الفصل العاشر

تطوير الإنجازات العملية (الديداكتيكية)

اعتنى الفصلان المتقدمان بتسطير أهم القواعد النظرية التي ينبني عليها إصلاح تدريس الفقه، سواء من النواحي المعرفية أو البيداغوجية أو العناصر المكوّنة للمنهاج. وهذه القواعد تبقى قليلة الفائدة إذا وقفنا بها عند المستوى النظري المجرّد. وعليه، اقتضت سيرورة البحث أن أعقد هذا الفصل الأخير لاستثمار تلك القواعد النظرية في صياغة مجموعة من الإجراءات العملية تكون كفيلة -إلى حدّ ما- بتهييء المناخ الصالح للتدريس، وبتطوير ديداكتيك الفقه. ولا أدّعي لهذا الفصل الكفاية في القيام بالأغراض المرجوّة منه، فذلك يستلزم تفصيلاً لكل القواعد والإجراءات، بنظر أعمق من جهة البحث التربوي، ونفسٍ أطوَل من ناحية الرَّصْد والتَّتبُّع الميداني، إلى درجة وضع الدليل العملي للتدريس. وحيث لا يستطيع الجزء المتبقي من هذا البحث أن ينتهض بذلك كله، فحسبُه أن يُلمِح إلى أساسيات الإنجاز العملي، وأن يُقعّد بعض الضوابط والترتيبات مما له يَدٌ في إصلاح التدريس.

أتناول هذا الفصل من خلال المبحثين الآتيين: **أولاً**، مداخل تدريس الفقه الإسلامي» **ثانياً**، المناخ العام لإصلاح تدريس الفقه.

أولاً: مداخل تدريس الفقه الإسلامي

سبقت الإشارة خلال الحديث عن المنهج التربوي، إلى أنه تتوزّعه ثلاثة اتجاهات عامة في التربية: اتجاه يتخذ المتعلم أساساً لبناء النظرية التربوية حيث ينطلق من احتياجات التلميذ وميوله، ويُراعي قدراته العقلية واستعداداته الفطرية. واتجاه ثانٍ، ينطلق من المعرفة المنظمة تنظيماً منطقياً، فيحاول

تلقينها للمتعلمين مراعياً منطقها الداخلي والتدرج في اكتسابها من المفرد إلى المركب ومن الجزئي إلى العام. واتجاه ثالث، ينطلق من المجتمع وحاجاته ومتطلباته، ويحاول تهييء الطلاب للتكيّف مع الواقع، ومعالجة قضاياه ومشاكله بمختلف أدوات البحث والدراسة، فتكون المعرفة المكتسبة منبثقة عن الواقع المعيش.

وقد سبق التأكيد أنه لا يمكن تفضيل أحد هذه الاتجاهات على الآخر، وإنما يمكن الاختيار منها وفق الحاجة أو الجمع بينها لتحقيق أهداف التدريس.

وتقلّ الحاجة إلى الاتجاه الأول، الذي يركّز على شخصية المتعلم في التدريس الجامعي، نظراً إلى قدرة الطالب على الطلب العلمي المستقل، ويبقى توجيه الأستاذ وإفادته بالمنهج القويم والخبرات العلمية فحسب. ويمكن الاستفادة من الاتجاه الأول في ما يتعلق بالقدرات العقلية للطلبة، ومراعاة التدرّج في البناء المعرفي عبر سنوات الطلب فحسب.

وعلى كل حال، ينبغي عدم التفريط في الثراء التربوي النظري، أو محصّلاته العملية، فإن التخطيط البيداغوجي لدرس الفقه وفق اتجاه من الاتجاهات المذكورة، يُفيدنا في تنويع الطرق العملية للتدريس، بما في ذلك مراحل الدرس وأساليبه وعُدَّته المنهجية والوسائل المعتمدة فيه.

من منطلق التنويع والإثراء العملي، يمكن رصد ثلاثة مداخل لتدريس الفقه، أتناول كل واحد منها في مطلب خاص:

1. المدخل المعرفي في تدريس الفقه

أ ـ تعريف المدخل المعرفي وأغراضه

يمكننا تعريف المدخل المعرفي في تدريس الفقه بكونه اختياراً ديداكتيكياً، ينطلق من مركزية المعرفة الفقهية وأولويتها في عملية التعليم والتعلّم، حيث ينتظر من طالب الفقه -والأجدى أن يكون ذلك في بداية

الطلب- أن يستوعب قسطاً وافراً من الأحكام الفقهية الجاهزة سلفاً والمنظمة بشكل منطقي، بما يُمليه الفقه من ترتيب ومن ترابط علائقي بين أجزائه، ومع غيره من فروع المعرفة الشرعية والعقلية. واستيعاب الأحكام يستتبعه الاشتغال بالفروع الكثيرة، والأدلة واختلاف المجتهدين والاصطلاحات الأساسية. تتبادر إلى الذهن جملة من الأسئلة عند الحديث عن المدخل المعرفي في التدريس لا بد من الإجابة عنها ابتداءً لإحكام الجانب النظري المفضي إلى سَداد العمل.

السؤال الأول: لماذا هذا المدخل ابتداءً؟

يصلح هذا الاختيار في ابتداء الطلب الفقهي، لأنه يُتيح التصوُّر الإجمالي لعلم الفقه، ويُدخل الطالب إلى شعابه ودروبه شيئاً فشيئاً، وهذا كما أسلفتُ، يُساعد على تتبّع الجزئيات وربط العلاقات، ويمهِّد لما يتبع ذلك من الدراسة.

السؤال الثاني: لماذا كثرة الفروع والمعطيات؟

لأن استيعاب فروع المعرفة الفقهية إذا حصل تدريجياً مع الفهم الدقيق، يبعث روح التفقّه، ويُعين على الاجتهاد، وقد أشار الغزالي إلى هذه الحقيقة عند حديثه عن شروط الاجتهاد في كتابه «المستصفى»، قال: «فأما الكلام -علم الكلام- وتفاريع الفقه فلا حاجة إليهما، وكيف يحتاج إلى تفاريع الفقه، وهذه التفاريع يُولِّدها المجتهدون، ويحكمون فيها بعد حيازة منصب الاجتهاد؟ فكيف تكون شرطاً في منصب الاجتهاد وتقدم الاجتهاد عليها شرط؟ نعم إنما يحصل منصب الاجتهاد في زماننا بممارسته فهو طريق تحصيل الدُّربة في هذا الزمان، ولم يكن الطريق في زمان الصحابة ذلك، ويمكن الآن سلوك طريق الصحابة أيضاً»[1]. وفي كلام الغزالي لطيفة تربوية،

(1) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **المستصفى من علم الأصول**. تحقيق وتعليق محمد سليمان الأشقر. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1997م، ج2، ص388. قال المحقق-محمد سليمان الأشقر-في شرح كلام الغزالي: «يعني أن النظر في اجتهادات الأئمة السابقين وتصرفهم في استنباط الأدلة يذلل الطريق للمجتهد ويُيسِّر له الوصول إلى هدفه إذا =

إذ أكّدَ، أن الاشتغال بالفروع تدريب على الاجتهاد، ولكن ليس الطريق الوحيد الموصل إليه، ولذلك لم يشأ الغزالي أن يقطع الطريق على المداخل الكثيرة التي تفضي إلى إذكاء الإبداع والاجتهاد.

السؤال الثالث: هل يتناسب ذلك مع المبتدئ؟

الابتداء هنا نسبيٌّ؛ إذ إنه متعلق بدراسة الفقه والتخصص فيه، وليس ابتداءً في الطلب، ولاشك أن القُدرات العقلية للطالب إبّان المرحلة الجامعية، تكون قد وصلت إلى مستوى من النضج العام المؤهل لتلقّي العلوم عموماً، ويحتاج إزاء ذلك، تأهيلاً خاصاً مرتبطاً بالفقه وبمنهجه العلمي، وهذا يحصل تباعاً مع طول الممارسة.

تبقى العقبة الكؤود في هذا المدخل التربوي، هي كثرة المسائل والتفريعات وتعدّد الاجتهادات والاختلافات، فهل يُحشد كل ذلك في الدرس ويلزم به الطالب؟ والجواب عن هذا يكون بالنظر في أمرين، **الأول**: تحديد عدد أبواب الفقه المدروسة خلال السنة الدراسية، وضبط كم المباحث والفروع المتعلقة بها، وهذا يحتاج تكييفاً دقيقاً باعتبار قدرات الطلاب في الفهم والحفظ. وللكشف عن ذلك لا مناص من اعتماد البحث الميداني المعزّز بالاستبيانات، وكذا استعمال أساليب الإحصاء. الأمر **الثاني**: حسابُ مدّة الدراسة وفق هذا المدخل، وتقسيم كم المسائل والمعارف عليها بتكافؤ واعتدال لا يُخلُّ بمطلب الكثرة ولا يصل إلى حدّ الإعجاز.

السؤال الرابع: ما هي الأغراض الأساسية التي يتوخاها المدخل المعرفي؟

أكتفي بتحديد ثلاثة أهداف رئيسة هي:

- ضبط أكبر قدر من المعارف الفقهية الصحيحة في ذاتها، والمفيدة في مجالها، وأهم تلك المعارف: الأحكام الفرعية، الأدلة التفصيلية،

= اتبع طرائقهم في ذلك على بصيرة، ويكون ذلك بممارسة العملية الاجتهادية فعلاً، مقتدياً بطرائق من سبقه من المجتهدين».

الاختلافات المذهبية والاصطلاحات الفقهية.

