الباب الثامن

مدخل ومنهج

الفصل الأول

القيمة الكبرى لموضوع التصوف في الإسلام

ضرورة علم التصوف كعلم شرعي

ليس التصوف الإسلامي طريقًا عمليًّا فحسب يسلكه المريدون ويقطعونه بعد مجاهدة ومكابدة ليصلوا في نهايته إلى ما يشتاقون من التصفية النفسية والتحلية القلبية، حتى يمكن للبعض أن يقولوا: إنه سلوك عملي، وتدريبات نفسية ورياضات روحية، ومجموعة من التجارب والمجاهدات التي لا ترقى لأن تكون علمًا نظريًّا له موضوعه ومنهجه ونتائجه.

وقد يحلو لبعضهم أن ينظر إليه على أنه تطبيق لأحكام تقررت في علوم أخرى، وسير على نهج ثبت بعيدًا عن رحابه، وبالتالي فهو نوع من التربية المحضة التي لا تعدو أن تكون سلوكًا عمليًّا، وليس له من الأصول النظرية أو القواعد المنهجية أو الثمار العرفانية ما يؤهله لأن ينخرط في عداد العلوم النظرية التي ينبغي أن نفسح لها مجالاً من الوقت في التأليف والتدوين والدراسة والاستنتاج.

ولكن الدارس لهذا العلم عن تؤدة ونصفة يتبين له بجلاء أنه علم يجمع بين النظري والعملي معًا، وأن الجانب النظري فيه لا يقل أهمية عن الجانب العملي مع ما للأخير من قيمة كبرى في نظر الصوفية، وأنه يسبق العمل، ويعتبر ركيزة له، وأصلاً ضروريًّا لمن يريد السير على الطريق الصوفي، كما أنه يلازم السالك في مراحل مجاهداته التجريبية ويظهر بوضوح في مراحل النهايات التي تهجم فيها الموارد والأذواق العرفانية على المريد.

وترتبط أصول التصوف النظرية بالدين ارتباطًا كبيرًا حيث تعتمد على المصادر الرئيسية لهذا الدين وتستمد منها لا سيما الكتاب والسنة، وسترى خلال

هذه الدراسة أن عملية التحضير للسلوك العملي، والتجربة التربوية تأتي في رحاب العلوم الشرعية الأساسية كالتفسير، والحديث والفقه، وتكون تلك العملية بمثابة الأصول النظرية التي تحكم سير المريد حتى لا تزل قدماه على الطريق، وهي الأساس العلمي الذي يستضيء به السائر كي يبصر ظلمات النفس، ومجاهل السير، كما أنها الركائز الأولى التي يجب توافرها في كل من يتصدر للإرشاد والهداية من رجال الصوفية، وبدونها لا يعتلي السالك رتبة المشيخة، ولا يرشح للانخراط في سلك المريدين.

ولما كان السالك يلتزم اتباع الأصول الشرعية أثناء التجربة التربوية والنفسية وتهب عليه بين الحين والحين، وفي بداية سيره ووسطه نسائم اللطف الإلهي التي ترطب لهيب المجاهدة وتشجعه على المضي قُدُمًا في السير، وتحفزه على مواصلة الجهاد، كما تهطل عليه نوازل المنح الربانية، والموارد الإلهية عندما يجتاز المراحل الصعبة في البداية والوسط ويصل إلى حالة من الاستقرار النفسي والطمأنينة القلبية، ويتجاوز العقبات التي تحجبه عن السر الإلهي، إذا كان المريد يلزم الأصول النظرية الشرعية أصلاً وأساسًا، وسيرًا واتباعًا، ويذوق المعارف اللدنية بداية ووسطًا، ويكاشف بالأسرار الخفية نهاية ووصلاً.

وإذا كان الصوفية لا يتركون الجانب العملي لاجتهاد كل سالك وفروضه الشخصية وإنما يقومون بوضع القواعد التربوية التي يتبعها المريد عمليًّا بعد ما يتعرف عليها نظريًّا فإن التصوف من هذه الاعتبارات يعد بالبداهة والضرورة علما نظريا له كل ما لدي العلوم النظرية من أصول تخصه وتميزه، ومسائل تفصله عن غيره من العلوم الشرعية.

كما أن ثماره ونتائجه الكشفية يتفوق بها على كل العلوم النظرية التي لا تعتمد إلا على الأصول الأولى، وبالإضافة إلى القواعد اللازمة للعمل لكونه علمًا

لـــه سمات عملية وما دام الأمر كذلك فليس هناك علم من العلوم يثمر معارف نظرية لا تتصل اتصالاً مباشرًا بوسائلنا الكسبية سوى علم التصوف.

وليســـت هذه هي الميزة الوحيدة التي تميز علم التصوف عن غيره قط بل إنه يجمـــع بـــين النظر والعمل والتجربة النفسية والشعورية والحضورية، والاستيقاظ الكامل مع الصدق والإخلاص أثناء الأداء العملي للأحكام النظرية، وتلك الميزة لا توجـــد بين مميزات علم الفقه الظاهري، هذا العلم الذي كرس جهده لإبراز الأحكـــام الشـــرعية النظرية دون أن يربط علماؤه بين النظر والعمل على وجه ضروري تقتضيه الأحكام الفقهية ذاتها.

وبجانـــب هذا فإننا لم نر علماء النحو مثلاً يجرون كثيرًا من الاختبارات على قُصَّادهم من الطلاب الذين يرغبون في دراسة علم النحو، أو ينوع رجال التفسير والحديث فحوصهم العلمية التي تظهر قدرات الطلاب واستعداداتهم لدراسة هذا العلم أو ذاك كما يفعل رجال التصوف مع راغبي الطريق، وطلاب السلوك حيث لا يقـــبلون المقبل عليهم إلا بعد ما يثبت لديهم بكثير من الاختبارات أنه صالح للســـير، وبعدمـــا يقطع القاصد عددًا من المراحل الأولية وبعد ملاحظة ظاهرية وباطنية لـــه من الشيخ المربي الذي سيتولى تربيته، كل هذه المميزات لا توجد في غير هذا العلم الذي نُعْنىَ بدراسته، ونهتم ببحثه، ونسأل اللـــه أن يوفقنا لفهمه، وان يصفي منا نفوسنا على طريقه.

ونضيف على ما سبق أن هذا العلم يُعْنىَ بأهم الجوانب الإنسانية مثل النفس والقلـــب والـــروح، ولعـــل هذه المميزات النظرية والعملية هي التي جعلت علم التصوف محل اهتمام الكثيرين من أنصاره الذين سلكوا على دربه واستفادوا من تجربـــته، وارتشـــفوا من أذواقه، ومن المنصفين الذين درسوا مسائلـــه وطريقته فتشيعوا لـــه عن حكمة، وأنصفوه عن روية.

فهـا هو ذا السهروردي البغدادي مؤلف كتاب (عوارف المعارف) يبين في حديثه عن علوم الصوفية أنهم نالوا علوم الدراسة الشرعية والنفسية، والوراثية الذوقية، فيذكر أنهم درسوا العلم الفرض الذي لا بد منه للعابد، وهو العلم المتعلق بالفرائض الخمسة على أرجح الأقوال وأضافوا إليه علم الحال، وعلم القيام، وعلم الخواطر، وعلم اليقين، وعلم الإخلاص، وعلم النفس ومعرفتها، وهو من أعز علوم القوم، وعلم معرفة أقسام الدنيا، ووجود دقائق الهوى، وخفايا شهوات النفس وشَرَهِها وشرِّها وعلم الضرورة[1]، ومعرفة حقائق التوبة، وعلم خفي الذنوب، ومعرفة السيئات التي هي في الحقيقة حسنات الأبرار، ومطالب النفس بترك ما لا يعني وحث الباطن على حصر خواطر المعصية، ثم بحصر خواطر الفضول.

ثم علم المراقبة، وعلم ما يقدح في المراقبة، وعلم المحاسبة والرعاية، وعلم حقائق التوكل، وذنوب المتوكل في توكله، وما يقدح في التوكل وما لا يقدح، والفرق بين التوكل الواجب بحكم الإيمان وبين التوكل الخاص المختص بأهل العرفان، وعلم الرضا، وذنوب مقام الرضا، وعلم الزهد، وعلم الإنابة، وعلم المحبة.

ثم علوم المشاهدات كعلم الهيبة والأنس والقبض والبسط وعلم الفناء، والبقاء، والاستتار، والتجلي والجمع، والفرق، واللوامع، والطوالع، والبوادي، والصحو، والسكر.

وهذه كلها علوم من ورائها علوم عمل بمقتضاها، وظفر بها علماء الآخرة الزاهدون، وحرم ذلك علماء الدنيا الراغبون، وهي علوم ذوقية لا يكاد النظر

(١) أي العلم الذي يبحث فيما يجب على المسلم ضرورة وفيما تفرضه الضرورة قولاً وفعلاً ولبسًا وأكلاً ونومًا،

يصل إليها إلا بذوق ووجدان[1] ويقول عن الصوفية:

هم الذين رسخوا بأرواحهم في غيب الغيب في سر السر فعرفهم ما عرفهم، وخاضوا في بحر العلم بالفهم لطلب الزيادات فانكشفت لهم من مدخور الخزائن ما تحت كل حرف من الكلام من الفهم وعجائب الخطاب فنطقوا بالحِكَمِ... وهم الذين كملوا في جميع العلوم وعرفوها[2].

ويقول: فالصوفية أخذوا حظا من علم الدراسة فأفادهم علم الدراسة بالعمل بالعلم، فلما عملوا أفادهم العمل علم الوراثة فهم مع سائر العلماء في علومهم، وتميزوا عنهم بعلوم زائدة هي علوم الوراثة، وعلم الوراثة هو الفقه في الدين[3].

نصفة في الشهادة

ولقد شهد لعلم التصوف ومنزلته بين العلوم رجال يحسبون اليوم — جهلاً- من أعداء الصوفية وليسوا كذلك كالإمام أبي إسماعيل عبد الله بن محمد بن علي الهروي الحنبلي الصوفي المتوفى سنة ٤٨١هـ مؤلف كتاب (منازل السائرين) والذي قام بشرحه ابن قيم الجوزية المتوفى سنة ٧٥١هـ في كتابه (مدارج السالكين) حيث سارا معًا في كتابيهما على طريقة الصوفية ومصطلحاتهم ومنهجهم.

ولا تخلو كتب ابن تيمية من مباحث تهتم بدراسة التصوف في نواحيه المتعددة مثل كتاب (الرسائل والمسائل) وكتاب (الفتاوى) أما رسالة (الصوفية والفقراء) وكتاب (الفرقان بين أولياء الرحمن وأولياء الشيطان) فهما معدودان من

---

(١) السهروردي: عوارف المعارف : ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦.
(٢) المرجع السابق .
(٣) المرجع السابق.

