

الأسس التربوية لملاقة الحكمة بالشريعة في فلسفة ابن رشد

إبراهيم أبو شوار*

* حصل على الماجستير في فلسفة اللغة (الفلسفة الإسلامية) من جامعة محمد الخامس بالرباط عام ١٩٨٦. يعمل مؤطراً بمركز تكوين المعلمين بالرباط - المغرب.

الملخص

يسعى هذا البحث إلى إبطال افتراض يتلخص في دعوى مفادها أن الحكمة تمت مناهضتها في الثقافة الإسلامية بسبب طبيعة موضوعاتها، أو مقاومة الفقهاء لها، مع إثبات أن الدفاع عنها من طرف فلاسفة الإسلام، أو رفضها من طرف الفقهاء، كان لأسباب أخرى خارجة عن الاعتقاد السائد، لأن المناهضين لها، أو المدافعين عنها مارسوا التفقه في الدين على حد سواء، الأمر الذي يجعل إزالة التعارض المقتعل أمراً ضرورياً في نظر ابن رشد. باعتبار كل منهما حقاً، والحق واحد لا يتجزأ، ولا يتغير لا بالزمان ولا بالمكان، وهذا يحصل القول بأن معاندة الفقهاء للحكمة راجع بالأساس إلى الكيفية التي تبحث بها الحكمة عن موقع لها في الثقافة الإسلامية، تلك الكيفية التي تجلت في اختيار السجال والجدال أساساً لإثبات قضايا الفلسفة، أو رفض قضايا الدين، وقد ترتب عن ذلك الصراع بين الطرفين أخذ مظاهره الفعلية، في الصراع والتعصب وتمزق الأمة، ويحمل ابن رشد المتفلسفين مسؤولية عظيمة في هذا الاتجاه، لإحراقهم الشناعة بالحكماء والحكمة، اعتقاداً منهم أن إشاعتهم للتأويل بين الناس يخدم تأصيل الحكمة في الإسلام، فكم كان حرياً بهم الاحتفاظ بنتائج تفلسفهم احتراماً لمدارك الناس واثقاء للفتنة، ومن هذا المنظور حاول ابن رشد تنقية الآثار السلبية للتأويل باحترام الأصول في الدين والحكمة، بسبب تقارب مجاليهما في المنطلقات والأهداف.

الأسس التربوية لعلاقة الحكمة بالشرعية في فلسفة ابن رشد^(١)

يعتبر حضور الغزالي في فكر ابن رشد أمراً مسلماً به من طرف جماعة من الباحثين، لدرجة يستحيل معها فهم كثير من جوانب فكر الرجل خارج دائرة سجالية الرد على الغزالي، ولا أدل على ذلك من أن كتاب التهافت لكل منهما يشكّل الدليل القاطع لعلاقة الرجلين من الناحية الفكرية، ويشكل في الوقت نفسه مجالاً لاختلاف التوجه الفكري لكل منهما، رغم البون التاريخي والجغرافي للكتابين، ورغم كونهما يحملان العنوان نفسه، إلا أن تباين الرؤية الفلسفية لهما تجاه الفلسفة وعلاقتها بالشرعية، يجعل التطابق في العنوان مجرد إجراء سجالي درجت عليه أغلب فروع الثقافة الإسلامية، حيث يتعمد المعارض قصداً إعاره عنوان كتاب خصمه تمهيداً للرد عليه، ومن ثم لا يكون كل تطابق في العنوان تطابقاً بالضرورة في الدلالة والمضمون، لأن ابن رشد رد على الغزالي وهو ضامن لنفسه صمت الغزالي إلى الأبد، أما الغزالي فقد انتقد الفلاسفة أمواتاً وأحياء، هذا بغض النظر عن الأسباب التي حركت هذا أو ذاك إلى ممارسة النقد إلا أن ابن رشد ينفرد بخصوصية انتصاره للموقف الفلسفي، نيابة عن الفلاسفة وضدا للغزالي، وهذا الدافع في حد ذاته يعتبر كافياً للتدليل على قوة تأثير الغزالي على فكر ابن رشد، خاصة من حيث طريقة معالجة العلاقة بين الحكمة والشرعية باستراتيجية تربوية، فما هي الجوانب النقدية التي مارسها «تهافت الفلاسفة»^(٢)، على ابن رشد؟

آثار «تهافت الفلاسفة» على مسار الفكر الرشدي

نستهل إبراز آثار انتقادات الغزالي للفلاسفة على فكر ابن رشد، بما ذهب إليه: د. طه عبدالرحمن في قوله عن الغزالي: «لقد فتح الغزالي بحق باب العلم، وباب الواقع على آفاق غير مسبوقة لا ينكرها إلا مكابر، وعلى إمكانات غير معهودة لا تذهب إلا عن غافل»^(٣)، ذلك أن نقده للفلاسفة يكشف عن إدراك عميق لتهافت كثير من نظرياتهم في الجانب الذي يتعلق برد المقولات المنطقية إلى

الأسس الميتافيزيقية، حيث يستخلص ما ينجر من تناقضات عن مقولتي: الوجوب والإمكان، التي بنى عليها الفيضيون نظريتهم في التوفيق بين القول بقدم العالم وحدوثه، لأن القول بالفيض والإمكان متناقضان، لأن الإمكان ذهنيًا يفتح المجال لتصور إمكانية أن يكون العالم على غير ما هو عليه، من حيث الإمكان الذهني الصرف، كأن يكون شكله على غير ما هو كائن عليه بالفعل، والوجوب يقتضي حتمًا نفي الإمكان المسبق لأن الإمكان بحسبهم هو ما كان عليه العالم من حيث الإمكان الصرف، وقبل الوجود الفعلي، الذي يقتضي قوة تخرجه من الإمكان الصرف إلى الوجود الفعلي، وهو واجب الوجود بذات.

ولا يخفى ما في هذه النظرية من تحايل للجمع بين القول بالقدم والقول بالحدوث بالنسبة للعالم، وهما أساس الصراع بين الفلسفة والدين من الناحية الأنطولوجية، فالموقف الديني يقول بالحدوث والخلق من عدم، والموقف الفلسفي يقول بالقدم، الأول يستند إلى القدرة المطلقة للذات الإلهية، والثاني يبني تبريره على استحالة انفكاك المعلول عن علته، وهو أمر ينجر عنه حتمًا القول بقدم المعلول بسبب قدم علته أو بعبارة أخرى: إذا كان الله علة للعالم، واتصف بالقدم فلا يجوز أن يكون موجودًا ولا عالم معه، وإذا لزم اضطرارًا وجود العالم معه منذ القدم، فلا معنى للقول بحدوثه.

وهنا يلاحظ الغزالي تهافت القول الفلسفي وضعفه فيما يخص الأسس الوجودية للمقولات المنطقية، خاصة علاقة السببية بالضرورة، إذ ليس هناك ما يجعل الضرورة التي توهم الفلاسفة وجودها قانونًا ضروريًا للوجود، ولا للمعرفة، لأن تصور الضرورة في علاقة العالم بالله على مستوى الإيجاد يجعل الله فاعلاً بالطبع وللإضطرار، لا فاعلاً بالاختيار، فالفيضانية في الحقيقة - حسب نقد الغزالي - لم تستطع أن تقدم الحل الحاسم للمشكل الأنطولوجي المعقد حول علاقة القدم بالحدوث بالنسبة للعالم، لأن الذهن لا يجوز الجمع بين القول بالقدم والحدوث معاً في الوقت نفسه، وهو ما يشكل محور الفيضية، فالموقف الفلسفي دهري صريح بهذا الاعتبار، لأن صدور العالم من الله اضطرارًا، ما هو إلا وجود

بالوجوب، والواجب في تعريف الفلاسفة أنفسهم هو المستغني عن العلة، لأنه هو علة نفسه ومن ثم يتضح فشل النزعة الفيضانية التوفيقية في الفلسفة الإسلامية، لأن الأوهام التوفيقية للفلاسفة إنما هي على «التحقيق ظلمات فوق ظلمات لو حكاها الإنسان عن منام رآه لاستدل به على سوء مزاجه»^(٤)، لأن تفسير الفلاسفة للوجود بالوجوب والإمكان ظاهريًا، والوجوب فقط حقيقة إن هو إلا مكابرة للعقل، لأن الاستحالات كلها إنما ترجع إلى النفي والإثبات، وما عدا ذلك فهو تحكم بارد.

وعلاقة الغزالي بالفلاسفة تهمنا لاعتبار أساسي، وهو أنه استطاع أن يدرك عقم التصور الفلسفي للضرورة السببية وهو أمر لا يقبل به ابن رشد، حيث اعتبر أن رفع الأسباب إنما هو رفع للعقل نفسه، والغزالي يصر على خلاف ذلك، حيث يرى إمكانية التفكير العقلي خارج التصور الفلسفي للفيضانية، لأن الوجود ليس مطابقًا في وضعه الوجودي أو في طريقة إيجادها لتصورات الفلاسفة، إلا في رؤية سجيئة للتصور الميتافيزيقي البارد، فقد أضفى الفلاسفة على المقولات المنطقية أبعادًا ميتافيزيقية، لدرجة أفقدتها رصانتها ودقتها، كما فعلوا بمقولة السببية، وإلا فالمنطق والرياضيات إنما هي علوم وسيلية، لا تمت إلى الوجود بصلة من حيث النفي أو الإثبات، ولا إلى الاعتقاد بالرفض أو القبول، وما كان للغزالي أن يكتشف عقم التصور الميتافيزيقي الفلسفي لو أنه تفلسف مع الفلاسفة، إلا أن محاكمته للخطاب الفلسفي بالأدوات المنطقية مكنته من الوقوف على أوجه الضعف فيه، وبالتالي سمح له ذلك بالدفاع عن ما جاء به الدين، خاصة المعجزة التي لا تتنافى وقانون العقل.

وهنا لا بد من تذكير الفلاسفة بأن الادعاء بإمكانية التوفيق بين الدين والفلسفة يقتضي الجمع بين المعجزة والسببية، وهما متناقضان عند الفلاسفة. أما في التصور الإسلامي فالمعجزة ممكنة، لأن الإسلام يفرق بين مراتب العقل، وحدود الظن واليقين بالنسبة لمراتب التفكير، وهنا لا بد من ملاحظة أساسية وهي أن الغزالي أثناء دفاعه عن موقفه كان ناثبًا عن الفلاسفة في استحضار كل

الاعتراضات الممكنة على ألسنتهم، إما على شكل استحقاقات أو شناعات، تترتب عن إلغاء النظام الكوني، مؤكّداً على أن خياره يتجه نقيض تصورات الفلاسفة حيث يرى إمكان قيام علم آخر على أسس غير الضرورة السببية، إذ ليس يلزم من العلم ليكون علماً أن يكون قائماً على الضرورة السببية.

وهذه نقطة حاسمة في تاريخ الفلسفة الإسلامية، لا بصفتها خياراً ميتافيزيقياً وإنما كذلك باعتبارها نظرية في المعرفة، وهذا بالضبط ما يشكل قوة الغزالي، من الوجهة الفلسفية إذ لا يجوز اختزال الرجل في أحكام جاهزة كقول بعض القدماء والمحدثين بأنه: مجرد متكلم أشعري، أو فقيه، أو صوفي،... الخ، مغفلين بذلك أهم خواص فكره وهي كونه منطقيّاً، وهو السلاح الذي يجهز به على الفلاسفة حتى تبلغ قلوبهم حناجرهم، لأن غلط الفلاسفة هو عدم إدراكهم للفرق بين البعد المنطقي للضرورة، وبعدها الوجودي فقد استمدوا الضرورة من الحتمية الوجودية لاعتقادهم باستحالة تصور نظام كوني قائم على الاتساق دون ربطه بالعلاقات بين مستويات بناء الوجود.

