القسم الثالث

مستوى البناء والتركيب

الأسس النظرية والعملية

لبناء منهاج معاصر لتدريس الفقه

obeikan.com

obeikan.com

تمهيد

أحاول من خلال هذا القسم، استثمار محصلات الفصول السابقة، من أجل تقعيد بعض الأسس التي ينبني عليها إصلاح تدريس الفقه. وترسيخ أولويات الدرس الفقهي، لتكون الدراسة الشرعية مؤدية إلى اجتهادات منضبطة، ونهضة فقهية تتجاوز حالة الجمود على الماضي، أو الانفعال الظرفي بقضايا الحاضر.

لقد وقفنا من خلال التقويم المتقدِّم ذكره على مجموعة من نقاط القوة في مناهج التدريس التراثية، كما كشفنا النقاب عن بعض الاختلالات والمساوئ؛ فالمطلوب -في هذا الجزء من البحث- أن نؤلف بين الإيجابيات من مختلف التجارب التربوية السابقة، ونستبعد أسباب الضعف والقصور، وأن نستلهم جوهر التجارب الناجحة في بناء منهج معاصر وثيق الصلة بالتراث الأصيل. بهذا الاعتبار، يمكن أن نصطلح على تسمية ما انتهينا إليه من البحث بمستوى البناء؛ أي بناء مفردات المنهج المعاصر بالاقتباس من النماذج الصالحة من التاريخ التربوي الفقهي.

غير أنني أقدّر أن عملية البناء للمنهج -على الكيفية التي وصفت- قد لا تُؤدّي بالضرورة إلى إصلاح تدريس الفقه؛ إذ ثمة معطيات مستجدّة على المستويات المعرفية والمنهجية والتنظيمية لم يعتن بها البحث التربوي التراثي، أو لم تَدْعُ إليها الحاجة العملية كما دعت إليها في عصرنا. وعليه، لا يسعنا إغفال معطيات الحاضر، أو تنكُّب نتائج علوم التربية المعاصرة، بل الأجدر أن نُعْمِل بشأنها أدوات النقد والتقويم -كما أعملناها في مناهج التدريس السالفة- فنستبقي منها ما يخدم التعليم، وما يُسهم في جودته ونمائه، ونقصي

السلبيات وما قد يؤدي إلى تغريب الدرس الفقهي، وإخراجه عن مجاله الشرعي وخصوصياته الثقافية.

إذا تحصَّل لنا من التقويمين؛ أي تقويم تجارب التراث وتقويم التربية المعاصرة، بعض النتائج المنهجية والخلاصات التربوية، التي يطمئن إليها العقل والمنطق، فإنه ينبغي الدمج بينها والتوفيق بين عناصرها، لاستحداث منهاج تربوي معاصر؛ إذ يستمدّ من البحث المعاصر، ولأنه قابل للتطبيق الآني، وأصيل في الوقت ذاته، لأنه وثيق الصلة بالعمل التربوي التراثي. هذا الدمج والتوفيق هو المعبّر عنه بمستوى التركيب.

إذن، البناء والتركيب بالمعنيين المذكورين، هما أساس الاشتغال في هذا القسم الأخير، من أجل الإسهام في إصلاح تدريس الفقه، ومحاولة إبراز المعالم الأساسية لمنهاج التعليم المنشود.

obeikan.com

الفصل الثامن

المرتكزات العامة لإصلاح تدريس الفقه

المرتكزات التي سيتولى هذا الفصل بيانها، هي مجموعة من القواعد النظرية، الضرورية لتطوير منهاج الفقه، والرفع من جودة تدريسه، وهي تنقسم إلى قواعد معرفية/ إبيبستيمولوجية[1]، وأخرى تربوية/ بيداغوجية، ومن ذلك فقد اقتضت طبيعة هذا الفصل، تقسيمه إلى المبحثين الآتيين:

الأول، المرتكزات المعرفية. **والثاني**، المرتكزات البيداغوجية.

أولاً: المرتكزات المعرفية (الإيبيستيمولوجية)

أساس إصلاح منهج تدريس الفقه، هو النظرة الصحيحة لهذا المجال المعرفي، في ما يرتبط بحقيقته وأهدافه والوظائف التي ينتهض بها؛ إذ لا يصح بحال أن يكون الفعل التربوي؛ أي عملية التدريس مناقضاً لطبيعة المادة المدرّسة، لأنه سيكون -من حيث لا يشعر- وسيلة لإعاقة نمو ذلك العلم، أو عدم وصوله لأغراضه الصحيحة، بل المفترض في تعليم فنٍّ من الفنون، أن يكون موافقاً لماهية ذلك الفن. بناءً على هذا الملحظ، يتوجّب علينا التساؤل عن ماهية الفقه، وأهداف تدريسه، وعن الوظائف التي يُعنى بتحقيقها. وما

---

(1) «الإيبيستيمولوجيا، epistémologie لفظ مركب من لفظتين، **أحدهما**: إيبيستيما epistémé وهو العلم، وثانيهما: لوغوس Logos وهو النظرية أو الدراسة؛ فمعنى الإيبيستيمولوجيا إذاً هو نظرية العلوم، أو فلسفة العلوم، أعني مبادئ العلوم وفرضياتها ونتائجها، دراسةً انتقادية توصل إلى إبراز أصلها المنطقي، وقيمتها الموضوعية»، انظر: صليبا، جميل. **المعجم الفلسفي**. بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 1994م، ج1، ص33.

تحصّل لدينا من إجابات ينبغي استثماره في وضع المنهاج التربوي، والحرص على عدم مخالفته في النظام التعليمي. بعبارة أخرى؛ أن تكون تلك الإجابات حول طبيعة العلم ووظائفه، معالم وأمارات تهدي التدريس سُبل النجاح، ومسالك الرشاد.

السؤال عن ماهية الفقه، ليس المراد منه المعنى الاصطلاحي ذاته، ولكن ما يترتّب عليه من اعتبارات وقضايا مؤثرة في مجال التدريس. لقد تواضعوا على تعريف الفقه بأنه العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية. ويمكننا استخلاص بعض القضايا من هذا التعريف، تفيد في توجيه التعليم وجهة صحيحة: القضية **الأولى**، تتعلق بالطبيعة المعرفية للفقه، وتُشير إليها لفظة «المكتسب». والقضية **الثانية**، تتعلق بوظائف الفقه، ويمكن استخلاصها من لفظة «العملية». وأتناول كل واحدة من القضيتين في مطلب مستقل، وأرجئ الحديث عن أهداف تدريس الفقه، إلى القسم اللاحق، لارتباطها بالمرتكزات البيداغوجية.

1. الطبيعة المعرفية للفقه

يُستفاد من التعريف المتقدِّم ذكره، أن الفقه علم مكتسب بالاستدلال والنظر الصحيح في الأدلة. قال الجرجاني شارحاً التعريف: «وهو علم مستنبط بالرأي والاجتهاد، ويحتاج فيه إلى النظر والتأمل، ولهذا لا يجوز أن يُسمّى الله تعالى فقيهاً لأنه لا يخفى عليه شيء»[2].

ومكمن الجودة والقوة في التعريف أنه عرّف الفقه بمنهجه وليس بموضوعه[3]، ومن ذلك فإن الفقه ليس مجرد أقوال سابقة يكفي استقصاؤها

---

(2) الجرجاني. **كتاب التعريفات**، مرجع سابق، ص191.

(3) يختلف الباحثون في المناهج والإبيستيمولوجيا (فلسفة العلوم) في مسألة هل يتحدّد العلم بموضوعه أو بمنهجه؟ وأكثر المعاصرين يجيبون أن المنهج هو الأساس في تعريف علم من العلوم وتمييز ماهيته. انظر: **قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية**. سلسلة المنهجية الإسلامية؛ 12. فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م، ص8.

وحفظها، وإنما هو حصيلة الجهد المنظم وفق منهج واضح يتوخّى استثمار مجموعة من الخبرات والمعارف، والتنسيق بينها للوصول إلى تقرير الحكم الشرعي.

