

التكامل المعرفي في المنظومة التربوية

ضرورته وسبل إحلاله

درس الفقه أنموذج

مصطفى صادقي⁽¹⁾

مقدمة

استقرت منذ القديم في الفكر التربوي الإسلامي وفلسفة العلوم لدى المسلمين، فكرة وحدة المعارف والعلوم، وأنبناء بعضها على بعض. يقول أبو حامد الغزالي: "على المتعلم ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب... إن العلوم مترتبة ترتيباً ضرورياً، وبعضها طريق إلى بعض."⁽²⁾ وقال 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."⁽³⁾ وأفاد الدكتور أحمد بدر "أن هناك مفهوماً أساسياً تكوّن عبر القرون بالنسبة للتصنيف العربي الإسلامي،

(1) دكتوراه في العلوم الإسلامية، أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي وجدة/ المغرب. البريد الإلكتروني: sadki_mostapha@hotmail.com

(2) الغزالي، أبو حامد. إحياء علوم الدين، بيروت: دار الجيل، 1992م، ج1، ص70.

(3) اليوسي، أبو الحسن. القانون في أحكام العلم وأحكام العالم وأحكام المتعلم، تحقيق وشرح: حميد حماني، الرباط: مطبعة سالمه، 1998م، ص385.

وهو وحدة العلوم والمعارف الإنسانية،⁽⁴⁾ هذه الوحدة بين العلوم كما انعكست على التصنيف العربي الإسلامي، فإنها اقتضت الوحدة في أصل المنهج. تقول الدكتورة 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 تحدده طبيعة المادة، ويكون لكل فرع من العلم الواحد، منهجه الأخص الذي تحدده خصوصية موضوعه."⁽⁵⁾

والذي يعيننا في هذا المقام، من قضية الوحدة بين العلوم، هو الوعي بها في مجال التدريس، وإيجاد سُبُل إحلالها تطبيقاً في الدرس الفقهي. فما من 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، مما يقتضي ترتيباً منطقياً في تدريسها، وتدرجاً في تحصيل ثمراتها؛ إذ "يغلط بعض الطلبة في ترتيب الفنون والقدر اللائق من السعي لكل فن، فيشرع في بعض الفنون قبل تحصيل ما يتوقف فهمه عليه، وقد لا يهتم لفهم فن تشتد الحاجة إليه، ويُطيل البحث فيما لا يكثر الاحتياج إليه، وأمثال هذه الترتيبات الردية مدار تنزلهم وعدم وصولهم إلى مقاصدهم."⁽⁶⁾ وينصح أبو حامد الغزالي طلبة العلم بقوله: "لا تستغرق عمرك في فن واحد طالباً الاستقصاء فيه، فإن العلم كثير والعمر قصير،" وقال أيضاً: "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."⁽⁷⁾

(4) بدر، أحمد نقلاً عن محمد بن إسماعيل السيد أحمد في مقدمة تحقيق "ترتيب العلوم". انظر: - المرعشي، محمد بن أبي بكر. ترتيب العلوم، تحقيق: محمد بن إسماعيل السيد أحمد، بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1988م، ص 13.

(5) عبد الرحمن، عائشة. مقدمة في المنهج، مصر: منشورات جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، مطبعة الجبلاوي، 1971م، ص 78.

(6) المرعشي، ترتيب العلوم، مرجع سابق، ص 82.

(7) الغزالي. إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ج 1، ص 51.

غير أن هذه الحقيقة التربوية، قد غابت عن تدريس علوم الشريعة في القرون الأخيرة -التي هي عهود الانحطاط التربوي والثقافي- وأضحى التفكك في تلقين وحدات العلم الشرعي السمة البارزة، واستمر الفصل بين العلوم معمولاً به في النظام التربوي المعاصر، ومرّد 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 واحتقرت، وعلم الفقه واحد من تلك العلوم. وإذا كان علم الفقه -حسب 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 في أصول الفقه، بعد أن تقعدت قواعده وانحصرت مباحثه، وليس على الطلاب إلا حفظ رسومه، وتحصيل معلوماته كما هي مسطورة في كتبه المعتمدة، وهكذا في كل علم من علوم السلف. فالفهم التربوي التقليدي، ينظر إلى المعرفة على أنها غاية في حدّ ذاتها، ثم تلقينها بطريقة مفككة وتجزئية من خلال الفصل التام بين المواد الدراسية، فأصبح للفقه أستاذه الخاص وكتبه الخاصة وموضوعاته المعهودة، وهكذا في كل علم من علوم الشريعة.

وستحاول الدراسة تبين واقع الانفصال بين الفقه والمواد الدراسية الأخرى، من خلال تشخيص مظاهر التفكك المنهجي في درس الفقه، والتدبير التربوي لتفعيل التكامل.

أولاً: التفكك المنهجي في درس الفقه؛ محاولة التشخيص

1 - انفصال تدريس الفقه عن باقي علوم الشريعة

الفصل بين مواد الشريعة في التدريس هو امتداد للحالة الرديئة التي أفرزتها قرون الانحطاط الثقافي؛ إذ كان الطالب يتلقى علوم الشريعة كلّها، لكنه لا يدرك الروابط بينها، ولا يُحسن الاستفادة من محصلاتها، والتركيب بينها في إنتاج معرفة جديدة.

وإذا كانت بعض العلوم لا تظهر فيها اختلالات هذا المنهج؛ نظراً إلى طبيعتها التثقيفية والتربوية، كالسيرة النبوية وعلم السلوك، فإن الخلل يظهر في الفقه، لأنه الثمرة المتوخاة من كل تلك العلوم؛ إذ هو المقصد، وكل العلوم إنما هي وسائل إليه. قال شهاب الدين القرافي في مقدمة موسوعته الفقهية: "وأنت تعلم أن الفقه، وإنْ جُلَّ، إذا كان مبدداً تفرقت حكمته، وَقَلَّتْ طلاوته، وضعفت في النفوس طلبته، وإذا رتبت الأحكام مخرجة على قواعد الشرع، مبنية على مآخذها نهضت الهمم حينئذ لاقتباسها، وأعجبت غاية الإعجاب بتقمص لباسها..."⁽⁸⁾ إن التخريج على قواعد الشرع وبيان المآخذ، ليس إلا استثمار نتائج علوم الشريعة في الوصول إلى المعرفة الفقهية. ومن مظاهر الانفصال:

أ - الفصل بين العقيدة والشريعة

جاء الوحي بالعقيدة، وكلف الإنسان بتحملها بالإنجاز السلوكي، ومن حيث الأصل -كما قال الدكتور عبد المجيد النجار- "فإن الشريعة والعقيدة وجهان في الدين لعملة واحدة، لا يمكن الفصل بينهما إلا في الاعتبار لأغراض دراسية،"⁽⁹⁾ وهذا الفصل على المستوى الدراسي -لا سيما في عهود التقليد- هو الذي جعل كل واحد من العلمين يشق طريقه بأدبياته وتقاليده الخاصة بمعزل عن الآخر. وهذا التجافي بين العلمين أثر في الإنتاج الفقهي، وجعله في كثير من الأحيان ينزع إلى الشكلية القانونية، ويخلو من القيم الروحية المستمدة من عقيدة الإسلام، ولعل باب الحيل في الفقه أكبر شاهد على ذلك.

إن فصل الفقه عن العقيدة في التدريس، يجعل منه أحكاماً تنظيمية خاصة بالمسلمين، في حين لو انطلق الدرس الفقهي من الأسس العقدية، لكان خطاباً

(8) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس. الزفيرة، تحقيق: محمد حجي وآخرون، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1994م، ج1، ص36.

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

عاماً موجهاً للإنسان، وهداية تستهدف البشرية جمعاء، لأن العقيدة تتسم بالشمول، فهي دعوة عالمية تحدد فلسفة الإنسان وتصوراتهِ حول الوجود. وبهذا الاعتبار يكون الفقه الإسلامي نظاماً قانونياً موجهاً لكل الناس؛ مؤمنهم وكافرهم، وينفتح بشأنه حوار عالمي. لقد ضيق مسلمو هذا الزمان الخناق على الفقه الإسلامي، فحوّلوه من هداية عالمية للناس كافة إلى أحكام عملية للمسلمين فقط، ثم بعد أن لم يعد لأكثره تطبيق عملي على أرض الواقع، أصبح معرفة جزئية خاصة بطلاب علوم الشريعة، وقليل منهم من يُحسن التعبير عنه والإبداع فيه.