وفساد هذا التصور دفع بالغزالي إلى أساس الضرورة التي سيّد عليها الفلاسفة نظرية المعرفة، إذ ليس في الذهن من حيث الإمكان ما يمنع من بناء المعرفة على أسس أخرى غير الضرورة السببية، مثل العادة والاقتران، وهي نظرية تفتح آفاقاً أخرى أمام عدم استقرار النظام الكوني بسبب التدخل المستمر للذات الإلهية، إلا أن الله ضامن لاطراد هذا الاستقرار على ما هو عليه، وخلق لنا علماً بذلك، واستمرار العادة بهذا الشكل لزمن طويل رسخ في أذهان الناس الضرورة والاطراد، وهذا في نظر الغزالي، لا يحّد من القدرة الإلهية، إذ يجوز أن يكون في مقدور الله أن يفعل كل ما هو جائز في الذهن، ويكون سابقاً في علمه أنه لا يفعله، ويخلق لنا علماً بذلك، فيكون جائزاً في مقدوره دون أن يقع فعلاً، وأساس ذلك الإيمان بالقدرة المطلقة للذات الإلهية.

وبإمكان قيام المعرفة خارج الضرورة، تصبح هذه الأخيرة نوعاً من التوهم فقط، وبكيفية عامة يمكن القول بأن انتقادات الغزالي للفلسفة الإسلامية تشكل إعلاناً لإفلاس خياراتها الفلسفية، لأن الغزالي ليس رافضاً لعموم الفلسفة، ولكن رفضه اقتصر على الفرع الذي لم يكن مؤهلاً للخوض في أشياء لا يبلغ في نتائجه فيها مبلغ اليقين، وإنما يقف عند مرتبة الظن، والظن لا يغني من الحق شيئاً، فقد اعتقد الفلاسفة أن نتائج تفلسفهم في الميتافيزيقا بلغت حدّاً من المصادقية لا يسمح بالطعن، وغاب كلياً عنهم أن براهينهم لم تصل إلى الحدّ الذي يجوز لهم هذا الزعم، ولا أدل على ذلك من تعريف ابن رشد نفسه الذي يرى أن الفلسفة إنما هي النظر في الموجودات بحسب ما تقتضيه طبيعة البرهان^(٥)، ورغم ادعاء الفلسفة للطابع البرهاني عبر تاريخها، فقد ظلت على مستوى الخطاب جزءاً لا يتجزأ من اللغة الطبيعية، وهذا يؤكد رأي الغزالي الذي استثنى من الفلسفة المنطق والرياضيات.

وهذا الفصل في حدّ ذاته يشكّل يقظة أييستيمولوجية في فكر الغزالي، وهو أمر لم يتم التركيز عليه من طرف المهتمين بالتصنيفات الأييستيمولوجية للعلوم الإسلامية، لأن العقل في التصور الفلسفي الإسلامي يصعب أن ينسجم مع المنطق والرياضيات، لأن العقل في الفلسفة الإسلامية كان له الطابع الماورائي ومن هنا يستحيل إلغاء الميتافيزيقا دون التضحية بالعقل الذي تأسس في أحضانها، وهذه هي النقطة الأساسية في الخلاف بين ابن رشد والغزالي، فابن رشد كان بوجه لو حافظ الغزالي على حد أدنى من المرونة في مواجهته للفلاسفة في مسألة العقل، فقد أخطأ في نظر ابن رشد في حشره للفلاسفة في زمرة واحدة، دون التمايز بين الفلاسفة اليونان، وفلاسفة الإسلام، لأن الفلسفة الإسلامية عموماً في نظر ابن رشد تشكل انحرافاً عن الأصل الذي لا يجوز المس به وهو أرسطو، ففي نظر ابن رشد لا الغزالي ولا فلاسفة الإسلام، أدركوا مضمون فلسفة أرسطو، وعند المس بأرسطو يفقد ابن رشد صوابه، ويتجاوز الموضوعية في فحص الأقاويل، والنزاهة في النقد، فيقحم في المناقشة الخيارات المذهبية للرجل، أو يسلك في

التشنيع به مسالك خارجة عن آداب الجدال وشروط المناقشة، حيث يصفه بالكفر أو الحماقة أو الهذيان، أو التمويه، أو السخافة، أو يصف عمله بأنه من أعمال الحمقى أو المبرسمين، أو البطالين^(٦)... الخ، إلى غير ذلك مما لا يليق بمقام الغزالي.

وهدف ابن رشد في هذا التشنيع هو تجريد الغزالي من خصائص التفلسف، بدليل اعترافه له بمكانة المتكلم الأشعري، أو السفسطائي الذي لا ترقى أقاويله إلى مرتبة الإقناع، وهذا التذبذب الرشدي في التعامل مع الغزالي، يمكن الرد عليه بالأوجه التالية:

١ - إما أن ابن رشد، لا يعتبر الغزالي فيلسوفًا وإنما مجرد متكلم أشعري، أو صوفي.

٢ - أو أن ابن رشد، يعترف بالمكانة الفلسفية للغزالي، في اعترافه له بوجاهة انتقاداته لفلاسفة الإسلام على وجه الخصوص.

ففي الحالة الأولى: لا مجال لتخصيص كتاب فلسفي خاص للرد على الغزالي من طرف ابن رشد الذي صرح بأن أبا حامد متهافت في كتابه، لأن كتاب تهافت الفلاسفة لا يحمل في مضمونه ما يجعل الفلاسفة ملزمين بمواقف الغزالي، إذ هو في الحقيقة تهافت رجل عقد العزم على الإساءة إلى علم عظيم بناء على افتراضات واهية، مما يعطي لعمله صفة الإدبار عن الحقيقة، وفي ذلك يقول ابن رشد: «وهذا كاف في تهافت هذا القول كله وسخفه، فلنسم هذا الكتاب التهافت بإطلاق، لا تهافت الفلاسفة»^(٧)، وما لابن رشد لا يعترف للغزالي بصفة الفيلسوف، ولا بالمكانة النقدية، فأحرى به ألا يجهد نفسه في الرد عليه انتصارًا للموقف الفلسفي، ولكن مجهوده النقدي في تهافت التهافت، وتعنيفه للغزالي يدلان على أثر الغزالي على فكر ابن رشد، وعلى قوة الغزالي على الفلسفة الإسلامية بوجه عام، وإن كان كبرياء ابن رشد لم يسمح له بالتنازل للغزالي.

وفي الحالة الثانية: أي إذا كان الغزالي فيلسوفًا، وانتقد الفلاسفة بهذه الصفة فإن ابن رشد ملزم باتخاذ مسلك آخر مع الغزالي غير المسلك الذي سلكه معه بالفعل، بحيث يجب على الغزالي آنذاك إلغاء التعصب إذا تبين الصواب مع الغزالي، مما يعطي لانتقاداته مكانة مقبولة، وبالتالي يترتب عن هذه الانتقادات إلغاء طابع الرصانة والدقة على نظريات فلاسفة الإسلام، وهذا السبب وحده يمكن اعتباره كافيًا لتفسير التحامل الرشدي على الغزالي، وعدم استعداده لقبول وجهة الانتقادات التي وجهها الغزالي إلى فلاسفة الإسلام، الأمر الذي يسقط ابن رشد بدوره فيما يرفضه باستمرار على الغزالي نفسه حيث أخذ عليه التذبذب وعدم الاستقرار على رأي واحد، فتارة يعتبر ابن رشد فيلسوفًا امتحن في كتبه، وتارة أخرى يعتبر نقده للفلاسفة مجرد تستر عن تعاطي الفلسفة، أو منطقيًا، لكنه في غالب الأحكام لا يتجاوز مكانة الأشعري أو الجديلي، أو ينزل إلى مستوى السفسطائي.

ومعنى هذه التعددية في الأحكام الرشدية، أن ابن رشد في قراءته الغزالي كان مدفوعًا بهاجس نفس أحكامه على الفلسفة، ويوظف أفكار الغزالي نفسه لخدمة مقاصده حسب المقام، فإن رأى ابن رشد وجهة انتقادات الغزالي للفلاسفة، اعترف له بمكانة المتكلم، احترامًا لمكانة الفلاسفة، وخطأً لمكانة المتكلمين، وفي ذلك يقول ابن رشد: «إذا كان الغرض إنما هو أن نبين أن ما يحتوي عليه هذا الكتاب من الأقاويل، هي أقاويل غير برهانية، وأكثرها سفسطائية وأعلى مراتبها أن تكون جدلية»^(٨)، ومثل قوله: «الشرارة والتمويه في قوله أظهر»^(٩) فهذا مس صريح بالقيمة الفلسفية للغزالي، وتجريد واضح له من خصائص التفكير المنطقي، الذي اعترف به ابن رشد للغزالي أكثر من مرة.

غير أن ابن رشد ينكر ذلك على الغزالي، عندما يعطي للفلاسفة الطابع البرهاني، ويلتزم مع الغزالي آداب المناقشة إذا تذكر المكانة الدينية للرجل، بصفته حجة للإسلام، يقول في ذلك: «وإذا تقرر هذا لك، فقد بان لك قبح ما جاء به هذا الرجل من الحمل على الحكماء، مع ما يظهر من موافقة الرجل لهم في أكثر

آرائهم»^(١٠)، وإزاحة ابن رشد للغزالي إلى حظيرة الفلاسفة، إنما يهدف إلى إزالة التعارض بين الفلسفة والدين، لأن الغزالي جعلت منه الأمة الإسلامية حجة دينها وأينما انحاز إلا ويكون لوجوده وزنه، إما إيجاباً أو سلباً، فإذا تبناه ابن رشد فقد ضمن لنفسه اتقاء شر الفقهاء وإمساك لسانهم على الفلاسفة، وبالتالي إذا اعترف حجة الإسلام بالفلسفة فقد اكتسبت المشروعية، لأن من يكون حجة للأمة لا يقبل ما يسيء إلى دينها، وإذا نبذ ابن رشد الغزالي، واعتبره مجرد متكلم أو فقيه فقد انجر إلى ما لا تحمد عقباه من غضب الفقهاء، وهذا وحده يكفي للتراجع عن القدح والسباب والشتم، احتراماً لمكانة الرجل لدى الأمة.

هكذا يحاول ابن رشد تنزيه الغزالي عما ألحق به من الأذى، ملتصقاً لذلك الأسباب والأعداء مثل قوله: أبو حامد أشرف من هذا، أو قوله: هذا من فعل البطالين^(١١)، وهو يعرف جيداً أن قوله، لا معنى له، لأن الغزالي منزّه عن البطالة واللغو، إن على مستوى التفكير أو الاستشهاد به في التهافت، اللهم إلا إذا كان للفلاسفة، فكيف يجوز أن يصف الرجل ما يرفضه على الغزالي بالشرارة والتمويه والبطالة، ويقوم بنسبته إلى غير الغزالي، مع العلم أن مصدر هذه الشرارة هو تهافت الفلاسفة، من المؤكد أن الإساءة الصريحة إلى الغزالي لا تخدم إزالة التعارض بين الفلسفة والدين، خاصة بعدما بسط ابن رشد لسانه ضد الغزالي، وهذا الوضع المعقد لعلاقة الدين بالفلسفة، من التوفيق إلى النقد (الغزالي)، ومن النقد للتوفيق، إلى نقد نقد التوفيق (ابن رشد)، هذا الوضع حتم على ابن رشد إعادة النظر لعلاقة الطرفين بناء على أسس تربوية حددت انتقادات الغزالي توجهها العام، على أساس الرغبة الرشدية في الإصلاح، فما علاقة التربية بإصلاح الأمة على أساس العلاقة بين الحكمة والشرعية؟

الإصلاح التربوي في فلسفة ابن رشد من خلال علاقة الحكمة بالشرعية

من الناحية الزمنية والفكرية، يعتبر ابن رشد قمة الفكر الفلسفي في الإسلام وزاد من مكانته ورفع قيمته اهتمام الأرسطيين الجدد بفلسفته انسياقاً وراء

تشجيع العقلانية، واعتقاداً بأن ابن رشد يشكل على مستوى الفكر لحظة فكرية متميزة، وما كان ابن رشد ليأخذ هذه المكانة لدى الدارسين المحدثين لولا كونه الشارح الأكبر لأرسطو، والمدافع الأول عن فلسفة أرسطو ودفاعهم عن ابن رشد لم يكن في الحقيقة إلا توظيفاً ضد ما اعتبر في نظرهم مناقضاً للعقلانية، ولهذا السبب بعث ابن رشد مراراً من قبره لحل مشاكل العقلانية والتحديث، وما إلى ذلك.

