

2015- 2016



المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم
مدارس المهدي (عج)

المباني النظرية للتحوّل البنوي

في نظام التربية والتعليم الرسمي والعام
في جمهورية إيران الإسلامية



ترجمة وإصدار:

المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم

www.almahdischools.edu.lb



الكتاب: المباني النظرية للتحوّل البنيويّ
ترجمة: مجموعة من المختصّين التربويين
إشراف ومراجعة: د. محمد ترمس
أ. نوال الخليل
تدقيق لغوي: أ. محمد مرمّر



المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم
مدارس المهدي ١٤١٣

المباني النظرية للتحول البنوي

في نظام التربية والتعليم الرسمي والعام
في جمهورية إيران الإسلامية



2015 - 2016

مقدمة الناشر

بسم الله الرحمن الرحيم

نبارك لكم حلول شهر رمضان الخير والبركة، ونسأل الله عز وجل أن يجعل أيامنا فيه عامرة بالإيمان والعمل الصالح، وأن يعيننا على صيامه وقيامه ونيل بركاته. وبعد.

يسرنا أن نضع بين أيديكم الترجمة العربية لكتاب "المباني النظرية للتحوّل النبويّ في نظام التربية والتعليم لجمهورية إيران الإسلامية"، والذي قامت المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم بتعريبه عن اللغة الفارسية وإصداره كمساهمة منها في تعميم الاستفادة من هذه الوثيقة القيّمة، التي شكّلت لنا في المؤسسة، منذ الاطّلاع عليها قبل أربع سنوات، نقطة تحوّل في مقارنة قضية التأصيل التربوي، ويمكن أن تشكّل دليلاً وعوناً لكل عامل في التربية، وباحث فيها.

وللمناسبة، يهّمنا أن نعرض وبإشارات سريعة، ما نرى فيه بعضاً من العلامات المميّزة لهذا الكتاب القيّم:

١- كانت بذور هذا الجهد من الفكر الأصيل والتوجيهات النورانية للإمام الخميني(قده)، الذي بوأ التربية موقعها اللائق كأساس للعالم وجوهر للإنسانية، وأسس لأعظم الورش الحضارية المعاصرة، ولكلّ هذا السيل الغزير من النتاجات الفكرية والثقافية المباركة.

٢- جاء هذا العمل نتيجة توجيه مباشر من سماحة الإمام الخامنائي حفظه الله، وذلك بهدف الانتقال من مساعي الإصلاح إلى مسار التحوّل النبويّ لنظام التربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية في إيران، وقد استمرت رعاية الإمام لهذا الجهد وصولاً حتى اعتماده.

٣- في طبعة الكتاب، نحن لسنا أمام إنتاج فكري لمفكر مبدع أو خبير حذق، وإنما نحن أمام جزء من نتاج ثورة فكرية أصيلة، ونموذج حضاري فريد، أذهل العالم بصموده وثباته ومنعته، رَفَضَ التبعية والارتكان، وبنى على الأصالة والاستقلال قواعد التقدم والحداثة، وأعاد التركيز على جوهر الإنسانية ومصيرها وغاياتها الحقيقية، مستحضراً أهمّ النتاج العالمي، ومستفيداً من أغنى التجارب الإنسانية.

٤- أنجز هذا العمل على أيدي عدد كبير من العلماء والخبراء التربويين، والباحثين الحوزويين والجامعيين، وأجاد هؤلاء في استحضار المباني الإسلامية للتربية الحديثة، واجتهدوا في اشتقاق أصولها وتحديد غاياتها وكيفياتها، مستفيدين من كل العلوم والتجارب الإنسانية المتصلة بموضوعها، يُعْطَوْنَ نظامَ التربية ونموذجها التطبيقيّ مشروعيتهما، وليفتحا لها الآفاق نحو صناعة الإنسان اللائق بنيل مراتب الحياة الطيبة، والضامن لتقديم المجتمع الإنساني وازدهاره.

٥- اعتمد معدّو هذا الكتاب منهجية فريدة، مترابطة ومتكاملة في تنزّلها من المباني الفلسفية والفكرية، إلى الأصول والأساليب والكيفيات، وصولاً إلى المحلّلات النظرية لعلم التربية وتفرعاته ونماذجها التطبيقية، بما يراعي خصائص المجتمع الإيراني، وبما يمكن أن يشكّل في أغلب مراتبه إنتاجاً فكرياً قابلاً للتعميم على المجتمعات الإسلامية والإنسانية، وفي بعض مراتبه نموذجاً خاصاً قابلاً للاسترشاد في مقارباته ومنهجياته وتنظيمه الدقيق.

٦- إنَّ كتابي "المباني النظرية" و "وثيقة التحوّل النبوي" -الذي سبق للمؤسسة أن ترجمته ونشرته - هما عملاّن كبيران تكمن أهميتهما في كونهما يشكّلان منطلقاً ومقدمةً ضرورية للعمل الأساسيّ الأهم والأكبر والمتمثّل بإعادة البناء الفعليّ لنظام التربية والتعليم وفق هذه "الوصفة الطيّبة" كما نعتها سماحة الإمام الخامنئي القائد حفظه الله.

قبل الختام، نرى من المفيد الإشارة إلى مدى استفادة المؤسسة من هذا الكتاب في الورشة التربوية التي بدأتها منذ سنوات تحت عنوان "قضيّة التأصيل التربوي"، سواء لناحية التدقيق في غاياتها وأهدافها، أو لناحية إعداد كادرها وتأصيل ثقافته وترشيد رؤيته التربويّة، أو لناحية إعادة النظر بأدبيّاتها وأنظمتها وهيكلها، أو في مجال إعداد المناهج الدراسية وتطويرها، أو لناحية هداية عمليّاتها التعليميّة وأنشطتها وبرامجها التربوية... كما نستغلّ هذه الفرصة لدعوة الباحثين التربويّين إلى إعادة النظر في الكثير من المسلمات والآليات التربوية على ضوء هذه الأطروحة الشاملة.

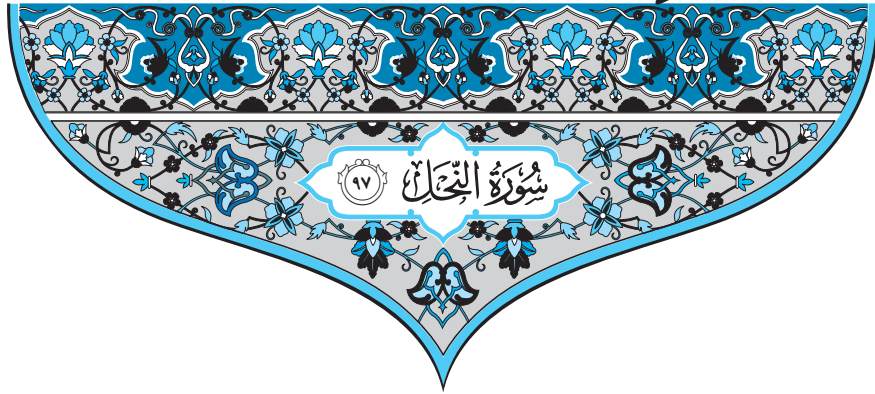
في النهاية، تُهدي ثواب هذا الجهد والعمل إلى روح العامل المجاهد، والمربي الأسوة سماحة الشيخ مصطفى قصير العاملي (رحمه الله)، وهو من أوقد في المؤسسة شغف البحث عن أصالة التربية ونموذجها العصري القويم.

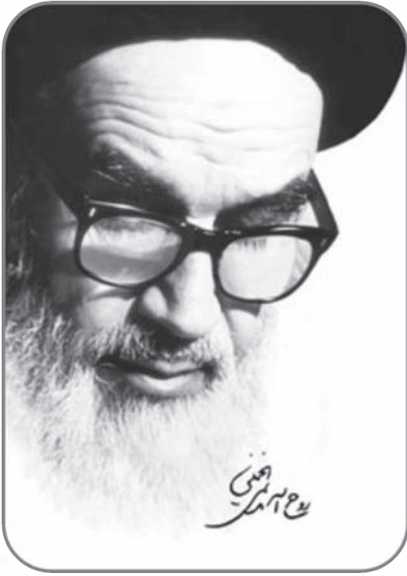
**مدير عام المؤسسة
الإسلامية للتربية والتعليم**

الدكتور حسين يوسف



مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ
فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيٰوةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم
بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ





الإمام الخميني قُدِّسَ سُبُّهُ مؤسس جمهورية إيران الإسلامية

- إنَّ أساس العالم بُني على تربية الإنسان.

صحيفة النور، المجلد ١٤ الصفحة ١٥٣

- العالم مدرسة ومعلِّمو هذه المدرسة هم الأنبياء والأولياء، وإنَّ مرِّي هؤلاء المعلمين هو الله تبارك وتعالى.

صحيفة النور، المجلد ١٣ الصفحة ٢٦٥

- يجب على المجلس (مجلس النواب) والشعب والمفكرين الملتزمين أن يأخذوا على محمل الجدَّ إصلاح الثقافة ومن جملته إصلاح المدارس من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة وأن يسعوا بكلِّ قواهم لسدِّ طريق الانحراف.

صحيفة النور، المجلد ٢٣ الصفحة ٥٣٣

- وفوق كل القضايا، قضية التربية والتعليم هذه، وقضية الجامعة وقضية التعليم والتربية، حيث أننا لهذه الناحية وأكثر من جميع النواحي، ومن الجهات كافة، بحاجة إلى الإصلاح.

صحيفة النور، المجلد ١٠، الصفحة ٨١

- يجب على الأجهزة التعليمية الملتزمة والمشفقة من أجل نجاة البلاد، إعطاء أهمية خاصة للحفاظ على الناشئة والجيل الشاب العزيز، حيث أنَّ استقلال البلاد وحرَّيتها في المستقبل منوط بتربيتهم الصحيحة.

صحيفة النور، المجلد ١٥، الصفحة ٢٤٥

- إنّ عملكم هو صناعة الإنسان. إنّ المعلم يصنع الإنسان، وهو عمل الأنبياء؛ فالأنبياء قد جاؤوا منذ البداية وإلى النهاية، وإنّ كلّ نبي قد جاء، وكان شغله فقط أن يصنع الإنسان، أن يربّي البشر؛ إنّ عمل المعلمين هو عمل الأنبياء ذاته.

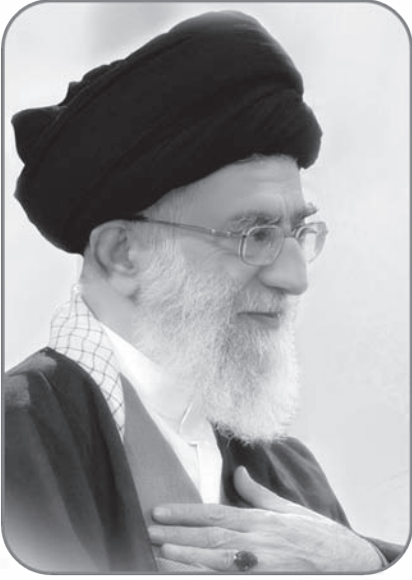
صحيفة النور، المجلد ٨، الصفحة ٩١

- ممّا لا شك فيه، أنّ أعلى وأهم عنصر له دخالة أساسية في وجود أي مجتمع هو ثقافة ذلك المجتمع.
- إنّ أكبر تحوّل يجب أن يتمّ، ينبغي أن يتمّ في الثقافة، لأنّها المؤسسة العظمى التي تجرّ الشعب إمّا إلى الضلال والهلاك وإمّا إلى قمة العظمة والقدرة.

صحيفة النور، المجلد ٦، الصفحة ٢٥٢

- إنّ الثقافة هي أساس الشعب، وأساس وطنية أي شعب، وأساس استقلال أي شعب.
- إنّ الثقافة هي مبدأ كلّ سعادات الشعب وتعاساه، فإذا غدت الثقافة غير صالحة، فإنّ الشباب الذين يتربّون بتربية الثقافة غير الصالحة، هم من سيوجد الفساد في المستقبل.

صحيفة النور، المجلد ٣، الصفحة ٣٠٦



الإمام الخامنئي رَحِمَهُ اللهُ قائد الثورة الإسلامية

- إنَّ مسألة التربية والتعليم هي مسألة دائمة ومستمرّة، وهي في الحقيقة قاعدة نظام جمهوريّة إيران الإسلاميّة. (٦٥١٨١٧ هـ.ش).
- نحن بحاجة إلى تحوّل في التربية والتعليم. (١٢ / ٢ / ٨٥ هـ.ش).
- إنَّ «التربية والتعليم» الحالية في بلدنا، ليست وليدة وصناعة فكرنا وبرامجنا وفلسفتنا، وما نريده اليوم، ليس ما قدّمته لنا تلك الفلسفة. (٣ / ٥ / ٨٦ هـ.ش).
- يجب أن يجلس أفضل المفكرين وأبرزهم ويخطّطوا للتربية والتعليم، ويجب أن تكون فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة واضحة، وعلى أساس هذه الفلسفة، يتّضح أفق مستقبل التربية والتعليم في بلدنا. أن يكون معلومًا ما الذي نسعى إليه، وإلى أين سننّجه، وعلى أساس ذلك، يتمّ وضع الخطوط العريضة، والتخطيط وتحديد السبل. (١٢ / ٢ / ٨٥ هـ.ش).
- إنَّ وظيفة النخب الفكرية والثقافية للمجتمع، والحوزة والجامعة، إدارة هذا التحوّل. (١٨ / ٨ / ٨٥ هـ.ش).
- إنَّ الأعمال العظيمة تبدأ من طرح وتبادل الأفكار، وإنَّ طرح الأفكار وتبادلها ليس أمرًا يحصل في الغرف المغلقة وفي الفراغ، بل يجب أن تنبثق الأفكار المتنوعة بطريقة يكون فيها ناتج هذا العمل موضوعًا عمليًا ومنطقيًا. (٢٥ / ٢ / ٨٦ هـ.ش).

إهداء

نهدي هذه المجموعة إلى الروح الشامخة لمؤسس نظام الجمهورية الإسلامية في إيران الإمام الخميني قدس سره، وإلى الأرواح المطهرة لشهداء الثورة الإسلامية الرفيعة المنزلة، وبالأخص الأستاذ الشهيد آية الله مرتضى مطهري والشهيد آية الله الدكتور السيد محمد حسين بهشتي وإلى المعلمين الشهداء وبخاصة الشهيدين رجائي وباهر - رضوان الله عليهم -، الذين مهّدوا بمساعيهم القيمة لتربية الشباب المفكر والمؤمن والواعي والحرّ والشجاع والمحبّ للفضيلة وفقاً لتعاليم الإسلام.

حول هذه المجموعة

١- إنَّ هذا المؤلَّف، هو حصيلة مراجعة وإكمالٍ للتقرير النهائي لدراسة «توليف نتائج الدراسات النظرية لمشروع الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم»، الذي قام بإنجازه وإنهائه أعضاء اللجنة المشرفة على توليف نتائج الدراسات النظرية، وبدعمٍ من الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتربية والتعليم خلال السنوات التالية ١٣٨٦ إلى ١٣٨٩ هـ.ش. / ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٠ م.

٢- وقد تمَّت دراسة محتوى هذه المجموعة وتأَييدها بشكلٍ كاملٍ من قبل «المجلس الأعلى للتربية والتعليم» خلال الجلسات ٨٠١ إلى ٨٠٨ لهذا المجلس في مدينة مشهد المقدسة، (٢٩ بهمن إلى أول إسفند ١٣٨٨ هـ.ش. / ١٨ شباط إلى ٢١ شباط ٢٠١٠ م). وشكَّل المبنى الأساسي لدراسة وإقرار «وثيقة التحوُّل الاستراتيجي في نظام التربية الرسميَّة والعامة في جمهورية إيران الإسلاميَّة» في الجلسات اللاحقة لهذا المجلس (من إسفند ٨٨ إلى فروردين ٨٩ هـ.ش. / من شباط إلى آذار ٢٠١٠ م).

٣- كذلك بعد مراجعة محتوى هذا المؤلَّف وتصحيحه بشكلٍ نهائيٍّ من قبل الأمانة العامة للمجلس الأعلى للثورة الثقافية وطبقاً لأراء اللجنة الحوزوية للمجلس الأعلى للثورة الثقافية بإشراف حجة الإسلام والمسلمين السيّد الدكتور عليرضا أعرافي، لقد كان هذا المحتوى بصفته «الأساس النظري للتحوُّل الاستراتيجي في نظام التربية والتعليم الرسمي والعامة في جمهورية إيران الإسلاميَّة» من خلال تأييده في المجلس الأعلى للثورة الثقافية، أساساً لدراسة وإقرار «وثيقة التحوُّل الاستراتيجي لنظام التربية والتعليم الرسمي والعامة في جمهورية إيران الإسلاميَّة» في جلسات هذا المجلس (من آذار ٨٩ إلى شهر يورماه ٩٠ / كانون الأول ٢٠١٠ إلى أيلول ٢٠١١).

٤- لا بد من جعل هذا المنشور بصفته الأساس النظري للتحوُّل البنيوي، والذي تمَّ تأييده من قبل المجلس الأعلى للثورة الثقافية، الركيزة الأساسية لكافة السياسات والتخطيط وإنتاج وثائق التحوُّل في نظام التربية والتعليم الرسمي والعامة في الجمهورية الإسلاميَّة في إيران.

تقدير وشكر

يتقدّم المجلس الأعلى للثورة الثقافية بكامل الشكر وخالص الامتنان، من جميع العاملين والباحثين والمحققين والخبراء في التربية والتعليم، ومن الجامعات ومراكز التعليم العالي، وعلماء وفضاء الحوزة، الذين كان لهم دور في تدوين هذه الوثيقة الوطنية.

كذلك يتقدّم بالشكر والتقدير لكلّ من المديرين العامّين ومسؤولي وزارة التربية والتعليم، وبخاصّة السيّد الدكتور حاجي باباي وزير التربية والتعليم المحترم، والسيّد المهندس مهدي نويد أدهم مدير مشروع تدوين الوثيقة الوطنية، وأعضاء المجلس الأعلى للتربية والتعليم المحترمين، والأعضاء المحترمين للفريق العامل في توليف نتائج الدراسات النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، والأمانة العامة للمجلس الأعلى للثورة الثقافية، وبالأخصّ أعضاء لجنة التربية والتعليم المحترمين، وأعضاء اللجنة الحوزوية للمجلس الأعلى للثورة الثقافية المحترمين.

ديباجة

قامت الثورة الإسلامية المجيدة في إيران بهدف إعادة بناء الركائز الأساسية للمجتمع في سياق تربية الإنسان الإلهي وإقامة المجتمع الديني المستند الى تعاليم ومعارف الإسلام البانية للإنسان، وبتوجيه من المؤسس الكبير للجمهورية الإسلامية في إيران، الإمام الخميني وَالْحَمْدُ لِلَّهِ، الذي يعتبر بحد ذاته نموذجاً بارزاً للإنسان المترقي على الدين الإلهي والمتمتع بالحياة الطيبة. ويعتبر الانتصار النهائي للثورة الإسلامية واستقلال البلاد في رؤية الإمام وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رهناً بالتحوّل الثقافي الشامل، ولا يوجد بقعة وبيئة اجتماعية يمكنها أن تتأثر بنحوٍ أوسع وأعمق من نظام التربية والتعليم في نيل المجتمع المنشود.

إنّ نظام التربية والتعليم للبلاد - رغم الفعاليات الإصلاحية والسعي لتحسين أجزائه وعناصره طوال ثلاثين عاماً من بعد انتصار الثورة الإسلامية - وبسبب عدم ابتناؤه على فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، لم يتمكن من أن يؤدي أدائه المتوقع، بنحوٍ يستطيع المترّبون في كنف الجمهورية الإسلامية أن يتربّوا ويتمتعوا باللياقات والقدرات الاعتقادية والعاطفية والسلوكية المنسجمة مع حاجات المجتمع.

كذلك تُظهر ضرورة الانسجام والتوافق مع الحركة المتسارعة والتحوّلات الاجتماعية السريعة والاستفادة من التجارب والخبرات التعليمية والتربوية الناجحة في العصر الراهن، أهميّة التحوّل البنوي في نظام التربية والتعليم للبلاد أكثر من ذي قبل.

وبتكليف من الإمام القائد آية الله العظمى الخامنئي وَالْحَمْدُ لِلَّهِ، أدرج المجلس الأعلى للثورة الثقافية - بالاستفادة من قدرات مجموعة واسعة من أهل الفكر والاختصاص والخبرة في التربية والتعليم من الحوزة والجامعة- التحوّل البنوي في نظام التربية والتعليم في جدول أعماله، وأقدم على دراسة وتأييد المباني النظرية للتحوّل في نظام التربية والتعليم الرسمي والعام في الجمهورية الإسلامية (الشامل لفلسفة التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية، وفلسفة التربية والتعليم الرسمي والعام في جمهورية إيران الإسلامية، ودليل نظام التربية والتعليم الرسمي والعام في جمهورية إيران الإسلامية).

إنّ هذه المجموعة الماثلة أمامنا المتضمنة للأقسام الثلاثة المذكورة، هي بمثابة المباني النظرية «لوثيقة التحوّل البنوي للتربية والتعليم» التي أقرّت في المجلس الأعلى للثورة الثقافية، ويُرجى من خلال تنفيذها بدقّة وبنحو كامل، أن يتمّ التغيير والارتقاء الشامل لجميع المكونات والعناصر المؤثرة في نظام التربية والتعليم الرسمي للبلاد، وأن توفّر أسباب إحياء الحضارة والهوية الإسلامية - الإيرانية في هذا النظام الحيّاتي وفي تقرير مصير المجتمع.

محمد رضا دزفولي

السكرتير العام للمجلس الأعلى للثورة الثقافية

مقدمة

بعون الله تعالى وبالتوسل بحضرة بقيّة الله الأعظم (أرواحنا له الفداء) وفي ظلّ الإرشادات القيّمة للإمام القائد عليه السلام، فقد وُضعت التربية والتعليم في بلادنا على عتبة تحوّل كبير. ويعتقد أصحاب الفكر وخبراء التربية والتعليم، أنّ التحوّل البيوي في التربية والتعليم الحالي، ولأسباب عدّة، هو ضرورة لا مفرّ منها. أحد أهمّ أدلّة هذا المدّعى، هو عدم ابتناء النظام الحالي للتربية والتعليم على فلسفة تربية وتعليم إسلاميّة. فقد وُلدت هذه المؤسسة في بلاد الغرب بهيئتها وخصائصها الحاليّة، كمؤسسة عصريّة في عصر الحداثة، ومركزة على المباني النظرية والفلسفيّة لهذه الحقبة التاريخيّة، وقد سرت إلى سائر البلاد حاملةً معها ثقافة منشؤها. وكانت نتائج هذه الثقافة آلام وعذابات الروح فرديّاً واجتماعيّاً، في الأبعاد الثقافيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة، وقد جعلت إنسان عصرنا الحالي يعاني الألم والاضطراب واليأس. ولم يكن بلدنا العزيز إيران رغم تاريخه الغني بالثقافة والحضارة، مستثنى من هذه القاعدة العامّة، ومن هنا جعل القائد، ابن الثورة الإسلاميّة، هذه المسألة محطّ اهتمام، حيث يقول:

«إنّ نظامنا التعليمي نظامٌ مستوردٌ، وغير مرتكز على فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة». ولهذا السبب، إنّ الكثير من التحدّيات والنواقص والمسائل التي يتخبّط فيها نظامنا التربوي والتعليمي لها جذور في المباني النظرية لهذا النظام، لأنّ هذه المباني لا تتسجم مع معتقدات وتوقّعات وثقافة شعبنا المؤمن والباحث عن الله.

وقد بان عدم الانسجام هذا بعد انتصار الثورة الإسلاميّة أكثر. ورغم سعي المسؤولين والمديرين والمعلّمين الأعرّاء، الجدير بالتقدير والامتنان، وبذلهم الجهود للتحسين في كلّ بقعة من الوطن طوال العقود الماضية بعد انتصار الثورة الإسلاميّة، إلّا أنّ هذه النواقص والعيوب لا زالت موجودة بقوة إلى الآن، وقد ألقت بظّلها على رسم السياسات والتخطيط والعمليّات والمسارات جميعها. مدارسنا تعاني كثيراً من عيوب ونواقص على صعيد البرامج والتجهيزات، وقد تدنّت فعاليّتها وجودتها. والمعلّمون يواجهون مشاكل عدّة في تحقيق رسالتهم الخطيرة وتربية متربّين مؤمنين وخالقين وفعّالين ومقتدرين.

ولحسن الحظّ، من خلال الفهم العميق والخبير لهذه الحاجة التربويّة - التعليميّة الأساسيّة، وفي الاستجابة لنداء قائد الثورة الإسلاميّة في سياق تحقيق الوثيقة الاستراتيجية في الجمهوريّة الإسلاميّة في إيران خلال عشرين عاماً، فقد أدرجت «الوثيقة الوطنيّة للتربية والتعليم» كوثيقة تحوّل بنيوي في شتاء ٢٠٠٩ (شهر دي في العام ١٣٨٨ ش.)، ضمن جدول أعمال المجلس الأعلى للتربية والتعليم. وقد شارك جدّاً في تدوين هذا المشروع العظيم والجبار والنادر في تاريخ التربية والتعليم، أكثر من ٦٠٠ شخص من المختصّين وأصحاب الفكر والخبراء في التربية والتعليم والحوارات العلميّة والجامعات، الى أنّ تمّ تدوين «رزمة الوثيقة الوطنيّة للتربية والتعليم» بعد عدّة سنوات من الفعاليّة المنظّمة والدراسات والسعي الحثيث، في ظلّ مساعدة ومعاودة خبراء التربية والتعليم،

ورُفعت بعد ذلك إلى المرجعيّات المقدّنة. وتتضمّن هذه الرزمة التحوّلية التغييرية، المباني النظرية للتحوّل النبوي وأيضاً وثيقة التحوّل الاستراتيجي لنظام التربية والتعليم الرسميّ والعلم التي كانت قد دُوّنت بإلهام من التعاليم الروحانيّة والمعارف العالية لدين الإسلام والتعاليم الحيّة لأهل البيت (عليه السلام) ووفاءً لأفكار الإمام الخميني (قدس سرّه) والإمام القائد الخامنّي.

وقام المجلس الأعلى للتربية والتعليم بصفته مرجعيّةً لرسم السياسات في مجال التعليم العام والثانوي، وانطلاقاً من فهمه لأهميّة وحساسيّة الموضوع، بدراسة ومناقشة الوثيقة الوطنيّة، ومن ثمّ أقرّها وأيدها بعد انعقاد ٣٥ جلسة بحثيّة مكثّفة على مدى ثلاثة أيّام في مدينة مشهد المقدّسة في ظلّ عناية ثامن الحجج الإمام عليّ بن موسى الرضا (عليه السلام). بعد ذلك، رُفعت هذه المجموعة إلى المجلس الأعلى للثورة الثقافية كونه أعلى مرجعيّة واضحة للسياسات في المجال الثقافي ومسؤول عن تحوّل النظام التعليمي للبلاد. وقد استقبل المجلس الموقر وبمنظرة إيجابيّة وداعمة، الوثيقة الوطنيّة للتربية والتعليم، وعمل من خلال تشكيله لفرق عملٍ خاصّة - وبالأخصّ للجنة الحوزيّة - على دراستها ونقدها وإصلاحها. وفي الختام خصّص أعضاء المجلس الأعلى وبتأكيد من الرئيس الموقر للمجلس، جانب الدكتور أحمدي نجاد، وقتاً كافياً ولا مثيل له لدراسة ومناقشة الوثيقة الوطنيّة للتربية والتعليم. وبعد مضي ٢٠ جلسة من البحث والاستعراض التخصصي والتدقيق العلمي، صدّقوا عليها وأقرّوها وبلّغوا وزارة التربية والتعليم وسائر الأجهزة المختصة بتنفيذها.

وإنّي لأرى السنتين الماضيتين اللتين أمضيتهما مع زملائي الأعزاء في البحث التخصصي والعمل على إكمال وإعداد هذه الوثيقة المهمّة، التي كانت تتعرض للبحث والتصحيح المتكرر وأخذت الكثير من وقتي الوظيفي، من أهمّ مراحل حياتي وزملائي فخرًا، وبحمد الله فقد كانت نتيجة ذلك جميلة ومرضية. ولا شكّ أنّ الوثيقة الوطنيّة للتربية والتعليم، ينبغي أن تبني على أساس المباني والقيم الدينيّة وفلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، كي تستطيع توفير الرضا العام ورضا مثقّفي الحوزة والجامعة أيضاً. ولهذا السبب فقد راعيت منتهى الدقّة والاهتمام، لأكون قد عملت بواجبي في هذا المجال.

وأرجو أن تشكّل «المباني النظرية للتحوّل النبوي للتربية والتعليم» الماثلة أمامكم، مظنةً نظرية تطلّل عملية رسم السياسات واتّخاذ القرارات والتخطيط العام والجزئي للتربية والتعليم، وأن توفّر أرضيّة إحراز تربية وتعليم على شاکلة الجمهوريّة الإسلاميّة في إيران. ولا شكّ أنّ تحقّق هذا الهدف الكبير والسامي يحتاج إلى تعاون ومساعدة جميع المؤسّسات والأجهزة والمنظّمات وجميع العاملين في نظام التربية والتعليم (داخل إطار التربية والتعليم وخارجه) وبخاصّة المديرين والمعلّمين الأعزاء. وآمل بالاستعانة بالالطاف الإلهيّة أن تتحقّق عملياً، وأن تُضاف ورقة ذهبية أخرى إلى التاريخ الحافل للثورة الإسلاميّة.

في الختام، من الضروري أن أتقدّم بخالص الشكر والتقدير من جميع العاملين والمنفّذين والمشرفين على رزمة الوثيقة الوطنيّة للتربية والتعليم، وبالأخصّ الأعزاء الذين خصّصوا خلال العامين الأخيرين الكثير من وقتهم في المراحل المختلفة للإعداد والإقرار، وأسأل الله تعالى أن يبلغ جيل الشباب أهداف صناعة الإنسان في الرؤية الإسلاميّة.

حميد رضا حاجي باباي

وزير التربية والتعليم

تمهيد

إنَّ فلسفة التربية والوثيقة التربوية التي هي أمام شعب إيران الشريف والمفكرين والخبراء في التربية، هي حصيلة سعي وجهد علمي لجمعٍ غفيرٍ من أهل الفكر في الحوزة والجامعة والتربية والتعليم، ومركزة على الخبرات والتجارب التاريخية والحقب المعاصرة، ومنبثقة من الخطاب الحضاري للثورة الإسلامية المجيدة. وقد أضاف البحث والفحص الدقيق للمجلس الأعلى للثورة الثقافية والمجلس التخصصي الحوزوي المزيد من العمق والإتقان على هذه الوثيقة المهمة والأساسية جدًا.

ورغم الخطوات المتقدمة التي تحققت طوال العقود الثلاثة الماضية، لأجل مراجعة ونقد نظام التربية والتعليم في البلاد وتبنيته على قاعدة الأفكار الإسلامية الأصيلة وغايات وتوجهات الثورة الإسلامية، إلا أنَّ الثقافة والتربية في بلادنا كانت تواجه ولا زالت تحديات وآفات جدية لناعية تلبية الحاجات الأساسية وحل المشاكل الاجتماعية. وهذا الجهد المبارك - بتواضع تام ومن دون مبالغة ولا تفاخر - يسعى أن يتقدم إلى الإمام بخطوة ثابتة في هذه الساحة الخطيرة.

ومن أهم التوجهات والأصول والسياسات الحاكمة على تدوين وإعداد فلسفة التربية والوثيقة الحالية، ما يلي:

الأصل الأول أصالة الثقافة والتربية

في هذه الوثيقة اعتُبرت «أصالة الثقافة والتربية» أمرًا مسلمًا. إذ رغم وجود التفاعل بين الثقافة والتربية وسائر الأنظمة الاجتماعية، إلا أنَّ التقدم والأصالة في هذا المجال هو للنظام المعرفي والتربوي والثقافي، والتربية هي بنية ومنشأ جميع التحولات في جميع الساحات، وتُظَلَّلها.

الأصل الثاني الإسلام ومعارفه

إنَّ الإتجاه الحاكم على فلسفة ووثيقة التربية هو الاعتقاد العميق بالإسلام وأفكاره وقيمه الرفيعة وجامعيته وشموليته. على هذا الأساس، فقد تمَّ السعي للرجوع إلى الإسلام ومصادره الأصيلة للاستفادة منه من خلال نظرة ممنهجة.

الأصل الثالث الاجتهاد العميق والجامع

يعتقد معدو هذا المؤلف أنَّه في استنباط المعارف والقوانين الإسلامية ينبغي الاعتماد على منهجية الاجتهاد الشائعة في الحوزات العلمية، وبنحو عميق وجامع للأصول والضوابط العقلية والنقلية، واجتناب الاشتباهات الظنية والساذجة والالتقاطية، وقد بذلوا ما بوسعهم كي يستفيدوا من هذا المنهج بنحو مباشر أو غير مباشر.

الأصل الرابع خطاب الثورة الإسلامية

الثورة الإسلامية هي ظاهرة مباركة ولا نظير لها، وتتمتع بأصول وعناصر وخصائص ممتازة ومتجددة في الفكر الإسلامي الأصيل ومعارف أهل البيت، وتعدّ أفكار الإمام الخميني الراحل قَدْ رَضِيَ عَنْهُ والإمام القائد الخامنئي وكبار رجال الثورة الإسلامية ترجماناً لهذا الخطاب الممنهج، والوثيقة المذكورة تقوم على هذا النظام المعرفي والخطاب.

الأصل الخامس النظرة الحضارية

يُعتبرُ الإتجاه الحضاري أحد خصائص الإسلام ومفردات خطاب الثورة الإسلامية والنظرة الهادفة إلى إعادة بناء الحضارة الإسلامية في العصر الراهن. ويستلزم التوجّه الحضاري انعكاس الفكر الإلهي الإسلامي والثوري في جميع الطبقات والساحات المعرفيّة والأبعاد الفرديّة والعائليّة والاجتماعيّة، وقد وظّف هذا المؤلّف تمام سعيه في إظهار هذا الإتجاه في جميع ساحات التربية. ووفق هذه الرؤية فقد كان الاهتمام على مستوى الأمة الإسلامية ككلّ، وكانت إيران على وجه الخصوص محطّ الاهتمام الكامل.

الأصل السادس التربية الشاملة والمتوازنة والمنسجمة

في تنظيم هذه الوثيقة، تمّ النظر الى التربية بصفاتها حقيقةً منسجمةً وموحّدةً ومتوازنةً، حيث تعود الكثير من الآفات الحالية للتربية والتعليم إلى فقدان النظرة الشاملة والمتوازنة والممنهجة، ويحمل الإتجاه الأحادي البعد والنظرة السطحيّة الكثير من الأضرار والآفات، ولهذا السبب فقد تركّزت جهود المعدّين على رعاية هذا الأصل الأساسي. كما أنّ استعمال مفهوم التربية بدل التربية والتعليم، وأيضاً مفهوم العلم- بمعنى المعرفة غير المنبثقة فقط من التجربة الحسيّة- كان من مظاهر هذا الإتجاه في الوثيقة.

وقد تمّ التأكيد في هذا المشهد العامّ على هدف أساسي هو القرب الإلهي والحياة الطيّبة ومفاهيم مفتاحيّة من قبيل التقوى، وأيضاً تمّ الالتفات إلى محوريّة البحث والأخلاق والقيمة الذاتيّة للعلم ومصادقيّة جميع مصادر المعرفة.

الأصل السابع التجربة والعلوم البشريّة

إنّ خبرات وإنجازات العلوم البشريّة هي حصيلة الجهود العلمية للبشر، ولها قيمة اقتضائية، ولا بدّ من تثمين هذا الكنز والاستفادة منه. وفي الوقت ذاته لا ينبغي اعتبارها مطلقة، حيث تعدّ الاستفادة الناقدة ومطابقتها مع القيم الإلهيّة والإسلاميّة والاحتياجات المحليّة، إحدى التوجّهات الحاكمة على هذه المجموعة.

الأصل الثامن نظرة تشخيصية لآفات الموجودة في التجربة المعاصرة والإستراتيجية

لقد تمّ السعي في هذه الوثيقة لمعرفة الآفات التي تعاني منها التربية والتعليم الحاليّة والتجارب السابقة، ولطرح مشروع جديد انطلاقاً من رؤية مستقبلية واستراتيجية ناظرة إلى التحديات الحالية.

إنّ ما تمّ تعدادده هو بعض من الأصول المهمّة الحاكمة على إعداد فلسفة التربية وتدوينها، والتي عمّل خلال عدّة مراحل على مراجعتها وإصلاحها وتكميلها. لكنّ المسألة المهمّة جدّاً، التي ينبغي التأكيد عليها، هي أنّ تدوين الفلسفة وتصميم نظام تربوي مرتكز على الفكر الإسلامي مع رعاية الأصول التي تمّ تعدادها، سيكون ميسراً

بشكلٍ كامل عندما تتمّ العمل على بحوثٍ واسعة واجتهادٍ في مجال فلسفة وفقه التربية والنطاقات النظرية الأخرى للتربية. وهذا موضوع ينبغي للحوزات العلمية والجامعات ومؤسسات التربية والتعليم أن تعمل عليه؛ فهناك فراغ واسع في هذا المجال. ولهذا السبب تمّ إقرار وتصديق هذه المجموعة لأجل مرحلة متوسطة الأمد، وينبغي البدء من الآن بمشاريع بحثية نظرية وتطبيقية لأجل مراجعتها وإكمالها.

ولا شكّ أنّ مشاركة أصحاب الفكر في التربية والتعليم، والعلماء ونخب الحوزة والجامعة والعاملين في التربية والتعليم، قد أدّت دوراً مهماً في كمال هذه الوثيقة وتطويرها.

ومن المتوقع أن تطلّل الرؤية والنظرة الحالية في هذه المجموعة جميع أبعاد التربية الرسمية ووضع السياسات والتخطيط وفعاليات التربية والتعليم، كي تتوفّر أرضيات التحوّل المبارك من خلال هذا المعبر.

في الختام، لا بدّ من تقديم جزيل الشكر والامتنان والتقدير لجميع المخطّطين والمعدّين والأفراد المساهمين في هذا المشروع المهمّ والاستراتيجي.

علي رضا أعرافي

عضو المجلس الأعلى للثورة الثقافية والمشرف العلمي

تقرير حول مسار تدوين الدراسات النظرية

من المسائل المهمة في نظام التربية الحديثة^(١) في بلادنا، أنَّ المؤسسات المختلفة لهذا النظام، لم تكن قائمة ولا تزال على مبانٍ نظرية محدّدة ومدوّنة طيلة مراحل تأسيسها وتوسعتها وتحولها كي تتمكن فضلاً عن الاستفادة من الإنجازات العلمية المعتمدة، الانسجام والتوافق مع النظام الفكري والقيمي الصحيح والمقبول في مجتمع إيران الإسلامي، وكذلك مع سائر الخصائص الثقافية والاجتماعية والمحلية للبلاد^(٢).

ونظراً إلى هذه المشكلة البنيوية، وعلى الرغم من وجود مساعٍ تستحق التقدير، كانت قد بُدلت بعد انتصار الثورة الإسلامية المجيدة، لأجل إصلاح وتحول النظام الحديث للتربية - بالأخصّ التغيّرات القيمة التي تحقّقت في بنيته ومضمونه -، إلّا أنّه لا يزال لغاية الآن هناك مسافة كبيرة للوصول إلى إحراز الوضع المنشود. لهذا السبب أكد الإمام الخامنّي رحمته الله مرّات عدّة على ضرورة التحول البنيوي في هذا النظام وإعادة بنائه استناداً إلى تعاليم ومعارف الإسلام لصناعة الإنسان والمباني الثابتة والمتناسبة مع مقتضيات التحول الثقافي والاجتماعي الشامل الناشئ من الثورة الإسلامية.

ومن خلال التفهّم العميق لهذه الحاجة وتلبيةً لنداء الإمام الخامنّي، قرّر المجلس الأعلى للتربية والتعليم بعنوانه المرجعية الواضحة للسياسات في مجال التعليم الرسمي والمتوسط، تدوين وإقرار «الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم» كوثيقة تحول بنيوي.

(١)- في هذه المجموعة، المفهوم المراد من كلمة «التربية» عبارة عن: عملية جامعة - شاملة لجميع الجهود الممهّدة للتحول الاختياري والواعي للإنسان - والتي تعمل على شكل الأمر الواحد والمنسجم والمتداخل على تحويل جميع الأبعاد الوجودية للإنسان ككل واحد. ومن البديهي أنّه باللاحظ المنطقي لا يمكن اعتبار أي من الأجزاء الفرعية لهذه العملية الجامعة، في عرضها.

في تاريخنا العلمي والثقافي، ومنذ العصور الماضية، شملت كلمة «التربية» جميع أبعاد وأقسام العملية التي تمهّد للتحول الاختياري والواعي لدى الإنسان. لذا ليس فقط بلحاظ السعة المفهومية لا تحتاج إلى كلمة مكتملة، بل يبدو أنّ الاستفادة من أي نوع كلمة في عرض هذه الكلمة (بصورة تركيب معطوف) سيوهو باختزال شأن هذا المفهوم الواسع في أجزائه وسيبحث أيضاً على النظر إلى هذه العملية الموحدة والمتشابهة بنظرة تجزئية (لأجل المزيد من التوضيح في هذا المجال راجع: أعرافي وآخرون، ١٣٧٢، ص ٣٣٨-٩ وإبراهيم زاده ١٣٨١ ص ٣٩). ووفق النظر الإسلامية، يحيط هذا المفهوم بجميع الإجراءات والتدابير (من قبيل التمهيد لظروف البيئة المحيطة والتأديب والتزكية والتعليم وتعلّم المهارات والتذكّر والموعظة) والتي ينبغي أن تنظّم في سياق هدف واحد (أي تشكيل وتسامي شخصية واحدة وموحدة) بنحو موزون ومتراپ ومنسجم ومتشاك (كما أنّه في المصادر التربوية الغربية - بالرغم من انتشار روح التجزئة في الحضارة العصرية - تتمتع كلمة education بهذه الشمولية ولا يعطفون أي كلمة من الكلمات الناطرة إلى المفاهيم الفرعية لهذا المفهوم إليها).

كما نعتبر أنّ تجزئة هذه العملية الواحدة إلى قسمين متمايزين من قبيل «التعليم» و«التربية» ستخلّف وراءها مشاكل نظرية وعملية جمة. بناءً عليه، فالمراد من كلمة «التربية» في هذه المجموعة هو نفس المعنى العام والجامع (= المعادل لمفاد المصطلح الراجح «التربية والتعليم») وليس المعنى الخاص الذي يطرح في مقابل أمور من قبيل التعليم والتدريس في النظام التعليمي الحالي الناظر إلى الفعاليات التربوية المكتملة وفق المنهاج الدراسي (بناءً على فكرة فصل التعليم عن التربية) أو الجوانب الأخلاقية العملية والمواقف (بناءً على تصوّر فصل رؤية وعلم الإنسان عن قيمه ومواقفه).

لا شك أنّ القارئ بعيد النظر والفكر عند التأمل في أبحاث فلسفة التربية في هذه المجموعة سيصل إلى هذه النتيجة، وهي أنّ التأكيد على هذا الموضوع (تسمية العملية المذكورة بعنوان بسيط من قبيل «التربية» في مقابل المصطلح المركّب الشائع) ليس نقاشاً لفظياً يمكن تجاهله، بل هو ناشئ من التأمل في لوازم المعنى الاصطلاحي المذكور (والآثار العملية غير المرغوبة لنظرة الفصل في هذه العملية) ومعلول للالتفات إلى إحدى الخصائص المهمة لهذه العملية وفق الرؤية الإسلامية - أي وحدتها وتشابكها -، والتي تحتاج إلى نوع تحول مفهومي في الاصطلاح الشائع وتغيير النظرة في جميع العناصر الإجرائية لهذه العملية ومن البديهي أنّ التسمية الصحيحة تعتبر خطوة ضرورية في مسار هذا التحول المفهومي وتغيير النظرة.

(٢)- نبه المفكرون والاختصاصيون كثيراً بشأن الفقر النظري في حركة التربية في البلاد - وبخاصة فيما يتعلّق بفقدان المباني النظرية المناسبة لنظام التربية الرسمية الحالي (أعم من التربية والتعليم، والتعليم العالي): من جملتهم (نفسه، ١٣٧٨) و(باقری، ١٣٨٠) و(أعرافي، ١٣٨٢) و(آقا زاده ١٣٨٣) و(زيبا كلام، ١٣٨٤) و(كاردان، ١٣٨٥) و(محسن بور ١٣٨٦).

وقد أكد أعضاء مجلس القيادة لمشروع الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم في أفق الرؤية العشرينية المقبلة على تدوين عناصر هذه الوثيقة الاستراتيجية على أساس المباني النظرية بنموذج إسلامي وإيراني^(١) (مع الأخذ بعين الاعتبار الدور المحوري للقيم والاعتقادات الدينية والوطنية في ترسيم توجهات التحول الأساسية لنظام التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية).

وفي هذا السياق، فإنَّ الجزء المحوري للأبحاث المعنية بتدوين الوثيقة المذكورة - بناءً على النموذج المفهومي المصدّق من قبل المجلس العلمي لهذا المشروع - اختُصَّ بأبحاث نظرية واسعة وممنهجة، صُمِّمت في خمسة محاور بهدف تدوين المباني النظرية لهذه الوثيقة بتوجّه إسلامي وإيراني تحت إشراف لجنة الدراسات النظرية، وقد قام بذلك جماعة من الباحثين البارزين في العلوم التربوية خلال الأعوام التالية من العام ١٣٨٦ إلى العام ١٣٨٩^(٢)

وقد توصّل أعضاء لجنة الدراسات النظرية من خلال التحليل والتعرّف إلى الآفات العميقة لحركة التربية في المجتمع - مع التركيز على «نظام التربية الرسمية والعامة»^(٣) - إلى هذه النتيجة، وهي أنّ مجموع سياسات نظام التربية الرسمية والعامة وبرامجه وتدابيره وإجراءاته، كانت ولا زالت تواجه من الناحية النظرية ثلاث مشاكل بنيوية.

هذه المسائل الثلاث المهمة، التي يبدو أنّ سائر مسائل عملية التربية المتعدّدة النظرية والعملية منها، ومشاكلها - على الأقلّ في نظام التربية الرسمية والعامة - تعود إليها، هي عبارة عن:

١- إنّ مجموع التدابير والأنشطة المخطط لها أو المنجزة لأجل تربية أفراد المجتمع، وبخاصّة الجيل الشاب - على الرغم من وجود الأرضية الدينية والثقافية المناسبة لها، والمشاركة الملحوظة لعامة الناس بها (وبخاصّة المثقّفين)، والاهتمام الجديّ لقادة النظام السياسي، والاستثمارات الملحوظة في هذا المجال - لم يتمّ تنظيمها في الأساس في إطار فلسفة تربوية مدوّنة ومحليّة متناسبة مع المجتمع الإسلامي الإيراني كي يكون الالتزام بها مقدّمة للانسجام بين هذه البرامج والمسااعي التربوية الواسعة.

لذلك فإنّ مشاهدة نماذج عديدة من عدم التكيّف في هذه الوضعية، أمر متوقّع (وهو أمرٌ لا يمكن تجنبه أيضاً) ويجب ألاّ نتوقّع أنّه من خلال إصدار بعض المراسيم القانونية والتعاميم الرسمية وتشكيل شورى تنسيق بين المؤسسات التربوية، يمكن مواجهة هذا النوع من عدم التكيّف والانسجام الواضح. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الفلسفة المخفية (غير المدوّنة) للكثير من المشاريع والبرامج للنظام التربوي الرسمي الحالي، لها صبغة مستوردة. لذلك فمعظم هذه المشاريع والبرامج هي بالإضافة إلى كونها غير منسجمة مع الرؤية التربوية المرتكزة على السنن والثقافة الإسلامية الأصيلة والثقافة الوطنية، هي أيضاً غير متناسبة مع متطلبات الثورة الإسلامية وثقافتها المتغيّرة.

٢- إنّ النظام الحالي الرسمي والعام للتربية (القسم المسؤول عن الدراسة المدرسية) يفتقد لفلسفة مدوّنة بميّزات إسلامية وإيرانية كي تعيّن الخصائص والغاية والأهداف والأصول الحاكمة على هذا النوع من التربية،

(١) - نقلاً عن مرسوم مجلس القيادة لمشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم.

(٢) - للاطلاع التفصيلي حول المنهجية والمحاور الأصلية وعناوين ومعايير الدراسات النظرية، راجع الملحق رقم ١.

(٣) - وفقاً لما ذكر في الهامش رقم ١، استعمل مصطلح «التربية الرسمية والعامة» في هذا المؤلف للإشارة إلى القسم المنظم والإلزامي من عملية التربية - أي الدراسة المدرسية ما قبل الجامعة (schooling) - وبدل المصطلح الشائع «التربية والتعليم». واضطرنا إلى استعمال المصطلح الشائع فقط في نقل الأقوال المباشرة أو الإشارة إلى العناوين والقوانين المصدّقة، ولأجل حفظ الأمانة. ولا نغفل أنّه تمّت الاستعانة بمجمع اللغة والأدب الفارسي لاختيار تعبير فارسي بليغ ومناسب للإشارة إلى المفهوم المركّب «التربية الرسمية والعامة» - كمعادل لمصطلح «التربية والتعليم» - ويكون في الوقت ذاته متناسباً مع الرؤية الحاكمة على فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية -.

وتحدّد ارتباطها مع سائر العناصر المساهمة والمؤثّرة في حركة التربية (كالحكومة، والعائلة، ووسائل الإعلام ونظام التعليم العالي). وإنّ فقدان هذا النوع من الفلسفة الخاصّة للنظام الحالي الرسمي والعامّ للتربية، قد أدّى، ومن خلال نظرة فكرية سطحية بسيطة، إلى حصر الحركة المعقّدة والواسعة للتربية بأسرها، بهذا النوع المحدود من التربية أو أن يتطلّب مسؤولية أكبر من قدرة وطاقة نظام التربية الرسميّة والعامّة على التحمّل؛ كذلك إنّ عدم الالتزام بفلسفة مدوّنة ومحلّ اتفاق، قد أوجد نوعاً من عدم الانسجام الداخلي (وحتى التعارض) في مجموع سياسات وبرامج النظام الحالي الرسمي والعام للتربية (بالإضافة إلى عدم الانسجام الخارجي مع سائر العناصر المساهمة والمؤثّرة في حركة التربية).

٣- إنّ تنظيم النظام الحالي الرسمي والعام للتربية وتوسّعه قد تمّ دون الارتكاز على نموذج نظري جامع للخاصيّتين الإسلاميّة والإيرانيّة؛ في حال كان يجب أولاً تحديد وظيفة بعض المباحث المهمّة والأساسيّة حول هذا النظام (كتحديد الرسالة والمهام، وحدود المسؤولية، ودور أركان حركة التربية في هذا النظام وكيفية العلاقة فيما بينها وبين العناصر المساهمة والمؤثّرة)، على أساس الفلسفة الخاصّة للتربية الرسميّة والعامّة، مع الالتفات إلى المقتضيات الاجتماعيّة والأوضاع الزمانيّة والمحلّيّة. ثمّ بالالتفات إلى هذه المباحث، كان يجب أن يتمّ تصميم البنية وتنظيم أجزاء ومكوّنات نظام التربية الرسميّة والعامّة في إطار نظري منسجم ومتوافق مع هذا النوع من الفلسفة. وللأسف، وبسبب الغفلة عن ضرورة تدوين نموذج نظري شامل كهذا، للنظام الحالي الرسمي والعام للتربية، فقد تمّ إجراء أكثر المشاريع والبرامج في هذا النظام، والإصلاحات والتغييرات المنشودة في أقسامه المتنوّعة، على أسس نظريّات غير محلّيّة، وبالاقتباس المحض من بقيّة الأنظمة التعليميّة العالميّة أو بالاتقاط غير الموزون، دون الالتفات إلى التناسب والتنسيق بين الأقسام كافّة أو الارتباط الهادف مع بقيّة العناصر المساهمة والمؤثّرة في نجاح حركة التربية -

من هنا تمّ السعي أثناء عمليّة توليف نتائج مجموعة الدراسات النظرية للوثيقة الوطنيّة للتربية والتعليم، في تحقيق الأهداف أدناه ليُصار إلى إيجاد حلولاً معتبرة للمشاكل الثلاث الأساسيّة المذكورة أعلاه، عن طريق تدوين نماذج نظرية عامة وجزئية بمقاربة إسلاميّة متناسبة مع الشروط والمقتضيات الحاكمة على جمهورية إيران الإسلاميّة:

- تدوين «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلاميّة».
- تدوين «فلسفة التربية الرسميّة والعامّة في جمهورية إيران الإسلاميّة».
- تدوين «دليل نظام التربية الرسميّة والعامّة في جمهورية إيران الإسلاميّة».
- استخراج دلالات المباني النظرية المدوّنة لبقية عناصر الوثيقة الوطنيّة للتربية والتعليم.

على هذا الأساس، فإنّ ما يلي هو عبارة عن تقرير نهائي لـ «التصميم التوليقي لنتائج الدراسات النظرية للوثيقة الوطنيّة للتربية والتعليم»، والذي تمّ تنظيمه بهدف تدوين المباني النظرية للتحوّل البنوي في نظام التربية الرسميّة والعامّة، ناظرًا إلى الأهداف المذكورة بالاستفادة من المعطيات والنتائج المعتمدة لمجموع الدراسات النظرية وبقية المصادر، في قالب تحليلي جديد تركيبي وإبداعي. وبعد البحث والدراسة من قبل فريق عمل توليف نتائج الدراسات النظرية من قبل الكاتب والزملاء تمّ تنقيح المؤلّف.

وفضلاً عن الاستفادة من آراء كثيرين من أهل الفكر والخبراء في مسار تأليف وتدوين هذه المجموعة، استفدنا من الآراء النقدية لعدد كبير من الباحثين التربويين واقتراحاتهم التصحيحية (أكثرهم من أساتذة فلسفة التربية في الجامعات والمراكز البحثية) في التدوين النهائي لهذا المتن. كذلك بعد تقديم هذه المجموعة إلى أمانة سرّ المجلس

الأعلى للثورة الثقافية استفدنا من الآراء القيّمة لخبراء «اللجنة الحوزويّة للمجلس الأعلى للثورة الثقافية» لأجل إتمام هذه المجموعة وتصحيحها وتنقيحها بشكل نهائيّ.

وأفضت هذه العملية المطوّلة من استطلاع الرأي ومنح المصادقية من قبل أهل الرأي والمختصّين، فضلاً عن تأييد ومنح المصادقية العامّة لبنية ومحتوى هذه المجموعة من قبل المجلس الأعلى للتربية والتعليم، إلى إصلاحاتٍ جديرة بالاهتمام في بعض المسائل المهمّة في المحتوى والمضمون والبنية، وإكمال مصادر ووثائق هذه المجموعة. وفي الختام وبعد إقرار آخر نسخة من قبل حجة الإسلام والمسلمين علي رضا أعرافي (المشرف العلمي على تدوين هذه المجموعة من البداية وحتى النهاية وعضو المجلس الأعلى للثورة الثقافية) تمّ إقرار المجموعة نهائيّاً من قبل المجلس الأعلى للثورة الثقافية.

ونظراً إلى الجهد الكبير الذي بُذل للاستفادة القصوى من عدد الأبحاث المنجزة في هذا المجال، وكذلك الاستفادة من الآراء القيّمة لأهل الفكر والخبراء التربويّين، ومن التجارب والخبرات المفيدة في الماضي (وقد سعيّا قدر الإمكان إلى أن نراعي المعايير المنشودة^(١) في «منهجية الدراسات النظرية»)، نعتقد أنّ مضمون هذا المتن المدوّن تحت عنوان «المباني النظرية للتحوّل البنوي في نظام التربية الرسميّة والعامّة في جمهورية إيران الإسلامية» يمكن أن يكون بمنزلة إطار نظري ثابت لنقد النظام الحالي الرسمي والعام للتربية في البلاد وإصلاحه وتغييره جوهريّاً.

إضافة إلى ذلك، يبدو أنّ القسم الأوّل من هذه المجموعة «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية» يمكنه أن يكون بنحو جيّد نافعاً للتحوّل الأساسي المنشود في سائر منظّمات ومؤسسات وأقسام نظام التربية الرسمي وغير الرسمي - في جميع المستويات والمكوّنات-، وأن يوجد باللّحاظ المفهومي أيضاً ارتباطاً منطقياً بين جميع أنواع التربية وبين الأنظمة التربويّة الرسميّة والمؤسسات التربويّة غير الرسميّة في البلاد.

إنّ الماهيّة المعقّدة للمواضيع التربويّة والمتعددة الحقول المعرفية، وضرورة رعاية الملاحظات النظرية والعلمية- مع الأخذ بعين الاعتبار المسائل العمليّة والتحدّيات الحاليّة والمستقبليّة- توجب أن لا يتمّ إعداد هذا الأمر المهمّ مرّة واحدة وإلى الأبد؛ لذا من المتوقّع أن تركّز المراكز العلميّة للحوزة والجامعة في المدى البعيد على استراتيجية إنتاج العلوم التربويّة والتنظير وفق الرؤية الإسلاميّة، مع الالتفات إلى الفراغ الهائل في تاريخ الأبحاث النظرية المحلية وفق الرؤية الإسلاميّة في مجالات من قبيل فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسميّة، وبخاصّة مع فقدان النماذج النظرية الموجهة لوضع السياسات والعمل التربوي في هذا المجال- والتي كانت بذاتها إحدى المحدوديّات غير القابلة للتلافي في حركة تدوين وثيقة التحوّل البنوي - . لذا ينبغي أن توظّف هذه المراكز طاقاتها

(١) هذه المعايير عبارة عن:

- الاستناد إلى مضمون التعاليم النبوية في الإسلام والانسجام مع الإرشادات المعيارية للتعاليم التربوية الإسلامية.
- الدور المحوري «لفلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية» و«فلسفة التربية الرسميّة والعامّة في جمهورية إيران الإسلامية» في تدوين «دليل نظام التربية الرسميّة والعامّة في جمهورية إيران الإسلامية».
- التوافق والانسجام مع الخصائص الثقافية والتاريخية والاجتماعية لمجتمع إيران الإسلامي (بحيث أكثر ما تتجلى هذه الخصائص في دستور الجمهورية الإسلامية في إيران).
- الاستناد إلى آخر الانجازات المعتمدة للأبحاث النظرية (للتخصص وبين التخصصات) لمعرفة وهداية العملية المعقّدة والواسعة للتربية في الفروع المختلفة للعلوم التربوية.
- ملاحظة ساعات وإمكانات ومحدوديات نظام التربية الرسميّة والعامّة كمؤسسة ثقافيّة واجتماعيّة وأيضاً كقيّة تفاعل ومشاركة هذا النظام مع سائر المنظّمات والمؤسسات الدخيلة والمؤثّرة في عملية التربية.
- امتلاك توجّه مستقبلي وواقعي وحيوي في مواجهة التحوّلات الراهنة المتفاقمة على الصعيد الوطني والعالمي (في الساحات من قبيل تكنولوجيا المعلومات والاقتصاد والثقافة والسياسة).
- الاستفادة المناسبة من التجارب الناجحة لسائر الأنظمة التعليميّة العالميّة مع اجتناب محض التقليد أو الالتقاط غير المتوازن.
- امتلاك عناصر ومكوّنات منسجمة ومتكيفة ومتراصة ووجود ارتباط منطقي وذو معنى بين جميع الأجزاء والأبعاد.
- القدرة لدعم طرق حلّ واقعيّة وفعّالة لأهمّ التحدّيات والأزمات الراهنة والمستقبليّة.
- التوافق مع الوثائق العليا من قبيل الدستور والسياسات العامّة للنظام والوثيقة الاستراتيجية العشرين سنة القادمة لجمهورية إيران الإسلامية.

وإمكاناتها في سياق تصميم نموذج نظري وفق المباني الإسلامية مع رعاية مقتضيات العصر والوضعية المحلية في هذا النطاق الحساس.

في الختام لا بدّ من التوجّه بالشكر لكلّ الأعضاء الذين كان لهم الدور المؤثّر والقيّم، كلّ بطريقته الخاصة، في مسار التأسيس والإصلاح المستمرّ والتنقيحات السابقة لهذه المجموعة، وأيضاً في عملية تشذيبها وإصلاحها وإقرارها النهائي، وبالأخصّ الشكر للزملاء وأصحاب الفكر الأعزّاء المشار إلى أسمائهم فيما يلي:

الأعضاء المسؤولين في فريق عمل توليف نتائج الدراسات النظرية - جناب الدكتور محمد حسني والدكتورة سوسن كشاورز والسيدة آمنة أحمدي - الذين شاركوا بمثابرة لا نظير لها وهمّة عالية في العملية المعقّدة لتوليف نتائج الدراسات والمسار الطويل لتأليف هذه المجموعة بإصلاحها المتكرّر.

كذلك أخصّ بالشكر السيّد المهندس مهدي نويد أدهم، الأمين العام للمجلس الأعلى للتربية والتعليم، الذي تحمّل، إضافة إلى إدارته لمشروع تدوين الوثيقة، مسؤولية مشروع تدوين نموذج نظري للنظام الفرعي الخاصّ بالمكان والتجهيزات والتقنيات، وأشكر المسؤول القدير عن مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم السيّد الدكتور محمود مهر محمدي، الذي تحمّل، إضافة إلى إدارته العلمية لمجموعة الدراسات، مسؤولية مشروع تدوين نموذج نظري للنظام الفرعي الخاصّ بالمنهاج الدراسي.

كما أشكر المشرفين المحترمين على المشروع، وهما الأستاذان البارزان المختصّان في مجال التربية الإسلامية، حجة الإسلام والمسلمين السيّد علي رضا أعرافي - الذي استفدنا كثيراً من آرائه الدقيقة وإرشاداته الأساسية في مختلف مراحل تدوين وتصحيح هذه المجموعة - والدكتور خسرو باقري الذي أفادنا كثيراً من سائر كتاباته وأبحاثه القيّمة في هذا المجال فضلاً عن آرائه وخبرته. كذلك أشكر الأستاذ العظيم، المرحوم الدكتور علي محمد كاردان الذي بإشرافه العامّ على مجموعة الدراسات النظرية كان له مساهمة مخلصّة وعلمية في إعداد المشروع.

وأشكر مسؤولة البحث لتدوين فلسفة التربية والتعليم الرسمي في الإسلام السيدة الدكتورة جميلة علم الهدى وزملاءها المحترمين، والتي قامت بتوليف نتائج الدراسات النظرية بالاستناد إلى النتائج المعتمدة لهذا البحث. وأيضاً أشكر سائر الباحثين الأصليين للدراسات النظرية والمشرفين العطفين والزملاء المحترمين في هذه الدراسات، حيث استفدنا ممّا هو مناسب من نتائج سعيهم القيّم في تدوين الأقسام الثلاثة لمجموعة المباني النظرية.

وأشكر مجموعة من أساتذة العلوم التربويّة وفضاء الحوزة المختصّين في المباحث التربويّة، والباحثين المختصّين في المسائل التربويّة والاجتماعيّة من المديرين العامّين والخبراء المثقّفين في المجال التنفيذي والإجرائي لوزارة التربية والتعليم وأيضاً بعض مدرّسي مراكز إعداد المعلّمين الذين شاركوا في النقد والتقييم والتنقيح القبلي لهذه المجموعة بشكل فعّال، حيث كان لآرائهم القيّمة والعطوفة الدور المهمّ في تهذيب وتنقيح هذا المتن وفي كماله نسبياً.

وما توفّيقني إلّا بالله العليّ العظيم

علي رضا صادق زاده القمصري

عضو في الهيئة العلميّة لجامعة تربيت مدرّس

ومسؤول لجنة الدراسات النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم.

فهرس المحتويات

٩.....	إهداء
١٠.....	حول هذه المجموعة
١١.....	تقدير وشكر
١٢.....	ديباجة
١٣.....	مقدمة
١٥.....	تمهيد
١٨.....	تقرير حول مسار تدوين الدراسات النظرية

القسم الأول

فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية

٢٨.....	المقدمة
٣١.....	منهجية البحث
٣٣.....	١- مباني التربية الأساسية
٣٦.....	١-١- المباني الوجودية
٤٢.....	٢-١- المباني الإنسانية
٥٦.....	٣-١- المباني المعرفية
٦٢.....	٤-١- المباني القيمية
٧٦.....	٥-١- المباني الدينية (الخاصة)
٨٣.....	٦-١- إدغام المباني الأساسية
٨٣.....	١-٦-١- حقيقة الإنسان ووضعيته في الوجود
٨٦.....	٢-٦-١- مكانة الإنسان اللائقة في الوجود
٨٩.....	٣-٦-١- كيفية وصول الإنسان إلى مكانته اللائقة في الوجود
٩٢.....	٢- تبين ماهية التربية
٩٣.....	١-٢- استنباط وتحليل المفاهيم المفتاحية
٩٣.....	أ - المفاهيم المفتاحية العامة (القسم الأول)
٩٨.....	ب - المفاهيم المفتاحية الخاصة (المجموعة الثانية)

- ٢-٢- تعريف التربية..... ١٠١
- ٣-٢- تبين ميزات التعريف..... ١٠١
- ٣- تبين غاية التربية..... ١٠٦
- ١-٣- أهمية التربية وضرورتها..... ١٠٦
- ٢-٣- مكانة التربية..... ١٠٨
- ٣-٣- غاية التربية، نتيجتها، وهدفها الكلي..... ١٠٩
- ٣-٤- أهداف التربية..... ١١١
- ٤- تبين كيفية التربية..... ١١٥
- ١-٤- أنواع التربية..... ١١٥
- ٢-٤- العناصر المساهمة والمؤثرة في التربية..... ١٢٢
- ٣-٤- مقتضيات التربية وموانعها..... ١٢٤
- ٤-٤- أركان عملية التربية..... ١٢٦
- ٥-٤- أصول التربية..... ١٣٢

القسم الثاني

فلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية

- المقدمة..... ١٤٠
- منهجية البحث..... ١٤٥
- ١- المباني الأساسية للتربية الرسمية والعامة..... ١٤٧
- ١-١- المباني السياسية..... ١٤٧
- ٢-١- المباني الحقوقية..... ١٥٢
- ٣-١- مباني علم النفس..... ١٥٥
- ٤-١- مباني علم الاجتماع..... ١٥٨
- ٢- تبين ماهية التربية الرسمية والعامة..... ١٦١
- ١-٢- تعريف التربية الرسمية والعامة..... ١٦٩
- ٢-٢- مميزات التربية الرسمية والعامة..... ١٧١
- ٣- بيان غاية التربية الرسمية والعامة..... ١٨٧
- ١-٣- الأهمية والضرورة..... ١٨٨
- ٢-٣- النتيجة والهدف العام للتربية الرسمية والعامة..... ١٩٠
- ٣-٣- أهداف التربية الرسمية والعامة..... ١٩٣

١٩٥.....	٤ - بيان كيفية التربية الرسمية والعامة
١٩٥.....	٤-١- الأصول العامة للتربية الرسمية والعامة
٢٠٧.....	٤-٢- المدرسة الصالحة، مهد تحقق التربية الرسمية والعامة المنشودة
٢١٥.....	٤-٣- النموذج النظري لساحات التربية
٢٢٦.....	٤-٤- أركان التربية الرسمية والعامة

القسم الثالث

دليل نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية

٢٣٨.....	١-المقدمة
٢٣٩.....	١-١- تعريف الدليل
٢٣٩.....	١-٢- ضرورة صياغة الدليل
٢٤١.....	١-٣- نتائج وآثار صياغة الدليل
٢٤٢.....	١-٤- ملاحظات منهجية خاصة في تدوين الدليل
٢٤٣.....	١-٥- منزلة الدليل
٢٤٤.....	٢-المشخصات العامة لنظام التربية الرسمية والعامة
٢٤٤.....	٢-١- التعريف والنطاق
٢٤٥.....	٢-٢- الرسالة
٢٤٦.....	٢-٣- الأهداف
٢٤٧.....	٢-٤- الوظائف
٢٤٨.....	٢-٥- الرؤية والنهج
٢٤٨.....	٢-٦- التوجّه الأساسي
٢٤٩.....	٢-٧- العلاقات
٢٥٣.....	٢-٨- بنية نظام التربية الرسمية والعامة
٢٦٦.....	٣-النماذج النظرية للأنظمة الفرعية الأصلية
٢٦٧.....	٣-١- النموذج النظري للنظام الفرعي للقيادة والإدارة التربوية
٢٧٠.....	٣-٢- النموذج النظري للنظام الفرعي للمناهج الدراسي
٢٨٠.....	٣-٣- النموذج النظري للنظام الفرعي لإعداد المعلم وتوفير الموارد البشرية
٢٨٥.....	٣-٤- النموذج النظري للنظام الفرعي لتوفير وتخصيص المصادر المالية
٢٩٠.....	٣-٥- النظام الفرعي لتأمين الحيز، والتجهيزات والتقنيات
٢٩٦.....	٣-٦- النظام الفرعي للبحث والتقييم
٣٠٠.....	٣-٧- العلاقة بين الأنظمة الفرعية الأصلية والعناصر

القسم النهائي

٣٠١.....	انعطافات صناعة التحوّل
٣٠٥.....	الملحق ١ المنهجية المتبعة في الدراسات النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم
٣١٢.....	الملحق رقم ٢ التعاريف، المفاهيم والمصطلحات
٣٢٣.....	أهمّ المصادر والمراجع



القسم الأول:



فلسفة التربية في جمهوريّة إيران الإسلاميّة



المقدمة

إنَّ عملية التربية هي من الوقائع التي يلقها التعقيد، والواسعة النطاق والشديدة التأثير، بحيث جعلت منذ القدم، في المجتمعات البشرية كافة، ومن حيثيات متعددة، موضع تدبّر وتفكّر ومورد بحث ودراسة. وفي البين فإنَّ «فلسفة التربية»^(١)، التي هي بمثابة «حصيلة الجهد العقلائي»^(٢) للإنسان حول ماهية، غائية وكيفية التربية، بالارتكاز على المباني الفلسفية المستدلّة وبلاستفادة من الطرق والأساليب الفلسفية المتنوّعة^(٣)، هذه الفلسفة تتناول مباحث بنيوية حول هذه العملية بنحو معياري^(٤) وكلي؛ أو إنها تبين، تحلّل وتفسّر وتنتقد النظريات، الأهداف، السياسات، المحتوي، المنهجيات، أو بقيّة العناصر المتعلّقة بالإجراءات والنظم التربوية والمعطيات المفترضة وآثارها، أو إنها وفقاً لهذا، قد جعلت نصب أعينها ضمن جدول عملها لمساعدة أنواع البحث (النظري أو التطبيقي) بغية معالجة، وتصميم، وابتكار هكذا موارد»^(٥).

وعبر إلقاء نظرة على تاريخ فلسفة التربية -كوحدة من الفلسفات المضافة والتطبيقية- نجد أنّ حصيلة هذا الجهد الفكري القيم، قد ظهر إلى الآن بقوالب متنوّعة، وكانت قد أثّرت جميعها تقريباً في توجيه الإجراءات والتدابير التربوية للمجتمعات المختلفة:

أ- ظهرت «فلسفة التربية» كنتيجة للتفكير العميق للعلماء، الفلاسفة، المصلحين والمثقفين، الذين، وبعد تأملهم في تجاربهم التربوية وفي تجارب الآخرين، أبدعوا مسائل جديدة وتوصيات قيّمة حول ماهية، غائية، وكيفية تربية الإنسان (بالطبع وفقاً لرؤيتهم ونظامهم الفكري -القيمي) وضمّنوها ضمن آثارهم ومؤلفاتهم (ولو بصورة غير مدوّنة) ووضعوها في متناول أيدي العاملين المفكرين في عملية التربية^(٦).

(١)- بالاتفات إلى التوضيح المذكور في الهامش رقم (١١)، فإنَّ المقصود من فلسفة التربية في هذه المجموعة، ذلك المفهوم الذي يطلق عليه في بلادنا المصطلح المعروف والشائع

«فلسفة التربية والتعليم» المعادل للتركيب اللاتيني Philosophy of education

(٢)- لا شك أنّ حصيلة هذا السعي البشري العقلاني - في جميع أقسامه وأنواعه - مثل سائر العلوم والمعارف الإنسانية، يرتبط بلا ريب بالرؤية الكونية الفلسفية ونظام القيم المقبول عند كلّ مفكّر تربوي، وينشأ وينمو في مهدهما. من هنا لا يمكن في مورد أيّ فلسفة تربوية الكلام عن مضمون خالٍ من القيم ومستقلّ عن الرؤية الكونية، ولو أنّه في مقام الحكم لا بدّ للمضمون النظري لكلّ فلسفة تربوية أن يُختبر على محكّ الاستدلال والبحث المنطقي (أي أنّه يمكن لمضمون فلسفة التربية في مقام الكشف أن يتأثر بأنواع الرؤى الكونية ونظام القيم، لكن في مقام الحكم ينبغي أن يجعل مورد البحث العقلاني). بناءً على هذا البيان، وفي حال تناسب وانسجام فلسفة التربية مع المباني الفكرية وقيم دين الإسلام المقبولة أو على فرض تأثر مضمون فلسفة التربية بتعاليم الإسلام الدينية (مثل نتائج علم الفلسفة والمنهج الفلسفي في مباحث ما وراء الطبيعة - الفلسفة الأولى) يمكن توصيفها بالرغم من الماهية الفلسفية والعقلانية (وأساساً تُنتقد وفق المعايير العقلية) بالتوصيف الإسلامي أيضاً.

(٣)- كالتحليل المفاهيمي والمعتالي، والاستنتاج (القياس النظري والقياس العملي)، التفسير، النقد والتركيب.

(٤)- أي تبين حقيقة التربية، كما يجب أن تكون، في قالب تعريف التربية وميزاتها، تبين الضرورة، الغاية والهدف الكليّ وتعيين الأصول والقواعد الكليّة الحاكمة على هذه العملية.

(٥)- لا شك أنّ إجابة فلسفة التربية على الأسئلة البنيوية لماهية التربية، ولماذا التربية وغايتها، وكيفية التربية، هي بالمنهج الاستدلالي والبرهاني (بالاستناد إلى المباني الفلسفية المستدلّة) وأساساً لها حيثيّة توصيفية - إلزاميّة (أي بيان حقيقة التربية، أي ما يجب وينبغي وفي المستوى العام والكلي) أو تحليليّة - انتقاديّة (المفاهيم والنظريات التربوية أو الوضع الحالي لعملية التربية على هذا الأساس). ولذا لا يصبح هذا النوع من المباحث بديلاً عن الإجابة عن سائر الأسئلة المهمة المرتبطة بعملية التربية (الإلزاميّة لتوصيف وتبيين الحقائق والظواهر التربوية، التوقّع والسيطرة على آثار الوقائع التربوية ونتائجها أو إبداع البرامج، المناهج والأدوات المناسبة لناحية التدخل المؤثر في عملية التربية) بواسطة الأبحاث التجريبية والتطبيقية في مجال العلوم التربوية (ولو أنّ المعالجة اللائقة لهذا النوع من الأسئلة يحتاج أيضاً للاستناد إلى مباحث فلسفة التربية).

(٦)- أطلق بعض المفكرين المعاصرين على هذا الإطار القديم والقيّم لفلسفة التربية عنوان «المفهوم العام لفلسفة التربية والتعليم» (باك سرشت، ١٣٨٠هـ-٢٠٠١م، ص ١٨١٣).

ب- يعود تاريخ تأسيس «فلسفة التربية» كتخصص علمي في مجال العلوم التربوية^(١)، إلى حوالي قرن من الزمن، وبتقديمها للمباحث التخصصية الواسعة النطاق (على أساس دلالات المذاهب والرؤى الفلسفية المتنوعة)، أثّرت تأثيراً جديراً بالاهتمام- لناحية تبين الوضع المطلوب ونقد الوضعية الراهنة لعملية التربية- على التحولات التربوية للمجتمعات المتنوعة، ونوعية النظم التربوية للكثير من بلدان العالم.

ج- وجاءت «فلسفة التربية» كحاصل لتفكير وتأمل المعلمين والمربين المفكرين، الذين بتجربتهم الشخصية وإعادة التأمل والمراجعة المستمرة، قد توصّلوا إلى بصيرة وإدراك حكيم لعملية التربية. ومع الأخذ بعين الاعتبار هذا الإدراك وهذه البصيرة، فقد أسّس هؤلاء لـ «فلسفتهم التربوية الشخصية»^(٢) وقدّموها وتحركوا من خلالها في طريق التربية الصعب والوعر.

د- و«فلسفة التربية» حاصل لتوافق فكري لجمع من المربين المفكرين وأصحاب التجربة، الذين من خلال مشاركتهم الفعالة والمنسجمة في إدارة جديرة لبعض المدارس والمؤسسات التربوية الناجحة- من خلال تبادل الآراء ومناقشتها، وبلاستفادة من العقل الجمعي والتأمل في فلسفتهم التربوية الشخصية وفلسفة زملائهم- «نظّموا، وبالتدرّج «فلسفة تربوية خاصة لتلك المدرسة أو المؤسسة» (بالارتكاز على مبان ونظم قيمية معينة)^(٣)، وحدّدوا من خلال الالتزام العملي بتلك الفلسفة (في تحديد الأهداف، السياسات والبرامج) وجوه تميز فعالية تلك المدرسة أو المؤسسة التربوية^(٤).

لكن، يبدو من الضروري، وبالالتفات إلى الدور الفعال الذي يمكن أن تقوم به مباحث فلسفة التربية في هداية وتنظيم مجموع التدابير والإجراءات التربوية لكل مجتمع بشكل منسجم وثابت- بالإضافة إلى الأشكال الأربعة التي تمّ ذكرها- أن يدوّن مصداق آخر من فلسفة التربية كـ «الفلسفة التربوية للمجتمع»^(٥) في إطار «مجموعة مدوّنة من القضايا المعتمدة والمستدلة، الرامية إلى تبين ماهية، غائية، وكيفية التربية في مجتمع محدّد وبنحو شامل، ومتكّيف، ومتناسك، بالارتكاز على المباني الأساسية والمعتبرة والمتناسبة مع النظام الفكري والقيمي المقبول في ذلك المجتمع»، كي تتكفّل هذه الفلسفة بالدور المهم، بما يتناسب مع أنواع التربية وكافة المؤسسات والعناصر التربوية الفعالة في ذلك المجتمع.

من البديهي أن تدوّن وتنظّم هذه المجموعة الضرورية، فضلاً عن الأخذ بعين الاعتبار المباني الفكرية والقيمية المقبولة من كافة أفراد ذلك المجتمع، بشكل يتوافق عليه واضعو السياسات والعاملون التنفيذيون لعملية التربية في ذلك المجتمع، كي تتمكّن من لعب دور فعال، كـ «إطار نظري لتوجيه أنواع التربية وإرشادها وتنظيمها» في إيجاد التنسيق والانسجام بين أنواع الأنشطة والبرامج التربوية المتعدّدة، وتثبيت علاقة مناسبة بينها وبين الثقافة والنظام الفكري والقيمي والمطلّبات المحليّة لذلك المجتمع.

(١)- «Philosophy of education» as a «discipline» or a «field of study»

(٢)- «Personal Philosophy of education»

(٣)- بالطبع لا بدّ من إعتبار أن هذا النوع من الفلسفة التربوية الخاصة بكلّ مدرسة أو مؤسسة (الرامية إلى تبين محدّد ومقبول لمهية التربية وغايتها وكيفيةها) بشكل عامّ، يتحقّق في أفكار وأقوال وتصرفات العاملين الأساسيين في هذا النوع من المؤسسات بشكل غير مفرّز (دون مراعاة القوالب الاستدلالية الشائعة في فرع فلسفة التربية) ويتجلّى في الثقافة والروح الحاكمين على الجوّ العام والأنشطة الخاصة بهذه المؤسسة.

(٤)- يمكن ملاحظة هذا النموذج من المؤسسات، بين المدارس والمؤسسات الثقافية - التربوية الناجحة نسبياً في بلدنا - والتي كانت موجودة قبل الثورة أو بعدها - والمتمحورة حول شخصية أو عدّة شخصيات مثقفة (تمتلك صفات تربوية بارزة)، والتي تأسست بفضل جهد مجموعة من المربين المفكرين ودعم من الأفراد الخريين، لأجل تقديم تربية دينية للجيل الشاب في المجتمع والتي كانت تحت عنوان «المدارس الإسلامية» (بالرغم من أنها كانت ذات توجهات سياسية واجتماعية مختلفة) وقد لاقت ترحيباً من العوائل المتديّنة والراغبة بهذا النوع من التربية. هذه المدارس لا زالت تتابع نشاطها إلى الآن. كذلك في المجتمعات والثقافات الأخرى وسائر أنواع التربية، يمكننا أيضاً بالتأمل في برنامج وعمل المدارس والمؤسسات التربوية الناجحة، أن نعرف فلسفة تربوية خاصة بها.

(٥)- Educational Philosophy of Society.

أهميّة وضرورة تدوين «الفلسفة التربويّة للمجتمع» في العصر الحالي

لقد ازدادت أهميّة تدوين «فلسفة تربويّة للمجتمع» - بالمعنى الأخير - في العصر الحالي، وتوافق واضعو السياسات والعاملون التنفيذيون في مجال عمليّة التربية على محتوى هذه الفلسفة؛ لأنّه، ونظرًا إلى الانتشار المتزايد لمجال حركة التربية (بلحاظ عدد الأفراد المستهدفين في هذه العملية، وكذلك من حيث تنوع المصاديق والأساليب التربويّة وتعدد العناصر المساهمة والمؤثّرة فيها) والاهتمام المتزايد لقادة المجتمعات المعاصرة وواضعو سياساتها للاستفادة من هذه العملية، كآليّة أساسيّة للتقدّم الثابت والشامل، يقتضي مشاركة كلّ العناصر والمؤسّسات الاجتماعيّة في تحقّق التربية اللائق. وبناءً عليه يلزم أن يتمّ التنسيق والتفاعل البناء والمستمر بين العناصر المساهمة والمؤثّرة كافّة في هذه العملية، وأيضاً بين أنواع التربية كافّة، كي تمنع التضارب والتعارض بين العناصر المساهمة في هذه الحركة الواسعة النطاق والشديدة التعقيد، وبالتالي تتحقّق النتيجة المرجوة من التربية على أرض الواقع.

لكن يبدو أن تدوين هكذا إطار نظري يكون محلّ توافقٍ في المجتمع الإسلامي الإيراني، أكثر ضرورة، لأنّه كان يوجد ولا يزال في بلادنا بالإضافة إلى المؤسّسات الدينيّة ومثقفي المجتمع، الذين كانوا دومًا ولا زالوا في صدد نشر ومأسسة الثقافة والقيم الإسلاميّة عند جيل الشباب، من خلال المناهج والأساليب والإمكانات التربويّة. فمن البديهي أنّ مجموع التدابير والإجراءات التربويّة المتنوّعة المتّخذة في مجتمع كهذا، ينبغي أن يُنجز بمزيد من التناسق وفي سياق هدف واحد.

ولا ريب أنّه من اللازم، لتدوين إطار نظري مناسب ضمن دائرة الرؤية الكونيّة والنظام الفكري والقيمي الإسلامي لأجل تنظيم وهداية عمليّة التربية في مجتمع إيران الإسلامي، أن نستفيد من تعقّل العلماء، وآراء عامّة مثقفي المجتمع، وكذلك من مجموع الأبحاث التخصصيّة لاختصاص فلسفة التربية ورؤى الفلاسفة التربويين المعاصرين، وبخاصّة تلك الآثار والمؤلّفات التي تمّ تأليفها بتوجّه إسلامي. كما ينبغي أن يتمّ تكميل وإصلاح المجموعة المدوّنة من خلال التأمل والتفكير العميق للمديرين، المرّبين، والمعلّمين المفكرين (أي الكوادر الأساسيّة في حركة التربية) وكذلك بالاستفادة من الفلسفة التربويّة للمدارس والمؤسّسات التربويّة الناجحة.

من البديهي، إنّ تدوين «فلسفة المجتمع التربويّة» والتصديق عليها من قبل المرجعيّات المختصّة، وكذلك توافق والتزام العاملين الأساسيين والعناصر المساهمة والمؤثّرة في عمليّة التربية بمضامينها، بالإضافة إلى إيجاد التنسيق والانسجام في مجموعة الإجراءات والأنشطة التربويّة، سيؤدّي إلى تماشي هذا النوع من البرامج والإجراءات مع الثقافة الإسلاميّة- الإيرانيّة، وبالتالي التلبية الأنسب لعمليّة التربية لحاجات المجتمع الحقيقيّة، على أساس المباني والقيم الأصيلة لهذه الثقافة.

بالإضافة إلى ذلك، تُعدّ هذه المجموعة، بلا شكّ، أهمّ معيار لنقد وتقييم الوضع الراهن لعمليّة التربية والإطار الأساسي والتمهيدي لأيّ تحوّل أساسي في الوضع الحالي لعمليّة التربية والأرضيّة لتحقيق الوضع المنشود في أنواع التربية^(١) كافّة.

الآن، وبناءً على ما تقدّم، يمكن أن ندرك أهميّة وضرورة تدوين مصداق محدّد لفلسفة التربية بمقاربتها الإسلامية فيما يتعلق بـ «الفلسفة التربويّة للمجتمع الإسلامي في إيران» لأجل توجيه وتنظيم مجموع التدابير

(١)- أعمّ من التربية العامّة والتربية التخصصيّة والتربية الرسميّة والتربية غير الرسميّة بناء على التعريف الذي سيأتي بشأنها.

والإجراءات التربوية الواسعة النطاق في المجتمع الإيراني، والمتناسبة مع الظروف الاجتماعية والسياسية للبلاد في العصر الحالي.

على كل حال، ما سينتج، هو حصيلة الخطوة الأولى في هذا المسير، بحيث انتظم تحت عنوان «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية»، على أساس السعي المنهجي (بالاستناد إلى المصادر الإسلامية المعتبرة والاستفادة من المساعي السابقة القيّمة، وبالتأكيد على النتائج المعتبرة لدراسة «تبيين فلسفة التربية والتعليم الرسمية في الإسلام»^(١)).

منهجية البحث

إنّ المقصود من «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية»^(٢) في هذا البحث، هو

١- «مجموعة القضايا المستدلة والمدونة والتي تتعرض لتبيين ماهية، غائية وكيفية التربية في مجتمع إيران الإسلامي بنحو شامل، لائق ومنسجم ومتربط بالارتكاز على المباني الأساسية المعتبرة والمنسجمة مع النظام الفكري والقيمي المقبول في جمهورية إيران الإسلامية، وهذه القضايا هي التي تشكّل الإطار النظري العامّ لهداية أنواع التربية وتنظيم المؤسسات والأنشطة التربوية لمجتمع إيران الإسلامي في العصر الحالي».

٢- «إنّ هذا المتن، وبالالتفات إلى التعريف المنظور لـ «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية»، يعالج في أربعة أقسام بيان المباني الأساسية للتربية ومن ثمّ تبيين ماهية، وغائية، وكيفية التربية، حتى يثبت بالدرجة الأولى مبنى تدوين «فلسفة التربية الرسمية والعامّة في جمهورية إيران الإسلامية».

٣- بمقتضى الصبغة العقلانية لمباحث فلسفة التربية، فإنّ المقصود من تبيين ماهية، غائية وكيفية التربية هو البيان الاستدلالي والمبرهن لهذه المباحث.

٤- وقد استفدنا في تحديد المباني الأساسية للتربية من مفاد التعاليم الإسلامية وتوافقها معها ومع الجهد العقلاني، لأجل تبيين الفلسفة التربوية للمجتمع الإسلامي الإيراني وفق هذه المباني، حتّى يعتبر حاصل هذا السعي مصداقاً «لفلسفة التربية الإسلامية»^(٣).

٥- إنّ طريقة استنتاج واستنباط مباني التربية الأساسية، وكيفية الاستناد إليها والاستدلال عليها لأجل تبيين ماهية، غائية، وكيفية التربية، خاضعة لمنهجية خاصّة، بحيث لا يمكن جعلها في قالب برهاني بسيط، ومن غير الممكن - مع الاعتناء بضرورة التقيد بمسألة تأثر فلسفة التربية الإسلامية بتعاليم الإسلام الدينية وتوافق

(١)- هذا البحث بتوصية من لجنة الدراسات النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، قد أنجز من قبل السيدة جميلة علم الهدى وبإشراف حجة الإسلام والمسلمين السيّد علي رضا أعرفي والسيّد الدكتور غلام حسين الديناني وآية الله باقر كني ومساعدة جمع من المحققين الحوزويين والجامعيين، خلال السنوات ١٣٨٥-١٣٨٦ هـ. ش.

(٢)- المسألة المهمّة والجديرة بالذكر حول إيراد القيد التوضيحي (في جمهورية إيران الإسلامية) في عنوان الأقسام الثلاثة لهذه المجموعة المدونة، هي أنّ مباحث هذه المجموعة المدونة بلحاظ صبغتها الفلسفية والإسلامية أساساً قابلة للتعميم والاستفادة في النظام التربوي للمجتمعات الأخرى أيضاً (وعلى الأقلّ يمكن الاستفادة بنحو مناسب من هذه المباحث في تدوين فلسفة التربية لسائر المجتمعات الإسلامية المعاصرة وهذا جدير بالاهتمام)، ولكن وبملاحظة الهدف الأصلي من تدوين هذه المجموعة بعنوان مقدّمة ضرورية للتحوّل الاستراتيجي في نظام التربية الرسمية والعامّة لجمهورية إيران الإسلامية، وما أنّ سعي المؤلفين كان قائماً على ذلك، حتّى يتمّ صياغة وتناول هذه المجموعة أساساً بما يتناسب مع المميّزات الثقافية والاجتماعية لمجتمع إيران الإسلام في العصر الحالي، الذي هو عصر تأسيس وتثبيت نوع خاص من الحكومة السياسية بمهية سيادة الشعب الدينية، بعنوان «جمهورية إيران الإسلامية» حيث تعتبر أهمّ نتاج لانتصار الثورة الإسلامية المجيدة في هذا البلد، ومن ناحية أخرى أيضاً إنّ تدوين مطالب سائر أقسام هذه المجموعة (أي فلسفة التربية الرسمية والعامّة ودليل نظام التربية الرسمية والعامّة) قد تمّ بالالتفات أكثر إلى التحديات النظرية لعملية التربية والمسائل العملية لنظام التربية الرسمية والعامّة الشائعة في مجتمع إيران المعاصر، ويبدو أنّ تقيد عنوان مجموعة المباحث المدونة بقيد توضيحي «في جمهورية إيران الإسلامية» (على الأقلّ في هذه المرحلة) أمر مناسب ومبرّر.

(٣)- لا شكّ بالالتفات إلى الدائرة والنطاق الفسيح الذي اعتبرناه لفلسفة التربية في هذه المجموعة، فقد اعتبرناها أيضاً تشمل فلسفة تربية المجتمع.

محتواها مع هذه التعاليم - أن يتم إعداد هذه المنهجية بشكل محض في إطار ومحدودية إحدى توجهات البحث الراجحة في مجال فلسفة التربية؛ كما أنه لا يمكن بغية تدوين مصاديق متعددة لفلسفة التربية، أن تستخدم منهجية واحدة في البحث.

٦- نحن في هذه المجموعة - بالنظر إلى الفراغ الواضح فيما يتعلق بمنهجية تدوين الفلسفات المضافة (من جملتها فلسفة التربية) - بغية تبين ماهية، غائية، وكيفية التربية وفقاً للرؤية الإسلامية (في قالب الفلسفة التربوية المناسبة للمجتمع الإسلامي الإيراني في العصر الحالي)، قد رسمنا وأجرينا من خلال منهج إبداعي الخطوات المنهجية التالية:

٦-١- أولاً بالاستفادة من المصادر الدينية المعتبرة - أي التعاليم الإسلامية المستقاة من القرآن الكريم والسنة المعتبرة، المعارف الإسلامية الأصلية (شروحات علماء المسلمين^(١)) والمنهجية التي تشرح التعاليم الإسلامية وتفسرها) - وأيضاً من خلال تحليل وتبيين الرؤى المشهورة بين الفلاسفة المسلمين (بالأخص أتباع الحكمة الصدرائية المتعالية) وكذلك بالرجوع إلى الأبحاث السابقة في مجال تبين المباني الفلسفية للتربية من المنظور الإسلامي، تم اختيار مجموعة من القضايا المستدل^(٢) عليها دينياً وفلسفياً تحت عنوان «مباني التربية الأساسية»، وقد بيناها باختصار بعد تبويبها.

٦-٢- عملنا بالتناسب مع مباحث فلسفة التربية، وبمنظرة تركيبيّة لهذه المباني الأساسية، على تلخيصها والتوليف فيما بينها واستنتاجنا منها بعض المفاهيم المفتاحية العامة وأبدعنا وقدمنا مفاهيم خاصة بعملية التربية.

٦-٣- استنبطنا - عبر إيجاد نوع من العلاقة المفهومية بين هذه المفاهيم المفتاحية - القضايا المنشودة حول تعريف التربية وخصائصها، تعيين الغاية، الهدف العام وأهداف التربية، توضيح أنواع التربية والعلاقة المثلى فيما بينها، تبين دور أركان التربية والعناصر المساهمة والمؤثرة في هذه العملية وبيان الأصول الكلية الحاكمة على التربية. ولا ريب أنه في هذه المرحلة التي تعتبر بلحاظ المحتوى، القسم الأساسي للعمل، لا مفر من البحث والنقد المقارن لأهم النظريات والرؤى المطروحة في مجال تبين فلسفة التربية (بالأخص من المنظور الإسلامي)، كما أنه من ناحية أخرى، ومن خلال نظرة فلسفية - نقدية للوضع الحالي لعملية التربية، والتحليل النظري لآفاتها الأساسية وبخاصة في ما يتعلق بالمسائل العملية وتحديات النظام الحالي للتربية الرسمية في البلاد، يجب أن نعرض تفسيراً لماهية التربية، وكيفية تربيتها، وغائيتها، مع الالتفات إلى هذه الآفات.

٦-٤- وضعنا حصيلة سعينا في مجال تبين ماهية التربية، وغائيتها وكيفية تربيتها - والذي كان نتيجة مباحثات فكرية مطوّلة وجلسات نقاشية مفصلة بين الزملاء في المشروع - أمام أصحاب الرأي والخبرة التربويين

(١) - فيما يخص المصادر الإسلامية لقد تمت الاستفادة من: تعاليم الإمام الخميني رحمته الله، والسيد القائد الخامنئي رحمته الله، ورؤى العلامة السيد محمد حسين الطباطبائي رحمته الله، والأستاذ الشهيد مطهري رحمته الله، وآية الله الدكتور سيد محمد حسين بهشتي رحمته الله، وأيضاً استفدنا بما هو مناسب من رؤى المفكرين الإسلاميين المعاصرين الأخرى.

(٢) - لا شك ينبغي اعتبار أن كون هذه القضايا دينية بالالتفات إلى أنه تم إحرازها من التفسير المنهج والمعتبر للمصادر الدينية، وليس بمعنى أنها أمور محض تعبدية (بحيث تم قبولها فقط بسبب التعبد مضمون الوحي الإلهي وتعاليم الدين) بل يمكن القول بثقة إن نوع هذه القضايا بلحاظ الماهية الماورائية لمحتواها - الناظرة إلى المباحث النبوية حول العالم والإنسان - هي بنحو يمكن لأجل قبولها (في مكانها) بلحاظ الاستدلال العقلائي والفلسفي، إقامة البرهان عليها. لذا إن إحضار هذا النوع من القضايا الدينية (ولو أنها تستند ومستدل عليها بشواهد من القرآن والروايات) في قسم المباني الأساسية لفلسفة التربية، مع الالتفات إلى أنه في الوقت ذاته وفي مكانها قابلة للاستدلال الفلسفي، لا تتنافى مع الصبغة الفلسفية - العقلانية لكل هذه المجموعة. فضلاً عن ذلك وكما سنشير لاحقاً إن البحث الأصلي في فلسفة التربية هو أنه على فرض القبول بقضايا كهذه، كمباني ومسلّمات، هل إن استنباط واستنتاج القضايا في مقام تبين ماهية وغاية وكيفية التربية على هذا الأساس هو أمر مستدل عليه ومبرر وعقلائي أم لا؟.

وأهل الاختصاص في فلسفة التربية^(١)، وذلك على عدة مراحل وبأشكال متنوعة، بهدف الإدلاء بالنقد والتباحث الجماعي، ومع تسلّم ملاحظاتهم وتقييمهم وانتقاداتهم حيال حصيلة هذا الجهد، كنّا في صدد تصحيحه تدريجيًا وعلى مراحل (حيث تمّ إنجاز ١٢ عملية تنقيح وتحرير لمتن فلسفة التربية) وفقًا لهذه الآراء القيّمة، حتى نحزّر بقدر الإمكان نوعًا من الانسجام الفكري والتوافق النسبي بين حصيلة جهدنا الفكري وبين الآراء المختلفة المطروحة في هذا المجال.

٦-٥- أخيرًا، ونظرًا إلى ضرورة المصادقية الاجتماعية^(٢) لحصيلة هذا الجهد العقلاني (فيما يخصّ تبيين ماهية التربية، وغائيتها وكيفيةها، بنحو يمكنه أن يؤدّي دورًا حقيقيًا في الدعم والتوجيه والتنظيم الكلي لعملية التربية، كفلسفة تربوية مقبولة وذات مصداقية في المجتمع)، عرضنا نتيجة عملنا أوّلًا على المرجعية القانونية المختصة والواضحة للسياسات فيما يتعلق بنظام التربية الرسمية والعامة، أي المجلس الأعلى للتربية والتعليم. وبعد التصديق على كليات هذه المجموعة في المجلس الأعلى للتربية والتعليم، عرضنا هذا الجهد الفكري على أعلى مرجعية مقرّرة حيال كلّ عملية التربية في المجتمع الإسلامي الإيراني، أي المجلس الأعلى للثورة الثقافية. في هذه المرحلة تمّ استلام الملاحظات والتقييمات المختلفة من الأعضاء المحترمين لهذا المجلس، وجرى التباحث والتدارس التفصيلي في مادّة المتن المقترح، من قبل خبراء موثوق بهم لدى مجلس الثورة الثقافية، مع قبول الآراء التصحيحية للحكم الأخير المعتمد من قبل هذه المرجعية - لحسن الحظ كان قد عُيّن منذ البداية كأحد المشرفين العلميين المقبول من الوسط العلمي من قبل المجلس العلمي لمشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم ولجنة الدراسات النظرية للإشراف على الدراسات البنوية اللازمة وعملية توليف الدراسات النظرية، لذا كان لديه إشراف وإطلاع عميق على مسار تدوين هذه المجموعة - لجهة إضفاء المصادقية الاجتماعية على هذه المجموعة المدوّنة تحت عنوان «الفلسفة التربوية ذات المصادقية والقبول في مجتمع إيران الإسلامي».

١- مباني التربية الأساسية

إنّ كلّ رؤية أو نظرية أو مشروع وبرنامج تربوي، يشتمل على عدد من القضايا المعيارية، حيث إنّ قبولها مجتمعة يعتبر أمرًا مستدلاً ومنطقيًا فقط عند الأخذ بعين الاعتبار مجموعة أخرى مسلّمة من القضايا المعروفة تحت عنوان «مباني التربية».

تتناول مباني التربية مواضيع وجود الكون والإنسان وكذلك المكانة والوضعية اللائقة للإنسان في الوجود (أي علاقته بخالق الوجود والمخلوقات الأخرى، والوضعية المنشودة لحياة الإنسان وغايتها، والقابليات، والإمكانات، والقدرات، والسّعات، ونقاط الضعف والمحدوديّات) وكذلك القوانين، والسنن، والحاجات، والظروف التي تؤثر على حياة الإنسان وكيفية التحوّل فيها، أو تقدّم صورة عن الحقائق التربوية وكيفية التغيير والتحوّل فيها، والتي على أساسها تتشكّل القضايا المعيارية حول التربية وتصبح ممكنة الإقرار والإجراء.

(١)- يمكنكم ملاحظة التقرير الموسّع لإستطلاع الرأي، المنظم في تقرير يعرض تحقيقًا مستقلًا عن مجموعة دراسات لجنة الدراسات النظرية للوثيقة الوطنية بعنوان «مشروع دراسة النتائج التوليفية للدراسات النظرية لوثيقة التربية والتعليم الوطنية والمصادقة عليها» (صادق زاده وحسني ١٣٨٨) والقسم الآخر من هذا الاستطلاع أيضًا من خلال أخذ الملاحظات الكتابية والتفصيلية من الخبراء التربويين، وقد عرض مضمون المجموعة في الجامعات العلمية المختلفة والمشاركة في حلقات البحث والتشاور الخروفي على امتداد مسار توليف نتائج الدراسات النظرية.

(٢)- لا شكّ أنّه كما مرّ في الفقرة السابقة، من أنّه كنّا قد وضعنا ابتداءً حصيلة هذا السعي الفكري باللاحظ العلمي على محكّ النقد والتدارس العلمي من قبل عدة من الخبراء، وبالأخصّ المختصّين في فلسفة التربية، وفي النتيجة كنّا قد أحرزنا نوعًا من التوافق الجماعي المقبول بين خبراء معيّنين في هذا المجال.

بشكل عام، يمكن تقسيم مباني التربية، من حيث المحتوى ونوع الدور الموكل إليها، إلى ثلاثة أقسام:

١- إنَّ بعض مباني التربية هي من سخرية القضايا الفلسفية والمستدلّة، والتي هي في الرؤية الكونية والنظام القيمي المعترف والمقبول في المجتمع، أمراً مسلماً ومتفقاً عليه (أو بعبارة أخرى، في الدين والإيديولوجيا المقبولتين اجتماعياً) ويمكن الرجوع إلى هذه المجموعة من المباني والاستفادة القصوى منها، لاستنباط القضايا المتعلقة بتعريف التربية، وبيان الغاية، أهدافها وأصولها. لذلك تُعدّ هذه المجموعة بمثابة القضايا الأكثر أساسية في العلوم التربوية بشكل عام وفلسفة التربية بشكل خاص. وبناء عليه يجب تسميتها «المباني الأساسية للتربية».

٢- بعض المباني الأخرى للتربية، هي قضايا توصيفية، تفسيرية أو معيارية (إلا أنها قابلة للاختبار والتجربة العملية) وهي قضايا ناشئة من العلوم التجريبية والعملية التطبيقية المرتبطة بالتربية، أي هي العلوم التي يمكن اختبار صحة نتائجها عبر التجربة؛ كعلم الاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي، وإدارة التعليم، والمناهج الدراسية، وتقنية التعليم، واقتصاد التربية والتعليم. كما يمكن إضافة ما توصّلت إليه الاختصاصات العلمية الأخرى إلى نتائج هذه العلوم، كالعلوم السياسية، وعلم اللغة، وعلم الإناسة (الأنثروبولوجيا) وكذلك علم الحياة وعلم الأعصاب. على الرغم من أنّه يمكن الاستفادة، بل يجب الاستفادة من هذا النوع من المباني للحصول على شرح وإقرار تفصيلي للأساليب والبرامج التربوية وتعيين تفاصيل كيفية تحقق أنواع التربية^(١)، لكن مبدئياً لا نستطيع في التبيين الفلسفي لعملية التربية- التي تتعرّض إلى الأبحاث العامة والبنوية المرتبطة بهذه العملية- أن نركز على هذا النوع من المباني^(٢).

٣- بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ تحقق عملية التربية (وبخاصة في أشكالها الرسمية) في أي مجتمع، مع لحاظ بعدها الاجتماعي، يستلزم قبول مجموعة من القضايا المعيارية (ذات ماهية سياسية أو حقوقية)، المقبولة في إطار الدستور أو القوانين المشرّعة (أو القوانين والاتفاقات الدولية) وتوضيح وإقرار كيفية تحقق التربية أو إلزام الأفراد الحقيقيين، والشخصيات الحقوقية والمؤسسات الاجتماعية برعاية الحقوق والمسؤوليات التربوية، والتي لا يمكن تبريرها قانونياً وأخلاقياً، إلا مع افتراض قبول هذه القضايا. لذلك علينا اعتبار هذه المجموعة بمثابة «المباني السياسية والحقوقية للتربية». طبعاً في هذا المجال، يبدو أن لا ضرورة للاعتماد على المباني السياسية والحقوقية للتربية، لأجل التبيين الفلسفي للتربية (بمعناها العام)^(٣). ولا يخفى أنّه يمكن الإرتكاز على هذه المباني لمجرد كونها تبعاً للمباني الأساسية للتربية (بشرط التوافق معها) ولأجل توضيح وإقرار كيفية تحقق هذه العملية أو لناحية التبرير القانوني والأخلاقي لإلزام الأفراد الحقيقيين والشخصيات الحقوقية والمؤسسات الاجتماعية تجاه رعاية حقوقهم ومسؤولياتهم التربوية أو مسؤوليات الآخرين.

(١)- ضرورة الانتفاع من هذا النوع من المباني لأنه أساساً لا يمكن الاستفادة فقط من مباني التربية الأساسية لأجل الشرح التفصيلي المطلوب (تعيين الأهداف، المحتوى، الأساليب والفنون التربوية).

(٢)- لذا في هذا القسم من «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية» قد تناولنا فقط مباني التربية الأساسية، وقد تجنّبنا ذكر مباني علم الاجتماع، مباني علم النفس (وسائر المباني المنتزعة من العلوم التجريبية الأخرى والتطبيقية المتعلقة بالتربية) في جملة مباني التربية، وأوكلنا بيانها إلى فلسفة التربية الرسمية والعامة (والمصادر الأخرى المبنية للمباني النظرية للسياسات، الفعاليات، وبرامج التربية على أنواعها)، ولو أنه يمكن اعتبار الكثير من النتائج الكلية والنظرية لهذه المجموعة من العلوم التربوية أيضاً (في حال انسجام مسلماتها مع مباني التربية الأساسية أو من خلال تفسيرها وفهمها مجدداً على ضوء هذه المباني)، من مقولة مباني التربية (بالمعنى العام)، بحيث ينبغي من خلال مراعاة الشروط التي طرحت في الهامش السابق تناول هذا الأمر في مجال آخر (بالتعاون مع العلماء الباحثين في هذا العلم).

(٣)- من هنا، في بيان مباني التربية (المندرجة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية) قد تمّ اجتناب ذكر المباني السياسية والمباني الحقوقية للتربية، وإيكاها إلى فلسفة التربية الرسمية والعامة (لأن إرتكاز التربية الرسمية والعامة على المباني السياسية والحقوقية واضح جداً). ولو أنه يبدو أن التبيين الدقيق لكيفية التربية (في المعنى العام) في كل مجتمع يحتاج أيضاً للإرتكاز على بعض المباني السياسية والحقوقية، التي ينبغي تناولها في مجال آخر.

بناءً على ما تقدّم، سيتمّ التعرّض في القسم الأول من «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية» لمجموعة من أهمّ المباني الأساسية للتربية.

من البديهي أنّه لتدوين فلسفة التربية لمجتمع إيران الإسلامي، ولأجل معرفة وتنظيم المباني الأساسية للتربية، يلزم الارتكاز على نظرية مبنية على الرؤية الكونية والنظام القيمي في الإسلام للأسباب التالية:

١- إنّ القضايا الأساسية المستوحاة من النصوص الدينية للإسلام (والتي تتناول توصيف وتفسير حقيقة الوجود - الله والكون -، وبيان خصوصيات الإنسان، ومصادر المعرفة الإنسانية وترسيم نظام القيم الحقيقية الحاكمة على حياة الإنسان)، ليست ملحقة بالمباني الأساسية للتربية فحسب، بل وبعد القبول العقلاني لأصل الدين وعلى أساس ضرورة تنسيق نتائج العقل (الحجة الباطنية) مع معطيات الوحي (الحجة الخارجية)، يجب اعتبار مضمون التعاليم القطعية للدين في هذا المجال، المحور الأصلي والمصباح الحقيقي لفهم هذه المجموعة من مباني التربية^(١).

٢- إنّ إيران بلد اختار أكثرية أفرادها الدين الإسلامي كدين حق (النظام الإلهي ذي الرؤية الكونية والنظام المعياري الحاكم على الأبعاد الفردية والجماعية لحياة الإنسان)، لذلك وبنحو طبيعي وبعد طيّ قرون متمادية، سيطر النظام الفكري، والعقائدي، والقيمي لدين الإسلام تقريباً على مختلف شؤون حياة الناس في هذا البلد (وقد أكد دستور جمهورية إيران الإسلامية على هذه الحقيقة بنحو واضح).

بناءً عليه، وبغية تبين المباني الأساسية للتربية في المجتمع الإسلامي الإيراني، علينا أن نعتمد على الرؤية الإسلامية، وبهذا اللحظ علينا أن نستفيد قدر الإمكان من التعاليم النبوية للإسلام والمعارف الإسلامية الأصيلة؛ أمّا بالنسبة إلى المواضيع التي لا ترتبط مباشرة بالهداية الدينية والنصوص الدينية، والتي لم يتمّ التعرّض لها مراعاة للقدرات العقلية للبشر، فعلى عندها اللجوء للفكر والتفكير الاستدلالي، وبخاصة مع الالتفات إلى انسجام النتائج البرهانية العقلية مع معطيات الوحي، ويمكننا الاستفادة أيضاً من نتائج علم الفلسفة بوجهته الإسلامية (الآراء المعروفة في وسط الفلاسفة المسلمين، وخاصة أتباع الحكمة المتعالية الصدرائية)، حيث إنّ هذه النتائج العقلية - واستناداً إلى شواهد موثوقة - في الوقت الذي تركز فيه على البرهان والاستدلال، فهي تستلهم من التعاليم الإسلامية أو تنسجم مع مضامينها.

مع الالتفات إلى هذه الشروحات، فإنّ المباني الأساسية للتربية في الفلسفة التربوية للمجتمع الإسلامي الإيراني (مع الأخذ بعين الاعتبار المنشأ ومقبولية هذه المجموعة من مباني التربية، والتي يمكن أن يطلق عليها أيضاً تعبير «المباني الدينية» و «مباني فلسفة التربية») هي عبارة عن:

«مجموعة قضايا مستدلّة، يتمّ من خلال التوجّه إليها توضيح ماهيّة التربية، غايتها وكيفيّتها، على أساس الرؤية الإسلامية، وقد تمّ إحرازها من تعاليم الإسلام «الوحيانية»^(٢) والمعارف الإسلامية الأصيلة^(٣) أو من الشروحات المستدلّة في علم الفلسفة ذي الإتجاه الإسلامي».

(١) - وفقط في حال استفادة مباني التربية الأساسية من مفاد تعاليم الإسلام أو انسجامها معها، بحيث يمكن أن يتّسم ويتّصف نتاج السعي العقلاني لأجل تبين فلسفة التربية وفقاً لهذه المباني (= فلسفة التربية في مصاديقها كافة) بالصفة الإسلامية (الرجوع إلى الهامش ٢ ص...)، لذا قد تمّ السعي في هذا المقال لتبيين الكثير من مباني التربية الأساسية (ولو أنّه قد تمّ الاستدلال عليها وبرهانها في محلّها بنحو فلسفي) حتى أنّ بعض الوثائق القرآنية وبعض الشواهد الروائية على هذه القضايا النبوية بُيّنت باختصار أو تمّ الإرجاع إلى الشروحات التفسيرية للعلماء العارفين بالإسلام، لأجل التأكيد على تناسبها وانسجامها مع تعاليم الإسلام.

(٢) - القضايا الوصفية أو المعيارية التي تمّ استنتاجها بنحو صريح وواضح من نص القرآن الكريم وسنة الرسول ﷺ والمعتبرة والمعصومين (عليهم السلام).

(٣) - البيانات التوضيحية والتفسيرية للعلماء العارفين بالإسلام حول تعاليم الإسلام والتي تمّت في مقام تفسير النصوص الإسلامية المعتبرة ومن خلال مراعاة ضوابط الاجتهاد (بنحو ممنهج).

لذلك فإنَّ المسألة الرئيسية في مجال المباني الأساسية للتربية- بناء على المعنى المقصود في هذه المجموعة- ليس تعدادها وكيفية بيانها وتصنيفها، وليس كيفية الاستدلال والرجوع إلى المصادر والمراجع الأصيلة حول حقائقيتها واعتبارها، بل السؤال الرئيسي في هذا المجال هو كالتالي:

«على فرض قبول هذه القضايا، هل يتم على هذا الأساس تبين مناسب للتربية وخصائصها الرئيسية من الغاية، والهدف الكلي، وأصول التربية وأنواعها؟

على كل حال يمكن تصنيف المباني الأساسية الأهم للتربية، تبعاً للموضوع، إلى خمسة أقسام^(١) كالتالي:

- المباني الوجودية^(٢).
- المباني الإنسانية^(٣).
- المباني المعرفية^(٤).
- المباني القيمية^(٥).
- مباني الدينية الخاصة^(٦).

١-١- المباني الوجودية

المقصود من المباني الوجودية للتربية في هذه المجموعة، هو جزء من القضايا التوصيفية- التفسيرية حول الله وبقية عناصر الوجود (حقيقة الوجود وبعض الأحكام الكلية المتعلقة بحقائق العالم) والتي تندرج في مباحث الرؤية الكونية الإسلامية أو في مجال علم الفلسفة الإسلامية^(٧) والتي تمّ طرحها بنحو مستدلّ ومبرهن أو أخذت كأمر مسلّم.

نظراً إلى هذا التعريف، فإنَّ أهم هذه المباني هي كالتالي:

١-١-١ إنّ عالم الوجود له واقعية؛ لكنّ الوجود لا ينحصر بعالم الطبيعة.

إنّ وجود العالم في الرؤية الإسلامية الواقعية هو أمر مسلّم وبديهي^(٨)، أي إنّ عالم الوجود هو مجموعة

(١)- والمسألة الجدير ذكرها أنه نظراً إلى الدور المحوري للدين وتعاليم الدين في معرفة وتوجيه عملية التربية وفق الرؤية الإسلامية، كان لا بد من الإجابة عن السؤال التالي: «ما هي الرؤى حيال الدين ودوره ووظائفه في المجتمع المنضوية تحت عنوان المبنى الأساسي للتفسير الفلسفي للتربية في مجتمع إيران الإسلامي»، أن نخصص خلافاً للمسار السائد في نطاق فلسفة التربية، قسمًا محددًا لبيان مباني علم الدين المقبولة ضمن هذه المجموعة (بناء على المعنى الذي تمّ توضيحه في الهامش رقم ٤٧)، وذلك لأنّ قضايا هذا القسم قد أثرت مباشرة وغير مباشرة في تفسيرنا وتوضيحنا للتربية.

(٢)- تنبثق من علم الوجود (Ontology) وهو مجال من علم الفلسفة، موضوعه الأصلي تبين ماهية وغاية حقيقة الوجود (بيان ماهية الوجود وعلته الغائية).

(٣)- تنبثق من علم الإنسان، وهو قسم من مباحث علم الوجود، يبحث حول الإنسان كأحد العناصر الثلاثة للوجود (الله، العالم والإنسان)، وعلم الإنسان الفلسفي يبحث ويدرس ماهية، كيفية، ووضعية الإنسان في الوجود.

(٤)- تنبثق من علم المعرفة (Epistemology) وهو مجال من علم الفلسفة، يتناول بحث المعرفة، وتشكّل أسئلة من قبيل إمكان وماهية المعرفة، حدود المعرفة، قيمة المعرفة، أنواع وأدوات المعرفة وملاك صدق القضايا، محوره الأصلي.

(٥)- تنبثق من علم القيم (Axiology) وهو مجال من مباحث الفلسفة النظرية الذي يدرس ماهية وغاية وكيفية القيم بنحو عقلائي. في هذا المجال، تُجعل أسئلة من قبيل ماهية القيم وعلاقة القيم بالحقائق، الثبات والتغير في القيم، والتسلسل الهرمي للقيم، مورداً للبحث. وطبعاً تشمل مباني علم القيم هنا القضايا الرامية إلى تعيين مصاديق أهم القيم (من المنظور الإسلامي) وكيفية تحققها أيضاً.

(٦)- المراد من «المباني الدينية» هنا تلك المجموعة من القضايا التي، بنظرة من الدرجة الثانية، تتناول صراحةً مباحث حول الدين (ماهية، وغاية الدين، ومكانة الدين في الحياة، وارتباط الإنسان به، كيفية فهم الدين، نطاق الدين وارتباطه بسائر المعارف و...) والتي يجعلونها في دائرة علم الفلسفة المضافة «فلسفة الدين» (Philosophy of Religion) أو أحياناً في دائرة مباحث علم الكلام الجديد، ولذا تتفاوت مع «المباني الدينية» (لأنه كما مرّ «المباني الدينية» تشمل مجموع الأسس الخمس لمباني التربية الأساسية التي تمّ أخذها من مصادر الدين الأصلية أو تنسجم معها).

(٧)- بحيث يجب جعل عامة مواقفها الوجودية في زمرة الفلسفة الواقعية أو Realism من بين المذاهب الفلسفية الشائعة.

(٨)- في علم الوجود الإسلامي وجود العالم أمر مسلّم، ولا سبيل للشك والتردد فيه (الطباطبائي، نهاية الحكمة).

من الحقائق المرتبطة ببعضها ولكنها متعددة، ولا سبيل إلى الشك في أصل وجودها. واعتبار هذا المبنى في الرؤية الكونية الإلهية الإسلامية، أمراً مفروضاً ومسلماً هو ميزة شاحصة وبارزة^(١). وفي تعاليم الإسلام طُلب من الإنسان في مجال معرفة نفسه ومحيطه أن يعرف كل أمر كما هو عليه، بعيداً عن التصورات والأوهام، وبخصائصه الواقعية، وبجميع أبعاده المختلفة، ومتعلقاته وارتباطاته^(٢).

والوجود من ناحية أخرى هو واقعية عظيمة ممتدة لامتناهية، وما عُرف منه إلى الآن، هو ذرة صغيرة من هذه الواقعية اللامتناهية. لذا يوجد ما وراء الطبيعة والوجود المادي (عالم الطبيعة) - الذي برغم سعته المذهلة ظاهرياً، تعزّيه الكثير من الحدود (بلحاظ التناهي، وعدم الثبات، والتعلقات و...) - أيضاً مراتب ودرجات من الواقعية والعوالم الأخرى الأعلى (عالم المثال وعالم العقل، أو ما يسمى عالم الملكوت والجبروت، وعالم العرش والكرسي...) وموجودات غير محسوسة (من قبيل الروح، الملائكة، الجنّ والشيطان). بناء عليه فإنّ عالم الوجود هو مجموع عالم الغيب وعالم الشهادة^(٣). وعالم الشهادة هو مرتبة نازلة من واقعية عالم الغيب^(٤). لذا بناء على هذه الرؤية، فإنّ التصوير ذا النزعة الطبيعية والمادية الصرف للوجود، مرفوض تماماً.

٢-١-١- إن الله مبدأ ومنشأ العالم، وهو وحده المالك والمدبّر والرّب الحقيقي لموجودات العالم كافة.

حقيقة الوجود في ذاته، هي واجب الوجود نفسه^(٥). إنّ أصل الموجودات جميعاً والمقوم لها هو الله الذي له المرتبة الأعلى من كلّ كمال. والله سبحانه وتعالى منزّه عن كل عيب ونقص وفقر وحاجة^(٦)، وهو فوق الزمان والمكان، عليم وقدير مطلق، رحمان رحيم، وفي الوقت عينه عادل، وشديد العقاب^(٧). لذا فإنّ علاقة الله بعالم الخلقة هي علاقة الخالقية، والربوبية، والمالكية، والحفظ، والرحمة والمعيّة والإحاطة القيومية^(٨).

(١)- اعتبر القرآن الكريم أصل وجود الحقائق الموضوعية المتضمنة لنفي السفسطة أمر مسلّم، وتناولت آيات كثيرة من القرآن التعريف عن الواقعيات الخارجية: الله تعالى (الأنعام / ١٠٢)، الملائكة (النجم / ٢٦)، السموات والأرض (إبراهيم / ٣٢)، الجنة والنار (الرحمان / ٤٣ و ٤٦)، النباتات والحيوانات (عبس / ٢٢ - ٢٥: النور / ٤٥)، القمر والشمس والنجوم (الصافات / ٦: النحل / ١٦)، الجن والأنس (الرحمان / ١٥ و ٣٣)، الرياح والمطر (الحجر / ٢٢)، الرعد والبرق (الرعد / ١٢)، الينابيع والبحار (الزمر / ٢١، يس / ٣٤)، الأنهار (إبراهيم / ٣٢، الرعد / ٣) و... وجميعهم جزء من الحقائق التي يخبر القرآن الكريم عن كينونتها ووجودها.

(٢)- جاء في الدعاء المشهور عن الرسول الأكرم ﷺ: «اللهم أرني الأشياء كما هي».

(٣)- الحشر: ٢٢، البقرة: ٣، التوبة: ١١، الروم: ٧، الأنعام: ٢٩، العنكبوت: ٦٥ والأنعام: ٧٣. «إنّ تصور الماديين عن الوجود في علم الوجود الإسلامي هو أمر مرفوض، وطبقاً لآيات القرآن يوجد في ما وراء الوجود المادي مراتب أخرى من الوجود. انطلاقاً من الرؤية القرآنية للعالم هو مجموعة من الغيب والشهادة، أي تعاليم الإسلام تقسم العالم إلى قسمين عالم الغيب وعالم الشهادة (الحشر: ٢٢) بحيث أنّ الإيمان بالغيب هو ركن الإيمان الإسلامي (البقرة: ٣) والله مطلع على هذا العالم (الأنعام: ٧٣) وخزان الغيب عنده (الأنعام: ٥٩)» (مطهرى، الرؤية الكونية الإسلامية). في الأصل الثاني من دستور جمهورية إيران الإسلامية قد جاء أيضاً: الجمهورية الإسلامية نظام قائم على الإيمان بالله الواحد... الوحي الإلهي... المعاد... وهذه العبارة حاكية عن أنّ الوجود ليس محدوداً بالطبيعة، بل يوجد حقائق أبعد من الطبيعة من قبيل وحدانية الله، الوحي الإلهي والمعاد.

(٤)- يقول الإمام الخميني رحمه الله: «الدنيا جزء صغير جداً من العالم، العالم مركّب من ما وراء هذه الطبيعة، وهذه الطبيعة تقع في آخر مرتبة من الوجود (صحيفة نور، ج ٥، ص ٢٢). كل عوالم الأجسام في قبال عالم ما بعد الطبيعة ليس لها قيمة ملموسة، وهناك عوالم لا يسعها فكر البشر (الأربعون حديثاً، ص ٨٤).

(٥)- يقول الإمام الخميني رحمه الله: «نحن من الله، كل العالم من الله، تجلّ لله وكلّ العالم سيرجع إليه». (الكلمات القصار، ص ١٧). «كل العالم محضر الله، كل ما يقع هو في حضور الله» (ن.م، ص ١٩). «أبلغوا قلوبكم المحجوبة والمنكوسة أنّ العالم من أعلى علّين إلى أسفل السافلين هو تجلّي الحق جلّ وعلا وفي قبضة قدرته» (ن.م). «القدرة فقط توجد في نظام القدس الربوبي، والفاعل على الإطلاق ومسبب الأسباب، تلك الذات المقدسة» (ن.م، ص ٢٠) «حقيقة التوحيد هي أصل أصول المعارف وغالبية الفروع الإيمانية، المعارف الإلهية، الأوصاف الكاملة الروحية والصفات النورانية القلبية تتشعب منها» (شرح حديث جنود العقل والجهل، ص ٨٩).

(٦)- جاء في الأصل الثاني من دستور جمهورية إيران الإسلامية: وفقاً لمبنى التوحيد يرى الإنسان المعتقد بالله بأن وجود العالم هو خلقه، ونظام عالم الخلق العظيم انتظم منه. الله واحد غير محتاج لم يلد ولم يولد ولا شريك له، هو مبدأ جميع موجودات العالم ومرجعها جميعاً إليه. في الأصل ٥٦ قد ورد أيضاً هذا القانون: الحاكمية المطلقة على العالم والإنسان هي لله. الشهيد مطهرى رحمه الله يقول: لو كان هناك إلهان أو أكثر، يلزم أن يكون هناك إرادتان، وكل مشيئة أو أكثر ستتدخل، وجميع تلك المشيئات تؤثر بنفس النسبة في الأعمال، وكل موجود يجب أن يوجد سيتم إيجاده، وينبغي أن يكون هناك موجودان في ذلك الواحد حتى يكون منتسباً إلى الإلهين، ومرة أخرى كل واحد من هذين الموجودين بدوره يكون موجوداً وفي النتيجة لا يوجد أي موجود، وسيُعدم العالم ويُدحر. القرآن الكريم يصرح: «لو كان فيهما آلهة إلاّ لآلهة لفسدتا» (الرؤية الكونية التوحيدية) (٧)- الشورى: ٥٣، الأعراف: ٥٤، السجدة: ١٤، طه: ٥٠، الرعد: ١٦، لقمان: ٣٠ ونهج البلاغة الخطبة ٦٤ و ٤٩.

(٨)- الأنعام: ١٢؛ الأنبياء: ١٠٧؛ الأعراف: ١٥٦؛ الأنعام: ٥٤، ١٠٢، ١٦٤، الرعد: ١٦؛ الزمر: ٦٢؛ المؤمن: ٦٢؛ الحديد: ٤، ١٠؛ فاطر: ٤١؛ النحل: ٩٩؛ الحجر: ١٧؛ المجادلة: ٧؛ البقرة: ٢٥٥، الشورى: ٥٣، السجدة: ١٤، طه: ٥٠؛ لقمان: ٣٠، ق: ١٧؛ الحديد: ٤.

١-١-٣- إنَّ الميزة الذاتية لعالم الموجودات (عالم الإمكان)، الفقر والاحتياج المحض إلى واجب الوجود، هذا الفقر الذاتي هو ما يجعل الموجودات بحاجة بنحو أبدي إلى الذات الغنية لواجب الوجود، ليس فقط في ظهورها، ولكن في بقائها أيضاً.

وتحقق واقعية وجود الموجودات كافة - بما في ذلك الموجودات المادية وغير المادية - من خلال ارتباطها بواجب الوجود وفي ظل وجوده^(١). فجميع الموجودات هي معلولة لواجب الوجود. من هنا فلا هوية مستقلة لها عن علّتها. بناءً على هذا، لا ينبغي اعتبار موجودات العالم كحقائق منفصلة ومستقلة عن واجب الوجود^(٢)، بل وجودها عين صدورها عن واجب الوجود وعين الربط والتعلق به^(٣). والحقيقة أنَّ تمام الموجودات تعدّ صرفاً بمثابة آيات لحقيقة الوجود - الله المتعال - أي إنَّ موجودات عالم الوجود هي أطوار وشؤون لحقيقة الوجود، التي تظهر في ذاتها وتدّل عليه. والاعتراف بهذه الحقيقة وهي أنَّ كلَّ موجود هو مجرد مظهر وآية لله، وأنَّ المالكية الحقيقية وتدبير جميع الأمور وموجودات العالم وإدارتها منحصر به، يُسمّى «التوحيد».

١-١-٤- في عالم الوجود، توجد الكثرة في عين الوحدة، ولكنها كثرة غير أصيلة، وبالتالي فإنّها ترجع إلى الوحدة في النهاية.

في عالم الوجود الذي هو حقيقة واحدة، يحصل التمايز وتظهر الكثرة عن طريق الكمال والنقص أو الشدّة والضعف في مراتب الوجود. أي إنَّ في الخارج لدينا حقيقةً واحدة، يُعبّر عنها بحقيقة الوجود، ولكن ظهر التمايز في هذه الحقيقة، عن طريق الكمال والنقص والشدّة والضعف، وعن طريق التفاضل، وهكذا ظهرت الحقائق الوجودية والواقعيّات الخارجيّة المتكثّرة والمختلفة^(٤). لذا اقتضت الحكمة الإلهية أن يكون هناك اختلاف بين موجودات العالم من ناحية الكمال والنقص، ووجدان مراتب الوجود وفقدانها، وقابليّة الوصول إلى تلك المراتب والحرمان منها. بناءً على هذا، فالوجود حقيقة شخصيّة واحدة ولكنها ذات مراتب (أمر تشكيكيّ) تتجلّى بأشكال مختلفة ومراتب متفاضلة. وينشأ اختلاف مراتب الوجود عن الشدّة والضعف (الكمال والنقص / الغنى والفقر) أو التقدّم والتأخّر في الوجود. بعض مراتب الوجود متقدّمة على مراتب الوجود الأخرى. وأصل حقيقة الوجود الذي هو واحد من كلّ الجهات، يتجلّى ويظهر في جميع مراتب الموجودات الإمكانية، ومن تجلّياته المتتالية ظهر العالم. ولا يخفى أنَّ مراتب الوجود تتفاوت - بسبب الحدود والنقائص التي تعترضها، وكونها تتضمن صفات يتنزّه الوجود الواحد الحقيقيّ عنها - عن حقيقة الوجود الواحدة. وعلى كل حال فإنَّ اختلاف الموجودات في صفاتها وكمالاتها يرجع إلى اختلاف مراتبها الوجودية^(٥) (أصل الوحدة في الكثرة والكثرة في الوحدة أو التشكيك في مراتب الوجود).

(١) - نفس الواقع هو تلك الحقيقة الواحدة لحضرة واجب الوجود المبرأة من المثل والجزء. والتوحيد في مقام الثبوت حاكم على سائر العالم، وتعترف جميع الموجودات بصفتها تجلياتٍ للحق بنحو تكويني به.. «يسبح لله ما في السموات وما في الأرض الملك القدوس العزيز الحكيم» الجمعة ١/ (نقلًا عن علم الهدى، فلسفة التربية والتعليم الرسمي في الإسلام).

(٢) - الإمام الخميني رحمته الله: «الغنى من الصفات الذاتية المقدسة للحق جل وعلا، وسائر الموجودات من عنصر التراب وحتى ذرّة الأفلاك ومن الهيولي الأولى وحتى الجبروت الأعلى هم فقراء ومحتاجون». (شرح الأربعون حديثاً، ص ٤٤٤)؛ «ليس لهذا المخلوق قدرة، القدرة فقط تظهر من ساحة الربوبية المقدسة» (ن.م، ص ٥٣).

(٣) - من هنا، الإمكان الفقري الذي هو خاصية ذاتية للموجودات، أيضاً هو سبب احتياجهم إلى غنى ذات واجب الوجود - ليس فقط حدوثاً بل بقاءً - الموجودات التي هي بنفسها فقر محض، هي عين الربط بالحقي القيوم. (علم الهدى، فلسفة التربية والتعليم الرسمي في الإسلام). من هنا، بعض مفسري القرآن الكريم قد حملوا آيات من قبيل «كل من عليها فان ويبقى وجه ربك ذو الجلال والإكرام» (الرحمان / ٢٦ و ٢٧) و«يا أيها الناس أنتم الفقراء إلى الله والله هو الغني الحميد» (فاطر / ١٥) على هذا المفهوم الرفيع. (علم الهدى، ن.م).

(٤) - الرجوع إلى الأسفار، ج ١، من ص ٤٢٧ وحتى ص ٤٤٦ (نقلًا عن عبد الرسول عبوديت، علم الوجود في فلسفة صدر المتألهين).

(٥) - الشواهد الربوبية، ترجمة جواد مصلح (١٣٧٥)، ص ١١١ (نقلًا عن علم الهدى، فلسفة التربية والتعليم الرسمي في الإسلام).

٥-١-١- إن لخلق عالم الوجود غاية، والله هو غاية الموجودات كافة.

لقد أوجد عالم الوجود بالحق والعدل ولم يُخلق عبثاً، ولخلقه هدف وغاية حكيمة. والله هو نفسه غاية الوجود. بناءً على ذلك، فضلاً عن أنه عز وجل مصدر العالم، فإنّ العالم يسير نحوه، وهو تعالى غاية جميع مراتب الوجود.^(١)

٦-١-١- إنّ الله هو الخير الأساسي للوجود، وهو يهدي كلّ موجودات العالم إلى الكمال اللائق بها-لذلك فإنّ تمام موجودات عالم الوجود تتمتع بالهداية الإلهية.

كلّ منفعة وجودية يتمتع منها موجود ما، مصدرها الله، وفضلاً عن كون الله هو الخير والكمال المحض، فهو أيضاً مصدر كلّ خير وكمال. من هنا تتمتع جميع مظاهر عالم الوجود بالهداية الإلهية للسير نحو هدف الخلق وغايته^(٢). أي إنّ الله قد أعطى كلّ موجود ما يحتاجه ويليق به وما لا بدّ له منه، وقد جعل له هدفاً محدداً، وأعدّه إعداداً تاماً لبلوغ الهدف من خلقه.

٧-١-١- إنّ عالم الخلق يتمتع بالنظام الأحسن-والإرادة والسنن الإلهية هي الحاكمة على عالم الوجود.

عالم الوجود الذي يتمتع بالنظام الأحسن^(٣)، يُدار بالمشيئة والسنن الإلهية. ومشیئة الله حاكمة على كلّ العالم وناظرة فيه (القضاء). وكلّ ما سواه، مهما كان ومن كان، فهو يسير ضمن إطار ودائرة حدّد الله نطاق عمله وإرادته؛ ذلك أنّه قد جعل لكلّ شيء حدوداً معينة (القدر). وإنّ حرية الإنسان واختياره هي موجودة أيضاً بإرادة الله. لذا، فإنّ تأثير إرادة الإنسان ومشیئته هي محدودة بكلّ الأحوال، بنحو لا ينبغي للإنسان ولا لأي موجود آخر أن يعتبر نفسه حتى في دائرة محدّدة مطلق السلطة وبلا منازع. من هنا، فالخير أمر وجودي ومطلق، أما الشرّ فهو أمر عديم ونسبي، يتعيّن في حالة عدم تجلّي الخير. والشر من حيث حقيقته الوجودية، موجود أو حادث، ولأنّه موجود فهو ليس شيئاً، بل إنّ قبحه

(١)- لقد جاء في القرآن آيات كثيرة حول هدفية العالم والإنسان، من جملتها الزمر: ٥، ص: ٢٧، الحجر: ٢١-٢٢، العنكبوت: ٢-٣، الروم: ٨، القيامة: ٣٦، الجاثية: ٢٤-٢٦، يونس: ٥-٦، الأعلى: ١-٣، طه: ٤٩-٥٠، الذاريات: ٥٦، البقرة: ٤٦ و ٢٨٥، الانشقاق: ٦، المائدة: ١٨، الأحقاف: ٣، المؤمنون: ١١٥، الأنبياء: ١٦، الدخان: ٣٨، الزمر: ٥، ص: ٢٧، الحجر: ٢١-٢٢؛ العنكبوت: ٢-٣؛ القيامة: ٣٦؛ يونس: ٥-٦، الأعلى: ١-٣؛ طه: ٤٩-٥٠، الذاريات: ٥٦، وأيضاً في نهج البلاغة: الخطب ٢٠١، ٨٥، ١٨٦، قد تمّ التصريح بهذه المسألة. كذلك الإمام الصادق (عليه السلام) في كتاب توحيد المفضل في بحث مفصل وعميق قد حلّل هدفية هذا العالم والإنسان. (ترجمة الحياة، الجزء الأول، الفصل الرابع)، أساساً في الفكر الإسلامي، لم يُخلق العالم عبثاً، إنّما يوجد في فعل خلق الإنسان والوجود غاية وهدفاً حكيماً، وقد اعتبر الله بنفسه غاية الوجود، فكلّ موجود من موجودات هذا العالم من أول ظهوره وتكوّنه هو متوجه إلى نتيجة وغاية ولا غاية أخرى لديه غيرها (الطباطبائي، الميزان، ج ٣، ٣٥). كذلك قد جاء أيضاً في الأصل الثاني من دستور جمهورية إيران الإسلامية: «هو مبدأ جميع موجودات العالم، وعودتها كلها إليه». كذلك قد تمّ في هذا الأصل ذكر: «الجمهورية الإسلامية هي نظام يستند إلى الإيمان بالله الواحد... المعاد... وأيضاً ذكر عبارة «عودة الجميع إلى الله» والمعاد يحكي عن هدفية الوجود».

(٢)- طه: ٥٠؛ الأعلى: ٢-٣، فصلت: ١١-١٢؛ يس: ٤٠، النور: ٤٣؛ الانعام: ٣٨؛ النحل: ٧٩-٦٨-٦٩؛ الروم: ٣٠؛ الشمس: ٨-٧؛ الحديد: ٢٥. وقد جاء في الأصل الثاني للدستور أيضاً في تبين دور الله في الوجود: «الجمهورية الإسلامية، هي نظام يقوم على أساس الإيمان بالله الواحد (لا إله إلا الله) واختصاص الحاكمية والتشريع به... الوحي الإلهي ودوره الأساسي في سير تكامل الإنسان نحو الله... وفقاً لمبنى التوحيد الإنسان المعتقد بالله يرى أنّ وجود العالم هو خلقه، ونظام عالم الخلق العظيم انتظم منه. هو مبدأ جميع موجودات العالم ومرجعها جميعاً إليه». بالالتفات إلى عبارات اختصاص الحاكمية والتشريع به وبالوحي الإلهي ودوره النبوي في سير الإنسان التكاملي نحو الله يتضح أنّ الله قد عرّف بلحاظ أنه أساس الخير، والله فقط يمكنه أن يبيّن طريق الخير والسعادة للإنسان. بالتأكيد إذا كان للعقل الإنساني قدرات في التعرف إلى الخير فإنّ منشأ ذلك أيضاً في نظام التكوين، من الله، وبعبارة أخرى الله هو أساس كل خير.

(٣)- وفق مبنى وحدة الوجود التشكيكية، لا يمكن الفصل بين الموجودات إلى خير وشر، لأنّ وحدة الوجود مانعة من أي نوع فصل ذاتي بين الموجودات، وترجع تنوع الموجودات واختلافها إلى التمايز التشكيكي في وجودها. وما أنّ الوجود في نفسه قيم، أولاً إنّ اختلاف الموجودات بمقدار تمتعها بالوجود يمكن أن يكون مبنى تمايز قيمتها وقدرها. ثانياً: لأنّ الوجود بنفسه خير وكمال، فالعدم الذي هو فقدان الوجود هو في الحقيقة عدم الخير وفقدان الكمال. ثالثاً: كل ما هو وجود، هو خير لأنه وجود وعالم الموجودات أيضاً هو النظام الأحسن، كما صرح القرآن الكريم: «الذي أحسن كل شيء خلقه» السجدة ٧ فالوجود الأولي لكل موجود هو كماله الأولي، والازدياد أو الاشتداد في هذا الوجود هو كمال ثانوي يكتسبه. حينما ينال الموجود كماله الأولي يمكنه عن طريق اشتداد وجوده أن يصل أيضاً إلى الكمال الثانوي، وبلا ريب، إنّ فقدان الكمال الثانوي الخاص بكل موجود هو شرّ له. من هنا، يكون الوجود خير: فبالنسبة لأي موجود، جميع الموجودات التي تمتحها الوجود هي خير، وجميع الموجودات التي تنقص منه الوجود هي شر. كذلك، يكون ازدياد الوجود، كمال ثانوي وخير: فبالنسبة لكل موجود، جميع الموجودات التي هي عنصر ومقدمة لبنال الكمالات الثانوية تعتبر خيراً له، وكل ما يمنعه من الوصول إلى الكمالات الثانوية يعتبر شرّاً له. لو أنّ كل ما هو موجود هو خير مطلق، لكان النظام مرتبطاً بقوة بالعالم، فكل ما هو موجود يمكن اعتباره خيراً أو شرّاً بحال كونه مانعاً للوجود أو منقّصاً للوجود بالنسبة للآخرين. من هنا المفكرون الإسلاميون قد اعتبروا الخير مطلقاً والشرّ نسبياً. يعني بالرغم من صحة إطلاق الخير على جميع الأشياء، يبقى إثبات الشرّ لأي شيء مرتبطاً بملاحظة الأشياء الأخرى. إطلاق الخير ونسبية الشرّ أدّى إلى اعتبار القرآن بأنّ عذاب جهنم من جملة النعم الحقّ غير القابلة للتكذيب «يرسل عليكم شواظ من نار ونحاس فلا تنتصران فبأي آلاء ربكما تكذبان» الرحمن (٣٥ - ٣٦) (علم الهدى، فلسفة التربية التعليم الرسمي في الإسلام).

مرتبط بطبيعة التعارض والعلاقى الخاصة التي تربطه بالموجودات الأخرى^(١). من هنا، فإن كان حسنًا فبلحظ أن الخير من الله، وإن كان سيئًا فبلحظ كون الشر ناشئ من نفس الإنسان^(٢)، ولكن كل الأشياء، حسنة كانت أم سيئة هي بلحظ الوجود من الله وتحت سيطرة قدرة الحق تعالى^(٣).

٨-١-١- إن نظام العلة والمعلول والسبب والمسبب حاكم على الوجود.

جميع الموجودات التي تتصف بإمكان الوجود والعدم، تحتاج في وجودها إلى علة، ولذا عالم الخلق (عالم الإمكان) بتمامه هو معلول إرادة وفعل الحق تعالى. وفي الوقت عينه توجد علاقة عليّة^(٤) فيما بين ظواهر العالم وأجزائه؛ أي إنه بتحقيق العلة التامة فإن المعلول سيوجد حتمًا^(٥). على هذا الأساس يمكن القول إن الوجود هو واحد كل، تتفاعل أجزاؤه بعضها مع بعض^(٦). بعبارة أخرى، عالم الوجود يتمتع بنظام أسباب ومسببات متقن^(٧)، والفيض الإلهي وقضاء الحق تعالى وقدره يسري في العالم ويجري عن طريق الأسباب والعلل^(٨). بناءً عليه، مع أنه لا دخالة لأحد ولا شيء في نظام تدبير العالم بنحو مستقل عن التدبير والإرادة الإلهية (لا مؤثر في الوجود إلا الله)، إلا أن الله نفسه، أراد في نظام الوجود لمجموعة من العلل والعوامل والموانع - بما في ذلك الموارد الطبيعية أو ما وراء الطبيعة - بما تشمل من أفعال بعض الموجودات المحسوسة وآثارها (العلل والعوامل الطبيعية والإنسانية) أو الغيبية اللامحسوسة (الملائكة، والشياطين والجن) أن تمتلك القدرة على التدخل بناءً على الإذن الإلهي وفي إطار إرادة الله التكوينية؛ بالطبع، نظام الأسباب والمسببات والعلل والمعلوليات المحكم هذا نفسه، خاضع للإرادة والمشيئة الإلهية، والإله نفسه الذي وضع السبب يمكنه أن يلغيه أيضاً. لذا يمكن تصور إمكان وقوع المعجزة والكرامة من قبل الأنبياء والأولياء أو التغيير في تقدير الموجودات عن طريق الأسباب المعنوية وما وراء الطبيعة (كالصدقة والدعاء والتوسل والشفاعة)، فقط من خلال الإذن الإلهي ووفقاً لنظام العلة والمعلولية الشامل والحاكم على عالم الوجود.

٩-١-١- إن عالم الخلق يتمتع بنظام منسجم، وكل ما فيه هو آية وعلامة على علم وقدره وحكمة ورحمة الله اللامتناهية^(٩).

مجموع أجزاء عالم الوجود بناءً على توحيد الله تعالى في الخالقية والربوبية وكون أفعاله حكيمة، تشكّل نظاماً واحداً ومنسجماً، كل ما فيه علامة وآية على الله تعالى. لكن كون عالم الخلقة آية على

(١)- الميزان، الجزء ٧، ص ٤٥٥-٤٥٤.

(٢)- ما أصابك من حسنة فمن الله وما أصابك من سيئة فمن نفسك، النساء: ٧٩.

(٣)- قل كل من عند الله: النساء: ٧٨.

(٤)- لا شك أن علاقة العلية هي فقط في الأمور الوجودية (بين الموجودات الحقيقية) وفي المحل الذي يتوقف وجود المعلول على وجود نفس العلة، وللسبب ذاته مع وجود العلة الحقيقية يكون المعلول موجوداً، وبعدمها يكون معدوماً، وبعبارة أخرى هناك معية في الوجود بين العلة والمعلول، وهما موجودان معاً. وفي المقابل تطلق العلة الإعدادية على الأمور التي يكون وجود المعلول غير متوقف عليها، بل هي فقط أرضية معدة وممهدة لوجود المعلول. والمعلول يصبح موجوداً بعد وجودها. عليه البناء للبناء والأب والأم بالنسبة للولد وعلية الكثير من فعاليات الإنسان الاختيارية بالنسبة لنتائجها هي من سنخ العلة الإعدادية، ولذا يمكن أن لا يتزامن (فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، جماعة من المؤلفين بإشراف الاستاذ محمد تقي مصباح اليزدي، ص ٢٢٢ - ٢٢١)

(٥)- بناء عليه، العلية علاقة ضرورية وموجبها كلما تحققت العلة التامة (= كل الشروط الإيجابية والسلبية الدخيلة في وجود المعلول)، ينبغي بالضرورة أن يتحقق المعلول معها. (ن.م).

(٦)- المؤمن: ٦٢، الزمر: ٦٣، الرعد: ١٦، نهج البلاغة، الخطبة: ٢٢٨ وأيضاً العلامة الطباطبائي، الميزان، ج ١٤.

(٧)- من الضروري ذكر هذه المسألة، كلما يكون المعلول فعلاً اختياريًا، تكون إرادة الفاعل من جملة العلل المؤثرة في الفعل، وبدونها في الحقيقة لن تتوفر جميع الشروط اللازمة لتحقق المعلول، لكن مع وجود جميع علل الفعل الاختياري ومن جملتها إرادة الفاعل حتمًا يتحقق الفعل الاختياري. بناءً عليه قانون ضرورة العلية - المعلولية، يشمل أيضاً الأفعال الاختيارية، واعتبار ضرورة هذه الأفعال لا يتنافى مع كونها اختيارية. فمعنى كون المعلول ضروري ليس بمعنى كونه مجبوراً، ولذا كون أفعال الإنسان اختيارية ليس أيضاً بمعنى كونها صدفة وعدم امتلاك العلة منح الضرورة، بل بهذا المعنى من أن حرية إرادة الفرد تعتبر من جملة الأجزاء الأساسية لليلة التامة لهذه الأفعال، ومن دونها لا يغدو تحقق هذه الأعمال وحصول نتائجها ضروري. (فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، جماعة من المؤلفين، بإشراف الاستاذ محمد تقي مصباح اليزدي، ص ٢٢٦)

(٨)- قد جاء أيضاً في رواية مشهورة: «أي الله أن يجري الأمور إلا بأسبابها».

(٩)- الزمر: ٦٢؛ فصلت: ٥٣؛ الروم: ٢٢؛ آل عمران: ١٩٠؛ البقرة: ١٦٤؛ الروم: ٢٤، ٢٠.

الله، ليس من قبيل الآيات والعلامات الوضعية والاعتبارية أو الفصلية والموسمية، بل إنَّ عالم الخلق (الكون) هو آية وعلامة واقعية وحقيقية، وموضوعية ودائمة على الله، لذلك ورد الكلام في القرآن الكريم عن الظواهر الطبيعية في أكثر من ٧٥٠ آية، ودُعي الإنسان إلى معرفة الطبيعة. ولا شك أنَّ معرفة الطبيعة هذه هي بمنظار معرفة الآية، أي يرى الإنسان عبر هذا الطريق الآيات الإلهية، ويصل إلى صاحب الآيات^(١).

١-١-١٠- إنَّ عالم المادة وجميع الموجودات المرتبطة به لها وجود تدريجي (في الزمان)، وهي دوماً في حالة صيرورة وتغيّر وحركة مستمرة.

الموجودات المادية كافة وأيضاً الموجودات التي تحتاج في فعلها إلى الماديات، لديها وجود تدريجي (في الزمان)^(٢). لذا عالم الطبيعة، على خلاف ظاهره الثابت، فهو ليس حقيقة ساكنة، جامدة ولا تتغيّر؛ بل إنَّ موجودات العالم المادي كافة وأيضاً الموجودات المرتبطة به، هي متغيرة على الدوام، متحوّلة وغير ثابتة، بحيث تكون دوماً في تحوّل وصيرورة^(٣). وتقع هذه الصيرورة الدائمة لعالم الطبيعة في ذاته وأعراضه (نظرية الحركة الجوهرية)^(٤). بناءً على هذا، تتحرك جميع أجزاء العالم المادي والموجودات المتعلقة بهذا العالم، في مراحل ومراتب وجودها المختلفة، في ذاتها وتطوي سيرها التكاملي في حركة مستدامة نحو الكمال المطلق (الله).

١-١-١١- إنَّ عالم الطبيعة وجميع واقعيته، هي أمور في حالة من التزاحم، محدودة، منتهية وفانية.

جميع حوادث عالم الطبيعة وجميع الأشخاص والأشياء الموجودة في هذا العالم، لا محال تتعرّض في وجودها للقيود والتزاحمات. وستفنى وتزول في نهاية المطاف أيضاً. إذ أنّه يوجد أجل^(٥) لحياة كلّ موجود من موجودات عالم الطبيعة، وسوف تنتهي إلى الموت والفناء، لكي تنتهي الأرضية للقيامه العظمى والحياة الأبدية. إنَّ ماهية الدنيا وحقيقتها هي لأجل الآخرة، وعمر الدنيا في قبال الآخرة هو يوم أو ساعة ليس أكثر^(٦)، كما أنَّ كيفية الحياة الدنيا في قبال الحياة الآخورية هو أمر غير قابل للمقارنة وللفهم من جهة الإنسان^(٧). بناءً على ذلك، علاوةً على الإنسان، فإنَّ تمام أمور الدنيا وموجوداتها الطبيعية سوف تنتهي في وقت محدّد^(٨).

(١)- بهشتي، محمد، مباني التربية في القرآن، ص ٢٢٣.

(٢)- فلسفة التربية والتعليم الإسلامي، جماعة من المؤلفين، بإشراف الاستاذ محمد تقي المصباح البزدي، ص ٢٣٦.

(٣)- ألا إلى الله تصير الأمور. الشورى/ ٥٣.

(٤)- من رؤية الملا صدرا جميع موجودات عالم الأجسام من دون استثناء هي مشمولة للحركة الجوهرية (راجع، الأسفار، ج٣، ص ٦٢ و ج ٧، ص ٢٨٥)، بحيث أن الشيء في ذاته وليس في صرف أوصافه وأعراضه هو دوماً في حال تبدل وصيرورة. بهذا المعنى من أن الشيء الذي يزول الآن، يظهر بذلك الشيء الآخر مباشرة ومن دون أي فاصل زمني، وجميع أوصافه وأعراضه أيضاً تتبدل. والحال أنه إذا كان الحادث أنقص من الزائل، يسمون ذلك بحركة تضعفية (متنازلة)، من قبيل تبدل النبات إلى التراب؛ وإذا كان الحادث والزائل متشابهان، نسمي ذلك بحركة رتيبة، بحيث لا يلمس فيها حركة وتغيّر، ويُظن أن الشيء ثابت، وإن يكن الحادث أكمل من الزائل، يقولون عن ذلك حركة اشتدادية (صعودية)، من قبيل تبدل التراب إلى نبات، في الحقيقة الحركة الاشتدادية هي نفس التكامل (نقلاً عن عبوديت، علم الوجود في فلسفة صدر المتألهين).

(٥)- الأحقاف: ٣

(٦)- المؤمنون: ١١٣

(٧)- الواقعة: ٦١

(٨)- الحج: ١-٢، زلزال: ٢، الانفطار: ٣ و...

إنَّ المقصود من المباني الإنسانية، ضمن المباني الأساسية للتربية، هو تلك المجموعة من القضايا التوصيفية-التفسيرية المستدلة حول حقيقة وجود الإنسان^(١)، المستقاة من تعاليم الإسلام أو المعارف الإسلامية الأصيلة، بغية توصيف خصائص عموم أفراد نوع الإنسان، أو من المباحث المرتبطة بتعريف الإنسان في الفلسفة الإسلامية (علم النفس الفلسفي).... والتي يجب اعتبارها (من جهة الدور المحوري في تبين وتوصيف السمات العامة للإنسان في أي نظرية لفلسفة التربية)، حجرَ البناء الأصلي لأي توصيفٍ وتفسيرٍ لفلسفة التربية في إتجاهها الإسلامي.

على هذا الأساس، يمكننا تعداد أهم هذه المباني كالتالي:

١-٢-١- الإنسان هو موجود مركّب من جسم وروح: حيثان مرتبطتان ومتداخلتان الواحدة بالأخرى.

لوجود الإنسان جنبتان توأمان، جنبه ماديّة وجنبه غير ماديّة: له جسم وبدن^(٢)، وروح^(٣) أيضاً. لكن الإنسان لم يُركّب من حقيقتين غريبتين عن بعضهما، وهذه الروح ليست غريبة عن ذاك البدن^(٤)؛ إذ على الرغم من الفروقات الأساسيّة، هناك ارتباط وثيق فيما بينهما، ويؤثران في بعضهما تأثيراً متبادلاً. وفي الحقيقة، البدن والروح مرتبطان لوجود شخصي واحد ومتصلتان ببعضهما، بحيث تؤثر هاتان الجنبتان من وجود الإنسان وتتأثران ببعضهما تأثيراً دائماً ومتبادلاً^(٥).

١-٢-٢- إنَّ روح الإنسان هي حقيقته، ويرتبط كماله وخلوده ببقاء الروح.

حقيقة الإنسان- بما هو إنسان- هي الروح^(٦)، التي هي أمر غير ماديّ (مجردة^(٧)) عن خصائص المادة) وباقية (غير فانية). والروح والنفس الإنسانيّة هي مخاطب الله تعالى، وقد نشأت عن أمر الله، وتستمر

(١)- بلا ريب، بناء على التقليد المتعارف في المباحث الفلسفية المعاصرة، وبالالتفات إلى الأهمية الكبيرة لساحة علم المعرفة في تبين فلسفة التربية، تتميز المباني المتعلقة بهذه الساحة عن هذا العنوان (وإن يكن في متون الفلسفة الإسلامية الشائعة، بالرغم من التعرض إلى هذه الساحة المهمة، لا يوجد هكذا تمايز). كذلك، ستعرض المباحث المتعلقة بتحديد وضع الإنسان المرجو والمنشود (علم القيم) التي أيضاً قد طرحت في الفلسفة الإسلامية تحت عنوان الفلسفة أو الحكمة العملية وأيضاً الأخلاق، في هذه المجموعة كقسم تحت عنوان مباني علم القيم.

(٢)- الروم: ٢؛ الإسراء: ٨٥؛ الحجر: ٢٨؛ الطارق: ٦-٧؛ آل عمران: ٥٩؛ الصافات: ١١؛ الإنعام: ٢؛ الحج: ٥ وفاطر: ١١.

(٣)- هذه الجنبه هي ذاتها «النفخة الإلهية» التي وهبها الله للإنسان، والتي قد ذُكرت في القرآن الكريم بنحو عام بتعبير النفس.

(٤)- المؤمنون: ١٤؛ الإسراء: ٨٥؛ الحجر: ٢٨-٢٩؛ الروم: ٢؛ المؤمنون: ١٢؛ الطارق: ٦-٧؛ آل عمران: ٥٩؛ الصافات: ١١؛ الأنعام: ٢؛ الحج: ٥؛ فاطر: ١١؛ السجدة: ٧-٩؛ «لُحظ في الإنسان حيثيتن، حيثية مادية (البدن) وحيثية غير مادية (الروح)، بحيث بالرغم من الفروقات الأساسية لا يوجد أي فصل فيما بينهما، لأن أي شيء لا يملك فعليتين، بل تمام الفعلية والصورة شيء واحد. البدن والروح هي مراتب لوجود شخصي واحد متصل باسم النفس. النفس في بداية ظهورها هي وجود مادي، وعلى أثر الحركة الجوهرية تصل إلى التجرد العقلي. النفس والبدن ليسا جوهرين غريبين، بل علاقة النفس بالبدن هي علاقة اتحاد». (صدر المتألهين، الأسفار، ج٨، ص ٢٥٠ نقلاً عن عبد الرسول عبوديت، علم الإنسان في الفلسفة الصدراتية).

(٥)- من وجهة نظر صدر المتألهين النفس هي جوهر، مجردة ذاتاً ومادة فعلاً، بحيث تصبح حادثة بحدوث البدن (نظرية جسمانية الحدوث وروحانية البقاء) وهي متعددة بتعدد الأبدان؛ ولكن على عكس الفلاسفة السابقين، فينظره النفس ليست روحانية الحدوث، بل جسمانية الحدوث وروحانية البقاء. يعني النفس لها سابقة وخلفية مادية وجسمانية، بمعنى أنّ الحقيقة التي أطلقنا عليها اسم «النفس الإنسانية» قد كانت أولاً صورة جسمانية بحيث أصبحت في مهد الحركة الجوهرية نفساً، فلحظة ظهور النفس هي ليست لحظة بدء هذه الحقيقة، بل فقط هي لحظة بدء نفسانية هذه الحقيقة، لأنّ هذه الحقيقة قبل أن تكون نفساً، أيضاً كانت موجودة، لكن فقط بصورتها الجسمانية (عبوديت، علم الإنسان في الفلسفة الصدراتية).

(٦)- الأنعام: ٦٠، السجدة: ١٠-١١؛ يونس: ٩٢.

الإمام الخميني رحمته الله؛ الروح هي باطن الجسم، والجسم هو ظلّ الروح. الجسم هو ظاهر الروح. هما معاً واحد، لا ينفصلان عن بعضهما، مثلما أنّ جسم الإنسان وروح الإنسان يتمتعان بالوحدة، ينبغي لجسم الطبيعة ولروح الطبيعة أن يتمتعا بالوحدة (صحيفة نور، ج٥، ص ١٥٥).

الإمام القائد الخامنّي: في الإسلام مسألة الجسم والروح توأمان، ولا يقبلان الفصل فيما بينهما.... يعتقد الإسلام أنّ الإنسان عليه أن يربيّ الجسد والروح معاً، وتربية الجسم مقدّمة لتربية الروح. كون هذه مقدّمة ليس بمعنى التقدّم الزماني، بل يؤدّيان بالتزامن بعضهما مع بعض... التربية الجسمانية والمعنوية هما معاً وإلى جانب بعضهما وموازاة بعضهما، هذه هي رؤية الإسلام (كتاب مصاحبه ها (اللقاءات)، ١٣٦٦، ص ٢٩).

(٧)- المجرد، موجود عارٍ عن خواص المادة ويفوقها، وهو على نوعين: المجرد التام، الذي هو من حيث الذات والفعل له تجرد، وليس لديه أي نوع من الارتباط، الاحتياج والتعلق بالمادة في وجوده وفي أفعاله. مثل الله؛ والثاني المجرد الذي يمتلك من ناحية الوجود تجرد، ولكنه متعلق بالمادة، من قبيل روح الإنسان، التي في ذاتها مجردة وفي فعلها متعلّقة بالبدن، وتحتاج في فعاليتها إلى وسائل مادية وبدنية جسمانية. (فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، جماعة من المؤلفين، بإشراف الأستاذ محمد تقي مصباح اليزدي).

حياتها بعد الموت في عالم البرزخ والآخرة. من هنا، فالكمال الحقيقي للإنسان (بما هو إنسان) يرجع إلى تكامل هذه الجنبه من وجوده.

١-٣-٣- الإنسان فطرة إلهية، وهي إما أن تُصقل وتزدهر أو أن تُنسى.

للإنسان فطرة (خلقة خاصّة) ربوبية^(١)، والفطرة طبيعة إلهية في وجود الإنسان^(٢) أي إنّ للإنسان معرفة وميلاً أصيلاً (غير اكتسابي) لمبدأ عالم الوجود. يمكن لهذه الفطرة أن تُصقل وتنمو، ويمكن أن تودع في مطاوي النسيان. الفطرة في جنبها المعرفية، هي المعرفة الحضورية للإنسان بالله، وفي الجنبه الميوليّة، يُعدّ الميل إلى العبادة، والبحث عن الحقيقة، وطلب الفضيلة وحبّ الجمال من أهم الميول الفطرية للإنسان^(٣). الفطرة مفهوم يُستعمل عادةً في مقابل الجنبه الطبيعيّة للبشر. ففي الوقت الذي تنظر فيه طبيعة الإنسان إلى الحاجات والميول المتعلّقة بخصائصه وشؤونه الجسمانيّة، تبقى الفطرة دوماً وهي التي تشمل في كلّ الأحوال، المعارف والميول الراقية (وغير الاكتسابيّة)، في انتظار التحقّق الخارجي والظهور (الفعليّة) والتفتّح. الحرية التي هي من الصفات الفطرية للنفس الإنسانيّة الناطقة، تؤدّي بعد الإلهام بالفجور والتقوى، إلى أن تحقّق هذه البنية العامّة للهويّة الإنسانيّة فعليّتها. إذًا، فالإنسان إمّا أن يثبت فطرته الإلهيّة وينمّيها، وإمّا أن ينساها؛ إلّا أنّ هذه الذخيرة الإلهيّة لا تزول أبداً.

١-٣-٤- إنّ الإنسان وطبقاً لفطرته ونحو خلقته، هو باحثٌ وطالبٌ لدرجات الكمال كافّة (وبنحو لا متناهٍ).

ولا يحب الإنسان نفسه فقط، بل إنّ في باطنه شوقاً وميلاً فطرياً لتحقيق كماله وتساميه (حبّ الكمالات من شؤون حبّ الذات). وبسبب حبّ الإنسان لكمالاته، فهو يريد القيام بكلّ عمل يؤدّي دوراً إيجابياً في تكامله. وهذه الإرادة، هي في الحقيقة تبلور لذاك الحبّ الانساني الذاتي لنفسه وميله إلى تساميه الدائم^(٤). وإحدى خصائص هذا الميل والحبّ الفطري أيضاً، أنّه لامتناهياً؛ أي إنّ الإنسان طالبٌ للكمال المطلق^(٥).

(١)- العلامة الطباطبائي، الميزان، ج ٣١.

(٢)- آية الميثاق المعروفة: «وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ (١٧٣) الأعراف. ووفقاً لهذه الآية، قد أخذ الله لأجل إتمام الحجة على البشر، منهم عهد ميثاق على ربوبيته. ويحيي مضمون هذه الآية على وجود معرفة فطرية بالله. الآية: «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقِيمَ وَلَكِنْ أَكْثَرُ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ» (٣٠) الروم أيضاً هي معروفة بأية الفطرة. ووفق هذه الآية الله خلق البشر بخاصية فطرية لا تقبل التبديل. هاتان الآيتان من الأدلة النقلية المحكمة لأجل إثبات الفطرة. وغير هذه الآيات يوجد أيضاً عدة آيات أخرى في القرآن تدل بنحو ضمني على وجود الفطرة. من قبيل آيات: إبراهيم: ١٠، لقمان: ٢٥ والبقرة: ١٣٨. كذلك آيات التذكر من قبيل: المائدة: ٥٤، النحل: ٢١ والذاريات: ٥٥ وكذلك آيات النسيان من قبيل الحشر: ١٩، العنكبوت: ٦٥ والنحل: ٥٣، بحيث أنّ كل واحدة منها تدل بنحو على موضوع الفطرة. الروايات الإسلاميّة أيضاً تدل بصراحة على موضوع الفطرة، منها: كل مولود ولد على فطرة التوحيد (الرسول الأكرم ﷺ، أصول الكافي، ج ٢، ص ١٣) «توحيد الرب من مقتضى الفطرة الإنسانيّة» (الإمام علي عليه السلام، نهج البلاغة، الخطبة ١١٠) «الله خلق الجميع على فطرة التوحيد» (الإمام الصادق عليه السلام، أصول الكافي، ج ٢، ص ١٢).

يقول الإمام الخميني رحمه الله: «الفطرة، هي فطرة التوحيد (صحيفة نور، ج ١٩، ص ٢٢٤): فطرة الجميع هي نورانية، فطرتكم هي فطرة نورانية، هي فطرة التوحيد (ن.م. ج ١٤، ص ٢٨)، هذه التربية هي التي تنمّي الفطرة وتفتحها أو تعيق فتفتح الفطرة (ن.م.)، وإذا ما ترك الإنسان أهواء النفس، فهو بحسب الفطرة إلهي، الفطرة هي فطرة الله (ن.م. ج ٢٠، ص ٢١١). يقول الشهيد مطهري في هذا الخصوص: لا شكّ يمكن، أنّ مسألة الفطرة قد طرحت بشدّة في الإسلام، إلّا أنّه من الممكن في التعبير عن الفطرة أن يختلف استنباط العلماء ويتفاوت. لكن في الأصل إنّ شيئاً باسم الفطرة، باسم فطرة الدين، فطرة الإسلام، فطرة التوحيد، موجود في طبيعة الإنسان، ولا يوجد أي اختلاف بين علماء الإسلام (أعمّ من الشيعة والسنة). وأحد الأدلة على هذا الموضوع نفس آية الفطرة المعروفة في سورة الروم المباركة... فهذه الآية بصراحة تامّة تعتبر فطرة الله لجميع الناس (الفطرة، ١٣٨٤، ص ٢٤٤-٢٤٥).

(٣)- الخبراء، أعرافي وآخرون، فلسفة التربية والتعليم.

(٤)- «في المجتمع الإسلامي، واستناداً للفكر الإسلامي، هدف كلّ إنسان أن يصبح كاملاً. الإنسان هو نفس البذرة التي ينبغي أن تنمو حتى تنبت، وبعد الإنابت ينبغي أيضاً أن تنمو حتى يصبح لها قوام، حينها تعطي الفاكهة وتثمر... ميدان حركة التكامل كذلك مشرع، ولا يوجد مكان ما حينما يصل إليه الإنسان، يقولون له أنّها الإنسان أنت أصبحت كاملاً، وفي حدّ التمام، ومن الآن فصاعداً لا يوجد حركة، كلا». (الإمام القائد الخامنّي، كتاب المقابلات ١٣٦٠، ص ١٦٣).

(٥)- هذه القيمة النهائية التي يجد كلّ إنسان بنحو شهودي فيها الخلود واللذة الناشئة من اتساع الوجود، الذي يحيط بكل معاني الحياة. في الحقيقة، إنّ الراحة الأبدية هي مبتغى وهدف عام لجميع الناس في جميع الثقافات، وفي جميع العصور التاريخية. ويدّعي جميع المفكرين على الرغم من تنوع مناهجهم الفكرية، لهذه المسألة ضمناً أو مباشرة، من أنّ الهدف الأساسي للحياة الإنسانية إحراز الراحة والخلود. اختلاف الرؤى ليس مرتبطاً بأهميّة وتأثير الخلود أو الراحة الأبدية. بل اختلاف الرؤى ناظر إلى تبين الشروط والإلزامية طرق نيل السعادة أو الراحة الأبدية. التفكير الإسلامي أيضاً يؤكد على إحراز الراحة الأبدية كغاية الحياة. تعبير «الجنة» الذي يحوي معاني واسعة من الراحة، الخلود، واللذة في الرؤية الإسلاميّة كما في الأديان الإبراهيمية كافة، قد اختص بمنزلة وأهميّة خاصة، ويتمتع بدور مصريّ جداً في تبيان مستقبل العالم والإنسان وكذلك هداية الحياة الفردية والعامّة للناس. (علم الهدى، فلسفة التربية والتعليم الرسمي في الإسلام، ص ١٢٨).

وبالطبع، إنّ لطلب الكمال عند الإنسان مراتباً، والسير في هذا الطريق يبدأ من الكمالات الطبيعية، ويتقدّم باتجاه المراتب الأعلى. بناءً على هذا، فإنّ التوجّه إلى الكمالات الطبيعيّة (كالاحتياجات الجسمانيّة، والسعي إلى تلبيتها بصورة معقولة) ضروري، وكذلك استمرار السير نحو المراتب الأعلى، ينسجم تماماً مع فطرة الإنسان الطالبة للانهاية.

٥-٢-١- خلق الإنسان هو أمر هادف، ومنسجم تماماً مع غاية الوجود.

بما أنّ الإنسان مخلوق لله، لذا لا يمكن لغاية الحياة الإنسانية أن تخرج عن غاية الخلق^(١). وينبغي لغاية خلق الإنسان أن تنسجم مع غاية خلق العالم، لأنّ حياة الإنسان كائنة في العالم ومرتبطة به، وهو لا يحيا في الفراغ. لذا، فأيّ دعوة لاستقلال وانفصال هدف حياة الإنسان عن غاية الوجود، سيُعتبر ادّعاءً سخيفاً وسيُحكم عليه بالفشل. والتواجد في العالم هو بمعنى الانسجام والتوافق مع الوجود ومع قانونه الكليّ وحركته العامّة، وأيضاً عدم التخلف عن المسير وطيّ الطريق النهائي. من هنا، عبّر القرآن الكريم في كلامه حول العالم والإنسان كليهما بتعبير «إلى الله المصير»^(٢). فبلوغ غاية الوجود هو الهدف الأساسي للإنسان^(٣)، لكنّ الوصول إلى هذا الهدف، ومع الأخذ بعين الاعتبار قوّة الإرادة والاختيار في الإنسان، يستلزم حركة تكاملية متريّة واختيارية للإنسان من أسفل مراتب الحياة نحو الله المتعال.

