Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 8, Issue 4 (2024) • P: 29 - 16
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

Education on Virtue in Islamic Educational Thought and Contemporary Western Philosophies - A Comparative Study.

Dr. HAILAH FAISAL H ALOQAYLI.

College of Education | Imam Muhammad bin Saud Islamic University | Saudi Arabia

Received: 10/01/2024

Revised: 21/01/2024

Accepted: 17/02/2024

Published: 30/04/2024

* Corresponding author: dr.hela.f@gmail.com

Citation: Aloqayli, H. F. (2024). Education on Virtue in Islamic Educational Thought and Contemporary Western Philosophies - A Comparative Study. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 8*(4), 16 – 29. https://doi.org/10.26389/AJSRP.H100124

2024 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: this study aimed to liberalize the concept of Education on Virtue in Islamic Educational Thought and to identify the most prominent features of virtue education, and identifying points of similarities and differences between its content in Islamic educational thought and contemporary Western philosophies. This study approaching the comparative method alongside; And because the image of an idea and its value are appears when it measured against others. Therefore it compared the concept of virtue between the two thoughts by choosing (Peterson and Seligman) modle, as a common ground for this comparison, and clarifiy the Islamic point of view from Western philosophies in the education on virtue. This study was concluded in the seventh chapter, which contained the study's summary, findings, recommendations and proposals. Among its most prominent results were: 1.Most contemporary Western philosophies do not pay direct attention to virtue or ethical values, unless they aim at it implicitly; and that of course is due to the necessity of the moral aspect in human societies.And that abolition it theoriecaly, does not require to abolition it Realistically. 2.Contemporary Western philosophies does not agree with education on virtue in Islamic thought in all its aspects in concept and content, nor even with the model reached by Peterson and Seligman. in view of the fact that is concentrate an aspects and neglect other. in addition to generalization of circulate some pedagogical principles incurly. This is due to the scientific nature that dominates these philosophies. 3.One of the basic rules for Muslim educational scholars is to combine the scientific and practical side, , this result is one of the most prominent results of this study. As the perfection of virtue lies in the combination of the theoretical and the practical by making the practical results of the theoretical side.

keywords: education - virtue - contemporary thought - comparison - philosophy.

التربية على الفضيلة في الفكر التربوي الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة - دراسة مقارنة[1]

د/ هيلة بنت فيصل العقيلي

كلية التربية | جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية | السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحرير مضمون التربية على الفضيلة والتعرف على أبرز معالم التربية على الفضيلة، وتحديد نقاط التشابه والاختلاف بين مضمونه في الفكر التربوي الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة، ولأنّ صورة الفكرة وقيمتها تتضح عندما تقاس بغيرها، نهجت المنهج المقارن، فعمدت إلى مقارنة مفهوم الفضيلة بين الفكرين باختيار نموذج بيترسون وسليجمان (Peterson and Seligman) أرضية لهذه المقارنة، ومن ثم إيضاح وجهة النظر الإسلامية، جاء في أبرز نتائجها:1. يغلب على الفلسفات الغربية المعاصرة أنها لا تولي الفضيلة أو القيم الأخلاقية اهتماماً مباشراً، إلا أنها ترمي إليها ضمنياً، وذلك عائد إلى ضرورة الجانب الخُلقي في المجتمعات البشرية وأن إلغاءه نظرياً لا يستلزم إلغاءه واقعياً.2 . لم توافق الفلسفات الغربية المعاصرة التربية على الفضيلة في الفكر الإسلامي من جميع جوانبها مفهوماً ومضموناً، ولم توافق النموذج الذي توصل له بيترسون وسليجمان، فهي تركز على جانب وتهمل الآخر، وتعمد إلى تعميم بعض المبادئ وإسقاطها على ما لا يحتملها، ويعود ذلك للطابع العلمي الذي يغلب عليها.3.من القواعد الأساسية لدى علماء الفكر التربوي الإسلامي الجمع بين الجانبين العلمي والعملي، حيث إن كمال الفضيلة يكمن في الجمع بين الجانبين النظري والعملي بجعل الجانب العملي ثمرة الجانب النظري.

الكلمات المفتاحية: التربية- الفضيلة- الفكر المعاصر- مقارنة- فلسفة.

(1) - البحث مستل من رسالة دكتوره بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية، إشراف أ.د أحمد بن عبدالعزيز الرومي لعام 2020م-2021م.

1- مقدمة.

ازدهرت المكتبات في البلدان الإسلامية بكمٍ هائل من المراجع والمؤلفات التربوية الغربية المترجمة للغة العربية والتي لم توجَّه توجهًا إسلاميًا، بل على العكس حوت الكثير من نقاط التأييد والإعجاب والانبهار بالتربية الغربية وفلسفاتها، كما أن هناك العديد من المؤلفات العربية التي تحمل الكثير من النظريات والمقولات والاستشهادات الغربية؛ بلغ ببعضها أن يدَّرس للطلبة في الجامعات والدورات التدريبية ونحوها، بل وأصبحت في أذهان العديد من الأفراد كحقائق قطعية ثابتة رغم تناقضها مع عقيدة الإسلام ومبادئه وأصوله وثوابته.

مشكلة الدراسة:

الملاحظ في مجال علم الأخلاق على وجه التحديد، أن المراجع الرئيسة المتداولة في عرض مفاهيم الأخلاق ومبادئها وأسسها وغاياتها وضوابطها أو في التأريخ لعلم الأخلاق، لا تنحو نحوًا غربيًا فحسب، بل تحدّثنا عن الأخلاق في الحضارة الغربية بكل خصوصيتها وذاتيتها وتجسِّد علم الأخلاق وتاريخه في الغرب، كما أنهم يضعون الأخلاق الإسلامية في ركن ضيق، وكأنها جزء من الأخلاق عند الغربيين القدامى والغربيين المحدثين والمعاصرين، وكأنها لا تتمتع بالذاتية والاستقلالية (الشرقاوي، 1990م، ص11-12). ويعزو الحربي (1416هـ) ذلك لظن بعض التربويين المسلمين الذين تلقّوا تعليمهم في الغرب، أن التربية علم جديد وحديث لا أصول له في الإسلام، وأعان ذلك وجود الاستعمار في العديد من البلدان العربية، فتأثرت كافة العلوم حين نقلها للعربية ومنها العلوم التربوية (ص120-128).

كما أن هناك المئات من الكتب التربوية التي كتبها المستشرقون وعلماء التربية الغربية الحافلة بالتحريفات والتشويهات، والتي لا يتوقع منها الاهتمام بموضوع التربية الإسلامية وتاريخها، ولكن الكتب التي كُتبت بأيدي المسلمين عن تاريخ التربية لم تتضمن أيضًا تاريخ التربية الإسلامية إلا بشيء يسير، فإما أن تغفل موضوع التربية الإسلامية، أو تقتصر على تاريخ التربية العربية في الجاهلية، أو تقدم لمحة بسيطة عن التربية في الإسلام، ويعزو الفاتح (2009) ذلك التحرر من القيم الإسلامية والانفتاح على الثقافات الغربية بحجة الانفصال عن التقاليد والأعراف، والذي أدى بطبيعة الحال إلى العديد من المشكلات الاجتماعية وارتفاع نسبة الجريمة في المجتمع وزعزعة العقيدة في نفوس الأفراد (ص211). وتؤكد ذلك بثينة رمضان (2005) بقولها إن انتشار الفكر الغربي في مجال التربية يولد تشرباً للقيم الفردية والمادية التي اتسم بها النظام الرأسمالي، وتهميش الثقافة واللغة وتدني القيم الأخلاقية والدينية معًا (ص162).

هذه التبعية ما زالت قائمة رغم ما أفرزته الفلسفات الغربية الحديثة من مجتمعات رأسمالية وعنصرية، فبنت العلاقات بين الإنسان والإنسان على أساس الصراع، وأن البقاء فيها للأقوى، وغاب فيها العدل والإحسان؛ يعزى ذلك لكونها فلسفات قائمة على جهد بشري يعتريه الخلل والنقص؛ فبالتالي نجدها لا تلبي حاجة الإنسان ولا تحيط بأبعاده الشخصية. وقد أشار الكيلاني (د.ت) إلى قول كريستوفر لوكاس وسدني هوك Christopher and Sidney Hook أن الفلسفة التربوية الغربية تحتوي على كلام كثير لا معنى له وأنها لن تتطور وتصبح ذات قيمة، حتى يشتغل المواطنون والمربّون جنبًا إلى جنب مع الفلاسفة في قضايا التربية، "ويعملون على تحقيق مفاهيمهم عن صراع القيم ويعملون على بلورة نظرية شاملة عن القيم الإنسانية، نظرية تقود إلى حل الصراع". ويضيف جون بريباشر john S.Brubacher "أن التربية الحديثة لا تملك مقاييس محددة للحكم على تيارات الحياة، وبأي المقاييس نتحقق من أهدافنا وقيمنا؟ هل باتفاقها مع التعاليم الإلهية، أم حسب ملاءمتها للرغبات الإنسانية أم حسب ملاءمتها للزمان والمكان؟ وفي غياب هذه المقاييس كيف نقرر ما ندرسه في المناهج؟" (ص51-53).

ويضيف الكيلاني (د.ت) أن ماير Mayer يذهب للقول بأنه "على التربية أن تعمل لوضع العلم في خدمة القيم والأخلاق الجديدة، ويرى براملد T.Brameld أن التربية المعاصرة تميل إلى خزن القيم في مخزنها التربوي فتدع الناشئة بدون قيم، كما طالب م.ب.سميث Smith.M.B بتطوير التربية لتصبح تربية ذات قيم". ولو أردنا تصنيف القيم في الفلسفات الحديثة، لوجدنا أن القيم تنقسم إلى قسمين، الأول: الفلسفات المادية التي تنكر عالم النشأة والمصير كالواقعية والماركسية والوجودية وهي تضم القيم إلى ذلك الإنكار، والقسم الآخر: الفلسفات التي تربط القيم بمقدار تحقيقها للمنفعة المقصودة منها كالفلسفة البراجماتية والتقدمية وما تفرع منها من فلسفات أخرى، والتي أثبتت دراسة لجنة التقييم القومي للتربية المعروفة باسم The Normal Assessment Of Education أنها أفرزت أجيالًا غير مثقفة، حيث أهملت تعليم الحقائق والمعلومات والقيم التي توحد الثقافة والفكر الغربي، وقد لاحظ ذلك أيضًا دانيال بل Daniel Bell حيث ذكر أن هناك فراغًا ثقافيًا وفكريًا تفرزه قيم التربية الحديثة (ص498، 504).

