

الحوزات العلمية بين التقليد والإصلاح

■ عبد الجبار الرفاعي

نشأ التعليم الديني في الحياة الإسلامية في المسجد، فأصبح المسجد النبوي في المدينة أول محل اتخذه النبي محمد ﷺ لتبليغ القرآن والحديث وتعليم صحابته الفرائض والسنن والتعاليم الإسلامية، واقتفى الصحابة أثره في ذلك، وأضحى مسجد النبي في المدينة - وتبعاً له مساجد الكوفة والبصرة ودمشق والفسطاط وغيرها - محلاً لتشكيل حلقات قراءة وتفسير القرآن، وسماع الحديث النبوي، ومعرفة أحكام الشريعة، وفي مرحلة لاحقة دراسة النحو وقواعد اللغة، والنقاشات اللاهوتية في مسائل الإمامة والقضاء والقدر ومرتكب الكبائر وغيرها من مقولات علم الكلام. ففي مسجد البصرة انبثقت المقولة الأولى للمعتزلة في حلقة نقاشية لـ «واصل بن عطاء (700 - 748م)». وعلى النهج ذاته سار التعليم الديني عند الشيعة، فمنذ النصف الأول من القرن الأول للهجرة، كان الامام علي بن أبي طالب عليه السلام (599 - 661م) مدة خلافته يلقي خطبه ومواظله المتنوعة في مسجد الكوفة وترسم خطاه في مرحلة لاحقة في القرن الثاني للهجرة حفيده الإمام محمد الباقر عليه السلام (732 - 779م)، ثم ولده الإمام جعفر الصادق عليه السلام

■ عالم ومفكر عراقي. له عنايةٌ ببحوث فلسفة الدين، وقضايا الإصلاح الإسلامي.



(702 - 765م)، في رواية الحديث ونشر مبادئ العقيدة الإمامية لتلامذتهم في المسجد ذاته.

لكن المساجد لم تكن المحل المناسب للتعليم الديني عند الشيعة على الدوام؛ ذلك أنها عادة ما تكون تحت هيمنة القراء والمفسرين ورواة الحديث والفقهاء والمتكلمين من غير الشيعة، ممن يمثلون المذهب الرسمي للخلفاء والسلاطين، فيما كان موقف الشيعة اللاهوتي والفقهي لا يتطابق مع مواقفهم، وكان بعضهم مناهضين للشيعة، يعتقدون بمروقهم وخروجهم على الدين، ولم تكن تلك المساجد في كافة مراحل التاريخ بمنأى عن رقابة الخلفاء والسلاطين وعيونهم، ممن يرفضون مواقف الشيعة ومعتقداتهم. لذلك لجأ أحياناً رجال الحديث والفقهاء والمتكلمون والمفسرون الشيعة إلى مراقب أئمتهم ودورهم الخاصة فاتخذوها أماكن لحلقات تعليمهم الديني.

نشأت بذرة التعليم الديني عند الشيعة في المدينة وربما في المسجد النبوي، ودشنت لبناته الأولى في مسجد الكوفة في عصري الإمامين الباقر والصادق عليهما السلام، وبعد تأسيس بغداد وانتقال عاصمة الخلافة العباسية لها هاجر إليها بعض متكلمي الشيعة ومحدثيهم وفقهائهم، مثل: هشام بن الحكم (ت 815م). وفي مرحلة لاحقة الكليني محمد بن يعقوب (ت 941م). والمفيد محمد بن محمد بن نعمان (948 - 1022م) ... وغيرهم.

الحوزة العلمية في النجف

يمتد تاريخ الحوزة العلمية في النجف إلى ما يقارب ألف سنة، فقد دشن الدراسة فيها الطوسي أبو جعفر محمد بن الحسن (ت 1068م) بعد أن اضطر للهجرة إليها من بغداد عام (1056م) إثر الاضطهاد الذي تعرض له على أيدي السلاجقة. ومنذ ذلك التاريخ صارت النجف حاضرة علمية تحتضن طلاب العلوم الإسلامية المهاجرين إليها من شتى الأقطار، وكان بعض الوافدين يتوطنون فيها، فيما يعود آخرون إلى مواطنهم لممارسة التبليغ والدعوة والارشاد، وربما يهتمون بتأسيس حلقات للتعليم الديني في المساجد التي يخطبون فيها. وتعرضت الدراسة في النجف لحقب نمو وازدهار في

مراحل تاريخية معينة، كما تعرضت في مراحل أخرى لانحسار وضمور، تبعاً للتحويلات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية في العراق، والمحيط الاقليمي للبلدان التي ترفد النجف بالتلامذة المهاجرين لطلب العلوم الدينية. وبموازاة ذلك كانت تتوالد وتندثر حواضر علمية أخرى باستمرار، في حلب، والحلة، وجبل عامل في لبنان، وأصفهان، وكربلاء، وقم، وسامراء... وشبه القارة الهندية، وآسيا الوسطى.

ومنذ أكثر من قرنين أمست حوزة النجف الحاضرة العلمية الأوسع والأهم، لا سيما بعد تبلور مؤسسة المرجعية وتدخلها المباشر في المنعطفات السياسية والاجتماعية في التاريخ القريب لإيران والعراق، مثل نهضة المشروطة وصياغة دستور سنة 1906م في إيران، وقبلها حركة الاحتجاج الشعبي على امتياز شركة التبغ البريطانية 1890، ومقاومة الاحتلال البريطاني 1914 - 1917م، وثورة 1920 م في العراق.