فهذه هي حقيقة الفقه، وهذه هي طبيعته المعرفية، فإذا ثبت هذا الأمر، فإنه لا يصح أن يسود في الدرس الفقهي التصوّر أن الفقه معرفة جاهزة ومنظمة، وأن دور الأستاذ هو حُسن نقلها إلى الطالب، لأن هذا داعٍ من دواعي الجمود والتقليد والانحسار في أقوال السابقين، في حين أن الفقه في أصله وحقيقته اجتهاد ونظر وابتكار.

وتبعاً لكُنه الفقه وماهيته، ينبغي أن يتسم الدرس الفقهي المنشود بسمات جديدة تؤهل الطالب للوصول إلى المعرفة الفقهية، ومن أبرز تلك السمات ما يلي:

أ ـ التركيز على فقه اجتهادي

للوصول إلى هذا المطلب، لا بد أن يتبوّأ الفقه الإسلامي منزلة الرأس ضمن منظومة العلوم الشرعية، بوصفه أهم المواد، ولأنه الثمرة المرجوّة من الدراسة، وأن غيره من وحدات العلم الشرعي، إنما هي وسائل إليه ومؤيدات له، ينبغي تكييفها واختيارها بحسب ما يخدم الفقه والتفقّه.

ثم لا بد من أن يترسّخ لدى الطالب أن الفقه هو ما سينتجه من خلال جُهده ونظره المستقل، أما ما يشتغل به من أقوال ومعارف ومذاهب خلال مرحلة الطلب، إنما هو تدريب وممارسة فقهية تحت نظر أستاذه.

من جهة أخرى، فإن الفروع الفقهية التي يحفظها الطالب ويتمرّس بها في أثناء الدروس، ينبغي أن تُتناول في سياق اجتهادي؛ أي أن يُعرَّف المتعلم أدلة الحكم من نصوص الشريعة، ومستندات القائل به من الأصول والقواعد، وجوابه عن المخالفين له، من أجل أن يتلقّى الحكم الفقهي ومنهج الوصول إليه في الوقت ذاته.

إذا كان التعليم على هذه الصفة، فإن الطالب في أثناء حصة الدرس يكون ممارساً للفقه تأصيلاً واستدلالاً ونقداً وترجيحاً وتطبيقاً، وليس متلقياً

لأحكامه فحسب، ويَغْدُو بعد حصة الدرس متبعاً لقول فقهي وليس مقلداً له، لأنه أخذه عن دليل ونظر، ولم يأخذه لمجرد الثقة بقائله، أو لأنه القول المعتمد عند أهل بلده، أو لأنه لم يعرف قولاً غيره.

وفي الفصل الخاص بالطرق، سنبيّن هذه الحيثية بياناً شافياً، إن شاء الله تعالى.

ولك أن تقارن نظرة الإمام المازري إلى طبيعة الفقه، وهو يدرّب طلبته على تفسير النصوص الشرعية واقتباس الأحكام الشرعية منها -حين كان التركيز على الطبيعة الاجتهادية للفقه- بنظرة الشيخ أبي العباس أحمد بن عمر المزكلدي عالم فاس، الذي كان يحفظ المدونة ويُمليها حفظاً، ويُملي ألفاظ شراحها من غير تكلف، ويبيّن مآخذهم وأنهم إنما شرحوا أولها بآخرها وآخرها بأولها، ويقول: ما نزل حُكم من السماء إلا وهو في «المدونة»[4] ومثل هذا لم يكن إلا عندما أصبح الفقه يؤخذ تقليداً.

لم تغب النظرة التكاملية بين علوم الشريعة للوصول إلى الفقه، إلا في المراحل التي كان ينظر فيها إلى الفقه على أنه معارف جاهزة ومباحثه منضبطة، وأن الجهد ينبغي أن ينصرف إلى الإحاطة بذلك. وفي مثل هذا قال علاء الدين الحصكفي (توفي 1088هـ/ 1677م) «العلوم ثلاثة أقسام: علم نضج وما احترق وهو علم النحو والأصول. وعلم ما نضج وما احترق وهو علم البيان والتفسير، وعلم نضج واحترق وهو علم الحديث والفقه»[5].

وقد وضّح ابن عابدين المراد من كلمتي «نضج» و«احترق» بقوله: «المراد بنضج العلم: تقرير قواعده وتفريع فروعه، وتوضيح مسائله. والمراد

---

(4) الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**. مرجع سابق، ج2، ص259-260.

(5) الحصكفي، محمد علاء الدين. «الدر المختار شرح تنوير الأبصار، في فقه مذهب الإمام أبي حنيفة النعمان، للتمرتاشي». ضمن ابن عابدين، محمد أمين. **رد المحتار على الدر المختار المعروف بحاشية ابن عابدين**. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.، ج1، ص49.

باحتراقه: بلوغه النهاية في ذلك... [قوله: علم الفقه] لأن حوادث الخلائق على اختلاف مواقعها وأشتاتها مرموقة بعينها أو ما يدل عليها، بل قد تكلم الفقهاء على أمور لا تقع أصلاً، أو تقع نادراً، وأما ما لم يكن منصوصاً فنادر وقد يكون منصوصاً غير أن الناظر يقصر عن البحث عن محله، أو عن فهم ما يفيده مما هو منصوص بمفهوم أو منطوق، أو يقال: المراد بالفقه ما يشمل مذهبنا وغيره فإنه المعنيّ لا يقبل الزيادة أصلاً، فإنه لا يجوز إحداث قول خارج عن المذاهب الأربعة»[6].

فانظر كيف اعتبر الفقه علماً نضج واحترق، إلى درجة أنه منع التفقه المفضي إلى الزيادة على ما استقر في المذاهب الأربعة. وأمثال هاته المقولات التي ظهرت في عهود الانحطاط التشريعي، أسهمت بحظ وافر في تعطيل النظر الفقهي وجموده، فأصبح مفهوم الفقه هو القول السابق من عالم تحْصُل الثقة به، بعد أن كان اجتهاداً له منهج خاص ومراحل معلومة، تُستدعى خلالها مختلف العلوم والمعارف وينبني بعضها على بعض لتوصل إلى الثمرة الفقهية. قال ابن خلدون: «وأصل هذه العلوم النقلية كلها هي الشرعيات من الكتاب والسنة التي هي مشروعة لنا من الله ورسوله وما يتعلق بذلك من العلوم التي تَهَيَّؤوها للإفادة ثم يستتبع ذلك علوم اللسان العربي... ثم بإسناد السنة إلى صاحبها والكلام في الرواة... ثم لا بد في استنباط هذه الأحكام من أصولها من وجه قانوني يفيد العلم بكيفية هذا الاستنباط وهذا هو أصول الفقه، وبعد هذا تحصل الثمرة بمعرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين وهذا هو الفقه...»[7].

وقريب من هذا ذكره المرعشي في «ترتيب العلوم» قال: «واعلم أن الرسوخ في الفقه وأصوله والعلم بدقائقهما لا يكون إلا بعد معرفة النحو والمعاني، والراسخ فيهما يحكم في علمَي التفسير والحديث...»[8].

---

(6) ابن عابدين. **رد المحتار**. مرجع سابق. ج1، ص49.

(7) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق، ص436.

(8) المرعشي، محمد بن أبي بكر. **ترتيب العلوم**. تحقيق محمد بن إسماعيل السيد أحمد.

وكما سبقت الإشارة، إن منهج التدريس وطيد الصلة بمنهج العلم المدرَّس، فالأول فرع عن الثاني، لأجل ذلك، فإنه لما استقر في الأذهان أن الفقه علم يتسم بكونه معطىً جاهزاً وثابتاً وسابقاً عن المتعلم، فإن منهج تدريسه اتسم بالتبعية، وبالتلقين والحفظ لما في بطون الكتب وتتبُّع مسائله واصطلاحاته وأمثلته شبراً بشبر وذراعاً بذراع، وتناسلت الشروح والمختصرات والحواشي على منوال واحد لا ترى فيها التجدد والارتقاء، ولا تلمس الفوارق المعرفية أو المنهجية التي قد تمليها ضرورة اختلاف الأزمان والأماكن والأحوال.