ورغم أن أهمية ابن رشد خارج التفاسير والجوامع والتلاخيص تكمن في اتجاهه التربوي في معالجة علاقة الحكمة بالشريعة، والتي تعرض لها من خلال ثالثه الفلسفي، فصل المقال، مناهج الأدلة، تهافت الفلاسفة، على أساس ضرورة تجاوز الطرق العقيمة التي عولجت بها إشكالية الفلسفة والدين، من منظور التعارض والتضاد بينهما على مستوى الأهداف والمضامين، وهو تصور أضفى على مسيرة الفكر الفلسفي في الإسلام، طابع البغضاء والشنآن والصراع بين ممثلي الاتجاهين، والذي أخذ أحياناً تعبيره الصريح في الإساءة الفعلية مباشرة إلى الفلاسفة، كما حدث لابن رشد نفسه الذي تم التنكيب به من طرف العامة بإيعاز من الفقهاء، فمن الكندي إلى ابن رشد وجه أغلب فلاسفة الإسلام جل طاقتهم الفكرية إلى إقناع الفقهاء بمشروعية الفكر الفلسفي، وغالباً ما رفض الفقهاء هذا الفكر إما لأسباب عقدية أو سياسية، ولم يستطيعوا في أغلب الأحوال رفضها بمبررات فلسفية، فقد اعتقدوا على وجه العموم أن الأئمة الذين يأخذ عنهم «القدّاحون في الإسلام»^(١٢) أي الفلاسفة «كأرسطو وأفلاطون وسقراط، رهط الفكر»^(١٣)، لا صلة لهم بالشريعة، ومن هنا فإن: الفلسفة «ليست من جنس الشريعة، ولا الشريعة من فن الفلسفة، وبينهما يرمي الرامي، ويهمي الهامي»^(١٤)، «فمن أراد أن يتفلسف فيجب عليه أن يعرض بنظره عن الديانات، ومن اختار التدين فيجب عليه أن يعرض بعنايته عن الفلسفة»^(١٥). وقد عبر ابن رشد عن أسفه العميق لما أدى إليه هذا الصراع المفتعل من آثار سلبية على الحكمة والشريعة معاً، إذ لا وجود للتضاد بينهما جوهرياً، وبناء على هذا الافتراض فإن

أية محاولة لتحديد العلاقة بين الطرفين ينبغي أن تركز على الائتلاف لا على الاختلاف اعتمادًا على تصور تربوي يوحد فئات الأمة ويرفع الصراع بين فرقائها، وهنا بالضبط قوة ابن رشد وثقله التربوي، حيث أدرك أن الصراع بين الطرفين لا يرجع إلى طبيعة العلاقة بينهما، لا إلى الخصوصيات الذاتية لكل منهما، كما فعل الفلاسفة.

واعتبارًا لهذا التخريج فإن ابن رشد لم يخرج عن الإطار العام للفلسفة الإسلامية على مستوى إشكالياتها أو موضوعاتها، أو من حيث المفاهيم التي وظفها في التحليل والتناول خلافًا لمن يرى أن العقلانية الرشدية أحدثت قطيعة أبيضتيمولوجية مع الفلسفة المشرقية، وهو رأي أثبتت الدراسات الوسيلية الحديثة للتراث تهافته، إذ ابن رشد كبقية فلاسفة الإسلام، فإن تفرد عنهم يرجع إلى إثباته لعلاقة الأخوة والقربة بين الحكمة والشريعة، على أساس أن الشريعة نفسها لا تدعو إلى التصديق إلا بطريقة الحكمة، خلافًا لرأي الفارابي الذي يرجع أولوية الحكمة على الملة إلى الأولوية الزمانية، وإعادة العلاقة بين الطرفين بهذا المنظور، سيؤثر على الطريقة التي تحدت بها نظرة الفقهاء إلى الفلسفة، وموقف الفلاسفة من الدين وهذا الموقف لا يستغرب من رجل جمع بين امتهان القضاء المالكي، وتعاطي الفلسفة لاستكمال أفق التكوين الذاتي، ولا شك أن الجمع بين الفقه والفلسفة من حيث الجوهر هو جمع بين متناقضين إذا لم يتم ضبط كل منهما بالشكل الجيد، وما هذا الضبط في الحقيقة إلا الالتزام بالشروط التربوية لتعلم الفلسفة من حيث الموضوعات ومن حيث زمان تعلمها، لأن ابن رشد لا يبيح لأحد في الإسلام أن يلج عالم الفلسفة قبل أن يتشبع بالمقومات الروحية، وبالقيم العامة للمعتقدات الإسلامية، حيث لا يزيغ عن الصراط المستقيم ويلحق التهمة بالفلسفة، وهنا الشروط التي يوردها ابن رشد لتعلم الفلسفة مأخوذة من كتبه بإيجاز:

- ذكاء الفطرة^(١٦): وهو أساسي عند ابن رشد، حيث إن تعلم الفلسفة بدون هذا الشرط، يلحق الضرر بالمتعلم.

- ترتيب النظر^(١٧): من حيث ضرورة احترام التدرج تعليميًا وزمانيًا.

- الضبط والتحكم في الشهوات: إذ كلما كان المتعلم منساقًا وراء شهواته، كان ذلك أدعى لحرمانه من التفلسف الحق، وهذا شرط نجده يتكرر كثيرًا لدى فلاسفة الإسلام.

- الاسترشاد بالمعلم^(١٨) الذي ينصح المتعلم في تفهيم الفلسفة إياه.

واجتماع هذه الشروط ضروري لاكتمال تعلم الفلسفة، إذ كلما كان هناك إخلال بأحد هذه الشروط إلا ولزم عن ذلك إلحاق الضرر بالمتعلم، كأن يكون المعلم مقتدرًا، ويكون المتعلم بليدًا... الخ والإخلال بهذه الشروط كلاً أو جزءاً يسقط المتعلم في الزلل أو في الغواية النظرية.

ومن جمع بين هذه الشروط، واحترم الأسس العامة للشرعية، فإنه لا يلحق الضرر لا بالحكمة ولا بالشرعية، ولا يخفى على أحد الدور المنوط بالمعلم في هذه العملية، وأهميته وخطورته، جعلت ابن رشد يعقد المقارنة بين المعلم وبين الطبيب بناءً على أهمية كل منهما في عمله، مع أن ابن رشد لا يتحدث عن المعلم بإطلاق، وإنما عن معلم الفلسفة بالضبط، فكما في الطب لا يصنع الدواء إلا من أجل القضاء على المرض، فكذلك في الفلسفة، لا يجوز أن يكون تعلمها إلا من أجل التفكير السليم، وإذا جاز أن تلحق الضرر بالناس، فإن ذلك الضرر لا يكون إلا بالعرض، لأنه لا وجود أصلاً إلا للتفلسف الحق والذي لا يتناقض مع مبادئ الشرعية، وإذا ما حدث إلحاق الفلسفة للضرر بالشرعية فإن ذلك النوع من التفلسف لا يكون إلا مفتعلاً، وهو يقصد بذلك تفلسف فلاسفة الإسلام الذين لم يحترموا الشروط الضرورية للجمع بين الحكمة والشرعية.

وهذا معناه أن الفلسفة في جوهرها مفيدة بل هي ضرورية، لكن الطرق التربوية العقيمة في فهمها أو في توضيحها وتفسيرها أساءت إلى روحها الأصلية، وللفلاسفة أنفسهم في ذلك نصيب كبير من المسؤولية لأنهم خاضوا نظريًا في علاقة الحكمة بالشرعية دونما استحضار، أو وعي منهم بالالتباسات الممكنة

السقوط فيها بناء على عدم وضوح الرؤية التربوية لطبيعة العلاقة بينهما، أو بسبب عدم إدراك للخصائص المعرفية لكل منهما على حدة.

وهذا حثّم على الفقهاء ممارسة مختلف أساليب الرفض والمعاندة لكل أصناف الحكمة، ما عدا منها الفروع التي لا علاقة لها بالاعتقاد، وليس ذلك الرفض ناتجاً عن تمكن الفقهاء من الفلسفة، وإنما هو ناتج عن نتائج تفلسف الفلاسفة، وهنا يلزم العمل على إزالة تصورات الطرفين كل تجاه الآخر، مما يلزم منهجياً إشعار الفلاسفة بعقم طرقهم في التبليغ ووسائلهم في التفكير، واستراتيجياتهم في مواجهة الفقهاء، مع تفهيم الفقهاء بضرورة تجاوز قصورهم المعرفي تجاه الفلسفة لأن جهلهم لها فرض عليهم المعاندة والرفض وإلحاق تهمة المروق عن الدين بالفلاسفة، لأن الضرر العارض في الشيء لا ينبغي أن يكون سبباً في الرفض الذاتي لهذا الشيء، إذ «ليس ينبغي فيما كان نافعاً بطباعه أن يترك لمكان مضرّة موجودة فيه بالعرض»^(١٩).

لأن رفض علم ما بتهمة كونه ضاراً بالعرض، لا يكون خاصاً بالفلسفة وحدها، وإنما يجوز تصوره في العلوم العملية والنظرية على حد سواء، فما يصدق عملياً على الفقه من قلة تورع الفقهاء يصدق علمياً على الفلاسفة من حيث إلحادهم عن الدين أو مروقهم عنه، فكّم من فقيه غفل فانساق وراء فسوقه، وكم من متفلسف كانت الفلسفة سبباً في زندقته، والفقه والفلسفة يتصفان بالبراءة فيما اجترحه الفلاسفة والفقهاء معاً باسم الفقه عملياً من حيث السلوك، ومن حيث الأحكام، أو باسم الفلسفة من حيث الإساءة إلى معتقدات الناس أو مبادئ الشريعة، فإذا كان أساس رفض الفلسفة هو الضرر بالعرض، فإن أغلب العلوم علمياً وعملياً ستكون مرفوضة لا بحسب الذات، وإنما بحسب أمر خارجي.

ومن هذا المنظور فالشريعة ضرورية للناس لا بحسب الوحي فقط، وإنما كذلك لموافقتها لفطرة الناس من حيث الاعتقاد والالتزام بالفضيلة العملية،

والحكمة ضرورية كذلك بنفس القدر من الأهمية، لا لكونها علمًا نظريًا ولكن من منظور أهميتها في التدليل على ما جاءت به الشريعة.