وعلى هذا يتبين لنا أن القيم التي تفرزها الفلسفات الحديثة لم تعد تلائم المجتمعات الحديثة ولا تنسجم مع عصر التداخل الثقافي بين شعوب الأرض جميعها، وهذا ما يجعل المجال مفتوحًا أمام التربية الإسلامية لترسي القواعد والأسس الإسلامية للقيم التربوية. ويذكر الكيلاني (د.ت) أن العالم الإسلامي بحاجة إلى تحقيق أمرين: الأول تقديم التربية الإسلامية كرسالة إصلاحية غايتها

مواجهة التحديات التي تواجه العالم الإسلامي المعاصر، والثاني إعداد المسلم المعاصر لدخول معترك الفكر التربوي العالمي الذي يبحث عن نظريات تربوية جديدة تخرجه من أزمته الإنسانية الراهنة (ص75).

ولعل من أبرز الحلول التي يمكن بها الإصلاح التربوي، تحديد المفاهيم للمصطلحات المستخدمة في المجال التربوي على الصعيدين الإسلامي والغربي ورسم أبعاد هذه المصطلحات، ومن ذلك مفهوم الفضيلة، فبالرغم مما تتمتع به من مكانة في العلوم الأخلاقية إلا أن هناك اختلافاً حول مفهومها بين علماء ومفكري المسلمين. فيذهب ابن تيمية (1406ه) للقول بأن "الفضيلة هي العلم وأن أمهات الفضائل العلم والدين، والشجاعة والكرم"(ج6، ص379)، ويرى ابن حزم (1399ه) أن "أصول الفضائل كلها أربعة عنها تتركب كل فضيلة وهي العدل والفهم والنجدة والجود، وأصول الرذائل كلها أربعة عنها تتركب كل رذيلة وهي أضداد الذي ذكرناها" (ص60)، ويذكر مسكويه (د.ت) "أن أجناس الفضائل أربع وهي الحكمة والعفة والشجاعة والعدالة؛ ولهذا لا يفتخر أحد ولا يتباهى إلا بهذه الفضائل فقط"(ص24)، وقد وافقه الإمام الغزالي (1975) في أن "الفضائل وإن كانت كثيرة فيجمعها أربع تشمل شِعَبها وأنواعها وهي الحكمة والشجاعة والعفة والعدالة"(ص85)، وقد صنّف الشعراوي (2000) كتابه إلى قسمين: الفضيلة، والرذيلة، وشملت الفضيلة ستة عشر خُلقًا منها: الطاعة والستر والتوكل والصدق والصبر وكظم الغيظ وكذلك الإحسان والحكمة والأمانة والإنفاق،... ونحو ذلك.

وذلك ليس حصرًا على علماء المسلمين، بل حتى الفلاسفة على مر العصور، فقد قضى سقراط حياته كلها في تدعيم مبادئه وآرائه في محاولات لتبيان مفهومه للفضيلة والسعادة، فيرى "أن الفضيلة تعطي نتيجة لامتلاكها وهي السعادة، لأن الفضيلة بالنسبة لسقراط تساعدنا على تحقيق غاياتنا وأهدافنا الوجودية، والفضيلة هي ما نسميه الأجمل وما نسميه الخير"، فهما معًا يمثلان الشيء الضروري لحياة الإنسان، وتكمن الفضيلة لديه في الحكمة والعلم، فالعمل ينطلق منهما، فالفاضل لا يمكن إلا أن يتصرف بصورة طبيعية كرجل فاضل، فجعل الفضيلة شبيهة بالمعرفة بل مرادفة لها. وبالرغم من أن أفلاطون كان تلميذًا لسقراط، إلا أنه يؤكد على الهوية المثالية للفضيلة كجوهر مطلق وغير متغير وواقعي بحد ذاته ومنفصلٍ انفصالًا كليًا عن العلاقات الإنسانية الحسية، وأن الخير هو ما نحصل عليه في نهاية الحياة حال إسقاطنا للذة كمقابل للخير والصلاح، وخالف ذلك أرسطو، حيث يرى أن الفضيلة هي النشاط الحقيقي والأصيل للنفس البشرية، فالذي يسعى إلى الحكمة يكون قد اقتنع بأن الحكمة هي أساس السعادة، فالسعادة من فعل النفس وتصدر عن العقل، والفضيلة أن تتصرف حسب العقل، وإذا ما تعددت الفضائل فتكون الفضيلة الكبرى هي الأهم. فقد مزج بين السعادة والفضيلة وجعل الفضيلة كأنها واسطة ووسيلة لشيئين، ويضيف "إن الفضيلة هي ملَكَة تكمن في الوسط" (شيكوني، 1406ه، ص20-55).

هذا التباين بين مفهوم الفضيلة لدى العلماء يجعل الباحث يقف حائرًا حول مفهومها، فكيف يجعلها الباحث معيارًا للأخلاقيات ومرجعًا لها؟! إضافة إلى ماذا تشمل الفضيلة؟ هل هي الأخلاق عامةً أم أنها مبادئ أساسية تقوم عليها الأخلاق؟ أي هل هي واحدة أم متعددة؟ وهل الأخلاق في منظومتها المتكاملة تحقق الفضيلة، أم الفضيلة في النفس والفكر هي من تحقق الأخلاق؟.

إن تحرير مضامين المصطلحات وتحديد نقاط التشابه الاختلاف بين الفكر التربوي الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة ومن ثم توجيهها توجيهًا إسلاميًا، وخاصة المصطلحات الأكثر شيوعًا من أهم الأسباب القاطعة للشك والارتياب والتي بدورها تدفع التأثر والجدل الوارد فيها. ويضيف عفيفي (1408ه) "ينبغي أن تكون الدراسات الخُلقية في الحقل الإسلامي قائمة على أساس المقارنة سواء أكانت لدى أعلام الفكر الخلقي أم مدارسه واتجاهاته وبهذا المنهج يمكن الكشف عن أصالة الفكر الخلقي الإسلامي وعمقه" (ص565).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الدراسة إلى:

1- معرفة كيف تكون التربية على الفضيلة في الفكر الإسلامي والفكر الغربي المعاصر مستندةً إلى ما جاء في الفكر التربوي الإسلامي.
2- التعرف على معالم التربية على الفضيلة بين الفكر التربوي الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة وأوجه التشابه والاختلاف بينهما وفق نموذج Peterson and Seligman.
3- التعرف على وجهة النظر الإسلامية من الفلسفات الغربية المعاصرة في التربية على الفضيلة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة بكونها استجابة لعدد من الدراسات السابقة كدراسة النعمان (2014) التي أكدت على أنه من الوسائل الناجحة في التربية والتهذيب، البحث في الفضائل وحسن عاقبتها، والتعرُّف على الرذائل وسوء مغبّتها، ودراسة العديد من النماذج للمثل العُلى من أهل الفضيلة (ص75)، كما تأتي استجابة لدراسة السلمي (2019) التي أبرزت أن بناء السياج القيمي على أساس الفضيلة يحفظ الإنسان من الانحراف النفسي والجسدي والاجتماعي (ص86)، وتأمل الدراسة أن تقدم إطار نظري يحدد مفهوم

الفضيلة في الإسلام بشكل عام وما يندرج تحتها من قوى خلقية وتقديم إطار نظري للفضيلة في الفلسفات الغربية المعاصرة وبيان موقف الإسلام منها وذلك بالارتكاز على استجلاء دور المفكرين المسلمين في بناء الحضارة الإنسانية على أسس إسلامية صحيحة، وفهم الاتجاهات الفلسفية التربوية المعاصرة وتفسيرها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي. وعلى الصعيد التطبيقي قد تؤدي نتائج الدراسة الحالية إلى لفت نظر التربويين في المؤسسات التربوية، لتوضيح المفاهيم العامة التي يجب أن تقوم عليها الفضيلة. كما تأمل أن تكون اسهامًا في إفادة الدارسين والباحثين المهتمين بالفلسفات التربوية الحديثة والمعاصرة بفتح الآفاق أمامهم للقيام ببحوث ودراسات مستقبلية في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة:

