

عبد المجيد النجار *

الملخص

سيحاول البحث التطرق إلى جانب مهمّ من جوانب التربية لم يتطرق إليه التربويون المسلمون كثيراً، ألا وهو التربية الفكرية؛ إذ اهتمّ أولئك التربويون بالتربية الروحية الأخلاقية التي ظلّت هي المهيمنة على المفهوم العام للتربية في الوجدان الإسلامي بصفة عامة، ولدى المربين والمرشدين والدعاة بصفة خاصّة. ولذلك فإنه آن الأوان لأن يُولى هذا الجانب التربوي الأهمية اللائقة به، ومما يؤكّد ذلك أنّ هذا الجانب التربوي له انعكاس مباشر على كلّ أوجه التصرف الإنساني النظري والعملي، ومما يؤكّده كذلك أننا نرى في واقعنا الراهن انحرافات كبرى في فهم الدين خاصّة، وفي ملكة الفهم عامّة، وهو ما ظهر أثره في ضعف العطاء العلمي في العلوم بصفة عامّة، وفي العلوم الشرعية بصفة خاصّة، كما ظهر أثره في السلوك متمثلاً في ظواهر التطرّف والغلوّ والإرهاب، وكلّ ذلك يحدث ضرراً كبيراً للأمم، وإذا بُحث سببه وُجد أنه يعود بالدرجة الأولى إلى ضعفٍ في التربية الفكرية.

الكلمات المفتاحية: التربية الفكرية، العقل، التفكير، المنهج الحواري، الفكر الإسلامي.

* دكتوراه في العقيدة والفلسفة من جامعة الأزهر سنة 1981م، رئيس المركز العالمي للبحوث والاستشارات العلمية بتونس. البريد الإلكتروني: Abdelmajidn10@gamil.com
تم تسلم البحث بتاريخ 2019/3/30م، وقُبِل للنشر بتاريخ 2020/1/6م.

مقدمة:

تناولت جهود التربويين المسلمين جوانب متعددة من أحوال الإنسان، وحُصِّص كل وجه من تلك الوجوه بفرع من فروع التربية، فمن التربية البدنية، إلى التربية الروحية، إلى التربية الأخلاقية، إلى التربية المهنية، إلى غيرها من الفروع. إلا أنَّ التربية الروحية الأخلاقية ظلَّت هي المهيمنة على المفهوم العام للتربية في الوجدان الإسلامي بصفة عامة، ولدى المربين والمرشدين والدعاة بصفة خاصة، حتى كاد يستقرُّ في هذا الوجدان أنَّ التربية تحقق غايتها كاملة إذا أنشأت الإنسان الذي يؤمن بالله تعالى ويخافه، ويؤدي فروضه الدينية، ويتحلَّى بالأخلاق الإسلامية في غير اعتبار لوجوه أخرى من وجوه التربية، لا تقلُّ أهميَّة عن هذه الوجوه.

وبسيادة هذا المفهوم وقع تقصير كبير في حق جانب آخر مهمٍّ من جوانب التربية لم يتطرق إليه التربويون المسلمون كثيراً، لا في القديم ولا في الحديث، ألا وهو التربية الفكرية؛ ولذلك فإنه آن الأوان لأن يُولى هذا الجانب التربوي الأهمية اللائقة به، ومما يؤكِّد ذلك أنَّ هذا الجانب التربوي له انعكاس مباشر على كلِّ أوجه التصرف الإنساني النظري والعملي، ومما يؤكِّده كذلك أننا نرى في واقعنا الراهن انحرافات كبرى في فهم الدين خاصة، وفي ملكة الفهم عامة، وهو ما ظهر أثره في ضعف العطاء العلمي في العلوم بصفة عامة، وفي العلوم الشرعية بصفة خاصة، كما ظهر أثره في السلوك متمثلاً في ظواهر التطرّف والغلوّ والإرهاب، وكلّ ذلك يحدث ضرراً كبيراً للأمة، وإذا بُحث سببه وُجد أنه يعود بالدرجة الأولى إلى ضعفٍ في التربية الفكرية.

والمقصود بالتربية الفكرية ذلك العلاج الذي يُعالج به العقل بأساليب مختلفة، ليكون في حركته باحثاً عن الحقيقة، سالكاً المسالك المنهجية الصحيحة المؤدية إليها، أو المقرّبة منها بأكبر قدر ممكن، فالمقصود بالفكر في هذا المقام هو طريقة العقل في التفكير كما هو في أصل اللغة، وكما هو في اصطلاح الإسلاميين مما سنبينه لاحقاً. وبهذا تكون التربية الفكرية هي تربية العقل على تلك المناهج الصحيحة في بحثه عن الحقيقة النظرية، وفي توظيف تلك الحقيقة في تدبير حياته الفردية والجماعية تدبيراً عملياً.

ومعلوم أنّ للمعتقدات بصفة عامة، وللمعتقدات الدينية بصفة خاصّة دوراً كبيراً في تشكيل العقل على منهجية معينة في الفكر، كما أنّ لتلك المنهجية تأثيراً في صياغة الأفكار، بل في الإيمان بالمعتقدات، فهي إذن جدلية متبادلة بين منهجية الفكر (عملية التفكير)، ومنتجاتها من الأفكار وخاصة منها المعتقدات، وهو ما يجعل التربية الفكرية على علاقة وطيدة بأفكار الإنسان ومعتقداته في اتجاهي التأثير والتأثر؛ ولذلك فإن الأفكار والمعتقدات لا بدّ أن تكون عنصراً أساسياً من عناصر التربية الفكرية باعتبار هذه الجدلية المتبادلة بين الطرفين.

وكما جاء الإسلام ثورة في العقيدة صحّحت الانحرافات وهدمت الخرافات، فإنه جاء أيضاً ثورةً في الفكر بمعنى منهجية التفكير، سواء تمثّل ذلك في المعتقدات ذاتها من حيث ما يكون لها من أثر مباشر في التشكيل المنهجي للعقول المؤمنة بها، أو في التوجيهات القرآنية المنهجية المباشرة التي تُرشد إلى تربية العقل على مناهج النظر الصحيح، أو في التربية النبوية العملية التي كان يمارسها رسولُ الله ﷺ مع أصحابه، وهي موجهة إلى جميع من وراءهم من المسلمين.

وقد تشرب المسلمون منذ عهد الصحابة الكرام وطيلة عهدهم الحضاري المزدهر هذه التربية الفكرية، وتخرّجوا عليها في معظم أفرادهم وفرقهم، وبها أنشأوا الحركة العلمية التي أثمرت تلك الثمار الياقة من العلوم النظرية والمنجزات العملية. وإذا كانت تلك التربية تمارس بصفة شبه تلقائية بما كان مُتشرباً من الهدى القرآني والتوجيه النبوي، إلّا أنّ علماء التربية الإسلاميين كان لهم بعض الدور في التنظير لأصول وقواعد تربوية فكرية، ولئن لم تكن مجموعة في مؤلفات مستقلة، أو في أبواب مخصّصة -فيما نعلم- إلّا أنّها كانت ماثلة في أثناء بياناتهم التربوية في مختلف المؤلفات.

ولما ضعف الوضع الإيماني والحضاري بصفة عامة للمسلمين، طال هذا الضعف أيضاً الجانب التربوي الفكري فيهم، فبدأت تظهر الانحرافات الفكرية المتعلقة بمنهجية العقل في النظر، وبدأ ذلك يؤثّر تأثيراً بالغاً على مجمل الحياة العلمية والعملية معاً، حتى آل الأمر إلى ما نحن فيه اليوم من تخلف معلوم للجميع، كان لضعف التربية الفكرية ضلعٌ

كبيرٍ فيه، وبالرغم من قيام محاولات إصلاحية عديدة في هذا الشأن فإنه يبدو أنّ تيّار الانحدار كان غالباً، فلم تُجد تلك المحاولات كثيراً.

وإذا كان قد نشأ حديثاً وعيٌ بهذه المشكلة، وقامت وتقوم جهود مقدّرة في الإصلاح التربوي من زاوية إصلاح الفكر¹ فإنّ هذه الجهود لم يختصّ فرع منها نعلم في التربية الفكرية، فرعاً قائماً بذاته، يولي المشكلة الأهمية المناسبة لها، وإنما هي جهود تردّ في ثنايا الجهود المبذولة في الإصلاح التربوي بصفة عامّة، وهو ما يدعو - كما أشرنا - إلى ضرورة إيلاء التربية الفكرية الاهتمام اللائق بها على سبيل التخصّص فيها حتى يعود العقل المسلم إلى التفكير الصحيح بصفة عامّة، والتفكير الصحيح في شأن الأمر الشرعي بصفة خاصّة، فيظهر أثر ذلك في الفهم الصحيح للدين والسلوك السوي فيه.

أولاً: الفكر والتربية الفكرية

في الإنسان قوى إدراكية متعددة، مثل قوة العقل وقوة البصر وقوة السمع، وتمثل كل قوة من هذه القوى آلة تحملُ قابلية الإدراك، وتلك القابلية تسلك مسلكاً مشروطاً بجملة من القواعد، فيحصل بها الإدراك بالفعل، فتكون إذن عيناً يتم بها إبصار المبصرات، وأذنّاً يتم بها سماع المسموعات، وهكذا في كل القوى الإدراكية الأخرى، وإذا لم تتوفر شروط الإدراك التي تختلف من آلة إلى أخرى، فإن الآلة ولو كانت سليمة في ذاتها فإنها لا تثمر إدراكاً، ولا يتم فيها الانتقال من القوة إلى الفعل. والعقل هو أعلى القوى الإدراكية في الإنسان، ومنهجه في تحصيل العلم هو الفكر. وتربيته منهجياً ليكون على كفاءة في إدراك الحق، وتدبير العمل هي التربية الفكرية.

1. الفكر في علاقته بالعقل:

المقصود بالعقل هو هذه القوة في الإنسان التي يتم بها إدراك المعاني غير المحسوسة، والتي تمكّن من الانتقال من المعلوم لمعرفة المجهول، كما تمكّن الإنسان من التمييز بين

¹ نذكر في ذلك على سبيل المثال الجهود التي يبذلها الدكتور سعيد إسماعيل في مجمل مؤلفاته، ومنها: نظرات تربوية في القرآن الكريم، والقرآن الكريم: رؤية تربوية، والخطاب التربوي الإسلامي.

المتشابهات والمتناقضات، وإصدار الأحكام القيمية عليها. وللعقل مسارٌ يسلكه في حركته لإدراك العلم، وفق قواعد وضوابط معينة، وذلك المسار هو الذي يسمى اصطلاحاً بالفكر أو التفكير.

فمقصودنا بالفكر - في هذا المقام - هو المنهجية التي يجري عليها عقل الإنسان في سعيه لإدراك الحقيقة النظرية والعملية. ولهذا التحديد أصل في المدلول اللغوي،² كما أنّ ذلك المدلول هو الذي استقرّت عليه الثقافة الإسلامية في استعمال هذا المصطلح، وهو ما ضبطه الجرجاني في تعريفاته؛ إذ يقول: "الفكر ترتيب أمور معلومة للتأدي إلى مجهول".³ ومن البين أنّ هذا الترتيب ليس هو إلّا حركة العقل في البحث عن الحقيقة.

وما هو شائع اليوم بين أهل النظر من إطلاق الفكر الذي هو منهج العقل في البحث عن الحقيقة على الأفكار التي يقع التوصل إليها في ذلك البحث ليس إلّا ناشئاً من إطلاق الملزوم على اللازم، كما هو من عادات اللسان العربي، ولكنه إطلاقٌ يُحدث ارتباكاً في تحديد معنى هذا المصطلح واستعمالاته، وهو ما آن الأوان للرجوع به إلى الأصل الذي استقرّت عليه الثقافة الإسلامية مقصوداً به منهجية النظر العقلي، لا حصيلة ذلك النظر من الأفكار كما سنعتمده في هذا المقام، وكما اعتمدناه في مجمل بحوثنا في هذا الشأن. وإذا ما استعمل الفكر في النتيجة المتمثلة في الأفكار فينبغي التنبيه إلى ذلك تحريراً للمصطلحات حتى يتمّ البحث على وضوح في تبين المقصود. فالعقل إذن هو تلك القوة التي يقع بها التفكير، والفكر هو حركة تلك الآلة في سعيها الإدراكي، والأفكار هي حصيلة ما يصل إليه العقل من تصورات نتيجة التفكير. ولشدة الصلة بين هذه الأطراف الثلاثة فإنها قد يقع التبادل بينها في الدلالة، فيطلق لفظ الفكر على العقل، أو لفظ العقل على الفكر، أو لفظ الفكر على الأفكار، وكل ذلك يقع بسبب التلازم بين هذه الأطراف، والقارئ هو التي تحدد المدلول عند تناوب هذه الألفاظ.

² ابن منظور، أبو الفضل محمد بن مكرم. لسان العرب، بيروت: دار صادر، مادة: فكر، د.ت، ج5، ص65.

³ الجرجاني، علي بن محمد بن علي. التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأبياري، بيروت: دار الكتاب العربي، ط1، 1405هـ، حديث رقم 1101، ص217.

2. التربية الفكرية:

إذا كانت التربية في أحد معانيها هي تنشئة من يراد تربيته على خصال معينة من أجل تحقيق هدف تساعد تلك الخصال على تحقيقه، فإنّ التربية الفكرية تعني صياغة المنهجية التي يعتمد عليها العقل في النظر (وهي الفكر) على أسس معينة، من شأنها أن تجعل ذلك النظر نظراً سديداً، يُفضي إلى تحقيق المقصود، وهو إصابة الحقيقة بأكبر ما يمكن من الأقدار؛ فالعقل في نظره المعرفي مرشّح -بحسب ما رُبي عليه من الخصال المنهجية- لأن يسلك مناهج متعددة مختلفة من مناهج النظر، وتلك الخصال هي التي تكون محدداً أساسياً لما يصيب من الحقائق أو لما يخطئ منها.⁴

ولكي يكون النظر العقلي -الذي هو الفكر- نظراً سديداً في مسعاه نحو الحقيقة، ينبغي أن يؤخذ بتربية مقصودة يصبح بها مبنياً على أسس منهجية، من شأنها أن تكون له درجاً ينتقل به من مرحلة إلى أخرى من مراحل حركته، بحيث يتأذى من المعلوم إلى المجهول في منطقية تفضي به إلى إدراك الحقيقة. والعقل يحتاج إلى هذه التربية في حركته التي هي الفكر بالرغم من أنّه بُني في فطرته على مبادئ منطقية؛ لأنّ هذه المبادئ ذاتها قد يطأها الطمس لسبب أو لآخر من الأسباب، ولأنّها مبادئ لئن كانت كافية في إدراك ما هو من الحقائق بسيط في طبيعته قريب في مورده، فهي غير كافية في تحصيل ما هو منها معقّد بعيد. إذن فالفكر يحتاج إلى أن يؤخذ بتربية يصبح بها مكتسباً من الصفات لما هو مبني على المبادئ الفطرية، وما هو متطوّر عنها تناسباً في ذلك مع الحقائق في تعقيدها وتعدد مواردها.

ولشدة ما بين العقل والفكر من التلازم كما بيّناه، فإن التربية الفكرية يمكن أن تتبادل المصطلح مع التربية العقلية؛ ذلك لأنّ العقل الذي هو آلة التفكير، وإن كان متمثلاً في جملة من العلوم الضرورية، كما يذهب إليه الكثيرون في تعريفه،⁵ فإن ذلك

⁴ وذلك على سبيل المثال هو ما يفرق بين العقل الذي رُبي على الأسطورة والخرافة، والعقل الذي رُبي على المنطقية السببية، أو على الواقعية التجريبية فيما ينتهي إليه كلّ منهما من إصابة للحقيقة أو خطأ فيها.

⁵ الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله بن يوسف. كتاب الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، 1985م، ص36.

يبقى أقرب إلى أن يعتبر العقل بالقوة الذي يمكن أن يُنمى بالاكْتساب حفظاً لتلك الضرورات من الطمس، ومِراً لها على الحركة التي تقوّي من حسن أدائها، فيكون إذن تقوية الملكة الإدراكية في ذاتها تربية عقلية، ويكون ترشيد منهجها في الإدراك وأدائها فيه، تربية فكرية باعتبار أن التربية تنصبّ على الأداء هنا، وتنصبّ على الآلة نفسها هناك.

ثانياً: خصوصية الفكر الإسلامي

إذا نظرنا إلى ما جاء به القرآن الكريم والسُّنة النبوية من توجيهات في الفكر والتربية الفكرية، وقارناً ذلك بما كان سائداً على ذلك العهد تبين لنا أنّ القرآن الكريم جاء بثورة فكرية غيّرت سبل العقل في التفكير من حال إلى حال، فاكْتسب الفكر الإسلامي إذن خصوصية تميّز بها عما كان سائداً، ولازمته تلك الخصوصية على المستوى النظري بإطلاق، وتحققت في واقع الفكر الإسلامي أزماناً، حتى طرأت عليها عوامل الضعف، وتناولتها أسباب الانحراف.

1. الفكر السائد على عهد نزول القرآن:

لما نزل القرآن الكريم كانت السُّبل التي ينتهجها الناس في البحث عن الحقيقة، والتربية التي يُربّى عليها الناشئة في ذلك يتنازعها مذهبان رئيسيان: مذهب التربية العقلية التجريدية، ومذهب التربية الباطنية الغنوصية.