- إدراك الصورة الإجمالية لعلم الفقه، وارتباطاته بغيره من المعارف الشرعية والعقلية، وإدراك العلاقات بين أجزائه.
- اكتساب أساسيات المنهج الفقهي في التنظيم والتفريع والاستدلال والاصطلاح.

ب ـ مراحل التدريس وفق المدخل المعرفي

تنظيم مراحل الدرس من أهم القضايا التي تنفي عن التعليم العشوائية والتخبّط في الإنجاز، فمن جهة أولى يُمكِّن من تقدير الزمن الذي يتطلّبه الدرس، فيوزّعُه الأستاذ على الفقرات والمحاور بحسب أهميتها وأولويتها. ومن جهة ثانية، يرسم مخطّطاً عامّاً للدرس بكل تفاصيله ويعصمه من الانسياق وراء الاستطرادات والشوارد التي تقلّ فائدتها. ومن جهة ثالثة، يُعين على تحديد الأساليب الخاصة بكل مرحلة، والوسائل والأنشطة المعينة على إنجاز الدرس.

وعلى هذا الأساس، سأوضّح المراحل الكبرى للدرس وفق المدخل المعرفي، وأشير إلى الإجراءات والوسائل المرتبطة بكل مرحلة:

المرحلة الأولى: المقدّمات التمهيدية

في بداية التدريس عموماً يتأكّد الانطلاق من المداخل الأساسية للفن المدرّس، حتى لا يقع الهجوم على مفردات العلم ومسائله التفصيلية قبل تحصيل النظرة الكلية لأبوابه وأمهات قضاياه. وبخصوص علم الفقه، نُميّز بين المقدمات العامة المتعلقة بهذا العلم بصفة عامة، والمقدمات الخاصة التي تكون بين يدي أي باب من الأبواب المطروحة للدراسة.

إن **المقدمات العامة**، ينبغي أن تكون في مبدأ الدراسة الفقهية أصلاً، وتتناول هذه المقدمات بالأساس مدخلاً يعرّف بالنظرية العامة للشريعة الإسلامية ويدُلّ المتلقي على العلاقات الوطيدة بين وحدات العلم الشرعي، ويُبيّن الصلات بين الفقه وبعض العلوم الطبيعية والإنسانية لترتفع همّة الطالب

ابتداءً لتعلّم الفقه وتَتّسِع نظرته لمباحثه، ويتخلّص من التمثلات القبلية التي تأسر العقل وتحدّ من نشاطه.

كما يجدر خلال هذه المقدمات، التعريف بأبواب الفقه الكبرى، وأسمائها المتداولة، وأشهر التقسيمات فيها، والعلاقات التي تربط أجزاء الفقه، ثم يذكر الأستاذ اختياره من هذه التصنيفات، والذي سَيَتَّبِعُهُ في تدارس المباحث المقرّرة، ليكون ذلك دليلاً يهدي الطالب مع انطلاق مسيرته العلمية.

هذه المقدمات تكون على غرار مادتَي «المدخل لدراسة الشريعة» و«المدخل لدراسة القانون»، المقرّرتين في شعب الحقوق، ولكن ينبغي أن تكون هادفة ومختصرة بقدر الحاجة ويُتَجنَّب فيها الشقّ التاريخي الذي تقلّ فائدته، ليتمكّن الأستاذ من إنجازها في حصص قليلة.

أما **المقدمات الخاصة**، التي يتم بها التمهيد لباب فقهي يُشْرَعُ في دراسته، فينبغي أن تتناول تعريفاً بهذا الباب وبتسميته، والمباحث الأساسية فيه، ليُدرك المتعلّم ذلك الخيط الناظم لكل مسائل الباب وفروعه. ويتأكّد في هذا المقام التَّنْصيصُ على الأسئلة الكبرى التي يحاول الباب الإجابة عنها، بوصفها أهدافاً عامة تُحدِّد وِجهة الدراسة. وقد يكون لهذه الأسئلة منطلق عقدي أو مقصدي أو قانوني... بحسب طبيعة الباب.

وفي التقديم الخاص أيضاً، يتولّى الأستاذ بيان العُدّة المنهجية التي تقتضيها الدراسة، وأقصد بذلك أن يُعرّف بخطة العمل التي سيتبعها في التدريس. ويعمل على تقسيم المهام بينه وبين طلبته ليكون ذلك بمثابة التعاقد على إنجاز عمل مشترك تُلزم بنوده الطرفين معاً[2]، حيث إن التعليم من قبل الأستاذ يُقابله التعلم من جهة الطالب، ولكل واحد منهما مهام ينبغي أن يفي بها لتتحقّق الفائدة.

---

(2) يسمى هذا التعاقد في الاصطلاح التربوي بـ العقد الديداكتيكي، وهو التفاهم المبدئي الذي يقع بين الأستاذ والمتعلم، يحدّد الحقوق والواجبات، ويضع قواعد العمل المشترك بينهما. وقد أرشد الله تعالى إلى هذا التعاقد التربوي، وضرب مثالاً واضحاً في قصة موسى مع الخضر عليهما السلام، (الكهف: 64-82).

ويدخل في هذا أيضاً بيان العدّة المرجعية؛ أي المظانّ العلمية المرتبطة بالبرنامج ومعرفة ما بينها من التوافق أو الاختلاف، وهنا يحسن تعيين المصادر التي تتميّز بحُسن الترتيب وقوة الاستدلال ووضوح العبارة. وتشكّل الموسوعات الفقهية المتضمِّنة للأدلة مرتعاً خصباً لطالب العلم الرصين، أما المختصرات وشروحها والمتون، فلا يرجع إليها الطالب إلا للاطلاع وتتميم بعض الفوائد، لأن مساوئها كثيرة، فهي تربط القارئ بألفاظ المؤلفين وتحصره عند قضايا جزئية لا تفيد كثيراً في تنمية الملكة الفقهية.

المرحلة الثانية: الإلقاء والمذاكرة

ولك أن تُسميها مرحلة التحليل والمناقشة، وهي صُلب الدراسة. وأُقسّم الحديث عنها إلى ثلاثة أقسام:

الخطوات العملية: أولاً، يُعتنى في الدرس ذي المدخل المعرفي بدراسة أهم الأحكام الفقهية المتعلقة بالباب المدروس، ويُختار في ذلك أفضل المراجع ترتيباً ووفاءً بإيراد الفروع بحسب قيمتها المعرفية من الرجحان والظهور والشهرة والشذوذ، وأرى أنه لا يجوز بحال من الأحوال أن تُتلقى الأحكام في التعليم العالي مجرّدة من أدّلتها، لذلك تلزم مدارسة الأدلة باختصار.

ثانياً، تُستحضر أشهر الاختلافات داخل المذهب وخارجه من مرجع متوسط يفي بالغرض.

ثالثاً، يُشار إلى الترجيحات الظاهرة التي تكون في مستوى إدراك الطلبة المبتدئين، ولا بأس بالإشارة إلى بحوث بعض النقاد المعاصرين مما له ارتباط بالنقد المعاصر، حيث استجدّت بعض المرجّحات التي لم يعرفها السابقون، خصوصاً ما يتعلق بالكشوفات العلمية الحديثة.

رابعاً، المقارنة بالقوانين العالمية، ومعرفة أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف، من أجل اكتساب قوة المناظرة، والاستفادة من التجارب القانونية لمختلف البلدان، ويُراعى في هذا الاختصار، والتركيز على الفوائد المنهجية والعملية.

خامساً، إلقاء مختصر لأهم القواعد الفقهية التي تستجمع شتات الفروع

الفقهية المدروسة، تَكُون تتويجاً للدراسة الفقهية وخلاصة لها، وتُدرِّب على ملكة الاستقراء؛ إذ ينتقل الطالب من الفروع إلى القاعدة الكلية التي تنتظمها، كما تُعين على التذكر واستحضار المكتسبات المعرفية. وإذا وجدت متون مختصرة أو منظومات تجمع بعض القواعد، يُمكن الاستعانة بحفظها ليطول الانتفاع بها.

أسلوب التدريس: إن الانسياق مع الفروع وكثرة المعطيات العلمية قد يؤدّي إلى التقليد المحض في ختام التدريس، ويُقَصِّرُ في قضية تنمية ملكات العقل، لذلك ينبغي اتباع أسلوب خاص في عرض المحتوى العلمي يقوم على قواعد أساسية أهمها:

- تقديم ذات المتفقّه على الفقه الجاهز؛ أي أن يقع الاهتمام بالمدارك العقلية للطالب حتى يستطيع اقتناص المعارف بنفسه، لا أن تقدّم له جاهزة.
- تناول المعارف في سياق اجتهادي؛ أي أن يُعيد الطالب إنتاج تلك المعرفة من خلال تفكيك بنيتها وإعادة تركيبها شيئاً فشيئاً مع أستاذه.
- أن يعرف طريق الوصول إلى أحكام الفقه، وليس الأحكام في حد ذاتها، ولا يتأتى هذا إلا إذا تجاوز الطالب الحفظ البليد، وشارك في الكشف عن الآليات والمنطق الذي اشتغل به السابقون في تقعيد المعرفة؛ إذ إن معرفة منهج الفقهاء إذا تزامن مع معرفة أقوالهم واجتهاداتهم، يُرسّخ لدى الطالب القابلية للإنتاج كما أنتجوا، فيكون متَّبِعاً لا مقلِّداً.

«يمكن تنظيم البرنامج ليس بمنطق وصفي استعراضي، ولكن بمنطق حلِّ المشكلات وإنجاز المهمات، ويكون من الضروري بالتالي تنظيم تدرّج المحتويات حول كفاية محدّدة... ينظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات/ مشاكل تتألف منها المواد الدراسية»[3].

