Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (25): 30 July 2020
P: 132 - 155

AJSRP
ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (25): 30 يوليو 2020 م
ص: 132 - 155

Ethics and science: between logical positivism and Islamic education - A comparative study -

Smyah Ghazi M Allihyani
College of Education || Umm Al- Qura University || KSA

Abstract: The research aims to study and analyze the perception of the logical positivism of ethics and science, and study and analyze the perception of Islamic education for ethics and science, in addition to monitoring similarities and differences between the perception of logical positivism and Islamic education for ethics and science, and finally draw the most important conclusions from the comparison between the logical positivism perception and Islamic education of ethics and science. Research Methodology: George Bereday Curriculum's four- step comparative approach: description – interpretation – juxtaposition – comparison

The research reached several results, the most prominent of which are:

1- Islamic education was distinguished from logical positivism in its belief that benign morals are a fixed source; it derives from Islamic sources the Noble Qur'an and pure Sunnah, at a time when morals are considered relative as perceived by logical positivism.

2- Islamic education was distinguished in its view of Islamic morals as absolute and does not change with the change of time or place, at a time when the logical positivism considered ethics as separate from social life and its criterion of human needs, will and choice.

3- Islamic education was distinguished from the logical positivism in its conception of science where its view was more general and more comprehensive in the source of knowledge, for God Almighty is the source of knowledge and to him all things are returned, then nature and its facts and laws that come from the arrangement of God Almighty and the Creator and its use of human beings come.

4- Islamic education was distinguished from the logical positivism in its belief in the unseen and the testimony,so the mind and the senses are all tools by which the believer inferred the net belief on the existence of a creator and mastermind of this great universe.

5- Islamic education was distinguished by the comprehensiveness of its view of the mind, because it is based on sincere faith and common sense, on which sound thinking is based.

6- Islamic education was more comprehensive than the logical positivism in the steps of the scientific method (research) in studying natural phenomena and various fields of knowledge, due to its dependence mainly on the divine (revelation) source which is from God Almighty being the source of knowledge and knowledge.

Keywords: phenomenological, empirical, post- ethics, meta- ethics.

الأخلاق والعلم بين الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية (دراسة مقارنة)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سميه غازي مسلم اللحياني
كلية التربية || جامعة أم القرى || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدف البحث إلى دراسة وتحليل تصور الوضعية المنطقية للأخلاق والعلم، ودراسة وتحليل تصور التربية الإسلامية للأخلاق والعلم، بالإضافة إلى رصد أوجه التشابه والاختلاف بين تصور الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية للأخلاق والعلم، وأخيرًا استخلاص أبرز الاستنتاجات من المقارنة بين تصور الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية للأخلاق والعلم. ومنهج البحث: المنهج المقارن لجورج بيريداي بخطواته الأربع: الوصف، التحليل، الموازنة أو المناظرة، وأخيرًا المقارنة. وقد توصل البحث إلى عدة نتائج كان من أبرزها: تميزت التربية الإسلامية عن الوضعية المنطقية في إيمانها بأن الأخلاق الحميدة ثابتة المصدر؛ فهي تستمد من المصادر الإسلامية القرآن الكريم والسنة المطهرة، في الوقت الذي تعتبر فيه الأخلاق نسبية كما تصورتها الوضعية المنطقية. وتميزت التربية الإسلامية في نظرتها إلى الأخلاق الإسلامية بأنها مطلقة ولا تتغير بتغير الزمان ولا المكان، في الوقت الذي اعتبرت الوضعية المنطقية الأخلاق بأنها منفصلة عن الحياة الاجتماعية ومعيارها حاجات الإنسان وإرادته واختياره. كما تميزت التربية الإسلامية عن الوضعية المنطقية في تصورها للعلم حيث كانت نظرتها أعمّ وأشمل في مصدر العلم، فالله عز وجل هو مصدر العلم وإليه يرد الأمر كله، ثم تأتي الطبيعة وما فيها من حقائق وقوانين والتي هي من تدبير الله عز وجل الخالق وتسخيره للبشر. وتميزت التربية الإسلامية عن الوضعية المنطقية في إيمانها بالغيب والشهادة، فالعقل والحواس جميعها أدوات يستدل بها الإنسان المؤمن صافي العقيدة على وجود خالق ومدبر لهذا الكون العظيم، ولا يكتمل إيمانه إلا إذا آمن بالغيبيات التي أخبرنا بها القرآن الكريم وما جاء عن رسولنا الأميّ ذو الخلق العظيم. كما تميزت التربية الإسلامية في شمولية نظرتها إلى العقل، وذلك لارتكازها على الإيمان الصادق والفطرة السليمة والذي يقوم عليهما التفكير السليم، فالإسلام جاء محررًا للعقول، ومن أهم غاياته الرقي بالإنسان روحيًا وماديًا، وتحقيق الفلاح في الدنيا والآخرة. وجاءت التربية الإسلامية أشمل من الوضعية المنطقية في خطوات المنهج (البحث) العلمي في دراسة الظواهر الطبيعية ومجالات المعرفة المتنوعة؛ وذلك لاعتمادها في الأساس على المصدر الإلهي (الوحي) الذي هو من عند الله سبحانه وتعالى كونه مصدر العلم والمعرفة.

الكلمات المفتاحية: الظواهرية- التجريبية الوضعية- ما بعد الأخلاق.

الإطار العام للبحث

المقدمة:

الحمد لله العليم الخبير القائل: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ (العلق: 1)، والقائل: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ (طه: 114)، خلق الإنسان واصطفاه، وخصّه بالتكريم وفضله على كثيرٍ من خلقه تفضيلًا، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على رسولنا وقدوتنا محمد بن عبدالله الذي حثّ على تلقي العلم من المهد إلى اللحد.

إن الأخلاق والعلم جميعهما ضرورتين من ضرورات النفس الإنسانية، وركائز صلبة للنظام الاجتماعي المستقر، ولقد جاء الإسلام بعد عهودٍ من الظلام عاشتها البشرية؛ جاء انقلابًا في الحياة البشرية –مقوّماتها ومعتقداتها وقيّمها وأنماط حياتها– جاء لتحرير الإنسان ليرتفع من عبادة مُستعبِدة إلى عبادة مانحة للحريّة رابطة للإنسان بمانح الحياة والوجود، جاء لصياغة الإنسان في الأرض صياغة جديدة ولتشكيل سلوكه بسلوك جديد يتناسب مع فطرته، ويتفّق مع إنسانيّته وينسجم مع وظيفته في خلافة الأرض وعمارتها.

ولما كانت "الأخلاق في نظر المذاهب والفلسفات الأخرى ذات أهمية فهي في نظر الإسلام ضرورة، بل جعلها مناط الثواب والعقاب في الدنيا والآخرة" (الملا، وكرار، وعلي، 2008: 5)، كما أنها من منظوره ليست ثوبًا يرتديه الإنسان وقتما أحتاجه في موقفٍ ما؛ ثم ينزعه متى شاء، بل هي ثابتة بثبات ثوابت هذا الدين العظيم، لا تتغير بزمان ولا بمكان لأنها الفطرة ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (الروم: 30). (الملا، وكرار، وعلي، 2008: 6)، ويقول في ذلك مصطفى الرافعي (2002: 69): "لو أنني سُئلت أن أُجمل فلسفة الدين الإسلامي كلها في لفظين، لقلت: إنها ثبات الأخلاق، ولو سُئل أكبر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فلاسفة الدنيا أن يوجز علاج الإنسانية كلها في حرفين لما زاد على القول: إنه ثبات الأخلاق، ولو اجتمع كل علماء أوربا ليدرسوا المدنية الأوربية، ويحصروا ما يعوزها في كلمتين لقالوا: ثبات الأخلاق".

والمتأمل لتاريخ البشرية يجد أنها حاولت وضع تصور للمنهج الصحيح في الأخلاق البشرية، كما أنها حاولت رسم صورة مثلى لسلوك الإنسان؛ ولكنها تخبطت في ذلك، فمنهم من رأى العرف هو مقياس الأخلاق ومنبعها، ومنهم من رأى أن الضمير البشري هو منبع الأخلاق، وآخرون جعلوا اللذة والمنفعة مقياسًا لها، وبعضهم أجزم بأن العقل هو مقياس الأخلاق، وجميعهم أثبتوا عجزهم للوصول إلى الصواب. (الملا، وكرار، وعلي، 2008: 20- 25)

وأما من حيث العلم؛ فحينما بلغت الخصومة بين العلم واللاهوت من الشدة ما بلغت في القرون الوسطى وبين أحضان النصرانية، ظل اللاهوت النصراني يواجه العلم أزمانًا طوالًا، بل قرونًا متعاقبة، فكم من لاهوتي ظهر خلال قرون الظلام في أوربا ليثبت أن الدين لا شأن له بالعلم (وايت، 2015: 23- 24)، مما جعل الثورة على اللاهوت والدين المحرّف حامية ونارها محرقة وحربها مستعرة فكان نتيجة لذلك أن ظهر في عصور التنوير وما تلاها علماء ومذاهب أعلت من شأن العقل وقدّست العلم كردة فعل طبيعية لقرون عاشتها أوربا تقبع في الجهل والظلام تحت حكم الكنيسة الجائر، وتضليلها وقسرها لعقول الناس نتيجة تفسيرها الخاطئ لنصوص الكتب المقدسة لديهم وجمودهم الفكري.

في الوقت الذي عاش فيه المسلمون تحت ظل دينهم القويم الذي حثّ على تلقي العلم المقترن بالإيمان ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (المجادلة: 11)، فكان طلبه فريضة فهو عبادة؛ ذلك أن "حقائق العلم هي آيات الله، والتأمل في آياته عز وجل والانتفاع بها في عمارة الأرض وظيفة الإنسان والغاية من خلقه" (أبو دف، 2015: 94). لذلك فإن المقارنة بين التربية الإسلامية وغيرها من أنواع التربية الأخرى لابد لها أن تنطلق من معاقل الاختلاف الحقيقية، لا أن تعمد إلى الجمع بين كلا النوعين بحجة أن كلاهما يعتمدان الإنسان وسيلة وهدفًا لأن ذلك من المغالطات الكبرى (القادري وأبو شريخ، 1426: 3).

ومما سبق تولّد لدى الباحثة الشعور بأهمية القيام ببحث علمي يبرز أوجه المقارنة بين منظور التربية الإسلامية والوضعية المنطقية – أحد أهم المذاهب المعاصرة التي لا تعترف إلا بالواقع المحسوس الخاضع للملاحظة والتجربة- حول الأخلاق والعلم والتوصل إلى استنتاجات من المقارنة بين الفكر البشري وما جاءت به التربية الإسلامية المستمدة من المصادر الإلهية.

مشكلة البحث:

إن أي فلسفة أو تيار أو مذهب فكري لا يكتمل في محتواه ولا يحقق أهدافه ولا يبلغ غاياته إلا إذا حدد تصوره نحو عدد من القضايا الجوهرية؛ كالمعرفة والأخلاق والوجود والكون والحياة والطبيعة الإنسانية، فنتج عن ذلك اختلاف بين كل تصور وآخر، حتى أضحت بعض المذاهب أسيرة لعنصر المادة في الإنسان، وأخرى لا تعترف إلا بالعقل وما ينتجه من علم، وأهملت جانب الروح والأخلاق والقيم، فجاء الوضعيون منذ القرن التاسع عشر وهم لا يؤمنون إلا بذلك "ومن هنا جاء إعجابهم بالعلم الواقعي الذي يحسم الخلاف في مسائله بالرجوع إلى الواقع، فأنكروا كل تفكير قبلي ميتافيزيقي لا يستند إلى الخبرة الحسية، واستبعدوا البحث في الغايات القصوى والعلل الأولى، ولم يعترفوا بغير الواقع المحسوس يعالجونه بمناهج البحث التجريبي" (الطويل، 1959: 91) ونتيجة التمازج الثقافي وتعدد الينابيع الاستدلالية، وما عانته الأمة الإسلامية "في المراحل الأخيرة من صراعها الفكري – تراجعًا حضاريًا ونكوصًا فكريًا بالغين- مما تسبب في انحسار مد حضارتها، وضعف سياستها، وتربص أعدائها" (الدعجاني، 2007: 5) انتقلت هذه النظرة إلى الفكر العربي والإسلامي المعاصر الذي تعاطى مع الوضعية المنطقية كنموذج لتعامله مع مختلف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدارس الفلسفية والاتجاهات الفكرية في العالم؛ ما بين قبول لأفكار تلك المدارس والإفادة منها، أو رفضها ونقدها السلبي، وهذا ما أكدت عليه دراسة (المحاريق، 2012) من هنا جاءت مشكلة البحث والذي جاء للإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

في ضوء ما سبق تحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- ما تصور الوضعية المنطقية للأخلاق والعلم؟
2- ما تصور التربية الإسلامية للأخلاق والعلم؟
3- ما أوجه التشابه والاختلاف بين تصور الوضعية المنطقية وبين تصور التربية الإسلامية للأخلاق والعلم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- دراسة وتحليل تصور الوضعية المنطقية للأخلاق والعلم.
2- دراسة وتحليل تصور التربية الإسلامية للأخلاق والعلم.
3- رصد أوجه التشابه والاختلاف بين تصور الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية للأخلاق والعلم.