- دراسة الحجاجي (1408ه) بعنوان **الفكر التربوي عند ابن القيم**، المنهج الاستنباطي والتاريخي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: يُعَد ابن القيم واحداً ممن سبق واضعي علم النفس الحديث في بيان أن الإنسان خُلق مزوداً بدوافع وغرائز وهي ما تسمى بالبواعث والمستحثات، وكانت له الأسبقية في الحث على اكتشاف المواهب وتوجيهها بما يحقق مصلحة الفرد والأمة.
- دراسة عفيفي (1408ه) بعنوان **النظرية الخُلقية عند ابن تيمية**، من خلال المنهج الاستنباطي والمقارن، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن لدى ابن تيمية نظرية خُلقية متكاملة تقوم دعائمها على ثلاثة عناصر هي العقل والفطرة والدين، وعلى ذلك كانت نظرته إلى البواعث والغايات الخُلقية مؤسسة على هذه الجوانب، وكذلك بالنسبة لنظرته إلى الفضائل والرذائل الخُلقية ومقاييسها.
- دراسة الزهراني (1409ه) بعنوان **الفكر التربوي عند الشيخ محمد بن عبد الوهاب**، استخدمت هذه الدراسة المنهج التاريخي التحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن محصلة التطبيقات التربوية لهذه الأفكار هي تحرير العقل لينطلق في تحقيق أهدافه كخلافة الأرض وبناء الأمة المسلمة، تأثر محمد بن عبد الوهاب بابن تيمية إلا أنه أوتي من المهارات التنظيمية ما هو أكثر نجاحاً وغيرها من النتائج.
- دراسة الزين (1421ه) بعنوان **الفكر التربوي عند الإمام ابن حزم الأندلسي**، واستخدمت هذه الدراسة المنهجين التاريخي والوصفي، وتوصلت إلى عدة نتائج، أبرزها تحديد 63 قاعدة سلوكية، منها تسع قواعد سلوكية عقلية ومعرفية، و12 قاعدة سلوكية قلبية، و24 قاعدة سلوكية خُلقية و18 قاعدة سلوكية واجتماعية.
- دراسة عبدربه (2011) بعنوان **الفعل الإنساني عند ابن مسكويه**، من خلال المنهج الاستنباطي والتحليلي، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن مسكويه من المفكرين المسلمين الأخلاقيين الذين لم يقفوا من العقل الإنساني موقفاً سلبياً إنما حاولوا المشاركة فيها مع الرغبة لتقديم حلول لها، كما أن الفعل الإنساني لديه خرج من دائرة الدراسات النظرية إلى مجال التطبيق العملي.
- دراسة بني عواد (2007) بعنوان **أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي وابن رشد وابن خلدون: دراسة تحليلية مقارنة مع الفكر التربوي الحديث**، استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي والنوعي التحليلي والمنهج المقارن، وجاءت أبرز نتائجها على أن مفهوم الغزالي للنفس الإنسانية أخذ تعريفات متعددة منها الصوفية ومنها الفلسفية، ولم يفرق بين ذات الإنسان وحقيقته، فهي عنده القلب والروح والعقل وهو مخالف للمدرسة الإسلامية.
- دراسة **(McGrath, 2013)** والتي هدفت إلى فحص البنية العاملية لمقياس قوى الخلق (VIA) على مستوى المفردات، وتألفت العينة من 458,998 مشاركاً والذين تراوحت أعمارهم من 34 إلى 36 سنة، واستخدمت لدراسة التحليل العاملي، وتوصلت الدارسة إلى أنه على مستوى المفردات يوجد 24 عاملاً فرعياً منها 4 عوامل جديدة، وهي الإيجابية والاستقبال والمساعي العقلية والذهنية المستقبلية، والتي لم تكن متضمنة في النسخة الأصلية من النموذج، كما توصلت إلى وجود خمسة عوامل، وهي قوى البنى الشخصية العدالة والتسامح والعطف والاستقبال وفريق العمل والتواضع والحب، والقوى الانفعالية الفكاهة والذكاء الاجتماعي والإبداع والجرأة ورجاحة العقل، والقوى العقلية المساعي العقلية وحب التعلم والجمال والفضول، وقوى القيد الحكم والمثابرة والمنظور والإخلاص، وعامل جديد يسمّى التوجه المستقبلي، ويشمل قوى الإيجابية والذهنية المستقبلية وتنظيم الذات والروحانيات، مقابل الست فضائل الأصلية المقترحة عند بناء VIA.
- **دراسة (Neto et al., 2014)** والتي هدفت إلى فحص البنية العاملية لمقياس قوى الخلق وتألفت العينة من 283 مشاركاً تتراوح أعمارهم من 12 إلى 20 سنة، استخدمت الدراسة مقياس قوى الخُلق المقدرة ذاتياً والتي من إعداد SRCS, Furnham and Lester (2012) وتم استخدام عدة أساليب إحصائية منها التحليل العاملي، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن مقياس قوى الخلق المقدرة ذاتياً يتألف من أربعة عوامل؛ وهي عامل قوى البنى الشخصية ويتألف من ثماني قوى وهي قوى الإنسانية والعدالة معاً: معامل ألفا=0,90 والعامل الثاني قوى القيادة وتتألف من سبع قوى؛ ثلاثة من قوى الحكمة وقوتان من الشجاعة وقوة واحدة من

العدالة وقوة واحدة من التسامي، معامل ألفا= 0,87 والعامل الثالث قوى الزهد وتتألف من ست قوى ثلاثة من قوى الزهد وثلاثة من قوى التسامي معامل ألفا= 0,75.

- دراسة (**Azanedo et al.,2014**) وسعت إلى تحليل البنية العاملية للنسخة الأسبانية من قائمة قوى الخلق الفعالة (VIA-IS) من إعداد (Peterson and Seligman 2005 Park,)، وتألفت العينة من 1060 مشاركاً تتراوح أعمارهم بين 18 إلى 90 سنة، مستخدمة التحليل العاملي لمقياس قوى الخلق، والذي كشف عن وجود خمسة عوامل هي: القوى الانفعالية التي تضمنت قوى الفكاهة والشجاعة، وقوى البنى الشخصية والتي تضمنت العدالة والتواضع والعطف وفريق العمل والتسامح، وقوى الكبح والتي تضمنت تنظيم الذات والمثابرة ورجحان العقل، والقوى اللاهوتية وتضمنت الروحانية والعرفان والحب، والقوى العقلية والتي تضمنت حب التعلم وتقدير الجمال والفضول وامتدت معاملات ألفا من 0,73 للحب حتى 0,88 للمثابرة وكان المتوسط لجميع المقاييس 0,0,81.
- دراسة شوقي (2016) بعنوان **بنية الفضائل وقوى الخُلق الإنسانية وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة**، هدفت الدراسة إلى فحص البنية العاملية للفضائل وقوى الخُلق الإنسانية والكشف عن علاقتها بالاندماج الأكاديمي، والكشف عن بروفيلات طلاب الجامعة في الفضائل الخُلقية الست، والفروق بين الذكور والإناث في قوى الخُلق والكشف عن قوى الخلق الأكثر والأقل انتشاراً، مستخدماً المنهج المسحي والمنهج الارتباطي، وتألفت العينة من (570) طالباً، وطبق عليهم مقياس قوى الخلق الفعالة ومقياس الاندماج الأكاديمي وكلاهما من إعداد الباحث، وقد كشفت نتائج الدراسة عن: هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور في قوى الخلق التالية: الإبداع، حب الاستطلاع، المثابرة، النشاط، الذكاء الاجتماعي، الجرأة، تنظيم الذات، والرجاء. كما توجد أوجه تشابه في قوى الخلق الأكثر انتشاراً والأقل انتشاراً في عينتي الذكور والإناث، بحيث تضمنت قوى الخلق الأكثر انتشاراً (الإبداع وتنظيم الذات وحب الاستطلاع والأمل والنشاط)، وأما قوى الخلق الأقل انتشاراً فتضمنت (الصدق والقيادة واحترام الآخرين والجرأة والعمل بروح الفريق)، وتضمنت قوى الخلق المنبئة بالاندماج المعرفي (تنظيم الذات والنشاط والقيادة والمثابرة والفكاهة "بشكل عكسي" وتقدير الجمال)، أما قوى الخلق المنبئة بالاندماج الوجداني فهي (تقدير الجمال والحب والعرفان والفكاهة "بشكل عكسي") وكانت قوى الخلق المنبئة بالاندماج الأكاديمي (كدرجة كلية) هي: (تنظيم الذات وتقدير الجمال والقيادة والنشاط والمثابرة والتدين والفكاهة "بشكل عكسي").

حدود الدراسة:

تقتصر الباحثة على عقد دراسة مقارنة بين معالم التربية على الفضيلة في الفكر التربوي الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة، وتحديد أهم الأساليب التي تساعد في التربية على الفضيلة، وتعتمد في تناولها لموضوع التربية على الفضيلة في الفكر التربوي الإسلامي على الرجوع إلى كتابات مفكري المسلمين وهم: مسكويه، ابن حزم، الغزالي، ابن تيمية، ابن القيم، ابن خلدون، محمد بن عبد الوهاب، إلى جانب دراسة الفلسفات الغربية المعاصرة وتمثلها ثماني فلسفات على النحو الآتي: الفلسفة الظاهراتية- الفلسفة الوضعية المنطقية- الفلسفة التواترية/الدوامية- الفلسفة الروحية- الفلسفة الجوهرية- الفلسفة التحليلية- الفلسفة البنائية- الفلسفة التجديدية. وذلك بغرض توضيح موقف الإسلام في التربية على الفضيلة، من خلال بيان أوجه الشبه والاختلاف بين الفكر التربوي الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة، وفق نموذج بيترسون وسليجمان (Peterson and Seligman 2004) والقائم على ستة فضائل تعد أوجه المقارنة ومجالاتها، وقد حوت كل فضيلة عدداً من القوى الخُلقية مشكّلةً بذلك الفضيلة في صورتها الكاملة.

2- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

المنهج المقارن هو المنهج المعتمد على المقايسة والمقارنة بين موضوعين أو أكثر من خلال جمع المعلومات الوافية والكافية والعميقة المتعلقة بموضوع البحث بغرض التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما، بحيث يستطيع الباحث من خلالها الحصول على نتائج مناسبة ودقيقة. (قندلجي، 2013م، ص157)، ويذكر البويهي (د.ت) أن مراحل المقارنة في المنهج العلمي عند جورج بيرايدي هي: الوصف ثم التفسير ثم المناظرة ثم المقارنة، وهذه هي المراحل التي يعتمد عليها في اختيار التربية المقارنة (ص201).

بناءً عليه؛ قامت الباحثة بالتتبع الزمني للفكر التربوي الإسلامي بهدف وصف معالم التربية على الفضيلة وتفسيرها ومن ثم عرض معالم التربية في الفلسفات الغربية المعاصرة وتحليلها وصولاً إلى المقارنة بين الفكرين وذلك بعرضها وفق نموذج بيترسون وسليجمان (Peterson and Seligman 2004) وصولاً إلى نتائج هذه المقارنة محل الدراسة، ومن ثم عنت الباحثة بالعرض وجهة النظر الإسلامية من الفلسفات الغربية المعاصرة في التربية على الفضيلة بشكل تحليلي تقويمي.

المبحث الأول- مقارنة بين التربية على الفضيلة في الفكر الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة.