(3) التومي، عبد الرحمن. **الكفايات مقاربة نسقية**. وجدة: مطبوعات الهلال، 2003م، ص46.

إن أسلوب حل المشكلات يجعل الطالب في مواجهة إشكال معرفي معيّن، ينبغي عدم حلّه بالرجوع المباشر لمصادر المعرفة، ولكن بتوفير أدوات البحث له، والتدرّج معه في الكشف عن منهج الاستدلال، وفي إعمال قواعد أصول الفقه في الوصول إلى الحكم الشرعي.

الإجراءات الداعمة: من المفيد جداً أن تُقسَّم حصص الفقه إلى ثلاثة أقسام، يُتناول في كل قسم المباحث المدروسة وفق خطة تختلف عن القسمين الآخرين، ليكتمل الدرس بها جميعاً وتتضافر جهود الأستاذ والطلبة لبُلوغ المراد.

- حِصَصٌ تُخَصَّصُ لإلقاءِ المسائل ودراستها ومناقشة حيثياتها.
- حِصَصٌ تُخَصَّصُ للمطالعة الفقهية، وينبغي الإعداد لها جيّداً من خلال تحديد المراجع الأكثر وفاءً بمواصفات المدخل المعرفي، وتكليف الطلبة بقراءة ما يتعلق بالباب أو ببعض مسائله، وإنجاز ملخصات لذلك، أو عروض مستقاة من الكتب المحدّدة سلفاً. ثم يحضرون حصة المطالعة لعَرْضِ أعمالهم ومناقشتها، وللتعرف على اصطلاحات المؤلفين»» كل ذلك تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه.
- حِصَصٌ تُخَصَّصُ للتطبيق الفقهي، يتم التخطيط لها مسبقاً، وتُعالج خلالها الجوانب العملية للباب المدروس، كدراسة الوثائق أو تحليل نصوص قضائية أو المقارنة بالقوانين الدولية، أو استعمال بعض الآلات المعينة على التفقّه، أو إنجاز المسائل التي تحتاج حساباً وتطبيقاً، كالفرائض والوصايا.

المرحلة الثالثة: تقويم المكتسبات

ينبغي أن يُسَاير التقويم أطوار الدراسة، لتكون المتابعة دقيقة والتصحيح للاختلالات مستمراً، كما ينبغي أن يشمل كل التنوع الموجود في حصص الدروس، أو في أهداف التدريس. وعليه، يمكن توزيعه على الحصص المذكورة: فتُجرى الامتحانات المعرفية في حصص الإلقاء والمذاكرة، وتجرى

الامتحانات المنهجية في حصص المطالعة، والتقويم العملي في الحصص التطبيقية. وبما أن الجانب المعرفي يعرف زخماً وتنوعاً في قضاياه، مما لا يصحّ معه الاقتصار -خلال التقويم- على أسئلة موجزة لا تغطي البرنامج، فإنه يمكن اعتماد التقويم الموضوعي[4] نظراً إلى اهتمامه بالجوانب المعرفية، ولسهولة تصميمه، وكذا لإمكانية تصحيحه بأيسر الطرق. من أنواع التقويم الموضوعي ما يأتي:

- اختبار الاختيار من الإجابات المتعدّدة.
- اختبار الصواب والخطأ.
- اختبار الربط والتوفيق.

ولمنع العشوائية أو الاحتمالات في أجوبة الطلبة يُعتمد التنقيط السلبي، حيث تكون للإجابة الصحيحة نقطة موجبة، ولعدم الجواب نقطة محايدة، وللجواب الخطأ نقطة سالبة.

2. المدخل النصي في تدريس الفقه

أ ـ تعريف المدخل النصي وأغراضه

المدخل النَّصّي أحد الاختيارات التطبيقية التي يمكن تكييف أطوار الدرس الفقهي وفقها، ونسْبتُه إلى النص تُلخِّصُ حقيقة هذا الاختيار وأهدافه، حيث يكون الانطلاق من النص الشرعي (القرآن والسنة) توثيقاً وتفسيراً، ومنه

(4) تَتَحَدَّدُ موضوعية نوع من أنواع الاختبار بمدى تمكنه من تجاوز سمات الذاتية التي تطغى في الاختبار الذاتي، وأهمها: ذاتية النقطة الممنوحة، عدم تغطية الاختبار لكل الأهداف المطلوبة، صعوبة تقدير تفاوت المتعلمين؛ أما الاختبار الموضوعي فيتحلى بقدر مهم من الضبط لمعيارية النقطة وقياس مؤهلات الطالب بالنسبة إلى المطلوب منه من المادة الدراسية، وكذا بالنسبة إلى أقرانه في الصف. انظر: فاتيحي، محمد. **مناهج القياس وأساليب التقييم: بناء الاختبارات-الامتحانات-ومعالجة النتائج**. الدار البيضاء: منشورات ديداكتيكا، 1995، والمزكلدي، عبد الواحد. «التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب: دراسة نفسية تربوية حول آثار الامتحانات»، مجلة **علوم التربية**. عدد 8 (1995م).

يكون استمداد الأحكام الفقهية، ومن الناحية المنهجية يكون التدريب على الاستنباط من النص، كما يتوجّه التقويم إلى اختبار مدى الكفاءة في التعامل مع النص في القضايا المذكورة.

يستحضر هذا المدخل بعض الأبعاد التي يستهدفها الاتجاه التربوي الذي يجعل المتعلم منطلَقاً له، حيث يُنظر في هذا الاتجاه إلى قدرات المتعلم العقلية واستعداداته لتقبُّل بعض المعارف، وبما أن طالب الفقه يكون قد تمرَّن بعض الشيء، من خلال المدخل المعرفي، على تطبيق بعض المباحث الأصولية، وتعرَّف على تنظيم الفقه ومباحثه، فإنه يكون مستعداً خلال هذه المرحلة للدخول في صميم الفقه الاستنباطي، فيشارك الأئمة المجتهدين في بحثهم الفقهي، ويتمرّن على إدراك العلاقة بين النص الشرعي والعقل البشري، فيتعامل الطالب مع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية وفق منهج اجتهادي.

إذا شئنا المقارنة بين المدخلين؛ المعرفي والنصي، في تدريس الفقه، فسنجدهما يشتركان في كونهما يقصدان تقريب المادة الفقهية إلى الطالب، وتزويده بمخزون مهمّ من الأحكام الشرعية، مع القدرة على الاشتغال الفقهي المستقل من خلال إذكاء ملكات التفقّه. ويكمن الفرق بينهما في كون المدخل النصي لا يُراعي المنطق الداخلي للفقه، ولا الترتيب الذي سار عليه الفقهاء في تنظيم الأبواب والمباحث، وإنما يتتبَّع النصوص الشرعية، فمهما أَسْلَمَتْهُ إلى نوع من الترتيب التزمه سواء وافق نظام الفقه أم خالفه.

قد يختار أستاذ الفقه إحدى طريقتين في تنظيم المادة العلمية بحسب المدخل النصي، **الأولى**، أن يتتبّع آيات الأحكام وأحاديثها وفق ورودها في المصنفات الجامعة لها أو بطريقة من الطرق التي يعرض بها المحدثون السنن النبوية؛ كطريقة المعاجم، أو المسانيد، أو بحسب درجات الحديث...، وهنا يُهمل المدرِّس الترتيب الفقهي، وإن كان مقصوده من النصوص هو الفقه، يَصدُق هذا إذا اعتمد في التدريس «أحكام ابن العربي» أو «التمهيد» لابن عبد البر مثلاً. أما الطريقة **الثانية**، فهي أن يعتمد الأستاذ الترتيب الفقهي المعروف مع تتبُّعِه للآيات والأحاديث المفيدة للأحكام، بحيث يُسطِّر البرنامج

الفقهي كما جرت عادة الفقهاء، غير أنه حين يصل إلى باب من أبوابه لا يشرع مباشرة في إيراد الأحكام المتعلقة به وشرح اصطلاحاته، بل يحشُد النصوص الشرعية المناسبة للباب المدروس ويجعلها معتمد درسه في تفصيل الأحكام. . . ومثال هذا واضح في شرح «الموطأ» عند الباجي، أو في «الاستذكار» لابن عبد البر أيضاً.

وأقدّر أن الطريقة الثانية أوفق بمادة الفقه، لأنها تعصم من التيه في تفاصيل الشروح، وتجعل الأستاذ يأخذ من تفسير الآيات والسنن بقدر ما يتطلبُه العمل الفقهي. ومن جهة أخرى، تكون هذه الطريقة استمراراً لما تلقاه الطالب عند اشتغاله بالمدخل النصي، وهذا أدعى للارتقاء المنهجي والتراكم المعرفي من اعتماد الطريقة الأولى.

من الفروق البارزة بين المدخلين أيضاً، نسبة الاهتمام بالنصوص الشرعية، خصوصاً السنن النبوية، فإذا كان المدخل المعرفي يتطرق إلى النص في خطوة واحدة من خطوات الدرس؛ أي عند الاستدلال على الحكم الشرعي المدروس، فإن المدخل النصي لا يُغادر النص في كل مراحل الدرس: في التمهيد، وفي التحليل والمناقشة، وفي مرحلة التقويم، وسيأتي بيان ذلك.

ولعلّ سائلاً يسأل: لماذا هذا التعويل على النص الشرعي في درس الفقه؟ أليس في ذلك زيادة مشقة وتطويل للطريق، خصوصاً وأن المذاهب قد استقرت والأحكام قد توضحت ولم تعد الحاجة إلى الاستنباط ماسّة كما كانت في السابق؟

والجواب عن ذلك له عدة وجوه:

الأول: إنه لخطأ ذريع أن يُعتقد أن النصوص الشرعية قد استنفدت أغراضها، وباحَتْ بكل مكنوناتها من الأحكام، فإن صفة الإعجاز فيها تجعل إفادتها للمعاني والأحكام مستمرة ما استمرت الدنيا.