كتبه الخاصة بالتصوف كلية، وإن كان منهج ابن تيمية في دراسة هذا العلم ينحصر في الانتصار للحقائق الواضحة التي تساندها النصوص الدينية، والتشجيع للصوفية الذين غلب عليهم الطابع السني كمعروف الكرخي والسري السقطي، والجنيد، وذي النون، وابن خفيف وغيرهم من أجلاء القوم في كل عصر، ولا يهجم إلا على الشوارد من الموارد التي لا يراها تتفق مع الأحكام الدينية المقررة، أو التي لا يقتضيها المطلوب من الدين ضرورة، وقد تحسب من الدين أصلاً ، وليست منه عقيدة، ولا عبادة، ولا خلقًا، ولا تتعدى هذه الشوارد ما جاء على لسان الحلاج من حلول أو ما جاء على لسان ابن عربي ونجم الدين بن إسرائيل وغيرهما من القول بوحدة الوجود.

ولسنا هنا بصدد مناقشة ابن تيمية في فهمه لهذه الأفكار فقد سبق أن ناقشناه ووضحنا وجهة النظر التي تتفق مع ما جاء على لسان أصحابها ومع ما جاء في الكتاب والسنة ولكننا نكتفي بمجرد الإشارة إلى أضيق الحدود التي كان يختلف فيها ابن تيمية وتلاميذه مع الصوفية، وإلى سعة الرقعة التي كان يتفق معهم عليها، وإلى العدد الضخم الذي كان ابن تيمية يجله من بين الصوفيين السنيين، ويقدرهما ، ويسوق آراءهم، ويستشهد بأقوالهم، وكذلك فعل تلاميذه من بعده.

كما تحمس لنفس المنهج أنصار هذه المدرسة كالشيباني والأمير الصنعاني، وظل هذا التقدير ينحدر من أفواه المنصفين وأقلامهم حتى وصل إلى الأستاذ حسن البنا رحمه الله فجعل الحقيقة الصوفية بالنسبة لدعوته ثالث الحقائق بعد السنية والسلفية، إذ يقول: دعوتنا هذه سنية سلفية وحقيقة صوفية؛ لأنهم جميعًا يعلمون أن أساس الخير طهارة النفس ونقاء القلب، والمواظبة على الذكر، والعمل، والاتصاف بالخلق، والحب في الله والارتباط على الخير[1] مما جعل

(١) الأستاذ البنا: رسالة التعليم، وانظر في الفقهين: الكبير والأكبر للأستاذ سعيد حوى ٨٤.

الأستاذ سعيد حوى يقول: ودراسة التصوف ليست غريبة على فكر الأستاذ البنا، ولا يمكن لـــه أن يتجاهلـــه.

ولعل الأستاذ (حوى) من خيرة الكتاب الإسلاميين المعاصرين الذين فهموا، واتسعت آفاقهم العلمية وخلت صدورهم من ضيق الهوى، وتفتحت أذهانهم على سعة الفهم، وامتدت آفاقهم لتدرك ما يحتاجه المسلم عن استنارة، وعمق وبصيرة، ويقـــيني أنـــه راعه الحملة المسعورة والمستمرة على التصوف والصوفية فهز نفسه بثقل، وتحرك على مضض في البداية، ويمم وجهه شطر التراث الصوفي يتصفحه، ويقلبه متفحصًا ما فيه، واقفًا على أصولـــه ومسلكه التربوي ، ولكن كان يدرك خطر تلك المحاولة على نفسه ككاتب ينتمي إلى مدرسة معينة لها اتجاهها وتعمل في الوقـــت الحاضـــر المستمر على تجميع الصف، ووحدة الكلمة لا على توسيع الهوة، وتعميق الخلاف، و لم يخفَ هذا في حديثه بل قد أفصح عن مخاوفه عندما قال:

أمـــا موضـــوع دراســـة علم التصوف، والسلوك فإنه محل المعركة الكبرى والمجـــاهدة والـــتي لا يســـلم المتكـــلم فـــيها من جراح من كل الأطراف على الإطلاق[1].

ولكـــنه عندما قرأ التصوف، تحسس ما فيه من صلة شرعية قوية، وما يحمل من انتماء أصيل لجوهر الإسلام، وما تنوي عليه الحركة الصوفية أو الحياة الروحية في الإســـلام من معارف جيدة وقواعد التربية أصلية، وما يقوم به علم التصوف مـــن اهتمام بجوانب إنسانية تعرض لها الكتاب والسنة ترد بين ثنايا مسائل العلوم الشرعية الأخرى قال: ولولا أن حامل الشريعة لا يسعه أن يفر من وجه الحقيقة، ولا أن يتنكـــب عن تبيانها لفررت من هذا البحث، ولكن حق العلم يفرض عليّ

---

(١) نفسه.

أن أقول ولو لامني الآخرون[1] .

فماذا قال عن التصوف مع اللوم؟ أو خوف اللوم؟

إنه في البداية يبين – وليس في ذلك من جديد – أنه قد نشأت في الملة علوم كثيرة لخدمة الكتاب والسنة منها علوم القرآن، وعلوم الحديث وعلوم اللغة وعلوم التاريخ، والجغرافيا، والطب، كما نشأت وتوسعت علوم ثلاثة وهي: علم العقائد الإسلامية، وعلم الفقه الإسلامي، وعلم التصوف والسلوك والأخلاق، ورافق وجود علم الفقه ظهور علم أصول الفقه الذي يوضح طريقة استنباط الحكم الفقهي ويضبط هذه الطريقة، واقتضى وجود علم العقائد الإسلامية أن يوجد بجانبه علم المنطق الذي يوضح طريقة الوصول إلى الحكم العقلي أو العادي... وكانت نشأة هذه العلوم الخمسة نشأة عادية تقتضيها طبيعة الأشياء ومسار الأمة الإسلامية فلم يكن عجبًا أن نشأت بل من العجب ألا تنشأ.

وإذا استغنى عنها الصحابة لنظافة الفطرة ونظافة البيئة، والتلقي عن رسول الله ﷺ فنحن في أيامنا لا نجد غنى عنها بل إن المسلم ما لم يأخذ حظه من هذه العلوم كلها يبقى غائبًا عن شيء رئيسي ومهم والذي ليس عنده حد أدنى من هذه العلوم الخمسة كل علم على حدة لابد أن تفوته معان أو تذبل عنده معان من حقها أن تنمو، أو تضمر عنده معان من حقها أن تكون أضخم، أو تضخم لديه معان فتأخذ أكثر من حجمها، أو يقع في الغلط في بعض المعاني.

وما نشأ الخلل إلا لأن كثيرًا من المسلمين أخذوا علمًا من هذه العلوم، واستغنوا به جهلاً عن بقية العلوم الأخرى، ولم يلزموا أنفسهم بدراسة مستفيضة للكتاب والسنة، فكان من آثار ذلك خلل كبير.

---

(١) نفسه .

ويقول: وأما عامة الناس فنادرًا ما تجد منهم من أخذ بحظ كامل من كل ما يلـزمه من دراسات في الكتاب والسنة أو دراسات في العلوم الخمسة التي انبثقت عـنهما، فكان أن وجد خلل، والحل الذي يرتضيه للخروج من هذه النظريات المحدودة والجزئية القاصرة يكمن في دراسة العلوم الخمسة- إذ هي العاصم للفهم الصـحيح والدال على المسار الصحيح في الأحكام وطريق استنباطها من الكتاب والسنة[1].

فقـد اعتـبر عـلم التصوف واحدًا من علوم خمسة لها قيمتها ومركزها في تصحيح المسار الإسلامي اليوم وقبلـه وقرر أن نشأة هذه العلوم لخدمة الكتاب والسـنة، وأنها ضرورية، ولا غنى لنا عنها، وما نشأ الخلل إلا من الفهوم الجزئية والنظرات المحدودة في الأحكام الإسلامية، ولم يَدَّعِ أن علم التصوف ذيل العلوم العلـوم الخمسـة، بـل أكد على أنه الجانب المتمم للعقائد والفقه فهو لا يخرج عنهما، فإذا كانت كتب الفقه تتحدث عن أحكام الصلاة فإن علم التصوف هو الـذي يبحث عن حالة الخشوع فيها وطريقة ذلك وقد سمى الصحابة الخشوع علما فقالوا: أول علم يرفع من الأرض الخشوع.

ويقـول: وعلم التصوف هو الذي يكمل علم العقائد من حيث إنه الجانب الـتحققي. وهـو أيضـاً الـذي يكمل علم الفقه في النواحي الباطنية كتعليم الإخلاص، والطريق إليه، بل هو الذي ينمي استعداد الإنسان بالالتزام بالأحكام الفقهـية، بل إن الإنسان لا يكمل التزامه إلا إذا كمل سيره، ومن ثم فقد تحدث أئمة السلوك عن الفناء في أفعال اللـه، وعن الفناء في صفاته وعن الفناء في ذاته. فالنتيجة العادية للمعرفة الذوقية للـه عز وجل هي الالتزام الكامل بأحكامه[2].

---

(١) نفس المصدر السابق: ٨٨ ، ٩٠ ، ٨٩ ، ٩١ ، ٩٢ ، ٩٣

(٢) المرجع السابق.

وعن علاقة التصوف بالنفس يقول سعيد حوى: إن تزكية النفس هي إحدى أمهات أمور التصوف، بل إنها لتكاد أن تكون علمًا على هذا العلم، وهي قضية أُهْمِلَتْ في هذه الأمة تقريبًا إلا عند هذه الطائفة مع أنها من المقاصد الرئيسية لبعثة الرسل عليهم السلام قال تعالى: ﴿كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُواْ عَلَيْكُمْ ءَايَـٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ [البقرة :١٥١].

وإنك نادرًا ما تجد من يتكلم في شأن تزكية النفس وهو عارف ماهية هذه التزكية وطريقها من خارج هذه الطائفة، ولكي يكون الأمر واضحًا فحاول أن تقارن بين آثار علماء المسلمين خلال العصور، وأخص منهم من تكلم في هذا الموضوع فإنك لا تجد إلا القليل من خارج هذه الطائفة أعطى هذا الموضوع حقه، أو أغناه[1] ويتهم مدرسة ابن تيمية بالجفاف في هذا الموضوع، وما وجد عند ابن القيم لا يرجع إلا إلى تلك المدة الزمنية التي قضاها مع الصوفية قبل أن يلتقي بابن تيمية[2].

