

الباب الثامن

مدخل ومنهج

obeikandi.com

الفصل الأول

القيمة الكبرى لموضوع التصوف في الإسلام

ضرورة علم التصوف كعلم شرعي

ليس التصوف الإسلامي طريقاً عملياً فحسب يسلكه المريدون ويقطعون به بعد مجاهدة ومكابدة ليصلوا في نهايته إلى ما يشتاقون من التصفية النفسية والتحلية القلبية، حتى يمكن للبعض أن يقولوا: إنه سلوك عملي، وتدرجات نفسية ورياضات روحية، وبمجموعة من التجارب والمجاهدات التي لا ترقى لأن تكون علماً نظرياً له موضوعه ومنهجه ونتائجه.

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

ولكن الدارس لهذا العلم عن تودة ونصفه يتبين له بجلاء أنه علم يجمع بين النظري والعملي معاً، 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 ضرورياً 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 ارتباطاً كبيراً 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 رخاب العلوم الشرعية الأساسية كالتفسير، والحديث والفقه، وتكون تلك العملية بمثابة الأصول النظرية التي تحكم سير المرید حتى لا تنزل قدماءه 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 المریدين.

ولما كان السالك يلتزم اتباع الأصول الشرعية أثناء التجربة التربوية والنفسية وتهدب عليه بين الحين والحين، وفي بداية سيره ووسطه نسائم اللطف الإلهي التي ترطب لهيب المجاهدة وتشجعه على المضي قُدماً 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 المرید يلزم الأصول النظرية الشرعية أصلاً وأساساً، وسيراً واتباعاً، ويذوق المعارف اللدنية بدايةً ووسطاً، ويكشف بالأسرار الخفية نهايةً ووصولاً.

وإذا كان الصوفية لا يتركون الجانب العملي لاجتهاد كل سالك وفروضه الشخصية وإنما يقومون بوضع القواعد التربوية التي يتبعها المرید عملياً بعد ما يتعرف عليها نظرياً فإن التصوف من هذه الاعتبارات يعد بالبداهة والضرورة علماً نظرياً 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 علماً

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

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

وبجانب هذا فإننا لم نر علماء النحو مثلاً يجرون كثيراً من الاختبارات على قُصّادهم 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 يقبلون المقبل عليهم إلا بعد ما يثبت لديهم بكثير من الاختبارات أنه صالح للسير، وبعدما يقطع القاصد عدداً من المراحل الأولية وبعد ملاحظة ظاهرية وباطنية له من الشيخ المرابي الذي سيتولى تربيته، كل هذه المميزات لا توجد في غير هذا العلم الذي نُعنى بدراسته، ونهتم ببحثه، ونسأل الله أن يوفقنا لفهمه، وإن يصفي منا نفوسنا على طريقه.

ونضيف على ما سبق أن هذا العلم يُعنى بأهم الجوانب الإنسانية مثل النفس والقلب والروح، ولعل هذه المميزات النظرية والعملية هي التي جعلت علم التصوف محل اهتمام الكثيرين من أنصاره الذين سلكوا على دربه واستفادوا من تجربته، وارتشفوا من أذواقه، ومن المنصفين الذين درسوا مسأله وطريقته فتشبعوا له عن حكمة، وأنصفوه عن روية.

فها 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 وشَرِّهها وشَرِّها وعلم الضرورة^(١)، 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 يبحر خواطر الفضول.

ثم علم المراقبة، وعلم ما يقدر في المراقبة، وعلم المحاسبة والرعاية، وعلم حقائق التوكل، وذنوب المتوكل في توكله، وما يقدر في التوكل وما لا يقدر، 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، والطواع، والبوادي، والصحو، والسكر.

وهذه كلها علوم من ورائها علوم عمل بمقتضاها، وظفر بها علماء الآخرة الزاهدون، وحرّم 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 ولبساً وأكلاً ونوماً،

يصل إليها إلا بذوق ووجدان^(١) 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 بالحكم...
وهم الذين كملوا في جميع العلوم وعرفوها^(٢).

ويقول: فالصوفية أخذوا حظاً 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^(٣).

نصفته 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 معاً 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، وذو 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 خلقاً، ولا تتعدى هذه الشوارد ما جاء على لسان الحلّاج 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 أضييق 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 جميعاً يعلمون أن أساس الخير طهارة النفس ونقاء القلب، والمواظبة على الذكر، والعمل، والاتصاف بالخلق، والحب في الله والارتباط على الخير^(١) 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 له أن يتجاهله.