الثاني: لما كان المقصود من درس الفقه ليس حفظ الأحكام الجاهزة

فقط، وإنما معرفة طريق الوصول إليها أيضاً، كان التدرّب على الاستنباط من النصوص أمراً لا مندوحة عنه لطالب الفقه.

الثالث: لا يحسُنُ بنا الاقتصار على نوع واحد من كتب الأقدمين أو مناهجهم في الاجتهاد أو التدريس، بل الأفضل لنا أن نستفيد من كل التنوع والثراء الذي يزخر به التراث.

الرابع: باعتماد المدخل النصّي يتفادى التعليم قضية الفصل بين الفقه والحديث، ويستطيع الأستاذ ردم الهوة بينهما، ويحصل للطالب إدراك الترابط المنهجي والمعرفي بينهما. قال الشيخ ابن عاشور: «إن كثيراً من أهل السذاجة في العلم يتوهّمون أن السنة شيء ومذاهب الأئمة المجتهدين شيء آخر، حتى يُخيَّل لهم أو لمن يسمع مقالاتهم أن أئمة الاجتهاد شرعوا في فقههم قبل العلم بالسنة»[5]. وأشاد الشيخ، في هذا المقام، بطريقة الإمام مالك في «الموطأ»، لأنه ذيَّل الحديث النبوي بمنازع علماء الفقه في الاستنباط، وسار على طريقته على نحوٍ ما البخاري والترمذي في «جامعيهما»[6].

أغراض تدريس الفقه بالمدخل النصي تتكامل مع الأغراض المتوخاة سابقاً من المدخل المعرفي، والجمع بينهما هل يحقق ترقياً منهجياً عند طالب الفقه؟ وألخّص أهداف التدريس وفق المدخل النصي في الآتي:

- ربط الفقه بنصوص الشريعة، وتأكيد مطلب الوحدة بين العلوم والمعارف.
- تنمية ملكة الاستنباط، من خلال التركيز على تطبيق مبادئ تفسير النصوص وإعمال قواعد أصول الفقه.
- تعزيز القدرة على النقد الفقهي واستثمار نتائج الخلاف العالي وتعدّد وجهات نظر الفقهاء في فهم نصوص الشريعة المطهَّرة.

---

(5) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق، ص195.
(6) المرجع السابق، ص195.

ب ـ مراحل الدرس النَّصّي

مرحلة التمهيد

يتم خلال مرحلة التمهيد، التعريف بالباب الفقهي موضوع الدراسة، والأصل أن يكون باباً جديداً لم يسبق للطلاب أن تناولوه وفق المدخل المعرفي، حتى يُتجنّب التكرار ويحصل الارتقاء والتراكم. ولا بأس بإعادة بعض المباحث الأساسية للتذكير بها وترسيخها بالمدخلين معاً.

يتطرّق التمهيد لبيان طريقة التدريس، وجوانب التجديد فيها عما عهده الطلبة في المدخل المعرفي. كما يبيّن الأستاذ المهام الموكلة للطلاب، والأعمال التي ينبغي القيام بها لتتكامل الجهود في بلوغ مقاصد الدروس.

تُحدَّد العُدّة المرجعية التي تتطلبها الدروس من خلال ذكر أهم المراجع والكتب الموافقة لمنهجية الدرس، كتفاسير آيات الأحكام، وكتب شروح أحاديث الأحكام. مع بيان خواصها وتراتبها، والملاحظات الأساسية التي تُسَهِّل على الطالب التعامل معها، وتُوجّهُه في طريقة المطالعة.

وتجدر الإشارة إلى أن النصوص القرآنية والحديثية التي تكون موضوع الدراسة، لا تُنْتَقى على سبيل المختارات أو النماذج، وإنما ينبغي إحصاء كل النصوص المتعلقة بالباب الفقهي، ليكون النظر فيها متكاملاً ومؤدياً إلى الاستنباط. ومعلوم أن النص الواحد أو النصوص القليلة لا يحصل من دراستها استخلاص الفقه، نظراً إلى ما بين النصوص من الإجمال والبيان والعموم والخصوص والإطلاق والتقييد والنسخ... ولذلك يُستحسن إعداد لوائح تجمع السنن النبوية المرتبطة بموضوع الدراسة، وبكثرة اعتمادها ومراجعة أحاديثها خلال الدروس، تستقرّ معانيها في أذهانهم، وربما يحفظون ألفاظها عن ظهر قلب.

قد يظهر أمر التفقه بالنصوص معجزاً للوهلة الأولى، غير أن إحصاء السنن الفقهية بشكل تقريبي، يبرز لنا أن عددها في متناول الطلاب إذا حصل تلقّيها بالتدريج، ولنأخذ «الموطأ» -وهو كتاب متوسط في إيراد أحاديث

الأحكام- نموذجاً للإحصاء، تبلغ أحاديثه في كتاب «البيوع» 130 حديثاً، موزعة على كتاب «البيوع» وكتاب «الفرائض» وكتاب «المساقاة»، وكتاب «كراء الأرض» وكتاب «الشفعة».

أما أحاديث كتاب الحدود فتبلغ 85 حديثاً، مقسمة على كتاب «الحدود» وكتاب «الأشربة» وكتاب «العقول» وكتاب «القسامة»[7].

إذا أضفنا إلى هذه الأحاديث السنن التي سكت عنها «الموطأ» مما أوردته كتُب الحديث الأخرى -من دون احتساب المكرّر- فإن العدد الإجمالي لن يخرج عن مقدور الطلبة وطاقتهم في الحفظ والاستيعاب، بشرط الاقتصار على موضع الفائدة والتدرّج في التلقي.

من المفيد جداً أن يتولّى التمهيد للدروس، بيانَ ما فيها من المعاني العقدية والأخلاقية والمقصدية، من أجل توسيع آفاق الدراسة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال النقطتين الآتيتين:

الأولى، إعطاء إطار عقدي/فلسفي للباب المرغوب في دراسته، وذلك لإعطاء أبعاد عالمية للدراسة الفقهية، ولتفادي الفصل بين الشريعة والعقيدة، فإذا كان الباب المدروس مثلاً هو الفرائض، أمكن الحديث عن التصور الإسلامي للمال وطرق كسبه وتداوله، وبيان الروابط الأسرية الإسلامية ودور المال في توطيدها ومقارنة ذلك مع المفاهيم السائدة في عالم اليوم حول القضية نفسها مع الاقتصار على موضع الفائدة.

الثانية، إعطاء إطار أخلاقي/مقاصدي للموضوع المدروس، لأن ذلك يحقق الوصل بين وحدات العلم الشرعي، ثم لأنه يُمهّد لما يأتي من الاجتهاد عن طريق المصلحة المرسلة وما في معناها.

مرحلة الدراسة والاستنباط

ثمة عمليتان أساسيتان ينبغي الاعتناء بهما خلال مرحلة الدراسة

---

(7) انظر **موطأ** الإمام مالك برواية يحيى بن يحيى الليثي. بيروت: دار الفكر، 2002م. كتاب **البيوع**، ص373-438؛ كتاب **الحدود**، ص501-541.

والاستنباط، إحداهما توثيق النصوص الشرعية، والأخرى هي عملية تفسير النصوص. تتم العمليتان معاً من منظور الاشتغال الفقهي الذي يتوجّه إلى المقاصد، ويتجنَّبُ التوسّع في الوسائل. وأستعرض في الآتي أهم الخطوات العملية التي يخطوها درس الفقه وفق المدخل النصي.

- استقراء النصوص الشرعية المناسبة للموضوع، مع تفادي الانتقاء، لأن النص هو العُدّة المعرفية التي يشتغل بها الفقيه، ويمكن في هذا الإطار الاستعانة بكتب آيات الأحكام وأحاديثها، مثل «أحكام القرآن» لابن العربي، و«الجامع لأحكام القرآن» للقرطبي، و«عمدة الأحكام» لابن دقيق العيد، و«منتقى الأخبار» لابن تيمية، وهي كثيرة، وتساعد الكشافات الحديثة على تيسير هذه العملية مثل المعجم المفهرس لألفاظ القرآن، ومثله لألفاظ الحديث، ومفتاح كنوز السنّة، والوسائط الإعلامية. ويلزم طالب الفقه أن يحصل قبل كل شيء على هذه النصوص الشرعية، ويحاول حفظ مقدار لا بأس به منها، وبذلك يمهّد لتجاوز الفصل بين الحديث والفقه.
- إجراء دراسة حديثية مصطلحية عليها، لاستبقاء القوي منها والأجود، واستبعاد الأخبار الضعيفة والمرجوحة، وهنا يتمرّن الطالب على تطبيق محصلات دراسته الحديثية على النصوص الشرعية، ويقف هنا عند موضع الفائدة من دون تبحّر في تفاصيل علوم الحديث، فليس هذا مجال استعراض المصطلح والاختلاف بشأنه، وقد يُعتمد على بعض المراجع النموذجية التي وفّرت على الباحث عناء هذا الجهد، مثل «نيل الأوطار» للشوكاني، و«سُبل السلام» للأمير الصنعاني، و«المنتقى» للباجي، و«القبس» لابن العربي، و«الاستذكار» لابن عبد البر، وهي عموماً كثيرة. وإنك لترى فقيهاً كبيراً كابن رشد الحفيد، يعتمد كل الاعتماد على الدراسات الحديثية التي أجراها ابن عبد البر، خلال وقوفه عند النصوص الحديثية في كتابه «بداية المجتهد ونهاية المقتصد».
- إعمال القواعد الأصولية في دراسة النصوص، خصوصاً المباحث

اللغوية للتدرب على الاستنباط الأصولي.