**نشأت بذرة التعليم
الديني عند الشيعة في
المدينة وربما في
المسجد النبوي، وودشت
لبناته الأولى في مسجد
الكوفة في عصري
الإمامين الباقر والصادق.**

وبعد هجرة عبد الكريم الحائري اليزدي (1937م) إلى (قم) تنامت بالتدرج الحوزة العلمية فيها، وبلغت ذروة ازدهارها قبل أكثر من خمسين عاماً، بعد أن توطنها فقيه مرجع هو حسين البروجردي (1961م)، وحكيم مفسر هو محمد حسين الطباطبائي (1982م)، الذي أنشأ حلقة (قم) الفلسفية سنة 1952م.

ثم تعزز الموقع السياسي والديني - وفي ما بعد العلمي - لمدرسة (قم) بعد انتفاضة 1963م التي قادها آية الله الخميني، وانتهت بانتصار الثورة الإسلامية سنة 1979م وإقامة الجمهورية الإسلامية.

وبعد ذلك التاريخ اتسع التعليم الديني في (قم) وأخذ يفتح على عوالم جديدة، ويحرث أرضاً بكرةً لم يدشنها من قبل، بعد أن انبثقت طائفة من الاستفهامات، وأثير العديد من الإشكاليات، وفجأة بدأ الدارسون في الحوزة



العلمية يقرأون ويسمعون بما لم يفكروا فيه، وتفجر السؤال اللاهوتي الذي ظل غائباً عدة قرون.

ولا ريب في أن الهوية الدينية لثورة 1979م وإسهام الحوزة العلمية في قيادتها، وتعبئتها للجماهير، وما نحتته من شعارات ووعود متنوعة في تحقيق الاستقلال، والحرية، والأمن، والضمان، والرفاهية، والتقدم... وغير ذلك. والقول بأن الفقه وعلم الكلام وسائر المعارف الإسلامية الموروثة كفيلاً بالوفاء بالمفاهيم والبرامج اللازمة لإنجاز هذه الوعود، وتجسيد تلك الشعارات في الحياة الاجتماعية؛ وَضَع الحوزة العلمية للمرة الأولى في مواجهة مباشرة مع الناس ومتطلباتهم الحياتية المختلفة، مضافاً إلى تصاعد وتيرة التغيير الاجتماعي واشتدادها في العقدين الأخيرين، بفعل مجموعة عوامل تقنية (تكنولوجيا المعلومات، والهندسة الجينية واكتشاف الخارطة الوراثية للإنسان)، وجيوسياسية (حروب صدام حسين، وتفشي إرهاب الجماعات المتشددة)، واقتصادية (فشل مشاريع التنمية، واتساع رقعة الفقر والجهل والأمية)، وديموغرافية (تضاعف عدد السكان) و (الهجرة الواسعة من أفغانستان والعراق بسبب الحروب).

كل ذلك أفضى إلى اختلالات متنوعة، طالت البنى التقليدية الدينية والثقافية للمجتمع، وزحزحت مقولات وآراء ظلت راسخة مئات السنين.

غير أن الحوزة العلمية في النجف لم تتمكن من مواكبة إيقاع التحولات المارة الذكر، فانكفأت وانغلقت على نفسها، ولم يكن أمامها إلا السير على هذا الدرب الموحج؛ ذلك أن قسوة النظام العراقي السابق تجلت بأبشع صورة لها في استئصال أبرز رجال الدين، مثل: محمد باقر الصدر، ومحمد الصدر، واستبعاد نخبة من الدارسين المتميزين قبل ذلك إلى إيران، بذريعة أصولهم الإيرانية، وتفريغ النجف من التلامذة الوافدين من البلاد العربية، وفي طليعتهم جماعة من المستنيرين اللبنانيين، الذين كان لهم دور فاعل ومؤثر في إيقاد جذوة تحديث التفكير الديني في حوزة النجف قبل نصف قرن، وإغلاقه المدارس وكليات الدراسات الإسلامية، ومن ثمّ تقويض وتدمير مشاريع اصلاح النظام التعليمي في الحوزة، بإلغاء كلية الفقه في النجف، وكلية أصول الدين في بغداد.

ويمكن القول: إن الحوزة العلمية في النجف تسعى اليوم بجديّة، من أجل استئناف مسارها التاريخي، والوفاء بوظيفتها في تحديث التعليم الديني، والخروج من السياقات المغلقة للفكر الإسلامي، وإن كانت لما تزل غارقة في جراحاتها ونكباتها الموجعة من نظام الحكم السابق في بغداد.

مراحل الدراسة وأساليب التدريس في الحوزة:

الدراسة في الحوزة حرة، بمعنى أن التلميذ يمكنه انتخاب أي أستاذ للكتاب الذي يدرسه، وهكذا يتم انتخاب مواعيد وأماكن الدروس، وينتظم

الدراسة في الحوزة حرة،
بمعنى أن التلميذ يمكنه
انتخاب أي أستاذ للكتاب
الذي يدرسه، وهكذا يتم
انتخاب مواعيد وأماكن
الدروس، وينتظم التلامذة
في حلقة حول المدرس
الذي يتصدر الحلقة.

التلامذة في حلقة حول المدرس الذي يتصدر الحلقة. ولأن الكتب مدونة بلغة مشبعة بمصطلحات خاصة، وتنتمي إلى عصور ماضية في النثر العربي، وربما كُتبت بلغة وعرة ملتبسة مبهمة، فعادة ما تطّلب فهمها تدريباً وخبرة طويلة؛ لذلك يعتمد المدرس إلى قراءة عبارة من الكتاب ويبدأ بتفسير مضمونها، ويبذل جهداً كبيراً في تقريب مفاهيمها وتصويرها عبر الأمثلة والمقارنات. ومن أجل استيعاب أعمق وأدق لمضامين الكتب

الدراسية يسود تقليد المناقشة أو «المباحثة» لدى التلامذة، وهي تتمثل في أن يتناوب اثنان من الدارسين أو أكثر بعد فراغهم من حضور الدرس عند الأستاذ، بأن يتولى أحدهم تكرار شرح الموضوع لزميله اليوم مثلاً، ليتولى الآخر شرح الدرس التالي اليوم الثاني. ويشدد الأساتذة على ضرورة المباحثة، ويحثون الدارسين على المداومة عليها.

