إسلامية المعرفة

مجلة الفكر الإسلامي المعاصر

مجلة علمية عالمية فصلية محكمة يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

السنة الخامسة والعشرون | العدد 97 | صيف 1440هـ/2019م

رئيس التحرير

فتحي حسن ملكاوي

مدير التحرير

رائد جميل عكاشة

أعضاء هيئة التحرير

التيجاني عبد القادر حامد | **عبد الله إبراهيم الكيلاني**

عبد العزيز برغوث | **مازن موفق هاشم**

محمد بدي ابنو

المدير المسؤول للطباعة والتوزيع: ماجد أبو غزالة

مركز معرفة الإنسان للأبحاث والدراسات والنشر والتوزيع

http://www.hncjo.org

الرقم الدولي: ISSN 1729-4193

مستشارو التحرير

إرمين سينانوفيتش	أمريكا	**عبد المجيد النجار**	تونس
أحمد باسج	البوسنة	**عماد الدين خليل**	العراق
الشاهد بوشيخي	المغرب	**عمار الطالبي**	الجزائر
بكر كارليجا	تركيا	**محمد الحسن بريمة**	السودان
داود الحدابي	اليمن	**محمد السماك**	لبنان
زكي الميلاد	السعودية	**محمد أنس الزرقا**	سوريا
عبد الحميد أبو سليمان	السعودية	**محمد كمال حسن**	ماليزيا
عبد الحميد مدكور	مصر	**محسن عثماني**	الهند
عبد السلام العبادي	الأردن	**نزار العاني**	البحرين

المراسلات

Chief Editor, Islamiyat al Marifah
IIIT, 500 Grove St. 2nd Floor
Herndon, VA 20170, USA
E-mail: islamiyah@iiit.org

or

P.O.Box 9489 Amman 11191, Jordan.
Email: iokiiit@yahoo.com

ما تنشره المجلة يعبر عن وجهة نظر الكاتب

ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو المعهد

محتويات العدد

كلمة التحرير

- بناء الوعي بواقع الفكر التربوي المُعاصر وضرورة إصلاحه — هيئة التحرير — 5

بحوث ودراسات

- المرجعية في الفكر الغربي المعاصر وتجلياتها التربوية — فتحي حسن ملكاوي — 15
- الاجتهاد في تقديم الراجح عند الشيخين: دراسة تحليلية في أحاديث الصحيحين — عمار أحمد الحريري — 55
- مداخل تطوير الدَّرس العقدي من خلال التراث العقدي بالغرب الإسلامي — عمر مبركي — 93
- موقف مدرسة مصطفى عبد الرازق من الخطاب الاستشراقي: محمد عبد الهادي أبو ريدة أنموذجاً — عادل سالم عطية — 119

قراءات ومراجعات

- الإبستمولوجيا الكونية والمنهج المعرفي التوحيدي: قراءة في مشروع محمد "أبو القاسم" حاج حمد. تأليف: الحاج أوحمنه دواق — عبد الحليم مهورباشة — 157
- مسالك التنمية المركَّبة: خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل. تأليف: ناصر يوسف — ماجد أبو غزالة — 169

تقارير علمية

- المؤتمر الدولي الثالث للجامعات الإسلامية في شرق أفريقيا: زنجبار — عبد الحميد سلاتش — 183

عروض مختصرة

إيصال صالح الحوامدة — 187

كلمة التحرير

بناء الوعي بواقع الفكر التربوي المُعاصر وضرورة إصلاحه

هيئة التحرير

1. الوعي بالواقع التربوي: مفهومُه وأهميَّتُه

الوعي بالواقع حالةٌ تصف الإنسان الذي يتَّصف بهذا الوعي بأنّه يُحيط بالواقع، ويُميّز عناصره ومكوناته والعلاقات القائمة بينها والمؤثرات التي تؤثر فيها، ويدرك حاجة هذا الواقع إلى التغيير والإصلاح. ونحن نحتاج إلى الوعي بالواقع في ميادينه المختلفة؛ فثمة واقع سياسي، وواقع اقتصادي، وواقع تربوي، وهكذا. فالوعي إذن وصف لحالة الإنسان الواعي بذاته وبما يحيط به.

والوعي في اللغة هو الجمع والفهم والحفظ؛ فالأُذُن الواعية التي ورد ذكرها في القرآن الكريم ليست الأذن التي أحسّت بالأصوات إحساساً مادياً، وإنَّما الأذن التي فهمت وعقلت ما سمعت، ثم انفعلت به وانتفعت به.[1] فصيوان الأذن يَجمع الأمواج الصوتية الواردة إليه من مصدرها، ويوجهها إلى مركز الفهم والإدراك لدلالة الصوت ومعناه، ويتفاعل مع هذا المعنى تأثُّراً وتأثيراً، ثم يحتفظ الإنسان في ذاكرته بهذا الحدث وما كان له من تأثُّر وتأثير ليستدعيه كلّما اتصل موضوعه بما له صلة به. والرسول ﷺ دعا بالخير لمن يسمع مقالته فيَعِيَها ثم يبلغها عنه.[2]

---

[1] قال تعالى: ﴿لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَآ أُذُنٌ وَٰعِيَةٌ ۝١٢﴾ (الحاقة: 12)

[2] الترمذي، أبو عيسى محمد بني عيسى بن سورة. **الجامع الصحيح**، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، بيروت: دار الكتب العلمية، كتاب العلم، باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع، ج5، حديث رقم2657، ص33. نص الحديث: عن عبد الرحمن بن عبد الله بن مسعود يحدِّث عن أبيه قال: قال: سمعت النبي ﷺ يقول: "نضّر الله امرأً سمع منا شيئاً فبلّغه كما سمع، فربّ مبلغ أوْعى من سامع." وفي رواية أخرى للراوي نفسه: "نضَّر الله امرأً سمع مقالتي فوعاها وحفظها وبلّغها، فرُبَّ حامل فقْهٍ إلى من هو أفْقَهُ منه... ." انظر:

– الترمذي، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع، ج5، حديث رقم2658، ص34.

والوعي بالواقع يتضمن هذه العناصر الثلاثة: الجمع والفهم والحفظ، ويتضمن كذلك الوعي بعلاقة هذه العناصر بثلاثة عناصر أخرى، هي: الواقع كما هو، وحاجة هذا الواقع إلى التغيير، والصورة التي يراد أن تنتقل حالة الواقع إليها. وبهذا الوعي بالأمرين معاً، يمكننا أن نتحدث عما نسميه "الوعي المنهجي" الذي تتوفر به متطلبات التخطيط لتغيير حالة الواقع القائم نحو الواقع المنشود، ويتحدد المنهج المناسب لذلك. وبهذا النوع من التخطيط نأمل أن يتّصف سعينا في الإصلاح التربوي، بالمنهجية السننية الهادفة، بعيداً عن ردود الفعل، وضغوط الحاجة العاجلة إلى القرار، فيكونَ البدء من حيث يلزم البدء أن يكون، وتوظَّفُ الوسائل والأساليب والإمكانات المتاحة بما يلزم من كفاءة وفاعلية، ويتّصف السعي في الإصلاح باستقامة وثبات وأناة وصبر على المعاناة حتى تتحقق الأهداف المنشودة.[3]

ومن الإنصاف إن نؤكد حضور بعض صور هذا الوعي وبعض تمثّلاته عند أفراد من التربويين في العالم العربي والإسلامي، لكنَّه في كثير من الأحيان وَعيٌ جزئي، لجانب من جوانب الواقع، يستند إلى الانفعال بالتخصص العلمي أو العملي، ويقف عند حدود وصف الظاهرة، وتقدير أبعادها، ويتصف بالعفوية والتلقائية، لكن المنشود هو الوصول بالوعي المنهجي إلى حالة من الوعي الكلي الذي يستند إلى التدبُّر الهادف، ويحتكم إلى رؤية كلية للعالم، ويُعمِل المعيار القيمي والمسؤولية الأخلاقية، ثم يتمدد هذا الوعي في مساحاته، ويتعمق في درجته حتى يصبح الوعي المنهجي "ثقافة منهجية حيَّة" لسائر المعنيين بإصلاح واقع الأمة.

وحتى يصبح الوعي المنهجي بضرورة الإصلاح التربوي ومتطلباته "ثقافة منهجية حية" لا تخص التربويين دون غيرهم من فئات المجتمع، فلا بد من الوعي بطبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع، وتحويل الإجماع على شدة الترابط بينهما إلى أن يكون عنصراً أساسياً في خطط الإصلاح التربوي والاجتماعي. فتطوير النظم التعليمية يتم عن طريق نظريات اجتماعية متنوعة، تتناول الحراك الاجتماعي والتوزع الطبقي، والتغيير الاجتماعي، وبرامج

[3] ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية**، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط2، 2016م، الفصل الثاني بعنوان: الوعي المنهجي والخلل المنهجي، ص113-128.

التنمية. ثم إن الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية تؤثر تأثيراً كبيراً في صياغة أهداف المؤسسات التعليمية وهياكلها ومناهجها وممارساتها. وكثير من الدراسات التربوية تتناول النتائج التعليمية وأشكال ارتباطها بعوامل اجتماعية مختلفة كالجنس والعرق والحالة الاجتماعية والاقتصادية وغير ذلك.[4]

وحتى لا نذهب بعيداً في أحلام وردية، ونتخيل صورة مثالية طوباية يصعب أن تتحقق، فإنَّ علينا أن نستدرك بالقول إنَّ التربية عملية في غاية التعقيد تشتمل على العلم والتعلّم والتعليم، وأعقد ما فيها أنها تحتاج إلى نمو دائم وتطور مستمر، فليس ثمة سقف للتحسين والتطوير في محتوى العلم، أو خبرات التعلّم، أو أساليب التعليم؛ "وقل ربّ زدني علماً."

ثم إنَّ التربية ليست نتيجة ما تقدمة مؤسسة واحدة من مؤسسات المجتمع، بل إنّ ميدان التربية هو المجتمع بمؤسساته كلِّها، ولا سيما الأسرة والمدرسة والإعلام. فالنجاح في تحقيق حالة تربوية سليمة يتطلب تكامل جهود هذه المؤسسات. ومن ثَمَّ فليس من المتوقع أن يتحقق الإصلاح التربوي المنشود في المجتمع حين تقتصر جهود الإصلاح على التعليم المدرسي مثلاً، في الوقت الذي تهدم فيه مؤسسات المجتمع الأخرى ما تبنيه المدرسة، فالإصلاح عملية شاملة تتناغم عناصرها وتتساند خطواتها، والإصلاح التربوي جزء من هذه العملية، لكنه الجزء الأكثر أهمية وعمقاً.

ونحن نرى أنَّ البحث عن درجة وعي الأمة الإسلامية بحقيقة واقعها العلمي والفكري والمادي، وواقع العالم من حولها في هذه المجالات وغيرها أمرٌ مهمٌ للغاية؛ إذ من المتوقع أن يؤثر هذا الوعي في الطريقة التي تصوغ فيها الأمة نظمها التربوية والتعليمية وتطوِّر فكرها التربوي الذي يُعِدّ أجيالها لمواجهة مشكلاتها الداخلية، والمخاطر والقوى المعادية لها، ومن ثم نفهم درجة الكفاءة التي كانت الأمة تقابل بها هذه المشكلات والقوى في الحقب التاريخية المتعاقبة. كما يمكن أن يؤدي البحث في درجة الوعي هذه إلى فهم أسباب عجز نظم التعليم والتربية، التي سادت حياة الأمة في القرون الثلاثة الأخيرة، عن حماية الأمة

[4] Emmanuel ,Jean Francois. *Education and Society*, In: *Building Global Education with a Local Perspective*, New York: Palgrave Macmillan 2015, pp. 1-15.

من الوصول إلى حالة الضعف والجهل والتجزئة، التي أغرت الدول الأوروبية الصاعدة لاستعمار معظم بلاد المسلمين، وتقسيم المقسَّم منها، والاستيلاء على ثرواتها، والإعلاء من الثقافة والنظم والقيم الغربية فيها، على حساب الثقافة والنظم والقيم الإسلامية.

2. الوعي بضرورة إصلاح الواقع التربوي

إنَّ الوعي الكامل بالظروف التي تحيط بجهود الإصلاح التربوي شرطٌ مهمٌّ في التخطيط لهذه الجهود وتقدير مستويات النجاح المنشودة في تحقيق أهدافها، لا سيما أنَّ هذه الظروف لا تقتصر على عدد محدود من القضايا التربوية أو العوامل الاجتماعية المحلية، فالعالَم المعاصر عالَمٌ شديدُ التعقيد، سريعُ التغَيُّر، تتجاذبه اتجاهاتٌ فكرية وقيمية متقلِّبة، ومجتمعات هذا العالَم متشابكة، وتتبادل التأثير والتأثَّر بصورة مستمرة. ومع أنَّنا نجد في هذا العالم نظريات ونظماً سياسية واقتصادية وإدارية مختلفة، فإنّ ثَمَّة جهوداً للأخذ ببعض الملامح العامة المشتركة التي تتضمنها اتجاهات العولمة، أو تفرضها القوى التي تقود هذه الاتجاهات، رغَبَاً أو رَهَبَاً! ولذلك فليس من السهل أن تتحدد ملامح مجتمعاتنا القائمة اليوم واتجاهات التغيُّر فيها، دون وَعْيٍ كافٍ بالقوى المؤثرة على هذه المجتمعات. ومِنْ ثَمَّ فليس من السهل الحكم على الفكر التربوي السائد في مجتمعات المسلمين من نظرة سطحية عاجلة.

ومع ذلك فإنَّ بإمكاننا أنْ نتحدَّث عن حضور المعاني العامة للتربية في حياة الأفراد في هذه المجتمعات؛ فثَمَّة روحٌ كامنة تتلبَّس النفس الإسلامية اللوّامة تجعلها تحِنُّ وتتمنّى أنْ تصطبغ بتربية الإسلام قولاً وعملاً، وثَمَّة نوازع بشرية تتلبَّس النفس الأمَّارة بالسوء وتدفعها للتخفُّف من أحكام الإسلام التربوية تماهياً مع الواقع التربوي لغير المسلمين الذي يبدو زاهياً جذاباً، ولا نعدم وجود النفس المطمئنة التي تشعر بالرضا في جهودها الحثيثة لتطبيق التوجيهات التربوية الإسلامية. وربما يفيد إجراء دراسات ميدانية تحدِّد الثُّلَّة، والقليل، والكثير، من أيٍ من هذه الفئات الثلاث في كلِّ مجتمع من مجتمعات المسلمين.

هذا عن ضرورة الوعي بواقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وهو وعي يشترط بالضرورة نوعاً آخر من الوعي، وهو الوعي بالحاجة إلى إصلاح هذا الواقع. وسوف نلاحظ أنَّ الناس قد يختلفون في مناقشاتهم حول واقع مجتمعهم وقضايا سوء الأحوال الاقتصادية، وظروف العمل والبطالة، والجدل السياسي حول قضايا سياسية محلية أو إقليمية أو دولية، لكنهم لا يختلفون حول أهمية التربية، سواءً في الطريقة التي تتأثر بها نتيجة أحوال المجتمع أو التغيير الذي يمكن للتربية أن تحدثه في المجتمع.

ومن هنا تأتي أهمية الحديث عن ضرورة الإصلاح في الفكر التربوي، والوعي بالعمق والتشعُّب الذي لا بد أن يرافق هذا الحديث، ولا سيما في حاجة هذا الفكر إلى استمرار التحديث والتطوير ليواصل الاستجابة لمتطلبات النمو والتطور والتغير في واقع المجتمعات الإسلامية، ولتمكين هذا الفكر من تناول الموضوعات الأساسية التي تشكل الملامح العامة المتمثلة في النظم التربوية العامة وما تقوم عليه من فلسفات وسياسات ونظريات واستراتيجات، واستيعاب تفاصيل النظام التربوي ومكوناته ومستوياته الإدارية والتعليمية، وما فيها من مرافق ووسائط وبرامج ومناهج وأساليب للتعليم والتقويم وغيرها.

وانطلاقاً من منهجية التكامل المعرفي التي نعتمدها في كتاباتنا، فإنَّنا نقرِّر، منذ البداية، أنّ الفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نطمح إليه، لا بدّ من أن يستمد أهدافه وبرامجه من أربعة مصادر؛ القرآن الكريم، والسنة النبوية، والتراث الإسلامي، والخبرة البشرية المعاصرة. فهو يهتدي بنصوص القرآن الكريم والسنة النبوية لأحكام الإسلام وتوجيهاته في العمل التربوي بفهمٍ مقاصديّ معاصر، ويستوعب في الوقت نفسه خبرة التراث التربوي الإسلامي والخبرة البشرية المعاصرة.[5] أما الهدف الذي نسعى إليه من هذا الطموح فهو هدف مزدوج: تعزيزُ الخصائص الفكرية والحضارية للأمة الإسلامية

[5] ربما يجد القارئ في بعض الكتابات أن تحديد مصادر العلم والمعرفة يأتي من مصدرين، الأول هو الوحي ويتضمن القرآن الكريم والسنة النبوية، والثاني هو العالَم ويتضمن العالم الطبيعي والعالم الاجتماعي والعالم النفسي. وأحياناً يجد في كتابات أخرى حديثاً عن أربعة مصادر، القرآن الكريم، والسنة النبوية، والتراث الإسلامي، والتراث الإنساني المعاصر. وفي هذه الحالة فإن التراث الإسلامي هو جزء من الخبرة البشرية الخاصة بالمسلمين، والتراث الإنساني هو الخبرة البشرية العامة التي نصفها عادة بالخبرة الغربية (الأوروبية والأمريكية). والتراث الإسلامي والخبرة الغربية المعاصرة هما من العالم الاجتماعي في النوع الأول من الكتابات المشار إليها.

ومجتمعاتها، من جهة، وبناءُ وَعْيها بمسؤوليتها عن الإسهام التربوي والعلمي والحضاري في المجتمع البشري المعاصر، من جهة أخرى. وشرط تحقيق ذلك أن يقوم الفكر الذي نطمح إلى إنتاجه، ونبدع في تصميم مشروعاته وبرامجه، على استيعاب الفهم المقاصدي لنصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، وتجاوز الخبرة التاريخية للتراث الإسلامي والخبرة البشرية المعاصرة.

3. الوعي بمنطلقات الإصلاح التربوي

وفي سياق البحث عن واقع الفكر التربوي السائد في مجتمعاتنا الإسلامية، وطموحاتنا في بناء فكر تربوي إسلامي، نجد من المناسب أن نذكّر ببعض المنطلقات التي لا بدّ أن تكون واضحة في تناولنا للواقع والطموح.

والمنطلق الأول في هذا الشأن هو أنَّ إصلاح حال التربية والتعليم في مجتمعاتنا هو جزء من هدف الإصلاح العام لهذه المجتمعات، بل هو طريقة هذا الإصلاح كذلك. فنحن على وعي بالجدل المتواصل حول أثر المجتمع في تحديد موقع التربية فيه، وأثر التربية في تحديد واقع المجتمع، فعلماء الاجتماع والسياسة والتربية وغيرهم من دعاة الإصلاح العام يتوزعون على طرفي القضية، فعندما يرى بعضهم أن المجتمع لا يقوم دون تربية، فإنَّ ذلك يعني أنَّ التربية تأتي في الأهمية قبل المجتمع، وعندما يرى بعضهم الآخر أنَّ التربية هي الصورة التي يعكسها المجتمع ويحدِّد ملامحَها، فإنَّ ذلك يعني أنَّ المجتمع يأتي في الأهمية قبل التربية. ولكننا لا نجد خلافاً جوهرياً حول وجود صلة قوية بين المجتمع والتربية، وأنَّ طرفيَّ الجدل في القضية يملكان قدراً من الحقِّ فيما يَرِيَانِه. وتكون إحدى الحُجَّتيْن أقوى من الأخرى في سياقات محددة. وقد استقرت نظم التعليم العام في العالم المعاصر على اعتماد عدد من المبادئ مثل إلزامية التعليم العام، والتكامل بين مناهج التعليم اللازمة لبناء شخصية الإنسان الصالح المصلح، في جسمه وروحه وعقله، وإعداد الكفاءات العملية اللازمة لتحقيق النمو والتقدم في المجتمع، والإسهام في الحضارة الإنسانية وترشيدها، وغير ذلك من المبادئ التي يمكنها أن تجعل حالة التعليم العام في المجتمع تعبيراً عن مدى تقدمه وصلاحه أو تخلُّفه وفساده.

وثاني هذه المنطلقات أننا نرى أنَّ من حق أبناء كل مجتمع من مجتمعاتنا المسلمة اعتزازهم بمجتمعهم، لكن ذلك لا يعني غضَّ الطرْف عن صورة التخلُّف التي تتصف بها مجتمعاتنا المعاصرة. وهذا التخلُّف هو في الغالب صفةٌ عامة يتَّصف بها المجتمع بكامله، وتتَّصف به قطاعات المجتمع بما في ذلك قطاع التربية. والحكم بصفة التخلُّف هو حكم عام مهما اختلف المعيار المستخدم في هذا الحكم؛ سواءٌ كان معيار القياس هو المقارنة بين واقع المجتمع كما هو حالياً، بما كان ينبغي أن يكون عليه وفق التوجيهات الإسلامية، أو كان المعيار مقارنة هذا الواقع بالإمكانيات المتاحة للإصلاح والتطوير والعجز عن توظيف هذه الإمكانيات، أو كان المعيار مقارنة واقع المجتمع الإسلامي بالمجتمعات الأخرى في التقدم الحضاري بجانبيْه المعنوي والمادي.

وثالث هذ المنطلقات أنَّ أيّ جهد للإصلاح والتجديد والتغيير في واقع المجتمع يقوم على فهم هذا الواقع فهماً عميقاً يشمل المشكلات وأسبابها، والحاجات وأولوياتها، وسنن التغيير واتجاهاتها. ودون هذا الفهم العميق، فإنَّ التغيير سوف يتم لا محالة؛ إذ التغيير سنَّةٌ قائمة دائمة، وإذا لم يكن التغيير وفق منهج يقود إلى النمو والتقدم، فربما يجري التغيير في اتجاهات تكرِّس التخلُّف. ولعلّ من أهمِّ ما ينبغي فهمه عن واقع أيّ مجتمع هو الصلة الوثيقة بين حالة المجتمع القائمة والمنشودة من جهة، والمكونات الفكرية والنفسية التي تعبر عن شخصية المجتمع، وما يميّزه عن غيره من المجتمعات من جهة أخرى.

ورابع هذه المنطقات أنّه لا يكفي لفهم واقع المجتمع ملاحظات انطباعية وأحكام وصفية عامة، بل لا بدّ من دراسات تحليلية نقدية تتصف بالعمق والجرأة في سعيها لفهم حالة المجتمع في جوانبه وقطاعاته المختلفة، بما في ذلك الدرجة التي يتمتع فيها الإنسان بحريته وكرامته وحقوقه، وطبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأفراد والجماعات، ومنظومة القيم التي تحكم سلوك الناس ومرجعيات هذه المنظومة، ومدى امتلاك المجتمع لحريته واستقلاله في القرار والاختيار، فضلاً عن حالة المجتمع فيما يختص بمستوى البحث العلمي في ميادين الزراعة والصناعة والتيسيرات المادية والتقدم الحضاري. فحالة المجتمع في كلِّ ذلك تؤثر على الحالة التربوية للشخصية الإنسانية في المجتمع، ولا مناص لأيٍّ

إصلاح تربوي منشود من التعامل مع حالة المجتمع القائمة بهدف نقله إلى الحالة المنشودة.

وخامس هذه المنطلقات ضرورة تحديد العلاقة بين واقع الفكر التربوي الإسلامي والعصر أو السياق الزمني الذي تطور هذا الفكر فيه، فما أنتجه التربويون المسلمون في عصر زمني مضى أصبح تراثاً فكرياً تربوياً إسلامياً. أمّا الإسلام فهو رسالة عالمية عابرة للزمان والمكان. فمبادئ الإسلام في أصولها في الوحي الإلهي والهدي النبوي مبادئ معاصرة، وكذلك أحكامه وتوجيهاته، لكنَّ التراث التربوي الإسلامي الذي قدّمه علماء الأمة اقترب من مبادئ الإسلام وأحكامه كثيراً أو قليلاً. وحين لا يكون الفكر التربوي منبثقاً من مبادئ الإسلام وأحكامه، ومهتدياً بهدي هذه المبادئ والأحكام، وإنّما يكون منبثقاً من مبادئ أخرى تخالف ما يهدي إليه الإسلام، عندئذٍ لا يمكن أن يُعدَّ فكراً تربوياً إسلامياً.

وسادس هذه المنطلقات أنّ الفكر التربوي الإسلامي التي نعنيه ليس هو "التربية الدينية" أو "التربية الإسلامية" التي تكون عنواناً لمادة دراسية، تقتصر على بعض الجوانب الروحية والأخلاقية والتزكية الوجدانية الفردية، أو تقدِّم معلومات عن الإسلام، وليست هي مادة دراسية تعالج الفكر التربوي الإسلامي عند أحد علماء الإسلام في التاريخ، أو ما ساد من هذا الفكر في حقبة زمنية ماضية، أو منطقة جغرافية محددة، أو مذهب فقهي أو فكري... فقد اصطلحنا أن يكون ذلك تراثاً تربوياً إسلامياً ...، فالفكر التربوي الإسلامي الذي نتحدث عنه، هو بناء فكري يعيد صياغة الشخصية الفردية والاجتماعية الحاضرة، الآن وهنا، في الجوانب النفسية والعقلية، ومن ثم بناء مجتمع يتمتع بالحيوية والفاعلية والإنجاز الحضاري المتميّز، الآن، وهنا. والتربية بهذا المعنى هي تغيير في النفوس يكون الأساس لتغيير جذري في الجوانب المعنوية والمادية من حياة الفرد والمجتمع والأمة.

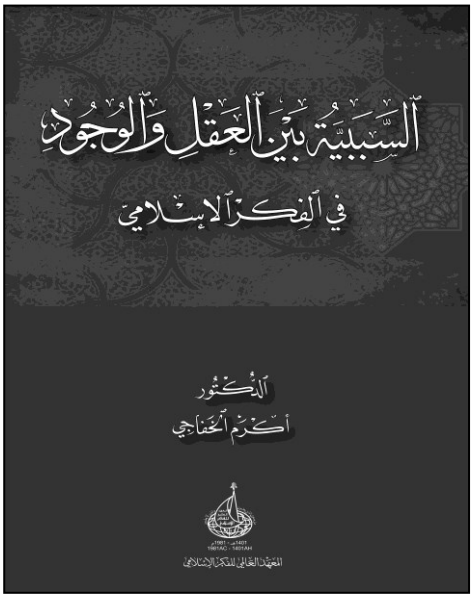
وسابع هذه المنطلقات أنّ أيَّ فكر تربوي ينتجه مفكرو أية أمة إنَّما ينبثق من مرجعية فكرية كُليّة، أو رؤية كُليّة للعالَم، فالفكر التربوي الإسلامي ينبثق من مرجعية فكرية كُليّة تعبّر عن رؤية العالَم الإسلامية، وهي التصور الكُليّ الذي يتبنّاه المجتمع

الإسلامي عن الوجود والحياة والإنسان، وما يتأسَّس عليه هذا المجتمع من معتقدات وقيم ونظم. وحين يستورد المجتمع الإسلامي فكراً تربوياً من رؤية أخرى للعالَم، فإنَّ المشكلة في الأساس لا تكون في تفاصيل الفكر التربوي وجزئياته، وإنَّما تكون في الرؤية الفلسفية التي ينبثق عنها، والمرجعية الفكرية التي يحتكم إليها.

نأمُل أن يُسهم كلٌّ من الوَعْي بحالة الواقع التربوي المعاصر في المجتمعات المسلمة، والوعي بالمنطلقات اللازمة لإصلاح هذا الواقع، في ترشيد التخطيط للإصلاح المنشود، وفي سعينا الحكيم في تنفيذ خططه.

والله وليُّ التوفيق.

صدر حديثاً



السببية بين العقل والوجود في الفكر الإسلامي

تأليف: الدكتور أكرم الحفاجي

الطبعة الأولى 1440هـ/2019م

208 صفحة

قد تبدو العلاقة السببية جلية واضحة، بيد أن الفكر المتعمق والتأمل الفلسفي يخالف ذلك تماماً. وقد ذهب الفلاسفة والمتكلمون مذاهب شتى في تفسير العلاقة المذكورة. وهذا الكتاب محاولة لبيان الاتجاهات المختلفة في فهم تلك العلاقة، وتقرير للنظريات التي تحاول تفسيرها، مع الإجابة على الأسئلة والإشكالات التي تُطرح في هذا المجال. ومن تلك الأسئلة:

مِن أين جاءت فكرة السببية؟ وما حقيقة العلاقة السببية؟ وهل العلاقة السببية علاقة حتمية ضرورية، أم هي علاقة غير حتمية؟ وهل هي عقلية قَبليّة أم تجريبية بَعدية؟ وهل اختلفت النظرة الإسلامية المعاصرة إلى السببية عن النظرة الموروثة؟ وما أثر التقدم العلمي على صياغة النظرية السببية لدى المسلمين؟ وكيف يمكن تفسير المعجزات بالنظر إلى العلاقة السببية؟ وهل يختلف تفسير المعرفة باختلاف النظر إلى العلاقة السببية؟.

بحوث ودراسات

المرجعية في الفكر الغربي المعاصر وتجلياتها التربوية

فتحي حسن ملكاوي*

الملخص

تستمدُّ معظم المجتمعات المسلمة اليوم فكرَها التربوي، بمفاهيمه ومبادئه وممارساته، من التجربة الغربية المعاصرة، مما يستدعي فهمنا لمرجعية الفكر التربوي السائد في الغرب، بقدر من العمق، والمسؤولية، والموضوعية. ونأمل أن يساعدنا ذلك في تطوير مناهج التعامل مع هذا الفكر والتفاعل مع أنظمته وخصوصياته، والوعي بالآثار المترتبة على الاقتراض منه في سياساتنا وخططنا التربوية والتعليمية، وبالمشكلات التي يقيمها أمام جهود الإصلاح التربوي في مجتمعاتنا المعاصرة، والإصلاح الشامل لواقعها وبناء مستقبلها. ويحدونا الأمل أن تتضح لدينا معالم المرجعية الإسلامية العليا في الإصلاح التربوي للإسهام في إعادة بناء الشخصية الإسلامية والمجتمع الإسلامي والأمة الإسلامية لتحقيق مراد الله سبحانه في إقامة العمران البشري على نور الوحي الإلهي والهدي النبوي، والحضور الفاعل في ساحة العالم، وترشيد الحضارة البشرية.

الكلمات المفتاحية: المرجعية، الفكر التربوي، العلمانية، المادية، العولمة، الحداثة، الهيومانية (الإنسانية)، البنيوية، التفكيكية.

The Frame of Reference in Contemporary Western thought and its Educational Manifestations

Fathi Hasan Malkawi

Abstract

Most of today's Muslim societies derive their educational ideas, concepts and practices from the contemporary Western experience, which calls for our understanding of the frame of reference of the prevailing educational thought in the West with full awareness, responsibility and objectivity. This would hopefully help us to develop proper approaches to deal and interact and systems and specific features of Western Educational Thought, and have needed awareness of the implications of borrowing from it in our educational policies and plans, and the problems it poses to educational reform efforts in our Muslim contemporary societies.

It is our hope that we will develop clear understanding of the Supreme Islamic frame of reference in the educational reform that would contribute to the reconstruction of Islamic character, Islamic societies and Islamic Ummah to achieve what Allah Almighty has entrusted on Mankind in building civilization on the light of the Divine Revelation and the Prophetic Guidance and to help Muslims to have an active presence in the world arena with positive contribution.

Keywords: Frame of Reference; Educational thought; Secularism; Materialism; Globalism; Modernism; Humanism; Structuralism; Deconstruction.

---

* دكتواره في التربية العلمية وفلسفة العلوم، أستاذ جامعي سابقاً، رئيس تحرير مجلة إسلامية المعرفة (مجلة الفكر الإسلامي المعاصر)، عضو مجمع اللغة العربية الأردني. البريد الإلكتروني: fathihmalkawi@gmail.com

تم تسلم البحث بتاريخ 2019/2/15م، وقُبل للنشر بتاريخ 2019/7/15م.

مقدمة:

ليس هناك فكر تربوي يفتقد المرجعية التي ينطلق منها ويتأطَّر بحدودها الفلسفية والثقافية والاجتماعية. ومن ثَمَّ فإنّ من المتوقع أن يتلوّن الفكر التربوي –مضموناً وممارسات– في أيّ مجتمع، بِلَوْن المرجعية الفكرية والثقافة الخاصة بذلك المجتمع، وبلون القيم والأعراف والتقاليد السائدة فيه. وهذا تعبير عن تحيُّز لا مناص منه؛ إذ ليس من المتوقع في الحالة الطبيعية أن تتَّجه التربية إلى الانتقاص من قيم المجتمع، أو الحطِّ من شأن الأعراف والتقاليد فيه، بل تدعمها وتكرِّسها، وتزيد حرص التلاميذ عليها وافتخارهم بها. ومهمّة المربي والمعلم أن يتأكَّد من ذلك، وينظّم الموقف التربوي الذي يتيح فيه للتلاميذ فرص الفهم والتفكير والموازنة، التي تمكنهم من تبنِّي قيم مجتمعهم عن إيمان وقناعة، والكشف عن المشكلات التي قد تمثِّل انحرافاً عن هذه القيم وكيفية معالجتها، وتمكينهم في نهاية المطاف من أداء مهماتهم المستقبلية في بناء مجتمعهم وتنميته وتعزيز هُويَّتِه وتطويرها بما يمكّنه من الاستجابة للمستجدات.

وتظهر أهمية المرجعية في الفكر التربوي الإسلامي في مفهومها الذي سنعرض إليه، فهي أساس المعتقدات والقيم والأفكار التي يكوّنها الفرد والمجتمع عن نفسه وعن الكون والحياة، وتشكل معياراً للمواقف والسلوك في القضايا الفرعية، بما تتمتع به من الثبات، وبعمق أثرها الكامن في عقول أصحابها وقلوبهم، وفي قدرتها على بناء عناصر التوافق بين مكونات المجتمع، حين يتفقون على المرجعية، وتفسير أسباب الخصومات والصراعات التي تظهر في الغالب في صورة خلافات حول المرجعية. فوحدة المرجعية صمّام أمان المجتمع من الاختلافات والنزاعات.

كما تبرز أهمية هذه المرجعية من صلتها الوثيقة بفلسفة التربية وسياساتها وبرامجها، وممارساتها؛ فهذه المرجعية في نهاية المطاف هي رؤية للعالَم تقدِّم تصوُّرَنا وفهمَنا للإنسان، الذي هو موضوع التربية؛ فشخصية الإنسان في جانبيْها العقلي والنفسي واستعداده الفطري للتعلُّم واكتساب المعرفة، والطرق والبرامج والأساليب الأكثر كفاءة في التعلم

والتعليم، ومادة العلم الذي يحتاجها الإنسان، وغير ذلك من أسس التربية الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، كلُّ ذلك يتحدد في ضوء المرجعية.

وإذا كان واقع الفكر التربوي السائد في العالم الإسلامي اليوم يتأرجح بين مصدرين: مصدر تاريخي ذاتي أساسه التراث التربوي الإسلامي، ومصدر أجنبي هو التجارب البشرية المعاصرة في المرجعية الغربية، فإنَّ من الممكن أن نختبر ما إذا كان ثمَّة مشكلة في أحد المصدرين أو في كليهما. فعلى الرغم من أنّ التراث التربوي الإسلامي هو تجربة إسلامية، لكنها تحتاج إلى أن تفهم في سياق الزمان والمكان، من جهة، وإلى تقويمها على أساس المرجعية الإسلامية التي يحددها فهمنا المعاصر للمقاصد التربوية للتوجيه الإلهي والهدي النبوي، من جهة أخرى. وفي ضوء هذا التقويم سنجد أنَّ في هذا التراث أفكاراً حيّة لا تفقد معاصرتها وتحتفظ بصلتها بالواقع، وتبقى الحاجة إليها قائمة في مجتمعاتنا وفي المجتمعات البشرية بصفة عامة. وسنجد في ذلك التراث كذلك أفكاراً يسهل أن نرى أنَّها كانت استجابة لظروف محددة للزمان والمكان والحال، أو كانت سوء فهم وسوء تطبيق للمقاصد التربوية للإسلام.

أما المصدر الغربي للفكر التربوي السائد في العالم الإسلامي، فإنّ علينا أن نفهم هذا الفكر في ضوء مرجعيته الفكرية الغربية أولاً، وفي ضوء حاجة مجتمعاتنا وطبيعة مشكلاتها ثانياً. ومع أنّنا سنجد فيه بعض هذه الخبرات المفيدة التي تصلح للنظر فيها وتقويمها وتكييفها وتوظيفها، فإنَّ بعض هذه الخبرات لها إحالات فلسفية وثقافية واجتماعية تتناقض مع ما نَعُدُّه مرجعية فكرية عندنا، وسيكون توظيفها في مجتمعاتنا سبباً في العجز عن البناء التربوي المنشود، وسبباً في التغريب وضياع الهوية.

ولا يزال الواقع التربوي في مجتمعاتنا يعاني من هذه الازدواجية التي بدأت تظهر في المجتمع الإسلامي منذ القرن التاسع عشر. وعلى الرغم من الدعوات الملحَّة التي كانت ولا تزال تتكرر منذ مطلع القرن العشرين إلى التكامل المعرفي؛ بين تجديد فهمنا للمقاصد التربوية في الإسلام والاستفادة من التجربة البشرية المعاصرة، ومن ثم العمل على توحيد نظامي التعليم الإسلامي التقليدي والغربي الحديث والمعاصر، في نظام واحد يستفيد مما

في النظامين من حسنات ويستبعد ما فيهما من نقائص، على الرغم من ذلك، فإنَّ هذه الازدواجية لا تزال قائمة بصور شتى، مع انزياح متزايد نحو اعتماد التجربة الغربية أساساً لكلّ تخطيط وممارسة تربوية في مجتمعاتنا، وانحسار متزايد لما يسمى بالتعليم الديني في دروس محدودة في التعليم العام، وفي كليات أو أقسام جامعية لتعليم "الشريعة".

ونحاول في هذا المبحث أن نشير بإيجاز إلى مفهوم المرجعية وأنواعها ومستوياتها، ونبيّن بعض الملامح العامة في مرجعية الفكر الغربي، ولا سيّما تعدد الفلسفات في هذا الفكر، وبعض تمثلات هذه المرجعية وفلسفاتها في الفكر التربوي المعاصر. ونأمل أن تسهم هذه الدراسة في فهم الفكر التربوي السائد في المجتمعات المسلمة في حالته الراهنة والمنشودة، وتيسير سبل إعادة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر إلى مرجعيته، ليؤدي مهمته في الإصلاح التربوي، وفي الإصلاح الشامل لمجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة.

أولاً: مفهوم المرجعية وأنواعُها ومستوياتها

المرجعية في اللغة مصدر صناعي، أصْلُه الفعل الثلاثي: رَجَعَ، ومنه الرجوع، والمرجع. فالمرجع هو المرجوع إليه، ويعني عودةً بالفكرة أو الموضوع أو القضية إلى أصل معتمَد، أو حالةٍ يُقاس عليها. وفي القرآن الكريم تشترك ألفاظ الرجوع والعودة والرَّدِّ في توضيح عدد من المعاني، ذات الصلة ببعضها، ونختار أن نشير إلى ما يقدمه لفظا "رجع" و"ردَّ" مما له صلة بالمرجعية. قال تعالى: ﴿كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ ۝٦ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ ۝٧ إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلرُّجۡعَىٰٓ ۝٨﴾ (العلق: 6-8)، فكيف يستغني الإنسان عن ربّه وهو مفتقر إليه؟! "إن استغناءه غير حقيقي لأنَّه مفتقر إليه في أهم أموره، ولا يدري ماذا يصيّرُه إليه ربُّه من العواقب، فلا يَزْدَهِ بغنىً زائف في هذه الحياة، فيكون "الرُّجْعَى" مستعملاً في مجازه، وهو الاحتياج إلى المرجوع إليه."[1] وفي قصة يوسف عليه السلام في القرآن الكريم: ﴿وَقَالَ ٱلۡمَلِكُ ٱئۡتُونِي بِهِۦۖ فَلَمَّا جَآءَهُ ٱلرَّسُولُ قَالَ ٱرۡجِعۡ إِلَىٰ رَبِّكَ فَسۡـَٔلۡهُ مَا بَالُ ٱلنِّسۡوَةِ ٱلَّٰتِي قَطَّعۡنَ أَيۡدِيَهُنَّۚ إِنَّ رَبِّي بِكَيۡدِهِنَّ عَلِيمٞ ۝٥٠﴾ (يوسف: 50) فلا بدَّ من كشف الحقيقة واعتراف من صدر منه الاتهام ببراءة المتَّهَم، فكان المطلوب أن

[1] ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، 1984م، ج30، ص446.

"يعود" الرسول إلى الملك قبل أن يلبي يوسف طلبه بالحضور، من أجل "مراجعة" ملف الاتهام، والتحقق من البراءة على لسان من صدر منه الاتهام. وبذلك يُردُّ الأمر إلى نصابه. فالمرجعية تعني –في السياق الذي نحن فيه– العودة والردّ. ومعنى الردّ يتضح تماماً في عدد من الآيات القرآنية مثل قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ (النساء:58)، وقوله سبحانه: ﴿ وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنۡهُمۡ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡ﴾ (النساء: 83). فالردّ هنا تفويض إلى مرجع أعلى مقاماً من مواقف من يختصمون في فهم الحكم.

"وعلى هذا فاستعارة فعل (رجع) بهذا المعنى في الفكر العربي والإسلامي المعاصر، والذي منه "المرجع" و"المرجعية"، يعني أنَّ المرجوع إليه، الذي يُرَدُّ ويعاد إليه، أصْلٌ ومبدأ كليٌّ جامع، يحسم الخلاف وينهي النزاع؛ إذ غالب الرجوع بما هو ردٌّ وعودة إلى أصل، يكون بعد خلاف في فرع أو نزاع..."[2] ومن الواضح أن الرَّدَّ إلى الأصل والرجوع إليه لحسم الخلاف لا يكون جزءاً من عناصر الخلاف، وإنما هو "مرجعية" مشتركة للمختلفين؛ لأنَّها تعبير عن الهوية الأصلية التي تجمعهم والذات الحضارية المميزة لهم.

وفي دائرة العلوم الإسلامية اختلف الناس قديماً ولا يزالون يختلفون في "المرجعية" التي يرجعون إليها لحسم الاختلاف في الرأي أو الحكم على مسألة من المسائل، فثمَّة من لا يرى مرجعيةً إلا القرآن الكريم، ومن يرى أنَّ السُّنَّة قاضية على القرآن الكريم، ومن يرى مرجعية عمل الصحابة أو أهل المدينة، ومن يقدّم التجربة التاريخية التي يعبر عنها التراث، ومن يرى الأحكام الفقهية الخاصة بالمذهب أو بإمام المذهب. وكان مثل هذا الاختلاف على المرجعية سبباً في ظهور تيارات فكرية تعصَّب لها أتباعها بصورة أفقدت الأمة وحدتها. مع العلم بأنَّ الله سبحانه أراد أن يكون الوحي الإلهي والهدي النبوي لتنزيل هذا الوحي في الواقع، مرجعيةً للأمة لا يزيغ عنها إلا هالك. بل إنَّ الله سبحانه أراد أن تكون هناك مرجعية تجمع المؤمنين وأهل الكتاب على كلمة سواء. قال تعالى: ﴿قُلۡ يَٰٓأَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ تَعَالَوۡاْ إِلَىٰ كَلِمَةٖ سَوَآءِۭ بَيۡنَنَا وَبَيۡنَكُمۡ أَلَّا نَعۡبُدَ إِلَّا ٱللَّهَ وَلَا نُشۡرِكَ بِهِۦ شَيۡـٔٗا وَلَا يَتَّخِذَ بَعۡضُنَا بَعۡضًا أَرۡبَابٗا مِّن دُونِ ٱللَّهِۚ

[2] شبار، سعيد. "في مفهوم المرجعية واستعمالات الفكر العربي والإسلامي المعاصر"، **مجلة دراسات مصطلحية**، المغرب، عدد2، 1423هـ/2002م، ص86.

فَإِن تَوَلَّوْا۟ فَقُولُوا۟ ٱشْهَدُوا۟ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ ﴿٦٤﴾ (آل عمران: 64) وكان التشريع المدني الذي صاغه النبي ﷺ في "وثيقة المدينة" مرجعيةً لكلّ من كان في المدينة من المسلمين وغيرهم.

فتحديد المرجعية هو سعْيٌ لأَمْر كلِّيّ جامع، تصاغ فيه المشتركات التي يتفق عليها أفراد المجتمع وفئاته، وهو الإطار الجامع الذي يحقق أكبر قدر من المصالح ويدرأ أكبر قدر من المفاسد، دون أن يعني ذلك إلغاء الاختلافات الجزئية في المذاهب والمدارس الفكرية.

وهكذا فإنّ المرجعية مصطلح يشير إلى المعتقدات والمبادئ والقيم التي تشكل مرجعاً حاكماً، يُرجع إليه عند الحكم على موقف أو رأي أو سلوك بالصواب أو الخطأ. وبذلك تمثل المرجعية سلطةً authority، تتّصف بأنها قاضية عند الخلاف، أو تمثِّل إطاراً مرجعياً frame of reference، تستند إليه الإجراءات والخطوات العملية في الشؤون العامة السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية أو القانونية أو غيرها.

وتكون المرجعية في مستويات متعددة؛ فثمّة مرجعية كليَّة تعبر عن المعتقدات والقيم الخاصة بأمة من الأمم وهويتها وخصائصها، وتعرف المرجعية أحياناً، في هذا المستوى، بالرؤية الكلية أو رؤية العالم worldview، التي تحدد المعتقدات الخاصة بالعالم الطبيعي والاجتماعي والنفسي، مثل أصل الكون والحياة والإنسان، وقيم السلوك، ومسائل المعرفة، والموت والحياة، والخير والشر، والتاريخ والثقافة والحضارة.

فالمرجعية في هذا المستوى الأعلى، مستوى العقيدة أو الفلسفة الكلية: "هي الفكرة الجوهرية التي تشكل أساس كل الأفكار في نموذج معين، والركيزة النهائية الثابتة له، التي لا يمكن أن تقوم رؤية العالم دونها ... والمبدأ الواحد الذي تُرَدّ إليه كلُّ الأشياء وتُنسب إليه، ... ومن هنا يمكن القول بأن المرجعية هي المطلق المكتفي بذاته والذي يتجاوز كل الأفراد والأشياء والظواهر، وهو الذي يمنح العالَم تماسكه ونظامه ومعناه، ويحدد حلاله وحرامه."[3]

ويطلِق المَسِيريُّ على هذا المستوى التجريدي الأعلى من المرجعية مصطلح "المرجعية النهائية" ويميز بين نوعين منها، النوع الأول هو "مرجعية نهائية متجاوزة"، خارج الطبيعة

[3] المسيري، عبد الوهاب. **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، دمشق: دار الفكر، ط2، 2007م، ص36.

المادية ومتجاوزة لها، وهي رؤية للعالَم، العنصر الأساس فيها هو وجود الإله الخالق، "الواحد المنزّه على الطبيعة والتاريخ، الذي يحركهما ولا يحلّ فيهما،..." أمَّا الإنسان فعلى الرغم من أنه جزء من الطبيعة فإنَّ له حالةً خاصة يتجاوز بها الطبيعة فلا يذوب فيها ... "فالإنسان قد خلقه الله ونفخ فيه من روحه، وكرّمه، واستأمنه على العالَم، واستخلفه فيه، أي إنَّ الإنسان أصبح مركز الكون بعد أن حمل عبء الأمانة والاستخلاف.... ولذا فهو يظل مقولة مستقلة داخل النظام الطبيعي. كما أنه يعني أنَّ إنسانية الإنسان وجوهره الإنساني مرتبط تمام الارتباط بالعنصر الربّاني فيه."

أما النوع الثاني من المرجعية النهائية فهو: "المرجعية النهائية الكامنة" وهي كذلك رؤيةٌ للعالَم، يكون فيها هذا العالَم محتوياً في داخله: "ما يكفي لتفسيره دون حاجة إلى اللجوء إلى أي شيء خارج النظام الطبيعي...، ففي إطار المرجعية الكامنة لا يوجد سوى جوهر واحد في الكون، مادة واحدة يتكون منها كلُّ شيء، ... ونحن نذهب إلى أنّ كل النظم المادية تدور في إطار المرجعية الكامنة. ومن هنا إشارتنا إلى المادية باعتبارها وحدة الوجود المادية." فالإنسان في هذه المرجعية النهائية الكامنة "كائن طبيعي، وليس مقولة مستقلة داخل النظام الطبيعي، وإنما هو مستوْعَب تماماً فيه، ويسقط تماماً من قبضة الصيرورة، فتسقط المرجعية الإنسانية وتصبح الطبيعة/المادة هي المرجعية النهائية."

وثمة صورة أخرى للمرجعية النهائية الكامنة، تتمثل في صورة أخرى هي "وحدة الوجود الروحية" التي تؤمن بوجود الإله الواحد، لكنَّه حالٌّ في الوجود وكامن فيه، فهو: "إله يَحِلُّ في مخلوقاته، ويمتزج ثم يتوحد معها ويذوب فيها تماماً، بحيث لا يصير له وجود دونَها، ولا يصير لها وجود دونه... فهو إله اسْمَاً، ولكنَّه هو الطبيعة/المادية فعلاً."[4]

ثُمَّ إنّ المرجعية أنواع متعددة، فقد تتمثَّلُ في القوانين والتشريعات التي يتفق عليها المنتمون إلى مجتمع أو دولة لإدارة شؤونهم، وتكون في صورة دستور الدولة وما ينبثق عنه من قوانين هي مرجعية لذلك المجتمع أو الدولة.

ومن أنواع المرجعية ما تعبِّر عنه وثائق الاتفاقات الخاصة بين الأفراد أو الجماعات أو الدول، أو مجلسٌ يوكل إليه إصدار الفتوى في قضايا فقهية أو قانونية. وثمَّة أطرٌ مرجعية

[4] المرجع السابق، ص37-39.

خاصة لكلّ مهنة من المهن. وقد تكون المرجعية في صورة أفكار واجتهادات لشخصية علمية أو فكرية أو سياسية، أو في كتاب يجمع هذه الأفكار. فالإمام الشافعي هو مرجعية المذهب الشافعي، وأفلاطون مرجعية في الفلسفة المثالية، وفرويد مرجعية في علم النفس التحليلي، وداروِن مرجعية التطور العضوي، وهكذا. والإنجيل (أو مجموعة الأناجيل الأربعة المسمى بالعهد الجديد) هو المرجعية العليا عند المسيحيين، وكتاب "ثروة الأمم" من تأليف آدم سميث (توفي 1790م) كتاب مرجعي في علم الاقتصاد الحديث، وهكذا. وفي الوقت الذي نجد مثل المرجعيات وأمثالها قائمة في المجتمع الواحد مع قدر من المراجعة والنقد المستمر، فإنّ القرآن الكريم هو المرجعية العليا للمسلمين، وهي محل إجماع، أما تفسيراته فلا مانع من أن تخضع للتفسير بناءً على اجتهاد معتبر للمفسِّر وسقفه المعرفي.[5]

وقد دأبت شعوب العالم على مدار التاريخ على تحديد خصوصيات دينية أو دهرية، وتتخذها مرجعية لها في نظمها الداخلية وعلاقاتها الخارجية، لكنَّ شعوب العالم دخلت منذ منتصف القرن العشرين في مرحلة أخذت فيها خصوصياتها تُخْلِي مواقعَها أمام "الشرعية الدولية" بوصف هذه الشرعية مرجعية لا سبيل إلى تجاوزها. وقد بدأت الشرعية الدولية أوَّل الأمر في صورة قرارات سياسية وعسكرية، لكنَّها أصبحت بالتدريج مبادئ في حقوق الإنسان، والثقافة السكانية، والمجتمع المدني، وحقوق المرأة، ومفهوم الأسرة، إلخ. وبذلك أصبحت "مرجعية" الشرعية الدولية "قيماً دولية" يتم تبنّيها، طوعاً أو كرهاً، والأخطر من كل ذلك أنها أصبحت موضوعات للحرب الفكرية التي ترافق أشكال الحرب الأخرى، أو تكون بديلاً "ناعماً" عن أشكال الحرب الأخرى، هدفها كسب العقول والقلوب، وتدور رحاها في ميادين التعليم والإعلام والمؤتمرات الإقليمية والدولية، وتحاول فيها القوى الكبرى في العالم أن تنشر مبادئها وقيمَها، وتفرضَها على الكيانات الضعيفة.[6]

[5] المراجع هى الكتب التى يرجع إليها الباحث أو المؤلف، ويشير إليها في توثيق الأفكار التى استفادها منها. والكتب المرجعية في علم المكتبات هى الكتب التى جمعت مادتها بصورة تيسر على الباحث الوصول إلى ما يريده من الكتاب، دون أن يكون بحاجة إلى قراءة الكتاب كاملاً.

[6] ملكاوي، فتحي حسن. "الصراع على مرجعية القيم في العالم المعاصر"، المؤتمر الرابع لمركز دراسات التشريع الإسلامي والأخلاق، جامعة حمد بن خليفة، الدوحة، قطر، 2-3 أبريل (نيسان) 2016م.

وبصورة عامة فإنَّ المرجعية الفكرية في مستوياتها الفرعية تنبثق في الأساس من المرجعية الكلية، فهذه المرجعية هي رؤية للعالَم، وتصوُّر كلي، لا يقتصر مجالها على البُعد العقدي، وإنما يمتد إلى نظام الحياة وما يتصل به من تشريعات في الحكم والاقتصاد والقانون والتربية والإعلام، وغيرها، وهي تحدد منهج التفكير والنظر والبحث، والتعامل مع الأفكار والأشياء والأحداث. فمرجعية الفكر التربوي الغربي مثلاً هي فرع عن المرجعية الغربية العامة، وتطبيق من تطبيقاتها، مع ملاحظة أن بعض الممارسات التربوية والتعليمية قد تكون أساليب وأدوات تتصف بقدر من الحيادية ويتم توظيفها وفق المرجعية الفكرية المتاحة.

وقد كثر الجدل السياسي والإعلامي في السنوات الأخيرة حول مصطلح "المرجعية الإسلامية"، وذلك في سياق الحديث عن الدولة الحديثة التي تسعى المجتمعات العربية والإسلامية إلى بنائها. فثمَّة تيارات تريد أن تقتفي أثر الغرب في بناء دولة مدنية، تفصل الدين عن الحياة العامة، لتكون الشؤون السياسية والاقتصادية والاجتماعية مستقلة عن الأحكام الدينية. وقد تأثرت هذه التيارات بمفهوم الدولة المدنية مقابل الدولة الدينية بالمعنى اللاهوتي الكنسي الذي عرفته أوروبا. وثمَّة تيارات أخرى لا ترى مشكلة أن تكون الدولة "مدنية" بمعنى غير عسكرية، وغير دينية بالمعنى الأوروبي المشار إليه، شريطة أن لا تكون "مَدَنيَّة الدولة" طريقاً لاستبعاد الدين من الحياة العامة. فالدين في المجتمعات الإسلامية هو الهوية الأصلية المميزة للهوية الجامعة والذات الحضارية. لذلك لا بدّ أن تكون "المرجعية الإسلامية" أساساً لأية تشريعات مدنية. أما الدولة الدينية التي عرفتها أوروبا في القرون الوسطى فهي شيء مختلف عن تشريعات الإسلام والمرجعية الإسلامية.

ثانياً: ملامح عامة في مرجعية الفكر التربوي الغربي

تستمدُّ معظم مجتمعاتنا المسلمة اليوم فكرَها التربوي، بمفاهيمة ومبادئه وممارساته، من التجربة الغربية المعاصرة، ولذلك نجد من الضروري أن نكون على تمام الوعي بمرجعية الفكر التربوي السائد في البلدان الغربية، لنتبيّن ما قد يكون من خطر في استيراد هذا

الفكر. إنَّ التدبُّر العميق لمرجعية الفكر الغربي عموماً والفكر التربوي الغربي على وجه الخصوص، يلزم أن يكون بقدر من الوعي والمسؤولية، والموضوعية كذلك.

والمعروف أنَّ الفكر التربوي الغربي يبدأ بالإشارة إلى عمقه التاريخي من أقدم العصور بالإحالة إلى إنجازات فلاسفة اليونان والإغريق ومرجعياتهم الوثنية والمادية. وربما نجد إشارات عابرة إلى بعض الحضارات القديمة في مصر والهند والعراق. ثم يتجاوز التأريخُ للفكر التربوي عصرَ الظلمات الأوروبي، متجاهلاً تاريخ العالَم وحضاراته الأخرى خارج أوروبا في أثناء هذا العصر، الذي يقابله العصر الذهبي للحضارة الإسلامية، ليقفز إلى عصر الأنوار الأوروبي، وعصر الاكتشافات العلمية والجغرافية، ويشير إلى إسهامات بيكون وديكارات وهيوم، ثم فولتير وروسّو وفروبل إلى أن يمر بشخصيات القرن العشرين مع تركيز على ديوي وفرويد وبستالوزي وبينيه وبياجيه وواطسن وماسلو وبلوم، وتايلر، وسكنر وأوزبل وبرونر وغيرهم. وهذا ما جعل الفكر الغربي متمركزاً حول الإنجاز الغربي، مع ما يصاحب هذه النزعة من تهميش للآخر.

ويتمثل مفهوم الغرب اليوم، في بعده الجغرافي، بدول القارة الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية، وبعض البلاد الأخرى مثل كندا واستراليا ونيوزيلاندا وغيرها مما يرتبط بالغرب الجغرافي ارتباطاً وثيقاً. وقد وصل الفكر الغربي إلى حالته المعاصرة عبر مسيرة من التطور التاريخي، الذي لم تقتصر أحداثه على البلدان المشار إليها، وإنَّما امتد أثر الفكر الغربي إلى كثير من بلدان العالم نتيجة العلاقات السياسية والعسكرية للغرب مع هذه البلدان، سواءً تمثلت هذه العلاقات بحقبة الاستعمار، والحروب، أو بعلاقات الهيمنة السياسية والاقتصادية. وقد يَرِدُ بعض الاستدراك على وجود مصطلح "الغربي" في عبارة "الفكر التربوي الغربي" بحجة أنَّ الفكر التربوي السائد في الغرب اليوم هو حصيلة تطور في الخبرة البشرية عبر مراحل ومحطات تاريخية متتابعة، وشاركت فيها شعوب مختلفة. لا سيّما أننا نستطيع أن نميز في هذه المراحل إسهامات الإغريق واليونان والحضارات القديمة في مصر والعراق وفارس والهند والصين، فضلاً عن هدي الأنبياء وأتباعهم على مدار التاريخ، مروراً بما أنجزته الحضارة الإسلامية من فكر تربوي وتعليمي في بغداد ودمشق

القاهرة وقرطبة وغرناطة، ثم ما كان من تطورات عصر النهضة والتنوير الأوروبي وما نتج منه من حداثة، وصولاً إلى الخبرة التربوية المعاصرة، التي يمكن أن نميّز فيها إسهامات مفكرين من مختلف أقطار العالم.

وعلى ما في هذا الاستدراك من حق، فإنَّنا نتجاوزه، للتنبية على أمرين، الأول أنَّ الغرب –الأوروبي الأمريكي– يدَّعي اليوم أنَّه صاحب الشأن في الإنتاج الفكري المعاصر في العلوم التربوية كما في سائر الميادين، والثاني أنّ معظم دول العالم اليوم في آسيا وإفريقيا وأمريكا الجنوبية، بما في ذلك المجتمعات العربية والإسلامية، تقرّ للغرب بهذا الادِّعاء، وتستمد فكرها وممارساتها من الإنتاج الفكري الغربي طوعاً أو كرهاً! ونسارع هنا إلى إبداء ملاحظة قد نجد ما يشهد لها من الفارق بين أثر الفكر التربوي الغربي في الغرب، وأثره في البلدان التي تقتبسه من الغرب؛ إذ يكون الاقتباس في كثير من الأحيان للشكل لا للجوهر، وللقالب لا للروح. ففي الجوهر والروح بعض الجوانب الإيجابية التي نفتقدها في الاقتباس والاستيراد. ومع ذلك فإننا قد نجد بعض العلماء في الغرب نفسه يحاولون الاطلاع على أية منظورات فكرية غير غربية، وربما يشجعون أخذها بالحسبان.

ونجد في العالم العربي مؤسسات متعددة تحرص على ترجمة ما عرفه الفكر الغربي إلى اللغة العربية، مع قدر من التنويه بضرورة المثاقفة، والوعي بالحالة الفكرية والثقافية في العالم والتفاعل معها. ويفتقد هذا التنويه في كثير من الأحيان بيان الصورة الكاملة لما يتم اختياره للترجمة، من حيث المرجعية الفكرية التي يستند إليها، أو النقد الذي وجه له في الدائرة الغربية نفسها.

ومن المناسب أن نقرر أنَّنا في هذا المقام لا نعارض مبدأ الترجمة، ولا ما تهدف إليه من تفاعل ومثاقفة، لكنَّنا نشير إلى ملاحظتين؛ الأولى: هي أنَّ المثاقفة تفاعل بين طرفين لكلٍّ منهما هُوِيَّةٌ تُميّزه وعطاءٌ يقدّمه، ومن ثَمَّ تكون حركة المثاقفة في اتجاهين. والذي نلاحظه أنَّ التفاعل الذي تمارسة النخبة المثقفة في العالم العربي والإسلامى يسير في اتجاه واحد، من الغرب إلينا، سواء في المجال الفكري والثقافي أو في المجال العلمي والتكنولوجي، مما جعلنا نكتفي بموقف المتلقي. والملاحظة الثانية، أنَّ موقف المتلقي هذا تسوّغه هذه

النخبة المثقفة، بحجة أنَّنا بصدد الخروج من واقع التخلف الذي تعاني منه الأُمّة، ومن ثم فنحن بحاجة إلى الأخذ بمبادئ التنوير، والحداثة، والعقلانية، والعلمية،... كما أخذ بها الغرب لنتقدم كما تقدم، مع العلم أن قرنين من الزمان ونحن نأخذ من الغرب، كلَّ شيء عنده، فما تحقق لدينا شيء من حداثة الغرب، ولا بَنَيْنَا شيئاً من عناصر حداثتنا الخاصة، ولم نخرج من حالة التخلف، وكدنا نفقد كل شيء من عناصر وجودنا الفكري وعطائنا الثقافي. وقد بدأت بعض البلدان العربية والإسلامية الاتصال بالغرب منذ القرن التاسع عشر مع الصينين واليابانيين، وشهدت الجدل نفسه بين الثقافة الغربية والثقافات المحلية، لكن الصين واليابان نجحتا في تحقيق التقدم المادي وتجاوزتا الغرب في بعض الأحيان، مع الاحتفاظ بقدر من الثقافة المحلية، لكن البلاد الغربية أخفقت في تحقيق التقدم المادي وفقدت الكثير من عناصر ثقافتها.

ويبدو أنَّ الفلسفات أو النظريات أو المدارس الفكرية أو المناهج الجديدة التي نشأت في الغرب تعرض أحياناً بشيء من الإطراء والزخرفة اللفظية، وبصورة تدعو إلى الإعجاب؛ نظراً لمدى ما تختلف به عن النظريات السابقة. لكن ما تجدر ملاحظته أنّ هذه الفلسفات قد نشأت، ولا تزال تنشأ، في صورة فِعْل وردِّ فعل، فقد كانت الطبيعية في الفكر الغربي ردَّ فِعْل على الغيبية، والوضعية جاءت ردَّ فعل على المعيارية، والعلمانية ردّ فعل على الدينية، وما بعد الحداثة ردّ فعل على الحداثة، والتفكيكية ردّ فعل على البنيوية، وهكذا. ثمَّ إنّ كلَّ فلسفة أو مدرسة تنشأ في الغرب، لا تنشأ ابتداءً دون أصل تطورت منه واستندت إليه، أو اعترضت عليه، وربما نستطيع أن نميّز في الفلسفة الجديدة عناصر الأصل لنجد أنَّ الجديد تداخل مع القديم، دون أن يفتقد أيٌّ منهما المرجعية نفسَها.

وكمثال على علاقة الفلسفة التالية بالفلسفة التي سبقتها يقول غارودي عن البنيوية التي جاءت بعد الوجودية: "ثمة عهد في الفلسفة على وشك أن تطوى صفحته: إنه عهد الوجودية الذي دام ثلث قرن ونيِّفاً... ضحّت الوجودية بالعقلاني والموضوعي، بالصرامة العلمية والانضباط الثوري، فلكأن التاريخ منسوج فقط من بزوغ مشاريع حرة.. إن هذا

التفكير بصدد الذات قد ألهب حماسة جيل ما، ليساوره، في أيام الحرب والاحتلال، الشعور بعزته الشخصية إلا عن طريق النفي والتمرد. وهكذا لم تعد الوجودية محض تصوّر للعالم، وإنما درجة أو موضة هيمنة، مع التحرير ولسنوات عدة، على الأدب والأعراف. ولكن عندما انطرحت مسألة البناء انكشف عجز الوجودية، عجز نظري وعجز عملي في آن معاً."[7]

ويتداخل أثر التاريخ والدين في تطور الفكر الغربي، فقد شهد التاريخ الديني على وجه الخصوص أحداثاً وملابسات كانت لها نتائجها العميقة في تحديد طبيعة الفكر التربوي الغربي وموقفه من الدين والمرجعية الدينية. فبعد طول صراع بين السلطة الدينية، والسلطة السياسية في أوروبا، اضطرت الكنيسة أن تجعل الدين مسألة شخصية وعائلية تختص بالعلاقة مع الله سبحانه، وتركت للمؤمنين إقامة أنظمة حياتهم وسنّ تشريعاتهم وفق ما قادتهم إليه الخبرة والتجربة، فاستأثرت السلطة السياسية بشؤون الحكم والاقتصاد والقانون والتربية. وقد حدث هذا التغيُّر في مرجعية الدين من نظام للحياة في سائر مجالاتها، ليكون شأناً شخصياً، في الوقت الذي حدثت فيه تطورات كبيرة في مفاهيم الحرية والفردية والنظرة المادية، وما رافق ذلك من رخاء اقتصادي وتقدم علمي، فانعكس كل ذلك على النظرة إلى الدين، فأصبح التحرر من المرجعية الدينية، في الحياة العامة، في نظر الغربيين سبباً في التقدُّم، وأصبح اعتماد المرجعية الدينية في المجتمعات غير الغربية يفسِّر ما هي عليه من مظاهر التخلف.