أهمية البحث:

1- يعد البحث إضافة للمكتبة العربية في تخصص التربية الإسلامية وتحديدًا في مجال الدراسات المقارنة؛ وذلك لقلة الدراسات المقارنة بمكتبة التربية الإسلامية – بحسب علم الباحثة- .
2- تأمل الباحثة أن تفتح نتائج البحث وتوصياته المجال أمام الباحثين في موضوع المقارنة بين التربية الإسلامية وفكرها الأصيل وبين الفلسفات والمذاهب والتيارات الوضعية الأخرى في مجالات مختلفة؛ وذلك بهدف الاستفادة من فكر الآخر وإدخاله في الإطار الإسلامي، إذا لم يتعارض مع الشرع والموروثات الثقافية الإسلامية.
3- يؤكد البحث تميز التربية الإسلامية في تصورها للأخلاق والعلم؛ من خلال الاستنتاجات المستخلصة.

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على عقد مقارنة بين الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية حول تصور كل منهما للأخلاق والعلم؛ بغية دراسة وتحليل نظرة كل منهما ومن ثم رصد ما ستسفر عنه نتائج المقارنة.

ووقع الاختيار على المذهب الوضعي المنطقي؛ كونه أحد المذاهب المعاصرة التي جسدت بحق أفكار ومبادئ العلم التجريبي والواقع المحسوس الخاضع للملاحظة والتجربة، ونبذ جميع القضايا الميتافيزيقية جميعًا. (الغامدي، 1436: 23)

2- منهج البحث:

وفقًا لطبيعة موضوع البحث فإن الباحثة سارت وفق خطوات المنهج المقارن لجورج بيريداي بخطواته الأربع: الوصف، التحليل، الموازنة أو المناظرة، وأخيرًا المقارنة (مرسي، 2013: 48- 49). ونعني بأسلوب المقارنة؛ الموازنة بين شيئين أو أكثر، وهي تتضمن التمييز بين الأشياء ولكنها تتجاوزه إلى ذكر خصائص كل منهم، أو مركز المعيار الذي تم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التميز بناءً عليه (أبو دف، 2015: 188)، وذلك من خلال استخلاص أبرز الاستنتاجات من المقارنة بين تصور الوضعية المنطقية وتصور التربية الإسلامية للأخلاق والعلم؛ باستخدام الرؤية النقدية في ذلك.

مصطلحات البحث:

أولاً- الوضعية المنطقية

1- **الوضعية:** تعني كلمة وضعي: وضع الأمور في عالم الواقع، واعتبار عالم الواقع هو العالم الحقيقي، والوضعية المنطقية عبارة عن تعبير لغوي عن واقع مادي محسوس جرى اختباره وفقًا لقوانين العلم التجريبي. (محمود، 1958: 60) فهي تهدف إلى رد العلم بمختلف صوره ومناهجه ومباحثه إلى لغة التحليل، أي تحليل اللغة من شيء مادي إلى شيء صوري، وأن وضع الأمور في عالم الواقع هو وحده مجال البحث العلمي، والتحليل يعني إزالة الغموض من الأفكار وهي بذلك تعارض المنهج التأملي وتسعى إلى تفنيد المفاهيم. (الجعفري، 2010: 36)

2- **الوضعية المنطقية:** هذه نوع من الوضعية الجديدة – التي ترى أن معرفة الواقع لا تحقق إلا من خلال التفكير العملي اليومي أو العيني وأن الفلسفة لا تكون ممكنة إلا كتحليل للغة- وقد نشأت الوضعية المنطقية في العشرينات من القرن الحالي وعلى أيدي مجموعة الفلاسفة المعروفين باسم مجموعة مدينة فيينا، والذين كان أبرزهم رودولف كرناب وأوتو نويرات، وبعد عام 1930 أصبحت الولايات المتحدة الأمريكية معقل الوضعية المنطقية، وقد عرفت هناك باسم التجريبية المنطقية، وتستمد الوضعية المنطقية الكثير من مفاهيمها من التراث المثالي ابتداء ببركلي وهيوم، وتقول الوضعية المنطقية أنه لا يمكن قيام فلسفة أصيلة إلا بواسطة التحليل المنطقي للعلم، أما وظيفة هذا التحليل المنطقي فهي أولًا التخلص من الميتافيزيقا أي من الفلسفة بمعناها التقليدي، ثانيًا التحقيق في البناء المنطقي للمعرفة العلمية وذلك بهدف تحديد القضايا الأساسية أو المعنى الذي يمكن تحقيقه تجريبيا للمفاهيم والتوكيدات العلمية، ولقد كان المعتقد أن الهدف النهائي لهذا التحقيق هو إعادة تنظيم المعرفة العلمية داخل نسق يعرف بأنه وحدة العلم، وهو نسق يصف القضايا الأساسية ويزيل الفوارق بين العلوم المتصلة- الفيزياء، علم الأحياء وعلم النفس وعلم الاجتماع إلخ... وترى الوضعية المنطقية أن المنطق والرياضة علمان صوريان، أي أنهما ليسا معرفة بالعالم، بل تجميع لتوكيدات تحليلية تشمل القواعد المتفق عليها للتحويل الصوري. (الشيباني، 1994: 777- 778)

ثانياً- التربية الإسلامية

1- **التربية لغة:** ربيت الأمر: أرُبه ربًا، ورَبابة: أصلحته ومتنته (ابن منظور، 1414: 399).

ربب: الرب: هو الله عز وجل، هو رب كل شيء أي مالكه، وله الربوبية على جميع الخلق، لا شريك له: وهو رب الأرباب، ومالك الملوك والأملاك ولا يقال الرب في غير الله إلا بالإضافة (حليمة أبو رزق، 1426: 9).

ورب كل شيء، مالكه ومستحقه، وقيل صاحبه، ويقال: فلان رب هذا الشيء أي ملكًا له، وكل من ملك شيئًا فهو ربه، يقال هو رب الدابة، ورب الدار، وفلان رب البيت (حليمة أبو رزق، 1426: 9).

2- **التربية اصطلاحًا:** اختلف المربون في تعريف التربية نظرًا لاختلاف الثقافات والعادات والتقاليد من مجتمع لآخر، ومن التعريفات التي وردت في هذا الصدد:

- التربية عملية قصدية أو غير قصدية يتم عن طريقها توجيه الأفراد الإنسانيين لنمو الأفراد الإنسانيين (فيليب، 1982: 37).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التربية هي الجهود التي يبذلها الإنسان قصدًا لإحداث تغييرات مرغوب فيها في البيئة المادية والاجتماعية (أحمد، 52، 1982)، وهي عملية تنمية شاملة للفرد في جميع النواحي وذلك لإعداد الإنسان الصالح (المحيلبي، 2005: 53).

3- **التربية الإسلامية**: هي مجموعة المبادئ والقواعد والقوانين والأنظمة التي تضبط حياة الأفراد في كافة المجالات الإنسانية والسياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية والاجتماعية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة (القادري وأبو شريخ، 1426: 15).

ثالثاً- وتعرف الباحثة الأخلاق والعلم بين الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية إجرائيًا بأنه: تصور الأخلاق والعلم بين مبادئ وأفكار الفلسفة الوضعية المنطقية، ومبادئ وأسس التربية الإسلامية، للخروج باستنتاجات من المقارنة بين الفكر البشري وما جاءت به التربية الإسلامية المستمدة من المصادر الإلهية.

3- الدراسات السابقة:

تعرض الباحثة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها والتي أمكنها الحصول عليها؛ وفقًا للترتيب الزمني من الأحدث للأقدم على النحو التالي:

1. **دراسة المحاريق، (2012).** والتي هدفت إلى تقديم تعريف بالوضعية ككل، ومن ثم التعريف بالوضعية المنطقية ومصائرها في الحلقات الفلسفية الغربية، والتعرف على أبرز الانتقادات التي وجهت لها، بالإضافة إلى تقييم الآراء التي اتخذها بعض المفكرين العرب من الوضعية المنطقية. **واستخدم** الباحث المنهج الوصفي، **ومن أبرز نتائج الدراسة**: استقبال الفكر العربي المعاصر للوضعية، وعلى الرغم من أنه جرى في أوساط نخبوية إلا أنه لم يكن سوى امتداد لاستقبال الفكر الأكثر عمومية وأقل نخبوية لآراء فكرية وعلمية قادمة من الغرب مثل الداروينية والماركسية ومناهجها الاقتصادية والاجتماعية، لم يتمكن المشتغلون العرب بالفلسفة من التعامل مع الوضعية المنطقية، لأنها في النهاية تعبر عن واقع علمي سائد في البلاد التي أنتجت فيها (النمسا وألمانيا) والبلاد التي ازدهرت على أرضها (الولايات المتحدة وبريطانيا).
2. **دراسة الدعجاني، (2007).** وهدفت إلى إبراز الجانب النقدي والمعرفي للمدرسة السلفية، ومحاكمة "العقل الوضعي" بالمفاهيم الإسلامية القائمة على الوحي الإلهي والعقل السليم، **واستخدم** الباحث المنهج الوصفي المتضمن التفسير والتحليل، بالإضافة إلى المنهج النقدي التقويمي، وكان **من أبرز ما توصلت إليه الدراسة**: تناقض المذهب الحسي وتبنيه دعوى لا دليل عليها، وهي حصر المعرفة في الحس، تناقض الوضعية المنطقية باعتمادها على تيارين متناقضين وهما التيار الحسي المادي والتيار المثالي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع كلاً من دراسة (المحاريق، 2012) و(الدعجاني، 2007) في الهدف العام من البحث وهو التعريف بالوضعية المنطقية والأسس التي قامت عليها.

واختلف البحث الحالي عن دراسة (المحاريق، 2012) في أن دراسة (المحاريق، 2012) موضوعها الوضعية المنطقية بشكل عام كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في حين استخدم البحث الحالي المنهج المقارن وكان موضوعه الأخلاق والعلم بين الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما **اختلف** البحث الحالي عن دراسة (الدعجاني، 2007) في موضوع البحث والهدف منه حيث بحثت الدراسة في وضعية زكي نجيب محمود باستخدام المنهج الوصفي المتضمن التفسير والتحليل أما البحث الحالي فقد تناول الأخلاق والعلم في الوضعية المنطقية كمذهب وتيار وذلك باستخدام المنهج المقارن مع التربية الإسلامية.

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء إطار مفاهيمي للمذهب الوضعي المنطقي.

وانفرد البحث الحالي عن الدراسات السابقة في رصد أوجه التشابه والاختلاف والتميز في تصور الأخلاق والعلم بين الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية.

4- الإطار النظري للبحث

المبحث الأول- الأخلاق والعلم في الوضعية المنطقية

جاءت الوضعية المنطقية كرد فعل طبيعي لما عانته العقلية الأوربية من قسر وجمود تحت حكم الكنيسة المضلل لعصور طويلة، وبعد تحررها من قيود الحكم الكنسي، واتصالها بالمشرق الإسلامي وما توصل إليه من تقدم علمي في كافة مناحي الحياة والعلوم، باستخدام المنهج العلمي بخطواته المعروفة ولكن على بصيرة من نور الحق المبين، فانبهرت العقلية الأوربية بذلك، وحاولت أن تتحرر من قيود الجهل والظلام، واقتبست من المسلمين مناهجهم في العلم وطوّرتها وانطلقت تحقق انتصارات كبيرة على الكنيسة وحكمها، وأبدعت في مجالات العلم المختلفة، غير أن هذه العقلية أنكرت وتجاهلت الإيمان بالغيبيات، ولم تؤمن إلا بالواقع الحسّي القابل للتجريب؛ ولقد جاءت الوضعية المنطقية كأحد هذه التيارات الفكرية التي سادت أوربا لفترة من الزمن؛ وفيما يلي تعريف موجز عنها.

المحور الأول- التعريف بالوضعية المنطقية

إن الوضعية المنطقية وتسمَّى أحيانًا (التجريبية الوضعية أو التجريبية المنسقة Consistent Empricism) والظواهرية (Phenomenalism) ويطلق هذا المصطلح إن قالوا لا وجود إلا للظواهر (كقول هيوم ورينوفيه) وإن سلّموا بوجود الشيء بذاته، فقالوا إن العقل لا يدرك إلا الظواهر (كقول كانت، واوجست كونت)، أطلق عليها اسم الظواهرية (صيبا، 1982: 31).