ب - الفصل بين الفقه والحديث

وهذه مشكلة قديمة في الثقافة الإسلامية، عبّر عنها بجلاء أبو سليمان الخطابي البُستي (ت 388هـ)؛ إذ 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 منهيار، وكل أساس خلا من بناء وعمارة فهو قفر خراب... وأما الطبقة الأخرى وهم أهل الفقه والنظر، فإن أكثرهم لا يعرفون من الحديث إلا على قلة، ولا يكادون يميزون صحيحه من سقيمهِ، ولا يعرفون جيده من رديئه، ولا يعبأون بما بلغهم منه أن يحتجوا به على خصومهم إذا وافق مذاهبهم التي يتحلونها." (10)

إن الفصل بين الحديث والفقه كان موضع نكير شديد عند الرعيل الأول من العلماء، حتى إنه أثر عن سفيان الثوري وابن عيينة وعبد الله بن سنان أنهم كانوا يقولون: لو كان أحدنا قاضياً لضربنا بالجريدة فقيهاً لا يتعلم الحديث،

(10) الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد. معالم السنن شرح سنن أبي داود، حلب: المطبعة العلمية، ط1، 1932م، ج1، ص95.

ومحدثاً لا يتعلم الفقه.⁽¹¹⁾ وفي 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 على ضوء ما استجد في الحديث وعلومه بعد انتشار المصنفات الحديثية، والحسم في درجات أحاديث الأحكام بالتصحيح والتضعيف. فأصبحت الدراسة الحديثية إلى يومنا هذا نظرية بحتة، فمن يحفظ متون الأحاديث، إنما يحفظها للعلم والتبرك بها فقط، ومن يشتغل بمصطلح الحديث، إنما يشتغل به لذاته أو لينخرط في سجلات نظرية بين الماضين من العلماء.

ومن الآثار السيئة لهذه الهوة 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. وإن كانت هذه مشكلة قديمة، فإن نتائجها لا تزال مستمرة "ففي قواعد المقرئ: [حذر 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 دون مراجعة، أو إعمال لقواعد مصطلح الحديث في تنقيحها، ومنها كتابه "الإشراف على نكت مسائل الخلاف"، وهو يتضمن كثيراً من الأحاديث الضعيفة، زيادة على جموده على المذهب المالكي والانتصار له في كل الأحوال.

ومن الآثار السلبية أيضاً، أن وظيفة الحديث في الدرس الفقهي أضحت استشهادية وليست استنباطية، والفرق بين الوظيفتين كبير جداً. فوظيفة الاستشهاد

(11) المشاط، محمد حسن. الجواهر الثمينة في بيان أدلة عالم المدينة، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1406هـ، ص31.

(12) ابن عاشور، الطاهر. أليس الصبح بقريب، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، دت، ص200-201.

بالحديث تعطي السنة النبوية مرتبة متأخرة لا تليق بها؛ إذ ينطلق الدرس من الأقوال الفقهية بوصفه معرفة جاهزة وسابقة، ثم يؤتى في آخر المطاف بحديث رسول الله ﷺ شاهداً ومؤكداً للقول الفقهي المختار، وهي زيادة على كونها طريقة معكوسة في التعامل مع مفردات العلم الشرعي، ولا تنتج ملكة صحيحة للاشتغال الفقهي، تتضمن سوء أدب مع رسول الله ﷺ؛ إذ تقدم أقوال المجتهدين على سنته عليه الصلاة والسلام: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْدِمُوا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَقْرَبُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾

[الحجرات: 1]

ت - الفصل بين الفقه وأصوله

لم ينشأ علم أصول الفقه إلا ليكون طريقاً نظرياً موصلاً إلى استخراج أحكام الفقه، والفقه لا يتصور له وجود إلا إذا وجدت أصوله، فكيف نفصل الفرع عن أصله؟!

لعل السبب في هذا التجافي بين العلمين في التدريس، ما أسلفناه من عدّ الفقه علماً كاملاً ناضجاً، فإن القوم سابقاً، إنما اشتغلوا بالقواعد الأصولية لتعينهم على التوصل إلى الأحكام الفقهية. وبما أنّ الأحكام قد استقرت، والاجتهاد السابق لم يترك مجالاً لبحث جديد، فإن الحاجة إلى الأصول لم تعد كما كانت، فارتدّ تدريس الفقه لينحصر في الاطلاع والدراسة التاريخية، البعيدة تماماً عن أن تخدم الفقه والتفقه.

ونرى شواهد هذا الكلام في برامج أصول الفقه الموجهة لطلاب الجامعات؛ إذ يغلب عليها المداخل النظرية والتمهيدية لعلم الأصول، وكثير من المباحث التاريخية والتوثيقية، وإن كانت تلك المباحث ذات جدوى بالنسبة إلى الباحث في علم الأصول أو تاريخه، فإنها لا تصلح لعموم الطلاب الذين يعينهم بالدرجة الأولى الفائدة العملية من الأصول، وهي القدرة على استثمار القواعد الأصولية في إنتاج المعرفة الفقهية، ومن 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 كتبهم، والمداخل اللغوية، وهل اللغة توقيفية أو توفيقية؟ وكثرة الاختلاف بشأن الحدود والتعريفات في كل مبحث من مباحثه، كالإجماع والقياس والمصالح المرسلة...، واستقراء المذاهب والأقوال حتى الضعيفة منها والمهجورة.

وتقويم مكتسبات الطلبة في 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...)، وإذا سئل الطالب -وهو في السنة النهائية لتدريسه الشرعي- هذا السؤال مثلاً: "عرّف المصالح المرسلة، وبيّن اختلاف المذاهب في العمل بها؟" فإن إجابة أذكي الطلبة، لا تدلّ على الكفاءة الأصولية، والكفاءة في الإنتاج الفقهي، من حيث إن الكفاءة في الأصول ليست إلا الاقتدار على الاشتغال الفقهي الصحيح، وليس علم الأصول إلا وسيلة لعلم الفقه. وكل ما تدلّ عليه إجابة الطالب، هو إبراز قدرته على الحفظ والاسترجاع، وقد أكد الشيخ 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.⁽¹³⁾

ث - الفصل بين الفقه ومقاصد الشريعة

يُعنى درس الفقه غالباً بالأحكام خاصة، أما المقاصد فيندر الحديث عنها؛ لأنها استقلت بدرسها الخاص، ودراستها بقيت نظرية محضة تُعنى بالتعريفات والأقسام والأنواع، وما كتب فيها، ومسالك الكشف عنها، وكل ذلك بعيد عن روح التفقه، والتركيب المنهجي لمستفادات علوم الشريعة للوصول إلى الثمرة المرجوة وهي الحكم الشرعي.

(13) المرجع السابق، ص 201.

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 خضم كل ذلك ينسى الغاية المقصودة منه أصلاً، وهي الإسهام مع باقي العلوم الأخرى ويتكامل معها، في إذكاء القابلية للاجتهد، والابتكار والاقتدار على النظر الفقهي المستقل. و"كل هذا يُلفت نظر الدارسين والباحثين إلى الاعتناء بالمقاصد وتوخيهم لها في دراستهم، لأنها تمثل روح الشريعة وأخص ميّزاتها، 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)."⁽¹⁴⁾

2 - انفصال تدريس الفقه عن المعارف العقلية

يرتبط الفقه برباط وثيق مع كثير من العلوم والمعارف العقلية، "ونقصد بالمعرفة العقلية ما يكسبه العقل بنظره الذاتي من معارف وعلوم تتعلق بالكون أو بالإنسان،"⁽¹⁵⁾ ذلك أن مجال اشتغال الفقه هو العمل البشري، وهذا عمل واسع الأرجاء، يشمل المجالات العبادية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية... ولا يكون الفقه متيناً مسدداً إلا إذا نشأ عن تقدير صحيح، وتصور جلي 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 الاستثمار والتمويل والتوزيع، وقِسْ على ذلك مختلف مجالات الاشتغال الفقهي.

(14) أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم. منهج البحث في الفقه الإسلامي: خصائصه، بيروت- مكة المكرمة: دار ابن حزم، المكتبة الملكية، 2000م، ص96.

(15) النجار، عبد المجيد. فقه التدين فهماً وتنزيلاً، تونس: شركة الزيتونة للنشر والتوزيع، ط2، 1995م، ص76.

