# Cognitive and Linguistic Challenges in Teaching Jurisprudential Texts to Non-Native Arabic Speakers: An Analytical and Applied Study

# العقبات المعرفية واللغوية في تدريس المتون الفقهية لغير الناطقين باللغة العربية: دراسة تحليلية تطبيقية

**Received** 2025-10-16
**Accepted** 2026-02-19
**Published** 2026-04-10

**Abdulrahman Bin Khalid Alsaadi**
Islamic And Arabic Studies Department, King Fahd University of Petroleum and Minerals, Saudi Arabia
aalsaadi@kfupm.edu.sa

**To cite this article:** Alsaadi, Abdulrahman Bin Khalid. (2026). Cognitive and Linguistic Challenges in Teaching Jurisprudential Texts to Non-Native Arabic Speakers: An Analytical and Applied Study. Ijaz Arabi: Journal of Arabic Learning, 9 (2), 725-742, DOI: https://doi.org/10.18860 /ijazarabi.V9i2.40598

## Abstract

This study examines the linguistic, cognitive, and methodological challenges encountered by non-native Arabic speakers in studying classical jurisprudential texts (fiqh manuals). Adopting an analytical and applied approach, the research seeks to uncover the structural sources of difficulty embedded in the concise nature of fiqh texts, as well as in the prevailing methods of teaching and learning them. The study is grounded in the assumption that these challenges are not merely the result of limited linguistic proficiency, but rather stem from the intrinsic characteristics of the jurisprudential text itself, including extreme brevity, dense terminology, abstraction, and implicit methodological presuppositions. The research employs a descriptive-analytical methodology, supported by an applied analysis of selected passages from Al-Ghāyah wa al-Taqrīb by Abū Shujāʿ. The findings indicate that linguistic challenges arise primarily from sentence compression, semantic shifts between lexical and technical meanings, and school-specific legal terminology. Cognitive challenges are linked to deficiencies in mental visualization of legal cases, the widening cultural and temporal gap between classical contexts and contemporary learners, and difficulties in grasping abstract legal concepts and universal legal maxims. Methodological challenges, on the other hand, are manifested in rigid traditional teaching practices, the absence of supportive visual and organizational tools, and an overemphasis on memorization prior to conceptual understanding. The study concludes by proposing practical remedial approaches aimed at narrowing the gap between jurisprudential texts and non-native learners of Arabic, including restructuring teaching methods, employing logical mapping techniques, and utilizing illustrated legal glossaries to facilitate comprehension and the acquisition of juridical competence.

**Keywords:** Difficulties; Linguistic; Cognitive; Methodological; Non-Native Arabic Speakers



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

**المقدمة**

تُعَدُّ المتونُ الفقهيةُ من أبرز الأدوات التعليمية في تاريخ الدرس الفقهي الإسلامي، إذ شكّلت عبر القرون وسيلةً منهجيةً لضبط المسائل، وحفظ الأحكام، وبناء الملكة الفقهية لدى المتعلمين. وقد امتازت هذه المتون بخصائص أسلوبية ومنهجية مخصوصة؛ من الإيجاز، والتجريد، والاصطلاح، والاعتماد على السياق العلمي المشترك بين المؤلف والمتلقي. غير أن هذه الخصائص – على ما فيها من مزايا لطلاب البيئة العربية التقليدية – تطرح تحدياتٍ معرفيةً ولغويةً ومنهجيةً حادّة عند تدريسها لغير الناطقين باللغة العربية في السياقات التعليمية المعاصرة. ومع اتساع رقعة التعليم الشرعي، وتزايد أعداد الطلاب غير العرب في المعاهد والكليات الشرعية، برزت فجوة واضحة بين طبيعة النص المتني كما صيغ تاريخيًا، وبين القدرات اللغوية والتصورات الذهنية والخلفيات الثقافية لهؤلاء المتعلمين. فالمشكلة لا تقتصر على ضعفٍ لغوي عام، بل تتجاوز ذلك إلى بنية الجملة الفقهية، والانزياحات الدلالية للمصطلحات، وخصوصية الاصطلاح المذهبي، فضلًا عن صعوبات التصور الذهني للمسائل، وتعقيد البناء المنطقي للتفريعات، وطريقة عرض العلم وآليات تلقّيه.

من هنا تنطلق هذه الدراسة لتحليل العقبات المعرفية واللغوية والمنهجية التي تعترض تدريس المتون الفقهية لغير الناطقين بالعربية، تحليلًا يركّز على البنية الداخلية للنص الفقهي، وعلى آليات الإدراك والتلقي، لا على مجرد مظاهر الضعف اللغوي السطحي. وتسعى الدراسة إلى تفكيك هذه الإشكالات ضمن ثلاثة محاور رئيسة: الصعوبات اللغوية المرتبطة بهندسة النص المتني، والصعوبات المعرفية المتصلة بالتصور الذهني والفجوة الثقافية، ثم الصعوبات المنهجية المتعلقة بطريقة عرض العلم وآليات تدريسه.

يهدف هذا البحث إلى تشخيص طبيعة الصعوبات التي تواجه غير الناطقين بالعربية في دراسة المتون الفقهية، من خلال تحليل بنية النص الفقهي المختصر، والكشف عن أبعاد هذه الصعوبات اللغوية والمعرفية والمنهجية، مع تطبيق ذلك على نموذج محدد من المتون الفقهية المعتمدة، وصولًا إلى بناء رؤية تحليلية تسهم في تحسين طرائق الفهم والتلقي، وتدعم اكتساب الملكة الفقهية لدى هذه الفئة من الدارسين.

تتمثل الإضافة العلمية المتوقعة من هذا البحث في انتقاله من المعالجة العامة لمشكلة تعليم الفقه لغير الناطقين بالعربية إلى تحليل داخلي لبنية المتن الفقهي نفسه، بوصفه مصدر الصعوبة لا مجرد وعاء معرفي محايد، مع الجمع بين التحليل اللغوي والمعرفي والمنهجي في دراسة نص فقهي محدد، وتقديم مقترحات تطبيقية لمعالجة الفجوة التعليمية، وهو ما لا يظهر – في الغالب – بصورة متكاملة في الدراسات السابقة التي ركزت على الجانب التعليمي العام أو اللغوي



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

المجرد. تنبع إشكالية هذا البحث من ملاحظة الفجوة المتزايدة بين طبيعة المتون الفقهية كما صيغت في سياقها العلمي والتاريخي، وبين واقع تدريسها لغير الناطقين باللغة العربية في المؤسسات التعليمية المعاصرة. فعلى الرغم من المكانة المركزية التي تحتلها المتون في بناء الملكة الفقهية وضبط المسائل، إلا أن كثيرًا من الطلاب غير العرب يعانون من صعوبات عميقة في فهمها واستيعاب مقاصدها، تتجاوز مجرد الضعف اللغوي إلى إشكالات تتعلق ببنية النص، والتصور الذهني للمسائل، وآليات التلقي والتعليم.