ومن هنا فإن التضاد والتنافر بينهما مجرد افتعال ترسخ في أذهان الناس مع الزمان، ويلزم العمل على إصلاح أذهان الناس بإيقافهم على الحقائق، وبالعمل على تفهيمهم تعليمًا بوحدة الهدف، لأن الحكمة والشريعة كلاهما حق، والحق واحد في ذاته لا يتجزأ ولا يتغير لا بالزمان ولا بالمكان، وهذه النظرة التكاملية للنمطين معا تتقيد بتحديد قيمة كل منهما حسب الشروط التي حددت وجوده، فما توصل إليه فلاسفة المشرق كان بحسب عصرهم زمانًا ومكانًا، ونتائج تفلسفهم ليست لازمة لكل الأمة الإسلامية مشرقًا ومغربًا، وليست كذلك واجبة على الفلسفة من حيث كونها فلسفة، لأنها مجرد تأويلات اضطروا إليها حسب المقام والمقال، لأن الفلسفة بكيفية أعم هي النظر في الموجودات من جهة دلالتها على الصانع أو بعبارة أخرى: «الفلسفة هي النظر في الموجودات واعتبارها من جهة دلالتها على الصانع»^(٢٠)، ويلاحظ طه عبد الرحمن على ابن رشد في هذا التعريف خروجه على التعريف الأرسطي من وجهين أساسيين هما:

- تقييد النظر في الوجود، بحيث يكون النظر في الوجود مشروطًا بإثبات وجود الصانع، فخرج بذلك عن التعريف الأرسطي الذي مهمته النظر في الوجود بما هو موجود، وحول هذه النقطة بالضبط لاحظ الدكتور طه عبد الرحمن تشيع ابن رشد بلغة المتكلمين ومصطلحاتهم بسبب انشغاله بالرد عليهم لدرجة أجرت على لسانه مقولاتهم بدليل الشبه القوي بين تعريف ابن رشد للفلسفة، وتعريف الغزالي لها، وهو العدو الفلسفي له، خاصة في كتابه: الاقتصاد في الاعتقاد.

- الأخذ بمفهوم الاعتبار في تعريف الفلسفة، وهو مفهوم قرآني، ولا وجود له أصلاً في الفلسفة الأرسطية، رغم أن ابن رشد حمله في التعريف على المضمون الأرسطي، فطابق بينه وبين القياس العقلي وبهذا المعنى كان ابن رشد مستغلاً لكل الإمكانيات من أجل إثبات الهدف المشترك للحكمة والشريعة معاً،

على أساس للإيمان والفضيلة العملية أو على أساس التدبر والاعتبار، والنتيجة واحدة هي الظفر بالحقيقة إذا توفرت شروط تحقيقها أو السقوط في الغواية إذا انعدمت هذه الشروط، ومفهوم الغواية عند ابن رشد يرادف التفلسف غير المقيد بالضوابط الضرورية، وهو كذلك مفهوم قرآني دال في سياقاته المختلفة على الانسياق وراء الباطل، واقترب استعماله باتباع الشيطان، فكل من رفض الحق واتباع الباطل فقد غوى فيلسوفاً كان أو فقيهاً، كل لاعتبار خاص ما دام الحق واحداً.

غير أن إدراك الحق بالفكر والنظر يكون محفوفاً بكثير من المخاطر أكثر من الاعتقاد إيماناً وتسليماً، ولهذا كان الإيمان بدون الاستدلال مطلوباً شرعاً في حق أكثر الناس احتراماً لمراتبهم في التصديق، والفيلسوف العربي عليه أن يتجاوز هذا الحد باستنباط المجهول من المعلوم، باستعمال الأقيسة العقلية التي يمكن أن تكون نتائجها ظنية أو يقينية حسب المقدمات، وعدم يقينية نتائج الأقيسة يجعل استعمالها في حق الجميع أمراً مرفوضاً، لأن القياس شبيه بالآلة التي تصح بها الذكاة، فقد تكون الذكاة حرام أكلها، لا بسبب الآلة التي تمت بها الذكاة وإنما بسبب طريقة إنجازها من طرف المذكي، فكذلك يجوز أن لا تكون نتائج القياسات المنطقية صحيحة رغم ثقتنا بالمنطق باعتباره آلة تعصم الذهن من الخطأ، خاصة إذا أجراها غير الحاذق باستعمالها.

ومعنى أن سلامة الأداة في الحالتين معاً لا تحول أبداً صحة ومصادقية النتائج، وهذا يلزم بضرورة معرفة أنواع القياسات، والبراهين ليكون تبليغ المربي للمتعلم أكثر أمانة ومسؤولية، لأنه لا يستطيع تبليغ ما لم يكن متمكناً منه، ولو كان حاذقاً وفطناً ومطلعاً، وإذا افتقر إلى أدوات التبليغ ووسائله، وبين الخاصة والعامة توجد حلقة وسطى^(٢١)، وهي صنف من الناس له خصائص لا ترقى به إلى العلماء أو الراسخين في العلم، ولا تلصقه بالعامة، لأنه فوق رتبته معرفياً، وقد تحامل ابن رشد كثيراً على هذا الصنف الذي تجاوز مرتبة العامة وعجز عن تحقيق الوصول إلى رتبة الفلاسفة.

وأحياناً يُسقط ابن رشد هذا الصنف من الاعتبار ولا يتردد في حشر الغزالي في تلك الزمرة لتحمله مسؤولية ما آلت إليه الأوضاع العقيدية والفكرية للأمة الإسلامية، التي أصابها التمزق والتفرقة بسبب التأويلات التي أشاعها الغزالي وأتباعه بين الناس، وضرر التأويل على الأمة يعود إليه ابن رشد كثيراً ويعتبر الغزالي المسؤول المباشر عن إشاعته بين الناس، بل يتجاوز هذا الاتهام ليعقد ارتباطاً بين التأويل وبين التمزق الذي أصاب الأمة الإسلامية، دونما اعتبار للأسباب التي تعود إلى الصراعات السياسية، ومن أجل إصلاح أمر الأمة الإسلامية لا بد من مراعاة هذا الوضع ودور فئات الأمة في ذلك، خاصة الفئة الخطابية التي يتزعمها الغزالي^(٢٢)، فسمّة هذه الفئة هي المرض، «فأولئك مرضى، والمرضى هم الأقل»^(٢٣)، أما الأصحاء فهم العلماء والجمهور، أو الخاصة والعامة.

وخصائص الصحة والمرض من الأوصاف التي يميز بها ابن رشد بين الخاصة والعامة، قياساً على مقصود الشرع بالنسبة للفتتين، من حيث التعليم الشرعي، الذي يهدف إلى حمل الجمهور على الظاهر اعتقاداً وعملاً، وحمل الراسخين في العلم على العمل بالتأويل والاعتقاد به، أما التأويلات التي صرّح بها المرضى للجمهور فهي لا تفعل مفعول مقصود الشرع به، من حيث الدعوة إلى التقيد بالظاهر والعمل به، بل لا ترقى إلى إدراك التأويل بالنظر بالنسبة للراسخين في العلم، وحول هذه المسألة نلاحظ ابن رشد يقرن الشارع بالطبيب كلما دعت الحاجة إلى التذكير بخطورة التأويل ونشره بين الناس، فإذا كان الطبيب إنما يقصد إلى المحافظة على صحة الإنسان قبل أن يعرض له المرض، فإن الشرع كذلك إنما يقصد إلى المحافظة على عقائد الناس، بدعوته إلى تحصين عقولهم من البلبلة والتشتت بسبب الاختلاف في التأويلات بين المتأولين لظاهر القرآن حسب أفهامهم، دون مراعاة للتفاوت في التصديق بين الناس من حيث إدراك مقاصد التأويلات.

فإذا أول الشرع في حق فئة لا تدرك المقاصد الشرعية من مطالبة الناس بالتأويلات ، فقد بطل مقصود الشرع من حمل الناس على الالتزام بالفضيلة العملية التي تتحقق بها سعادتهم ، والمتكلم بالتأويل بين الناس بدون شروط وضوابط تربوية مثله مثل رجل استعمل دواءً معيناً لمرض معين « فلم يلائمه ذلك الدواء المركب الأعظم لرداءة مزاج به »^(٢٤) ، فأول باجتهاده ذلك الدواء بإحلال دواء آخر محله وشاع بين الناس تأويله لذلك الدواء ، فاستعملوه اعتقاداً منهم بنجاعته ، فتفشى بينهم المرض بسبب ذلك الدواء المؤول ، فرام إنسان آخر إصلاحه بإحلال دواء آخر محله ، فزاد أو نقص ، وفعل الثالث والرابع والخامس . . الخ ، « فلما طال الزمان بهذا المركب الأعظم ، وسلط الناس التأويل على أدويته ، وغيروها وبدّلوها عرض منه للناس أمراض شتى حتى فسدت المنفعة المقصودة بذلك المركب في حق أكثر الناس »^(٢٥) .

فهذا حال الأمة الإسلامية التي أصابها التمزق والانحلال بسبب التأويلات الكلامية المختلفة ، « حتى تمزق الشرع كل ممزق ، وبُعِدَ جدا عن موضعه الأول »^(٢٦) فالشريعة أتت احتراماً لتفاوت مستويات الناس في التصديق ، وخاطبت الناس حسب ما تطيقه أفهامهم وعقولهم ، فكان الخطاب الشرعي موزّناً بين مستوى يدعو إلى التأمل والتدبر والاعتبار ، ولا يتوقف عليه إلا من له القدرة على سبر أغوار الخطاب الديني ، والمستوى الثاني الذي جاءت الشريعة على أساسه فهو يدعو الناس إلى التصديق بالمتخيل وضرب الأمثال للناس لعلهم يعقلون ، فكل يدرك مضمون الشرع حسب طاقته العقلية في الفهم والإدراك ، دون أن يكون أي واحد من الطرفين ملزماً بتأويلات الطرف الآخر ونوع فهمه للخطاب ، وطريقة تمثله في فهم مقاصد الشريعة ، لأن الاختلاف في الأفهام له صلة وثيقة باختلاف وسائل الإدراك .

فالراسخ في العلم يدرك المقاصد العميقة للحكمة والشريعة معاً ، إلا أنه مطالب بعدم الإفصاح عنها لمن ليس أهلاً لها ، فإذا فعل ذلك أدى به الأمر إلى الكفر وإلى المصرح له بالتأويل ، لأن المصرح له بالمؤول ليس مطالباً من الناحية

الشرعية بإدراك الباطن لقصور عقله عن بلوغ المقاصد الباطنية للشرعية، إذ الظاهر هو الواجب في حقه الإيمان به، وإذا أُصِرَّ المعلم على الرفع بهذا النوع إلى مستوى الباطن فقد ارتكب إثماً، وأسقط المصريح له في الضلال، لأن هذا الأخير يتخلى عن اعتقاده المرتبط بالمحسوس والمتخيل ويطمح إلى إدراك مقاصد التأويل، ويتخلى لما عنده وعجزه عن إدراك ما يطمح إليه يسقط في الشك والحيرة، وتكون مسؤولية ذلك على المعلم أو المرشد، وهذه الملاحظات يمكن إيجاز مستلزماتها كما يلي:

- يجب على المرشد أن يحترم المستويات الإدراكية للمتعلم في تبليغ الأمور التي تتصف بالتغوص والتجريد، خاصة في مجال تعلم الفلسفة فإنه «ينبغي للذي يريد أن يخوض في هذه الأشياء أن يعلم أن كثيراً من الأمور التي تُثبت في الأمور النظرية»^(٢٧)، صعبة وتحتاج إلى الدقة والاحتياط في النظر.
- أن لا يشكك المرشد المتعلم في قيمة معتقداته، بتقريبه له لما يخالف مبادئ الاعتقاد الصحيح مراعاة لروح الشريعة.
- أن يحتفظ المربي لنفسه بنتائج اجتهاداته وتخريجاته الشخصية، وأن لا يصرح بها إلا لأمثاله في التفكير، فإذا خالف ذلك «كان قبيحاً وشنيعاً في بادية الرأي، وشبهها بالأحلام»^(٢٨) أو «بما يدرك النائم في نومه»^(٢٩).
- الالتزام بالترتيب في تقرير الحقائق للمعلم، بطريقة موضوعية.
- أن يقتصر عمل المربي على مساعدة المتعلم في الوصول إلى الحقيقة. مراعاة للميول الطبيعية في التوجيه، فناقص الفطرة لتعاطي الأمور النظرية «لا سبيل إلى إفهامه شيئاً، ولا معنى لتأديبه»^(٣٠)، في الأشياء النظرية، ومن كلف نفسه تبليغه هذه الأمور «مثل من كلف الأعمى أن يعترف بصور الألوان»^(٣١) وابن رشد كثيراً ما يلتجئ إلى هذه التشبيهات لتقريب خطورتها إلى المتلقي.
- العدالة في عرض الآراء وعدم تقرير المفاضلة بينها بالرجحان إلا بالدليل والبرهان، فعلى الحكيم المربي أن يأتي «من الحجج لخصومه بمثل ما يأتي لنفسه، أعني أن يجهد نفسه في طلب الحجج لخصومه كما يجهد نفسه في طلب الحجج لمذهبه»^(٣٢)، وهذا الشرط لا يتحقق عند المعلم والمتعلم إلا بالالتزام

