

مدارس المنهجية الإسلامية

أهداف الفصل

1. التمييز بين الرؤية الأحادية والرؤية التوحيدية للمنهجية الإسلامية.
2. بيان أهمية المنهجية التوحيدية في التكامل والتوحيد بين مستويات العمل المنهجي: التفكير في البحث، وإجراءات البحث وضوابط العمل البحثي.
3. استخلاص أهم الخصائص المميزة لعدد من المدارس المنهجية: العقلية، والصوفية، والعلمية التجريبية، والفقهية الأصولية.
4. ملاحظة التعدد والتنوع المنهجي في كل مدرسة من المدارس المنهجية الإسلامية.
5. توضيح خاصية التطور في عدد من المدارس المنهجية في التاريخ الإسلامي.
6. ضرب أمثلة على العلماء والمفكرين الممثلين لكل مدرسة من المدارس المنهجية الإسلامية.

obeikan.com

مقدمة

تتأسس مادة هذا الفصل على افتراض أن المنهجية الإسلامية تتسع دوائرها لتشمل عدداً من المداخل المنهجية وعدداً من مراكز الاهتمام، لكن هذه المداخل والمراكز تتوحد في المنطلقات التي تبدأ منها حركتها في التفكير والبحث والسلوك، وتحكم إليها في استقامتها للوصول إلى غاياتها، وتتصف بها وتمثلها في تعبيراتها وصياغاتها.

وهذا التعدد والتنوع المنهجي ضمن الدائرة الكبرى للمنهجية الإسلامية، هو ما نقصده بمصطلح مدارس المنهجية في هذا الفصل. فالمنهجية الإسلامية هي "منهجية التكامل المعرفي" التي عرفت مدارس منهجية متعددة، تطورت في مسيرة التاريخ الإسلامي، بدءاً من منهجية التلقي في زمان الرسول صلى الله عليه وسلم؛ ومنهجية النقد والتوثيق التي رافقت تدوين الحديث، ثم تمايزت فيها علوم الجرح والتعديل والعلل والرجال...؛ ومنهجية استنباط الأحكام التفصيلية من أدلتها التفصيلية وما صاحبها من نشوء المدارس الفقهية، وتطور منهجية أصول الفقه؛ ونشوء مناهج المفسرين؛ ونشوء مناهج التعامل مع قضايا العقيدة، وما طرأ عليها عند دخول علم الكلام والفلسفة؛ وتطور المنهج العرفاني الذوقي عند المتصوفة؛ فضلاً عن أن فئات من العلماء كانوا يمارسون المنهج العلمي التجريبي عند تعاملهم مع القضايا التي لا ينفع فيها غير هذا المنهج،... إلخ

وقد احتضنت الحضارة الإسلامية كل هذه المدارس المنهجية. وكان العالم المسلم الواحد إذا تعامل مع موضوع معين فإنه يوظف المنهج اللازم، وفي الغالب كان يجمع بين أكثر من منهج. وقد كان من الظواهر المألوفة أن العالم في كثير من مراحل الحضارة الإسلامية كان يتصف بالموسوعية، ويجمع بين علوم متنوعة، فقد يكون فقيهاً وأصولياً ومحدثاً مثل الإمام مالك والشوكاني، وقد يكون مفسراً وفيلسوفاً وطبيباً مثل أبو بكر الرازي وابن سينا، وقد يكون فيلسوفاً وصوفياً مثل ابن عربي وابن طفيل والسهروردي، وقد يكون فقيهاً ومتكلماً وصوفياً مثل أبي حامد الغزالي، وقد يكون أديباً وفيلسوفاً ومتصوفاً مثل أبي حيان التوحيدي، وقد يكون فيلسوفاً ورياضياً وفيزيائياً وطبيباً مثل

الحسن بن الهيثم، وقد يكون فيلسوفاً وطبيباً مثل ابن زهر، وقد يكون فقيهاً ومتكلماً وأديباً مثل ابن حزم، وقد يجمع بين التاريخ والتفسير والفقه مثل الإمام الطبري، وقد يجمع بين الكيمياء والفلسفة مثل جابر بن حيان... وهكذا.

أولاً: المنهج: بين الرؤية الواحدية والرؤية التوحيدية

سبق أن ميّزنا في مقام آخر⁽¹⁾ بين "خطاب أحادي" لا تؤدّ المنهجية التي ندعو إليها "منهجية التكامل المعرفي" الدعوة إليه والتبشير به، و"خطاب توحيدى" تتسع فيه دوائر الخطاب لتشمل ألواناً من الاجتهاد ومناهج النظر والتعامل، وتتكامل في استهدافها النهوض بواقع الأمة، باتجاه الإصلاح المنشود. وقلنا إنه ما دام هذا الخطاب ينطلق من مبادئ ثابتة، ويتوجّه إلى مقاصد جامعة، وتحدوه قلوب مفتوحة ونوايا خالصة، فلا ضير من أن يكون الطريق بين المبدأ والمقصد عريضاً يتسع لتلك الألوان من الاجتهاد والمناهج، ولا سيّما إذا أتيحت الفرص الكافية لعمليات التعاون والتكامل، واستعانت هذه العمليات بالمراجعة والتقويم للخبرات والتجارب.

ونودّ هنا أن نستطرد قليلاً في البناء على فكرة التمييز بين الخطابين الأحادي والتوحيدي، وذلك بالتمييز بين "الرؤية الواحدية" و"الرؤية التوحيدية" للمناهج، ضمن ما أسميناه "المدارس المنهجية".

ونقصد بالرؤية الواحدية، تلك الرؤية التي تقول إنّ منهج التفكير والبحث في أية قضية، أو مسألة من مسائل الواقع الطبيعي أو الاجتماعي أو الإنساني، هو منهج واحد. وأنّ الفكر البشري قد تطوّر عبر التاريخ، فانتقل من مرحلة إلى مرحلة، وفي كل مرحلة كان الإنسان يسلك منهجاً واحداً. ولعلّ فكرة "أوغست كونت" عن المراحل الثلاث للتفكير البشري هي تعبير عن هذه الرؤية الواحدية للمنهج؛ إذ يرى أنّ البشرية قد مرّت بثلاث مراحل بدءاً بالمرحلة الدينية اللاهوتية، ومروراً بالمرحلة الفلسفية الميتافيزيقية، وانتهاءً بالمرحلة الوضعية العلمية، التي تمثل وصول التفكير البشري إلى النضج، باكتشافه المنهج العلمي

(1) كلمة التحرير في مجلة إسلامية المعرفة، العدد 64، أبريل، 2011م، ص 5-13.

التجريبي. فالإنسان في كل مرحلة من مراحل حياته كان يستعمل منهجاً واحداً، وعندما ينتقل من مرحلة إلى أخرى، يترك المنهج الواحد الذي كان يستعمله، ويستبدل به منهجاً آخر.

وقد أخذ كثير من العلماء في القرنين الأخيرين يرون أن قضية المنهج، في اكتساب المعرفة، واختبارها، وتوظيفها، قد حُسمت لصالح المنهج العلمي التجريبي، الذي أثبت قدراً كبيراً من الفاعلية في تعرّف الأشياء المادية في الطبيعة، واكتشاف القوانين الخاصة بتركيب هذه الأشياء وبخصائصها وسلوكها. وبهذا النجاح، أخذ المنهج العلمي ينتقل بأدواته وإجراءاته إلى موضوعات الظواهر الاجتماعية والإنسانية والنفسية، وساد القول بأنّ "البحث العلمي" هو بحث في أي موضوع من الموضوعات باستخدام "المنهج العلمي"، وأنّ المنهج العلمي هو بالتحديد "المنهج العلمي التجريبي". كما ساد القول بأنّ المنهجية لا تأخذ وصفاً فكرياً "إيديولوجياً"؛ فلا يقال مثلاً: منهجية غربية أو شرقية، ولا يقال: منهجية وضعية أو إسلامية،...؛ ذلك أنّ أياً من هذه الأوصاف التي تضاف إلى المنهجية تتناقض مع الموضوعية والحياد والتجرد عن التوجهات والأفكار المسبقة للباحث، إذا أراد الباحث أن يمارس البحث حسب المنهجية العلمية!

وحسبنا أن نؤكد هنا فهمنا للمرجعية القرآنية في هذا الشأن، حيث ورد لفظ المنهاج في القرآن مرة واحدة في قوله سبحانه: ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَيْنَكُم فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنْزِلُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴿٤٨﴾ [المائدة: 48]

وسياق هذه الآية يتحدث عن أمم الأنبياء السابقين، وكيف أنّ الدين الواحد الذي جاء به جميع الأنبياء تنزلت فيه شرائع متعددة، لكل أمة شريعة، وتشترك هذه الشرائع المتعددة في بعض الأحكام وتختلف في بعضها الآخر. وإذ أجازت الآية اختلاف الشرائع، فقد أجازت في الوقت نفسه اختلاف المناهج، ولذلك فإنّه لا مشاحة في القول بوجود "منهاج إسلامي"، و"منهجية إسلامية". ويصحّ الاجتهاد في داخل هذا المنهج، في استخدام طرق

وأدوات منهجية متنوعة، تتوحد في انتسابها إلى المنهجية الإسلامية في إطارها المبدئي العام، وتختلف وتنوع في بعض التفاصيل.