ويتدرج التلميذ في مراحل ثلاث هي:

1 - مرحلة المقدمات:

يدرس التلميذ في هذه المرحلة علوم اللغة العربية الموروثة: (النحو، الصرف، البلاغة)، والمنطق، وعلم الكلام، والفقه، وأصول الفقه.



ففي النحو والصرف يدرس: الأجرومية لابن أجيروم (ت 1242م)، وقطر الندى وبلّ الصدى لابن هشام (ت 1360م)، وألفية ابن مالك (ت 1273م) التي يدرس أحد شروحها، مثل: شرح ابن عقيل، أو شرح السيوطي، أو شرح ابن الناظم، ومغني اللبيب لابن هشام...

في البلاغة يدرس: مختصر المعاني للفتازاني (ت 1389م)، أو المطول للفتازاني أيضاً.

في المنطق يدرس: المنطق لمحمد رضا المظفر (ت 1964م)، حاشية تهذيب المنطق لملا عبد الله اليزدي (ت 1573م)، شرح الشمسية لنجم الدين الكاتب القزويني (ت 1276م).

في علم الكلام يدرس: الباب الحادي عشر للعلامة الحلّي (ت 1326م) ويدرس شرحه «النافع يوم الحشر في شرح الباب الحادي عشر» للمقداد السيوري (ت 1423م)، كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد للعلامة الحلّي. في الفقه يدرس: المختصر النافع للمحقق الحلّي (ت 1277م)، شرائع الإسلام للمحقق الحلّي أيضاً.

في أصول الفقه يدرس: معالم الدين لحسن بن زين الدين الشهيد الثاني (ت 1602م).

2 - مرحلة السطوح:

تتمحور الدراسة في هذه المرحلة على الفقه الاستدلالي وأصول الفقه. في الفقه الاستدلالي يدرس: الروضة البهية في شرح اللمعة الدمشقية؛ المتن «اللمعة الدمشقية» للشهيد الأول محمد بن مكي الجزيني العاملي (ت 1384م)، والشرح «الروضة البهية» للشهيد الثاني زين الدين الجبعي العاملي (ت 1559م). والمكاسب لمرتضى الأنصاري (ت 1864م).

في أصول الفقه يدرس: أصول الفقه لمحمد رضا المظفر (ت 1964م)، فرائد الأصول لمرتضى الأنصاري، كفاية الأصول لمحمد كاظم الآخوند الخراساني (ت 1911م).

في الفلسفة يدرس بعض التلامذة: بداية الحكمة لمحمد حسين الطباطبائي (ت 1982م)، وربما شرح المنظومة لملاً هادي السبزواري (ت 1872م)، نهاية الحكمة كذلك لمحمد حسين الطباطبائي، الأسفار الأربعة لملا صدرا الشيرازي (ت 1640م).

في العرفان يدرس بعض التلامذة: تمهيد القواعد لابن تركة الأصفهاني، فصوص الحكم لمحيي الدين بن عربي (ت 1240م)، يدرس شرحه لداود القيصري (ت 1350م). وربما يدرس قلة من التلامذة - بعد ذلك - كتاب: مصباح الأنس بين المعقول والمشهود؛ لشمس الدين محمد بن حمزة بن محمد الفارسي (ت 1431م)، وهو شرح لكتاب: مفتاح غيب الجمع والوجود، لصدر الدين القونوي.

في العرفان يدرس بعض التلامذة: تمهيد القواعد لابن تركة الأصفهاني، فصوص الحكم لمحيي الدين بن عربي (ت 1240م)، يدرس شرحه لداود القيصري (ت 1350م).

3 - مرحلة البحث الخارج:

ربما تعود تسميتها بالبحث الخارج لأنها مرحلة للبحث الحرّ خارج نصوص الكتب المتعارفة للدراسة في المرحلتين السابقتين. يتولى فيها المجتهد بحث ودراسة وتشريح قواعد وأدوات استنباط الأحكام الشرعية، في تدريس أصول الفقه، وفي تدريس الفقه يمارس البحث الفقهي المعمق، عبر توظيف قواعد وأدوات أصول الفقه، وعلوم اللغة، وغيرها في استكشاف الأحكام.

وتقتصر الدراسة في هذه المرحلة على الفقه وأصول الفقه، ويمكن التلميذ فيها سنوات عديدة كي يصل إلى الاجتهاد، وعادة ما يكتب التلميذ دروس أستاذه، ويعرضها على الأستاذ للتقييم واختبار كفاءته وتطوره وتكوينه في الفقه وأصول الفقه، ومدى قدرته على الاجتهاد.

ولا تمنح شهادات للتلامذة؛ وإنما يكتب الأستاذ أحياناً إجازة تفيد بلوغ التلميذ درجة الاجتهاد. لكن هذا التقليد اندثر في نصف القرن الأخير، ولم يعد الأستاذ حريصاً على منح مثل تلك الإجازات إلا نادراً.



أما الكتب المعتمدة للدراسة في مرحلتي المقدمات والسطوح فإن القليل منها يستبدل أحياناً بكتب موازية لها، تحاكيها في مضمونها، وإن كانت تختلف عنها في أسلوبها وترتيب مباحثها.

عوائق التحديث:

نوجز في ما يلي أهم عوائق تحديث الحوزة:

1 - المؤسسات التقليدية بطبيعتها عصية على أية محاولة للتحديث، ويصبح التحديث بالغ الصعوبة - وربما يتطلب جهوداً استثنائية هائلة - إن كانت المؤسسة دينية.