وإذا كان التدريس يرمي إلى تهيئة الطلاب وتسليحهم بَعْدَ معرفية ومنهجية متينة، لمواجهة مشكلات عصرهم، فإنه لا غنى له عن الارتباط بالقضايا الراهنة والنهل من المعارف المستجدة، وتجاوز كثير 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..."⁽¹⁶⁾

وليس المقصود أن يكون طالب الفقه موسوعي المعرفة، لا يعرف التخصص، وإنما عليه أن يأخذ من كل علم ما تشد الحاجة إليه عند الاشتغال الفقهي، فقد يقتصر من ذلك على النتيجة العلمية الصحيحة التي تُفيد في عمله الفقهي، دون الالتفات إلى طريقة الوصول إليها أو التبحر في المعطيات والمعلومات؛ أي أن يتعامل طالب الفقه مع مختلف العلوم والمعارف بطريقة وظيفية، ويجتني 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 تبين ما فيه مصلحة من أوضاع المسلمين المستجدة، فعلم الاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم الإنسانية، تشتمل على قوانين هي أقرب إلى الحقيقة العلمية والموضوعية، ومن ثمَّ فإنها تصبح أداة مهمة للمسلم في اجتهاده لتقدير مصلحة الإنسان⁽¹⁷⁾.

(16) القرافي. الفروق، مرجع سابق، ج 4، ص 11.

(17) النجار. فقه التدين، فهماً وتنزيلاً، مرجع سابق، ص 76-86.

أ - الفصل بين الفقه وعلوم اللغة

حاجة الفقيه إلى اللغة العربية أوضح من أن يُخطئها التقدير؛ إذ يستمد الفقه أحكامه الفقهية 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 بصورة يكون فيها الاقتصار على المباحث التي يحتاج إليها الفقيه، وينأى عن الاستطرادات والبحث النظري. لذا، ينبغي ألا تخلو حصة الفقه من أعمال المحصلات اللغوية في التدريب على الاستنباط والفهم. وهذا مما تفتقر إليه كليات الشريعة في الوقت الحاضر.

ب - الفصل بين الفقه والعلوم الاجتماعية

تحدث الدكتور طه جابر العلواني عن المسوغات التي تضطر الفقيه إلى اعتماد مناهج العلوم الاجتماعية في الدراسة الفقهية؛ إذ: "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 بدّ من فقه الواقع... نحن نتحدث عن رفع الحرج وعن التكليف، وعن سدّ الذرائع، وعن المصلحة، وعن الاستحسان، وهذه كلها لا نستطيع أن نعرفها دون أن نتعرف 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 للمجتهد 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 ويعده جزءاً لا يتجزأ من منهجه؟! (18)

وإنما أطلت في إيراد كلام طه جابر العلواني، لتوضح 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) نخلص من هذا إلى ضرورة إدماج المناهج التطبيقية لعلم الاجتماع في الدرس الفقهي، مثل الإحصاء والاستبيان وسبر الآراء... من أجل أن يكون الفقه مرتبطاً بالواقع الآني، لتحمل أحكامه ضمانات الصحة والموثوقية العلمية.

ت - الفصل بين الفقه والعلوم الطبيعية

وقد أشرت إلى ذلك من خلال الاقتباس من كلام الشهاب القرافي في الفروق، (20) وأزيد هذه القضية إيضاحاً أكثر فيما يتعلق بالدرس الفقهي؛ إذ إن كثيراً من الفروع الفقهية التي ثبتت في المذاهب، إنما قال بها أصحابها بناءً على فهم معين للوجود الطبيعي من حولهم، وقد كانت وسائلهم في كشف الحقائق المادية محدودة جداً، وتستبطن بعض الأخطاء التي 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، فإننا نجد أبحاث الفقهاء السابقين في موضوعات

(18) العلواني، طه. نقلاً عن: علي جمعة محمد، في قضية تجديد أصول الفقه، ضمن قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية، فريجينا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1996م، ص379-380.

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

(20) القرافي، الفروق، مرجع سابق، ج4، ص11.

مثل: بماذا ينجس الماء؟ - سؤر الكلب - بماذا تكون طهارة الأعيان؟ - ما حكم الجلالة؟ فمباحث الحيض والاستحاضة والنفاس وغير ذلك، تنبني على تقديرات وظنون حسب فهمهم العلمي المتاح في ذلك الزمان. وفي 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 عما كان مستوراً في قضايا الحيض؛ إذ ميّز بين دم العادة الشهرية، والدم الناتج عن أمراض الجهاز التناسلي، وأتاح لنا العلم بفضل من الله وتسخير منه، أن نعرف ما تنقله الحيوانات من أمراض للإنسان وسبل 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 كتاب "الإشراف" للقاضي عبد الوهاب في كتاب "الأطعمة"، المسألة رقم 1858 قوله: "أكل الشاة الجلالة مكروه غير محرّم، وقال الثوري وأحمد بن حنبل: محرّم، ودليلنا قوله تعالى: ﴿أُحِلَّتْ لَكُم بَهِيمَةُ الْأَنْعَامِ﴾ [المائدة: 2]، واعتباراً بغير الجلالة".⁽²¹⁾ فهل قُدِّرَ لطالب الفقه أن يجمد على هذه الفروع نفسها، ويُقيّد لهذا الاختلاف اعتباراً، ويلزم مذهبه، وهو يمتلك اليوم من العلوم الدقيقة التي تسمح له بالترجيح أو بإحداث قول مستجد؟! لو امتلك السابقون مثل هذه العلوم والوسائل الجديدة لكانت أقوالهم شيئاً آخر، غير ما نتوارثه عنهم، فلم تُعطى لأبحاث نسبية صفة الثبات والإطلاقية؟!

وتأمل كيف يُظلم الفقه الإسلامي على أيدي أبنائه حين يُفصل عن المعارف الإنسانية الحديثة، ومجريات الأحداث المعاصرة، فإن مسألة الجلالة هذه، 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

(21) ابن نصر البغدادي، القاضي عبد الوهاب بن علي. الإشراف على نكت مسائل الخلاف، تحقيق: الحبيب بن طاهر، بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1999م، ج2، ص923.

التخصصات والعلوم، هي قضية جنون البقر وآثارها على الصحة البشرية. ولكن بقي الفقه بعيداً عن الاستفادة 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، وارتدّ إلى زمان غير زماننا، يقول ابن قيم الجوزية في موضوع قريب من هذا: "فمهما تجدد العُرف فاعتبره، ومهما سقط فألغه، ولا تجمد على المنقول في الكتب طول عمرك، بل إذا جاءك رجل من غير إقليمك يستفتيك فلا تُجره على عُرف بلدك، وسلّه عن عُرف بلده فأجره عليه، وأفته به دون عُرف بلدك المذكور في كُتُبك، قالوا فهذا هو الحق الواضح، والجمود على المنقولات ضلال في الدين، وجهل بمقاصد علماء المسلمين والسلف الماضين." (22)

ث - الفصل بين الفقه والدراسات المقارنة بالقوانين العالمية

أكتفي هنا بنقل نص يعبر بجلاء عن فائدة إدراج الدراسات المقارنة في الدرس الفقهي، وهي فائدة نظرية وعملية، وصاحب النص هو أحد الأعلام البارزين في تنشيط الحركة الفقهية الإسلامية، يقول الدكتور جمال الدين عطية: "تمتد هذه الحاجة -الدراسات المقارنة- لسدّ القانون المقارن، فلقد تقدّمت في الفترة الأخيرة الدراسات المقارنة للأنظمة القانونية كافة، من إسلامية ولاتينية وجرمانية وأنجلو-سكسونية... بل أصبحت دراسات القانون المقارن ضمن برامج دراسات كليات الحقوق في كثير من الجامعات... وبهئنا 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...

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

والجانب 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 الماسة لدراسة الشريعة الإسلامية بوصفها نظاماً من النظم القانونية العالمية في نطاق هذه الدراسات المقارنة..."⁽²³⁾

نخلص مما سبق، إلى أن الفقه هو الثمرة العملية التي تتحصل للطلاب بعد مراحل كثيرة، ومن خلال تجميع محصلات، وفوائد مجموعة من علوم الشريعة، والعلوم الإنسانية والطبيعية، وأن النظر إليه بحسبانه مادة علمية منفصلة عن غيرها من المعارف، يُعدّ خطأً منهجياً يضرب حقيقة التفقه في مقتل. فالوصل بين الفقه وباقي العلوم

مبدأً منهجي لا غنى عنه، بعدما توسعت هذه العلوم، وتطورت مناهجها في الكشف عن الحقائق؛ إذ لا غنى 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 تستغني بحال عن أبحاث العلوم الطبيعية والطبية، وأبواب السياسة الشرعية محتاجة إلى علم السياسة ومعرفة القوانين الدولية، إلخ.

