



المملكة المغربية
وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية

جامعة القرويين
مؤسسة دار الحديث الحسنية

يوم دراسي

منهج تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي

يوم دراسي

نظم برحاب مؤسسة دار الحديث الحسنية
بتاريخ 14 ربيع الثاني 1429
19 أبريل 2008

منهج تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي

منهج تدريس الفقه
في مؤسسات التعليم العالي

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

منهج تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي

يوم دراسي

نظم برحاب مؤسسة دار الحديث الحسنية

بتاريخ 14 ربيع الثاني 1429

19 أبريل 2008

هيئة الإشراف على إصدارات المؤسسة

مدير المؤسسة : أ.د. أحمد الخليلي
المدير المساعد المكلف بالبحث العلمي والشراكة والتعاون : د. عبد الحميد عشاق
الكاتب العام لمؤسسة دار الحديث الحسنية : د. محمد اليعلاوي
رئيسة مصلحة التوثيق والإعلام : بشرى فؤاد
منسقة خلية البحث العلمي : دة. حنان بنشقرون
تنسيق وتصفيح : عبد الرحيم مطر

الكتاب: منهج تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي

يوم دراسي
نظم بمؤسسة دار الحديث الحسنية
بتاريخ 14 نينجئان 1429 / 19 أبريل 2008

تصنيف وإخراج : عبد الرحيم مطر
عدد النسخ: 500
الطبعة الأولى 2016م
الآراء الواردة في الكتاب تعبر عن آراء أصحابها

ورقة تقديمية

تحظى مادة الفقه الإسلامي في التعليم والبحث الجامعيين بأهمية خاصة نظرا للطابع العملي للفقه وارتباطه اللصيق بالحياة اليومية للمسلمين في مختلف أوجه نشاطهم. ومن ثم فإن النقاشات النظرية التي نمت وتطورت حول حاجة العلوم الإسلامية إلى التجديد والمرتكزات المنهجية والسبل الإجرائية لتحقيقه أولت الفقه الإسلامي الحظ الأوفر من الاهتمام.

وقد أسهم في هذا النوع من الاعتناء -فضلا عن تسارع وتيرة التغيير في المجتمعات الإسلامية وما تفرضه على الفقه الإسلامي من تحديات- كون القواعد والأحكام التي تنظم قوانين المجتمع وعلاقات الأفراد فيه وعلاقات المجتمع بغيره لم تستنبط في جزء كبير منها من الفقه الإسلامي أصالة. وطبيعي أن تصبح الدراسات الفقهية في ظل هذا الواقع محاصرة بتحديين: تحدي التجدد الذاتي للتصورات الحاكمة لإنتاج الفقه بغض النظر عن عمقها النظري وانعكاساتها العملية، وتحدي إيجاد صيغة لتجاوز ثنائية الإطار المرجعي والمصدر التشريعي للأحكام في مجتمع مسلم.

ومع أن تشخيص الواقع لا يكاد يختلف فيه الدارسون للفقه الإسلامي، فإن تقويمهم لطبيعة الأزمة يتفاوت تفاوتاً كبيراً:

◎ فمنهم من يرى المشكلة أساساً في وجود قوانين وضعية تراحم بل تقصي الفقه الإسلامي عن إنتاج قواعد التنظيم الاجتماعي؛ باعتبار أن الفقه الإسلامي لا

يعوزه إلا أن يجد سبيله إلى التطبيق. أي أن التطبيق سيؤدي تلقائياً إلى شحذ عوامل التجديد العلمية والمنهجية وتيسير سبل الملاءمة مع مستجدات الحياة.

◉ ومنهم من يرى أن الفقه الإسلامي وإن كان إقصاؤه عن إنتاج قواعد التنظيم الاجتماعي لم يكن لتقصير منه؛ فإن الواقع الذي تشكل بعد هذا التحول الاجتماعي والثقافي يستدعي من دارسي الفقه الإسلامي عقوداً من العمل العلمي الذي يبدو بعده الفقه الإسلامي في حلة جديدة من حيث تصنيف المادة الفقهية، وبناء النظريات، واختيار الاصطلاحات، والتيسير والتبسيط... فضلاً عن الدراسات المقارنة مع القوانين الجاري بها العمل في المجتمعات الإسلامية -وهي بالآلاف- لتقديم بدائل مقنعة للوضع القائم ووظيفة وصياغة.

◉ ومنهم من يرى أن كثيراً من الأصول التي انبنى عليها الفقه الإسلامي تحتاج إلى مراجعة عميقة؛ فالتغيرات العميقة التي عرفتها المجتمعات البشرية وفترة الركود غير القصيرة التي عاشها الفقه الإسلامي تستدعي جهداً علمياً طويلاً المدى في مراجعة نقدية للتراث الأصولي أي أن المشكلة لا تكمن فقط في وجود مصادر أخرى للتشريع في المجتمعات المسلمة؛ بل أيضاً في تأهيل الفقه الإسلامي ليقود الحياة من جديد. وهذا التأهيل ينطلق من تجديد النظر في المصادر والقواعد والمقاصد باعتبار التراث الأصولي -برغم كل ما فيه من إبداع ودقة- إنتاجاً بشرياً يعانى كغيره من مجالات التراث الإسلامي من آفات الركود والتقليد.

وما بين هذه الرؤى أطراف ودرجات ليس هذا المقام مجال استقصائها.

وغني عن البيان أن هذه الرؤى توجه مختلف مكونات العملية التعليمية الهادفة إلى تدريس الفقه الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي الشرعي في بلدنا وفي كثير من البلدان الإسلامية.

ويضاف إلى هذا المستوى من الأزمة التي يعرفها واقع تدريس الفقه الإسلامي مشاكل بعضها لا ينفك عن طبيعة الرؤى المشار إليها آفا كتصور أهداف المقررات ومضامينها؛ وبعضها يتعلق بالطرق والوسائل؛ وهذا المستوى الأخير كان من الممكن أن يشهد تطورا نسبيا برغم ما ذكر لكن واقعه على العموم لا يوحي بذلك.

ونظرا لكون تدريس مادة الفقه الإسلامي في التعليم العالي يكشف عن صعوبات كثيرة عند المدرس والطالب على حد سواء يفترض أنها نتيجة الخصوصية التي تميز الوظيفة الاجتماعية للمادة؛ فقد ارتأت مؤسسة دار الحديث الحسنية تنظيم يوم دراسي تتيح فيه الفرصة للأساتذة والباحثين المهتمين لمناقشة الموضوع نقاشا علميا رصينا يتوخى صياغة نموذج فني لتدريس الفقه الإسلامي ومواده ومضامينه وأغراضه، وترتيب منهجي دقيق بين مختلف مراحل التكوين والتحصيل.

ولذلك تقترح مؤسسة دار الحديث الحسنية تناول الموضوع من خلال محورين؛ يتكفل الأول بتشخيص واقع تدريس الفقه الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي بالمغرب؛ بينما يركز المحور الثاني على استخلاص مرتكزات لتطوير تدريس الفقه في التعليم العالي سواء من حيث الرؤية الفكرية والمنهجية أو من حيث المضامين والوسائل.

والمؤسسة، وهي تنظم هذا اليوم الدراسي، ترجو أن يكون -هو وغيره من اللقاءات التي نظمتها من قبل لمدارسة أوضاع التكوين في مؤسسات التعليم العالي الشرعي- فرصة للإسهام في خدمة العلوم الإسلامية وإثرائها ببلدنا؛ سائلين الله سبحانه وتعالى السداد والتوفيق.

**مظاهر الخل في منهج تدريس الفقه:
عرض ونقد واقتراح**

**د. محمد جميل مبارك
كلية الشريعة - أكادير**

مُقَدِّمَةٌ

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه. أما بعد، فليس من الترف العلمي أن نتحدث عن "المنهج" بل إن الحديث عنه من المطالب الملحة في مؤسساتنا التعليمية عامة وفي مؤسسات التعليم العالي خاصة، لما أن سداد المنهج هو الفيصل بين العمل المجدي وبين العمل الذي لا يعدو أن يكون ضربة لازب.

والمصارحة تفرض الإعلان عن الأدواء تمهيدا للبحث عن العلاج، وهذه المصارحة هي التي دفعت لإنجاز هذه الورقة إدراكا لرغبة مؤسسة دار الحديث في تشخيص واقع تدريس العلوم الشرعية بمؤسسات التعليم العالي في بلادنا أملا في تطوير أساليب التدريس تطورا يحقق آمال الأجيال في تراثه العريق.

ويعد الفقه إحدى أبرز الدعائم التي يقوم عليها التكوين في التخصص الشرعي، فإذا ضعف منهج تدريس هذه المادة فإن آثار ذلك الضعف الشرعي سرعان ما تنعكس على مستوى كل من يشتغل في العلم الشرعي طلابا وباحثين ومدرسين.

وقد أحسنت المؤسسة في تخصيص هذا اليوم الدراسي للبحث في منهج تدريس هذه المادة عرضاً وتصحيحاً وتقويماً.

وهذا العرض محاولة للتجاوب مع المؤسسة في طرحها بما أملته روح التعاون على البر والتقوى الأمور به في ديننا.

مكانة العلم الذي نتحدث عن منهج تدريسه

ليس اعتباطاً أن يتفرد "العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية"، باسم لا ينصرف عند إطلاقه إلا إليه وهو اسم "الفقه" بما يشير إليه من علم وفهم خاصين.

فإذا قيل في مفهوم الفقه لغة: إنه العلم بالشيء والفهم له كما ذكر الفيروزآبادي في القاموس⁽¹⁾، وهو المفهوم العام، فإن سمة خاصة للفقه جعلت بعض الاصطلاحيين يصبغون معنى الفهم الذي في فقه الشيء بالنفوذ إلى باطنه وأعماقه، ونفهم هذا النفوذ من قول الجرجاني: "إن الفقه هو فهم غرض المتكلم من كلامه"⁽²⁾ ونفهم ذلك النفوذ بصورة أوضح من قول الراغب الأصبهاني: إن الفقه هو: "التوصل إلى علم غائب بعلم شاهد"⁽³⁾.

ويتجلى ذلك النفوذ من تجاوز موجب ظواهر الألفاظ إلى معان عميقة تفهم من مقاصد الكلام، كما يفهم من قوله ﷺ في الحديث المتفق عليه: "لا يقضي القاضي وهو غضبان": منعه من القضاء في حالة الاحتقان أو الجوع أو الألم⁽⁴⁾.

(1) مادة فقه، وينظر أيضاً لسان العرب مادة «فقه».

(2) التعريفات مادة «فقه».

(3) المفردات في غريب ألفاظ القرآن.

(4) ينظر إحياء علوم الدين ج 1/23.

وعن ذلك النفوذ عبر الشيخ رشيد رضا بقوله: ذكرت هذه المادة "يعني مادة الفقه" في عشرين موضعا من القرآن الكريم تسعة عشر منها تدل على أن المراد به: "نوع خاص من دقة الفهم والتعمق في العلم الذي يترتب عليه الانتفاع به"⁽¹⁾.

ويتمثل هذا النوع الخاص من الدقة والتعمق المشار إليه في كلام الشيخ رشيد رضا في أن علم الفقه علم جامع بين خصيصتي النقل والعقل، إذ العلوم ثلاثة كما ذكر العلماء كالغزالي في المستصفى: عقلي محض، ونقل محض، ومزاج بينهما "وأشرف العلوم ما ازدوج فيه العقل والسمع، واصطحب فيه الرأي والشرع، وعلم الفقه وأصوله من هذا القبيل فإنه يأخذ من صفو الشرع والعقل سواء السبيل، فلا هو تصرف بمحض العقول بحيث لا يتلقاه الشرع بالقبول ولا هو مبني على محض التقليد الذي لا يشهد له العقل بالتأييد والتسديد"⁽²⁾...

وتعتضد هذه المكانة المفهومية بمكانة قيمة لهذا العلم متمثلة في إرادة الله الخير للمتزود به لما أنه يبين الأحكام للناس بالبراهين الشرعية، وهي وسيلة من وسائل هداية الأمة. وقد قال ابن حزم رحمه الله في مقدمة الأحكام: "...كان أفضل ما عانا المرء العاقل بيان ما يرجو به هدى أهل نوعه، وإنقاذهم من حيرة الشك وظلمة الباطل وإخراجهم إلى بيان الحق ونور اليقين"⁽³⁾.

وكلام ابن حزم هذا إعراب عن بعض معاني قوله ﷺ: «من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين»⁽⁴⁾. فالتفقه في الدين من أمارات إرادة الله الخير بعبده، ولذلك دعا به النبي ﷺ لابن عباس. والفقه من أدوات التبليغ المأمور به في قوله ﷺ: «بلغوا عني» فالفتيا تبليغ، ولا تتم الفتيا إلا بالفقه فكان الفقه من أدوات التبليغ.

(1) تفسير المنار 352/9.

(2) مقدمة المستصفى، لأبي حامد الغزالي.

(3) الأحكام في أصول الأحكام، لابن حزم الأندلسي.

(4) أخرجه البخاري في كتاب العلم، باب من يرد الله به خيرا...

ومبعث هذا التنبيه أمران:

الأول: النظرة إلى الفقه وإلى الفقهاء تمتلئ يوماً بعد يوم بالريبة والاستخفاف، وهذا راجع إلى تراكمات تاريخية شاركت في صناعتها أطراف عديدة من أهمها: طرف لا هم له إلا أن يزعم أن الفقهاء يعيشون بأجساد غيرهم ويفكرون بعقول غيرهم، والمكونون لهذا الطرف لا يجروون على أن يقرؤوا التراث الفقهي قبل أن ينقدوا منتجيه.

الثاني: أن الزهد في تعلم الفقه قد جر إلى ناشئتنا جهلاً فظيلاً بقيمة ما خلفه فقهاؤنا العظام رحمهم الله من تراث فقهي تفتح دراسته آفاق الإبداع والاستنباط أمام الطلبة والباحثين لو كانوا يعلمون !!

مظاهر الخلل في منهج تدريس الفقه

أود أن أقول بدءاً: إن الخلل في منهج تدريس الفقه شعبة من شعب الأزمة في التأطير العلمي وفي البحث العلمي بصورة عامة، فما يصدق على العام يصدق على الخاص، مع احتمال التفاوت في حدة الأزمة وخفتها من مجال علمي إلى مجال علمي آخر.

فمناهج تدريس العلوم جملة تحتاج إلى مراجعة ونقد وتقويم وإصلاح والفقه من أولى هذه العلوم بإصلاح مناهج تدريسها.

فإذا كان الفقه بمفهومه السابق يحظى باهتمام ما في مؤسسات التعليم الإسلامي، وهو اهتمام ضروري لاكتساب أي مؤسسة صفة "التخصص الشرعي" إذ لا تسليم لهذا التخصص مع عدم تدريس الفقه، فإن هذا الاهتمام لا يرقى إلى ما للفقه من قوة حضور في فهم النصوص الشرعية وفي تنزيلها على واقع الناس.

ولتقليص هذا الاهتمام عوامل تثمر مجتمعة مظاهر خلل في التعامل مع هذا العلم، منها مظاهر خلل في حجم تدريس الفقه ومنها مظاهر في منهج تدريسه.

فمن أهم مظاهر الخلل في حجم تدريسه وجود مواد ثانوية وهامشية مزاحمة لمادة الفقه مزاحمة تحجز الطالب عن فهم واستيعاب القضايا الفقهية المدروسة ناهيك عن الإبداع في فهم النوازل والإجابة عنها.

ومن مبادئ التعليم العالي المسلمة أن يكون لمواد التخصص نصيب الأسد في تكوين الطلبة المتممين لكلية أو شعبة ذات تخصص معين، غير أن المبدأ قد تم الإجحاف به في كثير من المؤسسات ذات التخصصات الشرعية.

وقد كان الأمل معلقا على الإصلاح الجامعي المطبق حاليا في الحد من هذه المزاحمة. لكن هذا الأمل تبخر معظمه إذ واجهتنا حقيقة مفادها أن الإصلاح المطبق حاليا ربما أفضى إلى تعميق أزمة منهج تدريس الفقه؛ لأن نظام الفصول والوحدات يفرض على الطالب والأستاذ معا أن يتعاملا بحذر بالغ مع الوعاء الزماني المخصص لتدريس مادة الفقه؛ الأستاذ يضاعف جهوده لإعطاء الطالب موضوعات فقهية داخل ثلاثة عشر أسبوعا لينتقل بعدها مع الطالب إلى موضوعات فقهية جديدة في الفصل الآتي الذي لا تستغرق الدراسة فيه إلا ثلاثة عشر أسبوعا في أحسن الأحوال، وذلك يفضي إلى تقطيع مكونات الوجبات الفقهية التي يأخذها الطالب في المراحل الجامعية.

وقد علمت، من تجربتي، وأخبرني أكثر من أستاذ عبر سنوات تطبيق تجربة الإصلاح الجديد، أن النتيجة الفقهية من ناحية الحصيلة أضعف مما كان عليه الأمر من قبل مع ضعفه أيضا فازداد الوضع الفقهي وهنا إلى وهن!!

ومن أمثلة ذلك مادة الفرائض ومادة فقه الأسرة، ومادة الفقه المقارن ولا ريب أن للوعاء الزماني أثرا في استيعاب "الفقه" نظرا وتطبيقا، وإلا فكيف يستوعب

الطالب فقه العبادات مثلا في فصل واحد بحصة زمنية لا تتعدى ستا وعشرين ساعة في أحسن الأحوال، وقل مثل ذلك في فقه الأسرة وفي فقه المعاملات... ولعل الأزمة التي ينبئ عنها هذا الوضع من قبيل ما يمكن تسميته بأزمة التخطيط المستقبلي التي تعني غياب الإجابة عن سؤال جوهرى عن الهدف من تدريس مادة "الفقه" في مؤسسات التعليم العالي.

ولا ريب أن استحضار هذا الهدف الذي يتفرع إلى ما يسمى بالمقاصد يفرض على المخططين وواضعي البرامج وضع قواعد يفضي تطبيقها إلى تحقيق المقاصد المتوخاة من تدريس الفقه التي منها: تهيئة وإعداد طائفة متفهمة تأخذ على عاتقها دراسة النوازل والمعضلات التي تعترض المتعاملين في الساحة الإسلامية خاصة وفي الساحة العالمية عامة. والتي منها: إعداد مختصين في هذا العلم من أجل إنتاج بحوث علمية تجيب عن أسئلة واقعية أو متوقعة، ومن أجل إعداد أجيال متفهمة تجيد التعامل مع الأصول والفروع.

ولو كان التفكير في تحقيق هذين المقصدين جديا لكان وضع الفقه اليوم في مؤسساتنا التعليمية أحسن بكثير مما هو عليه، بعد أن لا يرتاب أحد أن بتحقيق هذين المقصدين الكبيرين تكون مؤسسات التعليم العالي قد استجابت لحاجات المجتمع، وحققت ما يسمى اليوم بانفتاح المؤسسات التعليمية على محيطها الاقتصادي والاجتماعي، ومن أبرز مظاهر هذا الانفتاح تزويد المجتمع بخبراء في الفقه الواقعي المؤصل.

وقد ظللنا نردد شعار الانفتاح هذا منذ بدء الحملة التي قام بها الجميع لتنفيذ الإصلاح الجامعي الحالي. لكن لن نخاف ملامة من عادل إذا صارحنا الناس أن مؤسسات التعليم العالي لم تنجح -بالقدر المنتظر من الإصلاح- في تزويد محيطها بما يكفي من الخبرة الفقهية.

وإذا كان من الإنصاف أن نقر بوجود كفاءات فقهية في مجتمعنا فإن من السهل أن نورد على هذا الوجود ملاحظتين: أولاهما: قلة هذه الكفاءات، وعجزها تبعاً لذلك عن الاستجابة لكل التساؤلات المجتمعية. وأخراهما: أن مصدر كفاءتها ليس هو مؤسسات التعليم العالي وحدها بل هناك مجهودات موازية عضدت ما تلقته من تلك المؤسسات، وتتمثل هذه المجهودات الموازية في الجمع بين التعليم العمومي وبين التعليم العتيق، أو بينه وبين الدروس التطوعية التي تلقن في بعض المعاهد الأهلية الحرة أو في بعض دور القرآن الكريم أو في الجلسات التعليمية الخاصة.

على أن المرء إذا رجع بصره إلى التعليم العتيق الذي كان بقية أمل في تزويد المجتمع بفقهاء، ينقلب إليه بصره خاسئاً وهو حسير حين يجد أن هذه البقية من الأمل بدأت تتبخر خصوصاً إذا عرض أمام ناظره برامج ومواد التعليم العتيق كما طرح اليوم.

وأعرض عليكم -على سبيل الاستطراد- بعض الأمثلة التي تخص مادتنا الحيوية هذه: مادة الفقه، فهي تدرس بواقع ساعة واحدة في الأسبوع في نصف المرحلة الابتدائية من التعليم العتيق أي في السنوات: الرابعة والخامسة والسادسة مقابل ثلاث ساعات للغة الفرنسية خلال المرحلة الابتدائية كلها بسنواتها الست!! وهذا يعني أن حصيلة التلميذ في الفرنسية أكثر بستة أضعاف من حصيلته في الفقه، ثم نريده أن يكون فقيهاً، لا يمكن قبول هذا الوضع حتى لو أن الطالب في تخصص اللغة الفرنسية يدرس الفقه بواقع ثلاث ساعات مقابل ساعة واحدة في اللغة الفرنسية!!

وقد وجد علي بعض المسؤولين عن التعليم العتيق يوم أن قلت هذا الكلام لا من منطلق إشباع رغبتني في النقد، بل من منطلق غيرتي على تعليم كان هو العمود الفقري لمجتمعنا قروناً مديدة حتى كان ما كان مما لست أذكره الآن!!

وأدع مادة الفقه في التعليم العتيق، لمناسبة أخرى مكتفيا بهذا الاستطراد لأعود إلى مادة الفقه، في شعب الدراسات الإسلامية التي تعد أوسع الشعب انتشارا في الجامعة المغربية، والتي أعدت لتدريس المواد الشرعية التي يعد الفقه من أبرزها غير أن حالة هذه المادة حالة بئسة بالنظر إلي حجمها وبالنظر إلى مستوى طلبة تلك الشعب في هذا التخصص الشرعي الدقيق.

ومما أذكره هنا أنني اقترحت -ضمن لجنة مكلفة بمراجعة مقررات شعب الدراسات الإسلامية، والكليات التابعة لجامعة القرويين- اقترحت تكثيف حجم مادة الفقه. فواجهتني اعتراضات من بعض الإخوة المتسبين لتلك الشعب. والمفارقة أن بعضهم اقترح سبع وحدات للفكر الإسلامي مقابل وحدتين أو ثلاث للفقه !!

وقد نتج عن هذا الخلل أن أبواب الفقه لا تدرس كلها، فهناك مصطلحات فقهية بل معلومات فقهية لا يعرف عنها خريج هذه المؤسسات شيئا ثم يطلب منه أن يجتهد في الإجابة عن نوازلها !!

ومن العوامل المؤدية إلى ظهور الخلل في منهج تدريس الفقه: أن الفقه يدرس غالبا بلا تطبيق اللهم إلا في بعض مجالات العبادة وفي بعض مجالات التعاقدات، وفي مجالات فقه الأسرة، أما المجالات الاقتصادية والجنائية والدستورية والإدارية فلا يكاد يلتفت فيها إلى الفقه التفاتا تطبيقيا.

وإذا كانت الأنشطة اليومية للناس تنطلق مشروعيتها من الفقه لعادت الحياة للفقه ولاندفعت المؤسسات التي يدرس فيها الفقه إلى الاحتكاك مع تلك الأنشطة احتكاكا يفرض -عمليا- كما هو مطروح -نظريا- تجديد علم الفقه.

ولو كان الماء لا يتجدد إلا بالجريان فإن أي علم لا يتجدد إلا بحركته في مضمار سير الناس، ولعل غياب هذه الحركة هو الذي أدى إلى تلك النقاشات

التي تكتسب الصبغة الجدلية المحضنة حول تجديد الفقه الإسلامي، لأن قضية تجديد الفقه تتوقف كغيرها على مرتكزين لا بد من توافرها:

الأول: المرتكز المنهجي الذي يتوقف على الأبحاث والمناقشات العلمية النظرية.

الثاني: المرتكز العملي التطبيقي.

ولو توفر هذان المرتكزان بالقدر المناسب لوتيرة التغيير الذي تعرفه المجتمعات البشرية لعرفت دراسة الفقه نشاطا أكبر مما هو عليه اليوم.

ومؤسسات التعليم الشرعي الذي يفترض أنها الوصية على خدمة الفقه وحمایته، هي المسؤولة عن توفير كل ما يتعلق بالمرتكز المنهجي، وعن توفير كل المساطر الإجرائية التي يتطلبها المرتكز العملي التطبيقي والمتمثلة فيما يسمى بالتقنين.

وإذا كان هذا الأمر في حاجة إلى مزيد من التوضيح فلاقل: إن الموقع المرجعي الذي احتلته القوانين الوضعية كان الفقه الإسلامي أحق باحتلاله نظرا لكونه أثرا لفهوم المشترعين لنصوص وقواعد التشريع الإسلامي.

وإذا لم يحتل الفقه ذلك الموقع الذي كان يستحقه فإن تلك الحركة الدائبة قد سلبت منه ومنح الامتياز فيها لتلك القوانين، ولذلك عرفت تجردا وتغيرا دائبين.

وهذا يؤكد قاعدة مضمونها أن أي مبدأ مهما كان عميقا من الناحية النظرية فلا تتجلى صلاحيته المقنعة ما لم يكن له انعكاس في الميدان التطبيقي. وهذا أمر ملحوظ في كل ما يتعلق بمجالات الحياة لدى الناس عامة.

ومما يعزز الثقة في كون الفقه أقدر على تقبل التطورات والتحديات من القوانين: أن المقارنات التي تعقد على المستوى النظري بين الفقه الإسلامي وبين تلك القوانين تثبت بالقطع أن المقررات الفقهية التي طال عليها الأمد والتي لا

جمهور لها إلا عند السابقين قد تفوقت على المقررات القانونية على حداثة عهدها رغم أن الجمهور معها !!

وبدلاً من أن يحتفظ الفقه بموقعه ذاك الذي هو له أهل دأبت كثير من الجهات على الإيعاز إلى دارسي الفقه بأنهم لا يسايرون تطورات عصرهم بكل ما فيه من معاملات نشأت متحللة من أي قيود كان يمكن للفقه الإسلامي أن يضعها لها لو كان له فيها رأي فلم يكن لهؤلاء الدارسين بد من قص آثار كل معاملة نشأت على تلك الهيئة التي وصفت، يكابدون من أجل العثور على أي شبه يجدونه في مصادر الفقه يجعل تلك المعاملة مشروعة أو مشروطة ببعض الشروط وربما يتمحل لجعل تلك المعاملة مائة للفقه بصله نسب.

ومن أجلى مظاهر الخلل في منهج تدريس الفقه أنه يدرس بمعزل عن القواعد الأصولية، وهذه معضلة ربما تجذرت في واقعنا التعليمي منذ أمد ليس بالقريب.

ولا شك أن بين منهج تدريس الفقه وبين منهج البحث فيه علاقة من حيث إن التدريس يوفر رصيذاً علمياً لدى الطلبة، ويوفر قواعد منهجية لإنجاز بحوث في قضاياها.

ويمكن تلخيص أركان البحث الفقهي في ثلاثة:

أحدها: استقراء النصوص حول القضية الفقهية المراد بحثها تمهيداً للركن الثاني وهو: تحليل تلك النصوص المستقراً تحليلاً علمياً، تمهيداً للركن الثالث الذي يعد ثمرة للركنين الأولين وهو: الاستنباط، ولا يبنى هذا الركن إلا إذا درس الفقه مقروناً بالقواعد الأصولية.

وهذا المظهر قد تفرع إلى مظهرين:

أحدهما: الفصل بين الأصول والفقه من جهة الأعمال لا من جهة الإلقاء. وذلك يعد فصلاً بين المرتكز المنهجي وبين المرتكز العملي.

ثانيهما: بقاء الأصول دون مراجعة نقدية ودون تطبيق عملي كبقاء الفقه دونهما. وإعادة الالتحام بين الفقه وأصوله مطلب ملح لا يتم تأهيل هذين العلمين لأداء دورهما إلا بتوفيره.

وقد تنبه بعض الأصوليين إلى ضرورة هذا الالتحام، فوضعوا مؤلفات أعادوا فيها التلاحم بين الأصول والفروع، كما نجد مثلا عند الإمام التلمساني المالكي في كتابه الممتع "مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول"، وكما نجد عند الإمام الزنجاني الشافعي في كتابه: "تخريج الفروع على الأصول".

مقترحات

إن تأهيل الفقه ليكون -أولا- في مستوى النفوذ إلى أذهان الطلبة بصورة تجعلهم قادرين على الإجابة عن النوازل الواقعة أو المتوقعة، وليكون -ثانيا- في مستوى تسديد الحياة بكل تشعباتها يتطلب أموراً لعل أهمها:

1) إعادة النظر في جملة مكونات المنهج الذي يدرس به الفقه في مراحل التعليم عامة، وفي مراحل التعليم العالي خاصة.

ولعل من مقتضيات هذا الأمر وضع لائحة لجميع المتطلبات الدراسية في مقرر الفقه في كل المستويات لتحقيق التسلسل المنطقي والموضوعي فيما يتلقاه الطالب.

ومن مقتضياته أيضا: وضع إطار للتشاور الدائم بين المختصين والمهتمين حول "منهج التدريس".

2) تكثيف الحصص الزمنية لتدريس الفقه، وذلك لا يتأتى إلا بمراجعة المواد التي تدرس معه والتي تشغل الطالب عن تخصصه، ثم لا تنفعه بشيء، فللمواد العلمية التي تكون صلب التخصص الشرعي ضرائر لا بد من تسريحها بإحسان!! فلا مفر من التقليل من عدد المواد الثانوية المزاحمة، أو على الأقل لا مفر من التقليل من عدد ساعاتها، فكثيرا ما نسمع شكاوى متكررة من الطلبة

من طول المقرر وكثرة مواده التي يلزم عنها ضعف الاستيعاب، وعند مراجعة هذا الطول تجده عائدا إلى هذا الذي ذكرت.

وأحسب أن المواد الواجب الاعتناء بها والتي ينبغي أن تستأثر بما لا يقل عن 80 بالمائة من حجم المواد المدرسة هي: القرآن الكريم وعلومه، والسنة النبوية الشريفة وعلومها، والفقه وأصوله، واللغة العربية وعلومها، هن خمسة أركان -وهن خمسون- لبناء جيل متخصص في علوم الشريعة.

ولا ضير بعد ذلك من تخصيص هامش من المواد التكميلية التي تعزز تفتح الطالب على مجتمعه كالنظريات القانونية والعلوم الاجتماعية واللغات الأجنبية، كما لا ضير من استثمار الأنشطة الموازية التي تقوم بها مؤسسات التعليم الشرعي لاستكمال الجوانب التي تجعل الطالب في بؤرة اهتمامات مجتمعه.

أما أن يحصل العكس -كما حصل في بعض المؤسسات- فلا يحق لنا أن نحلم مع حصوله بجيل يحمل عبء علوم الشريعة حملا آمينا، بل لا نظفر إلا بجيل ظلم جهول شئنا أم أبينا !! شاء هو أم أبي !!

3) إشراف أهل الخبرة الفقهية والأكاديمية من فقهاء وأساتذة جامعيين متمكنين على تدريب شدة علم الفقه. وهذا الإشراف يحقق لنا نتائج في غاية الأهمية، وأهمها ثلاث نتائج:

الأولى: تربية شدة العلم بصغاره قبل كباره، وهو مبدأ تربوي قديم لدى علمائنا. وغياب هذه النتيجة هو الذي سبب في وقوع طوام في مجال الفتوى لا سيما لدى المتهورين الأدعياء الذين يوقدون "الفتنة الدينية" ثم لا يقدر على إطفائها فيحترق بها أفراد المجتمع كلهم، إذ من شأن الفتنة أن تصيب الظالمين والأبرياء دون تمييز..

الثانية: الانتقال التدريجي بشدادة علم الفقه من المجال النظري الذي دأبوا عليه زمنا إلى المجال التطبيقي العملي الذي يوجب مكابدة لا تقل عن تلك التي كابدوها في المجال النظري.

وقد ذكرتني هذه النتيجة بقصة واقعية حكاها الونشريسي عن الإمام ابن سهيل-وهو من هو في الفقه- قال ابن سهيل رحمه الله: "وقد ابتليت بالفتيا فما دريت ما أقول في أول مجلس شاورني فيه سليمان بن أسود، وأنا أحفظ المدونة والمستخرجة الحفظ المتقن.

الثالثة: المزج بين تلقين الفروع الفقهية وتلقين أصول "المنهج" الواجب السير على وفقه من أجل التحصيل في مرحلة التحصيل، ومن أجل الإبداع في مرحلة ما بعد التحصيل.

واقع الفقه الإسلامي في الجامعات

د. الحسين أيت سعيد

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - مراكش

مُقَدِّمَةٌ

لا أريد تقديم بحث أكاديمي صرف، فذاك لا يناسب هذا اليوم الدراسي، لأنه يوم لتشخيص واقع الفقه الإسلامي في جامعاتنا المغربية.

وهذا يستدعي التجرد والصراحة، ووصف الحالة كما هي دون تزييد، ودون تحميل المسؤولية لطرف دون آخر، لأن الجميع مسؤول، كل على حسب موقعه وواقعه، وما يقدر عليه مما لا يطيقه.

فالمسؤولية إذن عما آل إليه التعليم في بلدنا الحبيب، مسؤولية جماعية. وليس من اللائق بمكانة المغرب تاريخا وعلما أن يتدهور تعليمه، حتى يصنف مع الدول الإفريقية التي لم تنل استقلالها من المستعمر إلا مؤخرا وعليه، فسأتناول هذا العرض في أربعة محاور:

المحور الأول: مصطلح الفقه بين الشمولية والتخصيص.

المحور الثاني: دور الفقه في واقع الأمة.

المحور الثالث: محنة الفقه الإسلامي

المحور الرابع: جامعاتنا المغربية والفقه الإسلامي.

المحور الخامس: علاج واقتراح للنقاش والإغناء.

هذا وقد استبشرنا خيرا بالملتقى الذي عقد بين أساتذة الدراسات الإسلامية والمدارس العليا للأساتذة وكليات الشريعة بتطوان سنة 1993 والمعدل بالرباط سنة 1995 وهذا الملتقى، وقع فيه الاتفاق على مقررات الدراسات الإسلامية والكليات الأخرى، وتوحيد الرؤى حولها، وكان من الناحية النظرية شيئا جميلا وغنيا لو طبق، ويهمني منه ما قرر في شأن مادة الفقه، فقد قرر على السنة الأولى من السلك الأول من فقه العبادات: الطهارة، والصلاة، والصيام، والزكاة، والحج، والأيمان والندور. وعلى السنة الثانية: أحكام الأسرة: من الزواج، والطلاق، والمواريث، وحقوق الإنسان. وعلى السنة الثالثة أحكام البيوع، والمضاربة، والمزارعة، والقسمة، والاستصناع، وعقود التبرع، والمساقاة، والشفعة، والإجارة، والرهن، والقرض والشركة. وعلى السنة الرابعة: الحدود والتعازير، والشهادات والقضاء.

وهذه مضامين غنية، ولكنها من الناحية الواقعية لا يقرأ الطلبة منها ولو عشر المائة، فكأنها مقررات للتزيين، لا للتفعيل والتطبيق، وهذا لا ينبغي أن هناك من الأساتذة من التزم بها ونفذها، إلا أن هؤلاء قلة؛ بل أقل من القلة، والغالبية والسواد الأعظم، لم يلتزموا بشيء من ذلك، قال الشاعر:

وقد كنا نعدهم قليلا وقد صاروا أقل من قليل

ولما جاء الإصلاح الجديد، أضحى الفقه في مقررات الدراسات الإسلامية، أضعف بكثير مما كان عليه، تبعا لهذا النظام الذي لا يأخذ فيه الطلبة إلا مداخل العلوم وأما الدخول إلى غمار العلم وصلبه، فهذا لا يصلون إليه ومن ثم، فقد اطلعت على عامة المسالك المقدمة في المملكة، فوجدت مادة الفقه، خاضعة لمزاج واضعي تلك المسالك، الساعين وراء موضحة المصطلحات الجديدة، والعناوين البراقة التي لا تنطلي على شيء كثير، ورأيت أن مادة الفقه فيها شحيحة جدا جدا.

ففيما يخص المسلك النموذجي للدراسة الإسلامية، المنبثق عن الاجتماع التنسيقي الذي وقع بين منسقي مسالك الدراسات الإسلامية، فإنه يشتمل على ما يلي:

الفصل الأول: الوحدة الثانية، فيها: مدخل لدراسة القرآن، ومدخل لدراسة الحديث والوحدة الثالثة فيها: مدخل لدراسة الفقه الإسلامي (تاريخ التشريع) مدخل لدراسة أصول الفقه (النشأة، والتطور، والمصادر) وكلتا الوحدتين أساسيتين.

وفي الفصل الثاني: الوحدة السابعة الأساسية فيها: فقه العبادات، والحكم الشرعي وأدلته.

وفي الفصل الثالث: الوحدة الحادية عشرة وفيها: فقه الأسرة، والموارث، والوصايا.

وفي الفصل الرابع: الوحدة الخامسة عشرة وفيها: فقه المعاملات، والدلالات (قواعد الاستنباط).

وفي الفصل الخامس: الوحدة التاسعة عشرة وفيها: القواعد الفقهية، والمقاصد الشرعية، والفقه المقارن.

وفي الفصل السادس، الوحدة الثالثة والعشرون فيها: الفقه المقارن، والاجتهاد، والسياسة الشرعية. هكذا تقريبا يتضح أن مادة الفقه في النظام الجديد قياسا بالنظام القديم، قليلة جدا، وأنه لا يمكن أبدا أن تخرج فقيها متمكنا ولا عالما مبرزا.

المحور الأول : مصطلح الفقه بين الشمولية والتخصيص

ليس غرضنا تقويم ما لحق مصطلح "الفقه" من الحيف والجور في العصور المتأخرة، سواء كان ذلك بقصد أو بغير قصد، بحسن نية أو بسوءها، لأن ذلك له مجال آخر، لا تتسع له هذه الورقة والرغبة تتجه نحو تصحيح مفهوم هذا المصطلح، الذي لحقه كثير من الاختزال، والتخصيص عند المتأخرين، حتى أصبح -بسبب تقليص مفهومه، وتقزيمه، وتحجيمه- لا يفهم منه إلا الأمور العملية في مجال ضيق جدا، وفي قضايا ونوازل محدودة، بعدما كانت دلالاته اللغوية والاصطلاحية -في عصور ازدهاره ونمائه- شاملة ورحبة، تنسحب على مجالات واسعة جدا من مجالات الحياة المختلفة، ويعمل في ميادين أعم مما عليه الآن.

والتصور الصحيح لأي مفهوم، سابق على تطبيقه، والتطبيق تابع في صحته واعتداله لذلك التصور، ومن ثم اقتضت الضرورة تصحيح المفاهيم، إن رغبتنا أن يكون تنزيلها سليما وصحيحا، ومؤثرا، ومؤديا دوره المنوط به في التغيير، والتطوير، والتعمير.

وهذا شيء واقعي، فظن له من فظن، وقطع فيه أشواطاً، وركب فيه مهامه، لا يقطعها إلا العظماء من الرجال وأما أنصاف الرجال فليسوا من هذا السرب، ولا عرجوا على منواله، لأنهم لا ينحتون المعرفة، ولا يهتمهم تقدمها، ولا تأخرها، ولا تشييد أسوارها وقلاعها، وإنما يسعون للتقوت من فتات، أو احتساء من غب من سبقهم.

فهم يرضون من الغنيمة بالإياب، ومن الانشراح والإشراق بالاكنتاب، قال الشاعر:

كفى بك داء أن ترى الموت شافيا وحسب المنيا أن يكن أمانيا

عليه: فمصطلح "الفقه" إعادة لاعتباره -على الأقل- نظريا، فإنه ينبغي رده إلى أصل الأول، ووضعه في نسقه الطبيعي، قبل دخول الدواخل عليه، وقبل إفراغه

من كثير من محتواه، وهو في أصله، يعني: فهم الشيء، والعلم به، والتفطن له، وإدراك أغواره ومقاصده، ومآلاته، مع ما ينضم لذلك من عمل، وخشية، وإدراك حقائق النفوس الخفية. قال الغزالي رحمه الله واعلم أن منشأ التباس العلوم المذمومة، بالعلوم الشرعية، تحريف الإسلامي المحمود، وتبديلها، ونقلها - بالأغراض الفاسدة- إلى معان غير ما أراد السلف الصالح والقرن الأول، وهي خمسة ألفاظ: الفقه، والعلم، والتوحيد، والتذكير، والحكمة، فهذه أسام محمودة، والمتصفون بها، أرباب المناصب في الدين، ولكنها نقلت الآن إلى معان مذمومة، فصارت القلوب تنفر عن مذمة من يتصف بمعانيها، لشيوع إطلاق هذه الإسلامي عليهم. اللفظ الأول: الفقه، فقد تصرفوا فيه بالتخصيص لا بالنقل والتحويل، إذ خصصوه بمعرفة الفروع الغربية في الفتاوى، والوقوف على دقائق عللها، واستكثار الكلام فيها، وحفظ المقالات المتعلقة بها، فمن كان أشد تعمقا فيها، وأكثر انشغالا بها، يقال: هو الأفقه، ولقد كان اسم الفقه في العصر الأول، مطلقا على علم طريق الآخرة، ومعرفة دقائق آفات النفوس، ومفسدات الأعمال، وقوة الإحاطة بحقارة الدنيا، وشدة التطلع إلى نعيم الآخرة، واستيلاء الخوف على القلب، ويدلك عليه قوله تعالى: ﴿فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا في الدين ولينذروا قومهم إذا رجعوا إليهم﴾⁽¹⁾ وما يحصل به الإنذار والتخويف، هو هذا الفقه، دون تفريعات الطلاق، والعتاق، واللعان، والسلم، والإجارة فذلك لا يحصل به إنذار ولا تخويف، بل التجرد له على الدوام، يقسي القلب، وينزع الخشية منه، كما نشاهد الآن من المتجردين له، وقال تعالى: ﴿لهم قلوب لا يفقهون بها﴾⁽²⁾ وأراد به معنى الإيمان دون الفتاوى... ولست أقول: إن اسم الفقه، لم يكن متناولا للفتاوى في الأحكام الظاهرة، ولكن كان بطريق العموم والشمول، أو بطريق الاستتباع، فكان إطلاقهم له على علم الآخرة أكثر،

(1) التوبة: 122 .