أ. مذهب التربية العقلية التجريدية:

كان هذا المذهب هو الغالب على الفكر اليوناني والدوائر التي أثّر فيها هذا الفكر، وكان متراوحاً بين مغالاة تجعل الحسّ غير قادر على البلوغ إلى الحقيقة، والعقل هو المحصل الوحيد لكل ما لدى الإنسان من المعارف، وبين اعتدال يجعل للحسّ بعض الدور في الإدراك، ولكن العقل هو وحده الذي يستطيع تحصيل العلم الحقيقي دون استعانة بالحواس. ولقد ظهرت النزعة العقلية المغالية في الفلسفة اليونانية منذ وقت مبكر؛ إذ ذهب كل من برمنيدس وانبادوقليس إلى أنّ المعرفة الحقيقية هي المعرفة العقلية، أما المعرفة الحسية فهي ليست جديرة بأن تُسمى معرفةً على وجه الحقيقة.

وبلغت هذه النزعة التجريدية أوجها عند سقراط وتلاميذه، فقد انتقد سقراط انكساقوراس في وصوله إلى معرفة مدبر العالم بمنهجية التأمل في الكواكب وحركاتها، فبالرغم من تقديره الكبير لهذه النتيجة التي وصل إليها، فإنه انتقده في اعتماده على الحس قائلاً: "لو أن انكساقوراس بدلاً من اعتماده في إثبات وجود الإله على حكمته الممثلة في سير الكواكب في أفلاكها، كان قد اعتمد على أن خيريته الممثلة في داخل نفوسنا تجذبنا إليها دائماً لكان أقرب إلى الحق، وأدنى إلى الحكمة منه إلى نهب العامة الذين يعتمدون على الحس".⁶ ويرى أفلاطون أن العلم الحقيقي بالأشياء لا يتأتى إلا بالتعقل المحض، فبهذا التعقل يتم تذكر الأشياء كما هي عليه في عالم المثل، أي تتم معرفتها معرفة حقيقية، أما المحسوسات فهي فقط مثيرات تدفع إلى هذا التعقل، ولهذا قال أفلاطون قولته المشهورة: "العلم تذكر والجهل نسيان".⁷

ب. مذهب التربية الباطنية:

سلك هذا المسلك من عُرفوا بالإشراقيين، ومنهم فلاسفة مشاركة من فارس والهند، كما أن منهم بعض الذين ينتمون إلى الأفلاطونية المحدثة بالإسكندرية. ومجمل رأي هؤلاء أن الحقائق لا يمكن الوصول إليها لا بطريق الحس ولا بطريق العقل، وإنما بطريق التأمل الباطني، وقد أطلقوا على هذه الطريقة اسم طريقة التروخن، اشتقاقاً من الروح، على معنى التقوية المستمرة لها، وذلك بإضعاف الجانب المادي من الإنسان، فقد كانوا يعتقدون أن المادة هي الحائل دون إدراك الحقيقة، ولذلك وجب مقاومة هذا الجانب بطمس الشهوات وإضعاف البدن، حتى تقوى الروح، وتقرب من الحقيقة على أنها لا تدركها كاملة إلا إذا تخلصت من البدن.⁸

لقد كانت هذه المذاهب تشترك في عمومها في أن معرفة الحقيقة لا علاقة لها بالواقع المادي المحسوس، بل إن هذا الواقع المحسوس من شأنه أحياناً أن يحجب الحقيقة لا أن

⁶ غلاب، محمد. المعرفة عند المفكرين المسلمين، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، 1969م، ص 136.

⁷ كرم، يوسف. تاريخ الفلسفة الحديثة، القاهرة: دار المعارف، 1969م، ص 89 وما بعدها.

⁸ راجع في هذه:

- الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم. الملل والنحل، تحقيق: عبد العزيز محمد الوكيل، القاهرة: مؤسسة الحلبي، 1968م، ص 98، وما بعدها.

يكون سبباً إليها، ولذلك فإنّ الفكر الذي هو المنهج المؤدّي إلى المعرفة ليس فيه علاقة بين مدارك الإنسان وبين مشاهد الواقع، وإنما العلاقة فيه هي بين تلك المدارك وبين المجرّدات تعقّلاً كما هو في النزعة العقلية اليونانية، أو تروخناً كما هو في النزعة الإشراقية الباطنية.⁹

2. الفكر والتربية الفكرية في القرآن الكريم:

لئن جاء الدّين يُكلّف الإنسان بالإيمان وما يتبعه من عمل، فإنه جاء أيضاً يكلّفه باستعمال العقل الاستعمال الرشيد، ويوجّهه في التفكير إلى المنهج الصحيح الذي يؤدي إلى معرفة الحقيقة، ولا غرو فإنّ الإيمان المطلوب في الدّين هو ذلك الإيمان الذي يحصل لدى الإنسان بالتأمّل العقلي الذي يعقبه الاقتناع الذاتي، أما الإيمان الموروث فإنه وإن كان مقبولاً عند معظم الإسلاميين فإنه يكون في أدنى درجات الإيمان، والتأمّل العقلي إذا لم يكن منتهجاً النهج الصحيح، فإنه لا يؤدّي إلى الإيمان، فالطريق إذن إلى الإيمان المعتدّ به هو الفكر الرشيد؛ ولذلك كان الاهتمام به في القرآن والسّنة اهتماماً كبيراً، حتى جعل السّعي فيه واجباً دينياً ملزماً، ليس من باب "ما لا يتمّ الواجب إلّا به فهو واجب" فحسب، ولكن بالأوامر القرآنية المباشرة، المطّردة بالنظر والتأمّل والتدبّر، وبالتوجيه إلى الطريقة التي يكون بها ذلك التأمّل والتدبّر.

وإذا ما جئنا إلى القرآن الكريم، وإلى الحديث الشريف نستجلي منهما الاهتمام بالفكر والتوجيه إلى المنهج الصحيح فيه، فإننا نجد من ذلك نظاماً متكاملًا. وإذ سنفصل لاحقاً في هذا المنهج الذي نرى أنّ التربية الإسلامية ينبغي أن تقوم عليه، فإننا نضرب مثلاً للاهتمام القرآني والحديثي بمنهج التفكير بمسألة هي مفتاح هذا المنهج بأكمله، وهي مسألة تحرير العقل من المعيقات التي تعيقه، دون أن ينطلق في ممارسة الفكر بموضوعية تفضي به إلى الحقيقة بأكبر أقدار ممكنة، فقد جاء في القرآن الكريم، وكذلك في الحديث

⁹ راجع في ذلك كتابنا:

- النجار، عبد المجيد. العقل والسلوك في البنية الإسلامية، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1999م، ص134، وما بعدها.

الشريف من الدعوة المؤكدة إلى تحرير الفكر ما يرقى بهذا التحرير إلى أن يكون فريضة دينية يؤجر القائم بها، ويأثم المتخلي عنها، وسنبين لاحقاً هذا المعنى بشيء من التفصيل. وكما اهتم القرآن الكريم بتحرير العقول قاعدة منهجية للفكر، فإنه اهتم أيضاً بقواعد أخرى عديدة، سنتناولها بالشرح لاحقاً، ومن ذلك على سبيل المثال ما كان يوجه به العقول توجيهاً دؤوباً إلى الانطلاق في النظر العقلي من الواقع المحسوس للتأدي منه إلى العالم المعقول، سواء تمثل ذلك الواقع في مظاهر الطبيعة أو في مشاهد الحياة، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿قُلْ أَنْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُعْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ﴾ [يونس: 101]، وقوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُجْرِمِينَ﴾ [النمل: 69]. ومنها ما كان يوجه به العقول نحو التبين فيما يُعرض عليها لتمييز الحق منها من الباطل، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهْلَةٍ فَتُصْحَبُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ [الحجرات: 6]. وهكذا نجد القرآن الكريم يوجه العقول دوماً إلى المنهج الفكري الذي يوصلها إلى الحق، ويبعدها عن الضلال.

ومن ذلك أيضاً ما كان يسلكه القرآن الكريم من توجيه العقول إلى المغاير من الأفكار ومن المذاهب والأديان، يعرض مقولاتها بحججها للنظر فيها، والمقارنة بينها وبين ما يعرضه هو من الحقائق، وما يرشد إليه من فقه في المقابلة والمناظرة، وذلك من أجل تربية العقل على الانفتاح على الرأي المخالف، ليتربى على ملكة النقد، وذلك خلافاً لما يرجف به بعض المرجفين من أنّ الفكر الديني مغلق على نفسه، غير منفتح على المغاير، ولا أدلّ على هذا التوجيه القرآني إلى الانفتاح على الآخر المغاير من قوله تعالى: ﴿قُلْ ادْعُوا الَّذِينَ زَعَمْتُمْ دُونِ اللَّهِ لَا يَمْلِكُونَ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ فِي السَّمَوَاتِ وَلَا فِي الْأَرْضِ وَمَا لَهُمْ فِيهَا مِنْ شِرْكٍ وَمَا لَهُ مِنْهُمْ مِنْ ظَهِيرٍ﴾ [الأنعام: 25]، ولا تنفع الشفاعة عنده إلا لمن أذن له وحقق إذا فزع عن قلوبهم قالوا ماذا قال ربكم قالوا الحق وهو العليّ الكبير﴾ [الأنعام: 93]، ﴿قُلْ مَنْ يَرْفُقْكُمْ مِنَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ قُلِ اللَّهُ وَإِنَّا أَوْبَاكُمْ عَلَىٰ هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾ [الأنعام: 94]، ﴿قُلْ لَا تَسْأَلُونَ عَمَّا أَجْرَمْنَا وَلَا نَسْأَلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ [سبأ: 22-25]. إنه انفتاح على مقولات الآخرين وبسطها على النظر الموضوعي في أرقى مظاهره، وذلك من أجل تربية الفكر على النظر النقدي المقارن.

وقد كان لهذا التوجيه القرآني أثره البالغ في الفكر الإسلامي؛ إذ قد انطبع هذا الفكر على جملة من الخصال المنهجية التي جاء القرآن، يوجه إليها من مثل الواقعية والتبيين والتوحيد والشمولية في النظر بما قد أحدث في المعهود من الفكر ثورة منهجية معرفية تجعل من الواقع منطلقاً للمعرفة بدلاً مما كان سائداً في الثقافة الهلينية، من أن التعقل المجرد هو الطريق إلى المعرفة، وما كان سائداً عند الإشرقيين من أن التريّض الروحي هو السبيل إلى الحق،¹⁰ وبهذا المنهج الفكري نشأت حركة العلوم الإسلامية كلها، ومنها كان البناء الحضاري الإسلامي في وجوهه المختلفة.

3. انتكاس التربية الفكرية في واقع المسلمين:

غير أن هذه الثورة المنهجية الفكرية التي أحدثها القرآن الكريم لم تلبث بعد زمن أن شهدت ارتداداً في الكثير من عناصرها، فإذا الفكر الإسلامي بدأ ينحسر نظره الواقعي في الطبيعة ومشاهد الحياة، ليتجه نحو المجردات، ولينتهج نهج المنطق الصوري اليوناني، وشيئاً فشيئاً أصبحت العلوم الحسية متأخرة في الرتبة عن العلوم النظرية، كما أصبح يتجه نحو التأمّلات الروحية المتنكبة عن الواقع، تأثراً بمنازع غنوصية مستجلبة من ثقافات شرقية قديمة.

وبتقدم الزمن وتسارع الانحدار الحضاري الإسلامي تفاقمت الأمراض المنهجية الفكرية، فكان التعصب الذي تنتفي فيه حرية الفكر ليكون الفكر موجّهاً بما استقرّ في المذاهب مقيداً بما انتهى إليه السابقون فيها، وكانت أحادية النظر التي تضيق من دائرة المادّة محلّ البحث لتقتصر على الرأي الواحد والوجهة الواحدة دون أن تيسّر الفرصة للمقارنة والنقد، وكان النزوع إلى الانطلاق من الأحكام المسبقة والمرويات السالفة لتتخذ مسلمات يقع الانطلاق منها للبحث دون تبيين وفحص ناقد، وهكذا انحدر الفكر الإسلامي حائداً عن التوجيه القرآني في المنهج الفكري، حتى انتهى الأمر إلى الانحطاط الحضاري للأمة بأكملها.

¹⁰ راجع في ذلك:

- إقبال، محمد. تجديد التفكير الديني، ترجمة: عباس محمود، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط2، 1968م، ص146، وما بعدها.

وقد كثر هذا الوضع الفكري المرتدّ النظام التربوي الذي اعتمد عند المسلمين منذ بعض القرون، وذلك بما انتهى إليه هذا النظام من التلقين الذي تنقلّص فيه كثيراً مساحة الحوار الناقد، وبما انتهى إليه من استبعاد للعلوم العقلية والواقعية التي تكوّن العقول على التفكير المنطقي، وتدفع بها إلى التفكير الواقعي التجريبي، وبما انتهى إليه من نمطية راتبة، ليس من شأنها أن تدفع بالعقول إلى التفكير الابتكاري الريادي الذي يستكشف الجديد، ويضيف الطارف إلى التليد.

وقد وصف الإمام ابن عاشور هذا الخلل التربوي التعليمي شارحاً أسباب التخلف التربوي، فقال: "سلب العلوم والتعليم حرية النقد الصحيح في المرتبة العالية، وما يقرب منها، وهذا خلل بالمقصد من التعليم، وهو إيصال العقول إلى درجة الابتكار ... [فقد] أصيب التعليم في عصور الانحطاط بشيء من سلب حرية النقد، وأصبحت متابعة كل ما يُكتب فكرة سائدة في أهل العلم ... حتى إذا وجدوا قولين متناقضين، أمسكوا عن الترجيح، وقالوا: هذا قال، وهذا قال..."¹¹

والكثير من هذه الأمراض المنهجية الفكرية ما زالت إلى حدّ الآن تعرقل الفكر الإسلامي عن الانطلاق في منهج النظر الصحيح، ولعلّ المدارس التقليدية تعاني منها أكثر مما يعاني غيرها من المدارس، غير أنّ المدارس الحديثة لئن استفادت من المناهج الفكرية الغربية في التربية التعليمية، فقد أُصيبت هي أيضاً بأمراض منهجية أخرى، منها بالأخص ازدواجية في النظر التي تشتت الفكر، ولا تبقي له الميزان الموحد في الأحكام، وذلك جزاء ازدواجية العلوم في النظام التربوي الحديث؛ ازدواجية تحمل قدراً كبيراً من التناقض، فالعلوم القانونية تناقض العلوم الفقهية، والعلوم الطبيعية تناقض أحياناً العلوم العقدية، والعلوم السياسية تناقض العلوم الأخلاقية، وهلمّ جرا في علوم كثيرة.

لقد كانت نتيجة هذا المسلك اضطراباً في منهجية التفكير التي تتحرك بها عقول الناشئة المسلمة، فلا تقدر تلك العقول على الانتهاء إلى الريادة والابتكار، كما لا تستطيع العقول التي تربّت في المدارس التقليدية على الاجتهاد المنتج. وهو الأمر الذي

¹¹ ابن عاشور، محمد الطاهر. أليس الصبح بقريب، تونس-القاهرة: دار سحنون، دار السلام، ط2، 2007م، ص113.

يدعو إلى مراجعة حقيقية جادة للمنهج الفكري في النظام التربوي الإسلامي استهداء بالتوجيه القرآني، واقتباساً من التجربة الحضارية الإسلامية، واستفادة من النظم التربوية الحديثة.



ثالثاً: العامل العقدي في التربية الفكرية

ألمحنا سابقاً إلى أنه ثمة جدلية بين منهجية تفكير العقل وبين الأفكار والمعتقدات التي تستقرّ فيه، فكما أنّ منهجية التفكير الصحيح تُفضي إلى تحصيل الأفكار والمعتقدات، فإنّ ما يستقرّ في العقل من الأفكار والمعتقدات يكون له أثرٌ في التفكير، فالعقل الذي يؤمن بأنّ هناك حياة أخرى بعد هذه الحياة، وهي حياة سيكون فيها حساب على الأعمال الحاصلة في الحياة الأولى يتبعه الجزاء ثواباً وعقاباً سيكون في منهجية تفكيره مختلفاً عن العقل الذي يستقرّ فيه أنّ الحياة إنما هي حياة واحدة، يكون بعدها الفناء فلا حساب ولا جزاء.

إنّ ذلك سيكون في تفكيره متحسباً للعواقب، معتبراً للمآلات، ولا تتأثّر هذه الصفات لمن يؤمن بأنّ الحياة تنتهي بالفناء الذي لا حساب بعده، وكذلك الأمر في سائر ما يعمر العقول من المعتقدات والأفكار، وخاصّة منها تلك الأساسية الكبرى المتعلقة بحقيقة الوجود وحقيقة الإنسان وحقيقة مصيره.

والعقيدة الإسلامية جاءت بمبادئ كبرى في تفسير الوجود على أساس ثنائية عالم الغيب وعالم الشهادة، وفي إثبات قيمية الإله الواحد على العالمين أجمعين، وفي تحديد قيمة الإنسان ومنزله في الكون، ومهمته في الحياة ومصيره بعد الموت. وقد كانت هذه المعتقدات أو معظمها غير سائدة عند الناس في الزمن الذي نزلت فيه وما زالت كذلك إلى اليوم، فلا غرو أن يكون لهذه المعتقدات أثر في منهجية التفكير لمن يعتقدونها، جزاء تلك الجدلية بين الأفكار والمعتقدات، وطريقة العقل في التفكير، ونضرب لذلك الأمثلة الآتية في انتظار أن نشرحها بالتفصيل لاحقاً.