ومن الجدير بالذكر أنّ هذا العرض لموقع الدين في الحضارة الغربية المعاصرة، يجد عند بعض الغربيين من يرفضه جملة وتفصيلاً، ويحاول إعادة بناء الفهم التاريخي لنشأة الحضارة الغربية وتميزها بالعبقرية الاستثنائية، وإعادة تفسير تاريخ أوروبا بناءً على هذا الأساس، بما في ذلك: عدم أخذ الغرب من الحضارات الأخرى، وإنكار الروح الاستعمارية في العقل والوجدان والممارسة عن الغربيين، ونفي وجود عصور مظلمة في التاريخ الأوروبي، وعدم وقوف الكنيسة في وجه العلم، وأن الحروب الصليبية مع المسلمين كانت دفاعاً عن

[7] غارودي، روجيه. **البنيوية: فلسفة موت الإنسان**، ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت: دار الطليعة، ط1، 1979م، صدر الأصل الفرنسي للكتاب عام 1969م، ص14.

النفس... إلخ. وسنجد في هذه المحاولات من الروح الاستعلائية والغطرسة، ما يفسر سلوك الغرب تجاه الشعوب الأخرى.[8]

وسواءً تمثلت روح الاستعلاء عند الغربي في البعد الديني أو التقدم العلمي أو التفوق الحضاري، فإنَّ هذه الروح قد شكلت ذاكرة تاريخية، وثقافة عامة تتوارثها أجيال الغربيين. ويتعزز أثر هذه الثقافة بما يشاهده الغربي من واقع التخلف الذي تعاني منه كثير من المجتمعات غير الغربية، لا سيما مجتمعات المسلمين. وتعززت ثقافة الغربيين بالثقافة التي تولدت في مجتمعات المسلمين التي أصبحت تعاني من الاستلاب وعدم الثقة بالنفس، وربط إمكانية التقدم بالتطلع إلى التجربة الغربية.

وكان أخطر ما نتج عن ذلك أن صيغت المعرفة في مناهج التربية بطريقة استعلائية، تعلي من شأن المركزية الغربية وتحطُّ من قدر الهوامش الإفريقية والآسيوية، وتضع الثقة في قدرة الإنسان الغربي، وتؤكد العجز والتخلف عند غيره، فالبلدان الغربية متحضرة ومتقدمة والبلدان الأخرى تقليدية متخلفة، وكل مشاريع التنمية من أجل التقدم في هذه البلدان الأخرى تتعثر وتفشل، ما دامت تحتفظ بشيء من ثقافتها التقليدية ذات المرجعية الدينية.

ومن السهل أن نجد مرجعية الفكر التربوي الغربي في رؤيته لدور التربية والتعليم في إعادة بناء المجتمعات الأخرى، عبر النمط الغربي؛ فلا بدّ من العلمانية لحل مشكلة الدين، ولا بدّ من القروض الربوية لحل مشكلة الاقتصاد، ولا بدّ من السوق الحرة لتحقيق التنمية، ولا بدّ من الديمقراطية والتعددية الحزبية على النموذج الغربي لتطوير الواقع السياسي، ولا بدّ من النظام التعليمي القائم على هيكل التعليم في المدارس والجامعات. وسيكون التركيز في التعليم على العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية والكمبيوتر وسيلة

[8] من أمثلة هذه المحاولات كتاب صدر عام 2015م، وكانت له ردود فعل متفاوتة، لكنه عمَّق الشعور بتفوق العرق الأبيض، وقَصَر التطور الحضاري في تاريخ العالم على التجربة الأوروبية وامتدادها الأمريكي، وربما تُعزِّز مادة الكتاب نمط التفكير الذي أخذ ينتشر في الغرب من مشاعر الكراهية للمهاجرين، وظاهرة الإسلاموفوبيا والاعتداء على مساجد المسلمين، وغيرها من الاتجاهات السلبية تجاه غير الغربيين. وعنوان الكتاب بالعربية هو: "كيف انتصر الغرب: القصة المهملة في انتصار الحداثة" وهذه بيانات الكتاب:

- Stark. Rodney. *How the West Won: The Neglected Story of the Triumph of Modernity*. Wilmington, DE: Intercollegiate Studies Institute, 2015.

سهلة وسريعة للتقدم، فهي مركز الاهتمام وعمقه. أما مواد بناء الأمة من دين وتاريخ ولغة فهي خصوصيات معترف بها، ولذلك يعطى لها هامش من العناية، دون أن يؤثر هذا الهامش على مركز الاهتمام وعمقه!

والمسألة في فهم المرجعية الغربية في بناء المناهج التربوية لا تختص بالمواد الدراسية وحسب، فهي تهتم بطرائق التفكير والاتجاهات النفسية، فالمنهج الاستقرائي التجريبي، الذي يعتمد الخبرة الحسيّة والمشاهدة والتجربة العملية، هو الأساس في إنتاج المعرفة واختبارها وتوظيفها. وقد كان هو الأساس في انتقال أوروبا من عصر الظلمات إلى عصر الأنوار، ثم تحقيق النهضة الصناعية وتطوير وسائل الإنتاج وأدوات الاتصال والنقل. ومن ثَـمَّ فإنَّ العلم الذي يستحق الاهتمام به في المرجعية الغربية، هو ما يثبت بالتجربة والمشاهدة الحسية، ولذلك فالعلوم الحقّة الدقيقة هي الفيزياء والكيمياء، وما في مستواهما، أما العلوم الاجتماعية فهي تسمى علماً مجازاً فقط، ولكنها يمكنها أن تُبنى على أسس علمية تجريبية عبر مراحل من النمو والتطور العلمي، وهي الآن في مرحلة متخلّفة، وقد تلحق بالعلوم الحقة يوماً ما. أما طرائق التفكير والبحث ذات الصلة بالأبعاد الغيبية– الميتافيزيقية فلم يعد لها مكان في برامج التعليم.

مما يلفت النظر أن التربويين الغربيين قد بذلوا جهوداً كبيرة في بناء التربية على أساس العلم التجريبي، ولا يزالون يبذلونها،[9] ومع ذلك فقد ظهرت تيارات أخرى في البحث التربوي تؤكد على أنَّ ميدان التربية مثله مثل ميادين العلوم الاجتماعية الأخرى، لا يصلح أن يطبق عليه المنهج العلمى الذي يطبق على العلوم الطبيعية، بسبب الفوارق الجوهرية بين سلوك المادة، وفق قوانين ثابتة وبطريقة يسهل التحكم التجريبي فيها، وسلوك أفراد

[9] Gage, N.L. *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teacher College Press, Coumbia University, 1977.

- Subotnik, Rena and Walberg, Herbert. *The Scientific Basis of Education Productivity (Research in Educational Productivity)*, Charlotte, North Carolina. Information Age Publishing, 2006.
- Appleton, lilla Estella. *A Comparative Study of the Play Activities of Adult Savages and Civilized Children*; An Investigation of the Scientific Basis of Education, Victoria, Australia: Leopold Classic Library, 2017.

البشر ومجموعاتهم وفق قوانين غير معروفة تماماً. ولذلك ظهرت مناهج للبحث التربوي والاجتماعي تعتمد الوصف الكيفي للظواهر والمواقف بدلاً من الوصف الكمي، وتعتمد بناء الفرضيات بدلاً من اختبارها، وتعترف بالفارق بين التعامل من الأشياء المادية في العلوم الطبيعية، والسلوك البشري في العلوم الإنسانية والاجتماعية.[10]

ثالثاً: تعدد الفلسفات في مرجعية الفكر الغربي

تمتلئ لغة الفكر الغربي بعدد كبير من المفاهيم والمصطلحات التي يأخذ بعضها صفة الفلسفة أو المنهج أو المدرسة الفكرية. وفيما يأتي بيان لبعض صور التعدد في المرجعيات العامة في الفكر التربوي الغربي:

1. العلمانية في مرجعية الفكر الغربي:

ومن الأفكار التي ارتبطت بمرجعية الفكر الغربي فكرة العلمانية التي أصبحت مبدأ ليس في الفهم والممارسة في الحياة الغربية وحسب، وإنما في فهم وتفسير حالة المجتمعات الأخرى وتحديد سبل التعامل معها. ولا يبدو أنَّ للعلمانية مفهوماً واحداً في البلدان الغربية، ففي حين كان المعنى الأصلي لهذا المفهوم هو فصل الدين عن أنظمة الحياة العامة في الشؤون السياسية والاقتصادية وغيرها، مع الاعتراف بالحاجة إلى الدين في العلاقات الشخصية والتنمية الروحية، فإنَّ هذا المعنى في الممارسة توزع على عدد من الأشكال، وبطرق مختلفة بين البلدان الأوروبية.

ويحدد موقع الجمعية الوطنية للعلمانية[11] National Secular Society ثلاثة مبادئ للعلمانية تحمي الحريات التي يجب أن يتمتع بها الناس وتدعمها، وهي: "فصل

[10] See for example specialized journals such as: International Journal of Qualitative Studies in Education, and related textbooks such as:

- Anfara, Vincent and Mertz, Norma (Eidors). *Theoretical Frameworks in Qualitative Research*, Los Angeles and London: Sage Publication, Inc. 2015.
- Mackson, Alecia and Mazzei, Lisa. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data across Multiple Perspectives*, London and New York: Routledge 2011.

[11] الجمعية الوطنية للعلمانية أنشئت في بريطانيا عام 1866م، في صورة جمعية غير هادفة للربح، وبدعم من أعضائها، تدعو إلى فصل الدين عن الدولة، وإلغاء الكنيسية الإنجليزية، واعتبار العلمانية أفضل وسيلة لبناء مجتمع عادل، يعيش فيه المواطنون مهما اختلفت أديانهم أو كانوا بلا دين حياتهم مواطنين متساوين.

المؤسسات الدينية عن مؤسسات الدولة بحيث يكون للدين إسهامه في الحياة العامة دون أن يكون له السيطرة، وحرية الفرد في ممارسة دينه أو معتقده وفقاً لضميره دون الإضرار بالآخرين أو تغيير معتقداتهم أو إجبارهم على عدم الإيمان بدين؛ وتحقيق المساواة بحيث لا يكون وجود المعتقد الديني أو غيابه سبباً في تحقيق مصلحة أو ضرر."[12]

وقد جرى تبنّي العلمانية في الولايات المتحدة والدول الأوروبية في صورة مبدأ دستوري تكون فيه المؤسسات السياسية والدينية منفصلة، لكلّ منها مجالها الخاص بها. والسلطة السياسية حيادية بالنسبة للإيمان أو عدم الإيمان الديني. وتتخذ التشريعات والسياسات في الدولة وفق المتطلبات الدنيوية، دون مرجعية دينية معينة. وأي تدخل من السلطة الدينية في شؤون الدولة أو جعل الدين نقطة مرجعية أو مصدراً للتشريع، يتناقض مع مبدأ العلمانية ويفقد الدولة مشروعيتها.

ويمكن أن نميّز في العلمانية ثلاثة أنواع: سياسي، وفلسفي، وثقافي–اجتماعي، فالعلمانية في بُعدها السياسي وجدت قبولاً واسعاً في الغرب سواءً من المتدينين أو غير المتدينين، فهذا المبدأ يعطي حقوقاً متساوية للمجموعات الدينية ولمن لا دين له. وترى الفئتان أنَّ العلمانية ليست حماية للدولة فحسب، وإنَّما هي حماية للدين كذلك.

وكان من الطبيعي أن ينعكس مبدأ العلمانية وتطبيقاته في الغرب على التعليم بصورة عامة، والتعليم العام الذي تشرف عليه الدولة بصورة خاصة. فمع نشأة مبدأ العلمانية نشأ مصطلح "التعليم العلماني" في القرن التاسع عشر في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا. ولاقى دعماً كبيراً من السلطات الكنسية، لحل مشكلة التنافس في تقديم تعليم ديني من طوائف دينية مسيحية مختلفة، فكانت هذه الطوائف تفضّل تعليماً مدرسياً حيادياً وموضوعياً حتى لا يؤثر أي تعليم ديني على المعتقدات الدينية للطلبة. فالمنهاج الخالي من أي تعليم ديني سيكون أفضل من منهاج يستعمل معتقدات مسيحية من رؤية طائفة مسيحية أخرى. وهكذا وجد دعاة العلمانية فرصتَهم لإزالة جميع صور

[12] https://www.secularism.org.uk/what-is-secularism.html

ومن الجدير بالذكر أن شعار الجمعية هو: "تحدي الامتيازات الدينية"

Challenging Religious Privilege

التلقين الديني أو الممارسات الدينية من مناهج التعليم العام. ولجأت كلّ طائفة مسيحية إلى إنشاء مدارس خاصة تتضمن تعليماً دينياً خاصاً بمعتقدات تلك الطائفة.

ولكنَّ موضوع التعليم الديني والتضمينات الدينية لبعض الموضوعات العلمية كان ولا يزال موضوع جدل قانوني، تُصدر فيه المحاكم قراراتها وفقاً لتفسيراتها المتفاوتة للمبادئ القانونية، ولم تستطع المحاكم في الولايات المتحدة الوصول إلى حل نهائي لحسم هذا الجدل. وبينما لا تزال الدعاوى والدعاوى المضادة حول الدين في المدارس العامة مستمرة في محاكم الولايات المتحدة، فإنَّ الصلاة الدينية اليومية في المدارس البريطانية مستمرة حتى الآن، وهي كذلك في عدد من الدول الأوروبية الأخرى. ومع ذلك فإن عدداً قليلاً من المدارس في الولايات المتحدة تقدم مادة دراسية عن الدين. بينما تفعل ذلك معظم المدارس في أوروبا. لكن الشرط في هذه الحالة أن يكون "التعليم عن الدين" متوازناً، وموضوعياً، وعادلاً، وحيادياً، ويعني ذلك عدم تعليم الدين على أنَّه صحيح، أو أنّ ديناً ما صحيحٌ أكثر من غيره.

وتجد العلمانية وضرورة اعتمادها في التعليم العام دعماً متزايداً بدءاً من منتصف القرن العشرين، من دعاة المجتمع الليبرالي، ولا سيما على المستوى الأكاديمي والقانوني، فهؤلاء يَعدّون الدين مناقضاً لروح المجتمع المنفتح والثقافة العلمية.[13]

وقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين ظهوراً متزايداً للدين في الحياة العامة في معظم أنحاء العالم، ويصدق ذلك على الأديان المختلفة، ومعظم أشكال هذا الظهور كان يتم بممارسات سلمية، وفي قليل من الحالات كان يرافقه ممارسات لا تخلو من الكراهية والعنف وإشعال الاضطرابات. وربَّما كانت هذه الحالات صوراً من استغلال المشاعر الدينية لأغراض سياسية. وقد كان لموجات الهجرة إلى الغرب أثر في الإخلال بالمجتمع المتجانس نسبياً في الصفة العلمانية، لا سيما في البلدان الأوروبية. ويرى بعض

[13] Ibid., pp. 402-403.

الباحثين في أوروبا أن تحول هذه البلدان إلى مجتمعات متعددة الثقافة ومتعددة الأديان قد شكل تحدياً للأطروحة العلمانية التي كانت تتوقع أن سلطة الدين تتلاشى تدريجياً من التأثير في الحياة العامة، وتأخذ موقعها في دائرتها الخاصة بها.[14]

ولذلك فإن الأدبيات المتنامية عن الحضور المتزايد للدين أخذت تتحدث عن دخول العالم في "عصر ما بعد العلمانية" حيث يستعيد الدين قوته المؤثرة في المجتمع. وفي الوقت نفسه تشير هذه الأدبيات إلى أنَّ تراجع العلمانية يشكل أيضًا تحدياً للشرعية التي تستمد منها الدول الديمقراطية الدستورية سلطتها. ونتيجة لذلك، ظهرت أصوات تدعو إلى مراجعة النهج العلماني، أو حتى التخلص منه، والاستعاضة عنه بمبدأ يقيم تحديداً جديداً للعلاقة بين الدين والدولة.[15]

وعلى كل حال فإنَّ الذين يدعون إلى الاستفادة من تجربة العلمانية الغربية في حياة الشعوب المسلمة، في مجال التربية والتعليم وغيرها من المجالات، يتجاهلون الاختلاف الجوهري بين طبيعة المسيحية والإسلام، والظروف التي قادت إلى نشأة العلمانية، ويتجاهلون أن الإسلام ليس فيه سلطة دينية بالمعنى الذي عرفته أوروبا، حتى يتم المطالبة بفصلها عن السلطة الزمنية.

---

[14] Usturali, Adil. A Conceptual Analysis of Secularism and Its Legitimacy in the Constitutional Democratic State, 2015. Policy Breif Series. Fox International Fellwoship. See the link:

- https://foxfellowship.yale.edu/sites/default/files/files/Adil%20Ustrulai%20-%20PolicyBrief.pdf

– انظر مزيداً من التفاصيل في المراجع المختصة بعلاقة العلمانية بالدين، ومن ذلك على سبيل المثال:

[15] Kettell, Steven. Secularism and Religion, Oxford Research Encyclopedias (Politics), Online Publication, Jan 2019. See the link:

- https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-898. See also:

- Bhargava, Rajeev. State, religious diversity and the crisis of secularism, Open Democracy: free thinking for the world, 22 march 2011.

- https://www.opendemocracy.net/en/states-religious-diversity-and-crisis-of-secularism-0/

وينعكس أثر المرجعية الفكرية الغربية على موقع القيم الأخلاقية في منظومة التربية وعملية التكيف الاجتماعي التي تحاول التربية تيسيرها أو توجيهها، فالمناهج التربوية في الغرب هي انعكاس لواقع المجتمع الغربي والقيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة فيه. ولذلك لا بدّ من الوعي بموقع القيم في الفكر التربوي الإسلامي، فهي قيم تقود المجتمع وتوجّهه وترتقي به، ومن ثم تشكّل، في موقعها ومهمّتها، مرجعية متميزة تماماً عن أية مرجعيات أخرى.

2. العولمة في مرجعية الفكر الغربي:

جاء مصطلح العولمة Globalization في الأساس لوصف التغيرات الحادثة في الاقتصاد العالمي في منتصف ثمانينيات القرن العشرين، لكنّ المصطلح سرعان ما انتقل لوصف التغيرات في المجالات السياسية والثقافية والتربوية التي تؤثر بطرق متعددة على قسم كبير من سكان العالم. والذي يهمنا هنا هو ما يختص بعلاقة العولمة بالتربية والتعليم.

ويشير مصطلح عولمة التعليم إلى شبكات ومؤسسات وعمليات عالمية تؤثر في السياسات والممارسات التعليمية المحلية. ولكل من هذه الشبكات والمؤسسات والعمليات بنية فوقية تتجاوز النظم المدرسية الوطنية المحلية، وما يحدث فيها يتم على مستوى عالمي وبسرعة كبيرة، وتضطر المجتمعات إلى اختيار سياسات تتبنّى فيها ما تأتي به نتائج هذه العولمة، رغبةً في المنافسة على المستوى الاقتصادي والحضور العالمي، وأحياناً خضوعاً للضغوط السياسية والاقتصادية. ومن هذه المؤسسات العالمية التي تؤثر في السياسات التربوية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، والبنك الدولي، ومنظمة اليونسكو، ومنظمة التجارة الدولية WTO، والاتفاقية العامة للتجارة والخدمات GATS، والمنظمات الدولية الحكومية IGOs، والمنظمات غير الحكومية NGOs، مثل منظمات حقوق الإنسان، والبيئة، والمنظمات النسوية.[16]

ويرى جول سرنغ Joe Sring في كتابه عن "عولمة التعليم" أنّ أهم الاتجاهات التي تقاد إليها التربية هي إضفاء الطابع المؤسسي العالمي، global corporatization،

[16] Sring, Joel. *Golbalization of Education: An Introducation*. New York: Routledge, 2015, pp. 1-2.

وإضفاء الصفة الاقتصادية على التعليم economization of education، وتعميم اللغة الإنجليزية بوصفها اللغة الأساسية للمنظمات الدولية المشار إليها. وتمارس المؤسسات الدولية المشار إليها، ضغوطاً كبيرة على أنظمة التربية الوطنية لتبنّي سياسات تربوية معينة، بهدف تشكيل السلوك الإنساني المناسب لمجالات عمل هذه المنظمات وأغراضها، ولأسواق عمل تستخدم نظريات اقتصادية خاصة برأس المال البشري، بدعوى أن اقتصاديات رأس المال البشري تستثمر في التربية والتعليم لإنتاج عمالة بشرية أكثر ملاءمة للنمو الاقتصادي، وتقلل من فوارق الدخل، وتزيد من فرص العمل.[17]

ويضع المؤلف عشرة مكونات للعولمة التعليمية educational globalization، منها أن الشعوب تتبنّى أنظمة وممارسات تعليمية متشابهة، بما في ذلك المناهج والتنظيم المدرسي وأساليب التعليم، ونظم التعليم الجامعي، وإعداد المعلمين، وتطوير منتجات للسوق التربوي مثل الاختبارات والمناهج والمواد المدرسية، وبرامج التعليم الرقمي وتعميم اللغة الإنجليزية في برامج التعليم المحلية بوصفها لغة التجارة العالمية، وتعميم نماذج عولمية من التعليم الديني أو التعليم عن الدين.[18]

وثمة نقد موجه لاتجاه عولمة التعليم وسياساته، فالتعليم من أجل اقتصاد المعرفة لا يحقق أي فائدة عندما لا تتوافر فرص مناسبة للتعليم، وكثير من الأعمال أصبحت المعرفة اللازمة لها روتينية، وتتطلب عمال أقل مهارة. والتعليم من أجل مهارات عليا لم يعد يعني عائداً مالياً أعلى للموظفين والعمال. ومن المخاطر التي فتحتها عولمة التعليم ظاهرة هجرة العمالة ولا سيما في مجالات البرمجة الحاسوبية، فالأعداد الكبيرة من الهنود في هذا المجال أدّت إلى توقف زيادة الأجور في الولايات المتحدة الأمريكية، وفقدان موارد رأس المال البشري في الهند. ومن هذه المخاطر أيضاً ظاهرة الهدر العقلي brain waste؛ فأفضل الخريجين من برامج التعليم لا يجدون فرص عمل مناسبة لمهاراتهم، مما نتج عنه انخفاض النمو في الدخل عند خريجي الجامعات في البلدان الصناعية وإجبارهم على قبول وظائف لا تتطلب مستويات متقدمة من التعليم.[19]

[17] Ibid., p. 32.

[18] Ibid., p. 49.

[19] Ibid., p. 54.

وتتجلّى مظاهر إضفاء الصفة الاقتصادية على التعليم في المرجعية التي يستند إليها الاقتصاد اليوم. فقد أصبح السوق شعاراً للاقتصاد، وأصبحت المعرفة سلعة في هذا السوق، وأصبح السوق كأنّه ذات مقدسة لها نفس خصائص القداسة التي يعطيها المتدينون لله سبحانه. ومن أواخر ما نشر عن هذا الموضوع كتاب لأستاذ في جامعة هارفارد بعنوان: "السوق بوصفه إلهاً"[20] حيث يصف المؤلف عناصر تأليه السوق وما يناظرها مع الخصائص اللاهوتية في المسيحية والإسلام. ثم يفسر المؤلف مشكلات العالَم المعاصر بما فيها اتساع نطاق الفوارق، والفقر، والاحترار العالمي، وغيرها، على أساس ما وصل إليها السوق من وضعه الإلهي. فقد انحدر عالمنا إلى علم "لاهوت العرض والطلب" وأصبح السوق كليَّ القدرة، حاضراً في كل مكان، يعرف قيمة كل شيء، ويحدد نتائج كل معاملة، ويرفع أمة ويدمر أخرى، ولا شيء يفلت من اختزاله إلى سلعة. ويفرض نفسه بوصفه ديناً له عقائدة وأنبياؤه ورموزه وقيمه ونظامه العالمي، وحماسته في تحويل العالَم إلى طريقته في الحياة.

لقد أصبح نموذج التعليم من أجل الاقتصاد تقليداً شائعاً في التربية الغربية، وانتشرت أفكاره التربوية في العالم، وهو تعليم مصمم للمجتمع العلماني الذي يهدف إما إلى التطور الاقتصادي، أو المساواة الاقتصادية، وهو غير معنِي بالأهداف ذات الصلة بالدين أو القيم ذات المرجعية الدينية أو بالبعد الروحي للإنسان. ومع كل السلبيات التي يمكن أن تذكر عن العولمة، ومرجعياتها وأخلاقياتها، فلا ننسى أنها فتحت فرصاً استثنائية لمن يقدّم نموذجاً فكرياً أو إسهاماً حضارياً متميّزاً.

وإذا كان مفهوم العولمة في أساسه تعبيراً عن تواصل مطّرد بين دول العالَم في مجال الاتصال والمال والأفكار، مع تقليل لدور الحدود السياسية، فإنَّه يتصل بمفهوم آخر هو التدويل internationalization، الذي يعبر عن حركة الشركات التجارية والمؤسسات الخدمية عبر البلدان المختلفة، نظراً للأهمية المتزايدة للتجارة والعلاقات الدولية، وما

[20] Cox, Harvey. *The Market as God. Cambridge*, MA: Harvard University Press, 2016.
انظر التعريف بالكتاب في موقع أمازون في الرابط الآتي:
- *https://www.amazon.com/Market-as-God-Harvey-Cox/dp/0674659686*

تتضمنه من معاهدات وتحالفات ومشاركات. وقد أصبحت شعار "دولي" international، أسلوباً لجذب الزبائن للسلع أو الخدمات، حتى لو لم يكن فيها أي صفة من صفات الدولية.

وتعد ظاهرة انتشار المدارس الدولية "الغربية" في كثير من بلدان آسيا وإفريقيا وأمريكا الجنوبية، وفتح فروع للجامعات الغربية في هذه البلدان،[21] أمثلة على تدويل الخدمات التربوية الغربية في مجالات متعددة منها التعليم النظامي وغير النظامي وما يرتبط بالتعليم من مناهج، وكتب دراسية، واختبارات، وتدريب، واستشارات، وتمويل، وغير ذلك. وثمّة دراسات متعددة عن ظاهرة انتشار المدراس الدولية وآثارها. ومن هذه الدراسات دراسة أجريت عن هذه الظاهرة في عشرة من بلدان آسيا، كشفت عن تغييرات عميقة في نظم التعليم في هذه البلدان، فهذه المدارس أخذت طابع المأسسة العالمية والسوق التجاري العالمي، فكانت النتيجة أنَّ العديد من الأُسَر الأكثر ثراءً تنظر إلى المدارس الدولية كخيار مرغوب فيه، وتبحث عن طُرق لتسجيل أطفالها فيها. واستجابت الدول التي تستضيف هذه المدارس بتطوير سياسات تتضمن تنازلات تسمح للأسواق التجارية العالمية بالوصول إلى أنظمة التعليم الوطنية. وكان لهذه التنازلات آثارها في توسيع ظاهرة عدم تكافؤ الفرص لأبناء المجتمع في نوعية التعليم، وتخلخل روح المواطنة والهوية الوطنية. فالطلبة في المدارس الدولية يمارسون حياة اجتماعية مختلفة عما يمارسه طلبة المدارس الوطنية، ذلك أن القدرة على دفع الرسوم المرتفعة للمدارس الدولية هي التي انتقلت بالطلبة إلى هذه المدارس، ومن ثم يضاف مشكلة عدم المساواة في الفرص إلى مشكلة الاختلاف في نمط الحياة الاجتماعية.[22] وقد اختار الباحث في عنوان البحث كلمة stealth marketization ليعطي لعملية انتشار المدارس الدولية في مجتمعات العالم معنى التسرب بهدوء وخفية.[23]

---

[21] بلدان الخليج العربي مثال واضح في كثرة المدارس الدولية (الغربية) وفروع الجامعات الغربية.

[22] Kim, Hyejin and Mobrand, Erik. *Stealth Marketization: How International School Policy is Quietly Challenging Education Systems in Asia*, Globalization, Societies and Education, Online Journal, Published online, 25 Jan 2019, DOI: 10.1080/14767724.2019.1571405.

استرجع الرابط يوم 8 حزيران 2019م.

[23] Ibid.

والمقصود بالمدارس الدولية في الدراسة المشار إليها، تلك المدارس التي تعود لشبكات تجارية أجنبية عابرة للمجتمعات، أو المدارس الخاصة الوطنية التي تقدم برامج أجنبية مثل البرنامج الأمريكي SAT،[24] أو البريطاني IGCSE،[25] أو البكالوريا الدولية IB.[26] ونظراً للطلب على هذه الأنواع من البرامج الأجنبية، نجد بعض المدارس الخاصة لا تكتفي بتقديم برنامج واحد منها، بل تقدمها جميعها. وقد انتشرت هذه البرامج في العقود الثلاثة الأخيرة في معظم البلدان العربية والإسلامية على نطاق واسع.

وقد تعززت قوة تيار العولمة والتدويل عن طريق التطور السريع في نظم المعلومات ووسائل الاتصال الحديثة. حتى أصبح تياراً جارفاً لا سبيل لمقاومته، ولم يعد أمام المجتمعات إلا البحث عن استراتيجيات فعالة للتعامل الحكيم معه، بصورة تعظّم بعض مكتسباته الإيجابية، وتقلل من أثره السلبي على مقومات الهوية الفكرية للمجتمع، أو تتجاهل الخصوصيات المرجعية الوطنية. ومؤسسات التربية تحديداً هي المؤهلة أكثر من غيرها لتطوير الاستراتيجيات اللازمة لتحصين الطلبة ضد ما يهدد هويتهم الحضارية، وتمكينهم من اكتساب التفكير التحليلي الناقد، والثقة بالنفس، والاتجاهات الإيجابية البناءة، والقيم الأخلاقية النبيلة.

والمجتمعات الواثقة من نفسها تستطيع أن تتخذ الموقف الذي يناسبها من ظواهر العولمة والتدويل. فالصين على سبيل المثال سمحت بإقامة كثير من الفروع للجامعات الغربية، ولكنها بقيت خاضعة للضبط والانسجام مع السياقات المحلية. أما في اليابان فإن الاعتداد الشديد بالثقافة المحلية لدى التربويين حدّت من الشعور بالحاجة إلى المؤسسات التعليمية الأجنبية.

لقد أتاح تيار العولمة والتدويل وما يعززه من منجزات المعلوماتية ووسائل الاتصال والتواصل، المجال لانفتاح الثقافات بصورة تمكن الثقافة الأقوى للهيمنة على غيرها. ولكن الجانب السياسي والاقتصادي من العولمة والتدويل أصبح يمارس ضغوطاً متزايدة على

[24] Scholastic Aptitude Test.

[25] International General Certificate for Secondary Education.

[26] International Baccalaureate.

تحديد فلسفة التعليم وسياساته ومناهجه، وقد تؤدي هذه الضغوط إلى استجابات تعبّر عن الضعف وعدم الثقة بالنفس والقدرة على مقاومة الآثار السلبية. ولكن تيار العولمة في الوقت نفسه هو فرصة لإثبات الحضور الفكري والثقافي وتحويل اتجاه هذا التيار وتوظيفه لتحقيق كثير من المكتسبات، وللإسهام في ترشيد حركة التقدم البشري والحضارة الإنسانية.

3. الحداثة وما بعد الحداثة:

الحداثة رؤية جديدة للعالَم رافقت التحولات التي شهدتها أوروبا منذ بداية عصر النهضة والتنوير على أثر حركات الإصلاح الديني والتحرر من سيطرة الكنسية وانطلاق العقل في البحث العلمي والاكتشاف، والإيمان بفكرة التقدم، وانتشار مبادئ الحرية والديموقراطية. فهي إذن ظاهرة تاريخية وحالة إنسانية كان لها تجلياتها في الفكر والفلسفة العقلانية من جهة، وفي واقع المجتمع في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، من جهة أخرى. وتتعدد رؤية المؤرخين لبداية عصر التنوير والنهضة الأوربية ما بين اختراع مطبعة روتنبرغ في ألمانيا عام 1453م والثورة الفرنسية عام 1789م. وقد تطورت في هذا العصر قيم الحرية والفردية ومركزية الإنسان بدلاً من مركزية الإله، وتميزت بالثقة بالعقل والعلم واليقين.

أما ما بعد الحداثة فهو رؤية للعالم كذلك تطورت في النصف الثاني من القرن العشرين، عبرت عن مرحلة جديدة في تاريخ الحضارة الغربية، تكونت نتيجة الشعور بفشل المستقبل التي وعدت به الحداثة، فكانت رد فعل تجاهها. وقد تعزز هذا الشعور بعد الدمار الذي أحدثته الحربان العالميتان الأولى والثانية في أوروبا. وفقد الفلاسفة والمفكرون ثقتهم بالمشروع السياسي والاقتصادي، وتطورت أفكار الشك، والذاتية، والنسبية، وتنكر فلسفة ما بعد الحداثة وجود الحقيقة المطلقة، وتقلل من أهمية السلطة والمؤسسات والأديان التي تتحدث عن حقائق موضوعية، وتعلن عن نهاية الوضعية.

ومن الجدير بالذكر أن فلسفة الحداثة ليست صورة واحدة، كذلك الأمر في فلسفة ما بعد الحداثة ففي كل منهما تنوع وتعدد في وجهات النظر وتمايز بين توجهات المفكرين.

وما يهمنا من الحداثة وما بعد الحداثة هو الفارق في تجليات كل منهما على النظريات والممارسات التربوية، فإذا كان على التربويين الحداثيين ممارسة السلطة في نقل المعرفة الموضوعية غير المتحيزة إلى الطلبة، فإنهم في ما بعد الحداثة يساعدون الطلبة على بناء المعرفة. وعلى الطلبة في فلسفة الحداثة أن يتعلموا الثقافة المشتركة للمجتمع الموحد، لكن ما بعد الحداثة تعد ذلك طريقة لبسط الثقافة السائدة، مع العلم بأن الثقافات الفرعية لها قيمها ومصداقيتها، وعلى أصحابها مقاومة المركزية الثقافية الأوروبية.

والطبيعة الإنسانية تتصف بقدر من الثبات الفكري يمكن معرفتها بصورة موضوعية، فالذكاء الإنساني مثلاً يمكن معرفته باختبارات الذكاء، ويتحقق التقدم في الفرد والمجتمع نتيجة تعلم تطبيق المعرفة الموضوعية. وما بعد الحداثة لا تؤمن بذات حقيقة أو جوهر فطري للإنسان، فالذات هي تكوين اجتماعي، والتعليم وسيلة لبناء الذات وليس لاكتشافها، ويتحقق التقدم في الفرد عندما يتمكن من الوصول إلى الأهداف التي يختارها لنفسه، وكذلك المجتمع.

ويرى الحداثيون التقليديون أن التربويين هم سلطة مشروعة في تحديد القيم، وعليهم أن يدربوا الطلبة على القيم العامة، لكن الحداثيين الليبراليين يرون أن التربية يجب أن تكون حيادية بالنسبة للقيم، ويكفي أن يقوم المعلمون بمساعدة الطلبة على توضيح القيم التي على كل منهم أن يتبنّاها، ثم إن القيم منفصلة عن الحقائق، وأهم القيم في الحداثة هي العقلانية والتقدم. أما ما بعد الحداثة فتؤمن بأن على التربية أن تساعد الطلبة لبناء قيم شخصية متنوعة ومفيدة لكل منهم في سياق ثقافاتهم الفرعية، وليس ثمة قيم مفيدة بصورة مطلقة، وليس ثمة مشكلة في أن يعلن المعلِّمون عن قيمهم، لأنه لا يمكنهم تجنب

ذلك عملياً. وتشمل القيم المهمة في التعليم السعي للتنوع، والتسامح، والحرية، والإبداع، والحدس، وتقدير العواطف والحدس.[27]

ويمكن القول إن الجدل الذي يدور حول الحداثة وما بعد الحداثة في المجال التربوي في المجتمعات الإسلامية قد لا يكون له معنى، لأنَّ ما يهم هذه المجتمعات ليس الانتقال من الحداثة إلى ما بعد الحداثة، فالمذهبان يختصان بحالة الفكر الغربي، وما يلزم مجتمعاتنا هو بناء فلسفة تربوية تنبثق من رؤيتنا الإسلامية للعالَم وما تهدي إليه هذه الرؤية من عناصر النظام المعرفي المسترشدة بنظام الاعتقاد ونظام القيم. وما نختاره من عناصر النظام المعرفي في المجال التربوي سواءً في البرامج أو المناهج أو نظم الإدارة، ربما يكون أقرب إلى ما يعدُّ من أفكار الحداثة. أما حركة ما بعد الحداثة فكثير من مقولاتها ليس شيئاً جديداً وإنما كان جزءاً معروفاً وتطوراً ضرورياً في أفكار الحداثة نفسها. ثم إن حركة ما بعد الحداثة لا تشكل حالياً منظومة متماسكة وواضحة المعالم، بصورة تكفي لصياغة أسس فلسفية ونفسية واجتماعية للتربية المنشودة، وأخطر ما فيها هو القصور في نظرتها إلى الطبيعة الإنسانية، وإهمالها للهوية والانتماء الفكري الجامع، وتهديدها لمنظومة القيم.

ومع تطور مجتمعاتنا الإسلامية وتطلعها إلى الخروج مما هي فيه من تخلف، نحو مستقبل يكون فيه لهذه المجتمعات إسهام فاعل في بناء الحضارة البشرية وترشيدها، فإنَّ حديثنا عن الحداثة لن يكون عن الحداثة الأوروبية في القرن الخامس عشر الميلادي وما بعده، وما حدث فيها ولها من تطورات فيما بعد، وإنما عن حداثة خاصة بنا نحن، الآن، وهنا.

4. الفلسفة الإنسانية والفلسفة المادية:

اخترنا أن نجمع بين الفلسفتين الإنسانية Humanism والمادية Materialism لما بينهما من صلات عميقة. وهما يمثلان عنصرين أساسيين من عناصر المرجعية في الفكر

[27] McCallum, Dennis. Comparing Modernist and Postmodern Educational Theory. See link:
-https://www.xenos.org/essays/comparing-modernist-and-postmodern-educational-theory

الغربي. ونعني بمبدأ الإنسانية (الهيومانية) قيام الإنسان بنفسه دون حاجة إلى إله متجاوز. وشعار الجمعية الإنسانية الأمريكية: "الخير دون حاجة إلى الله"[28] والإيمان بالإنسان وليس الله. ومن الضروري التمييز بين مصطلح "الإنسانية" التي تعني اهتمام الإنسان بالناس الآخرين، و"الإنسانية Humanism" بوصفها فلسفة تقدمية ورؤية للعالَم لا يحتاج فيها الإنسان إلى الإيمان بالله أو غيره من المعتقدات الخارقة للطبيعة، وتؤكد قدرتنا ومسؤوليتنا عن حياة أخلاقية تتصف بالإشباع الشخصي وتتطلع إلى الخير العام.

وقد وثّقت إحدى الدراسات نصوصاً وعبارات توضح "العقيدة الهيومانية" من المصادر الرسمية للجمعية المذكورة لتبين تمثّلات هذه العقيدة في السياسية والتعليم والإعلام والفن وغير ذلك، مما يوثق معتقداتهم التي تتصل بالإلحاد، واللاأدرية، والتطور، والمادية، وحق الإجهاض، والقتل الرحيم، والانتحار، والطلاق، والشذوذ الجنسي، والحرية الجنسية.

والذي يهمنا هنا هو الآثار التي تتركها هذه الفلسفة في المجال التربوي. ومن المعروف أن الفلسفة السائدة في التعليم العام والجامعي هي الفلسفة الإنسانية. فالموقف العلماني الرسمي في المدارس الأمريكية يمنع الطقوس الدينية في النشاطات المدرسية، لكنها تسمح للطلبة بتكوين أندية متنوعة تستطيع أن تناقش أي موضوعات، ومع ذلك فإنَّ عليهم أن يدافعوا بقوة عن حقهم في اجتماعات تطوعية في المرافق المدرسية قبل الدوام المدرسي أو بعده، للقيام بمناقشات دينية. ويمكن القول إنَّ كلَّ مبدأ رئيسي من مبادئ الإنسانية قد تم إقراره من خلال القرارات الرسمية للجمعية الوطنية للتعليم (NEA).[29]

والمعروف أنَّ "الغالبية العظمى من التربويين في الحقل التربوي في أمريكا والعالم الغربي يؤمنون بالفلسفة الإنسانية Humanism. وأعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات هم كذلك. ومثلهم كذلك معظم المعلّمين الذي يدرسون في المدارس الابتدائية والثانوية، حتى لو كان معظمهم يحتفظون بالحد الأدنى من الصلة بالكنائس المسيحية أو الكُنُس اليهودية لأسباب شخصية أو اجتماعية أو عملية."[30]

[28] Good without A God.

[29] https://www.gospelway.com/religiousgroups/humanism.php

[30] Storer, Morris B. (Editor). *Humanist Ethics*, New York: Prometheus Books (August 1, 1979)

ونكتفي في الحديث عن المذهب الإنساني بالإشارة إلى البيان "مانيفستو" الذي صدرت طبعته الثالثة عام 2000م، بعنوان "بيان المذهب الإنساني لعام 2000: دعوة لمذهب إنساني كوكبي."[31]

وقد كتب مسودة هذه البيان باول كوتز ووقع عليه مائة وعشرون من الشخصيات الفكرية والأكاديمية من بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا وأوروبا، من بينهم ثلاثة من بلدان إسلامية هم تسليمة نسرين من بنغلاديش، التي عرف عنها كتاباتها المعادية للإسلام. وصادق العظم من سوريا، وهو يعلن عن علمانيته، وله عدد من الكتب منها "نقد الفكر الديني"، و"دفاعاً عن المادية والتاريخ"، ومراد وهبة من مصر، وهو مسيحي علماني ينكر وجود الحقيقة المطلقة التي تتحدث عنها الأديان، ثم يعلن في كتابه: "مُلّاك الحقيقة المطلقة" عن الضياع الذي أدخلت الفلسفة الإنسان فيه، وفشلها في الوصول إلى الحقيقة المطلقة.

أما الفلسفة المادية، فصلتها وثيقة بالفلسفة الإنسانية. فعندما نجد الإنسان حريصاً على أن يعيش حياته دون ألم، ويجد ما يحتاج إليه من المال والممتلكات والموقع الاجتماعي التي تجعله سعيداً، ويشعر بالأمن الاجتماعي والسياسي، ويقتصر سعيه في الحياة على هذا الوجود المريح مادياً واجتماعياً، دون غيره، فإن كل ذلك يعبّر عن تصور مادي للحياة. لكن المذهب المادي materialism هو أمر آخر، إنه تصور للحياة، يرى أنّ ما لا يكون ملموساً أو معقولاً، لا يمكن اعتباره قابلاً للمعرفة.

لقد وصلت العقيدة المادية اليوم إلى منزلة متقدمة إلى الحد الذي لزم تغيير تصنيفها من كونها "مذهباً مادياً"، إلى تصنيف آخر هو "المادية العلمية". وإضافة كلمة "علمية" هنا هي من قبيل الميزة الساحرة للعلم الذي يعني الدقة واليقين في إجراءاته.

لا شك في أنَّ ثمة ما يسعد الإنسان في الأبعاد المادية من الحياة، ولا شك في أنَّ ثقة الإنسان بنفسه وقدرته على حلِّ مشكلاته بنفسه، شيء جيد، وسيكون على التربية

[31] Kurtz, Paul. *Humanist Manifesto 2000: a Call for A New Planetary Humanism,* Amherst: NY: Prometheus books, 2000, pp. 1-76.

أن تتيح للإنسان الشعور بالسعادة والثقة بالنفس. لكنَّ في الإنسان عناصر أخرى لا يملك تجاهلها، ولا تملك الممارسات التربوية مهما كانت قاسية أن تقمعها، ففي المادة شيء أكثر من المادة، وفي الإنسان شيء أكثر من كونه فرداً وكائناً اجتماعياً. والمذهب المادي والمذهب الإنساني لا يكفيان لتلبية شعور الإنسان بالإشباع النفسي والتطلع إلى آفاق أخرى خارج نفسه وخارج محيطه المادي. والطبيعة الإنسانية حتى عند الأطفال فيها من الفضول والتساؤل، أكثر مما قد يرد عند معلّميهم.

والتعليم الذي يتأثر بالمعتقدات التي يفرضها المذهب المادي أو المذهب الإنساني، يشعر المتعلم أنّ عليه أن يقتنع بأمور ضدَّ إرادته، ويتجه بالطلبة إلى حالة من القلق والحيرة، وربما الضياع وعدم المسؤولية والعدمية.

5. البنيوية والتفكيك:

من المناسب أن نستهل الحديث بالتمييز بين البنيوية والبنائية؛ إذ نلاحظ أننا لا نجد محاولة للتمييز بين اللفظين من ناحية اللغة، ويقتصر التمييز على المصطلح؛ إذ يُرجع الباحثون مصطلح "البنيوية" إلى ثنائية اللفظ والمعنى، كما ظهرت في العربية عند عبد القاهر الجرجاني (400–471هـ) في نظريته عن النَّظْم. وهو ما كشف عنه بعض الأوروبيين في مراحل مختلفة أشهرها ما قام به اللغوي السويسري دي سوسير (1857–1913م) في مطلع القرن العشرين، الذي ينسب إليه تأسيس النظرية البنيوية في اللغة، وتابعه في ذلك كلود ليفي ستراوس (1908–2009م) الذي تنسب إليه البنيوية في علم الاجتماع الإنثروبولوجيا، وغيره من البنيويين في مجالات تخصص مختلفة.

أما مصطلح "البنائية" فقد خُصِّص لوصف عملية التعلُّم البشري، إذ ترى النظرية البنائية في التعلّم واكتساب اللغة، أنَّ التعلم لا يتم من خلال إضافة المعارف الجديدة إلى المتعلم بطريقة التراكم، وإنَّما من تفاعل المعرفة الجديدة بالبنية الذهنية للمتعلم التي تكون موجودة من قبل، وهذا التفاعل يعيد بناء البنية الذهنية كلما دخلت معرفة جديدة. وأهم من نظَّر للبنائية في التعلم عالم النفس السويسري جان بياجيه (1896–1980م)، ولا

سيما في كتابه "الإبستمولوجيا التكوينية". فالبنيوية هي نظرية في بنية النص، والبنائية هي نظرية في بنية الذهن الإنساني والتعلُّم.

والبنائية في نظرية التعلّم لها وعليها، وليست هى موضع الاهتمام في السياق الذي نحن فيه الآن؛ فنحن بصدد الحديث عن البنيوية التي جاءت التفكيكية لتنقضها.

فالبنيوية مدرسة فكرية ترى أن الظواهر الاجتماعية أو الأدبية أو النفسية هي في الأساس بنية ذات عناصر محددة، ولا حاجة في فهمها إلى النظر في أية عوامل خارج هذه البنية مثل اتجاهات الدارس ومرجعيته الفكرية. ينسب تأسيس البنيوية بالصورة التي انتهت إليها في القرن العشرين إلى اللغوي السويسري فردينان دي سوسير، فيما دوَّنه في كتابه علم اللغة العام. وقد استعمل سوسير في كتابه لفظ system (نظام) ولفظ structure، واختار المترجم له لفظ تركيب في إحدى ترجمات كتاب سوسير "علم اللغة العام"،[32] أو "بنية" في الترجمة الأخرى للكتاب التي جاءت بعنوان "الألسنية العامة".[33]

لقد رأي سوسير أهمية دراسة اللغة بطريقة مختلفة عما عهده الدارسون من قبل الذين يركزون على المنهج التاريخى في دراسة اللغة، ونوّه بأهمية اللغة وضرورة دراستها، بوصفها شأناً لا يقتصر على اللغويين. ذلك أنه: "مما لا شك فيه أن المسائل اللغوية تهمُّ كلَّ من يدرس النصوص–كالمؤرخين وعلماء فقه اللغة وغيرهم من الباحثين، ولا شكّ أنَّ لعلم اللغة أهمية للثقافة العامة، ففى حياة الأفراد والمجتمعات تعد اللغة أهم من أي شيء آخر. لذا لا يجوز أن يبقى علم اللغة مقتصراً على نخبة صغيرة من المختصين، فهو يهم الجميع على أي نحو."[34]

ثمّ أصبحت البنيوية تتعامل مع التخصص الذي تطبق فيه على أنّه نظام معقّد من الأجزاء المترابطة، وتحولت إلى منهج لتحليل النشاط البشري ومنتجاته بصورة عامة، ولا

[32] سوسور، فردينان. **علم اللغة العام**، ترجمة: يؤئيل يوسف عزيز، مراجعة: النص العربي مالك يوسف المطلبي، بغداد: دار آفاق عربية، 1985م. والكتاب في الأصل هو مجموعة محاضرات ألقاها في جامعة جنيف، ونظّم أمر نشرها عام 1915م، اثنان من تلاميذه.

[33] سوسير، فردينان. **دروس في الألسنية العامة**، ترجمة: صالح القرمادي، ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، تونس: الدار العربية للكتاب، 1985م.

[34] سوسور، **علم اللغة العام**، مرجع سابق، ص25.

سيما الثقافة. وقد رأى ستراوس على سبيل المثال أن الأنظمة الثقافية هي نتاج التركيب الثابت للعقل البشري، ودلّل على وجود هذا الهيكل الثابت في تحليلاته للقرابة، والأساطير، والفن، والدين، وتقاليد الطقوس.

وقد ميّز غارودي بين البنيوية بوصفها منهجاً في البحث من جهة، وعقيدة دوغمائية عامة من جهة آخرى، فهو يقر بمشروعية البنيوية بوصفها منهجاً ويرفض البعد العقدي فيها: "إنّ مفهوم البنية، في أيامنا هذه، يحمل فلسفة تمثل، في طبعتها الدوغمائية، نقطة الوصول لفلسفة موت الإنسان، للفلسفة التي بلا ذات."[35] ثم قال: "إننا إذ نقر بمشروعية البنيوية كمنهج علمي للاستقصاء ولتحليل مستوى محدد من الواقع الإنساني والاجتماعي، ننبذ البنيوية عندما تزعم أنها فلسفة تعطى عن الواقع الإنساني تحليلاً جامعاً، وتنفي من هنا بالذات آن الخلق، وآن الذاتية. والبنية في هذه الحالة توسط لا غنى عنه ولا بديل، وفي الثانية استلاب معقِّم."[36]

ويرى غارودي أن جيل البنيويين الذي جاؤوا بعد ستراوس لا يترددون في التمادي في بنيوية تتخيل تاريخاً "هو محض اشتغال للبنية" لا وجود للبشر فيه؛ "فتراهم يعلنون بلسان فوكو أنه بعد إعلان نيتشه عن موت الله، فإن ما يتأكد في أيامنا هذه ليس غياب الله أو موته بقدر ما أنه نهاية الإنسان؛ أن الإنسان سيختفي."[37] أما البنيوية التي يراها غارودي فإنّ روّادها كانوا ماركس وفرويد ودي سوسير؛ فكان ماركس أو من طبق المنهج البنياني في تحليله للرأسمال. ولذلك فإنه يرى: "إن الماركسية، في إلهامنا الأساسي، تسمح بطرفي السلسلة معاً، بالبنية وبالنشاط الإنساني الذي يولدها؛ إذ تجعل من المنهج البنياني آناً ضرورياً من آناء المنهج الجدلي."[38]

وقد ظهرت البنيوية –على تنوعاتها: التكوينية والتوليدية...– في العالم العربي في سبعينيات القرن العشرين عن طريق بعض من درس من الطلبة العرب في أوروبا، وبعد أن

---

[35] غارودي، **البنيوية: فلسفة موت الإنسان**، مرجع سابق، ص13.

[36] المرجع السابق، ص17.

[37] المرجع السابق، ص29–30.

[38] المرجع السابق، ص127.

ترجمت بعض الأعمال التي صدرت بالفرنسية إلى العربية، وأصبحت "صرعة" في الدراسات اللغوية والأدبية واللسانيات. ومن أبرز من عرفوا بالبنيوية فكتبوا فيها وترجموا بعض إنتاجها في العالم العربي: جابر عصفور، وكمال أبو ديب، وزكريا إبراهيم، وصلاح فضل، ويمنى العيد، ومحمد بنيس، ومحمد مفتاح، ومحمد برادة، وغيرهم، حيث وجد هؤلاء من بعض المؤسسات الثقافية والإعلامية والنظم العربية من يوليهم العناية الخاصة، ويروّج لأعمالهم.

هذا عن البنيوية، أمّا التفكيكية فإنّ الموسوعة البريطانية تعرّفها بأنها: "شكل من أشكال التحليل الفلسفي والنقد الأدبي، تطور من أعمال دريدا اعتباراً من ستينيات القرن العشرين التي تضمنت مساءلة للتمايز والتعارض الفكري الأساسي في الفلسفة الغربية. عن طريق فحص اللغة والمنطق في النصوص الفلسفية والأدبية. وفي الثمانينيات أصبحت التفكيكية تطلق بشكل فضفاض على جهودٍ نظرية تبذل في مجالات متنوعة من الإنسانيات والعلوم الاجتماعية بما في ذلك الفلسفة، والأدب، والتحليل النفسي، والثيولوجيا، والدراسات النسائية، وقضايا الشذوذ الجنسي، والنظرية السياسية، والتاريخ. ومع أواخر القرن العشرين أصبحت التفكيكية تستعمل أحيانا في المناقشات الجدلية حول الاتجاهات الفكرية، بصورة تتضمن معنى الازدراء والعدمية والشك التافه. في الاستخدام الشعبي، أصبح هذا المصطلح يعني نقداً تفكيكياً للأعراف وأساليب التفكير التقليدية."[39]

يرى سيمون ستريك أنَّ التفكيك هو مدخل نظري ومنهجي إلى الهدف المراد الوصول إليه، ويتضمن قراءة دقيقة، أو وصفاً مكثفاً لاكتشاف المعنى المحدد للنص. لكن التفكيك أصبح في نهاية المطاف مدخلاً لجعل الأشياء غريبة عنّا وتفكيكيها إلى ما يجعلها شيئاً مختلفاً. ويخلص ستريك إلى القول: "إنَّ التفكيكية في سياق الحديث عن الدراسات الأمريكية هي العمل الذي تقوم به هذه الدراسات لتجعل من نفسها ومن موضوعاتها أموراً غريبة وصعبة، ولتنقض البنية التي نمارس من خلالها بناء المعنى. وهو العمل اللازم لتجنب قبول أيّ معنى محدد للثقافة، والعمل اللازم للمحافظة على رؤية

[39] https://www.britannica.com/topic/deconstruction

للثقافة والسياسية تتصف بالسيولة، والتغير والتعقيد والتاريخية والتنوع، والحاجة إلى صياغتها مرة بعد الأخرى."[40]

إن عرض أفكار التفكيك ولا سيما في النسخة التي يقدمها دريدا قد تعرضت في الكتابات الغربية لكثير من النقد ومن نقد النقد. وقد لخص أحد محاوري دريدا ما قيل عنه في الآتي: "إنه شيطان، وفوضوي في زاوية الشارع، يقول بالنسبية، والذاتية، وهو عدمي، ومحطم للأعراف والمؤسسات، وللمعتقدات والقيم، مهمته السخرية من الفلسفة والحقيقة، وتفكيك كل ما جاءت به الأنوار، ليستبدل بكل ذلك رواية وحشية دون معنى ودون مسؤولية."[41]

وقد درس حمودة في كتابه "المرايا المحدبة" دراسة مستفيضة البنيوية والتفكيكية في مرجعيتها الغربية ونسختها العربية. وقد رأى أنَّ الهدف من البنيوية كان في البداية "إنارة النص، لكنَّ ذلك ما لم يتحقق." وبدلاً من "مقاربة" النص أو "إنارته" استعملت البنيوية لغة نقدية مراوغة حجبت النصّ وفشلت في تحقيق الدلالة أو المعنى. "لقد انشغلوا في حقيقة الأمر بآلية الدلالة، ونسوا ماهية الدلالة، انهمكوا في تحديد الأنساق والأنظمة وكيف تعمل، وتجاهلوا ال "ماذا يعني النص" (ثم اكتشفوا) بعد فوات الأوان، أنَّ النموذج اللغوي لا ينطبق بالضرورة على الأنساق أو الأنظمة غير اللغوية، وتحوّل البنيويون في نهاية الأمر إلى سجناء للغة.[42]

"أما استراتيجية التفكيك فقد تأسست على رفض علمية النقد، والشك في كل الأنظمة والقوانين والتقاليد، والتحول إلى لا نهائية المعنى... واستبدل التفكيكيون بالنموذج ذاتية القراءة، والتمرد على نهائية النص أو إغلاقه، ثم إنهم أيضاً استبدلوا بـ"علمية النقد" "أدبية اللغة النقدية". وهكذا أضافوا إلى فوضى الدلالة–بسبب اللعب

[40] Strick, Simon. "Structuralism/Deconstruction" in Antje Dallmann Eva Boesenbery and Martin Klepper (Editors*) Approaches to American Cultural Studies*. London: Routledge; 1 edition, 2016, p. 154.

[41] Caputo, J. D. (Editor) Deconstructing in a Nutshell. *A Conversation with Jacques Derrida*, New York: Fordham University Press, 1997, p. 36.

[42] حمودة، عبد العزيز. **المرايا المحدبة: من البنيوية إلى التفكيك**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1998م، ص7.

الحُر للعلامة والبين–نصية، والانتشار، وغياب المركز المرجعي، بل اختفاء التفسيرات الموثوقة والأثيرة– لغة نقدية تتعمد لفت النظر إلى نفسها بعيداً عن النص. وفي نهاية المطاف وصل التفكيكيون إلى نفس ما انتهى إليه البنيويون، وهو حجب النص."[43]

وقد ربط بعض الباحثين بين البنيوية ونظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني في "دلائل الإعجاز"، لكن نظرية النظم عند الجرجاني شيء مختلف عن البنيوية، ذلك أن النظم عنه: "أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه "علم النحو" وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك فلا تُخِلُّ بشيء منها." و"لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه، فيعرف لك من ذلك موضعه، ويجيء به حيث ينبغي له. ... وهذا هو السبيل، فلست بواجد شيئاً يرجع صوابه إن كان صواباً وخطؤه إن كان خطأ إلى النظم."[44]

أما البنيوية فهي تقوم على عزل النص عن المؤلف وكلّ ما يختص بالمؤلف من تاريخ وفكر وما يرمي إليه المؤلف من غَرَض، وما يصاحب التأليف والمؤلف من ظروف ومؤثرات. وتكون معاني النص متعددة ومختلفة باختلاف القارئ له، ولا مانع من أن تتناقض أشد التناقض. وبذلك لا يكون لدلالة النص أية مرجعية.

وقد رأينا أنَّ البنائية كانت مصطلحاً خاصاً بعملية التعلُّم البشري طوّره جان بياجيه في محاولة لوصف ما يحصل عند الفرد من عملية تعلم، وما قد يكون لذلك من تطبيقات في أساليب التعليم. ولكن هذه التطبيقات لم تأخذ بالحسبان أن المتعلم في المدرسة لا يكون وحيداً، وإنما هو جزء من بنية اجتماعية لها قدر كبير من الاعتبار. وهناك أنواع من المعلومات المهمة التي يحتاج الطالب أن يتعلمها بصورة مباشرة في من قبيل المعطيات التقريرية. والطلبة لا يتعلمون بطريقة واحدة، فالنظرية البنائية إن كانت تفسر بعض جوانب التعلم، فإنها تعجز عن تفسير جوانب أخرى.

أمّا البنيوية، فنظراً لأنها جاءت أساساً في صورة منهج في تحليل اللغة، فإنَّ من المتوقع أن تكون التطبيقات الأساسية لهذا المنهج في المجال التربوي في تعلّم اللغة

[43] المرجع السابق، ص8.

[44] الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن. **دلائل الإعجاز**، قراءة وتعليق: محمود محمد شاكر، القاهرة: مكتبة الخانجي *1404هـ/1984م*.

وتعليمها. لكنَّ اللسانيات البنيوية اعتباراً من الخمسينيات قد أصبحت موضوعاً مزعجاً، واعتبرت مفاهيمها ضيقة، ولا سيما بعد تطور اللسانيات التوليدية وما قدمه نعوم تشومسكي فيها. ولأن البنيوية سرعان ما تحولت إلى التفكيكية، فإنّ التطبيقات التربوية سرعان ما توجهت إلى التفكيكية، لما كان يتوقع أن يكون لها صلة بالتربية سواءً فيما تبنيه من مرجعية فكرية حول أبنية العلوم المختلفة، أو حول المنطلقات الفكرية للتربويين وصلتها بأخلاقيات التربية، أو بالحالة النفسية والفكرية للمتعلمين.

في مقدمة كتابهما عن دريدا والتعليم يلاحظ المحرران أنَّ أفكار دريدا، وهو الاسم الأكثر تمثيلاً للتفكيكية، ولا سيما أفكاره ذات الصلة بالتعليم قد وجدت مقاومة، وكُتب الكثير في دحض أفكاره من قبل المتخصصين بفلسفة التربية والنظرية التربوية ومتخصصي المناهج التربوية، ومع ذلك فإنَّ تلك الأفكار وجدت اهتماماً ليس قليلاً، فقد اعتمدت أفكار التفكيك في أقسام اللغة الإنجليزية تحت عنوان "نظرية في القراءة والكتابة" وفي الممارسات التعليمية لموضوعات الأدب.[45]

وبصورة عامة فإنَّ دريدا يَعُدُّ مشروعه في التفكيك مشروعاً تربوياً في الأساس، فمثلاً عندما يطالب بالنظر في حقل دراسي معين مثل الفلسفة، فإنه يطالب بخروج هذا الحقل من الجدران التي تضعها الدراسة التقليدية في الجامعات حوله، فالفلسفة مثلاً: "يجب أن يسمح لها أن تقوم بمهمة أفضل في التفكير بنفسها، وعرض نفسها وتعليم نفسها وتطوير نفسها: وربما هو بالضبط ما يبني مشروعية الربط بين التربية والتفكيك، لأن هذه المشروعية تتأسس على أن سؤال التفكيك هو في الحقيقة سؤال التربية إذا فهمنا الصفة الإيجابية لطبيعة التفكيك، فالمسألة ليست مسألة قواعد في الجملة اللغوية، التي تكون موضوع التعليم، وإنما هي علاقة بالآخر الذي يتعلم وكيف يتعلم، وهي مسألة تنقل عدداً كبيراً من الأسئلة من مستوى التقنيات والإجراءات إلى الصلة العميقة بالمسائل الأخلاقية والسياسية ومصير الحياة والتاريخ والإنسانية. فالمعرفة الفلسفية تتخلل جميع مجالات المعرفة.[46]

---

[45] Egea-Kuehne, Denise and Biesta, Get J. J. *Derrida and Education*, Op.Cit., p.2.

[46] Cahen, Didier. "Derrida and the question of education: a new space for philosophy" in: *Biesta*, Gert J.H. and Egea-Kuehne, denise (Editors) Derrida & Education,

خاتمة:

لم نحاول هنا أن نستقصي جميع تجليات المرجعية الغربية في الفكر التربوي، ومن ثَمَّ آثارها على الفكر التربوي في المجتمعات الإسلامية، فثمة فلسفات أخرى، تلتقي مع الفلسفات المشار إليها في بعض الخصائص، وتختلف عنها في غيرها. ولكن من المهم أن نلاحظ أن النظم التربوية في الغرب الأوروبي والأمريكي يصعب أن نصنفها في مدرسة واحدة من هذه المدارس، فنقول مثلاً إن النظام التربوي في أمريكا هو نظام حداثي، أو ما بعد حداثي، أو علماني، أو هيوماني، فكل هذه الأوصاف موجودة معاً إلى حد كبير. ثم إنّ تعدد الفلسفات في مرجعية الفكر التربوي الغربي، جعل المجتمعات الغربية تعيش حالة تغير مستمر وجدل متواصل يذكرنا بجدل الأفكار عند هيجل. وتشكل هذه الظاهرة مشكلة للمجتمعات التي تريد أن تلحق بالفكر الغربي دون أن تكون شريكة في تطويره، لأنها سوف تكون في حيرة من أمرها فيما تعتمده من الأفكار الحديثة والمتجددة.

ومع ذلك فإنَّ من المهمِّ كذلك أن نحاول تمييز صفة جامعة لمرجعية الفكر التربوي الغربي. وما يهمنا في سياق الحديث عن الفكر التربوي الإسلامي، هو صلة هذه المرجعية بالدين من خلال الصفة العلمانية، وصلتها بنمط الحياة، عن طريق الصفة المادية، وصلتها بالنزعة الفردية بتقديسها الحرية. وإذا كنا نتحدث عن الملامح السلبية لأثر المرجعية الغربية، فمن الإنصاف أن لا ننسى الملامح الإيجابية التي تتجلَّى في العلم، وسيادة القانون، والديمقراطية، والحرية، وغيرها من الفضائل العامة.

إن محاولتنا تمييز عناصر المرجعية في الفكر الغربي بصورة عامة، والفكر التربوي الغربي بصورة خاصة، ليست محاولة لإيجاد قطيعة مع هذا الفكر، وإنما هي محاولة لفهم تمثلات هذه المرجعية في تفاصيل الفكر التربوي؛ في فلسفته وسياساته ومناهجه ونظم إدارته، وما يضعه من معايير الجودة ومؤشراتها. فمثل هذا الفهم يساعدنا في تطوير مناهج التعامل مع هذا الفكر والتفاعل مع أنظمته وخصوصياته، والآثار المترتبة على الاقتراض منه في

London, UK; (Routledge International Studies in the Philosophy of Education), 2001, pp. 12-30.

سياساتنا وخططنا التربوية والتعليمية، وتعميق فهمنا للإشكالات التي يقيمها هذا الاقتراض أمام جهود الإصلاح التربوي في مجتمعاتنا. فنحن نعيش في واقع عالمي شديد الوطأة، لا يسمح بتجاهل معطياته وعناصره، ولا تنفع فيه محاولات العزلة والانكفاء التي ينادي بها الضعفاء العاجزون.

نأمُل أن يُعين وعينا على مرجعية الفكر التربوي المعاصر في تحديد ما يمكن فهمه عن واقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وعن الطموح الذي نأمُل أن ينتقل هذا الواقع إليه في انبثاقه من مرجعيته العليا، وإسهامه في إعادة بناء الشخصية الإسلامية والمجتمع الإسلامي والأمة الإسلامية لتحقيق مراد الله سبحانه في إقامة العمران البشري على نور الوحي الإلهي والهدي النبوي، والحضور الفاعل في ساحة العالم، وترشيد الحضارة البشرية.