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، ويقيني أنه راعه الحملة المسعورة والمستمرة على التصوف والصوفية فهز نفسه بثقل، وتحرك على مضض في البداية، وبم وجهه شطر التراث الصوفي يتصفحه، ويقبله متفحصاً ما فيه، واقفاً على أصوله ومسلكه التربوي، ولكن كان يدرك خطر تلك المحاولة على نفسه ككاتب ينتمي إلى مدرسة معينة لها اتجاهها وتعمل في الوقت الحاضر المستمر على تجميع الصف، ووحدة الكلمة لا على توسيع الهوة، وتعميق الخلاف، ولم يخفَ هذا في حديثه بل قد أفصح عن مخاوفه عندما قال:

أما موضوع دراسة علم التصوف، والسلوك فإنه محل المعركة الكبرى والمجاهدة والتي لا يسلم المتكلم فيها من جراح من كل الأطراف على الإطلاق^(١).

ولكنه 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 الإسلام من معارف جيدة وقواعد التربية أصلية، وما يقوم به علم التصوف من 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 يتكذب عن تبياتها لفررت من هذا البحث، ولكن حق العلم يفرض عليّ

(١) نفسه.

أن أقول ولو لامي الآخرون^(١).

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 عجباً 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 غائباً عن شيء رئيسي ومهم والذي ليس عنده حد أدنى من هذه العلوم الخمسة كل علم على حدة لا بد أن تفوته معان أو تدبل 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 كثيراً من المسلمين أخذوا علماً 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 يلزمه من دراسات في الكتاب والسنة أو دراسات في العلوم الخمسة التي انبثقت عنهما، فكان أن وجد خلل، والخل الذي يرتضيه للخروج من هذه النظريات المحدودة والجزئية القاصرة يكمن في دراسة العلوم الخمسة- إذ هي العاصم للفهم الصحيح والدال على المسار الصحيح في الأحكام وطريق استنباطها من الكتاب والسنة^(١).

فقد اعتبر علم التصوف واحدًا من علوم خمسة لها قيمتها ومركزها في تصحيح المسار الإسلامي اليوم وقبله وقرر أن نشأة هذه العلوم لخدمة الكتاب والسنة، وأنها ضرورية، ولا غنى لنا عنها، وما نشأ الخلل إلا من الفهوم الجزئية والنظرات المحدودة في الأحكام الإسلامية، ولم يدع أن علم التصوف ذيل العلوم الخمسة، بل أكد على أنه الجانب المتمم للعقائد والفقهاء فهو لا يخرج عنهما، فإذا كانت كتب الفقه تتحدث عن أحكام الصلاة فإن علم التصوف هو الذي يبحث عن حالة الخشوع فيها وطريقة ذلك وقد سمي الصحابة الخشوع علما فقالوا: أول علم يرفع من الأرض الخشوع.

ويقول: وعلم التصوف هو الذي يكمل علم العقائد من حيث إنه الجانب التحقيقي. وهو أيضاً الذي يكمل علم الفقه في النواحي الباطنية كتعليم الإخلاص، والطريق إليه، بل هو الذي ينمي استعداد الإنسان بالالتزام بالأحكام الفقهية، بل إن الإنسان لا يكمل التزامه إلا إذا كمل سيره، ومن ثم فقد تحدث أئمة السلوك عن الفناء في أفعال الله، وعن الفناء في صفاته وعن الفناء في ذاته. فالنتيجة العادية للمعرفة الذوقية لله عز وجل هي الالتزام الكامل بأحكامه^(٢).

(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 أهميات أمور التصوف، بل إنها لتكاد أن تكون علماً على هذا العلم، وهي قضية أُهْمَلَتْ في هذه الأمة تقريباً إلا عند هذه الطائفة مع أنها من المقاصد الرئيسية لبعثة الرسل عليهم السلام قال تعالى: ﴿ كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا عَلَيكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ ﴾ [البقرة: ١٥١].

وإنك نادراً ما تجد من يتكلم في شأن تزكية النفس وهو عارف ماهية هذه التزكية وطريقها من خارج هذه الطائفة، ولكي يكون الأمر واضحاً 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^(١) 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^(٢).

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 بحثاً 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^(١).

وينبئنا 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 بأن واحد. ما هو الإيمان؟ وما حقيقته وكيف التحقق بذلك؟ وما الإسلام وما حقيقته؟ وكيف التحقق بذلك؟ وما الإحسان؟ وما حقيقته؟ وكيف التحقق بذلك؟ وما التقوى؟ وما حقيقتها؟ وكيف التحقق بذلك؟

وقل مثل ذلك في الصبر والتسليم، والرضا، والتوكل، ومجبة 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 والحوار أو في البر وصلة الأرحام إلى غير ذلك مما تحدثت عنه النصوص.

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

الفقه الصحيح للنصوص

والستحقق الصحيح بما 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^(١).

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 والمهلك فمن حقق علمه وحاله فقد نال عن الأبد وإلا فقد هلك مع من هلك^(٢).

واضطلاع الصوفية بمسائل هذا العلم ضرورة، وقيامه ضروري، وإن الذين يجاربون 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 الفقهاء الكبير والأكبر ٨٤، ١٢١، ١٤٨.