1. من وحدانية الله إلى توحيد الفكر:

إنَّ العقيدة الإسلامية تنبني على أساس التوحيد، فهو عمودها الذي يقوم بها جميعاً. والأركان الجامعة للتوحيد هي الإيمان بوحداية الله تعالى ذاتاً وصفات، ومبدأً في الخلق، ومدبراً للكون، وحاكماً في حياة الناس ومعبوداً لهم، ومنتهى لكل الكائنات في المصير. وبهذا المعنى فما من حقيقة من حقائق الدين الشاملة عقدية كانت أو تشريعية إلا وهي منبثقة عن التوحيد وراجعة إليه؛ فهو روح الدين كله، الساري فيه مسرى الماء من النبات، أيما موضع انسحب منه أصابه الجفاف، وآل إلى التلاشي.

وعقيدة هذا موقعها من الدين من شأنها أن تطبع معتنقيها في ممارستهم للحياة كلها فكراً ووجداناً وسلوكاً بطابع الوحدة، بحيث يصير كل نشاط ذهني أو عملي، دائراً في بنيته وغايته على قانون من الوحدة التي تتآلف بها المختلفات، وتتوحد بها المقاييس، وتلتقي بها المشارب على هدف مشترك، وذلك ما يبدو نظرياً منطقياً في انطباع الحياة بطابع المعتقد الأساسي، كما يبدو أيضاً عملياً في التربية الإسلامية فكراً وعملاً.

إن التوحيد العقدي على النحو الذي بيناه آنفاً من شأنه أن يطبع العقل في سعيه المعرفي العام بحيث يجري على مبدأ موحد في التفسير والتحليل، فإذا هو يُرجع كل الظواهر والأحداث في أسبابها ونتائجها إلى ذلك المبدأ؛ إذ لما كان الاعتقاد بوحداية الله وكونه مبدأً للموجودات ومعاداً وتديراً شاملاً فيما بينها متمكناً في النفس بصفة مطلقة، فإن ذلك يشكّل العقل على خلق في النظر تردّ فيه الكثرة إلى الوحدة، وتؤلف فيه المعطيات على اختلافها عقلية وحسية وخبرية لتوحد في دلالتها على الحقيقة الواحدة.

هذا الفكر التوحيدي هو الذي أرشد إليه الله تعالى في سياق المؤاخذه لفرعون وآله بسبب فكرهم المشتّت تبعاً لعقيدتهم في الشرك؛ إذ قال: ﴿وَلَقَدْ أَخَذْنَا آلَ فِرْعَوْنَ بِالسِّبِينِ وَنَقَصْنَا مِنَ النَّمْرِ لَعْنَهُمْ يَذْكُرُونَ﴾ (١٣) ﴿فَإِذَا جَاءَهُمُ الْحَسَنَةُ قَالُوا لَنَا هَذِهِ وَإِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَطَّيَّرُوا بِمُوسَى وَمَنْ مَعَهُ ۗ أَلَا إِنَّمَا طَرِفُهُمْ عِنْدَ اللَّهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (١٤) [الأعراف: 130-131]، فالفكر

التوحيدي يفسر ظواهر القحط والرخاء بمبدأ موحد هو الله تعالى: ﴿الْأَنَامُ أَطْلِقُهُمْ عِنْدَ اللَّهِ﴾ [الأعراف: 131] ولكن آل فرعون عدّوا في ذلك أسباباً موهومة من التطير بموسى ومن معه في حال القحط، ومن استحقاقهم الذاتي في حال الرخاء.

بهذا الفكر التوحيدي يفسر الكون على أنه في معرض كثرة موجوداته وأحداثه يرجع إلى وحدة العلة، ووحدة القانون، فإنّ كل ما يقع فيه من كائنات وظواهر وتصاريف إنما هي راجعة إلى نواميس موحدة ترجع الكثرة فيها إلى وحدة السبب في شكل هرمي، ينتهي إلى السبب الأول الواحد. وبهذا الفكر يفسر المجتمع أيضاً على أنه في معرض الكثرة في شعوبه وأفراده إنما هو راجع إلى وحدة جامعة بسبب وحدة الأصل ووحدة الغاية، ووحدة المبدأ في تكريم الإنسان بمتقضى الإنسانية فيه، ثم إنه يخضع إلى وحدة في مقياس التفاضل، وهو ميزان التقوى الذي يوزن به الناس جميعاً. ويترتب على هذا إجراء القانون المنظم للمجتمع على وحدة في الاعتبار، ووحدة في الجزاء ثواباً وعقاباً.

2. من شمولية الدين إلى شمولية الفكر:

الإنسان الخليفة في العقيدة الإسلامية معنيّ بمقتضى عقيدته بالوجود كله وبالحياة كلها. هو معني بالوجود الغيبي؛ إذ إنه مُستخلف من قبل الله تعالى، استخلافاً يؤول بالحساب إلى حياة أخرى، وهو معني بعالم الشهادة؛ إذ إن خلافته تستند فيما تستند على ممارسة السلطنة على الكون المشهود الذي هو مسرح الاستخلاف. وهو معنيّ بالحياة كلها؛ إذ بمقتضى الحاكمية المطلقة لله على حياة الإنسان تصير هذه الحياة في مختلف مظاهرها ظرفاً لممارسة الخلافة، دون أن يخرج شيء منها عن ذلك، فما من شعب من شعاب الحياة إلّا والإنسان مطلوبٌ منه أن يمارس فيه الخلافة.

إن هذه العقيدة في شمولها من شأنها أن تبسط للمسلم مجالاً عريضاً للنظر والبحث والتقصّي؛ إذ تجعل كل مظاهر الوجود والحياة موضوعاً عليه أن يتجه إليه بالنظر ليستمدّ منه ما يُعينه على القيام بمهمّة الخلافة الموصولة على نحو أو آخر بتلك المظاهر كلها. فعالم الغيب مبسوط للنظر بغاية التمثّل الاعتقادي لوجود الله وصفاته، ولحياة المأل

وأحكامها، والإيمان بهذه المعتقدات في جملتها لا يكون إيماناً كاملاً في الاعتبار الإسلامي إلا حينما يستقرّ في النفس بناء على النظر المؤدّي إلى الاقتناع الذاتي. وعالم الشهادة المادي مبسوط للنظر لتكون فيه الدلالة على عالم الغيب ليعلم به، ولتتمّ باكتشاف قوانينه السلطنة عليه وتسخيره لإنجاز الخلافة. وعالم الحياة الإنسانية مبسوط للنظر اعتباراً بما كان منها ماضياً، وترشيداً وتسديداً لما هو منها حاضر ومستقبل. وقد جاءت كل هذه المعاني مجموعة في قوله تعالى: ﴿قُلْ أَنْظَرُوا مَاذَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُعْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ﴾ [يونس: 101] فهو أمر بسط البحث والتقصّي في عالم الشهادة المادي أرضاً وسماءً ثم التأدّي منه إلى النظر في دلالاته على عالم الغيب للإيمان بحقيقته. وهو أمر بالنظر في آثار الحياة السابقة وما شهدته من النذر للاسترشاد بذلك في تسديد الحياة الراهنة والمقبلة، وهكذا يتسع مجال النظر الإنساني ليشمل كل شيء مرئي وغيبّي، وينفسح بذلك لعقل المسلم سعة غير متناهية في مادة المعرفة.

إن من شأن هذا الشمول الذي تقتضيه العقيدة أن يصوغ الفكر على شمولية في النظر، وأن يصير له ذلك حُلُقاً منهجياً في المعرفة بحيث يتقصّى في سبيل الحقيقة جميع مظانها، ويتحرّى للظفر بها كل المعطيات المعينة عليها ظاهرة وخفية. وهذا مسلك معرفي، يضمن إلى حدّ بعيد السداد في الوصول إلى الحق؛ لأن الحقيقة مخفية وراء أسباب، وبقدر الإحاطة بتلك الأسباب يكون التوفيق في الكشف عنها.

على هذا النحو من تأثر الفكر بالمعتقد في عقيدة التوحيد وعقيدة الشمول يكون أثر المعتقدات الكبرى في منهجية الفكر مثل عقيدة اليوم الآخر التي تجعل العقل يمتدّ في مجال النظر إلى ما وراء المشهود من المحسوسات، وعقيدة الحساب التي تجعله يفكر باعتبار التحسّب للمآلات والعواقب، وعقيدة القدر التي تجعله يقرأ حساباً للأسباب الخفية بالإضافة إلى الأسباب الجلية، وهكذا الأمر في كلّ المعتقدات الأساسية الكبرى من حيث تأثيرها في منهجية العقل في التفكير.

رابعاً: العناصر الأساسية للتربية الفكرية¹²

خلق الله تعالى العقل الإنساني على ضرب من المنطقية الفطرية التي تجعله مستعداً للمضي في الطريق الصحيح المبلّغ للحقيقة، إلا أنه شأن كل ما هو فطري في الإنسان، يحتاج كي تبلغ تلك الفطرية المنطقية مداها إلى معالجة تربوية، يؤخذ فيها العقل بالتمرين على خصال في حركته الفكرية من أجل البحث عن الحقيقة، ترتقي بكفاءته في ذلك البحث بما يضمن له إصابة الحق بأكبر قدر ممكن، فإذا لم يُعالج العقل بتلك التربية أتت عليه عوامل الطمس للفطرة المنطقية فيه، فإذا هو الضلال التي أشار إليه قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَيْرًا مِّنَ الْجِثِّ وَالْإِسْ لَهْمُ فَلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ ﴿٧٩﴾﴾ [الأعراف: 179]، فالعقول التي لا تفقه إنما بسبب عوامل الطمس التي أصابت الفطرة فيها، حيث لم تعالج بالمران التربوي لتتجه في المسار الفكري الموصل إلى الحقيقة.

إن الخصال الفكرية التي يترتب عليها العقل هي خصال تتكوّن بالمران المتراكم عبر الزمن، وذلك من خلال تربية تتعلق بالكميافيات التي يتعامل فيها العقل مع الموضوعات التي يروم الوصول إلى حقيقة فيها، كما تتكوّن بنوع العلوم والمعارف التي يتلقاها العقل، فيتشكّل بها على حسب طبيعتها، فيما إذا كانت على سبيل المثال علوماً حجاجية، أو علوماً رياضية، أو علوماً منطقية، فمن هذا وذاك يتكيف العقل بكميافية تجعله في طريقة النظر، وهو الفكر، ينتهج المنهج السديد الذي يتحرّر فيه من الميعقات الخارجية والداخلية، لينطلق في التعامل مع موضوع بحثه تعاملًا موضوعيًا يسدّد خطاه في سيره للكشف عن الحقائق في المجالات التي هو قادرٌ على الكشف فيها. وتالياً أهم العناصر المنهجية الفكرية التي يُرتب عليها العقل:

¹² أخذنا أغلب هذه العناصر مما ورد في كتابنا: دور حرية الرأي في الوحدة بين المسلمين، وما ورد في بحثنا: - النجار، عبد المجيد. "البناء الفكري مقصداً قرآنياً"، مجلة إسلامية المعرفة، عدد89، صيف 2017م، ص69-

1. التحرر الفكري:

لعلّ العنصر الأساسي الذي يقوم عليه المنهج الفكري الرشيد هو تحرير الفكر في مسيرة بحثه عن الحق، بحيث يكون العقل متحرراً في التفكير من كل الموجهات المسبقة التي يمكن أن تحرف مسيرة الفكر عن اتجاهها الصحيح، لتنتهي إلى ما هو مرسوم مسبقاً من النتائج على نهج فرعون في قوله: ﴿يَقَوْمُ لَكُمْ الْمَلَكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ فَمَنْ يَبْصُرْنَا مِنْ بَنِي اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ ٢٥﴾ [غافر: 29]، فالفكر إذا فقد الحرية فإنه يقع في التقليد، ويفقد القدرة على الريادة والابتكار، ومن المعلوم أنه لا تكون نهضة، ولا تقدّم إلا بالريادة الفكرية، وتاريخ الحضارات وحركات النهضة شاهد على ذلك في القديم والحديث.

وينطلق التوجيه القرآني في هذا الصدد من أنّ الحرية في الفكر من شأنها أن تنشط حركة العقل؛ إذ بها يكون العقل منطلقاً دون حدّ يحده أو عائق يعوقه، وحينئذ فإنه ستقوده حركته إلى أبعاد يكتشف فيها أقداراً من الحقائق لا يكون قادراً عليها لو كان مقيداً، أو موجّهاً إلى أفق محدّد، فحرية الفكر بهذا المعنى هي إذن من أسباب القوة للعقل؛ إذ بها ترتفع كفاءته في أداء مهمّة الكشف عن الحقيقة، وتوظيفها في صالح الإنسان؛ ولذلك فقد جاءت الشريعة بأحكام وتوجيهات تلزم بهذه الحرية، وهو ما يندرج ضمن مقصد حفظ العقل.

وتتوزّع هذه الأحكام بين أحكام تحرّر الفكر من أسباب تعطيل داخلية تتأسّس في ذات الفرد، وأحكام تحرّره من أسباب تعطيل تتسلّط عليه من خارجه.

أمّا النوع الأوّل فمثاله ما جاء في القرآن الكريم من أمر بالتحرّر من قيود العادات والتقاليد الفاسدة التي يسلّطها المجتمع على أفرادها، فتكون عائقاً دون انطلاق فكره في حركة حرّة للتعامل مع موضوع النظر؛ إذ هي توجّه ذلك الفكر لينتهي عند النظر في القضايا المطروحة عليه إلى ما يواطئ تلك العادات والتقاليد، وهو ما جاء فيه نكيرٌ شديدٌ، ونهيٌ غليظٌ، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِنْ نَذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرُفُهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَرِهِمْ مُّقْتَدُونَ ٢٤﴾ * قُلْ أُولَٰئِكَ تُكْفَرُ بِأَهْدَىٰ مِمَّا وَجَدْتُمْ عَلَيْهِ

ءَابَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُمْ بِهِ كَافِرُونَ ﴿٢٣﴾ [الزخرف: 23-24] فهذا الإنكار الشديد لفعل هؤلاء، وهذا العقاب الذي أصابهم، إنما هو بسبب أنهم لم يحزروا عقولهم من سطوة ما عليه آباؤهم من معتقدات، فالتجهم الحركة الفكرية لتلك العقول اتجاهاً خاطئاً حاد بهم عن الحق، وأوقعهم في الضلال، فعلى الإنسان إذن بحكم الشرع أن يتحرر من موروثات الآباء لينظر في المعروض عليه من الآراء بفكر حرّ يتبع الحجة، وينتهي إلى ما تنهيه إليه، وحينئذ فإن عقله يكون محفوظاً بهذه الحرية في الفكر.

ومثلما يُوجب القرآن الكريم التحرر من الموروثات المضلة للآباء، فإنه يوجب أيضاً التحرر من كل سطوة خارجية، تعوق الفكر عن أن يتجه الاتجاه الصحيح، وذلك مثل سطوة السلطان السياسي، أو الكهنوت الديني، أو تأثيرات الشعوذة والعرافة والسحر، فعلى الإنسان أن يتحرر من كل هذه المؤثرات التي تقيد عقله مهما كان نوعها، لتكون حركته الفكرية خاضعة فقط لما تلزمها به القواعد المنهجية للنظر. وقد تصل قوة الوجوب لتحرير العقل من هذه السطوة إلى وجوب الهجرة من الدائرة الجغرافية التي تكون ضاربة فيها، وذلك ما جاء في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ تَوَفَّيْنَاهُمُ الْغُلَامَ ظَالِمًا أَنْفُسِهِمْ قَالُوا فِيمَ كُنْتُمْ قَالُوا كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِي الْأَرْضِ قَالُوا أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا قَالُوا لَكَ مَاؤُهُمْ جَهَنَّمُ وَسَاءَتْ مَصِيرًا ﴿٩٧﴾ [النساء: 97]، فالآية كما ذكر الطبري نزلت في جماعة اعتدروا في عدم إيمانهم بقولهم: "كنا مستضعفين في الأرض، يستضعفنا أهل الشرك بالله في أرضنا وبلادنا بكثرة عددهم وقوتهم، فيمنعوننا من الإيمان بالله"،¹³ فلم يقبل عذرهم؛ إذ كان عليهم أن يحزروا عقولهم من سطوة قومهم المشركين، بالهجرة منهم، ليصلوا بنظرهم الحرّ إلى حقيقة الإيمان بالله وتوحيده.

وأما النوع الثاني الذي هو التوجيه القرآني بتحرير الفكر من المعوقات الداخلية الناشئة من ذات الإنسان، فمثاله ما جاء من أمر بدافع الهوى النفسي على اختلاف أنواعه، ذلك الذي يتمكن من النفس فيوجه حركة العقل في البحث عن الحقائق إلى ما يوافقه هو من النتائج، ويصرفه عن اتباع الحجة ليصل إلى الحقيقة، وذلك مثل ما جاء في

¹³ الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. تفسير جامع البيان عن تأويل آي القرآن، بيروت: دار الفكر، 1970م، ج4، ص313.