ب ـ تجاوز المذهبية الضيقة

إن طبيعة الفقه المعرفية، الكامنة في تعريفه، تأبى أن يكون علماً يؤخذ تقليداً، بل الصفة الاجتهادية لصيقة به، وإلا لما سمي فقهاً. تأسيساً على ذلك، لا يصح أن يكون فقهاً مذهبياً ابتداءً، بل ينبغي أن يكون التزام المذاهب انتهاءً. معنى ذلك أن التدريس إذا التزم مذهباً معيناً واقتصر عليه وسكت عن المذاهب الأخرى، كان ذلك تكريساً للتقليد المحض، وإقصاءً لملكات التفقّه الحقيقية، وهذا لا ينسجم مع ما ذكرنا من الطبيعة الاجتهادية للفقه. أما إذا اتسعت رحاب التعليم لمختلف الآراء والمذاهب مع المُقارنة بينها والترجيح لأقواها، كان ذلك عاملاً على قوة النظر وجودة القريحة. ثم إنه لا يفضي بالضرورة إلى إضعاف المذهب وهدم أركانه، بل على العكس تماماً، سيؤدي إلى التمذهب عن دليل واتباع للأرجح، مع احتفاظ الطالب بشخصيته النقدية المستقلة، وهذا سيخدم المذهب خدمة جُلّى، كما خدمه أعلام الفقهاء المتقدمين في كل مذهب.

ولعل سائلاً يسأل: إذا كان طالب الفقه مبتدئاً، فإنه لا يقتدر على دراسة الخلاف، ومعرفة أقوال المذاهب، لذلك فالأنسب له أن يُقْصِرَه أستاذه على تعلّم فروع مذهب معين، فكيف يتجاوز الدرس قضية المذهبية بالنسبة إلى المبتدئين؟

الجواب في نظري المتواضع، أن الطالب إذا كان من دون رتبة الاقتدار

على دراسة الاختلاف والتمييز بين الأقوال وإدراك تفاوت أدلتها والترجيح بينها، فإنه لا يصح أن ينوب عنه أستاذه في ذلك ويختار له من الاختلاف ما يشاء، سواء كان الاختيار من مذهب واحد أو من مذاهب متعددة، لأنه إن فعل ذلك فقد غرّر بتلميذه، حيث لقنه فروعاً فقهية ظاهرها أنه لا اختلاف فيها، فإذا ارتقى الطالب واطلع على الخلاف في المسائل المدروسة، فسيشق عليه أمر التعلّم، لأنه كان يظن أن ما تعلمه هو الحقيقة الكاملة، ثم تبيّن له أخيراً أنه جزء من الحقيقة وليس كمالها. ومعلوم بالتجربة أن تصحيح التمثلات السابقة أشق على النفس من تحصيل التعلمات الجديدة، كما قد يكون في التعرّف على ما في المسألة من اختلاف نقضاً لدراسته السابقة، إذا اطلع على وجوه وأدلة يعتقد رجحانها على ما اعتقده سالِفاً، ثم بأي معيار يختار له الأستاذ من الاختلاف؟ أبمعيار الرجحان أم الشهرة؟ أم الظهور؟ أم بما به العمل؟ أم ما سهُل مأخذه؟ والمقام هنا مقام تعليم وليس مقام فتوى. وما أدق قولة ابن أبي زيد القيرواني في هذا الصدد، فإنه حين ألف «النوادر والزيادات»، وكان كتاباً مليئاً بالاختلافات -داخل المذهب المالكي- علم أن ذلك لا يصلح للمبتدئين، فقال في مقدمة الكتاب: «ولا يسَعُ الاختيار من الاختلاف للمتعلم ولا للمقصّر، ومن لم يكن فيه مَحملُ الاختيار للقول لتقصيره، فله في اختيار المتعَقّبين من أصحابنا من نقادهم مَقْنَع»[9]. فهذه قاعدة جليلة سطَّرها الشيخ ابن أبي زيد، فإنه لا يحسن الاختيار من الاختلاف لمن لم تكن له القدرة على الترجيح بين الأقوال، بل يُكتفى معه بدراسة المتفق عليه من الأقوال، ويُسكتُ عن الخلاف حتى يتأهل له.

غير أن المتفَق عليه في نظري هو أحكام الشريعة المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية بطريقة فيها نوع من التمرين على فهم النصوص والجمع بينها واقتباس الأحكام منها بقدر المستطاع، لتكون تلك الطريقة منزلة دنيا

بيروت: دار البشائر الإسلامية، 1988م، ص162.

(9) القيرواني، أبو عبد الله محمد بن أبي زيد. **النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات**. تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1999م، ج1، ص11.

تهيّئ الطالب إلى ما بعدها من المنازل الأكثر عمقاً وتفصيلاً.

أما في نظر الشيخ ابن أبي زيد، فإن المتفق عليه، هو ما اختاره نقاد المذهب من الأقوال المعتمدة، فَيَلْتَزِمها الطالب إذا كان دون مستوى النظر في الاختلاف.

والمستند الذي أعتمد عليه في هذا الرأي، هو أن الطالب إذا ابتدأ دراسته مقلِّداً، فإنه من الصعوبة بمكان أن يُنْهِيَها مُجتهداً، وسأترك تفصيل ذلك إلى حين معالجة طرائق التدريس.

بناءً على ما سبق، فإنه ينبغي أن يتحرّر الدرس الفقهي من المذهبية المنغلقة، وذلك من خلال دراسة المذاهب جميعها على قدم المساواة، وإعطاء القيمة العلمية للأقوال ذات الأدلة القوية، أما الأقوال الضعيفة والمتجاوزة، فينبغي إهمالها ولو كانت من المذهب السائد في البلد، لأنها ستصبح إرهاقاً زائداً للطالب. والمطلوب منه ليس معرفة كل ما قيل سابقاً ولكن أقوى ما قيل، ودليل القول، لتترسخ له ملكة الاستدلال وقوة النظر الفقهي. ويقتصر الطالب على موضع الفائدة وما فيه اشتغال ذاتي له، أما كثرة النقول والشواهد والتبحّر في التعريفات وتفصيل الأقوال بغير تمحيص بين الضعيف والقوي، فلا فائدة فيه.

ماذا يضرّ طالب الفقه لو لم يعرف تعريف النكاح عند ابن عرفة، واختلاف العلماء في شرحه والاعتراض عليه، وجنّب نفسه الخوض في حيثيات معرفية لا طائل تحتها، ونفذ إلى المقصد من دراسته الفقهية. خذ مثلاً هذا المقطع من كتاب «شرح حدود» ابن عرفة، لتعلم أنه ليس كل ما يوجد في كتب السابقين يصحّ أن يُقحم في الدرس الفقهي اليوم، «قال الشيخ رضي الله عنه ونفع به: النكاح عقد على مجرد متعة التلذذ بآدمية، غير موجب قيمتها ببيّنة قبلَه، غير عالم عاقدها حرمتها إن حرّمها الكتاب على المشهور أو الإجماع على الآخر. هذا حده رحمه الله ونفع به ورضي عنه وقد ردّ على ابن بشير حدّه، وردّه جلي طرداً وعكساً، لأنه قال في حدّه: عقد على العضو بعوض، هذا لا شك في نقضه طرداً ببعض صور الزنا وصادقية الحدّ عليه.

قال: وعكسه يبطل بالنكاح الذي عقد على الإصداق، فإنه نكاح. هذا إن أراد أن يحدّ الصحيح والفاسد، وإن أراد الصحيح فقد بطل طرده بنكاح المتعة، وكثير من الصور الفاسدة، ثم نقل عن الشيخ ابن عبد السلام رحمه الله أنه استعذر عن ابن الحاجب في كونه لم يذكر حده بأنه ذكر أركانه، قال: لأنه لا معنى للحدّ إلا ذكر أركانه، وقد ذكرها»[10].