والحوزة مؤسسة تقليدية دينية ذات جذور راسخة في الذاكرة اللاهوتية الروحية للشيعة، والمرجعية الدينية في الحوزة هي امتداد للإمامة وميراثها المقدس في الوجدان الشيعي. وهي تمثل الذروة الروحية العليا في الحوزة، التي تتكفل بتفسير النصوص الدينية وتعميم مضامينها على الأتباع. وهي كيان راسخ عبر امتداد زمني موغل في الماضي، يتمثل بشبكة نسيج متين متداخل لبناء هرمي، يتغلغل مجتمعياً عبر الوكلاء والخطباء من قراء التعزية الحسينية، ويهيمن روحياً على كل ما يتصل بتدبير الشأن الديني والمقدس في حياة الشيعة.

المرجعية تهيمن على كل ما يتصل بالتعليم الديني، والكتب المعتمدة للدراسة في الحوزة، وتحصر على حماية النظام التعليمي من أن يطاله التغيير؛ سواء بتبديل الكتب أو أساليب التعليم أو تقاليد هذا التعليم الموروثة؛ ذلك أن تبديل شيء من تقاليد التعليم ربما يفضي إلى تصدع الكيان الهرمي الروحي للمرجعية، وهو ما تخشاه المرجعية.

2 - ليست الكتب المعتمدة للدراسة نصوصاً عادية، يتعامل معها المدرس والتلميذ بحياد، بمعنى أن تلك الكتب عادة ما تتكون حولها هالة مقدسة بمرور الزمن، تبعا للمكانة الدينية لمؤلفها، وتاريخها، وأجيال التلامذة ممن درسوها، والأساتذة ممن حرصوا على تكرار تدريسها. حتى كتب اللغة العربية

في النحو والصرف والبلاغة تتداول حولها حكايات تعزز مكانتها، وتضفي عليها شيئاً من تلك الهالة، من خلال الإشارة إلى الأهمية الفائقة التي كان يوليها مراجع وفقهاء كبار لها، فيقال: إن الشيخ فلان تولى تدريس مغني اللبيب لابن هشام عشرين مرة، والمطول للفتازاني أربعين مرة.. وهكذا.

وأ تذكر أن أستاذي في «المنطق» في حوزة النجف عام 1978م بلغ من تقديسه للكتب المعتمدة للدراسة أنه كان يدافع عن الأخطاء المطبعية، ويهتم بتأويل هذه الأخطاء، وظل يكرر: لا يمكن نسبة الخطأ للشيخ المؤلف؛ لأنه علامة دقيقة، مكانته سامية. ومع احترامي وتبجيلي له، كنت أجيبه: شيخنا

هذه أخطاء منضدي حروف المطبعة، وليست أخطاء للشيخ المؤلف؛ لكنه كان يشدد: إن المؤلف أشرف على هذه الطبعة، فلا يمكن أن يجهل ذلك!

**إنّ الفضاء السيميائي
للتعليم الديني في
الحوزة، والمجال التداولي
الحاف بالمعارف المتاحة
في التدريس؛ لا يخلو من
ثيمات ورموز مقدسة.**

3 - رغم أن الكتب المعتمدة للدراسة مدونة بأسلوب لا يخلو من النقد والمناقشات، على نهج: «إن قلت قلت»، غير أن هامش النقد هذا لا يتخطى الحدود المرسومة، فيما هو مفكر فيه. أما النقد المشاكس الجذري التقويضي؛ فإنه من غير المفكر فيه. وبعبارة أخرى؛ إن الفضاء السيميائي للتعليم الديني في الحوزة، والمجال التداولي الحاف بالمعارف المتاحة في التدريس؛ لا يخلو من ثيمات ورموز مقدسة، لذلك لا يولد السؤال اللاهوتي إلا ولادات قيصرية شاقة، وغالباً ما يجهض في طور توالده. ويتعرض للتكفير والنفي كل من يثير مثل هذه الأسئلة.

4 - الوفاء للموروث والارتهان في مداراته بكل ما يكتنفه ويحتويه هو السمة الطاغية في كل ما تهتم به الحوزة، وما يسود مشاغلها؛ إنها تحرص على صيانة وحراسة التراث، وتناهض المساعي للتفتت من شباكه، والتحرر من مداراته المغلقة.



من هنا تحذر من توظيف المعارف والعلوم الإنسانية الحديثة في نقد وغرابة وتشريح الموروث، أو استخدام مناهجها ومفاهيمها في قراءة النصوص الدينية؛ ذلك أن هذا النمط من المناهج والمفاهيم ينتج معطيات ومقولات لاهوتية وآراء لا تتطابق مع ما تقود إليه المناهج والمفاهيم العريقة في علوم القرآن والتفسير، والحديث، وعلم الكلام، وأصول الفقه والفقه.

الفكر لا يغيره إلا فكر من الخميرة ذاتها، وتحديث الحوزة يتوكأ على استكشاف المنطق الذاتي للموروث واستيعابه. غير أن هذا الاستيعاب لا يعني الفرق في أنفاقه، بل العمل على عبوره وتخطيه، وذلك لا يتحقق إلا باستيعاب الخبرات والمكاسب الراهنة للعقل البشري، وما أنجزته المعارف والعلوم الإنسانية الحديثة، والإفادة منها في فهم وتفسير النصوص، وإعادة بناء المعرفة الدينية في سياق متطلبات العصر ورهاناته.

