الحياة الطيّبة
السنة 26
العدد 50-51
صيف - خريف 2022م
ملف العدد

النظرية التَّربوية الإسلاميّة: تجربة خسرو باقري أنموذجًا

الشيخ الدكتور محمّد باقر كجك[1]

مُستَخلَص:

تستند العمليّة التربويّة والتعليميّة في المجتمع والمؤسّسات الاكاديميّة، إلى أسسٍ نظريّةٍ فوقانيّة تشكّل الإطار المفاهيميّ والأيديولوجيّ والاتجاه والنظام لسيرورة البناء الثقافيّ وحركة التغيّر الثقافيّ والتنشئة الاجتماعيّة التي تحرص كلّ أمّة وجماعة ثقافيّة على إتمامها بأكمل وجه؛ إذ إنّ التخطيط التربويّ ومراحل بناء المناهج التربويّة تفترض مسبقًا وجود مجموعة متينة من الأسس الفلسفيّة والنظريّة والمفاهيميّة التي يستفيد منها مطوّرو المناهج، والعاملون في الميدان التربويّ، والباحثون في نظريّات التربية والتعليم في صياغة السياسات التربويّة العليا للمؤسّسة التربويّة أو المنهج التربويّ المقصود، وفي ضبط الكفايات التعليميّة وفق مجموعة من المباني والأصول التربويّة المشتقّة مباشرة من النظريّة التربويّة، وهذا الأمر يستدعي، في خطوة مسبقةٍ، أن تكون ثمّة نظريّة تربويّة تتمتّع بكافّة الخصائص المطلوبة للنظريّة، من أسس فلسفيّة، ومتانة مفاهيميّة، وقدرة على المجادلة والدفاع أمام باقي النظريّات، وحدود علميّة واضحة، وملاءةٍ

(1) دكتوراه في المناهج التربويّة، أستاذ جامعيّ، وباحث متخصّص في مناهج التربية والأنثروبولوجيا التربويّة في مركز الدراسات والأبحاث التربويّة، من لبنان.

وافية في الاستفادة منها تطبيقيًّا، والأهمّ من ذلك كلّه أن تتمتعَ بالانسجام الضروريّ مع الثقافة الخاصّة التي تنتمي إليها. إنّ الحاجة إلى النظريّة في التربية، دفعت بالمفكّرين والفلاسفة التربويّين، إلى العمل الجادّ من أجل اشتقاق النظريّات التربويّة وتقديمها للمجامع العلميّة والسياسيّة، ومنها كانت تجربة خسرو باقري، في العمل على استخراج معالم واشحة للنظريّة التربويّة الإسلاميّة وفقق علامات منهجيّة وأطرٍ مفاهيميّة كلّيانيّة منسجمة مع الدين الإسلاميّ وديناميكيّته المفترضة في استجابته للاحتياجات التربويّة العابرة للحدود والثقافات، وهو التحدّي الأهمّ أمام أيّ منظّر تربويّ ومفكّر استراتيجيّ في التربية. وهذه المقالة، هي بمثابة مدخل تعريفيّ وتوصيفيّ للنظريّة التربويّة بشكل عامّ، مع التأكيد على تجربة البروفيسور خسرو باقري في تقديمه للنظريّة التربويّة الإسلاميّة.

كلمات مفتاحية:

النظريّة التربويّة، فلسفة التربية والتعليم، التربية الإسلاميّة، خسرو باقري.

مقدّمة:

إنَّ التَّاريخ البشريّ، والمعطيات الحقليَّة والميدانيَّة التي قدَّمتها الأنثروبولوجيا التَّربويّة، وتاريخ التَّربية والتعليم، دلّ على أهميّة وضرورة أن ترجع العمليّات التَّربويّة، والمؤسّسات التَّربويّة المتنوِّعة، إلى عنصر جامع. فالمفاهيم والمناهج النظريّة للتعليم الدراسة العلميَّة للتعلَّم البشريّ باستخدام علم النَّفس التَّربويّ هي نهج يعود تاريخه إلى أكثر من ألفي عام حتّى أرسطو وأفلاطون. إنّ النَّظريات المتعلّقة بالتّعليم والتي تمّ تقديمها من قِبل العديد من الفلاسفة، مع نمو سّريع بشكل خاصّ في تطور النظريّات التَّربويّة في الثلاثين عامًا الماضية، كانت موضع اهتمام شديد من قبل الباحثين في التربية وتاريخ العلوم. ومع ذلك فإنَّ غالبيّة النَّظريّات تندرج تحت أربعة مناهج نظريّة واسعة. وهي السلوكية، والمعرفيَّة، والبنائية (بما في ذلك الترابطيّة)، والإنسانيّة، ويضاف إليها مؤخرًا المحاولات الجادَّة لجمع نظريّاتٍ تربويَّة ذات أساسٍ دينيٍّ وإلهيٍّ، كما هو الحال في النَّظريات التَّربوية الإسلاميّة.

إنّ التَّربية والتعليم هي اليوم عند مفترق طريق حاسم في أعقاب عمليات التَّغيير العميقة والمتسارعة التي تعيدُ تشكيلَ طبيعة المجتمعات الحالية[1]، بما في ذلك انتشار ما يسمّى بوجهات نظر حول التَّربية "ما بعد الحداثة" التي تنتقد بشكل جذري التَّربية والتّعليم الحديثيْن [2]؛ إذ ينخرط المنظرون والممارسون التَّربويون في نقاشات شديدة حول نوع معين من النظرية أو النهج التَّربوي يكون إما وثيق الصّلة وظيفيًّا أو مرغوبًا أخلاقيًّا في المناخ الاجتماعيّ والثَّقافي اليوم.

إنّ قضية كون "جوهر التَّربية والتعليم" قد أصبح قديمًا أو غير متوافق

(1) Bauman، Z: Education in Liquid Modernity، Review of Education، Pedagogy، and Cultural Studies 27(4) DOI:10.10802005 ،10714410500338873/، p: 27.

(2) Giroux، H: Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism،،1988 Research Article، https://doi.org/10.11771988 ،002205748817000303/، p: 14.

مع الاحتياجات والتوقّعات الاجتماعية الحالية يعتمد على كيفية تعريف المرء "للتّربية والتّعليم" على هذا النحو، إذ ظهرت نظريّات تربويَّة لا حصر لها على مدى السّنوات القليلة الماضية في الأدبيات التَّربوية، وكلّ منها يحاول تطوير المفهوم الأكثر ملاءمةً وفعاليةً أو المرغوب فيه أخلاقيًّا للتعليم[1].

تصف "نظرية التَّربية والتعلّم" كيفيّة تلقّي المتربِّين للمعرفة والقيم والسّلوك ومعالجتها والاحتفاظ بها وممارستها في حياتهم العلميّة والعمليّة. إنَّ التَّأثيرات المعرفيَّة والعاطفيَّة والبيئيَّة التي تشكّل الرّوافد الأساس للنّظرية التَّربوية، بالإضافة إلى الخبرة السَّابقة، تلعب دورًا مهمًّا في كيفية اكتساب أو تغيير الفهم أو النَّظرة إلى العالم والاحتفاظ بالمعرفة والمهارات. وبشكلٍ عام ينظر علماء التَّربية (خصوصًا السّلوكيون وحتّى المثاليّون) إلى التعلّم باعتباره جانبًا من جوانب التكييف، ويدعون إلى نظام من المكافآت والأهداف في التّعليم. فعلى سبيل المثال، يعتقد المربّون الذين يتبنّون النّظرية المعرفيّة أنَّ تعريف التَّربية كتغييرٍ في السّلوك ضيّق للغاية، ويدرسون المتعلِّم بدلًا من بيئته - وعلى وجه الخصوص تعقيدات الذاكرة البشرية.

يعتقد أولئك الذين يدافعون عن البنائيّة أن قدرة المتربّي على الامتثال تعتمد إلى حد كبير على ما يعرفه ويفهمه بالفعل، ويجب أن يكون اكتساب المعرفة عملية بناء مصمَّمة بشكل فردي. كما تركز نظرية التعلّم التحويلية على التغيير الضروري في كثير من الأحيان والمطلوب في التصوّرات المسبقة للمتعلّم ونظرته إلى العالم. وفي مقلب آخر تركز نظرية التعلُّم الجغرافيّ على الطرق التي تشكّل بها السياقات والبيئات عملية التعلُّم. خارج نطاق علم النّفس التَّربوي، تُستخدم تقنيات المراقبة

(1) Peters، R. S.: Education and the Education of Teachers (International Library of the Philosophy of Education volume 18). Routledge، 2010، P:89.

المباشرة لعمل الدّماغ أثناء عمليّة التعلّم، مثل الإمكانات المرتبطة بالحدث والتصوير الوظيفي بالرنين المغناطيسي، في علم الأعصاب التَّربوي. تمّ اقتراح نظرية الذكاءات المتعددة أيضًا، حيث يُنظر إلى التعلم على أنّه تفاعل بين العشرات من المجالات الوظيفية المختلفة في الدماغ لكلٍّ منها نقاط القوة والضعف الفرديّة الخاصّة بها في أي متعلم بشري معين، ولكن البحث التجريبي وجد النظرية كذلك غير مدعومة بأدلة[1].

هذا النوع من التضارب في التعامل مع موضوع المربّي، والسبل التَّربوية، والإطار النظري الكلّي الذي يحيط بكافة هذه الأمور، يشكّل مدخلًا حقيقيًّا وضروريًا، للبحث في حقيقة النظريّة التَّربويّة التي تقارب الإنسان في ميادين وجوده.

فما هي النظرية التَّربوية؟

لقد اختلفت تعريفات النظرية التَّربوية بشكل كبير بين الباحثين التَّربويين، إلا أنّه يمكن تعريف النظرية التَّربويّة بأنّها عبارة عن نوع من الإطار النظري القائم على التفكير المنظّم والدقيق، والمنهجي، المبنيّ على مجموعة من المداخل العمليّة والمعرفيّة، تغذّيها بعض العلوم التجريبيّة، والتي تبحث في الواقعة التَّربوية على أنّها واقعة أساسيّة وضروريّة في الحياة الإنسانيّة، وهي -أي هذه الواقعة- خاضعة للأيديولوجيا والفلسفة والاتجاه المعرفيّ العام الذي تنتخبه أو يسيطر على جماعة ما. وتهدف النظرية التَّربوية أيضًا إلى تحليل المشاكل والتحدّيات التَّربوية التي تحدث نتيجة التغير الثَّقافي وآليات التنئشة الاجتماعية في المجتمع، بما يضمن لها تأمين حد الكفاية من الشروط التي تلتزم بها، وتحقيق الأهداف التَّربوية العامة. [2]

(1) Willingham، Daniel T.: Hughes، Elizabeth M.; Dobolyi، David G. (July 2015). "The scientific status of learning styles theories". Teaching of Psychology. 42 (3): 266271 -. doi:10.1177009862831558950 5/. S2CID 146126992، 2015، P: 266.

(2) مدكور، علي أحمد: نظريات المناهج التربوية، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب 35، لا ط، القاهرة، دار الفكر العربي، 2006، ص35.

ويدلّ لفظ "النظرية" على إعمال النظر في تقصّي الحقيقة والبحث عن المعنى، وإن كان لمفهوم الحقيقة واقعًا متفاوتًا بين المنظّرين والفلاسفة، كلٌّ حسب مبانيه. ويشتغل المنظّر التَّربوي، في البحث عن المعنى والحقيقة، ويُظهرُ الوسائلَ التي اعتمدها، ويحددُ المناهج والمبادئ والآلياتِ والوسائل المعتمدة، لتحقيق الأهداف التَّربوية الموزعة التي تنطلق من الروح العميقة لهذه النظرية التَّربوية؛ ومن هنا نجد لالاند Lalande "قد شحن النظريّة ببعد فلسفيّ، يتعارض مع الممارسة والمعرفة اليقينية، ويتقابل مع المعرفة العامّية المبنية على التجربة اليوميّة، في الآن عينه، وهذا التعارض نابع من كون النظرية بناء شموليًّا وفرضيًّا"[1].