وقد ذكرت هذا المثال بالخصوص، لأنني خلال دراستي لباب النكاح بكلية الشريعة، وجدت أن أستاذ الفقه قد وقف طويلاً عند تعريف النكاح وأدرج هذا التعريف لابن عرفة وما عليه من شروح، وأطال في تلك المقدمات التي لا تزيد في الملكة الفقهية شيئاً، ولا يحصل منها الطالب إلا على أقوال متناثرة يتهيأ بها للامتحان ثم يُهملها بعد ذلك.

«ونحن في عصرنا هذا وفي مختلف بلاد الإسلام نواجه واجباً أساسياً هو صياغة حياتنا القانونية وفقاً لمنهاج الإسلام، والأمر هيّن إذا نظرنا إلى الأحكام التي جاءت بها الشريعة بصورة محكمة قطعية ثابتة لأنها معدودة وواضحة، ولكن الصعوبة في ما تجاوز هذا النطاق؛ إذ يلزم عملية اجتهاد واسعة النطاق شاملة لكل فروع القانون. ونحن في هذا الاجتهاد غير مقيدين بما وصل إليه اجتهاد من سبقنا؛ إذ اجتهادهم قابل للخطأ والصواب، وقد اختلفت آراؤهم حتى مع اتحاد بيئاتهم وأزمانهم بل كان اجتهادهم غير ملزم لهم أنفسهم وبعضهم قد غير رأيه في أكثر من مسألة لسبب أو لآخر... وإنما يُقَيِّدنا في اجتهادنا المنهاج الشرعي؛ أي القواعد الأصولية القطعية التي وردت في كتاب الله وسنة رسوله ﷺ.

غير أن الاجتهاد -هو عملية فنية تستلزم توافر شروط معينة في المجتهد- يحتاج في ما يحتاج إليه الإلمام باجتهاد السابقين ومعرفة الحلول التي توصلوا إليها في كل مسألة ودليل كل رأي، حتى تكون انطلاقة الحاضر والمستقبل

---

(10) الرصاع، أبو عبد الله محمد الأنصاري. **الهداية الكافية الشافية لبيان حقائق الإمام ابن عرفة الوافية**. تحقيق محمد أبو الأجفان والطاهر المعموري. بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1993م، ج1، ص235.

مبنية على دراسة لتجربة السابقين واستفادة من خبراتهم. . .»[11].

ينبغي أن يركّز الدرس الفقهي على دراسة أدلة المذاهب، ويُعمل آليات الترجيح، من أجل أن يُفتّق لدى الطالب القدرة على النقد والتقويم، ولا يقتصر الترجيح على الدراسات الخلافية السابقة، ولكن ينبغي أن يُرافق ذلك كل ما جدّ من أدوات الترجيح كالعلوم الاجتماعية والطبيعية.

2. وظائف الفقه

تستفاد وظائف الفقه، بطريق الإشارة، من لفظة «العملية» الواردة في تعريف الفقه، فأحكام الفقه تتعلق بأفعال المكلفين التي يأتونها بجوارهم، فيخرج منها الاعتقاد والخلق. وبذلك يكون الفقه من ناحية موضوعه، هو منظومة القوانين التي تحكم السلوك البشري حظراً أو إباحة أو تخييراً، وما يقترن بذلك من بيان الشروط والأسباب والكيفيات والأحوال؛ والسلوك البشري، قد ننظر إليه نظراً مفرداً؛ أي عمل الشخص في خاصة نفسه، وقد ننظر إليه نظراً مقيداً بالجماعة التي تسري فيها الأحكام الشرعية، وقد ننظر إليه نظراً مطلقاً؛ أي السلوك الإنساني المجرّد عن التقييد بشخص أو بطائفة. من هذه الأنظار الثلاث يمكن أن نستخلص ثلاث وظائف للفقه:

- الوظيفة الفردية؛ أي مخاطبة الفرد المسلم بالأحكام الفقهية استقلالاً، لينصلح شأنه ويعلم ما يجزئه من فقه لتصح عباداته ومعاملاته وسائر أعماله.
- الوظيفة الاجتماعية؛ أي مخاطبة الأمة المسلمة بفروع الشريعة، لتنتهض بالمقاصد الشرعية بشكل جماعي يكون فيه التعاون على البر والتقوى.
- الوظيفة العالمية؛ أي مخاطبة مطلق الإنسان بفروع الفقه، بوصفها نظاماً سامياً مؤيَّداً بالوحي الإلهي، وموجَّهاً لهداية كل الناس.

---

(11) عطية، جمال الدين. **تراث الفقه الإسلامي ومنهج الاستفادة منه على الصعيدين الإسلامي والعالمي**. بيروت: دار الفتح، 1967م، ص12-13.

والملاحظ أن الفقه الإسلامي قد أولى الوظيفة الفردية اهتماماً كبيراً في طريقة عرض الأحكام، حيث كان اهتمام الفقهاء والمؤلفين منهم خصوصاً، ببيان ما يحتاجه المسلم الفرد من أحكام عملية في مختلف مناشط الحياة، سواء في شؤون العبادة أو المبادلات المالية أو قضايا الأسرة أو أحكام الجنايات. ولعل «مدونة» سحنون خير مثال على ذلك؛ إذ غالب عنايتها بالسؤال عن الأحوال التي تعرض للمسلم والنوازل التي تقع له.

وهذا الاختيار في تنظيم الفقه وعرض مسائله، كان له ما يسوّغه في التاريخ الماضي، حيث كان المقصد الأساسي هو إصلاح الأفراد وتعريفهم حدود الله تعالى وتلبية حاجاتهم من الفتاوى والأقضية، وكان ذلك يفي بالغرض من الفقه، وإلى جانب ذلك تتولى السلطة الحاكمة التطبيق العملي لمقتضيات الشريعة. وبسبب ذلك، انطبع تدريس الفقه بهذه السمة التي تغلب فيها الوظيفة الفردية للفقه الإسلامي.

ويبدو أن الأحوال قد تغيّرت في الزمن المعاصر عمّا كانت عليه سابقاً، «فلمّا كانت الدولة الإسلامية الحديثة متأثرة في كثير من مناطق العالم الإسلامي بالدولة الغربية في انبنائها على العلمانية الفاصلة بين الدين والدولة، فإن ما نشأ عن ذلك من تقصير الدولة في رعاية الشريعة الإسلامية بالإنجاز في كثير من مجالات الحياة، أوقع في النفوس أن التقصير في إنجاز الشريعة جملة هو من مسؤولية الدولة وحدها، وظل كثير من الأفراد والجماعات يتفصّون من مسؤولياتهم الفردية والجماعية في تطبيق الشريعة فيما هو مُناط بعهدتهم من الأحكام... والحقيقة أن إنجاز الشريعة في الحياة الاجتماعية لا يتم إلا بجهود جماعية تقوم فيه الأمة بدور هام كما كانت تقوم به في السابق...»[12].

يهمّنا في هذا السياق، الدور الذي ينبغي أن تقوم به مؤسسة الجامعة، وما كان في معناها من المعاهد الشرعية والمدارس التي تعنى بتدريس الفقه،

(12) النجار، عبد المجيد عمر. **فقه التدين فهماً وتنزيلاً**. ط 2. بيروت: الزيتونة للنشر والتوزيع، 1995م، ص249.

فإن مسؤوليتها في نشر الوعي بضرورة تطبيق مقتضيات الشريعة، وفي تهييء أحكامها للتنزيل على الواقع، آكد وأدعى مما يقع على عاتق ما عداها من المؤسسات والهيئات.

ولأجل القيام بهذه المهمة الجليلة، فإن المطلوب من الدرس الفقهي المعاصر أن يتجاوز صفة الفردية في الوظيفة الفقهية، وأن يركّز على الوظيفتين الأخريين.

أ ـ التركيز على فقه اجتماعي

الصفة الاجتماعية للفقه الإسلامي، خاصية تُمليها ضرورة العصر، لما أشرنا إليه من الحاجة إلى تناول الفقه في سياق يُسهّل تنزّله على قضايا المجتمع المعاصر، وهي قبل ذلك إحدى خواص الدين الإسلامي بشكل عام. إن «الإسلام دين اجتماعي غايته أن يؤدي الإنسان مهمة الخلافة في إطار اجتماعي... فمناسك التعبّد تنطوي على بعد اجتماعي لا تكون خالصة إلا بتحقيقه... أما تشاريع المعاملات فهي في بعدها الاجتماعي أظهر... وبناءً على هذه الحقيقة الأساسية في الإسلام، فإن هذا الدين لا يكون له قيام تنجز فيه تعاليمه إلا في إطار اجتماعي يُحقّق الإنسان بإنجازها في هذا الإطار مهمة الخلافة: ترقية للذات، وتعميراً في الأرض. وهذه خاصية لهذا الدين من بين الأديان»[13].