وعليه فإنَّ الباحث الذي يتبنّى مفهوم المنهجية التوحيدية، يمكنه أن يستعمل مناهج متعددة في سعيه لتدبير شؤون حياته، العلميّة والعَمَلِيّة، تبعاً لطبيعة الموضوع الذي يكون موضع النظر، وتبعاً للحالة التي يكون عليها الإنسان في تفاعله مع ذلك الموضوع، من حيث العمر الزماني، والعلم بالموضوع والخبرة في الحياة، وحاجته إلى النظر فيه. وهو يوظف هذه المناهج المتعددة، كلاً منها في الغرض الذي يحققه، دون أن ينسى أنَّ ثمة مناهج أخرى، يستعمل منها ما يلزم في حينه، ويعبر ذلك عن فكرة تعدد المناهج، أو "المنهجية التعددية"، ودون أن ينسى أن يجمع بين أكثر من منهج حسب الدور الذي يؤديه كل منها، في صورة تكاملية تآلفية، توحد بين العناصر والإجراءات المنهجية في استقامة السعي نحو الهدف، وهذا ما يمكن أن يعبر عنه "المنهجية التوحيدية".

وعلى هذا الأساس نجد أنَّ فكرة المدارس المنهجية تحتل موقعاً مركزياً في "منهجية التكامل المعرفي"، على اعتبار أن الحديث عن المدارس المنهجية سوف يتضمن مقولة التعدد، والتكامل، والتوحيد، في المناهج، مقابل واحدة المنهج. وهو ما يسوغ القول بأن المنهج في الرؤية الإسلامية يتصف بالخاصية "التوحيدية" وليس "الواحدة".

- فالتعدد يعنى التنوع في الطرق والأساليب المنهجية التي تلبي حاجات التعدد والتنوع في الموضوعات البحثية، والتعدد والتنوع في متطلبات البحث من البيانات والأدوات وأساليب التنظيم والتحليل.

- والتكامل يعني حاجة المواقف البحثية إلى عناصر منهجية قد تنتمي إلى مناهج متعددة متميزة، مثل تكامل البيانات الكمية والبيانات الكيفية، وتكامل التحليل الإحصائي مع الاستنتاج الفكري، وتكامل بناء الفرضيات مع اختبارها، وتكامل طرفي الاستدلال العقلي: الاستقراء والاستنباط، وتكامل التقرير الوصفي للوقائع والطبائع، مع التحديد المعياري للقيم والأهداف المنشودة، وهكذا.

- أما التوحيد فيعني توجيه الجهد البحثي الذي يقوم به الباحث بما يتضمنه من خصائص التعدد في العناصر، والتكامل بين الوظائف، لتحقيق هدف البحث النهائي، فكل خطوة من خطوات البحث، وكل مرحلة من مراحل البحث سوف تتصل بغيرها من الخطوات والمراحل، ويتواصل بذل الجهد وتوجيهه نحو ذلك الهدف الواحد، فلا تنحرف مسيرة البحث عن المنهج المرسوم لتحقيق الهدف المحدد والغاية المرسومة.

ومع سيادة فكرة المنهجية الواحدة وانحصارها في المنهج العلمي التجريبي،

سيادة فكرة المنهجية الواحدة في الغرب ثم نراجعها وظهور المنهجية الثنائية ثم المنهجية التكاملية.

طوال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين، فإنَّ ما بدأ يُلاحظ على هذا المنهج منذ مطلع القرن العشرين، من عجزه عن الإجابة عن بعض من الأسئلة ذات الطابع العلمي البحث، قد جعل مكانة هذه المنهج تأخذ بالاهتزاز، وأخذت

الأسس الفلسفية الوضعية التي يستند إليها هذا المنهج تتعرض لانتقادات كثيرة، وأحياناً لهجمات فكرية قوية، أحياناً لتأكيد عدم صلاحية هذا المنهج للتطبيق في الحقول الإنسانية والاجتماعية، بسبب الفوارق الجذرية بين الظاهرة الطبيعية والظاهرة الاجتماعية، وأحياناً أخرى لتأكيد أنَّ التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أسهم المنهج العلمي فيه، قد أنتج حضارة مادية وثقافة صراعية يتصارع فيها الأفراد، وتتصارع الدول على النفوذ والقوة والثروة، الأمر الذي أدَّى إلى حروب لم يشهد التاريخ البشري أكثر دماراً منها، فضلاً عن تدمير البيئة، وتعوّل أنظمة الحكم على الشعوب، والتفاوت الكبير بين مستويات المعيشة، وغير ذلك.

وقد رافق مشاعر الرفض لمثل هذه النتائج ظهورُ فلسفات ما بعد الحداثة، التي طورت مناهج تنتقد أفكار الحداثة التي اعتمدت على المنهج العلمي التجريبي، وتكشف عن تهافت الأسس الفلسفية التي يعتمد عليها هذا المنهج، وتدعو إلى مناهج بديلة.

وللتمثيل على فكرة التكامل المنهجي، يمكن الإشارة إلى أن المنهج العلمي التجريبي سواءً في العلوم الطبيعية أو العلوم الاجتماعية والإنسانية، كان يعتمد إلى عهد قريب على البيانات الكمية التي يجري تنظيمها في جداول وتحليلها إحصائياً، للخروج بنتائج يتم تفسيرها من خلال ما تتضمنه الاختبارات الإحصائية للوصف الكمي (quantitative research methodology). وكانت قيمة البحث العلمي تقاس بقدر ما يتضمنه من بيانات كمية وجداول إحصائية، وبقدر ما تتوفر في طرق التحليل الإحصائي لهذه البيانات من تعقيد، انطلاقاً من درجة الثبات والموضوعية والصدق التي تتصف بها الأرقام. لكن الربع الأخير من القرن العشرين شهد نقداً قوياً للثقة التي تعطى لنتائج البحوث الإحصائية في القضايا الاجتماعية والإنسانية، ولا سيما إذا لم تُدعم هذه النتائج ببيانات وصفية نوعية توفر مستويات أكثر صدقاً ودلالة ومعنى من نتائج التحليل الإحصائي. وأخذ الباحثون يمارسون مناهج بحثية تعتمد الوصف النوعي "الكيفي"، بدلاً من "التقدير الكمي" للخصائص المدروسة في موضوع البحث. وأصبح لهذا النوع من مناهج البحث qualitative research methodology جمعيات مهنية متخصصة، ودوريات علمية متخصصة لنشر "البحوث الكيفية".

لكن تواصل النظر والجدل في مزايا كل من البحوث الكمية، التي ربما توفر الدقة والثبات في الوصف، والبحوث الكيفية التي توفر الصدق وعمق المعنى، جعلت الباحثين يرون أن كلاً من نوعي البحوث يلزم استعماله في مواقف بحثية محددة، لا ينفع أحدهما حين يلزم الآخر، وأن ثمة مواقف بحثية، يلزم استعمال النوعين الكمي والكيفي في البحث الواحد، ضمن ما يسمّى البحوث المختلطة: (mixed research methodology). بل إن بعض مؤلفات "المنهجية التكاملية" (integrated methodology) تتجاوز "ثنائية" البحوث الكمية والبحوث الكيفية، وترفض هذه الثنائية. وإذا كان من السائد القول إن فلسفة البحث هي التي تحدد منهجيته، فإن بعض المؤلفات الأحدث تعكس الأمر تماماً، فممارسة البحث وفق المنهجية التكاملية، هي التي تضع الفلسفة المميزة للبحث.⁽²⁾

(2) David, Plowright. *Using Mixed Methods: Framework for an Integrated Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., Jan. 2011, p. 181.

لكنَّ "المنهجية التوحيدية" التي ندعو إليها، لا تقتصر على الجمع والتكامل بين طرق البحث وأدواته حسب المتطلبات الإجرائية الخاصة بالبحث، وإنما تتجاوز ذلك لإرساء منهجية توحد مستويات العمل المنهجي الثلاثة:

عناصر المنهجية التوحيدية:

- أساليب التفكير.
- إجراءات البحث.
- ضوابط السلوك.

- أساليب التفكير في موضوع البحث.

- وإجراءات البحث في جمع البيانات وتحليلها، وطرق استخلاص النتائج وتفسيرها.