والوضع الطبيعيُّ، أن يكون لكلِّ مجتمع مرجعيتُه التربوية التي تحدد عناصر فكره التربوي الخاص به، وتبدأ المشكلة عندما يفتقد المجتمع هذه العناصر المميزة له، ويتَّخذُ من الفكر التربوي الخاص بمجتمع آخر مادةً لتربية أبنائه. فحين تتبنّى المجتمعاتُ الإسلامية الفكرَ التربوي الغربي، فإنَّ من الطبيعي أن ينشأ أبناؤها على قيم الفكر الغربي وأعرافه وتقاليده، وإذا بقيت لدى أبنائها بقية من قيم الإسلام وأعرافه –نتيجة عوامل تنشئة أخرى– فإنَّها تكون في حالة صراع وتنافس مع القيم الغربية، تتمزق معها شخصية الإنسان المسلم، وتضعف لديه مقومات الهوية الإسلامية أو تتلاشى ملامحها.

وينعكس أثر المرجعية الفكرية الغربية على موقع القيم الأخلاقية في منظومة التربية وعملية التكيف الاجتماعي التي تحاول التربية تيسيرها أو توجيهها، فالمناهج التربوية في الغرب هي انعكاس لواقع المجتمع الغربي والقيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة فيه. ولذلك لا بدّ من الوعي بموقع القيم في الفكر التربوي الإسلامي، فهي قيم تقود المجتمع وتوجّهه وترتقي به، ومن ثم تشكّل، في موقعها ومهمّتها، مرجعية متميزة تماماً عن أية مرجعيات أخرى.

وتتعمق المشكلة عندما تجد صناع القرار السياسي في المجتمعات الإسلامية، وقيادات الفكر التربوي فيه، يتجاهلون مرجعية الفكر التربوي الغربي أو ينكرونها، ويغضّون الطرف

عن مظاهر تحيّز هذا الفكر،[47] بحجج واهية، من مثل القول: بأنَّ العلم لا دين له ولا وطن، أو بأهمية التطور واللحاق بالمتقدمين، أو بضرورة التحديث والتنوير والخروج من التخلف، أو بغير ذلك من المبررات، التي كانت حجةً لأنظمة الحكم في العالم الإسلامي في ممارساتها طيلة قرن من الزمن، ولم تكن نتيجتها إلا مزيداً من التخلف والتبعيّة وضياع الهوية، والعجز عن الحضور الفاعل في ساحة العالَم.

مرجعيتنا في الإصلاح المنشود ليس التاريخ، لا تاريخنا ولا تاريخ غيرنا، وإن كان في التاريخ عِبَرٌ، ولا بد أن تكون هذه العبر عنصراً من عناصر المرجعية...

ورجعيتنا ليست الواقع المعاصر لغيرنا، وإن كان هذا الواقع المعاصر عاملاً من عوامل الضغط والإلحاح يحتاج إلى أن نتعامل معه بالطريقة المناسبة...

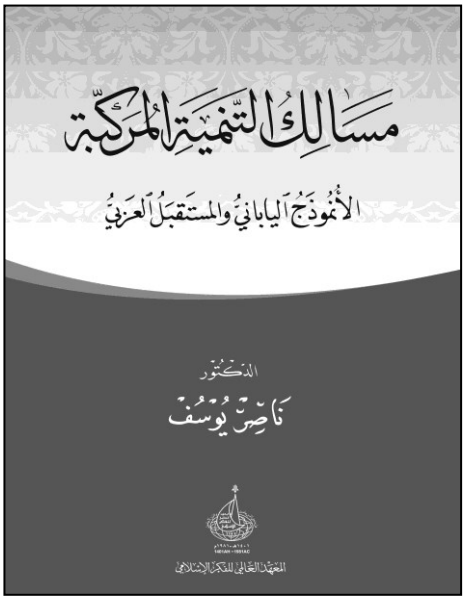
مرجعيتنا هي مجموعة المبادئ والقيم الحاكمة التي تشكل هويتنا، فمن هذه المبادئ والقيم ننطلق وإليها نأرز في كل عنصر من عناصر التخطيط لتغيير واقعنا ورسم مستقبلنا، وفي كل خطوة من خطوات السير في تنفيذ ذلك التخطيط.

مرجعيتنا هي رؤية كلية للعالم الطبيعي والاجتماعي والنفسي، والهوية المميزة التي تشكلها هذه المرجعية، فهذه المرجعية هي التي تحدد: من نحن؟! وماذا نريد؟!

---

[47] ملكاوي، فتحي. "التحيز في الفكر التربوي الغربي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد37-38، صيف وخريف 1425هـ/2004م، ص181-202.

صدر حديثاً



مسالك التنمية المركبة

خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل

تأليف: الدكتور ناصر يوسف

الطبعة الأولى 1440هـ/2019م

312 صفحة

يقدم هذا العمل الفكري، الذي يضايف بين التنمية والقيم، إضافة نوعية على مستويات عدة، بدءاً بالمصطلحات التي لم يسبق أن نسجت من قبل، لاسيما التنمية المركَّبة في مبناها الإنساني والقيم في مبتغاها الإنمائي، التي أضفت الجدة العلمية على موضوع الدراسة. وقد بنى المؤلف كتابه هذا على أفكار كتابه الأول الموسوم بـ: دينامية التجربة اليابانية في التنمية المركَّبة؛ فلا يسبر غور هذه الدراسة إلا بالإحاطة بما حواه الكتاب الأول. وإذ بنيت أساسات هذه الدراسة على أرض اليابان، فإنها أفادت من الاجتماع الإنساني الياباني المركَّب من السلطة والعامة والنخبة؛ حيث جاء هذا التركيب الياباني تركيباً إنسانياً إنمائياً لا يحتمل الاختزال، بخلاف ما يجري في العالم العربي والإسلامي من تفكك إنساني يمهد تمهيداً سريعاً ومنظماً للتفكك الإنمائي بفعل القابلية للمغلوبية. هذا في القسم النظري الذي تناول فكرة التنمية المركَّبة المتراحمة مع القيم.

بالنسبة إلى المقابل التطبيقي، فقد توسلت الدراسة بالمربَّع السيميائي للبرهنة على أن التنمية المركَّبة تتضاد مع التنمية المختزَلة وتتناقض؛ إذ تنسلّ من هذا التناقض معاني الحرمان والاستعمار والتبعية، فلا تأتي التنمية مستقلة. وفي جانب آخر من التطبيق، فقد محّصت هذه الدراسة فكرةَ ابن نبي الحضارية (الإنسان والأرض والوقت) داخل خبرة ميجي اليابانية، وخلصت إلى أن هذه الفكرة صيغت مختزلة لأن فيها من البداوة الشيء الكثير؛ إذ إن مثل هذه العناصر الثلاثة كانت فاعلة في عصر الإقطاع الذي اتسم بالبداوة. ولكن ميجي أضاف عنصر دولة المؤسسات إلى العناصر الثلاثة فباتت أربعة، نقلت يابان البداوة الى منطقة الحضارة، حيث يتضح أن دولة المؤسسات هي الحلقة المفقودة في المعادلة الحضارية لـ: ابن نبي؛ ما يفترَض نقدها ومراجعتها. وإذ تطبَّق الدولة الإنمائية سيميائياً وتستعاد يابانياً، فإنها تعزِّز من التنمية المركَّبة في العالم العربي والإسلامي، وقد ترقّه إلى مستقبل أفضل.

الاجتهاد في تقديم الراجح عند الشيخين: دراسة تحليلية في أحاديث الصحيحين

عمار أحمد الحريري*

الملخص

الإمام البخاري والإمام مسلم من أوائل من أفرد الحديث الصحيح بالتصنيف، وانشغل العلماء في دراسة اجتهادهما وفِقْه التعامل مع كتابيهما، ومن ذلك مسألة تقديم الراجح عند الشيخين، فالأصل في عملهما الاتفاق على تقديم الراجح والأصحِّ عند التعارض، ومع ذلك اختلف الشيخان في تقديم الراجح، فبعض ما رجّحه البخاري في صحيحه؛ خالفه مسلم فيه وتبنّى المرجوح عند البخاري، واعتمد كل منهما على عدة مرجّحات وقرائن استأنس بها الشرّاح لبيان اجتهاد الشيخين.

يدرس هذا البحث سبب اختلاف الشيخين في تقديم الراجح، وعدم تمكُّنِهما أو تمكُّنِ أحدهما من الترجيح، فرويا الحديثين المتناقضين دون الإشارة إلى أيهما الراجح أو المرجوح. ولكن مما أشكل أكثر ما فعله الشيخان أو أحدهما في بعض الأحاديث، حيث قُدِّم الراجح ورُوِي المرجوح. وأثمرت الدراسة عدة نتائج مهمة، تدل على منهج الشيخين الاجتهادي في تقديم الحديث الراجح، وعلى نسبية المرجحات وتعارضها، فرويا بعضها للتعليل أو لنكت حديثية.

الكلمات المفتاحية: الراجح والمرجوح، البخاري ومسلم، التعارض، الحديث الصحيح، الاحتجاج.

Ijtihad in Giving Preference to the Most Likely Hadith in the Works of Al-Bukhari and Muslim: An Analytical Study in the Concept of Sahih.

Ammar Ahmad Al-Hariri

Abstract

Al-Bukhari and Muslim are among the early scholars who compiled the authentic Hadith, and wrote the two books of Sahih. Scholars were preoccupied in studying and dealing with these books. Among the questions in this regards is the way to give preference to hadith that is most likely authentic. Both scholars agree in principle to prefer the most likely in the case of contradiction. However the two scholars have not done this in some cases, some of what Al-Bukahri has preferred is considered by Muslim the otherwise. Both scholars have relied on a number of suppositions and evidence that commentators drew on them later to demonstrate the jurisprudence of both Sheikhs.

This paper explains why the two Sheikhs differed in preferring what they considered the most correct, and the inability of both or one of them to make this decision, so that they narrated two variant Hadiths without indicating which is the most likely or unlikely. However the two Sheikhs or one of them would indicate the most likely, and narrate the unlikely at the same time. The study shed some light on the approach of the two Sheikhs in preferring the most likely text, the relativity and contradictions of what is more likely evidence, and reasons or narrating some ahadith for interpretation or as certain academic issues in the science of hadith.

Keywords: the more likely or unlikely; Al-Bukhari and Mulsim; Contradictions, Authentic hadith; Argumentation.

---

* دكتوراه في الحديث النبوي من جامعة الزيتونة في تونس، أستاذ مشارك في جامعة دمشق سابقاً، وجامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن، البريد الإلكتروني: ammar_hariri@yahoo.com

تم تسلم البحث بتاريخ 2019/3/7م، وقُبل للنشر بتاريخ 2019/7/15م.

مقدمة:

اجتهد علماؤنا الأكابر في نقل سنة سيد الخلق محمد ﷺ بأسانيدهم، وشعارهم (مَن أَسْند فقد أَحَالك)، ومن ضمن ما نقلوه الأحاديث المتعارضة في مسائل مختلفة إما فقهية أو تاريخية، وقد خصص العلماء من الأصوليين والمحدثين علماً خاصاً سمّوه "علم مختلف الحديث"، وجعل جمهور العلماء الترجيح القاعدة الثالثة التي يفزع إليها في الأحاديث المتعارضة؛ لأن منظومة الحديث الشريف تقوم على اجتهادية العلماء في تقديم الحديث الأصوب والأرجح، لذلك وقع التعارض وخضعت للترجيح؛ لأنه يستحيل تعارض القطعي مع القطعي، ولا يصح مقابلة القطعي مع الظني، لذلك لا يتصور الترجيح إلا في المظنونات.

ومن ذلك أيضاً قواعد الترجيح بين الأحاديث المتعارضة فهي نسبية، وما جعله أحد العلماء راجحاً من وجه، قد يكون مرجوحاً من وجه آخر عند البعض، وسيظهر جلياً في البحث.

إن إشكالية العمل بالأرجح تقوم على الأحاديث المتعارضة المقبولة، فلا تعارض بين صحيح وضعيف، ولذلك سيكون أحاديث الصحيحين مادة البحث.

ولكن إشكالية بحثنا تدور حول وجود الأحاديث المتعارضة في الصحيحين، والأصل تبنّي الراجح فيهما وروايته في الصحيح، وبناء عليه نطرح بعض الأسئلة الجوهرية التي يحاول أن يجيب عنها البحث:

أولاً: لماذا اختلف البخاري ومسلم في تقديم الراجح؟

ثانياً: لماذا لم يقتصر الشيخان على رواية الراجح؟

ثالثاً: ما أثر صنيع الشيخين في تبنّي الراجح والمرجوح؟

تكمن أهمية هذا البحث في دراسة مسألة تخص فِقْه التعامل مع الصحيحين، وتسليط الضوء على جزئية دقيقة حول مسألة الراجح في الصحيحين، لتقدم الدراسة رؤية

جديدة في قراءة صحيح البخاري ومسلم، وظنية الاجتهاد لديهما في تقديم الصحيح، وتساهم أيضاً في الدفاع عن النبي ﷺ وعن الصحيحين من خلال فهم صنيع الشيخين في رواية بعض الأحاديث التي لا علاقة لها بالاحتجاج، وإنما من باب التعليل والنُّكت الحديثية.

وتنبني الدراسة على دراسة نماذج لبعض الأحاديث المُشْكِلة في الصحيحين والأصل اتفاق الشيخين في تقديم الراجح، ضمن دراسة تحليلية لهذه الأحاديث مبنية على كلام الشرَّاح والعلماء من الفقهاء والمحدثين.

الدراسات السابقة:

لا توجد دراسة تخص هذه الجزئية حسب اطلاعي وعلمي، ولكن هناك من درس منهجية البخاري أو مسلم بشكل عام، إضافة إلى دراسات كثيرة في التعارض في الحديث، من هذه الدراسات:

"الترجيح بين الأخبار: إشكالية التعارض في النص الديني"، للدكتور محمد علي الشتيوي وهي أطروحة دكتوراه مرحلة ثالثة، نوقشت في جامعة الزيتونة، تونس، 1992، وطبعت مؤخراً عام 2017 في مكتبة حسن العصرية. وهذه الأطروحة تكلمت بالعموم عن النص قرآناً أو سنة، وتبحث عن أسباب التعارض وحلوله ضمن دراسة ذات طابع أصولي فقهي عموماً.

وأيضاً دراسة أخرى للدكتور لطفي الصغير بعنوان: "التعارض في الحديث"، رسالة دكتوراه دولة، جامعة الزيتونة، تونس، 1997م. وبنى أطروحته على نفي التعارض، وإنما هو من باب التوهم، وذكر توهم تعارض الحديث مع القرآن أو السنة أو العقل والواقع ونواميس الكون.

ومن ذلك أيضاً بحث مقدم في مؤتمر الانتصار للصحيحين عام 2010 في الجامعة الأردنية بعنوان: "منهج الإمام البخاري في مختلف الحديث وأثره في فهم الحديث: دراسة

تطبيقية من خلال صحيح البخاري" للباحث متعب الخمشي، وقسمّ الباحث بحثه إلى ثلاثة مباحث، الأول تكلم فيه عن أسباب الاختلاف الظاهري بين الأحاديث عند الإمام البخاري، والمبحث الثاني عن مسالك دفع الاختلاف بين الأحاديث عند الإمام البخاري، وذكر ثلاثة مسالك معروفة: الجمع والنسخ والترجيح، والمبحث الثالث تكلم فيه عن أصول فهم الحديث النبوي عند الإمام البخاري من خلال مختلف الحديث.

فجميع الدراسات السابقة لم تدرس الجزئية المطروحة في بحثي حول إشكالية تقديم الراجح عند المحدثين وخصوصاً بين البخاري ومسلم، وما إشكالية وجود الراجح والمرجوح في الصحيحين.

مدخل إلى البحث:

نص جمهور الأصوليين على أنه لا يفزع إلى الترجيح إلا بعد عدم القدرة على الجمع بين الحديثين أو النسخ. ولأن في الترجيح إهمالاً لأحد الدليلين وترك العمل به، والقاعدة إعمال الدليلين أولى من إهمالهما،[1] ولا سيما إذا كان الحديثان المتعارضان في الصحيح، فإن منهج ابن حجر يقوم غالباً على الجمع وإن تعسَّف، لأن مذهب الترجيح يقتضي ردَّ بعض الأحاديث، قال ابن حجر: "المعارضة التي تئول إلى إسقاط أحد الدليلين إنما يعمل بها عند تعذر الجمع."[2]

عرّف العلماء الترجيح بعدة تعاريف متقاربة، فعرّفه الآمدي بأنه: "عبارة عن اقتران أحد الصالحَين للدلالة على المطلوب مع تعارضها بما يوجب العمل به وإهمال الآخر."[3] وعرّفه السرخسي: "هو عبارة عن زيادة تكون وصفاً لا أصلاً."[4]

---

[1] الإسنوي، جمال الدين. **نهاية السول شرح منهاج الوصول**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1999، ص375.

[2] ابن حجر، أحمد بن علي. **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار المعرفة، 1379هـ، ج2، ص409.

[3] الآمدي، أبو الحسن علي بن محمد. **الإحكام في أصول الأحكام**، بيروت: دار الكتاب العربي، ط1، 1404هـ، ج4، ص245.

[4] السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد. **أصول السرخسي**، تحقيق: أبو الوفا الأفغاني بيروت: دار المعرفة، 1372هـ، ج2، ص250.

وتعريف الآمدي قريب لمنهج المحدّثين لاشتراطه في كلا الحديثين القبول، وقد اشترط ابن حجر المماثلة في المتعارضين الذين ينطبق عليهما قواعد دفع التعارض[٥] –وربما المقصود من حيث الظاهر– لأن الترجيح عبارة عن الغوص في كلا الحديثين للكشف عن وجه مرجِّح، وهذه مهمة المحدّثين من جانب لكونهم أعلم بأحوال الرواة والرواية التي يدور عليهما معظم وجوه الترجيح.[٦] وقد يكون الصحيحان وبالأخص صحيح البخاري مثالاً أسهل منالاً وأكثر وضوحاً، وذلك لمكانة تراجمه في معرفة آرائه كمحدِّث وفقيه، فتارة يروي في صحيحه عدة أحاديث متعارضة يرجح بينها حسب محلِّ الشاهد، حيث بدا له أنه من العسر الجمع والنسخ، وتارة أخرى يكتفي بالراجح في الصحيح ويتجاهل المرجوح ولو كان صحيحاً عنده كما سيأتي.

ولكن من دقائق هذا البحث ومهامه أيضاً الغوص في منهجية مسلم وصناعته الحديثية في صحيحه لبيان منهجه في تقديم الراجح، وقراءة نقدية في رواية الأحاديث المتعارضة في صحيح مسلم.

ووجوه الترجيح كثيرة قال العلائي: "ووجوه الترجيح كثيرة لا تنحصر، ولا ضابط لها بالنسبة إلى جميع الأحاديث، بل كل حديث يقوم به مرجح خاص لا يخفى على الممارس الفطن الذي أكثر من جمع الطرق."[٧]

إن الترجيح يقوم على عدة شروط، أهمها درجة كلٍّ من الحديثين في القبول، فالأصل لا اعتبار للحديث المردود أمام الحديث المقبول أو الصحيح، وأن لا يكون الخبران مما يوجبان العلم كالحديثين المتواترين؛ لأن المعلومين إذا تعارضا استحال تقوية أحدهما على الآخر.[٨]

---

[٥] ابن حجر، أحمد بن علي. **نزهة النظر في توضيح نخبة النخبة الفكر**، تحقيق: نور الدين عتر، دمشق: دار الخير، ط2، 1993م، ص73.

[٦] اجتهد كثير من المحدثين في جمع وجوه الترجيح، فقد بلغت عند الحازمي خمسين وجهاً، وذكر أنه لم يستوعبها كلها، وأما العراقي فقد أوصلها إلى مائة وعشرة أوجه ثم قال: "وثَمَّ وجوه أخر للترجيح في بعضها نظر". انظر:
– العراقي، زين الدين. **التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح**، بيروت: دار الفكر، 1981م، ص286–289.

[٧] الصنعاني، محمد بن إسماعيل، **توضيح الأفكار لمعاني الأنظار**، تحقيق: محمد عبد الحميد، المدينة المنورة: المكتبة السلفية، د.ت، ج2، ص38.

[٨] الخطيب البغدادي، أبو بكر. **الكفاية في علم الراوية**، بيروت: دار الكتب العلمية، 1988م، ص433.

وزاد الأصوليون شروطاً تخصهم مثل عدم إمكانية الجمع أو النسخ بين المتعارضين، إلا الحنفية فقد قدّموا الترجيح على الجمع، وقدّموا النَّسخ على الترجيح إذا علم التاريخ،[٩] واشترطوا أيضاً أن لا يعلم تأخر النصين على الآخر، وهو شرط عند الحنفية.[١٠]

إن الاختلاف ليس فقط في شروط الترجيح، إنما النسبية والاحتمالية في تقديم حديث مقبول والاختلاف في تقديم الحديث الأرجح، وحيث الاختلاف واقع بين المحدثين في تبنّي الراجح الصحيح، فإن الفقهاء اختلفوا في الراجح الذي يجب العمل فيه. وهذا إن دلّ فإنما يدل على نسبية المرجحات من جانب، وعلى نسبية التصحيح والقبول من جانب آخر.

قال ابن حجر: "تفاوت رتبة الصحيح، بسبب تفاوت هذه الأوصاف المقتضية للتصحيح في القوة، فإنها لمّا كانت مفيدة لغلبة الظن الذي عليه مدار الصحة؛ اقتضت أن يكون لها درجات، بعضها فوق بعض، بحسب الأمور المقوية، وإذا كان كذلك فما تكون رواته في الدرجة العليا من العدالة والضبط وسائر الصفات التي توجب الترجيح؛ كان أصح مما دونه."[١١]

إن هذه النسبية في تقديم الراجح تنطبق على الصحيحين، وثمة اختلاف واضح بين البخاري ومسلم في تبنّي الرواية الراجحة من حيث الصحة، وحيث كان مذهب البخاري في الترجيح واضحاً من خلال تراجمه، فإن مذهب مسلم يحتاج لتعمّق وبحث للدلالة على مذهبه، وقد روى مسلم الكثير من الأحاديث المتعارضة في ثنايا الصحيح دون بيان مذهبه والراجح فيها، ولكن ممكن أن يستدل على ذلك من خلال منهجه وسياق الأحاديث عنده.[١٢]

---

[٩] ابن أمير الحاج، محمد بن محمد. **التقرير والتحبير**، تحقيق: مكتب البحوث والدراسات، بيروت: دار الفكر، ط1، 1996م، ج3، ص4، 124.

[١٠] المرجع السابق، ج3، ص4.

[١١] ابن حجر، **نزهة النظر في توضيح نخبة النخبة الفكر**، مرجع سابق، ص59.

[١٢] المليباري، حمزة. **عبقرية الإمام مسلم في ترتيب أحاديث مسنده الصحيح، دراسة تحليلية**، بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1997م، ص42.

ولذلك اعتبر السخاوي أن وجود المرجوح في الصحيحين لا يتنافى مع صحته قياساً على الناسخ والمنسوخ، قال السخاوي: "والمرجوحية لا تنافي الصحة، وأكثر ما فيه أن يكون هناك صحيح وأصح، فيعمل بالراجح ولا يعمل بالمرجوح؛ لأجل معارضته له، لا لكونه لم تصح طريق، ولا يلزم من ذلك الحكم عليه بالضعف، وإنما غايته أن يتوقف عن العمل به، ويتأيد بمن يقول: صحيح شاذ، وهذا كما في الناسخ والمنسوخ سواء، قال: ومن تأمل الصحيحين، وجد فيهما أمثلة من ذلك."[١٣]

أقرَّ السخاوي بوجود المرجوح في الصحيحين، ولكن الغرابة كيف برر وجوده ليضفي عليه الصِّحة بالرغم من مرجوحيته وقاسه على المنسوخ، وهذا التقعيد بعيد جداً، وخصوصاً عندما يكون التعارض في حدث تاريخي لا يقبل إلا جواباً واحداً، وذلك لاستحالة أن يصدرا من النبي ﷺ أو يصح وقوعهما في عصره ﷺ.

أولاً: الاختلاف في تقديم الراجح

وضع الأصوليون والمحدثون معايير لتقديم الراجح، وذلك من وجوه، ذكرها السيوطي وغيره.[١٤] ومما رجّحه جمهور المحدثين بالعموم ما رواه البخاري في صحيحه على ما رواه مسلم في صحيحه، أما من حيث التفصيل فقد يترجّح بعض الأحاديث عند مسلم على ما في البخاري، إذا جاءت أمور تقتضي الترجيح، قال ابن حجر: "التَّفاوتُ إِنَّما هو بالنَّظرِ إِلى الحيثيَّةِ المذكورةِ، أما لو رجّح قسم على ما هو فوقه بأمور أخرى تقتضي الترجيح؛ فإنه يقدم على ما فوقه؛ إذ قد يعرض للمَفُوق ما يجعله فائقاً، كما لو كان الحديث عند مسلم مثلاً، وهو مشهور قاصِر عن درجة التَّواتر، لكن حفَّتْه قرينة صار بها يُفيدُ العِلم؛ فإِنَّه يُقَدَّم بها على الحديث الذي يُخْرِجُه البخاري إِذا كان فَرْداً مُطْلقاً."[١٥]

---

[١٣] السخاوي، شمس الدين. **فتح المغيث بشرح ألفية الحديث**، تحقيق: علي حسين علي، مصر: مكتبة السُّنة، د.ت، ج1، ص2.

[١٤] السيوطي، جلال الدين. **تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1979م، ج2، ص198-202.

[١٥] ابن حجر، **نزهة النظر في توضيح نخبة النخبة الفكر**، مرجع سابق، ص65.

وأخرج ابن حجر الأحاديث المتناقضة في الصحيحين من إفادتها العلم، لأنه مستحيل العلم بصدقهما، ولا بدّ من ترجيح أحدهما على الآخر.[١٦]

إن المسألة في هذا المبحث لا تدور على أيهما الأرجح في الصحيحين، وإنما على النظر في اختلاف الشيخين في تقديم الأرجح، فما رجّحه البخاري في بعض الأحاديث أحياناً يخالف ما رجّحه مسلم والعكس صحيح، وما دور الصنعة الحديثية عند الشيخين التي ولّدت رؤى مختلفة في تقديم الأصح، لذلك قد يرجّح الإمام مسلم حديثاً ما ضمن القرائن الذاتية للحديث، بينما النظر الفقهي عند البخاري جعله يهتم بالقرائن الخارجية للحديث، ولذلك عملت تراجمه أكثر من كونها عنواناً للحديث، ففيها قرائن الترجيح والفقه والتأويل والنقد، وهذا مما جعل الشيخين يختلفان في تقديم الأرجح والأصح.

لبيان ذلك نعرض بعض الأمثلة التي اختلف فيها الشيخان في تقديم الراجح وتعليل الآخر معتمدين على ما ذكره الشرّاح في قراءة صنيع الشيخين.

أشهر المسائل التي اختلف البخاري ومسلم في تقديم الحديث الأرجح، وقد أثّر في المذهب الفقهي لكل من الإمامين وأيضاً الفقهاء أحاديثُ نكاح النبي ﷺ لميمونة هل كان مُحرِماً أو حلالاً؟

1. نكاح النبي ﷺ ميمونة رضي الله عنها:

يمكن القول بداية إن الشيخين اتفقا على رواية حديث ابن عباس ﷺ "أن النبي ﷺ تزوج ميمونة وهو مُحرِم."[١٧] وقد اكتفى البخاري رواية هذا الحديث مرجّحاً إياه على الأحاديث المعارضة ولم يذكر حديث عثمان أو ميمونة نفسها التي تقول إنه تزوجها وهي حلال، ولم يحاول حتى التوفيق بينهما.

---

[١٦] المرجع السابق، ص53.

[١٧] البخاري، محمد بن إسماعيل. **الجامع الصحيح**، تحقيق: مصطفى البغا، بيروت: دار ابن كثير، ط3، 1987م، كتاب الحج، باب تزويج المحرم، ج2، ص65. انظر أيضاً:

– مسلم ، مسلم بن الحجاج النيسابوري. **الجامع الصحيح**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت، كتاب النكاح، باب تحريم نكاح المحرم وكراهة خطبته، ج2، ص1031.

أما مسلم فقد جاء ترتيب الأحاديث عنده بداية بحديث عثمان الذي هو قول النبي ﷺ: "لَا يَنْكِحُ الْمُحْرِمُ، وَلَا يُنْكَحُ، وَلَا يَخْطُبُ" مستقصياً الأسانيد والطرق وألفاظ الحديث، ثم أتبعه بحديث ابن عباس معقباً بقوله: "زاد ابن نمير، فحدثت به الزهري، فقال: أخبرني يزيد بن الأصم، أنه نكحها وهو حلال"، وبعد أن روى متابعة لحديث ابن عباس، روى حديث يزيد بن الأصم عن خالته ميمونة، قال: حَدَّثَتْنِي مَيْمُونَةُ بِنْتُ الْحَارِثِ، "أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ تَزَوَّجَهَا وَهُوَ حَلَالٌ"، قَالَ: "وَكَانَتْ خَالَتِي، وَخَالَةَ ابْنِ عَبَّاسٍ". وهذا الحديث ردّ واضح على ابن عباس، وفي هذا السياق والروايات دلالة على أن مسلماً أعلّ رواية ابن عباس وعارضها بمثلها مع شواهدها، ولذلك قد يكون خطأ القولُ إن مسلماً أخرج حديث ابن عباس في صحيحه من باب الاحتجاج، وإنما من باب النقد والتعليل، لذلك يُعدُّ هذا الحديث أيضاً مثالاً للمبحث الثالث الذي يؤكد أن مسلماً يروي أحياناً الأحاديث المعارضة لا من أجل التبنّي وإنما من باب التعليل.

ذكر ابن حجر وغيره سبب ترجيح البخاري حديث ابن عباس في زواج النبي ﷺ ميمونة مُحرِماً، ولم يروِ غيره في الباب ترجيحاً منه لمذهبه، وكما سبق أن البخاري إذا اختار مذهباً ورجّحه لا يذكر أدلة الآخر:

– حديث ابن عباس أقوى سنداً من حديث ميمونة، وربما لهذا السبب رجّحه البخاري.

– حديث ابن عباس يُثبت، وحديث ميمونة ينفي، والمُثبت مقدم على النافي.

– ابن عباس أفقه من يزيد بن الأصم.[١٨]

– حديث ابن عباس يؤيده بعض الصحابة كعائشة وأبي هريرة، وأشار ابن حجر أن كلا الحديثين معلولان بأكثر من عِلّة، منها الإرسال، ولكن يقول: "وليس ذلك بقادح فيه " أي لكونه مرسل صحابي.[١٩]

---

[١٨] السرخسي، **أصول السرخسي**، مرجع سابق، ج1، ص348–49.

[١٩] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج9، ص166.

– ذكر الكشميري أن البخاري أيّد حديث ابن عباس لكون العاقد بينهما كان والده العباس، وهو أعلم بحال النبي ﷺ، وعنده زيادة خبر، ووثاقة على ما فعله أبوه، مع أنه خلاف أمر الحج، فلا يقول إلا أن يكون عنده علم كالعيان.[٢٠]

بينما يرى مسلم ترجيح حديث ميمونة، على النحو الآتي:

– ميمونة صاحبة الواقعة أدرى بشأنها وحال النبي ﷺ الذي تزوجها.[٢١]

– يؤيد حديثها عدة شواهد منها حديث عثمان عن النبي ﷺ "لا يَنكح المحرم ولا يُنكح ولا يخطب."[٢٢] وقد زعم ابن عبد البر التواتر بأن النبي ﷺ تزوجها وهو حلال.[٢٣]

– حديث عثمان يرجّح على حديث ابن عباس، لكون عثمان متقدم بالصُّحبة، وابن عباس رافق النبي ﷺ بعد زواجه من ميمونة، وعثمان قبل ذلك، فهو أعلم؛ أي إن ابن عباس لم يحضر الزواج أصلاً، وهذا ما استدلَّ به الشافعي وأحمد.[٢٤]

– ورجّح ابن عبد البر حديث ميمونة، بأن القلب يميل إلى رواية الجماعة، ولأن الواحد أقرب إلى الغلط، وأكثر أحوال حديث ابن عباس أن يجعل متعارضاً مع رواية مَن ذكرنا، فإذا كان كذلك أسقط الاحتجاج بجميعها، ووجب طلب الدليل على هذه المسألة من غيرها، فوجدنا عثمان بن عفان قد روى عن النبي ﷺ أنه نهى عن نكاح المُحرِم وقال: "لا يَنكح المحرم ولا يُنكِح" فوجب المصير إلى هذه الرواية التي لا معارض

---

[٢٠] الكشميري، أنور شاه. **فيض الباري على صحيح البخاري**، تحقيق: محمد الميرتهي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2005م، ج3، ص134.

[٢١] ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. **ناسخ الحديث ومنسوخه**، تحقيق: أحمد الزهراني، بيروت: دار ابن حزم، ط1، 2002م، ص348.

[٢٢] مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب النكاح، باب تحريم نكاح المحرم وكراهة خطبته، ج2، ص1030.

[٢٣] ابن عبد البر، أبو عمر. **التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد**، تحقيق: مصطفى العلوي ومحمد البكري، المغرب: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1387هـ، ج3، ص152.

[٢٤] الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس. **اختلاف الحديث**، تحقيق: عامر حيدر، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ط1، 1985م، ص200. انظر أيضاً:

– ابن قدامة المقدسي، موفق الدين. **المغني**، تحقيق: عبد العزيز السعي، بيروت: دار الفكر، ط1، 1405هـ، ط2، ج3، ص157–158.

لها، لأنه يستحيل أن ينهى عن شيء، ويفعله مع عمل الخلفاء الراشدين لها وهم عمر وعثمان وعلي ﷺ وهو قول ابن عمر وأكثر أهل المدينة.[٢٥]

– ذكر ابن حجر وجهاً آخر لترجيح حديث عثمان فهو تقعيد قاعدة، وحديث ابن عباس واقعة عين تحتمل أنواعاً من الاحتمالات، فمنها أن ابن عباس كان يرى أن من قلّد الهدي يصير مُحرِماً.[٢٦]

وقد نقل الشافعي على لسان سعيد بن المسيب قوله: "وَهِم فلان –أي ابن عباس– ما نكح رسول الله ﷺ ميمونة إلا وهو حلال."[٢٧] وورد عن سعيد بن المسيب نسبة الوَهْم، بل صرَّح أنه كذَّب عكرمة الذي روى الحديث عن ابن عباس، ونقل ابن حجر عن عطاء الخرساني: "قلت لسعيد بن المسيب إن عكرمة يزعم أن النبي ﷺ تزوج ميمونة وهو مُحرِم، فقال كَذبَ مَخْبَثَانٌ."[٢٨]

وسبب تبنّي الشافعي نسبة الوَهْم إلى ابن عباس لأنه يَعدُّ عكرمةَ من أصدق أهل الحديث بخلاف أبي حنيفة الذي يعتبره أكذب الناس،[٢٩] ومع ذلك أخذ بحديثه هنا.

والذي يستدعي التأمل مع هذا الاختلاف وميمونة هي خالة ابن عباس، وقد روى عنها عدداً من الأحاديث وكان ملازماً لها في صغره بعد زواجها من النبي ﷺ وقد أكثر البخاري قصة نومه عندها في بيت النبوة، وقد رافقها حتى في جنازتها، ومع ذلك كيف خفي عليه أن يعرف الجواب الشافي منها أو يصحح أحدهما الخطأ للآخر؟. وهذا يؤكد أن ابن عباس بريء من هذا الحديث وما نسب إليه.

إن السّند الأقوى في حديث ابن عباس لم يشفع له عند مسلم، وقد رُوي في الصحيحين، وأن كثرة الشواهد وصاحبة القصة لم يشفعوا لحديث ميمونة عند البخاري،

---

[٢٥] ابن عبد البر، **التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد**، مرجع سابق، ج3، ص153.
[٢٦] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج9، ص165.
[٢٧] الشافعي، **اختلاف الحديث**، مرجع سابق، ص200.
[٢٨] ابن حجر، **هدي الساري مقدمة فتح الباري**، ص596.
[٢٩] المرجع السابق، ص596–601.

ومن المؤكد أن أحد الحديثين خطأ ومردود، قال الجصاص: "مِنْ غَلَط الرواة، ونتيقّن معه وَهْم رواة أحد الخبرين."[٣٠]

ومع ذلك، كل هذه المرجحات قد عجزت عن القول الفصل في الراجح، ولتفترق الأمة على مذهبين فقهيين مختلفين؛ الأول عدم جواز النكاح للمُحرِم، والثاني جواز النكاح للمُحرِم،[٣١] بالرغم من أن الأحوط هو حديث ميمونة، وهو ما يتناسب أكثر مع حال المحرِم من التفرغ للعبودية، والذي يحرم عليه أصلاً الجماع بالاتفاق، والبخاري لم يأخذ بالأحوط.

2. كتابة الحديث في زمن النبوة:

ومن الأمثلة التي أيضاً اختلف فيها الأخذ بالراجح، مسألة إباحة كتابة الحديث النبوي، وقد رويت أحاديث متعارضة في الصحيحين، وما رجّحه البخاري أعلّه مسلم، والعكس صحيح.

روى البخاري عدة أحاديث تحت باب كتابة العلم يثبت من خلالها إثبات إذن النبي ﷺ بكتابة الحديث، فروى عن أبي هريرة ﷺ قوله: "ما من أصحاب النبي ﷺ أحد أكثر حديثاً عنه مني إلا ما كان من عبد الله بن عمرو ﷺ فإنه كان يكتب ولا أكتب". واعتبر ابن حجر أن عمدة أحاديث البخاري وأقواها في الاستدلال هذا الحديث.[٣٢]

وروى البخاري عن أبي جحيفة قال: "قلت لعلي ﷺ هل عندكم كتاب؟ قال: لا إلا كتاب الله أو فَهْم أعطيه رجل مسلم أو ما في هذه الصحيفة، قال: قلت: فما في هذه الصحيفة قال: العقل وفكاك الأسير ولا يقتل مسلم بكافر".

واستدل البخاري أيضاً بقصة أبي شاه ومحل الشاهد: "...فجاء رجل من أهل اليمن فقال اكتب لي يا رسول الله فقال اكتبوا لأبي فلان...".

---

[٣٠] الجصاص، أبو بكر الرازي. **الفصول في الأصول**، الكويت: وزارة الأوقاف الكويتية، ط2، 1994م، ج3، ص161.

[٣١] الشوكاني، محمد بن علي. **نيل الأوطار**، بيروت: دار الجيل، 1973م، ج5، ص19.

[٣٢] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج1، ص208.

واستدل أيضاً بحديث ابن عباس قال: "لما اشتد بالنبي ﷺ وجعه قال: "ائتوني بكتاب أكتب لكم كتاباً لا تضلوا بعده"، قال عمر ﷺ: إن النبي ﷺ غلبه الوجع وعندنا كتاب الله حسبنا، فاختلفوا وكثر اللغط، قال: قوموا عني ولا ينبغي عندي التنازع، فخرج ابن عباس يقول: إن الرزية كل الرزية ما حال بين رسول الله ﷺ وبين كتابه."[٣٣] والكلام الأخير لعبيد الله بن عبد الله، وهو تابعي من الطبقة الثانية، أي لم يحضر الواقعة، ومع ذلك يشير إلى حال ابن عباس وخروجه، ويجيب ابن حجر على ذلك، بأنه يلزم عدم حمله على الظاهر، وإنما المراد أنه كلام ابن عباس ﷺ.[٣٤]

بينما لم يخصص مسلم لهذه المسألة مكاناً في صحيحه لعرض أحاديث كتابة الحديث واختلافها، وإنما اكتفى بذكر حديث أبي سعيد الخدري في كتاب الزهد والرقاق وقد عنون النووي لها: "باب التثبُّت بالحديث وحكم كتابة الحديث"، فروى مسلم الحديث الأول: "حديث عائشة أن النبي ﷺ كان يُحَدِّثُ حَدِيثًا لَوْ عَدَّهُ الْعَادُّ لَأَحْصَاهُ"، ثم أتبعه بحديث أبي سعيد أن رسول الله ﷺ قال: "لَا تَكْتُبُوا عَنِّي، وَمَنْ كَتَبَ عَنِّي غَيْرَ الْقُرْآنِ فَلْيَمْحُهُ، وَحَدِّثُوا عَنِّي، وَلَا حَرَجَ، وَمَنْ كَذَبَ عَلَيَّ -قَالَ هَمَّامٌ: أَحْسِبُهُ قَالَ- مُتَعَمِّدًا فَلْيَتَبَوَّأْ مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ."[٣٥]

أما حديث أبي هريرة السابق في كتابة الحديث من عبد الله بن عمرو أو حديث الصحيفة، لم يروه مسلم مطلقاً وروى حديث الصحيفة في كتاب الحج لبيان فضل المدينة،[٣٦] أما حديث ابن عباس فرواه في كتاب أخبار الآحاد وعنون النووي له باب كراهية الخلاف، وذكر الاختلاف الذي وقع في متن الحديث في الوصية.

---

[٣٣] كل الأحاديث السابقة رواها البخاري في:

- البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب كتابة العلم، ج1، ص53-54. وقال ابن حجر: "قوله باب كتابة العلم طريقة البخاري في الأحكام التي يقع فيها الاختلاف أن لا يجزم فيها بشيء بل يوردها على الاحتمال وهذه الترجمة من ذلك لأن السلف اختلفوا في ذلك عملاً وتركاً... ." انظر:

- ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج1، ص204.

[٣٤] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج1، ص208.

[٣٥] مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الزهد والرقائق، باب التثبت في الحديث، ج4، حديث رقم3004، ص2298.

[٣٦] المرجع السابق، كتاب الحج، باب فضل المدينة، ج2، ص994.

لا يعنينا في هذا المثال ما ذكره العلماء من أوجه جمع أو نسخ، ونحيل في ذلك إلى كتب الشروح، ولكن ما سبق من أدلة ذكرها البخاري للاستدلال على كتابة الحديث في عصر النبي ﷺ، هي ترجيح منه على إباحة الكتابة، وقرائن الترجيح تنبني على ثلاثة وجوه كما لخصها ابن حجر:

الأول: ما ذكره من شواهد تفيد بالعموم كتابة الصحابة بعض الأحاديث، وهي محتملة كما ذكر ابن حجر.

الثاني: حديث أبي سعيد الخدري في النهي الذي استدل به مسلم معلول، أعلّه البخاري بالوقف على أبي سعيد.[٣٧]

الثالث: ما جرى عليه من تدوين الحديث دلالة على إباحته وأصبح رسمياً في زمن عمر بن عبد العزيز، قال النووي: "قال القاضي عياض كان بين السلف من الصحابة والتابعين اختلاف كثير في كتابة العلم، فكرهها كثيرون منهم، وأجازها أكثرهم، ثم أجمع المسلمون على جوازها وزال ذلك الخلاف."[٣٨]

أما مسلم فالظاهر أنه رجّح النهي عن الكتابة أيضاً لوجهين:

الأول: كون حديث أبي سعيد أصح شيء عنده في الباب، ولم يصح عنده حديث أبي هريرة، لأنه مروي عن علي ابن عبد الله المديني، وهو شيخ البخاري، وربما لهذا لم يروه مسلم في صحيحه.[٣٩]

الثاني: ما كان سائداً في عصر النبي ﷺ والصحابة؛ إذ الأعم الأغلب أنه لم يكتب الحديث، وإنما كان يأمر بكتابة القرآن، ولو كان أذن بالكتابة لاشتهر ذلك، كما اشتهر كتابة الوحي.

---

[٣٧] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج1، ص208.

[٣٨] النووي، يحيى بن شرف. **صحيح مسلم بشرح النووي**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط2، 1392هـ، ج18، ص129.

[٣٩] قال الذهبي: "وكذا امتنع مسلم من الرواية عنه في صحيحه لهذا المعنى –أي اتهامه بالجهمية– كما امتنع أبو زرعة وأبو حاتم من الرواية عن تلميذه محمد لأجل مسألة اللفظ... ." انظر:
– الذهبي، شمس الدين. **ميزان الاعتدال في نقد الرجال**، تحقيق: علي معوض وعادل عبد الموجود، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1995م، ج5، ص168.

قال ابن حجر: "قال العلماء كره جماعة من الصحابة والتابعين كتابة الحديث واستحبّوا أن يؤخذ عنهم حفظاً كما أخذوا حفظاً، لكن لما قصرت الهمم وخشي الأئمة ضياع العلم دوّنوه وأول من دوّن الحديث ابن شهاب الزهري على رأس المائة بأمر عمر بن عبد العزيز ثم كثر التدوين ثم التصنيف وحصل بذلك خير كثير فلله الحمد."[٤٠]

مما سبق يظهر أن إشكالية الأرجح واضحة بين مسلم والبخاري، فما رجّحه البخاري من أحاديث لم يأخذ بها مسلم لعدم صحة بعضها عنده، وعدم دلالة الأخرى مباشرة على الإباحة، بينما أعلّ البخاري حديث أبي سعيد الذي استدل به مسلم في الصحيح.

٣. أحاديث من أكسل في الجماع:

روى البخاري أحاديث متعارضة تحت ترجمتين في مسألة: إذا أكسل الرجل في الجماع فهل يغتسل غسل الجنابة؟، ولم يحاول الجمع بينهما أو القول بالنسخ، كما فعل أحياناً، ليذكر مذهبه بالأحوط، وكان الأصل أن يذكر فقط الراجح من الحديثين المتعارضين، بينما مسلم ذكر الحديثين المتعارضين ولكن من باب ناسخ ومنسوخ وقد صرح بذلك على غير عادته في الصحيح.

روى البخاري تحت باب إذا التقى الختانان، وهذه الجملة أصلها لفظ حديث لم يخرجه البخاري في صحيحه؛ لأنه ليس على شرطه بينما أخرجها ابن ماجه،[٤١] وذكر تحت هذه الترجمة حديث أبي هريرة ﷺ عن النبي ﷺ قال: "إذا جلس بين شعبها الأربع ثم جهدها فقد وجب الغسل" ثم أتبعها في الترجمة الثانية باب غسل ما يصيب من فرج المرأة، وذكر حديث عثمان بن عفان ﷺ سأله أحدهم "أرأيت إذا جامع الرجل امرأته فلم يمنِ، قال عثمان يتوضأ كما يتوضأ للصلاة ويغسل ذَكَره"، قال عثمان سمعته من رسول الله ﷺ فسألت عن ذلك علي بن أبي طالب والزبير بن العوام وطلحة بن عبيد الله وأبي بن

[٤٠] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج1، ص208.

[٤١] ابن ماجة، محمد بن يزيد. **السنن**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، د.م: د.ن، د.ت، كتاب الطهارة، باب ما جاء في الغسل إذا التقى الختانان، ج1، ص199.

كعب ﷺ فأمروه بذلك، قال يحيى وأخبرني أبو سلمة أن عروة بن الزبير أخبره أنه سمع ذلك من رسول الله ﷺ.

وذكر أيضاً حديث أُبيّ بن كعب ﷺ أنه قال: يا رسول الله "إذا جامع الرجل المرأة فلم يُنزل، قال يغسل ما مسَّ المرأة منه ثم يتوضأ ويصلي". ثم قال البخاري: "الغسل أحوط وذاك الأخير وإنما بيّنا لاختلافهم."[٤٢]

بالرغم من ميول البخاري لمذهب عدم وجوب الغسل وأيّده بذكر من قال به من الصحابة على غير عادته ومنهجه، إلا أنه راعى حديث أبي هريرة ﷺ بوجوب الغسل من باب الأحوط، رغم كثرة معارضيه من الصحابة، ويؤكد مذهب البخاري بعدم وجوب الغسل لمن أكسل صنيعه في عدم رواية حديث أبي سعيد الخدري في الباب السابق، وإنما رواه في كتاب الوضوء سابقاً تحت باب من لم يرَ الوضوء إلا من المخرجين، وفيه دلالة واضحة على عدم وجوب الغسل؛ فعن أبي سعيد الخدري "أن ﷺ مر على رجل من الأنصار فأرسل إليه فخرج ورأسه يقطر، فقال: لعلنا أعجلناك؟ قال: نعم يا رسول الله، فقال رسول الله ﷺ: إذا أعجلت أو أقحطت -أي بمعنى جامع ولم ينزل- فلا غسل عليك وعليك الوضوء."[٤٣]

استشكل ابن العربي كلام البخاري، ومخالفته لجمهور الفقهاء، فقال: إيجاب الغسل أطبق عليه الصحابة ومن بعدهم وما خالف فيه إلا داود ولا عبرة بخلافه، وإنما الأمر الصعب مخالفة البخاري وحكمه بأن الغُسل مستحب وهو أحد أئمة الدين وأجلة علماء المسلمين، ثم أخذ يتكلم في تضعيف حديث الباب بما لا يقبل منه.[٤٤]

---

[٤٢] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الغسل، باب إذا التقى الختانان، باب ما يصيب من فرج المرأة، ج1، ص110-111. وحديث أبي هريرة رواه في:
- مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الحيض، باب نسخ الماء من الماء ووجوب الغسل بالتقاء الختانين، ج1، ص271.

[٤٣] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الوضوء، باب من لم يرَ الوضوء إلا من المخرجين، ج1، حديث رقم١٧٨، ص77. أنظر أيضاً:
- مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الحيض، باب إنما الماء من الماء، ج1، ص269.

[٤٤] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج1، ص398.

وذكر العيني أن البخاري عنى بقوله: إنما بيّنا لاختلافهم، أي: لأجل اختلاف الصحابة في الوجوب وعدمه، أو لاختلاف المحدثين في صحته وعدمها.[٤٥]

إن البخاري على خلاف منهجه روى حديثين متعارضين تحت ترجمتين متعارضتين، فالأصل في مذهب البخاري أن يترجم لما رجح عنده، ويهدر الأحاديث المعارضة لرأيه ولو كانت صحيحة، قال الكشميري: "ومن دأبه القديم –أي البخاري– أنه إذا اختار جانباً ذهب يهدر الجانب الآخر، ويجعله كأنه لم يكن شيئاً مذكوراً، فلا يخرج له حديثاً، كأنه لم ترد به الشريعة... ."[٤٦]

أما صنيع مسلم عكس البخاري، بدأ بذكر أحاديث عدم وجوب الغسل: "إنما الماء من الماء" وهي حديث أبي سعيد وأُبيّ وعثمان على أنها منسوخة، وذكر في سياق هذه الأحاديث، حديث أبي العلاء بن الشخير، قال: "كان رسول الله ﷺ ينسخ حديثه بعضه بعضا، كما ينسخ القرآن بعضه بعضا". ثم روى الأحاديث الناسخة برأيه تحت باب ترجم له النووي: "باب نسخ إنما الماء من الماء ووجوب الغسل بالتقاء الختانين"، وروى تحته حديث أبي هريرة وعائشة في وجوب الغسل "إذا جلس بين شعبها الأربع ثم جهدها، فقد وجب عليه الغسل".

إن الرواية التي رجحها البخاري على تردده وتحوطه؛ رأى مسلم أنها منسوخة، ومذهب مسلم ظاهر من خلال سياق ترتيب أحاديثه في الصحيح، وهو مذهب كثير من العلماء، وقد جزم ابن الجوزي على غير عادته بالنسخ، قال: "ثبت النسخ ذلك وصحّ، فرجع قوم عن ذلك وبقي آخرون لم يبلغهم الناسخ فبقوا على الأمر الأول وهو مذهب الأعمش وداود."[٤٧]

---

[٤٥] العيني، أبو محمد محمود بن أحمد. **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ج3، ص253. واستدرك العيني على كلام ابن العربي وخصوصاً نقله إطباق الصحابة عليه، ومن خالف من الصحابة.

[٤٦] الكشميري، **فيض الباري على صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج3، ص135.

[٤٧] ابن الجوزي، **ناسخ الحديث ومنسوخه**، مرجع سابق، ص132.

إن ما يعكّر دعوى النَّسخ ونقضها فعل كثير من الصحابة بعد وفاة النبي ﷺ؛ إذ لا يعقل أن يخفى ذلك عليهم كلهم، ويبرر الشاطبي لهم أنهم قد فعلوه ظناً منهم أنه جائز وعدم علمهم بالحُكم.[٤٨]

أما ابن رشد فقد ذكر مذهبين في رفع التعارض: الأول النسخ وهو مذهب الجمهور، وجعل حديث أبي هريرة ناسخاً لحديث عثمان، والثاني: يقوم على أنه لا يمكن الجمع بين الدليلين ولا الترجيح بينهما، وبناء عليه يسقط العمل بهما، ويرجع إلى ما عليه الاتفاق وهو وجوب الماء من الماء وهو مذهب بعض الظاهرية، ويذكر ابن رشد إشارة مهمة إلى أن حديث أبي هريرة أرجح لموافقة القياس، وهو لـمّا دلّ على أن مجاورة الختانين توجب الحدّ وجب أن يكون هو الموجب للغسل.[٤٩]

ثانياً: عدم القدرة على الترجيح بين المتعارضين

ما سبق من اختلاف الشيخين في تقديم الأرجح، كان سببه اختلاف المنهج والرؤية الحديثية والفقهية بين إمامين جليلين ناقدين، ولكن الإشكالية هنا أن الإمام نفسه لم يستطع في صحيحه تقديم الأرجح مما اضطره لرواية الحديثين المتناقضين، والأصل أن يروي أحدهما؛ لاستحالة صحة الحديثين عن النبي ﷺ، وخصوصاً في القضايا التاريخية أو غير التشريعية حيث يستبعد النسخ ويكون الجمع غالباً تعسفياً. ولنضرب أمثلة على ذلك:

1. الصلاة في جوف الكعبة:

من الأمثلة التي جعلت الترجيح حتمياً ما يتعلق بحدث تاريخي يخص صلاة النبي ﷺ في الكعبة، ولكن في هذا المثال نكتة حديثية تتعلق بتصحيح الحديثين والاستدلال بالنَّصين المتعارضين بالوقت نفسه.

---

[٤٨] الشاطبي، إبراهيم بن موسى. **الموافقات في أصول الشريعة**، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، 1999م، ج3، ص41-42. واستند الشاطبي بحديث رفاعة بن رافع ومحل الشاهد منه بتصرف أن عمر ﷺ سأل زيد بن ثابت وهو ممن قال بعدم الغسل، هل سألتم النبي ﷺ عن ذلك فكان الجواب: لا. انظر:
- ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد. **الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار**، تحقيق: كمال الحوت، الرياض: مكتبة الرشد، ط1، 1409هـ، ج1، ص85.

[٤٩] ابن رشد، أبو الوليد. **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**، بيروت: دار الفكر، د.ت، ج1، ص33-34.

فالحديث الأول عن ابن عمر ﷺ أنه قال: "رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ دَخَلَ الْكَعْبَةَ، هُوَ وَأُسَامَةُ بْنُ زَيْدٍ، وَبِلَالٌ، وَعُثْمَانُ بْنُ طَلْحَةَ، وَلَمْ يَدْخُلْهَا مَعَهُمْ أَحَدٌ، ثُمَّ أُغْلِقَتْ عَلَيْهِمْ". قَالَ عَبْدُ اللهِ بْنُ عُمَرَ: فَأَخْبَرَنِي بِلَالٌ، أَوْ عُثْمَانُ بْنُ طَلْحَةَ "أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ صَلَّى فِي جَوْفِ الْكَعْبَةِ، بَيْنَ الْعَمُودَيْنِ الْيَمَانِيَيْنِ."[٥٠]

بينما الحديث الثاني يرويه ابن عباس قال: "أَخْبَرَنِي أُسَامَةُ بْنُ زَيْدٍ، أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ لَمَّا دَخَلَ الْبَيْتَ، دَعَا فِي نَوَاحِيهِ كُلِّهَا، وَلَمْ يُصَلِّ فِيهِ حَتَّى خَرَجَ، فَلَمَّا خَرَجَ رَكَعَ فِي قُبُلِ الْبَيْتِ رَكْعَتَيْنِ، وَقَالَ: "هَذِهِ الْقِبْلَةُ"، قُلْتُ لَهُ: مَا نَوَاحِيهَا؟ أَفِي زَوَايَاهَا؟ قَالَ: بَلْ فِي كُلِّ قِبْلَةٍ مِنَ الْبَيْتِ."[٥١]

اتفق الرواة على دخول النبي ﷺ إلى الكعبة، واختلفوا فيما فعل داخل الكعبة، أما بلال فقد أثبت أن النبي ﷺ صلّى في الكعبة، وأما أسامة ينفي أن النبي ﷺ صلّى فيها وإنما كبّر فقط، وصلّى خارج الكعبة.

وهذان الحديثان في الصحيح نفسه، ذكرهما البخاري تحت أبواب متعددة، فحديث ابن عمر الذي يفيد الصلاة في الكعبة، ذكره تحت باب إغلاق البيت ويصلي في أي نواحي البيت شاء، وباب الصلاة داخل الكعبة، وحديث ابن عباس ذكره تحت باب من كبّر في نواحي الكعبة، ويظهر من خلالهما أن البخاري رجّح حديث ابن عمر أنه صلّى في الكعبة، ولكن الغرابة ما استدل به من حديث ابن عباس على أنه كبّر في نواحيها ولم يصلِّ، فابن عباس أثبت الصلاة بدلاً عن التكبير، فكيف استقام عند البخاري الاستدلال بالحديثين المتعارضين وإثبات الصلاة والتكبير معا؟.

يؤكد ابن حجر من خلال صنيع البخاري وترجمته، أن البخاري صحّح حديث ابن عباس واحتجَّ به، مع كونه يرى تقديم حديث بلال في إثباته الصلاة فيه عليه، ويجيب

[٥٠] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الحج، باب إغلاق البيت ويصلي في أي نواحي البيت شاء، وباب الصلاة في الكعبة، ج2، ص579-580. انظر أيضاً:
- مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الحج، باب استحباب دخول الكعبة للحاج وغيره والصلاة فيها والدعاء في نواحيها كلها، ج2، ص966.

[٥١] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الحج، باب من كبّر في نواحي الكعبة، ج2، ص580. انظر أيضاً:
- مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الحج، باب استحباب دخول الكعبة...، ج2، ص968.

على هذا الإشكال: "ولا معارضة في ذلك بالنسبة إلى الترجمة لأن ابن عباس أثبت التكبير، ولم يتعرض له بلال، وبلال أثبت الصلاة ونفاها ابن عباس فاحتجَّ المصنف بزيادة ابن عباس."[٥٢] أي إن البخاري نظر لكل حديث من وجهة منفصلة عن الأخرى، ولم يؤثر على أي منهما، علماً عادة البخاري يوفق بين الحديثين المتعارضين إذا تبناهما في الصحيح.

بالرغم من أن المسألة تاريخية، ولكن جاز عند ابن شاهين تصنيف هذين الحديثين في كتابه الناسخ والمنسوخ،[٥٣] وردّ عليه ابن الجوزي فقال: "ذكروا هذه الأحاديث في الناسخ والمنسوخ ولا معنى لذلك، وإنما هو تغفيل ممن ذكره، فإن من قال: لم يُصلِّ، شهد على نفي، ومن قال صلّى أثبت، والإثبات مقدم على النفي."[٥٤]

طرح ابن حجر عدة تأويلات للجمع بين الحديثين، إلا أنه لا دليل عليها وهي مجرد تخمينات لم يرد شيء صحيح صريح أن أسامة كان مشغولاً بالدعاء أو أخذ غفوة من النوم بينما كان بلال مستيقظاً، وكان الأولى أن يكون بلال وأسامة خلف النبي ﷺ في الصلاة.

ووجد بعضهم لحلّ الإشكال وكونهما حديثين صحيحين أن يحملها على تعدد الواقعة، وجعل قصة ابن عمر عام الفتح وقصة ابن عباس عام حجة الوداع، أي دخل الكعبة مرتين، قال ابن حبان في صحيحه: "ولا تعارض بين خبر بلال، وخبر ابن عباس، بل يحمل حديث ابن عمر على يوم الفتح، وحديث ابن عباس على حجة الوداع". ولكن يردّه ما رواه البخاري من حديث ابن عباس، قال: لما قدم رسول الله ﷺ أَبَى أَنْ يَدْخُلَ البَيْتَ وَفِيهِ الآلِهَةُ، فَأَمَرَ بِهَا فَأُخْرِجَتْ، فَأَخْرَجُوا صُورَةَ إِبْرَاهِيمَ، وَإِسْمَاعِيلَ فِي أَيْدِيهِمَا الأَزْلاَمُ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "قَاتَلَهُمُ اللَّهُ، أَمَا وَاللَّهِ لَقَدْ عَلِمُوا أَنَّهُمَا لَمْ يَسْتَقْسِمَا بِهَا قَطُّ". فَدَخَلَ البَيْتَ، فَكَبَّرَ فِي نَوَاحِيهِ، وَلَمْ يُصَلِّ فِيهِ.[٥٥] قال الزيلعي: "فهذا ابن عباس

[٥٢] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج3، ص468.

[٥٣] ابن شاهين، عمر. **الناسخ والمنسوخ من الحديث**، تحقيق: علي معوض وعادل أحمد، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 1992م، ص164-167.

[٥٤] ابن الجوزي، **ناسخ الحديث ومنسوخه**، مرجع سابق، ص272.

[٥٥] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الحج، باب من كبر في نواحي الكعبة، ج2، ص150.

أخبر أنه ﷺ لم يصلِ فيه يوم الفتح، لأن إخراج الصور من البيت إنما كان زمن الفتح، ومحال أن يكون عام الحج."[٥٦]

إن مذهب جمهور المحدثين والفقهاء يقوم على الترجيح، حتى قال النووي: "وأجمع أهل الحديث على الأخذ برواية بلال لأنه مثبت فمعه زيادة علم فواجب ترجيحه."[٥٧] وأما أهم المرجّحات ما يلي:

– حديث ابن عمر مثبت الصلاة، وحديث ابن عباس ينفي، والمثبت مقدم على النافي.[٥٨]

– لم يكن ابن عباس مع النبي ﷺ، بينما يُفهم من حديث ابن عمر أنه كان معهم، إلا أنه لم يدخل.

– لقد تعارضت الروايات في حديث ابن عباس، فمرة ينسب ابن عباس قوله في عدم الصلاة لأسامة بن زيد، ومرة ينسبه لأخيه الفضل، بالرغم من أن الفضل لم يكن معهم، إلّا في رواية شاذة كما ذكر ابن حجر.

– وقع اضطراب في النقل عن أسامة مرة لم يصلِّ، ومرة صلى،[٥٩] بينما لم يختلف عن بلال في إثبات الصلاة.[٦٠]

ويلاحظ أن البخاري لم يَعْدل عن حديث ابن عباس إلّا في مسألة الصلاة، واستدل بحديثه في عدة مواضع من صحيحه، ولم يؤثر هذا الخلل على ضبط الحديث ولا على الراوي.[٦١]

---

[٥٦] الشوكاني، **نيل الأوطار**، مرجع سابق، ج2، ص322.

[٥٧] النووي، **صحيح مسلم بشرح النووي**، مرجع سابق،ج9، ص82

[٥٨] ابن الجوزي، **ناسخ الحديث ومنسوخه**، مرجع سابق، ص272. انظر أيضاً:
– ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج3، ص468.

[٥٩] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج3، ص465.

[٦٠] وقد ذكر هذين المرجّحين ابن حجر، ولكن ما يلفت النظر أن ابن حجر على غير عادته يقول عن حديث ابن عباس "إن البخاري صحّحه واحتج به مع كونه يرى تقديم حديث بلال في إثباته الصلاة فيه عليه" انظر:
– ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج3، ص468.

[٦١] ذكر ابن رشد أن منهم من ذهب إلى سقوط الحديثين، ورجع إلى ما عليه الاتفاق والإجماع على تفصيل في ذلك انظر:

خلاصة الحديث أن البخاري ومسلماً رَوَيا الحديثين المتعارضين في الصحيح، وعمل البخاري بهما في الوقت نفسه، فقال بالصلاة والتكبير، والأصل أن من قال صلّى لم يأت على التكبير، ومن قال التكبير نفى الصلاة مطلقاً، فكيف استقام ذلك عند البخاري وعجزت تأويلات العلماء عن إيجاد حلول على ضعفها، ومنهم من أعلّ حديث ابن عباس كما سبق، وقال الزيلعي: "وقد يعلل حديث ابن عباس بالإرسال، فإنه رواه عن أخيه الفضل بن عباس."[٦٢]

أما مسلم فيمكن الاستنباط من صنيعه ترجيح حديث ابن عمر في إثبات الصلاة، لأنه ساقه بداية مطولاً مع طرقه الكثيرة، واكتفى بالإشارة إلى حديث ابن عباس في روايتين؛ الأولى أثبت الدعاء دون الصلاة في الكعبة، ولكن أثبت الصلاة خارج الكعبة، والرواية الثانية مثل الأولى ولكن مختصرة دون ذكر الصلاة خارج الكعبة.

2. كُتّاب الوحي:

ورد حديثان متعارضان في الصحيح عن كتّاب الوحي في عهد النبي ﷺ، ولا بدّ من الوقوف مع مثال مهم ذكره البخاري تحت باب القرّاء من أصحاب رسول الله ﷺ،[٦٣] ليختلف كتّاب الوحي بين حديث وآخر.

الحديث الأول: رواه الشيخان عن عبد الله بن عمرو "...سمعت النبي ﷺ يقول: خذوا القرآن من أربعة من عبد الله بن مسعود وسالم ومعاذ وأبيّ بن كعب".

أما الحديث الثاني: رواه الشيخان عن قتادة قال سألت أنس بن مالك ﷺ من جمع القرآن على عهد النبي ﷺ، قال: أربعة كلهم من الأنصار أُبي بن كعب ومعاذ بن جبل وزيد بن ثابت وأبو زيد.

– ابن رشد، **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**، مرجع سابق، ج1، ص82.

[٦٢] الزيلعي، عبد الله بن يوسف. **نصب الراية لأحاديث الهداية**، تحقيق: محمد البنوري، مصر: دار الحديث، 1357هـ، ج2، ص22.

[٦٣] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب فضائل القرآن، باب القرّاء من أصحاب رسول الله ﷺ، ج6، ص718.

وأما الحديث الثالث: رواه البخاري عن ثابت وثمامة عن أنس بن مالك ﷺ قال: مات النبي ﷺ ولم يجمع القرآن غير أربعة أبو الدرداء ومعاذ بن جبل وزيد بن ثابت وأبو زيد. وهذه الرواية لم يروها مسلم.