وتتمثل المشكلة الرئيسة في أن هذه المتون تفترض حدًّا أدنى من الكفاية اللغوية، والتشبع الاصطلاحي، والتصور الثقافي المشترك، وهي افتراضات لا تتحقق غالبًا لدى الطالب غير الناطق بالعربية، مما يؤدي إلى اضطراب الفهم، وضعف الربط بين القواعد والجزئيات، وتحول عملية التعلم إلى حفظٍ آليٍّ منفصل عن الإدراك والملكة. ومن هنا يسعى هذا البحث إلى تشخيص هذه الإشكالية تشخيصًا علميًا، وتحليل أبعادها المختلفة، تمهيدًا لبناء وعي منهجي أكثر ملاءمة في تعليم الفقه لغير الناطقين بالعربية. يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الرئيسة الآتية: ما طبيعة الصعوبات التي يُواجهها غير الناطقين بالعربية في دراسة المتون الفقهية، وما مظاهرها في البنية اللغوية للنص الفقهي المختصر؟ كيف تؤثر الصعوبات المعرفية المرتبطة بالتصور الذهني والفجوة الزمنية والثقافية على فهم المسائل الفقهية الواردة في المتون لدى غير الناطقين بالعربية؟ إلى أي مدى تسهم آليات العرض التقليدية للمتون الفقهية وطرائق التلقي المعتمدة في تعميق هذه الصعوبات، أو الحد منها، لدى المتفقه غير الناطق بالعربية؟ كيف تتجلى هذه الصعوبات اللغوية والمعرفية والمنهجية عند تطبيقها على نموذج فقهي مختصر، كمتن الغاية والتقريب لأبي شجاع؟ وما السبل المنهجية الممكنة لمعالجة الفجوة بين المتن الفقهي والدارس غير الناطق بالعربية؟

**منهجية البحث**

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال وصف واقع تدريس المتون الفقهية لغير الناطقين باللغة العربية، ورصد أبرز الصعوبات اللغوية والمعرفية والمنهجية التي تواجههم، اعتمادًا على تحليل خصائص النص المتني، وطبيعة البيئة التعليمية، وتجربة التلقي لدى المتعلم الأعجمي.

المنهج التحليلي: وذلك بتحليل بنية المتون الفقهية تحليلًا لغويًا ومعرفيًا ومنهجيًا، للكشف عن أسباب الصعوبات الكامنة فيها، وبيان أثر الإيجاز، والتجريد، والاصطلاح، وتسلسل التفريعات في إعاقة الفهم، مع ربط ذلك بآليات الإدراك والتصور وبناء الملكة الفقهية لدى غير الناطقين بالعربية. ويقتصر البحث على التحليل النظري للمشكلة دون الدخول في دراسات ميدانية أو



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

تجريبية، مع الاستفادة من الأمثلة الفقهية المشهورة في المتون المعتمدة، بما يخدم هدف البحث في تشخيص الإشكالية وتفكيك أبعادها العلمية.

حدود البحث: وبناء على ما سبق فإنّ هذا البحث يقتصر على دراسة الصعوبات المتعلقة بفهم المتون الفقهية لدى غير الناطقين بالعربية من حيث البنية اللغوية، والتصورات المعرفية، وآليات التلقي والتعليم، دون التعرض لتقويم الأحكام الفقهية أو مناقشة الخلاف المذهبي. كما يقتصر التطبيق التحليلي على متن فقهي واحد من المتون المعتمدة، هو متن الغاية والتقريب لأبي شجاع، مع الاستفادة منه بوصفه نموذجًا تمثيليًا، وينتهي البحث بطرح رؤية منهجية لمعالجة هذه الصعوبات، دون الدخول في تصميم مناهج تعليمية تفصيلية أو برامج تنفيذية موسعة.

## نتائج البحث ومناقشتها

ينطلق هذا المبحث من الرغبة في الإجابة المنهجية عن أسئلة البحث الأربعة، من خلال تحليل الصعوبات التي تواجه غير الناطقين بالعربية في دراسة المتون الفقهية، والكشف عن أبعادها اللغوية والمعرفية والمنهجية، ثم تتبّع تجليات هذه الصعوبات في نموذج تطبيقي من متن فقهي مختصر. ولا يقتصر هذا المبحث على عرض النتائج في صورة تقريرية منفصلة، بل يسعى إلى مناقشتها في ضوء الإطار النظري للبحث، وربطها ببنية النص الفقهي، وطبيعة الملكة الفقهية، وآليات التعلّم والتلقي المعتمدة. وعليه، جاءت المحاور الآتية بوصفها نتائج تحليلية متكاملة، يفضي بعضها إلى بعض، وتكشف مجتمعةً عن أن الإشكال في دراسة المتون الفقهية لغير الناطقين بالعربية إشكالٌ مركّب، لا يُعالج بمعالجات جزئية، بل يحتاج إلى رؤية تعليمية ومنهجية شاملة، تنطلق من فهم طبيعة النص، والمتعلم، والعملية التعليمية في آنٍ واحد.

### الصعوبات اللغوية المتعلقة ببنية نصّ المتن الفقهي

لا تقتصر الصعوبات اللغوية التي تواجه غير الناطقين باللغة العربية في دراسة المتون الفقهية على مستوى المفردة أو التراكيب العامة، بل تتجاوز ذلك إلى بناء عبارات نصوص المتون الفقهية، وعلاقاتها الداخلية، وآليات الإحالة والاختصار فيها. فالمتن الفقهي ليس نصًا تواصليًا عاديًا، وإنما هو نص علمي مكثف، كُتب في بيئة تفترض مشاركة معرفية ولسانية بين المؤلف والمتلقي، الأمر الذي يجعل بنيته اللغوية مصدرًا رئيسًا للإرباك الإدراكي لدى الطالب غير العربي. وتعود هذه الصعوبات أساسًا إلى طبيعة كتابة المتون الفقهية، التي تهدف إلى الإيجاز وضبط المسائل، لا إلى البيان والتوضيح، وإلى البناء الخاص للنص الفقهي الذي يعتمد على الحذف، والتقدير، والاصطلاح، والسياق المذهبي المشترك.



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

١. ظاهرة الإيجاز المخل بالإدراك

يُعَدّ الإيجاز سمةً مركزية في المتون الفقهية، غير أن هذا الإيجاز يتحول – في سياق تعليم غير الناطقين بالعربية – إلى إيجاز مخل بالإدراك، لا بالمعنى البلاغي، وإنما من حيث أثره التعليمي. ويتجلى ذلك في كثرة الحذف، سواء بحذف المبتدأ أو الخبر، أو الاعتماد على الضمائر المستترة، أو ترك الروابط اللفظية التي تضبط العلاقة بين الجمل والمعاني، وإن كان الإيجاز في ذاته خصيصة في اللغة العربية. (Ryghy, lylá-skndr, Yusrī: 65-66, Alrjwby, Muḥammad Sālim: 30). هذا النمط من الاختصار يُربك الطالب غير العربي في تحديد محل الحكم الفقهي، وتمييز متعلَّقه، ومعرفة نوع الدليل المستند إليه، فضلًا عن صعوبة إدراك الفروق الدقيقة بين المسائل المتشابهة. فغياب العناصر المصرَّح بها في الجملة يجعل المتلقي محتاجًا إلى قدرة عالية على التقدير اللغوي والاستحضار السياقي، وهي قدرة لا تتوافر غالبًا لدى غير المتشبع بلغة الفقه وأساليبه (al-Bāḥusayn, Ya'qūb: 7,'Assāf, Muḥammad Muṭlaq wa-ākharūn: 353-356).

وهذه الصعوبة ليست مقتصرة على غير الناطقين بالعربية، بل هي عامة له وللعربي، فقد انتقدت هذه الظاهرة المصاحبة للمتون العلمية، بل جُعل الاختصار في التصنيف - كطبيعة المتون الفقهية- معيبًا في التنشئة العلمية ومخلة في التعليم -عند من ينتقد ذلك-، ومن هؤلاء ابن خلدون -رحمه الله- حيث قال في مقدمته: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدونون منها برنامجاً مختصرًا في كل علم، يشتمل على حصر مسائله وأدلتها، باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، وصار ذلك مخلاً بالبلاغة، وعسرًا على الفهم، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون بالتفسير والبيان، فاختصروها تقريباً للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه، وابن مالك في العربية، والخونجي في المنطق، وأمثالهم، وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطًا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم.. ، ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم، بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة الفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها؛ لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت..." (Ibn Khaldūn, 'Abd-al-Raḥmān: 1/733).

