات الكبرى التي وقف عندها البحث، وذكرت أهم نتائجه، ونَبَّهْتُ أخيراً على آفاق البحث وما تلزم العناية به من أجل أن يستوي البحث التربوي على سوقه.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتوجه بجزيل الشكر لكل من أعانني على إنجاز هذه الدراسة، وأسهم من قريب أو من بعيد في بلوغ المقاصد المأمولة منها، فأسأل الله تعالى أن يُبارك في جهودهم، وأن يثيبهم أحسن الثواب، وأن يجزل لهم العطاء.