وهي فلسفة علمية هدفت إلى توحيد العلوم كلها في بوتقة علمية تشملها جميعها. (ناصر، 2004: 364)، كما تهدف إلى رد العلم بمختلف صوره ومناهجه ومباحثه إلى لغة التحليل، أي تحليل اللغة من شيء مادي إلى شيء صوري. (الجعفري، 2010: 36)

أولًا- مفهوم الوضعية المنطقية.

بدأ المذهب الوضعي المنطقي حياته كفلسفة تهاجم جميع المعتقدات التقليدية ولقد علّق الفيلسوف آيير(Ayer) على ذلك طروبًا فرحًا قائلًا: "إن هذا المذهب قد آثار غضب القدامى وسخطهم" (الشيباني، 1994، 601) والوضعية هي مذهب فلسفي يقيم المعرفة على نطاق الخبرة الحسية، وأما ما يجاوز الخبرة فمعرفته مستحيلة أو خالية من المعنى، كان "هيوم D.Hume 1711- 1776م" رائدًا للمذهب الوضعي و"أوجست كونت Auguste Comte 1798- 1875م" داعيًا له، ثم نشأت عن هذا المذهب **"الوضعية المنطقية"** التي ترجع استحالة معرفة الإنسان لما يجاوز خبرته إلى منطق اللغة نفسه لا إلى أساس سيكولوجي. (الموسوعة العربية الميسرة، 2010: 3596)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعليه فالوضعية المنطقية، هي الفلسفة التي تعتمد الطريقة المنطقية في حل المشكلات الحياتية والمواقف المختلفة، بهدف تخليص العقل البشري وتطهيره من الأخطاء الميتافيزيقية –بزعمهم- لذلك قامت هذ الفلسفة بتحديد أهمية اللغة وتوضيح أبنيتها بهدف وضع "بناء سليم للعلوم مطبوع بالوضوح". (ناصر، 2004: 364)

كما ترى هذه الفلسفة أن وضع الأمور في عالم الواقع هو وحده مجال البحث العلمي. والتحليل يعني إزالة الغموض من الأفكار، وهي بذلك تعارض المنهج التأملي وتسعى إلى تفنيد المفاهيم الكاذبة –بحسب تعبيرهم- الخالية من المعنى. (الجعفري، 2010: 36)

ومما نُعتت به الفلسفة الوضعية المنطقية سمة **"التحليلية Analytical"** وذلك لتثبتها بالمنهج العلمي، وهذا المنهج يلزمه بالضرورة الارتكاز على أسلوب التحليل المنطقي Logical Analysis Approach. وقد وضّح (شليك) المقصود بذلك عندما قال: إن وظيفة الفلسفة ينبغي أن تقتصر على التنبيه إلى ما يجري في العالم، وليس التصدي لتفسيره، وهذا الأمر جعل الوضعيين المنطقيين فيما بعد لا يكترثون بالميتافيزيقا Mataphysics معتبرين أنها ليست ذات معنى. (ناصر، 2004: 364)

وعليه فارتكاز هذه الفلسفة على التحليل المنطقي يعني حتمًا أخذها بسمات الوضوح وإمكانية الفحص على أرض الواقع والموضوعية والنأي عن الذاتية، كما أنها تنظر إلى اللغة نظرة تحليلية بحتة، وبحسب هذه الفلسفة فإن الدقة العلمية والوضوح العلمي لا يمكن أن يتحصلا إلا عبر لغة دقيقة. (ناصر، 2004: 365)

ثانيًا- نشأة الوضعية المنطقية وأهم روادها

يعتبر الفيلسوف الإغريقي "بروتاجوراس 480- 410 ق.م" المؤسس الأول لبدايات هذا المذهب (العواجي، 2006: 996)، وهو سوفسطائي يوناني، كان علمًا في أثينا وفرّ منها لاتهامه بالتشكيك في إمكان المعرفة اليقينية، وصاحب العبارة المشهورة: "الإنسان مقياس كل شيء"، أي أن الحق نسبي يختلف باختلاف الأفراد. (الموسوعة العربية الميسرة، 2010: 686)

ثم جاء الفيلسوف التجريبي رائد المذهب الوضعي وهو "هيوم D.Hume 1711- 1776م" في القرن الثامن عشر، وكان قد تعلم في المنزل في مرحلة الطفولة، وعندما أصبح شابًا درس لمدة عام في جامعة "أدنبرة"، وفي نهاية إقامته في الجامعة وكان في سن السادسة عشر من عمره وقبل تخرجه منها؛ أتقن اللغة اللاتينية، وعرف قليلًا من اللغة اليونانية والفلسفة، وتخلّى عن آراء أقاربه ومعارفه الدينية الضيقة، وركّز معظم جهوده للكتابة؛ حيث أتم كتابة كتابه الفلسفي "رسالة في الطبيعة الإنسانية" قبل أن يبلغ سن الخامسة والعشرين، كما أن كتب بعد ذلك كتاب "بحث في الفهم البشر" وكتاب "بحث عن مبادئ الأخلاق" وكتاب "محاورات في الدين الطبيعي" حيث هاجم فيها بقوة المعجزات ومسائل دينية أخرى. (رايت، 2010: 205- 207)

بعد ذلك ظهر على ساحة هذا المذهب الفيلسوف "أوجست كونت Auguste Comte 1798- 1875م" الذي تتلمذ على يد الفيلسوف الاجتماعي "سان سيمون 1760- 1825م" لمدة ست سنوات، وعلّم نفسه بقدر كبير عن طريق القراءة الخاصة في الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والبيولوجيا، وفلسفة "سان سيمون" الاجتماعية وزملائه؛ وكتب كونت ونشر بين عامي 1830- 1842م، عمله الرئيس "الفلسفة الوضعية" في ستة مجلدات، كم أخرج عمل قصير هو (دروس في الفلسفة الوضعية) في صورة أكثر شعبية حيث أجمل فيه فلسفته في ذلك الوقت، حتى أصبح قائدًا لمجموعة صغيرة، ولكنها جادة، من الأتباع –وهم الوضعيون- تطلعوا إلى انتشار الفلسفة الجديدة التي ستنظم المجتمع، وتصبح- بحسب زعمهم- دين البشرية. (رايت، 2010: 392- 395)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثم ظهرت الوضعية المنطقية كأحد مدارس الوضعية العديدة بشكل أكثر تنظيمًا وكواحدة من المدارس الفلسفية التي ظهرت في القرن العشرين، وهي اسم أطلقه بلومبرج وفايجل عام 1931م على الحركة الفلسفية التي أسسها (موريس شليك) سنة 1929م، وأول اسم أطلق عليها هو (جماعة فيينا)، وكان من تقاليد جامعة فيينا أن تسند كرسي أستاذ الفلسفة إلى عالم له معرفة واسعة لفلسفة العلوم، وكانت بداية هذا التقليد سنة (1895م) حين أُسند كرسي الفلسفة إلى "أرنست ماخ Ernst Mach 1838- 1916م" وشغله حتى عام 1901م، وفي سنة 1922م أسند إلى "موريس شليكMoritz Schlick 1882- 1936م" والذي كان عالمًا في الفيزياء إلا أنه كان عارفًا بشكل تام بالفلسفة وأصولها. (ناصر، 2004: 364)، ومن أعمدة هذه الجماعة أيضًا (رودلف كارنبCarnap) و(بولتزمان Bold Zman) و(دوهم Duhem) و(فيجل Feigl) و(جودل Godel) و(وتجنشين Wittgenshein). بالإضافة إلى عدد لا يستهان به من الأعضاء لم يكونوا فلاسفة بما تلقوه من تعليم، بل منهم الرياضي والفيزيائي وعالم الاجتماع، غير أنهم يشتركون جميعًا في اهتمامهم المشترك بفلسفة العلم، وفي استيائهم المشترك من الميتافيزيقا الأكاديمية التي كانت سائدة آنذاك في ألمانيا وأوربا الوسطى، وقد كان منطقهم من الناحية التاريخية هو منطق فريجه ورسل، بينما لا تدين "وضعيتهم" لكونت بالقدر الذي تدين به "للوضعية الجديدة" التي وضعها ماخ، ولنسبية آينشتاين العامة، ولاقت رواجًا واسعًا في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وأوربا الشمالية، ولكن انتهت اجتماعات (جماعة فيينا) الأصلية انتهاءً مباغتاً عام 1936م إثر حادث اغتيال شليك، ولم يلبث انحلالها أن تمّ نتيجة لضغط الحوادث في أوربا، إذ نُفي معظم أعضائها إلى بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، وبقي الكثيرون من أعضائها ومات البعض الآخر هناك، أما الباقون فمنهم شخصيات عاملة بارزة مثل كارناب وفايجل، غير أنهما لم يعودا يؤلفان جماعة محددة، وإن انتهت هذه الحركة ولكن الكثير من مثلها ما فتئ فعالًا في الفلسفة التحليلية المعاصرة. (جوناثان ري، ج. أو.أرمسون، 2013: 414)

وكان لهذه المدرسة –الوضعية المنطقية- معجبين من بعض المفكرين والعلماء العرب والمسلمين مثل الدكتور زكي نجيب محمود الذي أُعجب بمنهج الوضعية المنطقية بل كان معتنقًا له. (الجعفري، 2010: 149)

ثالثًا- الأسس التي قامت عليها الوضعية المنطقية

إن الأسس التي قامت عليها الوضعية هي تحليل النظرية العلمية وتوحيد لغة العلم وتوحيد العلوم كلها في فلسفة علمية تشملها جميعها، ونبذ جميع قضايا الميتافيزيقا واللاهوت بوصفها ثرثرة لفظية فارغة –بحسب وصفهم- وتضييق نطاق الفلسفة بقصر مهمتها على ربط اللغة بالتجربة ربطًا علميًا وصياغة الواقع الخارجي صياغة منطقية باستخدام أسلوب التحليل المنطقي، إضافة إلى تحليل اللغة والعلاقات بين المعاني. (جوناثان ري، ج. أو.أرمسون، 2013: 414)

وبما أن الهدف الأسمى للعلم والفلسفة على حد سواء؛ هو السعي إلى فهم الظواهر الطبيعية والإنسانية وتقديم حلول لمشكلاتها، غير أن الوضعية المنطقية أبعدت الفلسفة عن هذه المهمة، ومنعتها من الخوض في باب الاكتشافات العلمية، وحصرت هذه المهمة للعلم وحده، وأبقت على الفلسفة مهمة التحليل المنطقي لمفاهيم العلم وحده. (بلعز، 2018: 151)

وعليه؛ فلقد أخذت الوضعية المنطقية (التجريبية) من الوضعية التقليدية (وضعية أوجست كونت) تمسكها باصطناع المنهج التجريبي الاستقرائي في دراساتها، لكنهم لم يرفضوا الميتافيزيقا (علم ما وراء الطبيعة) على أساس أنها عديمة الجدوى في حياة الإنسان، ولا لأنها لا تحتمل برهانًا ولا تقبل جدلًا، وإنما أصرّوا على استبعادها على أساس أنها كلام فارغ لا يحمل معنى يمكن أن يوصف بالصدق أو الكذب، ذلك لأن هذا المذهب (الوضعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنطقية) يقوم على أساس "مبدأ التحقق" ومؤداه أن معنى القضية هو طريقة التحقق من صوابها أو خطأها بالرجوع إلى الواقع، وبتطبيق هذا المبدأ استبعدوا من نطاق البحث قضايا العلوم الفلسفية المعيارية، كالمنطق والأخلاق والجمال. (الطويل، 1959: 91)

المحور الثاني- الأخلاق والعلم في الوضعية المنطقية

إن الفلسفة الوضعية المنطقية سعت إلى استخدام المنهج التجريبي في ميدان الأخلاق والعلوم الاجتماعية، فقد أرسى هيوم ومن جاء بعده من فلاسفتها الأسس لتحقيق ذلك، وفيما يلي نتناول تصور الوضعية المنطقية للأخلاق والعلم.