المعرفة الدينية حقل من حقول المعرفة البشرية، تخضع لشروط الإنتاج العامة المولدة لهذه المعرفة، وتحكمها القوانين والمشروطية التاريخية واللغوية نفسها، وليست هي الاستثناء الوحيد في عملية التفكير وإنتاج المعرفة. فلماذا لا يشملها البحث والدراسة في سياق المعارف البشرية كافة، ولماذا نعدها الاستثناء الوحيد الذي لا يخضع لأية مناهج ومفاهيم مبتكرة يكتشفها ويطورها الإنسان؟

مع العلم أن المعارف الدينية في الإسلام - من علم كلام وفلسفة وأصول فقه، وغيرها - ولدت عبر قواعد المنطق الأرسطي، وما زالت مرتبهة لأنساقه ورؤاه حتى اليوم.

5 - الحوزة بنية عميقة لاهوتياً ومعرفياً وثقافياً واجتماعياً وأنتروبولوجياً واقتصادياً، تتشكل فيها سلطة ذاتية تضبط إيقاع وانسجام مكوناتها، وتردع كل مسعى يهدد هذه البنية أو يتحرش بها.

تهيمن على الحوزة سلسلة من البيوتات والعوائل الدينية، تتشابك في نسيج قرابات منذ عشرات السنين، يضاف لها على الدوام روابط جديدة؛ عبر زواجات ومصاهرات بين الأجيال الجديدة لتلك العوائل. وغالباً ما ينتمي المرجع إلى هذه البيوتات.

تتحكم هذه العوائل عادة بمعظم اقتصاد الحوزة، وهو نمط اقتصاد خاص مغلق، ينفرد في منابعه المالية، وطرائق توالده وتداول النقود والثروة فيه، ووسائل إنفاقها وادخارها. يشكل الخمس الرافد الأساس لاقتصاد الحوزة، وهو ما يتطوع المؤمنون الشيعة بتقديمه للمراجع، بوصفه فريضة دينية، ينال من يؤديها الثواب، ويستحق من يتخلف عنها العقاب. ولا يعرف إلا بشكل محدود حجم الثروات التي يكوّنها الخمس، ومصائرهما بعد وفاة المرجع.

مساعي ودعوات التحديث تهدد اقتصاد الحوزة؛ الذي تضبطه منظومة من الفتاوى الفقهية، وتحميه تقاليد راسخة. ذلك أن تلك الدعوات تطالب

**الفكر لا يغيّره إلا فكر من
الخميرة ذاتها، وتحديث
الحوزة يتوكأ على استكشاف
المنطق الذاتي للموروث
واستيعابه؛ غير أن هذا
الاستيعاب لا يعني الفرق
في أنفاقه، بل العمل على
عبوره وتخطيه.**

بالشفافية في الكشف عن مصادر اقتصاد الحوزة، وموارد إنفاقه، ومآلاته بعد رحيل المرجع، وقد ترتقي للمطالبة بالفحص والتحري عن المشروعات الدينية للخمس ومصدر الإلزام الإلهي فيه.

6 - الخمس يتطوع بتقديمه جمهور الشيعة بوصفه فريضة شرعية، والجمهور بطبيعته يعيش المألوف والسائد، ويقلق من كل ما من شأنه إثارة الاستهجمات والإشكالات والشكوك، تجاه أي

مفهوم اعتقادي وفتوى فقهية معروفة. لذلك يصطف الجمهور دوماً خلف من يحيل في تفكيره ومواقفه إلى المكرس والشائع، وهو مستعد للتعبئة والتجيش حين يحرضه رجال الدين حيال أية محاولة جادة للنقد والمراجعة والتساؤل، ويبرع الخطباء في إثارته وتهيجته متى أرادوا ذلك.

تضطر الحوزة لمراعاة رغبات الجمهور ومعتقداته وفهمه وذوقه؛ خشية أن تتهشم ثقته الدينية فيها. مما يعني أن زعزعة أساسات مفهوماته الدينية تؤدي إلى توقفه عن دفع الخمس، وجفاف أهم رافد لتمويل الحوزة. وحتى الفقهاء الذين يبدأون حياتهم بما يشي بالدعوة للتحديث؛ فإنهم يتراجعون عن ذلك لحظة تصديهم للمرجعية الدينية، حذراً من تأليب منافسيهم في الحوزة للجمهور ضدهم، واضمحلال الإيمان بمكانتهم الروحية وحراستهم للمقدس.



7 - مما يسهم في إعاقة التحديث تلامذة الحوزة «السطحيون التبسيطيون»؛ ممن يتمللون ويضجرون من التعليم الديني في الحوزة، فيعلنون عن مواقف وآراء تتحدث عن نموذج مشوه كاريكاتوري للدين والموروث، من دون أن يتعمقوا في دراسة الدين والتراث، ويستكشفوا مسالكه ودروبه المتشعبة. وكذلك يسهم في إعاقة التحديث في الحوزة المراهقون الراديكاليون، ممن يحسبون أن الهتافات والشعارات والعناوين الصاخبة هي السبيل لانخراط المجتمع في تفكير مغاير، ولم يدركوا أن عملية التغيير الاجتماعي والتحويلات في التفكير هي عملية بالغة الصعوبة، تترد إلى شبكة معقدة من العوامل والمؤثرات المتشابكة.

مضافاً إلى جماعة أخرى تسهم في إعاقة التحديث في الحوزة، وهم أولئك الذين يجرحون الضمير الديني للآخر، فيتهمونه ويهجون مقدساته بعبارات قاسية، بنحو يفضي إلى خشية الناس على معتقداتهم، التي هي ممتلكاتهم الرمزية والروحية الثمينة؛ فيحتشدون ويتكتلون متضامنين مع كل ما هو موروث وقديم.

8 - اختزال الدين في بُعد واحد أحياناً، عبر التشديد على أن الإسلام يساوي المدونة الفقهية فحسب، يمثل قراءة أحادية للدين، تستبعد نظامه الرمزي والمعنوي والروحي والجمالي والفني والقيمي والأخلاقي، وتشدد على مضمونه الدنيوي، بل تسعى لقلب كل ما هو ديني إلى دنيوي، وما هو دنيوي إلى ديني، فإن الدين ذا البعد الواحد يفرغ الدين من محتواه الميتافيزيقي، ويهدر معظم مضامينه الروحية والمعنوية والأخلاقية والإنسانية. وحيث يقتصر التعليم الديني على الفقه أحياناً فإنه يؤول إلى اختزال الدين في بعد واحد، وتقديم نموذج أحادي مشوه للدين.