إنَّ الإطلالة على النظريات التَّربوية المعاصرة، تنبئ عن الاختلاف الكبير بين المنظرين التَّربويين، بين من يرتكز في صناعته لها إلى الفلسفة التَّربوية وهو ميدان واسع يشمل ذلك الطيفَ المثيرَ للعجب من الفلسفات القديمة والحديثة والوحيانيّة والعقلانيّة والماديّة وغيرها، وبالتالي فإنّ شكل كلّ فلسفة تربويَّة وعمقها وروحها وتجلّياتها ترجع إلى المدرسة الفلسفيّة التي تتأثر بها، فضلًا عن نوع من النظريات التَّربوية القائمة على معطيات البحث التجريبي والإمبريقيّ والأنثروبولوجيّ، والأبحاث التي يقدمها علم نفس النمو والنفس العيادي وعلم الاجتماع وغير ذلك.

ومن هنا، يمكن التَّقسيم بين النّظريات التَّربوية المعياريَّة، التي تؤسّس لما يجب أن تكون عليه التَّربية، والنظريات التَّربوية التطبيقيّة الناظرة إلى معالجة ما هو عليه الواقع العمليّ للعملية التَّربوية.

تُصنَّف النظريات التَّربوية الاجتماعية في نسقين: يأخذ الأوّل طابعًا معياريًّا، بينما يأخذ الآخر طابعًا أمبيريقيًّا حسيًّا أو مجسّدًا، وهذا يعني أنّه يمكن التمييز بين النظريات التَّربوية المعيارية والنظريات التَّربوية

(1) لالاند، أندريه: موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة خليل أحمد خليل، لا ط، بيروت، عويدات للنشر والطباعة، 2010، ص:1187.

الواقعيّة، فالنظريات المعيارية تؤسّس لما يجب أن تكون عليه التَّربية، بينما تؤسّس النظريات الواقعية على معطيات الواقع الفعلي للعملية التَّربوية. ولأنّ الظاهرة التَّربوية (أستخدم مصطلح ظاهرة هنا من خلفية أنثروبولوجيّة) تعدّ من الظواهر الأوسع والأقدم على وجه الكرة الأرضية، لارتباطها الوثيق بالتنشئة الاجتماعية وتحمّل التراث الثَّقافي والرمزي للبشر، بما هو يعبّر عن كلٍّ معقّد من الظواهر المتشابكة التي تشترك كلها في حسٍّ إنسانيٍّ سليم يتمحور حول: التكاتف معًا من أجل البقاء، ويتّخذ هذا التكاتف في الغالب صبغةً داخل-جماعاتيّة، بحيثُ تسعى الجماعة أن "تبقى"، ولكن من مداخل متنوعة أهمّها: التَّربية على القيم، والأهداف، والعادات والتقاليد، واستخدام البيئة الماديَّة والثَّقافيَّة التي تجتمع كلّها من أجل إبقاء المجتمع حيًّا، و"سائرًا نحو التكامل"، كما هو مؤدَّى الاعتقاد الإيماني بالحياة.

لذلك "عندما ينظّم الفلاسفة والمربّون رؤى فلسفيّة ونظرية حول نوع التَّربية التي يمكنها أن تحقق الازدهار والتكامل في الشخصيّة الإنسانيّة، وعندما يجهدون أنفسهم من أجل بناء تربية قادرة على تحقيق هذه الغاية التربويَّة، فإننا بصدد نظرية تربويَّة معيارية. وعلى خلاف ذلك قد يعمل علماء الاجتماع والتَّربية على تحليل التَّربية وأحوالها الواقعية في مجتمع محدّد، ثم يقومون بتحليل دلالتها ودورها في لحظة محددة من لحظات تطوّر المجتمع الإنساني، فنحن بصدد نظريّات تربويَّة واقعية"، كما يؤكد د. علي أسعد وطفة[1]، كالنظرية الراغماتيّة لجون ديوي، والنظريات التَّربوية الاجتماعية، والبنائية، والفلسفية، والدينية وغيرها.

فعلى سبيل المثال، يضرب المنظّرون التَّربويون مثالًا حول النظرية التَّربوية التي يصوغها فلاسفة، نظرية أفلاطون التَّربوية المعيارية المنطلقة

(1) وطفة، علي أسعد: النظريات التَّربوية المعاصرة بنيةً ومفهومًا، مقال منشور على موقع الأنطولوجيا الإلكتروني، 2020، https://alantologia.com/blogs/37010/

من نموذج سياسي معياري قوامه مجموعة من المقدّمات القيميّة الفلسفية التي تهدف إلى بناء مدينة عادلة وتحقيق التوازن الاجتماعي من خلال بناء القيم الأخلاقية عند المواطن. لقد اعتقد أفلاطون أنَّ الشرور لن تتوقّف أبدًا، إلّا إذا استطاع الفلاسفة الوصول إلى سدّة الحكم، بحيث يمكنهم استئصال الشرور وتحقيق العدالة الاجتماعية. "وبيّن أن الفلسفة الحقّة هي هذه التي تمكّن من اكتشاف أصل العدالة الاجتماعية في مجال الحياة العامة كما هو الحال في مجال الحياة الخاصة، فالمدينة المثالية، التي يصفها بالجمهورية La république تقوم على أساس تقسيم العمل، وهو تقسيم يعبّر عن البنية الهرميّة أو الطبقية للنفس الإنسانية والتي تتمثّل في الشهوة، وغريزة الدفاع، والعقل الذي يسيطر ويهيمن. وتأسيسًا على ذلك سيكون هناك ثلاث طبقات اجتماعية هي: طبقة المنتجين، وطبقة الحرّاس، ومن ثم طبقة الحكام الفلاسفة. ومن أجل التخلّص من كل أشكال الفوضى والظلم يجب تحقيق التلاحم بين الدولة والأفراد، وهنا يؤكد على أهمية القضاء على التجارة والملكية الخاصّة."[1]

هذه المثالية التَّربوية المبنية على معطيات عرقية وارستقراطية، تصنيفية وتقسيمية للمجتمع، تنطلق من مثاليةٍ ويوتوبيا مفرطةٍ، ومع أنها دفعت بالفلاسفة الأخلاقيين كالفارابي في مدينته، وغيره، إلى النحو على هَدْيِه، ونحتِ كافّة المبرّرات الفلسفية والإيمانية وغيرها، إلّا أنّها بقيت بعيدة عن التطبيق. والقضية هنا، ليست محاكمة، نظرية أفلاطون التَّربوية، بقدر ما هي إشارة إلى المرجعيات المعرفية المختلفة.

وسنجد في المقابل، أنه استطاع فريق آخر من الفلاسفة أن يحقّق نجاحًا أفضلَ في بناء نظرياته التَّربوية، أي بمعنى أن أفكارهم كانت أكثر واقعية وقابليّة للتطبيق في المجال الاجتماعيّ، ويتجلّى هذا النجاح في الآثار التي تركها كلٌّ من كارل ماركس وجون ديوي على سبيل المثال،

(1) وطفة، النظريات التربوية المعاصرة، م.س.

بوصفهما نموذجًا تاريخيًّا تربويًّا بالغ الأهمّية، حيث تحوّلت نظرياتهم التَّربوية، بعد موتهما طبعًا، إلى أفكار ونظريات تربويَّة رسمية في البلدان الاشتراكية من جهة، والبلدان الغربية من جهة أخرى.

تملكُ بعض النَّظريَّات التَّربوية، في ظروفٍ، القدرةَ على إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي من جديد، بناءً على الأصول والمباني والرؤية النظرية التي تقدّمها، وبناء على أدواتها التطبيقية. نجد هذا الأمر، قد حصل وفق شروطه الخاصة، في بداية المرحلة العلمانيّة بعد الثورة الفرنسية الكبرى سنة (1789)، والثورة البلشفية (1917)، وإعـادة برمجة النظام التَّربوية في المجتمع الأميركي والغربي الحديث وفق نظرية جون ديوي، خصوصًا بعد الحرب الأولى (1916)، وكذلك المحاولة الجادّة للتمايز في ميدان النظريات التَّربوية للجمهورية الإسلاميّة بعيد الثورة على النظام الملكي الشاهنشاهي (1979). كما نجد أنه وفي منتصف الطَّريق بين الماركسيين والوظيفيين يقرّ كلٌّ من بورديو وباسرون بأنّ المؤسّسات التَّربوية تعمل على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية الطبقية، فهي تعيد إنتاج اللامساواة في التوزيع الرأسمالي الثَّقافي بين الطبقات الاجتماعية وبناء مشروعية النظام الاجتماعي القائم.

ومن جانب آخر، يركّز المنظرون الاجتماعيون على أهمّية البعد الاجتماعي وأولويته في بناء نظرياتهم التَّربوية، فالتَّربية في هذا المستوى تتجلّى بأبعادها الاجتماعية، فهي قضية اجتماعية ويترتب عليها أن تلعب دورًا جوهريًّا في صيرورة الحياة الاجتماعية والثَّقافية؛ لأن التَّربية هي نتاج للتفاعل الاجتماعي، وهي في النهاية تجسيد لطابع الحياة الاجتماعية، وهي في الوقت الذي تستمدّ فيه وجودها من نسغ الحياة الاجتماعيّة فإنّها تنتج وتعيد إنتاج هذه الحياة الاجتماعية بصورة مستمرّة. ومن هذا المنطلق فإن عددًا من المربّين والنظريات التَّربوية تؤكّد على أهمّية إعداد الإنسان للحياة الاجتماعية[1].

(1) وطفة، النظريات التربوية المعاصرة، م.س.

ضرورة وجود نظرية تربويَّة:

إنَّ الضرورة الملحّة لتفسير الاجتماع البشري وتأويله وتوجيهه كظاهرة فريدة، وبيان علاقته بالبيئة المادية والاجتماعية، خصوصًا مع التنافس الحاد على الموارد الطبيعية، تفرض نوعًا من المعرفة الأدق بالسلوك الإنساني، للعمل على ضبطه وتوجيهه وجذبه نحو الصالح الأفضل والأعلى للبشرية، وهذا الأمر تكتنفه صعوبات بالغة التعقيد؛ لأنّ كل جماعة بشرية لديها ذلك النظام الخاص بها من التصوّرات والاعتقادات والقيم والتجارب الخاصة بها ورأسمالها الثَّقافي الذي سيتعرّض -خصوصًا مع تداعيات العولمة وما بعد الحداثة- إلى تغييرات في بنيته الثَّقافية، وتتأثر قيمه ومبادئه وتراثه بكل ذلك الموج الهادر المتنقّل ما فوق الحدود الجغرافية. وستضطر كلُّ جماعةٍ إلى بناءِ منظومةٍ ما من الرؤى الناظمة لعمل مؤسّساتها وكل شبكات السلطةٍ والقرابة والطقوس والأديان فيها، للحماية من هذه التغيرات السريعة الداهمة. من هنا، تشكّل عملية صناعة نظريّة تربويَّة عنصرًا مهمًّا وضروريًا لتنظيم عمل المؤسسات التَّربوية وكل النظام والمنظومة التَّربوية تحت مظلة تربويَّة متسانخة.