قوله تعالى: ﴿وَمَا لَكُمْ أَلَّا تَأْكُلُوا مِمَّا ذُكِّرَ أَسْمُ اللَّهِ عَلَيْهِ وَقَدْ فَصَّلَ لَكُمْ مَا حَرَّمَ عَلَيْهِمْ إِلَّا مَا اضْطُرُّرْتُمْ إِلَيْهِ وَإِنَّ كَثِيرًا لَيَظُنُّونَ بِأَهْوَايِهِمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِالْمُعْتَدِينَ﴾ [الأنعام: 119]، ففي هذه الآية إنكارٌ شديد على من حَكَمَ الهوى على عقله، ولم يحكِّم الدليل، فانتهى به الأمر إلى الضلال بتحكيم الهوى، ولو حَكَمَ الدليل لانتهى إلى العلم، فهذا المسلك الذي لا يجرّ فيه الإنسان فكره من الهوى هو مسلك محرم؛ إذ الواجب التحرّج من الهوى، وهو ما انتهى إليه الرازي في شرحه لهذه الآية؛ إذ قال: "دلّت هذه الآية على أنّ القول في الدين بمجرد التقليد حرام؛ لأنّ القول بالتقليد قول بمحض الهوى والشهوة، والآية دلّت على أنّ ذلك حرام."¹⁴

ويصدق هذا التحريم لسطوة الهوى على الفكر كلّ أنواع الهوى، سواء كان متمثلاً في هوى الشهوات المادية من مال وملذّات مختلفة، أو في هوى العواطف من حبّ وكره، وشفقة وعداوة، فأبما ضُرب من هذه الضروب حَكَمَ القرآن الكريم بوجوب دفعه أن يكون له سطوة على العقل فيوجه حركته الفكرية حتى تكون تلك الحركة موجّهة بمحض الدليل كيما تصل إلى الحقّ، وفي ذلك جاء قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوْا أَوْ نَعِصُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا﴾ [النساء: 135]، فهذا أمر صريح بوجوب تحرير الفكر من هوى الميل إلى القرابة، وهوى الخطوة لدى الغني والشفقة على الفقير، وإرساله طليقاً وفق القواعد التي تنتهي به إلى القسط الذي هو الحقّ. وفي مثل هذا جاء قوله تعالى، في وجوب التحرّج من هوى العداوة: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَا نَقَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا أَعِدُوا لَهُمْ أَقْرَبَ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: 8].

ويلحق بالهوى في نهي القرآن عنه أن يكون مكبلاً للفكر ما يكبله أيضاً من بعض الخرافات والأوهام التي تجعل العقل يتّجه في البحث عن الحقيقة إلى غير مظاهها الصحيحة، وإبما إلى أسباب لها موهومة، وذلك من مثل التطيّر والتنجيم وأنواع الشعوذة، ومما جاء في ذلك من النهي قوله تعالى: ﴿فَإِذَا جَاءَهُمُ الْحَسَنَةُ قَالُوا لَنَا هَذِهِ وَإِنْ تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ

¹⁴ الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. التفسير الكبير، طهران: دار الكتب العلمية، د.ت، ج 7، ص 176.

يُظَاهِرُوا بِمُوسَى وَمَنْ مَعَهُ إِلَّا إِنَّمَا سَلَتْ لَهُمْ عِنْدَ اللَّهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴿١٣١﴾ [الأعراف: 131]،
فالنكير على هؤلاء القوم إنّما هو بسبب أنّهم رهنوا عقولهم في البحث عن أسباب ما
يصيبهم من نفع وضرر إلى وهم التطيّر، ففسّروا به تلك الأسباب، وكان حريّاً بهم أن يحزّروا
الفكر من ذلك الوهم، فيبحثوا عن الأسباب الحقيقية لما يصيبهم من النفع والضرر في
أفعالهم هم، لا في تلك الأوهام. إن عقولهم قد أخطأت الحقيقة نتيجة عدم تحريرها من
مثل هذه الأوهام.

2. التوحيد والمؤالفة:

هي صفة يكتسبها العقل تجعله في التفكير يؤلف بين المعطيات التي يتوقّر عليها،
ويردّ بعضها إلى بعض بحسب التماثل والتشابه، ويوحّدها في معيار دلالي، يكون أساساً
لمبدأ واحد، تنخرط فيه جهود الفهم والتعليل، وتبني على أساسه الرؤى والحلول. إنّ هذه
الخاصيّة تضمن أن تكون الأحكام المعرفيّة موحّدة المعيار فتتسجم نتائجها ولا تتناقض،
سواء كان ذلك في المعرفة الكونيّة بما تقوم عليه من وحدة القواعد في التجريب، أو في
المعرفة الشرعيّة والإنسانيّة بما تقوم عليه من وحدة المبدأ والغاية، أمّا إذا كان العقل يتحرّك
في المعطيات المتاحة بشائيّة في المعيار وبغفلة عن الرابطة الجامعة بينها، فإنّه يصل إلى
نتائج وأحكام يعترّيها التّضارب ويجانبها الصّواب في كثير من الأحيان.

وفي العقيدة الإسلاميّة ما يشكّل العقل على هذا النحو من المؤالفة والتّوحيد في
النّظر؛ إذ إنّ هذه العقيدة تقوم على التّوحيد المطلق. فكل ما في الكون مبدؤه واحد على
كثرة أنواعه وتغايرها، ونظامه في التّركيب والحركة، والظّهور والاختفاء يجري على قانون
واحد، وسيروته تتّجه إلى غاية واحدة، ذلك هو الله المبدئ والمنظّم والمعيد. وحياة
الإنسان في مختلف تصاريفها تتّجه إلى وجهة واحدة هي تحقيق الخلافة في الأرض
بالعبوديّة لله. فهذا المعيار الموحد الذي تقوم عليه العقيدة الإسلاميّة من شأنه أن يكيّف
عقل المؤمن بما على نحو من المؤالفة والتّوحيد في الفهم والتعليل والحكم.

وقد تجلّت هذه الصفة التوحيدية في الفكر في واقع الفكر الإسلامي ظاهرة بجلاء
فيما أنتجه هذا الفكر من المعارف والعلوم؛ إذ خاصّيات العقل في التفكير تستنتج من

نسق الأفكار التي ينتهي إليها في بحثه عن الحقيقة، وقد بدت خاصية التوحيد المنهجية نظرياً وعملياً في النسق النظري في العلوم الإسلامية، وفي التدبير العملي لشؤون الحياة الإسلامية في مختلف وجوهها. وبيان ذلك أنه لما تشبّع المسلمون بعقيدة التوحيد انطلقوا في حركة تحضّرهم بينون معارفهم الكونية والإنسانية بمنهج فكري توحيدي، فإذا هم يباشرون الحياة الإنسانية بنظر يفسّر طبيعتها، ويقدر كل تصاريدها الفردية والاجتماعية على محور موحد يبينها على مراد الله تعالى، ويسوقها في ابتغاء مرضاته، وإذا هم يباشرون المادّة الكونية بنظر يفسّرها على وحدة من القانون في تكوينها ومنقلباتها اهتداء بوحدة المكوّن والمدبّر بها، ثم يضمّ العقل الإسلامي حصيلة النظر الثاني إلى الأول، لتنشأ منهما حركة العلوم الإسلامية، وتتطور منظومة بسلك يوحدّها جميعاً في سياق الغرض الديني الذي به نشأت وتطوّرت أساساً من أسس الإنجاز الحضاري في الأرض. ويتبيّن هذا المنهج التوحيدي جلياً من خلال كلّ من العلوم التي أنشأها المسلمون إنشاءً، والعلوم التي اقتبسوها من الكسب الإنساني السابق وأدخلوها في دائرة الثقافة الإسلامية.

أمّا العلوم المنشأة فقد كان المحور الذي انتظمت عليه هو القرآن الكريم والحديث الشريف، فما من علم من علوم المقاصد والوسائل إلّا وهي ناشئة بداعٍ من القرآن والحديث، ومبنية على أساس من خدمة الوحي فيهما، وذلك ما بيّنه بإبداع ابن خلدون في تصنيفه للعلوم، إذ يقول في مقدمة شرح مطّول للمنزع التوحيدي في العلوم التي أنشأها المسلمون: "وأصل هذه العلوم النقليّة كلها هي الشرعيات من الكتاب والسنة التي هي مشروعة لنا من الله ورسوله، وما يتعلّق بذلك من العلوم التي تهيمّها للإفادة، ثم يستتبع ذلك علوم اللسان العربي الذي هو لسان الملة، وبه نزل القرآن الكريم".¹⁵

وأما العلوم المقتبسة من الثقافات الأخرى فقد باشرها الفكر الإسلامي بنزعتة التوحيدية أيضاً، فأعاد بناء مادّتها بحيث تلتئم مع وحدة الغاية التي قامت عليها العلوم

¹⁵ ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. مقدمة ابن خلدون، بيروت: دار الجيل، 2005م، ص401. انظر في هذا المعنى أيضاً:

- طاش كبري زاده، أحمد بن مصطفى. مفتاح السعادة، تحقيق: كامل بكري وآخرين، القاهرة: دار الكتب الحديثة، د.ت، ج2، ص5، 598.

المنشأة، فإذا هي تتخذ لها بعد اقتباسها وضعاً جديداً في دائرة الثقافة الإسلامية، مخالفاً للوضع الذي كانت عليه في ثقافتها، وهو وضع انتظمت به مادة ومنهجاً في السلك الموحد الذي ينظم المعارف الإسلامية عموماً، متمثلاً في خدمة غرض الدين في إقامة الخلافة في الأرض، وذلك ما بيّنه ابن خلدون في اقتباس علم المنطق اليوناني؛ إذ يقول: "ثم جاء المتأخرون [من الباحثين الإسلاميين] فغيّروا اصطلاح المنطق، وألحقوا بالنظر في الكليات الخمس¹⁶ ثمرته وهي الكلام في الحدود والرسوم... ثم تكلموا في القياس من حيث إنتاجه للمطالب على العموم لا بحسب مادته، وحذفوا النظر فيه بحسب المادة، وهي الكتب الخمسة: البرهان والجدل والخطابة والشعر والفسلفة".¹⁷ وهو ما بيّنه أيضاً في اقتباس علم الفلاحة اليوناني الذي كان مشوباً بالسحر فقال: "... ولما نظر أهل الملّة فيما اشتمل عليه هذا الكتاب [كتاب الفلاحة النبطية] وكان باب السحر مسدوداً، والنظر فيه محظوراً، فاقصروا منه على الكلام في النبات من جهة غرسه وعلاجه، وما يعرض له في ذلك، وحذفوا الكلام في الفن الآخر [أي السحر] منه جملة".¹⁸ وعلى هذا النحو من المنهج التوحيدي أصبحت العلوم كلها في دائرة الثقافة الإسلامية على شاكلة من الوحدة والتآلف، وصفها ابن حزم في تصنيفه للعلوم بقوله: "العلوم كلها متعلّقة بعضها ببعض... محتاج بعضها إلى بعض، ولا غرض لها إلّا معرفة ما أدّى إلى الفوز في الآخرة"،¹⁹ وليس ذلك إلّا بأثر من خاصية التوحيد التي طبع عليها الفكر الإسلامي.

وكما كان أمر هذا التوحيد المنهجي في الفكر النظري كان أيضاً في الفكر العملي، فعقيدة التوحيد كما تطبع الفكر بطابع الوحدة المنهجية في النظر المجرد، فإنها تفعل نفس الفعل بالنسبة للتدبير العملي، بحيث يكون الاعتقاد بوحداية الحاكم موجّهاً لأعمال الإنسان كلها نحو ذات الوجهة، وهي ابتغاء مرضاة الله تعالى بتحقيق مرداه، فإذا تلك

¹⁶ هي: الجنس والنوع والفصل والعرض العام والخاص.

¹⁷ ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 463. وإنما حذفت هذه الكتب الخمسة لأنها لا تؤدي إلى الحقيقة في ذاتها، بل هي تستهدف الإقناع ولو بالخطأ.

¹⁸ المرجع السابق، ص 465.

¹⁹ ابن حزم، أبو محمد علي ابن أحمد. رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط 1، 1983م، رسالة مراتب العلوم، ج 4، ص 90.

الأعمال تصدر عن الإنسان متّحدة في دوافعها، متآلفة في صياغتها، متكاملة في أهدافها ما كان منها فردياً وما كان جماعياً، وما كان منها حسيّاً، وما كان معنوياً.

فهذا المنهج التوحيدي في السلوك العملي يفضي إليه الاعتقاد بأن العمل الذي يقوم به الإنسان من أجل الدنيا هو في ذات الوقت عمل من أجل الآخرة، فعمل الدنيا وعمل الآخرة وحدة متكاملة لا تناقض فيها، وهو ما بدا جلياً في قوله ﷺ لأصحابه: "وفي بضع أحدكم صدقة"²⁰ فإتيان الرجل زوجته وهو في ظاهره شديد الدينوية هو في ذات الوقت عمل أخروي يُنال به الأجر. وعلى هذا النحو تفضي عقيدة التوحيد إلى تكامل عمل الفرد وعمل الجماعة، وتكامل أعمال الفكر مع أعمال الجوارح، وقد ضرب في القرآن الكريم مثل بديع لهذه الوحدة في العمل مثأنتية بتوحيد الله تعالى، وذلك في قوله تعالى: ﴿ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلًا فِيهِ شُرَكَاءُ مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلًا سَلَمًا لِرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا لِّأَخِيذٍ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر: 29]، فالرجل الذي يكون سلفاً لرجلٍ وهو المؤمن بوحدانية الله تصدر أفعاله منسجمة موحدّة الوجهة، غير متناقضة كأعمال ذلك الذي يكون فيه شركاء متشاكسون حيث تتعارض أعماله وتتناقض بتشاكس الشركاء فيه.

وبهذا الخلق المنهجي في العمل انطلق المسلمون يباشرون الكون بالعمل الاستثماري استكشافاً وتعميراً، متوحدّة فيه غاية الدنيا وهي تحقيق المنفعة المادية، وغاية الآخرة، وهي تحصيل الثواب بالتعمير في الأرض. ولو ذهبنا نستروح هذا المعنى التوحيدي في مظاهر التعمير الإسلامي لألفيناه قائماً في كلّ المنجزات: كبيرها وصغيرها، وخد إليك في ذلك مثلاً عمران المدينة الإسلامية كيف أن المسجد الجامع يُقام في مركز دائرتها، ثم تحيط به في شكل دائري مؤسسات الإدارة والحكم، فالأسواق والمصانع، فالمساكن والمنازل، فالجنائن والمزارع، وذلك يعكس حقيقة أن أعمال الأُمَّة ومناشطها موحدّة كلها بغاية إلهية، وهي التي يرمز إليها المسجد الجامع، متآلفة فيما بينها في سياق تلك الغاية.

ولعل عزوف التحضرّ الإسلامي عن إنشاء الهياكل العمرانية العظيمة المبني كالأهرامات وبعض آثار الرومان بسبب في حقيقة التوحيد العملي التي أصبحت منهجاً

²⁰ مسلم النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. صحيح مسلم، عناية: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، كتاب: الزكاة، باب: اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف، ط1، 1998م، حديث رقم 1006، ص389.

للمسلمين، فكانت مبادئهم الوسط تعكس منهجية التوحيد بين تحقيق المصلحة الدنيوية بمرافق العمران، وتجنب العقاب على السرف متمثلاً في التطاول في البنيان بغير مبرر، كما تعكس منهجية التوحيد بين العمل من أجل مصلحة الأفراد، والعمل من أجل مصلحة الجماعة نقيضاً في ذلك لمباني الأهرامات على سبيل المثال، تلك التي قامت لتحقيق مصلحة موهومة للفرعنة، وهي حفظ قبورهم، مناقضة في ذلك لمصالح الملايين من الناس الذين قضوا نحبهم في أعمال التشييد، أو عانوا الخصاصة لاستنزاف أموالهم بسبب ذلك التشييد.

وهذا المنهج التوحيدي في العمارة الإسلامية هو الذي أرساه تطبيقياً عمر بن الخطاب رضي الله عنه في بداية نخضة العمران الإسلامي إذ "تقدم إلى الناس أن لا يرفعوا بنياناً فوق القدر، قالوا: وما القدر؟ قال: ما لا يقرّ بكم من السرف، ولا يخرجكم عن القصد".²¹

ومن أكبر التصرفات الإسلامية دلالة على وحدة العمل ما كان من توحيد بين الأعمال الروحية وبين الأعمال المادية، وهو ما بدا جلياً في ظاهرة الزهد الإسلامي القويم، فعلى خلاف حضارات أخرى ناقضت بين أعمال الروح وأعمال المادة فمالت إلى أحد الطرفين على حساب الآخر، نجد الزهد الإسلامي نشأ جمعاً بين الأمرين: أعمال لتصفية الروح، وأعمال للتعيمير المادي، وذلك ما كان متجلياً في الرُّبُط والمحارس التي أقيمت على سواحل إفريقية منذ أواسط القرن الثاني، ثم امتدت من أقصى المغرب إلى الإسكندرية. وفي هذه الرُّبُط كانت تتناسق أعمال تغذي الروح على منهج من المراقبة الجهادية، وأعمال من الوصال الاجتماعي بمباشرة التعليم والتربية لعامة المسلمين، وأعمال من النشاط الاقتصادي بمباشرة الزراعة وتعمير الأرض من قبل المرابطين لما حولهم من الأرض، حتى أصبح الرباط بهذا العمل التوحيدي: "عاملاً من العوامل الثقافية في تكوين الروح الثقافية بالمغرب، واتساعها وترسيخ آثارها في النفسية الشعبية، ووصل ما بين العناصر الاجتماعية بسببها".²²

²¹ ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 323. وقد أورد ابن خلدون تفسيراً لهذه الظاهرة يقوم على اعتماد قصر زمن التحضر الإسلامي سبباً في عدم تمكن المسلمين من تضخيم الهياكل العمرانية والأجعة فيها. ولا نرى أن ذلك تليل موفّق.