أرضية التحديث في الحوزة:

يتطلب التحديث أرضية مناسبة يتشكّل في محيطها، عدة عناصر موروثية وحاضرة تتفاعل بعضها مع بعض؛ لتهيئة فضاء خاص، تتخلّق فيه عملية التحديث، وتنطلق فاعلياته المتنوعة.

وقد توافرت مجموعة من هذه العناصر في الحوزة، بنحو أضحت معه ولادة عملية إصلاح النظام التعليمي ولادة ممكنة، ليست غريبة على السياق الثقافي التاريخي للحوزة. وبوسعنا الإشارة إلى شيء من مكونات فضاء التحديث، والعناصر المولدة لروح التجديد في الحوزة في ما يلي:

1 - بقايا النزعة العقلانية في التفكير الموروثة من التيارات الكلاسيكية للاعتزال والتشيع، ووحدة أو تقارب المواقف الكلامية في قضايا الحُسن والفُبح العقليين، وما يرتبط بهما من العدل الإلهي، والتكليف بما لا يطاق، والحرية والإرادة الإنسانية، وغير ذلك من لاهوت العدالة في الموروث الكلامي. كما

نلاحظ في آثار الشريف المرتضى (ت 1035م)، وغيره من الأعلام، الذين طبعت آثارهم عقلانية القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي).

وما لبثت آثارهم أن صارت مصدر إلهام لأجيال من الدارسين ممن خلفوهم في عصور لاحقة، وبثت في وعيهم أفكاراً وآراء تطلق الكثير من الاستفهامات الحائرة والتشكيكات.

2 - تواصل تعليم الفلسفة والمنطق وعلم

الكلام وأصول الفقه، وهذه المعارف بمجموعها

تصنف على العلوم العقلية في التراث، وكان لحضورها الأبدى في الحوزات العلمية بالغ الأثر في إطلاق عملية التفكير وتنميتها، وإن كانت تلك المعارف ما انفكت تتحرك في قوالب المنطق وأشكال القياس الأرسطي، التي ظلت تعمل على كبح العقل، وعدم تجاوز الترسيمات المعروفة في صياغة وتشكيل المفاهيم، وفي المحاجة والاستدلال. لكن آفاق التفكير العقلي لم تغلق تماماً؛ ذلك أن المنهجية التشكيكية، ونمط الأدوات والمفاهيم المتداولة في المعارف العقلية الموروثة أسهمت في إيقاد جذوة التفكير وتأجيحها باستمرار.

3 - شيوع دراسة التصوف والعرفان النظري، ونصوص وتراث المتصوف

المعروف محيي الدين بن عربي خاصة، وهي نصوص تفيض بنزعة إنسانية

يتطلب التحديث أرضية مناسبة يتشكل في محيطها، عدة عناصر موروثة وحاضرة تتفاعل بعضها مع بعض؛ لتهيئة فضاء خاص، تتخلق فيه عملية التحديث، وتنطلق فاعلياته المتنوعة.



ومواقف تصالحية مع الأديان والثقافات، وتعمل على اكتشاف المشتركات، حين تتوغل في جوهر الأديان، وتغوص في عمق التجارب الدينية لأتباع الملل والنحل المختلفة، لترصد تجلياتها وآثارها العامة.

وهذا ما دعا لاهوتيين كباراً مثل العلامة محمد حسين الطباطبائي أن يتعامل بشفافية واحترام شديدين مع نصوص ديانات آسيوية، يقول المفكر الإيراني داريوش شايغان: (العرفان أول ما يسترعي اهتمامي، أجد انشداداً قوياً إلى العرفان، أنا من عشاق المذهب الطاوي، وأهوى «جوانغ تزو» للغاية. قضينا دورة بأستاذية العلامة محمد حسين الطباطبائي، وكان بيدي رغبة أكيدة في الاطلاع على كتاباتهم، ولأنها لم تكن مترجمة؛ عكفت أنا والدكتور سيد حسين نصر على ترجمتها. كان يفسر شانكارا كأنه أستاذ بالضبط، ويتركنا في حيرة من الأمر، فمثلاً في أحد اللاؤبانشادات عبارة تنطوي على مفارقة «الذي يفهم لا يفهم، والذي لا يفهم يفهم»، وقد فسّر الطباطبائي هذه العبارة، وأجلى غشاوتها، وحلل مضمونها، بنحو أدهشني. بعد ذلك ترجمت أنا والدكتور نصر كتباً صغيراً من تأليف لاوتسه، اسمه «داوجينغ» كله مفارقات، نقلناه من النص الإنجليزي إلى الفارسية، وحينما قرأه العلامة الطباطبائي قال: «هذه أهم رسالة قرأتها في عمري» وصار من عشاق «داو جينغ»).

كما أن نصوص التصوف الفلسفي تعمل على خلق مناخ رحب للتأويل وتعدد القراءات وتنوع الفهم، ومن ثمّ تجاوز ظواهر الألفاظ، ومحاولة اقتناص دلائل لا تحكيها الكلمات بصراحة. وهذا المنحى التأويلي في التفكير يمثل أحد المداخل المهمة لكل عملية تحديث وإصلاح في تقاليد التعليم الديني ومقرراته.