ومع كل ما تقدم، تبرزُ أهمّية وجود نظرية تربويَّة من خلال عدة أمور:

أوّلًا: إنّ التأصيل لأيِّ مشروع حضاري لدولة ما أو جماعة ما، يرجعُ في عمقه إلى ما تقدّمه من نظريةٍ في التقدّم، وتشكل التَّربية واحدة من الروافد الأساس في تقويته؛ لما للتربية من قدرة على التأثير في النسل الجديد، ونقل التراث المتراكم للجماعة إليه.

ثانيًا: إن النظرية التَّربوية، تسعى إلى تحديد مشكلة تربوية، وتقوم بوضع الحلول المناسبة لها، والتأسيس النظري لرفع مستوى ديناميكيّة ما في مواجهة هذا التحدي التَّربوي، وذلك من خلال رسم متكامل للتصوّرات والمفاهيم والعلاقات والمسببات والظروف المؤثرة فيِ المشكلة. وكذلك على المستوى المعرفي، حيث تدفع النظرية التَّربوية بالعقل التَّربوي إلى

اجتراح الأدلة والبراهين المناسبة من المصادر الأولية للمعرفة التي تؤمن بها الجماعة، وتعمل على صقل التجربة التَّربوية لها ضمن الأطر الثَّقافية الأصيلة التي تنتمي إليها.

ثالثًا: تقدم النظرية التَّربوية نوعًا من التطوير والتحسين داخل المجال المعرفي والمنطق الداخلي في حقل التَّربية التي يريدها مجتمع بشري[1].

رابعًا: إنّ الارتكاز إلى النظرية التَّربوية، داخل الحقل الأكاديمي، والممارسة التَّربوية والتعليمية، يجعل من كل عملية وممارسة تربويَّة ترجع إلى أدلة وبراهين مستمَدَّة من المقولات والمفاهيم الخاصة بهذه النظرية[2]؛ وبالتالي فإنّ القدرة على المحاججة والمناظرة والدفاع عن كلّ سلوك وفعل تربوي تصبح متوفرة للباحثين والفاعلين التَّربويين.

خامسًا: تحدد النظرية التَّربوية المناهج، والاتجاهات التَّربوية، وأنماط القيم وأساليب التفكير، وعمليات التحليل والنقد، والفرز والتعليل المنطقي، مما يجعلها غير أحادية ومنفتحة، بل هي مظلّة تستظلّ بها العديد من النظريات الأخرى التي تعمل على شرح النظريات والتطبيقات والتأويلات ذات البعد التَّربوي، وتفسيرها؛ وبهذا "تقوم النظرية التَّربوية، بالتتابع، على مكوّنات أساس لا يمكن أن تستقيم بدونها، وهي: الخبرات السابقة(التراث)، الحاجات الآنيّة (الحاضر)، التحديات المستقبلية (المستقبل)، ويتدحرج هذا الثلاثي بدوره بين براديغم ثنائيّ: عمليّ-نظريّ؛ إذ هو الضامن لفعالية تلاءم المكونات الثلاثة ونجاعتها، في نوع من التعدد، والتنوّع المتّصل بتلك الخبرات، والحاجات والتحدّيات"[3].

سادسًا: تتصل النظرية التَّربوية بشكل وثيق بالبنية الثَّقافية للأمّة/

(1) سالم، فاطمة الزهراء: النظرية التَّربوية المنظومة، جامعة عين شمس، 2020م، ص141.

(2) Whitehead، Jack: Generating living theory and understanding in action research studies. Action Research، 7 (1)، 2009، pp. 8599-.

(3) سالم، النظرية التَّربوية المنظومة، م.س ص13.

الجماعة، وهي تعبّر عن الهوية، والمشاعر، والتجربة، والأديان، والصراع الفكري والثَّقافي، ومحاولة الثبات والوجود، والتقدم المطلوب لهذه الأمّة. وبالتالي فإنّ المسؤولية التي تُلقى على عاتق النظرية التَّربوية هي كبيرة جدًا، خصوصًا في إنتاج الرأسمال الثَّقافي والديني والاجتماعي المناسب من بوابة التَّربية الواسعة والشاملة لكلّ مؤسسات المجتمع الإنساني.

لماذا النظرية التَّربوية الإسلاميّة؟

لقد شهد ميدان النظريات التَّربوية نشاطًا هائلًا وتطويرًا ملحوظًا، منذ منتصف القرن السابع عشر وحتى نهاية القرن الثامن عشر، حيث تسارعت حركة قوى اجتماعية واقتصادية وفكرية جديدة كي تنهي الحكم المطلق الأرستقراطي القديم في الدول الأوروبية. وأدّى التوسّع الأوروبيّ إلى عوالم جديدة في الخارج إلى إثارة التنافس التجاريّ، حيث زادت التجارة الجديدة من الثروة الوطنية وشجّعت على الارتفاع الحاد في أعداد الطبقات الوسطى ونفوذها. أدّت هذه التحوّلات الاجتماعية والاقتصادية - جنبًا إلى جنب مع التغيّرات التكنولوجيّة التي تنطوي على المحرك البخاري ونظام المصنع - إلى إنتاج التصنيع والتحضر وبدايات العمل الجماعي[1]. في الوقت نفسه، كان المثقّفون والفلاسفة يهاجمون التجاوزات الاقتصاديّة، والامتيازات القديمة الظالمة، وسوء الحكم، والتعصب. ساعدت أفكارهم، التي حملت تركيزًا جديدًا على قيمة الفرد - المواطن بدلًا من الذات - على إلهام الثورات السياسية التي كانت ناجحة أحيانًا، وغير ناجحة أحيانًا أخرى، لكن الأهمّ من ذلك أنهم عملوا على أن يكون من المستحيل على أيّ حكومة - حتى الأكثر رجعيّة - تجاهل رفاهية عامّة الناس لفترة طويلة. كل هذه الاتجاهات أثّرت على تقدم التعليم.

(1) https://delphipages.live/ar/%D985%%D8%AA%D981%%D8%B1%D982%%D8%A7%D8%AA/western-education-in-the19-th-century

كان من أهم النتائج القبول التدريجيّ لوجهة النظر القائلة إنّ التعليم يجب أن يكون من مسؤولية الدولة. استلهمت بعض البلدان، مثل فرنسا وألمانيا، من مزيج من التطلعات الوطنية والأيديولوجية لبدء إنشاء أنظمة التعليم العام في أوائل القرن التاسع عشر، بينما تردّدت في ذلك دول أخرى مثل بريطانيا العظمى والولايات المتحدة، تحت تأثير سياسة عدم التدخل، لفترة أطول قبل السماح للحكومة بالتدخّل في الشؤون التعليمية. كان على المصلحين في المدارس في هذه البلدان محاربة الفكرة السائدة بأنّ "المدارس المجّانية" يجب توفيرها للأطفال الفقراء فقط، إن وجدت؛ وكان عليهم إقناع المجتمع بأن الضرائب العامة على المجتمع بأسره هي الطريقة المناسبة الوحيدة لتوفير التعليم لجميع الأطفال من جميع الناس.

ويمثّل أواخر القرنين الثامن عشر والتاسع عشر فترة نشاط كبير في إعادة صياغة المبادئ التعليمية، وكان ثمّة تخمّر للأفكار الجديدة، التي أحدث بعضها في الوقت المناسب تحوّلًا في المدرسة والفصول الدراسية. كان تأثير نظريات جان جاك روسو عميقًا، في حين كان Pestalozzi أحد أشهر أتباعه، يؤمن بأن طبيعة الأطفال، وليس محورية الفنون والعلوم، يجب أن تكون نقطة البداية في التعليم. تُرى أفكار روسو أيضًا في عمل فريدريش فروبيل، الذي أكّد على النشاط الذاتي باعتباره السمة المركزية لتعليم الطفولة، وفي عمل يوهان فريدريش هيربارت، الذي ربما يكون المفكّر الأكثر تأثيرًا في القرن التاسع عشر في تطوير علم التَّربية كعلم[1].

لقد كان لنظريات Pestalozzi التَّربوية أثر كبير في إرساء الكثير من أسس التعليم الابتدائي الحديث. ولقد قام بتطوير النظرية التَّربوية والممارسة بثلاث طرق محورية: (1) ألهم حركات جديدة نحو إصلاح المؤسّسات التعليمية الخيرية وطرق التدريس المطبَّقة على هذه المؤسسات، (2)

(1) https://study.com/academy/lesson/johann-heinrich-pestalozzi-theory-impact-on-education.html

ابتكر طريقة جديدة وهي منهجية التعليم الابتدائي التي تم تقديمها ليس فقط في المدارس، بل في برامج تعليم المعلمين في أوروبا وأمريكا، (3) أعطى المعلمين من خلال مثاله الخاص روحًا مهنية عالية[1].

وسنجد أيضا إلى جانب جان جاك روسو وبيستالوزي، فروبل Froebel، و جون فريدريش هربرت Johann Friedrich Herbart، والعشرات من أهم الكتّاب والفلاسفة وعلماء الدين الذين ساهموا بأفكارهم حول التعليم، بما في ذلك فريدريش فون شيلر، ويوهان فولفجانج، وفون جوته، وهيجل، وفريدريك لودفيج جان، ويوهان بول فريدريش ريختر، وإرنست موريتز أرندت، وفريدريك نيتشه. ومن المستحيل هنا سرد الأفكار والمساهمات العديدة لهذه الشخصيات وغيرها، ولكن من المفيد اقتراح عمل ثلاثة رجال - يوهان جوتليب فيشت وفريدريك شلايرماخر وويلهلم فون هومبولت - يمثّلون ثلاث وجهات نظر متباينة. كلّ هذا كان في جانب المنظّرين الألمانيين في التَّربية، وسنجد أيضًا عند البريطانيين، إضافة لسبنسر وأرنولد، ثم جان بياجيه وبيير بورديو ودوركهايم وسكنر وديوي وغيرهم، الكثيرَ من الفلاسفة التَّربويين الذين دفعتهم التطورات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية إلى إنشاء حركات إصلاحية في القطاع التَّربوي والتعليمي.. أدّت إلى تطوير كبير في قدرة الأجيال المتتابعة على إنتاج العلوم والمعارف وتوسيع رقعة السلطة والنفوذ الغربي في العالم[2].

لقد استهلك هذا التوسّع الأوروبي والغربي، بضع مئات من السنين، بفضل التطور الذي حدث في القطاع التَّربوي والعلمي، وخصوصًا التدخّل المهمّ للمنظرين التَّربويين وتحديثهم الدائم للنظريات التَّربوية.

(1) Forkner، C.: Influence without Fanfare - Pestalozzi's Enduring Contributions to Education، Global Education Journal، 2013، p:5.

(2) Frega، R.: Pragmatism and the Social Sciences: A Century of Influences and Interactions، European Journal of Pragmatism and American Philosophy، vol. 2: https://journals.openedition.org/ejpap/pdf/758، 2012، p:153.

وإن كان هذا لا يلغي أبدًا، تأثير النظريات والمنظرين التَّربويين الآخرين حول العالم قديمًا وحديثًا، إلّا أنه يظهر أيضًا أنه حينما يستجيب المجتمع والدول للنظريات التَّربوية، ويستجيب المنظّر التَّربوي أيضًا لاحتياجات المجمتع، فإنّ مسار التقدّم والتطور سيكون ملفتًا للنظر.

لقد شهد القرن العشرين، ثورة هائلة في كل شيء، في العلوم، والاتصالات والمواصلات، وتطوّر الفضاء الرقميّ والافتراضيّ، وفي أنماط الحكم السياسي والإدارة، وفرض تحدّيات سياسيّة مفصليّة نتيجة الحروب العالمية والاستعمار التي أفرزت بدورها حركات تحرّر واستقلال تدحرجت إلى إعادة نظر المجتمعات والحركات التحرّرية والثورات السياسية والاجتماعية، وهذا ما فتح الباب واسعًا أمام الحاجة والدعوة إلى تأسيسِ أو البحث في النظريات التَّربوية للمجتمعات غير الأوروبية والغربية.