وحينما ترى الفقه منعزلاً عن هذه المعارف العقلية، نعلم أن غاية ما وصله تعليم علوم الشريعة اليوم، هو أن يملك المعلومات. أما أن يصوغ خطاباً فقهياً، فهو ما يزال يفتقد الآليات التي تخوّله امتلاك المعلومات، بوصفها جزئيات العلم المتناثرة، فيتعلم الطالب باباً من فقه العبادات، وباباً من المعاملات، وآخر من

(23) عطية، جمال الدين. تراث الفقه الإسلامي ومنهج الاستفادة منه على الصعيدين الإسلامي والعالمي، بيروت: دار الفتح، 1967م، ص 17-18.

الجنائيات...، ويفتقد كذلك الخطاب بوصفه النسقية والتكامل والخيوط الناظم للمعلومات، لتكوّن رؤية ومنهجاً واضحاً في الاشتغال الفقهي. وقد ضرب الترابي مثلاً يُعبّر عن حالة التفكك المنهجي التي نحن بصدها؛ إذ قال: "وكثيراً ما أضرب للناس هذا المثل، وهو مثل قرأته وراق لي... سيارة فرقنا أجزاءها مسماراً مسماراً، ولوحة لوحة، ونشرناها، وجاء عالم الميكانيك، فتأمل هذه الفروع تأملاً شديداً... ولم ير السيارة مركبة 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..."⁽²⁴⁾

ثانياً: التدبير التربوي لقضية التكامل المعرفي

1 - الطرق العلائقية في تدريس الفقه

لا يكون تطوير طرق تدريس الفقه كثير الجدوى، ما لم يُنظر إلى الأمر بصفة شمولية تستحضر علاقة الفقه بباقي فروع المعرفة، لذلك فإن من مقتضيات الرفع من جودة التفقه، إبداع أشكال من التدريس تُحقّق فكرة وحدة المعرفة وتكاملها. ويمكن أن نطلق على الطرق التي تنتهض بهذا المطلب، اسم "الطرق العلائقية"؛ لأنها تتناول الفقه في سياق علاقاته بوحدات علوم الشريعة الأخرى، وكذا علاقاته بالمجالات العلمية الإنسانية والطبيعية.

لقد حاول علماء التربية إيجاد سُبُل الوصل بين العلوم خلال حصّة الدّرس، ليسمن خلال التذكير النظري بهذه المسألة -التي قد لا يتصوّر المتعلم حقيقتها وفائدتها- فحسب، ولكن بأساليب تطبيقية تنعكس على مجريات الدروس.

ومن المحاولات التطبيقية الأساسية لتجاوز الفصل بين المواد، ما سأذكره، بشيء من التفصيل، نقلاً عن أحد التربويين المعاصرين:

- المواد المترابطة: وفيها تظلّ الحواجز المصطنعة قائمة كما هي؛ أي

(24) - الترابي، حسن. تجديد الفكر الإسلامي، المغرب: دار القرافي، ط1، 1993م، ص6-7.

إن كل مادة دراسية يظل كتابها ومعلمها المتخصص في تلك المادة، ولكن الفكرة الأساسية هنا هي بيان الصلات أو العلاقات الطولية والعرضية بين المواد الدراسية المختلفة.... وقد يكون الربط عَرَضِيًّا، حيث يقوم به المعلم عَرَضًا، أثناء التدريس؛ إذ يشعر أن ثمة علاقة بين المادة التي يقوم بتدريسها أساساً وغيرها من المواد المنفصلة عن تلك المادة... وفي هذا المجال يستطيع المعلم أن يدرك مواطن الربط بين مواد من مجالات متعددة، ولا سيّما إذا ما استطاع أن يعرف مستويات طلبته وخبراتهم السابقة، ومن ثَمَّ يصبح هذا الأسلوب مدخلاً لاجتياز الفواصل بين المواد الدراسية في نواح معينة.

- وهناك صورة أخرى من صور الربط هي: الربط المنظم، ويعني وضع خطة تسير عملية التدريس على أساسها، وهذه الصورة تعد أكثر تطوراً من الربط العَرَضِي؛ إذ إنها تتطلب تنظيمًا وإعداداً محكماً قبل مواجهة الطلبة في مواقف تعليمية، بمعنى أنها تعتمد على خطة يتم إعدادها مسبقاً... فالمهم في هذا الشأن هو أن نذكر القاعدة وهي: أن وضع خطة يتم بصورة تعاونية؛ إذ يتم اختيار عدد من الموضوعات التي تتميز بالشمول، التي سيدرسها الطلبة، ومن ثَمَّ يقوم كل معلم بتدريس الموضوعات الخاصة به، التي تقع في مجال تخصصه... كما لا بدّ أن يكون الفريق المشارك في وضع هذه الخطة وتنفيذها على درجة كبيرة من الوعي بأهمية هذا الأسلوب، وقيّمته التربوية، ومغزاه لمسألة تعزيز فكرة تكامل المعرفة، وأن تكون مواطن الربط طبيعية ومنطقية وبعيدة عن الافتعال...

- المواد المندمجة: وفيها ترفع الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة، وقد يكون ذلك بين مادتين أو أكثر في مجال دراسي واحد، وفي هذه الحالة تدمج المعارف المستمدة من أكثر من مادة لتكون مادة واحدة. ومن الطبيعي أن يقوم معلم واحد بتدريس هذه المادة المندمجة في صورتها الجديدة، ومن ثَمَّ يكون أقدر على بيان فكرة وحدة المعرفة وتكاملها.

- المجالات الواسعة: وهي فكرة متطورة من فكرة الإدماج، فإذا كانت فكرة الإدماج تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال

معين، فإن فكرة المجالات الواسعة تعني إزالة الحواجز بين عدد من المواد في مجالات عدة... وقد يتطلب هذا الأمر إعادة تنظيم محتويات المواد الدراسية التي تنتمي إلى إطار واحد، يتم فيه إعداد مواد تقوم على أساس هذه الفكرة، ويتبع ذلك محاولات أخرى أكثر تطوراً والتزاماً بفكرة المجالات الواسعة؛ إذ أدمجت المواد إدماجاً كلياً فأصبح من الصعب من وجهة نظر المتعلم أن يميز ما ينتمي منها إلى مجال معين، ولكن المهم أن يدرك فكرة وحدة المعرفة وتكاملها..."⁽²⁵⁾

ويبدو أن الفقه من أنسب المعارف التي ينبغي أن تطبق فيها فكرة الوحدة المعرفية في أرقى صورها؛ نظراً إلى انفتاحه على عدة مجالات شرعية وإنسانية وطبيعية. ومن الأولوية بمكان أن يبدأ بالتنسيق بين مواد علوم الشريعة لتكون خادمة للاجتهاد الفقهي، من خلال الربط المنهجي بين المواد في السنة الدراسية الواحدة، وكذلك بين السنوات المختلفة، ليترقى الطالب من علم إلى علم، ومن مرحلة إلى أخرى.

وفي سبيل تحقيق الدراسة العلائقية للفقه، يمكن الاستفادة من النموذج التربوي القائم على فكرة التكامل، وهي فكرة تعترف بوجود المواد المنفصلة، كما تعترف بوجود حدود لكل مادة، ولكنها تتخطى هذه الحدود كلما دعت الضرورة إلى ذلك دون إدماج كامل. وإذا كان التكامل يعني الإفادة من مادة ما لعرض موضوع في مادة أخرى أو أكثر، فهو يعني أيضاً تكاملاً في شخصية المتعلم وطرق التدريس التي يستخدمها.

ومن الأمثلة البارزة على طريقة التكامل، أن فقه الأسرة له ارتباط كبير بقضايا المجتمع والتحويلات الطارئة عليه، وهذه تحتاج بحثاً اجتماعياً ورصداً دقيقاً، يُمكن من تفسير الواقع وتوقع حركته المستقبلية. فمن أجل تلبية هذه الحاجات المعرفية والمنهجية، يمكن أن يتلقى طلبة الفقه دروساً مركزة في علم الاجتماع بقدر الحاجة؛ إما بانتقالهم إلى الكليات المتخصصة في ذلك، وإما باستقدام أستاذ

(25) اللقاني، أحمد حسين. المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، القاهرة: عالم الكتب، ط1، 1995م، ص 221-225.