هذه الطبيعة الاجتماعية للفقه الإسلامي، ينبغي أن تترك آثارها على مستوى الإنجاز التربوي، لما بين طبيعة العلم ومنهج تدريسه من التلازم والتأثير المتبادل. وأوجز أهم الآثار لتلك الخاصية على الدرس الفقهي في ما يلي:

- التأثير على اختيار المادة العلمية للفقه الموجّهة للطلاب، حيث ينبغي أن تكون مرتبطة بقضايا المجتمع، ومؤسسة على إشكالاته واحتياجاته.

(13) المرجع السابق، ص221-222.

- التأثير على تنظيم المادة العلمية، خصوصاً ما يتعلق بوضع المقدمات للدروس والمداخل المقصدية للمباحث المدرَّسة، فبدل الاهتمام بالمعرفة الفقهية ومنطقها الداخلي وترابط فروعها، يكون الاهتمام منصبّاً على ارتباط تلك المعرفة بالوضع الاجتماعي، وكيف تؤثر في إصلاح أحواله، وما المصالح المرجوّة من تقرير بعض أحكامها.
- التأثير على طرائق التدريس من حيث الربط بين الجوانب النظرية للدرس الفقهي، والجوانب التطبيقية، تدريباً للطالب على تكييف القضايا الاجتماعية واستصدار الأحكام بشأنها، والقدرة على تطبيق الحكم في محله، فعند تدريس أبواب الزكاة مثلاً، لا يكون الاقتصار على المباحث النظرية كمعرفة شروط الزكاة والأموال التي تخرج منها ومقاديرها، بل لا بد من تعزيز ذلك بالاشتغال العملي كالتدرّب على حساب الزكاة المترتبة على شركة بمواصفات خاصة، ونحو ذلك.
- التأثير على أنشطة البحث والتعلّم الذاتي المرتبط بالفقه، كتوجيه الطلبة إلى إنجاز مواضيع وبحوث تتعلق بدراسة أحوال المجتمع ورصد معطياته، عن طريق التتبّع والملاحظة واستعمال الاستبيانات وما شاكلها من أساليب البحوث الميدانية، ثم ربط النتائج بالدراسة الفقهية، وبذلك تنمى لديهم ملكات التحليل والاستنتاج والتطبيق والتقويم المطلوبة في الدرس الفقهي.
- التأثير على أساليب التقويم، بحيث لا يقف الامتحان عند مستوى قياس جوانب التحصيل المعرفي وحفظ المسائل الفقهية، بل يضيف إلى ذلك اختبار القدرة على ربط الرصيد المعرفي بمتطلبات المجتمع، ومدى التمكّن من تطبيق نتائج الدراسة الفقهية على نماذج وحالات اجتماعية معينة.

إن حضور الصفة الاجتماعية للفقه إبّان حصة الدرس، سيُبْرز المقاصد الشرعية المتوخاة من المباحث الفقهية المدروسة، وسيبين للطلبة الجوانب العملية والنفعية لما تناولوه بالبحث والدراسة من مسائل الفقه.

ب ـ التركيز على فقه عالمي

تعرّض مفهوم الفقه للانحسار والضمور مرات عدّة، وأسهمت عوامل كثيرة في تضييق أفقه، فأول ذلك الانحسار، اقتضته بعض الاعتبارات المدرسية/الأكاديمية، فانتقل من المعنى العام إلى المعنى الاصطلاحي الخاص، الأول كان يعني الفقه في الدين بعمومه وشموله ولا يقتصر على الفقه التشريعي، شمولية يقتضيها شمول مفهوم الدين في الإسلام، وهو ما قد نطلق عليه مصطلح الفقه الحضاري، والفقه التشريعي كيان من كياناته[14].

وإلى هذا المعنى يشير قول الله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: 122].

ثم انتقل الفقه من هداية عامة للبشرية تبعاً لهداية الإسلام بشكل عام، إلى نظام قانوني لا يعرفه غير المسلمين ولا يتجاوز بلدانهم. هذا التحوّل فرضته أسباب حضارية كالعلاقة بين المسلمين وغيرهم وموازين القوى عند الطرفين.

وزاد التضييق والانكماش مع ازدياد التدهور الحضاري للمسلمين، فأقصي الفقه الإسلامي عن التطبيق وأبدل في أكثر البلاد الإسلامية بالقوانين الوضعية، فأصبح منحصراً في بطون الكتب وفي المراكز العلمية التي تتولى تدريسه، ومن ذلك انتهى إلى أن لا يفهم اصطلاحاته ولا يَتجاوَبُ مع مناخه المعرفي، إلا من تخصص من الطلبة في دراسة العلوم الشرعية، وقليل من هؤلاء من يُحسن التعبير عن مسائله والتصوّر لمباحثه وأحكامه.

إذا كانت حالة الفقه على ما وصفتُ، فإن الدرس الفقهي مَعنيٌّ أصالة وابتداءً برفع الحصار عن المعرفة الفقهية، وإرجاعها إلى طبيعتها المنفتحة على

---

(14) انظر «مقدمة» كتاب: بشير، محمد عثمان. **تكوين الملكة الفقهية**. تقديم عمر عبيد حسنة. سلسلة كتاب الأمة؛ رقم 72. الدوحة: مركز البحوث والدراسات 1999م، ص9.

عموم الإنسان، والشاملة لكل قضاياه -على الأقل السلوكية- ولكل اهتماماته على المستوى التشريعي، فليس من المعقول ولا من المشروع، أن تُدرّس نظريات القانون الوضْعي بوصفها قيماً عالمية -وليس لها من الصفة العالمية إلا ما فرضه التغلّبُ الحضاري والإكراه السياسي- في حين يُدرّس الفقه الإسلامي في الحدود المحلية والتطبيق الفردي. وأسوأ من ذلك عَدّه معطىً تاريخياً لا تعلّق له بالواقع ومعطيات العصر.

ينبغي النظر إلى المعرفة الفقهية على أنها قيمة علمية عامة، لأنها مؤيّدة بالوحي الإلهي المطلق، ومسندة بالأدلة القوية والمنهج السليم. وعليه، فأحكام الفقه ذات طبيعة عالمية وهي خلاص للعالم بأسره من مشاكله العويصة، فيلزم في درس الفقه الالتفات إلى هذه الحقيقة وعدم الذهول عنها في كل أطوار الدرس وفي معطياته ومعارفه، وممّا يُحقّق هذا الغرض في الإنجاز التربوي القضايا الآتية:

- وضع مداخل لدروس الفقه تُطلع الطلبة على الموجات الفكرية العالمية ومقارنتها بالنظرة الشرعية المتزنة، وربط الفقه بجذوره العقدية والمقاصدية ليكون الخطاب الفقهي متسماً بالشمولية والانفتاح على مختلف التخصصات والبيئات الثقافية.
- ربط الفقه بالقضايا العالمية، وإدراج الفقه المقارن بالقوانين الدولية ضمن الدروس. ولا بأس أن يتداول الدرس الفقهي الاصطلاحات القانونية والحقوقية الحديثة استعداداً لمخاطبة مختلف الدوائر الثقافية والعلمية محلياً ودولياً، لكي لا يبقى طالب الفقه محصوراً في دائرة ضيقة لا يفهم خطابه إلا زملاؤه في العلوم الشرعية. ويجدر التنبيه إلى ضرورة ضبط المفاهيم والمصطلحات، حتى لا يقع التجنّي على الحدود والاصطلاحات الفقهية القديمة، وكي لا تُحمَّل معاني لا تليق بها.
- تجديد الأمثلة الفقهية، واستمدادها من المعطيات العالمية المعاصرة، مع تطبيق المقتضيات الفقهية على بعض المشتركات الإنسانية بدَلَ

قصْرِها على القضايا المحلية. فانظر الفارق بين أن نتناول قول النبي ﷺ «المُسْلِمُونَ شُرَكَاءُ فِي ثَلَاثٍ: المَاءِ والكلأ وَالنَّارِ»[15]، على أنه يتضمن فروعاً فقهية تنظم شؤون البادية والعلاقات المالية والاجتماعية في وسط لم يعرف من التَّحضّر إلا أولياته.