أسباب الدعوة إلى تأسيس نظرية إسلامية في التربية:

إنّ الدعوة إلى تأسيس نظرية إسلامية في التَّربية، هي دعوة مهمّة وتنبع من عدة أسباب:

- امتلاك المسلمين لمجموعة من المصادر المرجعية المقدّسة التي تشكل المظلّة الواسعة والوحيدة المكوِّنة لنوع الحياة الدنيوية والأخروية، والأهـداف الوجودية والشرعية والإنسانية، والرؤية الشاملة نحو الله والانسان والغير.. وبالتالي فإنّ الإجتماع الإسلامي لا يمكن، ضمن التصوّر الديني الإسلامي، إلّا أن يكون مبنيًّا وفق الأسس التي يقدّمها القرآن والسنّة والعقل (المدارك الثلاثة للفكر الإسلاميّ).

- إنَّ وقوع الاجتماع الاسلامي كظاهرة كلّيةٍ تحت وطأة الاستعمار الغربي، والعولمة التي تقودها الثَّقافة الأميركية، والسطوة العالية للمدارس التَّربوية والمناهج والنظريات التَّربوية العالمية والغربية، يؤدي إلى وقوع المجتمع والأسر والأطفال والأجيال القادمة بين مطرقة الاستغراب الكلّي

وسندان التقوقع؛ ولذلك أفرزت الحركات التحرّرية الإسلاميّة، نحوًا من إعادة إنتاجٍ واسعةٍ لأنماط العلاقة مع الغرب وشبكات السلطة والسطوة في كافة المجالات. ومن ضمنها، المجال التَّربوي بكافة تشقّقاته وميادينه.

- اعتماد الغرب في مجال بسط سطوته على أدواتٍ ناعمة من قبيل الإعلام والسينما والصحافة والجامعات والمدارس وبقيّة أدوات الحرب الناعمة ووسائل العولمة الثَّقافية، وصولًا إلى العولمة التَّربوية -إن صحّ التعبير -، وهذا الأمر حفّز علماء الدين، وقادة المذاهب الإسلاميّة، والكوادر الثَّقافيين والتَّربويين، والساسة أحيانًا، على محاولة إيجاد سبلٍ للحفاظ على البنية التَّربوية للمجتمعات الإسلاميّة، وإنتاج المناهج التَّربوية المناسبة لها دون أن تقع تحت تأثير جبري للنظريات التَّربوية الغربية.

- يطرح الإسلام نفسه كدين تقدّمي وعالمي، وأنّ مهمته الأساس هي تزكية (المصطلح الإسلامي الذي يعني في أحد جوانبه "التَّربية" المصطلح عليها حديثًا) النفوس وتربية الإنسان. وبالتالي فإنَّ إنتاج نظرية تربويَّة إسلامية من مصادرها الإسلاميّة سوف يُبرزُ التقدّم الحضاري الإسلامي أمام بقية الحضارات. وهذا الأمر يشكل تحدّيًا ذاتيًّا للمسلمين في تديّنهم بالدين الإسلامي، وكذلك في قيامهم بهذا الأمر من باب الالتزام بالأحكام الشرعية ومؤدّيات النص الديني.

- تجربة الدكتور خسرو باقري في صناعة نظرية تربوية إسلامية:

وفي هذا السياق، سنعرض تجربة الدكتور خسرو باقر، كما سنوضح في القسم التالي من البحث أنها تنسجم بالكامل مع هذه الأسباب الأربعة لضرورة إيجاد نظرية تربويَّة إسلامية؛ إذ أحدث التحوّل الكبير الذي جرّته الثورة سنة 1979 على المجتمع الإيراني، نوعَ تحوّلٍ على مستوى العلوم الإنسانية والتَّربوية، خصوصًا تحت وطأة المطالبة الرسمية والشعبية والنخبوية بضرورة الارتكاز على الخصوصيات التاريخية والثَّقافية للحضارة

الإسلاميّة والإيرانية من أجل تحصين الاستقلال بكافّة أشكاله، ومنه الاستقلال في القطاع التَّربوي والفكري.

يؤكد باقري على أنَّ المجتمع الإيراني، وبعد 40 عامًا على الثورة، دخل عمر التعقّل، تمامًا كما يصبح الناس في عمر الأربعين أكثر تعقّلًا وتكاملًا، وبالتالي فإنّ المجتمع والثورة قد دخلا سن الرشد وهما بحاجة إلى تفكير في عقلانية ولاعقلانية الفترة السابقة، واكتشاف الأخطاء التي مرت بها، وخصوصا في الميدان التَّربوي[1].

لقد قام باقري، وضمن مجموعة من المؤلَّفات العلميّة بالعمل على إنتاج أسلوبٍ نظريٍّ خاصٍّ في تناول النظرية التَّربوية الإسلاميّة من خلال البحث في فلسفة التَّربية، وإعادة النظر في منهج التَّربية الإسلاميّة، وإشراك المبادئ والافتراضات العقلانيّة والدينية، في البحث عن عملية تكوين العلوم الإنسانية التي يتمّ الحفاظ من خلالها على فروع العلوم الإنسانيّة بالكامل تجريبيًّا. وقد أبرزت مؤلَّفاته، حجمَ النشاط العلميّ والتأسيسي الذي قام به باقري على مدى العقود الأربعة الفائتة وإلى اليوم، وهي الكتب التالية:

- نظرة جديدة في التَّربية الإسلاميّة (1989). مجلدان. منشورات المدرسة
- مقدمة في فلسفة التعليم في جمهورية إيران الإسلاميّة (2010). مجلدان. المنشورات العلمية والثَّقافية.
- مناهج وطرق البحث في فلسفة التَّربية (2010). بالتعاون مع نرجس سجادية وطيبة طفسولي. معهد البحوث للدراسات الثَّقافية والاجتماعية.
- فلسفة التَّربية والتعليم في التَّربية الإسلاميّة، ترجمة مركز الدراسات والأبحاث التَّربوية، بيروت.

(1)http://farhangemrooz.com/news/

وتبرز من خلال هذه المؤلَّفات، خصوصًا العناوين التالية: مقدمة في فلسفة التعليم، فلسفة التَّربية والتعليم في التَّربية الإسلاميّة، نظرة جديدة في التَّربية الإسلاميّة، مناهج وطرق البحث في فلسفة التَّربية، النموذج الأمثل للتعليم في جمهورية إيران الإسلاميّة، جنوح باقري نحو التأسيس العام لنظرية تربويَّة إسلامية، وتلبّي احتياجات المجتمع في إيران بعد قيامه بثورةٍ سياسية ومعرفية يُنتظر منها أن يكون لها إسهامها الخاص في ميدان التَّربية.

1- البنية المنهجيّة للنظرية التَّربوية الإسلاميّة:

إنَّ طبيعة التَّربية والتعليم في الإسلام تستلزم نوعًا خاصًّا من المقاربة المنهجية من أجل تكوين المحتوى الخاص بفلسفة التَّربية والتعليم والأطر والمفاهيم النظرية الحاكمة عليهما، وبالتالي لا بدّ من السؤال حول المنابع والمصادر التي تستفيد منها عملية صناعة النظرية التَّربوية الإسلاميّة. يؤكد خسرو باقري، في كتابه: "مقدّمة في فلسفة التَّربية والتعليم" على أن الذي كان سائدًا في سياق البحث عن نظرية تربويَّة إسلامية هو الارتكاز المطلق على النص الشرعي والابتعاد كليًا عن الفلسفة، وفي المقابل أيضًا كان هناك دعوة إلى ضرورة ابتناء النظرية على أسس عقليّة وفلسفيّة بحتة، ثم يتمُّ مطابقتها مع النص الشرعي. ففي المنهج الأول، يسرد باقري مجموعة من الرؤى التَّربوية لبعض المفكّرين مثل علي أحمد مدكور، جلال الدين فارسي، والسيد علي أشرف، ومحمد وعلي حكيمي، الذين يشتركون في نظرتهم حول قيمومية النصوص الدينية على التنظير الفلسفيّ، بل هم يعتقدون بوجود نوع من التباين والتقابل بين معطيات النص الديني والفكر الفلسفي[1]. فيما يذهب مجموعة أخرى من المفكرين -على ما ينقلُ باقري- كالشهيد مطهري، ونقيب العطاس، وآية الله آملي، وعمر

(1) باقري، خسرو: فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، ترجمة ونشر مركز الدراسات والأبحاث التربوية، لا ط، بيروت، 2014، ص15.

محمد التومي الشيباني، إلى اعتبار أن مساحة الالتقاء بين النص الديني والمتن الفلسفي واسعة، في حينَ أنّ نوعَ التنظير الفلسفي يمتلك في متنه بعدًا من الكلّيانية والتنظير غير موجودٍ في النص الديني، بل يمكن نقله إلى ساحة النص الديني من أجل فهمه وتناوله تطبيقيًّا.[1] وهو يطبّق ذلك في مباحث مهمة جدًا، من قبيل: نظرية الوجود، ماهية الإنسان، نظرية المعرفة، باب القيم، باب التَّربية والتعليم، ومنهج التَّربية الإسلاميّة.

ثانيًا: يشير باقري إلى مسألةٍ ابستمولوجية في نظرته لمصادر النظرية التَّربوية الإسلاميّة، وهي أنَّ الرؤى والاتجاهات والتيارات الفكرية الإسلاميّة والتشقّقات المعرفية للنظام الفكري الإسلامي بكافة توجهاته تعدُّ القاعدة المعرفية الأساس التي لا يمكن أنْ تُبنى النَّظرية التَّربوية إلا عليها، ولكن هذا لا يمنع بحالٍ أنْ تتمّ الاستفادة من باقي الأنظمة المعرفية، في حين أنّ الانغلاق على المراودة داخل الحريم الفكريّ الخاص بالنظام الفكري الإسلامي هو من الأمور الخاطئة[2]. في الواقع، إنّ الانفتاح على باقي الأطر الفكريّة والفلسفيّة، بل وحتى الدينية، من شأنه أن يمنح النظرية التَّربوية الإسلاميّة خصّيصتين: 1- استباقُ الإشكالات المعرفية والبنيوية التي يمكنُ أنْ يتمَّ توجيهها للنَّظريَّة الإسلاميّة في التَّربية، وتقوية أساليب البحث وتنقيحها، وتنويع القضايا والمقولات العلميّة، بحيث تغطي مساحة الجهد العلمي والأكاديمي في فضاء التنظير التَّربوي كي تتمتّع النظريّة الإسلاميّة بالقدرة المطلوبة على الدفاع عن مقولاته، بل والنقد الوافي لبقيّة النظريات المطروحة. 2- يستفيد المنظّر الإسلامي من هذا الانفتاح، وذلك من خلال الاطلاع على التجارب والتطبيقات التَّربوية والدراسات

(1) لطيفي تأملي: بر رويكرد و روش فلسفة تعليم و تربيت اسلامى در كتاب «درآمدى بر فلسفة تعليم و تربيت در جمهورى اسلامى ايران»، دوره 7، شماره 14 - شماره پياپى 14 تابستان 2011/1391، ص: 4.

(2) سادات، م: كرسي هاي نظريه پردازي، نقد و مناظره به منظور ارايه چارچوب ادراكي مناسب براي نظام آموزش عالي كشور، پژوهش در برنامه ريزي درسي (دانش و پژوهش در علوم تربيتي-برنامه ريزي درسي) اطلاعات شماره: پاييز 1387، دوره 22، شماره 19، ص:28.