(2) الأعراف: 179 .

فبان من هذا التخصيص، تليس بعث الناس على التجرد له، والإعراض عن علم الآخرة، وأحكام القلوب. قال الحسن البصري: "الفقيه الزاهد في الدنيا، الراغب في الآخرة، البصير بدينه، المداوم على عبادة ربه الورع الكاف نفسه عن أعراض المسلمين، العفيف عن أموالهم، الناصح لجماعتهم" ولم يقل في جميع ذلك: الحافظ لفروع الفتاوى...⁽¹⁾

فهذا نص خبير بالفقه، ومداركه، ودروبه، وساحاته، فهو يجزم أن مصطلح "الفقه" أوسع مدلولاً، ليشمل فقه الظاهر والباطن، وفقه علل النفوس وأمراضها، وفقه الدين والدنيا، وفقه الخشية والخوف من الجليل، وقس على ما ذكر لترى كم من فقهاء في الواقع يجرون على هذا النحو، وينصبغون بهذه الصبغة، ولا يغرنك حذقة المحدلث بالعلل المؤثرة من غيرها، والمقاصد المتوخاة من المهمل منها: إذا لم يكسبه فقهه خشية، ورؤية شمولية للأمر من كل جوانبها، وحملهم الأمة من كل أطرافها، ثم بعد لا تلتفت لمن اتخذ الفقه بضاعة للمؤاكلة، واصطياد الأغنياء، واستجلاب المنح بالحذقة، والفذلكة، وشدة الصياح والتفيهق، وكم من منابر يعلوها هذا النوع من الصائحين -باسم الفقه- الذين يصمون آذان السامعين، وهم قد نصبوا ذلك شراكاً للاصطياد والافتراس ولا يزنون عند الله جناح بعوضة.

المحور الثاني : دور الفقه في واقع الأمة

التقدم الحضاري، إنما ينشأ عن فكر واقعي حي يزن الأمور بميزان المنفعة المحققة، وفي ظل الأفكار القوية، والسديدة، تنشأ الحضارات، والفقه أحد مظاهر تلك الأفكار النيرة، والفقهاء في المجتمعات الراقية، لهم مكانة خاصة، ويعاملون بتعظيم واحترام، ذلك أنهم أطباء المجتمع، المشخصون لعلله، والموجدون

(1) إحياء علوم الدين تعريف 1/44-45، دار الفكر، ط 1989/2.

لدواء أدوائه، والفاحصون عن أسباب تقدمه، والراصدون لموجات التغيير والتحول، التي يتبعها وضع قوانين تؤطرها، وقواعد تستهدي بها، في مسيرة راشدة، يزكيها علم الفقه، وعدل السلطان، والتسامح المجتمعي، وذكاء أفرادها، وعزة المواطنة، وقوة الانتماء لمبدأ مقدس أعلى، يسوس ذلك كله، ويتحلق الناس كلهم على اختلاف طبائعهم، وأفهامهم، وأذواقهم حول مائدته، أخذًا وعطاءً، وإغناءً، وإضافةً، وترميماً، وإكمالاً، وتسييجاً، وتحويطاً.

هكذا كانت مسيرة الحضارة بالفقه القوي الحي، وهكذا ينبغي أن تكون إذا أردنا الاستئناف، وأي أمة لا تحترم علماءها، وذوي النباهة منها، ولا تكن التقدير لذوي الفكر النير منها، فإنها أمة مريضة - إن لم تكن ميتة - أمة فقدت بوصلة التوجيه والتقدير، فقدت الوجهة، وأضاعت البغية، وجلبت على نفسها الخيبة والحسرة.

إن مقياس وعي أي مجتمع، يكمن في تقدير العلم والعلماء، وإحلالهم مكانة لائقة بهم، في التوجيه، والتسيد، والقيادة والمشاركة، والإصغاء والترشيد.

المحور الثالث : محنة الفقه الإسلامي

لا نتوخى تقديم صورة سيئة عن وضعية الفقه في العصر الحاضر في الجامعات المغربية إنما نسعى لرسم الصورة الحقيقية له، ووصف حاله كما هو، دون المبالغة في الإطراء أو في الإغضاء، لأن المقصود معالجة وضعية الفقه راہنا، والمعالجة تقتضي التوصيف والتكشيف الحقيقيين - حتى ولو كانا مرين - إن رغبتنا فعلا في علاج الحالة إن كانت مهلهلة مخلخلة، أو تطويرها إن كانت ناقصة، أو تهذيبها وتشذيبها إن كان فيها ذبول أو فهوم تثقلها، وتثبطها عن أداء دورها المأمول.

إن محنة الفقه تبدأ - في زماننا هذا - من حقيقة وظيفته، فوظيفته أنه علاج للنوازل النازلة بالناس الدينية والدينيوية معا، في نسق يتكامل فيه العلاج مع

الامتداد الأفقي والعمودي للتمدن البشري، مواكبا كل جديد، مجددا مارث وبلي من الرؤى والأفكار، ساعيا دائما نحو الكمال في التصور والتطبيق معا.

فهذا ميدان الفقه، وهو -بالدرجة الأولى- ميدان الممارسة والمنافسة، فما لم يمارس الفقه في معاملاتنا، واقتصادنا، وسياستنا، وفي شؤوننا كلها الخاصة والعامة، فإنه سيبقى مجرد نظريات، لا تخرج عن دائرة أوراق المنتجين لها، ومخيلات الذين أجهدوا أنفسهم في استنباطها واستخراجها.

إن كثيرا من المثقفين اليوم، ارتكبوا جناية من حيث يشعرون، أولا يشعرون -حينما اتهموا الفقه الإسلامي بالجمود، والتخلف، والقصور عن مسيرة أحداث العصر ومجرياته وتحولاته، وتعقداته، وقضاياها المتناسلة، ونوازل المتجددة، المحتاجة لحلول واقعية، عاجلة أو آجلة، ورتبوا على ذلك اتهام فقهاء الإسلام بقلّة الفهم، والتحجر، وندرة الاجتهاد، والإغراق في الماضي، والسكن في عتباته التي لا يبعثون عنها حولا، يلوكون مقولات جاهزة، ويرددون آراء ميتة، مات أصحابها منذ أمد بعيد، دون إعطاء بديل حقيقي، ودون مشاركة في توجيه تقلبات الحياة، والتأثير في مجراها.

هذه هي التهمة، وهذا ملخصها، ولم تصدر من غريب، بعيد، حتى نقول: الغربية، تستدعي الغيرة، والتنافس، وإنما صدر من قريب الدار، والوطن، والانتساب:

وظلم ذوي القربى أشد مضاضة على النفس من وقع الحسام المهند

وصك هذا الاتهام، فيه حيف كبير، وحياد عن الحقيقة، ذلك أننا نحاكم غائبا -وهو الفقه- ونصدر عليه أحكاما في حال غيابه، والقاعدة تقول: الغائب حجته معه، فلا يقضي عليه في غيابه.

ذلك أن الفقه غالبا في الوطن العربي برمته، ليس مطبقا، ولا مسيرا لحياة الناس اليومية في قضاياهم النازلة في شتى الميادين: الاجتماعية والسياسية،

والاقتصادية، والدولية، بل حصر طرف منه -على علاته- في دائرة ضيقة، تسمى دائرة الأحوال الشخصية مع ما لحقها أيضا من عدم تحرير وتدقيق. إذن أين مكانة الفقه والفقهاء في مجتمعاتنا، وفي قضايانا، فهل استفتوا في شيء منها، أو طولبوا بإيجاد حلول ملموسة، فلم يوجدوها؟ إن وقع ذلك، صحت التهمة، وإن لم يقع -وهو الواقع- فالتهمة غير صحيحة.

ويكفي في الاستدلال على عدم صحة هذه التهمة أن فقهاء القانون الوضعي، الذين فتح لهم المجال في إيجاد الحلول لنوازل الناس، قد فتحوا آفاقا واسعة من التنظير والاجتهاد في وقائع الحياة غير المتناهية، وذلك يدل على أن الحاجة هي التي تولد الاجتهاد وتنشئه، وتطوره، وتزكيه، وتدفعه إلى ارتياد المجهول، ولا أدل على ذلك من هذه الترسانة من القوانين التي تؤطر حياة الناس، وكلها اجتهادات بشرية، أملت الحاجة الواقعية، والعملية، وإن لم تنطلق غالبا من منطلقات الوحي..

فلو فتح المجال للفقه الإسلامي -كما فتح للقانون الوضعي ولفقهاءه- لما كان فقهاء الفقه الإسلامي في الاجتهاد، والتنظير، والتعديد، وإيجاد أحكام مناسبة لوقائع الناس دون فقهاء القانون.

إن حياة الفقه في تطبيقه، وبدون ذلك يبقى الفقه هيكلًا ميتًا، أو مشلولًا أو هيكلًا بلا لحم، فأبي عارض عرض له يؤثر فيه، وأي طارئ ينهشه، يسمم جسمه كله إذا لا مناعة له.

الفقه مرتبط بالواقع، فأعماله فيه، هو الذي يثريه، ويغنيه، والسؤال عن النوازل وفق رؤيته ومنهجه وإجاباته، هو الذي يفتق عبقرية أصحابه من جهة، ويوجد أجوبة مناسبة للحوادث من جهة أخرى.

ويدلك على أن الفقه واقعي، وليس افتراضا لما لم يقع، أنه إجابات عن حقائق واقعة على الأرض، لا على أمور متخيلة افتراضية، وقد كان المتقدمون

أقعد بهذا المعنى، وأدرى بتطبيقه، ولذا كانوا يكرهون السؤال عما لم يقع، أو افتراض جواب ما لم يقع إذا وقع كيف يكون، وكيف يقع.

فعن مسروق قال: "كنت أمشي مع أبي بن كعب رضي الله عنه فقال فتى: ما تقول يا عماء في كذا وكذا؟ قال: يا ابن أخي: أكان هذا؟ قال: لا، قال: فأجلنا حتى يكون: فإذا كان، اجتهدنا لك رأينا.⁽¹⁾

وروى مثل هذا عن عمر، وعمار بن ياسر وعن زيد بن ثابت رضي الله عنه أنه كان يقول إذا سئل عن مسألة: أكان هذا؟ فإن قالوا: نعم، قد كان، حدث فيه بالذي يعلم والذي يرى، وإن قالوا: لم يكن، قال: فذروه حتى يكون⁽²⁾.

وقال مالك بن أنس: "ولا أحب الكلام إلا فيما تحته عمل... لأنني رأيت أهل بلدنا ينهون عن الكلام في الدين إلا ما تحته عمل"⁽³⁾.

وعن معاذ بن جبل قال: "لا تعجلوا بالبليّة قبل نزولها، فإنكم إلا تفعلوا، أو شك أن يكون فيكم من إذا قال سدد ووقف، وإنكم إن عجلتم، تشتت بكم الطرق ههنا وههنا"⁽⁴⁾.

وقال ابن عمر: "يا أيها الناس، لا تسألوا عما لم يكن، فإن عمر كان يلعن من سأل عما لم يكن"⁽⁵⁾.

وهذا كله دليل قاطع على أن الفقه يرتبط بالحياة ارتباطاً وثيقاً، حتى إنها هي معمل لإنتاج حوادثه وبواعثه ومثيراته التي تثير النقاش فيه، وتعمق البحث في جزئياته، وتنقح مناطاته، وتهذب قضاياها، فمن انشغل بالتنظير، دون الإجراء

(1) أخرجه الدارمي في سننه 56/1 وإسناده صحيح.

(2) أخرجه ابن عبد البر في الجامع 1065/2 بإسناد حسن.

(3) المصدر نفسه 933/2.

(4) أخرجه الدارمي (56/1) وروى مرفوعاً ولا يصح.

(5) أخرجه الدارمي بإسناد حسن.

والتطبيق الميداني، فليس بفقيه، ولأنه منصرف عما تحته عمل إلى ما لا طائل تحته أولاً يقع البتة.

وهذا المفهوم للفقه، يستدعي من الفقهاء، والغيورين، والعقلاء المطالبة بإعادة تحكيم الشريعة، ليعود للفقه طلاوته وحلاوته، وعمله وأعماله، والاجتهاد الرحب في ميدانه، لأن طاعة الناس وامثالهم لما هو مقدس في وجدانهم، أدعى لانضباطهم والتزامهم في الحياة بأحكامه مما لا يعتقدون قداسته، مما يسبب في اتخاذهم مائة طريق وطريق من الحيل، للانفلات من مقتضياته والتزاماته، والواقع شاهد عيان على ذلك.

إن تطبيق الشريعة الإسلامية في المجتمعات المسلمة -وفي مجتمعنا المغربي بالخصوص- كفيل بتحقيق نتيجتين هامتين: إحداهما: استقرار المجتمع وطمأنينته، على المدى القريب والبعيد، لأن العدل سمة من سمات الشريعة الغراء، وتطبق فيها بلا محاباة.

والثانية: تحقيق التقدم والازدهار الحضاري، في شتى الميادين من أوسع أبوابه، لأنه بتطبيق الشريعة، سيتفانى العاملون في أعمالهم، ويخلصون فيها، ما داموا معتقدين أن الله تعالى يراقبهم ويحاسبهم. وما أحوج مجتمعنا -وهو يجوز مرحلة صعبة من التخلف- لمن ينتشله من محتته.

المحور الرابع: الجامعات المغربية والفقه الإسلامي

دراسات الفقه في جامعاتنا، ليست أحسن حظاً من الطابع العام الذي قدمنا وصفه، فهذه الدراسات ضعيفة، تبعا للواقع الذي ضعف فيه تأثير الفقه في مجرياته وحوادثه.

وإذا عمت الظاهرة، فالاستثناءات منها، تبقى ومضات لا تغير من سير الحياة، وإنما يتندر ويتفكه بها غالباً.

هذا وقد كانت شعب الدراسات الإسلامية، وكليات الشريعة وتوابعهما، هي المحضن الحقيقي الذي يتوخى منه إنتاج الفقه والفقهاء بالجزارة المطلوبة، ولكن الواقع عكس ذلك، لأسباب نجملها فيما يأتي:

أولاً: هذه الشعب التي بلغ عددها أكثر من أربع عشرة شعبة، مع كليات الشريعة، وأصول الدين ما يدرس فيها من الفقه شحيح جداً، إذا ما قورن بالمواد الأخرى التي تزامحه، فهو من جهة قد خصص له من الحصص أقل من القليل الذي لا يروى الظامئ، ولا يزيل مسغبة الساغب، ومن جهة أخرى، فإن ما يدرس في هذه الحصص -رغم شحه- لا يكاد يخضع لمعيار قار وثابت، أخذ في اعتباره الأهداف المتوخاة من المادة في المراحل القريبة والبعيدة، فالدراسة، تخضع لمزاج متولي المادة من الأساتذة، فهو الذي يقرر ما يدرس للطلبة، دون إخضاعه لدراسة تربوية، أو علمية أو إجرائية، وغالبا ما يقتصر المدرس على مسائل من العبادات، يرقع بها حصصه، وينتهي الأمر، فكأن المقصود لدى المدرس، أن يسمى بأنه درس الفقه، أما المحتوى، والمضمون، والأهداف، والكفايات المطلوبة، والمنهجية، فهذه غائبة في الغالب، وأبواب المعاملات التي يحتاج الناس إليها، لا تكاد تلمس، ولا ينسحب هذا على الفقه وحده بل على عامة المواد في عامة الشعب.

ثانياً: ليس هناك تنسيق عملي ووحدة رؤية بين هذه الشعب فيما ينبغي أن يدرس من الفقه لا على المستوى الجهوي، ولا على المستوى الوطني، فكل شعبة تجتهد في حدودها، وتسبح في محيطها، وتستأثر برؤيتها، وهناك محاولات لتوحيد الرؤى فيما يدرس على المستوى الوطن، لكنها إلى الآن لم تصل إلى حد النضج والإعمال.

والتدريس بهذا المنظار، فيه خلل كبير، مبني على عدم تصور واضح، وقد كان الفقه في النظام التعليمي القديم، خاضعا لما شرعته الدولة، وكان لزاما الالتزام

به، وكان لذلك أثره -ولو قل- على انتعاش الفقه نوعا ما في جامعاتنا لكن مع النظام الجديد أصبح الفقه خاضعا لاجتهاد الأفراد الذين يصوغون، فمنهم المقل، ومنهم المكثّر، ومنهم من استبدله بغيره، ومنهم من زاحمهم بكثرة المواد الجانبية حتى خنقه، ومنهم من سلب منه بعض حقوقه، فأصبح حاله مقارنة مع الماضي، يصدق عليه قول الشاعر:

رب يوم بكيت فيه فلما صرت في غيره بكيت عليه

ثالثا: كليات الشريعة بالمملكة، التي كان المفروض أن تخصص في الشريعة، وقع لها غبش في التصور، ذلك أنها أدخلت في تخصصها الشرعي ما يزاحمه من القانون الوضعي، فأصبحت كليات الشريعة، لا فرق بينها وبين كليات الحقوق -فيما أعلم- إلا في الاسم، فقد سطت المواد القانونية على كثير من موادها الشرعية، وزوحت بها إلى حد أنها تنتج هجينا من المتخرجين، لا هم متمكنون علميا، من العلوم الشرعية، ولا من العلوم القانونية. ولست بهذا القول ضد تعلم الطلبة أو أخذهم مبادئ القانون الوضعي، وإنما ضد سطوه على تخصص الشريعة، فنحن في زمان لا يقام فيه وزن علمي إلا للمتخصصين الذين يبلغون مرتبة الاجتهاد في تخصصهم. فما أحوجنا إلى المجتهدين في الشريعة، والمجتهدين في المجالات الأخرى، فمن أراد أن يدرس القانون بتفاصيله للتمكن منه، فليلج كليات الحقوق، فهي المتخصصة في ذلك، ومن أراد الشريعة، فليلج كليات الشريعة، أما تخليط التخصصات، وإدخال بعضها على بعض إلى حد الطغيان، فلا يخدم التخصصات، ولا ينشئ المتخرجين المتمكنين من معارفهم، الذين يطيقون أن يقدموا فيها جديدا.

وهنا لابد من تدخل ذوي الرأي الحصيف في احترام التخصصات، إذا أردنا أن نكون علماء، وفقهاء مجتهدين، قادرين على الإجابة عن الأسئلة الحضارية وعلى حمل أعباء الرسالة الإسلامية للعاملين، بسماحة واعتدال،

وحسن خلق، إذ بدون ذلك لن يسهموا في معالجة أوضاع بلدانهم الصغيرة والكبيرة وفي البناء الحضاري لها، ذلك أن البرامج المهملة غير المبنية على الرؤية بعيدة المدى، لا تنتج إلا أميين، أو أنصاف المثقفين، وهذا الصنف لا يصلحون للغير ولا للنفير، وقديما قيل: أنصاف العلماء، يفسدون الأديان وأنصاف الأطباء، يفسدون الأبدان.

المحور الخامس : علاج واقتراح

إذا كانت وضعية الفقه في جامعاتنا، على ما سلف، فإني أرى الإصلاح يستدعي شيئين: أحدهما: الإصلاح الشمولي التدريجي، وثانيهما: الإصلاح الاستدراكي المنقذ لما يمكن إنقاذه. فأما الإصلاح الشمولي، فتتولاه الدولة بتشريعاتها الصارمة، وذلك بإعادة النظر في برامج التعليم برمته، من الروض إلى ما بعد الجامعة، وينبغي أن تتعهد بوضع تلك البرامج، لمن يمارسون التعليم، أو مارسه، لأن هؤلاء أدرى بما ينبغي أن يكون، وأعلم بعيوب ما كان، ولهم وحدهم القدرة، على تلافي العيوب، وإقرار ما هو صالح، وعليهم في مادة الفقه بالخصوص أن تقرر من الابتدائي إلى نهاية الجامعة، في كل سنة يأخذ الطالب بابا من أبواب الفقه فلا ينتهي من دراسته الجامعية، حتى يستقيم فيه عوده، وتتفتق فيه مواهبه، وتتسع فيه مداركه، ويألف مصطلحاته، ويكتسب مناهجه ويطلع على دقائقه، وذلك أدعى أن تكون له فيه شخصية مستقلة وفهم خاص، ومنحى متميز، وبدون هذا لن نكون أبدا فقهاء بالمعنى المطلوب.

ومادام المغرب يتبنى المذهب المالكي، فلتكن المقررات من هذا المذهب طيلة مدة الدراسة الابتدائية والثانوية، فلو فرضنا، أن رسالة ابن أبي زيد القيرواني، وزعت على هذه السنوات، كل سنة يأخذ منها الطالب مقدارا معيناً من المسائل المشروحة له، المقدمة له بشكل يناسب سنة وقدرات عقليه، لاستطعنا بذلك أن يكون الطالب في مستوى البكالوريا عالماً -إلى حد ما- بمذهب مالك،

عارفا ما يدور عليه البحث من مسائله وأبحاثه وفصوله، وقضاياه، ومصطلحاته، وهذه خدمة جلى للمذهب نفسه وللطالب بذاته، وللمجتمع برمته.

المرحلة الجامعية

وإذا ولج الطالب المرحلة الجامعية، فإنه ينتقل إلى مستوى آخر، إذ تقرر عليه كتب موسعة، تقارن بين المذاهب الفقهية الإسلامية، وتذكر أدلتها، وعللها، وما احتج به كل فريق، وكيف نظر كل منهم إلى الدليل وكيف فهمه، وكيف نزله على النازلة وطبقه عليها.

وبهذا، يوسع الطالب مداركه، ويصقل مواهبه، ويرى ما قرأه نظريا يطبق على النصوص والحوادث عمليا، وهذا يكسبه دربة ومراسا، وتمرنا على أوجه الاستدلال، ومعرفة الأقيسة المختلفة، وإدراك العلل المتعددة، وتمييز صحيحها من ضعيفها، مع ملاحظته مدار الأحكام على المصالح والمفاسد، فيتسع أفقه أولاً لاستيعاب الخلاف دون الاستيحاش منه، وثانيا لقبول الرأي الآخر ولو كان لا يتبناه، وثالثا لمعرفة أن الفقه أفهام، والأفهام تختلف، رابعا: لعذر المخطئين في اجتهاداتهم، ما دامت النية صادقة.

وبهذا سنكون طالبا متزنا في عقله، متسامحا مع مخالفيه في الرأي، يستطيع أن يستدل وينتقد، ويأخذ، ويرد، ويوجه، ويعلل، ويستدرك، ويستنبط، وأقترح لهذه المرحلة التي تستغرق خمس سنوات: ثلاث سنوات جامعية، وستي الماستر اقترح لها، بداية المجتهد، لابن رشد الحفيد، ومعها للمراجعة والاستقصاء، الاستذكار لابن عبد البر، باعتبارها أصلا لبداية المجتهد، لكن لطولها يستعين بها الطالب فيما يشكل عليه من البداية، وهذان المؤلفان وإن كان مؤلفاهما مالكيين، إلا أنهما في الفقه العالي الذي ليس فيه القول لذات الشخص، وإنما للحجة، والتعليل، والتأويل والتنظير، وهذا يناسب هذه المرحلة التي نضج فيها عقل الطالب، وأصبح مهياً لاستيعاب الخلاف وأدلتها، وأصوله، ومناهجه.

وهذا التقسيم ليس ببدع، فهو معروف في مجموعة من جامعات وطننا العربي الذي توزع فيه بداية المجتهد على أربع سنوات، ويواكبها كتاب في أصول الفقه جنباً إلى جنب، وتضاعف فيهما الحصص معاً. وأقترح في الأصول نشر البنود على مراقبي السعود، باعتباره نظاماً يسهل حفظه ويضاف له، مفتاح الوصول، إلى بناء الفروع على الأصول، التلمساني، فإذا استوعب الطالب هذه الكتب في هذه المرحلة، فإننا نطمئن على مستقبله العلمي غاية الاطمئنان.

وهناك اقتراح ثان: وهو أن يقرر في المرحلة الجامعية، كتاب المعونة على مذهب أهل المدينة للقاضي عبد الوهاب البغدادي، وفي مرحلة الماجستير، كتاب الإشراف على مسائل الخلاف، له أيضاً، ومعهما في الأصول شرح تنقيح الفصول للقرافي. و الكتابان المذكوران للقاضي عبد الوهاب، كتابان يتميزان بسهولة العبارة، وسلاسة الأسلوب، وقوة التعليل وكثرته، واستفاضة الاستدلال فلا يذكر مسألة إلا ويدلل على مآخذها، وعللها، مع ذكر المذهب المخالف، وخاصة الشافعي وأبا حنيفة، وهذا كله يفتق ملكة الطالب في الفقه، ويفتح له فيه آفاقاً رحبة، ومناهج للتعامل مع التنظير والتنزيل.

هذا فيما يخص تخصص الفقه وأصوله، وأما التخصصات الأخرى، فينظر فيما يلائمها، فمثلاً تخصص الحديث الشريف وعلومها، يقرر عليها في المرحلة الجامعية، والماجستير، دراسة موطأ مالك، بشرح التمهيد لابن عبد البر، فإذا وزع الموطأ على خمس سنوات، فإن بالإمكان استيعابه، أو معظمه وحيث أن يكون الطالب، يتعلم صناعة الحديث، وتوثيق النصوص تصحيحاً وتضعيفاً، وفي الوقت نفسه، يأخذ فقهها، وأصولها، فيصبح بعد مدة جامعاً بين الرواية، والدراية، والفقه، وهذه الموسوعية، هي التي نفتقدها الآن وبهذه الطريقة نقلص مسافات الخلاف بين التخصصات، لأنها تلتقي فيما تدرسه في قضايا كثيرة تصل نسبتها تقريباً إلى سبعين بالمائة، وبهذا لن يكون تخصص ما، غريباً على التخصص

الأخر، وأصحابه ليس غرباء على المتخصصين الآخرين، وبذلك يجلسان معا جنبا إلى جنب، يتباحثون، ويتناظرون، وينتجون الفقه المعالج لواقعهم، وواقع أمتهم، فيحصل الظفر وتم البغية.

هذا عن الإصلاح الشمولي الذي يبدأ من أول مراحل الدراسة.

وأما الإصلاح الاستدراكي الذي يعمل به إلى حين تعميم ما سبق، فينبغي في المرحلة الجامعية، التي بيد الأساتذة أن يقرروا المواد التي يرونها مناسبة أن يوحدها الرؤية فيما ينبغي تدريسه في الدراسات الإسلامية وكليات الشريعة في المادة الفقهية، وأقترح أن تكون المعاملات ميدانا للدراسة في هذه المرحلة باعتبار المعاملات ميدانا يوميا للطلاب وغيره، ويستطيع أن يستوعب صورها وعللها، وأحكامها، حتى إذا خرج إلى ميدان العمل يجد نفسه، قد تسلح بعلم يمارسه ويشاهد آثاره، وأما تقرير الكتب السابقة بالشكل الذي ذكرناه على هؤلاء الذين لم يسبق لهم دراسة الفقه، فإنه يصعب عليهم استيعابه، وقد جريت أنا ذلك في السلك الثالث، إذ قررت عليهم أبواب المعاملات من بداية المجتهد، وكنا نقرأ - الكتاب، ونبحثه وندرس قضاياها، فوجدت بعد مدة أن الحصيلة لم ترق إلى المستوى المطلوب، إذ فوجئت بأن كل شيء غريب على الطلبة لم يسمعه من قبل، ولذا لما يطلب منهم في الامتحانات عرض مسألة فقهية بمذاهبها، وأدلتها، ومآخذ الفقهاء، وتعليقهم لها، لا تجد إلا واحدا من عشرة قد استوعب القضية، وفهمها حق الفهم لكنه في المقابل تكتشف أن هناك عند الطلبة استعدادا ومواهب تحتاج لمن يصقلها وينميها وهذا يقتضي أن يكون البناء العلمي بناء مدروسا يبدأ من وقت مبكر، وخاصة في مادة الفقه التي تحتاج إلى تعقل وتفكير، وإمعان، وإدارة الأمر على جميع وجوهه.

أزمة واقع التدريس والبحث في الفقه الإسلامي المعاصر

د. إدريس خليفة
كلية أصول الدين - تطوان

يوصف الفقه الإسلامي بأنه يعيش "أزمة" في العصر الحاضر، وهذه الأزمة يمكن استجلاؤها وبيان الممكن من حلها من خلال نقطتين من هذه المداخلة، وهما كالآتي:

المؤلفات في الفقه والمختصرات الفقهية وتدريس الفقه بالجامعة.
قضية أسئلة تأهيل الفقه وأجوبتها.

أولا - المؤلفات في الفقه والمختصرات الفقهية وتدريس الفقه بالجامعة

إن الفقه مرتبط بحياة الناس الدينية والاجتماعية والمدنية، وكان المهيمن في الماضي على الساحة العلمية، إذ كانت الحاجة تشتد إليه في القضاء والإفتاء والحكم وكانت للفقهاء المنزلة العليا في المجتمع باعتبارهم مستودع العلوم الشرعية من كتاب وسنة وأحكام، ولهذا أنتج العالم الإسلامي في مادة الفقه أضعاف ما أنتجه في علوم أخرى، فغزرت بذلك مادة هذا العلم، وتنوعت مظاهره بتنوع المذاهب الفقهية، وما تأخذ به من أصول نظرية للاستنباط، وكانت المذاهب الفقهية التي انتشرت في العالم الإسلامي وتمسك بها الناس هي المذاهب الأربعة: مذهب مالك وأبي حنيفة والشافعي وأحمد ابن حنبل، في حين دثرت مذاهب أخرى، وبقيت لبعضها آثار وأقوال مفرقة أو مجتمعة في كتب

ككتاب المحلي لابن حزم الذي يمثل وجهة نظر مذهب الظاهرية في الفقه وتتجلى هذه المذاهب الفقهية في كتب الفقهاء المصنفة وهي كثيرة جدا، تطلب أسماؤها في نطاق الدراسات حول المذاهب المذكورة، وهي كلها لا تخرج عن أربعة مرتكزات أساسية وهي:

- العبادات.
- المناكحات.
- المعاملات من بيع و هبات.
- الجنائيات.

وبعض الفقه يقتصر على المرتكزات الثلاثة الأخيرة، وهو ما درج عليه الفقه الإسلامي منذ أقدم العصور، وذلك حسب تعريف الفقه اصطلاحا بأنه: "معرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين بالوجوب والحظر والندب والكرهة والإباحة" كما ذكره ابن خلدون أو هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المستمدة من الأدلة التفصيلية، وهو علم مرتبط بالكتاب والسنة والإجماع والقياس وما هو من معنى القياس من الأدلة كالاستحسان والاستصلاح والعرف وسد الذرائع وغيرها.

والمصنفات التي وضعت في هذا العلم أنواع: منها مصنفات تفصل وتذكر الأدلة، ومصنفات تفصل كذلك وتذكر الأدلة وتقرن أقوال مذاهب الفقه، ومؤلفات تورد الأحكام الفقهية حسبما تقرر في المذهب أو المذاهب الفقهية، ومؤلفات تستجيب لأحوال الطلبة والباحثين في الفقه والعلم، ولهذا جاءت حسب الطلب فمن طويلة ومتوسطة في الطول ومختصرات، يصل الاختصار فيها بعض الأحيان إلى درجة التعقيد اللفظي واللغز المستعصي حله إلا على المدرس الخبير الحافظ للفقه الذي قضى أكثر عمره في حل الإشكالات اللفظية واللغوية والمصطلحية، وقد يكون توزيع مادة الفقه على هذا النحو من عمل فقيه واحد،

كما فعل الإمام الغزالي الشافعي، الذي كتب في الفقه مؤلفات منها كتاب "البيسط في المذهب" وهو شبه مختصر لكتاب: "نهاية المطلب" لشيخه إمام الحرمين، وكتاب "الوسيط في المذهب" اختصر فيه كتابه البسيط، وكتاب الوجيز الذي يبدو أنه لخصه في كتابه الوسيط المذكور، والذي وضع عليه العلماء شروحا ومختصرات وهوامش، مثل شرح عبد الكريم بن محمد الرافعي الذي سماه: "العزیز شرح الوجيز" وكتاب خلاصة المختصر اختصر فيه الغزالي كتاب المختصر لإسماعيل بن يحيى المازني، وهو أصغر تصانيف الغزالي في الفقه، وهذا ما ذكره الشاعر إذ يقول:

هذب المذهب حبر أحسن الله خلاصه
ببسيط ووسيط ووجيز و خلاصه

ولما صار الأمر إلى الألبان في الفقه لشدة الاختصار تعذر الفهم، وتحير الفكر، وصار المتعلم كالآلة التي تتحرك على غير وعي منها، ولأمر لا تعلمه، وضرر هذا على الفكر بين، فإن الفقه صناعة من الصناعات، ومن أجل أن تكون صناعة جيدة لابد من الوعي بأصولها ومقدماتها، وهي مقدمات من القرآن وتفسيره والحديث وعلومه وأصول الفقه واللغة والنحو والبيان والسيره والتاريخ وغيرها من العلوم، ولا بد مع هذا من تطور في الحضارة، وهذا كما تصور ابن خلدون في مقدمته من أن العلوم متصلة بالعمارة والحضارة، ولهذا تتطور العلوم وصنائعها في المدن الكبيرة والدول العظيمة، وتراجع برجع العمارة وجمود الأذهان وركود الهمم، وهذا لا يكون إلا عند الأزمات والمحن وخراب المدن والبلاد.

وتدريس الفقه كتدريس مختلف العلوم في العالم الإسلامي ارتبط بالتأليف في العلوم، فأكثر الفقهاء كانوا يعكفون على تدريس المصنفات في العلوم في المساجد والمدارس والزوايا، وذلك حسب حاجة المتعلمين، وأغلب التدريس

كان يعتمد المختصرات، لأنها أقرب للتناول، في وقت لم تكن فيه طباعة، ولأنها توجه النظر للحكم من دون تطويل ولا تفصيل، ولأنها تحدد مستويات الحكم من حيث الاشتهار والرجحان، ولأنها مرتبة على أبواب الفقه المعهودة، ولأنها تلبى رغبة المتعلمين في تعلم الفقه على مذهبهم ورجبتهم في حفظ أحكام المذهب وتذكرها عن ظهر قلب، ولأنها كثيرة المسائل، إذ قد تتجاوز أحكامها عشرات الآلاف كما هو الشأن في مختصر الشيخ خليل وهذا ما جعل لكتاب مختصر خليل في الفقه المزية عند فقهاء المالكية بالمغرب والمشرق على غيره وهو الذي قال في مقدمة مختصره المبين على ما به الفتوى والحكم:

«سألني جماعة أبان الله لي ولهم معالم التحقيق، وسلك بنا وبهم أنفع طريق: مختصرا على مذهب الإمام مالك بن أنس رحمه الله، مبينا لما به الفتوى، فأجبت سؤالهم بعد الاستخارة، مشيرا بـ (فيها) للمدونة، وبـ (أول) إلى اختلاف شارحيها في فهمها، وبـ "الاختيار) للخمى، لكن إن كان بصيغة الفعل فذلك لاختياره هو في نفسه وبالاسم فذلك لاختياره من الخلاف، وبـ (الترجيح) لابن رشد كذلك وبـ (القول) للمازري، وحيث قلت (خلاف) فذلك لاختلاف في التشهير، وحيث قلت قولين أو أقوالا فذلك لعدم اطلاعي في الفرع على أرجحية منصوصة، وأعتبر من المفاهيم مفهوم الشرط فقط، وأشير بـ (صحح) أو (استحسن) إلى أن شخصا غير الذين قدمتهم صحح هذا أو استظهره، و بـ: (التردد) لتردد المتأخرين في النقل أو لعدم نص المتقدمين، وبـ (لو) إلى خلاف مذهبي" وقد أرخ الفقيه محمد بن الحسن الحجوي (1291هـ / 1376م) لدروس الفقه وبلوغه أدنى درجاته بظهور المختصر المذكور على أهميته فقال:

"من زمن خليل إلى الآن زادت العقول فترة والهمم ركودا، وتخذرت الأفكار بشدة الاختصار والإكثار إلا من الفروع التي يحاط بها والصور النادرة، فاقصروا على خليل وشروحه حتى قال الناصر اللقائي: إنما نحن خليليون إن ضل ضللنا،

قال أحمد السوداني: وذلك دليل دروس الفقه وذهابه، فقد صار الناس من مصر إلى المحيط الغربي خليلين لا مالكية إلى هنا انتهت الحالة، ولو اقتصرنا على ترجمة خليل ولم نزد أحدا بعده ما ظلمنا جل الباقي، لأن غالبهم تابعون له، فمن زمن خليل إلى الآن تطور الفقه إلى طور انحلال القوي وشدة الضعف، والخرف الذي ما بعده إلا العدم، وسيأتي في ترجمة القباب قول الشاطبي وابن خلدون أن ابن شاس وابن بشير وابن الحاجب أفسدوا الفقه، فإذا خليل أجهز عليه، لكن في الحقيقة إن الذي أجهز عليه هم الذين جعلوه ديوان دراسة للمبتدئين والمتوسطين، وهو لا يصلح إلا للمحصلين، على أن صاحبه قال في أوله مينا لما به الفتوى، ولم يقل جعلته لتعليم المبتدئين، فلا لوم عليه."

وهذا الذي ذهب إليه الفقيه الحجوي الثعالبي لا يوافق عليه فقهاء آخرون، فقد ذكر الفقيه محمد المرير في الجزء الثالث من كتابه التعليم المقيم في ترجمة العلامة السيد أحمد الزواقي الذي كان من كبار علماء عصره وشيخ الجماعة ببلده ومصره، وممن مارس تدريس المختصر الخليلي سنين عديدة، أن كثيرين ينتقدون فقه خليل، على غير علم بمزاياه الكثيرة فضائله العديدة، وليس العيب في مختصره وفي هذا يقول:

هذا المختصر كما في أزهار ابن الحاج⁽¹⁾ "من أجل المختصرات إذ هو كتاب صغر حجمه وكثر علمه، فجمع فأوعى، وفاق أقرانه جنسا ونوعا، واختص ببيان ما به الفتوى، وما هو الراجح والأقوى، لم تسمح قريحة بمثله، ولم ينسج ناسج على منواله".

وحيث إن مؤلفه رحمه الله ارتكب طريق الإيجاز التي هي قلة اللفظ مع كثرة المعنى تسهيلا لحفظه في الصدور، فمن حفظه حفظ مسائل المذهب التي عليها

(1) ص 179.

يدور، وكان حافظه فقهه معه، في كل ناد حاضر، لا يستدعي استحضار أسفار ولا دفاتر، وينشد لسان حاله، إن لم ينشده صريح مقاله:

فقهني معي حيثما يمتت يتبعني إن كنت في الدار كان العلم فيها معي
صدري وعاء له لا قلب صندوقي أو كنت في السوق كان العلم في السوق

ولهذا أثنى عليه العلماء، وقرظه الشعراء النبلاء، وأصبح قبة عند أهل المغرب تهوي إليه أفئدة الفقهاء، وتحجج إلى بيت أحكامه الطلبة الأذكياء، ويعتمد على فقهه أكابر أهل الإفتاء، ويستند إليه في فصل القضايا، وفيه قيل:

يا قارئاً مختصر الخليل لقد حويت العلم يا خليلي
حصله حفظاً واصرف الهمة له فقد حوى مائة ألف مسألة
نصاً ومثلها من المفهوموم فإن شككت اعده في المرسوم

قال: "ومن العجيب أن أهل هذا العصر رفضوه، ونظروا إليه باستئثار، وعدوا الاشتغال به من إضاعة الوقت دون فائدة ولا جدوى، بل أوسعوه قدحاً وذماً، وضاعت صدورهم عنه إذ لم يهتدوا لفصوله علماً وفهماً، وهم يرسمون أنفسهم في خريطة أهل الإسلام، ويكتسبون أسماءهم في لوائح من يمت إليه بذمام، في حين أننا نرى غيرهم من المسيحيين ينزلون هذا الكتاب بالمنزلة الرفيعة، ويعدونه من المؤلفات المفيدة البديعة، ويلقون إليه أيديهم بمزيد التجارة والإكرام، ويترجمونه إلى لغتهم لما أدركوا فيه من الفوائد العظيمة بمقدار، فقد قال المؤلف المسيحي الماروني جرجي زيدان في كتابه: "اهتمت الحكومة الفرنسية والحكومة الإيطالية بترجمة مختصر خليل، قال: وقد استخرج منه الإفرنج فوائد اجتماعية وأدبية، فضلاً عن الأحكام الفقهية باختصار"⁽¹⁾.

(1) تاريخ آداب اللغة: ج 3 صحيفة 259.

وقد كان المالكية يدرسون الفقه قبل ظهور كتاب خليل "المختصر" بمؤلفات أخرى في مقدمتها الموطأ والمدونة لمالك، والتهذيب للبرادعي والرسالة والمختصر لابن الحاجب والرسالة لابن أبي زيد، فلما ألف خليل مختصره استولى على الساحة، واستحوذ على حلقات العلم بشروحه وحواشيه، ولم يزل الدرس إلى عهد الاستقلال في الفقه بكتابه ويكتب أخرى مثل الرسالة لابن أبي زيد وشرح المرشد المعين لميارة والتحفة لابن عاصم.