أولًا: المذهب الوضعي وقانون المراحل الثلاث:

كان أوجست كونت يرى نفسه على أنه مصلح اجتماعي، كما كان يرى في تفكيره المبكر أن الإصلاح الاجتماعي يحدث أساسًا عن طريق تطوير العلوم وتطبيقها عمليًا على أساس وضعي، ويتضمن ذلك التنظيم الجديد في كتابه "**السياسة الوضعية**" التأكيد على الأخلاق والدين ولكن كما يتصورهما هو. (رايت، 2010: 395)

ومن المعتقدات الأساسية عند كونت "قانون المراحل الثلاث"؛ المرحلة اللاهوتية، والتي مال فيها الناس الذين كانوا على وعي بقوة إرادتهم الخاصة إلى أن ينسبوا كل الأحداث الموجودة حولهم إلى إرادة كائنات فعّالة تشبههم بصورة كبيرة أو قليلة، وبدأت تلك العملية بما يطلق عليه "الفتشية" Fetichism (والتسمية الأكثر شيوعًا هي المذهب الحيوي) أي افتراض كل شيء حي، ويعمل وفقًا لإرادته الخاصة، ولابد من استرضاء تلك الأرواح القوية؛ وتطورت بعد ذلك الخطوات في المرحلة اللاهوتية –بحسب تعبير كونت- من "تعدد الآلهة" إلى أن وصلت إلى "مذهب التوحيد" الذي تركزت فيه السلطة في الإمبراطور الروماني وتحت حكم البابا في العصور الوسطى، حيث كانت الحكومة السياسية في تلك المرحلة من التفكير هي حكومة الملكيات المطلقة؛ ويرى الوضعيون أن هذه المرحلة –المرحلة اللاهوتية- تسود بين البدائيين. (رايت، 2010: 396- 397)

وأما المرحلة الثانية فهي **المرحلة الميتافيزيقية** والتي حلّت بالتدريج محل المرحلة اللاهوتية، وهذه المرحلة ليست منطقية تمامًا، فهي لا تشير إلا إلى انتقال فحسب، حيث أن الأرواح أو الآلهة هنا لا تكون أشخاصًا بل قوى مجردة، حيث تصوّر الناس أن قوى "كيميائية" أو "حيوية" تسري في الأشياء من حولهم، وتجعلها تتغير في المظهر، وتميل تلك القوى الكثيرة في الوقت المناسب إلى أن تتوحد في قوة واحدة تسمى "الطبيعة"، ويعتقد كونت أن أناس عصر التنوير فكّروا تقريبًا بتلك المصطلحات الميتافيزيقية، إذ أنهم نقلوها إلى فلسفتهم الاجتماعية، وآمنوا بأوهام – بحسب تعبير كونت- مثل "**العقد الاجتماعي**" و"**الحقوق الطبيعية**" و"**سيادة الشعب**"، وقد غالوا في التأكيد على الأنانية والحقوق الفردية، ولم يعرفوا واجبات المجتمع معرفة كافية، برغم أنهم تقدموا تقدمًا مهمًا في الإصرار على أن الحرب يجب أن تقتصر على الحرب الدفاعية، كما آمنوا بالتسامح الديني، وبالإطاحة بكل سلطة تقليدية في الدولة والكنيسة عن طريق الثورات الشعبية، ولكن **كونت** لم تكن لديه ثقة بالديمقراطية والحكومة الشعبية، ولهذا فهو يضع الإيمان بها في المرحلة الميتافيزيقية.

أما المرحلة الثالثة والأخيرة فهي بالتأكيد **المرحلة الوضعية**، والتي يكتفي العلماء بملاحظة قوانين الظواهر، دون أن ينسبوا إليها أرواحًا أو قوى مجردة غير مرئية ولا يمكن معرفتها. (رايت، 2010: 397- 398)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيًا- تصور الوضعية المنطقية للأخلاق

يتفق الوضعيون بجملتهم من هيوم وكونت إلى من جاء بعدهم بأنه يستحيل لهم أن يكتشفوا العلل الجوهرية الأصلية للأشياء؛ لأنهم لا يستطيعوا إلا ملاحظة الوقائع التي تتجلى بالحواس، "وتذهب الوضعية المنطقية إلى أن الطبيعة المحسوسة هي مصدر الوجود الأول وهي أسبق من أي وجود آخر، وأن العقل البشري نفسه ليس له وجود مستقل عن الحس". (العسكر، 2006: 248)

وتعتبر الأخلاق أساسًا للدين الجديد الذي وضعه **كونت** في كتابه "**السياسة الوضعية**" حيث وضعها في قمة الترتيب الهرمي للعلوم، ولكن كونه رفض كل ما هو ميتافيزيقي، كان من المستحيل بالنسبة له أن يقبل وجود الله – تعالى الله عن ذلك علوًا كبيرًا- حيث وجد كونت أن البديل في "**البشرية**" لأن يخلص لها الناس ويعطونها ولاءهم الأسمى، ويفسرّ **كونت** بأنها: "إنه يجب علينا أن نتأمل البشرية، في أوقات منتظمة في لقاءات عامة وفي خصوصية خلواتنا، بدلًا من الصلاة لله. والبشرية تجاوزنا من حيث إننا أفراد؛ فهي تدوم من عصر إلى عصر؛ وهي تشمل كل النفوس النبيلة التي تعيش من أجل البشرية وتعمل من أجلها؛ إنها يجب أن تكون موضوع إخلاصنا الأسمى. ولابد أن ترتل الترانيم الدينية البشرية، وأن تؤدى الخدمات الدينية العامة على شرفها".(رايت، 2010: 404) وذهب **كونت** إلى القول بأن البشرية تصبح عضوًا من أعضاء الثالوث للمذهب الكاثوليكي: أما العضوان الآخران فهما الطاغوت (الفتش) الأكبر (أي الأرض)، والوسيط الأكبر (أي المكان) الذي تتحرك فيه الأرض. (رايت، 2010: 404- 405)

ولقد انتشر منذ عشرينات القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والنمسا وحتى الدول الإسكندنافية الاهتمام بمبحث الأخلاق عند أنصار الوضعية المنطقية، حيث تجاهل الوضعيون حقيقة أن الأخلاق علاقة اجتماعية وشكل خاص من أشكال الوعي الاجتماعي فهم يعتبرونها مجرد "**لغة أخلاقية**" إذ يضعون محل علم الأخلاق تحليلًا منطقيًا يبحث في الأحكام والمصطلحات الأخلاقية و "**ما بعد الأخلاق**" عند الوضعيين المنطقيين نظرية مجردة ومدروسة منفصلة عن الحياة، حيث يمكن لهم تناولها على أنها قسم من المنطق، أكثر من أنها نظرية في الأخلاق، فتجدهم بدلًا من أن يقوموا ببحث موضوعي في مقولات الأخلاق؛ يحاولون شرح الكيفية التي تستخدم فيها الأحكام الأخلاقية في المصطلحات، مثل "الخير والشر" وبأي معنى تستخدم، لهذا فالوضعيون المنطقيون يتناولون الأخلاق من وجهة نظر العلوم الطبيعية، لذلك هم يستنتجون أن تلك المفاهيم ليس لها معنى على الإطلاق وليست سوى أشباه مفاهيم، كما أنهم يخفقون في إدراك أن الأخلاق ليست خاصية طبيعية إنما خاصية اجتماعية تحددها الأهمية الاجتماعية للأفعال وبالتالي يمكن تحديدها بالعقل فقط. (بلعز، 2018: 153)، لذلك اختزلت الوضعية المنطقية العقل وحددت دوره أو وظيفته فيما يلي: (مبارك، 2016: 553)

1- معرفة ما هو معطى بوصفه كذلك، ولهذا نادت بالوقوف عند حد الملاحظة والتجريب وتصنيف الوقائع، وفق المقولات الكمية، والصور المنطقية، قصد الوصول إلى صياغة القوانين ثم التنبؤ بحدوث الظواهر حتى يتم التحكم فيها.
2- اعتبار الرياضيات آلة، أو جهاز مفاهيمي، أو نسق يفسر ما هو معطى إلى درجة أن كل ما لا يتطابق مع معايير الحساب، والكم، والتقنين، هو أمر غير علمي، ولهذا تم استبعاد القيم الأخلاقية، والجمالية، لأن النظريات الأخلاقية كلها أوامر ونواهي، والأوامر لا يمكن التحقق منها، إنها ليست عبارات وصفية، وأن الأسئلة الخاصة بها لا مفر لها على الإطلاق، فالقضايا الفلسفية الأخلاقية، والجمالية تقطع الطريق على توقعات المستقبل، ولا تتضمن أية إشارة إلى التعليق بالمستقبل.

ولعل من أشد التصريحات تطرفًا والتي صدرت عن المدرسة الفلسفية، جاءت على لسان الفيلسوف آيير (Ayer) في الثلاثينات، فلقد قال: "إنه لا توجد أية قضية إلا قضايا العلم الواقعية، وإنه باستطاعتنا أن نبرهن، من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خلال التحليل اللغوي، على أن جميع القضايا الأخرى غير العلمية لا وجود لها، وأنها قضايا كاذبة. وإن القضايا التي أشغلت الفلاسفة وعلماء اللاهوت والأخلاق فيما مضى، كقضايا الله والحرية والروح والغاية والأخلاق...إلخ إنما كان الخوض فيها هدرًا للوقت ومضيعة للجهد" (الشيباني، 1994: 603)

وتسترسل هذه المدرسة فتقول: "إن القضايا المذكورة آنفًا هي إما قضايا مغلوطة أو ناشئة عن انعكاس انفعالي أو عاطفي لمشاعر الفرد، لذلك فإن الجدل حولها أو البرهان عليها أمر مجدب وعقيم. وإن بعض تلك القضايا قابل لاختزالها إلى قضايا تجريبية، الأمر الذي يستطيع العالم أو الباحث التجريبي حلّه، أما بقية القضايا الأخرى فينبغي طرحها، إذ أنها هدر وهراء". (الشيباني، 1994: 603)

وبما أن الوضعية المنطقية لا تؤمن إلا بالمنهج التحليلي؛ فقد وظّفته أيضًا في نظرتها للقيم، حيث يبحث هذا المنهج في الوقائع الحسّية، ولذلك يرد القيم إلى الواقع والمجتمع، ويردها كذلك إلى الأفعال الإرادية للإنسان وإلى حريته واختياره، ولا يشغل المنهج التحليلي نفسه إلا بما يقال في حدود التركيبات اللغوية المنطقية. (الجعفري، 2010: 243)، "والحق أننا إذا طبقنا المذهب الوضعي المنطقي على الأخلاق فإننا سنكون بذلك قد نسفنا أسس القيم جميعًا، إذ أن كل قيمة لا نستطيع التحقق من صحتها تحققًا حسيًا تجريبيًا، إنما تصبح موضوعًا للمزاج أو الخيار. فقولنا مثلًا: "إننا نعتقد بأن الزنا خطأ أو خطيئة"، هو من حيث قيمته الأخلاقية تمامًا كقولنا: "أنا لا أستسيغ مذاق الحمص أو الفول" أو كقول: "إنني أكره الفن التجريدي". (الشيباني، 1994: 603)

وعليه.. فالأخلاق من وجهة نظر الوضعية المنطقية، هي أشد سلبية من غيرها، لكنها في نفس الوقت أعظم دلالة من غيرها – برغم أنفها- على فشل القالب العلمي في ميدان الأخلاق. يقول ريشنباخ (إن المعرفة- يقصد المعرفة العلمية الخالصة- لا تشتمل على أية أجزاء معيارية، وبالتالي لا تستطيع تفسير الأخلاق، ومن هنا فإن الموازاة بين الأخلاق والمعرفة تضر بالأخلاق، لأنها تؤدي إلى سلب الأخلاق طابعها الآمر). (فرغل، 2007: 360)

واستنادًا على ما سبق؛ فقد أكّدت الوضعية المنطقية على أن القيم المطلقة ليست سوى تعبير عن انفعالات، وأنها فارغة المعنى لأنها ليست دلالات حسّية أو وقائع مباشرة لا يمكن في ضوئها الحكم عليها بالصدق أو الكذب، ولذلك ترى الوضعية المنطقية أن دعاوى أصحاب القيم المطلقة دعاوى فارغة، لأنها ليست تحصيل حاصل، وتأسيسًا على ذلك فقد وضعت الوضعية المنطقية أصول نظرية في القيم مبنية على أساس التحليل المنطقي والوضوح المنطقي والفكري. (الجعفري، 2010: 244)

ثالثًا- تصور الوضعية المنطقية للعلم

إن التطورات العلمية التي شهدتها أوربا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر حولت مسار الفكر الغربي، فالصناعة مثلت قفزة مهمة في الحياة الأوربية، وشبكات المواصلات القائمة على القطارات البخارية اختصرت المسافات، والجامعات تصدرت الحياة النخبوية في المدن الأوربية الكبيرة، بالإضافة إلى تزايد عدد سكان المدن بصورة مستمرة، أما على المستوى الفكري فكانت أفكار داروين في العلوم والحياتية تشغل العالم. (المحاريق، 2012: 19)

وموجة أخرى من الاكتشافات العلمية مع بداية القرن العشرين أخذت تشكل خطوة للأمام في النظرة الوضعية للعالم، والواضح أن الإنسان أصبح أكثر ثقة بنفسه في تعامله مع الطبيعة، أو أكثر تواضعا، وبعد العديد من المنجزات العلمية كان الوقت المناسب للدخول في مواجهة مع صروح الميتافيزيقيا، ليست قائمة على المواربة، أو الوصول إلى تسويات، وكانت المسألة تكمن في البديل، وقد تقدم أرنست ماخ Ernest Mach (١٨٣٨- 1916) بجرأة للبحث عن ذلك البديل، وفي كتابه الفلسفي الأكثر أهمية في مشروعه "**تحليل الاحساسات**". ينطلق ماخ من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مناهضة الميتافيزيقيا، ويطرح بديله المتمثل في التعامل مع العالم على أساس أنه مجموعة من الاحساسات، ويصبح العقل، من وجهة نظره، وسيلة للتعامل مع هذه الاحساسات، وفرزها وتصنيفها. (المحاريق، 2012: 19)

ولقد اعتبر العلم هو مفتاح المذهب الوضعي؛ إذ أن واقع القرن التاسع عشر قد تميز بنزعتين: (مولف، 2008: 8)

الأولى: تتمثل في تيار الإيمان بالمنهج العلمي والاعتماد عليه وحده في فهم كل المشكلات الأخلاقية والسياسية والاجتماعية.