- استنباط أهم الأحكام الفقهية، أو بالأحرى إعادة استنباطها وفق طريقة المجتهدين واقتفاءَ آثارهم.
- بيان الاختلاف الفقهي ومستنداته، ثم الترجيح بين الأقوال الفقهية.
- المقارنة بالقوانين العالمية، وبيان تميّز العقل الفقهي الإسلامي، ومحاولة إخراج أنواره للعالمين، من خلال فك الأسر الاصطلاحي عنه، وبيان مقاصده الإسلامية، التي هي مقاصد إنسانية قبل ذلك.

هذه الخطوات يُعتنى بها خلال الدرس النظري، وتزيدها حصتا المطالعة والتطبيق تأكيداً وترسيخاً، فخلال حصَّة المطالعة، يَتولَّى الأستاذ توجيه الطلاب إلى المراجع الأكثر دلالة على المطلوب، ويكلفهم إنجاز بعض العروض، وتلخيص فصول من كتب التفسير أو شروح أحاديث الأحكام. وخلال حصة التطبيق يتدرب الطالب عملياً على استخلاص الأحكام من النصوص. ولا بدّ من التعاون بين أساتذة المواد المختلفة في تسيير حصة التطبيق، فأستاذ الحديث وعلومه، يعتني في الدرس التطبيقي بإيراد خلاصات الدراسات الحديثية المرتبطة بلائحة السنن المبرمجة في الدروس، وأستاذ اللغة العربية يتناول الأحاديث والآيات بالشرح اللغوي وبيان الوجوه البلاغية والنحوية مما له مدخل في الدراسة الفقهية، وأستاذ الأصول يطبّق القواعد الأصولية على النصوص ويدرّب الطلبة على تطبيقها. أما تنظيم الدرس التطبيقي فقد يَتمّ من خلال حضور مجموعة من الأساتذة في الحصة نفسها، يكون التنسيق بينهم حاصلاً مسبقاً، فيُسَيِّرون الدرس على نمط الندوة، وقد يكون حضورهم للحصة متعاقباً، فيكمل كل واحد منهم ما بدأه السابق. وقد تكون الحصص متفرّقة في الزمان لكنها مجتمعة في المضامين والأنشطة التعليمية.

كان الشيخ الثعالبي قد اقترح خطة في تدريس الفقه، تتأسس على دراسة نصوص الشريعة، لكنه لم يُوفها حقّها من التفصيل، لأن مقصده من «الفكر السامي» هو التأريخ، وما ورد فيه من النظرات التربوية لِماماً كان على سبيل التوسع والاستطراد، قال: «وأقول هنا كلمة مختصرة في كيفية إصلاح

التعليم، فلنترك عنا الدراسة بكتب المتأخرين المختصرة... ولنُمَرّن (الطلبة) على أخذ الأحكام من الكتاب والسنة مباشرة، والاشتغال بكتب الأقدمين التي كان يتمرّن بها المجتهدون «كالموطإ» و«البخاري» و«الأم» للشافعي، ولنجعل كتباً دراسية لأصول الفقه أيضاً على ما بيّنا في كتب الفقه (ترك المختصرات وتأليف كتب المستويات الثلاثة: الابتدائي والثانوي والانتهائي) وهكذا النحو وسائر الفنون العربية، ولنجعل من جملة التعليم للفقهاء كتب الأحكام القرآنية والحديثية «كأحكام» ابن العربي والجصّاص، و«بلوغ المرام» لابن حجر، و«المشكاة» للتبريزي و«أحكام» عبد الحق، ويقع امتحانهم في ذلك، فبهذا يتجدّد مجد الفقه»[8].

مرحلة التقويم

يعتني التقويم بكل الاشتغالات التي مارسها الطلاب أثناء الحصص النظرية والتطبيقية وفي حصص المطالعة. ولأجل ذلك ينبغي تنويع الاختبارات لتشمل الآتي:

- **تقويم المعرفة**، يتمّ خلاله امتحان الطلاب في مستوى حفظهم للنصوص الشرعية وفهمهم لمعانيها، ومعرفة مدى ضبطهم للأحكام الفقهية المستخرجة من النصوص وإدراك أدلتها والاختلافات بشأنها.
- **تقويم المنهج**، لمعرفة قدرات الطلبة في قضايا توثيق النصوص الحديثية، وتمييز أقدارهم في ضبط منهجية تفسير النصوص، وفي وضوح منهج الاستنباط في عقولهم.
- **تقويم التطبيق**، ويكون من خلال التعامل المباشر مع بعض النصوص الشرعية، سواءً تلك التي سبقت دراستها أو أخرى جديدة، ويطلب من المتعلم القيام بالعمليات الأساسية انطلاقاً منها، كعملية التوثيق أو التفسير أو الاستنباط أو الترجيح بين الاجتهادات، وقد يكون هذا النوع من التقويم في حصة المطالعة، حيث يُسمح للطالب بمراجعة ما يشاء من الكتب والدواوين أو بعضها.

(8) الحجوي الثعالبي. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**. مرجع سابق، ج2، ص389.

3. المدخل الاجتماعي في تدريس الفقه

أ ـ تعريف المدخل الاجتماعي وأغراضه

تنظيم الدرس الفقهي وفق مدخل اجتماعي، يُقصد به أن يعتني الدرس في أهدافه وفي محتواه التعليمي وفي طريقته ومختلف أنشطته وإجراءاته بالمجتمع وقضاياه المتنوّعة. الاعتناء بالمجتمع من وجهة نظر تربوية يكون من خلال اعتبار حاجاته منطلقاً للدراسة، حيث يُختار من الفقه ما يُلبِّي هذه الحاجات، ويُنتقى من الطرق والوسائل ما يُمكّن من تصوّر القضايا الاجتماعية وتفسيرها وحلّ إشكالاتها. وكذا تناول المعرفة الفقهية في سياق يُمهِّد لها الطريق لتتنزّل على الواقع وتتلاءم مع وقائعه.

المدخل الاجتماعي يناسب الاتجاه التربوي الذي ينطلق من متطلبات المجتمع، وهذا يجعل الطالب لصيقاً بالدراسة الاجتهادية عند انعدام النص الشرعي أو قلّته، حيث يعمل الدرس الفقهي على رصد الوقائع الاجتماعية وتحليلها، وتكييفها بمنطق الشريعة الإسلامية، وفي هذا إعمال لمحصلات الدراسة السابقة. لا يعني ما تقدم أن الطالب يكون في هذا المدخل التربوي، قد بلغ رتبة الاجتهاد، فيقتدر على تكييف القضايا المستحدثة باشتغاله الخاص، ويُفتي في النوازل المعروضة عليه؛ وإنما غاية ما هنالك أنه لن ينطلق في العملية التعلمية من المعرفة المنظمة والجاهزة -كما هو الحال في المدخل المعرفي- ولكنه يشرع في التفقّه ابتداءً من رصد بعض القضايا الاجتماعية المحدّدة من قبل الأستاذ، تكون متعلقة بباب من الأبواب الفقهية موضوع الدراسة، ويتلقى الطالب منهج تحليل تلك القضايا، ثم بعد ذلك يرجع إلى الفقه التراثي، فيستقي منه ما يناسب ما هو بصدده، ويأخذ من نصوص الشريعة ما يوافق الموضوع.

ولعلّك هنا تُدرك حقيقة اصطلاحنا على الاختيارات الديداكتيكية الثلاثة بالمداخل، فإن كل واحد منها يُدخلك إلى الفقه من باب متميّز عن الآخَرين، وتبعاً لذلك تختلف طرائق التدريس وأساليبه ووسائله، ويأخذ المحتوى تنظيماً

جديداً مناسباً للمدخل المختار. نعم تختلف المداخل ولكن المدخول إليه هو نفسه في الاختيارات كلها، فيبقى الفقه هو الفقه في أحكامه وأدلته واصطلاحاته واجتهاداته وأعلامه، ولكن شتان بين أن يؤخذ على نمط واحد ليس فيه أي ارتقاء منهجي ولا تجديد في الطرق، وأن يُؤخذ على الشكل الذي وصفت.

المدخل الاجتماعي في الدرس الفقهي، يُناسب الطالب في أواخر مسيرته الدراسية؛ أي في السلك العالي من التعليم الجامعي، وذلك لاعتبارين: **الأول**، أن هذا المدخل يستثمر محصلات الدراسة السابقة بالمدخلين المتقدمين، وأنه يتطلب تشغيل الملكات العليا للعقل، كالتحليل والنقد والاستنباط. و**الثاني**، من أجل أن يكون آخر عهد الطالب بالدراسة الصَّفِّية، هو البحث في القضايا الاجتماعية ودراسة النوازل قديمها وحديثها، فيكون ذلك تهييئاً له لمتابعة الاشتغال ومزاولة النظر في الوقائع الآنيّة، وأول ذلك الاشتغال هو ما يتقدّم به الطلبة من أطروحات علمية في بحوث الدكتوراه، والتي ينبغي أن تعكس اجتهاداً ذاتياً واقتداراً على الابتكار في الفقه.