٦-٢-١- السنن الإلهية حاکمة على حياة الإنسان.

فضلاً عن حاكمية سنّة الهداية الفطرية والتشريعية العامّة، فقد جعل الله من أجل التحوّل والسير الإنساني المناسب نحو الكمال، سنناً حاکمة على ساحة حياة الإنسان، كالابتلاء والامتحان، والاستدراج والإمهال. وفي البين، تكون القوانين والسنن الاجتماعية أيضاً، جزءاً من مشروع الخلقة والسنن الإلهية في حياة الإنسان. إنّ المعرفة بالسنن التاريخية، والتبصّر في معرفة نسيج المجتمعات، وتفسير حوادث التاريخ، والمعرفة بأحوال الماضين، والتبصّر نسبياً بالمؤسّسات والاتّجاهات والسنن الاجتماعية والعناصر المكوّنة لكلّ مجتمع، كلّ ذلك يمكّن الإنسان، من خلال الإجراءات المناسبة والتي تتمّ في أوانها، من أن يكون مفيداً في التحوّلات الاجتماعية. إلّا أنّ الإرادة الإنسانية، في جميع الأحوال، لها قدرة التأثير في هذه التحوّلات فقط في إطار التقدير الإلهي والقبول بالسنن الإلهية.

٧-٢-١- يتمتع الإنسان بكرامة ذاتية، ويمكنه أيضاً أن يحرز كرامة اكتسابية-لذا فهو لديه قابلية أن يكون خليفة الله على الأرض.

خلق الله تعالى الإنسان بنحوٍ، يتمتع فيه من الناحية الوجودية، مقارنةً بكثير من الموجودات الأخرى، بإمكانات ومزايا أكثر (من قبيل القدرة على التفكير والتعقل، الحرية التكوينية والإرادة والاختيار)، وفي

(١)- ترتبط هذه القضية الانسانية مع القضية الوجودية (١-٥) القائمة على هدفية عالم الوجود بشكل منطقي، لأنّ الإنسان هو جزء من الخلق، وهو يتبع كل الوجود في الهدفية.

(٢)- فاطر: ١ - ٨، المائدة: ١٨.

(٣)- «هذه الثورة تم تعريفها بفكر صحيح يستند إلى رؤية كونية صحيحة ونظرة ثابتة واستدلالية عن خلق العالم. وفقاً لهذه المجموعة، كل إنسان يعلم أين موضع الدنيا وأين هي الطريق ونحو أي هدف يتحرك، فتصبح الحياة هادفة والجهاد أيضاً هادف. وفق المبنى والفكر الإسلامي، هدف حياة الإنسان الوصول إلى درجات الكمال. والكمال المعنوي يكون معه التجلّ المادي حتمًا، أي بالتعبير الشائع، الآخرة التي تعبر من الدنيا، أي إيجاد مجتمع عادل، مجتمع صالح، بلد متقدم ومعنوي، وفي الوقت الذي يتمتع بقدرات مادية عالية، له توجهات معنوية، ويمتلك أخلاقاً إنسانية والشعور الإنساني الحقيقي. الغرب يفتقدون ذلك؛ فكل هذه الحضارة التي ركبها معاً وهذا التسابق الموجود، تقوم على أساس عبادة الفرد وعبادة المنفعة الشخصية، لذا في هذا السباق يحرزون في مكان ما تقدّمًا، لكن في عدة أماكن أخرى، يبتلون بالخلل. هذه الاضطرابات الأخلاقية، هذا الخواء الفكري، هذه الاضطرابات العصبية للشباب، والهيجان وعدميّة هدفية الشباب، هي ناشئة من عبادة المنفعة وعبادة الذات وعبادة الشخص. في النظام الإسلامي الأمر ليس كذلك. الفكر الفلسفي في الإسلام والفهم الصحيح لمباني الإسلام، يجعل الإنسان في كل لحظة من اللحظات يشعر في أي طريق يسير وباتجاه أي هدف يتحرك، ويمتلك قدرة تحليل الحوادث، ويحدد تكليفه في كل الظروف». (الإمام القائد الخامنّي في لقائه مع طلبة التعبئة في التاريخ ٧٨/٦/١٣)

النتيجة لديه حقوق ومسؤوليات وتكاليف خاصة. وهذه العناية الإلهية الخاصة بجميع البشر هي كرامة ذاتية، وهبة من الله^(١) (بالتأكيد إنَّ تعبير الذاتي في هذا المجال هو بمعنى خاصية الهبة والمحنة الإلهية غير الاكتسابية لهذا النوع من الكرامة). ولكن يستطيع الإنسان بحسن استفادته من هذه الإمكانيات والمواهب أن ينال مقام خليفة الله^(٢)، ويصير مسجود الملائكة^(٣)، ويمكنه بسوء اختياره أن يعمل عملاً يخسر نتيجته هذه الكرامة الفطرية الموهوبة، ويستحق بذلك عذاب الله الأبدى والخذلان الدائم في محضر الحق. تحكي بعض آيات القرآن أنَّ طائفة من الناس هم أضلَّ من الأنعام (الأعراف: ١٧٩) أو تطلق على بعضهم شرَّ الدوابِّ (الأنفال: ٢٢). ويبدو سبب هذا التوبيخ الشديد، أنَّ هؤلاء الأفراد لم يعملوا عناصر حفظ وارتقاء كرامتهم الذاتية (ولا ريب أنَّ سوء اختيار هذا النوع من الأفراد - حتَّى بالنسبة إلى الكفار والأفراد غير المتدينين والفاستقين - لا يمكن أن يجوز لهم عدم الاعتناء بحقوقهم الإنسانية أو السماح للآخرين بالاعتداء على كرامتهم في الحياة الدنيا - إلَّا في إطار الأحكام الشرعية الرامية إلى إنزال العقاب العادل بهم جزاء سوء اختيارهم وأعمالهم غير اللائقة). ولهذا السبب، ينبغي على الإنسان نفسه، وكذا الآخرين أن يحافظوا على هذا الرأس مال الإلهي العظيم. وأيضاً عليهم أن يرتقوا به من خلال حسن اختيارهم (التعقل، الإيمان، التقوى والعمل الصالح). وهذا يدلُّ على أنَّ نوعاً آخر من الكرامة موجود بالقوَّة لدى البشر يتحقَّق شرط الاختيار بالعمل والسعي الفردي (أي تنال الكرامة الاكتسابية في ظل الإيمان والعمل الصالح والتقوى، أي بحفظ نفس الكرامة الذاتية والفطرية الموهوبة). وبما أنَّها نتيجة سعي الإنسان وعمله، فإنَّها ستكون المعيار النهائي لقيمة الإنسان وملاك قربه في محضر الله^(٤).

١-٢-٨- إنَّ كلَّ البشر سواسية في الخلقة، وبالعادل وزَّعت عليهم الحقوق والواجبات.

لقد نشأ جميع بني آدم من أصل واحد (آدم وحواء)^(٥). بناءً عليه لا أفضليَّة ولا امتياز لإنسان على آخر بلحاظ أصل الخلقة. لذا، إنَّ الفروقات الطبعيَّة (العرقية، والقوميَّة، والجنسية، والوراثيَّة و...) الموجودة بين البشر هي على أساس الحكمة الإلهيَّة ولمجرَّد تعارف البشر^(٦) ولا يمكن بحدِّ ذاتها أن تكون معياراً لأيِّ نوع من الأفضليَّة. وقد ورد عن رسول الإسلام الأكرم ﷺ قوله: «الناس سواسية

(١)- في نظر القرآن الكريم آدم ﷺ (أول إنسان على الأرض وأول الأنبياء الإلهيين) هو خليفة الله (البقرة: ٣٠) وكذلك مسجود الملائكة (الحجر: ٢٩ - ٣٠) وذلك لكونه مورداً للتعليم الإلهي (البقرة: ٣١). فالله قد خلق الإنسان في أحسن تقويم (التين: ٤٠ والمؤمنون: ١٤)، والله قد خلق كل ما في الأرض والسماء لأجل الإنسان (لقمان: ٢٠، البقرة: ٢٩، الجاثية: ١٣ والمملك: ١٥) وهذا النوع من الآيات ونظائرها (الإسراء: ٧٠، لقمان: ٢٠، النساء: ٢٨، الأعراف: ١٧٩، الأنفال: ٢٢، المعارج: ١٩ - ٢١، الحجرات: ١٣، التين: ٥-٦، المعارج: ١٩) من جملة الشواهد على كرامة الإنسان الذاتية.... ومن ينظر إلى القرآن الكريم ونهج البلاغة والآثار الدينية، يفهم جيداً من رؤية الإسلام أنَّ كلَّ هذه العجلة وفلك الخلق، يدور حول محور وجود الإنسان. فالإنسان محور، وآيات كثيرة تذكر أنَّ الشمس مسخرة لكم، والقمر مسخر لكم، والبحر مسخر لكم... إلَّا أنَّه توجد آيتان أيضاً في القرآن، تبينان نفس التعبير الذي قلت -«سخر لكم ما في السموات وما في الأرض» (الجاثية / ١٣)؛ فجميعها مسخرة لكم - ماذا يعني مسخرة لكم؟ يعني الآن بالفعل أنتم مسخرونها جميعاً ولكن لا يمكنكم أن تؤثروا عليها؛ وإلَّا بالقوَّة قد تمَّ إعدادكم وبنائكم أيضاً تمَّ إعداد عوالم الوجود والكائنات بنحو أنَّ الجميع مسخر لكم. ماذا يعني مسخر؟ يعني أنها في قبضتكم، وأنتم يمكنكم أن تستفيدوا منها جميعاً على أفضل وجه. وهذا علامة على أنَّ هذا الموجود الذي سخر الله له السماء والأرض والنجوم والشمس والقمر، من ناحية الخلق الإلهي ينبغي أن يكون عزيزاً، نفس كونه عزيزاً أيضاً تمَّ التصريح به: «ولقد كرمتنا بني آدم» وهذا التكريم الذي يشمل مرحلة التشريع وأيضاً مرحلة التكوين، تكريم تكويني وتكريم تشريعي من خلال تلك الأشياء التي حُدَّت في الحكومة الإسلامية وفي النظام الإسلامي للإنسان، أي إنَّ الأسس هي أسس إنسانية بالكامل» (الإمام القائد الخامني في لقائه مسؤولي وموظفي نظام جمهورية إيران الإسلامية ١٢/ ٩/ ١٣٧٩).

(٢)- لا شك أنَّ إحراز هذا المقام هو أمر تشكيكي (ذو مراتب)، بحيث أنَّ الإنسان الكامل ينال مرتبته الكاملة، ويصل سائر البشر الصالحين أيضاً إلى حدٍّ ما بحسب مقدار حركتهم في السير إلى القرب من الله، إلى درجاتٍ من هذا المقام.

(٣)- يقول الإمام الخميني ﷺ: من مميزات الإنسان، أنَّ الحق تعالى قد أوجده بجميع أوصافه وصفاته المقدسة، كل ما هو موجود فيه، هو أعجوبة بحيث منه يصنع موجود إلهي ملكوتي مثل الرسول الأكرم ﷺ وسائر الأنبياء، وموجود شيطاني جهنمي... (صحيفة نور، ج ٣، ص ١٣٠)؛ الإنسان هو موجود بحيث يصل من ناحية السعادة إلى أعلى مقام، ومن ناحية الكمال إلى أعلى مقام بين الموجودات، وإنَّ ينحرف يكون أسفل من أسفل الموجودات. (ن.م، ج ٧، ص ٥٣٢).

(٤)- يقيناً التربية هي من عوامل حفظ الكرامة الذاتية وأيضاً هي الأرضية الأساس التي توفر تحقق الكرامة الاكتسابية. وعلى هذا الأساس يمكن القول إنَّ هذه المسألة تعتبر من أهم مباني التربية في فلسفة التربية ذات التوجه الإسلامي.

(٥)- النساء: ١.

(٦)- الحجرات: ١٣.

كأسنان المشط»^(١) والاختلاف الظاهري ليس معياراً للأفضلية^(٢). بالطبع، تساوي الناس (في المجتمع وأمام القانون) هو بمعنى أن جميع الناس هم أصحاب حقوق^(٣) ومسؤوليات عادلة (حسب قدراتهم وخصوصياتهم ومدى سعيهم وجهدهم).

٩-٢-١- لقد وهب الله الإنسان قدرة خاصة تدعى العقل-فالعقل منحة إلهية للإنسان.

عقل الإنسان هو من أوجه تمايزه. وقد منح الله هذه القدرة للإنسان^(٤). التعقل، هو وجه تمايز النفس الإنسانية عن النفس الحيوانية والنفس النباتية. فالنفس الإنسانية إضافة إلى قيامها بالأعمال والوظائف الطبيعية المرتبطة بالنفس النباتية والنفس الحيوانية (في نطاق تدبير البدن) لديها ميزة خاصة هي العقل. العقل هو قابلية في النوع الإنساني، يمكن بواسطته أن يدرك في مجال معرفة واقعيات الوجود (من خلال إدراك المفاهيم الكلية واستنتاج القضايا التوصيفية من البديهيات واليقينيات)، بعض منها على نحو اليقين وذلك بأسلوب استدلاي وبرهاني. كذلك يشخص العقل القضايا الصادقة من القضايا الكاذبة (العقل النظري والاستكشافي)، وفي مجال تبين العلية أو التوقعات للوقائع الملحوظة والمشاهدة - من خلال إبداع المفاهيم والأدوات ووضع الفرضيات وتجربتها - يقدم نظريات ظنيّة معتبرة. وفي مجال وفهم الوقائع الطبيعية والاجتماعية وتحقيق الأهداف الشخصية، يدع ويستخدم الأدوات، والبرامج، والأساليب المناسبة بالاستناد إلى قوة تخيله، خلّاقته وابتكاره (العقل التجريبي، المنتج والآلي)؛ لذا يعدّ التعقل أهمّ فعالية للإنسان.

بناء عليه يستطيع الإنسان بمساعدة العقل، أن يصل إلى بعض الحقائق اليقينية حيال حقيقة الوجود ووضعية الإنسان^(٥) (العقل النظري) ويميز في مجال إدراك الحقائق والقيم («ما ينبغي وما لا ينبغي» المرتبطة بعمل الإنسان الاختياري)، بين الصلاح والفساد، والحق والباطل، والصح والخطأ، والحسن والقبح، وفي مجال العمل الاختياري أيضاً يتقيد بلوازم فهمه وإدراكه (العقل العملي). بيان آخر، العقل قادرٌ على أن يعمل في نطاقين، نطاق الإدراكات النظرية (يعني معرفة الحقائق والوجودات) ونطاق الإدراكات العملية (يعني معرفة الحسن والقبح، ما يجب وما لا يجب)، ويتقيد أيضاً في مجال الالتزام العملي (الإرادة والعمل) بلوازم إدراكاته النظرية والعملية.

١٠-٢-١- إنّ الإنسان كائن حرّ ومختار، وهذه الحرية وهذا الاختيار هبتان من الله.

خلق الله الإنسان موجوداً حرّاً (له قدرة الاختيار وإعمال إرادته ضمن دائرة أعماله الاختيارية)^(٦)، بنحو يُعدّ العلم والعقل من مبادئ حرّيته وعمله الاختياري. يصرّح القرآن الكريم بحرّية الإنسان^(٧)،

(١)- ورد هذا الحديث أيضاً في تحف العقول عن الإمام علي عليه السلام (الحياة، ج ١)

(٢)- بحار الأنوار، ج ٢٢: ٣٤٨

(٣)- يقسم علماء الحقوق أساساً الحقوق إلى قسمين حقوق فطرية وحقوق وضعية. والحقوق محلّ البحث هنا وفقاً لمبنى كرامة الإنسان الذاتية، هي تلك الحقوق الفطرية (غير القابلة للإسقاط)، «هذه الحقوق ممتزجة مع أصل التكليف، بمعنى أنّ هذا النوع من الحقوق في نفس الوقت الذي يُصاحب بامتيازات لصاحب الحق أو الشخص الذي ينتفع من هذا الإمتياز، يحدد تكاليف بالنسبة إلى الآخرين على حسب نوع علاقتهم بالفرد» (حاجي ده آبادي، حقوق تربية الطفل في الرؤية الإسلامية، ١٣٨٦).

(٤)- الدهر: ٢. تدل دعوة الحق للمعرفة، مع الإشارة إلى الظواهر الآفاقية والأنفسية على قدرة البشر لمعرفة مختلف أبعاد الوجود؛ مثلما أنّ تكليف الإنسان في تعاليم الدين بالحركة على أساس الحق والعدل ومجاهدة هوى النفس، يستند أيضاً إلى فرض إمكان حركة كهذه.

(٥)- الأنفال: ٢٢؛ يونس: ١٠٠؛ الملوك: ١١-١٠.

(٦)- الشهيد بهشتي، معرفة الإسلام، ص ٢٠٠.

(٧)- إبراهيم: ٣، الرعد: ١١، الكهف: ٢٩، الدهر: ٢، النجم: ٣٩ - ٤٠؛ إبراهيم: ٣، الرعد: ٢٢؛ الرعد: ١١؛ الكهف: ٢٩، وآيات كريمة كثيرة أخرى في القرآن من قبيل «إنا هديناه السبيل إما شاكراً وإما كفوراً» الإنسان: ٣ أو «أئلمكموها وأنتم لها كارهون» هود: ٢٨ و «إما أنت مذكر لست عليهم مصيطر» الغاشية: ٢٢. تؤكد بوضوح على حرية واختيار وقدرة الإنسان على اتخاذ القرار.

ويؤكد على حرية اختياره^(١). بناء عليه، رغم أنه في نظام الوجود، وبإذن الله، تؤثر العوامل الوراثية والبيئية على وجود الإنسان تأثيراً يُعتد به - من قبيل الملائكة، الجن وإبليس^(٢) - وتساهم إلى حد ما في مسير هداية الإنسان وضلالته، لكن هذه الأمور لا تنافي بتاتاً اختيار الإنسان وإرادته^(٣). بالتأكيد، في الوقت نفسه الذي لا يُعتبر فيه الإنسان محكوماً بالجبر المطلق، لا يمكن له أيضاً أن يكون في نظام الوجود حراً مطلقاً (مستقلاً عن تأثير العلل والعوامل الخارجية ومتحرراً من أي نوع من القوانين والقواعد والمسؤوليات الدينية الأخلاقية والحقوقية)^(٤)، لأنه لا يمكن نفي حاكمية قانون العلية على أعمال الإنسان ونتائجها وآثارها بالكامل. كما أن حرية الإنسان التكوينية هي أساس الاختيار والإرادة وأساس كل نوع من أنواع التكليف وتحمل المسؤولية لدى الإنسان (فيما يتعلق بالضوابط والتكاليف الدينية، الأخلاقية، والحقوقية)؛ لأنه من دون افتراض هذا العنصر، يكون الكلام عن الثواب والعقاب بلا معنى، وأساساً، إن كل شكل من أشكال التكامل الذي يحصل للإنسان هو نتيجة لأعماله الاختيارية والحرّة. أما الإسلام، ففضلاً عن اعترافه بحرية الإنسان التكوينية (بالمعنى المحدود المذكور وهي أنها ثابتة لجميع أفراد البشر، بناءً على الحكمة الإلهية وكمقدمة لاختيارهم وأفعالهم الإرادية)، دعاه إلى مرتبة أعلى أي نيل الحرية الحقيقية (أو بعبارة أوفى، التحرر). وقد اعتبر المرحلة الأولى لهذا النوع من الحرية في تحرر روح الإنسان من الشهوات والميول النفسانية، بنحو إذا لم يتحرر البشر من قيود أهوائهم النفسية، فلن يقدروا على التحرر من حرب الطواغيت وحكام الظلم، وأن يحرزوا أنواع الحريات السياسية والاجتماعية^(٥). وفي الواقع إن حرية الإنسان الحقيقية هي نفي إطاعة كل ما سوى الله، والعبودية والخضوع فقط أمام خالق الوجود ونظام الخلقة. وبعبارة أخرى، الحرية في معناها السامي والملمز للإنسان، تعني إزالة جميع العوامل المانعة من تكامل الإنسان وتساميه - تفتح فطرته، التكامل المتوازن لاستعداداته الطبيعية وتكوين شخصيته الإلهية - (بحيث تُيسر للجميع قابلية إحرازها).

(١)- كذلك الآيات المذكورة في القرآن الكريم في مجال ابتلاء وإمتحان وإنذار وتبشير البشر (الكهف: ٧؛ الدهر: ٢؛ التوبة: ٦٨) أيضاً تتمتع بدلالة ضمنية على اختيار الإنسان. يقول الإمام علي عليه السلام: «الله سبحانه قد كلف عباده على أساس الاختيار...». (نهج البلاغة، الحكمة ٧٨)؛ فالإنسان يمكنه بإرادته المتكاملة أن يتغلب على الأسباب والعناصر الوراثية، البيئة الطبيعية، الجغرافية، الاجتماعية، والوضعية التاريخية إلى حد كبير، وهذه هي حرية الإنسان الكبرى. (مطهر، الرؤية الكونية التوحيدية، ص ١٣٦). هذا الاختيار يعطي الفرد القدرة على الانتخاب الذي هو دعامه القيم الأخلاقية (الطباطبائي، الميزان، ج ٢)، من البديهي أن الإنسان في عين حرته لبناء قلبه الروحي وتغيير محيطه الطبيعي إلى الوضع المطلوب وصناعة مستقبله، كذلك ستواجه نفسه قيود كثيرة، وحرته هي حرية نسبية (الأستاذ مطهر) مقدمة على الرؤية الكونية الإسلامية، الإنسان في القرآن، ص ٢٧٢-٢٧٣). فالإنسان بإرادته القوية يمكنه أن ينال توفيقات فوق العادة في البعدين المادي والمعنوي، بل جميع توفيقات الإنسان تقع ضمن إرادته، وليس هناك أي فوز أعلى من العزم والإرادة الثابتة للوصول إلى الحق (الإمام الخميني، صحيفة نور، ج ٢، ص ١٧٧). نحن نتعلم من هذا الأصل الاعتقادي أي التوحيد أصل حرية البشر، بحيث ليس لأحد الحق أن يحرم الإنسان أو المجتمع والشعب من الحرية، أن يضع له القانون. أن ينظم له علاقاته وارتباطاته بناء على إدراكه ومعرفته - التي هي ناقصة جداً - أو بناء على ميوله ورغباته (ن، م، ج، ص ٣٨٧)؛ لقد خلق الإسلام الإنسان حراً، وقد خلق الإنسان مسلطاً على نفسه وماله وروحه ونواميسه... الإسلام هو منشأ جميع الحريات، كل التحرر، كل العظمة، كل السيادة، كل الاستقلال (ن، م، ج، ص ٢٨٧). وقد طرحت في دستور جمهورية إيران الإسلامية خاصية الإرادة والاختيار تحت عنوان حاكمية الإنسان على مصيره؛ ووردت هذه المسألة في الأصل ٥٦ من الدستور: «الحاكمة المطلقة على العالم والإنسان هي لله، وقد جعل هو أيضاً الإنسان حاكماً على مصيره الاجتماعي، ولا يمكن لأحد أن يسلب هذا الحق الإلهي من الإنسان». وجاء في الأصل ١٥٤ من الدستور أيضاً: «جمهورية إيران الإسلامية تعتبر هدفها سعادة الإنسان في كل مجتمع بشري، وتعتبر الاستقلال والحرية وحكومة الحق والعدل حق لجميع شعوب العالم».

(٢)- الإنسان من أول بداية خلقه، ابتلي بعدو شديد، قوي، ومتوعد اسمه إبليس، بحيث إن العباد الإلهيين والمخلصين فقط هم في مأمن من شره. إبليس بعد أن أخذ مهلة من الله إلى يوم القيامة، أقسم أن يقعد دوماً على طريق بني آدم، وأن يوسوس لهم ويغويهم من كل جهة (من الخلف والإمام والجنب) وأن يحرفهم عن طريق الله. بلا ريب، واستناداً إلى آيات القرآن ومن جملتها هذه الآية (قَالَ قِيمَا أُغْوِيَنِي لَأَفْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ ١٦) ثُمَّ لَأَقْتِفِيَهُمْ مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَنْ شَمَائِلِهِمْ وَلَا تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ ١٧) الأعراف، فإن إبليس يتصرف أولاً في مشاعر الإنسان أي في خوفه وأمله، في آماله وأمنيته في شهوة الإنسان وغضبه ومن ثم في الإرادة والأفكار المنبعثة من هذه العواطف، وميدان عمل وهجوم الشيطان هو نفس إدراك الإنسان وأدوات عمله المشاعر والأحاسيس البشرية وبشهادة الآية ٥ من سورة الناس، يلقي الشيطان في نفس الإنسان الأوهام الكاذبة والأفكار الباطلة. لكن يجب العلم بأن تصرفات الشيطان في إدراك الإنسان، هي تصرفات طويلة، وليست في عرض تصرف الإنسان ذاته حتى نعتبرها تتنافى مع استقلالية الإنسان في أعماله (الميزان، ج ٨، ذيل الآية ١٠-٢٥ الأعراف).

(٣)- فصل: ٣٠، ٣١؛ الأعراف: ١٦، ١٧؛ الجن: ٦، ٩؛ الأنعام: ١٢١؛ النمل: ١٧، ٣٩.

(٤)- إشارة إلى مذهب العدلية، الذي اختار حداً معتدلاً بين نظريتي الافراط (الجبر) والتفريط (التفويض)، وعلى حد قول الإمام الصادق عليه السلام: «لا جبر ولا تفويض بل أمر بين الأمرين». (الشهيد بهشتي، تعرف إلى الإسلام، ص ١٤٥).

(٥)- هذه المسألة قد جعلت مورد اهتمام في كلام أمير المؤمنين عليه السلام: «لا تكن عبد غيرك وقد جعلك الله حراً». نهج البلاغة، الرسالة ٣١.

١-٢-١١- الإنسان كائن يمتلك إمكانيات طبيعية متعددة ومشاعر وميول متنوعة وهي قابلة للتحقق في كلتي الجهتين (إيجاباً أو سلباً) والتأثير.

إنَّ وجود القوى الطبيعية الفطرية والمنتوعة في أفراد البشر من جهة، وفعالية المشاعر والميول المتنوعة^(١) (من قبيل الحب والبغض، الفرح والحزن، الشهوة والغضب) في وجود البشر من ناحية أخرى، هو حقيقة غير قابلة للإنكار، بحيث إنَّ فعليتها وتأثيرها يكون تبعاً لحرية الإنسان التكوينية، الفارقة لجهة التعيّن كما قد عرفنا سابقاً. لكن بالالتفات إلى الحركة الاختيارية والواعية للنفس الإنسانية، يمكن لكل شخص أن يفعل هذه الاستعدادات للوصول إلى الكمال الإنساني اللائق، أو أن ينظم تأثيرها بالفعل. وبناء عليه يمكن القول إنَّ للاستعدادات الطبيعية والغنية للإنسان في الأبعاد كافة، دائماً، قابلية التحقق والتطور والتكامل^(٢). كما تُعتبر مشاعر الإنسان وميوله الفعلية عاملاً مهماً جداً في تحقق الأعمال الاختيارية. لذا ينبغي لهذه القابلية والمؤثرية أن تُوجّه لنيل الكمال والهدف الغائي لحياة الإنسان، وإلا فإنَّ النمو غير المناسب للاستعدادات الطبيعية وعدم ضبط المشاعر والميول، سيُشكّل مانعاً كبيراً في مسار الكمال الوجودي للإنسان^(٣). وإنَّ الاهتمام بهذا الأمر هو تأكيد على هذه المسألة، وهي أنَّ إرشاد حركة اختيار الإنسان وتوجيهها فيما يتعلق بهذه الحيثية من حياته، أمر ضروريّ تماماً. فالهداية الخاصة^(٤) للإنسان من قبل الله (بعثة الأنبياء^(٥) وإرسال الكتب لهداية البشر) قد كانت أيضاً من أجل اكتشاف الاستعدادات الطبيعية للإنسان وتنميتها النمو المتوازن للحؤول دون انحراف المشاعر والميول البشرية عن هذا المسير. ويمكن إدراك ضرورة هذا الإرشاد الخاص بغية اكتشاف وتفتح هذه الاستعدادات الوجودية وتنظيم مشاعر الإنسان وميوله، وذلك مع فرض فعاليته وتساميه المستدام.

١-٢-١٢- مع أنَّ البشر يمتلكون طبيعة وفطرة مشتركة، فلديهم ميزات مختلفة.

لقد خلق الله الإنسان، على الرغم من وجود المشتركات الكثيرة في الاستعدادات والميول الطبيعية، والفطرة الإلهية، والاستفادة من العقل والارادة والاختيار و...، لديه بعض الخصائص - بالفعل أو بالقوة - المختلفة (الجسمانية، الفكرية، الجنسية)^(٦). بناءً على هذا الاختلاف، تختلف نوعية المسؤولية وحجمها وأيضاً مدى المجالات والإمكانيات وفرص التكامل أو التسافل في الإنسان. وتتبع مثل هذه الاختلافات حتماً للحكمة الإلهية ونظام العلّة والمعلول الحاكم على العالم، والتي تؤدي إلى تصدي البشر لحقوق ومسؤوليات متنوعة طبقاً لسماتهم وقدراتهم المختلفة^(٧). وهذه الاختلافات الملحوظة،

(١)- آل عمران: ١٥٩؛ التوبة: ١١٨.

(٢)- من مباني النظام التربوي في الإسلام وجود استعدادات لا متناهية ومتنوعة في الإنسان، وكما جاء في القرآن: «والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون» النحل: ٧٨. وهذه من أصول تربية الإنسان التي من خلالها يمكن أن يتعلم جميع التربيّات والتعاليم والأساليب التي تُلقن للإنسان وأن تكون جزءاً منه، والإنسان حقيقة هو هكذا، إذا تعلّم شيئاً ورسخ في أعماقه يصبح جزءاً من طبيعته، ويبقى في وجوده مثل الغرائز والخصائص الطبيعية ويترك تأثيراً. القاعدة والأساس الأولي لنظام الإسلام التربوي فيما نعتقد، أن الإنسان يمتلك حالة تعلم واستعداد لامتتاع للنمو والتكامل. ولا ريب أنَّ هذا الاستعداد في مورد الجسم ليس بلا نهاية بل له نهاية، لكن في مورد المعلومات والروحانيات والأخلاقيات نهايته غير محدودة، بحيث لا يستطيع أن يدركه ويفهمه الإنسان (مقابلات الإمام القائد الخامنّي مع مجلة صناع المستقبل في التاريخ ٢١/ ٧/ ٦٥).

(٣)- «الإنسان في الرؤية الكونية الإسلامية، هو ذلك الموجود الذي فيه استعدادات كثيرة كامنة، هذا الإنسان يمكنه في ساحات العلم واكتشاف أسرار وحقائق الخلق أن يتقدم إلى ما لا نهاية... وأن يعبد الله ولكن إن يطع غير الله ستصبح أجنحته معطلة وسيمنع من التحليق في كافة المجالات». (خطبة الإمام القائد الخامنّي في صلاة الجمعة طهران في التاريخ ١٩/ ١٠/ ٦٥).

(٤)- رغم أنَّ الإنسان كسائر الموجودات، ينتفع من الهداية التكوينية الإلهية، لأنّه من وجهة نظر القرآن (طه: ٥) الخلق والهداية يظهران متعاقبين، والله يُخرج الموجودات إلى ساحة الوجود ومن ثم يهديها، لكن يوجد أيضاً هداية خاصة تحكي عن استعداد خاص، حتى أن الملائكة لم يكونوا مطلعين عليها. (البقرة: ٣٣).

(٥)- الحديد: ٢٥، البقرة: ١٢٩، آل عمران: ١٦٤ والجمعة: ٢.

(٦)- نوح: ١٤، الزخرف: ٣٢، الروم: ٢٢، الاسراء: ٨٤، الأنعام: ١٦٥، النحل: ٧١، النساء: ٣٢.

(٧)- البقرة: ٢٨٥.

موجودة بين أفراد وأصناف البشر^(١)، وأيضاً تحصل على امتداد حياة الفرد طبقاً لظروف ومقتضيات مراحل التكامل. لذا فإنَّ القبول بالفطرة والطبيعة المشتركة لا ينبغي أن تؤدي إلى التغاضي عن أنواع الاختلافات الموجودة بين البشر وفي مراحل حياة كلِّ إنسان، وعلى الرغم من لزوم الالتفات إلى الحقيقة الإنسانية المشتركة والوحدة البنيوية للفطرة والطبيعة الإنسانية، يكون الالتفات إلى هذا النوع من الاختلافات أيضاً في غاية الضرورة.

١-٢-١٣- إنَّ وجود الإنسان هو في حالة دائمة ومستمرة من الحركة والتغيّر.

إنَّ الإنسان موجود دائم الحركة والضرورة^(٢). والمقصود بهذه الحركة، التغيّر الدائم للنفس (التي هي وجود واحد لكن ذو مراتب) وخروجها الدائم من القوة إلى الفعل. ويمكن للإنسان في سياق هذا التغيّر المستمر، أن يحصل الاشتداد الوجودي^(٣). على الرغم من أنَّ حركة النفس (في مراتب النفس النباتية والحيوانية) تتبّع نموذجاً معرّفاً ومحدّداً، إلّا أنَّ حركة النفس في المرتبة الإنسانية ليست أمراً محدّداً من قبل، بل ترتبط بإرادته واختياره، ولهذا السبب هي أمر لا متعيّن؛ وليس المقصود من لاتعيّن حركة النفس الإنسانية، عدم وجود وجهة، بل المقصود هو أنَّ جهة هذه الحركة، على الرغم من كونها في المراتب السفلى (المشتركة بين الإنسان وسائر الموجودات) متعيّنة إلى حدٍّ كبير وهي جبريّة، ولكنها في مراتبها الإنسانية أمر غير جبري ومتعيّن من قبل، ومحدّد.

١-٢-١٤- الإنسان دوّمًا في «وضعية» وهو بالتالي يستطيع إدراكها وتغييرها.

يعيش الإنسان خلال حياته دوّمًا، وضعية خاصّة. والمراد من الوضعية^(٤) الحالة والعلاقة المحدّدة والفعّالة، التي يكون إدراكها وتغييرها نتيجة التفاعل الدائم للفرد (كعنصر واعٍ، حرّ مختار) مع الله المتعال ونطاق من عالم الوجود (حقائق ما وراء الطبيعة، الطبيعة والمجتمع) في محضر الله المتعال (مبدأ الوجود ومنتهاه، والحقيقة المتعالية المطلقة وغير المقيدة بوضعية). بالطبع، يمكن إدراك وضعية (الذات والآخرين) وتغييرها بشكلٍ لائق، وذلك بالالتفات إلى الحرية والاختيار الإنساني. في هذه الحال ينبغي الكلام عن «الفهم الصحيح لوضعية الذات والآخرين والعمل المستمر من أجل تحسينها». ويستلزم هذا التفاعل أولاً معرفة الذات والثقة بالنفس (العارفة بالوضع والمصلحة له)، وثانياً معرفة الله والتصديق به (الحقيقة المتعالية المطلقة)، وثالثاً اكتشاف علاقة وضعية العناصر بالله (مبدأ الوجود وغايته)^(٥) وثبوتها. ولكن يمكن للإنسان في الوقت نفسه، أن لا يدرك وضعيته الواقعية (علاقته بالله وعناصر الوجود المختلفة في محضر الحقّ تعالى) بشكلٍ صحيح، أو أن لا يعمل بشكلٍ لائق على تغييرها المناسب (التحسين).

(١)- العلامة الطباطبائي وَتَرْكُ فِي ذيل الآية الشريفة ٢١ من سورة الحجر: «وإن من شيء إلا عندنا خزائنه وما ننزله إلا بقدر معلوم» بيّن أنَّ هذه الآية تشير إلى الفروقات النوعية وأيضاً تشير إلى الفروقات الفردية، أي إلى ما يمتاز به أفراد البشر عن سائر الأنواع، وكذلك ما يمتاز به أفراد البشر عن بعضهم. (تفسير الميزان).

(٢)- الحجر: ٢٩ و٧٣.

(٣)- هذا المبنى يتناسب مع نظرية الحركة الجوهرية للملا صدرا، ووفقاً لتلك الحركة التكاملية يبدأ الإنسان من جسم مادي، ويصل إلى التجرد والكمالات الروحية. بعقيدة الملا صدرا الروح نفسها أعلى نتاج للمادة. يعني هي مولود لسلسلة ترقى وتكامل ذاتي للطبيعة. الموجود المادي الذي يطوي مراحل تكامل وترقى، يتبدّل بنفسه إلى وجود غير مادي. (العلامة الطباطبائي، أصول وفلسفة المذهب الواقعي).

(٤)- مفهوم الوضعية يتفاوت هنا عن نظرية جون ديوي وكارل بوبر، لأنَّ الوضعية من رؤيتهما لها فقط حيثية مادية (خصوصاً من الناحية الاجتماعية)، أمّا هنا فيؤخذ بعين الاعتبار الحيثيات الوجودية والاجتماعية والنفسية للوضعية من نظرة دينية (علم الهدى، فلسفة التربية والتعليم الرسمي في الإسلام).

(٥)- في تعاليم الإسلام، الله نفسه هو غاية الوجود: البقرة: ٤٦، الانشقاق: ٦، المائدة: ١٨، التغابن: ٣، البقرة: ٢٨٥، الأحقاف: ٣ والمؤمنون: ١١٥. وقد ورد أيضاً آيات كثيرة في القرآن حول هدفية العالم والإنسان في القرآن.

١-٢-١٥- إنَّ الإنسان، في الوقت عينه الذي يتمتع فيه بالكثير من الاستعدادات، لديه أنواع من المحدوديات والقيود، ويتعرض للكثير من التهديدات الداخلية والخارجية.

فضلاً عن تمتّع الإنسان بالاستعدادات الفطريّة المختلفة، التي يمكن لنمّوها المناسب أن يؤدّي إلى التفاعل البناء مع الظروف الخارجيّة وإلى التحوّل في المجالات التي تواجه الإنسان، يُواجه أيضاً بقيود ومخاطر مختلفة. توجد في القرآن أوصاف متعدّدة للإنسان، والتي هي في قسم منها وصف لمحدوديّات وقيود الإنسان وضعفه^(١).

وتتعلّق هذه القيود أساساً بالنوع الإنساني، ولكنّها من حيث النطاق ليست سواءً. فبعضها ضيق النطاق ويُطرح فقط في مرحلة محدّدة من الحياة^(٢) وبعضها واسع النطاق، ويمكن أن يبقى إلى حدّ ما إلى آخر العمر. كما أنّه، في الوقت الذي تكون فيه بعض القيود موجودة بالفعل لدى الإنسان، يكون بعضها الآخر موجوداً بالقوّة، ويظهر في ظروف معيّنة. من جملة القيود العامّة للبشر يمكن الإشارة إلى الضعف، والحرص، والظلم، وعدم الشكر، والجهل، والعجلة، والنسيان، إذ الاستسلام لمثل هذه المحدوديّات والمداومة عليها والتعزيز الإرادي لها يؤدي إلى سقوط الإنسان (كالأنعام، بل أضلّ منهم) إلى أسفل مراتبه الوجوديّة، ويُعدّ بنظر القرآن بمثابة «شرّ الدوابّ».

وفي هذا المجال يستفيد إبليس الذي أطلق عليه الله اسم الشيطان، من الجهل، والضعف، والتجاذبات الداخليّة للنفس الإنسانية، ويسعى جاهداً من خلال تزيين الأمور الباطلة والسوسة في فكر الإنسان وإرادته، ليبعده عن جادّة العبوديّة لله، ويدعوه إلى الضلال والكفر والفحشاء. ومن ناحية أخرى، تمهّد نفس الإنسان الأمّارة، التي تأمره بالسوء (باستفادتها من التجاذبات والميول الطغيانيّة، التي هي نتيجة الاستفادة المطلقة من قوّة الغضب والشهوة)، الأرضيّة لاتباع وساوس الشيطان. وينحرف بعض الناس من خلال سوء استفادته من قدرة الاختيار وهبة الحرّيّة، عن جادّة الحقّ والخير والعدالة، ويسعون أيضاً في صورة الطاغوت، والمستكبرين، وأُمّة الكفر والضلالة وشياطين الإنس، ليصرفوا الناس عن السير على الصراط المستقيم. بناءً عليه يواجه الإنسان في مسير حياته الكثير من المخاطر والتهديدات الخارجية والداخلية، حيث تعدّ وسوسة إبليس وغيره من شياطين الإنس والجن، وتأثير عوامل البيئة السيئة (من قبيل حكام الطاغوت والظالمين، والمفسدين والمروّجين للفحشاء والمنكر)، وغلبة الأهواء النفسية، وتسلب الرذائل الأخلاقية، من أهم أنواع هذه التهديدات.

١-٢-١٦- إنَّ الإنسان كائن اجتماعي لذلك تتأثر شخصية الإنسان بشكل ملحوظ بظروف المجتمع وأيضاً يمكنه من خلال تنمية وجوده، أن يقيم علاقات مع الآخرين وأن يؤثر في المجتمع. الإنسان بسبب حاجته أو طلبه للكمال، وبلحاظ بنية شخصيته، هو موجود اجتماعي^(٣)، وتتشكّل هويّته

(١)- وفقاً لرؤية (محمد تقي جعفري، الإنسان في أفق رؤية القرآن) يمكن اعتبار المحدوديات والقيود والضعف التي أشار إليها القرآن، ضمن ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى هي القيود الموجودة في مجال خلق الإنسان، من قبيل أنّ الإنسان قد خلق ضعيفاً (النساء: ٢٨) هلوفاً (المعارج: ١٩) وعجولاً (الأنبياء: ٣٧). المجموعة الثانية المحدوديات والضعف التي يظهرها الإنسان في بعض الوضعيات والحالات من نفسه. هذه القيود هي قابلة للإرجاع إلى قيود المجموعة الأولى ولعله يمكن القول أنّها تنبع منها، من قبيل الطغيان الناشئ من استقرار الإنسان في وضعية عدم الحاجة والاستغناء (كلّما إنّ الإنسان ليُطغى) العلق: ٦. وتشير المجموعة الثالثة إلى الحالات التي يوجدها الإنسان باختياره، من قبيل الخداع والاحتيال (يونس: ٢١) والتكذيب (المائدة: ٧٥). وعلى عكس قيود المجموعتين السابقتين، هذه المحدوديات هي مورد ملامة الله بقوة (نقلاً عن باقرى ١٣٨٥).

(٢)- من قبيل الضعف في مرحلتي الطفولة المبكرة والمتأخرة، أو التخيل والسذاجة وقصر الفكر المختص بمرحلة الشباب (والتي تم ذكرها في الروايات الإسلاميّة بعنوان جنون الشباب).

(٣)- الشمس: ٩، ١٠. المطففين: ١٤، ١٥، المائدة: ١٠٥.

وبنيته الشخصية إلى حد كبير (خاصة في أوائل حياته) في ميدان الحياة الاجتماعية. أي إن رؤية الإنسان وميوله وتصرفاته تتأثر بالنظام الثقافي، والاقتصادي، والسياسي للمجتمع. (على الرغم من أن هذا التأثير لا يصل أبدًا إلى الحد الذي يجعله تابعًا مطلقًا لأوضاع المحيط الاجتماعي)؛ بناءً على هذا، ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار الظروف الاجتماعية كعامل مؤثر جدًا على شخصية الأفراد وأسلوب حياتهم، كما يمكن بالاستناد إلى الإرادة الفردية مقاومة هذا التأثير الاجتماعي، وحتى أنه يمكن التأثير بنحو مناسب في النظام الاجتماعي من خلال معرفة المجتمع والقوانين الحاكمة على التحولات الاجتماعية والعمل المناسب. وفي هذا الصدد أكد القرآن الكريم في آيات متعددة، على مسؤولية الإنسان أمام المجتمع، ضمن الإشارة إلى واقع تأثر كثير من الناس بالمحيط الاجتماعي، وبالالتفات إلى وجود الإرادة والاختيار في الإنسان. وصرح في بعض الآيات، كسنة إلهية، بتغيير الأوضاع الحاكمة على كل مجتمع في حال تغير أفرادها؛ كما جاء في الآية ١١ من سورة الرعد: «إِنَّ اللَّهَ لَا يَغَيِّرُ مَا بَقِيَ حَتَّى يَغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ». لذا رغم أن المجتمعات لها مصير ينتفع منه أحاد أفرادها، إلا أن تغيير هذا المصير يستلزم التغيير في أفراد المجتمع كافة، أي إن مصير الفرد والمجتمع مرتبطين معًا.

تبعًا لهذا فإنّ كلتي الرؤيتين؛ النزعة الفردانية والنزعة الاجتماعية، ليستا مورد قبول من المنظور الإسلامي؛ بل ما يقبله هو رؤية معتدلة وسطية تمنح كلًا من الفرد والمجتمع أهمية خاصة^(١). بعبارة أخرى يؤثر كل من الفرد والمجتمع في الآخر، ويرتبط مصيرهما ببعضهما^(٢). ولا شك أن ضلال المجتمع يمنع من تكامل الفرد، وضلال الفرد يمنع من كمال المجتمع. وقد تمّ التشديد كثيرًا في الإسلام من أجل الحفاظ على هذه الرابطة، وذلك بسبب وجود هذه الرابطة المحكّمة بين الفرد والمجتمع^(٣).

(١)- الشهيد مطهري، ١٣٦٠، الرؤية الكونية التوحيدية، ص ٣٢١.

(٢)- «النظرة إلى الإنسان في الإسلام هي من زاويتين، بحيث أنّ هاتين الزاويتين مكملتين لبعضهما، ويمكن لهذا أن يكون الأساس والمبنى لمسائل البلاد العامة والوصفة التي سنكتبها لمستقبلنا. هاتان الزاويتان اللتان ينظر الإسلام منهما إلى الإنسان، إحدهما النظر إلى الإنسان كفرد، أي ينظر إلى الإنسان بعنوانه فردًا... وبصفته موجود يتمتع بالعقل والاختيار، ويجعله مورد خطابه، يكلفه ويمنحه شأنًا. ونظرة أخرى إلى الإنسان، بصفته كلّ واحد ومجموعة من الناس. هاتان النظرتان منسجمتان معًا، ويكمل بعضهما بعضًا، فكل منهما تكمل الأخرى. في النظرة الأولى التي هي نظرة الإسلام إلى الفرد الإنساني، جعل الفرد مورد خطاب الإسلام. وهنا، الإنسان هو مسافر يتحرك في طريق، بحيث إن يتحرك بنحو صحيح، سيدخله هذا الطريق إلى ساحة الجمال والجلال الإلهيين، وسيوصله إلى الله: «يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحًا فملاقيه». إن أردنا أن نعرف هذا الطريق، يمكن القول في جملة قصيرة أنّ هذا الطريق عبارة عن المسير من حب النفس إلى عبودية الله. الإنسان يتحرك من حب النفس باتجاه عبودية الله. المسير الصحيح والصراط المستقيم هو هذا. ومسؤولية الإنسان كفرد في هذه الرؤية، هي أن يطوي هذا المسير. نحن المخاطبون فردًا فردًا بهذا الخطاب، وإن يذهب الآخرون أو لا يذهبون، يتحركون أو لا يتحركون، يظلمون دنياهم بالكفر، أو ينورنها بالإيمان، من هذه الناحية لا فرق. تكليف كل فرد بصفته فردًا أن يتحرك في هذا الطريق، «عليكم أنفسكم لا يضركم من ضلّ إذا اهتديتم». ينبغي أن يقوم بهذه الحركة؛ الحركة من الظلمة إلى النور، من ظلمة حب النفس والأنانية إلى نور التوحيد... هذه هي الرؤية إلى الفرد. في هذه الرؤية، ينبغي للإنسان أن يختار هكذا طريق بصفته إنسانًا مفكرًا وعاقلاً وذا اختيار، وأن يتحرك في هذا الصراط وينطلق. في هذه النظرة إلى المخاطب بالتأكيد هو الإنسان كفرد. وهدف هذه الحركة وهذا السعي أيضًا فلاح الإنسان. وإن يعمل الإنسان بهذا البرنامج والوصفة التي أعطيت له، سيفلح. هذه نظرة. ومن زاوية أخرى في نظرة عامة، نفس الإنسان المخاطب بالخطاب الفردي، وقد عرّف بأنه خليفة الله في الأرض، أوكل إليه تكليف آخر وهو عبادة عن تكليف إدارة الدنيا، ينبغي أن يُعمر الدنيا، «واستعمركم فيها». نفس الإنسان هو مأمور بأن يُعمر الدنيا. ماذا يعني إعمار الدنيا؟ يعني من الاستعدادات الوفيرة وغير القابلة للإحصاء التي جعلها الله تعالى في هذه الطبيعة، أن يستخرج هذه الاستعدادات. وأن يستفيد منها لأجل تقدم حياة البشر. في هذه الأرض وحول الأرض، يوجد استعدادات قد وضعها الله تعالى، وينبغي أن يظهرها البشر، ينبغي للبشر أن يسعوا لمعرفة. هذه مسؤولية البشر، لأنّ الإنسان خليفة ومن إحدى لوازم كون الإنسان خليفة هو هذا. ونفس هذا المطلب ينطبق على البشر، يعني أنّ الإنسان في النظرة الثانية، وظيفته أن يستخرج الاستعدادات الباطنية للإنسان، التعقل الإنساني، الحكمة الإنسانية، العلم الإنساني والقدرات العجيبة التي جعلت في وجود نفس الإنسان، التي تبدل الإنسان إلى موجود مقتدر. هذه أيضًا نظرة عامة. وفي هذه النظرة العامة الشاملة، من هو المخاطب؟ المخاطب هم جميع الأفراد. المطلوب استقرار العدالة والعلاقات الصحيحة. من أي أفراد؟ من جميع الأفراد. فأفراد المجتمع البشري فردًا فردًا هم مخاطبون في هذه النظرة؛ أي مسؤولون ومكلفون. إيجاد العدالة، إيجاد حكومة الحق، إيجاد العلاقات الإنسانية، وإعمار الدنيا، والحرية، كل ذلك على عاتق أفراد الإنسان. في هذه النظرة ترون أنّ الإنسان له كل النفوذ في هذا العالم، مسؤول عن نفسه وترتيبها وتعاليمها وتزكيتها وتطهيرها، وأيضًا مسؤول عن إعمار الدنيا. هذه هي نظرة الإسلام إلى الإنسان». (الإمام القائد الخامنّي، في لقائه طلاب جامعة فردوسي مشهد في التاريخ ٨٦/٢/٢٥).

(٣)- للسبب ذاته، الكثير من الأحكام الإسلامية من قبيل الحج، صلاة الجماعة، الخمس، الزكاة، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ونظائرها لها شكل اجتماعي. أداء هذه الأعمال العبادية من جهة تستوجب كمال الفرد، ومن جهة أخرى تؤدي إلى الارتقاء الاجتماعي. (محمد رضا حكيمي، ترجمة الحياة الجزء الأول، الباب الثاني، الفصل الخامس)

١-٢-١٧- الإنسان له دور أساسي في تكوين وتحول هويته غير التامة والفعّالة -إنّ المعرفة، والإيمان، والميل، والإرادة والعمل (الفردى والاجتماعى) المستمر وبالتالي اكتساب صفات وقدرات خاصة، هي العناصر الأصلية لتكوين وتحول الهوية الإنسانية.

وينال الإنسان تدريجيًا واقعية فردية وسيّالة عبر إمتلاكه للفطرة الإلهية، وباستفادته من الاستعدادات الطبيعية والميول والمشاعر المتنوعة، وتأثره النسبي بعوامل الوراثة والبيئة، وعلى أساس استثماره لقدرته العقلية، وجرّاء فهمه ومواجهته الاختيارية بغية تغيير وضعيته والآخرين، وتذكر هذا الواقعية تحت عنوان « الهوية » (وفي التعبير القرآني تُعرف بالشاكلة). الهوية، هي واقعية تدريجية، مرنة وغير تامة، بحيث تتكون وتتحوّل - في عين تأثرها بعوامل ما وراء الطبيعة وعوامل الطبيعة الخارجة عن الاختيار (الأسباب والمجالات الخارجة عن الاختيار الواعي للفرد) - في نهاية المطاف من خلال حضور الإنسان الفعّال في ميادين الحياة الفردية والاجتماعية المختلفة، على امتداد حياته الدنيوية. ولا شك أنّ تكوين وتحول الهوية له تأثيرات تقدّمية على أعمال ومساعى الفرد في المستقبل^(١).

إنّ أكثر ما يرتبط بتحقيق الهوية الإنسانية وتحولها بنحو لافت في كلّ فرد، هو الحركة الخاصة في حياة الفرد، ومعرفته، وإرادته وأفعاله الاختيارية^(٢). أي إنّ كلّ فرد يتمتّع بنحوٍ نسبيّ - لا مطلق - من الحرية (التكوينية) في تشكيل أو تعيين وتغيير هويته، لذا، يمكنه أنّ يشكّل هويته بالشكل الذي يريده ويغيّرها (ذلك لناحية الهدف الحقيقي لحياة الإنسان، أو بخلافه).

بناء عليه^(٣)، فإن الهوية بشكل عامّ، هي حاصل تفاعل الإنسان الاختياري مع مجموعة من العوامل والموانع المؤثرة في وجوده، التي تتشكل تدريجيًا في باطن الفرد، في إطار تركيبي من الرؤى، والتصديقات، والميول، والقرارات، والأعمال المستدامة (الفردية والاجتماعية) وآثارها التدريجية؛ وعلى هذا المنوال تتحوّل وتتغيّر. وبالنتيجة فإن الهوية التي يمتاز بها كلّ إنسان هي حصيلة اكتساب بعض الصفات والقدرات والمهارات من قبل الإنسان نفسه، ومن هنا، لم تكن أمرًا غير ثابت ولا متغيّرًا من قبل فحسب، بل هي حاصل سعي الشخص ونجاحه - في ظل الإرادة والعناية الإلهية وهي حتمًا متأثرة إلى حدّ ما بالظروف الحاكمة على حياة الفرد - والإنسان في الواقع يُعدّ موجودًا يمكنه في الظروف الطبيعية والاجتماعية المناسبة، والاستناد إلى فطرته الإلهية واستعداداته الطبيعية الممنوحة، وباستفادة من قوّته العقلية واختياره وإرادته، أن يكتسب المعرفة (الفهم الصحيح لوضعيته ووضعية الآخرين، على ضوء معرفة الله واكتشاف علاقة الموجودات كافة بالحق تعالى). وتوفّر هذه المعرفة الأرضية للاعتقاد (الإيمان) بالله وبسائر حقائق الوجود وواقعياته ومن ثمّ بعث الميل والرغبة (للقيام ببعض الأمور والأعمال المتناسبة مع اعتقاده بحقائق الوجود). وعندئذٍ ستمهّد هذه الرؤية - الاعتقاد والميل الباطني - الأرضية لتكوّن الإرادة (العزم المرفق بالعمل الاختياري)، ويكتسب بالتدريج، صفات وقدرات ومهارات خاصّة متناسبة مع ما يقوم به من الأعمال الصالحة

(١)- «قل كل يعمل على شاكلته» الإسراء / ٨٤.

(٢)- يمتاز دور الإنسان في بناء مستقبله بالوعي والحرية، أي أن الإنسان هو مطّلع وواع بنفسه ومحيطه، وأيضًا مع الالتفات إلى المستقبل بحكم قوة العقل والإرادة يمكنه بحرية أن يختار مستقبله بأي شكل يريد، الإنسان هو الموجود الوحيد الذي ينبغي لنفسه أن تختار ما تكون عليه «ذاته». (الشهيد مطهرى، الرؤية الكونية الإسلامية، ص ٢٦٩).

(٣)- المسألة المهمة الجدير ذكرها، أن التبيين المذكور إضافة إلى الاختلاف الأساسي بينه وبين كل من تبيين مذهب الجبرية وتبيين المذهب الوجودي (Existentialism..). والمذهب الإنساني (humanism...) حول مسار تشكّل شخصية الإنسان، يتفاوت مع التبينات والتفسيرات المختزلة بشخصية الإنسان إلى أحد هذه العناصر - من قبيل تعريف الفلاسفة المشهور عن الإنسان بأنه حيوان ناطق (مع التأكيد على عنصر العقلانية والمعرفة)، أو التبين المحض لماهية الإنسان من خلال الاتجاه العاملي (نسبة إلى عاملية الإنسان) (من قبيل نظرية الإنسان كعامل - طرحت من قبل الدكتور خسرو باقري - بحيث قد أخذت فيها المعرفة والميل والإرادة فقط بمثابة مبادئ العمل).

الفردية والجماعية (المبتنية على مثل هذه المبادئ) والمداومة عليها. وفي النتيجة تتشكّل تدريجياً الهوية الإنسانية. ولا شك أنّ هذه الأعمال المذكورة والمداومة عليها، تلعب دوراً مؤثراً في أي نوع من أنواع تحوّل الهوية بعد تشكّلها الأوّل^(١).

تبعاً لهذا، فإنّ عملية فهم وإدراك وضعيّة الذات والآخرين والعمل على تحسينها دوماً، بهدف التكوين والتسامي الدائم للهوية الإنسانية، بالالتفات إلى وجود عنصر الاختيار في جميع العناصر الأساسية لهذه العملية، ليست حركة ذات وجهة واحدة وتلقائية، بل يمكن لهذا المسار (بشرط إعداد الظروف المناسبة للاستناد إلى الفطرة الإلهية والعمل على تفتحها وتكامل الاستعدادات الطبيعية على كافة الأصعدة، والتنظيم المتوازن للمشاعر والميول على ضوء العقل وفي سياق غاية حياة الإنسان) أن يؤدي إلى تشكّل هوية منسجمة وفعّالة في وجود الإنسان وتساميه الدائم، متناسبة مع الغاية المنشودة لحياة الإنسان. وفي مثل غير هذه الحالة، ستتكون هوية لا متوازنة ومتشرذمة.

١-٢-١٨- إن للهوية الإنسانية وجهين فردي واجتماعي وهي قابلة للتحقق في أنواع وحيثيات متنوعة.

هناك أبعاد وحيثيات متنوعة لتحقيق الهوية، بالالتفات إلى مختلف شؤون حياة الإنسان. إلا أنّ هذه الحيثيات لا تتمتع باستقلال ذاتي بعضها عن بعض، ويمكنها في حركة التكوّن والتسامي وخلال تفاعلها معاً، أن تشكّل موجوداً منسجماً وموحّداً. وبعبارة أخرى، هي هوية لحقيقة واحدة في عين الكثرة. بناء عليه، فإنّ للهوية الإنسان بُعدين: فردي واجتماعي. البعد الفردي ناظر إلى البعد الخاص لوجود الإنسان (شخصيته الخاصة)، والبعد الاجتماعي ناظر إلى البعد المشترك لحياة الإنسان مع الآخرين من بني نوعه. ويجعل البعد الفردي الإنسان، وبسبب تحليّهِ بالعقل والفطرة والإرادة والاختيار، يجعله في منأى عن الخضوع القسري للجماعة والانصهار فيها، والبعد الاجتماعي يجعله في حركة مستمرة ومتفاعلاً مع الآخرين ويشعره بالارتباط بهم. ولكنّ هذا التفاعل لا يكون بنحو يسلبه إرادته الإنسانية. كما أنّ للهوية أنواعاً ومستويات مختلفة. وهذه الأنواع في عين تمايزها النسبي في شخصية الفرد الواحد، هي متداخلة. وأهمّ أنواع الهوية في بعدها الاجتماعي عبارة عن: الهوية الإنسانية (العالمية)، والهوية الدينية/ المذهبية، والهوية الوطنية، والهوية القومية، والهوية العائلية، والهوية الجنسية/ الذكورة والأنوثة، والهوية المهنية. ولاشك، أنّ من بين هذه الأبعاد، يمكن للهوية الإنسانية والهوية الدينية/ المذهبية (الناظرة إلى معرفة الحق تعالى والتصديق به وتثبيت الارتباط به في كافة شؤون الحياة) أن يمنحا أيضاً في سياق دورهما المحوري الوحدة لأبعاد الهوية كافة.

١-٢-١٩- إنّ الإنسان كائن مكلف وهو يتحمل مسؤولية إنجاز واجباته، أولاً تجاه الله ثمّ تجاه نفسه والآخرين.

إن الإنسان مكلف أن يسعى دوماً وبنحو اختياري وواع نحو الحقّ والكمال، وذلك نظراً إلى الحرّية والقدرة على الاختيار التي حصل عليها للسير في طرق الحياة المختلفة. لذا فهو مسؤول عن الأداء الصحيح لتكاليفه الفردية والاجتماعية، ويُسأل عنها. وقد حدّد الله (الربّ والمالك المطلق لأمر الإنسان)، الالتزام بهذه التكاليف والوظائف الفردية أو الاجتماعية تجاه الله، والنفس، والخلق (الأناس الآخرين) والخلقة (سائر الكائنات الحيّة، والبيئة الطبيعيّة، وحتى موجودات ما وراء الطبيعة) بما يتناسب مع قدرة المكلفين ووسعهم، ومع رعاية الشرائط العامّة للتكليف (العقل، البلوغ، العلم،

(١)- وفقاً لهذا، إنّ تبين مفهوم الهوية فقط من خلال النزعة الفردية وعلم النفس أو من خلال تحليل علم المجتمع لمسار تكوينها وتحولها فقط، ليس مورد تأييد.

القدرة، الاختيار والحرية)، وصرفاً في سبيل خير العباد وكمالهم. وبعتبر العقل أيضاً، الامتثال لهذه التكاليف وإطاعة المولى الحقيقي لازماً، وعدم الامتثال لهذا الإلزام ظملاً ومستوجباً للعقاب والجزاء العادل. لذا، إنَّ مسؤولية الإنسان في الرؤية التوحيدية الأصالة فقط أمام الله المتعال. لكن في كثير من الموارد في النظام المعياري الديني، جعل أداء بعض التكاليف تجاه أفراد محددين، ملازماً ومسوقاً لرعاية حقوقهم، وسميت هذه «بحقوق الناس»^(١). حتى أنه وبسبب التأكيد الكبير على رعاية مثل هذه التكاليف، اعتبرت رعاية هذه الحقوق مقدّمة على أداء «حقوق الله» تعالى. ومن البديهي في هذه الموارد، يجب على الإنسان أن يستعدّ للمساءلة في خصوص أداء تكليفه تجاه أصحاب هذه الحقوق. لكن بالالتفات إلى هذا التوضيح، سوف يظهر بأن مثل هذه المساءلة ومسؤولية الإنسان تجاه الآخرين، تتشكل صرفاً في ظلّ المسؤولية أمام الله المتعال.

٢-٢-٢٠-١ يحتاج الإنسان في مسير تكوين وتحول هويته، إلى الاستعانة بالله تعالى والاستفادة من إرشاد ومساعدة الأئمة الناجحين، بسبب الأخطار الخارجية والباطنية.

نظراً إلى دور حرية الإنسان واختياره في العناصر الأصلية المؤثرة في مسار تكوين الهوية وتغييرها (المعرفة، الميل، الإرادة، والعمل الفردي والجماعي الدائم واكتساب الصفات والقدرات والمهارات)، وأيضاً مع مراعاة الظروف المحيطة التي تؤثر إلى حد كبير على هذا المسار، ينبغي أن يستند لتوجيه هذه الحركة المعقدة على الهداية والألطف الإلهية الخاصة وأن يستفيد من إرشاد ومساعدة الناس اللاتقين، لأنّه كما مرّ على الرغم من تحليّ بالفطرة الإلهية، والعقل والاستعدادات الطبيعية الفطرية والميول والمشاعر المتنوعة التي يمكن أن تساعد في السير نحو الكمال، إلا أنه معرض لصنوف المخاطر والتهديدات.

ويُعتبر اختيار الأنبياء الإلهيين وأوصيائهم - الذين تولّوا من قبل الله مسؤولية هداية جميع الناس إلى الصراط المستقيم - أكمل استجابة من قبل نظام الخلق لهذه الحاجة الضرورية، ويهيئ القبول بقيادة وولاية هؤلاء المرين الإلهيين الأرضية لصنع وصقل هوية البشر بشكل جيد، كما يمهّد ويساعد الارتباط بعالم الغيب والالتفات إلى أبعاد الوجود الملكوّية، عن طريق التجارب المعنوية من قبيل الدعاء والتضرع والتوسل أيضاً، في سلوك هذا المسير الصعب.

ونظراً إلى هذه الحاجة الضرورية، ينبغي اعتبار آلية الاعتناء بالأبناء القصر وتربيتهم من قبل الأولياء في محيط العائلة واستمرار الولاية عليهم في مرحلة المراهقة واستمرار هداية العائلة للشباب ودعمهم، أكثر تجليات الهداية العامة ومساعدة الناس الآخرين في مسار تكوين وتسامي هويتهم بداهة، وبخاصة أنّه تمّ التأكيد عليها في الأديان الإلهية. كما أنّه في كلّ مجتمع تتحمل أيضاً جماعة من الأفراد المتطوعين والناضجين المشفقين - مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية المسألة الضرورية المذكورة - مسؤولية توفير الظروف الاجتماعية المناسبة للمساعدة في العملية الصعبة لتكامل شخصية غرسات جيل المستقبل.

(١) - من جملة هذه الموارد يمكن الإشارة إلى حقوق الأم والأب، وحقوق الأولاد، وحقوق الزوجة، وحق المعلم، وحق الأخ المؤمن، وحقوق الجيران، وحق العائلة، وحقوق العاملين، وحق الصديق، وحق الإمام وقائد المسلمين، وحق الأمة الإسلامية، وحق الشريك. بحيث أنّ الروايات الإسلامية، مع اتساع مفهوم حق الناس (حتى بالنسبة إلى الموجودات غير الإنسان) تشمل حتى حق المركب، حق البدن والأعضاء والجوارح وحق المسجد، وتتسع دائرة مسؤولية الفرد المؤمن والمسلم تقريباً لكافة عناصر الوضعية، التي ترتبط بنحو ما بالإنسان (الرجوع إلى رسالة الحقوق / الإمام زين العابدين عليه السلام وشروحها، للتعرف أكثر على مفهوم حق الناس ومصاديقه).

٢١-٢-١- بما أن الله هو المربي الحقيقي للبشر، فإنه يجعل دومًا، مصاديقَ من الإنسان الكامل، بصفتهم القدوة الإنسانية العليا في مسير هدايتهم، حتى يتحقق مسار تكوين هويتهم وتساميها، من خلال التعرّف إلى هذه المصاديق وتوليها والتأسي بها على النحو المطلوب^(١).

بما أن الإنسان الكامل في كلّ زمان، هو خليفة الله على المخلوقات، ومفتاح باب معرفة الحق وواسطة الفيض الربوبي لربّ العالمين على الموجودات كافة. بناء عليه، يحتاج البشر إلى أن يتعرفوا إلى المصاديق الحقيقية للإنسان الكامل (الرسل الإلهيون والأئمة المعصومون عليه السلام) وأن يتولّوهم ويتأسّوا بهم - كأسوة حسنة - ضمن مجرى الربوبية الإلهية، في المسار الصعب والمعقّد للتكوين والتسامي المستمر لهوية الذات (لناحية معرفة الهدف، تمييز الطريق المستقيم عن طريق الضلال، وتسهيل عملية الوصول إلى الهدف).

٢٢-٢-١- بعد هذه الدنيا تبدأ للإنسان حياة لا نهاية لها وأبدية، وهي بأسرها الحياة الواقعية-إلا أن مصير كلّ شخص في هذه الحياة الخالدة والحقيقية يتعيّن ويتحدد من خلال المعرفة وعمله الاختياري، وفي الختام من خلال تشكّل هويته وتحوّلها في هذه الدنيا^(٢).

تبدأ حياة كلّ إنسان منذ الولادة (بعد انعقاد النطفة، وتكوّن الجنين وموّه في رحم الأم والولادة) في الدنيا؛ ولكن لا نهاية لدوام حياته واستمراريتها. وينتهي سيره إلى ربه^(٣). وكما أنّ مبدأ وجوده هو الله، فإن رجوعه إليه أيضًا^(٤). ولقد عرّف القرآن هذه الحياة اللامتناهية ضمن ثلاث مراحل كلّية: الدنيا، البرزخ والمعاد. وتتمتع حياة الإنسان في كلّ مرحلة من هذه المراحل الثلاثة بمكانة خاصّة، وتشكّل استمرارية حياة الإنسان أيضًا على أساس طريقة حياته في مرحلة الدنيا^(٥). وقد سنّ الله العادل سبحانه في العالم الآخر الثواب للمحسن والعقاب للجاني في إطار نظام «الفعل وردّ الفعل» المتقن. في ذلك العالم يجني كلّ إنسان ما زرع، ويجد نفسه بالهوية التي صنعها لنفسه وصقلها في هذا العالم. وكلّ مرارة وعذوبة ينالها في ذاك العالم، فهي جزاءً لعمله في هذا العالم، الذي يلقاه بالتمام والكمال ومن دون أيّ ظلم. ومن المباني الهامة والعظيمة للتربية والتعليم الإسلامي، الاعتقاد بيوم القيامة والحياة الأخروية. هذا المعتقد هو واحد من أشدّ المعتقدات تأثيرًا، ومن أقوى العوامل في توجيه وإرشاد السلوك الإنساني، والباعث على الهدفية، ومعرفة التكليف، والأمل والنشاط في الإنسان، وهو الضمانة التطبيقية التي لا مثيل لها لتحقيق الأخلاق والقيم الإنسانية والدينية في سياق سلامة

(١)- هم (الأئمة) والله نور الله الذي أرسله، وهم والله نور الله في السموات والأرض..... (الحسين بن محمد، عن معلى بن محمد، عن علي بن مرداس قال: حدثنا صفوان بن يحيى والحسن بن محبوب عن أبي أيوب، عن أبي خالد الكابلي قال: سألت أبا جعفر عليه السلام عن قول الله عز وجل: (فأمّنوا بالله ورسوله والنور الذي أنزلنا) فقال: يا أبا خالد النور والله الأئمة من آل محمد عليه السلام إلى يوم القيامة وهم والله نور الله الذي أنزل، وهم والله نور الله في السماوات وفي الأرض والله يا أبا خالد! نور الإمام في قلوب المؤمنين أنور من الشمس المضيئة بالنهار، وهم والله ينوّرون قلوب المؤمنين ويحجب الله عزّ وجلّ نورهم عمّن يشاء فتظلم قلوبهم، والله يا أبا خالد! لا يحبنا عبد يتولّانا حتى يظهر الله قلبه ولا يظهر الله قلب عبد حتى يسلم لنا ويكون سلّمًا لنا، فإذا كان سلّمًا لنا سلّمه الله من شديد الحساب وأمنه من فزع يوم القيامة الأكبر. أصول الكافي، ج ١، ١٩٤). تبيان الآثار الموضوعية، الكتاب ٤٢، الإمامة والإنسان الكامل من رؤية الإمام الخميني، ١٣٨١، ص ٢١.

إعلم أنّ الإنسان الكامل لأنه الوجود الجامع وخليفة الله في الأرضين على العالمين، هو أكرم آيات الله وأكبر حججه. الإمام الخميني قده، شرح دعاء السحر، ص ١٤٦-١٤٧. الموجودات الأخرى تعلم أنّ الوصول إلى فناء الذات المقدس والاستغراق في بحر الكمال غير ممكن لها إلا بالتطفل وبتبع الذات المقدس للإنسان الكامل العالم بالله والعارف بالمعارف الإلهية وجامع العوالم والعمل (الإمام الخميني قده الأربعون حديثًا، ص ٤١٨).

(٢)- العنكبوت: ٦٤؛ البقرة: ٢٧٢، ١١٠؛ النور: ٣٤؛ آل عمران: ٣٠؛ الكهف: ٤٩؛ الزلزلة: ٨-٦؛ الزمر: ٤٨؛ التكوين: ١٢ و١٣؛ الطور: ١٦.

(٣)- النجم: ٤٢.

(٤)- البقرة: ١٥٦، والأنبياء: ٩٣.

(٥)- مطلب جدّ أساسي ورئيسي. قد لفتت الكتب السماوية انتباهنا إليه، وهو الارتباط بين الحياتين (حياة الدنيا وحياة الآخرة)، هاتان الحياتان ليستا منفصلتين بعضهما عن بعض، وبذور تلك الحياة تزرع في هذه الحياة بيد الإنسان ذاته، ومصير تلك الحياة، يتعيّن في هذه الحياة بواسطة الإنسان نفسه. الإيمان والاعتقاد الصحيح والنقي المطابق للواقع (الرؤية الكونية) والخلق والخصال الطاهرة والإنسانية والمنزهة عن الحسد والمكر والحقد والغل والغش، وأيضًا الأعمال الصالحة التي تؤدّي لناحية تكامل الفرد والمجتمع، الخدمة، الإخلاص وأمثالها تبني حياة سعيدة أبدية. وعلى العكس فإنّ عدم الإيمان، عدم الاعتقاد، الاعتقادات الخاطئة، الأخلاق والخصال الخبيثة، الأنانية و- الامتناع عن عبادة الخالق وأمثاله تستوجب للإنسان حياة مشوبة جدًّا بالعذاب في عالم الآخرة.... يُستنبط من القرآن الكريم وأخبار وروايات أئمة الدين أن ليس الإنسان وحده باقيا وخالدًا، بل إنّ أعمال الإنسان وآثاره هي أيضًا بنحو ما محفوظة ومضبوطة، ولا تزول، والإنسان يرى ويشاهد في نشأة القيامة جميع آثار أعماله الماضية مصوّرة ومجسّمة (الشهيد مطهري، الرؤية الكونية الإسلامية، ص ٥٠٣، ٥٠٤).

الفرد والمجتمع وسعادتهما وكمالهما وتساميهما. ونظرًا لأهمية النظام الأخروي وامتداد عالم الآخرة وما يلفه من تعقيد، ولعدم معرفة الإنسان بذلك العالم، فقد ورد ذكر القيامة في القرآن كثيرًا إلى حدٍّ أن أكثر من نصف الآيات الشريفة لأهم كتاب في تربية الإنسان، يتمحور حول المعاد والاستعداد له^(١).

٣.١. المباني المعرفية

يقصد من المباني المعرفية في هذه المجموعة، قسم من القضايا الوصفية والتفسيرية حول المعرفة الإنسانية وحدودها وثغورها، والتي بناءً على السَّنة المتعارفة في المباحث الفلسفية المعاصرة وبالالتفات إلى الأهمية القصوى لمجال علم المعرفة في تبين فلسفة التربية، تم تمييز المباني المرتبطة بهذا المجال عن المباني الإنسانية العامة. (ولو أنه في متون الفلسفة الإسلامية المعروفة تم التعرض إلى العديد من مباحث هذا المجال المهم، دون أي تمييز عن غيرها).

وأهم ما في هذه المجموعة من المباني الأساسية للتربية، يمكن عرضه كالتالي:

١-٣-١ إنَّ للإنسان القدرة على معرفة الوجود وإدراك وضعيته ووضعيات الآخرين في الوجود^(٢).

كما أن وجود حقائق وواقعيات خارج الذهن هو أمر بديهي لكل إنسان ولا شك فيه، فإن إمكانية التعرف إلى هذه الحقائق (اكتساب العلم وتشكُّله) أيضًا أمر بديهي لا مجال لانكاره أو حتى الشك بشأنه^(٣). بعبارة أخرى، عالم الوجود قابل للمعرفة، وللإنسان القدرة على معرفته. وقد منح الله تعالى الإنسان هذه القدرة^(٤). وما دعوة الحق إلى معرفة أبعاد الوجود ومراتبه المختلفة والإشارة إلى الآيات الآفاقية والأنفسية في القرآن، إلا دليل على قدرة البشر على المعرفة^(٥). كما أن إشارة القرآن إلى تعليم البشر من قبل الله، دليل على فعالية هذه الإمكانية. وعلم الإنسان هذا هو نفسه الذي شكَّل الأرضية للاختيار والمسؤولية والكرامة الإنسانية، وبالنسبة لسجود الملائكة له.

٢-٣-١ علم الإنسان له أقسام حقيقية وأخرى اعتبارية، ودرجات ومستويات مختلفة^(٦)

تنقسم الحقيقة التشكيكية لعلم الإنسان^(٧) في تقسيمها الأولي إلى: العلم الحضورى والعلم الحسولي؛

(١)- بهشتي، محمد، ن.م، ص ٢٩٦ و ٢٩٥.

(٢)- أول وأهم سؤال في مجال علم المعرفة هو تحديد مدى قدرة الإنسان على المعرفة، فظالم أنه لم يُحدَّ هل إنَّ الإنسان يمكنه أن يعرف أم لا، تبقى الأسئلة الأساسية لعلم الوجود أيضًا مغلقة.

(٣)- في الحقيقة مع ادعاء الشك المطلق أو النسبية الشاملة، لا يمكن إثبات أي شيء ولا يمكن إبطال ردِّ أي شيء؛ لأنَّ الإثبات أو الردَّ يستلزم القبول بالعقل المستدل، التفكير، صحة قواعد الاستنتاج المنطقية من قبيل: أصل العلية، أصل امتناع التناقض وأمثالها. ومن جهة أخرى إنَّ الإدعاء بأنَّ أي معرفة يقينية ومطلقة غير ممكنة، يستلزم الاعتراف بعدم نيل المعرفة اليقينية والمطلقة (عباس علي شاملي، المباني الدينية والفلسفية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم).

(٤)- الدهر: ٢.

(٥)- لقد تمَّ التأكيد مرارًا في القرآن بأسره من خلال مفاهيم مختلفة كالتفكير، التدبر، النظر، العلم، البصر واللب، على وجود هذه المقدرة عند الإنسان. البقرة: ٧٣، النور: ٦١، الأنعام:

١٧-١٩، الأعراف: ١٦٩، يوسف: ٣ و ١٠٩، القصص: ٦٠، الرعد: ٣، النحل: ١٢ و ٧٨، الجاثية: ٣-٦، والحج: ٤٦.

وحول إمكانية إحراز المعرفة أيضًا، كما قال بعض باحثي القرآن (محمد تقي جعفرى وناصر مكارم الشيرازي)، فلقد تناولت أكثر من سبعمائة آية من القرآن الكريم المعرفة، دوافعها، أدواتها وأيضًا مصادرها، بحيث يدلُّ هذا العدد من الآيات القرآنية الكريمة على الأهمية الفائقة للعلم والمعرفة في القرآن، وأيضًا يشير إلى إمكانية تحقق المعرفة من منظوره. ويدعو القرآن من خلال أساليب متنوعة أتباعه إلى تعلُّم العلم والمعرفة والتعرُّف إلى أسرار الوجود وأسرار عالم الخلق. ومن الواضح بشدة، أنه عندما يدعو القرآن الإنسان إلى المعرفة، يعتبر ذلك أمرًا ممكنًا، وإلا فإنَّ الدعوة إلى متابعة شيء هو بذاته محال، هو خلاف الحكمة والانسجام مع منطق القرآن (عباس علي شاملي، ن.م).

(٦)- البقرة: ٣١-٣٣، الرحمان: ٤، العلق: ٥.

(٧)- العلم في المعنى العام والكلّي، هو عبارة عن حضور الشيء أو ماهيته عند موجود مجرد (غير مادي). والأمر المجرد هو تشكيكي ومن سنخ الوجود (ليس أمرًا عرضيًا من مقولة الكيف النفساني بحيث يعرض بصورة أمر عرضي على جوهر النفس)، بل إنَّ العلم من جهة هو عين العالم أو المدرك، وهذان الاثنان (العالم والعلم) متحدان وجودًا، ومن ناحية أخرى أيضًا عند الإدراك، نفس ذات صورة الشيء المدرك (طبعًا ماهيته وليس وجوده) يظهر في ذهن العالم، بحيث أنَّ العلم يسبب نفس هذا الارتباط الماهوي مع المعلوم، هو كاشفٌ عن الواقع ومُظهِرٌ له (الرجوع إلى بحث الوجود الذهني، مساواة العلم للوجود واتحاد العلم والعالم والمعلوم في الفلسفة الإسلامية). بناء على هذا التبيين، فإنَّ ضرورة كل فرد عالمًا وهو في الحقيقة عبارة عن سعته الوجودية؛ وطبعًا، ينحصر العلم في المفهوم الاصطلاحي (وهو المقصود هنا) فقط بإدراك الإنسان المطابق للواقع الذي يعني في مرتبته الأكمل شهود الواقع أو الاعتقاد الصادق المبرر بالنسبة لحقائق الوجود. هذا المعنى من العلم في شكله الحسولي له حيثية إبداعية وقصدية وهو حصيلة نشاط التعلُّم والتعليم.

ومن حيث التجرد والواقعية، فإن العلم الحضورى أعلى من العلم الحسولي؛ لأنه خالٍ من تَوَسُّط الصور والمفاهيم، ويحصل بشكل مباشر ومن خلال شهود الحقيقة عينها. إلا أن العلم الحسولي يشمل المراتب الثلاث؛ الحسّية، والخيالية، والعقلية^(١). ولمراتب العلم فيما بينها علاقة ورابطة، ولكن لا يمكن تبديل بعضها ببعض. كذلك تُقسم المعرفة الحسولية عند البشر من جهة أخرى إلى قسمين: تصوّر وتصديق. ومن منظار آخر إلى بديهي ونظري^(٢).

ونظراً إلى مراتب الواقعية المختلفة، يمكن أيضاً التوجه إلى مسألة تقسيم العلوم. ويُعتبر كل الوجود بسائر موجوداته المحسوسة منها وغير المحسوسة على أعلى مستويات الواقعية وأشملها، آيةً لله ومخلوقاً له. ولا يوجد اختلاف بين الموجودات في هذا المستوى. وجميعها لها حقيقة آياتية أو رمزية. ولا يمكن القول في هذا المستوى بوجود أقسام للعلوم، فالعلم هنا يتمتع بخاصية واحدة. أما في المستوى الأدنى، حيث يُنظر إلى الموجودات من حيث نوع الوجود أو الخصائص الوجودية، لا تمتلك العلوم موضوعات مختلفة فحسب، بل تبعاً لذلك، ربما سيكون لها مناهج مختلفة للبحث والدراسة. بالطبع، لا ينبغي البقاء دوماً في مرتبة كثرة العلوم، بل ينبغي بعد الاستفادة من نتائجها (تلاقح العلوم المختلفة) الرجوع إلى الوحدة. وهذا الرجوع هو في حكم الرجوع إلى حقيقة الموجودات الأساسية. وفي الأحوال كافة يمكن أن يتحقق علم الإنسان بالنسبة لمستويات معينة من الواقعيات، وإن نيل أي مستوى من الواقعية كافٍ لنسميه علماً.

ومن ناحية أخرى، بناءً على قصد الإنسان وهدفه، يمكن القول إن لـ «العلم» قسماً أو أقساماً اعتبارية. طبعاً في علم المعرفة الإسلامي لا يُنحى جانباً القسم أو الأقسام الحقيقية للعلوم، بسبب الأهمية المعطاة لواقعية «المعلوم»، ولكن فضلاً عن ذلك، يمكن للتقسيم الاعتباري للعلم أن يكون أيضاً بحسب المقاصد والحاجات الخاصة للإنسان. وانطلاقاً من هذه الرؤية، يمكن تقسيم العلم بلحاظ حاجات الإنسان ومقدار فائدته. وتتحدد فائدة ونفعيّة العلم في إستجابتها لحاجات الإنسان الواقعية. وكلّ علم يلبي الحاجات الأكثر إلحاحاً، يتمتع بفائدة أشدّ. وتشمل الحاجات الأساسية للبشر الحاجات الطبيعية والحاجات المتسامية. وتلبية حاجات المجموعة الأولى (الحاجات الطبيعية) ذات أولوية زمنية؛ أما تلبية حاجات المجموعة الثانية (الحاجات المتسامية) فإن لها أولوية رتبية. بعبارة أخرى بما أنّ كلّ علم له متعلّق ومعلوم، ولا تتساوى جميع المعلومات في التأثير لناحية تأمين الكمال الأصيل للإنسان، إذ تتمتع العلوم بالقيمة تبعاً لموضوعها؛ فبعض العلوم تتمتع بالمنزلة والشرف العالي، وبالنتيجة لها أصالة نسبية، وبعض آخر يتمتع بمرتبة أدنى، وبعض من العلوم ممّا ليس له دور في تأمين كمال الإنسان أو ابتعاده عن مسار الكمال، فاقدر للقيمة ومباح؛ ومجموعة أخيرة من العلوم والمعارف لها قيمة سلبية أيضاً بسبب إضرارها بتكامل الإنسان الحقيقي. لهذا السبب يوجد نوع من الأولوية والتقدم والتأخر التراتبي في تحصيل العلوم وتعليمها. لذا علم الإنسان هو حقيقة ذات مراتب، ومراتبها أيضاً تابعة لأدوات، أساليب، مهارات، ومحدوديات المعرفة الإنسانية.

(١)- المرتبة الحسية تشمل تصور صورة الأشياء، التي تحدث بشرط ما بإزاء وضع وحضور الشيء ومعمونة الحس المشترك والحواس الخمس. وتشمل المرتبة الخيالية الصور الإدراكية أو التصورات المحفوظة والصور الإبداعية أو الخيالية التي يحدث توليدها من دون شرط ما بإزاء وحضور الشيء. وتشمل المرتبة العقلية المفاهيم الماهوية (المعقولات الأولية)، المفاهيم الكلية (المعقولات الثانوية)، الإدراكات الاعتبارية، القضايا الأساسية (البديهيات)، القضايا الاستنتاجية، الاستدلالات والقضايا (علم الهدى، ن.م). ومبدأ جميع الإدراكات، حتى البديهيات هو الحسّ. لكن لا يمكن للإدراكات الحسّية لوحدها إيجاد المعرفة، لأن الإدراك الحسّي، لا يؤلّد أو يثمر علماً أو معرفة كلية، إلا بضمّ واسطة العقل.

(٢)- المعارف البديهية هي أساس وقاعدة المعارف النظرية، ومن دون الاستناد وإرجاع النظريات إلى البديهيات، لا يمكن نيل المعرفة (النظرية المبنيّة). فمن ناحية التصورات، وحيث أنّ الهدف هو نيل المعرفة التصورية، ينبغي الاستفادة في تعريف الحقائق من المفاهيم البديهية أو المفاهيم الواضحة التي ترجع بالنهاية إلى البديهيات، ومن ناحية التصديقات حيث الهاجس الأصلي إثبات صدقها وصوابها، تعتبر القضايا البديهية المرتكز الأساس لإثبات صوابية القضايا النظرية. (عباس علي شاملي، ن.م)

إنّ معيار صحة العلم، تطابقه مع مراتب الواقعية المتعددة (نفس الأمر).

إنّ تطابق القضايا المعرفيّة مع نفس الأمر هو ملاك صحة العلم. ويشمل نفس الأمر جميع حقائق الوجود وهو أمر أعمّ من العالم المادّي. إذ أنّ نفس الأمر في قضايا ما وراء الطبيعة، هو «حقائق ما وراء الطبيعة» ذاتها (مورد الإخبار). ونفس الأمر في القضايا التجريبية هو «الحقائق الماديّة» نفسها (موضوع البحث)، ولكنّه في القضايا الوجدانيّة هو «الحقائق النفسانيّة» (موضوع الإدراك الشخصي للمتحدث)، وفي القضايا المنطقيّة والرياضية هو «الأمر الذهنية والانتزاعية» (مورد الحوار والاستدلال). كما أنّه في الاعتباريّات تُعدّ «الواقعيّات الاعتباريّة» ذاتها نفس الأمر. بناءً على هذا، وعلى أساس هذا الشرح الواسع لنفس الأمر، تتّسع مجالات مصداقية العلم. وتشمل مؤشرات مصداقية العلم أيضاً أموراً أمثال «التطابق مع الشواهد العينية»، «فائدة النتائج»، «التوافق مع المنظومة المعرفيّة المصدّقة والمعقولة» و «مصداقية وصحة المصدر».

إنّ العلم في عين كشفه عن الواقع (من جهة المعلوم)، هو نتيجة إبداع النفس (من جهة العالم).

لقد خلق الله النفس الإنسانيّة بنحوٍ تستطيع أن توجد الصور المجردة، وكما أنّ جميع مخلوقات الله كائنة بالنسبة له، كذلك الصور الإبداعية^(١) للنفس الإنسانيّة حاصلة بالنسبة لها، ومناطق حصول صورة المعلوم (مع فرض مطابقتها للواقع) للنفس، عالميّة النفس (في العلم الحسولي). وعليه، فلا تتّصف النفس بالعلم، ولا العلم يحلّ في النفس، أو ينعكس فيها، بل النفس الفاعلة العالميّة هي المبدعة للعلم.

إنّ العلم في عين ثباته (من جهة المعلوم) لديه الميزة الديناميكية (ميزة الفعالية) (من جهة العالم).

إنّ الحقيقة التي هي عبارة عن مطابقة محتويات الذهن مع الواقع ونفس الأمر، هي أمرٌ دائم ولا يتبدّل. وفي الواقع، إنّ ما هو (فيما يخصّ الحقائق المؤقتة) مقيّد ومحدود بالزمان «الواقعية الخارجية»، وليس «مطابقة المفهوم الذهني مع تلك الواقعية الخارجية»^(٢). أمّا عندما نجعل العلم موضع اهتمامنا بالنظر إلى العالم، تتّضح خصيصة تغيّره وفعاليّته، التي تنشأ من مزاوله العلماء للعلم في المجالات المختلفة. إنّ مكوث العلماء في مختلف الميادين الاجتماعية، والفكرية والتاريخية، يجعلهم يواجهون فضاءات مختلفة، بحيث يمكن لكلّ فضاء أن يطرح أمام العلماء علائق وهواجس وأسئلة خاصّة. ومن ناحية أخرى فإنّ الرؤية الكونية والنظام القيمي يجزّان كلّ شخص لطرح الأسئلة المختلفة، حتّى حول ظاهرة واحدة، وسوف تؤدّي إلى أبحاث مختلفة، وفي النتيجة فإنّ العلوم الحاصلة عن هذه الأبحاث سوف تكون متنوّعة. بناءً على هذا، يمكن في عين الاعتقاد بثبات العلم (من ناحية المعلوم ومطابقته مع نفس الأمر)، الاعتقاد بحيويّته؛ بشرط عدم الانجرار إلى القول بالنسبيّة. ويمكن الجمع بين الاعتقاد بالثبات في العلم وظهور ثلاثة أنواع من التغير فيه (الفعالية). النوع الأوّل للتغير

(١)- ولو أنّه في البدايات كان فلاسفة الإسلام يعتبرون العلم هو حصيلة انطباع الصورة في النفس، لكن تقريباً بعد صدر المتألهين، اعتبر العلم إبداع النفس. لأنّ العلم وجود مجرد عن المادة وخارج عن مقولة الماهية وليس من جملة الأعراض أو صفات النفس. وهو إدراك يحصل للنفس لكن شرط حصول شيء لاخر ليس أن يحلّ فيه، أو يكون وصفاً له (علم الهدى، فلسفة التربية والتعليم الرسمي في جمهورية إيران الإسلامية).

(٢)- على هذا النحو، إنّ المفهوم الذهني إمّا أساساً هو ليس بحقيقة وكذب وغلط، أو إن كان حقيقة وحكي عن واقع ونفس الأمر، فدوماً يطابق ذلك الواقع. ولا يمكن أن نغفل عن ذكر مسألتين: أولاً؛ ما قيل هو مرتبط بالعلوم الحقيقية وهذا الثبات لا يجري في الاعتباريات والمسائل المتعلقة بالعلوم الاعتبارية. ثانياً ديمومة الحقيقة مرتبطة بالحقائق التي ثبتت صحتها وصوابها وحقيقتها بالدليل اليقيني، وإلا فالفرضيات والأمور التي تُحتمل حقيقتها، ولو أنّ احتمالها قوي ولكن لم يصل إلى حدّ اليقين، لديها احتمال التغير والتبدل بفرضية ونظرية أخرى، وهذا التغير والتبدل يمكن أن يستمر في نفس الفرضية أو النظرية الجديدة أيضاً، وهكذا في الفرضيات والنظريات اللاحقة. إلا أن يثبت تطابق النظرية مع الواقع بنحو قطعي ويقيني، بحيث لن يحصل تغيير وتحول فيها مرة أخرى. (عباس علي شاملي، ن.م).

هو أنَّ معارف أخرى تضاف إلى العلم السابق. والنوع الثاني هو أنَّ العلم السابق سوف يحصل على قدر مختلف من المعرفة، مع استقراره في ميدان منظومة معرفية محدّدة. والنوع الثالث أيضاً عبارة عن إبطال أو إصلاح المعارف السابقة وترميمها، بمعنى أنه أحياناً لإحراز موضوع معرفي، يظهر أنَّ فهم الإنسان وتصوره السابق حيال ذلك الموضوع قد كان غير صحيح، أو أنه يوجد بعض النقاط صحيحة وبعض آخر غير صحيح في نظريته ورؤيته حول مسألة ما. وبعبارة أخرى تكون النظرية المذكورة قد احتاجت إلى تصحيح وترميم ولا يمكن إنكار هكذا تغيير في المعلومات والمعارف الإنسانية.

١-٣-٦- يملك الإنسان مصادر وأدوات معرفية متنوعة، يكمل بعضها بعضاً-ولأجل التعرّف بشكل منسجم وشامل إلى واقعيات العالم وحقائقه، ينبغي الاستفادة منها جميعاً، ولا يمكن الإعراض عن بعضها لمصلحة الآخر. إنَّ أهم طرق الإنسان وأدواته المتنوعة لنيل المعرفة^(١)، هي الحواس (الباطنية والخارجية)، العقل، الشهود والمكاشفة، الوحي والإلهام:

الحواس: الحسّ هو أكثر أداة معرفية شمولاً وإحاطة. وقد قسّموا الحسّ غالباً إلى فئتين: الحسّ الظاهري والحسّ الباطني. تُوفّر الحواس الظاهرية للإنسان معرفة واسعة عن عالم الطبيعة. ولكن المعارف المنبثقة عن الحواس الظاهرية هي حصولية وجزئية، وتشير فقط إلى عوارض الأشياء وظواهرها من حولنا، ولا تنفذ بتاتاً إلى أعماقها ولا تشير إلى ذاتياتها. ومن جهة فإنّ الإدراك الحسي محدود بالزمان والمكان، لأنه يتشكل ضمن ظروف زمانية ومكانية. وتكتسب الحواس الباطنية أيضاً معلومات كثيرة؛ فإدراك بعض المعاني والصور الذهنية، وتشكّل الصور الجديدة، والابتكارات الفنية والشعرية، وتذكّر المعلومات السابقة والمنسية أحياناً، هي من وظائف أو شؤون الحواس الباطنية.

العقل: العمل الأساس للعقل هو إدراك المفاهيم الكلية؛ وهو في قبال الحواسّ والخيال المختصّين بالأمر الجزئية الشخصية. والعقل بهذا المعنى، له شؤون أو أدوار كثيرة من جملتها التجزئة (التحليل) وتركيب المفاهيم الكلية والاستدلال والاستنتاج. وبالتالي، ما يدركه العقل هو من سنخ العلوم الحصولية، وليس العلوم الحضورية^(٢). العقل في المنظور الإسلامي أحد الطرق المهمة والأصلية لنيل المعرفة، ونطاق إدراكاته واسع إلى حدّ أنه يحيط بالحقائق غير المحسوسة والأمور الغيبية. ومن هنا فإنّ أحد طرق التصديق وامتلاك اليقين بالغيب والمبدأ والمعاد هو طريق العقل ذاته.

الشهود والمكاشفة: الطريق أو الأداة المعرفية الثالثة للإنسان، هو الشهود أو المكاشفة، حيث تظهر حقيقة ما من دون واسطة وبشكل حضوريّ في إدراك الإنسان. ولهذا السبب لا مجال للاشتباه والخطأ في المعرفة الشهودية. والإنسان عن طريق الشهود أو المكاشفة يمكنه أن يحرز الكثير من المعارف. بعض هذه المعارف الشهودية هي عامّة ويتمتع بها الناس، وبعضها الآخر لا يتوفر بنحو طبيعي للناس كافّة. من جملة المعارف الشهودية العامة يمكن الإشارة إلى أمور من قبيل المعرفة بالنفس، والمعرفة بالقدرات الذاتية للنفس (هما في ذلك القوى الإدراكية والتحفيزية «المحرك»)، والمعرفة بالحالات النفسية.

(١)- النحل: ٧٨؛ طه: ٥٤؛ آل عمران: ١٩٠؛ التكاثر: ٥-٧؛ الأنعام: ٧٥؛ النساء: ١٦٤؛ الشورى: ٥١؛ القصص: ٧؛ يوسف: ١٥.

(٢)- هناك آيات كثيرة في القرآن الكريم وبعبارة متنوعة تشير إلى العقل وتحثّ على الانتفاع منه: «كذلك بيّن الله لكم آياته لعلّكم تعقلون» (البقرة/ ٢٤٢) وفي المقابل ألقت اللوم على الأشخاص الذين لا ينتفعون من نور العقل ودّمّتهم: «أفلا تعقلون» (البقرة/ ٤٤ و ٧٦)؛ (آل عمران/ ٦٥)؛ (الأنعام/ ٣٢)؛ (الأعراف/ ١٦٩)؛ (يونس/ ١٦)؛ (هود/ ٥١)؛ (يوسف/ ١٠٩)، الأنبياء/ ١٠ و ٦٧)؛ (المؤمنون/ ٨٠)؛ (القصص/ ٦٠) و (الصفات/ ١٣٨)، وأيضاً هناك آيات كثيرة من القرآن الكريم، قد استفادت من براهين عقلية لأجل إثبات المدعى، وقدّمت استدلالاً عقلياً، بغية إبطال أفكار المخالفين، على سبيل المثال: «لو كان فيهما آلهة إلا الله لفسدتا». (الأنبياء/ ٢٢).

والمعارف الشهودية الخاصة التي يُعبر عنها أيضاً بعنوان المكاشفة أو شهود الباطن هي حالة بحيث يشاهد بعض الناس في تلك الحالة، بعضاً من حقائق العالم بشكلٍ جليٍّ، بمقدار قدراتهم وسعاتهم الوجودية، وينكشف لهم جزء من حقائق عالم الغيب.

الوحي والإلهام: «الوحي» في الاصطلاح الشائع، يطلق فقط على الوحي النبوي، ومع أنه بلحاظ مصدر المعرفة أمرٌ مختصٌّ بأنبياء الله، إلا أنه حتماً يُعتبر أحد أهم طرق اكتساب المعرفة عند عامة الناس، ومن هنا تبليغ مضمون رسالة الهداية الإلهية لهم. أمّا ما يُلقى من خطاب الله تعالى وهدايته على قلوب خواص أوليائه، أو يُجعل بمتناولهم من خلال الملائكة - حتماً ليس في قالب وحي النبوة - فيتخذ لنفسه عنوان «الإلهام»، بحيث إنّ حيثية منحه المعرفة لعامة الناس هي أكثر محدودية من الوحي، وتُدرّك هذه المعرفة فقط عن طريق السنّة الموثوقة للأولياء المعصومين. وفي جميع الأحوال فإنّ حصول المعرفة عن طريق الوحي والإلهام أشارت إليه آيات عديدة من القرآن الكريم كما أكّدت عليه الروايات الإسلامية. ولأنّ الأدوات العادية للمعرفة الإنسانية غير كافية، أي الحس والعقل، وبغية تحصيل سعادة البشر، جُعِل الوحي في متناول أفراد معيّنين، اختارهم الله تعالى لأجل تبليغ رسالته، «الله أعلم حيث يجعل رسالته» الأنعام ١٢٤. وينبغي أن يكون الوحي الإلهي، بعد تلقّيه الكامل والخالٍ من الأخطاء من قبل الرسول ﷺ، بمنأى عن كلّ خطأ واشتباه في مقام حفظه وصيانتته وتبليغه إلى الآخرين^(١)، حتى يُجبر قصور المعرفة البشرية الذي أدّى إلى إنزال الوحي أوّلًا، فتوضع معرفة صحيحة وكافية للوصول إلى السعادة- التي خلق الله تعالى الإنسان لنيلها- في متناول أيدي الناس. وثانيًا حتى تتمّ الحجّة على الناس؛ إذ لا يمكن في يوم القيامة لشخص في المحكمة الإلهية أن يتذرع بهذه الذريعة من أنّ طريق السعادة الصحيح لم يكن بمتناولي ولم أطلع على الدعوة الإلهية: «رسلاً مبشرين ومنذرين لئلا يكون للناس على الله حجة بعد الرسل» النساء ٦٥.

والإلهام أيضاً، فقد جُعِل في متناول الأولياء المعصومين من أجل تكميل المعرفة الشهودية والعلم اللدني لديهم ﷺ وبالالتفات إلى اكتساب درجات من الصفاء والطهارة الباطنية. ويتلقّى كلّ وليٍّ معصوم، وبسبب قمتّه بالعصمة، عن طريق غيبي ومن دون أي خطأ أو اشتباه كالرسول الأكرم ﷺ. والوحي والإلهام، رغم أنّهما لا يتمتّعان بالعمومية كالطرق الأخرى من قبيل الحس والعقل، إلا أنّ الرسول ﷺ والإمام ﷺ ينقلون مضمونهما للناس. ومن خلال الاستناد إلى البرهان العقلي على عصمتهم وصدق قولهم، فهما مفترضان كيقينٍ بصدورهما عن الرسول ﷺ، ولهما قيمة معرفية لا تقبل الشكّ في مستوى اليقينيات. ولا شكّ بالنسبة إلى أفرادٍ كأناس الحقبة المعاصرة، الذين لم يسمعوا بنحوٍ مباشر كلام الرسول ﷺ والأئمة المعصومين ﷺ، هم يدركون محتوى الوحي والإلهام الذي جُعِل بمتناول أولئك العظماء ﷺ بمساعدة الأدلة المعتمدة العقلية والعقلية (عن طريق آلية منهجية الاجتهاد).^(٢)

(١)- هذا الحفظ والصون أكّدت عليه بعض آيات القرآن الكريم، منها: «عَالِمُ الْغَيْبِ فَلَا يُظْهِرُ عَلَى غَيْبِهِ أَحَدًا (٢٦) إِلَّا مَن ارْتَضَىٰ مِن رَّسُولٍ فَإِنَّهُ يَسْلُكُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ رَصَدًا (٢٧) لَا يَظْلِمُ أَحَدٌ رَّسُولًا وَرَبُّهُمْ وَاحِدٌ وَمَا تَدْرِيهِمْ أَصْحَابُ مَا لَدَيْهِمْ وَأَخْصَىٰ كُلُّ شَيْءٍ عَدَدًا» الجن (٢٨)، (عباس علي شاملي، ن.م).

(٢)- القرآن الكريم، هو الكتاب الإلهي العظيم المصون من أي نوع من تغيير وتعريف للوحي النازل على رسول الإسلام إلى يوم القيامة، وقد جعل في متناول البشر: «إنّا نحن نزلنا الذكر وإنّا له لحافظون» (الحجر / ٩). آيات هذا الكتاب الشريف في المعاني وأيضاً في الألفاظ هي وحي إلهي «إنّا أنزلناه قرآنًا عربيًّا لعلكم تعقلون» (يوسف / ٢). وفيما لو تكون من ناحية الدلالة أيضاً قطعية وبالاصطلاح «نصّ»، فما تعطيه هو معرفة يقينية غير قابلة للشكّ. وفي حال كون دلالتها ظنيّة، وبالاصطلاح تسمى «الظاهر» فأكثر ما ستعطي معرفة ظنيّة. وما وقع في قالب الوحي غير القرآني أو الإلهام بحق الرسول ﷺ والمعصومين ﷺ، أيضاً عندما يبيّن بظرف المفاهيم وللآخرين، سيكون المبيّن واقعاً وحجّة وميزاناً. كما قد أمر القرآن الكريم أيضاً الأشخاص الذين هم في أثر معرفة الحقائق وإدراك الحقائق، أن يسألوا «أهل الذكر»، «فاستلوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون» (الأنبياء / ٧)؛ وفي نفس الوقت، عندما ينسب كلام المعصوم ﷺ إلى الواقع يوئد علماً قطعيّاً، إذ إنّهُ قطعي من حيث السند والدلالة، فوجه صدوره أيضاً تفيد الحكم الواقعي. في غير هذه الحالة، قول المعصوم ﷺ بشروط، من الأمارات المعتبرة، وبالنسبة إلى الواقع سيؤدّد على الأغلب الظنّ. (عباس علي شاملي، ن.م).

بناءً عليه، يلزم استخدام منهج خاص في بحث الحقائق ودراستها، وذلك نظرًا إلى تنوع الحقائق محل المعرفة، وتفاوت أدوات معرفة هذه الحقائق وطرقها، والموضوعات والمسائل المتعلقة بكل اختصاص علمي. وبالتالي يوجد حدود خاصة بين مناهج وأساليب بحث المسائل المختلفة بمقتضى تنوع العلوم ومسائله، وهذه الحدود ليست أمرًا عقديًا. لذا في دراسة المسائل العلمية ومباحثتها والحكم بشأن صحتها أو عدم صحتها، ينبغي الاستفادة من منهج التحقيق الخاص بكل مسألة والانسجام مع المنهجية الصالحة في ذلك العلم. وإلا فإن الخلط في استخدام الطرق والمناهج، واستبدال أحدها مكان الآخر في غير محله، لن يوصل إلى عدم كشف الحقيقة فحسب، بل سيؤدي ذلك إلى صدور أحكام غير صحيحة، وإلى الحرمان من إنجازات العلوم والمسائل المعرفية المتنوعة.

١-٣-٧- يملك الإنسان القدرة على التعقل في المجال النظري وكذلك في المجال العملي، حيث أن للتعقل دور أساسي في معرفة حقيقة الوجود والحصول على السعادة الخالدة.

التعقل أهم فعالية ونشاط عند الإنسان، وله حضور أساسي في جميع الفعاليات والأنشطة، من جملتها السمع، والبصر، والمشاهدات القلبية، وكذلك إنتاج المفاهيم والقضايا، والاستنتاج، والتقييم، والتعميم، والإحالات، وإجراء التعديلات، وتجديد النظر المتوالي، واليقين والعمل. والتعقل (في معناه الجامع) يشتمل على كشف رموز نفس الواقع وترميز الواقع (بيانه بقول وأطر جديدة). وإن كشف رموز عالم المظاهر والآيات الآفاقية والأنفسية، التي هي بتمامها مظهر للواقعية، هو ممكن في عملية التعقل الدائم أو المتكرر. ويربط القرآن الكريم في آيات متنوعة كشف رموز الحوادث الطبيعية والأحداث التاريخية والاجتماعية بإمكانية التعقل، أو يخصص آياته فقط لمن كان له قلب وعقل.^(١)

إن فعالية ونشاط العقل في عين كونه محدودًا ومشوبًا بالأخطار، يوفر إمكانية توصل الإنسان إلى بعض الحقائق ما فوق التاريخ، واليقينية حول حقيقة الوجود ووضع الإنسان فيه. عندئذ، في ظل الفهم والتفسير الصحيح، اللذين يتأتيا عن هذا الطريق، للوجود والوضع اللائق للإنسان، يحدد التعقل في مقام العمل^(٢) مستلزمات العمل اللازمة لهذا الإدراك والفهم في حياة الفرد، ويوجب الالتزام بها (وفي النتيجة التحقق العملي لهذه اللوازم) من خلال التأكيد على انسجام كل من النظر والعمل. بناءً على هذا، يشترط القرآن الإيمان والعمل للوصول إلى الراحة الدائمة، والقائمان كلاهما على التعقل. وهكذا، فإننا فقط في حال استفادتنا الكاملة من قدرتنا على التعقل، نحز الوجود الخالد والراحة الدائمة، بمعنى أن نرسم في المراحل الأولى للتعقل في الذهن أولًا مجموعة واقعيات العالم وحقائقه، ونقيم عليها البرهان، ومن ثم نعتقد بها في المراحل العليا للتعقل (التعقل النظري)، وعندئذ، نختار بشكل واع اللوازم العملية لهذا الإدراك والاعتقاد، ونثبت في أنفسنا تدريجيًا من خلال العمل الاختياري المستدام (التعقل العملي).

١-٣-٨- يرافق المعرفة الإنسانية الكثير من الموانع والقيود.

يستطيع الإنسان بمعونة قواه المعرفية أن يوسع نطاق معرفته من المحسوس إلى اللامحسوس، ويتعرف إلى صفحتي الوجود (الغيب والشهادة) وإلى بعض الأمور التي هي خارج الزمان والمكان؛ ولكن في الوقت نفسه، يتصور حدود لقدرة البشر هذه؛ فمن ناحية، تتكون عملية المعرفة الحسولية لعالم

(١)- الرد/٤، المؤمنون/٨، الحديد/١٧، الروم/٢٤ و٢٨، يس/٦٨ والحج/٤٦.

(٢)- بالتأكيد هذا المعنى القيم للعقل والتعقل (بحيث إن فعليته ملازمة لهداية الإنسان إلى درب الكمال والسعادة) هو فضلًا عن مفهوم العقل المتعارف في ساحة علم المعرفة (يعني القدرة على إدراك المفاهيم الكلية وأيضًا القدرة على إبداع المفاهيم وتوليد الأدوات المناسبة للوصول إلى الهدف)، الذي يعرف بعنوان العقل الاستدلالي (النظري) والعقل المولد، فهو يذكر تحت عنوان العقل التجريبي أو الأدائي أيضًا.

الوجود في مقام الكشف، على قدر طاقة الفرد العالم، وتتناسب مع تأثير المحدوديات والقيود الفكرية والتاريخية للبيئة عليه. ولذا كل إنسان يستفيد من هذه المعارف اللامتناهية بمقدار سعته واستعداده ومقدار سعيه وإبداعه الفكري. كما أن العقل البشري بالالتفات إلى محدودياته الذاتية لا يستطيع إدراك بعض حقائق الوجود (كإدراك كنه الذات الإلهية المقدسة وحقائق عالم ما وراء الطبيعة). كما توجد موانع داخلية وخارجية كثيرة أمام فهم الإنسان ومعرفته (كالعناد، والنظرة السطحية، النزعة الظنّية، النزعة الشخصية، التقليد الأعمى، الغرور والاستبداد بالرأي)، وعلى الرغم من إمكانية إزالة أكثر هذه الموانع، فإن احتمال وجود بعضها يؤدي إلى عدم تمكّنا من الاعتماد بصورة قطعية على أكثر معلوماتنا، ولذا، ينبغي دوماً أن نضع علمنا الإنساني في معرض نقد وتقييم الآخرين. ومن ناحية أخرى وبالالتفات إلى الهوية الجماعية للعلم البشري، فإنّه في مقام الحكم ومنح المصادقية لنتاج إبداع العلماء الفكري، تؤدي العناصر النفسية والاعتبارات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية في كيفية حكم الوسط العلمي فيما يتعلق بالنظريات المطروحة في نطاق معرفي ما، دوراً مانعاً من إضفاء الثقة والاطمئنان المطلق لهذا النوع من الأحكام. (حيث إنّ الإفراط في المواجهة مع هذه الحقيقة وعدم الالتفات إلى الخصوصية الاكتشافية للعلم وإظهاره للواقع - بناء على تقرير المدرسة الواقعية له - قد جرّ إلى طرح وانتشار شبهات تبعت على التحدي من قبيل النزعة الشكّية، النزعة النسبية، نزعة المعرفة وكثرتها في العالم المعاصر).

لهذا، ينبغي الإذعان بكل واقعية إلى أنّ أنواع المعرفة الإنسانية تواجه قيوداً متنوّعة إلى حدّ ما. ولا شكّ أنّ بعض أنواع العلوم المستقلة (التي تستند إلى عقل البشر المنتج والأداتي) تواجه نواقص أكثر، في حال عدم الارتباط مع المصادر الدينية المعتبرة.

١-٤-٦- المباني القيمية

يقصد من المباني القيمية في هذه المجموعة، «تلك المباحث حول ماهية القيم وكيفية إدراكها واعتبارها وكذلك جزء من القضايا المتعلقة ببيان مصاديق القيم المعتبرة وكيفية تحقيقها على أساس النظام المعياري المقبول في المجتمع الإسلامي (المباني والقيم المرتكزة على الدين الحق أو المنسجمة معه)، والمستقاة بشكل عام من مجال فلسفة الأخلاق والحكمة العملية باتجاهها الإسلامي أو من المصادر المبيّنة للنظام القيمي والعقائدي الإسلامي، بصفتها أصولاً موضوعية:

ويمكن عرض أهم هذه المباني كالتالي:

١-٤-٦- ارتكاز اعتبار القيم الحقيقية على الوقائع المرتبطة بعمل الإنسان ونتائجه

لا يخفى أنّ القيم (بلحاظ الماهية) هي من سنخ المفاهيم والقضايا الاعتبارية، بحيث أنّ البشر يلتزمون بها بنحو من الأنحاء في مقام العمل، أو يعملون بمفادها ويتصرّفون على أساسها^(١)، لكن

(١)- يوصف الشهيد الصدر القيم هكذا: «القيم في حياتنا هي نفس المثل الموجهة والهادية التي تنتج عن رؤيتنا الكونية، وتؤثر على الأهداف ومسار وضع أهداف حياتنا من خلال دورها في حركة اتخاذنا للقرارات، تصميمنا وتفكيرنا (الصدر ١٩٧٩، ١٤٦) ويقول الشهيد أيضاً في وصف القيم: «القيم هي نفس الأصول، النظم والسنن النبوية، المثل، معايير وقوانين الحياة التي توجه سلوكنا أو نقطة ارتكاز أذهاننا في القرارات أو مرجع أحكامنا في باب العقائد والسلوكيات وبالنتيجة ترتبط بالانسجام الداخلي والفردية وهويتنا الشخصية» (١٩٩٦، ص ٥). في هذين الوصفين، القيم هي نفس المعايير والملاكات التي تلعب دوراً في تشكّل هويتنا وشخصيتنا الحالية والمستقبلية. إلّا أنّ الشهيد الصدر يعتقد أنّ تشكّل وتغيّر القيم والمثل في بنية شخصيتنا هو تحت تأثير رؤيتنا الكونية. فنظام قيم ومثل كل شخص هو نتاج فلسفة حياته والتفسير النابع من الذات والحياة. فلسفة الحياة تحدّد وتوجّه نظرتنا ورؤيتنا عن الذات، الحياة، المجتمع والوجود بشكل عام. ومقدار وكيفية الطاقة النفسية التي تسوق كلّ واحد منّا باتجاه أهداف الحياة، مرتبط بالمثل والقيم التي نقبلها. (الصدر ١٩٧٩، ص ١٤٥-١٤٦، نقلاً عن عباس علي شاملي، ن.م).

لا بدّ أولاً من اعتبار أنّ هذه الاعتباريّات - في مجال التقييم - يُعنى بها وتطرح فقط في صورة ارتباطها بالوقائع والمفاهيم الحقيقيّة وبالاستناد إليها، وفي غير هذه الصورة، ليس لها وجود مستقلّ بذاتها. بعبارة أخرى إنّ القيم (القضايا القيمية) تبين العلاقة الضرورية الخاصة الموجودة بين العمل الاختياري للفرد وآثاره، بمقتضى العلّة والسببية^(١). في الحقيقة، توجد واقعية وراء اعتبارية المفاهيم القيمية، وتتقدّم عليها، (يعني علاقة واقعية بين العمل الاختياري ونتائجه) ولا تجد هذه الواقعية لها مكاناً في مجموعة المفاهيم القيمية، لكنّ ثبات القيم واعتبارها مرتبط بها^(٢). بناءً على هذا، يمكن عدّ بعض القيم، من القيم الحقيقيّة، تبعاً لمبانيها ومنشأ انتزاعها. وفي غير هذه الحالة، إذا تحدّدت وطُرحت المفاهيم والقضايا القيمية، من دون النظر إلى الحقائق الموضوعية، سوف تكون اعتبارية محضة، تستند إلى مشاعر الأفراد، وأحاسيسهم، وسلائقهم، وميولهم ورغباتهم، ولذا باللاحظ المنطقي لا يمكن ترتيب أحكام وآثار عليها. ثانياً: يترتب على تحقق القيم الحقيقية عند العمل بها، التحلي بنوع من الكمال الوجودي (تكامل) عند الإنسان، وهو عبارة عن الآثار والنتائج الواقعية لأعمال الإنسان الاختيارية في وجوده. (إضافة إلى النتائج الخارجية لعمل الإنسان بالنسبة إلى الآخرين). كما أنّ تحقق ما ينافي القيم في حياة الإنسان، لا شكّ سيؤدي إلى سقوط وانحطاط وجوده من مقام الإنسان اللائق.

بناءً عليه في التحليل النهائي من المنظور الإسلامي، يمكن القول إنّ القيم (الأحكام العملية الاعتبارية) في المرحلة الأولى (وضع القيم) تبني على الحقائق الثابتة لوجود الإنسان وهي الخصائص الأساسية والمحورية لخلقة الإنسان، وتعرف بالفطرة والطبيعة، وفي المرحلة اللاحقة أيضاً فإنّ تحقق القيم والعمل بها ناظرٌ إلى علاقة أعمال الإنسان الاختيارية بكماله وسعادته الحقيقية والذي يستوجب تكامل الإنسان الحقيقي واشتداد وجوده، وهو أمرٌ واقعي وحقيقي وليس نسبياً وسليقيّاً أو خيالياً ومحض اعتباري.

(١) من المسائل المهمة في مجال المباني القيمية، مسألة ماهية القيم. وقد أعطيت عدة إجابات على هذه المسألة، وهي كالتالي: «الموضوعية، الذاتية، والعلاقاتية، والسياقية. في النظرية الأولى يُعتقد أنّ القيم هي خصائص لها وجود في الأشياء والأمور. فجمالية مشهد وأخلاقية عمل بسبب وجود الخصائص التي توجد فيها بعينها، وإدراك هذه الخصائص بواسطة ذهن الناظر، يُقال إنّ المشهد أو العمل له قيمة. بعض المفكرين المسلمين (الحائري يزدي، ١٣٦١ ومصباح اليزدي، ١٣٦٧) يميلون إلى هذه النظرية، ويعتبرون قضايا القيم (الأخلاقية) من سنخ القضايا التوصيفية (المعقولات الفلسفية الثانوية) وتبين العلاقة الحقيقية بين عمل الإنسان وآثاره (من نوع الضرورة بالقياس إلى «الغير»). هذه الرؤية الثانية، القيم هي نتاج وحصلة الميول والأحاسيس، يعني ماهية القيم هي أمر شخصي وترتبط بالميل. في الحقيقة القضية القيمية هي بيان محض للأحاسيس. في هذه الرؤية يوجد فرق أساسي بين «ما هو كائن» أي القضايا التوصيفية و«ما ينبغي» أي القضايا المعيارية، ولا يوجد سبيل للربط بين هذين المجالين. هذه الرؤية من وجهة نظر عامة المفكرين الإسلاميين هي مورد نقد جدي. في النظرية الثالثة القيم من ناحية، مرتبطة بخصائص المشهد أو العمل، ومن ناحية أخرى ترتبط بميول الفرد. في النظرية الرابعة، قيمة العمل أو المشهد ترتبط بالمجال الذي تظهر فيه (شريعتمداري، ١٣٦٧). أمّا العلامة الطباطبائي فله في هذا المجال نظرية مستقلة، بحيث يمكن القول إنّها تقع بين الموضوعية، والذاتية: برأيه قضايا القيم (ما ينبغي) هي من سنخ القضايا الاعتبارية الاجتماعية (الإدراكات الاعتبارية بالمعنى الأخص) التي تتحقق في ظرف العمل. البشر يصنعون هذه المفاهيم لسعادتهم وكمالهم، بحيث تتفاوت ماهوياً مع القضايا الحقيقية. في هذه الرؤية، يوجد تمايز بين ما يجب وما هو كائن أو بين القيمة والواقع. إلا أنّ هذا التمايز ليس على نحو، لا يمكن من خلاله جعل علاقة بينهما، لأنّ في نظرية الاعتباريات (العلامة الطباطبائي) قد جاء هذا أيضاً، أنّ الاعتباريات هي قوالب تشمل مصاديق متفاوتة ومتعددة. هذه القوالب لا تتغيّر بذاتها لكن مظهرها يتفاوت. الأحكام الاعتبارية التي من جملتها الأحكام الأخلاقية، ليست قابلة للاستنتاج بنحو منطقي من القضايا الحقيقية. وفي الوقت ذاته ليست من دون أساس. أي إنّ عملية تشكّل القيم (وضع القيم) تنظر إلى الحقائق. هذه الأحكام (العملية) تنبثق من الاقتضاء الموجود دوماً في طبيعة الإنسان (الميزان، ج ٢، ص ٣١٩).

(٢) كل قيمة تُبنى من مرتكزين: الرؤى والميول، فمن انضمام هذين المرتكزين توجد القيمة. والقيمة هي واسطة بين رؤى الإنسان وميوله وبين عمله. الرؤى التي ينبغي أن ندرکها بداية ونعلمها، هي رؤيتنا بالنسبة إلى سلسلة من الاعتقادات وحقائق عالم الوجود التي يتبعها تنبثق الميول والدوافع فينا. ويتكوّن من انضمام واندماج هذا الميل والرؤية المنبعثة منه مفهومٌ باسم «القيمة». القيمة تصبح منشأ الفعل الاختياري عند الإنسان: أي إنّ القيمة توجب أن يختار الإنسان شيئاً أثناء العمل. بناءً عليه، ما يشكل عملنا، ويوجه أفعالنا في الحقيقة هو القيم التي قبلناها. ومنشأ هذه القيم هو رؤى وميول تبني بنيتها التحتية، وتتبع روح السلوك الأخلاقي دوماً الحقيقة. وفي الأخلاق، يُقال لنا إنّهُ مثلاً أظهرنا الاحترام للآب والأم والمعلم أو كبار السن، فهذه مسألة أخلاقية، لكن شكلها يمكن أن يكون تابعاً للاتفاق. لكن من وجهة نظر الإسلام كلّ القيم ومن جملتها القيم الأخلاقية، الاعتبارية، ليست فرضيات وتابعة للذوق والاتفاق والتعاقد. (مصباح اليزدي، المعرفة ١٧). هذا أمر حقيقي من أنّ روح الإنسان تتكامل على أثر بعض الأعمال. والتكامل ليس مفهوماً نسبياً أو ذوقياً، إذ يدعي بعض الأفراد أنّ مفهوم الكمال أو التكامل هو مفهوم قيمي، وكلّ مفهوم قيمي هو ذوقي، إلا أنّه ليس كذلك من أنّ وجود الكمال تابع لذوق وسليقة الأفراد، فمن الممكن أن يظنّ البعض النقص كمالاً، ولكن هذا لا يعني أنّه لا يوجد كمال حقيقةً. (مصباح اليزدي، المعرفة، ١٥).

١-٤-٢- يتبين اعتبار القيم عن طريق «العقل والفطرة الإنسانية» وكذلك من خلال الرجوع إلى «النظام المعياري الديني».

إنَّ معيار القيمة، هو بالدرجة الأولى الحسن والقبح العقليين؛ أي إنَّ العقل يمكنه معرفة ملاك الحسن والقبح في أفعال الإنسان الاختيارية. بناءً على هذا، فالحكم على حسن أو قبح بعض الأفعال، كحسن العدل وقبح الظلم، هو مورد قبول جميع العقلاء. وعليه، فقيمة الأفعال التي لها جذور في الفطرة الإنسانية، والتي ترتبط دون أي قيد أو شرط، بالهدف الأساسي والمطلوب النهائي للإنسان، أي كماله، لا تتغير، ويستطيع العقل أيضاً إدراكها وكشف العلاقة بين الفعل ونتيجته المطلوبة. لكنَّ العقل الإنساني لا يمكنه في بعض الموارد إدراك العلاقة الواقعية بين أعمال الإنسان الاختيارية وآثارها (لذا، لا يحكم عليها بنفسه). في هذه الموارد، يعرف الوحي والتعاليم الدينية البشر على هذه الحقائق (وجود العلاقة الحقيقية بين عمل الفرد والنتائج الغيبية أو الأخروية لأعماله)، وفي النتيجة، يبين حكمها القيمي (ما ينبغي وما لا ينبغي). بناءً على هذا، ينبغي من أجل فهم مثل هذا النوع من القيم والالتزام بها، سلوك طريق التعبد بالأحكام الشرعية، فإنَّ مثل هذا التعبد يُعدُّ أساساً أمراً عقلائياً (مع ملاحظة عقلانية أصل الدين والتدين، وحقيقة أنَّ جميع الأحكام الشرعية قائمة على المصالح والمفاسد الواقعية). من هنا، يتضح دور الوحي وإرشاد الأنبياء لتحديد مصاديق الحسن والقبح. لذا، في هذه الموارد، يكون لتصريحات الشرع في تشخيص مصاديق القيم دور مؤثر، وهي تدعو عقولنا إلى اتباع حكم الدين. ومن هنا، فالدين والعقل والفطرة يوافق كلَّ منهم الآخر في صدور الأحكام القيمية القائمة على كشف العلاقة الضرورية بين الأعمال الاختيارية والآثار المترتبة عليها، ولا يقفون في مقابل بعضهم بعضاً^(١).

١-٤-٣ - للقيم أنواع ومستويات مختلفة-وترتبط القيم ضمن تسلسل هرمي بالغاية الأصلية للحياة الإنسانية (القرب إلى الله).

القيم قابلة للتقسيم لحيثيات مختلفة. في تقسيم أولي، تُقسَّم القيم إلى قسمين: غائية وأدائية. القيم الغائية هي أمر يكون مطلوباً بسبب ارتباطه الحقيقي بالحقيقة في نفسها. ولكنَّ القيم الأدائية هي أمور تحقق النتائج المطلوبة أو يُستفاد منها لتحقيق قيم أخرى. كذلك في بيان أنواع القيم يمكن الإشارة إلى القيم الدينية، والأخلاقية، والاجتماعية، والعلمية، والجمالية، والمعرفية، والفنية والاقتصادية. وهناك تصنيف آخر للقيم، وهو كونها مطلقة أو نسبية. ويرتبط كون القيم مطلقة أو نسبية بثبات القيم أو بإمكانية تغييرها. فإطلاق القيم يستتبع ثباتها التام في الظروف المختلفة. أي يمكن لبعض القيم أن تكون معتبرة بشكل مطلق ومن دون أي قيد وشرط، وأن تعتبر قيمةً بشكل مطلق. أي إنها قيمة دائماً وفي كل مكان^(٢). كما يمكن لبعض القيم أن تصبح مطلوبة فقط بالالتفات إلى الظروف والأوضاع. بناءً عليه، فالقيم من حيث الأهمية ليست متساوية، وهي مراتب مشككة. أمَّا ملاك ترتيبها فله دور في ساحة الحياة الإنسانية. فالقيمة التي تكون ناظرة فقط إلى الحياة الدنيوية للفرد، بالمقارنة مع القيمة التي تنظر إلى الحياة الاجتماعية للبشر، تكون في مرتبة أدنى. كذلك تتمتع القيمة التي تنظر

(١) - إشارة إلى القاعدة الأصولية المعروفة أي تلازم العقل والشرع: «كل ما حكم به العقل حكم به الشرع، وكل ما حكم به الشرع حكم به العقل».

(٢) - العلامة الطباطبائي في تفسير الميزان يشير إلى هذا المطلب، من أنَّ القيم من حيث المفهوم مطلقة، ومن حيث المصادق نسبية، فالعدالة مفهوم مطلق إلا أنَّ مصاديقها على امتداد الزمان تتغير وتتحول. «الإنسان دوماً في مسار تحول العوامل الاجتماعية، يقبل بأنَّ جميع الأحكام والقوانين الاجتماعية بنحو دفعي وتدرجي تتغير، لكن لا يرضى أبداً أن تسلب منه صفة العدالة وأن يُظلم (الميزان ج ٥). تبعاً لهذا يصل البشر بهداية الطبيعة والفطرة، التي هي خاصية مشتركة بين البشر، إلى القيم، وبسبب امتلاكها مبنى ثابتاً، لها الثبوت والاستمرارية (الميزان، ج ٣١، ص ٢٨٧). ببيان آخر يمكن للقيم أن تتلاءم وتتسجم مع خصائص الإنسان الأساسية، بحيث يشخص العقل هذا التناسب والتلاؤم. (العلامة الطباطبائي، ١٣٥٨).

إلى حياة الإنسان الخالدة بمرتبة أعلى. وعلى هذا المنوال، كلما كانت القيم تقتفي أمراً منشوداً أكثر، ستكون مكانتها ومرتبته أعلى وأهم.

في الحقيقة إنّ غاية الحياة هي نفس تلك القيم النهائية، والتي هي منشأ جميع القيم الأخرى. أي إنّ القيم تكتسب منشأها ومعناها من غاية الحياة، وتنبثق عن القيم النهائية، ويمكن أن تنشأ فيما بينها علاقات خاصة بصورة عرضية وطولية على أساس القيم النهائية. وبما أنّ الله من حيث الوجود هو خير محض وأساس كلّ خير، فمن المنظور الديني القرب من الله له ذات قيمة مطلقة^(١). وتبعاً للقرب الإلهي تتمتع جميع الأمور والأفعال التي تقع في مسير التقرب من الله والرضوان الإلهي (كالإيمان بالله، والمعاد ورسالات أنبياء الله، والأعمال الصالحة والأخلاق الإلهية) أيضاً بالقيمية المطلقة. ويُطرح في مجال القيم غير المطلقة أيضاً، نوعان مختلفان من القيم في النظام القيمي، يشملان القيم المشروطة والقيم المتغيرة. والقيم المشروطة محدّدة ومقيّدة بحدود خاصّة، وتُؤمن فقط في إطار القيم المطلقة (وفي حال عدم التزاحم معها). هذه القيم صادقة في نطاقها الخاص، وخارج ذلك النطاق لا اعتبار لها. أما صدق القيم المتغيرة، فتكون بالالتفات الصرف إلى أنّها أصبحت في مكان وزمان خاصّ، مصداقاً عينياً للقيم المطلقة أو المشروطة. بناءً على هذا، فإنّها تتغيّر على امتداد الزمان والمكان، ويرتبط اعتبارها تاريخية أو جغرافية بالوضع الزماني والمكاني. لذا، فالأفعال الحسنة والقيّحة المقيّدة بقيود وشروط خاصّة، هي نسبية، وحسنها وقبحها تابع لحسن وقبح أفعال الطائفة الأولى. بناءً على هذا، يمكن تحديد فهرس للقيم المعتمدة، وتحديد مدى ثبات كلّ قيمة من القيم ودوامها وإطلاقها، بالالتفات إلى غاية الحياة (القرب إلى الله) فقط. كما ينبغي على أساس هذا المعيار النهائي، يجب أن تحدّد علاقة القيم ببعضها بعضاً ضمن تسلسل هرمي للقيم، وأن تُعلم علاقة القيم بظروف المحيط ومقتضياته (بما في ذلك المحيط الطبيعي والاجتماعي والظروف الزمانية والمكانية) وبالأوضاع الشخصية. لذا نظراً إلى وجود تسلسل هرمي للقيم، ينبغي ملاحظة هذا التصنيف في تقييم الأمور والموضوعات.

١-٤-٤-١

يتبع اعتبار أي عمل قيماً، الحُسن الفعلي من جهة والحُسن الفاعلي من جهة أخرى.

في مقام الالتزام العملي بالقيم واجتناب أضرارها، ينبغي لكل عمل اختياري للفرد أن يكون أولاً في نفسه عملاً صالحاً (أي يكون لائقاً وجديراً بإيصال الإنسان إلى الكمال، من حيث انطباق مضمونه وطريقة القيام به مع النظام المعياري القيمي) وثانياً، أن يكون قائماً على مبادئ مناسبة (كالوعي، والإيمان والدافعية الصحيحة) لكي يوجب الكمال النفساني. إذّا، فالملك هو الحسن الفعلي والحسن الفاعلي كلاهما؛ مع أنّ الحُسن الفعلي هو في طول الحسن الفاعلي؛ ذلك أنّ روح الأفعال الاختيارية هو النية ودافعية النفس للقيام بالعمل (نوعية الإرادة والاختيار)، إذ ينشأ العمل عن المعرفة، والميل، وإيمان النفس، والمبادئ الأخرى. ولكنّ تتناسخ كلّ نية مع نوعٍ من الأفعال (أي ينبغي لشكل العمل وحجمه وكميّته وكيفيّته أن يكون متناسباً مع تلك النية، ولا يمكن الإقدام على أي نوع من الأعمال لمجرد كون النية صالحة). إذّا، على الرغم من أنّ الأصالة هي للحُسن الفاعلي، إلّا أنّه ينبغي أيضاً الالتفات إلى الحسن الفعلي.

(١)- لا شك أنّ المراد من القرب من الله، ليس قرب الإنسان الزماني والمكاني من الحق؛ بل المقصود منه الرابطة والعلاقة الحقيقية بين الله والإنسان، بنحو أنّ روح الإنسان على أثر الإدراك، الاعتقاد والأعمال الخاصة (المتناسبة مع غاية خلقه وعلى أساس الإرادة والنظام المعياري الإلهي) تقيم علاقة ورابطة وجودية واختيارية مع الله تعالى وتوطّدها بنحو مستدام، ونتيجة إيجاد هكذا ارتباط تتحقق مراتب الكمال في وجودها. هذا الارتباط، حقيقة تكوينية، ولكنّ تحققه (بلحاظ المقدمات) أمرٌ اكتسابي واختياري. طبقاً هذا الارتباط الوجودي مع الله (أي الكمال المطلق والموجود اللامتناهي) أمرٌ ذو مراتب ودرجات، بحيث يمكن بنحو مستدام توطّده أو تضعيفه.

١-٤-٥- الحياة الطيبة هي الوضع المطلوب لحياة البشر على أساس النظام المعياري الربوبي، والممنوحة للإنسان

من قبل الله، من خلال الالتزام الواعي والاختياري بهذا النظام المعياري في هذه الحياة الدنيا وفي سبيل تعاليه وتكامله^(١)، وإن تحقّقها سيؤدّي إلى إحراز الغاية الأصلية لحياة الإنسان، أي القرب من الله. لأجل إحراز كلّ مفهوم من المفاهيم الغائية^(٢) لخلق الإنسان من وجهة النظر الدينيّة، ينبغي اعتبار تحقّق «الحياة الطيبة»^(٣) بمثابة مقدمة ضرورية وتمهيدية. والحقيقة أنّ مثل هذا النوع من الحياة، هو نتيجة ارتقاء وتسامي حياة الإنسان الطبيعية بإضفاء الصبغة الإلهيّة عليها^(٤)، والتي تستلزم الارتباط الواعي والإرادي بحقيقة الوجود (الإيمان بالله المتعال) وتوثيق العلاقة به^(٥) في جميع شؤون الحياة الفرديّة والاجتماعية على أساس الإيمان (الاختيار والالتزام الواعي والحزّ بالنظام المعياري المتناسب مع غاية الحياة الإنسانيّة وفق قوانين الحياة الإلهيّة والدين الحقّ). وعلى هذا الأساس، فإنّ إحدى المميّزات الأساسيّة للحياة الطيبة هي الاعتماد على القيمة الغائيّة للحياة (القرب من الله) والنظام المعياري المتناسب معها (أي المباني والقيم المبنية على الدين الحقّ، أو المتناسبة معه). ذلك أنّه بالالتفات إلى لزوم الإيمان بربوبية الله المتعال، الذي هو وحده الربّ الحقيقي للإنسان والعالم، يحدّد هذا النظام المعياري الوجهة الأساسيّة لكيفية تحقّق الحياة الطيبة في جميع مراتبها وأبعادها. لذا، الإيمان (الاعتقاد بالله الواحد والربّ الحقيقي للإنسان والعالم، والاختيار والالتزام الواعي والحزّ للنظام المعياري الربوبي) والتقوى (تطابق كافة مراتب الحياة وأبعادها مع هذا النظام المعياري)^(٦)، يُعدّ وجه

(١) - لقد وعدنا القرآن الكريم بالحياة الطيبة: «فلنحيينه حياة طيبة»، فماذا تعني الحياة الطيبة؟ وماذا تعني الحياة الطاهرة؟ أي الحياة التي يُلاحظ في ظلّها روح الإنسان، وأيضاً جسد الإنسان، دنيا الإنسان وأيضاً آخرة الإنسان، وفيها تتأمّن الحياة الفردية، ويتوفّر فيها السكون الروحي، السكينة والطمأنينة، الراحة الجسدية، وأيضاً تتأمّن في ظلّها الفوائد الاجتماعية، السعادة الاجتماعية، العزّة الاجتماعية، الاستقلال والحرّيّة العامّة، لقد وعدنا القرآن بهذا، عندما يقول القرآن «فلنحيينه حياة طيبة»، أي تلك الحياة التي تتوفّر فيها العزّة، الأمن، الرفاه، الاستقلال، العلم، الأخلاق، الحلم، المغفرة.. إلّا أنّ هناك مسافة تفصلنا عنها، ويجب أن نصل إليها. (الإمام القائد الخامني دام عزه في لقائه مع قراء القرآن - في التاريخ ١٣٤٤/٤٩٦).

(٢) - إنّ موارد من قبيل الفلاح (البقرة: ٥)، الفوز (الأحزاب: ٧١)، الكمال والسعادة (هود: ١٠٨)، العبودية (الذاريات: ٥٦، النحل: ٣٦، الأنبياء: ٢٥ والمؤمنون: ٢٣ و٣٢)، خلافة الله (البقرة: ٣٠)، الرضوان الإلهي (آل عمران: ١٥) والقرب من الله، التي يمكن ملاحظتها بكثرة في المتون الدينية، ومع الالتفات إلى وحدة الهدف الغائي، يمكن اعتبارها جميعاً عبارات متعددة لحقيقة واحدة.

(٣) - الاستفادة من تعبير «الحياة الطيبة» للإشارة إلى الوضعية اللائقة لحياة الإنسان في الدنيا على أساس النظام المعياري الديني وكمصدق عيني وملمس للمفهوم العميق والعرفاني «القرب من الله»، له سابقة من قبل في بيانات المفكرين الإسلاميين، فالاستاذ محمد تقي جعفري من خلال تقسيمه حياة الإنسان إلى حياة طبيعية محضة وحياة معقولة (مصطلح خاص ابتدعه للإشارة إلى هذا النوع من الحياة المطلوبة) ومن خلال التصريح بأنّ المقصود من الحياة المعقولة، هي نفس الحياة الطيبة في رؤية القرآن الكريم، قد عرّفها هكذا: «الحياة الواعية التي تنظم القوى والفعاليات الجبرية والتي تبدو جبرية للحياة الطبيعية من خلال تمتع بتكامل الحرية المتفتحة نتيجة الاختيار، في مسار أهداف التكامل النسبي، وتمكّن شخصية الإنسان التي تُبنى تدريجياً في هذا المعبر، من الهدف الأعلى للحياة، وهذا الهدف الأعلى هو المشاركة في اللحن الكلّي للوجود، المرتبط بالكمال الأعلى». وهكذا، إنّ عناصر الحياة المعقولة برأيه عبارة عن: ١- الحياة الواعية؛ ٢- تنظيم القوى والفعاليات (بالالتفات إلى العناصر الثلاثة: التحرر، الحرّيّة والاختيار)؛ ٣- شخصيّة الإنسان التي تبني في المسار، ٤- الوصول إلى الهدف الأعلى للحياة (المشاركة في اللحن الكلّي للوجود المرتبط ب «الكمال الأعلى» أي الله) ٥- مسار الأهداف التكاملية العقلانية (للتعرف أكثر إلى العناصر والشؤون ١١ لهذا النوع من الحياة وارتباطها مع حياة الإنسان الطبيعية، الرجوع إلى جعفري، ١٣٨٧، ص ٥٥-١٤٥). العلامة الطباطبائي أيضاً ذلّل الآية «من عمل صالحاً من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة» في توضيح مفهوم الحياة الطيبة يؤكد على هذه المسألة أنّ إعطاء الحياة الطيبة، هو وعد جميل، كمصدق «الرحمة الرحيمة للحقّ تعالى» في نفس الدنيا وفي جميع الشؤون الفردية والاجتماعية للحياة، تمنح للنساء والرجال المؤمنين كافة الذين يعملون صالحاً، وتمثّلها الطبيعية في الحياة الآخرة، «جنة» و «رضوان» الحقّ تعالى (الميزان، ج ١٢، ص ٤١٩). وفقاً لهذا استفاد خسرو باقري أيضاً، لأجل بيان الهدف الغائي للتربية من رؤية الإسلام (يعني صيرورة الإنسان إلهياً) من عبارة الحياة الطيبة، ويعرّفها هكذا: «الحياة الطيبة في الاصطلاح الإسلامي، نوع من الحياة بحيث ينالها الإنسان من خلال الارتباط بالله، وإحرازها سيزيل الخبث من أبعاد وجوده كافة. هذه الأبعاد تشمل الجسد، والفكر والاعتقاد، والميل، والإرادة، والعمل الفردي والجماعي... الإنسان في هذا النوع من الحياة يعود ويتعرف إلى المبدأ وغاية العالم الحقيقية، وتحيط به، ففي ساحة الجسد ينال النظافة والسلامة والقوة، يُنظّم ميوله وانفعالاته بنحو موجه ومشروع، ويوجّه إرادته نحو الخير، وفي الميدان الفردي والاجتماعي يؤدي الأعمال الصالحة، وينشر الغنى، العفة، العدالة والرفقة في المجتمع» (الباقري ١٣٨٢، ص ١٩-٢٠).

(٤) - «صبغة الله ومن أحسن من الله صبغة» البقرة ١٢٨.

(٥) - المقصود توطيد الإيمان بالله الواحد عن طريق العمل الصالح والمداومة عليه.

(٦) - يُذكر في السّنة الإسلاميّة تعبير «التقوى» و «تقوى الله» حول «تطابق شؤون الحياة كافة مع هذا النظام المعياري الربوبي على أساس الإيمان به»، وهو مفهوم ذو مراتب، يستلزم العمل الصالح في الأبعاد الفردية والاجتماعية المتنوعة وفقاً للضوابط والأحكام الدينية ويستمر طوال الحياة. ومع الالتفات إلى أنّ التقوى لها عدة مراتب، ينبغي القول أنّها أشبه بالمعبر منها بالمقصود (المنزّل). وبعبارة أخرى، نترافق مع التقوى في طريق الله كله، وأساساً ينبغي طي هذا الطريق بقدّم التقوى (باقري، ١٣٨٦) بناء عليه فالمعنى الشامل والواسع لعبارة من قبيل «برهيزكار = التقوى»، «ترس از خدا = مخافة الله»، «بارسايي = التقوى» أو «خويشتن داري = ضبط النفس»، لا يمكنها أن توصل بدقة وصحة إلى عمق وسعة هذا المفهوم. لذا يبدو أنّ ترجمة هذا التعبير الإسلامي بهذه الألفاظ، هو غير واف (أو حتى غير مناسب)، وما أكثر أن أدّى هذا النوع من العبارات إلى أنّ يعرف مفهوم التقوى وفقاً للاستنتاج الراجح لعامة الناس: التقوى، الاجتناب (الابتعاد عن الموانع والأخطار بدلاً من إيجاد المناعة والحصانة مقابلها وحتى امتلاك روحية مواجهة المشاكل ومبارزتها)، التعاطي الانفعالي مع موضوعات الحياة (بدل المواجهة الفعالة معها)، اعتبار الله موجوداً مخيلاً (أي بدل العبادة، والطاعة برفان وعشق لأجل اكتساب رحمته الواسعة ورضا، ينبغي أن نخاف منه ونخشاه - وليس من الغضب والعذاب الإلهي الناشئ من عدم إطاعته)، حصر الدين والتدين بالأمر الفردي والشخصية (بدلاً من حاكمية المعايير الإلهية على أبعاد الحياة كافة) أو الابتعاد عن الدنيا وعدم الاعتناء بالأمور المادية والحياة الطبيعية (الزهد السليبي)، وكما نعلم وفقاً لمعارف الإسلام الأصيلة تُعتبر هذه تصوّرات غير صحيحة عن التقوى.

التمايز الأساسي للحياة الطيبة عن الحياة غير الدينية (الحياة العلمانية الرائجة). ورغم أن تحقق الحياة الطيبة بشكلها الكامل يتوافق مع الوصول إلى كافة الأهداف والقيم الإنسانية المطلوبة، لكن بلا شك لا يمكن أن يتحقق هذا الأمر دفعةً واحدةً وبنحوٍ كامل في حياة الإنسان الدنيوية، إذا ما التفتنا إلى تزامن العلل والعناصر المختلفة والقيود الطبيعية للحياة الدنيا. بل تبعاً للإرادة والسنن الإلهية، فإن تحقق الحياة الطيبة في هذه الدنيا للمؤمنين والصالحين تتوافق مع بعض النواقص والصعاب، التي تتطلب الصبر والمقاومة والصمود ومواجهة المشاكل والتخلي عن بعض القيم لصالح قيم أعلى (على أساس النظام المعياري الإسلامي).

٦-٤-١ الحياة الطيبة هي مفهوم منسجم وكلي، إذ تشمل كافة أبعاد حياة الإنسان الفردية والاجتماعية، ولها شؤون متعددة، بحيث تتحقق من خلال الارتباط والتفاعل فيما بينها مع محورية الشأن الاعتقادي، العبادي والأخلاقي.

بالالتفات إلى شمول النظام المعياري الديني لجميع أبعاد الإنسان الفردية منها والاجتماعية، فإن للحياة الطيبة أيضاً أبعاداً فردية وجماعية مختلفة، بنحوٍ لا يمكن حصرها ببعض جوانب الحياة (الجسمية، والفكرية، والاعتقادية، والميوليّة، والإرادية، والعملية والأخلاقية). لذا، فإن الوجود الإنساني في الحياة الطيبة يتجمل من الناحية الفردية، بمصاديق الخير، والجمال والفضيلة (القوة، والسلامة، والعزة، والعلم، والحكمة، والإيمان، والعمل الصالح، والحلم، والعدالة، والتقوى، والعفة، والشجاعة، والصبر و...) ويتنزه عن كلّ دناءة ونقص (الضعف، والخنوع، والجهل، والفقر، والظلم، والكفر، والنفاق، والتكبر و...) وينظر البعد الاجتماعي للحياة الطيبة أيضاً إلى مفاهيم قيمية متعددة من قبيل: التعاون والعمل الصالح^(١)، والإحسان والرأفة، والأخوة^(٢)، وإقامة القسط^(٣) (العدالة الاجتماعية)، ورعاية حقوق الناس^(٤)، ومحاربة الظلم^(٥)، والتواصي بالحق (الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر^(٦))، والتولي والتبّي (محبة أولياء الله ومعاداة أعداء الله)، والاستقلال، والمشورة/العقل الجمعي، والاختلاف في الرأي، والأمن، والوحدة الاجتماعية (الاعتصام بحبل الله^(٧))، والدفاع والجهاد^(٨)، والنصرة^(٩)، والصلح^(١٠)، والعمران^(١١)، واحترام القوانين الاجتماعية، وحسن العشرة^(١٢)، والإنفاق، والإيثار، والمداورة، بحيث يمكن أن تعتبر جميعها بمثابة مميزات المجتمع الإسلامي المطلوب، أي المجتمع الصالح.

(١) - المائدة: ٢.

(٢) - آل عمران: ١٠٣ والحجرات: ١٠.

(٣) - المائدة: ٨.

(٤) - البقرة: ١٨٨، النساء: ٢٩ و٢: الإسراء: ٣٥.

(٥) - الحج: ٣٩.

(٦) - لقمان: ١٧.

(٧) - آل عمران: ١٠٣.

(٨) - الحج: ٣٩.

(٩) - الأنفال: ٧٤، ٧٣.

(١٠) - النساء: ١٢٨.

(١١) - يمكن تفسير المقصود من عبارة العمران في المصادر الدينية بما يقرب من مفهوم التنمية بمعناها المعاصر. وبناءً على الآيات والروايات، لا يكون العمران في البعد الاقتصادي فقط؛ بل لوحظت فيه أيضاً الأبعاد الإنسانية والأخلاقية والمعنوية. (الأعراف: ٩٦). (أصول الكافي: ج ٢، ص ٦٦٢) و (نهج الفصاحة: الحديث ١٣٧١). وأيضاً من وجهة نظر الإمام الخميني قزويني، للتنمية ثلاثة أبعاد: اقتصادية واجتماعية ومعنوية. (صحيفة النور: ج ٢١ ص ٤٧ و ٤٨ و ٥٦ ج ٦ ص ٧٦ ج ٧ ص ١٧٩ و ١٨٠ ج ١٠ ص ١٣٣)

(١٢) - البقرة: ١٨٨، النساء: ٢٩ و ٢: البقرة: ١٦٨.

ومن ناحية أخرى فإن الحياة الطيبة مفهوم موحد وكلي، إلا أنه شامل لشؤون متعددة، بحيث يحقق هذا المفهوم الفعّال والمتكامل الارتباط والتفاعل فيما بينها. ونظرًا إلى الأبعاد الوجودية المختلفة للإنسان، واستقلالها النسبي، يمكن تحديد هذه الشؤون كالتالي^(١):

الشأن الديني (الاعتقادي، العبادي والأخلاقي): الناظر إلى معرفة النفس، ومعرفة الله، والإيمان بالله المتعال والتصديق بالمعاد، والنبوة وسائر المعتقدات الدينية، والاختيار الواعي والحرّ للدين الحقّ كدستور للحياة، والالتزام العملي الواعي والاختياري بالنظام المعياري الديني في كافة شؤون الحياة (الالتزام الاختياري بالأحكام والقيم الدينية والأصول والآداب الأخلاقية في الحياة اليومية) والسعي الدائم لبناء النفس على أساس النظام المعياري (الحفاظ على الكرامة وعزة النفس، وضبط النفس وكبح الغرائز الطبيعية، وضبط المشاعر والميول الطبيعية، ومراعاة الآداب واكتساب الصفات والفضائل الأخلاقية، والحوّول دون تكوّن الصفات والرذائل غير الأخلاقية والسعي لعلاجها).

الشأن الحياتي والبدني: الناظر إلى الحفاظ على السلامة والصحة الجسميّة والنفسية للذات وللآخرين والارتقاء بها، وتعزيز القوى الجسميّة والنفسية، ومواجهة عوامل الضعف والمرض، والحفاظ على البيئة واحترام الطبيعة. **الشأن الاجتماعي والسياسي:** الناظر إلى الارتباط الصحيح مع الآخرين (أفراد الأسرة، والأقارب، والأصدقاء، والجيران، وزملاء العمل و...) والتفاعل اللائق مع مؤسسات الحكومة وسائر المؤسسات المدنية والسياسية (مراعاة القانون، وتحمل المسؤولية، والمشاركة الاجتماعية والسياسية، والحفاظ على القيم الاجتماعية) واكتساب العلم والأخلاق الاجتماعية والمهارات التواصلية (التحمل، والوفاء والتعاطف، والوعي والفهم الاجتماعي، والمسالمية، والوعي والفهم السياسي، والعدالة الاجتماعية، والإدراك والتفاعل ما بين الثقافات، والتفاهم الدولي، وحفظ الوحدة والانسجام الوطني).

الشأن الاقتصادي والمهني: الناظر إلى تنمية القدرات الإنسانية في تدبير أمر المعاش والجهد الاقتصادي والمهني (إدراك وفهم المسائل الاقتصادية، وإدراك وامتلاك المهارة المهنية، والالتزام بالأخلاق المهنية، والقدرة على الإبداع، واجتناب البطالة، ومراعاة الإنتاجية، والسعي للحفاظ على الثروة وتنميتها، والاهتمام بنشر العدالة الاقتصادية، ومراعاة قوانين التكسب والعمل، وأحكام المعاملات، والالتزام بالأخلاق والقيم في العلاقات الاقتصادية).

الشأن العلمي والتقني: الناظر إلى قدرة أفراد المجتمع في المعرفة، والانتفاع وتطور النتائج العقلانية والتجارب البشرية المتراكمة في المجال العلمي والتقني (فهم وإدراك أنواع العلوم المفيدة واللازمة للحياة، واكتساب مهارة الازدياد من العلم، واستخدام منهج التفكير العلمي والمنطقي في معالجة مسائل الحياة، والقدرة على التفكير الناقد، والخلاقية والإبداع في أنواع العلم، واكتساب العلم، والنظر والتفكير التقني لتحسين نوعية الحياة اليومية).

الشأن الفني والجمالي: الناظر إلى فعالية القوة التخيلية والاستفادة من المشاعر والأحاسيس والذوق الجمالي (القدرة على إدراك الموضوعات والأفعال ذات الجمال المادّي أو المعنوي، وتقديرها) والقدرة على إنتاج الآثار الفنيّة وتقدير الآثار والقيم الفنيّة).

(١)- جدير بالذكر أنّ هناك تقسيمات مختلفة حول ساحات وجود الإنسان، ولكن أياً منها يجمع ومانع. فهذه التقسيمات اعتبارية ونسبية، وما له واقعية هو وحدة وجود الإنسان. لذا إنّ التقسيم وفقاً لهذه الأزواج الستة، هو بسبب القرب والتداخل المفهومي بين كل زوج، وحرف العطف «و» «بين كل من هذه الشؤون والحيثيات، هو معنى التمايز النسبي وتداخل محتواها؛ إلا أنّ ذكر هذه الحيثيات والشؤون لا ينبغي أن يوجد هذا التصور الخاطئ من أنّ الوجود الواحد للإنسان يقبل التقسيم إلى أقسام مستقلة ومن دون علاقة وارتباط فيما بينها، بل تقسيمها أساساً هو لأجل معرفة أفضل وهداية أدقّ لحقيقة حياة الإنسان المعقدة وفي عين كونها اعتبارية، مع الالتفات إلى حقيقة من أنّه في كلّ الأحوال حياة الإنسان في عين الوحدة والاتحاد تتمتع بشؤون وحيثيات متعددة، التي هي إلى حدّ ما مستقلة ومؤثرة بعضها ببعض.

وحيث إنّ الهدف الأساسي للدين هو تنظيم الحياة الإنسانية وهدايتها على صعيد العلاقات الأربعة الأصلية والثابتة، والتي ينبغي لكل فرد كموجود واعٍ ومختار أن يقيمها مع الوجود (العلاقة مع الذات، والعلاقة بالله، والعلاقة مع الناس، والعلاقة مع الكون)، وحيث إنّ العقل والتجربة الإنسانية المحدودين (ولو على نحو التراكمات العامة) بسبب عدم إحاطتهما بجميع الواقعيّات والحقائق المرتبطة بهذه العلاقات، لا يمكنهما تولّي مهمّة تنظيمها وتدبيرها للائقين، من دون هداية الدين؛ وأصلاً، فإنّ تخصيص هداية النظام المعياري الديني ببعض شؤون الحياة يتنافى مع الهدف من تشريع الدين - بصفته شريعة شاملة للحياة - . وفي النتيجة يلزم في الحياة الطيبة اعتبار شأنها الديني (الشامل للحثيات الاعتقادية، والعبادية والأخلاقية) ذي أولوية خاصّة (بلحاظ أنّ هذا النوع من الحياة، يستقيم على معرفة النفس وتهذيبها أخلاقياً، وأيضاً على معرفة الله والإيمان بالله وعبادته الخالصة، وأيضاً الطاعة الواعية لأحكام الدين وقيمه). لكن في نفس الوقت لا يمكن ولا ينبغي اعتبار أي شأن من شؤون حياة الإنسان خارجاً عن شمولية نظام المعيار الديني، أو القول بالفصل والتفكيك التام بين الشأن الديني (بمعناه الجامع الذي ورد هنا) وبين شؤون الحياة الأخرى (خلافًا للنظرية العلمانية)، أو اعتبار هذا الشأن المحوري للحياة الطيبة في عرض الشؤون الأخرى، كما أنّه يوجد بالأصل ارتباط بين جميع أبعاد حياة الإنسان الفردية والجماعية بعضها بالآخر. وفيما يخص الشأن الديني (الشامل للأبعاد الاعتقادية، والعبادية والأخلاقية) يوجد نوع من التداخل والتغطية لسائر أبعاد الحياة. لذا، كان تقسيم شؤون حياة البشر إلى الأقسام الستة المذكورة في المتن أمراً اعتبارياً، وينبغي أن يُشرح ويُفسّر بالالتفات إلى هذه المسألة المهمة.

١-٤-٧- الحياة الطيبة مفهوم ذو مراتب، بحيث إنّ بعض مراتبها الأولى مطلوب الناس كافة بالفعل، ولذا ينبغي أن يبدأ السعي لأجل تحقيق الحياة الطيبة من هذه المراتب.

بالتوجّه إلى شمولية مراتب الحياة الطيبة واتساع أبعادها، وأيضاً بالالتفات إلى إمكانية التحقق العيني لمظاهرها في الحياة اليومية للبشر، يمكن أن نعدّ الحياة الطيبة مصداقاً ممكن التحقق لجميع المفاهيم الناطرة إلى غاية الحياة (أمر مثل الكمال، والصالح والفلاح، والسعادة والفوز) بالنسبة للإنسان الطبيعي، والسليم، والعاقل، والذي لم ينحرف عن أصل الفطرة (ولو كان غير ملتزم بالدين الحق). بناءً على هذا، فمن جهة، تُعدّ مثل هذه المفاهيم الأساس والنواة للحياة الطيبة، ومن جهة أخرى، إنّ تحقق الحياة الطيبة من المنظور الديني غاية ممكنة الوصول بالنسبة إلى جميع أعمال البشر الفردية والجماعية. ويمكن عدّ نيل مراتب منها، بالالتفات إلى الميل الذاتي لجميع البشر تجاه دوام الحياة الطاهرة، الجيدة والمتوازنة، وتطويرها، هدفاً فطرياً لجميع البشر، كما يمكن دعوة جميع أفراد المجتمع إلى تحقيق مراتب الحياة بجميع أبعادها.

لذا يشتمل النظام المعياري للحياة الطيبة على سلسلة مراتب من القيم، والتي لا يتحقّق جميعها بلحاظ الأهمية والأولوية، في مرتبة ومرحلة واحدة فحسب، بل إنّ القبول والالتزام ببعض القيم الأساسية للنظام المعياري أيضاً لا يتوقّف على معرفة الدين الحق واختياره؛ لذا، فتشكّل هذا النوع من الحياة في الأبعاد المختلفة ذو مراتب متعدّدة. من هنا، ليس نيل مراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد غاية الأعمال الفردية والاجتماعية لكل إنسان متديّن فحسب؛ بل إنّ الوصول إلى بعض المراتب التمهيدية والمقدّمات الضرورية للحياة الطيبة - كالاستجابة المتوازنة للحاجات الحياتية والطبيعية لأفراد المجتمع أو مراعاة بعض القيم الأخلاقية المقبولة عموماً (كالإنصاف، والتحرّر، والعدالة، والصدق، والوفاء بالعهد والأمانة) - هو مراد كل

شخص عاقل، وذو عقل سليم، بحيث لا زالت مظاهر الالتزام العملي بالفطرة الإلهية الصافية، والعقل السليم والوجدان الإنساني السليم، موجودة فيه؛ بناءً على هذا، فإن تحقق هذه المراتب التمهيدية للحياة الطيبة، غير مشروط بالاختيار الواعي والحرّ للدين الحقّ، ولا يخفى أن المعايير الدينية تؤكّد على حكم العقل السليم بشأنها. أي إنّ القبول والالتزام بتلك المجموعة من القيم الإنسانية المقبولة في الحياة الطيبة (كالإنصاف، والتحرّر، والعدل، والصدق، والوفاء بالعهد، والأمانة، والتي يؤيّد الدين ويُمضي حكم العقل فيها) ليس مشروطاً باختيار الدين الحقّ والإيمان بالمباني والقيم التأسيسية للدين الإلهي؛ بل إنّ رعاية هذه المجموعة من القيم- حتّى ولو تحقّقت بدوافع دنيوية وغير دينية- سوف تحقّق المراتب الأولى للحياة الطيبة. من هنا، يمكن، بل يجب أولاً، بمقتضى الفطرة الصافية وحكم العقل السليم ونداء الوجدان، دعوة جميع أفراد المجتمع إلى تحقيق مراتب الحياة الطيبة هذه. وبما أنّ حياة البشر، حتّى في شكلها الطبيعي والأدنى، لا يمكن أن تستمرّ من دون نيل هذه المراتب، فينبغي للدعوة إلى تحقيق الحياة الطيبة أن تبتدئ من هذه المراتب، حتّى تمهّد الأرضية المناسبة لجذب جميع أفراد المجتمع وترغيبهم في تحقيق مراتب أعلى من الحياة الطيبة على أساس الإيمان (الاختيار والالتزام الواعي والحرّ للنظام المعياري الديني والالتزام به)^(١).

٨-٤-١- إن إحدى ميزات الحياة الطيبة المهمة، هي التوازن والاعتدال في أبعادها المختلفة.

إنّ الفرد الذي يتمتّع بالحياة الطيبة، هو إنسان معتدل، وعلاوةً على تفتح الفطرة الإلهية، فقد نال التكامل الشامل (بعيداً عن أي نوع من الإفراط والتفريط) في جميع استعداداته الطبيعية والتنظيم المتوازن لمشاعره وعواطفه. والمجتمع الصالح الموصوف بالحياة الطيبة أيضاً، يتمتّع في مسار تحقّق المفهوم القرآني «للأمة الوسط»^(٢)، بحدّ مقبول من جميع مؤشرات التقدم الشامل والثابت (على أساس القيم الدينية) بنحو متوازن (بعيداً عن التقدم الأحادي الجانب). لذا، ينبغي معرفة حدّ الاعتدال والتوازن لأبعاد الحياة الطيبة وشؤونها المختلفة، بالالتفات إلى الأهداف والقيم الدينية، ومراعاتها جيّداً. بناءً على هذا، يُعدّ النظام المعياري المبني على الدين الحقّ بمثابة معرّف معتبر لحدّ التوازن والاعتدال في جميع أمور الحياة الطيبة وشؤونها. وإنّ اتّباع مثل هذا النظام المعياري سوف يمنع من حاكمية السلائق الفردية والجماعية (لتحديد حدّ الاعتدال والوسطية المطلوبين في مختلف أبعاد الحياة).

٩-٤-١- إنّ التأسّي بالأولياء الإلهيين وتولّيهم وإطاعتهم، ومعاداة أعداء صراط الله وأوليائه، هو فقط سبيل

التحقق الكامل للحياة الطيبة في مسير القرب إلى الله.

ينبغي للإنسان في مسير القرب إلى الله، والسير نحو مقام العبوديّة ونيل مقام خليفة الله، أن يلبي دعوة الله تعالى والرسول ﷺ^(٣) إلى الحياة الطيبة، بحيث يسعى أولاً إلى تجلّي القيم الإلهية في وجوده، ومن ثمّ، يعمل على تحقيقها في الآخرين، وعلى تشكّل المجتمع الصالح وتساميه. لكن الهداية الإلهية، فضلاً عن الإرشاد (الدلالة على الطريق)، تهبّيء للسالكين سبل الوصول إلى المقصد (الإيصال إلى المطلوب). ولهذا فإنّ قبول ولاية الإنسان الكامل - القادة والأولياء الإلهيين، بحيث يُعدّ الرسول ﷺ والأئمة

(١)- من الضروري التأكيد على هذه المسألة، من أنّه في التربية الإسلامية، الهدف الغائي للتربية، أي الحياة الطيبة، لا يُطرح مقابل ثمن نفي دوافع وميول الحياة الطبيعية، وإنّما يتجلى كنوع تنمية وتسام في نفس تلك الميول والدوافع، وفي نفس الوقت يحزّر الإنسان من أسر دوافع وميول الحياة الطبيعية... هذا النحو من العبور من متطلبات الحياة الأولية إلى متطلبات الحياة الأعلى، بلحاظ ما يقبل تحقيق الأهداف، يتمتع بأهمية عالية. في المقابل، إنّ طرح الأهداف بمقابل نفي متطلبات الحياة الأولية، يؤدي إلى أن يُظهر الأفراد مقاومة تجاه قبول الأهداف. لكن ينبغي أن تُلاحظ هذه المسألة أيضاً، من أنّه عندما يرد الفرد ساحات الحياة الأعلى ومشاهدة أفقها، ستتوفر دوافع وميول متناسبة معها، بنحو أنّ دوافع الحياة الأولية تفقد تأثيرها القاطع. على هذا النحو، تتحقق تسامي الدوافع بنفسها». (باقرى ١٢٨٢).

(٢)- البقرة: ١٤٣

(٣)- يا أيّها الذين آمنوا استجبوا لله وللرسول إذا دعاكم لما يحييكم - الأنفال: ٢٤.

المعصومون عليه السلام المصداق الأكمل والأتم لهم، وبصفتهم قادة السير في هذا المسير المليء بالصعاب والمرتين الحقيقيين للإنسان - هذا القبول المذكور هو واجب على الجميع^(١). وبناءً عليه فإن تولي أولياء الله (مودتهم وقبول ولايتهم وقيادتهم) والتأسي بهم (الاتباع العملي لهم في جميع أبعاد الحياة وشؤونها)، بصفتهم أسوة حسنة، يعبد هذا المسير الوعر والمحفوف بالمخاطر أمام الباحثين عن الكمال وطالبي القرب الإلهي^(٢)، ويؤدي للوصول إلى مراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد الفردية والاجتماعية. كما ينبغي من ناحية أخرى، من أجل تحقق الحياة الطيبة، معرفة أعداء الله (الطاغوت) وموانع صراط الله (الذين يصدون عن سبيل الله)، ومعاداتهم (التبري)، والسعي قدر المستطاع من خلال المحاربة المخلصة لجميع أعداء خط الله (الجهاد في سبيل الله)، لإزالة الموانع التي يريد أعداء الله - وفي الواقع أعداء كمال الإنسان وسعاداته الحقيقية - إيجادها في طريق حركة عباد الله الواعية والاختيارية باتجاه القرب من الله وتحقيق مراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد.

١-٤-١٠ - إن الاستعداد الواعي والاختياري للفرد والمجتمع للحصول على الحياة الطيبة، هو أهم أرضية لتحقيق هذا النوع من الحياة.

لا يخفى أن تشكّل الحياة الطيبة ممكن فقط في ظلّ المشيئة والهداية الإلهية ومن خلال الاستعانة بعنايات الله، ولكن يحتاج هذا الأمر بناءً على السنّة الإلهية «لزوم الاستناد إلى الأسباب والعلل»، إلى تهيئة أنواع المقدمات، وتهيئة الأرضيات والظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية و... المناسبة. ولا شك في هذا البين، أن أهمّ مجال لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد الفردية والاجتماعية، هو أن يتبدّل جميع أفراد المجتمع، من خلال اكتساب اللياقات اللازمة، إلى أفراد صالحين، وأن يستعدوا بوعي وعن اختيار لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد، حتى يتهيأ المحيط الاجتماعي في نهاية المطاف، لأجل تحقق المجتمع الصالح؛ لأنّ الوصول، أساساً، إلى أي نوع من الكمال القيمي في خصوص الإنسان، مرتبط بوجود الوعي والاختيار في مبادئ عمله، كذلك يُعدّ عنصر الإيمان في الحياة الطيبة - الارتباط الواعي والاختياري بالله المتعال^(٣) - وتوثيق العلاقة معه^(٤) في جميع شؤون الحياة الفردية والاجتماعية، على أساس العمل الصالح المصاحب للتقوى - أي الاختيار والالتزام الواعي والحرّ بالنظام المعياري الربوبي (القيم المبنية على الدين الحق) - هو العنصر الأساسي لهذا النوع من الحياة.

١-٤-١١ - إن حرية الإنسان الحقيقية، هي في التحرر من جميع موانع (الداخلية والخارجية) تعالي الإنسان ورشده والسير باتجاه عبودية الله (الموانع هي من قبيل التعلق بالشهوات والأهواء النفسية، القبول بأنواع الظلم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، التقليد الأعمى للنظم والقوانين الخاطئة وإطاعة حاكمية الطاغوت).

فضلاً عن اعتراف الإسلام بحريّة الإنسان التكوينية (التي تتمتع بالفعليّة بالنسبة لجميع أفراد البشر بناءً على الحكمة الإلهية، كمقدمة لاختيارهم وإرادتهم)، فقد دعاه إلى مرتبة أعلى، أي اكتساب الحرية الحقيقية (أو التحرر بتعبير أوفى)، والوصول إلى المعنى الحقيقي للاختيار - أي اختيار الخيرات واجتناب

(١) - كما جاء في الزيارة الجامعة الكبيرة، في مخاطبة أولياء الله - الذين هم أتمّ مصاديق الإنسان الكامل - «من والاكم فقد والى الله، ومن عاداكم فقد عادى الله ومن أحبكم فقد أحب الله ومن أبغضكم فقد أبغض الله ومن اعتصم بكم فقد اعتصم بالله، أنتم الصراط الأقوم... سعد من والاكم وهلك من عاداكم... من اتبعكم فالجنة مأواه ومن خالفكم فالنار مثواه... فاز الفائزون بولايتكم، بكم يسلك إلى الرضوان وعلى من جحد ولايتكم غضب الرحمان... مهوالاكم تقبل الطاعة المفترضة ولكم المودة الواجبة».

(٢) - قل ما أسئلكم عليه من أجر إلّا من شاء أن يتخذ إلى ربّه سبيلاً (الفرقان / ٥٧)

(٣) - لا يمكن لأي إنسان إدعاء التمتع بالحياة العقلية، إلّا بأن يعي هويته، أصول وقيم حياته. يتضح من هذا المطلب لماذا يؤكّد دين الإسلام بقوة على تحصيل الوعي بالذات، لأنّ مبنى أو مسار أو اتجاه دين الإسلام عبارة عن الحياة العقلية وهذه الحياة العقلية غير قابلة للتحقق من دون وعي (الأستاذ محمد تقي جعفري، الحياة المعقولة، ص ٧٩).