²² ابن عاشور، محمد الفاضل. أعلام الفكر الإسلامي في تاريخ المغرب العربي، تونس: مكتبة النجاح، 2010م، ص 17.

وهذا المنهج في العمل التوحيدي هو الذي امتدّت به الربط في سلسلة صحراوية طويلة توازي السلسلة الساحلية، فقامت الحركة السنوسية توحد في فعالية عجيبة بين أعمال في الزهد روحانية، وأعمال جهادية تربوية، وأعمال تعميرية اقتصادية زراعية وصناعية، فكانت مظهراً بديعاً للتوحيد في العمل يعكس بحق المنهج التوحيدي في الفكر النظري كما يعكس المنهج التوحيدي في الفكر العملي.²³

3. توسيع دائرة النظر:

هي صفة فكرية يكون بها الفكر منطلقاً في البحث من النظر في أوسع دائرة ممكنة فيما يتعلق بموضوع بحثه، بحيث لا يترك مما له صلة بالقضية التي تصدى لها بالدرس إلا وضعها تحت النظر دون أن يستبعد منها شيئاً لأي سبب من الأسباب. وهذا المسار هو الذي ينتهي بالفكر إلى تكوين الرأي وتقدير الأحكام باستخلاص الكلّي من التّظر في الجزئيات الكثيرة والعينات الشخصية المتعدّدة، فتكون تلك الآراء والأحكام أقرب إلى الحقيقة وأشبه بالصواب بما قد جمعت من التفاصيل والجزئيات على نطاق واسع.

وتقابل صفة الشمول هذه صفة الجزئية والمحدودية في النظر، وهي تلك الصفة التي يقتصر فيها الفكر الباحث على مجال ضيق مما يتعلق بموضوع بحثه، وعلى العدد المحدود من الجزئيات والتفاصيل فيه، فينتهي إذن إلى أحكام وآراء مأخوذة من ذلك المجال المحدود، متصفة هي أيضاً بصفة الجزئية والمحدودية، وتفوته معطيات أخرى لو اطلع عليها وأخذها بعين الاعتبار في البحث لتغير بعض ما انتهى إليه من الآراء والأحكام الجزئية، كحال ذلك الذي أراد أن يعرف حقيقة جسم مائل أمامه فأخذ يتحسّسه، واكتفى بتلمّس جسم اسطواني منه، فحكم بأنه سارية رخامية، والحال أنها ليست إلا رجل فيل، ولو تلمّس سائر الجسم لعرف الحقيقة، ولكن اكتفائه بمجال محدود أوقعه في الخطأ.

ولقد جاء القرآن الكريم يوجّه الأنظار من أجل معرفة الحقيقة إلى مجال فسيح من مظاهرها، يشمل في الوجود عالم الغيب وعالم الشهادة، ويشمل في الزمان الحياة الدنيا

²³ راجع كتابنا: الشهود الحضاري للأمة الإسلامية، وانظر أيضاً:

- النجار، عبد المجيد. "مقاصد القرآن في تركية الإنسان"، مجلة إسلامية المعرفة، عدد 95، 2109م، ص 31.

والحياة الأخرى، ويشمل في الإنسان مشهد الجسد ومشهد الروح، ويشمل في المكان عالم الأرض وعالم السماوات، حتى صار الوجود كله مسرحاً لتفكير العقل يعود فيه بالجزئيات إلى الكلّيات، وبالمفترقات إلى ما يوحدّها.

وقد تطّبع الفكر الإسلامي بهذا التوجيه المنهجي القرآني في توسيع دائرة النظر، فإذا هو ينطلق في البحث المعرفي من مادة الوجود كله، يبسطها بين يديه بسطاً شاملاً: غيبها ومشهودها، روحها وحسّيها، ماضيها وحاضرها، ثم يحول فيها من موقع الإشراف والهيمنة عليها لينشئ العلوم الإسلامية في شمول لموضوعاتها، عزّ أن يكون له مثل في آية حضارة أخرى، حتى إنّ طاش كبري زاده بيّن في صدرّ موسوعته في إحصاء العلوم الإسلامية أن المسلمين بحثوا عن الحقيقة في مستويات وجودها الأربعة: الوجود العيني في الواقع، والوجود الصوري في الذهن، والوجود اللفظي في العبارة، والوجود الخطي في الكتابة، ثم جعل ذلك أساساً في إحصائه للعلوم التي أنحأها إلى أكثر من ثلاثمائة علم.²⁴

وبخاصية الشمول هذه انتهى التحضّر الإسلامي إلى إبداعات معرفية مشهودة، جمعت بين الإبداع في العلوم الطبيعية، والإبداع في العلوم الإنسانية والروحية. وليس استيعاب التراث العلمي والفلسفي القديم ونقله إلى الناس إلّا مآثرة متأتية بشمول النظر في الفكر الإسلامي. وفي تاريخ قديم كانت الحضارة في اليونان والشرق الأقصى تكاد تقصر مجال النظر في التعقّل والتروي، فإذا عطاؤها في عالم الكون المحسوس جدّ فقير. وكذلك فإن الحضارة الغربية الراهنة تبعد من مجال النظر البعد الغيبي والروحي، ولذلك فإن عطاءها الأخلاقي جاء فقيراً جداً، وهو ما ينذر بانحيارها كما يحذر كثير من مفكري هذه الحضارة أنفسهم، ومن ذلك ما يقوله (الكونت دي نوي): "إن اعتبار الإنسان مجرد وحدة فيزيائية كيميائية وجزءاً من مادّة حيّة قلّ أن تتميّز عن الحيوانات، كل هذا يؤدّي إلى موت الإنسان الخلقي، وخنق كل روحانياته وكل أمل فيه، ويؤدّي إلى ذلك الشعور الرهيب بالبطلان الكامل".²⁵

²⁴ طاش كبري زاده، مفتاح السعادة، مرجع سابق، ج1، ص71 وما بعدها.

²⁵ دي نوي، كونت. مصير الإنسان، ترجمة: خليل الجر، د.م: د.ن، 1967م، ص16-17.

فهذا العرج الحضاري في المثال الأول والثاني إنما هو بسبب اقتصار الفكر في البحث عن الحقيقة على مجال محدود من مادة المعرفة، ولكن الفكر الإسلامي كانت مبسطة بين يديه هذه المادة دون حدود، وتلك قاعدة من القواعد المنهجية التي تربى عليها الفكر الإسلامي، فأثمرت ذلك الثراء العلمي المشهود في كل مظان المعرفة الإنسانية.

4. واقعية المنطلق المعرفي:

المقصود بهذه الصفة تربية العقل على أن يتطبع تفكيره في البحث عن الحقيقة، وفي تقدير المواقف والأحكام، وإيجاد الحلول للمشاكل المطروحة بطابع الانطلاق من الواقع متمثلاً في عناصر الطبيعة، وفي مشاهد الحياة الإنسانية الماضية والحاضرة، وأن يتخذ من تلك العناصر والمشاهد المادة الأولية للنظر والبحث؛ يبحث من خلالها عن حقيقتها في ذاتها، وعمّا وراءها من حقائق غائبة عن الحس، ولكنها تُدرك بالعقل، فإذا العقل إذن بهذه الخاصية يراوح في حركته الفكرية بين الظواهر والدلالات، والأسباب والمسببات، فيدرك ما ظهر من الحقيقة، وما خفي منها في نطاق قدرته على الإدراك، ويبني من ذلك كله تصورات في التعمير ما كان منه مادياً، وما كان معنوياً روحياً.

ويقابل هذه الصفة الفكرية صفة المثالية المجردة، وهي تلك الصفة التي يكون بها العقل في حركته الفكرية مغلقاً دون الواقع المحسوس، مستغرقاً في التأمل المجرد الذي ينطلق من الفكرة المثالية وينتهي إليها، في غير مقايضة بما هو واقع مشهود، فيؤول الأمر إذن إلى بناء تصورات في عالم الطبيعة تخالطها الخرافات والأساطير، وبناء تصورات في حياة الناس كثيراً ما تجانب ما فيه مصالحهم وتنمية أوضاعهم، وما ذلك إلا بسبب أنّ العقل في حركة التفكير صنع الأفكار وصاغ الحلول لمعالجة المشكلات من ذات نفسه المجردة على غير بصيرة بما يجري به واقع الطبيعة وواقع الحياة.

لقد بوّ القرآن الكريم الواقع الكوني والإنساني مكانة مهمة في المنظومة العقديّة، فقد جاء فيه أنّ هذا الواقع هو المنطلق للاستيقان بوجود الله لدلالته عليه، وثبوت صفاته لتجليها فيه، فالواقع الطبيعي هو مسرح الخلافة التي خلّق الإنسان من أجل إنجازها كما في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ

الْإِمَامَةُ وَتَحْنُ سُبْحٌ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنْ أَعْلَمْتُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ [البقرة: 30]، وهو ما يستلزم من الخليفة استيعاب حقائقه المادية شرطاً ضرورياً لممارسة هذه المهمة عليه. ومن جملة هذه المعاني اكتسبت المادة الكونية في العقيدة الإسلامية قيمة الشرف والتجلة بوصفها خلقاً لله، ومُتَجَلِّ لصفاته، ووسيلة الإنسان لإنجاز خلافته، وقد كانت من قبل عند أهم الحضارات موسومة بالخسة وكأنها الشر الذي لا بد منه، والذي تسخر حياة الإنسان في الابتعاد عنه والتخلص منه، وذلك هو ديدن الفلسفة اليونانية العقلية والفلسفة الروحية الغنوصية في الشرق القديم. ولو تدبرنا القرآن الكريم، ووقفنا على الحجم الكبير من الآيات التي تعرض مشاهد الكون المادية، ومشاهد الحياة في التجارب الإنسانية، لتبين لنا بوضوح أية قيمة جليلة يكتسبها الواقع الكوني والتاريخي الإنساني في عقيدة الخلافة، ومن ثم في السعي الإنساني لتحقيق مقتضى هذه العقيدة في الحياة.

وحينما يكون الواقع مادة كونية وأحداثاً تاريخية على هذا القدر من المكانة العقدية، فإن العقل من شأنه أن يتخذ من هذا الواقع منطلقاً أساسياً في بحثه عن الحقيقة لشرح الوجود، ولتحديد مسار الحياة الإنسانية، بحيث تكون المظاهر الكونية هي المادة التي يجول فيها النظر أولاً بالملاحظة والتحليل للوصول إلى دلالتها الغيبية على حقيقة الوجود الإلهي من جهة، وللوصول إلى النواميس التي تحكمها في تركيبها وتصاريدها من جهة أخرى، ويكون واقع الحياة الإنسانية في تجاربها الماضية، وفي ملابساتها وأحوالها الجارية هي المادة التي يتخذها العقل منطلقاً في تقديره للوجوه التطبيقية لأحكام الشرع المتلقاة بالوحي، بل لتحديد تلك الأحكام أساساً حينما تكون أحكاماً اجتهادية وفق القواعد الكلية للشرع.

وبهذا السبب يمكن أن نفسر كيف أن المسلمين اتجهوا منذ انفعلو بتعاليم القرآن الكريم إلى واقع الكون وواقع الحياة الإنسانية بالملاحظة والدراسة والتحليل، فإذا الحركة العلمية في محاورها المختلفة تنتهج النهج الواقعي، وتثمر العلوم كلها من تلقاء هذا النهج. وقد بدا ذلك جلياً في المنهج التجريبي الذي ابتدعه أمثال جابر بن حيان (ت160هـ) وأبي علي الحسن بن الهيثم (ت430هـ)، ثم أصبح بعد ذلك سنة جارية في البحوث الطبيعية أفضت إلى المنهج التجريبي الحديث الذي يُزعم أن مخترعه هو (روجر بيكون

(Roger Bacon) (ت 1268م) وهو في الحقيقة ليس إلا مستفيداً إياه من الجامعات الإسلامية بالأندلس.²⁶ والمتأمل في العلوم الفقهية التي تحدد قانون الحياة الفردية والاجتماعية، يلفيها جارية على منهج واقعي في فهم أحكام الوحي وتطبيقها، ولا أدل على ذلك من أن الأئمة المجتهدين وضعوا مصادر للتشريع بعضها مشتق من الواقع الذي تجري به الحياة، مثل العادة والعرف والمصلحة المرسله وعمل أهل المدينة.²⁷ وعلى الرغم مما تبدو عليه علوم العقيدة من تجريد، فإن المتأمل فيها على عهد ازدهارها، يجد أن طبيعة الاستدلال فيها كانت في الغالب تقوم على معطيات من الطبيعة على ما كان عليه العلم الطبيعي في ذلك العهد، مثل مسائل الجوهر والعرض، والحركة، والخلاء والملاء وأمثالها.²⁸ وهكذا يتبين أن المسلمين باشروا الحياة بفكر واقعي في جميع المجالات كما تشهد به العلوم التي أنتجوها وقامت عليها حضارتهم.

وقد يبدو لنا اليوم هذا المنهج الواقعي في التفكير أمراً عادياً لا يستأهل هذا التنويه، وذلك في غمرة شيوعه بين الناس وسيادته في أكثر مجالات البحث، ولكن إذا نظرنا إليه في زمن ظهوره عند المسلمين ألفيناه يمثل ثورة منهجية في المعرفة بالنظر إلى ما كان سائداً في الثقافات المسيطرة على ذلك العهد. فقد كانت الثقافة اليونانية كما أشرنا إليه سابقاً تقوم على المنهجية الصورية التجريدية التي تهمل الواقع المحسوس كما يبدو في المنطق الأرسطي وهو الروح المنهجية للفلسفة اليونانية. كما كانت الثقافة الغنوصية الروحية تقوم على منهجية التروحن التي تعتمد على التريّض النفسي، وتهمل الواقع المادي. فلما جاء القرآن الكريم يوجّه الأنظار إلى الواقع المادي والتاريخي تكوّنت عليه منهجية واقعية، كانت عنصراً مهماً من العناصر التي تأسّس عليها الفكر الإسلامي.

ومن الضروري أن نشير في هذا الصدد إلى أنّ المقصود بالواقعية كما شرحناها لا يتضمن ما ينادي به بعضهم من مجازة للواقع الجاري في حياة الناس، وخضوع له،

²⁶ إقبال، تجديد التفكير الديني، مرجع سابق، ص 148 وما بعدها.

²⁷ النجار، عبد المجيد. في فقه التدين فهماً وتنزيلاً، قطر: وزارة الأوقاف القطرية، سلسلة كتاب الأئمة، عدد 22-23، محرم 1410هـ، ج 1، ص 111 وما بعدها، ج 2، ص 71 وما بعدها.

²⁸ النجار، عبد المجيد. مباحث في منهجية الفكر الإسلامي، بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1992م، ص 137 وما بعدها.

وتكليف المواقف بل والأفكار بحسبه، وجعله إماماً للحقّ حاكماً عليه، فتلك دعوة هدامةٌ تُلغي أو تكاد موضوعية الحقّ وثباته، وإنما المقصود بالواقعية كما شرحناها هو الانطلاق من الواقع في النظر الباحث عن الحقيقة، ليكون هذا الواقع مأخوذاً بعين الاعتبار في التقدير من أجل معالجة المشاكل، لا ليكون ذلك الواقع هو الحاكم على التقدير، المحدد للحقائق.

5. التبيين (المقارنة النقدية):

هي صفة يكون بها العقل في التفكير منفتحاً على الآراء المختلفة المتعلقة بموضوع بحثه بما فيها الآراء المتقابلة والمتناقضة، فينظر فيها نظر المقارنة بينها في غير حجب لشيء منها، أو استبعاد له من دائرة البحث، بحيث يوضع على بساط النظر كل ما له علاقة بالموضوع المنظور فيه من الأفكار والروايات والاجتهادات، مهما كان بينها من اختلاف أو تعارض، ثم يقوم العقل بالجولان فيها؛ جولان مقابلة بينها، ويعمد إلى تحييصها ونقدها، ليخلص من ذلك كله إلى استبقاء ما هو أشبه منها بالحقّ، وإلى استبعاد ما هو أشبه منها بالباطل، لينتهي في آخر المطاف إلى تقرير ما يراه صواباً في موضوع البحث. ويقابل هذه الصفة المنهجية الفكرية صفة يمكن أن نسمّيها بالخطئية في الفكر، وهي تلك التي يقتصر فيها العقل عند النظر على الرأي الواحد مما يرد في موضوع بحثه، مستبعداً الآراء المخالفة له في خطئية لا تتيح له الالتفات ذات اليمين أو ذات الشمال، لرؤية ما هو خارج عن الخطّ المرسوم، فلا تكون له إذن فرصة المقارنة بين الآراء الواردة في ذات الموضوع، ولا فرصة النقد والتمحيص ليقع الانتهاء إلى ما هو أشبه بالصواب، وتكون النتيجة اعتماد ما ورد من رأي وحيد على أنه هو الحقّ في غيبة آراء أخرى، قد يكون الحقّ فيها، أو قد تكون مشتملة على بعض الحقّ، ولكنّ كلّ ذلك يُهدر بسبب هذا النظر الخطّي الأحادي الاتجاه.