وأن تدرسه بوصفه -فوق ما ذُكر- يُحدّد نظاماً عالمياً في استغلال الموارد المائية ومصادر الطاقة والمقدّرات الطبيعية، وما يتعلق بذلك من العلاقات الدولية والقضايا الراهنة. وقس على هذا المثال، ما تتناوله دروس الفقه من فروع ومسائل في مجال أحكام الطهارة والمطعم والمشرب، وعلاقة ذلك بقضايا الصحة ومشكلاتها العالمية، أو أحكام المعاملات المالية، وارتباطها بالتجارة والاقتصاد الوطني أو الدولي. أو أحكام الجنايات وتعلقها بالسِّلم الاجتماعي وقضايا الإجرام الفردي والجماعي والمحلي والدولي، وغير ذلك مما يفترض في الدرس الفقهي أن يعتني به، ويُوجِّه اهتمامات الطلاب إليه.

ثانياً: المرتكزات التربوية (البيداغوجية)

تناول العنوان السابق المواصفات المعرفية للدرس الفقهي؛ أي ما ينبغي أن تتصف به المادة العلمية التي يتلقاها الطلبة لتكون معبّرة عن حقيقة الفقه وطبيعته.

وفي ما يلي أذكر أهم المرتكزات التربوية/البيداغوجية للدرس المنشود، وأقصد بها ما يرتبط بالإعداد للمادة العلمية كي تصبح صالحة للتمرير المعرفي بأحسن الطرق وأكثرها فائدة؛ أي نقلها من معرفة عالمة -كما هي لدى أستاذ الفقه- إلى معرفة متعلَّمَة، وهو ما يسمى في الاصطلاح التربوي بالنقل الديداكتيكي.

---

(15) أخرجه الإمام أحمد في **مسند الأنصار**، أحاديث رجال من أصحاب النبي ﷺ رقم 23471، الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، 1998م، ص1713. وأخرجه ابن ماجه في كتاب **الأحكام** تحت رقم 2464 عن أبي هريرة، وتحت رقم 2463 عن ابن عباس وزاد فيه: وثمنه حرام، قال أبو سعيد، يعني الماء الجاري.

فمعلوم من بداهة العمل التربوي، أنه ليس كل ما يعلمه الأستاذ يصلح أن يُلقيه لتلميذه، وليس كل ما يلقيه إليه في مرتبة واحدة، بل منه ما تكون له قيمة معرفية أكبر من غيره، ومنه ما حقه التقديم أو التأخير، وبعضه مستقل عن غيره أو مرتبط به، وبعضه يستلزم مراتب عقلية أعلى مما قد يتطلبه غيره، وهلم جرّاً من الإشكالات التي هي من صميم البحث البيداغوجي.

إن الاختيارات البيداغوجية التي يختارها منهج من مناهج التدريس، تتأسس على الأهداف التي يتوخى تحقيقها، فبعد وضوح الأهداف المطلوبة في تدريس مادة من المواد العلمية، يكون بالتبعية تنظيم المنهج واختيار عناصره ومرتكزاته، ولأجل ذلك سأقف وقفة سريعة عند الأهداف المتعلقة بتدريس الفقه وعلاقتها باختيار المنهاج التربوي، ثم أبرز أهم المواصفات البيداغوجية اللازم توافرها في درس الفقه.

1. الأهداف وعلاقتها باختيار منهاج الفقه

إن الأهداف هي أساس بناء المنهج التربوي؛ أي ماذا نريد من التعليم عموماً أو من تدريس مادة خاصة من المواد في مرحلة من مراحل التدريس؟

ولنا أن نتساءل في مجال دراستنا: ماذا نريد من تدريس الفقه بالجامعات الإسلامية؟ بمختلف أسلاكها حتى نهاية ارتباط الطالب بالتعليم النظامي.

وحقيقة الأهداف أنها تغيير متوقع يحصل في شخصية المتعلم، أو هي ما يُراد حصوله من نمو وتغيير في مقومات شخصية المتعلم. إن التغيير المطلوب قد تتنوّع مجالاته، لذلك يمكن الحديث عن أنواع متعدّدة من الأهداف منها:

- أهداف معرفية، وهي التي تضبط المعرفة وتوجّهها، حيث يُتوقع من الطالب أن يكتسب معرفة معينة بعد اجتيازه مرحلةً دراسية أو سنة، أو حصص دراسية.
- أهداف منهجية؛ أي ضابطة للمنهج الذي يستفيده الطالب من التعليم، كاكتساب القدرة على التحليل والتطبيق أو غيرها من مفردات المنهج العلمي.

- أهداف ضابطة للإنجاز؛ أي تحكم التطبيق العملي المقصود من الدراسة، كأن تكون دراسة الفقه موجّهة لتخريج موثقين أو قضاة أو غير ذلك.

إن التساؤل عن تدريس الفقه هو في حد ذاته سؤال عن مستقبل المعرفة الفقهية، ماذا نريد منها؟ وكيف نريدها أن تكون؟ أي البحث في سيرورة وتطور الفقه. ثم سؤال عن مستقبل الطالب الدارس للفقه، ماذا نريد من دارس الفقه أن ينتج أو يعمل؟ ما هي المهام التي ينبغي أن يشغلها؟ أي بحث في الجانب التطبيقي لعلم الفقه. ومن بين الأهداف التي يمكن تسجيلها بهذا الصدد ما يلي:

- تعليم أساسيات المعرفة الشرعية لإيجاد المسلم الملتزم بدينه في خاصة نفسه.
- تعليم مُجملات المعرفة الفقهية لإيجاد واعظ يبلغ أحكام الشريعة لعموم الناس بأمانة.
- تعليم قدر مهم من المعارف الفقهية المنظمة منطقياً لإيجاد المعلم الكفء الذي ينقل التراث.
- تعليم مجزءات فقهية وظيفية لشغل خطة شرعية متخصصة: توثيق، عدالة، إمامة، حسبة.
- تعليم فقهي واسع ومتكامل لإيجاد الفقيه المجتهد الذي له علم رصين بالتراث والواقع، وقدرة على تكييف الوقائع شرعياً: المفتي - القاضي- العالم.

أيّ هدف من هذه الأهداف نؤسّس عليه المنهج التربوي الخاص بتدريس الفقه في الجامعة؟ مع ملاحظة أن بين هذه الأهداف عموماً وخصوصاً، فقد يشمل هدف واحد بعض الأهداف الأخرى كشأن الهدف الخامس، وقد يكون أحد الأهداف خاصاً مستقلاً عن غيره كشأن الهدف الأول.

أرى -والله أعلم- أن أنسب الأهداف بالتعليم الفقهي الجامعي، هو الهدف الخامس، لأن التدريس الجامعي أرقى مستوى للتعليم، ولأنه يتمتع

بالضبط الأكاديمي، ثم إنه إذا لم ينتهض التدريس الجامعي بمهمة تخريج المجتهدين، فإلى أي جهة سيُعهد بذلك؟

«إذا كان طالب المعرفة من العامة الذين يريدون عرفان حكم من الأحكام [فلا بأس بالتقليد لأنه لا يملك الاجتهاد أو الترجيح]، أما الذين يريدون أن يكونوا فقهاء فأقل درجاتهم أن يعرفوا من أين أخذ إمامهم الحكم، ويزيدهم علماً إذا عرفوا رأي مخالفه وكيف استنبط، فإذا رقيت معارفهم فما الذي يجعلهم أقلّ من سلفهم الذين كانوا يختارون لأنفسهم من الأقوال التي قالها رجال المذهب الذي يقلدونه. وإن وقوف الدرجة الفقهية عند هذا المركز الذي رضيه جمهور العلماء يدعو حتماً إلى ضعف القانون الشرعي لأن العالِمين به لا فكر لهم ولا رأي وهو ما نرى الآثار كل يوم تشهد بتحقيقه»[16].