متخصص في علم الاجتماع. وإذا كان الطلبة بصدد فقه المعاملات المالية التي لها تعلق بعلم الاقتصاد، أحالهم النظام التربوي على المتخصصين في هذا المجال العلمي، للتزوّد منه بما يخدم التفقه، ويؤسّسه على أركان متينة، وقس على هذا باقي الأبواب الفقهية.

2 - وظيفة المعرفة الفقهية في مناهج التدريس

إن الحديث عن استحضار قضية التكامل المعرفي في درس الفقه، ينبغي أن لا يجعلنا ننسى قضية لا تقل أهمية عن تلك، وهي مسألة وظيفة المعرفة؛ إذ إنه بدعوى تكامل العلوم قد تغلب على درس الفقه المُدخلات المعرفية الغريبة عن طبيعته أو منهجه، أو قليلة الفائدة في مجاله. وعليه، فإنه من المؤكد في المجال التربوي استبطان الدرس الفقهي لقضية الوظيفية بالموازاة مع مسألة التكامل المعرفي.

أ - في معنى الوظيفية

الوظيفية في أقرب معانيها، هي أن يكون الدرس الفقهي مستصحباً للوظائف المعرفية والعملية المتوخاة منه، وأن يقتصر على موضع الفائدة منها. ولهذا، ينبغي أن نبيّن الوظائف المنوطة بالتدريس الفقهي، ثم نوضح كيف يكون التعليم موصلاً إليها.

يمكن حصر الوظائف التي ينبغي أن يُعنى بها درس الفقه، في ثلاث وظائف:

- وظيفة علمية، وهي إكساب الطالب معرفة واسعة بأحكام الشريعة واجتهادات الفقهاء في مختلف الأبواب والمباحث.

- وظيفة عملية، وهي القدرة على الاستفادة من المكتسب المعرفي، اهتداءً به في خاصة نفسه، ونقلاً له لكل من يحتاج إليه بالتعليم والإفتاء والتأليف والقضاء....

- وظيفة منهجية، وهي قدح ملكات التفقه، والاعتدال المنهجي على مواصلة البحث والتنظير والتحقيق، فلا ينقطع الاشتغال الفقهي بنهاية سني الطلب.

وهذه الوظائف الثلاث هي غايات التدريس، ولا حرج في الربط بين الغايات والوظائف، فالوظائف غايات من حيث حصولها لدى الطالب استقبالا، وهي وظائف من حيث حصولها لديه حقيقة. وإذا علمت وظائف التدريس هذه، فإن الوظيفة هي أن يقتصر المدرّس، من أقواله وأعماله وأنشطته التعليمية، على ما له مدخل في تحقيق تلك الوظائف، وما له يد في بنائها وكمالها، وأن يستبعد كل محتوى معرفي وكل جهد عملي ليس له إسهام مباشر في تحقيق الوظائف المذكورة وإنمائها؛ أي أن يوظف المعارف والجهود بقدر الحاجة والفائدة المأمولة من درس الفقه. ولما كان الفقه علماً قائماً بذاته، فإنه من جهة أخرى متعلق بغيره من العلوم والمعارف، وهذا ما يتيح لنا الحديث عن نوعين من الوظيفة في درس الفقه، وبيان ذلك فيما يأتي.

ب - الوظيفة في تناول المعرفة الفقهية

لا نختلف في كون المعرفة الفقهية - بكل معانيها وفروعها - هي أكبر تراث مكتوب خلفه لنا الأسلاف، وبناء على هذه الحقيقة، فإن درس الفقه ليس بوسعه استيعاب كل معطيات هذا الزخم المعرفي؛ إذ لا مناص من الانتقاء والاختيار. ومعيار الاختيار هو النظر إلى ما يسهم في تحقيق وظائف الفقه، فيُعتمد في التدريس، وإلى ما ينأى عن الوفاء بالمطلوب، فيُستبعد ولا يُلتفت إليه، مع الإشارة إلى أن بعض ما يُستبعد في التدريس، قد تكون له فائدة في مجال التأليف أو الثقيف العام أو التاريخ، فيُعتمد هناك حيث تدعو الحاجة إليه.

ومن ضوابط الوظيفة في المعرفة الفقهية، هذه الإشارات الموجزة:

- اعتماد ما له فائدة عملية، سواء عند المتلقي الفرد لأحكام الفقه، أو المجتمع بصفة عامة. واستبعاد التضخم المعرفي والترف الفكري الذي لا طائل

تحتة، كالفروع الكثيرة التي يندر وقوعها، أو الفقه الافتراضي الذي ليست له ثمرة عملية.

- اعتماد ما له فائدة آنية، واستبعاد ما له قيمة تاريخية محضة، وليس له تعلق بالواقع وبحاجات الناس ونوازلهم، وكذا الخلاف المذهبي اللفظي، والأقوال التي قضى الترجيح المعاصر بطلانها.

- اعتماد ما له فائدة منهجية، واستبعاد ما لا يسهم في قدح ملكات التفقه، وما ليس له قيمة مضافة في تنمية العقول والتشجيع على الابتكار.

ت - الوظيفية في تناول المعارف المتعلقة بالفقه

سبق تأكيد الارتباط الوثيق بين الفقه وباقي وحدات علوم الشريعة، وارتباطه بمختلف المعارف الإنسانية واللغوية والاجتماعية والطبيعية، وأن الفصل بين الفقه وهذه المكونات المعرفية يُفضي حتماً إلى اختلال بنية الفقه، وابتعاده عن التصور الدقيق للوقائع والنوازل، وعن الحكم الصائب فيها، ولا شك في أن اختلال التصور مُفضٍ إلى اختلال الحكم، ما دام الحكم على الشيء فرعاً من تصوّره.

وإذا كنا نتفق على ضرورة استفادة الفقه من محصّلات العلوم المرتبطة به، فإن ذلك ليس على إطلاقه، بل هو محدود بما يقتضيه مبدأ الوظيفية في التدريس. ومن ثمّ فإن كل المعارف الوسيطة؛ أي التي تكون ذريعة إلى تقرير الحكم الشرعي وإثباته، لا يصح فيها -تدريساً- أن تتجاوز مرتبة الوسائل والذرائع، فلا ينبغي تناولها في الدرس الفقهي إلا بقدر الحاجة والفائدة المحقّقة. وكل إغراق فيها، أو إمعان في تفصيلاتها ودقائقها، إنما هو إهدار للجهد وتضييع للوقت، وذهول عن مقصد الوظيفية الذي لا غنى عنه في التدريس الناجح. ولستُ هنا بحاجة إلى سرد الأمثلة على ما تقدم؛ لأن هذا المطلب جعلته كالمقدمة النظرية بين يدي المطلب الآتي، وفيه سأعمل على تقويم مناهج التدريس بالقياس إلى قضية الوظيفية، وحينها سأشير إلى بعض الأمثلة الدالة على المقصود.

ويحق لنا التساؤل هنا: هل كان الفكر التربوي القديم واعياً بقضية الوظيفة؟ وهل تكلم شيوخ الفقه عن ضرورة الاختصار على موضع الفائدة في التدريس، وعن قصدية المعرفة المدرّسة؟

أبادر إلى القول بأن قضية الوظيفة في تدريس الفقه أو غيره من العلوم، وكذلك في التأليف، كانت معلومة لدى الأسلاف، وإن كنا لا نجد لهم اصطلاحاً محدداً في التعبير عنها. ونجد صدى علمهم بها على المستوى النظري يتردد في مختلف المراحل التاريخية. أمّا على المستوى التطبيقي فالأمر متفاوت من شيخ إلى آخر، ومن منهج إلى غيره. وهذا النص التاريخي دليل واضح على إدراك الفقهاء الماضين لفائدة الوظيفة في التدريس، فها هو عياض يقول في ترجمة محمد بن عبدوس (ت260هـ): "بلغ ابن عبدوس أن محمد بن سحنون قال يوماً: يتكلمون في الفقه، ولعل أحدهم لو سُئل عن اسم أبي هريرة ما عرفه، فكان ابن عبدوس ربّما قال للرجل من أصحابه: افهم هذه المسألة فإنها أنفع لك من اسم أبي هريرة، وفي رواية: هذا أحبّ إلي من معرفة اسم أبي سعيد الخدري، تعريضاً بآبن سحنون لعلمه بالرجال." (26)

وموضع الفائدة في هذه الرواية، أن ابن عبدوس كان مدرّساً لأولويات الدرس الفقهي، وأنه كان ينتقد إمعان ابن سحنون في العناية بعلم الرجال بوصفه معياراً للعلم، على الرغم من أن تعلم الفقه والإحاطة بمسائله غير متوقف على معرفة تراجم الرجال، وحيث لم يكن الفقه بحاجة إلى ذلك، فلا معنى لإقحام علم الرجال في المعرفة الفقهية.