٢. الانزياح الدلالي بين اللغة العامة والاصطلاح الفقهي

من أبرز العوائق اللغوية التي تواجه الطالب غير الناطق بالعربية ظاهرة الانزياح الدلالي، والانزياح في اللغة مصدر انزاح، ومرجع أصلها اللغوي إلى أصل يدل على تنحٍّ وزوالٍ



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

ومباعدة عن الشـيء (Ibn manẓūr, Muḥammad: 2/468, al-Jawharī, Ismā'īl: 1/371, al-Rāzī, Muḥammad ibn Abī Bakr: 139, Ibn Fāris, Aḥmad: 3/35,)، حيث تُسـتعمل ألفاظ مألوفة في اللغة الشـائعة بمعانٍ اصـطلاحية مغايرة تمامًا في السـياق الفقهي (Nqmāry, Yūsuf: 40). فكلمات أصـولية فقهية كالأصـل، والعلة -مثلًا-، تحمل في الذهن اللغوي العام معاني أولية، يصـطدم بها الطالب عند انتقاله إلى المعنى الاصـطلاحي الدقيق الذي يقصـده الفقهاء؛ لذلك فعلى سـبيل المثال كُتبت معاجم فقهية تُعيد الدلالة إلى اصـطلاحها الفقهي (Qal'ajī, Muḥammad: 15-33).

ويكمن الإشكال في أن الطالب غالبًا ما يحمّل اللفظ الفقهي دلالته المعجمية التي سبق أن تعلمها، فينشـأ خلل في الفهم، ويُبنى التصـور الفقهي على معنى غير مقصـود، مما يؤدي إلى اضطراب في إدراك الحكم أو علته أو ضابطه. ويتضاعف هذا الأثر في المتون المختصرة التي لا تُصرّح بالحدود الاصطلاحية ولا تُمهد للانتقال الدلالي بين المعنيين.

٣. المصطلح المذهبي الخاص

تمثل المصطلحات المذهبية أحد أعقد التحديات اللغوية في دراسة المتون الفقهية لغير الناطقين بالعربية، إذ لا يقتصـر الإشـكال على اختلاف المصـطلحات بين المذاهب، بل يمتد إلى البناء الداخلي للمصـطلح داخل المذهب الواحد، وما يحمله من دلالات تاريخية ومنهجية لا تظهر من ظاهر اللفظ. ففي المذهب الشـافعي – على سبيل المثال – تتشكل شبكة اصطلاحية دقيقة تُسـتعمل في المتون والشـروح، ويُفترض بالمتلقي إدراكها تلقائيًا. ومن ذلك التمييز بين القول والوجه، حيث يُراد بالقول ما نُقل عن الإمام الشافعي نفسه، بينما يُراد بالوجه ما خرّجه أصحاب المذهب على أصوله، وهو تمييز جوهري لا يظهر للطالب غير العربي من مجرد القراءة اللفظية.

كما تُستعمل مصطلحات الترجيح مثل: الصحيح، والأظهر، والمشهور، والأصح، وأصح الأوجه، والأشـبه، وهي ألفاظ تبدو في ظاهرها لغوية عامة، لكنها في الحقيقة تحمل دلالات اصـطلاحية دقيقة تتعلق بدرجة القوة في الخلاف، ونوع النسـبة (للإمام أو للأصحاب)، وجهة الترجيح (الإمام أو مجتهدو المذهب). وعدم إدراك هذه الفروق يؤدي إلى خلطٍ بين مسـتويات الخلاف، وسوء فهم لمكانة الحكم داخل المذهب (al-Ẓufayrī, Maryam Muḥammad: 247-287). ويزداد الإشكال حين ينتقل الطالب بين المذاهب، فيجد المصطلح الواحد – كالفرض والواجب – يحمل دلالات مختلفة باختلاف المدرسة الفقهية، مما يرسّخ حالة من الاضطراب المفاهيمي ما لم يُعالج هذا الجانب معالجةً منهجية واعية.



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

**الصعوبات المعرفية المتعلقة بالتصورات الذهنية**

تتجاوز الصعوبات التي يواجهها غير الناطقين باللغة العربية في دراسة المتون الفقهية حدود الإشكال اللغوي إلى مستوى أعمق، هو مستوى التّصوّر الذّهني للمسألة الفقهية. فالفهم الفقهي لا يقوم على إدراك الألفاظ فحسب، بل يتطلّب قدرة على تصوير الواقعة، واستحضار عناصرها، وربطها بسياقها الزمني والثقافي والمنهجي. وهنا تبرز ما يمكن تسميته بالفجوة الزمنية والثقافية بين النص الفقهي وذهنية المتعلم المعاصر -عمومًا- وغير الناطق بالعربية -على وجه الخصوص-.

١. غيبة المتخيَّل الفقهي

يُقصد بتصوير المسألة الفقهية: الفعل الذهني الموصل إلى الإدراك التام لحقيقة المسألة وحدودها وعناصرها، من غير تعرّضٍ لحكمها الشرعي، إذ يأتي تصور المسألة في المرتبة الأولى للمتفقه قبل البحث عن حكمها أو دليلها. وهذا الأصل المنهجي – وإن كان مقررًا عند الأصوليين والفقهاء – يصطدم بعوائق متعددة لدى الطالب غير الناطق بالعربية (Abā Ḥusayn, ʿĀṣim ibn Manṣūr: 190). فكثير من أمثلة المتون الفقهية تتعلق ببيئات تاريخية واجتماعية لم تعد حاضرة في الوعي المعاصر، مثل مسائل الرق، والمكاييل والموازين القديمة، وأنواع الدواب والنباتات، وأعراف المعاملات السابقة. ويعجز الطالب غير العربي – في ظل غياب مقابل واقعي في ذهنه – عن بناء متخيَّل فقهيّ يمكنه من تصور المسألة ابتداءً، فيبقى الحكم الفقهي معلقًا على صورة ذهنية مشوشة أو ناقصة.

وتتعدّد معوقات التصور الفقهي في هذا السياق، من أبرزها: البعد الزمني عن عصر التنزيل وتطبيقاته الأولى، والغفلة عن حقيقة الواقعة أو الخلط بينها وبين واقع معاصر مختلف، والخطأ في نقل المذهب أو عدم الوقوف على مراد الفقهاء، وهو ما قد يتفاقم بسبب الفجوة اللغوية لدى غير الناطق بالعربية. كما يُعدّ احتمال المصطلح من أخطر هذه المعوقات، لما له من أثر مباشر على تشكّل التصور الذهني قبل الحكم -كما سيأتي- (Shwdrā, Yamīnah, Suwaysī, Ilyās: 284-285, al-Qaḥṭānī, Saʿīd ibn Kardam: 241).

٢. البناء المنطقي والافتراضي

تقوم المتون الفقهية – في كثير من أبوابها – على البناء القياسي والتفريع العقلي، ولا تكاد تخلو من المسائل الافتراضية التي تُصاغ على هيئة تساؤلات شرطية متتابعة (كقولهم: أرأيت إن كان كذا...). ويُفترض في المتلقي أن يضبط الأصل أولًا، ثم يتتبع الفروع في ضوئه. غير أن الطالب غير الناطق بالعربية غالبًا ما يقع في حالة من التيه الذهني، بسبب دخوله في تسلسل التفريعات الفقهية قبل أن يرسخ لديه تصور الأصل الذي بُنيت عليه. ويزداد هذا الإشكال حين تتكثف



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الفروع، وتتداخل القيود والشروط، فيفقد الطالب القدرة على التمييز بين ما هو أصل، وما هو استثناء، وما هو فرض ذهني محض لا يراد به الوقوع العملي.