إن المباحث اللاحقة في هذه الدراسة مُسطَّرة على أساس الهدف الخامس المذكور، ومنصرفة إلى تحقيق هذا الهدف الأسمى في التدريس الفقهي، وإذا كانت هنالك مؤسسة علمية، غير الجامعة، تعنى بهذا الهدف، فإنها مقصودة بهذه الدراسة أصالة.

تتنوّع المناهج الدراسية، وتختلف عناصرها وأدبياتها وفق الأهداف المرسومة للتدريس، وعموماً يمكن حصر المناهج في ثلاثة اتجاهات رئيسة شائعة، «فهناك اتجاه يجعل من التلميذ محوراً له، وهناك اتجاه آخر يجعل من المعرفة محوراً له، واتجاه ثالث يجعل من المجتمع محوراً له. والمقصود بذلك هو أن الاتجاه الأول يجعل من المتعلم وإمكاناته وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، بل ويظهر هذا أيضاً في أسلوب تنفيذ المنهج. والاتجاه الثاني يجعل من المعرفة شيئاً له مكانة خاصة، فهي من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه غاية الغايات... ومن هذا المنظور تُوجّه كل الإمكانات لنقل المعارف من الكتب إلى عقول التلاميذ

(16) الخضري، محمد. **تاريخ التشريع الإسلامي**. ط 7. بيروت: دار الفكر، 1981م، ص375.

بصورة نمطية، وكلما اقترب ما يوجد في عقول الأبناء من مستوى التطابق مع ما يوجد في أمهات الكتب، كان ذلك علامة على نجاح المعلم... والاتجاه الثالث هو الذي يتخذ المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وما يقترن به من تغيرات وما يواجهه من مشكلات محوراً له...»[17].

يمكن القول إن هذه الاتجاهات في المنهج التربوي تتعلق بالتعليم ما قبل الجامعي، وهي لا تتعلق بمادة دراسية بخصوصها، بل بمجموع ما يعالجه التلميذ من مواد وعلوم وأنشطة معرفية، ولكن لا يختلف الأمر كثيراً بالنسبة إلى التدريس الجامعي، حيث نستفيد من هذه الاتجاهات بقدر الفائدة في موضوعنا مع مراعاة أنني أخص مادة الفقه بالحديث.

إن إصدار أحكام قيّمة على هذه الاتجاهات الثلاثة، وتفضيل بعضها على بعض، لا يتأتّى إلا في ضوء الأهداف المراد تحقيقها، وإذا كنت قد بيّنت سابقاً أن الهدف الأساسي من الدراسة الفقهية الجامعية هو تحصيل درجة الاجتهاد الفقهي؛ أي الإقدار على النظر الفقهي المستقل من خلال منهج علمي واضح يستثمر معارف وخبرات كثيرة ويحسن ربط العلاقات بين العناصر المختلفة التي سبق أن بيّنا بعضها، فإن الأنسب بعلم الفقه أن يستمد منهجه الدراسي من الاتجاهات الثلاثة كلها بأقدار متفاوتة:

- يأخذ من الاتجاه الذي يتخذ المتعلم محوراً له، لأن المحتوى الدراسي الفقهي ينبغي أن يُراعي قدرة المتعلم العقلية وقابلياته وإمكاناته. كما يعمل على تنميتها وتفعيل الملكات الذهنية العليا لديه كالقدرة على التفسير والاستنتاج والتطبيق والتقويم، وينبغي أن يتدرج البرنامج عبر السنوات مراعياً التدرج في حصول هذه الملكات لدى المتعلم. وهذا الاتجاه يُناسب ما شرحناه من العلاقة بين النص الشرعي والعقل البشري.

---

(17) اللقاني، أحمد حسين. **المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات**. القاهرة: عالم الكتب، 1995م، ص7-8. وانظر أيضاً: هندي، صالح ذياب وعليان، هشام عامر. **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. ط 7. عمّان: دار الفكر، 1999م، ص29.

- يأخذ من الاتجاه الذي يتخذ المعرفة محوراً له، لأن المتعلم ينبغي أن يستحضر قسطاً وافراً من الأحكام الفقهية الجاهزة سلفاً، ويستطيع بعد ذلك إدراك المنطق الداخلي للفقه الموروث ويعرف قضاياه وتقسيماته واصطلاحاته، ومن ثم يتمكن من المقارنة بين مختلف الأقوال الفقهية ويعتمد آليات الترجيح، بعدما يكون قد تمكن من فهم المعرفة الموجهة له وحفظ مسائلها المفردة.
- يأخذ من الاتجاه الذي يتخذ المجتمع محوراً له، لأن طالب الفقه ينبغي له أن يرتبط بفقه مرحلته فتكون له القدرة على الرصد الاجتماعي الدقيق وتحليل الوقائع الاجتماعية، وتكييفها بمنطق الشريعة، ويتدرّب على اجتهاد التنزيل، فيكون تفقهه نظرياً وعملياً في الوقت ذاته. وهذا الاتجاه يناسب خدمة العلاقة بين العقل والواقع.

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج أمر نسبي، يتعلق من جهة بالعلم المُدرَّس وبمنهج البحث فيه، فيؤثر فيهما ويتأثر بهما، ويتعلق من جهة أخرى بتغير نظام الحياة الاجتماعية عموماً، ما يقتضي تجديد المنهج مرة بعد مرة وفق الحاجات والمطالب الحاضرة. وقد نبه ابن عاشور إلى هذا الأمر واستغرب صنيع أولئك الذين يبغون الثبات في أمر شأنه التغيّر الدائم، قال: «إذا فحصنا أسباب تأخر التعليم وجدناها نوعين: نوعاً يرجع إلى الأسباب العامة التي قضت بتأخر المسلمين... ونوعاً يرجع إلى تغيّر نظام الحياة الاجتماعية في أنحاء العالم تغيّراً استدعى تبدل الأفكار والأغراض والقيم العقلية. وهذا التغيير قد استدعى تغيّر أساليب التعليم ومقادير العلوم المطلوبة، وقيمة كفاءة المتعلمين لحاجات زمانهم، كل ذلك نشأ نشأً سريعاً وسار سيراً فسيحاً، والمسلمون وخاصة أهل العلوم الإسلامية في سُبات عميق حال دونهم ودون إصلاح برامج تعاليمهم. ومن العجيب أن من يشعر منهم بخلل الأحوال وخطر التزام المسير على النهج المتبع فيدعوه نصحه إلى إيقاظهم، يجد قبل كل شيء طوائف تنسبُه إلى سُوء المقصد، وتناظره بأن هذا النهج قد أوصل أسلافنا إلى أعلى مرتقى من النجاح وأنه قد أنجب أساطين للعلم طبقت شهرتهم الآفاق، وربما روّجوا بهذه المقدمات الخطابية أو السفسطائية قناعة

في أنفسهم وإقناعاً للدهماء، وكلهم غافلون أو متغافلون عن اختلاف العصور والأجيال ذلك الاختلاف الذي تغيّرت به الأساليب»[18].

وسأتناول في الفصل العاشر -في أثناء الحديث عن مداخل تدريس الفقه- كيف تتم الاستفادة من تنوع اتجاهات المنهج التربوي في تنظيم الدرس الفقهي وتنويع طرائقه بحسب المستويات التعليمية، وبحسب نماء مدارك الطلبة.

2. أهم المواصفات البيداغوجية في درس الفقه

ينبغي أن يتصف الدرس الفقهي بمجموعة من المواصفات البيداغوجية التي تجعله ناجحاً ومحقّقاً للأهداف المرسومة سلفاً، مع اقتصاد في الجهد واستثمار جيد للوقت، وبغير هذه المواصفات يكون التعليم متروكاً للصدف والاحتمالات، وقد تعوقه الاختلالات والنقائص عن تحقيق المراد، أو قد يحقّقه بعد زمن طويل وهَدْرٍ كبير للأوقات والجهود.