بقانون المناظرة والمحاورة والمطارحة، أعني طلب الحق، إذ لا شيء أولى بطالب الحق من الحق، ولا يكون المرء من أهل الحق إلا إذا تحمل استماع أقاويل المختلفين إن صواباً أو خطأ، بقبول الصواب باعتباره حقاً وصواباً، وتفنيد الخطأ باعتباره باطلاً أما «إذا ادعى الخصم في كل قول خلاف ما يضعه مخاصمه، لم يكن سبيل إلى مناظرته»، غير أن هذا الشرط لم يستطع ابن رشد الالتزام به في محاورته للخصوم، فهو لا يقبل منهم ما يكون صواباً بذاته حيث لا يقوم بنصرته، ولا يستمع إلى أقاويلهم عند الاختلاف وتكافؤ الحجج والأدلة، وانخرام هذا الشرط عنده يقلل إلى حد كبير من اشتراطه لمبدأ النزاهة الفكرية.

- الاعتماد على ضرب الأمثلة الحسية في الفهم والتفهم، أو الاعتماد على القياس التمثيلي بالتساوي القياس الأدنى والأولى، وقد لاحظ الدكتور طه عبد الرحمن^(٣٣) أن توسيع استعمال ابن رشد للقياس التمثيلي كان موجّهاً بالرغبة في إثبات المشروعية للفلسفة، بقياس أصول الفكر الفلسفي على أصول قانون الشرع أي الفقه، ومن أمثلة ذلك - حسب د. طه - إذا تعين العمل بالأصل الفقهي، تعين العمل وجوباً بالأصل الفلسفي المشابه: الفلسفة واجبة كوجوب الفقه^(٣٤).

النظر في الفلسفة كالنظر في الفقه.

دعوة الفلسفة إلى معرفة الحق كدعوة الشريعة إلى خدمته.

ضلال بعض الفلاسفة كقلة تورع بعض الفقهاء^(٣٥).

احتياج المتأخر إلى المتقدم في تحصيل الفلسفة مع الاختلاف في الملة كاحتياج الفقيه إلى فقه غيره ولو اختلف معه مذهباً. إلخ.

- دور الكتب التعليمية وتأثيرها على المتعلم، من حيث تمرير المواقف والمفاهيم عبر المضامين إلى المتعلم، وهذه النقطة يعود إليها ابن رشد كثيراً في رده على الغزالي وعند حديثه عن تشتت الأمة بسبب الفرقة والاختلاف في الرأي، حول القضايا النظرية كلامياً وفلسفياً والتي لا يترتب عنها عمل كالاختلاف في المسائل الفقهية التي تتوقف عليها حياة المسلم من حيث الأحكام.

أما المتكلمون والفلاسفة فقد أساءوا الاختيار التربوي على المدى البعيد عندما خاضوا في القضايا الميتافيزيقية والعقدية التي حسم الدين أمرها في مطالبة المسلم بالتسليم بها دون الاستدلال عليها نفيًا أو إثباتًا، لأن تأثير هذه الأمور على الناس يكون أقوى بحملها على ظاهرها وقبولها كما وردت، أما إذا أُوِّلت «فتمزق الشريعة وتبطل الحكمة منها»^(٣٦)، وهذا التأويل الذي لحق الشرع وأساء إلى الحكمة وإلى الحكماء يأخذ مظهره الطبيعي في تبسيط الفلاسفة قضايا الفلاسفة وبثها بين الناس، خاصة الإمام الغزالي الذي يترك ابن رشد حسابه لله، لأن فتنته على الأمة أعظم من فتنة المتصوفة والمتكلمين «والله سائله وحسيبه»^(٣٧)، لأنه «صرح بالحكمة كلها للجُمهور، وبآراء الفلاسفة (للحكماء) على ما أداه إليه فهمه، وذلك في كتابه الذي سماه المقاصد»^(٣٨).

وبعد ذلك «وضع كتابه المعروف: تهافت الفلاسفة، فكفرهم فيه في مسائل ثلاث»^(٣٩)، «وهذا كله خطأ»^(٤٠) لأن ذلك التصريح تم فيه تجاوز الشروط التربوية للمصرح لهم بالحكمة، أو بتأويلات الحكماء، لأن العامة أو المصرح لهم بالحكمة، لا يملكون صناعة البرهان والتصريح بالصناعة لمن ليس من أهلها «لا يحل ولا يجوز»^(٤١)، خاصة إذا صدر من رجل مثل الغزالي الذي أفنى حياته في التدريس والتعليم، وعرف مراتب الناس وطرائقهم في تقبل آراء المفكرين والعلماء، خاصة الذين يتمتعون بالمكانة الدينية في الأمة كصاحب مذهب فقهي، أو حجة الإسلام، حتى وإن لم يكن قد قصد النيل حقًا من قيمة الفلاسفة.

وهنا نلاحظ أن مسؤولية الكتب التعليمية فوق كل اعتبار طبيعة النوايا، لأن المواقف التي تحملها هذه الكتب تحجيد المستوى المعرفي أو الفكري لقناعات أصحاب هذه الكتب، ولا تصل طاقة المتعلم إلى إدراكها، ويعتبر ابن رشد أهم الفلاسفة الذين تناولوا هذه القضية حيث طالب بمراجعة نقدية للكتب الكلامية المتداولة بين الناس وتنقيحها من المواقف التي تؤثر على أذهان المتعلمين، وبالاختصاص المواضيع الفلسفية المبثوثة في الكتب الكلامية بشكل عشوائي ومبسط، مع الدعوة إلى فرض رقابة سياسية على الكتب الفلسفية بمصادرتها عند

النساخين والورّاقين، حيث «يجب على أئمة المسلمين أن ينهوا عن كتبه التي تتضمن هذا العلم، إلا من كان من أهل العلم، كما يجب عليهم أن ينهوا عن كتب البرهان من ليس أهلاً لها»^(٤٢)، لأن الأفكار الفلسفية إذا كانت في كتب البرهان فقط لا يطلع عليها إلا المتخصص، الذي يفهم ما هو عويص منها، بعد إبعاده لما هو شنيع منها.

والغزالي خالف هذه القاعدة لما صرح في أغلب كتبه للجمهور بالحكمة كلها، وبآراء الحكماء حسب فهمه لها لا بحسب ما هي عليه في ذاتها، ولا أدل على ذلك من كتبه: المقاصد، التهافت، جواهر القرآن، مشكاة الأنوار، المنقذ من الضلال، كيمياء السعادة، فسبب ذلك في التخليط والتشويش بين الناس، حيث انتدبت فئة لدم الحكمة والحكماء، وأخرى لتأويل الشريعة على أساس الحكمة، ولحق ضرر عظيم بالطرفين بسبب هذا الإجراء الذي لم يحترم مدارك الناس في التصديق.

وكان ينبغي إقرار الشرع على ظاهره بالنسبة لفئة غير جامعة بين نتائج الحكمة ومبادئ الشريعة، أما إذا تم اعتبار الناس فئة واحدة، فإن ذلك يؤدي إلى الإخلال بالحكمة وبالشرعية معاً أما من جهة إخلاله بالشرعية فيتجلى في الإفصاح عن التأويل الذي يجب عدم الإفصاح به، وأما من حيث إلحاق الضرر بالحكمة فيفضي التصريح بالمعاني التي لا يجوز «أن يصرح بها إلا في كتب البرهان»^(٤٣)، بل هناك من جمع بين الحكمة والشرعية بوجه لا يرى فيه التعارض بينهما، ولو أنه ليس من أهل صناعة البرهان، وهذا العمل إذا تم فحصه وتقليبه، تبين أن نفعه للحكمة إنما هو بالعرض فقط، «وذلك أن الإفصاح بالحكمة لمن ليس بأهلها يلزم عن ذلك بالذات إما إبطال الحكمة وإما إبطال الشريعة وقد يلزم عنه بالعرض الجمع بينهما»^(٤٤)، وإعلان التفرقة بين الحكمة والشرعية ناتج عن سوء فهم الطرفين معاً لطبيعة العلاقة بين الحكمة والشرعية.

وقد ساهمت الكتب التعليمية الفلسفية في ترسيخ هذا الاعتقاد بين الناس، وبالأخص كتب الغزالي التي شجعت ممارسة أحد الطرفين العناد ضد الآخر، فمن يعاند الفلسفة باسم الشريعة فقد بدع فيها، ومن عاند الشريعة باسم مبادئ الحكمة فقد أخطأ، والواجب «أن يعرف كل واحد من الفريقين أنه لم يقف على كنههما بالحقيقة: أعني على كنه الشريعة، ولا على كنه الحكمة»^(٤٥)، إن هذه الإجراءات تأخذ مصداقيتها في فلسفة ابن رشد إذا علمنا أنه التزم بها شخصياً في التأليف، فكانت مؤلفاته استجابة لتصنيفه للأمة إلى فئات، وفي ذلك يقول: «ما كنت أنقل في هذه الأشياء قولاً من أقاويلهم، ولا أستجيز ذلك لولا هذا الشر اللاحق بالحكمة»^(٤٦).

فالباعث على الخوض في هذه الأمور هو الضرر العارض للحكمة بسبب إشاعة قضاياها بين العامة، لأن الأقاويل البرهانية ينبغي الاحتفاظ بها داخل كتب الحكماء، ومتى أخرجت إلى العامة لحقها التشويه، لأن الأقاويل البرهانية «هي من الأقاويل بمثابة الذهب الإبريز من سائر المعادن»^(٤٧)، ومن هنا ارتكب الغزالي إثماً - في نظر ابن رشد - في موقفه من اليونان الأوائل بتوجيه الذم إليهم بسبب خوضهم في الإلهيات، متناسياً أو متجاهلاً الدواعي والأسباب التي حركتهم إلى ذلك، ومتغافلاً عن أن طريقته في مواجهتهم إنما هي جزء من بضاعتهم.

إذ كان الإنصاف يلزمه بخلاف ذلك، بالاعتراف بفضل ما استفاده من علمهم الذي برع فيه وبوأه مكانة خاصة في الإسلام فلو لم يكن لهم «إلا صناعة المنطق لكان واجبا عليه وعلى من عرف مقدار هذه الصناعة أن يشكرهم عليها»^(٤٨)، لأنها للنظر بمنزلة الآلة للعمل، ولا غنى عن المنطق في ممارسة التفكير السليم، الذي يعتمد على التدرج والترتيب والتصنيف، ونادراً ما يعترف ابن رشد بالمكانة المنطقية للغزالي، إذ لا يرد عنده هذا الاعتراف إلا في الحالات التي يذكر فيها الغزالي بفضل اليونان عليه ولا يعترف له بالوضع العلمي المنطقي المستقل عن علم اليونان، ذلك أن اعترافاً من هذا النوع يزيد من مكانة الغزالي، ويقلل من قيمة انتقادات ابن رشد عليه.