٣. التجريد مقابل التجسيد

يُقصد بـــ التجريد في السياق الفقهي: عرض الأحكام والقواعد بصيغة كلية عامة، منزوعة عن سياقاتها الجزئية والتطبيقية، كما هو الشأن في القواعد الفقهية، والأشباه والنظائر، والتقعيدات العامة. أما التجسيد فيُراد به ربط هذه القواعد بأمثلتها الجزئية، وصورها التطبيقية، ووقائعها المحسوسة، بما يجعلها قابلة للإدراك والتصور، وهذه الفنون لها أثرٌ في صنع الملكة الفقهية للمتفقه، فيقول ابن الملقن -رحمه الله- في بيان ذلك: "..فإنّ الاشتغال بالأشباه والنظائر والقواعد؛ لما تحتوي من الفرائد والفوائد، وتُحدُّ الأذهان، وتُظهر النظر.." (Ibn al-Mulaqqin, ʻUmar ibn ʻAlī: 1/78). وتكمن الصعوبة لدى غير الناطقين بالعربية في أن اللغة الفقهية – بوصفها لغة ذات صنعة خاصة – تميل بطبيعتها إلى التجريد، وتفترض قدرة ذهنية على الانتقال من الكلي إلى الجزئي. ومع التطور المستمر للغات الإنسانية، ولا سيما في مجال الدلالة، تزداد الفجوة بين هذا التجريد الاصطلاحي، وبين الذهنية اللغوية المعاصرة للمتعلم غير العربي.

ويتجلى هذا الإشكال بوضوح في التعامل مع القواعد الكلية والأشباه والنظائر، حيث يُطلب من المتفقه أن يدرك أن الأشباه هي فروع فقهية تتفق في الحكم، وأن النظائر فروع تتشابه في بعض الأوصاف وتختلف في الحكم. ويقف الطالب غير العربي أمام مفارقة ظاهرة: فهو مطالب باستيعاب قاعدة مجردة، ثم تنزيلها على جزئيات لم يتكوّن لديه تصور واضح عنها أصلًا. فجاء في فن تصنيف الأشباه والنظائر عند بيان فائدته وثمرته: "معرفة القواعد التي ترد إليها، وفرّعوا الأحكام عليها: أيّ ترد الفروع إليها، والمراد برد الفروع إليها: استخراجها منها. وطريق الاستخراج أن تضم كبرى إلى الصغرى سهلة الحصول، كأن يقال مثلًا: هذا الثوب طاهرٌ يقينًا، وكلّ طاهر يقينًا لا تزول طهارته بالشكّ" (al-Ḥusaynī, Aḥmad ibn Muḥammad Makkī: 1/32). ويزداد هذا الإشكال عند تعدّد وجوه المصطلح الواحد في المدونات الفقهية، حيث يُستعمل اللفظ نفسه لمعانٍ مختلفة بحسب الباب أو السياق. ومن ذلك لفظ العهدة، الذي يأتي أحيانًا بمعنى وعاء الالتزامات والمسؤوليات التكليفية، كما في تعليل الفقهاء بقولهم: ليخرج من العهدة بيقين، أي من شغل الذمة بالتكليف، ولا يسقط إلا بفعل المكلف (Albhwtī, Manṣūr: 1/82, Ibn al-Najjār, Muḥammad: 1/269). ويأتي اللفظ نفسه بمعنى خاص في باب المعاملات، كعهدة المبيع، حيث يُراد به رجوع من انتقل إليه الملك على من انتقل عنه عند ظهور عيب أو استحقاق (al-Māwardī, ʻAlī: 6/141).



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

وكذلك لفظ المعدوم، الذي يُستعمل في باب السَّلَم بمعنى مخصوص، إذ يُراد به الموصوف في الذمة، وإن كان جنسه موجودًا، وهو معنى لا يتبادر إلى الذهن اللغوي العام. (Albhwtī, Manṣūr: 6/86). ومصدر الصعوبة هنا أن أحد أسباب تعدد الوجوه هو اختلاف متعلّق اللفظة؛ فإذا تغيّر الباب أو المسألة تغيّر الوجه الدلالي، ولا يكشف ذلك إلا السياق الفقهي (Al Saadi, A.K: 219). ومن أمثلة ذلك أيضًا الألفاظ التي تأتي غالبًا مضافة أو مضافًا إليها، لكنها قد تُذكر مطلقة في بعض المتون، كلفظ العِشرة أو التولية، فيكون لها أكثر من وجه دلالي، ولا ينكشف المراد إلا من خلال الباب الذي وردت فيه. وهذا المستوى من التحليل السياقي يُعدّ من أعقد المستويات على المتفقه غير الناطق بالعربية (Al Saadi, A.K: 226).

## الصعوبات المنهجية المتعلقة بآليات التعلّم والتلقي

إذا كانت الصعوبات اللغوية تتصل ببنية النصّ، والمعرفية تتعلق بتصور المسألة، فإن الصعوبات المنهجية تمسّ صميم عملية التفقّه نفسها؛ أي طريقة عرض العلم، وآليات تلقيه، والمهارات الفقهية التي يُفترض بناؤها لدى المتعلّم. وتظهر هذه الصّعوبات بوضوح عند غير الناطقين بالعربية، حيث تتداخل محدودية الكفاية اللغوية مع نماذج تدريس تقليديّة لم تُصمَّم ابتداءً لهذا النوع من المتفقهين. ويركّز هذا المحور على دور المعلّم، وكيفية تقديم المتن، وتسلسل التعلّم، ومدى توافق ذلك مع الهدف الأسمى من دراسة الفقه، وهو بناء الملكة الفقهية، لا مجرد فهم الألفاظ أو حفظ العبارات.

١. جمود الشرح التقليدي للمتن الفقهي

يُعدّ أسلوب الشرح التقليدي القائم على فكّ العبارة من أكثر الأساليب شيوعًا في تدريس المتون الفقهية، حيث ينصرف جهد المعلّم إلى إعراب الألفاظ، وشرح المفردات لغويًا، وبيان المعنى الظاهر للجملة، دون عناية كافية ببناء التصور الفقهي، أو تدريب الطالب على مهارات الاستنباط والترجيح والتنزيل. ويظهر أثر هذا الأسلوب بوضوح عند غير الناطقين بالعربية؛ إذ يتحول الدرس إلى تمرين لغوي صرف، يُثقل الطالب بمعلومات نحوية ودلالية، دون أن يقوده إلى فهم منطق المسألة الفقهية أو علاقتها بالقواعد والأصول. وفي هذه الحالة، قد يفهم الطالب العبارة مفردةً مفردة، لكنه يعجز عن استنتاج الحكم، أو إدراك علته، أو ربطه بنظائره.

إن بناء الملكة الفقهية يتطلب أدوات أعمق من مجرد فكّ النص، ويقتضي الانتقال من الشرح التقريري إلى التمهير بالتدريس؛ أي تدريب الطالب على ممارسة الفقه بوصفه صناعةً وحرفةً. فالملكة الفقهية هي القدرة على صناعة الفقه وإتقانه حفظًا وفهمًا وتطبيقًا وتقويمًا



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

ونقدًا وإبداعًا، وهي تحصيل المهارة والتذوق والحذق في العلم، والاستيلاء عليه، لا مجرد استظهاره. ولا تتحقق هذه الملكة إلا بالإحاطة بمبادئ الفقه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، والقدرة على الانتقال من الدال إلى المدلول، ومن النص إلى الحكم، ومن الجزئي إلى الكلي. وما لم يُدرَّب الطالب على هذه المهارات تدريجيًا، فإن الشرح التقليدي -مهما بلغ في الدقة اللغوية- يبقى قاصرًا عن تحقيق مقصد التفقه، لا سيما لدى المتعلم غير الناطق بالعربية (al-ʻAjamī, Muḥammad Mahdī: 542-543, al-Shammarī, Ibrāhīm Mamdūḥ. (2022), al-Shammarī, Ibrāhīm Mamdūḥ. (1443)).

٢. غياب الوسائل المعينة في المتن الفقهي الأصلي

من الصعوبات المنهجية المؤثرة في تعلم المتون الفقهية غياب الوسائل التنظيمية والبصرية التي تُعين على الفهم والاستيعاب، وهو أمر يظهر بجلاء في المتون المطبوعة قديمًا، حيث تخلو غالبًا من علامات الترقيم، والتقسيمات الواضحة، والفوارق البصرية بين المسائل والفروع. ويُفترض في المتلقي -في هذا النمط من المتون- أن يمتلك قدرةً عاليةً على تتبع السياق، واستنتاج الانتقالات الموضوعية، والتمييز بين الأصل والفرع، وهو افتراض لا يتحقق غالبًا لدى غير الناطقين بالعربية. فغياب التبويب الشجري، أو العناوين الفرعية، أو التمييز البصري بين الأقوال والقيود، يجعل النص كتلة واحدة متداخلة، يصعب تفكيكها ذهنيًا.