من أن سعيد حوى أذهلته حقائق التصوف عندما وطئت أقدامه بحذر رياض الصوفية، وتشربت نفسه أذواقهم، ولما تثبت من موقفهم أنس لهم، واستوطن عندهم طويلاً، وجمع الأسانيد والأدلة القوية على صحة طريقهم فلم يجد بداً أو حرجاً من الإفصاح عنها مجاهرًا بالحقيقة، معلناً عنها، وليغضب من يغضب طالما أنه يتحمس للحق ويغار عليه، وطالما أنه قد عرف الحق لذاته بعيداً عن سلطة الرجال وهيمتهم الفكرية.

كما أتى على يقين من أنه في كثير من الأفكار البارزة التي سقناها كان متأثراً بالسهروردي البغدادي، ذلكم الصوفي الذي امتلأ سنة من مفرق رأسه إلى أخمص قدميه كما وصفه ابن عربي، ويمكنك أن تتحقق من تأثير السهروردي في تحليل وتفصيل علوم الصوفية الذي قدمه لنا سعيد حوى إذا تصفحت الباب الأول والثالث من كتاب (عوارف المعارف) للسهروردي. فستجد أن حوى كان يتبع خطا السهروردي مقالة مقالة^(١).

دفعته بعد وقفة

وقد يقول البعض لم استطردت كثيراً مع الأستاذ حوى وأسهبته إلى حد ما في ذكر النصوص المقتبسة من كتبه، أو المنقولة منها حرفياً، والتي تؤيد وجهة النظر الصوفية، ولم تفعل ذلك مع كتاب الصوفية أنفسهم، مع ما لك من ميل شديد إلى المصادر الرئيسية، وحب كبير لكتب التراث، والتي لا نعدل عنها إلا لكتاب جدد متخصصين، أو دارسين معاصرين مجيدين مع شرط سلامة وانتهاج النصفة في البحث وتحري الحقيقة بعيداً عن الهوى والعصية، 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 معاً 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 تقطع جزءاً من أحكام الإسلام، وإنما ترمي بطرفها ناظرة إلى الساحة الإسلامية الرحبة، وتتبنى النظرة الشاملة في فهم الإسلام، وتناهى بعيداً 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 البناء، 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.

وَلَكَّمْ كان الأستاذ حوى جريئاً شجاعاً 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 قليلاً أو بسيطاً 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 طوراً 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

التصوف بالإسلام، وعلاقة الحركة الإسلامية به لا يخرج عما أفصح عنه سعيد حوى، وذلك قبل أن يكتب هذا الأخ الكريم حرفاً واحداً في كتابه «جولات في الفقهاء الكبير والأكبر» وكتاب «تريبتنا 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 الله 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 تقدم صورة واضحة عن الفهم الإسلامي لشبابنا الغض الذي يتيه بين ضيق الفهم ويتخبط بين قصور النظر.

ولسرحم هؤلاء الناشئين من أصحاب القلوب النقية والهمم العالية، والروح الثوابة الذين قدر لهم أن يفيئوا إلى أمر الله بتوفيق منه وحده على طريق عز حادية، وكثر أديعواؤه، وعصفت تياراته الداخلية والخارجية، وإن نحن فعلنا ذلك أسدينا خدمة جليلة للجانب الحركي للحركة لجيل الدعوة الإسلامية في الوقت الحاضر ونكون قد قدمنا منهجاً شاملاً ونظاماً ثابتاً للحركة يضيئان السبيل أمام السائرين، ويثبتان الخطا على الطريق الواحد.

وأما الدواعي المتعلقة بالناحية العلمية الصرفة فإنها تكمن في بيان الأهمية الروحية التي يقوم بها علم التصوف سواء في موضوعه الذي يبرز جانباً هاماً من الجوانب الإسلامية التي لم تجد لها مكاناً فسيحاً في العلوم الأخرى على نحو ما رأيت آنفاً، 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 علماً شرعياً 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 اهتماماً واسعاً بنظرية المعرفة لا سيما الجانب الذوقي منها.

وأيضاً فإنه يطلق عليه علم النفس الإسلامي لشدة اعتناء رجاله بالنفس وشهواتها، وعوائقها وحجبها، وتصفيتها وتزكيتها، وكثيراً ما يذكر عنه أنه علم بالأخلاق 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 وإمكاناتها، 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 تناول وأسلوبه تختلف من التصوف عن الفلسفة.

فبينما نجد الفلسفة تنحو نحو الحس فتعتمد عليه وتجله، أو تركز إلى العقل وتطلق له العنان، وتناهى بعيداً عن المقيدات الاجتماعية أو الدينية محررة من كل ما سوى النظر العقلي المجرد الذي ارتضته منهجاً وطريقاً، وتعبدت في محراب تأملاته، إذا بعلم التصوف لا يرتضي غير الشرع أصلاً ومنبعاً وحكماً على كل إنتاج إنساني، وعليه تقوم جميع النظرات الصوفية السنية وتأسس.