توافق عبد الله بن عمرو وأنس بن مالك على تحديد عدد كتّاب الوحي ومن جمعه وهم أربعة، ولكن اختلفت الروايات في تحديد من هم الأربعة؟، حتى الرواة عن أنس اختلفوا بين ذكر أُبيّ أو أبي الدرداء، وهذه المسألة لا تقبل النَّسخ لكونها مسألة تاريخية وليست حكماً فقهياً، وأيضاً الجمع بينها فيه عسر شديد، ومع ذلك أطال ابن حجر في ذكر أوجه الجمع بين هذه الأحاديث، فمن ذلك قال: "إنه لا مفهوم لهذه الروايات، فلا يلزم أن لا يكون غيرهم جمعه، ومنها أن المراد لم يجمعه على جميع الوجوه والقراءات التي نزل بها إلا أولئك، ومنها لم يجمع ما نسخ منه بعد تلاوته وما لم ينسخ إلا أولئك، ومنها أن المراد بجمعه تلقّيه من فِيّ رسول الله ﷺ لا بواسطة، بخلاف غيرهم فيحتمل أن يكون تلقّى بعضه بالواسطة، ومنها أنهم تصدّوا لتلاوته وتعليمه فاشتهروا به وخفي حال غيرهم، ومنها أن المراد بالجمع الكتابة فلا ينفى أن يكون غيرهم جمعه حفظاً عن ظهر قلب، وأما هؤلاء فجمعوه كتابة وحفظوه عن ظهر قلب، ومنها المراد أن أحداً لم يفصح بأنه جمعه بمعنى أكمل حفظه في عهد رسول الله ﷺ إلا أولئك، ومنها أن المراد إثبات ذلك للخزرج دون الأوس... ."[٦٤]

والغريب أن كل هذه التأويلات لا دليل عليها، وكثرتها تدل على ضعفها ومأزق تعارض الأحاديث، لذلك يعقّب ابن حجر، بعد كل هذه الاحتمالات بقول الإسماعيلي: "هذان الحديثان مختلفان، ولا يجوزان في الصحيح مع تباينهما بل الصحيح أحدهما"، وجزم البيهقي بأن ذكر أبي الدرداء وَهْم، والصواب أُبيّ ابن كعب، وقال الداودي: "لا أرى ذكر أبي الدرداء محفوظاً".

ويسوّغ ابن حجر في ذكر هذه الأحاديث المتناقضة في الصحيح، أن البخاري لم يستطع الترجيح لاستواء الطرفين عنده... .[٦٥] وهذا يفهم منهم عجز كل طرق الترجيح عن بيان الأرجح.

---

[٦٤] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج9، ص51.

[٦٥] المرجع السابق، ج9، ص52.

إن طرق الترجيح رغم كثرتها، قد عجزت عن معرفة الصحيح، مما أدّى بالبخاري إلى تخريج كلا الحديثين المتعارضين في نفس الباب وصنفها ضمن الأحاديث الصحيحة، ولا يجوز ذلك، كما قال الإسماعيلي، وكان الأولى أن يرجح البخاري احدى الروايات لأن الأمر تاريخي لا يقبل التعدد، والتأويلات بعيدة.

إن أخطر شيء في هذه الأحاديث المتعارضة ذكره ابن حجر وقد تمسك به الملاحدة، الزعم بأن القرآن ليس متواتراً طالما جمعه فقط هؤلاء الأربعة، يقول ابن حجر: "وقد تمسك بقول أنس هذا جماعة من الملاحدة، ولا متمسك لهم فيه، فإنا لا نسلم حمله على ظاهره سلمناه، ولكن من أين لهم أن الواقع في نفس الأمر كذلك سلمناه، لكن لا يلزم من كون كل واحد من الجم الغفير لم يحفظه كله أن لا يكون حفظ مجموعه الجم الغفير وليس من شرط التواتر أن يحفظ كل فرد جميعه بل إذا حفظ الكل الكل ولو على التوزيع كفى."[٦٦]

فعالج ابن حجر الإشكال الخطير من خلال تفسير التواتر وشرطه، ليقرر أنه ليس من شرطه أن يقع التواتر على كل فرد من القرآن، ويكفي أن يقع ككل، وهو كلام خطير مفهومه أنه لم يقع تواتر في آيات القرآن على التفصيل، وهدفه الدفاع عن هذه الأحاديث المتناقضة.

3. كم اعتمر النبي ﷺ؟:

طرح البخاري في كتاب العمرة في ترجمته سؤالاً: كم اعتمر النبي ﷺ؟، وهذا السؤال ناتج عن اختلاف الصحابة وربما عدم استطاعة البخاري الترجيح، وقد روى تحت هذه الترجمة عدة أحاديث:

حديث ابن عمر قال أربع عُمرات إحداهن في رجب، ونفت عائشة رضي الله عنها عمرة رجب، وظاهر ذلك يفيد أنه اعتمر ثلاث عمرات كما ذكر العيني.[٦٧]

---

[٦٦] المرجع السابق، ج9، ص52.

[٦٧] العيني، **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج10، ص111.

أما حديث أنس فقد أكّد أن النبي ﷺ اعتمر أربع مرات، ولكن عدّ فقط ثلاثاً: عمرة الحديبية وعمرة العام المقبل وعمرة الجعرانة، أما الرواية الأخرى بنفس السند زاد فيها عمرة مع حجته.

وختم البخاري الباب بحديث البراء بن عازب الذي صرح أن النبي ﷺ اعتمر فقط مرتين.[٦٨]

وكل هذه الروايات ذكرها البخاري في صحيحه ولم يرجّح بينها أو يحاول التوفيق.

قال ابن حجر: "أورد فيه حديث عائشة وابن عمر في أنه اعتمر أربعاً، وكذا حديث أنس وختم بحديث البراء أنه اعتمر مرتين، والجمع بينه وبين أحاديثهم أنه لم يعد العمرة التي قرنها بحجته؛ لأن حديثه مقيد بكون ذلك وقع في ذي القعدة والتي في حجته كانت في ذي الحجة، وكأنه لم يَعُدّ أيضاً التي صدّ عنها، وإن كانت وقعت في ذي القعدة أو عدها ولم يعد عمرة الجعرانة لخفائها عليه."[٦٩]

بينما اكتفى مسلم بذكر حديث أنس الذي فيه أن النبي ﷺ اعتمر أربع مرات، وحديث ابن عمر الذي نفت فيه عائشة رضي الله عنها العمرة في رجب.[٧٠]

تعامل العلماء مع هذه الروايات بين تأويل وترجيح، سواء بعددهن أو زمنهن، إضافة لتعارضها مع أدلة أخرى، وإنكار عائشة على ابن عمر اعتماره ﷺ برجب ولم يرد عليها، بل إن أنساً نفسه ذكر أنه اعتمر أربعاً ويَعُدُّ فقط ثلاث عُمر، وعندما ذكر الرابعة عمرته مع الحج في رواية أخرى؛ تعارضت مع أدلة أخرى حيث ثبت أن النبي ﷺ حج مفرداً، ولذلك اضطر النووي إلى ذكر تأويل بعيد من شدة التعارض وقناعته أنها كلها أحاديث صحيحة ويقول لا بدّ من هذا التأويل.

---

[٦٨] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب العمرة، باب كم اعتمر النبي ﷺ، ج2، حديث رقم١٧٧٥-١٧٨١، ص240-241. انظر أيضاً:
- الزركشي، بدر الدين. **الإجابة لإيراد ما استدركته عائشة على الصحابة**، تحقيق: سعيد الأفغاني، بيروت: المكتب الإسلامي، ط2، 1970م، ص104-106.

[٦٩] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج3، ص600.

[٧٠] مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الحج، باب بيان عدد عمرات النبي ﷺ وزمانهن، ج2، ص916.

قال النووي: "وأما قول ابن عمر إن إحداهن في رجب فقد أنكرته عائشة وسكت ابن عمر حين أنكرته، قال العلماء: هذا يدل على أنه اشتبه عليه أو نسي أو شك، ولهذا سكت عن الإنكار على عائشة ومراجعتها بالكلام فهذا الذي ذكرته هو الصواب الذي يتعين المصير إليه. وأما القاضي عياض فقال: ذِكر أنس أن العمرة الرابعة كانت مع حجته، فيدل على أنه كان قارناً قال: وقد ردّه كثير من الصحابة، قال: وقد قلنا إن الصحيح أن النبي ﷺ كان مفرداً، وهذا يرد قول أنس، وردت عائشة قول ابن عمر، قال: فحصل أن الصحيح ثلاث عُمر، قال: ولا يعلم للنبي ﷺ اعتمار إلا ما ذكرناه، قال واعتمد مالك في الموطأ على أنهن ثلاث عُمر هذا آخر كلام القاضي، وهو قول ضعيف بل باطل، والصواب أنه ﷺ اعتمر أربع عمر كما صرح به ابن عمر وأنس وجزما الرواية به فلا يجوز رد روايتهما بغير جازم، وأما قوله إن النبي ﷺ كان في حجة الوداع مفرداً لا قارناً فليس كما قال، بل الصواب أن النبي ﷺ كان مفرداً في أول إحرامه ثم أحرم بالعمرة فصار قارناً ولا بدَّ من هذا التأويل."[٧١]

قال العيني: "قال ابن بطال: والصحيح أنه اعتمر ثلاثاً، والرابعة إنما تجوز نسبتها إليه لأنه أمر الناس بها...وقال أبو عبد الملك: إنه وَهْم من ابن عمر لإجماع المسلمين أنه اعتمر ثلاثاً."[٧٢]

إن محاولة الشُّرّاح حلّ مشكلة هذه الأحاديث المتعارضة في الصحيح، لم تسعف إيجاد جواب حول ذكر الراجح والمرجوح في الصحيح، والأصل أن البخاري رجّح إحدى الروايات لأن الروايات تاريخية لا تقبل التعدد، وأما ما ذكر من أجوبة هي مجرد تأويلات بعيدة لا دليل عليها.

ثالثاً: الترجيح مع رواية المرجوح المعلول

من تعمّق في منهجية البخاري ومسلم في رواية الحديثين المتعارضين، يدرك أن هناك فرقاً بين الشيخين في صحيحهما، وأزعم أن هذه إضافة نوعية في هذا البحث، فقد عُرف

[٧١] النووي، **صحيح مسلم بشرح النووي**، مرجع سابق، ج8، ص235.

[٧٢] العيني، **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج10، ص111.

عن منهج البخاري أنه إذا اختار مذهباً يروي الأحاديث التي تؤيد مذهبه، دون ذكر أحاديث الرأي الآخر كما سبق من ذكر قول الكشميري، إلا إذا أراد الاستدلال بالحديث المعارض في مسألة أخرى، أو تردد في الراجح كما في الأمثلة السابقة. وقد يروي الأحاديث المتعارضة من باب ناسخ ومنسوخ أيضاً وهو نادر في الصحيح، أو استطاع التوفيق بينهما وتوجيهها فلا تعد عندئذ من التعارض، ولا تحتاج إلى ترجيح، وهذا المسلك اشتهر فيه البخاري، ووظف تراجمه في مواطن عديدة لهذا الغرض.[٧٣]

ويختلف منهج البخاري عن مسلم في توزيع البخاري طرق الحديث على أبوابه ومظانها، ولا يرويها في باب واحد كما فعل مسلم، ومن طريقة البخاري تستطيع أن تدرك مذهبه وإشاراته النقدية، ومن ذلك رواية بعض الأحاديث في غير مظانها في الأبواب الفقهية؛ مما تستنبط أنها مرجوحة عند البخاري، وقد سبق أمثلة ذلك.

إلا أن مسلماً لم يبوّب أحاديثه كالبخاري، فأثّر في بيان مذهبه وترجيحاته، لذلك يحتاج إلى التعمق في منهجه ومراعاة السياق، ومظان الحديث، ليستنبط منها الباحث قرائن الترجيح، ولكن يبقى ضمن الترجيح الإشاري غالباً الذي لا يمكن الجزم فيه، ولا سيما أن مسلماً يجمع الروايات والشواهد في باب واحد، مما تطلب دقة ملاحظة في استنباط ترجيحاته.

وأيضاً فإن منهجية مسلم مختلفة في الصنعة الحديثية، وقد نصَّ عليها في مقدمته بأنه يروي الأحاديث الصحيحة ويتبعها الأحاديث المعلولة، قال في مقدمته: "وسنزيد إن شاء الله تعالى شرحاً وإيضاحاً في مواضع من الكتاب عند ذكر الأخبار المعللة، إذا أتينا عليها في الأماكن التي يليق بها الشرح والإيضاح."[٧٤]

وهذا المبحث يعالج إشكالية أن الأحاديث المتعارضة مبنية على صحة الوجهين، محاولاً إيجاد حلول والجمع بين المتناقضات ولو كانت بعيدة جداً، لذلك كان القاضي عياض كلما مرّ بحديث ترجح عنده أنه معلول وخصوصاً إذا أعلّه الدارقطني يقول: "ولا

[٧٣] مثال ذلك أحاديث استقبال القِبلة في الغائط والنهي عن ذلك، وأحاديث كراء الأرض والنهي عن ذلك، وأحاديث طلاق فاطمة واعتراض الصحابة على ذلك.

[٧٤] مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، المقدمة، ص2.

تَتَبُّعْ على مسلم فيه؛ إذ قد بيّن علته، وهذا يدل على ما ذكرناه أول الكتاب؛ أن ما وعد به من ذكر علل الحديث، قد وفى به وذكره في الأبواب."[٧٥]

وهذا التنظير لا يسيء لصحيح مسلم بقدر ما يحل إشكاليات تليق بالإمام مسلم وبالنبي ﷺ، بل أقول الصنعة الحديثية عند مسلم حتمت عليه رواية الحديث الصحيح الراجح مع المعلول، ليظهر مصدر الحديثين وطرقهما ثم يبين الراجح منهما، وهو ما سينجلي بهذين المثالين، علماً بأنّ الأمثلة كثيرة وتحتاج إلى دراسة أكاديمية دقيقة لاستيعاب هذه الجزئية في صحيح مسلم.

أما المثال الأول ما رواه مسلم عن أبي ذر قال: قال رسول الله ﷺ: "إذا قام أحدكم يصلي فإنه يستره إذا كان بين يديه مثل آخرة الرّحل، فإذا لم يكن بين يديه مثل آخرة الرّحل، فإنه يقطع صلاته الحمار والمرأة والكلب الأسود، قلت: يا أبا ذر ما بال الكلب الأسود من الكلب الأحمر من الكلب الأصفر، قال: يا ابن أخي سألت رسول الله ﷺ كما سألتني، فقال الكلب الأسود شيطان."[٧٦]

إن النظر والتأمل في سياق هذا الحديث في صحيح مسلم، يبرر رواية مسلم له، على عكس البخاري الذي اكتفى برواية حديث عائشة رضي الله عنها المخالف له.

روى مسلم في هذا الباب بغض النظر عن تبويب النووي عدة أحاديث مبتدأ بحديث أبي ذر المشكل، سنداً ومتناً، ولكن لم يكرر المتن مطلقاً بتكرار الطرق والمتابعات له، وإنما اكتفى بكلمة كنحو حديثه، ولما اشتهر الحديث عن أبي هريرة، ساق حديثه بسنده ومتنه، دون ذكر أي طرق او متابعات له.

---

[٧٥] القاضي عياض، أبو الفضل. **إكمَالُ المُعْلِمِ بفَوَائِدِ مُسْلِم**، تحقيق: يحيى إسماعِيل، مصر: دار الوفاء، ط1، 1998م، ج4، ص663.

[٧٦] مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الصلاة، باب قدر ما يستر المصلي، ج1، ص365. وروى أبو داود من طريق ابن عباس: "يقطع الصلاة المرأة الحائض والكلب" وعلق عليه بأن حكم عليه بالوقف. انظر:
– أبو داود، سليمان. **السنن**، تحقيق: محمد محيي الدين، بيروت: دار الفكر، د.ت، كتاب الصلاة، باب ما يقطع الصلاة، ج1، ص244.

إلا أن ما فعله مسلم بعد ذلك من ذكر الأحاديث المعارضة لهما واضح في تعليل حديثي أبي ذر وأبي هريرة، فذِكر حديث عائشة من ستة طرق سنداً ومتناً، تنص على أنها كانت تنام "معترضة فَأَوْتَرْتُ"، ثم متابعة في قبلته.

فبدأ بذكر حديث عَائِشَةَ: "أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ كَانَ يُصَلِّي مِنَ اللَّيْلِ وَأَنَا مُعْتَرِضَةٌ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْقِبْلَةِ، كَاعْتِرَاضِ الْجَنَازَةِ"، وأتبعه بمتابعة لهذا الحديث سنداً ومتناً، ولكن بزيادة: "فَإِذَا أَرَادَ أَنْ يُوتِرَ أَيْقَظَنِي ثانية، ولكن فيها ذكر قطع الصلاة، قَالَتْ عَائِشَةُ: مَا يَقْطَعُ الصَّلَاةَ؟ قَالَ –عروة بن الزبير–: فَقُلْنَا الْمَرْأَةُ وَالْحِمَارُ. فَقَالَتْ: "إِنَّ الْمَرْأَةَ لَدَابَّةُ سَوْءٍ لَقَدْ رَأَيْتُنِي بَيْنَ يَدَيْ رَسُولِ اللهِ ﷺ مُعْتَرِضَةً، كَاعْتِرَاضِ الْجَنَازَةِ وَهُوَ يُصَلِّي".

وأيضا ذكر متابعة ثالثة سنداً ومتناً، ولكن بلفظ "وَذُكِرَ عِنْدَهَا مَا يَقْطَعُ الصَّلَاةَ الْكَلْبُ، وَالْحِمَارُ، وَالْمَرْأَةُ فَقَالَتْ عَائِشَةُ: قَدْ شَبَّهْتُمُونَا بِالْحَمِيرِ وَالْكِلَابِ، وَاللهِ لَقَدْ "رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ يُصَلِّي وَإِنِّي عَلَى السَّرِيرِ بَيْنَهُ وَبَيْنَ الْقِبْلَةِ مُضْطَجِعَةً، فَتَبْدُو لِي الْحَاجَةُ، فَأَكْرَهُ أَنْ أَجْلِسَ فَأُوذِيَ رَسُولَ اللهِ ﷺ، فَأَنْسَلُّ مِنْ عِنْدِ رِجْلَيْهِ"، والمتابعة الرابعة بلفظ "قَالَتْ: عَدَلْتُمُونَا بِالْكِلَابِ وَالْحُمُرِ..."، والخامسة بلفظ قَالَتْ: "كُنْتُ أَنَامُ بَيْنَ يَدَيْ ﷺ وَرِجْلَايَ فِي قِبْلَتِهِ... ."

ثم أتى مسلم بعد ذلك بشاهد من حديث ميمونة، ولكن فيه إضافة وهي كانت تنام إزاءه وهي حائض، قَالَتْ: "كَانَ رَسُولُ اللهِ ﷺ يُصَلِّي وَأَنَا حِذَاءَهُ وَأَنَا حَائِضٌ وَرُبَّمَا أَصَابَنِي ثَوْبُهُ إِذَا سَجَدَ"، ولم يكتف به بل أيضاً أتبعه من حديث عائشة وكانت حائضاً، قَالَتْ: كَانَ النَّبِيُّ ﷺ "يُصَلِّي مِنَ اللَّيْلِ وَأَنَا إِلَى جَنْبِهِ، وَأَنَا حَائِضٌ، وَعَلَيَّ مِرْطٌ وَعَلَيْهِ بَعْضُهُ إِلَى جَنْبِهِ".

إذن ذكر مسلم حديث أبي ذر وأبي هريرة ابتداء دون ذكر تكرار المتون، فقط لبيان مصدر هذه الأحاديث التي ردت عليها عائشة ﵂، ليذكر أحاديث عائشة في ثمان روايات سنداً ومتناً تنفي ما رواه أبو ذر وأبو هريرة، بل يزيد من الأمر إيضاحاً أنه كان يصلي بجانبهما وهن حيض.

أما البخاري فنقد حديث أبي هريرة وأبي ذر في صحيحه دون روايتهما، وجاء بهما بصيغة الاعتراض والإيهام على لسان عائشة، والرد على من زعم نسبته إلى النبي ﷺ إذ روى بسنده: "عن عائشة ذُكر عندها ما يقطع الصلاة الكلب والحمار والمرأة فقالت: شبهتمونا بالحمر والكلاب، والله لقد رأيت النبي ﷺ يصلي وإني على السرير بينه وبين القبلة مضطجعة فتبدو لي الحاجة، فأكره أن أجلس فأوذي النبي ﷺ فأنسل من عند رجليه.[٧٧]

إن البخاري كمحدث رد الحديث على لسان عائشة رضي الله عنها، وأتى بأحاديث تعارضه، وأتى بصيغة المبهم والتضعيف في قوله "ذُكر..."، وبوّب للحديث بعبارة واضحة جلية تعبّر عن اختياره الفقهي بأسلوب النفي المطلق بأن الصلاة لا يقطعها شيء، فقال: باب من قال لا يقطع الصلاة شيء، علماً بأنّ الشافعي قد سبق البخاري في ردّ الحديث، ورفض أن يحول هذه الأحاديث المتعارضة إلى ناسخ ومنسوخ دون دليل، ولذلك رجّح الأحاديث التي تنفي قطع الصلاة بمرور شيء، وذلك لموافقتها ظاهر القرآن كما ذكر، وأما حديث الباب فهو عنده غير محفوظ.[٧٨]

أما المثال الثاني فيختلف عما سبق من جهة أنه حديث واحد وذو مخرج واحد، ولكن بروايتين مختلفتين اختلافاً جوهرياً، مما يزيد الأمر إشكالاً، إضافة إلى تعليل مسلم لأحد الطريقين في التمييز وروايته في الصحيح، ومع ذلك اختلف الشيخان في تقديم الراجح، واستجاز الشيخان الاستدلال بالرواية المرجوحة عند كل منهما، ولكن في موضع آخر.

روى البخاري بسنده من طريق سعيد بن عبيد... "عن سَهْل بْنُ أَبِي حَثْمَةَ أَخْبَرَهُ: أَنَّ نَفَرًا مِنْ قَوْمِهِ انْطَلَقُوا إِلَى خَيْبَرَ، فَتَفَرَّقُوا فِيهَا، وَوَجَدُوا أَحَدَهُمْ قَتِيلًا، وَقَالُوا لِلَّذِي وُجِدَ

[٧٧] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الصلاة، باب من قال لا يقطع الصلاة شيء، ج1، ص192. انظر أيضاً:

– مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الصلاة، باب الاعتراض بين يدي المصلي، ج1، ص366.

[٧٨] الشافعي، **اختلاف الحديث**، مرجع سابق، ص140. ومن أمثلة ذلك أيضاً ما رواه مسلم في صحيحه من حديث مسألة النوم على الجنابة، وتم دراستها في:

– الحريري، عمار. "الأحاديث المعلولة في التمييز والواردة في الصحيحين، دراسة تحليلية"، **المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية**، جامعة آل البيت، مج١٤، عدد1، 2018م، ص265–268.

فِيهِمْ: قَدْ قَتَلْتُمْ صَاحِبَنَا، قَالُوا: مَا قَتَلْنَا وَلاَ عَلِمْنَا قَاتِلًا، فَانْطَلَقُوا إِلَى النَّبِيِّ ﷺ، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، انْطَلَقْنَا إِلَى خَيْبَرَ، فَوَجَدْنَا أَحَدَنَا قَتِيلًا، فَقَالَ: "الكُبْرَ الكُبْرَ" فَقَالَ لَهُمْ: "تَأْتُونَ بِالْبَيِّنَةِ عَلَى مَنْ قَتَلَهُ" قَالُوا: مَا لَنَا بَيِّنَةٌ، قَالَ: "فَيَحْلِفُونَ" قَالُوا: لاَ نَرْضَى بِأَيْمَانِ اليَهُودِ، فَكَرِهَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ أَنْ يُبْطِلَ دَمَهُ، فَوَدَاهُ مِائَةً مِنْ إِبِلِ الصَّدَقَةِ."[٧٩]

روى البخاري هذا الحديث بلفظ البيّنة تحت باب القسامة،[٨٠] وفي نسخ أخرى باب القسامة في الجاهلية،[٨١] وبدأ بذكر أحاديث معلقة تثبت البيّنة، فقال: "وقال الأشعث بن قيس: قال النبي ﷺ: "شاهداك أو يمينه"[٨٢] وقال ابن أبي مليكة: "لم يقد بها معاوية" وكتب عمر بن عبد العزيز، إلى عدي بن أرطاة، وكان أمره على البصرة، في قتيل وجد عند بيت من بيوت السمانين: إن وجد أصحابه بيّنة، وإلا فلا تظلم الناس، فإن هذا لا يقضى فيه إلى يوم القيامة".

وأما الرواية المعارضة وبلفظ القسامة، والتي جاءت من طريق يحيى بن سعيد فقد رواها خارج كتاب الديات، في موضعين في الصحيح:

الموضع الأول في كتاب الجزية في باب الموادعة والمصالحة مع المشركين بالمال وغيره وإثم من لم يف بالعهد، وأورد الحديث من طريق يحيى بن سعيد... انطلق عبد الله بن سهل،.... فذهب عبد الرحمن يتكلم، فقال: "كبِّر كبِّر" وهو أحدث القوم، فسكت فتكلما، فقال: "تحلفون وتستحقون قاتلكم، أو صاحبكم"، قالوا: وكيف نحلف ولم نشهد ولم نرَ؟ قال: "فتبريكم يهود بخمسين"، فقالوا: "كيف نأخذ أيمان قوم كفار، فعقله النبي ﷺ من عنده."[٨٣]

---

[٧٩] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الديات، باب القسامة، حديث رقم6898.

[٨٠] القسامة: هي الأيمان تقسم على أولياء القتيل إذا ادعوا الدم أو على المدعى عليهم الدم وخص القسم على الدم بلفظ القسامة. انظر:

– ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج12، ص263.

[٨١] أثبت العيني لفظ "في الجاهلية" وقال: "وفي بعض النسخ: باب القسامة في الجاهلية، وهذه الترجمة ثبتت عند أكثر الرواة عن الفربري، ولم تقع عند النسفي." انظر:

– العيني، **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج16، ص296.

[٨٢] رواه البخاري موصولاً في عدة مواضع في الصحيح منها :

– البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الرهن، باب إذا اختلف الراهن والمرتهن، حديث رقم2515.

[٨٣] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الجزية، باب الموادعة والمصالحة، حديث رقم3173.

وظاهر من الترجمة أن مراد البخاري في ذكر الحديث هنا هو الاستدلال على منهج النبي ﷺ في الموادعة والصلح، لذلك قال العيني: "مطابقته للترجمة تؤخذ من قوله: "وهي يومئذ صلح" وتمام المطابقة تؤخذ من قوله: "فعقله النبي ﷺ من عنده"؛ لأنه مصالحة مع المشركين بالمال.[٨٤]

ولم يأتِ البخاري بهذه الرواية في كتاب الديات مطلقاً، واكتفى فقط برواية سعيد بن عبيد، وهذا يدل على أنه لا يحتجّ بها في القسامة عنده.

وأما الموضع الثاني أيضاً من طريق يحيى بن سعيد، فقد رواه في كتاب الأدب، باب إكرام الكبير، ويبدأ الأكبر بالكلام والسؤال، ومحل الشاهد من الحديث: "فبدأ عبد الرحمن، وكان أصغر القوم، فقال له النبي ﷺ: "كَبِّرِ الكُبْرَ" -قال يحيى: يعني: لِيَلِيَ الكلامَ الأكبرُ- فتكلموا في أمر صاحبهم، فقال النبي ﷺ: "أتستحقون قتيلكم -أو قال: صاحبكم- بأيمان خمسين منكم... ."[٨٥]

ومطابقة الترجمة واضحة للحديث، والغرض منه تقديم الأكبر سناً في الكلام، ولذلك بقية سياق الحديث لا علاقة له بالترجمة ولا بالاحتجاج، بالرغم من أنه ورد متن الحديث صريحاً بالقسامة على المدّعي أولاً، دون ذكر البيّنة، ومع ذلك لم يستدل فيه البخاري في كتاب الديات ولا باب القسامة واكتفى برواية سعيد بن عبيد بطلب البيّنة، وهو مصير منه إلى ترجيح رواية سعيد على يحيى، بخلاف مذهب مسلم الذي أعلّ رواية سعيد ورجّح رواية يحيى.

ويعلّق ابن المنير على روايات الحديث في الصحيح كما نقلها عنه ابن حجر ما يلي: "نبّه ابن المنير في الحاشية على النكتة في كون البخاري لم يورد في هذا الباب الطريق الدالة على تحليف المدّعي، وهي مما خالفت فيه القسامة بقية الحقوق، فقال: مذهب البخاري تضعيف القسامة فلهذا صدر الباب بالأحاديث الدالة على أن اليمين في جانب المدَّعى عليه، وأورد طريق سعيد بن عبيد وهو جارٍ على القواعد وإلزام المدّعي البيّنة ليس من

---

[٨٤] العيني، **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج15، ص95.

[٨٥] البخاري، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب الأدب، باب إكرام الكبير، حديث رقم6142.

خصوصية القسامة في شيء، ثم ذكر حديث القسامة الدال على خروجها عن القواعد بطريق العرض في كتاب الموادعة والجزية فراراً من أن يذكرها هنا، فيغلط المستدل بها على اعتقاد البخاري، قال: وهذا الإخفاء مع صحة القصد ليس من قبيل كتمان العلم."[٨٦]

إن الواضح من صنيع البخاري عدم الاحتجاج بحديث يحيى في القسامة، وإنما احتج به في مسألة الصلح والموادعة ومسألة احترام الكبير، ولو كان يحتجّ به في القسامة لرواه في مظانه وهو باب القسامة، ولكن اختار رواية سعيد بن عبيد التي لم تذكر القسامة وإنما طلب البيّنة، وتبناها في باب القسامة محتجاً بها.

لذلك صنّف النووي البخاريَ ممن لا يحتج بالقسامة، فقال: "وروي عن جماعة إبطال القسامة وأنه لا حكم لها ولا عمل بها، وممن قال بهذا سالم بن عبد الله وسليمان بن يسار والحكم بن عيينة وقتادة وأبو قلابة ومسلم بن خالد وابن علية والبخاري وغيرهم."[٨٧]

أما صنيع مسلم في صحيحه فروى في باب القسامة عدة طرق لحديث القسامة، من طريق يحيى بن سعيد، بلفظ "أَتَحْلِفُونَ خَمْسِينَ يَمِينًا فَتَسْتَحِقُّونَ صَاحِبَكُمْ".... دون ذكر البيّنة مطلقاً، وساق هذا الحديث بعدة متابعات وشواهد.

أما رواية سعيد بن عبيد أخرجها مسلم بعد ذكر الروايات الصحيحة، حيث قال: "حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ نُمَيْرٍ حَدَّثَنَا أَبِي حَدَّثَنَا سَعِيدُ بْنُ عُبَيْدٍ حَدَّثَنَا بُشَيْرُ بْنُ يَسَارٍ الأَنْصَارِي عَنْ سَهْلِ بْنِ أَبِي حَثْمَةَ الأَنْصَارِي أَنَّهُ أَخْبَرَهُ أَنَّ نَفَرًا مِنْهُمُ انْطَلَقُوا إِلَى خَيْبَرَ فَتَفَرَّقُوا فِيهَا فَوَجَدُوا أَحَدَهُمْ قَتِيلاً. وَسَاقَ الْحَدِيثَ وَقَالَ فِيهِ فَكَرِهَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ أَنْ يُبْطِلَ دَمَهُ فَوَدَاهُ مِائَةً مِنْ إِبِلِ الصَّدَقَةِ."[٨٨]

فمسلم لم يروِ متن حديث سعيد بن عبيد إلا طرفه الأخير، واكتفى بقوله: "وساق الحديث"، وذكر البيهقي عقب تخريج الرواية المعلولة أن مسلماً أخرجه دون سياقة متنه

[٨٦] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج12، ص273.

[٨٧] النووي، **صحيح مسلم بشرح النووي**، مرجع سابق، ج11، ص143.

[٨٨] مسلم، **الجامع الصحيح**، مرجع سابق، كتاب القسامة والمحاربين والقصاص والديات، باب القسامة، حديث رقم1669.

لمخالفته رواية يحيى بن سعيد،[٨٩] ومع ذلك فإن مسلماً استدل بجملة في حديث سعيد بأن النبي ﷺ قد دفع ديته من إبل الصدقة، لأنه وقع فيها اختلاف بين الروايات، بين أن يكون النبي ﷺ دفع ديّته منه أو من إبل الصدقة أو من المدَّعى عليهم.

مما يؤكد أن رواية سعيد بن عبيد بلفظ البيّنة معلولة عند مسلم، ما نص عليه مسلم في كتابه التمييز، تحت "باب الحديث الذي نقل على الوهم في متنه ولم يحفظ"، وساق متن حديث الباب بلفظ البيّنة، ثم عقب عليه فقال: "هذا خبر لم يحفظه سعيد بن عبيد على صحته، ودخله الوهم حتى أغفل موضع حكم رسول الله ﷺ على جهته، وذلك أن في الخبر حكم النبي ﷺ بالقسامة، أن يحلف المدعون خمسين يميناً ويستحقون قاتلهم، فأبوا أن يحلفوا، فقال النبي ﷺ: تبرئكم يهود بخمسين يميناً، فلم يقبلوا أيمانهم، فعند ذلك أعطى النبي ﷺ عقله."[٩٠]

ويرى مسلم أن هذه الأخبار الصحيحة تواطأت بخلاف رواية سعيد، وقد رجّح رواية يحيى على رواية سعيد لأنه أحفظ منه، فقال: "وغير مشكل على من عقل التمييز من الحفاظ من نقلة الأخبار ومن ليس كمثلهم أن يحيى بن سعيد أحفظ من سعيد بن عبيد وأرفع منه شأناً في طريق العلم وأسبابه."[٩١]

وخطأ سعيد واضح أنه استبدل بالقسامة إتيان البيّنة، فالروايات الأخرى جاءت بطلب قسامة خمسين يميناً، ويعتبر هذا الحديث عند العلماء أصل في إثبات حكم القسامة التي كانت في الجاهلية، وأثبتها هذا الحديث على أنها في التشريع الإسلام، بالرغم من مخالفة جمهور الفقهاء له.[٩٢]

وقد خرَّج ابن حجر روايات مسلم في الفتح مشيراً إلى مواضع اختلاف الألفاظ في روايات الحفاظ، بما لا يضر الرواية، ثم ذكر هذا الموضع المعلول عند مسلم في التمييز،

---

[٨٩] البيهقي، أحمد بن الحسين. **السنن الكبرى**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، 2003م، ج8، ص120.

[٩٠] مسلم القشيري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. **التمييز**، تحقيق محمد مصطفى الأعظمي، ١٣٩٥هـ، ص191.

[٩١] المرجع السابق، ص192.

[٩٢] النووي، **صحيح مسلم بشرح النووي**، مرجع سابق، ج11، ص143.

وقد رواه البخاري في الصحيح، ويحاول ابن حجر الخروج من تعليل مسلم لرواية سعيد، ليقف عند رواية يحيى بن سعيد التي لم يقع فيها طلب البينة، مقابل رواية سعيد بن عبيد التي لم تعرض الأيمان على المدعين أولاً، وذلك بالجمع بينهما، فيقول ابن حجر: "وطريق الجمع أن يقال حفظ أحدهم ما لم يحفظ الآخر فيحمل على أنه طلب البيّنة أولاً فلم تكن لهم بينة فعرض عليهم الأيمان فأمتنعوا فعرض عليهم تحليف المدعى عليهم فأبوا ".

وحقيقة هذا الجمع في غاية التعسّف ولا دليل عليه، وكيف حفظ أحدهما ما لا يحفظ الآخر وأنت في مقام جريمة قتل وصدور حكم من النبي ﷺ، وكان الأولى أن يراعي ذلك البخاري ويذكر رواية القسامة في مظانها.

ويحاول ابن حجر الرد على تعليل مسلم لرواية البيّنة، فيقول: "وأما قول بعضهم إن ذكر البينة وهمٌ، لأنه ﷺ قد علم أن خيبر حينئذ لم يكن بها أحد من المسلمين، فدعوى نفي العلم مردودة، فإنه وإن سلم أنه لم يسكن مع اليهود فيها أحد من المسلمين لكن في نفس القصة أن جماعة من المسلمين خرجوا يمتارون تمراً، فيجوز أن تكون طائفة أخرى خرجوا لمثل ذلك وإن لم يكن في نفس الأمر."[٩٣]

خلاصة القول: إن مسلماً نظر إلى الحديث نظرة حديثية نقدية ووصل إلى أن سعيداً خالف الرواة الثقات والأحفظ منه، فما كان منه بالتمييز إلا أن أعلَّ روايته، وفي الصحيح حذف متن الحديث المعلول، واكتفى بجزء من المتن اتفق فيه سعيد مع غيره من الرواة، فقبل جزءاً من الحديث مع إعلاله له ونقد الراوي.

بينما النظر الفقهي عند البخاري كان حاضراً في نقد الحديث، فخالف مسلماً في نقده، وتبنّى رواية سعيد بناء على أنها الأرجح فقهياً، ولا يرى أنها معلولة لأنه احتجّ بها في مظانها، بل أتى بشواهد لها توافق إثبات البيّنة، بينما استدل برواية يحيى المرجوحة عنده خارج كتاب القسامة بمسائل تتعلق بالصلح والآداب.

[٩٣] ابن حجر، **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج12، ص267.

خاتمة:

أولاً: اختلف الشيخان البخاري ومسلم في اختيار الأرجح في بعض الأحاديث المتعارضة، فما رآه البخاري راجحاً رآه مسلم مرجوحاً، ونتج عن ذلك الآتي:

– تعارضت وجوه الترجيح بين البخاري ومسلم، فما اعتمده البخاري من وجوه الترجيح في تبنّي الحديث الراجح، قابله مسلم باختيار الحديث المرجوح عند البخاري معتمداً على وجوه ترجيح أخرى.

– أثّر الترجيح بين البخاري ومسلم في غياب المرجوح في عدة أبواب في صحيحيهما، لذلك هناك أحاديث تفرّد بها مسلم ولم يروها البخاري والعكس صحيح، إلا أن ذلك كان ظاهراً عند البخاري أكثر من مسلم، أما مسلم غالباً يروي الأحاديث المتعارضة، ولو رجح عنده أحدهما، ويذكر المرجوحات لصنعته الحديثية ومنهجيته في صحيحه.

– إن النظر الفقهي عند الشيخين كان حاضراً بقوة في الترجيح، وإذا اختار أحدهما مذهباً حشر الأدلة للحديث الراجح من متابعات وشواهد وأقوال الصحابة.

– يتميز مسلم بأنه إذا اختار الراجح فإنه يذكر الطرق والمتابعات على التفصيل سنداً ومتناً، بينما يكتفي في الحديث المرجوح الاختصار والإشارة إليه، وذكر المتن مرة واحدة، وجمع الأسانيد دون ذكر المتن تارة أخرى.

– إن النظر الفقهي كان حاضراً أيضاً في اختيار الناسخ والمنسوخ، وما جعله البخاري راجحاً وعمل بالمرجوح احتياطاً، جعله مسلم منسوخاً ورجّح المرجوح عند البخاري.

– إن قرائن الترجيح عند الشيخين منها ما كان جلياً واتفق الشُّرّاح عليه، ومنها ما يحتاج لاستنباط لمعرفة الراجح عندهما، ولكن تراجم البخاري ومظان الحديث ساهمت كثيراً في معرفة الراجح عنده.

– لقد رافق الترجيح عند الشيخين في بعض الأحاديث المتعارضة؛ تعليل المرجوح وإسقاطه، ومع ذلك لم تؤثر هذه العِلّة عند الآخر في ترجيحه، مما يدل على حجم المساحة الاجتهادية في التصحيح بين الشيخين.

ثانياً: روى البخاري ومسلم الأحاديث المتناقضة في الصحيحين دون ترجيح ظاهر، وقد يكون السبب عدم القدرة على الترجيح، أو خفي ذلك على الشُّرّاح، وكان أغلب ذلك في الأحاديث الإخبارية، التي لا تقبل النسخ، والجمع بينهما فيه عُسر وتعسّف، ونتج عن ذلك:

– رواية الصحيح والمعلول في الصحيح دون ترجيح، والأصل رواية الأرجح، ولا يجوز أن يجتمع الحديثان في الصحيح كما نص العلماء على بعض الأمثلة.

– عجز وجوه الترجيح على كثرتها في بعض الأحيان لتقديم الراجح، مما اضطر ابن حجر إلى أن يدافع عن البخاري في رواية المتناقضين لعدم قدرته على الترجيح.

– الاستدلال بالروايتين المتعارضتين، إما في أمر خارج محل الاختلاف، أو في المحل المتنازع عليه، وكأن الوهم لم يؤثّر على الحديث في وجهه الآخر.

ثالثاً: إن التعمق في منهج الشيخين في رواية الأحاديث المتعارضة، كشف عن ملاحظات مهمة، تساهم في حل كثير من الإشكاليات، وتؤكد على أن هناك أحاديث في الصحيحين لا يقصد بها الاحتجاج، أو يحتج بها في باب دون باب، واتّبع الشيخان أحياناً طريقة المتقدمين في رواية الحديث وما يقابله من المعلول، بل إن الإمام مسلماً كان صريحاً في النص على ذلك في مقدمته، ونتج عن ذلك الآتي:

– روى الشيخان الحديثين المتعارضين مع ترجيح أحدهما وإعلال الآخر إما نصاً أو إشارة.

– يجب مراعاة سياق الحديث في مظانه في أبوابه في الصحيحين، وما ذكر في بابه راجح على غيره.

- لا يصح القول بأن البخاري يحتج بكل حديث في الصحيحين المتعارضين، بل من صنعته الحديثية أن الحديث في غير مظانه دلالة على مرجوحيته، وإن كان غالباً يروي الراجح ويهدر المرجوح خارج الصحيح.

- منهجية مسلم في عرض الأحاديث المعلولة لبيان مصدرها ومعارضتها بالأرجح والمحفوظ، اقتضته الصنعة الحديثية عنده، ولا يصح القول بأن مسلماً تبناها واحتج فيها، وإنما ذكرها لبيان علتها فقط.

وأخيراً توصي هذه الدراسة بإعادة النظر في قراءة منهج الشيخين البخاري ومسلم في صحيحهما والتعمق فيه، ضمن دراسات أكاديمية موضوعية، وعدم إطلاق كثير من الأحكام على الصحيحين وتحميلهما ما لا يحتملان، لفهم منهجهما بدقة والدفاع عن السُّنة النبوية وعن الصحيحين بطريقة علمية منصفة.

مداخل تطوير الدَّرس العقدي من خلال التراث العقدي بالغرب الإسلامي

عمر مبركي*

الملخص

يُقدِّم البحث وصفاً إجمالياً لواقع الدَّرس العقدي، ويوضح بعض المشكلات التي تُعطِّله عن أداء وظائفه، مثل: مواكبة المستجدات الحياتية، والتصدي للتحديات والشبهات التي تواجه مسلم اليوم، وتُهدِّد عقيدته وقيمه. يتركَّب هذا البحث من عنصرين رئيسين، خُصِّص الأول لبيان أهم مشكلات الدَّرس العقدي المعاصر، واقتصر النقاش فيه على ثلاثٍ منها، هي: مشكلة التعقيد والتجريد، ومشكلة فصل النظريات العقدية عن الواقع، ومشكلة ابتعاد الدَّرس العقدي عن المنهج القرآني في بيان المطالب التوحيدية. في حين تضمَّن العنصر الثاني مقترحات لبعض المداخل الضرورية التي تفيد في تطوير هذا الدَّرس وتجاوز مشكلاته، بناءً على نماذج مضيئة من التراث العقدي في الغرب الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: الدَّرس العقدي، مداخل التطوير، التراث العقدي، التجديد، علم الكلام.

Approaches for Development of Studying Doctrine through Doctrine Heritage in Muslim West

Omar mbarki

Abstract

This paper presents an overview description of the actual state of studying Islamic Doctrine by shedding light on some problematic issues that negatively affect the purpose of its study, such as keeping pace with the latest developments in life, and addressing the challenges and suspicions facing the Muslim of today and threatening his faith and values.

The present paper has two parts, the first is devoted to the most important problems related to the study of Islamic Doctrine, with special focus on three of them: the complexity and abstraction, the detachment of doctrinal theories from reality, and the week link to the Qur'anic approach in addressing monotheistic demands. The second part provides suggestions of necessary approaches to develop the study that would overcome its problems, based on illuminating examples of the doctrinal heritage in the Islamic West.

Keywords: Doctrinal study, Approaches of development, Doctrinal heritage, Innovation, Islamic theology.

---

* دكتوراه في العقيدة، جامعة القاضي عياض، 2012م، أستاذ العقيدة المشارك، دار الحديث الحسنية، جامعة القرويين– المملكة المغربية. البريد الإلكتروني: omarmbarki12@gmail.com

تم تسلم البحث بتاريخ 2018/10/2م، وقُبل للنشر بتاريخ 2019/3/11م.

مقدمة:

ينطلق البحث من فكرة مفادها أنَّ الدَّرس العقدي يشكو عللاً كثيرة، عطَّلته عن أداء وظائفه الحقيقية، من مثل: مواكبة المستجدات الحياتية، والتصدي للتحديات التي تواجه المسلم اليوم وتُهدِّد عقيدته وقيمه.

ويعزو البحث هذه العلل إلى انغلاق الدَّرس العقدي في قوالب قديمة، أدَّت -بلا نزاع- دوراً مهماً في تحصين الهوية الحضارية للمسلمين في وقت ما، لكنَّها صارت اليوم غير قادرة على أداء نفس الوظائف؛ ما أدّى إلى ظهور بعض الآفات والمشكلات التي علقت بهذا الدَّرس وصحبته منذ زمن غير يسير.

ويسعى البحث إلى تقديم وصف إجمالي لواقع الدَّرس العقدي عن طريق بيان بعض مشكلاته، وعرض المداخل الضرورية لتطويره وتجديده، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الأسباب الرئيسة التي أدَّت إلى تعطُّل أدوار الدَّرس العقدي، وتخلُّفه عن معالجة المشكلات الحقيقية التي تواجه الأُمَّة الإسلامية وتُهدِّد كيانها الحضاري؟

- ما المداخل الكفيلة بتجاوز مشكلات هذا الدَّرس، وإعادة الحياة إليه، ونفخ الروح فيه، بما يجعله قادراً على أداء الوظائف التي أُلحِنا إليها آنفاً؟

- كيف يمكن الاستفادة من بعض نماذج تراثنا المضيئة في صياغة خطاب عقدي يلامس واقع الناس ويخاطب عقولهم وأفئدتهم في آنٍ معاً؟

ويضع البحث نَصْب العين، وهو يجيب عن هذه الأسئلة، بعض الأعمال والمؤلَّفات التي وقفت على عِلل هذا الدَّرس، وقدَّمت بعض الأفكار والمشاريع الجديرة بتطويره وتجديده، مثل كتاب "الإيمان بالله وأثره في الحياة" لعبد المجيد النجار، الذي ضمَّنه تقويماً لعِلم العقيدة يتَّسم بالاختصار والدقة في الآن نفسه؛ إذ أشار إلى أنَّ هذا العلم قد أصابه الجمود والتقليد في إحدى مراحله، فاقتصر المشتغلون به على ما ألَّفه الأسلاف؛ شرحاً، واختصاراً، وتحشية، من دون إضافةٍ تُذْكَر إلى الموضوع والمنهج، "فأصبح هذا العِلم في

الغالب ألفاظاً ومصطلحات تُردد، واستدلالات تتكرر، دون أنْ تكون لها صلة بوضع العقيدة الإسلامية في واقعها الزمني من حيث ما يتجه إليها من المطاعن والشُّبه."[1] وقد انتهى النجار إلى أنَّه من الضروري في حقِّ هذا العِلم أنْ يتطوَّر، وأنْ تتغيَّر فيه بعض الشروح والاستدلالات والردود بما يضمن للحقائق العقدية الفهم والاقتناع.[2]

ومن المؤلَّفات التي تتصل أيضاً بموضوع البحث، كتاب "كبرى اليقينيات الكونية: وجود الخالق ووظيفة المخلوق" لمحمد سعيد رمضان البوطي، وقد تضمَّن دعوة صريحة إلى تجديد الدَّرس العقدي؛ لأنَّ المطولات والمختصرات العقدية التي ألَّفها الأسلاف، والتي استعانوا فيها بموازين الفلسفة اليونانية والمنطق الصوري، لم تعد كافية للردّ على الشُّبَه الجديدة؛ ذلك أنَّنا اليوم أمام شُبَه من نوع جديد، شُبَه ترتبط بنظرية التطوُّر والنشوء، وبنظرية المذاهب الجديدة في تفسير بَدء الكون والوجود، وبالانبهار الذي تركته الاكتشافات العلمية في بعض العقول.[3]

ولا بُدَّ أنْ نشير هنا أيضاً إلى المشروع التجديدي الذي بشَّر به مالك بن نبي؛ فقد استطاع أنْ يربط القضايا العقدية التي تناولها في مؤلَّفاته بالمشكلات الحقيقية التي تواجه الأُمَّة الإسلامية وتُهدِّد كيانها، مستفيداً من مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية، مثل: التاريخ، والأنثروبولوجيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع.[4]

---

[1] النجار، عبد المجيد. **الإيمان بالله وأثره في الحياة**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م، ص23.

[2] المرجع السابق، ص13.

[3] البوطي، محمد سعيد رمضان. **كبرى اليقينيات الكونية: وجود الخالق ووظيفة المخلوق**، دمشق: دار الفكر، 1997م، ص23.

[4] استعار ابن نبي بعض الأفكار من حقل علم الاجتماع لبيان أهمية الفكرة الدينية (الإيمان) في سدِّ الفراغ الاجتماعي الذي قد يحصل في بعض المجتمعات، واستثمر بعض نظريات علم النفس في الاستدلال على أنَّ أساس نشأة الحضارات هو الفكرة الدينية. انظر:

– ابن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة: عمر كامل مسقاوي، وعبد الصبور شاهين، إشراف: ندوة مالك بن نبي، دمشق: دار الفكر، د.ت، ص70.

– ابن نبي، مالك. **ميلاد مجتمع: شبكة العلاقات الاجتماعية**، دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر، ط3، 1406هـ/1986م، ص53.

وهكذا، فإنَّ البحث ينتظم في سلك هذه المشاريع العلمية الحضارية، التي تتغيا تطوير الدَّرس العقدي وتجديده حتى يعود كما كان موصول الصلة بتحديات الأُمَّة ومشكلاتها الحقيقية.

أولاً: مشكلات الدَّرس العقدي المعاصر

يشكو الدَّرس العقدي المعاصر مشكلات كثيرة، كما أشرنا إلى ذلك في المقدمة، وسنكتفي هنا ببيان ثلاث منها؛ أمّا الأُولى فمشكلة التعقيد والتجريد التي من أهم أسبابها الامتزاج الذي حصل بين علم العقيدة ومباحث المنطق والفلسفة اليونانية، وأمّا الثانية فمشكلة فصل النظريات العقدية عن الواقع، وقد استفحلت هذه المشكلة لـمّا أغرقت طائفة من علماء العقيدة في مزاولة بعض الأبحاث التجريدية التي لا تَعلُّق لمعظمها بتحديات الأُمَّة وهمومها الحقيقية. وأمّا الثالثة، وهي أُمُّ المشكلات ورأسها، فتتمثَّل في ابتعاد الدَّرس العقدي عن المنهج القرآني في بيان المطالب التوحيدية.

1. مشكلة التعقيد والتجريد:

كانت مباحث علم العقيدة، في مراحله الأُولى، تُقدَّم بطريقة فريدة تتَّسم بسهولة التناول، وبساطة العرض، بعيداً عن التجريد والتعقيد والإلغاز، فحظيت بقبول الناس على اختلاف مستوياتهم وأعمارهم، لكنْ سرعان ما حدث فَتْق في هذه الطريقة، لـمّا انشغل الدَّرس العقدي بالتصدي للأبحاث النظرية على حساب القضايا الواقعية المتصلة بواقع الناس ودنياهم، وصار عالِم العقيدة يُحلِّق بفكره في قضايا افتراضية، بعضها حُسِم الكلام فيه منذ زمن بعيد، وبعضها لا يُثمِر عملاً، ولا يُنتِج علماً نافعاً، وبعض آخر لا يُورِّث سوى الشقاق والنزاع بين أبناء الأُمَّة. وقد كان من مخرجات هذا الأمر تعقُّد مصطلحات هذا العلم، وصعوبة مباحثه، حتى صارت مغلقة على الطالبين،[٥] فكان ذلك ذريعة لابتعاد

[٥] اعترف بعض أكابر المتكلمين بصعوبة بعض مباحث هذا العلم، مثل الرازي الذي لم يتردد في كتابه "المطالب العالية" في التصريح بذلك بعبارات متقاربة المعنى، ومن ذلك قوله: "... فثبت أنَّ أكابر الأنبياء صلوات الله عليهم سكتوا

الطلاب عن مزاولته والتخصص فيه، مُتعلِّلين بصعوبة مباحثه وعلوِّها على أفهامهم ومداركهم. وإلى هذا أشار محمد عبده (توفي: 1323هـ) في مقدمة كتابه "رسالة التوحيد" قائلاً: "فالمختصرات في هذا الفن ربَّما لا تأتي على الغرض من إفادة التلامذة، والمطولات تعلو على أفهامهم، والمتوسطات أُلِّفت لزمن غير زمانهم."[٦]

والمتتبِّع لتاريخ نشأة هذا العلم يقف على أنَّ آفة التعقيد والتجريد قد تسرَّبت إليه من مدخلين رئيسين؛ أولهما: الامتزاج الذي حصل بين مباحثه ومباحث الفلسفة اليونانية، وثانيهما: إيغال علماء العقيدة في الاستمداد من علم المنطق والتوسُّل بمناهجه وآلياته.

أ. تأثر علم العقيدة بالفلسفة اليونانية:

من المعلوم أنَّ المعتزلة كانت أول الفِرق العقدية الإسلامية اطِّلاعاً على النتاج الفلسفي اليوناني؛ فالمصادر التي أرَّخت للأفكار الاعتقادية الإسلامية تكاد تتفق على أنَّ شيوخ الاعتزال كانوا على دراية بكتب الفلاسفة اليونان، بعد انتشارها في الأوساط العلمية والثقافية منذ زمن المأمون (توفي: 218هـ).

وقد كان أبو الهذيل العلّاف (توفي: 235هـ) من أوائل المعتزلة الذين وجدت النظريات الفلسفية صدى واسعاً في آرائهم وأفكارهم؛ ذلك أنَّه وافق الفلاسفة في بعض القواعد التي بنى عليها نظريته في الصفات الإلهية مثلاً، كما في قوله: إنَّ الله تعالى عالِم بعلم، وعلمه ذاته، وقادر بقدرته، وقدرته ذاته، وحيّ بحياة، وحياته ذاته. وذهب أبو الحسن الأشعري (توفي: 324هـ) إلى أنَّ العلّاف إنَّما نقل هذه القاعدة عن الفيلسوف

عن الخوض في هذه المسألة، وذلك يدل على أنَّها بلغت في الصعوبة إلى حيث تعجز العقول البشرية عن الوصول إليها." انظر:

– الرازي، فخر الدين. **المطالب العالية من العلم الإلهي**، بيروت: دار الكتاب العربي، ط1، ج4، ص33. وقال أيضاً: "... فإنَّ الكلام في هذه المسألة قد بلغ في العسر والصعوبة إلى حيث تضمحل أكثر العقول فيه." انظر:

– المرجع السابق، ج4، ص27.

[٦] عبده، محمد. **رسالة التوحيد**، د.م: مطابع الهيئة المصرية للكتاب، د.ت، ص11.

اليوناني أرسطو طاليس؛ لأنَّ الأخير قال في بعض كتبه: إنَّ البارئ عِلْم كله، قدرة كله، حياة كله، سمع كله، بصر كله، فحسُن هذا اللفظ عند العلّاف، فقال: علمه هو هو، وقدرته هي هو.[٧]

وقد أشار إلى هذا الشهرستاني (توفي: 548هـ) أيضاً في كتابه "الملل والنحل"؛ إذ ألمع إلى أنَّ العلّاف إنَّما اقتبس نظريته في الصفات الإلهية من الفلاسفة، الذين اعتقدوا أنَّ ذاته واحدة لا كثرة فيها، وأنَّ الصفات ليست وراء الذات معاني قائمة بذاته، بل هي ذاته، وهي راجعة إلى السلوب أو اللوازم.[٨]

ولم يختص العلّاف بالاستفادة من منجزات الفلسفة اليونانية دون غيره؛ فالباحث في التراث العقدي الإسلامي لن يجد كبير عناء في الوقوف على نصوص تشير إلى استفادة أعلام المعتزلة من مباحث هذه الفلسفة، مثل: معمر بن عباد (توفي: 215هـ)، والنظّام (توفي: 221هـ)، والجاحظ (توفي: 255هـ).[٩] ثمَّ جاء بعدهم الأشاعرة والماتريدية، فاستفادوا بدورهم من أبحاث الفلسفة الطبيعية، واستثمروها في البرهنة على إثبات المطالب التوحيدية، والدفاع عن أصول العقيدة الإسلامية ومرتكزاتها.[١٠]

[٧] الأشعري، أبو الحسن. **مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين**، تصحيح: هلموت ريتر، ألمانيا: دار فراتز شتايز، ط3، 1400هـ/1980م، ص485.

[٨] الشهرستاني، محمد. **الملل والنحل**، د.م: مؤسسة الحلبي، د.ت، ج1، ص50.

[٩] يعثر الباحث في التراث الاعتزالي على نصوص واضحة تشير إلى اطِّلاع المعتزلة على كتب الفلاسفة، ومن ذلك ما قاله صاحب "المنية والأمل" عن النظّام: "وكان إبراهيم النظّام من أصحابه (أي من أصحاب أبي الهذيل العلّاف)، ثمَّ خرج إلى الحج، وانصرف إلى طريق الكوفة، فلقي بها هشام بن الحكم وجماعة من المخالفين، فناظرهم في أبواب دقيق الكلام فقطعهم، ونظر في شيء من كتب الفلاسفة." انظر:

– ابن المرتضى، أحمد بن يحيى. **المنية والأمل في شرح الملل والنحل**، تصحيح: توما آرنولد، حيدر آباد: د.ن، 1902م، ص25–26.

[١٠] ذهب إلى القول بتأثر بعض المتكلمين بالفلسفة اليونانية، عددٌ كبير من الباحثين قديماً وحديثاً، على تفاوتٍ بينهم في تحديد مقدار التأثر. انظر:

– ابن ميمون، موسى. **دلالة الحائرين**، عناية: حسين أتاي، د.م: مكتبة الثقافة الدينية، د.ت، ص132–133.

– دي بور، ت.ج. **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، ترجمة: عبد الهادي أبو ريدة، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط4، 1957م، ص84.

– زهيدي، حسن جار الله. **المعتزلة**، د.م: المكتبة الأزهرية للتراث، 2002م، ص116.

– السيد، محمد. **مدخل إلى علم الكلام**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 2001 م، ص130.

ويبدو هذا التمازج واضحاً في المصنَّفات المؤلَّفة في العصور المتأخرة، فمَن يطالع "المطالب العالية" للرازي (توفي: 606هـ)، و"طوالع الأنوار" للبيضاوي (توفي: 685هـ)، و"المواقف" لعضد الدين الإيجي (توفي: 756هـ)، يلحظ غلبة النظر في المسائل الطبيعية في عرضهم لقضايا العقيدة؛ إذ كانوا لا يبدؤون الكلام في الإلهيات والنبوات والسمعيات إلا بعد التمهيد لها بأبحاث مستقلة في الجسم، والجوهر، والمكان، والزمان، والعِلَّة والمعلول، وغير ذلك.

ونرى من المفيد في هذا المقام أنْ نشير إلى أمرين نحسبهما مهمين جداً؛ أولهما أنَّ علماء المسلمين (معتزلة، وأشاعرة، وماتريدية...) لم يكونوا يوردون هذه الأبحاث لهوى في نفوسهم، أو لحشو مصنَّفاتهم بقضايا لا طائل منها، وإنَّما جعلوا ذلك سُلَّماً للإلهيات، وعوناً على إثبات بعض مطالبها وقضاياها؛ فإثبات الجواهر والأعراض، والاستدلال على حدوث الأعراض واستحالة قيامها بنفسها، واستحالة انفكاك الجواهر عن الأعراض، وغير ذلك، إنَّما ساقوه لإثبات حدوث العالَم، وهو أحد مسالكهم الرئيسة لإثبات الوجود الإلهي. وثانيهما أنَّ علماء العقيدة، وإنْ كانوا قد توسَّلوا ببعض مناهج الفلسفة اليونانية كما بيَّنّا آنفاً، فلا يعني ذلك أنَّهم استخدموها بمفهومها القديم المتداول عند اليونان، وإنَّما حاولوا تخليصها من دلالاتها وحمولاتها القيمية لتتلاءم مع التراث الإسلامي وخصوصيته.[١١]

ويقتضي الإنصاف والموضوعية أنْ نشير إلى أنَّ الدَّرس العقدي استفاد -بقدرٍ ما- من الانفتاح على الأبحاث الفلسفية اليونانية، حيث أكسبه ذلك عمقاً وقوَّة من الناحيتين: الاستدلالية، والمنهجية. غير أنَّ المتأخرين من علماء العقيدة لم يقفوا عند حدِّ الاستفادة من هذه الأبحاث، بل تطوَّر الأمر إلى حدوث نوع من المزج بين الموضوعات العقدية وبعض موضوعات الفلسفة، وصل حدَّ الخلط بينها، وهو ما أشار إليه السَّعد التفتازاني (توفي: 793هـ)، بقوله: "ثمَّ لـمّا نُقِلت الفلسفة إلى العربية، وخاض فيها

وفي المقابل، رأى آخرون أنَّ للمتكلمين نظراً خاصاً أصيلاً منبثقاً عن فكر إسلامي خالص. انظر:
- النشار، علي سامي. **نشأة التفكير الفلسفي في الإسلام**، الإسكندرية: دار المعارف، ط4، 1966م، ج1، ص288.

[١١] السيد، **مدخل إلى علم الكلام**، مرجع سابق، ص140.

الإسلاميون، حاولوا (أي علماء الكلام) الرد على الفلاسفة فيما خالفوا فيه الشريعة، فخلطوا بالكلام كثيراً من الفلسفة ليتحققوا مقاصدها، فيتمكنوا من إبطالها... إلى أنْ أدرجوا فيه معظم الطبيعيات والإلهيات، وخاضوا في الرياضيات، حتى كاد لا يتميز عن الفلسفة لولا اشتماله على السمعيات."[١٢]

ب. تأثر علم العقيدة بالأبحاث المنطقية:

كان المؤلِّفون الأوائل في علم العقيدة يستخدمون الأساليب الاستدلالية التي تناسب المشكلات المطروحة على بساط البحث في زمانهم، وكان الاستدلال النقلي عمدتهم الأُولى في بسط العقائد وبيانها للناس، ولهذا اتَّخذوا من نصوص القرآن والسُّنة شواهد على الآراء الدينية التي يعتقدونها؛ تأصيلاً لها، أو رداً لشُبُهات المناوئين لها.[١٣] ومن المصنَّفات العقدية الشاهدة على هذا النهج في التأليف: كتاب "الإيمان" للقاسم بن سلّام الهروي (توفي: 224هـ)، وكتاب "خلق أفعال العباد" للبخاري (توفي: 256هـ)، وكتاب "القدر" لأبي بكر الفريابي (توفي: 301هـ).

وقد استمر الدَّرس العقدي على هذا الحال من الاعتماد على الدليل النقلي، إلى أنْ بدأ الكلام في بعض المشكلات العقدية لأسباب متنوعة، منها: اتصال المسلمين، ابتداءً من القرن الثاني للهجرة، بأهل الأديان والمذاهب المخالفة لهم من نصارى ومجوس ولادينيين...، وكان هؤلاء متمرسين بالفلسفة اليونانية وبعلم المنطق؛ ما فرض على المسلمين مواجهتهم بنفس السلاح، فاستخدموا المنطق في مناظراتهم، وجعلوه في كثير من الأحيان أداة لتفكيرهم، وآلة يواجهون بها شُبُهات خصومهم. ومن المصنَّفات العقدية التي تشهد على الأثر العميق الذي كان لعلم المنطق في الدَّرس العقدي: "المحصّل" للرازي، و"شرح المقاصد في علم الكلام" للتفتازاني، و"المواقف" للإيجي.

---

[١٢] التفتازاني، سعد الدين. **شرح العقائد النسفية**، تحقيق: أحمد حجازي السقا، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، د.ت، ص17.

[١٣] انظر:

– النجار، عبد المجيد. **في فقه التدين فهماً وتنزيلاً**، د.م: الزيتونة للنشر والتوزيع، ط2، 1416هـ/1995م، ص146.

ولا يجادل الباحث المنصف في أنَّ الدَّرس العقدي قد أفاد من الدراسات المنطقية من نواحٍ متعددة؛ إذ ظهر ذلك في قدرة المتأثرين بها على صياغة الأصول العامة للعقيدة في شكل قواعد منطقية دقيقة، وفي ترتيب القضايا العقدية وبنائها بناءً منطقياً مرصوصاً يسهل الإمساك بكلياتها ومتعلقاتها.[١٤] ويظهر ذلك أيضاً في التوسُّل ببعض المسلَّمات المنطقية في الاستدلال على أُمهات العقائد، مثل اعتماد بعض المتكلمين، في إثباتهم لوجود الله تعالى، على دليل الوجوب والإمكان.

وعلى هذا، فقد كان للنتاج المنطقي أثر إيجابي واضح في الدَّرس العقدي. بيد أنَّ إسراف طائفة من علماء العقيدة في استعارة منهج المنطق الأرسطي، وتوظيف مفاهيمه في صياغة قضايا العقيدة فيما بعدُ، أفضى إلى تشرُّب التفكير العقدي بهذا المنهج، فانحرفت وجهته، وراح يفتش عن عوالم ذهنية مجرَّدة، بعيدة عن الواقع وتداعياته ومشكلاته، فتغلَّبت النزعة الذهنية على المنحى الواقعي فيه، وتحوَّل علم العقيدة إلى مشاغل عقلية تتوغل في صناعة آراء ومفاهيم لا علاقة لها بحركة الحياة وشجونها.[١٥]

2. مشكلة فصل النظريات العقدية عن الواقع:

ارتبط الدَّرس العقدي منذ نشأته بقضايا الواقع الإسلامي الذي بزغ فيه، وكانت المشكلات التي عالجها مستمدة من واقع المسلمين وهمومهم؛ إذ تصدّى هذا الدَّرس لمواجهة التحديات الفكرية والسياسية والاجتماعية التي تواجه الجماعة المسلمة. ولأجل الاستدلال على واقعية علم العقيدة في مراحله الأُولى؛ نضرب المثال بطائفة من القضايا

---

[١٤] "قسَّم الإيجي موضوعات كتابه "المواقف" إلى مجموعات، تندرج كل واحدة منها باعتبار ما بينها من مناسبة تحت عنوان خاص، يطلق عليه اسم (موقف). فيختص كل موقف بمجموعة متناسبة من هذه الموضوعات، كما تنقسم هذه الموضوعات داخل كل موقف إلى عدَّة (مراصد)، يعالج كل مرصد منها موضوعاً بعينه من موضوعات هذا الموقف. ثمَّ ينقسم هذا الموضوع داخل كل مرصد إلى عدَّة (مسائل)، يتولّى كل مسألة منها عنوان خاص بها يُسمّى (مقصداً)، وقد يشتمل المقصد على عدَّة مباحث." انظر:

– بركة، عبد الفتاح. **شرح مبحث السمعيات من كتاب المواقف في علم الكلام لعضد الدين الإيجي**، الأردن: دار النور المبين للنشر والتوزيع، ط1، 2016م، ص11.