بدأت دراسة قوى الخُلق في علم النفس عام 2000م، من خلال مجموعة من علماء النفس والأطباء النفسيين بقيادة بيترسون وسليجمان (Peterson and Seligman, 2004)، وذلك في إطار المشروع المسمى بالقيم الفعالية (VIA)، وكان من أهداف هذا المشروع بناء قائمة مبدئية من الفضائل وقوى الخُلق بالإضافة إلى بناء الأدوات اللازمة لقياس هذه القوى، وقد استمرت هذه الجهود لمدة ثلاث سنوات، تضمنت العديد من اللقاءات العلمية وتحليل الأبحاث الإمبريقية المتصلة بقوى الخلق، ومراجعة شاملة للأدبيات المتعلقة بالفضائل وقوى الخُلق في مجالات علم النفس والطب النفسي والفلسفة، ومراجعة لنصوص الديانات الرئيسة في العالم، وتحليل قصص الأطفال الكلاسيكية في الثقافات العالمية لتحديد الفضائل وقوى الخُلق التي بها، كما تم استكشاف تفسيرات الفلاسفة للفضيلة ثم تلى ذلك عقد جلسات للعصف الذهني وعدة مؤتمرات وتحليل تاريخي دقيق بقيادة بيترسون وسليجمان. (peteron & Park, 2004, 435, Peteron & Seligman et al., 2005.412, Snyder & Lopez, 2007,60).

نتج عن ذلك كله قائمة مبدئية تتضمن العشرات من الفضائل وقوى الخُلق ومن ثم تم استبعاد المفردات المتكررة المعبرة عن نفس الفضائل، ومن ثم تم التوصل إلى تصنيف شامل يتألف من ست فضائل إنسانية عامة ذات مستوى مرتفع من التجريد، ترجم شوقي (2016) هذا النموذج في شكله النهائي للفضائل والقوى الخُلقية على ستة فضائل وهي: **الحكمة والمعرفة-الشجاعة -الحب والإنسانية - العدالة- الزهد-ضبط النفس-الاعتدال-التسامي** (122-124).

ويضيف شوقي (2016) أن هذا النموذج هو أكثر المناحي النظامية لدراسة الفضائل وقواها الخُلقية؛ وتدعم النتائج البحثية استخدامه باعتباره يمثل بشكل واسع قوى الخُلق، كما أن هذا النموذج يحصل على معارف أكثر حول مكونات الخُلق الجيد، ويمثل هذا النموذج المحاولة الأولى لوصف القوى الخُلقية وتحديد فئاتها العامة ويعتبر تصنيفاً وصفياً طموحاً، وقد قد يصح القول أن هذا النموذج يمثل مقدمة لنظرية نفسية في مجال الأخلاق، واتبع بيترسون وسليجمان (Peterson and Seligman 2004) في هذا النموذج استراتيجية مقصودة وهي وضع العديد من المسميات المترادفة لبعض قوى الخُلق بهدف الاستئثار بكل المصطلحات الشبيهة لكل قوة، فمثلاً الرجاء كقوة خُلق له مرادفات مثل التفاؤل والذهنية المستقبلية والتوجه المستقبلي، ويسمي هذه الاستراتيجية تراكم المترادفات، ومع ذلك فالنموذج يتضمن مسميات مختلفة للتعبير عن نفس قوة الخلق ولكنها لا تعتبر متطابقة تماماً مثل (الأمل والتفاؤل). (ص125).

وينظر بعض الباحثين مثل بيترسون وسليجمان (Peterson and Seligman 2004) إلى قوى الخُلق باعتبارها مستقلة نسبياً، بحيث إن الفرد قد يكون مرتفعاً في بعضها ومنخفضاً في الآخر، إلا أن بعض الباحثين مثل آلن Allan (2014) ينظرون إلى قوى الخُلق باعتبارها متفاعلة ومعتمدة على بعضها البعض، ويجب أن يوجد توازن نسبي بين القوى لكي تعمل بشكل فعال، ويذكر نيمك Niemiec (2012) أن الفضيلة تتمثل في سعي الأفراد لتحقيق المستوى المتوسط من قوى الخُلق بينما لا يعتبر القصور أو الإفراط في قوة الخُلق هو الفضيلة (ص15).

لذا اتخذت هذه الدراسة من هذا النموذج أرضية تقوم عليها المقارنة، بقصد توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الفكر التربوي الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة، من أجل الوصول إلى نتائجها، وبعد دراسته في ضوء الفكرين تصل الباحثة إلى أن هناك اتفاقاً بين الفكر الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة في أهمية فضيلة الحكمة التي تضمنت إعمال العقل والمهارات العقلية، كالتفكير الناقد والاستقراء والاستدلال والتحليل والتعقل، فقد عنت الفلسفة الحديثة بالجوانب العقلية أكثر من اهتمامها بالجوانب الأخرى، إلا أنه في التأمل والتفكر لم تتفق الفلسفات المعاصرة مع الفكر الإسلامي، فقد ذهب البنائية والروحية والتحليلية إلى العمل به وتركت بقية الفلسفات هذا المصدر.

وبحكم تفشي النظرة المادية والإنسانية في الفلسفات المعاصرة، فإن الفضيلة لديهم تكمن في الحكمة فقط، ومفهوم الحكمة مختلف عمّا ورد في الفكر الإسلامي، ومختلف عمّا ورد في نموذج بيترسون وسليجمان، فقد ذهبت الفلسفة التواترية إلى أن الحكمة ثابتة متواترة، وهي ما وردت في الكتب الخالدة والحديث في هذا يطول، فالحكمة والفضيلة وما يدخل ضمنها من مفردات وما يرادفها محل خلاف طويل في الكتب الفلسفية التراثية، وقد عزت الفلسفة التواترية مفهوم الحكمة لها بشكل عام دون تحديد أي وجهات النظر التي تتبعها هذه الفلسفة.

أما الفلسفة الروحية فترى أن الحكمة هي الحقائق، وبالرغم من أن الحقائق جزء من الحكمة إلا أن الحكمة أبعد من كونها مجرد حقيقة، فقد يصادف الفرد أمران كلاهما صواب وكلاهما حقيقي، ولكن أحدهما أصوب من الآخر فهل يعني أن الآخر غير صائب؟ الحكمة في هذا المثال هي اختيار الأصوب -وإن كان معناها غير محصور في الاختيار-، ولكن المقصود هنا إن كانت الحكمة هي الحقيقة فهل ما دونها باطل؟ إن صح هذا فإننا نصل إلى أن الحكمة هي من مجموع الحقائق التجريبية الخاضعة للإثبات، وغيرها لا يعتد به من العلوم السلوكية والنفسية والاجتماعية وغيرها من العلوم التي لا تخضع للتجريب، فهل يعقل ألا حقيقة ولا حكمة فيه؟.

أما الفلسفة التجديدية فرأت أن الحكمة هي التحليل السليم، وفي هذا الرأي إجحاف بحق الحكمة فماذا بعد التحليل؟ فعندما يصادف الحكيم التحليلي مشكلة ما ويقوم بتحليلها تحليلاً سليماً منطقياً، هل حُلت المشكلة وهل تنتهي الحكمة عند هذا المعنى؟.

ورأت الفلسفة التحليلية أن القيم تمثل جزءاً من الحكمة وهي تعني بذلك الفضيلة، فالقيم بمفهومها العام جزء من الفضيلة والحكمة مستندة على القيم وليست جزءاً منها، فلا يمكننا أن نطلق على الشخص الذكي البارع المستخدم ذكاءه في ضروب الشر، أو الذي يقدم مشورة للآخرين، والمتمكن من الوسائل المناسبة لفحص ما يحيط به من أحداث وإعطائها المعنى، ويتبنى منظور أو صورة كلية عن العالم، بأنه حكيم للزوم توفر القيم في الشخص الحكيم، لكون الحكمة من الخصائص العقلية لا الخُلقية، فهي مرتبطة بالتمييز والنظرة الوسطية وهي فضيلة القوة العقلية، لكنها تستند على القيم وحسن التهذيب والاستخدام.

اتفقت الفلسفات الغربية المعاصرة مع الفكر الإسلامي في بعض المهارات التربوية المندرجة تحت فضيلة الشجاعة، كمهارة حل المشكلات باختلاف طرق حل هذه المشكلات، والفلسفات التي اهتمت بها: الفلسفة الروحية والفلسفة التجديدية والفلسفة التواترية والفلسفة التحليلية والفلسفة الجوهرية والفلسفة الوضعية المنطقية والفلسفة البنائية، ولم تتطرق الفلسفة الظاهراتية لحل المشكلات.

وافقت الفلسفات الوضعية المنطقية والفلسفة البنائية والفلسفة الروحية والفلسفة التواترية والفلسفة الجوهرية والفلسفة التجديدية، الفكر التربوي الإسلامي بالإقرار ببعض المبادئ المندرجة تحت فضيلة الحب والإنسانية كمبدأ المسؤولية الذاتية والاجتماعية، وأهمية الإصلاح النفسي والاجتماعي، ولم تتطرق الفلسفة التحليلية والفلسفة الظاهراتية لذلك.

اتفقت الفلسفات الغربية المعاصرة مع الفكر التربوي الإسلامي في بعض المبادئ التربوية المندرجة تحت فضيلة العدالة كمبدأ مراعاة الفروق الفردية، كالفلسفة الظاهراتية والفلسفة الروحية والفلسفة البنائية والفلسفة التجديدية، أما الفلسفة التواترية فقد رفضت هذا المبدأ.

وأما مبدأ مراعاة الاستعدادات والإمكانات وتطوير مواهب الأفراد، فقد وافقت الفلسفة الروحية والفلسفة البنائية والفلسفة التحليلية والفلسفة التواترية الفكر الإسلامي به، ولم تتطرق له بقية الفلسفات.

كما عنت الفلسفة الوضعية المنطقية والفلسفة التحليلية والفلسفة التجديدية، ببعض القوى المندرجة تحت فضيلة الزهد كالتريث وعدم التسرع في إصدار الأحكام، فوافقت فيه الفكر الإسلامي، بينما لم تتطرق بقية الفلسفات لذلك، واقتصرت الفلسفة الروحية والفلسفة البنائية على الاهتمام بالتمييز بين الصواب والخطأ والحق والباطل والتنشئة على ذلك، وهذا موافق للتربية في الفكر الإسلامي.