وتحتكم الأذواق والواردات الصوفية لأحكام الشرع ولا يقبلها أصحابها إلا بشاهد من دين، وإقرار من شريعة، فبداية التصوف شرعية تأسيسية، ووسطه تطبيق ديني، ونهايته ممن 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 الكثود.

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 وأدائها وعلاقتها، وهي التجربة النفسية الشاقة التي يعانها السالك للتخلص من غشاوتها وحجبها وأدرانها وعوائقها وعوارضها، مطبقاً بأقصى درجة فرائض ونوافل الشرع، ومتخلقاً بأحسن الأخلاق وهو يعبر من مرحلة البداية إلى ما فوقها غائصاً في أعماق نفسه باحثاً عن الشوائب، منقباً عن الأعشاب الضارة التي تمنع بذور الصفاء من إنبات المعرفة الموفقة، حريصاً كل الحرص على مراقبة نفسه

ومحاسبته، وحارساً لقلبه عن التغير، مراقباً لجوارحه عن الفتور، متورعاً عن الشبه والحرام، زاهداً في كثير من الحلال إلا ما دعت إليه الضرورة وألزمته إياه الحاجة، قاضياً لغيره على نفسه، متهماً إياها، متعللاً عن الغير معتذراً له عن خطئه قبل أن يعتذر.

وليس هناك تصوف بالمعنى العام الذي يتحقق بالجانب السلوكي لا الجذبي إلا إذا كان هناك تربية فهي الأسلوب العلمي والنفسي الذي يتوسط بين تحصيل العلوم الشرعية وبين التحقق بها والاستفادة من هذا التحقق استفادة تدر على السالك حساً رقيقاً، وذوقاً مرهفاً، ومعرفة مباشرة، وعلماً غيبياً واكتساب العلوم الشرعية في بداية الطريق حق، والشمار العرفانية الذوقية في النهاية حقيقة مرغوبة،

ولا يتحول الحق في البدايات إلى حقيقة مذاقة إلا تحت نير المجاهدة، وشدة المكابدة ودقة التربية، والاستقامة في السلوك، والخضوع لأوامر شيخ مجرب واصل والتأدب معه، 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 له المراحل.

فلا ينتقل إلى مرحلة قبل أن يجتاز بقوة المرحلة السابقة، وقبل أن يقطع بنجاح المهام التي أوكلته إليه فيها، وأثناء مكثه أو ترده على المدرسة الصوفية التي انضم إليها يعيش ويخدم ويصاحب ويحب من حوله ويستفيد منهم ويتأدب معهم، كل هذا يتم من خلال أستاذ ورباط أو زاوية تقوم مقام المدرسة، ومن 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 الصحة في كل منهما دوراً هاماً، 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 بعيداً عن الخضوع لأفكار أو نظم مقننة، أو الامتثال لمذاهب سياسية أياً 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 قديماً وحديثاً، مثلما خضعت مدارس بغداد في عصر الدولة العباسية، ومدارس مصر في عصر الدولة الفاطمية لوجهات النظر المتعلقة بالأنظمة السياسية

القائمة آنذاك، وكما تخضع المؤسسات التربوية الحديثة للمذاهب والأحزاب والفلسفات التي تسود المجتمعات المعاصرة.

وخضوع العملية التربوية لأفكار مقننة يقيدنها ويحد من انطلاقها ويغل من جوانبها الروحية، وينعكس ذلك على التلاميذ الذين يشكلون تشكيلاً يتفق مع الخطوط السياسية المقننة لا مع ما تقتضيه طبائع الطلاب ورغباتهم وميولهم واستعداداتهم، ولقد اتسمت التربية الصوفية بالانطلاق وعدم الخضوع أو التقيد إلا لمبادئ الإسلام وأحكامه الفسيحة التي تستوعب جميع الميول، وتستغرق كل الاستعدادات، ولا يجد الطالب فيها ضيقاً أو حرجاً أو تحديداً من طاقاته، وتعطياً لقدراته، ومثل هذا الانطلاق هو الاتجاه الذي يطالب به فلاسفة التربية الحديثة، ويجتهدون اتباعه^(١).

٢- وأيضاً فإن من أهم المميزات التي تميز التربية الصوفية الاهتمام بالحرية الإنسانية في شكل عام وشامل، فليست الحرية لديهم ممارسة مع الآخرين لا يعتدي 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.