(٤) - المقصود تعميق الإيمان بالله الواحد الذي يتسامى عن طريق العمل الصالح المبنى على التقوى والمداومة عليه، «إليه يصعد الكلم الطيب والعمل الصالح يرفعه».

الشرور^(١). وقد اعتبر الاسلام المرحلة الأولى لهذا النوع من الحرية في تحرير الإرادة الإنسانية من التعلّق بالشهوات والأهواء النفسانية (التحرّر الأخلاقي)؛ بحيث إذا لم يتخلّص البشر من قيود الأهواء النفسية، لن يكونوا قادرين على التخلّص من برائن الطواغيت (الحكام غير الإلهيين) والحكّام الظالمين^(٢). إنّ التحرّر من كلّ أنواع الظلم السياسي والاقتصادي والحصول على أنواع الحريّات الفردية والاجتماعية، وبخاصّة التحرّر من التقليد الأعمى للأفكار المغلوطة، والسنن الرائجة (التحرّر الفكري والثقافي) هي مصاديق أخرى للحرية الحقيقية للإنسان، التي دعانا أنبياء الله ﷺ إلى اكتسابها. وفي الواقع، فإنّ حرية الإنسان الحقيقية تعني نفي طاعة كلّ ما سوى الله، والعبودية والخضوع لخالق الوجود ونظام الخلقة فقط. بعبارة أخرى، الحرية بمعناها السامي والمعياري تعني إزالة جميع الموانع الداخلية والخارجية لتكامل الإنسان وتساميه، والتحرّك الواعي باتجاه تفتّح الفطرة الإلهية، وتنمية الاستعدادات الطبيعية وتجلّي الشخصية الإنسانية، بحيث تستوفي معناها الحقيقي (= طلب الخيرات) من خلال الاختيار.

١-٤-١٢- إنّ العدالة هي القيمة الأخلاقية والاجتماعية الأساس في النظام المعياري الإسلامي.

تُعَدّ العدالة في التعاليم الإسلامية من أهمّ القيم الأخلاقية الاجتماعية في حركة القرب من الله^(٣). ولا يخفى أنّ للعدالة بسبب كونها قيمة، حيثية اعتبارية، إلّا أنّ جعلها قيمة هو أمر ثابتٌ وراسخ، ذلك أنّ ثبات وملاءمة الأعمال العادلة وتناسبها يكون دائماً بثبات الإنسان والمجتمع وسعادتهما. وملاك العدالة هو رعاية الحق وحقوق الأفراد. أمّا حقّ مختلف الأفراد، يمكن أن يكون متشابهاً ومتساوياً، ويمكن أن يكون متفاوتاً وغير متساوٍ. ففي الموارد التي يكون فيها حقّ الأفراد متساوياً (باللتفات إلى الخصائص المشتركة فيما بينهم)، تكون العدالة بمعنى تطبيق التساوي بين الأفراد. وطبعاً، التساوي لا يعني فقط مقدار الانتفاع المتماثل للأفراد (في الأوضاع المتماثلة)، بل في حال عدم تساوي الظروف وعدم وجود العدالة بين الأفراد (في الأوضاع المتماثلة)، فإنّ تحقّق العدالة وتكافؤ الفرص الاجتماعية يستلزم تحصيل مزايا ومنافع مختلفة. لذا، إذا كانت حقوق الأفراد وتكاليهم (بسبب الاختلاف في مستوى العمل ونوع الخصائص الفردية) غير متساوية ومختلفة، في هذه الحالة تكون العدالة مصاحبة لعدم التساوي. لكنّ مثل هذا النوع من عدم التساوي لا يعني الظلم أبداً، بل يمكن جمعه مع العدالة، أي ينبغي لكلّ شخص أن يستفيد بما يتناسب وسعته وحاصل سعيه، من الحقّ والمكافأة أو الجزاء المناسب.

(١)- تبدأ الحياة العقلية من مرحلة «التحرر»، وتعتبر عن «الحرية» وتفتّح في مرحلة أعلى هي «الاختيار»، ولا يفرق المحققون غالباً بين هذه المراحل الثلاث، في حين أن هناك اختلافات أساسية بين هذه المراحل الثلاث تظهر من خلال الشرح التالي: التحرر عبارة عن رفع القيود والأغلال التي ينحو ما تقيّد الإنسان، لكن من دون أن يحدد هذا التحرر التكليف بعد التحرر؛ الحرية عبارة عن التحرر من القيود والأغلال بالإضافة إلى امتلاك قدرة اختيار أحد الطرق الموجودة أمام الإنسان. يُلاحظ أنّ الإنسان في هذه المرحلة يتمتع أكثر من مرحلة التحرر باستقلال الشخصية، إلّا أنّ نفس هذه الحرية لا تعيّن حسن الطريق وسوءه وجماله وقبحه، الذي سيختاره الإنسان. من هنا للأسف هذه الظاهرة، وعلى أهمية (الحرية) تؤخذ عادة باتجاه التحلل والتفكك. أمّا الاختيار فعبارة عن إشراف وتسلط الشخصية على قطبي العمل السلبى والإيجابى للانتفاع من الحرية في سبيل الوصول إلى الخير والتكامل (العلامة جعفري، م، ٨٣ و ٨٤).

(٢)- لقد لوحظت هذه المسألة في كلام أمير المؤمنين ﷺ: «لا تكن عبد غيرك وقد جعلك الله حراً» نهج البلاغة، الرسالة ٣١.

(٣)- يقول الإمام علي ﷺ في إشارته إلى دور العدالة في استقرار الحياة الاجتماعية: «العدل يضح الأمور مواضعها والجود يخرجها من جهتها والعدل سائس عام والجود عارض خاص فالعدل أشرفهما وأفضلهما (نهج البلاغة، الكلام ٤٢٩ و غير الحكم ج ١ ص ٣٧)؛ تعتبر العدالة في العلاقات الاجتماعية بالمعنى العام للكلمة، في المتون الإسلامية إحدى القيم الأساسية بل الأكثر أساساً كقيمة اجتماعية (الطباطبائي، الميزان ج ٣). ولم يتم التعريف في دستور بلدنا بالعدل الإلهي كأحد القواعد الاعتقادية لنظام جمهورية الإسلام فحسب، بل أخذ بعين الاعتبار تحقق القسط والعدل الاجتماعي كهدف مهم. فقد ورد في الفقرة (ج) من الأصل الثاني القانون التالي: الجمهورية الإسلامية هي نظام يوفر القسط والعدل على أساس الإيمان بالله.... العدل الإلهي.... من خلال نبذ كلّ نوع من الظلم وقيود الظلم والتسلط والخنوع.. بناء على الأصل التاسع عشر: يتمتع شعب إيران من كل قبيلة أو قوم بحقوق متساوية، ولا يوجب اللون والعرق واللغة وأمثاله التمايز؛ بناء على الأصل ٢٠: كل أفراد الشعب سواء المرأة والرجل هم متساوون في ظل حماية القانون، ويتمتعون بالحقوق الإنسانية، السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية مع مراعاة معايير الإسلام: الأصل ١٠٧، يعتبر القائد أمام القوانين متساوياً مع سائر أفراد البلاد؛ بناء على الأصل ٤٨، في الانتفاع من المصادر الطبيعية والاستفادة من المداخل الوطنية على مستوى المحافظات وتوزيع الفعاليات الاقتصادية بين المحافظات وبين مختلف مناطق البلاد، لا ينبغي التمييز في الأعمال، أي أنّ يكون في متناول كل منطقة الراسمات والإمكانات اللازمة بما يناسب حاجاتها واستعدادات تكاملها. وكذلك من وجهة نظر الإمام الخميني ﷺ: «... ينبغي لجميع الشعب، جميع الناس، أن يعملوا على تقوية الحكومة الإسلامية، حتى تستطيع إقامة العدل، ولا بدّ للحكومة أن تأخذ بعين الاعتبار الحثيث المعنوية.... حفظ معنويات الناس وتقويتها وإقامة العدالة في ما بينهم وتخليص المظلومين من يد الظالمين.... فالإسلام قد جاء لأجل هاتين الحثيتين، ونحن نشع الإسلام، ولا بدّ أن نحفظ هاتين الجهتين (صحيفة نور، ج ١٧، ص ٥٢٨).

١-٤-١٣- إنَّ الرأفة والإحسان والمسامحة والعفو، هي أهم القيم المكتملة للعدالة.

إذا اعتبرنا أنَّ العدالة بمعناها العامِّ الواسع، تعني وضع كلِّ شيء في موضعه، ففي هذه الحالة سوف تشمل الرأفة والإحسان. أمَّا العدالة بمعناها الخاصِّ فهي تقوم على المحاسبة، والدقَّة المناسبة في إعطاء الحقِّ وحرمانه لكلِّ شخص وشيء. في حال أنَّ الرأفة والإحسان، هي الذهاب لأبعد من هذا النوع من المواجهة الدقيقة والعدالة، والعطاء أكثر من الحقِّ، وزائداً عمَّا يستحق في الحساب^(١). على كلِّ حال، فإنَّ إكمال عملية تكوين وتسامي الفرد والمجتمع وإتمامها، هو رهن بورود الرأفة والإحسان في العلاقات الإنسانية، فضلاً عن العدالة، كما ترد الرحمة والطف الإلهي الواسع كأساس التكامل الإنساني في العلاقة بين الله والإنسان. ولذا فإنَّ الرحمة الربوبية للحق تسبق الغضب الإلهي (الناسئ من عدالة الله). إنطلاقاً من ذلك لمن الضروري الاستفادة أيضاً في المساعي الممهدة لتحول الهوية الإنسانية من العلاقة المبنية على الفضل والعفو وردَّ السيئة بالحسنة^(٢).

١-٤-١٤- للعلم والعالم في المجتمع والثقافة الإسلامية دور أساسي^(٣)، فالعلم رأس الفضائل^(٤)، أصل كلِّ

الخيرات^(٥)، لا يفترق عن الإيمان^(٦)، مصباح العقل^(٧)، وأساس تقدير البشر-ولذا يعدُّ طلب العلم، فريضة واجبة على الجميع، واحترام العالم أصل مسلم لا يقبل التخلف.

«يعتبر الإسلام العلم نوراً، والجهل ظلمة، والعلوم بصيرة والجهل عمى، «قل هل يستوي الأعمى والبصير أم هل تستوي الظلمات والنور»، ثم إنَّه يعتبر طلب نفس هذا العلم الذي هو نور وبصيرة واجب على كلِّ مسلم (أعم من رجل أو امرأة)... الإسلام هو دين يتكامل في محيط العلم أفضل من محيط الجهل^(٨).... في الرؤية الإسلامية، الأشخاص الذين هم إنسان حقاً، «أولئك الذين يكونون في مسار العلم الحقيقي: الناس ثلاثة، عالم رباني ومتعلم على سبيل النجاة وهمج رعا»^(٩). لذا في الحضارة الإسلامية كان دوماً ازدهار العلم والإيمان وتنزلهما مقتربان معاً. لا ريب في هذه الرؤية، العلم الذي يعتبر حقاً

(١)- النحل: ٩٠، يأتي على الناس زمان عضوض، يعضُّ الموسر فيه على ما في يديه، ولم يؤمر بذلك. قال الله سبحانه ولا تنسوا الفضل بينكم؛ تنهد فيه الأشرار وتُسذِل الأخيار ويبايح المضطرون. وقد نهى رسول الله ﷺ عن بيع المضطرين. (نهج البلاغة، الكلام ٤٦٨). وقد جعل في الدستور هذا الأصل مجاله الواسع (يشمل الأفراد المسلمين والأفراد غير المسلمين)، محل اهتمام. وجاء في الأصل ١٤: بحكم الآية الشريفة: «لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبرهؤهم وتقسطوا اليهم إن الله يحب المقسطين». فحكومة جمهورية إيران الإسلامية والمسلمون مكلفون أن يتعاملوا مع الأفراد غير المسلمين بأخلاق حسنة... وأن يراعوا الحقوق الإنسانية... ويصدق هذا الأصل بحق الأشخاص الذين لم يتآمروا ويعملوا ضد الإسلام وجمهورية إيران الإسلامية. ووفقاً لهذا يمكن إرساء علاقات صلح مع الحكومات غير الإسلامية، ومن مصاديق هذا الأصل الأصول المتعلقة بالسياسة الخارجية التي أخذت بعين الاعتبار في الأصل ١٥٢. ومن الطبيعي أن تُجعل قيمتي الرأفة والإحسان بطريق أولى مورد اهتمام خاص بين أفراد المجتمع الإسلامي، حيث قد عُرِفَت العلاقة بينهم على أساس الأخوة.

(٢)- ولا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ (٣٤) فضلت. وَالَّذِينَ صَبَرُوا ابْتِغَاءَ وَجْهِ رَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَدْرُسُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ أُولَئِكَ لَهُمْ عُقْبَى الدَّارِ (٢٢) الرعد.

(٣)- الإمام القائد الخامنئي: «ينبغي في التربية والتعليم أن يُعمل على أن يفهم الشاب بأن عليه أن ينفق كل وجوده في الدراسة والعلم والتحقيق. إنها لمسألة، يعني قضية إرجاع الجيل الحالي وأجيال المستقبل للميل إلى العلم، للميل إلى التحقيق، للميل إلى الدرس، للميل نحو التعلم والتفقه والفهم، علينا أن نوجد هذه الحالة» (لقاؤه مع مسؤولي التربية والتعليم في التاريخ ٧٦/١٠/٢).

« لا شك أن روحية حب العلم، هي جزء من التربية الإسلامية. أي إننا نريد أن نوسع الأخلاق الإسلامية، فهذا أيضاً يدخل فيها. تطور مراتب العلم هو جزء أساسي من عملكم، بحيث ينبغي أن تلتفتوا إليه... كل ما تشاهدونه في الدنيا، بحيث يُظهر آثار مساعي البشر في زمانهم وإبداعاتهم، لكن فيما بعد خفتت، أو اندثرت، أو انقلبت إلى عكسها، أو تبدلت حيثياتها، فهو ناشئ من نقص الوعي والفكر والإرادة والبصيرة والروحية». (لقاؤه مع وزير التربية والتعليم ومعاونيه في التاريخ ٧٠/١٠/٢٥).

(٤)- قال علي عليه السلام: «رأس الفضائل العلم» (غرر الحكم ودرر الكلام، ص ٤١).

(٥)- قال علي عليه السلام: «العلم أصل كل خير» (ن.م: ص ٤١).

(٦)- قال علي عليه السلام: «الإيمان والعلم أخوان توأمان ورفيقان لا يفترقان». (ن.م: ص ٤٦)

(٧)- قال علي عليه السلام: «العلم مصباح العقل». (ن.م: ص ٤٣)

(٨)- الشهيد مطهري ده كفتار (المقالات العشر): ص ١٢٩

(٩)- قال علي عليه السلام: «الناس ثلاثة: عالم رباني ومتعلم على سبيل النجاة وهمج رعا، أتباع كل ناعق يميلون مع كل ريح لم يستضيئوا بنور العلم ولم يلجأوا إلى ركن وثيق (نهج البلاغة، الحكمة ١٤٧).

علم، هو الذي بإمكانه أن يظهر القيم التوحيدية في فكر الانسان وخلق وطباعه وسلوكه، وفي غير هذه الحالة هو أمر زائد (فضل) وليس علماً^(١)؛ في هذا النظام المعياري، العلم القيم هو الذي يوجب التواضع والخشية عند العالم، وتظهر ذروة هذا التأثير في خشية العالم في علاقته مع الله، ولا يصل غير العلم إلى هذا المقام. إذ تغير هذه الخشية تمام وجود العالم، و «العالم حي وان كان ميتاً»^(٢)، «العلم جمال لا يخفى»^(٣)، «بالعلم تدرك درجة الحلم»^(٤)، «العلماء حكام على الناس»^(٥)، «من وقر عالماً فقد وقر ربّه»^(٦). وخدمة العالم واجب عقلي وديني «إذا رأيت عالماً فكن له خادماً»^(٧)، وكذلك إنطلاقاً من هذه الرؤية أفضل العلوم «معرفة النفس أنفع المعارف»^(٨)، «خير العلوم ما أصلحك»^(٩)، والذي يبين طريق السعادة «العلم ينجد والحكمة ترشد، وأسوأ العلوم تلك التي لا تصلح الإنسان»^(١٠) «علم لا يصلحك ضلال، ومال لا ينفكك وبال»^(١١)، والتي تبقى في الدنيا «يعلمون ظاهراً من الحياة الدنيا وهم عن الآخرة غافلون، أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى وإن كثيراً من الناس بلقاء ربهم لكافرون»^(١٢).

أما مفهوم العلم في هذا النظام الفكري والقيمي، فهو أوسع من المفهوم المحدود والمصطلح عليه من كلمة العلم (science) في العالم المعاصر، والتي تطلق فقط على العلوم التجريبية، وكذلك أيضاً على المعارف والمعلومات المفيدة لأجل إصلاح حياة الإنسان الدنيوية، فسعة هذا المفهوم القيم في الثقافة الإسلامية حتماً يشمل العلوم التجريبية والإنسانية الكاشفة عن واقعيات الوجود وحقائقه وأيضاً العلوم التطبيقية النافعة في معرفة المسائل المعقدة لحياة الإنسان المعاصر وحلها.

بناء على المفهوم الواسع، في مقام تقدير العلم والعالم، يجب الاعتناء بأنواع العلوم التجريبية ودورها غير القابل للإنكار في كشف واقعيات العالم وحل مشاكل حياة البشر، كذلك من الضروري أن تُعرف أنواع المعارف المعتبرة العقلية والنقلية (أعم من الفلسفة والعلوم الدينية وسائر العلوم الإنسانية) بالالتفات إلى دورها البارز في معرفة الوقائع والحقائق التي يحتاجها الإنسان وهدايته، وتُقدّر تحت «عنوان العلم».

١-٤-١٥ - إنَّ الجمال والفن هما من تجليات تسامي وتميَّز الحياة البشرية، وهما أحد الميول الفطرية للإنسان- إنَّ القيمة الجمالية ناظرة إلى الحقائق العينية، ومتعلقة أيضاً بإدراك الفرد.

الله سبحانه بحسب الرؤية الإسلامية، هو الجمال المطلق ومحَب للجمال، وله الأسماء الحسنى، وهو أحسن الخالقين، وقد خلق كل شيء على أحسن صورة^(١٣)، وقد أفاض على عالم الوجود أفضل حال من

(١) - قال رسول الله ﷺ: «إنَّما العلم ثلاثة: آية محكمة أو فريضة عادلة أو سنة قائمة وما خلاهنَّ فهو فضل» (أصول الكافي، ج ١، ص ٣٢).

(٢) - غرر الحكم ودرر الكلام؛ ص ٤٧.

(٣) - ن.م؛ ص ٤٢.

(٤) - م.ن؛ ص ٤١.

(٥) - م.ن؛ ص ٤٧.

(٦) - م.ن؛ ص ٤٧.

(٧) - ن.م.ص؛ ص ٤٧.

(٨) - ن.م؛ ص ٢٣٣.

(٩) - م.ن؛ ص ٤٦.

(١٠) - م.ن؛ ص ٤١.

(١١) - م.ن؛ ص ٤٦.

(١٢) - قرآن كريم: سورة الروم الآية ٦-٧ وسورة غافر الآية ٨٣.

(١٣) - السجدة، ٧.

التناسق والانسجام^(١). كذلك فقد خلق الله سبحانه حبَّ الجمال بنحوٍ فطريٍّ في وجود الإنسان، بحيث يشكّل الاهتمام بالأمور الجميلة الظاهرة والباطنة جزءاً هاماً من حياة الإنسان. بالطبع ينبغي الالتفات إلى أنَّ ميل الإنسان للجمال والفنَّ وحبهُ لهما، كما يمكنه أن يصبح ممهّداً لتكامل الإنسان وتساميه، يمكنه أيضاً أن يكون ساحةً مناسبةً لانحرافه وانحطاطه وسقوطه. لذا يُطرح في علم الجمال والفنَّ الإسلامي مبدأً تسامي مشاعر تحسّس الجمال وارتقاؤها، لكي لا تبقى الجماليات الحقيقية للحياة محجوبةً خلف ستار الجماليات الظاهرية. والفنَّ في الحقيقة، هو مظهر إبداعات البشر، بحيث إنّ لمعرفته واستثماره تأثير عميق في السير التكاملي للإنسان نحو الله تعالى- خالق النبوغ والاستعدادات الفنية -^(٢).

من ناحية أخرى، طُرحت القيمة الجمالية في النصوص الإسلامية، من خلال معيارين الموضوعي والذاتي^(٣). والمقصود من العنصر الموضوعي في الجمال هو أنَّ الأمر الجميل يتحلّى بخصائص واقعية بنفسه، تجعله جميلاً. العنصر الذاتي في الجمال أيضاً، يُظهر دور الإدراك وخصائص المدرك فيه. وفضلاً عن المعيارين الموضوعي والذاتي في أمر الجمال، يُطرح أيضاً الالتفات إلى الغاية، وعلى كلّ حال، تُحدّد الجماليات بالالتفات إلى غاية الوجود أو هدف الحياة الإنسانية.

١-٦-٤- لا بدّ للطبيعة والظواهر الطبيعية، إضافة إلى القيمة الأدائية لناحية تحقيق غاية الحياة، أن تلاحظ من منظور رمزي، كآيات من الحكمة واللفظ والاقتدار الإلهي.

الطبيعة ومن حيث أنها توفر الوسائل والإمكانات اللازمة لحياة الإنسان في الدنيا، لها حكم الأداة والوسيلة المناسبة لتحقيق غاية خلق الإنسان. لكن ينبغي في هذا المجال الالتفات إلى مسألتين: الأولى، إنّ التصرف الواعي والممنهج في الطبيعة، لا بدّ أن يكون بمثابة الأداة للاستفادة الأمثل في الحياة الإنسانية، مع الحفاظ على الظروف الطبيعية لمحيط الحياة وبهدف التطور الشامل واستقرار الحياة - مع مراعاة حقوق جميع الناس - وأن لا تؤدي الرؤية الأدائية للطبيعة إلى مشاكسة الطبيعة وتخريبها. المسألة الثانية هي أنّ التعامل مع الطبيعة غير محدود بالحيثية الأدائية، بل لها حيثية رمزية. بهذا اللاحظ، فالطبيعة وظواهرها، هي علامات وآيات لقدرته الله، وحكمته ولطفه ورحمته، وبتعبير القرآن آيات إلهية ينبغي إدراكها وفهمها، فضلاً عن تسخيرها والتصرف بها^(٤).

(١)- جمال السماء والنجوم (الصفات: ٦؛ فصلت: ١٢؛ ق: ٦، ٧)، وجمال تركيب الإنسان وصورته، وجمال سائر الحيوانات (النحل: ٦، ٦٠) تعتبر من جملة مظاهر جمال عالم الخلق.

(٢)- إبراهيم زاده، عيسى، ١٣٨٣، ص ٢٦٩-٢٦٨.

(٣)- إحدى النظريات الموجودة بين علماء المسلمين هي أنهم ينسبون «الجمال» بالإضافة إلى خصائص المشهد الخارجي إلى ميول وخصائص المدرك الذاتية والعاطفية. فمن وجهة نظر هذه الفئة القبح والجمال ليسا أمرين عينيّين تماماً وليس الذهن دخالة فيهما. لأنّ جماليات الطبيعة هي من قبيل السماء والنجوم وأمثالها لها خصائص تؤثر على جهازنا الإدراكي، ويبعد أن يوجد إدراك الجمال هذا في الحيوانات. بعبارة أخرى، يرتبط الجمال من جهة بخصائص المشهد ومن ناحية أخرى بذهن المدرك. الحسن والقبح الموجودان في خاصية طبيعية هما في الحقيقة امتلاك التلاؤم والانسجام أو عدم امتلاك التلاؤم والانسجام مع القوة المدركة. وعمل العلامة الطباطبائي إلى هذه الرؤية. «معنى الحسن (الجمال) ليس إلّا انجذاب النفس وميل الطبع والقوى الإحساسية والإدراكية إلى الاعتدال والتناسب الموجود في الظواهر. ويمكن أن يتسع معنى الحسن إلى الأفعال والمعاني الاعتبارية الاجتماعية والأخلاقية، وهي نفسها عبارة عن تناسب قيمة أخلاقية مع السعادة الإنسانية». (الطباطبائي، الميزان، ج ٥). وعمل العلامة الجعفري أيضاً إلى هذه النظرية من خلال هذه العبارة من أنّ الجمال حقيقة لها قطبان (داخل الذات وخارج الذات)، «لكن لا ينبغي تصور أنّ دخول العنصر الذهني في تفسير ماهية وحقيقة الجمال يجر إلى النسبية؛ لأنّه يوجد بين الحيتين، حيثية (المدرك بصفات خاصة) والذهن (المدرك لصفاته) وحدة انسجام واضحة وتلاؤم وانسجام. ويرافق هذا الانسجام الذاتي نوع إطلاق». (الاستاذ محمد تقي جعفري، ١٣٨١)

(٤)- البقرة: ٢٩؛ الجاثية: ١٢، ١٣؛ الملك: ١٥؛ لقمان: ٢٠؛ إبراهيم: ٣٢، ٣٣؛ النحل: ١٤؛ هذا المعنى من إضفاء القيمة للطبيعة في دستور جمهورية إيران الإسلامية أيضاً هو مورد اهتمام، فقد جاء في مقدمة الدستور في تثبيت الأسس الاقتصادية أنّ أساس تلبية احتياجات الإنسان في حركة تطوره وتكامله، ليس كالأنظمة الاقتصادية الأخرى، المتمحورة حول الثروة والمنفعة وزيادتهما، لأنّ الاقتصاد في المدارس المادية، هو هدف بحد ذاته؛ ولهذا السبب في مراحل النمو يصبح الاقتصاد عنصراً مخرباً ومفسداً (للبيئة الطبيعية) ولكن في الإسلام الاقتصاد وسيلة، ومن الوسيلة لا يمكن إلّا أن يتوقع الإجراء الأفضل في سبيل الوصول إلى الهدف. وقد ذكر أيضاً في الأصل ٥٠ من نفس القانون: «يعتبر في الجمهورية الإسلامية الحفاظ على البيئة، التي يجب أن يمتلكها جيل اليوم والأجيال اللاحقة في تلك الحياة الاجتماعية المتنامية، هو تكليف عام. من هنا تُمنع الفعاليات الاقتصادية وغيرها التي تتلزم مع تلويث البيئة أو تخريبها بنحو غير قابل للإصلاح. ويشير تعبير الحياة الاجتماعية المتنامية للأجيال الإنسانية إلى خصصة الوسائل / الأدوات للطبيعة.

تعرض هذه المجموعة من المباني لمباحث تتعلق بالدين فقط (ماهية وسبب الدين، مكانة الدين في الحياة وعلاقته بالإنسان، كيفية فهم الدين، نطاق الدين وعلاقته ببقية المعارف...) والتي تتواجد في مجال علم الفلسفة المضافة «فلسفة الدين» أو أحياناً في مجال مباحث «علم الكلام الجديد». وقد ظهرت أهمية إيراد هذه المطالب في عداد المباني الأساسية لفلسفة التربية في الجمهورية الإسلامية الإيرانية (على خلاف السنة المتبعة في فلسفة التربية) لما للدين من دور محوري ولا بديل عنه في تنظيم وهداية التربية طبق الرؤية الإسلامية. لذا ينبغي أن نحدد بوضوح في فلسفة التربية للمجتمع الإسلامي الإيراني، نظرتنا الواعية لدين الحق وكيفية دوره ومساهمته وحدود وظائفه في الحياة الإنسانية.

لذلك نعرض أهم المواضيع الدينية على أساس الرؤية المعتمدة والمقبولة في المجتمع الإسلامي الإيراني وهي كالتالي:

١-٥-١- الدين حقيقة واحدة أرسله الله لأجل هداية البشر إلى السعادة الحقيقية والخالدة، وتعتبر الشرائع

التوحيدية مصاديق متكاملة له-إنَّ هدف وغاية دين الحق (الإسلام)، هو تفتح الفطرة الإنسانية.

الدين الحق، هو مجموعة من المعتقدات والقوانين والقيم المتناسبة مع الفطرة، وقد أرسل من قبل الله الحكيم بواسطة الأنبياء الإلهيين لهداية البشر إلى كمالهم اللائق. والاعتقاد بوحدانية الله، المعاد والنوبة، هو جوهر الاعتقاد المشترك بين الأديان التوحيدية كافة (الشرائع الإبراهيمية)؛ كما أنَّ لزوم العبادة وإطاعة الله، رعاية التقوى الإلهية والحفاظ على الأصول والقيم الأخلاقية والإنسانية، هي أيضاً مورد تأييد جميع الأديان. ولا شك أنَّ دين الحق (بالمعنى الأخص) في عصرنا الحالي هو نفس الإسلام بمعناه الخاص، الذي قد نزل على الرسول الأكرم محمد المصطفى ﷺ بواسطة الأمين جبرائيل، ويعدّ خاتم جميع الشرائع التوحيدية لميزتين فيه، كونه عالمياً وخالداً، وتلاؤم تعاليمه بالكامل مع سنن الخلقة الخالدة، الفطرة الإنسانية الطاهرة وأحكام العقل السليم^(١). لذا إنَّ بيان دين الإسلام للحقائق الاعتقادية، والأصول الأخلاقية والقوانين الكلية للحياة الإنسانية، على أنَّها تامة وكاملة، واعتبارها وصحتها ليس محدوداً بزمان ومخاطب معين.

٢-٥-١- يقدّم دين الإسلام، النظام المعياري الضروري لهداية البشر إلى السعادة الخالدة في كافة شؤون

الحياة-وذلك في سياق تحقق درجات من الحياة الطيبة للإنسان في الأبعاد الفردية والاجتماعية كافة.

يؤيّد الدين الحق (الإسلام) القيم الإنسانية العامة والعقلانية (أحكام العقل العملية القائمة على الفطرة والوجدان البشري السليم)، وفي سياق التأكيد على الالتزام بهذه القيم، يؤسّس لنظام قيمي خاص في سبيل استمرارها وتكميلها. لذا، فالمتوقّع من الدين الحق أن يقدّم النظام المعياري محل الحاجة (مجموعة المباني والقيم المبتنية على تعاليم الدين الإلهية أو المتناسبة معها) للحياة اللائقة على أساس الدين (الحياة الطيبة). وينظر هذا النظام المعياري الديني إلى أبعاد الحياة الإنسانية كافة؛ لأنَّ دين الحق - كشرعية إلهية لحياة الإنسان - قد تعرّض لكافة شؤون حياة الإنسان؛ في الميادين الاجتماعية والفردية، الدنيوية والأخروية، والمادية والمعنوية (نفي العلمانية)؛ ولا يخفى أنَّ الدين في مسألة الإرشاد وتقديم المعيار، قد اكتفى بعرض الكليات في بعض هذه الميادين، وفي بعضها

(١)- الإسلام هو الدين الخاتم (الأتم والأكمل). وهذا الدين يتضمن دستوراً فوق الزمان والمكان. وهكذا قانون يقوم على «السنن الإلهية الخالدة» و «القوانين الثابتة الطبيعية» و «الفطرة الإنسانية الطاهرة» (الروم: ٣٠) الشهيد مطهری، ١٣٥٨، ٣٦-٣٠.

الآخر تعرّض للجزئيات؛ لكن في الوقت عينه، وبالالتفات إلى قدرة العقل والتجربة البشرية، لم يتصدّ الدين أبداً للإجابة عن جميع احتياجات البشر من دون الاعتماد على هذه القدرة، وهو يؤدي الدور المكمل (لا البديل) للعقل والتجربة البشرية. ذلك أنّ، العقل والوحي في الإسلام يعاضد أحدهما الآخر، وبالاعتماد عليهما يتم نيل الكمال الإنساني. والإسلام في حدّ ذاته يعتبر من الضروري ارتباط العقل والوحي (ووجود هذين النوعين من المعرفة) في سياق الكمال الإنساني. كما أنّه بدون التعقل لا تستقيم أيضاً رسالة الوحي، لذا فإنّ جامعيت الدين في جميع الأمور ليست بمعنى إجابته لجميع أسئلة البشر المعرفية في جميع الميادين من دون الاستفادة من العقل والتجارب البشرية (نفي فهم جامعيت الدين كدائرة للمعارف وتوقع الحدّ الأكثر منه)، بل المقصود من هذه الجامعية، تقديم نظام معياري كامل (يشمل المباني والقيم العقلانية المقبولة لدى الدين، والقيم المكملّة المستنبطة من أحكام الدين التأسيسية التي تهدي كافة شؤون الحياة) من جانب الدين الحق لهداية الإنسان إلى ساحة الربوبية ووصله إلى السعادة الحقيقية والأبدية. إضافة إلى ذلك، يمكن للمصادر الدينية أن تساهم بنحو مؤثّر في بعض العلوم البشرية المستقلة (من قبيل العلوم الإنسانية والاجتماعية المرتكزة على العقل المنتج وأدوات البشر) كأحد مصادر المعرفة المهمة في حركة إنتاج النظريات العلمية ومحاكمتها (بالتأكيد كمصدر معرفي هادٍ ومكمل وليس كبديل آخر للمصادر المعرفية).

١-٥-٣- إنّ الدين، ولتحقق الحياة الطيبة في جميع الأبعاد، يدعونا بالإضافة إلى الاستفادة من التجارب البشرية المتراكمة، وإلى الإبداع والخلاقية وتفعيل استعدادتنا الفكرية كافة.

تقوم أصول معارف الدين على العقل والفطرة الإنسانية المشتركة، وكذلك أساس تعاليمه على محاربة الجهل، العقلانية (أصالة العقل)، عدم التقليد، وتنمية العلم. ويدعونا الدين إلى ميادين العلم والمعرفة وفهم حقائق الوجود والتدبير الهادف في عالم الطبيعة، كما يدعو كل البشر إلى الخلاقية والإبداع العلمي والاستفادة من جميع الاستعدادات الفكرية، والاعتماد على التجارب المتراكمة للبشر. من ناحية أخرى يصرّ الدين على الاستفادة المناسبة والكاملة من نتائج التعقل والتجارب البشرية المتراكمة، وأيضاً من الخلاقية والإبداع (بالطبع شريطة تناسبهما واستنادهما إلى النظام المعياري الإسلامي)، في هداية الشؤون المختلفة للحياة البشرية وإدارة المجتمع على هذا الأساس، ذلك عبر إكتفائه ببيان الأصول والكماليات (ثوابت الدين التي تعيّن الحدود غير القابلة للتخطي)، وإيكاله المعرفة التفصيلية بالأحكام الشرعية إلى الاجتهاد (المتناسب ومقتضيات الزمان والمكان)، وملاحظته لعرف المجتمعات ورأي العقلاء وإجماعهم في غير الأحكام العبادية من خلال الاعتراف بمنطقة واسعة تُعرف بمنطقة الفراغ^(١) في نطاق المباحات، واعتباره التقنين والتشريع في هذه المنطقة مجازاً في إطار المعايير الدينية الثابتة وحتىّ السماح بالتقييد المؤقت للأحكام الأولية والثانوية الشرعية وتقديم الأحكام المؤقتة والمتغيرة - في إطار الأصول والضوابط الشرعية الثابتة - بما يتناسب ومصالح المجتمع الإسلامي (من قبل وليّ أمر المسلمين العالم، العادل والعارف بالزمان)، ومن خلال تأكيده على استفادة القيادة الإسلامية من آلية الشورى العقلانية (العقل الجمعي) ونتائج التحقيقات العلمية وآراء الخبراء أصحاب التجارب.

(١)- في نظرية منطقة الفراغ (التي طرحت من قبل الشهيد الصدر)، يمكن أن يُرى منطقة واسعة من حياة البشر، بحيث لا يوجد فيها حكم أولي وإلزامي شرعي (الوجوب والحرمة)، وجعلت بنحو الإباحة لا الاقتضاء في متناول مقنني الحكومة الإسلامية وفقاً للخبرات العلمية والتجارب وقياس المصالح.

١-٥-٤- تطلّ دائرة تعليمات النظام المعياري لدين الحق (الإسلام) تطلّ البشر كافة في كلّ زمان ومكان، ولغتها عالمية-لذا فإنّ الدين الإسلامي بصفتيه الثبات والفعالية، يلبي حاجات الفرد والمجتمع في سبيل هداية الإنسان نحو الساحة الربوبية.

لغة الدين، هي لغة العموم، مفهومة لجميع الناس، وخطاب هداية، ومطالبعالمية وممكنة الفهم في كلّ الأزمنة والأمكنة. بمعنى أنّ كلام القرآن قائم على الثقافة المشتركة للناس، أي تلك الثقافة المبنية على الفطرة الإلهية للإنسان، الثابتة، والتي لا تتغيّر. فمخاطب الدين الأصلي هو فطرة البشر، ورسالته الأساسية هي تفتيح هذه الفطرة نفسها. الإسلام هو دين البشريّة جمعاء، ذلك أنّه قام في وجه أنواع التمييز العنصري والطبقي والجنسي، وأعرّض عن كلّ أشكال اتخاذ البطانة ذات الطابع العنصري، والنخبويّة الضيقة.

من ناحية أخرى، الدين هو أمر واحد وثابت، فأصوله وأحكامه الثابتة ناظرة إلى احتياجات البشر الثابتة وإلى حيثيات الهوية الإنسانية الثابتة؛ لذا، لا تقع هذه الأصول والأحكام أبدًا في معرض التغيّرات التي تحدث في الجوانب الأخرى لحياة الإنسان، لأنّ تعاليم الإسلام تتلاءم مع أحكام العقل السليم، العرف وسيرة العقلاء والاحتياجات الحقيقية والمصالح الإنسانية، وهذا العامل يزيد من إمكانية تطابق الأصول وقيمها الثابتة مع الظروف الزمانية والمكانية. لكن في الوقت نفسه، فإنّ بعض الموضوعات وأحكام الدين الفرعية هي أمور قابلة للتغيير^(١)، بحيث إنّها ضمن ذلك الإطار الثابت، تلبي احتياجات الإنسان ومقتضياته المتغيرة على امتداد الزمان والمكان. بعبارة أخرى، يمكن لمقتضيات الزمان والمكان أن تؤدّي إلى تغيير^(٢) بعض الموضوعات أو أحكام الدين الفرعية (بالطبع، في إطار الأصول والقوانين الثابتة للدين)، بحيث يؤدّي هذا الأمر إلى حيوية الدين في مواجهة الوقائع المتغيرة لحياة الإنسان على امتداد الزمن، ويعتبر سرّ خلود دين الحق وخاتمته.

١-٥-٥- في دين الإسلام، لا معنى لفصل الدنيا عن الآخرة، والفرد عن المجتمع، والجسم عن الروح، والأمر عن المادية عن القيم المعنوية، ولذا فإنّ التحقق الكامل لرسالة دين الإسلام، فضلًا عن التنمية الشاملة للأفراد وفق القيم الدينية، يستلزم التقدم المتوازن والشامل للمجتمع الصالح على هذا الأساس. لا يفدي الدين الحقّ الدنيا بالآخرة ولا الآخرة بالدنيا أبدًا، ولا يجيز نسيان الدنيا من أجل الآخرة أو التغاضي عن الآخرة من أجل الدنيا. فبيل السعادة الأخروية الخالدة لا يتيسّر إلّا عن طريق الإيمان والعمل الصالح في هذه الحياة الدنيا، وتحقيق الحياة الطيبة ينبغي أن يبدأ من هذا العالم. والإسلام بصفته أكمل الشرائع الإلهية، فضلًا عن التفاته التام إلى حيثيات الفردية لحياة البشر، هو بالأصل دين إجتماعي (له أحكام وقوانين اجتماعية وسياسية واقتصادية وحقوقية لهداية الجنبه الاجتماعية لحياة الإنسان). وقد نُظّمت هذه القوانين الفردية والاجتماعية بنحو أنّه في ظلّ العمل بها

(١)- يقسم الإسلام تعاليمه إلى قسمين ثابت ومتغير. القسم الأول الذي يقوم على أساس خلقه الإنسان والمميزات الخاصة به، يسمى باسم الدين والشرعة الإسلامية، وعلى ضوء ذلك يقود البشر نحو السعادة: «فأقم وجهك للدين حنيفاً فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم». ضمناً ينبغي اعتبار القسم الثاني الذي تكون مقرراته قابلة للتغيير، وتوجد بحسب المصالح والشؤون المختلفة واختلاف الأزمنة والأمكنة، تحت عنوان «آثار الولاية العامة» مناط برؤية نبي الإسلام والخلفاء والمُتَّصِّين من قبله، فهم يشخصون وينفذون تعاليم القرآن في دائرة المقررات الدينية الثابتة وبحسب مصلحة الزمان والمكان. لا شك أنّ هذا النوع من المقررات (في عين ضرورة اتباعها للشرعة) بحسب اصطلاح الدين، لا يعتبر أحكاماً وشرائع سماوية ولا يسمى ديناً. (العلامة الطباطبائي، بحوث إسلامية، ج ١ ص ٨١).

(٢)- ما هو غير موجود في الإسلام، نسخ الأحكام وتغييرها على نحو النسخ، بحيث بعد النبي لا يمكن لأي قدرة حتى الإمام أن تنسخ حكماً من أحكام الإسلام. إلّا أنّ تغيير الأحكام ليس منحصراً بالنسخ، بل تغييرات قد سمح بها نفس الإسلام. واحتياجات البشر على نوعين: ثابتة ومتغيرة، وفي النظام الإسلامي وضعت للاحتياجات الثابتة قانوناً ثابتاً، ولأجل الاحتياجات المتغيرة، قانوناً متغيراً؛ إلّا أنّ القانون المتغير هو قانون جعله الإسلام متعلقاً بقانون ثابت، وجعل ذلك القانون الثابت بمنزلة روح هذا القانون المتغير، بحيث أن نفس ذلك القانون الثابت يمنح هذا القانون المتغير التغيير، لا أننا ننسخه، ففي الحقيقة نفس الإسلام يبدله ويغيره (الشهيد مطهر، الإسلام ومقتضيات الزمان، ج ٢، ص ٧٧).

تتحقق السعادة الكاملة للإنسان في الدنيا والآخرة. لذا، فمقولة تقدم المجتمعات الإنسانية في شكلها الشامل والمتوازن، لم يُغفل عنها من قبل دين الحق فحسب، بل هي جزءٌ من رسالات الأنبياء وأولياء الله، والتي يجب أن تستمر في عصر الغيبة من خلال قيادة علماء الدين ومساعي الأمة الإسلامية. على هذا الأساس، فالمعايير المادية والمعنوية لتقدم المجتمع في النظرة الدينية محبوكة بعضها ببعض تمامًا. ولذا، لا يكون الجمع بين الالتزام بالنظام المعياري الديني والحركة باتجاه التقدم الشامل للمجتمع أمرًا ممكنًا فحسب، بل يستلزم تحقق رسالة الدين على أرض الواقع العيني، التكوين الشامل للمجتمع الصالح وتقدمه على أساس النظام المعياري الديني. ومن البديهي أن يكون لهذا النوع من التقدم الشامل أهداف وغايات متميزة عن الطراز الغربي لتنمية المجتمعات على أساس قيم الحداثة. بناءً على هذا، من أجل تحقيق التطور الشامل والثابت للمجتمع الديني الصالح في العصر الحاضر، لا بد لنا فضلًا عن امتلاك خطة واضحة له، أن نسلك طريقًا مغايرًا للطريق الذي سلكته المجتمعات الغربية الحديثة من أجل التنمية والتقدم وذلك من خلال تحليل ومعالجة النماذج التطبيقية المتطابقة مع النظام المعياري، ومن خلال إنشاء المؤسسات والآليات المناسبة لهذه الخطة.

٦-٥-١- يحتاج معرفة دين الإسلام، فضلًا عن الفهم والتفسير الممنهج للقرآن الكريم، يحتاج إلى الاستفادة من السنة المعتمدة للرسول ﷺ والمعصومين (عليه السلام) والارتكاز إلى بيان الرسول ﷺ وأهل البيت (عليه السلام) وتفسيرهم للحقائق الدينية.

إنَّ خلود النصِّ الأصلي للوحي (القرآن الكريم) وأبديته وعدم تحريفه على امتداد الزمن من ناحية، وظهور حاجات جديدة في ميدان الحياة الفردية والجماعية من ناحية أخرى، يحتم ضرورة وجود المفسرين الواعين والعارفين بأسرار الوحي وأعماقه، إلى جانب النصِّ القرآني المكتوب لكل الأزمنة، وتتحقق هذه الضرورة في الارتباط الدائم واللامنقطع بين القرآن والعروة^(١). من هنا، من أجل تلبية حاجيات الإنسان في كل زمان ومكان، إنَّ الأئمة المعصومين (عليه السلام) هم المفسرون والمبيّنون الأساسيون للمقصود والمراد الواقعي من آيات القرآن الكريم؛ كما أنَّ الإيمان بالقرآن والعمل بتعاليم الوحي يستلزم القبول بولاية الرسول الأكرم ﷺ والأئمة المعصومين (عليه السلام). لذا، مثلما أنَّ أصل النبوة هو من الأركان الضرورية لتشكّل بناء الدين، يُعدُّ أصل الإمامة أيضًا من أركان حفظ الدين واستمراره على امتداد الزمن وأهم مبنى معتبر لفهم دين الإسلام.

٧-٥-١- إنَّ الاجتهاد هو آلية فهم ممنهجة لنظام المعارف الدينية والقيم المرتكزة عليه (السنن والأحكام العملية للشريعة)، من أجل حركة الإنسان المتمحورة حول الدين في إطار الأصول والضوابط الدينية الثابتة والمتناسبة مع مقتضيات الزمان والمكان.

في الإسلام، الذي هو الدين الخاتم، أعدت مؤسسة الاجتهاد (الفهم الممنهج للمصادر الدينية المعتمدة، أي الكتاب وسنة الرسول والمعصومين والعقل) من أجل الحركة الدينية في إطار الأصول الدينية الثابتة والمتناسبة ومقتضيات الزمان والمكان، وبهدف الفهم الصحيح والمعتبر لأبعاد الدين وعناصره.

(١)- قال رسول الله ﷺ: «إني تارك فيكم الثقلين كتاب الله وعترتي أهل بيتي فإنهما لن يفترقا حتى يرثي علي الحوض...» من الضروري ذكر هذه المسألة من أنَّ حديث الثقلين هو حديث متواتر بين جميع المسلمين، وقد نقل بنحو متواتر في كتب أهل السنة من الصحاح الستة إلى كتبهم الأخرى بألفاظ مختلفة وموارد متكررة عن الرسول الأكرم ﷺ، وهذا الحديث الشريف هو الحجة القاطعة على جميع البشر، خاصة مسلمي المذاهب المختلفة، ولا بد لجميع المسلمين الذين تمّت عليهم الحجة أن يجيبوا عنه... (الإمام الخميني (رحمته الله)، مقدّمة الوصية الإلهية - السياسية)

والمجتهدون تبعاً لهذه الآلية الأصلية فضلاً عن استنباط القضايا التكليفية والوضعية في مجال الفقه والأخلاق الفردية والاجتماعية، يتعهدون بمهمة تعريف نظام المعارف الدينية في الشؤون الأساسية لحياة البشر وتفسيره. والمسألة الجديرة بالذكر أنّ باب الاجتهاد مفتوح دوماً للإجابة على المسائل الجديدة (الأمر المستحدث) أو الكشف عن تغيير الأحكام الشرعية (بسبب تغير موضوعاتها). إذ يؤدي الالتزام بالاجتهاد إلى الحؤول دون خطر التحجّر^(١) وفي الوقت عينه الحفاظ العقلائي على الأصول والمعايير الثابتة للدين، ويمنع من انغماس عامة الناس في مشكلة الالتقاط والبدعة أو التحجّر في مقام العمل على أساس الدين. وهذه الآلية، ليست فقط لا تغير الأصول والكماليات الثابتة للدين، بل تسعى من خلال اتخاذ توجهات مختلفة^(٢) وراء الإجابة عن المسائل المتغيرة من النصوص الدينية الثابتة وتثبيت ارتباط أصول وضوابط الإسلام بمقتضيات الزمان^(٣).

١-٥-٨- المعارف الدينية هي مجموعة منظمة، شاملة وحيوية وفعالة، ذات فهم منظومي لحياة الإنسان، تركز على أحكام العقل النظري والعقل العملي (كحجة باطنية)، وعلى القرآن والسنة المعتمدة، عن طريق حركة الاجتهاد، الموجهة للعقل البشري المنتج والأدائي، والمتقبلة لنتائجه وإنجازاته المعتمدة. إنّ المعارف الدينية هي مجموعة منظمة، شاملة (بالنسبة إلى جميع الأمور المتعلقة بهداية الإنسان)، ذات فهم منظومي للحياة البشرية. أي تجزئة جميع عناصر وأجزاء الحياة الفردية والجماعية للبشر وتحليل علاقتها بعضها ببعض، وتفسير كلّ الحياة كمجموعة هادفة مستندة إلى الاجتهاد (الفهم الممنهج للمصادر الدينية المعتمدة، أي الكتاب والسنة والعقل، والذي لا يهتم فقط باستنباط القضايا التكليفية على صعيد الفقه والأخلاق الفردية والجماعية، بل يتولّى التعرف على نظام المعارف الدينية في الشؤون الأساسية لحياة البشر وتبيانها)، راسخة (ذي العناصر الثابتة والخالدة) وحيوية في الوقت عينه (القابل للتغيير بناءً على إمكانية تكامل آلية الاجتهاد)، والمنسجمة مع الفطرة (المعرفة والميل الربوبي المحببول في وجود الإنسان) والمستندة إلى الأحكام القطعية والواضحة للعقل النظري والعقل العملي (كحجة باطنية)، والمستفيدة من العقل الاستكشافي (في مقام الاستخراج والاستنباط الممنهج من مصادر الوحي). ولا شك ينبغي اعتبار أنّه بالرغم من أنّ حقيقة المعارف الدينية هي أمر خالد وثابت، إلا أنه تعتبر معرفة الإنسان لهذه الحقيقة المتأثية عن الوحي موضوعاً حيويّاً (أي أنّه في مقام اكتساب المعارف الدينية واستخراج واستنباط التعاليم الدينية المتأثية عن الوحي، وبلاستناد إلى الاجتهاد المستمر، يمكن نيل حقائق دينية جديدة).

(١)- يعني التصلب فيما يتعلق برعاية أحكام الدين، مع الغفلة وإهمال الواقعيات الزمانية والمكانية المتغيرة، بحيث أنّ مجال الدين (وفي الحقيقة فهم علماء الدين وعمل المتدينين) قد شابهته شبهة عدم القدرة على الإجابة عن مسائل البشر المعاصرة.

(٢)- وكعينه من الاتجاهات والمقاربات التي طرحت على أساس آلية الاجتهاد لإجابة الدين المناسبة على المسائل الاجتماعية المتغيرة يمكن الإشارة إلى: اتجاه كشف المصادر الدينية واستنباطها للإجابة عن أحكام المسائل المستحدثة عن طريق تفريع هذه المسائل إلى الثوابت الدينية؛ ومن المسائل التي هي مورد اهتمام في هذا الاتجاه كشف روح القوانين الشرعية، والتأكيد على الخصائص المشتركة للقوانين الدينية الثابتة لأجل تلبية الاحتياجات والاستفادة من المرتكزات العقلانية لحقبة المشرّع... وقد اتبع هذا الاتجاه الفقهاء المعاصرون أمثال الإمام الخميني قُزِينِي، الشهيد السيد محمد باقر الصدر، الشهيد مرتضى مطهري وآخرون... (لمزيد من التوضيح الرجوع إلى الشهيد مطهري، الإسلام ومقتضيات الزمان ج ١ و ٢). والاتجاه إلى منطقة الفراغ يعني الإجابة عن موضوعات جديدة على أساس النظرة الدينية (مبادئ الدين الأساسية وأصوله وأهدافه) وإيكال الكثير من الجزئيات والمجالات الاجتماعية المستحدثة إلى التجربة والعلوم البشرية (مع التأكيد على تعديل وإعادة بناء التجارب والتدابير البشرية في دائرة مباني وأصول الدين). ومن جملة هذه الاتجاهات أيضاً، يبدو أنه بالإمكان الإشارة إلى سيرة الإمام الخميني قُزِينِي ونظرياته في ساحات إدارة المجتمع الإسلامي على نطاق واسع (نظرية ولاية الفقيه المطلقة).

(٣)- «عبارة منقولة عن إقبال لاهوري وهي عبارة جيدة جداً... فهو يذكر في كتابه «إحياء الفكر الديني في الإسلام عن الاجتهاد ب «القوة المحركة للإسلام». برأيه القوة المحركة للإسلام هي الاجتهاد. وهذا الكلام ليس بجديد، فقبل آلاف السنين لدينا عبارات بهذا المعنى والمضمون، بحيث أنّ علماء الإسلام قد عرّفوا الاجتهاد بصفته القوة المحركة للإسلام. (الشهيد مطهري، الإسلام ومقتضيات الزمان، ج ٢، ص ١٤ و ١٥).

ومن ناحية أخرى، إنَّ الإسلام باعترافه بالعقل المنتج والعقل الأداتي للبشر في هدايتهما لاكتشاف طرق عبودية الله وتوسعة النظام المعياري الديني لجوانب حياة البشر، يؤكِّد على القبول بنتائج ومحصولات عقول البشر وتجاربهم (أي النتائج النظرية أو التطبيقية لأنواع العلوم العقلية، العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الطبيعية والتقنية المرتكزة عليها، والآداب، والسنن، والقوانين والمؤسسات المدنية الناجمة عن العقل الجمعي وتجربة البشر وخلقيتهم) بهدف معالجة مسائل حياتهم على امتداد الزمن، وذلك بالطبع في حال تناسبها والنظام المعياري القائم على دين الحق، ولذا لا يُعَدُّ الدين الحقُّ أبداً نظامَ المعارف الدينية بديلاً أو منافساً للعقل والتجربة الإنسانية.

٩-٥-١- إنَّ دين الإسلام، هو الدين المانح للأمل بمستقبل مضيء للإنسان - مجتمع العدل العالمي - والذي يستلزم جهود المجتمع الديني الصالح في سبيل تأسيس حضارة إسلامية جديدة على أساس النظام المعياري الإسلامي.

لقد قدّم دين الإسلام في سياق استمرارية رسالة الأنبياء التاريخية، مشروعاً مستقلاً لحياة البشر وبناء مستقبل مضيء وامتساع. وهذا المشروع لم يتحقّق بشكلٍ كامل في تاريخ الإسلام، ولا يُطبّق على النماذج المادّية الحديثة؛ بل سيصل من خلال سعي المسلمين على امتداد التاريخ إلى منصّة الظهور، وينبغي انتظار تحقّقه الكامل في المستقبل الموعود (المجتمع العالمي المثالي، القائم على العدالة المهدوية). ويبشر القرآن الكريم بخلافة الصالحين على الأرض وقيادتهم للعالم أجمع، وترسم النصوص الإسلامية أمام المجتمع العالمي صورةً للعالم، يتحقّق فيه الرفاه، والأمن، والعدالة، والحرية، والاستقرار، والسلم، والمعنويات، والعقلانية، والعلم، وسائر مظاهر سعادة الإنسان المادية والمعنوية معاً وفي آن واحد. والمجتمع الإسلامي الصالح الذي يرى أمامه مثل هكذا مستقبل، ويعتبر نفسه - بحسب تعبير القرآن - مسؤولاً ومكلفاً بتغيير مصيره، ويرى عبر وضع هكذا هدف وغاية نصب عينيه، أن رسالته التاريخية تتمثل بالعمل على بناء مرحلة من تلك الحضارة النورانية والعظيمة، ويوظّف في هذا المسير جميع مساعيه واستعداداته.

١٠-٥-١- إنَّ تأسيس الحكومة واستمرارها على أساس المعايير الدينية، هو الوسيلة الأصلية للتحقق الكامل للنظام المعياري الإسلامي، والأرضية الاجتماعية والسياسية الأهم والضرورية لتحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد والدرجات كافة.

أنَّ أصل فلسفة الاعتقاد بالإمامة في الفكر الإسلامي، هو تشكيل الحكومة الإلهية ووحدة القيادة السياسية والقيادة الدينية في المجتمع الإسلامي للحوّل دون فصل الدين عن السياسة. لذا فإن ضرورة اقتران القرآن والعترّة بعد الرسول ﷺ لا تتلخّص في تبين حقائق الوحي فحسب، بل إنّ تشكّل المجتمع الصالح وإدارته وفق الموازين الإلهية من قبل الأئمة المعصومين ﷺ والولاية على الأمور الاجتماعية تُعدّ أيضاً من جملة الأسباب الهامة لضرورة اتّباع وطاعة أهل بيت النبي ﷺ. لذا في الفكر الديني الأصيل، يتولى أنبياء الله وخلفاؤهم المعصومون، مسؤوليّة قيادة المجتمع والولاية عليه بناءً على التنصيب الإلهي، والتحقّق الخارجي لهذه المسؤولية منوط، إجمالاً، بقبول عموم أفراد المجتمع، ورغبتهم بحاكميّة المعايير الدينية على الشؤون الاجتماعية (البيعة). فعليهم بموازة مهمّة تلقّي رسالة الوحي، وتبيينه وتفسيره وتبليغه، أداء رسالة تطبيق الأحكام والحدود الإلهية أيضاً (في حال تحقّق الشرائط). وقد أوكلت في عصر غيبة الإمام المعصوم ﷺ، ولاية الأمور الاجتماعية للمسلمين (بمعنى

هداية وإدارة أمور المجتمع الإسلامي) إلى الفقهاء الجامعين للشرائط (نظرية ولاية الفقيه)، ليسعوا في إطار القوانين الشرعية (الأحكام الأولية والثانوية)، لتطبيق أحكام الدين الاجتماعية (بالتأكيد بمساعدة المتدينين). وفي حال الإمكان، ينهض الفقهاء استناداً إلى إقبال عموم الناس المتدينين وموافقتهم ومشايعتهم، لإقامة حكومة دينية واستقرارها، وبلاستفادة من الصلاحيات التي فوضها الإسلام إلى الحاكم الإسلامي لمواجهة المسائل الاجتماعية المستجدة (الأحكام الولائية).

حيث إن هذه الرسالة (القيادة وولاية الأمور الاجتماعية والسياسية) هي في سياق المهمة الأصلية للقادة الإلهيين، أي هداية الناس في مسير القرب من الله وإزالة موانعه؛ فالحكومة الدينية في عصر الغيبة مكلفة بعد تأسيسها واستقرارها تحت إشراف ولاية الفقيه، بمساعدة الناس على السير الحر والواعي في مسير القرب إلى الله وإزالة موانع تحقق الحياة الطيبة، وبتوظيف جميع إمكاناتها وصلاحياتها لتمهيد الأرضية لهداية عموم أفراد الناس.

١-٥-١١- التدين، هو السعي العقلاني والمستدام للوصول إلى مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافة، على أساس الإيمان الواعي والاختياري بالله، وبالحياة الأخرى ومضمون رسالة هداية الرسل الإلهيين وبالالتزام العملي بالنظام المعياري الديني، لذا فإنّ نتاج هذه الحركة العقلانية للإنسان في تلبّيته الإيجابية للدعوة الإلهية، قابل للتحقق من خلال امتلاك عناصر متعددة ودرجات متنوعة في الأبعاد الفردية والجمعية.

يمكن للإنسان بعد أن يتوجّه إلى الهداية الإلهية، ويتعرّف إلى مضمون دعوة الأنبياء، من أجل السير الاختياري نحو كماله اللائق (القرب إلى الله). وفي حال كان باقياً على مقتضى الفطرة الإلهية الصافية وأيضاً على أصول القيم الإنسانية، أن يستجيب لهذه الدعوة استجابةً إيجابيةً من خلال التعقّل. وأن يبدأ أيضاً سعيّاً دائماً على أساس التعقّل وبغية تحقيق مراتب الحياة الطيبة بجميع أبعادها، وذلك من خلال الإيمان والاختيار الواعي والحرّ للنظام المعياري الرباني (المباني والقيم المبتنّية على الدين الحق) والتصميم والعزم الجديّ على الالتزام بهذا النظام المعياري، وكذلك عن طريق القيام بالأعمال الصالحة الفردية والاجتماعية (بناءً على الإيمان بعقائد الدين وأحكامه وقيمه) وتكرارها في سياق تشكّل المجتمع الصالح وتطوره المستدام.

لذا، سوف تستلزم هذه الحركة الناشطة والمتواصلة، في ابتداء الطريق (كمقدّمة ضرورية للحركة)، تحقيق بعض القيم الإنسانية الأصيلة (كالمطالبة بالحق، والإنصاف، وتأدية الشكر و...)، وسوف تحقق من خلال امتلاك رؤية عن الله والتعاليم الدينية (المعرفة الدينية)، والتصديق القلبي بالعقائد الدينية والنظام المعياري الإلهي (الإيمان)، والشعور بمحبّة وعاطفة عميقة تجاه الله (حبّ الله) وإظهار المودة والقبول بولاية أوليائه (التوليّ) وأيضاً الشعور بالعداوة وازدهارها تجاه أعداء سبيل الله ومعاداتهم (التبرّي)، وامتلاك تجربة شخصية ومعنوية في العلاقة مع الله (الدعاء والعبادة بمعناها الخاص)، والاتباع العملي لجميع الأحكام والقيم الدينية في أبعاد الحياة المختلفة الفردية منها والاجتماعية (التقوى، والتسليم، والطاعة)، وتستوجب تكامل آداب الإنسان، وحالاته وصفاته الأخلاقية وتعاليمها، وتكوين هويته وتساهمها بحيث تصبح موحّدة (على أساس قبول التوحيد في الربوبية للربّ الحقيقي للإنسان والعالم).

مثل هذا السعي الدائم، يُسمّى التدين، الذي يمكن تحقّقه من خلال العناصر المختلفة (المعرفة، الإيمان، العبادة، العمل الصالح، المحبّة، التوليّ والتبرّي، التقوى، التسليم، الطاعة، الأدب والأخلاق)

والمراتب المتعددة (درجات: كالإسلام، والإيمان، والورع واليقين) في الأبعاد العقائدية (العلم، التصديق والالتزام القلبي)، والمناسكية (القيام بالعبادات الفردية والجماعية)، والفقهية (مراعاة التقوى الإلهية والالتزام بالحدود والاحكام الفقهية في شؤون الحياة الفردية والاجتماعية اليومية)، والتجربة الشخصية (الدعاء وإظهار العواطف الدينية والحالات المعنوية - العرفانية)، والتجربة الأخلاقية (التقيّد بالآداب، الأعمال والحالات الأخلاقية لناحية اكتساب الفضائل واجتناب الرذائل الأخلاقية).

١-٥-١٢- إن الدين الحق في هدايته لحركة الإنسان نحو تحقق الحياة الطيبة، لا يقدّم الهدف والمقصد فقط، بل إنه يدلّ على السبيل وأسلوب الوصول إلى الهدف: ويظهر التحقق العيني والتام لهذا الهدف من ناحية فردية قد ظهر بوضوح في مصاديق الإنسان الكامل - النبي ﷺ، والأئمة المعصومين ﷺ - وكذلك يتجلى أيضاً الوصول إلى هذا المقصد (تحقق الحياة الطيبة) للجميع، في قبول ولايتهم والتأسي والاتباع الفردي والجمعي بهم.

نحتاج في تحقق الحياة الطيبة (كأمر ذي مراتب وله أبعاد فردية واجتماعية ويتحقق على امتداد حياة الإنسان في الدنيا)، إلى إرشاد دين الحق وهدايته، وليس فقط في كشف الهدف والمقصد وتحديده، بل في تحديد المعايير والضوابط المحددة، وامتلاك نماذج الأسوة على الحق والقابلة للاتباع أيضاً، بحيث يضمن اتباعها وصول هذه الحركة التي يلفها التعقيد والصعوبة إلى المقصد. لذا في سياق التمهيد، فإنّ أهم مقدمة لتحقيق الحياة الطيبة أي عملية تهيئة أفراد المجتمع لتحقيق مراتب الحياة الطيبة، فضلاً عن حاجتنا للاستناد إلى النظام المعياري الربوبي المبني على الدين الحق - بحيث تؤدي تعاليم دين الإسلام والمعارف المبنية على هذه التعاليم (في إطار آلية الاجتهاد) دوراً أصلياً - يلزمنا أيضاً القبول بولاية الرسول ﷺ والأئمة المعصومين ﷺ وأن نعتبر التأسي بسيرتهم في أبعاد الحياة كافة أهم سبيل بوصفهم أرفع مصاديق الإنسان الكامل وأفضل مربين دائمين للإنسان).

٦-١- إدغام المباني الأساسية

بما أنّ التربية في كل حال هي عبارة عن السعي الهادف لتحويل الإنسان وحركته من الوضع الراهن إلى الوضع المطلوب، وبمرورنا على المباني المذكورة، نستطيع^(١) بالالتفات إلى الهدف الأساسي من هذا البحث (أي تبين ماهية التربية، غايتها، وكيفية تنظيمها في ثلاثة محاور: توصيف واقع الإنسان ووضعيته في الوجود، ورسم منزلته اللائقة والمطلوبة له في الوجود، وتوضيح كيفية الوصول إلى هذه المنزلة) بالطبع طبقاً للرؤية الكونية التوحيدية والنظام المعياري لدين الإسلام).

١-٦-١- حقيقة الإنسان ووضعيته في الوجود

١-٦-١-١- الإنسان موجودٌ لديه فطرة إلهية (المعرفة والميل الأصيل تجاه الله) تتفتح وتتفعل بالإرادة الإنسانية، كما يمكن أن تودع طي النسيان، ولكنها لا تزول أبداً. إنّ وجود الفطرة الإلهية في الإنسان يشكّل أرضية مساعدة، بحيث يمكنها أن تمنح علومه، ميوله وأعماله كافة، السمة الإلهية، وأن تؤدي دوراً أساسياً في تحويل الإنسان إلى كائن باحث عن الكمال، يمتلك مثلاً علياً وأهدافاً متعالية، ساعياً في هذا الإتجاه.

(١) - من البديهي أن التبيين الفلسفي لهذا الجهد الكبير (أي التربية) لا يمكن أن يكون أبداً في الفراغ ومن دون الالتفات إلى واقعية الوجود؛ كما أنه في مجال المباحث الفلسفية المحضة، تُجعل أيضاً مباحث علم الإنسان نوعاً ما في ذيل المبحث العام لعلم الوجود.

١-٦-١-٢- إنَّ للإنسان استعدادات طبيعية قابلة للنمو ومشاعراً وميولاً متنوعة.

يستطيع كل شخص في حال توفرت له الأرضية المناسبة أن يفعل هذه الاستعدادات الطبيعية وأن يوظف ميوله ومشاعره في الاتجاه المطلوب. أمّا فعلية هذه الاستعدادات الطبيعية أو توظيف مشاعر الإنسان وميوله، مع الأخذ بعين الاعتبار امتلاك الإنسان للحرية والقدرة على الاختيار، فهي ليست دوماً باتجاه واحد، ويمكنها أن تتحقق بنحو ناقص أو شامل، بنحو متوازن أو لامتوازن.

١-٦-١-٣- الإنسان كائنٌ، دوماً في حالة صيرورةٍ وتحولٍ وتغيّرٍ وحركة.

إنَّ حركة النفس في الدرجة الإنسانية، أمر غير محدد مسبقاً، بل يرتبط بإرادة الإنسان واختياره. من هنا فإنَّ حركته لناحية الصعود أو السقوط، هي موضوع غير محدد، بحيث تستمر أثناء الحياة الدنيا بنحو متواصل.

١-٦-١-٤- الإنسان كائنٌ حر (لديه القدرة على الاختيار).

طبعاً أنَّ هذه الحرية هي هبة له من الله. ففي مجالات الحياة، ومع توفر التجارب العملية المتنوعة، وزيادة القدرة على التقييم، يمكن اعتبار الإنسان كائنًا حرًا ومختارًا (لديه قدرة على الاختيار)، حيث يتم اعتبار العقل والعلم أيضًا من مبادئ حرية الإنسان واختياره.

١-٦-١-٥- الإنسان لديه قدرة على معرفة عالم الوجود وأبعاده المختلفة.

لقد أعطى الله الإنسان قدرةً يمكنه من خلالها أن يعرف الوجود ومكانته ووضعيته فيه. والعقل قابلية عند نوع البشر، يستطيع البشر بواسطته إدراك وقائع وحقائق الوجود في كافة الدرجات وتجلياتها، واكتساب أنواع العلوم الحقيقية والاعتبارية (بالتطبع حسب سعة البشر)، وأن يميزوا بين الحق والباطل والصالح والفساد والصدق والكذب، وأن يؤمنوا بحقيقة وقيم الحق، وأن يلتزموا بمستلزمات إدراكهم وتصديقهم في مقام العمل الاختياري، وأن يتخذوا التدابير المناسبة من خلال إبداع الأساليب والأدوات اللازمة بشكل مستمر، وأن يقوموا بالأعمال الصالحة، وأن يحسنوا وضعيتهم ووضعية الآخرين. لذلك فإنَّ نشاط العقل وفعاليته في عين تقيده ومجازفته، إلا أنه يوفر إمكانية حصول الفرد على حقيقة وواقعية الوجود وبعض حقائقه الما فوق التاريخ، وتحسين وضعيته والآخرين، على هذا الأساس. لكنَّ كثيراً ما يوجب النشاط الفكري للإنسان، بسبب وجود بعض الموانع الباطنية والخارجية بوجه معرفة الحقيقة والالتزام العملي بلوازمها، ظهور الجهل، وإنكار حقائق الوجود ومواجهتها، أو القيام ببعض الأعمال الجاهلة وغير اللائقة، وفي النتيجة تنتهي بتنزّل منزلته والآخرين.

١-٦-١-٦- يتواجد الإنسان دوماً في وضعية ما يمكنه ادراكها وتغييرها

ويقصد بالوضعية: ارتباط ونسبة محدّدة، وفعّالة، وحيوية، وقابلة للإدراك والتغيير (من قبل الفرد والآخرين)، وهذه النسبة هي نتيجة تفاعل مستمر للفرد - ككائنٍ واعٍ، حرٍّ وله قدرة على الاختيار - مع الله ونطاقٍ من الوجود (نفسه، الطبيعة والمجتمع) في محضر الله تعالى (الحقيقة الأعلى)، الرب الواحد للإنسان والعالم والمحيط بكافة الوضعيات، مع أنَّ الإنسان غافل عنه أو ينكر هذه الحقيقة أحياناً). وبناء على ما تقدم، يمكن لإدراك الوضعية وتغييرها - مع الأخذ بعين الاعتبار حرية الإنسان واختياره - أن تكون نحو إرتقاء الإنسان وصعوده أو سقوطه.

١-٦-١-٧- الإنسان كائن اجتماعي وتتكون شخصيته إلى حدّ كبير في المجتمع وضمن أوضاع البيئة الاجتماعية.

أي إنَّ هوية الإنسان تتأثر بالنظام الثقافي، الاقتصادي، والسياسي للمجتمع؛ ولا يخفى أنَّ هذا التأثير

ليس أساساً إلى حدّ يكون الانسان تابعاً بنحو مطلق للبيئة الاجتماعية. إذ يستطيع الإنسان مقاومة الظروف البيئية، أو حتى التأثير على محيطه الاجتماعي من خلال معرفة المجتمع والقوانين السائدة على التحوّلات الاجتماعية.

١-٦-٨- الإنسان دور أساسي في تكوين وتحوّل هويّته غير المكتملة والحيويّة.

يكتسب الإنسان تدريجياً واقعاً محدّداً وسيالاً يُعرف بالهوية عبر امتلاكه للفطرة الإلهيّة، وتمتعه بقابلية العقل والاستعدادات الطبيعية وتأثره النسبي بالعوامل البيئية والوراثية، وعلى أثر إدراكه الوضعيات المختلفة والتعامل الاختياري معها. و «الهوية» بنحو عام هي حاصل التفاعل الاختياري للإنسان مع مجموعة من العوامل والموانع المؤثرة على وجوده، التي تتشكل بقالبٍ تركيبية من الرؤى، والعقائد، والميول، والخيارات، والأعمال المستدامة (الفردية أو الجماعية) وآثارها التدريجية، في داخل الفرد وتتحول بنفس النسق. من هنا وفي النهاية، الهوية المميّزة لكلّ إنسان، هي نتاج اكتساب بعض الصفات والقدرات والمهارات، من قبل الفرد نفسه، ولذلك هي ليست أمراً ثابتاً وغير متعين من قبل فحسب، بل هي حاصل سعي ونجاح الشخص - في ظلّ الإرادة والعناية الإلهيّة، وطبعاً نوعاً ما المتأثر بالظروف الإرادية واللاإرادية، الواعية أو اللاواعية الحاكمة على حياة الفرد - . لذا فإن هوية كلّ شخص، هي واقعٌ تدريجي، فعّال وغير مكتمل في البعدين الفردي والاجتماعي، والتي تتكوّن في نهاية المطاف عبر حضور الإنسان الاختياري في الوضعيات الفردية والاجتماعية المتنوعة (والمتأثر بكيفية إدراكها وتغييرها) على امتداد الحياة الدنيا، وأيضاً تستمر في الحياة الأخروية. لذلك يتعلق تحقّق وتحوّل الهوية الفردية والجماعية للإنسان، قبل كلّ شيء بالمساق الفريد للحياة الشخصية والاجتماعية لكلّ شخص ومعرفته وتصديقه وإرادته وأعماله الاختيارية (الفردية والجماعية)، أي إنّ كلّ شخص، حرٌّ إلى حدّ ما في مسار التشكّل والتغيير المستمر لهويّته الخاصة، ولذلك هو مسؤول تجاه هذا الأمر.

١-٦-٩- إنّ الإنسان يؤثّر في تغيير وضعيّة الهوية الفردية والجماعية وتشكلها وتحوّلها وتعيّن مستقبله ومصيره

ومصير الآخرين أيضاً، وذلك من خلال معرفته، وعقائده، وميله وإرادته وعمله الفردي والجمعي. إنّ الإنسان كموجود عاقل، واع، معتقد، فاعل وذو إرادة، هو المنشأ الأصلي لعمله (أي العمل الاختياري المنبثق من المعرفة، الاعتقاد، الميل، الإرادة، التخطيط والعزم). وهو مؤثر في إدراك وضعيته ووضعيات الآخرين وتغييرها من خلال اكتسابه المعرفة والرؤية واتخاذ القرار وقيامه بالأعمال الفردية أو الجماعية (اللائقة وغير اللائقة) والتي تتشكّل عادةً على أساس مبادئ محددة وفي وضعيّة خاصة. وفضلاً عن لعب دور أساسي من خلال الإيمان (أو الكفر) والعمل الصالح (أو الطالح) وتكراره وتغييره، في التشكّل والتحوّل المستدام لهويّته الفردية والجماعية ولهويّة الآخرين، وكذلك في التشكّل والتغيير المستمر للبيئة الطبيعية والاجتماعية من حوله.

١-٦-١٠- لقد خلق الله البشر، متشابهين بامتلاكهم أشياء كثيرة مشتركة كالمواهب والميول الطبيعية، الفطرة

الإلهيّة، تمتعهم بالعقل والإرادة والاختيار و-وفي الوقت نفسه مختلفين ببعض الميزات. لذلك على أساس هذه الاختلافات، تنوّعت كيفية المسؤولية ومقدارها وأيضاً سعة المجالات والإمكانات وفرص التكامل أو التنزّل عند الإنسان. وينبع هذا النوع من الاختلافات من الحكمة الإلهيّة ونظام العلة والمعلول السائد في العالم، ويؤدّي إلى مواجهة البشر (فضلاً عن التكاليف المشتركة) لإختلافٍ

في التكاليف والواجبات كلّ حسب سعته. ويمكن ملاحظة هذا الاختلاف بين البشر أنفسهم (حسب الجنس، أو النوع والمواهب الطبيعية والكفاءات وظروف الحياة) وكذلك على مدى حياة شخص ما حسب الظروف وحاجات مراحل نموه.

٢-٦-١- مكانة الإنسان اللاتقة في الوجود

١-٢-٦-١- إنّ الإنسان مخلوق من قبل الله، لذلك إنّ الهدف من حياة الإنسان لا يمكن أن يكون منفصلاً عن هدف الخلق، وكذلك الهدف من خلق الإنسان، يجب أن يكون منسجماً مع الهدف من خلق الكون. إنّ الوصول إلى غاية الوجود، هو الهدف الأساسي للإنسان؛ لكن الوصول إلى هذا الهدف، مع الأخذ بعين الاعتبار قوة الإرادة والاختيار عند البشر، يستوجب حركة الإنسان الطالبة للتسامي من مراتب الحياة السفلى إلى الحق المتعال. وتحتاج هذه الحركة للسعي والمثابرة المستمرين والالتزام بالقيم المتعالية.

٢-٢-٦-١- إنّ القرب من الله هو المصداق الأتمّ لهدف حياة الإنسان من وجهة نظر الدين، وإنّ تحصيل جميع الكمالات هو مقدمة للقرب من الله، وإنّ إنسانية الإنسان تتجلى في نطاق الوصول إلى درجاتها. ليس المقصود من القرب من الله، ليس القرب الزماني والمكاني للإنسان من الله تعالى، بل المقصود منه هو تلك العلاقة الحقيقية بين الله والإنسان؛ بحيث تقيم الروح الإنسانية عبر إدراكها، وتصديقها، وأعمالها الخاصة (المتناسبة مع غاية خلقها وعلى أساس الإرادة والنظام المعياري الإلهي) علاقة وجودية وحرّة (اختيارية) مع الله سبحانه وتعالى، وتقوي هذه العلاقة بشكل مستمر ودائم؛ وكنيجة لهذه العلاقة، تحقق هذه الروح مراتب الكمال في وجودها. وهذه العلاقة، حقيقةً تكوينية، لكن تحققها (مع الأخذ بعين الاعتبار المقدمات) هو أمرٌ اكتسابي واختياري. بالطبع، إنّ هذه العلاقة الوجودية بالله (الذي هو الكمال المطلق والموجود اللامتناهي) أمر له مستويات ودرجات، يمكنه باستمرار إمّا أن يقوى أو أن يتسافل.

٣-٢-٦-١- إنّ الشرط الأساسي للقرب من الله، هو تحقق التوحيد الربوبي في درجات وأبعاد حياة الإنسان كافة. تواجه الإنسان، وعلى خلاف موجودات عالم التكوين الأخرى، طريقاً متعرجة لوصوله إلى التوحيد الربوبي. لذلك، ومن أجل أن يختار، يقف أمام مفترق طرق، حيث يستطيع (على أساس الإرادة التكوينية الإلهية المرتكزة على حرية الإنسان) إمّا أن يقبل التوحيد الربوبي (نظرياً أو عملياً) أو أن ينكره. أمّا تحقق وجود الإنسان المتعالي والخالد للوصول إلى الراحة الأبدية، فهو مرتبط بقبول وتحقيق التوحيد الربوبي من قبل الإنسان نفسه.

ولا يخفى أن هذا الأمر لا يُختزل في الإثبات الفلسفي والتبيين الفكري فحسب، بل ينبغي أيضاً أن يتجلى في الفكر، العقيدة، الميل، الإرادة والعمل الفردي والجماعي للإنسان، إلى أن تتشكّل الصفات والقدرات الشخصية على هذا الأساس (على أساس الإرادة والمشئنة الإلهية، وفي النهاية تكوين هوية توحيدية منسجمة تحقق جميع الأبعاد الفردية والاجتماعية لحياة الإنسان). ويتحقق التوحيد بالقلب، واللسان، والعمل، وذلك بعد معرفة الفرد لله (كربّ واحد للكون والإنسان)، فيعتبره ويختاره كربّ له وللآخرين، وفي مقام العمل الفردي والجماعي يسلم فقط لربوبيته؛ أي أن يسعى في تنظيم درجات وأبعاد حياته الفردية والجماعية كافة، فقط على أساس نظام المعيار الربوبي - أي المباني والقيم المقبولة من الربّ الأوحد للإنسان والكون على أساس دين الحق (الإسلام)-. لذلك ببيان آخر، يمكن أن نعدّ القيمة والغاية النهائية للحركة الإنسانية، تحقق التوحيد الربوبي في درجات وأبعاد الحياة كافة.

١-٦-٢-٤- إن تحقق الحياة الطيبة على أساس الاختيار والالتزام الواعي والاختياري بالنظام المعياري الربوبي، هو وحده سبيل القرب من الله تعالى.

تشكّل الحياة الطيبة الوضع المنشود لحياة البشر في الأبعاد والمستويات كافة، على أساس النظام المعياري الربوبي، بحيث أن تحققها سيؤدي لنيل غاية حياة الإنسان أي القرب الإلهي. ويستلزم تحقق هذا النوع من الحياة، يستلزم علاقة واعية واختيارية مع حقيقة الوجود وتقوية العلاقة به في كلّ الأبعاد الفردية والاجتماعية للحياة التي يجب أن تكون على أساس الاختيار والالتزام الواعين والاختياريين للنظام المعياري المنسجم مع دين الحق (الإسلام). لذلك، فإنّ أحد المعايير الأساسية للحياة الطيبة، هو الارتكاز على القيمة الغائية للحياة - القرب من الله - والنظام المعياري متناسب معها، أي المباني والقيم المقبولة في الدين الإسلامي. لأنّ هذا النظام المعياري وبالنظر إلى وجوب قبول ربوبية الله تعالى (كربّ واحد حقيقي للكون والإنسان) يحدّد الاتجاه الأساسي لكيفية تحقق الحياة الطيبة في المستويات والأبعاد كافة. لذلك يُعتبر الاختيار والالتزام الواعي والاختياري للنظام المعياري الربوبي (الإيمان بعقائد وقيم الدين الحق) وانطباق أبعاد الحياة كافة مع هذا النظام (التقوى)، هو وجه التمايز الأساسي للحياة الطيبة عن الحياة غير الدينية (العلمانية) المنتشرة حالياً.

١-٦-٢-٥- إن لتحقيق الحياة الطيبة أبعاداً فردية واجتماعية وهي تشمل الشؤون المختلفة لحياة البشر.

إنّ الحياة الطيبة هي في الحقيقة نتاج ارتقاء وعلو الحياة الطبيعية والعادية للإنسان، بمنحها الصبغة الإلهية، بحيث تتحقق من خلال قبول حاكمية النظام المعياري الربوبي (المباني والقيم المقبولة للدين الإسلامي) على مختلف شؤون حياة البشر والاختيار والالتزام الواعي والاختياري لهذا النظام المعياري. إذّا تشمل الحياة الطيبة جوانب متعددة لحياة البشر المعروفة. وبما أنّ هناك علاقة وارتباطاً بين النواحي المتعددة لحياة الإنسان، لا يمكن ولا ينبغي إبعاد تأثير أي من هذه الشؤون في تحقق الحياة الطيبة، أو التعاطي معها بنحو غير متكافئ. لذلك على الرغم من أنّ الحياة الطيبة مفهوم موحد وكلي، لكنّها تشمل العديد من الشؤون الحياتية المعروفة للإنسان، بحيث تحقق في ارتباطها وتفاعلها معاً هذا المفهوم الحيوي والمتكامل. ويمكننا أن نطل على هذه الشؤون مع الأخذ بعين الاعتبار الحثثات المختلفة لوجود الإنسان واستقلالها النسبي، كالتالي: الجانب الاعتقادي، العبادي والأخلاقي، الجانب الجسدي والحياتي (البيولوجي)، الجانب الاجتماعي والسياسي، الجانب العلمي والتقني، الجانب الاقتصادي والمهني، الجانب الفني والجمالي.

ويحظى من بين هذه الجوانب كافة، الجانب الاعتقادي، العبادي والأخلاقي، من بين جوانب الحياة الطيبة بالمكانة المميزة، سواءً من ناحية الأولوية والتقدّم الرتبي لهذا الجانب وذلك بلحاظ الدور المحوري للاعتقاد والالتزام بالنظام المعياري الربوبي في أبعاد وشؤون الحياة الطيبة كافة، ومن حيث التأثير بالالتفات إلى هذا الجانب من الحياة في إيجاد الإيمان وتقويته (الاعتقاد بالله والاختيار والالتزام الواعي والاختياري للنظام المعياري الربوبي) والقيام بالأعمال الصالحة الفردية والجماعية- (السلوكيات الاختيارية المبتنية على المبادئ المعرفية، الميولية والإرادية) - مع الالتزام بمراعاة التقوى (التطابق مع النظام المعياري الربوبي)، وكذلك من حيث كيفية ارتباطه مع باقي شؤون حياة الإنسان التي يتداخل بعضها مع بعض، في عين وجود نوع من التمايز والاستقلال النسبي فيما بينها (لأنّ المعايير

الاعتقادية، العبادية والأخلاقية تشمل شؤون حياة الإنسان كافة). إذًا يختلف الجانب الاعتقادي، العبادي والأخلاقي للحياة، يختلف عن سائر جوانب الحياة الطيبة، ويحظى بنحو طبيعي ومنطقي، بالمكانة المحورية والممتازة في تحقق الحياة الطيبة.

٦-٢-٦-١- يمكن أن تعدّ مراتب الحياة الطيبة وأبعادها من المنظور الديني مصداقًا للمفاهيم والقيم كافة، الرامية إلى غاية حياة الإنسان، والتي يمكن تحقيقها في حياة البشر الدنيوية.

إنّ تحقق الحياة الطيبة في الأبعاد كافة من المنظور الديني، هو غاية ممكن إحرازها من خلال الأعمال الفردية والجماعية للبشر كافة في الحياة الدنيا. بالتأكيد، إنّ للحياة الطيبة درجات، بحيث إن تحقق بعضها يمكن اعتباره مطلوبًا فطريًا وبالفعل عند البشر كافة مع الالتفات إلى الحبّ الذاتي لكلّ الناس في استمرار وتنمية الحياة الطاهرة، الزلال، والمتوازنة، ودعوة كلّ أفراد المجتمع (الشامل للمتدينين وغيرهم) لتحقيق الحياة الطيبة في هذه الدرجات. لذلك إنّ تحقّق درجات الحياة الطيبة في جميع أبعادها، ليس فقط هدف الأعمال الفردية والاجتماعية لكلّ إنسان متدين في الدنيا، بل الوصول إلى بعض مستوياتها الابتدائية أو التمهيدية - كالتوفير المتّزن للحاجات الحياتية والطبيعية لأفراد المجتمع في إطار النظام المعياري الربوبي (الصحة، الهدوء، والأمن، البعد عن الفقر والفاقة...) أو مراعاة بعض النظم والقيم الأخلاقية التي هي مورد قبول عموم العقلاء (الصدق، الأمانة، الوفاء بالعهد، والعدالة...) - المقبولة من النظام المعياري الربوبي، بل هي مورد تأكيد جميع الأديان الإلهية بقوة، وكذلك مورد طلب كل شخص حكيم وله عقل سليم، بحيث ما زالت تجليات الالتزام العملي المرتكز على الفطرة الصافية والطبيعة الإنسانية السليمة، موجودة لديه. لذلك، يمكن بل يجب، الشروع من هذه الدرجات التمهيدية والابتدائية للسعي والتوجه لتحقيق هذا النوع من الحياة اللائقة.

٦-٢-٧- إنّ إحدى المميزات المهمة للحياة الطيبة هي التوازن والاعتدال في الأبعاد كافة

الفرد الذي يحظى بالحياة الطيبة، هو إنسان متوازن، حيث إنّ فضلًا عن تفتح الفطرة الإلهية، يحرز التكامل الشامل للاستعدادات الطبيعية والتنظيم المتعادل لمشاعره وميوله على أساس النظام المعياري الإسلامي (بعيدًا عن أي إفراط أو تفريط). ويتمتع المجتمع المتّصف بالحياة الطيبة أي المجتمع الصالح، أيضًا، وفي مسار تحقق المفهوم القرآني «الأمة الوسط»، بحدّ مقبول من المعايير الاجتماعية «لحياة سليمة وطبيعية (بالطبع الباحثة عن التسامي) للإنسان» بشكل متوازن، وبالطبع على أساس النظام المعياري الإسلامي نفسه.

٦-٢-٨- إنّ الأرضية الأهم لتحقيق الحياة الطيبة على المستوى الفردي، هي في أن يصبح كل فرد من أفراد المجتمع مستعدًا لتحقيق درجات الحياة الطيبة في الأبعاد كافة، وكذلك إنّ أهم أرضية لتحقيق الحياة الطيبة على المستوى الاجتماعي، هي في أن يصبح المجتمع وبلحاظ حيثيته الجمعية (العلاقات والصفات المرتكزة على الجماعة) مستعدًا لتحقيق الحياة الطيبة عن وعي واختيار.

ولا يخفى أن تشكّل الحياة الطيبة، ممكّن فقط في ظلّ المشيئة والهداية الإلهية ومهدّد من عنايات الله تعالى (وفي الحقيقة وبناء على النص القرآني (النحل: ٩٧) «من عمل صالحًا من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون»)، ولكن على أساس السنن الإلهية بضرورة الاعتماد على الأسباب والعلل، فإنّ تحقّق هذا الأمر يحتاج للتمهيد بأنواع المقدمات وتوفير

الأرضيات والظروف الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية و... المناسبة له، والذي يقتضي المشاركة الفردية والاجتماعية المؤثرة لناحية إيجاد المقتضيات ورفع الموانع أمام هذا النوع من الحياة اللائقة (بالطبع بشكل يتطابق مع النظام المعياري الربوبي).

١-٣-٦-١- كيفية وصول الإنسان إلى مكانته اللائقة في الوجود

١-٣-٦-١- يجب توفير الأرضية لتفتح فطرة الإنسان الإلهية وموهبا، أي السعي حتى تتفعل هذه الذخيرة الإلهية القيمة، فتثبت وتتسامى.

يشكل الاعتماد على الفطرة الإلهية أرضية مؤاتية جداً بحيث يمكنه أن يوجّه معارف، ميول وأعمال الإنسان كافة، تجاه الوجهة الإلهية المتسامية، ويؤدي دوراً أساسياً، في التحوّل الاختياري الواعي للإنسان كي يصبح مخلوقاً متسامياً، ممتازاً وصاحب هدف. لذلك، يجب، وفي مسار تكوين الهوية وتحولها، ومن خلال إيجاد المقتضيات ورفع الموانع، توفير الأرضيات اللازمة للاستفادة من هذه الذخيرة الإلهية - التي لا تعمل تلقائياً بنحو فعال، بل يمكن، وعلى أثر مرافقة فرد ومماشيه مع بعض الظروف والموانع المحيطة به أن تبقى مخبأة أو يتمّ تضعيفها - وتفتحها وتفعيلها وتقويتها.

١-٣-٦-٢- يجب توفير الأرضية لهداية مسار تكامل الاستعدادات الطبيعية وتنظيم مشاعر الإنسان وميوله بنحو شامل متوازن، وبالتزامن مع تفتح الفطرة لناحية غاية حياة الإنسان (كمال وجوده = القرب من الله).

مع الالتفات إلى الصيرورة والتحوّل الاختياري للإنسان، تبرز أهمية ضرورة تحقق فعالية هذه القدرات الإلهية وتعديل الميول والمشاعر بشكل مستمر، ولناحية الهدف الغائي لحياة الإنسان وكمال وجوده. ومن هنا يجب أن تهتدي حركة تكامل الاستعدادات الطبيعية (أي مجموعة التغيرات المتواصلة، المتسامية، والثابتة نسبياً في القدرات الإنسانية الطبيعية كافة) والاستفادة من المشاعر والميول الطبيعية بشكل شامل ومتعادل (بالتناسب مع مراحل الحياة المختلفة وشؤونها المتنوعة وبالتزامن مع تفتح الفطرة) لناحية غاية الحياة (القرب من الله) وتتموضع على أساس الهداية التشريعية. لكن بما أنّ مسار تكامل الاستعدادات الطبيعية للإنسان وتنظيم مشاعره وميوله، يرتبط في النهاية بإرادة الفرد الواعية وعمله رغم التأثر بالظروف والعوامل الخارجية، فمن الضروري الأخذ بعين الاعتبار دور وعي الفرد نفسه واختياره، كي تتحقق استفادة الإنسان طيلة حياته من هذا النوع من الهداية.

١-٣-٦-٣- في مسير القرب من الله، يجب على أفراد المجتمع لناحية تحقيق درجات الحياة الطيبة في الأبعاد الفردية والاجتماعية كافة، وعلى أساس الاختيار والالتزام الواعي والحرّ بالنظام المعياري الإسلامي، أن يصبحوا مستعدين لتهيئة الأرضية الأساس لتشكّل المجتمع الصالح وتطوره المستدام على هذا الأساس.

لا شك أنّ الأرضية الأهم لتحقيق الحياة الطيبة هي في أن يصبح كل فرد من أفراد المجتمع مستعداً بشكل واع واختياري لتحقيق درجات الحياة الطيبة (على أساس الإيمان، الاختيار والالتزام بنظام معياري يتناسب مع هذا النوع من الحياة الفضلى والممهّد للقيام بالأعمال الصالحة الفردية والجماعية) حتى يتمّ إيجاد هذا النوع من الاستعداد في المجتمع ككل، بحيث يتشكّل المجتمع الصالح بسهولة المجتمع الإنساني المطلوب على أساس النظام المعياري الربوبي نتيجة ذلك. لذلك يجب القول إنّ

إيجاد هذا النوع من الاستعداد عند كل فرد من أفراد المجتمع (بلحاظ أنَّ الحياة الطيبة تستند إلى وجود أفراد يمتلكون المعرفة والإيمان والقدرة على اختيار وإرادة الخيرات وأهل العمل الصالح الفردي والجماعي وكذلك يمتلكون علاقات جماعية على أساس النظام المعياري الإسلامي) هو الأرضية الأهم والعنصر الأساسي لتحقيق هذا النوع من الحياة اللائقة سواء كان على المستوى الفردي أم الاجتماعي^(١).

١-٦-٣-٤- لا بدّ، وفي سياق تحقق الحياة الطيبة، تهيئة الأرضيات اللازمة لتشكيل وتسامي الهوية الفردية والاجتماعية لأفراد المجتمع بنحو مستمر، بغية التشكل والتحوّل المستدامين للمجتمع الصالح على أساس النظام المعياري الإسلامي.

إنّ وجود الاستعداد والجهوزية في أفراد المجتمع لأجل تحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافة، أمرٌ مطلوب. وهما أنّ تشكل الهوية وتحوّلها يتعلق من جهة وقبل كلّ شيء بالحركة الفريدة للحياة الفردية والاجتماعية لكلّ شخص طبقاً لإرادته وأعماله الاختيارية، ومن جهة أخرى يؤثر مسار تشكّل المجتمع وتحوّل المستدام في المستقبل كثيراً على الأعمال والمسااعي الفردية والجماعية، لذلك على الإنسان بغية أن يستعدّ ويجهّز لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافة، أن يساهم في مسار التكوين والتسامي المستدامين لهويته الفردية والجماعية على أساس النظام المعياري الإسلامي في سياق تشكّل المجتمع الصالح وتحوّل المستدام على هذا الأساس.

١-٦-٣-٥- إنّ كلّ إنسان، ولكي يؤثّر في مسار تكوين وتسامي هويته الفردية والجماعية بشكل مستمر، عليه أن يدرك وضعيته ووضعية الآخرين بنحو صحيح، وأن يعمل على تحسينها بشكل مستمر على أساس الاختيار والالتزام الواعي والاختياري للنظام المعياري الإسلامي.

انطلاقاً من أنّ الإنسان، له وضعيته الخاصة دوماً، ويمكنه باستمرار أن يدركها بنحو صحيح بالاستناد إلى العقل، وأن يغيّرها بالإرادة والعمل الواعي الفردي والجماعي، لذا عليه أن يكون مؤثراً في الإدراك الصحيح لوضعيته والآخرين، وأيضاً في تحسينها المستدام على أساس الاختيار والالتزام الواعي والاختياري للنظام المعياري الإسلامي، وذلك لأجل تكوين هويته الفردية والجماعية وتحوّلها المستدام في سياق تشكّل المجتمع الصالح وتحوّل المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي، حيث يترافق مع تفتح الفطرة، التنمية الشاملة للاستعدادات الطبيعية والتنظيم المتوازن لمشاعر الإنسان وميوله.

١-٦-٣-٦- إنّ كلّ إنسان كي يدرك وضعيته المناسبة ووضعية الآخرين، ويكي يعمل باستمرار على تحسينها على أساس النظام المعياري الإسلامي، عليه اكتساب اللياقات الفردية والجماعية الضرورية (كالتعقل، والمعرفة، والإيمان، والتقوى، والدافع، والقدرة والمهارة لناحية القيام بالأعمال الصالحة الفردية والجماعية).

إنّ الإدراك والتحسين المستمرين لوضعيته ووضعية الآخرين، هما نتيجة للتفاعل الفردي والجماعي المستمر للإنسان (ككائن واع، حرّ وفعلّ) مع الله ونطاق من عالم الوجود في محضر الحق تعالى. ويقتضي هذا النوع من التفاعل معرفة الشخص بنفسه، والثقة بنفسه كعارف ومصلح لوضعيته، والمعرفة والإيمان بالله (بمثابة الحقيقة الأعلى والربّ الواحد للعالم وواقعية أبعد من كلّ واقعية) وكشف

مستوى علاقة عناصر الوضعيات بالله تعالى كمبدأ ومقصد الوجود. مع أنَّ أي عمل فردي للإنسان مرتكز بالحد الأدنى على مبادئ التعقل، والمعرفة، والإيمان، والميل، والإرادة، وكذلك كي يتحقق العمل الجماعي اللائق، فضلاً عن تطابق محتواه مع النظام المعياري الإسلامي (التقوى)، وارتكاز العاملين على الإيمان (الإيمان بالله ومعرفته والاختيار والالتزام الواعي والحرّ بالنظام المعياري الإسلامي)، فإنه يحتاج إلى تحقق صفات جماعية في العاملين (كالمساعدة والتعاون فيما بينهم في سبيل الخير، والتواصي المستمر بالحقّ وتحمل المشاكل، وسعة الصدر، وقبول العقل الجمعي، والاتباع العام لقرارات القائد العاقل والعاقل). ومن البديهي أن ليس لكلّ واحدة من هذه الميزات الضرورية لإدراك الفرد وضعيته ووضعية الآخرين، والعمل المستمر لتحسينها على أساس النظام المعياري الإسلامي، تحقق وفعليّة في وجود الإنسان. ولهذا، على كلّ إنسان أن يكتسب هذا النوع من الصفات والقدرات الضرورية (اللياقت الفردية والجماعية) ضمن عملية مستمرة هادفة ومدرّسة.

٦-٣-٧- ينبغي لجماعة من الأفراد الراشدين إلى حدٍ ما في أي مجتمع (بغية هداية الناس الآخرين في مسار القرب من الله)، تأمين الأرضية الاجتماعية الهادفة لتكوين هويتهم وتساميها المستمر، كي يستعدّوا (ومن خلال اكتسابهم للياقات الفردية والجماعية الضرورية لإدراك وضعيتهم ووضعية الآخرين والعمل المستمر لتحسينها على أساس النظام المعياري الربوبي) لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافة.

رغم أنَّ الإرادة والعمل الاختياري لكلّ فرد- استناداً إلى الربوبية الإلهية ومشيئة وتقدير ربّ العالمين- تقوم بدور أساسي في حركة تكوين هوية الإنسان وكلّ نوع تحوّل فيها، إلّا أنَّ هناك عوامل ظاهرة وخافية كثيرة^(١) وبإذن إلهي تؤثر أيضاً في هذا المسار - بنحو واعٍ وعمدي أو بنحو تكويني (غير عمدي وحتى غير واعٍ)-^(٢). لذا في هذا المجال، ومع الأخذ بعين الاعتبار التعاليم الدينية، واتباع سيرة المرثيين الإلهيين، واستناداً إلى السنّة الإلهية بضرورة الاستناد إلى الأسباب والعلل، لا يمكننا أن نغفل عن التمهيد العمدي للظروف الاجتماعية المناسبة للمساعدة في الحركة الواعية والاختيارية للآخرين نحو الكمال (أي القرب من الله وتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافة). بناء عليه، ينبغي لجماعة من الأفراد الراشدين إلى حدٍ ما في أي مجتمع، وبغية هداية الناس الآخرين في مسار القرب من الله، تأمين الأرضية الاجتماعية الهادفة لتكوين هويتهم وتساميها المستمر، كي يستعدّوا (من خلال اكتسابهم للياقات الفردية والجماعية الضرورية لإدراك وضعيتهم ووضعية الآخرين والعمل المستمر لإصلاحها على أساس النظام المعياري الربوبي) لتحقيق درجات الحياة الطيبة في الأبعاد كافة. ولا يخفى أنَّ كلّ نوع توفيق في هذا المسار (من جهةٍ هو منأط بانتخاب وإرادة نفس الفرد، ومن جهةٍ أخرى رهينة الإرادة والمشيئة الإلهية)، في الحقيقة، مرتبطٌ بإمداد وتأيد الحقّ ولطفه وعنايته الربوبية، وهو المرئي الحقيقي للبشر، كما جاء في القرآن الكريم: «إنّك لا تهدي من أحببت ولكن الله يهدي من يشاء» القصص ٥٦.

(١)- من الموارد الواضحة من قبيل الوراثة، البيئة الطبيعية وطريقة التغذية (أمور من قبيل اللقمة الحلال، الشروط المعنوية للوالدين عند انعقاد النطفة والحالات الروحية للأم في مرحلة الحمل والرضاعة) أو أفعال من قبيل الدعاء والتصدق والتوسل بأولياء الله وتصرفهم الولائي في وجود الآخرين أو الإلهامات الغيبية والوساوس الشيطانية، ووفقاً لتعاليم الدين تم قبول تأثيرها التكويني وغير العمدي على تشكّل شخصية الإنسان (بالجملة).

(٢)- كما مر إنَّ هذا التأثير يحدث بإذن الله وفي إطار السنن الإلهية وبصورة محدودة، وأبداً لا يصبح دورها بديلاً عن اختيار الإنسان وإرادته.

٢- تبين ماهية التربية

في هذا الجزء، ومع الأخذ بعين الاعتبار المباني الأساسية والمواضيع التي تمّ طرحها في قسم إدغام المباني، وبعد شرح واستنباط المفاهيم المفتاحية، نتطرق إلى التعريف الذي تمّ اختياره لـ «التربية» ومن ثمّ سنبيّن خصائص هذا التعريف. ولكن قبل الدخول إلى هذا البحث لا بدّ من الإشارة إلى بعض النقاط حول تعريف «التربية»:

- إنّ تعريف ماهية التربية بنحو معياري - توجيهي (بيان حقيقة التربية كما يجب أن تكون)، أمرّ مرتكز على الافتراضات والمباني الأساسية المقبولة في الرؤية الإسلامية. لذلك إنّ التعريف المنتقى، يعتبر تعريفاً للتربية على أساس الرؤية الإسلامية (التربية الإسلامية بالمعنى العام).
- رغم أنّ تعريف التربية من المنظور الإسلامي أساساً يشمل جميع التدابير والمسااعي الممهّدة للتحوّل الواعي والاختياري لأبعاد وجود الإنسان كافة، ففي هذا المجال ينبغي أن نعتبر أن التدابير والأفعال الربوبية لله تجاه الإنسان أهم بل وأكمل مصداق لتربية الإنسان، وذلك بالالتفات إلى الربوبية المطلقة الإلهية في خصوص الإنسان - التي تتم بشكل تكويني وأيضاً تشريعي - بحيث إنّ أي عمل ناجح من قبل الإنسان، لا يتخذ معناه إلا في ظل ذلك، ولا يتحقّق أساساً إلا بإذن ورعاية الحق تعالى. لكن موضوع تعريف التربية في هذه المجموعة (بلحاظ الهدف المعترّ من تعريف التربية) وبحسب الاصطلاح الشائع^(١): تلك المجموعة من الإجراءات والفعاليات والأنشطة الاجتماعية الهادفة، التي يتمّ القيام بها من قبل الناس الراشدين نسبياً بغية التكامل والإصلاح الثابت لكافة الأبعاد الفردية والجماعية في وجود الأفراد الآخرين من الناس، وبالطبع بأشكال متنوعة تبعاً للمخاطبين المختلفين طيلة حياتهم.
- (بناء على هذا الاصطلاح، التعريف المنظور، لا يشمل بلحاظ صبغته الإنسانية والاجتماعية التربية الإلهية، وحتى التدابير والأعمال الإصلاحية لكبار السن من البشر تجاه أنفسهم - بناء النفس وتهذيب النفس -).
- في هذا التعريف، ومع الأخذ بعين الاعتبار الحيثية الاجتماعية للتربية، وشموليتها تجاه كلّ أفراد المجتمع الإسلامي (وفي هذا المتن جميع المواطنين في جمهوريّة إيران الإسلامية)، طبقاً لدستور جمهوريّة إيران الإسلامية، يتمتع الجميع بحق الحصول على التربية اللائقة، على أساس النظام المعياري الإسلامي، رغم التنوع الثقافي والديني والمذهبي البارز.
- في هذا التعريف، سعينا، في عين مراعاة الشمولية، أن نشير إلى نحو تمايز نطاق موضوع هذا التعريف بالنسبة إلى الأنشطة والفعاليات والبرامج الاجتماعية الأخرى النافعة (كالإجراءات والمشاريع المطروحة من المؤسسات الاجتماعية الأخرى: الاقتصادية، السياسية، الطبية والصحية) والتي، في النظام الإسلامي، من المفترض أنه يتمّ تخطيطها وتنفيذها جيّداً، في مسار تحقيق درجات وأبعاد الحياة الطيبة.
- في تعريف التربية، تمّ السعي للالتفات إلى الهدف الكلي والنتيجة المرتقبة منه، (النتيجة التخصصية، الهدف الكلي وأهداف التربية) بالإضافة إلى عملية عمل التربية التدريجي والمستمر (مجموعة التدابير والإجراءات الهادفة لتحقيق النتائج المرجوة). وقد التفتنا في هذه الحركة أيضاً إلى دور المربين ودور المتربّين (الحيثية التفاعلية للتربية).

(١)- لا ريب يمكننا من خلال توسيع المعنى في الاصطلاح الشائع أو إحداث تغيير طفيف في التعريف المقترح، أن نعتبر التربية بالمعنى الأعم تشمل كل نوع عملية هادفة ممهّدة لتشكيل هوية الأفراد الإنسانية وتعاليتها المستمر لناحية هدايتهم باتجاه الجهوزية لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد (أعم من أنّ هذه العملية تتم من خلال الله أو البشر وأعم من أن تكون بالنسبة للذات أو الآخر). في هذه الحالة، ستكون التربية الإلهية أول وأعلى مصداق لهذا المعنى العام - بل بالالتفات إلى أن لا مؤثر في الوجود إلا الله، تعتبر التربية الإلهية فقط مصداق هذا التعريف، وفعاليات المربين الأخرى فقط في ذيل هذه التربية ولها معنى بإذنه وإجازته التكوينية - كما أنّ هذا التعريف سيّشمّل تهذيب النفس وإصلاح النفس في مراحل الكبر أيضاً.

٢-١ - استنباط وتحليل المفاهيم المفتاحية

إدًا يبدو، وبالالتفات إلى مباحث المحاور الثلاث السابقة المستدل عليها (وخاصة المحاور الثالث حيث تم استنتاج مسائله كافة من المباني السابقة والتركيب المنطقي فيما بينها) يمكننا أن نستنتج وتتناول أهم المفاهيم المفتاحية الضرورية لتبيين ماهية التربية، غايتها وكيفيةها على أساس الرؤية الإسلامية (بالارتكاز إلى المباني المستدلة سابقًا) كالآتي:

أ - المفاهيم المفتاحية العامة (القسم الأول)

الحياة الطيبة

الحياة الطيبة هي الوضع المنشود لحياة البشر في الأبعاد والدرجات كافة، على أساس النظام المعياري الربوبي، والذي يؤدي تحقيقها، إلى الحصول على غاية الحياة، أي القرب من الله. بالطبع فإن الحياة الطيبة ليست أمرًا أخرويًا بحتًا (أي يتحقق في الحياة الأخرى بعد الموت) بل في الحقيقة هي حسيمة ارتقاء وتسامٍ للحياة الطبيعية المعروفة للبشر في نفس هذه الدنيا، بإضفاء الصبغة الإلهية عليها، بحيث أنه من خلال قبول حاكمية النظام المعياري الديني (المباني والقيم التي هي مورد قبول الدين الإسلامي) على الأبعاد الفردية والاجتماعية لحياة البشر وشؤونها المختلفة كافة، يمكن أن يتحقق تجلُّ لها (في هذه الدنيا الفانية والمحدودة). ويؤدي تحقيقها إلى تفتح الفطرة وتكامل الاستعدادات الطبيعية بكافة جوانبها، والتنظيم المتوازن للمشاعر والميول، وفي الختام التشكل والتسامي المستدام لهوية أفراد المجتمع (في سياق تشكل المجتمع الصالح وتقدمه المستدام على أساس النظام المعياري الديني في مسير القرب من الله).

التحقق في كافة الدرجات

الحياة الطيبة أمرٌ له مراتب ودرجات، بحيث إن إحرازها في هذه الدنيا ليس فقط غاية كل إنسان متدين، بل الوصول إلى بعض درجاتها الابتدائية أو الممهدة كالاستجابة المتوازنة للحاجات الحياتية والطبيعية لأفراد المجتمع أو رعاية بعض النظم والقيم الأخلاقية المقبولة من العقلاء عامة، محل تأكيد كبير من قبل الأديان الإلهية كافة. وأيضًا مورد طلب كل شخص يمتلك عقلًا سليمًا. لذلك يمكن ويجب، دعوة الناس كافة لهذا النوع من العيش اللائق، وأن يبدأ التدبير والسعي لتحقيق الحياة الطيبة من هذه الدرجات الابتدائية أو التمهيدية.

التحقق في الأبعاد الفردية والجماعية كافة (مختلف شؤون الحياة)

مع أن الحياة الطيبة في الرؤية الإسلامية هي مفهوم كلي ومنسجم، لكنه ذو بعدين، فردي واجتماعي، ولكل منهما أصالة، ولذلك لا يمكننا خلال السعي لتحقيق الحياة الطيبة، إختزال قيمة أحدهما على حساب الآخر، أو تفضيل واحد بالمطلق على حساب الآخر.

ويرتبط البعد الفردي لتحقيق الحياة الطيبة، بوجود مجموعة من الميزات والقدرات الفردية (الكفاءات الفردية) كالترين بمصاديق الحكمة، القدرة، الخير، الجمال والفضيلة، (العلم، الإيمان، القوة، الصحة، العزة، العمل الصالح، الحلم، العدالة، التقوى، العفة، الصداقة، الأمانة، الجود، الشجاعة والصبر...) حيث يجب على كل أفراد المجتمع أن يحققوها في وجودهم في مسير الكمال الوجودي، والقرب من الله.

كذلك تشمل الحياة الطيبة، ونظرًا إلى جوانب حياة الإنسان المختلفة، واستقلالها النسبي بعضها عن بعض، تشمل شؤونًا متعددة، بحيث أنه يتحقق هذا المفهوم الحيوي والمتكامل في ارتباطها وتفاعلها بعضها مع بعض، ويجب عدم الغفلة عن إعطاء الاهتمام المناسب لأي من هذه الشؤون.

وبشكل عام يمكن الإشارة إلى شؤون الحياة الطيبة المتنوعة - والتي كما يبدو تشمل جميع جوانب الحياة اللائقة للبشر في الأبعاد الفردية والاجتماعية على أساس النظام المعياري الديني - كالتالي:

- الجانب الاعتقادي والعبادي والأخلاقي، والجانب الجسدي والحياتي، والجانب الاجتماعي والسياسي، والجانب العلمي والتقني، والجانب الاقتصادي والمهني والجانب الفني والجمالي، والتي لكل منها مكانة مهمة في الحياة الطيبة (وبالطبع مع محورية الجانب الاعتقادي، العبادي والأخلاقي للحياة الطيبة). أمّا النقطة المهمة فهي أنّ هذه الشؤون المتنوعة تقريباً تتجلى في تحقق البعد الفردي للحياة الطيبة وكذلك في إحراز البعد الاجتماعي لهذا النوع من الحياة.

النظام المعياري الإسلامي

يقصد بهذا النظام، مجموعة منسجمة من المباني والقيم المنتزعة من المصادر المعتمدة لدين الحق (الإسلام) أو المتناسبة معها، حيث يعتبر قبول هذه المجموعة والالتزام العملي بها في أبعاد وجوانب الحياة كافة، العلامة الفارقة الأساسية التي تميّز الحياة الطيبة عن الحياة غير الدينية (العلمانية) السائدة. يجب الالتفات إلى أنّ النظام المعياري الإسلامي، يشمل سلسلة مراتب من القيم النازلة إلى أبعاد حياة الإنسان كافة، وهي ليست جميعها بمستوى واحد بلحاز الأهمية والأولية للتحقق. بل إنّ قبول بعض هذه القيم الأخلاقية والأساسية لهذا النظام المعياري الديني، لا يتوقف أيضاً على معرفة واختيار دين الحق (لأنّ العقل السليم والفتوة الإلهية الفعالة في وجود كلّ إنسان تحكم بشكل مستقل بشأن هذا النوع من القيم، رغم أنّ الدين أيضاً يؤيدها). بالطبع إن هذا النظام المعياري الإسلامي باللحاظ الفردي، يتجلى عينياً وعملياً في مصاديق الإنسان الكامل (وفي نموذج أعلى الرسول الأكرم ﷺ والأئمة المعصومين عليهم السلام)، وفي البعد الاجتماعي، فإنّ المجتمع الإسلامي الصالح بمحورية وقيادة نظام الإمامة، هو أيضاً مظهر تحقق نظام المعيار الإسلامي.

الاختيار والالتزام الواعي والاختياري بالنظام المعياري الإسلامي

إنّ قبول العقائد والتعهد العملي تجاه القيم النابعة من دين الحق (الإسلام) أو الانسجام معها - الذي هو الشرط الأساسي لتحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد الفردية والاجتماعية كافة - يجب أن يتحقق بنحو واع واختياري، مع الالتفات إلى قدرة المعرفة، التعقل والاختيار لدى الإنسان. بالطبع يشمل هذا الاختيار والالتزام، مراتب متفاوتة، بدءاً من الإسلام والإيمان الظاهريين، والتسليم العملي تجاه الظواهر الشرعية (عدم المخالفة الظاهرية للضوابط الفقهية) وصولاً إلى الإيمان والاعتقاد القلبي والعزم على مراعاة الأحكام القطعية (الواجبات والمحرمات). وفي مرتبة أعلى الاطمئنان واليقين القلبيين والالتزام بمراعاة جميع حدود وقيم النظام المعياري الديني في الحياة اليومية (بشكل تام مراعاة موارد الشبهة الخطرة، والاحتياط في هذه الأمور، حتى التقيد في القيام بالمستحبات وترك المكروهات في الأعمال الفردية والالتزام والسعي لحاكمية المعايير الدينية على الأعمال والشؤون الاجتماعية كافة).

التطابق مع النظام المعياري الإسلامي

انسجام أبعاد الحياة كافة مع قيم النظام المعياري الإسلامي الذي يتجلى في التأسي بالإنسان الكامل واتباعه وإطاعته (الرسول ﷺ والأئمة المعصومين عليهم السلام وخلفائهم بالحق)، والتي عبّر عنها في الأدبيات الدينية بـ «التقوى» ولها درجات مختلفة بحسب مقدار وحدود انطباق أعمال وأخلاق الحياة مع قيم النظام المعياري الديني وكذلك كيفية هذا الانسجام بلحاز نوع النية والدافع (كسب رضا الله أو المنافع الدنيوية - الأخروية بالانسجام مع النظام المعياري الديني، أو تجنّب العواقب الدنيوية - الأخروية بمخالفته).

الهوية

إن الإنسان بامتلاكه الفطرة الإلهية وتمتعه بالميول والمشاعر والاستعدادات الطبيعية وتأثره النسبي بظروف البيئة والوراثة، وعلى أثر نوع الاستفادة من عقله ونوع إدراكه للوضعيات المختلفة (المعرفة) وكيفية مواجهته الاختيارية لها (الاعتقاد، الميول، الإرادة والعمل الفردي والجماعي)، يحرز بالتدريج وضعية محددة وسيالة (حيوية) على المستويين الفردي والجماعي، يطلق عليها اسم «الهوية» أو الشاكلة بالتعبير القرآني.

والهوية بشكل عام هي حصيلة تفاعل الإنسان الاختياري تدريجياً مع مجموعة من العناصر والموانع المؤثرة على وجوده التي تتشكل في قالب تركيبي من الرؤى، والعقائد، والميول، والقرارات، والأعمال المستدامة (الفردية والجماعية) وآثارها التدريجية في باطن الفرد نفسه، وتتحوّل بهذا المنوال. ومن هنا حصيلة الهوية التي تميز كل إنسان في النهاية، هي حاصل اكتساب بعض الصفات والقدرات الخاصة والمهارات، بوساطة الفرد نفسه، ولهذا فهي ليست مجرد أمر ثابت ومحدد مسبقاً، بل إنها قبل أي شيء آخر، حاصل سعي وتوفيق الشخص - وذلك في ظل الإرادة والعناية الإلهية وطبعاً التي تتأثر إلى حد ما بالظروف الطبيعية للحياة والنظام الثقافي، الاقتصادي، والسياسي الاجتماعي؛ ولا يخفى أن هذا التأثر لا يعني أبداً أن مسار تكوّن الهوية وتحوّلها يتبع بشكل مطلق وضع البيئة الطبيعية والاجتماعية.

التكوّن والتسامي المستمرّان

«هوية» الإنسان هي حقيقة تدريجية، حيوية، ولا متناهية، بنحو أنها - في عين تأثرها بالعوامل الطبيعية والماوراء طبيعية الخارجة عن الاختيار (الأسباب والظروف الخارجة عن الاختيار الواعي لنفس الفرد) - تتكون وتتحوّل بحضورها الاختياري في مختلف الوضعيات (وتتأثر بكيفية إدراكها وتغيرها) أثناء حياة هذه الدنيا، وتستمر في الحياة الأخرى. لذلك يرتبط تحقق وتحوّل الهوية الفردية والجماعية وقبل كل شيء بسياق الحياة الفردية والاجتماعية الاستثنائي لكل شخص وكيفية تعقله، وفي النتيجة بمعرفته، واعتقاده، وإرادته وأعماله (الفردية والجماعية) الاختيارية. كما أن تكون وتحوّل الهوية الفردية والاجتماعية سيكون له تأثيرات متقدمة على أعمال ومساعي أفراد المجتمع في المستقبل. لذلك يمكن لكل إنسان تكوين هويته الفردية والجماعية بالطريقة التي يريدها، ويغيرها باستمرار. إن التغيّر والتحوّل، إذا ما وُجّها لناحية الهدف الحقيقي لحياة الإنسان (القرب إلى الله) وعلى أساس النظام المعياري المناسب مع هذه الغاية، فهما سيتلازمان مع تفتح الفطرة الإلهية والتكامل المتوازن لكافة جوانب الاستعدادات الطبيعية للإنسان والتنظيم المتوازن لمشاعره وميوله وتحصيل القدرات الضرورية لتحقيق الحياة الطيبة (في البعدين الفردي والجماعي). في هذه الحالة، يمكن الاستفادة من عبارة « التكوّن والتسامي المستمرين للهوية على أساس النظام المعياري الإسلامي» لهذه العملية.

عناصر الهوية

يمكن أن تكون هوية الإنسان، بل ويجب أن يكون لديها (في الوجه المنشود^(١)) وجه تركيبي، وأن تصل على أساس تعقلها إلى حصيلة من المعرفة والرؤية، والاعتقاد والاتجاه، والميل والجذب، والإرادة

(١) - لا يخفى، كما مر، أنه يمكن للهوية في الوجهة غير المنشودة (التي ليست مأخوذة بعين الاعتبار في عملية التربية) أن تمتلك ماهية ممزقة مشتتة غير متوازنة ومنسجمة وذات اتجاه واحد..... وحتى أن غلبة الخصائص غير الإنسانية والسلطة المحدودة للميول الطبيعية على الوجود الإنساني، ستوجد حقيقة حيوانية في باطن الفرد، والتي، وفقاً للمصادر الدينية، ستظهر في يوم القيامة (كما أن القرآن يقول في وصف هكذا أشخاص: أولئك كالأنعام بل هم أضل سبيلاً).

والاختيار، والعمل الصالح الفردي والجماعي المرتكز على هذه المبادئ واستمراره عبر الزمان، والتي تؤدي إلى تشكّل صفات وقدرات ومهارات خاصة (لياقت فردية وجماعية لازمة لأجل إدراك الوضعية والتحسين المستمر) وفي النهاية إلى تكوين وتسامي الهوية الفردية والجماعية بشكلٍ منسجمٍ وكليّ وعلى أساس النظام المعياري الربوبي. لذلك، وعلى الرغم من أنه يمكن تسامحاً الحديث عن الوجه المعرفي، والعاطفي، والإرادي والعملي للهوية، لكن لا ينبغي أبداً (بالالتفات إلى الدور المحوري للتعقل في كافة هذه الوجوه وتداخلها بعضها ببعض في الوضع المطلوب) تخصيص المبنى العقلائي بأحد هذه الوجوه أو اختزال تمام الهوية في أحد هذه الوجوه، كما أنه يجب ألا نحصر الهوية بالجانب الفردي للإدراك، والإحساس، وتجربة الفرد الشخصية للفرد لنفسه (الناظرة إلى مفاهيم علم النفس كتصوره لنفسه) أو أن نحجمها كأمر مرتبط بالمجتمع سيال ونسبي بالكامل (متأثر فقط بظروف البيئة) وننسى بالتالي الحقيقة الوجودية لهوية الإنسان (الناطقة من تركيب معرفته، واعتقاده، وميله، وعمله الفردي الاختياري والجماعي) والتي هي أساس التشخيص الموضوعي (وليس الذاتي أو الإحساسي) لشخصية كل فرد وتمييزها عن الآخرين، وكذلك هي وجه الاشتراك الحقيقي لوجود كل شخص مع وجود الآخرين.

أبعاد وطبقات الهوية

بشكل عام، تشمل هوية الإنسان، انطلاقاً من تأثرها بحضور الفرد في الوضعيات المختلفة وبالعامل الفردي والجماعي لكل إنسان، بعدين أو وجهين: الفردي والجماعي؛ فالبعد الفردي للهوية يشير إلى الوجه الشخصي والمنحصر بالوجود الشخصي لكل إنسان، وينظر البعد الجماعي للهوية ينظر إلى الوجوه المشتركة بين الشخص والآخرين والذي يشمل طبقات متعددة (كالهوية الإنسانية، والهوية الدينية، والوطنية، والقومية، والجنسية، والمهنية والعائلية...) ويجب كما ذكر سابقاً، أن تتكوّن وتحوّل جميع هذه الأبعاد والطبقات بنحوٍ تركيبّي، منسجم، ومتوازن على أساس النظام المعياري الإسلامي.

المجتمع الصالح

لا تتلخّص الحياة الطيبة في الرؤية الإسلامية فقط في البعد الفردي للحياة وفي العلاقة الفردية والشخصية للإنسان مع الله والنظام المعياري الربوبي، بل هناك بعد مهم آخر للحياة الطيبة وهو البعد الاجتماعي لهذا النوع من الحياة والذي يتجلى في مفهوم «المجتمع الصالح». إن المجتمع الصالح في الرؤية الإسلامية، هو المجتمع الذي يقوم على أساس التوجه إلى الله، من خلال حالة التسليم والرضا، وليس على أساس العلاقات العرقية، العائلية أو القبلية، أو العلاقات النفعية والظالمة أو العلاقات العقدية (التعاقدية) - ذات الاتجاه الاستخدامي المستند إلى منافع أحد طرفي التعاقد أو كليهما -. في المجتمع الصالح الذي يُعدّ مظهر تحقق البعد الاجتماعي للحياة الطيبة، «لا علاقات مركزة على العنف (الناشئة عن الخوف والتهديد والرعب) أو الاستغلال (الناشئة من النفعية، الاستغلال أو استخدام الآخرين) بل تتركز العلاقات بين أعضاء المجتمع إلى القيم الإنسانية والأخلاقية، والمعرفة، والمحبة وطاعة الله (الاتباع الواعي والاختياري لنظام المعيار الديني). في هذا المجتمع، تُطرد العلاقات الظالمة والتعصب العنصري، ويتم التأكيد على التوحيد في الربوبية كأساس لتشكّل واتساع العلاقات الاجتماعية».

التكوين والتسامي المستمر^(١)

«إن قبول التوحيد الربوبي، وقبول ولاية الله، وولاية أوليائه، وعدم الإذعان لولاية الطاغوت (الحاكمية غير الإلهية) هي من مبادئ تشكيل المجتمع الصالح، وهدفها أيضًا هو الوصول للقرب من الله (تحقق الحياة الطيبة)، رغم أنَّ إحراز الرفاهية والاقتدار (ليس كهدف أساسي بل كنتيجة مهمة) في المجتمع الصالح هو أمر ممكن وضروري. من ناحية أخرى يمكن أن نعتبر: «محورية الحقيقة»، و«العقلانية»، و«محورية العدالة»، و«التقنين»، و«كرامة الإنسان»، و«تقبل المسؤولية»، و«الرأفة»، و«مراعاة الحقوق والأخلاق الإنسانية» من العناصر المهمة للمجتمع الصالح^(٢). ولا شك أنَّ الالتزام الدائم لأفراد المجتمع بهذه العناصر في البنى الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية والأعمال التواصلية، يوفر أرضية التقدم المستمر للمجتمع الصالح. على هذا أساس، يُعدَّ «الاختيار والالتزام الواعي بالنظام المعياري الإسلامي، في ميدان الحياة الاجتماعية والعلاقات الجماعية بين البشر»، المبنى الأصلي لتشكيل المجتمع الصالح وتساميه المستمر.

الوضعية

ويُقصد بالوضعية، نسبة معينة، حيوية، قابلة للإدراك والتغيير (من قبلنا ومن قبل الآخرين) والتي هي حصيلية تفاعل مستمر بين الإنسان - ككائن واع، حرّ، ويمتلك الاختيار- والله، ونطاق واسع من عالم الوجود (النفس، الطبيعة، المجتمع) في محضر الله تعالى. (الله الذي هو الحقيقة المطلقة، وأعلى حقائق العالم، الربّ الوحيد للإنسان والعالم، والحقيقة الأصلية المحيطة بالمخلوقات والوضعيات كافة؛ ولو أنَّ الإنسان يغفل عنه أحيانًا أو يحاول إنكار هذه الحقيقة).

إدراك الوضعية وتحسينها بشكل دائم

إنَّ تفاعل الإنسان الفعّال مع عناصر الوضعية المتنوعة، يتسبّب من جهة بالتغيير المستمر للمرتبة الوجودية للإنسان وبالتالي التكوين والتحوّل المستمرين لهوية الفرد، ومن جهة أخرى يؤدي إلى خلقٍ مستمر لوضعيات جديدة. بالطبع، يمكن أن يتم إدراك الإنسان وضعيته والآخرين (بالإرتكاز على قدرة عقل الإنسان واكتساب أنواع العلوم والمعارف) وتغييرها بالعمل الفردي والجماعي، - مع الأخذ بعين الاعتبار ميزة حرية الإنسان وإرادته - بشكل صحيح أو غير صحيح، وأن يكون في مسير صعود الإنسان أو تسافله. أمّا إذا تمَّ هذا التفاعل بشكلٍ لائق فسيؤدي إلى التكوين والتسامي المستمرين لهوية الفردية والجماعية للإنسان بما يناسب غاية الحياة الحقيقية، القرب إلى الله-.

في هذه الحالة يجب الحديث عن «الفهم الصحيح لوضعية الشخص نفسه ووضعية الآخرين والعمل المستمر لتحسينها» والذي يستلزم، أولًا معرفة النفس، والثقة بالنفس (كعارفة ومصلحة للوضعية)، ثانيًا

(١)- إنَّ ما نحتاج إليه هو توفير وإعداد خطة تقدم بلدنا على أساس رؤية الإسلام الكونية لهذا الإنسان، الإنسان في منطق الإسلام. في خطة التقدم والتحوّل، لا معنى أن يترافق التقدم مع الفحشاء والغرق في مجرى الفساد. ستكون المعنويات القاعدة الأساسية لهذا التقدم. التقدم الذي محوره الإنسان، فالإنسان الذي له بعدٌ معنوي هو قوي، والإنسان الذي يجعل العلم والدنيا والثروة وأنشطة الحياة وسيلة لأجل التعالي الروحي والذهاب إلى الله تعالى، هذا التطور والتقدم يختلف كثيرًا عن ذلك التطور والتقدم» (الإمام القائد في لقائه طلاب جامعة فردوسي مشهد في التاريخ ٨٦/٢/٢٥).

(٢)- إنَّ ما هو محط نظرنا في التحوّل، التحوّل الذي يترافق مع التقدم - الذي يتضمن أهدافنا - هو محاربة الفقر، محاربة التمييز، محاربة المرض، محاربة الجهل، محاربة انعدام الأمن، محاربة انعدام القانون، ارتقاء الإدارات إلى مستوى علمي أعلى، ارتقاء سلوك المواطنين إلى مستوى منضبط، والانضباط الاجتماعي، تكامل الأمن، نمو الثروة الوطنية، التكامل العلمي، تكامل الاقتدار الوطني، التكامل الأخلاقي وتكامل العزة الوطنية؛ وجميعها تتدخل في هذا التحوّل والتقدم والمعنى الصحيح، ونعتبرها القواعد الأساسية. إلى جانب ذلك، يعتبر عشق المعنويات والارتباط بالله أهم عامل يضمن تقدم الأمة بمعناه الواقعي. يجب تقوية عبادة الله، وعشق المعنويات والعاطفة الإنسانية في كل تحول، وكذلك مشاعر المحبة في قلوب البشر، ويجب أن نسير في هذا الاتجاه. أمّا ذلك التحوّل الاجتماعي أو الاقتصادي الذي يجعل البشر بالنسبة إلى بعضهم يعيشون الفروقات الطبقيّة وانعدام المحبة، فهو غير ممدوح، ومذموم..... نحن نريد تحوّلًا يخلق بين الآباء، الأمهات، العوائل، الأبناء، الأصدقاء والجيران ألفة ومحبة أكبر..... أن يكون المحيط محيط تراحم وتعاطف، جميع أفراد المجتمع يشعرون بالمسؤولية تجاه بعضهم بعضًا؛ «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته»، وذلك التحوّل الذي ينتهي في العلاقات والأنظمة الاجتماعية إلى حقائق كهذه، هو التقدم؛ إن هذا هو التقدم الذي هو محط نظر الإسلام والجمهورية الإسلامية. (الإمام القائد الخامنّي في لقائه أساتذة وطلاب جامعات محافظة سمنان في التاريخ ٨٥/٨/١٨).

معرفة الله والاعتقاد به (الحقيقة العليا المطلقة لما وراء الوضعية) وثالثاً كشف عناصر الوضعية والعلاقة القائمة بينها وبين الله تعالى (مبدأ الوجود ومقصده)^(١). ولكن، في الوقت ذاته، من الممكن ألا يعرف الإنسان نفسه، أي ألا يدرك وضعيته الحقيقية ووضعية الآخرين بشكل جيد (الارتباط بالله وبعناصر الوجود المختلفة في محضر الحق تعالى)، أو ألا يلتزم بلوازم هذا الإدراك أو لا يسعى بشكل لائق إلى التغيير المناسب لها (المتناسب مع الغاية الحقيقية للحياة). من البديهي في هذه الحالة أن تتكون هذه الهوية بشكل غير متوازن ومتقطعة الأبعاد وسوف تتحول باتجاه السقوط والبعد عن الغاية الحقيقية للحياة.

ب - المفاهيم المفتاحية الخاصة (المجموعة الثانية)

فضلاً عن المفاهيم الآتية الذكر (التي هي بلحاظ اتساعها المفهومي، لا تختص بالتربية)، من الجيد التعرض لعدد من المفاهيم المناسبة مع موضوع التربية والتي سنوضحها في ما يلي:

العملية

يمكن اعتبار مفهوم « العملية » كأهم مفهوم ناظر إلى بيان ماهية التربية، مع الالتفات إلى صيرورة الإنسان الدائمة على طول الحياة وتأثر هذا النوع من الصيرورة بالظروف الاجتماعية. بناء عليه فالعملية ناظرة إلى العمل الاجتماعي، المستمر والتدريجي، والهادف (الذي يركز على هداية أفراد المجتمع)، والمنسجم (لديه انسجام وتلاؤم داخلي)، والفعال، والمرن، بحيث ينبغي أن تُصمَّم على أساس يتناسب مع مراحل التحوّل الوجودي للأفراد (مخاطب وموضوع هذا العمل الهادف)، وتنجز من خلال عناصر متنوعة، في قالب أنماط مختلفة، بدعم أركان الحياة الاجتماعية وتنسجم قدر الإمكان مع بقية العناصر الاجتماعية المؤثرة.

التفاعل

لا بدّ أن تُعتبر عملية التربية (بصفتها عملاً معدّاً لتكوّن هوية الإنسان الإختيارية وتحولها) عملاً تفاعلياً (تأثر وتأثير من طرفين) بين قطبين فعالين - المربين والمتربين - حيث يلزم فيها فضلاً عن إيجاد المقترضات وإزالة الموانع (كأمر ضروري من قبل المربين)، الالتفات إلى الحضور الفعّال للمتربين في هذه الحركة وإلى سعيهم الاختياري للاستفادة المناسبة من هذه الأرضية، ممّا يستوجب هذا الأمر عملاً مزدوجاً من المتربين والمربين لنجاح عملية التربية.

بالطبع ليس المقصود من التفاعل في هذه العملية وجود علاقة أفقية ومتساوية بين طرفي هذه العملية، بل في الرؤية الإسلامية، لا يستوي المربون مع المتربين لناحية الإتصاف (بالفعل) باللياقات المنشودة وتحقيقها فيهم وكيفية السعي لتمهيد مقدمات اكتسابها. ويتحمل المربي مسؤولية الخطوة الأولى والمحورية في هذه العملية، من خلال توفيره اللائق لمستلزمات تكامل المتربين وإزالة الموانع. لكن، ومن خلال الأخذ بعين الاعتبار إرادة الإنسان وقدرته على الاختيار، فالمربون في هذه العملية وتحقيقهم للنتائج المنشودة، ليسوا فعّالين لما يشاؤون، بل هناك خطوات أساسية ومحورية أخرى في هذه العملية المزدوجة يجب أن يُقدم عليها المتربي؛ وبالطبع سيتفاوت مستوى وكيفية هذا «التفاعل غير المتساوي»^(٢) بالالتفات إلى مستوى تكامل المتربين وقدرتهم ونوع التربية، ولكن بنحوٍ كلي «الهدف الأساسي للتربية الإسلامية هو في الواقع إيجاد حركة فعالة وتدرجية بحيث ترتقي بالمتربين من التبعية إلى الاستقلال»^(٣).

(١)- كما أُشير في مباني علم الوجود، اعتُبر الله نفسه غاية الوجود، وقد جاءت آيات كثيرة في القرآن حول هدفية العالم والإنسان، من جملتها البقرة: ٤٦، الانشقاق: ٦، المائدة: ١٨، التغابن: ٣، البقرة: ٢٨٥، الأحقاف: ٣، والمؤمنون: ١١٥.

(٢)- هذا التعبير المناسب قد استعمله أخيراً بعض من المحققين المعاصرين (باقري، ١٣٨٨).

(٣)- ن.م.

المربّون^(١)

مجموعة من الأفراد المتكاملين نسبيًا، العطوفين والخيرين، الذين بلحاظ اكتسابهم اللياقات الفردية والجماعية وتحقق مراتب معتد بها من الحياة الطيبة في وجودهم، يتحملون مسؤولية ثقيلة بالمساعدة في هداية الآخرين والتمهيد لأجل التكامل والتحوّل في وجود الأفراد الآخرين ضمن سياق تكوين المجتمع الصالح وتطوره المستدام.

المترّبون^(٢)

هم أولئك الأفراد المخاطبون الأصليون لعملية التربية المتقابلة، ويتمتعون بالقابليات والقدرات (بالقوة) للقيام بحركة واعية واختيارية نحو مراتب الكمال، لكنهم في الوقت الحالي لا يمتلكون اللياقات اللازمة لإدراك وضعيتهم ووضعية الآخرين وتحسينها، لذا يحتاجون إلى إرشاد ومساعدة الآخرين في هذا المجال وفي سبيل تشكّل هويتهم وتساميتها المستمر.

تهيئة الأرضية

ينبغي عند تصميم وتنفيذ مجموعة من التدابير والأعمال المنسجمة والمدروسة والمتعمّدة من قبل المربين، ضمن قالب إيجاد المقترضات وإزالة ودفع موانع التكوين والتحوّل اللائق لهوية المتربين، ومع الالتفات إلى ضرورة الحركة الاختيارية والواعية للمتربين، أن يؤخذ بعين الاعتبار فقط نوعٌ من تمهيد المقدمات المناسبة لأجل هذه الحركة، والتي حدّدها مربّو ومسؤولو عملية التربية، بصفاتها أرضيات ومقدمات ضرورية (وليست شرطاً لازماً وكافياً). لذلك، يجب أن تُعدّ «تهيئة الأرضية»^(٣) ميزة أساسية أخرى لعملية التربية. إنّ توفير الظروف الضرورية (إيجاد المقترضات والأسباب والعناصر الإعدادية) للحركة الاختيارية والواعية للفرد والمجتمع نحو الهدف المنشود، هو البعد الإيجابي لهذا النوع من «تهيئة الأرضية». بالإضافة إلى كون البعد السالب لـ«تهيئة الأرضية» يركز على إزالة أو رفع الموانع الباطنية والخارجية لهذه الحركة الواعية والاختيارية. لذلك يجب أن يكون هذا النوع من «توفير الأرضية» ببعديه: الموجب والسالب، بنحوٍ لا يتنافى مع أصل وجود الحرية التكوينية للإنسان وضرورة تحقق اختياره في أعماله وحركاته.

الهداية

هي توجيه الحركة الاختيارية والواعية لأفراد المجتمع في مسار إحراز أي نوعٍ من الكمال اللائق الذي يمكن أن يأتي في سياق غاية حياة الإنسان (القرب إلى الله) ودرجاتها المختلفة. بالطبع إنّ الهداية في الرؤية الإسلامية هي ذات وجهين في دلالتها على الطريق (الإرشاد إلى مقصد الحركة، والدلالة على الطريق الموصل إلى ذلك المقصد) والإيصال إلى الهدف المنشود (المساعدة لأجل الحركة الواعية والاختيارية في سبيل الوصول إلى المقصد). وكما مرّ في المباني الدينية، فإنّ فلسفة التوجه إلى الإنسان الكامل (الرسول ﷺ والأئمة المعصومين عليهم السلام) ولزوم قبول ولايتهم والتأسي بهم، هي التحقق الكامل لهذين

(١) - كلمة المربي في هذا المتن تشمل الآباء، الأمهات، المعلمين، المديرين، المربين التربويين، المدرّسين، الخبراء الاستشاريين وسائر الأفراد العاملين في نظام التربية الرسميّة والعامة.

(٢) - المترّبون في هذا المتن يشمل الطلاب، التلامذة، الأبناء وسائر المتعلمين الذين هم مخاطبون من قبل العناصر والمؤسسات المساهمة في عملية التربية، بنحو رسمي أو غير رسمي، وفي المستويات التخصصية والعامة.

(٣) - لأنّه في الفكر الإسلامي، ولو أنّه ينبغي التخطيط والسعي لأجل تحقيق أهداف التربية وسير البشر كافة في مسار الهداية الإلهية، إلّا أنّ مشيئة الله تقوم على أنّ البشر يتحركون بقدّم اختيارهم في مسار الكمال.

الوجهين (تبيان الطريق والإيصال إلى المطلوب) في أمر تربية الإنسان. بناءً عليه يجب أيضاً أن يُلاحظ هذان الوجهان، في أمر هداية المترين من قبل المربين.

الجهوزية والتأهب

يستند تحقق كل أبعاد الحياة الطيبة ودرجاتها على وجود الجهوزية في أفراد المجتمع من أجل الاختيار والالتزام الواعي بالنظام المعياري الإسلامي ويقوم اكتساب اللياقات الفردية والجماعية الضرورية لأجل إدراك وتحسين وضعية الذات ووضعية الآخرين وفق هذا المبنى. يؤدي تهيئة الأرضية لأجل تشكّل الهوية الفردية والاجتماعية للمترين وتساميتها المستمر، الدور الأهم في هذا النوع من إعداد الجهوزية لدى الفرد والمجتمع في التحقق الواعي والاختياري للحياة الطيبة بكافة مراتبها وأبعادها.

اكتساب اللياقات الضرورية

والمقصود باللياقات مجموعة تركيبية من الصفات والقدرات والمهارات الفردية والجماعية^(١) النافذة إلى كل جوانب الهوية (في الأبعاد الفردية والجماعية)، والتي يجب على المترين أن يكتسبوا هذا النوع من اللياقات لأجل إدراك وضعية الذات ووضعية الآخرين والعمل الفردي والجماعي اللازم لتحسينها (الوضعية) المستمر على أساس النظام المعياري الإسلامي.

وإن مفهوم «اكتساب اللياقات»

ينظر إلى العمل الواعي والاختياري للمترين الذين يقدمون عليه خلال عملية التربية المستمرة، في المجالات المعرفية، والدافعية والإرادية والعملية المعدة من قبل المربين، وذلك من أجل التكوّن والتسامي المستمرين لهويتهم الفردية والجماعية في سياق تشكّل المجتمع الصالح وتطوره.

إنّ مسار اكتساب اللياقات الفردية والجماعية في عملية التربية الميزات التالية:

- محورية الوضعية (التشكّل تحت تأثير الوضعية، وجراء التفاعل مع عناصر الوضعية، بالتأكيد لأجل إدراكها وتحسينها المستمر على أساس النظام المعياري وليس محض التوافق معها بأي شكل كان).
- الجامعية والتركيبية (تجنّب تنزّلها إلى مجال العلم المحض، أو الدافع، أو الميل، أو الإرادة، أو العمل أو المهارات العملية المحضة واجتناب التعاطي المجتزئ مع هذه الأبعاد).
- محورية المترين (على عكس تهيئة الأرضية حيث يلعب المربي الدور الأساسي فيها).
- الديمومة والاستمرارية (الالتفات إلى المسار الدائم لتكوّن الهوية وتساميتها وتشكّل المجتمع الصالح وتساميه).
- واعية وإرادية (متناسبة مع مستوى نمو وجاهزية المترين).
- الإستناد إلى النظام المعياري الإسلامي.

(١)- يمكن تقسيم مفهوم اللياقات - فضلاً عن التقسيم بحسب الأبعاد الفردية والاجتماعية للحياة - طبقاً لمستوى ولزوم اكتسابها من قبل عامة أفراد المجتمع إلى طائفتين: اللياقات الأساسية واللياقات الخاصة. اللياقات الأساسية هي تلك المجموعة من الصفات، والقدرات والمهارات، التي ينبغي أن يكتسبها المترين للوصول إلى المرتبة اللازمة أو اللائقة من الجهوزية لعامة أفراد المجتمع لأجل تحقق الحياة الطيبة؛ ولكن اللياقات الخاصة هي تلك المجموعة من الصفات، والقدرات والمهارات التي هي في مستوى أعلى من المستوى المتوقّع من الجهوزية العامة لناحية تحقق الحياة الطيبة، ويكتسبها الأفراد بحسب رغبتهم واستعدادهم الفعلي واحتياجات المجتمع الصالح الخاصة.

٢-٢-٢-٢ تعريف التربية

الآن ومن خلال التأمل بمجموعتي المفاهيم المفتاحية التي ذكرت، والتي تم استنتاجها من المباني الأساسية للتربية أو قد صُيغت بما يتناسب مع موضوع التربية، يبدو أنه يمكننا تعريف التربية على أساس الرؤية الإسلامية كالتالي: التربية هي عبارة عن: «عملية تفاعلية، تمهّد لتشكّل هوية المتربين وتساهمها المستمر، بنحوٍ منسجم ويرتكز على النظام المعياري الإسلامي، بهدف هدايتهم في مسار الجهوزية للتحقق الواعي والاختياري لمراتب الحياة الطيبة في كافة الأبعاد».

خلال هذه الحركة الهادفة، المستمرة والتفاعلية

١- يسعى المربون (ومن خلال التخطيط، والتنظيم، وتوفير الفرص المناسبة^(١)) في قالب من التدابير والإجراءات التدريجية، والمدرسة والمقاسة، والمنسجمة والمتناسقة على أساس النظام المعياري الإسلامي، ومن خلال إيجاد المقتضيات وإزالة الموانع الموجودة ودفع الموانع المحتملة) إلى أن يوفّروا الأرضية لتشكّل هوية المتربين الفردية والاجتماعية تدريجياً وبنحوٍ منسجم تبعاً للنظام المعياري الإسلامي، وتتسامى بنحوٍ مستمر، في سياق تفتح الفطرة والتكامل الشامل للاستعدادات الطبيعية والتنظيم المتوازن لميول وعواطف المتربين، حتى يتشكّل في الختام المجتمع الصالح، ويتحرك باتجاه التقدم الشامل والمستدام.

٢- ويكتسب المتربون أيضاً اللياقات الفردية والاجتماعية الضرورية، من خلال المشاركة الفعالة في هذه العملية والاستفادة الجيدة من الفرص المهيأة من قبل المربين، لأجل إدراك وتحسين وضعيتهم ووضعية الآخرين بشكل مستمر، على أساس النظام المعياري الإسلامي، وعبر هذا الطريق يستعدون بنحوٍ واعٍ واختياري لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافة.

لا شك أنّ هذه العملية التفاعلية المستمرة بين المربين والمتربين، لا تتحقق في الفراغ، وتحققها اللائق (حيث هي أهم عمل اجتماعي وممهّد لتحقيق الحياة الطيبة) يستلزم المشاركة الفعالة لكافة العناصر الاجتماعية المساهمة والمؤثرة فيها، وعلى الأخص الدعم المؤثر للعناصر الأساسية الاجتماعية وأركان هذه العملية في العصر الحالي (العائلة، الدولة، الإعلام، والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية).

٣-٢-٢ تبين ميزات التعريف

على ما يبدو، وبقليل من التأمل في التعريف المذكور حول عملية التربية ومفاهيمها المفتاحية، يمكن أن نذكر النقاط التالية كأهم وجوه تمايز هذا التعريف^(٢):

الارتكاز على النظام المعياري الإسلامي

إنّ أهم ميزة للتربية في هذا التعريف، ارتكاز عناصره ومكوناته كافة (من الهداية وتوفير الأرضية لتشكّل الهوية وتساهمها وكذلك تشكل المجتمع الصالح وتقدمه الشامل لأجل اكتساب اللياقات الفردية والاجتماعية وإدراك

(١)- هذه الفرص تشمل جميع الموارد التي تهين، بنحوٍ إيجابي أو سلبي، الأرضية لتشكّل هوية المتربين، وتحولها طوال حياتهم.

(٢)- لا ريب أنه يمكن من خلال إقرار الارتباط المنطقي بين المفاهيم المفتاحية المتخذة من مباني التربية الأساسية، أن تُعرض تعريفات أخرى متنوعة ونسبياً صحيحة حول عملية التربية وفقاً للرؤية الإسلامية، بحيث أنّ كلّاً منها تؤكد على مسألة أو عدة مسائل أو مفهوم مفتاحي من هذه المفاهيم، (كما أنّ العديد من المفكرين التربويين المعاصرين قد قاموا بمساعٍ بليغة وقيمة نسبياً في هذا السياق) ولكن يبدو بالالتفات إلى المسائل الأولى المذكورة فيما يتعلق بتعريف التربية ومقارنة التعريف أعلاه مع سائر التعاريف التي قُدمت عن التربية على أساس الرؤية الإسلامية، يمكننا أن نعتبر أنّ هذا التعريف له أبعاد متميزة وأكثر دقة.

وضعية الذات والآخرين وتحسينها المستمر) على النظام المعياري الإسلامي، أي المباني والقيم المستخلصة من التعاليم الإسلامية أو المنسجمة معها. مع ذلك لا يتعارض هذا النوع من الارتكاز مع الاستفادة الجيدة من نتاجات الفكر والتجارب البشرية (في إطار هذا النظام المعياري) بل يؤكد على هذه الاستفادة.

الالتفات إلى المفاهيم القرآنية الأساسية

إنَّ أهمَّ مكونات التعريف المنتخب، ومبانيه ومفروضاته، هي مفاهيم وعبارات مأخوذة، إمَّا بشكل مباشر (كالهداية، الرشد، القرب من الله، الحياة الطيبة، ودرجاتها وأبعادها، الاعتدال، الفطرة، العمل، التعقل، الإرادة والاختيار، المعرفة والضرورة) أو بشكل ضمني (كتوفير الأرضية، الهوية وتشكلها وتعاليمها، المجتمع الصالح وتطوره، إدراك الوضعية وتحسينها المستمر، الارتكاز على النظام المعياري الإسلامي والالتزام الاختياري والواعي به، الاستعداد لتحقيق الحياة الطيبة، استمرار ومداومة حركة الإنسان في طلب الكمال، التكامل الشامل للاستعدادات الطبيعية والتنظيم المتوازن للعواطف والميول، واكتساب اللياقات الفردية والاجتماعية) من القرآن الكريم والمتون الإسلامية المرتبطة بعملية تحول الوجود الإنساني. لذلك، لا بد من الالتفات إلى أن يكون معناها أيضًا متناسبًا مع المباني وشبكة المفاهيم المنبثقة من التعاليم الإسلامية.

التأكيد على التكوين والتسامي المستمر للهوية

على الرغم من وجود مفاهيم كـ«النفس، والقلب، والفؤاد، والشاكلة، والفطرة والروح» في المصادر والنصوص الإسلامية وكذلك في مجال علم الإنسان والمجالات الفلسفية والأخلاقية^(١)، وكثرة الاستفادة منها^(٢)؛ إلا أنه تمَّ في هذا التعريف استعمال مفهوم «الهوية» مكان مفهوم «النفس» في محور عملية التربية. بعبارة أخرى وعلى عكس علماء الأخلاق الذين اعتبروا «النفس» موضوع علم الأخلاق، هنا اعتبرت «هوية المتربي» بمنزلة موضوع عملية التربية- في جانبها الفردي والاجتماعي (ولو أنَّ الهوية بالحقيقة تعادل أيضًا مفهوم «الشاكلة» وهي تعبير وتفسير تربوي آخر لمفهوم النفس)^(٣). لأنه بالعودة إلى الرؤية الإسلامية للإنسان، يمكننا أن نعتبر الهدف العام لعملية التربية، التشكل والتسامي المستمر للهوية الفردية والاجتماعية، وذلك من خلال إدراك وضعية الذات والآخرين والعمل لأجل تحسينها على أساس الاختيار والالتزام بالنظام المعياري الإسلامي. والدور الأساسي لعملية التربية أيضًا هو خلق الأدوار في هذه العملية وتهيئة الأرضية

(١)- كان للنفس في الفلسفة الإسلامية من خلال الاتجاهات المشائية، الإشراقية، والصدراية، وفي النحل الكلامية الإسلامية المختلفة، وفي الأخلاق والعرفان الإسلامي وفي القرآن والحديث، تجليات متنوعة؛ حيث تجلت النفس كمفهوم بتعابير وتفسيرات متكررة وتشكل حولها مسائل متنوعة.

(٢)- استعمل هذا المفهوم في القرآن الكريم مراراً وتكراراً وبمعان متنوعة: أحياناً استفيد من النفس بمعنى «الذات» (البقرة: ٢٠٧ والمائدة: ٢٥). في بعض الآيات المراد منها معنى «الشخص» (البقرة: ٢٨٦ وآل عمران: ١٤٥)؛ في هذا المعنى قصد تركيب من الروح والجسم. وقد استعمل في بعض الآيات أيضاً بمعنى «الشخصية الباطنية» (يوسف: ٥٣ و ٦٨ والشمس: ٧ والحشر: ٩)، وفي هذا المعنى قد طرحت ثلاث حيثيات للنفس «الأمارة» (يوسف: ٥٣)، «اللواءة» (القيامة: ٢) و«المطمئنة» (الفجر: ٢٧). بنحو عام تطلق النفس في القرآن على «الشخصية» أو «النفس الجامعة» للإنسان. (سيد محمد خامنه اي، ١٣٨٤)، بالتأكيد بعض المحققين يعتقدون أنَّ هذه المفاهيم ناظرة إلى حقيقة واحدة (باقري، ١٣٨٦).

(٣)- يمكن اعتبار أسباب هذا الاختيار والتأكيد على مفهوم الهوية ما يلي:

تعتبر الهوية من تجليات النفس بحيث تكون تحولاتها الأساسية باختيار الإنسان. وبيان آخر فالهوية هي حقيقة تدريبية وشخصية وتتأثر بشكل أساسي بالمعرفة والاختيار والعمل الفردي والاجتماعي للإنسان، ومن هذا المنظار لها ارتباط وثيق بالتربية. الهوية تتقارب بالمعنى مع مفهوم «الشاكلة» في القرآن ومفهوم «الملكة» في الأخلاق. الشاكلة في القرآن هي قسم من النفس تتشكل بتأثير العمل ولذا هي أمر تدريجي الحصول، وبذاتها تؤثر على تحقق الأعمال اللاحقة. في المصادر الأخلاقية أيضاً ذكر مفهوم الملكة. الملكة في الواقع هي صفة وحالة ثابتة وراسخة في النفس وحصيلة تكرار أعمال الإنسان، أي الأداء المتكرر لعمل الإنسان بنحو واعٍ يؤدي إلى تشكل الملكات الأخلاقية. النفس في أدبياتنا الدينية والأخلاقية العرفانية لها تجلٍ سلبي. تعابير من قبيل جهاد النفس والأمور النفسية التي بمعنى الميول والمشتهيات، تنظر إلى هذا التجلي السلبي للنفس. مفهوم الهوية المعاصر يستعمل بنحو واسع في أدبيات علم النفس وعلم المجتمع، وفي الأدبيات التربوية والعلمية اليوم قد ظهر بوتيرة عالية. لهذا السبب يمكن أن نمتلك في الأدبيات التربوية بعداً تجريبياً وعلمياً. بعبارة أخرى هذا المفهوم، وبسبب التناسب مع الأدبيات العلمية في مجال العلم التربوي، له قبول أكبر من مفهوم النفس. بحث إيجاد الهوية وتشكيل أنواع الهوية (الدينية، والوطنية، والقومية، والجنسية والمهنية...) ومواجهة أزمة الهوية هي اليوم مسألة أصلية لعموم المجتمعات المعاصرة في الشرق والغرب.

إنَّ تأثير مسار تشكل الهوية وتغيُّرها بالشروط والعناصر الاجتماعية (في عين الدور النهائي للفرد في هذا المسار) يهيئ المجال للتوجه إلى الصيغة الاجتماعية للتربية.

لأجل هداية أفراد المجتمع في مسير التشكل والتسامي المستمر لهويتهم الفردية والاجتماعية. كما يمكن أن يكون الالتفات إلى الهوية وتشكلها وتساميتها المستمرين، التي هي بمثابة حصيلة عملية التربية، بياناً آخرًا لتعبير الإمام الخميني رحمته الله حيث كان يرى أن هدف حركة التربية هو صناعة الإنسان وأن غاية حركة جميع الأنبياء الإلهيين وأولياء الله هي هذا الأمر المهم^(١).

بالتأكيد لقد تمّ الالتفات قبلاً لمفهوم الهوية (أو الشخصية) في مباحث علم الاجتماع، وعلم النفس المعاصرين، ولكن يمتاز التعريف المنتخب للهوية (عن التعاريف المعروفة في علم النفس وعلم الاجتماع)، تأكيده وتصريحه عن سيّالية الهوية وتحوّلها المستمر، وتقديم صورة إيجابية ومتمحورة حول القيم، منسجمة وتركيبية عن الهوية (لها بعدان مرتبطان ببعضهما: البعد الفردي والاجتماعي، وحصيلة المعرفة، الاعتقاد، الميل، الإرادة والعمل الفردي والجماعي المستمر على أساس العقل)، والتأكيد على البعد الوجودي للهوية، بالإضافة إلى بعديها النفسي والاجتماعي، وربط المسار اللائق لتشكّل وتحوّل الهوية، بالمفهوم الإسلامي للفطرة وتفتحها، وبغاية الحياة، وبالتأثير النسبي لمسار تحول الهوية بالظروف الاجتماعية، كل ذلك مع التأكيد على الحضور الفاعل للإنسان في وضعيته ودوره الأساسي كفرد، في مسار تشكّل المكونات الأصلية للهوية (المعرفة، الاعتقاد، الإرادة والعمل الفردي والجماعي) وتحوّلها المستمر.

التأكيد على الإدراك والوعي

إنّ الميزة الأهم في أي حركة تربوية هي كونها واعية. ودور عنصر البصيرة والوعي في عموم التحوّلات الإنسانية (ما عدا بعض التحوّلات الجسمانية)، هو أمر مشهود وواضح. لذا، إن قيمة التحوّلات التربوية تنشأ من كونها واعية. وهذه المسألة تحكي أنّ لازمة أي نوع تحول إيجابي في حيثيات وجود الإنسان، هي تحقق الوعي والرؤية المرتكزة على العقل والمعرفة الإنسانية.

الالتفات إلى عنصر الحرية والاختيار

إن الميزة الأخرى لأي حركة تربوية قيمة، هي كونها اختيارية وحرّة. إنّ الحرية هي الميزة الأساسية والذاتية للإنسان. على هذا الأساس، وعلى الرغم من أنّ تشكّل الهوية وتساميتها يقع في المحيط الاجتماعي ويتأثر بعوامل متعددة كالعائلة، والدولة والمؤسسات غير الحكومية، لكن يبقى العامل النهائي في هذا المسار الإرادة الحرة والاختيار المسبوق بالوعي الإنساني.

بعبارة أخرى، بما أنّ الإنسان يمتلك استعداد الصعود إلى أعلى عليين أو السقوط إلى أسفل سافلين، فإنّ حركة تشكّل الهوية وتحوّلها أيضاً يمكن أن تأخذ وجهة الصعود أو النزول.

لذلك إنّ كون مصير الإنسان أمراً غير محدد، وكونه حراً ذاتاً، يمهد إمكانية السقوط أو الصعود، في كل زمان، في مسار تشكّل وتحوّل هوية كلّ إنسان. من هنا، يجب أن تظهر حركة التربية أساساً كأمر اختياري؛ لأنه من دون وجود هذا العنصر المعلم، فإن العمل التربوي لن يتميز عن الأعمال الأخرى. لذلك، ينبغي لأي نوع عمل تربوي أن يمتلك في ذاته هذه الميزة، أو أن يقع في سياق تحقيقها. من هنا تكون الاستفادة من الأساليب التالية كالفرض، التقليد، التلقين والتعويد أمراً مسموحاً به في بداية عملية التربية فقط، ولا مفرّ منه عند ملاحظة قدرات المتربين المحدودة، لذا ينبغي تجاوزها بسرعة، من أجل زيادة دور اختيار المتربي في أعماله، بما يتناسب ومراحل تكامله.

إن الإنسان كائن متعدد الأبعاد، وفي الوقت ذاته هو منسجم وواحد. وحركة وجود الإنسان وتساميه تستلزم التحول في أبعاده الوجودية كافة. لذلك، في التعريف المنتخب، تم الإشارة إلى: تشكّل كل أبعاد الهوية الإنسانية (المتلازم مع تفتح الفطرة والتكامل الشامل للاستعدادات الطبيعية) وتساميها، تشكّل المجتمع الصالح وتساميه بشكل دائم، والالتفات إلى كلّ شؤون الحياة الطيبة في الأبعاد الفردية والجماعية كـ «أهداف مساعدة» لتحقيق «غاية التربية» بشكل شامل.

الاعتدال والتوازن

إنّ إحدى الميزات البارزة للتفكير والعمل الإسلامي هي الاعتدال، واجتناب الإفراط والتفريط، في كل الأمور والشؤون الفردية والاجتماعية. من هنا عند تعريف التربية، تم الالتفات إلى ذكر التكامل المنسجم والمتوازن لكل أبعاد وجود الإنسان، والتنظيم المتوازن لمشاعره وميوله (المتناسب مع دور تلك الميول في تشكّل الهوية وتساميها، وعدم الإفراط والتفريط في الالتفات إلى بعض أبعاد وجود المتربي). من هنا يمكن اعتبار أنّ العبارة القرآنية «الأمة الوسط»، تشير إلى هذه الميزة في المجتمع الإسلامي وأفراده كافة. لذا في هذا التعريف تم اجتناب بعض التعاليم أحادية الجانب الرائجة ولوازمها (كمحورية المربي مقابل محورية المتربي، أصالة المجتمع مقابل أصالة الفرد، النزوع إلى الدنيا، مقابل النزوع إلى الآخرة).

الالتفات إلى تفتح الفطرة تزامنا مع تكامل القابليات والتنظيم المتوازن للميول والمشاعر

إنّ توفير الأرضية للتغييرات المتنامية والثابتة نوعا ما، في الأبعاد الوجودية للناس، دون الالتفات المتوازن لكيفية تشكّل وتحول وجودهم، هو أمر غير معقول. إن ضرورة الالتفات المتوازن إلى الطبيعة والفطرة في عملية التربية، يعني أنه خلال هذه العملية لا بدّ من إيلاء الأهمية لكلتي المجموعتين من الميزات (النوعية والفردية): الطبيعية والفطرية للإنسان. في هذه الحالة، يتمّ الالتفات إلى الحيثية الطبيعية، الميزات المشتركة والفروقات الفردية المتعلقة بالحقيقة الفعلية لتحقيق الإنسان، وكذلك إلى الحيثية الفطرية، أي الرؤية والميل الأولي لكافة الناس تجاه الله والأمور المعنوية. كما تركز عملية تشكّل وتسامي الهوية أيضاً، على تفتح الفطرة الإلهية (التي هي في الواقع النواة أو الركيزة الأساسية للهوية) بالإضافة إلى التربية الشاملة والمتوازنة للقابليات الطبيعية والتنظيم المتوازن للميول والمشاعر الإنسانية.

الالتفات إلى إيجاد الجهوزية للحياة الطيبة

تتمحور التربية بمعناها المنتخب، حول الحياة الطيبة (الحياة اللائقة على أساس نظام المعيار الإسلامي) والجهوزية لتحقيق درجاتها في كافة الأبعاد. وبما أنه في الرؤية الإسلامية، يعتبر تحقيق درجات الحياة الطيبة في كافة أبعاد الحياة الدنيا، مقدمة ضرورية لتحقيق السعادة الخالدة (الحياة الأخروية المترافقة مع الراحة والرفاهية واللذة)، لناحية القرب إلى الله^(١)، تؤدي عملية التربية من خلال التمهيد لتشكّل الهوية وتساميها المستمر، الدور الأهم في تهيئة أفراد المجتمع لتحقيق مراتب الحياة الإسلامية اللائقة في جميع الأبعاد، حيث توفر من خلال هذا السبيل ومن خلال تهيئة الأرضية لتشكّل المجتمع الصالح وتساميه المستمر، إحدى المقدمات الضرورية لتحقيق الحياة الطيبة في بعدها الاجتماعي. من هنا، يمكن إجراء عملية التربية في متن الحياة وفي مسار حركة الإنسان لنيل الحياة المتسامية والثابتة.

(١)- عن الرسول الأكرم ﷺ: «الدنيا مزرعة الآخرة» وعن الإمام علي عليه السلام: «اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً».

التأكيد على الحيثية الاجتماعية للتربية

إنَّ مؤسسة التربية كعامل وحيد لاتساع ولتسامي القابليات الوجودية لأفراد المجتمع ولبسط وترقي التجارب البشرية المتراكمة^(١)، تستطيع أن تؤدي الدور الأساسي والبنوي في التقدم الشامل والثابت للمجتمع على أساس القيم الدينية والوطنية الأصيلة. في هذا التعريف، ضمن الالتفات إلى دور الفرد، تعتبر التربية عملاً اجتماعياً هادفاً، بحيث تتحقق عبر النظام الاجتماعي ومن خلال كونها توفر الأرضية الضرورية لهداية أفراد المجتمع عن طريق إقامة علاقة تفاعلية بين المربين والمتربين، بالإضافة إلى إحراز الوضع المنشود للمتربين وغايتهم وأهدافهم الفردية والاجتماعية في سياق تحقيق غاية معينة أخرى- أي تشكّل المجتمع الصالح وتقدمه المستمر- وهذا ما يعتبر الحيثية الاجتماعية لعملية التربية.

إنَّ أهم مظاهر الالتفات إلى الجانب الاجتماعي للتربية في التعريف المنتخب هي عبارة عن: الالتفات إلى الأبعاد الاجتماعية للهوية والبعد الاجتماعي للحياة الطيبة (تشكّل المجتمع الصالح وتقدمه المستدام) والتأكيد على ضرورة اكتساب اللياقات الاجتماعية من قبل المتربين (بالإضافة إلى لياقاتهم الفردية)، والالتفات إلى دور العناصر والمؤسسات الاجتماعية المساهمة والمؤثرة في عملية التربية، وكذلك الالتفات في تبين غائية التربية إلى النتيجة الاجتماعية للتربية: تكامل وتسامي القابليات الوجودية لأفراد المجتمع (الذخيرة الإنسانية للمجتمع) واتساع وترقي التجارب البشرية المتراكمة (الذخيرة الثقافية والمعنوية والاجتماعية للمجتمع)، وأيضاً تم الالتفات إلى بعض الوظائف الاجتماعية للتربية كالتالي: نشر العدالة وبسط سائر القيم الاجتماعية الأساسية (التنشئة الاجتماعية بمعناها الباحث للتسامي)، قبول النظام السياسي الحق (الحاكمية الإسلامية) والمشاركة في تثبيته وترقيه المستمر، وتقوية الأمن القومي، وبسط الوحدة الوطنية والاتحاد الاجتماعي، والتي جميعها من جملة مصاديق تحقق الأبعاد الاجتماعية للحياة الطيبة.

الالتفات إلى التحديات الراهنة والتحوّلات المستقبلية

لقد تمّ السعي في هذا التعريف المنتخب للإجابة على الظروف الراهنة الباعثة على التحدي والتحوّلات في أفق المجتمعات المعاصرة (من قبيل: العلمانية ومسيرة علمنة المجتمعات المعاصرة، وأزمة الهوية والأخلاق والمعنويات، والتحديات العقلانية العصرية مقابل التراث والتقاليد والقيم الدينية، وتقلّص دور العائلة في عملية التربية، والتعددية والنسبية الإفراطية في مقابل الدوغمائية الفكرية والتصور المطلق للأمور كافة، والعولمة وثورة الاتصالات)، وسيطرة الرؤية التفكيكية والنظرة التجزيئية لحياة الإنسان وشخصيته، والتأكيد على عناصر من قبيل التدين والحركة في إطار نظام المعيار الإسلامي، وتشكيل هوية فردية واجتماعية منسجمة ودور الفرد الأساسي في تكوينها وتساميتها المستمر، والتفاعل بين المربين والمتربين، وكسب اللياقات الضرورية لإدراك الوضعية والعمل الفردي والاجتماعي لتحسينها المستمر، وتحقيق الحياة الطيبة بأبعادها ودرجاتها كافة، ودور الوعي والتعقل والاختيار في النظام المعياري الديني والالتزام به، ودور العائلة، ووسائل الإعلام والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية كأركان للتربية إلى جانب الحكومة.

لتوحد الإنسجام

إنَّ عملية التربية في الحقيقة هي أمر واحد ومنسجم وشامل، تضمّ كلّ الأجزاء والعناصر المتعلقة بعملية توفير الأرضية للتحوّل الواعي والاختياري للإنسان في أبعاد الهوية الفردية والاجتماعية كافة. من البديهي، أنَّ

(١)- هذه التجارب البشرية الضرورية للتطور الشامل والمستدام للمجتمع قد تجلّت في: ١- مجموعة المعتقدات، الرؤى والنظم والسنن المقبولة لدى أفراد المجتمع، ٢- أنواع العلم، الفن والتكنولوجيا حصيلة العقل الجماعي و... ٣- القيم البنوية الحاكمة على العلاقات الفردية، المدنية والاجتماعية.

كلّ عملية من العمليات المتفرعة عن هذا التعريف الجامع لا يمكن أن تطرح في عرضها، أو تعتبر كمنافس لها، لذا ما يجب أن يحصل هو نفس التربية، بمقدماتها المتنوعة، ومن خلال أدوات وأساليب متنوعة^(١). بالطبع إنّ هذه النظرة المنسجمة والكلية لعملية التربية، تقتضي تحولاً أساسياً (أبعد من تغيير في اسم أو عنوان غير مناسب لهذه العملية) في مسار النزعة التجزيئية والنظرة التقسيمية الرائجة في مجال وضع السياسات والتخطيط لأنواع التدابير والإجراءات التربوية.