وتكلم الإمام الشاطبي بكلام واضح عن الوظيفة في علمي الأصول والفقه، في المقدمتين الرابعة والخامسة من كتابه الموافقات، قال: "المقدمة الرابعة: كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا يبنى عليها فروع فقهية أو آداب شرعية، أو لا تكون عوناً في ذلك فوضعها في أصول الفقه عارية، والذي يوضح ذلك، أن هذا

(26) القاضي عياض السبتي، أبو الفضل. ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، ضبطه وحجمه: محمد سالم هاشم، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1998م، ج1، ص433.

العلم لم يختص بإضافته إلى الفقه، إلا لكونه مفيداً له ومحققاً للاجتهاد فيه، فإذا لم يُقد ذلك فليس بأصل له... وعلى هذا يُخرج عن أصول الفقه كثير من المسائل التي تكلم المتأخرون، عليها وأدخلوها فيها... وكل مسألة في أصول الفقه ينبنى عليها فقه إلا أنه لا يحصل من الخلاف فيها خلاف في فرع من فروع الفقه، فوضع الأدلة على صحة بعض المذاهب أو إبطالها عارية أيضاً.

المقدمة الخامسة: كل مسألة لا ينبنى عليها عمل فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعاً...⁽²⁷⁾

يقصد الشاطبي بقوله: "فوضعها في أصول الفقه عارية"، أنها مسائل مستعارة من علم آخر، وليست مملوكة ملكاً صحيحاً لعلم أصول الفقه، فالأصل إرجاعها إلى مالکها؛ إذا لم تكن ثمة حاجة إلى الاستفادة منها في الأصول. ونستخلص من كلام الشاطبي أنه يضع بعض القواعد لانتقاء المادة الأصولية، من أجل ألا تتضخم الأصول بغير فائدة فيتسلل منها خلل واضح إلى التفقه، ومن بين تلك القواعد:

- أن تكون مسائل الأصول موصلة إلى الفروع الفقهية، أو تكون معينة على ذلك.

- أن يكون الخلاف فيها حقيقياً ومثمراً، وليس لفظياً أو شكلياً.

- أن تكون مرتبطة بالفائدة العملية المطلوبة شرعاً. فإذا كانت بخلاف ما ذكر فلا حاجة إلى تطويل علم الأصول بها وإرهاق الطلبة بحفظها.

وإذا عرجنا على بعض الأبحاث التربوية عند المتأخرين، فإننا سنجد إشارات واضحة تدل على اهتمامهم بمراتب العلوم وضرورة استفادة بعضها من بعض بقدر الحاجة، قال الإمام اليوسي في هذا الشأن: "وأما العلوم الإسلامية فمنها المقصود لذاته وهو أصول الدين وفروعه، وهي الفقه، ومنه علم الموارد والتصوف، ومنه

(27) الشاطبي، أبو إسحاق. الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق وشرح: عبد الله دراز، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت، ج 1، ص 29-30.

الوسيلة، كعلم التفسير وعلم الحديث، وكعلم الحساب وعلم التوقيت من علوم الأوائل، ومنه وسيلة الوسيلة، كعلم القراءات وعلم الرسم وعلم العربية بأنواعه وعلم المنطق ونحوه.⁽²⁸⁾

وقال في موضع آخر: "ومتى احتاج الكلام -أي في شرح الفقه- إفراداً أو تركيباً أو البحث فيه أو الجواب إلى دليل أو شاهد أو مثال، فلا بدّ من الإتيان به في محله على قدر الحاجة، من غير إخلال بما يكون به التصحيح والتبيين، ولا إغرابٌ يُحير أفكار الحاضرين."⁽²⁹⁾

3 - مناهج التدريس التراثي، ومراعاة مبدأ الوظيفة

سأعمل في هذا المقام على تقويم مناهج التدريس التراثي، التي سادت بالغرب الإسلامي، وارتبطت بتدريس الفقه المالكي خاصة، وأحاول استجلاء مدى وفاء تلك المناهج بقضية وظيفية المعرفة الفقهية.

أ - الوظيفة في منهج السماعات

يلاحظ على فقه السماعات أن عنايته كانت متمحضة للإحاطة بالمسائل، وحفظ فروع الشريعة كما وردت عن الإمام مالك وتلامذته. ولأجل ذلك كانت كتب السماعات قد عرفت التخصص العلمي المبكر، فاهتمت بالفقه في ذاته، ولم تخلطه بغيره من المعارف. وأغلب ما كان متداولاً من الروايات الفقهية له فائدة عملية، سواء الأحكام الفقهية المعنوية بحاجات الأفراد في عباداتهم ومعاملاتهم، أو التي لها تعلق بالنظام العام، مثل تولي الخطط الشرعية من: شورى، وقضاء،

(28) اليوسي. القانون، مرجع سابق، ص 177. وقد سبقه الإمام أبو حامد الغزالي إلى تقسيم مراتب علوم الشريعة؛ إذ قسمها إلى: الأصول (القرآن، والسنة، والإجماع، وآثار الصحابة)، والفروع (الفقه، والتصوف)، والمقدمات (اللغة، الكتابة)، والمتممات (القراءات، وعلم الرجال وأسمائهم وأنسابهم، وأسماء الصحابة وصفاتهم، والعلم بأعمالهم...)، انظر: - الغزالي. إحياء علوم الدين، المرجع السابق، ص 26-27.

(29) اليوسي، القانون، مرجع سابق، ص 337.

وفتوى، وإدارة شؤون السياسة والاقتصاد. ولا شك في أن منهج الإمام مالك الذي يُؤثر الارتباط بواقع الناس ومسائلهم الحالّة وينأى عن الافتراضات والاحتمالات البعيدة، كان سائداً لدى فقهاء الغرب من المشتغلين بالسماعات.

ويمكن تلخيص الملاحظات الإيجابية التي لها ارتباط بمبدأ الوظيفة فيما يأتي:

- التخصص الفقهي البارز، سواءً في المادة المدروسة أو عند الطلبة الدارسين للسماعات.

- الوفاء بحاجات الأفراد والمجتمع من الأحكام التشريعية على قدر الحاجة والفائدة.

- وضوح المرويات الفقهية وصلاحياتها للاستثمار والتطبيق على النوازل.

كما يمكن إبداء بعض الملاحظات المعبرة عن الخلل في اعتبار الوظيفة، في الآتي:

- قلة وفاء السماعات بوظيفة التنظير المستقل والاجتهاد في أرقى صوره، نظراً إلى اعتمادها على النقل الحرفي لفتاوى مالك وتلاميذه، مما يفضي إلى التقليد؛ أو بتعبير أصح، إلى اجتهاد مقيد بالأصل المنقول.

- الانفصال المبكر للفقه عن العلوم والمعارف المرتبطة به، كعلوم اللغة، وعلوم القرآن، والحديث، وأصول الدين، ولا يعني ذلك إهمالاً لهذه العلوم، بل الحاصل أنها كانت تدرّس ولها مجالسها العلمية الحافلة، وشيوخها المبرزين، غير أن تدريسها كان مستقلاً عن تدريس الفقه؛ فإما أن الطالب يُؤثر أحد هذه العلوم فيكون من الحاذقين فيه ويقل اعتناؤه بغيره، وإما أن يكون من المشاركين في أكثر العلوم التي درّسها، ولكنه لا يُحسن الوصل المنهجي بينها، والانتقال الذهني من مكتسبات علم إلى نتائج علم آخر، لأن نظام الدراسة كان يكرّس الفصل بين وحدات علوم الشريعة، والجفوة بين هذا وغيره من المعارف الإنسانية.