4 - تنوع المواطن الجغرافية لطلاب الحوزات العلمية، حيث يتوافدون من إيران، والبلاد العربية، وأفغانستان، وآسيا الوسطى، والهند وباكستان، وغيرها. مما يعني اختلافاً في ثقافات هؤلاء، وتقاليدهم، وتمثلهم للإسلام، وتأويلهم للتراث، فينشأ فضاء ثقافي يستقي من روافد عديدة، ويتلّون بخبرات تلك الجماعات ومواريتهم وتقاليدهم.

5 - انفتاح الحوزات العلمية على الجامعات الحديثة، وانخراط جماعة من خريجي تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية والطبيعية في الدراسات الشرعية، وانتقال بعض الأساتذة المتميزين من الحوزات إلى كليات الإلهيات والدراسات الإسلامية كأساتذة.

6 - انكماش الحركة الإخبارية في القرنين الأخيرين في الحوزة العلمية. وأصحاب هذا الاتجاه يسمون أنفسهم (الإخباريين والمحدثين) نسبة إلى الأخبار والحديث الشريف، وهو اتجاه يناهض التفكير العقلي في مختلف المعارف الإسلامية، ويتجمّد عند المعنى الحرفي للنصوص، ويرفض أية محاولة لتأويل القرآن، والتعاطي مع دلائله بشكل يخترق المفهومات السطحية المبسطة.

**إنّ نصوص التصوف
الفلسفي تعمل على خلق
مناخ رحب للتأويل وتعدد
القراءات وتنوع الفهم،
ومن ثمّ تجاوز ظواهر
الألفاظ، ومحاولة
اقتناص دلائل لا تحكيها
الكلمات بصراحة.**

وقد تعاضم تأثير هذه الحركة في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين، وانخرط فيها جماعة من المحدثين والفقهاء المعروفين وقتئذ، وهيمنت على الحياة الفكرية في أصفهان وكربلاء، وطبعت الإنتاج الفكري بمواقفها، فازدهر تأليف المجاميع الحديثية، التي استوعبت الكثير من الأخبار والآثار، مما أعرض عنه وأهمله أصحاب الموسوعات الحديثية القديمة.

وأغرقت مصنفات التفسير المدونة بأيديهم بالمأثور، حتى صارت بمثابة المجاميع الحديثية. وشجبوا - بضراوة - الفلسفة، وعلم الكلام الفلسفي، والتصوف الفلسفي، والعرفان النظري، وأصول الفقه، وزعموا أن الحقيقة كلها في البيان الشرعي.

وانحسر تأثير هذه الحركة بعد القرن الثامن عشر، بعد أن ناقش منطلقاتها وأفكارها محمد باقر المعروف بالوحيد البهبهاني (ت 1792م)، الذي أعاد المكانة لعلم أصول الفقه، وعزز مكانته، وأكد دوره المحوري في عملية الاستنباط الفقهي. وبعد هذا التاريخ تراجعت الحركة الإخبارية،



وانحسرت بمرور الزمن، وأضحلَّ أثرها في الحوزة العلمية. وبموازاة ذلك تنامي دور الفلسفة، وعلم الكلام الفلسفي، والتصوف الفلسفي، وأصول الفقه. وباتت صياغة الفقه تمر بسلسلة من العمليات الاستدلالية العقلية المغرقة في التجريد والافتراض.

7 - مشروع الدولة الإسلامية كان أحد أحلام الدارسين في الحوزة العلمية منذ مدة طويلة، وقد استطاعت الحوزة في خاتمة المطاف تجييش وتعبئة الجماهير، تحت لافتات وشعارات تطبيق الإسلام، وإقامة حكومة الحق والعدل، من خلال إعادة صياغة الحياة الاجتماعية في ضوء الفتاوى والأحكام الوفيرة في التراث الفقهي، فتحقق الظفر بانتصار الثورة، والإعلان عن الدولة الإسلامية.

لكن الكثير من المتحمسين لتطبيق الفقه والاستناد إليه في تنظيم الإدارة، والاقتصاد والمال، والثقافة، والتربية والتعليم؛ اكتشفوا غربة حقل واسع من الفقه عن الواقع، وغربة الواقع عن هذا الفقه؛ لأن الفقه لا يعدو أن يكون معرفة تشكّلت في السياقات الثقافية والحضارية للاجتماع الإسلامي عبر التاريخ، وهذه المعرفة مطبوعة بكل ما اكتنف الحياة الإسلامية من اختلالات وظواهر اجتماعية وسياسية وغيرها.

وكان عجز الفقه التقليدي عن الوفاء بمتطلبات الدولة والاجتماع الإسلامي المعاصر باعثاً على انبثاق طائفة من الأسئلة الحائرة، التي ظلّت غائبةً قروناً طويلة.

ومنها: هل الفقه صناعةٌ بشريةٌ أم تشريعٌ إلهي؟ بل هل هناك تشريعٌ إلهي يحكيه الإنسان، أم أن ما يكتبه الفقهاء هو تعبير عن مكوناتهم الذهنية ومفروضاتهم وقبلياتهم ورؤيتهم الكونية؟ وهل الدين والفقه مسؤولان عن إدارة وتنظيم كل ما يجري في الحياة البشرية؟ وما الذي يبقيه الدين والفقه من دورٍ للعقل والخبرة البشرية؟ أليس نظام المعاملات الفقهي سوى إمضاء وتهذيب للمعاملات والتشريعات السائدة في المجتمع العربي عصر البعثة؟ وهل تتسع تلك الأطر التشريعية الخاصة بمجتمع بسيط لمجتمعات تجارية وصناعية تسودها الكثير من المعاملات المركبة غير المعروفة للإنسان من قبل؟

وهل كمال الدين بمعنى استيعابه وشموله لكل شيءٍ في الدنيا والآخرة؟ أم انه بمعنى أن الدين لا يعوزه أو ينقصه شيءٍ فيما يرتبط بأهدافه وغاياته؟

وهكذا ظهر عجز الفقه التقليدي عن استيعاب تطورات الثوار، وإنجاز أحلامهم، وتحقيق وعودهم وآمالهم، فاستفاقت جماعة من النخب ليحاكموا التراث الفقهي ويسألوا علم الكلام التقليدي، ويغربلوا مفاهيمهم ومقولاتهم، فلم تعد قناعاتهم الماضية يقينيات، وإنما تحول شيء منها إلى شكوك، وما انفك بعضهم يرزح في ارتياحه وعدم يقينه.