ويزداد هذا الإشكال حين تتكثف الأحكام في سطرٍ واحدٍ، أو تُذكر قيود متعددة دون فواصل ظاهرة، فيعجز الطالب عن إدراك البناء المنطقي للمسألة. ويؤدي ذلك إلى حفظٍ مجزأ للنص دون وعي بعلاقاته الداخلية، أو إلى إسقاط بعض القيود المؤثرة في الحكم لعدم الانتباه إليها. وتؤكد التجربة التعليمية المعاصرة أنّ الوسائل البصرية – كالتقسيم الشجري، والجداول، والخرائط الذهنية – ليست ترفًا تعليميًا، بل هي أدوات ضرورية، خاصة عند تعليم النصوص العلمية المركّبة لغير الناطقين باللغة الأصلية للنص (Khālwṣy, ʻAlāʼ: 214).

٣. إشكالية حفظ المتن الفقهي قبل فهمه

من الإشكالات المنهجية المتجذّرة في تعليم المتون الفقهية فرضُ الحفظ قبل الفهم، باعتباره مدخلًا أصيلًا في الطلب، غير أنّ هذه الفلسفة -وإن كانت قد آتت ثمارها في سياقات تعليمية معينة- تثير إشكالًا حقيقيًا عند تطبيقها على غير الناطقين بالعربية. فحفظ المتن دون تصورٍ واضح لمسائله، أو فهمٍ لعلاقاته، يؤدي إلى انفصال النص عن المعنى، ويحوّل الحفظ إلى عملية آلية خالية من الإدراك. ويزداد الأمر صعوبة حين يُطلب من الطالب الأعجمي حفظ عبارات مكثفة اصطلاحيًا، قبل أن تتكون لديه الخلفية اللغوية والتصورية التي تمكّنه من فهمها لاحقًا.



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

إنّ القدرات الإدراكية لغير الناطقين بالعربية تقتضي – في الغالب – تقديم الفهم على الحفظ، أو على الأقل المزاوجة بينهما، بحيث يُبنى التصور أولًا، ثم يُدعم بالحفظ. أما قلب هذا الترتيب، فيؤدي إلى تراكم محفوظات غير موظفة، ويُضعف الدافعية للتعلّم، ويجعل الفقه مادةً ثقيلةً عسيرة التناول. ومن هنا تظهر الحاجة إلى مراجعة هذه الفلسفة التعليمية، لا بإلغائها مطلقًا، وإنما بإعادة ترتيبها بما يراعي خصوصية المتلقي، ويحقق مقصد التفقه بوصفه فهمًا واستنباطًا وتنزيلًا، لا مجرد استظهار نصوص.

ويؤكدّ ذلك ما عدّه الفقهاء من ضرورة عدم الاقتصار على الكتاب -ومنه المتون الفقهية-، بل يلزم من رغب حفظ المتون ألا يستقل بحفظه عن الشيخ؛ لأنّ في ذلك مظنة فساد وتضييع، وربما ضلال، يقول في ذلك النووي -رحمه الله- "ويعتني بتصحيح درسه الذي يتحفظه تصحيحًا متقنًا على الشيخ ... ولا يحفظ ابتداء من الكتب استقلالًا، بل يُصحّح على الشّيخ كما ذكرنا؛ فالاستقلال بذلك من أضر المفاسد. وإلى هذا أشار الشافعي -رحمه الله- بقوله: من تفقّه من الكتب ضيّع الأحكام" (al-Nawawī, Muḥyī al-Dīn: 1/38).

**الدراسة التحليلية لنصٍّ فقهي؛ صعوباته ومعالجاته**

بين يدينا تطبيق تحليلي على نصٍّ من متن الغاية والتقريب لأبي شجاع، حيث يمثل النصّ المختار من متن الغاية والتقريب نموذجًا دقيقًا لطبيعة النصّ المتني الفقهي المختصر، الذي يجمع في عبارات قليلةٍ عددًا كبيرًا من الأحكام، والتقسيمات، والاستثناءات، والقيود، دون توسّعٍ في البيان أو التعليل. ومن ثمّ فهو صالح لأن يكون مادةً تطبيقيّةً لتحليل الصّعوبات التي تُواجه الطّالب غير الناطق باللغة العربية، من حيث البنية اللغوية، والتّصوّر الذّهني، وآليات التّلقي والتّعلم.

حيث جاء في المتن الفقهي: "كتاب البيوع وغيرها من المعاملات. البيوع ثلاثة أشياء: بيع عين مشاهدة فجائز وبيع شيء موصوف في الذمة فجائز إذا وجدت الصفة على ما وصف به وبيع عين غائبة لم تشاهد ولم توصف فلا يجوز ويصح بيع كل طاهر منتفع به مملوك ولا يصح بيع عين نجسة ولا ما لا منفعة فيه. "فصل" والربا في الذهب والفضة والمطعومات فلا يجوز بيع الذهب بالذهب ولا الفضة كذلك إلا متماثلا نقدا ولا بيع ما ابتاعه حتى يقبضه ولا بيع اللحم بالحيوان ويجوز بيع الذهب بالفضة متفاضلا نقدا وكذلك المطعومات لا يجوز بيع الجنس منها بمثله إلا متماثلا نقدا ويجوز بيع الجنس منها بغيره متفاضلا نقدا ولا يجوز بيع الغرر."فصل" والمتبايعان بالخيار ما لم يتفرقا ولهما أن يشترطا الخيار إلى ثلاثة أيام وإذا وجد بالمبيع عيب فللمشتري رده ولا يجوز بيع الثمرة مطلقا إلا بعد بدو صلاحها ولا بيع ما فيه الربا بجنسه رطبًا إلا اللبن." (Abū Shujā‘, Aḥmad ibn al-Ḥusayn: 21-22).



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

١. الصعوبات اللغوية المتعلقة ببنية نصّ المتن الفقهي

تتجلى الصعوبة اللغوية في هذا النص في التكثيف الشديد للاقتصاد اللغوي، حيث تُحمَّل الألفاظ والتراكيب دلالات متعددة، ويُعتمد على الحذف والتقدير والسياق، وهو ما يفترض كفاءة لغوية عالية لدى المتلقي. من أبرز مظاهر ذلك الانزياح الدلالي للمفردات، كما في لفظ العين في قوله: بيع عين مشاهدة، ثم قوله: ولا يصح بيع عين نجسة. فالطالب غير الناطق بالعربية قد يتبادر إلى ذهنه المعنى الحسي المباشر (العين الباصرة)، بينما يستعملها الفقيه هنا بمعناها الاصطلاحي الوجودي، أي: الشيء القائم بنفسه القابل للتملك. وهذا الانتقال من المعنى الحسي إلى المعنى الفقهي التجريدي يُشكِّل عائقًا في الفهم الأولي، وقد يترتب عليه سوء تصور لبنية الحكم من أساسه.

كما تظهر الصعوبة في الحذف والإضمار، كما في قوله: ولا بيع ما ابتاعه حتى يقبضه. فالجملة مبنية على تقدير محذوفات متعددة، يفهمها المتلقي العربي تلقائيًا، مثل: (ولا يجوز للشخص أن يبيع الشيء الذي اشتراه قبل أن يقبضه). وهذا النمط من الإيجاز يتطلب قدرة على استحضار العلاقات النحوية والدلالية غير المصرّح بها، وهي مهارة لغوية متقدمة قد لا تتوافر لدى المتعلم الأعجمي، خصوصًا في المراحل الأولى. ويزداد الأمر تعقيدًا في التراكيب الشرطية المكثفة، مثل قوله: إلا متماثلًا نقدًا. حيث اجتمع في تركيب واحد استثناء، وقيد تماثل، وقيد حلول وتقابض، دون تفصيل. وهذا يدفع الطالب غير العربي إلى الخلط بين ماهية العقد، وشروط صحته، وموانع فساده، لعدم وضوح الحدود بين هذه المستويات في التركيب اللفظي المختصر.