أ ـ التركيز على وظيفية المعرفة

أي أن يُقتصر في الدرس الفقهي على المعارف التي تؤدي وظائف معلومة لدى الأستاذ ومطلوبة لديه، فيتجنب الدرس الحواشي والهوامش والاستطرادات التي لا طائل تحتها، مثل كثرة التعريفات اللغوية والاصطلاحية، والأمثلة المنغلقة والمتقادمة، والأقوال المتهافتة، والخلافات اللفظية، وكثرة المؤلفات والأعلام والتراجم بغير فائدة محققة.

ولا يكون ذلك إلا إذا صمّم الأستاذ الدرس الفقهيّ على أساس هدف عام يكون واضحاً تماماً، وتكون كل مراحل الدرس وإجراءاته مؤدية إلى خدمة ذلك الهدف. وعليه، يكون الدرس مبنياً بشكل منطقي تُعطى فيه الأسبقية للهدف المراد ثم المادة المعرفية ويعقب ذلك الإجراءات التنفيذية.

«فأما العلوم التي هي مقاصد، فلا حرج في توسعة الكلام فيها وتفريع

(18) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص114-115.

المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار فإن ذلك يزيد طالبها تمكّناً في ملكته وإيضاحاً لمعانيها المقصودة. وأما العلوم التي هي آلةٌ لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها، فلا ينبغي أن يُنظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط ولا يُوسَّعُ فيها الكلام ولا تُفرَّعُ المسائل، لأن ذلك مُخرِج لها عن المقصود... وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها، مع أن شأنها أهم والعُمر يقصُر عن تحصيل الجميع... فإذا قطعُوا العُمر في تحصيل الوسائل، فمتى يظفرون بالمقاصد؟ فلهذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها وينبّهُوا المتعلم على الغرض منها ويقفوا به عنده. فمن نزعت به همتُه بعد ذلك إلى شيء من التوغل فلْيَرق له ما شاء من المراقي صعباً أو سهلاً، وكلٌّ ميسَّرٌ لما خُلِقَ له»[19].

وينبغي التركيز على المعارف التي تُكسب طالب الفقه القدرة على التحليل والتطبيق والنقد، والتي تكلفه اشتغالاً ذاتياً، حيث يكون مشاركاً في العملية الفقهية، وليس مجرّد متلقٍّ سلبي لمعلومات سابقة.

ب ـ التركيز على تراكمية المعرفة

لا تحصل الملكة التامة في الفقه إلا بعد تراكمات معرفية كبيرة، وارتقاء في التمكن المنهجي. ومراكمة المعارف يمكن النظر إليها من زاويتين:

الأولى، مراكمة المعلومات الفقهية ذاتها، حيث تتوسع معارف طالب الفقه ومحفوظاته من المسائل والأحكام والقواعد والاصطلاحات، ويلزم في هذا المقام الالتفات إلى حُسن الاستفادة من الترقي المعرفي، وذلك من خلال الانتباه إلى القضايا الآتية:

- حُسن توزيع مباحث الفقه على السنوات الدراسية بصورة متكافئة، ليطلع المتعلم على أكثر مسائل الفقه، فلا يتخرّج في نهاية الطلب

(19) ابن خلدون. **المقدمة**. مرجع سابق. ص537.

وهو لم يتعرّض مُطلقاً لبعض الأبواب.

- الاهتمام بالمنطق الذي على أساسه يكون الترقي المعرفي؛ أي لماذا تُقدَّم بعض المباحث في أولى سنوات الدراسة وتؤخّر غيرها إلى العام النهائي أو الذي قبله؟ فقد يكون المنطق الضابط لذلك هو صعوبة المباحث الفقهية أو يُسرها، كما لو قارنّا بين فقه العبادات وفقه المعاملات المالية، فإن المتأخر منهما أصعب وأعقد في مسائله، لارتباطه بصور المبادلات الواقعية وهي كثيرة ومتجدّدة، ولأن الاجتهاد فيها يحتل مكانة مرموقة.

وقد يكون الباعث على التقديم والتأخير، هو مراعاة المنازل العقلية للطلاب، فتقدّم المباحث الفقهية التي يغلُبُ فيها الاشتغال الذهني الأدنى، وتؤخر التي تتطلّب اقتداراً منهجياً وذكاءً لا يحصل إلا بالممارسة وطول التمرين.

- تجاوز المختارات الفقهية التي لا يكون الترابط بينها وثيقاً ولا يفضي بعضها إلى بعض، فلا يحسُن مثلاً أن يدرس الطالب في سنة دراسية واحدة بعض المباحث من فقه الصلاة، ثم ينتقل إلى أبواب من البيع ويُعرّج على مسائل من فقه المناكحات؛ فإن ذلك لا يخدم قضية التراكم المعرفي الموصل في آخر المطاف إلى قوة الملكة الفقهية وحضور البديهة في العلم.

الزاوية **الثانية**، التي يمكن النظر منها إلى قضية مراكمة المعارف، تتناول التأليف بين المواد العلمية المختلفة وبناء بعضها على بعض، وذلك من أجل درء الهوة بين الفقه وباقي العلوم الشرعية أو العقلية، فمن خلال تراكم النتائج المستفادة من كل العلوم المرتبطة بالفقه يتمكن الطالب من اقتباس الأحكام وفق خطوات منهجية مدروسة توحّد بين مختلف المواد المدرَّسة. وعلى سبيل المثال، فقد «تقدَّمت الدراسات الاجتماعية في الوقت الحاضر تقدّماً هائلاً في أساليب الدراسة، كالإحصاءات والاستبيانات وقدَّمَتْ أنماطاً من التحليل الكمي والنوعي يساعد على تفهّم الواقع أو المشكلة تفهّماً سليماً، وفي ضوء ذلك، تعرف الأسباب وتقدّم النتائج والحلول... كل هذا وغيره مهمّ جداً في

البحث الفقهي المعاصر لتكون الدراسة صادقة وشاملة، والأحكام أكثر انسجاماً وتطابقاً مع الواقع»[20].

تراكم المعارف من خارج الفقه، ينبغي أن يُخضَع لضابطين مهمين، أوّلهما، الاقتصار على موضع الحاجة من المعرفة الخارجية المستقدمة للاستثمار في الفقه. وثانيهما، الاهتمام بالتنسيق بين المعارف ليقع التعاون بينها والتكامل بين مفرداتها في بلوغ الكفايات المرجوة من الطالب.

ج ـ التركيز على الإنتاجية

بعد اختيار المعلومات والمضامين بحسب وظيفتها في الدرس الفقهي، والوصل بين العلوم والمعارف، ومراعاة البناء التصاعدي والتراكمي للمعرفة الفقهية، ينبغي التركيز على مسألة الإنتاجية؛ وأقصد بها أن يستعدّ الطالب في مختلف المراحل الدراسية للإنتاج المعرفي وليس للاستقبال المحض وتخزين المعلومات. ويلزم لذلك أن يلامس الدرس الفقهي مختلف المراقي للاشتغال الذهني بدءاً بالفهم والحفظ، ثم التحليل فالتطبيق والتركيب، وصولاً إلى النقد والتقويم، ولا يكون ذلك إلا إذا كان المنهج واضحاً يتشربه الطالب منذ البداية ويمضي على منواله في مسيرة تفقّهه.

وهناك بعض الطرق البيداغوجية التي قعّدها التربويون من أجل تفعيل العملية التعليمية-التعلمية، من خلال تشغيل الطالب وشحذ ذهنه، ليكون مشاركاً في جميع أطوار الدرس. من أبرز تلك الطرق، طريقة المشروع وسأرجئ الحديث عنها إلى الفصل اللاحق.

---

(20) سليمان، عبد الوهاب إبراهيم. **منهج البحث في الفقه الإسلامي-خصائصه ونواقصه ـ**. ط 2. بيروت: دار ابن حزم؛ مكة المكرمة: المكتبة المكية، 2000م، ص98.