والملاحظ على المختصرات وخاصة المختصرات في آخر عصورها: عدم الوضوح، وعدم الترتيب وعدم الاقتصار على مادة الفقه، إذ كثيرا ما يستعين شراحها بتعاليق نحوية ولغوية ومنطقية وبيانية، وكثرة الاستطراد، وحشر مواد كثيرة ضمن حجم قليل مضغوط، وفصلها عن الأدلة، وحاجة أكثرها للشرح والبيان، وهو ما زهد كثيرا من الطلاب في الفقه، وهذا من بواد الأزمة التي أصابته، وخاصة عندما وضعت أحكام القانون في صيغ واضحة وعبارات ناصعة، ووفي تقسيم واضح، وضمن مدونات مرتبة ترتيبا جيدا، معبرة عن إرادة واضع القانون حسب الواقع الموجود.

وفي هذا السياق لا تجد كليات الحقوق نفسها في أزمة حقوقية، فهي تدرس القانوني العام والخاص، واثقة من نفسها، ومن استقلال القانون عن الحاجة إلى النظر في كتب الفقه والاستمداد منها، إذ تكفيها القوانين وشروحها، ولا يهملها بعدها وافقت الشريعة أو خالفتها، لأن القانون في نظر أصحابه هو المصدر الأول للتشريع، وأما كليات الشريعة والكليات التي تدرس الفقه وكذلك الدولة فهي التي تحس بالأزمة لما يوجهه فقهاء الشريعة من انتقادات للقانون، ولكون بعض أحكام القانون لا تتوافق مع أحكام الشريعة، كما تواجه المؤسسات الأخيرة مشكلات ترجع لمصادر الفقه ومراجعته، والمذهبية الفقهية المعتمدة، وطريقته أو طرق التدريس، وعدم وجود تواصل مجد بين المؤسسات الجامعية التي تدرس

العلوم الشرعية عامة والفقه خاصة، وقد انفتح المجال أمام الأخذ من مذاهب الفقه الأخرى غير مذهب مالك، وصارت طرق التدريس تعتمد على شخص المدرس وتكوينه خارج الرقابة وبعيدا عن الإشراف من وزاراته ومن الوحدة أو الشعبة التي ينتمي إليها.

وطريقة المحاضرة هي الطريقة المعمول بها الآن في الجامعة المغربية، والغالب أن الأوراق المستعملة هي إملاءات من الأستاذ على الطالب، وهو ما يجعل المادة ناقصة، خالية أو بعيدة من المصادر، فضلا عن الأخطاء العلمية واللغوية، وأغلب الأساتذة لا يضعون بين يدي الطلاب محاضرات مكتوبة، والمادة الفقهية مشتتة بين الوحدات، مما يضع موضوع المنهجية الفقهية في التدريس موضع تساؤل لكن الدرس الفقهي بالجامعة المغربية الآن وخارج حلقات الدرس له إيجابيات كثيرة على مستوى البحث الجامعي وقد يصحح ابتعاد الفقه عن العصر، وانفكاكه عن قضايا المجتمع، وكونه إرثا هامدا يلزم الخلاص منه، ويؤكد أن الفقه الإسلامي بأصوله لا يزال قادرا على إمداد الفكر بزيادة من المعارف الضرورية والأساسية للحياة، وأن الزهد فيه إعراض عن كنوز من العلوم والمعارف التي من شأنها أن تطوق جيد الأمة بحلي الفخار والاعتزاز بالانتماء إلى حضارة عظيمة، مستندة لوحي رباني زاخر بعباء من الحكم والحكمة والتوجيه غير نافذ وهو ما يحتاج إليه في مجالات العدل والتوسط وعلاج ضلال العقول وزيف الأهواء.

ثانيا - قضية أسئلة تأهيل الفقه وأجوبتها

والموضوع له أبعاد على مستوى توحيد النظر الفقهي والقانوني، بابتعاد الفقه عن القانون، وهو ما يتمثل من خلال أسئلة تراحم التناقض بين الفقه والقانون وإقصاء الفقه لمدى عقود من السنين من العمل العملي والعلمي، وكون كثير من أصوله كما يقول البعض تحتاج لمرجعة عميقة، وإلى تأهيل للفقه الإسلامي

باعتباره تراثاً أو إنتاجاً بشرياً، كما جاء في ورقة تقديم هذه الندوة، وهو موضوع يتجاوز الدرس الفقهي بالجامعة لاعتبارات تاريخية وفكرية حسبما يأتي:

إن الفقه الإسلامي ترجع أسسه للكتاب والسنة والإجماع والقياس، والمصادر الثلاثة الأولى مرتبطة بالوحي، وهذا ما يجعلها أسساً ثابتة لا مجال لتغييرها والعدول عنها في مجتمع يدين بالإسلام، يقول القرآن الكريم: ﴿وَأَنْ أَحْكَمَ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَاحْذَرْهُمْ أَنْ يَفْتَنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَاعْلَمُوا أَنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُصِيبَهُمْ بِبَعْضِ ذُنُوبِهِمْ وَإِنْ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ لَفَاسِقُونَ أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنْ اللَّهِ حُكْمًا لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ﴾ ويقول: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ﴾ وقد بين الرسول ﷺ أحكام الوحي بيانا شافيا، وطبقت الشريعة في المجتمع الإسلامي الأول على هذا النحو، واتجهت الأنظار بعد وفاة الرسول إلى دراسة الوحي كتابا وسنة على طريق الاجتهاد الذي لم ينكره أي فقيه في المجتمع الإسلامي منذ عصر الرسالة إلى أن حدث القول بإغلاق باب الاجتهاد في القرن الرابع الهجري.

وعن طريق القياس والمصادر التبعية التي بمعناه ألحق الفقهاء الفروع غير المنصوص عليها بالأصول، فاتسعت مادة الفقه وغزرت عن طريق البحث وطريق التعامل مع النصوص في مدارس الفقه الإسلامي، وهي ثلاثة: مدرسة الحديث ومدرسة الرأي، ومدرسة أو اتجاه يأخذ بهما معا على وجه من التوسط والاعتدال.

والقول بضرورة مراجعة أصول الفقه الإسلامي باعتباره تراثاً أو إنتاجاً بشرياً، قول لا يمكن التسليم به بالنظر للأساس الذي انبنى عليه الفقه من الوحي لأن الوحي ليس تراثاً بالمعنى المفهوم من التراث، وإنما هو وحي إلهي، وتوجيه رباني منزّه عن النقص البشري، فلا يقبل لذلك أي مراجعة، لكن يمكن أن تطل المرجعة القياس وما هو بمعناه، إذا كانت هناك ضرورة للمراجعة.

والأمر في غاية العسر، وذلك لأن الأحكام الشرعية تعد بعشرات الآلاف، وقد كتبت في عصور وأحقاب، وتناولت قضايا ونوازل لا تحصى ولا يمكن أن يقول عاقل بأن هذا كله تنبغي مراجعته، وأنه لكونه تراثا واجتهادا بشريا يلزم رفضه، واتباع الوارد من بعض الجهات القانونية أو التي لها دور في صياغة القانون والأمر به على وجه الأفضلية فإن الأحكام الاجتهادية الفقهية راجعة للوحي ومستمدة منه، خاصة في عصور ازدهار الفقه الإسلامي، وقد تطور الفقه وازدهر، وكتبت فيه مئات المؤلفات، وأجاب الفقهاء عن القضايا الحادثة عن طريق الفتوى، وجلسوا للدرس والقضاء والإفتاء والمناظرة فاغتنى الفقه بذلك.

ولم يحس الفقهاء بوجود أي قصور في الفقه إلى العصر الحاضر، حيث احتلت البلاد الإسلامية، وجاء الأوروبيون بالقانون الوضعي، وزاحم هذا القانون أحكام الشريعة الإسلامية في بعض الأحكام، وفي وضع تقنين لفروع جديدة للفقه لم يكن الفقه الإسلامي نظمها في فروع أو لم ينص عليها لكون نوازلها، كانت لم تنزل بعد بالمجتمع، كالقوانين المتعلقة بالبحر والطيران أو بالشركات وأمثالها.

والذي خفف من آثار هذه الصدمة أن القانون الأوروبي كان قد استمد من الفقه الإسلامي كثيرا من أحكامه، وذلك منذ أخذت أوروبا على عاتقها ترجمة العلوم الإسلامية، ومنذ حلول الإمبراطور الفرنسي بونابرت بمصر الذي أمر بترجمة الفقه المالكي الذي أخذت القوانين الأوروبية بكثير من أحكامه، ونقلته بعد ذلك إلى بلاد المسلمين لدى احتلالها في صورة قوانين ومدونات فقهية قانونية، وقد كانت الدولة العثمانية التركية سبقت البلاد الإسلامية إلى وضع مدونة فقهية إسلامية طبقا للمذهب الحنفي نحت فيه نحو المدونات الأوروبية، لكن تطبيقها في البلاد الإسلامية اقتصر على البلاد الإسلامية الخاضعة للحكم

العثماني، وبقيت البلاد الأخرى تأخذ الأحكام الفقهية من المختصرات الفقهية على النحو المشار إليه من قبل.

والمشكل أبدا لم يكن بالنسبة للمسلمين مشكل فقه، وإنما هو مشكل تطور ومشكل منهج وأسلوب، وأزمة الفقه كما تطرح ليست وليدة الساعة، وإنما طرحت لدى تأليف مجلة الأحكام العدلية التركية في مصر وغيرها من البلاد الإسلامية.

لقد أحس علماء المغرب بخطورة الموضوع عندما فرضت الحماية على المغرب، وأرادت سلطة الحماية أن تكون الكلمة العليا للقانون لما فيه من ضمانات لمصالح المعمرين الفرنسيين، وما فيه من عزل المناطق التي تسمى بالمناطق البربرية عن حكم الشريعة الإسلامية، إقرارا للعرف المحلي، وتمهيدا لفرض القوانين الفرنسية التي تخدم مصالح المعمرين عليها، ابتداء من ظهير 11 شتنبر 1914 وظهر 16 ماي 1930 البربري، إلى غيرها من الظهائر والمراسيم والقرارات الإدارية التي أضعفت العمل بأحكام الشريعة الإسلامية، وأعطت أهمية للقانون كما أرادته السلطة الحامية، هذا في جنوب المغرب، وأما في الشمال الخاضع للحماية الإسبانية، والذي اختلفت ظروفه عن أحوال المنطقة الجنوبية بعض الاختلاف، فقد احتفظت المحاكم الشرعية باختصاصاتها في الشؤون المدنية والأحوال الشخصية وفيما يرجع للجنايات والجنح، في حين تأسست محاكم إسبانية مغربية للأجانب والقضايا التي فيها أجانب.

وعلى مدى الفترة التي خضع فيها المغرب للاستعمار وإلى ما بعد الاستقلال ظهرت ردود الفعل على واقع إخضاع المغرب للقانون الوضعي الأجنبي ومفاهيمه التي لا تضمن مصالح المغرب، وعبر عن هذا المغاربة بطرق متعددة من الاحتجاج والتظاهر وغيرهما، وعبر عنه بعض العلماء من خلال أبحاثهم ومؤلفاتهم.

وهذه الإجابات العلمية هي التي تعطي جوابا وافيا لما جاء في ورقة الندوة حول موقف الباحثين من الشريعة، وهم كما في الورقة أصناف ثلاثة: فريق يشكو من مزاحمة أحكام القانون لأحكام الفقه الإسلامي، ويرى أن حل المعضلة يتمثل في تطبيق أحكام الشريعة لأن من شأن هذا التطبيق شحذ عوامل التجديد وتيسير سبل التلاؤم مع مستجدات الحياة، وفريق يرى أن إقصاء الفقه الإسلامي لا يرجع لتقصير فيه، غير أنه بالنظر للتطور الحاصل في النسيج الثقافي والاقتصادي يلزم إخراج الفقه الإسلامي إخراجا جديدا في حلة مناسبة من حيث التصنيف والمصطلحات وبناء نظريات جديدة، وهذا يقتضي عقودا من العمل العلمي، وفريق يرى أن كثيرا من الأصول التي انبنى عليها الفقه الإسلامي تحتاج إلى مراجعة عميقة نقدية للتراث الأصولي باعتبار أن الفقه إنتاج بشري، وقد قدمت من قبل نقدا لهذه الفكرة.

وأقدم الآن رأي العلماء الذين ذكرتهم، والذين عالجوا الموضوع علاجا علميا، ولهم مكانتهم العلمية الكبيرة، وجهود في البحث والنظر في علوم الشريعة والقانون معا، وهم مؤهلون أكثر من غيرهم للجواب عما أثير من تساؤلات، وهو ما يفيد أن الموضوع طرح من قبل، ووجد جوابا يحتاج إلى تأكيد أو نفي بالدليل، وهذا متروك للباحثين والمعنيين بالمجال الفقهي والحقوقي.

والعلماء الذين أشرت إليهم، واخترت الرجوع لأبحاثهم ثلاثة وهم: الفقيه محمد بن الحسن الحجوي الشعالي والفقيه محمد المرير التطواني والفقيه الأستاذ علال الفاسي:

- فالفقيه الحجوي ألف كتاب الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، وهو كتال جليل بالنظر إلى مادته وموضوعه، وجمال أسلوبه وحسن ترتيبه ومنهجيته، وقد استوعب في دارسته أطوار الفقه الإسلامي، وخصص جزءا لأوضاع هذا الفقه في فترة القول بإغلاق باب الاجتهاد والقول بقصور الفقه إلى غير هذا من

المزاعم التي لم تجد عند الفقيه الثعالبي مكانا من القبول، وقد جعل مبدأ هذه الفترة مطلع القرن الخامس الهجري، وسبب ذلك في نظره قصور الهمم وضعف العقول، فاقصر الأمر على النقل عن تقدم، وانصرفت الهمم إلى شرح كتب المتقدمين واختصارها، ثم قصروا عن الشرح «واقترضوا على التحشية والقشور، ومن اشتغل بالحواشي ما حوى شئ» (ونقل عن أبي سليمان الخطابي من كتابه معالم السنن اختلاف المحدثين والفقهاء، حيث تفرد أهل الحديث بالرواية دون الدراية، وأعرض الفقهاء عن الحديث وجهلوا علومه، مع أن كل فريق منهما محتاج للآخر، وهو ما ترك آثاره على الفقه الإسلامي، ودعا الحجوي إلى إصلاح نظام جامع القرويين لتقوم هذه الجامعة بدورها العلمي على أحسن وجه، ويبدى أسفله لعدم تحقيق رغبته هذه التي كان يمكن أن تكون لها آثار على مستوى البحث في العلوم الشرعية.

ويؤكد الفقيه الحجوي أن الشريعة تفي بمطالب الحياة الاجتماعية وتنظيمها، نافيا بهذا أي قصور فيها، وهذا باعتبار النصوص، وما يستمد منها، وفي هذا يقول تحت عنوان: «هل لله في كل مسألة حكم؟ وهل النصوص وافية بالأحكام»:

قد انقسم المجتهدون في هاتين المسألتين ثلاثة أحزاب: حزب القياسيين يقولون: إن النصوص لا تحيط بأحكام الحوادث، وغلا بعضهم فقال: ولا بعشر معشارها، قالوا: وكل مسألة لا بد من حكم لله فيها، وعليه فالحاجة إلى القياس فوق الحاجة إلى النصوص، وحجتهم أن النصوص متناهية، وحوادث العباد غير متناهية، وإحاطة المتناهي بغير المتناهي محال، لكن لا نسلم أن الحوادث غير متناهية، إذ هي داخلية الوجود حالا أو استقبالا وكل ما كان كذلك فهو متناه، سلمنا عدم التناهي في الأفراد، لكنها تنضبط بالأنواع، فيحكم لكل نوع بحكم تندرج فيه الأفراد غير المتناهية، مثلا: المنكوحات من الأقارب نوعان: بنات العم والعمة والخال والخالة، وهذا مباح، وما سواهن من القربيات حرام، وما ينقض

الوضوء محصور بالعد، فما سواه لا ينقض، وما يفسد الصوم، وما يوجب الغسل، وما يوجب العدة، وما يمنع المحرم وأمثال ذلك، وإذ كان أرباب المذاهب يحصرونها بضوابط وجوامع تحيط بما يحل أو يحرم أو يباح إلخ مع قصور بيانهم، فالله الذي بعث رسوله بجوامع الكلم أولى بذلك وأقدر سبحانه... وكم جاء في الكتاب والسنة من كلمات جامعة، وهي قواعد عامة لأنواع من المسائل وتدل دلالتين: دلالة طرد ودلالة عكس، كما سئل ﷺ عن أنواع من الأشربة كالبتع والمزر، فقال: «كل مسكر حرام» و«كل عمل ليس عليه أمرنا فهو رد» و«وكل قرض جر نفعا فهو ربا» و«وكل شرط ليس في كتاب الله فهو باطل» و«وكل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه» و«وكل أحد أحق بما له من ولده ووالده والناس أجمعين» وسمى النبي ﷺ هذه الآية جامعة فاذا: ﴿فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره﴾ وقال تعالى: ﴿قل أحل لكم الطيبات﴾ فدخل فيه كل طيب مطعوم أو مشروب أو منكوح «ودخل في قوله تعالى: ﴿إنما حرم ربي الفواحش ما ظهر منها وما بطن﴾، كل فاحشة ظاهرها أو باطنها ويذهب الحجوي إلى أن الشريعة صالحة لكل زمان ومكان وأنه "لا بد أن تتبع أحكامها الدنيوية تطور الأزمان والأمم لحفظ المصالح العامة وحفظ البيضة وارتقاء المجتمع، وإن لم نعمل بهذا جنينا على الشريعة جنانية لا تغفر" ويدعو إلى الاجتهاد، وتعاضد المذاهب الفقهية بأخذ بعضها من بعض للحاجة والضرورة.

- والفقير محمد المرير من كبار الفقهاء في القرن الماضي، مارس القضاء والتدريس والافتاء في عهدي الحماية والاستقلال، وألف كتباً في الفقه وغيره من العلوم والمعارف، ومن أجل كتبه كتاب الأبحاث السامية في المحاكم الإسلامية، وقد بسط فيه وجهة نظره في مكانة الشريعة من القانون، وقدرتها على علاج قضايا الفقه الواقعة والمستجدة، ودعا إلى تدوين الفقه من جديد تدوينا عصريا، وأعطى نماذج لطريقة هذا التدوين ثلاثم العصر، وتخرج الفقه الإسلامي في ثوب

جديد، كما تحدث عن تاريخ الفقه ومصادره، وعن الرجال وأمهات كتب أصول الفقه ومشاهير الفقهاء وكل هذا بأسلوب علمي رصين، من رجل أتقن العلم بالفقه والقانون والقضاء، وشهادته لهذا جديرة بالاهتمام، والتقدير.

وقد جاءت مقدمة الكتاب تضع السجال حول الفقه في إطار الأسئلة المذكورة المثارة حوله، فقد أشار إليها، وقدم جوابا مقترحا لها، وهو أمر أثار دهشتي لهذا السبق الغريب إلى تناول الموضوع بهذا الضرب من الوضوح والبيان، يقول الفقيه محمد المرير في المقدمة:

«أما بعد، فإن أهم ما تتناضل في مراميه سهام الأنظار، وأحق ما تتسابق في ميدانه سوابق الأفكار، وأنفس ما تتنافس فيه همم النبلاء، وأنفع ما تستجليه قرائح العلماء الأذكياء، كشف الحقائق الماثورة في الأطراف، واستخراج درر الحقائق المكنونة في الأصداف، مما يتطلبه الوقت الحاضر، ويتشوق إليه السائل المستفيد والمحاضر الناظر، كمسألة أحكام وحكم المحاكم القضائية التي قد حمى في شأنها اليوم وطيس الجدل، واحتدم النضال، وكسرت نصال الأقلام على النضال، وتضاربت فيها الآراء، وتخالفت في أمرها الأهواء، فمن مستطيل بلسانه، مستقصر لمواد الشريعة دائب بخسرانه: ومن مفكر في الإصلاح، ممعن في الاتساع مخالف للإصطلاح، ومن واقف بالوصيد، يقدم رجلا ويؤخر أخرى لما في نفسه من الحيرة والترديد» قال: «وهناك فئة قليلة غلبت تلك الفئة الكثيرة بقولها الحق، لو وجدت مستمعا لقولها، ومطيعا لأمرها، وهو الرجوع إلى ما أسسه الأئمة المجتهدون وحرروه، والمحافظة على ما فرعه من أحكام الجزئيات وقرروه، مع الاطلاع على مقاصد الشريعة أصلا وفرعا، وفهم ما سيقت لأجله فرقا وجمعا، ثم النظر فيما تفرع من الأقوال وجمع أطرافها، واختيار الراجح من الآراء وتقليل ما أمكن من تباينها واختلافها، وإيداع الخلاصة في ديوان يجمعها، وإبرازها في مؤلف واسع العبارة يصونها من التعقيد ويمنعها،

حتى يكون ذلك من أوثق المراجع، التي يعتمد عليها القاضي والمفتي والمطالع... ولكن من الأسف أن هذه الفكرة إلى الآن لم تحظ بالاستماع، وقديما قيل: لا رأى لمن لا يطاع، مع أنها فكرة قديمة كم قام بها في كل عصر من مناد وداع...».

وبين الفقيه المرير مسألة الفرق بين الحكم القانوني الوضعي والشرعي، بأن الحكم إما أن يكون استبداديا جائرا، وهو الذي لا يضبطه قانون وضعي ولا شرعي، وإما أن يكون قانونيا وضعيا على مقتضى السياسة، وهو الحكم الذي تتمشى عليه دول أوروبا، وتبعتها في هذا بعض الدول الإسلامية، وإما حكم شرعي سماوي الذي هو معنى الخلافة (أي كون الإنسان خليفة في الأرض).

وأوضح الفقيه المرير أن أصحاب القانون الوضعي يقيسون الأحكام بالعقل، ويعيبون على أهل الأديان اعتقادهم أن أصل الشرائع الحكم السماوي، ويرد على هذا قائلا:

«لقد سرى هذا الرأي إلى بعض العصريين من أهل الإسلام فاستقصروا الشريعة الإسلامية ورأوا أنها غير وافية بحاجة الناس في هذا العصر الجديد الذي يحتاج بزعمهم إلى إحداث قوانين تناسب تقدمه ورقيه، ولكنهم حادوا بهذا الرأي الفائل عن صواب الصواب، واستنتج من نظرهم هذا أنهم غير مطلعين على قواعد شريعة الإسلام ومحاسن أحكامها التي هي ملائمة لكل زمان ومكان، مهما امتدت الدنيا وتجدد تقدمها ورقيتها لأن شريعة مادتها القرآن الكريم... لا يمكن أن تكون قاصرة، وخاصة بزمان دون زمان...».

ووضح الفقيه المرير وجه كون شريعة الإسلام صالحة لكل زمان ومكان باستمدادها من القرآن بأن هذا الكتاب يأمر بالعدل وينفر من الاستبداد ويدعو للمساواة في الحقوق والواجبات، وذلك «بين الخليفة لا فرق في هذا بين موافق في الدين ومخالف، ولا بين معاد أو مجانف، ولا بين قريب أو بعيد» ولهذا

كانت بعيدة عن القصور ومحفوظة عن الباطل، وآيات القرآن الأمرة بالعدل والناهية عن الظلم هي من العدل الكلي، بمعنى أنها جاءت بصيغ تعم الوقائع والنوازل والأفراد والجماعات: «هذا من جهة العدل الكلي، أما من جهة الوقائع الجزئية، فذلك موكول إلى نظر العقلاء على حسب ما يعطيه اجتهادهم الجاري على قواعد الكتاب والسنة، قال الشاطبي: كل دليل شرعي ثبت في الكتاب مطلقاً غير مقيد ولم يجعل له قانون ولا ضابط مخصوص، فهو راجع إلى معنى معقول، وكل إلى نظر المكلف، وهذا القسم أكثر ما نجده في الأمور العادية التي هي معقولة المعنى كالعدل والاحسان، فإن القرآن الكريم أتى بالأحكام الشرعية مؤسساً لها على وجه كلي، وحيث جاء جزئياً فمأخذه على الكلية، قال الشاطبي: وإذا كان كذلك، فالقرآن على اختصاره جامع، ولا يكون جامعاً إلا والمجموع فيه كليات لأن الشريعة تمت بتمام نزوله، نعم، لا ينبغي في الاستنباط من القرآن الإقتصار عليه دون النظر في شرحه وبيانه، وهو السنة لقوله تعالى: ﴿وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس﴾.

وبين الفقيه المرير أن الفقه الإسلامي وإن كان أصله وحياً سماوياً، فإنه لا ينافي قضايا العقول، وهكذا يتطابق النقل والعقل في هذا التشريع، وفق المصالح المرعية، وهو ما يدل عليه الاستقراء والاستنتاج من الأحكام.

ويتحدث الفقيه المرير عن الاجتهاد وما قيل فيه، مستوعباً الأقوال، مقابلاً لها بعضها ببعض، ويختار -عكس ما ذهب إليه الفقيه الحجوي- أن الأفضل ترك الاجتهاد وسد بابه لما في هذا من المصالح، قال:

«إن سد باب الاجتهاد وجمع الناس على التقليد لمذهب من المذاهب هو من المصالح التي وفقت لها هذه الأمة، ولا سيما في أمر المعاملات والقضاء، وهي راجعة في المعنى إلى توحيد قانون الدولة الذي هو من اقتراحات أهل هذا العصر».

ويتبين من هذا النص أنه إنما يعني ترك الاجتهاد فيما توصل إليه الفقهاء باجتهادهم لأن هذا يعني تعرض الفقه للنقض، والفقه المعمول به الموصوف بالتشهير أو الرجحان هو مما صار قانونا بين الفقهاء وبين الناس، فكما لا يجوز نقض القانون من قبل الأفراد لا يجوز نقض الاجتهاد من قبل من يدعي الاجتهاد، وهو لا يحسنه.

ويقترح الفقيه المرير لحل مشكل القضاء والإفتاء جمع المذاهب في مذهب واحد أو توحيد القانون الشرعي وتدوينه حسب حاجة العصر، ويقدم خطة للتوحيد والتدريس، ويقول بعد: إنه لا بأس من تسمية هذا العمل قانونا، فقد سمى العالم المالكي ابن جزى كتابه في الفقه بالقوانين الفقهية، ويقترح استخراج مادة القانون المذكور من مؤلفات الفقه المالكي: المختصر للشيخ خليل من شرح الزرقاني وحواشيه، وشرح الحطاب، وتحفة الحكام وشروحها ولا سيما شرح البهجة للتسولي، ثم كتاب النوازل والأحكام كالمعيار للونشريسي ونوازل العلمي ومعيار الوزاني، ونوازل العباسي التي تتضمن أعراف سوس، وكالتبصرة لابن فرحون والعقد لابن سلمون ومختصر نهاية المتيطي، وشروح الزقاق، وكتب العمل كشرح الرباطي على العمل الفاسي والعمل المطلق، وما يشبه هذا. أما الخطة التي يقترحها لانجاز مشروع هذه المدونة الجديدة، فهي كما يقول:

«ثم نظرى في كيفية العمل أن ينتقي له عشرة من الفقهاء الذين لهم مع نبوغهم في الفقه مشاركة تامة في علوم الآلة من النحو والأصول والبلاغة، ومعرفة قواعد التفسير والحديث، وأن يكون ممن زاول خطة القضاء مدة معتبرة ثم بعد هذا الانتقاء يعقد مجلس من هؤلاء المنتخبين (لعله يقصد النخبة) ويرسم لهم اختيار الأبواب المحتاج إليها في الأقضية والمعاملات، ثم بعد الاختيار توزع الأبواب على هؤلاء العلماء، ويقدم إليهم أنموذج ومثال ينسجون على منواله نسجا واحدا، بحيث يكون المؤلف على نسق واحد في الأبواب والفصول والعبارة، ثم

بعد الشروع يقرر اجتماع الأعضاء كل شهر بقصد مقابلة ما أنجزه من الأعمال كل فرد من الأعضاء وتقرير ما هو تام النسخ وتدارك ما فيه خلل، ومن المؤكد جعل النسق بعبارة مقتضبة جديدة غير تابعة لتعبير النصوص القديمة التي فيها تعقيد واختصار، بل التعبير يكون بألفاظ واضحة متوسطة في البلاغة، ليست في المقام العالي ولا في المنزل النازل...".

- والمفقيه العلامة الأستاذ علال الفاسي من علماء القرويين وأساتذة دار الحديث الحسنية البارزين، خاض غمار الكفاح الوطني من أجل الاستقلال منذ شبابه، وكتب وألف ونظم الشعر، وله في العلوم والمعارف ونشرها قدم راسخ، وله تجربة كبيرة في الإدارة، والبحث في الفقه والقانون وأوضاع الأمة، ومن مؤلفاته كتاب النقد الذاتي، وهو كتاب في الفكر الاجتماعي، ومن كتبه التي لها صلة كبيرة بموضوع هذه المداخلة كتاب "دفاع عن الشريعة"، وكتاب "مقاصد الشريعة الإسلامية ومكارمها".

ففي كتاب دفاع عن الشريعة ذكر الأستاذ علال الفاسي أن المغاربة يواجهون تحدياً يتمثل في محاولة فرض لغة أجنبية عنهم والذب عن القوانين المحدثه، وهذا خلاف ما كان يتوقع المواطنون حصوله بعد الاستقلال، بالرغم من أن الملك المرحوم محمدا الخامس كلف لجنة بمجرد إعلان الاستقلال لتدريس الفقه الإسلامي استعداداً لجعله القانون الرسمي للدولة، وهو أمر لم يتحقق، إذ أن اللجنة المذكورة اقتصر عملها على مجرد الأحوال الشخصية، وذكر المؤلف أن المغرب عندما دخله الإسلام ارتضاه أهله شريعة لهم، وأنهم نبغوا في الفقه أكثر مما نبغوا في غيره من العلوم، وكانت محاكمه شرعية، بالرغم من التسامح مع الإسرائيليين الذين كانوا يرجعون إلى أحبارهم في شؤونهم الدينية، قال: «وأخطر المحاولات التي سلكتها الحماية للقضاء على محاكمنا الإسلامية هي السياسة البربرية، فقد عملت السياسة بكل مستطاعها على محو الشريعة

الإسلامية واللغة العربية من القبائل الجبلية وإحلال الأعراف المحلية مكانها... «وبين المؤلف أن الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان، وذكر المؤلف أن المغرب قبل الحماية كان يملك جهازا قضائيا كامل النظم والصلاحية، وإن لم يكن متمتعا ببعض مظاهر التنظيمات العصرية، وأن للشريعة مميزات كثيرة من مراعاة العدل والإنصاف والمصلحة والتوافق مع العقل وغير ذلك، وأوضح أن مبنى الشريعة على النص، وعندما لا يوجد نص يمكن الاعتماد على المقاصد الشرعية، وعلى السياسة الشرعية وهي كلها أدلة من الشريعة، يقول الأستاذ علال الفاسي: «هنا ميزة عظيمة في الشريعة الإسلامية، وهي أنها لا تعتمد في شئ من الأحكام التي تقع باسمها على غير الشريعة نفسها، فعندما يندم النص الجلي، ولا نجد حكما سابقا نستشير به، لا نعد إلى ضمير الملك كما يفعل الإنجليز، ولا إلى العدالة والإنصاف أو القانون الطبيعي كما يفعل اللاتينيون اليوم أو الرومان بالأمس واليونان من قبلهم، وإنما ننظر في مقاصد الشريعة ونرجع إلى السياسة الشرعية، باحثين عن طريق التفكير والنظر في الأحكام وإلحاق الأشباه بالنظائر، ولن نعدم أبدا وجه الحق الذي يريده الله، وليست ضروب القياس والمصالح المرسلة والسياسة الشرعية من قبيل الأدلة الخارجية، كما حاول بعض المؤلفين المعاصرين القول به، وإنما هي مصادر داخلية أيضا للشريعة...»

ويبين المؤلف أن القاضي في الإسلام مستقل في أحكامه، قال: «أجمع علماء المسلمين على ضرورة استقلال القاضي في أحكامه، وعدم خضوعه لخليفة أو وزير...»

وأوضح المؤلف أن الاجتهاد مشروع بشرط عدم تجاوز النصوص القطعية وما هو معلوم من الدين بالضرورة، وأن للعقل دورا في تطبيق الأحكام، قال: «إذا كان القرآن هو الحكم، وكان العقل هو المقياس الذي يستعمله القضاء وأهل

العلم لإلحاق الجزئيات بالكليات، كان عمل الكتاب هو الحكم، وعمل القضاء وأهل العلم هو تطبيقه، وإدخال المسائل في أصولها، وأصبح التشريع راجعا إلى الوحي وإلى القضاء لا لغيره من الأمور، ولم يبق للدولة حق التدخل لا في مسائل التشريع لأنها منزلة من السماء، ولا في شؤون القضاء لأنه مفصول عن السلطة التنفيذية كما بينا".

وقد عنى المؤلف في كتاب مقاصد الشريعة ومكارمها بيان أصل القانون والشرائع الإلهية، والتشريع والسياسة الشرعية، والقرآن وتفسيره، ومصادر الشريعة، وهي كلها مباحث جيدة، فصل المؤلف فيها القول تفصيلا، وختم المؤلف مباحث الكتاب بمبحث أكد فيه أن الأخلاق أساس كل مصلحة عامة وأساس كل مقصد من مقاصد الإسلام.

وهذا العرض لما ذكره العلماء المغاربة عن الشريعة وعلاقتها بالقانون، وضرورة تجديد البحث في الشريعة بإعادة تدوين الأحكام، هو مطلب يظهر أن الشريعة تضمن مصالح العباد، وأن الأحكام الفقهية الموجودة والمنصوص عليها صالحة للتطبيق، وأن الاجتهاد ممكن، فالشريعة مؤهلة للحكم وللتطبيق وكان الفقه الإسلامي معمولا به في المحاكم قبل الحماية فليست الشريعة لهذا أمرا من التراث، ولا يحتاج العمل بها ولا صياغة أحكام الفقه إلى عمل مراجعة تأخذ عقدا ولا عقودا من الزمن، والعمل بها رجوع إلى الأصول وإلى الذات.

وألاحظ قبل نهاية هذه المداخلة ملاحظة مهمة وهي أن التجديد في الشريعة ممكن بما ذكر الغزالي في كتابه الإحياء الذي يجعل الفقه الأصلي في حقيقة وضعه أبعد مدى من الفقه التقليدي حسبما هو مذكور في تعاريفه وقد تحدثت عن هذا بتفصيل في كتاب ألفته بعنوان: «الغزالي فقيها أصوليا».

ولا بد أخيراً من الإشادة بالجامعة المغربية وجهودها في مجالات البحث وتقدير عمل الأساتذة وشكرهم على تأطير أطروحات في الفقه ورسائل الدراسات العليا فيه، فهي جهود طيبة وهي مما يساعد على إبراز الفقه في أثواب جديدة، ويظهر ما فيه من جديد وابتكار وعمق في علاج قضايا الأمة والمجتمع.

ومن أجل أن تكون للندوة آثار بعيدة المدى، أرى أن تتبنى موضوع إعادة صياغة الفقه من جديد، وإخراج موسوعة فقهية جامعة جديدة على النحو الذي اقترحه الفقيه المرير، في إطار الفكر الذي ذكر العلماء المذكورون، وأن نعمل على توسيع الفقه وتقسيمه وإحداث فروع تضاهي فروع القانون، وأن تتولى الدولة رعاية المشروع بإشراك القضاء والجامعة فيه والمجلس العلمي الأعلى وغيرها من المؤسسات.

**علوم الشريعة بالجامعات:
من المادة العلمية إلى المادة التعليمية
« مادة الفقه أنموذجا »**

د. خالد الصمدي

رئيس المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على خاتم المرسلين وإمام المعلمين محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

وبعد؛ فإن تشكيل المفاهيم وبناء التصورات يعتبر المدخل الرئيس لتشكيل العقل، وإن العقل المسلم اليوم أحوج ما يكون إلى الخيط المنهجي الناظم لعملية التفكير الإسلامي حتى يعيد قراءة التراث على بصيرة من الهدي القرآني النظري والنبوي التطبيقي، ولعمري إننا اليوم في عصر صراع المفاهيم لا نعاني في تراثنا الإسلامي من خصائص في المعرفة ولكننا نعاني من ضمور كبير في أدوات بنائها، ولئن كان علماءنا من المحدثين والفقهاء وعلماء أصول الفقه، قد اهدتوا إلى سبيل الرشده في الاجتهاد فوضعوا أسس النقد في علوم الحديث، وأسس التفكير والاجتهاد في علم أصول الفقه، وأنتجوا فقها متحركا قائما على النظر في الحاجيات والمآلات، وزادهم هدى ورعهم وتقواهم وتحريمهم الحق حيث كان، فإن النظر قد انصرف بعدهم إلى المتنوع (المادة العلمية) والمنتج (العلماء)، ولم ينصرف بالشكل المطلوب إلى أدوات الإنتاج (المنهجية)، وهكذا نجد في علوم القرآن ميلا إلى نقل أقوال المفسرين أكثر من الميل إلى البحث في أصول التفسير ومناهجه، ونجد في علوم الحديث الشريف ميلا إلى الرواية والنقل أكثر من الفقه ومناهج الفقه، ونجد في السيرة ميلا إلى التاريخ أكثر من التفكير في العبر والخلاصات والقيم، بل إن علم أصول الفقه المبني

أساسا على التفكير المنهجي اختلط في كثير من الكتابات بفروع الفقه وتاريخ التشريع فالتبس الأصل بالفرع.

وإذا ما تأملنا في طرق بناء المعرفة في التفكير العالمي المعاصر الذي نحن جزء منه، لوجدنا الاهتمام بمناهج المعرفة وأصول التفكير أكثر من الاهتمام بالفكر والمعرفة، ولذلك تصدرت الكتابات التربوية المهمة ببناء المفاهيم وتعلم طرق التفكير المبدع، قائمة المبيعات في سائر العلوم، وأصبح الناس يتجاوزون السؤال عن المعلومة إلى السؤال عن كيفية التوصل إليها، وانطلاقا من ذلك فإن التدافع (بالمفهوم القرآني) المعرفي في عالمنا لن تحسم نتائجه إلا لصالح القادرين على النفاذ إلى مركز التفكير عوض استهلاك الفكر، وتلك تحديات لسنا مخيرين بحال في خوض غمارها، أو نسحب من الفعل الحضاري العالمي لنبقى على هامشه.

وانطلاقا من ذلك أضحى الحاجة ماسة إلى تجديد المعرفة الإسلامية، ولن يكون ذلك إلا بتجديد مناهج التفكير، والمدخل الطبيعي لكل ذلك لن يكون إلا عبر العملية التعليمية التي تتيح للناشئ فرصة التكوين الجديد وتتيح للمعلم فرصة إعادة النظر في أشكال وأساليب بناء المعرفة الإسلامية قبل الاهتمام بتلقينها في شكل معارف جاهزة، لأن الغاية الكبرى من التعليم هي تطوير القدرات والمهارات التي تمكن المتعلم مستقبلا من بناء متجدد للمعرفة، وقدرا كبيرا من الذكاء في الدفاع عنها وإقناع غيره بها، وقد راكمت المدرسة الإسلامية على مر تاريخها وبمختلف علومها العقلية والنقلية تجارب رائدة في التربية على التفكير تحتاج إلى إبراز وتجديد، وسنركز النظر في بحثنا هذا على الحديث عن الفقه الإسلامي باعتباره إنتاجا فكريا إسلاميا وحصيلة ثرية لتعامل علمائنا مع مصادر الوحي وعلماء يفتح آفاقا للاجتهاد واستيعاب المستجدات، وباعتباره علما من علوم الشريعة التي يتلقاها طلاب الجامعات، ثم لنبرز الإشكالات التي حدثت وتحده من دوره الرائد

في تشكيل العقل المسلم في العصر الحاضر سواء في مناهجه التعليمية، أو طرق ووسائل تدريسه، أو أساليب تقويم مخرجاته، بنظرة تحليلية مقارنة من جهة بين القديم والحديث في المدرسة الإسلامية، ومن جهة أخرى بنظريات التعلم المعاصرة التي تشكل تجارب إنسانية لا تخلو من فائدة لنصل في نهاية المطاف إلى استنتاج خلاصات واقتراح حلول عملية لتطوير مناهج تدريس الفقه الإسلامي حتى نسهم في بناء المعرفة الإسلامية السليمة ونتجاوز مظاهر الخلل التي اعتورتها مذ ضمير التفكير الاجتهادي المجدد.

فما هي مظاهر الخلل في التعامل مع علوم الشريعة كمادة تعليمية بصفة عامة، وما هي آثارها في بناء المعرفة الإسلامية في واقعنا المعاصر، وكيف يمكن أن تسهم علوم الشريعة من خلال نصوصها المنقولة، ومناهجها المعقولة، والتجربة المتراكمة في طرق تدريسها وحملها وروايتها ونقلها، في إعادة تشكيل العقل المسلم فيصبح مجتهدا مبدعا؟

ذلك ما سنحاول الإجابة عنه في هذا البحث الذي يتوخى:

- تشخيص وضعية المناهج التعليمية الجامعية في علوم الشريعة.
- تشخيص وضعية البحث التربوي في علوم الشريعة بالجامعات.
- بناء رؤية جديدة لتطوير مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعات.

تلكم أهم الأسئلة التي سنحاول أن نجيب عنها في هذا البحث مع التركيز في النماذج والأمثلة على مادة الفقه الإسلامي.

1 / وضعية المناهج التعليمية الجامعية في علوم الشريعة

لن نتحدث في هذا الإطار عن موقع التكوين في علوم الشريعة في الهندسة البيداغوجية للجامعات من حيث تخصصاتها ومسالكها الدراسية، أو حضورها داخل التخصصات الأخرى المتقاربة في مجال العلوم الإنسانية والقانونية

والاقتصادية، وإنما سنهتم برصد البنية الداخلية للمناهج التعليمية في العلوم الإسلامية بالجامعات من حيث تحديد أهداف التكوين فيها، ومحتواها الدراسي، وواقع طرق ووسائل التدريس والتقييم فيها.