على هذا الأساس، لا بدّ أن تُعدّ التربية عملاً جامعاً، ومتّحداً، وتدريبياً، ومنسجماً، وشاملاً ومستداماً (على امتداد العمر) وحاوية لكل العمليات الممهدة للتحويل الاختياري والواعي للإنسان، والتي تعمل على هيئة أمر واحد، للتشكل والتسامي المستمر والمنسجم لأبعاد وجود الإنسان الفردية والاجتماعية كافة، بمثابة مجموعة واحدة^(٢).

٣- تبين غاية التربية

غاية التربية

يرمي بحث غاية التربية يرمي إلى بيان الفلسفة الوجودية لهذه العملية (أوجه أهمية التربية وضرورتها ومكانتها في المجتمع) وكذلك تبين الغاية والنتيجة الحصرية، والهدف العام وأهداف عملية التربية.

٣-١ - أهمية التربية وضرورتها

إنّ استمرار وتطور عملية التكامل البشري، بنحو متسامٍ وثابت، هو مطلب حقيقي لأيّ إنسان، وهذا الأمر يعلمه الناس كافةً وبشكل شهودي. لأجل هذا المطلب، فإنّ الإنسان دوماً في حركة لتطوير وجوده، وعملية التربية في الواقع هي سعي اجتماعي لتسهيل وتوجيه هذه الحركة التي من خلالها تستمر الحياة الإنسانية وتتكامل. لذلك، إنّ الالتفات لكيفية الوجود الإنساني، يوضح ضرورة التربية. ولو أنّ أهمية التربية وضرورتها، يمكن تبيانها من جهات عدة:

- إن الوجود الإنساني في حالة صيرورة، وخاصةً أنّ أي كمالٍ قيمي له متأخر عن أصل وجوده. وفي الحقيقة إنّ التربية، هي جزء من الحركة الربوبية لخلق البشر، والسعي المقدس لتحقيق هدف خلقه الإنسان (هذا الكمال المنشود للبشر أي القرب من الله في الرؤية الدينية) بحيث يؤثر في بناء وتكميل الجزء الناقص لوجود البشر. في هذا السياق، فإنّ التربية من جهة، تساعد في تقديم المساعدة لتنمية وتوظيف الأساليب المحرزة لها عن طريق معرفة موارد سموّ الوجود الإنساني (التحلّي بالقيم)، جهة أخرى، تساعد من خلال معرفة موارد انحدار الوجود الإنساني (التخلي عن القيم) في تسهيل آليات اجتنبها، لأجل استمرار وتكامل الوجود الإنساني.

(١) - لذلك لا يجب أن نعتبر بعض هذه المجالات، المصادق العام للتربية، وجعل بعضها الآخر في قبالتها. بناء عليه إنّ امتلاك رؤية تفكيكية لهذه الحركة الواحدة وتقسيمها إلى قسمين مختلفين ك: «التعليم» و «التربية» يولد مشاكل نظرية وعملية كثيرة، وإنّ اعتبار التعليم أمراً خالياً من القيم ويحتاج إلى إضافة مفاهيم قيمية له، أو أن نتخيل أنّ التربية هي موضوع قيمى وأخلاقي، هو أمر يحتاج للتأمل بشكل جدي.

(٢) - لا شك كما أشر سابقاً أنّ الالتفات إلى المعنى الجامع «للتربية»، ونقد استعمال اللفظ المركب «التعليم والتربية» بديلاً عنها، له سابقة في آثار المحققين. برأي بعض المحققين «لقد أرادوا من وضع هذا المصطلح المركب في الحقبة الأخيرة، مقابل لفظ education، أن يجتثوا من أذهان العامة هذا التصور من أنّ المدرسة هي فقط مكان التعليم، مع هذا كله، إن استعمال مصطلح التعليم والتربية لا يخلو من القصور، ويمكن على العكس أن يُضلل، بمعنى أنه من الممكن بالالتفات إلى البناء الصوري للفظ، أن يتصور أنّ هذا المفهوم الواحد قد تشكل من مقولتين منفصلتين التعليم والتربية، ولا شك أنّ هذا الاستنتاج غير صحيح» (كاردان، أعرفي وآخرون، ١٣٧٢، ص ٣٣٨-٣٣٩). وبرأي د. عيسى إبراهيم زاده «يبحث استعمال هذا المصطلح المركب، يبحث في مقام العمل أيضاً على إشكالات أساسية في تربية البشر... لأن لا يوجد أي تربية تفتقد للبعد المعرفي وفي المحصلة لا تتضمن التعليم؛ بناءً عليه، لا حاجة إلى اللفظ المركب أعلاه، ونحن رجحنا بغية إزالة أي شبهة تتعلق بالثنائية في وجود الإنسان وأيضاً شبهة ثنائية عمل التربية، أن نستفيد من نفس الكلمة الواحدة ذات المغزى العميق للتربية والتي تتمتع أيضاً بالشمولية المطلوبة». (١٣٨١، ص ٣٩ و ٤٠). كذلك د. خسرو باقري مع الأخذ بعين الاعتبار مفهوم الربوبية الواسع للتربية في الرؤية الإسلامية، يعتقد أنّ في هذا المفهوم الجامع والواسع، لا يجعل التعليم إلى جانب التربية، بل ضمن التربية ومتفرّع عنها، ولو أنه لا يعتبر هذا الموضوع مانعاً من ذلك، بحيث أنّه في مستوى أدنى، يُوضع التعليم محاذة أمور أخرى كالتركيزية (بالطبع مع فروقات نسبية وخفيفة) ولا شك في مثل هذه الحالة، تغلب في التعليم الحيثية العلمية، وفي التركيزية الحيثية الأخلاقية» (١٣٨٠، ص ١١٢).

- لا يخفى أنَّ فطرة الإنسان الإلهية، هي الذخيرة الأساسية لحركته نحو الكمال، ولكن كما مرَّ سابقاً، فإنَّ الفطرة ليست أمراً يتحقق تلقائياً؛ بل يجب توفير حركة اجتماعية كأرضية لبروز الفطرة وظهورها المناسب، كي تتفتح هذه الذخيرة بحركة اختيارية من الفرد نفسه، وإلاَّ فمن الممكن ألاَّ تجد هذه الفطرة الطاهرة أبداً مجالاً للبروز والتفتح، وذلك بسبب تأثرها بعوامل خارجية أو سوء اختيار الفرد باستفادته غير اللائقة من الاستعدادات الطبيعية أو اتباع المشاعر والميول المستبدة.
- إنَّ الفلسفة الوجودية للدين، ناشئة من حاجة البشر للهداية. فبعد إرسال الرسل الإلهيين وإنزال الكتب والشرائع النازلة إلى معرفة دين الحق وتبليغه، وكذلك تأدية القادة الإلهيين، المرَّبين الأوائل للإنسان، دورهم التربوي في سياق هداية مخاطبيهم جيداً، لا شكَّ أنَّه ولاستمرار هذه الحركة، ينبغي أن يُصمَّم برنامج شامل لتنظيم العناصر الاجتماعية وإيجاد المقدمات المناسبة لهداية أفراد الناس باتجاه أهداف الدين الحق على أساس النظام المعياري لدين الحق. إنَّ التربية، يمكنها بل ينبغي لها أن تتكفَّل بتقديم برنامج كهذا في سياق هداية أفراد المجتمع كي يختاروا بشكل واع النظام المعياري الربوي (المباني والقيم المرتكزة على دين الحق أو المنسجمة معه) وبالتالي تطابق شؤون الحياة المختلفة مع هذا النظام المعياري.
- الإنسان كائن معرَّض لأنواع الأخطار والتهديدات الداخلية والخارجية. لذلك، ومن أجل مساعدته في مواجهة الأخطار بشكل مناسب، كوسوسة الشيطان وأتباعه، التغلب على هوى النفس الأمَّارة، العناصر المحيطة غير المناسبة (الطاغوت والحكومات الظالمة، والمفسدون، والمشيعون للفحشاء والمنكر...) يجب تنظيم حركة اجتماعية من الخارج ومن قبل الخيرين في المجتمع، بالتوازي مع حركة الهداية الإلهية للدين وعناصره الأصلية، تقدِّم المساهمات الفكرية والعاطفية الضرورية لهذا الكائن الذي هو في معرض أنواع الخطر والتهديد، وإعانتته من خلال تنظيم وتوفير الأرضية المساعدة (البيئة السليمة نسبياً، والخالية إلى حدٍّ ما من موانع التحوُّل والتكامل وتحت تصرف أشخاص متكاملين نسبياً ولهم دور الهداة الرؤوفين والخيرين) في حركته الاختيارية والواعية نحو الكمال اللائق.
- إنَّ الإنسان كائن حرٍّ ومختار، وبمقتضى هذه الحرية له حق الاختيار. تحقق الاختيار في معناه الحقيقي - أي انتخاب الخيرات واجتناب الشرور - أيضاً رهن الانتخاب الأحسن والالتزام بالنظام المعياري المناسب مع الغاية اللائقة للحياة. لذلك فإنَّ التربية التي تعتبر جزءاً لا ينفكُّ عن الحياة الإنسانية، أفضل طريق مساعد للانتخاب الأحسن والالتزام الواعي والاختياري لنظام المعيار المطلوب، (لأجل توجيه الواقع الحتمي للحرية التكوينية للبشر في سياق تحقق الكمال اللائق للإنسان).
- في عملية التحوُّل والتنمية الوجودية للإنسان، ترتسم هوية الفرد وتتجسد كما مرَّ. فالهوية الإنسانية على عكس ماهية الموجودات الأخرى أمرٌ غير محدد، ومرن، وغير مكتمل، حيث يتحقق تشكيلها وتساميها خلال حركة الحياة، وتشتدُّ مع حركة الإنسان الحرة والواعية. لذلك فإنَّ البشر، على الرغم من امتلاكهم أساساً مشتركاً للهوية (في قالب الفطرة الإلهية الطبيعية)، فهم في الوقت ذاته في حركة الحياة - من خلال حضورهم في المجتمع، وعبر التفاعل المؤثر مع عناصر الطبيعة والمحيط، وفي النهاية بالإرادة والسعي الشخصي - يحصلون هويَّةً وتجسداً مستقلاً. إنَّ عملية التربية ومع تفعيل سهم الإرادة والسعي الفردي للإنسان في مسار تشكُّل هويته وتحوُّلها، تؤدي الدور الأساسي في توسعة الحياة الإنسانية وبسط حرية الفرد مقابل التأثير بعوامل المحيط والوراثة (تقوية عملية إيجاد الهوية الشخصية مقابل المسارات الاجتماعية لصناعة الهوية).

- إنَّ تشكُّل هوية الإنسان- ككائن لا بد له من التواجد في بيئة اجتماعية- لا مفرَّ من تأثره بالظروف والبيئة التي يعيش فيها. لذلك، فإنَّ تحقق حركة الإنسان الاستكمالية (معرفة ونيل العناصر المعززة للوجود (التخلّي بالقيم النبيلة)، وتجنّب العوامل النافية للوجود (التخلي عن القيم النبيلة^(١)) يحتاج أن تقوم التربية كحركة اجتماعية، من خلال تنظيم مدروس لأرضيات ومجالات هذه الحركة المتسامية وتنظيم الظروف والبيئة الاجتماعية، بتقديم أكثر ما يمكن من المساعدات لأجل هداية الإنسان في هذا المسير.
- إنَّ الميل الطبيعي للناس كافّة للبقاء وتنمية وجودهم الخاصّ بشكل مثالي على امتداد الزمن، يقتضي السعي لتربية جيل المستقبل وفق التصور الإنساني المثالي (على الأقلّ أفضل من الناس الحاليين وليس مثلهم). فحركة التربية في المجتمعات البشرية ترمي إلى إشباع هذا الميل الطبيعي والفطري.
- إنَّ التطور الشامل والثابت لأيّ مجتمع، يحتاج لوجود أناس مؤمنين، وملتزمين، ومبدعين، وفعّالين، ومنضبطين، ويمتلكون الدافع والأمل، ونزيهين كي يؤدوا دوراً أساسياً في حركة المجتمع نحو التطور المنشود^(٢). ولا شكَّ إنَّ عملية التربية في كافة أنواعها المتعددة، هي الآلية الوحيدة المطمئنة- من خلال التمهيد للتكامل الشامل للاستعدادات، والتنظيم المتوازن لمشاعر أفراد المجتمع وإرشادهم نحو تشكيل هويّتهم وترقيتها بشكل مستمر على أساس النظام المعياري المقبول في المجتمع- التي ستوصل هذه الحركة الصعبة، الحيوية والحتمية، إلى خواتيمها.
- إنَّ كلّ مجتمع، وفي سبيل بقائه وتطوره الثابت على امتداد الزمن، يجب أن يوفر الآليات المناسبة لاجل انتقال ثقافته واستمرارها وتساميتها (مجموعة المعارف، القيم وغيرها من نتائج التجارب الجماعية المتراكمة والمشاركة). وتعتبر عملية التربية- من خلال توفير الأرضية لتقبّل أفراد المجتمع وميلهم الواعي والحرّ، وخاصة جيل المستقبل، لثقافة المجتمع، والسعي لإصلاحه وتنميته المستدامة- من جملة الآليات الأهمّ.

٣-٢- مكانة التربية

يلجأ البشر، ولأجل تحقيق حياة سعيدة مترافقة مع الراحة والهدوء والبعيدة عن العوامل المضرة بالحياة الطيبة، إلى تصميم مؤسسات متنوعة تشكّل كلّ منها القاعدة الضرورية للبناء الاجتماعي الإنساني. إلا أن دور التربية في نيل الإنسان الوجود المتسامي والخالد بشكلٍ واعٍ وحرّ، يرفع من مقامها لتكون أساس الاجتماع ويظهرها بمثابة الفلسفة الوجودية لسائر البنى والمؤسسات الاجتماعية.

كما أنّ تعريف التربية في سياق رسالة الأنبياء الأساسية والوظيفة الأولى للأديان الإلهية، يحصل من استقرار وتثبيت النظم الاجتماعي في أعلى مرتبة. وعلى هذا الأساس، تُعدّ التربية عملية محيطية وشاملة، وموجّهة لبقية المؤسسات الاجتماعية وأساس لها.

لذلك، ودون تردد، يستلزم نجاح بقية المؤسسات الاجتماعية في وظيفتها الأساسية، في سياق إحراز الحياة الطيبة أيضاً، مساعدة عملية التربية لها.

لذا من الناحية الاجتماعية، تحتاج المؤسسات الاجتماعية كافة إلى عملية التربية، لأجل استمرارها وتوفير لوازم ومقدمات الحياة الطيبة للإنسان؛ لأنّ هذه العملية ومن خلال التقدّم والتسامي المستمرين للقابليات الوجودية للأفراد، وبسط وارتقاء التجارب الاجتماعية المتراكمة وفي النهاية من خلال ايجاد الاستعداد في

(١)- يبدو أنّ عبارة التقوى بمعناها الواسع (في الأدبيات الدينية) تنظر إلى هذا المفهوم.

(٢) - عندما تربون فئة الشباب، في الحقيقة أنتم تربون القوى البشرية للبلاد. أي بلد من دون أن يتمتع بالقوى البشرية الفاعلة، العاملة، العاقلة، والملتزمة لا يستطيع أن ينال التطور، ولو أنه امتلك مصادر جوفية وثروات متنوعة. الثروة الأصلية لكلّ شعب، هي القوى البشرية. أنتم أخرجوا هذه الثروة من حالة القوة إلى حالة الفعل، وانظروا كم يحوز هذا العمل على أهمية». (الإمام القائد الخامنّي في لقائه مع جمع من مديري وزارة التربية والتعليم ومسؤوليها بتاريخ ٢٦ / ٤ / ٨١)

أفراد المجتمع لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافة، تتعهد الدور الأساسي في منح الارتقاء للحياة الفردية والاجتماعية من الناحية النوعية.

إذن التربية هي المحور الأساس لتسامي الحياة البشرية. وبالتالي ينبغي التأكيد على المصالح التربوية في اتخاذ القرارات كافة وفي التخطيط الاجتماعي، ويعدّ العون لعملية التربية من المعايير الأساسية في وضع السياسات وتحديد الأولويات الاجتماعية.

٣-٣-٣ غاية التربية، نتيجتها، وهدفها الكلي

انطلاقاً من أنّ غاية التربية تأتي في سياق غاية الحياة، سنبحث بداية غاية حياة الإنسان، ثم على أساس ذلك نبحث غاية التربية.

٣-٣-١ غاية حياة الإنسان:

إنّ غاية الوجود هي الله، وإنّ كلّ أجزاء وعناصر الوجود، التي تنعم بهدايته التكوينية، تتحرك نحو هدف الوجود وغايته، أي الله. والإنسان ككائن حرّ ومختار، يتمتع بهذه الفرصة والإمكانية كي يتحرك حركة اختيارية وواعية تجاه غاية الوجود. إذ إنّ هداية الله التشريعية (الخاصة بالإنسان وبعض موجودات العالم المختارة) ترمي إلى توجيه هذه الحركة الاختيارية والواعية (في سياق تحقق كمال الإنسان القيمي والوصول لغاية الوجود، أي القرب من الله، والتحرك والتكامل نحو الله).

لكن وكما مرّ سابقاً، فإنّ نيل البشر القرب من الله، يستلزم تحققاً اختيارياً لنوع من الحياة الإنسانية اللائقة، على أساس النظام المعياري الديني، المعروف بـ«الحياة الطيبة». إنّ الحياة الطيبة، هي وضعية حياتية منشودة، حيث يُقدّم الناس فيها من خلال اعتنائهم واهتمامهم بمعرفة الله وقبوله (بصفته غاية الوجود) والاختيار الواعي والحرّ للنظام المعياري الديني والالتزام به، على استقطاب العوامل المعززة للوجود، ودفع العوامل النافية للوجود، وذلك لنيل الطمأنينة والسعادة الخالدة.

من هنا، وفي الحقيقة، إنّ ما أمّنه البشر في حياتهم اليومية (من قبيل المدنية، والعلم والتقنية) لأجل استمرار وجودهم، لا معنى وقيمة حقيقية له، إلا في سبيل تحقيق مراتب حياتهم الطيبة في الأبعاد كافة. لذلك، في الرؤية الإسلامية، إنّ تنظيم المؤسسات الاجتماعية كافة، بما في ذلك السياسة، والاقتصاد، والثقافة، والصحة، وكلّ الأعمال الفردية والاجتماعية، ينبغي أن تجري في سياق تحقق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة. لذلك، لأجل تحقق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة، يجب أن يتحمل كلّ أفراد ومؤسسات المجتمع الإسلامي المسؤولية بما يتناسب وقابلياتهم وتأثيرهم، وعليهم أن يقدّموا مشاركة متعاطفة، ومنسجمة.

على هذا الأساس، يمكن القول، في الرؤية الإسلامية، إنّ تحقق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة، هي الغاية المشتركة لكلّ المؤسسات والعناصر الاجتماعية، والهدف النهائي لكلّ الأنشطة الفردية والجماعية للحركة في مسار الكمال الذي يليق بالإنسان (القرب من الله).

٣-٣-٢ نتيجة التربية

في مسير وصول المجتمع الإسلامي إلى القرب من الله (غاية حياة الإنسان)، يجب أن تتوفر الأرضية لهداية أفراد المجتمع لأجل تحقيق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة. لذلك، يطلب المجتمع الإسلامي العون من عملية التربية، للوصول إلى هذا الهدف، كي يستعد أفراد المجتمع، (كمجموعة

إنسانية هادفة وفعّالة) وبشكل واعي واختياري، لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة. على هذا الأساس، إنّ نتيجة^(١) عملية التربية هي جهوزية أفراد المجتمع لتحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد كافة، بنحو واعي واختياري، في مسير القرب من الله.

لا ريب، في حال نجاح عملية التربية وتحقيق هذه النتيجة القيمة - أي جهوزية أفراد المجتمع لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة- أن يصبح عدد يعتد به من أفراد المجتمع الإسلامي مهئين للوصول إلى الحياة الطيبة في كل المراتب والأبعاد. وبالإضافة إلى تحقق هذا الأمر المهم لأفراد المجتمع، سوف يتحول المجتمع بدوره، من وضعه الراهن إلى مجتمع صالح، منسجم، ومهيأ للتحقق التدريجي للحياة الطيبة، في وجوهها المتنوعة، وللحركة الجماعية الواعية والاختيارية في مسير القرب من الله.

إدّاً إنّ النتيجتين الاجتماعيتين القيمتين اللتين توفرهما عملية التربية للمجتمع هما عبارة عن:

- ١- النمو والتسامي المستدامان للسعة والقدرة الوجودية لأفراد المجتمع في مختلف الأبعاد.^(٢)
- ٢- بسط وارتقاء مجموعة المعتقدات، والرؤى، والسنن المقبولة لدى أفراد المجتمع والتي تتجلى في المسلمات والعقائد، الآداب والسنن، القوانين والقيم المتأسسة الحاكمة على العلاقات الفردية، والمدنية، والاجتماعية وأنواع العلوم، والفنون، والتقنيات الناتجة عن التجربة والعقل الجمعي^(٣). من البديهي أن تُعدّ هاتان النتيجتان من اللوازم الأساسية الضرورية لتشكّل المجتمع الصالح وتطوره المستدام، لذا يمكن أيضاً اعتبار النتيجة الاجتماعية لنجاح عملية التربية، هي تشكل المجتمع الصالح وتطوره الشامل والمستدام (على أساس النظام المعياري الإسلامي).

٣-٣-٣- الهدف العام للتربية

كما يبدو من التعريف المنتخب للتربية، فإنّ نتيجة التربية - أي جهوزية أفراد المجتمع لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة، بنحو واعي واختياري- لا تتحقق إلّا بالتشكّل والتسامي المستمر لهوية أفراد المجتمع على أساس النظام المعياري الإسلامي في سياق تشكيل المجتمع الصالح وارتقائه المستمر على هذا الأساس. بعبارة أخرى فإنّ أفراد المجتمع عندما يستعدون لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة، فإنّ هويتهم الفردية والاجتماعية ستتغيّر بنحو يتناسب مع نظام قيم الحياة الطيبة. لذلك يمكن القول، إنّهُ في سياق تحقق نتيجة حركة التربية في المجتمع الإسلامي، يكون الهدف العام لهذه الحركة كالآتي:

«جهوزية المترين لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة بنحو واعي واختياري». وستتحقق هذه الجهوزية أيضاً في حال تسامت جميع عناصر وأبعاد هوية المترين بشكل متّحد ومنسجم في سياق تشكيل المجتمع الصالح وتطوره المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي. لذلك، ولتحديد الهدف العام المذكور لعملية التربية، يمكن القول بعبارة أخرى إنّهُ: «التشكل والتسامي المستدام لهوية المترين، بنحو متّحد ومنسجم على أساس النظام المعياري الإسلامي في سياق تشكيل المجتمع الصالح وتطوره المستمر، وفقاً لذلك».

(١)- المقصود من نتيجة حركة التربية، الحاصل النهائي والنتيجة الأخيرة التي تُتوقع بنحو خاص من عملية التربية (بالطبع لناحية الغاية المشتركة لكل الفعاليات وإجراءات مختلف مؤسسات المجتمع الإسلامي).

(٢)- في الأدبيات المعروفة لأبحاث التنمية، يُشار إلى هذا النوع من النمو والتسامي المستمرين، بعبارة «رأس المال البشري» للمجتمع (في مقابل رأس المال الاقتصادي والفيزيكي...) والذي يتميز ببعده الاجتماعي وليس فقط الاقتصادي والذي يعتبره القادة ومديرو المستوى الأول أهمّ عامل من عوامل التنمية الثابتة للمجتمعات.

(٣)- يُشار إلى هذا النوع من الاتساع والارتقاء المستمرين في الأبحاث المعروفة للتنمية بعبارات من قبيل «الرأسمال الاجتماعي» أو «الرأسمال الثقافي» و«الرأسمال المعنوي» للمجتمع، والتي تُعدّ إلى جانب الرأسمال البشري كوازم للتطور الثابت والشامل للمجتمعات، ومن البديهي أن لا تمتلك مفهومًا اقتصاديًا، ويمكن أن تستخدم في مباحث التنمية وفق الرؤية الإسلامية.

بالطبع، بما أنَّ الإنسان بذاته يؤدي دوراً أساسياً في مسار التشكل والتسامي المستمر لهويته الفردية والاجتماعية وفي تهيئة الأرضية لأجل تشكل المجتمع الصالح وارتقائه الدائم، كذلك كي يقوم الإنسان بهذا الدور، عليه أن يدرك وضعيته ووضعية الآخرين وتحسينها من خلال العمل الفردي والجماعي على أساس النظام المعياري الإسلامي، فإنَّ تحقق الهدف العام للتربية أي: «جهوزية المترين على الصعيد الفردي والاجتماعي لتحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد والمراتب كافة». أو ببيان آخر هو: «التشكُّل والتسامي المستمر لهوية المترين، بنحو متَّحد ومنسجم وفي سياق تشكُّل المجتمع الصالح وتطوره المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي»، لا يتمُّ إلا عن طريق الإدراك الصحيح لوضعية الذات والآخرين في الوجود، والعمل الصالح الفردي والجماعي لإصلاحها المستمر على أساس النظام المعياري الإسلامي.

على هذا الأساس يمكن تبين الهدف العام لحركة التربية، في المجتمع الإسلامي، مع الالتفات إلى معيار تحققه كالتالي:

«التشكل والتسامي المستمر لهوية المترين بنحو يستطيع المتربون من خلاله إدراك وضعيتهم ووضعية الآخرين في الوجود، وإصلاحها باستمرار بالعمل الصالح الفردي والجماعي المتناسب مع النظام المعياري الإسلامي».

٣-٤- أهداف التربية

يرتبط تحقيق الهدف العام للتربية- أي «جهوزية المترين على الصعيد الفردي والاجتماعي لتحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد والمراتب كافة»، أو «التشكل والتسامي المستمر لهوية المترين في سبيل تشكل المجتمع الصالح وتطوره المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي، بنحو يمكنهم من إدراك وضعيتهم والآخرين في الوجود بشكل صحيح، وإصلاحها بنحو مستمر بالعمل الصالح الفردي والجماعي المتناسب مع النظام المعياري الإسلامي»- بالدرجة الأولى بالحركة الفريدة لحياة كلِّ شخص وإرادته وأعماله الاختيارية؛ ولكن، ولأجل خلق هذا الدور بشكل مناسب، مع الالتفات إلى مسار تشكُّل الهوية وتحولها، من الضروري أن يكتسب المتربون أولاً مجموعة من اللياقات اللازمة. وكما مرَّ سابقاً فإنَّ المراد من اللياقات اللازمة، مجموعة تركيبيّة من الصفات والقدرات والمهارات الفردية والجماعية (من قبيل التعقل، والمعرفة، والإيمان، والإرادة والتقوى) الرامية إلى تشكل الهوية وتسامياها في جميع شؤون الحياة وكلِّ عناصر المجتمع الصالح، بحيث يجب أن يكتسبها المتربون لناحية إدراك وضعية الذات والآخرين والعمل على تحسينها المستمر في سياق الجهوزية لتحقيق مراتب الحياة الطيبة.

إذاً، إنّ اللياقات اللازمة، هي بيان تفصيلي لنفس هدف العملية التربوية العام، والتي يمكن اعتبارها بحسب أنواع التربية، بمثابة الأهداف المتنوعة لعملية التربية، ومن المتوقع، أن يتحرك المتربون مع أخذها بعين الاعتبار، والسعي لاكتساب هذه الصفات والقدرات، في سياق تحقيق الهدف العام لعملية التربية ونتيجتها.

أهداف عملية التربية (مع الأخذ بعين الاعتبار ساحات التربية)

يمكن تحديد اللياقات الفردية والجماعية اللازمة- لناحية إدراك وإصلاح وضعية الفرد ووضعية الآخرين بنحو دائم، على أساس الاختيار والالتزام الواعي والاختياري للنظام المعياري الإسلامي- بطرق متنوعة، ولمستويات ومراحل عملية التربية المتنوعة (وفق ظروف المترين ومقتضيات الزمان والمكان و....).

ولكن سنبيّن هنا أهداف التربية العامة بالالتفات إلى ساحات التربية^(١) وفق الشؤون المختلفة للحياة الطيبة:

أهداف ساحة التربية الاعتقادية، العبادية والأخلاقية

- القبول الحر والواعي لدين الإسلام (بعنوان دستور الحياة ومبنى النظام المعياري) للارتكاز عليه لناحية التشكل والتسامي المستمر لهوية الفرد في سياق تشكيل المجتمع الصالح وتطوره المستدام.
- السعي المستمر لناحية ترقى الأبعاد المعنوية الوجودية للفرد وللآخرين عن طريق إقامة علاقة مع الله (العبادة والالتزام بالأحكام الدينية) ودعوة الآخرين للتدين والتخلق.
- معرفة النفس ومعرفة الآخرين، لتلبية جاذبة للحاجات والمحدوديات، وتنمية الساعات الوجودية للفرد وللآخرين، عن طريق إدراك وإصلاح وضعية الفرد ووضعيتها الآخرين على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- السعي المستمر لبناء الذات وإصلاح الآخرين على أساس النظام المعياري الإسلامي عن طريق ضبط الغرائز الطبيعية، وتعديل المشاعر والميول، وتقوية الإرادة والسيطرة على النفس، وحفظ الكرامة وعزة النفس، واكتساب الصفات والفضائل الأخلاقية، والوقاية من تشكّل الصفات والردائل غير الأخلاقية، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- السعي المستمر لأجل الحضور المؤثر والبناء للدين والأخلاق في الأبعاد الفردية والاجتماعية للحياة كافة من خلال الالتزام العملي بالنظام المعياري الإسلامي (الالتزام العملي بالأحكام والقيم الإسلامية ومراعاة الأصول والآداب الأخلاقية في الحياة اليومية).

أهداف ساحة التربية الاجتماعية والسياسية

- فهم آداب، وتقاليده، ونظم وقيم المجتمع فهماً جديداً وحفظها وإصلاحها على ضوء النظام المعياري الإسلامي.
- الإدراك المناسب للوضعية الاجتماعية والسياسية للذات والمجتمع والتعامل بعقلانية مع التحوّلات الاجتماعية والسياسية على أساس النظام المعياري الإسلامي، لأجل بناء مستقبل مشرق ومؤثر على مستقبل الفرد والمجتمع على المستويين الوطني والعالمي.
- تنمية الحرية والرتبة الوجودية للفرد والآخرين على ضوء إدراك وإصلاح الوضعية الاجتماعية للذات وللآخرين (أفراد العائلة، والأقارب، والأصدقاء، الجيران، والزعماء، وأبناء الوطن والمدينة) وإقامة علاقة ببناء ومناسبة معهم على أساس النظام المعياري الإسلامي واكتساب صفات اجتماعية كالإحسان، والشفقة، والإنصاف، وحب الخير، والتحمل، والوفاق، والمسامحة.
- التفاعل اللائق مع مؤسسات الدولة وسائر المؤسسات المدنية والسياسية، واكتساب لياقات من قبيل: مراعاة القانون، وتحمل المسؤولية، والمشاركة الاجتماعية والسياسية، وحفظ القيم الاجتماعية لناحية تشكل المجتمع الصالح وتطوره المستمر على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- فهم الثقافة والحضارة الإسلامية فهماً جديداً، بالتزامن مع الالتفات إلى حاجات المجتمع الحالية والمستقبلية والسعي لتحقيق الأمة الإسلامية الواحدة على أساس نظام المعيار الإسلامي.

(١)- سيشار إلى تعريف ساحات التربية الست مباشرة في القسم اللاحق (راجع تعريف أنواع التربية).

- السعي لتسامي الأبعاد المشتركة (الإنسانية، والإسلامية، والإيرانية) للهوية الذاتية، بنحو منسجم وموحد وعلى أساس النظام المعياري الإسلامي.
- المشاركة الجماعية المؤثرة في الحياة الاجتماعية والسياسية عبر مراعاة أصول طلب الحق، وحفظ الكرامة والعزة، ومقارعة الظلم، وطلب العدل، ونيل وحفظ الاستقلال الشامل، ورعاية الحقوق والحريات المشروعة للآخرين، وتطور السيادة الشعبية الدينية، وبسط العدالة الاجتماعية، وحفظ الوحدة والتوافق الوطني، والتبادل بين الثقافات والتوافق الدولي على أساس النظام المعياري الإسلامي.

أهداف ساحة التربية الحياتية والجسدية

- إدراك الخصائص الحياتية للفرد والتلبية الجادة لحاجاته الجسدية والنفسية عن طريق تعديل الغرائز والميول والمشاعر الطبيعية، وتقوية القوى الجسدية والنفسية ومحاربة عناصر الضعف والمرض على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- السعي المستمر لناحية حفظ وارتقاء السلامة والصحة الجسدية والنفسية للفرد وللآخرين على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- البصيرة تجاه نمط العيش المنتخب وتقييم عواقبه على الفرد، والمجتمع والطبيعة، على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- السعي الفردي والجماعي لحفظ وارتقاء سلامة ومناعة أفراد المجتمع على المستوى المحلي، والوطني، والعالمي على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- السعي الفردي والجماعي المستمر للحفاظ على البيئة واحترام الطبيعة على أساس النظام المعياري الإسلامي.

أهداف ساحة التربية الفنية والجمالية

- إدراك معنى الظواهر الطبيعية وهدف الحوادث الطبيعية/الوجود، لأجل إحراز إدراك كلي لعالم الوجود ودور هذه الظواهر فيه، على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- فك وفهم رموز ظواهر الطبيعة /والوجود الظاهرة منها والخافية وترميزها، وإبرازها بلغة فنية.
- تنمية الحواس وقدرة التخيل لإعادة قراءة الفطرة الإلهية للفرد، وإدراك تجليات الحق في كل الطبيعة/ الوجود، بالالتفات إلى النظام المعياري الإسلامي.
- إدراك جماليات عالم الخلقة على أنها مظاهر الجمال والكمال الإلهي والباعثة على ترقّي ذائقة الفرد الجمالية.
- تجميل محيط العيش وتنقيته من أنواع القبائح المعنوية والأخلاقية والبيئية.
- الانتفاع من قدرة الفرد على التخيل في خلق الأعمال الفنية، لأجل حفظ التراث الفني وتساميه على المستويين الوطني والعالمي.

أهداف ساحة التربية الاقتصادية والمهنية

- تدبير الأمور المعيشية والحياة الاقتصادية من خلال إدراك الوضعية الاقتصادية للفرد والمجتمع والسعي لتحسينها باستمرار عن طريق المشاركة البناءة في الفعاليات (الأعمال) الاقتصادية المناسبة على أساس النظام المعياري الإسلامي.

- إدراك وفهم المسائل الاقتصادية الخاصة بالفرد والمجتمع (في المجال التاريخي، والثقافي، والاجتماعي) والاهتمام بالنماذج الوطنية في الانتاج، توزيع واستهلاك الموارد، البضائع والخدمات بالالتفات إلى النظام المعياري الإسلامي.
- احترام القوانين وأحكام المعاملات والتقييد بالقيم الأخلاقية ورعاية الحق، والعدالة، والإنصاف في العلاقات الاقتصادية مع الآخرين على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- اكتساب اللياقات اللازمة لناحية التشكل والتسامي المستمر للهوية المهنية والاختيار الواعي للمهنة متناسبة مع قدرات الفرد وميوله وفعاليته في تلك الحرفة، لناحية رفع الاحتياجات الفردية والاجتماعية والمساهمة في تأمين المصالح الشخصية والوطنية على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- السعي الفردي والجماعي لتحقيق الغنى، والكفاف، والعمران، والنمو والاستقلال الاقتصادي، وحفظ الثروة الوطنية وتنميتها، وزيادة الإنتاجية، وتأمين الرفاهية العامة، وبسط العدالة الاقتصادية، ومعرفة أسباب الفقر والفساد والتمييز والسعي لمواجهتها على المستويين الوطني والعالمي، لناحية تشكيل المجتمع الصالح وتقدمه المستمر على أساس النظام المعياري الإسلامي.

أهداف ساحة التربية العلمية والتقنية

- التعرف إلى نتائج التجارب البشرية المتراكمة في المجال العلمي والتقني والاستفادة منها (فهم وإدراك العلوم الأساسية (البحث) والعلوم التطبيقية العملية، واكتساب المهارات في سبيل زيادة العلوم، واكتساب العلم، والرؤية والتفكير التقني لتحسين نوعية الحياة، توظيف طريقة التفكير العلمي، والمنطقي وامتلاك التفكير الناقد في مواجهة شؤون الحياة) على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- الاستفادة من النتائج العلمية والتقنية وتقييمها، وإيجاد الإبداع والابتكار فيها لناحية كشف وجوه جديدة علمية، أو ابتكار أساليب وأدوات جديدة للوصول إلى الأهداف السامية في إطار النظام المعياري الإسلامي.
- التخطيط والتنفيذ الواعي للفعاليات العلمية البحثية من أجل نيل الفرد والمجتمع المستقبل المنشود وفق مباني النظام المعياري الإسلامي.
- إقامة علاقة بناءة مع الطبيعة عن طريق معرفة الطبيعة والاستفادة منها بهدف تكميمها، وتسخيرها، وإعمارها، والتعلم منها والسعي لتحقيق إنجازات مميزة ضمن الفعاليات العلمية على المستويين الوطني والعالمي.
- إدراك الظواهر والحوادث الطبيعية وكشفها وتفسيرها لناحية فك رموزها وترميزها بصفاتها مخلوقات وآيات إلهية في ظل نظام المعيار الإسلامي.

٤- تبيان كيفية التربية

يرمي هذا البحث إلى تبيان طريقة تحقق الغاية، الهدف العام والكلي، وأهداف عملية التربية في قالب توضيحي وتفصيلي لأنواع التربية والعلاقات فيما بينها، وذكر العناصر المساهمة والمؤثرة في التربية وكذلك موانعها، وتوضيح أركان عملية التربية وشرح الأصول العامة الحاكمة على هذه العملية.

٤-١ - أنواع التربية

يمكن أن يتم تصنيف مصاديق عملية التربية- التي هي ظاهرة نوعية (كيفية)، يلفها التعقيد ويتسع نطاقها- وفقاً لمعايير مختلفة، أهمها:

- حيثيات أو شؤون الحياة الإنسانية؛
- مراحل نمو وتكامل المتربين؛
- مقدار وكيفية شموليتها بالنسبة لأفراد المجتمع؛
- طريقة حضور المتربين؛
- نوع التنظيم والصلاحيات القانونية.

٤-١-١ - أنواع التربية بالالتفات إلى حيثيات أو شؤون الحياة الإنسانية

إن التأمل في المفهوم المفتاحي للحياة الطيبة (المندرج في تعريف التربية) يُظهر أن الحياة الطيبة رغم كونها مفهوماً واحداً منسجماً وعاماً، إلا أنها تشتمل على شؤون وحيثيات متعددة، بحيث يتحقق هذا المفهوم الحيوي والمتكامل من خلال التفاعل والترابط فيما بينها، وأنه إنطلاقاً من أن هذه الشؤون تتمتع باستقلال نسبي، ينبغي فضلاً عن تعيين الأهداف والتوقعات المحددة (بصفتها الوضعيات المنشودة لكل منها)، توفير المجالات المناسبة لتحقيقها أيضاً، مع إيلاء الاهتمام لخصوصيات هذه الشؤون. بناءً عليه يمكن تصنيف التربية بما يتناسب مع هذه الشؤون، إلى أنواع التربية أدناه^(١).

التربية الاعتقادية، والعبادية^(٢) والأخلاقية: ترمي إلى الإعداد والتأهيل الفردي والجماعي للمتربين ضمن مسار تحقيق الشأن الاعتقادي، العبادي والأخلاقي للحياة الطيبة.

(١)- إن أياً من التصنيفات المختلفة لساحات وجود الإنسان التي تم العمل بها، ليس جامعاً ومانعاً، لأن هذا النوع من التقسيمات اعتباري ونسبي، وما له واقعية وحقيقة، هو وحدة واتحاد الوجود الإنساني. أما سبب تصنيف شؤون الحياة الطيبة والساحات التربوية إلى الأزواج الستة يعود إلى التقارب والتداخل بين كل زوج مفهومي. ووجود حرف العطف «و» وبين كل من هذه الأزواج هو معنى التمايز النسبي فيما بينها، وأيضاً ناظر إلى التقارب والتداخل النسبي فيما بينها في المحتوى. لكن لا ينبغي اعتبار هذا التقسيم بمعنى وضع خط فاصل غير قابل للتجاوز بين الساحات الست والاستقلال الكامل لهذه الساحات بعضها عن بعض، وأيضاً ليس بمعنى المساواة وإضفاء ذات القيمة على الساحات في مقام الجهوية والاستعداد لأجل تحقيق الحياة الطيبة.

(٢)- بنحو عام ومع الأخذ بعين الاعتبار الدين والتربية، هناك نوعان من التربية الدينية يمكن تصورها: أولاً: التربية التي تستوي أطرها الأساسية وأصولها وفق الدين والتعاليم الدينية (eligion' education based on). وفي الواقع يأتي هذا الشكل من التربية الدينية في مقابل التربية العلمانية (الشكل المنتشر للتربية في العالم المعاصر)، وتشمل كل أبعاد التربية وفقاً للنظام المعياري الديني (الذي يستند إلى مباني وقيم الدين أو ما يتلاءم معها). بحيث أشير في المجموعة المذكورة إلى هذا المفهوم العام بعبارة التربية الإسلامية. ثانياً: جانب خاص من التربية والتي تُنفَّذ من أجل تقوية دين المتربين وتدينهم ترمي إلى أمور من قبيل تربيته عقائدياً وعبادياً وأخلاقياً، (eligion' education fo) في هذا الشكل من التربية، الذي يُحدث عنه بعبارة التربية الدينية في الأدبيات الشائعة (eligious education) عادة ما تهتم بالاعتقادات، القيم والمناكس المتعلقة بدين معين، بنحو مستقل (في قالب برنامج دراسي مستقل). ويتربى المتربون لأجل بلوغ الإيمان والتصديق والعمل بالدين والمذهب الخاص - ولو أنه في المجتمعات المعاصرة التي فيها تعدد ديني وفقاً لأسباب التربية الدينية (على الأقل في الأنظمة التعليمية الرسمية) قد تحولت من شكل الإقناع التقليدي إلى التربية حول الأديان المختلفة (education about eligion' - على كل الأحوال مع أن هذا الشكل من التربية تقريباً قد تم الاعتراف به رسمياً في كل المجتمعات المعاصرة - ولا شك بنحو منفصل عن سائر أنواع التربية - إلا أنه ينبغي العلم أنه في الرؤية الإسلامية حول التربية الدينية (بالمعنى الثاني) ومع الالتفات إلى نطاق نفوذ وتأثير القيم الاعتقادية، العبادية، الفقهية والأخلاقية بالنسبة إلى شؤون الحياة كافة، لا يمكن اعتبار هذا النوع من التربية منفصلاً تماماً عن ساحات التربية الأخرى أو في عرضها (لأن ساحات التربية الأخرى أيضاً يجب أن تُنظم على أساس القيم الإسلامية والأخلاقية ولذا هي ليست «غير دينية» أو «غير أخلاقية»). لذا هنا ولأجل إزالة أي سوء تفاهم لم يُستفد من التعبير الرائج «التربية الدينية» للإشارة إلى هذا النوع من التربية، وأولاً استخدم عوضاً عنها العبارة المركبة «التربية الاعتقادية، العبادية والأخلاقية»، ثانياً رُسمت نسبة بين هذه الساحة من التربية وسائر ساحات التربية إلى حد ما بنحو متداخل وتوليفي.

التربية الحياتية والجسدية: ترمي إلى الإعداد والتأهيل الفردي والجماعي للمتربّين ضمن مسار تحقيق الشأن الحياتي والجسدي للحياة الطيبة.

التربية الاجتماعية والسياسية: ترمي إلى الإعداد والتأهيل الفردي والجماعي للمتربّين ضمن مسار تحقيق الشأن الاجتماعي والسياسي للحياة الطيبة.

التربية الاقتصادية والمهنية: ترمي إلى الإعداد والتأهيل الفردي والجماعي للمتربّين ضمن مسار تحقيق الشأن الاقتصادي والمهني للحياة الطيبة.

التربية العلمية والتقنية: ترمي إلى الإعداد والتأهيل الفردي والجماعي للمتربّين ضمن مسار تحقيق الشأن العلمي والتقني للحياة الطيبة.

التربية الفنية والجمالية: ترمي إلى الإعداد والتأهيل الفردي والجماعي للمتربّين ضمن مسار تحقيق الشأن الفني والجمالي للحياة الطيبة.

والجدير ذكره أنّ التربية في الساحات المذكورة كافة، ترمي إلى تشكيل وتسامي هوية المتربّين بنحوٍ منسجم ووحيدوي^(١) - مع الالتفات إلى جميع العناصر الأساسية للهوية^(٢) (المعرفة، والاعتقاد، والميول، والإرادة، والعمل وتكرار العمل)- وفي سبيل تشكيل المجتمع الصالح وتطوره على الدوام، وهو ما يتحقق من خلال إدراك وضعية الذات والآخرين والعمل الصالح الفردي والجماعي لأجل تحسينها باستمرار، تبعاً للاختيار والالتزام الواعي والاختياري لنظام المعيار الإسلامي.

لذا ينبغي للمتربّين في كافة الساحات، أن يكتسبوا مجموعة من اللياقات والمؤهلات الفردية والجماعية اللازمة لإدراك وضعية الذات والآخرين وإصلاحها المستمر تبعاً لنظام المعيار الإسلامي، والتي تشتمل بنحوٍ مركّب ومنسجم على عناصر الهوية الأساسية كافة في سياق عناصر المجتمع الصالح كافة^(٣).

كذلك، ينبغي للتدابير والإجراءات التربوية في الساحات المختلفة أن ترتبط فيما بينها ضمن تمايز نسبي، وأن تظهر من خلال محورية نظام المعيار الإسلامي (بلحاظ الدور المحوري لانتخاب هذا النظام والالتزام به عملياً لتحقيق الحياة الطيبة) في قالب مجموعة منسجمة ومتناغمة.

٤-١-٢- أنواع التربية بالالتفات إلى مراحل النمو والتكامل

تبعاً لأوجه الشبه والفروقات الحاصلة في تحولات بنية الإنسان الجسدية والنفسية - الاجتماعية، يمكن تقسيم التربية إلى أنواع متعددة بحسب مراحل النمو والتكامل (الجنين، وحديث الولادة، والطفولة الأولى، والطفولة الثانية، وأوائل مرحلة الناشئة، والناشئة، والشباب، والرجولة (متوسط العمر)، والكهولة، والشيخوخة).

(١)- على رغم حيازة الهوية الإنسانية لحيثيات وشؤون مختلفة، فهي تتمتع بالوحدة والانسجام؛ واستناداً لرؤية الملا صدرا «النفس في وحدتها كل القوى» أي أنّ النفس أمر واحد ومنسجم، ولو أنّ لديها قوى وقدرات متفاوتة.

(٢)- لذا إنّ تصنيف الهوية إلى أبعاد من قبيل المعرفية، والعاطفية، والإرادة العملية أو البصرية، والميول، والدوافع، والفعل، أو العلم، والرؤية، والمهارة، بالالتفات إلى المباني المطروحة، ليس حقيقياً وأصيلاً، ويمكن التشكيك به، والالتزام بهذا النوع من التصنيف بالإضافة إلى أنّه يوجد حالة من الغموض واللبس في العمل، سيؤدي إلى التمزق والفصل بين الوجود الكلي للإنسان. بناء عليه ينبغي لعمل التربية التوجه دوماً إلى تمام الهوية الإنسانية الواحدة وكلية وجود الإنسان.

(٣)- بناء عليه إنّ تحديد اللياقات والمؤهلات (أهداف التربية) بصورة مجزئة (تقسيم الأهداف إلى أبعاد متمايزة من قبيل البعد المعرفي، والعاطفي، والنفسي - الحركي)، أو تقسيم مجالات تشكيل الهوية إلى مجالات تنظر إلى بعض أبعاد الهوية (من قبيل تقسيم حركة التربية الواحدة إلى قسمين: التعلم لأجل تكامل البعد المعرفي للهوية، والتربية لأجل تكامل البعد العاطفي أو العملي) لا يتناسب مع التوجه الوحيد للهوية، ويجب الاحتراز منه لأنه يؤدي إلى التكامل الأحادي الجانب وعدم الانسجام بين عناصر الهوية.

إنّ مماثلة التحوّلات في كلّ مرحلة ضرورة رعاية احتياجاتها وخصائصها، والتدابير، والبرامج والإجراءات التربوية المناسبة (بملاحظة الأهداف، والأصول، والتوجهات، والمضمون والأساليب) تتطلّب في النتيجة نوعاً من التربية الخاصة لكلّ مرحلة، وذلك من أجل أن يُحدّد وفقاً لهذا، دور كلّ من العوامل المساهمة والمؤثرة في حركة التربية.

من البديهي أنّه لا بد أن تُلاحظ أنواع التربية في مراحل النمو المختلفة، بما تتضمن من فروقات وأوجه اختصاص، كمقاطع لحركة مستمرة لها وجهة واحدة، وفي ارتقاء متواصل ومنسجم. لهذا لا بد أن يوجد بين الأهداف، والمضمون والأساليب التربوية في المراحل المختلفة لنمو المتربّين، تراتبية وتناسب طولي ذو معنى.

٣-١-٤- أنواع التربية بالالتفات إلى مقدار وكيفية شموليتها

كما مرّ في فصل المباني القيمية وبحث الحياة الطيبة، من أن تحقق هذا النوع من الحياة اللائقة وفقاً للنظام المعياري الإسلامي، أمر ذو مراتب (له مراتب متنوعة)، بحيث إنّ هذه المراتب (على الرغم من انها مطلوبة ومنشودة جميعها)، ليست على حد سواء من حيث القيمة والأولوية وفقاً لنظام المعيار الإسلامي. ومن جهة، ليس من الواقعية توقّع أن يحرز أفراد المجتمع كافّة - مع ملاحظة وجود الفروقات الجديرة بالاهتمام في الميول والقدرات ونوع احتياجات المجتمع - كل هذه المراتب.

بناءً عليه، يبدو من المعقول والضرورة تحديد الأولوية من بين هذه المراتب ومع مراعاة قاعدة «الأهمّ فالهمّ» في وضع السياسات وتخطيط برامج الأنشطة والفعاليات الاجتماعية الرامية إلى تحقيق الحياة الطيبة. ولا مناص لنا في حركة التربية من أن نعتبر مسألة الإعداد والتأهيل للحياة الطيبة أمر له مراتب، وأن نعتبر أنّ هناك نوعاً من الأولوية والترجيح، وأن نوّفر نوعاً من الإعداد والتأهيل الخاص لبعض المراتب أيضاً بالنسبة لبعض أفراد المجتمع (وفقاً لميولهم واستعداداتهم الفعلية واحتياجات المجتمع المتنوعة). مع الأخذ بعين الاعتبار هذه المقدمة، يبدو من الممكن، بل ينبغي تقسيم حركة التربية مع ملاحظة مدى شموليتها لأفراد المجتمع إلى نوعين أساسيين: التربية العامة والتربية التخصصية.

التربية العامة: هي قسم من عملية التربية الرامية إلى توفير مرتبة من الجهوزية لتحقيق الحياة الطيبة للمتربّين، بحيث يكون تحصيل تلك المرتبة من الاستعداد والجهوزية لائق (مناسب) لعموم أفراد المجتمع. والتربية التخصصية: قسم آخر من عملية التربية والتي ترمي إلى توفير مرتبة من الجهوزية لأجل تحقيق مراتب الحياة الطيبة للمتربّين، بحيث أنّ نيل تلك المرتبة من الاستعداد والجهوزية، ضروري أو لائق بفئة خاصّة من أفراد المجتمع.

وبالتأمل في خصائص هذين النوعين من التربية ومقارنتهما معاً، يمكن الاستنتاج بأنّ التربية العامة لتشكيل الأوجه المشتركة للهوية وتساميتها، تركز على الحثيات المشتركة بين المتربّين (الأوجه المشتركة بين أفراد المجتمع كافة وحتى الحثيات المشتركة بين أفراد المجتمع وأفراد المجتمعات الأخرى)، وذلك من أجل أن يتوفر السياق المناسب والشامل لتشكّل المجتمع الصالح على أساس النظام المعياري الربوبي؛ بينما توفر التربية التخصصية من خلال تركيزها على أوجه التمايز بين أفراد المجتمع، الأرضية لتشكيل وتسامي الأوجه الخاصة لهوية المتربّين وكذلك تؤمّن المتطلبات اللازمة لتلبية أنواع الاحتياجات ومقتضيات الحياة الاجتماعية في سياق تشكّل المجتمع الصالح وتطوره.

ومن الواضح أنّ التربية العامة هي شرط مسبق ومقدمة ضرورية لأي نوع من الحضور الفعّال للمتربّين

في الحياة الفردية والاجتماعية من خلال اكتساب اللياقات الأساسية، وفي الوقت ذاته يمكن أن توفر الأرضية لدخول المترين (مع الأخذ بعين الاعتبار ميولهم واستعداداتهم الفعلية واحتياجات المجتمع الخاصة) إلى أنواع التربية التخصصية؛ بعبارة أخرى تُنفذ التربية التخصصية كمقدمة ضرورية لحضور المترين الفعّال في شؤون الحياة الاجتماعية الخاصّة ولأجل اكتساب اللياقات والمؤهلات المختصة المتعلقة بتلك الشؤون الخاصة.

حتماً ينبغي الالتفات إلى أن لا ينجّر تركيز التربية العامة على الجوانب المشتركة للهوية، مع ضرورة مراعاة الخصائص الفردية والمشاركة للمترين (العائلية، والثقافية، والجنس، والقومية، والمحلية، والدينية^(١)...) في كل نوع من التربية، إلى إهمال هذه الخصائص بالكامل، ولو أن مراعاة خصائص المترين في التربية العامة من أجل تهيئة المجال لناحية تشكيل الهوية الخاصة للمترين، هو فقط إلى حدّ ما جائز وممكن، بحيث لا يتنافى مع تركيز هذا النوع من التربية على تشكيل الأوجه المشتركة للهوية المترين وتساميتها. وفي هذا السياق، إنّ تركيز التربية التخصصية على الأوجه الخاصة للهوية، بلحاظ ضرورة الوحدة الوطنيّة والوحدة الاجتماعية، ينبغي أن يتم بعد تشكيل الأوجه المشتركة للهوية وعلى أساس تعميق هذه الأوجه وتساميتها، بنحو تبقى الأوجه المشتركة للهوية أيضاً باقية وفعّالة ومؤثرة، بعد تشكيل الجوانب الخاصة للهوية.

والآن ونظراً إلى ما تقدم، من المتاح عرض التعريفين أدناه للتربية العامة والتربية التخصصية:

التربية العامة

هي قسمٌ من عملية التربية التي تُنفذ في سبيل تشكيل هوية المترين وارتقاها المستمر، مع التركيز على الأوجه المشتركة للهوية، وضمن ملاحظة خصائصهم الفردية والمشاركة، حتى يحرز المترين مرتبة^(٢) من الجهوزية (لأجل تحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد الفردية والاجتماعية)، بحيث يكون تحصيل تلك المرتبة ضروري أو لائق لعامة أفراد المجتمع.

التربية التخصصية

هي قسمٌ من عملية التربية التي تُنفذ ضمن سياق تشكيل الأوجه الخاصة للهوية المترين وتساميتها المستدام على أساس تشكل الأوجه المشتركة لهويتهم، من أجل أن ينال المترين مرتبة من الجهوزية (لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد المختلفة)، لتشكيل المجتمع الصالح وتطوره المستدام وفق نظام المعيار الإسلامي، وصولاً إلى تلك المرتبة من الاستعداد والجهوزية، التي تكون ضرورية أو لائقة لفئة^(٣) من أفراد المجتمع فحسب.

من البديهي أن الدخول إلى هذا النوع من التربية يتم بعد التربية العامة، ومع الالتفات إلى خصائص وميول المترين وأيضاً إلى مدى احتياج المجتمع لأنواع التخصصات والمسؤوليات، بحيث ينبغي أن يتحمل

(١)- لا شك أن مراعاة الخصوصيات الدينية / المذهبية للمترين على أساس مفاد دستور جمهورية إيران الإسلامية ممكن صرفاً في ساحة التربية الاعتقادية، والعبادية والأخلاقية (= التربية الدينية بالمعنى الخاص) وكذلك للمترين التابعين للأديان والمذاهب الرسمية للبلاد فقط.

(٢)- طبقاً لأجل تحديد هذه المرتبة من الاستعداد والجهوزية بدقة والتعرف على مصاديقها المحددة، ينبغي بالإضافة إلى الرجوع إلى النظام المعياري الإسلامي، أن نستفيد من نتائج التحقيقات والدراسات العلميّة والملاحظات التي تنظر إلى الظروف والمقتضيات الاجتماعية والسياسية للمجتمع، ومشهد تنميتها الشاملة في أفق متقدم، ولهذا لا يمكن تحديد مصاديق هذه المرتبة كافة دفعةً واحدة وللأبد.

(٣)- من المؤكد لا ينبغي أن يكون هناك أي مانع من تحصيل هذه المرتبة من الجهوزية والاستعداد لأفراد المجتمع الآخرين (في حال امتلاكهم الميل والاستعداد)، ولكن لأن هذا الأمر لا يعتبر حاجة عامة في المجتمع، لا يهدف قسم التربية العامة في المجتمع لإيجاد هذا النوع من الاستعداد والجهوزية.

مسؤوليتها بعض أفراد المجتمع من أجل تحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد المختلفة لناحية تشكيل المجتمع الصالح وتطوره المستمر (ولو أنه في مرحلة التربية العامة - خاصة في مرحلتها الأخيرة - يمكن بل ينبغي تأمين المقدمات الممهدة للدخول إلى التربية التخصصية).

بناء على هذا الشرح، يعتبر تصنيف عملية التربية إلى نوعين، التربية العامة والتربية التخصصية ضرورة عقلانية. لكن بسبب حاجة المجتمع إلى كلا نوعي التربية العامة والتخصصية ونظراً إلى الدور المهم الموكل لكل واحدة منها في المجتمع، لا ينبغي أن نعتبر التربية العامة والتربية التخصصية كمتنافستين أو أنه يمكن لإحدهما أن تحلّ بدل الأخرى، أو أن نعتبر التربية العامة فقط بعنوان مقدمة وطريق لأجل الدخول إلى التربية التخصصية (بحيث لا تتمتع التربية العامة بحدّ ذاتها بالموضوعية والقيمة وتعتبر فقط بمثابة الأرضية والمقدمة لأجل التربية التخصصية)، بل ينبغي أن نعتبر هذين النوعين من التربية بمثابة قسمين مكملين لحركة واحدة، بحيث تتمتع كل منهما بأهمية خاصة ووظيفة مستقلة في تحسين كيفية الحياة الفردية والاجتماعية، ولكن بالرغم من هذا ينبغي أن تكونا منسجمتين وفي السياق ذاته، كي تحققا مستويات مشتركة وتخصصية لهوية المتربين بنحو متوازن للتكامل والارتقاء، وأيضاً من أجل أن يتشكّل مجتمع صالح يضمّ أفراداً ذوي هوية، وعناصر وعلاقات وبنى اجتماعية وفق النظام المعياري الإسلامي.

لذا من اللازم أن تجعل التربية العامة وأيضاً التربية التخصصية - بما يتناسب مع دورها ومكانتها الخاصة - محلّ اهتمام ومساندة، وفي الوقت ذاته أن تقوم بينهما علاقة مفيدة.

٤-١-٤ - أنواع التربية بالالتفات إلى طريقة ونحو حضور المتربين

في عملية التربية، يعتبر الاهتمام بمسألة الحرية والاختيار لدى المتربين (وذلك من بهدف تأدية دور أكبر لناحية تشكيل هويتهم وارتقاؤها المستدام)، موضوعاً أساسياً ومبدئياً. وهذا الأمر المهم، أولاً هو شرطٌ ناظر إلى نتيجة وحصيلة عملية التربية، الذي على أساسه لا بد أن تكون التحوّلات المتوقعة من المتربي واعية وحرّة. وثانياً أن يكون من الأصول الحاكمة على عملية التربية. ويقتضي هذا الأمر المهم بأن يسمح للمتربين قدر الإمكان القيام بالفعاليات والأنشطة الاختيارية (بالتأكيد بمقدار ما لا يتنافى مع مراعاة سلطة ومصادقية المربين). وبهذا الوصف لا بدّ من الالتفات إلى أنه من خلال ملاحظة المحدوديات (القيود) الطبيعية لمراحل النمو الأولى والمخاطر التي توجد في طريق تسامي الإنسان، لا يقتصر الأمر على ضرورة أصل حضور أفراد المجتمع كافة في عملية التربية^(١) استناداً إلى الأدلة العقلية، بل عبر الالتفات إلى الجنبه الاجتماعية للتربية يصل حضور الأفراد في الوضعيات التربوية المنتظمة (من أجل انتفاعهم من هذه المجالات لناحية تشكيل وارتقاء هوية المتربين)، إلى حدّ الإلزام القانوني، وهو أمرٌ جائز وضروري. إنّ إلزاماً كهذا، وبخاصة في السنوات الأولى والمراحل الأولى للنمو والتكامل، من أجل أن يتمتع المتربون بالظروف التي تقرّبهم من مقام الإنسان العاقل والحر والفاعل الأخلاقي، لأمر عقلائي ومقبول. ذلك أن الأطفال والأفراد الأقلّ رشداً وتجربة يكونون في معرض الخطأ والتأثر بالعناصر السلبية للمحيط ومخاطره، ولا شكّ أنّ الإنسان الذي لا يستقر في بيئة مناسبة لأجل تشكيل وتنمية استعداداته الوجودية، سيبقى أسير الأهواء ومقتضيات المستوى المتدني للحياة المادية. وحتماً ينبغي أن يكون أساس التوجه

(١) - أي إنّ التدبير الاجتماعي هو الممهّد لهداية وتوجيه هذه الحركة الواعية والحرّة للمترّب. ومن الواضح أنّه لا ينبغي للمجتمع أن يوكل هذا الإعداد للصدفة أو لميول المتربين ورغباتهم أو لميول أوليائهم وإرادتهم، بل ينبغي أن يعتبره أمراً جديراً بل لازماً وضرورياً لأفراد المجتمع. وقد تمّت الإشارة إلى هذا الإلزام في تبيان غاية وفلسفة وجود حركة التربية، بالأدلة العقلية.

العام لهذا الإلزام القانوني والخارجي- لناحية تشكيل الالتزام الداخلي والاختياري وتكوين شخصية المتربين- بصفته إنساناً فاعلاً مختاراً وناخباً واعياً.

من هنا، يمكن تقديم قسم من عملية التربية ضمن سياق تهيئة الأرضية لتشكيل المجتمع الصالح وتطوره، وبالأخص في نوعه العام، على شكل التربية الإلزامية (أي من خلال الزام واجبار المتربين على الحضور في ساحة وجو تربوي خاص باسم المدرسة أو الصف الدراسي، ومشاركتهم الإلزامية في البرامج التربوية). كما أنه في مقابل هذا النوع من التربية يمكن الحديث عن التربية الاختيارية بحيث يكون حضور المتربين في ساحة التربية واستفادتهم من البرامج التربوية أمر حرّ وتطوعي.

بناء عليه، يمكن تقسيم عملية التربية بالالتفات إلى كيفية وطريقة حضور المتربين فيها، إلى نوعين: **التربية الإلزامية:** وهي قسم من عملية التربية، بحيث ينبغي للمتربين أن يخضعوا لها طبقاً للمعايير القانونية. **التربية الاختيارية:** وهي قسم من عملية التربية بحيث تكون مشاركة المتربين فيها تطوعية.

من المؤكد أنه لا ينبغي فقط تنظيم نوعي التربية الإلزامية والاختيارية قدر الإمكان بنحو يكونان ذات الوجهة ومكملان بعضهما لبعض، بل يمكن من خلال المقدمات التمهيدية المناسبة في التربية الإلزامية، إضفاء الجاذبية على الأجواء والأنشطة والفعاليات التربوية، بحيث يكون حضور المتربين في هذا النوع من التربية ليس بدافع اتباع الإلزام الخارجي (القانوني) وبغية الفرار من العقاب، بل بهدف نيل المصالح والفوائد الشخصية (المتربة على التربية الإلزامية) وبدافع الشوق والنشاط ومن دون الشعور بالتكليف. فضلاً عن ذلك فمن خلال ادراج قسم من الأنشطة والفعاليات التربوية الاختيارية والتطوعية داخل البرنامج الممنهج للمؤسسات التربوية (وبخاصة تلك المتوافقة مع تكامل المتربين ووصولهم إلى مرحلة الناشئة والشباب)، يكون إدغام التربية الإلزامية مع التربية الاختيارية أمراً ممكناً (أي تنظيم نوع من التربية الإلزامية بحيث إنه في عين إلزام المتربين بالحضور فيها يمكنهم أن يشاركوا في بعض البرامج بحرية وبنحو اختياري أو انتخابي وفقاً لميولهم واستعدادهم أو وفقاً لترجيح الأهل).

٥-١-٤ أنواع التربية بالالتفات إلى نوع التنظيم والاعتبار القانوني

إنّ عملية التربية بصفاتها حركةً هادفةً تشتمل على عدد من التدابير والإجراءات المنسجمة، ولا بدّ أن تتمتع في كل حال بنوعٍ من النظم والتنظيم. وكما نعلم فإنّ التشكّل والاستمرارية لكثير من مصاديق هذه العملية في المجتمعات التقليدية، وبخاصة في عصور ما قبل الحداثة، كان بشكل عام في إطار غير رسمي (من دون أطر قانونية وتنظيمية بالنسبة لمخاطبين محدّدين لهم أهداف معيّنة)؛ إلّا أنّ ملاحظة الوظائف الاجتماعية للتربية وضرورة إلزام أفراد المجتمع بالحضور في هذه العملية، أدّى تدريجياً، في المجتمعات كافة إلى أن يترافق التخطيط لنوع آخر من التربية مع الأشكال غير الرسمية للتربية، في إطار الضوابط القانونية وبشكل تنظيمي (بالنسبة إلى أفراد محدّدين وأهداف، مضمون وجدولة زمنية محددة)، وأن تُطبّق بدعم من الحكومات ومراجع السلطة الأخرى المشروعة، في مؤسسات ومراكز خاصة (من قبيل المدرسة، الحوزة العلميّة، الكتاب..). وأن تُقيّم في ختام كلّ مرحلة مدى موفّقية ونجاح المتربين من خلال إعطائهم وثيقة معتبرة.

ومن المؤكد أنّ التحوّلات الواسعة النطاق في المجتمعات المعاصرة، من قبيل التقدّم الصناعي وضرورة تربية القوى العاملة الماهرة، تطور الأنظمة الإدارية والبيروقراطية، ضرورة لعب دور متزايد للحكومات في تطور الثقافة العامة، قد أدّى إلى أن تُصاغ التربية الرسمية في صورةٍ جديدةٍ، بنحو جماعي وإلزامي (في مدارس تضم

أبناء أفراد المجتمع كافة أو في مراكز تخصصية واختيارية في الجامعات وللمتطوعين في الوظائف التخصصية)، بما يتناسب مع أهداف الحداثة وذلك منذ أوائل القرن التاسع عشر ميلادي في مجتمعات أوروبا.

ولا شك أنّ التربية الرسمية في أشكالها ومصاديقها الشائعة قد حققت نجاحات جديرة بالاهتمام؛ فبعض هذه النجاحات عبارة عن:

- توفير إمكانية التحرك الاجتماعي لأفراد طبقات المجتمع المختلفة.
- المساعدة لتوفير النظم والانضباط والانسجام الاجتماعي.
- تعميم العلوم والمهارات الأساسية في الحياة.
- تسهيل اكتساب أنواع التخصصات التي هي مورد حاجة في المجتمع.
- المساعدة من أجل توسيع العلاقات الاجتماعية وارتقاء الثقافة العامة.

وقد أدى الالتفات إلى هذه النجاحات، إلى اتساع وهو ملحوظ للتربية الرسمية وتكاملها في كافة البلدان، حتى أنّها ضيّقت الساحة على الأشكال التقليدية وغير الرسمية لعملية التربية (حيث اعتبر بعض الكتاب بنظرتهم السطحية، أنّ التربية أساساً تنحصر بالتربية الرسمية)^(١).

أما التربية الرسمية فقد وُجّهت لها انتقادات كثيرة. أهمها تلك الانتقادات التي طرحت بالنسبة إلى أصل التربية الرسمية أو نتائج ومحصّلات مصاديقها الشائعة المرغوب بها وغير المرغوب بها^(٢).

ومن هذه الانتقادات: عدم فعاليتها وعدم تلبيتها الاحتياجات الاجتماعية، إعادة إنتاج عدم المساواة الاجتماعية، اتساع نطاق الثقافة الغربية في سائر البلدان وسيطرتها على الثقافات الأخرى، انتشار النزوع لنيل الشهادات والنظرة الأدائية (النفعية) للعلم، النزعة المركزية الحادّة وعدم الاهتمام بخصوصيات المتربين والاحتياجات المحلية - الوطنية، النظرة الأحادية وإلغاء أوجه تمايز الثقافات الفرعية، تبعية مؤسسة العلم لمؤسسة السلطة والاتجاه المحافظ والانفعالي بالنسبة إلى الأنظمة السياسية والتقيّد بالوضع الراهن للمجتمعات.

بناء على ما تقدم، نظراً إلى أنّ اتساع وتحوّل نظام التربية الرسمي في المجتمعات المعاصرة، أساساً، هو نتيجة الاقتباس والتقليد لنماذج الغرب (أحياناً يترافق مع بعض التغييرات في أجزائه بما يتناسب مع الظروف المحلية)، لا ينبغي عدم الاكتراث للانتقادات الواردة حول مصاديقه الشائعة^(٣)؛ ولو أنّه لا يمكن، ولا يجب، تعميم هذا النوع من الانتقادات على كافة المصاديق الممكنة والقابلة لتحقيق التربية الرسمية، لأنّ هذه الانتقادات متوجهة أكثر للوقائع والأطر الغربية والنماذج الحالية للتربية الرسمية.

وبناءً عليه أيضاً، يبدو من الممكن تقسيم عملية التربية وفقاً لنوع التنظيم (بالنظر إلى عناصر من قبيل: مرجعية تحديد الأهداف، والمرونة، ومركزية القرار، والجدولة الزمنية والمكان) والاعتبار القانوني، إلى نوعين: الرسمي وغير الرسمي؛ ولكن ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار بالنسبة إلى التربية الرسمية، الشروط والقيود، حتى تكون بمنأى عن الانتقادات الواردة على النماذج الشائعة للتربية الرسمية.

(١)- بحيث أنّ كاستون ميلارده قد تحدّث في كتاب «معنى العلوم التربوية وحدودها» في مقابل هذه النظرة السطحية، عن اتساع معنى التربية في الحقبة المعاصرة بحسب مخاطبي هذه العملية، شكلها ومضمونها وأهدافها.

(٢)- للمزيد من الإيضاح راجع علم الهدى ١٣٨٦، ص ٢١٠ - ٢٢١.

(٣)- لأنه يبدو أنّ الكثير من هذه الانتقادات ترد بالالتفات إلى مباني التربية الإسلامية، أهدافها وأصولها أيضاً. ولو أنّ المعالجة التفصيلية لهذه الانتقادات والحكم عليها وأيضاً تكميل هذه الانتقادات (وفقاً لمدايل فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية) يتطلب مجالاً آخر.

مع الالتفات إلى هذه الملاحظات ووفقاً لتعريف التربية المنتخب والمتناسب مع الرؤية الإسلامية، يبدو أن التعريفات أدناه تناسب التربية الرسمية وغير الرسمية.^(١)

التربية الرسمية

هي قسم من عملية التربية، التي تُنظمت بشكل قانوني (تتوجه لمخاطبين محددين ولها أهداف، وبنية وبرنامج محدد) - مع الحفاظ على المرونة (بحسب خصوصيات المتربين) - والتي صُممت وطُبقت في سبيل إعداد وتأهيل المتربين لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد المختلفة، والمتناسبة مع احتياجات المجتمع المتنوعة. وتُختتم بعد اكتساب المؤهلات واللياقات اللازمة (لناحية إدراك وضعية الذات والآخرين وإصلاحها المستدام وفقاً للنظام المعياري الإسلامي) بإعطاء وثيقة وشهادة نجاح معتبرة.

التربية غير الرسمية

هي شكل من عملية التربية، يتم اكتساب تكتسب فيها أنواع اللياقات والمؤهلات اللازمة عبرها في سبيل إدراك وضعية الذات والآخرين وإصلاحها المستدام وفقاً للنظام المعياري الإسلامي، وذلك لإعداد وتأهيل المتربين لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد المتنوعة، من دون تنظيم محدد، وعن طريق تجارب المتربين اليومية والاختيارية (من قبيل الحضور في الوسط العائلي، ومطالعة الكتب والمجلات، ومشاهدة الأفلام والتلفاز، والمشاركة في أنشطة الجمعيات والاتحادات، والمشاركة في المساجد والمحافل الدينية). ومن البديهي مع الالتفات إلى اتحاد التربية الرسمية والتربية غير الرسمية في الغاية والهدف العام وأيضاً ضرورة انسجامهما في الأهداف التفصيلية لكسب اللياقات والمؤهلات اللازمة لناحية إدراك وضعية الذات والآخرين وإصلاحها المستدام وفقاً للنظام المعياري الإسلامي، ينبغي اعتبار هذين النوعين من التربية كقسمين مكملين لبعضهما وفي الاتجاه ذاته، بحيث يساعد بعضهما بعضاً في تحقيق الغاية والأهداف المشتركة، من خلال التفاعل البناء فيما بينهما.

٤-٢- العناصر المساهمة والمؤثرة في التربية

لا ريب أنّ حركة التربية المستمرة تتحقق من خلال فعاليات وأنشطة مجموعة واسعة من الأسباب الفلسفية والمتأثرة بالعوامل البيئية، والوراثية، والبشرية المتعددة، بحيث إنّ اشتراكها وتفاعلها معاً، يساعد على استمرار هذه الحركة وتطورها.^(٢)

لكن كما ذكرنا في تعريف التربية بالمفهوم العملي الاجتماعي، فإنّه إضافة إلى الحضور الفعّال والتفاعلي لشريحتي المربين والمتربين، لا مناص لهذه العملية الواسعة النطاق (بهدف إعداد الأرضية المناسبة لتشكيل هوية أفراد المجتمع كافة وتساهمها المستمر وتشكّل المجتمع الصالح وتطوره المستدام)، من مشاركة ومساندة عناصر اجتماعية متعددة. وكذلك تتأثر بتدخل بعض المؤسسات والعناصر الاجتماعية ووظائفها الإيجابية أو السلبية. وبعبارة أخرى، تتدخل في هذا الخضمّ بعض المنظمات والمؤسسات^(٣) الاجتماعية

(١)- بالتأكيد يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار كل من هذين النوعين من التربية بالالتفات إلى مستوى الشمولية في الإطارين العام والتخصصي.

(٢)- لا شك، في التعبير الفلسفي، يمكن أن تسمى جميع الأمور والموضوعات التي تؤدي دوراً بنحو ما في تحقق أهداف التربية، بالعلة، بالمعنى العام، ولو أنّ بعضها مقتضي وبعضها مانع وبعضها شرط يؤثر على المقتضي أو المانع، وبعضها وجودي وبعضها عدمي، ومن جهة، بعضها علة حقيقية وبعضها علة إعدادية، أو بعضها علة مباشرة وبعضها علة بالواسطة وكذلك بعضها علة فاعلة ومختارة وبعضها علة قابلة وغير مختارة، وهكذا من خلال هذا الإطلاق يمكن اعتبار جميع الموارد المذكورة عنصراً وعاملاً من عوامل التربية، لكن المقصود من عنصر التربية في النص أعلاه، العنصر الاجتماعي للتربية فقط، أي جميع المؤسسات والمنظمات الاجتماعية التي تستطيع بنحو ما أن تؤدي دوراً في عملية التربية وتحقيق أهدافها.

(٣)- المؤسسة الاجتماعية عبارة عن مجموعة منظمة من العلاقات الاجتماعية التي تتضمن قيماً وتوجهات معينة، وتلبي احتياجات أساسية خاصة في المجتمع. لا شك يمكن اعتبار نفس عملية التربية أيضاً من هذا المنظار مؤسسة اجتماعية، ذلك أن هذه العملية مشتملة على مجموعة من البنى المنتظمة والفعاليات المتعمدة والتي من خلالها تتحقق عملياً وظيفية الإعداد لتشكّل هوية أفراد المجتمع وتحولها المستدام.

بنحو مباشر وإرادي وعمدي في حركة التربية. وبعضها الآخر يؤثر بنحو غير مباشر على نجاح عملية التربية بنحو إيجابي أو سلبي.

في المحصلة، يمكن وفقاً لمستوى التدخل والتأثير في عملية التربية، تقسيم هذه العناصر الاجتماعية إلى مجموعتين كليتين هما عبارة عن: العناصر المساهمة في التربية والعناصر المؤثرة في التربية.

العناصر المساهمة

لقد أخذ جلياً بعين الاعتبار إنجازات الفعاليات والأنشطة التربوية (أي إعداد الأوعية المناسبة من أجل هداية الأفراد للاحية تشكيل هويتهم وارتقاءها المستمر) في لائحة وظائف هذه المجموعة من العناصر الاجتماعية. لذا فإنها تعدّ عناصر أساسية^(١) لعملية التربية في المجتمع. رغم أنّ هذه العناصر تتمتع فيما بينها بفروقات ملحوظة، في نوع التربية المنشودة (العامة، الخاصة، الرسمية وغير الرسمية)، وفي المحصلة تتفاوت فيما بينها بخصوص مخاطبين، في الأهداف والوظائف، والتوجهات والمضمون والأساليب المؤثرة على المتربين. فمن بين هذه العناصر، جعل بعضها التربية فقط وظيفته الأساسية ورسالة منظمته (مؤسسات من قبيل: المدرسة، والجامعة والحوزة العلمية، بحيث إنّ الهدف والغرض الأساسي للمجتمع من تأسيس واستمرارية فعاليتها وأنشطتها، هو إنجاز الفعاليات والأنشطة التربوية في المستويات المختلفة؛ ولو أنّه ترتب نتائج فرعية أخرى أيضاً على عملها). لكن بعضاً آخر من عناصر التربية، هي مؤسسات اجتماعية بوظائف متعددة (من قبيل العائلة، وسائل الإعلام، المسجد والمؤسسات الثقافية الأخرى) والتي من خلال الالتفات إلى امكانياتها واستعداداتها، يمكنها بل واجبٌ عليها أن تقوم بدورٍ مؤثرٍ أيضاً في عملية التربية. بناءً عليه، إنّ إطلاق عنوان «عناصر عملية التربية» على هذه الفئة من المؤسسات الاجتماعية، منوط بحيثية تأديتها لدورٍ عملي في هذه العملية. ولذا يمكن بل ينبغي اعتبارها، من حيثية أخرى أيضاً، جزءاً من العناصر المؤثرة على التربية.

العناصر المؤثرة

لا يعدّ التدخل المباشر في أمر التربية، من جملة وظائف هذه المجموعة من العناصر الاجتماعية، لكن بسبب تأديتها دوراً أساسياً في توفير المقدمات الأخرى لتحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد المختلفة لأفراد المجتمع، أو بسبب تأثر عمل المربين والمتربين والعملية التربوية بهذه العناصر الاجتماعية (بصفتها البيئة الخارجية)، فهي تؤثر في كيفية تحقق عملية التربية ونجاحها. ولا ريب، من الطبيعي- بلحظ تفاوت دور ومكانة هذه العناصر في الحياة الاجتماعية وبحسب مستوى ونحو ارتباطها بالعوامل والعناصر المساهمة في عملية التربية- أن لا يكون تأثير هذه العناصر على حدٍّ سواء بالنسبة لنجاح أو عدم نجاح عملية التربية. وفي كلّ الأحوال، إنّ العناصر الاجتماعية المؤثرة على عملية التربية تشتمل على مجموعة واسعة من المؤسسات، المنظمات، الجمعيات والاتحادات الرسمية وغير الرسمية الناشطة في المجتمع والتي أهمّها^(٢): **المؤسسة السياسية** (الحكومة والنظام السياسي)، وتشمل: القيادة، والحكومة (السلطة التنفيذية)، والسلطة

(١)- من هذا المنظار يمكن أن تقسم التربية بحسب مقدار تدخل كلّ من العناصر المساهمة بالأنواع المختلفة (من قبيل: التربية العائلية، التربية المدرسية، التربية الجامعية، التربية الحوزوية والتربية الإعلامية).

(٢)- جاء ذكر المؤسسة الدينية، ومؤسسة الثقافة، ومؤسسة الإعلام، ومؤسسة العائلة، ضمن لائحة العناصر المؤثرة في التربية، بالالتفات إلى ذلك الوجه من فعاليتها وأنشطتها التي لم تنجز بهدف تربية أفراد المجتمع (من قبيل إنتاج العلم والتكنولوجيا في الجامعات والمراكز البحثية) أو التي لا يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار فيها الجنبه التربوية الصحيحة (من قبيل الفعاليات الفنية التي تنجز فقط من أجل ترفيه وتسليه المخاطب أو لأجل الإعلانات التجارية). وإلا كما مر مع افتراض أنّ هذه العناصر تدخل بنحو إرادي وواع في حركة الأعداد لتشكيل وتحول هوية المخاطبين أنفسهم، يمكن بل يجب (طبق التعريف المنتخب) اعتبار قسم من فعاليتها جزءاً من عملية التربية. وتعتبر في هذه الحالة من العناصر المساهمة في عملية التربية.

التشريعية، السلطة القضائية وكافة المنظمات والمؤسسات التابعة لها (تشمل السلطة العسكرية والأمنية). المؤسسة الدينية (المرجعيات ومراكز العلوم الدينية، علماء الدين والمبلغين، المساجد والمؤسسات والتشكيلات الدينية والمذهبية الأخرى)

المؤسسة الثقافية (والتي بسبب شمولية مفهوم الثقافة تتضمن مجموعة من المؤسسات المهمة. مؤسسات إنتاج العلم، البحوث والتكنولوجيا (الجامعات والمؤسسات العلمية - البحثية، المؤسسات الأكاديمية ومراكز العلم والتكنولوجيا) والمؤسسات الفنية (المراكز الفنية، المتاحف...).

المؤسسة الإعلامية، وتشمل الإعلام المكتوب (الكتب والنشريات)، الإعلام المرئي والمسموع (الإذاعة والتلفاز) ووسائل الإعلام الافتراضية (التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والتواصل).

مؤسسة العائلة، وتشمل الأب والأم وأعضاء العائلة الآخرين والأقارب.

مؤسسة المجتمع المحلي وتشمل: الأصدقاء، الجيران والأقربان.

المؤسسات المدنية (التي تنظم وتدار بشكل غير حكومي، ولو بنوع من الحماية والدعم من الحكومة) وتشمل: المجالس، الأحزاب، الاتحادات، النقابات، ومنظمات وتشكيلات أخرى علمية، دينية، سياسية، ثقافية.

المؤسسة الاقتصادية وتشمل الأقسام الزراعية، الصناعية، التجارية والخدمات.

مؤسسة تأمين الخدمات العامة والرفاه الاجتماعي وتشمل البلديات والمخاتير ومنظمة الرعاية الاجتماعية والمؤسسات الداعمة للفقراء، مؤسسات التأمين والمؤسسات الخيرية وذات المنفعة العامة.

مؤسسة الصحة وتشمل أقسام الصحة والعلاج، الرياضة والترفيه السليم، حفظ البيئة والوقاية.

بالتأكيد يمكن، بل ينبغي أيضاً التخطيط لهذا النوع من العناصر الاجتماعية، بحيث تتجه فعالياته وأنشطته بالاتجاه ذاته، بالإضافة إلى مساعي العناصر المساهمة في التربية، وحتى يمكن أن تتمتع بنحو غير مباشر بآثار تربوية، وهكذا فإنها تساعد العناصر المساهمة في عملية التربية.

لكن المسألة المهمة فيما يتعلق بكافة العناصر الاجتماعية المؤثرة في التربية هي أن يقتنع واضعي السياسات والقائمين على هذه المؤسسات الاجتماعية، من خلال عرض الأدلة المقنعة والعقلانية، بالدور والمكانة الخاصة لعملية التربية في الساحة الاجتماعية ومفتاحيتها بصفاتها أهم مجال لتحقيق الحياة الطيبة، وكذلك أن يعتقدوا أن كل نجاح للمؤسسات الاجتماعية في وظائفها الخاصة، يستلزم نجاح عملية التربية.

في هذه الحالة، تأتي العوامل المؤثرة في التربية (من خلال المشاركة والتفاعل البناء فيما بينها والتوجيه التربوي لفعاليتها وأنشطتها)، لدعم العوامل المساهمة في التربية ومساندتها بشكل تام. وستبث على نجاحها، من خلال السعي لإزالة الموانع والقيود الموجودة في مسار نجاح عملية التربية بنحو غير مباشر، وعلى نجاح سائر المؤسسات الاجتماعية أيضاً، وذلك بهدف تمهيد المقدمات الأخرى لتحقيق الحياة الطيبة. وفقاً لهذا، ستجعل المصالح التربوية، بنحو طبيعي (بلا احتياج صدور بلاغ تعميمي وإشراف قانوني) عند وضع السياسات وتخطيط البرامج الاجتماعية، بمثابة أهم معيار يؤخذ بعين الاعتبار، وسيعدّ دعم عملية التربية، من أهم المعايير لأجل تعيين أولويات فعاليات وأنشطة كل العناصر الاجتماعية المؤثرة على التربية.

٤-٣- مقتضيات التربية وموانعها

كما مرّ سابقاً في تعريف التربية، إنّ الوظيفة الأساسية للمربين، بصفتهم أحد القطبين الأصليين لعملية التربية، عبارة عن اعداد الأرضية في سبيل تشكيل هوية المتربين وتحولها المستمر، في البعدين الإيجابي والسلبي، بحيث يعتبر إيجاد المقتضيات والمستلزمات (توفير المقدمات والعلل الإعدادية لرشد شخصية

المتربين وتكاملها) الجنبه الإيجابية لهذا العمل، وتعدّ إزالة الموانع المحتملة في مسار تشكيل هوية المتربين بنحوٍ منسجم وقائم على النظام المعياري الإسلامي، الجنبه السلبية لأنشطة المربين. وفقاً لما تقدّم، في مقام شرح كيفية التربية من منظار عمل المربين العمدي والواعي، لا يمكن فقط ذكر التدابير والإجراءات المحمودة التي هي كالعلل الإعدادية، بما في ذلك الشروط اللازمة لإيجاد التحوّل النفسي المطلوب في وجود المتربين، بل يجب أيضاً الأخذ بعين الاعتبار الظواهر والوقائع التي قد تُحدث في المسار المطلوب تحوّلاً في شخصية المتربين أو تمنعهم من الوصول إلى المطلوب. لذلك على المربين أن يضعوا في برنامج عملهم إزالة الموانع الموجودة، بل وقبل ذلك، دفع الموانع المحتملة الوجود (أي الوقاية من تحققها أو تأثيرها) - وطبعاً عبر مساعدة العناصر الاجتماعية المساهمة والمؤثرة وقدر الإمكان من خلال المشاركة الفعالة للمتربين أنفسهم - وإلا من البديهي لن يثمر سعي المربين في مجال تحقيق أهداف عملية التربية. ولا يخفى أنّ المعرفة التفصيلية بأنواع مقتضيات التربية وموانعها، موضوعٌ لا صلة له أساساً بمباحث فلسفة التربية^(١)، بحيث أنه بالالتفات إلى سعة نطاق هذه العملية والتنوع الملحوظ الذي يوجد في هذا الخصوص بين أنواع التربية، ينبغي تناوله من زاوية أنواع العلوم التربوية ومن خلال تحليل ودراسة التجارب التربوية القيمة للمربين. لكن يبدو أنّ ذلك ممكناً في مقام إلزام كيفية عملية التربية وفقاً للمباني الإسلامية وقيمها - وبخاصة بملاحظة تعاليم الدين التربوية القيمة - تقديم لائحة إجمالية عن مقتضيات التربية وموانعها، وأيضاً تعريف الأصول والمعايير الكلية على نحو قواعد إرشاد عمل المربين من خلال تحليل الإرشادات الدينية في هذا المجال، (بخصوص التمهيد المناسب لناحية تشكيل هوية المتربين وتساميها المستمر)، لذلك سنتناول في هذا القسم بيان إجمالي لمقتضيات التربية وموانعها، ونتبعها بذكر الأصول العامة الحاكمة على عملية التربية في آخر بحث من هذه المقالة.

٤-٣-١ - مقتضيات التربية

المقصود من مقتضيات التربية كل نوع إجراء وتدير هادف، يُخطط له المرّبون وينفذونه في عملية التربية في سبيل تحقيق أهداف هذه العملية فيما يتعلق بالمتربين، والتي أهمها عبارة عن:

- التمهيد (توفير الإمكانيات التمهيدية وظروف المحيط المناسبة).
- التأديب
- التعليم
- التزكية (التطهير).
- التبيين
- التذكير والموعظة
- الإنذار والتبشير
- السؤال والجواب
- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر
- الترغيب والترهيب
- الابتلاء والاختبار

(١) - لأنه كما مر في تعريف فلسفة التربية، قد أخذ بعين الاعتبار تبيين وتوضيح كيفية التربية في فلسفة التربية على الصعيد الكلي والعام، ويتبعها التعرض إلى موارد تفصيلية من قبيل تعيين الآليات التنفيذية والإجرائية والأساليب والوسائل والفنون المناسبة لأجل تحقيق أهداف التربية في سائر العلوم التربوية (بالتأكيد مع الالتفات إلى الإرشادات الإلزامية لفلسفة التربية).

يطلق عنوان موانع التربية على الأمور والظواهر التي لها تأثير سلبي على تحقيق أهداف عملية التربية. لا شك أنَّ هذه الموانع ممكن أن تكون داخلية أو خارجية، ضمن اختيار المربين أو خارجة عن اختيارهم، ويمكن تعداد أهمّها:

- طلب الدنيا وهوى النفس
- سيطرة الرذائل الأخلاقية من قبيل العناد، والتعصب، والتكبر، والغرور، والتفرد بالرأي
- الفقر الاقتصادي والافتقار لأسباب العيش الضرورية
- الإحساس بالاستغناء والاكتفاء الذاتي.
- حكومة الطاغوت (القادة غير الإلهيين) والمشرّكين والظالمين على المجتمع.
- غلبة وسوسة الشيطان والفكر والخيال الباطل على فضاء الذهن والفكر
- وجود الشبهات الفكرية والعقائدية
- الغفلة عن ذكر الله
- الاستفادة من الطعام والأموال الحرام
- توفر (المطلق وبلا حدّ وحصر) أسباب ترويج الفساد والفحشاء
- الحضور (الانفعالي) في المحيط الملوّث.

٤-٤- أركان عملية التربية

كما شاهدنا في تحقيق عملية التربية بالشكل المطلوب، وبسبب اتساع نطاقها (سواءً بلحاظ شمول المخاطبين أفراد المجتمع كافة أو لجهة استمراريتها على امتداد حياة المخاطبين وأيضاً لجهة مجال تحقيقها وأسلوبه وأيضاً شموليتها لأبعاد الحياة كافة)، ينبغي أن يكون للعناصر الاجتماعية المتنوعة سواءً بنحو مباشر أو عبر الوساطة، مشاركة ودعم، فضلاً عن العناصر الأساسية الدخيلة في هذه العملية أي المربين والمتربين. لكن من خلال التأمل في لائحة هذه العناصر، نفهم أنَّ بعضها في مسار التحقق للاتق لهذه العملية، له دوره ومكانته المهمة والممتازة، بحيث ينبغي اعتبارها جزءاً من أركان (العناصر الأصلية) التربية، وهي مطالبة بالمسؤولية الأساسية لتحقيق عملية التربية بشكل لائق وجدير.

وفقاً لهذا التحليل فإنَّ المقصود من ركن التربية هو كل عنصر اجتماعي مساهم ومؤثر في عملية التربية بحيث يكون التحقق للاتق لهذه العملية متاحاً من خلال مساندة ذلك العنصر ومشاركته الفعّالة فحسب. الآن، ونظراً إلى الدور والمكانة التي ينبغي أن تتعهد بها العناصر الاجتماعية المختلفة في التمهيد للمقدمات الضرورية لأجل تحقيق الحياة الطيبة وفقاً للتصور المطلوب للمجتمع الإسلامي^(١)، وأيضاً مع الالتفات إلى اتساع نطاق وأهمية عملية التربية بحيث تستلزم مشاركة ومساندة جديرة بالاهتمام من قبل العناصر المختلفة المساهمة والمؤثرة على هذه العملية، يمكن بنحو عام أن نعتبر في البين أربعة عناصر أساسية ومهمة جداً: العائلة، والحكومة، والإعلام، والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية بمثابة أركان التربية في المجتمع، فيما يلي سنتناول شرحاً مختصراً حول دور كل منها في عملية التربية.

(١)- الوضعية المطلوبة للمجتمع الإسلامي كما أشارت النصوص الإسلامية الصحيحة وكلام المفكرين الإسلاميين، هي حالة للحياة الاجتماعية التي تتشكل ضمنها عامة المؤسسات والمنظمات وفقاً للنظام المعياري الإسلامي، وتقوم بوظائفها من أجل التمهيد لمقدمات تحقق الحياة الطيبة في جميع المراتب والأبعاد؛ وفقاً لهذا يمكن القول إنَّ «دستور جمهورية إيران الإسلامية» قد حدّد حتماً التصور المناسب لهذه الوضعية المرادة والتي تتناسب مع ظروف ومقتضيات العصر، بحيث يبيّن فيه بوضوح وظائف وصلاحيات المؤسسات الأساسية للمجتمع وأيضاً حقوق وتكاليف أفراد الشعب وكيفية دورهم الفعّال في الحياة الاجتماعية، بنحو يؤدي تحقق أصول هذا الميثاق الوطني والمقبول في مجتمع إيران الإسلامي إلى إحراز معيار واضح عن تحقق مراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد على أساس النظام المعياري الإسلامي.

إنَّ العائلة تُؤدِّي بشكلٍ طبيعي أهم دورٍ في إعداد مجال نمو الأبناء وتكاملهم وتحولهم، لذلك يتم التأكيد في الرؤية الإسلامية من خلال اعتبارات متنوعة، على مكانة العائلة في عملية التربية. ولقد شكَّلت صراحة النصوص الإسلامية المقدسة والصحيحة^(١) توجهاً حول دور الوالدين في التربية، وكذلك التنوع والتكرار الكثير الذي ورد إجمالاً عامّاً في الروايات والأحاديث حول الوظائف التربوية للعائلة^(٢) في أوساط علماء الدين وخبراء التربية الإسلامية حول مسؤولية الوالدين فيما يتعلق بتربية الأبناء. وبناءً عليه يتوجه مورد خطاب الآية «قوا أنفسكم وأهليكم نارا وقودها الناس والحجارة» مباشرة إلى العائلة والتي عليها أن تحجب في محضر الله عن أدائها لتكليفها التربوية، ولا يمكنها أن تكون لامبالية بالنسبة إلى الأهداف، البرامج والإجراءات والتدابير التربوية المعدة لأبنائها. على هذا النحو لا ينبغي أن يكون للعائلة مشاركة فعّالة في مساندة وتنفيذ المخططات التربوية فحسب، بل أيضاً في وضع السياسات، التخطيط، وخاصة تقييم برامج وإجراءات عملية التربية. لكنَّ المسألة المهمة أولاً: إنّ المشاركة الفعّالة للعائلة تشمل كافة مستويات الفعاليات والأنشطة التربوية من وضع الأهداف حتى التنفيذ، وأيضاً التقييم والتدابير الإصلاحية. ثانياً أن تلاحظ المشاركة الفعّالة للعائلة في الفعاليات والأنشطة التربوية أولاً من منظور التكليف الإلهي والوظيفة الدينية؛ أي إنّ العائلة تُسأل في المحضر الإلهي فيما يتعلق بالوظيفة التربوية للحكومة الإسلامية، ولا يمكنها أن تسلب المسؤولية عن نفسها. كما أنّ هذا الأمر

(١)- في القرآن الكريم بعض الآيات تؤكد بصرحة على المسؤولية التربوية للعائلة:

الآية الأولى: «يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَاراً وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ (٦) التحريم، واستعمال فعل الأمر في هذه الآية يدل على الوجوب. الإمام الصادق عليه السلام يقول في تفسير هذه الآية «عندما نزلت هذه الآية، كان رجل من المسلمين جالساً، وكان يبكي ويقول: «أنا عاجز عن تحمل مسؤولية نفسي، فكيف أتحمل مسؤولية عائلتي؟ فيجيب الرسول ﷺ: «حسبك أن تأمرهم بما تأمر به نفسك وتنهاهم عما تنهى نفسك». أيضاً حينما نزلت هذه الآية، سألو الرسول: «كيف نفق أنفسنا وأهلينا من نار غضب الله؟» أجاب: «اعملوا الخير وذكروا به أهليكم وأدبواهم على طاعة الله». وعن الإمام علي عليه السلام أيضاً في تفسير الآية يقول: «علّموا أنفسكم وأهليكم الخير وأدبواهم».

الآية الثانية: «لَا تَضَارُّوا وَالِدَيْكُمْ وَلَا مَوْلَاكُمْ لَهُ يَوْلَدُكُمْ» (٢٣٣) في هذه الآية، كما جاء في بعض التفاسير من جعلتها تفسير المنار، الضرر له معنى عام، والآية تشير إلى حرمة إيصال ضرر الزوج إلى المرأة والمرأة إلى الزوج، وضرر كلاهما إلى أبنائهما. كذلك المعنى العام لإلحاق الضرر بالولد يشمل عدة موارد: من جعلتها ترك الحضنة، عدم الإنفاق، ترك التربية وترك تعليم الأشياء التي يعتبر تعليمها لازماً وضرورياً للولد، وتركها يلحق به ضرراً كبيراً. فيستنتج أنّ تربية الولد في الأمور التي تركها يلحق ضرراً، هو واجب على الأب والأم، ويتولاها كلّ من الأب والأم.

الآية الثالثة «وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا لَا تَسْتَلِكَ رِزْقًا تَحْنُ تَرْزُقُكَ وَالْعَاقِبَةُ لِلتَّقْوَى (١٣٢) طه. كما قيل في تفسير التبيان والتفاسير الأخرى، أنّ مخاطبة الآية، ليس فقط الرسول ﷺ وأهل بيته، بل المقصود كلّ الأمة. آسّر آبادي يقول أيضاً في آيات الأحكام: «هذه الآية تدل على وجوب تعليم الصلاة وأحكامها وجميع الأحكام إلى الأبناء البالغين والمميزين من قبل الوالدين».

الآية الرابعة: «وَكَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ وَكَانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِيًّا (٥٥) مريم.

الآية الخامسة: «وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِأَبْنَيْهِ وَهُوَ يُعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ (١٣) لقمان.

الآية السادسة: «يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ (١٧) لقمان.

الآية السابعة: «وَهِيَ تَجْرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ كَالْجِبَالِ وَنَادَى نُوحٌ ابْنَهُ وَكَانَ فِي مَعْزِلٍ يَا بُنَيَّ ارْكَبْ مَعَنَا وَلَا تَكُنْ مَعَ الْكَافِرِينَ (٤٢) هود. تشير الآيات الأربعة الأخيرة إلى أنّ تربية الأولاد ومنعهم عمّا يلحق الضرر بهم، هو لازم وضروري من الأهل (نقلًا عن علم الهدى، ص ٢٩٠-٢٩١).

(٢)- جاء عن الرسول ﷺ: «حق الولد على والده أن يحسن اسمه ويحسن من مرضعه ويحسن أدبه». وفي رواية أخرى: «ما ورث والد ولداً خيراً من أدب حسن». وفي رواية أخرى

يقول: «ما نحل والد ولداً من نحل أفضل من أدب حسن». وأيضاً ورد: «أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم يغفر لكم». و«من حق الولد على والده أن يحسن أدبه». كذلك نقل عن الرسول ﷺ أنه كان يبكي على بعض الأولاد ويقول: «يا وليتي على أولاد آخر الزمان من سلوك آبائهم». سألوه: هل من سلوك آبائهم المشركين؟ أجاب: «لا، من آبائهم المؤمنين؛ لا يعلمونهم شيئاً من الفرائض، وإذا تعلّم أولادهم منعوهم، ورضوا عنهم بعرض يسير من الدنيا فأنا منهم براء وهم مني براء».

ويقول ﷺ: «أدبوا أولادكم على ثلاث خصال: حبّ نبيكم، حبّ أهل بيته، وقراءة القرآن. فإنّ حملة القرآن في ظل الله، يوم لا ظلّ إلا ظله، مع أنبيائه وأصفياه».

يقول الإمام السجاد عليه السلام أيضاً: «وأما حقّ ولدك فإنّ تعلم أنّه منك ومضاف إليك في عاجل الدنيا بخيره وشره وأنتك مسؤول عمّا وليته من حسن الأدب والدلالة على ربّه والمعونة على طاعته».

الإمام الصادق عليه السلام أيضاً يقول: «تجب للولد على والده ثلاث خصال اختياره لولادته وتحسين اسمه والمبالغة في تأديبه». ويقول أمير المؤمنين عليه السلام أيضاً: «حق الولد على الوالد أن يحسن اسمه ويحسن أدبه ويعلمه القرآن». كذلك تدل الكثير من الروايات على حرمة ترك التربية، من جعلتها الرواية التي ينقلها الشيخ الصدوق: «حرّم الله تبارك وتعالى عقوق الوالدين لما فيه من الخروج من التوقير لله عز وجل والتوقير للوالدين، وكفران النعمة وإبطال الشكر، وما يدعو من ذلك إلى قلة النسل وانقطاعه لما في العقوق من قلة توقير الوالدين والعرفان بحقهما وقطع الأرحام والزهد من الوالدين في الولد، وترك التربية لعلّة ترك الولد برهما، وحرّم الله تعالى الزنا لما فيه من الفساد من قتل الأنفس وذهاب الأنساب وترك التربية للأطفال وفساد الموارث وما أشبه ذلك من وجوه الفساد، وحرّم الله عز وجل قذف المحصنات لما فيه من فساد الأنساب ونفي الولد وإبطال الموارث وترك التربية وذهاب المعارف وما فيه من الكباثر والعلل التي تؤدي إلى فساد الخلق؛ فتثبت هذه الرواية وروايات أخرى كثيرة وظيفة الوالدين وبالأخص الوالد تجاه تربية الأبناء وبخاصة أنّه جاء في بعض ما نقل مسألة حق الابن، وقد ذكرت المسؤولية الإلهية على الأب لأداء هذا الحق أيضاً في بعض الموارد (ن.م، ص ٢٩٢-٢٩٥).

باللحاح القانوني هو أيضاً محل التفات وعناية جميع القوانين الوضعية والعالمية.^(١) بناء عليه، ومع الالتفات إلى تلازم الحق مع التكليف في الشأن التربوي في الرؤية الإسلامية، تكون مشاركة الوالدين في عملية التربية (في كافة أنواعها) من جهة حقاً لهم، ومن جهة أخرى تكليفاً بالنسبة إليهم، والحكومة الإسلامية مكلفة بتوفير هذا الحق وأن تسعى للمساعدة لأداء هذا التكليف وأن تهيئ آلياته الضرورية. لذلك يلزم أثناء تصميم وتطبيق الإجراءات المناسبة، تهيئة العائلة أولاً من الناحية الفكرية والدوافع لأداء التكاليف التربوية، ولعب هذا الدور الفعّال في عملية تربية أبنائهم. ومن البديهي أن دور الوالدين ومكانتهما في أداء تكليف وحق تربية الأبناء ليس على حدّ سواء على صعيد مستويات التربية وأنواعها كافة. ولا شك أن هذا الدور بسبب شروط وظروف تكامل الأولاد في السنوات الأولى للحياة هو أكثر أولوية وحساسية وضرورة^(٢). لكن بالالتفات إلى تعقيدات عملية التربية وكونها تخصصية في العصر الحاضر (وبخاصة في مرحلة التربية الرسمية)، لا تستطيع العائلات أن تتحمّل بمفردها عبء هذه الوظيفة الاجتماعية الخطيرة.

٢-٤-٤- الحكومة^(٣)

إنّ الهدف من تشكيل الحكومة في المجتمع الإسلامي وفقاً للمباني الدينية، هو تحقيق المجتمع الصالح في سياق إقامة مجتمع العدل العالمي، ولذا ينبغي لهذا النوع من الحكومة أن يوفّر المجال لتوجيه أفراد الناس نحو تحقيق الحياة الطيبة. بناء عليه، فإنّ الحكومة الإسلامية هي حكومة بناء أرضية الحياة الطيبة، وليست الحكومة المسؤولة عن النظم والأمن الاجتماعي وتأمين الرفاهية العامة فحسب. بتعبير أدق، ليس تأمين الأمن والرفاه هو الهدف الأساسي للحكومة الإسلامية بل هدف الحكومة الإسلامية تهيئة المجال لحركة عامة الناس للاحقة تحقيق الحياة الطيبة، بحيث من خلال الالتفات إلى لزوم استعداد وجهوزية عامة أفراد المجتمع لأجل تحقيق الحياة الطيبة، تكون الأولوية في مساعي هذه الحكومة تهيئة المجال للاحقة تربيتهم. حتى يمكن أن يقال بتعبير آخر إنّ الحكومة الإسلامية ليس لها هدف إلا التربية، وكل ما يعتبر بمثابة هدف للحكومة، من قبيل تنفيذ الأحكام الإلهية وإقامة العدالة تعتبر جميعها بالنسبة إلى تربية الإنسان وسيلة أو هدفاً متوسطاً. على هذا النحو فإنّ تهيئة المجال لأجل هداية الأفراد (التربية) هو الهدف والمقصد الأصلي للحكومة الإسلامية. كذلك هو مبدأ وضمن بقائها، لأنّ رسالة الحكومة في الفكر الإسلامي، وضع السياسات وتخطيط البرامج لأجل تحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافة بغية تكامل أفراد المجتمع الإسلامي وتطورهم الشامل والمستدام

(١)- ينص البند ٣٦ المادة ٣٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: «الآباء لهم أولوية الحق في اختيار نوع تعليم أبنائهم». تحدثت اتفاقية حقوق الطفل العام ١٩٨٩ بنحو صريح عن المسؤولية الأساسية للوالدين في تربية أولادهم. وجاء في البند ١ المادة ١٨ من هذه الاتفاقية أن «تبذل الدول الأطراف قصارى جهدها لضمان الاعتراف بالمبدأ القائل إنّ كلا الوالدين يتحمّلان مسؤوليات مشتركة عن تربية الطفل ونموه، وتقع على عاتق الوالدين أو الأوصياء القانونيين، حسب الحالة، المسؤولية الأولى عن تربية الطفل ونموه، وتكون مصالح الطفل الفضلى موضع اهتمامهم الأساسي». وتقرر أيضاً في البند ٧ من المادة ٧ من إعلان حقوق الإنسان في الإسلام «لكل طفل عند ولادته حق علي الأبوين والمجتمع والدولة في الحضانه والتربية والرعاية المادية والصحية والأدبية كما تجب حماية الجنين والأم وإعطاؤهما عناية خاصة». وفي البند ب من المادة ذاتها أضيف: «للآباء ومن بحكمهم، الحق في اختيار نوع التربية التي يريدون لأولادهم مع وجوب مراعاة مصالحهم ومستقبلهم في ضوء القيم الأخلاقية والأحكام الشرعية». (نقلاً عن الأنصاري ١٣٨٦). وقد تمّ في القوانين الرسمية لبلادنا التأكيد أيضاً على أن تربية الأبناء تكليف الوالدين؛ لأنّ الوالدين من خلال جلب المنافع ودفع الضرر على امتداد حياة أولادهم يوفران أسباب تكاملهم وتساميهم. بناء عليه، تربية الأبناء هو تكليف ومسؤولية على عهدة الوالدين، بحيث لا يقبل بأي وجه الانتقال إلى «الغير» أو الشعور بالوهن تجاهه أو تركه. إنّ تكامل وتسامي أولاد المجتمع الإسلامي، متوقف على الأداء الصحيح والفوري لهذا التكليف، وفي حال عدم القيام بهذا التكليف سلتحق أضرار جمة بالمجتمع. وتصل أهمية هذا التكليف إلى الحدّ أنّ الحكومة الإسلامية في حال فقدان الأولياء أو عدم امتلاكهم الصلاحية لأجل أداء هذا التكليف المهم، تخلفهم في هذا العمل. كما ينبغي على الحكومة أن تشير إلى كل نوع تقصير في عمل الوالدين في تكاليفهم التربوية، وحين الضرورة تلاحقهم قضائياً.

(٢)- تظهر الكثير من أبحاث ودراسات علم النفس وعلم الاجتماع ارتفاع التأثير الإيجابي للوالدين في مسار تكامل الأولاد.

(٣)- لا بد أن نذكر أنّ المقصود من الحكومة هنا هو مجموع النظام السياسي والسلطة التي لها الحاكمية المشروعة والمقبولة على المجتمع الإسلامي (أعم من القيادة والسلطة التنفيذية والتشريعية والقضائية والسلطات والمنظمات التابعة لها، استناداً إلى دستور الجمهورية الإسلامية في إيران). ببيان آخر، في هذه المجموعة، قد أخذ مفهوم الدولة المعادل لمصطلح government أي الحكومة؛ وليس فقط السلطة التنفيذية والوزارات والمنظمات التابعة لها والتي تعادل مصطلح state في مقابل سائر السلطات السياسية الحاكمة.

(ليس التنمية في مفهومها الحالي والاقتصادي والاجتماعي المحدود). وأساساً تعتبر الحكومة الإسلامية (في عصر الغيبة) صورة تفصيلية لتشكيلات القيادة الدينية الاجتماعية (ولاية الفقيه الجامع للشرائط) لأجل تشكيل المجتمع الصالح وتطوره المستدام؛ لذا ينبغي لكل نظام سياسي (الحكومة الإسلامية) أن يسعى تحت إشراف القيادة الدينية من أجل أن لا تتحقق عملية التربية فقط وفقاً للنظام المعياري الإسلامي في جميع المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية في المجتمع الإسلامي، بل عليه أن يسعى لينظم كافة سياساته، برامجه وتدابيره الجزئية والكلية ضمن التوجيه التربوي. من هنا يعتبر التوجه التربوي من أهم أولويات كل نظام سياسي (وليس فقط السلطة التنفيذية)، ولذا لا يمكن للسياسات وبرامج المجتمع السياسية والاقتصادية أن تحدّد حدود عملية التربية وتغورها وكميتها وكيفية بل عليها أن تكون تابعة للتوجه التربوي للنظام الإسلامي.

٤-٣- الإعلام

مع الالتفات إلى نمو وانتشار الإعلام في الحقبة المعاصرة على أنواعه: المرئي، المسموع، المكتوب، الرقمي وفي أشكاله الجماعية والفردية وبهويته الوطنية والعالمية، بحيث - بالاستناد إلى التطورات الجديرة بالاهتمام في ساحة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - تزداد دوماً سعة نفوذه وتأثيره^(١)، فلا ريب أنه ينبغي تسمية الحقبة الحالية والمتقدمة بعصر الإعلام^(٢). من هنا إن مؤسسة الاعلام إحدى العناصر المؤثرة جداً وحتى المساهمة في عملية التربية في عصرنا الحالي، والتي تختص بأشكال التربية غير الرسمية، وهي بالاستفادة من أنواع الجاذبيات الفنية تجاه المخاطبين، تضيق الساحة يوماً بعد يوم على العناصر المساهمة الأخرى في التربية وبخاصة المؤسسات التربوية الرسمية والمؤسسات التربوية

(١) أول حضور للإعلام في حياة الإنسان كان كوسيلة، بمعنى أن الإعلام طرح كوسيلة وأداة مناسبة لنقل الخطاب، ولا يفيد أي مداليل. بالتأكيد يؤدي مرور الزمن لتحول هذه الأداة وتبدلها من الشكل البسيط إلى الشكل المعقد وإلى استعمالات أعلى، بنحو يمكن أن تستعمل في خدمة التبليغ لأغراض سياسية وتكون ذات منشأ تأثير. انطلاقاً من هذه الرؤية، يُطرح الإعلام كمظهر للسلطة، ولذا من الطبيعي أن يتوجه أصحاب السلطة إليه، وأن يكونوا في صدد الاستفادة منه، لأجل إيجاد الثبات الداخلي والنجاح في علاقاتهم الخارجية. إن اعتبار الإعلام كمظهر للسلطة أصبح محل اهتمام وإقبال تام، ففي تألقه تمتعت السياسات الإعلانية بالقيمة والمنزلة العالية، إلى حد أن إعلاناته تبدلت إلى صنعة معقدة، لديها خراؤها وسياساتها الخاصة؛ إلا أن ماهيته تغيرت بسرعة، فانتقل من وضعية الإعلام والإعلان إلى مرحلة التواصل والاتصالات التي تعتبر نوعاً جديداً ومعاصراً عن الإعلام والإعلان لتصبح نموذجاً وثقافة خاصة تسيطر في نطاق أبعد من الحدود الوطنية (إلى حدود إقليم أو أقاليم معينة بحيث تمتلك تقريباً نفس القيم الثقافية والأصول النبوية). الإعلام في هذه المرحلة يذهب إلى حد أبعد من المظهر للسلطة على أهميته، ويتبدل إلى مقولة شاملة لقيم خاصة، بحيث يمكن مع دخوله إلى المجتمعات، أن يحمل رسائل وقيماً خاصة معاً. إن شعار «الإعلام هو الخطاب والرسالة» هو في الواقع وليد هذا المسار، من عصر الإعلان إلى عصر التواصل والاتصالات، بحيث إن الإعلام فضلاً عن نقله الخطاب والرسالة، يصنع أيضاً النموذج والثقافة. فالإعلام مع دخوله إلى عصر التواصل والاتصالات قد حاز على ماهية قيمة، ولذا الإعلام نفسه يتبدل إلى خطاب نحو إيجاد نوع إقليمي، كي يقدم ويثبت نماذج وقيمته الثقافية من خلال هذا المسار في ما وراء الحدود الوطنية. الإعلام في هذا البعد هو شيء أبعد من الأداة الإعلانية، وينظر إلى تثبيت التواصل والاتصال مع التأكيد على القيم والأصول الثقافية. أما تحول الإعلام، كما قد بين مانول كاستلن في كتابه القيم «عصر المعلومات» وأشار إليه بالتفصيل في المجلدات الثلاثة من كتابه، لم ينته دوره مع بلوغه دور اللاعب في ساحة العلاقات بين الشعوب والحكومات، بل لا يزال مستمراً. بزعمه، نحن في القرن الواحد والعشرين نستقبل مجتمعاً يختلف ماهوياً تماماً عن الحقب الماضية، مجتمع ماهيته وذاته هي الإعلام، ولذا يوجه وعي مخاطبيه نحو نموذج جديد من الحياة. من البديهي أن هذا النموذج ليس سياسياً محضاً، لكنه يضع جميع أبعاد حياة الإنسان المعاصر تحت دائرة الضوء، بحيث يمكن في هذا الخضم الإشارة أيضاً إلى السياسة. التغيير الذي يحدث في العالم الخارجي من هذا المنظور، هو بمراتب أعمق وأوسع مما توقعه جيل تافلر وفوكوياما. تحول بنوي يحدث بمحورية الإعلام وليس السياسة والاقتصاد أو القدرة العسكرية أو حتى الثقافية. ويشمل في المرحلة اللاحقة جميع المجالات أعلاه. في مسار هذا التحول الذي سيكون زمان بروزه وتحققه، بحسب قول كاستلن، في الألفية الثالثة، يصبح الإعلام جوهر الحياة الإنسانية بنحو جذّي، وهذا الأمر يعرّفنا إلى معنى أكمل عن العولمة حيث يكمن في ولادة مجتمع الشبكة. من وجهة نظر مانول كاستلن إن مفهوم مجتمع الشبكة الذي يُعرف في النطاق العالمي بمحورية إعلام المعلومات، يحكي عن تحول باهر أخاذ، وهو تبدل ماهية الحياة المعاصرة إلى الإعلام والمعلومات، ويخبر عن ولادة عالم جديد بحيث يمكن وصفه بأنه «العالم الجديد قد ظهر بصورة شبكة، شبكة تُشكّل المعلومات ونظام التواصل والاتصالات نسيجها الأصلي ولحماتها»، وفي مشهد كهذا، تأخذ العولمة معنى خاصاً، وهو حضور الجميع في كل مكان، وهكذا تتمتع وسائل الاتصال الجماعي والإعلام بهذه الأهمية، بحيث لا يمكن تصور وجود عالم خالٍ منها. (نقلًا عن سوسن كشاورز، ١٣٨٦).

(٢) مفهوم لطيفان وسائل التواصل (mediation) على الحياة في القرن الواحد والعشرين، يدل على أن وسائل التواصل والإعلام لم تعد تطرح بصفتها أداة قوية لإيصال الخطاب، بل بصفتها هوية من مستوى الحكومات الوطنية ومكانتها، ومن حيث الإمكانيات، لها حضور فعال يصل إلى حد تشكيل ماهية المجتمع الإنساني. ورغم وجود رؤى مختلفة لنوعية وظيفة الإعلام الجماعي، يوجد رؤى مختلفة، لكن في كل الأحوال من دون الالتفات إلى قدرة وظيفة الإعلام العام لا يمكن التكلم اليوم حول المباحث السياسية والاجتماعية، والاقتصادية، والعسكرية والاجتماعية بنحو كامل. وإن موضوعات من قبيل الاستراتيجية، والسلطة، والأمن، المصالح، السياسة، الثقافة، والتنمية على المستوى الوطني والأقليمي، تتأثر بمقولة التواصل والإعلام العام. الإعلام الذي كان قد طرح بداية كأداة بسيطة لانتقال المفاهيم، وصل إلى حد أنه في العصر الحالي، مع تأسيس شبكات التواصل والمعلومات، وإيجاد النصوص المتشعبة واللغات العابرة، قد حول حياة الإنسان، وأتى بمعنى جديد عن الحياة (نقلًا عن م.ن).

لا ريب أنَّ الدور الحالي لعمل الإعلام على أنواعه، أقلَّ إيجابية. لذا يُنظر أكثر إليه على أنه عامل خطر ومصدر مشاكل مهددة لعملية التربية^(٢)، ولكن يبدو أنَّ قابليات وقدرات الإعلام على أنواعه هي بنحوٍ يمكننا في ظلِّ الظروف المتطورة للمجتمعات البشرية، ومن خلال رسم السياسات والتخطيط المناسب لمقدرات الإعلام^(٣) - بالحد الأدنى على الصعيد الوطني والمحلي - بصفته عنصراً مساهماً في عملية التربية لتعويض محدوديات التربية الرسمية وكذلك مساندة أنواع التربية غير الرسمية، بدلاً من التعامل الانفعالي

(١) - في الواقع، يستدل الكثيرون بأنَّ تزايد التواصل الإلكتروني سيؤدي إلى تبديل واستخلاف في مرجعية البنى التقليدية من قبيل العائلة، الدين والمجتمع، وسيؤدي دوراً بديلاً عن البنى التقليدية أكثر تناسلاً واتساقاً مع العالم المعاصر. (نقلًا عن المصدر نفسه).

- بحث بعض المنظرين حول العزلة البشرية جزاء وجود واتساع الإعلام العام المرئي وخاصة التلفاز، وقد أبرزوا قلقهم بالنسبة إلى مستقبل الإنسان المنحصر بخطاب اللهو والتسلية أو الإلقاءات الفكرية عن طريق هذا الإعلام، ومن جملتهم نيل بوستمان مؤلف كتابي: «تكنوبولي (استسلام الثقافة إلى التكنولوجيا)» و «الحياة في العيش والموت في العيش» إذ يقول: «كل من الأدوات التقنية مؤجلة، ولا يمكن اعتبارها محايدة وبأنَّ الإنسان مسيطراً عليها من دون قيد أو شرط. إنَّ مطر البلاء الذي هطل على رأس المجتمع الأمريكي، انعدام الثقافة، تمزق اللحمة الإنسانية، فقدان الشعور الاجتماعي، إفساد الاعتقادات البانية للإنسان المتدين، تفرغ الرموز والمظاهر الوطنية من قيمتها، وبعبارة أخرى أقول نجم الثقافة الوطنية وانهيار قدرة سيطرة الإنسان على مصيره ومجتمعه، كل هذا بسبب استسلام المجتمع دون قيد أو شرط إلى إعلامٍ باسم التلفاز وإلى نظام باسم نظام تكنوبولي - الإحتكار-. كذلك يرى هربرت شيلر وهو من المنتقدين البارزين للإعلام العام، دور وسائل الإعلام الجماهيري في نظام عالمي واحد، ويعتقد بشكلٍ من أشكال الامبريالية وسيطرة الاتصالات والتواصل وتفوقها؛ فهو يعتبر في كتاب «وسائل الاتصال والتواصل العام والامبراطورية الأميركية» أنَّ دور إعلام أميركا في قدرة هذا البلد هو صيوري. ومن بين المنتقدين لوسائل الإعلام الجماهيري نعوم تشاومسكي الذي يتمتع بمكانة خاصة، وهو يعتقد أنَّ وسائل الإعلام الجماهيري قد وفَّر إمكانية تحقيق السيطرة على الناس بنحو خفي، وقد أريق لعاب كاذب من الحرية على ما تمارسه الدولة من رقابة. ويعتقد تشاومسكي بشدة أنَّ أول وظيفة لوسائل الإعلام الجماهيري في أميركا حشد الدعم الشعبي لأجل مصالح خاصة مسيطرة على الدولة والقطاع الخاص، ومن ثمَّ الرقابة التي تُمارس في إطار وسائل الإعلام، وبنحوٍ أساسي الرقابة الذاتية التي يقوم بها المراسلين والمحليين. إذ أنَّهم يريدون تطبيع شعبيهم على الحقائق التي هم يدركونها بأنفسهم بشكل خاص. وتبلغ أهمية ما يقوله كلٌّ من تشاومسكي، شيلر وآخرون حول الإعلام الأميركي في أنَّ هذا الإعلام يتقدم باتجاه أكبر امبراطورية اتصالات وإعلان في تاريخ البشر، وله في كل أنحاء العالم مكانة لا نظير لها. لقد استطاعت وسائل إعلام أميركا بقوة كبيرة أن تخرج من حدود أرضها وتدعي امبراطورية عالمية. إذ تحيط شبكات الإذاعة والتلفاز الأميركية بكل الأرض بسرعة فائقة، حتى تعرض الخطاب المعد من وجهة نظرها إلى العالم. إن الإعلام الذي هو خارج الحدود في خدمة النظام الرأسمالي الأميركي تماماً، وهو يسعى للحصول على الإمكانات التامة وسيطرة الإذاعة والتلفاز الأميركي بشدة على جميع أنحاء العالم. مثل هذه الظاهرة لم يكن لها وجود أبداً في تاريخ الاتصالات، وهي نتاج جديد، كريح عاصفة عظيمة تجتاح العالم الثالث. الإعلام ليس في خدمة تبادل الأفكار، بل في خدمة انتقال أحادي لما يقدم من أميركا (نقلًا عن المصدر نفسه).

(٢) - من جملة التهديدات الناشئة من اتساع وانتشار تكنولوجيا المعلومات والتواصل في العالم المعاصر يمكن الإشارة إلى الموارد أدناه:

- إفساد معتقدات الإنسان الدينية وتفرغ قيمة الرموز، والمظاهر الوطنية، وفي النتيجة ظهور سلوكيات لأخلاقية عند الأفراد.
- أزمة الأخلاق والهوية. (إيجاد فراغ الهوية).
- التمزق في العلاقات الأخلاقية، العائلية، الوطنية والثقافية.
- مصير البلاد المنتفعة في الساحة العالمية.
- ظاهرة التعليم المتباين واللامتوازي.
- تنزُّل مكانة المعلمين.
- ظاهرة الأمية العمرية بسبب المساهمة المنخفضة للبلاد التي هي في طور التنمية سواء في التخطيط أم تطبيق الاستفادة من الأساليب الالكترونية والتعليم الافتراضي.
- هجرة الثروات العلمية.
- عدم الثقة بالنظام التعليمي الداخلي (نقلًا عن نفس المصدر).

(٣) - بعض إمكانات وقدرات أنواع الإعلام هي كالآتي:

- تربية نمو استعدادات الأفراد إلى الحد الأقصى، وتحديد (اكتشاف) القدرات الخلاقة للأفراد.
- تزايد فرص التعلم والتعليم الرقمي، الإلكتروني و عبر الأنترنت.
- إيجاد ارتباط بين المعلمين بغض النظر عن موقعيتهم المكانية (إلغاء محدوديات الصف الدراسي).
- اتساع العدالة في التعليم (بالإمكان انتقاء أفضل المعلمين في كل مكان وفي كل زمان).
- إمكانية الحصول السريع على كم هائل من فنون التعلم الكتابي ومصادره، السمعي والمرئي.
- الالتفات إلى مفهوم التعليم الثقافي أو التعليم العالمي وانتقال المفاهيم والقيم المشتركة بين البشر.
- تكامل الهوية الشخصية واتساع التوجهات الجماعية بين المتربين.
- تفاعل أكبر بين المعلمين والمتربين. (لعب دور الميسر والموجه من قبل المعلم).
- تزايد الالتزام التنظيمي والمشاركة بين العمال.
- توفير بيئة تعليمية قائمة على تحكُّم القارئ نفسه.
- المشاركة الفعالة للأفراد في ابتكار المعاني والقدرة على اتخاذ القرار حول مسارات تعلمهم.
- تعزيز مستوى العلم، القدرة والاطلاع عند المعلمين.
- عدم مركزية المناهج الدراسية على المستوى المحلي والمدرسة.
- الاستفادة من التعلم التعاوني كأحد الاستراتيجيات الأساسية للتعلم.
- التفاعل أكثر بين القطاع العام والخاص على المستوى الإقليمي والعالمي.
- دخول نماذج إشراف ورقابة جديدة إلى ساحة التربية.
- تبادل العلم والفكر بالاستفادة من تقنيات المحاكاة، السيناريو والتمثيل، مع التأكيد على التعليم الفعَّال.
- اتساع ثقافة التعلم الذاتي، والتعلم السريع، والتعلم التبادل بين الجميع وتبادل المواقف المتقابلة.
- فهم أفضل للدين وتعريفه بنحو أنسب في فضاء جديد.
- التمرس على التعلم المستمر لتلبية احتياجات الحياة بما هو مناسب. (نقلًا عن نفس المصدر).

أو السلبي المحض مع هذا العنصر الاجتماعي والسياسي المهم. على كل حال، يمكن لهذا العنصر في هذه الحالة ولشدة تأثيره الثقافي أن يؤدي دوراً أساسياً في الدعم اللائق لعملية التربية في المجتمع المعاصر؛ لذا في الرؤية الإسلامية، يمكن وينبغي أن يطلق عليه أحد أركان عملية التربية في المجتمع الإسلامي. ولا ريب أن إطلاق عنوان «ركن عملية» التربية على الإعلام، جاء نظراً إلى اتساع دوره ومستوى تأثيره (سلباً أو إيجاباً)، بحيث يمكن للإعلام على أنواعه أن يوظف تربوياً. ومن هنا لا ينبغي الانجرار إلى هذا التصور، من أنه يمكن وضع وسائل الإعلام، وبالأخص الأشكال الجديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات - التي أساساً يُخطّط لها وتوضع سياساتها وتدار في المستويات العالمية وخارج البلاد - تحت السيطرة بالاحاط التربوي، بل ينبغي الالتفات إلى أن الإعلام في العالم المعاصر يُنظر إليه أكثر كعامل خارجي، ولا شك أن وظيفته مؤثرة جداً على عملية التربية، بحيث يقتضي الفرص والتهديدات الكثيرة في مسار تحقيق الأهداف التربوية. لذا من الضروري لمواجهة فعالة وواعية للإعلام على أنواعه، أن تُطرح وتنفذ تدابير فكرية مناسبة وإجراءات لائقة من قبل العناصر المساهمة والمؤثرة كلها، والمؤسسات التربوية كافة.

٤-٤-٤ المؤسسات والمنظمات غير الحكومية

لا ينبغي لتعقيد عملية التربية واتساع نطاقها والالتفات إلى الجنبه الاجتماعية الحققة في التربية، أن يوفر أسباب احتكار السلطة بالحكومة الإسلامية لهذه العملية، لأنّ هذا النوع من السلطة الاحتكارية يمكن (من خلال توجيه مؤسسة التربية باتجاه نوع من الاتجاه المحافظ وحفظ الوضع الراهن) أن يوفر موجبات انحراف عملية التربية عن مسار إصلاح الوضعية المستدام وفقاً للنظام المعياري الإسلامي، ويجعل تحقيق غاية الرسالة (الوظائف والأهداف التربوية في مجال إيجاد تحول في وضع المجتمع الحالي وثقافته) يواجه العديد من المشاكل. كما أن الالتفات إلى الدور المهم والحتمي للعائلة في عملية التربية لا يمكنه أن يظهر التدخل في التربية بصفته حق وتكليف خاص محض بالعائلة. بناءً عليه، إنّ المسؤولية المشتركة للعائلة والحكومة الإسلامية في التربية رغم أنها شأن ضروري جداً، ولكن ينبغي السماح لمؤسسات ومنظمات اجتماعية أخرى (غير الحكومة الإسلامية والعائلة) أن تشارك أيضاً بنحو فعال في هذه الحركة الواسعة النطاق والتي يلقبها التعقيد (حتى مع الاتجاه النقدي للوضع الراهن)؛ لأنّ تواجد المنظمات والمؤسسات غير الحكومية - من قبيل المساجد والمؤسسات الدينية والثقافية والتشكيلات الراغبة في المشاركة التربوية والمساندة - سيبعث على حيوية عملية التربية وتزايد كفاءتها وتحقيقها الأفضل والأكمل.^(١)

إنّ التزام الحكومة الإسلامية بالرعاية والمساندة والتحقيق الكامل لحق عامة أفراد المجتمع بالتربية، لا يدل فقط على أن تسمح للأفراد الحقيقيين والمؤسسات والمنظمات والنقابات والجمعيات غير الحكومية أيضاً أن يشاركوا في سياق التحقيق الكامل لحركة التربية، بل ينبغي أن تهتّىء المجال وأن تكفل من خلال الاستفادة من وضع السياسات المناسبة والآليات المشجعة، المشاركة البناءة للمؤسسات والمنظمات غير الحكومية في مساندة عملية التربية. لذا فضلاً عن تواجد العائلة في حركة التربية، ينبغي أن تفسح

(١) - تُظهر دراسة تاريخ التربية في إيران والإسلام أنّ نظام التربية في إيران والعالم الإسلامي قد استفاد كثيراً من المؤسسات المدنية، وبالأخص من مؤسسات الوقف. فقد تشكلت نهضة بناء المدرسة في العالم الإسلامي في القرون الوسطى لتشكل الحضارة الإسلامية، على أساس تطور مؤسسة الوقف، وقلما تدخلت الحكومات في صناعة وإيجاد المدارس بشكل مباشر، وقد كانت إجراءات رجال الدولة المهتمين في هذا المجال ناشئة غالباً من ميولهم الشخصية، واقتصرت على تدوين سند الوقف. والمدارس النظامية، المستنصرية، النورية والربع الرشدي على الرغم من استفادتها من المصادر المالية أو الاقتدار الحكومي في حركة التأسيس، إلا أنها كانت فيما يتعلق بالمسائل الاقتصادية واستمرارية حياة المؤسسة مستقلة ومكتفية ذاتياً.

الحكومة مجالاً واسع النطاق لأجل المشاركة الفعّالة لكافة المؤسسات والمنظمات والأفراد الحقيقيين والحقوقيين في المجتمع الذين يرغبون بالحضور الفعّال في حركة التربية. من المؤكد أنّ مشاركة المؤسسات والمنظمات غير الحكومية في عملية التربية يجب أن تكون قانونية ومنسجمة مع غاية عملية التربية وهدفها العام في المجتمع الإسلامي ووفقاً لأصولها، وأن تعرف آلياتها القانونية من خلال مؤسسات معتبرة.

٤-٥-أصول التربية

إنّ أصول التربية هي قواعد معيارية وعامة توضع لجهة بيان كيفية تحقق غاية التربية والتي هي بمثابة المعيار والدليل لعمل العناصر المساهمة والمؤثرة في حركة التربية، وذلك من أجل أن تؤدي كلّاً منها وظائفها التربوية بالنحو المطلوب. وقد وضعت هذه الأصول مع الأخذ بعين الاعتبار الحيثية التركيبية لمجموع مباني التربية^(١). بعبارة أخرى، كلّ أصل من الممكن أن يكون ناظراً إلى مجموعة من المباني. ورغم أنّ هذه الأصول تتمتع بمهية ثابتة ونسبياً مستدامة؛ إلّا أنّ نطاق تطبيقها ممكن أن يكون عاماً (الأصول العامة التي لها اعتبار في أنواع التربية، وبالنسبة إلى كافة العناصر والمؤسسات المساهمة والمؤثرة في هذه الحركة) أو أنها تعدّ معتبرة ومستخدمة فقط ضمن نطاق خاص (الأصول الخاصة).

إنّ الالتفات والالتزام بأصول التربية يساعد جميع العاملين التربويين كي ينظّموا كافة عناصر التربية بنحو لائق لجهة تحقق غاية التربية. وفي الواقع إنّ أصول التربية هي مجموعة من القواعد النظرية التي تحدد الأهداف الكلية والجزئية، والسياسات والأولويات والاستراتيجيات، والاتجاهات الإدارية، وتوزيع المصادر المادية والمالية، وتأمين المعلمين والطاقت الإنسانية وتربيتهم، والاتجاهات العامة للتخطيط، وحدود وأطر مشاركة العناصر المساهمة والمؤثرة في حركة التربية، وتدوين المضمون التعليمي، وتنظيم فرص وأنشطة التعليم، وتخطيط أساليب التعلم والتعليم، ومعايير وأساليب التقييم وغيرها. وفيما يلي مجموعة الأصول العامة التي دُونت في سياق إحراز غاية التربية، وبيان كيفية تحقق غاية التربية من خلال مجموعة العناصر والمؤسسات المساهمة والمؤثرة في التربية وبالالتفات إلى تعريف التربية ومبانيها.

(١)- فيما يتعلق بمنهجية استنباط أصول التربية فقد أُشير إليها بالإجمال في بحث علم المناهج. ومن اللازم أن نذكر أنّ استنتاج الأصول من المباني التي ذكرت سابقاً لم يتم بالمنهج القياسي العملي، بحيث تُستنتج الأصول وفقاً لذلك، بنحو مباشر، من المباني الوصفية والمعارية. بل إنّ الأصول المحرزة قد أُستنبطت بنظر تركيبية إلى عددٍ من المقولات الوصفية والمعارية المعروفة في قسم المباني. لذا في هذا النوع من الاستنباط لا يلزم تثبيت التناظر أي واحدة بواحدة بين المباني (الوصفية والمعارية) والأصول. ولكن بكل الأحوال لقد صُنفت الأصول بالتوجه إلى المباني، وكل أصل من الأصول المستنبطة يرتبط بمجموعة من المباني؛ حتى من الممكن أن يتمتّع بعض الأصول ببعض المباني المشتركة أيضاً. على سبيل المثال يمكن الإشارة إلى أصل «التطابق مع النظام المعيارى الإسلامى»، هذا الأصل أساساً يستند على مضمون أصلي للتربية الإسلامية وناظر إلى اتكاء كل حركة التربية على تعاليم الإسلام. كذلك يقوم هذا الأصل على بعض المباني الأساسية للتربية بالتفصيل التالي:

- الإنسان، لكي يلعب دوراً ابداعياً في مسار تكون هويته وتحوّلها - وبسبب وجود تهديدات خارجية وداخلية - يحتاج إلى الاستعانة بالله تعالى والانتفاع من هداية ومساعدة البشر الكامل.

- الله كمربٍّ حقيقي للبشر، قد جعل دوماً ولايزال مصاديقاً من الإنسان الكامل، بصفتهم قدوات بشرية عليا في مسار هداية الإنسان، وذلك كي يتحقق مسار تشكّل وتسامي هوية كلّ شخص من خلال معرفة هذه المصاديق وتوليّها والتأسي بها، بالنحو المطلوب.

- الإنسان في متناوله مصادر وأدوات معرفية متعددة، يكمل بعضها بعضاً، ولأجل معرفة منسجمة وجامعة لواقعيات وحقائق العالم، ينبغي الاستفادة منها جميعاً، ولا يمكن الإعراض عن بعضها لمصلحة الآخر.

- الحياة الطيبة هي الوضع المنشود لحياة البشر على أساس النظام المعيارى الربوي، التي تُمنح من الله للإنسان من خلال الاختيار والالتزام الواعي والاختياري لهذا النظام المعيارى في هذه الحياة الدنيا ولأجل تساميمهم، وتحقّقها سيبحث على بلوغ الغاية الأصلية لحياة الإنسان، أي القرب إلى الله.

- دين الإسلام، في سياق تحقق مراتب الحياة الطيبة للإنسان في الأبعاد الفردية والاجتماعية كافة، يقَدِّم النظام المعيارى اللازم لهداية البشر نحو السعادة الخالدة في جميع شؤون الحياة.

- إنّ نطاق تعاليم النظام المعيارى لدين الحق (= الإسلام)، هو جميع البشر في كل زمان ومكان، ولغته عالمية. لذا دين الإسلام بخاضّيته المتلازمتين الثبات والحيوية، يلتي احتياجات الفرد والمجتمع في مجال هداية الإنسان نحو ساحة الربوبية.

بهذا الترتيب يمكن الأخذ بعين الاعتبار أيضاً مباني مناسبة لأجل أصول أخرى، بحيث هنا، ولأجل الاحتراز من التفصيل، قد تمّ اجتناب ذكر مباني أصول التربية.

٤-٥-١- التطابق مع نظام المعيارى الإسلامى.

بما أنه لا بدّ الالتفات إلى الدين بصفته شريعة وقانون الحياة الطيبة والنظام المعيارى الحاكم على شؤونها كافة فى جريان الحياة، لا بدّ من تنظيم حركة التربية وجميع عناصرها التى هى أهم مجال لتحقيق الحياة الطيبة، فى إطار النظام المعيارى الإسلامى الذى تقوم مبادئه وقيمه على أساس التعاليم الإسلامىة (المفاهيم والقضايا المستنبطة من مصادر المعرفة الصحيحة فى الإسلام - أى القرآن، سنة الرسول الأكرم ﷺ والمعصومين عليهم السلام والعقل - وضمن إطارهم بناءً لعملية الاجتهاد) أو توافقها وانسجامها مع التعاليم الإسلامىة.

بناءً عليه، مع أنه فى التعرف على عملية التربية وتوجيهها ينبغى الاستفادة من اكتشافات ونتائج أنواع العلوم البشرىة المتنوعة، لكن مع الالتفات إلى لزوم هداية الإنسان على أساس القبول بالربوبىة التشريعية لله تعالى بصفته الربّ الأوحد للعالم والإنسان، يحدد النظام المعيارى الإسلامى (المباني والقيم المبنىة على دين الإسلام أو المتوافقة معه) الوجهة الأساسىة لحركة التربية وعناصرها الأساسىة بحيث تعتبر هذه الخاصىة أهم جهة تمتاز بها التربية فى الرؤىة الإسلامىة عن التربية العلمانىة الشائعة.

٤-٥-٢- أولوىة التربية العقائدىة، العبادىة والأخلاقيّة.

نظرًا إلى لزوم تطابق كافة شؤون الحياة الإنسانىة مع النظام المعيارى الإسلامى وضرورة اختيار أفراد المجتمع له والالتزام الواعى والحرّ به، تتمتع التربية الاعتقادىة، العبادىة والأخلاقيّة بالنسبة إلى سائر الساحات التربوىة بالمحورىة والأولوىة^(١). ففى عملية التربية، وبالتوجه إلى الساحات التربوىة الأخرى، ينبغى التقدم باتجاه تشكيل إيمان المتربين وتقويته (اختيارهم والتزامهم الواعى والحرّ بالنظام المعيارى الإسلامى)، ومن ثم تأهيلهم لإدراك الوضعىة والعمل اللائق (الأعمال الصالحة المطابقة للنظام المعيارى الإسلامى) فى أبعاد الحياة كافة لجهة التشكيل والارتقاء المستدام لهويتهم وفقًا للنظام المعيارى الإسلامى. بناءً عليه، تعتبر التربية العقائدىة، والعبادىة والأخلاقيّة من جهة، مقدمة ضرورىة وشرطًا سابقًا بالنسبة إلى سائر الساحات التربوىة، ومن جهةٍ أخرى جزءًا وثيقًا منها.

٤-٥-٣- الارتباط بالله والاستناد إلى تديراته الربوىة

فى الرؤىة الإسلامىة يُعتبر الله تعالى المرربى الحقيقى الأوحد للإنسان، بحيث لا يكون لتديرات الآخرين التربوىة وإجراءاتهم، فى سبيل تحول الإنسان وهدايته معنىً، إلا بإذنه ورعايته (إنك لا تهدي من أحببت ولكنّ الله يهدي من يشاء). لذلك لا بدّ للمربين فى جميع مراحل التربية وأنواعها أن يحكّموا نفس النظرة التوحيدىة على فكرهم وعملهم، وأن لا يتصوروا أنفسهم من بداية عملية التربية وإلى نهايتها، عناصر مستقلة يفعلون ما يشاؤون فى هذه الحركة المعقدة. ولذا يلزم دومًا فى عين استفادتهم من أنواع الطرق والأدوات العقلانىة، وانتفاعهم من حصيلة فكر وتجربة البشر المتراكمة (فى إطار النظام المعيارى الدينى طبعًا)، أن يتوكلوا على الربوبىة الإلهىة المطلقة من خلال الارتباط المعنوى برّب العالمين والاستمداد منه والاستعانة بألطافه الربوىة.

(١)- يتصور بعض الأشخاص أنه لا ينبغى الاهتمام بالمسألة الأخلاقىة والتربية الأخلاقىة والدينىة للشباب، وينبغى أن يتركوا أحرارًا؛ فى حال أن هذا الاهمال وعدم الاهتمام يتعلق بمستقبل جيل الشباب. وبلا ريب من المعلوم أن التربية الأخلاقىة غير الفرض والإيجاب الأخلاقى. فرض الأخلاقيات أمر غير مرغوب به، والإسلام لم يقل لنا ذلك ولم يردّه منّا. إن تربية البشر على أساس الفرض والضغط ستثمر الرىاء أو الازدواجىة والنفاق، وهو أمر غير مرغوب به، فى حين أن التربية مقولة مهمة جدًّا. فمن خلال الأساليب الصحيحة للتربية، سنحمل الشباب طوعًا على التدين. الهدف الأساسى ينبغى أن يكون إنتاج شاب متدين، مؤمن بالدين، متخلق بالأخلاق الإسلامىة ويمتلك المزايا التى اعتبرها الإسلام للإنسان...». فى المدارس، ينبغى أن تكون الهمة متوجهة إلى أن يكون أولادنا باللاحاظ الدينى - سواء فى نطاق الاعتقاد، أو نطاق التربية والأخلاق أو نطاق التعبد العملى - أناسًا مسلمين...». باعتقادي ما ينبغى الالتفات إليه اليوم أكثر من أى شيء آخر فى تربيتنا وتعليمنا هو الاعتقاد الإسلامى والعمل الإسلامى الذى ينبغى أن يتم إحياؤه عند الطلاب...» (بيانات الإمام القائد الخامنئى فى لقائه مسؤولى وزارة التربية والتعليم ٣٠ / ٤ / ١٣٨٢).

إنَّ الارتقاء والتكامل في وجود الإنسان ذو مراتب، بحيث يحرزها كل فرد بما يتناسب مع قدرته واستعداده الوجودي. وليس التكامل الشامل والمتوازن مرتبةً ومنزلةً محددة مسبقاً وعلى حدٍّ سواء بالنسبة للجميع، بل يتحقق بطي مراتب متعددة بحيث أنَّ كلَّ فرد يمكنه تدريجياً أن يحرزها بحسب سعته وسعيه. كذلك تَحَقُّقُ الحياة الطيبة، أمرٌ ذو مراتب بنحو أنَّ كلَّ فرد من خلال الالتفات إلى سعيه وإمكانات وجوده يحقق بعض مراتب من هذه الحياة هذه، ويمكنه على التوالي أيضاً أن يحرز مراتب أعلى. من هنا ينبغي أن تُعتبر التربية عملية ذات مراتب، وتدرجية على طول الحياة البشرية، بحيث تتحقق من المراتب الدنيا إلى المراتب العليا. وبناءً عليه فإنَّ هذه العملية لها مسار تكاملي من تحقيق المرتبة اللازمة واللائقة من الحياة الطيبة للجميع، نحو تحقيق مراتب أعلى من الحياة الطيبة لبعض أفراد المجتمع. وكنموذجٍ على ذلك، فلأنها ترتقي من إصلاح الظاهر إلى تحول الباطن، ومن الإلزام الخارجي إلى الالتزام الفردي للمتربين، ومن التقييم الخارجي إلى تقييم الفرد لذاته، ومن الدوافع الدنيوية إلى الدوافع الأخروية، ومن دوافع مستوى متدنٍّ إلى نيات سامية، ومن دوافع فردية إلى دوافع جماعية.

٤-٥-٥- العقل (التفكير)

ينبغي في عملية التربية، وفقاً لهذا الأصل، الالتفات من جهةٍ، عند وضع السياسات وتخطيط البرامج، التقييم، اتخاذ القرارات والتدابير التربوية، إلى نتائج العلوم البشرية المعتمدة ونتائج الأبحاث والدراسات المعتمدة والآليات المستفادة من العقل الجمعي من قبيل الشورى (بشرط التوافق مع مباني دين الإسلام) ومن جهةٍ أخرى ينبغي للمربين والمتربين، في حركة التربية، بصفتهما عملاً فكرياً، أن يهتموا بالتفكير بقدر الإمكان والنقد المستدام لعملهم والآخرين.

٤-٥-٦- الاعتدال

بما أن الحياة الطيبة تشمل شؤون الإنسان الوجودية كافة بنحو متوازن، فينبغي لعملية التربية أولاً أن تغطّي جميع أبعاد حياة المتربين، وثانياً، من خلال الالتفات إلى ضرورة رعاية الاعتدال والتوازن في كافة أمور الحياة الطيبة وشؤونها، ينبغي أن يحكم التوازن والاعتدال جميع الفعاليات والأنشطة والبرامج التربوية، وأن يتم اجتناب النظرة الأحادية والإفراط والتفريط وإهمال الحدود والمعايير في تعيين الأهداف والسياسات وصولاً إلى تخطيط البرامج والتنفيذ والإصلاح. ومن البديهي أن معيار تعيين الحد الوسط والتوازن في هذا المجال هو النظام المعياري الديني ذاته.

٤-٥-٧- مصداقية المربين ومرجعيتهم

في عملية التربية، يتعهد المربّون- بلحاظ اكتساب اللياقات الفردية والجماعية والوصول إلى مرتبة لائقة من الحياة الطيبة- مسؤولية العون لهداية المتربين وتوجيههم، ويقومون بالدور الأساسي في تخطيط التدابير وانجازها والإجراءات الممهّدة لتشكيل هوية المتربين وتساميها المستمر، ويخطون الخطوة الأولى والمحورية في هذه العملية من خلال التوفير اللائق لمقتضيات تكامل المتربين وإزالة موانعه (بما يتناسب مع خصوصيات المتربين ووضعتهم). إنَّ مصداقية المربين ومرجعيتهم النظرية والعملية في عملية التربية ناشئة من مسؤوليتهم ولياقتهم الأخلاقية - المهنية، ولا بدَّ أن تتشكل من خلال التأسّي

بالسيرة التربوية للإنسان الكامل (الرسول ﷺ والإمام المعصوم عليه السلام)، ولا شك أنه في هذه العملية، بالالتفات إلى خصوصية إرادة الإنسان واختياره، لا يفعل المربي ما يشاء بالنسبة إلى المتربي. لذا في عملية التربية يكون لهذه المرجعية للمربين معنىً بحالٍ لا تتنافى فيه مع الحضور الفعّال للمتربين وضرورة حركتهم باتجاه التحقق الاختياري لأهداف التربية.

٤-٥-٨- الحفاظ على حرية المتربين وتساميها

لا يقتصر الحفاظ على حرية الإرادة والعمل، التي هي الوجه المميز للإنسان عن سائر الموجودات، وحقيقةً لا يمكن إنكارها، في الشأن التربوي فقط، بل ينبغي أن يُنظر إليها وتُمنى كميّاراً لأجل الارتقاء بالمرتبة الوجودية للإنسان. وينبغي أن تؤخذ حرية الإرادة والعمل في أوجهها المختلفة (التي تشمل حرية المعتقد، والبيان، والإصغاء والفعاليات) بعين الاعتبار بنحو عقلائي، وفي إطار النظام المعياري الإسلامي. وبناءً عليه، فضلاً عن الجنب السلبية للحرية، أي إزالة الموانع والقيود لناحية تهيئة المجال لأجل التكامل الشامل، ينبغي أيضاً أن تؤخذ بعين الاعتبار جنبتها الإيجابية، أي تهيئة الإمكانيات والفرص المناسبة لأجل تفتح اختيار المتربين وتزايد قدرة انتخابهم وعملهم بحرية.

على هذا الأساس وبالالتفات إلى ظروف العصر وتحولاته، من اللازم تنمية القدرة الاختيارية وانتخاب الأحسن عند المتربين. ومن هنا ينبغي أن تكون البرامج التربوية مملوءة بفرص القيام بالأنشطة، والانتقاء، والترجيح، وتصنيف الأولويات وممارسة الاختيار، وذلك حتى لا تُمحي فردانية الأفراد واستقلاليتهم. وفي سياق أن المتربي بمشاركته في الفعاليات الاجتماعية يكتسب الهوية الجماعية المناسبة، فإنه يؤخذ بالاعتبار الحفاظ على شخصيته وتساميها (من دون الانزلاق في شبك محورية الذات).

ولو أنه في الوقت نفسه غالباً ما يجب الحد من حرية المتربين في مراحل التكامل الأولى بنحو مؤقت، نظراً إلى عدم جهوزيتهم للاختيار الواعي والحر.

٤-٥-٩- الحفاظ على الكرامة وتساميها

لا بدّ في عملية التربية أن يتوفر مجال حفظ الكرامة الذاتية^(١) لجميع الأفراد المرتبطين بهذه الحركة وارتقائها^(٢). وبناءً عليه، يلزم أن تُنظم الأنشطة التربوية بحيث تُحفظ الكرامة الذاتية لجميع الأفراد الذين لهم علاقة بالتربية (بما في ذلك المربين، المتربين وأوليائهم) فلا يتم التعاطي وبناءً لمراعاة القيم الإنسانية والإسلامية المندرجة في النظام المعياري الإسلامي بنحوٍ من التحقير مع أي فرد، حتى مع الأفراد المخطئين. بل يلزم أن يوفّر كلّ الأفراد، من خلال الشعور بالقيمة وعزة النفس الأرضية لحفظ كرامتهم والآخرين. كذلك يجب العمل على أن يسعى الأفراد بإيمانٍ (الاختيار الواعي والحرّ للنظام المعياري الإسلامي) ومن خلال المدوامة على القيام بالعمل الصالح (المطابق للنظام المعياري الإسلامي) في سبيل الارتقاء الاختياري والمستدام لكرامتهم، فضلاً عن حفظ الكرامة الفطرية.

(١)- المقصود العناية الإلهية الخاصة (الفطرية والتكوينية) بالنسبة للنوع الإنساني التي، مقارنة مع بعض الموجودات الأخرى، تجعله يتمتع بإمكانات ومزايا أكثر في بنية وجوده.

(٢)- موضوع الكرامة الإنسانية قد بينَ بنحو صريح في الأصل الثاني من الدستور أيضاً: الجمهورية الإسلامية هي نظام يقوم على أساس الإيمان..... الكرامة والقيمة العليا للإنسان... الإمام القائد الخامنئي يقول: «ينبغي للنظام الإسلامي أن يمنح الإنسان الكرامة، وبعبارة أخرى أن تُجعل الكرامة الواقعية والحقيقية للإنسان وأيضاً الكشف عنها وإحيائها القاعدة الأساس لجميع الأمور» (كتاب الرسائل الأربعة الأولى، ١٣٦١، ص ١٢٨). في نظام الجمهورية الإسلامية تكريم شأن الإنسان - الذي هو من مميزات الإسلام - تقدير الإنسان وتكامل الإنسان، توظيف الإنسان في العمل اللائق به، وتفعيل قدراته في خدمة الأهداف المتعالية، هي الأخرى من التوجهات المبدئية. (حديث الولاية، ج ٥، ص ٦١).

تقوم مراعاة العدالة التربوية بأهم دور في تطور العدالة الشاملة والنهضة الاجتماعية؛ إلا أن العدالة التربوية لا تعني أبداً المساواة والتعاطي الموحد مع جميع المتربين وإهمال الفروقات فيما بينهم، بل ولأجل إرساء العدالة التربوية، من الضروري الاعتناء بالخصائص المشتركة والفروقات بين المتربين والمربين والاعتناء بسعيهم ونتائجه. من هنا في عملية التربية ينبغي من جهة توفير الفرص المتساوية للجميع - مع الالتفات إلى الخصائص المشتركة - ومن جهة أخرى ينبغي ملاحظة الفروقات الفردية (الذاتية وبين الأفراد)، الثقافية والاجتماعية في تقديم نوعية التربية لجميع المتربين. ففي عملية التربية، لا ينبغي إغفال خصائص المتربين في مراحل التكامل والنمو المختلفة، لأن التحولات المتشابهة لمراحل التكامل عند مختلف الأفراد وحاجاتهم وخصائصهم يقتضي برنامجاً تربوياً معيناً ونسبياً موحداً (بلحاظ الأهداف، والأصول، والتوجهات، والمضمون والأساليب) لتلك المرحلة. وعلى هذا الأساس ينبغي أن يُحدد دور كل من العناصر المساهمة والمؤثرة في عملية التربية في كل مرحلة. بناءً عليه، إن الالتفات إلى نماذج تكامل المتربين وكون التغيرات تدريجية، بالتزامن مع الالتفات إلى الخصائص المشتركة والفروقات بين المتربين، يعطي الامكانية لإقرار العدالة التربوية. مع هذا كله، فإن العدالة التربوية متاحة في مورد الخصائص المشتركة أو في مورد النماذج المتشابهة للتغيرات، والمترافقة مع تساوي الفرص التربوية وتشابهاها.

٤-٥-١١- الوحدة والانسجام

في عملية التربية (التي هي بمثابة أمر واحد منسجم)، ينبغي ضمن الالتفات إلى كل جزء من أجزاء التربية (أبعادها، أنواع وساحات التربية)، والسماح بمشاركة العناصر والمؤسسات المتنوعة فيها، ومن خلال نظرة جامعة ومنسجمة وموحدة، اجتناب النظرة الأحادية وحصص الاعتناء ببعض العناصر والفصل بين عناصر هذه العملية. وينبغي للبرامج التربوية أن تستند إلى اتجاه الوحدة المعرفية، ولا ينبغي اعتبار التجربة والاستقراء نسبة إلى البرهان والقياس، أو هذين الأمرين نسبة إلى الشهود، بمثابة أمور متجزئة ومنفصلة تماماً. كذلك ينبغي أن تستند البرامج التربوية إلى اتجاه الوحدة الاجتماعية؛ أي أن تقوم على التوليف بين البنى التحتية (المباني والرؤى الاجتماعية) وبين البنى والآليات الاجتماعية، والاهتمام من الانتقال من الفروقات والتنوع إلى أساس مشترك وموحد، وملاحظة الفرد في المجتمع، والالتفات إلى تأثير المجتمع في تشكيل الفرد وفي الوقت ذاته ملاحظة الخصائص الفردية في مهد الخصائص المشتركة. وحتماً، إن هذا التأكيد على الانسجام والوحدة لا ينبغي أن يكون بمعنى إنكار كل نوع من الفروقات والتنوع بين أجزاء وعناصر عملية التربية ورفض إمكانية كل نوع من الإبداع والابتكار في الأساليب والبرامج التربوية.

٤-٥-١٢- الحيوية والمرونة (مع حفظ الأصول)

لا بد في عملية التربية، وفي سياق الالتفات إلى الأمور الثابتة والمسلّمة، أن يتم التعاطي بفعالية مع ظاهرة التغيير في المجتمع والفرد. بمعنى أنه من خلال القبول بأصل وجود التغيير في الظروف الاجتماعية والخصائص الفردية، تظهر قدرة توجيه التغييرات في النظام التربوي في سبيل تحقق غاية التربية. كذلك ينبغي لجميع السياسات، البرامج والأساليب والعناصر التربوية، في عملية التربية، ضمن حفظ الأصول، أن تتمتع بالمرونة اللازمة بما يتناسب مع الاقتضاءات والوضعيّات الخاصة بالمربين والمتربين.

إنَّ التشكيل والارتقاء المستمر لهوية المتربين، وتشكُّل المجتمع الصالح وتطوره، ينبغي أن يكون نتيجة العمل التفاعلي والمستدام للمتربين مع مجموعة من الأفراد الذين هم المرَبُّون؛ ذلك بأنَّ الدور الفعَّال والمؤثر لهاتين الفئتين في تحقيق هذا العمل ونتيجته المحصَّلة هو أمر أساسي ولا يمكن إنكاره. إلَّا أنَّ هذه الحركة التفاعلية لا تتحقَّق في الفراغ، لا جرم أنَّ هناك مجموعة من العوامل النفسية والروحية (الاستعدادات، الميول، الدوافع والتجارب الشخصية)، الاجتماعية (الاقتصادية، السياسية، الثقافية والتاريخية)، الطبيعية (الوراثية، الحياتية والبيولوجية، الجغرافية) وما وراء الطبيعة (من قبيل الهداية والتوفيقات الخاصة التي تصبح من نصيب بعض الأفراد على أثر الإيمان والاخلاص، العبادة والدعاء، التوسل والتوكل، الصدقة والعمل الصالح)، تؤثر في نتيجة هذا العمل كمًّا وكيفًّا وفقًا للمشيئة الإلهية النافذة. فكما أنَّ تحقُّق هذا التأثير بناءً للمشيئة الإلهية، فهو متوقَّف من جهةٍ أخرى على إرادة المتربِّين واختيارهم وطريقة تعاطيهم مع هذه العوامل الخارجية.

ويستلزم هذا التفاعل الهادف من قبل المربين، توفير أنواع المجالات الممكنة لأجل تكاملهم الشامل والمتوازن، ويتضمن الاستفادة المناسبة من قبلهم من المجالات المعدَّة واكتساب المؤهلات واللياقات اللازمة لجهة إدراك وضعية الذات وتحسينها المستدام على أساس اختيار النظام المعياري الإسلامي والالتزام به. بالتأكيد إنَّ إصلاح الوضعية والظروف المحيطة من قبل المرَبِّين ينبغي أن ينجز بنحو يجد فيه المتربُّون إمكانية الاختيار وردود فعل مناسبة وأعمال إرادية عند التعاطي مع هذا المجال الخارجي، وكذلك أن تتجه حركة المرَبِّ من الإلزام الخارجي إلى الإلزام الداخلي، ومن إصلاح الشروط والظروف إلى مقاومة الظروف السلبية وحتى السعي لأجل تغيير الظروف غير المساعدة من قبل المتربي.

إنَّ جميع الأركان والعوامل الاجتماعية المساهمة والمؤثرة في عملية التربية، ينبغي أن تكون بمنزلة القناة الأساسية لتحقيق الحياة الطيبة، وعليها أن تتفاعل معاً، بفعالية، بالإضافة إلى المشاركة في المساندة الفعَّالة في هذه العملية، بعد تقسيم الوظائف. وكذلك لا بدَّ من تثبيت التآزر التام وتوحيد المسار بين العناصر المؤثرة في التربية في مجال وضع السياسات، التخطيط والتنفيذ. بناءً عليه، يجب أن تسود علاقة هادفة وذات معنى بين الأسرة والأجزاء والأقسام المختلفة للحكومة الإسلامية و وسائل الإعلام والمنظمات والمؤسسات غير الحكومية الداعمة لعملية التربية والمؤثرة فيها، في سبيل تحقيق غاية التربية.

فضلاً عن اعتبار التحقق اللائق لعملية التربية وفقاً للنظام المعياري الإسلامي ومقتضياته، تكليفاً إلهياً، يجب اعتبار ذلك بلحاظ دورها ومكانتها الفريدة في تحسين المجتمع وتطوره المستدام، مسؤولية اجتماعية وعامة. من هنا يلزم من جهةٍ، مساءلة كافة العناصر المساهمة والمؤثرة والمرتبطة بأمر التربية، بما له صلة بأدائها العملي، وأن تتحمل مسؤولية الآثار التربوية لتدابيرها وإجراءاتها، ومن جهةٍ أخرى، ينبغي أن توضع وظائف مجموعة العناصر المساهمة والمؤثرة والمتعلقة بأمر التربية، تحت الإشراف والمراقبة المستدامة. لذا لا بدَّ أن تعيَّن المسؤولية والتكاليف المتعلقة بكلِّ من العناصر المساهمة والمؤثرة في أمر التربية، وأن تجعل عملية التربية وكلَّ عناصرها محل تقييم مستمر لمزيد من التحسُّن.

مع الالتفات إلى المكانة الخاصة لحركة التربية ضمن مجالات تحقق الحياة الطيبة، ودور التربية في نجاح المؤسسات والعناصر الاجتماعية كافة، لا بد أن تُحدد المصالح التربوية وجعلها معياراً أساسياً في جميع القرارات وبرامج التخطيط الاجتماعية، وأن تُولي جميع العناصر المؤثرة في عملية التربية^(١)، وبالأخص أركان التربية، عند التزاحم بين الحثثات المختلفة المتعلقة بفعالياتها، اهتماماً جدياً لأمر التربية. ويبحث هذا النوع من تصنيف الأولويات على أن يتمتع الإنسان والتكوين المستمر لهويته وراقيها بصفته محور تحقيق الحياة الطيبة، بمكانة خاصة في مسار التقدم الشامل والمستدام للمجتمع الإسلامي، وأن لا تُحجب أي ميزانية لأجل تحسين كيفية عملية التربية.

٤-٥-١٧- الاهتمام بالثقافة والحضارة الإسلامية والإيرانية

لا جرم أن عملية التربية بصفاتها عملاً اجتماعياً، تجري في مهد ثقافة المجتمع وبدعمه. ومن هنا يعتبر تحول الثقافة وارتقاؤها من الأعمال الأساسية لحركة التربية. لذا إن الاستفادة المناسبة من المدخرات القيمة للثقافة والحضارة الإسلامية والإيرانية في جميع مراحل التربية وأنواعها، وأيضاً توفير المجال للتفاعل الفعال بين الثقافة المحلية والثقافات الأخرى، ستكون من أهم الآليات لتشكيل هوية المترين الوطنية وتساميتها.

٤-٥-١٨- التبصر والتطلع إلى المستقبل

التربية في عين التفاتها إلى ماضي الفرد والمجتمع وظروفه الفعلية، تتوجه أساساً نحو المستقبل، وهي تدبير جماعي لأجل صناعة ومعالجة مستقبل المجتمع الإنساني؛ من هنا على المربين في جميع المستويات، من وضع السياسات، التخطيط والعمل، ومن خلال القيام بدراسة المستقبل والبحث و...، أن يحرزوا التنبؤ بدقة نسبياً، والنظرة الواقعية حول مستقبل المجتمع والتحديات الآتية، بل من الضروري من خلال التوجه الفعال والناظر نحو المستقبل (تبيين المستقبل المطلوب) بالنسبة إلى التغيرات المستقبلية الثقافية، والسياسية والاجتماعية، أن يطرحوا وينفذوا الاستراتيجيات التربوية المناسبة لناحية مواجهة النظام التربوي والمربين للتحديات الآتية، ولجهة الاستفادة من نقاط القوة والفرص، وتبديل التهديدات ونقاط الضعف إلى فرص ونقاط قوة.

(١)- لا بد للنطاق الواسع لحركة التربية، بهدف الإعداد المناسب لجهة التشكيل والارتقاء المستدام لهوية أفراد المجتمع كافة، أن يتمتع بمشاركة ومساندة عناصر متنوعة بحيث أن بعض هذه العناصر تؤثر بنحو غير مباشر على نجاح حركة التربية. وفي الحقيقة إن التدخل المباشر في أمر التربية، لا يحسب من جملة وظائف هذه المجموعة من العناصر الاجتماعية؛ ولكن بسبب أدائها لدور أساسي في تهيئة مقدمات تحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد المختلفة لأفراد المجتمع، أو بسبب تأثير عمل المربين والمربين والعملية بهذه العوامل الاجتماعية (بعنوان المحيط الخارجي)، فإنها تؤثر في كيفية تحقيق حركة التربية ونجاحها.



القسم الثاني:

فلسفة التربية الرسميّة والعامة في جمهوريّة إيران الإسلاميّة

المقدّمة

تحتاج الهداية اللائقة من قبل قسم «التربية الرسميّة والعامة» لحركة التربيّة في كلّ مجتمع، إلى مجموعة من القضايا المستدلّة والمدوّنة، تتكفّل تبين ماهيّتها، وغايتها، وكيفيّتها، على أساس الفلسفة التربوية الخاصّة بذلك المجتمع حتى تتحقّق الهداية والتوجيه والإصلاح المستدام لهذا القسم الهامّ من الحركة التربويّة عن طريق الاهتمام والالتزام بمثل مجموعة كهذه.

وتتّضح ضرورة تدوين «فلسفة التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلاميّة» من خلال النقاط الآتية:

١- إنّ التربية الرسميّة كسائر الظواهر الاجتماعية أمرٌ تاريخي ينبغي أن يجري في تكوّنه وتحوّله مقتضيات الزمان والمكان؛ لذا لا يوجد لها نموذج نظريّ واحد وعالمي شامل. بالطبع، إنّ التصرّو الخاطيء لوجود نموذج أوحّد للتربية الرسميّة، أدّى إلى انتشار وتعميم النموذج النظري الرائج في الدول الغربية، على الأنظمة التربويّة في مجتمعات العالم الأخرى؛ والحال إنّ نموذجاً كهذا لا يمكنه من جهة، توفير مجال التنمية والتحوّل المناسب للمجتمعات غير الغربيّة، ومن جهةٍ أخرى، يمكن أن يؤدّي إلى انسلاخ هذه المجتمعات عن خلفيّاتها وموروثاتها الثقافيّة والتاريخيّة، وأن تنفعل وتتأثر ثقافياً بالثقافة العالميّة المهيمنة. وبناءً على هذا، يمكن الاستنتاج أنّ على كلّ بلد تقديم بيانه الفلسفي الخاص، ونموذجه النظريّ المناسب لكلّ أنواع التربية (الأعمّ من العامّة والتخصّصية)، على أساس مبانيه الفكرية، وخلفيّاته وموروثاته الثقافيّة وفلسفة التربية الخاصّة بمجتمعه؛ لأنّ التربية الرسميّة ليست تابعة لمقتضيات المحيط الاجتماعي فحسب، وأنّ حدودها وأطرها وخصوصيّاتها تتبلور تحت تأثير أوضاع المجتمع، بل إنّ تثبيت عمليّات التحوّل المطلوب وبقاء القيم والسنن والنظم التي هي محطّ نظر كلّ مجتمع هو أيضاً رهنٌ بنظامه التربوي الرسمي.

٢- تتمتع التربية الرسميّة والعامة من بين أنواع التربية، بخصوصيّات ومقتضيات خاصّة لا يمكن من دون مراعاتها، تتبع التبيين الفلسفي لماهيّة هذا القسم من حركة التربية، وغايته، وكيفيّته، ضمن مباحث الفلسفة التربويّة للمجتمع، وصرفاً بصفته مصداقاً من مصاديق حركة التربية (في معناها العام). والشاهد على هذا المدّعى، أنّه خلافاً للتربية في معناها العام، لقد طُرحت شكوكاً في مباحث فلسفة التربية المعاصرة تتعلّق بأصل ضرورة وجود التربية الرسميّة والعامة (بالالتفات إلى الانتقادات المتعدّدة الواردة على مصاديقها الرائجة) والتي سيُشار إلى بعضها. بناءً عليه، ينبغي بالالتفات إلى خصائص التربية الرسميّة والعامة (وبخاصّة بلحاظ الارتباط بالمباحث السياسيّة، والحقوقيّة، والاقتصاديّة والاجتماعيّة) ومقتضياتها، أن نشدّ الهمة، بنحوٍ خاصّ، لتدوين فلسفة التربية الرسميّة والعامة وتبيينها.

٣- كما تمّت الإشارة في مقدّمة هذه المجموعة، بناءً على الشواهد الموجودة، إلى الآن، إنّ نظام التربية الرسميّة والعامة بعنوانه جزءاً من النظام الجديد للتربية الرسميّة في بلدنا، لم يكن قائماً على فلسفة مدوّنة

وثابتة في إطار فلسفة تربوية محلية ومتناسبة مع النظام الفكري والقيمي للإسلام. ويبدو، أن هذا الأمر نفسه، كان عاملاً من العوامل المهمة لظهور عدم التناسب والانسجام، وفي النهاية عدم جدوائية نظام التربية الرسمية والعامة الحالي في إيران، مما حال بين الإجراءات الإصلاحية والتغييرية في هذا النظام وبين الوصول إلى النتائج المطلوبة، أو قلل من فائدتها، وفي الوقت عينه، يخلق اتّباع النماذج المستوردة من الخارج والمقتبسة إشكاليات ويولد أزمات. بناءً عليه، يُعدّ تدوين فلسفة التربية الرسمية والعامة من خلال نموذج إسلامي وإيراني مقدّمةً أساسيةً لكل تدبير وإجراء تغيير في نظام التربية الرسمية والعامة في بلدنا.