- ضوابط السلوك والعمل البحثي التي تقتضي الأمانة والاستقامة في طلب الحقيقة والإخلاص في التجرد من الهوى، وغير ذلك مما يسمّى أخلاقيات البحث....

والمنهجية التوحيدية توحد جهد الباحث في استمداده من مصادر معرفته؛

من الوحي الذي يهتدي به ﴿... لَلِّقْ هِيَ أَقْوَمُ...﴾ [الأنعام: 9] من السبل والطرق، ومن العالم في آفاقه الطبيعية والاجتماعية والنفسية، فيتعرف به الوقائع والطبائع، وفي توظيفه لأدوات اكتساب المعرفة واختبارها واستخدامها، سواء كانت أدوات العقل أو أدوات الحس. فثمة جهد توحيدي في الاستمداد من المصادر، وجهد توحيدي في توظيف

طبيعة الجهد التوحيدي في العمل المنهجي:

- جهد في الاستمداد من المصادر.
- جهد في توظيف الأدوات.
- جهد التكامل بين المصادر والأدوات.

الأدوات، وجهد توحيدي في الجمع التكاملي بين المصادر والأدوات.

والمنهجية التوحيدية توحد رؤية الإنسان في تفكيره وبحثه وسلوكه لحقول المعرفة وتخصصاتها؛ فعلوم الشريعة التي دارت على نصوص الوحي؛ والعلوم

الاجتماعية والإنسانية التي تدور على حياة الناس في أحوالهم وتقلباتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية؛ والعلوم الطبيعية المادية التي تدور حول خصائص المواد الطبيعية، الحيّة والجامدة والتحوّلات التي تطرأ عليها؛ والعلوم التطبيقية التي توفر للبشر سبل الحياة العملية والرعاية الصحية وأدوات الحركة والاتصال؛ كل هذه العلوم أنزلها الله للإنسان، أو هداه إليها ويسّر له اكتسابها، من أجل سعيه في حياته الدنيا في هذه الأرض، وتذليل سبل هذه الحياة، وترقية أسبابها. وعليه فإنّ الرؤية التوحيدية هذه سوف تتطلب جهداً توحيدياً لجهود البشر في تطوير هذه العلوم، فما ينجزه فرد من أفراد البشر، وما تنجزه أمة من الأمم، من هذه العلوم، سوف تنعكس آثاره، السلبية أو الإيجابية، على سائر الأفراد وسائر الأمم.

إنّنا نأمل أن تتضافر جهود الباحثين والعلماء المسلمين لاستكمال متطلبات المنهجية التوحيدية، والتدريب عليها، والتبشير بها، والدعوة إليها، وتقديمها إلى المجتمع الإنساني، الذي ينتظر من المسلمين حضوراً فاعلاً في ساحة العالم، وإسهاماً ملموساً في بناء الحضارة الانسانية، وترشيدها.

ثانياً: أمثلة على المدارس المنهجية

قد لا يكون من السهولة بمكان وصف الممارسات المنهجية التي كان العلماء المسلمون يقومون بها بمدرسة محددة دون غيرها على التحديد الحاسم والتصنيف المطلق؛ ذلك أنّ معظم العلماء كانوا يتصفون بقدر من الموسوعية والجمع بين أكثر من علم، والممارسة العملية للمناهج التي تقتضيها المرجعية الإيمانية للعمل العلمي، ويقتضيها تنوّع المجالات العلمية.

وسوف نقدم خلاصات موجزة عن عدد من المدارس المنهجية لتأكيد حقيقة أنّها كانت إحدى مدارس التفكير والبحث عند علماء الإسلام، وأنّها شكّلت واحدة من مدارس عمل العقل المسلم في القديم والحديث.

1. مدرسة المنهج العقلي: الكلامي - الفلسفي.

وقد جمعنا الكلام عن مناهج المتكلمين ومناهج الفلاسفة نظراً للتداخل

بين الفئتين من المفكرين في التاريخ الإسلامي، من حيث موضوعات البحث ومنهجها. تدور منهجية هذه المدرسة على موقع العقل ودرجة الاعتماد عليه والاستدلال بأحكامه، ولا سيما في مسائل الاعتقاد. ويمكن القول إنَّ بعض علماء الإسلام كان أقرب إلى الفلسفة اليونانية، في تناولهم للعقائد الدينية بالاعتماد على العقل مثل الكندي والبيروني وابن سينا، وبعضهم الآخر كان أقرب إلى علماء أصول الدين في تناولهم لهذه المسائل بدرجات متفاوتة من ترجيح العقل أو النقل مثل عدد من علماء المعتزلة والأشاعرة والماتريدية، ولا نعدم فريقاً ثالثاً تميّز بمدرسة منهجية خاصة مثل ابن تيمية من الحنابلة، وابن رشد من الفلاسفة، وابن حزم من الظاهرية، وهي المدرسة التي حاولت الجمع بين العقل والنقل لأنه لا تعارض بينهما في الأصل، حتى يقدم أحدهما على الآخر.

وقد اختزن كتب التراث رصيداً هائلاً من الجدل الكلامي والفلسفي في مرجعية كل من العقل والنقل في منهجية الوصول إلى الأحكام الاعتقادية، لخص شيئاً منها الدكتور حسن الشافعي⁽³⁾ فأوضح كيف أن الصحابة والتابعين وأئمة السلف مثل الحسن البصري، وجعفر الصادق، وأبي حنيفة والثوري، استندوا "في بيان الأحكام الاعتقادية على القرآن والسنة أولاً، ثم على العقل والرأي بعد ذلك؛ أي على كل من الدليل النقلي والدليل العقلي معاً، مع الاعتداد أساساً بكل منهما."⁽⁴⁾

لكن المعتزلة أعلوا من شأن العقل وعدّوه الحاكم وحدّه في مسائل الألوهية والنبوة، وأبقوا الحكم للنقل وحده في مسائل السمعيات، في حين عدّوا الدليلين العقلي والنقلي معاً في نوع ثالث من المسائل التي لا تتوقف عليها صحة النبوة مما كان في العقل دليل عليه، ولم تكن المعرفة بصحة الشرع موقوفة على المعرفة به، كالعلم بأن الله واحد لا ثاني له... ووجوب رد الوديعة والانتفاع بما لا مضرة فيه على أحد.

(3) الشافعي، حسن عبد اللطيف. "العقيدة والعقل في الفكر الإسلامي: الدليل العقلي ومكانته في البحوث الاعتقادية" في: باشا، أحمد فؤاد، وآخرون. المنهجية الإسلامية، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار السلام. 2010م، ج 1، ص 523-557.

(4) المرجع السابق، ص 535.

ثم أعاد الأشعرية صياغة تفصيلات المسائل التي تعالج الترجيح بين الدليل العقلي والدليل النقلي، ليلتقوا مع المعتزلة في بعضها ويختلفوا معهم في بعضها الآخر، ووقف الماتريدية موقفاً وسطاً بين الفريقين. ويلخص الدكتور الشافعي مسألة النظر العقلي بوصفه طريقاً للمعارف الاعتقادية بقوله: "يقرر أكثر المتكلمين - من متقدمين ومتأخرين - وخاصة الأشاعرة والماتريدية والمعتزلة أن الدليل العقلي مقبول في مسائل العقيدة إلى جانب الدليل السمعي، وأن المعارف الكلامية تستمد من العقل ومن النقل جميعاً... وربما بالغ البعض منهم في الاعتماد على الدليل العقلي، والتهوين من قيمة الدليل النقلي، أو تحديد مجاله في المباحث الكلامية، كما هو الشأن لدى أكثر المعتزلة والمتأخرين من الأشاعرة والماتريدية والإثني عشرية." (5)

وبعد أن يسترسل الدكتور الشافعي في بيان مناهج المتكلمين المختلفة، ينوّه بالنقد الذي وجهه لهذه المذاهب كلٌّ من أبي حامد الغزالي وهو مفكر صوفي؛ وأبي الوليد بن رشد، وهو فيلسوف عقلي، وابن تيمية وهو شيخ سلفي، وإيثارهم جميعاً على اختلاف نزعاتهم الأدلة القرآنية التي تتفوق بالفاعلية والإقناع العقلي، إلى جانب الحجية الشرعية على الأدلة الكلامية الرسمية، ويدعو بالعودة بالمنهجية "إلى القرآن الكريم، لا لكي نلتزم بنصوصه فور التسليم والقبول التقليدي، بل لنسلم العقل لهدايا تلفته لآياته المنبثة في النفوس والآفاق، فنخرج من إسار الأدلة الشكلية والتعقيدات الجدلية إلى أفق جديد يؤذن بازدهار حقيقي للدراسات الكلامية.