أ / في صياغة أهداف التكوين

من القواعد التربوية في صياغة الأهداف كونها واضحة العبارة، ودقيقة الصياغة ومختصرة، وقابلة للتقييم في مدة زمنية محددة، ومتنوعة لتشمل مختلف جوانب التكوين المعرفية والمهارية والقيمية، إلا أن الناظر في مناهج التعليم الجامعي في علوم الشريعة يجد أنها عارية تماما من تحديد الأهداف (مخرجات التكوين) أو تحدد أهدافا عامة شاملة غير قابلة للتحقق ولا للقياس في المدة الزمنية المحددة للتدريس، أو تحدد أهدافا جزئية لا تنسجم والمحتوى التعليمي للمادة، ويتجلى ذلك من خلال الأمثلة التطبيقية الآتية:

مثال 1

أهداف تدريس علوم الشريعة في النظام الجامعي المغربي: 2006/2003 .

وحدة الفقه الإسلامي

- فقه العبادات: بيان أصول العبادات من طهارة وصلاة وزكاة وصيام وحج
- فقه المعاملات: تمكين الطالب من الأحكام الشرعية المدنية من بيع وإجارة وقراض وديون وشركة وهبة ومقارنتها بالقانون المدني

وحدة أصول الفقه والمنطق

- أصول الفقه 1: تمكين الطالب من معرفة الأحكام الشرعية:
- الحكم التكليفي، الحكم الوضعي، الحاكم، المحكوم فيه، المحكوم عليه، وأدلة الأحكام .

- أصول الفقه 2: التعريف بمباحث علم الدلالة والاجتهاد والتقليد والتعارض والترجيح.
- المنطق: التعريف بعلم المنطق وجواز الاشتغال به وأنواع العلم الحديث والدلالة الوضعية وبيان الكل والكلية والجزء والجزئية والمعرفات والقضايا وأحكامها، والحجة وأقسامها...

ملاحظات

- إن الناظر في طريقة صياغة الأهداف السالفة الذكر يلاحظ أنها:
- تخلط بين وصف محتوى التكوين والأهداف المحددة للتخرج.
 - يغلب عليها الطابع المعرفي في غياب الأهداف المهارية والقيمية التي تمكن الطالب من أدوات التعلم الذاتي المستمر بعد التخرج.
 - غير قابلة للقياس، لأنها لا تتضمن مؤشرات إجرائية للتقويم.
 - بعضها يضم صياغة مركبة لأهداف كثيرة مما يعوق قياسها وتقويمها.

مثال 2

- أهداف تدريس أهداف الدراسات العليا في تخصص الفقه وأصوله بقسم الشريعة بكلية الدراسات العربية الإسلامية بالإمارات:⁽¹⁾
- إعداد طلبة باحثين في علوم الفقه وأصوله قادرين على المقارنة والتحليل والاستنتاج.
 - نقل الطالب من مرحلة تلقين المعلومات إلى مرحلة الاستقصاء والتحليل والاستنتاج والحوار والمناقشة.

(1) قسم الشريعة بكلية الدراسات العربية الإسلامية بدولة الإمارات.

- تعميق معرفة الدارس في الفقه وأصوله بتعميق معرفته بالقواعد الأصولية وكيفية الترجيح في المسائل الخلافية.
- إعداد جيل من الفقهاء وعلماء أصول الفقه على مستوى رفيع من التخصص قادر على قيادة المسيرة العلمية وتطويرها ومؤهل للاجتهاد اللازم للتصدي لمستجدات العصر ومشكلاته.

ملاحظات

- يلاحظ نوع من التكرار في الهدفين الأول والثاني وكان بالإمكان صياغتهما في هدف واحد.
- اقتصر الهدف الثاني على ما هو معرفي في حين تعتبر القدرات الوظيفية هنا مهمة جدا لكي ينقل المتعلم المعرفة النظرية إلى ما هو عملي تطبيقي "القدرة على توظيف القواعد الأصولية في الترجيح بين الآراء في قضايا علمية اجتهادية".
- الهدف الرابع هدف عام غير قابل للتحقق في الدراسات العليا لأنه هدف استراتيجي ينبغي أن تتضافر فيه جهود مؤسسات علمية وأكاديمية لتخريج منتج بالموصفات المذكورة، وبالتالي فالهدف كما تمت صياغته غير واقعي ولا قابل للقياس والتقويم عند نهاية المرحلة الدراسية التي تؤهل لبداية تحضير الدكتوراه.
- بالنظر إلى محتوى البرنامج الدراسي في موقع القسم على شبكة الإنترنت نجد فرقا شاسعا بين الأهداف والمحتوى وهذا من أوجه الخلل الكبرى في بناء المناهج التعليمية.⁽¹⁾

(1) <http://www.islamic-college.co.ae/high%20stadied%20shareea.htm>

استنتاج

يوجد خلل كبير في صياغة الأهداف ناتج بالأساس عن عدم الاطلاع على طرائق صياغة الأهداف في المناهج الدراسية، ومن شأن ذلك أن يحدث قطيعة بين الأهداف والمحتوى مما يدل على أن هذه الأهداف صيغت من أجل غايات تنظيمية شكلية يفرضها الجذاذة الوصفية لمسلك التكوين بصفة عامة وبناء معطيات الوحدة بشكل خاص، كل ذلك سيؤدي بالضرورة إلى صعوبة قياس مدى تحقق هذه الأهداف في نهاية التكوين مما يعمق الانفصال بين مدخلات التكوين ومحتواه ومخرجاته.

ب / في طرق ووسائل التدريس والتقويم

إن مختلف الجامعات المختصة في علوم الشريعة تعرف إقبالا كبيرا من طرف الطلاب فهي كليات ذات استقطاب مفتوح، وهذه الوضعية تجعل الفصل الواحد يفوق عدد طلبته المائتين في المتوسط⁽¹⁾ وهذه الأعداد التي تحتضنها المدرجات تؤثر بشكل كبير على طرق ووسائل التدريس المتبعة في مثل هذه التخصصات. إذ تغطي الطرق النظرية في التدريس (عروض / محاضرات) وتختفي الطرق الأخرى التي تهدف إلى تطوير مهارات التعلم كالأوراش العلمية والأشغال التطبيقية التي يتم الاشتغال فيها على تحليل الوثائق والتدريب على منهجية البحث واستخدام تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التكوين والبحث وغير ذلك من الطرق الحديثة في التدريس، إلا أن عدد الطلبة ليس هو المبرر الوحيد لعدم تطوير استثمار الطرق الحديثة في التدريس، فقد نجد نفس الطرق متبعة في المؤسسات العلمية ذات الاستقطاب المحدود، خاصة على مستوى سلك الماستر حيث يقل عدد الطلاب، بل يعود الأمر كذلك إلى غياب التكوين البيداغوجي لدى أغلب أساتذة

(1) انظر على سبيل المثال الإحصائيات الرسمية لعدد الطلبة في شعب الدراسات الإسلامية وكليات جامعة القرويين بالمغرب على سبيل المثال.

الجامعات، ويعود ذلك بدوره إلى غياب متنوع علمي تربوي خاص بالبيداغوجيا الجامعية في العلوم الإسلامية نظرا لضعف البحث العلمي في هذا المجال.

إن هذه الوضعية تربوي لدى الطالب حاسة التلقي وتختفي لديه مهارات النقد والتعليل والتحليل والمقارنة والاستنتاج والتمييز والتصنيف وغيرها من مهارات التعلم، والتي تساعد على التكوين الذاتي والمستمر، كما تجعل المعرفة الإسلامية قائمة على التقبل والنقل مما تختفي معه لغة السؤال والتي تعتبر حافزا لتجدد المعرفة في كل العلوم.

2/ تشخيص وضعية البحث التربوي في علوم الشريعة بالجامعات

وإذا ما انتقلنا إلى البحث في طرق التدريس والبحث في علوم الشريعة بالجامعات، فإننا نسجل من حيث المبدأ قصورا بينا في هذا التخصص، ولكننا نظفر بين الفينة والأخرى بدراسات وأبحاث جادة وجيدة تتوخى التأسيس النظري لمناهج البحث التربوي في علوم الشريعة.

فقد أصدر الباحث الدكتور فريد الأنصاري رئيس قسم الدراسات الإسلامية بجامعة المولى إسماعيل بمكناس بالمغرب سنة 1997 كتابا بعنوان: "أبجديات البحث في العلوم الشرعية"⁽¹⁾ وهو كما ذكر مؤلفه محاولة في التأصيل المنهجي في الضوابط والمناهج والتقنيات ورسم لآفاق البحث في هذا الموضوع، وقد خصص فيه مباحث لمناهج العلمية في العلوم الشرعية مع تفصيل الكلام في طرق ووسائل كل منهج، وهكذا تحدث عن المنهج الوصفي وما يندرج تحته من طرق ووسائل وتقنيات كالعرض والبحث المرجعي والتقارير العلمي البليوغرافي والتكشيف والفهرسة، كما تحدث عن المنهج التوثيقي بطرقه المختلفة كالجمع والتحقيق والتاريخ، والمنهج الحوارية وطرقه كالمقارنة والجدل والمناظرة،

(1) فريد الأنصاري: أبجديات البحث في العلوم الشرعية، محاولة في التأصيل المنهجي، ط1/ 1997م، منشورات الفرقان.

والمنهج التحليلي وطرقه المتمثلة في التفسير والنقد والاستنباط وغيرها، مبرزاً منهج توظيف هذه المناهج في التكوين والبحث في علوم الشريعة، ولا يخفى على مدرس هذه العلوم ما لهذه المناهج والطرق من أهمية في بناء المعرفة الشرعية بالإضافة إلى ترسيخها كمهارات وقدرات لدى المتعلم، تمكنه من تطوير هذه المعرفة الشرعية والتجديد فيها والتفاعل مع الثقافات الأخرى في ضوءها وعلى منهاجها.

وقد وقفت في نفس السياق على البحوث القيمة التي قدمت إلى مؤتمر "علوم الشريعة في الجامعات الواقع والطموح" الذي اشترك في تنظيمه خمس مراكز ومؤسسات بحث أردنية متخصصة هي جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، والجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة، وتعتبر أشغال هذا المؤتمر انطلاقة متميزة للبحث في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، إذ طرحت البحوث المقدمة للمؤتمر الأسئلة الحقيقية التي تشغل بال المدرسين والباحثين في مجال علوم الشريعة من الزوايا الثلاث العلمية والمنهجية والتقنية، وأشير بالخصوص إلى البحث الذي قدمه الدكتور سري زيد الكيلاني من كلية الشريعة بالجامعة الأردنية بعنوان "طرق تدريس علوم الشريعة في التعليم الجامعي وضرورة تطويرها" خصص فيه جزءاً للحديث عن قراءات في طرق التدريس وأساليبه ومهاراته وأنشطته في القرآن والسنة⁽¹⁾.

وكان من توصيات هذا المؤتمر ضرورة عقد ندوات متخصصة في طرق تدريس كل فن من فنون علوم الشريعة على حدة، وهو ما ترجم عملياً حيث خصصت جامعة الزرقاء بالأردن مؤتمرها التربوي الثاني سنة 1999 لموضوع

(1) انعقد المؤتمر بعمان في الفترة من 29 إلى 29 غشت 1994م، حرر أعماله وأعدّها للنشر د.فتحي ملكاوي ومحمد عبد الكريم أبو سل، منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية 1995م، وانظر البحث المشار إليه في ص 179 من الكتاب.

"تدريس الفقه الإسلامي بالجامعات" والثالث لموضوع "تدريس الثقافة الإسلامية بالجامعات" سنة 2000، والرابع لموضوع "تدريس السنة النبوية وعلومها بالجامعات" سنة 2001.

وقد قدم الباحثون المشاركون في هذه المؤتمرات الثلاث مادة علمية تربوية هامة جدا أسهمت في تشخيص وضعية تدريس علوم الشريعة بالجامعات، وقدمت مجموعة من المقترحات النظرية والعملية من أجل تطويرها للرفع من جودة التكوين الجامعي المتخصص فيها. وتوجد كل هذه البحوث مطبوعة ضمن منشورات جامعة الزرقاء.

ووعيا منهما بأهمية البحث التربوي في الارتقاء بجودة التكوين والبحث في علوم الدراسات الإسلامية بالجامعات، وضرورة صياغة رؤية ناظمة وموجهة لعمل الباحثين في هذا المجال عقدت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسسكو والمعهد العالمي للفكر الإسلامي بجامعة اليرموك بالأردن ندوة علمية في موضوع "البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية" وقد صدرت أعماله الكاملة عن دار الرازي بالأردن سنة 2003.

وتعد البحوث المقدمة إلى هذا المؤتمر رؤية متقدمة لإشكاليات مناهج وطرق ووسائل تدريس العلوم الإسلامية في الجامعات ودور البحث التربوي المتخصص في بناء منهجية معاصرة للتدريس والبحث، من صياغة الأهداف إلى صياغة مفردات المنهاج الدراسي، إلى تحليل طرق التدريس ووسائله وأساليب التقويم.⁽¹⁾

(1) حرر أعمالها للنشر د/ فتحي ملكاوي، وقد قدمت إلى الندوة بحثا بعنوان «آفاق البحث في الوسائل التقنية الحديثة وتوظيفها في تدريس التربية الإسلامية» ص 217 من الكتاب الصادر عن دار الرازي في عمان ط1/ 2003م.

وقد انتبعت دائرة الرباط العلمية إلى أهمية الموضوع بعد دخول الإصلاح الجامعي بالمغرب إلى حيز التطبيق، حيث ظهرت الحاجة ماسة إلى تكوين تربوي وبيداغوجي لأساتذة الدراسات الإسلامية في الجامعة المغربية، وخاصة عند صياغة مسالك التكوين، وتنفيذها عمليا بما تتطلبه من عدة بيداغوجية في طرق التدريس والتقييم، فخصصت الدائرة لقاء من لقاءاتها العلمية لمناقشة الموضوع والوقوف على إشكالاته وصعوباته وآفاقه، كما خصص العدد الرابع من مجلة بصائر الرباط لموضوع التعليم الجامعي في تخصص الدراسات الإسلامية، قدم فيه باحثون خلاصات تجاربهم العملية في تدريس العلوم الإسلامية بالجامعات.

وتبقى هذه البحوث والدراسات على أهميتها وجدتها قليلة ونادرة بالمقارنة مع ما ينبغي أن ينجز من دراسات وبحوث نظرية وميدانية في بناء مناهج وطرق تدريس الحديث الشريف بالخصوص وتدريس علوم الشريعة بإجمال.

وسيقى سؤال النظرية التربوية في تدريس علوم الشريعة بمفهومها الكلي المعاصر قائما، وسيقى في ذهن الباحثين كذلك ما لم تتراكم جهود علمية مماثلة لتسليط الضوء على زوايا أخرى لا زالت غامضة في تراثنا التربوي الإسلامي فلسفة ومنهاجا، وما لم نقرأ تراثنا التربوي والتعليمي في سياق حضاري تفاعلي متجدد مع التجارب الأخرى، وما لم نطور مناهجنا التعليمية بشكل يضمن تجديد العدة التربوية لتدريس علوم الشريعة تستنطق تراثنا التربوي الزاخر، وتستثمر أحدث نظريات التعلم المعاصرة، مع الحفاظ على خصوصيات وآداب وقيم مجالس العلم، فإنه لا يمكننا بحال أن نتحدث عن نظرية تربوية في تدريس علوم الشريعة.

3/ نحو رؤية جديدة لتطوير مناهج تدريس علوم الشريعة في الجامعات

تشكل أركان العملية التعليمية من المدرس، والطالب، والمحتوى، والطريقة، ثم الوسيلة، وقد راكمت الدراسات التربوية أبحاثا ودراسات وتجارب ميدانية

تهدف كلها إلى تحقيق الجودة في التكوين، سواء في تطوير طرق التدريس العامة التي لا تختص بمادة بعينها، أو تطبيق نظريات التدريس العامة في بناء طرق التدريس الخاصة على اعتبار أن لكل مادة خصوصياتها وأهدافها، ومن هذا المنطلق نتساءل في مجال علوم الشريعة عن إمكانية بناء نظرية تربوية لتدريسها بالجامعات، ويتوزع هذا السؤال العام إلى أسئلة فرعية من قبيل: كيف يمكننا استثمار النظريات التربوية الحديثة في بناء مناهج مواد علوم الشريعة؟، كيف يمكننا أن نستفيد من الأبحاث والدراسات في طرق ووسائل التدريس في تطوير طرق ووسائل تدريس علوم الشريعة؟ كيف يمكننا أن نستثمر أحدث النظريات التربوية في التقييم في تطوير طرق تقويم المعارف والمهارات في علوم الشريعة؟

إن البحث النظري والتطبيقي في مجال التربية وطرق التدريس يتطور بشكل كبير، ويقتضي ذلك من الأساتذة الباحثين مواكبة هذا التطور بالتكوين الذاتي والتفاعلي مع نظرائهم في نفس التخصص أو التخصصات المتقاربة، ويكفي أن نشير في هذه الورقة إلى جملة من الأفكار التي نحسبها تثير الاهتمام والمناقشة وتكون حافزا على الانطلاق إلى أورش النقاش في البيداغوجيا الجامعية في علوم الشريعة.

أ- توحيد الرؤية في مخرجات التكوين ومواصفات المتخرج (صياغة الأهداف)

نعتقد أن بناء أي منهاج تعليمي يحتاج بدءا إلى تحديد مخرجات التكوين بشكل دقيق، والواقع أن المشتغلين بتدريس علوم الشريعة يملكون تصورات عامة لمواصفات المتخرج غير أنها متفاوتة وأحيانا متباعدة، وهذه الرؤية تعتبر -على كل حال- خطوة على درب توحيد الرؤية، وهو ما تحقق بعضه من خلال تنظيم المؤتمرات والندوات المتخصصة والتي نتمنى أن تنزل توصياتها وقراراتها على أرض الواقع في صياغة البرامج والمناهج في أفق توحيد مواصفات التخرج العام والمتخصص من الكليات المختصة بتدريس علوم الشريعة.

كما يحتاج بناء المنهاج إلى تجديد الخبرات التربوية في طرق ووسائل التدريس والتقييم ضمانا لجودة التكوين الذي أصبح مطلبا ملحا في جميع القطاعات التنموية، إذ لم تعد الأدبيات التربوية المعاصرة تعتبر الطالب عنصرا سلبيا في العملية التعليمية يكتفي بالاستقبال والاستيعاب، ولم تعد تهتم بالكم المعرفي الذي ينبغي أن يقدم للطالب بقدر ما انصب التفكير التربوي على تنمية قدرات الطالب الذاتية على التعلم المستمر وفي فضاءات تعليمية متنوعة، ومختلفة.

ونظرا للأهمية الكبرى التي تكتسيها عملية تطوير مهارات وقدرات التعلم لدى الطالب ودورها الكبير في استمرار آثار التعلم، وهو ما نسعى إليه بالتأكيد في مجال علوم الشريعة، فقد أعادت كل المواد الدراسية في مختلف المؤسسات التعليمية صياغة الأهداف العامة للتكوين والبحث لتتركز على تنمية الكفايات العلمية والمنهجية والتواصلية والتكنولوجية للمتعلم، هذه الكفايات الأربع التي تمكن الطالب من أن يعبأ قدراته المختلفة في الحياة العملية بعد التخرج، وتضمن له قدرة ذاتية على الاستمرار في التكوين الذاتي.

وانطلاقا من ذلك يمكننا أن نعيد صياغة الأهداف العامة للتكوين في علوم الشريعة لنحددها في تحقيق الكفايات الآتية:

الكفايات العلمية

- أن يمتلك الطالب أساسيات علوم الشريعة من مصادرها الأصلية وأدوات بنائها، ويقدر على استثمارها في الحياة العملية

الكفايات المنهجية

- أن يتمكن الطالب من استيعاب الأبعاد المنهجية لبناء المعرفة الإسلامية ويقدر على استثمارها في تطوير قدرته على التحليل والتعليل والبرهنة والنقد والمقارنة والتصنيف وغيرها من مهارات التجديد والتطوير.

الكفايات التواصلية

- أن يكون الطالب قادرا على التواصل مع الآخر في امتلاك ونشر علوم الشريعة بمختلف أساليب الحوار والإقناع والجدال والمناظرة.

الكفايات التكنولوجية

- أن يكون الطالب قادرا على استثمار تكنولوجيا الإعلام والتواصل من معلومات ووسائل سمعية وسمعية بصرية ووثائق ومصادر مكتوبة في التكوين والبحث والتعريف بعلوم الشريعة.

إن طالبا هذه مواصفاته يحتاج إلى إعادة النظر في منظومة التكوين بالكليات والمؤسسات العلمية المتخصصة سواء في بناء المناهج أو في طرق ووسائل التدريس أو في طرق التقويم.

ب / في بناء وصياغة وتقديم المحتوى التعليمي لعلوم الشريعة (الفقه الإسلامي أنموذجا)

إذا ما علمنا أن المنظومة المعرفية والتربوية الجديدة بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي المغربية قد فرضت نمطا جديدا في التكوين يدمج التخصصات في مسالك متخصصة ومتعددة التخصصات، أدركنا أهمية الحاجة إلى إعادة النظر في بناء المنظومة البيداغوجية في علوم الشريعة، فكل مادة من هذه المواد تحتاج إلى صياغة مناهجها بتحديد الأهداف العامة للتكوين، وفي ضوء تلكم الأهداف يحدد المحتوى حسب السنوات الدراسية، ثم طرق ووسائل التدريس والتقويم، وهذا يقتضي تنسيقا دقيقا بين الأساتذة المدرسين للمادة في مختلف السنوات الدراسية، كما يقتضي توافرا مستمرا مع باقي الأساتذة المدرسين للمواد الأخرى ذات الصلة.

ومن المعلوم أننا حينما نتحدث عن المنهج فإننا نقصد بذلك البناء العام للنظام التعليمي بدءا بالمرجعيات والتصورات الفلسفية، وتحديد المقاصد

والأهداف ثم بناء المحتوى التعليمي، ثم طرق ووسائل التدريس وختاماً بأساليب التقويم، يضاف إلى ذلك كل ما يتعلق بالأنشطة التعليمية الموازية الموجهة، ومعلوم أن لكل هذه القضايا أدبيات تربوية ناظمة تتطور باستمرار بتطور البحث في علوم التربية، فهل استفادت مناهج علوم الشريعة من نتائج البحث التربوي المعاصر في بناء تصور تربوي معرفي ومنهجي على المستوى النظري، وكذا بناء مناهج تعليمية متجددة على المستوى التطبيقي العملي؟ ونبدأ عملياً بالمستوى النظري.

الجهاز المفاهيمي وتجديد خطاب التواصل

لم يتعبدنا الخالق سبحانه بالأساليب ولا بالوسائل ولكنه تعبداً بالغايات والمقاصد، لأن الوسائل والأساليب تتغير بتغير زمان ومكان ومحل الخطاب، قال تعالى ﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذُكُرُ إِلَّا أَهْلَ الْأَلْبَابِ﴾⁽¹⁾ ومن الحكمة امتلاك القدرة على التواصل باللفظ المناسب والوسيلة المناسبة في اللحظة المناسبة، وقد قال رسول الله ﷺ "خاطبوا الناس على قدر عقولهم أتريدون أن يكذب الله ورسوله"، وقد كان رسول الله ﷺ يرسل رسوله إلى الأقوام ويزودهم بنصائح غالية في أساليب الخطاب بدأ بتبنيهم إلى الخصوصيات الاجتماعية والثقافية للمخاطبين، ووجوب التدرج في الخطاب، ومن ذلك قول رسول الله ﷺ لمعاذ بن جبل "إنك مقدم على قوم من أهل الكتاب... الحديث".

وإذا كان هذا حال التوجيهات النبوية؛ فإن من مظاهر أزمة الخطاب التعليمي الديني المعاصر إغراقه في اللغة الفقهية والأصولية بجهازها المفاهيمي المتداول في القرن السادس والسابع الهجري، بل الأكثر من ذلك نجد أن الكتب التعليمية

(1) البقرة: 269.

المعاصرة في علوم الشريعة لم تستطع التخلص من الأمثلة التي تداولها الفقهاء في عصرهم، وكانت تناسب واقعهم الاقتصادي والاجتماعي، بل ولم تستطع إبداع أمثلة جديدة مرتبطة بواقع المتعلم، فمازلنا نجد حديثا عن استئجار الدابة ونحوها في باب الإجارة في فقه البيوع، والاستجمار بالعظم ونحوه في باب الطهارة، وأن ركوب الأتان من خوارم المروءة في علم الجرح والتعديل، علما بأن خوارم المروءة تتطور وتتغير بتغير العصور، وعجز المعاصرون عن إيجاد مثال في القياس غير قياس المخدرات على الخمر في باب أدلة الأحكام من علم أصول الفقه، ولا زال التلاميذ يدرسون في موانع الإرث عدم الاستهلال كعلامة على ولادة الجنين ميتا رغم تطور أساليب التشخيص التكنولوجية التي تكشف نبضات القلب وترسم ذبذبات لاشتغال الدماغ، وهكذا انحس الكتاب التعليمي لعلوم الشريعة في التاريخ على مستوى أساليب الخطاب نتيجة خلل في التصور التربوي يعتمد مقولة ليس في الإمكان أبدع مما كان، ويعتبر خطاب الأقدمين النموذج الأمثل للخطاب الإسلامي الأصيل، مما حال دون التواصل الكافي مع المتعلمين، ولا زلت أذكر أننا كنا ندرس رسالة ابن أبي زيد القيرواني كمادة علمية في التعليم الثانوي دون أن يبذل المدرس أدنى جهد في تحويل مادة الكتاب إلى مادة تعليمية تناسب عقولنا وتجيب عن أسئلتنا، كما لا زلت أذكر أننا كنا نحفظ تعاريف ابن عرفة في كتابه "الحدود" بتفصيلاتها وتعقيداتها الدالة على براعة الرجل في صياغة الحدود متمترسا بمحددات عصره، ومتحرزا مما يمكن أن يخرق القاعدة من قواعد السلوك الاجتماعي والاقتصادي للناس في زمانه، فكان فقه النوازل خير مرآة عاكسة للحياة الاجتماعية والاقتصادية في وقتها مما يدل أن علماء الوقت استوعبوا قضايا واقعهم بامتياز وأعملوا قواعد الفقه ومقاصده لإبداع خطاب مناسب وواقع الحال، في حين عجز المعاصرون أن يأتوا بمثلهم فيسوغوا لواقعهم خطابا جديدا لواقع جديد، مع انفاقهم على أن

روح الفقه في القواعد والمقاصد، وأن الأمثلة والنماذج إنما تؤخذ من واقع حال المخاطبين لأن الشريعة إنما وضعت للإفهام.

إن عصرنا يعرف طرح قضايا جديدة مرتبطة بحقوق الإنسان والبيئة والتواصل والإعلام، ويعرف تحولات على مستوى نظام الأسرة والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية، ويعرف احتكاكا غير مسبوق بالثقافات الأخرى بحمولتها القيمية المفاهيمية، مما يطرح أسئلة كبرى على المتعلمين لم تكن متداولة بحدّة من قبل كما هي عليه الآن، مما يتطلب إنتاجا فقهيا متجددا يستنطق بمصادر الوحي لتكشف عن مخزونها الذي لا ينضب، ثم ينقل إلى المتعلم بلغة عصره حتى يستجيب لحاجياته، ويحجب عن أسئلته، وهذا المنحى ينتج جهازا مفاهيميا جديدا يجعل الفقه الإسلامي حيا لأن الفقه في نهاية المطاف هو استنطاق جديد للشريعة لتجيب عن الأسئلة الجديدة للإنسانية، وأي استهلاك للفقه القديم باجتهاداته ومصطلحاته دون حاجة هو قتل للشريعة نفسها، رغم اقتناعنا نظريا بأنها صالحة لكل زمان ومكان، إلا أننا لم نستطع تحويل الشعار إلى واقع رغم أن الشريعة نفسها تدعونا إلى ذلك، والمحصول الفقهي في نهاية المطاف دليل على قدرتنا على تفعيل الشريعة في الواقع أو دليل على عجزنا عن ذلك.

في العلاقة بين النص والتاريخ في الكتاب التعليمي الجامعي

يجد المتعلم نفسه وهو يتعامل مع محتوى كتاب تعليمي في مادة من مواد علوم الشريعة يتصفح كتابا غير عادي بكل المقاييس، ولا يشبه باقي الكتب التعليمية الأخرى، ذلك أنه يضم بين دفتيه نصوصا قرآنية وحديثية وأقوالا للفقهاء والعلماء وأحكاما شرعية تتطلب الاستيعاب والتنفيذ ويضيق فيها هامش السؤال.

هذه الحمولة العلمية تتحول إلى حمولة نفسية لدى المتعلم تحد من قدرته على بناء جديد للمعرفة من خلال تفكيكها عن طريق أنشطة الفهم والتحليل،

وإعادة تركيبها وتطبيق واستثمار نتائج ذلك في وضعيات جديدة. مما يحرم المتعلم من تنمية مهارات النقد والتحليل والتي تشكل لب العملية التعليمية.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، هل الحد من هامش السؤال والنقد والتحليل هو من خصائص المعرفة الإسلامية؟ أم أنه من مظاهر أزمة التعامل مع هذه المعرفة حين يقع الخلط بين النص والتاريخ فيها، فتدخل كل هذه الأجزاء في المقدس ويبنى ذلك بشكل سلبي في ذهن التلميذ، مما يولد على المدى البعيد أزمة في تعامله مع المعرفة الإسلامية باعتبارها معرفة فوقية لا مجال فيها للتجديد والإبداع؟

إن مناهج التفكير العقلي تجد أسسها النظرية ولا شك في مصادر الوحي، ويكفي أن نتصفح آي القرآن الكريم لنقف على قوة السؤال في أعقد القضايا، فقد سأل إبراهيم عليه السلام ربه قائلاً أرني كيف تحيي الموتى، وسأل موسى ربه أن يتجلى له ظاهراً إذ قال ﴿رب أرني أنظر إليك﴾⁽¹⁾ وحاوِر الحق سبحانه كل الطوائف والملل والنحل في القرآن الكريم، وكان صحابة رسول الله ﷺ يسألون عن كل القضايا التي تهتم حياتهم بل ويراجعون النبي ﷺ في غير ما موقف، ويطلبون منه أن يميز في تعاليمه بين الوحي والاجتهاد البشري التديري، فلا يطبقون ما جاء به الوحي إلا بعد فهم عميق وكانوا يقولون "كنا نحفظ آي القرآن خمسا خمسا فلا نتجاوزهن حتى نعلمهن ونعمل بما فيهن" وكانوا يدلون بخبراتهم وتجاربهم في كل ما يتعلق بالتدبير الاجتهادي، وقد نزل رسول الله ﷺ في ذلك غير ما مرة عند آرائهم وغير رأيه، وكان فقهاء المسلمين يفرقون بين النص والاجتهاد فكانوا يقولون: "كل يؤخذ من كلامه ويرد إلا صاحب هذا القبر" في إشارة إلى قبر رسول الله ﷺ، وأثرت عنهم أقوال من قبيل "ما وافق كتاب الله

(1) الأعراف: 143.

وسنة رسوله فهو مذهبي، وما خالفهما فاضربوا به عرض الحائط"، و"رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأيي غيري خطأ يحتمل الصواب".

إلا أن هذا استحضار هذا النفس المنهجي في بناء محتويات الكتب التعليمية في علوم الشريعة يبدو ضعيفا إلى حد يشعر معه المتعلم بإضفاء طابع القدسية عليه بعامة، فلا فرق بين نص من الوحي يفتح أمام القارئ هامشا واسعا للسؤال عن الفهم والتنزيل على الوقائع، ونص من التاريخ ينعكس اجتهادات السابقين في التعامل مع النص باستحضار عاملي الخطأ والصواب.

إننا نعتبر أن المعرفة الإسلامية بنيت بالسؤال وانفتحت على سائر الأسئلة وهي مجال لتنمية المهارات المختلفة تماما كما بنيت المعرفة وترسخ القيم في تكامل ثلاثي يشكل أضلاع مثلث المنظومة التربوية، ولكن المشتغلين بعلوم الشريعة اهتموا بالمعرفة ولم يهتموا بطرق بنائها، ويرجع ذلك في نظرنا إلى الانفصال في تكوين المشتغلين بعلوم الشريعة بين مجال التخصص المعرفي ومجال التخصص التربوي وخاصة في بناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية وطرق ووسائل التدريس. بل تعود بعض آثاره إلى نمط التكوين الذي مر به هؤلاء، والذي انبنى على البعد المعرفي في غياب البعد المنهجي داخل المعرفة الإسلامية نفسها. مما يتطلب إعادة النظر في مناهج تكوين مدرسي علوم الشريعة، وتنمية متجدد لكفاءاتهم في كيفية التعامل مع هذه العلوم داخل الفصل من خلال إبداع وتنفيذ الأنشطة المختلفة التي تنمي المهارات إلى جانب بناء المعرفة وترسيخ القيم.⁽¹⁾

(1) خالد الصمدي وعبد الرحمن حللي: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي ص 48 وما بعدها، منشورات دار الفكر، بيروت، 2007.

ج / في طرق التدريس

إن السعي إلى تطوير كفايات المتعلمين المعرفية والمهارية والوجدانية، وكذا متطلبات إصلاح التعليم العالي التي تجعل التكوين ينتظم في دروس نظرية وأشغال توجيهية وأشغال تطبيقية، يقتضي تنوع طرق التدريس لتخرج من الإطار التقليدي للمحاضرات النظرية إلى اعتماد أساليب تشاركية مع الطالب لبناء تعلمات مقنعة وذات جدوى، ومن ذلك أسلوب الندوة، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأسلوب العرض، والعمل في مجموعات وورشات، وطريقة الاكتشاف وحل المشكلات، وغيرها من طرق التدريس التي لها أديباتها التطبيقية في علوم التربية وديداكتيك العلوم.

د / في وسائل التدريس

لم تعد تكنولوجيا الإعلام والتواصل وإدماجها في التدريس عاملا مساعدا فحسب بل أثبتت الدراسات والأبحاث في ديداكتيك العلوم أن هذه الوسائط أصبحت عاملا حاسما في تشكل المفاهيم والتصورات، وكما يقال (الصورة بألف كلمة) خاصة حينما يكون المحيط العام يراهن على الصورة والخطاب المعتمد على الوسائط المتعددة.

وقد كان إدماج هذه الوسائل في نظام التربية والتكوين بصفة عامة من الدعامات المركزية في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وسعت كل المستويات التعليمية إلى إدماج هذه الوسائل في التدريس بالإضافة إلى إدماج الإعلاميات كمادة دراسية لأول مرة في المنظومة التربوية في عشرية الإصلاح، ورغم الإكراهات المادية والتقنية التي قد تؤخر لبضع سنوات تحقيق الغايات المحددة لهذا المشروع والمتمثلة في التعميم التقني والتربوي، فإن الحقيقة التي لا خلاف فيها أن جيل الألفية الثالثة هو جيل التكنولوجيا بامتياز، لذلك سيصبح المدرس الذي لا يتقن توظيف تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التدريس والبحث متخلفا

عن الركب، وستصبح بعض العلوم التي تتأخر عن بلورة تصورات نظرية وتطبيقية لإدماج هذه التكنولوجيا في التدريس غير مرغوب فيها تتوارى إلى أسفل القائمة في اختيار الجيل الجديد

ولئن كان مجال العلوم الإنسانية بعامة ومنه مجال علوم الشريعة يسجل ضمورا مقلقا في استخدام تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التدريس والبحث لأسباب تقنية ولوجستية، فإن الأسباب التربوية المتعلقة بتكوين المدرسين وضعف البحث العلمي المتخصص في الموضوع يشكل عائقا حقيقيا في عملية الإدماج، لذلك كان من اللازم بناء استراتيجية مندمجة (تربوية / علمية / تقنية) لتجاوز هذا الإشكال في القريب العاجل استجابة لحاجات المتعلم من الكفايات التكنولوجية.

وتعرف الساحة التعليمية في مجال علوم الشريعة مبادرات فردية غير مهيكلة لبعض الأساتذة وخاصة في مجال البحث، إذ طوروا كفاياتهم ومهاراتهم في مجال الإعلاميات بالخصوص، ووجهوا طلبتهم إلى الاستعانة بشبكة الأنترنت في البحث، إلا أن هذه المبادرات لا زالت تمشي على استحياء، ويتتظر أن تتطور بشكل كبير في الخمس السنوات القادمة، وهذا يقتضي تنسيق الجهود بين الأساتذة المهتمين، وتبادل الخبرات وإعداد الدراسات والأبحاث في الموضوع، وقد صدرت في السنين الأخيرة دراسات وأبحاث في موضوع إدماج تكنولوجيا الإعلام والتواصل في تدريس موضوعات الدراسات الإسلامية حري بمختلف الباحثين أن يعملوا على تقويمها وتطويرها وتشجيعها وتوسيع الاهتمام بها.

هـ / في طرق التقويم

مما يثير الانتباه أن مدرسي علوم الشريعة في التعليم العالي يعتمدون كلية في نظام التقويم الطرق التقليدية المتمثلة في الامتحانات السنوية الكتابية والشفهية والتي أصبحت في الواقع أنماطا متجاوزة في تقويم مدى تحقق أهداف التكوين

المعرفية والمهارية والوجدانية، باعتبارها طرقاً لا تعكس حقيقة المجهودات التي يبذلها كل من الطالب والمدرس، وإذا كان نظام المراقبة المستمرة في الإصلاح الجامعي الجديد قد فسح المجال أمام الأساتذة لاختيار الأساليب الملائمة لتقويم التعليمات، فإن هذا الأمر سي طرح تحديات حقيقية أمام المدرسين لاختيار الأساليب الأكثر قدرة على تشخيص مستوى الطلبة، تتجاوز الأساليب التقليدية التي أشرنا إليها وفي نفس الوقت تنظر إلى الكفاءات المتعددة للطلاب سواء في ذلك القدرة على الحفظ والتذكر، أو التحليل أو التعليق أو قراءة الوثائق، أو إعداد موضوع، أو تقرير، أو المقارنة بين الأقوال والنصوص، أو التعامل مع المصادر، أو استثمار وسائل البحث التكنولوجية، وهذا يقتضي احترام الشروط العلمية في بناء أنشطة التقويم.

ويكفي أن يعلم المدرس أن التقويم في نهاية المطاف هو تقدير لحصيلة عمله كمدرس قبل أن يكون تقديراً لمجهودات الطالب، وأن التقويم عملية مستمرة متعددة الأشكال والأبعاد والوسائل، في ضوءها تعدل استراتيجيات التدريس واتجاهاته.

لائحة المصادر والمراجع

- (1) أعمال ندوة علمية بجامعة اليرموك في موضوع "البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية" منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسسكو، تحرير الدكتور فتحي ملكاوي/ دار الرازي الأردن 2003.
- (2) بحوث مؤتمر "علوم الشريعة في الجامعات" منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي"، تحرير الدكتور فتحي ملكاوي 1995.
- (3) أعمال الندوة الدولية في موضوع "كيف يدرس الدين اليوم" منشورات مؤسسة الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية 2003.
- (4) أعمال المؤتمر التربوي الثاني لجامعة الزرقاء بالأردن في موضوع "تدريس الفقه الإسلامي بالجامعات" منشورات الجامعة سنة 1999.
- (5) أعمال المؤتمر التربوي الثالث لجامعة الزرقاء بالأردن في موضوع "تدريس تدريس الثقافة الإسلامية بالجامعات" منشورات الجامعة سنة 2000.
- (6) أعمال المؤتمر التربوي الرابع لجامعة الزرقاء بالأردن في موضوع "تدريس السنة النبوية وعلومها في الجامعات" منشورات الجامعة 2001.
- (7) خالد الصمدي: "البيداغوجية الجامعية في الدراسات الإسلامية وآفاق التكوين والبحث والشراكة مع المحيط" منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، مطبعة طوب بريس 2005.
- (8) خالد الصمدي وعبد الرحمن حللي: أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، منشورات دار الفكر بيروت 2007.

- (9) أبو بكر أحمد محمد إبراهيم: التكامل المعرفي بين العلوم وتطبيقاته في المناهج الجامعية منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي 2007.
- (10) عبد السلام بلاجي: تطور علم أصول الفقه وتجده، منشورات دار الوفاء بالقاهرة 2007.
- (11) مجلة بصائر الرباط: العدد الرابع ديسمبر 2007.

**منهج تدريس الفقه الإسلامي
في مؤسسات التعليم العالي
«الدرس الفقهي بين الاقتصاد والاجتهاد»**

**د. عبد الهادي الخليلي
مؤسسة دار الحديث الحسنية - الرباط**

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وآله وصحبه ومن والاه.

أما بعد؛ فقد حكى الشافعي الإجماع على أنه لا يجوز لأحد الإقدام على أمر حتى يعلم حكم الله فيه⁽¹⁾، توحى هذه القاعدة -مع أدلة أخرى- بأن الفقه علم حي، لارتباطه الوثيق بواقع الناس وحياتهم، فهو ينظم علاقاتهم بخالقهم⁽²⁾، وأنفسهم⁽³⁾، وبعضهم بعضاً⁽⁴⁾، وبغيرهم⁽⁵⁾، وتتأطر هذه العلاقات في شقين عظيمين، أحدهما ثابت في أغلب أحكامه، والآخر متغير في أغلب أحكامه، فالثابت هو شق العبادات، والمتغير هو شق المعاملات، ولا تزال تحدث للناس أقضية لا عهد للسالفين بها، وستبقى تحدث حتى يأذن الله، وإذا كان التربويون لا يختلفون في أن المنهج يختلف باختلاف الموضوع، وإذا كان الفقه كما قررنا

(1) حكاه القرافي في الفروق: 258/2، وقال الزركشي: «استشكله بعضهم بتصريحهم بالبراءة الأصلية وأنه لا حرج في الإقدام إذ ذاك إذ لا حكم... ومحل عدم الحرج ما إذا أقدم مستنداً إلى البراءة الأصلية، وقيل بل المنفي في كلامهم هو الجواز الشرعي، وهو حق، إذ الغرض أن لا حكم، فلا جواز؛ لكنه إذا أقدم فلا يعاقب إذ لا حكم». البحر المحيط في أصول الفقه 1/133.