الثانية: الإيمان بالعلم بمعنى أن هناك وعي جديد بالواقع الجديد وانطلاقًا من هذا الوعي حدث تحول نفسي تعبر عنه التحولات في المشاعر من التضحية في سبيل اللاهوت إلى التضحية في سبيل الإنسانية.

ولذلك جاءت الوضعية المنطقية فيما بعد لتجعل العلم قائمًا على المنطق فقط دون غيره من المعارف، وليس الإشكال هنا، الإشكال في أنها فرّغت المنطق من ضرورته. وقد ساد هذا المعيار في النصف الأوّل من القرن العشرين، فقد قسّم الوضعيون العبارات (المعارف) إلى عبارات لها معنى وعبارات لا معنى لها. أما التي لها معنى فهي المنطق والرياضيات والجمل التي يمكن اختبارها والتحقّق منها، ومن هنا جاء مصطلح معيار التحقّق، وعلى الباحث التجريبي التحقّق تجريبيًا من كل عبارة في أبسط صورها تحليلًا منطقيًا. أما التي لا معنى لها فهي كل ما عدا ذلك، فلو قلنا إن الله موجود فهذه العبارة خاطئة بناء على تصوّر معيار التحقّق أو الوضعية المنطقية للعلم – تعالى الله عن ذلك علوًّا كبيرًا- ، وعبارة "ما أجمل العدل" لا معنى لها، لأنه لا يمكن التحقّق منها.[1]

وعليه؛ فقد تميز الوضعيون المناطقة بالقول بمبدأ التحقق، لأنهم يعتبرون أن المعرفة الواقعية تجريبية بالضرورة، وفحوى مبدأ التحقق: "أن الجملة تكون ذات معنى إذا كانت القضية التي تعبر عنها هذه الجملة تحليلية أو محققة تجريبيًا". (العسكر، 2006: 246)

ومما سبق يتضح اتجاه الوضعية المنطقية إلى اعتقادها الجازم بأن الطبيعة المحسوسة هي مصدر الوجود الأول وهي أسبق من أي وجود آخر، وأن العقل البشري نفسه ليس له وجود مستقل عن الحس. (العسكر، 2006: 248) وهذا ما أكّد عليه "هيوم" من أن العقل مجرد "وهم" لا وجود له، إذ أن التجربة هي المصدر الوحيد للعلم، وأن كل الأفكار صادرة عن تجربة، وعليه فليس هناك أفكارًا فطرية، ولم يعد للعقل دور مهم سوى التذكّر وإعادة تركيب الصور الحسيّة. (أبو دية، 2009: 231- 232)

ويبين زكي نجيب محمود ما قصده الوضعيون المنطقيون بالوسيلة التي يمكن بها التحقق من وجود حقيقة ما فيقول: (يزعم لنا الميتافيزيقي أنه قد جاءنا بعلم عن الحقيقة التي لا تدخل في نطاق الطبيعة المحسوسة المشهودة، إذ هو يحدثنا عن أشياء تجاوز عالم الشهادة والحس، فنسأله من أي المقدمات استخلصت نتائجك التي انتهيت إليها؟ أليس يتحتم عليك...أن تبدأ بشهادة الحواس؟ وإن كان كذلك فكيف يجوز أن تستنبط من مقدمات حسية نتائج عن حقيقة أخرى خارجة عن نطاق الحواس؟ إنك إذا بدأت بمقدمات تجريبية وحصرت نفسك فيما تنبئك به فيستحيل أن تستدل وجود شيء أو صفة مما يخرج عن نطاق التجربة) (القرني، 2009: 489- 490).

وبناء على ما سبق نستخلص تصور الوضعية المنطقية للأخلاق والعلم؛ بأنها لا تؤمن إلا بما هو مادي ومحسوس وقابل للتجربة على أرض الواقع، ولذلك هي نفت وجود الإله والغيبيات وكذلك العقل كونها مفاهيم غير ظاهرة ولا يمكن إدراكها بالحواس أو إخضاعها للتجربة.

---

(1)-http://yaqeen.net.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث الثاني- الأخلاق والعلم في التربية الإسلامية

إن كل تربية تنتمي إلى عقائد محددة ربانية أو وضعية، تصبح ترجمة لهذه العقائد والثقافات المكتسبة منها، ولعل من أظهر سمات التربية الإسلامية أنها تربية بدأت من عند الله عز وجل الذي قال في محكم التنزيل: ﴿قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴾ (الشعراء: 18). وعليه فسوف يكون موضوع المبحث الحالي عن الأخلاق والعلم من منظور التربية الإسلامية؛ أسأل الله تعالى التوفيق والسداد...

المحور الأول- التعريف بالتربية الإسلامية.

أولًا: مفهوم التربية الإسلامية.

اختلفت تعريفات الباحثين فيها لفظًا واتفقت مضمونًا فهي تدور حول محور واحد وهو (إعداد الإنسان الصالح) ومن هذه التعريفات:

1- تنشئة الإنسان شيئًا فشيئًا في جميع جوانبه، وفق المنهج الإسلامي، ابتغاء سعادة الدارين (الحازمي، 2000: 19).
2- مجموعة الآراء والممارسات التربوية المستمدة من القرآن والسنة (المحيلبي، 2005: 53).
3- هي منظومة المفاهيم النظرية والتطبيقات العملية، المبنية على أصول الإسلام، في تعليم وتزكية وإصلاح الأمة المسلمة أفرادًا وجماعات، بشكل مستمر ومتكامل، وبكل الوسائل المشروعة، بقصد تحقيق العبودية لله تعالى في الدنيا، والفوز برضوانه تعالى في الآخرة. (خطاطبة، 2019: 40- 41)

وبناءً على ما سبق فإن التربية الإسلامية: تلك المفاهيم والقيم والأساليب والاتجاهات المتضمنة في آيات القرآن الكريم وسنة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، والتي تتصل بتربية الإنسان في جوانب شخصيته المختلفة. (علي، 2010: 53)

ثانيًا: مصادر التربية الإسلامية.

تمتاز التربية الإسلامية برسوخ مصادرها ومصداقيتها وحيويتها، في بناء الفكر واستمراره في تأسيس الحضارة الإسلامية عبر عصورها الزاهية؛ كون هذه المصادر مستمدة من أصول الإسلام القويم والتي تنقسم إلى قسمين:

1- القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

قال تعالى: ﴿لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلا مِنْ خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ (فصلت: 42) وهذا يشمل القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر: 9) وهو ثابت، فالكتاب والسنة هما مصدرا التلقي في هذه الحياة.

2- التراث الإسلامي.

ولأن الإسلام صالح لكل زمان ومكان؛ اشتمل التراث الإسلامي اجتهادات العلماء حول نصوص الكتاب والسنة، والعلوم المتعلقة بهما؛ بالإضافة إلى العلوم القديمة التي ذابت في الفكر الإسلامي؛ متمثلًا بكل ما وصل من الماضي وشكّل جزءًا من الحضارة السائدة في حينه، والتراث يأخذ معنى الثروة التي انتقلت إلى المسلمين من أسلافهم في كافة المجالات، سواء كانت مادية أو معنوية، زمانية أو مكانية (أبوالعينين، 1986: 70).

وينقسم التراث الإسلامي بدوره إلى قسمين على النحو التالي:

1. **القسم المادي:** وهو عبارة عن تراث مكتوب، مكانه المكتبات والمخازن، وهو إما مطبوع، أو أنه مخطوط فهو تراث مادي له وجود على مستوى الأشياء المحسوسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. **القسم المعنوي:** وهو عبارة عن مخزون نفسي، وهو قيمة في الوجدان، يمكن أن يؤثر ويبعث على السلوك (أبوالعينين، 1986: 98- 99). وفي كلا القسمين فإن التراث ليس كيانًا منفصلًا عن الأمة بل هو سلوك معاش في حياة الناس.

3- علوم التربية والنفس، والثقافة.

إن الذي يقوم بأمر التربية من منطلقات إسلامية، يصبح مطالبًا بناء على هذا بالمتابعة المستمرة لآخر ما توصلت إليه العلوم التربوية والنفسية، كي يستضيء بها فيما يبحث ويدرس ويمارس، فالله عز وجل هو الذي أوحى بآيات القرآن الكريم إلى رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم، وهو أيضًا الذي وضع القوانين والسنن التي تحكم حركة المخلوقات كافية –الحية وغير الحية- والتي هي مراد العلماء –كل في تخصصه- أن يصل إليها ليسيطر عليها ويسخرها لمصلحة البشر مصداقًا لقوله تعالى الذي خلق كل ما في هذا الكون لمصلحة عباده وخيرهم، وبالتالي فمن المستحيل أن يكون هناك ثمة تعارض بين ما جاء في القرآن والسنة من توجيهات وتعميمات وقواعد ومبادئ وأهداف ينبغي أن تحكم العملية التربوية، وما يسفر عنه البحث العلمي التربوي والنفسي من حقائق ومعارف، وما يكشفه من أفكار ومبادئ. (علي، 2010: 311- 312)

ثالثًا- خصائص التربية الإسلامية.

التربية الإسلامية ذات المفهوم الشامل والمتكامل، تربية تكاملية متوازنة وموجهة نحو الخير، كما أنها تربية سلوكية عملية وفردية اجتماعية، إضافة إلى أنها تربية لضمير الإنسان وفطرته وإعلاء لدوافعه، كما أنها تربية متجددة وإنسانية عالمية (قويدري، 2010: 7). وعليه فالتربية الإسلامية تتسم بعدد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من أنواع التربية كونها مستمدة ونابعة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. ومن تلك الخصائص:

1. **الربانية:** وتعني الربانية من حيث الهدف والغاية؛ أن المسلم في ظل التوجيهات الإسلامية يبتغي بأفعاله وأقواله رضى الله عز وجل، فهو يستمدها من منهج الله، متبعًا بذلك أمر الله مصداقًا لقوله تعالى: ﴿ وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلاَ تَتَّبِعُواْ السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (الأنعام: 153) (الحازمي، 2000: 46).
2. **الثبات والمرونة:** إن خاصية الثبات هي التي تعصم التربية الإسلامية من الانحراف وتعصم المسلمين من الانحطاط في المعتقد، فهي تُستمد من أصول الإسلام (القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة) وثبات المصدر سمة تميزها عن الفلسفات الوضعية المختلفة، التي لا تكاد تخلو من الخلل. ولكن المرونة تظهر في القدرة على وضع الحلول التي تطرأ في حياة الناس "والسر في مرونة الشريعة وصلاحيتها لكل زمان ومكان، أن الإسلام جاء بقواعد كلية وقيم ومبادئ ثابتة لا تتغير ولا تتبدل، ثم وجه العلماء للنظر والاجتهاد في المسائل والحوادث الجزئية التي تستجد في إطار هذه القواعد والمبادئ" (الحازمي، 2000: 51).
3. **الشمول:** وشمول التربية الإسلامية إنما يعبر عن شمول الدين الإسلامي كنظام للحياة، يفي بمتطلبات الحياة في مجالات مجتمعية متعددة. فقد شمل كل ما يحتاجه الإنسان في حياته ومعاده، وهو في شموله هذا موضوعي، وإنساني، وفطري، وزماني، ومكاني. فهو موضوعيًا لأنه لم يفصل بين الدين والدنيا، بل شمل شؤون الحياة في الدنيا والآخرة. وزمانيًا، لأنه التشريع الخالد إلى يوم القيامة. وإنسانيًا، لأنه يخاطب البشرية جمعاء، وفطريًا لأنه وفّق ما بين مطالب الروح ومطالب الجسد. ومكانيًا، لأنه صالح لكل زمان ومكان. وليس خاصًا بفترة زمنية أو مكانٍ بعينه (الحازمي، 2000: 47).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. **الواقعية**: والواقعية خاصية من خصائص التربية الإسلامية، لأن الواقع لا ينفصل عن الإنسان، والتعامل مع الآخرين، أي أنه يخاطب الإنسان وهو فرد، والإنسان داخل المجتمع، لذلك تميّز الإسلام بهذه الواقعية والتي تتسم بتكاملها. "وتظهر واقعيته في أنها تمس حياة الإنسان كفرد والأسرة والمجتمع بشكل مباشر، وتتصل بقضايا الحياة والكون والإنسان بشكل واقعي، مبني على نظرة واقعية لطبيعة الإنسان والمجتمع والثقافة السائدة فيه. لذلك فإن أي هدف من هذه الأهداف، إنما ينطلق من البناء العقلي والاجتماعي والنفسي والجسمي للإنسان" (سلطان، 1979: 115).
5. **التوازن**: فالتربية الإسلامية تهتم بتربية جميع جوانب الإنسان (الروحي والعقلي والجسمي) وتحقق التوازن بين مطالب الإنسان الروحية والجسدية، بحيث لا يطغى جانب على الآخر، ولا يعيش الإنسان في صراع نفسي وعناء داخلي وكبت لغرائزه التي فطره الله عليها (الحازمي، 2000: 49).