والحرية في هذا الجانب الذاتي ليست استجابة لمطالب النفس وتعبيراً عن إرادتها، وإنما هي مقاومة لجوانب الشر والسوء، وفناء لإرادة الهوى، إنها تنازل حار، 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 عدوًّا خارجيًّا لينال حرته 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 حرته 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 مغورًا بالأسرار، وفي هذه اللحظة لا يحس بضيق الاستبداد وحناق التبعية، وإنما يستشعر نعيم السعة ولذة القرب، ووفرة العطاء، وثناء المد، وينعم بجوار الغني الذي يكرم من أقبل عليه ومن تخلص من أنانيته ليحاور 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، ولذا نذ أسمي، فكأن الذات تحارب نفسها، الوجه الراقى يحارب الوجه الرديء، والأنانية الأعلى بجاهد الأنانية الأدنى، فعنصر الأنانية لا يغادر مقاومة النفس لأنانيته 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 فإنني أحبك على أي حال.

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

ونسى في جنب الله كل شيء، ولكن من المعلوم أن تلك الحالة الراقية لا تدوم طويلاً لدى الصوفي، وإنما يدوقها حالاً بعد حال ووقتاً بعد وقت، أما الذي يغلب عليه بعد المجاهدة فهو بقاؤه بالأناية العليا مسلوباً عن الأناية السفلى وأدائها 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 بقوا في لذائذها فحب وكرامة، وإن حرموا في المنزلين فخسارة وسلب وطرده وندامة، وقانا الله شر الأخيرة، ووقى السالكين شرها.

والحرية الصوفية ليست انتصاراً على العدو الذاتي والنفسي فحسب، وإنما هي مقاومة لتوجه النفس نحو الغير والركون إلى ذلك الغير، أو التطلع إليه، أو الخضوع له، هي فطم النفس في ذاتها أولاً، وفطمها عن الغير ثانياً بحيث لا ترى لهذا الغير المخلوق يدا عليها، ولا منة منه، ولا يخالجها في أعماقها رغبة فيما عنده، وإن أعطى الغير أو منع فليس منه وإنما الكل من الله، ومن الجدير بالذكر هنا أن الحرية الصوفية مع الغير هي سلب وقطع عما في يده، وإعراض عما يملك، وهي مع ذلك وبالإضافة إليه بذل وعطاء لذلك الغير، هي ليست معاملة بالمثل، بل بالحسنى وهي ليست طلباً للعوض بل بذل بلا انتظار، وعطاء لذلك الغير 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، وتخطيم لنوازعه عندما يعتدي على الحقوق، أو يتجاوز الحدود.

ومن الواضح أن الحرية في شقها مع الغير مبنية على الشق الذاتي ومؤسسة عليه، وهي بما معاً تحقق بالعبودية الكاملة لله وحده، ويستدل القشيري في رسالته على حال الحرية بقوله: ﴿ وَيُؤْتِرُونَ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ

حَصَاصَةً [الحشر: ٩]، قال: إنما آثروا على أنفسهم لتجردهم عما خرجوا منه وآثروا به^(١).

ويقول حارثة معبراً 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 فرداً لفرد لم يسترقه عاجل دنيا، ولا حاصل هوى، ولا آجل معنى، ولا سؤال ولا أقصد ولا أرب ولا حظ.

وربما توهم البعض سقوط التكليف عن الصوفي الذي تحرر من رق عبوديته عندما يسمع شيخاً 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 وقتاً عذار العبودية، ويجيد 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.

وذكر الحسين بن منصور الحلاج (٣٠٩هـ) أن الحرية لا تعني انسلاخاً وإسقاطاً للعبودية بل هي تخفيف من أعباء العبودية العادية ومشقتها ومن تخفف من هذه الأعباء يصير محمولاً لا يلحقه بقلبه مشقة وإن كان متحلّياً بها شرعاً^(١).

والحرية التي يتحقق بها العبد ترتبط ارتباطاً كبيراً بالتربية الصوفية، إذ الصوفي لا يتخلص من الهوى أو الدنيا أو الغير إلا بعد ما يتلمذ على أيدي شيخ يسلكه ويبين له عشرات الطرق ومزالقه، وأمراض النفس وعللها، وتلك الميزة في تحصيل الحرية من خلال التربية عند رجال الطريق ما زالت هدفاً رئيسياً يسعى لتحقيقه رجال التربية الحديثة.

يقول الدكتور النجيجي ملخصاً وجهة نظر فيليب فينكس: فالكفاح من أجل الحرية كان وما زال الهدف الأسمى لكل حرية ثورية عبر الأجيال الإنسانية، وحيث إن التربية عملية توجيه لنمو الأفراد وحيث إن الحرية أساسية في تحقيق الذات الحقيقية فإن من أهداف التربية نمو الحرية، فنتائج التربية يجب أن يكون الإنسان حراً^(٢).