فالقرآن الكريم يتضمن مئات الآيات التي تأمر بالنظر العقلي، وتبين طرق النظر وكيفية استعمالها في ترسيخ العقيدة بالاستناد إلى الوحي مصدراً والعقل أداة. فالقرآن الكريم هو المرجعية الكافية لبيان دور العقل ووظائفه، وجعله مناط الخطاب والمسؤولية الإنسانية، دون حاجة إلى المدارس الكلامية. وينوّه حسن الشافعي بعالم معاصر اختار هذا المنهج في تحديد موقع العقل ووظيفته، بعد أن تمرس بالفلسفة والكلام والتصوف، ذلك هو الشيخ عبد الحليم محمود

الذي أوضح موقفه بقوله: "نحن مع العقل حتى تثبت الرسالة، فإذا تحقق الوحي الإلهي الصادق كان من العبث والمناقضة للعقل نفسه، ولل فلسفة الحق، ولمنهج السف أن نعدل به غيره." (6)

ولعلَّ الإسهام الأكثر أهمية في معالجة حسن الشافعي للمناهج العقلية والكلامية ملاحظته لمراحل التطور في المنهجية الكلامية وتفرعاتها، التي رافقها قدر من التذبذب والمراجعة في مواقف المدرسة الواحدة، بما يطرده كل عالم من علماء المدرسة نفسها من الحجج والأدلة. ويضرب مثلاً على ذلك بالتطور الذي حدث في المدرسة الأشعرية، حيث بدأ الحسن الأشعري (توفي 324هـ) متحفظاً يوازن بين العقل والنقل، ففي كتابه "الإبانة" كان نقلياً يخاصم أصحابه القدامى من المعتزلة الذين كان منهم نصف عمره، أما في كتابه "اللمع" فقد أعاد قدراً من التوازن بإعطاء قدر أكبر للعقل. واستمر هذا المزيج المتعادل من النقل والعقل عند الباقلاني (توفي 402هـ) في كتابه إعجاز القرآن. لكن بواد التطور المنهجي بالميل المتزايد نحو العقل أخذت تظهر عند أبي بكر ابن فورك (توفي 406هـ) ثم عبد القاهر البغدادي (توفي 429هـ)، ثم ها هو إمام الحرمين الجويني (توفي 419هـ) يأخذ عن المعتزلة تقسيمهم الثلاثي للمسائل الكلامية، ما يدرك بالعقل وحده وما يدرك بالسمع وحده، وما يدرك بهما معاً، واستمر هذا الاتجاه العقلي عند أبي حامد الغزالي (توفي 505هـ)، الذي قبل التقسيم الثلاثي وفكرة الدور. وقد غلب المنهج العقلي على الكلام كله بعد الغزالي، كما عبر عن ذلك الشهرستاني (توفي 548هـ)، حتى إذا جاء الرازي (توفي 606هـ) أضاف إلى ذلك مزيداً من التشكيك في الدليل السمعي من أحد عشر وجهاً، وتابعه الأمدي (توفي 631هـ) فيما ذكر، إلا أنه قرر أن الدليل السمعي قد يفيد القطع إذا ما صاحبه قرائن، معيداً الأشعرية إلى قدر من التوازن النسبي.

وإذا كان الفكر الأشعري قد بدأ مفارقاً للمعتزلة حين اعتزل أبو الحسن الأشعري المعتزلة وأعاد الاعتبار للدليل النقلي-السمعي، فقد انتهى هذا الفكر الأشعري في تطوره من الناحية المنهجية إلى القبول بفكرة الدور الاعتزالية وتقسيم المسائل الكلامية إلى الأقسام الثلاثة على طريقة المعتزلة.

ولعلّ هذا المثل الذي يوضح به حسن الشافعي التطور المنهجي ضمن فرقة واحدة من فرق المنهجية الكلامية، يدعونا إلى النظر في التطور المنهجي للمدرسة الكلامية في مجموع تمثّلاتها. فمسألة العقل والنقل لم تدع الحاجة إليها في عهد الصحابة والتابعين، وإن ظهرت بعض الأمثلة المبكرة لإعمال العقل عند الخوارج. لكن التأصيل المنهجي للكلام، بوصفه فقهاً خاصاً بعلم العقيدة وأصول الدين، ربّما كان أكثر وضوحاً بظهور المعتزلة.

لقد تمثّل الفكر المنهجي في تلقي العقل المسلم لنصوص النقل المتمثّل في القرآن الكريم والسنة النبوية، والانشغال بتوظيف النصوص النقلية في استنباط الأحكام بطرق متنوعة، أسست للمدارس المدارس الفقهية المعروفة على أيدي علماء انتسبت هذه المدارس إلى أسمائهم، من أمثال أبي حنيفة ومالك والشافعي وأحمد وغيرهم، ولم يكونوا يرون حاجة للنظر في أرجحية أي من العقل أو النقل، لأنّ المنهجية القرآنية أغتتهم عن الجدل في هذا الشأن.

ثم كان من أمر المعتزلة ما كان، حين لجأوا إلى الغلوّ والتطرّف في تحديد موقع العقل. وكان أبو الحسن الأشعري واحداً منهم، ثم خرج عليهم وأسس مذهباً تتلمذ فيه الكثير من الأتباع الذين سمّوا بالأشاعرة، وسمي المذهب بالأشعرية، وهو يعيد للنقل مكانته دون التهوين من مكانة العقل، وتطور مذهب الأشعرية حسب ما سبق بيانه. ثم جاء أبو الحسن الماتريدي فبنى على تراث الأمام أبي حنيفة مذهباً كلامياً وسطاً بين المعتزلة والأشاعرة. وربما كان الأساس في المذاهب الثلاثة: المعتزلة والأشاعرة والماتريدية هو افتراض وجود تعارض بين العقل والنقل؛ الأمر الذي يلزم معه تحديد المرجعية لأيّ منهما في حالة التعارض.

وتمثّل التطور اللاحق في المدرسة الكلامية، بظهور علماء تجاوزوا افتراض التعارض، وأكدوا ضرورة "درء التعارض" بين العقل والنقل، وضرورة الاتفاق بين "صحيح المنقول وصريح المعقول"، والحاجة إلى صياغة "فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة" من الاتصال. وغير ذلك من التعبيرات عن التوازن

والتكامل بين العقل والنقل، والعودة بالأمر إلى منهج السلف الذي يعتمد المنهج القرآني في النظر العقلي، فيما يلزم النظر فيه، والإعراض عن القضايا الجدلية التي لا يبنى عليها عمل، ولا ينفع العلم بها، كما لا يضر الجهل بها. وقد وقف على رأس هذه المدرسة علماء من توجهات مختلفة مثل الغزالي وابن رشد وابن تيمية.

2. مدرسة المنهج الذوقي الصوفي

تعتمد هذه المدرسة المنهجية على التمييز بين المعرفة الذوقية من جهة وأنواع المعرفة الأخرى التي يتم الحصول عليها عن طريق الوحي، أو الحس، أو العقل... من جهة أخرى؛ فكما أن لكل من هذه الأنواع من المعارف إجراءات منهجية لاكتساب المعرفة واختبارها وتوظيفها، فإن للمعرفة الذوقية إجراءاتها المنهجية كذلك. وإذا كانت المعرفة التي يتم اكتسابها عن طريق الوحي أو الحس أو العقل تكتسب اكتساباً بمنهج معروفة وإجراءات مضبوطة يمكن وصفها بـ"الكسب"، فإن المعرفة الذوقية هي فضل من الله سبحانه يهبه لمن يشاء من عباده، الذين يجاهدون أنفسهم بالعبادة والذكر، ويرتقون بها في مراتب التزكية والتقوى، حتى يكونوا في حالة من القرب من الله يستحقون فيها ذلك العطاء الرباني الذي يمكن أن يوصف بـ"الوهب".

وقد كان إسهام الدكتور عبد الحميد مذكور في إعداد كتاب المنهجية الإسلامية خاصاً بالمنهجية الذوقية،⁽⁷⁾ فأوضح المقصود بالمعرفة الذوقية وأشار إلى خصائصها، وبيّن قواعد المنهج العرفاني، وضوابطه، وتأصيله تأصيلاً شرعياً وعقلياً. وقد استعان الدكتور مذكور في هذا البيان بالمراجع الأصلية لأقطاب الصوفية وكتاباتهم، ولا سيما أبو حامد الغزالي وأبو القاسم القشيري، والحاتر المحاسبي، والحكيم الترمذي، ومحيي الدين ابن عربي وأبو طالب المكي. ومع ذلك فلم ينس الدكتور مذكور أن يبين تقويم التراث الصوفي عند عدد من العلماء

(7) مذكور، عبد الحميد. "المنهج العرفاني الذوقي عند صوفية الإسلام" في: باشا، أحمد فؤاد، وآخرون. المنهجية الإسلامية، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ودار السلام، 2010م، ج 1، ص 559-587.