ويقول مرة أخرى: وعلى كل حال فإن قضية تزكية النفس، وتقوى القلب، والمراقبة في العبادة، والتحقق بمقامات الإيمان والإسلام، والإحسان، والتقوى والشكر شيء رئيسي، وتذوق أجزاء العقيدة وأصولها شيء لا بد منه، وهي معانٍ تحدثت عنها نصوص الكتاب والسنة ، والصوفية هم أكثر الناس بحثًا واستقصاءً عن طريق التحقق بهذه المعاني، وهم الذين سجلوا دقائق السير للوصول إلى هذه المعاني، فإذا قيد هذه المعاني كلها الحق والعلم فلا حرج أن نأخذ، وأن نربي، وأن نفيد وأن نستفيد.

---

(١) حوى تربيتنا الروحية : ٤٧ ، ٤٩.

(٢) نفس المرجع السابق: ٤٥.

ثم يواصل الحديث قائلاً: إن نشأة علم يبحث أحوال الصحة والمرض والقلب والنفس وطرائق الصحة، وأنواع المرض شيء عادي وأن التصوف في الأصل هو علم السلوك إلى الله عز وجل على ضوء الكتاب والسنة وعلم التحقق بالأخلاق العظيمة، والتخلي عن الأخلاق الدنيئة على ضوء الكتاب والسنة، هو علم التحقق بالمشاعر والعواطف الإسلامية الصادقة إن في العقائد أو غيرها على ضوء الكتاب والسنة، وهو علم من أدق العلوم وأكثرها ضرورة للإنسان، وهو العلم الذي يحتاج الإمام فيه ما لا يحتاجه غيره لأنه إمام عمل[1].

وينبه على أن كتب الفقه والعقائد خلت من دراسة وتفصيل علوم القلب والنفس والشعور واضطلع بها علم التصوف وحده، كما يوضح بصورة لا تقبل الشك أو الارتياب أن مسألة التحقق بالأحكام سواء في الفقه أم في العقائد أم في الأخلاق هي من خصوصية الصوفية والعلماء العاملين فيقول: والعلماء العاملون والصوفية المحققون خلال تاريخ هذه الأمة هم الذين اجتمع لهم الفقه والتحقق بآن واحد. ما هو الإيمان؟ وما حقيقته وكيف التحقق بذلك؟ وما الإسلام وما حقيقته؟ وكيف التحقق بذلك؟ وما الإحسان؟ وما حقيقته؟ وكيف التحقق بذلك؟ ما التقوى؟ وما حقيقتها؟ وكيف التحقق بذلك؟

وقل مثل ذلك في الصبر والتسليم، والرضا، والتوكل، ومحبة الله، والإخلاص، وقل مثل ذلك في الحلم والكرم والعفة والتواضع وعدم الاستشراف لما في أيدي الآخرين، والزهد والورع والخشوع... وقل مثل ذلك في آداب الظاهر والباطن أو في الصلاة أو في الزكاة أو في الصوم أو في الحج أو في السفر أو الجهاد أو في التناصح والمذاكرة أو في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أو في أدب الصحبة والجوار أو في البر وصلة الأرحام إلى غير ذلك مما تحدثت عنه النصوص.

---

(١) حوى: في الفقهين الكبير والأكبر: ١٢١ ، ١٢٢.

الفقه الصحيح للنصوص

والتحقق الصحيح بها يمثل الأخذ الكامل للكتاب والسنة، وقد بذل العلماء الربانيون كامل الجهد للتحقق بالكتاب والسنة لتبقى معانيها حية تتمثل في أناس هم محل القدوة خلال العصور وبذلك كله بقي ويبقى الإسلام حيًّا ولا يأتي الخلل إلا من فهم خاطئ أو قاصر[1].

ولما كان علم التصوف على هذا النحو موضوعًا ومسائل، ودراسة وتحقيقًا، وحياة وروحًا، وسلوكًا وتربية، وتزكية وخلقًا فإنه يرى أن الصوفية بسلوكهم وعلومهم وتحققهم كانوا يحاولون إرجاع عصر الصحابة فيقول: لقد كان جيل الصحابة يصحب عنده العلم العمل، وكان له حاله القلبي وسمته الأخلاقي والسلوكي، وضعف على مر الزمن العمل، وضعف الحال القلبي والسمت الأخلاقي، وهما المظهر الأعظم لهدى الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، ومن ثم وجد التصوف الإسلامي كمحاولة لإرجاع الأمر إلى نصابه في قضية العمل الظاهري والحال القلبي للمسلم، ثم سار هذا التصوف في طرق وتعرجات حتى قال ابن عربي نفسه: احذر هذا الطريق فإن أكثر الخوارج منه، وإنما هو طريق الهلك والملك فمن حقق علمه وحاله فقد نال عن الأبد وإلا فقد هلك مع من هلك[2].

واضطلاع الصوفية بمسائل هذا العلم ضرورة، وقيامه ضروري، وإن الذين يحاربون التصوف بإطلاق مخطئون، وإنه لا يصح للمسلم المعاصر أن يستقبل اسم التصوف بتشنج، ولا يصح للمسلم المعاصر أن يستقبل اسم السلفية بتشنج وإنما عليه أن يكون ذا إدراك شامل يضع به كل شيء ضمن حدوده، وإني على يقين

---

(١) تربيتنا الروحية: ٥١.

(٢) في الفقهين الكبير والأكبر ٨٤ ، ١٢١ ، ١٤٨.

مـــن أن ســـعيد حوى أذهلته حقائق التصوف عندما وطئت أقدامه بحذر رياض الصـــوفية، وتشـــربت نفسه أذواقهم، ولما تثبت من موقفهم أنس لهم، واستوطن عـــندهم طويلاً، وجمع الأسانيد والأدلة القوية على صحة طريقهم فلم يجد بدًّا أو حرجًا من الإفصاح عنها مجاهرًا بالحقيقة، معلنًا عنها، وليغضب من يغضب طالما أنـــه يتحمس للحق ويغار عليه، وطالما أنه قد عرف الحق لذاته بعيدًا عن سلطة الرجال وهيمنتهم الفكرية.

كمـــا أني عـــلى يقين من أنه في كثير من الأفكار البارزة التي سقناها كان متأثرًا بالسهروردي البغدادي، ذلكم الصوفي الذي امتلأ سنة من مفرق رأسه إلى أخمص قدميه كما وصفه ابن عربي، ويمكنك أن تتحقق من تأثير السهروردي في تحلـــيل وتفصـــيل علوم الصوفية الذي قدمه لنا سعيد حوى إذا تصفحت الباب الأول والثالـــث مـــن كتاب (عوارف المعارف) للسهروردي. فستجد أن حوى كان يتبع خطا السهروردي مقالة مقالة[1].

دفعة بعد وقفة

وقد يقول البعض لم استطردت كثيرًا مع الأستاذ حوى وأسهبت إلى حد ما في ذكـــر النصـــوص المقتبسة من كتبه، أو المنقولة منها حرفيًّا، والتي تؤيد وجهة الـــنظر الصوفية، ولم تفعل ذلك مع كتَّاب الصوفية أنفسهم، مع ما لك من ميل شـــديد إلى المصادر الرئيسية، وحب كبير لكتب التراث، والتي لا نعدل عنها إلا لكتَّاب جدد متخصصين، أو دارسين معاصرين مجيدين مع شرط سلامة وانتهاج النصـــفة في البحث وتحري الحقيقة بعيدًا عن الهوى والعصبية، والجزئية والمحدودية الضيقة؟.

---

(١) السهروردي : عوارف المعارف : ٤٤ ، ٥٢.

ومع جواز توجيه هذا التساؤل إلا أني لا أخفي تعمدي لهذا الاستطراد لأسباب كثيرة: منها ما هو منهجي، وما هو ديني حركي، وما هو علمي صرف.

أما ما يتعلق بالمنهج في الفكرة والدعوة فإننا رأينا معًا أن حوى يعبر عن روح المدرسة ومنهجها التي ينتمي إليها، تلك المدرسة التي لا تنتهج طريق التعصب الفكري، ولا تحصر فهمها في نطاق ضيق من النظر، ولا تقتطع جزءًا من أحكام الإسلام، وإنما ترمي بطرفها ناظرة إلى الساحة الإسلامية الرحبة، وتتبنى النظرة الشاملة في فهم الإسلام، وتنأى بعيدًا عن مواطن الخلاف الفرعية بالذات، ولذا فعلى جميع أفرادها، والمنتمي إليها أن يستمسكوا بهذه الروح التي كانت تشع من أقوال مؤسسها الأول، وهو المرحوم الأستاذ البنا، والتي بدت من خلال أحاديثه الفياضة، وتوجيهاته الصريحة ولا تدفعهم الرغبة في تجميع صفوف الحركة الإسلامية على التنازل عن أساس هام من الأسس التي شيدت عليها هذه المدرسة.

وَلَكَمْ كان الأستاذ حوى جريئًا شجاعًا وهو يعود بالنفوس المسلمة إلى هذا المنهج، ويستحث الآخرين على أن يدرسوا دراسة مستفيضة، وأن تكون النظرة الإسلامية عامة، لا يغفل فيها جانب لحساب آخر مهما كان المتروك قليلا أو بسيطًا لأن الإسلام بناء متماسك لا نأمن إذ نحن أهملنا لبنة منه أن يتداعى البناء كله بعد ذلك وإعلان حوى عن هذا المنهج تصحيح عميق لمسار حركة إسلامية كبرى كاد كثير من المنتمين إليها يهملونه في زحمة الأحداث.

وتحت ضغط العوامل الخارجية، والعوامل المحيطة في ذاتهم من ناحية أخرى، وإرضاء بعض أنصارهم في البيئة الإسلامية طورًا آخر، وتقديري لهذا المنهج الذي أفصح عنه سعيد حوى راجع إلى سلامته وإلى التوافق الكبير بيني وبينه، فإن الذين يخالطونني ويعرفون رأيي قد علموا في أكثر من موقف خاص وعام أنني ناديت بهذه الروح الإسلامية، والفهم الواسع منذ بضع سنوات، وكان لي فهم في علاقة

التصـــوف بالإسلام، وعلاقة الحركة الإسلامية به لا يخرج عما أفصح عنه سعيد حوى، وذلك قبل أن يكتب هذا الأخ الكريم حرفًا واحدًا في كتابه «جولات في الفقهين الكبير والأكبر» وكتابه «تربيتنا الروحية» ولكن الهوى يعمي ويصم، إذا سلم الأخ الكاتب من النقد والتجريح لدواعي ذاتية بحتة فإنني لم أسلم من النقد الصريح، والهمز واللمز الخفيفين، غفر اللـــه لي ولمن جرح أو همز أو لمز.

والمهم بعد هذا أن نستفيق على صوت الحقيقة وأن نبني علاقاتنا -كمسلمين- على أساس من حسن النية، وسعة الصدر، والنظر الشامل لا على أساس من المواقف الشخصية، والرغبات الخاصة، وأن نقيم تجمعنا على اعتبارات الحاجة الماسة للإسلام والمسلمين من تجمع لا تفرق، ومن توحد لا تمزق ومن تماسك لا تصدع، ومن حسن عرض لحقائق الإسلام لا تشويه لظاهره وباطنه، ومن تقديم صورة واضحة عن الفهم الإسلامي لشبابنا الغض الذي يتيه بين ضيق الفهم ويتخبط بين قصور النظر.