إنّ القرآن الكريم وهو يريّ المسلمين على منهجية التفكير نراه يورد في مضمار عرض المعتقدات الإسلامية ما هو مخالفٌ لها من المعتقدات، ليضرب بعضها ببعض في مقارنة نقدية تُسفر بعد التمهيص على بيان الحقّ فيما هو معروض من المعتقدات، وقد وردت

في هذا الخصوص مواقف كثيرة، منها على سبيل المثال ما جاء في عرض وحدانية الله تعالى من إيراد للأقوال المخالفة في قوله تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عِيسَى ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ يُضِلُّونَ قَوْلَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَبْلُ قَتَلْنَاهُمْ اللَّهُ أَتَى يُؤْفَكُونَ ﴿٣٠﴾﴾ [التوبة: 30]، فإيراد هذه الأقوال الشريكة المخالفة للتوحيد إنما هو للمقابلة بين المتضادات ليظهر الحق من بينها، وهو هنا حق التوحيد بإزاء هذه الأقوال الشريكة.

ومن هذه الممارسة القرآنية رسم القرآن الكريم مبدأً منهجياً يتعلّق بهذا الشأن، وهو مبدأ التبيين الذي جاء في قوله تعالى: ﴿بَيِّنْهُمُ الَّذِينَ آمَنُوا بَيْنَ يَدَيْهِمْ قَالُوا لَا نَبِيَّ بَيْنَهُمْ وَقَدْ خَلَّاهُمْ مِنْ قَبْلُ فَتَعْلَمُونَ عَلَى مَا فَهَمُوا وَفُتِنُوا﴾ [الحجرات: 6] فالتبيين في سياق هذه الآية يقتضي أن يكون معناه عدم الاختصار في قصص الحقيقة على الرواية الواحدة، وإنما مقابلتها بأضدادها من الروايات، ثم إجراء المقارنة بين جميعها، وتعريضها للنقد حتى يتميّز الحق فيها من الباطل، وأما الاختصار على الرواية الواحدة فإنه عرضة لأن يوقع في الخطأ.

وقد نشأ الفكر الإسلامي بصفة عامّة على هذه الصفة من المقارنة النقدية، وهو ما بدا على سبيل المثال في ذلك التطلّب الدؤوب في كلّ العلوم الإسلامية للمخالف من الآراء لدرسها وتمحيصها واستبقاء ما هو حقّ فيها، واستبعاد ما هو باطل منها، فإذا لم توجد آراء معارضة بالفعل افترضت افتراضاً في تلك الصيغة الشهيرة التي جرت عليها المؤلفات، وهي "فإن قيل ... قلت ..."، وقد ارتقى ذلك في منهج أصول الفقه إلى أن أصبح أصلاً منهجياً معرفياً، عبّر عنه بتطلّب المعارض في الاجتهاد الفقهي، وهو ما ضبطه ابن عاشور في معرض بيان الحاجة إلى معرفة مقاصد الشريعة في قوله: "البحث عمّا يعارض الأدلة التي لاحت للمجتهد، والتي استكمل إعمال نظره في استفادة مدلولاتها ليستيقن أنّ تلك الأدلة سالمة مما يبطل دلالتها ويقضي عليها بالإلغاء والتنقيح".²⁹

ويمكن أن نذكر في هذا المجال كيف أنّ الإمام الطبري عمد في تاريخه إلى إيراد جميع ما وصله من الروايات على شدة اختلافها وتناقضها، إنه يريد أن يضع بين يدي الباحث حصيلة يُعمل فيها الفكر بالمقارنة والنقد، ليصل إلى تقرير ما هو حقّ منها في غير

²⁹ ابن عاشور، محمد الطاهر. مقاصد الشريعة الإسلامية، لندن: المركز المغربي للترجمة، 2004م، ص 135.

مصادرة لرأي أو لرواية، وذلك من مظاهر الفكر المقارن النقدي الذي ربّى عليه القرآن الكريم عقول المسلمين.

وعند التقصي يظهر أنّ أكثر أهل المذاهب بُعداً عن الحقيقة وإيغالاً في التطرف، وتسبباً في الاضطراب الاجتماعي هم أولئك الذين يفتقرون إلى المعرفة بما عند الآخرين من الآراء والأفكار، ويقتصرون على ما عند الذات منها، بحسبان أنّها هي الحقّ الذي لا حقّ غيره، وعلى العكس من ذلك فإنّ أكثر العلماء سماحة مع الآخرين وإعذاراً لهم، وتعاوناً معهم هم أولئك الذين اتّسعت معارفهم بالمذاهب واطّلاعهم عليها، واتّسعت مشاركتهم في العلوم المقارنة التي تجمع مختلف الآراء ومتناقضاتها، وأمّا المقتصرون في معارفهم على العلم الواحد والمذهب الواحد، فإنّه كثيراً ما يؤدّي بهم ذلك إلى التّعصّب الرافض للآخرين المنافر لهم.

ولو مثلنا لهذا الملحظ بالإمام الطبري في القديم والإمام محمد الطاهر بن عاشور في الحديث بما عليه كلّ منهما من سعة علم بآراء الآخرين ومذاهبهم، وما أثمر ذلك من تسامحهم وإعذارهم لكان مصداقاً لما قلنا، ولكان مصداقاً له أيضاً لو مثلنا في الحال المقابلة بما نرى اليوم من تشتّت بل من صراع بين الجماعات المتمهدة بمذاهب شتى، جرّاء ما تربّت عليه في تكوينها الفكري من انغلاق تعليمي على المذهب الواحد، وصرف للنظر عن أيّ مذهب غيره، ممّا أفضى إلى اعتقاد أنّه هو الحقّ المطلق، واعتبار أنّ ذلك الغير هو الباطل المطلق الجدير بالعداء والرفض، فإذا هي فرقة وخصام، واختلال في وحدة الأمة، نتيجة لخلل فكري في تدبير شؤون الحياة.

6. الانفتاح الحواري:

وهي صفة يتربّي عليها العقل، فيصبح في حركته الفكرية ممتدّاً إلى عقول الآخرين، يعرض عليها ما توصّل إليه من أفكار: شرحاً لحقيقتها، واحتجاجاً لها، بغية بيانها لتلك العقول، ووضعها أمامها على محكّ الامتحان، كما يصبح ممتدّاً إليها لاستبانة ما توصّلت إليه هي من آراء، للنظر فيها، والوقوف على ما تضمّنته من قوّة ومن ضعف، استفادة من قوّتها واتّقاء لضعفها، وذلك في حركة تفاعل مشترك بين العقول تنشر فيه المذاهب بما

تتكوّن منه من الأفكار والمعتقدات للتداول عرضاً وتفهماً ونقداً وتصحيحاً واقتباساً، بحيث تمتد تلك العقول بعضها إلى بعض، وينفسح بعضها لبعض.

ويقابل هذه الصفة الفكرية صفة الانغلاق الفكري، وهي حال العقل حينما يكون مقتصر على ما توصل إليه من الرأي، غير ساع إلى عرض ذلك الرأي على الآخرين للنظر فيه، ولا ساع إليهم ليعرف ما توصلوا هم إليه في ذات الموضوع ليستفيد مما قد يكون فاتته من الحق. إنّ العقل إذا ما تربّى على الانغلاق على ما اقتنع به من رأي، وانكمش عن أن يمتدّ إلى آراء الآخرين أصبح كأنما يعيش في جزيرة معزولة، لا تمتدّ إلى غيرها ولا يمتدّ غيرها إليها، ومن ثمة تُفتقد فرص التعديل للمريثات العقلية، فيكون التماهي في الخطأ نتيجة هذا الخلل المنهجي في التفكير.

وقد جاء القرآن الكريم يربّي العقول على الحوار بين المسلمين وأصحاب المذاهب المخالفة، بلة أن يكون هذا الحوار دائراً فيما بينهم على اختلاف مذاهبهم، وما تشريع مجادلة المخالفين بالتّي هي أحسن في قوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَدِّ لَهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ [النحل: 125]، وتشريع الشورى في قوله تعالى: ﴿فِيمَا رَحِمَهُ مِنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [آل عمران: 159] أسلوباً في تداول الرأي بين المسلمين، إنما هو تشريع للحوار منهجاً فكرياً، وسبباً من أسباب الرشد المعرفي.

وقد جاءت السنّة النبويّة تؤكّد التشريع للحوار أسلوباً في التعامل بين أصحاب الآراء المختلفة، وتربّي الفكر الإسلامي عليه، وهو ما يتبيّن فيما كان يسلكه النبي ﷺ في تعامله مع ما يظهر من آراء مخالفة لرأيه من قبل أصحابه، إذ كان كثيراً ما يتعمّد أن يسلك معهم فيها سبيل الحوار، ويدفعهم دفعاً إلى ذلك، حتى ينتهي الأمر إلى ظهور الحق في القضية موضوع البحث،³⁰ كما يتبيّن أيضاً فيما كان يسلكه ﷺ مع المخالفين من

³⁰ من أمثلة ذلك ما وقع إثر غزوة حنين لَمَّا تَأَلَّفَ النَّبِيُّ ﷺ نَفَرًا مِنْ قُرَيْشٍ بَشِيءٍ مِنَ الْفِيءِ، وَلَمْ يُعْطِ الْأَنْصَارُ، فَوَجَدَ بَعْضُ مِنْهُمْ ذَلِكَ، وَقَالُوا فِيهِ كَلَامًا بَلَّغَ النَّبِيُّ ﷺ، فَنَادَاهُمْ يَشْرَحْ لَهُمُ الْأَسْبَابَ، وَيُجَاوِرْهُمْ فِيمَا فَعَلَ، فَكَانُوا لَا يُجِيبُونَ بِحُجَّتِهِمْ تَهْيِئاً لَهُ، فَقَالَ لَهُمْ يَدْفَعُهُمْ إِلَى الْخَوَارِ: "مَا مَنَعَكُمْ أَنْ تُجِيبُوا رَسُولَ اللَّهِ؟ .. لَوْ شِئْتُمْ قُلْتُمْ فَلَصَدَقْتُمْ

أصحاب الديانات والمذاهب؛ إذ كان يجادلهم في مذاهبهم ومعتقداتهم، ويدعوهم إلى الحوار فيما فيه الخلاف بينه وبينهم، ليستبين الحق من خلال ذلك الحوار، ويلتقي الطرفان على ما يتبين من ذلك الحق.³¹ ومن أغراض ذلك كله تربية العقل المسلم على الفكر الحواري الذي يفتح على المخالفين بالإفضاء إليهم بما عنده، وسماع ما عندهم، لينتهي الأمر إلى ظفر بالصواب، جزاء ذلك المنهج الحواري.

وقد بُنيت الثقافة الإسلامية على الحوار بين مختلف المذاهب وأصحاب الآراء، وهو ما تجلّى فيما كان يدور بين أهل الفكر والعلم من مختلف المذاهب من مناظرات واسعة، كما تجلّى فيما حفظه لنا التراث المكتوب من طريقة في التأليف تقوم على عرض الآراء المخالفة ومناقشتها، والحوار معها فيما أصبح سنّة ثقافية ثابتة، انطبع بها الفكر الإسلامي، وهي الصفة التي كانت أحد الأسباب المهمة التي أثّرت بها العلوم وتطورت، وتأسست بها الوحدة الثقافية بين المسلمين على اختلاف ألسنتهم وتباعد أقطارهم.³²

هذه نماذج من العناصر الأساسية في التربية الفكرية التي يؤخذ فيها العقل بمران على التفكير يتشكّل به على هيئة في بحثه عن الحقيقة يكون فيها متحرراً من العوامل الداخلية والخارجية الموجهة، ومتبيناً لما يُعرض عليه من الآراء، ناقداً لها، ومتمدداً في النظر إلى مساحات واسعة مما له علاقة بموضوع بحثه، ومنطلقاً في البحث من الواقع مادة كونية وحقيقة إنسانية تكويناً وتاريخاً، ومنفتحاً على المخالف بالحوار وتبادل البيانات والحجج، فإذا هذا العقل وهو متكيف بهذه الخصال وغيرها مما هو في حكمها يسلك في التفكير مسلكاً يقربه أكثر ما يمكن من الصواب، ويبعده أكثر ما يمكن من الخطأ.

ولصّدقتم: أتيتنا مكذباً فصدّقناك، وعائلاً فأسيناك ..، وما زال بهم يحاورهم في الأمر ويدفعهم إلى الحوار حتى انتهى الجميع إلى وفاق. انظر:

- البخاري، محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري، عناية: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، كتاب: المغازي، باب: غزوة الطائف، حديث رقم 4330، ص 817.

³¹ ذلك ما كان توجيهاً قرآنياً كما في قوله تعالى: ﴿قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ تَقَالَوْاْ إِلَىٰ ٱلْكِتَٰبِ سَوَآءٌ مِّنْ بَيْنِنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ ٱللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِۦ سَيَآءَ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ﴾ [آل عمران: 64].

³² راجع هذه الصفات الفكرية وآثارها في بحثنا:

- النجار، عبد المجيد. "دور التربية الفكرية في الوحدة المذهبية للأمة"، مجلة وحدة الأمة، المعهد العالمي لوحدة المسلمين، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، عدد 1، 2003م، ص 7.

خامساً: منهجية التربية الفكرية

إنّ تنشئة الفكر على الصفات الآنف بيانها لا يمكن أن يتمّ بصفة تلقائية عفوية، وإنما هو رهين لمنهج مصنوع يُبنى على تراتيب وصيغ وضوابط في العملية التعليمية، وهي تراتيب وضوابط تكون سارية في مفاصل العملية التعليمية بأكملها في أبعادها المتعددة: تعليمياً تنظيمياً، ودعوة وإرشاداً، وتوجيهاً ثقافياً، سواء فيما يتعلق منها باختيار نوعية العلوم التي تدرّس للمتعلّم في مختلف مراحل التعلّم، أو فيما يتعلق بالطرق والأساليب التي يقع بها التعليم، وحينئذ فإن الجهود تتضافر لتربية العقل بالتراكم على هذه الخصال حتى تصبح له طبيعة يمارس من خلالها التفكير بما يقربه أكثر ما يمكن من الحق. ونورد فيما يلي أهم ما نراه من طرق منهجية للتربية الفكرية.

1. التربية الفكرية بالعلوم المنهجية:

إذا كانت العلوم كلها تمرّن العقل على التفكير الرشيد بما توسّع من مداركه، وبما تزوده به من الحقائق، فإن من بينها علوماً تقوم في هذا الشأن بدور مباشر؛ إذ هي قد صيغت في هدفها بصفة أساسية على أن تدربّ العقل على التفكير الصحيح، وتجنّبه المزالق التي قد تضلّه في مسيرة بحثه عن الحقيقة؛ ولذلك فإن هذه العلوم يمكن أن تقوم بدور كبير في التربية الفكرية على الصفات التي شرحناها آنفاً، وهو ما يجعل منها في النظام التربوي المنشود ركناً مهماً من الأركان التربوية التي يتعدى دورها تحصيل ما تتضمنه من معارف في ذاتها إلى أن تكون آلة تكوينية لها غاية في القيام بدور التربية الفكرية. ومن هذه العلوم ما هو عقلي عام يقوم التفكير بإطلاق، ومنها ما هو من علوم الشريعة يقوم التفكير في مجال النظر الاجتهادي لفهم الدين وتطبيقه.

ومن العلوم المنهجية التي تربيّ العقل على التفكير الصحيح علوم المنطق، فإنها مهما وُجّه إليها من نقد فهي تعلّم العقل الانتقال في خطاه المعرفية من خطوة إلى أخرى بما يوصله إلى النتيجة الصحيحة ويجنبه الخطأ، وهو ما أشار إليه ابن خلدون في قوله: "السعي من الفكر قد يكون بطريق صحيح، وقد يكون بطريق فاسد، فاقضى ذلك تمييز

الطريق الذي يسعى به الفكر في تحصيل المطالب العلمية ل يتميز الصحيح من الخاطئ، فكان ذلك قانون المنطق.³³ ولعل هذه الفائدة المنهجية الفكرية لعلم المنطق هي التي حدت بالإمام الغزالي إلى تقرير أنّ من لا يحيط بعلم المنطق فلا ثقة له بعلومه أصلاً.³⁴ ويلحق بالعلوم المنطقية في هذا الشأن العلوم الحديثة في مناهج البحث، فهي تقوم بذات الدور في ترشيد العقل في مسيرة تفكيره للبحث عن الحقيقة.

وإذا كانت العلوم الرياضية والحسابية لها غاية في نتائجها التطبيقية في مختلف المجالات فإن لها فائدة عظيمة أيضاً في تربية العقل على التفكير الصحيح، وذلك لما هي عليه من الانضباط الذي يورث العقل عند الاشتغال بها والدربة عليها، صفة من الانضباط في التفكير ترتبط فيه المقدمات بنتائجها بما لا يدع مجالاً لأن تدخل في التفكير أسباب الخرافة وما شابهها.³⁵ وذلك ما أشار إليه ابن خلدون في بيان الفوائد المنهجية لهذه العلوم حيث يقول: "ومن أحسن التعليم عندهم الابتداء بها، لأنها معارف متضحة وبراهين منتظمة، فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء درب على الصواب. وقد يقال: من أخذ نفسه بتعليم الحساب أول أمره أنه يغلب عليه الصدق لما في الحساب من صحة المباني، ومناقشة النفس، فيصير ذلك خلقاً." ففي هذه العلوم إذن تربية فكرية وتربية خلقية، وبينهما تكامل غير خفي.