[١٥] الرفاعي، عبد الجبار. **تحديث الدَّرس الكلامي والفلسفي**، د.م: نشر المدى، ط1، 2010م، ص50.

العقدية التي قد تبدو بالنظر الأول قضايا تحريدية، لكنَّ التأمُّل الدقيق يثبت أنَّ لها صلة وثيقة بواقع الناس ودنياهم:

– مسائل الصفات الإلهية، التي أسهب علماء العقيدة في تناولها وطرقها، لم تكن مشكلة نظرية مفصولة الصلة عن واقع المسلمين الفكري، وإنَّما كانت جواباً عن بعض الشبهات التي وردت على المسلمين من المُخالِفين لهم، الطاعنين في عقائدهم.

– مسألة النظر العقلي، التي تفتتح بها المصنَّفات العقدية، لم يكن الخوض فيها ترفاً فكرياً، ورياضة ذهنية، وإنَّما كانت رد فعل على التقليد المذموم الذي بدأ يقيِّد حركة الأُمَّة، ويعطِّلها عن الاجتهاد والعمل المنتج الخلّاق.

– مسألة القدر، التي كانت مظنة الاختلاف بين طوائف الأُمَّة وفِرقها، ليست قضية مجرَّدة عن الواقع؛ فعلماء العقيدة لم يتصدوا لبيان موقفهم من هذه المسألة إلا بعدما تفشَّت في المجتمع الإسلامي بعض الظواهر المخالفة للعقيدة السليمة، مثل ظاهرة التعلُّل بالقدر على إتيان المعاصي والآثام.

– مسألة الإمامة، التي صار يفرد لها مبحث خاص في المصنَّفات العقدية، ليست سوى صدى للنزاع الحاصل في مسألة الخلافة.[١٦]

فمهما بدت المشكلات التي تولّى الدَّرس العقدي معالجتها في مراحله الأُولى ممعنة في الافتراض والتجريد، فإنَّ لها متعلقات وذيولاً في واقع المسلمين واهتماماتهم. وقد صار هذا الدَّرس على هذا الهدي معانقاً هموم الأُمَّة، ومتفاعلاً مع واقعها، ومواجهاً التحديات المحدقة بها، حتى أتى على المتخصِّصين في الدراسات العقدية حينٌ من الدَّهر ابتعدوا فيه عن هذا المسار، فانهمكوا في مزاولة بعض الأبحاث التي لا تَعلُّق لمعظمها بتحديات الأُمَّة وهمومها الحقيقية. فتحوَّل هذا العلم من علم حي يُنتِج الحلول، ويفك المعضلات الاجتماعية والثقافية، إلى مجرَّد أفكار نظرية جافة، منقطعة الصلة عن الواقع وتحدياته.

3. مشكلة ابتعاد الدَّرس العقدي عن المنهج القرآني في بيان المطالب التوحيدية:

[١٦] النجار، **في فقه التدين فهماً وتنزيلاً**، مرجع سابق، ص143.

نشأ علم العقيدة كغيره من العلوم الإسلامية في حضن القرآن وكنفه؛ فالمتدبر لآيه، والمتمعن في سوره، يقف على أنَّه تضمَّن منهجاً واضحاً للبرهنة على أُمَّهات العقائد ومسائلها، وأنَّه احتوى على أصولها وأدلتها، مُفصَّلة أحياناً، ومُجمَلة أحياناً أُخرى. وقد أطبق على هذه الحقيقة جمهور علماء المسلمين من جميع الطوائف والفِرق الإسلامية.

ومن العلماء الذين نبَّهوا على استيعاب الكتاب العزيز لأدلة العقائد، الزركشي (توفي: 794هـ) في كتابه "البرهان في علوم القرآن"، لمّا ذكر "أنَّ القرآن العظيم قد اشتمل على جميع أنواع البراهين والأدلة، وما من برهان ودلالة وتقسيم وتحديد شيء من كليات المعلومات العقلية والسمعية إلا وكتاب الله تعالى قد نطق به، لكنْ أورده تعالى على عادة العرب دون دقائق طرق أحكام المتكلمين."[١٧]

وقد أشار إلى هذا ابن العربي أيضاً في كتابه: "قانون التأويل"؛ إذ نصَّ على "أنَّ كتاب الله مفتاح المعارف، ومعدن الأدلة... فليس إلى غيره سبيل، ولا بعده دليل، ولا وراءه للمعرفة معرس ولا مقيل."[١٨] ثمَّ بيَّن اشتمال القرآن الكريم على أدلة العقائد من وجهين؛ أحدهما أنَّ الأدلة العقلية وقعت في كتاب الله مختصرة بالفصاحة، مشاراً إليها بالبلاغة، مذكوراً في مساقها الأصول، دون التوابع والمتعلقات من الفروع، فكمَّل العلماء ذلك بالاختصار، وعبَّروا عن تلك الإشارة بتتمة البيان، واستوفوا الفروع والمتعلقات بالإيراد. وثانيهما أنَّ الله سبحانه وتعالى قد أوعب القول في حدث العالَم، ونبَّه لاختلاف الأعراض عليها في الانتقالات، وكرَّر القول في دلالة التوحيد بالتمانع، قال تعالى: ﴿وَلَعَلَا بَعۡضُهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖ﴾ (المؤمنون: 91)، وقال سبحانه: ﴿لَوۡ كَانَ فِيهِمَآ ءَالِهَةٌ إِلَّا ٱللَّهُ لَفَسَدَتَا﴾ (الأنبياء:22). وهذان الدليلان هما اللذان بسط العلماء ما يتعلق بهما من فصول وتوابع، ومهَّدوا به لذلك...[١٩]

---

[١٧] الزركشي، بدر الدين. **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، د.م: دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1376هـ/1956م، ج2، ص25.

[١٨] ابن العربي، أبو بكر. **قانون التأويل**، دراسة وتحقيق: محمد السليماني، ط2، 1990م، ص176.

[١٩] المرجع السابق، ص177-178.

وقد وازن بعض العلماء بين البراهين القرآنية والطرائق العقلية التي تستعملها بعض الفِرق في الاستدلال على المسائل العقدية، فوجدوا أنَّ الأُولى تمتاز عن الثانية بخصائص كثيرة، نقتصر هنا على ذكر اثنتين منها:

– البراهين القرآنية براهين واضحة، سهلة المأخذ، قريبة التناول، مبهرة لذوي العقول، ومحيِّرة لهم؛ ذلك أنَّ الباري تعالى ينبِّه "على المعاني التي يستخرجها المتكلمون بمعاناة وجهد، بألفاظ سهلة قليلة تحتوي على معانٍ كثيرة، كما ذكره ﷻ في نقض مذاهب الطبيعيين في قوله تعالى: ﴿وَفِي ٱلۡأَرۡضِ قِطَعٞ مُّتَجَٰوِرَٰتٞ﴾ (الرعد: 4)... وفي غير ذلك من الأبواب التي لا تحصى."[٢٠]

ولوضوح البراهين القرآنية وسهولتها؛ فإنَّ الكل يفهمها ويستوعبها، خلافاً لبعض أدلة المتكلمين التي يستعصي كثير منها على العامة وغير المتخصِّصين. وقد ذكر الغزالي (توفي: 505هـ) هذه الخصيصة في سياق مقارنته بين المسلكين المذكورين (مسلك القرآن، ومسلك أهل الكلام)، قائلاً: "فأدلة القرآن مثل الغذاء ينتفع به كل إنسان، وأدلة المتكلمين مثل الدواء ينتفع به آحاد الناس، ويستضر به الأكثرون، بل أدلة القرآن كالماء الذي ينتفع به الصبي الرضيع والرجل القوي، وسائر الأدلة كالأطعمة التي ينتفع بها الأقوياء مَرَّة، ويمرضون بها أُخرى، ولا ينتفع بها الصبيان أصلاً."[٢١]

– البراهين القرآنية مُنتِجة لليقين، وموصِلة للحق المبين؛ لابتنائها على قواعد البرهان السليم، وعلى المقدمات الصحيحة المفضية إلى القطع واليقين. وقد أشار ابن رشد الحفيد (توفي: 595هـ) إلى هذه الخصيصة قائلاً: "... وذلك أنَّ الطرق الشرعية، إذا تؤمِّلت وُجِدت في الأكثر قد جمعت بين وصفين: أحدهما أنْ تكون يقينية، والثاني أنْ تكون بسيطة غير مركَّبة، أعني قليلة المقدمات، فتكون نتائجها قريبة من المقدمات الأُوَل."[٢٢]

---

[٢٠] اليماني، ابن الوزير. **ترجيح أساليب القرآن على أساليب اليونان**، مصر: مطبعة المعاهد د.ت، ص21.

[٢١] الغزالي، أبو حامد. **إلجام العوام عن علم الكلام (ضمن رسائل الإمام الغزالي)**، د.م: دار الفكر، ط1، د.ت، ص59.

[٢٢] ابن رشد، أبو الوليد. **مناهج الأدلة في عقائد الملة**، تقديم وتحقيق: محمود قاسم، د.م: مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1964م، ص148.

فالطُّرق القرآنية في الاستدلال على مسائل العقيدة وغيرها تُولِّد التصديق اليقيني لسائر الناس، ومَن لم يتحصَّل لديه اليقين منها، فهو أحد شخصين؛ إمّا جاحد معاند لها بلسانه، وإمّا شخص لم يعرفها، أو لم تتقرَّر عنده، فسبب عدم التصديق في الحالتين لا يرجع إلى طبيعة الأدلة، وإنَّما يرجع إلى حال الشخص الناظر فيها.[٢٣]

يتحصَّل لنا ممّا ذُكِر أنَّ علماء الأُمَّة من الفِرق كافةً مُقِرّونَ بأفضلية البراهين القرآنية على ما سواها؛ فهي أدلة في متناول الجميع، مُنتِجة للعلم اليقيني، ومُقِرّونَ أيضاً باشتمال الكتاب العزيز على أدلة العقائد وأصولها، وأنَّه ما من دليل صحيح أو كُلّية من الكُليات المعلومة بالعقل والطبع إلا وقد نطق القرآن بها، واشتمل عليها.

ولكن، بالرغم من هذه الحقيقة المتفق عليها، فإنَّ طائفة من علماء العقيدة ابتعدوا في مصنَّفاتهم العقدية عن التمسُّك بالبراهين القرآنية، وأفرطوا في التعلُّق بأدلة العقول، مُتعلِّلين بعلل شتّى، منها: "أنَّهم أرادوا أنْ يبصِّروا الملاحدة، ويعرِّفوا المبتدعة أنَّ مجرَّد العقول التي يدَّعونها لأنفسهم، ويعتقدون أنَّها معيارهم، لا حظَّ لهم فيها..."[٢٤] وأنَّ العقل هو المعيار المشترك الذي لن يجد الملاحدة سبيلاً إلى ردِّه، أو التشغيب عليه. وبصرف النظر عن مدى صواب هذه التِّعلات من خطئها، فإنَّ الحقيقة التي لا جدال فيها هي أنَّ ابتعاد الدَّرس العقدي عن القرآن الكريم أوقعه في آفة التجريد والتعقيد، وأبعده عن فئات عريضة من المسلمين الذين لم يجدوا سبيلاً إلى إدراك الأدلة العقلية المجرَّدة.

ثانياً: مداخل تطوير الدَّرس العقدي

من الصعب استيعاب كل المحاولات التي قُدِّمت لتطوير الدَّرس العقدي قديماً وحديثاً؛ نظراً إلى تعدُّدها، وتنوُّع مشاربها، واختلاف منطلقاتها. ولهذا فقد استقر الرأي على اختيار نماذج تنتمي إلى الغرب الإسلامي؛ بُغْية ضبط مجال البحث وحدوده. وممّا

[٢٣] الحجر، رزق. **مسائل العقيدة ودلائلها بين البرهنة القرآنية والاستدلال الكلامي**، د.م: منشورات دعوة الحق، السنة 23، عدد223، 1428هـ/2007م، ص129.

[٢٤] ابن العربي، **قانون التأويل**، مرجع سابق، ص176.

حفزنا إلى اختيار هذه النماذج أنَّها تُقدِّم رؤى إصلاحية تحتوي على عناصر منهجية ومضمونية وبيداغوجية–تربوية قابلة للتنفيذ، فضلاً عمّا بينها من التكامل والتظافر.

وتروم المداخل المقترحة التي استخلصناها من تلك النماذج تجاوز المشكلات الثلاث التي بيَّنّاها آنفاً؛ فالتقريب والتيسير مدخل لتجاوز مشكلة التعقيد والتجريد، والمدخل القرآني نقدِّمه لإعادة وصل علم العقيدة بمحضنه الأصلي وهو القرآن الكريم، أمّا مدخل الواقع فيأتي لحل مشكلة انفصال الدَّرس العقدي عن مستجدات الواقع وتحدياته.

1. مدخل التقريب والتيسير:

الغاية من هذا المدخل هي صياغة خطاب علمي يُقرِّب مضامين العقيدة بلغة ميسَّرة تراعي أصناف المتلقّين ومستوياتهم العلمية والفكرية والعمرية. ومن المشاريع العلمية التي يزخر بها تراثنا العقدي في الغرب الإسلامي، والتي التفتت إلى هذا المدخل وأعطته ما يستحقه من العناية والاهتمام، المشروع الذي نذر الإمام السنوسي (توفي: 895هـ) شطراً من حياته لإنجازه؛ إذ صنَّف كتباً كثيرة في هذا العلم، رام بها تقريب مباحثه، وتيسير مطالبه على الناشئة؛ ليسهل عليهم ضبطها وتحصيلها.

ويقوم المشروع التقريبي الذي قدَّمه السنوسي على الأسس الرئيسة الآتية:

أ. أساس المصطلح: من الأمور المسلَّم بها أنَّه لا يمكن تصوُّر مسائل العلوم ودراسة مباحثها وقضاياها إلا بعد العلم بالألفاظ والمصطلحات المتداولة في مظانها ومصادرها، وعلى ألسنة أهلها المنتسبين إليها؛ لذا اهتمَّ علماء العقيدة بالتمهيد لمباحثهم بالعُدَّة "المصطلحية" التي لا يستقيم فَهْم مرادهم منها إلا بعد استيعابها والعلم بها. وللسنوسي اهتمام بارز بهذا الجانب، فلا يكاد يخلو مؤلَّف من مؤلَّفاته من بيان المصطلحات الضرورية لفهم قضايا العقيدة واستيعاب مسائلها، ولم يقتصر في ذلك على المصطلحات العقدية والكلامية، وإنَّما أورد حقائق بعض المصطلحات الأصولية والمنطقية، التي يرى أنَّها مفاتيح ضرورية لفهم عقائده ومتونه وشروحه عليها، ويظهر هذا في كتابه "شرح المقدمات" الذي ضمَّنه طائفة من المصطلحات المفاتيح، مثل: النبي، والرسول، والحكم،

والواجب، والمستحيل، والجائز، والمعرفة، والنظر، والتقليد؛ وحقائق الصفات الإلهية، مثل: العلم، والحياة، والقدرة، والإرادة، وغير ذلك.

ب. أساس التقعيد: اجتهد السنوسي في نظم بعض مسائل علم العقيدة في قواعد دقيقة وكليات جامعة، تساعد المبتدئ على الإمساك بمعاقده، وتفيد المنتهي في جمع أطرافه ونظم جزئياته، وهذا الأساس المنهجي واضح في مختلف مصنَّفاته، وبخاصة في كتابي "شرح الكبرى"، و"شرح المقدمات".

ت. أساس التدرج ومراعاة مستوى المخاطبين: انطلق السنوسي في تدريسه للعقيدة من مختصرات وعقائد صغيرة الجرم، سهلة الألفاظ، مشتملة على أُمَّهات العقائد التي لا يُعذَر أحد بجهلها، مستدلاً عليها بالأدلة والبراهين المختصرة القطعية القريبة لكل مَن له نظر سديد، ثمَّ ارتقى بالمتعلم إلى شروح موسَّعة، يفصِّل فيها ما أجمله في العقائد الصغرى، ويكشف فيها الغطاء عمّا انبهم فيها على المتعلم من المعاني، مراعياً بذلك القدرات الفكرية والعلمية للمتعلمين والمستفيدين منها.

ولبيان قيمة العمل الذي قام به في هذا الجانب، نعرض في الآتي بعض مصنَّفاته العقدية التي يظهر فيها ملمح التدرُّج واعتبار مستويات المخاطبين:

– كتاب "العقيدة الكبرى"، وقد سمّاه "عقيدة أهل التوحيد المخرجة من ظلمات الجهل وربقة التقليد المرغمة أنف كل مبتدع وعنيد"، وهو أول كتاب ألَّفه في العقيدة.

– كتاب "شرح العقيدة الكبرى"، وقد سمّاه "عمدة أهل التوفيق والتسديد في شرح عقيدة التوحيد"، وهو شرح للكتاب السابق.

– كتاب "العقيدة الوسطى"، وهو دون كتاب "العقيدة الكبرى" في الحجم.

– كتاب "شرح العقيدة الوسطى"، وهو شرح للكتاب السابق.

– كتاب "العقيدة الصغرى"، وتُسمّى "أم البراهين"، واشتُهِرت أيضاً بالسنوسية، أو عقيدة السنوسي. وهذا المتن لا يزيد على خمس صفحات، كتبها المؤلِّف بأسلوب سهل يستطيع العامي أنْ يفهمه. وقد كُتِب لهذه العقيدة الذيوع والانتشار حتى حفظها

الأطفال والنساء في معظم بلاد الغرب الإسلامي، وصارت تدرَّس في المساجد والبيوت والمدارس والزوايا، وتوضع عليها الشروح والحواشي والأنظام. وقد ذكر السنوسي في مقدمة "شرح أم البراهين" أنَّها عقيدة "لا نظير لها، تزهو بمحاسنها على كبار الدواوين."[٢٥]

- كتاب "شرح أم البراهين"، وهو شرح لكتاب "العقيدة الصغرى".

- كتاب "صغرى الصغرى"، وقد ألَّفه لوالد تلميذه الملالي لمّا ضعف بصره.

- كتاب "شرح صغرى الصغرى"، وهو شرح للمتن السابق كما بيَّن ذلك في مقدمته، قائلاً: "فقد وضعت جملة مختصرة فيما يجب على المكلَّف اعتقاده في حق الله تعالى وفي حق رسله عليهم الصلاة والسلام على وجهٍ يخرج به المكلَّف من ظلمات الجهل والتقليد، فأردت أنْ أُتبِعها بشرح مختصر يكشف عن معانيها كل لبس وتعقيد."[٢٦] وقد كتب السنوسي هذا الشرح بلغة سهلة، وعبارات سائغة خالية من التعقيد.

ث. أساس التنويع في طرائق التأليف: صنَّف السنوسي في هذا العلم مصنَّفات كثيرة، بعضها منثور مثل المصنَّفات التي ذكرناها من قبلُ، وبعضها منظوم مثل "الدهرية"، وهي قصيدة له في نقد مذاهب الدهرية والزنادقة والملاحدة، وبعضها شرح لأنظام كتبها غيره، مثل شرحه على لامية أبي العباس أحمد بن عبد الله الزواوي الجزائري (توفي: 884هـ)، وهي نظم في علم الكلام، وقد شرحها السنوسي بناءً على طلب صاحبها، وسمّى الشرح "المنهج السديد شرح كفاية المريد".

ونختم هذا المدخل بتأكيد أنَّ التركيز على مشروع أبي عبد الله السنوسي في تقريب علم العقيدة وتيسيره، وبياننا لقيمته العلمية والمنهجية، لا يراد منه الوقوف عنده بوصفه نموذجاً وحيداً لا نعدوه إلى غيره، وإنَّما مقصودنا من ذلك الاستفادة من عناصره

---

[٢٥] السنوسي، محمد بن يوسف. **شرح أم البراهين**، د.م: مطبعة الاستقامة، ط1، 1351هـ، ص7.

[٢٦] السنوسي، محمد بن يوسف. **شرح صغرى الصغرى**، مصر: مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1373هـ/1953م، ص29.

البيداغوجية (التربوية) والمنهجية في بناء خطاب عقدي يراعي قدرات المخاطبين به ومستوياتهم الفكرية والعلمية.

2. المدخل القرآني:

ذكرنا فيما تقدَّم من البحث أنَّ طائفة غير قليلة من علماء العقيدة انصرفوا، في مرحلة من مراحل تدوين هذا العلم، إلى الجدل والرد على المخالفين بأسلوب موغل في التعقيد والتجريد والإلغاز، متأثرين في ذلك بأساليب المنطق الصُّوري، وبأبحاث الفلسفة اليونانية؛ ما جعل كتبهم عارية عن الدليل القرآني أو تكاد. ولتجاوز هذه الآفة، فقد دعا بعض العلماء إلى إعادة وصل هذا العلم بالمحضن الذي نشأ فيه، وهو محضن القرآن الكريم. وهذه الدعوة ليست بجديدة كما قد يُظن، بل هي قديمة قِدم الوعي بخطورة الفصل بينهما، وقد بيَّنّا في الفقرات السابقة أنَّ فِرق الأُمَّة قاطبةً مُجمِعة على كفاية البراهين القرآنية في الاستدلال على قضايا العقائد، وعلى أنَّ القرآن الكريم تضمَّن أدلة العقائد مُفصَّلة أحياناً، ومُجمَلة في غالب الأحيان، غير أنَّ هذه الدعوة ظلَّت حبيسة التنظير، ولم يتم بلورتها على مستوى التطبيق إلا في مشاريع علمية معدودة. ولمّا كنّا قد ألزمنا أنفسنا في مقدمة هذا البحث بتناول هذا المدخل انطلاقاً من تراث علماء الغرب الإسلامي، فإنَّنا سنقتصر هنا على ذكر مصنَّفين من مصنَّفات هؤلاء، وهما شاهدان على وعيهم بأهمية هذا المدخل وخطورته:

أ. **كتاب "النور المبين في قواعد عقائد الدِّين" لابن جزي الغرناطي** (توفي:741هـ): ذكر الغرناطي في هذا الكتاب عقائد الدِّين التي يجب على جميع المسلمين اعتقادها، وأقام عليها الأدلة العقلية القطعية المستمدة من العلوم النقلية السمعية، واتَّبع فيها ما ورد في الكتاب والسُّنة، وبناها على طريقة السلف الصالح من هذه الأُمَّة،[٢٧] وقد رام من هذا الكتاب تحقيق مقاصد ثلاثة:

[٢٧] ابن جزي، محمد بن أحمد. **النور المبين في قواعد عقائد الدِّين**، عناية: نزار حمادي، تونس-الكويت: دار الإمام ابن عرفة، دار الضياء، ط1، 1436هـ/2015م، ص21.

الأول: ذكر الأدلة والبراهين على عقائد الدِّين؛ ليرتقي الناظر فيها عن التقليد إلى العلم اليقيني.

الثاني: بيان أنَّ تلك الأدلة وأكثرها مأخوذة من القرآن الكريم؛ إذ هو حجة الله الكبرى وحبله المتين، وليتبين أنَّ فيه علم الأولين والآخرين.

الثالث: الاقتصار على أُمَّهات المسائل التي جاءت بها الشريعة وتكلَّم فيها السلف، والإضراب عمّا حدث بعدهم من طرق الخصام والجدال، وترك الكلام في الأمور التي شجر بسببها بين الفِرق اختلاف أقوال.[٢٨]

وقد بنى ابن جزي كتابه على ثلاث قواعد، وخاتمة تضمَّنت وصية نافعة تناسب مقصد الكتاب، وذلك على الترتيب الآتي:

القاعدة الأُولى: الكلام في الإلهيات، والقاعدة الثانية: الكلام في الأنبياء والملائكة والصحابة والأئمة، والقاعدة الثالثة: الكلام في الدار الآخرة.

ولتقريب الجهد العلمي الذي قام به ابن جزي تأصيلاً لقضايا العقيدة من القرآن الكريم، نسوق النماذج الآتية:

– الاستدلال على وجود الله تعالى بما نصبه من الآيات في أنواع الموجودات؛ من: الأرض، والسماوات، والنبات، والجبال، والبحار، والرياح، والأمطار، والشمس، والقمر، والليل، والنهار، وغير ذلك من المخلوقات؛ فإنَّها تدل على وجود صانع صنعها، وخالق أبدعها. وتأصيل هذا الدليل من القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ٢١﴾ (البقرة: 21)، وقوله ﷻ: ﴿إِنَّ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ﴾ (البقرة: 164) إلى قوله تعالى: ﴿لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ ١٦٤﴾، وقوله عَزَّ من قائل: ﴿وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنۡ خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ﴾ (الروم: 20) إلى آخر الآيات السّت، وقوله تعالى: ﴿أَلَمۡ نَجۡعَلِ ٱلۡأَرۡضَ مِهَٰدٗا ٦﴾ (النبأ: 6) إلى قوله سبحانه: ﴿وَجَنَّٰتٍ أَلۡفَافًا ١٦﴾ (النبأ: 16)... وكل ما جاء في

[٢٨] المرجع السابق، ص22.

القرآن الكريم في التنبيه على الموجودات فهو يفيد هذا المعنى، وذلك في الكتاب الحكيم كثير جداً.[٢٩]

– الاستدلال على وجود الله تعالى، بتوجيه الفكر إلى النظر في الأنفس؛ فإنَّ مَن نظر في نفسه رأى فيها "من الصنع العجيب والتدبير الغريب ما فيه برهان قاطع على أنَّ خالقاً خلقها، فترتيب خلق الإنسان من ماء مهين، وتركيب عظامه وعروقه على اختلافها، واختصاص كل واحد منها بمنفعته، وسريان الغذاء إلى كل عضو على قدره، واختلاف القوى المخلوقة فيه، أو تخصيصه بالعقل الذي يتميز به عن البهائم، وكيف يرى بالعينين، ويسمع بالأذنين، ويتكلم باللسان، ويبطش باليدين، إلى غير ذلك ممّا فيه من العجائب التي لا تنقضي... والتي تدل بلا شكٍّ أنَّه لا بُدَّ من مدبر دبّره، وخالق أتقنه.[٣٠] وأصل هذا الدليل من القرآن قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾﴾ (المؤمنون:12) إلى قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّكُم بَعْدَ ذَٰلِكَ لَمَيِّتُونَ ﴿١٥﴾﴾ (المؤمنون: 15)، وقوله تعالى: ﴿وَفِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴿٢١﴾﴾ (الذاريات: 21)."[٣١]

– الاستدلال على وحدانية الله من وجوه كثيرة، منها: أنَّ كل شيء مخلوق فإنَّما يخلقه خالق واحد؛ لأنَّ الفعل الواحد لا يصدر من فاعلين، فثبت بذلك أنَّ الخالق واحد، هو الله تعالى. وأصل هذا الدليل من القرآن قوله تعالى: ﴿وَٱتَّخَذُوا۟ مِن دُونِهِۦٓ ءَالِهَةً لَّا يَخْلُقُونَ شَيْـًٔا وَهُمْ يُخْلَقُونَ﴾ (الفرقان: 3)، وقوله تعالى: ﴿قُلْ أَرَءَيْتُمْ شُرَكَآءَكُمُ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَرُونِى مَاذَا خَلَقُوا۟ مِنَ ٱلْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ﴾ (فاطر: 40)، وقوله تعالى: ﴿هَٰذَا خَلْقُ ٱللَّهِ فَأَرُونِى مَاذَا خَلَقَ ٱلَّذِينَ مِن دُونِهِۦ﴾ (لقمان: 11).[٣٢]

لن نتوسَّع في إيراد المزيد من النماذج؛ فما ذكرناه كافٍ في التنبيه على أهمية هذا الكتاب في التأصيل لقواعد العقيدة ومباحثها من القرآن الكريم، وهو أيضاً كافٍ في

[٢٩] المرجع السابق، ص25–27.
[٣٠] المرجع السابق، ص27.
[٣١] المرجع السابق، ص27.
[٣٢] المرجع السابق، ص39–40.

الدلالة على وضوح الدليل القرآني وسهولة فهمه؛ ذلك أنَّ الآيات التي ذكرها المؤلِّف تقدِّم القواعد الاعتقادية والأدلة العقلية المركَّبة بلغةٍ واضحة، وأسلوب قريب من عقول المخاطبين وأفهامهم.

ب. **كتاب "العقائد الإسلامية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية" لابن باديس** (توفي: 1358هـ):

أصل هذا الكتاب دروس في العقيدة كان يلقيها ابن باديس في الجامع الأخضر بقسنطينة في الفترة ما بين 16 رجب 1353هـ و 25 صفر 1354هـ (الموافقة لأكتوبر 1934م ومايو 1935م). وقد جُمِعت هذه الدروس فيما بعدُ تحت عنوان "العقائد الإسلامية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية".

ويقوم المنهج الذي سلكه ابن باديس في تأصيله لقضايا العقيدة على الخطوات الآتية:

– ذكر القاعدة العقدية أولاً، ثمَّ شرحها، وذكر متعلقاتها.

– إيراد الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الدالة على القاعدة، وبيان وجه الشاهد فيها.

– استثمار الآيات القرآنية والأحاديث النبوية في ترجيح اختياراته العقدية.

ومن المفيد في هذا المقام أنْ نمثِّل للطريقة التي سلكها في التأصيل بإيراد المسائل الآتية:

– مسألة وجوب النظر: يرى ابن باديس أنَّه من الواجب على المؤمن أنْ ينظر في آيات الله، ويستعمل عقله للفهم، وأنَّ جميع الواجبات في الإسلام تجب عليه. ودليل ذلك قوله تعالى: ﴿قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ﴾ (يونس: 101)، وقوله ﷻ: ﴿فَلۡيَنظُرِ ٱلۡإِنسَٰنُ مِمَّ خُلِقَ ۝٥﴾ (الطارق: 5)، وقوله سبحانه: ﴿فَلۡيَنظُرِ ٱلۡإِنسَٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ ۝٢٤﴾ (عبس: 24)،

وقوله عَزَّ من قائل: ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ۝١٧ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ۝١٨ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ۝١٩ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ۝٢٠﴾ (الغاشية: 17–20).[٣٣]

– حقيقة الإيمان: يذهب ابن باديس إلى أنَّ المقصود بالإيمان الشرعي هو التصديق الجازم بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، حلوه ومره. ودليل ذلك قوله تعالى: ﴿ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ﴾ (البقرة: 285)، وقوله ﷺ: "أنْ تؤمن بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، وتؤمن بالقدر خيره وشره، حلوه ومره".[٣٤] [٣٥]

– مسألة زيادة الإيمان ونقصانه: يرى ابن باديس أنَّ الإيمان يزيد وينقص؛ يزيد بزيادة الأعمال، وينقص بنقصها. ودليل ذلك قوله تعالى: ﴿وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَٰنًا﴾ (الأنفال: 2)، وقوله ﷻ: ﴿ٱلَّذِينَ قَالَ لَهُمُ ٱلنَّاسُ إِنَّ ٱلنَّاسَ قَدْ جَمَعُوا۟ لَكُمْ فَٱخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَٰنًا وَقَالُوا۟ حَسْبُنَا ٱللَّهُ وَنِعْمَ ٱلْوَكِيلُ ۝١٧٣﴾ (آل عمران: 173).[٣٦]

– مسألة المعاد والبعث: يرى ابن باديس أنَّه يتعيَّن على المؤمن أنْ يُصدِّق تصديقاً جازماً بالمعاد والبعث، فلا يساوره شكٌّ في أنَّ الله تعالى يحيي بعد الموت، ويعيد الأرواح والأجساد من القبور، ومن حيث كانت، إلى الموقف العظيم؛ للمحاسبة عن الأعمال والجزاء عليها، فكل ذلك جائز في قدرته تعالى، وواجب في عدله وحكمته.[٣٧] والذي يدل على هذا من القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿قُلِ ٱللَّهُ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يَجْمَعُكُمْ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ﴾ (الجاثية:26)، وقوله ﷻ: ﴿كَمَا بَدَأْنَآ أَوَّلَ خَلْقٍ نُّعِيدُهُۥ﴾ (الأنبياء: 104)، وقوله سبحانه:

---

[٣٣] ابن باديس، عبد الحميد. **العقائد الإسلامية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية**، رواية وتعليق: محمد الصالح رمضان، الشارقة: دار الفتح، ط1، 1416هـ/1995م، ص32.

[٣٤] رواه مسلم من غير ذكر (حلوه ومره). انظر:

– مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. **صحيح مسلم (المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ)**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت، كتاب: الإيمان، باب: الإيمان والإسلام وهو من خصاله، حديث رقم10.

[٣٥] ابن باديس، **العقائد الإسلامية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية**، مرجع سابق، ص41.

[٣٦] المرجع السابق، ص42.

[٣٧] المرجع السابق، ص96–97.

﴿إِنَّ ٱلَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٍ﴾ (القصص: 85)، وقوله عَزَّ من قائل: ﴿مِنْهَا خَلَقْنَاكُمْ وَفِيهَا نُعِيدُكُمْ وَمِنْهَا نُخْرِجُكُمْ تَارَةً أُخْرَىٰ ۝٥٥﴾ (طه: 55).

والناظر في هذه المسائل يقف على أنَّ كتاب "العقائد الإسلامية" مفيد فيما نحن بصدده من وجهتين؛ فهو مفيد في تقريب قضايا العقيدة إلى الناس؛ إذ صاغه مؤلِّفه بأسلوب بسيط ولغة سلسلة يستطيع الجميع فهمها واستيعابها، وهو مفيد أيضاً في التأصيل لقواعد العقائد ومسائلها من القرآن الكريم والحديث الشريف. إذن، فهو مشروع للتقريب والتأصيل في آنٍ معاً.

3. مدخل الواقع:

بيَّنّا فيما تقدَّم أنَّ الدَّرس العقدي درس واقعي النشأة والتكوين؛ فمنذ نشأته الأُولى وهو موصول بهموم الأُمَّة وقضاياها الحقيقية، وكان من جملة أهدافه معالجة المشكلات الفكرية والثقافية التي تواجه الجماعة المسلمة، بيد أنَّ هذا الدَّرس سرعان ما ابتعد في بعض الفترات عن معانقة هموم الأُمَّة وتطلعاتها وآمالها.

والغاية من هذا المدخل إعادة وصل الدَّرس العقدي بهموم المسلمين الحقيقية، وبمستجدات واقعهم وتحدياته ومشكلاته المعرفية والاجتماعية والسياسية. وسيراً على المنهج الذي التزمناه في هذا البحث، وهو تقديم بعض النماذج المعبِّرة عن المداخل المقترحة للتطوير، من التراث العقدي لمالكية الغرب الإسلامي، نقترح هنا الاستفادة من الجهد الذي قام به أبو عبد الله السنوسي حين ربط تأليف كتبه العقدية بمعالجة بعض الآفات التي كانت سائدة في محيطه الاجتماعي والسياسي.

وحتى نُبيِّن قيمة العمل الذي قام به، لا بُدَّ من ذكر بعض الإشارات الدالة على السياق السياسي والاجتماعي والفكري الذي نشأت فيه أفكار السنوسي العقدية.

عاش السنوسي في القرن التاسع الهجري، معاصراً لدولة بني زيان بتلمسان. وكانت هذه الدولة عرضة للاضطرابات والتقلبات بسبب تعرضها لهجمات الإسبان، وتقلبها بين الخضوع للحفصيين بتونس، وللمرينيين بالغرب. واستمر ذلك بعد وفاة السنوسي، ولم

يحسم هذا الاضطراب إلا مجيء العثمانيين الذين وضعوا حداً لهذه الدولة، ورسموا حدود الجزائر الحالية تقريباً، حيث اعتبروا أراضي بني زيان إيالة كاملة من إيالات المغرب، ونقلوا العاصمة من تلمسان إلى الجزائر.[٣٨]

وغير بعيد عن هذه الرقعة الجغرافية، كان المسلمون في الأندلس يعيشون مأساة حقيقية في مواجهة الزحف القادم من الشمال. ولـمّا وُلِد السنوسي كان قد بقي للمسلمين إمارة واحدة في الأندلس، هي إمارة بني الأحمر بغرناطة، وقد توفي وهي قاب قوسين من الوقوع بين أيدي النصارى. هذا عن الحالة السياسية، أمّا من الناحيتين الاجتماعية والفكرية فقد أشار السنوسي إلى بعض ملامحها في ثنايا بعض مصنَّفاته العقدية، ومن تلك الملامح:

-كثرة أدعياء التصوف والمشعوذين، الذين أفسدوا عقائد الأُمَّة، وخدَّروا المجتمع، ونشروا بين أفراده لوثة التقليد والركون والتبعية العمياء. قال السنوسي واصفاً هؤلاء: "(لقد) تعرَّض الدجاجلة، ممَّن انتمى إلى الرهبانية على غير أصل علم، لقطع طريق السُّنة، بحبائل نصبوها مزخرفة من حبائل مردة الشياطين."[٣٩]

- فشو الجهل والتقليد بين الناس، وبخاصة بين العوام من النساء والصبيان وأهل البادية؛ ففي زمانه قلَّ العلماء العاملون العارفون، وانعدم المتعلمون الصادقون الفطنون، وفاض بحر الجهالة، وقلَّ العلم أو كاد.[٤٠]

- سيادة البدع، وفشو الاعتقادات الفاسدة والجهالات المركَّبة بين الناس. قال السنوسي في ذلك: "وأمّا أزمتنا هذه، فالسُّنة فيها بين البدع كالشعرة البيضاء في جلد

[٣٨] للاستزادة، انظر:
- التنسي، محمد بن عبد الله. **تاريخ بني زيان ملوك تلمسان، مقتطف من نظم الدر والعقيان في بيان شرف بني زيان**، تحقيق وتعليق: محمود آغا بوعياد، الجزائر: موفم للنشر، 2011م.

[٣٩] السنوسي، محمد بن يوسف. **شرح السنوسية الكبرى المسمى عمدة أهل التوفيق والتسديد في شرح عقيدة أهل التوحيد**، تحقيق: عبد الفتاح بركة، القاهرة: دار القلم للنشر والتوزيع، ط2، 1434هـ/2013م، ص50.

[٤٠] انظر:
- السنوسي، **شرح أم البراهين**، مرجع سابق، ص6.
- السنوسي، **شرح السنوسية الكبرى**، مرجع سابق، ص50.

الثور الأسود، فمَن لم يجاهد اليوم نفسه في تعلُّم العلم، وأخذه من العلماء الراسخين، وما أندر اليوم وجودهم وأعز لقاءهم، لا سيما في هذا العلم، مات على أنواع من البدع... وهو لا يشعر، وأكثر الناس اليوم ليس في درجة الاعتقاد التقليدي المطابق، بل في درجة الاعتقاد الفاسد، والجهل المركَّب."[٤١]

– ظهور الفتن، وانتشار المعاصي والذنوب بين الناس. قال السنوسي في "شرح الوسطى": "والكل في هذا الزمان الذي قلَّ خيره، واستعسر وكثر شرُّه واستيسر، يصدقون فيما يدعون؛ إذ المصيبة في زماننا هذا قد تمكنت من القلوب حتى امتنعت من حسن الاستماع، فضلاً عن الفهم والانتفاع لما تراكم عليها من ظلمات الفتن وران الذنوب، فإنّا لله وإنّا إليه راجعون."[٤٢]

هذه بعض الإلماعات عن الواقع الذي وُلِدت فيه أفكار السنوسي، والناظر فيها ينتهي إلى أنَّ بعض الأفكار والنظريات العقدية التي بثَّها في مصنَّفاته ليست سوى جواب عن بعض التحديات الفكرية والسياسية والاجتماعية التي واجهت الأُمَّة في عصره. فإلحاح السنوسي على النظر العقلي ما هو إلا تأكيد منه على محاولة إصلاح مجتمعه الذي بدأ يغرق في أوحال التقليد والجمود، وتشنيعه على المشبهة ما هو إلا رد على فكر التشبيه والتجسيم الذي أخذ ينتشر بين أبناء بلده... وهكذا، فإنَّ البُعْد الواقعي حاضر بوضوح في كثير من اختيارات السنوسي العقدية.

خاتمة:

قدَّمنا في هذا البحث وصفاً لأبرز المشكلات التي عطَّلت الدَّرس العقدي عن أداء وظائفه وأدواره التي لأجلها نشأ، ومنها: التصدي للتحديات التي تواجه عقيدة الأُمَّة وقيمها، وحلّ المعضلات التي تحول بينها وبين الابتكار والإبداع والاجتهاد. وقد قصرنا

[٤١] المرجع السابق، ص50.

[٤٢] السنوسي، محمد بن يوسف. **العقيدة الوسطى وشرحها**، تحقيق: يوسف أحمد، د.م: دار الكتب العلمية، د.ت، ص16.

الحديث على ثلاث مشكلات رئيسة، هي: مشكلة التجريد والتعقيد، ومشكلة فصل النظريات العقدية عن الواقع، ومشكلة عدم الاستفادة من المنهج القرآني في تقديم العقيدة وبيانها للناس. ثمَّ قدَّمنا بعض المداخل التي رأينا فيها علاجاً ناجعاً للمشكلات الآنف ذكرها.

ولا بُدَّ قبل عرض أهم نتائج البحث وتوصياته من التنبيه على أمرين يمثِّلان الخلفية النظرية المؤطرة له:

الأول: التركيز على مشاريع علمية بعينها لا يراد منه الوقوف عندها بوصفها نماذج لا نعدوها إلى غيرها، وإنَّما وقع اختيارنا عليها لاندراجها ضمن المجال المعرفي والمكاني الذي اخترناه لهذا البحث.

الثاني: الاستلهام من نماذج علمية معيَّنة لا ينبغي أنْ يوقعنا في شَرك "التعميم" وآفة "الإسقاطية". وبتعبير آخر، فإنَّ استحضار هذه النماذج لا يُقصَد به الدعوة إلى اتِّباعها حذو القُذَّة بالقُذَّة، وإنَّما المقصود استلهام الأصول التي انبنت عليها، والغايات التي سعت لتحقيقها، ممّا لا عبرة فيه بوقت ولا بزمان، ثمَّ محاولة الاستفادة منها في إصلاح الدَّرس العقدي المعاصر وتطويره.

ويمكن إجمال النتائج التي توصَّل إليها البحث في الآتي:

– الدَّرس العقدي لا يمكن أنْ يؤدي الدور المنوط به إلا إذا كان موصول الصلة بالهموم الحقيقية للأُمَّة، مضطلعاً بمهمة الإجابة عن الأسئلة الوجودية والفكرية التي تواجهها. والمدخل الرئيس لذلك هو ربط هذا العلم بمشكلات الحياة المعاصرة وتحدياتها.

– استفادة علماء العقيدة الأقدمين من الانفتاح على النتاج الفلسفي والمنطقي، وهو انفتاح أفاد الدَّرس العقدي من الوجهتين: الاستدلالية، والمنهجية. غير أنَّ إسراف بعضهم في استعارة تلك المناهج، وتوظيف مفاهيمها في صياغة قضايا العقيدة، أدّى إلى نتائج سلبية كما تَبيَّن في ثنايا البحث. ولا مناص اليوم، إذا أردنا لهذا الدَّرس أنْ يستعيد حيويته وحرارته، من أمرين؛ أولهما: التخفيف من الأبحاث النظرية؛ شرط ألا يؤثِّر ذلك في بنية

العلم، وثانيهما: الاستفادة من ثمار العلوم الحديثة ومناهجها أسوة بالأقدمين الذين استفادوا من علوم زمانهم.

– ربط القضايا العقدية بالقرآن الكريم هو أنجع الطرق لتقريبها إلى القلوب والعقول.

وبناءً على هذه النتائج، يوصي البحث بالآتي:

– توجيه أنظار الباحثين إلى دراسة نماذج أُخرى من المؤلَّفات القديمة والمعاصرة، التي يمكن أنْ ترفد الدَّرس العقدي ببعض الأفكار التجديدية والإصلاحية.

– استثمار النماذج المذكورة في ثنايا البحث عند صناعة المقررات والمناهج الدراسية؛ إذ تحتوي على عناصر بيداغوجية/تربوية قيِّمة، يمكنها تخليص الدَّرس العقدي من بعض آفاته، وتحفيز التلامذة والطلاب إلى التفاعل معه.

– فتح الدَّرس العقدي المعاصر على أُفق جديد، يتجاوز الرؤية التقليدية التي تحصره في الإلهيات والنبوات والسمعيات، وذلك بتوسيع مجالات اهتماماته لتشمل كل القضايا الفكرية والعقدية المعاصرة.

– وصل الدَّرس العقدي بالعلوم الإسلامية الأُخرى، مثل: علم الأخلاق، وعلم المقاصد، ووصله كذلك بالعلوم الإنسانية، مثل: علم الاجتماع، وعلم التاريخ.

موقف مدرسة مصطفى عبد الرازق من الخطاب الاستشراقي
محمد عبد الهادي أبو ريدة أنموذجاً

عادل سالم عطية*

الملخص

يهدف البحث إلى تحليل منهج محمد عبد الهادي أبو ريدة في قراءة الخطاب الاستشراقي ودوافعه وأحكامه على تاريخ الفلسفة في الإسلام. وهو منهج يوجِّه أنظار الباحثين إلى أصالة التفكير الفلسفي الإسلامي، ورفض المركزية الأوروبية والأحكام المسبقة في دراسة الفلسفة الإسلامية؛ إذ إنَّها لا تتفق مع النسق المعرفي للعلوم الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: الاستشراق، محمد عبد الهادي أبو ريدة، مصطفى عبد الرازق، الفلسفة الإسلامية، الجبر وحرية الإرادة.

The Position of Mustafa Abdul Raziq of Orientalism Discourse: The Example of Muhammad Abul Hadi Abu Reida

Adel Salem Attia

Abstract

This paper analyzes the Method of Mohamed Abd-el Hadi Abu Ridah in reading the Orientalist discourse, its motivations and rulings on the history of philosophy in Islam. This Method draws the attention of researchers to the originality of Islamic philosophical thinking and rejects of European centralism and prejudices in the study of Islamic philosophy, because it is not compatible with the epistemological context of Islamic sciences.

Keywords: Orientalism, Muhammad Abdul-Hadi Abu Ridah, Mustapha Abul-Raziq, Islamic philosophy, Predestination and free will.

---

* دكتوراه في الفلسفة الإسلامية، 2015م، مدرس الفلسفة الإسلامية بكلية دار العلوم، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية. البريد الإلكتروني: asa13@fayoum.edu.eg

تم تسلم البحث بتاريخ 2018/6/30م، وقُبل للنشر بتاريخ 2019/3/11م.

مقدمة:

لقد حظي الفكر الإسلامي عامةً بعناية المستشرقين والباحثين الغربيين، فأفرد عدد كبير منهم جهده وطاقته وبحوثه لدراسة جوانب متعددة من تراثنا الروحي والفلسفي، وكانت أحكام هؤلاء المستشرقين وآراؤهم محل قبول وإعجاب وتقديس من بعض الباحثين المحدثين العرب، ومحل رفض واستهجان ونقد من بعضهم الآخر.

ولهذا، فإنَّ الواقع الذي لا يمكن تجاهله هو تأثيرات الاستشراق القوية في الفكر الإسلامي الحديث؛ سلباً، وإيجاباً.[1]

وكان من بين الأساتذة والباحثين الكبار الذين عنوا بآراء المستشرقين ومقالاتهم ومؤلَّفاتهم؛ دراسةً، وتحليلاً، وتعقيباً، ونقداً لبعض أهدافهم وإشكالياتهم، المفكِّر المصري الدكتور محمد عبد الهادي أبو ريدة (توفي: 1991م)، وقد ظهر ذلك جلياً في تعليقاته المتنوعة على الكتب والأعمال التي ترجمها للمستشرقين، وبخاصة الألمان منهم، وكذلك في أفكارهم ومقالاتهم التي وظَّفها -كَمّاً وكيفاً- في دراساته، وسجَّلها في بحوثه وأطروحاته في الفكر الإسلامي وتاريخ الفلسفة الإسلامية ومجالاتها.

وتتبدّى أسباب اختيار موضوع البحث في جملة من الأسباب والمقتضيات المتداخلة، أهمها:

أ. طبيعة تفكير أبو ريدة نفسه؛ إذ تعدَّدت جوانب أصالته وموسوعيته، فهو - إضافةً إلى كونه مجدداً ورائداً من رواد الدرس الفلسفي في فكرنا المعاصر، وتلميذاً مخلصاً لمدرسة الشيخ مصطفى عبد الرازق (توفي: 1947م)- مُبدعٌ، يُحلِّل، ويُؤصِّل، ويُناقِش، ويُفنِّد، وذو نزعة عقلية نقدية تعتد بالعقل الإنساني وقدرته على إدراك الحقائق، وتملك أدوات توظيف اللغات الأجنبية في الدرس والتحليل، وفي تتبع الآراء وامتداداتها، ومن ثَمَّ فقد برع في إظهار قيمة الفلسفة الإسلامية بوصفها حلقة أساسية من حلقات الفكر الفلسفي العالمي.

[1] جاد، أحمد محمد. **فلسفة المشروع الإسلامي بين الإحياء الإسلامي والتحديث الغربي**، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1995م، ج1، ص178.

ب. تعليقات أبو ريدة وموقفه من أحكام المستشرقين، وهي تعليقات ناتجة عن عقل مفكِّر واعٍ، لا تعصب أعمى للجنس، أو الدين، أو غيرهما؛ فقد قرأ نتاجات المستشرقين وأفكارهم بتؤدة وتمحيص، ثمَّ انتخب منها ما يؤيد فكرته، ويخدم دوافعه وأهدافه، وينسجم –في الوقت نفسه– مع آراء مدرسة أستاذه مصطفى عبد الرازق (شيخ الجامع الأزهر)، ورفض ما رآه غير صحيح، ولا تؤيده الأدلة والبراهين، ولا يتسق مع مقتضيات العقول، فضلاً عن النصوص والشواهد التاريخية.

ت. انتماء أبو ريدة إلى جيل الرواد، وهو الجيل الذي تأبّى على (التبعية الحضارية) وانحساراتها وتقوقعاتها، فعرف للحضارة الإسلامية قدرها وفلسفتها، وأبان في بحوثه وترجماته عن هويتها واستقلاليتها، وأفصح في تحقيقاته عن عراقتها وأصالتها؛ ذلك أنَّه اعتقد اعتقاداً جازماً أنَّ لمفكِّري الإسلام فلسفتهم الخاصة. وبالرغم من عدم وجود فلسفة مستقلة في تاريخ الفكر، فإنَّ لكل فلسفة طابعها ومشكلاتها وحظها من التراث الفكري الإنساني العالمي.

ث. التنويه بطبيعة الرؤية الاستشراقية ومكوناتها الخاصة في خدمة الفكر الأوروبي، وتأكيد المركزية الأوروبية من خلال الادِّعاءات المتتالية بتأثير الفكر اليوناني وتوجهاته المختلفة في الفكر الفلسفي الإسلامي.

وقد اعتمد البحثُ منهجاً تحليلياً نقدياً في عرض آراء أبو ريدة وتعليقاته على آراء المستشرقين وبحوثهم، واستعان بالمنهج المقارن في بيان أوجه الاتِّفاق والاختلاف بين بعض رجالات مدرسة مصطفى عبد الرازق فيما يخص الخطاب الاستشراقي عند دراسة عدد من قضايا الفلسفة الإسلامية.

وتمثَّلت خطة البحث في مدخل تضمَّن تعريفاً بمدرسة مصطفى عبد الرازق ومكانة أبو ريدة العلمية والفكرية، ومبحثين اثنين:

أ. أحكام المستشرقين عند أبو ريدة بين القبول والرفض.

ب. نماذج من آراء المستشرقين وموقف أبو ريدة منها:

- أصالة الفلسفة الإسلامية.
- مصادر التصوُّف الإسلامي؛ المصدر الهندي أنموذجاً.
- مسألة الجبر والاختيار.

مدخل:

تمثِّل الفلسفة الإسلامية في العصر الحديث إحدى حلقات تاريخ الفلسفة، وهي حلقة لها خصائصها المتفردة، وسماتها المنبثقة من الالتحام القوي بالواقع المتغير، الذي يرتبط ارتباطاً عضوياً بشخصيات محدَّدة، فضلاً عن تمثيلها مجموعة النظريات والأفكار الإصلاحية والتنويرية التي نادى بها زعماء الإصلاح والتجديد، وعدد من الكتّاب والمثقفين، وأساتذة الجامعات في المجتمع الإسلامي منذ مطلع القرن التاسع عشر حتى الآن؛ سعياً للنهوض بالعالم الإسلامي، وتمكينه من بلوغ أهدافه التي فقدَ الطريق إليها منذ أمد بعيد.[٢]

ولم تقتصر هذه النظريات والرؤى الإصلاحية على ما قدَّمه بعض مفكِّري الإسلام، وإنَّما امتدت لتشمل نتاج مفكِّرين آخرين، أفادوا من الأفكار الليبرالية، وحاولوا نشرها في العالم الإسلامي، فأسهموا -بصورة أو بأُخرى- في تحريك الأفكار التجديدية، وبخاصة تلك التي تتعلق بطبيعة العلاقة بين الدين والدولة، وبين الدين والمجتمع، بحيث أضحت هذه الفلسفة تمثِّل -في جانب من جوانبها- حقيقة موقف المفكِّرين المسلمين من الحضارة الغربية الوافدة، ودور الدين الإسلامي في الحياة المعاصرة، والإسهامات الاجتهادية التي قدَّمها المنظِّرون المفكِّرون للمصطلح القرآني والتعاليم الإسلامية.[٣]

وقد ظهرت حركة إصلاحية فاعلة، قادها مجموعة من الرواد الذين امتازوا بالموسوعية في تكوينهم الفكري، والمزاوجة بين الأصالة والمعاصرة في أعمالهم، والاعتزاز بالتراث الإسلامي، وحاولوا إقامة جسور بين كل الأقطار العربية بعدما قوَّضت أركانها حركة

[٢] طاهر، حامد. **الفلسفة الإسلامية في العصر الحديث**، القاهرة: مكتبة الزهراء، 1991م، ص20.
[٣] جاد، **فلسفة المشروع الإسلامي بين الإحياء الإسلامي والتحديث الغربي**، مرجع سابق، ج1، ص25.

الاستعمار،[٤] آخذين على كواهلهم مهمة إصلاح المجتمعات، مع إلزام أنفسهم بضرورة الانتقال من حالة الجمود الفكري والركود العلمي إلى حالة من اليقظة والنهوض، فنادوا كل غافٍ، وقادوا حركة التحرر الفكري في العالم الإسلامي؛ بُغْية إيقاظ الوعي الإنساني في النفوس، وتنبيه الناس على الأخطار المحدقة بهم في الداخل والخارج،[٥] ووجوب الأخذ بعوامل النهضة للقضاء على التخلف ومظاهره.

ولم يجد هؤلاء المفكِّرون منهجاً أكثر صحة من المنهج الذي يعتز بالجذور التاريخية للأُمَّة –من دون إغفال للواقع– وهو المنهج الذي يأخذ بالأصالة والمعاصرة؛ أي يعمل على تزويد الفكر الإسلامي بالنافع من الفكر الغربي، مدركاً أنَّ من ضرورات التقدم الاقتباس من الغرب المتحضر لا المستعمر، إلى جانب استخلاص عناصر القوَّة من تراث الأُمَّة وحضارتها؛ لتتمكَّن من تحقيق النهضة، واستئناف مسيرتها الحضارية مرَّة أُخرى.[٦]

1. مصطفى عبد الرازق ومنهجه في دراسة الفلسفة الإسلامية:

ازدهرت الدراسات الفلسفية في مصر خاصةً مع إنشاء الجامعة المصرية؛ إذ كانت تمثِّل جزءاً أساسياً من برامج الدراسة فيها، وقد هُيِّئ لها رائد جمع بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية (الفرنسية)، هو الشيخ مصطفى عبد الرازق، رائد الدرس الفلسفي في مصر المعاصرة في النصف الأول من القرن العشرين،[٧] وأول أستاذ جامعي درَّس الفلسفة من وجهة نظر إسلامية خالصة؛ إذ كانت تُدرَّس قبلاً في الجامعة المصرية بناءً على الدَّرس الاستشراقي الذي ربط الفلسفة الإسلامية؛ تسميةً، ونشأةً، ورؤيةً بالتراث اليوناني

[٤] بو الصفصاف، عبد الكريم. "منهج محمد عبده في الإصلاح وأثره على الحركة الإصلاحية في الجزائر"، **مجلة الجمعية الفلسفية المصرية**، الإسكندرية، نشرة منشأة المعارف، عدد9، 2000م، ص83.

[٥] أمين، عثمان. **رواد الوعي الإنساني في الشرق الإسلامي**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001م، ص7.

[٦] سلطان، إبراهيم عبد الله. "منهج التجديد في الفكر الإسلامي بين ابن باديس (ت 1940م) وابن عاشور (ت1973م)"، (أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم، 2006م)، ص10.

[٧] سبب هذه الريادة يرجع –في رأي الباحث– إلى تكوين مصطفى عبد الرازق الثقافي والفكري المتميز؛ فقد تم تكوينه الديني في الأزهر الشريف، ثمَّ سافر إلى فرنسا، فاطَّلع على الثقافة الغربية ودراسات المستشرقين عن الإسلام والفكر الإسلامي، إضافةً إلى تشبُّعه بروح أستاذه الإمام محمد عبده (توفي 1905م)، وتشرُّبه لأفكاره النهضوية الإصلاحية.

والمصادر الأجنبية، وأنكر غالباً أيَّ دور للعقل المسلم في تطوير الفكر الفلسفي عامةً.[٨] فليست الفلسفة الإسلامية في ميزان هؤلاء المستشرقين ونظرتهم العنصرية والاستعلائية سوى صورة مشوَّهة من النتاج الفلسفي اليوناني وروافده.

ولم يرتضِ مصطفى عبد الرازق هذا التصوُّر، وارتأى رؤية جديدة تقوم على تلمُّس نشأة التفكير الفلسفي في كتابات المسلمين أنفسهم قبل اتصالهم المباشر بالفلسفة اليونانية. وقد تمثَّل منهجه في تقصّي عناصر النظر العقلي الإسلامي -في سذاجته الأُولى- وتتبع مدارجه في ثنايا العصور، وأسرار تطوُّره. فالبحث "في تاريخ الفلسفة الإسلامية يكون أدنى إلى المسلك الطبيعي، وأهدى إلى الغاية حين نبدأ باستكشاف الجراثيم الأُولى للنظر العقلي الإسلامي في سلامتها وخلوصها، ثمَّ نساير خطاها في أدوارها المختلفة من قبل أنْ تدخل في نطاق البحث العلمي، ومن بعد أنْ صارت تفكيراً فلسفياً."[٩]

ونستنتج من هذا كله أنَّ منهج مصطفى عبد الرازق تاريخي، وذو شقين؛[١٠] أحدهما سلبي يبدو في بيان منازع الغربيين والإسلاميين ومناهجهمٍ في دراسة الفلسفة الإسلامية، وهي منازع غير دقيقة؛ ما يجعلها تستوجب الشك والنقد. والآخر إيجابي يقتضي دراسة الموضوع من منظور مختلف، أو منهج مغاير لمنهج أصحاب تلك الآراء المرفوضة، وذلك بتتبع النظر العقلي الإسلامي في بداياته الأُولى عن طريق الاجتهاد بالرأي.

---

[٨] عرض مصطفى عبد الرازق في كتابه "تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية" مقالات الغربيين من المستشرقين (تنمان، فكتور كوزان، رينان...)، وبحث وجهات نظرهم بخصوص تاريخ التفكير الفلسفي الإسلامي، وانتقد بعض آرائهم، مثل: رفضه رأي المستشرق الفرنسي رينان الذي زعم في غير موضع عدم أصالة الفلسفة العربية؛ فهي لديه (أي رينان) صورة تقليدية منسوخة عن الفلسفة اليونانية، وإنَّ قرائح العقلية السامية تميل إلى البساطة والسذاجة، فليس من الممكن أنْ نلتمس عند الجنس السامي دروساً فلسفية، وما كانت الفلسفة قطُّ عند الساميين إلا اقتباساً صرفاً جديباً وتقليداً للفلسفة اليونانية. انظر:

- عبد الرازق، مصطفى. **تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2007م، ص4-15.

- رينان، إرنست. **ابن رشد والرشدية**، ترجمة: عادل زعيتر، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، 1957م، ص15.

[٩] عبد الرازق، **تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية**، مرجع سابق، ص107.

[١٠] النشار، مصطفى. **رواد التجديد في الفلسفة المصرية المعاصرة في القرن العشرين**، القاهرة: نيو بوك، ط2، 2017م، ص41-42.

وقد رأى هذا الشيخ أنَّ علم أصول الفقه (يُسمّى أيضاً علم أصول الأحكام) ليس ضعيف الصلة بالفلسفة وفروعها؛ فمباحث أصول الفقه تكاد تكون في جملتها من جنس المباحث التي يتناولها علم أصول العقائد الذي هو علم الكلام، بل إنَّ قارئ كتب أصول الفقه يجد أبحاثاً تُسمّى المبادئ الكلامية، وهي من مباحث علم الكلام.[١١]

ويتبيَّن من هذا التناول أنَّ أبحاث مصطفى عبد الرازق وتحليلاته هدفت في مجملها إلى لفت أنظار الباحثين إلى جوانب الأصالة في الفكر الفلسفي الإسلامي، وإعلان أنَّ الطابع الذي يجعل محور البحث التماس المصدر الأجنبي لكل فكرة في علوم المسلمين قد انحسر من الدراسات، وهكذا كان إثبات الذاتية الفكرية للأُمَّة العربية سابقاً على استقلال كيانها السياسي.[١٢]

2. مدرسة مصطفى عبد الرازق (الأهداف والخصائص):

ما إنْ أعلن مصطفى عبد الرازق دعوته إلى دراسة الفلسفة الإسلامية في مظانها الأساسية، حتى استجاب لها جماعة من خيرة الأساتذة الذين يُمكِن أنْ نَعُدَّهم -في الوقت نفسه- فلاسفة،[١٣] وهم زعماء الإصلاح الفكري في القرن العشرين، من أمثال: توفيق الطويل، ومحمود الخضيري، ومحمد مصطفى حلمي، ومحمد عبد الهادي أبو ريدة، وإبراهيم مدكور، ومحمود قاسم، وأبو العلا عفيفي، وعلي سامي النشار، وعثمان أمين، ومحمد عبد الله دراز، وعبد الحليم محمود، وعبد الرحمن بدوي، وأحمد فؤاد الأهواني، وأبو الوفا التفتازاني، وفوقية حسين.[١٤]

ولا شكَّ في أنَّ نفراً من هؤلاء الأساتذة قد أصبحوا فلاسفة فيما بعدُ؛ لما امتازوا به من منهج محدَّد في تناول المشكلات والمباحث الفلسفية، ونظرة واضحة في حلّها، إضافةً

---

[١١] عبد الرازق، **تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية**، مرجع سابق، ص31.

[١٢] صبحي، أحمد محمود. **اتجاهات الفلسفة الإسلامية في الوطن العربي** (1960–1980م)، ضمن: **الفلسفة في الوطن العربي المعاصر**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، 1987م، ص103.

[١٣] طاهر، **الفلسفة الإسلامية في العصر الحديث**، مرجع سابق، ص9.

[١٤] التفتازاني، أبو الوفا الغنيمي. **مدرسة مصطفى عبد الرازق**، ضمن: **الشيخ الأكبر مصطفى عبد الرازق مفكراً وأديباً ومصلحاً**، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 1997م، ص80. انظر أيضاً:
– النشار، **رواد التجديد في الفلسفة المصرية المعاصرة في القرن العشرين**، مرجع سابق، ص44.

إلى وجود اتجاه فكري معيَّن يسري في مجموع أعمالهم،[١٥] يتولّى التفسير الحضاري والعقلي لحقائق الفلسفة الإسلامية ومعطياتها.

ولمّا كان منهج شيخنا هو المنهج الذي سار عليه معظم دارسي الفلسفة الإسلامية، فقد كانت هذه الجماعة جديرة بالانتماء إلى مدرسته؛ إذ سعت إلى تحقيق أهدافها التي تمثَّلت فيما يأتي:

أ. الاضطلاع بتحقيق رسالة الأستاذ الإمام محمد عبده (توفي: 1905م)، بالدعوة إلى تحرير الفكر من قيد الجمود والتقليد. قال المستشرق الأمريكي تشارلز آدمس في ذلك: "يبدو لنا أنَّ مصطفى مع تمسُّكه بالدفاع عن مبادئ الشيخ عبده يُعنى عناية خاصة بالنواحي العقلية من النهضة التي أنشأها الإمام أكثر من عنايته بناحيتها الدينية."[١٦]

ب. الدعوة إلى إصلاح الأزهر الشريف.

ت. المشاركة في حركة التنوير، والاعتدال والتأني في الخطى نحو التجديد.[١٧]

وتوجد بين هؤلاء الأعلام قواسم مشتركة، نَعُدُّها خصائص وقسمات مميزة لمدرسة مصطفى عبد الرازق الفلسفية، منها:

أ. الوعي بقيمة الفلسفة الإسلامية بوصفها حلقة أصيلة من حلقات الفكر الفلسفي العالمي، وإثبات أصالتها، وتوسيع مفهوم مجالاتها،[١٨] ودراسة الفلسفة الإسلامية في مظانها

---

[١٥] طاهر، **الفلسفة الإسلامية في العصر الحديث**، مرجع سابق، ص6.

[١٦] آدمس، تشارلز. **الإسلام والتجديد في مصر**، ترجمة: عباس محمود، تقديم: مصطفى عبد الرازق، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2015م، ص246.

[١٧] نصار، عصمت. "مدرسة مصطفى عبد الرازق وأثرها على الفكر الإسلامي"، (رسالة ماجستير، جامعة أسيوط، كلية الآداب- سوهاج، 1991م)، ص14.

[١٨] نبَّه إبراهيم مدكور على صعوبة أنْ نأخذ فكرة كاملة عن التفكير الفلسفي في الإسلام، إنْ قصرنا البحث على ما كتبه الفلاسفة المشائيون فقط، بل يجب أنْ نمدَّه إلى بعض الدراسات العلمية، والبحوث الكلامية والصوفية، ونربطه بشيء من تاريخ التشريع وأصول الفقه. انظر:
- مدكور، إبراهيم. **في الفلسفة الإسلامية منهج وتطبيق**، القاهرة: سميركو، د.ت، ج1، ص21.