٤- كان نظام التربية السائد في بلدنا منبعثاً من السنن والتقاليد والتجارب المتراكمة للأجيال السالفة، قبل مواجهته لنموذج التربية الرسمية والعامة بأسلوبه الحالي، الذي كانت أطره وعناصره الأساسية، على الرغم من وجود بعض التدخلات والتعديلات الضرورية فيه من دون شك، «تذكّر» مدينة الغرب الحديثة لمجتمعنا وسائر المجتمعات التقليدية - لكن عند مصادفة هذه الظاهرة العصرية، أقتبس النموذج التربوي الرائج في المجتمعات الحديثة كنموذج بديل وقوي للنموذج التقليدي، وهكذا راج في المجتمع، ومن دون الالتفات إلى التراث (نموذج التربية التراثية التقليدية) ووضعه موضع الانتقاد^(١).

وأدى هذا النحو من المواجهة الانفعالية للنموذج الحديث في سياق تنمية التجارب التربوية إلى أن يتحرك النموذج التقليدي، من دون نقد وبشكلٍ مستقل، في عرض النموذج الحديث، في حال كان من المفترض أن نقوم بتحديث وتجديد في تراثنا التربوي الإسلامي والإيرانية من خلال النقد المستمر، والحفاظ على مسائله الإيجابية، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار التجارب العالمية الحديثة^(٢). بعبارة أخرى، مع الأخذ بعين الاعتبار أصل تجاربنا التاريخية وأساسها وجوهرها، نغيّر طبقاتها الخارجية بما يتناسب ومتغيّرات الزمان ومتطلبات العصر^(٣). للأسف أيضاً في المراحل المختلفة للسعي من أجل التنمية والتحوّل في نظام التربية الرسمية والعامة الحالي (قبل الثورة الإسلامية)، لم يكن هذا النحو من المواجهة مع المظاهر التربوية للتراث الإسلامي والإيراني، محل اهتمام. رغم أن الناقدين المنصفين في ذلك الزمان قد انتقدوا هذا الصدع من منظور فلسفة التربية^(٤). على كلّ حال، تحتاج التنمية المنشودة في الأنظمة التربوية للمجتمع المعاصر أيضاً إلى مثل هذه المواجهة الفعّالة للتقاليد والتراث التربوي^(٥)، وإنّ تدوين فلسفة التربية الرسمية والعامة بشكلها الإسلامي والمحلي سوف يعبّد الطريق أمام هذه المواجهة الحتمية^(٦).

(١) - قامت حركات مختلفة في مواجهة النموذج الحديث للتربية الرسمية والعامة وخاصة في العهد القاجاري، وقد تمّ بحث هذه المواجهات والتيارات في كتاب «التعليم، الدين، وخطابات الإصلاح الثقافي في العهد القاجاري» (مونيكا رينغر ١٣٨٥ هـ.ش). وقد أشار كلّ من يحيى دولت آبادي الذي كان بنفسه من المجتدين والمؤسسين للمدارس الحديثة في كتابه «ذكريات يحيى» وعيسى صديق أعلم في كتابه «ذكرى العمر» إلى بعض المنازعات بين التراثين التقليديين وبين المجتدين الحديثين.

(٢) - لقد عرض عماد أفروغ في مؤلفه «الهوية الإيرانية الثقافية والحقوقية» (١٣٨٧ هـ.ش) هذا النقد على طريقة مواجهة الإيرانيين لظاهرة الحداثة.

(٣) - يطلق على هذا التوجّه في مقاربة أخرى (باقري ١٣٨٥ هـ.ش) «النزعة التقليدية (التراثية) التغييرية». النزعة التقليدية (التراثية) للتغيير تعني إعادة التعرّف إلى جوهر القيم (هنا التراث) في الظروف المتغيرة. النزعة التقليدية (التراثية) للتحوّل من ناحية أخرى تعرّف وتبيّن أيضاً علاقتنا بالماضي.

(٤) - لقد أورد رضا آراسته (١٣٤٨ هـ.ش) قدّم هذا النقد في مقالة تحت عنوان «تحليل التعليم والتربية في إيران» على حركة تحديث نظام التربية الرسمية في إيران.

(٥) - الإمام القائد الخامني يقول في هذا المجال مضمون شبيه لهذا في لقائه مع أساتذة جامعات سمنان في التاريخ ١٨-٨-٨٥: «كلامنا الأساس اليوم، أنه لا يمكن من خلال التوقف في الماضي وقمع الابتكار (التحديث) الوصول إلى مكان ما، وكذلك لا يمكن من خلال التحلّل والتفكّك والفوضى والعبث الاقتصادي والعقائدي والثقافي يمكن الوصول إلى نتيجة ما، فكلا الاثنان خطأ».

(٦) - انتقد ماجد عرسان كيلاني (١٣٨٩) في كتاب «فلسفة التربية الإسلامية» ذلك في تحليله التاريخي لعملية التربية في العالم الإسلامي بعد تصنيف المؤسسات التربوية الفعّالة في المجتمعات الإسلامية في الحقبة الماضية. تنقسم المؤسسات التربوية في العالم الإسلامي في مواجهتها للحداثة بنظره إلى طائفتين: «طائفة تلصق بالتقليد والموروث وطائفة تتحوّل إلى الحداثة». الطائفة الأولى لم تقدّم أي فلسفة تربوية واضحة ومتناسبة مع احتياجات المجتمعات الإسلامية، واكتفت بتمجيد الماضي والافتخار به فحسب، والطائفة الثانية مالت كلياً لتقليد الآخرين وتركت التجارب الماضية وأهملت الاحتياجات الوطنية والأوضاع التاريخية والثقافية للبلاد الإسلامية، ونتيجة هذا التقليد زُرعت بذرة الإحساس بالدونية والحقارة في روح المتربين، وقطعت النخب المتربية في هذه المؤسسات ارتباطها الروحي والعقلي مع مجتمعاتها الأم وارتبطت بالغرب. هذا الفيلسوف المسلم يعتبر الحلّ في الرجوع إلى الإسلام وتدوين فلسفة تربوية مبنية على التعاليم الإسلامية من خلال الفهم الصحيح لأوضاع العالم المعاصر - أي قراءة جديدة لفلسفة التربية الإسلامية المتناسبة مع مقتضيات العصر.

٥- من خلال الاهتمام بظهور الثورة الإسلامية الاجتماعية الشاملة في إيران واستمرارها، وتأسيس نظام سياسي حديث العهد على أساس المباني والقيم الإسلامية باسم «الجمهورية الإسلامية» في بلاد إيران، والداعي إلى تقديم نموذج مبتكر للحاكمية السياسية طبقاً للرؤية الكونية الإسلامية ولنظام الإسلام القيمي، للحلّ والفصل في أهمّ المسائل الاجتماعية الناشئة عن تعارض التراث والتقليد مع الحداثة، يتّضح أكثر، ضرورة تدوين فلسفة كهذه للتوجيه وإعادة بناء نظام التربية الرسميّة والعامة في هذا البلد؛ فلو أنّ مجتمعاً، بثورة واسعة، كان بصدد إقامة نظام اجتماعي جديد وتثبيته بالاعتماد على الدعم العامّ والشامل للشعب، فلا شكّ، إنّ استمرار فعاليات مؤسّساته الاجتماعية على الطراز السابق، سوف يضعفه. من الواضح أنّ لنظام التربية الرسميّة والعامة، من ناحية التأثير المباشر وغير المباشر على جيل الشباب في المجتمع، دوراً لا بديل عنه في بقاء قيم الثورة الإسلامية وتجديد النظام الاجتماعي الحديث وتثبيته، وإنّ تخلف التربية الرسميّة والعامة عن قيم الثورة الإسلامية سوف يؤدّي إلى إيجاد شرخ اجتماعي بين جيل الناشئة وبين هذه القيم.^(١)

بناءً على هذا، فإنّ استمرار وجود نموذج من التربية الرسميّة قائم على أساس الأفكار الأصلية للحداثة (أصالة الإنسان والعلمانية، humanism and solarism) في مجتمع مثل إيران، حدثت فيه ثورة اجتماعية شاملة، وأقيم فيه نظام جديد على أساس التعاليم الإسلامية، من دون الالتفات إلى مباني الإسلام، هو أساساً نوع من التخلف الذي يحدث تصدّعاً متصاعداً. من هنا، فإنّ استمرار الثورة الإسلامية وإقامة المجتمع الإسلامي المنشود رهن بالمواءمة بين المؤسّسات، البنى والآليات الاجتماعية، وعلى وجه الخصوص نظام التربية الرسميّة والعامة، وبين القيم الأساسية للإسلام والثورة الإسلامية، وهذا الأمر ممكن فقط من خلال تدوين فلسفة التربية الرسميّة والعامة بتوجه إسلامي (وذلك أيضاً من خلال فهم وتفسير معلّل لهذا التوجه، والذي يتجلّى في آراء قادة الثورة الإسلامية ودستور جمهورية إيران الإسلامية).

٦- إنّ التربية الرسميّة والعامة (بشكلها الحالي) هي مؤسّسة ظهرت مع شروع عهد الحداثة في المجتمعات الغربية، ولذا تعدّ واحدة من مظاهر المدنية الحديثة (الحضارة العصرية). من هنا، فإنّ إيجاد علاقة دقيقة وعقلانيّة بين هذه المؤسّسة والمجتمعات الإسلامية يستلزم إيجاد علاقة عقلانيّة واستدلاليّة بين التراث والحداثة. ويمكن القول إنّ إيجاد هذه النسبة والعلاقة كان تحدياً مهماً وكبيراً للمجتمعات الإسلامية منذ أن تعرّفت على مظاهر الحضارة الغربية^(٢)، وقد تشكّلت في خصوص كنيّة مواجهتها، اتجاهات نظريّة وعملية مختلفة في المجتمعات الإسلامية. وهذه الاتجاهات طبقاً لتصنيف الفكر الاجتماعي الإسلامي المعاصر^(٣)

(١) - الإمام القائد الخميني في فترة رئاسته للجمهورية في التاريخ ٦١/١١/٢٧ وفي لقاء مع وزير التربية والتعليم ومعاونيه، أشار إلى أنّ «في الحقيقة لو قمنا بإصلاح كل جوانب العلل ما عدا جانب التربية والتعليم، لا يوجد أي تأكيد في استمرارية هذه الثورة المكلفة نحو العاقبة الحسنة... أنتم إن لم تتمكنوا من أن تكون التربية والتعليم كما يليق بالتربية والتعليم للثورة في هذا العصر ومن أن تقرّبوا حركة التربية والتعليم أكثر من خلال إبداعاتكم ورأفتكم وعطفكم واهتمامكم ودقّتكم، إلى المجري والنمط الديني والحركة الدينية، وإذا لم تتمكّنوا والعباد بالله أن تحرّكوا العمل على المسار الصحيح وأن تتقدّموا بالتربية والتعليم، ستتلقى الثورة من هذه الناحية ضربة، وإذا نجحت سيكون ذلك المستقبل المشرق والعظيم بانتظارنا». وكذلك في لقائه لمجموعة من مربي ومعلمي محافظة جهر محال وبختياري في التاريخ ٦١/١٠/٢٢ يقول: «إنّ القوام الأصلي للثورة في كافة مناطق البلاد، لأمد طويل هو بالتربية والتعليم لا غير».

(٢) - «إنّ تفوّق الحضارة الغربية ونفوذها حين سيطر على المجتمعات الإسلامية، ترافق مع مواجهات متفاوتة في إيران. مجموعة مثل السيد حسن تقي زاده مالت إلى تغيير بنوي في الفلسفة الاجتماعية الإيرانية، وطالبت بنظام اجتماعي علماني. مجموعة أخرى بتوجهات محافظة مثل الشيخ فضل الله نوري كان يعتبر مظاهر الحضارة الغربية خطراً على الدين والتدين والإسلام. والمجموعة الثالثة (مثل آية الله النائيني في كتابه تنبيه الأمة وتنزيه الملة) قال بالتوليف وجذب عناصر من الحضارة الغربية بما يناسب الفكر الإسلامي، واختاروا هذا التوجه لمواجهة الحضارة الغربية». (سيد حسين سيف زاده، ١٣٨٢).

(٣) - لأجل الاطلاع أكثر على خصائص هذه التوجهات أنظر: السبحاني، ١٣٨٥.

عبارة عن: الاتجاه الحداثي^(١)، الاتجاه المتمحور حول الشريعة، والاتجاه باني الحضارة، والتي تختلف فيما بينها في النظرة إلى الحداثة ومكانة الدين في الحياة وعلاقة التراث بالحداثة. ويعتبر المفكرون المؤيدون لـ «الاتجاه الحداثي الإسلامي» أن السبيل لحل مشاكل المسلمين في العصر الحالي هو بالتسليم لأصول الحداثة وأطرها. (بالطبع بعضهم يسعون سعياً حثيثاً لجعل هذه الأطر متطابقة مع الإسلام، أو بعبارة أخرى، جعل الإسلام متناسباً مع هذه الأطر). وترتكز المحاور الخمسة الأساسية لرؤيتهم على الأفكار التالية: الرؤية الإنسانية، النزعة العلمية والتأكيد على العقل الأداتي، النزعة التنموية، تاريخية الفهم ونسبيته، والنزعة المستقبلية. أما المفكرون المؤيدون «للاتجاه المتمحور حول الشريعة» يعتبرون أن الطريق لحل مشاكل المسلمين الاجتماعية هو بتطبيق الأحكام الفقهية دون الحاجة إلى تناول النماذج العينية والتجريبية. وأفكار هذه المجموعة تتمحور حول خمسة محاور: النزعة الأصولية، ومحورية الشريعة والتكليف، ومحورية الاجتهاد والمنهجية في فهم الدين، ومحاربة الالتقاط والعودة إلى الماضي. أما اتجاه «بناء الحضارة» فقد اختار اتجاهاً آخر في مجال مواجهة مظاهر الحداثة. في هذا الاتجاه فضلاً عن مكانة الوحي والتعاليم الدينية، يتمتع العقل بمكانة خاصة. والدين لا يتأطر فقط بإطار الحياة الفردية، بل يُنظر إليه على أنه برنامج جامع للحياة، وله حضور أساسي في الميادين السياسية والاجتماعية المختلفة. كما له أصول كلية في الميادين المذكورة، وأصول وقوانين جزئية في بعض الموارد، ولم يتدخل في ميادين أخرى كم منطقة الفراغ لم يتدخل. من هنا، ففي الميدان الأخير، هناك منزلة قيمة للاستفادة من العقل والعلم البشري المتراكم وتنميتها في إطار المباني والقيم الدينية. على أساس هذا الاتجاه، يمكن للمسلمين بل يجب عليهم، أن يخطوا باتجاه تأسيس الحضارة الإسلامية الجديدة في المجتمع الإسلامي، طبقاً لتفسير الكتاب والسنة والاجتهاد المنهجي والحيوي، وبما يتناسب مع مقتضيات الزمان والمكان. إن تطبيق الإسلام بجميع أبعاده، من وجهة نظر اتجاه بناء الحضارة ميسر فقط في قالب عملية تجديدية للمجتمع نحو النموذج الإسلامي المنشود، وتأسيس المؤسسات والآليات المتناسبة معها. لذا، يؤكد هذا الاتجاه بغية التأسيس للحضارة الإسلامية الجديدة على ضرورة تدوين النماذج الاجتماعية. وعليه، بناءً على هذا الاتجاه العام في مواجهة الحداثة، والذي يتناسب، على ما يبدو، بالالتفات إلى الشواهد والقرائن الكثيرة، مع الاستراتيجيات الكبرى للثورة الإسلامية وجمهورية إيران الإسلامية، ينبغي تدوين فلسفة إسلامية وإيرانية متناسبة مع مقتضيات الزمان لنظام التربية الرسمية والعامة في بلدنا.

٧- قاعدة «نفي السبيل»^(٢) هي من القواعد الفقهية الشاملة والواسعة في أبواب الفقه كافة. والتي لها دلالات واضحة بغية تنظيم سياسات وعلاقات المجتمعات الإسلامية مع المجتمعات الأخرى. وبصرف النظر عن

(١) - الإمام القائد الخميني في سياق نقده للاتجاه الحداثي الإفراطي في لقائه مع أساتذة جامعات محافظة سمنان في التاريخ ٨٥/٨/١٨ قال: في عصر الثورة الدستورية وبعد استقرارها، غدت عقيدة مفكري المستوى الأول لدينا هكذا: إن ترد إيران أن تتقدم، فيجب أن تصبح غربية من أعلى رأسها إلى أخمص قدميها! وهذا يعني تقليداً محضاً. وهكذا عملوا، واستمر هذا المسار إلى عهد الحكومة البهلوية. جاءت البهلوية وخططت هكذا كي تنجز هذا العمل بسرعة أكبر... هذه هي قصة تحولاتنا في عهد الطاغوت، الذي بنفس الإدارة الخطرة ذهب باتجاه إزالة الأصالة... نُسخَ التقدم والنسخ الغربية والأجنبية، (حتى أن بعضها خائن...) والتقليد، والشيوخ والتطور النابع من التقليد، ليس تقدماً. ليس بمعنى أن نرفض الترجمة... كلا، الترجمة أيضاً جيدة جداً، التعلم من الآخرين أمر جيد، لكن نترجم كي نستطيع أن نثبت أنفسنا. نفهم كلام الآخرين حتى نبدع كلاماً بأذهاننا، وليس أن نبقي دوماً متعلقين بكلام الآخرين القديم... إن زلزلة اللغة الوطنية، وسلب الهوية الإسلامية الوطنية، واللعب بالنموذج بدلاً من صناعة النموذج ليس تقدماً.

(٢) - السبيل بمعنى الطريق والحجة، ومن الناحية الفقهية المقصود من نفي السبيل أن الله تعالى لم يجعل حكماً بحيث على أثره يثبت علو الكفار على المسلمين. الآية ١٤١ من سورة النساء توضح هذا الأمر: «الَّذِينَ يَرْتَضُونَ بِكُمْ فَإِنْ كَانَ لَكُمْ فَتْحٌ مِنَ اللَّهِ قَالُوا أَلَمْ نَكُنْ مَعَكُمْ وَإِنْ كَانَ لِلْكَافِرِينَ نَصِيبٌ قَالُوا أَلَمْ نَسْتَحْذِ عَلَيْكُمْ وَتَمْنَعُكُمْ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ قَالُوا أَلَمْ يَكُنْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلَنْ يَجْعَلَ اللَّهُ لِلْكَافِرِينَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ سَبِيلًا». (حسن رضائي، قاعدة نفي السبيل، تاريخ الاستخراج، ٨٩/٦/٢٩ وموقع معهد باقر العلوم). ولو أن بعض العلماء (أمثال الشيخ الأنصاري) يعتقدون أن هذه الآية ناظرة إلى الحياة الأخروية، لكن بناء على مفاد بعض آيات القرآن الأخرى وروايات من قبيل حديث الرسول ﷺ المشهور الذي يشير إلى أن: الإسلام هو الدين الأعلى ولا يوجد أي قانون أو شريعة أعلى منه، وكذلك بالنسبة للعقل والإجماع، فإن هذه القاعدة في الفقه الإسلامي هي جزء من القواعد الشاملة والواسعة في أبواب الفقه كافة (رحماني، قاعدة نفي السبيل من نظر الفريقتين، تاريخ الاستخراج، ٨٩/٦/٢٩ وموقع الحوزة www.hawzah.net). في تاريخ الإسلام وخاصة العصر الحالي، لقد كان هناك فتاوى متعددة ناظرة إلى هذه القاعدة الفقهية. من قبيل فتوى تحريم التبايك، فتوى تأميم صناعة النفط، فتوى تحريم الإذعان والاستسلام وأمثالها (رحماني، نفس المصدر).

مباحث الفقهاء واختلافهم حول أصل هذه القاعدة ومواردها شموليتها، يبدو أنه يجب على المجتمعات الإسلامية أن تتصرف بنحو يؤدي إلى فتح الباب أمام تسلط الأجانب وهيمنتهم عليها في المجال الثقافي والاجتماعي والآليات الاجتماعية ومؤسساتها، وأن تنظر في المجالات الفكرية والنظرية لاكتساب القدرة والاستقلال وجعل العلوم والتخصصات محلّية. وهذه الحركة في حقبة صحوّة المسلمين كانت بقوة مورد تأييد وتأكيد قادة المجتمعات الإسلامية^(١). كما أنّ حيوية هذه المجتمعات وتساميتها في العصر الحالي سيكون رهن مثل هذه النظرة. وبالرغم من أنّ باب التعاطي والتفاعل مع الشعوب والملل المختلفة كان ولا زال مفتوحاً أمام المسلمين، ولم يضرب المسلمون أبداً حصاراً على أنفسهم، وقد جعلوا الثقافة والحضارة الإسلامية أكثر حيوية وفعالة من خلال بذلهم الجهد الحثيث وجذبهم العناصر البناءة للشعوب الأخرى، إلّا أنّ هذا النوع من التفاعل وفقاً لقاعدة نفي السبيل، هو محلّ قبول فقط في الحالة التي تستلزم نفي سيطرة الأجانب وتستوجب غنى المجتمعات الإسلامية.

ولقد دلّت تجارب القرون الأخيرة أيضاً على أنّ النظام التربوي للمجتمعات هو أحد القنوات المهمة لنفوذ المستعمرين؛ لأنّ النظام التربوي غير التابع (غير الملحق) يشكل الأرضية الحيوية والأصيلة للتحوّلات الاجتماعية، وعلى العكس فإن التبعية في النظام التربوي ستجرّ إلى تبعية سياسية واجتماعية وثقافية وثيقة. بناءً على مقتضى قاعدة نفي السبيل، يبدو أنّه يجب أن يُعاد تعريف وصناعة النموذج في المؤسسات التربوية للمجتمعات الإسلامية، وبالأخص مؤسسة التربية الرسميّة والعامة في شكلها الحالي، والتي تشكّلت تحت تأثير خبرات الغرب، وذلك بما يتناسب مع الثقافة الإسلامية والأوضاع والظروف الاجتماعية السائدة في هذه المجتمعات، كي لا يؤدي التفاعل والتعاطي القهري لهذه المؤسسة مع غيرها من الأنظمة التربوية إلى تثبيت ودوام السيطرة الفكرية والثقافية للأجانب على النظام التربوي في المجتمعات الإسلامية. ويبدو أن تحقق هذا الأمر المهم يستلزم إعادة النظر في فلسفة التربية للنموذج المستورد من الخارج للتربية الرسميّة والعامة، وتدوين فلسفة تربوية خاصة لنظام التربية الرسميّة والعامة بما يتناسب مع المباني الفكرية والقيم والثقافة الإسلامية لهذا النوع من المجتمعات.

وبالالتفات إلى المسائل المذكورة، يمكن القول إنّ الاهتمام بهذا الأمر الأساسي (أي تدوين فلسفة خاصة لنظام التربية الرسميّة والعامة بخصائص إسلامية وإيرانية) كان ينبغي الشروع به في بلادنا مباشرة بعد انتصار الثورة الإسلامية، بالتزامن مع الإصلاحات الضرورية القصيرة الأمد في النظام التعليمي المتخلف من النظام السياسي السابق. وللأسف لا زال هذا الأمر المهم إلى الآن، ولأسباب متعدّدة، عرضةً للتأخير^(٢).

من هنا، جعل المتصدّون للعمل على الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتعليم والتربية، مسألة تدوين «فلسفة التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلامية» نصب أعينهم، وسعوا لتبيين ماهيّة التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلامية، وغايتها، وكيفيتها في قالب مجموعة جامعة، ومتألّفة، ومتربطة، ومستدلّة ومدوّنة تبعاً لـ «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية».

وكما ذكر سابقاً، لم يتمّ إلى الآن إجراء معتبر في هذا الخصوص^(٣)؛ لذا يمكن عدّ تدوين «فلسفة التربية

(١) - من جملتهم جمال الدين أسد آبادي، محمد عبده، إقبال لاهوري والإمام الخميني قُدْسِهِ.

(٢) - لحسن الحظ، إنّ خطاب قائد الثورة المعظم قُدْسُهُ في شهر أردبهبشت في العام ١٣٨٥ وشهر مرداد من العام ١٣٨٦ وتأكيد على لزوم تحديد فلسفة التعليم والتربية بتوجه إسلامي كأول خطوة للتحوّل الأساسي في هذا النظام، وفر أرضية مناسبة جدّاً للاهتمام بهذه الضرورة التاريخية.

(٣) - بالطبع، يُستثنى في هذا المجال، السعي الجدير بالتقدير لـ «المشروع العام للتغيير البنوي لنظام التعليم والتربية في جمهورية إيران الإسلامية»، الذي خطى خطوات في هذا المسار، وأيضاً مشروع «دراسة للتوصل إلى فلسفة التعليم والتربية في جمهورية إيران الإسلامية» (باقرى ١٣٨٠ هـ.ش). ولكن كما تمّت الإشارة في مقدّمة هذه السلسلة، واجه هذان الجهدان نقائص جدّية في هذا المجال.

الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية» كخطوة جدية أولى في هذا المسار. لكن قبل الورود في البحث الأصلي، أي تبين مباني التربية الرسمية والعامة، وماهيتها، وغايتها، وكيفيتها يلزم الإشارة باختصار إلى منهجية تدوين فلسفة التربية الرسمية والعامة.

منهجية البحث

المقصود من «فلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية» في هذا التحقيق، عبارة عن:

١- مجموعة شاملة، ومتألّفة، ومتراصة، ومستدلّة ومدوّنة وفقاً لـ «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية»، تتناول تبين ماهية التربية الرسمية والعامة، وغايتها، وكيفيتها في جمهورية إيران الإسلامية.

٢- في تدوين فلسفة التربية الرسمية والعامة، إضافة إلى فلسفة التربية (مباني التربية، وماهيتها، وغايتها، وكيفيتها)، قد أضيفت أيضاً مباني سياسية، وحقوقية، ومباني نفسية، واجتماعية، بمقتضى ماهية هذا النوع من التربية.

٣- المقصود من تبين ماهية التربية، وغايتها، وكيفيتها هو البيان الاستدلالي والمبرهن لهذه الأبحاث، بالالتفات إلى مجموعة من القضايا الفلسفية ذات المصادقية (فرضت كمسلّمات وأثبتت في محلّها) تحت عنوان «المباني الأساسية للتربية» بنحو يمكن من الناحية المنطقية في حال الإذعان بصحة وحقّانية هذه المباني - على نحو أصول موضوع - اعتبار بيان إلزامية تلك المطالب حول حقيقة التربية أمراً مبرهنًا ومستدلًا عليه.

٤- بالاستناد إلى فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، سعينا - ضمن مراعاة الأوضاع الاجتماعية والسياسية لمجتمع إيران في حقبة الثورة الإسلامية، وبما يتناسب مع نظام جمهورية إيران الإسلامية - في الإجابة على التحديات الحالية والمستقبلية للتربية الرسمية والعامة، لأجل إعداد وتدوين أجوبة مستدل عليها بنحو ممنهج، حول ماهية التربية الرسمية والعامة، وغايتها، وكيفيتها.

٥- إنّ طريقة استنتاج واستنباط المباني الأساسية للتربية وكيفيّة الاستناد والاستدلال عليها من أجل تبين ماهية التربية الرسمية والعامة، وغايتها، وكيفيتها، تتبع منهجية خاصة (في إيجاد الارتباط بين ما هو كائن وموجود وبين الينبغيات، بسبب الماهية المعيارية لمباحث فلسفة التربية والحضور المقترن للعناصر التحليلية - الوصفية والاستنباطية - المعيارية في مقدمات الاستدلال على هذه المباحث)، حيث لا يمكن جعلها في قالب الشكل البرهاني البسيط (القياس المنطقي وأشكاله الأربعة). ولا يمكن بالالتفات إلى ضرورة تأثر فلسفة التربية الإسلامية بتعاليم دين الإسلام وتلاؤم محتواها مع هذه التعاليم، أن يتمّ تهيئة هذا المنهج في إطار إحدى المقاربات البحثية الرائجة في نطاق فلسفة التربية (من قبيل المقاربات الاستنتاجية، والتحليلية، والانتقادية أو المقاربة القياسية العملية). كما أنّه لا يمكن لأجل تدوين المصاديق المتنوعة لفلسفة التربية أن يؤخذ بعين الاعتبار منهج واحد بالكامل. لذا نحن في هذه المجموعة، وبطرق إبداعية لأجل تبين ماهية التربية الرسمية والعامة، وغايتها، وكيفيتها، تبعاً للنظرة الإسلامية المناسبة لمجتمع إيران الإسلامية في الحقبة المعاصرة، طرحنا بالترتيب هذه الخطوات الممنهجة ونفذناها:

٥-١- أولاً بالاستناد إلى مباحث فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية وبالتناسب معها بعد مراجعة

الدراسات السابقة، اخترنا مجموعة من القضايا المستدلة السياسية، والقانونية، والنفسية والاجتماعية تحت عنوان «المباني الأساسية للتربية الرسمية والعامة»، وبعد تصنيفها، بيّناها باختصار.

٢-٥- بعدها تناولنا دراسة ونقد النماذج الرائجة للتربية الرسمية والعامة، وطالعنا الدراسات السابقة في هذا المجال، وتعرفنا إلى نقاط قوة النماذج الرائجة للتربية الرسمية والعامة وضعفها.

٣-٥- ثم، بالتناسب مع مباحث فلسفة التربية والتحليل المستنبط من نقد التربية الرسمية والعامة الشائعة، تناولنا تعريف التربية الرسمية والعامة بما يتناسب مع نظام جمهوريّة إيران الإسلامية.

٤-٥- في المرحلة اللاحقة، سعينا من أجل إحصاء خصائص التربية الرسمية والعامة وتفصيلها، ثم تبعاً لهذه الخصائص ومحتوى فلسفة التربية في جمهوريّة إيران الإسلامية، تعرّضنا لتبيين الغاية (الضرورة والغاية والأهداف) والكيفية (الأصول والأركان والنموذج النظري للساحات) في التربية الرسمية والعامة.

٥-٥- في النهاية، وضعنا حصيلة سعينا الفكري في إطار تبين ماهيّة التربية وغايتها وكيفيّتها، والذي كان نتيجة نقاشات فكرية مطوّلة وجلسات حوارية إقناعية مفصّلة بين الزملاء، خلال عدة مراحل وبصور متنوعة في معرض نقد ودراسة (بحث) المشرفين المحترمين على المشروع وبعض علماء الفلسفة الإسلامية، وجمع كبير من أساتذة فلسفة التربية، وأعضاء لجنة التربية والتعليم للمجلس الأعلى للثورة الثقافية، وخبراء اللجنة الحوزوية لهذا المجلس، وجماعة من الخبراء التربويين، ومديري الدرجة الأولى، وخبراء اللجان الأركانبة والتنفيذية لوزارة التربية والتعليم، وبعض مدرّسي مراكز تربية المعلم. ومع استلامنا لردود نقدهم حول حصيلة هذا السعي، قمنا بإصلاحه تدريجياً وعلى فترات متقطعة (خلال ١٢ نسخة تحرير) تبعاً لهذه الآراء القيمة، حتى نحرز قدر الإمكان نوعاً من التوافق الفكري والنسبي بين حصيلة سعينا الفكري والآراء المختلفة التي طُرحت في هذا المجال.

٦-٥- في الختام وبالالتفات إلى ضرورة منح المصادقية الاجتماعية^(١) لحصيلة هذا السعي العقلاني بخصوص تبين ماهيّة التربية، وغايتها، وكيفيّتها بنحو يمكن كفلسفة تربوية رسمية عامة مشروعة ذات مصداقية في المجتمع أن تؤدي دوراً حقيقياً في دعم وتوجيه وتنظيم نظام التربية الرسمية والعامة، عرضنا نتيجة عملنا أولاً على مرجعية مختصة قانونية وواضحة للسياسات فيما يتعلق بنظام التربية الرسمية والعامة أي المجلس الأعلى للتربية والتعليم، وبعد تأييد كليات هذه المجموعة في المجلس الأعلى للتربية والتعليم، عرضنا نتيجة هذا السعي الفكري على أعلى مرجعية مقررّة حول كلّ عملية التربية في مجتمع إيران الإسلامية، أي المجلس الأعلى للثورة الثقافية. في هذه المرحلة، فقد أقدمنا على منح المصادقية الاجتماعية لهذه المجموعة المدونة تحت عنوان «فلسفة التربية الرسمية والعامة المشروعة والمعتبرة في مجتمع إيران الإسلامي». وذلك من خلال تلقي الردود المتعددة من أعضاء هذا المجلس المحترمين والمباحثة والدراسة التفصيلية للنص المقترح من قبل الخبراء المعتمدين لمجلس الثورة الثقافية، وقبول الآراء الإصلاحية للحكم النهائي المعتبر في هذه المرجعية، والذي لحسن الحظ كان قد عُيّن من البداية كأحد المشرفين العلميين المعتبرين في الوسط العلمي من قبل المجلس العلمي لمشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم ولجنة الدراسات النظرية، بغية الإشراف على الدراسات والدراسات

(١) - بالتأكيد كما مر في الفقرة السابقة، بدايةً كنا قد وضعنا حصيلة هذا السعي الفكري، بالاحاط العلمي، على محك البحث والنقد العلمي، أمام شرائح متعددة من أهل الخبرة وبالأخص المتخصصين في فلسفة التربية، وفي النتيجة حصلنا على نوع من التوافق الجماعي القابل لقبول الخبراء الموضوعين في هذا المجال.

البنوية محلّ الحاجة وأيضاً على عملية توليف الدراسات النظرية، ولهذا فقد كان مشرفاً بشكل جيداً على مسار تدوين هذه المجموعة.

على كلّ حال، بناءً على التعريف المقرّر، تُطرح مباحث فلسفة التربية الرسمية والعامة هنا ضمن العناوين الأربعة التالية:

- مباني التربية الرسمية والعامة (الافتراضات السياسية، والقانونية، والنفسية، والاجتماعية).
- ماهية التربية الرسمية والعامة (التعريف والخصائص).
- غاية التربية الرسمية والعامة (الضرورة والغاية والهدف الكلي).
- كيفية التربية الرسمية والعامة (الأصول الكلية، وتوضيح النموذج النظري لساحات التربية وبيان الأركان والعناصر المساهمة والمؤثرة في التربية الرسمية والعامة).

١ - المباني الأساسية للتربية الرسمية والعامة

تقوم فلسفة التربية الرسمية والعامة كأى نظرية تربوية عامة أو جزئية (كبيرة أو صغيرة) على مسلمات ومبادئ خاصة. فمصادقية القضايا المعيارية لفلسفة التربية الرسمية والعامة ناشئة من مسلماتها ومبانيها. بالطبع، هناك جزء هام من هذه المباني والمسلمات في «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية» والمباني الأساسية المندرجة ضمن هذه المجموعة المدوّنة، قد بُحث بنحو إجمالي في القسم السابق. لكنّ قسمًا آخر من التفسير الفلسفي للتربية الرسمية والعامة بسبب خصوصيات هذا النوع من التربية يرتبط بالمباحث السياسية والقانونية.

من ناحية أخرى، يرتبط هذا النوع من التربية أيضاً، بسبب شموله لمجموعة خاصة من المخاطبين في مرحلة عمرية خاصة، بمباحث علم النفس، وكذلك يرتبط بمباحث علم الاجتماع باعتبار نظام التربية الرسمية والعامة كمؤسسة اجتماعية خاصة. لذا، ينبغي من أجل تبيين التربية الرسمية والعامة أن نستعين أيضاً بالإنجازات المهمة والصحيحة لهذين العلمين (علم الاجتماع وعلم النفس) المرتبطين بالتربية؛ بناءً على هذا، تُطرح في قسم المباني الأساسية للتربية الرسمية والعامة أربع مجموعات من المباني: المباني السياسية، والمباني الحقوقية، والمباني النفسية، والمباني الاجتماعية، مع مراعاة خصوصيات التربية الرسمية والعامة.

١ - ١ - المباني السياسية

ترتبط التربية الرسمية والعامة بسبب قانونيتها ورسميتها وعموميّتها، وإلزامية حضور المتربين فيها، بالنظام السياسي الحاكم على المجتمع، ارتباطاً وثيقاً. لذا لا يمكن تدوين فلسفة التربية لأيّ مجتمع غير مبالٍ بالظروف السياسية في ذلك المجتمع^(١). بناءً على هذا، ينبغي عند طرح نموذج التربية الرسمية والعامة لنظام جمهورية إيران الإسلامية، أن نلاحظ أيضاً الخصائص السياسية لهذا النظام. و«المباني السياسية» هي تلك المجموعة من القضايا المفروضة (المسلّم بها) التي تبيّن من جهة مكانة التربية في النظام السياسي لجمهورية إيران الإسلامية، ومن جهة أخرى، تبيّن كيفية تدخل النظام السياسي في مجال التربية وتأثيره فيها. نشير هنا إلى بعض أهمّ المباني السياسية للتربية في جمهورية إيران الإسلامية المستخلصة من وثائق ذات مصداقية:

(١) - من الجدير طرح وبحث هذه النقطة وهي أن هذه المباحث قد طُرحت في أوائل ظهور فلسفة التربية ضمن مباحث الفلسفة السياسية. وتُعَدّ كتب أفلاطون «الجمهورية»، و أرسطو «السياسة»، والفارابي «المدينة الفاضلة» من هذه النماذج.

١ - ١ - ١ - هدف الحكومة الدينية هو تهيئة الأرضية لتحقيق الحياة الطيبة

في الفكر الإسلامي، حيث أنّ الوجود له مراتب لا نهاية لها، وأنّ الإنسان في دائرة الوجود موجود ناقص [محتاج] ويسير نحو الكمال، كان لمبنى تأسيس وقيام المجتمع الإسلامي أهداف ومقاصد تمّ تعريفها في الرؤية الإسلامية وطُرحت بصفاتها: غاية الدين، ورسالته، وفلسفته. على هذا المنوال، تمّ تفصيل فلسفة الدين بفلسفة الثورة الدينية ثم بفلسفة الحكومة الدينية، وفي النهاية بفلسفة تأسيس المنظمات الاجتماعية والإجراءات المرتبطة بها. فالهدف من تشكيل الحكومة المنسجمة مع هدف الدين، هو تهيئة الأرضية لتحقيق الحياة الطيبة.

وعليه، فالحكومة الإسلامية هي ممهدة ومعدّة لأرضية تحقق الحياة الطيبة، وليست هي حكومة رفاهية. وبيان أوضح: ليس هدف الحكومة الإسلامية الأساس تأمين الرفاهية، إنّما هدفها الأساسي تمهيد الأرضية لتحقيق الحياة الطيبة. ورغم الاهتمام بدور الحركة الواعية والاختيارية لأفراد المجتمع في تحقيق الحياة الطيبة، فإنّ اهتمام الحكومة ينصبّ على تربية الأفراد في المجتمع أكثر من أي شأن آخر. وفي الوقت عينه، بما أنّ تأمين الرفاه والأمن والأمان وأمثال ذلك له تأثير واضح على نجاح هداية أفراد المجتمع وتربيتهم، فإنّ «الحكومة الممهدة لتحقيق الحياة الطيبة» مكلفة أيضاً بالسعي لتأمين رفاه الناس وأمنهم كمقدمة لتحقيق الحياة الطيبة وهدايتهم.

يقول الإمام علي عليه السلام «كاد الفقر أن يكون كفراً». كما أنه عليه السلام أشار إلى أربع وظائف مهمة للحكومة الإسلامية في عهده لما لك الأثر، أي الإدارة المالية، وإيجاد الأمن والاستقرار، والبناء والعمران، وتربية الناس؛ بناءً لهذا الأمر [الصادر من الإمام عليه السلام]، تتحمّل الحكومة الإسلامية مسؤولية جدّة ومهمّة لتوفير الأمن وعمران المجتمع ومواجهة الفقر والفاقة في المجتمع. وأداء هذه الوظائف هو في الواقع بمثابة مقدمة ممهدة لتحقيق الحياة الطيبة. مع هذه الرؤية، يشكل تأمين الرفاه وسائر حاجات الأفراد في المجتمع أرضية ممهدة لتحقيق الحياة الطيبة.

١ - ١ - ٢ - إنّ التربية اللائقة لعامة الناس بلحاظ حاكمية أصل السيادة الشعبية الدينية في الحكومة الإسلامية

هي من جملة أهداف تشكيل الحكومة، وأيضاً بالالتفات إلى استناد هذا النوع من الحكومة إلى انتخاب الشعب ومشاركته الواعية، هي السبيل الأساسي لحفظ النظام السياسي المنشود واستمراره. بناءً لما تقدم، فإنّ التربية تُعدّ من الوظائف الأساسية للحكومة الإسلامية؛ وكل ما يعتبر أنّه من أهداف الحكومة الإسلامية، (كتطبيق الأحكام الإلهية، والرفاه، والأمن وإقامة العدالة)، هو في الحقيقة بمثابة وسائل أو أهداف وسطية من أجل تحقيق الحياة الطيبة. وفي الوقت عينه، هو مقدمة تحقق عملية التربية المطلوبة في المجتمع. لكن في الواقع إنّ منشأ اقتدار الحكومة الإسلامية وحفظها، هو في اهتمام البشر، الذين يجاهدون ولا يكلّون في سبيل إقامة العدالة، وثبات الحكومة الدينية واتساع الهداية. وهكذا فإنّ إعداد الأرضية لهداية أو تربية أفراد المجتمع، كما هي هدف وغاية الحكومة الإسلامية، هي أيضاً مبدؤها وضمن بقائها واستمرارها. أي إنّ التمهيد لهداية الناس (التي هي منشأ الاقتدار العرفي لهذا النوع من الحكومة الشعبية، ويمنحها الاقتدار القانوني أيضاً)، تتسع وتزداد من جهة بواسطة الحكومة الإسلامية، ومن جهة أخرى فإنّ مقدار اهتمام الناس بالحفاظ على الحكومة الدينية وسعيهم لبسط نطاق نفوذها من خلال حضور أفراد المجتمع الإسلامي في ساحة الحياة الاجتماعية السياسية، هي من العلامات على هداية الناس. لذا فإنّ مؤسسات التربية في المجتمع الإسلامي تتحمل مسؤولية

تجاه التمهيد للحضور الواعي والمشاركة الفعالة لعموم الناس في الحياة الاجتماعية والسياسية، وسعي وجهاد عموم المتربين من أجل تطور المجتمع وارتقائه المستمر. والشورى من مصاديق هذه الآلية. إن الشورى هي من أصول السياسة والقيادة المعتمدة في الحكومة والإدارة الإسلامية. وقد أوصى القرآن الكريم النبي ﷺ والمسلمين بالمشورة، في الآية ١٥٩ من سورة آل عمران والآية ٣٨ من سورة الشورى. كذلك يوجد تأكيد كثير عليها في الأحاديث والروايات (كنموذج على ذلك، يراجع كتاب الحياة، الجزء الأول، الفصل الثاني والأربعين من الباب الأول). وتشير هذه الدعوات إلى أهمية هذا الأصل ودوره الأساسي والحيوي في تحسين أمور المجتمع في الميادين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية. فالاستشارة ومشاركة العقول في الحياة الاجتماعية (العقل الجمعي) هي من التعاليم الأساسية لدين الإسلام المبين، وهذا العمل هو أكثر لزومًا وحيوية لقادة ومدراء المجتمع ومسؤولينه.

ويمنح دستور جمهورية إيران الإسلامية في الأصل السابع دورًا ممتازًا للشورى: «طبقًا لما ورد في القرآن الكريم: «وأمرهم شورى بينهم» وأيضًا «وشاورهم في الأمر» تعتبر مجالس الشورى من أركان اتخاذ القرار وإدارة شؤون البلاد، وتشمل هذه المجالس: مجلس الشورى الإسلامي، ومجالس شورى المحافظة والقضاء والمدينة والمحلة والقرية وأمثالها. ويحدد هذا الدستور والقوانين الصادرة بموجبه مجالات وكيفية تشكيل مجالس الشورى ونطاق صلاحياتها ووظائفها.

١ - ١ - ٣- إن تطوير المجتمع في الحكومة الإسلامية هو وسيلة لتوسعة استعدادات الأفراد الوجودية بنحو

منسجم ومتوازن، ولارتقاء خبرات المجتمع المتراكمة لناحية تحقق الحياة الطيبة.

إن رسالة الحكومة الإسلامية هي وضع السياسات والبرامج من أجل تنمية وتوسعة قابليات وقدرات أبناء المجتمع وتطوير الخبرات المتراكمة على أساس النظام المعياري الإسلامي (وليس التنمية في إطارها الضيق)، ولذا فإن الحكومة الإسلامية بخلاف دولة الرفاهية (التي تتكئ على نظام أيديولوجي رأسمالي) تستفيد من القدرة الاقتصادية فقط كأداة، لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في جميع أبعادها.

بناء عليه، فإن الحكومة الإسلامية رغم أنها الصورة التفصيلية للقيادة الدينية وتشكيلاتها الاجتماعية (ولهذا فإن السعي للتمهيد لمقدمات التربية الدينية والأخلاقية لأفراد المجتمع باللحاظ القيمي هو الوظيفة الأهم للحكومة الإسلامية)، إلا أن تهيئة المقدمات المطلوبة للتربية الاجتماعية والسياسية، والتربية الاقتصادية والمهنية، والتربية العلمية والتقنية، والتربية الفنية والجمالية، والتربية الحياتية والبدنية لأفراد المجتمع، هي أيضًا من الوظائف الأساسية للحكومة الإسلامية.

بعبارة أخرى، فالتمهيد للتكامل المنسجم والمتوازن لمختلف جوانب واستعدادات أفراد المجتمع طبقًا للتعاليم الإسلامية هي وظيفة النظام الإسلامي. أساسًا، في الرؤية الإسلامية إن كل عملية التربية وجميع أبعادها ينبغي أن تكون في إطار المعايير الإسلامية - سواء في ساحة التربية الدينية (بالمعنى الخاص أي التربية الاعتقادية - العبادية والأخلاقية)، أو في ساحة التربية الاجتماعية والسياسية، أو التربية الاقتصادية والمهنية و... من هنا نجد أن تصدّر [تقدّم] ومحورية التربية الدينية والأخلاقية يجد معناه في إطار نظام التربية الإسلامية، عندما تحضر فيها سائر أبعاد وساحات التربية بأهميتها اللازمة.

١ - ١ - ٤- في الحكومة الإسلامية ينبغي لمجموعة مؤسسات البلاد الثقافية أن تعمل بنحو منسجم وفي إطار السياسات العامة للبلاد والسياسات العامة للقسم الثقافي (التي هي مورد تأييد القائد الخامنئي).

إنّ نظام التربية الرسميّة والعامة، الذي هو أهم جهاز ثقافي في البلاد، ينبغي أن يوجّه وينظّم طبقاً للأصل الخامس من الدستور تحت إشراف ولاية الفقيه في ظلّ المبادئ والسياسات الثقافية الحاكمة على مجموعة المؤسسات الثقافية في البلاد؛ وفي هذا الإطار، ينبغي لكلّ المؤسّسات والمنظمات الثقافية الناطرة إلى التنمية الشاملة لعموم الناس، أن تعمل بصورة منسجمة مع هذا النظام^(١).

١ - ١ - ٥- إنّ التوجّه التربوي في الحكومة الإسلامية هو من جملة الأولويات الأساسيّة في جميع الأقسام والمؤسّسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

بالالتفات إلى المباني التي ذُكرت، ينبغي على النظام الإسلامي بأسره أن يسعى في ظلّ ولاية الفقيه، لتحقيق عملية التربية من قبل مؤسسات التربية الرسميّة والعامة تبعاً للمعايير الإسلاميّة. من هنا يعدّ التوجيه التربوي على رأس أولويات النظام ككل؛ ولذلك فإنّ البرامج السياسية والاقتصادية هي تابعة للتوجيه التربوي للنظام؛ ولا يمكنها أن تكون هي المعيّن لحدود وأطر وحجم التربية ونوعها. وهذا التوجه الأساسي، الذي يتضمن بشكل رئيسي ماهيّة التربية والهداية هو محلّ عناية واهتمام في الأصل الثالث من الدستور. حيث جاء فيه: «من أجل الوصول إلى الأهداف المذكورة في الأصل الثاني تلتزم حكومة جمهورية إيران الإسلاميّة بأن توظف جميع إمكانياتها لتحقيق الآتي:

- إيجاد المناخ الملائم لتنمية الفضائل الأخلاقية على أساس الإيمان والتقوى، ومكافحة كل مظاهر الفساد والضلّال.
- رفع مستوى الوعي العام في جميع المجالات، بالاستفادة السليمة من الصحف والمجلات ووسائل الإعلام، ونحو ذلك.
- توفير التربية والتعليم (التربية الرسميّة والعامة)، والتربية البدنية، مجاناً للجميع، وفي مختلف المستويات وكذلك تيسير التعليم العالي وتعميمه.
- تقوية روحية التحقيق والبحث والإبداع في المجالات العلمية والتكنولوجية والثقافية والإسلاميّة كافة عن طريق تأسيس مراكز البحث وتشجيع الباحثين.
- طرد الاستعمار كلّيةً ومنع النفوذ الأجنبي.
- محو أي مظهر من مظاهر الاستبداد والديكتاتورية واحتكار السلطة.
- ضمان الحريات السياسية والاجتماعية في حدود القانون.
- إشراك عامة الناس في تقرير مصيرهم السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي.
- رفع التمييز غير العادل، وإتاحة تكافؤ الفرص للجميع في المجالات المادية والمعنوية كلّها.
- إيجاد النظام الإداري السليم وإلغاء الأنظمة الإدارية غير الضرورية.

(١) ينص الأصل الخامس من دستور جمهورية إيران الإسلاميّة على أن: «في زمن غيبة ولي العصر (عجل الله تعالى فرجه)، في جمهورية إيران الإسلاميّة، إن ولاية الأمر وإمامة الأمة هي بعهدة الفقيه العادل والتقي والخير بالزمان والشجاع والمدير والمدبّر، والذي يتعهدها طبقاً للأصل ١٠٧».

- تقوية بنية الدفاع الوطني بنحوٍ كامل، وذلك عن طريق التدريب العسكري لجميع الأفراد، من أجل حفظ الاستقلال ووحدة أراضي البلاد والحفاظ على النظام الإسلامي للبلاد.
- بناء اقتصاد سليم وعادل وفق القواعد الإسلامية من أجل توفير الرفاهية والقضاء على الفقر، وإزالة كل أنواع الحرمان في مجالات الغذاء والسكن والعمل والصحة والضمان الاجتماعي.
- إيجاد الاكتفاء الذاتي في العلوم والفنون والصناعة والزراعة والشؤون العسكرية وأمثالها.
- ضمان الحقوق الشاملة للجميع، نساءً ورجالاً وإيجاد الضمانات القضائية العادلة لهم، ومساواتهم أمام القانون.
- تنمية وتقوية أواصر الأخوة الإسلامية والتعاون الجماعي بين الناس كافة.
- تنظيم السياسة الخارجية للبلاد على أساس المعايير الإسلامية والالتزامات الأخوية تجاه جميع المسلمين والدعم الكامل لمستضعفي العالم.

١ - ١ - ٦- إن اتجاه «بناء الحضارة» في نطاق مواجهة المظاهر العصرية، هو التوجه المختار والمنتخب.

بناءً لمسلمات وللمباني علم الأديان المفصلة في قسم مباني فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، ولأجل مواجهة الحداثة ومظاهرها وآثارها، فإنَّ اتجاه بناء الحضارة في قبال الاتجاهات من قبيل الاتجاه الحداثوي، الاتجاه المتمحور حول الشريعة والاتجاه التقليدي، هو الاتجاه المرجَّح. وفي هذا الاتجاه، تؤخذ بعين الاعتبار موقعية خاصة للعقل فضلاً عن الوحي وتعاليم الدين.

فمجال الدين لا ينحصر فقط في إطار وساحة الحياة الفردية، بل يُنظر إليه كبرنامج شامل جامع للحياة، وله حضور أساسي في الساحات المختلفة السياسية والاجتماعية. فللدين أصول ومبادئ كئيّة في هذه الساحات، وله في بعض الموارد أصول وقوانين جزئية، ولم يدخل إلى بعض الساحات التي هي بمثابة منطقة فراغ. ولذلك في الميدان الأخير [منطقة الفراغ]، مكانة قيّمة للاستفادة من العقل والعلوم البشرية المتراكمة وتنميتها في إطار المباني والقيم والدينية. وانطلاقاً من هذا الاتجاه، يمكن للمسلمين بل وينبغي أن يتقدّموا نحو بناء حضارة إسلامية جديدة على أساس الكتاب والسنة والاجتهاد المنهجي والحيوي في المجتمع الإسلامي بما يتناسب مع مقتضيات الزمان والمكان.

من منظور اتجاه بناء الحضارة فإنَّ التطبيق الشامل للإسلام، هو فقط ميسّر في إطار عملية تحديث المجتمع باتجاه النموذج الإسلامي المطلوب وقيام مؤسسات واتباع آليات متناسبة معها. يؤكد هذا الاتجاه بشكل عام على المحاور الآتية:

- رؤية منهجية للمعرفة الدينية.
- التوجه المبدئي في ساحة المعرفة الدينية، والتوجه التنموي في ميدان تطبيق الدين.
- التكامل في منهج الاجتهاد وضرورة إعادة النظر في مناهج العلوم الجديدة.
- ضرورة تدوين النماذج [القنوات] الاجتماعية.
- بناء الحضارة الإسلامية الجديدة.

تبعاً للمباني الإسلامية جميع الناس هم أصحاب حق وحقوق^(٢)، حيث يجب أن تُراعى من قبل الجميع. إذ بنفس مقدار أهمية كون الإنسان مكلفاً في النظرة الدينية، أيضاً كونه صاحب حق أمر جدير بالاهتمام. وهاتان المسألتان، هما وجهان لعملة واحدة. بعبارة أخرى، يوجد توازن بين حقوق وواجبات أفراد المجتمع^(٣). فإن كان يوجد حق في مكان ما، يوجد أيضاً تكليف وواجب^(٤).

فالتربية الرسمية والعامة بسبب قانونيتها وأيضاً بسبب علاقتها الوثيقة بالنظام السياسي، لا مناص أيضاً من ارتباطها بالنظام الحقوقي للمجتمع؛ ومن ناحية أخرى، إنّ النظام الحقوقي للمجتمع في نظرة عامة، هو مجموعة من القضايا المعتمدة والإلزامية التي يعتبرها العقل الجمعي الاجتماعي المبني على فلسفته الاجتماعية، ضروريةً لحياة مترقية لعموم الأفراد، ولذلك تُمنح الاعتبار والمصادقية القانونية، ويُؤفّر لها المستلزمات لضمان التنفيذ. من هنا، ترتبط الأنظمة الحقوقية أيضاً بالمصالح التربوية العامة للمجتمع. لذلك يمكن القول إنّ عملية التربية الرسمية والعامة ترتبط ارتباطاً متلازماً ووثيقاً بالنظام الحقوقي. نشير في هذا البحث إلى أهمّ المباني الحقوقية للتربية في مجتمع إيران الإسلامي بما يتناسب مع صبغة المباحث الحقوقية، وهذه المباني قد جعلت محل تأييد في قالب الحقوق والواجبات الفردية والاجتماعية في دستور جمهورية إيران الإسلامية، والقوانين الوضعية والمعاهدات الدولية المقبولة في جمهورية إيران الإسلامية (المطابقة للضوابط الفقهية والقانونية الإسلامية):

حق التربية

حق التربية هو من جملة المقولات التي لها بعدان فردي واجتماعي، إذ يقترن استيفاء هذا الحق مع واجبات مؤسسات المجتمع المختلفة.

في البعد الفردي للتربية، الفرد والعائلة هما صاحباً حق وواجب. لذا، تقع المسؤولية الأولية والأساسية في تربية الأطفال بشكل عام، على عاتق الوالدين، والدولة دور مكمل ورقابي. ولكن إيفاء البعد الاجتماعي لحق التربية ينبغي أن يتم عن طريق مسؤولية أركان التربية وجميع المؤسسات المساهمة، حيث المسؤولية الأساسية في التربية الرسمية والعامة هي بعهدة الدولة، وللوالدين دور مكمل ورقابي. في الوقت عينه، يتمتع الوالدان (الأسرة) في عملية التربية الرسمية والعامة لأولادهم، بالحقوق التالية:

(١)- بُنت الاستفادة في هذا القسم وسائر المباحث الحقوقية في هذا الكتاب بشكل إجمالي، من نتائج دراسة الأنصاري (١٣٨٦هـ-ش) ضمن سلسلة دراسات علم الهدى (١٣٨٦هـ-ش) - وللإطلاع أكثر راجع أساس هذا الدراسة.

(٢)- يقسم علماء الحقوق أساساً الحقوق إلى قسمين: حقوق فطرية وحقوق وضعية. ما هو مورد اهتمام هنا، هو نفس الحقوق الفطرية، وبغض النظر عن أن ماهيتها تستند إلى كرامة الإنسان الذاتية. هذه الحقوق ممزوجة بأصل التكليف، بمعنى أنّ هذا النوع من الحقوق في نفس الوقت الذي يقترن بامتيازات لصاحب الحق أو الشخص المنتفع من هذا الامتياز، يحدد تكاليف للآخرين بحسب نوع علاقتهم بالفرد. (محمد علي حاجي ده آبادي، حقوق تربية الطفل، مركز بحوث الجامعة والحوزة، ١٣٨٤)

(٣)- من البديهي أنه لا يوجد معادلة التكليف والحق، بين الله والإنسان.

(٤)- تحدث الإمام علي عليه السلام في نهج البلاغة بمناسبات مختلفة عن حقوق الناس. في الخطبة ٢١٦، بُنيت الحقوق المتبادلة بين الحاكم والناس بيان جميل (نقلًا عن ترجمة الحياة ج ٢)، كذلك أنظر إلى الخطب رقم ١٣١، ١١٩، ١٦٦، ١٤٢، حيث طرح الإمام علي عليه السلام مسائل حول حقوق الناس. ومن البديهي أنّ الحق والعدالة مفهومان مرتبطان بعضهما بعضاً ارتباطاً وثيقاً. الإمام علي عليه السلام الذي جعل في مرحلة حكومته، أصل العدالة المبنية على رأس قائمة عمله، كانت حقوق الناس من هواجسه، وهذا الأمر المهم مشهود تماماً في كلامه. من المسائل المهمة التي أكد عليها الإمام في الخطبة ٢١٦ حول الحقوق المتبادلة، يقول عليه السلام: لا يجري لأحد شيء إلا جرى عليه، ولا يجري عليه إلا جرى له، ولو كان لأحد أن يجري له ولا يجري عليه، لكان ذلك خالصاً لله سبحانه دون خلقه، لقدّرته على عباده، ولعدله في كل ما جرت عليه صروف قضائه، ولكنه جعل حقه على العباد أن يُطيعوه، وجعل جزاءهم عليه مُضاعفة الثواب تفضلاً منه، وتوسّعاً بما هو من المزيد أهله. يرى الإمام عليه السلام أنه لا يوجد في أي مورد حق من جانب واحد. ففي كل الأحوال إن جعل لشخص حق، سيظهر في الطرف المقابل حق عليه (مكارم الشيرازي، شرح الخطبة ٢١٦، موقع مكتب آية الله مكارم الشيرازي، mkaashiazi.org). وعلى هذا الأساس فإن الحق والتكليف مقترنان معاً، وإن يؤخذ بعين الاعتبار حق التربية للفرد، ففي المقابل سيتحمل مسؤولية الانتفاع منها. حقوق الناس في الإسلام لها من الأهمية أنّ الله لم يدع حق عباده (حق الناس)؛ فقد ورد في حديث نُقل عن الإمام علي عليه السلام أنّ الله تعالى قد جعل رعاية حقوق عباده مقدمة لرعاية حقوقه. فكلما يقوم المرء برعاية حقوق عباد الله، سيؤدي هذا الأمر إلى القيام بأداء حقوق الله (تحف العقول: ١٨٤، نقلًا عن كتاب الحياة، ج ١ الباب الرابع، الفصل السابع)، والرسول صلى الله عليه وآله عُدّ في أحاديث متفرقة حقوق أصناف مختلفة من الناس، من قبيل حق الجار، وحق المسلم، وحق الأخ، وحق الزوج والابن (نهج الفصاحة: ٩١٢-٨٩٧). وذكر الإمام السجاد عليه السلام أيضاً في رسالة الحقوق، أبعاداً متعدّدة لحقوق الإنسان.

- حق اختيار نوع تربية أولادهم (في إطار فلسفة المجتمع التربوية)
- حق المشاركة في إدارة نظام التربية الرسمية والعامة^(١) في حدود الإمكان والأهلية؛
- حق المشاركة في عملية ومسار تربية أولادهم؛
- حق الرقابة والإشراف على نظام التربية الرسمية والعامة^(٢)؛

في الجنبه الاجتماعية للتربية، تتكفل الحكومة الإسلامية وضع السياسات والتخطيط للتحقق اللائق لحق التربية بالنسبة إلى عموم أفراد المجتمع.

يتمتع جميع المواطنين في جمهورية إيران الإسلامية من الناحية التربوية بالحقوق التالية:

- حق الحصول على فرص تربوية متكافئة^(٣).
- حق الاستفادة من التربية المتناسبة مع الاحتياجات والظروف الفردية، والعائلية، والاقتصادية والثقافية^(٤).
- حق الاستفادة من حد نصاب لائق من التربية (العامة) بشكل مجاني وإلزامي^(٥).
- حق الاستفادة من التربية الأخلاقية والدينية^(٦).
- حق الاستفادة من التربية الضامنة للكرامة الإنسانية^(٧).
- حق الاستفادة من التربية الضامنة للحرية الإنسانية والمرتقية بها^(٨).
- حق الاستفادة من التربية الباعثة على الوعي^(٩).
- حق الاستفادة من التربية الباعثة على التفكير، والابداعية^(١٠)؛
- حق الاستفادة من التربية الممهدة للاستقلال الوطني والتحرر من أنواع التسلط^(١١)؛

(١)- بالالتفات إلى ماهية حق التربية بالنسبة للوالدين، هذه المشاركة هي حق من واجب الحكومة رعايته، ولكن لا يمكنها إجبارهم على ممارسة هذا الحق. حق مشاركة الوالدين في الإدارة والإشراف على الحركة التربوية مشروط بعدم الضرر التربوي.

(٢)- لذا يمكن القول إن هناك ضرورةً للتقييم النقدي والدقيق للنظام التربوي، وينبغي أن يكون له آلية مستقلة.

(٣)- وفقاً للبند ١ و ١٤ و ١٥ من الأصل الثالث والأصلين التاسع عشر والعشرين من الدستور، يجب أن يتمتع عموم أفراد البلاد، بحق نيل فرص تربوية وتعليمية متكافئة، بغض النظر عن القيود الفردية (من قبيل الجسمية) والعائلية والاجتماعية. كذلك جعل هذا الحق محطاً تأييد في المادة ٣٦ من إعلان حقوق البشر و ٢٨ من الميثاق العالمي لحقوق الطفل. هذا الحق يشير إلى أصل أساسي بالعدالة أي منع التمييز (مفاد الأصلين الأول والثاني من الدستور، المادة الأولى والثانية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمادة الثانية للميثاق العالمي لحقوق الطفل، والمادة الأولى من قانون تأمين وسائل وإمكانات دراسة الأطفال والشباب الإيراني). العدالة في البعد الكمي، تقتضي نيل فرص متكافئة بالتربية الرسمية والعامة، وللجميع الحق أن ينالوا نصيباً من التربية الرسمية والعامة. المادة السابعة من إعلان حقوق البشر أيضاً تشير إلى هذا التساوي في الحقوق التربوية.

(٤)- الأصل ٢٩ و ٤٣ من الدستور والمادة ٢٠ من الميثاق العالمي لحقوق الطفل، والأصل ١٥ من الدستور أيضاً يؤكد على حق الاستفادة من تعلم اللغة المحلية والأم إلى جانب تعلم اللغة الفارسية. هذه الخاصية تشير إلى البعد الكيفي لأصل العدالة التربوية. فمعنى العدالة التربوية في البعد الكيفي، هو رعاية الفروقات الفردية الثقافية والعائلية وحتى الجغرافية في حركة التربية. وبهذه الحالة فإن التربية تُقدّم لكل فرد ما يتناسب مع احتياجاته. وهذا الموضوع له مصداق أوضح في مورد الأولاد والاحتياجات التربوية الخاصة. هذا البعد من العدالة أيضاً يُلاحظ في المواد التي تربط التربية بالدستور (بنحو مباشر وغير مباشر).

(٥)- الأصل ٣٠ والبند الثالث من الأصل ٣ من الدستور، والمادتان ١ و ٢ من قانون تأمين وسائل وإمكانات دراسة الأطفال والشباب الإيراني، وبالرغم من الآراء الموافقة والمخالفة لكون التربية إلزامية، فالرأي الغالب هو أن التربية والتعليم الإلزامي هو مصلحة الأولاد. المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق البشر، المادة ٤ من ميثاق محاربة التمييز في شأن التربية الرسمية والعامة، والمادة ٢٨ من الميثاق العالمي لحقوق الطفل والمادة ٢ من قانون تأمين وسائل وإمكانات دراسة الأطفال والشباب الإيراني، جميعها تحكي كون التربية إلزامية.

(٦)- البند الأول من الأصل الثالث للدستور.

(٧)- البند السادس من الأصل الثاني للدستور.

(٨)- البند السادس من الأصل الثاني والبند السابع من الأصل الثالث للدستور.

(٩)- البند الثاني من الأصل الثالث للدستور.

(١٠)- البند الرابع من الأصل الثالث للدستور.

(١١)- المؤدّي إلى نفي أي نوع من أنواع التسلط والرضوخ، والتمتع بالحرية، وصون الاستقلال وكامل الأرض (الأصلان الثاني والثالث من الدستور).

- حق الاستفادة من التربية الممهّدة للوحدة الوطنية والانسجام الاجتماعي^(١)؛
- حق الاستفادة من التربية المصونة من التعدّيات الجسمية والنفسية^(٢)؛
- حق استفادة عموم أفراد الأقليات الدينية والمذهبية الرسمية^(٣) من التربية الدينية والمذهبية المناسبة؛
- حق مشاركة المتربّين بفعالية وبما يتناسب مع قدرات كلّ مرحلة عمرية، في المسائل التربوية المتعلقة بهم؛
- حق الاستفادة من التربية الفنيّة والمهاراتية المتناسبة وحاجات المجتمع^(٤)؛
- حق الاستفادة من بيئة تربوية سليمة وآمنة وصحيّة^(٥)؛
- حق الاهتمام بالميل والاستعدادات الثقافية والفنيّة في عملية التربية^(٦)؛
- حق اختيار الفعاليات المكتملة والجانبية المتناسبة مع الميل والاستعدادات؛
- حق اختيار نوع التربية (المتناسبة مع مستوى نضج المتربّي وقدراته)؛
- حق تشكيل هيئات شعبية، ومؤسسات مدنيّة للمشاركة في النظام التربوي والاشراف عليه^(٧)؛

الواجبات والمسؤوليات التربوية (الحكومة والعائلة)

الحكومة الإسلامية مكلفة بتوفير ظروف الاستفادة من جميع الحقوق التربوية بالطريقة المناسبة لجميع المواطنين، وتعهّدات^(٨) السلطة التنفيذية فيما يتعلّق بحق التربية هي على ثلاثة أشكال:

- التعهّد بالرعاية؛
- التعهّد بالحماية؛
- التعهّد بإعداد الأرضية للإنجاز (التحقّق) الكامل للتربية.

مسؤوليات الحكومة تجاه الحقوق التربوية للأفراد لا ينبغي أن تترافق مع نقض حقوق الآخرين. بعبارة أخرى، ينبغي للحكومة أن تقدّم تربيةً لا تتسبّب بهدر حقوق الآخرين، ومن جملتها «حق الأمن»، أي لا ينبغي لكيفية تحقّق الحقوق المختلفة أن تتعارض فيما بينها^(٩).

(١) - الأصل التاسع والبند ٦ من الأصل الثاني والبند ١٦ من الأصل الثالث والأصل الحادي عشر من الدستور. إن توحيد التربية الرسمية والعامة هو أمر عقلائي، بحيث إنّ تحديد حدود ومقدار توحيدها يجب أن يكون بالانتفاع من الأصول التربوية والحقائق العلمية. فلزوم إيجاد حكومة - البلد الواحد، والدفاع عن الهوية الوطنية المشتركة يوجب أن يخضع جميع الأولاد في التعليم الإلزامي لبعض التعليم الموحد، وأن لا يكونوا أحراراً بالكامل في اختيار المضمون. في الوقت نفسه ينبغي الالتفات إلى بعض الفروقات الدينية، والمذهبية، واللغة والقومية أيضاً. وهكذا هي روح دستور جمهورية إيران الإسلامية في الأصول المتعلقة بموضوع التربية الرسمية والعامة، أي الاهتمام بالوحدة الوطنية في عين الكثرة الثقافية والقومية والمذهبية والكثرة في عين الوحدة.

(٢) - الأصلين ٢٢ و ٢٥ من الدستور، المادة الثالثة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمواد الثالثة، والثالثة عشرة، والخامسة عشرة، والتاسعة والثلاثين من الميثاق العالمي لحقوق الطفل، والمواد الثانية والرابعة والخامسة والسادسة من قانون حماية الأطفال والناشئة.

(٣) - طبقاً للأصول الثاني عشر والثالث عشر والرابع عشر من القانون الأساسي: لأتباع الأديان والمذاهب الرسمية الحقّ بالتعليم الديني الخاص؛ لكن ينبغي لهذه التعليم أن تكون تحت إشراف الحكومة حتى لا تتنافى ومقتضيات التعايش السلمي والتفاهم بين أتباع الأديان والمذاهب؛ وبخاصّة بالالتفات إلى دور الأقليات والقوميّات في حفظ الوحدة والانسجام الوطني والإسلامي.

(٤) - البند الثامن من الأصل الثاني للقانون الأساسي، وبالطبع لا يعني هذا الحقّ أن تحصل التربية الوظيفية في التربية الرسمية والعامة، بل أن تهنيء المجالات اللازمة لكسب المهارات والوظيفة.

(٥) - الأصل التاسع والعشرون، البند الأول من الأصل الثالث والأربعين من الدستور، المادة الخامسة والعشرون من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمواد ٣ و ٢٤ و ١٧ من الميثاق العالمي لحقوق الطفل.

(٦) - البند الثالث عشر من الأصل الثالث، والبند السابع من الأصل الثالث والأربعين من الدستور.

(٧) - بناءً على الأصل الديني الأصيل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، الذي قد صرّح به في الدستور، فإن لعموم أفراد المجتمع حقّ الإشراف على عملية التربية الرسمية والعامة. ويمكن لهذا العمل أن يتحقّق عن طريق الهيئات القانونية. ويمكن للمؤسسات المدنية والهيئات الشعبية أن تكون وسيلة لتحقيق هذا الحقّ.

(٨) - التعهّد بالتربية الشاملة هو «التعهّد بالوسيلة» و«التعهّد بالنتيجة». بمعنى أنّ الحكومة في بعض تعهّداتها الكمية والمحددة من قبيل تكافؤ الفرص التربوية، هي متعهدة بالنتيجة، أمّا التعهّد بالتربية بالكيفية (التطابق مع الاحتياجات) فتعدّ من جملة التعهّدات بالوسيلة، ويجب على الحكومة الإسلامية أن تسعى لتقييم تربية على أفضل وجه.

(٩) - في إعلان حقّ التنمية وبرنامج عمل مؤتمر فيينا، جرى التأكيد على عدم إعطاء الأولوية لحقّ على حقّ. لكن في النظام المعياري الديني تُطرح الأولوية بين الحقوق المختلفة وتقدّم بعض الحقوق والقيم على الأخرى.

في حال عدم قيام الوالدين بواجباتهما التربوية، ينبغي على الحكومة الإسلامية أن تتكفل هذه المهمة. وتوضيحه أن الحكومة الإسلامية في مثل موارد كهذه تتحمل مسؤوليات خاصة وإضافية: الأولاد الذين فقدوا أهاليهم بشكل دائم أو مؤقت، الأولاد الذين لا يتمتعون هم أو والدوهم بالصحة الجسمية أو النفسية، الأولاد الذين لا يتحلّى والدوهم بالمؤهلات الأخلاقية أو الإمكانات المالية والترفيهية اللازمة لجعلهم يتمتعون بحق التربية كسائر الأولاد. ذلك أن أصل تكافؤ الفرص الذي يشكّل واحداً من الأركان الأساسية للعدالة الاجتماعية، يوجب على الحكومة الإسلامية من خلال حماية مثل هؤلاء الأولاد، أن تتيح المجال لفعاليتهم وتفتح قابليّاتهم. يمكن للحكومة الإسلامية من خلال ممارسة التمييز الإيجابي بما ينفع مثل هؤلاء الأولاد، أن تمهّد الأرضية اللازمة لعيشهم وتنافسهم العادل في المجتمع؛ إذ إنه من أجل تحقّق العدالة الاجتماعية في مجتمع ما، ينبغي إيجاد الأرضيات والمجالات لتكافؤ الفرص.

وضع السياسات والتخطيط في خصوص التربية هو من جملة الأعمال الحكومية؛ لكنّ طريقة عرضها تقبل التفويض للأقسام غير الرسمية؛ شرط أن تُراعى الأصول والسياسات الحاكمة على التربية من قبل هذا القسم^(١).

إنّ مسؤولية حماية شؤون الأولاد التربوية ليست بعهدة الحكومة مطلقاً؛ بل الوالدان^(٢) أيضاً مسؤولان في هذا الشأن. في الوقت عينه، يمكن للحكومة، بل يجب عليها، عند حدوث الأضرار التربوية المهمة أن تتابع الموضوع من خلال تقديم التقارير إلى المسؤولين من أهل الخبرة، وأن تهبّء أسباب ملاحقة المقصّرين الحقيقيين والحقوقيين^(٣).

١-٣-٣- مباني علم النفس

التربية الرسمية والعامة بسبب شمولها المتربّين في سنين خاصة (مرحلة الطفولة والناشئة) تعمل حتماً على الأبحاث العلمية المتعلقة بمراحل النمو وخصائص كلّ مرحلة، ويمكن للمميّزات الخاصة للتربية في مراحل النمو أن تشخّص حدودها وأطرها؛ ذلك أنّ معرفة الخصائص النفسية للمتربّين توجب ترخيص آليات مناسبة وعقلانيّة في التربية الرسمية والعامة. إنّ علم النفس هو بمثابة علم تجريبي يقدّم صورة أوضح عن كميّة الحياة الإنسانيّة (في بعد معرفة النفس)، بناءً على هذا، لا يمكننا في تدوين فلسفة التربية الرسمية والعامة عدم ملاحظة منجزات علم النفس الحالي^(٤).

نشير هنا إلى بعض أهمّ مباني علم النفس^(٥) التي هي على ما يبدو متناسبة والمباني الأساسية المقبولة للتربية (المدرجة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية):

(١) - الأصل الثالث من الدستور.

(٢) - يمكن للوالدين أن يشرفوا بشكلٍ حقيقي وحقيقي على أداء عمل المؤسسات التربوية والعناصر المساهمة والمؤثرة فيها أيضاً.

(٣) - هنا لسنا بحاجة إلى وجود شاكٍ محدّد، بل يمكن لمجموعة فعّالة تحت إشراف أعلى المراجع القضائية أو المؤسسات الواضحة للسياسات كالمجلس الأعلى للتربية (راجع الدليل القسم المتعلق بوظائف المجلس الأعلى للتربية) أن ترصد كميّة التربية في الأقسام غير الرسمية وحتى فعاليات العناصر المساهمة والمؤثرة في التربية. يُقترح تشكيل مجموعة تتولى مراقبة ورصد آليات أعمال التربية الرسمية والعامة للمجتمع.

(٤) - للاطلاع أكثر راجع في هذا المجال مباني وأصول التعليم والتربية (شكوهي)، علم النفس التربوي (كديور)، علم النفس التربوي (شريعتمداري) معنى العلوم التربوية وحدودها (غاستون ميلاره).

(٥) - هذه المباني مستقاة بالأصل من المصادر التالية:

- لطف آبادي، ١٣٦٧

- لطف آبادي، ١٣٨٥ ألف.

- سيف ومعاونوه، ١٣٨٥

- لطف آبادي، ١٣٨٥ ب

١-٣-١- الإنسان هو تحت تأثير التفاعل المعقّد والتأثير المتبادل للعوامل الباطنية (الطبيعة والفطرة) والعوامل الخارجية (المحيط)، وتجاربه الشخصية.

بالرغم من تأثر الإنسان بعوامل داخلية وخارجية، لكن في النهاية تبقى ذاته (بما تحوي من تفكير وإرادة وعمل) هي العامل المحدد لتشكّل الهوية (الشخصية). والمقصود من «العوامل الداخلية» كل الإمكانيات والاستعدادات وحتى القيود التي تأتي مع البشر إلى الدنيا. والمقصود «بالمحيط [البيئة]» كل العوامل التي تحيط به (كالمحيط الثقافي، والعائلي، والاجتماعي، والسياسي و...). بين النظريات المختلفة لعلم النفس، يوجد تأكيد متفاوت على هاتين المجموعتين من العوامل الأساسية: بعض الباحثين يؤكّد على الطبيعة، وعلى العوامل الداخلية الأخرى، وبعضهم الآخر على عوامل المحيط والخارج. لا شك بأنّ النظرة الإفراطية أو التقليدية إلى إحدى هاتين المجموعتين من العوامل، حيث تستند إلى رؤية فلسفية جبرية، مرفوضة. لذلك، فإنّ كلّ خصوصيات الإنسان المعقدة: كالوعي والذكاء، الشخصية، الدافع، هي حصيلة نهائية لتفاعل النفس^(١) مع مجموعة واسعة من العناصر الداخلية (الباطنية) والخارجية (المحيط) و...

٢-٣-١- الإنسان ذو طبيعة فعّالة بالأصل.

إنّ مصدر التكامل الأساسي كامن في وجود الإنسان؛ لذلك يسعى الإنسان (الفرد) من أجل تحصيل إمكانياته الطبيعية إلى المشاركة الفعّالة والحيوية مع العوامل المحيطة. وهذه المشاركة مستمرة ودائمة خلال حياته؛ وإن كانت أقل في المراحل والسنوات الأولى [الطفولة]؛ إلّا أنها تزداد مع الوقت. لذلك لا ينبغي الاعتقاد بأن الإنسان صرف موجود متقبّل ومتلقي ويقع تحت تصرف المحيط، بحيث يستطيع الآخرون حمله على كل ما يريدونه. من جهة أخرى، لا ينبغي التصور بأن كل شيء يحدد تماماً من جانب الفرد، وأن الإنسان من كل جهة مسلّط على مختلف كفايات تكامله. إذًا، فمن غير الممكن إلقاء جميع المسؤوليات على عهدة العوامل الخارجية، كما أنه ليس بالإمكان إرجاع كل شيء إلى الكيفيات الفردية. وواقع الأمر هو أن للظروف المحيطة [العوامل الخارجية] تأثيرها على تحول الإنسان إلى حدّ بَيّن ومعتبر؛ وإلّا فإنّ ضرورة الفعاليات الممهدة لبروز الاستعدادات الوجودية للفرد، ستقع محلّ شكّ.

٣-٣-١- في الوقت الذي يشترك فيه البشر فيما بينهم في كثير من الخصائص، لديهم أيضاً فروقات فردية وذاتية ملحوظة.

تظهر وتبرز الاستعدادات الوجودية للناس في مستويات مختلفة وفي مراتب متنوعة. فالتركيب المعقّد لتفاعل العوامل الداخلية (الفطرة، والطبيعة) والخارجية (المحيط) يؤدي إلى فروقات فردية؛ حيث تظهر هذه الفروقات في جوانب مختلفة، معرفية، وعاطفية، وجسمية، واجتماعية. ومن جهة أخرى يوجد فروقات ملحوظة بين الناس (من جملة الاختلاف بين الجنسين) في الاستفادة من الاستعدادات الوجودية وفعاليتها.

كل فرد من البشر (الأولاد والشباب) له عالم خاص به، لكن بالرغم من الفروقات الباهرة، يُلاحظ أيضاً بين الفئات المتماثلة (بلحظ العمر ومرحلة النمو والجنس و...) أوجه شبه معينة. من جهة أخرى يوجد بينهم فئة بحيث بسبب حيازتها لفروقات باهرة، في القدرة على التعلم، تحتاج إلى برنامج تربوي

وملاحظات خاصة. لذا يلزم أن تجعل هذه الفئة بعناية مورد دراسة وتحقيق، كي يُصار إلى تخطيط برامج تتناسب مع احتياجاتها المتوقعة، كذلك الأمر بالنسبة للأفراد الذين هم بسبب المحيط أو الوراثة، غدت قدرتهم على التعلم محدودة، حيث ينبغي أن يُفكر بتدابير خاصة بهم^(١).

١-٣-٤- «التكامل» الإنساني، ليس ناشئاً عن المحيط مطلقاً، ولا هو أمر حياتي معاش صرف وتابع للنموذج

العالمي العام (المنطبق على الجميع تماماً)، بل هو ماهية مرنة وقابل للمعرفة. لو أن للتكامل جوانب كمية [عددية]؛ إلا أنه في النهاية هو أمر كيفي نوعي، ويحدث بصورة حركة مستمرة ومرحلة إثر مرحلة. ولكل مراحل النمو أهميتها؛ إلا أن مراحل النمو الأولى في حياة الفرد، تتميز بحساسية أكبر وخصوصية. إن أبسط مرحلة للنمو، هي البعد الجسماني للإنسان، وأحسنها وأفضلها هي التكامل المنسجم والمتوازن لأبعاده المختلفة واستعداداته الوجودية. فحركة النمو والتكامل، في الوقت الذي تتبع أنماطاً عامة نسبياً، فإنه تظهر فروقات فردية كثيرة في قالب هذه البرامج الكلية، بالتأثر بالعوامل البيئية والمحيط والداخلية. لذلك، يمكن القول إنه توجد أيضاً مرونة وحيوية في حركة التكامل.

١-٣-٥- التعلم هو أحد الاستعدادات الوجودية للإنسان، والمنشأ الأصلي لكثير من التحولات في أبعاده الوجودية.

التعلم هو حصلة التفاعل المعقد بين الطبيعة (الاستعدادات الوجودية الفطرية) والعوامل المحيطة (التجارب الشخصية، البيئة المادية، والثقافية...) وإرادة الفرد وعمله. وله أبعاد مختلفة ومستويات متعددة.

لا يحدث التعلم في الفراغ؛ إنما في بيئة اجتماعية، وللعوامل الاجتماعية دور حاسم فيه. لذا، يحتاج التعلم إلى أرضية؛ وليست كل أرضية مناسبة أو مساعدة للتعلم. للتعلم قابلية الاستمرار مدى العمر؛ لذلك يمكن للإنسان أن يتغير في كل مراحل حياته. إلا أن نوع وأسلوب ومصدر دوافع الناس للتعلم متفاوتة في المراحل المختلفة.

١-٣-٦- الشخصية (الهوية) هي تركيب معقد، وهي نتاج وحاصل لتفاعل إرادة الفرد مع العوامل الحياتية، الاجتماعية، الثقافية، المعرفية والنفسية.

شخصية الإنسان تتشكل من أبعاد وحيثيات متنوعة. لكن بالرغم من امتلاكها لأبعاد وجوانب مختلفة، فهي تتمتع بالوحدة والكلية. بناء عليه، دوماً يوجد بين الجوانب الجسمانية والعقلانية والعاطفية والاجتماعية والمعنوية لهوية الإنسان ارتباط عميق.

١-٣-٧- التكامل الإنساني يقع في جميع الأبعاد، وهو نتاج التفاعل مع عناصر متعددة.

النمو (التكامل) هو حركة تحيط بكل أبعاد الإنسان الوجودية. أبسط مرتبة للنمو، هو النمو الجسماني، وأعلاها النمو والتكامل المنسجم والمتوازن لأبعاد الإنسان المختلفة واستعداداته الوجودية. ولو أن تكامل الإنسان جوانب كمية، لكن في النهاية هو أمر كيفي، يتحقق على نحو حركة مستمرة وخلال

(١)- الحكم الدقيق في هذا المجال غير متيسر من خلال المقارنة الجماعية ومعايير واختبارات الذكاء الشائعة، إذ يلزم لتحديد أفضل، الاستفادة من الدراسات وجمع المعلومات المختلفة من المنهج الدراسي وغيره، وعينية عمل مصحوبة بأحكام تخصصية في مورد الأبحاث والفعاليات داخل المدرسة وخارجها، وبحثها، إلى جانب هذه يمكن أن تستخدم أيضاً اختبارات الذكاء والإبداع.

مراحل. وبالرغم من أن كل مراحل النمو تتمتع بالأهمية، إلا أن مراحل النمو الأولية، بلحاظ الآثار الملحوظة والتي هي تقريباً غير قابلة للجبران، تتمتع بحساسية أكبر وخصوصية.

١-٣-٨- الدافع والميل الباطني القائم على المعرفة والإرادة هو من المبادئ المهمة للعمل الإنساني؛ لذا فإن الاهتمام المناسب بدافع الأعمال له مكانة خاصة في حياة الإنسان.

يختص قسم مهم من نظريات علم النفس بهذه القضية المهمة في حياة الإنسان، أي عناصر تشكّل العمل. هذا البحث في علم النفس أساساً يُبحث تحت عنوان الدافع. أما عموم نظريات الدافع [الحافز] فإنها بسبب خصوصية المنحى التقليدي، لم تقدّم نظرية جامعة [شاملة] فيما يتعلق بتعقيدات عملية الدافع في عمل الإنسان.

ومع ذلك، يمكن عرض الآراء التالية في خصوص الدافع:

الدافع يتأثر بهدف الإنسان، وبنحو معرفة الإنسان به؛

يقع الدافع تحت تأثير العلاقات الشخصية وهوية الإنسان؛

يقع الدافع تحت تأثير الاعتداد بالذات (نظرة الإنسان الإيجابية أو السلبية لنفسه)؛

يوجب التأكيد الزائد على الدوافع الخارجية للعوامل المعززة، إغفال الموارد الغنية للدوافع الداخلية؛

في الدافع، تقع كيفية السلوك تحت تأثير قوة تفكير الفرد وإرادته وتحمله للمسؤولية.

لذا تعرض النظريات التي تهتم بالمصادر [العناصر] الداخلية للدافع، توضيحاً أدق. فاستناداً إلى هذه المجموعة من النظريات، يكون الدافع نحو التعلم قوياً حين تكون مصادر الدافع داخلية [باطنية] أو يكون التحرك باتجاه الدوافع الباطنية، وتكون أهداف التعلم محل اهتمام وعناية كبيرة عند المتعلمين، ويكون التركيز حول القيام بالوظيفة. ويعزو المتعلم نجاحه أو إخفاقه في التعلم إلى سبب يمكن رصده، ويثق المتعلم بجدوى فعاليته.

١-٤-٦- مباني علم الاجتماع

التربية الرسمية تابعة أكثر من أي شيء آخر لمقتضيات المحيط الاجتماعي والظروف التاريخية، ويمكن لوضعية المجتمع أو الحقبة الزمنية أن تحدّد حدودها وأطرها وخصائصها؛ إن المعرفة بواقع المجتمع توجب ترخيص آليات مناسبة وعقلانية للتربية الرسمية والعامة. بناءً على هذا، لا يمكن لتدوين فلسفة التربية الرسمية والعامة أن لا يكتسب لإنجازات علم الاجتماع. نشير هنا إلى أهم مباني علم الاجتماع المتطابقة مع الرؤية الإسلامية.

١-٤-١- المجتمع له حياة مستقلة عن الحياة الفردية لعموم أفرادها.

بحكم أن المجتمع يتميز بنوع حياة مستقلة عن الحياة الفردية، فله حينئذ قوانين وسنن مستقلة أيضاً عن أجزائه (الأفراد)؛ في الوقت نفسه تتمتع عناصر المجتمع التي هي أفراد الناس أنفسهم، بالاستقلالية؛ لأن الحياة الشخصية والطبائع الشخصية ومكتسبات الفرد من الطبيعة، لا تحلّ كلياً بالحياة الجماعية. في واقع الأمر، يعيش الإنسان نوعين من الحياة ونوعين من الروح: الحياة والروح الفردية للإنسان التي هي وليدة الحركات الجوهرية للطبيعة وإرادته الشخصية وعمله. والحياة والروح الأخرى هي الحياة والروح الجمعية التي هي وليدة الحياة الاجتماعية وتبرز وتظهر بصورة الهوية الجماعية لكل

فرد وعلى أساس اختياره وعمله الجماعي^(١). بناءً عليه يمكن استنتاج أن هناك رابطة حقيقية بين الفرد والمجتمع، وليست رابطة جعلية وضعية كعلاقة مجموعة كتب بالقفص الذي يحتويها.

٤-١-٢- الإنسان يتفاعل مع المحيط (المجتمع) وأفراده.

تبتعد النظرية الإسلامية بلحاظ تأكيدها على الحرية الفردية والمسؤولية الفردية عن نزعة المحيط (المنطوية في العلوم الاجتماعية المعاصرة)، وتختلف أيضاً بلحاظ الاهتمام بالوضعية، جذرياً، عن النزعة الفردية. وتذكرنا أن لا مناص من التفاعل مع البيئة ولا يمكننا التغاضي عن ذلك؛ ولكن لسنا مخولين من أجل تغيير البيئة أن نسلّم أنفسنا مرة أخرى إلى المحيط.

٤-١-٣- علاقة الفرد بالمجتمع هي علاقة الوحدة بالكثرة.

الاهتمام بالوضعية الاجتماعية في النظرية الإسلامية، لا يعني أبداً أصالة الجمع [الجماعة]؛ بل بمعنى ملاحظة الوحدة في الكثرة، التشخيص في البيئة [المحيط] والفردية في الجماعة. يدفعنا الاهتمام بالوضعية لأن نخضع للبحث والدراسة المعمقة، عند شرح أعمال البشر، التأثيرات الاجتماعية المحيطة وحتى العناصر الطبيعية (بلحاظ وجود المقتضى ورفع المانع) في ظهور الأنماط السلوكية وفي استمرارها وحتى في ظهور المميزات الأخلاقية والروى البشرية. ولكن في مقام التوصية نطلب من الناس، استناداً إلى إرادتهم واختيارهم، أن يتعرفوا بل وأن يراقبوا ما أمكنهم مستوى ونوع هذه التأثيرات المحيطة [البيئة]. أي إن محور الاهتمام؛ سواء في مقام شرح العمل أم في مقام طلب الإصلاح، هو الشخص أو الفرد المفكر نفسه، المقرر، العامل. فالرؤية الإسلامية توصينا، من جهة (مقابل النزعة الفردية) بتجنبّ الرفض الساذج لآثار البنى الاجتماعية وأدواتها وآلياتها في ظهور واستمرار سلوك الأفراد وتشكل هوياتهم؛ ومن جهة أخرى (مقابل الحتمية الاجتماعية) لا يُسمح لنا، من أجل تغيير وإصلاح أداء المتعلمين، أن نتمسك بالبنى الاجتماعية؛ لأنّ القاعدة والقانون العام في الرؤية الإسلامية هو أن لا أحد يتحمل وزر غيره^(٢) (على نحو تام). وعليه، لا يمكننا إغفال تأثير البيئة المحيطة على أعمال الأفراد؛ ولا يمكننا - في الوقت عينه - أن نبرز دورها في تفسير أعمالهم وحتى إصلاحها كعامل حصري وأكثر من الحد الواقعي؛ لأنّ المسؤولية النهائية لكل فرد تقع على عاتقه^(٣).

٤-١-٤- تؤثر المؤسسات، والبنى، والعمليات الاجتماعية على طريقة عمل الأفراد في وضعيات الحياة.

إنّ الالتفات إلى أهمية المنظمات الاجتماعية، وتأثيرها الواسع، ودور البنى والعمليات الاجتماعية، في تكوين رؤية الأفراد ونوع نظرهم إلى الوضعية وكذلك تشكل دوافعهم للعمل في الوضعية، يمكن أن يجعل القائمين على وضع السياسات الاجتماعية مدركين ومتحسين لتغييرات المحيط [البيئة]. وعلى واضعي السياسات الاجتماعية، نظراً للتعقيدات الكثيرة في العمليات الاجتماعية، أن يتعرفوا إلى أنواع العوامل المؤثرة وأساليبها المؤثرة المتنوعة. لذا ينبغي كذلك على واضعي السياسات التربوية الاستعداد للعمل على العوامل المحيطة من خلال البحث والدراسة الواسعة لتأثير المؤسسات كالاقتصاد والسياسة والعلم.

(١) يوجد اختلاف بين فلاسفة المسلمين في مسألة النزوع الجمعي للبشر [النزعة الاجتماعية] هل هي بالفطرة الأولى، أم بالفطرة الثانوية للإنسان؛ على سبيل المثال: يعتبر العلامة الطباطبائي الإنسان اجتماعياً بالفطرة الثانوية (الميزان، ج ٣ و ٤). من المسلّم به أن الحياة الاجتماعية ضرورة لا تقبل الإنكار، ولا يرى الإسلام أي انفصال للإنسان عن المجتمع بأي وجه من الوجوه (يراجع مكتب تعاون الحوزة والجامعة ١٣٧٤ ش)

(٢) الآية: «ولا تزر وازرة وزر أخرى».

(٣) علم الهدى (١٣٨٦ ش).

وعلى المخططين التربويين تقديم صورة قريبة من الواقع للمتربين عن مجال وإطار عمل هذه المؤسسات. ويمكن لهؤلاء بل وينبغي عليهم الاستفادة من مصادر علمية ودينية معتبرة^(١)، من أجل الحصول على تفسير معتدّ به عن الوضعية وسبل إصلاحها المستدام.

١-٤-٥- التمهيد لنيل مواطني المجتمع الإسلامي اللياقات والمؤهلات، هو عنصر من عناصر الحركة الاجتماعية. لدى جميع الناس القدرة على اكتساب المهارات اللازمة للمشاركة الفعّالة في الحياة الفردية والاجتماعية. وعليه، ينبغي أن توفر عملية التربية الفرصة المناسبة لجميع أفراد المجتمع بصورة عادلة، لتحقيق هذه الاستطاعة.

ومن هذه الجهة، يجب على نظام التربية الرسميّة والعامة أن يعدّ الأرضية المناسبة للمعرفة والترقي المستمر لاستعداد المتربين، كي يمنع الطبقيّة في المجتمع، من خلال ترقي وتشكّل الهوية الصحيحة والمتوازنة لديهم.

١-٤-٦- للمؤسسات الاجتماعية غاية مشتركة، ويكمّل بعضها وظائف بعض في سياق تحقيق الغاية. المؤسسات الاجتماعية المساهمة في حركة تحقق الحياة الطيبة، بالرغم من وجود فروقات في البنية والاستعداد، تتمتع بغاية مشتركة، وتُعتبر أعمالها داعمة ومكمّلة بعضها لبعض، ويتمّ تحديد الهدف الخاص لها (المتجلى في الرسالة، والوظائف المشخّصة) في سياق تحقيق الهدف المشترك. لذلك، فإنّ أي وجود للنقص في وظائف أي مؤسسة اجتماعية، لا يمكن جبرانه بسهولة من خلال تقوية المؤسسات الأخرى؛ ومن الضروري أن تتفاعل كلّ المؤسسات، بعضها مع بعض.

١-٤-٧- مؤسسة الأسرة التي تتكفّل دوراً لا يمكن تجاهله في التربية، تُعدّ واحدة من المؤسسات البنيوية في المجتمع. في النظرة الإسلاميّة، إنّ سلامة المجتمع وبلوغ مجتمع معافى وصالح منوط بوجود العوائل السليمة ووظائفها المناسبة في جميع أبعاد الحياة. فمؤسسة العائلة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية المؤثرة والبنيوية في أنواع التربية، وخاصة في سني الأطفال والأحداث؛ وفي الواقع تُعتبر مؤسسة العائلة أصغر وحدة اجتماعية، وفي الوقت ذاته أهم وأشدّ وحدة تربوية مؤثرة في المجتمعات. وتربية الأبناء، أساساً، من الوظائف المهمّة لهذه المؤسسة، ولذا للعائلة في كلّ الأحوال دور مشهود لا يمكن إنكاره. ولقد تم التأكيد أيضاً على هذا الموضوع المهم في الرؤية الإسلاميّة. كما أنّ تنوّع الأحاديث وتواتر الروايات التي تتحدث حول الوظائف التربوية للعائلة وكذلك صراحة النصوص الإسلاميّة الشريفة والمعتبرة الدالة على دور الوالدين في التربية والتعليم، يكشف لنا عن إجماع عام بين علماء المسلمين حول مسؤولية الوالدين فيما يتعلق بتربية الأبناء.

١-٤-٨- في مسار تشكّل المجتمع وتحوّله ينبغي الجمع بين عمليّة الانسجام الاجتماعي (ربط الوحدات الاجتماعية في سياق تحقيق الوحدة) وبين عملية التمايز (تقسيم وتحديد الوحدات الاجتماعية بغية قبول الكثرة والتنوع) - وفقاً لأصل الوحدة في الكثرة والكثرة في الوحدة -.

في تشكّل وتحولات المجتمع تتدخل حركتان عامتان. الحركة الأولى هي عملية «الانسجام الاجتماعي». هذه العملية تعمل على تشكيل وإيجاد مجموعة واحدة من الناس باسم المجتمع. في هذه الحركة تترابط الوحدات الاجتماعية من قبيل الأفراد أو المجموعات معاً، وتشكّل المجتمع، وهذه العملية،

(١) - المصدر نفسه.

توجد الارتباط والاتحاد الاجتماعي. الحركة الثانية، تسمى عملية «التمايز». وهذه العملية تؤدي إلى تمايز وتعين الأفراد والوحدات الاجتماعية، وتوجد الفئات والأصناف في المجتمع. كذلك تؤدي إلى التشعبات والكثرة في فئات وأقسام المجتمع وإيجاد الثقافات الفرعية، وحتى تؤدي إلى التصادم والتعارض فيما بينها^(١).

لكن توجه علم المجتمع المطلوب، وفقاً للأصل الفلسفي الوحدة في الكثرة والكثرة في الوحدة، هو توجه يأخذ بعين الاعتبار كلاً من الحركتين الاجتماعيتين العامتين أي «الانسجام» و«التمايز» إلى جانب بعضهما. ويقدم بياناً عاماً وواسعاً عنهما، أي يؤكد على الوحدة والانسجام الاجتماعي ويهتم أيضاً بوجود الكثرة في الفئات والثقافات.

إلى هنا نختم توضيح وتفصيل مباني فلسفة التربية الرسمية والعامة، وبالتالي سنبحث ماهية التربية الرسمية والعامة. والمقصود من ماهية التربية الرسمية والعامة، تبين تعريف التربية الرسمية بنحو إلزامي، يعني تعريف التربية الرسمية والعامة وفقاً للمباني المقبولة وما ينبغي أن تكون. من هنا تم الاهتمام والاستناد في التعريف إلى جميع المباني المدونة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية وفلسفة التربية الرسمية والعامة.

٢- تبين ماهية التربية الرسمية والعامة

ينبغي لعملية التربية التي هي أهم الحركات الاجتماعية الإنسانية وعنصر أساسي لتحقيق الحياة الطيبة ببعديها الفردي والاجتماعي، أن تُدار وتُدعم من قبل مؤسسات ذات صلة اجتماعية. هذه العملية عُرِفَت بنحو إلزامي في فلسفة التربية وفقاً للاستنتاج والاستنباط من المباني الأساسية المحددة، هكذا:

«التربية هي عبارة عن عملية تفاعلية، تمهد للتشكّل والتسامي المستمر لهوية المتربين، بنحو منسجم ويرتكز على النظام المعياري الإسلامي، بهدف هدايتهم في مسار الاستعداد والتهيؤ للتحقق الواعي والاختياري بمراتب الحياة الطيبة في كافة الأبعاد».

يظهر من هذا التعريف أنّ عمل التربية هو عملية لها جانبان: من جهة هو عمل تهيئة الأرضية حيث يوفّر المربّون المجالات من خلال التخطيط، التنظيم وتوفير الفرص المناسبة في قالب من التدابير والإجراءات التدريجية، المدروسة والمقاسة (على أساس الانسجام مع خصوصيات المتربّين ووضعيتهم)، المنسجمة والمتناسقة على أساس النظام المعياري الإسلامي. ومن جهة أخرى، عمل اكتساب المتربي، بحيث إنّ المتربّين أيضاً ومن خلال المشاركة الفعّالة في هذه العملية والاستفادة الجيدة من الفرص المهيّأة، يكتسبون اللياقات

(١) - طرحوا في علم الاجتماع، في إطار المواجهة مع هاتين الحركتين الاجتماعيتين العامتين، ولتحديد أهمية هاتين العمليتين، نظريتين عامتين ومتعارضتين؛ إحداهما تسمى بنظرية التوافق، والثانية نظرية التنازع [التبادل].

تؤكد نظرية التوافق في المجموع على: الاتحاد والتماص، والارتباط المتبادل بين أجزاء النظام الاجتماعي، القيم والسنن العامة (مخاتبة القاعدة الأساسية للحياة الاجتماعية)، التوازن واستدامة الأنظمة الاجتماعية (كوقائع اجتماعية أساسية). في المقابل، تركز نظرية التنازع على تفرق [انشعاب] الأجزاء، تعارض الجماعات (الكثرة)، الحصر والخصومة والنزاع بين الجماعات، الإلزام، المصلحة، وتغيير الأنظمة الاجتماعية [كوقائع اجتماعية].

وفي نظرية التوافق، يوجد أساساً تركيز على الثقافات الفرعية المؤتلفة وثبات الأنظمة الاجتماعية (عملية الانسجام)؛ أمّا في نظرية التنازع فالأساس فيها التركيز على الماهية الفتوية للمجتمع، والثقافات الفرعية المتعارضة وغير المنسجمة وتغيير الأنظمة الاجتماعية (عملية التفاضل أو التمايز). ولقد بُذلت جهود كثيرة للجمع بين هاتين النظريتين العامتين واستمرت على ما كانت عليه. ففي هذه المساعي لأجل التوليف بين النظريتين العامتين لعلم الاجتماع، نشاهد من جهة تركيزاً على الماهية الفتوية في نظرية التوافق وقد اشتهرت هذه الفئة بالنزعة الوظيفية الجديدة؛ ومن جهة أخرى نشاهد في نظرية التنازع الاهتمام بالانسجام الاجتماعي. على أي حال، ينبغي القول فيما يتعلق بتحديد نسبة مباني علم اجتماع التربية الرسمية والعامة، أنّ المراد من علاقة الوحدة بالكثرة التأكيد على وجود الثقافات الفرعية التي فيها توافق اجتماعي. لذلك يظهر أنّ النزعة الوظيفية الجديدة في نظرية التوافق هي الأكثر ملاءمة، وما يجدر ذكره أنّ هذه النظرية غير كافية لبيان وشرح نظرية الوحدة في الكثرة، وينبغي إيجاد نموذج نظري مناسب مركّب منهما (عماد أفروغ، ١٣٨٧).

الفردية والجماعية الضرورية، وعبر هذا الطريق يستعدّون بنحو واعٍ واختياري لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد كافة.

لا شك أنّ هذه العملية التفاعلية المستمرة بين المربين والمتربين، لا تتحقق في الفراغ، وتحققها اللائق كأهمّ عمل اجتماعي ممهّد لتحقيق الحياة الطيبة، يستلزم المشاركة الفعّالة لجميع العناصر الاجتماعية المساهمة والمؤثرة فيها، وبالأخصّ الدعم المؤثّر للعناصر الأساسية الاجتماعية (العائلة، الحكومة، الإعلام، والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية) كأركان هذه العملية في العصر الحالي. التربية الرسميّة والعامة في الواقع هي ذلك القسم من عملية التربية هذه، بحيث تنجز بدعم الحكومة لعموم الأفراد في مرحلة زمانية خاصة.

على هذا الأساس، لا بدّ أن تُعدّ التربية عملاً جامعاً، متّحداً، تدريجياً، منسجماً، شاملاً ومستمرّاً (على امتداد العمر) وحاوية لكلّ العمليات الممهّدة للتحوّل الاختياري والواعي للإنسان، والتي تعمل على هيئة أمر واحد، للتشكّل والتسامي المستمر والمنسجم للأبعاد الفردية والاجتماعية كافة لوجود الإنسان، كمجموعة واحدة.

لكن كما مرّ في القسم السابق (فلسفة التربية في جمهوريّة إيران الإسلاميّة)، فإنّ هذه العملية الاجتماعية العامة يمكن تقسيمها من أبعاد ونواحٍ مختلفة، ولأجل فهم أفضل للشكل الخاص وما هو مورد نظر من عملية التربية العامة في هذا القسم (أي التربية الرسميّة والعامة) يلزم أن تعرف الأقسام والأشكال الاجتماعية المختلفة لحركة التربية جيّداً، لذا نشير هنا إلى هذه الأقسام:

١- تنظر التربية من ناحية، إلى شؤون الحياة الطيبة وأبعادها، أي غاية الحياة الإنسانية. تقسيم التربية من هذه الناحية كحركة مُعدّة للفرد والمجتمع من أجل تحقّق الحياة الطيبة بأبعادها المختلفة على الرغم من وحدة الحياة الطيبة وانسجامها، يتّسم بالموضوعيّة. لذا، كما مرّ في التقسيم الاعتباري الناظر إلى أبعاد الحياة الطيبة، تُقسم التربية إلى ستّة أقسام هي: التربية الاعتقادية والعبادية والأخلاقية، التربية العلميّة والتقنيّة، التربية الاجتماعية والسياسية، التربية الاقتصادية والمهنيّة، التربية الفنيّة والجماليّة، والتربية الحياتيّة والبدنيّة. بالطبع، بالالتفات إلى جامعيّة ووحدة مفهوم التربية، يتمّ هذا التقسيم من أجل أن يكون تنظيم التدابير والإجراءات التربويّة أشدّ تأثيراً، ولا ينبغي تصوّر أنه يوجد تعدّداً واقعياً بين هذه الساحات. لذا، تتمتع هذه الأبعاد بالوحدة، على الرغم من تمايزها النسبي.

٢- التربية من ناحية مراحل نمو المتربّين هي أيضاً قابلة للقسمة. لتحوّلات النموّ وتغيّراته عند المتربّين مراحل ومراتب، حيث يمكن، على الرغم من اتصالها واستمرارها، تقسيمها تقريباً إلى فترات ومراحل عمريّة متمايزة نسبياً. إنّ اختلاف خصائص المتربّين في هذه المراحل يقتضي إجراءات تربويّة متنوّعة. على هذا الأساس، يمكن لحركة التربية أن تُقسّم بناءً لمراحل النمو (الحمل، الولادة، الطفولة الأولى، الطفولة الثانية، الصّبا، الحداثة، الشباب، متوسّط العمر، الكبر، الشيخوخة) إلى أنواع مختلفة^(١).

٣- تُقسّم عملية التربية بلحاظ مستوى شمولها لعموم أفراد المجتمع إلى نوعين: «عامة» و«تخصصية». التربية العامة هي جزء من حركة التربية، تُنجز لناحية تشكيل هويّة المتربّين وتساميها المستدام، من خلال التأكيد على الوجوه المشتركة للهويّة، وضمن ملاحظة خصوصيّاتهم الفردية وغير المشتركة، حتى

(١)- بديهي، أنّه بالإضافة إلى الفروقات والأوجه الاختصاصية، ينبغي لأنواع التربية في مختلف مراحل النمو أن يُنظر إليها كمقاطع لحركة مستمرة في اتجاه واحد، في رقي وانسجام متواصل. لذا، ينبغي أن يكون بين أهداف التربية في المراحل المختلفة، ومضامينها وأساليبها، تناسق ونسبة طوليّة ذات مغزى.

يحصل متربو مرحلة ما الجهوزية والاستعداد لتحقيق الحياة الطيبة بأبعادها المختلفة، بحيث يكون تحصيل تلك المرتبة لعموم أفراد المجتمع أمراً لازماً أو جديراً. أما التربية التخصصية فهي جزء من حركة التربية التي تتم في ظلّ تشكل الجوانب التخصصية للهوية وتساميتها المستدام على أساس تشكل الجوانب المشتركة للهوية ليحصل المتربون مرتبة من الجهوزية والاستعداد لتحقيق مراتب الحياة الطيبة بأبعادها المختلفة، حيث يكون الوصول إلى تلك المرتبة من الجهوزية والاستعداد، لازماً وجديراً^(١) بفئة من أفراد المجتمع فقط.^(٢)

٤ - تُقسّم التربية أيضاً من ناحية طريقة التنظيم والاعتبار القانوني إلى نوعين رسمية وغير رسمية. التربية الرسمية هي جزء من حركة التربية التي تُنظمت بشكل قانوني (بمخاطبين محدّدين، وأهداف، وبنية وبرنامج محدّد)، ومرنة (بحسب خصائص المترّبين) أعدّت ونُفذت لإعداد المترّبين من أجل تحقيق مراتب الحياة الطيبة بأبعادها المختلفة والمتناسبة وحاجات المجتمع المتنوعة، وبعد كسب المؤهلات واللياقات اللازمة من قبل المترّبين (لناحية إدراك الوضعية والعمل على إصلاحها الدائم على أساس النظام المعياري) يمنحون شهادة نجاح (وثيقة معتبرة). أما التربية غير الرسمية فهي شكل من حركة التربية تُكتسب فيها أنواع المؤهلات واللياقات اللازمة لناحية إدراك الوضعية وإصلاحها الدائم على أساس النظام المعياري، من أجل إعداد المترّبين لتحقيق مراتب الحياة الطيبة بأبعادها المختلفة، من دون تنظيم محدّد، وعن طريق تجارب المترّبين التطوّعية (كالحضور في العائلة، مطالعة الكتب والصحف، مشاهدة الأفلام والتلفزيون، المشاركة في فعاليات المجموعات والاتحادات، الحضور في المساجد والمحافل الدينية).

٥ - تُقسّم التربية من ناحية شكل حضور المترّبين ومشاركتهم وكيفية الاستفادة منها إلى نوعين: تربية إلزامية وتربية اختيارية. التربية الإلزامية نوع من حركة التربية ينبغي على المترّبين أن يشاركوا فيها طبقاً للضوابط القانونية. التربية الاختيارية هي نوع من حركة التربية تكون فيها مشاركة المترّبين تطوّعية، هذا التمايز لا يعني استقلال هذين النوعين عن بعضهما تماماً؛ بل ينبغي تنظيم نوعي التربية الإلزامية والاختيارية، قدر الإمكان، بنحو يسيران به في الاتجاه نفسه (وحتى في نسيج واحد بعضهما مع بعض) ويكمل بعضهما الآخر.

بناءً على ما قيل، يمكن إطلاق اسم «التربية الرسمية والعامة» على قسم من عملية التربية من خلال توليف بعض الأنواع المذكورة وتأليفها، والمراد بها قسم من حركة التربية التي يعيش مخاطبوها مرحلة عمرية خاصّة (الطفولة الثانية والحدّاث والشباب)، والتي هي بلحاظ المستوى وكيفية الشمول من نوع التربية العامة والتربية الإلزامية، وبلحاظ طريقة التنظيم والاعتبار القانوني من نوع التربية الرسمية، وفي الوقت عينه تتطابق وخصوصيّة النظرة الشاملة ووحدة العمليّة التربويّة، ولزوم أن يحيط التكامل المتعدّد الجوانب للمترّبين، بساحات التربية كافّة بنحو متوازن.

بعبارة أخرى في عملية التربية الرسمية، المفهوم العام هو ناظر إلى فئة خاصة من المترّبين، الذين يمرّون بمرحلة تكامل وهو خاصّة - الطفولة الثانية والحدّاث والشباب -، لكنّ هذه العملية بسبب استمراريتها

(١) - بالطبع، لا ينبغي أن يكون هناك مانع لبقية أفراد المجتمع من تحصيل هذه المرتبة من الاستعداد والجهوزية (في حال وجود الرغبة والاستعداد اللازم)؛ ولكنّ هذا الأمر لا يُعتبر مورد حاجة للمجتمع، ولذا، لا يصرف المجتمع ميزانية له.

(٢) - ينبغي اعتبار هذين النوعين من أنواع التربية قسمين مكملين لحركة واحدة، حيث لكل واحد منهما أهميته الخاصّة ووظيفته المستقلّة في تحسين نوعية الحياة الفردية والاجتماعيّة؛ بالرغم من هذا ينبغي أن يكونا منسجمين وعلى امتداد بعضهما، حتى تنمو وتتكامل جميع المستويات العامة والاختصاصية لهويّة المترّبين بصورة متوازنة.

وإلزاميتها، «على امتداد الزمن» تصبح بالنسبة إلى جميع أفراد المجتمع تدريجياً عامة، وتأخذ الطابع العام. ويجدر ذكر أن نطاق مرحلة النمو والتكامل التي هي مورد اهتمام (تحديد عمر المتربين في نظام التربية الرسمية والعامة) يتغير بحسب الظروف والمقتضيات الاجتماعية. من هنا يتفاوت هذا النطاق في أنظمة التربية الرسمية والعامة العالمية.

بناءً على هذا التصور القابل للنقاش، نقوم أولاً بتوضيح الخصائص المطلوبة للتربية الرسمية والعامة ومن ثم بيان التعريف المنتقى لها، بناءً على دلالات فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية.

بحث إجمالي حول نماذج التربية الرسمية والعامة الشائعة

لا ريب يمكن التعرف على أشكال من التربية المنظمة في جميع المجتمعات (ومن بينها المجتمعات التقليدية) بعنوان التربية الرسمية، ذلك أن للتربية العامة بشكلها غير الرسمي أيضاً، سابقة ممتدة في المجتمعات البشرية كافة^(١)، ولكن كما قيل سابقاً، فإن التربية الرسمية بشكلها العام والحالي، هي ظاهرة إجتماعية حديثة العهد من نتاج مرحلة الحداثة، التي انتشرت بجميع أشكالها مطابقةً لحاجات المجتمعات المعاصرة ومتطلباتها الثقافية، والاقتصادية، والتقنية.

وفي جميع الأحوال لا شك أن للتربية الرسمية والعامة بأشكالها ومصاديقها الرائجة، نجاحات ملحوظة في المجتمعات المعاصرة، بحيث يمكن الإشارة إلى بعض هذه الموارد:

الارتقاء بالثقافة العامة؛

- الدور الفعال في الحراك الاجتماعي لأفراد الطبقات المختلفة، وبسط العدالة الاجتماعية؛
- المساعدة في خلق الانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية؛
- تعميم التعليم والمهارات الأساسية في الحياة؛
- المساهمة في توسيع العلاقات الاجتماعية.

هذه النجاحات لم تؤد فقط في جميع المجتمعات المعاصرة إلى عدّ نشر التربية الرسمية والعامة ورواجها من أهم السبل لتنمية المجتمعات والرقى المستمر بها، ومن أهم لوازمها (أي تشكّل وارتقاء الثروة البشرية، تشكّل وارتقاء الثروة الاجتماعية، وتوفير الانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية)؛ بل يعدّ الانتفاع منها، في القوانين والمواثيق الدولية والقوانين الأساسية (الدساتير) لعموم الدول، حقاً مؤكداً لعموم أفراد المجتمع (بغض النظر عن الخصائص الثقافية، والقومية، والدينية، والاقتصادية، والجنسية / الذكورة والأنوثة، والخصائص الفردية).

- لكن من ناحية أخرى، طُرحت على امتداد سنوات ظهور التربية الرسمية والعامة وتطورها انتقادات كثيرة من قبل مفكرين متنوعين في مبادئهم الفكرية، حول مصاديقها المنتشرة.^(٢)
- أهم الانتقادات الواردة حول مصاديق التربية الرسمية والعامة الرائجة من منظار الاتجاهات النقدية، ما بعد الحداثة، الكلاسيكية، الوظيفية، الإنسانية (اومانيسم)، الليبرالية، عبارة عن:

(١) - إن تأكيد دين الإسلام على وجوب طلب العلم على كل مسلم ومسلمة، ووجود المؤسسات التربوية العامة كالمكتبات، والمساجد، في تاريخ الحضارة الإسلامية، لهو مؤشر على مثل هذه السابقة التاريخية.

(٢) - للاطلاع أكثر راجع علم الهدى ١٣٨٦، ص ٢١٠ - ٢٢١

تعتبر مجموعة من الناقدين الشكل الحالي للتربية الرسمية والعامة «غير مجدية وغير فعّالة» وقد ورد هذا الانتقاد من وجهة نظر الاتجاه الوظيفي في علم الاجتماع. وباعتقادهم أنّ هذا النظام يتأخّر بسبب بنيته اللامرنة في الاستجابة للتحوّلات الاجتماعية والحاجات المستجدة عنها. كما أنّ هذا النظام لم يوفّق في تلبية حاجات الأفراد الثقافية والمهنية. وفي مستويات أعمق يشير هذا الانتقاد إلى نوع من النزعة الإختزالية^(١) في وظيفة التربية الرسمية والعامة. هذا الإختزال قد برز وظهر في ساحتين؛ أولاً في ساحة تقليص صلاحيات ومهارات المتربين إلى مستوى كسب شهادة دراسية لأجل الدخول إلى التربية التخصصية، وثانياً تقليص التعلم إلى مستوى حفظ مضمون محدّد- وبالأخصّ مضمون الكتب الدراسية- وكذلك تقليص مفهوم لياقات المتربين إلى مستوى تنمية بُعدهم المعرفي. التقليص الأوّل أدّى إلى ظاهرة التوجّه نحو الشهادات، والثاني إلى معضلة التوجّه للحفظ.

لا ريب أنّ عدم جدوائية التعلّم الرسمي قد أوجب ردّات فعل إيجابية أيضاً. فالتوجّه إلى التعليم غير الرسمي وتوظيفه في المدرسة، هو من جنس ردود الفعل هذه. فطرح فكرة أنشطة لاصفية إلى المنهج الدراسي - من قبيل الأنشطة خارج المدرسة والأنشطة المكملّة - لا شكّ قد كانت ردة فعل القيمين على الأنظمة التربوية الرسمية والعامة على رؤى بعض الناقدين. هذه الأفكار قد استطاعت أن تقلّص من الآثار غير المرغوبة للتعليم الرسمي وعدم جدوائيته. في الحقيقة إنّ نظام التربية الرسمية قد استفاد من عناصر وأشكال التربية غير الرسمية في سياق تحقيق أهدافه. من هنا فإنّ بعض المفكرين يعتبرون أنّ تأليف التربية من هذين الشكلين هو السبيل المناسب للابتعاد عن الآثار غير المرغوب فيها في التربية الرسمية والسبيل المناسب لانطباقها مع ظروف المجتمع واحتياجاته.

من ناحية العدالة الاجتماعية، يأخذ بعض المفكرين على أنظمة التربية الرسمية والعامة الشائعة أنّ المدرسة، وبشكل عام أنظمة التربية الرسمية، تعيد إنتاج اللامساواة الاجتماعية، وحتى أنّها تزيد من مستوى اختلاف الطبقات الاجتماعية. وطبقاً لرأي هذه المجموعة، فإنّ طبقات المتنفّعين في المجتمع تمتلك فرصة وإمكانية أكبر للاستفادة التامة من مواهب التربية الرسمية، ويعقب ذلك، أن يُجعل العلم والتخصّص اللذين هما من المصادر الأساسية للقوة في المجتمعات الصناعية، في تصرف هذه الطبقات المتنفّعة^(٢).

بعض المنتقدين لأنظمة التربية الرسمية يرون أنّ التربية الرسمية بشكل عام، وبسبب اعتمادها على النظام القيمي والفكري لدول الغرب، توجب اتساع الثقافة الغربية وسيطرتها على البلدان التي تقتبس هذا النموذج من دون أن تغبّر فيه شيئاً أو تقبله بما يتناسب والثقافة المحلية. لذا، تشيع التربية الرسمية الرائجة عدم تكافؤ السلطة الاجتماعية والثقافية على المستوى العالمي، وتجعل ثقافات العالم الأخرى عرضة للتأثر والتبدّل.

واحدة أخرى من الانتقادات التي وُجّهت إلى نظام التربية الرسمية والعامة، ناطرة إلى انعكاسات هذه التربية ونتائجها على المتربّين. وانطلاقاً من هذه النظرة، يتحوّل المتربّون بالالتفات إلى الأساليب التربوية الموضوعة في هذا النظام التربوي، عموماً، إلى أفراد منفعلين وقابلين، يعدّون أنفسهم تابعين للوضعية ومتناغمين معها لا مغيّرين لها؛ في هذه الصورة، يتحوّل المتربّون إلى أوعية جوفاء متشابهة، عديمة الإرادة، والقدرة على اتخاذ القرار، ملأى

(١) - Iredutionism

(٢) - هذا النقد ورد على نظام التربية الرسمية والعامة من قبل الاتجاه النقدي والماركسيّة الجديدة.

بالمضامين المنتقاة لها. يطلق بعضهم على هذه التربية أيضاً، اسم «التربية البنكية»^(١) وهذه النزعة التأثريّة الشديدة للمتربّين، ناشئة من قوة المدرسة المطلقة وشرعيّتها المحسومة وأوليائها (المصدق العيني لنظام التربية الرسميّة والعامة).

من منظارٍ آخر، كان العمل الإشرافي والرقابي للتربية الرسميّة مورد انتقاد جدّي من قبل بعض أهل الفكر^(٢). من وجهة نظرهم، تتعرّض الأنظمة السياسيّة عن طريق التربية الرسميّة إلى صياغة الشخصية، إدارة الأذهان والتأثير على عمليّة إنتاج العلوم القيّمة ونشرها، وبهذا النحو، يعتبر «سلب الهوية»^(٣)، و«التغرّب عن الذات»^(٤)، و«اتباع المؤسّسة العلميّة للمؤسّسة السياسيّة» من النتائج التي تنشأ من هذه التربية الرسميّة. أكثر ما نشأ هذا الانتقاد عن آليتين هامتين في التربية الرسميّة والعامة هما «توحيد المعايير» و«مركزيّة المؤسّسة»^(٥). في الآليّة الأولى تسعى التربية الرسميّة والعامة طبقاً لحاجات المجتمع الصناعي، وكعمليّة إنتاج صناعي على أساس برامج منظّمة، إلى إعداد أفراد منضبطين، منشودين، ومُعطّين للعيش في المجتمع الصناعي. الآليّة الثانية التي ترتبط بالآليّة الأولى تشمل التوجه المركزي في وضع السياسات، التخطيط وإدارة أنظمة التربية الرسميّة والعامة، وبدون هذه المركزيّة تكون صياغة المعايير غير مقدور عليها^(٦). وبديهيّ أنّ هذا بشكله الإفراطي سينتهي بإلغاء الثقافات الفرعيّة في المجتمعات. من هنا يمكن القول إنّ التوجه المركزي الشديد لا يتلاءم مع ظروف ومقتضيات المجتمعات المعاصرة، والكثير من المجتمعات يسعى من خلال سياسة الإدارة المتباعدة أن يبتعدوا عن هذا التوجه المركزي الإفراطي.

لكن، بالإضافة إلى هذه الانتقادات، ومن خلال التأمل في الوضع الحالي لنموذج التربية الرسميّة والعامة، يمكن أن ترد عليه أيضاً انتقادات أخرى من المنظور الإسلامي، بعضها عبارة عن:

تضعيف مكانة العائلة في أمر التربية. إنّ ميل وتوجه مصادر السلطة، وبالأخصّ الحكومات التي ترغب تماماً بالسيطرة والإمساك بنظام التربية الرسميّة والعامة، لا شك أدى إلى تقليص دور العائلة في أمر التربية الرسميّة والعامة. وفقاً لهذا الميل والتوجه «الحكومة هي أعلى من أي مؤسّسة أدنى، والحكومة تحدد أفضل من الأفراد وعائلاتها، كيف يجب أن يكون المجتمع. بناء عليه، ينبغي على الفرد والعائلة أن يسلموا لإرشادات الحكومة السياسيّة، والاقتصاديّة والأخلاقيّة»^(٧). بالتأكيد انطلاقاً من رؤية الناقدين، قد أدت هذه الحركة أيضاً إلى تقليص أهمية العائلة في المجتمع.

ان رؤية حذف تأثير العائلة في أمر التربية ولو أنه باللحاظ التاريخي يرجع إلى أفلاطون، ولكن تقليص أهمية العائلة في نفس عملية التربية ناشئ من سيطرة التفكير الليبرالي على المجتمعات المعاصرة وبالأخص مجتمعات الغرب. في الفكر الليبرالي تُعتبر العائلة مؤسّسة رجعية^(٨). المسألة الجديرة بالاهتمام هي أنّ توجّه تضعيف الدور التربوي للعائلة، تمّ ملاحظته بنحو آخر في التفكير الاجتماعي. من هنا، في حين أنّ التربية في المجتمعات التقليدية

(١) - أورد فيلسوف ومربي أمريكي اللاتينية الكبير «باولو فريه» هذا النقد على نظام التربية الرسمي القائم في كتابه المعروف (Education of oppressed)، وسَمّى التربية البديلة عنه بتربية التحرّر. وعرض في كتابه هذا إطاراً وأساساً لنموذج «التربية الرسميّة الحرة». (تُرجم هذا الكتاب مرّتين إلى الفارسيّة، واحدة بقلم د. علي شريعتمداري باسم «ثقافة السكوت»، وأخرى بقلم د. أحمد بيرشك بعنوان «تعليم المضطهدين»). وقد وردت انتقادات في هذا المجال أيضاً، لكن بلغة ملطفة من قبل فلاسفة أمثال «ديوتي»، كما نرى في المصادر الفارسيّة انتقادات من هذا النوع في آثار المرحوم د. هوشيار.

(٢) - لفوكو وبعض مفكرّي «ما بعد الحداثة» مثل هذه النظرة.

(٣) - Depersonalization

(٤) - Self Alienation

(٥) - هذا انتقاد الفلاسفة الوجوديّين التربويّين لنظام التربية الرسميّة والعامة والمدارس. (غوتغ ١٣٨٠)

(٦) - ورد هذا الانتقاد أيضاً عن الاتجاه النقدي. راجع: علم الهدى، المصدر نفسه.

(٧) - وليام كاردنر، الحرب على العائلة، ترجمة معصومة محمدي (١٣٨٦) مكتب دراسات وبحوث حول المرأة.

(٨) - ن.م.

تعدّ من الوظائف الأساسية للعائلة، والعائلة هي المؤسسة الاجتماعية الأكثر تأثيراً على عملية التربية. ففي المجتمعات التقليدية المعاصرة وبالرغم من الفروقات في الفلسفة الاجتماعية وتأكيد الثقافة التقليدية على مؤسسة العائلة، إلا أنّه جرى تقريباً تقليص تأثير العائلة في عملية التربية باتباع النماذج الشائعة للتربية الرسميّة والعامة لبلاد الغرب. وفقاً لهذا فإنّ جرّ الأسرة للانزواء والانفعال بنحو مباشر أو غير مباشر هو من أحد الانتقادات المحورية على نماذج التربية الرسميّة والعامة في الغرب، بحيث ستؤدي على المدى البعيد إلى تزلزل مؤسسة العائلة وحتى إلى اضمحلالها.

من ناحية أخرى إنّ عدم التفات نماذج التربية الرسميّة والعامة الشائعة إلى خصائص المتربين الجنسية (الأنوثة والذكورة)، والسعي لتقديم تربية محايدة ولا مبالية تجاه هذه المرتبة المهمة من هوية المتربين، هي مسألة إلى حدّ كبير، تنشأ من النظرة العصرية لقضية الجنس (المبنية على الشبه التام بتبع المساواة الكاملة بين الرجال والنساء)، وفي بعض الموارد أيضاً متأثرة بالتوجهات الليبرالية النسوية feminist التي تقوم بسعي مقصود لحذف أو تقليل الأفكار النمطية حول الفروقات الجنسية، من مضمون التربية وأساليبها في الأنظمة التربية الرسميّة.

هذا النوع من عدم الالتفات قد أدى إلى أنّ الأنظمة الحالية للتربية الرسميّة والعامة في أهم مرحلة لتكوين الهوية الجنسية لأفراد المجتمع، غافلة عن هذا الأمر المهم. وفي النتيجة فإنّ المتربين في هذه الأنظمة، ومن خلال تجارب المدرسة التربوية تقريباً، لا يتلقون أي نوع من أنواع الجهوزية والاستعداد اللازم لورود الحياة العائلية والاجتماعية، بما يتناسب مع خصائصهم الجنسية والمعايير والأدوار الجنسية المتوقعة منهم بحسب القيم الاجتماعية والثقافية.

في حال أنّ في نظام التربية الرسميّة والعامة المنشود، العائلة - على عكس التوجهات النسوية المتطرفة والمتحررة - تعتبر أهم مؤسسة داعمة لتشكيل المجتمع الصالح. لذا إنّ تأسيس العائلة وحفظها، من القيم الأساسية المستقاة من الشريعة الإسلاميّة. وعلى الأحداث والشباب أن يفهموا أهمية هذه المؤسسة القيّمة والتأسيسية، وأن يكسبوا المهارات الضرورية لتشكيلها واستمرارها. في هذا المجال لا بدّ من الإشارة إلى ثلاث مسائل مهمة:

المسألة الأولى: إنّ الترتيبات الاجتماعية الحالية للمجتمع، تحتاج إلى تعريف العائلة ببنية جديدة ومبنية على القيم الإسلاميّة الأصلية والأساسية^(١)، حتى تُعرف وفقاً لها المؤهلات واللياقات الضرورية للفتيات والفتية (وفي الحقيقة آباء وأمهات المستقبل).

المسألة الثانية: إنّ الكثير من المؤهلات الضرورية لأجل تشكيل مؤسسة العائلة هي من جملة اللياقات والمؤهلات الأولية والمشاركة، بحيث إن تكتسب جيداً، توفر أرضية ثابتة لبنان الأسرة بنحو جيد. في الوقت ذاته، تنظر بعض اللياقات الضرورية أيضاً بالالتفات إلى الفروقات الجنسية، للأدوار التابعة لطبيعة الجنس^(٢)، بحيث يلزم أن تُدرج في التجارب التربوية لنظام التربية الرسميّة والعامة.

(١) - الدستور في بعض أصوله (الأصل العاشر) أكد على العائلة وسعي الحكومة ومختلف المؤسسات لحمايتها وتثبيتها. كذلك في وثيقتين «منشور حقوق وواجبات المرأة» و «أهداف وأصول تشكيل العائلة وسياسات استقرارها وتساميها»، وتمّ السعي لتقديم تعريف جديد عن العائلة وأفرادها ومسؤولياتها.

(٢) - الفروقات الجنسية بين المرأة والرجل هي وفق الحكمة الإلهية البالغة، وهذه الفروقات توجد نوعاً من التكميل بين المرأة والرجل؛ فلا يتكامل الرجل بمفرده ولا المرأة بمفردها وإنّما يتكاملان معاً. بعض هذه الموارد تمّ التأكيد عليها في الآيات والروايات:

- وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (٢١) الروم
- أَجَلٌ لَكُمْ لَيْلَةُ الصَّيَامِ الرَّقْتُ إِلَى نِسَائِكُمْ هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ عَلِمَ اللَّهُ أَنَّكُمْ كُنْتُمْ تَخْتَانُونَ أَنْفُسَكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ وَعَفَا عَنْكُمْ فَالآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ثُمَّ أَتُمُوا الصَّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ وَلَا تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنْتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَقْرُبُوهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لِنَاسٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ (١٨٧) البقرة
- نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنْتُمْ وَنِسَاؤُكُمْ لِأَنْفُسِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ مُلَاقُوهُ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ (٢٢٣) البقرة

إلى جانب هذه الفروقات الجنسية التي ترتبط بإنتاج المثل وبقاء النوع، يوجد فروقات أخرى تتعلق بعلم النفس والأحياء بين المرأة والرجل اهتم بها العلماء.

المسألة الثالثة: إنه بالالتفات إلى محورية العدالة في الإسلام، وأن الرجل والمرأة بغض النظر عن جنسهما، وبعنوان أنهما إنسان، يلزم أن يضطلعوا في المجتمع بأدوارهما ووظائفهما ومسؤولياتهما الاجتماعية. لذا على التربية الرسمية والعامة، وفقاً لسياسة طلب العدالة أن تلتفت إلى أوجه الشبه بين الجنسين^(١) وأيضاً إلى الفروقات.

النقد الآخر على النماذج الشائعة للتربية الرسمية والعامة من المنظور الإسلامي، ينظر إلى الرؤية العلمانية لعملية التربية، والسعي لفصل هذه العملية تماماً عن الدين ودوره الخلاق. وكما قد قيل، فالنموذج الشائع للتربية الرسمية والعامة، هو في الواقع أحد نتائج مرحلة الحداثة، لذا خضع بشدة لتأثير النظرة العلمانية العصرية؛ بمعنى أنه لا يمكن ولا يجب أن يقوم أساس أي تربية كعملية اجتماعية على أساس المباني والقيم الدينية. لذا لو أن في بعض النماذج الشائعة للتربية الرسمية والعامة يلاحظ ارتباط جزئي بين الدين وعملية التربية في قالب التربية الدينية بالمعنى الخاص^(٢)، لكن وفقاً للتفكير والسياسات العلمانية السائدة على نماذج التربية الشائعة، فرابطة معيارية وتوجيه مؤسسة الدين والقيم الدينية لهذا النوع من التربية، قد قُطعت تماماً أو تُركت بحدها الأدنى؛ لأن مراد النظرة العلمانية والنتيجة الطبيعية لعملية العلمانية (تصيير الأمور والمسائل الاجتماعية غير دينية)، هو أن لا تُجعل المباني والقيم الدينية كمبانٍ لأي من الإجراءات والآليات الاجتماعية، وأن يُحد نطاق تأثير مؤسسة الدين فقط بمجال الحياة الخاصة لأفراد المجتمع وعلاقتهم الخاصة بالله.

من الانتقادات الإخرى الواردة على نماذج التربية الرسمية والعامة الشائعة، وبالأخص النموذج الشائع في بلادنا، نظرة التفكيك والفصل تجاه عملية التربية. وهو النقد الذي قد أورده بعض المفكرين لمدة على نظام التربية الرسمية والعامة^(٣). بينما وفقاً للنظرة التوحيدية لحياة الإنسان وهويته، فعملية التربية هي حركة متواصلة ومتداخلة، ومفهوم التربية هو مفهوم مركب جامع ومنسجم ويتشكّل من مفاهيم أصغر، بحيث يقع كل واحد

(١) - في الرؤية الإسلامية المرأة والرجل من جوهر واحد «هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمَلاً خَفِيفاً فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَا اللَّهَ رَبُّهَا لَنْ يَخْلُقَنِي مِنْ صَالِحٍ لَنْ يَخْلُقَنِي مِنْ شَائِرٍ (١٨٩) والمقصود والغاية القصوى «للإنسان بما هو إنسان» واحدة (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ (٥٦) الذاريات... الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْعَفُوفُ (٢) الملك) وكل من الرجل والمرأة مسؤول أمام الله وخليفته في الأرض. (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ (٣٠) البقرة. وصاحب أمانته (إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا (٧٢) الأحزاب) ومعيار أفضلية الإنسان على الآخرين ليس في اختلاف اللون والعرق واللغة والجنس وأمثال ذلك، بل معيار أفضلية الإنسان التقوى (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٣) الحجرات. والعلم (أَمْ مَنْ هُوَ قَائِلٌ أَنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُوا رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ (٩) الزمر). والجهاد لا يستوي القاعدون من المؤمنين غير أولي الضرر والمجاهدون في سبيل الله بأموالهم وأنفسهم فَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ عَلَى الْقَاعِدِينَ دَرَجَةً وَكُلًّا وَعَدَ اللَّهُ الْحُسْنَى وَفَضَّلَ اللَّهُ الْمُجَاهِدِينَ عَلَى الْقَاعِدِينَ أَجْرًا عَظِيمًا (٩٥) النساء. والإنسان بصرف الفروقات الجنسية يتمتع بقدرات مشتركة تجعله قادراً على تسخير الأرض والسماء (وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُتَفَكَّرُونَ (١٣) الجاثية). الإنسان لديه القدرة على السماع والرؤية والتفكير (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (٧٨) النحل). ولديه القدرة على اكتساب العلم والتعلم (عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) العلق) وقابلية نيل الحياة الطيبة والإيمان (مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُخَوِّضَهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (٩٧) النحل) وكلا الجنسين لديهما قدرة متساوية في اكتساب القيم (إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّامِينَ وَالصَّامَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيراً وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْراً عَظِيماً (٣٥) الأحزاب) وكلا الجنسين لديهما مسؤولية اجتماعية مشتركة وينبغي أن يكون لديهما سعي مشترك لإقامة المجتمع الصالح (إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ (٩٠) النحل)

(٢) - على سبيل المثال في نظام التربية الرسمية والعامة في إنكلترا وألمانيا، يسمح بتعليم دين خاص (في حال طلب الوالدين)، وفي بعض أنظمة التربية العلمانية، لا تُرفض التربية الدينية بمعناها الخاص (في الحد الأدنى التعليم الديني للاطلاع على الدين وأديان الآخرين)

(٣) - بعض المفكرين المنتقدين لهذا الفصل هم:

- عيسى إبراهيم زاده، فلسفة التربية، إصدار جامعة «بيام نور».
- علي أكبر شعاري زاده، فلسفة التربية والتعليم، إصدار أمير كبير.
- علي شريعتمداري، أصول وفلسفة التربية والتعليم، إصدار أمير كبير.
- نفيسي، عبد الحسين «التدريب الفني لبحث جزء من جوانب تحسين النوعية». طهران، مدرسة برهان.
- محسن بور، بهرام «ضرورة تدوين نظرية المنهج الدراسي للتربية والتعليم لجمهورية إيران الإسلامية» مجلة ابتكارات التعليم، بهار ١٣٨٣، العدد ٧.
- السيد زاده، أحمد (١٣٨٣). «مسائل التربية والتعليم في إيران»، طهران، إصدار سمت.
- اعرفي، علي رضا (١٣٨٢)، «معوقات التربية الدينية» مقابلات ج ٢، طهران: إصدار المدرسة.

منها في سياق التربية. بالتأكيد هذا المفهوم يتمتع بوحدة اعتبارية وليس وحدة حقيقية^(١)، أمّا النظرة التفكيكية تجاه هذه العملية المنسجمة والفصل بين مفاهيمها الفرعية (من قبيل التربية والتعليم) وإيكال مسؤوليتها إلى الأقسام المختلفة، تؤدي إلى أن يصاحبها تشتت في العمليات والآليات الإجرائية وعدم جدوائية نظام التربية الرسمية والعامة. وتجربة نموذج التربية الرسمية والعامة في إيران تُظهر أن هذا التفكيك المفهومي بين المفاهيم الفرعية للتربية قد أدى إلى غلبة التعليم على وظائف النظام الأخرى.

والآن، بالالتفات إلى هذه الحقيقة، وهي أن انتشار نظام التربية الرسمية والعامة وتحوّله في المجتمعات المعاصرة، كما مرّ، كان أساساً حصيلة الاقتباس عن النماذج الغربية وتقليدها (مع بعض التغييرات في بعض أجزائه أحياناً، بما يتناسب والظروف المحليّة)، ويبدو أنّه في عين الالتفات إلى المسائل الإيجابية والامتيازات المعتبرة لهذه النماذج الشائعة لهذا النوع من التربية، لا ينبغي من ناحية، إهمال الانتقادات الواردة حول المصاديق الشائعة للتربية الرسمية والعامة^(٢)، ومن ناحية أخرى ينبغي تجنّب تعميم هذه الانتقادات على جميع النماذج المقترحة للتربية الرسمية والعامة.

٢-١ - تعريف التربية الرسمية والعامة

بناءً على مرّ، في تناول المفهوم والنموذج المتميز حول التربية الرسمية والعامة، لمجتمع إيران الإسلامي، وفقاً لتعريف التربية، ينبغي من جهة، ملاحظة النجاحات المحرزة وأيضاً الانتقادات الواردة على النماذج الشائعة للتربية الرسمية والعامة، ومن جهة أخرى ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار الظروف والمقتضيات الراهنة لمجتمع إيران والتحديات المستقبلية، والسعي لتقديم نموذج متميز نسبياً حول التربية الرسمية والعامة، لا تشمل هذه الانتقادات، وفي الوقت ذاته تؤخذ بعين الاعتبار حيثياتها الإيجابية ونجاحاته. لذا لأجل تدوين هذا النموذج المتميز، نتناول ابتداء تعريف التربية الرسمية والعامة بالاستناد إلى فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية وتعريف التربية فيها. ويظهر وفقاً لهذا، أنّه يمكن تقديم تعريف كهذا عن التربية الرسمية والعامة في مجتمع إيران الإسلامي: «قسم من حركة التربية، التي تتحقق بنحو منظم، وقانوني، وعادل، وعمومي^(٣)، وإلزامي في المدرسة بمحورية الحكومة الإسلامية والمشاركة الفعالة الأخرى لأركان التربية - العائلة، والإعلام والمنظمات والمؤسسات غير الحكومية -، وبالتأكيد على الوجوه المشتركة (الإنسانية، والإسلامية، والإيرانية) بتبعها - بالتزامن مع الالتفات إلى الأوجه الخاصة بهوية المترين (بالأخص الهوية الجنسية) - بهدف أن ينالوا مرتبة من الجهوزية والاستعداد لأجل تحقيق الحياة الطيبة في أبعادها المختلفة، الفردية والعائلية والاجتماعية، والتي هي لازمة أو جديرة بالتحصيل بالنسبة لعموم أفراد المجتمع».

بالتأكيد، إنّ المرتبة اللازمة واللائقة من الاستعداد والجهوزية لتحقيق الحياة الطيبة لعموم أفراد المجتمع هي في نيل مجموعة من اللياقات والمؤهلات (الصفات والقدرات والمهارات) المطلوبة لتشكّل «المجتمع الصالح»^(٤) وارتقائه المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي، والذي توفرّ التربية الرسمية والعامة الأرضية لنيل تلك المجموعة بنحو قانوني ومنظم، ولتوّتي، من ثمّ، هذه الحركة أكّلهما عن طريق اكتساب المترين للمؤهلات واللياقات الأساسية.

(١) - أي مفهوم له وحدة اعتبارية، مركّب من مفاهيم أصغر، وهذا التركيب حقيقي وخارجي، ليس من قبيل تركيب أجزاء الجسم. جدير بالذكر أن عبارة (الوحدة الاعتبارية) من قبل آية الله مصباح اليزدي قد استخدمت من قبل لأجل تعريف مفهوم الدين أيضاً (انظر عباس علي شاملي ١٣٨٨) «المباني الدينية والفلسفية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم».

(٢) - من البديهي أنّ التعرض إلى هذه الانتقادات والحكم بشأنها (على أساس دلالات فلسفة التربية الإسلامية) تتطلّب مجالاً آخر. هنا كان السعي من خلال التوجّه إلى الانتقادات، للمساهمة في إعادة بناء مفهوم التربية الرسمية والعامة.

(٣) - العمومية بمعنى الشمولية «في مرحلة ما» لعموم أفراد المجتمع. ولو أنّ هذا النوع من التربية قد جعل بالاعتبار القانوني فقط مرحلة عمرية محدّدة هدفاً له، لكن بالتدريج وخلال مراحل زمنية تحققت عموميتها وشموليتها لجميع أفراد المجتمع.

(٤) - شبابنا... إذا تربوا تربية صالحة، سنحرز بلداً صالحاً. صحيفة نور، ج ٦، ص ١٤٠.

لذا، فالمؤهلات واللياقات الأساسية المطلوبة، هي تلك المجموعة من الصفات والقدرات والمهارات التي ينبغي على جميع أفراد المجتمع اكتسابها، حتى يحققوا الاستعداد والجاهزية اللازمة للحياة المنشودة والنوعية (على أساس النظام المعياري الإسلامي) في مرحلة زمنية، وسير تكاملي وارتقائي متناسب مع زمانهم. وعلى الرغم من أن نطاق هذه المؤهلات واللياقات يُعرّف في قالب أهداف ساحات التربية بنحو كليّ وعام، إلا أن مصاديقها تُحدّد طبقاً لظروف الحياة في كلّ عصر وزمان؛ أي لا يمكن تحديدها لمرة واحدة وللأبد، فتحديدها موضوع زمنيّ ومرتبّط بالأوضاع والظروف الاجتماعية. إنَّ التحوّلات السريعة للعصر الحالي، تشهد على عدم إمكانية التحديد الدقيق لمصاديق هذه اللياقات والمؤهلات للأبد، وهذه ضرورة لا يمكن إنكارها.

لذا، فتحديد مصاديق المؤهلات واللياقات الأساسية للمتربّين في هذا النوع من التربية، في فترات زمنية محددة، يتمّ بالالتفات إلى المعايير التالية في إطار فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية:

أولويات النظام المعياري الإسلامي؛

- الحاجات والمقتضيات الاجتماعية، بالالتفات إلى مستوى تكامل المجتمع وتنميته والتبصّر بالتحوّلات الآتية؛
- النتائج البحثية المتعلقة بالمواصفات والمتطلّبات لمراحل نمو المتربّين وتكاملهم؛
- أسباب ضرورة تحقّق أهداف التربية (بحسب أنواع الساحات) للجميع.
- قابليّة تحقّق المؤهلات واللياقات المنظورة بالنسبة لجميع أفراد المجتمع.

وجدير بالذكر هنا، أنّ اكتساب المؤهلات واللياقات الأساسية، بالإضافة إلى هذا، هو يمهّد أيضاً لصعود المتربّين إلى مستويات أعلى من تكامل الهوية وارتقائها، والذي هو نتيجة تمتّع الأفراد بالتربية التخصصية (وخاصّة نوعها الرسمي).

من ناحية أخرى، ينبغي أن نضع في بالنا أنّ نظام التربية الرسميّة والعامة، بالالتفات إلى مبدأ الوحدة في عين الكثرة، لا ينبغي أن يتحول إلى جهاز لصناعة أناس على شاكلة واحدة؛ لذا علاوة على التأكيد على اكتساب اللياقات والمؤهلات الأساسية لناحية تشكّل الأبعاد المشتركة للهوية وتساميتها، والتي هي ضرورة غير قابلة للإنكار في تفاعل أفراد البشر فيما بينهم، ينبغي الالتفات أيضاً إلى الحيثيات الخاصة في شخصيّة كلّ متربّ وتوفير الأرضية لكسب المؤهلات واللياقات الخاصة المتناسبة مع هذه الحيثيات (الاستعداد ومستوى النضج والتكامل، خصوصيات الذكورة والأنوثة، وخصوصيات العرق والدين والظروف الحيّاتيّة الخاصة).

بناءً على هذا، فالمؤهلات واللياقات الخاصة هي تلك المجموعة من الصفات والقدرات والمهارات، التي يكتسبها الأفراد طبقاً لخصوصياتهم الفردية وغير المشتركة (الذكورية والأنثوية، الدينية والمذهبية، القومية والثقافية)، ولبولهم واستعداداتهم الفعلية وحاجات المجتمع الخاصة؛ فعلى كلّ متربّ في التربية الرسميّة والعامة، مضافاً إلى اكتساب المؤهلات الأساسية، أن يستعدّ أيضاً لينال مؤهلاته ولياقاته الخاصة.

إنّ الاهتمام بهذه المجموعة من الميّزات، هي ردّة فعل إزاء هذا الانتقاد الموجه إلى الأنظمة الرائجة للتربية الرسميّة والعامة، والتي في سياق تكوين هويّة موحدة لجميع أفراد المجتمع، تُقدّم على صياغة موحدة للأهداف والمحتوى التعليمي والبرامج الدراسية، تكون نتيجتها الطبيعية «سلب الشخصية» عن المتربّين، واضمحلال فرديتهم. لذا، ينبغي على نظام التربية الرسميّة والعامة المنشود، وطبقاً لمبدأ «الوحدة في الكثرة» الأساسي والمهمّ، مضافاً إلى التمهيد لتشكيل الهوية المشتركة (الإنسانية، والإسلاميّة، والإيرانيّة) والارتقاء بها لدى عموم أفراد

المتربين، التأكيد على كسب اللياقات الأساسية، فيما يتعلق بالتمهيد لتشكيل مستويات خاصة بهويتهم (خاصة الهوية الذكورية والأنثوية) من خلال نيل اللياقات والمؤهلات الخاصة.

٢-٢- مميزات التربية الرسمية والعامة

بعد تقديم تعريف التربية الرسمية والعامة، وفي السعي المستمر لتدوين وتبيين نموذج منشود لها، نتناول فيما يلي من البحث بتفصيل خصائص النموذج المطلوب للتربية الرسمية والعامة لمجتمع إيران الإسلامي. وسنشير في هذا المسعى إلى ثلاث مجموعات من المميزات، العامة، والخاصة، والاختصاصية، لهذا النوع من التربية. المراد من المميزات العامة تلك المجموعة من الخصائص التي تُلحظ تقريباً بصورة متماثلة في النماذج الراجعة للتربية الرسمية والعامة في دول العالم، وهي متوافقة وفلسفة مجتمع إيران الإسلامي التربوية. من هنا، جعلت هذه المميزات محط اهتمام أيضاً في النموذج المنشود. والمراد من المميزات الخاصة تلك المجموعة من الخصائص التي يُعثر عليها في النماذج المنافسة كحالة، وقضية، لكن التأكيد عليها وعلى أهميتها يكون أكثر وأساسياً في النموذج المنشود. والمراد من المميزات الاختصاصية لنموذج التربية الرسمية والعامة تلك الخصوصيات التي يمكنها إيجاد تمايز أساسي بين النموذج المنشود والنماذج المنافسة. يبدو من تركيبة هذه المميزات (العامة، والخاصة، والاختصاصية) للتربية الرسمية والعامة أنه يمكن استشراف المميزات الأساسية للنموذج المنشود.

٢-٢-١ المميزات العامة للتربية الرسمية والعامة

من خلال التأمل في الأبحاث الماضية ودراسة خصوصيات مصاديق هذه الظاهرة الشائعة وتحليلها، يمكن اعتبار الموارد التالية كأهم المميزات العامة والمقبولة لمفهوم التربية الرسمية والعامة مورد البحث (أي أهم وجوه تمايزها عن أنواع التربية الأخرى)^(١):

التنظيم

من أجل المشاركة الفعالة في المجتمع والتمتع بحياة فردية واجتماعية راقية، في العصر الحالي، ينبغي أولاً أن تتحقق بعض الصفات والقدرات والمهارات اللازمة في الساحة الوجودية لأفراد المجتمع. أهمية كسب هذه الصفات والقدرات والمهارات هي بقدر لا يمكن فيه للمجتمع المعاصر أن يوكل تحققها في عموم أفراد المجتمع إلى عنصر المصادفة؛ ذلك أنه ليس كل ظرف ومجال هو مساعد على التعلم الهادف ومناسب له (وخاصة اكتساب هذا النوع من اللياقات والمؤهلات) وإنما تتدخل مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها، كالظروف الاجتماعية والعوامل الفردية والعوامل الإنسانية. لهذا السبب، من أجل اكتساب هذه المجموعة من اللياقات والمؤهلات ولتشكيل المجتمع المنشود، ينبغي تهيئة الأرضيات المنظمة، والمناسبة والمساعدة، لكي تتوفر من خلال مراقبة العناصر المؤثرة في التعلم، إمكانية تحقق الأهداف في حركة التربية بشكل أكبر وأفضل.

لذا، يمكن القول إن امتلاك مقدار من النظام والتنظيم، لتحقيق أهداف هذا النوع من التربية ضمن أنواع التربية الضرورية غير قابل للانكار، وعلى ما يبدو أيضاً، أن هذا النوع من التنظيم ليس فقط لا يتنافى مع الرؤية الإسلامية بل بالالتفات إلى مصالحه وآثاره المطلوبة، هو مورد اهتمام أكثر من رؤية إسلامية. على هذا الأساس ينبغي للتربية الرسمية والعامة أن تتوجه إلى مخاطبين محددين، وأن يكون لها برنامج ومضمون مشترك ومعرف

(١)- بالطبع، كما سترى، وعلى الرغم من الاشتراك الظاهري لهذه المميزات بين النماذج الراجعة للتربية الرسمية والعامة، فالكثير منها قد تأثر بلحاظ المضمون، بخصائص التربية في جمهورية إيران الإسلامية.

إلى حدّ ما. كما ينبغي لهذا النوع من التربية أن يمتلك بنية (مراتب ومراحل) محدّدة، بحيث يطوي المخاطبون هذه المراتب والمراحل طبقاً لشرائط محدّدة. بالتأكيد ينبغي أن يتمتع هذا التنظيم بالالتفات إلى خصائص المتربين والظروف الخاصة بمختلف مناطق البلاد، بالمرونة اللازمة.

القانونيّة

الحكومات اليوم، هي من العناصر الأساسيّة والمحوريّة المحدّدة للسياسات والمُتخذة للقرارات في عملية التربية، والمسؤولة عن التخطيط العام للتمهيد من أجل اكتساب المؤهلات واللياقات اللازمة والتي هي مورد حاجة عموم أفراد المجتمع. تتكفّل الحكومات على أساس دساتير الدول والمواثيق العالميّة بتوفير التربية الرسميّة والعامة بالمواصفات المطلوبة والتامة لعموم أفراد المجتمع. بناءً على هذا، تُنظّم التربية الرسميّة والعامة في المجتمعات المعاصرة وتُدار بدعم من الحكومات وعلى أساس قوانين خاصّة، صيغت وصودق عليها لرعاية هذا النوع من أنواع التربية، وحمايته وتحقيق التامّ له. ينبغي على الحكومة الإسلاميّة أيضاً، انطلاقاً من رسالتها الخاصّة، لناعية توفير الشروط اللازمة لتحقيق الحياة الطيبة، أن تمهّد لهداية أفراد المجتمع بغية الانتفاع من نوع خاص من التربية. لذا إنّ وضع السياسات، الدعم والإشراف القانوني على هذا القسم المهم من عملية التربية، والإلزام القانوني للعموم (أبناء أفراد الحكومة الإسلاميّة) بالنسبة إلى المشاركة في هذا النوع من التربية يشكّل آليّة مناسبة لتحقيق هذه الرسالة.

شمولها لعموم أفراد المجتمع

البشر جميعاً متساوون في الخلقة ومتشابهون في إمكانية نيل القيم الإنسانيّة المشتركة (يتملكون فطرةً وطبيعةً مشتركة)؛ لذا ينبغي للتربية أن توفر مقداراً من القيم المشتركة في الساحة الوجوديّة لعموم البشر. وهذا المفهوم هو نفسه الشمول الاجتماعي للتربية الرسميّة والعامة.

كما أنّ هذه الخاصيّة نازرة إلى هدف هامّ ألا هو إيجاد الوحدة الوطنيّة والانسجام الاجتماعي بين جميع أفراد المجتمع. لذا فالحكومات مكلفة بتقديم تربية وحدويّة؛ بحيث يمكن للأفراد، والمجموعات والثقافات الفرعيّة، والقوميّات المختلفة أن تعيش إلى جانب بعضها بشكل سلمي، ضمن إطار واحد يُعرف بـ «الأمة». بناءً عليه، ومن أجل أن تتمكّن الحكومات من تنظيم وتوحيد وجهة مجموعة من الأفراد المتنوّعين في نطاق حدودها بأهداف وقيم مشتركة تحت عنوان الأمة الواحدة، لا مناص من الاستفادة من تربية موحّدة.

إنّ نظام التربية الرسميّة والعامة الموحد، من خلال التقريب اللغوي والثقافي بين المتربين، وكذلك نشر روحية تحمّل المسؤولية، يقرب أبناء القوميّات وأصحاب الثقافات الفرعية المتعدّدة والمختلفة من بعضهم في كلّ البلاد، وبالنهاية يؤدّي إلى تشكّل وثبات وارتقاء الثقافة والقيم المشتركة بين أفراد المجتمع تحت عنوان الأمة الواحدة. جدير بالذكر، أنّ الأوضاع الراهنة في العالم، وخاصّة ظاهرة العولمة، هي واحدة من الموانع والتهديدات، القابلة للتأمّل، على صعيد تحقّق «الأمة الواحدة». وتتطلّب اهتماماً جدّياً وأكبر بهذا الدور من التربية الرسميّة والعامة المانح للوحدة.

بالطبع، تعتبر بعض الرؤى الجديدة لـ «ما بعد الحداثة» أنّ نموذج الدولة - الشعب هو من مخلفات عهد الحداثة الذي انتهى بحلول عهد «ما بعد الحداثة». وبزعمهم في عصر العولمة، ليس للحكومات الحاكميّة المطلقة، لا على الصعيد الداخلي ولا على الصعيد الخارجي، وأنّ الأحداث العالميّة تؤثر على قراراتها. كما أنّ المجتمع المدني والمجامع العلميّة أيضاً، التي كانت مقيّدة بسلطة الحكومات، تخرج في هذه الأوضاع من تحت سلطتها المطلقة. لا يجب أن ننسى أنّ هذه الرؤية نفسها توفّر بشكلٍ ما الفرص لفعاليّة الأقوام والمجتمعات؛ حيث إنّ تطوّر وسائل

التواصل كشبكة الأنترنت العالمية، قد جمعت شبكات اعتبارية من الناس بهويات متقاربة ومشاركة، بحيث يمكنهم الدفاع عن حدود هويتهم.

من جهة أخرى، إنّ محاربة الجهل فيما بين الناس جميعاً هو من التوجهات الأساسية في دين الإسلام؛ وهذا الأمر لا يُستنبط فقط من الآيات والروايات^(١) بل من السيرة العملية للرسول ﷺ والأئمة المعصومين ﷺ. لذا يمكن استنتاج أنّ الإسلام لأجل ترويج الوعي والاطلاع بين أفراد المجتمع لم يكتف بعرض جملة أوامر ومواعظ أخلاقية، بل اعتبره من مهام الحاكم، بحيث يجب أن يتصدى لترويج العلم والوعي العام ونشرهما.

هذا الموضوع، أي شمول الجميع بالتربية الرسمية والعامة في مرحلة عمرية خاصة، كان محطّ نظر المشرّعين في القوانين العالمية والوطنية، ومن جملتها في إيران. طبقاً للبنود ١ و ١٤ و ١٥ من الأصل الثالث، والأصليين^(٢) ١٩ و ٢٠ من دستور جمهورية إيران الإسلامية، لعموم أفراد هذا البلد حقّ نيل فرص تربوية متكافئة، بغضّ النظر عن الخصائص الفردية، والأسرية والاجتماعية. كما جرى التأكيد على هذا الحقّ في المادة الأولى من قانون توفير الوسائل والإمكانات لتعليم الأطفال والشباب الإيرانيين.

العدالة التربوية في بعدها الكمّي، تستلزم توفير فرص متكافئة لعموم أفراد المجتمع للحصول على التربية الرسمية والعامة، وللجميع على أساسها حقّ الحصول منها على حدّ نصاب مقبول (متناسب وظروف العصر وإمكاناته). بالطبع، تكافؤ فرص الحصول على التربية الرسمية والعامة هذا، ناظر بالأساس إلى الفئة المستهدفة من قبل هذا النوع من التربية، أي الأطفال والشباب في سنوات خاصة. بحيث يكون شمولهم بالتربية نسبةً إلى سائر الأفراد بهذا المعنى، وفي النهاية، ينبغي على عموم أفراد المجتمع، إمّا الاستفادة منها، أو من نوع التربية التعويضية (التربية الرسمية والعامة الخاصة بكبار السن).

بعبارة أخرى، الشمول العام لا يقع في فترة زمنية واحدة. وتوضيحه، على الرغم من أنّ التربية الرسمية والعامة تضع فئة عمرية خاصة كهدف لها، لكنّ هذا الشمول يتمّ على امتداد الزمان، وحتى لو أنّ مجموعة لم تتلقّ هذه التربية في المرحلة الزمنية المحددة، ينبغي أن تُجرى الترتيبات والإجراءات التعويضية المناسبة لاستفادتهم (كتعليم محو الأمية لكبار السن و...). وببيان عامّ، شمول التربية الرسمية والعامة الجميع هو «في زمان ما»، أي أن تقع على امتداد العهود الزمانية، وليس في مقطع زمني خاصّ.

(١)- وردت روايات كثيرة في هذا الخصوص، لا يسع ذكرها جميعاً في هذا المقال، وسنكتفي هنا بذكر مجموعة مسائل على هذا النحو: من الأحداث التاريخية المهمة في صدر الإسلام التي تدل على الاهتمام العملي لرسول الإسلام ﷺ في محاربة الجهل والامية، حادثة تحرير أسرى معركة بدر، فقد كان من بين هؤلاء الأسرى الكفار، من لا يمتلك المال ليدفعه فدية مقابل حرّيته؛ ولأنّهم كانوا متعلّمين، فقد أمر النبي ﷺ كلّ واحد منهم أن يعلم عشرة من المسلمين الكتابة والقراءة حتى يطلق سراحه. زيد بن ثابت هو من أصحاب النبي ﷺ الذين تعلّموا الكتابة والقراءة في تلك المدرسة. نقل عن الإمام الصادق عليه السلام: «رخص في أخذ الأجرة على تعليم الصنعة إذا كانت ممّا تحلّ» (مستدرک الوسائل، ١٤، ٢٧). عن الإمام الرضا عليه السلام: «اعلم - يرحمك الله - أنّ كل ما يتعلّمه العباد من أصناف الصناعات مثل الكتاب والحساب والتجارة والنجوم والطب وسائر الصناعات والأبنية... فحلّال أخذ الأجرة عليه» (مستدرک الوسائل، ١٤، ٢٧). عن أمير المؤمنين عليه السلام: «علّم جاهلهم» (نهج البلاغة، الفيض، ٧٤٥). عن أمير المؤمنين عليه السلام: «فإذا أدّت الرعية إلى الوالي حقّه وأدّى الوالي إليها حقّها، عزّ الحقّ بينهم وقبّلت مناهج الدين واعتدلت معالم العدل» (الحياة، ٦، ٣٤٨). ينقل عن حسان المعلم أنّه قال: سألت أبا عبد الله عليه السلام عن التعليم فقال: لا تأخذ على التعليم أجراً، قلت الشعر والرسائل وما أشبه ذلك أشارت عليه؟ قال: نعم، بعد أن يكون الصبيان عندك سواءً في التعليم لا تفضّل بعضهم على بعض. (وسائل الشيعة، ١٢، ١١٢). ينقل الشيخ الصدوق عن الصادق عليه السلام أنّه قال: «من العلماء من يرى أن يضع العلم عند ذوي الثروة والشرف ولا يرى له في المساكين وضعاً، فذاك في الدرك الثالث من النار» (الخصال، ٣٥٢).

يقول الإمام الصادق عليه السلام: «ليكن الناس عندك في العلم سواء» (الوافي، ١، ١٨٦) (جميع الموارد منقولة عن علم الهدى ١٢٨٦ ش).

(٢)- يتمتّع الشعب الإيراني لأيّ قبيلة أو قوم انتمى بحقوق متساوية، وإنّ اللون والعرق واللغة وأمثالها لن تكون مدعاةً للتمييز.

(٣)- جميع أفراد الشعب - أعم من المرأة والرجل - متساوون في حماية القانون لهم، ويمتّعون بجميع حقوقهم الإنسانية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية مع مراعاة الموازين الإسلامية.

المسألة المهمة والأساسية أنه في سياق تحقق شمول التربية الرسمية والعامة للجميع، ينبغي لها أن تتم بأساليب وأدوات مختلفة. فكل أداة وأسلوب يساعد على تحقيق شمول التربية الرسمية والعامة للجميع، هي مطلوبة. الأصل الأساسي في هذا السياق هو التنوع والمرونة؛ أي أن تكون الآليات مرنة ومتناسبة مع أوضاع المخاطبين. في الحقيقة يجب أن يُنظَّم تنوع الوضعيات التربوية الرسمية والعامة، بنحو أن يتمتع غالبية الأفراد المحتاجين للتربية بمختلف الظروف الجسمانية/ الذكورة والأنوثة/ الثقافية/ الاقتصادية والمكانية، بالحد الأدنى من كفاءتها وكميتها.

وتعتبر تقنية المعلومات والاتصالات، من الإمكانيات الموجودة لأجل بسط وتعميم التربية الرسمية والعامة. هذه التقنية الجديدة لها قابليات تمكنها من المساهمة في تنمية وبسط التربية الرسمية والعامة^(١). بالتأكيد ليست النسبة بين هذه التقنية والتربية نسبة التساوي. لأنه لا يمكن توقع وظيفة من نوع التربية من هذه التقنية. يمكن أن تعمل هذه التقنية في المهد الواسع والوسيع للتربية الرسمية والعامة، التي تؤكد أساساً على التفاعل المباشر (وجهاً لوجه) بين المربي والمتربي، وتنهض من الوضعيات التفاعلية. فهي في حدود الوسيلة وليست بمثابة هدف. وما يمكن أن يُتوقع من هذه التقنية، ليس أكثر من تنمية الاطلاع والحصول السهل على المعلومات (وغير مقيدة بزمان ومكان)، بينما يُتوقع من التربية أكثر من انتقال المعلومات والاطلاع. من هنا يمكن القول إن النسبة بين تقنية المعلومات والتربية، هي نسبة العموم والخصوص من وجه، أما وجه الإشتراك بينهما فهو التطبيق المنهجي لهما.

ملاحظة الفروقات بين المتربين

كما بُحث بالتفصيل في مبحث علم الإنسان (انثربولوجيا)، فلسفة التربية، مباني علم النفس، علاوة على تناول الخصائص المشتركة فيما بين البشر (الطبيعة والفطرة)، فأيضاً هناك فروقات ملحوظة في مختلف شؤون حياتهم. هذه الاختلافات والفروقات المبنية على الحكمة الإلهية البالغة، من لوازم الارتقاء والسمو في حياة البشر. إن تنوع الساعات الوجودية للبشر تفتح أمام المجتمعات فرصاً لا تُعد ولا تُحصى، بحيث تؤدي تنميتها وبسطها إلى الارتقاء بالحياة الاجتماعية. من هنا، فإن تفعيل هذه الساعات هي واحدة من ضرورات الحياة الاجتماعية. على هذا الأساس، يمكن القول إنه ينبغي للمؤهلات واللياقات الخاصة (الصفات والقدرات والمهارات المبنية على الفروقات الشخصية وغير المشتركة) في عملية التربية وخاصة التربية الرسمية والعامة أن توضع موضع اهتمام جدي.

إن التوجه نحو اللياقات والمؤهلات الخاصة في النموذج المنشود للتربية الرسمية والعامة، ناظر إلى الخصائص القومية/المحلية^(٢)، الدينية/المذهبية^(٣)، الجنسية (الذكورة والأنوثة) والثقافية/والعائلية المشتركة، وأيضاً إلى الفروقات الفردية الموجودة بين أفراد المجتمع. بعبارة أخرى، على الرغم من اتصاف التربية الرسمية والعامة بحد من النظام الذي هو ضروري للمساهمة في تشكيل الهوية المشتركة، فهي ليست حركة تهدف إلى جعل جميع أفراد المجتمع متماثلين ومتشابهين. غالباً ما يكون سرّ تنمية المجتمعات وارتقائها في الاهتمام المناسب بهذه الفروقات والتنوعات التي جعلها الله في خلقه البشر؛ لذا، مع أن أصل العمل في حركة التربية الرسمية والعامة

(١) - وادي حداد والكساندرا دراكسلر، التقنية لأجل التعليم، ترجمة محمد رضا سركار آراي وعلي رضا مقدم، طهران.

(٢) - الأصول ٢٩ و ٤٣ و ١٥ من الدستور كحق الاستفادة من تعلم اللغة المحلية الأم إلى جانب تعلم اللغة الفارسية.

(٣) - كذلك، طبقاً للأصول ١٢ و ١٣ و ١٤ من الدستور، لأتباع الأديان والمذاهب الرسمية الحق في التعلم الديني الخاص؛ لكن هذا التعليم ينبغي أن يكون تحت إشراف الحكومة، حتى لا يتنافى مع مقتضيات التعايش السلمي والملازم للتفاهم بين أتباع الأديان والمذاهب. بالالتفات إلى أهمية دور الأقليات والقوميات في الاتحاد والانسجام الوطني والإسلامي، ورعاية حقوق الأقليات في الدستور تمت الإشارة في الدستور (الأصل ١٢، والأصل ١٤، الأصل ٩ و الأصل ٢ البند السادس) إلى أن تعليم الوجوه المشتركة للأديان والمدارس هي السياسة المناسبة.