(2) وتتأطر هذه العلاقة تحت ما يطلق عليه في الفقه بـ«العبادات»، وهو إطلاق غالب، وإلا فإن جميع الأعمال التي يلتزم فيها بالشرع، تعتبر عبادة.

(3) كتحریم قتل النفس، وشرب الخمر، والمخدرات وما إلى ذلك...

(4) ويدخل تحتها البيوع والأنكحة وما إلى ذلك.

(5) وأعني به غير المسلمين، أو ما يسمى اليوم بـ«العلاقات الدولية».

علما حيا متطورا، فإن منهجَ الدرس الفقهي يجب أن يكون متطورا أيضا، حسب الحاجة الاجتماعية الداعية إليه، وتأثير المحيط الفاعل فيه.

والكلام عن التطوير والتطور لا ينبغي أن يفهم على أنه إعلان القطيعة مع التراث، لأنه حينئذ يكون استنفا و ليس تطورا، -بل أستطيع القول بأنه لا يمكن أن نسميه فقهاً-، وإنما نعني بالتطور الاستمداد من التراث ومراكمته ما تم إنجازُه، والوعي بالواقع والاستفادة مما جد فيه من معرفة، والإجابة عما استُحدث فيه من قضايا، والاستشراف للمستقبل. ولا شك أن أي اختلال بين الفقه ومنهج تدريسه، ينتج لنا إشكالا على صعيد المواكبة، وعجزا في ميدان الفتوى، وكل ذلك يدعونا إلى التفكير بجد لبناء المنهج الأسلم في تدريس الفقه الإسلامي، وقد أفضى التأمل في هذا الموضوع إلى جملة من الملاحظات والخواطر والأفكار أشرف بعرضها عليكم عسى أن تجدوا فيها ما ينير السبيل لالتماس ذلكم المنهج، وقد عنونت ورقتي هذه بـ: "الدرس الفقهي بين الاقتصاد والاجتهاد".

والاقتصاد يطلق بمعنيين: الأول: ما كان متوسطا بين محمود ومذموم، كالمتوسط بين العدل والجور، والجود والبخل، ويكون مترددا بين المدح والذم، من قبيل قوله تعالى: ﴿وَمِنْهُمْ مُّقْتَصِدٌ﴾، [سورة فاطر الآية 32].

الثاني: ما كان متوسطا بين مذمومين؛ إفراطٍ وتفريطٍ؛ كالجود المتوسط بين الإسراف والبخل، والشجاعة المتوسطة بين التهور والجبن، ومنه قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا﴾ [سورة الفرقان الآية 67]، وهو محمود على الإطلاق.

والاقتصاد في الفقه استعمل في المعنيين كليهما، فعلى المعنى الأول يكون الاقتصاد في الفقه وسطا بين الاجتهاد والقصور، فهو بين محمود ومذموم، ومنه

سمى ابن رشد كتابه "بداية المجتهد ونهاية المقتصد"، وعلى المعنى الثاني يكون الاقتصاد في الفقه وسطا بين الغلو فيه والجفاء عنه، فهو اقتصاد محمود⁽¹⁾.

من هنا يمكن أن نقول بأن طالب العلم في مسيرته العلمية لا يخلو إما أن يكون مقصرا أو مقتصدا أو مجتهدا، شأنه في ذلك شأن كل طامح لغاية حسنة، و من بابه قوله تعالى: ﴿فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ يُأْتِنُ اللَّهَ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ﴾ [سورة فاطر الآية 32]. كما أن الدرس الفقهي مر في أطوار تاريخه بهذه الأدوار: دور القصور، ودور الاقتصاد، ودور الاجتهاد.

وسنحاول في هذه الورقة رصد كل من دور الاقتصاد والاجتهاد عند المالكية بصفة عامة والمغاربة بصفة خاصة.

1/ نظرة في تاريخ الدرس الفقهي ومناهجه

أتصور أن تاريخ الدرس الشرعي في المغرب يرجع إلى زمن الفتح الإسلامي، في المجالس التي عقدها الفاتحون لتعليم المغاربة أمور دينهم، وقد أكد لنا ذلك المؤرخ المالكي⁽²⁾ أن نظام التعليم كان سائدا في الكتابات⁽³⁾ ومعمولا به في صدر الإسلام⁽⁴⁾، واستمر في عهد الخلفاء الراشدين ومن بعدهم، فقد كانوا كلما

(1) وصورة الغلو كالاستقصاء في البحث عن صور وهمية لا يقبلها عقل ولا واقع، والإغراق في التفريع لها، والجفاء عنه بترك قواعده وأصوله، والتندر بأحكامه وفصوله، وللإمام الغزالي لفتة جميلة في كتابه الإحياء (38/1)، يقول: «اعلم أن العلم ثلاثة أقسام؛ قسم هو مذموم قليله وكثيره، وقسم هو محمود قليله وكثيره وكلما كان أكثر كان أحسن وأفضل، وقسم يحمد منه مقدار الكفاية، ولا يحمد الفاضل عليه والاستقصاء فيه»..

(2) وهو محمد بن أحمد بن تميم المغربي الإفريقي القيرواني، المتوفى 333هـ، 944م. صاحب كتاب تاريخ إفريقية، وطبقات علماء إفريقية، وعباد إفريقية، وفضائل سحنون، وفضائل مالك، وكتاب المحن، ومثالب تميم. انظر ترجمته في: هدية العارفين؛ أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسماعيل باشا البغدادي 37/2.

(3) فتوح البلدان، للبلاذري المتوفى 279هـ، 892م، ص 148-149.

(4) معالم الإيمان في معرفة العلماء والصلحاء من أهل القيروان، لابن ناجي، 120/1.

افتتحوا بلدا في الشام والعراق ومصر وشمال إفريقيا ينتدبون إليه رجالا يفقهون أهله بالدين، ويعلمونهم القرآن ويفتتحون فيه الكتاتيب لناشئته؛ من أجل تدريبهم على القراءة والكتابة....

وقد اهتمت دولة بني أمية بهذه المنشآت التعليمية في أقطار مختلفة من المعمور، وصرفت عنايتها واتجهت نحو تعميم الدعوة الإسلامية في الأقطار التي فتحتها. فعرف المغرب العربي الكتاتيب في وقت مبكر حيث أخبرنا ابن عذاري المراكشي أن موسى بن نصير عندما أفاء الله عليه بفتح بلاد البربر في المغرب أمر العرب أن يعلموا البرابر القرآن ويفقهونهم في الدين. وترك موسى بن نصير سبعة عشر رجلا من العرب يعلمونهم القرآن وشرائع الإسلام⁽¹⁾.

وفي نفس السياق تدرج البعثة المؤلفة من عشرة وجوه التابعين التي أرسلها الخليفة عمر بن عبد العزيز إلى القيروان بقصد تفقيه البربر، وإرشادهم إلى شرائع الإسلام وتعاليمه السمحة⁽²⁾.

وحدثنا ابن البري عن عكرمة ابن عمار قال: "سمعت كتاب عمر بن عبد العزيز -الذي وجهه إلى عماله في الأمصار- يقول: "أما بعد فأمر أهل العلم أن ينشروا العلم في مساجدهم فإن السنة كانت قد أميتت"⁽³⁾.

(1) البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، لابن عذاري المراكشي، 42/1.

(2) فما كان من هؤلاء المرشدين إلا أن اختط كل واحد منهم دارا لسكناه، وبنى بحداثها مسجدا لعبادته ومجالسه، واتخذ بقره كتابا لتحفيظ القرآن، وتلقين مبادئ العربية. وتروي كتب الإفرنج أن العرب أنشأوا المدارس الكثيرة في الأندلس، وذكرت بأن مدارس غرناطة الكبرى بلغت 17 مدرسة، والصغرى 120 مدرسة. وكل ذلك دليل على شغف العالم العربي الإسلامي بالعلم وإقباله على تلقيه. انظر كتاب «تاريخ التربية» عبد الله المشنوف. وانظر أيضا: ورقات عن الحضارة العربية بإفريقيا التونسية، حسن حسني عبد الوهاب، القسم الأول، ص 42.

(3) المحدث الفاصل ص 603.

ويعتبر وجه التابعين إسماعيل بن أبي المهاجر المخزومي الذي استخلفه عمر بن عبد العزيز على إفريقية (تونس) سنة 100 هـ رائد الدرس الشرعي في شمال إفريقية، فقد اعتنق عامة البربر الإسلام على يده، وهو الذي علم إفريقية الحلال والحرام، ساعده على ذلك العشرة الذين بعثهم معه عمر من أهل العلم والفضل، عبد الرحمن بن نافع، وسعد بن مسعود التجيبي...

فهؤلاء هم رواد الدرس الشرعي في إفريقية وقد لا تتوافر النصوص الكافية لوصفه وصفا يحيط بجميع تفاصيله، وأتصور أن الدرس الشرعي قد تأثر بحقائق: أن الدرس الفقهي في الفتح الإسلامي كان يغلب عليه الطابع الدعوي ويمكن أن نجعل له خطين رئيسيين:

أ) الخط الأول: تعليم اللغة العربية، وتحفيظ القرآن الكريم للناشئة.

ب) الخط الثاني: الدعوة إلى الإسلام، وكانت تتناول ثلاثة مواضيع رئيسية: العقيدة، الحلال والحرام، الأخلاق.

وهذه المواضيع يوظف فيها القرآن، والتفسير، والسنة وشروحها، والسيرة النبوية، وسير الصحابة والتابعين.

فهذه هي العناصر الكبرى التي كانت تنتظم الدرس الشرعي، ومنشأ تصوري بأن الدرس الشرعي كان يغلب عليه الطابع الدعوي، أكثر من الطابع العلمي للاعتبارات الآتية:

- عدم الفصل بين العلوم فأغلب المحدثين كانوا فقهاء والعكس صحيح.
- سيادة روح التلقي والسؤال والجواب لمعرفة الدين الجديد.
- قدسية الفقيه، والوقار المصروف إليه، لقربه من عهد النبوة، وقدمه من موطن نزول الوحي، ونيله من النبع الصافي بالقدر الوافي.

- أن عملية التعليم كانت تتم في المسجد أو الكتاب، ويقصده العامة لمعرفة شرائع الإسلام، فهو تعليم مفتوح⁽¹⁾.

فحصل أن الغالب على الدرس الشرعي في الفتح الإسلامي إيراد الموضوع أو القضية، ثم المبادرة إلى بيانها بالشواهد من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، وسير الصحابة، وأقوال التابعين....

وإذا كانت معالم هذا الدرس الشرعي غير واضحة بشكل جلي ومنهجي يجعلنا نجزم به خلال الصدر الأول إلا أنها تتجلى بوضوح في العصر الوسيط حيث تنوعت طرق تدريس الفقه الإسلامي واختلفت بحسب الشيوخ وتجاربهم الشخصية وتكوينهم العلمي، والقسم الدراسي لطلابهم، ورغم هذا التنوع كان جلُّ المدرسين يراعون في دروسهم بعض المبادئ التربوية التي أثبتت فعاليتها آنذاك، والمعروفة لدى مؤلفي الأدبيات التربوية، كالتي ذكرها ابن خلدون في المقدمة⁽²⁾، من مثل التدرج في التعليم من البسيط إلى المعقد، وتبسيط المعلومات لتقريبها لأفهام المتعلمين. كما كانوا يعملون على تحبيب الدراسة للطلاب بطرق مختلفة، ويحاولون ألا تكون دروسهم مرهقةً أو مملةً لطلابهم، فيعمدون إلى تظريزها، حسب تعبير المصادر، بالاستطرادات والإنشادات المتنوعة، والحكايات التي يعتبرونها جنداً من جنود الله، فتصبح بعض حلقات

(1) في كتاب «البيان والتبيين» للجاحظ، و«العقد الفريد» لابن عبد ربه الأندلسي، و«تاريخ دمشق» لابن عساكر أخبار كثيرة عن الكتاتيب في المشرق والمغرب وكان يقصدها العامة من الناس. وانظر أيضاً كتاب «التربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام والجزيرة العربية» د. ملكة أبيض.

(2) ابن خلدون، المقدمة ص 458، بيروت، دار الكتب العلمية، 1413 هـ/1993 م. أهم الفصول التي تتناول بالبحث قضايا التربية والتعليم الفصلان التاسع والعشرون "تعليم العلوم"، والحادي والثلاثون "تعليم الولدان". وفيها يقدم بعض القواعد العامة التي يجب اتباعها في التعليم بوجه عام، والطرق المتبعة في تعليم الصغار في مختلف البلدان، مع المقارنة بين هذه الطرق وتبيان محاسنها ومساوئها.

الدروس "نزهة للسامعين". كما كانوا يعملون على إذكاء المنافسة بين المتعلمين، وإسداء النصح لهم.

أما الطريقة الأساس لتدريس الفقه فتقوم على اعتماد كتاب معين في مادة الفقه، حيث يكلف الشيخ أنجب الطلاب في الحلقة بسرد النص، وهو المعروف بقارئ المجلس، وهذا يفسر إطلاق القراءة على الدراسة بالمغرب الوسيط⁽¹⁾. ويمكن حصر طرق تدريس الفقه في خمسة:⁽²⁾

أ. فمنهم من يكتفي بشرح ما يكتنف النص من غموض وإبهام دون زيادة، ويرى أن الزيادة على ذلك ضرر بالمتعلم، وهي طريقة انتهجها محمد بن عرفة (م803هـ)، ويترك للمتعلم حرية استنتاج ما يريد استنتاجه.

ب. الطريقة العراقية التي يغلب عليها المنهج العقلي، تتخذ المتن أساسا للمناقشة من خلال تصنيف معلوماته والبحث في الأدلة واستعمال القياس، دون الاهتمام بتصحيح الروايات أو الوقوف عند معاني الألفاظ على طريقة القيروانيين في تدريس المدونة.

ج. الطريقة القيروانية التي يغلب عليها منهج النقل في التعامل مع النص، إذ تهتم بإعراب ألفاظ النص والوقوف عند دلالاتها اللغوية، ثم نقد الروايات والتعرض لرجال السند وأخبارهم.

(1) يعلل ابن خلدون اعتماد هذه الطريقة لدى العجم بالضعف اللغوي لديهم، «ولهذا نجد علماء الأعاجم في دروسهم ومجالس تعليمهم يعدلون عن نقل التفاسير من الكتب إلى قراءتها ظاهرا، يخفون بذلك عن أنفسهم مؤونة بعض الحجب ليقرّب عليهم تناول المعاني». انظر المقدمة ص468، وتختلف طريقة تعامل المدرسين بعد ذلك مع النص المقروء، حسب طبيعة المادة المدرسة.

(2) الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط (1-9هـ/7-15م)، من منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2004، ص112-114.

د. الطريقة المغربية، والمعروفة لدى القاضي عياض (توفي 544 هـ)⁽¹⁾، وتتميز بالمزج بين الطريقتين القيروانية والعراقية.

هـ. وظهرت طريقة أخرى بفاس في القرن السابع الهجري، تتمثل في اتخاذ المدونة أساساً للدرس، وإغنائه بنقل ما قيل في الموضوع المدروس من المؤلفات الفقهية الأخرى، وممن كان يطبق هذه الطريقة عبد العزيز العبدوسي (توفي 837 هـ) الذي درس بها في تونس سنة 817 هـ، "فمن طرقة إذا أقرأ المدونة، فاستمع لما يوحى، يبتدئ على المسألة من كبار أصحاب مالك، ثم ينزل طبقة طبقة حتى يصل إلى علماء الأقطار من المصريين والإفريقيين والمغاربة والأندلسيين وأئمة الإسلام وأهل الوثائق والأحكام، حتى لا يكمل السامع وينقطع عن تحصيله المطالع، وكذا إذا انتقل إلى الثانية وما بعدها"، وكان يطبق الطريقة نفسها في تدريس النحو من ألفية ابن مالك، وقد ظلت هذه الطريقة بفاس طيلة القرن التاسع الهجري، وممن اشتهر بها الإمام محمد بن قاسم القوري (ت 872 هـ)، وقد ذكر تلميذه ابن غازي أنه كان "كثير الفوائد مليح الحكايات" وقال: "لزمته في المدونة سنين، ينقل عليها كلام المتقدمين والمتأخرين والموثقين، ويطررها بتواريخهم مولداً ووفاء، وضبط أسمائهم والبحث في الأحاديث المستدل بها، مجلسه نزهة للسامع"⁽²⁾.

وتظهر هذه الطريقة بوضوح في الكتب المسماة بالطرر أو التقايد على المدونة، والتي قيدها الطلبة في حلقات أشهر الأساتذة كأبي الحسن الصُّغَيْرِ (ت 719 هـ)، وأبي زيد عبد الرحمن الجزولي (ت 741 هـ) وغيرهما، وكانت هذه الطريقة معروفة لدى الأندلسيين في القرن السادس الهجري، وانتقدها ابن العربي بشدة، وهي طريقة مناقضة لفكرة المختصرات، وهذا ما يفسر معارضة بعض

(1) أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، المقري 3/ 22-23.

(2) أحمد بابا التنبكتي: كفاية المحتاج لمعرفة من ليس في الديباج، 2/ 184، دراسة وتحقيق محمد مطيع، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1421 هـ-2000 م.

المغاربة في القرن الثامن الهجري للمؤلفات المختصرة في عدة علوم كمعارضة مختصر خليل في الفقه مثلاً، من طرف أحمد بن قاسم بن عبد الرحمن الجذامي الفاسي (ت778هـ)، وعبد الرحمن بن محمد السجلماسي (ت789هـ)، ولم يدخل مختصر خليل في الفقه إلى فاس إلا سنة 805هـ على يد محمد بن الفتوح التلمساني (ت818هـ)، غير أن طريقة استعراض كل ما ذكر في المسائل الفقهية من أقوال الفقهاء المتقدمين والمتأخرين، وفي مختلف الأقطار الإسلامية يجعل استيعابها على الطلاب صعباً ويتطلب وقتاً طويلاً⁽¹⁾، وهذا ما يفسر جزئياً طول المدة الدراسية التي كان يقضيها طلاب القرن الثامن الهجري بسكنى المدارس بفاس، والتي كانت تصل في المعدل إلى ستة عشر سنة، وهي مدة أطول بكثير من المدة التي يقضيها الطلاب بمدارس تونس التي كانت لا تتعدى خمس سنوات.

اتخذ الدرس الفقهي منحى آخر بعد القرن العاشر حيث رزح تحت ضغط التقاليد الفقهية المتراكمة، مثل تقليد إلزام الطالب بقراءة ما كتبه المتقدمون والمتأخرون في المادة العلمية الفقهية الواحدة والتي تزايدت أعدادها مع مرور الوقت، ومن هنا أضرت كثرة التأليف الفقهية وشروحها والحواشي كبيرها وصغيرها، والتقارير على الحواشي. غير أن أهم ما كان يطبع المنهج التعليمي في مادة الفقه هو نقل المعارف التي لها علاقة بالواقع المعيش، والبحث عن الحلول الناجعة لمشاكلهم الدينية اليومية⁽²⁾، والاعتماد على التفكير النظري المجرد، من قياس وتعميم، وغير ذلك من آليات المنطق الصوري، خاصة في العلوم الشرعية. ولم يكن المتعلمون يعتمدون على تحليل الوقائع الملموسة، ودراسة كل حالة

(1) راجع عن سنوات الدراسة الطويلة: جورج المقدسي، نشأة الكليات: معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب ص 110-113، جدة، جامعة الملك عبد العزيز، ط1، 1414هـ/1994م.

(2) على عكس ما كانت عليه باقي العلوم التي كانت تقتصر على نقل معارف مجردة لا علاقة لها بالواقع اليومي المعيش، على غرار ما كان عليه الأمر في الجانب الديني.

على حدة، وانعكس ذلك على تصرفاتهم وسلوكهم، فكان بعضهم لا يُحسِنُ التَّصَرُّفَ في أمور المعيشة البسيطة، خاصة التي تتطلب العملَ اليدوي...

وقد أشار ابن خلدون إلى الآثار السلبية لهذه الظاهرة حين لاحظ أن "العلماء من بني البشر أبعد الناس عن السياسة ومذاهبها"⁽¹⁾، لأنهم كانوا يطبقون طريقة التفكير المجرد من قياس وتعميم، التي ألفوها، على الوقائع السياسية وأمورهم الدنيوية، فيقعون في الغلط، كما قارن طريقة تفكيرهم بطريقة تفكير المتعلمين، الذين لا يدرسون كل حالة من الواقع على حدة.

2 / الدرس الفقهي في التعليم المعاصر

التعليم في المغرب من حيث علاقته بالدرس الفقهي ثلاثة أنواع: تعليم عتيق، وتعليم أصيل، وتعليم عمومي عصري. فأما التعليم العتيق فقد بقي محافظاً على أدبياته ومراجعته ومنهجه، وقد بدأ في التطور بعد أن أعادت هيكلته وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، وهو يعتمد على الحلقات العلمية التي تعنى بمتن من المتون، والمشهور في المدارس المغربية أن يبتدئ الطالب بحفظ متن المرشد المُعين، ثم رسالة ابن أبي زيد القيرواني، ثم شرح خليل، ثم التحفة العاصمية، مع اعتماد الشيوخ لمتون معينة، وتتوسل في غالبيتها بمنهجية التلقين، واعتماد الشرح أو الحاشية مرجعاً وحيداً، لينتقل الطالب بعد التخرج إلى تلقين هذه العلوم أو المعلومات التي تلقاها بنفس المنهج والأسلوب. وهو منهجٌ ينفصل فيه الفقه عن أصوله، ويُدرس كلُّ منهما بصفة مستقلة، وهو تعليمٌ مغرق فيما اصطَلحنا عليه بالافتقار.

وأما التعليم الأصيل فهو تعليم عتيق معصرون، يعتمد في الدرس الفقهي على مقررات متداولة، تنطلق في صورتها الأولى من النصوص الفقهية، كمتن ابن

(1) ابن خلدون، المقدمة 465.

عاشر في العبادات بالنسبة لطلبة الطور الابتدائي، ومنظومة ابن عاصم في المعاملات بالنسبة لطلبة الإعدادي والثانوي، ليتم تغيير هذا المقرر بمقرر جديد يكون فيه النص الفقهي داعماً للدرس، وليس أصلاً فيه، وعلى كل حال، ففي كلا التعليمين تأخذ المواد الشرعية واللغوية والأدبية القسط الأوفر، كما أنهما يُمكنان الطالب من استيعاب الفقه في مراحلته الدراسية، من كتاب الطهارة إلى كتاب الأفضية، فيلج الجامعة وقد شدَّ طَرْفًا من الفقه.

أما التعليم العمومي العصري فلا يمكن لنا الحديث عن الدرس الفقهي إلا في المرحلة الجامعية منه، لكون مادة التربية الإسلامية محدودة الجدوى في هذا المجال نظراً إلى ضعف الحصص الزمنية الأسبوعية، وغلبة المنهج الانتقائي على برنامجها، وهو برنامج حاول واضعوه تناول جميع علوم الإسلام، من التفسير إلى شرح الحديث إلى الفقه، إلى الأخلاق...، مما يُكوّن لدى التلميذ ثقافة إسلامية عامة ومتنوعة.

الدرس الفقهي في الجامعة المغربية بين الاقتصاد والاجتهاد

إن المطالع لتراث الفقه الإسلامي يجده متمسماً بالثراء في الآراء الفقهية، وتلك ضرورة تقتضيها طبيعة الدين واللغة والإنسان والكون والحياة التي يعيشها الناس، ويدعمها استنادُ الفقه إلى مصادرَ متعددة منها ما هو أصلي كالقرآن الكريم، والسنة النبوية الصحيحة، والإجماع والقياس، ومنها ما هو تبعية كالاستحسان والمصالح المرسلة والاستصحاب، وشرع من قبلنا، وعمل أهل المدينة وسدّ الذرائع...

ولتتمكن من تدريس مادة الفقه الإسلامي بفاعلية علينا أن نتعرف كل ما يحيط بهذا العلم من معان وغايات وكفايات تسير التطور الحاصل مع الدراسات المنهجية الأكاديمية؛ بفعل تقنيات التواصل الحديثة، حتى يتسنى لنا توصيل معلوماته -التي أصبحت عالمية- للطلاب بطريقة علمية صحيحة مقنعة،

وأسلوب تربوي معاصر يستوجب توفير الإجابة المقنعة للدارس والباحث، واقتراح تصور لإقناع الشباب وتوفير حماية القيم الدينية بفقه عالمي، ينقل الطالب من واقع التلقين، والوقوف على أسباب الاختلاف، واختيار القول الراجح، إلى مرحلة الاجتهاد لبدء قولاً جديداً. نحقق من خلاله الكفايات التربوية والتعليمية المرسومة لتدريس مادة الفقه الإسلامي في العصر الحديث على نحو يستجيب لمتطلبات الواقع، ويجيب عن تساؤلاته.

لذا؛ ولأجل تنمية تفكير الطلبة والانتقال بهم من التلقي إلى الإبداع، وإعادة دور الاجتهاد إلى سابق عهده، من خلال استفراغ جهدهم في الوصول إلى حل المشكلات المعاصرة، سيتم الاهتمام بأبرز طرق التدريس المتبعة في الوقت الحاضر في الدرس الجامعي بما لها من سلبيات وإيجابيات، وإن كانت في غالبها بحاجة إلى صيغ جديدة تدعو إلى التحرر الفكري وفق معايير وقواعد وأصول الشريعة الإسلامية. وتهدف طرائق التدريس هذه بصفة عامة إلى تنظيم المواقف التعليمية بما يؤدي إلى تنمية القدرة على التعليم، وتمكين الطلبة من ممارسته اعتماداً على جهودهم الذاتية لتنمية شخصياتهم بكافة جوانبها⁽¹⁾.

وأبرز هذه الطرق في التعليم الجامعي ما يلي⁽²⁾:

أولاً : طريقة الإلقاء - أو المحاضرة -

تعتمد هذه الطريقة على الأستاذ، حيث يعد الموضوع الذي يدرسه في محاضرة معينة ويقوم بإلقائها على الطلبة وهم يستمعون دون تفاعل منهم، ولا يسمح فيها بالمناقشة.

(1) الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، عبد الكريم غريب، ص 58-66-158-162، قواعد التدريس في الجامعة، سعيد التل ورفاقه، دار الفكر، 1997م، عمان.

(2) قارن بمقال: التجديد في مناهج العلوم الشرعية وطرق تدريسها، د. شفيق عياش، مجلة البيادر السياسي تصدر بالقدس الشريف، العدد 880.

فالتطلب في هذه الطريقة يستمع ويسجل ما يلقى عليه. وهذا يشير إلى أن عملية الاتصال تتم في اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم⁽¹⁾.

وهذه الطريقة في التدريس من أكثر الطرق شيوعاً، وأكثرها مناسبة لطلبة الجامعات نظراً لتقدم الطلبة في السن، وحسن درجتهم في المعرفة، وقدرتهم على متابعة الأستاذ وهو يقوم بإلقاء محاضراته⁽²⁾، فهي طريقة سهلة، لم تستطع طرق التدريس الحديثة زحزحتها عن مكانتها ومن سماتها أنها:

1. تعيينُ الأستاذ على جمع المادة العلمية وتكاملها.
2. تعودُّ الطلبة على قدرة الإصغاء وتنظيم التفكير واستخلاص الأفكار.
3. تقوي قدرة الطلبة اللغوية وتمكنهم من فهم موضوع المحاضرة.
4. توفرُ الوقت لدى الطالب، فليس من السهل أن يصل كل متعلم إلى المصادر التي يستعين بها الأستاذ المحاضر المتمكن بخبرته الواسعة في مجال تخصصه⁽³⁾.

والسليبات⁽⁴⁾ التي يذكرها العلماء لهذه الطريقة تكاد تتلاشى في التعليم الجامعي إذا ما توافرت شروط المحاضرة الناجحة⁽⁵⁾.

وهناك مجموعة من المقترحات لتحسين طريقة الإلقاء في تدريس الفقه الإسلامي والعلوم الشرعية منها:

(1) أن يكون المدرس متمكناً من المادة العلمية التي يدرسها.

-
- (1) د. عبد الرحمن صالح، طريقة التدريس ص 22، بحث مقدم لمؤتمر علوم الشريعة.
 - (2) د. علي راشد، الجامعة والتدريس الجامعي ص 104.
 - (3) د. عبد الرحمن صالح، طريقة التدريس ص 22، بحث مقدم لمؤتمر علوم الشريعة.
 - (4) من ذلك طريقة الإلقاء، وغياب المناقشة، والاعتماد على المهارات المعرفية وإغفال مهارات أخرى...
 - (5) عبد الرحمن عبد السلام، طرق التدريس العامة، ص 87-88.

(2) أن يكون الإلقاء توضيحاً لمادة الكتاب المرجعي وتفسيراً وتطبيقاً له⁽¹⁾.

(3) عدم البدء في تدريس الموضوعات بالتعاريف، لأن التعريف عبارة عن مفهوم مستخلص من أمثلة متعددة، لهذا ينبغي البدء في التدريس بالأمثلة، ثم استخلاص التعريف منها، وتأخير حكمة المشروعية إلى ما بعد دراسة الحقائق المتعلقة بالموضوع، ودراسة الإشكالات والقضايا المتعلقة به. فالمنطق يقضي بأن يفهم الموضوع أولاً، ثم بعد ذلك يمكن البحث في سر هذا التشريع أو الحكم⁽²⁾.

ثانياً: طريقة استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في المحاضرات

إن طريقة المناقشة والحوار طريقة حيوية؛ لأنها تنقل الطالب من وضعية المشاهد أو المستمع إلى وضعية الشريك، فهي تحفز الطلبة وتطور مهاراتهم وقدراتهم على التقويم وصياغة الأفكار والحوار، وينتج عن هذا كله توضيح المفاهيم وتثبيتها في عقولهم⁽³⁾ وفق منهج التدريس بالكفايات واستراتيجية اكتسابها.

فمن المؤكد أن الطالب يستطيع أن يستوعب من مادة الدراسة مع طريقة المناقشة، أكثر مما يستوعب في حالة استقبال ما ينقله إليه المحاضر، وعليه بعد ذلك استرجاعه واجتراره⁽⁴⁾، وقد يتبع بعض الأساتذة أسلوب الإملاء على الطلبة أو القراءة من الكتاب ويصبح الدارس كآلات التسجيل، وكثيراً ما يشرذم الذهن أو ينشغل الطالب بحركات المدرس أو بحركات دارس آخر مثله؛ لذلك كان الحوار من أفضل أساليب جذب انتباه الطلبة، وهذا يفيد في الآتي:

(1) القدرة على إبداء الرأي والحوار والنقاش.

(1) تنزيله على الواقع.

(2) د. محمد الشافعي، التربية الإسلامية وطرق تدريسها ص 285.

(3) د. عبد الرحمن صالح، طريقة التدريس ص 25.

(4) د. مصطفى رسلان، طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية ص 51.

- (2) السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية وصراحة.
- (3) رفع الكفاءة العلمية لدى الدارسين.
- (4) خلق روح الشجاعة والإبداع لدى الطلبة وحمائيتهم من الخجل والإحجام المذموم.
- (5) الاستماع للرأي الآخر ومعالجته إن كان خطأ، وتأييده إن كان صواباً. ويقول الزرنوجي⁽¹⁾: "إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على الطالب من قضاء شهر بأكمله في الحفظ والتكرار". ويشترط في المتناظرين الإلمام بموضوع المناظرة، والتحلي بالهدوء وسعة الصدر وعدم التكلف⁽²⁾.
- ومن الأمور المهمة التي يجب الأخذ بها في هذه الطريقة مراعاة الضوابط الآتية:
- (1) الإعداد المسبق للمحاضرة، فإن لم يحضر المدرس لها يصعب عليه الاستمرار في إلقيائها بنجاح.
- (2) المدرس مسؤول مسؤولية مباشرة عن حسن سير المناقشة.
- (3) حث الطلبة على الاشتراك في الحوار والمناقشة، فالمناقشة مفتوحة لجميع الطلبة، وهذا يتطلب حثَّ الأستاذ المتريدين منهم على المشاركة⁽¹⁾ ليحفز على المبادرة، ويحقق سياسة تكافؤ الفرص أمام طلبته.

(1) ينسب إلى بلدة زرنوج من بلاد الترك والزر نوجي من أهل السنة حنفي المذهب والثابت انه من علماء القرن السادس الهجري وقد توفي ما بين (591-596هـ) اشتهر بكتابه «تعليم المتعلم طرق التعلم» نشأ الزرنوجي في عصر وجدت فيه ثقافات متعددة وفي هذا العصر ظهر كتابه المذكور ليكون نتاجاً طبيعياً لرد فعل الثقافة الإسلامية للتهديد الخارجي، ولقد تأثر الزرنوجي بأستاذه المرغيناني وهو من أعلام الأحناف. انظر ترجمته في كشف الظنون، لحاجي خليفة 425/1، طبقات الحنفية 1/321، 224، 384، هدية العارفين 6/496.

(2) د. محمد منير مرسي، التربية الإسلامية، ص 304.

4) استعداد المدرس لاستقبال الإشكالات، واكتساب القدرة العلمية، ومهارات الإقناع بخصوصها.

ثالثاً: طريقة الاستقصاء

ترتكز هذه الطريقة على اطلاع الطلبة، ودربتهم في البحث الذي يكلفون به لجمع مادة الموضوع، كما يمكن أن توزع عليهم أيضاً معلومات ومادة جاهزة⁽²⁾ توظف في العملية التعليمية، فتكون المشاركة من قبل الطالب في التعليم أكثر من طريقة الحوار والمناقشة. فالعنصر الأساس في هذه الطريقة يعتمد على جهد الطالب وتراكم خبرته، فهي تنمي قدراته وتستثير دوافعه للتعلم، لأنه يشارك في اكتشاف الحقائق العلمية بنفسه، كما أنها تنمي فيه الميل لتقبل الرأي الآخر وتساعد على الاحتفاظ بالمعلومات فترة أطول وتحسن الفهم والتفكير وتساعد على الملاحظة والاستنتاج والنقد عند الاقتضاء⁽³⁾، وتصلح هذه الطريقة لتدريس الفقه أو أية مادة دراسية أخرى، لمرونتها وملاءمتها لطبيعة المواد المختلفة.

وهذه الطريقة تُكسب الطلبة الباحثين خبراتٍ تعليميةً في ظل إرشادات الأستاذ وتوجيهاته، وتُستخدم لتحقيق هذه الكفاية إجراءاتٍ متعددة، منها: قراءات خارجية ذات علاقة بالموضوع الذي يدرسه، ودراسة تحليلية لتلك القراءات، وتبادل الرأي فيما بينهم، وقد يتطلب الاستقصاء قيام الطلبة بأنفسهم بجمع بيانات معلومات إضافية عن موضوع الدرس من مصادر متعددة⁽⁴⁾.

(1) د. عبد الرحمن صالح، طريقة التدريس، ص 25.

(2) الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، عبد الكريم غريب، ص 140.

(3) د. عبد الرحمن صالح، طريقة التدريس ص 26-27.

(4) الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، عبد الكريم غريب، ص 161، د. عبد الرحمن النقيب، المرجع في تدريس العلوم الشرعية ص 123 وما بعدها. قواعد التدريس في الجامعة، سعيد التل ورفاقه، دار الفكر، 1997م، عمان.

رابعاً: طريقة الاستكشاف

وهي طريقة لا يعطى فيها للطالب الجامعي الخبرات التعليمية كاملة بل يترك له استكشافها بغرض تنمية العمليات العقلية لديه. وإتاحة فرصة التفكير المستقل أمامه، والحصول على المعرفة لحل المغلقات والإجابة على الإشكالات بنفسه⁽¹⁾، وذلك من خلال تنظيم المواقف التعليمية لديه، وتهيئة الظروف اللازمة لممارسة عملية التعلم، وتنظيم الأسئلة وتوجيهها بشكل يتسق مع التسلسل الاستقرائي الاكتشافي للموضوع أو القضية الفقهية⁽²⁾.

مميزات التعليم بالاكتشاف

1) تنشيط الطاقة الذهنية

وتعني أن الطالب الجامعي يتعلم وينمي عقله بالتفكير فقط. فهو يؤكد أن هذا النوع من التعلم يقود الطالب إلى إنماء بنيته العقلية وذلك بتنظيم ما يواجهه من سلوك، ليس فقط لكي يكتشف التناقض أو عدم الانتظام بين الأشياء؛ وإنما يؤدي إلى التعلم الذاتي وتنمية مهارات العقل العليا.

2) تنمية الدوافع الداخلية

ويقصد بذلك أنه باستمرار النجاح في التقصي فإن الطالب يشعر بحالة من الرضا عن إنجازه أي تنشيط عملية التحفيز الذاتية والتي يعتبرها أحد المربين ضرورية في عملية التعلم⁽³⁾. وإذا أردنا لطلابنا حب التعلم فيجب توجيه الأنظمة التعليمية نحو تحقيق متعة الرضا النفسي في عملية التعلم لطلبتنا.

(1) الكفايات واستراتيجية اكتسابها، ص 160 و175.

(2) ويسمي كانييه هذه المهارة، بتوجيه التعلم. انظر الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، عبد الكريم غريب، ص 178.

(3) وهو كانييه، انظر الكفايات واستراتيجية اكتسابها ص 171-172.

3) إتاحة فرصة الاكتشاف والإعراب عن القدرات الذاتية

أعني بذلك أن الوسيلة الوحيدة لإتاحة فرصة الاكتشاف واختبار القدرات الذاتية في الجامعة؛ هو أن تتاح للطالب الفرصة لكي يكتشف من خلالها قدراته الذاتية التي تنمي تدريجياً باكتساب الخبرة والمنهج، والقدرة على الملاحظة والتنظيم ومواصلة البحث والتقصي.

4) بقاء أثر التعلم

المعلومات التي يتوصل إليها الطالب بنفسه ويعمل تفكيره وجهده فيها، تحتفظ الذاكرة بها لمدة أطول من تلك التي يتلقاها جاهزة.

هذا وتعتبر طريقة الاكتشاف الابتكاري إحدى الطرق المقترحة في الدرس الفقهي الجامعي حيث تجمع العناصر الأساسية لاكتساب الكفايات والقدرات والمهارات والخبرات لحل الإشكالات⁽¹⁾ الفقهية، وخاصة عند معالجة القضايا المستجدة بالإضافة إلى توظيف أساليب إبداعية في عملية التدريس الجامعي.

نفس عصام⁽²⁾ سودت عصاماً وعلمته الكر والإقداماً

خامساً : طريقة إعداد الأبحاث أو العروض العلمية

يكلف الأستاذ طلبته أفراداً أو مجموعات بكتابة أبحاث جامعية في موضوع معين من موضوعات الفقه الإسلامي، وهذه الطريقة شائعة ومعروفة في الأوساط الجامعية إلا أن هذه الطريقة تحتاج إلى تنسيق وترشيد وتوجيه، وهي ضرورية في التعليم الجامعي؛ لأنها تعد الطلبة للقيام بمواصلة التعليم والبحث طوال حياتهم،

(1) الكفايات واستراتيجية اكتسابها ص9 وما بعدها.

(2) ديوان النابغة الديباني، ص247. عصام هو الذي سودته نفسه، واعتمد عليها. من كان مثله فهو عصامي. والبيت قاله النابغة الديباني في عصام حاجب الملك النعمان الذي صار ملكاً. انظر خزائن الأدب، ابن حجة الحموي، 368/9.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تدرب الطالب على البحث العلمي والتعامل مع المصادر والمراجع القديمة منها والحديثة، والتعرف عليها، كما أنها تعزز ثقة الطالب بنفسه وقدراته على التعليم والبحث وتزوده بالعديد من الخبرات بحيث تكون المشكلات موضوع البحث حقيقية تبعث في نفوس الطلبة الاهتمام بها لكونها من واقع مجتمعهم العلمي، ولكونها أنموذجا لما سيواجهونه في حياتهم العلمية. ثم مناقشة هذه الأبحاث بمنهجية النقد البناء والتقييم السليم واستخلاص النتائج منها. مما يكسبهم القدرة على الترجيح بينها.

وعند اختيار بحث بعينه لا بد من توافر الشروط الآتية:

- 1) رغبة الطالب في اختيار الموضوع لبحثه والكتابة فيه.
- 2) إدراك أهمية الموضوع والفائدة المرجوة من دراسته.
- 3) قدرة الباحث على الكتابة في الموضوع وتوافر المصادر والمراجع والوسائل التي تعينه على إنهائه.
- 4) حضور الصفاء الذهني عند الكتابة، والتركيز الفكري على حل قضايا البحث وإشكالاته دون ما قد يشغل البال ويصرفه عن إنجاز البحث والرغبة في إتقانه واستخلاص نتائج علمية.

وهي طريقة تعتمد على الخبرة المباشرة⁽¹⁾ في التعليم، ولها الأثر الكبير في فهم الدرس وتنفيذه دون معوقات تذكر. وليس لهذه الطريقة أية سلبيات إلا ما يتعلق بوقت الطالب مخافة أن يكون البحث على حساب دراسته للمواد الأخرى، مما قد يؤثر على تحصيل الدارس. وبإمكان الأستاذ أن يتلافى هذه السلبية بالتنسيق والتنظيم، وأن يعيد للطلبة أبحاثهم حتى يعرفوا ملحوظات أستاذهم ويستفيدوا منها في كتابة بحوثهم المستقبلية.