الحقيقية. "وانطلق كل في نطاقه يعرض لأصالة الفكر الإسلامي في ناحية من نواحي هذا الفكر":[١٩]

– حقل التصوُّف الإسلامي: أبو العلا عفيفي (توفي: 1966م)، ومحمد مصطفى حلمي (توفي: 1969م)، وعبد الحليم محمود (توفي: 1978م)، وأبو الوفا التفتازاني (توفي: 1994م).

– حقل علم الكلام: علي سامي النشار (توفي: 1980م).

– حقل الفلسفة المشّائية ومقارنتها بالفلسفة اليونانية والأوروبية: محمود قاسم (توفي: 1973م)، وإبراهيم مدكور (توفي: 1996م).

– فلسفة الأخلاق: محمد عبد الله دراز (توفي: 1958م)، وتوفيق الطويل (توفي: 1991م).

– تحقيق النصوص الفلسفية ونشرها: فوقية حسين محمود، ومحمود الخضيري، وغيرهما.

– ترجمة النصوص الأجنبية: عثمان أمين (توفي: 1978م)، وعبد الرحمن بدوي (توفي: 2002م).

ب. الجمع بين الأصالة والمعاصرة، بالاطِّلاع على الثقافة العربية والثقافة الأجنبية.

ت. تمثُّل عملية التعليم والمعرفة، بالاشتغال بمهنة التدريس وتثقيف الأجيال، فضلاً عن الخبرة والعمل في مجمع اللغة العربية.

إذن، فالشواهد المتوافرة تؤكِّد أنَّ مسيرة الفكر الإسلامي لم تتوقف خلال القرون الأخيرة، وأنَّ التأمُّل في قضايا هذا الفكر الراهنة وتراثه العميق استمر بروح لا ينقصها التحرر والنزوع إلى التجديد في بعض الأحيان، فضلاً عن محاولة ارتياد مناطق جديدة، واستيعاب الأحداث والتطورات المتسارعة، ولا سيما بعد احتكاكه بالحضارة الغربية الحديثة.[٢٠]

---

[١٩] النشار، علي سامي. **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام**، القاهرة: دار المعارف، ط9، د.ت، ج1، ص24.

[٢٠] الشافعي، حسن. **التيار المشّائي في الفلسفة الإسلامية**، القاهرة: دار الثقافة العربية، 1998م، ص164.

3. أبو ريدة (مسيرة غنية بالفلسفة):

محمد عبد الهادي أبو ريدة (1909–1991م) هو أحد رواد الحركة الفلسفية في مصر والعالم الإسلامي، أبدع في حقول فلسفية وعلمية متنوعة، مثل: التأليف،[٢١] والترجمة، والتحقيق،[٢٢] وقدَّم دراسة عن المعتزلة ممثَّلة في فكر إبراهيم بن سيار النظّام (توفي: 221هـ)، تناول فيها أفكار النظّام وشذراته في الأبواب الفلسفية المشهورة (الله، العالم، الإنسان).

وفي هذه الدراسة استطاع أبو ريدة تكوين المذهب النظّامي من خلال شذرات استند في تركيبها على أساس منهجي متكامل، مُثبِتاً أنَّ للنظّام فلسفة أصيلة جعلته من الرعيل الأول للفلاسفة.[٢٣]

وقد أضاف أبو ريدة إلى المكتبة العربية العديد من الكتب التي يُعوِّل عليها الباحثون والدارسون المعاصرون، والتي تُرجِمت عن لغات أجنبية مختلفة. ولا شكَّ في أنَّ النصوص التي اختارها للترجمة "تُوسِّع من فهمنا للفلسفة من جانب، وتُؤكِّد على الناحية العلمية من جانب آخر."[٢٤]

لقد أدرك أبو ريدة –ومن قبله أستاذه مصطفى عبد الرازق–[٢٥] أهمية الترجمة ودورها في صنع الحضارة والنهضة الفكرية؛ إذ إنَّها ترتقي أحياناً إلى درجة الضرورة أو الفريضة الواجبة، وينطبق ذلك على حالات التخلف التي تعانيها بعض الشعوب؛ نتيجةً لعوامل داخلية أو خارجية. فإذا أُتيح لهذه الشعوب أنْ تطَّلع على تراث الأُمم ذات التجارب

[٢١] من أهم مؤلَّفاته: كتاب "إبراهيم بن سيار النظّام وآراؤه الكلامية الفلسفية"، و"الإيمان بالله في عصر العلم"، و"مضمون القرآن الكريم في قضايا الإيمان والنبوة والأخلاق والكون"، و"مبادئ الفلسفة والأخلاق".

[٢٢] كانت لصناعة التحقيق عنده مكانتها؛ فقد حقَّق "رسائل الكندي الفلسفية"، وكتاب "التمهيد في الرد على الملحدة والمعطلة والرافضة والخوارج والمعتزلة" للباقلاني، و"ديوان الأصول" لأبي رشيد النيسابوري، ومقالة عن "ثمرة الحكمة" للحسن بن الهيثم.

[٢٣] النشار، **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام**، مرجع سابق، ج1، ص24.

[٢٤] عطية، أحمد عبد الحليم. "أبو ريدة جهوده في التراث والفلسفة"، **مجلة معهد المخطوطات العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مج35، 1991م، ص216.

[٢٥] تشارلز، **الإسلام والتجديد في مصر**، مرجع سابق، المقدمة، صفحة (ك).

الحضارية العميقة المكتملة، فإنَّها ستجد فيها غالباً ما يُعِينها على مواجهة تخلفها، والخروج من كبوتها، وسيكون للترجمة عندئذٍ دور مهم فاعل في تحقيق هذا الهدف، بما تؤدي إليه من اختصارٍ للزمن، واقتصادٍ في المجهود،[٢٦] وهذا كله من تداعيات التمدُّن والتحضُّر.

ولعلَّ من أشهر ترجمات أبو ريدة:

- "تاريخ الفلسفة في الإسلام" للمستشرق دي بور T.J.Doer.
- "مذهب الذَّرة عند المسلمين وعلاقته بمذاهب اليونان والهنود" لبينيس Pines.
- "الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري" للمستشرق آدم متز Adam Metz.
- "وجهة الإسلام: نظرة في الحركات الحديثة في العالم الإسلامي" لمجموعة من المستشرقين.
- "تاريخ الدولة العربية من ظهور الإسلام إلى نهاية الدولة الأموية" للمستشرق الألماني يوليوس فِلْهوزن Julius Wellhausen.

والمُلاحَظ أنَّ "أبو ريدة" لم يكن فقط مترجماً لهذه الكتب، وإنَّما كان باحثاً جاداً عن المصادر الأصلية في مختلف الأقطار والبلدان، وعن أصول النصوص والمخطوطات التي أوردها المؤلِّفون في مصنَّفاتهم، ثمَّ مُصحِّحاً[٢٧] لما قد يكون فاتهم في الألفاظ والمعاني والمقاصد، أو في تفسير بعض النصوص تفسيراً غير دقيق.

ولهذا لا يُمكِن تصنيف هذه الأعمال (أي ترجماته لبعض أعمال كبار المستشرقين) على أساس أنَّها ترجمات فحسب؛ لأنَّ "جهده الذاتي وهوامشه وتعليقاته المسهبة كانت تشكِّل عملاً علمياً قائماً بذاته."[٢٨] ويدل على ذلك تعليقاته القيِّمة على كتاب "تاريخ الفلسفة في الإسلام" للمستشرق دي بور؛ فقد بدا الكتاب في صورة علمية رائعة،

---

[٢٦] مدكور، عبد الحميد. **بواكير حركة الترجمة في الإسلام**، القاهرة: دار السلام، ط1، 2009م، ص8-9.

[٢٧] بينيس، س. **مذهب الذَّرة عند المسلمين وعلاقته بمذاهب اليونان والهنود**، ترجمة: محمد عبد الهادي أبو ريدة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1946م، ص4، هامش1. و ص14، 33.

[٢٨] زَكريا، فؤاد. **أبو ريدة الأستاذ والإنسان**، ضمن: **الدكتور محمد عبد الهادي أبو ريدة: كتاب تذكاري**، إعداد: عبد الله العمر، جامعة الكويت: كلية الآداب، 1993م، ص19.

وكادت تعليقاته تكون كتاباً منفصلاً عن الكتاب الأصلي.[٢٩] وبعبارة أُخرى،[٣٠] فإنَّ جهد أبو ريدة في هذا العمل يجعلنا –من دون أدنى مبالغة– ننسب العمل إليهما معاً.

أولاً: أحكام المستشرقين عند أبو ريدة بين القبول والرفض

لم تكن علاقة أبو ريدة بالمستشرقين مجرَّد علاقة هامشية؛ فقد تتلمذ على أيدي عدد كبير منهم، مثل: اليهودي بول كراوس، والإيطالي دافيد دي سانتيلانا، والإيطالي كارلو ألفونسو نلينو، والفرنسي لويس ماسينيون، وأفاد من بعض المستشرقين، أمثال: جيلسون، وبريهييه، وغيرهما.

ثمَّ إنَّه أدرك أهمية حركة الاستشراق، وأهمية الترجمة ودورها في وصل الأنا بالآخر؛ لذا لم تكن تعليقاته على آراء المستشرقين ترفاً فكرياً، بل كانت ضرورة لازمة لتقويم النص المترجم،[٣١] وتقويم الأحكام التي يصدرها بعض المستشرقين على الإسلام وعلوم المسلمين ومفكِّريهم، فضلاً عن تاريخ الفلسفة في الإسلام. وهكذا لم يترك أبو ريدة المستشرق يقول ما يريد من دون مراجعة أقواله وتحليلها وتمحيصها، فإنْ كانت صحيحة منسجمة مع فكره أيَّدها بالأدلة والبراهين، وإنْ كانت ضعيفة لا سند لها أبان عن عوارها وتهافتها؛ لأنَّ آراء المستشرقين تخضع لمقياس الصواب والخطأ، ولأنَّها تميل أحياناً إلى الهوى والتعصب للعِرق والدين.

وفي رأينا أنَّ هذا المنهج كان أساساً من أُسس المدرسة الإسلامية الحديثة؛ لأنَّ "أبو ريدة" إنَّما كان يصدر عن منهج مصطفى عبد الرازق في أصالة الفلسفة الإسلامية وعبقريتها.[٣٢]

---

[٢٩] النشار، **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام**، مرجع سابق، ج1، ص530. انظر:
– عون، فيصل بدير. **أبو ريدة آراؤه الكلامية والفلسفية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010م، ص29.

[٣٠] عطية، **أبو ريدة جهوده في التراث والفلسفة**، مرجع سابق، ص218.

[٣١] عون، **أبو ريدة آراؤه الكلامية والفلسفية**، مرجع سابق، ص30.

[٣٢] النشار، **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام**، مرجع سابق، ج1، ص24.

1. قبول بعض أحكام المستشرقين وتأييدها:

تبنّى أبو ريدة جُملةً من الآراء التي أشار إليها المستشرقون في كتاباتهم ودراساتهم، وأيَّد هذه الآراء بما رآه مناسباً من أدلة وحجج، ومن هذه الآراء:

أ. أشار المستشرق دي بور[٣٣] إلى أنَّ الفيلسوف أرسطو (توفي: 322 ق.م) لم يستبد وحده بالسيطرة على عقول العرب، وأنَّ العرب مالت أحياناً إلى آراء الفيلسوف أفلاطون (توفي: 347 ق.م). وقد أيَّد أبو ريدة هذا الرأي، فصرَّح بأنَّ مفكِّري المعتزلة الأولين، وكذلك الكِنْدي (توفي: 252هـ) كانوا يقولون بحدوث العالم، وأولية الزمان والحركة، بل إنَّ للكِندي رسالة في وحدانية الله وتناهي جرم العالم،[٣٤] وهذا كله ممّا يخالفون به المعلِّم الأول؛ أي أرسطو.

وفي المقابل، أشار صاعد بن أحمد الأندلسي[٣٥] (توفي: 462هـ) إلى أنَّ الكندي قد ألَّف كتاباً في التوحيد، ذهب فيه إلى مذهب أفلاطون من القول بحدوث العالم في غير زمان.

ب. وافق أبو ريدة المستشرق السويدي نيبرج Nyberg الرأي في اعتباره إبراهيم بن سيار النظّام من أكبر فلاسفة المسلمين في الكفاح الذي دار بين الإسلام وغيره من النِّحل والمذاهب؛ فقد كان النظّام قوياً في الجدل والمناظرة، وذا قدرة كبيرة على إفحام الخصم، وإضعاف حجته، وكان أيضاً من أكثر المتكلمين مهارة في عصره، ولم يَفْتُرْ عن محاربة الثنوية والدهرية، بل لم يذكر التاريخ مثيلاً للنظّام في تمكُّنه من إبطال كلام الثنوية وإسقاطهم عن مركزهم.[٣٦]

---

[٣٣] دي بور، ت. ج. **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، ترجمة وتعليق: محمد عبد الهادي أبو ريدة، بيروت: دار النهضة العربية، ط5، 1981م، ص43.

[٣٤] المرجع السابق، ص43، هامش2.

[٣٥] الأندلسي، أبو القاسم صاعد بن أحمد. **طبقات الأمم**، نشره وذيَّله بالحواشي: الأب لويس شيخو اليسوعي، بيروت: المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، 1912م، ص52.

[٣٦] أبو ريدة، محمد عبد الهادي. **إبراهيم بن سيار النظام وآراؤه الكلامية الفلسفية**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2010م، ص15، 56.

وفي المقابل، اتَّفق أبو ريدة ونيبرج على أنَّ للمعتزلة جهوداً كبيرة في الدفاع عن الإسلام، والذب عن بنيانه.[٣٧] فقد ظهرت مقدرة أبي الهذيل العلّاف (توفي: 235هـ) – وهو إمام المعتزلة في عصر الخليفة المأمون (توفي: 218هـ)– في ردوده على الثنوية.[٣٨] ويُؤكِّد ذلك مقالة أبي الحسين الخياط (توفي: 311هـ) في كتابه "الانتصار"؛ إذ قال مادحاً جهود رجالات المعتزلة في مجادلة علماء الملل المخالفة: "هل يُعرَف أحد صحَّح التوحيد، وثبت القديم جل ذكره واحداً في الحقيقة، واحتج لذلك بالحجج الواضحة، وألَّف فيه الكتب، وردَّ فيه على أصناف الملحدين من الدهرية والثنوية سواهم؟."[٣٩]

ت. رأى دي بور أنَّ الكندي يتصل من وجوه كثيرة بمتكلمي المعتزلة.[٤٠] وهذا الرأي مقبول عند أبو ريدة للأسباب الآتية:[٤١]

– لم يكن في روح فيلسوف العرب الكندي بالإجمال ما يناقض أصول مذهب الاعتزال؛ إذ كانت روحه ذات عقلية فلسفية تتفق مع أصول الفلسفة.

– ألَّف الكندي في أصول مذهب المعتزلة ومسائله، مثل: التوحيد، والعدل، والاستطاعة، ومن ذلك: "كتاب التوحيد"، وكتاب في "أنَّ أفعال البارئ جَلَّ اسمه كلها عدل لا جور فيها"، إضافةً إلى تأليفه كتباً في الرد على المخالفين؛ من: مانوية، وثنوية، ومنكري نبوات.

– أصاب الكندي ما أصاب المعتزلة في محنتهم وذهاب سلطانهم، وقوَّة مذهب أهل السُّنة في عهد الخليفة المتوكل (توفي: 247هـ)، فقيل: حُرِم الكندي من كتبه زماناً طويلاً.

---

[٣٧] المرجع السابق، ص81.

[٣٨] متز، آدم. **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، ترجمة: محمد عبد الهادي أبو ريدة، ج1، ط5، بيروت: دار الكتاب العربي، ج1، ص372.

[٣٩] الخياط، أبو الحسين. **الانتصار والرد على ابن الراوندي الملحد ما قصد به من الكذب على المسلمين والطعن عليهم**، تقديم وتحقيق وتعليق: نيبرج، القاهرة–بيروت: مكتبة الكليات الأزهرية، دار الندوة الإسلامية، 1988م، ص56.

[٤٠] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص176.

[٤١] الكندي، يعقوب بن إسحاق. **رسائل الكندي الفلسفية**، تحقيق: محمد عبد الهادي أبو ريدة، القاهرة: دار الفكر العربي، 1950م، ج1، ص6، 28–30.

– اتَّخذ الكندي رأياً منسجماً مع آراء المعتزلة في بعض المشكلات التي استحوذت على اهتمام متكلمي عصره، مثل: مشكلة تناهي الأشياء وضرورة إثبات هذا التناهي، والدفاع عن علوم النبوة.

– لم تخلُ رسائل الكندي من أفكار تشبه ما عند المعتزلة بحسب طريقتهم في التعبير، مثل فكرة الأصلح، ولكنَّه طبَّقها على نظام الكون في جملته وتفصيله.

يضاف إلى ذلك أنَّ نزعة الكندي العقلية الفلسفية في فهم آيات القرآن الكريم، واجتهاده في تفسيرها على مقاييس عقلية،[٤٢] ثمَّ نزعته إلى التنزيه المطلق فيما يتعلق بالذات الإلهية؛ يُؤكِّد أنَّ تفكيره كان يدور في مدار التيار المعتزلي في عصره.

2. رفض بعض أحكام المستشرقين:

لم يكن أبو ريدة مقلِّداً لآراء المستشرقين، أو متابعاً لهم في كثير من الأحكام التي أظهروها في مؤلَّفاتهم؛ إذ صدرت عنه عبارات وأحكام تنمُّ عن منهج علمي رصين،[٤٣] وتقدير للآراء وقيمتها بصرف النظر عن مصدرها، فلم يتجاهل ما لكلام المستشرقين من قيمة ومغزى،[٤٤] هذا من جهة. ومن جهة أُخرى فقد تدرَّجت أشكال الرفض لهذه الرؤى شيئاً فشيئاً، فالمتأمِّل في تعليقات أبو ريدة على آراء المستشرقين يجد صوراً وأشكالاً مختلفة من الأحكام:[٤٥]

أ. الرفض النهائي لرأي المستشرق في حال عدم صحته ومشروعيته؛ فقد ردَّ على دي بور حين نفى الأخير أنْ يكون الكندي مبتكراً بوجه من الوجوه، قائلاً: "هذا حكم لا أساس له"، وكذلك حين أنكر دي بور أصالة الفلسفة الإسلامية وجدواها؛ إذ ردَّ عليه أبو ريدة قائلاً: "إنَّ حكم المؤلِّف على الفلسفة حكم جائر."

---

[٤٢] المرجع السابق، ج1، ص374.

[٤٣] مثال ذلك إشارته إلى المستشرق لامانس Lammens وكتابه "مكة قبل الإسلام"، ثمَّ توصيته القارئ بعدم قبول بعض استنباطات المؤلِّف إلا بعد النقد والتمحيص؛ لأنَّه يبالغ في تصوير الأشياء حتى يخيَّل للإنسان أنَّ مكة مدينة حديثة. انظر:

– دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص4، هامش3.

[٤٤] متز، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، مرجع سابق، ج1، ص13، 384.

[٤٥] سنفصِّل القول في هذه الأحكام في ثنايا البحث.

ب. الاعتراض على رأي المستشرق لعدم توافر الأدلة والشواهد المؤيِّدة له؛ فعندما رأى دي بور أنَّ التوحيد قد أدّى بأهل المنطق إلى القول بوحدة الوجود، علَّق أبو ريدة على ذلك قائلاً: "لا يوجد في الرسائل ما يؤيِّد هذا تأييداً كافياً"، وقال أيضاً: "إنَّ بعض أحكام المؤلِّف هنا ليس لها سند كافٍ من النصوص."[٤٦] ونجده تارة يتساءل متعجِّباً من شكِّ الفرنسي جيلسون في تأثُّر الكندي بالإسكندر في مسألة العقل ودرجاته: "لو كان الكندي ينقل عن الإسكندر، فلماذا لم يستعمل اصطلاحاته استعمالاً صريحاً؟."[٤٧]

ولـمّا رأى دي بور أنَّ إخوان الصفا كانوا يعتبرون المسيحية والزرادشتية دينين أقرب إلى الكمال، عقَّب أبو ريدة على هذا الرأي بأنَّه لم يجد في رسائل إخوان الصفا ما يؤيِّد ذلك، وهو من أغرب ما يقال في الحكم عليهم، بل هذا الرأي هو من إملاء الهوى عند المستشرقين.[٤٨]

وفي موضع آخر نسب دي بور إلى الكندي تهذيب ترجمة كتاب "أثولوجيا أرسطو طاليس"، فعقَّب أبو ريدة على ذلك بأنَّه لا يوجد دليل كافٍ على أنَّه أصلح ترجمة هذا الكتاب، ولو كان فعل هذا لذكره بين كتبه في رسالته في إحصاء كتب أرسطو.[٤٩]

ت. رفض آراء المستشرق بسبب المبالغة والتهويل؛ فعندما مال آدم متز إلى الاعتقاد أنَّ مجموعة الفلسفة اليونانية (المشرّبة بالنصرانية) في عصرها الأخير أسهمت في تغيير صورة الإسلام، قائلاً: "إنَّ الحركة التي غيَّرت صورة الإسلام في القرنين الثالث والرابع ليست في مجموعها سوى نتيجة لدخول التيارات الفكرية النصرانية في دين "محمد" ﷺ."[٥٠] ردَّ عليه أبو ريدة بأنَّ المذهب الأفلاطوني الجديد لم يكن قادراً وحده على إحداث هذه الحركة الشاملة في العقول، وأنَّه يجب التذكير بأنَّ هذا المذهب نفسه كان – من قبلُ– وليد الحكمة الشرقية القديمة، وأنَّ حديث متز عن التأثير النصراني فيه مبالغة

[٤٦] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص226.
[٤٧] الكندي، **رسائل الكندي الفلسفية**، مرجع سابق، ج1، ص328.
[٤٨] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص172، هامش2.
[٤٩] المرجع السابق، ص178، هامش4.
[٥٠] متز، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، مرجع سابق، ج2، ص19.

كبيرة، وهو شبيه بمزاعم الألماني كارل بكر (من المسيحيين المتحمسين)، وإلا، فأين قيمة التأثير اليوناني؟ وأين نصيب العقل الإسلامي نفسه؟[٥١]

ث. رفض رأي المستشرق بسبب الإطلاق والتعميم؛ إذ لم يأخذ أبو ريدة برأي دي بور القائل بأنَّ متكلمي الإسلام كانوا ينسبون الأفعال الخلقية إلى الله؛ لأنَّ في ذلك تعميماً يحتاج إلى تخصيص؛ فإنَّ أهل السُّنة يقولون إنَّ الأعمال كلها مخلوقة لله، وإنَّه غير ظالم، ويقول المعتزلة إنَّ الإنسان خالق لأفعاله؛ خيرها وشرها، وإنَّه يثاب على ذلك، ويعاقب عليه.[٥٢]

ولمّا ذكر متز أنَّ علم الكلام الإسلامي قد شهد في القرن الرابع الهجري أهم دور من أدوار حياته، وهو تحرره من الفقه بعدما ظلَّ حتى ذلك الحين خادماً له، فإنَّ "أبو ريدة" ردَّ عليه بأنَّ هذا الحكم يحتاج إلى تقييد؛ فإنَّ علم الكلام استقل علماً بذاته في القرن الثالث، وهو القرن الذي تكوَّنت فيه مبادئ علم الكلام السُّني.[٥٣]

ونذكر فيما يأتي -بإسهاب- بعض الأمثلة على الآراء الاستشراقية التي رفضها أبو ريدة، مبيّناً وجهة نظره فيها:

- رأى أبو ريدة أنَّ حياة إبراهيم بن سيّار النظّام تقع على وجه تقريبي بين عامي (160هـ) و(231هـ)؛ ما يعني أنَّ المنية لم تدركه وهو في سنِّ السادسة والثلاثين، كما ذهب إلى ذلك ابن نباتة المصري،[٥٤] وتابعه عليه نيبرج في مقاله عن النظّام في دائرة المعارف الإسلامية، بل لعلَّ المنية وافته بعدما أشرف على العقد السادس من العمر أو جاوزه.[٥٥]

- لمّا تحدَّث المستشرق الألماني ماكس هورتن Max Horten عن نظرية الجوهر الفرد لدى مفكري أهل السُّنة، وتغافل عن هذه النظرية لدى المعتزلة الأوائل، انتقده أبو

[٥١] المرجع السابق، ج2، ص19، حاشية (1).

[٥٢] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص186، هامش1.

[٥٣] متز، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، مرجع سابق، ج1، 351، هامش1.

[٥٤] ابن نباتة المصري، محمد بن محمد. **سرح العيون في شرح رسالة ابن زيدون**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت، ص229.

[٥٥] أبو ريدة، **إبراهيم بن سيار النظام وآراؤه الكلامية الفلسفية**، مرجع سابق، ص10.

ريدة قائلاً: "كان الأَوْلى أنْ يشير (هورتن) إلى مذهب الجوهر الفرد عند أوائل المعتزلة، وإلى مباحثهم الطبيعية، خصوصاً وأنَّ أهل السُّنة متأخرون عن المعتزلة."[٥٦]

– ذكر إبراهيم النظّام في مسألة "إنكار الجوهر الفرد" أنَّ "كل نصف له نصف"، وقد فسَّر بريتزل هذه العبارة تفسيراً لغوياً بحيث قصر معناها على أنَّ لكل نصف نصفاً يقابله. وهذا التفسير عند أبو ريدة[٥٧] لا أساس له؛ لأنَّ عبارة النظّام تبيِّن بمنتهى الوضوح ما كان يذهب إليه من أنَّ الجزء يجوز أن يتجزأ أبداً. وكان الجاحظ (توفي: 255هـ) قد عبَّر عن رأي النظّام هذا بقوله:[٥٨] الخردلة تتنصَّف أبداً أبداً.

– رأى دي بور أنَّ الكندي كان يجعل لثقافة الفُرس وحكمة اليونان شأناً أكبر ممّا يجعل لدين العرب وفضائلهم.[٥٩] وقد رفض أبو ريدة هذا الرأي؛ لأنَّ آراء الكندي تعارض هذا الرأي معارضة تامة. فبالرغم من أنَّ رسائل الكندي فلسفية، فإنَّها تفيض بالإيمان، وبتعظيم النبوة المحمدية وعلوم القرآن الكريم.[٦٠] وهذا ما نوَّه به هنري كوربان حين ارتأى أنَّ الكندي كان مدفوعاً في كتاباته بدافع التوفيق الأساسي بين البحث الفلسفي والوحي النبوي.[٦١]

– لـمّا ذكر دي بور أنَّ الكندي لم يكن عبقرياً مبتكراً بوجه من الوجوه، رفض أبو ريدة هذا الحكم الذي لا ينهض على أدلة صحيحة، مؤكِّداً أنَّ الكندي فيلسوف مبتكر بالمعنى الذي يعتبر به غيره مبتكراً، وأنَّ رسائله وما فيها من أفكارٍ ومن مخالفةٍ لأرسطو شاهد على ذلك،[٦٢] ورأى أنَّ أصول مذهب الكندي هي أقرب إلى الانسجام من أصول بعض مذاهب فلاسفة اليونان الكبار،[٦٣] فضلاً عن تمسُّك الكندي بأصول فلسفية تطابِق

---

[٥٦] المرجع السابق، ص50.

[٥٧] بينيس، **مذهب الذرة عند المسلمين وعلاقته بمذاهب اليونان والهنود**، مرجع سابق، ص14، هامش4.

[٥٨] الجاحظ، أبو عثمان بن بحر. **الحيوان**، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، القاهرة: مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1965م، ج5، ص55.

[٥٩] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص177–178.

[٦٠] المرجع السابق، ص178، هامش1.

[٦١] كوربان، هنري. **تاريخ الفلسفة الإسلامية**، ترجمة: نصير مروة، وحسن قبيسي، بيروت: عويدات للنشر، ط2، 1998م، ص238.

[٦٢] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص180، هامش2.

[٦٣] الكندي، **رسائل الكندي الفلسفية**، مرجع سابق، ج1، ص11.

أصول الديانات الصحيحة جميعاً، مثل: تعالي الذات الإلهية عن كل ضروب التشبيه، وحدوث العالم وتناهيه، والقول بالنبوة...[٦٤] ثمَّ إنَّ كاردان Cardan عَدَّ الكندي واحداً من فلاسفة عصر النهضة، وأحد أكثر المفكِّرين رجاحةً في العقل.[٦٥]

وممّا يعضد رأي أبو ريدة أنَّ كوربان ذهب إلى أنَّ الكندي فيلسوف بكل ما تحمله الكلمة من معنى، وأنَّه اهتم بالماورائيات، والفلك، والتنجيم، والموسيقى،[٦٦] ومثَّل خير تمثيل ذلك النوع من الفلاسفة الذي يتَّسم بشمول الفكر وغزارته، مثل: الفارابي، وابن سينا، والطوسي، وغيرهم.[٦٧]

ولعلَّ في اهتمام أبو ريدة بالكندي وفلسفته ورسائله ما ينهض دليلاً أو رد فعل على المستشرقين الذين زعموا افتقار مفكِّري العرب إلى الأصالة، وخلو مصنَّفاتهم من الدروس الفلسفية.

– استعرض أبو ريدة آراء المؤرخين والباحثين في مسألة تحديد تاريخ وفاة الكندي، مثلما استعرضها أستاذه مصطفى عبد الرازق.[٦٨] فلمّا ذكر لويس ماسينيون أنَّ الكندي توفي عام 246هـ، ردَّ عليه أبو ريدة بأنَّ ذلك يخالف كلام الطبري الذي نصَّ على أنَّ الكندي كان لا يزال حياً عام 248هـ. وحين أشار الإيطالي نلينو إلى أنَّ الكندي قد توفي عام 260هـ،[٦٩] ردَّ عليه أبو ريدة بأنَّه لم يذكر عليه دليلاً أو شاهداً.[٧٠] وما ذكره آدم متز غير دقيق أيضاً؛[٧١] فالراجح أنَّ الكندي توفي أواخر سنة 252هـ.[٧٢]

---

[٦٤] المرجع السابق، ج1، ص10.

[٦٥] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص182.

[٦٦] المرجع السابق، ص237.

[٦٧] المرجع السابق، ص238.

[٦٨] عبد الرازق، مصطفى. **فيلسوف العرب والمعلم الثاني**، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، ط1، 1945م، ص64–65.

[٦٩] نلينو، كارلو. **علم الفلك تاريخه عند العرب في القرون الوسطى**، بيروت: أوراق شرقية، ط2، 1993م، ص117.

[٧٠] الكندي، **رسائل الكندي الفلسفية**، مرجع سابق، ج1، ص5. انظر أيضاً:
– دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص179، هامش3.

[٧١] متز، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، مرجع سابق، ج2، ص7.

[٧٢] عبد الرازق، **فيلسوف العرب والمعلم الثاني**، مرجع سابق، ص65.

– لمّا حكم لويس ماسينيون وإتيين جيلسون على أسلوب الكندي بالغموض،[٧٣] ردَّ أبو ريدة على ذلك بالقول إنَّ ملاحظة هذين المستشرقينِ لم تعتمد على المعرفة الكافية بأسلوب الكندي في اللغة العربية؛ نظراً إلى قِلَّة المصادر التي كانت متوافرة عن الكندي لديهما.

ثم إنَّ الكندي كان يشترط فيمَن يفسِّر آيات القرآن الكريم تفسيراً فلسفياً أنْ يكون عليماً بمواقع الكلام حقيقةً ومجازاً؛ ما يدل على أهمية تحليل الأصول الفكرية، ووجوب فهم المعنى اللغوي فهماً دقيقاً عند تفسير آيات القرآن الكريم. يضاف إلى ذلك عناية الكندي بشواهد من الشعر العربي، وباستعمال الصيغ الاشتقاقية اللغوية.[٧٤]

وقد يُعْزى سبب هذا الغموض إلى أنَّ الألفاظ الاصطلاحية في حقل الفلسفة الإسلامية لم تكن استقرت في نصابها، وتحدَّدت معانيها بصفة نهائية؛ فمن المعلوم أنَّ الكندي عايش حقبة وضع المصطلح الفلسفي وتكوينه. ففي طور تأسيس بنية المصطلح الفلسفي[٧٥] ونشأته في البيئة الإسلامية، ظهر الكندي الذي تُعْزى إليه "رسالة في حدود الأشياء ورسومها"، والتي تعرض نحو مئة مصطلح في ميادين الفلسفة ومجالاتها المختلفة (المنطق، والرياضيات، والطبيعة، وعلم النفس، وما بعد الطبيعة (الفلسفة الأُولى، أو العلم الإلهي)، والأخلاق)، وفيها عبَّر الكندي عن المعاني والآراء والأدلة العقلية.

وهذه الرسالة تمثِّل مادة طيبة لبحث غني في معجمية الكندي الفلسفية، وهي –فيما يبدو لنا– من أوائل المصنَّفات والرسائل التي صِيغت في التعريفات وصناعة الحدود الفلسفية عند العرب، فضلاً عن تمثيلها مرحلة تالية متطوِّرة لوضع المصطلحات بعد نشوئها عند جابر بن حيان (توفي: 200هـ)، ومن قبله في نصوص التراجمة والنقلة. وإذا

---

[٧٣] المرجع السابق، ص35–37.

[٧٤] الكندي، **رسائل الكندي الفلسفية**، مرجع سابق، ج1، ص21–25.

[٧٥] عطية، عادل سالم. "المصطلح الفلسفي نشأته وتطوره في الفكر الإسلامي"، (رسالة ماجستير، جامعة الفيوم، كلية دار العلوم، 2012م)، ص138–139. انظر أيضاً:

– الأعسم، عبد الأمير. **المصطلح الفلسفي عند العرب**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2006م، ص34–37.

كان الأمر على هذا الحال، فإنَّها لا تمثِّل أول كتاب في التعريفات الفلسفية عند العرب خلافاً لما ذهب إليه أبو ريدة.[٧٦]

– رأى المستشرق هاملتون جب أنَّ إقامة الدولة وتنظيمها على أساس علماني لا بُدَّ أنْ يصطدم بحقوق الشريعة الإسلامية.[٧٧] ولكنَّ هذا الرأي لا يبدو مقبولاً عند أبو ريدة؛ لأنَّه لفت نظرنا إلى أنَّ فاعلية الإسلام ومرونته تمنعان هذا الاصطدام لو صدقت النية في تلافيه، ولو فهم المصلحون الإسلام على حقيقته لا كما تصوِّره لهم الأهواء.[٧٨]

– ظهرت نزعة أبو ريدة النقدية في ردِّه على المستشرق فلاديمير إيفانوف الذي جعل كتاب "بستان العقل" من جملة الكتب المنحولة على ناصر خسرو؛ فقد ذكر أبو ريدة أنَّ شكوك هذا المستشرق لا يمكن تبريرها، وأنَّ الآراء الواردة في الكتاب تتَّفق اتِّفاقاً كبيراً مع آراء خسرو، وبخاصة في كتابه "زاد المسافرين".[٧٩]

يتبيَّن ممّا سبق أنَّ "أبو ريدة" كان موضوعياً[٨٠] في حكمه على جهود المستشرقين وأحكامهم، وأنَّه لم يسلِّم بها أو يرفضها على غير رَوِيَّةٍ، وإنَّما اجتهد في دراستها وتحليلها، فقبل بعضها، ورفض ما رآه نابعاً من رؤية ذاتية قاصرة، تحكمها ميول وأهواء، تهوِّن من شأن الآخر في مقابل الاعتزاز بالأنا الغربية.

وهذا المنهج –كما يبدو لنا– لا يختلف عن منهج إبراهيم مدكور[٨١] الذي اتَّبعه في دراسة الفلسفة الإسلامية؛ فبالرغم من إيمانه بدور المستشرقين وإعجابه بمنهجيتهم، فإنَّه

---

[٧٦] الكندي، **رسائل الكندي الفلسفية**، مرجع سابق، ج1، ص164.

[٧٧] جب، هاملتون. **وجهة الإسلام**، ترجمة: عبد الهادي أبو ريدة، د.ت، ص51.

[٧٨] المرجع السابق، ص51، هامش1.

[٧٩] بينيس، **مذهب الذرة عند المسلمين وعلاقته بمذاهب اليونان والهنود**، مرجع سابق، ص85.

[٨٠] أشار إلى هذه الموضوعية أحد تلاميذه؛ وهو فؤاد زكريا، فقد ذهب إلى أنَّ "أبو ريدة" لم يكن يؤيِّد النظرة المستريبة التي تضع المستشرقين –بلا تفكير– ضمن الاستعماريين، بل كان متزناً في تعرُّف نقاط الضعف في الاستشراق، والرد عليها بموضوعية، غير منقادٍ لسوء الظن والرؤية التآمرية لكل ما يفد إلينا من الغرب ومنجزاته ونتاجاته الفلسفية. انظر:

– زكريا، **أبو ريدة الأستاذ والإنسان**، ضمن: **الدكتور محمد عبد الهادي أبو ريدة: كتاب تذكاري**، مرجع سابق، ص19.

[٨١] مدكور، **في الفلسفة الإسلامية منهج وتطبيق**، مرجع سابق، ج1، ص10.

علَّل الأخطاء التي وقعوا فيها، وأرجعها إلى عدم استمداد أحكامهم من الأصول والمصادر الصحيحة، أو عدم توافر المصادر العربية الكافية بين أيديهم؛ ما أدّى إلى إصدارهم أحكاماً سريعة ناقصة.

3. أسباب تعسُّف بعض المستشرقين في إصدار الأحكام:

أجمل أبو ريدة الأسباب التي دفعت بعض المستشرقين إلى التعسُّف في إصدار الأحكام فيما يأتي:

أ. الانتهاء إلى نتائج نهائية لا تتساوق مع المعطيات المتاحة عن القضايا والمدارس الفلسفية، فبدا الأمر أشبه بعدم جواز قراءة أيّ أفكارٍ ومذاهب لمفكِّري الإسلام بواسطة معطيات الثقافة العربية الإسلامية وهمومها وتطلعاتها، وقصْر ذلك فقط على أفكار علماء اليونان والهنود والمستشرقين وغيرهم.[٨٢] فمثلاً، ذهب دي بور إلى أنَّ إخوان الصفا نظروا إلى المسيحية والزرادشتية بوصفهما دينين أقرب إلى الكمال، وقد فنَّد أبو ريدة هذا الرأي بأنَّه لم يجد في رسائل إخوان الصفا ما يؤيِّد ذلك، وهو من أغرب ما يقال في الحكم عليهم، بل هذا الرأي هو من إملاء الهوى عند المستشرقين، ثمَّ تساءل: على أيّ أساس يُمكِن أنْ ينهض أمام عاقل متفكِّر مثلُ هذا الرأي؟[٨٣]

ب. الخلل في المنهج الذي يتَّضح بصورة كبيرة في تطبيق المنهج الفيلولوجي، الذي يعمل على تجزئة الموضوع إلى أجزاء، ثم يبحث لكل جزء عن أصل قديم مقطوع به من الثقافات السابقة. وأوضح مثال على ذلك كتاب بينيس Pines "مذهب الذَّرة عند المسلمين وعلاقته بمذاهب اليونان والهنود".[٨٤] ففي هذا الكتاب حرص شديد على ردِّ كل فكرة إلى أصلٍ سابق عليها، وهذا -بلا شكٍّ- قتل وطمس لجوانب الإبداع في المنظومات الفكرية. ثمَّ إنَّ الهدف الذي ينطق به الكتاب هو الكشف عن الأصول

---

[٨٢] انظر الحشد المستمر لأسماء مفكِّري اليونان والهنود في:
- بينيس، **مذهب الذَّرة عند المسلمين وعلاقته بمذاهب اليونان والهنود**، مرجع سابق.

[٨٣] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص172، هامش2.

[٨٤] بينيس، **مذهب الذَّرة عند المسلمين وعلاقته بمذاهب اليونان والهنود**، مرجع سابق، ص91-93، 98.

اليونانية أو الهندية[٨٥] لآراء مفكِّري الإسلام حيال موضوع الذَّرة، "ومعنى هذا أنَّ التفكير خلال البحث يتجه إلى خارج الثقافة العربية الإسلامية، وليس إلى داخلها."[٨٦]

ت. التصوُّر الخطأ في الرؤية والتناول. فغالباً ما يتم إهمال تطوُّر التفكير الإسلامي من حيث منشأ المشكلات والمصطلحات.[٨٧] ولهذا حدَّد أبو ريدة لنفسه منهجاً متميزاً في دراسة الفكر الإسلامي وتاريخه، وقد ظهر جلياً في دراسته فكر إبراهيم النظّام وفلسفته؛ فقال في ذلك: "حاولتُ أنْ أربط آراء النظّام بأصولها الأُولى الإسلامية، وأنْ أربط بين أقواله، وأُفسِّر بعضها ببعض، محافظاً على ما أنا مقتنع به من ضرورة مراعاة التطوُّر الطبيعي للفكر الإسلامي من حيث منشأ المشكلات، وما قيل فيها من آراء تحت تأثير الأصول الكبرى للإسلام، ولم أتابع المستشرقين فيما جروا عليه من ردِّ آراء المتكلمين إلى مصادر أجنبية يعيِّنونها مع التعسُّف والمبالغة في بعض الأحيان."[٨٨]

ث. العجلة في إصدار الأحكام من دون تمحيص وَرَوِيَّةٍ، ثمَّ المبالغة في فهم الآراء وتقديرها؛[٨٩] ما يؤدي إلى إفساد معالم هذه الآراء، وخروجها عن التيار العام للفكر الإسلامي. فإذا كان دي بور يرى أنَّ علم العقائد النصراني قد أسهم في تعظيم شأن بعض الصفات (مثل: العلم، والقدرة، والإرادة، والكلام) حتى صار لها المكان الأول في كتابات مفكِّري الإسلام ومصنَّفاتهم، فإنَّ "أبو ريدة" نفى هذا الرأي قائلاً: "لا أرى هنا شأناً لعلم العقائد النصراني ما دامت كل هذه الصفات واردة في القرآن."[٩٠]

---

[٨٥] حاول بينيس أنْ يلتمس في مذاهب الهنود –في الجزء الذي لا يتجزأ– ما يُمكِن أنْ يكون أصلاً لمذاهب المتكلمين في هذه المسألة. انظر:
– بينيس، **مذهب الذَّرة عند المسلمين وعلاقته بمذاهب اليونان والهنود**، مرجع سابق، ص99.

[٨٦] الجابري، محمد عابد. **التراث والحداثة دراسات ومناقشات**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1991م، ص84.

[٨٧] أبو ريدة، **إبراهيم بن سيار النظام وآراؤه الكلامية الفلسفية**، مرجع سابق، ص89، 188.

[٨٨] المرجع السابق، ص6، 107.

[٨٩] على سبيل المثال، رأى أبو ريدة أنَّ تناول دي بور لرأي الغزالي في الإرادة والفعل كان بصورة غير دقيقة. انظر:
– دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص340.

[٩٠] المرجع السابق، ص102.

ج. إغفال العديد من مصادر الفكر الإسلامي ومراجعه دون الإلمام بموضوعاتها ومباحثها، فضلاً عن سوء النشرات التي استند إليها المستشرقون.[٩١] قال أبو ريدة معلِّقاً على تقدير الفرنسي رينان للفلسفة الإسلامية بأنَّها الفلسفة اليونانية باللغة العربية: "لم يكن بين يدي الفيلسوف الفرنسي إلا عدد محدود من المراجع."[٩٢]

ح. التمسُّك بالنزعات العِرقية التي تُوهِم بأصالة الجنس الآري؛ فكراً وفلسفةً، وسذاجة الجنس السامي، وجدب مخيلته. وهذا ما أشار إليه عدد كبير من المستشرقين،[٩٣] مثل دي بور الذي زعم أنَّه لم تكن للعقل السامي –قبل اتصاله بالفلسفة اليونانية– ثمرات في الفلسفة وراء الأحاجي والأمثال الحكمية، وأنَّ التفكير السامي قام على نظرات في شؤون الطبيعة متفرِّقة لا رباط بينها، ولم يكن يُنظَر إلى العالم نظرة علمية.[٩٤]

خ. قِلَّة بضاعة بعض المستشرقين في معرفة المصطلحات الفلسفية والكلامية العربية وما تتضمَّنه من مفهومات. وقد دلَّ على ذلك قول أبو ريدة عن مبالغة الفيلسوف رينان في غمط قيمة الفلسفة الإسلامية: "لم يُدرِك الفوارق بين اليونان والإسلاميين في مفهوم التفلسف، وعلاقات الفلسفة بغيرها في الإسلام، ولم يُلاحِظ أيضاً تغيُّر المفهومات التي وراء المصطلحات"[٩٥] التي قصدها مفكِّرو الإسلام.

ثانياً: نماذج من آراء المستشرقين وموقف أبو ريدة منها

أثار المستشرقون عدداً من الإشكاليات والقضايا التي تمس أصالة التفكير الفلسفي الإسلامي، وقد انتخبنا بعضها، ثمَّ بيَّنّا موقف أبو ريدة منها.

---

[٩١] رأى أبو ريدة أنَّ الترجمة اللاتينية لرسالة الكندي في العقل هي التي أضلت الفرنسي جيلسون في تقدير رأي الكندي وصلته برأي الإسكندر. انظر:
– الكندي، **رسائل الكندي الفلسفية**، مرجع سابق، ج1، ص329.

[٩٢] أبو ريدة، محمد عبد الهادي. "العلاقات بين الفكر الفلسفي الإسلامي وبين الفكر الفلسفي الأوروبي في العصور الوسطى والحديثة"، **مجلة المعهد المصري للدراسات الإسلامية**، مدريد، مج24، 1990م، ص11.

[٩٣] رينان، **ابن رشد والرشدية**، مرجع سابق، ص15.

[٩٤] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص13.

[٩٥] أبو ريدة، **العلاقات بين الفكر الفلسفي الإسلامي وبين الفكر الفلسفي الأوروبي في العصور الوسطى والحديثة**، مرجع سابق، ص11.

1. أصالة الفلسفة الإسلامية:

ذهب المستشرق دي بور إلى أنَّ الفلسفة الإسلامية هي فلسفة انتخابية عمادها الاقتباس ممّا تُرجِم من كتب الإغريق، ومجرى تاريخها أدنى أنْ يكون فهماً وتشرُّباً لمعارف السابقين لا ابتكاراً حقيقياً، وأنَّها لم تتميز تميُّزاً يُذكَر عن الفلسفة التي سبقتها؛ إذ لم تفتتح مشكلات جديدة، ولم تُقدِّم جديداً فيما حاولته من معالجة المسائل القديمة وتحليلها، فلا نجد لها في عالم الفكر خطوات جديدة تستحق أنْ نسجِّلها لها.[٩٦]

ثمَّ بالغ دي بور في تقريرٍ رأيَه، بالرغم ممّا اعتراه من تناقض ظاهري، فنفى وجود فلسفة إسلامية بالمعنى الحقيقي لذلك، مُدَّعِياً وجود رجال كثيرين في الإسلام لم يستطيعوا ردَّ أنفسهم عن التفلسف، وقد اتَّشحوا برداء اليونان الذي لم يُخفِ ملامحهم الخاصة، ولهذا كان من اليسير علينا الاستهانة بشأنهم إذا أطللنا عليهم من ذروة إحدى المدارس الفلسفية الحديثة المزهوَّة بفلسفتها.[٩٧]

ونجده في مواضع أُخرى من كتاباته يُؤكِّد سموَّ العِلم اليوناني، وإيمان مفكِّري الإسلام به، حتى إنَّه لم تُساوِر نفوسهم بلوغ هذا العِلم أعلى درجات اليقين. ثمَّ أنكر على الشرقيين قدرتهم على إمكانية البحث المستقل؛ إذ ليس في طاقتهم أنْ يطرقوا موضوعات لم يطرقها أحد قبلهم.[٩٨]

وزعم في مواطن أُخرى[٩٩] أنَّ بواكير العِلم العقلي الدنيوي نشأت من مؤثِّرات نصرانية مصطبغة بالفلسفة اليونانية في دورها الشرقي، ومن مؤثِّرات فارسية، وأنَّ العرب في الشام كانوا يتعلمون من النصارى.

---

[٩٦] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص50.
[٩٧] المرجع السابق، ص51.
[٩٨] المرجع السابق، ص49.
[٩٩] المرجع السابق، ص7-8.

ولم يبتعد المستشرقان فون كريمر[100] Von Kremer، وماكدونالد[101] Macdonald عن هذا الزعم؛ فقد أشارا إلى أنَّ المناظرات بين المسلمين ونصارى الشام اضطرت المسلمين إلى تحديد أفكارهم، واتخاذ موقف في حلِّ مشكلات دينية وفلسفية. وأدلتهم على ذلك تستند إلى دعوى أنَّ القديس يوحنا الدمشقي ألَّف كتاباً جدلياً لإثبات آراء مسيحية من القرآن الكريم، وقد بيَّن فيه كيف يُمكِن مجادلة المسلمين في بعض القضايا.[102]

أمّا المستشرق الألماني س. هوروفتز S.Horovitz فقد ردَّ تفكير إبراهيم بن سيّار النظّام إلى فلسفة أهل الرواق، حتى ما كان منه راجعاً إلى أصول متَّفَقٍ عليها من جانب رجالات المعتزلة.[103]

ولم يختلف هاملتون جب عمَّن سبق ذكرهم؛ فقد قرَّر أنَّ المؤثِّرات الخارجية (الإغريقية، والفارسية) هي التي صاغت المدنية الإسلامية، وأنَّ الثقافة اليونانية تغلغلت في صميم حياة المسلمين العقلية، وأنَّ علم الكلام نفسه مَدين لأرسطو؛ لذا كانت الثقافة الإسلامية كلها وفي جوهرها من الطراز الغربي.[104]

يظهر من العرض السابق أنَّ كثيراً من المستشرقين الذين تناولوا آراء الإسلاميين في دراساتهم يميلون إلى ردِّ هذه الآراء إلى فلسفة جماعة من الأوائل (مثل: اليونان، والفُرس، والهنود)، كأنَّهم يفترضون أنَّ التفكير الإسلامي يفتقر إلى الابتكار، وإلى أيِّ خصائص وسمات يتفرَّد بها، أو أيِّ مسائل خاصة به.

---

[100] ذهب المستشرق ألفرد فون كريمر إلى أنَّ المناقشات الدينية بين المسلمين والمسيحيين كانت سبباً في نشأة الطوائف الإسلامية الأُولى، مثل: المرجئة، والقدرية. انظر:

– كريمر، فون. **الحضارة الإسلامية ومدى تأثرها بالمؤثرات الأجنبية**، ترجمة: مصطفى طه بدر، القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت، ص65.

[101] See: Macdonald. *development of Muslim theology jurisprudence and constitutional theory*, new York: Charles Scribner's sons,1903, pp. 131-132.

[102] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص7–8، هامش1.

[103] أبو ريدة، **إبراهيم بن سيار النظّام وآراؤه الكلامية الفلسفية**، مرجع سابق، ص89.

[104] جب، **وجهة الإسلام**، مرجع سابق، ص12.

وتتجلّى بوضوح طبيعة الرؤية الاستشراقية في دراسة الفلسفة وتاريخها؛ فهي تصدر عن المركزية الأوروبية،[١٠٥] وتعمل على تعزيزها وترسيخها. فالهدف عند دي بور –مثلاً– يضارع ما عند غيره من المستشرقين السابقين، ليس في فهم الفلسفة الإسلامية لذاتها فحسب، بل في استكمال فهمهم الفلسفة اليونانية والفكر الأوروبي عامةً.[١٠٦]

ولهذا كله، رفض أبو ريدة هذه الآراء جملةً وتفصيلاً، وفنَّدها على النحو الآتي:[١٠٧]

أ. لاحظ أبو ريدة أنَّ آراء دي بور تقوم على النظرة السطحية للفلسفة الإسلامية؛ لذا فإنَّ حكمه في هذه المسألة خاصةً لا أساس له، بل هو تحكُّم بغير دليل.

ب. رأى أبو ريدة أنَّ المعاني التي قصدها فلاسفة الإسلام لم تكن دائماً هي المعاني اليونانية، واستدل على ذلك بأنَّ متكلمي الإسلام وفلاسفته أثاروا مشكلات جديدة، ثمَّ وصلوا إلى حلول لها، بل فصَّلوا في بحث بعض المسائل تفصيلاً كَفَلَ لهم الاستقلال.[١٠٨]

فبالرغم من أنَّ الكندي يُشبِه أفلاطون في القول بحدوث العالم والزمان والحركة، فإنَّ الباعث على ذلك والهدف منه ليس واحداً عندهما. وقد رفض الكندي أيضاً وجود أيِّ شيء قبل وجود هذا العالم الحادث، وهو في ذلك يخالف أرسطو، ويخالف أفلاطون أيضاً؛ لأنَّ أفلاطون يقول بوجود شبه مادة سابقة على وجود هذا العالم، ليّنة، غير معيَّنة، لا هي روحانية معقولة، ولا مادية محسوسة. ومرجع الخلاف بين فيلسوف العرب، وأفلاطون أو أرسطو يتمثَّل في مباينته لهما في مفهوم الفاعل الأول الحق (الله، وصفاته، وفعله).[١٠٩]

---

[١٠٥] العاتي، إبراهيم. **إشكالية المنهج في دراسة الفلسفة الإسلامية**، بيروت: دار الهادي، ط1، 2003م، ص10.

[١٠٦] الجابري، **التراث والحداثة دراسات ومناقشات**، مرجع سابق، ص83.

[١٠٧] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص7–8، هامش1، ص49، هامش1، وهامش2، ص50، هامش2. انظر أيضاً:
- أبو ريدة، **إبراهيم بن سيار النظّام وآراؤه الكلامية الفلسفية**، مرجع سابق، ص70–71، ص89–91.
- الكندي، **رسائل الكندي الفلسفية**، مرجع سابق، ج1، ص36.
- جب، **وجهة الإسلام**، مرجع سابق، ص12، هامش1.

[١٠٨] مسألة حدوث العالم لا في زمان، وأنَّ الزمان حادث.

[١٠٩] الكندي، **رسائل الكندي الفلسفية**، مرجع سابق، ج1، ص80 وما بعدها.

ثمَّ إنَّه من الواجب على مَنْ يدرس تاريخ الفكر الإسلامي أنْ يميّز مدلول الألفاظ التي استعملها مفكّرو الإسلام من مدلولات الألفاظ المقابلة لها عند غيرهم؛ لأنَّ معظم مدلولات المصطلحات في ناحية الإلهيات ليست هي المدلولات الأجنبية.

ت. ذهب أبو ريدة إلى أنَّه بالرغم من تأثُّر الكندي والفارابي وابن سينا بفلسفة اليونان، فإنَّهم كانوا فلاسفة على الحقيقة؛ إذ تكلَّموا في واجب الوجود، وفي النبوة، وفي الخير والشر، وعالجوا مسائل الدين بطريقة فلسفية، وكانت مباحثهم مُشربة بالغايات الدينية. ولا يستطيع أحد أنْ يُقلِّل من قيمة مجهودات الإسلاميين في قضية التوفيق بين الدين والفلسفة.

ث. نفى أبو ريدة ما أشار إليه دي بور من صمت مفكّري الإسلام تجاه القضايا والنظريات التي تناقض العقائد الإسلامية، ودلَّل على رأيه بمذهب المعتزلة العقلي الذي اصطدم في مواضع كثيرة بالدين اصطداماً واضحاً. ولم يكن المعتزلة –من حيث هم فِرقة لها مذهبها الخاص– أشد مخالفة لأهل السُّنة من الشيعة في ذلك العهد (أي القرن الرابع الهجري)؛ ذلك أنَّ مِن الفريقين مَن خالف أهل السُّنة الخلاف البعيد، ومنهم مَن خالفهم الخلاف القريب.[١١٠]

ج. إذا كان إرنست رينان E.Ranan قد بخّس الفلسفة الإسلامية حقّها،[١١١] فأنكر إبداع فلاسفة الإسلام وإبداعها، وجعلها فلسفة يونانية صِيغت بلغة عربية، فإنَّه رفع – نوعاً ما– من شأن علم الكلام؛ فالحركة الفلسفية الحقيقية في الإسلام يجب أنْ تُلتمَس في مذاهب فِرق المتكلمين.[١١٢] قال رينان في هذا السياق: "في الفِرق الدينية التي صدرت عن الإسلام ما يجب أنْ يُبحَث عن تفنُّن العرب وشخصيتهم وعبقريتهم."[١١٣]

---

[١١٠] متز، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، مرجع سابق، ج1، ص371.

[١١١] قال رينان: "لم تكن الفلسفة لدى الساميين غير استعارة خارجية صرفة خالية من كبير خصب غير اقتداء بالفلسفة اليونانية." انظر:

– رينان، **ابن رشد والرشدية**، مرجع سابق، ص15.

[١١٢] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص66، هامش1.

[١١٣] رينان، **ابن رشد والرشدية**، مرجع سابق، ص116.

وذهب هلموت ريتر Ritter أيضاً إلى أنَّ مذاهب المتكلمين هي الفلسفة العربية الحقيقية، وتابعه في ذلك الألماني هاربروكر Haarbruecker في ترجمته كتاب الشهرستاني "الملل والنِّحل" إلى الألمانية.[١١٤]

وممّا يدل على خِصْب الآراء وثرائها في مدرسة مصطفى عبد الرازق، أنَّ علي سامي النشار يوافق المستشرقين على هذا الرأي، فيرى أنَّ الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد هم مقلِّدون لفلاسفة اليونان، أمّا الإبداع الفلسفي في الإسلام فيوجد لدى المعتزلة والأشاعرة والشيعة، حيث تكمن فلسفة الإسلام الحقيقية.[١١٥] وهذا القول يكشف عن ضعف الرأي القائل إنَّ علم الكلام مَدين لأرسطو، ويُؤَكِّد أنَّ المتكلمين اتَّخذوا فقط منطق أرسطو وفلسفته أداةً تُعِينهم على تناول مسائل علم الكلام التي قرَّرها الإسلام.

ح. لا يوجد ما يمنع من القول إنَّ حركة مفكِّري الإسلام الفلسفية نشأت بدافع قوي من طبيعة الدين الإسلامي وظروف البيئة الداخلية، ثمَّ نمت شيئاً فشيئاً نتيجة العوامل الخارجية، مثل: الترجمة، والاحتكاك بالثقافات الأجنبية، وأهل الديانات المختلفة.

ويُؤَكِّد صحة ما ذهبنا إليه أنَّ "أبو ريدة" استشهد في هذا السياق بنصٍّ للبارون كارادي فو قال فيه: "قبل دخول الكتب الفلسفية اليونانية إلى المسلمين كان هؤلاء من تلقاء أنفسهم قد أنشأوا حركة فلسفية، ثمَّ اتَّسع تفكيرهم، وازداد دقة بسبب ازدياد الأثر اليوناني."[١١٦]

خ. تغافل بعض المستشرقين عمّا أثاره القرآن الكريم، وهو بطبيعته يدعو إلى التفكير والنظر العقلي، من مشكلات وقضايا[١١٧] كان لها أثرها في نشأة الأبحاث الكلامية؛ لذا ينبغي التنبيه على ضرورة التمييز بين العامل الباعث والمادة التي انتفع بها المسلمون، فليس ثمَّة مانع من إفادة المسلمين من المذاهب القديمة والمعروفة، بل يجب أنْ يكون لاختلاط المسلمين بغيرهم في الشام أثر في تحريك العقول. ولا يخفى على كل ذي لُبٍّ -في هذا

[١١٤] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص66، هامش1.
[١١٥] النشار، **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام**، مرجع سابق، ج1، ص18.
[١١٦] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص71.
[١١٧] مثل: مسائل القدر، وفعل العبد ومسؤوليته، والتكليف، والنظر العقلي، وعلاقة الذات بالصفات.

السياق– أنَّ لدخول أهل الديانات والمذاهب الفلسفية المختلفة في الإسلام وتفكيرهم فيه من وجهة نظر فلسفية أو دينية أثراً كبيراً في تطوير بعض المباحث الفلسفية ونموها.

د. قلَّل أبو ريدة من تأثير كتاب القديس يوحنا الدمشقي في صفوف المسلمين؛ لأنَّه أُلِّف باليونانية، فهو مخصَّص لِمَن يقرؤه. وإذا علمنا أنَّ القديس يوحنا كان موظفاً في بلاط الدولة الأموية، بل تبوَّأ مكانة مرموقة جداً في بلاط الأمويين، فهل كانت لديه القدرة على الجهر بآراء مخالفة ومناوئة للسلطة الحاكمة آنذاك؟ ثمَّ إنَّ طريقته في تناول الكتاب تدل على الحاجة إلى الدفاع أكثر من دلالتها على مجرَّد الرغبة في نقد عقائد المسلمين.

ذ. لا تخلو آراء هؤلاء المستشرقين من تكلُّف وافتعال ظاهرينِ، وقد ظهر ذلك فيما ادَّعاه هوروفتز من نسبة كل تفكير إبراهيم النظّام إلى فلسفة الرواقيين. والرأي الصائب في هذه المسألة أنَّ النظّام لو عرف فلسفة الرواقيين معرفة جيدة، وكان مولعاً بتطبيقها، ما قال كل ما نسبه إليه هذا المستشرق. ولا ينبغي لنا أنْ نسرِف في تطبيق ما يدعونا إليه هوروفتز؛ لأنَّ فلسفة الرواقيين لم تكن وحدها بين العرب، فضلاً عن عدم وجود مصادر كافية عن هذه المسألة.

وخير مثال على ذلك ما زعمه هذا المستشرق عند حديثه عن مسألة معرفة الله تعالى بالنظر والاستدلال عند المعتزلة، فذكر أنَّ هذه الفكرة تذكِّرنا بما كان يقوله الرواقيون. وقد رفض أبو ريدة ذلك، مدلِّلاً على رأيه بما رآه المستشرق ماكس هورتن من أنَّ معرفة الله تعالى بالنظر والاستدلال هي فكرة فلسفية عامة، لا يُمكِن أنْ نحدِّد لها مصدراً واحداً.[١١٨]

ر. حالت هذه الأحكام المبتسرة غالباً دون معرفة ما كان للفلسفة الإسلامية من شأن في تاريخ الفكر الإنساني، وما كان لها من مسائل انفردت بها، ومن طريقة خاصة في معالجتها، ومن تناول لها بما ينسجم مع العقائد الإسلامية.

ز. زعم هؤلاء المستشرقون أنَّ فلاسفة الإسلام ومفكِّريه هم مجرَّد نقلةٍ، وهذا قول مردود عليهم، وهو ممّا تأباه طبيعة العقل الإنساني الذي يقلِّب الآراء على وجوهها

[١١٨] أبو ريدة، **إبراهيم بن سيار النظّام وآراؤه الكلامية الفلسفية**، مرجع سابق، ص98–99.

المختلفة؛ إذ من الطبيعي –وقتئذٍ– أنْ يتغذّى عقل المفكِّر بآراء السابقين، ثمَّ يضيف إليها ما يراه وَفق بيئته وخصائص ثقافته. فالنظّام –مثلاً– وإنْ كان قد انتفع بما في الثقافات الأجنبية، فإنَّه عارض بعض آراء مفكِّريها، وأخذ ما أخذ مع التحوير والتصرُّف والإضافة.

وفي رأينا أنَّ "أبو ريدة" لم ينكِر دور إبراهيم النظّام في الإبداع الفلسفي؛ إذ رأى غالباً أنَّ الكثير من المسائل التي تناولها النظّام تُرَدُّ إلى أثر تعمقه وغوصه على الدقائق.[١١٩] يضاف إلى كل ما سبق أنَّ الروح الفلسفية لأُمَّةٍ محدَّدة خصائصها تختلف عن الروح الفلسفية لأُمَّة متباينة في الخصائص والآفاق،[١٢٠] وأنَّ تفاصيل المذاهب الفلسفية الإسلامية هي من عمل المسلمين أنفسهم، وأنَّ النتائج التي رتَّبوها على المذاهب التي استعاروها تختلف في جوهرها عن تلك التي رتَّبها عليها أصحاب هذه المذاهب والنظريات.[١٢١]

2. مصادر التصوُّف الإسلامي؛ المصدر الهندي أنموذجاً:

تعدَّدت الدراسات والبحوث الاستشراقية[١٢٢] المنافحة عن إرجاع التصوُّف الإسلامي –في جملته إبّان النشأة ومراحل النضج– إلى مصادر أجنبية متنوعة، مثل: الأفلاطونية المحدثة، والثقافة الفارسية، والثقافة الهندية، والرهبنة المسيحية، واليهودية؛ فهو لا يتعدّى أنْ يكون نبتاً أجنبياً، وقد عمدت هذه الدراسات إلى إغفال المصدر الإسلامي وأثره في نشأة التصوُّف وأدواره المختلفة.

والظاهر لنا أنَّ هذه النظرة الأحادية الذاتية في دراسة التجربة الصوفية وتحولاتها كانت متَّسقة مع الاتجاه العام الذي هيمن على كثير من الدراسات والمؤلَّفات الاستشراقية تجاه العلوم العربية والإسلامية؛ وهو اتجاه أنكر أصالة الحضارة الإسلامية

---

[١١٩] ابن نباتة، **سرح العيون في شرح رسالة ابن زيدون**، مرجع سابق، ص226.

[١٢٠] النشار، **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام**، مرجع سابق، ج1، ص22.

[١٢١] عفيفي، أبو العلا. **التصوف الثورة الروحية في الإسلام**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2013م، ص61.

[١٢٢] مثل بحوث ألفرد فون كريمر، وجولدتسيهر، وماكس هورتن، وريتشارد هارتمان، وآدم متز، وغيرهم كثير. انظر مناقشة أهم نظريات المستشرقين في الأصول الأجنبية للتصوُّف الإسلامي في:

– الشرقاوي، محمد عبد الله. **الاتجاهات الحديثة في دراسة التصوف الإسلامي (مصادره وآثاره)**، القاهرة: دار الفكر العربي، 1993م، ص31–92.

ودورها النهضوي في التمدن والبناء الحضاري، وأفصح في خطاباته واستنطاقاته عن ادِّعاءاتٍ تروم التقليل من شأن العقلية السامية، ووسمها بالتقليد والافتقار إلى التركيب، والخلو من ملكات الإبداع الحقيقي. فمثلاً، ذكر دي بور أنَّ تأمُّلات الهنود التي ترتبط بكتبهم المقدسة، والتي تتقيَّد بالدين تقيُّداً تاماً، كان لها أثر متصل في الصوفية الإسلامية.[١٢٣] ولهذا أرجع فون كريمر[١٢٤] أصل التصوُّف الإسلامي إلى الفلسفة الهندية، وإلى مدرسة Vedanta بوجه خاص.