- التقصير في العناية بنصوص الشريعة، واستثمارها بشكل وظيفي في دروس الفقه -وهذا فرع عن الملاحظة السابقة-، والسبب في ذلك كما سبقت الإشارة، هو الاكتفاء بنقل الفقه الجاهز المروي عن أعلام المذهب المؤسسين له. صحيح أن الآثار لم تخل تماماً من دروس الفقه -فلم يكن الفقهاء المتقدمون المقتدون بمالك ليقبلوا بذلك- غير أنها كانت دون سداد الحاجة لاعتبارين: الأول، قلة الأحاديث المتداولة في نصوص السماعيات بالنسبة إلى أحاديث الأحكام عموماً.⁽³⁰⁾ والثاني، إحلال النصوص منزلة الشاهد أو الدليل في عقب الحكم الفقهي المروي، وإغفال توظيفه في الدرس بحسبانه مدخلاً له ومنطقاً لتفريع الأحكام، ثم دليلاً عليها ومرجحاً بين المختلف منها. ولأجل ذلك وجدنا أكثر السنن الواردة في السماعيات تروى معلقة أو مجتزأة أو بالمعنى، ولا يلتفت أكثرهم إلى تحقيق أسانيدھا وضبط متونها ومعرفة درجاتها، فكان هذا أقدم خلل في تدريس الفقه بالغرب الإسلامي، وأول زيع عن منهج الإمام مالك في التعليم.

ب - الوظيفة في منهج الشروح والتفريعات

تدُلُّنا المؤلفات الفقهية المندرجة في سلك هذا المنهج، على نوع من الارتقاء في نظام التدريس الفقهي، فقد تداركت الشروح ذلك الفصل الواضح بين العلوم، فأصبحت توظف علوم اللغة العربية في توضيح الاصطلاحات الفقهية، وزاد اهتمامها بالنصوص الشرعية خصوصاً السنن النبوية، دون أن يخرج ذلك عن مقصود الفقه إلى التطويل والاستطراد، وإنما يستقي الفقيه من معطيات العلوم

(30) يدل على ذلك أن أحاديث المدونة -وهي أبرز كتب السماعيات إطلاقاً- تبلغ واحداً وخمسين وخمسمائة حديث (551) حسب إحصاء الدكتور طاهر محمد الدرديري في كتابه "تخريج أحاديث المدونة": (وقد بين فيه درجات الحديث وأنواعها)، في حين أن مسائلها تتجاوز ستاً وثلاثين وألف (1036) مسألة، كما أن الموطأ -وهو كتاب متوسط في أحاديث الأحكام- يحتوي على واحد وتسعين وثمانمائة وألف حديث (1891) باحتساب المكررات. ومجمل أحاديث الأحكام أكثر من ذلك بكثير.

الداعمة للفقه بحسب ما يقتضيه البيان ويتطلبه فهم المسائل الفقهية والتطبيق عليها. ولعل عنوان "المقدمات الممهدة" يفصح بجلاء عن مراعاتهم لحقيقة الوظيفة، فإن تنمة العنوان هي "بيان ما اقتضته رسوم المدونة من الأحكام الشرعيات والتحصيلات المحكمات لأمهاث مسائلها المشكلات".

فقوله (ما اقتضته) يدل على أن الداعي إلى استدعاء الشروح والاستفادة من العلوم الأخرى، إنما هو حاجة الفقه إلى ذلك، وما أبيع للضرورة يقدر بقدرها. وقوله (لأمهاث مسائلها المشكلات) يشير إلى اقتصار الشارح على المسائل المشكلة، وأنه لن يتبع ألفاظها ومسائلها لفظاً لفظاً، ومسألة مسألة. ومن هذا يتضح لك الفرق بين شروح المتقدمين وشروح المتأخرين، وسيأتي مزيد بيان لهذه الحيثية في منهج المختصرات.

مما سبق يمكن القول: إن منهج الشروح والتفريعات - في مجالي التأليف والتدريس - كان متوسطاً بين التفريط في قضية الوظيفة، كما هو الحال في منهج السماعات الذي تمحّض لمسائل الفقه، والإفراط بوصفه إكثاراً من المدخلات والهوامش والاستطرادات، كما هو الشأن في منهج المختصرات.

ت - الوظيفة في منهج التأصيل

حاول هذا المنهج ردّ الفقه إلى أصوله، سواء النصية: القرآن والسنة، أو النظرية: أصول الفقه وقواعده، وفي سبيل ذلك احتاج إلى نسج خيوط العلوم الكثيرة، والتأليف بين محصلاتها، لتكون سلماً إلى اكتساب الفقه، ونظراً إلى كون مداخل تأصيل الفقه كثيرة، كتفسير آيات الأحكام أو شرح أحاديثها، وكذا كتب الخلاف العالي، وكتب الأصول التي تدرب على اقتناص الفروع؛ فإن الدرس الفقهي، وفق هذا المنهج، شهد دخول كثير من المعارف والعلوم، فغدا النظام التربوي شبكة متصلة الخيوط، كل فن من الفنون يعتمد على غيره، ويحتاج إليه، ويحتاج غيره إليه. والفقه هو خلاصة كل ذلك وثمرته، فوجدنا اللغوي يسخر لغته لاستنباط الفقه، والمحدث يستثمر أحاديثه لاستخلاص الفقه، والأصولي أو الفيلسوف أو الجدلي كذلك.

ولهذا فإن منهج التأصيلات، كان أوفى المناهج توظيفاً للعلوم في الفقه، وأكثرها ربطاً بينها وتوحيداً لنتائجها في سبيل التفقه. فقد اختلط درس الفقه بدرس اللغة، والتفسير، والحديث، والمنطق، والأصول، والعلوم الإنسانية والطبيعية الأخرى. ولئن كانت هذه المسألة من مقتضيات المنهج السليم؛ نظراً إلى تقارب العلوم في المناهج والنتائج، وإنشاء بعضها على بعض، فإن ذلك قد يكون مدخلاً إلى تشتيت الذهن بكثرة المدخلات والتفصيلات، ومدعاة إلى تفويت الفائدة المرجوة من الفقه؛ إذ يقل التخصص فيه والتحقيق لدقائقه.

وبالتأمل في كتب الفقه التأصيلي نجدها متفاوتة في درجة اعتماد المدخلات المعرفية في نطاق الفقه، فبعضها استفاد من ذلك في حدود ما تقتضيه الوظيفية، وبعضها انساق مع التطويل والشروء عن المطالب الفقهية. فابن العربي المعافري (ت543هـ) على سبيل المثال كان قاصداً إلى استخلاص الفقه من كتاب الله تعالى، في "أحكام القرآن"، فلم يزد على تفسير خمسمائة آية، عدّها هي مجمل آيات الأحكام، ولا يورد فيه من القواعد اللغوية والأصولية إلا ما يستوجهه المقام، ليكون تدريباً للفقهاء على استخلاص الفروع من أصل الأصول: القرآن الكريم، ثم اختصر ذلك في "الأحكام الصغرى"، ليكون كتاباً سهلاً المأخذ، وحافزاً إلى التفقه.

وإذا قارنا هذا التفسير، بـ"الجامع لأحكام القرآن" للقرطبي (ت671هـ) لوجدنا أحكام القرآن أقرب إلى معنى الوظيفية؛ لأن القرطبي انتهض بشرح كل آيات القرآن الكريم، واعتمد التفصيل والتطويل، ولم يقتصر على المباحث الفقهية.

ولو قارنا "المنتقى" للباقي (ت474هـ) بـ"إكمال المعلم" للقاضي عياض (ت544هـ)، لوجدنا الأول أليق بمطلب التفقه من الثاني؛ لأن الموطأ اختص بأحاديث الأحكام، فكان شرحه "المنتقى" تابعاً له في ذلك، ولم يقتصر "المعلم" عليها؛ لأن "صحيح مسلم" كتاب جامع للسنن بأنواعها. ومن جهة أخرى فإن النزعة الأدبية عند عياض جعلته يجنح إلى الإكثار من الوجوه اللغوية والمعاني البلاغية بما يفوق حاجة الفقه.

وعلى العموم، فقد كانت العلوم الخادمة للفقهاء، مصدراً معرفياً غنياً له، وسبباً قوياً في التفقه، وقد استفاد منها الفقهاء بمقادير متفاوتة، غير أنها في الغالب لم تكن معيقة عن التحصيل، ولا شاردة عن المطلوب.