ولـــنرحم هؤلاء الناشئين من أصحاب القلوب النقية والهمم العالية، والروح الوثابـــة الذين قدر لهم أن يفيئوا إلى أمر اللـــه بتوفيق منه وحده على طريق عز حادية، وكثر أدعياؤه، وعصفت تياراته الداخلية والخارجية، وإن نحن فعلنا ذلك أســـدينا خدمة جليلة للجانب الحركي للحركة لجيل الدعوة الإسلامية في الوقت الحاضـــر ونكون قد قدمنا منهجًا شاملاً ونظامًا ثابتًا للحركة يضيئان السبيل أمام السائرين، ويثبتان الخطا على الطريق الواحد.

وأمـــا الدواعـــي المتعلقة بالناحية العلمية الصرفة فإنها تكمن في بيان الأهمية الروحـــية التي يقوم بها علم التصوف سواء في موضوعه الذي يبرز جانبًا هامًا من الجوانـــب الإسلامية التي لم تجد لها مكانًا فسيحًا في العلوم الأخرى على نحو ما رأيت آنفًا، أم في طريقة تربيته التي لم يدانه فيها علم من العلوم، ولم تساوقه فيها

مدرسة من المدارس العلمية الأخرى التي نشأت في الإسلام، أم في منهجه الذي راعى المدارك الإنسانية كلها، ومن ثم فإن التصوف من هذه الاعتبارات المعرفية لا يمكن الاستغناء عنه في تربية أنفسنا وشبابنا، ولا يجوز إهماله فضلاً عن الهجوم عليه.

الفصل الثاني

صلات التصوف ببعض العلوم

صلة التصوف بالفلسفة

بعد أن بينا صلة التصوف كعلم بالعلوم الأساسية في الإسلام، وضرورته ككل في تعميق الجانب الروحي ننتقل الآن إلى علاقة التصوف بالفلسفة وأقسامها، وما دام هو علمًا شرعيًا فلم يدرس في إطار قسم الفلسفة؟ وما الروابط وأوجه الشبه التي تجمع بينهما في تصنيف علمي واحد؟

لا يختلف أحد على أن التصوف علم من العلوم الشرعية الحادثة في الملة كما هي عبارة ابن خلدون في مقدمته في صدر الباب الذي عقده للحديث عن التصوف كعلم، وهنا اتفاق على صحة وصدق هذه العبارة، ولكنه مع ذلك يدرس ضمن العلوم الفلسفية لاشتراكه معها في دراسة المسائل المتعلقة بالذات الإلهية وما وراء الطبيعة، كما أن لعلم التصوف اهتمامًا واسعًا بنظرية المعرفة لا سيما الجانب الذوقي منها.

وأيضًا فإنه يطلق عليه علم النفس الإسلامي لشدة اعتناء رجاله بالنفس وشهواتها، وعوائقها وحجبها، وتصفيتها وتزكيتها، وكثيراً ما يذكر عنه أنه علم الأخلاق لما ورد على ألسنة شيوخه من القول: بأنه التصوف خلق فمن زاد عليك في الخلق زاد عليك في الصفاء، ومسائل الألوهية، ودراسة المعرفة بوسائلها وحدودها وإمكانها، والبحوث الأخلاقية، وعلم النفس بفروعه قبل أن يخضع للتجربة، كلها من صميم موضوعات الفلسفة بل هي عينها، فموضوع التصوف وبحوثه هي نفسها مسائل الفلسفة وإن كانت طريقة التناول وأسلوبه تختلف من التصوف عن الفلسفة.

فبينما نجد الفلسفة تنحو نحو الحس فتعتمد عليه وتجله، أو تركن إلى العقل وتطلق له العنان، وتنأى بعيدًا عن المقيدات الاجتماعية أو الدينية محررة من كل ما سوى النظر العقلي المجرد الذي ارتضته منهجًا وطريقًا، وتعبدت في محراب تأملاته، إذا بعلم التصوف لا يرتضي غير الشرع أصلاً ومنبعًا وحكمًا على كل إنتاج إنساني، وعليه تقوم جميع النظرات الصوفية السنية وتتأسس.

وتحتكم الأذواق والواردات الصوفية لأحكام الشرع ولا يقبلها أصحابها إلا بشاهد من دين، وإقرار من شريعة، فبداية التصوف شرعية تأسيسية، ووسطه تطبيق ديني، ونهايته منن وعطاء تخضع لتصريح الإسلام وقبوله، والصوفي لا يتعبد بتأملاته في خلواته، وإنما بطاعته ونوافله حسب أوامر دينه، والحس والعقل لديه سبيلان للكسب ولكنها ليست نهاية المعرفة بل إنه ليتطلع إلى النور يشع في قلبه يكشف له ما وراء حجب الحس، وما فوق إدراك العقل، إنه يتطلع لأن يقرأ بنور بصيرته سطور الغيب هبة ومنحة من الله بعدما يقوم بمجاهدات طويلة، وبعد ما يقطع العقاب الكئود.

صلته بالتربية

وأما علاقة التصوف بالتربية فإنها علاقة أصيلة وجوهرية ولا نجافي الحقيقة إذا قلنا إن هذا العلم لا يؤتي ثماره المنشودة، وأذواقه المرغوبة، ولا ينهض بموضوعه في علاج النفس والقلب وإثراء الروح إلا بانتهاج أسلوب التربية الصحيح، ولذا فالتربية هي الصيغة النظرية المتمثلة في مجموعة القواعد السلوكية ومصطلحاتها وآدابها وعلاقاتها، وهي التجربة النفسية الشاقة التي يعانيها السالك للتخلص من غشاوتها وحجبها وأدرانها وعوائقها وعوارضها، مطبقًا بأقصى درجة فرائض ونوافل الشرع، ومتخلقًا بأحسن الأخلاق وهو يعبر من مرحلة البداية إلى ما فوقها غائصًا في أعماق نفسه باحثًا عن الشوائب، منقبًا عن الأعشاب الضارة التي تمنع بذور الصفاء من إنبات المعرفة الموفقة، حريصًا كل الحرص على مراقبة نفسه

ومحاسبتها، وحارسًا لقلبه عن التغير، مراقبًا لجوارحه عن الفتور، متورعًا عن الشبه والحرام، زاهداً في كثير من الحلال إلا ما دعت إليه الضرورة وألزمته إياه الحاجة، قاضيًا لغيره على نفسه، متهمًا إياها، متعللاً عن الغير معتذرًا لـه عن خطئه قبل أن يعتذر.

ولـيس هناك تصوف بالمعنى العام الذي يتحقق بالجانب السلوكي لا الجذبي إلا إذا كان هناك تربية فهي الأسلوب العلمي والنفسي الذي يتوسط بين تحصيل العلـوم الشـرعية وبين التحقق بها والاستفادة من هذا التحقق استفادة تدر على السالك حسًا رقيقًا، وذوقًا مرهفًا، ومعرفة مباشرة، وعلمًا غيبيًّا واكتساب العلوم الشرعية في بداية الطريق حق، والثمار العرفانية الذوقية في النهاية حقيقة مرغوبة،

ولا يـتحول الحق في البدايات إلى حقيقة مذاقة إلا تحت نير المجاهدة، وشدة المكابدة ودقة التربية، والاستقامة في السلوك، والخضوع لأوامر شيخ مجرب واصل والـتأدب معـه، والانصياع لتوجيهاته، وتنفيذ إرشاداته، والانضمام إلى مدرسة الشيخ بكل ما فيها من منهج تربوي وعلمي، ومن أوراد ومواد تربوية: نظرية أو عملية يلتزم بها السالك في سيره وتحدد لـه المراحل.

فـلا ينـتقل إلى مرحلة قبل أن يجتاز بقوة المرحلة السابقة، وقبل أن يقطع بـنجاح المهام التي أوكلته إليه فيها، وأثناء مكثه أو تردده على المدرسة الصوفية الـتي انضـم إلـيها يعاشر ويخدم ويصاحب ويحب من حولـه ويستفيد منهم ويتأدب معهم، كل هذا يتم من خلال أستاذ ورباط أو زاوية تقوم مقام المدرسة، ومـن خلال منهج دراسي يتمثل في الأوراد والأذكار القولية وقربات وعبادات عملية، وصمت وخلوة وجوع وسهر ومجاهدات نفسية.

بعض مميزات التربية الصوفية

والتربية الصوفية مع أنها تتوافر فيها الشروط والمجالات والمؤسسات والوسائل المطلوبة في كل عملية تربوية كضرورة معلم بشري أو غيره وكوجود مؤسسات تربوية كمدرسة أو زاوية وكمنهج ومرحلة، وكخطة دراسية ومواد تتناسب مع كل طالب ومريد إلا أنها تختلف عن التربية بمفهومنا الحديث في نواح شتى سنبينها أثناء دراستنا لعملية التربية الصوفية.

وعلى كل حال فإنه بادئ ذي بدء نعترف أن عملية التربية لدى رجال القوم تشترك مع التربية الحديث في المضامين الرئيسية، والمطالب الأساسية التي تقتضيها أي عملية تربوية من ناحية المدرس والتلاميذ والمناهج والمؤسسات وصلة التربية بالمعرفة والأخلاق والعلوم والدين، وتلعب الصحبة في كل منهما دورًا هامًا، كما أنهما ينظران بعين التقدير للطبيعة الإنسانية ولا يهملانها، وتهدف كل منهما لتكوين الفرد وتهذيبه إلا أنه يجب التنبيه على أن التربية الصوفية نوع فريد بين الفلسفات التربوية كلها لما تحمل من مميزات جوهرية:

١- منها أنها تتميز بالحرية في اختيار القواعد والطرق التي تتبعها بعيدًا عن الخضوع لأفكار أو نظم مقننة، أو الامتثال لمذاهب سياسية أيًّا كانت صبغة تلك المذاهب وألوانها، فهي ترفض أشكال التيارات السياسية من أموية أو عباسية، أو شيعية، كما ترفض الفرق الأصولية كالخوارج والمعتزلة والأشعرية، ولا تنصاع في سيرها للأفكار الجاهزة التي تتبناها هذه المذاهب أو تلكم الفرق.

وكذلك لا تخضع دور التربية الصوفية ومؤسساتها لما تخضع له المدارس النظامية قديمًا وحديثًا، مثلما خضعت مدارس بغداد في عصر الدولة العباسية، ومدارس مصر في عصر الدولة الفاطمية لوجهات النظر المتعلقة بالأنظمة السياسية

القائمـــة آنـــذاك، وكما تخضع المؤسسات التربوية الحديثة للمذاهب والأحزاب والفلسفات التي تسود المجتمعات المعاصرة.