هو تهيئة الأرضية لتشكيل الهوية المشتركة وتنميتها بين عموم أفراد المجتمع، إلا أنها مضافاً إلى ذلك تتوجّه بغية تربية الاستعدادات الفطرية والطبيعية، والارتقاء الوجودي بها، وتنميتها، إلى الجوانب الفردية الخاصة، وأيضاً إلى الخصائص المشتركة بين بعض المتربّين (بالأخص هويتهم الذكورية أو الأنثوية)، لكي تتحقّق عن هذا الطريق، الساعات الوجودية لأفراد المجتمع لأجل الحضور اللائق في الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية قدر الامكان، وهما يتناسب والظروف التاريخية والعصرية للبشر. وهذه نفسها هي حركة تشكيل الهوية وارتقاؤها الدائم في جنبتيها المشتركة والاختصاصية. من هنا قد جعلت شخصية المتربّين، التي هي تركيب من أرضياتهم الوجودية المشتركة والمختلفة، موضع تأكيد في هذا النموذج من التربية الرسمية والعامة. والشاهد على هذا التأكيد محورية مفهوم الهوية في التربية الرسمية والعامة.

الحضور الإلزامي للمتربّين^(١)

مع أنّ الالتفات إلى حرية المتربّين واختيارهم في حركة التربية بهدف تشكيل هويّاتهم وتنميتها، هو موضوع أساسي، وينبغي للتحوّلات التربوية المنشودة في وجود المتربّين (نتيجة لحركة التربية) أن تكون واعية واختيارية، لكنّ تهيئة الأرضية لتحقيق هذه الحركة وتوجيهها على أساس عقلائي، هي أمر ضروري. من هنا، بالالتفات إلى القيود الطبيعية لمراحل النمو الأولى، والأخطار التي تقع في طريق التكامل الإنساني، فإنّ الحضور الإلزامي للمتربّين في الوضعيات المناسبة يساعدهم على الاستفادة من هذه الفرص في سبيل تحقيق تكاملهم المنشود. إنّ إلزاماً كهذا، لأجل استفادة المتربّي من الظروف التي تقرّبه من مرتبة الإنسان العاقل والحرّ والفاعل الأخلاقي، هو أمر عقلائي ومقبول، ومن هنا، يؤيّد كثير من المفكرين^(٢) الذين لهم آراؤهم في المجال التربوي، الحدّ المؤقت لحرية الأطفال في السنوات الأولى من أعمارهم، بهدف التربية الحرّة الفاعلة، والواعية والأخلاقية التي تخطو بهم نحو ارتقاء الحياة الفردية والاجتماعية؛ ذلك أنّ الأطفال والأفراد قليلي النضج والتجربة عرضة للخطأ والتأثر بالعوامل السلبية للمحيط ومخاطره^(٣).

لا شكّ أنّ الإنسان الذي لا يوضع في بيئة مناسبة من أجل تشكيل سعاته الوجودية وتنميتها، سوف يبقى أسير أهوائه وضرورات المستوى المتدنّي للحياة الماديّة. ولدينا في الإسلام أيضاً، روايات ناظرة إلى هذا المفهوم الذي يؤكّد على ضرورة^(٤) استفادة عموم الناس، وخاصة الجيل الجديد، من هذه الفرص الباعثة على التسامي. على كلّ حال، هناك إقبال عامّ اليوم على هذا الرأي، وإجماع كلّ حوله، من أنّ التربية الرسمية الإلزامية هي لصالح الأطفال والناشئة. وقد انعكس هذا الموضوع في الوثائق الحقوقية والمواثيق العالمية أيضاً^(٥).

(١) - يحكي الأصل الثلاثون والبند الثالث من الأصل الثالث للدستور، والمادّتان الأولى والثانية من قانون توفير الوسائل والإمكانات لتعليم الأطفال والشباب الإيراني عن إلزامية التربية.
(٢) - وكمثال على ذلك، يُخرج «جون استيوارت ميل» الأطفال علناً من شمولية أصل حريتهم. وكذا «كانت» و «هيجل» يربطان مصالح الأطفال بمصالح وضي العائلة الذكر. الاقتصاديون التقليديون أيضاً، يرون طرح الحكومة للتربية والتعليم العامّ أمراً ضرورياً. وحيث أنّ وجود مواطنين عالمين وقادرين يستطيعون القيام بواجبات المواطنة على أكمل وجه، هو أساس الحكومة - حسب تفكيرهم - وأساس تشكيل الحكومات الحرّة، لذا يرتأون مبادرة الحكومة في حركة التربية.
(٣) - وهكذا «روسو» على الرغم من تحييزه الشديد لحرية الطفل، يطرح من خلال الوقوف على ضرورة رعاية مرحلة النمو عند الأطفال والإشراف عليها، نموذج الحرية المنظمّة. إنّه يوصي المعلم بشكلٍ ما، بالإلزام الخفيّ في الفعل، والحدّ من حرية الأطفال؛ لكنّ الهدف من ذلك هو تربية إنسان حرّ وواعٍ وفاعل أخلاقياً (زان شاتو وآخرين، ترجمة شكوهي، ١٣٧٠).

(٤) - راجع: ترجمة الحياة، ج ٢، الباب التاسع، الفصل الخامس، ٢١٥.

(٥) - توجد من بين المواثيق والاتفاقات المختلفة المتعلقة بحق التربية والتعليم، المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، المادة ٤ من ميثاق محاربة التمييز العنصري في مجال التعليم (١٩٦٠)، المادة ١٢ من الميثاق العالمي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (١٩٦٦)، والمادة ٢٨ من اتفاقية حقوق الطفل (١٩٨٩)، فهي من أهم الوثائق العالمية التي تلزم البلدان الأعضاء بتحديد إلزامية التعليم الابتدائي لجميع الأفراد (الأنصاري، ١٣٨٦).

بناءً على هذا، فالاستفادة من هذا النوع من الإلزام في المراحل الابتدائية للتربية هو أمر مجاز وراجح، حيث يواجه المتربون بقيود ملحوظة في الاختيار الإرادي والحر، وإرادة ما هو خير لهم وفي مصلحتهم، استناداً إلى الأدلة العقلية وأيضاً إلى مباني الدلائل والشواهد النقلية. لكن يجب دوماً تذكر أن الجنبه العامة لهذا الإلزام الخارجي، ينبغي أن يكون باتجاه تشكل الالتزام الباطني والاختياري بالنسبة إلى القيم وتربية الإنسان كفاعل مختار وواعٍ وأخلاقي.

وللدفاع عن نهج الإلزام في الحضور والاستفادة من فرص التربية الرسمية والعامة يمكن أن يُستدل أيضاً بشكل آخر. إن إلزامية التمتع بالتربية الرسمية والعامة هي في الظاهر تخالف حق حرية البشر. هذه المخالفة تبدو قابلة للتأمل والتفقه. الموضوع هو إذا كانت الحرية حقاً، فالتربية أيضاً هي حق، كما بُنيت شواهداها في قسم المباني الحقوقية. ولا شك أنه يجب ألا يُسلب أو يُنسى أي حق من هذين الحقين. فتحقق هذين ينبغي أن يكون بنحو أن لا يُعطّل أحدهما أو أن يخرج من دائرة التحقق. وبنحو عام إن كلاً من هذين الحقين يتناسب مع المصالح العليا للمتربي. وبعبارة أخرى، الحرية والتربية، كلاهما من المصالح الأساسية لحياة الإنسان، وبخاصة الأطفال، بنحو أن الانتفاع من الحرية من دون التربية أمر غير ممكن. فالحرية من دون تربية تنتهي إلى التفلت والوقوع في أسر الاحتياجات الأولية للحياة^(١). والتربية أيضاً من دون رعاية قدر من الحرية المتناسبة مع النضج، أمر غير ممكن. من هنا يحكم العقل السليم بأن المربي، ولأجل المصالح العليا لحياة المتربي، يوفّر بعض الأوضاع الإلزامية لتحقيق حق التربية، حتى تظهر الحرية الواقعية في ساحة حياة المتربي^(٢).

من المنظور الفقهي أيضاً يمكن أن يُبحث بخصوص إلزام التربية الرسمية والعامة. في الإجابة على وجوب «التربية»، قدّم بعض الفقهاء رأياً، بأنّ تعلم العلوم يُجعل في ثلاثة مستويات، الواجب العيني، والواجب الكفائي والواجب النظامي. وقد بيّن الشهيد الثاني في كتاب «منية المريد» أنّ تعلم العلوم التي يحتاجها أفراد المجتمع لأجل تأمين معيشتهم من قبيل الطب، الصناعات الضرورية كالخياطة، صناعة النسيج، هو واجب كفائي^(٣). والمقصود من الواجبات النظامية، الأمور الضرورية التي يرتبط بها نظام الحياة الاجتماعية^(٤). بناء على هذا الرأي، لو أنّ التربية الرسمية والعامة مبدئياً هي حق، فمن ناحية أخرى هي تكليف بسبب أنّ لها حكم الوجوب. فإذا نظرنا إليها من منظار الحقوق المتقابلة (وفقاً لكلام الإمام علي عليه السلام) فإنّ كلّ حق يؤدي إلى تكليف. لذا يمكن أن نستنتج أنّ حق التربية لو أنّه رغم أن حق التربية يوجب على الحاكم تكليفاً، فإنه يصاحبه تكليفاً للمترين أيضاً. هذا التكليف عبارة عن الانتفاع من الوضعيات التربوية التي تُعدّ من قبل المجتمع لأجل تسامي حياة الفرد. وفي كلّ الأحوال يظهر أنّ التربية الرسمية والعامة أمر إلزامي أساساً، وتُعتبر في إطار الواجبات النظامية، ويُجعل التوجيه والإشراف على عملية التربية الرسمية والعامة بالحدود المعروفة في إطار الأمور الاجتماعية (المتعلقة بوظائف الحكومة الإسلامية).

محورية المدرسة

خصوصيات الانتظام (امتلاك برنامج عام مشترك، مراتب ومراحل ومخاطبين محدّدين)، القانونية، الشمول الاجتماعي وإلزامية التربية الرسمية والعامة، تشير إلى أنّ هذا النوع من التربية ينبغي أن يتحقّق في ظروف خاصّة

(١) - كما يعتبر جان ديفي الحرية أساساً حرية العقل. من وجهة نظره إنّ نتيجة الحرية من دون العقل الأسر في قيود الأهواء. يقول أفلاطون إن لم نثبّع في الصغر مربّينا، لا يمكننا في الكبر أن نثبّع عقلاً.

(٢) - شبيه لهذا طرح استدلال لحلّ التعارض بين حق تربية الطفل من قبل الوالدين، ورعاية حق امتلاك حريم خاصّ للطفل. (ليلى سادات أسدي ١٣٨٨).

(٣) - الشهيد الثاني، منية المريد، ١٤٠٥، مؤسسة النشر الإسلامية.

(٤) - محمد سروش محلاتي، ١٣٨٧.

ووضعية معرّفة. هذه الوضعية الخاصة تُسمّى بـ «المدرسة». في الواقع، المدرسة هي الأرضية المنظمة والمناسبة لاكتساب المؤهلات واللياقات الفردية والعامة اللازمة لفهم وضعية الذات ووضعية الآخرين والتحسين المستدام لهما من قبل المتربّين، ومن هنا، يصبح الحضور في المدرسة بالنسبة لعموم أفراد المجتمع في سنين خاصّة، ضرورياً.

لذا فالتربية الرسمية والعامة هي شكل من عملية التربية التي تتمّ في المدرسة أو تحت إشراف وإدارة المدرسة. وفي الأوضاع الاضطرارية فقط، وبنحو مؤقت، يمكن أن يُنظّم هذا النوع من التربية خارج المدرسة. كما نريد القول إنّ المقصود من المدرسة ليس فقط البنية المادية المحيطة بعملية التربية. بل إنّ هذا المفهوم، هو تركيب معقّد من الفضاء والمكان والجوّ والعلاقات الإنسانية والثقافية بين العناصر الموجودة فيه، بحيث يتمتع بخصائص فريدة لأجل إعداد الأرضية المناسبة لتشكيل الهوية الفردية والجماعية للمتربّين وبخاصة في مرحلتها الطفولة والحداثة.

إعطاء الشهادات المعتمدة

ميزتا الإلزامية والقانونية في التربية الرسمية والعامة تستلزم تقييم المتربّين (من قبل الآخرين بناءً على معايير محدّدة ومناهج معتبرة) بعد الحضور في المراحل المعيّنة من هذا النوع من التربية، في مدى النجاح في نيل المؤهلات واللياقات المطلوبة، وتسليمهم الشهادات المعتمدة والرسمية، المؤشّرة على نجاحهم في اجتياز المراحل السابقة والمقدّمات الضرورية للحضور في المراحل اللاحقة للتربية الرسمية - لكن لا ينبغي اعتبار هذا النوع من التقييم (من قبل الآخرين) فقط كإطار للحكم على مدى تحقّق المؤهلات المنشودة للمتربّين، بل يلزم من خلال الالتفات إلى الدور المحوري للمتربّي في اكتساب المؤهلات واللياقات، توفير إمكانية وأرضية التقييم الذاتي المستمر (التقييم من قبل المتربّي ذاته). وفي تقديم مثل هذه الشهادات ينبغي الالتفات دوماً إلى أن تُعطى الأهمية الأساسية لنيل المستوى المطلوب من المؤهلات اللازمة والسعي المستمر لحفظها والارتقاء بها (لا لنيل الشهادة)، وإلى أن لا يؤدّي إعطاء شهادة نجاح في اكتساب المؤهلات واللياقات إلى النزوع إلى أخذ الشهادات، كما ينبغي لمعايير النجاح أن تتحلّى بالمرونة اللازمة وأن تكون متناسبة وظروف المتربّين وحاجاتهم المتنوّعة.

المقدّمات الضرورية للمشاركة في الحياة الفردية والاجتماعية الراقية

لا يمكن لحياة الإنسان أن تتكامل وتتسامى نوعياً من دون اكتساب لوازمها. فالتكامل والتسامي الوجودي للبشر وبالتالي التطوّر الثابت للمجتمعات، منوط بالفهم الصحيح لوضعية الذات. مثل هذا الفهم للوضعية، المصاحب بالعمل من أجل الإصلاح والتحسين الدائم لوضعية الذات والآخرين، هو نفسه الاستمرار في التسامي الوجودي للبشر.

توفّر التربية الرسمية والعامة لعموم أفراد المجتمع، الأرضية المناسبة لاكتساب الصفات والقدرات الأساسية والضرورية (المؤهلات واللياقات الأساسية والخاصة) للمشاركة الفعّالة والحيوية في ميدان الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية. لذا، هذا النوع من التربية هو مقدّمة ضرورية للمشاركة الفعّالة لجميع الأفراد في عملية تحقّق مراتب الحياة الطيبة بجميع أبعادها؛ مع أنّ تشكيل وتنمية هذه الصفات والقدرات والمهارات في المجتمع هو عملية مستمرة، وبعبارة أخرى، مسيرة تمتدّ مدى الحياة، من المهد إلى اللحد^(١).

بناءً على هذه الميزة، ينبغي للتربية الرسمية والعامة أن تكون ممهّدة لاكتساب مؤهلات ولياقات، بحيث يستطيع المتربّون بمعونتها من التدخّل والمشاركة بنحو فاعل، في الميادين المختلفة للحياة الفردية والعائلية

(١)- أشار الرسول الأكرم ﷺ في حديث مشهور ومعروف إلى هذا التكامل والتسامي على امتداد الحياة: «اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد». وقد نظمته الفردوسي الشاعر الإيراني على هذا النحو الجميل: «هكذا قال الرسول الصادق / من المهد إلى اللحد اطلب العلم».

والاجتماعية. إن مفهوم الإصلاح وتحسين وضعيّة الذات والآخرين (الذي تمّت الإشارة إليه في المباني الإنسانية في فلسفة التربية) يستلزم في وجهه العامّ والمشارك، اكتساب مؤهلات متعدّدة، من جملتها القدرة على معرفة وفهم الأوضاع الاجتماعية، التواصل الفعّال مع الآخرين، الإدراك والإحساس الأخلاقي والقيمي للمسائل، مواجهة المسائل والمشاكل بعقلانية، نقد الذات والآخرين والآليات الاجتماعية، تحمّل النقد^(١) وسعة الصدر والمداورة، والذي يمكن لأفراد المجتمع من خلال الاستفادة منه أن ينتقدوا الوضع الراهن دوماً على أساس النظام المعياري، ويشمروا عن ساعد الهمة لإصلاحه وتحسينه. يدعو القرآن الكريم البشر بشكل صريح وواضح للتفكير المتكرر والدائم في أحوال الماضين وآثار الصالحين، ويعدّ الاتّباع الأعمى للآخرين أمراً غير مقبول^(٢) كما ينتقد الأشخاص الذين يتخذون سنّة الأولين مبرراً لأعمالهم السيئة^(٣).

لا شكّ أنّ السنن ليست سيئة أو مرفوضة بالمطلق؛ لكنّ النقد المستمرّ لها ضروريّ، للمعرفة مجدّداً بجيّدتها من رديّتها وبالأمر الحسن من قبيحها. هذا النقد المستمرّ والتنقيح لسنن الحياة المتّبعة هو أيضاً لازم؛ ذلك أنّ أساس تسامي كلّ فرد ومجتمع يقوم على هذا الأصل، وهو أنّ التفكير النقديّ المبنيّ على أطر النظام المعياري الإسلامي، هو مقدّمة ضروريّة لحركة تسامي الحياة الفرديّة والعائليّة والاجتماعية.

كذلك ملاحظة الآيات المتعلقة بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، آية التعاون، الآيات المتعلقة بالتسابق بفعل الخيرات، وكذلك وفقاً للآية ١١ من سورة الرعد «إِنَّ اللَّهَ لَا يَغَيِّرُ مَا بَقِيَتْ حَتَّىٰ يُعْزِّزُوا مَا بَأْنَفْسِهِمْ» والروايات المأثورة فيما يتعلق بالمسؤولية العامة للمشاركة في إدارة شؤون الذات والناس وسير المعصومين عليه السلام^(٤)، يُظهر أنّه على جميع أفراد المجتمع أن يتمتّعوا بنحو ما، بمشاركة فعّالة وحيويّة، في مختلف شؤون المجتمع. ويؤكد الأصل الثامن لدستور جمهوريّة إيران الإسلاميّة بوضوح على التدخل الحسن المفكّر لأفراد البلاد في مختلف شؤون المجتمع^(٥).

إنّ طلباً كهذا من أفراد المجتمع الإسلامي يستلزم أولاً أن يكتسب كل عضو في المجتمع الإسلامي، الصفات، والقدرات، والمهارات اللازمة، للمشاركة الفعّالة والحيويّة في الحياة الفرديّة والعائليّة والاجتماعية ويجسّدها في نفسه. لكن بما أنّ مجتمعات اليوم نسبة إلى الماضي غدت أكثر تعقيداً، فإنّ آليات تمهيد هذا النوع من الحضور الفعّال والحيوي قد غدت أكثر اختلافاً عمّا مضى. لذا في المجتمع الصالح ينبغي أن توجد آلية بحيث توفرّ الأرضيات لكسب هذه القدرات اللازمة بنحو منظمّ لأفراد المجتمع في فرصة ووضعية خاصة، إذ إنّ الله تعالى، بحكمته البالغة، قد هيأ الإنسان في مرحلة من مراحل تكامله الطبيعي بخصائص معينة (أي مرحلتها الطفولة والحدّات) من أجل أن يكون كافة أفراد المجتمع من خلال اكتساب هذا النوع من الصفات والقدرات والمهارات قادرين على توجيه الحركة التطويريّة المستمرة لساعاتهم الوجوديّة (سير الاشتداد الوجودي للنفس) وإدارتها مدى العمر.

(١) - عن الإمام الجواد عليه السلام: «المؤمن يحتاج إلى توفيق من الله وواعظ من نفسه وقبول ممّن ينصحه». (ترجمة الحياة، ج ١، ص ٢١٨)

وعن الإمام الهادي عليه السلام يقول إلى بعض أصحابنا: «عَاتِبْ فَلَاناً، وَقُلْ لَهُ إِذَا أَرَادَ اللَّهُ بَعْدَ خَيْرٍ إِذَا عُوتِبَ قَبْلَ». (ن.م)

وعن الإمام علي عليه السلام: «ليكن أثر الناس عندك من أهدى إليك عيبك وأعانك على نفسك». (ن.م، ص ٢١٥)

عن الإمام الكاظم عليه السلام عن الرسول الأكرم عليه السلام: «المؤمن مرآة المؤمن». (ن.م، ص ٢١٤).

(٢) - البقرة ١٧٠، والزخرف ٢١ - ٢٤.

(٣) - الأعراف ٢٨.

(٤) - عن رسول الإسلام الأكرم عليه السلام: «كلكم راع وكلكم مسؤول» و «من أصبح ولم يهتم بأمر المسلمين فليس بمسلم» و «من سمع رجلاً ينادي يا للمسلمين فلم يجبه فليس بمسلم». و«الخلق عيال الله فأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله». (ترجمة الحياة، ج ١ ص ٤٦٣).

و«لئن يهد الله بك رجلاً واحداً خيرٌ لك من الدنيا وما فيها» (ن.م)

(٥) - الأصل الثامن للدستور: «في جمهوريّة إيران الإسلاميّة، الدعوة إلى الخير، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر هما وظيفتان جماعيتان ومتقابلتان يتعهدهما الناس تجاه بعضهم، الحكومة بالنسبة إلى الشعب والشعب بالنسبة إلى الحكومة، ويعيّن القانون شروطها وحدودها وكيفيتها» والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرهم بالمعروف وينهون عن المنكر».

المقدمات الضرورية للدخول في أنواع التربية التخصصية

علاوةً على أن التربية الرسمية والعامة، تُعدّ مقدّمة ضرورية للمشاركة اللائقة لأفراد المجتمع في الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية، يمكن بل يجب أن تهَيئ الأرضية لدخول مجموعة من أفراد المجتمع إلى أنواع التربية التخصصية من خلال إيجاد الاستعدادات المقدماتية اللازمة فيهم، حتّى تتحقّق مراتب أخرى من الاستعدادات الخاصة لتحقّق الحياة الطيبة بأبعادها المختلفة والمتناسبة مع الخصائص الفردية وميول المتربّين واستعداداتهم الفعلية والحاجات المتنوّعة للمجتمع في حركة التربية.

٢-٢-٢ الميزات الخاصة

علاوةً على الميزات أعلاه، التي تُشهد إلى حدّ ما في جميع النماذج الرائجة للتربية الرسمية والعامة، والتي تتناسب مع مباني فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، يمكن إضافة صفات وخصائص أخرى إلى لائحة ميزات التربية الرسمية والعامة المنشودة. هذه المجموعة من الخصائص تبدو مقارنةً مع الميزات العامة الأخرى، أكثر أهميّة وتميّزاً نظراً لشدّة تناسبها مع القيم والمباني الدينية.

أهمّ هذه الخصائص عبارة عن

محورية العدالة

في الآيات والروايات تُعتبر قضية العدالة من أركان الحياة الاجتماعية، وهي محطّ اهتمام. ووفقاً لتصريح القرآن، فإنّ الهدف من إرسال الأنبياء كان حتّى الناس على إقامة المجتمع العادل^(١). كذلك فإنّ أحد الأهداف الأساسية للحكومة الإسلامية هو تطبيق العدالة ونشرها في المجتمع. ويمكن اقتفاء أثر العدالة في الميادين المختلفة، الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية والتربوية. وبلا شك وفقاً لآيات القرآن، فإنّ مجالات العدالة متعدّدة وتشمل الذات^(٢)، والعائلة^(٣)، والأقارب^(٤)، والأمة^(٥) ومجتمع البشر^(٦).

«إنّ المعنى الأصلي للعدالة من وجهة نظر العلامة الطباطبائي هو إقامة المساواة بين الأمور، بمعنى أن تعطي كلّ أمر ما يليق به ويستحقّه، من أجل أن تتساوى الأمور كافّة، وأن تضع كلّ شيء في مكانه الحقيقي الذي يستحقّه.... العدالة في الناس وبين الناس، هي أن يوضّع كلّ شخص في مكانه الذي، بحكم العقل أو الشرع أو العرف، يستحقّه»^(٨).

بالالتفات إلى تعريف العلامة الطباطبائي يمكن القول إنّ العدالة الاجتماعية في مستوى ما، تتساوى مع المساواة، وفي مستوى أيضاً، هي رعاية الفروقات. في الواقع، في مفهوم العدالة يوجد تساوي ويوجد رعاية الفروقات. ومن ناحية أخرى، مصادر فهم العدالة هي «العقل والشرع والعرف». وبالتفات إلى أنّ العلامة الطباطبائي في

(١) - سورة الحديد، الآية ٢٥

(٢) - النساء، الآية ١٣٥

(٣) - النساء، الآية ٣

(٤) - الأنعام، الآية ١٥٢

(٥) - الحجرات، الآية ٩

(٦) - النساء، الآية ٥٨

(٧) - ماجد عرسان كيلاني، ١٣٨٩.

(٨) - رودكر محمد جواد ١٣٨٨.

المقالة السادسة من كتاب «أصول الفلسفة والمذهب الواقعي» يعتبر العدالة من مقولة الاعتباريات بالمعنى الأخص، ويعتبرها مرتبطة بنطاق العقل العملي، ويمكن القول إن العدالة الاجتماعية هي مقولة ترتبط بعلاقة الأفراد والمجموعات في المجتمع. فالفئات والطبقات الاجتماعية ينبغي أن تتفاعل بنحو ما كي لا يوجد بينها هوة. وفي الواقع طلب العدالة وممارسة العدالة تعني الحساسية تجاه رد فعل المجموعات والطبقات وحركة الانقسامات الاجتماعية.

وأحد المبادئ الأساسية لإقامة العدالة الاجتماعية هو نشر العدالة في الأمور التربوية. واليوم، يمكن للاستفادة المتكافئة للناس من الإمكانات التربوية أن تكون مصداقاً لتطبيق العدالة؛ وبخاصة في دنيا اليوم، حيث يعدّ عدم الاستفادة المتكافئة للناس من هذه الإمكانات ظلماً لهم. بناءً على هذا، فإن إحدى الخصائص الهامة للنموذج المطلوب للتربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية هي محوريتي العدالة. العدالة التربوية (على مستوى نظام التربية الرسمية والعامة) مفهوم ذو مراتب، وتحققه التام منوط بتحقيق جميع الدرجات أدناه:

في الدرجة الأولى، تهدف العدالة التربوية إلى تأمين أصل (وجود) التربية^(١). في هذه الدرجة ينبغي للآليات والإمكانات اللازمة أن تكون موجودة بصورة إلزامية كي يتمتع جميع أفراد المجتمع (في سنين خاصة) بحق التربية، حتى يُضمن إستفادة حدّ النصاب المقبول^(٢) لأبناء شرائح المجتمع كافة من هذا الحق بنحو مجاني^(٣)، وبهذه الطريقة تمنع هذه الحركة نشوء الاختناق الطبقي في المجتمع.

في المرتبة التالية، تنظر العدالة التربوية إلى إمكانية المنال^(٤) المتكافئ للجميع، أي ينبغي للإمكانات والفرص التربوية أن تكون ممكنة المنال المتكافئ للجميع ضمن حدّ نصاب ضروري ومطلوب، وتُلغى في مجال حقّ التربية الفروقات القومية، والعرقية، والجنسية (الذكورة والأنوثة^(٥)) والدينية والطبقية^(٦).

في مرتبة أعلى، تنظر العدالة التربوية إلى توفير النوعية المطلوبة والمقبولة^(٧) في تقديم الخدمات التربوية (من جملتها الصحة وسلامة المحيط التعليمي، والوسائل والإمكانات التعليمية المناسبة، والمعلمين الأكفاء).

(١) - Availability

(٢) - حدّ النصاب المقبول واللازم هذا، يحدّد في فواصل زمنية معيّنة، من قبل أعلى سلطات القرار في نظام التربية الرسمية والعامة بناءً على حاجات المجتمع وإمكانات الحكومة واستعداداتها الممكنة التحقق، لدعم حركة التربية الرسمية والعامة.

(٣) - لو أنّه تتوفر إمكانية مشاركة العائلات أو سائر المؤسسات الاجتماعية لأجل تأمين المصادر المالية المطلوبة لمراتب أعلى من هذا الحقّ.

(٤) - Accessibility

(٥) - الإسلام أساساً يعارض محرومية وأسر النساء، وفي بداية ظهوره حارب الكثير من القيود الاجتماعية التي تقيد النساء. وفي الوقت ذاته، لم يعارض نيل المرأة منزلة اجتماعية، ولم يمنعها. (بستان، ١٢٨٢) (جواد آمل، ١٣٨٢). لكن الحقيقة أنّه طوال القرون الماضية بعد الإسلام وفي المجتمعات الإسلامية (بغض النظر عن بعض الموارد في صدر الإسلام) نادراً ما استطاعت المرأة أن تصل إلى منزلة اجتماعية عالية. صحيح أنّه في بعض الأعمال الاجتماعية من قبيل مسند القضاء والحكومة بالظاهر قد كان هناك منع في العمل، لكن في بقية المصادر كمعلمة وعالمة وأمثلة ذلك لم يكن هناك منع؛ بل حتى قد وردت تأكيدات، لكن كان حضور المرأة أقلّ فعالية في المحافل العلمية والبحثية. ونعثر على عدد أقلّ من النساء العالمات، والشاعرات، والكتابات، والفلاسفة، والمحققات، والمفسرات والأدبيات في تاريخ الإسلام. منير الدين أحمد يكتب في كتابه «عدد الطلبة من النساء كان مقداره أقلّ، بحيث لعله لدينا الحق أن نسأل هل أنّ أسلوب الإسلام التعليمي له معنى بالنسبة للرجال فقط أم لا؟ بالتأكيد في التعليم الإسلامي لم يكن يُمْنح ذهاب النساء الطالبات إلى المساجد. لا يوجد أي قيد لمشاركة النساء في الصفوف العامة الحرة، وأيضاً مؤشّر مشاركتهن في الصفوف التي تُقام في المساجد لا يُبهر... ففي مقابل ٧٧٩٩ رجلاً عالمياً جاءت أسماؤهم من قبل كاتب كتاب تاريخ بغداد (خطيب بخديدي توفي في العام ٤٦٣) أدرج فقط ٣٢ امرأة عالمة. فحظ المرأة للتعلّم قليل جداً...» (منير الدين أحمد، ترجمة ساكت ١٣٨٤ ص ٢٢٩). هذا يدلّ على أنّه بالرغم من وجود أصل عمومية التربية، بغض النظر عن الجنسية، لم يكن يؤسّس لهذه الضرورة في المجتمعات الإسلامية، ولم يُلحظ لها الترتيبات التداركية الاجتماعية المناسبة.

(٦) - في تاريخ التربية والتعليم الإسلامي، هذا النوع من المساواة والتساوي بين المربّين، هو أمر مقبول ومعروف، ولم يكن هناك سدّ وعائق أمام الفقراء والمُعْدَمين أبداً لطلب العلم القويم. قبل إقامة المدارس كان كلّ مسلم يلتحق مجاناً بحلقات الدرس في المساجد. يقول الرسول ﷺ في حديث: «كلّ شخص يجلس عندك لتعلّم العلم - فقيراً أو مقتدراً - انظر إليه بعين واحدة!». يقول الغزالي: السعي لعدم تعليم الأفراد غير اللائقين هو بنفس مقدار الظلم لامتناع تعليم الطلاب اللائقين، وعندما تأسست المدرسة أعلن نظام الملك أنّ التعليم العام مجاني. (أحمد شبلي، تاريخ التعليم في الإسلام. ترجمة محمّد حسين ساكت ١٣٧٠. أصداء مكتب نشر الثقافة الإسلامية).

(٧) - Acceptability

مرتبة أخرى من مراتب العدالة التربوية أيضاً تتمثل بتناسب^(١) حركة التربية مع الخصائص الفردية والمشاركة (الذكورية والأنثوية، المناطقية والمحلية، القومية والدينية والثقافية والعائلية) للمترين. في هذه المرتبة ينبغي للتربية أن تكون متناغمة مع الحاجات الخاصة لعموم أفراد المجتمع، وأن تشمل

مختلف فئات المجتمع^(٢)

مرتبة أخرى من مراتب العدالة التربوية هي وجود التوازن والاعتدال في حركة التربية. حيث ينبغي الالتفات إلى تنمية أبعاد وجود الإنسان كافة بصورة منسجمة ومتوازنة، وأن لا يتم الإفراط والتفريط عند تناول بعض أبعاد وجود المترين. بعبارة أخرى، ينبغي في الإجراءات التربوية الهادفة إلى تهيئة الأرضية لتنمية هوية المترين وتشكيلها، أن تلاحظ أبعادهم الوجودية كافة بشكل متوازن ومتعادل.

الدور الفعّال للحكومة (الإسلامية) على صعيد التفاعل مع أركان التربية الأخرى (الأسرة، الإعلام والمؤسسات غير الرسمية).

وفقاً للمباني التي بُنيت في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، فأركان التربية عبارة عن: الحكومة الإسلامية (الحاكمية)، والأسرة، والإعلام، والمؤسسات والمنظمات غير الرسمية.^(٣) بالطبع، على امتداد المباني السياسية والحقوقية المذكورة سالفاً، وتقدّم الحيثية الاجتماعية للتربية الرسمية والعامة على حيثيتها الفردية، تتعهد الحكومة الإسلامية (بلحاظ رسالة التمهيد لتحقيق الحياة الطيبة وهداية الفرد والمجتمع^(٤)) بالقيام بدور محوريّ وأساسي في تنظيم سياسات، برامج وإجراءات نظام التربية الرسمية والعامة. لذا ينبغي للحكومة الإسلامية انطلاقاً من التمتع بهذا الدور المحوريّ، إضافة إلى وضع السياسات والإشراف، توفير ظروف التحقق ولوازمه في حدّ مقبول ومتناسب مع خصائص التربية الرسمية والعامة، لجميع مخاطبي هذا النوع من التربية بنحو عادل. لكنّ هذا النوع من دور الحكومة الإسلامية لا ينبغي أن يؤدي إلى عدم الاهتمام بالدور الفعّال لأركان التربية في عملية التربية الرسمية والعامة. لذا علاوةً على الدور الأساسي للحكومة في توجيه نظام التربية الرسمية والعامة، للأسرة والإعلام والمؤسسات والمنظمات الأخرى الحق، بل هي مكلفة، بالمشاركة بنحو فعّال ومنسجم في فعاليات هذا النظام^(٥).

إحداث التغييرات الاجتماعية وتوجيهها

كما مرّ آنفاً، فإنّ إحدى الانتقادات الواردة على الأشكال الشائعة للتربية الرسمية، هي محافظتها وتبعيتها التامة للظروف الاجتماعية، وتربيتها أناساً تابعين للظروف الراهنة. طبقاً لهذا النقد، تكون جميع أنظمة التربية الرسمية والعامة، بشكل أساسي، تحت تأثير ظروف المجتمع ومقتضياته، وهي بالأصل منفصلة ومتأثرة. من هذه الجهة تكون التربية الرسمية والعامة آليّة يُستفاد منها في سبيل استمرار الوضع الراهن وإعادة إنتاج الظروف الحاكمة. ولهذا السبب، تُنظّم التربية الرسمية والعامة بنحو تُنتج فيه مترين قابلين ومتأثرين بالبيئة الاجتماعية.

(١)- Adaptability

(٢) - كالأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (القصور الذهني، المعوقين جسدياً وحركياً، الأطفال المرتكبين للجرائم، الأطفال الفاقدين للقيم، ومن كان تحت ولاية قيم سيّء، ذوي الثقافات الفرعية، وأطفال المناطق المحرومة والناثية).

(٣) - هذه الأركان سوف تُبحث في المباحث اللاحقة تحت عنوان «أركان نظام التربية الرسمية والعامة».

(٤) - كما جاء في المباني السياسية، تقع نظرية الحكومة الممهّدة للحياة الطيبة، في مقابل نظرية حكومة الرفاه. في النظرية الأخيرة، تكون الوظيفة الأساسية للحكومة توفير الرفاه لعموم أفراد المجتمع. الهدف في هذه الحكومة هو توفير الرفاه؛ في حال أنّ حكومة الهداية، تعدّ الرفاه واحداً من المجالات اللازمة لهداية عموم أفراد المجتمع. بعبارة أخرى، تعتبره بمثابة وسيلة وليس هدفاً. للاطلاع أكثر راجع «علم الهدى ١٣٨٦».

(٥) - كان هذا الموضوع مورد بحث في المباني الحقوقية.

والحال أنه يمكن تنظيم تربية رسمية، بنحو أن الأفراد، بدل التسليم والاستسلام للتأثر بالمحيط، ينمون في أنفسهم إمكانيات تغيير وضعيتهم ووضعية الآخرين^(١). في تعريف التربية بناءً على فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، اتُّبع مثل هذا التوجّه بالاتفات إلى اكتساب المؤهلات واللياقات اللازمة لإدراك وضعية الذات والآخرين وإصلاحهما، والجهوزية لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في جميع أبعادها؛ لأنّ الإنسان في النظرة الإسلامية موجود يتمتع بالحرية، والقدرة على التفكير والتعقل والإبداع والإنتاج والتصرف في الطبيعة وإصلاح وضعية ذاته والآخرين من حوله.

لذا فإنّ التربية الرسمية والعامة وفقاً لهذه الرؤية، وبالاستناد إلى هذه النظرة، توفر الظروف لتحوّل المتربّين من التأثر والقبول المطلق بالمحيط إلى المواجهة الفعّالة له ولعناصر وضعية الذات. وينبغي لهؤلاء أن يتعاطوا مع وضعياتهم الحيّاتية بشكل نقديّ، ويقوموا بإصلاحها وتحسينها. لذا، ينبغي لنظام التربية الرسمية والعامة الحضور بفعالية في حركة التحوّلات الاجتماعية، وتجنّب التعاطي الانفعالي إزاء التغييرات. من هنا، ينبغي للمدرسة والعاملين فيها، وخاصة المعلمين، أن يكون لهم دور بناء في إدارة التحوّلات الاجتماعية، وأن تكون مصداقاً لهذا القول الحكيم:

الذات التي لم تنل بعدُ فيض الوجود، متى ستصبح قادرة على فيض الوجود

يمكن للتربية الرسمية والعامة أن تصبح محملاً لإيجاد المؤهلات واللياقات اللازمة (لناحية فهم وضعية المتربّين وتحسينها)، عندما يُشاهد هذا العمل في المدرسة والعاملين فيها. وجدير بالذكر أنّ هذا الكلام لا ينبغي أن يُفهم بمعنى تسييس المدرسة والعاملين فيها، وإدخال للمدرسة في التيارات السياسية السطحية والعابرة للمجتمع.

محورية القيم العقلية

إضافة إلى أنّ التربية عملية إجتماعية، وأمر أخلاقي^(٢)، ولا يمكن اعتبارها محايدة بالنسبة إلى القيم، فهذه العملية تتحقق أساساً بهدف إنتاج القيم (الخيرات) وتساميتها، إلّا أنّ طريقة تعاطي الأنظمة التربوية مع مقولة القيم متفاوتة. في بعض الأنظمة تتحقّق تنمية القيم وتساميتها بأساليب قاسية وإجبارية (سواء كانت معلنة أم مخفية)^(٣)، ولكن الشكل الآخر لهذه الفعّالية أساساً ينشأ ويقوم على وعي المتربّين وحرّيتهم.

انطلاقاً من المباني المعرفة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، فإنّ عملية التربية الرسمية والعامة في النموذج المنشود ليست عملية تؤدّي إلى آليات كالإيعاز والتلقين والفرض والإكراه (النزعة التسلطية) على صعيد القيم. بل في هذا النموذج بالرغم من أن نظام التربية الرسمية والعامة منحاز ومتقيد بوضوح بمجموعة من القيم - أي نظام قيم الحياة الطيبة ومبانيها - لكنّه يسعى أن تبين هذه القيم أساساً وتوجّه بنحو جذاب، وعقلاني واستدلالي للمتربّين. وفي حال عدم الاستعداد الفكري للمتربّين يُسعى أيضاً قدر المستطاع للاستفادة من الأساليب العاطفية واللبنة وغير المباشرة لهداية وتوجيه المتربّين للالتزام بالقيم، بنحو أنّه في النهاية وبالالتفات إلى المنافع والامتيازات الشخصية والاجتماعية، يختارون الالتزام بقيم الحياة الطيبة. وفي الدعوة إلى القيم أيضاً تُجعل القيم الأساسية للحياة والمتلازمة مع الفطرة الطاهرة للمتربّين أولوية. بناءً عليه، وفي فضاء كهذا، من المتوقع أن

(١) - أدلى سماحة القائد الخامنئي في لقائه مع مثقفي كرمان في التاريخ ٢٢ / ٢ / ٨٤، بالرسالة التالية: «أي تحوّل - سواء كان إيجابياً أم سلبياً - لا يتحقّق في المجتمع، إلّا أن يكون للمعلّم ولجهاز التربية والتعليم دورٌ أساسيٌّ فيه». هذا الكلام يلمّح إلى أنّ انفعال نظام التربية الرسمية والعامة في مقابل وضعية المجتمع ليس الوضعية المطلوبة.

(٢) - التربية بناءً على تحليل بعض الفلاسفة، أمثال بيزز الفيلسوف الانكليزي هي أمر قيمي ذاتاً (إبراهيم زاده، ١٣٨٣)

(٣) - يزعم بعض فلاسفة التربية، هذا الشكل من حركة التربية هو أساساً «تلقين» و «شبه تربية» ولا يمكن إطلاق اسم التربية (بلحاظ فقدان عناصره الأساسية) عليه. (نقلًا عن باقري ١٣٨٤). لكنّ التلقين وإلزام النفس باعتبار أنّ فاعلهما هو المتربي ذاته، يتّمان أساساً باختباره وإطلاعه، ويمكن أن يُحسب في مراحل النمو الأعلى عمليّن تربويّين.

عامة المتربين (وليس بالضرورة جميعهم) يتوجهون بنحو واعٍ واختياري إلى قبول القيم الموجّهة والمُرصية من قبل نظام التربية الرسمية والعامة والالتزام بها.

التربية في النموذج المنشود للتربية الرسمية والعامة، هي تربية لها ماهية محوريّتها القيم العقلية، التي تؤكد على إعلان قيم التربية التأسيسية وتبيينها وتنقيحها. تقوم التربية القيمية على حرية الإنسان ووعيه. إنّ فهم السعادة والحرية بهدف الوصول إليهما، هو رهن بالفهم العقلاني للوضع المنشود، والوضع الراهن والمسافة بينهما. لذا، فليس المراد من التربية القيمية تلقين لائحة من القيم والسنن وفرضها؛ بل التربية التي تستند إلى الإرادة والوعي لما هو مطلوب، والتي تؤدي إلى الاختيار والالتزام الواعي والإرادي بالنظام المعياري (المتناسب مع الهدف المنشود للحياة: الحياة الطيبة). وبالطبع، علاوة على اهتمام التربية الرسمية والعامة بالقيم الإنسانية والأخلاقية العامة، إلّا أنّها في الوقت عينه تتوجّه نحو مجموعة من القيم الإسلامية والإيرانية، وهذا أيضاً يعدّ واحداً من أوجه التمايز بين النموذج المنشود للتربية الرسمية والعامة والنماذج الغربية الرائجة. في هذا النموذج تراعى القيم الإنسانية، والإسلامية، والإيرانية لناعية تشكيل الطبقات الإنسانية، والدينية، والإيرانية للهوية المشتركة.

التأكيد على الوحدة الوطنية والانسجام الاجتماعي ضمن قبول الكثرة والتنوع

كما قد ذكر سابقاً، التربية الرسمية والعامة ظاهرة تاريخية ومحورية. بمعنى أنّها تنشأ وتنمو في المهد التاريخي والاجتماعي للمجتمع. لذا، فإنّ النماذج المنشودة للتربية الرسمية والعامة تكون نسبيّة وتابعة لظروف ومقتضيات كلّ مجتمع. وإحدى ميّزات المجتمع الإيراني، تقبّل تعدّد القوميات والثقافات، والأديان والمذاهب وتنوع اللغات (حركة التمايز^(١)). لكن على الرغم من هذا التعدّد الملحوظ الذي هو متجذّر وتاريخي في إيران، فإنّه دوماً ما يجري مع نوع من الوحدة والانسجام التاريخي بين مجموعة أصحاب الثقافات الفرعية ومختلف القوميات القاطنة في هذه الأرض باسم «إيران» والعناصر الثقافية المشتركة. (حركة الوحدة والانسجام).

لا شك إنّ ظاهرة تنوّع الثقافات موجودة اليوم في الكثير من بلدان العالم. وقد اختار كلّ بلد في مواجهتها توجّهاً أو توجهات خاصّة متناسبة مع فلسفته الاجتماعية. وبشكل عامّ، يمكن طرح ثلاثة توجهات ومتابعاتها في التعاطي مع التنوّع الثقافي. الأول، اتّجاه النزعة التعدّدية (الكثرة) الذي تُنتج فيه الثقافات الفرعية بنحو متوازٍ (ومن دون الالتفات إلى الثقافة المشتركة) وتؤيّد. يؤدّي هذا التوجه في النهاية، إلى الفصل التام بين الثقافات الفرعية والاختلاف البنيوي، وإلى تفسّخ الانسجام الاجتماعي. الثاني، الاتجاه الوحدوي، والذي تذوب فيه الثقافات الفرعية في الثقافة المسيطرة، ويؤدّي إلى إلغاء الثقافات الفرعية بنحو إفراطي. الثالث، اتّجاه الوحدة في الكثرة، والذي ينبغي فيه بالإضافة إلى حفظ الهويات القومية والثقافات الفرعية، الاهتمام بتكوين الهوية المشتركة بين عموم أفراد المجتمع وتساميتها. وفي هذا الاتجاه يُجتنب إلغاء أو دمج الثقافات الفرعية. الواقع، أنّه في هذا الاتجاه يكون التفاعل والتأثير بين قطبي الوحدة والكثرة إيجابياً، بحيث تصبح فيه «الوحدة» داعمةً للتنوّع الثقافي، و«التنوّع» عامل يمنح الوحدة للثقافات الفرعية التي تعيش في نطاق جغرافي وسياسي واحد. في التفاعل بين الثقافات الفرعية (الكثرة) والثقافة المشتركة والواحدة (الوحدة) يحصل نوع من الإثراء الثقافي.

إنّ الالتزام باكتساب المؤهلات واللياقات الأساسية (ضمن الالتفات إلى المؤهلات الخاصة) والتأكيد على تشكيل الهوية المشتركة (الإنسانية، والإسلامية والإيرانية) وتساميتها، ضمن الالتفات إلى الأوجه الاختصاصية للهوية

(١) - بحث هاتان الحركتان في مباني علم المجتمع.

(بالأخص الهوية الجنسية للمتربين)، يمكن أن يكون واحداً من الجوانب المتميزة لنظام التربية الرسمية والعامة في بلدنا. هذا النظام التربوي ذو النزعة الوحدوية، ضمن قبوله للكثرة والتنوع، هو من جهة، يبرّئ نفسه من العيوب الكبرى لبعض أنظمة التربية الرسمية اللامركزية، والتي تُواجه بمشاكل من قبيل تعاضل الشرح الاجتماعي، وإضعاف الوحدة الوطنية، وانتشار الطبقة الاجتماعية، ومن جهة أخرى، لا يستسلم للرؤية المركزية الشائعة في كثير من أنظمة التربية الرسمية والعامة، والذي يتبعه إضعاف الثقافات الفرعية، وعدم الالتفات إلى الخصائص الفردية، والذكورية والأنثوية، والقومية، والدينية، والحاجات المنطقية/ المحلية، والأسرية، وإلى سيطرة نظرة المصنع (رمز الإنتاج الجماعي والمعياري الوحدوي) على النظام التربوي.

محورية معيار المرونة

الميزة الأخرى الهامة للتربية الرسمية والعامة على صعيد أسس التدرج والتسامي الرتبّي والنزعة الوحدوية ضمن قبول التنوع والفعالية، هي الانفتاح والمرونة. إنّ عملية إيجاد الوفاق بين الأفراد والفئات الاجتماعية هي عملية لا بدّ أن تكون ثقافيةً حتماً. ينبغي لآلية التربية الرسمية والعامة، كواحدة من الآليات الثقافية لإيجاد الوفاق، وضمن الوفاء للقيم الجوهرية وللأصول الثابتة والنظام المعياري المحدّد، أن تكون منفتحة ومرنة بالنسبة إلى التنوع. انفتاح التربية الرسمية والعامة ومرونتها بالنسبة إلى الظروف والمقتضيات والحاجات الفردية والجماعية والمحلية والوطنية والعالمية المستجدة يؤدي إلى تقوية استعداداتهم الانسجامية (وخاصة في تشكّل الهوية المشتركة). والمؤشّر الهامّ في هذه الميزة هو التعاطي الفعّال مع مقتضيات العصر، وحساسيتها تجاه تغيّرات الظروف الاجتماعية، ومرونتها إزاء تنوع الفئات والثقافات الفرعية وكثرتها. كما أنّ الانفتاح والمرونة يتجلّيان في عناصر البنية، والمحتوى، والأهداف والأساليب.

من الظواهر الجديدة في العصر الحالي، والباعثة على التحدي بشدة، موضوع العولمة والانتشار الواسع لتقنية المعلومات والاتصالات، بحيث إنّ كلّاً منها يؤثر بنحو مباشر أو غير مباشر على نظام التعليم الرسمي العام. إنّ نظام التربية الرسمية والعامة مع ميزة محورية هي معيار المرونة، يجب أن يحدّد علاقته مع الأحداث المؤثرة والحياتية. هذه الظواهر في الوقت الذي وفرت فيه فرصاً لا مثيل لها لأجل التحسين والتنمية الكميّة والكيفية لنظام التربية الرسمية والعامة، قد أحضرت معها أيضاً تهديدات للنظام. من هنا، التربية الرسمية والعامة في إطار أصول الدين تحدّد مؤسستها موقفاً فعّالاً وإيجابياً (وليس انفعالياً وسلبياً) تجاهها وتحدّد توجهاتها العملية.

التفاعل والاستفادة من تجارب الآخرين (في إطار الأصول)

بسبب وجود المشتركات الإنسانية الكثيرة، كان التفاعل الثقافي وتبادل الخبرات المتراكمة بين المجتمعات والشعوب المختلفة أمراً رائجاً منذ القدم. علاوةً على ذلك، إنّ أوضاع العالم اليوم بسبب ظهور ظاهرة العولمة، وتطور تقنيات الاتصالات وانتشارها، وتناقص المسافات الجسدية، والتقليل من أهمية القرب والبعد، عمّقت وزادت من نسبة التواصل بين المجتمعات وبتبعها العلاقة بين المؤسسات التربوية المختلفة في العالم. بلا شك سيتبع استمرار المسار الحالي، تطوّر العلاقات العالمية وتناميها. وفي مواجهة هذه الظاهرة والتي هي بمثابة تحدّي عالمي، ينبغي لنظام التربية الرسمية والعامة المنشود أن يؤسّس للتبادل والتفاعل مع الأنظمة التربوية الأخرى للمجتمعات (أعمّ من المسلمين وغير المسلمين).

لفتت الأحاديث والروايات أيضاً إلى اكتساب العلم والاستفادة من التجارب البشرية ومن المصادر المختلفة، حتى ولو كانت خارج النطاق الجغرافي لبلاد المسلمين، ومن أقوام، وأديان وثقافات متنوّعة. يقول الله تعالى في كتابه الكريم^(١): «وبشّر عبادي الذين يستمعون القول فيتَّبِعُونَ أحسنه». وقال الرسول الأكرم ﷺ: «أطلبوا العلم ولو في الصين»^(٢). ومن هذا المنطلق، فالمسلمون في طلب العلم لا تحدّهم الحدود المكانية والثقافية. وذلك كما ورد عن الإمام عليّ عليه السلام^(٣): «الحكمة ضالة المؤمن، فخذ الحكمة ولو من أهل النفاق». هذان الحديثان يظهران أنّ العلم ليس متعلّقاً بأرضيّته (الثقافية والدينية)، وفي غير هذه الحالة يبدو أنّ جواز اكتساب العلم من الثقافات الأخرى أو الشرائع الأخرى غير عقلائي وغير مبرر. وعن الإمام الصادق قوله: «لو علم الناس ما في طلب العلم لطلبوه ولو بسفك المهج وخوض اللّجج»^(٤). إنّ سلوك المسلمين في العهود الأولى لتشكل الحضارة الإسلاميّة يشير إلى أنّهم اتّباعاً للقرآن وتأسياً بقيادتهم الدينيّة، لم يكونوا يتردّدون أبداً في أخذ علم التجارب البشريّة المتراكمة من المصادر المختلفة في ذلك العصر، وتبادل الثقافات مع الإيرانيين واليونان ومصر وأتباع الديانتين اليهوديّة والمسيحيّة، والشعوب والأمم المختلفة، وتنقيحها وتطويرها ورفع مستواها.

لا شكّ أنّه لا يمكننا اليوم تجاهل ظاهرة العولمة الحديثة، ولا الاستسلام لها. بل ينبغي على أساس رؤية أعلى، التعرّف إلى المسارات العالميّة الناجحة في التربية الرسميّة (وخاصّةً في البلاد الإسلاميّة ودول المنطقة)، والاستفادة منها في مسير تنمية حركة التربية الرسميّة والعامة في البلاد وتحسينها، كما ينبغي من خلال معرفة المسارات العالميّة على الصعد الثقافيّة والعلميّة والسياسيّة والاقتصاديّة، إصلاح نظام التربية الرسميّة والعامة بما يتناسب والتغيّرات المستجّدة، وعلى امتداد أصول فلسفة التربية.

هذا الاستدلال ينسجم مع توجه بناء الحضارة، وكذلك مع توجه النزعة التقليديّة، التغيّيران اللذان بُحثا في الأقسام السابقة، وفي السياق ذاته. كذلك يتلائم مع قاعدة نفي السبيل أيضاً بشقها السلبي. وإن حُرمت المجتمعات الإسلاميّة من فرص الاستفادة من التجارب العالميّة، بسبب بعض الرؤى، فهذه المحرومية ستبعث على تخلف المسلمين وضعفهم وإحاق المذلّة بالمجتمعات الإسلاميّة وستستوجب توهين الإسلام. من هنا فإنّ تثبيت العلاقة مع النماذج المنافسة والانتفاع من تجارب أبناء البشر في إطار الأصول الأساسيّة، لا يتنافى مع الاستقلال الثقافي للمجتمعات الإسلاميّة.

بناءً على هذا، أصبح من اللازم في بيان خصائص هذا النموذج المنشود، شرح وبيان هذه العلاقة. بشكل عام، نسبة وعلاقة نموذج التربية الرسميّة والعامة مع النماذج الرائجة ستكون من نوع النموذج التنافسي^(٥). ولا ينبغي للعلاقة مع النموذج المنافس أن تؤخذ بمعنى أنّ هذا النموذج فقط يقوم على مسلّمات الفكر الإسلامي ومبانيه، ولا يرتبط ولا يتفاعل بأي وجه مع النماذج الرائجة الأخرى، بل إنّ هذا النموذج مرّن ويظهر مرونة إزاء التجارب والنظريّات المعقولة والمناسبة. وبعبارة أخرى في هذا المجال، هناك إمكانيّة الحوار والأخذ والردّ والمعاوضة مع النماذج الأخرى البديلة.

(١)- سورة الزمر، الآية ١٧

(٢)- الغزالي، إحياء علوم الدين، ١٤/١

(٣)- نهج البلاغة، الحكمة ٧٧

(٤)- حكيمي ١٣٦٣، الجزء الأول، الباب الأول، الفصل الثاني.

(٥)- باقري، ١٣٨٤

التشابه بين هذا النموذج والنماذج المنافسة والبديلة الأخرى في بعض المميزات العامة، هو بسبب عدم التعارض بين هذا النوع من المميزات والمباني المذكورة؛ مع الإشارة إلى أنَّ للنموذج المنشود للتربية الرسميّة والعامة مميزات الخاصّة أيضاً. بناءً على هذا، ينبغي للاستفادة من نتائج التحقيقات في النماذج الأخرى وخبراتها ونجاحاتها، أن تكون ضمن إطار النموذج المنشود ومتناسبة ومبانيه ومسلماته الأساسية؛ وفي هذه الحالة، تكون الاستفادة من التحقيقات التربويّة وخبرات البلدان الأخرى، بهدف الارتقاء بنوعيّة التربية الرسميّة والعامة وتحسينها، أمراً ممكناً.

وعليه، يمكن ضمن نظام التربية الرسميّة والعامة في هذه المجالات أن يكون هناك تعاون علمي وبحثي مع الدول الأخرى والمؤسسات الدوليّة، والاستفادة من الخبرات العالميّة مع الالتفات إلى الشروط المذكورة آنفاً. بعبارة أخرى، لا يمكن، ولا ينبغي، في نظام التربية الرسميّة والعامة التقليد المحض والاقتباس عن الآخرين بنحو غير مدروس، ومن دون ملاحظة التناسب بين الخبرات والرؤى مورد الاستفادة وبين المسلمات الإسلاميّة والمقتضيات المحليّة، أو في الجهة المقابلة بأن يُمنع كلّ نوع من أنواع الاستفادة من تجارب الآخرين. لذا ينبغي، إمّا الاستفادة من الرؤى والخبرات العالميّة بما يتناسب مع الاقتضاءات المحليّة، أو أن نوجد ونبتدع نماذج واستراتيجيّات متناسبة مع ثقافة إيران الإسلاميّة والظروف المحليّة، لنظام التربية الرسميّة والعامة^(١).

٣-٢-٣ المميزات الاختصاصية للتربية الرسميّة والعامة

علاوةً على المميزات المذكورة للنموذج المنشود، ينبغي الأخذ بعين النظر المميزات الأخرى المميّزة لهذا النموذج عن النماذج المنافسة الأخرى، والمشيّرة إلى ارتباطه بمباني الفكر الإسلامي، وعلى وجه الخصوص بنظام جمهوريّة إيران الإسلاميّة.

محوريّة الدين (تناسب جميع العناصر مع النظام المعياري الإسلامي)

هذه المميّزة هي مسألة محوريّة وأساسيّة في المفهوم المنشود للتربية الرسميّة والعامة. بعبارة أخرى، غالباً ما يكون لهذه المميّزة مقارنةً مع المميزات الأخرى جنبه تأسيسيّة؛ في حال أنَّ المميزات السابقة قد وقعت موقع القبول بسبب مناسبتها ومواءمتها لمضمون فلسفة التربية في جمهوريّة إيران الإسلاميّة، وغالباً ما يكون لها جنبه إقراريّة.

سابقاً، في قسم المباني الأساسيّة لفلسفة التربية، وخاصّة في قسم مباني علم الدين وأيضاً التوجه المنتخب في التعاطي مع قضية التراث (التقليدية) والحداثة أي توجّه «بناء الحضارة ورفض العلمانيّة» (الذي ذُكر في قسم المباني السياسيّة لفلسفة التربية الرسميّة والعامة) تمّت الإشارة مراراً، إلى تطابق التربية الرسميّة والعامة في جمهوريّة إيران الإسلاميّة مع النظام المعياري الديني. ومثلما أنَّ العلمانية ميزة أساسيّة وبشكلٍ ما، هي إيديولوجيا طاغية على كثير من نماذج التربية الرسميّة والعامة في العالم، لذا، فإنّ محوريّة الدين هي الميزة الممتازة للتربية الرسميّة والعامة في جمهوريّة إيران الإسلاميّة. ولو أنّه في بعض أنظمة التربية الرسميّة والعامة من قبيل أنظمة إنكلترا وألمانيا، تُلحظُ التربية الدينيّة (بمعنى التربية لتقوية التدين بدين ومذهب خاص)، لكن لا

(١)- لوحظ هذا المضمون في بيانات قائد الثورة الإسلاميّة في لقاءه مع مثقفي رشت في التاريخ ٢٢ / ٢ / ٨٠، إذ يقول: «طريق الحلّ الحقيقي، هو طريق الحلّ المحليّ. ينبغي أن نزرع بذورنا السالمة ونراقبها حتى تخضر، ولا نقلد هذا وذاك، ولا نكون في أثر التكلّم بلغة أجنبية، وعارية مستقاة من تجارب بعضهم. وليس معنى أن لا ننتفع من الإنتاجات العلمية للآخرين، لأنّني أعتقد منة بالمنة، أنّه ينبغي الانتفاع من جميع التجارب البشرية العلمية، وأن لا نغلق النوافذ، بل نستفيد من كلّ شخص قام بفعل جيّد في الدنيا... طريق الحلّ الواقعي هو أن تكون الأمة نفسها تفكر بعقلها، وأن ترى بعينها، وأن تختار بإرادتها، وما تختاره أيضاً هو الشيء المفيد لها».

تُنظَّم وتُوجَّه كلُّ عملية التربية على أساس المعايير الدينية أبداً، بسبب أنَّ العلمانية أساساً لا تحارب الدين، وإمَّا تضع الدين في مقولة المسائل الشخصية والفردية (المجال الخاص)، وفي إطار الأصول الديمقراطية والليبرالية، يظهر تعليم الدين في المدارس. بالتأكيد في بعض أنظمة التربية الرسمية والعامة كما في أمريكا وفرنسا، نرى حظراً للتربية الدينية (في المدارس الحكومية التي تدار بميزانية عامة)، ولو أنَّه لا يوجد حظر في هذه البلدان بما يتعلق بتعليم الدين.

لكن في مقابل هذه التوجهات العلمانية، عندما يُفهم التطابق مع النظام المعياري الديني كميزة أساسية للتربية الرسمية والعامة، فهو بمعنى أنَّ جميع أبعاد هذا النوع من التربية وعناصره، ينبغي أن تكون مرتكزةً إلى المباني والقيم الأساسية المستقاة من دين الإسلام المبين، أو متناسبةً معها.

الاستناد إلى الثقافة والحضارة الإسلامية الإيرانية والانسجام مع مجتمع إيران المعاصر

وفقاً لهذه الميزة، ينبغي لنموذج التربية الرسمية والعامة المنشود، أن يترافق مع مؤشرات بارزة وواضحة حول ارتباطه بالحضارة الإسلامية - الإيرانية أيضاً. في الأبحاث السابقة جاء الحديث عن تاريخية التربية الرسمية والعامة. والمقصود من التاريخية أي التناسب مع الطرف المكاني والزمني. وبهذا الاعتبار، ينبغي لنموذج التربية الرسمية والعامة المنشود أن يكون منسجماً مع المقتضيات الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والتاريخية وحتى الاقتصادية لإيران. هذه الميزة أيضاً تختص بالنموذج المنشود لمجتمع إيران المعاصر. وبناء عليه، يجب أيضاً اعتبار الارتكاز إلى اللغة والأدب الفارسي والتأكيد على الهوية الوطنية الإيرانية، من أوجه تمايز التربية الرسمية والعامة.

وبهذا النحو، وبعد تفصيل وبيان ميّزات النموذج المنشود، يمكن القول إنَّ النموذج المنشود للتربية الرسمية والعامة للمجتمع الإسلامي في إيران، له أيضاً ميّزات عامة ومشتركة مع النماذج الراجعة (من قبيل الإلزامية، الانتظام، الشمولية، محورية المدرسة و...) حيث تتناسب هذه الميّزات ومباني فلسفة التربية الرسمية والعامة. وفي الوقت عينه، لهذا النموذج أيضاً خصائص تميّزه عن النماذج الراجعة. بعض هذه الخصائص كـ «محورية العدالة»، و «التأكيد على الوحدة الوطنية والانسجام الاجتماعي ضمن قبول الكثرة والتنوع هي بلحاظ التأكيد على وجوه التمايز في هذا النموذج وإبرازها. لكن «التطابق مع النظام المعياري الديني» و«الانسجام مع الثقافة الإسلامية - الإيرانية والاستجابة لمقتضيات مجتمع إيران المعاصر» يعدّان وجهان اختصاصيان لهذا النموذج وهما ما يمنحان التمايز لهذا النموذج المنشود عن النماذج الراجعة للتربية الرسمية والعامة، بحيث يرميان من ناحية إلى الدور المفتاحي والهادي، الذي يوفّره النظام المعياري الإسلامي في جميع أبعاد التربية الرسمية والعامة وعناصرها، ويتوفران من ناحية أخرى على الميزة التاريخية لهذا النموذج.

٣- بيان غاية التربية الرسمية والعامة

سنبحث في هذا الفصل الفلسفة الوجودية لهذا القسم الخاص من عملية التربية، والغاية، والنتائج المتوقعة من هذا الشكل المحدّد من التربية. والمراد من هذا النوع تبين وطرح المباحث التالية في مجال التربية الرسمية والعامة:

- الأهمية والضرورة
- النتيجة الاختصاصية والهدف العام
- الأهداف

علاوةً على الأسباب التي طُرحت في فلسفة التربية لتبيان أهمية التربية (في المعنى العام) وضرورتها، ومكانة مؤسسة التربية في المجتمع^(١)، يمكن اعتبار الموارد التالية أيضاً من أوجه أهمية وضرورة الشكل الخاص للتربية الرسمية والعامة في المجتمع الإسلامي:

إنّ رسالة أنبياء الله وخلفائهم هي هداية عموم البشر لإقامة العدالة الاجتماعية. بعبارة أخرى، لم يكن هدف الانبياء إقامة العدالة (من قبلهم)، بل هداية الناس وتحفيزهم على العمل لإقامة العدالة^(٢). ففي القرآن الكريم ذُكر الحديث مراراً عن فضيلة القسط والعدالة (من قبيل الآية ١٣٥ من سورة النساء، والآية ٢٩ من سورة الاعراف)^(٣). كذلك في سورة آل عمران، الآية ٢١، «إِنَّ الَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَيَقْتُلُونَ النَّبِيِّينَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَيَقْتُلُونَ الَّذِينَ يَأْمُرُونَ بِالْقِسْطِ مِنَ النَّاسِ فَبَشِّرْهُمْ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ». من دون شك، إذا ما وجهت التربية الرسمية والعامة على أساس المعايير الدينية، فسوف تحصل على دور أساسي في هداية عموم الناس؛ ذلك أنّ إقامة القسط والعدالة الاجتماعية متوقّف على هذا النوع من تربية عموم أفراد المجتمع بنحو يكونون طالبين للعدالة، وملتزمين بمقتضيات العدالة (على المستوى الفردي) ويدعمون إقامة العدالة والقسط (على المستوى الاجتماعي). إن تحقّق أهداف الهداية والعدالة في النظام الإسلامي متوقّف على وجود نظام ومؤسّسات ينحian هذا المنحى. لذا، «التربية الرسمية والعامة» هي آلية مناسبة وضرورية لتحقيق الأرضيات المناسبة لهداية عموم الناس، وإعدادهم لإقامة العدالة الاجتماعية المتطابقة مع المعايير الإسلامية.

يتحرك الإنسان بين تنازع حركتين متضادتين هما القبح والحسن والخير والشر، وهو بالقوة، يملك في نفسه خيار التوجّه إلى الخير أو الشر^(٤)، لذا، فإنّ حركته التكامليّة في طريق الخير هي دائماً عرضةً للمخاطر والآفات. ولبعض هذه المخاطر منشأ خارجي، ولبعضها منشأ داخلي^(٥). وسوسة الشيطان واحدة من أهمّ العوامل الخارجية. طبقاً لآيات القرآن الكريم، طلب إبليس من الله سبحانه أن يمهله إلى يوم القيامة حتّى يمارس الوسوسة والخداع لبني آدم^(٦). الأناس الذين لم يهذبوا أنفسهم والذين يجتروحون المعاصي (البشر الذين لم تتحقّق استعداداتهم الوجوديّة الإيجابية، والذين هم بحسب القرآن الكريم كالأنعام بل أخطّ) هم من العوامل الأخرى لهذه الطائفة من المخاطر. بعض الميول والرغبات النفسيّة تشكّل موانع داخلية أمام الإنسان من الوصول إلى الكمال.

بناءً على هذا، تصبح حركة التربية ضروريةً لزيادة فرصة وإمكانية الحركة الإنسانيّة المتسامية وإزالة إمكانية الحركة نحو الأعمال القبيحة والسقوط من حدّ الإنسانية. بعبارة أخرى، ينبغي أن تُحقّق القابليّات والمؤهلات واللياقات في بني البشر، حتّى يتّخذ الإنسان من تلقاء نفسه، وبشكل واعٍ وإراديّ، الموقف من المخاطر الخارجية والداخلية. التربية من هذه الجهة تقع في جملة تهيئة الأرضيّة السليبيّة^(٧). والموارد من الناحية السليبيّة للتربية، إزالة

(١) - لقد أُشير في فلسفة تربية جمهوريّة إيران الإسلاميّة إلى أهمّ أسباب أهمية التربية (بمعناها العام) وضرورتها، والدور المحوريّ للتربية في تحقيق غاية الحياة (الحياة الطيبة).

(٢) - القرآن الكريم، سورة الحديد ٢٥.

(٣) - يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أُولَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوُّوا أَوْ تُعْرَضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا (١٣٥) النساء
قُلْ أَمَرَ رَبِّي بِالْقِسْطِ وَأَقِيمُوا وُجُوهَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَادْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُودُونَ (٢٩) الاعراف

(٤) - سورة الشمس، الآيات ٧ - ١٠.

(٥) - يقول القرآن الكريم في سورة يوسف ﷺ على لسان امرأة العزيز: «وما أبرئ نفسي إنّ النفس لأمارة بالسوء إلّا ما رحم ربي». يوسف، ٥٣.

(٦) - سورة ص، الآية ٨٢.

(٧) - عُدّ هذا النوع من التمهيد بنظر بعض أهل الرأي بمثابة تأديب (شكوهي، ١٣٨٦).

(لا دفع) المخاطر التي يكون لها بالأساس دور مانع، وتحول بين المتربي وبين الوصول إلى المرتبة الإنسانية الفاعلة الواعية، المريدة والأخلاقية. والتربية الرسمية والعامة في هذا السياق (هداية عموم أفراد المجتمع) كحركة واسعة وشاملة تصبح ضرورية. والواقع أنه من خلال طرح وإدارة هذه الحركة، يراقب علماء الاجتماع النسل الجديد في مواجهته لهذه المخاطر الداخلية والخارجية.

كانت مؤسسة التربية الاجتماعية^(١)، مندمجة منذ القدم، مع سائر المؤسسات الأخرى، وعرضت وظائفها الخاصة في سبيل استمرار الحياة الفردية والاجتماعية وتطورهما. في القرون الأخيرة، وبسبب تغير المجتمعات وتحولها في خضم تطور العلم والتقنية، وتشكل الحكومة والمؤسسات المدنية الأخرى، وتعدّد الحياة الاجتماعية، تشكلت هذه المؤسسة بمظهر أكثر تنظيماً، وهيكلية هرمية، وتشكيلات وأهداف محدّدة وذات طابع قانوني (التربية الرسمية)، بهدف استمرار حركة التربية وتطويرها في كافة المجتمعات. إنّ ضرورة التربية الرسمية وخاصة القسم العام منها، هي مورد تأكيد وتأييد في المجتمعات المعاصرة كافة؛ بنحو جعلت القوانين الدولية ودستور جميع البلدان (من جملتها دستور جمهورية إيران الإسلامية) الاستفادة منها إلزامية ومجانية.

في العالم المعاصر، يرتبط الأمن، والاستقلال، وتطور البلاد والشعوب وارتقاؤهما بوجود الأناس اللائقين والفعالين، الذين يمكنهم في الظروف المعاصرة، المعقّدة والمتغيّرة على الدوام، أن يكونوا سبباً في بقاء المجتمع وتطوره. هذا الموضوع أساسي وهام إلى حدّ لا يمكن تفويضه إلى الفعاليات غير الهادفة وغير المنظّمة، وإلى حركة التربية غير الرسمية؛ بل ينبغي التفكير في إجراءات تهيئية قانونية وآليات مناسبة (التربية الرسمية المنظّمة) لتربية أفراد المجتمع. من هنا، لا يمكن إناطة وإسناد تسامي المجتمع إلى تربية مجموعة النخبة، بل إنّ هذا الأمر منوط بتنمية كلّ الساعات الوجودية لأفراد المجتمع وتساميها.

بمقدار ما تتعدّد الحياة، تشتدّ الضرورة لتفعيل الإمكانات والاستعدادات الموجودة بالقوة لدى البشر للحضور في المجتمع. بعبارة أخرى، تحتاج المجتمعات المعاصرة إلى أناس تتحقّق فيهم قدرات إنسانية واسعة. لهذا السبب، يبدو إيكال هذا الأمر إلى المؤسسات الاجتماعية العادية (التربية غير الرسمية أو المحيط) أمراً غير عقلائي؛ ذلك أنّه يؤدي إلى عدم تسليح الكثير من أفراد المجتمع بالمؤهلات والمهارات الضرورية للحياة والمشاركة في الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية، وإلى عدم إيمانهم - كما ينبغي - بالقيم التي يؤمن بها المجتمع، وإلى عدم قدرتهم على إقامة العلاقات المطلوبة مع الله، والمجتمع والطبيعة.

وبديهي أنّ استمرار وضع كهذا يمهّد لركود المجتمع وانهاره. وللحوّل دون وقوع هذا الأمر، ولتربية أناس متكيفين وضروريات الحياة الاجتماعية، ينبغي وضع مجموعة من الإمكانات والمجالات الإلزامية والمنظّمة في متناول عموم أفراد المجتمع، ليكتسبوا من خلال الفهم والإدراك والتعاطي الفعّال مع التجارب الثقافية المتراكمة، قدرًا من المؤهلات واللياقات اللازمة للمشاركة الفعّالة والمؤثّرة في ساحات الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية.

الانسجام والوحدة في مجتمع ما يقتضي تربية أناس يمتلكون مقدّمات العيش المشترك والانسجام الاجتماعي^(٢). هذا الأمر المهمّ يتحقّق من خلال تشكّل العناصر المعرفية والميوليّة المشتركة في هويّة مجموعة من الناس، تحيا مع بعضها ضمن إطار رسمي واعتباري باسم الشعب أو الأمة. وبالطبع، هذا الانسجام الاجتماعي أمر تشكيلي

(١) - المؤسسة الاجتماعية هي عبارة عن مجموعة منظمة من العلاقات الاجتماعية التي تتضمن قيماً ورؤى محدّدة، وتلبي احتياجات أساسية خاصة في المجتمع. مؤسسة التربية الاجتماعية هي بنى وأساليب عن طريقها تتحقّق وظائف أساسية لتربية أفراد المجتمع عملياً.

(٢) - Social coherence

يبدأ بالعائلة والمجتمع المحلي، وينتهي بالمجتمع العالمي. وبما أنّ للهوية الوطنية ماهية معرفية وميولية وعملية، لذا، فإنّ أهمّ عامل في تشكيلها ليس الآليات السياسية الصرفة، بل المؤسسات الثقافية وخاصةً التربوية منها. من جملة آليات التربية، شكلها المنظم والقانوني، أي التربية الرسمية والعامة. بناءً على هذا، تعدّ مؤسسة التربية الرسمية والعامة من العناصر الأساسية الممهّدة لتكوين الهوية المشتركة، والانسجام الاجتماعي على المستوى الوطني، وتساميتها.

العناصر الثقافية للمجتمعات، جميعها، لا تتمتع بوضع جيّد، وتعاني من نقائص ومشاكل يمكن أن تؤثر سلباً بالأخص على حركة التربية غير الرسمية. ويمكن لآلية التربية الرسمية والعامة من خلال تشذيب ظروف المحيط، أن تهيبّ الأجواء بحيث تتشكّل هوية الجيل الجديد للمجتمع، قدر الإمكان، بعيداً عن التأثيرات السلبية للنقائص والمشاكل الثقافية الموجودة في المجتمع.

٣-٢- النتيجة والهدف العام للتربية الرسمية والعامة

كما أُشير في القسم السابق، تقوم التربية في الرؤية الإسلامية، من بين جميع الآليات الاجتماعية الممهّدة لتحقيق الحياة الطيبة، بدور مهمّ وأساسيّ، وتتكفل التربية بجميع أنواعها وأقسامها بأداء مثل هذا الدور من خلال إيجاد المقدّمات المناسبة لتحقيق الاستعداد والجهوزية لدى عموم أفراد المجتمع لتحقيق الحياة الطيبة. ولتحصيل الاستعداد والجهوزية لتحقيق الحياة الطيبة مقتضيات. ومقتضى هذا الاستعداد والجهوزية أن يناضل عموم أفراد المجتمع، بشكل حرّ وواع، لتكوين هويّتهم وتساميتها بصفاتها الإنجاز الأكبر في حياتهم. وبعبارة أخرى، بعيداً عن التأثير المحض بعوامل المحيط والوراثة، يشكّلون واقع وجودهم السيال وغير التام عن طريق الخيارات الواعية والعمل الفردي والجماعي، ومن ثمّ يشكّلون طبيعة حياتهم وبالتالي، المظهر العام للحياة الطيبة، أي المجتمع الصالح.

ولتكوين الهوية وتساميتها، بدوره أيضاً، مقتضيات. ومقتضاه أن يكون الأناس قادرين في حركة الحياة وحركة التسامي والتكامل، على معرفة بوضعيتهم ووضعية الآخرين، وأن يعملوا دوماً على إصلاحها وتحسينها من خلال العمل الواعي. وهذا أيضاً يستلزم اكتساب المؤهلات واللياقات (الصفات والقدرات والمهارات) التي تمكّن الإنسان في عملية القبض والبسط المستمرة لوضعيات الحياة، من معرفتها، والقيام دوماً بالعمل المناسب من أجل إصلاحها وتحسينها.

بناءً على هذا، فإنّ آلية التربية، بصرف النظر عن نوعها، تسعى وراء بنية كهذه من الأهداف، والتي تتفاوت في المحتوى والأسلوب. وفقاً لهذا، بلا شك، يمكن القول على أساس مباني علم المعرفة، أنّ ما له دور حيائي وأساسي في هذه العملية، هو معرفة المتربي. فالمعرفة أساس كلّ لياقة وكلّ تحوّل وجودي، وإدراك الوضعية وتحسينها يستلزم المعرفة.

هذه النظرة إلى بنية أهداف التربية، تستوجب الانسجام والتنسيق الداخلي بين أشكال التربية وأنواعها المختلفة، وتنظّم العلاقات فيما بينها، وتساعد جيّداً على تدفّق التوافق والانسجام الاجتماعي.

وبما أنّ التربية الرسمية والعامة هي جزء من حركة التربية في شكلها العام، لذا فإنّ النتيجة الخاصة للتربية العامة (الأعم من الرسمية وغير الرسمية) - المستخلصة من تعريف التربية العامة في فلسفة التربية

في جمهورية إيران الإسلامية، وبالالتفات إلى المفاهيم المفتاحية وخصائصها، وأيضاً خصائص التربية العامة في هذا الإطار - ستكون عبارة عن تحصيل المترين مرتبة من الاستعداد والجهوزية لتحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد الفردية، العائلية والاجتماعية، حيث يكون تحصيل تلك المرتبة من الجهوزية لعموم أفراد المجتمع لازماً وجديراً.

بناءً على هذا، يكون الهدف العام للتربية العامة (الأعم من الرسمية وغير الرسمية) أيضاً عبارة عن:

«تشكل الهوية المشتركة (الإنسانية والإسلامية والإيرانية) للمترين وتساميتها، مع ملاحظة الأوجه الاختصاصية لهويتهم الفردية وغير المشتركة^(١) (بالأخص الهوية الجنسية) بنحو منسجم في سياق تشكل المجتمع الصالح وارتقائه المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي، الذي يتحقق عن طريق اكتساب اللياقات والمؤهلات اللازمة (الأساسية والخاصة)»

الهوية كمفهوم مفتاحي لهدف التربية العامة الكلي، تحتاج أكثر إلى التوضيح والتفصيل. الهوية جزء لا متعين وسيال وغير مكتمل وفي الوقت عينه متحدة مع وجود الإنسان، تتطور وتتسامى في حركة قبض وبسط لسلسلة وضعيات الحياة. للهوية جنبتان؛ جنبه مؤثرة وفعالة وجنبه متأثرة ومنفعلة^(٢). جنبتها المؤثرة والفعالة هي الجزء الخلاق والمنتج والمولد للهوية الذي يعمل على أساس الوعي وقدرة الإنسان على الاختيار، ويؤثر على عناصر الوضعية، ويصلحها ويحسنها. أما تشكل الهوية بجنبتها المنفعلة وتحولها فتتأثر من جهة بعناصر الفطرة والطبيعة، ومن جهة أخرى تتأثر بعناصر الوضعية.

كما أن الهوية أمر ذو طبقات، هذه الطبقات مرتبطة بحلقات متداخلة للحياة الاجتماعية والفردية للبشر، وتشمل المستويات العالمية (الإنسانية)، الدينية، والوطنية، والجنسية، والقومية، والمحلية، والعائلية والفردية. هذه الطبقات متفاعلة ومتداخلة ولا يمكن النظر إليها بصورة منفصلة ومستقلة.

يجدر القول هنا، على الرغم من أن الهوية تبدو للوهلة الأولى أمراً فردياً يستوجب تشخيص الأفراد وتمييزهم بعضهم عن بعض، إلا أنه في نظرة أعمق، تهتم عملية التربية وخاصة التربية الرسمية والعامة بالطبقات المشتركة للهوية. والاهتمام بالطبقات المشتركة للهوية وتحقيق الصفات العامة للمترين، يجعل البعد الاجتماعي لوظيفة التربية الرسمية والعامة في سياق تشكل المجتمع الصالح وارتقائه المستدام، موضع اهتمام. وكما ذكر في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، توجد التربية، في سبيل تحقيق الحياة الطيبة، الاستعداد والجهوزية في المترين، حيث يحصل هذا الاستعداد والجهوزية من خلال تشكل الهوية الفردية والعامة للمترين وتساميتها المستدام في سياق تشكل المجتمع الصالح على أساس النظام المعياري الإسلامي وارتقائه المستدام.

كما أن الاهتمام بهذه الطبقات المشتركة للهوية، أو بعبارة أخرى، وضع الهوية المشتركة موضعاً محورياً (والتي تُعتبر في الواقع هدفاً لعملية التربية الرسمية والعامة)، ليس بمعنى أن تُخرج الطبقات الفردية والخاصة للهوية بشكل عام من دائرة اهتمام المترين. بل على العكس، فبسبب وحدة الهوية تُجعل الطبقات الفردية والخاصة أيضاً محط اهتمام هذا القسم من عملية التربية.

(١)- الوطنية والمحلية والمناطقية/ القومية، والدينية/ المذهبية، والثقافية / العائلية.

(٢)- أفروغ (١٣٨٧).

لكن ينبغي للتربية الرسمية والعامة في سياق تشكّل الهوية المشتركة للمتربّين والارتقاء بها، الالتفات إلى هذه الطبقات:

الطبقة الأولى: الطبقة العالمية (الإنسانية) للهوية. وهذه الطبقة تؤكّد على تلك المجموعة من المشتركات الإنسانية^(١) التي يُنظر فيها للمتربّي كعضو في المجتمع الإنساني. إنّ تشكّل ظاهرة العولمة وتبدّل المجتمع البشري إلى مجموعة متقاربة (أو بتعبير آخر إلى قرية كونية) تجعل ضرورة الاهتمام بهذا البعد من هوية المتربّين أكثر وضوحاً.

كثيراً ما يظهر في المصادر الدينية الاهتمام بهذا الجانب من الهوية. فالحديث المشهور عن النبي ﷺ: «من سمع منادياً ينادي يا للمسلمين ولم يُجبه فليس بمسلم» يؤكّد على هذه الجنبه أي المشتركات الإنسانية والحياتية للناس. كما أنّ الإمام عليّ عليه السلام في عهده لمالك الاشر يقول حول رعاية حقوق أفراد المجتمع: «الناس صنفان؛ إمّا أخ لك في الدين أو نظير لك في الخلق». تشير هذه الكلمات الرفيعة إلى أنّهم يعتبرون المشتركات الإنسانية عنصراً مهماً في حياة الناس والعلاقات فيما بينهم^(٢).

يمكن للفرد الذي يمتلك هوية إنسانية أن يُظهر في حركة التعايش السلمي مع الآخرين، الذين هم من الثقافات والأديان والقوميات والعروق المختلفة، تفاعلاً إيجابياً، وأن يسعى لإيجاد الظروف المساعدة للحياة البشرية الراقية. وفي الوقت ذاته، إنّ التوجّه إلى هذا البعد من أبعاد الهوية، يمهد لإمكانية تنمية القيم المعنوية الإنسانية السامية والارتقاء بها، والتي هي أيضاً مورد تأكيد دين الإسلام.

في الطبقة اللاحقة للهوية، يتمّ الالتفات إلى عنصر الدين والمذهب. إنّ العقائد والقيم الدينية والمذهبية هي من أهمّ احتياجات البشر والمحور الأساسي في تشكّل الطبقة الثانية. ولهذه الطبقة أيضاً جانب يتخطى حدود الوطن^(٣)، وفيها يُنظر إلى الهوية العامة للمتربّين التي تتخطى الحدود السياسية والوطنية.

للطبقة اللاحقة من طبقات الهوية المشتركة، جنبه وطنية (إيرانية)، ينظر فيها إلى القيم والسنن والآداب والرسوم وسائر مكوّنات الهوية الوطنية. وكما ذكر سالفاً، تتمتع التربية الرسمية والعامة بأهمية خاصة في تشكّل الأمة واستمرار حياتها؛ لذا ينبغي في التربية الرسمية والعامة الالتفات أيضاً إلى هذه الطبقة من الهوية.

التأكيد على هذا الجانب من الهوية أيضاً ينسجم مع الثقافة والفكر الإسلامي. يقول النبي الأكرم ﷺ في حديث معروف «حبّ الوطن من الإيمان». على الرغم من أنّ الإسلام دين عالمي؛ إلّا أنّه لم يرفض كلياً الاهتمام بالفروقات الوطنية والقومية. فالثقافة والحضارة الإسلامية، ومن خلال اهتمامها بهذه الميزات، تستوعب الأقوام والنحل المختلفة - من أندونيسيا في الشرق إلى مراكش في الغرب -.

(١) - يبدو أنّ خطاب القرآن الكريم من خلال كلمات كـ: «الإنسان» و «الناس» قائم على هذه المشتركات الإنسانية. يعتقد العلامة محمد تقي جعفرى ب «الثقافة الإنسانية المشتركة». برأيه «الثقافات البشرية، في جذورها غير المرئية تشترك فيما بينها، وتتمتع بارتباطات غير قابلة للزوال بحيث لا يمكن لعناصر المحيط والجغرافيا النيل منها، أو تؤثر فيها انفعالياً» بالرغم من أنّ ظروف المحيط وخرات الأقوام والشعوب المختلفة قد أدّت إلى ثقافات متنوعة ومتمايزة، لكنّ المهد الإنساني المشترك أي الطبيعة والفضرة يمكن أن يمهد لتوجيه هذه المشتركات غير القابلة للإنكار لبني البشر.

(٢) - كما أنّ هذا المضمون يظهر في شعر سعدي المعروف:

بنو آدم أعضاء جسد واحد	خلقوا من جوهر واحد
إذا اشتكى عضو يوماً أماً	لا يقرّ لبقية الأعضاء قرار
إذا لم تغتمّ لمحن الآخرين	لعل اسمك خارج الآدميين

(٣) - يبدو أنّ خطاب القرآن الكريم لـ «المؤمنين» (يا أيّها الذين آمنوا.....) يتضمّن هذه الطبقة المهمة من طبقات الهوية.

إضافة إلى الجوانب الإنسانية، والإسلامية والوطنية (الإيرانية) للهوية، التي تمهد لترسيخ الأخوة والمودة والتعاقد والتعاون بين أفراد المجتمع الإسلامي، وأيضاً تمهد لعلاقة العيش السلمي، ومحورية الحق، وبسط العدالة بينهم وبين الأقوام والشعوب الأخرى في إطار النظام المعياري الإسلامي، يشكّل الاهتمام بالخصائص الجنسية (الذكورة والأنوثة) للهوية طبقة أخرى من شخصية المتربّين، والتي توجد، إضافة إلى توفير الاستعداد والجهوزية عند المتربّين (لناحية أداء الدور الجنسي المناسب في الحياة العائلية والاجتماعية) نوعاً من الفهم والارتباط والرؤية والسنن المشتركة بين أفراد الجنس الواحد.

بالتأكيد في تشكّل هذه الطبقة من هوية المتربّين ينبغي الالتفات إلى الدور المكمل والضروري لأفراد كلا الجنسين في الحياة البشرية، حتى يعتبر الرجال والنساء أنفسهم في العائلة والمجتمع من حقيقة واحدة، ليس على نحو المقابلة والتنافس، بل بمثابة عنصرين ضروريين يكمل بعضهما بعضاً (ولو أنّهما متمايزان).

وبناءً عليه، فالهوية الجنسية هي من جملة أهم طبقات الهوية، التي ينبغي الاهتمام بها جدّياً في نظام التربية الرسمية والعامة وفي استمرار مسار تشكّل هوية المتربّين المشتركة وارتقائها. فبسبب أهمية مؤسسة العائلة ودورها في تحقيق المجتمع الصالح، يمكن أن يُجعل تشكّل الهوية الجنسية وتساميتها في هذا النظام موضع اهتمام، لأجل اكتساب اللياقات اللازمة لناحية إدراك وضعية الذات والآخرين وتحسينها باستمرار، بحيث تكون موارد، من قبيل الأدوار الجنسية والاستعداد والجهوزية لتشكيل العائلة، هي من جملة هذه اللياقات والمؤهلات.

جدير بالذكر أنّ تشكّل الهوية الجنسية وتساميتها، كأبعاد الهوية الأخرى، هو أمر اختياري وإرادي وواعٍ، ويمكن للتربية الرسمية والعامة أن توفر بعض مجالاتها المهمة، في حين توفر المؤسسات الأخرى من قبيل العائلة، والإعلام، والمؤسسات الدينية الجزء المهم من المقدمات والمجالات لاكتساب اللياقات المتعلقة بالهوية الجنسية.

٣-٣- أهداف التربية الرسمية والعامة

تُعرّف أهداف التربية الرسمية والعامة في سياق تحقّق النتيجة الاختصاصية والهدف الكلي للتربية. هذه الأهداف هي عبارة عن مجموعة من المؤهلات واللياقات المرتبطة بفهم وضعية الذات ووضعيات الآخرين، والإصلاح المستمرّ لهما، والتي ينبغي لعموم أفراد المجتمع اكتسابها لتحقيق الاستعداد والجهوزية لتحقيق مراتب الحياة الطيبة بجميع أبعادها، من أجل تشكّل هويّتهم وتساميتها وتشكّل المجتمع الصالح والارتقاء المستدام له. تقع هذه الأهداف على مستويين؛ الأهداف المشتركة والأهداف الخاصة:

٣-٣-١- الأهداف المشتركة

الأهداف المشتركة للتربية الرسمية والعامة هي تلك المجموعة من المؤهلات واللياقات التأسيسية التي ينبغي لعموم أفراد المجتمع اكتسابها. المراد من المؤهلات واللياقات التأسيسية لعموم أفراد المجتمع، مجموعة من الصفات والقدرات والمهارات الفردية والجماعية النازرة إلى أبعاد الهوية (العقلانية، والعاطفية، والاختيارية والعملية) كافّة، والمتضمنة لجميع عناصر المجتمع الصالح، والتي ينبغي لجميع أفراد المجتمع أن يتحلّوا بها لفهم وضعية الذات ووضعيات الآخرين والتحسين المستمرّ لهما، في سبيل تحقّق مرتبة حسنة من مراتب الحياة الطيبة.

جدير بالذكر، أنّ هذه المؤهلات واللياقات تُكتسب من قبل المتربّين في سياق تشكّل هويّتهم (من خلال التأكيد على الأوجه المشتركة الإنسانية، والإسلاميّة، والإيرانيّة ضمن الالتفات المناسب إلى الهوية الاختصاصية) وتنميتها، وتشكّل المجتمع الصالح وارتقائه على أساس النظام المعياري الإسلامي. إنّ حركة التربية الرسميّة والعامة تسعى وراء تحقّق المؤهلات واللياقات (القدرات والصفات والمهارات) المشتركة في عموم أفراد المجتمع، حيث بيّنت هذه المؤهلات بالالتفات إلى أنواع التربية (طبقاً لشؤون الحياة الطيّبة المختلفة) في ساحات التربية السّنة (الدينيّة والأخلاقية، العلميّة والتقنيّة، الاقتصادية والمهنيّة، السياسيّة والاجتماعية، الحياتيّة والبدنيّة، الفنيّة والجماليّة).

وبالطبع، إنّ تشخيص المؤهلات واللياقات التأسيسيّة والتعريف بمرتبة حسنة منها، وبالقدر المطلوب لكلّ واحدة منها، يُحدّد من قبل المراجع العليا الواضحة لسياسات حركة التربية على المستوى الوطني في فترات زمنيّة ممتدة (عشرة أو عشرين عاماً)، وذلك بالالتفات إلى المعايير التالية:

- التناسب مع غاية التربية وأهدافها ومع الغاية والهدف الكلي للتربية؛
- قابلية التحقق؛
- التناسب وظروف البلاد ومتطلّباتها، وأن يكون الأفق المنظور التنمية على أساس دراسات تستشرف المستقبل؛
- التناسب وخصائص ومراحل النمو والخصائص المشتركة الجنسية للمتربّين على أساس نتائج الأبحاث العلميّة؛
- التناسب والأصول والتوجّهات المرتبطة بساحات التربية السّنة على أساس النظام المعياري الإسلامي.

٣-٢-٣- الأهداف الخاصّة للتربية الرسميّة والعامة

لنظام التربية الرسميّة والعامة بناءً على الأهداف المشتركة وتحليلها، أهداف خاصّة^(١) أيضاً، وهي المؤهلات واللياقات الخاصّة نفسها النازرة إلى الخصائص الفردية والجنسية والعائليّة والقوميّة والمذهبيّة والمحليّة والمناطقية للمتربّين^(٢) الموجبة لتشكّل الهويّات الخاصّة لعموم أفراد المجتمع. لا شك أن الاهتمام بالمؤهلات واللياقات الخاصّة إلى جانب اللياقات التأسيسية، ليس بمعنى وضعها على الهامش في نظام التربية الرسميّة والعامة، بل على العكس، إنّ اكتساب هذه المجموعة من اللياقات الخاصّة، له دور مهمّ في تشكّل المجتمع الصالح وتحقّق الحياة الطيّبة، ولذا ينبغي للتربية الرسميّة والعامة أن توفّر الآليات المناسبة لتحقيقها.

في جميع الأحوال تُحدّد هذه المجموعة من المؤهلات واللياقات ضمن إطار المؤهلات واللياقات التأسيسية المشتركة (بناءً على أصل الاتجاه التوحيدي ضمن قبول الكثرة) من قبل المؤسّسات المختصّة في المستويات المختلفة لنظام التربية الرسميّة والعامة حسب المعايير التالية:

(١) - سوف يتم تحديد الأهداف الخاصّة للتربية الرسميّة والعامة بالالتفات إلى المعايير المذكورة في هذه المجموعة، على المستوى الوطني، والمناطقية والمحليّ وحتى المدرسيّ، وبأشكال متنوعة حسبما يقتضيه المورد.

(٢) - على سبيل المثال، تنمية الاستعدادات الفردية، الاضطلاع باللغة المحليّة والمناطقية، المعرفة بالدين والمذهب المنتسب إليه (بالنسبة لأتباع المذاهب والأديان الرسميّة)، المعرفة بالأدب والرسوم والسنن المحليّة الممدوحة والفهم الصحيح لها، وأمثالها.

- مراحل نمو المترين؛
- الخصائص الفردية والمشاركة؛ الذكورية والأنثوية، الثقافية/ العائلية، والقومية والدينية/ المذهبية للمترين؛
- ميول المترين وحاجات المجتمع المحلي؛
- الوضعية الزمانية والمكانية للمترين والأوضاع الاجتماعية التي تحكم حياتهم؛
- الاستعداد والجهوزية اللازمة للدخول في أنواع التربية التخصصية.

٤ - بيان كيفية التربية الرسمية والعامة

مفهوم الكيفية، ناظر إلى طريقة تطبيق حركة التربية الرسمية والعامة لناحية تحقق رسالتها وأهدافها. هذا المفهوم يُقسّم إلى عدّة مواضيع أصغر، لكنها مهمة وأساسية، وهي عبارة عن: الأسس العامة، خصائص المدرسة الصالحة (كمظهر لتحقيق عملية التربية الرسمية والعامة)، النماذج النظرية (الأصول والتوجهات) الحاكمة على ساحات التربية، والعناصر المساهمة في التربية الرسمية والعامة والمؤثرة فيها.

٤-١ - الأصول العامة للتربية الرسمية والعامة

إنّ نظام التربية الرسمية والعامة هو بمثابة مؤسسة اجتماعية وثقافية منظّمة تتكفل التطبيق اللائق لحركة «التربية الرسمية والعامة» على المستويات كافة، من وضع السياسات، إلى التخطيط، والدعم، والتنسيق، والتنظيم، والتنفيذ، والإشراف، والتقييم والإصلاح. هذه المؤسسة تتضمّن مجموعة من الأقسام والعناصر الأساسية، التي تتفاعل معاً، بالإضافة إلى وظيفتها الخاصة لتحقيق رسالة النظام وأهدافه وتحسين حركة التربية في الساحات المختلفة. ويقتضي العمل التنسيقي للأقسام والأجزاء المتعددة في نظام التربية الرسمية والعامة، وتفاعلها البناء فيما بينها وبين سائر العناصر المساهمة والمؤثرة في تحقيق أهدافه ورسائله، الاستناد إلى أصول معيّنة (القواعد والمعايير المحددة واللائقة للتوجيه العام لواضعي سياسات وعاملي هذه المؤسسة).

إنّ أصول التربية الرسمية والعامة هي قواعد وضوابط (وفي الواقع معيار ودليل لكيفية تحقيق أهداف نظام التربية الرسمية والعامة، ورسائله، ووظائفه)^(١) تضع أسس العمل، وقد استنبطت من الأصول الكلية الحاكمة على حركة التربية^(٢) والمباني المذكورة للتربية الرسمية والعامة؛ لذا فهي تُستخدم في جميع مستويات التخطيط والعمل التربوي، وتجعل أقسام المؤسسة منسجمة على امتداد تحقق أهدافها، ورسائلها، ونتائج أعمالها. بناءً على هذا، يمكن القول إنّ أصول التربية الرسمية والعامة من نظرة معيّنة تشمل مجموعتين من الأصول. الأولى، الأصول النازرة إلى الروابط الداخلية لأقسام مؤسسة التربية الرسمية والعامة وفروعها، والثانية، الأصول النازرة إلى الروابط الخارجية لهذه المؤسسة مع العناصر المساهمة والمؤثرة. وسنتناول فيما يأتي، تفصيل الكلام في هاتين المجموعتين من الأصول.

(١)- يُقدّم التعريف الأدق لنظام التربية الرسمية والعامة ورسائله ووظائفه في قسم الدليل من هذه المجموعة.

(٢)- لتحديد ارتباط هذه الأصول بالأصول المندرجة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، تمّت الإشارة في هامش كل أصل، إلى الأصول المشرفة والمباني المرتبطة فيه.

تتضمن مصاديق هذا الأصل موارد من قبيل: الاهتمام بالحاجات والفروقات الثقافية (الدين والمذهب واللغة) والاقتصادية والاجتماعية، مثل الاهتمام بتعليم اللغة الأم إلى جانب تعليم لغة البلاد الرسمية (اللغة والأدب الفارسي)، التعليم الديني والمذهبي لأتباع الأديان والمذاهب الرسمية الأخرى، الاهتمام بالمناطق المحرومة، العشائر، القرويين وأمثال ذلك. في نفس الوقت، هذا الأصل ناظر إلى مسألة مهمة، وهي الفروقات الفردية، وأيضاً ملاحظة هوية المتربّين الخاصة. على هذا الأساس يسعى نظام التربية الرسميّة والعامة، إلى جانب التأكيد على اكتساب اللياقات الأساسية لتشكيل الهوية المشتركة، إلى تهيئة الأرضية لاكتساب اللياقات الخاصة أيضاً.

- تنويع الفرص التربويّة بما يتناسب والاستعدادات المختلفة للمتربّين؛
- الالتفات إلى الحاجات التربويّة الخاصّة لمختلف فئات أفراد المجتمع، مع الالتفات إلى الفروقات الفردية؛
- استناداً إلى مباني علم النفس المسلم بها، تكون هناك حيناً فروقات ومشاركات لدى آحاد المتربّين بنحو يمكن تصنيفهم إلى فئات وتقدير خدمات تربوية لهم تكون أكثر خصوصية ونوعية. على سبيل المثال، يمكن ذكر فئات من قبيل: المتربّين ذوي الاستعدادات الخاصة، المتربّين الذين يعانون من قصور ذهني وجسمي، المتربّين المحرومين من التعليم، المتربّين البعيدين عن الوطن، المتربّين المحرومين من العائلة.
- الاهتمام المنسجم والمتوازن بالساحات التربويّة كافّة.
- تثبيت العلاقات العادلة والمنصفة في البيئة المدرسية (التي هي أرضية لتشكّل فضيلة العدالة عند المتربّين، وتشكّل الفضائل والقدرات الأخلاقية الأخرى لديهم)؛
- تثبيت العلاقات العادلة في البيئات المنظّمة والمدارس بين المعلّمين والمديرين.

٣-١-٤- التأكيد على الثقافة الإسلامية الإيرانية^(١) واللغة والأدب الفارسي

مع الاهتمام بضرورة تناول «الهوية الوطنية»، التي هي من الطبقات الاجتماعية لهوية المتربّين، يجب في كلّ مراحل التربية الرسميّة والعامة أن يُعمل على الاستفادة من المدّخرات القيّمة للثقافة والحضارة الإسلامية الإيرانية ومن تفاعلها مع سائر الثقافات. في هذا المجال مع الاعتناء بمفاد الدستور، ستكون اللغة والأدب الفارسي مثلاً لتجليّ الوحدة الوطنيّة الممهّدة لتشكّل هوية المتربّين الوطنيّة. بعض مصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- التأكيد على الانتفاع من مدّخرات اللغة والأدب الفارسي في كلّ مستويات التربية الرسميّة والعامة.
- التعريف بمظاهر ورموز الثقافة والحضارة الإسلامية الإيرانية والاعتناء بدورها البارز في المناهج الدراسية.

٤-١-٤- الانسجام الاجتماعي^(٢)

الانسجام هو من أهمّ العناصر المقوّمة لكلّ مجتمع. ومن دون هذه العمليّة لن يبقى ويستمرّ الأفراد والجماعات الذين تجمعوا معاً في تجمّع إنسانيّ ما. لذا، فمن مسلمات تحقّق الحياة الطيِّبة والمجتمع

(١) - هذا الأصل قد عُرِف على مبني أصلٍ مشابه في فلسفة التربية الرسميّة والعامة وفي الميزة التخصصية للتربية الرسميّة والعامة.

(٢) - الناظر إلى مبدأ الوحدة ضمن القبول بالتنوّع والكثرة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية؛ والناظر أيضاً، إلى تعريف التربية وخصائصها في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية وبعض الموارد المندرجة في المباني الحقوقية ومباني علم الاجتماع في فلسفة التربية الرسميّة والعامة.

الصالح إيجاد الانسجام. وإنَّ المؤسَّسات والأقسام المختلفة للمجتمع على رغم اختلافها في الوظائف الخاصَّة والأهداف والأغراض، تتحرَّك في سياق الانسجام الاجتماعي. من هنا، فإنَّ الانسجام الاجتماعي هو أصل حاكم على جميع العمليَّات التربويَّة. الهوية الوطنيَّة جزء من مفهوم الهوية، والتي هي عبارة عن تلك الخصائص والمميَّزات التي يمكنها أن تعرِّف الأمم والشعوب، وهي أداة من أجل تمييز أمة عن أخرى بالاستناد إلى الوعي المشترك حول مفهوم أو مفاهيم جمعية محددة [معرِّفة]. في العموم، العناصر التي تساهم في تشكُّل الهوية الوطنيَّة هي عبارة عن: الوطن والحدود، الدين والمذهب، اللغة، الدولة والحكومة، العرق والقومية، السنن والشرائع، التراث الثقافي، الأساطير والبطولات. ومصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- التأكيد على عناصر الوحدة الوطنيَّة كاللغة والأدب الفارسي والتاريخ والثقافة الإسلاميَّة - الإيرانيَّة والمظاهر والرموز الأخرى المانحة للهوية في سياق تشكُّل الهوية الوطنيَّة المشتركة؛
- التأكيد على التعايش السلمي المتلازم مع تفاهم أتباع الأديان والمذاهب والقوميَّات في البلاد والعالم.
- اتِّحاد عناصر نظام التربية الرسميَّة والعامة في وضع السياسات والتخطيط الاستراتيجي.

٤-١-٥- التنوُّع والكثرة^(١)

من منظور علم الإنسان وكذلك علم النفس فإنَّ النزعة الفرديَّة، والتنوُّع والاختلاف بين أبناء البشر هو واقع جدير بالاهتمام. يقول الله عز وجل في كتابه العزيز: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ (١٣) الحجرات». ويحكي سياق هذه الآية أنَّ الفروقات والتنوع بين أبناء البشر هو أمر طبيعي ومفيد. من هنا ينبغي لهذه الحقيقة أن تُلحظ في جميع جهاتها في عملية التربية أيضاً.

أمَّا من منظور علم الاجتماع فتقع عملية التمايز أيضاً إلى جانب عملية الانسجام. وهذه العملية طبيعيَّة وتنظر إلى تشكُّل الهويَّات المتميزة للأفراد والجماعات، ومختلف طبقات المجتمع، والثقافات الفرعيَّة. من هنا، فإنَّ للفروقات والتمايز والتنوُّع واقعيَّة في حياة البشر بقدر ما للتشابه. وعلى كلِّ مجتمع أن ينظر إليه كضرورة.

وينبغي للتربية الرسميَّة والعامة كحركة ثقافية ومهمَّة في المجتمع، أن تجعل هذه الحقيقة حاکمة على آلياتها. ومصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- قبول التنوُّع والكثرة (ضمن إطار الأصول) في مقام التخطيط والتنفيذ؛
- التأكيد على حفظ الثقافات الفرعيَّة وتنميتها؛
- الاهتمام بتهيئة الأرضيَّة لتشكُّل الهويَّات الخاصَّة (خاصة الهوية الفرديَّة الجنسية) للمتربِّين إلى جانب الهوية المشتركة؛
- التنوُّع والنزعة التعدّدية منهج في مواجهة مسائل نظام التربية الرسميَّة والعامة ومعضلاته؛
- تنويع الوضعيات والفرص التربوية في إطار أهداف التربية الرسميَّة والعامة بهدف الانتفاع من الوضعيات الموجودة بالقوة في المجتمع، وإيجاد فرص جديدة بالاستفادة من الإمكانيات الموجودة.

(١)- ناظر إلى أصل الفعاليَّة والمرونة وأصل قبول التوجه نحو الوحدة في عين التوجُّه إلى الكثرة في فلسفة التربية في جمهوريَّة إيران الإسلاميَّة، كما يستند إلى تعريف التربية في فلسفة التربية في جمهوريَّة إيران الإسلاميَّة، والمباني الحقوقية، وبنود مباني علم النفس، وبنود من مباني علم الاجتماع في فلسفة التربية الرسميَّة والعامة.

إنَّ السعي والكفاح للوصول إلى غاية الحياة رهن بالاستفادة من الاستعدادات الإنسانية البَنَاءة والمتسامية وتوظيفها. من جملة الاستعدادات التي وهبها الله تعالى للإنسان، العقل والتفكير. فبمَعونة العقل يستطيع الإنسان أن يتعرّف إلى وقائع التربية وحقائقها والمستلزمات العملية المرتبطة بها. لذا، عمل التربية بالأصل هو عمل تعقّلي يقتضي المعرفة والوعي. التربية الرسمية والعامة في مسار كفاح تساميتها، تواجه دوماً تحديات كثيرة، ولا شك أنَّ سبل الخروج من هذه التحديات والمسائل المستحدثة يستلزم مواجهتها بعقلانية. ومصاديق هذا الأصل في التربية الرسمية والعامة عبارة عن:

- محورية البحث والاستفادة من نتائج الأبحاث والنظريات العلمية في المجالات المرتبطة في مسار وضع سياسات التربية الرسمية والعامة، والتخطيط لها، وإصلاحها وإدارتها؛
- الاستفادة المناسبة من التجارب والخبرات الدولية في ميدان ارتقاء نظام التربية الرسمية والعامة (المشاركة في المشاريع البحثية والتحقيقية الدولية لناحية تنمية نوعية التربية الرسمية والعامة وتحسينها^(٢))؛
- الانتفاع من تقنية المعلومات والاتصالات، كونها إحدى محاور التنمية النوعية والكمية للفرص التربوية مع الالتفات إلى النظام المعياري الإسلامي.
- تنمية القدرات الفكرية والعقلانية لمربي (العاملين) التربية الرسمية والعامة والارتقاء بها؛
- الاهتمام بالمشورة والعقل الجمعي في مختلف مستويات نظام التربية الرسمية والعامة؛
- الارتقاء بالقدرات الفكرية والعقلانية للمترَبِّين؛
- الاستفادة من المجالات المعرفية المرتبطة بالتربية على شكل «اختصاصات ذات تداخل معرفي» (ما بين الاختصاصات).

الإنسان موجود خُلق مختاراً. من هنا للبشر في عمق ذواتهم ميل نحو الحرية، بمعنى أنَّ هذا الميل موجود في طبيعتهم وفطرتهم كهبة إلهية. يقول الإمام علي عليه السلام في وصيته للإمام الحسن عليه السلام: «ولا تكن عبد غيرك وقد جعلك الله حراً»^(٤). والحرية أحد شروط المعرفة وتحقق الاستعدادات والقابليات الإنسانية المختلفة، وبطريق أولى، هي شرط لازم لتشكّل الهوية الإنسانية وتساميتها. وفي الواقع، الحرية هي شرط تدبّر وتخلّق (تسامي) أفراد المجتمع وبتبعه تدين المجتمع وتخلّقه.

على هذا الحال، فإنَّ كيفية الاستفادة من نعمة الحرية ليست أمراً فطرياً وذاتياً، بل هي أمر تعلّمي^(٥)، كما نشهد أنَّ هذا الميل الذاتي، يتبدّل ويُترجم ببساطة كتحرّر من كلّ قيد. ولذا، ينبغي على الإنسان

(١)- ناظر إلى الأصول العقلانية التدريجية والارتقاء الرتبي في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، كما يستند إلى تعريف التربية وخصائصها وبنود من المباني السياسية وبعض الموارد المندرجة في المباني الحقوقية وبنود من مباني علم الاجتماع لفلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٢)- قدّم التوجيه لهذا البند من المشاركة في بحث خصائص التربية الرسمية والعامة.

(٣)- المبني على أصل الحرية وأصل التوجه نحو الوحدة ضمن القبول بالكثر، وأصل الفعالية والمرونة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية؛ والناظر أيضاً إلى تعريف التربية وخصائصها في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، والمباني السياسية وبعض الموارد المندرجة في المباني الحقوقية.

(٤)- نهج البلاغة، الرسالة ٣١

(٥)- غلام حسين شكوهي، ١٣٨٦

أن يختبر كيفية الاستفادة منها ويتعلّمها في وضعيات الحياة. وحاصل مثل هذه المقدمات هي أن يوفّر المجتمع والمؤسسات المختصة، وخاصةً مؤسسة التربية، هذه الفرص.

بما أن تعلم طرق الاستفادة من الحرية الموهوبة يحدث عن طريق العمل الاختياري والواعي. لذا، فإنّ النزعة التسلّطية في الوضعيات التربوية مانعة من تشكّل أهلية الاستفادة من الحرية وحتى من المعرفة المؤثرة. ينبغي للوضعيات التربوية أن تكون ملأى بالفرص، حيث يتدرّب المتربّون على الاختيار ويختبرونه، حتّى تتنامى فيهم أنواع اللياقات، ومن جملتها التحرّر، كفضيلة أخلاقية^(١) وتتسامى.

ينبغي للتربية الرسمية والعامة كآلية فاعلة في الحياة المعاصرة أن تنظر إلى حفظ الحرية وارتقاها كأصل مرشد في عمل المرّي. وتحقّق أصل الحرية في وضعيات التربية الرسمية والعامة هو أمر تشكيكي. بمعنى أنّه يشمل الحركة والفعاليات الجسمانية وأيضاً الفعاليات البحثية والفكرية والعقلانية. لا شكّ أنّ الحرية المطلوبة، بالتطابق مع أصول فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية والمباحث المتعلقة بخصائص التربية الرسمية والعامة، ليست محض «الحرية من» بل بالالتفات إلى أوضاع المدرسة هي «الحرية في»، بحيث أنّ الأولى هي الجنبه السلبية للحرية، والثانية هي جنبها الإيجابية.

ومن جهة أخرى، بما أن للعالم، وفقاً لمباني الفلسفة الإسلامية في المعرفة، دوراً مؤثراً، لذا يمكن القول إنّ عمل وفعالية المتعلم في الوضعيات التربوية مهمّ وضروري. وبعبارة أخرى التعلم هو عمل المتربي، وهذا العمل هو عمل اختياري وواعٍ، وقصد وجهد المتربّين شرط لازم له. وفقاً لهذه المباني، فإنّ كسب المعرفة واللياقات والمؤهلات الأساسية من أجل تسامي المتربي وجودياً، يستلزم مواجهة وتعاطي المتربي الفعّال مع عالم الوجود، وبكلام أعمّ، مع وضعيات الحياة.

ومصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- الاستناد إلى حرية العمل والتجربة الشخصية للمتربّين المتناسبة وظروف تكاملهم للاحية اكتساب المؤهلات واللياقات ضمن إطار وضعية المدرسة.
- التأكيد على مسؤولية المتربي في مسألة التعلم (لأنّها لازمة لتحقيق أصل الحرية).
- التمهيد لتحقيق الحرية المعنوية للمتربّين.
- توفير تجربة الخيار، والاختيار، والترجيح أمام المتربّين.
- الانتفاع من الأساليب الفعّالة في حركة إدارة عملية التعليم والتعلم.

٤-١-٨- مشروعية أهلية محورية المرّي

لا ينبغي لأصل الحرية أن يكون مانعاً من وجود حدّ معقول من المشروعية والمرجعية (السلطة) للمرّي. إذ إنّ معرفة حدود الحرية ومراعاتها (الحرية في) بما يتناسب وظروف التكامل للمتربّين، وتوفير الفرص لعمل المتربّين الحرّ، مرتبط بكون الاقتدار حقيقي في المرّي. بعبارة أخرى، لا منافاة بين مشروعية ومرجعية المرّي وحرية المتربي. ذلك أنّه يمكن للمرّي من خلال الفهم الصحيح لشروط وأوضاع التكامل لدى المتربي، أن يوفّر له ظروف العمل الاختياري والواعي. ومن الواضح أنّ هذه المرجعية ينبغي أن تكون منبعثة بالأصل من التسامي والاشتداد الوجودي للمرّي، وليس من مجرد سلطاتهم الرسمية والقانونية.

(١) - الحرية كفضيلة يمكنها بنفسها أن تكون ممهّدة وثمرّة للتربية الدينية، يقول الإمام الحسين (عليه السلام) في يوم عاشوراء في معرض انتقاده لعمل أتباع آل أبي سفيان، إن لم يكن لكم دين على الأقل كونوا أحراراً.

الرسول الأكرم ﷺ الذي هو بنفسه المرئي العظيم للبشرية، أيضاً ببيان القرآن ليس له هذه السيطرة على الناس، بل هو فقط مذكر وهادٍ. «فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ، لَسْتَ عَلَيْهِمْ مُمْسِكٌ»^(١). فاختيار طريق الهداية قد كان بيد الناس. الأمة المعصومون ﷺ بتبع ذلك كانوا هادين وبالرغم من مرجعيتهم وشرعيتهم الإلهية لم يقيّدوا حرية البشر في قبول الهداية وعدمها. ولو أنه كان في وجود هؤلاء العظام مميزات، قد جذبت الناس إليهم.

هذه المشروعية والاقتدار عند المرئي في التربية الرسمية والعامة تتضمن عدّة خصائص مهمّة: أولها المرونة، أي تابعة لظروف تكامل المتربي، والساحة التربوية وأنواع التربية. كذلك هذا النوع من مشروعية واقتدار المربيين مع الاعتناء بأصل حفظ حرية المتربين وارتقاءها، هو المحرك للمشاركة والتفاعل مع المتربين. مصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- الالتفات إلى اقتدار شخصية المرئي الناشئة من إحراز اللياقة والمؤهلية الأخلاقية والمهنية، وبالأخص في عملية اختيار المعلم وتربيته.
- توفير فرص العمل الحر والخلاق للمربين في عرض البرامج التربوية في إطار الأصول والسياسات المصدقة.

٩-٤-١-٩- محبوبة المربين ومقبوليتهم

لا شك أنّ التمتع بالمحبة والمقبولية من العناصر الأساسية في تربية المربين الرسمية والعامة. تأثير المرين في عملية تربية هوية المتربين وتكاملها يتوقف على شروط. أحد هذه الشروط المهمة قد ذكر في الأصل السابق، أي أصل المشروعية المبنية على لياقة المرين. لكن إضافة إلى ذلك، فإنّ محبوبيتهم ومقبوليتهم أيضاً لها دور مهم في هداية عملية التربية. فالقبول الحقيقي للمرين عند المتربين، متوقف على وجود هذا الأصل، وامتلاك المرين دور النموذج في البيئة المدرسية مرتبط بهذا الأصل.

محبوبة المرين ومقبوليتهم منوط بتثبيت علاقة الإحسان والعدالة؛ لأنّ علاقة العدالة والإحسان التي هي من الأصول الحاكمة على العلاقات بين الأفراد في المدرسة، ستمنع من تحقق احتمال أن يؤدي اقتدار المرئي ومشروعيته أو العاملين في المدرسة إلى الشدة والعنف تجاه المتربين وسيطرة جو من الاستبداد في المدرسة. في الحقيقة مشروعية المرئي وسلطته تقوم بالالتفات إلى علاقة العدالة والإحسان التي تحكم المدرسة الإسلامية الداخلية. وبعبارة أخرى يتوفر جو عاطفي وأخلاقي ورحيم في محيط التربية الرسمية والعامة ينشأ من محبوبة المرين ومقبوليتهم.

أشار القرآن الكريم إلى علاقة الرسول ﷺ الرحيمة بالمؤمنين. فالعنصر الأساسي لانجذاب المؤمنين نحوه، والانجذاب تجاه شخصية الرسول ﷺ هو نفس الرحمة والمحبة. يقول الله في كتابه العزيز: «فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ» (١٥٩) آل عمران. وأيضاً: «لَقَدْ جَاءَكُمْ رَسُولٌ مِنْ أَنْفُسِكُمْ عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُمْ بِالْمُؤْمِنِينَ رَؤُوفٌ رَحِيمٌ» (١٢٨) التوبة.

هذا بمعنى أنّ المرَبّي أيضاً إلى جانب المشروعية والسلطة، ينبغي أن يتمتع بمحبوبة كهذه، كي يتحقق دوره، الذي هو مُمهّد لتحوّلات تكامل هوية المتربّين بنحو صحيح. ويبدو أنّ تأثير كون الرسول الأكرم ﷺ له دور الأسوة والقدوة، يتحقق فعلياً من خلال خاصية المحبوبة والمقبولية في قلوب المؤمنين. والمعلّمون أيضاً الذين قد صاروا أسوة ومُودجاً، سواء بنحو توصيفي أم إلزامي، لا يمكنهم من دون امتلاك هذه المحبوبة والمقبولية أن يقوموا بهذا الدور بنحو صحيح^(١). وجدير بالذكر أنّ دور النموذج والتأسي بالمعلّمين وبنحو أولى بالرسول الأكرم ﷺ والأئمة المعصومين ﷺ هو تأسّ واعٍ. وفي النظام التربوي هذا، لا قيمة أبداً للتأسي الأعمى.

مصادق هذا الأصل عبارة عن:

- التأكيد على لياقات المرَبّين ومؤهلاتهم الأخلاقية عند اختيار الطاقات الإنسانيّة وتربيتها.

٤-١-١٠ - التفاعل الشامل^(٢)

تهيئة الأرضيّة المناسبة لتشكيل هويّة المتربّين وتساميهم في عملية التربية الرسميّة والعامة تقتضي التفاعل المتبادل والتعاون بين عناصرها الأساسيّة والمحورية. والتفاعل بمعناه العام ناظر إلى العمل المتبادل واتحاد الرؤية بين جميع عناصر التربية الرسميّة والعامة، وفي معناه الخاص، ناظر إلى علاقة المتربّي بالمرَبّي. ينبغي على المتربّين والمرَبّين أن يكونوا في تفاعل مستمرّ. هذا التفاعل من قبل المرَبّين يشمل تهيئة الأرضيّة (في بعديها السلبي والإيجابي)، ومن قبل المتربّين يشمل الاستفادة والعمل لتحقيق الساعات الوجوديّة.

التفاعل في الواقع، يعود إلى تعاون المساعي المتقابلة في الوضعية التربوية. المرَبّي والمتربّي يخطوان لتوفير الأوضاع المناسبة والمساعدة في الوضعيات التربوية التي يتبعها ارتقاء المتربّي وحتى المرَبّي وتكاملهما. في الحقيقة إنّ تفاعل المرَبّي والمتربّي في الوضعيات التربوية هو تفاعل ارتقائي أي باعث على الارتقاء والسمو. وشروط تحقق هذا التفاعل هو الأصول المذكورة سابقاً، الحرية والمشروعية وكذلك حاكمية أصلي العدل والإحسان على علاقات المدرسة الداخلية.

وهذا الارتقاء يظهر أولاً في الوضعية، ومن ثمّ في المتربّي والمرَبّي. ولا شك أنّ مستوى التفاعل بين المتربّي والمرَبّي في وضعيات التربية الرسميّة والعامة غير متساو^(٣). بل مستوى التفاعل هو مسألة تشكيكية وتابع لأوضاع نضج المتربّين. وبهذا التوضيح، في عملية التفاعل بين المرَبّين والمتربّين، فإنّ المشروعية والمرجععية النسبية (الناشئة من مؤهلات المرَبّي المكتسبة) هي للمرَبّي نفسه.

ومصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- مساهمة المتربّين في اتّخاذ القرارات والتخطيط التربوي المدرسي، بما يتناسب مع مستوى تكاملهم.
- مساهمة المرَبّين في إنتاج المشاريع والبرامج التربويّة والإصلاحية، وإيجاد المضامين، واتخاذ القرارات على مستوى مدارس المناطق والبلد، عن طريق المنظّمات والهيئات العلميّة والمهنية.
- التفاعل بين المرَبّين والمتربّين في إدارة المسيرة التعليمية - التعلّمية في عملية الفرص التربويّة للمدرسة.

(١) - بعض الأبحاث قد أشارت إلى أن إطاعة المتربّين للمعلّمين، ترتبط بعنصر من قبيل حب المعلم وعلاقة الثقة المتبادلة. حب المعلم يؤدي إلى تحسين القيم الأخلاقية لدى المتربّي (الشيخ، ١٣٨٠). علاقة الثقة المتبادلة بين المتربّي والمعلّم تؤدي إلى زيادة طاعة المتربّي، وتشدّد شروط الاتّباع على القواعد الأخلاقية. (جنس الإنسان، ١٣٨٠)

(٢) - الناظر إلى أصل العقلانيّة، وأصل الكرامة وأصل التوجه نحو الوحدة ضمن قبول الكثرة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلاميّة؛ والمستند أيضاً إلى تعريف التربية وخصائصها في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلاميّة، وبشكل عامّ هذا الأصل ناظر إلى الروابط الداخليّة لعناصر نظام التربية الرسميّة والعامة.

(٣) - باقري خسرو (١٣٨٨)

٤-١-١١ - النظرة الشاملة^(١)

إن موضوع التربية من ناحية هو الإنسان، ذلك الموجود المعقّد وذو الشؤون الوجوديّة المختلفة، ومن ناحية أخرى إنّ عملية التربية، التي تتشكّل من أجل تحقّق قابليّات المتربّين المختلفة والمتداخلة، هي نفسها حركة معقّدة، تشارك وتؤثّر فيها عناصر وعلل متنوعة. بناءً على هذا، فإنّ معرفة السعات والقابليّات الوجوديّة للإنسان، وفهم وإدراك العناصر والعلل الداخلة والمؤثّرة في عملية التربية بنحو عامّ، وفي التربية الرسميّة والعامة بشكل خاصّ، وإدارتها، يتطلّب نظرة واسعة وجامعة وشاملة. ومن هنا، فالرؤية الناقصة لموضوع التربية وعمليّتها غير مقبولة. ومصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- الالتفات إلى جميع الأبعاد الوجوديّة للمتربّين في وضع البرامج والفعاليّات التربويّة؛
- الالتفات إلى جميع أبعاد الهوية (الإنسانية، والإسلاميّة والإيرانيّة و....) وطبقاتها؛
- الرؤية المنظّمة في إدارة التحوّلات في نظام التربية الرسميّة والعامة؛
- الالتفات إلى ساحات التربية المختلفة.

٤-١-١٢ - الوحدة^(٢)

إنّ عملية التربية في عين امتلاكها لعناصر وأجزاء وعمليّات، هي أمر واحد ومتّحد. لذا، ينبغي الابتعاد عن النزعة التفرّيقية أو الاهتمام المفرط ببعض العمليّات والعناصر وإهمال بعض الأجزاء. مصاديق هذا الأصل في التربية الرسميّة والعامة عبارة عن:

- الالتفات إلى وحدة هويّة المتربّين؛
- الالتفات إلى وحدة مراحل نضج المتربّين وتطورهم؛
- الالتفات إلى وحدة البرامج والفعاليّات التربوية على امتداد مراحل التربية الرسميّة والعامة ومستوياتها؛
- انسجام أركان التربية الرسميّة والعامة وعناصرها.

٤-١-١٣ - محوريّة الحقّ وتقبل المسؤوليّة^(٣)

علاوةً على أنّ عملية التربية الرسميّة والعامة (كعملية بناءة وارتقائيّة) تتشكّل بكليّتها على أساس الحقّ وحقوق الإنسان المتبادلة وكرامته، فلاّلياتها الداخليّة وروابطها الخارجيّة أيضاً ارتباط وثيق ومستحکم بالنظام الحقوقي للمجتمع. من هنا، فإنّ رعاية حقوق الآخرين هي إحدى الملاكات والمعايير المرشدة لعمل المرّبين وعاملي التربية الرسميّة والعامة. مثلما بحث في المباني الحقوقيّة بأنّ العلاقة الحقوقيّة هي علاقة متبادلة بنحو أنّه إن يكن هناك حق للمترّبي، فهناك تكليف ومسؤوليّة على المرّبي. وأيضاً إن يكن هناك حق للمربي، فهناك مسؤوليّة على المترّبي في قبال ذلك الحقّ. مصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- مراعاة حقوق المتربّين وإكرامهم، في عين تقبّلهم للمسؤوليّة بالنسبة للتكاليف.
- مراعاة حقوق المرّبين وإكرامهم، بالتزامن مع ضرورة استجابتهم للوظائف المحددة.

(١)- المبنيّة على أصل التوجه نحو الوحدة ضمن التوجّه إلى الكثرة، وأصل التفاعل وأصل مشاركة أركان التربية في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلاميّة؛ والناظرة أيضاً إلى بنود من المباني السياسيّة ومباني علم النفس ومباني علم الاجتماع لفلسفة التربية الرسميّة والعامة.

(٢) - الناظرة إلى مبدأ الوحدة والانسجام في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلاميّة ومباني علم النفس لفلسفة التربية الرسميّة والعامة.

(٣)- الناظرة إلى أصل الكرامة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلاميّة، والمباني الحقوقيّة والسياسيّة لفلسفة التربية الرسميّة والعامة.

- رعاية حقوق الوالدين وإكramهما، في عين استجابتهما لأداء وظائفهما التربوية تجاه أبنائهما.
- ترسيخ علاقة المسؤولية المتبادلة بين المربين والمتربين والأولياء واحترامها.
- مراقبة عمليات وحركات التربية الرسمية والعامة من المشهد الحقوقي بواسطة مؤسسة خاصة ومستقلة.

٤-١-١٤- الفعالية والرؤية المستقبلية^(١)

إنّ التربية الرسمية والعامة بسبب امتلاكها أهدافاً قصيرة الأمد وطويلة الأمد، فهي تُظهر فعالية المجتمع. وفي الحقيقة، إنّ الآلية العقلانية هي لأجل الالتفات إلى المستقبل. هذه النظرة إلى المستقبل ليست من جنس التبصّر بل من جنس صناعة المستقبل، أي إنّ المجتمعات من خلال الإبداع وصياغة التعريف والعمل المؤسّساتي للتربية الرسمية والعامة، تُظهر أنّ هدفها صناعة المستقبل من خلال التعريف المطروح وبالاكتفاء بالتجارب الماضية - وإن لم يكن بتعيين الجزئيات-.

لكن بالرغم من كلّ السعي والجهد لأبناء البشر ومجتمعاتهم، فإنّ التغيّر والتحوّل في البنى الاقتصادية، والتقنية، والعلوم، والثقافة والفنّ والعلاقات السياسية هي السمة البارزة للعالم ولحياة البشر الاجتماعية المعاصرة. هذا، وتنشأ آليات اجتماعية متناسبة والمقتضيات والظروف المتغيرة. كما أنّ الهيئات والمؤسّسات الاجتماعية أيضاً، تعمل على إعادة تشكيل أنفسها بما يتناسب والتغيرات الحاصلة. وعلى التربية الرسمية والعامة التي هي مظهر فعالية كل مجتمع وواحدة من الآليات الاجتماعية التأسيسية، أن تكون فعّالة في مواجهة التغيرات والتحوّلات التي تتسارع وتيرتها وتشتدّ يوماً فيوماً، في العصر الحاضر. أي عليها، مع ملاحظة الأطر المحددة المتناسبة ومقتضيات التحوّل، أن تعمل على التغيير في أجزائها وعناصرها.

وزادت أوضاع العالم المعاصر، من تنمية وتسهيل الاتصالات وتبادل المعلومات والعلاقات الثقافية بين البلدان، وجعلت الاستفادة من الفرص الموجودة في الساحة العالمية ومعرفة تهديداتها والعلاقة مع البلدان والمؤسّسات العالمية أمراً ضرورياً. كذلك فإنّ ظاهرة العولمة بلا شك سيراقتها آثار وتبعات ثقافية على بلادنا، بحيث يلزم مواجهة هذه الظاهرة بفعالية، وأن يُستفاد من الفرص المتولدة ويُقلص من تهديداتها. آثار هذا الأصل في التربية الرسمية والعامة عبارة عن:

- المرونة في الأهداف، والسياسات، والبرامج، والأساليب، ضمن إطار الأصول المتناسبة والحاجات الجديدة للمتربّين، وتحوّلات المجتمع للارتقاء الدائم بالنوعية؛
- الالتفات إلى الحاجات والأوضاع الجديدة والمستقبلية للمجتمع المحلي، والوطني والعالمي للمتربّين، واتخاذ المواقف المناسبة إزاءها؛
- قبولية التوجّهات العالمية الجديدة بقالب محليّ في التربية الرسمية والعامة، عن طريق مطابقتها مع أصول فلسفة التربية، وفلسفة التربية الرسمية والعامة؛
- التبصّر والالتفات إلى المسارات المستقبلية للمعرفة البشرية بمجالاتها المختلفة؛
- التحسين الدائم للنوعية في عملية التربية الرسمية والعامة ونتائجها؛
- الاشراف والتقييم المستمرّ لعملية التربية الرسمية والعامة.

(١)- المبنيّ على أصل الفعالية والمرونة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية.

٤-١-١٥- الاستمرارية^(١)

الإنسان موجود متكامل، وهذا التكامل عبارة عن حركة واحدة ذات مراتب تشكيفية. وبعبارة أدق، التكامل حركة لها وحدة تشكيفية. وتبعاً لهذه الحقيقة، تكون عملية التربية أمراً ذا مراحل، متعدّد الجوانب، ومتربطاً في الوقت عينه. مراعاة هذا الأصل في التربية الرسمية والعامة تشمل المصاديق التالية:

- الالتفات إلى المراتب المختلفة لأهداف التربية في مستويات ومراحل التربية الرسمية والعامة؛
- الارتباط والانسجام المضموني بين مستويات التربية الرسمية والعامة ومراحلها؛
- الاهتمام بتوفير المجالات اللازمة للاستمرار في التعلّم مدى الحياة؛
- الاهتمام بتربط الخبرات التعلّمية لدى المتربّين، وبأن يصبح لها معنى عندهم.

ب- الأصول النازرة إلى الروابط الخارجية للتربية الرسمية والعامة

المجتمع بكيّته وشرائحه، يتضمّن تيّارات، وهيئات ومؤسسات، ذات حركة مستمرة، في طول أو عرض بعضها، في سبيل تحقيق هدف المجتمع وغايته. لهذا السبب، تقيم أجزاء المجتمع وعناصره علاقات وروابط فيما بينها. وبالشكل المطلوب، تنظّم هذه الهيئات وتنسّق وتكمّل وظائف بعضها في سبيل تحقيق غاية المجتمع. أحد أشكال هذه الروابط، المطالب التي تطلبها أجزاء المجتمع وعناصره بعضها من بعض. والأصول النازرة إلى الروابط الخارجية للتربية الرسمية والعامة ناظرة أيضاً إلى هذه العلاقات والمطالب.

٤-١-١٦- الاستجابة^(٢)

أحد أشكال الروابط الخارجية للتربية الرسمية والعامة هو الاستجابة، التي تتم لناحية إصلاح عمليّاتها وتحسينها وانسجامها مع الصورة العامة للمجتمع. ينبغي لتأثير التربية الرسمية والعامة وفي ظلّ الإعداد المنظّم والقانونيّ لتحصيل المتربّين الاستعداد والجهوزية لتحقيق الحياة الطيبة، أن يوضع موضع الرصد المستمر. من هنا، ينبغي لمؤسسة التربية الرسمية والعامة أن تكون مسؤولة عن أدائها على امتداد تحقّق أهداف المجتمع. وعلى عاملي التربية الرسمية والعامة أن يجعلوا هذه الموارد في جميع المستويات والأجزاء دليلاً لأعمالهم:

- استجابة نظام التربية الرسمية والعامة وعناصره بالنسبة لتأدية رسالته، مهامّه ووظائفه؛
- تقييم أداء نظام التربية الرسمية والعامة في المراحل المختلفة لتحسين وتطوير أداء النظام؛
- الرقابة المتبادلة لأركان نظام التربية الرسمية والعامة لناحية دعم النظام.

٤-١-١٧- المشاركة

كما بحث في مباني علم المجتمع، لا تعمل الأنظمة الاجتماعية في الفراغ. هي جزء من عموم المجتمع وثقافته، ولديها علاقات تفاعلية تبادلية مع سائر المؤسسات والأنظمة الاجتماعية. وإنّ الأداء الصحيح لنظام ما، يرتبط بتثبيت علاقات صحيحة وأصيلة مع بقية المؤسسات والأنظمة الاجتماعية. على هذا الأساس يحتاج نظام التربية الرسمية والعامة من أجل تحقّق رسالته إلى إرساء علاقات صحيحة مع بقية

(١)- الناظر إلى أصل الاستمرار والارتباط في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، ومباني علم النفس لفلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٢)- المبينة على أصل الاستجابة والإشراف في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، كما يستند هذا الأساس إلى المباني السياسية وبعض الموارد المندرجة في المباني الحقوقية، ومباني علم الاجتماع لفلسفة التربية الرسمية والعامة.

المؤسسات المؤثرة والمساهمة في حركة التربية. لذا فمن أجل أن تتحقق رسالة وأهداف نظام التربية الرسمية والعامة، فالجميع لديهم نوع مسؤولية. وبعبارة أخرى على نظام التربية الرسمية والعامة لأجل تحقيق رسالته وأهدافه، أن يستفيد من قابليات المجتمع بالحد الأقصى. على هذا الأساس، يكون هذا الأصل ناظراً إلى علاقات نظام التربية الرسمية والعامة مع العناصر والبيئات الخارجية للنظام.

التربية الرسمية والعامة «كمؤسسة اجتماعية» بسبب عموميتها، والتعقد وتعدد العوامل الداخلة فيها، تجعل الأقسام والفئات المختلفة من المجتمع في قبضتها وتحت تأثيرها. لذا، من أجل التقدم بأهدافها في المجتمع، تحتاج إلى تعاون جميع المؤسسات والعناصر المساهمة والمؤثرة ومشاركتها. وبلا شك إن طلب المشاركة أصل هام وحاكم على الروابط الخارجية للتربية الرسمية والعامة مع الأقسام الأخرى للمجتمع. ومصاديق هذا الأصل عبارة عن:

تنسيق نظام التربية الرسمية والعامة مع نظام التربية الرسمية والتخصصية (التعليم العالي) في تدوين أهداف المرحلة المتوسطة وسياسات اختيار الطالب^(١)؛

- التعاون مع نظام التربية الرسمية والتخصصية (التعليم العالي) ومراكز الأبحاث في البلاد، في شأن البحث، والتقييم، والإشراف وتأهيل الطاقات التخصصية؛
- تنسيق نظام التربية الرسمية والعامة مع المؤسسات المتكفلة بالثقافة العامة (من قبيل الإعلام والمساجد) في عملية الإصلاح الاجتماعي؛
- التعاون مع المؤسسات الدولية، ومؤسسات دول المنطقة، في مجال التربية الرسمية والعامة لاكتساب الخبرات التربوية وتبادلها؛
- تنسيق نظام التربية الرسمية والعامة مع النظام التجاري والصناعي في تدوين الأهداف، وخاصة في المرحلة المتوسطة؛
- تنسيق المؤسسات الثقافية المؤثرة في التربية مع نظام التربية الرسمية والعامة ودعمها له في تحقيق الأهداف العامة للتربية الرسمية والعامة؛
- دعم مؤسسة القضاء لنظام التربية الرسمية والعامة والتنسيق الحقوقي والقضائي معه في تنفيذ التحقق التام لحق التربية الرسمية والعامة؛
- دعم السلطة التشريعية لعملية التربية الرسمية والعامة على صعيد التشريع؛
- مشاركة العوائل والإعلام والمؤسسات والمنظمات غير الرسمية والهيئات الشعبية (المجتمع المدني) في وضع السياسات، والتخطيط، والدعم والتنسيق، والتنفيذ والإشراف والتقييم، في سبيل تحقق رسالة نظام التربية الرسمية والعامة وأهدافه.
- التعرف والاستفادة من الاستعدادات التربوية للإعلام في سياق تقوية نطاق تأثير التربية الرسمية والعامة واتساعه.

٤-١-١٨ - تقديم المصالح التربوية^(٢)

تعدّ «التربية» في الحقيقة بمثابة حركة شاملة وموجهة وأساس للمؤسسات الاجتماعية الأخرى. فمن

(١)- هذا الأصل قائم بشكل عام، على أصل مشاركة أركان التربية في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، وناظر أيضاً إلى بعض المباني السياسية والمباني الحقوقية ومباني علم الاجتماع لفلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٢)- هذا الأصل يستند إلى أصل تقديم المصالح التربوية في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، وناظر إلى البندين (١ - ٢) و(٦ - ٢) من المباني السياسية، والبند (٨ - ٥ - ١) من مباني علم الاجتماع من فلسفة التربية الرسمية والعامة.

الحيثية الاجتماعية، جميع مؤسسات المجتمع ترتبط بمؤسسة التربية لتوفير ظروف الحياة الطيبة للإنسان واستمرارها، والتأثير في بقاء المجتمع وارتقائه وتساميه. التربية محور أساسي لتنمية الحياة الإنسانية. وفي المحصلة، ينبغي أن تؤخذ المصالح التربوية في جميع القرارات والتخطيط الاجتماعي بعين النظر. ورفض حركة التربية يُعدّ من أهمّ المعايير في وضع السياسات وتحديد الأولويات الاجتماعية. بناءً على هذا، وبطريق أولى، تتمتع التربية الرسمية والعامة أيضاً، بأهمية خاصة. ولذا، ينبغي للمؤسسات المحورية في المجتمع، أن تراعي، بجدّ، في إدارة ذلك الدور والتحقّق اللائق له، الملاحظات التربوية في اتخاذ قراراتها. ومصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- إعطاء الأولوية للمصالح التربوية في سياق الأهداف الغائية والعامة للتربية في التفاعل بين المؤسسات المساهمة والمؤثرة في التربية الرسمية والعامة.
- الاهتمام بالأولويات التربوية للمجتمع والدعم المناسب لنظام التربية الرسمية والعامة في وضع السياسات والخطط الاجتماعية العامة.

٢-٤ - المدرسة الصالحة^(١)، مهد تحقق التربية الرسمية والعامة المنشودة

١-٢-٤ - تعريف المدرسة الصالحة

كما ذكر في تعريف التربية الرسمية والعامة ومميزاتها، يحدث هذا الشكل من التربية في أوضاع ومجال خاص يسمى «بالمدرسة»، وهو معتمد منذ أمدٍ طويل وفي جميع المجتمعات. لكن بناءً على فلسفة التربية للمجتمع الإسلامي، المدرسة هي بيئة اجتماعية منظمة (تشتمل على مجموعة من الأفراد والعلاقات والبنى المنظمة) لأجل اكتساب مجموعة من المؤهلات واللياقات اللازمة (الفردية والعائلية والاجتماعية) التي يجب أن يحرزها المتربون بغية الوصول إلى مرتبة من الاستعداد والجهوزية لناحية تحقق الحياة الطيبة في الأبعاد الفردية والعائلية والاجتماعية. من هنا «المدرسة هي فضاء اجتماعي هادف، توفر للمتربين من خلال سلسلة من الوضعيات فرصة الحركة المتكاملة والمتسامية، وتكتسب فيها اللياقات والمؤهلات اللازمة لفهم وضعية الذات والآخرين وتحسينها عن طريق التعليم الرسمي وغير الرسمي». بنحو عام إنَّ التمتع بالحياة الطيبة في بعدها الاجتماعي وتحقيق المجتمع الصالح، يحتاج إلى المدرسة الصالحة. أي بمحاذاة العائلة الصالحة، يرتبط بقاء المجتمع الصالح أيضاً وتنميته بوجود المدرسة الصالحة. لذا بالالتفات إلى غاية حركة التربية في الرؤية الإسلامية أي تحضير وتجهيز المتربين لأجل التحقق بمراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد الفردية والعائلية والاجتماعية، وأيضاً بالالتفات إلى الأصل العقلاني للتناسب بين الوسيلة والهدف، يلزم للفضاءات التربوية وبالأخص المدرسة والحياة المدرسية، التي في الواقع هي الأرضية الاجتماعية المنظمة لتحقيق الحياة الطيبة، أن تتمتع بالخصائص الجماعية للحياة الطيبة، كي توفر كمركز باعث على تجلّي الحياة الطيبة، إمكانية تجربة هذا النوع من الحياة للمتربين كافة.

(١) - من الممكن أن تبدو الاستفادة من عبارة المدرسة الصالحة في بادئ الأمر أمراً غير مأنوس. لأنَّ وصف «الصالح» يُستعمل أكثر لأجل وصف فرد الإنسان أو أعماله. لكن بما أنَّ المجتمع في الرؤية الإسلامية له شأن وواقعية مستقلة عن الأفراد ويشمل البنى والعلاقات الجماعية، فيبدو أنَّ الاستفادة من الوصف الصالح للمجتمع المنشود وتفرعاته وفقاً لهذا أمرٌ مستدلٌّ ومبرر. لذا في قسم المفاهيم المفتوحة لفلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، تمَّ اختيار عنوان المجتمع الصالح على أساس المباني الدينية للإشارة إلى الشأن الجماعي والبعد الاجتماعي للحياة الطيبة. على المنوال ذاته وبالتناسب معه أيضاً في «فلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية» قد تمَّ انتخاب عبارة المدرسة الصالحة كمظهر للمجتمع الصالح، والمدرسة المنشودة كمحور تحقق الحياة الطيبة. لا شك أنَّ استعمال هذا النوع من المصطلحات في الأدبيات العلمية والتربوية ليس بلا سابقة. على سبيل المثال إنَّ الاستفادة من مصطلح المؤسسة التعليمية في المصادر الإدارية أو المدرسة التعليمية في المراجع التربوية هو أمر شائع ومقبول (بينما يبدو أنَّ التعلم للوهلة الأولى من صفة أفراد الإنسان وليس المؤسسة أو المدرسة).

بناءً لما مرّ، ينبغي أن تكون المدرسة محلّ اختبار الحياة الطيبة وتجهيز المتربين لأجل تحقيق مراتبها في جميع الأبعاد، وللدخول إلى المجتمع الصالح.

لذا ينبغي للمدرسة الصالحة أن تمتلك عدّة مميّزات مهمّة وأساسية هي كالتالي:

- **الخاصية الأولى «التبسيط»:** بمعنى أنّ تجارب المدرسة ينبغي أن يكون شكلها أبسط (وليس أعقد) من تجارب وأشكال الحياة الطيبة الحقيقية. العلاقات الحقيقية في الحياة الاجتماعية هي معقدة ويمكن أن تغدو مانعاً أمام تعلّم المتربين وتكاملهم وتساميتهم وبروز استعداداتهم. لذا ينبغي أن تكون بيئة المدرسة بسيطة، مع الالتفات إلى ظروف تكاملهم، كي تواجه عملية التربية موانع أقلّ. هذه الخاصيّة ليست بمعنى تصنّع الوضعيات والتجارب، بل إنّ تجارب المتربين المدرسية ينبغي أن تكون قدر الإمكان قريبة من تجارب الحياة الحقيقية، وحتى الفعاليات والتجارب التربوية المصممة في المدرسة ينبغي أن تنظر إلى التحديات والقضايا الواقعية لحياة المتربين.

- **الخاصية الثانية «التنقية»:** المقصود من التنقية هو إزالة بعض المضاعفات والنتائج المحتملة غير المرضية وغير المنشودة عن بعض التجارب المدرسية. فحركة تكامل المتربين هي حركة حساسة جداً تجاه مضاعفات ومخاطر المحيط والتغيرات غير المنشودة للمحيط، وتتأثر بقوة. بناءً عليه ولأجل أن تكون هذه المضاعفات والمخاطر والتغيرات غير المنشودة الحاصلة أقلّ تأثيراً على حركة تكامل المتربين، ينبغي أن يُجعل محيط المدرسة دوماً تحت المراقبة والإشراف، كي يكون بعيداً قدر الإمكان عن العناصر والعوامل المخلّة وغير المنشودة التي تمنع من تكامل المتربين وتساميتهم، لكن بما أنّ هذه التنقية تتمّ بهدف حماية تكامل المتربين وتساميتهم، لا ينبغي أن تظهر على شكل إكراه أو تهديد أو إفراط في تقييد المتربين.

لا بدّ من خلال الإجراءات والتدابير التربوية الإيجابية (توفير المقتضيات) في محيط المدرسة، أن نزيل أرضية بروز الموانع الداخلية للتربية وظهورها وأيضاً تأثير الموانع الخارجية، وليس ذلك من خلال التعاطي الانفعالي، بحيث نكون فقط بعد بروز الموانع بصدد إزالة آثارها ومواجهتها. من جهة أخرى في حركة إزالة موانع التربية، لا ينبغي أن يتبدل محيط المدرسة إلى محيط معقّم بالكامل كحجر صحّي، بنحو لا يأخذ بعين الاعتبار مسألة إيجاد القدرة في المتربين لمواجهة موانع تكاملهم وكمالهم باختيارهم في نهاية المطاف، وينفي إمكانية تحصينهم لأجل المشاركة والحضور في البيئة الواقعية الحقيقية المترافقة مع الأخطار. بناءً عليه فإنّ التدابير والإجراءات الاحترازية لأجل تنقية محيط المدرسة، ينبغي أن تكون متناسبة مع مستوى تكامل المتربين، وأنّ تجهّزهم لمواجهة اختيارية ضد موانع ومخاطر التكامل في الأوضاع الواقعية للحياة (بعد الوصول إلى مراحل البلوغ).

بعبارة أخرى، ينبغي للمدرسة أن تكون محيطاً حامياً وآمناً. فشرط تكامل المتربين المنشود في فضاء المدرسة هو أمنهم. لأنّ الحاجة إلى الأمن من احتياجات البشر الأساسية وبالأخصّ المتربين. لذا فإنّ المدرسة التي تبدي اهتماماً جدياً للتمهيد لتسامي المتربين وجودياً، ينبغي أن تبذل اهتماماً كافياً لتوفير أمنهم. في القرآن الكريم أيضاً استُخدم الإيمان والارتقاء الروحي والوجودي إلى جانب المحيط الآمن. فمن سياق الآيتين ١٢٦ من سورة البقرة، و٣٥ من سورة

إبراهيم، يظهر أنّ المحيط الآمن قد جُعل من لوازم الإيمان بالله والبعد عن الشرك^(١). المدرسة الصالحة تتوجه من منطاريين إلى أمن المتربين وأوليائهم. في الحقيقة إنّ محيط المدرسة الذي يُعتبر الأرضية المناسبة لتكامل المتربين وارتقائهم، ينبغي أن يكون من الناحية «الجسدية» و«النفسية» آمن (بعيد عن الخطر). من الناحية الأولى، تفكر المدرسة الصالحة بأمن المتربين في الفضاء الجسدي - المادي، يعني يجب أن يُصمم الفضاء المادي للمدرسة بنحو يتناسب مع مقتضيات تكاملهم، ويكون خالياً من عناصر الخطر الجسدي. من الناحية الثانية تهتمّ بالأمن النفسي. من هذه الناحية ينبغي أن يشعر المتربون في فضاء المدرسة بالسكينة والراحة، وأن يدخلوا المدرسة بشوق ودافع داخلي ويمارسون فيها الخبرات. ولا ينبغي أن يوجد في المدرسة أي عامل للقلق والخوف وأي نوع من الضغط النفسي غير المساعد.

- **الخاصية الثالثة «التناسب».** وفقاً لهذه الخاصية، يجب أن تكون خبرات المدرسة متناسبة مع أوضاع تكامل المتربين في جميع الأبعاد. ويعمم التناسب في سائر أبعاد المدرسة من قبيل: الإدارة، والمربون، والفضاء والتجهيزات. وهذا الأصل ناظر إلى أصل محوري في المصادر والمتون التربوية، المشهور بـ«اتباع الطبيعة». وقد أشير إلى هذا الأصل في نظرية علماء السلف من المسلمين^(٢). المقصود من هذا الأصل أنه في تنظيم الآليات التربوية أو بعبارة أخرى في توفير المجالات المناسبة والخبرات التربوية، لا بدّ أن يؤخذ بعين الاعتبار كيفية تكامل مختلف شؤون حياة المتربين. لذا يجب أن تُراعى هذه الكيفيات في تنظيم الوضعيات التربوية.

- **الخاصية الرابعة «التوازن».** المقصود من التوازن، التناسب مع الأصول ذات النظرة الشمولية والمنسجمة. والتعريف المختار للتربية في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية هو في صد الاهتمام المتوازن بمختلف أبعاد الحياة الإنسانية. فصرف التوجه إلى بعد واحد، يستوجب الغفلة عن الأبعاد الأخرى. انطلاقاً من هذه الرؤية، لا تتوجه المدرسة فقط إلى تنمية البعد العقلائي والمهارات الفكرية، وإنما إلى الأبعاد المختلفة والساحات المتنوعة للحياة الإنسانية. لو أن النواة الأصلية لإجراءات المدرسة التربوية، تقوم وتستقيم بالبعد العقلائي، لكن بسبب انسجام ووحدة الوجود الإنساني، من غير المناسب الغفلة عن الأبعاد الأخرى للحياة الإنسانية. حتى في البعد المعرفي يُمتنع أيضاً عن التوجه المحض إلى أدنى مستويات قدرات المتربين المعرفية، من قبيل الحفظ. أي من أحد مقدسات المدرسة الصالحة اجتناب الحفظ.

في المصادر الإسلامية كان الالتفات إلى التكامل العقلي ووعي وفهم المتربي من التوجهات الأساسية. في آيات القرآن، يوجد الكثير من الموارد التي تدعو الناس إلى التدبر والتعقل. الشلبي مؤرخ تاريخ التربية والتعليم الإسلامي، يكتب بخصوص التوجه إلى فهم المتربي ووعيه في الإسلام: «يقول ابن عربي عنهم (تلاميذه)، والأكثر هم هكذا، هم أشخاص لا يحفظون القرآن غيباً، بينما كانوا يتعلمون الفقه والحديث وما يريده الله، وغالباً ما هم أمّة ولكن لم يحفظوا القرآن غيباً، وأنا لم أر بعيني إماماً يحفظ القرآن غيباً، ولم أر فقيهاً إلا ويحفظ آيتين من القرآن غيباً»، العلماء الباحثون تلقوا

(١) - وَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَتَنِيَّ أَنْ تَعْبُدَ الْأَصْنَامَ (٣٥) إبراهيم
وَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا وَارْزُقْ أَهْلَهُ مِنَ الثَّمَرَاتِ مَنْ آمَنَ مِنْهُمْ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ قَالَ وَمَنْ كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُ إِلَى عَذَابِ النَّارِ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ (١٢٦) البقرة

(٢) - شوهدها هذا الأصل في الآراء التربوية لأبي علي سينا، الخواجة نصير الدين والغزالي. (جماعة من الكاتبيين، فلسفة التعليم والتربية الإسلامية اصدار سمت، ١٣٧٤). في الحقبة المعاصرة يرجع هذا البحث إلى روسو. إذ يمكن اعتباره المقدم لفهم جديد عن هذا الأصل.

هذه الرؤية، فهم قد سمعوا جوابهم في هذه الآية القرآنية التي تقول: «وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا بَاطِلًا ذَلِكَ ظَنُّ الَّذِينَ كَفَرُوا فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ كَفَرُوا مِنَ النَّارِ» (٢٧) ص. وتلقوا أنَّ المقصود من الحفظ ليس اللبث، وإنما التفكير وتطبيق أوامر القرآن.^(١)

بناء على هذه الخاصية ينبغي القول، إنَّ «الإتجاه الواقعي» المحض، ليس مقبولاً بخصوص وظيفة المدرسة. إذ وفقاً للإتجاه الواقعي، «المدرسة هي مؤسسة خاصة، رسالتها الأساسية تنمية البعد العقلائي، أي انتقال العلم البشري وإيجاد المهارات البحثية؛ لذا لا ينبغي أن تؤدي الوظائف وأحياناً تغطية الضعف الوظيفي للمؤسسات الأخرى، والذي يتجلى بشكل أساسي في الأنشطة اللاصفية، إلى تقليص توجه المدرسة إلى هذا البعد الأساسي. إذن، الهاجس الأصلي للمدرسة أكاديمي والحرية الأكاديمية».^(٢) كذلك على هذا الأساس، فإنَّ التوجه المثالي ليس مورد تأييد. «وفقاً لهذا التوجه، المدرسة تتعهد وظيفة انتقال التراث الثقافي (القيم وكنوز المعارف البشرية) بشكل ممنهج ومنظم (التوالي والتراكم)».^(٣) لذا يجب على المدرسة أن تقوم بتقييم ذلك وتنميته وتوسّعه.

كذلك في مقابل هاتين النظرتين، انتقال العلم والنزوع نحو المهارات، من الضروري رعاية الاعتدال في التربية الرسمية والعامة. على هذا النحو يكون اكتساب مقدار من العلم المعتبر وكذلك التأكيد على المهارات المعرفية من جهة، واكتساب القدرات والمهارات العملية للحياة من جهة أخرى، مكملين بعضهما لبعض، وينبغي التأكيد على اللياقات اللازمة. لذا يمكن القول إنَّ المدرسة الصالحة ينبغي أن تنظر بعين الاعتبار إلى مسألتين متصلتين: الأولى أنَّ أحد المحاور الأصلية للفعالية هو اكتساب المعرفة (بمعناها الأعم) والارتقاء بالمعرفة، لأنه وفقاً لمباني علم المعرفة، فإنَّ اكتساب المعرفة هو أساس الاشتداد الوجودي للإنسان، وكلّ نوع تحوّل في الهوية واكتساب للياقات والمؤهلات لأجل تحقق الحياة الطيبة، أولاً ينظر إلى إدراك وفهم الوضعية، وبناءً عليه أساساً المعرفة هي المحور (لو أنه وفقاً لمباني علم المعرفة، هذه المعرفة هي ليست بصورة انتقال محض للعلم. بل إنَّ مسار اكتساب المعرفة المنشودة وإحراز المتربين للمعرفة، كذلك إنتاج المعرفة أيضاً مهم ومحور اهتمام)، الثانية هي أنَّ هذه المعرفة الحاصلة، يجب أن تستعمل بصورة رأس مال العمل لأجل إصلاح وضعية الذات والآخرين وتحسينها. من هنا يوجد بين العمل والمعرفة علاقة وثيقة.

في الواقع يوجد علاقة مزدوجة بين العمل والمعرفة. لأنَّ تفتح استعدادات المتربين يتحقق حين العمل، ونفس العمل من جهة ينتهي إلى المعرفة، ومن جهة أخرى تؤدي المعرفة إلى العمل. وهناك دلالات مهمة جراء الالتفات إلى هذا الأمر في التربية الرسمية والعامة. يعني المدرسة، التي هي

(١) - أحمد شبلي، تاريخ التعليم في الإسلام ترجمة محمد حسين ساكت ١٣٧٠، إصدار مكتب نشر الثقافة الإسلامية.

(٢) - غوته، ترجمة باك سرشت، ١٣٨٠.

(٣) - مُنح العمل مكانة وشأن عالي في الثقافة الإسلامية والآيات القرآنية وأحاديث المعصومين، من هذه الآيات والروايات:

- «كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهينَةٌ» المحدث ٣٨.

- وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى (٣٩) وَأَنْ سَعْيُهُ سَوْفَ يُرَى (٤٠) النجم

- وَلِكُلِّ دَرَجَاتٍ مِمَّا عَمِلُوا وَمَا رُبُّكَ بِغَافِلٍ عَمَّا يَتَعَمَّلُونَ (١٣٢) الأنعام

- عن الإمام الصادق (عليه السلام): إِنَّ اخْتِلَافَ دَرَجَاتِ النَّاسِ فَقَطُّ بِالْأَعْمَالِ. (ترجمة الحياة، ج ١، ص ٣٥٧)

- عن الإمام علي (عليه السلام): «من لم يوثق علمه بعمل لم يعلم شيئاً» (م.ن، ص ٣٤٦).

- عن الإمام علي (عليه السلام): «ملاك العلم، العمل به» (م.ن).

- عن الإمام علي (عليه السلام): «علم المؤمن في عمله» (م.ن).

- عن الإمام الباقر (عليه السلام): «كل عمل بلا معرفة وعلم لا يُقبل، وكل معرفة وعلم بلا عمل لا تتحصل» (م.ن).

- عن الإمام الصادق (عليه السلام): من يعمل من دون علم، يفسد أكثر ممَّا يُصلح (م.ن، ص ١٤٤)

- من خلال التأمل في هذه الآيات والروايات، يُلاحظ علاقة وثيقة جداً بين العلم والعمل في الثقافة الإسلامية.

ساحة هذا النوع من التربية، هي ليست محض محل اكتساب العلم وفهم الأمور، بل فيها يتم التمهيد للعمل اللائق وأيضاً المكانة والشأنية اللائقة. في الواقع إنّ أحد السبل الأساسية والمهمّة لاكتساب المعرفة والارتقاء بالمعرفة، هو القيام بالأعمال اللائقة. أي ينبغي للمتربي أن يسعى للوضعيّات التي تدعوه للإقدام والقيام بالعمل المناسب، حتى من خلال هذا السعي والإقدام، ينال المعرفة الحقيقية وترتقي هويته.

• **الخاصية الأخرى للمدرسة الصالحة، «المرونة».** وفقاً لأصل التعددية وأصل الفروقات الفردية، ينبغي أن يتمتع نظام المدرسة بمقدار من المرونة، كي لا تبطل المناهج والإجراءات الراهنة فيه بالجمود. بعبارة أخرى، من جهةٍ تؤكد المدرسة الصالحة على التشابه بين الناس، وفي الحقيقة أكثر آليات المدرسة تتشكّل وفق مبنى هذا التشابه. ومن جهة أخرى وبالاتفات إلى وجود الفروقات الفردية تجعل آلياتها مرنة، كي توفر مجال الارتقاء الوجودي لأكثر المتربين.

والمقصود من هذه الخاصية، هو سعي المدرسة إلى ربط أكثر أفراد المتربين بالأوضاع الاجتماعية المحيطة حولهم؛ بمعنى ينبغي للمدرسة أن تتلاءم قدر المستطاع مع أوضاع حياة المتربين المتنوعة، وأن تسعى من خلال توفير الوضعيات التربوية المتنوعة، أن توصل جميع المتربين (المجتمع المستهدف) إلى المستوى المطلوب من اللياقات الأساسية (ضمن الالتفات إلى اللياقات الخاصة). وفقاً لهذا يبدو أن تنوع المدارس ضمن أوضاع خاصة وبناءً على احتياجات المتربين أمر ضروري^(١).

وفقاً لما ذكر، تتحقق التربية الرسمية والعامة في كلّ الأحوال في المدرسة وتحت إدارة المدرسة، لو أنه من الممكن للمدرسة لنيل هذا الهدف، أن تستفيد من وضعيات المجتمع الأخرى، التي يمكنها أن تتعهد هذه الوظيفة التربوية. لا شك أنّ هذا الأمر ميسّر أيضاً من خلال إدارة المدرسة في تنظيم الوضعيات والفرص التربوية (في إطار المعنى الموسع للمنهاج الدراسي)؛ لذا تستعين المدرسة بجميع استعدادات وطاقات المحيط الاجتماعي، في سياق تحقيق أهداف نظام التربية الرسمية والعامة وصيرورة رسالته عملية، حتى أنها تستفيد من أشكال التربية غير الرسمية واستعدادات وطاقات الفضاء الافتراضي كفضاء مكمل. لذا تتمّ التربية الرسمية والعامة كلّها في فضاء بمحورية الثقافة وأهداف المدرسة، إلّا في حالات لا يمكن لبعض مستهفي التربية الرسمية والعامة (أفراد في مرحلة عمرية معينة) أن يتواجدوا في المدرسة (لناحية الفضاء الجسدي - المادي) - من قبيل الأفراد المصابين بأمراض عصبية العلاج، والأولاد القاطنين في المناطق البعيدة، والأولاد القاطنين في البلدان التي ليس بمتناولها المدرسة الإيرانية - ففي هذه الحالة ينبغي أن توفر الأشكال المناسبة والمختلفة لهم لكي يستفيدوا من الفرص التربوية المدرسية.

بعبارة أخرى يمكن القول إنّّه لا ينبغي أن تُرى المدرسة الصالحة على نحو مكان واحد أو فضاء واحد بل على نحو صورة مركبة من الفضاء والمكان. المقصود من «المكان» المحيط المادي وجسم المدرسة، وإذا ما اعتبرت المدرسة هي فقط الجسم والهيكل، ستبرز قيود ومحدوديات كثيرة في وظيفة ومؤثرية المدرسة. في هذه الحالة تقع تجارب المتربين فقط في إطار الفضاء الجسدي - المادي للمدرسة، وترتبط بالحدود المادية للمدرسة. المقصود من «الفضاء» أيضاً القيم والسنن والإجراءات والثقافة الحاكمة على المدرسة. هذا البعد من المدرسة على الرغم من أهميته الفائقة

(١) - من قبيل مدارس البدو، مدارس الاطفال المعوقين (الذين يعانون من القصور الذهني والاعاقة الجسدية - الحركية)، مدارس المراسلة، ومدارس بنصف دوام.

لا ينبغي أن يُلاحظ معزل عن المكان والهيكل. وبمنظرة تركيبية إلى المدرسة نجد إمكانية الاستفادة من الفرص والمجالات الاجتماعية الأخرى التي لها خصائص تربوية بالقوة أو بالفعل. كذلك توفر الفرصة بالنسبة للأفراد الذين تبعاً لأسباب مختلفة، لا إمكانية لديهم للتواجد في المدرسة على نحو المكان، من أجل أن يكتسبوا اللياقات الأساسية للحضور الفعّال في الساحات الاجتماعية. إحدى هذه الفرص والمجالات، الفضاء الافتراضي. فاكْتساب العلم والمعرفة عن طريق الفضاء الافتراضي والتكنولوجي للمعلومات والاتصالات، لا يحتاج إلى محورية المكان، وما يمنح هذه الفرصة القيمة والقدر، هو مفهوم فضاء المدرسة. أي نفس السنن والنظم والمسارات الحاكمة على المدرسة التي تستفيد من الفرصة التربوية للفضاء الافتراضي والتقني للمعلومات والاتصالات. من هنا، يمكن الإشارة إلى مقارنة مهمة فيما يتعلق بمواجهة التحوّلات الأخيرة في نمو تقنية المعلومات والاتصالات المدهشة.

وفقاً لهذا الاستدلال، لا بدّ أن تحسب التقنية والتكنولوجيا كفضاء مكمل وأداة مناسبة لتحقيق أهداف التربية الرسميّة والعامة بنحو أفضل. لا شك أنّ اكتساب المهارات العملية والأخلاقية والاستفادة من هذا الفضاء الافتراضي يندرج ضمن جدول أعمال المدرسة، لكن مع توضيح أن ماهية التأثير التربوي، بالأخص التربية الرسميّة والعامة هي في التواصل حضورياً ووجهاً لوجه. لذا لم يُجعل التفاعل والتواصل عبر القنوات في التربية الرسميّة والعامة، محوراً أساسياً.

• **الخاصية السادسة للمدرسة الصالحة، هي حاكمية «علاقة الإحسان والعدالة» بين المربين والمتربين في المدرسة، لأنّ الله أساساً قد جعل مبنى علاقة الناس بعضهم ببعض قائماً على أساس العدل والإحسان.** في الآية ٩٠ من سورة النحل، أمر الله الناس بالعدل والإحسان تجاه بعضهم بعضاً^(١). من هنا يمكن القول إنّ علاقة الإنسان بالإنسان في الفكر الإسلامي هي علاقة العدل والإحسان. ببيان الإمام عليه السلام، العدالة مُصلحة للبشر^(٢). وحصيلة اتساع رابطة العدل ولواحقها في العلاقات الإنسانية، هي النضج الفكري والتطور الثقافي، ونتيجة انعدام رابطة العدل، هو التخلف الفكري والثقافي والعجز والاستناد على الآخرين. ففي المجتمع الذي تعمّ فيه العدالة، تتوفر الفرصة للأفراد الواعين والقادرين كي يقودوا التطور والإنشاءات والإبداعات^(٣). ويشير سياق الآية ٧٦ من سورة النحل «وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لَا يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَى مَوْلَاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ»، أنّ من خصائص أهل العدل، بما في ذلك التقدم في العلم وكشف القدرة على الإنتاج، البحث والتحقيق، والاستقلال وعدم التبعية للآخرين، وسياسة جذب الخير ودفع الشرّ.

إنّ تثبيت علاقات العدل والإحسان على صعيد المدرسة، هو في الواقع مههد لتربية أفراد عادلين ومحسنين، وهذا من أهداف بعثة الأنبياء ومن لوازم تحقق الحياة الطيبة في المجتمع الصالح. وبعبارة أخرى إنّ تحقق هدف الأنبياء بتربية البشر يحتاج إلى أن يكونوا عادلين ومعبّئين بالدافع لتحقيق العدالة والإحسان في المجتمع. لكن مع الالتفات إلى أنّ ماهية التربية هي التمهيد والإعداد

(١) - هناك آيات أخرى كثيرة في القرآن تُعدّ مصاديق متفاوتة للعلاقات العادلة بين البشر، من قبيل: المائدة: آية ٨، والشورى: ١٥، والنساء: ٥٨، ١٣٥، ٣.

(٢) - غرر الحكم، نقلاً عن مصطفى دلشاد الطهراني، ١٣٨٧ شهر مهر برور، إصدار دريا.

(٣) - عن رسول الله محمد ﷺ: «وَأَعْلَمُ أَنَّ الْعَدْلَ قَوَامُ الْمُلْكِ وَدَوَامُ الدُّوَلِ وَأَسْ كُلِّ مَمْلَكَةٍ... وَلَا مَفْرَ لِلْحُكْمِ الظَّالِمِ مِنَ الْإِنْهَارِ وَالْإِدْمَارِ». الإمام علي عليه السلام يقول: «العدل حافظ للناس». (غرر الحكم، نقلاً عن مصطفى دلشاد الطهراني، شهر مهر برور، إصدار دريا ١٣٧٩).

أساساً، فإن حاكمية العدل والإحسان على علاقات المدرسة الداخلية، ستكون لها وظيفة تربوية أيضاً. بعبارة أخرى، إن العلاقات العادلة والمبنية على الإحسان هي من اللوازم الضرورية لتحقيق أهداف التربية الرسمية والعامة في المدرسة. وهي نفس هدف التربية وغايتها أيضاً. وحاكمية هذه العلاقة بين أفراد المدرسة الصالحة تبدل المدرسة إلى فضاء باعث على الاحترام ومملوء بالشوق لاكتساب اللياقات والمؤهلات.