يُوضح أحد الباحثين المعاصرين صلة العلوم بالواقع، ويؤكّد ضرورة ضبط المنهج لحصول المعرفة الفاعلة في المجتمع، يقول: «تهدف العلوم جميعها إلى التوصل للمعرفة العلمية، وتحاول أن تستقي هذه المعرفة من الواقع، ويُمثّل الواقع السِّياق الذي تقع فيه الوقائع الطبيعية والظواهر الاجتماعية والإنسانية، فالواقع موجود قبل أي تصوّر له أو إدراك... وكي يصل العلماء إلى المعرفة العلمية كل في مجاله، لا بد من اصطناع مسار عقلاني أو فكري عام يُتيح الربط بين مجموعة من العمليات الفنية، هذا المسار هو المنهج، فالمنهج هو مجموعة من العمليات الذهنية تُتيح تحليل الواقع وفهمه وتفسيره، وهكذا يُعتبر المنهج جوهر العلم، وبدونه لا يمكن أن توجد أي معرفة»[9].

(9) أنور، علا مصطفى. «أزمة المنهج في العلوم الإنسانية»، ضمن كتاب **قضايا المنهجية في**

وبالرجوع إلى مجال الفقه، نجد أن ارتباطه بالواقع لا يمكن الذهول عنه في أي مبحث من مباحثه، لأنه يتناول السلوك البشري الفردي والجماعي في مختلف مناشط الحياة، لذلك فحاجته إلى منهج يجلّي حقيقة الواقع، ويُبعد عن الباحث (الفقيه) التكهُّنات والتخرّصات، لا تعادلها حاجة. «من السُّنّة الماضية أن أي موضوع -وإن يكن ماديّاً- يُراد أن يعالج معالجة ما لصياغته على نحو معيّن، يكون من الشروط الأساسية في نجاح تلك المعالجة الانطلاق فيها من المعرفة بحقيقته، والوقوف على طبيعته وخصائصه، ذلك لأن تلك المعرفة يتوقف عليها رسم الخطة للمعالجة واتخاذ الأساليب والوسائل المتناسبة مع طبيعة الموضوع وخصائصه... وحينما يكون الواقع الإنساني موضوعاً للمعالجة، فإن هذا الشرط يصبح شرطاً مشدّداً، وذلك باعتبار أن موضوع الواقع الإنساني موضوع بالغ التعقيد لما تتفاعل فيه من عناصر وأسباب بعضها ظاهر وبعضها خفي، ولما تجمع فيه من عوامل ذات طبائع مختلفة منها الماديّ ومنها الروحيّ، ومنها الآنيّ الحادث، ومنها الضارب في أعماق التاريخ»[10].

بناءً على ما سبق، يمكننا أن نُحدّد لتدريس الفقه وفق المدخل الاجتماعي، بعض الأهداف الأساسية، تكون جديدة في نفسها بالنظر إلى المكانة التي وصلها المتفقه، ولكنها لا تلغي الأهداف السابقة، بل تستثمرها وتبني عليها.

الهدف الأول، اكتساب مناهج البحث الاجتماعي، وتكييفها بما يخدم الاشتغال الفقهي.

الهدف الثاني، تنمية القدرة الاجتهادية وتقوية الملكات الفقهية العليا.

الهدف الثالث، ربط الفقه بالواقع الاجتماعي، وإخراج حقائق المعرفة الفقهية إلى رحاب المجتمع، وتكييفها لتتنزّل على وقائعه.

العلوم الإسلامية والاجتماعية. سلسلة المنهجية الإسلامية؛ 12. فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996م، ص183.

(10) النجار. **فقه التدين فهماً وتنزيلاً**. مرجع سابق، ص95-96.

ب ـ مراحل الدرس الاجتماعي

مرحلة التمهيد

لا بد في التمهيد للتدريس بحسب المدخل الاجتماعي، من مقدمات خاصة، بعضها موافق لما سبق في المدخلين الآخرين، وبعضها تمليه طبيعة هذا النمط الديداكتيكي.

- مقدمة في التعريف بالباب الفقهي موضوع الدراسة، وبإشكالاته الكبرى في الحاضر، سواءً كانت الإشكالات ذات طبيعة محلية أو عالمية.
- بيان العُدّة المنهجية المطلوبة للخوض في الفقه حسب هذا النمط، وتتمثل بالأساس في التعرف على مناهج البحث الاجتماعي من خلال حصص تمهيدية.
- بيان العدة المرجعية من كتب النوازل القديمة والحديثة، والموسوعات الفقهية، والرسائل العلمية المتخصصة، وكذا الاجتهادات الجماعية الصادرة عن المجاميع الفقهية.
- بيان خطة العمل، واستكمال التعاقد الديداكتيكي مع الطلبة، من خلال تحديد المهام والاشتغالات التي يعتني بها كل طرف.

مرحلة التحليل والمناقشة

في هذه المرحلة يتعزّز الشِّق التطبيقي للفقه، حيث يُنتظر من الطلبة أن يضبطوا قواعد المنهج الاجتماعي وأن يمارسوا البحث الميداني تحت إشراف أستاذ متخصّص، وأن تكون لهم الكفاءة العلمية في تفريغ نتائج الاستبيانات وتحليلها وتفسيرها. وبِموازاة ذلك تتوخّى الدراسة النظرية الاستفادة من التراث الفقهي الضخم، وتنتقي منه ما يتناسب وحاجات المجتمع.

وأحدّد في النقاط الآتية بعض الخطوات الأساسية التي ينبغي أن يَمُرّ منها الدرس الاجتماعي في المرحلة المذكورة:

- تحديد مجال الاشتغال، مثلاً صور النكاح الفاسد في المجتمع

العربي، وآثاره الأسرية والاجتماعية، أو حقوق الأزواج والزوجات في بعض الأعراف (من كتاب «المناكحات»). أو الصور المعاصرة للمعاملات المالية الفردية والجماعية (من كتاب «المعاملات»).

- رصد الظاهرة الاجتماعية المدروسة، من خلال إعمال أدوات البحث الاجتماعي، من بحوث ميدانية وإحصاءات واستبيانات، ثم تحليل النتائج وتفسيرها.
- تحديد الإشكالات الفقهية الناتجة من الظاهرة المرصودة ومحاولة معالجتها من خلال إعمال القواعد الأصولية والمقاصدية.
- استدعاء الفقه التراثي والأقوال المناسبة للدراسة الحديثة، ثم استخراج الأحكام الفقهية الكفيلة بإصلاح أحوال المجتمع وبيان حدود الحلال والحرام، مع التركيز على الروح الجماعية للفقه الإسلامي، ومراعاة المآلات.
- المقارنة بالإنتاجات القانونية الأخرى ومحاولة الإفادة منها أو نقضها.
- بيان شروط تنزيل الأحكام على الواقع المعيش، لتدارك مناطق الفراغ التشريعي، أو إبداع فقهي معاصر، أو اجتهاد ترجيحي من بين الأقوال السالفة. ولعل هذا التناول يحقق الترابط بين الفقه والعلوم الإنسانية، ويعطي مقاصدَ الشريعة المكانة اللائقة بها في رحاب الفقه الإسلامي.

في حصص المطالعة يُوجّه الطلاب إلى دراسة كتب النوازل في ما يتعلق بالمباحث المتفق عليها. ويتم خلال حصة المطالعة تحليل الأسس التي بنى عليها الفقهاء أقوالهم، والتعرّف على أدلتهم، وكيف كيّفوا الوقائع الاجتماعية. ولا تكون حصّة المطالعة مفيدة إلا إذا كان الإعداد لها مسبقاً، وحَضَرها الطلبة وقد هيّأوا نماذج للدراسة وملخصات لكتب النوازل، وعروضاً في الموضوع المدروس.

في حصة التطبيق يكون التدرّب على مناهج البحث الاجتماعي، وكيفية الاستفادة منها في الفقه، كما ينبغي إدماج الاجتهادات الجماعية في برنامج

التطبيق، ويختار من تلك الاجتهادات ما له ارتباط بالعصر ومشكلاته، خصوصاً ما يصدر عن المجمّعات الفقهية. كما تشكّل الدراسات الحديثة والأطروحات العلمية المتخصصة في مجال الفقه زاداً لا غنى عنه للتدرب على الاجتهاد.

يُعدُّ عمل الفريق، أو طريقة المشروع من أنسب الطرق لتدريس الفقه الاجتماعي؛ إذ فيه نوع من التدريب على العمل الجماعي، وعلى البحث الميداني الذي يؤهل الطالب للانخراط في قضايا مجتمعه ومشكلاته.

مرحلة التقويم

يُعتنى فيها بالجوانب المنهجية والتطبيقية والمعرفية، بمختلف أنواع الاختبارات، سواءً كانت شفوية أم كتابية أم عملية. كما إن إنجاز العروض والقدرة على قراءة الكتب وتلخيصها يُعدُّ نوعاً من التقويم الجيّد. ولا أطيل في الحديث عن التقويم اكتفاءً بما ذكرته سابقاً عند تناول المدخلين المتقدمين، ولكن أشير إلى مسألة في غاية الأهمية تتعلق بقضية التقويم، وهي مسألة البحوث الجامعية، فهذه ينبغي أن تُعطى حقّها من الاهتمام بحسبانها معياراً جيداً للتقويم، وقبل ذلك وسيلة أساسية في التكوين الذاتي للطالب.

مما يلزم الاهتمام به في مسألة البحث الجامعي، أن يتم التركيز على الكيف، أي ما فيه إثراء معرفي أو منهجي للباحث، ومن الجيد جداً أن تتولى شعبة العلوم الشرعية والكليات المختصة، تسطير مشروع فقهي كبير يُسهم الطلبة في إنجازه ببحوثهم الجزئية بعد أن يتعرفوا على موضوعه وفائدته وطريقة البحث فيه، ثم يقتسمون مباحثه وأبوابه ويشتغلون اشتغالاً جماعياً.