وخضـــوع العملية التربوية لأفكار مقننة يقيدها ويحد من انطلاقها ويغل من جوانـــبها الروحية، وينعكس ذلك على التلاميذ الذين يشكلون تشكيلاً يتفق مع الخطـــوط السياســـية المقنـــنة لا مع ما تقتضيه طبائع الطلاب ورغباتهم وميولهم واســـتعداداتهم، ولقد اتسمت التربية الصوفية بالانطلاق وعدم الخضوع أو التقيد إلا لمـــبادئ الإسلام وأحكامه الفسيحة التي تستوعب جميع الميول، وتستغرق كل الاستعدادات، ولا يجد الطالب فيها ضيقًا أو حرجًا أو تحديدًا من طاقاته، وتعطيلاً لقدراتـــه، ومثل هذا الانطلاق هو الاتجاه الذي يطالب به فلاسفة التربية الحديثة، ويجتهدون اتباعه[1].

٢- وأيضًـــا فـــإن مـــن أهم المميزات التي تميز التربية الصوفية الاهتمام بالحرية الإنسانية في شكل عام وشامل، فليست الحرية لديهم ممارسة مع الآخرين لا يعـــتدي فيها طرف على حقوق الطرف الثاني، ويزاول فيها كل فرد نشاطه بلا ضغوط من جهة مساوية أو فوقانية متسلطة، وإنما الحرية في نظر الصوفي هي تخلص من أسر النفس، ومن التقيد بالذاتية، ومن الخضوع لأنانية الهوى والشهوة وتسلطهما، هي تخلص من سلطات الأنا المستبد، وانفكاك من قيود الشهوانية الطاغية، وتعامل مع الفطرة النقية.

والحـــرية في هذا الجانب الذاتي ليست استجابة لمطالب النفس وتعبيرًا عن إرادتهـــا، وإنما هي مقاومة لجوانب الشر والسوء، وفناء لإرادة الهوى، إنها تنازل حـــار، وفقدان حاد عن رغبات مؤقتة، وعن مطالب محدودة، وتخلص شاق من

---

(١) فيليب فينكس: فلسفة التربية ١٧.

متع تزول، بغية التحقق بالحرية الدائمة، والاستمتاع بالرغبات المستمرة، وإنه كما يصح أن يحارب الإنسان عدوًا خارجيًّا لينال حريته التي سلبها الغير منه، وطغى عليه باستبداده له، فإنه كذلك يصح أن يحارب عدوه الذاتي المستبد الذي يحاول من داخله أن يقوض نقاءه، وصفاءه وأن يدفن جوهره، النقي بين كومة من المفاسد والشرور وأن يذري بأصالة الفطرة بين عاصفة الجموح والشرور.

وإنه كما يتحمل الثائر على الغير في سبيل حصوله على حريته من يد المستغل فإنه عليه كذلك أن يتحمل آلام مجاهدة، وحرقة المكابدة ليظفر بحرية ذاته بعيدًا عن أمراض الأنا، وعلل الذاتية، إن المجاهد لنفسه يفر من استبداد ذاته إلى استئثار الحق لكيانه استئثارًا يجعله ممتلئًا بالنور مغمورًا بالأسرار، وفي هذه اللحظة لا يحس بضيق الاستبداد وخناق التبعية، وإنما يستشعر نعيم السعة ولذة القرب، ووفرة العطاء، وثراء المد، وينعم بجوار الغني الذي يكرم من أقبل عليه ومن تخلص من أنانيته ليجاور الغني الواسع، ذا الفضل والجاه.

ولك أن تفهم في الحرية فهمًا آخر فتقول: إن الحرية التي ينشدها الصوفي من وراء مقاومته لنفسه وتخلصه منها نوع من الأنانية الراقية، إنها هنا حرب لأنانية أدنى لتحقيق أنانية أعلى تستمتع فيها الذات بمطالب أرقى، ولذائذ أسمى، فكأن الذات تحارب نفسها، الوجه الراقي يحارب الوجه الرديء، والأنانية الأعلى تجاهد الأنانية الأدنى، فعنصر الأنانية لا يغادر مقاومة النفس لأنانيتها السفلى في بداية السلوك ووسطه، اللهم إلا إذا تجرد الإنسان تجردًا كاملاً وانفصل تمامًا عن أنانيته، واتصل اتصالاً قويًّا بالربوبية عندئذ يهتف من أعماقه: سواء عندي أن تقذف بي في رياض الجنة أو تؤدي بي في حضيض النيران فإني أحبك على أي حال.

في هذه الحالة يكون قد حطم أسوار الأنانية كلية، وتبدل الوجهين معًا،

ونسي في جنب اللـــه كل شيء، ولكن من المعلوم أن تلك الحالة الراقية لا تدوم طويلاً لدى الصوفي، وإنما يذوقها حالاً بعد حال ووقتًا بعد وقت، أما الذي يغلب علـــيه بعد المجاهدة فهو بقاؤه بالأنانية العليا مسلوبًا عن الأنانية السفلى وأدرانها وشهواتها، وتلك الحالة الغالبة هي التي يسعى إليها معظم رجال الطريق، وهي التي يقطعون مراحل التربية من أجلها، فإن ظفروا بما فوقها فذاك خير، وأحب ، وإن بقـــوا في لذائذها فحب وكرامة، وإن حرموا في المنـــزلين فخسارة وسلب وطرد وندامة، وقانا اللـــه شر الأخيرة، ووقى السالكين شرها.

والحـــرية الصوفية ليست انتصارًا على العدو الذاتي والنفسي فحسب، وإنما هـــي مقاومة لتوجه النفس نحو الغير والركون إلى ذلك الغير، أو التطلع إليه، أو الخضوع لـــه، هي فطم النفس في ذاتها أولاً، وفطمها عن الغير ثانيًا بحيث لا ترى لهـــذا الغـــير المخلوق يدا عليها، ولا منة منه، ولا يخالجها في أعماقها رغبة فيما عـــنده، وإن أعطـــى الغـــير أو منع فليس منه وإنما الكل من اللـــه، ومن الجدير بالذكـــر هنا أن الحرية الصوفية مع الغير هي سلب وقطع عما في يده، وإعراض عمـــا يملـــك، وهي مع ذلك وبالإضافة إليه بذل وعطاء لذلك الغير، هي ليست معاملـــة بالمثل، بل بالحسنى وهي ليست طلبًا للعوض بل بذل بلا انتظار، وعطاء لذلـــك الغـــير بلا افتقار، إنها تنازل النفس للغير عن حقها، وبذل الحق والجميل والزيادة لذلك الغير، وهي في الوقت ذاته ردع لتعدي الغير، وقهر لظلمه، وجهاد لاستبداده، وتحطيم لنوازعه عندما يعتدي على الحقوق، أو يتجاوز الحدود.

ومـــن الواضح أن الحرية في شقها مع الغير مبنية على الشق الذاتي ومؤسسة علـــيه، وهي بهما معًا تحقق بالعبودية الكاملة للـــه وحده، ويستدل القشيري في رســـالته عـــلى حـــال الحرية بقوله: ﴿ وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ

خَصَاصَةٌ﴾ [الحشر:٩]، قال: إنما آثروا على أنفسهم لتجردهم عما خرجوا منه وآثروا به[١].

ويقول حارثة معبِّرًا عن الحرية من الدنيا والتخلص منها: عزفت نفسي عن الدنيا فاستوى عندي حجرها وذهبها، وإلى مثل حال حارثة يذكر يحيى بن معاذ الرازي «٢٥٨هـ» والجنيد المتوفى «٢٩٧هـ» وأبو علي الزقاق «٣٩٠هـ» ويقول القشيري: الحرية أن لا يكون العبد تحت رق المخلوقات، ولا يجري عليه سلطان المكونات، وعلامة صحته سقوط التمييز عن قلبه بين الأشياء فيتساوى عنده أخطار الأعراض[٢] والذي أشار إليه القوم من الحرية هو ألا يكون العبد بقلبه تحت رق شيء من المخلوقات لا من أعراض الدنيا، ولا من أعراض الآخرة فيكون فردًا لفرد لم يسترقه عاجل دنيا، ولا حاصل هوى، ولا آجل مني، ولا سؤال ولا أقصد ولا أرب ولا حظ.

وربما توهم البعض سقوط التكاليف عن الصوفي الذي تحرر من رق عبوديته عندما يسمع شيخًا كالجنيد أو بشر الحافي المتوفى «٢٢٧هـ» يبين كل منهما أن الحرية هي الاستراحة من العبودية، وذلك مردود لأن المراد من الاستراحة عدم الاشتغال بأعباء العبودية ومطالبها الدنيوية وتفويض الأمور كلها لله، ولذا اضطر القشيري إلى أن يقول: واعلم أن حقيقة الحرية في كمال العبودية فإذا صدقت لله تعالى عبوديته خلصت عن رق الأغيار حريته فأما من توهم أن العبد يسلم له أن يخلع وقتًا عذار العبودية، ويحيد بلحظة من الأمر والنهي وهو مميز في دار التكليف فذلك انسلاخ من الدين[٣].

---

(١) القشيري: الرسالة ١٠٨، ١٠٩.

(٢) المرجع السابق.

(٣) نفس المصدر: ١٠٩.

وذكـــر الحســـين بن منصور الحلاج (٣٠٩هـــ) أن الحرية لا تعني انسلاخًا وإســـقاطًا للعبودية بل هي تخفيف من أعباء العبودية العادية ومشقتها ومن تخفف من هذه الأعباء يصير محمولاً لا يلحقه بقلبه مشقة وإن كان متحليًا بها شرعًا[1].

والحرية التي يتحقق بها العبد ترتبط ارتباطًا كبيرًا بالتربية الصوفية، إذ الصوفي لا يتخلص من الهوى أو الدنيا أو الغير إلا بعد ما يتتلمذ على أيدي شيخ يسلكه ويبين لـــه عثرات الطريق ومزالقه، وأمراض النفس وعللها،وتلك الميزة في تحصيل الحـــرية من خلال التربية عند رجال الطريق ما زالت هدفًا رئيسيًّا يسعى لتحقيقه رجال التربية الحديثة.

يقـــول الدكتور النجيحى ملخصًا وجهة نظر فيليب فينكس: فالكفاح من أجل الحرية كان وما زال الهدف الأسمى لكل حرية ثورية عبر الأجيال الإنسانية، وحيـــث إن التربية عملية توجيه لنمو الأفراد وحيث إن الحرية أساسية في تحقيق الـــذات الحقيقـــية فإن من أهداف التربية نمو الحرية، فناتج التربية يجب أن يكون الإنسان حرًّا[2].