ومهما حققت التربية الحديثة تقدماً في نمو الحرية فلن تكون سوى تخلص الفرد من الأفكار المفروضة، وإطلاق مطالبه ورغباته بدون تقييد ولن تصل إلى سمو 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 يتبناها المریدون 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 انقياداً كلياً دون أن يقدم إليهم زاد علمي أو تربوي يكفل لهم النجاح في مهمتهم الصعبة التي يريدون بدءاً وصولاً إلى ربهم بعد الانتصار على النفس والهوى والشيطان لهذا كله أردت أن أضع بين يدي الدارسين والطلابين والحاقدين والناقدين صورة صحيحة لقواعد التربية وأسلوبها ومجالها عند الصوفية كي تكون تنبيهاً لمحي الطريق وقصّاده، وإيقاظاً لمن يتصدر المريدين ويقودهم، وتبياناً 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، وشرحاً 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 والمنهين على حقارة الدنيا وانقراضها وعظم الآخرة ودوامها^(١).

وأيضاً فإنه قد صار ضعف الإرادة والجهل بالطريق ونطق العلماء بالهوى سبباً لخلو طريق الله تعالى عن السالكين فيه، ومهما كان المطلوب محجوباً، والدليل مفقوداً، والهوى غالياً، والطالب غافلاً امتنع الوصول، وتعطلت الطرق لا محالة^(٢) 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 وعلاقتهم بالشيخ ومراعاة حال المريد، ثم بينا مراحل السلوك والعلاقات الناشئة بين المريدين، ثم بيان المنهج في الذكر والأوراد، وأخيراً متى تتم عملية الفطام للمريد؟.

حول تعريف التربية

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

فريق يرى جواز وسهولة التعريف ولو أن التعريفات-من وجهة نظرهم- لا تنطبق تماماً على المراد من التربية وعمومها إلا أنه يفيد فائدة جليّة للعملية التربوية الحديثة ككل، فيعرفها الدكتور عرفات عبد العزيز سليمان بأنها عملية توفير الفرص الملائمة لنمو الفرد نمواً متكاملأً في جميع نواحي شخصيته؛ الجسمية والعقلية والوجدانية، والعاطفية، والاجتماعية حتى يستطيع ممارسة أنماط سلوكية مختلفة^(٣).

(١) الغزالي: إحياء علوم الدين ج ٣ ص ٧٢.

(٢) نفس المصدر.

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

ويقول مرة ثانية: إن المعنى الأصيل لكلمة تربية هو أنها عملية استخراج إمكانات الفرد في إطاره الاجتماعي، وتكوين اتجاهاته، وتوجيه نموه، وتنمية وعيه بالأهداف التي يسعى إليها، والتي تعمل الجماعة -التي هو عضو فيها- على تحقيقها والتعريفان معاً يشيران إلى أن عملية التلقي المعروفة بالتربية لا بد أن تتم في جو مناسب وفرص ملائمة ومناخ مهياً صالح للنمو المتكامل للفرد في جميع قدراته وإمكانياته، وكذلك لا بد لها من مُوجِّه يقوم بتنمية الاتجاهات واستخراجها، وتقييمها وتقويمها، فلا بد من أمرين: الأول إيجاد الأماكن والمجالات الصالحة للتربية والثاني ضرورة المشرف والأستاذ الذي يقوم بتعهد التنمية للفرد.

وقد تعرف التربية بأنها هي العملية التي يتم بها نقل التراث الثقافي وتحسينه على مر الأجيال، وهي عملية تقدم ثقافة المجتمع لأفراده الصغار وتشكيلهم على نحو يجعلهم قادرين على أن يكونوا حملة هذه الثقافة وبدون هذا التقديم وذلك النقل تضمحل الثقافة وينحط المجتمع إلى مستوى مجموعة من الحيوانات^(١).

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

ويذكر الدكتور فكري ريان أن التربية هي أن نتعهد الناشئ لندفع بنموه إلى الأمام وفي الاتجاه السليم^(٢) 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 .

توجيه 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.

وأحيانا يعرفونها بأنها هي المؤثرات المختلفة التي توجه وتسيطر على الفرد أو هي عملية قصدية يتم عن طريقها توجيه الأفراد الإنسانيين لنمو الأفراد الإنسانيين^(١) ويرى (جون ستوارت مل) أن التعليم يتمثل في الثقافة التي يقصد كل 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^(٢).

وفي السنين الأخيرة لقي التعريف الذي ذكره (جون ملتون) انتشاراً واسعاً إذ قال: إن التعليم الكامل الوافي في نظري هو الذي يؤهل الإنسان لأن يؤدي ما عليه من المسؤوليات الخاصة والعامة في الحرب والسلم بنزاهة ودقة وخلق رضي^(٣).