(1) مصطفى رسلان وعبد الجليل حماد، طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية ص 346، 1922م دار الكتاب، المصري، اللبناني.

سادسا : طرق استثمار التقنيات التربوية الحديثة

ومن الطرق الحديثة نظام التدريس عن بعد، واستثمار الإنترنت والاستفادة من البرامج وموسوعات العلوم الشرعية المدخلة على الحاسوب بالوسائل العلمية المعتمدة.

يعد الحاسوب من الأجهزة المتطورة التي تخدم قطاعات متعددة في الحياة الإنسانية، ويعود ذلك إلى الإمكانيات التي يقدمها في مجال الحفظ والتخزين، وسرعة الحصول على المعلومات، واستخراج النتائج منهما، وضرورة ربط الطلبة بها من أجل تحقيق الفائدة من الناحيتين العلمية والعملية. وإمكانية التواصل...

فلا بد أن يدخل التدريب العلمي في مناهج العلوم الشرعية حتى تكون استجابة الطلبة سريعة، فضلا عن أن هذا الأسلوب يولد عنصر التشويق الذي يفتقده تدريس العلوم الشرعية مقارنة مع العلوم الأخرى حيث إن أسلوب العرض وطريقة تقديم المعلومات بسهولة، وبصورة ميسرة يساعد على فهم الطلبة ويشجعهم على الاهتمام والاستيعاب، وأما الموضوعات الشرعية التي لا يمكن تنفيذها بطريقة عملية فيمكن عرض صور لها، كعرض وثائق سمعية بصرية وبيانات عن موضوعات فقهية أو موضوعات ذات صلة... إلى غير ذلك، ومن أبرز آثار هذه الوسائل:

- (1) ربح الوقت، واستثمار الجهد في توظيف المعلومات.
- (2) أنها تزيد من وضوح الأمر النظري الذي يعالجه الأستاذ.
- (3) تنقل الطالب من جوه الفكري الذي يعيش به العقل إلى جو الحياة بواقعها العملي⁽¹⁾.

(1) د. مروان القدومي، طرق تدريس الفقه الإسلامي ص 196، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية الشريعة، جامعة الزرقاء الأهلية. وانظر: يوسف الحمادي، أساليب تدريس التربية الإسلامية ص 136.

وأتصور أن طرق تدريس الفقه الإسلامي التي مر ذكرها مع إيجابيتها واقتراحات تطويرها، لا يمكن أن تؤدي ثمارها إلا إذا تم صبغها بصبغة دينية بحيث لا تكون منعزلة عن العقيدة الإسلامية، وتأكيدا على الجمع بين الجوانب العملية والنظرية، وارتباطها بالهدف التعليمي المنشود، والسعي لتحقيق المصالح الدينية والدينية.

وأقترح هنا إدراج مادة تكميلية تعنى بفقه التنزيل، ودراسة أبعاده على كل الأصعدة.

أولا : معالم الاقتصاد في الدرس الفقهي

لن يختلف معي أحد في أن الحاجة إلى الفقه الإسلامي ماسة، لتنظيم حياة الناس، والإجابة عن ما يجد من حوادث، وذلك ما جعله حيويا كما سبق أن قررنا، وبالتالي فهو لا يزيد مع طول الزمن إلا ثراء، وثراؤه وقوته من قدرة الفقهاء على الاجتهاد والإبداع، إلا أنه مر في بعض مراحل من حالات ركود، جعلت وصف الفقيه ينطبق على من يحفظ المتون، وينقل الأحكام، وأصبح غاية ما يمكن الفقيه فعله البحث في الشروح والحواشي والنوازل لاستخراج حكم يناسب المسألة أو القضية، أما أن يعمل فكره، وينظر في الأصول الشرعية، ويستخرج الأحكام وفق القواعد والأصول والمقاصد، فهو أمر إن لم نقل منعدم، نقول إنه نادر أو ضعيف، ليتطور هذا الركود في اتجاه أكثر سلبية، لينظر فيه إلى الاجتهاد بأنه شطط في الدين. ففقل باب الاجتهاد واكتفى الفقهاء بالاعتناء بما قاله المتقدمون جمعا وتصنيفا، ونظما واختصارا، وشرحا للأنظام والاختصارات، والتحشية على هذه الشروح، بل إن الفقيه الواحد يؤلف شرحين شرحا مطولا وشرحا مختصرا لكتاب أو نظم واحد⁽¹⁾، ويحيل في مختصره عند كل مسألة

(1) فعلى سبيل المثال نجد أبا الحسن المتوفى سنة 939هـ يضع على الرسالة ستة شروح متفاوتة

على المطول بقوله "انظر الكبير"⁽¹⁾ ويقتصر في الدرس الفقهي على حكاية هذه الأقوال وتلقينها، وإن تمت المباحثة في مسألة، فالبحث في أقوال المتقدمين للإجابة عن إشكالات الواقع بفتاوى تتعلق بقضايا متشابهة، وقد وقعت الجامعة تحت تأثير هذا الزخم العلمي، بحيث أن المحاضرات العلمية تقتصر على الحكاية، والمقارنة، فأوقعنا ذلك فيما أطلقت عليه "فقه الاقتصاد"، وهذه بعض معالمه:

1) القالب الجاهز

من علاماته إعداد المحاضرات وفق قالب جاهز تُصَب فيه المواضيع صبا، وكأن الجامعة مدرسة لتلقين المعطيات، وقد لا ينقضي عجبكم حين تعلمون أو لعلكم تعلمون بأن محاضرات الفقه في بعض الجامعات في جميع المواضيع تخضع لقالب واحد ووحيد، ولا بأس أن أعطيكم مثالا لقالب جاهز صالح لكل موضوع فقهي:

التعريف: لغة واصطلاحاً، وشرح التعريف، والمشروعية: الكتاب، السنة، الإجماع، والحكمة من التشريع، والحكم الشرعي: (حكاية المذاهب وأقوال الفقهاء)، والأنواع: (حكاية المذاهب وأقوال الفقهاء في كل نوع)، والأركان: (حكاية المذاهب وأقوال الفقهاء في كل ركن)، والشروط: (حكاية المذاهب وأقوال الفقهاء في كل شرط)، والموانع: (حكاية المذاهب وأقوال الفقهاء في كل مانع)، والخاتمة.

إن التدريس بمثل هذا القالب، هو ما أطلق عليه "فقه الاقتصاد"، بحيث يكتفى فيه بإعطاء معلومات بشكل مدرسي، يلقن فيه الطالب مجموعة من المعطيات،

وهي: الفتح الرباني، تحقيق المباني وتحرير الأماني، كفاية الطالب الرباني، غاية الأماني، توضيح الألفاظ والمعاني، والفيض الرحماني.

(1) انظر على سبيل المثال شرحي ميارة على المرشد المعين المطول والمختصر.

ويطلب منه حفظها، ليدلي بها في الاختبار الكتابي والشفوي، وليقوم بدوره في مرحلة ما تلقين هذه المعلومات، والمفروض في الطالب الجامعي أن يكون قد تجاوز هذه المرحلة.

وعدوى قالب الجاهز لم تقتصر على الدرس الفقهي، بل انتقلت إلى البحث الفقهي، فتجد ركاما من البحوث تحمل عنوانا واحدا لا يتغير فيه سوى اسم الموضوع من بيوع مثلا إلى نكاح، أما قالب البحث فهو هو، حتى تشكلت صورة نمطية لدى الطلبة عن البحث، فقد أصبح طلابنا في الجامعة بجميع أسلاكها حين يحين موعد البحث تجده يبحث عن مخطوط يحققه، أو فقيه يترجم له، وقلما تجد طالبا يبحث في قضية أو مسألة، فإن فعل تجده رهينة لقالب جاهز.

فنحن لا ننكر أهمية مثل هذه البحوث، فالتحقيق بعث للتراث، وتراجمُ الفقهاء إحياءً لذكرى رجال أبدعوا في الفقه الإسلامي، وحقُّ علينا أن نعرفهم ونعرف بهم، لكن أن يصبح ذلك نمطا للبحث العلمي، أعتقد أن الأمر يحتاج للمراجعة.

2) الاقتصار على ما أنتجه الأقدمون

ومن علامات هذا الفقه أنه يقتصر فيه على ما أنتجه الأقدمون بشكل حرفي إلى درجة أن الأمثلة المستخدمة في الصور الفقهية هي الأمثلة التي عرضها الفقهاء في كتبهم، وتناقلها بعضهم عن بعض منذ قرون، دون أن يكلف أحدهم نفسه، ولا حتى المدرس عناء البحث عن مثال حي جديد ومعاصر. ومعلوم أن تنوع الأمثلة وارتباطها بالواقع يرسخ الصورة الفقهية في الذهن، ويسهل تصور الطالب لها.

3) الاقتصار على الإلقاء والتلقي والجواب

ومن علامات هذا الفقه أنه يقتصر على الإلقاء والتلقي، والسؤال والجواب، بحيث يُقَي على علاقة الأستاذية التي تربط الأستاذ بالطالب، بحيث أن الأستاذ يلقي المحاضرة والطالب يتلقاها، ثم يفتح باب الأسئلة يسأل الطالب، ويجب

الأستاذ، وتنتهي الحصة، وغالبا ما يحجم الطالب عن السؤال. والمفروض أن الطالب الجامعي من حيث المعلومة الفقهية قد يتساوى مع الأستاذ أو يفوقه في بعض الأحيان، فالتعامل معه على أنه شريك في البحث عن النتيجة، يجعله يكتسب من خلال رحلته العلمية المنهج العلمي وقواعد وضوابط الاجتهاد. ولعل من الأليق أن يفتح الأستاذ باب المناقشة، لا الأسئلة، ويطلب من الطالب رأيه في الموضوع، لا أن يطلب منه سؤالاً في الموضوع، والفرق بينها بين.

4) الفصل بين العلوم الشرعية والفصل بين المقدمات والنتائج

ومن علاماته الفصل بين العلوم الشرعية وبين المقدمات والنتائج، وذلك أننا نلقن الطالب الأدلة المفيدة لحكم معين، ونصل مباشرة للحكم دون أن نعلمه كيف يصل لهذا الحكم من خلال هذا الدليل، وهو من آثار الفصل بين العلوم، فهو يدرس أصول الفقه في مادة مستقلة بأمثلتها التقليدية، ويدرس الفقه في مادة مستقلة، دون أن يتم الجمع بين الفقه والأصول في مادة ترمي إلى تمكين مهارات الطالب في استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية، وينسحب هذا على جميع العلوم الشرعية والعربية.

فمثلا نجد في إحدى المؤسسات الجامعية العريقة أن مادة اللغة العربية في النظام القديم مادة اختيارية يتطوع لها أحد الأساتذة، بينما اللغة الفرنسية إجبارية، والفقيه أحوج إلى اللغة العربية منه إلى اللغة الأجنبية، وإن كان محتاجا إليهما معا.

ثانياً - مظان فقه الاقتصاد

لما ألفت كتب الفقه كانت على قسمين⁽¹⁾:

- قسم تذكر فيه الفروع وأنواع الحوادث مذيلة بأحكامها، مثل المدونة في فقه المالكية. والجامع لمحمد بن الحسن صاحب الإمام أبي حنيفة.

(1) ينظر كتاب أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، محمد الطاهر بن عاشور، ص 170-171.

- قسم تذكر فيه الكليات الفقهية التي يسميها المتأخرون الأصول القريبة، ويفرعون عليها المسائل الجزئية مثل: قواعد القرافي، الأشباه لابن نجيم، قواعد عز الدين ابن عبد السلام ومن سلك طريقهم مثل: المقري، والونشريسي.

- كانت طريقة التفریع أقدم وأسهل أيضا، واستحسن الناس التهمم بالتأليف، فاقترع عليها الأكثرون ومالوا إلى التقديرات وإلى تكرار الفروع، وكان ذلك أقدم فساد أوجب تأخر الفقه؛ أطمع فيه القاصرين حيث رأوه غير محتاج إلى نظر أو خدمة علوم أخرى، بل هو صور لها أحكام تأخذ مسلمة.

ولا يمكن أن ننكر بهذا الحاجة إلى التفریع وتوضيح المشكلات ولكن ما ينكر هو حصر مسائل الفقه فيها.

ثم عرض بعد ذلك الاعتناء بنقل الخلاف المذهبي؛ فتجد في المسألة أقوالا كثيرة. ولولا تصدي جماعة من أئمة الفقه للترجيح بين الأقوال الكثيرة لصعب على الناس تعاطيه مثل الشيخ محمد بن أبي زيد، والقاضي عبد الوهاب، ومحمد بن بشير...

لعلكم أدركتم معي أن مثل هذا الدرس لن ينتج لنا علماء مجتهدين يعول عليهم في البحث في القضايا المستجدة المعروضة على أنظارهم، فغاية جهدهم أن يبحثوا في فتاوى المتقدمين عن إجابة للنازلة، وآفة هذا المنهج أننا نحتاج إلى مخالفة المذهب الملتزم لكوننا لم نجد في المذهب من الفتاوى والأحكام ما يجيب عن القضية، فتجدنا نلجأ إلى مذهب أبي حنيفة أو الشافعي، ولو أننا استعملنا أصول إمامنا دون الاقتصار على الأقوال المنقولة والفتاوى المحكية لاستطعنا الالتزام بمذهب الإمام مالك الذي يتسم باليسر والمرونة.

إننا مدعوون جميعا لإحداث مناهج تجعل من الدرس الفقهي مدرجة للطالب إلى عالم الاجتهاد.

معالم الاجتهاد في الدرس الفقهي

ومن معالم هذا المنهج المقترحة:

(1) إحداث دروس تطبيقية لأصول الفقه

إن الطالب حينما يدرس أصول الفقه ويدرس الفقه، يحتاج إلى مادة تجمع بين الفقه والأصول، باعتماد منهج يفكك الأحكام الفقهية، يقوم على:

- بيان الأدلة في المسألة،
 - بيان وجه دلالتها على الحكم،
 - بيان الحكم المتوصل إليه،
 - بيان إیرادات المخالفين،
 - والجواب عنها.
- ولهذا المنهج فوائد منها:
- اقتناع الطالب بالحكم المتوصل إليه،
 - تعلم المنهج المتوسل به لاستنباط الأحكام والاستدلال لها.

(2) ترسيخ منهج الاستدلال

يقوم المنهج الانتقائي على الانطلاق من الحكم، والاستدلال له، وهو منهج مرفوض علمياً، وإن كان معمولاً به، فمن أسس الاجتهاد في الدرس الفقهي التحرر في الدرس الأكاديمي من سلطة القول المشهور، وفتح آفاق أكثر رحابة، فالطالب مدعو إلى الانطلاق من الأدلة، للوصول إلى الحكم، كيفما كان، وهذا لا يعني الخروج عن المذهب المعتمد في المملكة، والذي اختاره المغاربة من أول يوم، وإنما نعني به التمييز بين الفقه الموجه للعامة، والمعتمد على القول الواحد المشهور لأن العامي قوله قول مفتيه، وإطلاعه على أكثر من قول في

المسألة يوقعه في الحيرة، بينما الفقه المتداول بين الفقهاء والعلماء وطلبة العلم يقوم على أصول المذهب، والترجيح بين مذاهب علماء المذهب في المسألة.

(3) إدماج مواد تكميلية لمادة الفقه

الحكم على الشيء فرع عن تصوره، وقد جدت في واقع الناس قضايا قد يصعب على غير المتخصص تصورها، كمسألة الاستنساخ، وزرع البويضة المخصبة في الرحم، وتغيير الجنس الجيني، وما إلى ذلك مما له وثيق صلة بالأخلاق والقيم الإنسانية، ويمكن أن يكون فتحا علميا يساعد على معالجة أمراض مستعصية، فالفقيه محتاج إلى معرفة في مثل هذه القضايا معنى "الجنينوم" والتفريق بين "الخلايا الجذعية" و"المتخصصة"، و"الخلايا الجينية" و"البالغة"، وما إلى ذلك...

لذلك ينبغي إحداث مادة تكميلية، يمكن أن يطلق عليها مادة "الثقافة العلمية"، تتناول مثل هذه القضايا، كما يمكن أن تتناول الأمراض التي قد يضر معها الصيام، والوضوء، والغسل، والسفر للحج، وما إلى ذلك، ومن صور البيع والشراء في الاقتصاد المعاصر (الليزنك...)، والمعاملات الدولية مع الدول الغربية، وطهارة المياه المعالجة، وكذا الاطلاع على آخر المستجدات، مما يكون لدى الطالب رصيذا في علم الطب والصيدلة والاقتصاد والهندسة الفضائية، والعمران الإسلامي وما إلى ذلك....

(4) استخدام معجم معاصر في الدرس الفقهي

يرجى استخدام معجم معاصر وثيق الصلة بالتصور السليم للمسائل ومفيد في إعطاء أحكام دقيقة، فالدرس الفقهي في جامعاتنا لا زال يستعمل في الأموال الدينار والدرهم والمثقال والأوقية، وفي المسافات الباع والذراع والبريد واليوم والليلة، وفي المكييل الصاع والمد والوسق، كما أنه لم يستطع الفصل فيما إذا كان المكيال توقيفيا أم أنه يمكن استبداله بالوزن. ومن جميل المفارقة أن فقهاءنا

كانوا يستعملون في كل ذلك معجم عصرهم، ونحتفظ نحن بمعجم يستعصي علينا تحقيق المراد منه، فابن عاصم في تحفته، حين حدد أقل المهر، قال:

وربُّ دينار أقلُّ المُصدِّقِ
 أو ما به قُومٌ أو دراهمُ
 وقدْرُه بالدرهم السَّبْعيني
 وينبغي في ذاك الاحتياطُ
 وليس للأكثر حدًّا ما ازْتُقي
 ثلاثةٌ فهَي له تُقاومُ
 نحوُّ من العشرين في التَّبِين
 بخمسةٍ بِقَدْرِهَا تُتَاطُ

وحتى حين يريد الدرس الفقهي تناول مقياس من هذه المقاييس فإنه يستعمل مصطلحات في حد ذاتها تحتاج إلى تفسير، فالقلتان مثلا خمسمائة رطل بغدادي تقريبا، وبالمصري 3/7 446، وبالشامي واحد وثمانون رطلا، والرطل الشامي يساوي 2 و 21 كيلوغرام، فيكون قدرها 112، 195 كغم، وتساويان 10 تنكات وقيل 15 تنكة أو 270 لترا⁽¹⁾.

5) تحقيق مفهوم الأطروحة⁽²⁾ واقعا

أتصور أن أصل الأطروحة جاء من الطرح العلمي، بمعنى إبداع نظرية جديدة في عالم المعرفة، ورحم الله زمانا كانت تتفتق فيه الذهنيات عن النظريات، ونحن مدعوون إلى خلق روح الإبداع في نفوس طلبتنا، وإننا نرتكب خطأ فادحا حين نقترح مواضيع البحوث على الطلبة، أو ندمج بحوثهم في فلك مشاريعنا العلمية،

(1) ينظر وهبه الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ج 1 ص 122. وقد بذلت محاولات لتقريب تلك المصطلحات بلغة العصر: انظر مثلا: علي جمعة محمد، المكايل والموازن الشرعية، القدس للنشر والإعلان، القاهرة، ط2، 1421هـ/2001م، و نسيبة محمد فتحي الحريري، المقاييس والمقادير عند العرب، دار الفضيلة القاهرة [2002م]، وأحمد الحجوي الكردي، المقادير الشرعية (المكايل والموازن) وما يتعلق بها من الأحكام الشرعية وما يقابلها من المقادير المعاصرة، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، ع 47، 1422هـ/2001م ص 245-301.

(2) الأطروحة والدكتوراه اصطلاح متداول غير فصيح في اللغة إلا أنه مستعمل.

فالبحث العلمي ينبغي أن ينطلق من المشكلات العلمية التي تعترض الباحث حين مسيرته العلمية، يجب أن نربي طلبتنا على صنع المشاريع العلمية، والوصول بها إلى النهاية، وتدخلنا يجب أن يكون عند الحاجة توجيهيا وتصحيحا على صعيد المنهج فقط.

كما أتصور أن هذا الإبداع لا يكمن في البحوث الموضوعية، بل حتى في البحوث التراثية، سواء كانت تحقيقات أو دراسات، لأن "من وَرَّخَ عالما فكأنما أحياه"، ومن غريب ما وقفت عليه بإحدى جامعاتنا العريقة، أن 90% من موضوعات الطلبة في بحوث الإجازة كل سنة هو "بحث الشواهد"، وصورة هذا البحث أن يعمد 20 طالبا مثلا إلى كتاب المحرر الوجيز، فيستخرجون منه الشواهد القرآنية والحديثية، والشعرية، ويصنفونها في عملية ميكانيكية جافة يمكن أن يكلف أي واحد فينجزها، وهذا مثال واحد من أمثلة هذه البحوث التي تستغرق جيلا من الطلبة، وكان يمكن أن تكون مثل هذه البحوث - إن اقتنع بجدواها وإتقان الطلبة لها - في الأنشطة الموازية لا أن تكون من صميم التعليم الجامعي. وقل مثل هذا في البحوث التي تعنى بمنهج هذا العالم أو ذاك في الفقه أو الأصول أو التفسير أو غيرها من العلوم الشرعية واللغوية، حيث تمتلئ تلك البحوث بمعلومات سطحية مثل أن هذا العالم كان ينسب النص أو كان لا ينسبه، أو أنه يكون بصريا في مسألة أو كوفيا في غيرها، أو أنه من مدرسة المتأدبين، أو من مدرسة المتكلمين، وأن روايته كانت تذكر بسندها أو من غير سندها، وأنه كان يُخَرِّجُ الشعر أو لا يخرج به إلى آخر هذه المعلومات التي يقع عليه القارئ المبتدئ. إن دراسة مناهج هؤلاء الأعلام ليس هو هذا التهاون الذي أشرنا إليه، بل لابد أن يكون دارس منهج واحد من هؤلاء قد فطن لكل كلمة قالها ووعاها وعيا يستطيع به أن يَفْقَهُ أثرها حتى يصل بها إلى منابتها في كلام من سبقه، أو يصل بها إلى انبثاقها في نفسه، ثم يصف بدقة قصة الفكرة في عقل هذا العالم وكيف نَمَّأها، ومن أي جهاتها جذبها حتى امتدت، وكيف منحضها حتى أخرجت

مخضها، وغير ذلك مما تجده حيا واضحا بين عينيك حين تديم النظر إلى كلامهم، وتعطيه ما هو أهله من العناية والصبر⁽¹⁾.

(6) الانفتاح على الآخر والمحافظة على الخصوصية

في زمن العولمة وتطور تقنية الاتصالات، فإن الخصوصية في كل شيء مهددة، ولعل ما استطاع المغرب المحافظة عليه طول هذه المدة قد أصبح الآن مهددا، إن ما نتعرض له عن طريق الفضائيات والأترنت، أصبح يؤثر على وحدة المذهب والعقيدة، حتى أصبح الالتزام بالمذهب المالكي لدى شريحة عريضة من الناس داخل تحت باب: "مكره أخاك لا بطل"، وما وقع من أحداث نتيجة لهذا التأثير الذي أصبح يغزونا في بيوتنا وجامعاتنا دون أن نوجد له حلا جذريا يستأصله، وإن كان على الصعيد الاجتماعي قامت المجالس العلمية بنسب متفاوتة بمبادرات لحماية المواطنين من هذا التأثير، بالدخول في مناظرات مع المتأثرين، والقيام بأعمال اجتماعية، والرقي بالوعي الديني في المجتمع⁽²⁾، إلا أننا مدعوون كأكاديميين إلى وضع خطة تربوية وعلمية ومنهجية يمكن من خلالها حفظ هذه الخصوصيات، وترسيخها في النفوس، وعدم الاعتماد على المقاربة الأمنية كحل وحيد.

وإن تلقى الطالب للفقه الإسلامي في مذهبه الواحد، دون أن يفتح على المذاهب الأخرى ويطلع على ما فيها، بما في ذلك المذاهب الغريبة والشاذة

(1) انظر: د. محمد محمد أبو موسى، الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم، ص 164-165. مكتبة وهبة، ط 2، 1418 هـ/1997 م.

(2) تحضرني هنا قصة حقيقة أحب أن أذكرها لأنها تظهر لنا قوة الحصن الحافظ لعقيدة المغاربة، وإن جاءت في سياق آخر على سبيل النكته، فقد ذهب إحدى المنصرات "المبشرات" إلى قرية من قرى المغرب، وجمعت نساء القرية، وشرعت في حكاية قصة المسيح عليه السلام وفق الرواية المسيحية طبعاً، وحين انتهت من قصتها ونفسها مبهتجة لما رآته من إنصات واستماع، فبادرتها امرأة عجوز قائلة: «لعجب أبنتي، كتعرف هاذ الشي كامل وما سلمتشي»...

بخيرها وشرها، ويعرف مكامن القوة فيما يعتقد، ومواطن الضعف فيما لا يعتقد، يستطيع حينها أن يقاوم هذه الجائحة، ويقنع الآخرين. وإلى هذا المعنى يشير قول أبي فراس الهمداني:

عرفت الشر لا للشر لكن لتوقيه ومن لم يعرف الشر من الناس يقع فيه⁽¹⁾

خاتمة

أما بعد؛

فإن الحديث عن الدرس الفقهي طويل الذيل مديد السيل، وقد جاءت مبادرة إحداث هذا اليوم الدراسي في وقتها المناسب، وإننا إذ نتمنئ ونشكر الساهرين عليها والمشاركين فيها سعيهم، نبدي الاستعداد الكامل للإسهام فيما نخرج به من توصيات، لأن حاجتنا إلى نهضة فقهية أصبحت ضرورة، وإلا فإن العالم سيتجاوزنا في مرحلة مستقبلية دون شك.

(1) ديوان أبي فراس الهمداني، ص 179. والبيت يروى بعدة روايات متفقة في المعنى، مختلفة في المبنى. وإلى معنى قوله يشير الأثر المشهور عن حذيفة أنه قال: إن أصحابي تعلموا الخير، وأنا تعلمت الشر. قال: وما حملك على ذلك؟ قال: إن من يعلم مكان الشر يتقيه. انظر مصنف ابن أبي شيبة 486/7 رقم 37437.

لائحة المصادر والمراجع

- (1) إبراهيم محمد الشافعي، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، دار الفلاح ط/1، الكويت 1980م.
- (2) ابن أبي شيبة، مصنف ابن أبي شيبة، ت: كمال يوسف الحوت ط1/ 1409 هـ مكتبة الرشد الرياض.
- (3) ابن حجة الحموي، خزائن الأدب، ت: عصام شقيو، 1987 م مكتبة الهلال بيروت.
- (4) ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، 1413 هـ 1993م، بيروت.
- (5) ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق ج.س. كولان و.إ.ليقي.بروفنسال، دار الثقافة، بيروت.
- (6) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق حماها الله وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأمثال. دار الكتب العلمية بيروت
- (7) أحمد الحججي الكردي، "المقادير الشرعية (المكاييل والموازين) وما يتعلق بها من الأحكام الشرعية وما يقابلها من المقادير المعاصرة"، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت، ع 47 (1422 هـ، 2001م).
- (8) أحمد بابا التنبكتي: كفاية المحتاج لمعرفة من ليس في الديباج، دراسة وتحقيق محمد مطيع، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1421 هـ/2000م.

- (9) أحمد بن يحيى بن جابر البغدادي الشهير بالبلاذري، فتوح البلدان، شركة طبع الكتب العربية، 1319هـ/1901م، مصر.
- (10) إسماعيل باشا البغدادي، هدية العارفين: أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، دار الكتب العلمية 1413هـ/1992م، بيروت.
- (11) بدر الدين محمد الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، تحقيق: محمد محمد تامر التوفير: ط / 1 دار الكتب العلمية، 2000م.
- (12) الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت.
- (13) جورج المقدسي، نشأة الكليات: معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، جامعة الملك عبد العزيز، ط 1 / 1414 هـ، 1994م، جدة.
- (14) حاجي خليفة، كنف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، جمع وتحقيق أبي عبد الرحمن بن عقيل الظاهري، دار الغرب الإسلامي، 1982م، بيروت.
- (15) الحسن بن عبد الرحمن الراهمزمي، المحدث الفاصل بين الراوي والواعي، تحقيق د. محمد عجاج الخطيب، دار الفكر، 1404هـ، بيروت.
- (16) حسن حسني عبد الوهاب، ورقات عن الحضارة العربية بإفريقية التونسية، جمع وإشراف محمد العروسي المطوي، ط 2 / 1966/1971م، تونس.
- (17) الحسين أسكان، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط (1-9 هـ / 7-15م)، من منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2004.
- (18) د. عبد الرحمن النقيب، المرجع في تدريس العلوم الشرعية، دار الفكر العربي، 1990م، القاهرة.

- (19) سعيد التل ورفاقه، قواعد التدريس في الجامعة، دار الفكر، 1997 عمان.
- (20) سليمان بن فهد العودة، ضوابط للدراسات الفقهية، دار الوطن، 1412 الرياض.
- (21) شهاب الدين أبي العباس أحمد بن إدريس القرافي المالكي، أنوار البروق في أنواء الفروق تحقيق المنصور خليل، 1418 هـ، 1998 م، دار الكتب العلمية بيروت.
- (22) عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج، 2001 م. عمان.
- (23) عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية ط/1، النجاح الجديدة، 1421 هـ، 2001 م، الدار البيضاء.
- (24) عبد الله المشنوف، تاريخ التربية، ط/2. دار الكشاف، 1355 هـ/1937 م، بيروت.
- (25) علي جمعة محمد، المكايل والموازن الشرعية، القدس للنشر والإعلان، ط2، 1421 هـ/ 2001 م، القاهرة.
- (26) علي راشد، الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق، 1988 م.
- (27) الغزالي، أبو حامد محمد، إحياء علوم الدين، الإمام الغزالي؛ إعداد ودراسة إصلاح عبد السلام الرفاعي، إشراف ومراجعة عبد الصبور شاهين، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر، 1988 م.
- (28) مجلة البيادر الفلسطينية، القدس الشريف، العدد 850.
- (29) محمد الطاهر بن عاشور، التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، ط1، 1427 هـ/ 2006 م، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس.

- (30) محمد بن تميم المغربي الإفريقي القيرواني، معالم الإيمان في معرفة العلماء والصلحاء من أهل القيروان، مكتبة الخناجي، 1968م، القاهرة.
- (31) محمد رواس قلعه جي. سراج الدين أبو القاسم قاسم بن عبد الله الأنصاري المعروف بابن الشاط. محمد علي، فهرس تحليلي لقواعد الفروق. إدرار الشروق على أنواء الفروق. تهذيب الفروق والقواعد السننية في الأسرار الفقهية، شهاب الدين أبو العباس الصنهاجي المشهور بالقرافي، بيروت، دار المعرفة.
- (32) محمد محمد أبو موسى، الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم، مكتبة وهبة، ط2، 1418 هـ / 1997م.
- (33) محمد منير مرسي، التربية الإسلامية: أصولها وتطورها في البلاد العربية، عالم الكتب، 1998م.
- (34) مروان القدومي، طرق تدريس الفقه الإسلامي ص196، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية الشريعة، جامعة الزرقاء الأهلية.
- (35) مصطفى رسلان وعبد الجليل حماد، طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية، 1922م، دار الكتاب المصري اللبناني.
- (36) المقري: أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، ت: مصطفى السقا وصاحبيه، منشورات اللجنة المشتركة لنشر التراث الإسلامي بين المغرب والإمارات 1978م.
- (37) ملكة أبيض، التربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام والجزيرة العربية، ط1، دار العلم للملايين، 1980م، بيروت.
- (38) النابغة الذبياني، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق د. شكري فيصل، بيروت 1968م.

(39) نسيبة محمد فتحي الحريري، المقاييس والمقادير عند العرب، دار الفضيلة 2002 م، القاهرة.

(40) وهبه الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر.

(41) يوسف الحماوي، أساليب تدريس التربية الإسلامية لمعلمي التربية الإسلامية وطلابها في كليات التربية بالوطن العربي والإسلامي، دار المريخ، 1987 م، الرياض.

الوصل بين الفقه والواقع: رؤية في المنهج

د. قطب الريسوني

كلية الدراسات الإسلامية والعربية - دبي

ملخص في البحث

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله، وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله، أما بعد:

فيروم هذا البحث التأكيد على ضرورة الوصل بين الفقه والواقع بوصفه مسلكا أساسيا للتجديد الفقهي المنشود، ولا يجتزئ بالدعوة المتحمسة لهذا الوصل، والحث عليه، بل يجتهد ما وسعه الاجتهاد في تأصيل المنهج العلمي القمين بتيسير ذلك، ويمكن تحديده في مسلكين:

- مسلك موضوعي: يكمن في تصفية تراثنا الفقهي من شوائب الفقه التقديري الموهوم، والخلافات العقيمة، وفروع الفقه البائد، مع العناية بالتأصيل الشرعي لإشكالات العصر المتجددة على نحو يمتن عرى (الود) المفقود بين فقه النص وفقه الواقع.

- مسلك منهجي: يتمثل في مراعاة شروط التنزيل الفقهي وآدابه التي من شأنها أن تسد النظر إلى المآلات، وتخلص الأحكام مما يعطل آثارها، ويطمس مقاصدها، حتى يتحقق مراد الشرع في واقع الناس باستجلاب المنافع ودرء المفاسد.

والله نسأل أن يوطئ لهذا البحث أكناف القبول، وينفع به يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

إذا كان الفقه مورد أحكام وتشريعات تنظم علاقة الفرد بربه، وترعى علاقة الفرد بالفرد، وتوجه علاقة الفرد بنفسه، وتنفذ إلى دقائق الحياة وتفصيلاتها، فإنه يشقّ، اليوم، طريقاً إلى العزلة، ويضرب بينه وبين الناس سداً منيعاً من الجفاء والتنافر، وكأنه لم يكن بالأمس يجري منهم مجرى الدم، ويملي عليهم كل صغيرة وكبيرة في شؤون معاشهم ومعادهم.

ولم يكن هذا الانفصام في شخصية الفقه، أو ذاك التصدع في مساره الواقعي، أزمة طارئة، أو تغييراً مفاجئاً لم تنبئ عنه بوادر وممهّدات، وإنما هو داء مستحكم مكن له -في تصورنا- خللان اثنان: خلل تراثي: يتمثل فيما ينوء به تراثنا الفقهي من شوائب ورواسب، مردها إلى الاستدراك على الشرع بما ليس منه، أو الانشغال بتقدير المسائل المستحيلة، أو تضخيم الخلاف حول فروع الفقه!!

وخلل عصري: يكمن في تشبع الخطاب الفقهي المعاصر بنزعتين اثنتين: الأولى: نزعة مذهبية ضيقة لا قدرة لها على معالجة الواقع المتجدد والنازلة الطارئة إذا أعوزها النظر أو المثال في نصوص المذهب المتبوع، والثانية: نزعة ظاهرية مغرقة في اعتصار الأشكال والألفاظ، ومنصرفه تمام الانصراف عن تعليل الأحكام، واستجلاء المقاصد، واعتبار المآلات.

ولسنا هنا نصطنع أزمة، أو نضخم إشكالا تعالما وحباً في النقد، إذ لا تعوزنا الشواهد العلمية الواقعية على عزلة الفقه، بل إننا مسبوقون إلى تحسس هذه الأزمة والتحذير من مغبتها بدعوة بعض فقهاء العصر إلى ضرورة الوصل بين الفقه والواقع بطروقه مسلکا أساسيا إلى التجديد الفقهي المنشود⁽¹⁾، لكن دعوتهم كانت شعارا صاخبا وصيحة حماسية لا تقترح البديل أو تصف العلاج، ودعوات

(1) من أصحاب هذه الدعوة الدكتور يوسف القرضاوي في كتابه «الفقه الإسلامي بين الأصالة والتجديد»، مطبعة وهبة، القاهرة، ط، 1419هـ/1999م.

التجديد إذا لم تعضد بتنظير شامل ومحكم يؤصل للوسيلة والمنهج والمقصد، فإن مصيرها إلى الإخفاق والزوال.

إن الوصل بين الفقه مسلك أساسي لتصفية الفقه الإسلامي، وتغذية خطابه بعناصر المرونة والانفتاح والاحتواء الحضاري، وهو ضربان: وصل موضوعي، ووصل منهجي.

أولاً - وصل موضوعي

إن أول خطوة على درب الوصل المرجو أن يصفى تراثنا الفقهي من:

أ- رواسب الفقه التقديري

الفقه التقديري هو الفتوى في مسائل لم تقع، وتفريع الرأي في أمور قبل أن تكون، ويفترض وقوعها بالتصور العقلي المجرد.

وليس من وكدنا هنا استقراء تاريخ هذا الفقه، وبيان عوامل نشوئه ورواجه، وعرض أقوال العلماء فيه جرحاً وتعديلاً، فلهذا الحديث مقام آخر هو أملك به، وحسبنا أن نستجلي مواضع انحراف التقدير الفقهي عن جادة المحتمل المعقول، وأثر ذلك في إشاعة المخالفة الشرعية.

لا شك أن الفرض والتقدير مسلك فقهي مرغوب فيه، تعاوره أهل الرأي والقياس استعداداً للنوازل المحتملة، ومواجهة التطورات المرتقبة، وهو ما عبر عنه الإمام أبو حنيفة بالاستعداد للبلاء قبل نزوله، وقد كانت افتراضات الفقهاء - ذات المنحى المعتدل القريب من واقع الناس وهمومهم - مثرية للآلة الاجتهادية، ومسعفة في تععيد القواعد وتكثير الفوائد، ومواكبة قبل هذا وذاك لتفاعلات الحياة المطردة بحلول فقهية ملائمة، وهذا هو الوجه الوضيء للفقه الافتراضي الذي نعده مسلكاً اجتهادياً مقبولاً، من شأنه أن يخفف من وطأة الجمود على المنقولات، والإفتاء بها في كل عصر على تباين الظروف والحال، وتطور البنية الاجتماعية والفكرية.

أما الوجه الكالغ للفقه التقديرى؁ فهو موضع مؤاخذتنا؁ وقد دل ـ منذ تشكل ملامحه الأولى ـ على هرم الفقه وشيخوخته؁ لإيغاله في نزعة الافتراض؁ وتهممه بتقدير الخوارق؁ مما يعد مضيعة للوقت النفيس؁ وانشغالا عن التفقه في نصوص الكتاب والسنة؁ وهو المهم المقدم.

ويهمنا هنا أن نعرض لعوامل شيوع هذا الضرب من التقدير؁ وبيان نماذجه من فقه المذاهب؁ وآثاره الوخيمة:

◆ العوامل

يمكننا أن نعلل الغلو الافتراضي في الفقه بثلاثة عوامل:

• عامل بيئي

إن ارتباط فقهاء التقدير بالبيئة الأم العراق: منبت الافتراض ومثابة الافتراضي؁ له أثر محقق في شحد منزع فكري متهمم بتقدير المسائل النادرة والمستحيلة؁ ذلك أن الحنفية تعاطوا هذا المنزع -على علاقته- تحت ضغط نوازل الواقع الحضاري المتطور في العراق؁ وتأثرا بمذهب الرأي المسترسل في الأقيسة واستبطان علل النصوص؁ مما قوى عندهم ملكة الفهم وفقه الدراية وارتباط الفقيه بهذه البيئة وفقهاؤها تجلى في الاحتكاك بها معايشة ومخالطة؁ أو الرحلة إليها بقصد التحصيل؁ أو من طريق التسرب الفكري والتلاقح الحضاري.

ولعل ما يجلو الأثر البيئي في تأصيل التقدير الفقهي بضربيه؁ المحتمل والنادر؁ أن المدرسة المالكية في العراق ضربت بسهم وافر في هذا المضمار لم تضارعها فيه المدارس الأخرى كالمدرسة المصرية والمدرسة الأندلسية؁ وذلك بفعل الاحتكاك والمخالطة والاندماج البيئي.

• عامل مذهبي

يتجلى في انتماء فقهاء التقدير إلى مدرسة الرأي، وتأثرهم بمسلك ضارب في أفق متراحة من الخيال والتجريد العقلي، ولا شك أن التشبع بمنهج فقهي معين يلزم صاحبه بالتزام قواعده ومقاييسه في التصور والفعل، لذلك كان الحنفية أكثر الفقهاء تعاطيا للتقدير واسترسالا فيه.

• عامل شخصي

يرجع إلى التكوين العلمي والنزعة الفكرية للفقيه، ولا مدخل فيه للمذهب وتقاليد المستحكمة، إذ قد يولع الرجل بالفقه القياسي والتفريع العقلي على خلاف ما تقتضيه أصول مذهبه، فيتعاطى من التقديرات ما يندر وقوعه أو يستحيل، مدفوعا إلى ذلك بالميل الخاص والموهبة الكامنة، وأسطع دليل على تأثير هذا العامل أن فقهاء من مدرسة الأثر عنوا بالفقه التقديري على وقوفهم في الأغلب الأعم عند حدود التفقه في الكتاب والسنة، لكنهم لم يغرقوا في ذلك إلى حد الخيال المريض والتجريد الموهل⁽¹⁾.

◆ النماذج

لم يغرّ فقه المذاهب عن تقدير الخوارق والمسائل النادرة والجواب عنها تحليلا وتأصيلا، وهذا منحى فقهي لا يترتب عليه عمل أو يتعلق به تكليف، فضلا عن وقوعه في مخالفات تستدرك على الشرع زوائد ومحدثات لا خطم لها ولا أزمة، ونعرض فيما يلي صورا من هذه المسائل:

(1) انظر بخصوص هذا العامل بحث أئينا الدكتور السيد محمود مهران: «التنظير الافتراضي في المنهج الفقهي عند القاضي عبد الوهاب»، بحوث ملتقى القاضي عبد الوهاب، دبي، 1425هـ/2004م، 331/5 - 333.