وأما ما هو متعلقٌ بضبط النفس وتعديل السلوك المندرجة تحت فضيلة الزهد، فقد جاءت الفلسفة الظاهراتية بأن التعديل متعلق بالمجتمع، وقد وافقتها في ذلك الفلسفة التجديدية، إلا أنها أضافت أن المجتمع يشكل أفراده من خلال التربية، وكلاهما يرى أن تعديل السلوك عند الأفراد يكون من خلال إيضاح مساوئ هذا السلوك، فالفلسفة الظاهراتية ترى مساعدة الفرد على توقع النتائج السلبية، أما الفلسفة التجديدية فترى أنها تتم عن طريق التحليل الناقد لهذا السلوك. اهتمت الفلسفتان بالتأديب من خلال الفهم والاستيعاب ولم تركز على أهمية وجود محفز ورادع للسلوكيات غير المرغوب فيها فلم توافق الفكر التربوي الإسلامي من هذا الجانب.

ويكون تعديل السلوك في الفلسفة الوضعية المنطقية، عن طريق تعديل الدوافع والتي يتم تعديلها عن طريق الخبرة الحسية فالدوافع هي محور السلوك، وقد قاربت الفلسفة الجوهرية هذا الرأي، فترى أن الفرد لا شرير ولا خير بطبعه وبالتعليم يتشكل، وفي السياق نفسه ترى الفلسفة البنائية أن الفرد متحكم في سلوكه قادر على التغيير من خلال التجربة والخطأ. وقد وافقت الفكر التربوي الإسلامي من هذا الجانب، حيث إن الاستيعاب والفهم والتعليم من خطوات تعديل السلوك.

وتفردت الفلسفة التحليلية برأيها حول تعديل السلوك، فترى أن المجتمع يتغير من خلال النظام التربوي والذي بدوره يتغير من خلال الحب الوجداني، وأما تغيير العالم كله، فيتم من خلال المعرفة والتي تتم بالتعليم ثم التدريب، وقد أوصت بأهمية تهذيب الطبائع والانسجام المجتمعي، أما على الصعيد الفردي فجاءت الفلسفة الروحية بالقول إن تعديل السلوك يكون من خلال تهذيب النفوس من الرذائل والقدرة على التمييز بين الخير والشر، واكتساب الفضائل من خلال إعلاء القيم والآداب الدينية.

وقد وافقت الفلسفة الروحية الفكر التربوي الإسلامي، في أهمية تهذيب النفوس من الرذائل وأهمية التمييز بين الخير والشر واللذين يعدان من أهم خطوات تعديل السلوك، وإن قاربت الفلسفة الروحية الفكر التربوي الإسلامي في مفهومها العام، إلا أنها مغايره لها في المضمون.

وبالنظر إلى فضيلة التسامي فإن الدين يعتبر المرتكز الأساسي للفكر التربوي الإسلامي من جميع الجوانب وخاصة في العلوم والأخلاقيات وأهمية ربطها بالدين، ولم توافق الفكر الإسلامي في هذا سوى الفلسفة الروحية، وقد أعطت الفلسفة التواترية القيم التقليدية اهتماماً جزئياً والتقليدية بنظرها ما حوته الكتب التراثية والتي من ضمن محتوياتها بعض الاعتقادات الدينية.

غفلت الفلسفات الغربية المعاصرة عن بقية القوى الخلقية الواردة في النموذج والتي لم يتم التطرق إليها، بخلاف الفكر التربوي الإسلامي الذي استفاض بتعدد القوى الخلقية ولم يقتصر على القوى الخلقية الواردة في النموذج.

لم توافق الفلسفات الغربية المعاصرة الفكر التربوي الإسلامي في بعض المبادئ تربوية كمبدأ التدرج، عدا الفلسفة الروحية، وأما مبدأي الاستمرارية والجمع بين الجانب النظري العلمي، فلم توافق الفكر التربوي الاسلامي أيٌّ من الفلسفات الغربية المعاصرة.

أما بالنسبة للأساليب التربوية، فقد وافقت الفلسفة البنائية الفكر التربوي الإسلامي في العديد من الأساليب، وهي التدريب والترغيب والفهم ودور الصحبة والحوار والسؤال. أما الفلسفة التحليلية فاقتصرت على التدريب والترغيب والترهيب والصحبة، واقتصرت الفلسفة الروحية على الحوار والمناقشة والقدوة. كما اقتصرت الفلسفة الجوهرية على التدريب؛ ولم توافق الفلسفات الفكر التربوي الإسلامي في كلٍّ من الممارسة والتكرار والقصة.

وعلى ذلك كله فلم توافق الفلسفات الغربية المعاصرة الفضيلة في الفكر الإسلامي من جميع جوانبه مفهوماً ومضموناً، ولم توافق النموذج الذي توصل له بيترسون وسليجمان، فهي تركز على جانب وتهمل الآخر، وتعمد إلى تعميم بعض المبادئ وإسقاطها على ما لا يحتملها، ويعود ذلك للطابع العلمي الذي يغلب على هذه الفلسفات.

المبحث الثاني- وجهة نظر الإسلام من الفلسفات الغربية المعاصرة في التربية على الفضيلة

اتكأت الفلسفة الغربية المعاصرة على الناحية التجريبية في العلوم والتحليل والاختبار ونحو ذلك، فرأت أنه السبيل الصحيح لإثبات صحة العلوم من عدمها، متناسين أن نظرية انشتاين لم تكن في بدايتها إلا نظرية ميتافيزيقية، إذ إنه لم يضعها بحيز التجريب بل بناها على رؤية ميتافزيقية، وقد أثبتت التجربة صحتها فيما بعد (حسين، 2012م ص22). إن استمرارية التعارض والتناقض في الفلسفات، يعود إلى أن الفكر الغربي بشكل عام والفكر المعاصر على وجه الخصوص، لم يقم على أسس واضحة ترسم له البناء الاجتماعي والفردي والتربوي والعلمي بشكل صحيح، بخلاف ما جاء به الفكر الإسلامي الذي بني على أسس عديدة تشكل في مجموعها البناء الفلسفي المطلوب، ويجمع ذلك أبو مصطفى وأبو دف (2002) على النحو التالي:

أولاً: الأساس الإيماني: يعتبر الإيمان من أهم الدعائم للبناء الأخلاقي في الإسلام فهو الطريق لتقوية معاني العقيدة في النفس، وأولها الإيمان بالله واليوم الآخر وبالنبي محمد صلى الله عليه وسلم، ولا يقتصر دور الإيمان في بناء الأخلاق بل إن الأخلاق في ذاتها من علامات اكتمال الإيمان وصدقه، وهو الدافع إلى التحلي بالفضائل الخُلقية والالتزام بها واجتناب الرذائل وما يقاربها.

ثانياً: الأساس الروحي: إن الأخلاق الفاضلة ثمرة الأنشطة الروحية التي يقوم بها عباد الله المؤمنون من صلاة ودعاء وصيام وصدقة ونحو ذلك، فالعبادات تقوي عزيمة الإنسان، وقد جاء القرآن الكريم بإقرار ذلك والمتتبع لآي القرآن الكريم يجد ذلك واضحاً ومتكرراً في العديد من المَواطن.

ثالثاً: الأساس العقلي: فالعقل أداة الإنسان التي وهبه الله إليها للتمييز بين الخير والشر والحسن والقبيح، وقد أكد القرآن الكريم على منهج تبصير الأفراد بالحقائق والتحفيز على إعمال العقل ووزن الأمور بمنظوره، كما أكد العلماء المسلمين في مؤلفاتهم على ذلك، ففي الفهم والإدراك لما للفضائل الأخلاقية من فائدة وثمرة حافز للتمسك بها ومرغب بالالتزام والمواظبة.

رابعاً: الأساس الوجداني: إن العواطف التي تتكون تجاه الموضوعات المجردة هي أساس التقاليد الخُلقية وهي أهم ما تتسم به الشخصية، وقد دأب القرآن الكريم على إثارة العاطفة الإنسانية ضد الأفعال غير الأخلاقية ومع الأخلاق الإيجابية، فالوجدان ينمو بمختلف الخبرات والمشاهد المؤثرة على الانفعالات استحساناً واستقباحاً، فالوجدان الأخلاقي عند الإنسان حين ينمو يقوم بدور الفاعل لتحريك العواطف وتوجيه الإرادة والدفع إلى السلوك الأخلاقي الكريم.

خامساً: الأساس الفقهي: إن التربية عن طريق معرفة الحلال وممارسته والحرام ومجانبته، مع التأكيد على فضيلة الحلال ورذيلة الحرام، من شأنها أن تسهم في تطهير الفرد والمجتمع، وعليه فإنه من الضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية في المجتمع بتعليم الفقه وربط التربية بالحلال والحرام، حتى تصدر الأفعال الأخلاقية عند المتعلمين عن وعي وإدراك لأبعادها الشرعية والإنسانية والاجتماعية (ص5-9).