هذه هي بعض التعريفات، وكما نراها فلا تتفق في صيغة محددة، ولم يجمع قائلوها على عناصر للتعريف واحدة، وإن اشتركوا في بعض الوجود فهو اشترك ضئيل لا يعطي للتعريف طابع العمومية التي نجدتها في تعريفات العلوم الأخرى، ولعل السر في هذا التفاوت لدى كل كاتب أو مؤلف أو باحث يرجع إلى أن مفهوم التربية العامة في نظرهم يختلف من مجتمع لمجتمع، ومن بيئة لبيئة، ومن وقت لوقت، وبالتالي فتحديد معنى لتلك العملية يتنوع طبقاً لدرجة التفاوت هذه، وتبعاً للغاية التي ينشدها المجتمع من وراء التعليم أو التربية حسب ظروفه

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

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

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

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

ولما كان التفاوت كبيراً، والاختلاف شاسعاً، والمجالات منتشرة وحلقات التعليم متواصلة من المهد إلى اللحد، والاستعدادات والقوالب 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^(١).

ويصر (دزرائيلي) على كره التعريفات، لأنها في مبحث كالتعليم تصبح مفيدة لهذا المبحث إذا كانت أداة في خدمته ولكنها تضر إذا سيطرت عليه^(٢)، وكم تبدو عبارة الفيلسوف (مونتان) أدبية وجميلة عندما نسمعه يقول في هذا الضدد عن معنى التعليم: كلما توغلت في هذا البحر وأبعدت فيه استكشفت جديد من الأرض يغشاها الضباب ويجلله الغمام حتى يكمل بصري عنه ويرتد وهو حسير^(٣).

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 وتحديدته، والموضوعات التي نحددها لعملية التربية^(١).

وهكذا نرى علماء التربية في أوروبا يظهرون صعوبة التعريف للأسباب التي أسلفناها، على حين أن المتخصصين في بلانا لا يتحمسون كثيراً لإبراز الصعوبة ويسوقون من التعريفات المتعددة ما يشعر بالتفاوت والاختلافات، وما يوفقنا على عدم الاتفاق حول تعريف واحد دون أن يصوروا كثيراً 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^(٢).

وبالنظر في التعريفات السابقة نجد أنها توضح لنا كثيراً 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 بيتاً أو صحبة أو مجتمعاً أو مدرسة أو كتاباً أو إعلاماً 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 التدريسية التي يقصد من ورائها توطين فكرة ما فيها نفوس المنتسبين والمنضمين إليها، أو هي نوع من الدراسات الخاصة المتعمقة التي تسخر من أحلقها كثيراً 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 عدداً 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.

وأيضاً 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 تعريفاً 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 برهيم، وتوصيلهم إليه بعد تخليصهم من شرور أنفسهم وأهوائهم ودنياهم.

علم السلوك يخص الكبار غالباً

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

أهمها أن المرحلة الأولى من العمر هي الفترة التي يقضيها المسلم في التربية العامة حافظاً للقرآن أو متلمذاً على رجال الظاهر من علماء التفسير أو الحديث أو النحو أو غيرها من العلوم، وذلك على سبيل الاستعداد للتربية الخاصة، أو لضرورة تحصيل هذه العلوم من الناحية الشرعية البحتة وقد يقضي الفترة الأولى من حياته في غير ذلك من شئون الدنيا.

ومن بين أسباب التأخير في السلوك أن الصوفية أنفسهم كانوا لا يفضلون صحبة الأحداث وينهون عنها، وأن المرید أثناء المجاهدة يسلك على طريق الشرع وهديه، ولا شك أن درجة التكليف الشرعي لا تلحق المسلم إلا عند البلوغ، وهو سن يفوق المعتد به في التربية العامة بكثير، وغالبًا ما يأتي الإقبال على السلوك الصافي بعد عراك نفسي، وتجارب دنيوية يفاضل فيها المسلم بين بقائه وسط أمواج الحياة وبين التجرد والاعتزال والاجتهاد في الطاعة، ومثل هذا التفاضل 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 غالبًا، والمسائل ذات الأهمية البالغة مثل التهذيب الراقى والتصفية النفسية، وحسن التوجه إلى الله سبحانه يمكن أن تُدرس دراسة مثمرة وتؤتي أذواقها في هذه السن المتقدمة وليس فيما قبلها.

وإذا ضمنا 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 التربية 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 ارتباطاً وثيقاً من الجانب النظري والدراسي، ثم اتصل به وتحقق بأحكامه تحقّقاً عملياً وصفاتياً وسلوكياً إلى أن يذوق معارف وواردات تعتبر أراثاً لهذه العلوم الشرعية، ولتلك المسالك والقربات التي قام بها مخلصاً لله، كما أنها منح ربانية وهبها الله له جزاء ما قام به من تصفية وتجليّة.