ومهمـــا حققت التربية الحديثة تقدمًا في نمو الحرية فلن تكون سوى تخليص الفـــرد من الأفكار المفروضة، وإطلاق مطالبه ورغباته بدون تقييد ولن تصل إلى سمـــو المعاني التي تحدثنا عنها في مفهوم الحرية الصوفية المرتبطة بالتربية عند رجال الطريق الصوفي ومريديهم.

٣- ومن المميزات الحقيقية في التربية الروحية أنه وإن وجدت قواعد عامة يتبعها المريدون في كل مدرسة، ولدى كل شيخ إلا أستاذ يقترح حلاً يرتضيه إزاء

(١) نفس المصدر.
(٢) فينكس: فلسفة التربية.

المسائل التي تجد بين مرديديه ومن هنا تكثر الحلول المقترحة أمام المسائل ذات الطابع الواحد وتسلم العملية الصوفية من الحلول الجاهزة التي تقدم للمسائل التي تعترض التربية الحديثة على رغم اختلاف المجتمعات والبيئات ومشارب وطبائع التلاميذ.

هدف تلك الدراسة

ولما كانت التربية الصوفية على هذا النحو من الأهمية، ولما قامت به من دور فعال في تثقيف وتهذيب وتسليك المريدين، ولما امتازت به من مميزات نبهنا إلى بعضها وسنواصل سرد البعض الآخر، ولأن الطرق الصوفية في أيامنا قد تخلت عن مهمة التربية الصحيحة،واكتفت بضم أعداد كبيرة من الدراويش فينقادون لمشايخهم أو أولاد مشايخهم انقيادًا كليًّا دون أن يقدم إليهم زاد علمي أو تربوي يكفل لهم النجاح في مهمتهم الصعبة التي يريدون بدءها وصولاً إلى ربهم بعد الانتصار على النفس والهوى والشيطان لهذا كله أردت أن أضع بين يدي الدارسين والطالبين والحاقدين والناقدين صورة صحيحة لقواعد التربية وأسلوبها ومجالها عند الصوفية كي تكون تنبيهًا لمجي الطريق وقُصَّاده، وإيقاظًا لمن يتصدر المريدين ويقودهم، وتبيانًا لما عليه الصوفية الحقيقيون في تربيتهم لكل من تسول له نفسه في الهجوم على الصوفية من واقع ما يراه يجري على ساحاتهم في أيامنا هذه، وشرحًا وتفصيلاً لمراحل السلوك ومناهجها لمن أراد أن يستفيد ويفيد ويهتدي ويهدي على ضوئها.

وإني أذكر الجميع بما قاله الإمام الغزالي «٥٠٥هـ»: ويظهر أن المانع من الوصول عدم السلوك، والمانع من السلوك عدم الإرادة، والمانع من الإرادة عدم الإيمان، وسبب عدم الإيمان عدم الهداة والمذكرين، والعلماء بالله تعالى الهادين

إلى طريقه والمنبهين على حقارة الدنيا وانقراضها وعظم الآخرة ودوامها[1].

وأيضًا فإنه قد صار ضعف الإرادة والجهل بالطريق ونطق العلماء بالهوى سببًا لخلو طريق الله تعالى عن السالكين فيه، ومهما كان المطلوب محجوبًا، والدليل مفقودًا، والهوى غاليًا، والطالب غافلاً امتنع الوصول، وتعطلت الطرق لا محالة[2] وحسبنا مع عزة الدليل وندرة الهداة الواصلين، وغفلة المريدين أن نقدم هذه الدراسة بما تحمل من بيان وتفصيل، وبما تشتمل عليه من ضرورة الشيخ وتكوينه وإعداده، وحقه وواجبه، وآداب المريدين وعلاقاتهم بالشيخ ومراعاة حال المريد، ثم بينا مراحل السلوك والعلاقات الناشئة بين المريدين، ثم بيان المنهج في الذكر والأوراد، وأخيرًا متى تتم عملية الفطام للمريد؟.

حول تعريف التربية

في البداية هل يمكن تعريف التربية العامة؟ وهل قَدَّمَ الصوفية تعريفًا للتربية الخاصة عندهم؟ وبالرجوع إلى مصادر التربية العامة نجد أنهم اختلفوا حول إمكان تعريفها، وانطباق التعريف على الأهداف المنشودة من ورائها.

ففريق يرى جواز وسهولة التعريف ولو أن التعريفات-من وجهة نظرهم- لا تنطبق تمامًا على المراد من التربية وعمومها إلا أنه يفيد فائدة جليلة للعملية التربوية الحديثة ككل، فيعرفها الدكتور عرفات عبد العزيز سليمان بأنها عملية توفير الفرص الملائمة لنمو الفرد نموًا متكاملاً في جميع نواحي شخصيته؛ الجسمية والعقلية والوجدانية، والعاطفية، والاجتماعية حتى يستطيع ممارسة أنماط سلوكية مختلفة[3].

---

(١) الغزالي: إحياء علوم الدين ج٣ ص٧٢.

(٢) نفس المصدر.

(٣) د. عرفات : المعلم والتربية: ٢١ ، ٢٢.

ويقـــول مـــرة ثانية: إن المعنى الأصيل لكلمة تربية هو أنها عملية استخراج إمكانـــيات الفـــرد في إطاره الاجتماعي، وتكوين اتجاهاته، وتوجيه نموه، وتنمية وعيه بالأهداف التي يسعى إليها، والتي تعمل الجماعة -التي هو عضو فيها- على تحقـــيقها والتعريفان معًا يشيران إلى أن عملية التلقي المعروفة بالتربية لا بد أن تتم في جـــو مناسب وفرص ملائمة ومناخ مهيأ صالح للنمو المتكامل للفرد في جميع قدراتـــه وإمكانـــياته، وكذلـــك لا بـــد لهـــا من مُوَجِّه يقوم بتنمية الاتجاهات واســـتخراجها، وتقيـــيمها وتقويمهـــا، فلا بد من أمرين: الأول إيجاد الأماكن والمجـــالات الصـــالحة للتربية والثاني ضرورة المشرف والأستاذ الذي يقوم بتعهد التنمية للفرد.

وقـــد تعرف التربية بأنها هي العملية التي يتم بها نقل التراث الثقافي وتحسينه على مر الأجيال، وهي عملية تقديم ثقافة المجتمع لأفراده الصغار وتشكيلهم على نحـــو يجعلهم قادرين على أن يكونوا حملة هذه الثقافة وبدون هذا التقديم وذلك النقل تضمحل الثقافة وينحط المجتمع إلى مستوى مجموعة من الحيوانات[1].

وهـــذا التعريف قد أهمل الإشارة إلى المناخ الذي يتم فيه النقل، كما أنه قد ركّـــز عـــلى نقل الثقافة وحدها مع أن التربية العامة قد تكون مهنة، وقد تكون حرفة اللهم إلا إذا أعطى للثقافة معنى واسعًا يستغرق جميع المعاني ويشملها، ويعم الغايات المنشودة من وراء التربية ويستوعبها.

ويذكر الدكتور فكري ريان أن التربية هي أن نتعهد الناشئ لندفع بنموه إلى الأمـــام وفي الاتجـــاه السليم[2] ويعقد وجه الشبه بين العناية بالنبات وتربيته وبين

---

(١) د. أبو الفتوح رضوان وآخرون: المدرس في المدرسة والمجتمع ٣ ، ٤.

(٢) د. فكري زيان: التدريس: أهدافه، أساليبه: ١١.

توجـــيه الإنسان لإنمائه من حيث إن كل واحد منهما كائن إلا أن الإنسان يتميز بطبيعته العاقلة، وبما يحمل من عناصر وراثية وبكونه يحيا في مجتمع وتؤثر فيه بيئة، ولديه طاقات واستعدادات ومشاعر لا يمكن إهمالها.

وأحيانًا يعرفونها بأنها هي المؤثرات المختلفة التي توجه وتسيطر على الفرد أو هـــي عمليـــة قصـــدية يـــتم عن طريقها توجيه الأفراد الإنسانيين لنمو الأفراد الإنســـانيين[1] ويرى (جون ستيوارت مل) أن التعليم يتمثل في الثقافة التي يقصد كـــل جيل أن يزود بها الجيل الذي يخلفه ليجعل على الأقل أهلاً لأن يحتفظ بمستوى الرقي الذي وصل إليه أو لأن يرتفع بهذا المستوى إذا استطاع إلى ذلك سبيلاً[2].

وفي السنين الأخيرة لقي التعريف الذي ذكره (جون ملتون) انتشارًا واسعًا إذ قـــال: إن التعليم الكامل الوافي في نظري هو الذي يؤهل الإنسان لأن يؤدي ما عليه من المسئوليات الخاصة والعامة في الحرب والسلم بنـــزاهة ودقة وخلق رضي[3].

هـــذه هي بعض التعريفات، وكما نراها فلا تتفق في صيغة محددة، ولم يجمع قائلوها على عناصر للتعريف واحدة، وإن اشتركوا في بعض الوجود فهو اشتراك ضـــئيل لا يعطي للتعريف طابع العمومية التي نجدها في تعريفات العلوم الأخرى، ولعـــل السر في هذا التفاوت لدى كل كاتب أو مؤلف أو باحث يرجع إلى أن مفهـــوم التربـــية العامة في نظرهم يختلف من مجتمع لمجتمع، ومن بيئة لبيئة، ومن وقـــت لوقـــت، وبالتالي فتحديد معنى لتلك العملية يتنوع طبقًا لدرجة التفاوت هـــذه، وتبعًا للغاية التي ينشدها المجتمع من وراء التعليم أو التربية حسب ظروفه

---

(١) الأستاذ صالح عبد العزيز، د. عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس ج١: ١٣ ط دار المعارف.

(٢) فيليب فنيكس: فلسفة التربية ترجمة: النجيحي ٢: ط دار النهضة.

(٣) د. أ. لستر سميث التعليم ترجمة د. رمزي مفتاح ١٠،١١ دار الفكر العربي.

واحتياجاته، وتبعًا لكثرة المجالات التي تلقن من خلالها التربية، وتوصل الثقافة.

ولما كان التفاوت كبيرًا، والاختلاف شاسعًا، والمجالات منتشرة وحلقات التعليم متواصلة من المهد إلى اللحد، والاستعدادات والقوابل متنوعة صعب لدى بعضهم تعريف التربية وأفصحوا عن هذه الصعوبة إذ يصرح «أيرل بولياس وجيمس يونغ» بأنهما لا يستطيعان رؤية التعليم والمعلم بشكلهما الكامل، والتعليم شأنه شأن أهم الأشياء في الحياة كالحب، والإيمان واللعب والصدق لا يمكن إدراكه مباشرة بجميع مميزاته.

وما دام الأمر كذلك فليس من أجوبة قاطعة في الوقت الحاضر ولا يحتمل أن يكون، فالتعليم هو وسيلة حية وديناميكية مرتبطة بالشخصية بحيث يتعذر إيجاد أجوبة محدودة[1].