المحور الثاني- الأخلاق والعلم في التربية الإسلامية.

اعتنت التربية الإسلامية عناية بالغة بغرس الأخلاق الفاضلة في نفوس أبناءها، كما سعت إلى تبصيرهم بالعلم الصحيح، ودعتهم إلى استخدام المنهج العلمي السليم في البحث عن الحقائق والتصورات العلمية؛ بشرط أن تكون منطلقة من الفهم العميق للمبادئ الإسلامية الصحيحة، وفيما يلي توضيح لتصور التربية الإسلامية حول العلم والأخلاق.

أولًا- تصور التربية الإسلامية للأخلاق.

تُعرف الأخلاق بتعريفات عديدة، منها ما ذكره الحافظ ابن حجر العسقلاني نقلًا عن القرطبي بأن: "الأخلاق: أوصاف الإنسان التي يعامل بها غيره، وهي محمودة ومذمومة، فالمحمودة على الإجمال أن تكون مع غيرك على نفسك، فتنصف منها، ولا تنصف لها، وعلى التفصيل: العفو والحلم والجود والصبر، وتحمل الأذى، والرحمة، والشفقة، وقضاء الحوائج، والتواد ولين الجانب، ونحو ذلك، والمذموم منها ضد ذلك" (ابن حجر، د.ت: 456).

فالخلق صفة مستقرة في النفوس – فطرية أو مكتسبة- ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة، فالخلق منه ما هو محمود يقود إلى سلوك محمود، كالأخذ بالحق والخير أو الجمال وإن خالف الهوى؛ وترك الباطل والقبح، وإن وافق الهوى والشهوة، ويكون المسلم مأموراً بتطبيقه (الميداني، 1411: 10- 16). وفيه ما هو مذموم يقود إلى سلوك مذموم كالأخذ بالباطل أو الشر والقبح وترك الخير والجمال اتباعًا للهوى والشهوة وفي ذلك يكون المسلم مأمورًا بالانصراف عنه (الميداني، 1411: 10- 16).

وفيما يلي وصفاً لطبيعة الأخلاق في التربية الإسلامية.

أ- ليست الأخلاق في الإسلام عددًا من الفضائل المبعثرة كلًا على حدة، كالصدق والأمانة والعفة والسخاء.. إلخ، إنما هي نظام متكامل شامل، نظام يوجه ويضبط كل السلوك الإنساني في جميع مناحي الحياة، وكل نشاط خيّر وهادف هو نشاط أخلاقي، والنية عنصر أصيل في تقويم كل نشاط (قويدري، 2010: 65).

ب- "الإسلام يهتم اهتمامًا بالغًا بالأخلاق، لأنها هي مناط النظافة الداخلية (السمو الروحي)، وهي القديرة على توجيه الإنسان إلى ما يصلح به حاله فردًا وعضوًا في جماعة، بطريقة ذاتية تشبه أن تكون لا شعورية، وإن كانت دائمًا تحت طلب (تحت سيطرة) القوة الواعية في الإنسان، إذا اقتضى الأمر أن يناقشها بوعيه، ويتعرف على حكمتها" (قطب، 1989: 89).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج- الأخلاق الإسلامية مستمدة من أصول الإسلام المتمثلة بالقرآن الكريم الذي يهدي للتي هي أقوّم قال تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾ (الأعراف: 199)، والسنة النبوية المطهرة والتي هي ترجمة عملية للأخلاق الإسلامية كلها؛ فالآية تدعو إلى التمسك بالأخلاق إذ "لما نزلت هذه الآية سأل النبي صلى الله عليه وسلم جبريل فقال: يا محمد إن ربك يأمرك أن تصل من قطعك وتعطي من حرمك وتعفو عمن ظلمك فقال النبي صلى الله عليه وسلم: ((ألا أدلكم على أشرف أخلاق الدنيا والآخرة؟)) قالوا: وما ذاك" فذكره، قال الطيبى ما ملخصه أمر الله نبيه في هذه الآية بمكارم الأخلاق فأمر أمته بنحو ما أمر الله به" (العسقلاني، 1987: 247).

د- تتلخص القاعدة الكبرى للأخلاق: بأن يعامل الإنسان الآخرين بما يحب أن يعاملوه به، فلا يعاملهم بما يكره أن يعاملونه به، فإن ذلك يؤدي إلى صفاء القلب والنفس وبناء للمجتمع مع رسوخه وتماسكه، فعلى الإنسان أن يتحلى بأخلاق منها الرحمة والتواضع، والحلم والسخاء، والقناعة والعفة وأن يتخلى عن الكبر والحسد والبخل والغيبة والنميمة والرياء (أبو حميدي، 2012: 167- 168).

هـ- لابد للإنسان من اكتساب الأخلاق الحسنة مع وجود الاستعداد الفطري لاكتسابها، فمن لا يملك هذا الاستعداد فمن المقدور عليه أن يكتسبه بأية وسيلة من الوسائل. فعن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى عليه وسلم: ((إِنَّ اللَّهَ قَسَمَ بَيْنَكُمْ أَخْلَاقَكُمْ، كَمَا قَسَمَ بَيْنَكُمْ أَرْزَاقَكُمْ، وَإِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ يُعْطِي الدُّنْيَا مَنْ يُحِبُّ وَمَنْ لَا يُحِبُّ، وَلَا يُعْطِي الدِّينَ إِلَّا لِمَنْ أَحَبَّ، فَمَنْ أَعْطَاهُ اللَّهُ الدِّينَ، فَقَدْ أَحَبَّهُ، وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ، لَا يُسْلِمُ عَبْدٌ حَتَّى يَسْلَمَ قَلْبُهُ وَلِسَانُهُ، وَلَا يُؤْمِنُ حَتَّى يَأْمَنَ جَارُهُ بَوَائِقَهُ))، قَالُوا وَمَا بَوَائِقُهُ يَا نَبِيَّ اللَّهِ ؟ قَالَ: ((غَشْمُهُ وَظُلْمُهُ، وَلَا يَكْسِبُ عَبْدٌ مَالًا مِنْ حَرَامٍ، فَيُنْفِقَ مِنْهُ فَيُبَارَكَ لَهُ فِيهِ، وَلَا يَتَصَدَّقُ بِهِ فَيُقْبَلَ مِنْهُ، وَلَا يَتْرُكُ خَلْفَ ظَهْرِهِ إِلَّا كَانَ زَادَهُ إِلَى النَّارِ، إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ لَا يَمْحُو السَّيِّئَ بِالسَّيِّئِ، وَلَكِنْ يَمْحُو السَّيِّئَ بِالْحَسَنِ، إِنَّ الْخَبِيثَ لَا يَمْحُو الْخَبِيثَ)) (أحمد بن حنبل الشيباني، المسند، 1404، ج1، 387، رقم الحديث: 3543، حديث مرفوع: حححه الحاكم في ج1، 33- 34، ووافقه الذهبي).

و- لا يقوم التقدم العلمي والحضاري في المجتمع إلا بالأخلاق الفاضلة، لأن العلم سلاح ذو حدين: علم نافع وبنّاء، إذا قام على الأخلاق الحميدة، وعلم ضار وهدّام إذا قام على الأخلاق الذميمة، وكذلك الحضارة المزيفة، والتي تهدم نفسها بنفسها إذا لم تقم على الأخلاق الفاضلة. (القاضي/5، 2013: 38)

ز- إن للسلوك الاجتماعي الحسن منزلة عالية في التربية الإسلامية، وهو مشتمل على فروع عديدة تدور حول حسن التعامل مع الآخرين وعلى مد يد العون لهم، فالإسلام لم يحث على حسن الأخلاق فحسب؛ بل جعلها من فروع العبادة ومن صورها الهامة التي يقاس بها إيمان الإنسان، قال صلى الله عليه وسلم: (أكمل المؤمنين إيمانًا أحسنهم خلقًا). (الخلوفي، 2017: 65)

ح- كما تمثل القيم في التربية الإسلامية موجهات عامة للسلوك يلتقي فيها العمل والعلم والمعرفة والسلوك، وهي تقدم تصورًا شاملًا للحياة والإنسان، فهي معايير لضبط سلوك الفرد وتوجهه نحو مجتمعه وبيئته. (عطية، 2009: 101)

ثانيًا- تصور التربية الإسلامية للعلم.

العلم من منظور التربية الإسلامية لا ينفصل عن الإيمان بل هو رديف له، ولذلك كان العلماء أشد خشية لله تعالى، كما قال تعالى ﴿ **إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاء إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ**﴾ (فاطر: 28)، وطبيعة الإسلام تفرض على الأمة التي تعتنقه أن تكون أمة متعلمة ومثقفة، فالعلم للإسلام كالحياة للإنسان، فإن أول ما نزل على رسول هذه الأمة عليه الصلاة والسلام قول الحق: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق: 1- 5)، " والعلم الذي يُقبل المسلم عليه، وتستفتح أبوابه بقوة، ويرحل لطلبه من أقصى المشارق والمغارب، ليس علمًا معينًا محدود البداية والنهاية، فكل ما يوسع منادح النظر، ويزيح السدود أمام العقل النهم إلى المزيد من العرفان، وكل ما يوثق صلة الإنسان بالوجود، ويفتح له آمادًا أبعد من الكشف والإدراك، وكل ما يتيح السيادة في العالم، والتحكم في قواه، والإفادة من ذخائره المكنونة؛ ذلك كله علم ينبغي التطلع له والتضلّع فيه. ويجب على المسلم أن يأخذ بسهم منه، وهذا الشمول دلت عليه الآيات والسنن" (الغزالي، 2013: 200- 201)، يقول عليه الصلاة والسلام: (مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْمًا سَلَكَ اللَّهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضَاءً لِطَالِبِ الْعِلْمِ، وَإِنَّ الْعَالِمَ لَيَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ حَتَّى الْحِيتَانُ فِي الْمَاءِ، وَفَضْلُ الْعَالِمِ عَلَى الْعَابِدِ كَفَضْلِ الْقَمَرِ عَلَى سَائِرِ الْكَوَاكِبِ، إِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ، إِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا إِنَّمَا وَرَّثُوا الْعِلْمَ فَمَنْ أَخَذَ بِهِ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ) رواه الترمذي.