الآخرين ولا سيما ابن تيمية وابن القيم. وربما يكون في تلخيص إسهام الدكتور مذكور ما يسدّ حاجة الحديث في هذا المقام.

للتعبير عن المعرفة الذوقية استخدم المتصوفة ألفاظاً متعددة منها الإلهام، والكشف والشهود. ووصفوا علمهم بأنه "العلم اللدني" إشارة إلى قوله تعالى عن العبد الصالح صاحب موسى عليه السلام: ﴿فَوَجَدَا عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا آتَيْنَهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا﴾ [الكهف: 65]. لكن المتصوفة يؤثرون استخدام "المعرفة" بدلاً من "العلم" في التعبير عن تجاربهم الذوقية.⁽⁸⁾ وهذه المعرفة القلبية الإلهامية لا تنشأ لـ "السالك" أو "المريد" من التجربة الحسية، أو الإدراك العقلي، أو الأقيسة المنطقية، ولا من تعلّم القرآن والسنة، ولا من تعلّم أستاذ أو شيخ، وإنما يصل إليها بالسفر إلى الله عبر طريق "يعرج فيه روحياً مسافراً إلى الله، ولذلك الطريق منازل يقطعها، أو مدارج يرتقي فيها"،⁽⁹⁾

هذا الطريق هو ما يعبر عنه الدكتور مذكور بالمنهج العرفاني الصوفي، الذي يقوم على قاعدتين: الأولى هي مدارج الطريق أو السفر الروحي، وهو عملية مجاهدة نفسية بالتخلية والتحلية، والثانية هي الغاية المنشودة، أو الوصول إلى معرفة الله سبحانه. وإذا كانت الأولى ضرورية للثانية، فإنّ تحقيق الثانية لا يلزم بالضرورة، لأن الطريق "كسب" والمعرفة "وهب". وطريق التخلية ثم التحلية طريق طويل ووعر قد يحتاج السالك فيه إلى شيخ يكون خبيراً بأدواء النفوس لتربيتها وتزكيته ضمن سلسلة من المجاهدات، يتدرج فيها السالك في عدد من "المقامات" التي تبدأ بالتوبة وتنتهي بالتوحيد. وليس لهذه المقامات ترتيب محدد، فهي تختلف باختلاف السالك. ويتمثل أثر هذه المقامات بما يحصل للسالك من أحوال ترد على القلب من غير اكتساب أو عناء مثل القبض والبسط والطرب والحزن. ويعبر الصوفية عن العلاقة بين المقامات والأحوال بقولهم: المقامات مكاسب، والأحوال مواهب.⁽¹⁰⁾

(8) المرجع السابق، ص 562.

(9) المرجع السابق، ص 564.

(10) المرجع السابق، ص 569.

وقد تكرّس معهودُ أهل العلم وعامة الناس على أنّ التوصل إلى المعرفة إنّما يتمُّ عن طريق أعمال العقل أو أعمال الحسّ، أو بتكامل العقل والحس، في النصوص الشرعية، أو المشاهدات الكونية المادية أو الاجتماعية أو النفسية. ولم ينكر المتصوفة ذلك، ولكنهم أضافوا إلى هذه الوسائل التقليدية المعروفة بالانضباط المنهجي وسيلة أخرى غير تقليدية هي المنهج العرفاني الذوقي، وبذلوا جهوداً كبيرة في تأصيل هذا المنهج تأصيلاً شرعياً وعقلياً، ليثبتوا أنّ المعرفة الذوقية ممكنة وغير مستحيلة، وأنّ الظن بأن وسائل الوصول إلى العلوم تقتصر على الأدلة العقلية حسب المناهج المعروفة، "هو تضيق لرحمة الله الواسعة".⁽¹¹⁾ ففي مجال التأصيل الشرعي لجأوا إلى تأويل الآيات القرآنية التي تربط وصول الإنسان إلى التقوى بما يهبه الله للمتقين، من فرقان ورزق ونور ورحمة وهداية وحكمة، بأن كل ذلك معرفة ذوقية، و"علمٌ بغير تعليم، وفطنة من غير تجربة". واستدلوا بالأحاديث النبوية الشريفة التي تتحدث عن فراسة المؤمن وانشراح صدره للقول بأنّ ذلك هو النور الذي يقذف الله به في قلب المؤمن. وأضافوا في هذا التأصيل الشرعي أقوالاً لبعض الصحابة والأئمة تتحدث عن "الإلهام بغير تعليم".⁽¹²⁾

ويعلق مذكور على هذا التأصيل الشرعي بمسألتين: الأولى أنّ الحديث عن "العلم الإلهامي" ليس مقصوداً على المتصوفة، فإن بعض علماء السلف ولا سيما ابن تيمية وابن قيم الجوزية، تحدثوا عنه "على نحو قريب من هذا النحو الذي تحدث به الصوفية، فإن الله سبحانه يفضل على من شاء من عباده بصور من المكاشفات والإلهامات. أما الثانية فهي نوع من الاستدراك على المتصوفة في تأويلاتهم الآيات القرآنية التي يُثبتون بها الكشف والإلهام الذي يهبه الله للمتقين، "فالموصوف بالتقوى لا يخفى عليه الحق من الباطل، بل إنّ يلتزم الحق في سلوكه وأقواله، ويتجنب الباطل في كل أفعاله. أما الكشف فإنه يكون في أمور غيبية لا تتعلق بتلك الأمور الواضحة في صورة إفاضة على قلب العبد

(11) المرجع السابق، ص 571.

(12) المرجع السابق، ص 573.

المؤمن، وإن كانت تدل على شيء فإنما تدل على توفيق الله لعباده في الاختيار، وليس على الكشف والإلهام.⁽¹³⁾

أما جهود المتصوفة في التأصيل العقلي للمنهج العرفاني الذوقي، فقد ركزت على حاجة العقل إلى غيره، فالحواس مثلاً شرط لقيام العقل بدوره في المعرفة، وأن العقل يعمل في مجالات وحدود يعجز عن العمل خارجها، وأن بعض الملكات والمواهب التي يمتاز بها بعض الأفراد عن غيرهم، مثل ملكة قول الشعر وتذوقه هي مجال للخبرة والتجربة الذاتية، تفرض التسليم لأهل الذوق أذواقهم، دون التطاول عليها بالإنكار، وأن العقل ربما يقع في الخطأ، فيحتاج إلى معيار لوزن أفكاره فلا يكون معياراً لنفسه، فالأوفق أن نلجأ إلى الله سبحانه في استلهم المعرفة الصادقة.

ومع كل ذلك فإن المتصوفة لا يتنكرون للعقل بوصفه وسيلة للمعرفة بالعالم الخارجي المحسوس، وأن الصوفي يحتاج إلى المعارف العقلية لتشكيل الإطار الخارجي للمعرفة الصوفية، لكن هذه المعارف غير كافية في سلامة القلب. لذلك فإن العقل يعترف بوجود سبيل آخر من سبل المعرفة ويسلك مسلكاً آخر في تحصيلها، ويجد فيه من الثقة ما قد لا يتحقق في المعرفة العقلية ذاتها.

وللمنهج الذوقي عند المتصوفة ضوابط، منها أن للمعرفة الصوفية مجالها وحدودها فيما وراء المعرفة العقلية، فالعقل قد يشك في الحقائق الدينية، لكن القلب وحده هو الذي تنعكس عليه حقائق الأشياء. والمعرفة الذوقية مضبوطة بضوابط الشرع، فهي مقرونة ومسبقة بطاعة الله وليس فيها ما يخالف أحكام الشرع، ولا تتناقض مع العقل، وتقتضي الكتمان عند من يرزقه الله شيئاً منها.⁽¹⁴⁾

ومن خصائص المعرفة التي يتم الوصول إليها عن طريق المنهج الذوقي العرفاني أنها ذاتية، خاصة بصاحبها، تُلقى في قلبه إلقاءً من غير طريق الرواية والحكاية والتلقين والتعلم، ولذلك فهي ليست بحاجة إلى دليل من خارجها،

(13) المرجع السابق، ص 575.

(14) المرجع السابق، ص 580-583.

فهي شاهدٌ نفسِها، وعلى المنكر لوجودها أن يسلم بها ويدعن لها لعجزه عن معرفة طبيعتها. ويصعب التعبير عنها باللغة العادية ويقتصر تذوقها على من ذاقها، فالتعبير عن الحال الذوقي محال! وقد يتفق المفكر العقلي والعارف الصوفي في القول ببعض الأفكار، ولكن يبقى الفارق بينهما هو الفارق بين علم اليقين وعين اليقين! ويغلب على المعرفة الصوفية عند حصولها أن تكون خاطفة سريعة تحصل دفعة واحدة، دون انتظار وتوقع لها أو بذل جهد في اكتسابها. وهي في ذلك تشبه ما يحصل للعالم الذي ينشغل بدراسة بعض الظواهر ويستعصي عليه تفسيرها، فيتركها وينشغل بغيرها، فتأتي خاطرة مفاجئة كالنور الذي يضيء عقله، فيتجلى له تفسير واضح ورؤية متكاملة.