التجريبية التي تغطي مساحة واسعة -وقد تكون مقبولة إسلاميًا في كثير من نواحيها- من الاحتياجات التطبيقية للنظرية التَّربوية الإسلاميّة، بل تشكل تغذية راجعةً لما هو مشترك من الأسس النظرية للفكر التَّربوي.

وفي هذا السياق، ينتقد باقري الفكر التَّربويّ-إن صحّ التعبير- لصدر المتألهين، حيث إنّه على الرغم من تناسبه مع مضامين النصوص الإسلاميّة، إلّا أنه مبتلى بـ"النقد والاتهام والالتقاط"[1]. كما أن الدفاع عن الحكمة المتعالية، وتعاليها عن النقد والانتقاد، جعل من المدافعين عن تعاليها "عاجزين عن إيجاد تحوّل فيها، مع العلم أن كلّ نظام وكلّ عقيدة في عالم الفلسفة غير بعيدة عن النقد والتحول"؛ ولذلك يجد باقري "أنّ الأنظمة التَّربوية التي تستمدّ أسسها من الفلسفة الإسلاميّة المتعالية، قد تقع في مغبّة الاستسلام لمجموعة من الاستنتاجات الناقصة على مستوى التَّربية والتعليم؛ لأنّها اعتمدت على فرضيّات فلسفية قد تكون بحاجة إلى عملية نقد فلسفي". [2]

ثالثًا: يجد خسرو باقري أنّ أحد ميزات النظرية الإسلاميّة التربويَّة تتجلّى في أنّها تبتعد عن المذهب المثالي الذي يدّعي أن التَّربية ينبغي أن تكون وفق مجموعة من الاتجاهات الخالصة والمحايدة، وتتبنّى موقفًا مبنيًّا على القبول بأنّ المنهج الذي تستفيد منه قائمٌ على افترضات متناسبة من المباني الفلسفيّة التي يعتنقها المنظّر في التَّربية. لكن باقري يحدد شرطًا لذلك، وهو أن هذا الأمر لا ينبغي أن يكون بطريقة إفراطيةٍ واستنسابيّة، أي تقع في مغبّة الاتجاه النسبيّ في المعرفة. ومن جهة أخرى فإنّ الاعتماد على الفلسفة الإسلاميّة، هو من قبيل الاستفادة المنهجيّة وليس المضمونية منها. أي "الاستفادة من الأدوات والمناهج التي يتستفيد منها الفلاسفة وفلاسفة التَّربية والتعليم، وذلك

(1) باقري، خسرو: فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، م.س، ص:46.
(2) م.ن، ص: 65.

بهدف تنظيم المضامين التَّربوية في النصوص الدينيّة"، ثمّ يستدرك ليوجّه كيفيّة هذا التنظيم ليقول: "صحيح أن النصوص الإسلاميّة تتضمّن مضامين تربويَّة متنوعة، إلّا أنّها لا تقدّمها لنا بشكل منظّم؛ لأنّ هذه النصوص في الدرجة الأولى نصوص دينيّة، وليست نصوصًا تربويَّة بالمعنى الأخصّ، أي بالمعنى التخصّصي للعلوم التَّربوية"[1].

رابعًا: يعتمد خسرو باقري في بنائه للنظرية التَّربوية على الأسس المنهجية التالية:

1- التحليل والتفسير الموضوعي.

2- الاستنتاج على صورة القياس العملي.

3- منهج التحليل "شبه" الاستعلائي[2].

وبالتالي فإن المصدر الأصلي الذي استفاد منه في تحليلاته، هو القرآن الكريم عبر ثلاثة مفاهيم قرآنية مفتاحية: "التَّربية"، و"خصائص الإنسان"، و"غاية الحياة الإنسانيّة"، وقد حلّل من خلالها متن نصوص القرآن الكريم، وسعى من خلال التحليل المفهومي والحقل المعجمي لهذه الموارد للتوصّل، عبر التحليل الاستعلائي وتشكيل شبكة مفهومية، إلى الشكل الأخير من التنظير التَّربوي المختص الذي يريد الحصول عليه.

فعلى مستوى التحليل والتفسير المفهومي اختاره باقري من أجل دراسة المفاهيم والمعنائية للمفهوم، والعلاقات بين العناصر والعلاقات بين المفاهيم؛ وذلك لتحليل المسائل المرتبطة بالتَّربية الإسلاميّة وفهمها، باعتبار أنَّ الدِّين والنُّصوص الإسلاميّة مليئة بالمفاهيم التَّربوية، كما أن الوصول إلى التصوّر الأساس للتربية الذي يُعمل به في كافة أجزاء النظام

(1) باقري، خسرو: فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، م.س، ص:60.
(2) سادات، م: كرسي هاي نظريه پردازي، نقد و مناظره به منظور ارايه چارچوب ادراكي مناسب براي نظام آموزش عالي كشور، م.س، ص183.

التَّربوي يحتاج إلى هذا النوع من التحليل. لقد شرّح باقري عناصر هذا التحليل وتطبيقاته ضمن العناوين التالية: دراسة القرينة، دراسة ترادف الكلمات والعبارات، التحليل بناءً على المفهوم المضاد، التحليل على أساس الشبكة المعنائية (العلاقة الإشراقية، والعلاقة الاندراجيّة).

وأما على مستوى الأسلوب الاستنتاجي على صورة القياس العمليّ، أي القياس المنطقيّ بطريقة وليام فرانكنا، فقد أكد باقري على ضرورة استخدامه في القضايا الأخلاقية والتدبيريّة، وما يسمى في الفلسفة القديمة والإسلاميّة بالحكمة العملية. وتتميز القضية المنطقية العملية بكونها تحتوي على مقدّمة وصفيّة تستهدف شأنًا واقعيًّا عمليًا، وبالتالي فإنّ نتيجة القياس فيها تكون على صيغة قرار عملي اعتباري[1]، وقد استند باقري على نموذج فرانكنا[2] في تحليل فلسفة التَّربية والتعليم وتقسيمها إلى: فلسفة معيارية (وفيها 3 قضايا)، وواقعية (وتنقسم إلى 5 قضايا).

تتمتع أفكار فرانكنا في باب تحليل فلسفات التَّربية والتعليم بمزايا خاصة:

1- المزية الأولى: أن أفكاره ظهرت على شكل نموذج، وبالتالي فهو يقدم نظمًا ونسقًا خاصًّا في تنظيم أو تحليل فلسفات التَّربية والتعليم، وعلى هذا الأساس يمكن من خلال طيّ مراحل وخطوات محددة تحديد هيكل فلسفة التَّربية والتعليم.

2- المزية الثانية: أن تحديد الأنواع الثلاثة لفلسفات التَّربية والتعليم المعيارية (النوع الفلسفي، العملي، والتركيبي) سمح بتحديد مقدار التوقّع منها في مجال التَّربية والتعليم.

(1) باقري، خسرو: فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، م.س، ص: 69.

(2) Bagheri.Kh (2018) Frankena's Model for Analyzing Philosophies of Education Authors Authors and affiliations، Reference work entry First Online: 08 March 2018، DOI: https://doi.org/10.1007148-4-588-287-981-978/، p: 156..

3- المزية الثالثة: إنَّ دراسته التحليليّة لبنية فلسفة التَّربية والتعليم كانت على صورة القياس العمليّ. يساهم هذا الشكل من التحليل في إبعاد معضلة (علاقة الموجود بالوجوب) التي ترافق فلسفات التَّربية والتعليم المعيارية. [1]

وهذه المعضلة المنطقيّة التي بيّنها ديفيد هيوم سابقًا من حيث إن القضايا التي تحتوي مضامين وجودية، لا يمكن أن تنتج قضايا وجوبيّة؛ وبالتالي فإن قضايا التَّربية والتعليم إذا كانت مبنيّة على قضايا وصفيّة وتوضيحية ومعرفية ووجودية، فإنّها لن تنتج قضايا وجوبية[2]. وقد حاول باقري ترميم هذه الفجوة بتبديل القضايا الوصفية مكان القضايا الاعتبارية، كما أحدث مكانًا خاصًّا لأصول التَّربية والتعليم، حيث لم يعطها فرانكنا ذلك. ويمكن استخلاص هذه الأصول من خلال مقدمات تتشكّل من أهداف تشتمل على أصول أساسيّة وقضايا واقعية، وهذا الأمر يتطلّب إضافة القضايا المصداقية إليها؛ ليصبح الاستنتاج ممكنًا بمساعدة الأصل أو القاعدة العامة والقضية المصداقية.

(1) باقري، خسرو: فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، م.س، ص:100.
(2) م.ن، ص:101.

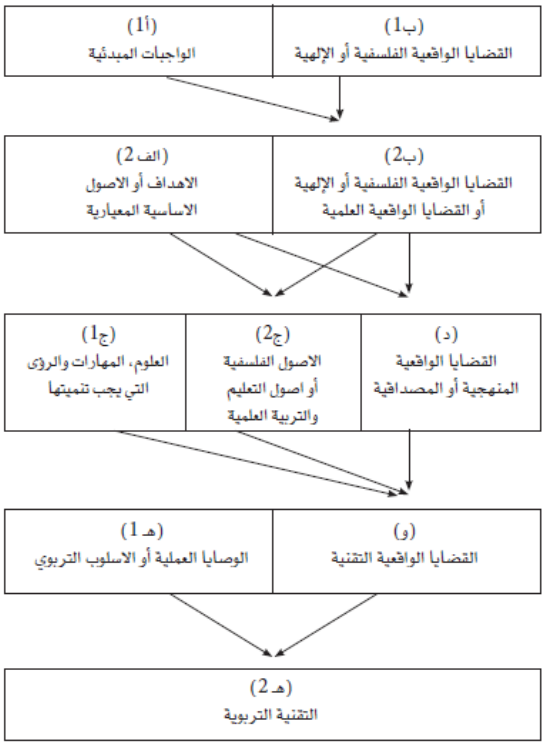

Figure 1 نموذج فرانكنا المرمّم[1]

بعد أن قام باقري بتهيئة هذه المعادلات المنطقيّة وفق منهج فرانكنا (المرمّم)، قام بتطبيق هذه الأقيسة المنطقية العملية في استخراج نماذج متعدّدة، مثال ذلك: استنتاج الأصل التَّربوي من الهدف الغائيّ والقضية الواقعية المبنائيّة (يستخدم باقري مصطلح المبنائية للتعبير عن القضايا الواقعية)، واستنتاج الأسلوب التَّربوي، واستنتاج الأسلوب من الأصل والقضية الواقعية المصداقية، وفي الختام استنتاج التقنيات التَّربوية.

وأما فيما يخصّ الأسلوب شبه الاستعلائي (Transcendental)، وهو نوع من الاستدلال الذي يرجع الفضل في إظهاره إلى الفيلسوف كانط، ويسمى

(1) باقري، خسرو: فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، م.س، ص: 105.

بالـ (Kant's Transcendental Arguments)[1] من أجل تنظيم آليّة خاصة من آليّات العقل النظري في البحث عن شروط إمكان المعرفة عند الإنسان من أجل فهم المعطيات الحسّية، وهي آليّة منطقية مغايرة لتلك التي تتعاطى مع القضايا والمعطيات مافوق الحسّية، وهي آليّة تنتقل من وجود الشيء إلى نحوٍ من التعالي في مفهومِ هذا الوجود، وإلى الحكم بضرورة وجوده[2]. بينما ذهب جاك دريدا في توضيح مفهوم شبه المتعالي إلى الالتزام بأنّه يتعلّق بقضية توصيفيّة تتمحور حول ضرورة التمايز والاختلاف كشرط لازم للحديث عن الوحدة والاتحاد.