المذهب الحنفي

قال الشيخ حسن الشرنبلالي في "مراقي الفلاح شرح متن الإيضاح" في معرض حديثه عن أحق الناس بالإمامة بعد التساوي في الشروط المنصوص عليها: "فالأحسن زوجة لشدة عفته، فأكبرهم رأساً، فأصغرهم عضواً"⁽¹⁾.

وأخذ بهذا الشيخ محمد حميد الجباوي من الحنفية المعاصرين فقال: "والأحق بالإمامة السلطان أو نائبه... فالأحسن خلقاً، فالأحسن وجهاً، فأكثرهم بشاشة، فالأحسن صوتاً، فالأحسن زوجة، فالأكثر مالا، فالأكثر جاهاً، فالأنظف ثوباً، فالأكبر رأساً، فالأصغر عضواً"⁽²⁾.

ولنا وقفة مع الشروط الثلاثة الأخيرة من كلام "المراقي": الأحسن زوجة لعفته، والأكبر رأساً، والأصغر عضواً. أما حسن الزوجة فمعلل عندهم بالعفة، أي أن جمالها صارف للزوج عن ارتكاب الزنا، وباعث على التزام العفة وتحسين الفرج، وهذا يناقض الواقع العملي، لأن كثيراً من الأزواج لا يتورعون عن الزنا مع جمال نسائهم، ما دام شرط التقوى معدوماً، وهي الكابح الحقيقي لنزوات الشيطان، والرقيب الحازم على النفس الأمانة بالسوء. ثم إن تطبيق هذا الشرط يستلزم عرض النساء على لجنة "التحكيم"، لتنتقي منهن "ملكة الجمال"، وبناء على ذلك يصدر زوجها للإمامة، وهذا لعمرى عين المفسدة ومحض البلاء.

ويبدو أن شرط كبر الرأي من قبيل الأحكام غير معقولة المعنى، وضعه الفقيه/المشرع واستأثر بعلم علته وحكمته، ولو أجهدنا البحث عن هذه العلة أو تلكم الحكمة -ولو على سبيل التخمين والتخييل- لما ظفرنا بشيء فيه رائحة تعليل يربط بين الإمامة وحجم الرأس..

(1) حسن الشرنبلالي، مراقي الفلاح شرح متن الإيضاح، ص 120.

(2) محمد حميد الجباوي، رفيق الأسفار، ص 43 - 44.

وثالثة الأثافي: شرط صغر العضو (الذكر)، ولعل من قال به ربط بين العفة وصغر الآلة، وهو ربط لا أثارة عليه من علم أو فهم. وهذا الشرط - على برودته وسماجته - يتأبى على التنفيذ العملي، إذ يستلزم من كشف العورات، واجتراح المفاسد ما يتحرج من ذكره، فتأمل !!

المذهب الشافعي

جاء في حاشية إبراهيم الباجوري على شرح ابن قاسم الغزي على متن الغاية والتقريب لأبي شجاع الأصفهاني عند الحديث عن موجبات الغسل: "ولو شق ذكره نصفين فأدخل أحدهما في زوجة والآخر في زوجة أخرى، وجب عليه دونهما"⁽¹⁾.

وهذه صورة لا يفترض وقوعها إلا في باب الخوارق، والتهمم بها إزاء بالفقه، ومضيعة للوقت، وخروج عن فقه الكتاب والسنة الذي لا يحفل إلا بما هو واقع وجار في حياة الناس.

المذهب المالكي

جاء في مواهب الجليل شرح مختصر خليل للحطاب: "إذا أدخلت المرأة حشفة ميت في فرجها لم أر فيه نصا، والظاهر أنه لا غسل عليها، لعدم اللذة في ذلك"⁽²⁾.

ومن البدهي أن لا يجد نصا في هذه المسألة ولو في مسموع المذهب ومعقوله، لندرته أو استحالة وقوعها، لذلك أفتي بها في الرأي، وروعي فيها عنصر اللذة قياسا.

وقد اشتهد نكير المذاهب نفسها على ركوب هذا المسلك، وعد الاشتغال بما لا يقع أو يندر وقوعه، إنفاقا للوقت فيما لا طائل من تحته، وانصرافا عن التفقه

(1) إبراهيم الباجوري، حاشية على شرح ابن قاسم الغزي، 72/1 - 74.

(2) الحطاب، مواهب الجليل، ط1، مطبعة السعادة، مصر، 1328هـ، 308/1.

في الكتاب والسنة... وإليك مواقف بعض فقهاءها من تكثير الفروض النادرة والمسائل المستحيلة، على سبيل المثال لا الحصر:

قال المازري: "تقدير الخوارق ليس من دأب الفقهاء، أي: من عاداتهم، لما فيه من تضييع الزمان بما لا يعني..."⁽¹⁾.

وقال المقري: "يكره تكثير الفروض النادرة، والاشتغال عن حفظ نصوص الكتاب والسنة، والتفقه فيهما، بحفظ آراء الرجال، والاستنباط منها، والبناء عليهما... وما أضعف حجة من يرد القيامة، وقد أنفق عمرا طويلا في العلم، فيسأل عما علم من كتاب الله عز وجل وسنة رسوله ﷺ، فلا يوجد عنده أثارة من ذلك، بل يوجد قد ضيع فرضا كثيرا من فروض العين من العلم بإقباله على حفظ فروع اللعان، والمأذون، وسائر الأبواب النادرة الوقوع، وتتبع سائر كتب الفقه، مقتصرًا من ذلك على القيل والقال، معرضًا عن الدليل والاستدلال، بل الواجب الاشتغال بحفظ الكتاب والسنة، وفهمهما، والتفقه فيهما، والاعتناء بكل ما يتوقف على المقصود منها، فإذا عرضت نازلة عرضها على النصوص، فإن وجدها فيها فقد كفي أمرها، وإلا طلبها بالأصول المبنية هي عليها، فقد قيل، إن النازلة إذا نزلت أعين المفتي عليها"⁽²⁾.

المذهب الشافعي

لا يخفى على كل ذي علم أن الإمام الشافعي نزل اجتماع عيد وكسوف في كتابه "الأم"⁽³⁾، مع استحالة ذلك من جهة العلم والحساب، واعتذر عنه الغزالي بأنه تكلم على ما يقتضيه الشرع، غير ملتفت للحساب⁽⁴⁾.

(1) انظر: قواعد المقري، تحقيق: أحمد بن عبد الله بن حميد، مركز إحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، شركة مكة للطباعة، مكة المكرمة، (د.ت)، 465/2.

(2) قواعد المقري، 467/2.

(3) الشافعي، الأم، 2ط، دار الفكر، بيروت، 1403هـ/ 1983م، 274/1.

(4) الغزالي، الوجيز، 72/1.

ومع هذا فإن الإمام وأتباعه يكرهون تكثير الفروض، والمبالغة في تتبع الاحتمالات والمعضلات، لذلك قال الحافظ: "ومن توسع في تفريع المسائل وتوليدها، ولا سيما فيما يقل وقوعه أو يندر، ولا سيما إذا كان الحامل على ذلك المباحة، فإنه يذم فعله، وهو عين الذي كرهه السلف"⁽¹⁾.

المذهب الحنبلي

قال ابن القيم: "فإن كان في المسألة نص من كتاب الله أو سنة عن رسول الله ﷺ أو أثر عن الصحابة لم يكره الكلام فيها، وإن لم يكن فيها نص ولا أثر، فإن كانت بعيدة الوقوع أو مقدرة لا تقع، لم يستحب له الكلام فيها"⁽²⁾.

وقال ابن رجب الحنبلي في شرحه للحديث التاسع من "جامع العلوم والحكم": "ومن لم يكن اهتمامه بفهم ما أنزل الله على رسوله، واشتغل بكثرة توليد المسائل قد تقع وقد لا تقع، وتكلف أجوبتها بمجرد الرأي، خشي عليه أن يكون مخالفا لهذا الحديث، مرتكبا لنهيه، تاركا لأمره"⁽³⁾.

♦ الآثار

إن الاشتغال بتوليد المسائل النادرة وتكلف الجواب عنها بالرأي المجرد من العوامل التي وطأت الأكناف لهرم الفقه وشيخوخته، إذ انشغل الفقهاء بالتجريد والتفريع، عن التفقه في النصوص، وطلب الأدلة من نبعها الصافي، وبناء الفروع على الأصول، فصار لهم من العلم بما لم يكن حظ كبير، وفاتهم من العلم بما كان حظ كبير.

ويمكن أن نرصد آثار الغلو الافتراضي فيما يلي:

(1) ابن حجر، فتح الباري، 13/264.

(2) ابن القيم، أعلام الموقعين، 4/277.

(3) ابن رجب الحنبلي، جامع العلوم والحكم، دار الفكر، بيروت، 1412هـ/1992م، ص 94.

• عزل الفقه عن الواقع

إن تكثير الفروض النادرة، والتهمم بما قد يقع وقد لا يقع، يزج بالفقيه في متاهات التجريد والتصورات العقلية، ويحمله في الآن عينه حملا على تكلف الأجوبة بآراء مجردة، وتأويلات عارية عن القرائن، وهذا الضرب من الافتراض من شأنه أن يقصي الفقه عن الواقع، ويغض الطرف عما يستجد من تطورات اجتماعية واقتصادية وفكرية، لأن المفترض منشغل بما لم يكن، ولا يعنيه ما كان أو يكون، بينما منطوق الأولوية يحتم أن يواجه الفقيه إشكالات واقعه بصياغات فقهية ملائمة، فإذا وفي بذلك وأحسن الصنع، فلا بأس أن يقدر من المسائل ما يحتمل وقوعه، حتى إذا نزلت نازلة ووجد لها نظيرا في مقدراته أفتى به فكفي أمرها، فيكون له بذلك السبق إلى الكشف عن الحكم، وإلحاق الحقوق بأهلها من غير إبطاء. قال الحافظ ابن حجر عند حديث أبي هريرة المرفوع: "إنما أهلك من كان قبلكم سؤالهم واختلافهم على أنبيائهم:" وفي حديث أبي هريرة المذكور إشارة إلى الاشتغال بالأهم المحتاج إليه عاجلا، عما لا يحتاج إليه في الحال، فكأنه قال: عليكم بفعل الأوامر واجتناب النواهي، فاجعلوا اشتغالكم بها عوضا عن الاشتغال بالسؤال عما لم يقع⁽¹⁾.

• تضييع الوقت

إن تفريع القول في مسائل قد لا تقع، مضيعة للوقت النفيس الذي أمرنا باهتباله فيما ينفع هذا الدين، وينهض بالأمة، ذلك أن كل مسألة لا يتعلق بها تكليف، أو ينبنى عليها عمل، فالخوض فيها تحصيل فراغ، والفروض النادرة عدت ثمرتها في واقع المكلفين، فصارت العناية بها إهدارا للوقت، وانشغالا بما لا ينفع، لا سيما إذا لزم من التقدير إغفال فقه الكتاب والسنة، وترك التوسع في بيان ما يكثر وقوعه، قال الحافظ ابن حجر: "فأروا فيه تضييع الزمان بما لا

(1) ابن حجر، فتح الباري، 263/13.

طائل تحته، ومثله الإكثار من التفريع على مسألة لا أصل لها في الكتاب ولا السنة ولا الإجماع وهي نادرة الوقوع جدا، فيصرف فيها زمانا كان صرفه في غيرها أولى، ولا سيما إذا لزم من ذلك إغفال التوسع في بيان ما يكثر وقوعه⁽¹⁾.

فمن الحكمة، إذن، أن يكب الفقيه على فهم كلام الله ورسوله، واستجلاء المراد منه، وحمل النفس على العمل به امثالاً واجتناباً، فإذا وجد من وقته فراغاً أنفقه في الاشتغال بما لم يقع بقصد العمل به حين وقوعه، لا حبا في الجدل وروما للمباهاة والغلبة وتفسير الوجوه.

• تعطيل السنن

يلزم من إعمال كل رأي مجرد تعطيل سنة ثابتة، وصدق ابن حزم حين قال: "وما رأينا قط سنة مضاعة، إلا وإلى جنبها بدعة مذاعة، ونعوذ بالله من الخذلان"⁽²⁾.

إن الفروض النادرة تصورات عقلية موهلة في التجريد يتكلف الجواب عنها بآراء احتمالية مقدرة، وهذه العملية النظرية تحتاج إلى فقه قياسي، وسبر استنباطي، وتفريع عقلي، لاستنباط الحكم المحتمل، لأن الأصل في الحكم الشرعي المحقق أن يبني على العلم، ويناط بالوصف الظاهر المنضبط، وحكم الشيء لا يقوم قبل وجوده.

ولا شك أن المعالجة الافتراضية تستغرق وقتاً غير يسير يقتطع من زمن الاشتغال بالسنة، والتفقه في معانيها، وبيان صحتها من سقيمها، ومن ثم يهمل النص على حساب الرأي، وتضييق دائرة الأثر تفقها وعملا، مما يستوجب وعيد

(1) فتح الباري، 267/13.

(2) ابن حزم، المحلى، 461/8.

حديث أبي هريرة في الصحيحين مرفوعاً: "ما نهيتكم عنه فاجتنبوه، وما أمرتكم به فاتوا منه ما استطعتم، فإنما أهلك الذين من قبلكم كثرة مسائلهم واختلافهم على أنبيائهم".

ومن وجوه تعطيل السنة أن يسد الفرض الفقهي مسد الحديث، ومن ذلك ما استدركه الحنفية على شروط الإمامة من زيادات كجمال الزوجة، وكبر الرأس، وصغر الآلة، مع أن النص في المسألة واضح وضوح القمر في ليلة اضحيان، فعن أبي مسعود البدري عند مسلم وغيره مرفوعاً: "يؤم القوم أقرؤهم لكتاب الله، فإن كانوا في القراءة سواء فأعلمهم بالسنة، فإن كانوا في السنة سواء فأقدمهم هجرة، فإن كانوا في الهجرة سواء فأكبرهم سناً"، والرسول ﷺ قد فصل هذه الشروط ورتبها حتى يسد باب النزاع حول أحقية الإمامة، وهو يعلم أن الناس متفاوتون في حظوظهم من إتقان القراءة، والعلم بالسنة، ومقدار السن، وأن التكافؤ في هذا كله أمر لا يقره الواقع وطبيعة الأشياء، فلا حاجة، إذن، للزيادة على ما شرط، بعد أن تبينت جودة المعيار وقوته في الحسم، بيد أن للفقه التقديري رأياً آخر يخالف السنة ويستدرك عليها..

• مخالفة المنطق العلمي

إن كثيراً مما يذاع من الفروض النادرة يخالف المنطق العلمي مخالفة صريحة، ومن هذا الوادي ما داء في حاشية إبراهيم الباجوري على شرح ابن قاسم الغزي من مسائل في الغسل لا تتصور إلا في باب الخوارق والحكايات الشعبية (العجائبية)، ولا شك أن الاحتكام إلى المنطق العلمي القاطع والتجربة الواقعية المحسوسة معيار معمول به في الدفع والرد، بل إن علماء الحديث نصوا على أن من لوائح الوضع وعلاماته مباينة المعقول الصريح، ومعارضة الواقع والتجربة، يقول السيوطي في معرض حصر علامات الوضع:

خالفه أو ناقض الأصول

قد باين المعقول أو المنقولاً

وكل مخالفة للواقع والتجربة والعلم تدل على خلل في المنهج الفكري، وقصور جلي في استيعاب معطيات الحياة واكتشاف علاقاتها وتأثيراتها وتفاعلاتها مع العنصر المهيمن / الإنسان الخليفة أخذا وعطاء.

• تشويه صورة الفقه

إن الاشتغال بالفروض النادرة لا ينتج فقها سليما ينبع من سياق عصره ورحم مجتمعه، وإنما هو سياحة فكرية في عالم ما لم يقع، تتبنى خطابا تجريديا متعاليا على خصوصيات الواقع والتجربة والعلم، ومجردا، في الوقت ذاته، عن قرائن العلم الصحيح.

ومن ثم أصبح الفقه في جزء منه - تجريديا ومجردا، وهذا باب تولج منه المستشرقون وأعداء الدين للتشكيك في قدرات الإسلام على إعادة صياغة الواقع، ومحاورة العصر، وإنتاج العلم البناء.. ومفسدة كهذه تكفي وحدها لسد الذريعة، وحظر كل تقدير فقهي لا يبنى عليه العمل المثمر أي (عمل القلب والجوارح من حيث هو مطلوب شرعا) (1).

ب. رواسب الفروع التي لم يعد لها وجود في الواقع

من البدهي أن يواكب التراكم الفقهي في كل عصر تفريعات لا غناء فيها من جهة العلم والعمل، لكن من القصور أو التقاعد أن نتراخى عن تنقية تراثنا الفقهي مما علق به من شوائب ورواسب من شأنها أن تشد هذا التراث إلى حلقة الفراغ الفكري، وتشق به طريقا إلى الانزواء والانطواء.

والحق أن ما شرع لوقته وحين قيام سبب اقتضائه، ثم أصبح اليوم نسيا منسيا بسبب التطور الإنساني في شتى مناحيه، فإن من العبث الاشتغال به تأليفا ودرسا وتفقهها، إذ الأصل أنه معدوم، والمعدوم لا يشغل به عاقل فضلا عن عالم. ومن

(1) الشاطبي، الموافقات، 46/1.

هذا الوادي ما نجد في كتب الفقه من مباحث عن العتق والكتابة والتدبير وعتق أمهات الأولاد، وهي مباحث لا غناء فيها إلا من باب التأريخ لفترة زمنية غابرة، واستخلاص طريقة الشرع في التعامل معها تأصيلا وتنزيلا.

وليس بخاف أن أحكام الرقيق سرت في شتى أبواب الفقه، وحازت من فروعه حظا غير يسير، ومما زاد الطين بلة والطنبور نغمة - كما يقولون - أن كثيرا من فروع هذا الباب لا دليل عليها إلا الرأي المجرد والكلام العاطل!! وإذا كانت ظاهرة الاسترقاق تفرض - في زمنها - صياغة تشريع صارم يحمي حقوق الفئة المسترقة ويحدد واجباتها، وهذا هو المفروض الذي راعاه الإسلام ولباه، فإن عصرنا تجاوز هذه الظاهرة، فانتهى موجب التهمم بها من جهة فقه النص وفقه الواقع معا.

جـ. رواسب الزوائد والخلافات العقيمة

نقصد بالزوائد تلكم التفريعات الكثيرة والآراء المتشعبة التي ضيقت من دائرة المعفوات، وألزمت الناس بأحكام غليظة لم يقيم عليها من النقل دليل ناهض أو برهان منير، ونظرة عجلى في كتب الفقه قميئة أن توقفك على ما حشيت به مادته، لا سيما في باب العبادات، من زيادات في الشروط والأوصاف ما أنزل لها بها من سلطان!! ويحسن هنا نقل كلام الدكتور يوسف القرضاوي في نقد هذه الظاهرة المعيبة في الفقه، ورسم المنهج الأمثل في تعليم العبادات: "لا أنسى كيف كنت - وأنا صغير السن أقضي في استماع دروس شهر رمضان بين المغرب والعشاء الشهر كله، ولا نكمل ما يتعلق بالوضوء والطهارة، حتى قلت مرة مازحا: إننا طوال ثلاثين ليلة لم نخرج من دورة المياه!!"

وقد كان الرجل يأتي من البادية إلى النبي ﷺ فيتعلم الوضوء والصلاة بمشاهدة وضوء النبي الكريم وصلاته مرات معدودة، وقد قال: صلوا كما رأيتموني أصلي، وقد يوجهه ببعض الإرشادات والتوجيهات، ثم يعود إلى قومه وقد تفقه في الدين، ليعلم قومه ما تعلمه. أما أن يذكر الفقهاء مثلا: بضعة عشر

شرطا لصحة تكبيرة الإحرام، يجب أن يحفظها من يريد صحة صلاته، فهذا لم يجئ به كتاب ولا سنة ولا قام عليه تعليم السلف الصالح⁽¹⁾.

أما الخلافات العقيمة فحيزها في الفقه أرحب، وعائدها عليه شبه معدوم، إما لأنها متخيلة لا تقع، وإما لقلّة غنائها وارتباطها بجدل كلامي وفلسفي، وإما لخوضها فيما لا يستحب الخوض فيه لكونه من المسكوت عنه شرعا، ونجتزئ هنا للتمثيل بمسائل خلافية من "بداية المجتهد ونهاية المقتصد" لابن رشد الحفيد مع تعليقه عليها، وهو من هو في معرفة الخلاف وإدراك أسبابه:

- اختلف الفقهاء هل من شرط وجوب الوضوء الإسلام أم لا؟ قال ابن رشد: "وهي مسألة قليلة الغناء في الفقه، لأنها راجعة إلى الحكم الأخرى"⁽²⁾.

- اختلف الفقهاء في المسح على الخف المخرق وتحديد مقدار الخرق، قال ابن رشد: "هذه المسألة مسكوت عنها فلو كان فيها حكم مع عموم الابتلاء به لبينه ﷺ، وقد قال الله تعالى: ﴿لتبين للناس ما نزل إليهم﴾"⁽³⁾.

- اختلف الفقهاء في اشتراط الفور من حين نزع الخف، قال ابن رشد: "وأما اشتراط الفور من حين نزع الخف فضعيف، وإنما هو شيء يتخيل"⁽⁴⁾.

- اختلف الفقهاء في لبن الميته هل يحرم الرضاع منه أم لا؟، قال ابن رشد: "ولا لبن للميته إن وجد لها إلا باشتراك الاسم، وتكاد تكون مسألة غير واقعة فلا يكون لها وجود إلا في القول"⁽⁵⁾.

ولا شك أن للخلافات والزوائد آثارا في الفقه وحامله، وانعكاسا على العصر وإيقاعه، ويمكن أن نرصد هذه الآثار فيما يلي:

(1) يوسف القرضاوي، تيسير الفقه للمسلم المعاصر في ضوء القرآن والسنة، ط1، مكتبة وهبة، القاهرة، 1420هـ/1999م، ص21-22.

(2) ابن رشد الحفيد، بداية المجتهد، 8/1.

(3) نفسه، 20/1.

(4) نفسه، 23/1.

(5) نفسه، 40/2.

• عزل الفقه عن الواقع

إن العناية بالفروع التي لم يعد لها وجود في الواقع كأحكام العتق والكتابة والتدبير يلزم منها إغفال التوسع في بيان ما يكثر وقوعه وتستجد نوازله، ولا سيما أن العصر يحبل بإشكالات علمية وتناقضات فكرية تفتقر إلى احتواء فقهي قادر على اقتراح الحلول وصياغة الأبدال، كقضية العولمة، والأنظمة الاقتصادية الجديدة، وأنواع التعامل مع الأجنبي والاستعانة به، والاختراعات الطبية...

ولا شك أن للخلافات العقيمة ضلعا في تعميق الهوة بين الفقه والواقع، إذ ينغمس الخطاب في جدليات صاحبة لا تتعدى به دائرة الفروع المستهلكة، ومنطقة الرد على المخالف، وربما يتسع الأفق لسجلات مذهبية لا تسلم أحيانا من التصادم والتهاوش!! وبهذا ينمي الفقه منطق الجدلي وروحه المذهبية بعيدا عن نبض الواقع وتفاعلات العصر، وهب أنه اكتسب قدرة على مقارعة الحجة بالحجة، فإن هيمنته على حياة الإنسان المعاصر تنحسر أو تتراجع لحساب انتصارات مذهبية أو تراكمات فروعية!!

• تضخم مادة الفقه

إن كثرة الزوائد والتفريعات تضخم مادة الفقه ولا تغنيه، توسع من مقرراته ولا تثريها، لأن الغناء فيها معدوم أو شبه معدوم، والضرر المترتب عليها مفسد جملة، نذكر منها:

- تزهيد طلاب العلم في مادة الفقه لكثرة حواشيه وتفرعاته، وتروى في هذا السياق روايات مختلفة عن شيوخ فقهاء أنهم تدرّس مختصرات فقهية على مذهبهم في أكثر من ثلاثين سنة.

- التضييق على الناس بكثرة التفرعات والتوليدات التي لم يبق عليها دليل من الشرع، مما يجعل الفقه صعب الفهم والتطبيق معا.

- تشويه صورة الفقه بجعله وعاء حاويا لكل زائدة فارغة أو خلاف عقيم.

- توسيع رقعة الخلاف: إن الأصل في فقه الكتاب والسنة أن نعتصم بحبل الدليل وندور مع النص حيث دار، إيثارا للحق على الضلال، وإذا كان الخلاف الفقهي في بعض صورته المحمودة رحمة بالناس، وتوسيعا على الخلق، فإن ما دار منه على غير هدى، وبدون ضابط يقسو ولا يرحم، ويضيق ولا يوسع، ذلك أن الخلاف المؤسس على اختلاف الأنظار وتفاوت الاجتهادات، ظاهرة صحية تدل على حركية الفقه ونموه الاجتهادي، لكن منشأ الداء هو التركيز في الخلافات على الفروع، ولا سيما العاري منها عن كل دليل، والحرص على نصرة المذهب فيها مع الرد على المخالف ولو من طريق الهوى والتعصب... ومن هنا تصير الخلافات العقيمة عاملا من عوامل الفرقة والشتات، وسبيلا إلى قطع الرحم -والعلم رحم بين أهله- مع المذهب المخالف، وهذه ثمرة طبيعية للانشغال عن لباب العلم بقشوره.

هذا ولا نعدم في كتابات فقهية إصلاحية عند المقري والشاطبي والقرافي والعز ابن عبد السلام وابن القيم دعوة صريحة إلى استئصال الزوائد والجدليات العقيمة من تراثنا الفقهي، جمعا للأمة على الصالح منه والمتفق عليه، ونبدأ لكل طالع حامل على النزاع والتفرق، وهم، إن لم يرسموا المنهج العلمي اللحب لهذه التصفية، فحسبهم بذل النصح ولو لفتا للأنظار أو إثارة للتعجب والاستفهام.

إن تصفية الفقه لا تساعد عليها الإرادة والنية الحسنة فحسب، ولا تستقيم بلوك شعارات فارغة طنانة مرادها الوصل بين فقه النص وفقه الواقع، وإنما منطلقها الصحيح من ترجمة النية إلى واقع عملي تحذف فيه الافتراضات العقيمة والزوائد المتعلقة بـ "الفقه الحي" المنفتح على موضوعات العصر وتفاعلات الحياة.

ومن العبث الظن بأن مرادنا هو حذف الافتراضات والزوائد من مكتبة التراث الفقهي، وقد طبعت وشاع أمرها بين الناس، ولكن الصورة العملية لهذا الحذف تتمثل في العناصر الآتية:

أ - تجاوز الزوائد والافتراضات النادرة فيما يحرر اليوم من تأليف فقهية، ولا سيما الكتب الجامعة أو المختصرات.

ب - عدم إهدار الوقت في حفظ هذه الزوائد وتدريسها لطلبة الفقه.

ج - إقصاء الفروع التي لم يعد لها وجود في الواقع من مجالات الاهتمام العلمي: دراسة وتحقيقا ونشرا.

ويمكن أن نعد كتاب "فقه السنة" للسيد سابق خطوة اجتهادية موفقة على درب الفقه العصري المصنفي، ونأمل أن تنضم إلى خطوته خطوات أخرى أكثر جرأة على تخطي عقبات التحجر الفقهي بشتى أصنافه وأنماطه.

أما التمكين للفروع المستجدة والتأصيل لها ونشرها في الناس، فيستقيم بالانفتاح على إشكالات العصر العلمية والاقتصادية والسياسية، واحتوائها بصياغات فقهية ملائمة ترشد المسار الواقعي المتجدد بميزان الشرع الحكيم، ومن هذه الإشكالات:

- الاستنساخ الحيواني والنباتي.

- قتل المرحمة.

- البصمة الوراثية ومجالات الاستفادة منها.

- الأدوية بأعضاء أو بيعها.

- بيع الدم.

- بنوك المني.

- تأجير الرحم.

- الإجهاض في حالة الاغتصاب.
- التأمين التعاوني.
- مشاكل الصرف والعملات.
- مشاكل الأوراق المالية والسندات.
- مشاكل الاستعانة بالأجنبي والتعامل معه.
- مشاكل الإرهاب.

هذا إلى جانب العناية بفقه الأقليات المسلمة التي يعترضها من الإشكالات الدينية والاجتماعية والحضارية، بحكم الاحتكاك بالعالم الغربي، ما يستوجب من الفقيه المعاصر الاجتهاد في صياغة ضوابط شرعية للتعامل مع الآخر، والإجابة عن الفتاوى "المهجرية" بما يحفظ على الشرع عراه، ويلائم الوضع الحضاري بضغوطه وتقاليده المستحكمة.

ويمكننا أن نعد كتاب "فقه الأقليات المسلمة" للدكتور يوسف القرضاوي، وكتاب "من فقه الأقليات المسلمة" للأستاذ خالد محمد عبد القادر، لبنة أساسية في مشروع علمي كبير عنوانه "صرح الفقه الحي"، ونأمل أن تتعهده أيادي المجددين المشيدين بالتخطيط اللائق والعمل البناء.

ولا يفوتنا الإيماء هنا إلى أن التأصيل الشرعي لإشكالات العصر لا ينبغي أن ينحصر في دراسات مستقلة أو فتاوى عارضة، وإنما حقه أن يندرج في كتب الفقه الجامعة لأحكامه، فما كان علميا فمحلله كتاب العلم، وما كان طبيا فموضعه كتاب الطب، وما كان ماليا أو اقتصاديا فسياقه كتاب البيوع والمعاملات.

وإذا ما استبدلنا الذي هو أدنى "الاهتمام بالفروع التي لم يعد لها وجود في الواقع" بالذي هو خير "الفقه الحي" في نتاجنا الفقهي المعاصر، نكون قد متنا عرى "الود" المفقود بين الفقه والواقع.

ثانياً - وصل منهجي

ونأتي الآن إلى تحديد وسائل الوصل المنهجية، وبيان شروط التنزيل الفقهي على الواقع، ولعل من الواضح والجلي وجه الحاجة إليها، وموضع الغناء فيها، ذلك أن التعامل الشرعي الصحيح مع موضوعات العصر لا تكفي فيه الحماسة البالغة والإرادة الملتهبة، وإنما يحتاج الأمر إلى انضباط منهجي محكم يحسن تنزيل الحكم على الواقع، ويضمن وقوع ثمرته، ويدراً كل مفسدة قد يؤول إليها في التطبيق، وهذا ما يمكن تسميته بـ " فقه الإنجاز"، وفيما يلي عناصره الأساسية:

أ - تقدير المآل

من القصور أن يحصر دور الفقيه والمفتي في تقرير الحكم الشرعي بصورة آلية دون مراعاة مآلاته في الواقع وآثاره في التطبيق، لأن الأحكام المستفادة من أدلتها التفصيلية تضبط الحق أو المصلحة تجريداً وتقنياً، وهي - في ذاتها - منزهة عن الخطأ و متمحضة للخير في العاجل والآجل، لكنها لا تضمن وقوع أحسن المآلات وأطيب الثمار عند تنزيلها على الواقع، إلا بحكمة المطبق أو المنجز التي تقتضي النظر في الخصوصية الواقعية والظرفية للفعل موافقا كان أو مخالفاً، وقياس درجة ملاءمته للقضية الجزئية من حيث النتيجة والأثر، وإلا كان مآل الحكم المجرد - على مطابقته الظاهرة للفعل رسماً وشرعاً - مخالفاً لما وضع له وقصد منه. يقول الإمام الشاطبي في تأصيل هذا الأصل العظيم: "النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعاً، كانت الأفعال موافقة أو مخالفة، وذلك أن المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة على المكلفين بالإقدام أو الإحجام إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل مشروعاً لمصلحة فيه تستجلب، أو لمفسدة تنشأ عنه، أو لمصلحة تندفع به، ولكن له مآل على خلاف ما قصد فيه، وقد يكون غير مشروع لمفسدة تنشأ عنه أو لمصلحة تندفع به، ولكن له مآل على خلاف ذلك..".

وفي السنة أمثلة مضيئة وتطبيقات راشدة لهذا الأصل، فقد منع رسول الله ﷺ تناجي اثنين دون واحد كما ثبت في الصحيحين، ولولا مراعاة المآل لكان هذا التناجي مباحا، لكنه سيفضي إلا تعكير خاطر الشخص الثالث وإساءة الظن بصاحبه كما ورد في رواية أبي داود و الترمذي: "فإن ذلك يحزنه". وأحجم رسول الله ﷺ عن إعادة بناء البيت الحرام كما ثبت في الصحيحين، تقديرا لمآل هذا التغيير وهو إثارة القيل و القال بين العرب وهم حديثو عهد بالكفر، فلما انتفت هذه العلة بناه عبد الله بن الزبير على الصورة التي أرادها الرسول ﷺ، والعلة تدور مع المعلول وجودا وعدما.

ومن باب تقدير مآلات الأفعال لا يسوغ اليوم أن نهدم معابد الوثنيين، فهذا الفعل وإن كان مشروعاً من جهة التمكين للعقيدة الصحيحة، فإنه يفضي إلى مفسدة عظيمة كهدم مساجد المسلمين أو تجنيسها، وهذا ما يشهد له قوله تعالى: ﴿وَلَا تَسْبُوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسْبُوا اللَّهَ عَدَاوَةً بَغِيرَ عَمَلِهِمْ﴾.

بيد أن تفعيل مبدأ تقدير المآلات يقوم أول ما يقوم على دراسة علمية للواقع أشخاصاً وأزماناً وأماكن، وهذا ما يفرض التوسل بالعلوم الإنسانية لإنضاج هذه الدراسة، وإثراء تلكم المعرفة، حتى يستقيم تطبيق الأحكام الشرعية على صورة سليمة لا تنافر فيها بين المقصد الشرعي المرجو ومآل الفعل المنجز.

ويحضرني هنا مثال حي لضرورة دراسة الواقع عند تقدير المآل، وهو قضية زواج المسلم بالكتابية، فإنه من المباح شرعاً كما هو معلوم، لكنه قد يمنع بالنظر المصلحي أو المقاصدي لما يترتب عليه من المفساد الراجحة كإضعاف دين الزوج، وتنشئة الأولاد على غير دين الإسلام، بيد أن هذا النظر ينبغي أن يبنى على دراسة وافية لحالة الزوج من حيث صلابة دينه أو رفته، وقوة شخصيته أو ضعفها، وكذا معرفة محيطه الاجتماعي ومستواه العلمي إلى غير ذلك من الملابس الدينية والاجتماعية والثقافية.

ب - تحقيق المناط الخاص

لا يحسن مآل الحكم الشرعي إصابة لمحلّه وتحصيلاً لثمرته، إلا بضربين من العلم: الإحاطة بالعلوم الشرعية، وهي: علوم مقاصد وعلوم وسائل، والعلم بمنظومة الواقع علائق وظواهر ومكونات وسمات، وهو ما سماه ابن القيم بـ"فهم الواقع والفقه فيه" فإذا نزلت نازلة واحتيج إلى معرفة حكمها فلا بد من الإحاطة بملاساتها وعلاماتها وقرائنها وخصائصها الواقعية والظرفية، وكلما كان استثمار المعطيات الواقعية دقيقاً وعميقاً كان التطبيق الشرعي للحكم أسلم وأحكم من جهة صواب مدلوله واستثمار مرماه.

وهذا الضرب من الاجتهاد ضبطه الشاطبي بتعريف محكم و تأصيل شامل حين قال: "قد يتعلق الاجتهاد بتحقيق المناط، فلا يفتقر في ذلك إلى العلم بمقاصد الشارع كما أنه لا يفتقر فيه إلى معرفة علم العربية، لأن المقصود من هذا الاجتهاد إنما هو العلم بالموضوع إلا به، من حيث قصد المعرفة به، فلا بد أن يكون المجتهد عارفاً مجتهداً من تلك الجهة التي ينظر فيها، ليتنزل الحكم الشرعي على وفق ذلك المقتضى".

فالحكم بجواز إفطار الصائم المريض لا يتوقف على معرفة الفقه والمقاصد واللغة العربية، وإنما يبني على تقرير طبيب عارف ثقة يؤكد أن صوم المريض مؤد إلى زيادة مرضه أو تأخير برئه، وحينئذ يسوغ الإفتاء بالجواز بناء على تحقيق مناط المسألة ومعرفة فقه الواقع فيها.

ومن ثم فالمطلوب من صاحب هذا التحقيق الخاص أن يضم إلى معرفته الفقهية والمقاصدية واللغوية معرفة بخبايا النفوس، وتفاوت المدارك، وتأثيرات الواقع، ومقتضيات المجتمع، يقول الشاطبي: "فصاحب هذا التحقيق الخاص هو الذي رزق نورا يعرف به النفوس ومراميتها، وتفاوت إدراكها، وقوة تحملها للتكاليف، وصبرها على حمل أعبائها أو ضعفها، ويعرف الثغرات إلى الحظوظ

العاجلة أو عدم التفاتها، فهو يحمل على كل نفس من أحكام النصوص ما يليق بها، بناء على أن ذلك هو المقصود الشرعي في تلقي التكاليف"⁽¹⁾.

لذلك اشترط الأصوليون في المفتي أن يكون عارفا بأحوال عصره ومجتمعه، محيطا بأعراف بلده وبيئته، حتى إذا سئل عن نازلة كان على وعي بخلفيتها الاجتماعية أو الاقتصادية أو النفسية، فوفوق في تكييف الحكم الشرعي وتنزيله. ومن هذا الباب أيضا يطلب من المجتهد تجديد النظر فيما يستحدث من النوازل ويطرد، ولا يعول على من تقدم اجتهاده، لتغير المحل أو المناط، وافتقاره إلى تحقيق خاص وجديد، وقد عرف هذا في كتب الفقه والأصول بـ "تغير الفتوى بتغير الزمان والمكان والحال".

والحق أن ما يستجد اليوم من نوازل ووقائع في المال والاقتصاد والطب يحتاج إلى أعمال النظر في تحقيق مناطها الخاص، لأن الفتوى فيها لا تستقيم فقها وواقعا إلا بدراسة جوانبها وملامحها وقرائنها على نحو يبصر رجل الفقه بصورتها العلمية عارية عن كل غبش أو لبس، وعلى قدر فهم الواقع والفقه فيه يأتي مآل الحكم المستنبط لها، إن خيرا يعم أو ضررا يستفحل.

وإذا كانت الوقائع في كل عصر لا تتكرر بأعيانها وذواتها، ويحتاج فيها إلى أعمال نظر وتجديد تنقيح، لربطها بأصولها، وإلحاقها بنظائرها، وإدراجها ضمن كلياتها، فإن الاجتهاد الجماعي هو الوعاء الأرحب والأنسب لاحتواء المخاض العلمي والحضاري بشتى امتداداته وتشعباته، إذ يفترض فيه تضافر التخصصات وانضمام الجهود في التأصيل الشرعي، فيدلي كل عارف برأيه فيما يستجد في مضمار تخصصه وصلب مادته، فإذا عرضت مسألة في الاقتصاد، تجرد لها المتخصص ووفاهها حقها من الشرح والبيان، وعرضت على أنظار الفقهاء مجلوة ناصعة لاستصدار حكم الشرع فيها.

(1) الشاطبي، الموافقات، 4/98.

ولا شك أن القيام على تحقيق المناط الخاص بصورته عند الشاطبي مسعف على تسديد النظر إلى المآلات، وتخليص الأعمال مما يعطل آثارها، ويطمس مقاصدها، فستجلب ما أرادته الشارع من خير العمل، وندفع ما توقعه ودراه من شر الفعل في المعاش والمعاد، والعاجل والآجل.

ج. مراعاة آداب التنزيل

نقصد بآداب التنزيل الشروط المنهجية التي يؤخذ بها عند تطبيق الحكم الشرعي وتنزيله على محله، وهذه الشروط قواعد عامة قد تعزب عن ذهن الفقيه وقت صياغة الحكم بصورة تجريدية محضة، لكنه يضطر إلى العمل بها عند مواجهة الواقع بصياغته الفقهية التي قد تحتل تعديلا بقصد الملاءمة والمناسبة، أو يرجأ تطبيقها إلى الظرف المواتي.

ولا شك أن إغفال القواعد المرنة في التنزيل بحكم غياب المنهج وقصر النظر. مفض إلى الحرج المدفوع شرعا، ومعطل لمقاصد الأحكام، ومفوت لأغراض الإصلاح⁽¹⁾، وليس له من مسوغ إلا الحرص على التطبيق الآلي للشريعة، ومواجهة الناس بها كيفما اتفق، مع أن في فقه التنزيل القرآني والدعوة النبوية جملة من الآداب المرعية في حسن التبليغ، ويسر التطبيق، وتدرج التغيير، ولطف المواجهة، لكن أكثر الناس لا يعلمون!!

ونعرض هنا لشيء من القواعد المنهجية التي تؤلف عصب فقه التطبيق أو

الإنجاز:

(1) عبد المجيد النجار، في فقه التدين فهما وتنزيلا، كتاب الأمة، رقم 23، ط1، قطر، 1410هـ،

♦ التدرج

من الفقه الناجع في تنزيل الأحكام أن تراعى النقلة المتدرجة المحسوبة في التحول من الباطل إلى الحق، ومن الطالح إلى الصالح، ومن المنهي عنه إلى المحبب فيه، لأن الطبائع البشرية تأبى قبول التكاليف جملة واحدة، ويشق عليها استيعاب الأحكام دفعة واحدة، مما يستلزم تدرج الفرد أو المجتمع في انظامه عن مألوفاته شيئا فشيئا، ويواكب هذا الانظام المرحلي تنزيل منجم أيضا يطبق الأحكام شيئا فشيئا، وهذا المنهج حري بأن يضمن رسوخ الحكم الناسخ في نفس مستقبله، وانقطاع الصلة بمنسوخه على وجه البت.