وأخيراً يؤكد مذكور أن المنهج العرفاني الذوقي منهج تكاملي في طبيعته، لأن الصوفية لا يهتمون المعارف العقلية، ولا يتجاهلون العلوم الشرعية، لكنهم يتطلعون إلى أفق آخر يضاف إلى آفاق تلك العلوم والمعارف الأخرى، فإذا جاءت نتائج هذا المنهج العرفاني وفق الضوابط الشرعية، ومراعية للمتقنيات العقلية، فلا ينبغي إنكارها، لا سيما أن هذا المنهج مقترن بالرغبة في السمو الروحي والتهذيب الخلقي، وتستكمل به جوانب من تلبية حاجات الإنسان، وتحقق له مقتضيات التكامل المنهجي الذي يتطلع إليه العقل الإنساني المعاصر.

3. مدرسة المنهج العلمي التجريبي

يمكن للقارئ الكريم أن يرجع إلى ما سبق أن عرضناه في تطور مناهج البحث في الفكر الإسلامي وتطور مناهج البحث في الفكر الغربي؛⁽¹⁵⁾ إذ أشرنا هناك إلى تمثيلات المنهج العلمي التجريبي في العالم الإسلامي، وأشرنا إلى بعض محطات تطور المنهج العلمي في العالم الغربي.

وقد يكون من المناسب في هذا المقام أن نؤكد أن المنهج العلمي التجريبي في التاريخ الإسلامي لم يكن يقتصر على البحث في موضوعات المادة، من

(15) انظر الفصل الرابع "تطور مفهوم المنهج في الفكر الإسلامي والفكر الغربي" من هذا الكتاب ص

حيث خصائصها الفيزيائية والحيوية وتحولاتها الكيميائية، والتطبيقات العملية في الصناعة والزراعة والطب وغير ذلك، مما هو معروف اليوم في العلوم الدقيقة والعلوم التطبيقية، وإنما كان يتسع ليشمل إضافة إلى ذلك، ما يرتبط بهذه المواد وتطبيقاتها من أحكام شرعية، كما تتسع تطبيقات المنهج العلمي التجريبي لما تتطلبه الدراسات الاجتماعية والتاريخية من محاكمات عقلية ومنطقية، وما يلزمه من مشاهدات ميدانية وتجارب عملية. فهذه العوالم التي خلقها "رب العالمين" سواءً كان العالم المادي من أكبر وأوسع آفاقه إلى أدق عناصره وجزئياته، أو عالم الاجتماع البشري بشعوبه وقبائله وثقافته، أو عالم الفرد البشري بنفسه وروحه، وعقله وقلبه، وآلامه وآماله، كلها مخلوقات بنظام محكم وتخضع لقوانين مضطردة، يمكن اكتشافها وتوظيفها، والتعامل معها. وعليه فخصائص التكامل في المنهج العلمي التجريبي كامن في المفهوم الإسلامي المتميز لهذا المنهج، وهو يمارس ما يلزم طبيعة موضوع البحث من إجراءات تناسبه من المشاهدات الميدانية، والتجارب العملية، والقياسات الكمية، وغير ذلك من عمليات الاستقراء والاستنتاج.

وإذا كان المنهج العلمي يعني انتساب المنهج إلى العلم، فإن العلم في المفهوم الإسلامي، سواءً في الاستعمال اللغوي في العربية، أو في اصطلاحات العلماء، يعني مطلق المعرفة، من حيث طرق التفكير في الموضوعات كافة، وفي مناهج بحثها، وفي تطبيقاتها العملية، في حين اقتصر مفهوم العلم (science) في اللغات الأخرى وفي الدلالات الاصطلاحية للعلماء، ولا سيما في الغرب، على دراسة المادة المحسوسة ضمن فروع الفيزياء والكيمياء وأمثالهما من العلوم المعروفة بالعلوم الحقة أو الدقيقة (exact sciences). وحتى لو كان المنهج العلمي التجريبي يختص باكتساب المعرفة في الطبيعة المادية للأشياء، فإن منهجية التكامل المعرفي تقتضي استعمال هذا المنهج فيما يصلح له، من موضوعات وقضايا، كما تستعمل المناهج الأخرى فيما تصلح له من موضوعات وقضايا أخرى.

لقد كان المنهج العلمي في الإطار الإسلامي يعني التوثيق والبرهان ضمن مقولة: (إن كنت ناقلاً فالصحة، وإن كنت مدعياً فالدليل) فقد ارتبطت صحة النقل بعلوم الرواية، وارتبط البرهان بموضوع البحث، فقد يكون البرهان عقلياً منطقياً، أو يكون حسياً تجريبياً؛ أي إنّ تمثلات المنهج العلمي في الإطار الإسلامي كانت تشمل ما يسمى اليوم بالعلوم الطبيعية والتطبيقية، والعلوم الاجتماعية والإنسانية، إضافة إلى علوم الشريعة. فتصنيف العلوم في التراث الإسلامي كان يعتمد معايير مختلفة عما هو سائد اليوم، فقد عرف هذا التصنيف كثيراً من الثنائيات التي تجتمع فيها كل أشكال العلوم المعروفة اليوم، ومن هذه الثنائيات: العلوم المحمودة والعلوم المذمومة، علوم المقاصد وعلوم الوسائل، علوم الدنيا وعلوم الآخرة، علوم الوحي وعلوم الكون... إلخ. وكان مصطلح "الفقه" يشمل الفهم المنشود في سائر الموضوعات، فمنه "فقه العبادات" ومنه "فقه المعاملات" التي كانت تشمل كثيراً مما يسمى الآن بالعلوم الاجتماعية مثل الاقتصاد والاجتماع والتربية وعلم النفس والسياسة، وغير ذلك.

أما المرجعية المنهجية في تناول هذه العلوم فكانت تستند إلى نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، واجتهادات السلف من علماء الأمة، وكانت مرجعية منهجية توحيدية-تكاملية عامة، تشمل على مناهج النظر والتفكير، ومناهج البحث وطلب العلم، ومناهج التطبيق والتوظيف والعمل والممارسة. فمن ذلك مثلاً: تأكيد ضرورة إعمال الحس والعقل والنظر والتأمل والتدبر في السنن والقوانين التي تحكم الأحداث وتفسر الظواهر الطبيعية والاجتماعية والتاريخية، وتقرأ النصوص الدينية، والوقائع العملية، والطبائع البشرية في النفس والمجتمع، بصورة متكامل فيها مصادر المعرفة من الوحي والعالم، كما تتكامل أدوات المعرفة من العقل والحس.

والمنهج العلمي في الرؤية الإسلامية يتضمن بالضرورة الوقوف بحزم أمام أية معوقات للتفكير والبحث العلمي سواء كانت نوعاً من السلوك العشوائي الذي يتناقض مع العمل العلمي المنظم، أو كانت ممارسات تشيع أحياناً بحكم العادة الموروثة دون اختبار يثبت صحتها أو برهان يؤيدها، وذلك من باب:

﴿قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آيَاتَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ﴾ [الشعراء: 74]، أو من باب: ﴿إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَرِهِمْ مُّقْتَدُونَ﴾ [الزخرف: 23]. وقد تكون بعض هذه الممارسات من قبيل الخرافات والأساطير أو التأويلات الخطأ.

صحيح أن التنظير المنهجي قد بدأ في تدوين الروايات الشفوية في الحديث الشريف وتفسير القرآن، ثم في تطوير أصول الفقه، وأصول الدين، وعلوم الكلام، وعلوم اللغة، والتاريخ، ثم شمل سائر العلوم الأخرى مثل الفيزياء والكيمياء والفلك والطب والميكانيكا وغيرها. لكن تمايز الكتابات الخاصة بالتنظير المنهجي كانت محدودة، وكانت تتمثل في الحديث عن شخصيات العلماء وطرق ممارستهم طلب العلم أو تعليمه. فضلاً عن أن هذا التنظير لم يستوعب الحاجة إلى بيان المرجعية القرآنية للتفكير المنهجي والممارسة المنهجية، لأن هذه المرجعية كانت في تلك الأزمان من المعلوم -عند العلماء والمؤلفين- بالضرورة. ومع ذلك فإن كثيراً من كتب التراث الإسلامي كانت تبدأ بفصل بعنوان "كتاب العلم" أو تتضمن فصلاً بهذا العنوان أو بعنوان قريب منه عن "الترغيب في طلب العلم وبيان فضله"،⁽¹⁶⁾ ويتضمن هذا الفصل في الغالب إشارات إلى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تحث على طلب العلم، وتبين فضل طالب العلم ومعلمه، والرحلة في طلب العلم، وأساليب التعليم ومناهجه، وإجراءات البحث في اكتساب موضوعاته واختبارها وتوظيفها. هذا فضلاً عن الكتب المتخصصة في هذه الموضوعات، سواء تخصصت في الجدل والمناظرة وعلم الكلام، أو في الفقه، أو في التصوف.⁽¹⁷⁾

(16) انظر في ذلك مثلاً كتاب الترغيب والترهيب للحافظ المنذري، فقد جعل الكتاب الأول من المجلد الأول بعنوان: "كتاب العلم: الترغيب في العلم وطلبه وتعلمه وتعليمه، وما جاء في فضل العلماء والمتعلمين"، والكتاب الأول من ريع العبادات من إحياء علوم الدين لأبي حامد الغزالي بعنوان: "كتاب العلم" وفيه سبعة أبواب أولها بعنوان: فضل العلم والتعليم والتعلم وشواهد من النقل والعقل. والباب السادس من كتاب المقدمة لابن خلدون، بعنوان: "في العلوم وأصنافها والعلم وطرقه وما يعرض في ذلك كله من الأحوال" وهكذا.