غير أن إشاعة المنطق بين الناس جميعًا هو بمثابة من يسقي السموم لأبدانها، رغم أنه قد «يكون سما في حيوان شيء هو غذاء في حق حيوان آخر»^(٤٩) فكما أن كل الآراء والأفكار ليست مناسبة وملائمة لكل أصناف الناس، فكذلك المنطق ليس مناسبًا لكل العقول في التفكير شأنه في ذلك شأن السم الذي يكون دواء في حق حيوان، ويكون مميّتًا في حق آخر، فإن كنت من أهل الفطرة الفائقة فواجب «عليك أن تنظر في كتب القوم (الفلاسفة) وعلومهم لتقف على ما في كتبهم من حق أو ضده»^(٥٠)، وإن كنت ممن تنقصه شروط الأهلية النظرية في معرفة العلوم النظرية ففرض وواجب عليك: أن تفرع إلى ظاهر الشرع، لأن الفرق واضح بين قراءة النص الأصلي، وقراءة تأويل الناس على هذا الأصل، لأنه في الحالة الثانية يقع القارئ تحت إغراء أنماط قراءة الناس للأصل.

وهذا التصور الرشدي تستفاد منه قوانين القراءة لمختلف أنماط العلوم، إذ لا يستطيع الطبيب مثلاً ممارسة الفتوى في النوازل الفقهية بالحدق نفسه الذي يمارس به صناعة الطب، كما لا يستطيع الفقيه ممارسة الفلسفة بصفته فقيهاً، وهكذا فإن التداخل الحاصل بين المستويات المعرفية المختلفة من طرف شخص واحد لا يدل دائماً على الاستيعاب الجيد.

فرغم ضرورة الانفتاح على مختلف المعارف، فإن الحدود الایبستمولوجية بينها ضرورية، وهذا جانب له أهميته الفكرية والعقدية معاً، إذ لا زال عندنا الميتافيزيقيون يرفضون العلوم المنطقية في صورتها المعاصرة بحجة كونها وضعية، أو لا زال فقهاء الدين يصدرّون الفتاوى ضد الإبداع أو ضد العلم، رغم البون الشاسع الذي يفصل بينهم وبين العلم أو الإبداع، أما من الناحية التعليمية فالأمر أكثر تعقيداً من العلاقة بين التخصصات، إذ داخل المادة الواحدة أو التخصص الواحد يعجز الإنسان عن استيعاب ما يقذف به هذا التخصص سنوياً، وفي العالم العربي عمومًا، لا زال الاتجاه السائد هو الاقتيات على المعلومات المتقدمة بالنسبة للتخصصات الساخنة مع ممارسة التأويلات المختلفة أو أحياناً الخارجة عن قوانين

التأويل وضوابطه فإذا كان هذا هكذا - كما يقول ابن رشد - فإن هذا الوضع يجوز دائماً ارتكاب الخطأ في طريقة الفهم بممارسة التأويل مع إلغاء قوانينه، أو في تقرير النتيجة إذا كانت الآلة المتبعة في الاستنتاج فاسدة، إلا أن ابن رشد يميز في هذا الخطأ بين نوعين:

- خطأ المتمكن المذدور في خطئه، المثاب باجتهاده، لأن كل اجتهاد لا يؤدي بالضرورة إلى إصابة الحق، رغم أن المجتهد لا يطلب إلا الحق.

- خطأ المبتدئ وهو خطأ المتعلم غير المتمكن الذي لا يجوز له الثقة بما يتبادر إلى ذهنه من تداعيات وانطباعات هي في جملتها خاطئة، وكل خطأ يصدر من المتعلم باسم الاجتهاد، فهو إثم يستحق عليه العقاب وكعادة ابن رشد يشبه المجتهد الذي له آلية نظرية مع السقوط في الخطأ بالطبيب الماهر الذي يفشل في إزالة المرض مع حذقه وإتقانه للصناعة، فهو معذور رغم خطئه لعلنا بكفاءته.

إلا أن الشعوذة والتظاهر بصناعة الطب لا يثاب صاحبها على إصابته الحق بالعرض، أعني على إزالته للمرض بالشعوذة، وكذلك الأمر في صناعة الفلسفة وهي أشرف الصناعات في نظر الفلاسفة، فالإتقان في العلم والتمكن من المادة لا يفيضان بالضرورة إلى المطلقية في الحقائق، وهذه الملاحظة الرشدية تفيدنا تربوياً في اعتماد النسبية مبدأ أساسياً للمعرفة، فالكمال المعرفي للإنسان تقلل من قيمته الجوانب غير المحصلة لديه، وهذا يستدعي كلياً إعادة النظر في علاقة المربي بالمتعلم في الثقافة الإسلامية، لأنها أسست في صورتها التربوي العام^(٥١) على التلقين، أي تبليغ المربي المعارف للمتعلم بالتقرير والتلقين، لا بالحوار، وهذه الطريقة الفلسفية التربوية تركز على الانفتاح على المتعلم في مختلف مستوياته بالحوار، أخذاً ورداً، عرضاً واعتراضاً،... إلخ، وينبغي على المربي عند الانفتاح على المتعلم التخلي عن الموثوقية في الرأي والاعتقاد، لأن الطريقة الأولى تفسح المجال أمام تنشيط ملكة الإبداع والتفكير، والثانية تحجر مواهب المتعلم بالحفظ والاستظهار.

وتمحيص هذا الافتراض تتأكد نتائج التربوية في الطريقة التي عولجت بها علاقة الحكمة بالشرعية في الفلسفة الإسلامية، والتي أثرت خطورة نتائجها على المسار العام للفكر الإسلامي، وحددت موقف الناس من ممارسة العمل الفلسفي ومدى مشروعيته الدينية، من حيث الرفض والمجابهة التي قوبل بها هذا الفكر من طرف الفقهاء، من أجل الاعتراف بمشروعية الفلسفة، وقد استغرق ذلك الصراع زماناً طويلاً أخذاً مظهره في مجابهة الفقهاء والعامّة للفلسفة، ورفض الفلاسفة للمواقف الدينية للفقهاء، والخطأ راجع إلى عقم الاستراتيجيات التي تم بها التعامل مع المجابهة الفقهية للخطاب الفلسفي في الإسلام فلو اقتصر فلاسفة الإسلام على معالجة قضية العلاقة بين الدين والفلسفة دون إشراك العامة في الاطلاع على طبيعة الموضوع، ولا على النتائج التي تم تقريرها إيجاباً أو سلباً، بينهم وبين الفقهاء، لكان الأمر أهون مما وقع فعلاً، لكن تصريح الفلاسفة للعامة بنتائج تأويلاتهم قلل من قيمتهم في نظر العامة، بل جرّأ العامة على الفلاسفة لإلحاق الأذى بهم.

واتسع الخلاف بين أنصار الاتجاهين معاً، فكانت النتيجة التعصب للآراء، والتشكيك في المعتقدات، وبالتالي الإساءة إلى الحكمة والشرعية معاً بأشكال متفاوتة بينهم في الضرر، رغم وحدة الأهداف والمقاصد، وفلاسفة الإسلام يتحملون المسؤولية بنصيب أكبر في كل ما حدث بسبب عدم التزامهم للحقيقة والحذر تجاه التصريح بالأشياء العويصة للعامة، رغم إلحاحهم في كتبهم على خطورة العامة والغوغاء في حالة المساس بمعتقداتها، ومصطلح العامة لدى أغلب فلاسفة الإسلام لا يرجع في بلورته إلى الأسس الاجتماعية، وإنما إلى المستوى النظري، ولهذا السبب لم يشفق ابن رشد على فلاسفة الإسلام ولم يدافع عنهم أمام انتقادات الغزالي لاقتناعه باستحقاقهم للوم الموجه لهم نظرياً وعملياً، إذ ما كان بإمكان الفقهاء أصلاً أن يعرفوا شيئاً عن فلاسفة اليونان لولا تبسيط فلاسفة الإسلام لآراء القدماء بشكل يسمح للجميع بإدراكه، وهذا الإثم يستحقون العقاب عليه، ولكن هذا العقاب ينبغي تطبيقه على الغزالي نفسه لأنه زاد الأمور

تعقيداً بسبب تصريحه بعورات الفلاسفة أمام الناس مما سمح بتأليب العامة عليهم وكان حقاً عليه مراعاة ذمتهم لانتمائه إلى حظيرتهم، وإن كان يتظاهر بخلاف ذلك.

وقد كانت نتيجة كل ذلك اتهام الفلاسفة بالمروق عن الدين وبالزندقة فأباح الناس دماءهم، وهذا أقصى ما يمكن أن يكون جزاء في حق من يخاطب الناس بعقل واحد، وابن رشد يرى أن الغزالي من حيث أصوله المعرفية، كان أحرى به أن يعرف قدر نفسه ويلتزم الحدود في الإساءة والتجريح في حق الفلاسفة لأن الفلاسفة اليونان أبرياء مما ألصق بهم الفلاسفة الإسلاميون على وجه العموم والغزالي على وجه الخصوص، بل المعارف الفلسفية للغزالي لا ترقى إلى مستوى المعرفة الفلسفية للفلاسفة اليونان، لأن علاقته بفلاسفة الإسلام أقوى من علاقته باليونان ولو أدرك أن بضاعته إنما هي جزء من بضاعة فلاسفة الإسلام لكفّ لسانه عنهم ولا اعترف بالأسباب التي دعتهم إلى ذلك.

وطبيعي أن يكون هذا التوجه غائباً لدى الغزالي، ما دام قد فصل أصلاً بين الحكمة والشرعية من حيث الوظائف الأساسية لكل منهما، ومن حيث المقاصد، لأن التباين جوهري بين الحكمة والشرعية من حيث المبادئ العامة وهي الأساس الذي اعتمده الفلاسفة إطاراً لإثبات علاقة الوصل أو الفصل فالشرعية إذا تُوِّمِلت من حيث أصولها «وجدت أشد مطابقة للحكمة مما أول فيها، وكذلك الرأي الذي ظن في الحكمة أنه مخالف للشرعية»^(٥٢) ومن يرى خلاف ذلك فهو لم «يحط علماً لا بالحكمة ولا بالشرعية»^(٥٣)، ولهذا السبب اضطر ابن رشد إلى التعريف بأصول كل منهما، يقول: «ولهذا المعنى اضطررنا في هذا الكتاب أن نعرّف بأصول الشرعية... ولذلك اضطررنا نحن أيضاً إلى وضع قول، أعني فصل المقال في موافقة الحكمة للشرعية»^(٥٤)، وفي هذا الاتجاه حدّد الدكتور طه عبد الرحمن أربعة معانٍ أساسية للتوفيق عند ابن رشد، وهي:

١ - إقامة الوصل بين الحكمة والشرعية من حيث المبادئ على وجه الاشتراك في المبادئ العامة.

- ٢ - إقامة الفصل بين أصولهما من حيث النظر العقلي أو الوحي الإلهي .
 - ٣ - التوفيق على اعتبار الفصل بينهما مع الترجيح بالأولوية للفلسفة .
 - ٤ - التوفيق على اعتبار الوصل مع الترجيح بالأولوية للشرعية^(٥٥) .
- وهكذا نحصل في التوفيق على الأصناف التالية :

الوصل مع التساوي، الوصل مع الترجيح، الفصل مع التساوي، الفصل مع الترجيح . وقد يجمع الموفق بين القول بالفصل والقول بالوصل رغم التضاد الحاصل بينهما، فلا غرابة أن نجد عند ابن رشد في كتاب : فصل المقال مفهوم : الاتصال الذي هو ضد الانفصال، وأغرب من ذلك أن هذا التضاد هو أساس الأخوة بين جانبيين متعارضين أصلاً من المبادئ والغايات^(٥٦) .