وفي الخلاصة، يستفيد باقري من هذا الأسلوب المنطقي في التحليل المتعالي أو شبه المتعالي في مجال البحث في التَّربية الإسلاميّة حينما يتمّ طرح أساليب التَّربية في النصوص الإسلاميّة من دون ذكر أصولها ومبادئها، حينها يصبح السؤال بشكل متعالٍ أو شبه متعالٍ أنّه: ما هو الشرط أو الشروط اللازمة للتوصية بهذا الأسلوب التَّربوي؛ إذ إنّ الأسلوب التَّربوي ينبغي أن يعتمد على أصلٍ تربوي، والأصل يعتمد بدوره على مبدأ تربوي.

هذه هي المعالم المنهجية والأساليب المنهجية التي استعملها باقري في استخراجه للمفاهيم والقضايا والتطبيقات التَّربوية للرؤية التَّربويّة الإسلاميّة التي ينظّر لها في كتابه" "فلسفة التَّربية والتعليم الإسلاميّة"، و"نظرة جديدة إلى التَّربية الإسلاميّة"، وغيرهما من كتبه ومقالاته التطبيقية والمنهجية.

(1) https://plato.stanford.edu/entries/kant-transcendental/#LogForJudCat

(2) باقري، خسرو: فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، م.س، ص:117.

2- التطبيقات العامة للرؤية التَّربوية عند باقري:

يمكنُ للباحث والناقد، كما فعل لطيفي[1] وسجادي[2] وسجاديه[3] أن يقدِّمَ مجموعةً واسعة من الانتقادات الشَّكليَّة والبنيويَّة على ما قام به خسرو باقري في طرحه للنَّظرية التَّربوية الإسلاميّة، وأنْ يتمَّ مقارنتها بمجهودات حديثة أخرى من قبيل ما قامت به الدكتورة والأكاديمية البارزة جميلة علم الهدى[4]، أو الطرح الرؤيوي الآخر للفيلسوف والمنظّر الكبير الأستاذ محمد تقي مصباح اليزدي في كتابه ذي الجزءين "فلسفة التربية والتعليم في الإسلام"[5]، وكذلك في المجهود العلمي المشترك الذي أصدرته الدولة الإيرانية حول "سند التحوّل البنيوي في التربية والتعليم في إيران"[6]، غيرَ أنّ ما يميّز المجهود العلمي للدكتور باقري، إضافة إلى تعريفه للمفاهيم الأساس واشتغاله على استخراجه من المنابع الإسلاميّة والعقلانية والمقارنة، هو تقديمه لعدة قواعد منطقية كما في نموذج فرانكنا المعدّل والتحليل شبه الاستعلائي لكانط، كما فعل على سبيل المثال، في استخراجه للشبكة المعنائية وفق أسلوب التحليل التوصيفي الذي التزم به في المنهج، للمفهوم الأساس للتربية والتعليم، "وتحليله لمفاهيم التَّربية، والتعليم، والتطهير والتزكية، والأدب، والربوبية... وبيانه لكيفية اندراجها في ذيل الربوبية"[7].

---

(1) لطيفي: تأملی بر رویکرد و روش فلسفة تعليم و تربيت اسلامی در كتاب «درآمدی بر فلسفة تعليم و تربيت در جمهوری اسلامی ايران»، م.س، ص: 156.

(2) سجابي، مهدي: نقد گفتمان تلفيق التقاطی (بازسازی سازوارانه)در تعليم و تربيت: با نگاهی به آثار دكتر خسرو باقری (مقاله علمی وزارت علوم)، پژوهشنامه مبانی تعليم و تربيت سال هفتم پاييز و زمستان 2017/1396، شماره 2، ص15.

(3) سجاديه، نرجس: پاسخی به نقد كتاب «درآمدی بر فلسفه تعليم و تربيت در جمهوری اسلامی ايران» (مقاله علمی وزارت علوم)، تربيت اسلامی سال هشتم بهار و تابستان 1392 /2013، شماره 16، ص: 6.

(4) علم الهدى، جميله: مفهوم پردازی تفكر جهان-بومی گرايی در تعليم و تربيت با تاكيد بر دانش وطنی، پيشرفتهای نوين در مديريت آموزشی سال دوم بهار ۲۰۲۱/۱۴۰۰م، شماره ۱ (پياپی ۳)، ص: 125-117.

(5) اليزدي، مصباح: فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، لا ط، بيروت، مركز الدراسات والأبحاث التربوية، 2014.

(6) سند التحول البنيوي: https://sccr.ir/Files/6609.pdf

(7) باقري، خسرو: فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، م.س، ص:155-177.

فعلى سبيل المثال، لا الحصر، سنجد في كتاب فلسفة التَّربية والتعليم، أنّه قام ببيان وشرح طريقة استنتاج الهدف الغائي للتربية في الرؤية والنظرية التَّربوية الإسلاميّة، أي تحقيق الحياة الطيبة للإنسان. ومن ثمَّ قام بتفريع ستة مبادئ أساس من قبيل: المبدأ الأوّل: الوجود أوسع من العالم الطبيعي، الثاني: الله تعالى على رأي هرم الوجود، الثالث: غائية الكون، الرابع: الحياة الدنيوية الإنسانية هي الأدنى في سلم الحياة، الخامس: البحث عن غاية الوجود ونموّ الإنسان، السادس: الله تعالى الخير الأول ومبدأ الخير.

ونتيجة هذا التحليل المنطقي للنصوص والروايات والمبادئ العقلانية لفهم الوجود يقسم باقري تجليات الحياة الطيبة وفق متوالية من ستة تجلّيات، في الجسم والارتباط الجسماني مع الأشياء، والتجلّي في البعد الفكري والاعتقادي، ثم التجّلي في الميول والرغبات، والتجلّي الرابع يظهر في مجال النية وإرادة، والتجلّي الخامس في مجال الأعمال والسلويات، والتجلّي السادس هو في البعد الجمالي؛ وبالتالي فإنّ مجموع هذا النسق المنطقي التحليلي شبه الاستعلائي، يتجلّى في فهم كون الحياة الطيّبة على أنها الهدف الأساس للتربية، بحيث يتمكّن الإنسان في هذا النوع من الحياة من إرادة التعرف على المبدأ والغاية الحقيقيين للعالم، فيظهر فيه الميل نحوهما، وينظم انفعالاته وغرائزه، وتتوجه إرادته نحو الخير في المجالات الفردية والجماعية في أسلوب متوازن بين الدنيا والآخرة.

كما قام باقري باستخراج الأهداف التَّربوية للتربية الإسلاميّة المترابطة ضمن خمسة أهداف: الهداية والرشد، والطهارة والتقوى، القرب والرضوان، والعبادة والعبودية، ومن ثمّ قام ببحث تطبيقي تأصيلي واسع ومنسجم حول كيفية استخراج المباني والأصول والأساليب في التَّربية الإسلاميّة، فقد استخرج 12 مبنى، مع أصولها الفرعية، والأساليب التَّربوية المناسبة لكل أصل ومبنى، بحيث يمكن من بعدها أن يقوم مخطّطو المناهج التَّربوية بوضع الكفايات التعليمية المتناسبة مع المراحل العمرية، والأهداف

الفرعية للمتون الدراسية، وفق هذه المباني والأصول.

في الحقيقة، يعدّ هذا النسج التطبيقي عملًا متميّزًا وجريئًا لباقري، في تقديمه اقتراحاتٍ تطبيقية متينة ومبرهنة لكيفية الاستفادة من البحث النظري في النظرية التَّربوية الإسلاميّة، وهو الذي تخلو منه محاولات أخرى كمحاولة د.علم الهدى على سبيل المثال.

Figure 2 نموذج القياس العملي المطلوب في النظرية التربوية لباقري.[1]

(1) باقري، خسرو: فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، م.س، ص: 104.

تجربة الشيخ الفيلسوف الأستاذ محمد تقي مصباح اليزدي في صناعة نظرية تربوية إسلامية:

تعدّ التجربة الرائدة للعلامة الراحل الأستاذ الشيخ محمد تقي مصباح اليزدي، باعتباره فيلسوفًا ومنظّرًا في عالم التربية، محطةً بـارزةً في محاولات الاسلاميين لإيجاد نظرية تربوية شاملة[1]. وحينما ندرس تجربة هذا القامة الفلسفية العملاقة، نجد أنّها بنت النظرية التربوية الخاصة بها، على مجموعة من الأسس الفلسفية المتينة، مع سبر عميق للنص القرآني والروائي، في منهج تكامليٍّ استفاد منه الشيخ في تطبيقه على عدد من الفلسفات المضافة في المدرسة الفلسفية للشيخ مصباح كفلسفة الاخلاق، فلسفة التربية، الخ.

وعندما نتحدث عن الأسس الفلسفية للتربية والتعليم ي النظرية التربوية، تظهر مجموعة من الرؤى والمواقف والتي هي عبارة عن جهود كل فيلسوف للعثور على إجابات لبعض الأسئلة الرئيسية. فمثلًا، يجب على فيلسوف التربية أن يبرهن للآخرين عن تصوره وموقفه تجاه الانسان، وحقيقته وإمكانياته وقدراته وأهدافه التربوية والتعليمية والاستراتيجيات والحلول لتحقيق هذه الأهداف والوصول إليها، وكيفية النمو والمضي قدمًا نحو الهدف أو الأهداف التربوية المنشودة ضمن هذه المنظومة الفلسفية. ويمكن بطبيعة الحال، القيام بهذه الرؤية والتوصيف من خلال نهج داخل ديني أو خارج ديني.

ولقد قدم الشيخ المصباح رحمه الله، أسسا فلسفية ونظرية ومنهجية عامة، تشكّل في جماعها الشكل الوافي للنظرية التربوية، وفيما يلي خلاصة لأهم معالم النظرية التربوية عند الشيخ مصباح، في نقط عدة:

(1) شاملی، عباسعلی: مبانی و اصول فلسفه آموزش و پرورش از یک چشم انداز دینی، نوآوری های استاد علّامه مصباح یزدی در فلسفه آموزش و پرورش، معرفت، 1384هـ.ش. 2005م، شماره 92، ص36.

أولًا: حقيقة الإنسان:

تفترق النظريات التربوية عن بعضها في الأسس الابستيمولوجية الحادة التي تشكّل قاعدتها النظرية، من قبيل الارتكاز إلى مباني الفلسفة الماديّة، أو المثاليّة، او الواقعيّة، أو البراغماتيّة، والعلمانية، وغيرها؛ إذ تؤثّر هذه المباني المتباينة في نوع التصوّرات الكلّيّة التي ينتجها فيلسوف التربية حول قضايا محورية، من قبيل: طبيعة الوجود (المادي، الميتافيزيقي، عالم الدنيا والآخرة، الغيب والشهادة...)، وماهية الانسان (مادي، مركّب من مادة وروح)، ونوع العلاقات الغيرية التي يبنى عليها مجموع الظاهرة الاجتماعية، وموقع الدين في المنظومة الانسانية وغير ذلك. ومن هنا، نجد الشيخ - رحمه الله - يؤسّس للنظرية التربوية على الأسس الفلسفية لمدرسة الحكمة المتعالية التي تثبت وجود الواجب، وتبرهن على أدوات الإدراك، ومسألة أصالة الوجود واعتباريّة الماهيّة، ووحدة الوجود وصرافته، التشكيك في الوجود، وجود الرابط المعلول، والحركة الجوهريّة، وغير ذلك من القضايا المعمقة التي تسمح مباشرة بتأسيس نوعٍ قضايا كتقديم تصوّر متكامل حول حقيقة الانسان وموقعيته في الوجود. فنجد الشيخ - رحمه الله- يؤكد على التالي[1]:

- "الإنسان في الرؤية الإسلامية ليس مجرّد كيان عضوي محسوس، بل ينطوي على مكوّنات مما وراء الطبيعة تبقى بعد فناء البدن[2]. وله بعد الموت حياة خالدة يعيش فيها السعادة الأبدية أو الشقاء الأبدي. والحقيقة هي أن إنسانية الإنسان إنَّما تكون بروحه، وما بدنه إلاّ بمثابة آلة تُتخذ للعمل، أو كمركّب يُتخذ للسير والحركة. ولا بدّ من الاهتمام بسلامة الآلة والمركب وقوّته من أجل العمل والسير".[3]

---

(1) اليزدي (2006)، https://t.ly/tHfk، ص1.