٢. الصعوبات المعرفية المتعلقة بالتصورات الذهنية

إلى جانب الصعوبة اللغوية، يواجه الطالب غير الناطق بالعربية صعوبة معرفية أعمق، تتعلق بعجزه عن تصوير المسألة الفقهية قبل الانتقال إلى حكمها. ويتجلى ذلك بوضوح في هذا النص. ففي قوله: والربا في الذهب والفضة والمطعومات، لا تكمن الصعوبة في فهم الألفاظ، بل في إدراك العلة الفقهية التي تربط هذه الأصناف ببعضها. فالطالب المعاصر، غير المتشبع بالسياق التاريخي، قد لا يدرك وظيفة الذهب والفضة النقدية في المجتمع القديم، ولا كيفية بناء الحكم على هذه العلة، فيبقى الحكم مجرد قاعدة تجريدية منفصلة عن واقع محسوس.

وكذلك يظهر الإشكال بوضوح في مفهوم الموصوف في الذمة، الوارد في قوله: بيع شيء موصوف في الذمة فجائز. فالذمة مفهوم اعتباري قانوني مجرد، يُراد به محل الالتزام، لا وجودًا ماديًا محسوسًا. والطالب غير العربي يعاني في تصوّر كيف يكون الشيء موجودًا من حيث الحكم، وهو غير موجود من حيث الحس، مما يجعل أبوابًا فقهيّةً كاملةً – كالسَّلم – عسيرة



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

الفهم من الناحية التصـوّريّة. كما تبرز الفجوة الثقافية في ألفاظٍ مثل: بدو صـلاحها في بيع الثمار، إذ يتطلب فهم هذا القيد معرفةً بأطوار الثمار وأعراف الزراعة، وهي معارف قد تكون بعيدة عن ذهنية طالب يعيش في بيئة مختلفة -مثلًا-. فيغيب عن ذهنه الضـابط الفقهي، ويتحول الحكم إلى شرط مبهم غير مرتبط بصورة ذهنية واضحة.

٣. الصعوبات المنهجية المتعلقة بآليات التعلّم والتلقي

يعتمد نصّ المتن الفقهي في هذا الموضـع على المنهج الحصـري التقسـيمي، حيث تُذكر الأنواع والأحكام والاسـتثناءات في سـياقٍ واحدٍ مُتتابعٍ، كما في تقسـيم البيوع إلى ثلاثة أنواع، ثم ذكر الجائز منها والممنوع، ثم الانتقال مباشـرة إلى الربا، ثم إلى الخيار والعيوب. هذا الأسـلوب - على ما فيه من إحكام علمي- يُربك الطالب غير الناطق بالعربية من حيث آليات التلقي، إذ يجتمع في سطرٍ واحدٍ الصورة ونقيضها، مع الاستثناء والشرط، دون فواصل بصرية أو تنظيم هرمي. فتتزاحم الأحكام في الذاكرة قصـيرة المدى، ويصـعب على المتعلم ترتيبها أو بناء خريطة ذهنية لها.

كما أن النصّ يتسم بغياب التعليل، إذ يقتصر على ذكر النتائج الفقهية دون بيان أدلتها أو حكمتها. وبالنسبة لطالب لم تتكون لديه بعد الملكة الفقهية، ولا يمتلك قدرة لغوية تسعفه في استنباط العلل من السياق، يظهر الفقه في صورة أوامر ونواهٍ مجردة، مما يضعف قدرته على فهم مأخذ الحكم. ومن أمثلة الإشكال المنهجي أيضًا استعمال مصطلحات تفترض معرفة سابقة، مثل الخيار في قوله: والمتبايعان بالخيار ما لم يتفرقا. فالخيار هنا ليس مجرد معنى لغوي عام، بل هو حق فسـخ مقرر شـرعًا، له ضـوابط وآثار. والمنهج المتني يفترض أن المتلقي يملك هذا المفتاح الاصطلاحي مسبقًا، وهو افتراض لا يتحقق غالبًا لدى غير الناطق بالعربية.

٤. الخلاصة التطبيقية التحليلية

يكشف هذا التطبيق أنّ الصعوبة التي يواجهها الطالب غير الناطق بالعربية في دراسة متن أبي شجاع -مثلًا- لا تعود إلى ضعف لغوي مجرد، بل إلى طبيعة النص المتني نفسه، الذي صيغ ليكون مستودعًا علميًا مكثفًا، موجَّهًا لمن امتلك الأداة اللغوية، والتصور الفقهي، والمنهج العلمي سـلفًا. ومن ثمّ، فإنّ هذا النّص يمثل نموذجًا لما يمكن تسـميته بالنّص الفقهي المغلق، الذي لا يُفتح إلا بمفاتيح لغوية، ومعرفية، ومنهجية متكاملة. ولا أدلّ على ذلك إلا أنّ شـرحًا لهذا المتن الفقهي جاء في عنوانه ما يدلّ على هذا الإشـكال، فسـمّى الشـربيني شـرحه على هذا المتن بالإقناع في حل ألفاظ أبي شـجاع، حيث قال في مقدمته مُبيّنًا سـبب تأليفه: "..أن أضـع عليه شرحًا؛ يُوضّح ما أشكل منه، ويفتح ما أُغلق منه، ضامًّا إلى ذلك من الفوائد المستجدات، والقواعد المحررات.." (al-Shirbīnī, Muḥammad al-Khaṭīb: 1/4).



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

ويؤكد هذا التطبيق ما انتهى إليه البحث من أنّ معالجة إشكال تدريس المتون لغير الناطقين بالعربية لا تكون بتقليل شأن المتن، ولا باتهام الطالب، وإنما بإعادة النظر في طرائق العرض، وبناء التصور، وآليات التلقي، بما يحقق المقصود الأصيل من دراسة الفقه: الفهم، والملكة، والتمكن. وثمّة رؤية علاجية لتقليص الفجوة بين المتن الفقهي والمتعلم غير الناطق بالعربية، حيث يُفضي هذا التطبيق التحليلي على نص من متن الغاية والتقريب إلى ضرورة الانتقال من مرحلة التشخيص إلى مرحلة المعالجة المنهجية الواعية، التي تستهدف تقليص الفجوة بين طبيعة المتن الفقهي، وبين قدرات المتعلم غير الناطق باللغة العربية، دون المساس بقيمة المتن العلمية أو دوره في بناء الملكة الفقهية.

إنّ الحديث عن هذه المعالجة لا ينفكّ عن الحديث عن طريقة تدريس المتون اليوم؛ إذ لا يزال النمط الغالب في العالم الإسلامي قائمًا على الشرح الشفوي التقليدي، حيث يقرأ الطالب المتن، ثم يقوم المعلّم بفك عبارة المصنف، وشرح مفرداتها، وبيان معناها الإجمالي. ورغم ما لهذا الأسلوب من أثر في نقل العلم، إلا أنه يظل قاصرًا – في صورته السائدة – عن تلبية حاجات المتعلم المعاصر، ولا سيما غير الناطق بالعربية، لما يكتنفه من اعتماد على الكفاية اللغوية السابقة، وضعف في الوسائل المعينة على التصور والفهم العميق (Shaykh, Aḥmad ibn Muḥammad: 55-60).