ولا شك أنّ للعلوم الفلسفية دوراً مقدّراً في التربية الفكرية بقطع النظر عما تحتويه تلك العلوم في ذاتها من الأفكار من حيث صحتها وفسادها؛ وذلك لأن هذه العلوم تقوم من جهة على توسيع دائرة الآراء، وتفتيق بعضها عن بعض، وتوليد بعضها من بعض، مما يورث العقل قدرة على الانتقال من الظواهر إلى الأسباب، وعلى ارتياد الآفاق الواسعة من الرؤى والأفكار، وعلى جمع الجزئيات والتفاصيل في قوانين كلية جامعة، وتقوم من جهة أخرى على الأدلة والبراهين؛ إذ لا يقوم شيء منها إلا على دليل، وهو ما يورث

³³ ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص417.

³⁴ الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. المستصفى في علم الأصول، تحقيق: محمد بن سليمان الأشقر، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط1، 1417هـ/1997م، ج1، ص45.

³⁵ وذلك ما أشار إليه ابن خلدون في بيان الفوائد المنهجية لهذه العلوم. انظر:

- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص412.

في العقل تطلّب الأدلة على الدعاوى حتى لا تمرّ المزاعم مرور المسلّمات، وقد يكون من بينها ما هو من الأوهام.

وبالرغم من أنّ ابن خلدون كان من أشدّ النقاد للعلوم الفلسفية في محتوياتها فإنه أقرّ بفوائدها التربوية الفكرية، فقال في علم الفلسفة: "... وليس له فيما علمنا إلا ثمرة واحدة وهي شحن الذهن في ترتيب الأدلة والحجج لتحصيل ملكة الجودة والصواب في البراهين.³⁶"

إن هذه العلوم المنهجية العقلية وما هو في حكمها، نقدّر أنها ركن أساسي من أركان التربية الفكرية، وإنما أدرجناها في هذا السياق مع ما يبدو من بديهيّتها فيما نحن بصدد معارضة لتيار تربوي يسود في بعض الأوساط الإسلامية مؤدّاه أنّ هذه العلوم ليس فيها من فائدة، بل هي علوم مضرة بالناشئة الإسلامية لما تتضمنه من انحرافات في الكثير من مسائلها، ومن مخالفات لبعض حقائق الدين، وقد يكون ذلك الادعاء صحيحاً في بعض وجوهه، ولكنه لا يلغي الفوائد الفكرية التي تنتج عن هذه العلوم، وأما تلك المخاطر فيمكن تفاديها بالطريقة التي تدرّس بها هذه العلوم، فإذا ما كانت تلك الطريقة طريقة التمحيص والنقد فإن تلك المخاطر يقع تلافيها، وتثبت الفوائد التربوية الفكرية.

وأما العلوم الشرعية ذات الصفة المنهجية فإنها علوم عديدة، تشترك كلها من حيث منهجيّتها في تربية العقل على أن يكون في التفكير الشرعي متوخياً الطرق الصحيحة في فهم مدلولات الأوامر والنواهي، وفي تقرير أحكام الشريعة على أكمل صورة ممكنة من الحق، سواء فيما هو منصوص عليه، وبالأخص فيما ليس منصوصاً عليه مما تقتضيه مستأنفات النوازل والأحداث، ثم في تنزيل هذه الأحكام على الواقع بما يراعي حصول المصلحة ودرء المفسدة، وهي الغاية العليا من الشريعة كلها، وهذه العلوم المنهجية الشرعية لأن كانت فوائدها تتعدى إلى تحصيل علم صحيح بالدين، فإنها تقوم بدور مهم في التربية الفكرية بصفة عامة، وعلى التربية الفكرية فيما يتعلق بالنظر الاجتهادي بصفة خاصة؛ ولذلك فإنها تمثل أهمية كبيرة في النظام التربوي في جانبه الفكري.

³⁶ المرجع السابق، ص 438.

ويأتي على رأس هذه العلوم المنهجية الشرعية علم أصول الفقه، فهو ذلك العلم الذي تستخرج فيه الأحكام الشرعية من أدلتها، وهذه العملية تحتاج إلى نظر عميق، يقوم على جمع الأدلة في القضية الواحدة على أوسع نطاق ممكن، ثم المقارنة بينها، والتحقق منها بالتمحيص والنقد، ثم بالترجيح لما هو أدعى إلى تحقيق المصلحة، وفي ذلك كله مران للعقل في التفكير على النظر الفسيح، وعلى العود بالجزئيات إلى الكليات، وعلى المقابلة والتبين، وكل ذلك يفضي إلى الخصال المبتغاة من التربية الفكرية، بواسطة هذا العلم، الذي قال فيه ابن خلدون مشيراً إلى هذه الآثار التي يحدثها في الفكر: "أصول الفقه من أعظم العلوم الشرعية وأجلّها قدراً، وأكثرها فائدة".³⁷

ويلحق بعلم أصول الفقه علم الخلافات والجدل. أما الخلافات فهو العلم الذي ينظر فيما وقع من الخلاف بين الأئمة المجتهدين في تقرير الأحكام، ليقع تفحص كل رأي فيما استند إليه من دليل ومناقشته في ذلك الاستناد والمقارنة بينه وبين الرأي المخالف له في مستنده، والمقارنة بين هذا وذاك للانتهاء إلى تصويب هذا أو تحطئة ذاك. وأما الجدل فهو العلم الذي يضبط أصول المناظرة بين المتناظرين، ويضع لها القواعد التي تجري عليها لتكون موضوعية، وليكون الاستدلال فيها جارياً على ما يُوصل إلى الحق. وكل من الخلافات والجدل يربيّ العقل على التأمل والمقارنة والنقد، وينمي فيه القدرة على الاستدلال، ويكسبه ملكة التمييز بين الصواب والخطأ. ففيهما تربية فكرية كبيرة الفائدة في النظر الشرعي خصوصاً، وفي القدرة على التفكير عموماً.³⁸

ومن العلوم الشرعية المنهجية المفيدة في التربية الفكرية علم القواعد الفقهية، فهو علم يعتمد إلى الجزئيات والتفاصيل الكثيرة في أحكام الشرع، ليستنتج منها القواعد الكلية التي تجمعها كلها، ثم يكون لتلك القواعد تطبيقات في المستجد من تفاصيل الأحداث، ومن شأن هذا العلم أن يكون فيه مران للعقل على النظر الكلي، الذي يجرد المبادئ والقوانين من الجزئيات والتفاصيل، ثم الذي ينزل القانون الكلي على تفاصيل الأحداث، وفي كل ذلك تربية فكرية تكسب الفكر ملكة في النظر الشرعي، ترشد الاجتهاد، وتؤدي بأكبر قدر ممكن إلى الصواب.

³⁷ المرجع السابق، ص 387.

³⁸ المرجع السابق، ص 390.

ومن تلك العلوم المنهجية علم مقاصد الشريعة، وهو العلم الذي يضبط مقاصد الشريعة من أحكامها، ويرشد إلى الكيفيات التي تستخرج بها الأحكام لتكون محققة لمقاصدها التي هي الغاية منها. وبالإضافة إلى ما في هذا العلم من فائدة عظيمة في ترشيد الأحكام، فإن فيه فائدة كبيرة في تربية الفكر على النظر إلى المآلات، وعلى إقامة الموازنات، وعلى الأخذ بالأولويات، وتلك تربية لا تقتصر فائدتها على النظر الشرعي، وإنما تتعدى فائدتها إلى مجمل النظر العقلي بصفة عامة. ومثل ذلك يمكن أن يقال في علوم منهجية شرعية أخرى، مثل علم الفقه المقارن، وعلم مقارنة الأديان، وما هو في حكمها مما له تعلق بالمنهجية في النظر والبحث، فهي كلها صالحة بقدر كبير لتقوم بدور تربوي فكري على الصفات التي شرحناها سالفاً، فينبغي أن يكون لها حضور بيّن في المناهج العلمية التي يقوم عليها النظام التربوي المبتغى.

2. التربية الفكرية بالمنهج الحواري:

المقصود بالمنهج الحواري أن تكون العملية التعليمية قائمةً في تبليغ المعلومات إلى المتعلمين على التداول بين المعلم والمتعلم، بحيث يكون للمتعلم دور في التلقي بالاستفسار أو بالاستنتاج أو بإبداء الرأي أو بالمعارضة، أو بالتعقيب أو بأي طريقة تكون له بها مشاركة إيجابية في تعلّم ما لم يكن يعلم، فتتنزل المعلومة في عقله، وهو طرف فاعل في انتقالها من مصدرها إليه، ومُسهِمٌ بجهد في انتقالها إليه واستقرارها في ذهنه.

ويقابل هذا المنهج الحواري المنهج التلقيني الذي يكون فيه المتعلم مكتفياً بدور القبول لما يلقي إليه من المعلومات، ويكون المعلم هو الفاعل الوحيد في انتقال المعلومة منه إلى المتعلم، فتتفني في هذه الحالة المشاركة بين الطرفين في نقل المعرفة من مصدرها إلى مستقرها في أذهان المتعلمين، لتكون العملية التعليمية متجهة في اتجاه واحد هو الاتجاه من المعلم الناقل إلى المتعلم القابل لما ينقل إليه.

وهذا المنهج الحواري هو المنهج التربوي الذي دعا إليه القرآن الكريم تأصيلاً، والذي عرض منه نماذج كثيرة تطبيقاً، كما تمثل في المشاهد الحوارية الكثيرة التي كان الهدف منها تبليغ علم بحقيقة دينية، أو إقناعاً بها، أو رداً لشبهة تتعلق بها، سواء كان ذلك متعلقاً

بتعليم داخلي بين أطراف من المؤمنين، أو بتعليم غير المؤمنين لإقناعهم بحقائق الإيمان، والأمثلة لهذه المشاهد الحوارية التعليمية في القرآن الكريم أكثر من أن تحصى.

وقد جرت السُّنة النبوية على هذا المنهج الحواري في التعليم، فقد كان الرسول الكريم يعلم أصحابه في أغلب الأحوال بأسلوب الحوار، أسئلة تلقى إليهم ويطلب منهم الجواب عليها، أو استنهاضاً لأذهانهم كي تقبل على ما يقول بتيقّظ وتحفّز، أو طلباً لإبداء رأي في مسألة من المسائل تعرض فيها مقالاتهم، ثم يُقرّهم على الوجه الذي يكون هو الحق فيها، أو بغير ذلك من الأساليب النبوية الكثيرة التي تلتقي عند جعل المتعلّم طرفاً في التعلم يُسهم في تحصيل الحقيقة عند تداولها بين النبي المعلم وأصحابه المتعلمين.³⁹

وقد كان هذا المنهج الحواري في التعليم الذي أرشد إليه القرآن الكريم والسُّنة النبوية هو المنهج الذي جرت عليه التربية الإسلامية في عمومها، حتى ليتمكن القول إن هذه التربية التعليمية هي تربية قائمة على منهجية الحوار، فقد نقلت إلينا مدونات التراث أن مدارس العلم كانت عبر العصور حواراً بين الشيوخ وتلاميذهم؛ ولذلك أثر بيّن في المؤلفات في مختلف العلوم الإسلامية؛ إذ تشيع فيها المقابلة على صيغة: "فإن قلت ... قلنا ...".

ومن طريف ما هو معبر أشدّ تعبير على هذا الأمر ما نُقل عن إمام جامع الزيتونة محمد بن عرفة الورغمي (ت803هـ) من أنه كان إثر دروسه بالجامع يعود إلى بيته بكتب يقضي قسطاً من ليله في قراءتها، فاشتكت زوجته من ذلك حاتّة إياه على أن يأخذ حقّه من النوم فأجابها قائلاً: كيف أنام وأنا سأصبح بين أسدين: الأبى بعقله، والبسيلي بنقله، مشيراً إلى تلميذين من تلاميذه، فيما يدل على أن العملية التعليمية التي يقوم بها كانت تقوم على الحوار بينه وبين تلاميذه.

³⁹ ومن أمثلة ذلك ما جاء في الحديث النبوي من أن النبي ﷺ قال لأصحابه: "إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وهي مثل المؤمن، حدثوني ما هي؟ قال عبد الله: فوقع الناس في شجر البوادي، ووقع في نفسي أنها النخلة، فقال النبي ﷺ: هي النخلة، فاستحييت أن أقول، قال عبد الله: فحدثت عمر بالذي وقع في نفسي، فقال: لأن تكون قلتها أحبّ إليّ من أن يكون لي كذا وكذا" أخرجه الترمذي عن رسول الله. انظر:

- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. **جامع الترمذي**، الرياض: بيت الأفكار الدولية، 1999م، كتاب: الأدب، باب: ما جاء في مثل المؤمن القارئ للقرآن وغير القارئ، حديث رقم 2867، ص458.

ولم يكن هذا المنهج الحواري الذي أرشد إليه الدين مبنياً على تلقائية غير معلومة الأصل والمنتهى، بل هو مبني على حكمة بليغة في سببه وفي مآله، يمكن بالتأمل تبينها لتكون أصلاً يُبنى عليها هذا المنهج، ليكون منهجاً مشروعاً في التعليم، يُردّ إليه النظام التربوي التعليمي كلما ظهر فيه خلل أو بدا عنه حياد، كما هو الحال عند انحدار الحضارة الإسلامية وانحدار النظام التربوي معها، وكما هو حال الكثير إن لم نقل الأكثر من النظم التربوية المعتمدة اليوم في البلاد العربية، وخاصة منها ما يتعلق بالتعليم الديني، توهماً لكون هذا التعليم مهمته أن يلحق المتعلّم فيه معارف الدين دون تساؤل أو نقاش، أو إبداء رأي، وهو ما أدّى فيما نقدر إلى ضعف شديد في الفكر عموماً، وفي الفكر الشرعي خصوصاً.

أما الحكمة في أصل هذا المنهج الحواري فهي أن الله تعالى خلق الإنسان وفي فطرته زاد من المبادئ المعرفية الكلية، بل في فطرته زاد من بعض الحقائق كما هي حقيقة التوحيد التي أشارت إليه آية العهد في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِنْ بُنَيَّ آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ ۝﴾ [الأعراف: 172]، وكما جاء في قوله ﷺ: "كل مولود يُولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه."⁴⁰

إن هذه الفطرة التي خُلق عليها الإنسان تجعل من العملية التعليمية عملية تفاعل بين المعلّم والمتعلّم، حيث يعتمد المعلّم إلى تحريك ما في العقول بحسب فطرتها من قوة بل من علم لتبني عليها وبواسطتها كل المعارف التي يتلقاها المتعلّم، وذلك فيما يشبه عملية توليد لما في النفوس من استعدادات لتكون هي المشاركة في القبول لا مجرد صفحة يُسجّل عليها ما يرد من خارجها، فعلى هذه المعاني بُني ذلك الحوار النبوي المنتهج في التعليم، وغير بعيد منه ما قيل من قبل بعض فلاسفة اليونان من أنّ العلم تذكّر والجهل نسيان، وما بنى عليه سقراط فلسفته التعليمية القائمة على توليد المعارف من المتعلّمين لا إسقاطها عليهم من خارجهم.

⁴⁰ البخاري، صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب: الجنائز، باب: ما قيل في أولاد المشركين، حديث رقم 1385، ص 268.

وأما الحكمة في منتهى هذا المنهج فهي التي من أجلها أدرجناه ضمن هذا المقام، وهي المتعلقة بالأثر التربوي للمنهجية الحوارية في التعليم، فلهذه المنهجية آثار تربوية بالغة الأهمية، وهي آثار متعددة الجوانب، يتعلّق بعضها بالبناء النفسي لشخصية المتعلّم، ويتعلّق بعضها الآخر بالبناء العلمي المعرفي، ومن أهمّ تلك الآثار ما يتعلّق بالبناء الفكري، وهو موضوع حديثنا في هذا المقام.

إن للحوار أهمية بالغة في البناء الفكري للمتعلّمين؛ ذلك لأن الحوار من شأنه أن يربّي العقل على التيقّظ الدائم، ويمرّنه على النقد بامتحان الأفكار المقابلة، ويكسبه القدرة على الاستدلال لنصرة الرأي، وذلك بالإضافة إلى توفير الفرص للتحرّر من الموجهات الخارجية، والانطلاق للتعامل مع ما تقتضيه المعطيات الذاتية في موضوع الحوار، وكل ذلك ينتهي إلى أن يكتسب العقل في مسيرة التفكير ملكات من الخصال التي أشرنا إليها سابقاً، يكون بها قادراً على المضي في البحث عن الحقيقة بما يبلغه إلى درجة الريادة والابتكار، وذلك بدل أن يبقى في حال التلقين، مقتصرّاً على الحفظ لما يُلقَى إليه، والتقليد لما يُلقنه من قبل المعلّمين لما عهده وتربّى عليه من الانتظار لما يُعطى من المعلومات دون تحفّز للمشاركة، ولا سعي للحصول من خلال الحوار.

والشاهد الدالّ على ذلك أنّ التربية الإسلامية لمّا كانت تربية حوارية في عمومها على عهد الازدهار الحضاري، فإنّها أنتجت عقولاً كان لها في الفكر العلمي عامة، وفي الفكر الشرعي خاصة مقام الريادة والابتكار، كما تمثل في تلك العلوم الاختراعية التي أنتجتها، فلما انتهى الأمر التربوي إلى التلقين والحفظ والترديد، توقّف الفكر الإسلامي أو كاد عن الريادة، وانتهى إلى التقليد، وسقط في العطالة عن الإنتاج، وهو ما كان محلّ شكاة لابن خلدون حينما أرّخ للفكر التربوي من حيث هذا الجانب، فقال ناصحاً بالعودة إلى منهجية الحوار والمناظرة: "وأيسر طرق هذه الملكة [ملكة الحذق في العلوم] فتحقّق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها".⁴¹ فالمحاورة على رأي ابن خلدون هي التي تكون العقل على ملكة الحذق في

⁴¹ ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ص 370.