(2) سورة ص، الآية 72: (وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي)؛ سورة المؤمنون، الآية 14: (ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ)؛ سورة السَجدة، الآية 9: (ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ)؛ سورة السجدة، الآية 11: (قُلْ يَتَوَفَّاكُم مَّلَكُ الْمَوْتِ الَّذِي وُكِّلَ بِكُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّكُمْ تُرْجَعُونَ).

(3) م.ن.

- وفيما يخص الرؤية الكونية الخاصة بموقعية الإنسان ومكانته في الكون، يقول الشيخ المصباح: "يتمتّع الإنسان من بين موجودات هذا الكون بمواهب إلهية وقابليات معيّنة تميّزه عن سائر المخلوقات، كالدقّة التي تتصف بها أعضاؤه الظاهرية والداخلية، خاصة الدماغ والجهاز العصبي، وما لديه من قدرات روحية خاصّة لا مثيل لها في سائر الكائنات الحيّة. وهذه هي الخصائص التي تتيح له التصرّف في جميع ظواهر الطبيعة وتسخيرها في سبيل رقيّه. إن منح هذه المزايا للإنسان يُعد بمثابة نوع من التكريم التكويني الإلهي له. وهو ما أشير إليه في القرآن الكريم"[1].

لذلك فإن الإنسان من من منظور إسلام، كائن غير محدود بهذا الجسم أو العضو المادي، فللبشر عطية إلهية ومتسامية تبقى بعد الموت وتفكك أجسادهم، بل هي عطية أبدية وأبدية وتحمل سعادتهم أو بؤسهم الأبدي. والجسد أداة لأنشطتهم أو مركب لحركتهم. يعتبر تقويم صحة الجسم وصيانته وقوته والسعي من أجله تقويمًا مفيدًا ومركّبًا أيضًا. من وجهة النظر هذه، تعتبر العناية بالجسد ذات قيمة إلى حد أنها تتماشى مع نمو الروح وتطورها.

ثانيًا: غاية خلق الإنسان:

فيما تحسم نظرات تربوية كبرى الغاية من وجود الإنسان، باعتباره كائنا ماديًا، فإنّها تقع في معضلة تحديد الغاية من خلق الانسان، وهي التي ستشكل الهدف التربوي الكلي الذي ينبغي أن تؤمّنه النظرية التربوية. فعلى سبيل المثال، نجد أن البراغماتيين لا يؤمنون بأي أهداف مسبقة للتعليم[2] كما تؤكد البروفيسورة راي، بل لا يمكن تصوّر الأهداف التربوية على أنها نهائية وثابتة؛ إذ إن الفلسفة البراغماتية تؤمن بأن الأهداف تنشأ

(1) اليزدي (2006)، م.س ص1.

(2) Rai، P.: Pragmatism and its contribution to education، IJCRT، Volume 8، Issue 3 March 2020. https://ijcrt.org/papers/IJCRT2003258.pdf، p:3.

من التجارب المستمرّة التي يقع فيها الطفل، وتشكل هويته الإنسانية وتعيْنه على تشكيل الغاية الوجودية الخاصة به. نعيش كما نفعل، في عالم متغير مع مستقبل غير مؤكد ومتغير، التجربة البشرية عرضة للتغيير. وبالتالي فإن الحاجة إلى إعادة تشكيل أهدافنا لتلبية احتياجات بيئة ديناميكية مثل بيئتنا أصبحت ضرورية، حيث يعني اختراع كلّ آلة ثورة اجتماعية جديدة؛ لذلك قيل إن التعليم ليس له أهداف.

ومن هنا نرى أن البراغماتيين يعتقدون بأن التعليم عملية تستمر مدى الحياة، وليس شيئًا يهدف إلى تأديب الشخص المتمرد ليتوافق مع الحقيقة الموجودة مسبقًا. وبالتالي، فإن المربي البراغماتي يهدف "إلى التطوير المتناغم للتربية - الجسدية والفكرية والاجتماعية والجمالية، وذلك من أجل توجيه الدوافع والمصالح والرغبات والقدرات نحو إشباع الرغبات المحسوسة للطفل في بيئته. (1)

إنّ الهدف التربوي في النظرية التربوية البراغماتية متأثّر أشد التأثر بالأسس الفلسفية المادية والعلمانية، التي ترخي بظلالها على التصوّرات الخاصة بالهدف من وراء وجود الإنسان (بل لا يوجد ما وراء الإنسان)، وتقصر الأهداف التربوية وظيفيًا على تغطية الحاجات المباشرة والتجريبية للإنسان من دون أن تكون مستندة إلى مسبقات إيمانية وإيديولوجية. وفيما تذهب مدارس تربوية أخرى إلى غايات تربوية عليا متناغمة مع أسسها الفلسفية، كالمدرسة المثالية، والماركسية، والليبرالية، والصوفية وغير ذلك.

هنا نجد أن الشيخ المصباح يؤكد على وجود الغاية النهائية من خلق الإنسان، مرتكزا فيها إلى مجموعة من القواعد الفلسفية والإيمانية الخاصة بالنظرية التربوية التي يؤمن بها، فيقول:

(1) Roy، S Roy، S: Theories and Philosophies of Education، New Delhi Edition، Soma Book Agency، 1989، P:122.

"الإنسان على مفترق طريقين (بين طريقين غير متناهيين): الطاقات والاستعدادات التي منحها الله للإنسان تُعدّ بمثابة مؤهلات تكوينية وفطرية لحركته نحو الغاية النهائية. غير أن تسخير هذه المؤهلات رهين بارادته واختياره وانتخابه، فهو يستطيع أن يحسن الاستفادة من هذه النعم ويسخّرها في طريق تكامله الحقيقي؛ ليطوي هذا الطريق وينال السعادة الأبدية، ويمكنه أيضًا أن يُسيء استغلالها بما ينتهي به إلى التدنّي والانحطاط إلى درجة يغدو فيها أضلّ من الحيوان، فيشتري بذلك الشقاء الأبدي لنفسه".[1]

وهو يؤكد على أن الله تعالى خلق إنسانًا بخصائص وقدرات يمكن الاستفادة منها في النمو والتطور في ظل جهوده ونشاطاته الواعية والتطوعية، بحيث يحقق الإنسان ازدهارًا ملحوظًا . هذا الازدهار مثل الصعود إلى قمم الكمال والنمو. "تتدرج هذه القمم طوليًا وتوضع أمام الإنسان في عملية تصاعدية. لكن كل هذه الكمالات على المدى الطويل هي الأهداف الأولى أو الوسيطة التي من خلال تحقيقها، يجد الشخص نفسه جاهزًا وقادرًا على الصعود إلى قمة أعلى. وراء هذا النمو والازدهار، تم رسم هدف نهائي للخلق البشري. أن نكون قريبين من الله وأن نصبح مثل الله، وهو تحقيق ازدهار كل القدرات في ظل الإيمان والعمل الصالح، هو الهدف الأخير للخليقة البشرية"[2].

وبالتالي، يمكن للإنسان أن يتقدّم إلى منتهى الكمال بأن يصبح مثل الله، وأن يصبح مستحقًا للفهم وتلقّي الهدايا والعطايا السماوية العظيمة. هذه الجدارة هي الوصول إلى "موضع القرب (أن نصبح مثل الله) المرتبط بالسعادة الأبدية والخلود للإنسان. نظرًا إلى أن هذا المسار الانتقائي

(1) اليزدي (2006)، ص2.

Rai، P.: Pragmatism and its contribution to education، p:4.

(2) اليزدي، م.س، ص54.

والحركة واعية وحرة، فيجب أن يكون ثمّة دائمًا مسار وتسهيلات وفرص في الاتجاه المعاكس للشخص، مما سيؤدي إلى بؤسه وعذابه وعقابه الأبدي، فالشخص هو الذي يختار طريقه ويشكّل مستقبله. إن الإرادة، والإرادة الحرة، والوعي، والحرية، والشيطان، والقدرات الداخلية والخارجية، والأعضاء الجسدية، والآلاف من الممتلكات الإلهية الأخرى هي شروط مسبقة لجهد الإنسان وحركته في هذا المسار الطويل الذي لا ينضب والذي قدمه له الله سبحانه وتعالى بخلقه"[1].

وفي ضوء ذلك يمكن تصوّر مسير الإنسان وكأنّه بين طريقين لا نهاية لهما، يعرج به أحدهما نحو الكمال والسعادة الأبدية، وينتهي به الآخر نحو الشقاء والعذاب الأبدي4. إذًا قيمة الإنسان وكرامته النهائية رهينة باختياره لطريق التقوى.5 ومن الطبيعي أنّه لن تكون لكلّ الناس قيمة مطلقة ومتساوية، بل سيكون لأهل الإيمان والعمل الصالح قيمة إيجابية، وسيكون لأهل الكفر والعصيان قيمة سلبية، وسيكون لكل واحدة من هاتين القيمتين مراتب مختلفة".[2]

ومن هنا، فإن الهدف من خلق الانسان، والذي سيكون الهدف التربوي الأسمى لكافة العملية والنظام التربوية في الاسلام تحت عنوان (الكمال)، ويقول الشيخ المصباح: "لقد خُلِق الإنسان بهذه المؤهّلات الخاصّة من أجل أن يطوي طريق تكامله بإرادة حرّة واختيار واع،7 ويكسب الأهلية لإدراك الفيوضات الخاصة التي تُفاض في ظل الحركة الاختيارية، والوصول إلى مقام القرب الإلهي المقرون بالسعادة الأبدية. ولكن بما أن هذه الحركة وهذا السير يجب أن يأتي بشكل اختياري، فلا بد من وجود مسير آخر في الجهة المخالفة لهذا السير ينتهي به إلى الشقاء والعذاب الأبدي."[3]

(1) اليزدي، م.س.
(2) م.ن، ص 2.
(3) م.ن.

ثالثًا: الدنيا مقدّمة الآخرة:

لقد وقع العديد من الفلاسفة أمام معضلة فلسفية أخلاقية، في فهم وتفسير دوافع الانسان في تعامله مع نفسه ومحيطه، وكيفية توجيهها باتجاه الصالح العام أو الفردي، وهل أنها تنبع من كون الانسان مفطورًا على الشر أم على الخير، وما هو موقفه من الدنيا وما بعد الدنيا "الآخرة". لقد قام الفيلسوف وعالم الاجتماع الشهير ماكس فيبر، بتحليل وتفكيك معضلة الرؤية الكونية نحو امتلاك الثروة في مقابل الزهد والعبادة طبق المذهب الكالفيني، في مقابل الاتجاه المستحدث في المسيحية المدعو بالمذهب البروتستاني، وكيف أن البروتستانية استطاعت تعديل نظرة المسيحي نحو العمل وتطوير الحياة الاقتصادية داخل الجماعة الدينية، وقامت بدفع العالم الأوروبي إلى مرحلة متقدمة من التطور والتقدم الحضاري. ولكن هذه العلاقة الدقيقة بين الدنيا والاخرة، ومنظومة العبادة لله تعالى والوجود الإنساني "المادي" في عالم الدنيا، هي من الأمور التي يعالجها الشيخ المصباح، كمقدمة تربوية ضرورية في نظريته التربوية، فيقول:"يتّضح من خلال النظر إلى الغاية من خلق الإنسان بأن حياته في الدنيا ليست إلّا مرحلة محدودة وتمهيدية لبناء ذاته وتنمية استعداداته وتحويلها إلى الفعلية، والنتيجة الثابتة والأبدية التي تتمخّض عن ذلك تظهر في عالم الآخرة؛ فإذا ما اختار الإنسان في هذه الدنيا طريق الكمال، فسينتهي به المطاف إلى دار النعيم والرحمة الأبدية؛ وأمّا إذا اختار الاتجاه المضاد له، فسينتهي إلى دار العذاب والهلاك الأبدي. وحسب تعبير القرآن الكريم فإنّ الدنيا «دار ابتلاء»[1] لتمييز الصالحين من المفسدين، ولينال كل إنسان في عالم الآخرة ما يستحقّه"[2].