أما بالنسبة للنظرتين المعرفية والقيمية اللتين دارت حولهما هذه الدراسة، فتحصر أبعادهما الإسلامية على النحو الآتي: تحدد أبعاد النظرية المعرفية الإسلامية بثلاثة عناصر: المعرفة والعلم والحكمة. ونبدأ بالأولى وهي: المعرفة، فهي تحوي المعرفة العامة والمعرفة العلمية، وكلاهما قائم على الحقائق، هذه الحقائق تنقسم إلى حقائق حسية ومعنوية وفكرية، والوصول إلى هذه الحقائق يكون من

خلال التأمل والتفكر والاستنباط العقلي على النهج الإسلامي، والحس والمشاهدة، والبحث والتجربة العلمية، والوحي الإلهي، والوحي المباشر للأنبياء، والتعلم والتوفيق والهداية، والكشف والإلهام، والحدس والوجدان والمعرفة القلبية. أما الثانية فهي: العلم وهو منقسم إلى قسمين العلوم المشروعة المفروضة وهي التوحيد أو العقيدة الإسلامية، والشريعة بما فيها من عبادات ومعاملات، علوم القرآن، علوم السنّة، علم الأخلاق الإسلامية، السيرة النبوية، التربية الإسلامية. والقسم الآخر هو العلوم المشروعة غير المفروضة، وهي العلوم الكونية والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم العقلية والفكرية، وتكون طرق دراستها من حيث مكوناتها وصفاتها وعناصرها، ومن حيث منفعتها للناس، ومن حيث ما فيها من إبداع وصنعة، ومن حيث دلالتها على الخالق المبدع الصانع، ومن حيث إنها نعمة من الله. وأما الثالثة فهي: الحكمة وتنقسم إلى ثلاثة أقسام الحكمة النظرية والحكمة الإلهية والحكمة العملية، والحكمة النظرية هي حقائق الأشياء على ما هي عليها، والحكمة الإلهية هي معرفة أسرار المخلوقات والتشريعات والقيم من حيث مقاصدها وفوائدها للناس، والحكمة العملية هي السداد في التصرفات التي تؤدي إلى صلاح المعاش والمعاد، وتكون عن طريق تطبيق العلوم والمعارف النافعة والتجارب الناجحة وحسن تدبير الأسرة والإدارة وحسن التعامل مع المال وحسن التعامل مع الناس عامة (ملكاوي، 1991م، ص171-175).

إذن تميزت النظرة المعرفية في الإسلام بإلمامها لجميع ضروب المعرفة وأصناف العلوم، ونظرت إليها نظرة شاملة مستوعبة ومحتويه لتنوع مصادر هذه المعارف والعلوم، في محاولة للاستفادة من جميع المصادر في جميع المجالات التعليمية والتربوية، كما ألمت بجميع أنواع الحقائق المادية والروحية والفكرية، وتنوعت فيها طرق الوصول إلى هذه الحقائق وكذلك طرق دراستها، كما راعت اختلاف الأفراد واختلاف قدراتهم في كسب المعارف والعلوم، وحثت على الاستمرارية في طلب العلم والسعي إليه عن طريق التشجيع والمثوبة، وقد اهتمت بالحكمة باعتبارها جزءاً من المعرفة.

وقد نظرت الفلسفة الروحية إلى المعرفة أنها حدسية وذكرى من الإدراك المباشر الداخلي، بينما في الإسلام المعرفة مكتسبة ولا يولد الإنسان مزوداً بها، وذلك بناءً على قوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ﴾ [النحل: 78].

وذهبت الفلسفة التواترية والفلسفة الجوهرية إلى أن مصادر المعارف والعلوم هي الكتب الخالدة العظمى فقط، وعلى نقيض ذلك جاءت الفلسفة التجديدية بأن المعرفة هي التي تتم عن طريق التحليل السليم، وأما الفلسفة التحليلية فتشترط في التحليل السليم أن يكون وفق معطيات اللغة، والفلسفة البنائية تشترط في التحليل والتركيب أن يكون ذا أساس معرفي سليم، وتكتفي الفلسفة الوضعية بالتحليل المنطقي فقط، وأما الظاهراتية فالمعرفة لديها هي إدراك الأشياء بظاهرها كما هي عليه، والمعرفة ليست مقتصرة على ما وُجد في الكتب التراثية أو ما هو مرتبط بالواقع المباشر أو بالجانب التحليلي فقط، بل يجب أن تتضمنهم جميعاً فتشمل المعرفة العامة والمعرفة العلمية بما فيهما من حقائق حسية ومعنوية وفكرية، فنظرة الإسلام شاملة لا تقتصر على معرفة الحقائق بالإدراك أو التحليل أو بما ورد في التراث.

والنظرة القيمية في الإسلام لها ثلاثة مصادر: الأول: السماء وهي النازلة بالوحي، وثانيها: الإنسان وهي التي يكتشفها الإنسان ويتقيد بها، وثالثها: الأرض وهي طبيعة الإنسان والسنن الكونية وقيمتها، وأنواعها اثنا عشر: القيم الدينية المادية والمعنوية، قيم الحق، قيم الخير، القيم العلمية، القيم الأخلاقية الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية والفنية، القيم السياسية، القيم الإدارية، القيم الذوقية، القيم الإنسانية، القيم الحضارية. ومستويات هذه القيم هي: القيم الإلزامية والقيم المثالية والقيم التفضيلية الأولوية والقيم الأدنى والأعلى والقيم المادية والمعنوية (سفيان، 2012م، ص81-83).

وعلى ذلك فقد تميزت النظرة الإسلامية للقيم بشموليتها واتساعها وارتباطها الوثيق بجميع مناحي حياة الفرد والمجتمع، بما يكسبها القوة والسيطرة على جميع الفلسفات القيمية، فهي الدافعة والموجهة للإنسان ليسمو بنفسه ومجتمعه، كما لم تغفل هذه النظرة عن توجيه العلماء والفلاسفة والمربين للسعي نحو الأفضل في آدابهم وعلومهم، ولم تغفل عن التوجيه إلى تحقيق التكافل والتكاتف الاجتماعي بالتنشئة الاجتماعية الصحيحة.

جاءت الفلسفة الروحية بروحية القيم بشكل تام، وقد شابهت الفلسفة المثالية في هذا الجانب، وقد جاء الإسلام موافقاً لها من ناحية أن القيم سماوية الأصل، فهي جاءت بتوجيه وحيي وهي جزء من الدين، ولكن هناك جانب منها واقعي يكتشفه الإنسان ويتقيد به. وأيضاً جاءت الفلسفة التواترية والفلسفة الجوهرية بالقول إن القيم الصحيحة هي ما وردت في الكتب التراثية معطلتين للجانب الواقعي كذلك، فالإنسان بطبيعته التي خلقه الله عليها يسعى للبحث والاستكشاف لا إلى التلقي والانقياد فقط، فقد خُلق باستعداد عقلي ووجداني ليكتشف هذه القيم عن طريق ما وهبه الله، وبقدر معرفته بها والتزامه عليها ترتفع مكانته لدى نفسه ومجتمعه، ولو كانت الكتب وحدها تجعل الفرد خيراً لطلبها كل الناس ولانبعاث بأغلى الأثمان ولكنها وحدها غير مجزئة.

أما الفلسفة الوضعية المنطقية فقد رأت أن الأخلاق منفصلة عن حياة الفرد فهي مجرد منطق وتناولها من وجهة نظر العلوم الطبيعية، فهي نظرة مادية حسية متعلقة بالحاجات والرغبات، وعلى الصعيد الاجتماعي جاءت الفلسفات التجديدية، فترى أن القيم

هي التي يؤمن بها الناس فقط، أما الفلسفة الظاهراتية فترى أنها القيم المعترف بها هي المتعلقة بالمجتمع، وتذهب الفلسفة التحليلية إلى أن القيم هي ما تحقق مصلحة المجتمع، وجاءت الفلسفة البنائية بأن الإنسان هو من يضع المعاني من خلال الأنظمة المجتمعية.

إن حصر مصادر القيم في شيء معين مفضٍ إلى القصور وعدم الشمولية، وبطبيعة الحال فإنه مخالف للنظرة الإسلامية، وإن اتفقت مع القيم المادية والطبيعية والاجتماعية إلا أنها تختلف في أهمية القيم ومصدرها وأنواعها، ولا تكتفي بالنظر إلى القيم من الجانب المادي البحت أو الاجتماعي الصرف، فنجاح الإنسان وتقدمه مرتبط بالقيم بجميع أنواعها وخص منها القيم السماوية الدينية المرشدة لبقية القيم.

والجدير بالذكر أن رقي المجتمعات واستمراريتها لا يتوقف على ما تحققه من منجزات علمية وتقنية، وإنما بما تحمله من قيم وفضائل أخلاقية، والفلسفات الغربية المعاصرة تفتقر إلى وجود توازن بين الجانب المادي والجانب الروحي والقيمي، بخلاف الفكر التربوي الإسلامي، فهو نتيجة حضارة إيمانية مستندة في ذلك كله إلى خالق واحد، متخذة من التوحيد المقوم الأول والأساسي للتصور الإسلامي.

وقد أعلى الفكر التربوي الإسلامي من كرامة الإنسان وحريته وحقوقه بل وحتى تعاملاته مع الآخرين فجعلها على أساس من العقيدة السليمة، ولم يجعل هناك مادية تسمو على قيمته، وجعل معيار التفاضل بين الناس هو التقوى.

وبالعودة إلى الفكر التربوي الإسلامي، نجد أن له الأسبقية والشمولية في جمع الفضائل والقوى الخُلقية التي قصرت عنها الفلسفات الغربية المعاصرة، كما قصر عنها نموذج بيترسون وسليجمان رغم ما بُذل فيه من جهد، وعلى سبيل المثال لا الحصر، فقد اشتمل الفكر التربوي الإسلامي على العديد من قوى الخُلق التي لم يُتطرق لها مثل: كبر النفس وهو تهيئة النفس وتمرينها على الصبر والجلَد والتعقل، الثبات: وهو التقوي على احتمال الآلام ومقاومتها في الأهوال الخاصة، صلة الرحم: فهي مشاركة ذوي اللحمة في الخيرات التي تكون في الدنيا، المكافأة: فهي مقابلة الإحسان بمثله أو بزيادة عليه. وأما حسن الشركة فهو الأخذ والإعطاء في المعاملات على الاعتدال الموافق للجميع. وأما حسن القضاء: فهو مجازاة بعدل بغير ندم ولا منّ. وأما التودد: فهو طلب مودات الأكفاء وأهل الفضل بحسن اللقاء وبالأعمال التي تستدعي المحبة منهم، كما غفل حسن الهدى: وهو محبة تكميل النفس بالزينة الحسنة، المسالمة: وهي موادعة تحصل للنفس عن ملكة لا اضطرار فيها، الوقار: وهو سكون النفس وثباتها عند الحركات التي تكون في المطالب، الورع: وهو لزوم الأعمال الجميلة التي فيها كمال النفس. وكذلك الألفة والسماحة والإحسان والوفاء وحسن الظن والرضا بالقدر وتزكية النفس وتطهيرها ونحوها.