ومن القواعد الهامة في التربية الإسلامية، قاعدة: «العلم يراد به العمل»؛ وهي من أهم عوامل تعزيز الذاتية، لأن حقيقة الذاتية حمل النفس على القيام بالتكاليف، ومتى فقد هذا المعنى فستتحول الكلمات التي يسمعها أو يقرؤها إلى مجرد ثقافة ومعلومات نظرية لا تثمر عملًا صالحًا، قال تعالى: ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ﴾ (محمد: 19) فكانت ثمرة العلم العمل. وكان منهج الصحابة رضوان الله عليهم تعلم عشر آيات من القرآن فإذا فقهوها وقاموا بها تعلموا غيرها، حتى قالوا: فتعلمنا القرآن والعلم والعمل جميعًا. وحكى ابن مسعود رضي الله عنه منهجهم في العلم والعمل، فقال: "كان الرجل منا إذا علم عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهن، والعمل بهن" (الخلوفي، 2017: 304)

ويعرف العلم من منظور التربية الإسلامية بأنه: "المعرفة المتسقة التي تنشأ من الملاحظة والدراسة والتجريب، والتي تتم بهدف تحديد طبيعة وأصول الظواهر التي تخضع للملاحظة والدراسة" (علي، 2010: 354)، كما قد عرّف علماء المسلمين البحث العلمي بأنه: "نشاط إنساني متواصل في محاولة فهم الكون وما فيه من جمادات، وطاقات وقوى، وما يحكم ذلك من ظواهر وسنن، وأن الهدف من ذلك النشاط هو زيادة معرفة الإنسان بنفسه وبما حواليه من أشياء هذا الكون بطريقة مطردة تعينه على القيام بعمارة الأرض والحفاظ على المعرفة ونقلها من جيل إلى جيل" (نجار، 1409: 41)، ويعرّف عبدالرحمن صالح (1989: 13) البحث العلمي بأنه "جهد منظم يقوم به باحث ملتزم بالموضوعية في أي ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية مستخدمًا منهج البحث الذي يناسب موضوعه، مستهدفًا تنمية المعرفة الإنسانية واكتشاف الحقائق التي أودعها الخالق في مخلوقاته وإدراك تلك التي أخبر بها عباده" (نقلاً عن علي، 2010: 355).

وبما أن العقل وعاء العلم؛ فقد تميزت التربية الإسلامية، بإعلائها من شأن العقل، ودعوتها إلى التفكر والتأمل والتدبر؛ فالعقل هو ميزة الإنسان على سائر خلق الله، وهو مطية المؤمن، وقد بيّن الإسلام ذلك في كثير من الآيات القرآنية، من ذلك قوله تعالى: **﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّى مِن قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلا مُّسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾** (غافر: 67)، وكما يذكر (أبو حميدي، 2012: 133) فإن العقل في القرآن الكريم وظيفة من وظائف القلب، وليس وجودًا مستقلًا كما يظن البعض، والإنسان يبلغ درجة النضج العقلي أو الرشد حين يعقل ما هو خير وصواب مما هو شر وخطأ ثم يسلك طبقًا لهذا العقل. "وللعقل في الإسلام منزلة رفيعة لا تدانيها منزلة، وكيف لا يكون كذلك ودين الله تعالى الذي أنزله على خلقه في كتابه الكريم، وفي سنة نبيه صلى الله عليه وسلم، قد جعل القيام به منوطًا بوجود العقل.. فإذا فُقد (أي العقل) ارتفع التكليف، وعُدّ فاقده كالبهيمة لا تكليف عليه" (الشاطبي، د.ت: 13).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعليه: نستنتج اهتمام التربية الإسلامية بالأخلاق والعلم كونها تنظر إليهما من منظور وتصور دين الإسلام العظيم الذي هو من لدن حكيم خبير.

المبحث الثالث- أوجه التشابه والاختلاف بين تصور الوضعية المنطقية وتصور التربية الإسلامية حول الأخلاق والعلم.

المحور الأول- أوجه التشابه والاختلاف بين تصور الوضعية المنطقية وتصور التربية الإسلامية للأخلاق.

جدول(1): مقارنة بين تصور الوضعية المنطقية وتصور التربية الإسلامية للأخلاق.

الوضعية المنطقية	التربية الإسلامية
تجاهل الوضعيون حقيقة أن الأخلاق علاقة اجتماعية وشكل خاص من أشكال الوعي الاجتماعي فهم يعتبرونها مجرد "لغة أخلاقية" إذ يضعون محل علم الأخلاق تحليلًا منطقيًا يبحث في الأحكام والمصطلحات الأخلاقية و "ما بعد الأخلاق" عند الوضعيين المنطقيين نظرية مجردة ومدروسة منفصلة عن الحياة. فهم يتناولون الأخلاق من وجهة نظر العلوم الطبيعية، لذلك هم يستنتجون أن تلك المفاهيم ليس لها معنى على الإطلاق وليست سوى أشباه مفاهيم. وانطلاقًا من إيمان الوضعية المنطقية الشديد بالمنهج التحليلي فقد وظّفته أيضًا في نظرتها للقيم، حيث يبحث هذا المنهج في الوقائع الحسّية، ولذلك يرد القيم إلى الواقع والمجتمع، ويردها كذلك إلى الأفعال الإرادية للإنسان وإلى حريته واختياره.	تنظر إلى الأخلاق بأنها صفات مستقرة في النفوس – فطرية أو مكتسبة- ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة. والأخلاق الإسلامية إنما هي نظام متكامل شامل، نظام يوجه ويضبط السلوك الإنساني في جميع مناحي الحياة، وكل نشاط خيّر وهادف هو نشاط أخلاقي، والنية عنصر أصيل في تقويم كل نشاط. الأخلاق الإسلامية مستمدة من أصول الإسلام المتمثلة بالقرآن الكريم والسنة المطهرة. كما أنها تنظر إلى أنه لا يقوم التقدم العلمي والحضاري في المجتمع إلا بالأخلاق الفاضلة. وتمثل القيم في التربية الإسلامية موجهات عامة للسلوك يلتقي فيها العمل والعلم والمعرفة والسلوك.

تستنتج الباحثة من الجدول السابق أوجه الاتفاق والاختلاف بين الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية حول الأخلاق وذلك على النحو التالي:

- **اختلفت** الوضعية المنطقية عن التربية الإسلامية في تصورهما لمصادر الأخلاق، حيث تعتقد الوضعية المنطقية بأن مصدر الأخلاق بشري فهي تعتقد بأن دستورها "**ما بعد الأخلاق**" هو المكان الذي تستقى منه، في حين أن التربية الإسلامية تؤمن بأن مصدر الأخلاق إلهي؛ أي ثابتة المصدر، متمثلًا في مصادرها الإسلامية القرآن الكريم والسنة المطهرة اللذان هما منبع الأخلاق الإسلامية السوية.
- **اختلفت** الوضعية المنطقية عن التربية الإسلامية في تصورها لطبيعة الأخلاق في الإنسان، حيث تنظر بأنها منفصلة عن الحياة الاجتماعية، كما تردها إلى اختيارات الإنسان الإرادية وحريته فهي بذلك نسبية، في حين أن التربية الإسلامية تنظر إلى الأخلاق بأنها فطرية وكذلك مكتسبة إذ زوّد الله تعالى الإنسان بالوسائل التي تجعل من مقدوره اكتسابها، والأخلاق الحميدة في تصور التربية الإسلامية مطلقة لا تتغير بتغير الزمان والمكان ولا الأشخاص.
- **اختلفت** الوضعية المنطقية عن التربية الإسلامية في تناولها لمفهوم الأخلاق؛ فقد وظّفت الوضعية المنطقية المنهج التحليلي في نظرتها للأخلاق والقيم، كما أنها تنظر إليها من وجهة نظر العلوم الطبيعية، وبما أن الأخلاق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لا يمكن إخضاعها للتجريب في الواقع المحسوس فهي بذلك مفاهيم ليس لها معنى والاهتمام بها مضيعة للوقت –بحسب منظورها- في حين أن التربية الإسلامية ترى أن الأخلاق الحميدة تمثل نظام متكامل شامل، يوجه ويضبط السلوك الإنساني في جميع مناحي الحياة، وأساس في التقدم العلمي والحضاري للمجتمعات.

المحور الثاني- أوجه التشابه والاختلاف بين تصور الوضعية المنطقية وتصور التربية الإسلامية للعلم.

جدول(2) مقارنة بين تصور الوضعية المنطقية وتصور التربية الإسلامية للعلم.

الوضعية المنطقية	التربية الإسلامية
يعتبر العلم هو مفتاح المذهب الوضعي. وتعتبر الوضعية المنطقية أن الطبيعة المحسوسة والتجربة هما المصدر الأساس للعلم والوجود. كما أكّدت الوضعية المنطقية على الإيمان بالمنهج العلمي والاعتماد عليه وحده في فهم كل المشكلات الأخلاقية والسياسية والاجتماعية. كما أنها لا تؤمن إلا بمبدأ التحقق والذي يعبر في فحواه: "أن الجملة تكون ذات معنى إذا كانت القضية التي تعبر عنها هذه الجملة تحليلية أو محققة تجريبيًا". حيث جعلت العلم قائمًا على المنطق ولا شيء سواه، كما أن الوضعيين قسّموا العبارات (المعارف) إلى عبارات لها معنى وعبارات لا معنى لها. أما التي لها معنى فهي المنطق والرياضيات والجمل التي يمكن اختبارها والتحقّق منها، ومن هنا جاء مصطلح معيار التحقّق، وعلى الباحث التجريبي التحقّق تجريبيًا من كل عبارة في أبسط صورها تحليلًا منطقياً. أما التي لا معنى لها فهي كل ما عدا ذلك إضافة إلى أنها لا تؤمن باستقلالية العقل عن الحسّ، وقصرت دور العقل في التذكر وإعادة تركيب الصور الحسية.	العلم من منظورها لا ينفصل عن الإيمان بل هو رديف له. فالمصدر الأول والأساس للعلم هو الله سبحانه وتعالى﴿ قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ (البقرة: 32) وترى أن إيمان العبد لا يتم ولا يكتمل إلا بإيمانه بالأمور الغيبية التي أشار إليها القرآن الكريم والسنة المطهرة؛ بقدر إيمانه بالأشياء المحسوسة. ويعرف العلم بأنه: "المعرفة المتسقة التي تنشأ من الملاحظة والدراسة والتجريب، والتي تتم بهدف تحديد طبيعة وأصول الظواهر التي تخضع للملاحظة والدراسة" (علي، 2010: 354) تنظر إلى أن جميع أنواع العلوم مطالب الإنسان بالتطلع إليها وفهمها فكل ما يوثق صلة الإنسان بالوجود ويفتح له مداركه، ويساعده على فهم قوانين الكون وتسخيرها لمصلحة البشرية يأخذ المسلم بسهم منه. وثمرة العلم هي العمل به. كما اهتم الإسلام بالحواس فدعوة القرآن الكريم للعقل أن يتجه إلى عالم الحس والتجربة والواقع للحصول على المعرفة، في قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلا يُؤْمِنُونَ وَجَعَلْنَا فِي الأَرْضِ رَوَاسِيَ أَن تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلا لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ وَجَعَلْنَا السَّمَاءَ سَقْفًا مَحْفُوظًا وَهُمْ عَنْ آيَاتِهَا مُعْرِضُونَ﴾ (الأنبياء: 30- 32) سعت التربية الإسلامية إلى ترسيخ منهج العلم فهو غذاء العقل، والمتأمل في العمليات العقلية باعتبارها مظهرًا من مظاهر النشاط العقلي يلاحظ أنها تتم في خطوات متتالية كل خطوة تفضي إلى الأخرى وتسمى في الفكر التربوي الإسلامي بخطوات التفكير السليم وهي " تبدأ بالإحساس بالظاهرة ثم الانتقال إلى خطوة الوعي بهذه الظاهرة، وتحديد إطارها وميدانها، ثم الانتقال إلى خطوة التعرف على تفاصيل هذه الظاهرة من خلال تحري المعلومات المتعلقة بها وجمعها، ثم الانتقال إلى مرحلة تحليل هذه المعلومات وتدبرها وتصنيفها واكتشاف العلائق بينها، ثم الانتقال إلى خطوة اكتشاف الحكمة الكامنة وراء الظاهرة"(الكيلاني، 1988: 60).

تستنتج الباحثة من الجدول السابق أن الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية اتفقتا فيما يتعلق بالعلم في أمور واختلفتا في أخرى، وتوضح ذلك الباحثة على النحو التالي:

- **اختلفت** الوضعية المنطقية مع التربية الإسلامية في تصورهما لمصدر العلم، فالوضعية المنطقية ترى أن التجربة والطبيعة المحسوسة هما أساس العلم ومصدره الوحيد، في حين أن مصدر العلم الأساس في التربية الإسلامية هو من عند الله عز وجل وبعد ذلك تأتي الطبيعة وعلومها كمصدر ثانوي للعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **اختلفت** الوضعية المنطقية مع التربية الإسلامية في مسألة الإيمان والاعتقاد بالغيبيات والمعجزات التي أجراها الله تعالى على بعض خلقه، فالوضعية المنطقية تنفي أن يكون هناك عالَم للغيب، أو حقيقة للمعجزات، في حين أن من أركان الإيمان في الإسلام الإيمان بالغيبيات كالملائكة واليوم الآخر والقدر خيره وشره.
- **اتفقت** الوضعية المنطقية مع التربية الإسلامية في خطوات المنهج (البحث) العلمي في دراسة الظواهر الطبيعية ومجالات المعرفة المتنوعة.
- **اختلفت** الوضعية المنطقية عن التربية الإسلامية في تصورها لوظيفة العقل، فهي تنظر إلى أنه لا يمكن للعقل أن يستقل عن الحسّ، وقصرت دور العقل في التذكر وإعادة تركيب الصور الحسية، في حين أن الإسلام يرى العقل وظيفة من وظائف القلب، كما اهتمت التربية الإسلامية بإعلاء شأنه والحفاظ عليه، ودعت المسلم إلى استخدام عقله في التفكير والتأمل للوصول إلى الحقائق، وفي العناية بتربية العقل وإعداده؛ تعميق للإيمان بالله وكتابه ورسله واليوم الآخر، وزيادة في قدرات الأمة وثرواتها الفكرية، بعيداً عن الزيغ والانحراف عن الجادة قال تعالى: ﴿وَمَا يَذَّكَّرُ إِلاَّ أُوْلُواْ الأَلْبَابِ﴾ (البقرة: 269)، ولا يكون ذلك إلا بتعلم العلوم المختلفة وتكوين روح الالتزام بالعلم والمسئولية أمام الله سبحانه وتعالى، والنظر بمنظار الإسلام إلى الكون والإنسان والحياة.