وبناء على هذا التخريج لاحظ د . طه عبد الرحمن - وهو من الدارسين الأكفاء لابن رشد - أن الاشتغال بالتوفيق بين الفلسفة والدين لا يمكن إلا عند تبين وجوه من التعارض، إما بالرجوع إلى مجال التداول الإسلامي العربي، وإما بالرجوع إلى مجال التداول اليوناني وبناء عليه فإن التقريب لا يرادف التوفيق رغم أن أغلب الدارسين العرب يستعملون المفهومين على وجه الترادف، فالتقريب لا يشترط فيه التعارض بين المجالين، الأصلي والموصول به، «إذ ما نقوم بتقريبه نحتاج إلى أن نصله بهذا المجال، أو أن نتوصل في ذلك بقواعده المحددة لأصوله، مضامين ووظائف، وهذا على خلاف التوفيق الذي يستوحي فيه الرجوع إلى مجال أصلي، أو إلى مجال غيره»^(٥٧) .

ولا شك أن خطة التوفيق بين الحكمة والشرعية فرضت على ابن رشد تربوياً أن يتخذ موقفاً واضحاً من التراث الإسلامي عموماً : فقهاً وكلاماً وفلسفةً وتصوفاً باعتبار هذا التراث عباءة عن حشد هائل من التأويلات البعيدة عن الأصول حكمة وشرعية، أو القرآن والفلسفة الأرسطية، فقراءة الشريعة مباشرة وبلا وسائط تأويلية تعتبر أمراً ضرورياً، إلا أن القراءة المباشرة للمجالين معاً ليست بالأمر الهين لما تستند إليه من الشروط الضرورية حول الحكمة والشرعية

معًا وهنا ملاحظة أساسية على القراءة الرشدية للأصليين معًا، ذلك أن ابن رشد يقرأ الأصليين معًا من أجل إثبات الائتلاف بين المجالين مما سيحتم عليه - شاء أم أبى - ممارسة نوع من التأويل على الفلسفة والدين معًا، وهو الجانب السلبي الذي ظل ابن رشد يأخذه على فلاسفة المشرق، لأن كل موفق بين مجالين متعارضين لا بد له من ممارسة التأويل عليهما معًا، وإن كان يتظاهر بخلاف ذلك.

وإن كان ابن رشد يعترف من حيث المبدأ بأهمية التأويل ومشروعيته، إلا أن تجاوز قوانينه وشروطه يجعله أمرًا مرفوضًا، ومن الناحية التربوية تعتبر عملية وضع القارئ أمام المقروء مكسبًا تعليميًا مهمًا لا في الفلسفة وحدها، ولكن في جميع أصناف العلوم، وفي كل الحقول المعرفية، إذ عندما يكون المتعلم أمام النصوص الأصلية للمفكر، يبذل مجهودًا نظريًا لفهم فكر هذا المفكر وذلك حسب طاقته التعليمية، ومؤهلاته في الفهم شريطة تقيّد المتعلم بتوجيهات المربي الذي يجب عليه بدوره احترام مكانة المتعلم من حيث قدراته على الفهم حسب قدرته على استيعاب الأمور العويصة نظريًا، لأن هذه العملية تحرر المتعلم من ربة التمثيلات المسبقة حول النص المقدم إليه.

ففرق واضح بين من يقرأ أرسطو وبين من يقرأ ما قاله الفارابي أو ابن سينا عن أرسطو، وهو فرق لا تقل قيمته وخطورته عن طبيعة القراءة المباشرة للشرعية، إذ لا يستوي من يتدبر ويتأمل الشرعية، مع من يقلد اجتهادات غيره، وإن كانت الشرعية أقوى من خطورة الحكمة، لأن الشرعية تطالب جميع فئات الناس بالإيمان والعمل، ومن لم يدرك مرتبة الفهم والتدبر ففرض عليه الاستمسك باجتهادات غيره، وذلك أسلم له من حيث الاعتقاد والعمل، وأكثر فائدة للشرعية من حيث عدم إلحاق والضرر بها.

وهنا لا بد من ملاحظة أساسية حول المواقف التربوية المبثوثة في كتب ابن رشد ويتعلق الأمر بالمراحل الزمنية للمتعلم، ومتى يسمح له بممارسة التفلسف؟

إن رأي رشد في هذه المسألة يبيّن لدرجة لا يحتاج معها إلى تعليق كبير، لأن الطفل لا يُهتم به من حيث عدم علاقته بالمستوى الذي يتناول به ابن رشد القضايا الدينية أو الفلسفية، إذ من حيث المعتقد لا يجوز إن لم يكن محرّمًا إشاعة الأفكار الفلسفية بين الأطفال من أجل إبقائهم على سلامة الفطرة، وبسبب عدم قدرتهم على فهم الأمور العويصة، وهنا لا فرق بين العامي الذي تقدم في السن والطفل الصغير في السن من حيث عجزهما معًا على فهم الأمور العويصة، إلا أن الطفل يمكن له بالتدريج والترويض أن يدرك تلك إذا كبر. أما العامي فقد فاتته ذلك.

وينبغي أن يتفطن المرء إلى أن ابن رشد يربط الإصلاح التربوي بإعادة النظر في الفلسفة وعلاقتها بالشريعة، لأن اهتمامه الأصلي لم يكن هو تأسيس مشروع تربوي في الثقافة الإسلامية من الناحية النظرية، لكنه يؤسس فلسفة في التربية من موقع فيلسوف يشغله هم التوفيق بين الفلسفة والدين وهذا السبب هو الذي جعل الآراء الفلسفية مبثوثة في جميع كتبه، دون أن تتمتع بالاستقلالية على مستوى التأليف.

بل الأكثر من ذلك أن ابن رشد لم يخصص ولو فصلًا واحدًا للتربية داخل مؤلفاته، لأن مشروعه أصلاً فلسفي، ووفق خيارات تربوية جديدة تمكن الفلسفة من الاستمرارية في الأندلس في تعايش مع الدين الإسلامي، وبعيدًا عن الصراعات التي ميّزت العلاقة بينهما في المشرق، وبهذا الاعتبار استغنى ابن رشد عن الآراء التربوية للفلاسفة اليونان بما فيهم أرسطو الذي يدافع عنه فلسفيًا، لأن آراءه من الناحية التربوية لا تخدم هدفه في إزالة التعارض بين الفلسفة والدين، ويستوي الفقهاء وعلماء الكلام وعلماء الأخلاق وفلاسفة الإسلام مع فلاسفة اليونان في هذا الاتجاه، لأن التربية عند هؤلاء جميعًا ليست هي الغاية في حد ذاتها، وعند ابن رشد لا تتجاوز حدود الوسيلة في دورها في إعادة العلاقة بين الفلسفة والدين بالعودة إلى الأصول إن على مستوى الفلسفة أو على مستوى الشريعة.

لأن كل التأويلات التي أعطيت لهما معاً لا تخدم مقاصدهما، فالحكمة ينبغي أن تؤول بآليات المنطق وأقيسته، والشرعية لا تؤول إلا بالاجتهاد، وحول هذه النقطة يرى الدكتور علي أومليل^(٥٨): أن ابن رشد يعلن التأويل الفلسفي باسم الاجتهاد الذي هو مشروع في الثقافة الإسلامية، كما لاحظ: د. طه عبدالرحمن التداخل الحاصل في الآليات المستعملة عند ابن رشد لدرجة جعلت الخطاب الفلسفي موصولاً بالخطاب الكلامي لانشغالات الفلاسفة بالرد على المتكلمين، أو بعبارة أخرى أخضعت الفلسفة لمقولات الشريعة، وأدجت المقولات الدينية في الفلسفة، يقول طه عبدالرحمن في ذلك: «ولا يبعد أن يكون أبو الوليد وهو ناظرٌ أشد ما يكون النظر في رسائل ومناظرات علم الكلام، وناقم أشد ما تكون النقمة على أصحابها، قد أخذ من هؤلاء من حيث لا يقصد هذه الطريقة في تثبيت الكفاية التبليغية والتوجيهية لخطابه»^(٥٩).

ولا أدل على ذلك من مفهوم الاعتبار الذي يحمله ابن رشد على المعنى الأرسطي فيطابق بينه وبين العقل، ويخصه باستعمال القياس العقلي أو القياس العقلي والشرعي معاً ليوافق بمقتضى ذلك بين الحكمة والشرعية أو يقوم بإجراء مقتضيات الأحكام الشرعية على الاشتغال بالحكمة، فيتعرض للوجوب والندب والإباحة والتحريم مقارنة بين النظر في الحكمة والنظر في الفقه، على تلك الأصول، ليخرج بالقول بأن التفلسف إنما هو التدبر والتأمل والاعتبار أو هو نوع من الاجتهاد الشرعي، بل يمكن القول بأن التداخل بين هذه الآليات يوجهه السعي نحو إصلاح أحوال الأمة الإسلامية التي يرجع سبب تمزقها إلى شيوع وإشاعة التأويل بين الناس بدون مراعاة للقوانين والضوابط التي تفرق بين فطرتهم في التصديق والاعتقاد.

وفي هذا الجانب بالضبط وجد ابن رشد نفسه في حاجة إلى تحديد الخطأ التربوية اللازم اتباعها لإصلاح أوضاع الأمة، إذ كل إصلاح مهما كان نوعه دينياً أو فلسفياً أو أخلاقياً لابد أن يكون بناؤه على تصور يراعي المدى البعيد، ولعل هذا هو السبب الذي جعل (أومليل) ينظر إلى الفكر الرشدي على أنه فكر

إصلاحي بالدرجة الأولى، لكن على المستوى الذهني فقط، الذي يملك نموذجَه في الماضي سواء كان هذا الماضي إسلاميًا أو أرسطيًا، إلا أن (أومليل) عاد في مكان آخر إلى إلغاء هذا الزعم عندما أكد على أن «الفيلسوف في المجتمع الإسلامي ليس داعية إصلاح لأنه ترك هذه المهمة للدعاة والمتصوفة».

وربما لم يكن إلحاق الأذى بالفلاسفة والتنكيب بهم إلا جزءًا وفاقًا لإصرارهم على الإصلاح بالطريقة الفلسفية، لأن الإصلاح ليس واحدًا بل يختلف باختلاف المواقع وطبيعة الرؤية، فالغزالي في نقده للفلاسفة لم يكن هدفه هو النيل من قيمتهم خلافًا - لمن يرى ذلك - لأنه كان يعتبر عمله فلسفيًا ولكن هدفه محدد برّد الاعتبار للعقل في حدود العمل وتحرير هذا العقل من ربة الميتافيزيقا، وهذا في حد ذاته إصلاح.

إلا أن ابن رشد رأى من هذا الإصلاح ما يستدعي إصلاحًا جديدًا وهو إعادة التوازن إلى المجتمع بإزالة الصراع الناتج عن شيوع التأويلات التي كان الغزالي سببًا مباشرًا في انتشارها بين الناس، فالإصلاح الإسلامي إذن سواء كان فلسفيًا أو دينيًا أو صوفيًا ليس من الضروري أن تكون وراءه تحولات اجتماعية حتى يكون إصلاحًا قياسًا على النمط الغربي لأن البنية المتحركة فيه أصلًا بنية دينية وهذا وحده يوحد أنماط الإصلاح النظري الإسلامي إذ لا فرق آنذاك بين ما هو صوفي أو فلسفي أو فقهي لأن الإدراك بضرورة الإصلاح يوجه هذه الأنماط كلها، رغم الاختلاف في الوسائل وبهذا الاعتبار لا يرجع فشل الإصلاح الفلسفي إلى توهم الفلاسفة في الرفع بالمجتمع إلى مستوى الفلاسفة وإنما يرجع هذا الفشل إلى أولوية الفقيه على الفيلسوف في المجتمع الإسلامي والتصاق هذا الأخير بالسياسة في الدين والدنيا، لأنه يضيفي المشروعية الدينية على الممارسة السياسية، بل حتى مشروعية الإساءة إلى الفلاسفة أنفسهم تعتمد على موافقة الفقيه وفتواه الشرعية في ذلك، ولا يصح العكس، والتنكيب بالفقيه يكون بتزندقه أي بانتماؤه إلى الفلاسفة، وهو الاتهام الذي وُجه إلى أبي الوليد رغم أنه قاضي القضاة في المذهب المالكي.