كما غفلت الفلسفات الغربية المعاصرة عن أهمية الجمع بين الجانبين العملي والنظري واتفاق الظاهر مع الباطن -تجنب الرياء والنفاق-، وقد أكد الفكر الإسلامي عليهما على مر العصور، كما أكد على طلب العلم والعمل به ونشره ولم يغفل عالم ولا مفكر تربوي مسلم عن آداب العالم والمتعلم.

إن الانفصال بين الأخلاق والإيمان، وبين العمل والإيمان وبين الأخلاق والعلوم وبين الأخلاق والسياسة في الفكر الفلسفي الغربي، هو سبب الأزمة الأخلاقية التي تمر بها، والحل الإسلامي لهذه الازمة يكمن في ربط القيم جميعها وخاصة الأخلاقية منها بالعقيدة الصحيحة في جميع نواحي الحياة العلمية والسياسية والدولية.

ولا يعني ذلك السوداوية التامة في النظر للفلسفات الغربية، بل لا مانع من الاستفادة من تقدم الغرب العلمي وخاصة في مناهج البحث العلمية، فالأساس المعرفي معناه أن يعتمد البحث العلمي في توليد المعرفة وتطبيقها واستهلاكها، والعالم الغربي عالم استهلاكي يستهلك أدوات الحضارة المعاصرة التي تنتجها مراكز البحث، فالبحث هو المولد للمعرفة والمكون للمفاهيم والنظريات، ومن ثم يحولها إلى تكنولوجيا وسلع يستهلكها الناس، والعالم الإسلامي بحاجة إلى تجديد الروح العلمية والشغف المعرفي والاستطلاع والاطلاع على ما يستجد من المعارف العصرية، وتزويد الأجيال بها منذ الصغر أسوة بتفرغ ابن خلدون في قلعة بني سلامة واعتكاف الغزالي في المسجد الأموي ورحلات ابن بطوطة حول العالم، فالأمة الإسلامية لها ماضيها وحاضرها ومستقبلها (حسين، 2012م، 22-23)، وتوليد المعرفة في المنهج الإسلامي قائم على التوازن بين الأبعاد الثلاثة (الماضي، الحاضر، المستقبل) في آن واحد، وليست إعطاء الأولوية للماضي كما في التواترية والجوهرية ولا للحاضر فقط كما هو في بقية الفلسفات.

3- نتائج الدراسة.

1. هناك شبه اتفاق بين علماء الفكر التربوي الإسلامي على أن الفضيلة في الإسلام تقوم على خمسة محاور هي: العدل والعفة والشجاعة والنجدة والحكمة.
2. يغلب على الفلسفات الغربية المعاصرة أنها لا تولي الفضيلة أو القيم الأخلاقية اهتماماً مباشراً، إلا أنها ترمي إليها ضمنياً، وذلك بطبيعة الحال عائد إلى ضرورة الجانب الخُلقي في المجتمعات البشرية وأن إلغاءه نظرياً لا يستلزم إلغاءه واقعياً، إذ تطرقت الفلسفات الغربية المعاصرة لتعديل السلوك وما يترتب عليه من طرق أو مهارات إما بشكل مباشر أو بشكل ضمني.

3. من القواعد الأساسية لدى علماء الفكر التربوي الإسلامي الجمع بين الجانبين العلمي والعملي، وهي قاعدة ثابتة غفلت عنها العديد من الفلسفات الغربية المعاصرة. وتعد هذه النتيجة من أبرز نتائج هذه الدراسة، حيث إن كمال الفضيلة يكمن في الجمع بين الجانبين النظري والعملي بجعل الجانب العملي ثمرة الجانب النظري.
4. يقدم الفكر التربوي الإسلامي الإطار الشامل والمتكامل للفضيلة وما تحويه من قوى خُلقية تحقق الهدف الأسمى والأمثل من التربية الإسلامية، ويظهر ذلك جلياً في إسهاب علماء الفكر التربوي الإسلامي في القوى الخُلقية التي تندرج تحت مفهوم الفضيلة، حتى جاوزت بشموليتها النظرة الغربية المعاصرة.
5. تركز الفلسفات الغربية المعاصرةعلى جانب وتهمل الآخر، وتعمد إلى تعميم بعض المبادئ وإسقاطها على ما لا يحتملها، ويعود ذلك للطابع العلمي الذي يغلب على هذه الفلسفات.
6. تفتقر الفلسفات الغربية المعاصرة للتوازن بين الجانب الروحي والقيمي والمعرفي.
7. يتفق كثير من علماء الفكر التربوي الإسلامي على أن أهم أساليب ومبادئ اكتساب الفضائل هي: التدريب والممارسة والتكرار والاستمرار والترغيب والترهيب والتدرج والحوار والمناقشة، وقد وافقت الفلسفة البنائية الفكر التربوي الإسلامي في العديد من الأساليب وهي التدريب والترغيب والفهم ودور الصحبة والحوار والسؤال. أما الفلسفة التحليلية فاقتصرت على التدريب والترغيب والترهيب والصحبة، واقتصرت الفلسفة الروحية على الحوار والمناقشة والقدوة. كما اقتصرت الفلسفة الجوهرية على التدريب. ولم توافق الفلسفات الفكر التربوي الإسلامي في كلٍّ من الممارسة والتكرار والقصة ومبدأ الاستمرار، أما التدرج فقد وافقت الفلسفة الروحية الفكر الإسلامي به كمبدأ وأغفلت بقية الفلسفات ذلك.
8. لم توافق الفلسفات الغربية المعاصرة الفكر التربوي الإسلامي في بعض الأساليب كأسلوب التعزيز والقصة والقدوة والممارسة والتكرار.
9. أسبقية علماء الفكر التربوي الإسلامي كابن تيمية وابن القيم في الحديث عن البواعث والمستحثات الخُلقية في كتاباتهم وأفكارهم والتي تطرق لها علم النفس الحديث.
10. مواكبة الفكر الإسلامي لمستجدات العصر الحديث واستيعابه لكافة الأفكار والآراء وقدرته على مجابهتها، بل يزيد عنها بالتفصيل والشمولية، لما في آراء مفكريه من عمق في التعامل مع المستجدات والقضايا المعاصرة، ويعود ذلك كله لثبات المصادر التي يستقي منها علماء الفكر التربوي الإسلامي أفكارهم ومعتقداتهم وارتباطها بالوحي السماوي، بخلاف الفلسفات الأخرى قديمها وحديثها ومعاصرها.

النتائج المتعلقة بالفضيلة الأولى (الحكمة والمعرفة):

1. هناك اتفاقاً بين الفكر الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة في أهمية فضيلة الحكمة والمعرفة من خلال إعمال العقل والمهارات العقلية، كالتفكير الناقد والاستقراء والاستدلال والتحليل والتعقل، فقد عنت الفلسفة الحديثة بالجوانب العقلية أكثر من اهتمامها بالجوانب الأخرى.
2. تقارب نظرة علماء الفكر التربوي الإسلامي والفلسفات الغربية المعاصرة، في إبراز أهمية المعرفة والعلوم ودور العلم والتعليم في نهوض المجتمعات، إلا أن هناك ربطاً لدى علماء الفكر التربوي الإسلامي بين الجانبين المعرفي والخلقي بالله سبحانه وتعالى، بخلاف الفلسفات الغربية المعاصرة التي تخضعه للواقع المعايش.
3. في التأمل والتفكر لم تتفق الفلسفات المعاصرة مع الفكر الإسلامي، فقد ذهبت البنائية والروحية والتحليلية إلى العمل به وتركت بقية الفلسفات هذا المصدر.
4. مفهوم الحكمة في الفلسفات الغربية المعاصرة مختلف عمّا ورد في الفكر التربوي الإسلامي، ومختلف عمّا ورد في نموذج بيترسون وسليجمان.

النتائج المتعلقة بالفضيلة الثانية (فضيلة الشجاعة):

1. يُعد الهدف من العمل لدى علماء الفكر التربوي الإسلامي هو رضا الله تعالى والذي يتحقق عن طريق الصدق وبذل الجهد والمثابرة والإخلاص ونحوها، ولم تتفق الفلسفات الغربية المعاصرة مع هذا الهدف.
2. اتفقت الفلسفات الغربية المعاصرة مع الفكر التربوي الإسلامي في بعض المهارات التربوية الواردة تحت فضيلة الشجاعة كمهارة حل المشكلات واختلفت طرق حل هذه المشكلات.

النتائج المتعلقة بالفضيلة الثالثة (فضيلة الحب والإنسانية):

1. تركز فضيلة الحب والإنسانية على التربية الاجتماعية والفردية وقد عني علماء الفكر التربوي الإسلامي منذ بعثة النبي صلى الله عليه وسلم حتى وقتنا الحاضر بذلك، إضافة إلى إلمام الفكر التربوي الإسلامي بجميع الجوانب الوقائية والعلاجية والإصلاحية ونحو ذلك، من أجل تحقيق وحدة الأمة وصلاحها في إطار عقائدي إيماني موازن لمصلحة المجتمع والمصلحة الفردية، بخلاف الفلسفات التربوية المعاصرة التي تعلي جانباً على حساب الآخر. ويعود ذلك لربط المنهج الإسلامي بين الإنسان ومجتمعه، فلا يجعل أحدهما بمعزل عن الآخر في نظرة تبادلية متكاملة.
2. وافقت الفلسفات الوضعية المنطقية والفلسفة البنائية والفلسفة الروحية والفلسفة التواترية والفلسفة الجوهرية والفلسفة التجديدية، الفكر التربوي الإسلامي بالإقرار بمبدأ المسؤولية الذاتية والاجتماعية، وأهمية الإصلاح النفسي والاجتماعي، ولم تتطرق الفلسفة التحليلية والفلسفة الظاهراتية لذلك.