ولتثبيت العلاقات العادلة والمبنية على الإحسان في المدرسة لوازم أهمها محورية الأخلاق والتحقق العيني للقيم الأخلاقية في المدرسة. الأخلاق في المدرسة الصالحة كالعدالة وظيفية على نوعين: الأخلاق من جهة هي هدف، لأن تخلق المتربين هو من النتائج المرتقبة لنظام تربوي بالأخص نظام التربية الإسلامية، ومن جهة أخرى هي وسيلة، لأنها المهد لتحقيق الأهداف الأخرى. لا شك في فضاء المدرسة الأخلاقي، يكتسب المتربون ويلاحقوا المؤهلات واللياقات المطلوبة بنحو أفضل وأكثر. في هذا الفضاء لا يوجد تعارض بين حرية المتربي ومرجعية (سلطة) المربي، وسيصاحب آثار تربوية. بناء عليه، يجب أن يكون فضاء المدرسة مملوءاً بالقيم الإنسانية والإسلامية، كي يختبرها وينالها المتربون بنحو مباشر وغير مباشر. في هذا الشأن، من توجهات المدرسة الصالحة توفير الجو الأخلاقي، ومن هذا الطريق توفر أرضية تحقق الحياة الطيبة وتحقق التجارب المتقدمة والمعنوية لدى المتربين في جميع عناصر وآليات المدرسة الصالحة. أحد المعايير المهمة لتقييم التربية في المدرسة الصالحة هو أن تكون جميع آلياتها متطابقة مع القيم الأخلاقية ومنسجمة. لذا ينبغي لهذه الآليات أن تكون محل نقد داخلياً وخارجياً بالنسبة إلى القيم الأخلاقية المعتمدة.

إحدى الخصائص المهمة لفضاء المدرسة الصالحة، المشاركة والتعاون. بما أن البشر يولدون في المجتمع ويتكاملون في المجتمع، تربيتهم أيضاً ينبغي أن تكون أساساً اجتماعية. لذا إن الفضاء الحاكم على البيئات التربوية، خاصة بيئات التربية الرسمية، يجب أن يكون بنحو تكون فيه شخصية المتربين مصنونة بعيدة عن التشكل ذي النزعة الفردية والنزعة التنافسية المفسدة. لذا يجب على البيئات التربوية بدل التأكيد على المقارنة الفردية والتنافس مع الآخرين، أن تتوجه في تعليمها نحو إيجاد فضاء الصداقة السليمة والتفاعل البناء والمؤثر مع الآخرين وتنافس الفرد مع نفسه (لأجل الارتقاء المستدام لسعاته الوجودية).

إن نقبل بأن المدرسة الصالحة هي وضعية تظهر الشكل البسيط من الحياة الطيبة، كي يختبرها المتربون، يمكن القول إن المدرسة هي وضعية منظمة للقيام «بأعمال الخير والتسابق في الخيرات»^(١). بعبارة أخرى في الرؤية الإسلامية، مفهوم «الخير» هو مفهوم أساسي، وهو أساس عمل المدرسة الصالحة في المفهوم الإسلامي. في هذه الحالة وفقاً للآية الثانية من سورة المائدة^(٢) يمكن استنتاج أن التعاون في أمور البر أيضاً من الخصائص الأساسية للمدرسة المنشودة. بما أن مبنى المدرسة أساساً هو وفق مبنى الخير وفي سياق التمهيد للقيام بأعمال الخير، من هنا إن التعاون في عمل الخيرات هو حاكم أساساً على جميع آليات المدرسة الصالحة. هذا التعاون في المدرسة يظهر في بعدين داخلي وخارجي:

في البعد الداخلي يتحقق هذا التعاون بين المربين والمتربين. يمكن القول أنه بسبب اختلاف

(١) - المائدة: آية ٤٨، البقرة: آية ١٤٨، وآل عمران: آية ١١٤.

(٢) - وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ.

مستوى تأثير المتربين والمربين في عملية التربية الرسمية والعامة ومراحلها، ستتفاوت آليات التعاون والتعاقد في البعد الداخلي عما هو قائم في المجتمع، هذا الاختلاف قد لوحظ في خاصية «المرونة والبساطة». بنحو عام ان التعاون في المدرسة هو أمر تشكيكي وذو مراتب، بحيث يُنظم بما يتناسب مع مستوى تكامل المتربين. ويمكن لنموذج التعاون في المدرسة أن يكون تجربة بناء وفعالة لأجل تحقق الحياة الطيبة والجهوزية لتحقيقها في الساحة الاجتماعية. وهذه الخاصية هي مصداق أصل التفاعل. التعاون في هذا البعد يستلزم الاحترام المتبادل والمسؤولية المتبادلة بين الأولياء والمربين والمتربين في المدرسة.

في البعد الخارجي للتعاون، المدرسة التي هي في الواقع قسم من المجتمع المحلي المتناسب مع الخصائص المذكورة سابقاً، يمكن أن تكون فعالة في الحركات الاجتماعية الناعمة إلى إصلاح الوضعية المستدام، وتشارك وتقبل المشاركة. هذه المشاركة تتحقق مع المؤسسات المحلية وكذلك مع المدارس المجاورة. أحد أبعاد هذه المشاركة هو بنحو أن تكون المدرسة محور تنمية المجتمع المحلي. والبعد الآخر هو في أن تستفيد المدرسة من تعاون المؤسسات والهيئات، والأشخاص الحقيقيين والحقوقين، الذين يوفران الفرص المكتملة والجانبية لتنمية التجارب القيمة للتعليم وارتقائها.

هذا النحو من المشاركة، إضافة إلى أنه يطوّر الفرص التربوية للمدرسة، سيبعث على أن تُعتبر المدرسة محور التنمية المحلية، ويلعب دوراً أساسياً في هداية التغييرات الاجتماعية (في سياق الإصلاح المستدام للوضعية وتقدم المجتمع الصالح وارتقائه). بمعنى أنه إضافة إلى الدور العام لعملية التربية في تشكّل المجتمع الصالح، وتنمية المجتمع الصالح المحلي، أيضاً تكون التربية محوراً، وتلعب المدرسة فيه الدور الأول.

لو أنّ سعي المدرسة، في الإجمال، يتمّ لأجل توفير المجالات والفرص المناسبة لتكامل استعدادات المتربين وتنميتها، لكن من الواضح تماماً أنّ المدرسة في هذا السياق ليست قادرة مطلقاً، وتحتاج إلى مساعدة المؤسسات الحكومية وغير الحكومية الأخرى ومشاركتها. لذا من الضروري لأجل تحقيق التربية الشاملة، أن تتشكل إلى جانب وعلى هامش المدرسة مؤسسات وهيئات مكتملة وجانبية، كي تساعد المدرسة من خلال توفير الفرص التربوية المضاعفة، في تحقيق أهداف التربية الرسمية والعامة.

أحد المظاهر المحورية للتعاون والتعاقد في المدرسة، هي في العلاقة الوثيقة التي تستقر بين المدرسة والعائلة. في هذه الرؤية، العائلة والمدرسة سيكونان فضاءين تربويين مكملين لبعضهما. خاصة مع الالتفات إلى أنّ الوالدين، وفقاً للمباني الحقوقية السابقة، ينبغي أن يكون لهما دورٌ مصيريٌّ في آليات التربية الرسمية الإجرائية، ويلزم أن يكون الأولياء على تواصل مستمر مع المعلمين وإدارة المدرسة، وأن تكون المدرسة دوماً محلاً لتدّدهم.

بمعنى أن تزيد حساسية الوالدين التربوية، وأن لا يلحقوا كلّ مسؤولية التربية الرسمية والعامة دفعة واحدة على كاهل المدرسة. لذا ينبغي أن تُنظم آليات التربية الرسمية والعامة بنحو تراعي فيه حق العائلة كأحد أركان التربية. لو أنّه من الممكن في ظروف، بسبب تخصصية شأن التربية الرسمية والعامة، أن يخفّ هذا التدخل، لكن من المتوقع مع تزايد الوعي التربوي لدى أفراد المجتمع، أن تزداد مشاركة العوائل في التربية الرسمية والعامة، وأن يغدو هذا الموضوع مطلباً عاماً.

٤-٣- النموذج النظري لساحات التربية

في تتمة البحث عن كيفية التربية الرسمية والعامة، نتبع موضوع كيفية عمل المربين بالالتفات إلى الساحات الوجودية المختلفة للمربين. وكما استنتج من أصل النظرة الشمولية في التربية الرسمية والعامة، ينبغي للتربية في المدرسة أن تلتفت إلى الأبعاد الوجودية المختلفة للمربين. في المباحث المتعلقة بأنواع التربية في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية أُشير إلى هذا الموضوع، حيث يمكن أن تُقسم التربية وفقاً للأبعاد والساحات الوجودية للمربين وبالالتفات إلى مختلف شؤون الحياة الطيبة إلى ساحات ست. من هنا في هذا القسم من البحث عن كيفية التربية الرسمية والعامة نتناول بيان الساحات الست وتفصيل كيفية تعاطي المربين مع مسار التمهيد لاكتساب اللياقات اللازمة والمتناسبة مع كل ساحة. لأجل الوصول إلى هذا الهدف، يتم بيان النماذج النظرية المتعلقة بالساحات الست للتربية وتفصيلها. والمقصود من النموذج النظري «مخطط مفهومي منظم، يتشكل من عناصر مرتبطة بحركة التربية والعلاقات فيما بينها التي توفر إجابات مبرهنة وعامة لهداية المربين في العمل التربوي». وكل نموذج نظري يتضمن ثلاث مجموعات من العناصر «الحدود والنطاق»، و«الاتجاه» و«الأصول».

وجدير بالذكر أن الأصول العامة والكلية التي ذكرت سابقاً حول عمل المربين، أيضاً تحكم في هذه الساحات. لذا في بيان الأصول، تم تجنب تكرارها العام، وتم تناول الأصول الخاصة بكل ساحة وتأكيد خاص. بناء عليه في هذا القسم، يتم تفصيل النموذج النظري المرتبط بكل ساحة من الساحات الست للتربية، وتبيين فيه «الحدود والنطاق»، و«الاتجاه» و«الأصول» المتعلقة بكل ساحة.

٤-٣-١ ساحة ^(١) التربية الاعتقادية والعبادية والأخلاقية

ألف- الحدود والنطاق

كما مرّ في فلسفة التربية (ذيل بحث أنواع التربية)، هناك نوعان من التربية الدينية يمكن تصورها بنحو عام، النوع الأول هو التربية التي يكون إطارها الأساسي وأصولها وفقاً للدين والتعاليم الدينية. هذا الشكل من التربية الدينية يُجعل في مقابل التربية العلمانية، ويشمل جميع أبعاد النظام على أساس مباني المعايير الدينية. في المجموعة الماثلة ذكر هذا المفهوم بعبارة التربية الإسلامية، ويشمل كل ساحات التربية. الثاني، قسم خاص من التربية الذي يتحقق لأجل تقوية مسار التدين عند المتربين. في هذا الشكل من التربية، تُجعل الاعتقادات والمناسك الدينية الخاصة مورد اهتمام، ويُربى المتربي بغية الوصول إلى الإيمان والاعتقاد والعمل بها (بلا شك طبقاً لدستور بلادنا، الأقليات الدينية والمذهبية الرسمية هم أحرار في تعليم دينهم ومذهبهم لأولادهم)... للسبب ذاته ولأجل تمايز هذين الشكلين من التربية الدينية، قد سُمينا النوع الأخير من التربية بتربية الساحة الاعتقادية والعبادية، وبسبب قرب وارتباط الأخلاق بالدين، سُمي بنحو عام ساحة التربية الاعتقادية والعبادية والأخلاقية.

إن ساحة التربية الاعتقادية، والعبادية والأخلاقية هي قسم من عملية التربية الرسمية والعامة، ناظرة إلى تطوير وتعزيز مرتبة مستعدة من الناحية الدينية والأخلاقية للحياة الطيبة في وجود المتربين، والتي تشمل جميع التدابير والاجراءات التي تتم بهدف تربية الإيمان والالتزام الواعي والاختياري للمتربين بالنسبة إلى مجموعة من العقائد، والقيم، والأعمال والصفات الاعتقادية والعبادية والأخلاقية، في سياق تشكل هويتهم

(١)- استفيد في هذا القسم من نتائج تحقيق صادقزاده (١٣٨٧) - من مجموعة الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتعليم والتربية -، وللاطلاع أكثر، راجع النص الأصلي لهذا التحقيق.

الدينية والأخلاقية وتساميتها. لذا نطاق ساحة التربية الاعتقادية، والعبادية والأخلاقية ناظر إلى: معرفة النفس، ومعرفة الله المتعال ومعرفة المعاد، والنبوة والقبول بولاية القادة الدينيين (الرسول ﷺ) والأئمة المعصومين (عليهم السلام) واتباعهم، الذين هم بحق أفضل أناس كمل على امتداد التاريخ.

كذلك هذه الساحة ناظرة إلى سائر العقائد والقيم الدينية، والإيمان (الاختيار والالتزام الواعي والحر بالدين الحق كدستور للحياة ونظام معياري)، والالتزام العملي بالأحكام، والمناسك والقيم الدينية، ورعاية الأصول والآداب الأخلاقية في الحياة اليومية (في جميع الأبعاد الفردية والاجتماعية)، والسعي الدائم لتهذيب النفس طبقاً للنظام المعياري (كبح الغرائز الطبيعية، تصحيح المشاعر وضبط النفس، حفظ كرامة النفس وعزتها، اكتساب الصفات والفضائل الأخلاقية، والحوول دون تكون الصفات والردائل الخلقية).

ب- الاتجاه (المقاربة)

لتوجه ساحة التربية الاعتقادية والعبادية والأخلاقية، الخصائص التالية:

- محورية الفطرة (بدءاً من المعرفة بالله والانجذاب نحوه المجهول في وجود المترين)؛
- التسامي الرتبتي (مراعاة المراتب التشكيفية للتدين والتخلق، من خلال الالتفات إلى مراتب التدين والأخلاق)؛
- الجمع بين الأسلوب الموضوعي (في بعد البصيرة والرؤية والمعرفة الدينية) والأسلوب التوليقي (مع سائر ساحات التربية وفي البعد التوجيهي والعمل الديني)؛
- محورية العقل (إعطاء الأصالة للعقل والعقلانية كأساس ومحور للتربية الاعتقادية والعبادية والأخلاقية) مع الالتفات إلى الجوانب العاطفية، والعملية (تجنب التعاطي العاطفي الصرف، أو اختيار الدين على أساس الإكراه والإجبار والتلقين المحض) أي التأكيد على اكتساب البصيرة الدينية^(١)؛
- مشاركة جميع العناصر وتعاونها (توزيع العمل بين العائلة، والمدرسة، والمسجد ووسائل الإعلام)؛
- المرونة، والتنوع والفعالية (الالتفات إلى مقتضيات الزمان والمكان ضمن المحافظة على الأصول)؛
- الفعالية (التأكيد على الدور الأصلي للمترين في العملية والنتيجة).
- القضايا المحورية (الالتفات إلى قضايا ومساائل الحياة اليومية)؛
- الالتفات إلى البعد العاطفي والولائي للدين (الاستفادة المناسبة من المشاعر، والأحاسيس والخبرات الشخصية لتعميق التدين وانتشاره)، التولي والتبري؛
- تعدد الأبعاد (اجتناب تحويل التدين إلى بعد واحد من أبعاده).
- الاستفادة من تراث الأدب الفارسي الغني والقيم لأجل تنمية القيم الدينية والأخلاقية وتساميتها.

ج- الأصول

تُطرح هنا الأصول الإيجابية، ورعاية هذه الأصول تستلزم بعض ما «لا ينبغي» الكلية في هذا المجال من جملتها: اجتناب تحويل التربية الاعتقادية والعبادية والأخلاقية إلى بعد من الأبعاد المعرفية، العاطفية، والسلوكية للتدين... (اجتناب النظرة الأحادية الجانب والإختزالية)؛ إجتنا التلقين، والإكراه والإجبار في

(١) - أكدت الآية ١٠٨ من سورة يوسف في القرآن الكريم، على الدعوة إلى الله ودين الحق على أساس البصيرة. «قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ»

البعد العقائدي والنظري للتربية الدينية؛ اجتناب المشابهة بين الدعوة إلى أصل الدين والأخلاق وبين الدفاع عن نتائج عمل جميع مدّعي الدين والأخلاق؛ اجتناب التوجّه العاطفي الصرف والإيمان السطحي (بمعنى التخلّي عن العقل والمعرفة)؛ اجتناب التكفير والتفسيق (التأكيد على الإقناع، ورحابة الصدر، والحوار والمداراة)؛ اجتناب تقديم كمّ كبير من المواضيع الدينية (من دون الالتفات إلى الاستعدادات الفكرية للمخاطب)؛ اجتناب التحجّر والميل نحو الخرافات والبدع؛ واجتناب التطويل والتكرار المملّ للنفس.

أصل التغيير الدائم

مصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- الانتقال من الإصلاح الظاهري إلى التحوّل الباطني؛
- الانتقال من ذهنيّة تحقيق النتائج إلى محوريّة التكليف؛
- الانتقال من التلقين والتعويد إلى الشرح والاختيار والاستدلال؛
- الانتقال من الظنّ إلى الاطمئنان واليقين؛
- الانتقال من التقييم الخارجي إلى تقييم الشخص لنفسه؛
- الانتقال من إصلاح المحيط (التقييد) إلى الممانعة في قبال المحيط (التحصين) ومن ثمّ التأثير فيه؛
- الانتقال من الدوافع الدنيويّة المشروعة إلى الدوافع الأخرويّة (تصاعدياً)؛
- الانتقال من الإصلاح الفردي إلى الإصلاح الاجتماعي؛
- الانتقال من القيم الإنسانيّة العامّة إلى القيم الإلهيّة؛
- الانتقال من إلزاميّة البرامج إلى الاختيار الفردي؛
- الانتقال من الإلزام الخارجي إلى الالتزام الشخصي.

أصل إيجاد التوازن

مصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- التأكيد على تنمية رويّة النقد سواءً بالنسبة إلى الحداثة أو إلى التراث؛
- المرونة أزاء أوضاع المحيط المختلفة، والثقافات الفرعيّة والعوائل (ضمن حفظ الأصول)؛
- التوازن بين الظاهر والباطن؛
- التوازن والتوليف بين الأخلاق والدين؛
- التوازن بين محوريّة المربيّ ومحوريّة المتربيّ؛
- التوليف والتركيب المناسب والمنسجم بين التعليم والتزكية؛
- الاهتمام بالخصائص الفرديّة للمتربيّ وبخصائصهم الذكوريّة والأنثويّة مع التأكيد على المشتركات بينهم؛
- مراعاة الاعتدال (تجنّب الافراط والتفريط)؛
- التأكيد على الاستفادة من مختلف طرق التربية الأخلاقية والدينية، بتوازن؛
- التأكيد على التبيين، والاستدلال، والحساسية والعمل الأخلاقي، بتوازن؛^(١)
- الجمع بين المحافظة على الثوابت الدينية والفعاليّة أزاء مقتضيات الزمان والمكان.

أصل مراعاة الأولويات (الأهمّ فالأهمّ)

ومصاديق هذا الأصل عبارة عن:

- أولوية الاستدلال على التعبد؛
- تقدّم الوقاية على العلاج؛ (تقدّم مواجهة العلة على التعامل مع الملعول)؛
- دفع الأفسد بالفساد؛
- تقدّم التطهّر من الرذائل الأخلاقية على التزيّن بالجماليّات؛
- تقدّم إزالة الرذائل والعناصر المؤثرة فيها على طردها؛
- تقدّم الفضل على العدل (تقدّم الرحمة على الغضب)؛
- أصالة الحصانة (التحصين) على التقييد والمنع؛

التأكيد على التطبيق الديني والأخلاقي في الحياة الفردية والاجتماعية (مع التأكيد على المسائل الواقعية لحياة المترين).

ينبغي لبعد نتاج الأخلاق والدين أن يُجعل مورد اهتمام من خلال طريق ارتباط الأخلاق والدين بمسائل الحياة اليومية. على سبيل المثال، بالالتفات إلى اتساع تطبيق تقنية المعلومات والاتصالات، لا بد الاهتمام بالأخلاق في نطاق التربية الأخلاقية، وأن يؤخذ بعين الاعتبار بيان مهارات التطبيق بأخلاقية في هذا المحيط الافتراضي. وكذلك مراعاة أخلاق المحيط وأمثال ذلك.

٤-٣-٢- ساحة التربية الاجتماعية والسياسية^(١)

ألف- الحدود والنطاق

ساحة التربية الاجتماعية والسياسية هي جزء من حركة التربية الرسمية والعامة النازرة إلى اكتساب اللياقات والمؤهلات التي تمكّن المترين كي يكونوا مواطنين فعّالين وواعين ويشاركوا في الفعاليات الاجتماعية والسياسية. ونطاق ساحة التربية الاجتماعية والسياسية يشمل: العلاقة المناسبة مع الآخرين (أعضاء الأسرة، الأقارب، الأصدقاء، الجيران، والزملاء و...)، التفاعل اللائق مع مؤسسة الدولة وسائر المؤسسات المدنية والسياسية (مراعاة القانون، تحمّل المسؤولية، المشاركة الاجتماعية والسياسية، المحافظة على القيم الاجتماعية)، اكتساب العلم والأخلاق الاجتماعية ومهارات التواصل (الصبر والتحمل، الوفاق والاتحاد، المعرفة والوعي الاجتماعي، المسالمة، الوعي والفهم السياسي، العدالة الاجتماعية، الإدراك والتفاعل الثقافي، التفاهات الدولية، الحفاظ على الوحدة والانسجام الوطني، امتلاك اللغة الوطنية (الفارسية) المحلية، واللغات العالمية (العربية والانكليزية و...)).

ب- الاتجاه (المقاربة)

إنّ توجه ساحة التربية الاجتماعية والسياسية هو تربية عضوية فاضلة في «الأسرة الصالحة والمجتمع الصالح».

إنّ الارتباط بالعائلة هو من أهم عناصر الارتباط، الذي يؤدي دوراً غير قابل للإنكار في تشكّل أسس هوية البشر. وفقاً لهذا، الحياة العائلية، الاستعداد والجهوزية لها وتشكّل هذا الشكل من الحياة الاجتماعية

(١)- أستفيد في هذا الجزء من نتائج تحقيق فرمهيبي فراهاني (١٣٨٧) - من مجموعة الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتعليم والتربية - للاطلاع أكثر راجع النص الأصلي لهذا التحقيق.

واستمراره هو من العناصر الأصلية والأساسية للتربية الاجتماعية. في التربية الرسمية والعامة، بصرف النظر عن التأكيد على الليات الأساسية (العناصر التي تؤدي إلى تقوية مؤسسة العائلة وتعتبر من لوازم استقرار العائلة) يُهتَمَّ جدًّا بدور كل من الجنسين من قبيل دور الأبوة والأمومة أيضاً. في الحقيقة إنَّ الاستعداد والجهوزية للحياة العائلية المشتركة هو من الليات والمؤهلات المشتركة التي كما مرَّ يُجعل أيضاً في محور اهتمام التربية الرسمية والعامة. لكنَّ توجُّه التربية الجنسية في التربية الرسمية والعامة هو توجه ناعم. والمقصود من التوجه الناعم هو التوجه لمستوى النضج والرشد، بحيث ستكون الوظيفة الأصلية لتوفير الجهورية لأجل تشكّل العائلة (الزواج) على عاتق المؤسسات المختصة. لكن في كل الأحوال التربية الرسمية والعامة توفر الاستعداد والجهوزية اللازمة لاكتساب الصفات والقدرات والليات اللازمة لأجل الحياة العائلية، وفي الواقع تشكّل الهوية الجنسية للمتربين. وبنحو كليّ فإنَّ التربية الرسمية والعامة، بالالتفات إلى ساعاتها، ولأجل اقتفاء سياسة تشكّل العائلة الصالحة وحفظها وفي سياق تشكّل المجتمع الصالح، ستكون في صدد توفير المجالات اللازمة. إنَّ توفير الجهورية للإنتساب الى المجتمع الصالح، مع لحاظ الأهمية المفتاحية لعبارة المواطنة، قد جعل محطَّ اهتمام في الأبحاث المرتبطة بالتربية السياسية والاجتماعية. من دون شك، إنَّ تربية المواطنين الصالحين هي إحدى أهمِّ هواجس معظم الأنظمة التربوية في كثير من بلاد العالم. والقضايا والمشاكل التي ظهرت في بلدنا على الصعيد الاجتماعي، تقتضي ضرورة إعادة التفكير في تربية المواطن. إنَّ استعمال كلمة «الفضيلة» في هذا التوجُّه تحكي أيضاً عن أهميّة الالتفات والملاحظة لهذه المباحث القيمية والأخلاقية في هذا النوع من أنواع التربية. فالأخلاق بمثابة شريعة وقانون، تُحتمُّ على الإنسان مراعاتها انطلاقاً من إنسانيّته.

ولقد كانت هذه البرامج والقوانين الأخلاقية مورد تأكيد كبير في الدين والأحكام الدينية. الدين في الواقع بمثابة فلك يشمل جميع المباني والآليات الاجتماعية والسياسية، وينبغي أن يُنظر إليه كمصدر للسنن (النظام المعياري) في التربية الاجتماعية والسياسية، ويؤدّي دوره الذي لا بديل عنه في إدارة العلاقات الاجتماعية وتساميتها على الصعيد العائلي والاجتماعي؛ ذلك أنَّ إصلاح العلاقة مع الله، الذي سيترافق أيضاً مع إصلاح العلاقة مع النفس، والآخرين والطبيعة، هو عنصر أساسي في التربية السياسية والاجتماعية وسوف يوجِّهها^(١).

ج- الأصول

الالتفات إلى العلاقات البناءة بين المتربي والمجتمع^(٢)؛

- توفير الأجواء لخروج المتربي من أنانيّته، واستبداده وتسلطه^(٣)؛
- النظر إلى الحقوق والواجبات العائلية والاجتماعية كعنصرين مكملين^(٤)؛
- أخذ الشخصية الإنسانية الممتازة والمتمايزة وعزّة المتربي والمجتمع بالحسبان^(٥)؛

(١) - هذا التوجه متناسب والهدف العام للتربية أي (إعداد المتربين لتحقيق الحياة الطيبة بجميع مراتبها وأبعادها). كما يتوافق مع أصل التوافق مع النظام المعياري الديني، أحد الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٢) - الناظر إلى أصل النظرة الشمولية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٣) - الناظر إلى أصل التوافق مع النظام المعياري الديني والنظرة الشمولية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٤) - الناظر إلى أصل الاستجابة من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٥) - الناظر إلى أصل الكرامة من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

- التأكيد على الرسمية ومحورية القانون (القبول بدستور البلاد كميثاق وطني)^(١)؛
- الالتفات إلى المؤهلات واللياقات الأساسية من أجل المشاركة الفعالة (العمل الواعي والاختياري) للمتربّين في الحياة العائلية والمدرسية والاجتماعية والسياسية (إدارة الحياة الفردية والاجتماعية)^(٢)؛
- الالتفات إلى اللياقات والمؤهلات الأساسية والخاصة (مع التوجه الناعم) لأجل تشكيل العائلة الصالحة كعنصر أساسي لحياة المجتمع الصالح واستمراره؛
- الاهتمام باكتشاف وضعية الذات في نطاق السنن الاجتماعية وفي مهد الثقافة والعلاقات الاجتماعية والعائلية من خلال نظرة انتقائية والإقدام على الإصلاح والتحسين الدائم لها^(٣)؛
- التأكيد على الهوية المشتركة (الإنسانية، والإسلامية والإيرانية) لأجل الوحدة الوطنية والانسجام الاجتماعي^(٤)؛
- التأكيد على أصل التولي والتبري وقبول الولاية؛
- التأكيد على محاربة الظلم وعدم قبول الظلم؛
- التأكيد على الرسالة العالمية ومسؤولية البشر وبسط العدالة في العالم؛
- التأكيد على الإدارة وتحمل العقائد المخالفة والثقافات الفرعية على الصعيدين الوطني والعالمي؛
- التأكيد على تربية خصلة الحرية في هوية المتربّين؛
- رفض الفصل بين الدين والسياسة، الحقّ والواجب، الاختيار والتكليف، والعبادة والعمل^(٥)؛
- الالتفات إلى تراث الأدب الفارسي لناحية انتقال القيم الأخلاقية الأصيلة؛
- الالتفات إلى التراث القيم للثقافة والحضارة الإسلامية والإيرانية في سياق إيجاد الهوية المشتركة الإيرانية والإسلامية.

٤-٣-٣- ساحة التربية الحياتية والبدنية^(٦)

ألف- الحدود والنطاق

إنّ ساحة التربية الحياتية والبدنية هي جزء من حركة التربية الرسمية والعامة النازرة إلى المحافظة على السلامة وارتقائها، ومراعاة الصحة البدنية والنفسيّة للمتربّين تجاه الذات والآخرين، وتقوية القوى الجسميّة والروحيّة، ومواجهة عوامل الضعف والمرض، والحفاظ على البيئة واحترام الطبيعة. ونطاق هذه الساحة (تربية القوى البدنية وتأمين سلامة الجسم) يغطي الموارد التالية: التربية الجنسية، والسلامة الفردية والاجتماعية (تأمين الاحتياجات الأساسية، والحفاظ على النشاط والحيوية في الحياة، والتمتع بالرفاه والسلامة، والاستفادة من الترفيه السليم وأوقات الفراغ، والعناية بالجسم والروح والنظافة والتزین على الصعيد الشخصي)، الصحة البيئية، أطر النظام البيئي للمدينة (الإحساس بالمسؤولية تجاه الحفاظ على النظام البيئي للمدينة، الاطلاع على النماذج الصحيحة للانتاج والاستهلاك وتعلم العادات والدوافع في الحفاظ على نظافة وسلامة بيئة المدينة) والمصادر الطبيعية (التعرف إلى الطبيعة وإحترامها)، في الحقيقة تشير جميع هذه الموارد إلى أبعاد مهمة ومهملة من الحياة الطيبة في صورتها الكاملة.

(١)- الناظر إلى أصل المشاركة من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٢)- الناظر إلى أصل المشاركة من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٣)- الناظر إلى أصول التعقل، والكرامة، والحرية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٤)- الناظر إلى أصل النظرة الشمولية، وأصل التوجه نحو الوحدة من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٥)- الناظر إلى أصل التوافق مع النظام المعياري الديني، وأصل النظرة الشمولية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٦)- استفيد في هذا القسم من نتائج أبحاث إسكندري (١٣٨٧) - من مجموعة الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتعليم والتربية - للاطلاع أكثر راجع النص الأصلي لهذا البحث.

ب- الإتجاه (المقاربة)

إنَّ أهم توجه لساحة التربية الحياتية والبدنية عبارة عن: التفاعل المستمر بين الروح والجسد، بمعنى أنَّ علاقة الروح^(١) بالجسد^(٢) في هذا التوجه هي علاقة جوهرية وعميقة وفي أصل الوجود (نظرية جسمية الحدوث روحانية البقاء)، أي أنَّ المادَّة الجسمانية تتكامل في ذاتها وجوهرها على أساس الحركة الاشتدادية للوجود. في فضاء فكري كهذا، يجد مفهوم السلامة والصحة في هذه الساحة معنى أوسع، ويشمل أيضاً أبعاداً نفسية. من هنا يمكن القول إنَّ توجُّه هذه الساحة من التربية أيضاً هو نظرة شاملة وتوليفية.

ج- الأصول

التربية الحياتية والبدنية للمتربِّين ينبغي أن تتمَّ بنحو منسجم ودائم^(٣). الاهتمام باكتساب المتربِّين المؤهَّلات التأسيسية (القدرات الضرورية)، لدراسة المخاطر، وملاحظة ما يمكن أن ينتج عنها، وإدراك وضعية الذات وفهمها على الصعيد الحياتي والبدني، والعمل على تحسينها^(٤). اليوم يُطرح بقوة بحث السلوكيات الخطرة في المجتمعات العالمية، لذا يُتوقع من التربية الرسمية والعامة أن تعتني بالمتربِّين في مواجهتهم لظروف الحياة الخطرة، وأن يواجهوها بتحليلٍ واعٍ وحفظٍ للنفس. هذا الموضوع هو مورد تأكيد في الأخلاق الإسلامية، وقيمة التقوى هي مورد اهتمام جدِّي لدى المجتمع الصالح.

الاهتمام بنحو منسجم ومتوازن بالأبعاد الجسمانية، والنفسية، والحياتية، والاجتماعية، والبيئية، والمعنوية لتكامل المتربِّين في تربيتهم الحياتية والبدنية^(٥). الاهتمام باكتساب لياقة إيجاد علاقة سليمة بالبيئة، أي احترام البيئة كآية من آيات الله (النظرة الآياتية) وفي الوقت ذاته، الاستفادة العقلانية والأخلاقية من استعداداتها (النظرة الأدائية) لأجل الارتقاء بالمستوى النوعي لحياة البشر؛

الاهتمام بإيجاد روحية الالتزام وتحمل المسؤولية عند المتربِّين تجاه مخلوقات الله، أعمَّ من البشر والطبيعة. الاهتمام بالتربية الجنسية بالالتفات إلى الفروقات الجنسية عند المتربِّين؛ الاهتمام بمشاركة جميع المؤسسات والعناصر المساهمة والمؤثرة وتفاعلها في مجال السلامة والتربية البدنية عند المتربِّين^(٦).

الاهتمام بتوفير المجال المناسب لاكتساب المتربِّين اللياقات والمؤهلات الأساسية المتعلقة بالأبعاد الحياتية العائلية؛

المهارات الحياتية اليوم، هي قسم من القضايا التي تهتم بشأنها أنظمة التربية الرسمية والعامة. ويمكن لهذه القضية أن تُلحظ في جميع ساحات التربية. من هنا يتم التأكيد على المهارات الناعمة إلى بعد السلامة الجسمية والاعتناء بها؛

(١)- هذه هي «النفخة الإلهية» نفسها التي نفخها الله تعالى في الإنسان. ولقد عبَّرَ عنها في القرآن الكريم بـ «النفس»، وفي اللغة الفارسية بـ «جان» و«روان». أنظر المؤمنون: ١٤، الإسراء: ٨٥ والحجر: ٢٨ و٢٩.

(٢)- استعملت لها تعابير مختلفة في القرآن الكريم مثال: الروم ٢، المؤمنون ١٢، الحجر: ٢٨، الطارق: ٦ و٧، آل عمران: ٥٩، الصافات: ١١، الأنعام: ٢، الحج: ٥، فاطر: ١١.

(٣)- الناظر إلى أصلي الانسجام واستمرار الترابط من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٤)- الناظر إلى أصل التعقُّل من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٥)- الموافقة لأصل النظرة الشمولية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٦)- الناظر إلى أصلي المشاركة والتفاعل من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

الاهتمام بالتمهيد لاكتساب اللياقات والمؤهلات الضرورية، على مستوى التربية البدنية العامة، وفي الوقت نفسه التمهيد لأجل اكتساب اللياقات الضرورية بخصوص التربية البدنية على مستوى البطولات؛ الاهتمام باستعدادات التربية غير الرسمية من أجل التمهيد لاكتساب اللياقات والمؤهلات الأساسية والخاصة في نطاق السلامة والتربية البدنية.

٤-٣-٤ - ساحة التربية الفنية والجمالية^(١)

أ- الحدود والنطاق

إنَّ ساحة التربية الفنية والجمالية هي جزء من حركة التربية الرسمية والعامة التي تنظر إلى تكامل قوّة الخيال وتنمية الأحاسيس والمشاعر والذوق الجمالي لدى المتربين (القدرة على فهم المواضيع والأفعال ذات النفحة الجمالية المادية أو المعنوية، والقدرة على إبداع الآثار الفنيّة وتقدير الآثار والقيم الفنيّة).

ب- الاتجاه (المقاربة)

في ساحة التربية الفنية والجمالية، تمّ اختيار التربية الفنية المتمحورة حول الموضوع، بمثابة اتجاهٍ أصلي، ومقاربة تنظر إلى الأحاسيس والمعاني بصفاتها اتجاهًا مكملًا وتوجّهًا عامًا لهذه الساحة. وتتمتع مقارنة التربية الفنية المتمحورة حول الموضوع، بمقارنته مع التوجّهات الأخرى، بشمولية أكثر. وبالإضافة إلى تحليّ هذا التوجّه بثلاثة أطر معرفيّة؛ إنتاج الفنّ، وتاريخ الفنّ، وعلم الجمال، الذي يُعدّ الوجه المشترك للإتجاهات الثلاثة المطروحة في ساحة المعرفة الفنيّة والجمالية- يشمل أيضاً نطاقاً معرفياً ألا وهو نقد الفنّ، الذي يُعدّ وجه اختلاف هذا التوجّه عن التوجّهات الأخرى. إنَّ اتخاذ توجّه تلقّي الأحاسيس والمعاني، يشمل عمليّتين؛ إبداع المعنى وكشف المعنى. بعبارة أخرى، إبداع الفنّ هو نوع من وضع الرموز أو تدوير الرموز، وإدراك الفنّ وتلقّيه هو نوع من فكّ الرموز. إبداع المعنى أو وضع الرمز خاصّ بالفنّان، وكشف المعنى أو فكّ الرمز مختصّ بالأفراد العاديين من غير أهل الفنّ؛ شرط أن يكونوا قد تربّوا على تنمية الحسّ الجمالي لديهم. من هنا، فإنّ هدف التربية الفنية، ليس تربية فنّان محترف، بل تنمية الحسّ الجمالي في جميع المتربين. لذا، يلزم إلى جانب توجه التربية الفنيّة كموضوع محوري، الالتفات أيضاً إلى التوجّه الإدراكي لتلقّي الأحاسيس والمعاني، وهذان التوجّهان يقعان كمبنيين لوضع السياسات، واتخاذ القرارات ووضع الخطط^(٢).

ج- الأصول

- التأكيد على تربية الحواس^(٣).
- اعداد المجالات المناسبة لتنمية الخيال والقوّة المتخيّلة^(٤).
- التأكيد على إعداد المجالات لاكتساب أهليّة وضع الرموز وحلّها لدى المتربين^(٥).

(١)- استفيد في هذا القسم من نتائج تحقيقات رضائي (١٣٨٧) - من مجموعة الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتعليم والتربية - للاطلاع أكثر راجع النصّ الأصلي لهذا التحقيق.

(٢)- التوجّهات المنتخبة تنسجم مع الأسس والأهداف والأصول المطروحة في فلسفة التربية، وأيضاً مع الأهداف المنظورة في ساحة التربية الفنيّة والجمالية. كما تنسجم مع أسس علم القيم «الجمال قيمة ذات بعدين؛ عيني وذهنّي، وناظر إلى غاية الحياة الإنسانية». و«للطبيعة توأمان، القيمة الأداتيّة، والآليّة». وأيضاً على صعيد غاية التربية، أي استعداد المتربّين لتحقيق الحياة الطيّبة هي متوافقة مع أصول التدرّج والارتقاء المراحلّي، والعقلانيّة، والعدالة التربوية، والوحدة والانسجام، والفعالية والمرونة، والاستمرارية والترابط من الأصول العامة للتربية، كما أنّ تركيب هذين التوجّهين لساحة التربية الفنيّة والجمالية متناسب وأصلي النظرة الشموليّة، والانسجام في فلسفة التربية الرسميّة والعامة.

(٣)- الناظر إلى أصل النظرة الشموليّة من الأصول الحاكمة على التربية الرسميّة والعامة.

(٤)- الناظر إلى أصل النظرة الشموليّة من الأصول الحاكمة على التربية الرسميّة والعامة.

(٥)- الناظر إلى أصل التطابق مع النظام المعياريّ الديني، وأصل النظرة الشموليّة من الأصول الحاكمة على التربية الرسميّة والعامة.

- اعتبار التربية الفنية والجمالية بمثابة تربية عامة شاملة للجميع^(١).
- التأكيد على تهيئة الأرضية والظروف للإبداع والخلاقية لدى المتربين^(٢).
- التأكيد على التربية الجمالية والفنية كبرنامج يتخطى التدريس وروح حاکمة على جميع البرامج الدراسية^(٣).
- التأكيد على المرونة في التربية الجمالية والفنية؛
- التأكيد على تهيئة أرضية الميل والتخصص الفني في المتربين^(٤).

٤-٣-٥ - ساحة التربية الاقتصادية والمهنية^(٥)

أ- الحدود والنطاق

إنَّ ساحة التربية الاقتصادية والمهنية هي جزء من حركة التربية الرسمية والعامة النازرة إلى بعد هام من أبعاد الحياة الإنسانية ألا وهو البعد الاقتصادي والمعيشي للبشر. وساحة التربية هذه نازرة إلى تنمية قدرات المتربين في تدبير أمر المعاش والسعي الاقتصادي والمهني (أمر من قبيل فهم المسائل الاقتصادية، المعرفة والخبرة المهنية، الالتزام بالأخلاق المهنية، القدرة على الإبداع، تجنب البطالة، مراعاة الاستفادة، السعي لحفظ الثروة وتنميتها، الاهتمام بنشر العدالة الاقتصادية، مراعاة قوانين التكسب والعمل وأحكام البيع والشراء والالتزام بالأخلاق والقيم في العلاقات الاقتصادية).

ب- الاتجاه (المقاربة)

- إنَّ التوجه الأهم لساحة التربية الاقتصادية والمهنية، هو توجه النظرة الشمولية والتوليفية^(٦)، والذي تشمل بعض مواصفاته الأمور التالية:
- التنمية المتوازنة والمتعادلة للأبعاد والساحات الوجودية للفرد في سياق تحقق الحياة الطيبة بأبعادها الفردية والاجتماعية؛
- تعميق القيم الدينية والأخلاقية الأصيلة في المجال الاقتصادي والمهني، كقيمة العمل والسعي، الكسب الحلال، الانصاف والعدالة، التعاون، الوفاء بالعهد، اجتناب الإسراف والتبذير؛
- النزوع إلى تشكيل نموذج استهلاك وتنميته، على أساس النظام المعياري الإسلامي؛
- إزالة العوائق بين مراحل التربية الرسمية والعامة وبين ساحات التربية، وبين نظام التربية الرسمية والعامة وحاجات المجتمع، وبين المدرسة والمجتمع عن طريق:
- التوليف المناسب بين التربية الاقتصادية والمهنية وبين التربية الرسمية والعامة في جميع مراحل التربية الرسمية والعامة؛
- أخذ الحاجات الفردية وتحول الأشغال والمهن في المجتمع بالحسبان؛
- الاهتمام بتجربة العمل (كجزء من العملية التعليمية)؛

(١) - الناظر إلى أصلي العدالة والشمولية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٢) - الناظر إلى أصل الاستناد إلى النظام المعياري وأصل التعقل من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة

(٣) - الناظر إلى أصل الاستمرارية والارتباط من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٤) - الناظر إلى أصل الفعالية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٥) - استفيد في هذا القسم من نتائج تحقيقات علي أصغر خلقي (١٣٨٧) - من مجموعة الدراسات النظرية للوثيقة الوطنية للتعليم والتربية. للاطلاع أكثر راجع النص الأصلي لهذا التحقيق.

(٦) - هذا التوجه منسجم وأصل النظرة الشمولية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

- إيجاد أهلية التعلم مدى الحياة، بنحو يُسمح للمتربّين باستمرار بتنمية مؤهلاتهم المهنية العامة من أجل معرفة وضعيتهم الاقتصادية في المجتمع والإصلاح الدائم لها.
- وبالمحصلة، فبدل التوجّهات العلميّة البحثية، أو المهنية الجامدة والمحدودة في مرحلة زمنية خاصّة، سيحتاج إلى توجّه كليّ النزعة وتوليفي من التربية في ساحة التربية الاقتصادية والمهنية، بحيث تكون نتيجته تنمية الاستعدادات الوجودية الكلية للمتربّين وارتقاؤها في سياق الإصلاح والتحسين المستدام لوضعية الذات والآخرين في جميع الساحات، بالأخص التربية الاقتصادية والمهنية، وبلا شك تُعدّ إحدى مجالات تحقق الحياة الطيبة في أبعادها الفردية والاجتماعية.

ج- الأصول

المرونة^(١) أيضاً في بنية نظام التربية الرسميّة والعامة من خلال انسجام بنية نظام التربية الرسميّة والعامة مع البنية الاقتصادية للبلاد، وكذلك في المنهاج الدراسي من خلال انسجامه مع إيجاد لياقات جديدة لدى المتربّين وتحديثها المستمر).

التأكيد على التربية المستمرة والمستدامة^(٢) (التربية التي تكسب المتربّين لياقات مطلوبة - من خلال التأهيل الذاتي المستدام وتحديث القدرات الذاتية).

الاهتمام بالخلقية والإبداع^(٣) (على المناهج قدر المستطاع، أن تربي متربّين مبدعين وقادرين، بالنحو الذي يمكنهم تحصيل سبل التعرّف إلى حاجات المجتمع المتنوعة وسوق العمل وتلبيتها، ويمكنهم إنتاج العمل لهم ولغيرهم).

الالتفات إلى الفروقات الفردية وتنوع الميول والاستعدادات لدى المتربّين، عند إنتاج البرامج الدراسية وأساليب التدريس^(٤).

الاهتمام باكتساب اللياقات العامة، الممهدة للتكامل المهني والاقتصادي؛

التأكيد على اكتساب اللياقات الأخلاقية في الاستفادة من الطبيعة ضمن إطار النظام المعياري الإسلامي؛

اكتساب المتربّين اللياقات المناسبة بغية حل قضاياهم الفردية والاجتماعية في علاقتهم بالعائلة والمجتمع ومحيط العمل^(٥)؛

الاستفادة اللازمة [الاستخدام الأمثل] من تقنية (تكنولوجيا) المعلومات والاتصالات في التربية الاقتصادية والمهنية^(٦).

٤-٣-٦ - ساحة التربية العلمية والتكنولوجية^(٧)

الحدود والنطاق

تعدّ ساحة التربية العلمية والتقنية جزءاً من حركة التربية الرسميّة والعامة النازرة إلى اكتساب المؤهلات واللياقات (صفات وقدرات ومهارات) التي تساعد المتربّين في التعرف إلى نتائج خبرات البشر المتراكمة

(١) - الناظر إلى أصل الفعالية والمرونة من الأصول الحاكمة على التربية الرسميّة والعامة.

(٢) - الناظر إلى أصل الاستمرارية والترابط من الأصول الحاكمة على التربية الرسميّة والعامة.

(٣) - الناظر إلى أصل الحيوية من الأصول الحاكمة على التربية الرسميّة والعامة.

(٤) - الناظر إلى أصل العدالة التربوية من الأصول الحاكمة على التربية الرسميّة والعامة.

(٥) - الناظر إلى أصلي الفعالية والتعقل من الأصول الحاكمة على التربية الرسميّة والعامة.

(٦) - الناظر إلى أصلي الفعالية والتعقل من الأصول الحاكمة على التربية الرسميّة والعامة.

(٧) - استفيد في هذا القسم من نتائج دراسة محمود أماني الطهراني (١٣٨٧) - من مجموعة الأبحاث النظرية لوثيقة التربية والتعليم الوطنية - للاطلاع أكثر يُراجع هذا النص الأصلي.

والاستفادة منها وتنميتها في ساحة العلم والتكنولوجيا، ليصبحوا وفقها متربين قادرين، بالالتفات إلى التحوّلات والتغيرات المستقبلية، على تحصيل رؤية قيمة المحور [محوها القيم] فيما يتعلق بعالم الوجود (النظر إلى الوجود كآية) وليستفيدوا ويتصرفوا بمسؤولية في عالم الطبيعة (الرؤية الأدائية)^(١). وإنّ الرؤية المركّبة من النظرة الآياتية والنظرة الأدائية، تؤدي إلى التصرف والاستفادة بمسؤولية من الطبيعة، بحيث يمكن أن تؤوّل إلى استراتيجية أساسية في نظرة الإنسان إلى الطبيعة والحفاظ عليها وصيانتها. لذا هذه الساحة من التربية ناظرة إلى تكامل قدرات أفراد المجتمع في سياق فهم وإدراك العلوم الأساسية والعامة، واكتساب مهارة زيادة العلم والمعرفة، واستخدام أنماط التفكير العلمي والمنطقي، والقدرة على التفكير الانتقادي، والاستعداد لظهور الخلاقة والإبداع، وأيضاً ناظرة إلى اكتساب العلم، التفكير والرؤية التقنيّة [التفكير من منظار تكنولوجي] لتحسين مستوى ونوعية الحياة.

الاتجاه (المقاربة)

- أهم توجه لساحة التربية العلمية والتكنولوجية هو التوجه التوليقي وكليّ النظر^(٢) في إطار النظام المعياري الإسلامي. وفيما يلي مجموعة من محدداتها:
- التوليف [دمج] بين الرؤية والعمل، أو التوجّه معاً إلى التربية النظرية والعملية، الذي هو في معناه الأوسع ناظر إلى التوليف [الدمج] بين العلم والتقنية.
 - التوليف بين النظرة الآياتية إلى الطبيعة وبين النظرة الأدائية والتعرف إليهما معاً (أي ضمن التعرف إلى الطبيعة بعنوان أنّها آية من آيات الجمال والجلال الإلهي، يُسعى للاستفادة منها بنحو ممنهج وأخلاقي)؛
 - التأكيد على التناسق والانسجام بين العلم والدين؛
 - الاهتمام بالتوجهات البحثية الكمية والكيفية بنحو متوازن ومتعادل؛
 - ملاحظة تشابك حدود العلوم والاختصاصات العلمية، والسعي من خلالها لتحصيل رؤية ونظرة جامعة لدى المتربين، حول عالم الوجود.
 - الاهتمام بمحورية قيمة المضمون، حيث إنّ هذه المسألة أساساً ناظرة إلى غائية المعلومات وليس صرف ماهيتها. ومن هنا ينبغي أن تكون المؤهلات المكتسبة (التعلّم) مفيدة ونافعة؛ أي، تكون في سياق غاية التربية وهدفها وبما يتناسب أيضاً مع حاجات المتعلمين والمرتبطة بحياتهم، وأن يعينهم للاستمرار في المعرفة والعمل لإصلاح وضعية الذات والآخرين وتحسينها.
 - توليف [دمج] المهارات، والعلوم والرؤى العلمية، خاصة التوليف بين المهارات العملية [الآلية]، في التربية العلمية والتقنية واستخدام المهارات المتعلقة بمحو الأميّة على صعيد المعلومات والتواصل في حركة تعلم [المحتوى] المضمون، كأسلوب منهجي وأداتي للتعليم والتعلم الأعمق والأفضل.

الأصول

- الاهتمام بفهم المتربين لعالم الوجود، لجهة الارتباط بالله (إدراك عظمة الخلق وتعظيم الخالق)^(٣).
- الالتفات إلى ساحات العلوم النظرية (الإنسانية، الرياضيات، التجريبية) والعملية التطبيقية ومجال التكنولوجيا بنحو متوازن ومتعادل؛

(١) - على أساس مبنى «نظرية التوأمة: بين الآية والأداة في النظر إلى الطبيعة» من مجموعة مباني علم القيم في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية.

(٢) - هذا التوجه منسجم وأصل النظرة الشمولية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٣) - الناظر إلى أصل التطابق مع النظام المعياري الديني من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

- ارتباط المضمون التعليمي بحياة المتربين الفردية والاجتماعية الحاضرة والمستقبلية^(١).
- محورية القيم وتنمية القيم الأخلاقية^(٢).
- تنمية قدرات التفكير المنطقي، الخلاق، الناقد، والقادر على حل المسائل^(٣).
- التمهيد لأجل انتاج العلم عن طريق تشكيل القدرات والمهارات العملية (الكمية والكيفية) وارتقاها، بما يتناسب مع احتياجات وحياة المتربين^(٤).
- الاهتمام بالآفاق المستقبلية لنمو العلوم والتقنية في حياة البشر وتكاملها^(٥).

٤-٤-٤ أركان التربية الرسمية والعامة

أركان التربية الرسمية والعامة، هي نفس العناصر الأساسية (المساهمة والمؤثرة) في التحقق اللائق لحركة التربية الرسمية والعامة، التي تؤدي على التوالي دوراً خلاقاً في التربية، وهي عبارة عن: الحكومة الإسلامية (السلطة/الحاكمية)، العائلة، الإعلام والمؤسسات والجمعيات غير الحكومية. وهذه العناصر الثلاثة تكمل وتوازن بعضها البعض.

نتناول هنا بتفصيل أكثر بيان دور هذه الأركان في التربية الرسمية والعامة:

الحكومة الإسلامية (السلطة)

لقد نشأت النماذج الرائجة للتربية الرسمية والعامة من ضرورات المجتمع الصناعي وجبلت أيضاً بمزايا وخصائص هذا المجتمع. من هنا، فإن المركزية المؤسساتية هي السمة البارزة في هذه النماذج. وبما أنه يُقدم في النماذج الرائجة للتربية الرسمية معايير (معايير عالمية) وسلوكيات معيارية لتوجيه سلوكيات أفراد المجتمع، فمن الضروري أن يكون التخطيط لها وإدارتها ضمن نظام سياسي وتحت إشرافه. لو أنه في إدارة وتخطيط التربية الرسمية (الرقابة)، تتدخل عناصر عديدة مثل: الثقافة العامة، والبنية الاقتصادية، والتحويلات العلمية والتكنولوجية، والمحيط السياسي الدولي، والعولمة ونظائرها. وبعبارة أخرى، في عصر العولمة لا شك بأن هذه الرقابة والإشراف يتضاءلان على أشكال [نوعيات] التربية الرسمية والعامة. ومع هذا الوضع، فإن دور الدولة والحكومة في هذا الصدد حساس جداً؛ لأنه يراقب نوعاً ما تأثير العناصر الأخرى أو يوجهها. كثيراً ما كانت العلاقة بين النظام السياسي والتربية الرسمية عرضة للنقد والرأي؛ ولم تكن هذه العلاقة، بسبب خصائص التربية الرسمية، مرفوضة تماماً أو مقبولة تماماً. وفي الواقع فإن أي من الرؤى المنافسة^(٦) لا ترد أو ترفض تدخل الحكومة في حركة التربية الرسمية. والأمر المهم، هو كيفية تدخل الحكومة في التربية الرسمية ومكانة العناصر الأخرى في التربية كالمؤسسات المدنية و...، حيث يعدّ من المواضيع الباعثة على التحدي.

(١) - الناظر إلى أصول التعقل والعدالة والفعالية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٢) - الناظر إلى أصل التطابق مع النظام المعياري الديني من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٣) - الناظر إلى أصلي التعقل والحرية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٤) - الناظر إلى أصل الشمولية من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٥) - الناظر إلى أصل التعقل من الأصول الحاكمة على التربية الرسمية والعامة.

(٦) - فيما يتعلق بعلاقة الحكومة بالتربية الرسمية، توجد في الفلسفة السياسية نظريتان كليتان متنافستان: الليبرالية الديمقراطية، والاشتراكية الديمقراطية؛ كلاهما يوافق على تدخل الدولة بنحو ما في التربية الرسمية؛ على الرغم من وجود هواجس خاصة لدى كل منهما. فالأولى لديها هواجس الحرية الفردية، والثانية هواجسها تتجه نحو العدالة؛ لذلك لكل منهما رأي مختلف عن كيفية تدخل الدولة في التعليم الرسمي.

وهذه العلاقة ينبغي بيانها وإقرارها من زاوية نظر الفلسفة السياسية الإسلامية

إنَّ الهدف من تشكيل الحكومة في الإسلام أو الحكومة المتطابقة مع المعايير الدينية، هو التمهيد لهداية الناس إلى الكمال وإقامة العدل^(١). لذلك من الضروري أن يتمَّ الاهتمام بالوسائل والعناصر المهيئة لتحقيق الأهداف المذكورة بما يتناسب مع الظروف الزمانية والمكانية.

والتربية هي واحدة من وسائل الحكومة المعدة للهداية وإقامة العدالة^(٢). وللتربية الدور الأكبر في إقامة هكذا حكومة واستمرارها؛ ويوجد في الروايات وسيرة المعصومين عليه السلام، وبالأخص الرسول الأكرم عليه السلام وعلي عليه السلام، إشارات كثيرة تحكي عن ضرورة تدخل الحكومة في مجال تربية أفراد المجتمع. ويستنبط هذا التكليف من أمر الرسول عليه السلام لأسرى معركة بدر بتعليم المسلمين القراءة والكتابة، وعهده عليه السلام لمعاذ، وكذلك في عهد الإمام علي عليه السلام إلى مالك الأشتر^(٣).

لكن إضافة إلى الشواهد النقلية المذكورة، من منظور عقلي، دخول الحكومة الإسلامية في إدارة عملية التربية الرسمية والعامة أمر جدير بالاهتمام. والحكومة الإسلامية من منظور ضرورة تدخلها في تحقيق «حق التربية»، - بناءً للأدلة المطروحة في بحث ضرورة التربية الرسمية والعامة - ستكون أكثر تأثيراً في هكذا نوع من التربية.

أسباب ودواعي كون حضور الحكومة أكثر تأثيراً في التربية الرسمية والعامة، عبارة عن

- كون هذا الشكل من التربية قانوني ورسمي، ويحتاج إلى حضور مؤسسة مقتدرة لإعتبره.
- توحيد التربية الرسمية والعامة، وتوفير الأرضية لتشكيل هويتها المشتركة.
- عدم القدرة على اجتناب حضور مؤسسة السلطة في تدبيرها وإدارتها، في حال أعتبرت التربية الرسمية والعامة من واجباتها النظامية (المتعلقة بالنظام).

من هنا، الحكومة الإسلامية هي أحد الأركان في تثبيت حركة التربية وآليات تحقق التربية، وبالأخص التربية الرسمية والعامة، وهي ضرورية بحيث تتدخل في إدارتها بنحو جليّ وواسع. بنحو عام إحدى المميزات الأساسية للناس قدرتهم على التعلم، وبتبع ذلك امتلاكهم حق التعلم. بناءً للفقرة الأولى من الأصل الثالث في الدستور: الحكومة مكلفة بتوظيف كلِّ إمكانات البلاد من أجل تنمية وارتقاء أفكار ورؤى الأفراد، وأن توفر بهذا العمل أسباب تحقق العدالة في المجتمع. كما أنه تمَّ التأكيد على هذه الحقوق وإحقاقها في المجتمع الإسلامي في الفقرة الأولى حتى الفقرة الرابعة عشرة من الأصل الثالث والأصلين التاسع عشر والعشرين من الدستور.

بناء على الأسباب أعلاه والمباني الحقوقية السابقة؛ تتحمل الحكومة الإسلامية مسؤوليات فيما يتعلق بحق تربية جميع أفراد المجتمع، هي عبارة عن:

- **مسؤولية الرعاية؛** بمعنى أن تجتنب الحكومة الإسلامية بنفسها انتهاك حق التربية الرسمية والعامة وأن تحترمه.

(١) - سورة الحديد، الآية ٢٥

(٢) - سورة الجمعة، الآية ٢. يصرح الإمام الخميني رحمته الله أيضاً في كتاب الحكومة الإسلامية بأن اهتمام الإسلام والأنبياء في الحكومة والسياسة هو بهدف توفير كل الظروف لتربية الإنسان.

(٣) - توجد الكثير من الروايات الحاكية عن ضرورة تدخل الحكومة الإسلامية في مجال تربية أفراد المجتمع، من جملتها قول أمير المؤمنين عليه السلام حول الحقوق المتبادلة بين الناس والولي. يقول عليه السلام: «إنَّ لي عليكم حقاً ولكم علي حق؛ فأما حقكم عليّ، فالنصيحة لكم وتوفير فينكم وتعليمكم لكي لا تجهلوا وتأديبكم كي ما تعلموا (نهج البلاغة، ١١٤)، كما نقل عنه في غرر الحكم: «على الإمام أن يعلم أهل ولايته حدود الإسلام والإيمان» (الغرر، ص ٩٩١)؛ وقد جاء في رواية: «وقد قلَّد محمد رسول الله عتاب بن أسيد أحكامكم ومصالحكم، وقد فوّض إليه تنبيه غافلكم وتعليم جاهلكم وتقويم أود مضطركم وتأديب من زال عن أدب الله منكم» (الحياة، ٢، ٦٨٦)، كما جاء أيضاً في عهد الرسول عليه السلام إلى معاذ بن جبل حين أرسله إلى اليمن: «... ثمَّ بئ فيهم المعلمين» (تحف العقول، ٢٥) (نقلا عن علم الهدى ١٣٨٦).

على هذا الأساس يجب على الحكومة الإسلامية أن تحترم على الأقل ثلاث مجموعات من الحريات: حرية الأفراد أو الاتحادات في إنشاء المدرسة وإدارتها، في إطار المقررات والقوانين، وحرية الوالدين في اختيار المدرسة لأبنائهم التي يعتبرونها مناسبة لتربية أولادهم من الناحية الفلسفية أو الدينية، حرية كل طفل في الاستفادة من المقررات التعليمية التي تؤدي إلى تفتح شخصيته بناء للأهداف المقررة في الوثائق المتعلقة بالتعليم.

- مسؤولية الدعم والحماية؛ بمعنى يجب أن تمنع الحكومة الإسلامية من انتهاك حق التربية الرسمية والعامة بواسطة أطراف ثالثة [أي أطراف غير الحكومة]. وفقاً لهذا، يجب على الحكومة أن تشرف كي لا يضل مواطنوها الأحرار والمسؤولون في انتخابهم لتربية أبنائهم من قبل الآخرين. لهذا السبب يجب على الحكومة أن تضع معلومات عينية وتامة فيما يختص بالمسائل التعليمية والتربوية في تصرف الوالدين أو الأولاد. يبدو أن مسؤولية الحكومة هذه تستلزم تشكيل مؤسسة ترصد بنحو دائم المسارات الجارية للتربية في المجتمع، وبخاصة التربية الرسمية والعامة، من منظور القوانين والأصول التربوية الأساسية وتخبر عنها.

- مسؤولية التطبيق التام لذلك؛ أي يجب على الحكومة الإسلامية للاحية تطبيق الحقوق أعلاه، أن تضع السياسات وتخطط وتشرف وتراقب. إن حقوق الأفراد، خاصة فيما يتعلق بحق التربية الرسمية والعامة، هي بنحو لا ينبغي أن تترافق مع انتهاك الحقوق الأخرى؛ بعبارة ثانية، ينبغي تقديم تربية لا تكون موجبة لهضم حقوق أخرى من قبيل «حق الأمن». بشكل عام؛ التأكيد على الترابط الداخلي للحقوق ورفض التوجه الأحادي في أولوية الحقوق. بكلام آخر، لا ينبغي للاحية كيفية تحقق الحقوق المختلفة، أن يكون هناك تعارض فيما بينها^(١).

كذلك في حال عدم تحقق وظيفة التربية بواسطة الأهل؛ تتحمل الحكومة مسؤولية القيام بهذه الوظيفة. حق التربية، وخاصة في نوعها الرسمي، هي من جملة الحقوق التي لها بعدان [جنبتان]، جنبه فردية وأخرى اجتماعية؛ وجنبتها الاجتماعية غالبية على جنبتها الفردية. وفيما يختص بالحقوق الاجتماعية، يُعدّ تدخل الحكومة (كممثلة عن المجتمع) ضرورياً من أجل التمهيد المطلوب لتحقيق هذه الحقوق.

ينبغي على الحكومة في التعامل مع أفراد المجتمع أن تقوم بالرصد والإشراف الجدّي على هذه الحقوق ليتاح لكل المجتمع الاستفادة من الحقوق المذكورة دونما تمييز. وإذا لم تتوفر لبعض أفراد المجتمع الإمكانيات المادية أو القدرات الجسمية والفكرية اللازمة للاستفادة من الحقوق المذكورة؛ فالحكومة مكلفة بإيجاد الظروف المناسبة لهؤلاء وأن تقوم بالمساعدة وتوفير الدعم اللازم لحماية حقوقهم أكثر من الآخرين. كما أنّ الجنبه الاجتماعية لحق التربية الرسمية والعامة تفرض على الحكومة أن تعتبر إشرافها ومراقبتها في المجتمع كحق اجتماعي، وتتحمل مسؤولية تنفيذه. ويمكن لهذه الوظيفة أن تشمل طيفاً واسعاً من العمليات والفعاليات؛ من قبيل وضع الأهداف والسياسات، والتخطيط، والتنفيذ والإشراف، والتقييم وإصلاح النظام التربوي الرسمي والعام.

الجنبه الفردية لحق التربية يقتضي أيضاً أن تأخذ الحكومة بالحسبان حرية الأفراد في اختيار نوع التربية والمدرسة اللاتقة وأن لا تمنع قيام مدارس غير حكومية. في الواقع، في هذه الجنبه [الفردية] يقوم الأفراد بحرية تامة وبما يتناسب مع ميولهم وإمكانياتهم باكتساب مؤهلات ولياقات خاصة وتوسيع الجهة الشخصية لهويتهم وتساهمها.

(١) - تم التأكيد في وثيقة «حق التنمية» وبرنامج عمل مؤتمر «فينا» على اجتناب وضع الأولوية بين الحقوق المختلفة.

بشكل عام، تتحمل الحكومة مسؤولية مباشرة في الجنبه الاجتماعية للتربية الرسمية والعامة، وفي الجنبه الفردية لها أيضاً دور الدعم والمؤازرة والرقابة.

الأسرة

في الإسلام، وبناء للروايات والأحاديث الكثيرة، فإن تربية الأبناء هي مسؤولية الوالدين ومن وظائفهم. بعض الآيات في القرآن الكريم تؤكد صراحة أو بنحو غير مباشر على المسؤولية التربوية للعائلة، من جملتها الآيات: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ»^(١) «لَا تُضَارَّ وَالِدَةُ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ»^(٢)، «وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا لَا نَسْأَلُكَ رِزْقًا نَحْنُ نَرْزُقُكَ وَالْعَاقِبَةُ لِلتَّقْوَى»^(٣)، «وَكَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ وَكَانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِيًّا»^(٤). «وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ»^(٥)، «يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ»^(٦)، «يا بني اركب معنا ولا تكن مع الكافرين»^(٧)، وهناك العديد من الروايات التي تدل على هذا المعنى، ومن جملتها الأحاديث المتكررة عن الرسول الأكرم ﷺ: «حَقُّ الْوَلَدِ عَلَى وَالِدِهِ أَنْ يُحَسِّنَ اسْمَهُ، وَيُحَسِّنَ مَنْ مَوْضِعَهُ، وَيُحَسِّنَ أَدَبَهُ» و«ما ورث والد ولداً خيراً من أدب حسن» و«ما نحل والد ولداً من نحل أفضل من أدب حسن» و«أدبوا أولادكم على ثلاث خصال: حب نبيكم، وحب أهل بيته، وقراءة القرآن، فإن حملة القرآن في ظل الله يوم لا ظل إلا ظله مع أنبيائه وأصفياه». ويقول الإمام علي عليه السلام: «علّموا صبيانكم من علمنا ما ينفعهم الله به»، وكل تلك الأحاديث تصرّح بمسؤولية الأهل في تربية الأبناء^(٨).

وأعتبر أيضاً في القوانين الرسمية للبلاد أن تربية الأبناء هي وظيفة الوالدين؛ لأن الوالدين هما اللذان يوفران من خلال جلب المنافع للأبناء ودفع الضرر عنهم، موجبات رشدهم وتساميمهم.

التربية هي تكليف واجب على الأهل، ولا تقبل الإهمال والترك. وإن نمو حديثي السن وجيل الناشئة وتكاملهم في المجتمع، متوقف على القيام بهذا التكليف في محله وبشكل سليم وصحيح؛ وإلا ستواجه المجتمع جراء ذلك مشاكل وآفات كثيرة.

أهمية هذا التكليف هو إلى حد أن الحكومة الإسلامية تأخذ على عاتقها وظيفة التربية عند فقدان الوالدين أو ضعفهما وقصورهما. على الحكومة الإسلامية أن تنبه الأهل عند أي نوع تقصير في وظائفهم التربوية وأن تلاحق الأمر قضائياً عند اللزوم.

(١) - التحريم، ٦

(٢) - البقرة، ٢٣٣

(٣) - طه، ١٣٢

(٤) - مريم، ٥٥

(٥) - لقمان، ١٣

(٦) - لقمان، ١٧

(٧) - هود، ٤٢

(٨) - نقلاً عن علم الهدى، ١٣٨٦.

بالالتفات إلى تلازم الحق والتكليف في الرؤية الإسلامية (المذكور في المباني الحقوقية للتربية الرسمية والعامة)، فإن مشاركة الوالدين في إدارة التربية الرسمية والعامة حق لهما والحكومة الإسلامية مكلفة بالسعي لاستيفاء هذا الحق وتأمين الآليات والوسائل المطلوبة لذلك. لهذا فإن العلاقة بين السلطة [الحكومة] والعائلة في شأن التربية، وبالأخص التربية الرسمية والعامة هي طويلة وتفاعلية؛ وعلى الحكومات أن تكون متعاونة، فيما يتعلق برأي الوالدين وانتقاداتهما لكيفية التربية الرسمية والعامة، ومتحسبة وملبية لهذا الأمر.

ليس دور الوالدين في أعمال حق تربية الأبناء متساوياً ومتشابهاً في كل مستويات التربية وأنواعها. لا شك أن هذا الدور أكثر تميزاً وحساسية ولزوماً في سني حياة الأولاد الأولى نظراً لظروف وطبيعة نموهم وتكاملهم^(١). لكنه بالالتفات إلى تشعبات وتعقيدات عملية التربية وتخصصها في العصر الحاضر، وخاصة في التربية الرسمية والعامة، لا تستطيع العائلات التصدي لوحدها لهذه الوظيفة الاجتماعية الخطيرة. لذلك، وكما بيّنا سابقاً فإن الحكومة الإسلامية تتحمل الدور الأكثر فعالية؛ إلا أن ذلك ليس بمعنى رفع التكليف عن العائلات [الأهل] ووضعه بالتمام والكمال في رقبة الحكومة.

يستنتج من مجموع القوانين والمقررات الحالية في البلاد ان المسؤولية الأساسية لتربية الأطفال في النظام الحقوقي الإيراني هي بعهدة الوالدين أو القيم الشرعي [القانوني] على الولد، وأن دور الحكومة في هذا المجال هو ثانوي ومساعد. (المواد ١١٧٢، ١١٧٥، ١١٧٨، ١١٦٨ من القانون المدني). الفقرة (أ) من المادة ٧ من الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان تقرر أن: «لكل طفل منذ ولادته حق على الأبوين والمجتمع والحكومة في الحضانه، والتربية، وتلبية احتياجاته المادية والصحية والتربوية... للآباء ومن هم بحكمهم من منظور قانون الشرع، الحق في اختيار نوع التربية التي يريدون لأولادهم، مع وجوب مراعاة مصلحتهم ومستقبلهم في ضوء القيم الأخلاقية، والأحكام الشرعية»^(٢).

وعلى أي حال، على الرغم من دخول الأولاد إلى المدارس، أي مركز تحقق التربية الرسمية والعامة، وإن كانت عملية وضع الأهداف ورسم السياسات والتخطيط والتنفيذ والرقابة، والتقييم والإصلاح لنظام التربية الرسمية والعامة موكولة إلى الدولة؛ لكن مسؤولية التربية هي أيضاً على كاهل الوالدين. وإن بقاء تكليف الوالدين واستدامته في كل مراحل التربية وأنواعها، والتفاعل والمشاركة بين الحكومة الإسلامية (السلطة) والعائلات أمر ضروري لتحقيق حق التربية.

بالنظر إلى تأكيد القوانين والمواثيق العالمية على اشتراك الوالدين في تربية الأبناء، فقد وضعت الأنظمة الحقوقية لبلدان العالم قوانين وآليات متنوعة، فيما يتعلق بكيفية التفاعل ومقدار اشتراك العائلات في حركة التربية الرسمية. في النظام الحقوقي الإسلامي، المشاركة والمراقبة هي من حق الوالدين، وعلى الحكومة أن توفر مجالات تحقق هذا الحق. وعلى ما يبدو، فإن رأي الأهل ومشاركتهم المادية والمعنوية مطلوبة في موارد، من قبيل وضع المقررات التعليمية والبرامج واختيار المضامين وإعداد المصادر التعليمية والمساعدة، تأمين المصاريف التكاليف، وجهة وإنفاق الاعتمادات، وعليه ينبغي على الحكومة، من أجل تطبيق هذا الحق وإحقاقه، إعداد الآليات القانونية وإقرارها بواسطة الجهات المؤهلة.

(١) - تشير تحقيقات وأبحاث علمي النفس والاجتماع كثيراً إلى تفوق تأثيرات الوالدين الإيجابية في مسار تكامل الأولاد.

(٢) - الأنصاري ١٣٨٦.

بنحو عام في سياق تحقق حق التربية الرسمية والعامة، يمكن للعائلة أن تؤدي الأدوار التالية فيما يتعلق بأبنائها:

- اختيار نوع المدرسة.
- الإشراف على أداء المدرسة.
- المشاركة في فعاليات المدرسة، كالمشاركة في إعداد وتنفيذ المناهج الدراسية غير الإلزامية.
- المشاركة [والحضور] في وضع سياسات وخطط نظام التربية الرسمية والعامة، كحضور ممثلي مؤسسة العائلة في الجلسات والهيئات الاستشارية في المستويات المختلفة.
- اختيار مستويات أعلى من التربية لأبنائهم في الساحات المختلفة من خلال الأنظمة الجانبية والمساعدة.
- إرشاد الأبناء وتوجيههم.
- إيجاد هيئات شعبية بغية التنمية الكمية والكيفية لنظام التربية الرسمية والعامة.

على أي حال، يعدّ حضور ركن العائلة في عملية التربية الرسمية والعامة اتجاهًا مطمئنًا للحيلولة دون صيرورة نظام التربية الرسمية والعامة حكومياً بالكامل، وكذلك التحكم بالسلطة اللامحدودة للحكومة على مسار تشكل هوية الأفراد وصيرورتها أداة ووسيلة؛ وهو استراتيجية مناسبة في مواجهة الانتقادات الجدية الواردة على التربية الرسمية في هذا المجال.

الإعلام

ازداد في العصر الحالي دور الإعلام ومكانته في جميع المجتمعات، وبسبب انتشار واتساع نطاق تغطية هذه الوسائل في داخل البلاد وخارجها، وجاذبيتها ومقبوليتها بين الناس، تسعى الحكومات اليوم في هذا السياق، بحيث تنتفع من هذه الوسائل لناحية تحقيق أهدافها التربوية. لو أن استفادة المتربين والمربين من الإعلام الوطني (من قبيل التلفاز) كذلك هو أكثر من التقنيات الجديدة (من قبيل الشبكة العنكبوتية العالمية - الأنترنت)، بناء عليه يمكن لنظام التربية الرسمية والعامة بل يجب أن يسعى لأجل الاستفادة من السعة التربوية للإعلام، من خلال إعداد البرامج التربوية المتنوعة والمفيدة لوسائل الإعلام الوطنية، أو تصميم المواقع المناسبة، لناحية الارتقاء بالمستوى التربوي للمخاطبين.

أساساً في العصر الحالي، الإعلام هو أحد العناصر المقتدرة والمؤثرة على الحركات الاجتماعية. وبطريق أولى تؤثر هذه المؤسسة الاجتماعية العظيمة على عملية التربية والتربية الرسمية والعامة. السياسات الحاكمة على مؤسسة التربية الرسمية والعامة يجب أن تكون بنحو يستفيد من ساعات وقدرات مؤسسة الإعلام الوطنية في تنمية التجارب التربوية وتعزيزها. لو أن توحيد السياسات العامة لهاتين المؤسستين هو أبعد من قرارات وتأثير واضعي السياسة لهاتين المؤسستين، لكن في المجموع للإعلام الوطني ساعات وقدرات كثيرة لتنمية التربية الرسمية والعامة كما وكيفاً وتحسينها، بحيث يجب أن نلاحظ. بالإضافة إلى أن الإعلام الوطني هو بمثابة أهم عامل للتربية العمومية في المجتمعات المعاصرة، ينبغي أن يكون متجانساً مع التربية الرسمية والعامة، وأن يتم بين هاتين المؤسستين التربويتين نوع من تقسيم العمل والوظائف.

لكن فيما يخص أنواع الإعلام الأخرى، يبدو يجب على نظام التربية الرسمية والعامة أن يتخذ منحي مواجهة وسائل الإعلام هذه بفعالية وإيجابية مفكرة وواعية، ومن خلال التأكيد على إعداد المتربين لمواجهة أنواع الإعلام

بعقلانية، يهيئهم لحضور قيمى وعقلاني في عصر الإعلام والاستفادة من ساعات الإعلام وقدراته والتحسين أمام تهديدات أنواع الإعلام المتزايدة (بدل التعاطي المحدود والتكفيري).

المؤسسات والمنظمات غير الحكومية

رغم أنه في الأدبيات الإسلامية التقليدية نجد أثراً أقل لهذه المفاهيم الجديدة لعصرنا، لكن يمكن أن نعثر على النواة الأولية لهذه الأدبيات في الرؤية الدينية. أساساً عندما تتم مراجعة المصادر الإسلامية (القرآن^(١) والأحاديث)، تتضح أهمية الاعتناء بالمؤسسات والمنظمات غير الحكومية في عملية التربية. ففي القرآن تمت الإشارة في عدة آيات إلى هذا المضمون، من أن هذه الوظيفة ينبغي أن تجري وتسري في المجتمع الإسلامي بواسطة أشخاص لديهم هدف مشترك «وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ»^(٢). فمن خلال هذه العملية يساهم الناس المؤمنون باتباع الأسلوب الحسن في اتساع دائرة الخير والإحسان في المجتمع. ووفقاً للآية الكريمة: «وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ»^(٣)، هذه هي وظيفة المؤمنين، حيث يوصي بعضهم بعضاً بالإحسان والابتعاد عن السوء، وكذلك بالالتفات إلى الآية الكريمة «كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ»^(٤)، يتبادر إلى الذهن هذا المضمون، من أن شيوع هذا السلوك وسنّه في المجتمع، لهو علامة على معرفة الأمم الصالحة والخيرة.

كذلك تم التأكيد في الكثير من الروايات، على أصل الأمر بالمعروف. ولقد أكد الرسول الأكرم ﷺ كثيراً على الحضور والمشاركة الجماعية للناس في الساحة الاجتماعية والتعاون في تسيير أمور المجتمع. ويتأمل خاص في خطب الإمام علي عليه السلام في حقبة إدارته لأمر المسلمين، أيضاً يظهر أن الحاكم والحكومة الإسلامية أساساً، هي ليست دأب تسلط وهيمنة على جميع مرافق الحياة الاجتماعية للناس، بل قسم مهم من الأمور الراهنة لحياة الناس ينبغي أن تتابع بواسطة الناس أنفسهم. لعل وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر^(٥)، الذي هو أصل مهم وأساسي في الحياة

(١) - قد ورد في القرآن الكريم آيات كثيرة في هذا المجال، من جملتها:

- «وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَرَسُولُهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ» التوبة ٧١
- «وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ» آل عمران ١٠٤
- «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَقِمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَآمُرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوُوا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ» الحج ٤١
- «كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ» آل عمران ١١٠

(٢) - آل عمران، ١٠٤

(٣) - التوبة، ٧١

(٤) - آل عمران، ١١٠

(٥) - يقول الرسول الأكرم ﷺ:

- كلكم راع وكلكم مسؤول

- من أصبح ولم يهتم بأمر المسلمين فليس بمسلم.

- من سمع رجلاً ينادي يا للمسلمين فلم يجبه فليس بمسلم.

- «الْحَلَقُ كُلُّهُمْ عِيَالُ اللَّهِ، فَأَحْبَبُ الْخَلْقِ إِلَى اللَّهِ أَنْفَعُهُمْ لِعِيَالِهِ. (الحياة، ج ١، ص ٤٦٣)

- والله، لن يهد الله بك رجلاً واحداً خير لك مما طلعت عليه الشمس أو غربت. (الحياة، ج ١، ص ٤٦٣)

(٦) - عن الإمام علي عليه السلام: «لا تتركوا الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فيؤلى عليكم شراكم، ثم تدعون فلا يستجاب لكم». وعن الإمام الباقر عليه السلام: «إن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر سبيل الانبياء ومنهاج الصالحين فريضة عظيمة بها تقام الفرائض وتأمين المذاهب وتحل المكاسب وترد المظالم وتعمر الارض وينتصف من الاعداء ويستقيم الامر». (الكافي، ج ٥، ص ٥٥، نقلاً عن مكارم الشيرازي، تفسير رسالة ٤٧ نهج البلاغة، تاريخ الاستخراج ١٧ / ٧ / ٨٩ موقع آية الله مكارم الشيرازي

الالكتروني، عنوان، www.makaremshiraz.org

الاجتماعية للمجتمعات الإسلامية، يؤيد هذا الاستنتاج. المعنى الأوسع للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يرجع لنوع من الاشراف العام على أحوال المجتمع وشؤونه. حتى أنَّ النطاق الأساس للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يطال أيضاً أصحاب السلطة^(١)، أي مع اتساع دائرة هذا المعنى يمكن القول ان الناس تتحمل المسؤولية في الكثير من أمور المجتمع، وينبغي أن تشارك. وقد تمَّ التأكيد في الأصل الثامن من دستور جمهورية إيران الإسلامية، على نوع من المشاركة المتقابلة للناس في الحكم ضمن إصلاح شؤون المجتمع وتحسينها، حيث جاء: «في جمهورية إيران الإسلامية الدعوة إلى الخير، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر هو تكليف جماعي ومتبادل، وبعدها الناس تجاه بعضهم البعض، الحكومة بالنسبة إلى الناس والناس بالنسبة للحكومة. ويحدد القانون شروطه وحدوده وكيفية»، بناء عليه عندما تُوضع الآيات الإلهية والروايات وسيرة المعصومين (عليه السلام) إلى جانب بعضها البعض للتدبر، يتضح أن خدمة المجتمع والسعي لأجل تسيير شؤون الناس وتلبية حوائجهم المادية والمعنوية هي عبادة، وهكذا توجه في الحياة هو مسؤولية ووظيفة جميع أفراد المجتمع. من هنا فإنَّ حضور الناس في مختلف ساحات الحياة الاجتماعية لأجل هداية المجتمع وإصلاحه وتحسينه وحركته وسعيه المترفي هو أمرٌ ضروري وغير قابل للإنكار.

مع ملاحظة أوضاع العصر الراهن، يتمتع هذا الموضوع بحساسية عالية. فإصلاح المجتمعات المعقدة في هذا العصر، وارتقائها نحو الحياة الطيبة وتشكل المجتمع الصالح يحتاج إلى إضفاء الطابع المؤسسي على هذه الحركة الحياتية في المجتمع. فبناءً على الآية الشريفة ١٠٤ من سورة آل عمران «وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ»، يمكن استنباط أنه في الأوضاع الراهنة، حيث أنَّ قضايا المجتمع كثيرة ومتشعبة، والحركات الاجتماعية أيضاً تعقدت كثيراً، لا بدَّ أن تتوجه مجموعات من الناس - العلماء في الساحات والمجالات المختلفة للحياة الاجتماعية - إلى هذا الموضوع.

بلغة اليوم، يمكن لهذه الفئات أن تبادر إلى هذا الأمر على نحو مؤسسي، ومن خلال امتلاكها لهيئات ونظم خاصة وقوانين ملحقة موضوعة. ببيان آخر، من الصعب إمكان تحقيق هذا الأصل القرآني الأساسي والديني في المجتمعات المعقدة العصرية عبر الأساليب التقليدية. لذا بالالتفات إلى توجه بناء الحضارة، الذي أُشير إليه في القسم السابق، يُحتاج إلى أن تُصمم بنى اجتماعية ومؤسسات خاصة لأجل هذه المسؤولية العامة، كي تظهر هذه الحركة الباعثة على التسامي في المجتمع الإسلامي بصورة سلوك ذي طابع مؤسسي.

من المنظور التاريخي، يمكن الإشارة إلى عقد «حلف الفضول» في العصر الجاهلي، حيث تحالفت جماعة من الشبان الأخيار على نشر الخير في المجتمع، والمهمَّ أنَّ رسول الإسلام الأكرم (صلى الله عليه وآله) كان عضواً في هذه الجماعة في مرحلة شبابه. بعدها يذكر الرسول الأكرم (صلى الله عليه وآله) هذا التحالف بالحسن، ومن جملة ما يقول: «لقد شهدت في دار عبد الله بن جدعان حلفاً ما أحبَّ أن لي به حمر النعم، ولو أدعى به في الإسلام لأجبت»، أي الآن أيضاً أفي بعهدي وحلفي. النبي محمد (صلى الله عليه وآله) عقد هذا الحلف في سنِّ العشرين، لكن قبل ذلك - كذلك فيما بعد أيضاً - كان يظهر الكثير من المحبة والمودة للفقراء والمعدمين والأطفال من الأيتام والنساء اللواتي فقدن أزواجهن في الحروب، وكان يساعد المحرومين بكلِّ ما أمكنه^(٢).

(١) - «وما أعمال البر كلها والجهد في سبيل الله عند الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر إلا كنفثة في بحرٍ لجي... وأفضل من ذلك كله كلمة عدلٍ عند إمامٍ جائرٍ» (نهج البلاغة - الحكمة ٣٧٤، نقلًا عن مصطفى دلشاد الطهراني، ١٣٨٧ شهر مهر برور، اصدار دريا).

(٢) - موقع بيان الإلكتروني، حلف الفضول (تاريخ الاستخراج ٩٠ / ٤ / ١٥).

بطريق أولى يمكن إثبات أن أحد المجالات الحساسة واللائقة للتوجه في هذا المجال، هو مؤسسة التربية بالمعنى العام والتربية الرسمية والعامة بالمعنى الخاص. لذا لا ينبغي تصوّر أن هذا المجال، بالأخص التربية الرسمية والعامة، هو مجال منحصر بعمل الحكومات والهيئات الحكومية. وفقاً للبحث الذي طُرح في الأسطر السابقة، يمكن القول إن جميع أفراد المجتمع يتحملون مسؤولية تجاه تربية جيل المستقبل، وكلام رسول الإسلام الأكرم ﷺ المبني على المسؤولية العامة لأفراد المجتمع، يتعلق بهذا الأمر أيضاً.

أحد المظاهر الممتازة لأصل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر هو نقد آليات المجتمع المعتمدة. أساساً إن تنمية هذا النقد العام، يتقدّم بالمجتمع نحو الخير والسعادة. يقول الإمام علي عليه السلام في الرسالة رقم ٤٧: «لَا تَتْرُكُوا الْأَمْرَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيِ عَنِ الْمُنْكَرِ فَيَوَلَّى عَلَيْكُمْ أَشْرَارُكُمْ، ثُمَّ تَدْعُونَ فَلَا يُسْتَجَابُ لَكُمْ». واليوم يعتقد أهل الخبرة بأن حضور المؤسسات المدنية بتوجهها النقدي حيال الوضع الراهن، سيؤدي إلى فعالية وظائف نظام التربية الرسمية والعامة وتزايد نوعيتها وتحقيقها بنحو أكمل وأفضل.

إن ملاحظة تاريخ التربية والتعليم الإيراني والإسلامي، يشير إلى أن تنمية المؤسسات التربوية من قبل المدرسة، والأشكال الأخرى لهذه المؤسسة، قد كان واقعاً تحت تأثير هذا الإحساس بالمسؤولية من قبل أفراد المجتمع أكثر من الحكومات. ورغم أن الحكام المسلمين قد دخلوا أيضاً في موارد في هذا الوادي واشتغلوا بتنمية التربية والتعليم، لكن يبدو أنهم اعتبروا هذا الإجراء تابعاً لوظيفتهم ومسؤوليتهم الإنسانية والدينية أكثر من مسؤوليتهم السياسية. إن دراسة تاريخ تحولات النظام التعليمي تشير إلى أن الحكومات في مجال التربية العامة والرسمية، لم يكن لها حضورٌ باهرٌ، وقد كان الناس أكثر فعالية في هذه الساحة^(١).

بنحو عام إن اتساع وتعقيد وتشعب حركة تحقق حق التربية الرسمية والعامة، وكذلك الجانب الاجتماعي لحق التربية هذه، لا ينبغي أن يؤدي إلى تفرد هيمنة الحكومة على التربية وانحصارها بها؛ لأن هذا التفرد يمكن أن يؤول إلى إنحراف مسار التربية الرسمية والعامة، وأن يواجه التحقق المنشود للرسالة، والوظائف والأهداف مشاكل وصعوبات. وإن تعهد السلطة بالرعاية والحماية، والتطبيق الكامل لحق التربية الرسمية والعامة، هو مؤشر على أنها تسمح للأفراد والجماعات والاتحادات غير الحكومية أن تشارك بصورة قانونية في سياق التحقق الكامل لهذا الحق. لذلك، فبالإضافة إلى حضور العائلة في حركة التربية الرسمية والعامة، ينبغي أيضاً إتاحة المجال وتوفير الأرضية لمشاركة الأشخاص العاديين والحقوقيين الذين هم على ارتباط بالتربية الرسمية والعامة أو متخصصين فيها.

(١) - يذكر سعدي في الباب السابع من كتابه «گلستان» قصة معلم في أحد الكتاتيب كان صارماً صارماً جداً، فيتدخل الوالدان لأجل تغيير هذا المعلم بآخر. تشير هذه القصة إلى أنه كان هناك فرصة للوالدين للتدخل في مسار تربية الأولاد. ولعل السبب في ذلك أن تكلفة تعليم الأولاد في المدرسة كانت في عهدة الوالدين. في مجتمع اليوم أيضاً حيث إن ميزانية التربية الرسمية والعامة أساساً تُدفع من ضرائب المواطنين. فهذا الحق محفوظ للوالدين، بحيث يشرّفان على أمر تربية أبنائهما.

وهناك طيف واسع من المؤسسات والمنظمات غير الحكومية في المجتمع هي على استعداد لتلبية دعوة المشاركة المنشودة في التربية الرسميّة والعامة. بعض هذه المؤسسات والمنظمات عبارة عن:

مؤسسات الوقف^(١)؛

- المساجد والمؤسسات الدينية؛
- المؤسسات والجمعيات الخيرية في المجالات المختلفة المتصلة بالتربية الرسميّة والعامة.
- الاتحادات العلمية للمعلمين وخبراء العلوم التربوية؛
- المؤسسات العلمية والبحثية التربوية؛
- الجمعيات النقابية للمعلمين والعاملين في حقل التربية الرسميّة والعامة.
- المؤسسات والشركات التي تقدم خدمات في مجال التربية (فرعية وأساسية).
- الأشخاص العاديون المهتمون بالتربية الرسميّة والعامة.
- الاتحادات والمؤسسات الثقافية في ساحة العلوم والفنون.

يمكن أن تكون مشاركة المؤسسات والمنظمات غير الحكومية في عملية التربية الرسميّة والعامة في جوانب وأبعاد متعددة، من جملتها:

- تنفيذ البرامج والفعاليات.
- تقديم خدمات جانبية ومتممة [إضافية] للمدارس، خاصة في قسم البرامج غير الإلزامية.
- تقديم خدمات استشارية للمدارس والأهل وعناصر ومكونات التربية الرسميّة والعامة.
- تقديم مشاريع ومقترحات لتنمية عمليات وإجراءات التربية الرسميّة والعامة وتحسينها.
- تقييم ونقد الآليات المعتمدة.

من الطبيعي، ينبغي أن يكون مستوى وكيفية مشاركة وتحديد الآليات الحاكمة على هذه الحركة قانونياً، وأن يتمّ إعداد اعلانية قانونية مناسبة والمصادقة عليها من المراجع ذات الأهلية.

(١) - يظهر البحث في تاريخ التربية في إيران والعالم الإسلامي، أن نظام التربية العامة في إيران والعالم الإسلامي قد استفاد كثيراً من المؤسسات المدنية وخاصة مؤسسة الوقف. فقد قامت نهضة بناء المدارس في العالم الإسلامي في القرون الوسطى وتشكّلت الحضارة الإسلاميّة على مبدأ تنمية مؤسسة الوقف، ونادراً ما كان هناك تدخل رسمي من الدولة في إنشاء المدارس، وكانت إجراءات رجال الدولة والبلاط جراء شعورهم بالمسؤولية الدينية، أيضاً تُنجز بنحو غير رسمي على الأغلب وفي تنظيم صيغ الوقف. فالمدارس من قبيل دار الحكمة والمدرسة النظامية والنورية والمستنصرية، كانت- على الرغم من استفادتها في مرحلة التأسيس من المصادر المالية للحكومة أو سلطتها - مستقلة ومكتفية في خصوص الشؤون والمسائل الاقتصادية واستمرار حياة المؤسسة». عبد الرحيم غنيمه، تاريخ الجامعات الإسلاميّة الكبرى، ترجمة نور الله كساوي، ١٣٧٢، إصدار جامعة طهران.



القسم الثالث

دليل نظام التربية الرسميّة والعامة
في جمهوريّة إيران الإسلاميّة

١- المقدمة

كما أشرنا في مقدمة هذه المجموعة، فإن معرفة آفات مسار التحوّلات في نظام التربية الرسميّة والعامة (التربية والتعليم) في إيران في الحقبة الأخيرة يُظهر أنّ التنظيم والانتشار للنظام الفعلي للتربية الرسميّة والعامة قد أنجز بدون الاستناد إلى نموذج نظري جامع للميزتين الإسلاميّة والإيرانيّة، لأنّه في هذه الحالة يجب أولاً عمل بعض المباحث المهمة والأساسية حول هذا النظام (من قبيل تعيين الرسالة والأهداف والوظائف، وحدود المسؤوليات، ودور أركان حركة التربية في هذا النظام وكيفية ارتباطها بالعناصر الأخرى المساهمة والمؤثّرة)، وفق مبنى الفلسفة الخاصة للتربية الرسميّة والعامة (بالميزتين الإسلاميّة والإيرانيّة)، وبالالتفات إلى المقتضيات الاجتماعية والظروف الزمانية والمحلية المحددة، ومن ثمّ بالالتفات إلى هذه المباحث، يتمّ تصميم بنية وتنظيم أجزاء وعناصر نظام التربية الرسميّة والعامة في إطار نظري منسجم ومتلائم مع فلسفة كهذه. للأسف، بسبب الغفلة عن ضرورة تدوين نموذج نظري كهذا، جامع للنظام الفعلي للتربية الرسميّة والعامة، فإنّ أكثر خطط وبرامج هذا النظام والإصلاحات والتحوّلات الكليّة والجزئية المطلوبة في أقسامه المختلفة، قد أنجزت وفق مبنى النظريات غير المحلية، وبالاقتراس المحض من الأنظمة التعليمية العالمية الأخرى (من دون الالتفات إلى المستلزمات الثقافية والمحلية)، ومن خلال الالتقاط غير المتوازن، ومن دون ملاحظة التناسب والانسجام بين جميع الأجزاء أو الارتباط المفيد مع العناصر المساهمة والمؤثّرة الأخرى في نجاح حركة التربية، حتّى اقتباس البرامج والخطط التربويّة في هذا النظام قد طبّقت بشكل غير متوازن ومتناسب بعضها مع بعض، وعلى هيئة إجراءات غير منسجمة (ومتضادّة في بعض الأحيان) دون ملاحظة المباني القيمية والفكرية للمجتمع. بعبارة أخرى، لا يوجد، إلى الآن في هذا النظام، إطار فكري منسجم وقائم على الأسس النظرية المستحكمة والثابتة (وبالأخصّ المستند إلى المباني والقيم الإسلاميّة)، لتنظيم الحركات التغييرية أو الإصلاحية.

هذه المسألة أدّت إلى مرض مزمن في نظام التربية والتعليم، وفي الواقع، إلى نوع من الغفلة التاريخية عن إحدى اللوازم المهمة للتحوّل البنوي في هذا النظام^(١)؛ في حال أنّ دراسة التجارب العالمية في مجال التحوّلات والإصلاحات البنوية في الأنظمة التعليمية للدول الناحجة، تشير إلى أنّه تمّ في البدء، ابتداءً إطار نظري مناسب لتجديد المؤسسة والتغييرات الواسعة في الأهداف والبرامج التربويّة، ومن ثمّ، اتّجهوا بمعونة رافعات إدارية مناسبة وضمانات قانونيّة وتنفيذيّة وماليّة، إلى إعادة ترميم نظامهم التربوي^(٢). بناءً على هذا، فالتحوّل في نظام التربية الرسميّة والعامة في البلاد، يحتاج إلى وجود إطار نظري جامع يرسم التوجّهات الأساسيّة لمستقبل هذا النظام بما يتناسب مع المباني والأهداف والقيم الإسلاميّة.

(١)- نفيسي، عبد الحسين، (١٣٧٨، ص ١٦١، ١٦٢)؛ لقد حدّر بعض المنظرين الآخرين أيضاً في خصوص فحط المباني النظرية في مجال التربية في إيران- وبخاصّة فقدان المباني النظرية المناسبة لنظام التربية الرسميّة (الأعمّ من التربية والتعليم والتعليم العالي)- (باقري، ١٣٨٢)، (زيباكلام، ١٣٨٤)، (كاردان، ١٣٨٥)، (محسن بور، ١٣٨٦) و(آقازاده، ١٣٨٣).

(٢)- آقازاده، ص ٢١٢.

بناءً على ما تقدم، فإن تنظيم نظام التربية الرسميّة والعامة في مجتمع إيران الإسلامي، مضافاً إلى استناده إلى «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلاميّة» و «فلسفة التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلاميّة»، يحتاج إلى تدوين نموذج نظري^(١) جامع، يحدّد لوازم هاتين المجموعتين الفلسفتين ودلالاتهما في ميدان العمل. من هنا، فالنموذج في هذه المجموعة قد دُكر بعنوان «دليل (الإطار النظري = doctrine) نظام التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلاميّة»، وبيان آخر الدليل عبارة عن مخطط مفهومي منهجي يحدّد لوازم ودلالات المباني الفلسفية للتربية الرسميّة والعامة من خلال الاستفادة المناسبة من منتجات العلوم التربوية في ساحة السياسة والعمل في نظام التربية الرسميّة والعامة. هذا النموذج النظري الجامع، يحدد خصائص الوضع المطلوب لهذا النظام، خلال بيان التعريف والنطاق، والرسالة، والأهداف، والوظائف، والنهج، والتوجّه، وبنى وروابط هذا النظام، وأيضاً من خلال توضيح التعريف، والوظائف، والتوجّه، والأصول والروابط لكل واحد تحت أنظمتها الرئيسيّة، يرسم كيفية تحقيقها العلمي، حتى يستقيم كل نوع تحول أساسي في هذا النظام بالالتفات إلى عناصر هذا النموذج الكلي، وفقاً للمباني النظرية والدلالات الفلسفية للتربية الإسلاميّة.

١-٢ - ضرورة صياغة الدليل

لتبيان ضرورة إعداد الدليل وصياغته، يمكن - إضافةً لما تقدّم - ذكر الأسباب التالية:

على الرغم من توفير فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسميّة والعامة للمباني النظرية المحكمة والمنسجمة لهداية التحوّلات في نظام التربية الرسميّة العامة، إلّا أنّ هاتين المجموعتين لا يمكنهما أن تكونا المرشد والموجّه العملي المباشر لمسار الإصلاح والتحوّل في هذا النظام، ذلك أنّهما تبيّنان وترسّمان المبادئ والأهداف التربويّة للمجتمع الإسلامي وكيفيّتهما بمستوى كلّ (الأعمّ من التبيين التفصيلي لكيفية تحقّق الإجراءات والأعمال التربويّة). من هنا، يلزم تهيئة إطار نظري، وفي الوقت عينه الذي يستند فيه إلى الاعتمادات النظرية المذكورة، يقترب أكثر من ميدان العمل من خلال الاستفادة المناسبة من النتائج النظرية للعلوم التربويّة، ومن خلال النظر إلى الواقعيات الموجودة في ساحة نظام التربية الرسميّة والعامة، وهذا الإطار يوجّه ويهدي التوجهات الكلية للتحوّل في هذا النظام، ويكون مصدراً ملهماً للسياسات والبرامج الإجرائيّة. بعبارة أخرى، إنّ ضرورة إيجاد ارتباط بين النظرية والعمل يتطلّب وجود آلية، لكي يبتعد وضع السياسات والخطط لأيّ نوع تحوّل في نظام التربية الرسميّة والعامة عن مخاطر التنظير المحض (الوقوف في برج النزعة المثاليّة العاجي دون الالتفات إلى الواقع) ولا يقع في فخّ النزعة العمليّة المحضة (من دون الاستناد إلى المباني النظرية). بناءً على هذا، فالدليل بمثابة إطار نظري موجّه للسياسة والعمل في ساحة نظام التربية الرسميّة والعامة، وحدّ أوسط بين المباحث النظرية (على هيئة النظريّات الأكاديميّة البحتة الخالية من الالتفات إلى الظروف المحيطة والمحليّة الخاصّة، أو في حدود النماذج النظرية الاستراتيجية المقترحة لظروف خاصّة كفلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلاميّة، وفلسفة التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلاميّة)، وبين وضع السياسات والتخطيط الإجرائي.

(١)- المراد بالنموذج النظري في هذه المجموعة، مخطط مفهوميّ منظم - مؤلف من العناصر المرتبطة بحركة التربية والروابط فيما بينها. بحيث يوفر إجابات مستدلّة عليها وعامة إلى حدّ ما، قائمة على المباني النظرية الثابتة، من أجل توجيه نظام التربية الرسميّة والعامة، والنظم الفرعية، وعناصره الأخرى (المعرفة المقصود والمعنى المراد راجع سائر المصطلحات المستخدمة في هذه المجموعة/الملحق ٢)

إحدى الوظائف الأساسية لفلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية وفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية، هي تهيئة الأرضية لإيجاد الانسجام في نظام التربية الرسمية والعامة عامةً، وانسجامه مع سائر العناصر والمؤسسات المساهمة والمؤثرة في حركة التربية، وتقديم معايير مناسبة بغية نقد الوضع الراهن. هذه الوظيفة تتحقق عملياً عن طريق الدليل. ويمكن للدليل بالاستناد إلى المباني النظرية (المندرجة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، وفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية) أن يكون مؤثراً في تقديم معايير منسجمة لدراسة الوضع الراهن لنظام التربية الرسمية والعامة، وأيضاً في وضع السياسات وتخطيط البرامج المنسجمة في سبيل تحقق مثل هذا الانسجام والتنسيق.

يمكن للتحويلات البنوية في الأنظمة الرسمية عموماً أن تُدار من خلال المنطق والتفكير الاستراتيجي، وأن تتحقق من خلال آلية وضع السياسات والتخطيط الاستراتيجي. إن ترسيم الوضع المطلوب للنظام - بما يتناسب والقيم المعتمدة والمقبولة في المجتمع والظروف المحلية - هو من اللوازم الأساسية والمقدمات الضرورية لكل أشكال التخطيط الاستراتيجي، لكي تُعرف للوهلة الأولى وتستبين من خلال الالتفات إلى هذا الوضع المثالي (المندرج في بيان القيم وبيان مهمة النظام)، ومن خلال نظرة عامة بالآفات، نقاط ضعف النظام وقوته وفرصه وتهديداته (في الوضع الراهن). عندها تتحدد التحديات المستقبلية والأفق المنظور للنظام (الوضع المطلوب الممكن التحقق في المدى البعيد) ومن ثم، تتحدد الاستراتيجيات الأصلية والداعمة للمواجهة الواعية لهذه التحديات ولتحقيق التطلعات؛ إن صياغة الدليل هي بمثابة سعي في سياق ترسيم الوضع المطلوب لنظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية (بالطبع، من دون تحديد هذا الوضع بمدة زمنية معينة)، وتكون المقدمات الضرورية الأساسية لمثل هذا التخطيط الاستراتيجي، من أجل الوصول إلى أفق ممكن التحقق لهذا النظام، على مدى عشرين عاماً.

إن نجاح أي نظام تربوي في العالم المعاصر، هو رهن بالاستفادة من النظريات الجديدة وتجارب الدول الأخرى، لكن من البديهي، أن تكون هذه الاستفادة واعية ومناسبة (بعيدة عن الالتقاط والتقليد الصرف) وأن تكون قائمة على أطر نظرية محكمة. يمكن للدليل أن يكون إطاراً منهجياً ومبنياً على النظام المعياري الإسلامي، للاستفادة من النظريات الجديدة والتجارب العالمية - بعنوان المبنى الموثوق من أجل التطبيق المناسب لهذه النظريات والتجارب وصبغها بالصبغة المحلية.

ينبغي لكل نظام تربوي من أجل المواجهة المناسبة للتغيرات والتحويلات المحيطة به، أن يعتمد على مجموعة من المعايير والسياسات الثابتة وحتى النماذج النظرية الثابتة نسبياً، لكي لا يبتلى في سبيل أداء رسالته ومهمته في السعي باتجاه غاية حركة التربية، بالروتين^(١) والتغيير الدائم للتوجهات الأساسية (وبالتالي، حدوث الحيرة والإبهام أو تكرار العمل والجهد والخطأ). إن صياغة الدليل بناءً على فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية، والالتزام بمضمونه الأساسي من قبل واضعي السياسات، المديرين المسؤولين، والمخططين الإداريين وعموم المديرين، ومعلمي المدارس، يؤدي إلى إيجاد نوع من الثبات والاستقرار المطلوب في هذا النظام.

على الرغم من أن لمسؤولي نظام التربية الرسمية بشكل طبيعي، وجهات نظر متنوعة بخصوص كيفية تحقق حركة التربية - وينبغي، مراعاةً للأصول، لمسؤولي هذا النظام المفكرين الإقرار بمثل تنوع كهذا وتقبله - إلا أن

(١) - اجتناب الابتلاء بالروتين في السياسات والبرامج التربوية هي مسألة مهمة، تم التأكيد عليها مؤخراً في بيانات القائد الخامنئي (ع) (١٣٨٥ و ١٣٨٦) مع مدراء الصف الأول في التربية والتعليم، وذكره كأساس التحول المطلوب في نظام التربية والتعليم.



تنظيم نظام التربية الرسمية والعامة يقتضي وضع السياسات والتخطيط المنسجم ووجود مقدار من توحيد الرؤية العملية بين العناصر والمكونات المتعددة لهذا النظام. ولا يتأتى الوصول إلى مثل هذه الوحدة ووحدة الاتجاه بين عناصر النظام التربوي والمشرفين عليه، إلا عبر صدور منشور ولائحة قانونية ورقابة مؤسسية للإشراف عليه؛ إن صياغة واعتماد دليل وتوافق واضعي السياسات والمديرين المسؤولين كافة في نظام التربية الرسمية والعامة حول مضمون الدليل وقبول مبانيه النظرية (فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية) سوف يشكل خطوة عملية لإيجاد الانسجام الفكري وتوحيد الرؤى (في مقام العمل) بين المسؤولين المفكرين في هذا النظام.

على الرغم من هذه الأدلة الواضحة، ينبغي الالتفات إلى أنه منذ تأسيس نظام التربية والتعليم في إيران إلى الآن، لم يُنجز أي جهد تحقيقي مستقل^(١) لصياغة مثل هذا النموذج النظري الجامع، وينبغي اعتبار الجهد الحالي كأول خطوة منهجية [١] في هذا المجال، إذ تُعد صياغة مثل هذه المجموعة من جملة ابتكارات الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم.

٣-١- نتائج وآثار صياغة الدليل

بالالتفات إلى المباحث السابقة، يمكن الإشارة إلى الموارد التالية كنتائج إيجابية لصياغة دليل للإصلاح والتحول الأساسي في النظام الحالي للتربية والتعليم:

- تقديم معايير مفهومية منسجمة ومبنية على النظام المعياري الإسلامي لنقد الوضع الراهن لنظام التربية الرسمية والعامة (في مجال الأداء العملي للنظام والأنظمة الفرعية والعلاقات الداخلية والخارجية).
- إيجاد نوع من التوجه الذهني والفكري الموحد بين جميع العاملين المعنيين في نظام التربية الرسمية والعامة أعم من واضعي السياسات والمديرين العامين والمخططين والاختصاصيين ومديري ومعلمي المدارس.
- إيجاد نوع من الانسجام بين العناصر والمكونات المختلفة لنظام التربية الرسمية والعامة، وتحديد الواضح في العلاقات المطلوبة بين هذا النظام وسائر العناصر المساهمة والمؤثرة في حركة التربية.
- ترسيم الوضع المنشود لنظام التربية الرسمية والعامة وفقاً للتعاليم الدينية، وبالتفات إلى الظروف الثقافية والاجتماعية في نظام جمهورية إيران الإسلامية.
- المواءمة بين خصوصيات عناصر نظام التربية الرسمية والعامة ومكوناته وبين المضامين المبينة في فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية.
- إيجاد الاستقرار النسبي في سير التحولات الضرورية لنظام التربية الرسمية والعامة، وتهيئة الأرضية لقيادة هذه التغييرات وإدارتها إدارياً وتربوياً بوعي.
- إيجاد الانسجام الفكري والتوافق الأكبر بين المشرفين المسؤولين في نظام التربية الرسمية والعامة في مختلف مستويات الإدارة والقيادة التربوية، والإدارة والتخطيط للأنظمة الفرعية وعناصرها المختلفة.

(١)- ينبغي بالطبع، اعتبار مشروع كليات التغيير البنوي لنظام التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية (المصادق عليه من قبل مجلس التغيير البنوي لنظام التربية والتعليم ١٣٦٧) كخطوة مقدّمة قيمة في هذا المجال، الذي سعى من خلال بيان الأصول الحاكمة على نظام التربية والتعليم، وترسيم هيكلية لهذا النظام، بما يتناسب ومباني التربية والتعليم الإسلامي وأهدافهما، إلى ترسيم الوضع المطلوب لنظام التربية والتعليم في بلدنا بعد انتصار الثورة الإسلامية؛ لذا فإننا في صياغة الدليل، وعلى الرغم من وجود الانتقادات على هذا المشروع (من جملتها باقري ١٣٨٠)، سعينا، قدر المستطاع، إلى الاستفادة من بنوده القيّمة.

خلال صياغة الدليل، تمّ السعي إلى مراعاة الملاحظات المنهجية العامة الحاكمة على الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، وسوف نتعرض هنا إلى أهمّ هذه الملاحظات، ثمّ نوضح كيفية مراعاتها:

الدور الأساسي والمحوري لفلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية والعامة، خلال صياغة الدليل، كي تستند مكونات الدليل- التعريف والخصوصيات، والرسالة، والأهداف، والوظائف، السبيل، التوجهات والبنية العامة لنظام التربية الرسمية والعامة، كذلك التعريف، وتوضيح الوظائف، والأصول، والتوجهات وعلاقة كل الأنظمة الفرعية - من الناحية النظرية، إلى مضمون فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية والعامة في الجمهورية الإسلامية الإيرانية، أو تكون منسجمة مع المضامين الأساسية لهاتين المجموعتين.

الإستناد إلى التعاليم البنيوية الإسلامية والانسجام معها

خلال صياغة وتدوين الدليل، كان السعي الدائم على أن يستند مضمونه بشكل طبيعي على التعاليم الإسلامية البنيوية وأن ينسجم معها. تجلّى هذا السعي خلال حركة التصميم والقيام بالدراسات النظرية (المحوران الثالث والرابع الراميان إلى تدوين النماذج النظرية للساحات والأنظمة الفرعية) وخلال تقديم الإطار الفلسفي - الديني (المأخوذ من المباني الإسلامية) للمحققين وكذلك خلال عقد جلسات واجتماعات متعدّدة بين الباحثين من أجل الاستماع ودراسة التقارير الخاصة بنتائج الأبحاث المتعلقة بـ«فلسفة التعليم والتربية الرسمية في الإسلام». كذلك تمّت دراسة ونقد ومراجعة نتائج هذه الأبحاث (أي النماذج النظرية المدوّنة)، من قبل المشرفين، خلال جلسات لجنة تدوين وصياغة الدليل، والمجموعة المتخصصة بالتدوين مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير المتنوعة ومن جملتها تناسب المفروضات والمحتوى مع التعاليم الإسلامية. بالإضافة إلى ذلك، تمّ الاستفادة خلال عملية توليف نتائج الأبحاث النظرية، من نتائج الأبحاث القيمة للدراسة التالية «تدوين الأسس الفلسفية والدينية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم» ومن بقية المصادر الإسلامية المعتمدة.

الاستفادة من أحدث نتائج الأبحاث العلمية المعتمدة

يجب الالتفات إلى نتائج الأبحاث الجديدة في كلّ مجال من المجالات، خلال إنجاز الأبحاث (في المحورين الثالث والرابع للدراسات النظرية) وطبقاً لمنهجية البحث المصدّق عليها.

كذلك وفي إطار الدراسات الخاصة بالوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، إطلاع الباحثين في المجالات المتنوعة والأنظمة الفرعية على التقرير الخاص بنتائج دراسة «أسس علم النفس للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم»، والتقرير الخاص بنتائج دراسة «أسس علم الاجتماع للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم».

الالتفات بشكلٍ واقعي إلى الإمكانيات الموجودة والقيود الخاصة بنظام التربية الرسمية العامة.

كانت الدراسات المتعلقة بكل نظام فرعي تقوم بنقد الوضع الموجود وبدراسة التوجهات الحالية في كل مجال (من خلال الاستفادة من نتائج الأبحاث المنجزة في لجنة الدراسات ذات الصلة ولجنة المكونات الأصلية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم وأيضاً مجموعة دراسات الوثيقة الوطنية على مستوى المحافظات وتحليلها بشكل عميق).

كذلك أدى النقد والدراسة المكثرتين لأجزاء وأقسام الدليل من قِبَل المتخصصين أصحاب التجربة في لجان وزارة التربية والتعليم والمديرين الأساسيين في هذا النظام، إلى ترسيم الوضع المنشود لنظام التربية الرسمية والعامة في الدليل، مع الالتفات قدر الإمكان إلى القضايا والوقائع الموجودة والمستقبلية لنظام التربية والتعليم في البلاد. لذلك يمكن القول إن تدوين النموذج النظري لهذه الدراسات قد تمّ في عين التفاته إلى الوضع المطلوب، اهتمامه بالشروط والظروف الموجودة.

الاستفادة من التجارب الناجحة لسائر الأنظمة التربوية في إطار النظام المعياري الإسلامي

إنّ جزءاً مهماً من الدراسات كان ناظرًا إلى الساحات والأنظمة الفرعية، والدراسة التطبيقية لتجارب البلدان والنماذج الناجحة على المستوى العالمي، بالتأكيد مع الالتفات إلى مدى انسجامها مع النظام المعياري الإسلامي ومدى تناسبها مع الأوضاع المحلية.

لذلك إنّ تدوين أي نموذج مدوّن كان يأخذ بعين الاعتبار من ناحية، القضايا المحلية، ومن ناحية أخرى، ينظر إلى التجارب الناجحة والمعتبرة والمتطابقة مع النظام المعياري الإسلامي في الساحة العالمية.

الانسجام والتماسك بين أجزاء الدليل ومكوناته

تمّ انطباق وتعديل نتائج الدراسات في الساحات والأنظمة الفرعية من خلال حضور أحد أعضاء لجنة التدوين بما يتناسب مع مستلزمات فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية، وكذلك كان السعي الدائم لتكون نتائج كلّ من الدراسات منسجمة مع نتائج الدراسات الأخرى؛ أي سعينا كي تتناسب الأصول والتوجهات الخاصة بالساحات والأنظمة الفرعية مع مبادئ وأصول فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية، حتى تتناسب قدر الإمكان وتنسجم مع الأصول والتوجهات في الساحات والأنظمة الفرعية الأخرى، وبالتالي ضمن تواجدها في الإطار العام لفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية تكون منسجمة مع الأصول والتوجهات الأخرى للأنظمة الفرعية أو على الأقل لا يُلاحظ بينها عدم انسجام.

١-٥- منزلة الدليل

في أبحاث مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، بناءً على الطرز المفهومي لهذه الأبحاث، سوف تُعدّل النتائج الأخرى لفعاليات مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم - النافذة إلى معرفة الآفات ونقد الوضع القائم، وتسجيل لائحة بنقاط الضعف والقوة والفرص والتهديدات، وتشخيص التحديات، وتحديد الأفق وتوقع الاستراتيجيات الأساسية والداعمة لتحقيق أفق العشرين عاماً المقبلة للنظام - بناءً على مضمون الدليل، لتأخذ صيغتها النهائية.

بناءً على هذا الدليل، ستتوفّر المحكّات المفهومية اللازمة لتدوين وثيقة التحوّل الاستراتيجي لنظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية في الموارد التالية:

- صياغة بيان مهمة النظام
- معرفة نقاط قوة النظام وضعفه والتهديدات المواجهة له والفرص (بناءً على النقد الداخلي والخارجي له).
- معرفة التحديات الأساسية للنظام (في العقدين القادمين).

- تحديد الموقع الاستراتيجي للنظام.
- تحديد أفق النظام على مدى العشرين عاماً (١٣٨٤ - ١٤٠٤).
- تنظيم الاستراتيجيات وتحديد السياسات العامة للتنمية الاستراتيجية للنظام.
- تدوين الأهداف العملية والسبل الإجرائية.
- علاوةً على هذا، يقوم الدليل، كوثيقة عليا، بدور مهم في أي برنامج تغييري طويل المدى أو مشروع جامع ومتبصر بالمستقبل في النظام الحالي للتربية الرسمية والعامة.

بناءً على هذا، ينبغي عدّ دليل نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية، بمثابة البناء الأساسي لكل عملية تقنين أو وضع سياسات أو تخطيط، لناحية إيجاد التحوّل الأساسي والاستراتيجي في النظام الحالي للتربية الرسمية والعامة.

٢- المشخصات العامة لنظام التربية الرسمية والعامة

٢-١ - التعريف والنطاق

إنّ تحقّق التربية الرسمية والعامة مع ملاحظة خصائصها المبيّنة في فلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية تقتضي وجود مؤسسة اجتماعية وثقافية، كعنصر أساسي لقسم الثقافة العامة للمجتمع الإسلامي - بغية توسيع الساعات الوجودية لجيل المستقبل وتساميها الدائم، ونشر التجارب الاجتماعية المتراكمة^(١) والارتقاء بها، من خلال الاعتماد على أركان حركة التربية والمشاركة الفعّالة لجميع العناصر المساهمة والمؤثّرة - تتوّلى، وتكون المسؤولة عن التحقّق اللائق للتربية الرسمية والعامة على جميع المستويات الكبرى والصغرى. لذا ستكون هذه المؤسسة بهدف تسامي نوعية الحياة الفردية والاجتماعية لعموم أفراد المجتمع، وإعدادهم لتحقيق المرتبة اللازمة واللائقة من الحياة الطيّبة، والتهيئة لتكوين هويّة الجيل الجديد وتساميها الدائم من خلال التأكيد على تكوين الخصائص المشتركة للهويّة وارتقائها في ظلّ تشكّل المجتمع السالم وارتقائه المستدام على أساس النظام المعيارى الإسلامي.

بناءً عليه، يمكن تقديم مثل هذا التعريف لـ «نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية» كما يلي:

«مؤسسة اجتماعية وثقافية^(٢) منظّمة، بعنوان أهمّ عامل لنقل الثقافة العامة في مجتمع إيران الإسلامي، ونشرها وارتقائها، تقع عليها مسؤولية توفير المجال المنظم والعادل لاكتساب الجهوزية والاستعداد عند المتربّين لتحقيق مرتبة من الحياة الطيّبة في جميع أبعادها، بحيث يكون تحصيل تلك المرتبة لازماً وجديراً بالنسبة لعموم أفراد المجتمع^(٣). إنّ إحراز مرتبة كهذه من الاستعداد والجهوزية بغية تكوين هويّة المتربّين وارتقائها الدائم-

(١) - حيث تتجلى في مجموعة العقائد، والرؤى والسنن المقبولة لدى أفراد المجتمع، أنواع العلوم، والفنون والتقنيات حصيلة العقل الجمعي، والقيم الأساسية الحاكمة على العلاقات الفردية والمدنية والاجتماعية.

(٢) - الملاحظة المهمة والجديرة بالذكر، أنّنا من خلال الالتفات إلى لزوم الدور الفعّال لجميع أركان المجتمع ومن جملتها الحكومة الإسلامية، اعتبرنا نظام التربية الرسمية والعامة بكلّيته، مؤسسة اجتماعية وثقافية - ليس بمثابة مؤسسة حكومية صرف، ولا مؤسسة خاصة غير حكومية بالمطلق - ولو أنّ الأقسام الواضحة للسياسات والمخططة والمشرقة على هذا النظام (كوزارة التربية الرسمية والعامة) مرتبطة بالأساس بالحكومة وتحت إشراف النظام السياسي، وأنّ أقساماً أخرى منه (كالشركات والمؤسسات الداعمة أو بعض المدارس) خاصة، وبعضها أيضاً (كالمجالس والاتحادات) هي ضمن المؤسسات المدنية (غير الحكومية).

(٣) - تحديد هذه المرتبة خلال فترات زمنية، يحدد من قبل المجلس الأعلى للتربية الرسمية والعامة (راجع وظائف هذا المجلس).

(من خلال التأكيد على الهوية الإنسانية والإسلامية والإيرانية المشتركة) في سياق تشكّل المجتمع الصالح وارتقائه المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي- يستلزم كسب متربّي هذا النظام المؤهلات اللازمة لفهم وضعيتهم ووضعية الآخرين والتحسين المستدام لها».

هذه المؤسسة الاجتماعية والثقافية مركزية الحكومة الإسلامية (بلحاظ دور حاكميتها في هداية ودعم الجنبه الاجتماعية البارزة لهذه المؤسسة) ومن خلال المشاركة الفعّالة للأهل والإعلام والمراكز والمؤسسات غير الرسمية، تكون المتولّية والمسؤولة عن التحقق اللائق «لحركة التربية الرسمية والعامة» في جميع مستويات وضع السياسات؛ والتخطيط؛ والدعم؛ والتنسيق والتنظيم؛ والتنفيذ والإشراف؛ والتقييم والإصلاح.

بالالتفات إلى المباني الحقوقية ومباني علم النفس المذكورة في فلسفة التربية الرسمية والعامة يكون نطاق فعالية نظام التربية الرسمية والعامة (المجتمع المستهدف) جميع الأفراد^(١) التابعين لنظام جمهوريّة إيران الإسلامية، الذين هم بناءً على القانون (بلحاظ المرحلة العمرية) مشمولون للدخول في نظام التربية الرسمية والعامة.

٢-٢- الرسالة

بناءً على «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية» وفي سياق تحقّق الغاية والهدف العام للتربية الرسمية والعامة؛ تكون رسالة^(٢) «نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية» عبارة عن:

«تهيئة الأرضية^(٣) المنظّمة والعادلة لاكتساب المؤهلات واللياقات الفردية والعائلية والجماعية اللازمة لعموم أفراد^(٤) المجتمع^(٥) بهدف إحراز مرتبة مقبولة من الاستعداد والجهوزية لتحقيق الحياة الطيبة بجميع أبعادها».

من البديهي، أنّ يتمتع نظام التربية الرسمية والعامة أيضاً بالإمكانات والصلاحيات اللازمة لتحقيق هذه الرسالة المهمة، وأن يكون مسؤولاً أمام المجتمع أيضاً عن كفيّة أدائها. فمن خلال أداء هذا النظام لمثل هذه الرسالة، علاوةً على تهيئة الظروف اللازمة لتحقيق الهدف والغاية العامّين للتربية الرسمية والعامة (بالنسبة لجميع المتربّين)، سوف يكون له كمؤسسة اجتماعية وثقافية، وظائف^(٦) محدّدة أمام المجتمع، حيث يمكن، بل يجب، من خلال الالتفات إلى هذه الوظائف، تقييم أداء العمل الواقعي لهذا النظام والعوامل المساهمة والمؤثّرة فيه.

(١)- جدير بالذكر، أنّ هذا النطاق الزمني يكون مرناً بحسب الحاجات والاستعدادات الخاصّة للمتربّين، وضرورة نشر فرص التعلّم كي يتحقّق حدّ نصاب مقبول من المؤهلات واللياقات اللازمة.

(٢)- الرسالة (أو المهمة) عبارة عن: «القضية المشتملة لبيان المسؤولية الأساسية والمنتظرة من كلّ واحدة من المؤسسات المساهمة في حركة التربية».

(٣)- تهيئة الأرضية المنظّمة هذه مع أنّها تتوافق عموماً مع نوع من الإلزام البرامجي (خاصّة في المراحل الأولى للتربية)، ينبغي أن تُصمّم وتنقّذ بشكل يحقّق فيه المتربّون في أنفسهم وعن وعي واختيار أهداف النظام التربوي.

(٤)- إنّ شمول عموم أفراد المجتمع بالتربية الرسمية والعامة هو شمول في زمن محدّد. ويحدّد النطاق العمري لمشمولي هذا النظام في الوثائق العليا طبقاً للقانون والظروف الاجتماعية.

(٥)- طبقاً لدستور جمهورية إيران الإسلامية يتمتع عموم الأفراد الإيرانيين بصرف النظر عن خصائصهم القومية والدينية، بحقّ التربية المتكافئة. لذا، ينبغي لجميع الأفراد التابعين لنظام جمهورية إيران الإسلامية الذين لهم وعليهم - طبقاً للقانون - حقوق وواجبات تربوية محدّدة، اكتساب المؤهلات اللازمة للحضور اللائق في الحياة الفردية والجماعية، عن طريق نظام التربية الرسمية والعامة. بناءً على هذا، ينبغي لعموم الأفراد الأطفال والناشئة (٦-١٨ عاماً) من مواطني جمهورية إيران الإسلامية أن يستفيدوا من التربية الرسمية والعامة (أي يُحسبون أفراداً لازمي التعليم) وفي حال حرمانهم من هذا النوع من التربية، ينبغي لهم حتّى عند تقدّمهم في السنّ الاستفادة من نوع من أنواع التربية العامة التعويضية المناسبة (تعليم كبار السن).

(٦)- الوظيفة عبارة عن الأثر والنتيجة المتوخّاة من أعمال كلّ واحد من العناصر والمؤسسات التربوية المنتظرة التي تكون ضرورية لناحية تحقّق رسالتها المرتقبة ولتحقّق غاية وأهداف التربية.

في سياق تحقّق الغاية والهدف العام للتربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلاميّة (التي هي نفس إحرار مرتبة من الجهوزية والاستعداد لأجل تحقّق الحياة الطيبة في جميع أبعادها)، تُعرّف مجموعة من المؤهّلات واللياقات الأساسيّة كأهداف لنظام التربية الرسميّة والعامة، حيث تشمل مجموعتين من الأهداف؛ الأهداف المشتركة والأهداف الخاصّة.

بالالتفات إلى الهدف العام لحركة التربية في المجتمع الإسلامي «تشكّل هوية المتربين وارتقاءها الدائم بنحو يمكنهم من إدراك وفهم وضعيتهم ووضعيّة الآخرين (بالنسبة إلى الذات، والله، والناس والطبيعة...) بشكل صحيح، وإصلاحها باستمرار من خلال العمل الصالح الفردي والجماعي المتناسب مع النظام المعياري الإسلامي».

أهداف نظام التربية الرسميّة والعامة عبارة عن:

الأهداف المشتركة

يُتوقّع من متربيّ نظام التربية الرسميّة والعامة لأجل الدخول المطلوب إلى الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية أن يمتلكوا المؤهّلات التالية:

- متديّن^(١) (مؤمن بمعتقدات الإسلام الأصيل، ومحبّ للقيم الأصيلة، وعامل بالتعاليم والأحكام الإسلاميّة)؛
- مؤدّب ومتخلّق بالآداب والأخلاق الإنسانيّة والإسلاميّة؛
- باحث عن الحقيقة، ومتعقّل، ومستفسر؛
- مختار ومتحرّر؛
- حقّاني ومسؤول بالنسبة إلى الله والذات والمجتمع والطبيعة؛
- عادل، ومحارب للظلم، وعطوف ومسامح؛
- معافي ونشيط؛
- لديه أمل بالمستقبل ومنتظر لإقامة العدل العالمي (المجتمع المهدوي)؛
- يلتزم للاقتصاد، الفعاليّة والإنتاجيّة؛
- منحاّز إلى القانون، منضبط ومنظّم؛
- واثق من نفسه، وعزيز النفس، ويتّخذ قرارات بإرادته؛
- فاضل، ولديه حياء، وأمين، وعارف بالحقّ؛
- محبّ للوطن، وطالب للاستقلال؛
- مجاهد، وشجاع ومؤثر؛
- مقتصد، خلّاق ومبدع؛
- ذو نزعة جماعيّة، وتفكير عالمي؛
- لديه ذوق فنّي وجماليّ.

بالطبع إنّ المرتبة المقبولة والحدّ المطلوب والنصاب لكلّ واحدة من هذه اللياقات الأساسية المذكورة، يتمّ تحديده من قبل أعلى سلطة واضحة للسياسات في النظام، أي المجلس الأعلى للتربية الرسميّة والعامة، في فترة

(١) - بالتأكيد، يعرّف التدين بالنسبة إلى أبناء الأقليات الدينية والمذهبية الرسمية المصرح عنها في الدستور بالالتفات إلى مفاد معتقداتهم وأحكامهم.

زمنية تتراوح بين العشرة أعوام والعشرين عاماً، من خلال الالتفات إلى المعايير المذكورة في «فلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية».

الأهداف الخاصة

بالالتفات إلى لزوم ملاحظة الفروقات بين المتربين، تُحدّد الأهداف الخاصة بنظام التربية الرسمية والعامة، على المستويات الوطنية، والمحلية، والمدرسية، وبحسب الحاجات والخصائص الفردية والاجتماعية والملاحظات الجنسية، ومستوى وعي المتربين، من قبل المراجع المختصة من أهل الخبرة (في إطار الأهداف المشتركة للتربية الرسمية والعامة).

٢-٤-٦ الوظائف^(١)

من خلال تحليل الغاية، والهدف العام، وأهداف التربية الرسمية والعامة، وبالالتفات إلى رسالة نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية، يمكن اعتبار الموارد التالية كأهم وظائف هذا النظام:

الوظائف الاختصاصية^(٢)

تهيئة الأرضية لمعرفة السعات الوجودية للمتربين والمساعدة على تشكل هويتهم وتساميتها الدائم - من خلال التأكيد على الأبعاد الإنسانية، والإسلامية، والإيرانية المشتركة - على أساس النظام المعياري الإسلامي.

التمهيد لاكتساب المؤهلات واللياقات الأساسية في المتربين من أجل إحراز مراتب من الحياة الطيبة والاستجابة للاحتياجات الآتية والمستقبلية لهم وللمجتمع.

تهيئة المقدمات اللازمة لورود المتربين أنواع التربية التخصصية (التعليم العالي والتربية المهنية)

النشر والترويج العادل للعلوم الأساسية والتطبيقية والتقنيات التي هي مورد حاجة المجتمع، والتمهيد لتساميتها.

الوظائف المشتركة^(٣)

لنظام التربية الرسمية والعامة مع سائر العناصر المساهمة في التربية العامة وظائف مشتركة أيضاً، أهمها التالي:

- تعزيز الهوية الإنسانية، والإسلامية - الإيرانية للمتربين، والارتقاء بمستوى الثقافة العامة (المعتقدات والقيم الإنسانية، والإسلامية والوطنية المشتركة) لأفراد المجتمع؛
- حفظ التراث الثقافي (الإسلامي والإيراني)، وتقويمه وترقيته ونقله إلى جيل الشباب؛
- بسط العدالة الاجتماعية والتحرك الاجتماعي للطبقات المحرومة بناءً على اكتساب المؤهلات واللياقات؛
- بسط الثقة العامة والأمن الاجتماعي (وسائر مصاديق الاستثمار الاجتماعي)؛

(١) - قد جعلت التربية الرسمية والعامة من المنظور الوظيفي أو النتائج والمخرجات محط بحث كثيراً، من هنا، فالمقصود من الوظائف، الآثار المقصودة والمطلوبة لنظام التربية الرسمية والعامة.

(٢) - المقصود من الوظيفة الاختصاصية النتيجة والأثر المطلوب الذي يُحرز أساساً من فعالية وعمل نظام التربية الرسمية والعامة.

(٣) - المقصود من الوظائف المشتركة الآثار المطلوبة التي تكون حصيلة فعالية جميع العناصر المساهمة في حركة التربية العامة، وبالالتفات إليها تتهيأ أرضية المشاركة والاتحاد وتقاسم العمل الوطني بين هذه العناصر.

- إيجاد الانسجام الاجتماعي وتثبيت الوحدة الوطنية؛
- ترويج المشاركة البناءة والمؤثرة لعموم أفراد الشعب في التحوّلات الاجتماعية والسياسية المنشودة في النظام الاجتماعي - السياسي القائم على سيادة الشعب الدينية؛
- تنظيم وبسط العلاقات الفردية، والعائلية والاجتماعية على أساس النظام المعياري الإسلامي؛
- انتشار روحية طلب الاستقلال، والحرية، ومحاربة الظلم بين أفراد المجتمع؛
- الارتباط الأخوي مع شعوب المجتمعات الإسلامية الأخرى لتشكيل الأمة الإسلامية الواحدة وإقامة مجتمع العدل المهذوب؛
- رواج العلاقات الإنسانية والمسامحة والحقة والقائمة على العدالة مع شعوب العالم الأخرى.

٥-٢- الرؤية والنهج^(١)

بالالتفات إلى مباني علم الدين المندرجة في فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، حيث ينبغي النظر إلى الدين كدستور وشريعة للحياة جارية وسارية في صلب الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية، فينبغي لنظام التربية الرسمية والعامة وجميع عناصره أن يُنظَّم على أساس التعاليم الإسلامية المستنبطة من المصادر المعتمدة في الإسلام (القرآن، وسنة الرسول ﷺ والمعصومين عليهم السلام والعقل) أو في إطارها طبقاً للأحكام الأولية، والثانوية، والولائية المرتبطة بحركة التربية حسب عملية الاجتهاد ومن خلال الاستفادة من النتائج العلمية ونتائج الخبرات المتناسبة مع هذه التعاليم الإسلامية المستنبطة.

لذا، فإنّ الرؤية والنهج الأساسي الحاكم على نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية هو محورية الدين.

بناءً على هذا، مع أنّه ينبغي الاستفادة في معرفة حركة التربية في نظام التربية الرسمية والعامة وتوجيهها، من معطيات ونتائج أنواع العلوم، ومن العقل البشري المتراكم، لكن ينبغي لهذا النظام أن يكون بنحو كلي منظماً طبقاً للمباني والقيم الدينية، وأن يكون متوافقاً ومنسجماً مع النظام المعياري الإسلامي.

٦-٢- التوجّه الأساسي

إنّ التوجّه الأساسي لنظام التربية الرسمية والعامة المتوافق مع رؤية محورية الدين هو على الشكل التالي:

معرفة الوضعية وخلق الوضعية على أساس النظام المعياري الإسلامي؛ بالالتفات إلى الدور الهامّ لمعرفة وإدراك الوضعية وإصلاحها في تشكيل هوية المتربّين^(٢) وتساميتها، وبخاصّة في مرحلة التربية الرسمية والعامة، ينبغي اعتبار نظام التربية الرسمية والعامة كنظام يمتلك خصوصيات - أمثال الفعاليّة، والتبصّر بالمستقبل، والتغيير، والالتفات إلى الاحتياجات الوطنية والمحلية، والاستفادة من عاملين مفكرّين وملتزمين بالنظام المعياري الإسلامي - ممهّداً

(١) - المقصود من الرؤية، الاتجاه الاستراتيجي العام الحاكم على نظام التربية الرسمية والعامة بكليته، حيث تستلهم كلّ التوجّهات الأساسية للنظام عامة، والنظم الفرعية، في مواجهة المسائل والمواضيع الهامة، من هذه الرؤية.

(٢) - إنّ فئة من المتربّين من مخاطبي نظام التربية الرسمية والعامة لها احتياجات تربوية خاصة (كذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة؛ والاستعدادات الخاصة؛ وساكبي المناطق المحرومة والقليلة الموارد (القرى، والعشائر وسكان التخوم)، ومن لا أولياء لهم، أو من كان أولياؤهم فاقدوا الأهلية)، وبناءً على توجّه نشر العدالة التربوية، تُطرح وتنفّذ آليات خاصّة داخل الحركة التربوية الأساسية في نظام التربية الرسمية والعامة. ومع أنّ التوجّه الأساسي لنظام التربية الرسمية والعامة على صعيد تربية ذوي الاحتياجات الخاصة هو أن تتمّ التربية الخاصة ومورد الحاجة لهذه المجموعات، في الظروف العادية وإلى جانب الفئات الطبيعية، إلّا أنّه في حال الضرورة (كعدم إمكانية التواجد بين الآخرين، أو مراعاة لمصالح تربوية) يمكن لفصل هذه المجموعة من المتربّين أن يتمّ من خلال استشارة الوالدين ومناقشة أهل الخبرة.

لمعرفة المربين والمتربين اللائقة بوضعيتهم ووضعيتهم الآخرين، والعمل على إصلاحها المستمر، على أساس الاختيار والالتزام الواعي الاختياري بالنظام المعياري الإسلامي.

إنَّ تحقق هذا التوجُّه يقتضي تغييرات منسجمة ومنظمة في جميع أبعاد اتخاذ القرارات ومستوياته.

٧-٢- العلاقات

بما أنَّ الأنظمة الاجتماعية لا تعمل في الفراغ، ولها علاقات وأعمال متبادلة مع سائر المؤسسات والأنظمة الاجتماعية، فإنَّ الأداء الصحيح لنظام ما، يرتبط أيضاً بإقامة العلاقات الصحيحة والجوهرية مع سائر المؤسسات والأنظمة الاجتماعية. بناءً على هذا، فنظام التربية الرسمية والعامة بحاجة من أجل تحقُّق رسالته، إلى علاقات وروابط صحيحة مع أركان التربية والعناصر المؤثرة والمساهمة في حركة التربية. لذا، فالجميع مسؤول بشكلٍ ما من أجل تحقُّق رسالة نظام التربية الرسمية والعامة وأهدافه. بعبارة أخرى، ينبغي لنظام التربية الرسمية والعامة من أجل تحقُّق رسالته وأهدافه أن يستفيد الاستفادة القصوى من استعدادات المجتمع.

بيان آخر، جميع المؤسسات والأجهزة الاجتماعية هي مسؤولة عن توفير المجال لهداية أفراد المجتمع، لأجل إحراز الاستعداد والجهوزية لتحقيق الحياة الطيبة في سياق الوصول إلى مقام القرب الإلهي والمنزلة الرفيعة للخلافة الإلهية، بحيث إنَّ تجلِّي هذه الرسالة الخطيرة يساعد المؤسسات التربوية للتمهيد للتربية الجماعية (خاصة جيل المستقبل) في إطار النظام المعياري الإسلامي.

١-٧-٢ العلاقة مع الأركان

ينتفع نظام التربية الرسمية والعامة في سبيل تحقيق رسالته ووظائفه، من مشاركة جميع العناصر المساهمة والمؤثرة في حركة التربية. ولكنَّه في البين يستند بشكلٍ عامٍّ إلى أربعة أركان^(١) مهمة وأساسية هي عبارة عن: الحكومة الإسلامية (الحاكمية)^(٢)، والأسرة، والإعلام، والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية؛ حيث يكون لهذه الأركان الأربعة^(٣) دور مكمل بعضها لبعض ومتساوٍ فيما بينها.

الحكومة الإسلامية (الحاكمية)

في نظام التربية الرسمية والعامة تقع المسؤولية الأساسية في وضع السياسات، والإشراف، ودعم الشأن التربوي على عاتق الحكومة الإسلامية (الحاكمية). بناءً على هذا، بالاتفات إلى دستور جمهورية إيران الإسلامية، ينبغي لجميع عناصر الحكومة الإسلامية (الحاكمية) - من القيادة ومقام ولاية الفقيه والمؤسسات الواضحة للسياسات، والمؤسسات الرقابية، والقضائية، والتبليغية التي هي تحت إشرافها (من قبيل مجمع تشخيص مصلحة النظام، والمجلس الأعلى للثورة الثقافية، والإذاعة والتلفزيون، والسلطة القضائية و...) إلى السلطة التشريعية (مجلس الشورى الإسلامي ومجلس أمناء الدستور) والسلطة التنفيذية (جميع الوزارات والمؤسسات المرتبطة بها) - أن تشارك في أداء هذه المسؤولية العظمى بنحو يتناسب وصلاحياتها القانونية وإمكاناتها، إذ بالاتفات إلى الشأن الهدياتي للحاكمية الإسلامية (بناءً على الفلسفة السياسية لتشكيل الحكومة الإسلامية) يعدُّ هذا الأمر أهمَّ مسؤولياتها الثقافية.

(١) المقصود من الركن في نظام التربية الرسمية والعامة، العنصر الأساسي (المساهم) في التحقُّق اللائق لحركة التربية الرسمية والعامة.

(٢) - المراد من الحاكمية هنا، جميع المؤسسات والمنظمات المرتبطة بالنظام السياسي الحاكم (Government)، وليس السلطة التنفيذية فقط أو الدولة بالمصطلح الراجح (State) (=).

(٣) - لقد تمَّ بيان كيفية ارتباط أركان التربية وتفاعلها في مسؤوليات مجلس التربية الرسمية والعامة كواحدة من عناصر ومكونات هذا النظام.

للأسر في نظام التربية الرسميّة والعامة (استمراراً لدورها التربوي في مرحلة ما قبل ورود الأبناء إلى نظام التربية الرسميّة العامة) دور أساسي، وينبغي أن يكون لها مشاركة فعّالة من خلال اكتساب المؤهّلات واللياقات اللازمة، في شأن تربية أبنائها. وينبغي أن تكتسب العلم والمهارات اللازمة بالنسبة إلى الأهداف، والبرامج، والأصول والأساليب الحاكمة على المدرسة، والقدرة على التفاعل المؤثر والتعالّي مع نظام التربية الرسميّة والعامة. ومن جهة أخرى ينبغي أن يوفر نظام التربية الرسميّة والعامة المجال للحضور الفاعل للأسر ومشاركتهم الشاملة في كل مستويات اتخاذ القرارات، والفعاليات (بالتأكيد في إطار المباني، والأصول، والسياسات العامة للنظام) وعن هذا الطريق، تُجبر الكثير من النقائص الناشئة عن ازدواجية ثقافة البيت والمدرسة، وعدم الانسجام في الأهداف والتفاوت في الأولويّات والأساليب التربويّة بين الأسرة وبين المدرسة وسياسات وبرامج نظام التربية الرسميّة والعامة.

في سياق تحقّق حقوق وواجبات الوالدين بالنسبة لتربية أبنائهم، تتولّى الأسرة في نظام التربية الرسميّة والعامة الأدوار التالية:

- الاختيار الواعي لنوع المدرسة لأبنائهم.
- اكتساب وعي أزيد بالنسبة إلى مسؤوليتهم التربوية، وعدم إيكال كل هذه المسؤولية إلى الآخرين.
- الإشراف على أداء المدرسة، وتقديم الملاحظات والانتقادات اللازمة والمناسبة إلى المديرين والمعلمين.
- المشاركة في الفعاليات المدرسيّة كالمشاركة في تصميم البرامج الدراسيّة والتربوية غير الإلزامية وتنفيذها في الساعات الدراسية وغيرها.
- المشاركة الفعّالة والمؤثرة في وضع سياسات نظام التربية الرسميّة والعامة والتخطيط له كمشاركة ممثّلين عن مؤسسة الأسرة في المجالس في مختلف المستويات.
- اختيار مستويات أعلى من التربية لأبنائهم في مختلف الساحات عن طريق الأنظمة الجانيّة والمكمّلة.
- استشارة الأبناء وإرشادهم، لأجل مصاحبة وتحقيق أهداف المدرسة وبرامجها.
- تشكيل مؤسسات مدنيّة للتنمية الكميّة والنوعيّة في نظام التربية الرسميّة والعامة.

المؤسسات والمنظمات غير الحكوميّة

إنّ المؤسسات والمنظمات غير الحكوميّة تشمل طيفاً واسعاً من المؤسسات والمراكز العامة والخاصّة كوسائل الإعلام العامة، والمساجد والحوزات العلميّة، والمجالس، والبلديّات، والجامعات ومراكز التحقيق والبحث، والهيئات والاتحادات العلميّة والمهنيّة، ومؤسسات الأوقاف وسائر منظمات المجتمع المدنيّ، حيث يمكن لجميعها بصفتها عناصر مساهمة أو مؤثّرة، أن تُعدّ ذات دخالة في دعم نظام التربية الرسميّة والعامة، كما يمكن للمراكز والمؤسسات الخاصّة أيضاً بل يجب عليها - من خلال مراعاة الضوابط - أن يكون لها تدخّل مؤثّر في حركة التربية الرسميّة والعامة، والمراد من المؤسسات والمنظمات غير الحكوميّة - كركن من أركان نظام التربية الرسميّة والعامة، على وجه الخصوص - تلك المجموعة من هذه المؤسسات والمنظمات غير الحكوميّة التي، بنحو تنظيميّ أو تطوّعي، تقوم بدور في حركة التربية، وتتحمّل بشكلٍ محدّد مسؤوليّة خاصّة في مجال مساعدة نظام التربية الرسميّة والعامة (كاتحادات أولياء الأمر والمعلمين، الاتحادات العلميّة المرتبطة بالاختصاصيّين التربويّين، الهيئات المهنيّة للمربيّين، هيئات الخيريّين من بناء المدارس و...).

كما ذكر في فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية، بالالتفات إلى دور الإعلام وتحولات تقنية الاتصالات والمعلومات واتساع نفوذها وتأثيرها في عملية التربية، ينبغي الإشارة إلى الإعلام كعامل من العوامل المساهمة والمؤثرة جداً في عملية التربية وحتى بمثابة ركنها، لأنه في العصر الحالي من خلال تأسيس شبكات المعلومات الأساسية وبوجود النصوص التشعبية (Hypertext) والميتالغات، تحوّلت حياة الإنسان وظهر أسلوب جديد للحياة. وبالتأكيد، من مجموعة التوجهات الموجودة في مجال دخول تقنية المعلومات والاتصالات إلى ساحة التربية، ينبغي اتخاذ توجّه إصلاحي وشامل في مواجهة التغيرات الحاصلة من التقنية المؤثرة، أي في عين الالتفات والتنبّه إلى التبعات السلبية الناشئة من التقنية، ينبغي الالتفات إلى آثارها الإيجابية، وتقبّل التفاعل البناء بين الثقافة والتقنية.

٢-٧-٢- الروابط مع سائر العناصر المساهمة

لأجل إيجاد الانسجام والتوحد بين العناصر المتعددة المساهمة في التربية الرسمية والعامة، وجميع أفراد المجتمع يجب أن تحدد الغاية والهدف الكلي والأهداف المشتركة لأنواع التربية العامة - أعمّ من الرسمية وغير الرسمية - وأيضاً من خلال تقسيم العمل والوظائف بين العوامل المساهمة، يجب أن تُوفّر أرضية التآزر والتفاعل البناء بينها. في هذا المجال ينبغي بنحو خاص على المستوى الوطني أن يُعمل على نحو من التفاعل، والانسجام وتقسيم الوظائف مع المؤسسات التالية:

- العائلة.
- نظام التعليم العالي.
- الإعلام الوطني وسائر شبكات التواصل الوطني.
- الحوزات العلمية.
- مؤسسات التبليغ الديني (المساجد والمؤسسات الدينية، منظمة التبليغ الإسلامي...)
- مؤسسات التربية غير الرسمية (الصحف والمجلات، والمعارض الفنية والمراكز الثقافية..).
- نظام التعليم الفني والمهني (وزارة العمل والأمور الاجتماعية، و...)

٢-٧-٣- الروابط مع سائر العناصر المؤثرة

إنّ نجاح وإخفاق نظام التربية الرسمية والعامة، يتأثر أيضاً بأداء العناصر الاجتماعية الأخرى، إذ في هذا المجال ليس فقط على الحاكمية الإسلامية (بصفتها دولة ممهّدة للهداية) من خلال اتخاذ التدابير اللازمة أنّ توجّه هذه العناصر والمؤسسات لتوفير المجالات الأخرى لتحقيق مراتب الحياة الطيبة بجميع أبعادها، بل يلزم من خلال تنظيم السياسات المناسبة، أن يكون لأدائها قدر الإمكان، صبغة وأداء تربويّ، أو (في حال عدم الإمكان) اتباع استراتيجيات مناسبة للتوجيه إلى نتائج أدائها.

المحيط الثقافي (مؤسسة الدين والحوزات العلمية، مؤسسة العلم والتحقيق، مؤسسة الاتصالات، ومؤسسة الفن) للمحيط الثقافي أعلى مستويات التفاعل مع نظام التربية الرسمية والعامة، وعليه بصفته العنصر الأساسي المؤثر في الشأن التربوي، أن يكون له الاتجاه نفسه والتنسيق اللازم مع سياسات وبرامج نظام التربية الرسمية والعامة، وعن هذا الطريق، يوفّر المجال المناسب لتحقيق أهداف التربية (سواءً قبل ورود المتربّي نظام التربية الرسمية والعامة أم بعده). إنّ الاشراف على أداء الأجهزة الثقافية والتنسيق بين سياساتها وبرامجها هو بعهدة المجلس الأعلى للتربية.

المحيط الاقتصادي (قسم الإنتاج، قسم الخدمات، والقسم الخاص...)

المؤسسات الاقتصادية (الحكومية وغير الحكومية) كعامل داعم، لها سهم محدد في تحقيق أهداف التربية، وعليها أن تراعي أولويات نظام التربية الرسمية والعامة في تأمين المصادر وتخصيصها. إن أولوية تخصيص المصادر في الأبعاد كافة لتحقيق العدالة التربوية وبخاصة في المناطق/ الطبقات المحرومة أو المترين ذوي الاحتياجات الخاصة، ينبغي أن تكون إحدى الاتجاهات العامة للبرامج الاقتصادية.

المحيط الإعلامي والتقني (الإعلام الوطني، الصحف والمجلات، الأنترنت، الأقمار الصناعية، الكمبيوتر والبرمجة) ينبغي لسعة البيئة الإعلامية والتقنية أن توضع محل استفادة في سياق تحقيق أهداف نظام التربية الرسمية والعامة، وسياساته، وبرامجه، بنحو يكون فيه مجال تكامل قدرات المترين في معرفة نتائج التجارب البشرية المتراكمة في ساحة العلم والتقنية والاستفادة منها وتنميتها، ممكناً. هذا الاتجاه يجعل المترين قادرين، من خلال الاهتمام بالتغييرات والتحويلات المستقبلية واكتساب العلوم اللازمة والنظرة القيمة المحور، على احترام عالم الوجود وظواهره، بل يجعلهم يتخذون الموقف المسؤول في التعاطي معه. وبديهي أن التأثيرات غير المرغوب بها للبيئة الإعلامية والتقنية، وبالالتفات إلى توجه التحسين بدل التحديد والتقييد في نظام التربية الرسمية والعامة، توفر الاستعدادات اللازمة في المترين للتعاطي البناء.

المجتمع المحلي (المساجد، والمجالس، والبلديات، والهيئات والمنظمات الاجتماعية...)

المدرسة كمؤسسة تربوية، بحاجة، من أجل توفير الفرص التربوية الغنية والمتنوعة، إلى مشاركة المجتمع المحلي وتأدية دوره المسؤول في التمهيد والدعم لحركة التربية على مستوى المدرسة. فعلى مجالس المدينة، والبلديات، والمساجد، وسائر الهيئات المحلية تنظيم جزء من طاقاتها وأنشطتها في سياق تحقيق توقعات المدارس، وأن تضع تلبية احتياجات المدارس في أولوية برامجها. في المقابل على نظام التربية الرسمية والعامة والمدارس أيضاً أن يتخذ التدابير حتى يمكنهما أن يقدم خدمات ثقافية، وعلمية، وتربوية، واجتماعية إلى المجتمع المحلي.

المحيط السياسي والاجتماعي (الحكومة، والأحزاب، والمؤسسات المدنية غير الحكومية والعامة ومنظمات المجتمع المدني - كالهلال الأحمر، والتعبئة، والاتحادات الإسلامية، والهيئات العلمية والمؤسسات الثقافية والمنظمات الخيرية -).

من مستلزمات المشاركة الفعالة للمدرسة كمؤسسة تربوية، مشاركة كل العناصر واتخاذ القرار الجماعي. وإن وجود نظام نصف مركزي إداري هو شرط لازم (مع أنه شرط غير تام) لتحقيق أهداف التربية. إن الالتفات إلى الخصائص القومية والثقافية والجغرافية في المناطق المختلفة من أجل تلبية حاجة المترين، يستلزم الحد من المركزية في القرارات وزيادة مشاركة العناصر المساهمة والمؤثرة في السياسات والبرامج التربوية. وينبغي على الحكومة وسائر المؤسسات السياسية والاجتماعية ضمن رعاية أبعاد حاكمية التربية الرسمية والعامة، أن تهيء المجال لمثل هذه المشاركة في جميع مستويات صنع القرار واتخاذ، وبنحو مناسب.

المحيط القضائي والأمني

بما أن تهيئة الأرضية لإحراز المترين أهداف التربية تحصل في بيئة آمنة وبعيدة عن العناصر الماحية للوجود، لذا فإن البيئة القضائية والأمنية تحرس «حق التربية ومسؤوليتها»، من خلال وضع القوانين

وتأسيس وحدات للإشراف والرقابة، وتقليل أرضية تشكّل السلوكيات المسببة للضرر التربوي في المجتمع في جميع مراحل التربية. وبالالتفات إلى الدور المتعين والذي لا بديل عنه لنظام التربية الرسمية والعامة ومربيّه في الوقاية من وقوع الجرائم والأضرار الاجتماعية وأيضاً في تأمين الأمن الوطني واستقراره، ومواجهة الأخطار الثقافية (من قبيل الحرب الناعمة والغزو الثقافي)، لا بدّ للمؤسسات المذكورة أن يكون لها مساعدة ومشاركة لازمة للارتقاء بنوعية البرامج وفعاليات المدارس التربوية الراجعة.

المحيط الدولي (السياسة والاقتصاد العالميّين، القوانين والمعاهدات الدوليّة و...)

ينبغي لنظام التربية الرسمية والعامة في مواجهة تحولات المحيط الدولي وتحدياته أن يقدم على معرفة الاستراتيجيات والسياسات الدوليّة، وأن يتعرّف إلى مهد التغييرات المتأثرة بهذه الأمور في الساحات المؤثرة على حركة التربية، وأن يقدم على إعادة تعريف استراتيجياته من خلال تحليل الأجواء المحيطة، وفهم المنطق الحاكم على الأوضاع الدوليّة. هذا الأمر ينبغي أن يتمّ في سياق أهداف التربية ورعاية النظام المعياري الإسلامي. بالطبع، في الوقت ذاته، ينبغي أن يُجعل في الأولوية إحراز تجارب علميّة جديدة، وتبيان دور نظام التربية الرسمية والعامة على المستوى الدولي، والحضور الفعّال في المحافل العلمية والتحقيقية البحثية الدولية، وتقديم نظريات وتجارب إسلامية ومحلية في هذه الساحات.

٨-٢- بنية نظام التربية الرسمية والعامة

البحث حول بنية نظام التربية الرسمية والعامة يتضمن توصيف وتبيين مراحل التربية والأصول الحاكمة عليها، وتعريف المكونات والأنظمة الفرعية، وبيان دورها ووظائفها، وهذا ما سنتناوله فيما يلي:

٨-٢-١ - مراحل التربية

مراحل التربية والأصول الحاكمة عليها

وفقاً لنتائج ومعطيات فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية، تقع مسؤوليّة شأن التربية قبل البدء بالتربية الرسميّة، على عاتق الأسرة، وينبغي لسائر المؤسسات مساعدة الأسرة في تهيئة الفرص اللازمة. لكن بالالتفات إلى أهميّة المراحل الأولى للنموّ في الحياة البشريّة، وتأثيراتها في المراحل اللاحقة في حال عدم قدرة الأسرة على توفير الأسباب اللازمة لنموّ الطفل، أو حرمان الطفل - لأسباب معيّنة - من رعاية الأسرة، تتولّى الحكومة مهمّة حماية الأسرة، أو توفير الأسباب اللازمة لنموّ الطفل نمواً شاملاً.

لذا، فإنّ بدء زمن التربية الرسميّة والعامة مرتبط بالعمر، وجميع المتربّين في مطلع كلّ سنة تعليميّة يكونون في عمر محدّد، ويُتوقّع من المتربّين في نهاية كلّ مرحلة أن يحصلوا مستوى معيّناً من المؤهلات واللياقات (القدرات والميّزات). ويتم تقييم مستوى المؤهلات داخل كلّ مرحلة وفي نهايتها، بهدف معرفة الوضعية وتحسينها على أساس الاختيار والالتزام بالنظام المعياري الإسلامي من قبل المتربّي وبقصد التنمية الشاملة والمتوازنة للساعات الوجوديّة للمتربّين.

بالالتفات إلى ما مرّ، فإنّ الأصول^(١) الحاكمة على مراحل التربية كافة، وأيضاً خصائص كلّ مرحلة من مراحل التربية في نظام التربية الرسميّة والعامة عبارة عن:

أصول

ينبغي في تحديد زمان الابتداء والانتهاء، والمستويات والمراحل المفتاحيّة/الانتقالية في كلّ مرحلة من مراحل التربية، أن تُلاحظ خصائص النمو والتكامل لدى المتربّين^(٢).

في الوضعية الحالية فإنّ سنّ الدخول إلى المدرسة هو ستّ سنوات بالتمام (بالالتفات إلى شواهد التجربة و..) وفي حال توفرت الشروط والأوضاع اللازمة والمناسبة يمكن أن يقلّ إلى خمس سنوات بالتمام والكمال^(٣)، فيمكن للمتربّين بناءً على تحديد الأسرة لشهر الولادة أو في أيّ وقت يكون فيه الطفل مستعداً لدخول المدرسة، أن يتمّ قبولهم في مرحلة المقدمات لنظام التربية الرسميّة والعامة.

البرنامج الدراسي للمراحل تابع لحاجات وخصائص النمو والتكامل في كلّ مستوى ومرحلة من المراحل المفتاحيّة/الانتقالية، وينبغي في التخطيط له وتدوينه ملاحظة طيف فروقات النمو والتكامل، وأن يتمتع البرنامج الدراسي بالمرونة اللازمة لتلبية حاجات المتربّين.

يُحصل تقييم الوضعية التربوية للمتربّين في المراحل المفتاحيّة/الانتقالية من كلّ مرحلة إلى مرحلة لاحقة، بناءً على مستوى المؤهّلات واللياقات المحدّدة لكل مرحلة على أساس العمر، والبلوغ الجسمي، والوعي والتكامل الاجتماعي، والأنظمة المعيارية للبرنامج الدراسي، ورأي المعلّم. في الموارد الخاصّة التي يلحظ اتخاذ المواقف فيها للمتربّين ذوي الاحتياجات الخاصّة، أو الأفراد الموهوبين، تكون مشاركة أولياء الأمور ضروريّة من أجل اتخاذ المواقف.

يطوي المتربون أساساً مرحلة التعليم الرسميّ والعامّ خلال ١٢ عاماً. هذه المدّة سوف تُنظّم بما يتناسب ومستوى قدرات الأفراد الموهوبين أو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصّة^(٤).

يُحصل تقييم مدى كفاءة النظام التربوي على المستوى الوطني في المراحل المفتاحيّة/الانتقالية، وتوضع المعلومات اللازمة للحكم بين أيدي الحكّام في المراحل المختلفة لنظام التربية الرسميّة والعامة. تشمل الاستشارة والتوجيه التربوي جميع مراحل التربية، مضافاً إلى جميع الفعاليات المرتبطة بالأقسام الثلاثة للبرامج الدراسيّة: الإلزامية، نصف الإلزامية (انتخابية)، والاختيارية.

ينبغي لعملية التربية أن تهتّىء في نهاية المرحلة المتوسطة، إمكانيّة دخول المتربين إلى مراحل الشغل من أجل العمل، وأن توفر حاجات سوق العمل، وسائر الفعاليات العلمية، والاقتصادية والاجتماعية على مستوى المجتمع بما يتناسب وقدراتهم وميولهم.

(١)- استفيد في تقديم هذه الأصول من الأصول العامة الحاكمة على نظام التربية الرسميّة والعامة.

(٢)- من أجل تبين النمو ومراحله المتنوّعة، قدّم أصحاب الرأي نظريات متنوّعة لا تستطيع أي منها لوحدها تبين النمو بتمامه وكماله وأبعاده المتنوّعة. يعتقد الكثيرون أنّ الطبيعة والتربية يتألفان معاً فيؤثّران على النمو، لتصبح تغييرات النمو ناتجاً لاكتساب وإضافة الميزات الجديدة إلى الميزات القبلية وتستلزم مقداراً من الثبات والاستحكام. تشمل هذه المراحل في المصادر الدينيّة: المرحلة الأولى للطفولة (السنوات السبع الأولى) المرحلة الثانية للطفولة (السنوات السبع الثانية) المرحلة الثالثة للبلوغ - الناشئة (السنوات السبع الثالثة). تنقسم المرحلة الأولى إلى قسمين، وتحمل العائلة في القسم الأول مسؤولية التربية. لكن بسبب أنّ الدراسات الميدانيّة بخصوص تحديد خصائص النمو للتلاميذ الإيرانيين وسنّ دخولهم إلى المدرسة لم تُجر، لذا، استُفيد في تحديد البنية من نتائج الدراسات الدوليّة التي بحثت خصائص النمو للمتربّين في البلاد المختلفة، بما يتناسب مع مستلزمات فلسفة التربية الرسميّة والعامة وظروف البلاد.

(٣)- في الظروف الاجتماعية، والاقتصاديّة، والثقافيّة الخاصّة، حيث يواجه الطفل بحرمان كبير، أو في الموارد التي لا تكون فيها الأسرة قادرةً على تولّي رعاية شؤون الطفل، يكون دخول الأطفال إلى المدرسة في سن أقل من الرابعة من العمر. ويكون لهذا النوع من التربية صفة غير رسميّة، ويتمّ بهدف إعانة المتربّين لأجل دخول مرحلة التربية الرسميّة والعامة بالمؤهّلات الضرورية.

(٤)- الأعمّ من التجهيزات، المصادر التعليميّة، المربيّ و....

تقديم خدمات رعايئة واستشاريئة للأسر في جميع المراحل ^(١) وبخاصةً بالنسبة إلى الأطفال في مناطق الأقليات، وللعوائل المحرومة التي لا تحظى باهتمام كبير.

خصائص مراحل التربية

المرحلة الأولى للتربية ^(٢)

الالتفات إلى محورية دور العائلة في وضع البرامج التربوية وتنفيذها. وجود الارتباط والانسجام الكامل بين عناصر ومؤسسات التربية الرسمية وغير الرسمية ^(٣). مرونة البرامج وتهيئة الفرص التربوية لاكتساب الآداب (السلوكات والمهارات الأخلاقية والدينية اللائقة للحياة المنشودة، الفردية والعائلية والاجتماعية) والسيطرة على الميول الآتية عن طريق التنظيم الخارجي. تنمية الأبعاد الطبيعية، الرؤى والميول الفطرية من خلال الالتفات إلى الأبعاد الشهودية وروحانية البحث عند المتربّي في البرامج التربوية. الالتفات إلى التفاعل المعقّد للعناصر الداخلية والخارجية في عملية التربية وتهيئة جوّ غنيّ وفرح ومتنوّع لظهور الفروقات الفردية في الأبعاد الوجودية المختلفة. الالتفات إلى حرية عمل المتربّي في البرامج والفعاليات التعليمية وارتباطها بتجارب الحياة اليومية وتذوق لذّة العلم. الالتفات إلى تنمية الحواس، استخدام القوة المتخيّلة، وبداية تشكّل طباع الطفل. توفير المجالات العاطفية للأنس بالمفاهيم القرآنية والقيم الإسلامية بما يتناسب مع الخصائص العمرية للمتربين.

المرحلة الثانية للتربية ^(٤)

وجود العلاقة المنسجمة وذات المسار الواحد، بين العائلة والمدرسة وسائر المؤسسات المساهمة للتزوّد بالخبرات الفردية والجماعية الغنية والمتنوّعة من داخل محيط المدرسة وخارجه. تنظيم البرامج والفرص التربوية التي توفر إمكانات اكتساب الخبرات العملية المختلفة بهدف تنمية المهارات، والمعتقدات والميول، التي من شأنها التمهيد لعمل الفرد في المستقبل واستمراره لإحراز هوية موحّدة. تنمية روحية العمل الجماعي وتحمل المسؤولية، والقدرة في المتربّي على تشخيص القيم ومعرفتها وتقييمها - الصالح من الطالح والحسن من القبيح -. ملاحظة الفروقات بين المتربّي وقدراتهم في اكتساب العلوم الأساسية، وتهيئة الظروف المناسبة من أجل تعلّم المفاهيم الأساسية، وإدراك علاقات العلة والمعلولة لإحراز التفكير المنطقي والعلمي. تهيئة الفرص التربوية التي توفر إمكانات استخدام وتوظيف السّاعات المعرفية وتنميتها عن طريق عمل المتربّي وسعيه.

(١)- تقديم هذه الخدمات قبل ورود المتربّي مرحلة التربية الرسمية والعامة يتّصف بأهمية كبرى لأهميته الاستثنائية في حركة التربية وللتدخلات التي يمكن أن تتم في هذه المرحلة الذهبية لمساعدة المتربّي.

(٢) - تُعدّ المرحلتان الأولى والثانية في حدود دورة تمهيدية ومعادلة لدورة الطفولة الأولى والثانية. المرحلة الأولى تشمل مرحلة ما قبل الابتدائي/ التحضيرية وسنتي الأول والثاني الابتدائي (في النظام الفعلي) هذه المرحلة قد كانت في مشروع «كليات التغيير البنوي للنظام» (١٣٦٧) شاملة للمرحلة الأساسية.

(٣) - جميع المراكز التي تتعهد نوعاً ما مهمة تقديم الخدمات التربوية إلى المتربّي على مستوى المجتمع قبل الدخول إلى التربية الرسمية والعامة كذلك لديها في حركة تربية الأطفال مشاركة جدية (بالتأكيد بانسجام ووحدة هدف).

(٤)- هذه المرحلة شاملة للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة لنظام المرحلة الابتدائية الحالي.

تهيئة الأرضية للتعرف إلى الميل الشخصي وتنمية الإبداع والقوة المتخيلة لدى المترين لإحراز ساعاتهم الوجودية (بالاستناد إلى قوة الإبداع والسعي الشخصي).

المرحلة الثالثة للتربية^(١)

وجود الانسجام والاتجاه الموحد بين الأسرة وسائر المؤسسات المساهمة في حركة التربية الرسمية والعامّة، من أجل مساعدة الفرد على معرفة النظام المعياري الإسلامي واختياره بوعي والالتزام به. الاهتمام بعنصر الاختيار في التربية (في التربية الاعتقادية والعبادية والأخلاقية) من أجل الاختيار الواعي والحرّ وفقاً للنظام المعياري الإسلامي- من خلال ملاحظة الفروقات بين الجنسين في تحمّل التكليف الشرعي - بنحو يدرك المترّب تدريجياً العلاقة بين الحقوق والواجبات، الاختيار والتكليف وتحمل المسؤولية لاكتساب مؤهلاته ولياقاته وتكامله وتساميه.

تنمية الاستعدادات الشخصية وإمكانية الاختيار المتنوّع واستعماله في الوضعيات الشخصية للتعرف إلى الهوية الخاصّة.

الالتفات إلى قدرات المترّبين ومهاراتهم في هيكلة العلوم وتنظيمها لفكّ الرموز واكتساب العلوم المنظّمة. تمهيد الأرضية لمعرفة الميول الشخصية وتنمية القوة المتخيلة والإبداع في المترّبين والاستفادة منها لحلّ المشاكل الواقعية والمعقّدة.

الالتفات إلى قدرات المترّبين في تقييم عمليّات التفكير، والتعلّم والاستفادة منها في معرفة الوضعية وتحسينها على أساس النظام المعياري الإسلامي.

المرحلة الرابعة للتربية^(٢)

وجود الانسجام والاتجاه الموحد بين برامج العناصر المساهمة والمؤثّرة في حركة التربية^(٣) (الأعمّ من التربية الرسمية وغير الرسمية، الخاصّة والعامّة) وفعاليتها، لمشاركة المترّبي البناءة في الفعاليات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.

إيجاد الظروف اللازمة لاكتساب الخبرات التي تجعل الفرد في تجزئة وتحليل الوضعية، يتخذ الموقف اللائق بالنسبة لما هو أبعد من الوضعية، ويختار الطرق المناسبة لإصلاح الوضعية المستدام، بنحو يحرز أسلوب الحياة الشخصية القائمة على النظام المعياري الإسلامي.

تهيئة ظروف توفّر إمكانية إقامة علاقة قويّة ورابطة عميقة بين الأبعاد الوجودية (الجسمانية، والعقلانية، والعاطفية، والاجتماعية والمعنوية)، وتشكّل الهوية الخاصّة للفرد، وتوحيدها وتكوينها وتساميه.

إيجاد الفرص التربوية المتنوّعة لمواجهة المترّبين للمسائل المعقّدة في الأبعاد المختلفة للحياة الفردية والاجتماعية، واكتساب التجارب والخبرات الواقعية في توظيف القدرات الذهنية، والقوة المتخيلة، والإبداعية أثناء العثور على الحلول المناسبة لأجل المشاركة البناءة في المجتمع الصالح.

تهيئة الأرضية للخيارات المتنوّعة بين العناصر الثلاثة الواسعة للبرنامج الدراسي، للتوحيد بين الأدوار الوجودية والاجتماعية للمترّبين ذوي الاتجاهات الواحدة، وبين المتطلّبات الحالية والمستقبلية للمجتمع.