ولا شك أن في نزول الوحي المنجم درسا بليغا في مراعاة مقدار البلاغ وكيفية تنزيله، أما من حيث المقدار فلم ينزل القرآن إلا على دفعات متتابعات وزعت بين المرحلة المكية المعنية بإصلاح العقيدة وتهذيب النفوس، والمرحلة المدنية المعنية ببناء العقول وتشديد صرح الدولة، وأما من حيث الكيفية فإن تشريع الأحكام كان يتدرج بانتقاله من الأخف إلى الأثقل إيجابا وتحريما حرصا على إعداد النفوس لتقبل الحكم الفصل، وتمهيدا لتلقي البلاغ التام، وخير شاهد على هذا التدرج التشريعي تحريم الخمر الذي استغرق أربع مراحل:

. مرحلة التهجين: ﴿ومن ثمرات النخيل والأعناب تتخذون منه سكرا ورزقا حسنا، إن في ذلك لآية لقوم يعقلون﴾⁽¹⁾.

. مرحلة التنفير: ﴿يسألونك عن الخمر والميسر قل فيهما إثم كبير ومنافع للناس وإثمهما أكبر من نفعهما﴾⁽²⁾.

(1) النحل: 67.

(2) البقرة: 219.

- مرحلة التحريم المقيد: ﴿يا أيها الذين آمنوا لا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى حتى تعلموا ما تقولون﴾⁽¹⁾.

- مرحلة التحريم المطلق: ﴿يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون﴾⁽²⁾.

ولو نزل التحريم الكلي للخمر دفعة واحدة لرفض الناس استيعابه وتحمل عبئه، لأن من الشاق الانسلاخ عن مألوفات متجذرة في يوم واحد، والإقبال على الجديد الطارئ في يوم ثان، مما حدا بالتشريع الإسلامي إلى الأخذ بمسلك التدرج في التنزيل والتشريع والتطبيق، دفعا لكل حرج وعت، وعلاجاً لكل نفور وازورار، وتثبيتاً للحق المتاح ولو أبعاضاً لأجل استثماره في التمكين لكل الذي لا يقبل التجزيء والترقيع.

فعلى هذا النحو الراشد انتقل المجتمع العربي من الجاهلية المتسلطة إلى الاهتداء بنور الإسلام، وفيه من فقه التطبيق والإنجاز ما يقوم دليلاً هادياً للمسلمين في كل وضع مشابه، ولاسيما في معركة تطبيق الشرع، وإقصاء القانون الوضعي الجائر، التي تحتاج أول ما تحتاج إلى صياغة خطة إصلاحية محسوبة الخطوة، مضمونة المآل، تتوزع إلى ثلاث مراحل:

- مرحلة التبيين أو نشر الوعي بأحكام الشريعة ومقاصدها مع موازنتها بأحكام القانون الوضعي.

- مرحلة التكوين أو صياغة القانون الإسلامي المقنن المراد تطبيقه في مجال الحياة العامة.

(1) النساء: 43 .

(2) المائدة: 90 .

- مرحلة التمكّن أو تطبيق القانون الإسلامي، ويراعى فيه أيضا التدرج في مقدار البلاغ وكيفية تنزيله.

ولا شك أن من مراعاة الغيورين رجالا ينادون التطبيق الفوري والشامل للتشريع الإسلامي، وهذا النداء -على حسن طويته ونبيل مقصده- تؤججه حماسة غير منضبطة بمعيار الحكمة الهادية، والعقل الراجح، والاستبصار السليم، لأن مآل هذا التطبيق المستعجل هو الفشل الذريع، ولَفْظُ الواقع والناس لكل محاولة استئصالية تهدد القانون الوضعي المستحکم، ما دامت العقول غير مهياة لاستيعاب التغيير، والمجتمع غير ممهد للانظام الكلي، والصياغة القانونية نفسها قد لا تلتئم مع الوضع القائم إلا بتعديلات استثنائية في صورة القانون المجرد، أو تأجيلات في التطبيق تقتضيها الضرورة المقيدة بمحلها ونصها.

فمن الحكمة، إذن، أن نكتفي في كل مرحلة باستثمار المتاح من الحق ونعتضد بهذا المتاح في استثمار متاح آخر حتى تكتمل الأبعاض ويتنزل الحق بصورته المجردة التامة، وهذا ليس من باب تجزئ ما لا يتجزأ في الشريعة، أو ترقيع ما لا يحتمل الترقيع، ولكنه تبصر بوسيلة منهجية تدفع التعارض بين الحكم وواقعه، وتضمن للشريعة نفاذها وصيرورة تطبيقها بنصوصها وفصوصها، وأشكالها وأرواحها، بعيدا عن التأقيت والانتقاء والجزئية التي لا ترسخ حكما، أو تستثمر مقصدا، أو تحسن مآلا، وفي هذا السياق يقول الدكتور عبد المجيد النجار معلقا على الرافضين لأسلوب التدرج في تطبيق الشريعة الإسلامية السمحة: "والحقيقة أن هذا الموقف محكوم بنظرة مثالية، يغذيها حب الإسلام أن يرى قيما على الحياة كلها، وهو بذلك يفتقر إلى أدب الواقعية، الذي يعتمد الأسباب، ويستثمر ما هو متاح في سبيل التقوى به لتبديل ما ليس متاحا، ليصبح متاحا فيستثمر أيضا، حتى يتم البلوغ إلى الهدف النهائي في مغالبة للواقع، وترشيد له بشرع الله شيئا فشيئا".

بيد أن العمل بسنة التدرج تشريعا وتبليغا وتنزيلا لا يؤتي أكله إلا باستضاءة موصولة بفقه الأولويات أخذا وتركاً، لأن المتدرج في تبليغه ودعوته ينبغي أن يحدد أولوياته، هل يقدم خطابا في التشريع على خطاب؟ وهل يقدم مقدارا في البلاغ على مقدار؟ وهل يقدم فئة من المتلقين على فئة، وهل يقدم واقعا في التنزيل على واقع؟ إلى غير ذلك من مستلزمات التطبيق المحكم وآداب المعالجة الناجحة، فلو تقدم ما حقه التأخير، وتأخر ما حقه التقديم، اشتط ميزان التدرج القائم على الموازنة والترجيح والترتيب، واختل تصنيف المراحل وتوصيفها، وعاد التطبيق على صاحبه بانتكاسة شرعية وفكرية وواقعية.

وليس بخاف، بعد هذا، أن من ثمار فقه التدرج: تثبيت الشرع في واقعه، وإنضاج تطبيقه في محله، وضمان صيرورته، وحماية مقصده ومآله، ورفع الحرج عن المستمسك به، ودفع النفور عن المخاطب به، وتيسير انخراطه في آفاق الإصلاح مستقبلات ومآلا، واكتساب الحكم التطبيقية المساعدة على الإنجاز في كل وضع يقتضي انتقالا من حال غيٍّ إلى حال رشد، "فتكون مسيرة الإنجاز المتتابع مجلبة للمهتدين باطراد، وبذلك يعم النفع وهو غاية الدين".⁽¹⁾

◆ الإرجاء المؤقت

المقصود بالإرجاء المؤقت العدول عن تطبيق حكم شرعي في حالة معينة تأجيلا⁽²⁾ حتى إذا انتفى موجبي هذا العدول أو ذاك التأجيل، عاد للحكم إلزامه القانوني، وشرعيته التطبيقية، ومن ثم يكون الإرجاء مؤقتا بظرفه الاستثنائي، ومقيدا بمحله لا يتعداه، وذلك بوصفه تدييرا وقائيا يرفع عن الناس حرج التكليف المطلق، ويحمي الشرع من تطبيق آلي يفرغه من مدلولاته ومقاصده، فيجري في الناس والواقع على خلاف مقصوده والمصلحة التي تمخض لها.

(1) عبد المجيد النجار، في فقه التدين فهما وتنزيلا، 139/2.

(2) نفسه.

وصورة الإرجاء المؤقت واضحة جلية في تأجيل عمر بن الخطاب رضي الله عنه لإقامة حد السرقة عام المجاعة، لأن الجوع شبهة تدرأ الحد، فيكون في تطبيقه -والظرف لا يساعد على تحقيق الكفاية الغذائية الشاملة- حرج على المحدود، ومنافاة لمقصد الحد نفسه في إشاعة العدل والأمن والاستقرار النفسي.

وكثير من البلدان الإسلامية اليوم يعوزها الأمن السياسي والثقافي والنفسي والغذائي، ولا يعمل فيها بقاعدة "الإرجاء" في صورة معينة من التنزيل الشرعي على الواقع، مما يسفر عن خرق قانون العدالة، ومقتضى الحكمة، وموجب المقصد الذي جرى به هذا التنزيل وعليه انبنى، ولا سيما إذا كان السبب الحامل على الإرجاء خطبا عظيما كانفداح الفتن، أو انخرام نسق الحياة، أو اضطراب أسباب العيش.

◆ الاستثناء

المقصود بالاستثناء العدول عن تطبيق حكم شرعي في حق بعض الأعيان والوقائع والأمكنة مراعاة لضرورة، أو جلبا لمصلحة، أو دفعا لمفسدة، ومن ثم يكون الإعفاء الاستثنائي ثلاثة أنواع:

• استثناء باعتبار المأل

كإسقاط إقامة الحدود في الغزو كما في سنن أبي داود والترمذي مرفوعا: "لا تقطع الأيدي في الغزو"، وتقييد رفع الحد بمحل الغزو، استثناء معلل بحسم مفسدة إضعاف دين المحدود، والخوف من لحقوه بركب الكفار كما جاء في كتاب عمر: "لثلا تلحقه حمية الشيطان فيلحق بالكفار". ولما كان مقصد الحد استئصال نوازع الشر من نفس المحدود، فإن إجراء الحكم بإقامته على خلاف مراد الشارع ممتنع بأصل سد الذرائع.

• استثناء باعتبار الضرورة

كإسقاط عمر رضي الله عنه لحد السرقة في أيام المجاعة، وهذا استثناء سوغته ضرورة حفظ النفوس بتوفير أسباب عيشها، ودرء الحدود عنها في موضع الشبهة.

• استثناء باعتبار المصلحة

كإسقاط عمر رضي الله عنه لسهم المؤلفة قلوبهم بعد أن تقوّت شوكة الإسلام، وانبسطت رقعته، ولا يخفى ما وراء هذا الاستثناء من مراعاة مصلحة حفظ مال المسلمين وتصريفه في الوجوه المشروعة.

فالإرجاء والاستثناء، إذن، قاعدتان جليلتان تُستمدان من الهدي النبوي وفقه الصحابة، ويعمل بهما عند قيام موانع من الواقع ترجئ تطبيق الحكم إلى فرصة موأتية، أو تستدعي العدول عنه في حق حالات وأشخاص لانضوائهم تحت لواء الإعفاء الاستثنائي الموسوغ بجلب مصلحة أو درء مفسدة، أو إقرار ضرورة، ومن ثم فلا مدخل لهما في باب تعطيل الحكام وإسقاط الشرع - كما يتوهم البعض - لأن الأصل في العمل بهما أن يحتوى الحكم في وعاء واقعي سليم، فلا يتجزأ، ولا يُرَقَع، ولا يفرغ من مدلوله الباني ومقصده المثمر، فيكون حجه في بعض المواضع حماية لمقصده ومآله لا تعطيلاً لإجرائه وإسقاطاً لأصله، وإلا أوقعنا التطبيق الآلي والتقنين المجرد في حرج وعت لا قبل للناس بهما.

وإذا كنا ندعو اليوم إلى تفعيل بعض "التأجيلات" و"الاستثناءات" في التنزيل الشرعي على واقعنا المعاصر، مراعاة لتردياته الدينية، وتناقضاته الفكرية، وإحباطاته السياسية والاقتصادية، فإنه أؤكد الواجبات الانتصاب لمواجهة "الطوفيين" وأصحاب مدرسة "ضغط الواقع" ممن عارضوا بمصالح متوهمة ضيقة نصوصاً كالرواسي، وأدلة كالجبال، فنقضوا الإسلام عروة عروة، وهدموا الدين ركناً ركناً، وأصبح عندهم الاستثناء قاعدة حقيقية وأصلاً ثابتاً، وإلا فكيف يمكن

قبول آرائهم في جواز الربا لأجل شراء السيارات والمنازل الترفيحية، وإلغاء عقوبة الإعدام حفاظاً على الأرواح، وإبطال بعض الحدود رافة بالإنسانية!!
فهذه منكرات لا يستسيغها دين ولا واقع، ولا يسترها ظهير من رأي أو نظر، والغرض منها استئصال الدين برمته عن طريق الاستثناء المطرد والتأجيل الدائم، والله الأمر من قبل ومن بعد!!

لائحة المصادر والمراجع

- (1) أعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن قيم الجوزية، تحقيق: عبد الرحمن الوكيل، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، (د.ت)
- (2) الأم، الشافعي، دار الفكر، بيروت، 1403 هـ/1983 م.
- (3) بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ابن رشد الحفيد، ط 3، شركة مكتبة مصطفى البابي الحلبي، مصر، 1379 هـ/1960 م.
- (4) تيسير الفقه المسلم المعاصر في ضوء القرآن والسنة، يوسف القرضاوي، ط. مطبعة وهبة، القاهرة، 1419 هـ/1999 م.
- (5) جامع العلوم والحكم، ابن رجب الحنبلي، دار الفكر، بيروت، 1412 هـ/1992 م.
- (6) فتح الباري، ابن حجر العسقلاني، المكتبة السلفية، دار المعرفة، بيروت، (د.ت)
- (7) فقه الأقليات المسلمة، يوسف القرضاوي، ط 1، مطبعة الشروق، بيروت.
- (8) الفقه الإسلامي بين الأصالة والتجديد، يوسف القرضاوي، ط 2، مطبعة وهبة، القاهرة، 1419 هـ/1999 م.
- (9) في فقه التدين فهما وتنزيلا، عبد المجيد النجار، كتاب الأمة، 23، ط 1، قطر، 1410 هـ.

- (10) قواعد المقرئ، تحقيق: أحمد بن عبد الله بن حميد، مركز إحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، شركة مكة للطباعة، مكة المكرمة، (د.ت).
- (11) المحلى، ابن حزم، تصحيح: أحمد شاكر، دار الفكر، (د.ت)
- (12) الموافقات في أصول الشريعة، الشاطبي، ضبط وتصحيح، محمد عبد الله دراز، دار المعرفة، بيروت، (د.ت).
- (13) مواهب الجليل مختصر أبي الضياء سيدي خليل، الحطاب، ط1، مطبعة السعادة، مصر، 1328هـ.

الفقه الإسلامي :
مشكلة إنتاج معرفة أم مشكلة تفعيلها ؟

د. عبد المجيد الصغير
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الرباط

(1)

لاشك أن الإنتاج الفقهي قد بلغ أوجه حين وصوله مرحلة "التنظير الأصولي" الذي يمكن اعتباره أرقى صور ومباحث الدراسات الفقهية... غير أن إعادة النظر في ذلك التنظير وإطلاق دعوات معاصرة لمراجعة ما تراكم لدينا من علم الأصول لا يمكن أن تتم إلا بالتوصل بمختلف مناهج القراءة التي تسمح، بعد إعادة ضبطها علمياً، بإعادة النظر فيما قيل لحد الآن وأنجز عن علمنا هذا، علم أصول الفقه؛ رغبة في بناء رؤية تركيبية جديدة تسمح لنا بنخل ذلك العلم وتمهد لإدراك طبيعة نشأته، بقدر ما تقربنا من استيعاب منطقته الداخلي...

من ثمة كانت الإحاطة بنشأة علم أصول الفقه، سواء من أجل تلقينه وتدرسه أو من أجل توظيفه وتنزيله على الواقع، متوقفة على بعدين أساسيين طبعاً على الدوام ذلك العلم: المحيط الاجتماعي الذي مهد الأرضية بتلك النشأة، ثم طبيعة المتن الأصولي "كنص" مكتوب وكتاب مفتوح يمثل بطبيعته دعوة للفهم والقراءة والتأويل.

من هنا أهمية تزود الدارس للفكر الإسلامي من بعض المناهج المعاصرة السائدة في العلوم الإنسانية، خاصة منها الدراسات اللغوية واللسانية، وما طرحه هذه الأخيرة من مفاهيم تتقاطع والانشغالات الأصولية القديمة، كمفهوم النص والتلقي والقراءة والتأويل والمعنى والمقصد... مثلما تتأكد بالمقابل أهمية

الدراسات التاريخية التي من شأنها أن تعطي ذلك النقص الكبير الذي يشكو منه التاريخ لعلم الأصول خاصة، مع أن من شأن "الظرفية التاريخية" التي تبلورت فيها نشأة علم الأصول أن تعكس "سبب نزوله" وتزيح العديد من الحجب عن أهداف ومقاصد رواده المؤسسين...

تم إن إعادة فهم نشأة الفكر الأصولي في ضوء بعض مناهج العلوم الإنسانية الحديثة من شأنه أيضا أن يوقفنا على إشكالية استمرار حضور الخطاب الأصولي، ومعه التراث الإسلامي جملة، في حياتنا المعاصرة، مما يضيف على انشغالاتنا الفكرية الأكاديمية هموما آتية، تقتضي التتبع لحركة المجتمعات الإسلامية المعاصرة في علاقتها بذاتها وبالعالم الخارجي.

غير أن لعلم أصول الفقه منزلة خاصة بين علوم الإسلام تجعله يتميز عنها بكونه، كعلم الكلام، أكثر علوم الإسلام اعتناء بطرق التفكير وانشغالا بتحديد "مقال في المنهج"، مما يجعله علما يضرب في مجال التجريد والبحث في الكون عن الكليات، والاستمداد من باقي العلوم الأخرى، خاصة منها علم الكلام، مما يفيد ذلك البعد المنهجي فيه؛ هذا البعد المنهجي الذي سيعرف تطورا من قبل كبار الأصوليين، بل إنه الجانب الذي سوف يحظى باهتمام الأكبر من طرف المصلحين المحدثين والمعاصرين في العالم الإسلامي، كما من طرف بعض رواد الفكر الفلسفي العربي المعاصر...

(2)

كل الشواهد إذن دالة على أن الفكر الأصولي ارتبط بمرحلة مثلت "تراكما" لا بأس به من التجارب السياسية والاجتماعية والفكرية، أدت بالضرورة إلى تغيرات "كيفية" على الممارسة الفقهية التي بدت في ظل تسارع أحداث المجتمع الإسلامي، سياسيا واقتصاديا، في أشد الحاجة إلى ضوابط جامعة مشتركة، ترفع

الممارسة الفقهية الفروعية السائدة إلى ممارسة أصولية علمية قابلة للضبط. وليس بالغريب أن يعتبر الدارسون لعلم الأصول أن هذا العلم يمثل أكثر علوم الملة، بعد علم الكلام، تكريسا للعقل وتحقيقا لمبدأ التوفيق بينه وبين النقل؛ مما جعل مصطفى عبد الرزاق ينطلق من القول الأصولي معتبرا إياه البدرة الأولى للتفكير الفلسفي في الإسلام. ولعل هذا مما حمل قديما أبا حامد الغزالي على جعل الفكر الأصولي أنسب مجال للتقريب بين الرؤية المنهجية الإسلامية ومقتضيات القول المنهجي المنطقي اليوناني، جامع بذلك بين منهج الشريعة الأصولي ومنهج الحكمة المنطقي... لقد فرضت بنية المنطق الأصولي على أصحابه أن يسيروا بعيدا في مراعاة القواعد العقلية رغبة في تدقيق الفهم عند الخطاب الشرعي والنأي به عند كل أشكال التناقض واللامعقول، مما يترجم لديهم شدة عنايتهم بالمصطلحات والدلالات وطلبهم "للمعاني المناسبة" والتعليل بها التماس المقاصد المعقولة للخطاب، علاوة على دفاعهم على "وجوب النظر" على المكلف وعدم الركون إلى محض التقليد... وهو ما يفيد من جهة لأخرى أن "الاجتهاد" الذي يقع في صلب الممارسة الأصولية يقتضي بالأولى ذلك الوجوب لإعمال النظر، مثلما يقتضي الاعتراف بإمكانية الاختلاف، ووجوب تغيير الفتوى بتغير الأحوال والظروف، وضرورة إحكام تنزيل القواعد الأصولية الكلية على الوقائع المستجدة...

(3)

إذا كان هذا "التنزيل" لعلم الأصول يمثل الشريان الذي يزود علمنا هذا بدم الحياة وقوة الاستمرار والتطور، فإنه منذ أن توقف ضخ "دم الحياة" في شريان علم الأصول وانقطعت صلته بمستجدات الواقع، بفعل عوامل متعددة معروفة، انقلب علم الأصول إلى ضد منطقته الذاتي؛ فأصبح تكريسا لرؤية تقليدية، بعد أن

كان "ممارسة اجتهادية" وجاء القول بـ"إغلاق باب الاجتهاد" تكريسا لهذا الوضع المتردى واعترافا ذاتيا بالعجز عن "تفعيل المنطق الأصولي" نفسه... غير أن أزمات عصور الانحطاط ستمثل مع ذلك دافعا لثلة من المفكرين والفقهاء، ليس فقط لإعادة فتح الباب الموصود للاجتهاد وإعادة علم الأصول إلى حالته الأولى مع مؤسسيه؛ بل لقد دفعت ظروف الانحطاط ببعض هؤلاء الباعثين لعلم الأصول من مرقد، أن يوقفوا من علم الأصول ما كان دوما متواريا في القول الأصولي، موضوعا على هامشه، وكان حريا بالأصوليين القدامى أن يجعلوه صلب علمهم وبؤرته الأساس؛ ألا وهو "الخطاب المقاصدي" الكامن وراء القواعد الأصولية المعهودة؛ إن هذا الخطاب المقاصدي الذي يعد تطورا لمعاني المناسبة والحكمة والتنزيل، هو الذي سينبه عليه جملة من فقهاء هذا العصر المتأخر بعد أن مهد لهم القول في ذلك الإمام الجويني الذي طرح بحدة "أزمة المعرفة الأصولية" القديمة وعمل على تجديدها في قول جديد يمكن اعتباره التمهيد المباشر لفتح الباب أمام "اجتهاد جديد" قائم على مراعاة الخطاب المقاصدي في الشريعة، سيعمل الشاطبي بعد ذلك على الدفع بمنطق هذا الخطاب إلى غايته بالتأكيد على ضرورة تجديد الرؤية المنهجية نفسها في علم الأصول القديم، ليتحول من علم "ظني" إلى علم آخر قائم على مفاهيم شرعية مستقرة ومبادئ عقلية كلية تضمن له القطع واليقين والتعميم، وتحقق له إمكانية التطبيق والتنزيل على أرض الواقع...

لقد سيطر على مشروع الإمام الشاطبي في نشأة علم المقاصد الشرعية أمران أساسيان: "عقلنة التكليف" أولا، ثم "ضمان حق التكليف في العيش" ثانيا؛ وليس يتم هذا الحق بشكل أنجح إلا بمراجعة جذرية لتصنيف الأحكام الشرعية السائدة في الخطاب الأصولي القديم والدفع بها إلى تحقيق هذا المقصد الثابت في الخطاب الشرعي، مقصد تنزيل الأحكام الشرعية بما يكفل مصالح المكلفين، مما يفرض على الأصولي الجديد العمل على "إشاعة خطاب المقاصد" بين كل

المكلفين لكونها من "مدارك العقول" التي يجب أن يشترك في الوعي بها كل الناس، جمهورهم وعلماءهم!

(4)

غير أن الظروف التي تبلور فيها الخطاب الأصولي عامة والمقاصد خاصة لم تكن لتداعم على المضي قدما في الوعي بذلك القول الجديد الذي قعد له الشاطبي في علم الأصول، بل إن مسيرة علم الأصول نحو التطوير والتنقيح والتجديد ستعرف تراجعا سريعا منذ اليوم الأول الذي ترك فيه الفقيه الأصولي الهوة تتسع بين نظيراته الفكرية وبين معاناته اليومية. وبفعل عوامل سياسية وفكرية واقتصادية معروفة، أصبحت أهم علوم الإسلام تعاني من انفصام واضح؛ بحيث ضعفت العلاقة بين جل أبواب الفقه والواقع المعيش؛ إلى درجة تقلصت معها الدراسات الفقهية فصارت محصورة في باب الأحوال الشخصية والمواريث والعبادات! وهي مجالات اقرب ما تكون إلى الحياة الفردية منها إلى الحياة المسلمين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. وحيث فقدت هذه العلاقة بين الفكر والواقع، والتي من شأنها وحدها أن تطور الإنتاج العلمي وتدفعه قدما فقد ضعفت الهمم عن "التجديد" والتطوير وصار الهم الأكبر ليس هو الابتكار والتطوير، بل حل محلها نشاط زائد في الحفظ والشرح والترديد والخوف من الاختلاف وإعادة فتح أبواب الاجتهاد!

(5)

وكان لابد أن نتظر حتى يعرف عالمنا الإسلامي في القرن التاسع عشر الميلادي، أزمة من أزmate الحضارية، ويتبته من غفوته، ويدرك حاجته إلى النهوض من كبواته المتعددة... وقد وجدت "الحركات الإصلاحية" في هذا القرن بغيتها للإقناع بضرورة "الإصلاح" فيما سبق وأن أسسه رواد المقاصد الشرعية

ودعاة التجديد والتنزيل للقواعد على الوقائع، من أمثال الجويني وابن عبد السلام والقرافي والشاطبي وابن القيم... فصارت تلك الحركات الإصلاحية تعلي من شأن علم المقاصد الشرعية من حيث وضوح المنطقي وعنايته بمشكلة التنزيل ومراعاته للمصالح وعدم غفلته عن المآلات، مع تأكيد واضح من طرف تلك الحركات على إمكانية توظيف منطق المقاصد هذا لجلب "التنظيمات" الجديدة لصالح المجتمعات الإسلامية ودولها المعاصرة، مما تعودت تلك الحركات على نعتة "بالسياسة الشرعية" التطبيق الأفضل لمنطق المقاصد في أبعادها التنزيلية... وبذلك يحقق منطق المقاصد كما صاغه الإمام الشاطبي هدفا مستعجلا في العصر الإسلامي الحديث، هو ضرورة التكيف مع العصر والخروج من التقوقع والعزلة وإمكانية الإسهام مع "الأخر" في بناء "عالم مشترك".

ومهما يكن، فقد أبانت الحركات التجديدية، على قلتها، في العالم الإسلامي المعاصر، عن اقتناعها بإمكانية الاستئناس بالمفاهيم الكبرى في الخطاب المقاصد، لا بل الانخراط في العالم المعاصر، خاصة بعدما أصبح يغرفه هذا العالم في المدة الأخيرة من دعوات لتصحيح مسار التاريخ الإنساني والعمل على "تخليق الحياة السياسية" وحسن مراعاة القيم والحقوق الإنسانية التي تطفح بها المفاهيم الأصولية والخطاب المقاصدي خاصة... من ثم نطن أن مشكلة الفقه الإسلامي هي بالأساس ليست مشكلة "إنتاج معرفة" بقدر ما أنها مشكلة "تفعيل" تلك المعرفة إنها مشكلة عدم فقه الآليات العملية والشروط الاجتماعية والسياسية لتنزيل تلك المعرفة على الواقع.

وبهذا الصدد لسنا نشك مثلا في غنى وأهمية الإنتاج الأصولي المتعلق بحقوق الإنسان خاصة ما تعلق منها بحقوقه السياسية، ولكن القصور الواضح في الإنتاج الأصولي المتعلق بهذا الموضوع يبدو في زهد الفقيه في بذل اجتهاد إضافي لتطويع الواقع واقتراح جملة من التنظيمات الاجتماعية والضوابط العملية

التي تحول دون تحلل السلطة السياسية من التزاماتها الشرعية، وتسهل عملية المحاسبة والمتابعة لكل من يتحمل المسؤولية باسم الشريعة ويتصدر مهمة كبيرة عنوانها "خلافة النبوة في حراسة الدين وسياسية الدنيا"! ونعتقد جازمين أننا نستطيع اليوم بفضل اهتدائنا إلى جملة ضوابط علمية ناجعة في تنظيم حياتنا الاجتماعية والسياسية، أن نجد في العديد من القواعد الأصولية ومفاهيمه الكبرى ما يساعدنا في استثمار الفكر الأصولي وتطويره بكيفية أنجح مما يمكن العالم الإسلامي من "حق القلب في العيش" وفقا لفلسفة الإسلام ومبادئه الكلية...

الفقه الإسلامي : الواقع والآفاق

د. محمد التمهاني

جامعة عبد الملك السعدي - تطوان

في البداية أتقدم بالشكر الجزيل إلى مؤسسة دار الحديث الحسنية على تنظيمها لهذا اللقاء العلمي الهادف المبارك بإذن الله تعالى، وإنني بهذه المناسبة الكريمة يطيب لي أن أسهم معكم بهذه الكلمة الموجزة المتواضعة فأقول:
لا يخفى على الباحثين المهتمين الغيورين أن تدريس العلوم الشرعية عامة، وعلم الفقه منها على الخصوص، تمر ومنذ فترة من الزمن بمرحلة لا ترضي الجميع .

وهنا ترد أسئلة ملحة تشغل بالنا جميعا تتعلق بالمنهجية المطلوبة لتدريس مادة الفقه. وهي: لماذا التجديد؟ وما هي حدوده وضوابطه؟ وكيف نجدد؟
أسئلة تفرض نفسها بقوة. لذا كانت الحاجة ماسة إلى التجديد والإنهاض والإصلاح. ومعلوم أن التجديد لا يتم إلا بمعرفة الداء، يقول العلامة الحجوي رحمه الله تعالى: "إن تجديد الفقه إلى أن يعود لشبابه ممكن بعلاج وبالكشف عن الداء يعرف الدواء"⁽¹⁾

وهذا التوجه يتطلب من الدارس الفقيه أن يكون محيطا بطبيعة الموضوع وملما بأسسه التي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

(1) الفكر السامي: 391/2 .

أولاً - تحديد المفاهيم، دفعا للبس ورفعا للإشكال، فلكلمة الفقه كما هو معلوم دلالات لغوية واصطلاحية ينبغي الكشف عنها وتوضيحها، ثم إن الفقه باعتبار المقصود منه على نوعين:

- فهو بالاعتبار الذاتي أي بالنظر إلى كونه مجموعة من المسائل والفروع والأحكام الشرعية له مدلول خاص يمكن أن نسميه بالفقه المدون

- وهو وباعتبار تبليغه وتدرسه وتلقيه أي بالنظر إلى كونه مجموعة من الحقائق والتصورات والضوابط والكليات والقضايا: صناعة ودربة، ويمكن أن نسميه بالفقه المدرس.

ثانياً - معرفة الأطوار والمراحل التاريخية التي مر بها الفقه الإسلامي على وجه العموم والمالكي منه على وجه الخصوص. وهذا النوع من الدراسات والبحوث من الأهمية والصعوبة بمكان. ومع ذلك لم يجد عناية كافية، وهذا لا يعني أن السابقين قد أغفلوه، لكننا مطالبون بقراءة ما كتبوه قراءة استنتاج واستخلاص.

ثالثاً - الكشف عن المنهجية، وهو قضية العصر تشكل تحدياً كبيراً لكل أمة تنشأ الإصلاح وترغب في النهوض والارتقاء، والذي يهمننا معرفته وإبرازه:

- منهجية التلقي والتحصيل والأخذ، والتي تتمثل في إخلاص النية وجدية العمل. قال علماؤنا قديماً: "الجد مطلوب من ثلاثة: المعلم والمتعلم والأب" وفي التكوين المستمر، والجلوس بين يدي أهل العلم المبرزين فيه، وتفريغ البال، وبذل الوسع في التحصيل.

- منهج التدريس والتعليم وهو بدوره يقوم على أصليين:

1 - الكفاءة العلمية

بالعلم يعرف المدرس جادته الصحيحة، ويحقق أهداف التدريس التربوية ومقاصدها، ويقيه من الوقوع في العثرات، والزلات، والهفوات، والأخطاء، ولا يمكن لمدرس مادة الفقه أن يقنع ويؤثر إذا كان ناقص المعرفة. ففاقد الشيء لا يعطيه، ومن لم يجعل الله له نوراً فما له من نور.

2 - الخبرة الميدانية

إن تعليم العلوم الشرعية وتدريسها صناعة ودربة وخبرة، ولا أدل على ذلك من اختلاف الاصطلاحات بين المتقدمين والمتأخرين، وبين إمام وإمام⁽¹⁾. فالخبرة ركن ركين من أركان التدريس، بالخبرة تتوسع أفق الإنسان، وتفتح مداركه، ويمتلك القدرة على معالجة الأمور، بحيث يتحول علمه بالفقه من علم نظري إلى علم تطبيقي يدور في فلك الواقع يراعي الظروف والأحوال.

والخلاصة: أن نجاح عملية تدريس مادة الفقه تتوقف بالأساس على أهلية المدرس وكفاءته، فلا بد أن يكون المدرس كفوئاً متمكناً من المادة، له خبرة وتجربة ميدانية، لا بأس بها، لذا كانت المعاهد الشرعية لها إشعاعها الكبير في تاريخ المغرب المشرق.

ولقد عرف نظام التعليم الشرعي عبر تاريخه طرقاً مختلفة للتأطير، مارسها المؤطرون والموجهون من العلماء الأفاضل، ومن أبرزهم في هذا العصر العلامة الجليل محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي الذي تحدث في رسالته "نظام القرويين الأساسي" عن طريق من الطرق "لاختبار" ذاكراً بعض شروطه وضوابطه. قال رحمه الله: "القسم الثالث في كيفية امتحان المدرسين":

(1) المقدمة لابن خلدون ص 430، دار القلم بيروت، طبعة 1978م.

المادة 30: امتحان المدرس يكون بالمذاكرة بأن يؤمر بمطالعة محل من كل فن من الفنون التي يرى أهل المجلس امتحانه فيها، ثم يتصدى لمذاكرته فردان منهم بحضرتهم مذاكرة تناسب المرتبة التي طلبها منه راتب التعليم.

المادة 31: لا يمتحن العلماء المشاهير.

المادة 32: ضابط الشهرة من اتفق خمسة أعضاء من المجلس العلمي على شهرته.

المادة 33: من كان يحسن ضروريات النحو، والصرف، والتوحيد، والفقه، والمنطق والسيرة النبوية، والتصوف ثم التجويد، والحساب، والتاريخ. فيقبل في التعليم الابتدائي أما الثانوي فيشترط فيه القدرة على النهاية في هذه العلوم عدا الفقه، فيكون فيه في درجة التوسط، ويزيد بعلم الوضع، ومصطلح الحديث، واللغة والأدب، وهذه يبلغ النهاية فيها، أو في أحدها، ثم يكون متوسطاً في البيان والعروض، والقوافي، والحديث، والأصول، والتاريخ، والجبر، والهندسة، والجغرافية، والتوقيت، والهيئة، أما الانتهايي فلا يقبل فيه إلا من يحسن ويتقن جميع العلوم المتقدمة، ويزيد بعلم التفسير .

المادة 34: من اتفق أعضاء المجلس على إثباته في قسم من أقسام التعليم فلا يحتاج إلى امتحانه، ومن لم يقنع بما رشح له وجب عليه الامتحان، وكذلك من لم تتفق عليه الأصوات.

المادة 35: علم الحساب، والتوقيت، والهيئة، والجبر، والهندسة، والجغرافية، والتاريخ، والعروض، والقوافي، والتجويد لا يلزم الامتحان فيها.

المادة 36: من برع في فن من الفنون المتقدمة يكون انتهائياً فيما برع فيه.⁽¹⁾

(1) نظام القرويين الأساسي ص 6، مخطوط خاص.

هذا وتشهد كتب التاريخ: أن للمغاربة القدح المعلى في العناية بالتأريخ للعلم الشرعي الأصيل، وفي تقنينه وتطويره في عصور الإسلام الزاهرة، من خلال المصنفات الشاملة والرسائل الخاصة، والدراسات العلمية الجادة، والبحوث التوثيقية، بل إنهم وضعوا أسس هذا العلم مقننين ومبدعين ومن أشهرهم: الإمام ابن سحنون في "أدب المعلمين" والإمام القابسي في "الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" وابن العربي في "العواصم"، وابن خلدون في المقدمة، وابن الحاج العبدري في المدخل، وأبو علي اليوسي في كتابه الشهير "القانون"، وعبد الرحمن بن عبد القادر الفاسي في كتابه "الأقنوم في مبادئ العلوم"، ومحمد المساري في "سراج طلاب العلوم" وأبو عبد الله الطرناطي في كتابه "أقصى المرام في شرف العلم وما يتعلق به من الأحكام" إلى غير ذلك...

وإن فيض المعلومات التي دمجها قلم هؤلاء الرجال الأمناء الموثقون لها قيمتها الكبرى في كونها شهادة حية صادقة عن إنجازات المغاربة عموماً، وما قاموا به من أعمال جليلة في خدمة العلوم الشرعية عامة، وخدمة الفقه الإسلامي خاصة، الأمر الذي جعلهم موضع احترام وتقدير وتبجيل. والحمد لله رب العالمين.

توصيات اليوم الدراسي

- إن مؤسسة دار الحديث الحسنية باعتبارها مؤسسة للتعليم العالي والبحث العلمي أناط بها الظهير الملكي الشريف مهمة تكوين علماء مرموقين وباحثين متمكنين في مجال العلوم الإسلامية والفكر الإسلامي عامة ؛
- وانطلاقاً من وعيها بما يشكله منهج التدريس المعتمد في صياغة رؤية طالب الفقه وتحديد مضمون الفقه ونوعية الفقيه المؤمل تأهيله ؛
- نظمت المؤسسة يوماً دراسياً حول « منهج تدريس الفقه الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي » وذلك يومه السبت 14 ربيع الثاني 1429 الموافق 19 أبريل 2008 ، وقد دعي للمشاركة في هذا اليوم الدراسي وإغناء النقاش فيه صفوة من أهل العلم والفكر وأساتذة الفقه من مختلف الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بالإضافة إلى أساتذة المؤسسة.
- و سعى اليوم الدراسي من خلال تناوله لموضوع تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي إلى إثارة قضيتين جوهريتين :
- الأولى : تشخيص واقع تدريس الفقه الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي بالمغرب سواء على مستوى المناهج أو البرامج.
- الثانية : وضع مقترحات لتطوير مناهج تدريس الفقه في هذه المؤسسات.

- و قد تم الاستماع خلال أشغال اليوم الدراسي إلى مجموعة من العروض، ومن خلال التوجيهات التي وردت في الكلمات الافتتاحية وتلك التي قدمها رؤساء الجلسات، ومن خلال المناقشات التي أعقبت تلك العروض تمت بلورة التوصيات الآتية:

توصيات ومقترحات خاصة بمنهجية التدريس

- 1- ربط الفقه بأصوله النقلية؛
- 2- تدريس الأحكام الفقهية مع مراعاة تأطيرها في شكل نظريات فقهية عامة؛
- 3- ربط الدرس الفقهي بالقواعد الأصولية والفقهية والمقاصد الشرعية؛
- 4- الجمع بين الحفظ والفهم والاستيعاب من أجل الوصول إلى علاج النوازل الجديدة؛
- 5- مراعاة التدرج في تدريس مسائل الفقه من المذهب الواحد إلى المقارنة بين المذاهب؛

توصيات خاصة بالمضامين

- 6- الانطلاق من مصادر فقهية جامعة بوصفها مقررات عبر مراحل التعليم العالي (مع مراعاة تبسيط اللغة الاصطلاحية وتيسير مضمونها)؛
- 7- وضع تصور لمختلف المواد الفقهية المقترح تدريسها وإسناد هذه المهمة للأساتذة المتخصصين؛
- 8- توحيد المقررات على الصعيد الوطني؛
- 9- العناية بالقضايا الفقهية العاصرة.

مقترحات خاصة بمكونات العملية التربوية (الطالب-الأستاذ-الجامعة)

- 10- إعادة النظر في معيار قبول الطلبة الراغبين في دراسة العلوم الشرعية؛
- 11- ضرورة تحصيل الطلبة معارف كافية في الفقه خلال أسلاك التعليم الثانوي ؛
- 12- توفير الوسائل العلمية والفنية للأساتذة للقيام بمهامهم على أكمل وجه ؛
- 13- زيادة الحصص المخصصة للفقه وخاصة الحصص التطبيقية ؛

مقترحات خاصة بتطوير التخصص عموماً

- 14- الانفتاح على تجارب العلماء في العالم الإسلامي في مجال تطوير منهجية تدريس الفقه وصياغة برامجه؛
- 15- التنسيق أساتذة التخصص بإنشاء رابطة لأساتذة الفقه. وقد بدأ تفعيل هذه التوصية ووزعت على الأساتذة المشاركين لائحة لتسجيل أسمائهم..؛
- 16- التنسيق مع الهيئات والمؤسسات ذات الاهتمام المشترك.

الفهرس

ورقة تقديمية	
5	⊙ اللجنة العلمية.....
	مظاهر الخلل في منهج تدريس الفقه : عرض ونقد واقتراح
11	⊙ محمد جميل مبارك.....
	واقع الفقه الإسلامي في الجامعات
27	⊙ الحسين أيت سعيد.....
	أزمة واقع التدريس والبحث في الفقه الإسلامي المعاصر
47	⊙ إدريس خليفة.....
	علوم الشريعة بالجامعات : من المادة العلمية إلى المادة التعليمية «مادة الفقه أنموذجا»
71	⊙ خالد الصمدي.....
	منهج تدريس الفقه في مؤسسات التعليم العالي : الدرس الفقهي بين الاقتصاد والاجتهاد
97	⊙ عبد الهادي الخمليشي.....
	الوصل بين الفقه والواقع : رؤية في المنهج
135	⊙ قطب الريسوني.....
	الفقه الإسلامي : مشكلة إنتاج معرفة أم مشكلة تفعيلها؟
171	⊙ عبد المجيد الصغير.....
	الفقه الإسلامي : الواقع والآفاق
181	⊙ محمد التسماني.....
	توصيات اليوم الدراسي
189	⊙ اللجنة العلمية.....

Imprimerie image industrielle

N° DL : 2016MO4831

ISBN : 978-9954-9653-1-3