النتائج المتعلقة بالفضيلة الرابعة (فضيلة العدالة):

1. اتفقت الفلسفات الغربية المعاصرة مع الفكر التربوي الإسلامي في بعض المبادئ التربوية المندرجة تحت فضيلة العدالة كمبدأ مراعاة الفروق الفردية وأهمية المسؤولية الذاتية، كالفلسفة الظاهراتية والفلسفة الروحية والفلسفة البنائية والفلسفة التجديدية، أما الفلسفة التواترية فقد رفضت مبدأ مراعاة الفروق الفردية.
2. وافقت الفلسفة الروحية والفلسفة البنائية والفلسفة التحليلية والفلسفة التواترية الفكر الإسلامي في بعض المبادئ التربوية المندرجة تحت فضيلة العدالة كمبدأ مراعاة الاستعدادات والإمكانات وتطوير مواهب الأفراد، ولم تتطرق بقية الفلسفات لذلك.

النتائج المتعلقة بالفضيلة الخامسة (فضيلة الزهد، ضبط النفس، الاعتدال):

1. عنت الفلسفة الوضعية المنطقية والفلسفة التحليلية والفلسفة التجديدية، ببعض القوى المندرجة تحت فضيلة الزهد كالتريث وعدم التسرع في إصدار الأحكام، فوافقت فيه الفكر الإسلامي، بينما لم تتطرق بقية الفلسفات لذلك.
2. اقتصرت الفلسفة الروحية والفلسفة البنائية على الاهتمام بالتمييز بين الصواب والخطأ والحق والباطل والتنشئة على ذلك، وهذا موافق للتربية في الفكر الإسلامي.
3. جاءت الفلسفة الظاهراتية بأن تعديل السلوك متعلق بالمجتمع، وقد وافقتها في ذلك الفلسفة التجديدية، وأن تعديل السلوك عند الأفراد يكون من خلال إيضاح مساوئ هذا السلوك وهذا موافق للفكر التربوي الإسلامي، إلا أنه لا يقتصر على ذلك.
4. اهتمت الفلسفتان الظاهراتية والتجديدية بالتأديب من خلال الفهم والاستيعاب ولم تركزان على أهمية وجود محفز ورادع للسلوكيات غير المرغوب فيها فلم توافق الفكر التربوي الإسلامي من هذا الجانب.
5. يتم تعديل السلوك في الفلسفة الوضعية المنطقية عن طريق تعديل الدوافع والتي يتم تعديلها عن طريق الخبرة الحسية فالدوافع هي محور السلوك، وقد قاربت الفلسفة الجوهرية هذا الرأي، كما تذهب الفلسفة البنائية أن الفرد متحكم في سلوكه قادر على التغيير من خلال التجربة والخطأ. وقد وافقت هذه الفلسفات الفكر التربوي الإسلامي من هذا الجانب، حيث إن الاستيعاب والفهم والتعليم من خطوات تعديل السلوك.
6. تفردت الفلسفة التحليلية برأيها حول تعديل السلوك، فترى أن المجتمع يتغير من خلال النظام التربوي والذي بدوره يتغير من خلال الحب الوجداني، وأما تغيير العالم كله، فيتم من خلال المعرفة والتي تتم بالتعليم ثم التدريب، وقد أوصت بأهمية تهذيب الطبائع والانسجام المجتمعي، وهي موافقة للفكر التربوي الإسلامي بشكل جزئي.
7. تذهب الفلسفة الروحية إلى أن تعديل السلوك يكون من خلال تهذيب النفوس من الرذائل والقدرة على التمييز بين الخير والشر، واكتساب الفضائل من خلال إعلاء القيم والآداب الدينية، وقد وافقت الفكر التربوي الإسلامي في أهمية تهذيب النفوس من الرذائل وأهمية التمييز بين الخير والشر واللذين يعدان من أهم خطوات تعديل السلوك، وإن قاربت الفلسفة الروحية الفكر التربوي الإسلامي في مفهومها العام، إلا أنها مغايره لها في المضمون.

النتائج المتعلقة بالفضيلة السادسة (فضيلة التسامي):

1. يبرز الفكر التربوي الإسلامي الدور الذي تقوم به العقيدة الإسلامية في تشكيل الشخصية الإنسانية من جميع الجوانب النفسية والوجدانية والسلوكية والمعرفية، بخلاف ما جاءت عليه الفلسفات الغربية المعاصرة التي لم توافق الفكر الإسلامي في ذلك.
2. يعتبر الدين المرتكز الأساسي للفكر التربوي الإسلامي من جميع الجوانب وخاصة في العلوم والأخلاقيات وأهمية ربطها بالدين، ولم توافق الفلسفات الغربية المعاصرة الفكر الإسلامي في هذا عدا الفلسفة الروحية.

3. اهتم علماء الفكر التربوي الإسلامي بالتكوين الإسلامي والالتفات للفطرة التي فطر الله الناس عليها، بخلاف الفلسفات الغربية المعاصرة والسعي للموازنة بين هذه الفطرة، وما وهب الله الإنسان من عقل وحواس وإدراك ونحوه.
4. أعطت الفلسفة التواترية القيم التقليدية اهتماماً جزئياً؛ والتقليدية بنظرها ما حوته الكتب التراثية والتي من ضمن محتوياتها بعض الاعتقادات الدينية.

قائمة المصادر والمراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (1406ه) **منهاج السنّة النبوية**، تحقيق محمد رشاد سالم، الرياض: مؤسسة قرطبة.
- ابن حزم. (1399ه). **الأخلاق والسير في مداواة النفوس** ط2، بيروت: دار الآفاق الجديدة.
- أبو مصطفى، نظمي عودة. وأبو دف، محمود خليل (2002) **ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية بغزة لبعض الفضائل الخُلقية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- بثينة رمضان. (2005). **النظم التعليمية الوافدة وأثرها على النسق القيمي**. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة القاهرة. مصر.
- بني عواد، عبد المنعم حسن. (2007) **أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي وابن رشد وابن خلدون دراسة تحليلية مقارنة مع الفكر التربوي الحديث**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.
- البويهي، رأفت عبد العزيز. (د.ت). **أصول التربية المعاصرة.** مصر: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- الحجاجي، حسن بن علي (1408ه) **الفكر التربوي عند ابن القيم**، جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.
- الحربي، سند بن لافي. (1416ه). **التوجيه الإسلامي لتاريخ التربية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- حسين، نصر الدين إبراهيم (2012) **مفهوم الرؤية التربوية دراسة مقارنة بين الإسلام والغرب**، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- الزهراني، أحمد حسن الكباشة. (1409ه). **الفكر التربوي عند الشيخ محمد بن عبد الوهاب**، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الزين، لبنى. (2001). **الفكر التربوي عند الإمام ابن حزم الأندلسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية قسم أصول التربية.
- سفيان، بو عطيط. (2012). **القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني**، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، رسالة غير منشورة، الجزائر.
- السلمي، أحلام. (2019). مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور تربوي إسلامي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعوم ونشر الأبحاث**، 2(3)، 79-94.
- الشرقاوي، محمد عبد الله. (1990). **الفكر الأخلاقي دراسة مقارنة**. بيروت: دار الجيل.
- الشعراوي، محمد متولي. (2000). **الفضيلة والرذيلة.** مصر: مكتبة الشعراوي الإسلامية.
- شوقي، تامر. (2016). بنية الفضائل وقوى الخُلق الإنسانية وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. جامعة الأزهر. كلية التربية. **مجلة التربية.** مصر.3(169)، 106-189.
- شيكوني، انجلو. (1406ه). **أفلاطون والفضيلة.** ترجمة منير سبغيني. بيروت: دار الجيل.
- عبدربه، محمد أحمد. (2011) الفعل الإنساني عند ابن مسكويه، **مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنين بالقاهرة**، عدد29، جزء2، 214:314.
- عفيفي، محمد عبد الله (1408ه) **النظرية الخُلقية عند ابن تيمية**، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. مطابع الفرزدق التجارية.
- الغزالي، أبو حامد محمد. (1975). **معارج القدس في مدارج معرفة النفس** ط2. بيروت: دار الآفاق الجديدة.
- الفاتح، حمدي محمد. (2009). تأثير استخدام تكنولوجيا الاتصال والإعلام على قيم الشباب. **مجلة الحكمة.** الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
- قندلجي، عامر إبراهيم. (2013). **منهجية البحث العلمي**، الأردن: دار اليازوري العلمية.

- الكيلاني، ماجد عرسان. (د.ت). **فلسفة التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة.** سلسلة أصول التربية الإسلامية. دبي: دار القلم.
- مسكويه، أحمد بن محمد. (د.ت). **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق.** تحقيق ابن الخطيب. مكتبة الثقافة الدينية. المكتبة الشاملة.
- ملكاوي، فتحي حسن. (1991). **كتاب المؤتمر التربوي مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية**، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- النعمان، مأمون صالح. (2014). علم الأخلاق بين المبدأ والتطبيق من منظور الأصول الإسلامية للتربية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس.** رابطة التربويين العرب. 45(2)، 73-126.

ثانيا- المراجع بالإنجليزية:

- Allan, B.A. (2014). **Balance among character strengths and meaning in life**. Journal of Happiness studies, Advance online publication. DOI 10.1007/s10902-014-9557-9.
- Azanedo, C.M., Fernandez-Abascal, E.G., Barraca, J. (2014). **Character strengths in Spain: Validation of the values in action inventory of strengths (VIA-IS) in a Spanish sample.** Clini y Salud. 25. 123:130.
- McGrath, R.E. (2013). **Scale-and item-level factor analysis of the VIA Inventory of Strengths**. Assessment. DOI: 10.11.1177/1073191112450612.
- Neto, J. Neto, F, & Furnham, A. (2014). **Gender and psychological correlates of self-rated strengths among youth**. Social Indicators Research, 118, 315:327.
- Niemiec, R.M. (2012) **VIA character strengths: Research and practice** (The first 10 years). In H.H. Knoop & A. Delle Fave (eds.) **well-being and cultures: Perspectives on positive psychology** (pp. 11-30) New York: Springer.
- Park, N, Peterson, C (2003) **Positive Psychology as the Evenhanded Positive Psychologist Views It**. Psychological Inquiry.
- Peterson, C, Seligman, M.E.P. (2004). **Strengths of character and virtues: A handbook and classification.** N.Y, Oxford University Press, Inc.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). **Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths**. Sage Publications, Inc.