إن هذه المداخل الثلاثة هي محاولات لبيان طرق مُجدية لإنجاز الدرس الفقهي، ولا شك في أن كل طريقة تناسب مستوىً تعليمياً معيّناً، كما يمكن إعمالها في باب فقهي معيّن، وقد لا تصلح لباب آخر.

ثانياً: المناخ العام لإصلاح تدريس الفقه

تناولت في الفصول السابقة من هذا القسم، المعالم الأساسية لتطوير

تدريس الفقه، سواء من الناحية المعرفية أو البيداغوجية، وكذلك من ناحية الأداء العملي أو الديداكتيكي، غير أن مادة الفقه ليست منفصلة عن باقي المواد التي يدرسها طلاب العلوم الشرعية، كما إنها غير مُنْبَتَّة الصلة عن سائر العلوم العقلية والإنسانية. والحقيقة التي لا يصح الذهول عنها، أن كل تلك المواد والعلوم متداخلة ويؤثر بعضها في بعض، وهي مُجْتَمِعَة تشكل المنظومة التعليمية. ولأجل هذا الملحظ، فإنه عند التفكير في إصلاح تدريس مادة مفردة من المواد كالفقه، لا بد من النظر إلى مختلف العلاقات التي تربطه بغيره من المعارف، وجعل كل المؤثرات الخارجية -التي تؤثر في درس الفقه- في الحسبان، ليستوي الإصلاح على سوقه ويُؤتي أكله. «لا يكفي لتعديل الدراسة الفقهية وتطويرها إضافة موضوع جديد أو زيادة ساعات الدروس، فالأمر أعمق من ذلك، ويتطلب في البداية تطوير المناهج لتستوعب المتغيرات في مجال العلوم والعمل»[11]. وفي هذا السياق، سأحاول رصد مجموعة من القضايا المؤثرة في تدريس الفقه، وأبين كيفية توجيهها وجهة صحيحة تخدم المطلوب، تلك القضايا قد تكون إجراءات تنظيمية، أو مرتبطة بالعوامل البشرية، أو وسائل معينة على التدريس. المهم أنه يتشكل من مجموع النظر فيها تهييء المناخ العام الصالح لاحتضان المنهاج المطوَّر لتدريس الفقه.

سأقسم هذا الجزء من الفصل العاشر إلى مطلبين، الأول منهما يُعنى بالحديث عن بعض الإجراءات الخاصة بمادة الفقه. أما الثاني، فينظر في شأن الإجراءات التنظيمية العامة.

1. إجراءات تنظيمية خاصة بمادة الفقه

خلال تقويم مناهج تدريس الفقه التراثية، استطعنا رصد مجموعة من عناصر القوة سواء في المناهج نفسها أو في بعض الإجراءات والترتيبات الداعمة لها كقضية الرحلة في طلب الفقه، وكثرة المتفقهين، ومسألة ترك

(11) إمام» «نحو تطوير علمي أصول الفقه والفقه». مرجع سابق. ص15.

الحرية للطالب في اختيار أساتذته، وكذا المزاوجة بين الأخذ عن الشيوخ والمطالعة في الكتب.

نحتاج -ونحن بصدد التفكير في إصلاح تدريس الفقه- أن نبحث في سُبُل إنبات هذه القضايا في التدريس المعاصر، بكيفية موافقة للمعطيات الراهنة وللتحولات التي شهدها النظام التربوي، وأقترح بهذا الشأن مجموعة من السُّبل العملية للاستفادة من التجارب التراثية الناجحة:

أ. يمكن تعويض الرحلة في طلب الفقه، باعتماد الإدارة الساهرة على تدريس الفقه، لبرنامج علمي يتميّز بتنوّع المراجع، وعدم التزام المذهبية الضيقة، مع الاستفادة من كل الطرق والأساليب الجيدة التي تعتمدها بعض المعاهد والكليات في بلدان خارجية. ويحتاج الأمر تعزيزاً للتواصل بين الجامعات، وعقد الندوات المشتركة وتنظيم الزيارات المتبادلة، فهذه الأمور قد تنوب عن الرحلة بشكلها القديم وتحقّق مبتغاها، ولا بأس مع ذلك إذا توافرت أسبابها للطالب الفرد، أو بشكل مؤسسي منظم، أن يُستفاد منها في نقل التجارب والمناهج والعلوم.

ب. وفي ما يتعلق بكثرة طلاب الفقه في الأنظمة التربوية القديمة، مما كان له انعكاس إيجابي على تخريج العلماء المقتدرين، فإنني أقترح زيادة على تدريس الفقه للطلبة المتخصصين في العلوم الشرعية، أن تُوزَّع أبواب الفقه ومباحثه على مختلف الكليات وشتى التخصّصات، ليستثمر كل طالب معرفته الفقهية الجزئية في مجال تخصّصه.

إن هذا التذويب للفقه في التخصّصات الكثيرة يُسهم أولاً في رفع الحصار المعرفي عن الفقه، ويجعله علماً عملياً ذا نفع عام. كما إنه يُساعد على ثراء الجوانب المعرفية والمنهجية للفقه، لأن توطّين البحث الفقهي في تخصّص معيّن، إذا صدر عن أهل الخبرة والرسوخ في ذلك التخصص لا شك في إفادته للفقه، فانظر مثلاً لو درس طلبة الاقتصاد أبواب المعاملات المالية، ألا تكون لذلك آثار إيجابية تنسحب على الطالب، وعلى العلم المدروس معاً؟

ومثلهُ يقال في التخصصات والعلوم كافة التي قد تستفيد من حصيلة البحث الفقهي القديم والحديث، ويستفيد هو منها أيضاً؛ فهذا الفقيه محمد بن إبراهيم اللخمي المعروف بابن رامي البنّاء، كتب كتاباً في فقه العمران والبناء أسماه «الإعلان بأحكام البنيان»[12]، قد يُفيد -هو وما في معناه- طلبة الهندسة المعمارية أكثر مما يفيد طلبة الدراسات الإسلامية والعلوم الشرعية.

إن تكثير طلبة الفقه المتخصصين فيه أو المقتصرين على ما يناسب تخصصاتهم، يسهم في الرفع من جودة التفقه، ويوجد الباحثين المحققين من الفقهاء.

ج. كانت الترتيبات التربوية القديمة تسمح للطلبة باختيار الأساتذة الذين يتلقون الفقه عنهم، وقُيّدت هذه الحرية مع بدايات القرن العشرين حين تدخّلت السلطات الأجنبية في إصلاح مناهج التدريس بالقرويين والزيتونة والأزهر وبعض المعاهد العلمية الأخرى[13]. والحقيقة أن النظام المتقدم -في ما يخص هذه المسألة- أجود وأدعى لحصول التفقّه بمعناه الواسع. فكيف يمكننا الاستفادة من حرية التمدرس في ظل الإجراءات التنظيمية التي سادت في الجامعات المعاصرة؟

أقترح بخصوص ذلك، أن تتبنى الجامعة أو المعهد الشرعي منهاجاً واضحاً لتدريس الفقه، يتعاون الأساتذة في تسطيره، ويُعلن لعموم الطلبة، خصوصاً ما يرتبط بأهداف التدريس وبرنامجه والأنشطة المطلوبة من المتعلمين في كل مستوى، ثم تترك للطلبة حرية اختيار الأساتذة، فيجمعون الثمار الجيّدة من كل حلقة علم، ويلتقطون الإفادات المختلفة من أفواه الأساتذة المتعددين، ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان نظام التقويم معلوماً مسبقاً وغير مقيّد

(12) حقَّقه عبد الرحمن بن صالح الأطرم لنيل الماجستير بكلية الشريعة، جامعة محمد بن سعود، قسم الفقه، سنة 1403هـ، وابن رامي، فقيه من القطر التونسي، كان معاصراً للفقيه ابن راشد القفصي (737هـ/ 1336م).

(13) انظر: ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**. مرجع سابق. ص139.

بالطرق الخاصة التي قد ينتهجها الأساتذة، فحرية الطلب ينبغي أن يقابلها توحيد في نظام الامتحانات، كأن تتولى لجنة مكونة من أساتذة الفقه اختبار الطلبة في معارفهم ومناهجهم وما كان مطلوباً منهم من أنشطة وأعمال تحدّدها أهداف الدراسة.

«إن الاعتماد الكلي في تلقّي العلم على الشيوخ لا يصحّ، كما إن الاعتماد الكلي في تلقي العلم على الكتب لا يصح، ولكن ينبغي لطالب العلم أن يبدأ تلقّيه عن الشيوخ إلى أن يصل مرحلة الإحاطة بمبادئ العلم وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، ومن ثم فلا مانع بعد ذلك من الاطلاع بنفسه على كتب العلم، لأنه مهما اتسع وقت الشيخ لتلميذه فلن يُحيط معه بأكثر من أجزاء معدودة. . . ولكن يظل تلقّي العلم عن الشيوخ الحاذقين في مراحل التحصيل الأولى ضرورياً للتأسيس وتكوين الملكة الفقهية»[14].

إذا كنا نتفق على ضرورة المزاوجة بين الأخذ عن شيوخ الفقه والمطالعة في الكتب، فإن الأَوْلى أن تترافق الطريقتان معاً في كل مستويات التدريس، لا أن تتأخر المطالعة إلى المراحل النهائية. وإزاء ذلك ينبغي عدم ترك القراءة لاختيار الطالب وهمته، بل يلزم أن تكون جزءاً من البرنامج الفقهي، وقد أوضحت سابقاً دور الأستاذ في توجيه المطالعة، حيث يُحدّد أولاً العُدّة المرجعية، ويشرف في حصص خاصة على الطلبة توجيهاً لقراءاتهم وتقويماً لملخصاتهم أو عروضهم أو دراساتهم لبعض الكتب.