وبحسب رأي المستشرق جولدتسيهر Goldziher، فإنَّ التصوُّف الإسلامي ليس سوى تَمَثُّلٍ لتيارات الآراء الهندية والأفلاطونية الجديدة.[١٢٥] ومِن أبرز مَن قال بالأصل الهندي للتصوُّف الإسلامي ماكس هورتن Max Horten؛ إذ كان دائماً ينزع إلى قبول التأثير الهندي[١٢٦] في التصوُّف الإسلامي في فترة تشكُّله، وقد قرَّر بعد تحليله تصوُّف أبي يزيد البسطامي (توفي: 261هـ) والجنيد (توفي: 297هـ) والحلاج (توفي: 309هـ) أنَّ التصوُّف الإسلامي في القرن الثالث الهجري كان مشبعاً بالأفكار الهندية.[١٢٧]

وقد ردَّ أبو ريدة[١٢٨] على هذا الرأي ببيان أوجه الاختلاف[١٢٩] بين التصوُّف الهندي والتصوُّف الإسلامي من حيث الغاية والوسائل والنتيجة؛ فغاية الناسك الهندي ليست هي غاية الصوفي في الإسلام، وفكرة الذات الإلهية عند كلٍّ منهما مختلفة، والوسائل أيضاً

---

[١٢٣] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص17.

[١٢٤] كريمر، **الحضارة الإسلامية ومدى تأثرها بالمؤثرات الأجنبية**، مرجع سابق، ص112.

[١٢٥] جولدتسيهر، إجناتس. **العقيدة والشريعة في الإسلام: تاريخ التطور العقدي والتشريعي في الدين الإسلامي**، مصر: دار الكتب الحديثة، ط2، د.ت، ص11.

[١٢٦] وصف عبد الرحمن بدوي منهجية المستشرق ماكس هورتن بقوله: "كان مولعاً بدعوى تأثير المذاهب الهندية سواء في علم الكلام وفي التصوُّف الإسلامي، وهذا ظاهر في كتابه: فلسفة الإسلام في علاقاتها بالنظرات الفلسفية للشرق الغربي." انظر:

– بدوي، عبد الرحمن. **موسوعة المستشرقين**، بيروت: دار العلم للملايين، ط3، 1993م، ص619.

[١٢٧] عفيفي، أبو العلا. **في التصوف الإسلامي وتاريخه**، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة، 1956م، المقدمة، ص(ح).

[١٢٨] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص17، هامش1.

[١٢٩] عفيفي، **التصوف الثورة الروحية في الإسلام**، مرجع سابق، ص63–64.

مختلفة، ونتيجة التصوُّف في الجانبين ليست واحدة. ولعلَّ المشترك بين الطرفين يظهر في الاتِّفاق على قهر البدن بوسائل لا تتفق إلا في الظاهر.

ويتفق هذا الرأي مع رأي أحد تلاميذ مدرسة مصطفى عبد الرازق؛ وهو محمد مصطفى حلمي، الذي أضاف إلى ما سبق ذكره آنفاً أنَّ انتهاء مذهبينِ إلى نتيجة واحدة، أو إلى نتيجتين متشابهتين لا يعني دائماً أنَّ أحدهما متأثِّر بالآخر، أو مستمَد منه، وإنَّما يعني خضوع المذهبينِ لظروف وأحكام نفسية واحدة، فلا غرو -إذن- أنْ ينتهي كلاهما إلى نتيجة واحدة، أو إلى نتائج متشابهة.[١٣٠] ولكن، هل يجب التسليم بأنَّ كل فكرة عند الصوفية أُخِذت عن أصل أجنبي؟ وما العائد الحضاري الذي نكتسبه من محاولة ردِّ آراء الإسلاميين إلى مصادر أجنبية؟

وفي معرض الإجابة عن هذين السؤالين، يرى أبو ريدة أنَّ محاولة ردِّ آراء المتكلمين والصوفية الأولين إلى مصادر أجنبية بعينها هي أشبه ببحث ليس له قيمة كبيرة، فضلاً عمّا فيه من مشقة وعسر.[١٣١]

لقد أصَّل أبو ريدة قاعدة ينبغي أنْ نَعُدَّها قانوناً ومقياساً في الحكم على مثل هذه الآراء، مفادها أنَّ الفكرة الفلسفية عندما تنتقل إلى بيئة ثقافية أُخرى، وتدخل في نظام فكري جديد، تتغير من وجوه شتّى، وهي في هذه الحالة لا تكون ملكاً لأهلها الأولين، وإنَّما تكون ملكاً لأصحابها الجدد الذين اتَّخذوا منها نقطة بداية لنزعات جديدة تناسب روحهم وجملة تفكيرهم الفلسفي.[١٣٢]

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ الرأي الصائب في هذه المسألة هو أنَّ التصوُّف وليد تاريخ الإسلام الديني والسياسي والعقلي؛[١٣٣] ذلك أنَّ نشأته إسلامية صرفة في ضوء مصدريه؛

---

[١٣٠] حلمي، محمد مصطفى. **الحياة الروحية في الإسلام**، تقديم: محمد حلمي عبد الوهاب، القاهرة-بيروت: دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، ط1، 2011م، ص47.

[١٣١] أبو ريدة، **إبراهيم بن سيار النظام وآراؤه الكلامية الفلسفية**، مرجع سابق، ص91.

[١٣٢] الكندي، **رسائل الكندي الفلسفية**، مرجع سابق، ج1، ص37.

[١٣٣] عفيفي، **التصوف الثورة الروحية في الإسلام**، مرجع سابق، ص62.

القرآن الكريم، والسُّنة النبوية،[١٣٤] وإنْ تأثَّر -في مراحل التطوُّر، وبخاصة في مرحلة التصوُّف الفلسفي- بعناصر فلسفية ومصادر أجنبية مختلفة.

3. مسألة الجبر والاختيار:

تُعَدُّ مسألة الجبر والاختيار من الظواهر النفسية العامة لكل جماعة ذات عقيدة دينية، وهي من أعقد المشكلات الفلسفية التي عرضت للعقل الإنساني قديماً وحديثاً.[١٣٥]

ويرى دي بور أنَّ ثمَّة اتصالاً مباشراً بين العقائد النصرانية ومذاهب المتكلمين الأُولى في الإسلام حول مسألة الاختيار؛ إذ إنَّها أوَّل مسألة كثُر حولها الجدل بين علماء المسلمين. وقد كان النصارى الشرقيون يقولون بالاختيار، ولعلَّ مسألة الإرادة لم تُبحَث من كل وجوهها في زمن من الأزمان، ولا في بلد من البلدان مثل ما بحثها علماء النصارى في الشرق أيام الفتح الإسلامي، وكان هذا البحث داخلاً ضمن المشكلات المتصلة بالمسيح عليه السلام أولاً، ثمَّ دخل في المباحث المتصلة بالإنسان.[١٣٦]

ولم يكتفِ دي بور بذلك، وإنَّما أشار في موطن آخر إلى وجود دلائل متفرِّقة على أنَّ طائفة من المسلمين الأولين الذين قالوا بالاختيار كان لهم أساتذة نصارى.[١٣٧] وعلى هذا، فإنَّ اختلاط المسلمين بالنصارى، وتلقيهم العلم عنهم في المدارس كان له عظيم الأثر.[١٣٨] وقبل ذلك، كان المستشرق فون كريمر[١٣٩] يؤيِّد ردَّ فكرة حرية الإرادة إلى كتّاب الكنيسة، مثل: القديس يوحنا الدمشقي، وتيودور أبو قرة.

---

134 See: Nicholson, Reynold A. *The Idea of Personality in Sufism*, Cambridge at the University Press, 1923, p. 3.

انظر أيضاً:

- حلمي، **الحياة الروحية في الإسلام**، مرجع سابق، ص31-32.

١٣٥ البهي، محمد. **الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط6، 1982م، ص92.

١٣٦ دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص94.

١٣٧ المرجع السابق، ص94.

١٣٨ المرجع السابق، ص93.

١٣٩ كريمر، **الحضارة الإسلامية ومدى تأثرها بالمؤثرات الأجنبية**، مرجع سابق، ص70-71.

ولم يختلف عن هذا التصوُّر السابق كلٌّ من: نيكلسون، وماكدونالد، وماكس هورتن؛[١٤٠] فقد رأى هؤلاء أنَّ هذه المشكلة وليدة سبب خارجي، هو المسيحية الشرقية؛ أي إنَّ عقيدة القدر والمناقشة العقلية التي دارت حولها أُدخِلت في الإسلام بتأثير من علم العقائد المسيحي. في حين ذهب آدم متز إلى أنَّ موضوع القدر وما يتصل به من وصف أفعال الله تعالى بالخير والشر هو أكثر ما أثار اهتمام أدمغة المعتزلة التي تأثَّرت بمذهب زرادشت.[١٤١]

وبحسب رأي أبو ريدة؛ فإنَّه لا يمكن التسليم بهذه الآراء للأسباب الآتية:

أ. الحديث عن قضية الجبر والاختيار ليس وقفاً على دين معيَّن، أو مذهب فلسفي بذاته.

ب. وجوب التنبيه على أنَّ مسألة النظر في القدر والعدل الإلهي تنشأ بحسب الضرورة للعقل الإنساني؛[١٤٢] أي بحسب قدرة العقل الفلسفية. فبالرغم من أنَّ المستشرق ماكدونالد[١٤٣] قرَّر أنَّ أتباع القدرية قد تأثَّروا حتماً باللاهوت المسيحي، فإنَّه استبعد ذلك التأثير في هذه المسألة؛ إذ إنَّ منشأ القول في حرية الإرادة هو الضرورة الفلسفية للعقل البشري a philosophical necessity of the human mind.

ت. إقرار بعض الباحثين أنَّ مسألة الجبر والاختيار هي ذات نشأة إسلامية خالصة بوجه عام، فهي منبعثة عن الدين الجديد؛ لأنَّها في صُلْب كتابه الكريم من الناحية الفكرية، فلا حاجة –إذن– إلى التماس مصدر خارجي لهذه المسألة.

ث. بحث المسلمين في القدر يرجع إلى عهد النبي ﷺ، فضلاً عن ظهوره في المدينة لا في الشام فقط.

ج. استحالة تجاهُل أثر القرآن الكريم في احتوائه على الآيات المتشابهة التي يتضمَّن ظاهرها الجبر أو الاختيار. فلو تأمَّل الإنسان تأمُّلاً عقلياً فلسفياً لوجد أنَّ القرآن الكريم

[١٤٠] البهي، **الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي**، مرجع سابق، ص91.
[١٤١] متز، **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**، مرجع سابق، ج1، ص374.
[١٤٢] دي بور، **تاريخ الفلسفة في الإسلام**، مرجع سابق، ص94، هامش1.
[143] Macdonald. *development of Muslim theology*, p127.

يتحدث –فيما يختص بأفعال الإنسان ومشيئته– عن دخول ذلك في دائرة المشيئة والقدرة الإلهية. وليس في القرآن مطلقاً ما ينفي مشيئة الإنسان وفعله ومسؤوليته، بل فيه ما يُؤَكِّد ذلك، ولكنْ على نحوٍ لا يشعر فيه المخلوق أنَّه مستقل عن خالقه في الفعل والمشيئة؛ لأنَّه عندئذٍ لا يكون مخلوقاً، فلا تناقُض في القرآن الكريم، بل فيه بيان للعلاقة بين المخلوق والخالق.[١٤٤]

وحريٌّ بنا أنْ نشير ختاماً إلى أنَّ فريقاً من المستشرقين والباحثين العرب[١٤٥] رأوا أنَّ هذه المشكلة كانت نتيجةً للتطوُّر الديني والسياسي في الإسلام، وإنْ كان ثَمَّة تأثير أجنبي فإنَّه تلا ظهور المشكلة، وساعد على تطويرها وتعميقها لا إيجادها من العدم.

خاتمة:

هدف هذا البحث إلى الإلماع إلى منهج أبو ريدة في قراءة الخطاب الاستشراقي ودوافعه وأحكامه على تاريخ الفلسفة في الإسلام وظروف نشأتها، وربطها بالفلسفات القديمة. وأبو ريدة هو أحد أقطاب المدرسة الفلسفية الحديثة بمصر في القرن العشرين، وقد مَثَّل إضافة حقيقية إلى مدرسة مصطفى عبد الرازق الفكرية.

وقد انتهى البحث والتفتيش في هذا الموضوع إلى مجموعة من النتائج، أبرزها:

١. عدم اتِّخاذ أبو ريدة موقفاً سلبياً من المستشرقين بوجه عام؛ فقد كان موضوعياً –كما هو حال أستاذه مصطفى عبد الرازق– يعترف بما بذله المستشرقون من جهود مضنية في التأريخ للفلسفة الإسلامية، وحسن اطِّلاعهم على كثير من مظانها الأساسية، وحسن العرض، ودقة البحث أيضاً، بالرغم ممّا أصاب هذه الجهود من نزوات الضعف الإنساني، وذاتية الأحكام، والقصور أحياناً عن الفهم العميق للروح الإسلامية. ولهذا عمل أبو ريدة على تصحيح كثير من الأخطاء والأغاليط التي انساق إليها هؤلاء المستشرقون، وردَّ على الآراء الغربية التي تنتقص من العقلية الإسلامية.

---

[١٤٤] فلهوزن، يوليوس. **تاريخ الدولة العربية من ظهور الإسلام إلى نهاية الدولة الأموية**، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1968م، ص2–3، هامش1.

[١٤٥] عبد الحميد، عرفان. **دراسات في الفرق والعقائد الإسلامية**، بغداد: مطبعة الإرشاد، 1967م، ص254.

٢. اجتهاد أبو ريدة وقدرته على التخلُّص والتحرُّر من هيمنة الرؤية الاستشراقية، ودوافعها، وتوجهاتها، وكثرة إحالاتها إلى سيادة مقولة المؤثِّرات الخارجية في قراءة الموضوعات الفلسفية، ثمَّ محاولته طرح البدائل عن طريق بلورة جديدة ومنهج أصيل يتمثَّل في إظهار أصالة الفلسفة الإسلامية وطبيعتها الذاتية الداخلية (الجوّانية).

٣. اتِّفاق أبو ريدة مع توجهات مدرسة الشيخ مصطفى عبد الرازق ورؤيتها الباحثة عن أصالة التفكير الفلسفي وأصوله الأُولى، وتتبُّع مراحل تطوُّر التفكير الإسلامي ونشوء مصطلحاته في ضوء البيئة التي أفرزته، وذلك قبل الاتصال بحركة الترجمة ومدارسها المختلفة؛ فليست العوامل الأجنبية إلا أحداثاً طارئة صادفت شيئاً قائماً بذاته، وإنْ بدا أثرها في تغذيته وتطوُّره.

٤. تمييز أبو ريدة بين التصوُّف الهندي والتصوُّف الإسلامي من حيث الغاية والوسائل والنتيجة؛ فغاية الناسك الهندي ليست هي غاية الصوفي في الإسلام، وفكرة الذات الإلهية عند كلٍّ منهما مختلفة، والوسائل أيضاً مختلفة، ونتيجة التصوُّف في الجانبين ليست واحدة.

٥. تأكيد أبو ريدة أنَّ إهمال تطوُّر التفكير الإسلامي من الأصول التي بدأ منها وتأثَّر بها من حيث منشأ المشكلات والمصطلحات، كان سبباً رئيساً في دفع بعض المستشرقين (مثل: هوروفتز، وماكس هورتن) إلى الاتجاه في دراساتهم لآراء المتكلمين نحو ردِّها إلى مصادر أجنبية؛ ما أخرجها عن الصبغة الفلسفية الخاصة بالفكر الإسلامي.

٦. رفض أبو ريدة فكرة حصر مفهوم الفلسفة الإسلامية في دائرة الفلاسفة المشّائين الخُلَّص فحسب، بل تبنّى فكرة توسيع مفهوم مجالات الفلسفة الإسلامية وميادينها. وقد دلَّ على ذلك عنايته بمجالات التصوُّف وعلم الكلام، والتعريف بفلاسفة العرب وتحقيق نتاجهم الفلسفي، ومشاطرته فكرة مصطفى عبد الرازق في إدراج علم أصول الفقه ضمن حوزة الدراسات الفلسفية.

٧. بالرغم من تلقّي أبو ريدة الثقافة الغربية، واطِّلاعه على مصادرها، وتلمذته على أيدي كثير من المستشرقين، فإنَّه كان حريصاً على الإفادة منها دون الذوبان فيها تماماً؛ وتلك خصيصة من خصائص مدرسة مصطفى عبد الرازق الفكرية.

وفي الختام، فإنَّنا نوصي بضرورة الاطِّلاع على أفكار المستشرقين وآرائهم في مجالات الفكر الفلسفي وحقوله؛ لاستيعابها، والإفادة منها، أو للردِّ على الآراء الضعيفة والشاذة منها وإسقاطها، ونقترح تخصيص دراسة علمية تحليلية نقدية عن موقف المستشرقين من علم الكلام والفِرق الدينية؛ للخلوص إلى رؤية واضحة متكاملة عن هذا الموضوع.

قراءات ومراجعات

مراجعة لكتاب
الإبستمولوجيا الكونية والمنهج المعرفي التوحيدي:
قراءة في مشروع محمد أبو القاسم حاج حمد*
تأليف: الحاج أوحمنه دواق**

عبد الحليم مهورباشة***

هذا الكتاب لـمُؤلِّفه الحاج دواق نعتقد –في حدود اطِّلاعنا– أنَّه يُمثِّل أوَّل دراسة أكاديمية أُنجِزت عن الـمُفكِّر السوداني حاج حمد في العالَم العربي، وهو يتضمَّن قراءة تحليلية لمشروعه الفكري وتطبيقاته النقدية؛ إذ لم يكتفِ الـمُؤلِّف بترديد أفكار الحاج حمد ومفاهيمه، وإنَّما تخطّى ذلك –بالتحليل المعرفي– إلى مرحلة التأسيس والتركيب، فيلحظ قارئ الكتاب أنَّ الـمُؤلِّف كتب نصّاً على نصِّ حاج حمد، مُقاسِماً إيّاه الكثير من القناعات المعرفية والمنهجية. وهنا تأتي نقطة الالتقاء بينهما، مُمثَّلةً في المنهج المعرفي التوحيدي؛ إذ حشد الـمُؤلِّف كلَّ الأدلة لإثبات القضايا والمفاهيم والمنطلقات الإبستيمية التي طرقها حاج حمد، وبيَّن بلغةٍ فلسفية راقية أنَّ مشروعه الفكري يُعَدُّ أحد أبرز المشروعات التجديدية في الفكر الإسلامي المعاصر، وأنَّ حاج حمد افتتح به حواراً فكرياً محوره الإنسان الكوني وسبيل تحريره من الاستلابين: اللاهوتي والوضعي، مُتَّكِئاً على الوحي الرباني (القرآن الكريم) في صياغة هذا المشروع المعرفي البديل؛ "لأنَّ العقل المسلم

---

* دواق، الحاج أوحمنه. **الإبستمولوجيا الكونية والمنهج المعرفي التوحيدي: قراءة في مشروع محمد أبو القاسم حاج حمد**، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2015م.

** دكتوراه علوم في الفلسفة، جامعة قسنطينة، 2010م، أستاذ محاضر في قسم الفلسفة بجامعة باتنة1، نشر دراسات عدَّة في مجالات مُتخصِّصة، وأشرف على العديد من الرسائل الجامعية، وهو عضو دائم في الجمعية الفلسفية المصرية، وجمعية الدراسات الفلسفية الجزائرية

*** دكتوراه علوم في علم الاجتماع، أستاذ محاضر في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة سطيف2. البريد الإلكتروني: halimbacha680@yahoo.fr

تم تسلم المراجعة بتاريخ 2018/6/29م، وقُبلت للنشر بتاريخ 2018/9/15م.

لكي يسترد عافيته عليه أنْ يستعيد رؤيته الإسلامية الكاملة المبنية على التوحيد والوحدانية، والتي يتوجَّب فيها الغائية، وتتوجَّب فيها السببية، ويتوحَّد فيها الغيب والشهادة ويتكاملان، ويتوحَّد فيها الوحي والفطرة (العقل والكون) ويتكاملان."[1]

يقع الكتاب في 433 صفحة، وقد صدرت طبعته الأُولى عام 2015م عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وضمَّ بين دَفَّتيه مُقدِّمة وسبعة فصول وخاتمة؛ إذ استهلَّه المُؤلِّف بمُقدِّمة أوضح فيها القيمة العلمية لمشروع حاج حمد الفكري، مُبيِّناً المُسوّغات المعرفية والمنهجية التي دفعته إلى الاشتغال بمشروعه.

ويرى المُؤلِّف أنَّه في أثناء رحلة تعقُّل الإنسان لهذا الوجود ومُكوِّناته، نشأت تيارات فلسفية وفكرية عدَّة، لكلِّ تيار فكري منها مرجعية مُحدَّدة، تنتظم عناصرها وَفق نظرته إلى الكون والإنسان والحقيقة. بيد أنَّ هذا التعدُّد الظاهري انحصر في تيارين رئيسين –إنْ جاز لنا القول– هما: التيار الفكري اللاهوتي الذي يقصي الإنسان من دائرة الحياة، والتيار الفكري الوضعي الذي يقصي الإنسان من دائرة الغيب. وقد تمكَّن هذان التياران من استلاب الإنسان؛ فجاء مشروع حاج حمد مُستوعِباً لهما، ومُتجاوِزاً إيّاهما. يقول في ذلك: "تأسَّس كتاب العالمية الإسلامية الثانية على القيمة الكونية للإنسان، وما كان نقدي للحضارة الغربية الوضعية إلا لأنَّها قد استلبت الإنسان، واختصرت مُقوِّماته ووعيه ووجوده. وكذلك كان نقدي للاهوت والعقليات الإحيائية التي استلبت قيمة الإنسان وحيويته باسم الدِّين."[2]

ويعتقد المُؤلِّف أنَّ حاج حمد سعى إلى بناء مشروع فلسفي معرفي؛ "لتجاوُز القصور البنيوي المُضمَر في ثنايا الأنساق الفكرية المختلفة، دينية كانت، أو علمية، أو فلسفية، اعتماداً على الجمع بين المستويات الأنطولوجية العديدة، وبأسلوب الجدل، وأفق الإبستمولوجيا الكونية الإنسانية، الدامجة بين دوائر الوجود المتنوعة."[3]

[1] أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة العقل المسلم**، هرندن–فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط2، 2009م، ص127.

[2] حاج حمد، محمد أبو القاسم. **جدلية الغيب والإنسان والطبيعة: العالمية الثانية**، بيروت: دار الهادي، ط1، 2004م، ص38.

[3] دواق، **الإبستمولوجيا الكونية والمنهج المعرفي التوحيدي: قراءة في مشروع محمد أبو القاسم حاج حمد**، مرجع سابق، ص15.

ومن هذا المنطلق، صاغ المُؤلِّف أسئلة الكتاب الرئيسة، التي تراوحت بين نقد الرؤية اللاهوتية الدينية، ونقد الرؤية العلمية الوضعية، مُستنِداً في إجابته عن هذه الأسئلة إلى مفهومين؛ الأوَّل: الإبستمولوجيا الكونية الإنسانية؛ "لأنَّها تتعدّى الإبستمولوجيا النقدية المألوفة المُعتمِدة المعنى العلمي المباشر، أو المستعينة بشروط العلوم الإنسانية بالمنظور الغربي العلماني، المُنبَتِّ عن الوصل مع المُدوَّنات المعرفية ذات الأصل المتعالي أو المُقدَّس."[4] والثاني: مفهوم "المشروع المعرفي" الذي عرَّفه بأنَّه: "جملة المضامين والنظريات والأطروحات التي عرضها من خلال فلسفته، أمّا المعرفي فهو الإجابات الكلية عن الأسئلة الجذرية التي طُرِحت في تاريخ البشرية، وكذا الفهم المنهجي المنضبط البعيد عن منطلق الخطرات، واعتماد الأسلوب الإبستمولوجي المُركَّب في الفهم."[5]

وقد أورد المُؤلِّف في مُقدِّمة الكتاب أنَّ من أهداف الدراسة: "العمل على الكشف عن حقيقة الطابع الاجتهادي لمجموعة أطروحاته، زيادةً إلى مقاربة آرائه لِما تواضع عليه الفكر الإسلامي من قضايا ومناهج ومنهجيات... إضافةً إلى رغبتي في تأكيد إمكانية تحقيق المشروع الفكري بالتكامل، المُتَّسِم بالعقلانية الموحدة، وبالشاملية التفسيرية في غير شمولية منغلقة منكفئة، إنسانية متجاوبة واصلة جامعة، لا تغلي ولا تنكر، بل تعمل على تحقيق التوازن التام."[6]

وعمل المُؤلِّف على توظيف المنهج المعرفي النماذجي في قراءته الفاحصة والنقدية؛ سعياً إلى "الكشف عن البنية المركزية في أطروحة مُفكِّر ما، وجمع عناصرها من شتات المفاهيم والأساليب والمقولات، ورصفها بطريقة يسهل معها استيعابها تحليلاً، وتركيباً؛ أي تحليل محتوى مجموعة الأفكار، والعمل على رصد المُتكرِّر منها، والمُتأسِّس على أرض معرفية واحدة، وتنظيمها."[7]

حمل الفصل الأوَّل من الكتاب عنوان "المنحى الروحي والفكري لحياة حاج حمد"، وهو يُمثِّل قراءة معرفية واعية لسيرته الذاتية. وقد أوضح المُؤلِّف أهمية السيرة الذاتية

[4] المرجع السابق، ص16.
[5] المرجع السابق، ص17.
[6] المرجع السابق، ص18.
[7] المرجع السابق، ص18.

للشخصية، محور الاشتغال، بقوله: "يبرز لنا منهجياً الأهمية التي تحويها عملية العرض لحياة فيلسوفنا، من حقبة الوصل بين الأحداث والوقائع والتطورات، ومدى تأثيرها في المنحى النفسي والفكري، وكيفية انعكاس ذلك كله على رؤيته الوجودية العامة، وعلى تفاصيلها وتفريعاتها."[8]

وفي المحور الأوَّل من هذا الفصل "إرهاصات التشكُّل وبذور الانتباه"، تحدَّث المُؤلِّف بإسهاب عن سيرة حاج حمد الذاتية والأكاديمية، وعن مجموعة الأحداث التي تعرَّض لها في حياته العلمية والعملية. ثمَّ حاول في المحور الثاني "التحوُّل والصدمة الروحية" إثبات العلاقة بين رقي الفلاسفة معرفياً ومجموعة الأحداث التي خبروها في واقعهم اليومي، وزخم الأسئلة التي تتوالد من الوضعيات الوجودية؛ إذ قال: "ما دمنا مشدودين إلى الحاج حمد، من جهة الإقرار أنَّ حادثة، رغم بُعْدها الزماني وحتى المكاني، كانت عِلَّة الانقلاب والتحوُّل في كامل حياته، ومَدعاة إلى تعميق رؤيته، تلك الواقعة كانت الحرب اللبنانية الأهلية."[9] لقد أدخلت هذه الحداثة الوجودية حاج حمد في حالة من التوتر المعرفي والنفسي؛ ما "أنتج شكلاً من التجاوب الوجداني الشامل الذي لا ينتهي بتكلُّفٍ متعالٍ، بل مكابدة مريرة، يملأها الأسى والتحسُّر على الوضع التاريخي للبشرية."[10]

وفي المحور الثالث، ذهب المُؤلِّف إلى أنَّ حاج حمد أدرك الدِّين من زاوية المأساة الإنسانية، "وكأنِّي بحاج حمد قد تساءل عن طبيعة الدِّين في البيئة الغربية، وكيف تحوَّل إلى لاهوت سالب جبري معيق، لا إلى قوَّةٍ ومصدرِ تجاوُزٍ ملهم،"[11] ليعبر من خلالها إلى مرحلة اليقين ومرحلة التوحُّد. وقد أبرز المُؤلِّف توافُق تجربة حاج حمد مع التجربة الغزالية الشهيرة، "من جهة عدم التكلُّف، وكذا الانكباب على التراث الفكري المتاح بالقراءة والتحليل."[12] وشحنت هذه المرحلة شخصية حاج حمد بالطاقة العرفانية، "وكذا إلماحه

[8] المرجع السابق، ص27.
[9] المرجع السابق، ص37.
[10] المرجع السابق، ص28.
[11] المرجع السابق، ص48.
[12] المرجع السابق، ص51.

إلى مستويات الإدراك وأدواته المتجاوزة للمتاح والدارج من طرق النظّار والفلاسفة والمُفكّرين؛ إذ لم يعد يغني ويفيد أنْ تبرز فكراً يمتح من مَعِين العرفان والتصوُّف."[13]

أمّا الفصل الثاني الموسوم بـ"المصادر الفكرية والروحية لمشروع حاج حمد"، فتناول المُؤلِّف في محوره الأوَّل "التأصيل النظري لمرجعية حاج حمد الفكرية"، مُوضِّحاً أنَّ مشروع حاج حمد، "خاصةً في نتائجه، يتعدّى المطروح في نطاق الثقافة العربية، وكذا الغربية؛ لأنَّه بُنِي مُتَّسِقاً فلسفياً، تدامجت في ثناياه قيم التراث مع المكنة المنهجية التي وفَّرتها المدارس الغربية."[14] هذا نظراً لتحرُّر حاج حمد من التقليد الفكري، "فلقد وَضَحَ سِرُّ قوَّته؛ لأنَّه ليس واقعاً تحت تأثير اللاهوتيين فيحتاج إلى أنْ يُسوّغ لهم، ولا مُنجذِباً إلى العلمانيين فيضع أمامهم ما يريهم إزاءه. فالرجل أسَّس لتقليد مدرسي مهم، يتمثَّل في الغوص في تراث الآخر الغربي وكتاباته؛ للإفادة، خاصةً، من أدواته، ثمَّ الرجوع بمثابة المنهج بوصفه شبكة تحرُّك واستراتيجية بحث، لدراسة التراث بمصادره، في غير ارتهان ولا مسلوبية."[15]

وفي المحور الثاني، عرَّج المُؤلِّف على أهم المدارس والتيارات الفكرية التي نهل منها حاج حمد، والتي استهلَّها بالمدرسة الماركسية. "فالواجهة الأقوى التي حضرت فيها الماركسية في نظامه المعرفي، وعملت على التغلغل في شبكته، وطريقة نضده، هي المنهج الجدلي، أو الجدل، أو الجدلية."[16] وقد استقى منها بعض المفاهيم، "كالمفهوم الشمولي، والطابع النضالي، والانخراط العلمي، والجدل وصيرورته، وقوانين الحركة الكونية والتاريخية، كلها مفاهيم استقاها حاج حمد من الماركسية."[17] وأفاد أيضاً من مدرسة فرانكفورت، وبخاصةٍ نزعتها النقدية، "ومقدرتها على التوفيق بين الفردية والجماعية، وبين التاريخية والتعالي، وبين الأداتية والنقدية... إفادته المركزية كانت في نقد الوضعية،"[18] من دون أنْ ينسى ذكر حَلَقَة (فينّا)؛ إذ قال: "أُقِرُّ أنَّ هناك توافقاً بين أطروحة اللغة العالمية وطبيعة

[13] المرجع السابق، ص54
[14] المرجع السابق، ص60.
[15] المرجع السابق، ص63.
[16] المرجع السابق، ص67.
[17] المرجع السابق، ص72.
[18] المرجع السابق، ص84.

اللغة كما يتصوَّرها حاج حمد، ما يدفعني إلى الاستنتاج الآلي في التقارب واللقاء، من جهة الاهتمام بالعلوم وفلسفاتها، ثمَّ الوظيفة التحليلية للوصول إلى المعرفة المنضبطة."[19] والمدارس الألسنية والتفكيكية "أفادته في تحليل الخطاب القرآني وما أُلِّف حوله للممايزة، أمّا التفكيك فأعانه على سفر المرجعية المؤسسة للوعي الغربي، والكشف عن تناقضات البنيوية."[20]

ونهل حاج حمد أيضاً من المدرسة الصوفية، مُمثَّلةً في قطبها الروحي ابن عربي؛ لأنَّ العرفان في المعرفة لا يلغي معقوليتها في تصوُّر المُؤلِّف. "فالجهاز المفاهيمي، وكذا مرجعيته وأدواته المنهجية، وتوظيفاته التحليلية، ومقدرته التفسيرية، هو ما سمح إبستمولوجياً بالقول بكفاءة هذا المنهج أو ذاك."[21] ويتقاطع حاج حمد مع ابن عربي في "توصيف القرآن بوصفه معادلاً للوجود، وترجماناً لمحتواه، وأفقاً لحركته، وباعثاً لاندفاعه،"[22] وفي التوصيف الأنطولوجي للوجود ومراتبه.

وقد ختم المُؤلِّف هذا الفصل بقوله: "إنَّ فيلسوفنا قد استلهم مدارس عدَّة وأساليب مختلفة، أعطته القدرة على بناء مشروع فكري، يحوز على عُدَّة نظرية نوعية، استطاع فيها الجمع والتوليف بين إنجازات الماركسية ومدرسة فرانكفورت وحلقة فينّا، ومدارس التحليل اللساني المعاصر، والتفكيكية، وابن عربي، ومحمود طه، إضافةً إلى القرآن بقراءة معاصرة، فيها الكثير من التجاوُز المنهجي والمفاهيم لِما ساد طوال قرون."[23]

وحمل الفصل الثالث عنوان "المنهج المعرفي التوحيدي"، وشرح المُؤلِّف في محوره الأوَّل "في أهمية المنهج وتجاوز الانطباعية" مفهومَ "المنهج"، مُؤكِّداً أنَّ البديل الحضاري على مستوى الأُمَّة "لنْ يتأتّى بغير وضوح منهجي، ومتانة مسلكية، تتيح التعقُّل الصحيح للمرجعية المعرفية، وتقدر على الاطِّلاع السليم على التجارب التاريخية

[19] المرجع السابق، ص90.
[20] المرجع السابق، ص96.
[21] المرجع السابق، ص101.
[22] المرجع السابق، ص102.
[23] المرجع السابق، ص108.

المختلفة."[24] أمّا المحور الثاني "في ماهية المنهج وشَرْطِياته النظرية"، فتناول فيه المُؤلِّف الاستخدام اللغوي للمنهج، وعرَّفه قائلاً: "المنهج هو الأسلوب الذي يتبعه الدارسون في سيرهم وعملهم بقصد الوصول إلى أغراضهم، التي كانت نصب اهتمامهم، أوَّل مبادرتهم، شرط وضوحه، ما يُسهِّل العمل فيه، ومن خلاله."[25]

ثمَّ عرَّج على الدلالة المفهومية للمنهج، وكذا المنهج بوصفه نموذجاً معرفياً. وعلى هذا الأساس، يرى المُؤلِّف أنَّ الحاج حمد: "أنشأ مشروعاً ذا تطبيقات نقدية، تتعدّى بالمنهج من مرتبة الإنشاء والبناء إلى مرتبة المراجعة وإعادة التشكُّل، وافتراض الصور الممكنة، ما يُقدِّرها باستمرار على استكناه الموجود بالقوَّة، ليتاح له الانتقال إلى الوجود الفعلي."[26]

وأمّا المحور الثالث "التطبيقات التلفيقية للمنهج مقاربة أو مقارنة"، فأشار فيه المُؤلِّف إلى أنَّ حاج حمد يعتقد أنَّ الثقافة العربية الإسلامية "أخطأت المنهج وروحه ابتداءً، بوصف اعتمادها طرائق متفاوتة منهجياً، تعتمد أساليب المقاربة أو المقارنة، وكلاهما يفضي إلى التلفيق، سواء تمَّ التعاطي بها مع القرآن والسُّنة مرجعية المسلمين العليا وتراثهم، وكذا مع نتاجات البشر النسبية الموازية."[27] وقد أخطأ تالياً حين أشار إلى اعتمادها على المناهج التلفيقية–المقارنة في مقاربتها لمختلف الظواهر الحضارية.

وفي المحور الرابع "منهج الجمع بين القراءتين"، يُعَدُّ منهج "الجمع بين القراءتين" في تصوُّر المُؤلِّف بديلاً لمنهج المقاربة–المقارنة، ويُقصَد به: "قراءة تصطحب الوحي في قراءة الكون وفهمه واكتشاف سننه، وقراءة تصطحب سنن الكون في فهم آيات الوحي. وغاية قراءة الوحي التنزُّل من الكلي إلى الجزئي، والربط بين المطلق والنسبي بقدر ما تتيحه قدرات البشر العقلية النسبية في فهم تنزّلات الكلي وربطه بالواقع والمتغير الجزئي. وقراءة

---

[24] المرجع السابق، ص115.

[25] المرجع السابق، ص120.

[26] العلواني، طه جابر. **نحو منهجية معرفية قرآنية، محاولات في بيان قواعد المنهج التوحيدي للمعرفة**، سوريا: دار الفكر، ط1، 2009م، ص236.

[27] دواق، **الإبستمولوجيا الكونية والمنهج المعرفي التوحيدي: قراءة في مشروع محمد أبو القاسم حاج حمد**، مرجع سابق، ص132.

الكون تُمثِّل عروجاً من الجزئي النسبي باتجاه الكلي المطلق وَفق القدرات البشرية النسبية الجزئية أيضاً على فهم الظواهر."[28]

وتوجد مستويات للجمع بين القراءتين عند حاج حمد. "إذن فائدة التأليف ربطه بين القراءتين، في مسلكية موضوعية تستهدف الوقوف على علل الظواهر كما تجلَّت كونياً، لكنْ بإحالتها إلى وضعيات وجودية متعالية،"[29] تليها مرتبة التوحيد بين القراءتين؛ ذلك أنَّ "التوحيد يجمع إليه التأليف، ويستوعبه تماماً، ليتعدّى به إلى أفقٍ في التوظيف أرحب وأشمل، من جهة توظيف المعلومة التي يتيحها عالم المشيئة الموضوعي،"[30] وصولاً إلى الدمج بين القراءتين. "الإفادة المنهجية من الدمج، التمكُّن من مصاحبة الظاهرة – بتدخُّل المنهجية والوحدة العضوية القرآنية– قبل تكوُّنها، تكوُّنها وصيرورتها وتلاشيها أو استحالتها إلى ظاهرة من مستوى وجودي آخر، وهذا يُمكِّن العلم من تحقيق الاستيعاب الأمثل والأشمل للظواهر."[31]

أمّا الفصل الرابع الموسوم بـ"المضامين النقدية لمشروع حاج حمد الفكري"، فرأى المُؤلِّف في محوره الأوَّل أنَّ القراءة الواحدية التجزيئية تفضي إلى الطغيان والاستغناء. "مقولتان تحليليتان تفسيريتان استعملهما حاج حمد لاستيعاب الأزمة المعرفية والمنهجية المعاصرة، بوصف إصرار قطاعات علمية وثقافية وتعليمية على الإبقاء على بُعْد من أبعاد الظواهر مُستبعَداً ملغياً من اهتماماتها... يُسمّي الوعي التجزيئي التبعيضي القائم على أحادية الاتجاه بالموضعية اللاهوتية والجبيرية؛ إذ هما من روح واحدة."[32]

ومنشأ هذا الاستغناء الإبستمولوجي في نظر المُؤلِّف هو "الاعتقاد الجازم بمقدرة الإنسان بأجهزته الإدراكية وأدواته المخترعة، أنْ يخترق غياهب الطبيعة التي لا يقف خلفها قوى لا خفية ولا غيبية."[33] وقد تولَّد هذا الاستغناء عن الأخذ ببُعْد واحد في قراءة الكون، هو اللاهوت الديني، أو اللاهوت الوضعي.

[28] المرجع السابق، ص145.
[29] المرجع السابق، ص156.
[30] المرجع السابق، ص162.
[31] المرجع السابق، ص164.
[32] المرجع السابق، ص171.
[33] المرجع السابق، ص175.

إنَّ هذه القراءة الأحادية للكون أفضت إلى استلاب الوعي الإنساني، وقد حدَّد حاج حمد مظاهر الاستلاب الديني في هيمنة الروح الجبرية على وعي الإنسان وطاقاته، "فتصبح فعالية الإنسان غير مجدية؛ فهو في أقصى حال لا يملك حرية تامة، تُقدره على الفعل وضده ابتداءً، وإنَّما أقصى ما يُمكِنه أنْ يكتسب ما حدّد سلفاً."[34] أمّا الاستلاب الوضعي فقد أدّى إلى تفكُّك الإنسان نفسه؛ فـ"لاهوت الأرض عرف بالعلم كيف يسيطر على الأشياء أوَّل أمره، لكنَّه أنتج إنساناً مُفكَّكاً مُبعثَر القوى مُشتَّت الشعور، أخلاقه لم يعد لها حضور في شَدِّ وجدانه وسلوكياته إلى المعاني المتجاوزة المفتوحة، فدخل في صراع رهيب يقضي على كل شيء، بل قد يقضي على الحياة ذاتها."[35]

وفي المحور الثاني من هذا الفصل، يعتقد المُؤلِّف أنَّه يُمكِن علاج مشكلة الاستلاب الإنساني بشقيه عن طريق تفعيل المنهج المعرفي التوحيدي بصيغة الجمع بين القراءتين، الذي "يُنكِر على الموضعية إطلاقها، ويستوعبها ضمن تشكيلة كونية بوصفها جزءاً في كل... تحل محلّه الإبستمولوجيا الكونية القائمة على جدل الثلاثية (الغيب، والطبيعة، والإنسان)."[36] أمّا المحاولات المعرفية التي بذلتها بعض الفلسفات الإنسانية، مثل الفلسفة الوجودية، فلم تفضِ إلى حلِّ هذه الأزمة المعرفية، وأقصى ما فعلته هو إعادة تأكيدها على مركزية الإنسان في هذا الكون.

وأمّا الفصل الخامس "المرجعية القرآنية وتشكيل الخلفية المعرفية للمشروع"، فتناول المُؤلِّف في محوره الأوَّل "المرجعية المعرفية القرآنية"؛ إذ تتجه "دراسات حاج حمد العديدة، خاصة منهجية القرآن المعرفية، إلى بيان أهمية القرآن منهجياً، وكيف أنَّه مُدوَّنة لخَّصت وضغطت كل تجارب الوعي المتاحة سابقاً، والممكنة مستقبلاً."[37] وهنا تتمثَّل المفارقة – بحسب المُؤلِّف– في عجز حامليه؛ إذ "ليست المفارقة في كون حامل القرآن لا يعرف أحكامه ومضامينه وشرائعه، بل هو ذاهل عن قيمته الحضارية التي تصلح للعصر مُوجِّهاً ومُؤطِّراً ومُسدِّداً في اتجاه المعنى الإنساني المتكامل... لكنَّ المفارقة مبعثها افتقاره إلى أطر

[34] المرجع السابق، ص198.
[35] المرجع السابق، ص220.
[36] المرجع السابق، ص222.
[37] المرجع السابق، ص138.

العصر المفاهيمية والمعرفية التي تساعده على النفوذ إلى تفاصيله، ليتحكَّم بقلبها القرآن، ثمَّ يعيد بناءها على ضوء معانيه ورؤيته، فتستقيم البشرية على هدي من المعاني الكبيرة المتجاوزة."[38]

وقد بيَّن المُؤلِّف بالحجة والدليل تهافت فكرة "تاريخية النص القرآني"، مُؤكِّداً أنَّ القرآن يُعَدُّ أحد البدائل المعرفية الممكنة؛ إذ توجد "مشاكل عديدة لا تُحَلُّ إلا في إطار المنهجية المعرفية القرآنية، ونحن في مرحلة الاستحواذ العضوي الحضاري العالمي وآفاق الطور العقلي الثالث، فنحن أمام معركة عالمية زاحفة، ولم نبصر منها سوى أشكالها الأوَّلية الجنينية بحكم مراحل تطورنا."[39]

ثمَّ ذكر خصائص القرآن وميزاته عند حاج حمد، من مثل: القرآن المُعادِل للوجود الكوني، والمنهجية، والوحدة العضوية. فقد أشار حاج حمد إلى "ضرورة التعاطي الكلي مع القرآن، والعمل على تفادي القراءة التجزيئية العضينية، والبحث عن الحكمة القارة خلف التفاصيل؛ لأنَّها الوجهة المكتفية منهجياً بحفظ الفقه وغايته من التفاوت والاختلاف."[40]

وفي المحور الثاني "المرجعية القرآنية والاستيعاب والتجاوز"، يرى حاج حمد ضرورة استيعاب خصائص القرآن الآنف ذكرها، "وجعلها ذاتها آليات وأدوات لفهمه، وهنا نُقِرُّ باستمداد طبيعة القراءة من النص ذاته؛ أي إنَّ القرآن له سمات صبغه الله منزّله بها، والوعي الإسلامي مطالب أنْ يتصف بها هو أيضاً، ويضمنها أسلوبه التحليلي، وهنا يتحقق نوع من التلازم والاشتراك بين الوحي، والوعي، والمنهج."[41]

وأمّا الفصل السادس "المرجعية القرآنية والتأسيس لنظرية الوجود التوحيدية"، فعرَّج المُؤلِّف في محوره الأوَّل على مفهوم "الجدل" ومختلف الدلالات التي أُعطيها في الحقل

[38] المرجع السابق، ص242.

[39] حاج حمد، محمد أبو القاسم. **منهجية القرآن المعرفية، أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية**، بيروت: دار الهادي، ط1، 2004م، ص47.

[40] دواق، **الإبستمولوجيا الكونية والمنهج المعرفي التوحيدي: قراءة في مشروع محمد أبو القاسم حاج حمد**، مرجع سابق، ص281.

[41] المرجع السابق، ص294.

الفلسفي، ليصل إلى فكرة مفادها أنَّ حاج حمد اكتشف العجز المنهجي في تحديد مفهوم "الجدل" في الفلسفة الغربية، "وفي الماركسية بوصفها خلاصته على وجه الدقة؛ لأنَّ المعنى الوضعي والعلم المحدود الطاغي على إدراكها للعالَم، يحرسها من بناء تصوُّر كلي ومطلق مستوعب للوجود وخصوصياته، وظواهره الفريدة خاصة الإنسان."[42] وبهذا نزع حاج حمد الطابع السلبي عن الجدل، ليتحوَّل إلى "تأليف تتدامج فيه مراتب وجودية عدَّة؛ لتُنشِئ ظاهرة بعينها، وبالقياس للكون كله، وتستمد ثمرتها كونياً، فيتولَّد التاريخ تكاملاً، يُظهر فيه الإنسان خصائص تكوينية المطلق، المساير لإطلاقية الغيب والكون ذاته."[43]

وفي المحور الثاني "إسلامية المعرفة"، عرض المُؤلِّف عدداً من تعريفات "إسلامية المعرفة"، ولاحظ أنَّ حاج حمد قد قلَب مفهوم "إسلامية المعرفة" رأساً على عقب، "من مجرَّد عملية تركيب تعسُّفي، يُجمّل النصوص والمضامين الفكرية للنظريات العلمية بآيات وأحاديث وأقوال مأثورة، إلى عملية حضارية تستنفر جميع طاقات الوعي التوحيدي من أجل التمكُّن من تمثُّل الترجيحية العلمية البشرية المُنبَتَّة، ثمَّ يعمد إلى استنباط الآيات التوحيدية المتوازنة من المرجعية المعرفية القرآنية."[44]

ثمَّ ذكر المُؤلِّف توضيحاً لمفهوم "إسلامية المعرفة" كما يراه حاج حمد، فقال: "نتراوح في سبر الأسلمة، بين كونها إطاراً رؤيوياً محيطاً بالوعي، ومنهجاً ومسلكاً مُعِيناً على تفهُّم نتاجات المعرفة البشرية، وتعيد تقييمها على ضوء الهدي الجمعي والجدلية الثلاثية؛ لتلافي المآل اللاهوتي والوضعي معاً، وتحقيقاً للعقل الكوني المستوعب الممتد أغواره صغراً وآفاقه كبراً، مُعبِّراً عن نظرية في الوجود متعالية، تكون الوحيدة القادرة على التأليف والدمج بين المناهج، فتصل إلى نظرية النظريات."[45]

وأمّا الفصل السابع الذي حمل عنوان "الإبستمولوجيا الكونية والتأسيس لمفهوم السلطة"، فعرض فيه المُؤلِّف لمفهوم "الحاكمية"، وأشار إلى اللبس والغموض الذي

[42] المرجع السابق، ص304.
[43] المرجع السابق، ص320.
[44] المرجع السابق، ص339.
[45] المرجع السابق، ص353.

أحاط به، ليخلُص إلى تعريفه، قائلاً: "نستطيع النظر إلى الحاكمية من جهة كونها أمر الله -سبحانه- الأزلي النفاذ في خلقه؛ بتدبير شؤونهم أمراً وإرادة ومشيئة، وتنزيله كونياً، فيُشكِّل نواميس وسنناً ونواظم عامة، تحكم الوجود، وتسير به وَفق موازين العدل."[46]

ثمَّ تحدَّث عن منابت النظرة إلى الاصطفاء الحصري، وصولاً إلى خصائص الحاكمية القيومية بالكتاب، فقال: "النظر إلى الأُمَّة بوصفها نتاج كتاب قيمي متجاوز، اتصل بمعنى أخلاقي إنساني، وليس بوصفه خصوصية معينة، ويُمكِن لأيٍّ متلبس بمعانيه أنْ يتحوَّل إلى عامل به وله، وليست تسميته للمنتمي ذات دلالة طبيعية، وإنَّما تعريفه راجع إلى هوية إنسانية غير مشدودة إلى زمان ومكان معينين."[47]

ختاماً، فقد وُفِّق المُؤلِّف في هندسة إشكالية الكتاب بطريقة منهجية علمية دقيقة، وسلك مسلكاً منهجياً مغايراً لِما دَرَجَ في الاشتغال الفلسفي، من اكتفاء الباحثين غالباً بسرد أفكار الفيلسوف وتحليلها؛ إذ فكَّر معرفياً ومنهجياً مع حاج حمد في الموضوعات التي عالجها، فأسَّس لمفاهيم توازي مفاهيم حاج حمد، من قبيل: المنهج الجمعي، والمدرسة الجمعية، والمنهج المعرفي التوحيدي، وتدامُج مستويات الوجود، داعياً الباحثين -في خاتمة الكتاب- إلى ضرورة الانتقال من مستوى التناول التجزيئي لمشروعه (حاج حمد) "إلى أفق التناول المدرسي؛ بتحويل النظريات السالفة المبثوثة في ثنايا المشروع بوصفه كُلاً، وجعلها أرضية للدراسات الفلسفية الأكاديمية؛ لأنَّ الكتاب الواحد مهما استوى يظل عاجزاً عن استيفاء تفاصيله، فما ظنك بآفاقه وما رمى إليه."[48]

---

[46] المرجع السابق، ص368.

[47] المرجع السابق، ص393.

[48] المرجع السابق، ص399.

مراجعة لكتاب

مسالك التنمية المُركَّبة:

خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل*

تأليف: ناصر يوسف**

ماجد أبو غزالة***

عرض هذا الكتاب في مقدِّمته إلى مقاربة إنمائية مُركَّبة: الفكرة والواقع، وقد بصَّرنا المؤلِّف بما استدعاه إلى الانشغال بهذا الموضوع؛ زماناً ومكاناً؛ إذ بيَّن أنَّه ثمرة من ثمار التفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، والخيال المعرفي الذي حفزه إليه أساتذته في مراحل تلقّي العلم الأكاديمي، فانتقل من الإجابة عن الأسئلة إلى إثارة المزيد من الأسئلة القلقة عن التنمية المُركَّبة. وقد جعل المؤلِّف كتابه هذا مدخلاً لفهم نسق الثلاثية الإنسانية الإنمائية اليابانية، بما هي "نظامٌ وترتيبٌ وتركيبٌ وتلاؤمٌ وانسجامٌ وامتلاءٌ. فالنسق يغتني بالمجموع، والقِلَّة لا تستغني عن النسق لتحصيل الكثرة، وهذه الثلاثيَّة تتمثَّل في الإمبراطور الرمز، والقيادة الحكيمة، والشعب الطامح."[1]

أكَّد المؤلِّف في الفصل الأول من الكتاب أنَّ "ما يجعل الثلاثية الإنسانية الإنمائية متراصَّة هو تمحورها حول القيم التاريخية الفاعلة التي تُمتَح من الماضي بوصفه مؤسِّساً واعياً وعاقلاً وعارفاً، ثمَّ القيم الحضارية العاملة التي تُجترَح من الحاضر باعتباره مؤسَّسات فاهمة وعالمة وفاعلة؛ فالمؤسِّس والمؤسَّسات تضمن لكل إنجاز استمراره وتحفظه، وأنَّ ما يُثمِر

---

* يوسف، ناصر. **مسالك التنمية المركبة: خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل**، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2019م.

** أستاذ الفكر الإسلامي في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

*** دكتوراه في إدارة الموارد البشرية، جامعة ملايا، باحث متخصص في قضايا التنمية البشرية، يعمل مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي، البريد الإلكتروني: majed@iiit.org

تم تسلم المراجعة بتاريخ 2017/11/9م، وقُبلت للنشر بتاريخ 2019/5/6م.

[1] يوسف، ناصر. **دينامية الاستثمار الاجتماعي في التجربة الإنمائية اليابانية المعاصرة: نسق الثلاثية الإنسانية الإنمائية**، بيروت: عالم الفكر، 2009م، ص317.

بذرة التنمية المُركَّبة ويُنضِجها هو التراحم الأبدي بين القيم والفعل الإنمائي. فمن غير المأسسة للتاريخ بوصفه إنجازاً بيئياً وللعمل الحضاري باعتباره فعلاً إنسانياً، يصبح من المتعذَّر وقوف التنمية المُركَّبة على أرضية متماسكة وصُلْبة."[2]

وثَمَّة في القول ما يكشف عن النجاحات التي حقَّقتها التجربة اليابانية، واستقاء مفهوم "التنمية المُركَّبة" منها بعد إصلاحات ميجي، ولا سيما إثر النجاحات التي حقَّقتها اليابان بعد الحرب العالمية الثانية. ولم يكن لهذه التنمية المُركَّبة أنْ تحصل – بحسب المؤلِّف– لولا القيم الكونفوشيوسة التاريخية الفاعلة التي أرساها عصر توكوجاوا الإقطاعي؛ ما أسهم في الاستقرار السياسي والتمهيد للتنمية الصناعية بقطاع زراعي متقدِّم. وفيما يلي من القول، كشف المؤلِّف عن أسرار هذه النجاحات اليابانية، على نحوٍ فيه قدرٌ متوازن من التفصيل والإلماح.

وفي سياق هذا كلِّه، طرح المؤلِّف سؤالاً جوهرياً مفاده: هل تُمثِّل القيمُ الدِّينَ بالضرورة؟ صحيح أنَّ إجابته غير المباشرة تبدو صادمة لبعض القُرّاء، ولكنَّها تظل أكثر فهماً ووضوحاً حين يقف على تبيان دور القيم التاريخية والحضارية في تحقيق الترصيص القيمي نحو الإنتاج والعمل؛ ما ينفي أنْ تكون القيم مُجتزَأة مُفكَّكة. فالصراع التنموي يقف بين منظومتين، هما: حَبْك الأفكار المُبدِعة، وكَبْح الشيء المُبدع.[3]

والمؤلِّف إذ يقف على فكرة "التنمية المُركَّبة" بتحليل مفاهيمها، وإبراز نماذجها، وتتبُّع مؤشِّراتها، واستعراض وقائعها، فإنَّه يسعى إلى الانطلاق من نموذج تمثُّلي لواقع إنمائي اقتصادي، وسياسي، واجتماعي، وثقافي، وتربوي، ينبغي تعقُّله وتمثُّله للانتقال إلى عالَم إنساني إنمائي أفضل، تكون غايته تحصيل المزيد من العدالة الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية، والخلاص من الإرث الاستعماري، انطلاقاً من أنَّ منتهى ما نتشوَّف إليه – نحن العرب والمسلمين– من النظرية الشرقية في التنمية المُركَّبة، كما تجلَّت في النموذج الإنمائي الياباني المُركَّب، هو المساعدة على حلِّ المشكلات الإنمائية المُفكَّكة التي

[2] يوسف، **مسالك التنمية المركبة: خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل**، مرجع سابق، ص15.

[3] المرجع السابق، ص24.

تعصف بإنجازات العالَم العربي الإسلامي، وتُعوِّقها عن الاستمرار. وفي هذا السياق، تستوقف القارئ عناوين فرعية، من مثل: الفاعل الإنساني الإنمائي المُركَّب، والقيم التاريخية الفاعلة، والقيم الحضارية العاملة، والمرّكب الشيئي.

وعلى نحوٍ مُجملٍ، أومأ المؤلِّف إلى بنائيةِ قضية "التنمية" كما تتجلّى في فصول الكتاب الخمسة. ففي الفصل الأول، وقف على أدبيات التنمية المُركَّبة، فرصد مصطلح "التركيب" وتكراراته في الأعمال الفلسفية الكبرى، وغيابه عن الحقول الاقتصادية والإنمائية؛ سعياً إلى نحت مصطلح جديد أطلق عليه اسم التنمية المُركَّبة.[4]

قد استخلص المؤلِّف مصطلحاته من زحمة مصطلحات عائمة، من قبيل "التنمية الشاملة" التي تُركِّب الاقتصادي بالسياسي والاجتماعي والثقافي والتربوي؛ لتحصيل "تنمية حضارية"[5] تُهمِل غالباً الإنسان الذي يُعَدُّ العنصر الحضاري الأول والرئيس والمهم، والذي من غيره قد تفشل كل تنمية مهما توخَّت من شمولية.

فوقف على مصطلح "المُركَّب" من جملة بعض الكتابات الفكرية والفلسفية لعدد من المفكِّرين والفلاسفة، وأتى على ذكرهم –نموذجاً–؛ لما تكشفه كتاباتهم من أهمية كتابه للواقع العربي والإسلامي، وهي الكتابات التي مثَّلت أيضاً أحد الأسباب المهمة التي دفعته إلى الكتابة في هذا الموضوع مرَّة أخرى، فضلاً عمّا أراد توضيحه وتبيانه لما جاء في هذه القراءات، وما تضمَّنته من فهومات تجلَّت في عناوينها وتحاليلها. وقد أشار المؤلِّف إشارة عابرة إلى مفهوم "التنمية البشرية المستدامة" التي باتت ملاذ الإنسانية، مُوضِّحاً من مقاربتها مفهومه الخاص للتنمية المُركَّبة، وأنَّها ليست التنمية البشرية المستدامة في شكلها الحالي، أو التنمية الشاملة التي تُركِّب العناصر الحضارية قبل العناصر الإنسانية. فالتنمية البشرية –من وجهة نظره– تخدم البشر، ولكنَّها تسعى –بقصد أو بغير قصد– إلى هدم الجزء الإنساني فيهم؛ إذ لا تريد الشركات إنساناً ينقد ويُفنِّد، "وإنَّما تبني الإنسان مقابل أنْ يبني الشركات، وليس بالضرورة تنمية المجتمع والدولة، فليست وظيفة الشركات وظيفة اجتماعية، وإنَّما وظيفة ربحية."[6]

[4] المرجع السابق، ص40.
[5] المرجع سابق، ص39.
[6] المرجع السابق، ص43.

ومِن الذين وقفوا في كتاباتهم على مصطلح "المُركَّب"، ابن خلدون الذي أكَّد دور العصبيات المستتبعة والملتحمة والعصبية الواحدة المفضية إلى الاجتماع والعمران. فمن غير الاستتباع والالتحام الذي يتحوَّل إلى وحدة واحدة، فإنَّ كل قبيلة تتعصَّب لشيوخها؛ ما يُنذِر بالصراع والاقتتال وتمزُّق الدولة. وقد نقل المؤلِّف عن ابن خلدون تأكيده أنَّ التركيب مهم لإيجاد التوازن والتكافؤ في حالة حصول التباين والاختلاف الذي يُعوِّق الاجتماع البشري والعمران الحضاري.

وكذلك قارب مفهوم مالك بن نبي الذي نوَّه بأهمية المُركَّب الحضاري، ممثَّلاً في الإنسان والتراب والوقت؛ إذ اعتقد أنَّ هذه العناصر تُمثِّل مشكلة التركيب المندمج والمتآلف التي يُفترَض أنْ نُشخِّص جسدها، ونُعايِن صحتها من خلال التجارب البشرية المعيشة، والتي يمكن أيضاً تفقُّدها ضمن التاريخ؛ إذ إنَّ "هذه العناصر التي هي: الإنسان والتراب والزمن، لا تمارس مفعولها ضمن حالة شتيتية، ولكن ضمن تركيب متآلف."[7]

أمّا عبد الوهاب المسيري فقد ميَّز بين المُركَّب والبسيط؛ إذ رأى أنَّ الإنسان هو ذو طبيعة مُركَّبة، تتميَّز بخصوصيتها البشرية، وتنفصل انفصالاً تاماً عن المادة والأشياء، وأنَّ النموذج التحليلي المرُكَّب يُمثِّل نموذجاً متعدِّد الأبعاد والمستويات.

وقد انفتح البحث لدى المؤلِّف على التجارب العالمية كما تبدَّت في كتابات لودفيك فتغنشتاين وإدغار موران، ورصد تجربة بشير محمد الخضرا، في ثيمة "عناصر النمط النبوي–الخليفي المترابطة ارتباطاً منطقياً وثيقاً"، ورأى أنَّ عمله الأكاديمي هذا إنَّما يُمثِّل فكرة جديدة كلياً، وليس إعادة صياغة أو اقتباساً لنظرية جديدة، وقد تجلّى ذلك في صورة مقالة حملت عنوان "النمط النبوي–الخليفي: نظرية لمفهوم القيادة عند العرب"؛[8] إذ رأى الخضرا أنَّ النمط النبوي– الخليفي يتكوَّن "من أربعة عناصر ترتبط فيما بينها ارتباطاً منطقياً وثيقاً. وهذه العناصر هي الفردية؛ الذاتية؛ اللامؤسسية؛ أهمية الرجل العظيم."[9]

---

[7] المسيري، عبد الوهاب. **دفاع عن الإنسان: دراسات نظرية وتطبيقية في النماذج المركبة**، القاهرة: دار الشروق، ط1، 2003م، ص275.

[8] الخضرا، بشير محمد. "النمط النبوي–الخليفي: نظرية لمفهوم القيادة عند العرب"، ضمن: **إسلاميات في مفهوم القيادة**، زكي نجيب محمود وآخرون، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1993م، ص169.

[9] يوسف، **مسالك التنمية المركبة: خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل**، مرجع سابق، ص59.

وأخيراً نراه يحاور أمارتيا صن[10] في قضية "الحريات الأداتية المتداخلة والمترابطة"، من منطلق أنَّ التنمية هي عملية توسُّع في الحريات، وهو ما رآه المؤلِّف سعياً نحو المشاركة والتركيب. وقد شفع كل هذا بالقراءات العابرة التي انطوت عليها المجلات والدوريات. وفي كل هذه المقاربات، فإنَّ المؤلِّف كان يحاور ويجادل بروح علمية تجلّى فيها الانضباط المفاهيمي الذي يضع المفاهيم في أنساقها المعرفية؛ ليكون المصطلح دالاً على واقعته من دون تعسُّف أو إرهاق.

وهو في هذا كلِّه يرسم صورة عن مشروعات الآخرين المُركَّبة التي تُعبِّر عن قوَّة الفكرة وجاذبية التطبيق، بصرف النظر عن مناطق الاختلاف التي تُوفِّر له عناصر الإجابة. فمهمة الاقتصاد –من وجهة نظره– هي تنمية الإنسان بالإنسان، وليس بالشيء؛ إذ إنَّ تنمية الإنسان بالشيء تُعَدُّ إحدى وظائف الإرث الاستعماري الذي يُبقي المستعمَر في دائرة الشيء، فلا يكاد يتجاوزه إلى المعرفة والقيم غير المتشيِّئين. وفي موضع آخر، قال المؤلِّف: "إنَّ ما يعنينا في عملية التركيب الإنمائي هو الإنسان المرصوص، شريطة أنْ تكون القيم هي لحمة هذا البناء وبنيته؛ أمّا الشيء إنْ حصل فهو تحصيل حاصل، وهو قيمة مادية مضافة في محيط البناء، وليس في مركزه حيث اللحمة؛ وإلا أصابها داء الشيء فتهرم مبكراً."[11]

وفي هذا السياق، وقف المؤلِّف على جملة من القضايا المركزية التي استند إليها في تأصيل القضية المبحوثة، وهي: الدولة ضرورة من ضرورات التركيب الإنساني الإنمائي، والإنسان الذي يعيش في أُمَّة بوصفه مسلكاً مرناً من مسالك التنمية المُركَّبة، والجماعات الوظيفية بوصفها انسداداً لمسالك التنمية المُركَّبة، والتنمية المُركَّبة محاكاة للأصل الذي هو الإنسان نفسه، والتنمية المُركَّبة ليست فعلاً مُختزَلاً، وقيم الحرية باعتبارها من المسالك المستقيمة في التنمية المُركَّبة، ومسالك التنمية المُركَّبة إنسانية لا شيئية.

---

[10] صن، أمارتيا. **التنمية حرية: مؤسسات حرة وإنسان متحرر من الجهل والمرض والفقر**، ترجمة: شوقي جلال، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط1، 2004م، ص19.

[11] يوسف، **مسالك التنمية المركبة: خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل**، مرجع سابق، ص70.

وفي الفصل الثاني، وضع المؤلِّف ترسيمة البنيان المرصوص، وحلَّل طبائع السلطة والنخبة والعامة، وعدَّد أربعة نماذج من البنيان الإنساني الإنمائي، وأشار إلى مراحل ترصيصه. وقد وضَّح –ابتداءً– ما يعنيه بالتركيب الإنساني الإنمائي أو البنيان المرصوص، منطلقاً من مداورة لغوية معجمية للمفهوم، ومقاربة مع المصطلح الإنجليزي، والاصطلاح القرآني، وخلص إلى أنَّ التركيب هو نفسه الترصيص، وأنَّهما وجهان لفعل إنمائي واحد. بعد ذلك انطلق لتوضيح العلاقات من خلال طرح السؤال الآتي، فاصلاً بين الشيء والإنسان: ما الشيء الذي نُرَكِّبه أو نُرصِّصه؟

وهو بهذا سعى إلى تأكيد أنَّ المشكلة الإنمائية في البيئة العربية الإسلامية هي مشكلة تجمع بين نقيضين، هما: الإنسان، والشيء. "ومن ثَمَّ فهذا التجميع المشوَّه الذي كان بفعل الانحطاط والاستعمار والقابلية للاستعمار، هو بحاجة إلى تفكيك مرَّة أخرى؛ حتى يأخذ كل عضو مكانته الطبيعية في بيئته. فالإنسان بوصفه عضواً بيولوجياً واجتماعياً يختلف تماماً عن الشيء باعتباره عضواً مادياً واقتصادياً طارئاً. إنَّ هذا التداخل بينهما، ورؤيتهما على أنَّهما عضو بيئي واحد يزيد من الأزمات؛ نظراً إلى فقدان التجانس والانسجام بينهما. ولعل (القيم) هي الأداة الفاعلة في عملية الفصل بين الإنسان والشيء."[12] فالغاية المرتجاة من هذا الربط هي التأصيل لعالَم القيم في البنية التنموية.