ومن هنا تبرز الحاجة إلى رؤية تطويرية في التعاطي مع المتون الفقهية، ( al-Mukhtār, Aḥmadū Muḥammadū ashryf: 340-342) لا تقوم على إقصائها أو تجاوزها، وإنما على إعادة تفعيلها في ضوء مقاصد التعليم ومتطلبات المتلقي. ويمكن تلخيص معالم هذه الرؤية في جملة من المبادئ المتصلة مباشرة بما سبق تقريره في المحاور الثلاثة:

١. البدء المبكر المنضبط في التعامل مع المتون: فإن إدخال المتون الفقهية في المراحل التعليمية المتقدمة قبل الجامعة، بصورة متدرجة ومراعية لمستوى الطالب، يسهم في تهيئة الذهنية الفقهية، ويقلل من الصدمة المعرفية واللغوية التي يواجهها الطالب عند دراستها في مراحل متأخرة، خاصة إذا كان غير ناطق بالعربية.
٢. إعادة صياغة المتون بلغة أقرب إلى الفهم المعاصر: وذلك من خلال تقديم صيغ تعليمية موازية للمتون الأصلية، تعتمد لغة أوضح، وأسلوبًا يناسب اختلاف البيئات والأزمنة، دون الإخلال بالبنية العلمية للمسائل. ولا حرج في هذا السياق من حذف أو تجاوز بعض المسائل التي لم يعد لها اتصال مباشر بالواقع المعاصر، كجملة من مسائل الرق، إذا كان المقصود تعليميًا محضًا، لا تأصيليًا.



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

٣. التركيز على التمثيل المعاصر في الشرح والتطبيق: بما يسهم في سد الفجوة التصورية التي يعاني منها المتعلم غير العربي، وذلك بربط القواعد الفقهية ونصوص المتن بقضايا العصر ومستجداته، وإبراز الامتدادات التطبيقية للأحكام، بما يعيد للفقه حيويته واتصاله بالواقع.

٤. تبسيط الشروح بما يناسب أحوال الطلبة اليوم: بحيث تنتقل الشروح من مجرد فكّ العبارة إلى بناء التصور، ثم بيان الحكم، ثم ربطه بأصوله ومقاصده، مع مراعاة الفروق الفردية في القدرة اللغوية والإدراكية، خاصة لدى غير الناطقين بالعربية.

وإلى جانب هذه الرؤية العامة، تبرز معالجات عملية مباشرة يمكن أن تُحدث أثرًا ملموسًا في تقليص الفجوة بين المتن والمتعلم غير الناطق بالعربية، من أبرزها:

١. التشجير المنطقي للمسائل: وذلك بتحويل عبارات المتن الفقهي إلى خرائط ذهنية تُظهر العلاقات بين الأحكام، والأصول، والاستثناءات، بما يعين الطالب على إدراك البنية الداخلية للنص، وترتيب الأحكام في ذهنه.

٢. المعجم الفقهي المصوَّر: وهو أداة تعليمية تُقَرِّب صور المسائل الفقهية، خاصة في أبواب العبادات والمعاملات، وتُسهم في بناء المتخيَّل الفقهي لدى الطالب، وتجاوز الفجوة التصورية التي يعاني منها غير الناطقين بالعربية؛ كصور الأعيان المسماة في المتن الفقهي كالنباتات ونحوها، ومن ذلك ما جاء في بدو صلاح الثمار -مثلًا-؛ لتقريب صورته، ومعرفة حقيقته، كما اقترح بعض الباحثين لعموم غير الناطقين بالعربية الراغبين بتعلم اللغة العربية أن يُجعل لهم قاموسًا خاصًا؛ للتجسير بينهم وبين معاجم اللغة (Abū al-Hayjā', Mājidah: 135).

وتؤكد هذه الرؤية في مجموعها أنّ معالجة إشكالية تدريس المتون الفقهية لغير الناطقين بالعربية لا تكمن في التخلي عن المتن، ولا في تحميل الطالب عبء العجز، وإنما في تطوير آليات العرض، وتوسيع أدوات الشرح، وبناء الجسر بين النص الفقهي وذهنية المتلقي، بما يحقق الغاية الكبرى من دراسة الفقه: الفهم، والملكة، والتمكن.

**الخاتمة**

خلصت هذه الدراسة إلى أنّ الصّعوبات التي تواجه غير الناطقين بالعربية في دراسة المتون الفقهية ليست عارضة ولا جزئية، بل هي صعوبات بنيوية متداخلة، تتوزع بين اللغة والمعرفة والمنهج. فبنية النص المتني – بما تتسم به من إيجاز شديد، واعتماد على الحذف والضمائر، وانزياحات دلالية، واصطلاحات مذهبية خاصة – تُشكِّل عائقًا إدراكيًا حقيقيًا أمام الطالب الأعجمي، إذ تُربكه في تحديد محل الحكم، وفهم مناطه، والتمييز بين أنواعه ومستوياته. كما بيّنت الدّراسة أنّ الصّعوبات المعرفية لا تقل أثرًا عن اللغوية؛ إذ يعاني الطالب من فجوة زمنية وثقافية



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

تحول دون تشـكُّل المتخيَّل الفقهي للمسـائل، وتضـعف قدرته على تصـور الوقائع القديمة أو الافتراضـية التي تقوم عليها كثير من الأمثلة الفقهية. ويزداد هذا الإشـكال تعقيدًا مع الطابع التجريدي للقواعد الكلية، وتسلسل التفريعات القياسية قبل ترسيخ الأصول.

أما على المسـتوى المنهجي، فقد ظهر أن الاقتصـار على الشـرح التقليدي القائم على فك العبارة وإعراب الألفاظ، مع غياب الوسـائل البصـرية والتنظيمية، وفرض الحفظ قبل الفهم، كلها عوامل تُضـعف فاعلية التعلّم، وتُحوِّل المتن من أداة لبناء الملكة الفقهية إلى عبء معرفي ثقيل على المتعلم غير العربي. وتؤكد هذه النتائج الحاجةَ إلى مقاربة تعليمية أكثر وعيًا بخصـوصـية المتلقي، تُراعي طبيعة النص الفقهي، وتُعيد ترتيب سـلّم التلقي من التصـور إلى الحكم، ومن الفهم إلى الحفظ، مع الاستعانة بوسائل الشرح المعاصرة، والتدرج في بناء المفاهيم والمصطلحات. كما تفتح هذه الدراسـة آفاقًا لبحوث لاحقة تُعنى بتطوير مناهج تدريس المتون، أو بإعادة صـياغة شـروح تعليمية موجهة لغير الناطقين بالعربية، بما يحقق مقاصد التعليم الشـرعي، ويحفظ للمتن مكانته دون أن يتحول إلى عائق عن الفهم. مع ضـرورة الاهتمام بالرؤية المقترحة لتقليص الفجوة بين المتن الفقهي والمتعلم غير الناطق بالعربية التي انطلقت من الدراسـة التحليلية التطبيقية -كالتشـجير المنطقي للمسـائل، والمعجم الفقهيّ المصـوّر-، حيث يُظن من خلالها أن تُسـاهم في تجاوز العقبات المعرفية واللغوية، وتُقرّب غير الناطق بالعربية من المتون الفقهية؛ ليبلغ غايته من التفقه وبناء ملكة فقهية لديه.

## قائمة المراجع

Abā Ḥusayn, ‘Āṣim ibn Manṣūr. (2023). taṣwīr al-Mas’alah al-fiqhīyah. Majallat Jāmi‘at Umm al-Qurá li-‘Ulūm al-sharī‘ah wa-al-Dirāsāt al-Islāmīyah, (1), 188-206.