العلوم، وليس المقصود بذلك إلا تلك الصفات الفكرية التي تمكن العقل من تجاوز المعهود لريادة المجهول واكتشاف الحقيقة فيه.

وليست المنهجية الحوارية بمقتصرة على علم معين من العلوم التي يقع تدريسها للمتعلمين، وإنما هي منهج عام في كل العلوم على اختلافها، بحيث تقدّم تلك العلوم للمتعلمين بمنهجية حوارية ذات قواعد وأسس وضوابط تعصم من الفوضى، وتحدد مقادير ما يكون من التبليغ ليبنى عليه ما يكون بالحوار، فإذا هو تكوين مستمر للعقول المتعلّمة من أجل أن تكتسب الصفات التي عبّر عنها ابن خلدون بالملكة، والتي تكون بها قدرة على المضي في الاكتشاف باستقلال عن المعلمين، فهذا ما ينبغي أن يعود إليه أمر النظام التربوي المنشود استرجاعاً للمنهج التربوي الأصيل، واستفادة من النظام التربوي الحديث الذي له هو أيضاً شأن في هذه المنهجية الحوارية المنشودة.

3. التربية الفكرية بالتعلّم الذاتي:

المقصود بالتعليم الذاتي أن يكون المتعلّم مشاركاً في تحصيل العلم بسعي يبذله في ذلك، واعتماداً على نفسه دون أن يكتفي بالتلقّي المباشر من قبل المعلم، فيصبح إذن هو معلم نفسه بما يبذل من جهد في البحث عن المعلومة المقررة عليه في علم من العلوم، أو المكمل لتكوينه العلمي العام، فيكون المتعلّم بهذا النمط متلقياً من معلّمه من جهة، ومنفتحاً على مجال المعرفة بذاته من جهة أخرى، فهو حلقة بين دائرتين في العملية التعليمية، يلتفت في إحداها إلى المعلومة ليأخذها من معلّمه، ويلتفت في الأخرى إلى المعلومة ليأخذها بذاته من مظانها.

ويقابل هذا التعليم الذاتي أن يكون المتعلّم معتمداً في التحصيل العلمي بصفة كلية على المعلم، فهو الذي يبحث له عن المعلومات ويزوده بها عن طريق البلاغ التربوي، فتكون العملية التعليمية إذن منحصرة في دائرة واحدة، هي البلاغ من قبل المعلم والتلقّي من قبل المتعلّم، دون أن يكون لهذا المتعلم انفتاح ذاتي على مجال المعرفة في دائرة أخرى غير دائرة المعلم والمتعلّم.

وبحسب ما نعلم فإن التراث التربوي الإسلامي ليس فيه اهتمام مقدّر بهذا التعلّم الذاتي، بل لعل هذا النمط من التعلّم كان مذمومًا في هذا التراث، والقيمة كل القيمة في عملية التعلّم أعطيت لأخذ العلم من أفواه الشيوخ المعلمين، فالعلم الحاصل بهذه الطريقة هو العلم الموثوق به، أما العلم الحاصل بالتعلّم الذاتي فلا ثقة فيه، ولذلك شاعت عبارات تلخص هذا المنحى كقولهم: "لا بدّ من شيخ يريك شخوصها"، وقولهم: "لا تأخذ القرآن من مُصحفي ولا العلم من صَحفي"، أي ذلك الذي حصّل علمه من المصادر المكتوبة، وقد لا يغيّر من هذه الصورة ما كان يسعى فيه طلاب العلم من مراجعات في الكتب، وتنقيحاً على المسائل مثل ما كان يفعله تلاميذ ابن عرفة في القصة الآنف الذكر، تحضيراً لما سيلقى في الدرس من قبل الشيخ، فهو مندرج ضمن التعلّم بطريق البلاغ المباشر من المعلم.⁴²

ولعل هذه الثغرة التعليمية ناشئة من ذلك الدور الكبير الذي أعطي للجانب التربوي في العملية التعليمية، فالتعليم في النظام التربوي التراثي إنما هو تربية بالدرجة الأولى، وهو ما يشير إليه تسمية المعلم في المراحل الأولى بالمؤدّب، بما يحمله هذا اللفظ من حولة تربوية، وحينما يكون التعليم مقصوداً به التربية بالدرجة الأولى فإنه لا يكون محققاً لهدفه إلا عن طريق المعلم الذي يقوم بدور المربيّ أولاً، ثم بدور المعلم ثانياً، ولا يبقى في هذه الحالة من قيمة تذكر لتعلّم ذاتي لا تتم فيه عملية تربوية يقوم بها الشيخ المربيّ.

ولكن التربية الحديثة أولت اهتماماً بالغاً بالتعلّم الذاتي، وجعلته جزءاً من برامج التعليم، حيث يُكلّف المتعلّم منذ مراحله الأولى بأن يكون له سعيّ ذاتي لتحقيق المعرفة، ويتطور ذلك بتطور درجات التعليم، وهو المتمثل في تكليف الطلاب بإجراء بحوث ودراسات في مسائل محددة، والقيام باستبانات ميدانية، وإنجاز مشاريع علمية، حتى تنتهي بما أصبح يُعرف ببحث التخرّج، وهو الذي يشهد للطالب بأنه أصبح قادراً على الاعتماد على نفسه في التحصيل، وقادراً على أن يدخل ميدان الحياة العامة بما حصّل من علم، وبما هو مهياً لتحصيله بنفسه.

⁴² من المؤلفات النادرة التي تكاد تكون فريدة في التراث التربوي في اتجاه التعلّم الذاتي، مؤلّف برهان الدين الزرنوجي الموسوم بـ "تعليم المتعلّم طرق التعلّم" ويدلّ هذا الاسم على السمت العامّ لحتواه، انظر: - الزرنوجي، برهان الدين. تعليم المتعلّم في طريق التعلّم، بيروت: دار ابن كثير، ط1، 1985م.

وإذا كانت منهجية التعليم الذاتي بشروطها وضوابطها تنشأ منها فوائد تربوية كثيرة، تتعلق ببناء الشخصية والثقة في النفس وحبّ البحث والدُّربة عليه، فإنّ الفائدة التربوية الأهم التي تنشأ عنها فيما نقدر هي التربية الفكرية؛ ذلك لأن هذه المنهجية تجعل المتعلّم يقتحم مظانّ المعرفة بنفسه، فيكون فكره متحرراً من القيود الضاغطة عليه تلقاء التعليم اللصيق المستديم، فينشأ شيئاً فشيئاً على التعامل المباشر مع المادّة العلمية التي يتعامل معها دون الإلزام الخارجي من قبل المعلم لتتكون لديه صفة الحرية الفكرية في البحث، وهي الصفة المهمة التي تُعدّ مفتاح الفكر المبتغى تأسيسه في المتعلمين.

وحينما يقتحم المتعلّم مجال البحث الذاتي فسيجد نفسه يتعامل مع كمّ من المعلومات قد يكون بين مفرداتها تعارض أو تناقض أو تفاوت في القوة والضعف، وحينئذ سيكون مضطراً لأن يقابل بينها، وأن يحاكمها إلى بعضها، وأن يمحّصها بالنقد لينتهي فيها إلى رأي جامع أو مرجّح، وبالذُّربة المتواصلة على هذا النهج تحت إشراف المربّين يمرّن العقل في مسيرة التفكير على صفة من المقارنة النقدية، بدل أن ينشأ قانعاً بما يُلقى إليه من قبل المعلم على أنه هو الحق الذي ينبغي الاقتصار عليه فتنمكّن فيه صفة الأحادية في النظر والخطيّة⁴³ في المنهج.

ومنهجية التعلّم الذاتي تجعل المتعلّم شغوفاً بالبحث عن الحقيقة، متطلعاً دوماً إلى اكتشاف ما لم يكن يعلم، وهو ما يدفعه إلى ارتياد المجالات البكر من مجالات المعرفة ليأتي فيها بجديد غير معهود، فتتكون لديه إذن صفة من الفكر الرائد المبتكر الذي يتطلع إلى الآفاق الرحبة، ولا يبقى حبيساً فيما هو معهود، وهذا الفكر هو الذي يهدف المشروع التربوي المبتغى إلى تأسيسه، ليتكون الجيل الإسلامي الرائد الذي يتحمل مسؤولية النهضة، تلك التي لا تتمّ إلّا بالعقول الرائدة المبتكرة، وأما العقول التي تكون سجيناً المعهود نتيجة التربية التي تقتصر على التلقّي، فإنها لا تقدر على القيام بهذه المهمة.

ومجدد أن نبّه إلى أنّ عملية التعلّم الذاتي لا تتمّ بصفة عشوائية تتحكم فيها التلقائية والارتحالية، وإنما تكون جزءاً مبرمجاً من العملية التعليمية العامة، تخضع لقواعد وضوابط،

⁴³ أي النظر في الخطّ الواحد والسير عليه دون التفات إلى خطوط أخرى.

وتتم عبر توجيهات تربوية ومراقبة مستمرة، وإشراف جاد من قبل القيمين على التربية، كما أنها تكون متطورة تصاعدياً بتطور أعمار المتعلمين وتقدم درجاتهم في التعلم، فيتوسع حجمها بقدر تقدم المتعلمين في الدرجات التعليمية، ويقدر نموهم في الملكات العلمية، وربما أخذت هذه العملية في أطوارها الأولى طابع التمرين على التعلم، ثم انتهت في أطوارها المتقدمة إلى أن يكون المتعلم مسؤولاً على نفسه بصفة أساسية على التحصيل العلمي في قسم من المقررات العلمية المطالب بها، ولا يكون للمعلم من دور في ذلك القسم سوى التوجيه العام والمراقبة غير المباشرة.

وعلى هذا الأساس فينبغي فيما نقدر أن يخصّص في المنهاج التربوي بصفة مقصودة ومدرسة قسم من المعلومات في كل المواد أو في بعضها، يكون المتعلم مطالباً بأن يحصله بنفسه وفق توجيهات مرسومة، ويكون مسؤولاً عنه في التقييم الاختباري، ويكون هذا القسم متناسباً مع الأعمار والدرجات العلمية، ولكنه متطور بحسب تلك الأعمار والدرجات، متنامٍ بتقدمها، حتى إذا ما انتهت مراحل التعليم كان المتعلم قادراً بنفسه على البحث المبدع. وقد كان بعض أساتذتنا في الجامعة يرفعون لنا شعار هو «أنّ الامتحان في المقرر لا في المقرء» وهو شعار موفق في دلالاته على التعلم الذاتي، غير أنه كان في الغالب يقال اعتذاراً عن التقصير في استكمال المقرر بالتدريس، ولم يكن معبراً عن منهج في التعليم الذاتي يتم وفق ضوابط وقواعد وتوجيهات ومتابعة، فإذا ما أصبح ذلك الشعار مواظماً لهذه المقتضيات فإننا نكون بإزاء منهج في التعليم الذاتي يربي الفكر تربية تؤدي به إلى الريادة والابتكار، وذلك بالإضافة إلى التربية على تحمّل المسؤولية والشعور بالثقة بالنفس، وذلك هو المبتغى من التربية الفكرية التي نريد.

بهذه الطرق المنهجية إدراجاً للعلوم المنهجية عقلية ونقلية، وإنشاء على الحوار والمناظرة، واعتماداً للتعلم الذاتي، وربما بطرق أخرى تضاف إليها يمكن تربية الفكر التربية التي تصوغه على تلك الخصال التي شرحناها سابقاً، تحراً في النظر، وسعة في الأفق، وكليّة في التقدير، ومقارنة نقدية في الحكم، فيكون إذن الفكر المبتغى من المشروع التربوي، إحياء للفكر الإسلامي الأصيل الذي أثبتت التجربة نجاحه في البناء الحضاري، واستفادة من مكتسبات التربية الحديثة في هذا الشأن بما يعزز التربية الأصيلة ويخدم أغراضها.

خاتمة:

يقوم البناء التربوي الفكري على تصحيح لمسار العقل في النظر المعرفي من أجل الوصول إلى الحقيقة النظرية والعملية، وذلك بأن تتجه التربية إلى إكساب العقل صفات فكرية في مسيرته المعرفية تقوم على التحرر من الموجهات الخارجية والداخلية التي تسوق إلى خلاف ما يقتضيه المنطق وطبيعة المعطيات الموضوعية، وعلى كُلية في النظر تردُّ الجزئيات إلى الكليات، وعلى سعة في مجال البحث لا يستثني من مظان الحقيقة شيئاً، وعلى واقعية في المنطلق المعرفي تجعل من مشهد الطبيعة، ومن مشهد الحياة الإنسانية منطاً يصدر العقل منه في التقصي لتمثّل حقيقته في ذاته وحقيقته في أسبابه، ثم يعود إليه للفعل فيه، وعلى مقارنة نقدية يكون بها التبيين لما يعرض على العقل من الأنظار، فيميز الغثّ من السمين والخطأ من الصواب، ويبيّن على أساس ذلك رؤاه على أساس من الحقّ بأكبر قدر ممكن. إنّ هذه الخصال الفكرية من شأنها لما يتحقّق بها العقل أن تجعل منه آلة استكشاف ترتاد المجهول، وتصل إلى الحقيقة فتبتكر منها الحلول، وتقيم البناء على أساس متين.

غير أنّ هذه التربية الفكرية الهادفة إلى تأسيس هذه الخصال لا تتمّ إلاّ بمنهج مرسوم يتلاءم في طبيعته مع طبيعة تلك الخصال، فتتولّد منه، وليس غيابها الآن إلاّ لغياها، ولا يكون لها تحقق إلاّ بتحقيقه. ولعلّ من أهمّ عناصر ذلك المنهج أن يكون المنهج التربوي التعليمي متضمناً بصفة أساسية لجملة من العلوم التي من طبيعتها أن تشكّل العقل على ملكات من تلك الخصال؛ إذ هي علوم من شأنها أن تقوم بحسب بنائها على تمرين العقل على التفكير بدرجة عالية، غير مكثفة بما تقدّم من مفردات علمية، وسواء كانت تلك العلوم المنهجية علوماً عقلية عامة، أو علوماً شرعية، ولكنها ذات منحى عقلي، فإنها يمكن أن تقوم بذلك الدور التربوي الفكري. ومنها أن تكون التربية التعليمية قائمة على الحوار بين المعلّم والمتعلّم حواراً تمرّن فيه العقول على النظر والاستكشاف والمقارنة والنقد. ومنها أن تكون تلك التربية منتهجة منهج التعليم الذاتي الذي يفتح فيه المتعلّم مجال المعرفة بذاته ليمضي بالتدرج نحو أن يتحرر من الموجهات الخارجية، وليكون شغوفاً

بالمغامرة البحثية التي هي مفتاح الابتكار، فمن جملة هذه الطُّرق ومن غيرها يحصل للعقل في مسيرة تفكيره مران على النظر الصحيح، وعلى الاستكشاف والريادة.

إنّ هذه التربية الفكرية لئن كانت تحتاج إلى جهود تريبية وصناعة مقصودة؛ إذ هي لا تحصل بالتلقائية عفواً، إلّا أنّ في العقيدة الإسلامية حينما تتشربها العقول ما يجعلها متكيفةً بها، مصاغةً بحسبها، فالتوحيد في العقيدة يثمر توحيداً في الفكر، والشمولية في الدين تثمر توسعاً في مجالات النظر العقلي، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ في القرآن الكريم من التوجيهات المنهجية المباشرة في شأن طرق التفكير ما يساعد على رسم مسالك التربية الفكرية لتنشأ من كلّ ذلك نظرية في التربية الفكرية جرى عليها الفكر الإسلامي على عهد ازدهاره، ثمّ داخلها الانحراف في سياق انحدار الحضارة الإسلامية عامّة. وتدعو الحاجة اليوم إلى النظر المجدّد في هذه النظرية، لإحيائها وجعلها مسلكاً لتربية الناشئة في سبيل تخرجها على كفاءة في الفكر تهيئها للريادة والابتكار وفراة العطاء، وتعصمها من الانحراف في الأفهام، الذي يرمي بها إلى الجمود والكلالة والغلو والتطرّف.

Critical Thought from an Islamic Perspective

Abd al-Majid al-Najjar

Abstract

This study treats an important aspect of education which Muslim educators have inadequately addressed, namely critical thought. Muslim educators, instead, have largely focused on spiritual and moral education; these having a predominant influence on the concept of education in the Islamic consciousness in general, and on religious leaders and educators in particular. The study thus holds that critical thought should be accorded appropriate importance, even more given the direct reflection it has on all facets of human conduct, both theoretical and practical. Attention to critical thought is necessitated, moreover, in light of the current reality of substantial deviations in understanding religion in particular, and in the aptitude of understanding in general; which is manifested in the lack of contribution to and development of scientific knowledge and the religious sciences. The study contends that neglect of critical thought has led to the emergence of extremism and terrorism, and has consequently brought considerable harm to the global Muslim community (Ummah).

Keywords: critical thought, reason, thought, dialogical method, Islamic thought.