د. ويرتبط بما نحن فيه أيضاً بعض الإجراءات المتعلقة بالوسائل وكذا بالموارد البشرية، حيث ينبغي تنويع حصص الفقه، من الدروس النظرية إلى الدروس التطبيقية إلى حصص المطالعة، وتكون لكل حصة قاعتها الخاصة وأستاذها المتمرّس، أو يتولى كل أستاذ التدريس وفق ما تمليه هذه الحصص من تنويع في الوسائل والأساليب.

---

(14) بشير، محمد عثمان. **تكوين الملكة الفقهية**. سلسلة كتاب الأمة؛ رقم 72. الدوحة: مركز البحوث والدراسات، 1999، ص96.

«ولا غنى للمنهج الدراسي الجديد عن فرض قاعة بحث في كل السنوات تربط الدرس بالواقع، وتعلّم الطلاب كيفية التعامل مع المصادر والمراجع وكيفية قراءة الكتب وفهم النصوص وتحديد المصطلحات»[15].

في قاعة البحث والتطبيق يتدرّب الطلبة على استعمال بعض الآلات، أو دراسة الوثائق، كما يتم فيها الربط العملي بين الفقه وفروع المعارف العقلية والإنسانية.

- فأوقات الصلاة ومراقبة الهلال مرتبطة بعلم الفلك، وبعض أدواته ووسائله.
- وفقه الزكاة والمعاملات مرتبط بالاقتصاد والمحاسبة.
- وأحكام الطهارة والحلال والحرام متعلقة بالصحة العامة وبالعلوم الطبيعية.
- وفقه الأسرة شديد التعلّق بالتوثيق والبيانات الإدارية والقضائية، وأساليب البحث الميداني.
- والفقه العام أو ما يسمى بالسياسة الشرعية، يرتبط بالقوانين الدولية، وبالعلوم السياسية وبالاقتصاد السياسي... وهكذا بقية فروع المعرفة الفقهية لا تنفك عن العلوم البشرية.

هـ. من الإجراءات الداعمة لإصلاح تدريس الفقه، أن يُنتقى الطلبة بمعيار دقيق بحسب مواصفات محدّدة من قبل إدارة الجامعة، فينبغي ألا يتأهل لدراسة الفقه إلا الطلبة الممتازون الذين يتوافرون على نِسب عالية من الذكاء ولهم القدرة على تحمل مشاقّ الطلب وأعباء الدراسة والتحصيل والبحث. فإذا كان المقصود من الدراسة الفقهية هو بلوغ رتبة الاجتهاد، فلا مناص من اعتماد ما سلف من معايير، لأن هذه الرتبة ليست ميسورة لأي طالب.

وبالمقابل لا بد من اختيار الأساتذة المتخصصين في الدراسات الفقهية، مع خضوعهم للتدريب والتكوين المستمرّ، ليبقى الفقه طرياً في عقولهم،

(15) إمام. «نحو تطوير علمي أصول الفقه والفقه». مرجع سابق. ص18.

وليكونوا على علم بكل جديد في الأبحاث الفقهية المعرفية أو في الدراسات التربوية النظرية والتطبيقية.

و. يحسن بكل شعب الدراسات الإسلامية أو الكليات والمعاهد الشرعية، أن تنشئ لجاناً للتتبّع البيداغوجي والديداكتيكي، تتألف من الأساتذة وبعض التربويين، تكمن مهامها الأساسية في التقويم المستمر للمنهاج التربوي واختبار كفاءة عناصره في تخريج العلماء، ولا بد أن تعتمد هذه اللجان أساليب الإحصاء والقياس الكمي والنوعي.

ز. كما ينبغي أن يتبوّأ الفقه موقع الصدارة بين العلوم الشرعية، لأن أكثرها إنما هي وسائل إليه، والسبيل إلى ذلك -إضافة إلى ما ذكر- أن يُرفع مُعامل احتساب نتائجه، بالنسبة إلى معاملات المواد الأخرى، وكذلك أن تكون الزيادة في حصص دراسته مناسبة لبرنامجه الواسع، حتى يتخرج طالب العلوم الشرعية -بعد ثلاثة أسلاك دراسية بالجامعة- وقد اطَّلَع على أكثر أبواب الفقه ومباحثه، وأحاط علماً باصطلاحاته وقواعده، وتحصّلت له كفاءة التخريج والترجيح وملكة النقد والابتكار.

2. إجراءات تنظيمية عامة

نجاح منهاج الفقه في تحقيق أهدافه، رهين بتهييء بيئة صالحة، تُتيحُ تطبيقه بشكل سليم. وسأشير في هذا الصدد إلى بعض الإجراءات التي يلزم اتخاذها لدعم إصلاح تدريس الفقه:

أ. على مستوى العلوم الشرعية: ينبغي تطوير مناهج كل علم من العلوم الشرعية، من وجهة نظر علمية تستحضر طبيعة كل علم وفائدته وما استجدّ فيه. ومن وجهة نظر بيداغوجية تُعِدُّ كل وحدة من وحدات العلم الشرعي لتكون معرفة متعلمة، يتلقاها الطلبة بأقل التكاليف وبأيسر الطرق مع تحقيق أكبر إنتاجية وأكثر فائدة.

ومن بدهيات التطوير لمناهج العلوم الشرعية أن يُنظَر ما بينها من العلائق والوشائج، وأن يُعرَف ما بينها من التراتبية والأولوية، فيقع التخفيف في علوم

الوسائل، ويكون الاهتمام بعلوم المقاصد، هذا إذا لم يكن أحد تلك العلوم مجالاً للتخصص، أما إن كان كذلك فلا مندوحة من إيلائه أكبر الاهتمام، مثل علم القراءات أو علوم القرآن، فإنها وسائل لتحقيق النص القرآني وضبطه، ولكن إذا تخصص الطالب في دراستها فهي بالنسبة إليه مقصد أساسي.

إذا تم تطوير مناهج العلوم الشرعية، فإن ذلك يكون مدخلاً للتوحيد بينها، ورفع الحواجز المنهجية والموضوعية التي تعوق الانتقال الذهني من علم إلى آخر. ويكون التوحيد بينها من خلال التنسيق المستمر بين أساتذة العلوم الشرعية لوضع برنامج موحّد يركز على وحدة العلوم وانبناء بعضها على بعض. أساس التوحيد هو علم الفقه لأنه المقصود من الدراسة الشرعية، فدرس الحديث ينبغي أن يكون خادماً له ومفضياً إليه، وكذلك درس علوم القرآن، أو درس الأصول أو العربية.

ب. من أجل ترسيخ القدرة التطبيقية لعلوم الشريعة، ينبغي فسح المجال للطلبة ليمارسوا بعض التدريبات خارج أسوار الجامعة، ويكون ذلك من خلال علاقات التنسيق التي قد تجمع المؤسسة الجامعية ببعض المؤسسات الرسمية أو غيرها. والأجدى للطلبة أن يكون التدريب موافقاً للأبواب الفقهية التي تمرنوا عليها لتكتمل لديهم المحصلات النظرية بالتطبيقات العملية.

من المؤسسات التي يمكن أن توفّر مجالاً لتدريب طلبة الفقه:

- المجالس العلمية أو دور الفتوى، نظراً إلى اعتنائها بالفتوى ومعالجة الإشكالات الشرعية للناس.
- وزارات الأوقاف، نظراً إلى اهتمامها بتدبير الأوقاف.
- البنوك والمؤسسات المالية، لمعرفة المزيد عن فقه الأموال وصور البيوع المعاصرة.
- مؤسسات القضاء، لارتباطها بفقه التوثيق وبفقه الأسرة بصفة عامة.

على مستوى التخصصات المتعددّة: يكون من المفيد جداً أن يُدرس الفقه

باعتماد طريقة «المجالات الواسعة» أو «طريقة التكامل»، وهذا يقتضي تنسيقاً بين الكليات المختلفة، ليتمكَّن طلبة الفقه من تكميل حاجاتهم العلمية والمنهجية في كليات أخرى.

مثلاً، إذا وصل المتفقّه إلى مباحث المعاملات المالية، وعالج الصور المستحدثة في البيوع... تُتاح له الفرصة ليُتابع تكوينه في هذا المجال في كلية الاقتصاد. وإذا احتاج طالب الفقه إلى ضبط مناهج البحث الاجتماعي في أحد البرامج الدراسية، يرجع إلى شعبة علم الاجتماع لينال طِلْبته.

هذا الانتقال بين الكليات والمعاهد ينبغي أن يكون مُعَدّاً مسبقاً، وبتنسيق دقيق بينها، من أجل ضبط وقت الحاجة إلى الانتقال إلى هذه الكلية أو تلك، ولتقتصر الدراسة على موضع الفائدة المطلوبة.

تلك بعض الإجراءات الإدارية والتنظيمية المساعدة على تطوير منهاج الدراسة الفقهية، ذكرتها اختصاراً مخافة التطويل، ولأن الاضطرار إليها يكون عند حصول التطوير للمنهاج فعلاً، وعند إحلاله محل التطبيق العملي، أما وأننا لم نتجاوز التنظير الإجمالي المجرّد، فتكفي الإشارة إلى رؤوس القضايا وأعيانها.

ولا شك في أن الأمر يحتاج تفصيلاً أكثر وتدقيقاً في الإجراءات والترتيبات إذا كنا بصدد بحث عملي محدّد، وهو ما لا تدَّعيه هذه الدراسة المتواضعة، فحسبها أنها وضعت الأصبع على مكامن الخلل، وألمحت من قريب إلى بعض وصفات العلاج. والله الموفق للصواب.