ويصر (دزرائيلي) على كره التعريفات، لأنها في مبحث كالتعليم تصبح مفيدة لهذا المبحث إذا كانت أداة في خدمته ولكنها تضر إذا سيطرت عليه[2]، وكم تبدو عبارة الفيلسوف (مونتان) أدبية وجميلة عندما نسمعه يقول في هذا الصدد عن معنى التعليم: كلما توغلت في هذا البحر وأبعدت فيه استكشفت جديد من الأرض يغشاه الضباب ويجلله الغمام حتى يكل بصري عنه ويرتد وهو حسير[3].

وكذلك وجد أرسطو من قبل صعوبة ومشقة في البحث عن هذه القضايا لا

---

(١) أيرل بولياس، جيمس يونغ «المعلم أمة في واحد» تعريب إيلي وأريل ١٥ ، ١٦ بيروت - دار الآفاق الجديدة.

(٢) التعليم: سميث ١٢، ١٣.

(٣) نفس المرجع السابق: ١٣ ، ١٤.

سيما مسألة التعريف وتحديده، والموضوعات التي نحددها لعملية التربية[1].

وهكذا نرى علماء التربية في أوربا يظهرون صعوبة التعريف للأسباب التي أسلفناها، على حين أن المتخصصين في بلانا لا يتحمسون كثيرًا لإبراز الصعوبة ويسوقون من التعريفات المتعددة ما يشعر بالتفاوت والاختلافات، وما يوفقنا على عدم الاتفاق حول تعريف واحد دون أن يصوروا كثيرًا صعوبة التعريف وأسبابه، ولا أدري هل هي جرأة علمية؟ أو إرضاء لطلاب معرفة جديدة على أذهانهم، الأمر الذي يقتدي إلقاء تصور ما عن طبيعة التربية لتحدث استفادة ولو جزئية، وليس بعد هذا كله سواء في التفاوت بين التعريفات أو إدراك الصعوبات إلا أن نلاحظ في معنى التربية مظاهرها المتنوعة مع الأخذ بعين الاعتبار أنه ما من مظهر من هذه الظاهر هو الجوهر[2].

وبالنظر في التعريفات السابقة نجد أنها توضح لنا كثيرًا من المظاهر التي تتعلق بعملية التربية من حيث أنها قصدية لا عفوية، وأنها شاملة في التلقين والنقل، متعددة الميادين والساحات فكل طريق يمكن أن نستفيد منه فكرة أو ثقافة أو معرفة، أو حرفة أو مهنة فله اعتبار سواء كان بيتًا أو صحبة أو مجتمعًا أو مدرسة أو كتابًا أو إعلامًا بشتى وسائله، كما أنها شاملة للمنقول من ثقافة، وعلم، أو حرية، أو أهداف وطنية وسياسية، ولكن التربية الصوفية في موازنتها بالتربية العامة هي نوع من التعليم الخاص، والتربية ذات الأهداف المحددة، هي أشبه بالدورات التدريبية التي يقصد من ورائها توطين فكرة ما فيها نفوس المنتسبين والمنضمين إليها، أو هي نوع من الدراسات الخاصة المتعمقة التي تسخر من أجلها كثيرًا من الميادين الأخرى لخدمة غرضها السامي، وغاياتها النبيلة، وإذا

(١) نفس المرجع السابق.

(٢) المعلم أمة في واحد: ١٥.

كانت كذلك فيجب أن نسقط من حسابنا عددًا من المسائل ذات الطابع البعيد عن غرضنا وبعض الموضوعات ذات الصلة العامة بالتربية مثل علاقة التربية بالعلوم الرياضية والطبيعية، والحرفة والمهنة، والسياسة، والنظم القائمة، وعلاقة التربية بالمذاهب الفلسفية الواقعية والنفعية.

وأيضًا فإن الصوفية بالنسبة إلى تعريف التربية يبدو أنهم مع الذين يؤثرون عدم التعريف لأنه لم تؤثر لهم تعريفات تذكر، ولم يتناولوا هذه الفكرة بالبيان التوضيحي والخاص بالمفهوم على نحو ما فعلوا مع كلمة المعرفة مثلاً، والمعروف عن القوم أنهم لا يتفقون على تعريف واحد لكل مصطلح عندهم بل يفهمه كل واحد على حسب فكرته أو ذوقه، ومن ثم فقد كثرت التعاريف مثلاً إزاء المقامات والأحوال والمواجيد الخاصة برجال الطائفة أما ما يتعلق بالتربية والسلوك فإنه لم ينهمر عليها وابل التعريفات أو البيانات ومن ثم فهم أسبق من رجال التربية الحديثة في إدراك صعوبة التعريف أو عدم جدواه.

وإذا أردنا أن نقدم تعريفا يقرب مفهوم التربية عندهم قلنا: إن علم السلوك في نظر القوم يعني تهذيب وتسليك المريدين بالقصد وتهيئة المناخ لذلك على يد عارف مجرب بغية تعريف السائرين بربهم، وتوصيلهم إليه بعد تخليصهم من شرور أنفسهم وأهوائهم ودنياهم.

علم السلوك يخص الكبار غالبًا

إننا بالرجوع إلى سجل الصوفية السالكين نجد أنه لم ينضموا إلى سلطات الترويض والتهذيب إلا في سن متقدمة أما في شرخ الشباب أو بعده، وقد يتجه الإنسان إلى الإرادة بعد أن يقطع شوطًا كبيرًا من العمر بين طاعة عادية، أو معصية عاتية، وذلك لعدة أسباب.

أهمهـــا أن المرحلة الأولى من العمر هي الفترة التي يقضيها المسلم في التربية العامة حافظًا للقرآن أو متتلمذًا على رجال الظاهر من علماء التفسير أو الحديث أو الـــنحو أو غيرهـــا من العلوم، وذلك على سبيل الاستعداد للتربية الخاصة، أو لضـــرورة تحصيل هذه العلوم من الناحية الشرعية البحتة وقد يقضي الفترة الأولى من حياته في غير ذلك من شئون الدنيا.

ومـــن بين أسباب التأخير في السلوك أن الصوفية أنفسهم كانوا لا يفضلون صحبة الأحداث وينهون عنها، وأن المريد أثناء المجاهدة يسلك على طريق الشرع وهديـــه، ولا شك أن درجة التكليف الشرعي لا تلحق المسلم إلا عند البلوغ، وهـــو ســـن يفـــوق المعتد به في التربية العامة بكثير، وغالبًا ما يأتي الإقبال على الســـلوك الصافي بعد عراك نفسي، وتجارب دنيوية يفاضل فيها المسلم بين بقائه وســـط أمـــواج الحياة وبين التجرد والاعتزال والاجتهاد في الطاعة، ومثل هذا التفاضـــل بأحكامه الدقيقة المبنية على مواقف بين المسلم والغير والسوى لا يرد على الذهن ولا يتشكل إلا بعد مضي زمن قد يطول من حياة المسلم.

وكما أن تعليم الصغار يثمر في مجالات كثيرة كتوجيه النمو للأفراد وغرس ما نحبه فيهم، وتنمية القدرات فإن تعليم الكبار لاعتبارات خاصة قد يثمر في هذه الميادين ثمارًا لا تتأتى مع الصغار غالباً، والمسائل ذات الأهمية البالغة مثل التهذيب الراقي والتصفية النفسية، وحسن التوجه إلى اللـــه سبحانه يمكن أن تُدرس دراسة مثمرة وتؤتي أذواقها في هذه السن المتقدمة وليس فيما قبلها.

وإذا ضممنا إلى هذه الفقرة ما سنبينه فيما بعد من اهتمام الصوفية بالتربية الشرعية ودراسة الدين من مصادره الرئيسية قبل الانخراط في السلوك والمجاهدة أدركنا أن عملية التربـــية الصوفية أتم وأكمل، وأجدى وأنفع في تثقيف الإنسان وتهذيبه تهذيبًا لا ترقى إليه فلسفة تربوية ما ولا نظرية أخلاقية تجعل معيارها العقل وميزانها الفكر.

وبحلقات التربية الصوفية وتمامها في بدايتها الشرعية، ووسطها التهذيبي، ونهايتها العرفانية الذوقية يكون الصوفي قد حصل على ثقافة مجتمعه المسلم، والارتباط بدينه ارتباطًا وثيقًا من الجانب النظري والدراسي، ثم اتصل به وتحقق بأحكامه تحققًا عمليًّا وصفاتيًّا وسلوكيًّا إلى أن يذوق معارف وواردات تعتبر أرثا لهذه العلوم الشرعية، ولتلك المسالك والقربات التي قام بها مخلصًا لله، كما أنها منح ربانية وهبها الله له جزاء ما قام به من تصفية وتجلية.

وبقطع هذه العلمية ذات الأطراف الثلاثة الشرعية والتهذيبية السلوكية والعرفانية الذوقية يكون الصوفي قد ارتبط من خلال التربية بمجتمعه وثقافته ودينه، واتصلت عمليته بالأخلاق اتصالاً مباشرًا، كما كانت إلى قدر عال من المعرفة لا سيما البصيرية ويكون السالك قد شغل كل حياته في التربية ابتداء بالشرع وانتهاء في الكبر بالتهذيب فتنتهي حياته وهي مملوءة بالنشاط مشغولة بالمهام الجسام، مثمرة أرقى أنواع الثمار والمعارف.

ويتميز الصوفي إزاء هذا الاستمرار التربوي بأنه الرجل الذي حاول الكمال من بدايته إلى نهايته وأنه الذي ملأ جوانب حياته في شبابها وكبرها بألوان النشاط التربوي النافع في الدنيا والآخرة وأنه الإنسان الذي ملك زمام نفسه، واستفاد من التربية علميًّا وسلوكيًّا وعرفانيًّا، ووقى مجتمعه وأبناء جنسه من شرور نفسه، وقدَّم إليهم الخير والنصح والإرشاد، ودلهم على طهارة النفس وأخلاقها، وعلى جوهر الحقيقة النقية ومنبعها، وقد يسدي إلى العقول الطائشة دلالات الهداية بارزة مشعة من ثنايا الكرامة التي يسوقها الله على يديه تأييدًا وإكرامًا.

وإذا وضعنا في اعتبارنا حلقات التربية السابقة يكون المريد كما قلنا قد شغل معظم سنين عمره بالتعليم والتهذيب، وحتى لو فصلنا بين مرحلة التعليم الشرعي العام وبين مرحلة التهذيب الصوفي الخاص لقلنا مع رجال التربية أنفسهم: إن

كثيرًا من المسائل والعلوم ذات الطابع المميز لا تتأتى إلا في السن المتقدمة.