ث - الوظيفة في منهج المختصرات

عرف المحتوى التعليمي في منهج المختصرات، ثنائية المتن والشرح، ولذلك عند التقويم استناداً إلى قضية الوظيفة، يلزم النظر إلى الشقين معاً. فإذا فحصنا جانب المتن المختصرة، سنجد أنها تعني بتقليل الألفاظ وتركيز العبارات، ولأجل ذلك استبعدت، في الغالب، المعارف الداعمة للفقهاء ولم تحتفل بها، واقتصرت على الأحكام المجردة عن أدلتها، وعن طريق الوصول إليها، فلا تكاد تجد فيها آية قرآنية أو حديثاً نبوياً أو قاعدة أصولية، وإنما فروعاً فقهية كثيرة معزوة إلى قائلها ومرجحاً بينها أحياناً. وإذا تأملنا الشروح والحواشي الموضوعة على المتن، وجدناها بخلاف المتقدم؛ ممعنة في إيراد القضايا اللغوية والبلاغية، ومسبهة في الشرح والتعليق والاستطراد فوق الحاجة. هكذا اجتمع في هذا المنهج التفريط في توظيف نتائج العلوم في المتن، والإفراط في إيرادها في الحواشي والشرح. فكان الأمر الأول باعثاً على الإغلاق وخفاء منهج الوصول إلى الحكم الفقهي. وكان الثاني عاملاً على التيه في التفاصيل، والشروء عن المقاصد العلمية والمنهجية.

وأكثر ما وقع فيه التطويل والحشو هو الجوانب اللغوية، مع أنها لا تحتاج إلى كل ذلك، بوصفه من علوم الآلة، وليس مقصودة في ذاتها، فقد كان "من الظواهر البارزة في كتب الشروح والحواشي الفقهية الإسهاب في عرض التعريفات ونقدها، مع أنه أصبح مقررّاً أن المناقشة في الألفاظ بعد فهم معناها ليست من شأن المحققين... بل شأنهم بيان معالمها الصحيحة، ولا يشغلون بذلك إلا على سبيل التبعية تدريباً للمتعلمين، وإرشاداً للطلالين".⁽³¹⁾

(31) - أبو سليمان. منهج البحث في الفقه الإسلامي: خصائصه ونواقصه، مرجع سابق، ص 103.

وقد تسلّل هذا الاستطراد، والإسهاب في الشرح، واستجلاب الشواهد والأمثلة الكثيرة، والتعقّيات اللغوية... إلى رحابِ الدرس الفقهي، فأصبح يقتضي أثر التأليف، وفات كثيرين من شيوخ الفقه إدراكُ الفارق بينهما، وهو أن التأليف غالباً ما يكون موجهاً لكل قارئ من الخاصة والعامة، فجاز فيه التوسع والاستطراد، ليصادف مشاربهم المتعددة، ويُسدّ حاجاتهم المختلفة، فيكثر عدد المستفيدين منه. أمّا التدريس فعلى عكس الأول؛ مُوجّه لفئة مخصوصة في مدّة محدودة من أجل بلوغ أهداف مرسومة، فلا يصحّ فيه الحشو والإطناب والتحدلق في اللغة، وإلا فوّت المقصود، وطوّل في زمن الدراسة من غير داع.

لقد نبّه الشيخ ابن عاشور على هذا الخلل عند المتأخرين، قال: "قد تفضي الغفلة بالمعلم إلى الارتداء في مسالك قليلة الجدوى، توقع تلامذته في خطل أو فشل، وهذا يعرض كثيراً لمن اتسعت معلوماتهم من المتصدرين للتدريس في مبدأ تصدّدهم، فيدفعهم حُبّ إظهار ما لهم من المزية، ثم لا يلبث أن يستيقظ من بهجته تلك ويصير إلى وضع المقادير في نصابها، وقد نبّه على هذا صديقنا الشيخ محمد الخضر بن الحسين فقال في مقالات رحلته الجزائرية: وقد كنت عافاكم الله ممن ابتلي في درسه باستجلاب المسائل المختلفة الفنون، وأتوكأ على أدنى مناسبة حتى أفضى الأمر إلى أن لا أتجاوز في الدرس شطر بيت من ألفية ابن مالك مثلاً، ثم أدركت أنها طريقة منحرفة المزاج عن الإنتاج."⁽³²⁾

ومن الغريب، أن هذا الخلل في التدريس الذي يضرب قضية الوظيفة في مقتل، عدّه أحد الأساتذة المغاربة المعاصرين مسلکاً قوياً في التدريس، وأعلى من شأنه بما لا مزيد عليه، وزعم أنه منهج القاضي عياض في التدريس، وقد استمرّ إلى العهود المتأخرة، فقال: "إن الشيوخ الذين درسنا عليهم رحم الله من قضى منهم، وأطال عمر من لا يزال منهم على قيد الحياة، لدى تدريسهم التفسير والحديث خاصة، إذا كانوا ينتهجون المثال التالي: التأكّد من صحة المتن والسند

(32) ابن عاشور. أليس الصبح بقريب، مرجع سابق، ص 9-10.

في الحديث، ومعرفة درجته من حيث المصطلح، وترجمة جميع رواته دون استثناء، وإعطاء نبذ مقتضبة عن حياتهم ومآثرهم، والتعليق على الألفاظ الغامضة لغوياً واستعمالاتها في الموضوع الحقيقي، أو مجازاً أو كناية أو استعارة، ثم إيراد بعض مترادفات وأضدادها، والاستشهاد على ذلك بآيات قرآنية وأحاديث نبوية صحيحة ما أمكن، أو من الأشعار العربية المعتبرة في هذا المجال، ثم تصنيف ما يكون هناك من أفعال غير واضحة الأساس مثل "تتري" و"تتالي"، ثم إعراب النص كاملاً إن كان قرآنًا أو شعراً، والتنبيه على ما يجب في الحديث، ثم تحليل المضمون العام للنص، حتى إذا استقرّ في أذهان الطلبة وهضموه فتح باب المناقشة الحرة والكاملة، دون اقتصار أو ابتسار، وأشير إلى ما في الموضوع من مراجع للتصحيح والمقارنة والتصويب، ثم في النهاية محاولة استخراج ما في النص من أحكام إن كان شرعياً، ومن فوائد وقواعد أيضاً إن كان غير شرعي، مع عدم إغفال مختلف النقول وآراء العلماء القدماء مع فحصها وعرضها على محك النقد المجرد النزيه، ويعني كل هذا الإحاطة بالموضوع من جميع جوانبه، وإذا لم يكن الدرس في هذا المستوى وصف بأنه فُجَّ مُبْتَسَر، وأن صاحبه لم يبلغ بعد درجة الأستاذية المعترف بها علمياً...".⁽³³⁾

خاتمة

لا حظنا مما سبق أن ثمة خللاً واضحاً في التعامل مع قضية الوحدة بين العلوم، والوعي بها في مجال التدريس عامة، والدرس الفقهي خاصة. ووجدنا أن ثمة اضطراباً في المناهج التي تعاملت مع وظيفة المعرفة الفقهية؛ إذ إن المدرّس غفل عن النظر إلى حاجات المتعلمين، وعن مطالب الواقع والمجتمع، وغلب النظر إلى نفسه، فاعتنى بإظهار ما له من التقدّم والفضل وسعة العلم وشفوف الذهن، لإبهار السامع قبل إظهاره. كما أنه انساق مع الجانب المعرفي فجعله المقصد الوحيد من الدرس؛ أي كثرة المعلومات، ونسي الجوانب العملية

(33) التواتي، عبد الكريم. صفحات من تاريخ أبي الفضل عياض، ضمن ندوة القاضي عياض، مراكش: جامعة القاضي عياض، 2009م ج 1، ص 314-315.

والمنهجية. فالعلم لا يُطلب لذاته، أو لإرضاء الفضول المعرفي، أو لإشباع الحاجات النفسية والجمالية فقط، بل ليكون سبباً للتقوى وإصلاح النفس، وسياسة شؤون الدنيا، ولا يكون كذلك إلا إذا ارتبط بقضاياها، وانضبط لغايات محدّدة سلفاً، فلا يكون التعليم رهين الارتجالات وما تجود به القرائح، أو ما تسمح به المواقف الآنية في مجلس الدرس.

وقد رأت الدراسة بأن ثمة ضرورة للترباط بين العلوم، ضمن إطار ترتيب منطقي في تدريسها، وتدرج في تحصيل ثمراتها. ولعل الخطوة الناجعة بهذا الاتجاه تكون باستحضار مسألة وظيفية المعرفة؛ إذ إنه بدعوى تكامل العلوم قد تغلب على درس الفقه المُدخلات المعرفية الغريبة عن طبيعته أو منهجه، أو قليلة الفائدة في مجاله. وعليه، فإنه من المؤكد في المجال التربوي استبطان الدرس الفقهي لقضية الوظيفية بالموازاة مع مسألة التكامل المعرفي.