8 - في نصف القرن الأخير حدث انزياح واسع للغة العربية في الحوزة العلمية في (قم)، فأصبحت بالتدرج لغة ثانية، بعد أن عبرت اللغة الفارسية الى الحلقات الدراسية والنقاشية، وأصبحت تحتل مواقع العربية في المقررات الدراسية والتعليم والتأليف.

الكثير من المتحمسين لتطبيق الفقه والاستناد إليه في تنظيم الإدارة، والاقتصاد والمال، والثقافة، والتربية والتعليم؛ اكتشفوا غربة حقل واسع من الفقه عن الواقع، وغربة الواقع عن هذا الفقه.

وتغير لغة التعليم الديني يعني تغييراً في الرموز الدلالية، وأسلوب بيان المفاهيم، والتعبير عن الرؤى والأفكار. ولا ريب في أن صياغة المفاهيم والرؤى والآراء والمعارف الدينية بشفرة لغوية أخرى، سيفضي إلى تشكيل حقل دلالي بديل، وانبثاق فضاء ثقافي، يستمد مكوناته وعناصره من ميراث هذه اللغة وأدائها، وأساليبها البيانية والتعبيرية، ذلك أن لكل لغة معجمها الخاص، وتراكيبها، وبنيتها، ومواضعها، وملابسات نشأتها وتحولاتها. ومن

المعلوم أن نصوص كل دين عندما تنقل من لغة إلى أخرى، تعاد صياغتها في آفاق اللغة الجديدة، وطبيعة ثقافة الشعب الذي يتحدث بها. مما يمنح النص فاعليات وإمكانات مختلفة، لم يمتلك شيئاً منها في عوالم اللغة السابقة.

وبوسعنا ملاحظة تحولات الفكر الديني المسيحي عندما عبرت نصوص هذه الديانة من الآرامية إلى اليونانية، فاللاتينية، وأخيراً اللغات الأوروبية بعد حركة الإصلاح الديني ودعوة مارتن لوتر لترجمة الكتاب المقدس للألمانية والانجليزية والفرنسية. هذه إشارات عاجلة لمجموعة عوامل شكلت أرضية مناسبة لتحديث التعليم الديني في الحوزة العلمية.

على أن هناك عوامل أخرى لم نشأ الوقوف عندها، ومن أهمها الإكراهات السياسية والعقائدية، والاضطهاد الذي تعرض له التشيع والدارسون في الحوزة



العلمية في معظم العصور. والاضطهاد والإكراهات الفكرية تنتج قراءات متنوعة للنص، وتعمل على استئناف القول في الموروث، وإعادة تأويل المفهومات والاعتقادات في إطار الواقع شديد الالتباس والتعقيد، وترسخ إشكاليات تظل حية في إنتاج استقهامات متنوعة.

ملاحظة ختامية:

الحوزة واحدة من مؤسسات المجتمعات البشرية، وتغييرها وتطورها لا ينفصل عن العالم البشري المتنوع الواسع، فهي ليست خارج الزمان والمكان الأرضيين، وليست عابرةً للتاريخ الإنساني. وإن تغيير عالمنا والمجتمعات البشرية لم يعد محكوماً بالأساليب والوسائل الموروثة، بل تجاوزت المجتمعات النمط الذي ظل فيه التاريخ تصوغه الأيديولوجيات والأفكار والدعوات والمفكرون والأبطال، بعد انزياح عالمنا لصالح العالم الافتراضي، وسطوة تكنولوجيا المعلومات على كل ما يتصل بتدبير الشأن الدنيوي، وإعادة تشكيل الاجتماع البشري في سياق مختلف. وما تفاجئنا به هندسة الجينات من معطيات ونتائج ربما تتخلل فيها الشفرات الوراثية للنوع الإنساني، فضلاً على غيره من الأحياء. إنها ترسم صورةً بديلةً لنموذج من بني آدم، قد تبتعد بالتدرج عن الخصائص المألوفة لدينا، بحسب ما أنبأنا اكتشاف الخارطة الجينية، والقدرة على التحكم بالـ «DNA»، وما سيفضي إليه من تمييط للنوع البشري. مضافاً إلى ما تعد به تكنولوجيا «النانو»، وغيرها من آفاق متنوعة للتكنولوجيا. ولا تبدو الوتيرة المتسارعة للتحويلات المناخية - وما ينجم عنها من كوارث طبيعية غير متوقعة - أقل أثراً في تفكيك بنية المجتمعات وتحولاتها. أما المشكلة الديمغرافية واختناق بلادنا بتكاثر عشوائي للسكان، والعجز عن توفير الحد المناسب للعيش الكريم لهم؛ فإنه يضعنا في مأزق مصيري، تتعطل معه المجتمعات وتتهشم مرتكزاتها وعناصر بقائها وديمومتها. كل ذلك يعيد ترتيب العناصر الفاعلة في بناء المجتمعات، ويخضع العوامل الأساسية التقليدية في حركة المجتمع إلى تسلسل مغاير، تضحل أو تختفي معه بعض العوامل المؤثرة، بينما يتعاظم تأثير عوامل ثانوية أو جديدة، وتنظم الأولويات في نسق بديل، بعد المتغيرات النوعية الجديدة، وما تفرضه من آثار وحقائق غير معروفة.