يقول «ريتشلرد لفنجستون» الذي أعطى مزيدًا من اهتماماته لتعليم الكبار: لقد اقتنعت بعد خمسين عامًا قضيتها في تلقي العلم أو في تلقينه للطلبة بأن أفضل سن لمثل هذه الدراسات الإنسانية، والأدبية، والتاريخية والسياسية هي ما بعد الثامنة عشرة، وأفضل منها ما بعد الثلاثين[1].

وكتب سير «أرنست باكر» كتابًا في سنيه الأخيرة يوضح فيه مسألة تعلم الكبار ساق فيه ذكريات حلوة جدت له وهو يعلم رجالاً معظمهم من أصحاب الخبرة والأعمال، وقد ذكرها بتواضع ظاهر ثم قال: لقد كانت تجربة مثيرة فقد تعلم كلانا: تعلم أولئك الذين كانوا من الناحية الشكلية طلابًا، ولكننا تعلمنا قبل كل شيء أننا جميعًا نحتاج إلى أن نتعلم، وأننا مازلنا محتفظين بالقدرة العقلية على التعلم، وبالدافع إلى استخدام هذه القدرة وأن التاريخ ليحدثنا أن لتجتون، ونابليون، وسير إسحاق نيوتن نفسه، ودين سويفت، وكليف، والسير ولترسكوت، وشيريدان، والسير ونستون تشرشل[2] لم ينبغوا في تعليمهم إلا في سن متقدمة.

وإذا كان هؤلاء قد استفادوا من التعليم كبارًا ونجحوا في حياتهم الدنيا فإن الصوفية كانوا أكثر نبوغًا حينما فازوا بصفاء النفس وطهرها في هذه الحياة وبشروا من الله برفع الخوف والحزن عنهم في الآخرة : ﴿ أَلَآ إِنَّ أَوْلِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٦٢﴾ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَكَانُوا۟ يَتَّقُونَ ﴿٦٣﴾ لَهُمُ ٱلْبُشْرَىٰ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَفِى ٱلْءَاخِرَةِ ﴾ [يونس:٦٢،٦٣، ٦٤].

---

(١) د. أ. لستر سميث: التعليم ترجمة د. رمزي مفتاح: ٢٤ ، ٢٥.

(٢) المرجع السابق.

وليسمح لي القارئ إزاء هذه الموازنة مع ما فيها من فروق كبيرة، ومع أن الذوق الصوفي الرفيع يمج مثل هذه إلا أنني لم أسقها إلا للتأكيد على نقطة واحدة تنحصر في أن تعليم الكبار لا يعني محو أميتهم فحسب كما هي العادة في المجتمعات المختلفة أو النامية اليوم وإنما يعني لدى كثيرين من الأفذاذ القيام بمهام عليا، وبنوع من التعليم والتعلم أرقى، والوصول إلى غاية مرسومة، إنها فترة التعلم السامي، والخصوبة الثقافية والدراية الفكرية، والتصفية النفسية، والذوقية القلبية عند رجال الطائفة.

الفصل الثالث

منهج الدراسة

وأما المنهج الذي سيتبع في هذه الدراسة فإنه يتلخص في الآتي:

أولاً: أنها ستبرز بصفة أساسية الجانب الشرعي كأساس لعملية التربية الصوفية في حياة الشيوخ أولاً وفي حياة المريدين قبل انضمامهم للشيخ وخلال صحبتهم له ثانياً، كما تقدم الدراسة الأدلة الشرعية على كل قاعدة صوفية سنها المشايخ أو رجال الطريق ضبطًا لسير المسافرين إلى الله، وذلك على وجه إجمالي أو تفصيلي كلما سنحت الظروف بذلك.

ثانياً: أن القواعد المتشابهة ستوضع في مجموعة واحدة ليسهل مراجعتها ومناقشتها ولم أفعل ما فعله غيري من الباحثين والكاتبين الذين فصلوا بين أجزاء العملية حتى بدت منفصلة العرى غير محكمة الترابط.

ثالثًا: وقد اهتمت الدراسة بالرجوع في القواعد إلى آراء أصحابها وإلى المصادر الرئيسية التي استقينا منها، وهذا يتفق مع مهمة البحث وغايته، تلك المهمة التي أخذت على عاتقها إظهار القواعد التربوية الأصيلة لدى رجال الحركة الروحية لا في صورتها الحالية ولكن في الصورة القشيبة التي كانت عليها، وهذا يتطلب إظهار السلطة صاحبة الرأي أو القاعدة، وبعد إبرازها نستدل عليها من المصادر الإسلامية لنؤكد ارتباط الفكر التربوي الصوفي بالإسلام، وليست الدراسة تاريخية بحتة، بمعنى أنها وصفية لما مضى، وهي لا تتجنب المشاكل الناجمة بل ستعرضها، وتنظر حلولها عند الصوفية أو تفترض الحلول لها على هدى من توجيهات مشايخ الطريق.

رابعًا: وقد يدعوني هذا النهج أن أتجرأ قليلاً على حرمة المشايخ الذين نادوا

كثيرًا وبأصوات مرتفعة على ضرورة التزام المريدين حرمات المربين، وعذري في هـذا التجرؤ القليل هو خدمة الحقيقة التي عاش الصوفية يبحثون عنها ويجلونها، كما أنني سأستند في النقد إلى وجهة النظر الإسلامية دون الاعتماد على رأيي أو تقديري الشخصي وحكمي الخاص لأنه ليس في مقدوري بمفردي أن أنتقد آراء هـؤلاء الشيوخ لإعزازي لهم من ناحية ولتبصرهم للأمور بصور تفوق أمثالي من ناحية أخرى.

خامسًا: أن هذه الدراسة لا تعمد إلى تحديث القواعد الصوفية في التربية ولا أن تضعها في قوالب كتلك القوالب المستعملة في عصرنا، بل ستبقي على القواعد كما هي، وكما أراد لها أربابها وذلك لعدة أسباب:

(أ) منها أن العملية التربوية الحديثة بأصولها ومناهجها ووسائلها صنعت في بيئات ومجتمعات تختلف عنا في جل ظروفها إن لم تكن في كلها سواء من الناحية الاجتماعية أو الدينية، ثم هي متباينة الأهداف والطرق تبعًا لتباين النظرات والفلسفات التي تقوم عليها، وهي موجهة من أنظمة حزبية متعددة وتخضع لعقول أفراد تسلطوا على الجمهرة في بلادهم كما تسلطوا علينا سواء بسواء، فالأولى أن تظل القواعد الصوفية كما هي حرة محفوظة كي تشع علينا بروحيتها.

(ب) أن المصطلحات والقواعد التربوية الحديثة وضعت أساسًا لفلسفة إن لم تكن مادية ملحدة فهي مادية خنقت فيها الروحية، وطمست معالمها البراقة، وأورادها الشرعية الصحيحة، وحلت محلها أضواء خافتة وباهتة، من شعاعات العقل وحجبه، فلا يصح والحال كذلك أن أحبس القواعد الهادية النورانية المشعة في قوالب مادية جامدة، أو أن أقذف بالمصباح المضيء والبراق في مشكاة ملبدة بالكثافات المادية.

(جـ) وفوق هذا فإن الذي يليق بالباحثين هو تأصيل الحديث وإرجاعه إلى جذوره الأصلية لا إقحام القديم في نظريات الحديث اللهم إلا مع الموازنة بينهما أو عقد التشابه أحيانًا أخرى، وليس هذا تحيزًا للقديم وبغضًا أو يأسًا من الإلمام بالحديث بل اعترافًا بالتمايز بين النظريتين وتحقيقًا للتفرقة بينهما تفرقة تحفظ لكل منهما سماته وجوهره حتى لا يسيل القديم في الحديث، أو يقتحم الحديث بجرأته رحاب القديم فيفسد عليه أصالته ومصدريته.

ومن النصفة العلمية أن تظل الفروق قائمة في الشكل والموضوع، والمعنى والصيغة حتى نتبين معالم كلٍّ ، ويسهل الحكم أو الاستفادة بكل منهما عند الحاجة، ومهما عقد الموازنات فلا ينبغي أن تكون على حساب مادة القديم وصياغته، وطريقته ومصطلحاته لا سيما في التصوف الذي يمتاز بلغته واستقلال عباراته.

(د) إنه لا ينبغي أن يفهم القديم على أنه تراث تاريخي بات مطمورًا خلف الحوادث الجديدة المتكررة وفصلت بيننا وبينه أحقاب متلاحقة، وغلفت صفحاته الأبعاد الزمنية، وأنستنا إياه دعاوى التقدم، ومزاعم الحضارة أو التطلع إليها ولا يحسن بنا في أي مجال دراسي أن ننظر إلى قديمنا في أي فن بعين الاستقلال من شأنه أو التقليل من قيمته، وأن نطل إليه وكأننا على قمة حاضرنا وهو في هاوية التخلف وزوايا النسيان والإهمال، لأن الذين كتبوا هذا التراث كانوا بشرًا لهم ما لنا من قلوب وعقول، وعواطف ومشاعر، وعاشوا كما نعيش في زمان تتقلب عليهم فيه حوادث ووقائع، فلا بد وأنهم جابهوها بحلول، واقترحوا لها أنواعًا من العلاج وتعاملوا معها بمنطق وعقل، وربما تتشابه الحوادث، والمشكلات قد تكرر فلا يمنع أن يكون السابق بصفاء فكره، وقلة التعقيدات التي كان يعيش فيها، وبساطة حياته وحياة الآخرين من حوله، وخلو القرون السابقة من مشاكل الحضارة وضجتها

لا يمنع والحال كذلك أن يكونوا قد قدموا لبعض المشكلات حلولاً نعجز نحن بما لدينا من تقدم ومدنية عن أن تخطر لنا على بال.

ويقول «السير هنري مين»: تأكيدًا لهذه الحقائق: لا ريب أنه مما يلفت النظر أن طائفة من أصوب الآراء التربوية البناءة في عصرنا قد أبداها مفكرون من أمثال «وليم تمبل» و«سير أرنست» و«سيوتشرد لفنجستون» وكلهم قد ارتوى من مناهل الفلسفة الإغريقية القديمة.

وقد يكون من الغريب أن يسهم العالم القديم هذا الإسهام في إدراك حاجات المجتمع في القرن العشرين، إذ الواقع أن القضايا التي فكر فيها أفلاطون وأرسطو هذا التفكير الجلي من نواح كثيرة تمثل نفس القضايا التي نواجهها في عالم اليوم، وعلى هذا النحو يمكن أن يعتبر أفلاطون وأرسطو أحدث —من وجهة النظر الغربية- من بعض المفكرين الذين أتوا بعدهما في عصور أحدث، والحكم على التفكير بأنه حديث كما يذكرنا (لفنجستون): المسألة لا ترتبط بالزمن إنما ترتبط بالنظرة إلى الأمور ارتباطًا وثيقًا.