(17) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف. جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، الرياض: دار ابن الجوزي، 1994م، في جزأين.

ليس عيباً في التراث العربي الإسلامي أنه لم يعرف كتاباً متخصصاً في المنهج العلمي التجريبي المعروف في أدبيات الفكر المنهجي المعاصر، فمثل هذا الكتاب لم يعرف في تراث الأمم الأخرى كذلك، فالفكر الإنساني ينمو ويتطور، وتراكم فيه الخبرة والتجربة، عبر أجيال المفكرين والعلماء في التخصصات المختلفة، ومن سائر الشعوب والأمم. ولو خُدم الفكر المنهجي في التراث الإسلامي كما خدم في التراث الغربي، لاكتشفنا أن قيمة بعض النصوص في التراث الإسلامي لا تقل -إن لم تزد- أهمية عن قيمة أعمال "بيكون" و"ديكارت"، ممن استفادوا من تراكم الخبرات المنهجية التي توفرت في زمانهم؛ الأمر الذي مكنهم من التنظير للعمل والبحث المنهجي.

4. مدرسة المنهج الفقهي والمنهج الأصولي

جمعنا المنهج الفقهي والمنهج الأصولي معاً في مدرسة واحدة؛ لأن موضوع البحث في المنهجين هي أعمال المكلفين، ذلك أن "الفقه معرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين؛ بالوجوب والحظر والندب والكراهة والإباحة، وهي متلقاة من الكتاب والسنة وما نصبه الشارع لمعرفتها من الأدلة، فإذا استخرجت من تلك الأدلة قيل لها فقه." (18) وفي المنهج الفقهي يلجأ الفقيه إلى استنباط الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية، وهي الأحكام التي تختص بأي قول أو فعل يصدر عن الإنسان المكلف. وفي منهج أصول الفقه، يبحث الأصولي عن الدليل الشرعي الكلي الذي تثبت به الأحكام الكلية عن طريق مجموعة من القواعد والضوابط التي تحكم عملية الاستنباط الفقهي.

وقد بدأ الفقه مع بداية الإسلام، وكان له مصدران: القرآن والسنة؛ لأن الإسلام مجموعة من العقائد والأخلاق والأحكام العملية، التي كان الوحي ينزل بها قرآناً على النبي صلى الله عليه وسلم فيبلغها للناس، أو كانت تأتي من النبي على سبيل الفتيا أو الحكم أو الجواب عن سؤال. وفي عهد الصحابة طرأت أحداث ووقائع فاجتهد الصحابة فيها، فكان اجتهد الصحابة مصدراً ثالثاً.

(18) ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر، طبعة جديدة ومزودة ومنقحة، 2004م، ج3، ص947.

وفي القرنين الثاني والثالث الهجريين، دخلت في الإسلام شعوب كثيرة من غير العرب، وبسطت الدولة الإسلامية سلطانها على بلدان شاسعة، واتسعت آفاق العمران، وجذت مشكلات ووقائع لزم معها أن يتوسع العلماء في أبواب البحث والاجتهاد في التشريع لقضايا واقعية وقضايا فرضية، وبدأ كذلك تدوين الفقه في الكتب، فكانت اجتهادات الأئمة مصدراً رابعاً.

وقد كثرت الكتابة في الفقه، حتى أخذت نصيباً كبيراً من مؤلفات العلماء المسلمين عبر الأجيال المتتابة، وتنوعت أساليب التأليف في كتب الفقه ومنهجها. ويذكر ابن عاشور منهجين للتأليف الفقهي؛ المنهج الأول تذكر فيه الفروع وأنواع الحوادث مذيبة بأحكامها، مثل "المدونة" المروية عن الإمام مالك، و"الجامع" لمحمد بن الحسن صاحب أبي حنيفة. أما المنهج الثاني للكتابة الفقهية، فيذكر فيه المؤلفون الكليات الفقهية والأصول القريبة، ثم يفرعون عليها المسائل الجزئية، كما في قواعد القرافي، وقواعد العز بن عبد السلام.

لكن علم الفقه قد أصابه التأخر نتيجة التعصب للمذاهب واقتصار الاستنباط على المذهب الواحد، وإبطال النظر في الترجيح والتعليل؛ الأمر الذي أدى إلى القول بسد باب الاجتهاد، وإهمال النظر إلى مقاصد الشريعة من أحكامها، وضعف الفقهاء في علوم يؤثر الضعف فيها على القدرة على الاستنباط، وانصراف جلّ اهتمام الفقهاء إلى فقه العبادات.⁽¹⁹⁾ ولا شك في أن هذا التأخر كان أحد أسباب التأخر الذي آلت إليه حال الأمة الإسلامية في القرون المتأخرة.

أما أصول الفقه فلم تكن الحاجة إليه قائمة في زمن الرسول صلى الله عليه وسلم، ولا في زمن الصحابة من بعده، ولكن اختلاط العرب بغيرهم، وضعف الملكة اللسانية، استدعى وضع قواعد نحوية لفهم النصوص وسلامة النطق. ثم إنه قد رافق ذلك ظهور الخلاف بين أهل الحديث وأهل الرأي، وظهور الهوى في طرق الاحتجاج بالنصوص، الأمر الذي لزمه وضع ضوابط للبحث في

(19) ابن عاشور، محمد الطاهر. أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي، تونس: دار سحنون، والفاخرة: دار السلام، ط2، 2007م، ص174-179.

الأدلة الشرعية وشروط الاستدلال. وقد عرفت تلك القواعد النحوية والبحوث الاستدلالية الشرعية بعلم أصول الفقه.

وبدأ هذا العلم صغيراً ثم تدرج في النمو إلى مراحل متطورة. وأول من كتب في أصول الفقه الإمام الشافعي (توفي 204هـ) ثم تتابعت المؤلفات متبعةً مناهج مختلفة، فكان منهج علماء الكلام أنهم حققوا قواعد علم الأصول وبحوثه تحقيقاً منطقياً نظرياً وأثبتوا ما أيده البرهان. وكان منهج فقهاء الحنفية أنهم وضعوا القواعد والبحوث الأصولية التي رأوا أن أئمتهم بنوا عليها اجتهادهم. وسلك فريق ثالث طريقاً جامعاً بين الطريقتين السابقتين: أي العناية بتحقيق القواعد وإقامة البراهين، وتطبيقها على الفروع الفقهية، ومن هذا الفريق السبكي في جمع الجوامع. والمهم في ذلك أن بحث علم أصول الفقه وقواعده هي أدوات ووسائل، وليست نصوصاً شرعية تعبدية.⁽²⁰⁾

وقد تطور علم أصول الفقه حتى عدّه بعض العلماء "أعظم العلوم الشرعية وأجلّها قدراً وأكثرها فائدة".⁽²¹⁾ وقد توجهت معظم كتب الأصول توجهاً مذهبياً، لأن العالم كان يود أن ينصر مذهبه بكثرة الحجاج كما فعل الباقلاني وأبو حامد الغزالي، وإن لجأ بعضهم إلى الإيجاز والاختصار كما فعل القرافي وابن الحاجب. وكما كانت هناك عوامل أدت إلى تأخر علم الفقه، فإن هناك عوامل أدت إلى تأخر علم الأصول كذلك، منها إدخال الكثير من المنطق واللغة والنحو والكلام مما هو ليس من العلم، وليس من المحمود في الصناعة، ومنها تضمين الأصول مسائل لا طائل تحتها، مما رآها الشاطبي من العبث في العلم، كذلك ظهر الخلاف بين الأصول والفروع، لأن تقنين الأصول جاء بعد تقرير الفروع. بالإضافة إلى الأسباب التي سبق ذكرها في عوامل تأخر علم الفقه، ثمة أسباب أخرى، ولا سيما الغفلة عن مقاصد الشريعة، وغلق باب النظر والاجتهاد. مما كان له أثر كبير في دخول الضعف على فاعلية العقل المسلم، وعلى الحياة الإسلامية بصورة عامة.