Abū al-Hayjā’, Mājidah. (2022). taṭwīr Manāhij wa-adawāt Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā. Majallat al-tanmiyah al-basharīyah wa-al-ta‘līm lil-Abḥāth al-Takhaṣṣuṣīyah, 8 (3), 105-140

Abū Shujā‘, Aḥmad ibn al-Ḥusayn. matn Abī Shujā‘ al-musammá al-Ghāyah wa-al-taqrīb. ‘Ālam al-Kutub

Al Saadi, A.K. (2025) “Polysemes and Synonyms (wujūh and naẓāᵓir) in Hanbali Legal Terminology: An Inductive Analysis of Kashshāf al-Qināᶜ”. Journal of College of Sharia and Islamic Studies, Qatar University, 43 (2), 207-230

Al-‘Ajamī, Muḥammad Mahdī. (2023). waẓā’if shāriḥ al-matn al-fiqhī dirāsah ta’ṣīlīyah taṭbīqīyah. Majallat al-Jam‘īyah al-fiqhīyah al-Sa‘ūdīyah, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah, (61), 477-554

Al-Bāḥusayn, Ya‘qūb. (1998). al-Furūq al-fiqhīyah wa-al-uṣūlīyah. al-Riyāḍ : Maktabat al-Rushd

Albhwtī, Manṣūr. (2000). Kashshāf al-qinā‘ ‘an al-Iqnā‘, Ed. Lajnat mutakhaṣṣiṣah fī Wizārat al-‘Adl. al-Riyāḍ : Wizārat al-‘Adl al-Sa‘ūdīyah



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Al-Ḥusaynī, Aḥmad ibn Muḥammad Makkī. (1985). ghmz ‘Uyūn al-Baṣā’ir fī sharḥ al-Ashbāh wa-al-naẓā’ir. Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah

Al-Jawharī, Ismā‘īl. (1987). al-ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-‘Arabīyah. Ed. Aḥmad ‘Aṭṭār. Bayrūt : Dār al-‘Ilm lil-Malāyīn

Al-Māwardī, ‘Alī. (1999). al-Ḥāwī al-kabīr. Bayrūt: Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah

Al-Mukhtār, Aḥmadū Muḥammadū ashryf. (2021). al-mutūn al-‘Ilmīyah wa-atharuhā fī Tanmiyat al-Malikah al-fiqhīyah wafqa ru’yah taṭwīrīyah. Majallat Kullīyat Dār al-‘Ulūm, Jāmi‘at al-Qāhirah, 2021 (137), 325-346

Al-Nawawī, Muḥyī al-Dīn. al-Majmū‘ sharḥ al-Muhadhdhab. al-Qāhirah : al-Ṭibā‘ah al-Munīrīyah

Al-Qaḥṭānī, Sa‘īd ibn Kardam. (1445). al-tawṣīf al-fiqhī : ḥaqīqatuhu wa-ahammīyatuhu wa-anwā‘uh wa-wasā’iluhu. Majallat al-‘Ulūm al-shar‘īyah, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah, 4 (71)

Al-Rāzī, Muḥammad ibn Abī Bakr. (1999). Mukhtār al-ṣiḥāḥ. Ed. Yūsuf al-Shaykh Muḥammad. Bayrūt : al-Maktabah al-‘Aṣrīyah

Alrjwby, Muḥammad Sālim. (2023). al-Ījāz bālḥdhf wa-al-naḥt fī al-lughah al-‘Arabīyah dirāsah dalālīyah. Majallat ‘allamahu al-Bayān, Jāmi‘at Miṣrātah, 6 (1), 25-41.

Al-Shammarī, Ibrāhīm Mamdūḥ. (1443). Ma‘ālim fī ṣinā‘at al-sharḥ al-fiqhī. Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah lil-‘Ulūm al-shar‘īyah, al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah, 2 (199), 305-350

Al-Shammarī, Ibrāhīm Mamdūḥ. (2022). mhārh sharḥ al-naṣṣ al-fiqhī dirāsah Naẓarīyat taṭbīqīyah. Majallat al-Jam‘īyah al-fiqhīyah al-Sa‘ūdīyah, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah, (58), 287-334

Al-Shirbīnī, Muḥammad al-Khaṭīb. al-Iqnā‘ fī ḥalla alfāẓ Abī Shujā‘. Bayrūt : Dār al-Fikr

Al-Ẓufayrī, Maryam Muḥammad. (2002). muṣṭalaḥāt al-madhāhib al-fiqhīyah wa-asrār al-fiqh al-marmūz fī al-A‘lām wa-al-kutub wa-al-ārā’ wa-al-tarjīḥāt. Dār Ibn Ḥazm

‘Assāf, Muḥammad Muṭlaq wa-ākharūn. (2024). ‘ilm al-Furūq al-fiqhīyah ḥaqīqatuhu wa-‘alāqatuhu bi-al-‘ulūm al-ukhrá. Majallat Jāmi‘at al-istiqlāl lil-Abḥāth, 9 (2), 247-366

Ibn al-Mulaqqin, ‘Umar ibn ‘Alī. (2010). Qawā‘id Ibn al-Mulaqqin. Ed. Muṣṭafá al-Azharī. al-Riyāḍ : Dār Ibn al-Qayyim

Ibn al-Najjār, Muḥammad. (2008). Muntahá al-irādāt. Ed. ‘bdālmlk Duhaysh, Makkah : Maktabat al-Asadī

Ibn Fāris, Aḥmad. (1979). Mu‘jam Maqāyīs al-lughah. Ed. ‘Abdussalām Hārūn. Dār al-Fikr.

Ibn Khaldūn, ‘Abd-al-Raḥmān. (1981). al‘ibar wa-dīwān al-mubtada’ wa-al-khabar fī Tārīkh al-‘Arab wa-al-Barbar wa-man ‘āṣarahum min dhawī al-sha’n al-akbar. Bayrūt: Dār al-Fikr.

Ibn manẓūr, Muḥammad. (1414). Lisān La‘rab. Bayrūt: Dār Ṣādir

Khālwṣy, ‘Alā’. (2024). Usus wa-ma‘āyīr binā’ Manhaj Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá. Majallat al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-ṭabī‘īyah, 5 (6), 198-218.

Nqmāry, Yūsuf. (2023). al-inziyāḥ wa-ta‘addud al-muṣṭalaḥ fī al-naqd al-‘Arabī. Majallat al-Kalim, Jāmi‘at Wahrān 1 – Aḥmad ibn Billah, 8 (1), 38-53.

Nqmāry, Yūsuf. (2023). al-inziyāḥ wa-ta‘addud al-muṣṭalaḥ fī al-naqd al-‘Arabī. Majallat al-Kalim, Jāmi‘at Wahrān 1 – Aḥmad ibn Billah, 8 (1), 38-53



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Qal‘ajī, Muḥammad. (1988). Mu‘jam Lughat al-fuqahā’. Dār al-Nafā’is.

Ryghy, lylá-skndr, Yusrī. (2023). Ẓāhirat al-Ījāz fī al-lughah al-‘Arabīyah namādhij mukhtārah min al-Qur’ān al-Karīm. Risālat mājistīr. Qism al-lughah wa-al-adab al-‘Arabī : Jāmi‘at 8 Māy 1945 Qālimah

Shaykh, Aḥmad ibn Muḥammad. (2020) Taṣawwur muqtaraḥ lltghlb ‘alá al-mushkilāt allatī tuwājihu Ta‘līm al-‘Ulūm al-shar‘īyah fī Barāmij Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá : dirāsah maydānīyah. al-Majallah al-‘Ilmīyah bi-Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‘at Asyūṭ, 36 (10).

Shwdrā, Yamīnah. (2019). Ishkālīyat al-muṣṭalaḥ al-fiqhī fī al-Dirāsāt al-muqāranah. Majallat al-Ijtihād lil-Dirāsāt al-qānūnīyah wa-al-iqtiṣādīyah, Jāmi‘at tāmnghst, 8 (5), 232-245

Suwaysī, Ilyās. (2020). al-muṣṭalaḥ al-fiqhī bayna Ta‘addud al-lafẓ wa-tabāyun al-ma‘ná-nmādhj mkhtārt-. Majallat Āfāq ‘ilmīyah, Jāmi‘at tāmnghst, 12 (1), 268-290



Copyright © 2026, This is an open access article under the CC BY-SA 4.0 license
(https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)