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 مباشراً، 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، ثمرة 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 شبابه وكبرها بألوان النشاط التربوي النافع في الدنيا والآخرة وأنه الإنسان الذي ملك زمام نفسه، واستفاد من التربية علمياً وسلوكياً وعرفانياً، ووقى مجتمعه وأبناء جنسه من شرور نفسه، وقدّم 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 تأييداً وإكراماً.

وإذا وضعنا في اعتبارنا حلقات التربية السابقة يكون المرید 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

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

يقول «ريتشارد لفينجستون» الذي أعطى مزيداً من اهتماماته لتعليم الكبار: لقد اقتنعت بعد خمسين عاماً قضيتها في تلقي العلم أو في تلقيه للطلبة بأن أفضل سن لمثل هذه الدراسات الإنسانية، والأدبية، والتاريخية والسياسية هي ما بعد الثامنة عشرة، وأفضل منها ما بعد الثلاثين^(١).

وكتب سير «أرنست باكر» كتاباً في سنه 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 طلاباً، ولكننا تعلمنا قبل كل شيء أننا جميعاً نحتاج إلى أن نتعلم، وأنا مازلنا محتفظين بالقدرة العقلية على التعلم، وبالذافع إلى استخدام هذه القدرة وأن التاريخ ليحدثنا أن لتجستون، ونابليون، وسير إسحاق نيوتن نفسه، ودين سويفت، وكليف، والسير ولترسكوت، وشيريدان، والسير ونستون تشرشل^(٢) لم ينبغوا في تعليمهم إلا في سن متقدمة.

وإذا كان هؤلاء قد استفادوا من التعليم كباراً ونجحوا في حياتهم الدنيا فإن الصوفية كانوا أكثر نبوغاً حينما فازوا بصفاء النفس وطهرها في هذه الحياة وبشروا من الله برفع الخوف والحزن عنهم في الآخرة: ﴿الْآلِ إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿١٦٦﴾ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ ﴿١٦٧﴾ لَهُمُ الْبُشْرَىٰ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ ﴿١٦٨﴾﴾ [يونس: ٦٣، ٦٤، 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 نحو أميتهم فحسب كما هي العادة في المجتمعات المختلفة أو النامية اليوم وإنما يعني لدى كثيرين من الأفاضل 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 ضبطاً 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 والكتابين الذين فصلوا بين أجزاء العملية حتى بدت منفصلة العرى غير محكمة الترابط.

ثالثاً: وقد اهتمت الدراسة بالرجوع في القواعد إلى آراء أصحابها وإلى المصادر الرئيسية التي استقينها 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 القشبية 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، وتنتظر حلولها عند الصوفية أو تفترض الحلول لها على هدى من توجيهات مشايخ الطريق.

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

كثيراً وبأصوات مرتفعة على ضرورة التزام المريدين حرمان المرين، وعذري في هذا التجرؤ القليل هو خدمة الحقيقة التي عاش الصوفية يبحثون عنها ويجلوها، كما أنني سأستند في النقد إلى وجهة النظر الإسلامية دون الاعتماد على رأيي أو تقديري الشخصي وحكمي الخاص لأنه ليس في مقدوري بمفردتي أن أنتقد آراء هؤلاء الشيوخ لإعزازي لهم من ناحية ولتبرهم للأمر بصور تفوق أمثالي من ناحية أخرى.

خامساً: أن هذه الدراسة لا تعتمد على 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 تبعاً 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 أساساً 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 القلم في نظريات الحديث اللهم إلا مع الموازنة بينهما أو عقد التشابه أحياناً أخرى، وليس هذا تحيزاً للقلم وبغضاً أو يأساً من الإمام بالحديث بل اعترافاً بالتمايز بين النظريتين وتحقيقاً للتفرقة بينهما تفرقة تحفظ لكل منهما سماته وجوهره حتى لا يسيل القلم في الحديث، أو يقتحم الحديث بجرأته رحاب القلم فيفسد عليه أصلته 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 القلم وصياغته، وطريقته ومصطلحاته لا سيما في التصوف الذي يمتاز ببلغته واستقلال عباراته.

(د) إنه لا ينبغي أن يفهم القلم على أنه تراث تاريخي بات مطموراً 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 بشراً لهم ما لنا من قلوب وعقول، وعواطف ومشاعر، وعاشوا كما نعيش في زمان تتقلب عليهم فيه حوادث ووقائع، فلا بد وأنهم جاهدوها بحلول، واقترحوا لها أنواعاً من العلاج وتعاملوا معها بمنطق وعقل، وربما تشابهه الحوادث، والمشكلات قد تكرر فلا يمنع أن يكون السابق بصفاء فكره، وقلة التعقيدات التي كان يعيش فيها، وبساطة حياته وحياته 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»: تأكيداً لهذه الحقائق: لا ريب أنه مما يلفت النظر أن طائفة من أصوب الآراء التربوية البناءة في عصرنا قد أبداهها 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 ارتباطاً وثيقاً.