ومن هنا، فإنّنا إذا راجعنا الأهداف الوسيطة والهدف النهائي للخلق

(1) سورة هود، الآية 7.
(2) اليزدي، م.س، ص2.

البشري في علم الإنسان الإسلامي، فسنجد أن حياة هذا العالم البشري هي فترة قصيرة وسياق يجب على الناس استخدامه لتحسين الذات وتحقيقها و تنمية المواهب والقدرات وازدهار والاستفادة منها. إن الفهم الصحيح لهذا الارتباط يكشف لنا العلاقة بين حياة هذا العالم وعالم الإنسان، "هذه العلاقة تجعل جهودنا وأفعالنا في هذا العالم تؤدي إلى عواقب أبدية وأبدية مزدوجة في منزل آخر. يدرك الناس في المنازل الأخرى عواقب سلوكهم وأفعالهم في هذا العالم، ويستخدمونها للعيش في هذا العالم. إذا سلك الإنسان طريق النمو والتقوى في هذا العالم، فسيحقّق البركات والرحمة الأبدية في بيت آخر. من ناحية أخرى، إذا كان في هذا العالم في السرير إن الفجور والفساد والعصيان على الله سيؤديان إلى العقاب الأبدي والدمار. وقد وصفت أدبيات القرآن الكريم حياة هذا العالم بأنها "مليئة بالتجارب والاختبارات". في هذا الاختبار الأعمى يتم فصل الطيبين عن الأشرار، وتحصل كل مجموعة في المنزل الآخر على ما فعلوه وما يستحقونه"[1].

رابعًا: الوسيلة العامّة للحركة:

تتحقَّق حركة الإنسان نحو الكمال والسعادة، أو انحداره في هاوية السقوط والهلاك، عن طريق أعماله وسلوكه الداخلي - كذكر الله - والخارجي. وكلّما جاءت هذه الأعمال باختيار أتم وحريّة أكثر، يكون لها تأثير أشد وتساهم في تعجيل الحركة. "وبغضّ النظر عن القيام بمثل هذه الأعمال، فإنّه لا يتحقق أي خير أو شر أخلاقي، ولا يحصل أي استحقاق للثواب أو العقاب"[2].

وينبثق السلوك الاختياري للإنسان -وهو الذي يمثّل تبلور حركته التكاملية أو التنازلية- من ميوله وتوجّهاته الغريزية والفطرية. وتوجيهها

(1) اليزدي، م.س، ص1.
(2) م.ن، ص2.

يتوقّف على ما لدى المرء من علوم ورؤى واعتقاد بقيم معيّنة. وإضافة إلى ذلك، فإن النشاطات الظاهرية للإنسان تتطلب مستلزمات طبيعية واجتماعية، وتوفّر ظروفٍ وأسبابٍ خارجية أيضًا؛ ولذلك يشترط الشيخ رحمه الله أنه "إذا كانت فرضيتنا هي أن تقدم الإنسان وحركته نحو الكمال والسعادة أو البؤس مبنيان على سلوكه الواعي والحر، فإن أفعاله وسلوكياته الداخلية (مثل الكفر والإيمان) والسلوكيات الخارجية للإنسان هي الوسيلة. من حركته إلى أحد هذين الجانبين".[1]

لكن النقطة المهمة هي أنه كلما كانت أفعالنا وسلوكاتنا أكثر وعيًا وحرية، كلّما لعبت دورًا أكبر في مستقبلنا وتسارعت حركتنا في أحد هذين الاتجاهين. وبلغة القرآن الكريم، لا يوجد خير أو شر أخلاقي للإنسان بدون مثل هذه السلوكات.

خامسًا: ضرورة الحياة الاجتماعية ومتطلّباتها:

لا بدّ للإنسان من التعاون والتعايش مع أبناء جنسه من أجل مواصلة حياته وتوفير مستلزماتها ومجابهة شتّى المخاطر التي تهدده. ومن الطبيعي أن انتظام الحياة الاجتماعية يتوقّف على تقسيم العمل والتوزيع العادل للمنافع والمنتجات، ووجود القوانين والقرارات والأجهزة الكفيلة بتنفيذها. ومن غير ذلك تضطرب الحياة الاجتماعية وتسودها الفوضى، ويُحرم أفراد المجتمع من الإمكانات اللازمة لحركتهم التكاملية. كما "أن انعزال الأفراد وتقوقعهم على أنفسهم يجعل الحياة عسيرة عليهم أو متعذّرة أحيانًا، ويُحرم المجتمع من نشاطهم وعطائهم. وكلا هذين الأمرين خلاف للمصلحة والحكمة من خلق الإنسان. وأساسًا تتيسّر النشاطات ومختلف أنواع التعاطي في ظل الحياة الاجتماعية، وبها تتوفر الأجواء

(1) اليزدي، م.س، ص1.

المناسبة للاختبار والاختيار في مختلف الجوانب"[1].

ونظرًا إلى أن طريق حياة الإنسان يتفرع إلى فرعين، وتعيين اتجاه السير رهين باختيار الأفراد والجماعات، فمن الطبيعي أن يوجد على الدوام من يسيرون خلافًا لمصلحتهم الشخصية نحو الشقاء والهلاك، وليس هذا فحسب، بل يخلقون أيضًا مشاكل وعراقيل لغيرهم ويمارسون الظلم والجور والعدوان على الآخرين. "وإذا لم يُتّخذ إجراء مؤثّر لنصح الضالّين وإرشادهم، وإزالة شرّ الظالمين وحماية المحرومين والمظلومين، فلن يمضي وقت طويل حتّى يمتلىء العالم كلّه ظلمًا وفسادًا، ولا يبقى ثَمّة مجال لرقي وتكامل الخيّرين وذوي الاستعداد"[2]. وهكذا تثبت أنواع من المسؤوليات الاجتماعية على الأفراد والجماعات والمؤسّسات الرسمية.

النقطة التي يؤكد عليها هي أن الهدف النهائي في نظام التعليم والتدريب الإسلامي ليس سوى توفير أكبر قدر ممكن من الأرضية لتطور البشر وتميزهم ليصبحوا أشبه بالله، وإذا كانت ثمّة أهداف عملية أو أكثر حكمة، فإن هذه الأهداف تشكّل أرضية وسطيّة، ويجب حتمًا أن تتماشى مع هذا الهدف النهائي.

(1) اليزدي، م.س، ص1.
(2) م.ن، ص.ن.

خاتمة:

لا بدّ في ختام هذه المقالة المكثّفة من التأكيد مجددًا على مجموعة من النتائج المهمة التي خلصنا إليها:

1- إن وجود النظرية التَّربوية في المسار التقدّمي لأيّ أمّة وجماعة يصبح مع مرور الوقت مسألة بالغة الأهمية والضرورة في الحفاظ على هويتها الثَّقافية، وتمرير مبادئ الاجتماع الخاص بها إلى الأجيال القادمة عبر آليّات التنشئة الاجتماعية والتَّربوية المعهودة لديها.

2- إنّ السعي الحثيث لمجموعة من الفلاسفة والمنظّرين في الفضاء التَّربوي الإسلامي لإنتاج رؤية ونظرية تربويَّة إسلامية، هو نتيجة طبيعية لمجموعة من الظروف التي طرأت على الأمة الإسلاميّة وبلادها، من انهيار الشكل التقليدي للخلافة الإسلاميّة، ومن بعدها حركة الاستعمار وتداعياتها البنيوية على الأمة الإسلاميّة وشخصيتها، وإثارتها للقلق العميق في داخل الجماعة المفكّرة فيها حول مستقبل الأمة.

3- جاءت محاولة خسرو باقري في سياق مجموعة من الجهود النظرية الأخرى في إيران، وكذلك العالم الإسلامي، لصناعة نظرية تربويَّة إسلامية وفق منهجية علمية وأساليب استنباط، ومنظومة من المبادئ والمباني والأصول والتطبيقات العلمية في المجال التَّربوي والتعليمي.

4- حاول خسرو باقري تقديم تصوّر إسلامي حول المبادئ والأصول الإنسانية وكذلك المبادئ والأصول المعرفية، والمبادئ والأصول القيميّة، للتربية والتعليم في كتاب: "فلسفة التربية والتعليم"، ثمّ يقوم في كتاب: "نظرة متجدّدة للتربية الإسلاميّة" بتقديم نموذج تصوّري حول تقسيم المراحل العمرية وفقًا للمصادر النصوصية في القرآن والسنة الشريفة. وفي اعتقادي أنّ هذا التصور للمراحل العمرية وفقًا للمبادئ التصورية والمفاهيمية لرؤيته التربوية يظلّ في نطاق التصوّر؛ إذ يحتاج إلى

إعادة نظر في الأسس الشرعية والفهم الأكثر دقّة للنصوص الشرعية، كما أنّ هذا التقسيم لا يراعي خصوصيات الذكورة والأنوثة من جهة، ولا يقدّم تصوّرًا عمليًّا للمطلوب تطبيقه في التعليم المدرسي ومن جهة أخرى.

5- قدّم الشيخ المصباح اليزدي أسساً متينة على المستوى النظري في تأمين الإطار الإبستيمولوجي والمعرفيّ الخاصّ بصناعة نظريّة تربويّة إسلاميّة. وهو - مضافًا إلى كتابه الأسس الفلسفية للتربية والتعليم - متّن أسس النظرية التربوية في جملة كتبه الفلسفية والأخلاقية والكلامية الكثيرة التي تشكّل في مجموعها البناء النظري العام الذي يستند إليه الشيخ في تقديم نظريته التربوية؛ إذ كلّ أصل ومبنى تربوي، له جذور نظرية ومنهجية راسخة في مجمل ما قدمه الشيخ من تراث فلسفي، ما يسمح للمخطط وصانع المنهج التربوي أن يقوم بالاستفادة من مباني التربية وأصولها، ومن الكثير من القضايا التربوية التي طرحها في كتبه المتنوعة، في صناعة منهج تربوي متكامل على مستوى التطبيق.

6- قدّمت هذه المقالة تصوراً شاملاً لمجموعة من العلامات المنهجية والتطبيقية العامّة لنظريّة خسرو باقري التَّربوية، محاولة ربطها بالتاريخ العام لسياق النظريات التَّربوية في العالم. لقد التفت باقري إلى ضرورة هذا الربط، محاولاً التأكيد على ذلك من خلال صنع برهان إبستيمولوجي يسمح له، وضمن المنظومة الفكرية الإسلامية المعيارية، أن يصنع نظريته الإسلامية، آخذا بعين الاعتبار المجهود العلمي العالمي والتجارب التَّربوية المتنوعة والتطبيقات والتَّربوية والأساليب التي تمّت تجربتها وتطويرها ضمن المدارس التَّربوية المختلفة والمتباينة عبر العالم.