ثمَّ عزَّز المؤلِّف الجانب النظري ببحث نماذج تطبيقية مستقاة من القرآن الكريم وأحداث التاريخ، رابطاً بين القيم وحركة التغيير كما تبدو في مفاهيم سورة الصَّفِّ، وقصتي يونس ويوسف عليهما السلام، ومُؤَكِّداً العلاقة بين القائد والنخبة والعامة من الناس، وهو ما يبدو جلياً في قصة الملكة بلقيس وما جرى مع قومها؛ فقد استشارت الملأ من النخبة والعامة قبل الإقدام على التغيير الكبير في حياتهم، فاتَّفق رأيهم مع رأيها. قال تعالى: ﴿قَالَتْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَؤُا۟ أَفْتُونِى فِىٓ أَمْرِى مَا كُنتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّىٰ تَشْهَدُونِ ۝٣٢ قَالُوا۟ نَحْنُ أُو۟لُوا۟ قُوَّةٍ وَأُو۟لُوا۟ بَأْسٍ شَدِيدٍ وَٱلْأَمْرُ إِلَيْكِ فَٱنظُرِى مَاذَا تَأْمُرِينَ ۝٣٣﴾ (النمل: 32–33).

أمّا نموذج المدينة المنورة فحصل فيه التغيير على مستوى أقوام تفرَّقوا تاريخياً، وذابو في اسم الأنصار، واستقام الترصيص بحضور الرسول ﷺ والنخبة من الصحابة وعامة الناس.

[12] المرجع السابق، ص84.

وقد تجلَّت صور التركيب في أول قدومٍ للرسول ﷺ إلى المدينة، وسطعت في حادثة البيعة المشهورة. قال تعالى: ﴿۞لَّقَدۡ رَضِيَ ٱللَّهُ عَنِ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ إِذۡ يُبَايِعُونَكَ تَحۡتَ ٱلشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمۡ فَأَنزَلَ ٱلسَّكِينَةَ عَلَيۡهِمۡ وَأَثَٰبَهُمۡ فَتۡحٗا قَرِيبٗا ١٨﴾ (الفتح: 18). وكذلك كانت نماذج الخلفاء الراشدين، ولا سيما نموذج عمر بن عبد العزيز ﷺ الذي أتى بعد حقبة مضطربة في حياة المسلمين، والذي قضى على الفساد المالي والاجتماعي؛ إذ جرَّد نفسه وأسرته من كل ما يتعلَّق بالتعبير عمّا في النفس من خلجات وشهوات ولذّات، فغيَّر العامة ما بأنفسهم اقتداءً بقائدهم، حتى المعارضة السياسية والدينية غيَّرت ما بنفسها نحو الأحسن، فحدث الإجماع والترصيص. ولا شكَّ في أنَّه توجد نماذج تاريخية كثيرة يُفترَض الاقتداء بها في التركيب الإنساني والإنمائي.[13]

ثمَّ قدَّم المؤلِّف النموذج النقيض الذي يتَّصف بالتمرد والعصيان، والذي تُسبِّب فيه القيم السالبة دماراً وتخلُّفاً وانتكاساً للإنسان؛ إذ قال في ذلك: "إنَّ التاريخ العربي والإسلامي زاخر بالخيبات، واستدعاؤها هنا يكون مجرَّد تكديس للأحداث والوقائع، فهي مبثوثة في صفحات التاريخ المكتوبة والمرئية."[14] ولكنَّه –في المقابل– لا يغفل عن إيضاح مواقع البنيان وموانعه، التي تتمثَّل في السلطة: عشق الذات وإشباع لذتها بالشيء، والنخبة: إسعاد العقل بالمعرفة المتشيِّئة، والعامة: إرادة القيم وإدارة التخلُّف.[15] فكلُّ مفردة معرفية من هذه البنى الثلاث تحظى بالدَّرس والتحليل، وتبيان علاقات الفصل والوصل مع التأثيرات الإيجابية والسلبية، التي تنعكس على منظومة القيم وتفاعلاتها التنموية؛ نفياً، أو إثباتاً. ومن ثَمَّ يبدو الهدوء والرزانة والابتعاد عن الغلوِّ في مُساءلة القضايا والأشخاص ومقولاتهم، على نحوٍ يقود إلى المُشترَك المعرفي الذي يعود أثره على المنفعة الإنسانية عامة.

بعد ذلك عرض المؤلِّف نماذج من البنيان الإنساني الإنمائي ومراحل ترصيصه، مُؤكِّداً أنَّه إذا كان أنموذج بنيان الاستعمار يروم التكديس فإنَّ أنموذج بنيان القابلية للاستعمار

[13] المرجع السابق، ص92.
[14] المرجع السابق، ص95.
[15] المرجع السابق، ص96.

(القابلية للمغلوبية) يؤول بالإنسان إلى أنْ يكون هو الغثاء؛ لأنَّ الغثاء صنيعة التخلُّف في غياب الاستعمار، وصنيعة الاستعمار في حضور القابلية للاستعمار. وبفعل الحرية الهامشية تحدث لعبة الانفجار الداخلي الناجم عن رحيل الاستعمار، إلى جانب صعوبة تعايش القِلَّة مع الكثرة ما بعد الاستعمار، حيث إنَّ دائرة القِلَّة تشمل السلطة وبعض النخب التي تفيد من السلطة ولا تعارضها، في حين تنحشر النخبة المتبقية في دائرة العامة، فتُنسى وتُهمَّش، مُفضِّلة الصمت أو المعارضة الشكلية التي قد تُسبِّب لها مضايقات، وتستجلب لها معاناة.[16]

ولا يختلف عن هذين النموذجين أنموذج بنيان التنمية (الاختزال)؛ إذ لم يعد أمام الإنسان في سعيه لامتلاك أبعاده التنموية سوى أنموذج بنيان ما بعد التنمية (الترصيص)؛ نظراً إلى كونه النموذج الوحيد القائم على الأبعاد القيمية الحضارية، التي يمكن لها أن تُعوِّض الخسارات التي تلحق بالإنسان حين تختزله النماذج الثلاثة السالبة في بُعْدٍ واحدٍ هو تحويله إلى شيء بدلاً من إعلاء بُعْدِ القيمة فيه؛ فشتّان ما بين قيم الحرية وقيم العبودية.

وتناول المؤلِّف في الفصل الثالث مسالك التنمية المُركَّبة ومؤشِّراتها بشيء من التفصيل، مَوضِّحاً أنَّ تركيب التنمية يجعل عناصرها تترتَّب؛ إذ التراتب يشترط التراكب. فمن غير التركيب قد تتغاير مراتب التنمية، وتتزاحم مراكبها، فتنكسر أمام منافسيها، ولا تنتصر مهما تعدَّدت عناصرها إنْ لم تتآزر فيما بينها.[17] ومن هنا يجزم المؤلِّف أنَّ التنمية المُركَّبة يتعسَّر عليها النجاح إنْ لم تحصل في أجواء إنسانية وجماعية وبيئية؛ حيث تأتي القيم لضبط شطط الشيء وتشيُّؤ المعرفة، وأنَّ البنيان المرصوص لا يحصل إلا بالحضور الكلي والفعلي للإنسان، مُؤكِّداً أنَّ التنمية المُركَّبة لا تحدث على نحوٍ مختلف يحوي بدائل مختلفة إذا لم تقف على العديد من المسالك والمؤشِّرات التي أهمها:

---

[16] المرجع السابق، ص112.

[17] المرجع السابق، ص135.

– الإنسان المُتحرّر من سلطة الشيء؛ إذ يوجد الإنسان فعلاً بقيم الحرية. وإذا فُقِد الشيء فليس له سلطة على الإنسان الموجود، غير أنَّ الشيء الجاهز والمُجهَّز –بوصفه طاقة– يُؤثّر سلباً في الإنسان والقيم.

– القيم المُتحرّرة من سلطة الإنسان؛ إذ تتحرَّر القيم من سلطة الإنسان الشيئية عند توظيف الهوية واللغة وقيم العبودية وقيم الحرية في مسيرة التنمية، فحيثما توجد الهوية توجد التنمية. وبُعْدُ الهوية هذا ناشئ عن علاقة الإنسان بلغته؛ فلكل تنمية لسان، وإذا تحدَّثت التنمية بغير لسانها فإنّها لا تُعَدُّ تنمية. إذن، فالتنمية كائن حيٌّ، مادته الإنسان، وروحه اللغة. وما يصيب اللغة القومية من انحراف فإنَّه يصيب المجتمع، فيُفكِّكه، ويختزله. ومن بعدُ، فكل استدامة تستدعي استقامة.[18]

ويرى المؤلِّف أنَّ المعرفة لا تملك سلطة على القيم، وأنَّ المعرفة التي تشترط قيماً على درجة عالية من العقلانية، وتخضعها إلى براهين وتجارب مثل العلم، قد تخطئ طريق التنمية؛ لأنَّها تزيح القيم التاريخية والحضارية على اعتبار أنَّها تتنافى مع العلم ومنطق العصر. وتأسيساً على ذلك، فإنَّ المستقبل الإنمائي لا يتحقَّق من دون أنْ تتراحم القيم والمعرفة والوقت الإضافي، وهذا يتطابق مع طروحات مالك بن نبي في بُعْد التنمية التركيبي.

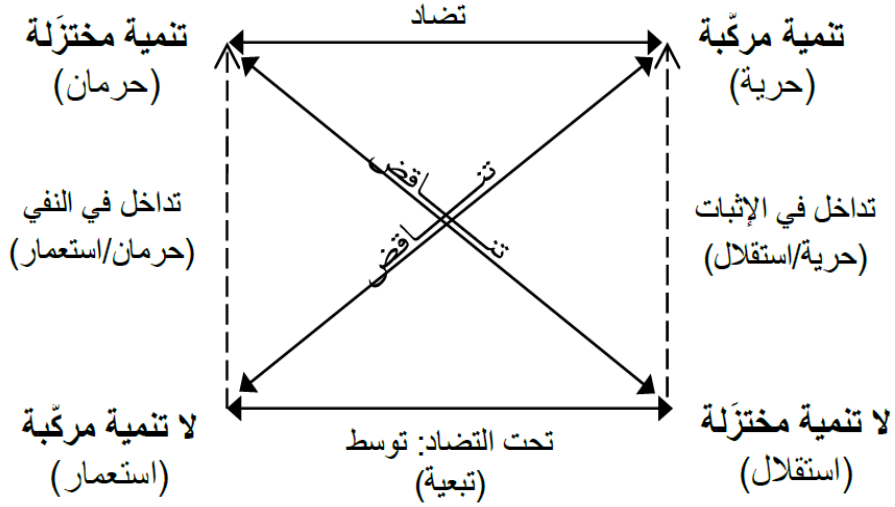
أمّا الفصل الرابع فقدَّم فيه المؤلِّف تحليلاً سيميائياً استوحاه من المربع السيميائي لغريماس،[19] وقابل فيه بين التنمية المُركَّبة والتنمية المُختزَلة، على أساس أنَّ بعض الحالات الاقتصادية باتت حقلاً خصباً من حقول السيميائية، مثل: الاستهلاك، والتسويق، والإشهارات، وصندوق النقد الدولي، والبنك الدولي. ففي المدخل السيميائي، كشف المؤلِّف كيف تُختزَل التنمية عبر الشيء والمعرفة، فلا يفيد منهما إلا القِلَّة القليلة، ثمَّ تُروِّج هذه القِلَّة أنَّ الكثرة تفيد أيضاً، في حين أنَّ مفهوم "الاستعمار" أو "الإرث

[18] المرجع السابق، ص154.

[19] Greimas, Algirdas Julien, *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory*, Translation: Paul J. Perron and Frank H. Collins (London: Frances Pinter, 1987), P49.

الاستعماري" يستعمل الشيء والمعرفة لزحزحة القيم، وتهميش العامة، واختزال التنمية؛ ما يجعل الشيء والمعرفة في وضع سيِّئ، بحيث لا يجلبان إلا التخلُّف، بالرغم من إفادتهما التنمية المُختزَلة المؤقتة في شكليها: السلطوي، والنخبوي.[20]

فكل المشروعات الإنمائية التي فيها مسحة من الإرث الاستعماري هي مشروعات تزيد التبعية والتشويه والابتعاد عن الاستقلال. وفي حال طالب عامة الناس بتغييرها أو الاعتراض عليها كان مصيرها التخويف والقتل؛ لأنَّ وظيفة الاستعمار هي القتل، ولا شكَّ في أنَّ للنخبة دوراً في ترسيخ هذا الواقع.[21] وهذه الرؤية هي التي سمحت –فيما بعدُ– للمؤلِّف بمقاربة المربع السيميائي من جهة ثنائية التنمية المُركَّبة، والتنمية المُختزَلة. والشكل (9) في الكتاب يُبيِّن العلاقة بين التمثيل البصري للمربع السيميائي: ثنائية التنمية المُركَّبة، والتنمية المُختزَلة.[22]



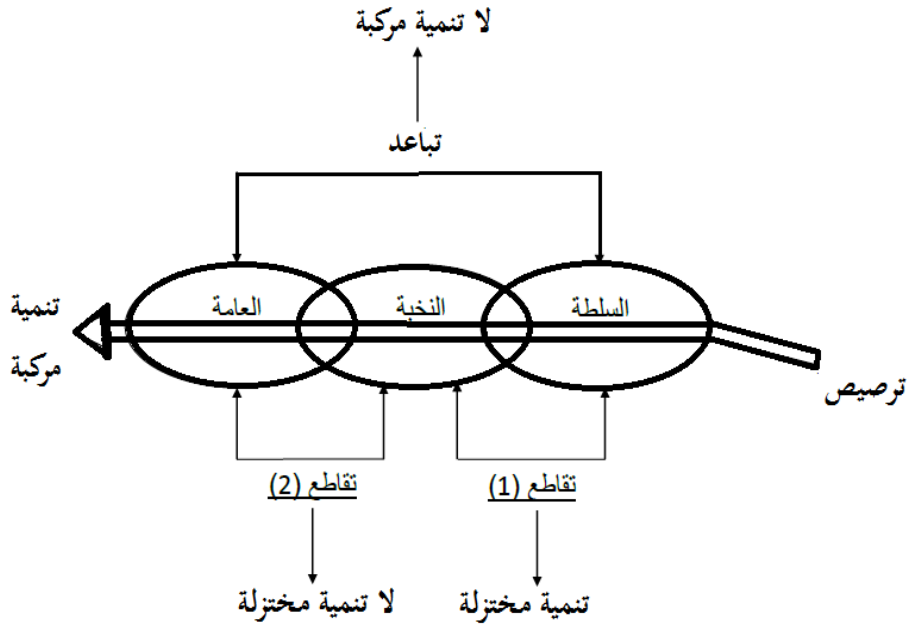
[20] يوسف، **مسالك التنمية المركبة: خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل**، مرجع سابق، ص191.

[21] المرجع السابق، ص192.

[22] المرجع السابق، ص196.

وخلاصة ما أراد المؤلِّف إيصاله إلى القارئ في هذا الفصل، مُدعَّماً بالأشكال التوضيحية والرسوم البيانية، هو أنَّ الإنسان فاعل قيمي، وأنَّه بقدر اقترابه من عالَم القيمة يكون مُنتِجاً بحريته التي تُخرِجه من عالَم الشيء إلى عالَم القيمة، وتُخلِّصه من تبعات الإرث الاستعماري وتحالُف النخب معه؛ ما يجعله قادراً على تشكيل نسقيته القيمية والحضارية على قاعدة ترصيصية مُركَّبة، تشترك فيها جميع الفواعل الإيجابية؛ للتبشير بأثر المرجعيات التنموية في الإنسان تزكيةً وعمراناً في عالَم أمثل.

ويُمثِّل الشكل (10)[23] في الكتاب هذه العلاقة، مُبيِّناً بصورة مُبسَّطة مؤشِّرات التنمية المُركَّبة والتنمية المُختزَلة، بدءاً بخطوات الترصيص، وانتهاءً بانتقال المزيج التنموي للسلطة والنخبة والعامة إلى المجتمع، فتتبلور ضمن هذا النموذج تنمية مُركَّبة بعيداً عن التنمية المُختزَلة، بوصفها رابطاً بين الجوانب التي تتناقض مع التنمية في العلاقة (مثل العلاقة المباشرة بين السلطة والعامة)، والتي يرى المؤلِّف أنَّها تُضعِف العملية التنموية.



[23] المرجع السابق، ص204.

أمّا الفصل الخامس فعمد فيه المؤلِّف إلى امتحان عناصر المعادلة الحضارية "الإنسان والأرض والوقت" في حقل الأنموذج الإنمائي الياباني. وقد خلُص إلى أنَّ عناصر هذه المعادلة لم تكن كافية لتحصيل تنمية مُتحضِّرة مُركَّبة في حقبة العزلة البدوية المُختزَلة، خلافاً لما حدث أيام حكم ميجي؛[24] ذلك أنَّها أضافت عنصر الدولة–الإنسان إلى عناصر المعادلة الحضارية القديمة، فحصل لها الفعل الحضاري المرَكَّب المستديم. وإذ بسطها المؤلِّف؛ فإنه بسطها كما تواضع عليها مالك بن نبي، وارتسمها طريقاً حضارياً للانتقال من منطقة التخلُّف إلى منطقة التنمية. وقد اختار اليابان مثالاً نموذجياً لهذا الانتقال الدينامي غير الرخو مقايسةً بمدى استنطاق اليابان للمعادلة الحضارية وترجمتها إلى علامات تهتدي بها، حيث وقفت هي الأُخرى على إضافات بدَّعت واقع المعادلة الحضارية وأغنته، وبصَّرت الرؤية أمام تصوُّر مستقبل أفضل.[25]

ختاماً، فإنَّ ما يُمَيِّز هذا الكتاب هو استجماع مؤلِّفه للقضية المبحوثة بمختلف عناصرها، بدءاً بوعي مشكلة التقدُّم والتخلُّف، وانتهاءً بالإفادة من حقول معرفية متعدِّدة؛ لتبصرة القارئ بأهمية التكامل المعرفي عند النظر في قضايا العالَم الإسلامي، فضلاً عن الدقة المنهجية واللغوية في فحص المقولات؛ نقداً، وتحليلاً، واستنتاجاً. فالتنمية المُركَّبة –بوصفها قيماً تغري الإنسان بالترصيص والبناء المحكم مع أخيه الإنسان في بيئة مشتركة– هي فكرة أمكنها أنْ تكون الواقع نفسه. وبطريقة هيجلية ذات مسحة تاريخية وبيئية وعملية، يمكن القول إنَّ الواقع –الذي به شيء من الحقيقة– هو مطابقة الفكر للقيم.

فالفكرة قوامها الإنسان والقيم، وهما آليتان تتكئ عليهما الفكرة، وتظهر خلالهما إلى الوجود، فتُؤثِّر فيه وتتجاوزه، أو تقف حبيسة أدراجه، فلا تتقدمه. وبالرغم من ذلك، فقد تتحرك الفكرة وتنشط من غير أنْ تجسَّمها الأغلبية وتتحسَّسها، لكنَّها تحتاج عندئذٍ

[24] ليهني، ديفيد. "مبادرة الساموراي إلى نجدة هنتنغتون: اليابان عاكفة على تأمل أدوارها"، ضمن: **الحضارات في السياسة العالمية: وجهات نظر جمعية وتعددية**، بيتر جي كاتزنشتاين (محرراً)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، عالم المعرفة، عدد385، 2012م، ص81.

[25] يوسف، **مسالك التنمية المركبة: خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل**، مرجع سابق، ص206.

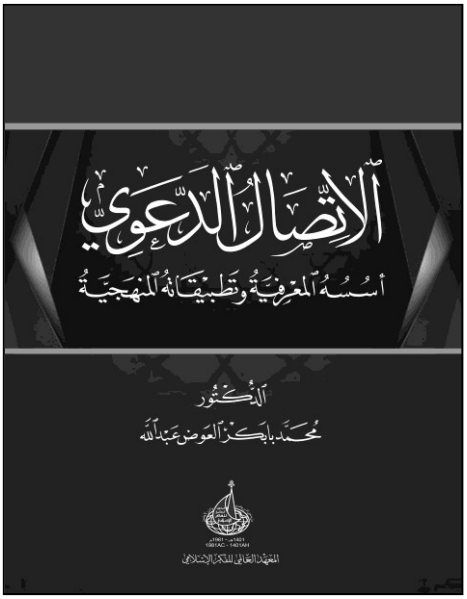
إلى مَن يستكشفها؛ فقد تتوه في زحمة الإيديولوجيات الغالبات ممَّن لها سبق زمني، وتاريخي، وعلمي، وفلسفي، وما إلى ذلك. والحقيقة أنَّ الفكرة تُبدِع الواقع وتصنعه متى كانت منظومة متماسكة من المُنشِئ البيئي، والروحي، والتاريخي، الذي له تأثير حاسم في المُنشَأ الاقتصادي، والسياسي، والاجتماعي، والثقافي، والتربوي. والفكرة التي تمتلك آليات الإبداع تقف على رؤية للعالَم لا ينفصل فيها المنشِئ عن المُنشَأ إذا جاز لنا أنْ نستعين بتعبير لالند.[26]

أمّا الواقع فليس هو الوضع القائم فقط، وإنَّما هو الوضع الحاسم الذي يُثبِت صحة الفكرة وصلاحيتها، فيرتفع بها من الواقع الحالي (=القائم) إلى الأداء العالي (=الحاسم).[27] والواقع لا يكون واقعاً إذا لم يكن ممتلئاً بالأشياء وعامراً؛ شريطة أنْ يمتلك إرادته من خلال قيمة الإنسان، ونظام القيم، ونوعية الأفكار، وجديد الأشياء. وفي انتفاء الإرادة واختفائها تصبح الأشياء عالة على الواقع الذي يعيلها ولا يعتلي بها.

[26] لالند، أندريه. **العقل والمعايير**، ترجمة: نظمي لوقا، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979م، ص39.

[27] يوسف، **مسالك التنمية المركبة: خطاطة سيميائية ويابانية لمستقبل إنمائي عربي وإسلامي أفضل**، مرجع سابق، ص26.

صدر حديثاً



الاتصال الدعوي

أسسه المعرفية وتطبيقاته المنهجية

تأليف: الدكتور محمد بابكر العوض

الطبعة الأولى 1440هـ/2019م

204 صفحة

محاولةٌ لإعادة توجيه اهتمامات البحث والدراسة في حقلَي الدعوة والاتصال معاً، وتعبيرٌ عن حقيقة التقارب في تقديم المقولات والمسائل المتعلقة بالإعلام وطرق معالجتها من ناحية، والدعوة من ناحية أخرى، لا بوصفها مقررات منهجية وتخصصات أكاديمية فحسب، بل بوصفها ممارسات جارية في بنية المجتمعات الإسلامية، واستجابة لدواعي التوفيق بين مسارات التطوير والتزكية والتنمية في هذه المجتمعات. ويظهر الكتاب رغبة القائمين على حقلَي الدعوة والاتصال في إكساب معالجاتهم لمحتوى تخصصاتهم مزيداً من إحكام التنسيق بين حدود المعرفة النظرية وامتداداتها التطبيقية.

وإذا كان العلم "منظومة من النظريات والمناهج والوقائع" واتخذ في تعليمه شكل الكتاب المنهجي أو المرجعي، أو مجموعة من القراءات والمراجعات، وغير ذلك من أشكال التأليف العلمي؛ فإنَّ هذا الكتاب يحاول بناء صورة من التكامل المنهجي بين دراسات الاتصال ودراسات الدعوة تفيد في تدريس مساق علمي جديد، موضوعه الأساس هو (الاتصال الدعوي)، وأن هذا المساق قادر على أن يمثل قطب الرَّحى ومحور الارتكاز في إعادة تأسيس علم الدعوة وتفعيله في واقع المجتمعات الإسلامية المعاصرة، ومِن ثَمَّ إعادة بناء صورة الإسلام لدى الإنسان المعاصر.

تقارير علمية

المؤتمر الدولي الثالث للجامعات الإسلامية في شرق أفريقيا

زنجبار: 3–4 آب (أغسطس) 2019

إعداد: عبد الحميد سلاتش*

نظم هذا المؤتمر بالتعاون بين جامعة عبد الرحمن السميط في زنجبار والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، وكان بعنوان: تكامل المعرفة الإسلامية والعلوم الاجتماعية والطبيعية من أجل نهوض الأمة الإسلامية.

الخلفية التاريخية

يعمل المعهد العالمي للفكر الاسلامي في برنامجه لتعزيز وتطوير التعليم العالي في إفريقيا بشكل عام وشرق إفريقيا بشكل خاص مع الجامعات القائمة على المفاهيم الإسلامية منذ عام 2010. وقد بدأ نشاط المعهد في هذا المنطقة بزيارات منتظمة لوفد من المعهد إلى الجامعات الإسلامية في أوغندا وكينيا وجنوب السودان وتنزانيا الاتحادية وزنجبار وموزمبيق ورواندا وبوروندي للتوعية بقضايا علمية وأكاديمية وتربوية، لا سيما موضوع التكامل المعرفي، وتطوير المناهج الدراسية، والبرامج البحثية وغيرها، ودراسة أوجه التواصل والتعاون بين الجامعات في شرق أفريقيا للإسهام في تطوير قاعدة التعليم العالي في الرؤية الإسلامية. وقد بدأت هذه الاتصالات تعطي ثمارها حين استضافت جامعة موروغورو الإسلامية في تنزانيا المؤتمر الأول حول التكامل المعرفي وتطوير المناهج الجامعية في آب/أغسطس 2014، بدعم من المعهد، وعقد المؤتمر برعاية وحضور نائب رئيس تنزانيا، واتخذ المؤتمر قرارين مهمين: الأول تنظيم مؤتمر دولي للجامعات كل عامين، على أن يوفر المعهد والجامعة المضيفة ما يلزم من نفقات، والثاني تأسيس منتدى المائدة المستديرة لمديري الجامعات.

---

* المنسق الإقليمي لنشاطات المعهد العالمي للفكر الإسلامي في شرق إفريقيا، نيروبي، كينيا.

وقد عقد مؤتمر الجامعات الإسلامية الثاني في آب/أغسطس 2016 في حرم الجامعة الإسلامية في أوغندا.

وعقد هذا المؤتمر وهو الثالث في جامعة عبد الرحمن السميط في زنجبار 3–4 آب/أغسطس 2019.

موضوع المؤتمر وأهدافه

الهدف من تنظيم المؤتمر هو مواصلة الجهود التي يبذلها المعهد العالمي للفكر الإسلامي بالتعاون مع جامعات شرق أفريقيا بخصوص عقد المؤتمرات والدورات التدريبية والندوات التي تطّور الخبرة الجامعية في إصلاح الفكر الإسلامي وممارسة منهجية التكامل المعرفي في التفكير والبحث العلمي. وكان الموضوع الأساس لهذا المؤتمر هو التكامل المعرفي.

وعلى إثر توجيه الدعوة للراغبين في تقديم بحوث في المؤتمر، فقد وصل إلى اللجنة التحضيرية 53 ملخصاً، قبل عدد منها، واعتذر عن عدم قبول البعض الآخر في ضوء علاقتها بموضوع المؤتمر. ووصل عدد البحوث الكاملة التي عرضت في جلسات المؤتمر إلى 28 بحثاً على مدى يومين. إضافة إلى عرضين رئيسيين حول موضوع المؤتمر؛ قدّم العرض الأول الدكتور فتحي ملكاوي من المعهد العالمي للفكر الإسلامي حول منهجية التكامل المعرفي بين النظرية والتطبيق، وقدّم العرض الثاني الدكتور شكران عبد الرحمن من الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا حول خبرة الجامعة في مشروع التكامل المعرفي.

الجلسة الافتتاحية

عقدت الجلسة الافتتاحية بحضور الدكتور علي محمد شين، رئيس جمهورية زنجبار الشعبية. وتضمنت فعالياتها كلمات كل من مدير جامعة السميط الدكتور عمران رسلي، والأمين العام للمعهد العالمي للفكر الإسلامي الدكتور عمر كسولي، ورئيس جمهورية زنجبار الدكتور علي محمد شين، ووزير التربية في زنجبار. واختتمت الجلسة الافتتاحية

بتوقيع اتفاقية تعاون بين المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة السميط تضمنت مواصلة التعاون في البرامج التعليمية من أجل نهضة الأمة.

وقدّم مدير الجامعة الدكتور عمران رسلي شكره لرئيس زنجبار على حضوره المؤتمر، وشكر المعهد العالمي للفكر الإسلامي على دعمه ومشاركته في تنظيم المؤتمر. أما الدكتور كسولي فقد أشار إلى أهداف المؤتمر وإلى التزام المعهد بالتعاون مع الجامعات الشريكة للمضي قدماً في تطوير التعليم. وقدم شكره لرئيس زنجبار ووزير التعليم على حضورهما، وإلى اللجنة المنظمة على جهودها.

وقد تضمنت كلمة رئيس زنجبار شكر وفد المعهد الذي حضر المؤتمر الذي تمثل بكل من الدكتور عمر كسولي الأمين العام للمعهد، والدكتور فتحي ملكاوي المدير الإقليمي للمعهد، والأستاذ عبد الحميد سلاتش منسق المعهد في شرق أفريقيا. كما أبدى تقديره للمعهد على إسهامه في دعم تنظيم هذه المؤتمرات، وشدد على أهمية موضوع التكامل المعرفي، وأكد التزام حكومته بدعم التعليم العالي في تبني الموضوع ودعم أية مبادرات مستقبلية حوله.

من جهته شكر وزير التربية والتعليم المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة السميط على تنظيم المؤتمر، وطلب الحصول على التقرير النهائي للمؤتمر لاعتماده في نشاطات الوزارة.

فعاليات المؤتمر

جاء فعاليات المؤتمر في ثلاث عشرة جلسة عمل إضافة إلى الجلسة الافتتاحية والجلسة الختامية. وعرضت فيها 28 ورقة علمية تناولت تكامل العلوم الإسلامية مع العلوم الطبيعة والتقانية والاجتماعية. إضافة إلى المحاضرتين الرئيسيتين.

كان العدد الكلي للحضور 120 مشاركاً، منهم 53 مشاركاً ممن قدموا مخلصات للجنة التنظيمية، سواءً قبلت للعرض أم لم تقبل، والباقي ممن وجهت لهم الدعوة من الجامعات الإسلامية في المنطقة. وكان المشاركون من ست دول هي: أوغندا، بوروندي، تنزانيا، جنوب السودان، زنجبار، الصومال، كينينا.

توصيات المؤتمر

قد أوصى المؤتمرون بما يأتي:

1. ضرورة الاستمرار في تطوير مشروع التكامل المعرفي في البرامج الجامعية.

2. تطوير برامج الدراسات العليا في مستوى الدكتوراه لرفد الجامعات المشاركة بأعضاء هيئة تدريس يحملون رسالة التكامل المعرفي في الرؤية الإسلامية.

3. توظيف خبرة التدريس في المناهج في المواد الدراسية المختلفة لإعداد كتب مرجعية جامعية.

4. يؤمل أن يتولى المعهد العالمي للفكر الإسلامي تيسير البحث للأساتذة وطلبة الدراسات العليا التي تختص ببرامج التكامل المعرفي في الجامعات.

5. تتولى جامعة السميط نشر بعض بحوث المؤتمر في مجلة الجامعة بعد تطوير هذه البحوث لتصبح قابلة للنشر وفق متطلبات المجلة. كما يتولى المعهد العالمي للفكر الإسلامي جميع بحوث المؤتمر بعد استكمالها وتطويرها.

اجتماع منتدى مدراء الجامعات

عُقدت على هامش جلسات المؤتمر جلسة منتدى مدراء الجامعات، وذلك مساء اليوم الأول من المؤتمر، بحضور ممثلين من ثماني جامعات من أوغندا وتنزانيا وجنوب السودان وكينيا، كما حضرها وفد المعهد العالمي للفكر الإسلامي، وناقش المجتمعون عدداً من القضايا منها ضرورة تطوير برامج دكتوراه لرفد الجامعات بما يلزمها من أعضاء هيئات التدريس بالمؤهلات المطلوبة، والتعاون بين الجامعات في مشاريع البحوث ونشرها، وكتابة الكتب المنهجية الجامعية في الرؤية الإسلامية للتكامل المعرفي، وتبادل أعضاء هيئات التدريس والطلبة بين الجامعات. ومن جانبه دعا الأمين للمعهد العالمي للفكر الإسلامي مديري الجامعات للاستفادة من منح الدارسة للدكتوراه التي يقدمها المعهد للمبعوثين الذين ترشحهم جامعاتهم.

عروض مختصرة

إيصال صالح الحوامدة

1. **قصور الاستشراق منهج في نقد العلم الحداثي**، وائل حلاق، ترجمة: عمرو عثمان، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث، 2018م، 430 صفحة.

يقع الكتاب في خمسة فصول، يتضمن مداخلة نقدية لكتاب الاستشراق لإدوارد سعيد الذي تعامل مع الاستشراق بوصفه مشروعاً سياسياً، الأمر الذي يخفي بُعداً بنيوياً أهم وأعمق. الكتاب يطرح عدة أسئلة ويسعى للإجابة عنها، مثل: إذا كنا أفراداً حداثيين، فمن نحن؟ ومن أين حصلنا على هذه الهوية؟ كيف يؤثر ذلك فينا وفي العالم الذي نسكنه؟ ما هي المسؤوليات التي فقدناها ونسيناها في وقت تحولنا لأفراد حداثيين؟ وكيف نحلّ المشكلات التي صنعناها، نحن الحداثيين؟ تمحور الفصل الأول حول: وضع الاستشراق في مكانه، أما الثاني فعن المعرفة والقوة والسيادة الكولونيالية، والثالث المؤلِّف الهدام، أما الرابع السيادة المعرفية والإبادة البنيوية، وأخيراً الخامس إعادة صوغ الاستشراق وإعادة صوغ الفرد.

2. **المرجع في علم الكلام**، تحرير: زابينه شميتكه، ترجمة: أسامة شفيع السيد، بيروت: مركز نماء للدراسات، 2018م، 1344 صفحة، مجلدان.

المحررة (زابينه شميتكه)؛ مستشرقة وأستاذ التاريخ الفكري الإسلامي بمعهد الدراسات المتقدمة بجامعة برينستون.

يتألف الكتاب من خمسة أقسام كبرى، تضم واحدًا وأربعين فصلاً، تَوفَّرَ على كتابتها سبعةٌ وثلاثون باحثاً، من الشرق والغرب، مع مقدمة للمحررة. القسم الأول المعنون بالمذاهب الكلامية في طور النشأة وفي فجر الحقبة الوسيطة؛ تحدثت أبحاثه عن: أصول الكلام ومتقدمي القدرية والجهمية وبوادر الكلام الشيعي والفكر اللاهوتي المسيحي والمذاهب الإلحادية في علم الكون وأصول المعتزلة ومتقدميهم، والتلقي الشيعي

للاعتزال لدى الزيدية والاثني عشرية، والحديث عن سلف الأشاعرة كابن كلاب والمحاسبي والقلانسي، وعن بزوغ الأشعرية وتوطد أركانها، وبوادر الكلام الإباضي، والكرامية، والكلام النصي والأثري، وعن التراث الكلامي الحنفي والماتريدي، والثيولوجيا الفلسفية، والكلام الإسماعيلي، والفكر الكلامي الصوفي. أما القسم الثاني فكان: التفاعل الفكري بين المذاهب الكلامية، ومباحثه: مذهب المناسبة الكونية، نظرية الأحوال للجبائي وتعديل الأشاعرة لها، نظريات القيمة الأخلاقية في علم الكلام، وعلم الكلام والمنطق. وجاء القسم الثالث للحديث عن المذاهب الكلامية في أواخر الحقبة الوسيطة وفجر الحقبة الحديثة، وفيه عن: اتصال علم الكلام بفلسفة ابن سينا، المذهب الشيعي الاثني عشري، المذهب الزيدي، الكتب المرجعية لمتأخري الأشاعرة بالمشرق، ومتأخري الأشاعرة بالمغرب ومصر، علم الكلام في الأراضي العثمانية وآسيا الوسطى، وشبه القارة الهندية، المذهب الكلامي الحنبلي. والقسم الرابع عن التاريخ السياسي والاجتماعي وتأثيره في علم الكلام، وفيه: المأمون والمحنة ومحنة ابن عَقيل وفتنة القشيري، والسياسة الدينية للموحدين، والتفسيرات الأشعرية والماتريدية في العصرين المملوكي والعثماني. وأخيراً القسم الخامس عن الفكر الكلامي منذ أواخر مطلع العصر الحديث إلى العصر الحاضر.

3. **ابن حزم الأندلسي بين الفلسفة وعلم الكلام**، سعد عبد السلام، عمان: دار الابتكار للنشر والتوزيع، ط1، 2018م، 333 صفحة.

جاء الكتاب ليسلط الضوء على مساحة غير مدروسة كثيراً، في حياة عالم كبير لم تنل آراؤه الكلامية والفلسفية عناية لائقة، فمن درسه فيلسوفاً جاءت دراستهم صدى لآراء المستشرقين وجاءت معهم شُبَه من ضمنها تمسكه بالدلالة الحرفية للنص مما يعني رفض الاستدلال وجميع ضروب القياس العقلي. الفصل الأول بحث ابن حزم سيرةً وتاريخاً وإبداعاً فكرياً. وفيه حديث عن الحالة العامة لبلاد الأندلس وترجمة الإمام ومكانته العلمية. والفصل الثاني بعنوان الآراء الفلسفية لابن حزم في الفلسفة والنفس والأخلاق والسياسية ونظرية الحب والجمال والمنطق واللغة والمعرفة. وجاء الفصل الثالث عن آراء ابن

حزم الكلامية؛ فيما يختص بعلم الكلام والإلهيات والنبوات والسمعيات، والطبيعيات، وأشهر مسائل الخلاف الكلامية وموقفه منها.

4. **تاريخ التصوف الإسلامي "التصوف بين ثورية الحلّاج وتدليس بابا إسحق وروحانية قونية"**، محمد فياض، القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع، ط1، 2019م، 191 صفحة.

يعالج الكتاب نموذجين كاشفين من التصوف، وهما التصوف الثوري ممثلاً في الحلّاج وهو يقدم هنا محاكمة مغايرة له، يستكشف دوره الحقيقي متمثلاً في التمرد ضد سلطة الفقهاء وسيطرتهم على العامة وضد سلطة رجال السياسة وتمثلهم حالة الظلم في حكم الرعية، فهو ضد كل السلطات السائدة في وقته، فالحلّاج بقراءته للإسلام لم يعتقد أن التصوف مجرد بناء ذات فقط، بل هو حالة تأثير مجتمعية تسهم في تعديل القيم السائدة لتحقيق العدل في الأرض، أما النموذج الثاني فكان عن التصوف العرفاني وهو مدرسة قونية؛ فالطريقة المولوية لم تميز بين الطوائف والأديان بالمعاملة؛ إذ ترفض التعصب وتنبذه، وتدعو أعضاءها لمساعدة الفقراء بمختلف اعتقاداتهم، وإقامة حفلات السماع التي تعزي القلوب الحزينة، فانعكس ذلك على حالة المجتمع ووحدته، مقارنة بباقي العالم الإسلامي الذي هدّته الصراعات المذهبية والخلافات الطائفية. قُسّم الكتاب إلى ثلاثة فصول: الأول: الحلّاج بين الجناية السياسية والخطورة الاجتماعية، والثاني التوظيف السياسي للتصوف، وختم بالثالث روحانية قونية.

5. **الفكر الأشعري بالمغرب خلال مرحلتي التأسيس والترسيم: المؤثرات المشرقية والخصوصيات المحلية**، تنسيق: جمال علال البختي، الرباط: الرابطة المحمدية للعلماء، ط1، 2017م، 1056 صفحة، مجلدان.

وهو أبحاث الملتقى الدولي الأول بمناسبة الذكرى الألفية لوفاة الإمام أبي ذر الهروي، من تنظيم الرابطة المحمدية، تضمن أربعة محاور و اثنين وعشرين بحثاً؛ المحور الأول: الأشعرية المغربية والمؤثرات المشرقية، وتضمنت أبحاثه أثر الباقلاني والجويني وابن عمران الفاسي والغزالي. المحور الثاني: الموقف السياسي للمرابطين والموحدين من الأشعرية،

وأبحاثه: تراجم متكلمي العصر المرابطي في الأندلس، المصادر المغربية للأشعرية على عهد المرابطين، التيار الأشعري في العصر المرابطي بين السلطتين السياسية والعلمية، الفكر الأشعري بين المرابطين والموحدين، وموقف الدولة من المذهب الأشعري، أشعرية أبي عمران الفاسي وأثرها في اتجاهه السياسي. المحور الثالث: ردود الأفعال العلمية في التعامل مع الأشعرية، وأبحاثه: عوامل التمكين، موقف فقهاء العصر المرابطي، فتوى إحراق كتاب الإحياء، رد الفعل الفلسفي ابن رشد نموذجاً، مبررات الكلام الأشعري بين الفكر والتاريخ نقد أبي الوليد للأشاعرة. المحور الرابع: خصوصيات الدرس الأشعري المغربي في مرحلتي التأسيس والترسيم، وأبحاثه: تجليات التمثل والتميز في الدرس الأشعري بالمغرب، الدرس الأشعري المغربي في مرحلة الترسيم، دلالة ست وستين عقيدة في التراث العقدي الأشعري المغربي، عقيدة المرادي، مساهمة المتكلمين الأشعرية بالمغرب في الرد على مقالات الفلاسفة.

6. **الفكر الأشعري المغربي بين كتابي "الإبانة" و"اللُمع"**، محمد احميد، لندن: دار إي كتاب، ط1، 2018م، 104 صفحة.

يبين الكتاب حقيقة الفكر الأشعري المغربي منذ دخول العقيدة الأشعرية حتى اليوم، والمنهج الذي سار عليه المغاربة في تلقين العقيدة الأشعرية وتدريسها، ويتناول النقد العلمي لكتاب الإبانة وصحة نسبته للأشعري وهل هو آخر ما ألّفه الإمام؟! الفصل الأول وعنوانه (بين منهج كتابي الإبانة واللُمع) ويبحث المؤلف الموضوعات الآتية: هل كتاب الإبانة آخر ما ألّفه الأشعري، مضامين كتاب الإبانة، بيان ما في كتاب اللمع من تنزيه، مخالفة الأشاعرة لمنهج كتاب الإبانة، خطورة التجسيم والتشبيه على اعتقاد المسلمين، الاعتقاد بظواهر النصوص مناف لعقيدة الإسلام، أما الفصل الثاني فعنونه بـ: (المنهج العقدي في المغرب) وفيه عن: تاريخ دخول العقيدة الأشعرية إلى المغرب وانتشارها وترسيمها، تأثير كتاب منهج الإرشاد للجويني في الفكر الأشعري المغربي، المنهج التأويلي لكتاب الإرشاد، منهج الاستدلال العقدي عند أشاعرة المغرب، الفكر الأشعري المغربي المعاصر، وجوب تجديد علم الكلام الأشعري.

7. **المصادر المغربية للعقيدة الأشعرية ببليوغرافيا ودراسة ببليومترية**، خالد زهري، الرباط: الرابطة المحمدية للعلماء، ط1، 2017م، 1164 صفحة، مجلدان.

الكتاب عمل ببليوغرافي متخصص عن علم الكلام في بلاد المغرب، كشف لنا المؤلف عن مخطوطات أشعرية مغربية منها ما هو نادر، وما يحسب أنه مفقود، إضافة لغوصه في مصادر التراجم والمناقب والأخبار وكتب خزائن السلاطين والفقهاء؛ ليحصي أكبر عدد ممكن من المصادر الأشعرية المغربية وفقاً للمنهج الببليومتري الذي التزم به المؤلف (تحليل الاستشهادات المرجعية)، وفي تلك العناوين المعروضة أبرز فيها القضايا الكلامية والنظريات الفلسفية التي شغلت بال علماء المغرب عبر التاريخ، ومكنتنا من الوقوف على أبرز معالم وخصائص تطور المذهب الأشعري المغربي. جاءت فصول الكتاب تتحدث عن المصادر المغربية للعقيدة الأشعرية على عهود مختلفة؛ الأول: قبل دولة المرابطين، والثاني دولة المرابطين، فالثالث الدولة الموحدية، والرابع الدولة المرينية، والخامس الدولة الوطاسية، ثم السادس الدولة السعدية، والسابع الدولة العلوية (من قضى نحبه)، وأخيراً الثامن الدولة العلوية (الأحياء من المدونين).

8. **الوحي والفلسفة مدخل لفهم تراثنا الفلسفي**، إبراهيم بورشاشن، القاهرة: دار الكلمة، ط1، 2019م، 224 صفحة.

يعالج الكتاب الالتباس الذي يشوب فعل التفلسف في مجتمعاتنا العربية والإسلامية وبخاصة عند المتشرّعين من أبنائه، وهي فرصة للتأمل والفعل، عوض الانفعال ورد الفعل؛ نتيجة سوء الفهم الكبير الذي حكم العلاقة الملتبسة للوحي بالفلسفة. يبدأ بمقدمات في علاقة الوحي بالفلسفة، ثم يتبعه بفصل عن الفلسفة والوحي قول عام، ثم الوحي والفلسفة عند الكِنْدي، ثم عند ابن رشد، ثم يتحدث عن الأخلاق والشرع عند ابن رشد، فالوحي والفلسفة عند علّال الفاسي، ويختم بفصل يتحدث فيه عن جدل الفقه والحديث وأثره في مقاصد السُّنة: التأسيس والفهم.

9. **سلسلة التراث التربوي الإسلامي**، فتحي حسن ملكاوي، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2018م، 1645 صفحة، 3 مجلدات.

هدفت السلسلة إعداد مادة مرجعية في قضايا التراث التربوي الإسلامي مناسبة للتأسيس للفكر التربوي المعاصر، وفق منهجية التكامل المعرفي في الرؤية الحضارية الإسلامية، تجمع بين مصادر المعرفة ووسائلها، تتكون السلسلة من ثلاثة كتب، الأول: "التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه ولمحات من تطوره وقطوف من نصوصه ومدارسه" ويتضمن: ملاحظة التنوع والتكامل في نصوص التراث التربوي، ودراسة في مدارس التراث وملامح التطور فيه، وبعض الرؤى التحليلية في التراث. أما الكتاب الثاني، عنوانه: نصوص مختارة من التراث التربوي الإسلامي، ويحتوي على نصوص مختارة من التراث فيها بعض التفصيل، وتعبر عن التنوع في المدارس وسعتها واتجاهاتها. وجاء الكتاب الثالث بعنوان: مشروعات في التراث التربوي الإسلامي، تناول فيه المؤلف سبعة موضوعات كان مصدر بياناتها نصوص الكتابين السابقين، وهذه الموضوعات هي: مكانة المعلم، والمناهج التعليمية، وطرق التدريس، والأدب والتأديب، وأماكن التعليم، والأوقاف التعليمية وإجازات التعليم في التراث التربوي الإسلامي.

10. **الإسلاموية والسعي إلى الحداثات البديلة**، بهروز غماري تبريزي، ترجمة: أحمد محمود، القاهرة: المركز القومي للترجمة، ط1، 2018م، 308 صفحة.

يوضح هذه الكتاب أن التحديث ومحاكاة الغرب عمليتان اجتماعيتان اقتصاديتان وسياسيتان مميزتان، وسؤالها الأساس هو إذا ما كان بالإمكان اعتبار الإسلاموية حركة اجتماعية سياسية لبناء نمط غير أوروبي على نحو مميز للحداثة، يمكن إدراك تجليه المحدد بشكل مغاير في الموضوعات الثقافية المختلفة. يتكوَّن الكتاب من ثمانية فصول: الفصل الأول الحقائق الإيدولوجيَّة: الماضي والحاضر، أما الثاني فعنوانه السلفيَّة والجذور الإسلاميَّة للحداثة؛ وفيه حديث عن الأفغاني ومولد الإسلام السياسي والمودودي وقطب، أما الثالث فعن ما بعد الحداثة وظهور الإسلامويَّة، وجاء الرابع ليبحث في الشتات: المسلم في أمريكا الشماليَّة؛ وفيه حديث عن الفاروقي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي ومشروع

أسلمة المعرفة وأزمة الأمة وما هي الأسلمة ومنتقدي المشروع؟ وإلى أين تسير الأسلمة؟ ثم الخامس مشروع الأسلمة والنقد الغربي للعالمويَّة، ثم السادس مشروع أسلمة الجمهورية الإسلاميَّة والساخطون عليه، والسابع صمت الشريعة: عبد الكريم سروش ومشروع الأسلمة، وأخيراً الثامن يحاول الإجابة عن السؤال المهمّ في الخاتمة: هل الحداثة الإسلامويَّة ممكنة؟

11. **الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية**، عصام منصور، عمان: دار الخليج، ط1، 2017م، 327 صفحة.

الكتاب في فصوله الخمسة يبحث في الفلسفة البرجماتية التي تُعد من أهم الفلسفات والأفكار التي تركت بصمتها على التربية وعلم الاجتماع، وتجلت بشكل جلي في السياسات العامة للدول والأفراد على حد سواء. الفصل الأول بحث فيه خلفية الدراسة وأهميتها، ثم الفصل الثاني فيه الإطار النظري والدراسات السابقة والتربية البرجماتية وجذورها الفلسفية والمبادئ العامة للفكر التربوي البرجماتي وأبرز اعلامه وأهم عناصر العملية التعلمية فيه، أما الثالث فعنوانه: ملامح الفكر التربوي المعاصر، وفيه المبادئ العامة له، واتجاهاته (المحافظ والتغريبي)، وفلسفات التربية في النظم التربوية المعاصرة، واستراتيجيات التطوير التربوي في البلاد العربية، أما الرابع المعنون بـ: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الفكر التربوي العربي المعاصر والفكر التربوي البرجماتي، فقد بحث من خلاله أوجه الاتفاق والالتقاء، وأوجه الاختلاف لذلك الفكر، ثم الفصل الخامس وفيه استنتاجات الدراسة ومناقشتها، وبحث خلاله تأثير الفكر البرجماتي على أعلام التربية العربية وعلى فلسفات التربية العربية وعناصر العملية التعليمية التعلُّمية.

12. **في الإصلاح التربوي رؤية مستقبلية للمعهد العالمي للفكر الإسلامي**، تحرير: سعيد إسماعيل علي، القاهرة: دار الكلمة، ط1، 2019م، 229 صفحة.

للمعهد العالمي للفكر الإسلامي ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة اجتهادات عديدة في مجال الإصلاح التربوي على مستوى التنظير والتطبيق، وتظهر قراءتهما لتاريخ الفكر التربوي العالمي أن الفلسفات التربوية لا تأخذ في الانتشار إلا إذا توافر لها عوامل أربعة،

أوّلها: قدرة تلك الفلسفات على تقديم نسق فكري متكامل وقيم تربوية جديدة؛ وثانيها: وجود علماء تربية يتأثرون بهذا النسق الفكري الجديد، يرون فيه خدمة جليلة للإنسانية، فيتبنونه في دراساتهم ويحاولون نشره؛ وثالثها: وجود ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية ملائمة تشجع على انتشار هذا الفكر؛ ورابعها: وجود تطبيقات تربوية لهذا الفكر، فالفلسفات العقلية من مثل التجريبية والبرجماتية والمادية الجدلية توافرت لها العوامل السابقة. جاءت ورشة العمل التي عقدها المعهد والمركز لتطوير نظرية تربوية إسلامية، وجاء الكتاب في أقسامه الأربعة كثمرة للورشة؛ القسم الأول: مركزية التعليم في بناء الأمة، وبحث فيه: الرؤية الكونية خريطة فكرية لإعادة البناء والتكوين لإنسان الأمة، والرؤية الكونية من منظور علم النفس، وكيفية التطبيق العملي للرؤية الإسلامية الكلية؛ أما القسم الثاني، فعنوانه: الرؤية التربوية في المرحلة القادمة للمعهد، وفيه: خواطر حول الفرق بين العِلْم والتعلُّم، تصور مقترح للتربية الإسلامية، تجارب تربوية إسلامية معاصرة؛ والقسم الثالث، فكان عن: المدرسة الإسلامية العالمية بماليزيا، وتجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ومشروع كيف نعلّم أولادنا الإسلام بطريقة صحيحة، والقسم الرابع: عن النظر المستقبلي، وفيه: متطلبات تربوية للرؤية الكلية، كيف تنعكس الرؤية الكلية على مناهج التعليم.

13. **منهج الإمام البخاري في الجرح والتعديل، محمد سعيد حوى**، عمان: دار النور المبين، ط1، 2019م، 978 صفحة، مجلدان.

الكتاب يحتوي على سبعة فصول، الفصل الأول معنون بـ: حياة الإمام البخاري، والحديث فيه عن: عصر الإمام البخاري وحياة الإمام البخاري الاجتماعية وأخلاقه ومناقبه وحياته العلمية وأيامه الأخيرة؛ الفصل الثاني عنون بـ: شخصية الإمام النقدية، وبحث فيه تعريف النقد ونشأته وتطوره وأهميته وشروط الناقد وآدابه، ثم عن مكانة البخاري النقدية، فخطوات النقد وسماته عند الإمام البخاري، والسمات العامة للمنهج النقدي عند الإمام البخاري "القواعد الأساسية للنقد"، والفصل الثالث عنوانه: مصادر الإمام البخاري؛ وفيه مصادره من شيوخه ومصادره من غير شيوخه، ثم ملحوظات على

منهج البخاري في التعامل مع مصادره، والفصل الرابع معنون بـ: مصنفات الإمام البخاري في الجرح والتعديل، وحديثه عنها، وهي: كتاب التاريخ الكبير والتاريخ الأوسط والتاريخ الصغير والضعفاء الكبير والصغير فكتاب الكنى، وحديث عن كل كتاب: أهميته وتعريف به ووصفه ومنهج الإمام فيه ومنهجه في الترجمة، أما الفصل الخامس: عن آراء الإمام البخاري في مسائل علم الجرح والتعديل، وبحث فيه العدالة والضبط بين البخاري وغيره من المحدثين، والجهالة وأحكامها، والتدليس وأحكام الاتصال عند البخاري، وبحث الفصل السادس: دراسة مصطلحات الإمام البخاري في الجرح والتعديل، والحديث فيه عن: تصنيف مراتب الجرح والتعديل بين الإمام والمحدثين وبيان أحكامها، ومصطلحات مرتبة الاحتجاج والاختبار، ومصطلحات مرتبة الاعتبار عنده، ومصطلحات مرتبة الترك عنده، ثم الفصل السابع والأخير: الاعتراضات الواردة على الإمام البخاري.

14. **موقف علماء الحديث من نظرية "الاعتبار بالضعيف ومثيله" الحسن لغيره،** أسامة العطياني، عمان: دار الفاروق، ط1، 2018م، 504 صفحة.

الاعتبار بالضعيف ومثيله قضية مهمة، لما لها من بالغ الأثر في قبول الحديث أو ردّه، ولمبالغة البعض في التوسع في تصحيح أحاديث هي غاية في الوهاء والضعف بحجة ورودها من طرق عديدة، الفصل الأول: نظرية الاعتبار بالضعيف ومثيله، وفيه معنى النظرية والفرق بينها وبين القاعدة، والمقصود بالاعتبار بالضعيف ومثيله، ثم الفصل الثاني: موقف علماء الحديث من نظرية اعتبار الضعيف بمثيله حتى نهاية القرن الرابع، وفيه بيان لعلماء الحديث في هذه الفترة وكيف تعاطوا مع النظرية، الفصل الثالث: موقف علماء الحديث من النظرية من بداية القرن الخامس وحتى نهاية القرن السادس، وحديث عن النظرية في نظر كل من تقدم من علماء هذا العصر، الفصل الرابع: موقف علماء الحديث من النظرية من بداية القرن السابع وحتى نهاية القرن العاشر وحديث عن النظرية في نظر كل من تقدم من علماء هذا العصر، الفصل الخامس: مكانة النظرية في الميزان العلمي.

15. **من مزايا البخاري، خليل ملا خاطر العزامي**، عمان: دار الفتح، ط1، 2018م، 98 صفحة.

تدور مادة الكتاب على ما امتاز به صحيح البخاري على غيره من كتب الحديث مجتمعة أو متفرقة، وما اختص به دونها من خصائص جليلة، مما جعله في المرتبة الأولى من كتب الحديث بلا منازع، ذكر المؤلف ثلاثاً وثلاثين مزية للصحيح، منها ما يتعلق بصحته واعتناء العلماء به وبرجاله وكثرة المستخرجات عليه، وما يتعلق بدقة أسلوب الإمام وإفادة أحاديثه العلم وطريقة الانتقاء والترتيب، وقلة الرجال المتكلم فيهم والروايات المتكلم فيها، وتميزه بشروطه فيها وكثرة رواته عن الإمام، وما تضمنته تراجمه من فوائد.

16. *The Polished Mirror: Storytelling and the Pursuit of Virtue in Islamic Philosophy and Sufism*, by Cyrus Ali Zargar, January 2018, 352 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "**المرآة الصافية: السرد القصصي والسعي للفضيلة في الفلسفة الإسلامية والصوفية**"، ومؤلفه: سايروس علي زارغار، أستاذ مشارك في الديانات في كلية أوغستانا في روك آيلاند بولاية إلينوي الأمريكية، واهتماماته في أدب التصوف في القرون الوسطى بالعربية والفارسية.

يتكون الكتاب من جزئين وعشرة فصول؛ الجزء الأول: الفلسفة الإسلامية، وفيه، الفصل الأول: المزاجات (الأخلاط) وسمات الشخصية (الأخلاق) وفقاً لإخوان الصفا، الثاني: أخلاقيات الفضيلة في أدب ابن سينا الفلسفي، الثالث: الفضائل من الفلسفة إلى الكتاب المقدس: صقل سمات الشخصية عند ابن مسكويه والغزالي، الرابع: العقل والوحي واكتشاف الفضيلة في تجربة ابن طفيل الفكرية، والخامس من المزاجات إلى النور النقي: المعرفة والفضيلة في رموز السهروردي؛ الجزء الثاني: الصوفية وفيه خمسة فصول: السادس عودة الروح المستمرة: التوبة في الإرث الصوفي لجعفر الصادق، السابع: الابتعاد عن الدنيا: التحلي بالزهد وفقاً للمحاسبي والسراج، الثامن: الوعي الذاتي الذي يؤدي إلى فقدان الذات، الفتوى فضيلة مضاعفة في تراث الأنصاري، التاسع: اكتمال الأخلاقيات: إبادة الذات (الفناء) من خلال نظرة العطّار، وأخيراً العاشر: الفضيلة في الشعر السردي للرُّومي.

17. *Zygmunt Bauman on Education in Liquid Modernity,* Shaun Best, New York: Routledge, July 8, 2019, 182 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: " زيجمونت باومان وأثره على التعليم في الحداثة السائلة"، ومؤلفه: شون بست، محاضر أول في كلية التربية والفنون الليبرالية بجامعة وينشستر بالمملكة المتحدة.

يقوّم الكتاب مساهمة باومان التي قدمها في الدراسات التعليمية. وهو يحدد الموضوعات الرئيسية في التحليل الاجتماعي في كتابات باومان، ويفحص كيف طبّق الباحثون أفكاره الأساسية لاستكشاف القضايا النظرية الحالية، يوفر الكتاب إعادة نظر نقدية وتوضيحية لمساهمة بومان في دور التعليم ضمن الحداثة الصلبة واللاحقة والسائلة. يتكون الكتاب من مقدمة وخمسة فصول؛ المقدمة حول أهمية زيجمونت باومان في الدراسات التعليمية، الفصل الأول تحدث عن الانتقال من الحداثة الصلبة إلى السائلة، الثاني عن دور المدرسة في الحداثة الصلبة والسائلة، الثالث مساهمة باومان في فهمنا للتعليم الجامع، الرابع عن الجنس والتربية الجنسية في سياق "الحب السائل"، الخامس بحث التعليم الاستهلاكي: تأثير الاستهلاك على القيادة التربوية، وتحسين المدارس وبحث فعالية المدرسة.

18. *The Routledge Companion to Islamic Philosophy, Edited by Richard C. Taylor*, Luis Xavier López-Farjeat, New York: Routledge, 2018, 452 pages.

عنوان الكتاب بالعربية: "دليل "دار نشر روتليدج" للفلسفة الإسلامية، تحرير: ريتشارد سي تايلور"أستاذ الفلسفة في جامعة ماركيت ومحرر سابق لمجلة تاريخ الفلسفة"، ولويس إكزافير لوبيز–فارجيت، "أستاذ الفلسفة المشارك في جامعة بان أميريكانا في مكسيكو سيتي ورئيس تحرير مجلة Tópicos الفلسفية".

يتألف الكتاب من ستة أجزاء وثمانية وعشرين بحثاً؛ الجزء الأول عنون بقضايا فلسفية في الوحي الإسلامي واللاهوت، وفيه الأبحاث الآتية: الله والخلق في تفسير الرازي، التفكير في القرآن، قضايا أخلاقية في القرآن والحديث، العقل البشري في اللاهوت

الإسلامي، الفقه والفلسفة السياسية في الإسلام في العصور الوسطى؛ الجزء الثاني المنطق واللغة وتشييد العلوم، وفيه أبحاث عن: المنطق واللغة، البلاغة والشعر والأرغانون، البرهان والجدل في الفلسفة الإسلامية، بناء وتشييد العلوم؛ الجزء الثالث عنوانه الفلسفة في العلوم الطبيعية، وفيه الأبحاث الآتية: تأسيس مبادئ الفلسفة الطبيعية، والسببية في الفلسفة الإسلامية، والخلود في العالم، وعلم الكونيات وفيزياء الحركة الكونية العربية، والجسد والروح والعاطفة في الطبيعة؛ الجزء الرابع الميتافيزيقيا، وفيه الموضوعات الآتية: تأسيس علم الميتافيزيقيا، أشكال من هيولومورفيزم، الجوهر والوجود عند ابن سينا، السببية الأولية والثانوية، الميتافيزيقيا الإلهية، الخلق في الإسلام من القرآن إلى الفارابي؛ الجزء الخامس نظرية المعرفة وفلسفة العقل، وفيه المباحث الآتية: الحواس البشرية الداخلية والخارجية، نظرية المعرفة التجريدية، المعرفة الإنسانية والفكر المستقل، الفكر والعقلانية في الوحدة؛ الجزء السادس الأخلاق والفلسفة السياسية، وفيه الموضوعات الآتية: الأخلاق والميتافيزيقيا في نظرية الأمر الإلهي، الحرية والحتمية، مبادئ فلسفة الدولة، الدين الطبيعي والواضح.

قواعد النشر وتعليمات إعداد البحوث

- يشترط في البحث أن يتوافق مع أهداف المجلة ومحاورها، وأن يتراوح حجمه بين **ستة آلاف وعشرة آلاف كلمة** مع الهوامش، وألا يكون قد نُشر أو قدّم للنشر في أي مكان آخر. والمجلة غير ملزمة بإعادة الأبحاث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

- تنظم مادة البحث ضمن **مقدمة** مناسبة حوالي خمسمائة إلى ألف كلمة تتضمن بيان موضوع البحث وأهدافه وأهميته وطبيعة الأدبيات المتوافرة حوله. **وخاتمة** بنفس الحجم تتضمن خلاصة البحث وأهم نتائجه وتوصياته. والمقصود بخلاصة البحث هنا هي فكرة مركزة لمجمل الأفكار الأساسية التي يود الباحث أن يتجه تفكير القارئ إليها، والمقصود بالنتائج الإضافة المعرفية التي تمثل قمة البحث وأفضل عطاء لصاحبه في موضوع البحث. والمقصود بالتوصيات بيان الأسئلة التي أثارها البحث وحاجتها إلى إجابات عن طريق مزيد من البحوث، وكذلك بيان القرارات التي تقتضي من المعنيين بأمرها الأخذ بها إصلاحاً للواقع. أما **جسم البحث** الرئيسي فتنظم مادته في عدد من الأقسام ٣-٥ مع عناوين فرعية مناسبة لكل قسم مرقمة بكلمات: أولاً، وثانياً، وثالثاً... وإذا لزم تقسيم أي عنوان إلى عناوين فرعية فإنها ترقم بأرقام ١و٢ و٣

- يعطى صاحب البحث المنشور عشر فصلات (مستلات) من بحثه المنشور، ويكون للمجلة حق إعادة نشر البحث منفصلاً أو ضمن مجموعة من البحوث، بلغته الأصلية أو مترجماً إلى لغة أخرى، دون الحاجة إلى استئذان صاحب البحث.

- يكون التوثيق في مجلة "إسلامية المعرفة" على الوجه التالي:

  - الالتزام بقواعد التوثيق المعمول بها في المجلة.
  - توثيق الآيات القرآنية بعد نص الآية مباشرة في المتن وليس في الهامش ويتم ذلك بين قوسين مع وضع اسم السورة تليها نقطتان رأسيتان ثم رقم الآية؛ مثال: (البقرة: ٨٧-٧٩)
  - توثيق الأحاديث الشريفة بالرجوع إلى كتب الحديث المطبوعة بالإشارة إلى الكتاب المطبوع وبعد ذلك استكمال جميع المعلومات الببلوغرافية من دار نشر، إلى مكان النشر..
  - عند توثيق الكتب أو المجلات يتم التركيز على البدء بالاسم الأخير للمؤلف واستكمال بيانات التوثيق الببلوغرافية بما فيها بلد النشر والكتاب ودار النشر، وسنة النشر وأرقام الصفحات والجزء الذي أخذت منه المعلومة، مع ضرورة إبراز عنوان الكتاب أو المجلة بالخط الأسود الغامق.

قسيمة اشتراك في إسلامية المعرفة

أرجو قبول/ تجديد اشتراكي لمدة (.....) عام.

طيه صك/ حوالة بريدية بقيمة .....

الاسم .....

العنوان .....

.....رقم الهاتف .....

التوقيع ..... التاريخ .....

سعر العدد الواحد

في المكتبات ١٠ دولارات أمريكية

الاشتراك السنوي

للأفراد ٥٠ دولار أمريكي – للمؤسسات ١٠٠ دولار أمريكي

(٤ أعداد شاملة البريد)

****

للتسديد: **عن طريق شيك** مصرفي مسحوب على البنك الإسلامي الأردني لأمر:

المعهد العالمي للفكر الإسلامي (مكتب الأردن)

جبل اللويبدة – شارع كلية الشريعة – مبنى رقم (٥٦)

عمان – الأردن

الهاتف: 0096264611420 / الفاكس: 0096264611421

أو تحويل المبلغ إلى العنوان الآتي:

International Institute of Islamic Thought
Jordan Islamic Bank
IBAN: JO93JIBA0020000025019410400005
P.O. Box: 9489 Amman 11191 Jordan