(20) خلاّف، عبد الوهاب. علم أصول الفقه، القاهرة: مكتبة الدعوة الإسلامية، ط8، (د.ت.)، بتصرف ص17-20.

(21) ابن خلدون. المقدمة، مرجع سابق، ص960.

إن الإشارة إلى مظاهر التخلف في العلوم الفقهية والأصولية، لا يعني أن جهود الإصلاح في التأليف فيهما قد توقفت تماماً، فقد رأينا علماء قدموا إصلاحات مقدرة فيهما، ويجدر التنويه في هذا المقام بما قام به محمد بن علي الشوكاني (المتوفى 1250هـ)، ولا سيما ما كتبه في الفقه مثل "الدراري المضية في شرح الدرر البهية"، وكتاب "السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار" في الفقه المقارن، وما كتبه في الأصول مثل: "إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول". وقد نعى الشوكاني في مؤلفاته على مظاهر التأخر في العلوم وجمود العلماء، وصاغ رؤية متكاملة في الإصلاح العلمي، قوامها نظرية في التجديد تقوم على "ثلاثة أسس منهجية هي: تحريم التقليد والدعوة إلى الاجتهاد، وتحقيق علم أصول الفقه، وتجديد منهجية الدراسات الفقهية." (22)

ووجه التكامل بين المنهج الفقهي والمنهج الأصولي لا يحتاج إلى مزيد توضيح، من حيث إن موضوعهما واحد. أما المنهج الفقهي فهو اليوم لا يقتصر على عمل الأئمة والمفتين في قضايا الدين من عبادات ومعاملات وأحكام شخصية، وإنما يتجاوز ذلك إلى عمل القضاة والقانونيين في سائر مجالات حفظ الحقوق وفض المنازعات.

ووجه التكامل في أصول الفقه أنه علم "امتزج فيه المعقول بالمنقول، واشتمل على النظر في الدليل والمدلول، وإثمه لنعم العون على فهم كتاب الله وسنة الرسول، صلى الله عليه وسلم..." (23)

ويرى علي سامي النشار أن منهج التفكير الذي مارسه الشافعي في صياغة أصول الفقه هو منهج علمي فلسفي، ويستشهد بما روي عن الإمام أحمد بن حنبل قوله: "الشافعي فيلسوف في أربعة أشياء: في اللغة، واختلاف الناس، والمعاني، والفقه." (24) ويشير إلى أن قواعد المنهج الأصولي تتطابق مع قواعد الاستقراء

(22) بوكروشة، حليلة. معالم تجديد المنهج الفقهي: أنموذج الشوكاني، الدوحة: وزارة الأوقاف، كتاب الأمة العددان 90-91، رجب ورمضان 1423هـ، ص 291.

(23) ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد. تقريب الوصول إلى علم الأصول، دراسة وتحقيق: عبد الله الجبوري، عمان: دار النفائس، 2002م، ص 25.

(24) النشار، علي سامي. مناهج البحث عند مفكري الإسلام، القاهرة: دار السلام، 2008م، ص 60-61.

العلمي التجريبي، ولا سيما قاعدة العلة وقاعدة الاطراد. ومسالك العلة، وهي: السبر والتقسيم، والطرْد والدوران وتحقيق المناط، تتوازي مع قواعد المنهج العلمي. وينقل النشار أيضاً تقرير القرافي في النفائس أنَّ جملة كثيرة من قواعد علم الطب إنما ثبتت بالتجربة وهي الدوران نفسه.⁽²⁵⁾

ومثلما كان المنهج الأصولي قواعد لضبط عملية الاجتهاد في استنباط الأحكام الشرعية في العبادات والمعاملات، والتعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية، فإنَّ المحدثين من العلماء والمفكرين والباحثين يرون أنَّ هذا المنهج الأصولي يمكن تفعيله وتطويره والتجديد فيه ليكون قواعد ضابطة للدعوة الإسلامية المعاصرة، وترشيد الوعي الديني، وإعمال فقه المقاصد وفقه الأولويات، ورعاية شؤون الأمة وتحقيق مصالحها في مجالات حياتها. وقد رصد القحطاني عدداً من دعوات التجديد وتجارب التجديد في المنهج الأصولي، وأكدَّ أنَّ "علم أصول الفقه من أهم عوامل التجديد في فكر الأمة ومعارفها."⁽²⁶⁾

خاتمة

كان هذا الفصل بمثابة إلمامة سريعة بما أسميناه المدارس المنهجية، من حيث دلالة المفهوم، وتمثلاته في أربع من المدارس المنهجية التي تقع جميعها ضمن دائرة المنهجية الإسلامية، وتعبّر بتنوعها وتعددتها عن منهجية التكامل المعرفي في الرؤية الإسلامية، من حيث التزامها بالمبادئ العامة والقيم العليا للمنهجية الإسلامية، واستمدادها من المصادر نفسها: الوحي والعالم، واستعمالها للأدوات نفسها: العقل والحس، مع بعض التفاوت في درجة التركيز على أي من هذه المصادر أو الأدوات. وقد تبين لنا أنَّ هذه المدارس لا تُغني الواحدة منها عن غيرها، إلا للغرض الذي تمارس فيه، وللشخص الذي يفضل أن يختارها. وقد اخترنا التعبير عن ظاهرة التعدد والتنوع في المنهجية الإسلامية بالرؤية "التوحيدية" التي تعتمد التكامل وتتصف به، في مقابل الرؤية "الواحدية" التي لا ترى الحقَّ إلا في مدرسة واحدة من هذه المدارس أو غيرها.

(25) المرجع السابق، ص 97.

(26) القحطاني، مسفر بن علي. أثر المنهج الأصولي في ترشيد العمل الإسلامي، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2008م، ص 125.

وقد وجدنا أن كل مدرسة من هذه المدارس تبني منهجية التكامل المعرفي؛ فلا تتطرق تماماً في ناحية تهمل الناحية المقابلة لها تماماً. فتكون أحادية الرؤية. وللتمثيل على ذلك ننظر في المدرسة العقلية الكلامية التي تنازع أفرادها في درجة الاعتماد على العقل أو النقل، فإذا مثلنا لموقع العقل في طرف وموقع النقل في الطرف الآخر المقابل له، فإننا لن نجد ضمن الدائرة الإسلامية من يقف على أحد الطرفين تماماً، متجاهلاً وجود الطرف الآخر. وسنجد مواقع معظم المتكلمين تنتشر بين الطرفين، مشدودة بقوة إلى أحدهما وبضعف إلى الآخر، وبعض المواقع أقرب من الوسط بينهما.

وسنجد العلماء في كل مدرسة من هذه المدارس المنهجية يتفاوتون في أشكال ممارستهم لتقاليد هذه المدرسة وإجراءاتها، فثمة مدارس فرعية في كل منها. فمواقع المعتزلة والأشعرية والماتريدية مثلاً بين طرفي العقل والنقل ليست مختلفة دائماً، فقد تشابه في بعض المسائل قليلاً أو كثيراً أو تختلف في بعض المسائل قليلاً أو كثيراً كما رأينا ذلك في المدرسة العقلية الكلامية، الأمر الذي يسمح بوجود ما يمكن أن نعدّه مدارس فرعية، ضمن المدرسة الواحدة. وسنجد تفاوتاً كبيراً ضمن رواد المدرسة الذوقية الصوفية لدى شخصيات مختلفة مثل أبي حامد الغزالي، والحاتر المحاسبي، وأبي القاسم القشيري، ومحيي الدين ابن عربي. وهكذا.

وكما هي حالة المعرفة الإنسانية في سائر جوانبها، فإن أي مدرسة منهجية لم تولد بصورة كاملة، وإنما انطلق كل منها من خبرة متميزة لعالم من العلماء أرسى منهجاً في النظر والبحث والمعالجة، ثم كان له تلاميذ ومريدون طوروا المنهج حتى تكامل وبرزت معالمه التي تميّزه عن غيره من المناهج، وربما تشعبت ممارساتهم لتشكّل مدارس منهجية فرعية. ولا نظنّ أنّ نضج المنهج وتكامل عناصره في طور من أطواره يعنى توقف النمو والتطور والتغير؛ فسنة التغير والتطور تحكم كل هذه المدارس، وربما يكون التطور في توجه هذه المدارس نحو بعضها بعضاً، واندماج بعض العناصر في إحداها مع عناصر أخرى، بحيث تتوحد بعض المدارس، أو تتولد مدارس جديدة.