وأخيرًا...فإن الدور الصحيح للعلم في مجال البناء الإنساني هو دور التابع للأخلاق والقيم وليس القائد لها، فهو من ثم لا يقوم بدور الموجه، ولكنه يخضع للتوجيه، وكما يقول هرمان راندال في كتابه تكوين العقل الحديث: (إن دور العلم الحديث منحصر في أنه يعلمنا القيام بعدد كبير من الأعمال، أو يأخذ عناصر الطبيعة مستقلة بعضها عن بعض فيمعن فيها بحثا وتنقيبا، ولكنه لا يتصف بالحكمة، ولا يفرق بين ما يجب وما لا يجب أن يكون. وكما يقول فانيفار بوش الرئيس الفخري لمجلس إدارة معهد ماساشوسيتش للتكنولوجيا وعميد الهندسة السابق بالمعهد (إن الذي يتبع العلم اتباعا أعمى ولا يتبع إلا العلم يصل إلى سد لا يستطيع أن يتجاوزه ببصره.). وعليه فبينما يضع العلم أمامنا قائمة بالغايات الممكنة، وبالوسائل اللازمة لتحقيقها، فإن أحكام الأخلاق والقيم – التي لا يمدنا بها العلم- هي التي تمكننا من أن نختار من بين الغايات، وأن نلائم بين الوسائل. (فرغل، 2007: 376)

النتائج:

توصلت الباحثة من خلال المقارنة بين الوضعية المنطقية والتربية الإسلامية حول الأخلاق والعلم إلى ما يلي:

1- تميزت التربية الإسلامية عن الوضعية المنطقية في إيمانها بأن الأخلاق الحميدة ثابتة المصدر؛ فهي تستمد من المصادر الإسلامية القرآن الكريم والسنة المطهرة. في الوقت الذي تعتبر فيه الأخلاق نسبية كما تصورتها الوضعية المنطقية.
2- تميزت التربية الإسلامية في نظرتها إلى الأخلاق الإسلامية بأنها مطلقة ولا تتغير بتغير الزمان ولا المكان، في الوقت الذي اعتبرت الوضعية المنطقية الأخلاق بأنها منفصلة عن الحياة الاجتماعية ومعيارها حاجات الإنسان وإرادته واختياره.
3- تميزت التربية الإسلامية عن الوضعية المنطقية في تصورها للأخلاق بأنها تمثل نظام متكامل شامل، يوجه ويضبط السلوك الإنساني في جميع مناحي الحياة، وأساس في التقدم العلمي والحضاري للمجتمعات. في الوقت الذي أخضعت فيه الوضعية المنطقية الأخلاق للمنهج التحليلي والتجريبي وانتهت إلى أنها مفاهيم ليس لها معنى لذلك الإيمان بها والبحث فيها مضيعة للجهد والوقت –بزعمهم- .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- تميزت التربية الإسلامية عن الوضعية المنطقية في تصورها للعلم حيث كانت نظرتها أعمّ وأشمل في مصدر العلم، فالله عز وجل هو مصدر العلم وإليه يرد الأمر كله، ثم تأتي الطبيعة وما فيها من حقائق وقوانين والتي هي من تدبير الله عز وجل الخالق وتسخيره للبشر.

5- تميزت التربية الإسلامية عن الوضعية المنطقية في إيمانها بالغيب والشهادة، فالعقل والحواس جميعها أدوات يستدل بها الإنسان المؤمن صافي العقيدة على وجود خالق ومدبر لهذا الكون العظيم، ولا يكتمل إيمانه إلا إذا آمن بالغيبيات التي أخبرنا بها القرآن الكريم وما جاء عن رسولنا الأميّ ذو الخلق العظيم.

6- تميزت التربية الإسلامية في شمولية نظرتها إلى العقل، وذلك لارتكازها على الإيمان الصادق والفطرة السليمة والذي يقوم عليهما التفكير السليم، فالإسلام جاء محررًا للعقول، ومن أهم غاياته الرقي بالإنسان روحيًا وماديًا، وتحقيق الفلاح في الدنيا والآخرة.

7- جاءت التربية الإسلامية أشمل من الوضعية المنطقية في خطوات المنهج (البحث) العلمي في دراسة الظواهر الطبيعية ومجالات المعرفة المتنوعة؛ وذلك لاعتمادها في الأساس على المصدر الإلهي (الوحي) الذي هو من عند الله سبحانه وتعالى كونه مصدر العلم والمعرفة.

التوصيات:

1- أن تحرص الأسرة على تنشئة أطفالها على أسس تربوية مصدرها الكتاب والسنة، خصوصًا وأننا في زمن تكثر فيه التحديات والفتن التي تعصف بأبناء هذه الأمة لتفقدهم هويتهم الإسلامية الصحيحة.

2- أن يكون الآباء والمربون والمعلمون قدوة للأبناء في الأخلاق الحميدة، وفي الشغف إلى العلم واكتساب المعرفة من مصادرها المختلفة.

3- تطبيق كل ما يتم دراسته نظريًا وفي جميع التخصصات، خاصة العملية منها، ليساعد على تنمية القدرات والمهارات لدى الطلاب، وحتى نواكب التقدم العلمي الهائل الذي يشهده العالم اليوم، فنحن أمة الإسلام أولى بأن نكون في مقدمة هذه الأمم لما نمتلكه من مصادر ربانية وموروثات فكرية عظيمة مستمدة من أصولنا الثابتة.

الخاتمة

الحمد لله حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه كما يحب ربي ويرضى، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد أن تمّ الله عليّ بالانتهاء من هذا البحث، أرجو منه سبحانه الإخلاص والقبول، فما كان فيه من صواب فمن الله، وما كان فيه من خطأ فمن نفسي والشيطان، وفيما يلي عرضًا لأبرز النتائج التي توصل إليها البحث.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. (د.ت).فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق عبدالعزيز بن باز، تبويب محمد فؤاد عبدالباقي، بيروت: دار المعرفة.
- أبو العينين، علي خليل مصطفى. (1986). "الفكر التربوي الإسلامي: مصادره- معطياته- حركته."رسالة الخليج العربي: السعودية، ع17: ص 27- 83 مسترجع من http: //search.mandumah.com/Record/10079
- أبو حميدي، علي عبده شاكر. (2012). تزكية النفس في الإسلام وفي الفلسفات الأخرى، القاهرة: مكتبة جزيرة الورد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أبو دية، أيوب، (2009). العلم والفلسفة الأوربية الحديثة من كوبرنيق إلى هيوم، دار الفارابي: بيروت.
- بلعز، كريمة، (2018). "الوضعية المنطقية والعلوم الإنسانية والاجتماعية"، بحث محكم ومنشور بمؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، من مؤتمر قراءات في ابستمولوجيا العلوم الإنسانية، الجزائر: ص146- 159.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. (1998). الجامع الكبير، ج5، ط2، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- الجعفري، ماهر إسماعيل، (2010). الإنسان والتربية الفكر التربوي المعاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع: عمّان.
- جوناثان ري، وج، أو، أرمسون، (2013). الموسوعة الفلسفية المختصرة، ترجمة: فؤاد كامل، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الحازمي، خالد بن حامد. (2000). أصول التربية الإسلامية، الرياض: دار عالم الكتب.
- خطاطبة، عدنان مصطفى، (2019). أصول التربية الإسلامية وتطبيقاتها، دار النفائس للنشر والتوزيع: الأردن.
- الخلوفي، عيسى بن محمد، (2017). قواعد الفكر التربوي الإسلامي، دمشق: دار المقتبس.
- الدعجاني، عبدالله بن نافع، (2007). "الوضعية المنطقية في فكر زكي نجيب محمود"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العقيدة بكلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- رايت، وليم كلي، (2010). تاريخ الفلسفة الحديثة، ترجمة: محمود سيد أحمد، التنوير للطباعة والنشر: بيروت.
- ستروميرج، دونالد، (1994). تاريخ الفكر الأوربي الحديث 1601- 1977م، ترجمة: أحمد الشيباني، ط3، مصر: دار القارئ العربي.
- سلطان، محمود السيد. (1979). مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، القاهرة: دار المعارف.
- الشاطبي، إبراهيم موسى. (د.ت). الموافقات. (ج)3، دار الفكر: بيروت.
- الشيباني، أحمد بن حنبل. (1404). المسند، ج4 بيروت: دار الكتب العلمية.
- صليبا، جميل، (1982). المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، ج2، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة: لبنان.
- الطويل، توفيق، (1959). "الوضعية المنطقية في الميزان"، بحث محكم ومنشور بمجلة الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، س3، ع30: ص 91- 94.
- العسقلاني، أحمد علي. (1407). فتح الباري بشرح صحيح البخاري. ج13، ط3، القاهرة: المكتبة السلفية.
- العسكر، عبدالعزيز بن إبراهيم، (2006). "المذاهب والحركات الفكرية المعاصرة في أوربا وجذورها اليونانية: دراسة نقدية"، بحث محكم ومنشور في مجلة الدراسات العربية بجامعة المنيا- كلية دار العلوم، ع14، مج1: ص 218- 345.
- علي، سعيد إسماعيل، (2010). مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الفكر العربي: القاهرة.
- الغزالي، محمد. (2013). خلق المسلم، ط21، القاهرة: دار نهضة مصر للنشر.
- فرغل، يحيى هاشم، (2007). الفكر المعاصر في ضوء العقيدة الإسلامية، موسوعة العقيدة والأديان، دار الآفاق العربية: القاهرة.
- القادري، أحمد، أبو شريخ شاهر. (1426). الفكر التربوي الإسلامي، عمان: دار جرير.
- القاضي، سعيد إسماعيل. (2013). سلسلة تربية الأبناء والآباء في الإسلام (5) التربية الأخلاقية، القاهرة: عالم الكتب.
- قطب، محمد. (1989). الإنسان بين المادية والإسلام، ط10، القاهرة: دار الشروق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- قويدري، العربي عطاالله. (2010). الطفل في الفكر التربوي الإسلامي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، ماجد عرسان، (1988). فلسفة التربية الإسلامية، ط2، مكة المكرمة: مكتبة هادي.
- مبارك، بو علي، (2016). "مشكلة معيار المعنى في الفلسفة الوضعية المنطقية"، بحث محكم ومنشور بمجلة الكلية الإسلامية الجامعة: النجف الأشرف، العدد41، المجلد2: ص 537- 578.
- المحاريق، سامح رمضان، (2012). "الوضعية المنطقية في الفكر العربي المعاصر"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.
- محمود، زكي نجيب، (1958). نحو فلسفة علمية، د.ن، القاهرة.
- المحيلبي، بدر حمد. (2005). مقدمة في الفكر التربوي الإسلامي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الملا، عبدالإله، وكرار، عزت، وعلي، عبدالشافي، (2008). الأخلاق في الإسلام، مطابع الحسيني الحديثة: الهفوف-الأحساء.
- الموسوعة العربية المسرة، (2010)، المكتبة العصرية: بيروت.
- مولف، الطاهر، (2008). "العقل الوضعي عند أوجست كونت"، بحث ماجستير غير منشور من جامعة منتوري قسنطينة بكلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية قسم الفلسفة.
- الميداني، عبدالرحمن حبنكة. (1411). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دمشق: دار الفكر.
- ناصر، إبراهيم، (2004). فلسفات التربية، ط2، دار وائل للنشر: عمّان.
- النجار، زغلول راغب، (1409). قضية التخلف العلمي والثقافي في العالم الإسلامي، مؤسسة الرسالة: بيروت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Copyright of Journal of Educational & Psychological Sciences is the property of Arab Journal of Sciences & Research Publishing (AJSRP) and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.

www.manaraa.com