وهذا التحالف بين الفقه والسياسة، والعداوة بين السياسة والفلسفة، في الفلسفة الإسلامية، فظهرت السياسة الشرعية والأحكام السلطانية . . . الخ، ومن ثمة لا تكون عربة الإصلاح الفلسفي إلا في التصور الراسخ في أذهان الناس عن الفلسفة نفسها لأن الفلاسفة فوّتوا على أنفسهم المكانة اللائقة بهم لدى العامة في خوضهم في أمور أقرها الدين بالمطالبة بالإيمان بها، فحظي الفقهاء بالمكانة الخاصة لدى العامة، وحظي العامة بالمكانة اللائقة لدى الفقهاء، وأقصي الفلاسفة بين الطرفين، ومن الناحية السياسية لا يكون من اللائق الانحياز بجانب الأقلية خشية للتمزق والتشتت، وحفاظًا على وحدة الصف، وحفاظًا من طرف رجال السياسة على أكثر الناس أهمية بالنسبة للعامة التي تشكل - حتى في نظر ابن رشد - الأغلب الأعم، وبهذا الاعتبار ليس التصوف الفلسفي بالخصوص أحسن مكانة من الفلسفة في تنمية الإصلاح، ومن حيث موقف العامة منه.

وربما لهذه اعتبارات وغيرها تخطى ابن رشد كل النماذج الإسلامية للإصلاح ليؤسس منظورًا جديدًا للإصلاح التربوي أساساته مراعاة القدرات الذهنية للناس في التصديق واحترام مستوياتهم في التمثل والإدراك بناء على مخطط أساسه الاحتفاظ بتعاطي الفلسفة للفلاسفة وخدمهم واحترام عقائد الناس، فالفلسفة بضاعة خاصة بأهلها، لا ينبغي الإساءة إليها حتى من طرف أهلها، وفي مقابل ذلك لا بد من احترام أسس الشريعة ومقاصدها لتكون العلاقة بين فئات الأمة قائمة في الأساس على الانفصال والاتصال، وهو الثابت في عنوان فصل المقال الذي تناسب قراءته كل فئات الأمة.

فبناء الفلسفة الحق إذن لا يكون إلا تربويًا، وهو توجيه سليم يقيد حدود ممارسة الفلسفة صناعة وتعلّمًا وتدريسًا هذا في وقت لازال فيه الناس عندنا في المغرب يدافعون عن تدريس الفلسفة بالفلسفة قاصدين بذلك إعطاء الأولوية للفلسفة على غيرها في تدريس الفلسفة، بينما الفلسفة الحقة في التدريس هي القائمة على ضوابط التدريس أو بوجه عام على الأسس والمعاليم التربوية الواضحة في المقاصد والأهداف.

الهوامش والمراجع

- (١) نقصد بالعنوان تأسيس العلاقة بين الفلسفة والدين على أساس التصور التربوي الذي يراعي الفئمة المستهدفة من الأمة، سواء من منظور الحكمة أو من منظور الشريعة أو هما معا.
- (٢) استهل ابن رشد كتابه: «تهافت الفلاسفة التهافت» بالتصريح بعزمه على الرد على الغزالي لتبيان أوجه الضعف في انتقادات هذا الأخير للفلاسفة، مقلدا من القيمة النقدية لهذا الرد بحكم ارتباط أقوال الغزالي بالمرتبة الجدلية حجة وإقناعا.
- (٣) طه عبدالرحمن: «تجديد إشكالية السببية عند الغزالي» مجلة المناظرة، السنة الأولى، العدد الأول، يونيو ١٩٨٩، ص ٨٠.
- (٤) الغزالي أبو حامد: تهافت الفلاسفة، تحقيق سليمان دنيا، ص ١٣٨.
- (٥) ابن رشد أبو الوليد: تهافت التهافت تحقيق: سليمان دنيا، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٠ - ١٩٨١.
- (٦) تتكرر النعوت والأوصاف القدحية عند ابن رشد في حق الغزالي، ويلاحظ عليه ذلك مع الغزالي إذا أدرك قوة اعتراضات الغزالي على أقوال الفلاسفة، ويتخذ ذلك طريقة له لينساق القارئ مع القدر ومن أجل أن ينسى قيمة النقد. انظر:
- (٧) تهافت التهافت، ج ٢، ص ٥٦٢.
- (٨) تهافت التهافت، ص ٥٢٠.
- (٩) تهافت التهافت، ص ٥٦١.
- (١٠) تهافت التهافت، ص ٥٣٨.
- (١١) إن ابن رشد سلك في اعتراضاته على الخصوم مسالك مغللة بآداب الجدل والمناظرة، خارجا بذلك عن اللياقة اللازمة بصفته فقيها وقاضيا للمسلمين، فاستعمل في حق الخصوم أوصافا تنصف بالشناعة مثل: الحماقة والجهالة والشرارة والتمويه والبدعة والركاكة وأحيانا الكفر، وإن كان يتظاهر بالتراجع عندما يشعر أنه تجاوز اللياقة في حق حجة الإسلام.
- (١٢) أبو حيان التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة، تحقيق: أحمد أمين، أحمد الزين، منشورات دار المكتبة الحديثة، بيروت: ص ١٨، ١٩.
- (١٣) الإمتاع والمؤانسة، ص ١٨، ١٩.
- (١٤) الإمتاع والمؤانسة، ص ١٨، ١٩.
- (١٥) الإمتاع والمؤانسة، ص ١٨، ١٩.
- (١٦) ثالث ابن رشد: فصل المقال، مناهج الأدلة، تهافت التهافت.
- (١٧) ترتيب النظر أو التدرج من الأولويات التي ركز عليها ابن رشد في كتبه بوصفه شرطا ضروريا للإقبال على تعاطي الحكمة.
- (١٨) المعلم في الثقافة الإسلامية يستعمل بدلالة أوسع، مما هي عليه اليوم، ويقصد به ابن رشد المري في الفلسفة.
- (١٩) يقول ابن رشد: (وإذ كان الأمر هكذا، وكان كل ما يحتاج إليه من النظر في أمر المقاييس العقلية، قد فحص عنه القدماء أتم فحص، ينبغي أن نضرب بأيدينا إلى كتبهم، فننظر فيما قالوه من ذلك، فإن كان

- ذلك صوابا قبلناه منهم، وإن كان فيه ما ليس بصواب نبهنا عليه)، ص ١٣ - ٣٢ من فصل المقال، تحقيق وتعليق: البير نصري نادر، الطبعة الرابعة، بيروت: دار المشرق، ١٩٨٢.
- (٢٠) فصل المقال المذكور أعلاه، ص ٢٧ - وانظر تعليقات د: طه عبد الرحمن في كتابه: تجديد المنهج في تقويم التراث، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٤، ص ١٥٧.
- (٢١) ابن رشد: الكشف عن مناهج الأدلة، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٩، ص ٨٦.
- (٢٢) «الفئة الخطابية بالطبع أو العادة المذمومة بالشرح، وضحكة من غنى بتميز أصناف الأقاويل»، مناهج الأدلة، ص ٨٦، ٩٤.
- (٢٣) مناهج الأدلة، ص ٨٧.
- (٢٤) مناهج الأدلة، ص ٨٧.
- (٢٥) مناهج الأدلة، ص ٨٨.
- (٢٦) مناهج الأدلة، ص ٨٨.
- (٢٧) تهافت التهافت، ج ١، ص ٣٤٥.
- (٢٨) تهافت التهافت، ج ١، ص ٣٤٦.
- (٢٩) تهافت التهافت، ج ١، ص ٣٤٦.
- (٣٠) تهافت التهافت، ج ١، ص ٩٩.
- (٣١) تهافت التهافت، ص ٩٩.
- (٣٢) كثيرا ما يشير ابن رشد إلى هذا النوع من الأقاويل إذا اقتضى الأمر تذكير الغزالي ببعض قواعد النقاش مع الفلاسفة، مثل قوله: أما مقابلة الإشكالات بالإشكالات، فليس تقتضي هدمًا، وإنما تقتضي حيرة وشكوكًا، عند من عارض إشكالا بإشكال، تهافت التهافت، ج ١، ص ٢١٢، (على سبيل المثال لا الحصر).
- (٣٣) تجديد المنهج في تقويم التراث.
- (٣٤) تجديد المنهج في تقويم التراث، ص ١٧٦.
- (٣٥) تجديد المنهج في تقويم التراث، ص ١٧٦.
- (٣٦) الكشف عن مناهج الأدلة، ص ٨١.
- (٣٧) «الله سائله وحسيبه» تتكرر هذه العبارة عند ابن رشد كلما شعر بقوة انتقادات الغزالي للفلاسفة.
- (٣٨) مناهج الأدلة، ص ٨٩٨.
- (٣٩) مناهج الأدلة، ص ٨٩٨.
- (٤٠) مناهج الأدلة، ص ٨٩٨.
- (٤١) مناهج الأدلة، ص ٨٩٨.
- (٤٢) فصل المقال، ص ٤٩.
- (٤٣) انظر على سبيل المثال لا الحصر: تهافت التهافت، ج ٢، ص ٥١١ - ٦٥٠... الخ.
- (٤٤) مناهج الأدلة، ص ٩٠.
- (٤٥) مناهج الأدلة، ص ٩٠.
- (٤٦) تهافت التهافت، ج ٢، ص ٦٥١، ويرد عنده المعنى عينه في مناهج الأدلة وفصل المقال.
- (٤٧) تهافت التهافت، ج ٢، ص ٥٢٠.

- (٤٨) يعلي ابن رشد كثيرا في كتبه من شأن المنطق وأهميته، لكنه يربط هذه الأهمية بالفلسفة التي يرى أنها خطاب يستجيب للخصائص البرهانية لعلم المنطق، كقوله: (لا سبيل أن يتحصل هذا العلم إلا بطريق البرهان، لمن سلك طريق البرهان) وهذا ظاهر فساد فلسفة لأن الفلسفة لا تتوفر في خطابها على الخصائص البرهانية لعلم المنطق، ويلاقي إثبات فساد التصور الرشدي وفي هذا الباب دراسات الدكتور طه عبد الرحمن باعتباره من أكبر المتخصصين في المنطق في العالم العربي.
- (٤٩) تهافت التهافت، ج ٢، ص ٥٥٢.
- (٥٠) تهافت التهافت، ج ٢، ص ٥٥٧.
- (٥١) انظر المؤلفات الإسلامية في التربية: القاسبي ومسكويه وابن خلدون.
- (٥٢) مناهج الأدلة، ص ٩٠.
- (٥٣) مناهج الأدلة، ص ٩٠.
- (٥٤) مناهج الأدلة، ص ٩٠.
- (٥٥) تحديد المنهج في تقويم التراث، الطبعة الأولى، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي: ١٩٩٤، ص ١٣٠، ١٣١.
- (٥٦) تحديد المنهج في تقويم التراث، ص ٢٧٥.
- (٥٧) تحديد المنهج في تقويم التراث، ص ٢٧٥.
- (٥٨) علي أومليل: الإصلاحية العربية والدولة الوطنية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٨٥، ص ٤٧.
- (٥٩) تحديد المنهج في تقويم التراث، ص ١٥٦.

اقرأ
في العدد القادم
**قراءة في المضمون الفكري
والأخلاقي للشعر الجاهلي**
علي سليمان