(١)- هذه المرحلة متزامنة مع وصول المترّبين إلى مرحلة البلوغ الجنسي (الفتيات في أوائل هذه المرحلة والفتيان في أواخرها) ومعادلة للسنوات المتوسطة الأولى والثانية والثالثة الحالية.

(٢)- الشاملة للسنوات العاشرة والحادية عشرة من المرحلة الثانوية للنظام الحالي.

(٣)- ميزة التربية في هذه المرحلة؛ وحدة التفكير، الوزارة (الإستشارة) والمشاركة والملازمة التي يجب أن تكون أساساً لأعمال المترّبي التلقائية والنابعة من داخله.

من خلال الالتفات إلى أهمية ركن الأسرة في النظام الاجتماعي، ينبغي للبرامج والفرص التربوية مع الالتفات إلى الفروقات الخلقية والخلقية^(١) للمتربين، أن تُنظَّم بنحوٍ توجد فيها مهارات الورد إلى الحياة المستقلة، والحياة العائلية، وتربية الأولاد، والحياة المهنية.

من خلال مشاركة العناصر المساهمة والمؤثرة في حركة التربية، سوف تُنظَّم في نهاية مرحلة التربية الرسمية والعامة بحسب الميول والقدرات والخبرات المكتسبة للمتربين على امتداد التربية الرسمية والعامة، مرحلة تتراوح بين السنة والسنتين لأجل إكمال عملية توظيف وتطبيق التعاليم المكتسبة في الفرص الواقعية للحياة. هذه المرحلة تتناسب مع توجههم الاختياري للدخول إلى الحياة العائلية، والحياة المهنية أو متابعة التحصيل واكتساب التخصص.

٢-٨-٢- العناصر الأساسية (الدور، المنزل والعلاقات)

المقصود بالعناصر الأساسية لنظام التربية الرسمية والعامة الأجزاء التي تتشكل للمساعدة في تحقيق رسالته وأهدافه (على مستوى وضع السياسات؛ والتخطيط؛ والدعم المنسجم؛ التنفيذ والإشراف؛ التقييم والإصلاح). هذه الأجزاء هي قنوات عمل الأركان الثلاثة (الحكومة، الأسرة، والمؤسسات الاجتماعية والمدنية) في إطار النظم الفرعية لهذا النظام. إن ارتباط عناصر نظام التربية الرسمية والعامة بالنظم الفرعية هو ارتباط ذو أوجه متعددة ومتنوعة، وكل واحد من النظم الفرعية يرتبط بالعناصر حسبما يقتضيه عمله ووظائفه.

الفهرس التمهيدي لأنواع عناصر هذا النظام والشرح المختصر لدورها ووظائفها عبارة عن:

المجلس الأعلى للتربية الرسمية والعامة^(٢)

يتشكل المجلس الأعلى للتربية الرسمية والعامة تحت إشراف المجلس الأعلى للتربية الذي يتشكل تحت إشراف القائد المعظم (بالمشاركة المباشرة لممثله) وبرئاسة رئيس الجمهورية ومشاركة ممثلي أركان حركة التربية وجمع من المختصين وأهل الرأي التربويين. هذا المجلس الأعلى للتربية يتكفل مهمة وضع السياسات، والتنسيق والإشراف على عمل جميع المؤسسات والعناصر التي هي مساهمة وشريكة في حركة

(١) - المقرر ١٣٨١/٨/١ - ٣١٣٤- المجلس الأعلى للثورة الثقافية، تبين الحكمة الإلهية حول المرأة والرجل في خصوص فروقاتهم الخلقية والخلقية، بعنوان سُر استمرار حياة البشر وإزالة التفكير الخاطئ بتفوق أحدهما على الآخر.

(٢) - بالطبع، هذا المجلس هو صورة موسعة عن «المجلس الأعلى للتربية والتعليم» الحالي، الذي هو مختص الآن، وبسابقة تفوق المئة عام من الفعالية، بأنشطة النظام الحالي للتربية والتعليم، لكن المجلس الأعلى للتربية بتكليف أوسع، كان مجلس عبر الأقسام (تحت إشراف القائد والمؤسسات الواضحة للسياسات والمشرقة المرتبطة به) وستكون قراراته لجميع المؤسسات والعناصر التربوية (الأعم من التربية العامة والتخصصية والتربية الرسمية وغير الرسمية). بناءً على هذا التوضيح، سيكون المجلس الأعلى للتربية، حلقة أساسية للارتباط والتنسيق بين أنواع المؤسسات وعناصر التربية، ونطاق عمله لن ينحصر فقط بنطاق نظام التربية الرسمية والعامة، ويبدو في الظروف الحالية لبلدنا أنه يمكن للمجلس الأعلى للثورة الثقافية أن يتعهد نفس الدور والمسؤولية. أهم وظائف المجلس الأعلى للتربية عبارة عن:

تحديد السياسات في مجال إيجاد الفرص التربوية العادلة في الأبعاد الفردية والاجتماعية لأفراد المجتمع. تحديد الأفاق والاستراتيجيات العامة للتحويل في جميع أنظمة التربية الرسمية. تقسيم العمل وتوفير وحدة الاتجاه والانسجام بين أداء وعمل جميع المؤسسات المساهمة في أنواع التربية (الرسمية وغير الرسمية، العامة والتخصصية). الدراسة والمصادقة على السياسات، الرؤية والاستراتيجيات العامة المتعلقة بأنواع التربية على المستوى الوطني في إطار القوانين والسياسات العامة للبلاد. دراسة وإقرار مسودات السياسات العامة والقوانين المتعلقة بالمؤسسات التربوية (قبل المصادقة عليها من قبل المرجعيات المختصة، من قبيل مجمع تشخيص مصلحة النظام، والمجلس الأعلى للثورة الثقافية ومجلس الشورى الإسلامي). دراسة الصلاحية التخصصية لوزارة التربية الرسمية والعامة والتربية الرسمية والاختصاصية، وتقديم المشورة لرئيس الجمهورية في هذا المجال قبل الاقتراح على مجلس الشورى الإسلامي.

الإشراف على عمل وأداء جميع العناصر المساهمة في حركة التربية في مختلف المستويات من منظور كيفية تنفيذ السياسات والقوانين المصدق عليها وانطباقها مع مقتضيات النظام المعياري الإسلامي في نطاق حركة التربية.

تحديد معايير ومؤشرات تقييم عمل وأداء مؤسسات التربية المختلفة.

تقييم الأعمال الاختصاصية والمشاركة لجميع مؤسسات التربية على أساس المعايير والمقاييس المصدق عليها.

التربية اللائقة. كما أنَّ الإشراف الرفيع على المجلس الأعلى للتربية الرسميّة والعامة وعمل وزارة التربية الرسميّة والعامة هو من مهمّات هذا المجلس.

أهمّ وظائف المجلس الأعلى للتربية الرسميّة والعامة عبارة عن:

- تحديد مقاييس ومؤشّرات للمرتبة اللازمة واللائقة من استعداد عموم المتربّين لتحقيق الحياة الطيّبة وتطويرها على فترات زمنيّة طويلة الأمد (تحديد الأهداف المشتركة للتربية الرسميّة والعامة على المستوى الوطني).
- الإشراف على عمل مجالس التربية الرسميّة والعامة على مستوى المحافظة والمنطقة (المحسوبة من العناصر العابرة لأقسام نظام التربية الرسميّة والعامة الأخرى).
- إعادة النظر في وثيقة التحوّل الاستراتيجي لنظام التربية الرسميّة والعامة المُعدّة من قبل الأجهزة التربويّة المختصّة وإعادة إنتاجها وتحديثها.
- توجيه فعاليات العناصر المؤثّرة في حركة التربية للاستفادة من الاستعدادات الفعلية وتفعيل ما هو بالقوّة منها للمساعدة في تحقيق أهداف نظام التربية الرسميّة والعامة.
- مسؤوليّة الرصد للآليّات المستعملة من قبل العناصر المساهمة والمؤثّرة من حيث الحقوق والواجبات التربويّة لكلّ منها أمام المتربّين ومتابعة أداء هذه الحقوق والواجبات.

وزارة التربية الرسميّة والعامة والمنظمات المرتبطة بها

- وزارة التربية الرسميّة والعامة هي ممثّل الحكومة في نظام التربية الرسميّة والعامة، وتعمل وفقاً للسياسات والاستراتيجيّات المحدّدة من قبل المجلس الأعلى للتربية الرسميّة والعامة. والمهمّة الأساسيّة لوزارة التربية الرسميّة والعامة هي التخطيط، والدعم، والإشراف والتقييم لتحقيق اللائق لحركة التربية في مرحلة التربية الرسميّة والعامة بأكملها. لذا، فإنّ أهمّ وظائفها عبارة عن:
- صياغة برامج طويلة الأمد، ومتوسّطة الأمد بناءً على القيام بأبحاث متبصرة بالمستقبل واستراتيجيّة، لتحقيق أهداف التربية الرسميّة والعامة، تتناسب وكلّ مرحلة من مراحل التربية على هيئة برامج تنموية للبلاد تبين للسلطات المختصّة مدى تحقيق الأهداف.
- الازدياد المستمرّ للاستعدادات المؤسّساتيّة على المستويات المختلفة بغية إيجاد الفرص التربويّة المطلوبة والمتنوّعة، المتناسبة والمتطلّبات والتحوّلات على المستوى الوطني والدولي.
- تقوية أنظمة الرقابة والتقييم لضمان الجودة والتنوّع في تقديم الخدمات التربويّة في مختلف المراحل.
- التخطيط على صعيد الجذب، والحفظ، والتوظيف والتنمية المستدامة للسّاعات الوجوديّة للمصادر البشريّة في نظام التربية الرسميّة والعامة (مع ملاحظة الفروقات الشخصية) للوصول إلى مراتب الحياة الطيّبة.
- إيجاد الرابط المؤثّر مع العناصر المساهمة والمؤثّرة في التربية الرسميّة والعامة، والتخطيط للاستفادة ممّا هو بالقوّة وبالفعل من استعداداتهم (خاصّةً ركن الأسرة) لتحقيق الأهداف المؤسّساتيّة.
- تهيئة المقدّمات للمصادقة على القوانين والمقرّرات واللوائح اللازمة لإيجاد بنية ونظام تشكيلات مرنة وملتزمّة، بدائرة إشرافيّة واسعة ورتب إداريّة محدودة.
- السعي لتأمين المصادر الماليّة اللازمة والتخصيص العادل لها، والإدارة الأمثل لها من أجل تحقيق أهداف النظام.
- الإشراف على عمل الوحدات في المحافظات/ المناطق من خلال الالتفات إلى حدود الصلاحيّات الملقاة إليهم من قبل المجلس الأعلى للتربية الرسميّة والعامة.

مؤسسات المحافظات وإدارات النواحي

مؤسسات المحافظات وإدارات النواحي كمؤسسة حيوية ومتمرسة ستتكلّف مسؤوليّة تنفيذ السياسات والبرامج المحددة من قبل المجلس الأعلى للتربية الرسميّة والعامة، وذلك تحت إشراف وزارة التربية الرسميّة والعامة. ومشاركة أركان التربية على مستوى المحافظة والمنطقة وأيضاً، إنّ التنسيق مع سائر العناصر المساهمة والمؤثرة تحصل عن طريق مجالس التربية الرسميّة والعامة في المحافظات والمناطق التي تعمل تحت إشراف المجلس الأعلى للتربية الرسميّة والعامة. وأهمّ وظائف هذه المؤسسات والإدارات عبارة عن:

- تحديد الاستراتيجيات والتخطيط الإجرائي على صعيد تنفيذ المقررات القانونيّة بما يتناسب مع استعدادات المنطقة والمؤشرات الميدانيّة ومع مراعاة المعايير.
- معرفة ما هو بالقوة من الاستعدادات المناطقيّة والمحليّة (على مستوى المحافظة والمنطقة) وصياغة قوانين ومقررات، والمصادقة عليها للاستفادة منها.
- إيجاد الرابطة مع العناصر المساهمة والمؤثرة في التربية والتخطيط للاستفادة ممّا هو بالفعل بالقوة من إمكانيّاتهم (وبخاصّة ركن الأسرة) لتحقيق أهداف نظام التربية الرسميّة والعامة.
- خلق الفرص لتنمية الساعات الوجوديّة لجميع العناصر المساهمة والمؤثرة - وبخاصّة المرّبين - في حركة التربية لإحراز مراتب الحياة الطيّبة.
- تأمين المصادر وتخصيصها وتوزيعها مع مراعاة أصل العدالة التربويّة.
- الاشراف والتقييم والإصلاح المستدام للبرامج التربويّة في تحقيق ما هو بالقوة من الساعات للمرّبين على المستويات الثلاثة: التحقّق، الإظهار، والنتيجة.
- إيجاد الفرص للمشاركة المؤثرة للمنظمات والمؤسسات غير الحكوميّة في تقديم الخدمات التربويّة.

المدرسة الصالحة

المدرسة الصالحة كمركز عمل وتجلّ عيني لنظام التربية الرسميّة والعامة، هي فضاء مرن، وحيويّ، وراقٍ وهادف، يمكنه تهيئة الأرضيّة لاكتساب المؤهلات واللياقات اللازمة في المرّبين من أجل فهم الوضعية وتحسينها المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي. والمدرسة الصالحة كمؤسسة تعليمية، من خلال إيجاد جوّ تفاعلي بين المرّبين والمرّبين^(١) (من خلال مستويات الخبرة المختلفة)، توفر إمكانيّة تبادل الخبرات وتلاقحها من أجل معرفة المسائل المانحة للوجود (التحلّي) والملاحية للوجود (التخلّي) وسبل التعاطي معها بما يتناسب والفروقات الشخصية للمرّبين. إنّ التنظيم المستمرّ للمجالات التربويّة في فضاء المدرسة الصالحة، هو رهن بالتغيرات على مستوى الهوية^(٢)

(١) - المرّبون: مجموعة من الأفراد الناضجين، نوعاً ما، والعطوفين والرحيمين والمحسنين، الذين يلاحظ اكتسابهم اللياقات الفردية والاجتماعية وتحقق مراتب ملحوظة من الحياة الطيبة في وجودهم، قد تحمّلوا مسؤولية ثقيلة للمساعدة في هداية الآخرين والتمهيد للتكامل والتحوّل الوجودي في غيرهم من الأفراد، في سياق تشكّل المجتمع الصالح وتطوره المستدام.

- المرّبون: الأفراد الذين هم بمثابة المخاطبين الأصليين لعملية التربية المزدوجة، لديهم الاستعداد والقدرة بالقوة لأجل حركة واعية واختيارية باتجاه مراتب الكمال، ولكن في الوقت الحاضر هم فاقدون للياقات والمؤهلات اللازمة لناحية تحسين وضعية الذات والآخرين، ولذا يحتاجون إلى إرشاد ومساعدة الآخرين في هذا المجال في سياق تشكيل هويتهم وتسامياها المستمر.

(٢) - الهوية بنحو عام هي نتاج تفاعل اختيار الإنسان مع مجموعة من العناصر والموانع المؤثرة على وجوده، التي قد تشكلت في قالب تركيبي من الرؤى والمعتقدات والميول والقرارات والأعمال المستدامة (فردية واجتماعية) وآثارها التدريجية، تدريجياً في باطن نفس الفرد، وعلى هذا المتوال تتحوّل. من هنا، نتيجة هوية تمايز كلّ إنسان في النهاية، هي حصيلة اكتساب بعض الصفات والقدرات والمهارات من قبله، ومن هنا، هي ليست فقط أمراً ثابتاً ومتعيّنة من قبل، بل حصيلة سعي وتوفيق الشخص، على ضوء الإرادة والعناية الإلهية، وبالتأكيد إلى حدّ ما تتأثر بالظروف الحاكمة على حياة الفرد.

لجميع عناصر التربية^(١) (الأعم من المعلم، والمدير وجميع العناصر التي هي نوعاً ما على ارتباط بالمتربّين) والارتقاء الدائم لمراتبهم الوجودية، وأيضاً بالتنظيم المستمرّ للروابط والبنى وتشكّل الثقافة المؤسّساتية للمدرسة الصالحة على أساس النظام المعياري الإسلامي. في مثل هذا الفضاء، تكون البرامج، في عين التنظيم المليء بفرص الخيارات والترجيح والاختيار الحرّ والواعي، بنحو يستفيد كلّ واحد من المتربّين حسب استعداداته وقدراته، من الفرص التربوية المتنوعة لفهم وضعيته وتحسينها المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي.

يحصل التخطيط وتهيئة الفرص التربوية من خلال مراعاة خصوصية كلّ مرحلة من مراحل التربية الرسمية والعامة ومشاركة أركان التربية. المشاركة المباشرة للأسرة (أو عن طريق ممثلين رسميين عنها) ضرورية في التخطيط وإدارة أمور المدرسة الصالحة بهدف الانسجام وتوحيد الأساليب والأهداف التربوية.

يمكن للأسرة مساوقة مع أهداف التربية لكلّ مرحلة من المراحل وتحت إشراف المدرسة (أو بالتنسيق معها) القيام بإغناء البرامج وتوفير الفرص التربوية المتنوعة داخل الدوام الرسمي أو خارجه. مضافاً إلى الأسرة، يمكن الاستفادة من مشاركة المجتمع المحليّ أو من الفرص والإمكانيات المتوفرة من قبل المؤسّسات الاجتماعية الأخرى ومؤسّسات المجتمع المدني، في إغناء الفرص التربوية لتلبية الساعات الوجودية المتنوعة للمتربّين.

تُدار كافّة المدارس قدر الإمكان من قبل هيئة أمناء، ومسؤولية الدعم الشامل للإدارة اللائقة للمدرسة، وتنظيم المصادر (الأعم من البشرية، والمالية، والمادية) لتلبية حاجيات المتربّين هي بعهدة هيئة أمناء المدرسة. ويجدر بكلّ مدرسة أن يكون لها هيئة علمية مستقلة تتولّى تحت إشراف هيئة الأمناء مهمة تقييم أداء المعلمين وسائر العاملين، وتطوير لياقاتهم العامة ومهاراتهم المهنية. يُنتخب المدير من قبل هيئة الأمناء مع الأخذ برأي الهيئة العلمية للمدرسة ومشاورتها. والمدارس حتماً، مسؤولة أمام إدارات المناطق عن الحفاظ على معايير نظام التربية الرسمية والعامة وأيضاً المجالس المتنوعة (في داخل المدرسة). والإشراف على أداء المدارس وتقييم جودة البرامج والفعاليات تتولاه سنوياً المراجع المختصة.

يتمّ التنظيم المستمرّ والمتنوع للفرص التربوية في المدرسة الصالحة في إطار الأصول والمقرّرات المصدق عليها مع ملاحظة الموارد التالية:

- التنوع في الزمان: زمان الالتحاق والانتها، وزمان تقديم البرامج (الوقت الرسمي وغير الرسمي) والسرعة المختلفة.
- التنوع في البيئة التربوية: المدرسة، والبيت، والمسجد، والمراكز الثقافية والعلمية والتحقيقية، ومراكز العمل والمهنة.
- التنوع في تصميم أنواع البرامج والمناهج الدراسية: البرامج الغنيّة، والتعاليم الخاصة، والتجمعات المرنة في داخل المستوى، والمرحلة، أو الصفّ.

(١) - رغم أنه وفقاً للربوبية الإلهية ومشيئة وتقدير ربّ العالمين، تلعب الإرادة والعمل الاختياري لكل فرد الدور الأساسي في حركة تشكيل الهوية الإنسانية وكل نوع تحول فيها، لكن بما أن عناصر كثيرة ظاهرة ومخفية تؤثر أيضاً في هذه المسيرة بالإذن الإلهي - بنحو واع وعمدي أو بنحو تكويني (غير عمدي وحتى غير واع) - : لذا في هذا المجال، بالالتفات إلى التعاليم الدينية واتباع سيرة المرّبين الإلهيين وعلى أساس السنة الإلهية بلزوم الاستناد إلى الأسباب والعلل، لا يمكن أن نغفل عن التمهيد العمدي للظروف الاجتماعية المناسبة للمساعدة في حركة الآخرين الواعية والاختيارية نحو الكمال (أي القرب إلى الله، وتحقيق مراتب الحياة الطيبة في أبعادها كافة)، وبناء عليه يجب، أن توفر جماعة من الأفراد لأي مجتمع، المجالات الاجتماعية والهادفة لهداية أفراد مجتمعهم من خلال إيجاد المقترضات وإزالة موانع تشكيل هويتهم وتساميمها المستمر في سياق تشكّل المجتمع الصالح وفقاً للنظام المعياري الديني، حتى يصحبوا جاهزين ومستعدين، من خلال اكتساب اللياقات الفردية والاجتماعية اللازمة لناحية فهم وإدراك وضعية ذاتهم والآخرين وإصلاحها المستمر وفقاً لهذا، للتحقق الواعي والاختياري لمراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد. ولو أن كلّ نحو توفيق في هذا المسار، من جهة، منوط باختيار وإرادة نفس الفرد، ومن جهة أخرى رهن الإرادة والمشيئة الإلهية. وفي الحقيقة هو مرتبط بعون وتأييد الحق ولطفه وعنايته الربوبية كمرّب حقيقي للبشر؛ كما يذكر القرآن الكريم: «إنك لا تهدي من أحببت ولكنّ الله يهدي من يشاء» القصص ٥٦.

- التنوع في الطرق والأساليب وطريقة تنفيذ المناهج والبرامج الدراسية: مجموعة صفية، وعلى مستوى المدرسة، ومجموعات صغيرة، والبحث الفردي والجماعي، التدريب، والتدريب في المجال الواقعي، والافتراضي، والإلكتروني.

المظاهر التنظيمية للمدرسة عبارة عن:

- مظهر من تحقق مراتب الحياة الطيبة^(١)، ونموذج واضح عن المجتمع الصالح الإسلامي.
- محل ارتكاز الحكومة والشعب في تكامل وارتقاء وتطور البلاد والمؤسسة التربوية المحلية.
- امتلاك أفق منشود خاص في سياق إحراز مراتب الحياة الطيبة وبالتزامن مع أفق نظام التربية الرسمية والعامة.
- عشق التربية واعتبارها جدية في جميع فعاليات المدرسة وشؤونها.
- مواجهة اليأس والقنوط والدفاع عن الابتكار والتفكير العصري في سياق تشكل الاستعداد وصنع القرار في نظام التربية الرسمية والعامة.
- التحلي بالروح العلمية والبحثية^(٢) عند كل واحد من الأفراد، وفي داخل المجموعة لفهم وضعية الذات والتحسين المستدام لها ومساعدة المتربين لنيل ساعات جديدة.
- رواج روحية الإبداع والخلاقية لنيل مراتب الحياة الطيبة.
- سيطرة العلاقات الأخلاقية والاعتقادية وعلاقة الإحسان والعدالة والفضاء المفتوح والمرن، والعلاقة المتبادلة البناءة المبنية على المشاركة الفعالة للمشاركين.
- تعزيز اللياقات والمؤهلات الأساسية المطلوبة لأجل حضور المتربين الفعال والنشط والمؤثر في الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية.
- الإدراك والتحسين المستمر لأداء المدرسة الصالحة على ضوء محورية نتائج الوقائع والظواهر والمسارات بدلاً من الوقائع الجزئية (الأعم من المتقدمة والمتأخرة).

أهم وظائف المدرسة الصالحة عبارة عن:

- التخطيط وتحديد الأفق المنشود على صعيد إيجاد الفرص المتنوعة والحيوية لكل واحد من المتربين في فهم وضعيته وتحسينها من خلال الالتفات إلى أهداف التربية الرسمية والعامة والمقتضيات الوطنية والمحلية.
- معرفة الاستعدادات الكامنة في الأسرة والمجتمع المحلي في تهيئة الفرص التربوية والاستفادة منها.
- إيجاد الفرص للتنسيق ومشاركة المتربين في فهم وضعياتهم ووضعيات المتربين وتحسينها في حركة التربية لنيل مراتب الحياة الطيبة.

(١) - يحتاج الإنسان في تحقق الحياة الطيبة كأمر ذي مراتب ولها أبعاد فردية واجتماعية تتحقق على طول حياة الإنسان في الدنيا، إلى إرشاد وهداية دين الحق الذي لا يقتصر دوره فقط في تعريف وتحديد الهدف والمقصد، بل في تحديد المعايير والضوابط المعينة وامتلاك القدوات الحقة والقابلة للتأبع، بحيث يُضمن من خلال اتباعها وصول هذه الحركة المعقدة والصعبة إلى المقصد والهدف؛ لذا في سياق التمهيد، أهم مقدمة لتحقيق الحياة الطيبة، أي عملية إعداد أفراد المجتمع لأجل تحقق مراتب الحياة الطيبة، إضافة إلى حاجتنا إلى الاستناد إلى النظام المعياري الربوبي المبني على دين الحق - حيث تتعهد تعاليم دين الإسلام في هذا المجال، والمعارف المبنية على هذه التعاليم (في إطار آلية الاجتهاد) دوراً أساسياً. هي لزوم اعتبار قبول ولاية الرسول ﷺ والأئمة المعصومين عليهم السلام والتأسي بسيرتهم في جميع أبعاد الحياة كأفضل مصاديق للإنسان الكامل وأفضل مرتين حقيقيين ودائمين للإنسان، أفضل سبيل.

(٢) - مفهوم العلم في الإسلام، أوسع بكثير من المفهوم المحدد والمصطلح من كلمة العلم (science) في العالم المعاصر، الذي يطلق فقط على العلوم التجريبية وعادة على المعارف والمعلومات المفيدة لإصلاح حياة الإنسان الدنيوية. وبلا شك سعة هذا المفهوم القيم في الثقافة الإسلامية تشمل جميع العلوم التجريبية والإنسانية الكاشفة عن واقعيات وحقائق الوجود، وأيضاً العلوم التطبيقية المفيدة في معرفة وحل مسائل حياة الإنسان المعاصرة المعقدة. بناء على هذا المفهوم الواسع، وفي مقام تثمين العلم والعالم، يجب أيضاً أن يُعنى بأنواع العلوم التجريبية ودورها غير القابل للإنكار في الكشف عن واقعيات العالم ومعرفة وحل مشاكل حياة البشر، ويلزم أيضاً تقدير أنواع المعارف المعتمدة العقلية والنقلية (الأعم من الفلسفة والعلوم الدينية وسائر العلوم الإنسانية) بالالتفات إلى دورها المتميز في معرفة الواقعيات والحقائق التي يحتاجها الإنسان والهداية إليها، والمعروفة بعنوان «العلم».

- تأمين المصادر مع مراعاة أصل العدالة التربويّة / الاشراف والتقييم والتحسين والاصلاح المستمرّ للبرامج في تحقّق الساعات الممكنة (بالقوة) للمتربّين على المستويات الثلاثة؛ التحقّق، الاظهار، والنتيجة.
- إيجاد الفرص لمشاركة مؤسسات المجتمع المدني في تقديم خدمات متنوعة ونوعيّة لتحقيق أهداف التربية الرسميّة والعامة.
- المشاركة في الفعاليّات الثقافية والاجتماعية في مختلف المستويات بهدف ارتقاء مستوى أداء المدرسة والمجتمع في سياق أهداف التربية الرسميّة والعامة.
- التقييم المستمرّ لأدائها مع ملاحظة التغيّرات في المجال التربوي على المستوى الوطني والدولي والتخطيط لارتقاء مستوى أدائها.
- المشاركة مع جميع العناصر المساهمة والمؤثّرة في حركة التربية لتحقيق الأهداف على مستوى المجتمع المحليّ والوطني.
- المشاركة في تنفيذ المشاريع العلميّة - البحثيّة في إنتاج العلم، وتنفيذ مشاريع بحثيّة بمشاركة عناصر التربية على مستوى المدرسة.
- توفير الفرص التربوية الغنية بالاستفادة من الثقافة والحضارة الإسلاميّة والإيرانيّة والأدب الفارسي للمساعدة في تقوية القيم الأخلاقية الأصيلة.
- ايجاد فضاء هادف من التجارب والخبرات والأشكال الواقعية للحياة الطيبة من خلال توفير مجموعة من الوضعيات، وفرص الحركة النامية والباعثة على التسامي لدى المتربّين؛ بمعنى ينبغي أن تكون تجارب المدرسة شكلاً مبسّطاً (وليس معقّداً) عن تجربة الحياة الطيبة.
- توفير فضاء تربوي بحيث لا يُكتفى فيه بإزالة الموانع والقيود التربوية، بل بتبديل مجالات ظهور بعض المحدوديات التي توجد بالفعل في الإنسان خلال سنوات المدرسة، وتظهر في ظروف خاصة، من خلال اتّخاذ سبل تربوية تمهّد لتكامل القيم الأخلاقية والقدرات الفردية.
- ملاحظة اللياقات والمؤهلات الضرورية في المناهج والبرامج الدراسية لتشكيل الأسرة الصالحة التي تهبّي المجال لاستحكام بنیان الأسرة.
- بالالتفات إلى الدور المحوريّ للمتربّي في اكتساب المؤهّلات واللياقات وتحسين الوضعية، ينبغي للمدرسة أن تهبّي أرضيّة التقييم الذاتي المستمرّ للمتربّين، وينبغي لمقاييس التقييم أن تتمتع بالمرونة اللازمة لتلبية المتطلّبات والحاجيّات المتنوّعة للمتربّين.

الهيئات العلميّة - المهنيّة، والاقتصادية ومنظّمات المجتمع المدني (التي لها وظيفة تربوية)

هذه الهيئات والتشكيلات تُعدّ من مصاديق المراكز والمؤسّسات غير الحكوميّة (كركن من أركان نظام التربية الرسميّة والعامة)، التي بالتفاعل مع الأركان الثلاثة الأخرى، أي الحاكميّة والأسرة والإعلام، تتولّى دوراً هاماً في تحقّق رسالة ووظائف نظام التربية الرسميّة والعامة. نطاق عمل هذه الهيئات هو المساعدة في التخطيط، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتنفيذ السياسات والبرامج والاشراف على تطبيق القرارات والقوانين والمقرّرات على المستوى الوطني والمحليّ لتحقيق أهداف التربية.

ويمكن تبيان وظائفها على الشكل التالي:

- المشاركة في إعداد البرامج وتطبيقها في ظلّ ارتقاء الكفاءات المهنيّة للمربّين لفهم وضعية كل واحد من المربين وتحسينها لنيل مراتب الحياة الطيبة.

- المشاركة في التنظير، وتبيين البنيان النظري في مجال العلوم التربوية المبنية على التعاليم الإسلامية والمتناسبة مع الاقتضاءات المحلية.
- المشاركة البناءة مع المراكز العلمية والبحثية التي هي شريكة أو مساهمة بشكلٍ ما في حركة التربية، على المستوى الوطني، والإقليمي والعالمي.
- التقييم المستمر لأدائها ولأداء سائر عناصر نظام التربية الرسمية والعامة من أجل التحمل الأكبر للمسؤولية، ولعب دور مؤثر في حركة التربية.
- عقد الجلسات العلمية - التربوية بهدف ارتقاء مستوى الخدمات التربوية المقدمة إلى الأسر، والمربين، والمتربين والعاملين (في نظام التربية الرسمية والعامة) ورفع مستوى توقعات المجتمع في تقديم هذه الخدمات.
- المشاركة في إنتاج الكوادر من ذوي الخبرة التربوية المحلية (المتناسبة وأهداف فلسفة التربية وتوجهاتها) وإعطائهم المصداقية، وتبادل هذه الكوادر الخبرة الناجحة على المستوى الوطني، والإقليمي والعالمي.
- المشاركة في تقييم أداء نظام التربية الرسمية والعامة على المستوى الوطني والمحلي.

المؤسسات المقدمة للخدمات التربوية الجانبية والمكملة (تحت إشراف نظام التربية الرسمية والعامة)

هذه المؤسسات تشمل جميع المراكز العلمية - التربوية التي هي مصداق من مصاديق المؤسسات الاجتماعية، إذ تقوم بتقديم الخدمات الجانبية والمكملة (ذات الاتجاه الواحد مع مبتغيات فلسفة التربية الرسمية والعامة وأهدافها في بلوغ المتربين مراتب الحياة الطيبة) المرتبطة بالأقسام الثلاثة للبرنامج الدراسي: الإلزامي، ونصف الإلزامي، والاختياري، تحت إشراف نظام التربية الرسمية والعامة، وفي ظل أهداف هذا النظام وسياساته، في أشكاله المتنوعة على مستوى المجتمع. أهم وظائف هذه المؤسسات هي:

- إيجاد الروحية العلمية والبحثية لفهم وضعية المؤسسات وتحسينها بشكل مستدام من أجل تقديم الخدمات التربوية للمجتمع.
- تقييم الأعمال على أساس حاجات المجتمع الحالية والمستقبلية، وإيجاد جوٍّ مفتوح ومرن لمشاركة سائر العناصر المساهمة والمؤثرة في حركة التربية.
- إنتاج المصادر وتقديم الخدمات التربوية للأسر والمدارس والمربين لإضفاء التنوع على الفرص التربوية.
- المشاركة في الفعاليات الاجتماعية على المستويات المختلفة بهدف رفع مستوى أداء المدرسة والمجتمع في سياق أهداف التربية الرسمية والعامة.
- التخطيط من أجل فهم الوضعية وتحسينها من قبل كل واحد من المربين لتحقيق مراتب الحياة الطيبة.
- المشاركة البناءة مع المراكز العلمية والبحثية، التي تكون بنحو الشريك أو المساهم في حركة التربية (على مستوى الوطن، والمنطقة والعالم).
- التقييم المستمر للأداء الإداري للعناصر والأنظمة الفرعية والمؤسسات التابعة في نظام التربية الرسمية والعامة من أجل تحمل مسؤولية أكبر ولعب دور أشد تأثيراً في حركة التربية الرسمية والعامة.
- المشاركة في عقد الجلسات العلمية - التربوية وتوثيق الخبرات التربوية وتبادلها على صعيد الوطن، والمنطقة والعالم).

المؤسسات، والشركات والأشخاص الصالحون المقدمون للخدمات الداعمة

هي المؤسسات والشركات والأشخاص الصالحون المقدمون للخدمات الداعمة كمصايدق أخرى من مصايدق المراكز والمؤسسات غير الحكومية التي تقدم الخدمات التربوية التي هي مورد حاجة الأقسام المختلفة لنظام التربية الرسمية والعامة، والمدارس، والمؤسسات التربوية (التي هي تحت إشراف نظام التربية الرسمية والعامة) وكذلك سائر المراكز والمؤسسات العلمية، على صعيد المكان، والإمكانيات والتجهيزات والمصادر.

أهم وظائف هذه المؤسسات هي:

- المشاركة البناءة بمعونة جميع العناصر المساهمة في حركة التربية على صعيد إعداد الأمكنة التربوية (المعارض العلمية، والمكتبات، ومراكز تعليم أنواع مهارات الحياة، والمخيمات، ومراكز التسلية، و...) مورد الحاجة وإدارتها اللائقة كذلك وتجهيزها.
- دراسة وتحليل الحاجات التربوية الخاصة للمتربين (المجموعات من ذوي الاحتياجات الخاصة) على المستوى الوطني، والمحلي، والمدرسي، والتخطيط لتلبية هذه الحاجات (طبقاً للمعايير التربوية على المستوى الوطني والدولي).
- إنتاج السلاسل التعليمية، والبرمجيات، والكتب الدراسية، والنشريات والمواد التعليمية المساعدة، والتجهيزات العلمية والمخبرية، وسائر المصادر المتناسبة واحتياجات المربين والمتربين في المراحل المختلفة للتربية (ذات الاتجاه الواحد مع التجارب والخبرات العلمية على المستوى الوطني، والمناطق، والعالم).
- إنتاج المصادر والتجهيزات التعليمية لمساعدة الأسر في إضفاء التنوع على الفرص التربوية قبل التحاق المتربين بنظام التربية الرسمية والعامة وبعده (بمشاركة جميع المؤسسات المساهمة).
- المشاركة البناءة بمعونة المراكز العلمية والبحثية التي تؤدي إلى ارتقاء مستوى خدمات هذه المؤسسات.

الحوزات العلمية

التعرف إلى أبعاد النظام المعياري الإسلامي وعناصره المتنوعة، بما يتناسب مع مقتضيات نظام التربية الرسمية والعامة ولوازمه، وإيجاد السبل لحل مسائل هذا النظام، وفقاً لهذا:

- المساعدة في إيجاد مراكز أبحاث لتقديم نظريات جديدة في مجال العلوم التربوية بتوجه إسلامي، وفي الأبعاد المختلفة لنظام التربية الرسمية والعامة.
- إعداد أبحاث بنوية في سياق أهداف نظام التربية الرسمية والعامة، للتعرف إلى سبل تربوية جديدة والارتقاء بالفرص التربوية المبنية على التعاليم الإسلامية.
- المشاركة في تخطيط وتدوين المناهج الدراسية المبنية على التعاليم الإسلامية وبخاصة في مجال العلوم الإنسانية.
- عقد جلسات تخصصية حول قضايا نظام التربية الرسمية والعامة ومشاكله، لتقديم سبل الحل خاصة في إطار التربية الاعتقادية والعبادية والأخلاقية.
- المشاركة في إنتاج ومنح المصداقية للتجارب والخبرات التربوية المحلية (بما يتناسب مع أهداف وتوجهات فلسفة التربية) وتبادل هذه التجارب الناجحة على المستوى الوطني، والمناطق، والعالم.
- المشاركة في وضع السياسات والإشراف على تنفيذ المشاريع والخطط التي أعدت للارتقاء بمستوى أداء نظام التربية الرسمية والعامة.

- المشاركة في تربية الكوادر لنظام التربية الرسمية والعامة وجعلهم مقتدرين وبخاصة في نطاق العلوم الإنسانية.

الجامعات ومراكز دور المعلمين والارتقاء والتقييم الدائم للموارد البشرية

- تصميم البرامج المكتملة وتنفيذها لتوحيد وجهة فعاليات نظام التربية الرسمية والتخصصية مع سائر أشكال التربية في سياق إحراز المربين المراتب العليا من الحياة الطيبة.
- تدوين المناهج الدراسية وتنفيذها لإحراز المربين مراتب الحياة الطيبة وإيجاد الوحدة والانسجام في أبعادهم الوجودية المختلفة، لأداء الدور التربوي، والرعاي، والاستشاري بالنسبة إلى المتربين.
- تخصيص قسم من سعة نظام التربية الرسمية وتأمين المصادر المالية والمادية مورد الحاجة، وتخصيصها من أجل تربية الطاقات الواجدة للشرط للعمل في المناصب المختلفة التي هي مورد حاجة نظام التربية الرسمية والعامة.
- إنشاء مراكز وتجهيزها بهدف مواكبة وتأهيل العاملين في الحقل التربوي على مستوى المحافظات والمناطق، وإيجاد الفرص للبحث وتبادل الآراء في خصوص استنتاجات المعلمين، والمديرين، وسائر العناصر المساهمة في حركة التربية الرسمية والعامة، من أجل التعرف إلى سبل مساعدة المتربين لإحراز مراتب الحياة الطيبة.
- المساعدة على التكامل المهني للموارد البشرية في نظام التربية الرسمية (الأعم من العامة والتخصصية) بهدف الارتقاء الدائم للساعات والإمكانات الوجودية لأساتذة الجامعات ومراكز دور المعلمين، وإيجاد الوحدة والانسجام بين فعاليات نظام التربية الرسمية (الأعم من العامة والتخصصية).
- المشاركة في تدوين مؤشرات الصلاحية المهنية للمربين وتقييمهم على أساس دلالات فلسفة التربية الرسمية والعامة، وإيجاد آليات لمساعدة نظام التربية الرسمية والعامة في هذا المجال

المؤسسات ومراكز البحث والتقييم

- على المؤسسات ومراكز البحث والتقييم المرتبطة بالمستويات المختلفة للحكومة، أو التي تعمل بشكل مستقل، في سياق أهداف نظام التربية الرسمية والعامة، أن تساعد هذا النظام عن طريق دراسة الحاجيات، ومعرفة آفات الوضع الراهن، وقياس النتائج على مستوى المخرجات. وأهم وظائف هذه المؤسسات عبارة عن:
- القيام بمشاريع بحثية على المستوى المحلي، والوطني، والدولي، ووضع النتائج في المتناول بهدف اتخاذ القرار في خصوص نوعية الموارد البشرية للمجتمع والارتقاء بمراتب وجودهم بما يتناسب والنظام المعياري الإسلامي.
- القيام بأبحاث بهدف دراسة أداء نظام التربية الرسمية والعامة في مراحل زمنية محددة وتقديم المقترحات إلى جميع العناصر المساهمة والمؤثرة في حركة التربية الرسمية والعامة، للمساعدة في تحسين أداء هذا النظام وارتقائه لنيل مراتب الحياة الطيبة.
- عقد جلسات عامة مع المستويات الإدارية المختلفة في نظام التربية الرسمية والعامة لدراسة موانع نجاح حركة التربية.
- دراسة ومعرفة أساليب الإدارة العاقلة للعناصر الجاذبة والدافعة في عملية التربية وتقديم السبل المناسبة بالالتفات إلى دور كل واحد من العناصر المساهمة والمؤثرة فيها.
- التقييم الدائم لنتائج وأداء ومردود نظام التربية الرسمية والعامة، بهدف تحسين أداء هذا النظام في

عملية تنمية السعات الوجودية للمتربّين من خلال ملاحظة الفروقات الشخصية فيما بينهم والمقتضيات التنفيذية.

- التقييم المستمر لتأثير الفعاليات في مجال تأمين المصادر وتجهيز المدارس والمراكز العلمية تحت غطاء النظام ووحدة اتجاه الإجراءات والأهداف في نظام التربية الرسمية والعامة.
- تنفيذ مشاريع بحثية بهدف رفع مستوى المعايير في تقديم الخدمات التربوية إلى نظام التربية الرسمية والعامة، والمدارس، والمراكز العلمية والبحثية.
- تنفيذ مشاريع بحثية بنوية، تطبيقية وتجريبية بهدف توضيح الأبعاد النظرية وتبيين المجالات التنفيذية العملية لنيل مراتب الحياة الطيبة، من أجل توظيف المعطيات في ميدان عمل التربية.
- تنفيذ مشاريع علمية وبحثية بمشاركة العناصر المساهمة والمؤثرة في حركة التربية على المستوى الوطني، وتقديم المعطيات للمجامع العلمية والبحثية على المستوى الدولي.

٣-٨-٢ - النظم الفرعية (الدور، والمنزلة والعلاقات)

النظم الفرعية لنظام التربية الرسمية والعامة، هي الأجزاء الرئيسية لهذا النظام^(١) لناحية دعم حركة التربية، وإنجاز رسالة النظام والمساعدة على تحقيق أهدافه وأعماله. عمل هذه النظم الفرعية يؤثر على جميع عناصر نظام التربية الرسمية والعامة، وهي عبارة عن:

- القيادة والإدارة التربوية.
- البرنامج الدراسي.
- إعداد المعلم وتأمين المصادر البشرية.
- تأمين المصادر المالية وتخصيصها.
- تأمين المكان، التجهيزات والتكنولوجيا.
- البحث والتقييم.

بالتأكيد إن ترتيب عناوين الأنظمة الفرعية ليس ناظراً إلى الأولوية وتقدمها بعضها على بعض؛ بل إن هذه الأنظمة الفرعية تعتبر بمنزلة الوجوه المختلفة الداعمة لنظام التربية الرسمية والعامة، التي هي بنحو مستمر في تفاعل وتبادل معاً، لأجل تحقيق رسالة هذا النظام وتحسين أدائه.

٣- النماذج النظرية للأنظمة الفرعية الأصلية

إن نهج نظام التربية الرسمية والعامة ورؤيته وأصوله هي المباني المنظمة للإطار النظري لكل من الأنظمة الفرعية. هذا الإطار يشمل المهام والتوجهات والأصول الخاصة المتعلقة بكل نظام فرعي. وفي الشرح تم توضيح توجه وأصول كل نظام فرعي على حسب نطاقه ومهامه. مهام الأنظمة الفرعية هي قضايا تشتمل على بيان المنجزات المنشودة للنظام الفرعي، والتوجه الناظر إلى توجه كلي محدّد ومنسجم حول ماهية النظام الفرعي وكيفية التعاطي مع مسأله وموضوعاته، بحيث حدّدت من خلال الالتفات إلى مجموعة من المفروضات (النظرية والمنهج والتوجه العام لنظام التربية الرسمية والعامة)، والالتزام بها سيستوجب إيجاد وحدة التوجه والانسجام في اختيار الأصول والمعايير

(١)- في معرفة الأجزاء الأساسية لنظام التربية الرسمية والعامة انصبّ الجهد على أن تُعرّف الموضوعات المرتبطة بكل نظام فرعي بنحو أكثر شمولية بالنسبة إلى الموضوعات العامة لنظام التربية الرسمية والعامة، وأن تتحقق جميع أهداف هذا النظام عن طريق هذه النظم الفرعية.

والطرق والأساليب الخاصة بكلّ نظام فرعي. الأصول الخاصة هي قواعد إلزامية كلّية تُوضع لناحية بيان كيفية تحقق مهام النظام الفرعي كمعيار ودليل عمل للعاملين، كي يؤدّوا كلّاً من مهامهم بالنحو المنشود. هذه الأصول التي تكون بمعنى الأصول الخاصة بالتربية (في نطاق النظام الفرعي المرتبط)، قد وضعت بالنظر إلى المباني الدينية والفلسفية والعلمية والأصول المندرجة في فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية وكذلك خصوصيات النظام الفرعي المرتبط. بتعبير آخر يشمل نطاق هذه الأصول إطار عمل كلّ نظام فرعي.

٣- ١- النموذج النظري للنظام الفرعي للقيادة والإدارة التربوية^(١)

٣- ١- ١- التعريف والنطاق

إنّ النظام الفرعي للقيادة والإدارة التربوية هو نظام شامل ونَشِط ومرن في مختلف المستويات العامة، والعالية، والوسطية والتنفيذية والذي، بالإضافة إلى تمتّعه بميزات المؤسسة التعليمية، هو قادر في الوقت نفسه بذكاء ووعي، أن يوجه ويهدي جميع القوى المغيرة (change forces)^(٢)، بنحو منسجم، وفَعّال ومؤثر لناحية غاية التربية، أي «تحقّق مراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد» وأهداف التربية، أي «استعداد وجهوزية المتربين لأجل التحقّق الواعي والاختياري لمراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد». ف«الموارد البشرية، والمالية، والمادية، والمعلومات والزمان، وعمليات الإدارة والمنهج الدراسي، والأبحاث، والأنماط، والأدوار، وفنون الإدارة وإجراء التغييرات اللازمة وفي الوقت المناسب، وتنظيم وإصلاح التشكيلات والأساليب والطرائق» هي من جملة القوى التي قد جعلت مورد اهتمام في النظام الفرعي للقيادة والإدارة.

بعبارة أخرى هذا النظام الفرعي- من خلال المنهج الدراسي، والتنظيم، والقيادة، والإشراف والتحكّم، وجميع العناصر والمكونات، والمصادر والفرص- قد جُعِلَ لأجل تربية لائقة بالمتربين، وموحّدة ومنسجمة، ولكي يمنع من بروز أو تأثير الموانع والتهديدات والآفات.

٣- ١- ٢- المهام

ضمانة الفاعلية والمؤثّرية: الاستفادة الأمثل من الإمكانيات والوصول إلى الأهداف وبخاصة نتاجات نظام التربية والتعليم الرسميّ والعامّ، وذلك بمعونة المهام الأساسية للمدير (التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والقيادة، والتحكّم) وتقليل التمحور أي إيكال الأمور والصلاحيات إلى المستويات الإجرائية للإدارة، في عين تقبّل المسؤولية والتلبية ووضع القوانين والمقررات المتناسبة مع مقدار إيكال الصلاحيات. قيادة العناصر لأجل إحراز أهداف التربية: وفقاً لدلالات فلسفة التربية الرسمية والعامة لجمهورية إيران الإسلامية، هناك مسؤولية على النظام الفرعي التربوي والإداري، كي تبدو جميع العناصر المؤثرة الداخلية والخارجية المنظمة والعمليات المحيطة، بنحو منسجم وموحّد، حتى توفر أرضية تربية المتربين في سياق تحقّق أهداف نظام التربية الرسمية والعامة. من هذا المشهد، إنّ القادة والمديرين التربويين بالافتداء بالرسول الأكرم ﷺ والأئمة المعصومين عليهم السلام والانتفاع من سيرتهم الهادية ومنحى قيادتهم وإدارتهم هم في صدد تسريع وتسهيل إحراز الأهداف التربوية والهادية للنظام.

(١)- تمّت الاستفادة في هذا القسم من نتائج بحث قهرماني (١٣٨٧ هـ ش. ٢٠٠٨ م) وتوراني (١٣٨٨ هـ ش. ٢٠٠٩ م). من مجموعة الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم. للاطلاع أكثر يراجع أصل هذا البحث.

(٢)- والمقصود من قوى التغيير جميع العوامل، والعناصر، والمكونات والإجراءات التغييرية التي تؤدي إلى فعالية وكفاءة المؤسسة.

تنمية المشاركة بين أفراد المؤسسة وتعزيزها على أساس الأخوة الإسلامية: وتعني مشاركة موظفي وعاملي نظام التربية الرسمية والعامة المؤثرة في الأمور المختلفة المتعلقة بالفكر، والاستعدادات، والقدرات، والوقت، والموارد المالية، مترافقاً مع زيادة حقهم بالاختيار، وتوفير الأرضية وإحياء المشاركات الخارجية للأجهزة والمراجع المؤثرة.

الإشراف: الإشراف على أعمال المؤسسات المتنوعة، من الأبعاد المختلفة المتعلقة بالنفقات، والأداء، وآليات التنفيذ، في المستويات الإدارية المتنوعة والمجال الإشرافي المختلف كمّاً ونوعاً (مستوى وسعة الإشراف)، والاستفادة من أنماط الإدارة بالمشاركة، والإدارة الداعمة، والإدارة بالتفويض، وكذلك الإدارة القانونية بما تقتضيه ظروف البيئة والمؤسسة.

تثبيت الانسجام، والتفاعل والتأزر: توحيد الجهاز هو بمثابة عملية كبرى بما فيها من تشابك مخرجات عملية ما مع مدخلات عملية أو عمليات أخرى، واستدامة هذا المسار، مع الأخذ بعين الاعتبار عوامل مفتاحية ثلاث: البحث، والتعلم، وإجراءات التغيير.

التحسين والارتقاء بالثقافة المؤسسية: تغيير النماذج السلوكية للموارد البشرية بشكل فردي وجماعي عن طريق الارتقاء بمستوى لياقتهم ومؤهلاتهم وحاكمية المناخ القيمي والأخلاقي المبني على النظام المعياري الإسلامي.

تنمية الإبداع الفردي والمؤسسي (التنظيمي): القدرة والاستعدادات الذهنية للقائد والجهاز المؤسسي التعليمي والذكاء والوعي في إيجاد وخلق الإبداع والتجديد والحاكمية وتنمية القيم الإسلامية والإيرانية بين العاملين والموظفين في سياق إحراز الحياة الطيبة.

٣-١-٣- الاتجاهات

في سياق توجه نظام التربية الرسمية والعامة، نعرض في ما يلي التوجهات العامة لهذا النظام الفرعي، وهي كالتالي:

- **التخطيط الاستراتيجي والنظرة الفاحصة للمستقبل:** النظر إلى المستقبل وتضمن الكيفية بالترافق مع إدارة التغيرات، من أجل الحصول على مستوى مقبول من مراتب الحياة الطيبة، وتبديل التهديدات إلى فرص، واقتناص واكتشاف الفرص^(١) عن طريق خلق استراتيجيات مشرفة على التخطيط الإجرائي.
- **محورية العملية والنتيجة^(٢):** التأمل بالعمليات بدل الركود والتوقف عند مدخلات نظام التربية الرسمية والعامة ورؤية أجزائها ومكوناتها، كعملية شاملة في عين التركيز على الأهداف والتوقعات

(١) - اكتشاف الفرص: يمضي المديرون معظم وقتهم في حل مسألة (مشكلة)، بينما يكون لاكتشاف المسائل (المشاكل) والفرص والاستفادة منها أهمية أكبر. يعتقد «بيتر دراكر» أن اكتشاف الفرص هو سر النجاح الأساس عند المديرين والمؤسسات؛ لأنه بالاستفادة من الفرص، تتأتى نتائج مفيدة، بينما حل المسألة (المشكلة) فقط يعيد الوضعية إلى ما كانت عليه. في قلب كل مشكلة تكمن فرصة ما (إستونر، ١٩٨٣). إن المشكلة تعرض قدرة المؤسسة على نيل أهدافها، للخطر، بينما تزيد الفرص إمكانية إحراز الأهداف، وتوفر الأرضية لتخطي الأهداف ولزيادة قدرة المؤسسة. عندما لا يكون هناك تغييرات مناسبة ومتلائمة مع المشاكل وطرق حلها، وأيضاً مع اكتشاف الفرص للوصول إلى الأهداف، فستزداد الاعتراضات وعدم الرضا لدى المتلقين الأساسيين للخدمات من نظام التربية الرسمية والعامة.

(٢) - العملية (Process): مسير وحركة يتم طيها كي تتبدل المدخلات إلى مخرجات. خلال هذا المسير تحصل عمليات وفعاليات تؤثر على المدخلات وتعطفها لترتبط بالهدف والنتيجة التي تسمى بمخرجات أو نتاج النظام. وكل ما يحصل في هذا المسير للوصول إلى أفضل مُنتج عند المؤسسة، أو الشركة يُسمى «العملية».

الإدارة المتمحورة على العملية (Process Oriented management): إن مفهوم الإدارة المتمحور على العملية هو التحسين المستمر للنوعية ورضا المتلقين لخدمات المؤسسة (نظام التربية الرسمية والعامة - المدرسة) عن طريق تحسين العملية. إن إدارة العملية تعني أن نعرف ونؤمن أن النتيجة تتحصل من العملية، وبالتالي للحصول على النتيجة المرجوة نوجد العملية المناسبة. وفي النهاية يجب أن نطبق العملية التي خلقناها بطريقة يمكن بعدها أن نظهر كيف ولماذا حصلنا على النتيجة. وعندما نريد استعمال هذه العملية للمرة الثانية، يجب الاستفادة من التجارب والمعارف السابقة لتحسين العملية (توراني، حيدر).

المؤسساتية الداخلية والخارجية للتربية الرسمية والعامة، والوصول إلى الكفاءة والمؤثريّة كمؤسسة تعلّمية^(١)، ومنافسة؛ وإن إدارة العملية بهدف الارتقاء المستمر لنوعية المجتمع، وتحسين المناهج، وزيادة المصادر والإمكانات، والاستفادة المنشودة من الإمكانيات الموجودة (المحدودة) والاستفادة من استراتيجيات العملية، يحسّن أداء المؤسسة.

- **محورية المخاطب:** التأكد من كسب رضا المتربين، والمربين والأهل، والسعي خلال التخطيط لتلبية حاجاتهم المحقّة، مع الأخذ بعين الاعتبار احترامهم الكامل، وتقبّل التنافس والفروقات الفردية.
- **محورية المدرسة:** أخذ القرارات المتعلقة بالمدرسة، والمربي، والصف الدراسي، وإيكاال الصلاحيات والقدرة على اتخاذ القرارات، ووضع الهدف، والتوظيف و... إلى المدرسة، بالإضافة إلى تصغير المجال الأول (الرئاسي) والوسطي، واللجوء إلى أنماط الإدارة التفويضية -المشاركتية.
- **محورية العدالة:** تعميم التربية الرسمية والعامة، والالتزام بالعدالة التربوية مع عين الالتفات إلى الفروقات الفردية والجنسية، والاستفادة العامة من المصادر والإمكانات الإنسانية، والمالية، والمادية.
- **زيادة الانتفاع والاستفادة الواعية من المعطيات البحثية والتقنيات الجديدة في إطار النظام المعياري الإسلامي:** توسعة وتعزيز الأبحاث المعتمدة والاستفادة من معطياتها، والتعرف والاستخدام الواعي للتقنيات الجديدة، والعمل على اقتدار الموارد البشرية، والإدارة الأمثل للمصادر والنفقات.

٣-١-٤- الأصول

محورية الدين وبسط العدالة التربوية

- توافق التوجّهات، والأهداف، والبرامج والأساليب الإدارية مع النظام المعياري الإسلامي.
- إعطاء الأولوية للنظرة الدينية وطلب العدالة في تدوين وتطبيق البرامج في مختلف المستويات الإدارية.
- التوزيع العادل للموارد، والإمكانات والاهتمامات في المدارس والمناطق الداعمة.

تحمل المسؤولية والنتائج

- تحمّل النظام القيادي والإداري التربوي المسؤولية والنتائج تجاه أعماله ومهامه وآفاقه واستراتيجياته.
- تحمّل المديرين مسؤولية ونتائج أدائهم.
- حسن قيام المديرين بالمهامّ والفعاليّات في مختلف المستويات الإدارية.

محورية الكفاءة واللياقة

- الاستفادة من الأشخاص ذوي الكفاءات الدينية، والأخلاقية، والعلمية، وأهل الخبرة في جميع مستويات قيادة وإدارة التربية الرسمية والعامة.
- الضبط والتبيين الدقيق للمهام والوظائف وأجهزة التسديد والدعم.
- الالتفات إلى كفاءات ولياقات واستعدادات الموارد البشرية وتجنب التعيينات الذوقية والمبنية على العلاقات الشخصية.
- تمكين وتطوير عمل الموارد البشرية.

(١)- المؤسسة التعليمية هي تلك التي يرمي أفرادها بأساليب التفكير البالية، جانباً، ويتفاعلون فيما بينهم بانفتاح ووعي. وجميع أفراد هذه المؤسسة، وضمن معرفتهم التامة بأهداف ومهمة المؤسسة، يقومون بتعريف وتحديد برامجهم العملية الإجرائية والسعي للاتفاق حولها، وهم يتعاونون على تنفيذ البرامج المتفق عليها.

طلب المشاركة

- التوجّه نحو النصيحة والمشورة والعقل الجماعي (المتراكم) في جميع مستويات صناعة القرار واتخاذها.
- مشاركة المتربين والمربين والأهل في عملية الارتقاء النوعي للمدرسة.
- مشاركة الناس، والعوائل، والمؤسسات، والمنظمات والجمعيات واللجان الشعبية غير الحكومية في عملية وضع السياسات، واتخاذ القرارات، وصناعة القرار والتخطيط والتنفيذ في سبيل تحقيق الأهداف.

محورية البحث

- ارتكاز القادة والمديرين على المعطيات العلمية والبحثية في اتخاذهم للقرارات.
- صناعة القرار الإداري واتخاذها بمعونة أجهزة المعلومات.
- صناعة القرار بمعونة الأحكام الإيمانية والشهودية للخبراء التربويين.
- الرؤية المتعددة الأبعاد (الشاملة):
- الالتفات إلى الأبعاد المؤسساتية كافة (متغيرات المحتوى والشكل) وجميع أبعاد التربية.
- النظرة المنظّمة في إدارة التغييرات والإبداعات.
- الاستفادة المزدوجة من الرؤية المحيطة، والمباشرة، في التوجيه والقيادة.
- الشفافية في الأمور

محورية البرنامج والنزعة القانونية

- ثبات جهاز الإشراف والتقييم وتقديم تقارير العمل بشكل مستمر وبأسلوب ممكن وإلكتروني (عبر الموقع على الإنترنت).
- تبيين السياسات العامة وأسباب تنفيذ القرارات الكبرى على المستويات المؤسساتية المختلفة. وإزالة الإبهام حول سوء الفهم والشائعات.
- الشفافية في وضع القوانين والمقررات والأنظمة المالية والمدفوعات.
- الاستمرارية والاتصال
- الاتصال والانسجام على المستويات المختلفة للإدارة العليا، والمتوسطة، والتنفيذية لناحية تحقق القرارات المصدق عليها.
- الاستمرار والاتصال في عملية الإدارة على مبنى نجاحات، وخبرات، وجهود المديرين السابقين، وتعزيز الانسجام الفكري والثقافي للمؤسسة.
- الاتصال والانسجام في محتوى البرامج والالتزام بها في جميع مستويات القيادة والإدارة والدورات الإدارية.

٢-٣- النموذج النظري للنظام الفرعي للمنهج الدراسي^(١)

١-٢-٣- التعريف والنطاق

يطلق مفهوم «المنهج الدراسي» على مجموعة الفرص التربوية المنظّمة والمخطّط لها (ابتداءً من المستوى الوطني، والمناطق والمحلي وصولاً إلى المدرسة والصف الدراسي والموجهة إلى طيف واسع جداً من المخاطبين وصولاً إلى طيف محدود) والنتائج المترتبة عليها، حيث يسعى إليها المتربون لأجل

(١)- في هذا القسم تمّت الاستفادة من نتائج بحث مهر محمدي (١٣٨٧هـ-٢٠٠٨م). - من مجموعة الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم - للإطلاع أكثر يراجع أصل هذا البحث.

كسب اللياقات والمؤهلات اللازمة لإدراك وإصلاح الوضعية على أساس النظام المعياري الإسلامي، ولينالوا من خلال التشكيل والتسامي المستمر لهويتهم، مرتبة مقبولة من الجهوزية والاستعداد لأجل تحقق الحياة الطيبة في الأبعاد كافة. ويشمل النظام الفرعي للمنهاج الدراسي^(١) الأبعاد الأربعة التالية: التخطيط، والتدوين، والتنفيذ والتقييم^(٢)، بحيث ومن خلال الأخذ بعين الاعتبار «العوامل المؤثرة على النوعية»^(٣) يتم تنظيمه في نسيج منسجم ومتّحد ومتّسق ومتناغم مع غاية وأهداف نظام التربية الرسميّة والعامة.

٣-٢-٢ المهام

- يتولى النظام الفرعي للمنهاج الدراسي في نظام التربية الرسميّة والعامة المسؤوليات التالية:
- توفير الأرضية لاتخاذ القرارات المناسبة في ما يتعلق بالأبعاد المختلفة للمنهاج الدراسي، على المستوى الوطني وحتى المحلي.
 - تثبيت الآليات المناسبة لتصميم، وتدوين، وتنفيذ وتقييم المناهج الدراسية في المستويات الوطنية وحتى المحلية.
 - المشاركة الفعّالة في صناعة القرارات المتعلقة بباقي الأنظمة الفرعية الأساسية وذلك لتأثيرها المباشر على كيفية تنفيذ وتحسين المناهج الدراسي في المستويات الوطنية وحتى المحلية.

(١)- النموذج النظري (المفهومي) المقدم ناظر إلى الوضع المطلوب «للنظام الفرعي للمنهاج الدراسي» في نظام التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلامية. لا شك أنّ هدف هذا النموذج ليس تحديد الواجبات للمقولات الأساسية (من قبيل الأهداف التعليمية، المجالات التعليمية وأولياتها) والذي قد حددته فلسفة التربية والتعليم. ولو أنّه تعتبر هذه المقولات من الأجزاء التي لا تنفصل عن المنهاج الدراسي (بمعنى تعريف المحتوى).

(٢)- تشمل أبعاد النظام الفرعي للمنهاج الدراسية النقاط التالية: التصميم، وهو في الدرجة الأولى ناظر إلى الخصائص العامة للمشروع أو الخطة الحاكمة على المنهاج الدراسي، التي تبين الرؤية أو الأصول القيمة للمنهاج الدراسية. وفي الدرجة الثانية وبالارتكاز إلى هذه القاعدة يتعين التكليف لعناصر المنهاج الدراسي من قبيل تحديد الاحتياجات وتدوين الأهداف وانتخاب المحتوى وتنظيم المحتوى واستراتيجيات التدريس/ الفرص والفعاليات التعليمية وقياس التقدم الدراسي والمدة.

التدوين، وهو ناظر إلى عملية بناء وإنتاج المنهاج الدراسي، ويشمل جوانب من قبيل أصول المنهاج الدراسي/ المركزية واللامركزية، مقدار المرونة وتأليف المجموعات المقررة حيال عناصر المنهاج الدراسي.

التنفيذ، وهو ناظر إلى المجريات التي تركز على كيفية بناء المنهاج الدراسي، ويشمل جوانب من قبيل منشأ/ مبدأ التغيير، وحدة/ عنصر التغيير ونتائج التغيير. التقييم هو ناظر إلى عملية تلقي المعطيات المعتمدة لإعادة بناء المنهاج الدراسي وتحسينه بشكل مستمر، والشامل لأبعاد متعددة كالمستوى، والمنهجية، ومصادر المعلومات.

(٣)- العوامل الأربعة المؤثرة على النوعية هي: القسم العام نصف الإلزامي وغير الإلزامي (الموصوف بالاصفيّ (فوق البرنامج))، الإرشاد والتشاور، وقت التدريس، ولغة التدريس. العوامل المؤثرة على نوعية البرامج الدراسية.

القسم العام نصف الإلزامي وغير الإلزامي، ويشمل أنواع الفعاليات (الانتخابية والاختيارية) اللاصفية (فوق البرنامج)، والمكملة، وأوقات الفراغ، والذي يتعرّض إلى تحديد التكليف لعلمي تصميم وتنفيذ وتقييم ووقت هذه الفعاليات.

الاستفادة من تقنية المعلومات والاتصالات، الناظرة إلى التقنية في جانبي البرمجيات والأجهزة، ويتناول تحديد التكليف للإعلام والوسائل المسهّلة لعملية التعلم واقتدارها. الإرشاد والاستشارة، وهي ناظرة إلى حركة معينة ومكملة لأصل حركة التربية. هذه الحركة المعينة والمحددة تشمل أبعاداً من قبيل الأهداف، والعاملين، والمخاطبين، وأساليب وأدوات الاستشارة والإرشاد.

وقت التعليم، كمقولة عامة مؤثرة على توجهات وعملية ومحصول التربية (ليست كعنصر من المنهاج الدراسي)، وبعبارة أخرى ينظر إليه بعنوان ظرف ووعاء التدريس (وليس أداة تدريس).

لغة التعليم، وهي ناظرة إلى تعيين التكليف للمقدمات الأساسية للتربية، من جعلتها تدريس اللغة الفارسية كلغة وطنية، اللغة الفارسية للمتربين غير الناطقين باللغة الفارسية، وكذلك تدريس اللغات الأجنبية في نظام التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلامية.

المنهاج الدراسي يشمل ٣ فئات هي كالتالي:

الإلزامي (core) قسم من المنهاج الدراسي الذي يُطبّق لأجل تربية «الهوية المشتركة» للمتربين. وتعرف بشكل «الوضعية الواحدة» أو «uni-form»، وهو ناظر إلى القابليات أو اللياقات الأساسية، والإعداد لأجل مهنة بنحو عام (في إطار اللياقات الأساسية وأساساً المعرفة والرؤية وليس المهارات).... ويمكن أن تكون واحدة من فقرات (core).

الانتخابي أو نصف الإلزامي (core/elective) قسم من المنهاج الدراسي الذي بالإضافة إلى المساعدة في تربية «الهوية المشتركة» عند المتربين، يركز على تربية «الهوية الاختصاصية». وهو يُصمّم ويُعرف بعدة وضعات (يعني بما يتناسب مع الوضعيات المتنوعة التي يتصورها المتربون حول عملهم ودراساتهم للمستقبل)، كي تتوفر إمكانية الانتخاب من بين الأشكال والأنواع.

الاختياري أو غير الإلزامي (elective) بعض المجالات أو الفعاليات التعليمية في المنهاج الدراسي التي تُطبّق بالكامل تحت تأثير الوضعيات الخاصة الزمانية والمكانية والإنسانية لأجل تنمية «الهويات الاختصاصية» (نطاق التنوع واسع جداً، أو الوضعيات غير محدودة).

في سياق توجه نظام التربية الرسمية والعامة، فإنَّ التوجُّه العام والشامل لهذا النظام الفرعي، مع الأخذ بعين الاعتبار نطاقه، هو «محورية الوضعية» و «وحدة الرؤية». إنَّ محورية الوضعية، تماشياً مع الهدف الكلي للتربية الرسمية والعامة^(١)، هي ميزة المناهج الدراسية، وهي تتواجد في القرارات المتعلقة بأبعادها المختلفة (الشاملة للتصميم، والتدوين، والتنفيذ والتقييم).

وحدة الرؤية، تماشياً مع أصول الحرية، والرؤية الشمولية والنزعة الوحدوية في فلسفة التربية الرسمية والعامة، تعني أنَّ مفاهيم ك «البرامج الصفية واللاصفية»، «التعليم والتربية»، «العلم المنظم والمتعلم»^(٢)، «التوجه الحالي والتوجه المستقبلي»، «المركزية واللامركزية»، «المصادر الدراسية والدعم الدراسي»، «النزعة التخصصية والنزعة العمومية»، «محورية الموضوع ومحورية المضمون»، «المجالات المعرفية والعاطفية» ليست بالضرورة مواجهة بعضها لبعض وغير قابلة للتفسير معاً، بل يمكن اعتبارها كلازم وملزوم وتكمّل الواحدة الأخرى، وينبغي للنظام الفرعي للمناهج الدراسي أن يتحرك صوب إضفاء الوحدة عليها.

التأكيد على توجيه جميع عناصر المنهاج الدراسي في سياق تشكل هوية المتربين وتساميتها لأجل نيل مراتب من الحياة الطيبة.

إنَّ اتخاذ هذا الاتجاه الأصلي له جملة من الدلالات التالية:

- **التأكيد على المحتويات العابرة للاختصاصات**، لا تشكّل الحدود المعروفة بين مختلف مجالات العلم البشري في تصميم المنهاج الدراسي المبني والأساس. فالمنهاج الدراسي بتأكيده على المحتويات العابرة للاختصاصات أو النتائج والمخرجات، يسوق أكثر باتجاه الإتحاد والإنسجام (توليف المناهج التعليمية والأنشطة اللاصفية والأنشطة والفعاليات التربوية)، ونحو مواجهة أكثر تأثيراً لعناصر المنهاج الدراسي مع الوضعيات على أساس «النظام المعياري الإسلامي».
- **التأكيد على «الوظائف الثانوية» و «ما فوق المنهاج الدراسي»**. في المواضيع التي تستلزم حفظ للبنية الاختصاصية (الموضوعية) للمواد الدراسية، يُتفلت من الارتباط المنظم بين المجالات التعليمية بالاستفادة من التوليف المستند إلى أصل «الوظائف الثانوية» في برنامج العمل. ويتم التأكيد على التوليف من نوع «ما فوق المنهاج الدراسي» كشكلٍ شامل وواسع للتوليف من نوع الوظيفة الثانوية، وذلك بالاعتناء باختيار النظام المعياري الإسلامي والالتزام به.
- **التأكيد على المرونة في عين الثبات**: ينبغي للسياسات والبرامج والأساليب والطرق في جميع أبعاد النظام الفرعي للمنهاج الدراسي، وضمن ارتكازها على المباني الفلسفية والقيمية والدينية أن يكون لها قدرة على التكيف مع التغيرات والتحوّلات في جميع المستويات العالمية وحتى المحليّة كي لا تتعرّض كفاءتها وجودتها للخطر.
- **النظرة الشمولية**: المنهاج الدراسي ينظر إلى تنمية شاملة للاستعدادات الفطرية والطبيعية وإلى إيجاد التوازن في ميول ومشاعر المتربين لناحية تشكّل هويتهم وتساميتها ككلٍّ واحد، حتى توقّر

(١)- المعرفة والإصلاح المستمر للوضعية بالالتفات إلى النظام المعياري.

(٢)- والمقصود هو التقابل الشهير بين احتياجات الاختصاصات العلمية ومطالب المتعلمين.

إحراز الاستعداد والجهوزية لتحقيق مرتبة مقبولة من «الحياة الطيبة» في جميع الساحات التي هي غاية التربية الرسمية والعامة.

- **الالتفات إلى أبعاد الهوية وطبقاتها وأنواعها:** أن يؤكد المنهاج الدراسي على أبعاد الهوية وجميع طبقاتها وأنواعها (الفردية والجنسية والدينية والقومية والوطنية والعالمية) لأنها لازمة وضرورية لنيل هذا النحو على الرغم من أن تشكيل هوية المتربين المشتركة وتساميتها (الإنسانية، والإسلامية والإيرانية) والهوية الخاصة (الدينية والقومية والعمل والجنس) هما معاً مورد توجّه المنهاج الدراسي، لكن سيكون تأكيد المنهاج الدراسي وكذلك نظام التربية الرسمية والعامة على الهوية المشتركة الإنسانية والإسلامية والإيرانية، ومع توفير الفرص المناسبة - وبالأخص في الأبعاد غير الإلزامية (الانتخابية والاختيارية للمنهاج الدراسي) - ستوفر الأرضية المقدماتية لتشكّل وتسامي هوية المتربين الاختصاصية وبما يتناسب مع خصوصياتهم الفردية أيضاً.

٣-٢-٤- الأصول:

أصول تصميم المنهاج الدراسي

إنّ البنية الواسعة للمنهاج الدراسي، ومع شمولها للجزء الإلزامي^(١) (الوضعية الواحدة والمخطط لها مسبقاً)، هي ستشمل أيضاً الجزء نصف الإلزامي أو نصف الاختياري (الوضعية المتعددة) وغير الإلزامي أو الاختياري (بلا وضعية أو المفتوح)^(٢). هذه البنية قد كانت مثلاً ثابتاً، ولكن يجب تطبيقها بما يتناسب والعلاقة مع كل مرحلة من مراحل التربية، لأجل نيل المتربين الهوية المشتركة والخاصة، وبلحاظ ظهور سائر المتغيرات ذات الدخالة.

يتشكل المنهاج الدراسي على المستوى الجزئي (في كل مجال تعليمي) أيضاً من الأقسام الإلزامية أو الإجبارية، ونصف الإلزامية أو نصف الاختيارية، وغير الإلزامية أو الاختيارية.^(٣)

خلال تخطيط المنهاج الدراسي ومن حيث التوجه الزماني العام أو تحديد «المحيط الزماني»، يجب الالتفات إلى أن تكون كلّ من «النزعة للحاضر» (اكتساب عملية التربية والخبرات التربوية للمتربين لمعناها الحقيقي في الحاضر أو خلال الحياة الحالية) و«النزعة المستقبلية» (اكتساب عملية التربية والخبرات التربوية للمتربين لمعناها الحقيقي في المستقبل أو لأجل الحياة المستقبلية) توأمان، وإلا تفقد كلا الحالتين «النزعة إلى الحاضر دون النزعة المستقبلية» و«النزعة المستقبلية دون النزعة إلى الحاضر» أهميتهما التربوية.^(٤)

لأجل توفير الفرص التربوية بالاستناد إلى التوجه السلوكي أو الإطار السلوكي في تدوين أهداف المنهاج الدراسي الإلزامي، يجب التنزّل إلى أقلّ حدّ ممكن من أجل إحراز الهوية المشتركة (الإنسانية، والإسلامية والإيرانية) وإمكان استمرارها في الأبعاد/ الساحات المختلفة.^(٥)

(١) Prescriptive -

(٢) - مركز على أصول العدالة التربوية، والوحدة الوطنية، والانسجام الاجتماعي، والتنوع والكثرة، وحرية المساهمة، والشمولية والحيوية المدرجة في فلسفة التربية والتعليم الرسمية والعامة.

(٣) - هذه المفاهيم لو أنّ لديها روحاً متشابهة لما طرح على المستوى العام لتصميم المنهاج الدراسي، لكنّها بشكل طبيعي تختلف بعضها عن بعض.

(٤) - أن توضيح هذا لن يكون له فائدة، بالالتفات إلى هذا المعنى من المحيط الزماني، «التوجه نحو الماضي» والذي على الظاهر ينبغي الالتفات إليه لمقاربة الموضوع بشكل شامل. إن هذا الأصل مركّز على أصل الحيوية المندرج في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٥) - إن هذا الأصل مركّز على أصل الحيوية والفعالية المندرج في فلسفة التربية الرسمية والعامة

يجب أن يتمتع المنهاج الدراسي الإلزامي (الإجباري) خلال تدوين الأهداف بالمرونة، وبلاستفادة من مقارنة حلّ المسألة، أو قالب حلّ المسألة، وأن تتمتع الفرص التربوية بمزيد من العمق والغنى^(١). إن توفير الفرص التربوية المتنوعة التي يتوفر فيها إمكانية فهم وإصلاح الوضعية باستمرار على أساس النظام المعياري الإسلامي لجميع المتربين، يستلزم أن يكون قياس الحاجات، متناسباً مع الكثرة والتنوع المقبول، ومركزاً على أصل اتخاذ القرار (تحرير)، بشكل طبقي أو على مراحل، وخارجاً عن حكر التشكيلات المركزية^(٢).

ينبغي أن يتم تنظيم مضمون المنهاج الدراسي، بالاستناد إلى التوجه التوليقي ومحورية المسألة والتأكيد على المفاهيم والمهارات والأفكار الأساسية في كل ساحة من الساحات التربوية، كي تتوفر فرصة الخبرات للمرة الأولى من أجل اكتساب اللياقات والمؤهلات لناحية فهم الوضعية وإصلاحها المستمر من قبل المتربين على أساس النظام المعياري الإسلامي.

في المنهاج الدراسي الخاص بالحلقة الرابعة (المرحلة الثانوية) يجب تعريف وتهئية «النزعة التخصصية اللينة»^(٣) والحوّل دون تشكيل «المنهج التفاضلي»^(٤) أو إيجاد معايير تخصصية متوالية^(٥) مخطّط لها بشكل مسبق^(٦)، وأن يجعل الالتفات إلى هوية المتربين الخاصة واحتياجات المجتمع أولوية، بنحو يصبحون مستعدين وجاهزين لدخول الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية. مع الأخذ بعين الاعتبار المنهاج الدراسي «المهمّل»، يجب تجنّب الارتكاز الحصري على النماذج والأساليب الرائجة في تحديد الأولويات في المحتوى، والاعتراف بالتنافس داخل الموضوع نفسه وبين المواضيع، في سبيل التواجد في المنهاج الدراسي^(٧). (النظرة الشاملة والحيوية).

أصول صياغة البرامج الدراسية

بما أنّ العاملين في مجال التربية وفي مستويات نظام التربية الرسمية والعامة كافة، يتحملون مسؤولية نوعية التربية ونتائجها، ويوفرون الأرضية اللازمة لمشاركة مؤثرة للأركان والعناصر المساهمة والمؤثرة في عملية التربية، فمن الضروري النظر بما يتناسب مع دور الأركان والعناصر المساهمة والمؤثرة في مختلف المستويات بالتناسب و «بتحرر» معقول كأصلٍ مبناي. إنّ النظرة القطبية (صفر وواحد، الكلّ أو لا شيء) تجاه اللامركزية في نظام التخطيط الدراسي أو التحرر لم تكن مثمرة، وقد أدّت إلى عدم الفاعلية من جهة، أو إلى اتخاذ إجراءات غير مدروسة وسلبية من جهة أخرى. أمّا في النظرة غير القطبية، فتعتبر معرفة مستوى التحرر من جهة، والإمكانات والظروف المختلفة والمتغيرة للعناصر المساهمة والمؤثرة في مناطق البلاد كافة، من جهة أخرى، أمر ضروري.

(١)- المرتكزة على أصول: الاستمرارية، والاتصال، والحكمة المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٢)- المرتكزة على أصول: المشاركة، والحرية، والتنوع والكثرة المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٣) - soft specialization

(٤) - curriculum differentiation

(٥) - tracking

(٦)- يبدو أنّ اتخاذ هذا التوجه في المنهاج الدراسي للمرحلة الثانية من المرحلة الثانوية يمكن أن يكون استجابة جيدة للانتقادات والمناقشات الكثيرة التي تطرح في المستوى العالمي فيما يتعلق بهذه المرحلة. ومحور هذه المناقشة تصميم المناهج الدراسية بالاقتران مع فكرة التمايز والفصل من جهة، وتصميم مناهج دراسية تتمتع بالوحدة والانسجام من جهة أخرى. تقول مجموعة من الخبراء بناء على ملاحظات عملية بالأساس، بفصل وتمايز المنهاج، ومجموعة أخرى، بناء على ملاحظات، تعتمد أساساً على علم الاجتماع السياسي يقولون بحفظ الوحدة والانسجام في بنية المنهاج الدراسي لهذه المرحلة.

(٧)- هذا الأصل مركّز على أصل التفاعل المندرج في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

يجب استخدام المستويات الستة للتحرير^(١) (المنسجمة مع الأقسام الثلاثة للمناهج الدراسي) بنحو متقارن، ويجب إدارتها بشكل صحيح. إن سياسة التحرير في هذه المستويات هي سياسة واحدة، وتطبيقها في مدارس البلاد، قد يكون ثابتاً أو متغيراً.

إن اللامركزية في المناهج الدراسية، ينبغي أن توفر أرضية التنافس البناء لناحية زيادة نوعية وكفاءة نظام التربية الرسمية والعامة في إطار النظام المعياري الإسلامي.

- يجب النظر إلى تصميم المناهج الدراسية كعملية بحثية (بحث من نوع العمل الفكري العميق)^(٢)، والذي يتمتع بأهمية خاصة، إذ يؤدي إلى إبداع منتج ثقافي - تربوي.

أصول تنفيذ المناهج الدراسي (التعليم)

لا بد أن يحتل تنفيذ المناهج الدراسي (الجديد)، بنظرة كلية أو بيئية محلية^(٣)، وبالالتفات إلى تأثيراته على

(١)- هذه المستويات عبارة عن:

١- التحرير غير الملموس المعرف بالتدخلات والتصرفات غير المقصودة، وغير المرادة أو عدم وضع السياسات (المرتبطة بالقسم الإلزامي للمناهج الدراسي)، ويحي عن التعديلات في المناهج الدراسي- التي تكون عادة بالقياس محدودة جداً، وتنفذ وفقاً لمقتضيات المحيط- هذا المستوى من التحرير هو بمعنى أن النزعة المركزية بالمعنى المطلق في أنظمة تخطيط المناهج الدراسي هي أمر موهوم وغير قابل للتحقق. دلالة هذا المستوى من التحرير لتربية المعلمين هو مهنة (حرفة) بحيث يجب أن يتمتعوا بأهلية تخطيط المناهج الدراسي والتصميم التعليمي، من أجل أن يكون تدخلهم وتصرفهم لناحية ارتقاء نوعية البرنامج وكيفية التعلم والتعليم (المعلم المفكر، المعلم الباحث).

٢- تحرير إنتاج مصادر التعلم، هذا المستوى يدل على الاكتفاء بإنتاج الوثيقة الأصلية للمناهج أو ما يسمى بدليل المناهج الدراسية من قبل اللجان المركزية لتخطيط المناهج وذلك فيما يخص القسم الإلزامي حيث يتم في هذه الوثيقة تحديد التوجه العام للمناهج بالإضافة إلى واجبات عناصره وأجزائه بنحو كلي (الأهداف، والمضمون، والأساليب والطرق وقياس المعلومات و....). هذا المستوى من التحرير متناسب مع مفهوم تعدد التأليف وإعطاء حق الانتخاب للمدارس والمناطق لأجل الانتخاب. يمكن أن تطبق هذه السياسة بشكل موحد ومتزامن في جميع أنحاء البلاد كما أن سياسة تعدد التأليف أن تُطبق عن طريق «الكتاب المفتوح» (بمعنى تهئية الأرضية لدخول أفراد المعلمين إلى ساحة الإنتاج/ التعديل/ إكمال المصادر التعليمية بنحو محدود أو واسع)، حينها ينبغي القول إن هذه السياسة على مستوى التنفيذ ستكون عرضة للتغيير والتنوع.

٣- تحرير الاختيار من بين أدلة المناهج الدراسية الموازية، يحي عن أن اللجان المركزية لتخطيط المناهج الدراسية، يمكنها أن تبادر لإنتاج أكثر من دليل للمناهج الدراسية بما يخص القسم الإلزامي للبرامج، وترك الحرية في الاختيار فيما بينها على مستويات التطبيق. هذه السياسة الثابتة يمكنها بنحو طبيعي أن تجلب صوراً مختلفة للتطبيق، وأن تعتبر واحدة من المظاهر المنافسة في النظام التربوي.

٤- التحرير المتعلق بالقسم نصف الإلزامي أو الانتخابي:

الف- على المستوى الجزئي، أو المتعلق بمجال تعليمي خاص، على أساس التعريف الذي تم عرضه، بنحو مماثل يتسع في المناهج الدراسية، يلزم أن تُعطى المعلومات اللازمة إلى المعلمين كي يُستفاد من هذه الفرصة بنحو صحيح، وأن يتبع هذه السياسة إجراءً على نطاق واسع.

ب- على المستوى الكلي، أو المناهج الدراسي الشامل لصف ما أو لمرحلة، على أساس التعريف الذي تم عرضه، فإن تطبيقه حتماً يحتاج إلى جهودية على صعيد الموارد البشرية، كي يتمكن المربون من تقديم دروس بعدة وضعيات. (بلا شك في إعداد المعلمين، قبل ورود ساحة الخدمة يجب أن يُلاحظ هذا الشكل الخاص من الجهودية). بالإضافة إلى هذا في الموارد والمواقع التي تستلزم تقديم دروس بعدة وضعيات فإن امتلاك تخصصات متنوعة (من قبيل الفن والتربية البدنية) تعني أنه يجب أن تتوفر هذه الإمكانية في محيط الإجراء والتنفيذ. على كل حال يلزم توفير أرضية تنفيذ هذا المستوى من التحرير (هذا القسم من المناهج الدراسي) في كل البلاد بنحو موحد.

٥- التحرير الناظر إلى القسم غير الإلزامي أو الاختياري في المناهج الدراسي:

ألف- على المستوى الجزئي أو المتعلق بمجال تعليمي خاص (وفقاً للتعريف الذي ذكر سابقاً)، كالمستوى السابق أو التحرير الناظر إلى القسم نصف الإلزامي: بما أن الاختيار والحرية متواجدين في هذا المجال، ويحدث أن المعلم أساساً متخصص فيها بشرط تمتعه ببعض القدرات المهنية الضرورية (الرؤى والمهارات الناظرة إلى الاستفادة الصحيحة من هذه الفرصة التربوية) فإنه يكون قادراً على تنفيذها بشكل واسع وكامل.

ب- على المستوى الكلي، أو المتعلق بمناهج دراسي لصف ما أو لمرحلة ما (وفقاً للتعريف الذي ذكر سابقاً)، فالأمر يحتاج لإمكانات كبيرة من جهات مختلفة؛ لأنه أولاً لا يمكن توقع مجال اختيارات المترين، وثانياً لأنه يجب تجهيز الإمكانات والمصادر اللازمة داخل المدرسة، وفي الخارج يجب أن يكون هناك إدارة للإمكانات أيضاً. في كلا الوجهين، هذا المستوى من التحرير (قسم من المناهج الدراسي) لا يمكن بنحو كلي أن يُحجب عن المدارس. ومن الطبيعي كلما تكون المدرسة والمنطقة موفرة للفرص، فإن نطاق هذا القسم يقرب أكثر من الحد الأقصى المتوقع، والعكس صحيح. فهذه الساحة ستكون من المظاهر البارزة لتنافس المدارس.

٦- تحرير كل المناهج الدراسي: في هذا المستوى من التحرير، يتم تخفيض رسالة الهيئات المركزية لتخطيط المناهج إلى تدوين معايير الأداء أو التعليمية في كل من المجالات التعليمية، وحتى تتحمل المرجعيات غير المركزية مسؤولية تدوين دليل المناهج الدراسي في ذلك المجال التعليمي. هذا المستوى مرتبط بالقسم الإلزامي وفي المستوى الجزئي للمناهج الدراسي (مجال تعليمي ما). وفقاً لهذا تتم مساءلة المناطق والمدارس على أساس القدرة وكيفية العناصر المدخلة المطلوبة في داخل المدرسة وخارجها، وكذلك الإشراف على كيفية العمليات التي تجري لناحية إحراز المعايير التعليمية المطلوبة، وكذلك تتم المساءلة عن كيفية المخرجات في المجال المطلوب بالاستناد إلى المقاييس والتقييمات المعتمدة التي تتم من قبل المتولين (مثلاً على مستوى المنطقة أو المحافظة). هذا المستوى من التحرير يمكن أن يكون أيضاً مظهراً آخر من تنافس إدارة التربية والتعليم والمدارس. (أي المدارس التي يُسمح لها أن تعمل في مجالات أقل أو أكثر بالاستناد إلى المعايير). وعلى هذا النحو لا يمكن لسياسة التحرير في هذا المستوى أن تُطبق بنحو تامّ وموحد.

deliberative inquiry-(٢)

ecologic-(٣)

الرؤى الموجودة، والأفكار والتصورات الرائجة في داخل أو خارج المدرسة، محلّ اهتمام. بعبارة أخرى، لا يجب أن يُعتبر تصميم وصياغة المنهاج الدراسي المنشود شرطاً كافياً ولازماً لتحقيق التغييرات أو تطبيقها في بيئات مختلفة، ويجب أن يكون موضوع إعادة خلق ثقافة المدرسة الصالحة كمقصدٍ نهائي^(١)، على رأس الإجراءات. تحمل كل العناصر المساهمة والمؤثرة في جميع المستويات، المسؤولية الجماعية، لأجل الاستفادة المقارنة من الاستعدادات الوطنية والمحلية لتثبيت المناهج الدراسية الجديدة.

في التغيير عبر منشأ خارجي، يعطي توقع التنفيذ بوفاء (المنفعل) مكانه لمقاربة «التكيف المتقابل»^(٢) حيث يُنظر إلى المربي على أنه «المنفذ المفكر» في عملية التنفيذ هذه^(٣). وفي التغيير بمنشأ خارجي، يجب النظر إلى التغيير على أنه عملية إنسانية معقدة، وليس حادثة أو واقعة^(٤)؛ لأنّ العاملين المنفذين، يفهم كلّ واحد منهم، ويفسّر التغيير المطالب به بشكل خاص مغاير للآخر، وتختلف ردّات فعلهم عليه أيضاً^(٥).

في التغيير بمنشأ خارجي، كلّما كان التغيير أكثر تحدياً، أو أقلّ وضوحاً للعاملين والمنفذين له، تبرز أكثر ضرورة النظرة الإنسانية والفردية لعملية التغيير وإعمال المرونة فيها. عندها فقط، يكون الأمل بثبات التغيير والتجديد (دون العودة إلى الماضي)^(٦).

إنّ تطبيق التغييرات المتأثرة بقرارات المستويات غير المركزية، في إطار «مستويات تحرير» المنهاج الدراسي، بمقدار قرب منشأ اتخاذ القرار من محيط التطبيق، يمكن أن تتبّع من خلال اتجاه الإخلاص، أو الاستغناء عن التطابق^(٧).

إنّ تغييرات المنهاج الدراسي، يجب أن يتم تناولها في قالب تصميم شامل كلي، ومن خلال عملية واحدة مرحلية ومتدرجة تُطبق^(٨) (الجزئي في عين الكلّي أو الشامل)^(٩).

يجب احتراز نظرة المجال المنفرد تجاه ماهيّة التدريس، ولا بدّ أن يُبذل اهتمام خاص لصبغته الفنية (الجمال) إضافة إلى صبغته العلمية والمهنية. (فكرة المعلم كعامل مفكر) (الأصل ٣).

لاكتساب اللياقات والمهارات يجب النظر إلى عملية الاكتساب بمعنى أن المتربي فيها عامل والمربي مرشد وموجّه (الأصل ٣).

في عملية اكتساب اللياقات يلزم أن توضع تساؤلات المتربين مورد اهتمام وثناء (بما أنّ السؤال هو طاقة تعليمية متراكمة) (الأصل ٤).

ينبغي التقليل قدر الإمكان من بُعد التقييم التنافسي والتأكيد على التقييم الجماعي (المشاركة) (الأصل ٧). في قياس اللياقات (الصفات والقدرات)، ينبغي الاهتمام والتأكيد على جميع الخبرات التربوية المكتسبة (المتأثرة بالمنهاج الدراسي المباشر أو المنهاج الدراسي الضمني/ الخفي)^(١٠).

(١) - Reculturing

(٢) - mutualadaptation

(٣) - مركز على أصول العدالة التربوية، والتنوع والكثرة، والمشاركة المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٤) - event

(٥) - مركز على أصول العدالة التربوية، والتنوع والكثرة، والمشاركة والحيوية المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٦) - العدالة التربوية، والتنوع والكثرة، والمشاركة والحيوية.

(٧) - مركز على أصول العدالة التربوية، والتنوع والكثرة، والمشاركة والحيوية المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٨) - increment

(٩) - مركز على أصول الحيوية والحرية والتنوع والكثرة المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة

(١٠) - مركز على أصول الحرية، والنظرة الشمولية، والحيوية المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

بالالتفات إلى تأكيد المنهاج الدراسي على اكتساب اللياقات الأساسية الأولية، ينبغي أن يكون تقييم هذه اللياقات أولويةً مقارنةً مع اللياقات والمؤهلات الخاصة.

ينبغي أن يكون تقييم لياقات (القدرات والمهارات والصفات) المتربين، في خدمة التعليم، وأن تذوب عملية التقييم قدر الإمكان في عملية التعلم - التعليم (التقييم التكويني / التدريجي / العملياتي)^(١).

في تقييم لياقات (القدرات والمهارات والصفات) المتربين (بما في ذلك التكويني أو المجموعي / النهائي)، ينبغي التركيز على أصل «التقييم المنصف» الذي ينشأ من الاعتراف بالفروقات الفردية بين المتربين خاصة من خلال بُعد ذكائهم (استعداداتهم)^(٢).

لا ينبغي تقليص مفهوم التقييم إلى مفهوم القياس. ينبغي أن يكون التقييم مرآة تُظهر كل الأهداف (المنهاج الدراسي ونظام التربية الرسمية والعامة). التقييم هو «مغناطيس التوجّه»، وعدم الانسجام يؤدي إلى بقاء الهدف معطلاً^(٣).

أصول تقييم المنهاج الدراسي

يجب إنجاز تقييم المنهاج الدراسي، خلال المراحل الثلاث التالية: خلال عملية التدوين (التكوين)، التطبيق الاختباري (التكويني)، والتطبيق النهائي (الجامع)، لأجل تقييم مدى نجاح نظام التربية الرسمية والعامة في إحراز المتربين لمراتب الحياة الطيبة^(٤).

يجب أن يحدد التقييم من خلال معرفة كيفية تطبيق المنهاج الدراسي على المستوى الوطني، والمناطق، والمحلي، مستوى القيم، والجامعية، وفاعلية وجودة اللياقات والمؤهلات (في المستويات الثلاثة: الناتج، المدخلات، والمخرجات)^(٥).

يجب أن يوفر «تقييم المنهاج الدراسي» المعلومات المعتبرة، والمفيدة، وفي الوقت المناسب، لجميع العناصر المساهمة (أعم من واضعي السياسات، والعاملين، والأخصائيين، ومصممي المناهج الدراسية، والمديرين، والمربين، وأولياء الأمور، والمرشدين وسائر الأفراد المؤهلين...) على أن تتبع هذه المعلومات مشاركة مؤثرة لجميع العناصر المساهمة في الانتفاع من النتائج وعلى مختلف المستويات^(٦).

بما أن الهدف من الفرص التربوية المتوفرة في المنهاج الدراسي هو إدراك الوضعية وإصلاحها المستمر من قبل المتربين، لذا يجب إنجاز تقييم المنهاج الدراسي، بالاستفادة من إمكانات مجموعة من المقاربات والاتجاهات ذات الصلة، وبالأخص اتجاه «الهدف الحر» و«الهادفية» كي يصبح من الممكن تقديم صورة وافية للمجريات التنفيذية للمنهاج الدراسي في عملية نيل مراتب الحياة الطيبة^(٧).

ينبغي أن يكون تقييم المنهاج الدراسي مهتماً لناحية نيل المتربين الهوية المشتركة والهوية الخاصة (مقتضيات الجزء الإلزامي، ونصف الإلزامي والاختياري للمنهاج الدراسي) وأن يهتم بالتوجهات الخاصة لكل منها^(٨).

(١)- مرتكز على أصلي الاستمرارية والاتصال المندرجين في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٢)- مرتكز على أصول الكرامة، والحرية، والتنوع والكثرة المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٣)- مرتكز على أصل المساءلة المندرج في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٤)- مرتكز على أصلي المساءلة والتعقل، المندرجين في فلسفة التربية الرسمية والعامة

(٥) مرتكز على أصول المساءلة والتعقل والشمولية والحيوية المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة

(٦)- مرتكز على أصول المشاركة، والتعقل، والشمولية، والحيوية المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٧)- مرتكز على أصلي التعقل والشمولية المندرجين في فلسفة التربية الرسمية والعامة

(٨)- مرتكز على أصول التنوع والكثرة، والشمولية، والحيوية المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة

يجب أن يُنجز التقييم بالتناسب مع الاستفادة من المعطيات الكمية والكيفية أو تركيبهما معًا، للحصول على نتائج أكثر دقة وفائدة لأجل إصلاح نظام التربية الرسمية المستدام على أساس النظام المعياري الإسلامي^(١).

الأصول النافذة إلى العناصر المؤثرة في كيفية النظام الفرعي

أصول القسم غير الإلزامي (الانتخابي والاختياري) في البنية العامة للمنهاج الدراسي^(٢)

الالتفات إلى مجموعة من الاستعدادات الوجودية (الميول والطاقات والحاجات) لدى المتربين في تصميم البرامج والفعاليات^(٣).

التوزيع الأمثل للفرص التربوية بين الأنواع الثلاثة (التكميلية، اللاصفية، وأوقات الفراغ) وأنواع الأهداف في ساحات التربية (الاعتقادية والعبادية والأخلاقية\ السياسية والاجتماعية\ الجسدية والبيولوجية\ الاقتصادية والمهنية\ العلمية والتقنية\ الفنية والجمالية)^(٤).

القول بأصالة الهوية الخاصة (الحاجات والرغبات والميول) لدى المتربين في الاستفادة من البرامج والفعاليات^(٥). السعي إلى إقامة تفاعل بناء بين المنهاج الدراسي (الإلزامي)، والمنهاج نصف الإلزامي (الانتخابي) وغير الإلزامي (الاختياري)، وبالتالي إيجاد التضافر بين هذه الأجزاء الثلاثة لإحراز اللياقات والمؤهلات^(٦). القول بأصالة التقييم العملياتي، غير الرسمي والداخلي (المؤثر)^(٧).

الاستفادة من جميع العناصر التربوية، داخل المدرسة تحت إشراف الإدارة، لأجل تصميم وتنفيذ الفرص التربوية غير الإلزامية (الانتخابية والاختيارية) للمنهاج الدراسي بالترافق مع قسمها الإلزامي. الالتفات إلى الهوية الخاصة في القسم نصف الإلزامي وغير الإلزامي للمنهاج الدراسي لتأمين وتسامي مستوى سلامة واقتدار المتربين مع الاعتناء بالملاحظات الجنسية (الذكورة والأنوثة)^(٨).

أصول لغة التعليم

يجب الالتفات، في التدريس المرتكز على المصادر اللغوية (المكتوبة)، إلى مستوى لغة المتربين (الكلام) وتناسب صعوبة النصوص مع القدرة اللغوية للقارئ. الاطلاع على المشتركات اللغوية واللفظية للمتربين في مختلف مناطق البلاد (في اللغة الفارسية) ويجب أن يستحضر المنتجون للمواد والمصادر التعليمية، المشتركات اللغوية ومعرفة المتربين في إيران. لأجل دعم تعلم الأطفال من القوميات غير الناطقة باللغة الفارسية، وتمتعهم بفرص متساوية في اكتساب اللياقات والمؤهلات، يجب أن يقدم برنامجهم دورة متكاملة للانتقال من لغتهم الأم إلى اللغة الرسمية (الفارسية)، حيث تتمحور المناهج الدراسية خلال هذه الدورة على الميزات الثقافية واللغوية لمختلف المناطق^(٩).

(١)-مرتكز على أصل التعقل المندرج في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٢)- ذلك القسم الذي سُمي بـ «البرامج اللاصفية».

(٣)- مرتكز على أصلي التنوع والكثرة، والحرية المندرجتين في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٤)- مرتكز على أصول الشمولية، والتنوع والكثرة، والانطباق مع نظام المعيار الديني المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٥)- مرتكز على أصلي التنوع والكثرة، والحرية المندرجتين في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٦)- مرتكز على أصول الوحدة الوطنية، والانسجام، والاتحاد المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٧)- مرتكز على أصل المساءلة المندرج في فلسفة التربية والعامة.

(٨)- وفقاً لقرار المجلس الأعلى للثورة الثقافية ٨٦/٩/١١ - الإعلان ٥٣٩٩، حق سلامة النساء هو بمعنى التمتع بالسلامة الجسدية، والنفسية، والاجتماعية، والمعنوية في الحياة الفردية والاجتماعية والعائلية بالالتفات إلى مراحل الحياة المختلفة، ويُعتبر من جملة الحقوق الطبيعية العامة، وتحمل الحكومات مسؤولية توفيرها. الارتقاء في السلامة هو عبارة عن عملية اقتدار الأفراد لأجل زيادة تسلطهم على سلامة أنفسهم وتحسينها.

(٩)- مرتكز على أصول العدالة التربوية، والتنوع والكثرة، والحيوية المندرجة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

يجب السعي إلى إيجاد التنوع في وسائل الإعلام والتأكيد على استخدام الوسائل غير الكلامية خلال عملية التعلم - التعليم المنسجمة مع الأهداف المتنوعة للتعلم وكذلك مع أنواع المعرفة التي تعلمها موجود في جدول أعمال النظام التربوي.

مع الأخذ بعين الاعتبار خزانة المفردات (الكلمات) غير الفارسية المشتركة عند المترين في مختلف مناطق البلاد، يجب أن يوضع على جدول الأعمال، إنتاج مصادر تعلم لغوي متناسبة مع الميزات اللغوية الفارسية الخاصة للمناطق المختلفة.

يجب أن يتم التركيز على تدريس اللغتين الفارسية والعربية في إطار القسم الإلزامي للمناهج الدراسية بما يتناسب مع ضرورة تقوية وترسيخ الهوية الإسلامية والإيرانية ومقدماتها.

يجب أن يتم التركيز على اللغة الأجنبية الأولى في إطار القسم الاختياري للمناهج الدراسية بما يتناسب مع تقوية وترسيخ الهوية الإنسانية ومقدماتها. في هذا المجال ينبغي الاهتمام بحفظ هوية المترين الوطنية والدينية.

إن اللغة الأجنبية الثانية أيضاً هي في إطار القسم الاختياري للمناهج الدراسية وكما الهدف من تعليم اللغة الأجنبية الأولى، ستكون على جدول العمل.

أصول زمان التعليم

يجب الاهتمام باستمرارية وتواصل زمان التحصيل العلمي والحوول دون ظهور «فجوة زمنية» على امتداد العام الدراسي^(١).

يجب أن يكون التنظيم الزمني لمجالات التعليم، بطريقة توفر بالحد الأدنى إمكانية تركيز المجالات التعليمية في زمان واحد^(٢).

يجب أن يمتلك زمان التدريس المتوازي مع البنية العامة والتفصيلية للمناهج الدراسي، أجزاء إلزامية، وأجزاء نصف إلزامية، وأجزاء اختيارية^(٣).

كما لزمان التدريس بعد داخلي، له أيضاً بعد خارجي (خارج المدرسة)، يجب التعرف عليه لأجل مراعاة أصل استمرارية كسب اللياقات والمؤهلات وعدم حدها بمحيط المدرسة^(٤).

أصول الإرشاد والتشاور

إن الإرشاد هو حركة تربوية متصلة ومتوالية، تبدأ في مرحلة الروضات وتستمر في المراحل التربوية اللاحقة بهدف تسهيل عملية نيل المترين مرتبة من الحياة الطيبة^(٥).

يجب أن تكون كل أنواع الإرشاد والمشاركة متوفرة في المجالات التعليمية والتربوية والمهنية ومحط اهتمام نظام التربية الرسمية والعامة^(٦).

خلال الإرشاد والتشاور يجب الأخذ بعين الاعتبار الهوية الخاصة للمترين وتنوع الثقافات وعلى الأخص النظام المعياري الإسلامي^(٧).

(١)- متركز على أصلي الوحدة الوطنية، والانسجام الاجتماعي الواردين في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٢)- متركز على أصل التنوع والكثرة الوارد في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٣)- متركز على أصول العدالة التربوية والتنوع والكثرة والحيوية الواردة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٤)- متركز على أصلي الوحدة الوطنية والانسجام الاجتماعي الواردين في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٥)- متركز على أصلي التنوع والكثرة والحرية الواردة في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٦)- متركز على أصل التنوع والكثرة الوارد في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

(٧)- متركز على أصلي التنوع والكثرة والحرية الواردين في فلسفة التربية الرسمية والعامة.

إنَّ تنوُّع الهوية الخاصة (الميول، والاستعدادات، والحاجات الفردية والاجتماعية) للمُتربِّين، يتطلَّب مرونة زائدة في المناهج الدراسية في مراحل التربية^(١).
يجب أن تنتظم عملية التعليم - التعلُّم على رؤية «محورية الإرشاد والتشاور».

٣-٣- النموذج النظري للنظام الفرعي لإعداد المعلم وتوفير الموارد البشرية^(٢)

٣-٣-١- التعريف والنطاق

يتكفل النظام الفرعي لإعداد المعلم وتوفير الموارد البشرية (المعلم والمربي)، كأحد الأنظمة الفرعية الستة للتربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية، مهمة تأمين الموارد البشرية بدءاً من مستوى الأركان (staff) إلى مستوى المدارس. إن المعلمين والمربين يشملون جميع الأفراد الذين يتحملون بشكل ما مسؤولية توفير الأفضية في نظام التربية الرسمية والعامة. مع الأخذ بعين الاعتبار معطيات فلسفة التربية ومع الالتفات إلى معنى التربية^(٣) في الأبحاث النظرية، يمكن عندها اعتبار دور المربي استمراراً للدور التربوي لأنبياء الله وأوليائه، والأسوة الأمين، والمرشد البصير والعالم المقتدر. ويتحمل مهمة الهداية، والتنوير، والتخطيط، والتعليم، والدعم، والمشورة، والتغذية الراجعة، وترغيب المتربين لتخطي تحديات الوضعيات الحالية / الفعلية لناحية بسط وتنمية إمكاناتهم الوجودية لأجل اكتساب اللياقات والمؤهلات ونيل الحياة الطيبة.

٣-٣-٢- المهام

يشمل النظام الفرعي لإعداد المعلم وتوفير الموارد البشرية، الجذب، والاعداد، والحفظ والإرتقاء، وتقييم المعلم وسائر الموارد البشرية. ويشمل جميع الأفراد الذين من مستوى الأركان (القيادة) إلى مستوى المدرسة، يتحملون مسؤولية تربية المتربين في نظام التربية الرسمية والعامة. إن المهمة الأساسية لهذا النظام الفرعي هو ايجاد الأرضيات والعمليات التي عن طريقها يصبح المربون قادرين على تحديد وضعيتهم، نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، مستوى بلوغهم الفكري والنفسي، ويمكنهم أن يوفروا الواجبات لأجل تكامل وتنمية الاستعدادات الوجودية للمتربين ونيلهم مراتب الحياة الطيبة.

مهام هذا النظام الفرعي عبارة عن:

- التخطيط بقصد التكامل والتنظيم والتسامي بمستويات علم الوجود، والارتقاء باللياقات والمؤهلات الاعتقادية والأخلاقية والمهنية والتخصصية، وإيجاد الانسجام في الدور الاجتماعي وعلم الوجود

(١)- مرتكز على أصلي التنوع والكثرة والحرية الواردين في فلسفة التربية الرسمية والعامة

(٢)- في هذا القسم، تُمت الإستفادة من نتائج أبحاث فاني (١٣٨٧هـ-٢٠٠٨م)، وأحمدي (١٣٨٨هـ-٢٠٠٩م) من مجموعة الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتربية و التعليم. لمزيد من المعلومات راجع هذين البحثين.

(٣)- التربية هي فقط عمل الله حيث تقع ذيل تدابير الباري وبواسطة البشر الكُمل. فالإنسان ليس فقط يحتاج للتربية والهداية لأجل تجلّي الحق، بل تربيته تستلزم الالتفات إلى تحوُّله الدائم وحرية الذاتية. على الرغم من أنَّ المصداق الكامل لـ «خليفة الله» هم الأنبياء والأولياء، ولكن يمكن الاستنباط من الآية التالية «وجعلناكم خلائف في الأرض» أنَّ تكاليف وواجبات خليفة الله الكامل قد أعطيت للآخرين أيضاً بمستويات متنوعة ودرجات مختلفة. إذاً يتحمَّل كلُّ إنسان بمقدار وإلى حدٍّ ما، مهمّة خلافة الحق، وبهذا القدر أيضاً يؤثر في هداية الناس. أي إنَّ الهداية التي هي في الأساس عمل الله وتكليف رسله، تتحقّق بشكلٍ فرعي واعتباري ومستويات مختلفة عبر أفراد ومجموعات من الناس. بالطبع إنَّ النقطة الأساسية هي أنّه لم يتمّ تفويض التربية بشكلٍ كامل، وإنَّ تدخُّل أو وساطة الأفراد في أمر التربية بشكلٍ منفصل عن التدبير الإلهي وبعيداً عن أعين خليفة الله هو أمر لا يتحقّق. من هنا، الفعاليات التربوية يمكنها أن تكون مصداقاً للهداية، إذا ما اعتُبرت مقدّمة للهداية الإلهية فقط. (علم الهدى ١٣٨٦).

للمربين عن طريق التغيير في المعرفة^(١)، والنزعات، والارادة، والعمل وتكرار العمل إلى مستوى تكوين صفاتهم وهويتهم المهنية^(٢).

- تثبيت الآليات الضرورية لتنمية اللياقات الأساسية لناحية تقوية الهوية المشتركة (الاعتقادية والأخلاقية والعلوم الأساسية..) واللياقات الخاصة لناحية الهوية المهنية للمربين (العلم التخصصي والعلم والمهارة التربوية) عن طريق توفير الفرص المتنوعة حيث إمكانية الاختيار، وتصنيف الأولويات، وتطبيق المعلومات في ساحة العمل، بما يتناسب مع الاستعدادات والمواهب والقدرات الفردية ونوع المسؤولية المهنية.
- وضع السياسات، والدعم، والإشراف وتقييم الفعاليات كافة التي تتم لجذب، وتوفير الأرضية، والحفاظ على الموارد البشرية والإرتقاء بها، من قبل نظام التربية الرسمية والعامة.
- تقييم أداء الجامعات والمراكز العلمية - البحثية التي كونها من العناصر المساهمة في حركة التربية تتحمل مسؤولية التربية والمحافظة على أن تبقى الموارد البشرية التي هي مورد احتياج نظام التربية الرسمية والعامة مواكبة لكل جديد.
- مشاركة كل الأنظمة الفرعية في تحقيق أهداف التربية والانسجام وتوحيد الوجهة مع توجهات وفعاليات النظام الفرعي للمنهاج الدراسي في أبعاده ومكوناته الأصلية والفرعية.

٣-٣-٣ الاتجاه (المقاربة)

التوجه العام للنظام الفرعي لإعداد المعلم وتأمين الموارد البشرية - في جذب، وتجهيز وإعداد، والمحافظة والتسامي وتقييم الموارد البشرية - هو في سياق توجه نظام التربية الرسمية والعامة لإدراك وإصلاح الوضعية على اساس النظام المعياري الإسلامي (من خلال التأسي بالأنبياء والأئمة ع كأفضل نماذج تربوية نظرية وعملية). في هذا التوجه:

إن الوضعية هي أمر ذو مراتب، وكل وضعية خاصة تتشكل في ذيل وضعيات أكبر وكل الوضعيات تنضوي تحت الإشراف والتدبير الإلهي. ويجوز بل ويجب على كل فرد إيجاد تغييرات في وضعيته. يتضمن تغيير وإصلاح الوضعية، التعامل مع مسائل معقدة وواقعية، والالتزام الشخصي والتفاعل مع أفراد بمستويات مختلفة من اللياقة.

إن الالتفات إلى الوضعية يحتاج إلى الإنفتاح المستمر على تجارب وخبرات جديدة، المبادرة الشخصية للتعلم^(٣)، والتلاؤم بين القابليات الوجودية (الإحساس، والشهود، والتخيل، والتعلقل، والإرادة والعمل)؛ الإنتقاد والتقييم المستمرين للأداء الشخصي على أساس النظام المعياري الإسلامي، والتوحد بين الذات وعملية إدراك وإصلاح الوضعية. يتضمن التحسين المستمر للوضعية، إكتساب المعرفة، والعمل، والتأمل في نتائجها بشكل فردي وجماعي والتي تؤدي في النهاية إلى تحقق الهوية الخاصة بالفرد في الحياة الشخصية والمهنية. وتوفر المشاركة في عملية اكتساب وتنمية الصفات واللياقات المهنية، إمكانية إيجاد إنسجام وتنسيق وارتباط بين التكامل الشخصي - الهوية المهنية.

(١) - أنواع المعرفة/ العلم الشامل: المعرفة الافتراضية ProPositional knowledge، المعرفة الماهوية know that، المعرفة التوضيحية- التقريرية declarative knowledge، معرفة الكيفية know how، المعرفة الاجرائية Procedural knowledge.

(٢) - وفقاً لمعطيات فلسفة التربية، للهوية أبعاد وطبقات مختلفة. لذا في بحث اعداد المعلم وتربيته، مع التأكيد على تعميق هوية المتربين في الابعاد الفردية والإنسانية والإسلامية، يجب التخطيط لتكوين جميع عناصر هويتهم المهنية (الاخلاق والمسؤولية المهنية والعلم التخصصي والعلم التربوي والمهارات التربوية) بنحو منسجم.

(٣) - Self - initiated

الأصول العامة

حيث أن تقديم كيفية الخدمات التعليمية (العادلة) هي من الواجبات السيادية، يجب أن تتوفر الإستثمارات المادية والمعنوية الكافية من العناصر المساهمة في أمر التربية، من أجل الاختيار، والتجهيز، والمحافظة على الموارد البشرية. في هذه العملية، ترتقي المنزلة والمكانة الاجتماعية للمربين، ويُنظر إلى المعلم والمربي كطاقة ثقافية وفكرية في المجتمع ومولد للثروة والذخيرة الاجتماعية، وليس بمثابة عامل اداري في النظام الحكومي.

بما أن الظروف الاجتماعية، والاقتصادية والثقافية التي تحيط بالمربين حين تأديتهم لدورهم وواجبهم، هي مختلفة تماماً، لذلك يجب أن يلتفتوا من خلال أصل العدالة التربوية، إلى الاختلاف في الجذب، والتجهيز، والمحافظة، والتسامي وتقييم الموارد البشرية وأخذها بعين الاعتبار في نوع الامتيازات، والخدمات والإمكانات المتوفرة لديهم.

يجب أن يأخذ المخططون للمناهج الدراسية والمنفذون لها بعين الاعتبار، الكرامة الإنسانية للمربين في المراحل كافة للجذب، والتجهيز، والمحافظة والتسامي وتقييم الموارد البشرية وأن يؤمنوا الأرضية اللازمة لحفظ شأنهم ومكانتهم بالمقارنة مع الأعمال والمهن الأخرى في المجتمع.

بما أنه يجب في تربية المربين توحيد الوجهة والتنسيق بين فعاليات وإجراءات العناصر المساهمة والمؤثرة في داخل وخارج نظام التربية الرسمية والعامة، من الضروري إذاً أن يتحمل مجلس تعيين السياسات للنظام الفرعي لاعداد المعلم المؤلف من ممثلي العناصر المساهمة والمؤثرة (خاصة الجامعات والمراكز العلمية ومراكز الأبحاث) مسؤولية التخطيط، والإشراف، والتقييم للأجراءات والفعاليات.

أصول عنصر الاستقطاب

يجب أن تتمتع السياسات الحاكمة على استقطاب وتربية الموارد البشرية بالتنوع الكافي، ويجب أن تؤدي إلى توفير وتأمين الموارد البشرية وبالتالي إمكانية اختيار أفراد يمتلكون ميزات وملكات وقدرات ذهنية وجسمية، ومعرفة ومهارات مهنية ذات مستوى عال.

يجب أن يتم القبول في مؤسسات إعداد المربين (المعلمين) أو في الجامعات، بعد إتمام الدراسة في نظام التربية الرسمية والعامة، وبعد قياس القدرات العامة والمهنية^(١)، والقبول في هذه المؤسسات لا يؤدي بالضرورة للعمل والتوظيف.

يجب أن يخضع العاملون كافة في نظام التربية الرسمية والعامة، كل حسب دوره ومهامه في عملية التربية، إلى دورات تعليمية تهدف إلى تعريف المربين على الأهداف والاستراتيجيات التربوية، وإحرازهم بالتالي الكفاءة الضرورية لمساعدة المتربين لنيل مستويات من الحياة الطيبة.

إن الحصول على رخصة عمل للبدء بالخدمة - وذلك بعد طي دورات تعليمية وتدريبية وتوجيهية والخضوع لامتحان ومقابلة - لهو أمر ضروري. بالتالي على المربين كافة وفقاً للدورة الدراسية أن يحصلوا على شهادة خاصة بالدورة، وأن يقوموا بتحديث علومهم وخبراتهم من خلال مشاركتهم في الدورات العلمية - البحثية والقيام بأمورياتهم في المدرسة.

(١) - صفات ولياقات المربين المهنية تشمل العلم التخصصي والأخلاق المهنية والمعرفة المهنية.

يجب أن تتمتع السياسات والقوانين الحاكمة على مجالات استقطاب الموارد البشرية بالمرونة الضرورية، وأن تخضع بشكل دوري إلى التقييم وإعادة النظر. بالإضافة إلى ذلك يجب تنظيم هذه السياسات لفسح المجال أمام المربين لتغيير وضعيات عملهم عند الحاجة.

أصول عنصر الاعداد والتهيئة

بما أن تسامي المرتبة الوجودية للمربين يتحقق عن طريق حركات الذهاب والإياب المتوالية (بنية الدائرة المفتوحة)^(١)، لذا يجب أن تتمتع برامج اعداد المعلمين بالمرونة اللازمة، وأن يوفر إمكانية إحراز الهوية المهنية وتنميتها على أساس النظام المعياري الإسلامي للمعلمين واحد واحد (بما يتناسب مع الفروقات الفردية والمبني على الدور النموذجي لأنبياء الله وأوليائه).

يجب إعداد المربين بشكل حرّ وعن طريق إدراك الوضعية الخاصة، وتحديد النظام المعياري الخاص. كما وخلال عملية اكتساب المربين للياقات يجب الأخذ بعين الاعتبار مراحل التصميم، وصياغة المفاهيم، والاعتقاد والعمل بواقعية كي يساعد المربون أنفسهم وبالتالي المترين لنيل مراتب من الحياة الطيبة.

يجب أن توفر عملية إعداد المربين، إمكانية اكتشاف الوضعية بما يتناسب مع الحاجات والتحديات الواقعية في الصفوف الدراسية والمحيط التعليمي للمترين في الحاضر والمستقبل.

بما أن هدف التربية هو تحقق الذات الواقعية في وجود ذواتنا، والتمهيد لنيل اللياقات والمؤهلات لناحية نيل مراتب من الحياة الطيبة، لذلك يجب الالتفات إلى أن تكون برامج وعمليات تربية المربين، شاملة ومتعددة الأبعاد في مجال النمو المهني وعلى المستويات الخمسة العلم، والميل، والسلوك، والصفات والهوية.

يجب أن يسهل برنامج وعملية الإعداد والتحضير، من خلال نمو الإمكانيات والاستعدادات المهنية للمربين، إمكانية مشاركتهم في عملية تخطيط المناهج، وأن يزيد من حرية عملهم ومبادراتهم، وأن يوفر لهم القدرة على تطبيق المناهج الدراسية (تنمية هوية المترين المشتركة والخاصة في أطرها المتنوعة الإلزامية ونصف الإلزامية والاختيارية) بما يتناسب مع الحاجات الحالية والمستقبلية للمترين.

يجب أن تؤدي البرامج الدراسية، إلى إعداد العاملين كافة في مجال التربية، في كل مستوى على حدى، ومرحلة على حدى وفي أنواع المدارس، بما يتناسب مع حاجاتهم وواجباتهم المهنية. ويجب أن تركز هذه البرامج على اكتساب الخبرات العملية ودراسة الحالات في الوضعيات المعقدة الواقعية.

يجب أن يوفر نظام التربية الرسمية والعامة للمترين، من خلال تأسيس مدارس تجريبية أو مدارس متاخمة للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، إمكانية اكتساب الخبرات العملية والواقعية المطلوبة.

أصول عنصر الحفظ والإرتقاء

إن التعليم أثناء تأدية الواجب يجب أن يتم تخطيطه بطريقة منظمة تهدف إلى تحسين اللياقات العامة والمهنية للمربين بنحو مستدام، واعتباره جزءاً لا يتجزأ من عملية الإرتقاء المهني للموارد البشرية في المستويات كافة.

(١) - نموذج النابض (spring) ومن خلال عرض توضيحي عن تفاعل الصفات الإنسانية أو الأهداف التربوية في كل حلقة، يشير إلى أن تشكل الصفات الإنسانية يستمر في حلقات متتالية ولا ينتهي في حلقة واحدة، بل إن تأثيرها يسري من حلقة إلى الحلقات التي قبلها والتي بعدها. ولو أن المستويات المتتالية لحلقات فكرة النابض تبرز من التصنيف والمستوى التقريبي في الأهداف التربوية أو الاعتقاد بتقديم وتأخير التعلّات القيمة، لكنها تختلف أساساً مع فكرة التتالي البنوي من الجزء إلى الكل، الذي يُطرح في علاقات الأهداف الجزئية والأهداف الكلية الشائع في التربية والتعليم الحالي.

في النموذج النابض الحلقات المفتوحة تظهر الخاصية الإمكانية للأهداف التربوية وانفتاح القيم المتعلّمة إلى التغيرات أو عدم اكتمال التعلم المعياري. في نفس الوقت كل حلقة من النابض أو كل دائرة حلزونية بالنسبة إلى ما قبلها تستقر في مستوى أعلى بحيث تُظهر هذه الخاصية خاصية تكامل الأهداف التربوية وكل عملية التربية والتعليم. في الواقع كل حلقة من النابض تمثل نتاج القيم المتعلّمة وتفاعلاتها الإيجابية والسلبية بعضها مع بعض ومع عناصر المحيط والداخلية للمتعلم. (علم الهدى، ٢٠٢)

يجب أن تُنظم شروط عمل المربين في المراحل التربوية المتنوعة، بشكل يوفر إمكانية نمو لياقاتهم وإرتقاها المستمر بهدف القيام بالواجبات المهنية أثناء عملهم. في سبيل هذا الهدف، تظهر أهمية إيجاد الفرص لاكتساب ومشاركة التجارب الجديدة على المستوى المدرسي، والمحلي، والوطني، والدولي. ويجب أن يتبع هذه الفرص تحول إلى ثقافة مؤسسية، في المستويات كافة، وإرتقاء مستمر لأداء نظام التربية الرسمية والعامة. إن التخطيط القصير الأمد والطويل الأمد لتكامل الموارد البشرية، يجب أن يؤدي إلى إمكانية حصول المربين على مصادر المعلومات والتعلم المستمر، بنحو الذي يؤدي إلى الإدراك والإصلاح المستمر لوضعية المربين ويزيد من إحساسهم بالإنتاجية.

يجب أن توفر السياسات وبرامج التكامل المهني، إمكانية القيام بالأنشطة البحثية والتحقيقية وتبادلها على المستوى المدرسي، والمحلي، والوطني والعالمي لأجل إنتاج العلم والإرتقاء وبالتالي تنمية الهوية المهنية للمربين. في سبيل هذا الأمر، يجب أن يعترف النظام التعليمي الرسمي والعام بشكل رسمي، بالفعاليات التي تقوم بها الاتحادات العلمية والبحثية أو أي طرف آخر لأجل ارتقاء مستوى الخدمات التربوية. يتطلب عمل المربين الحضور في المدرسة بشكل يومي ودائم. ويجب لجميع المربين ولأجل إرتقاها المهني وإستمرارهم في العمل، أن يتواجدوا في الفرص المتنوعة التي تشكلها المراكز العلمية والجامعات لأجل تكاملهم المهني المستمر على مستوى المدرسة.

يجب أن يتم تنظيم وتوزيع الطاقات في نظام التربية الرسمية والعامة، من خلال مراعاة المعايير المهنية لكل وظيفة في المرحلة الدراسية المرتبطة بها. لذلك يُنصح مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص المتربين في المرحلة الابتدائية، أن يتم تنظيم الطاقات في هذه المرحلة من خلال استراتيجية مرافقة^(١) المعلم للمتربين. يجب أن تتمتع المدارس بحرية العمل لأجل توظيف الطاقات، لكن لا ينبغي لهذه المسألة أن تعرض استقرار والامن الوظيفي والمهني للمربين للخطر.

يجب أن يتسلم المعلمون الأكفاء ذوي الخبرة، المسؤوليات الحساسة على مستوى المدرسة كالإدارة بمستوياتها المتنوعة، والإشراف والنظارة التربوية، والإرشاد/ الرعاية التربوية على أساس اللياقات المهنية وبمشاركة مؤسسة / نقابة المعلمين.

يجب أن يخضع المربون كافة ومن اللحظة الأولى لدخولهم المؤسسة التعليمية لفحوصات طبية مجانية بشكل دوري وأن يستفيدوا من الضمانات الصحية اللازمة طيلة مدة عملهم.

في مجال توظيف المعلمين في نظام التربية الرسمية والعامة، يجب إتخاذ خطوات وتدابير بحيث يتمتع المربون بالدعم اللازم للقيام بمسؤولياتهم العائلية.

من أجل التقدم بأهداف التربية، ينبغي التعاون الوثيق بين المؤسسات المساهمة في حركة التربية (أولياء الأمور، والمربون، والهيئات الشعبية)، ولكن يجب أن يدافع نظام التربية الرسمية والعامة عن المربين من التدخلات في مجال تخصصهم المهني.

أصول عنصر التقييم

يجب أن يركز تقييم أداء المربين طيلة مرحلة التعليم، نهاية المرحلة وأثناء إعطاء الدروس، على مقدار كفاءة وفعالية نتائج عمل المربين في المستويات الثلاثة: الحاصل، المخرجات، والنتيجة في نظام التربية الرسمية والعامة.

(١) - loopPing في هذه الاستراتيجية يتابع معلّم واحد تعلّم المتربّين بنحو متواصل وإلى حدّ ما ينهون الصف الأوّل من مرحلتهم الابتدائية، ويردون الصف الثاني من المرحلة الابتدائية، ويستفيد المعلم في إدارة الصف من مساعدة بقية المعلمين مع مراعاة تخصصاتهم في الموضوعات المختلفة.

يجب أن يتم وبشكل مستمر تقييم أداء الجامعات أو مؤسسات التعليم العالي التي تُعنى بمسؤولية إعداد الموارد البشرية، وذلك حسب المعايير الوطنية التي لا يجب أن تقل عن مستوى المعايير العالمية. يجب أن يسعى المربون حتى يتمكنوا من الانخراط أو تأسيس مؤسسات أو اتحادات أو نقابات التي توفر لهم إمكانية مشاركتهم القانونية في اتخاذ القرارات. إذ تتكفل نقابة المعلمين بحمل مسؤولية تقييم وإصدار رخص عمل للمربين أو تمديداتها. هذه النقابة هي تحت إشراف مجلس وضع السياسات الذي يتم انتخاب أعضائه (كل ٤ سنوات) من قبل المربين أنفسهم.

من الضروري أن يكون هناك فترة اختبارية بصفاتها فرصة لإدراك واكتساب الجدارات اللازمة في بداية الخدمة. وفي نهاية هذه الفترة لا بد من تقييم الجدارات والكفاءات المهنية وفعالية المربين وفقاً لمعايير الجودة المهنية وإعطاء الرخصة بعدها بالدخول إلى المجال الخاص بهم للعمل. لا يمكن أن تكون هذه الرخصة دائمة، بل يجب تجديد التقييم وبالتالي تمديد الرخصة في فترات زمنية محددة.

لأجل الارتقاء والمحافظة على معايير الجودة في نظام التربية الرسمية والعامة، يجب تقييم أداء المربين بشكل دوري، والمحافظة عليهم ودعمهم داخل المدرسة في سبيل المحافظة على النوعية. تساهم نتائج هذا التقييم في تمديد رخصة العمل (البقاء في الخدمة) وترقية المربين. وسيتم تصنيف المربين وفقاً لنتائج هذا التقييم.

يجب أن تُدرّس ضوابط ومعايير تقييم أداء العاملين التربويين في المستويات كافة، على أساس أهداف فلسفة التربية الرسمية والعامة ومعطيات الأبحاث العلمية بمشاركة مؤثرة لمؤسسة نقابة المعلمين بالإضافة إلى بقية العناصر المساهمة، لأجل توفير أرضية إرتقاء معايير الجودة التربوية، وتحديثها. هذه المعايير بالإضافة إلى مراعاتها للمعايير العلمية يجب أن تركز على السيرة النظرية والعملية لأنبياء الله وأوليائه قولاً وفعلاً وتقريراً.

٣-٤-٦- النموذج النظري للنظام الفرعي لتوفير وتخصيص المصادر المالية^(١)

٣-٤-١- التعريف والنطاق:

يتحمل النظام الفرعي لتوفير وتخصيص المصادر المالية^(٢) مسؤولية توفير المصادر المالية عبر طرق متنوعة وتخصيصها لتدوين وتنفيذ البرامج التربوية والمناهج الدراسية، وتوفير الفضاء التربوي والإداري، وتوظيف المربين، وتهيئة التجهيزات، والتقنيات والكتب الدراسية والكتب المساعدة، والبحث والتقييم، والقيادة والإدارة التربوية وإدارة شؤون المدارس في نظام التربية الرسمية والعامة. بالإضافة إلى ذلك هذا النظام الفرعي مسؤول عن تنظيم كيفية إنفاق المصادر المخصصة، التي تتمحور حول العمليات المالية وضبط الحسابات ومراقبتها. هذا النظام الفرعي إضافة إلى أنه يُعتبر بحد ذاته جهازاً (أو فرع جهاز) مستقلاً، لكنه يلاحظ ماهيته القابلة للسياسة، يُعتبر جزءاً من النظام الفرعي للقيادة التربوية وإدارة نظام التربية الرسمية والعامة، الذي وظيفته الأهم وضع السياسات.

(١)- تمت الاستفادة في هذا القسم من نتائج أبحاث نادري (٢٠٠٨م.) ونفيسي (٢٠٠٩م.) من مجموعة الدراسات التابعة للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم. للمزيد من التوضيح راجع أصل هذين البحثين.

(٢)- بالتأكيد المصادر المالية من حيث الماهية تُعتبر مدخلاً لنظام التربية الرسمية والعامة، ولكن الآليات المستعملة لتأمين هذه المصادر من قبل مختلف مؤسسات المجتمع وآليات تخصيص وتوزيع هذه المصادر على البرامج والفعاليات المختلفة داخل نظام التربية الرسمية والعامة، تُعتبر من الأدوات والوسائل المؤثرة لوضع السياسات والأعمال للإدارة الفعالة.

المهنية المزدوجة لوظائف هذا النظام الفرعي، تستلزم أن يؤثر أدائه (عمله)، من جهة وبمباشرة ومؤثر على أداء (عمل) كل من الأقسام الأخرى لنظام التربية الرسمية والعامة، وحتى في حال ظهور نقص وقصور في أدائه وعمله، ستتحرف الفعاليات الأخرى للأنظمة الفرعية عن أهدافها المنشودة أو ستختل حركة تحقيقها. ومن جهة أخرى يؤثر على علاقات الحكومة ومؤسسة العائلة والإعلام والمؤسسات والمنظمات غير الحكومية (العامة، المربحة وغير المربحة) بنظام التربية الرسمية والعامة. الأركان المذكورة، بالتوافق مع المؤسسات الدولية والخارجية (بنحو مساعدات بلا غرامة والقروض والاستثمارات)، تشارك عن طريق هذا النظام الفرعي في توفير المصادر المالية لفعاليات نظام التربية الرسمية والعامة، وهذا النظام الفرعي بتوفيره ما يكفي من المدخلات المالية، وباستعماله الآليات التخصصية يسهل الحصول على جودة وكفاءة العمليات بشكلها المنشود، وفي الختام تساعد على زيادة المؤثرية والإفادة في مخرجات ونتائج نظام التربية الرسمية والعامة.

٣-٤-٣

المهام

لهذا النظام الفرعي ثلاثة مكونات، هي: «توفير المصادر المالية»، و«توزيع وتخصيص المصادر المالية»، و«كيفية صرف المصادر المالية» في نظام التربية الرسمية والعامة للبلاد. إن مسؤولية عنصر تأمين المصادر المالية، ولأجل تحقيق أهداف نظام التربية العامة والرسمية، وبمراعاة الخصائص الثلاث العدل، والفعالية، والتناسب، مع الحاجات، هي أن يضع المصادر المالية بما هو كافٍ في تصرف ذلك النظام.

إن مسؤولية عنصر توزيع وتخصيص المصادر المالية، هي إيجاد الآليات الضرورية لتوزيع المصادر المالية، بين الوحدات التربوية، والمناطق والبلدات المختلفة، وأنواع التربية، ومراحل التربية، وأنواع البرامج والسياسات الحاكمة عليها، والتي تحقق الجودة والكفاءة (الداخلية والخارجية) القصوى، والتساوي في نيل الإمكانات التربوية، والعدالة في إحراز نوعية التربية المناسبة على أفضل وجه ممكن. وشرط تحقق هذه المهمة والمسؤولية يكون في تلبية الحاجات التربوية لمستوى الكفاءة.

مسؤولية عنصر صرف المصادر المالية والإشراف عليها، تشمل تنظيم الميزانية وإنفاقها، والإشراف على العمليات المالية، والحفاظ على الحسابات المالية المتناسبة مع المدخلات اللازمة في وضع السياسات التربوية والمالية، مع مراعاة الدقة والسرعة والصحة في العمليات المالية، بنحو تجعل الكفاءة الداخلية لنظام التربية العامة والرسمية بحدّها الأقصى.

٣-٤-٣

الاتجاهات والمقاربات

في سياق توجه نظام التربية الرسمية والعامة، فإن التوجه العام لهذا النظام الفرعي هو محورية وجه وضع السياسات للمصادر (الأدوات والوسائل) المالية لتوفير وتخصيص الموارد المالية^(١). إن وجه وضع السياسات للموارد المالية، هو أكبر بمراتب وأعماق من الجانب التأسيسي لها، أي بمساعدة الوسائل المالية، تُدار وتوجه جميع أمور ومسائل التربية العامة والرسمية بنحو مؤثر وفعال^(٢). في هذا التوجه، على الدولة إضافة إلى التوجيه المؤثر للقيمة المدخلة، أن تقوم بدور فعال في مستوى الحاجات

(١)- المصادر المالية بنظر الكثير من المستفيدين في نظام التربية العامة والرسمية (حتى بين أهل الفكر والواضعين للسياسات) هي عموماً بنحو مدخل أو عنصر ضروري لأجل تحقق الفعاليات التربوية. الاعتبار الغالب هو أن التربية العامة والرسمية تحتاج للقيام بفعاليات وأمور مختلفة بحيث يستلزم تنفيذها مصادر مالية. في هذا السياق يتم البدء من مورد نوع العمل والفعاليات المقررة ومن ثم تتوفر المصادر المالية المطلوبة (في حدود الإمكان). ضمن هذا التوجه، ليس للمصادر المالية أبداً خاصية وضع السياسات.

(٢)- نادري، المقدمة ص ٦٥، والأنصاري المقدمة ص ٢١.

التربوية بنحو تبرز وتظهر في مهد انعكاس الحاجات، الحاجات «الواقعية والتي لها أولوية» عمومًا، بالنحو المطلوب. إنَّ تحقُّق هذا الأمر المهم، يستلزم تعزيز الآليات والعلاقات التي من خلالها يعود (كلُّ أو جزء من) النفع أو الضرر الحاصل من قرار الأفراد إليهم أنفسهم. في هذه العلاقات، سيكون لآلية السوق الموجهة دور أعمق بنحو يتوفَّر من خلاله تحقُّق العدالة في المنفعة التربوية، وأيضاً الكفاءة في تخصيص المصادر بأحسن وجه ممكن.

إنَّ التنوُّع في المصادر وفي توفير المصادر المالية، يفتح الباب -بالإضافة إلى تعزيز دور الدولة، وعلى الأخص الإدارات المحليَّة- لتعزيز دور العائلة والمؤسسات غير الحكومية، والمشاركات التطوُّعية، لتأمين الموارد المالية لنظام التربية العام والرسمي.

(١) محورية العرض والطلب و (٢) المخرجات (الكم والكيف) ومحورية النتيجة والمردود لتخصيص الموارد، في تخصيص الموارد المالية في داخل نظام التربية العامة والرسمية: إنَّ تخصيص الموارد في نظام التربية الرسميَّة والعامة الحالي في إيران قائمٌ أساساً على محورية العرض. بناءً عليه فإنَّ أول تحدٍّ جدي، يستلزم التنمية والتنوع بالآليات، والذي يشمل أيضاً طرف طلب التربية، أي الأفراد والعائلات. وسوف تكون مشاركة وتنمية فعاليات القسم الخاص في التنمية الكمية والنوعية للتربية الرسميَّة والعامة مناسبة ومطلوبة عندما يشتدَّ التنافس في الفعاليات التربوية (لأجل استقطاب مقدَّمي الطلبات أكثر عن طريق الأداء الأفضل).

إنَّ تغيير آليات التخصيص من محورية المدخلات^(١) إلى محورية المخرجات^(٢) والنتيجة والمردود^(٣)، يمكن أن يوجد تحوُّلاً أساسياً في فعالية وكفاءة الوحدات التربوية، أي أنَّ تخصيص الموارد بحسب عدد «المتربِّين الناجحين» بالترافق مع السلطة الموكلة لاختيار العناصر التربوية، سوف يحشد مجموعة عناصر وحدة تربوية واحدة للارتقاء بالأداء التربوي؛ وبالتالي فإنَّ إيجاد هذا التحوُّل سيكون ضرورة أساسية وصانع مصير لنظام التربية والتعليم الحالي في إيران^(٤).
توجَّه «تدقيق الحسابات المالية» عوضاً عن تدخُّل التدقيق المالي في أخذ القرارات في صرف المصادر المالية المخصصة.

٣-٤-٤- الأصول

أصول عنصر توفير الموارد المالية

ضمان توفير الموارد المالية

إنَّ الاستفادة من إيرادات النفط كمورد مالي للأجيال كافة وللتنمية الإنسانيَّة والتربوية هي من الأمور الأولوية، وإنَّ السياسات العامة لتخصيص الموارد بالأمور التربوية هي ضرورية، وأنَّ يُصدَّق عليها ويتمَّ إبلاغها للحكومة والمجلس. ومن خلال اتخاذ هذا التدبير يُضمن أن تتأمَّن الموارد المخصصة للتربية، مع مراعاة الظروف والمقتضيات الحاكمة على البلاد ومع حفظ القيمة الحقيقية للعملة الوطنيَّة، بما يتناسب

(١) - Input-based

(٢) - Output-based

(٣) - Outcome-based

(٤) - ينبغي التأكيد على أنَّ التحولات المرتقبة في هذا السياق، تستلزم التعاون والتفاعل الوثيق والبناء بين النظام الفرعي لتوفير وتخصيص الموارد المالية وبين سائر الأنظمة الفرعية (وبخاصة القيادة والإدارة وإعداد المعلم وتوفير الموارد البشرية، المكان والتجهيزات والتقنيات).

مع الحاجات وأن تتمتع بالثبات. الحد الكافي للموارد المالية سيتحدد على أساس معايير نظام التربية الرسميّة والعامة وبما يتناسب مع مستوى التنمية وإمكانات البلاد لمراحل الخمس سنوات في السياسات العامة لبرامج تنمية البلاد.

المحافظة على نوعية التربية

إنّ المسؤولية الأساسية للمؤسسات الحاكمة والواضحة للسياسات والمشرفة على أداء نظام التربية العامة والرسمية، كالمجلس الأعلى للتربية، هي تحمّل الواجبات الحكومية والعالمية وإبلاغ رسالة الشعب ومطالبه عبر نظام التربية الرسميّة والعامة، لأجل نشر الأصول والإلزامات السلوكية بين الأجيال، وحماية نوعية التربية، ورعاية حقوق الهويات الفردية في مجال التربية الرسميّة والعامة، وبالتالي التأكد من أنّ الموارد المالية المخصّصة لهذا النظام كافية ووافية^(١).

ضرورة إيجاد تحوّل في دور الحكومة الإسلاميّة (الحاكمية)

إنّ الحكومة الإسلاميّة (الحاكمية) هي التي توفّر الموارد المالية الأساسية للتربية الرسميّة والعامة^(٢). ولا بدّ أن يتمّ تحوّلان أساسيان في المستقبل، في كيفية أدائها لهذا الدور: الأول يكون في إشراك البلديات والمحافظات في شؤون التربية الرسميّة والعامة (وبالأخصّ في الشؤون المالية)، والثاني إيجاد تحوّل في كيفية تدخل الحكومة المركزي وتبديله من موفّر محض للموارد المالية إلى موفّر وموجّه مؤثّر للمصادر والموارد المحصلة بالاستفادة من الوسائل المالية والميزانيات.

توفير الحاجات التربوية للأفراد بما ينسجم مع المادة ٣٠ للدستور

وفقاً لهذا الأصل، فإنّ الحكومة مكلفة أن تقدّم التربية الرسميّة والعامة مجاناً لأفراد الشعب الإيراني حتى نهاية المرحلة الثانوية من التربية. بالالتفات إلى اتساع أبعاد التربية الرسميّة والعامة، بل كونها غير محدودة (وبالأخصّ بلحاظ نوعية وسعة التربية العامة والرسمية) وضرورة مشاركة الأركان والعناصر المساهمة والمؤثرة، ينبغي أن نفصل بين مستويين أو دائرتين: الأولى توفير حدّ النصاب من الحاجات التربوية، والثانية تتعلق بما هو وراء حدّ النصاب اللازم. الحكومة في الدرجة الأولى مكلفة بتأمين حدّ النصاب. ويمكن أن تنتقل الحمولة المالية للتربية العامة والرسمية الإضافية إلى المتقدمين بالطلبات والعوائل. بالنسبة إلى العوائل التي لا قدرة لها على المشاركة في توفير المصادر، لا بدّ لتوجه آليات تخصيص الموارد المالية عبر محورية الطلب، أن يزيل الموانع أمام استفادتهم، من خلال تقديم مساعدات الحكومة التعويضية إلى المتقدمين بالطلب.

توسيع مجال المشاركات التطوعية

إنّ إحدى ميزات المجتمع الإسلامي - الإيراني الأساسية هي في وجود واستمرارية سنّة وعرف «البذل، والتبرّع، والوقف». وفي سياق التنمية الثقافية والمشاركات التطوعية من الضروري أن يتّسع توجيهها أو تنميتها، إضافة إلى إيجاد الفضاءات التربوية، لناحية الأبعاد الكيفية في التربية الرسميّة والعامة، من قبيل توفير المصادر للمكتبات، والارتقاء بالاستعدادات العامة والمهنية للمربين، والتجهيزات، والبرامج التعليمية المساعدة، والكتب الدراسية والقرطاسية.

(١)- تم التأكيد على هذا الأصل في المبادئ النظرية للاقتصاد السياسي واقتصاديات التعليم ١٧-١٨، تقرير توليف الدراسات النظرية في النظام الفرعي لتوفير وتخصيص المصادر المالية.

(٢)- مركّز على أصل العدالة التربوية (فلسفة التربية الرسميّة والعامة) والمبادئ الفقهية ذيل وظائف الحاكم الإسلامي (أنصاري، المقدمة ص ٥٣) والمبادئ النظرية للاقتصاد السياسي واقتصاديات التعليم ص ١٠-١٨، تقرير توليف الدراسات النظرية في النظام الفرعي لتوفير وتخصيص المصادر المالية.

أصول عنصر تخصيص الموارد المالية

الاستفادة من آليات تخصيص الموارد المالية في تثبيت العدالة والارتقاء بالكفاءة. لا بد أن تتوفر الآلية اللازمة لتخصيص وتوزيع الموارد بين الوحدات التربوية، والنواحي أو المناطق التربوية، وأنواع التربية، ومراحل التربية، وأنواع البرامج والسياسات المرتبطة بها، وبالتالي تتحقق الكفاءة والفعالية القصوى (داخلياً وخارجياً)، والمساواة في نيل الإمكانات التربوية، والعدالة في الحصول على نوعية التربية المناسبة على أفضل وجه ممكن.

قبول المنطق الاقتصادي في التفكير (تحليل التكلفة- الربح) عند اتخاذ القرارات لتخصيص الموارد
من الأصول الأساسية للتحليل الاقتصادية أن يتخذ المقررون والمخصصون للموارد، قراراتهم بالاستناد إلى تحليل التكلفة - الفائدة^(١). في نظام التربية الرسمية والعامة يلزم أن يُستخدم هذا الأصل كمبنى في اتخاذ القرارات والإمكانات المتناسبة معها وبمشاركة العناصر المساهمة والمؤثرة.

تثبيت التنافس الفعال في نظام التربية الرسمية والعامة.
التنافس وشروط المنافسة، تلعب دوراً مصيرياً في مدى فعالية نظام التربية الرسمية والعامة. هذا التنافس له وجهان: التنافس لأجل جذب المصادر والعناصر التربوية، والتنافس في جذب الأفراد الواقعين تحت عملية التربية (أي المتربين). وتعتبر تنمية التنافس توجّهاً جاداً لأجل الارتقاء بفعالية وكفاءة نظام التربية العامة والرسمية. في هذا المسار لا تسمح الحكومة بتشويه أداء آليات السوق التي يمكنها أن تؤدي إلى تحسين نوعية الخدمات التربوية. كما أن تعاطي الحكومة مع المدارس الخاصة لا ينبغي أن يكون نابغاً من توجّه عدم تحمّل المسؤولية.

أصول عنصر صرف المصادر المالية
رعاية المباني النظرية والتوجهات في التطبيق. تصميم وتنظيم وإعداد ميزانية نظام التربية الرسمية والعامة وفقاً للمباني النظرية والتوجهات المقبولة في مكونات توفير وتخصيص المصادر المالية.

التغيير في الإشراف على الصرف.
الإشراف على العمليات المالية بتوجّه تدقيق الحسابات المالية بعد الصرف. وليس تدخل مراقب الحسابات في عملية وضع السياسات وأخذ القرارات وصرف الموارد.

تحصيل المعلومات المناسبة لأجل وضع السياسات
حفظ الحسابات المالية، على المستوى الوطني والمنطقة والمدرسة بنحو أن تُصنّف وتوفّر البيانات المطلوبة لوضع السياسات والتخطيط التربوي والمالي في عملية تنفيذ عمليات الإنتاج، وإعمال الحد الأقصى من الدقة والسرعة والصحة في العمليات المالية اللازمة لأقصى كفاءة وفعالية داخلية لنظام التربية الرسمية والعامة.

(١)- المقصود من تحليل التكلفة - الفائدة، مقارنة فوائد (أعم من الفوائد المالية وغير المالية) وتكلفة مشروع ما، وليس بالضرورة القيام بتحليل التكلفة - الفائدة بما يتطابق مع ما جاء في بعض متون علم الاقتصاد وتم التأكيد فيه تماماً على المنافع والتكاليف المالية.

٣-٥-١- التعريف والنطاق

يتحمل النظام الفرعي لتأمين الحيز (الفضاء)، والوسائل والتجهيزات والتقنيات^(٢)، مسؤولية جميع فعاليات التخطيط، والتنظيم، والتصميم، والتنفيذ، والإشراف والدعم المتعلقة بتوفير هيكل (جسم)^(٣) نظام التربية الرسمية والعامة، وتوفير وسائله وتجهيزاته وتقنياته المتناسبة مع ساحات التربية والمنسجمة مع العناصر المعمارية^(٤)، وتخطيط المدن، وتقنيات البناء، والأدوات والتجهيزات، والموارد (الإنسانية، والمادية، والمالية) والإدارة الفنية والهندسية في سياق نيل أهداف نظام التربية الرسمية والعامة.

إنّ توفير هيكل الفضاءات التربوية، هو من ناحية يلعب دور «المبني» و«الملبّي النظري» في مجال تصميم المكان (الفضاء) وإنتاج وتوفير الوسائل والتجهيزات والتقنيات المرتكزة على فلسفة التربية الرسمية والعامة بما يتناسب مع الظروف الجسدية، والروحية، والجنسية، والمناطقية، والمناهج الدراسية.... ومن ناحية أخرى مسهل لعملية التعليم - التعلم وتحقيق الأهداف التربوية لأجل تنمية البلاد وتطويرها والأخذ بعين الاعتبار أموراً من قبيل تنوع الأمكنة (الفضاءات)، والجودة، والتجديد، والإنتاج وتوفير التجهيزات والوسائل والتقنيات، وتجميل المكان الداخلي والخارجي وجعله باعثاً على النشاط، وكيفية توفير المصادر وتنمية المشاركات الشعبية، ومشاركة المتعلمين والمستخدمين في حفظ المكان والوسائل والتقنيات.

في هذا النظام الفرعي، لا يتلخص الفضاء التربوي بالصف الدراسي، بل إنّ التربية تقع في البيئة التربوية التي تشمل الصف الدراسي، وفناء (ملعب) المدرسة، والمختبرات، والمحترف، وورشات العمل وحتى البيئة خارج المدرسة. تنتقل الرسائل التربوية إلى المتربين في جميع هذه البيئات. لذا لأجل نيل وتحقيق الأهداف التربوية، يجب أن توجّه وتدار جميع هذه البيئات وأن تكون منسجمة؛ لأنّه من منظور فلسفة التربية الرسمية والعامة، المدرسة هي المركز التربوي محلّ وتجلي الحياة الطيبة، وبناء عليه ينبغي اتخاذ إجراءات في تصميم وبناء المدرسة كي تسهل علاقات المدرسة مع المحيط، وتوفّر أرضية تقديم خدمات مؤثرة إلى محيطها.

(١) - تمت الاستفادة من نتائج أبحاث غفاري (٢٠٠٨) ونويدادهم (٢٠٠٩) من مجموعة أبحاث الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم. للمزيد من الشرح راجع هذين الأصلين.

(٢) - المقصود من تقنيات (التكنولوجيا) الجانب الصلب منها (HARD) والتي تطلق على الأجهزة والبرمجيات (hardware and software) التي تدعم التعليم والتعلم المفيد، وتشمل عناصر من قبيل المواد والمصادر (أعم من الكتاب والمجلة والأترنت والإعلام المتعدد والألعاب وLO والأجسام والأشياء والأجهزة والمواد وحتى الموجودات الحية). ومن هنا قد جعل استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT عملية تعليم وتعلم تسامحاً بصفته مظهرًا أعلى (ولعله الأوضح) لاستعمال التكنولوجيا في البيئة المدرسية وفي عملية التربية الرسمية العامة في العصر الحديث. في نظام التربية الرسمية والعامة (الذي يشمل المواد والإعلام offline and online) يمكن أن نجد توجيهات كثيرة في المتون التخصصية. من جملتها ما طُرح في بعض المتون الجديدة العلمية في هذا المجال تعابير من قبيل:

«ICT is the road ahead in educational technology».

وهو مسموع كثيراً.

(٣) - معنى القالب (قالب كل شيء)، الأماكن المغلقة indoor.

(٤) - العمارة والتصميم هما مقولتان جامعتان بحيث ترتبطان بالأبعاد المتنوعة للحياة الإنسانية، من الناحية الفردية حتى الناحية الاجتماعية، وبالحاجات المادية وحتى الحاجات الإنسانية المتعالية. ولذا فإنّ البناء والفضاء (المكان) المصنوع من قبل الإنسان قد تشكّل كمهد للحياة وفعاليات وتكامل الإنسان والمجتمع من وجهين الظاهر والباطن، أو الواضح والخفي. الوجه الظاهري ناشئ من العناصر المادية والمحيط وتحت تأثير العناصر البيئية والوظيفية ونوع الفعالية (النشاط) التي تقع فيه.

بينما وجهه المخفي متأثر بمعتقدات وتصديقات وثقافة الإنسان والمجتمع، وبعبارة أخرى العمارة هي تجسم وتجسيد لمعتقدات وثقافة الناس في كل عصر وزمان وفي كل مكان. في النتيجة ينبغي أن تكون عمارة وتصميم الفضاءات التربوية انعكاساً لفلسفة التربية الإسلامية ومتناسبة مع شروط ومقتضيات الزمان والمكان واحتياج المتربين. غفاري، علي (١٣٨٧).

- توفير الفضاءات (هياكل)، والوسائل والتجهيزات، والتقنيات المناسبة والمعتبرة الممهدة لتحقيق أهداف الساحات التربوية ورسالة وأداء نظام التربية الرسمية والعامة، والمتناسبة مع حاجات النظام الفرعي للمناهج الدراسية.
- إيجاد واختيار الفضاءات (الأمكنة) بشكل مناسب لأجل التربية الرسمية والعامة مع الأخذ بعين الاعتبار أسس تنظيم المدن، والتغيرات السكانية.
- التخطيط، والتنظيم، والتصميم، والتنفيذ، والإشراف والدعم لأجل بناء الفضاءات (الأمكنة) المناسبة لنظام التربية الرسمية والعامة بما يتناسب مع حاجات وخصائص الحياة الطيبة.
- تصميم فضاءات (أمكنة) مناسبة وآمنة لمراحل التربية الرسمية والعامة، مع الأخذ بعين الاعتبار مختلف العناصر العملية، والمناطقية، والنفسية، والثقافية، والبيئية، والفنية والتقنية، والاقتصادية و...
- إعطاء هوية لعمارة الفضاءات التربوية بما يتناسب مع الثقافة الإيرانية - الإسلامية.
- انتاج وتوفير التقنيات (تقنيات المعلومات والاتصالات) المتناسبة مع أهداف ساحات التربية في النظام الفرعي للمناهج الدراسية.
- تأمين وتجهيز الفضاء (الحيز) بتجهيزات ومعدات لازمة متناسبة مع أهداف مراحل التربية في نظام التربية الرسمية والعامة والنظام الفرعي للمناهج الدراسية لأجل تسريع، وتسهيل وارتقاء عملية اكتساب اللياقات والمؤهلات.
- المشاركة الفعالة في التخطيط المتعلق بجميع الأنظمة الفرعية بسبب التأثير والتأثر بأداء هذا النظام الفرعي وبقية الأنظمة الفرعية.
- التمهيد لإيجاد الحيوية والفرح لدى المتربين وتعزيز سلامتهم مع الأخذ بعين الاعتبار العناصر الفنية في الفضاءات التربوية.
- توفير الهوية الخاصة بالمدرسة الصالحة عن طريق تصميم فضاء المدرسة مبنياً على أصول الثقافة والهندسة المعمارية الإسلامية والأسس الجمالية مع الالتفات إلى الظروف المحلية.

٣-٥-٣ - الاتجاه (المقاربة)

في سياق توجه نظام التربية الرسمية والعامة، يُعتبر تنظيم الوضعيات التربوية التوجه العام لهذا النظام الفرعي. أي إنّ تصميم وبناء الفضاء (المكان) وإنتاج وتوفير التجهيزات والمعدات والتقنيات في التربية الرسمية والعامة هو تابع لعناصر الوضعية ^(١) بحيث يلحظ فيه خصيصة اشتراك الاختصاصات ^(٢)، والتفاعلية ^(٣).

(١)- تشمل عناصر الوضعية في فلسفة التربية المكان والزمان و...

(٢) - interdisciplinary approach

(٣) - interactional approach

والثقافية^(١) بنحو شامل وجامع. عند تنظيم الوضعيات التربوية على مستوى المدرسة الصالحة يجب الأخذ بعين الاعتبار الخصائص التالية:

- أهداف نظام التربية الرسمية والعامة.
- مستوى نمو المخاطبين وظروفهم الجسدية والنفسية.
- المقتضيات الجغرافية المحلية.
- المقتضيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.
- أهداف نظام التربية الرسمية والعامة في مراحل التربية وساحتها.
- مستلزمات النظام الفرعي للمناهج الدراسية.
- مقتضيات العصر والزمان.
- العلم والتقنية المعاصرة (قابلية تنقل المعدات والتجهيزات، وطرز التجهيزات والمواد، ولحظ مستوى التلوث، ونوعية المواد، ونوع اللون).

٣-٥-٤- الأصول

الأصول المشرفة على النظام الفرعي للفضاء (المكان)، والتجهيزات والوسائل والتقنيات حسب العناصر المرتبطة به^(٢) هي عبارة عن:

الأصول المعمارية وتصميم المدن:

- انسجام وتناسب الفضاء (المكان) مع أهداف وميزات حركة التربية الرسمية والعامة وخصائص الحياة الطيبة.
- جعل الفضاء (المكان) متناسباً مع لوازم تحقق أداء ومهام النظام الفرعي لتخطيط المناهج.
- انسجام وتناسب الفضاء (المكان) مع الخصائص النفسية، والجسدية، والجنسية، ومراحل نمو المتربين.
- العلاقة المنطقية مع الطبيعة، وتنظيم ظروف المحيط والعلاقة الإدراكية مع عناصر الطبيعة.

(١)- إن تصميم وبناء الفضاءات (الأمكنة) وإنتاج وتوفير التجهيزات والتقنيات في التربية الرسمية والعامة اليوم هو موضوع ما بين الاختصاصات، ويتطلب تدخل العلوم المتنوعة، وينبغي أن يُتناول بنحو جامع وشمولي، مع تجنب النظرات الأحادية التخصصية. ورغم أن العلم والمهارات الفنية والهندسية في تصميم وبناء الفضاءات التربوية لازم وضروري، لكنه غير كاف، لأن الفضاء (المكان) والتجهيزات والتقنيات كطرف حركة التربية ينبغي أن يكون منسجماً ومتسقاً مع خصائص وشروط مظهره، حتى تتوفر فيه أرضية تحقق الأهداف التربوية المندرجة في فلسفة التربية وفي فلسفة التربية الرسمية والعامة. من ناحية أخرى، فإن الجو الحاكم على نظام التربية الرسمية والعامة وبالأخص المدرسة، ينبغي أن يُهيئ أرضية تربية جيل الشباب بما يتناسب مع الثقافة الإسلامية - الإيرانية. ففضاء القالب (الهيكل) والتجهيزات والتقنيات أيضاً ينبغي أن تتمتع بهذه الخصوصية، وأن تُراعى الأبعاد الثقافية والتربوية في تصميمه وبناءه، لذا في هذا النظام الفرعي من الضروري أن تُستعمل (تُوظف) العلوم بعنوانها أركان مهمة ومؤثرة في تصميم وبناء فضاء القالب (الهيكل) وإنتاج وتوفير التجهيزات والتقنيات في التربية الرسمية والعامة. ويمكن تقسيم هذه العلوم والعناصر المؤثرة في هذا القسم إلى ست فئات:

- ١- البيئية: مجال تأثيرها هو المساهمة في المحافظة على المصادر الطبيعية - بالحد الأدنى تقديم الاستفادة من الطاقات المتجددة.
 - ٢- القالب (الهيكل): ومجال تأثيره إيجاد المكان والاستقرار المناسب للفضاءات (الأمكنة) التربوية - باستخدام خصائص العمارة الإيرانية الإسلامية - وفقاً لأنجازات علم الفن والهندسة (العمارة، العمران والبنى).
 - ٣- علم النفس: مجال تأثيره هو مراعاة الخصائص والحاجات المتنوعة العمرية، والجنسية، والجسدية والعاطفية للمستخدمين - بالالتفات إلى تأثير وتأثر فضاء القالب (الهيكل) والتجهيزات والتقنيات على عملية التربية والمتربين.
 - ٤- الأدائي: ومجال تأثيره تلبية حاجات نظام التربية الرسمية والعامة للبلاد - مراحل التربية وتغييراتها والفضاءات (الأمكنة) الجانبية للتربية المطلوبة - بالالتفات إلى فلسفة التربية والنظريات التربوية المناسبة معها.
 - ٥- علم الاجتماع (الثقافي والاجتماعي): ومجال تأثيره الالتفات إلى القيم والنظم والسنن والالتزامات الثقافية والاجتماعية المناسبة مع الهرم العمري والتركيب الجماعي للمتربين.
 - ٦- علم الاقتصاد: ومجال تأثيره إدارة الموارد الحكومية، وجذب المساهمات الشعبية، وزيادة الاستفادة وتحسين عملية بناء وتجهيز المدارس.
- جميع هذه التخصصات الستة ارتبطت معاً في شبكة واحدة متصلة ومنظمة، والتعاون والتفاعل الفعال للمتخصصين المتنوعين والارتباط بكل من العناصر المذكورة يؤدي إلى تحقيق أدائها، وقطعاً سيكون له دور لائق في النظام التربوي للبلاد.

- الاستفادة من الأراضي الكبيرة والواسعة لأجل بناء مجتمعات تربية وتوفير احتياجات البيئة التربوية المنشودة.
- العمارة المنسجمة والمتكيفة مع المحيط والظروف البيئية والأصول المعمارية الإيرانية - الإسلامية.
- الالتفات إلى نماذج التنمية الثابتة وتخطيط استعمال الأراضي.
- الأخذ بعين الاعتبار أولوية رموز القيم الدينية والثقافية في تصميم وبناء الفضاء.
- المحافظة على جمال وحيوية الفضاء وتطابقه مع توجهات الساحات التربوية.
- العلاقة والانسجام بين الفضاء والمحيط والعناصر الثقافية والاجتماعية للحي، والقرية والمدينة.
- المرونة في تصميم وبناء الفضاء بالنسبة للتغيرات البيئية.
- المحافظة على البيئة والحوول دون زيادة التلوث في البيئات التربوية.
- الاستفادة القصوى من المساحات والتقنيات والمعدات خلال عملية التصميم والبناء.
- الالتفات إلى إيجاد مجموعة أمكنة تعليمية وتربوية تتناسب مع مستلزمات الساحات التربوية.
- أصول الاستفادة من تقنية المعلومات والاتصالات (ICT)
- كل مشروع واختراع وأداة ووسيلة تركز على التفاعل بين المعلم والمتعلم من أجل اكتساب اللياقات والمؤهلات (حيث التوجه الجماعي لتقنية التعليم) هو مصداق للتقنية التعليمية^(١).

أصول الاستفادة من تقنية المعلومات والاتصالات هي عبارة عن:

بالاستفادة من الإمكانية الممتازة لتقنية المعلومات والاتصالات^(٢)، ينبغي أن يتبعه تحوّل في نوعية التعلّم - التعليم، وبالتالي ارتفاع مستوى كفاءة نظام التربية الرسمية والعامة بنحو جدّي. مع تغير النظرة باتجاه المتربي من كونه مستهلكاً محضاً للمعلومات والعلم، ينبغي التمهيد لدخول المتربين إلى حركة إنتاج المحتوى الإلكتروني أيضاً.

الاستفادة من تقنية المعلومات والاتصالات في المنهاج الدراسي تكون من خلفية التقوية والتكميل والإغناء^(٣) أو الاقتدار^(٤) وليس من خلفية البديل^(٥) والتفويض^(٦). وبهذا المعنى فإنّ التحوّلات التقنية لا تؤدي إلى إلغاء التعليم الحضوري (المقابلة وجهاً لوجه بين المربي والمتربي) من المناهج الدراسية ونظام التربية الرسمية والعامة، وستحفظ المدرسة والمربي محوريتها على أنهما مركز ثقل في تقديم الخدمات التربوية. لا شكّ أنّه لا بدّ من الاستفادة من توجّه البديل أو التفويض لفئات خاصة لا يمكنها الدخول إلى المدرسة لسبب ما.

(١) - التقنية التعليمية هي على نوعين أساسيين الأجهزة والبرمجة (hard and soft). ولتقنية البرمجة تقدّم رتبي بالنسبة إلى تقنية الأجهزة. تقنية تعليم البرمجة تنظر إلى المشاريع والإبداعات والابتكارات التي تتبلور في «التصميم التعليمي» أو تحديد وإدارة التوجهات والنماذج التعليمية، سواء يستلزم استعمال البرمجة والأجهزة أم لا. أمّا تقنية تعليم الأجهزة (hard) فتُطلق على الأجهزة والبرمجة (hardware and software) التي تدعم التعلم والتعليم المفيد.

وتشمل عناصر من قبيل المواد والمصادر (أعم من الكتاب والمجلة والأنترنت والإعلام المتعدد والألعاب وLO والأجسام والأشياء والأجهزة والمواد وحتى الموجودات الحية).

(٢) - ومن هنا قد جعل استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT عملية تعليم وتعلّم تسامحاً بصفته مظهرًا أعلى (ولعله الأبعد) لاستعمال التكنولوجيا في البيئة المدرسية وفي عملية التربية الرسمية العامة في العصر الحديث. في نظام التربية الرسمية والعامة (الذي يشمل المواد والإعلام offline and online) يمكن أن نجد توجهات كثيرة في المتون التخصصية. من جملتها ما طرح في بعض المتون الجديدة العلمية في هذا المجال تعابير من قبيل: «ICT is the road ahead in educational technology».

وهو مسموع كثيراً.

(٣) - enrichment

(٤) - empowerment

(٥) - replacement

(٦) - delegation

لا بدّ لتطور تقنية المعلومات والاتصالات أن يسهّل التمهيّد لتحقيق الليّاقات والمؤهّلات في جميع ساحات التربية، وأن يتمّ التأكيد بشكل خاص عند استخدام تقنية المعلومات والاتصالات على منزلة القيم الدينية والإنسانيّة وموضوع كرامة الإنسان كموجود مفكر.

لا بد للمترين من خلال المنهاج الدراسي أن يحصّلوا نظرة انتقادية للمعلومات، كما يعلموا أنّ الخطر من تعريف المصادر عن طريق الشبكة، بسبب الثقة بمرجعية الأنترنت ومصادقية استخدامها، وبالتالي أن تتشكّل ظاهرة «مرجعية الأنترنت»، هو خطر جدّي. بناءً عليه، ينبغي في استخدام التكنولوجيا أن تكون الحركة من محدودية الاستفادة من مصادر المعلوماتية إلى الاستفادة المعقولة من المصادر المرتكزة على النظام المعياري الإسلامي.

ينبغي أن يكون تطور تقنية المعلومات والاتصالات للمنهاج الدراسي، بنحو لا يحرم المترين من التجربة المباشرة مع الطبيعة ومشاهدتها والاحتكاك بها.

ينبغي أن يستمر تطور تقنية المعلومات والاتصالات للمنهاج الدراسي إلى الحدود التي لا تضرّ بتنمية روحية المترين الاجتماعية.

إنّ تطبيق تقنية المعلومات والاتصالات يجب أن يكون مستنداً إلى التوجهات التعليمية التي تتمتع بإمكانية تحقيق أهداف مجتمعه محوريته العلم والمعرفة أي النزعة الإبداعية والخلاقية.. (على سبيل المثال لا يتوافق التوجه ذو النزعة السلوكية مع هذه الأهداف).

في الاستفادة من تقنية المعلومات والاتصالات في المنهاج الدراسي، ينبغي مواجهة خطر تبديل المجالات التعليمية إلى مجالات «فئة أولى» و«فئة ثانية» المطروحة. وينبغي أخذ هذا الاحتمال بجدّة أكبر، إذ عقب تطور تقنية المعلومات والاتصالات أصبحت العلوم المحضة والمهنية أكثر قيمة وتناولاً من الفن والعلوم الإنسانية.

أصول تقنيات البناء

- مراعاة الضوابط والقوانين الوطنيّة للأبنية أثناء إحداث الأمكنة.
- مراعاة أصول الأمان والثبات الضرورية في الأمكنة والمعدات.
- الاستفادة من التقنيات الحديثة أثناء البناء وتأمين التجهيزات دون إهمال التقنيات الوطنيّة المحلية.
- انسجام المنشآت مع الفضاءات (الأمكنة) التربوية والظروف المحلية المحيطة بها.
- الاستفادة من الطاقة النظيفة في تصميم منشآت المكان.
- أرجحية الاستفادة من المواد المحلية والمتناسبة مع البيئة المحلية المحيطة.
- أصول توفير الأدوات والتجهيزات والمعدات والتقنيات (التكنولوجيا)
- انسجام وتناسب الأدوات والمعدات مع أهداف ساحات التربية وأصول تصميم وتدوين البرامج التربوية والدراسية.
- النظرة الشمولية في تصميم، وإنتاج المعدات وإنتاج وتوفير التقنيات (التكنولوجيا) في تلبية حاجات الساحات التربوية وعدم حصر المحيط التعليمي بالصف الدراسي.
- تجهيز البيئة التربوية بالوسائل البصرية والسمعية والإلكترونية والتقنيات (التكنولوجيا) التربوية.
- تجهيز البيئات التربوية بالكتب والمكتبات وغيرها من المصادر التربوية.
- انسجام التقنيات والمعدات المستعملة مع الخصائص النفسية والجسدية للمترين في مختلف المراحل.
- مراعاة الضوابط والمعايير في توزيع الأثاث المدرسي، والمعدات والأدوات وإنتاج وتوفير وتثبيت التقنيات في الأماكن التربوية.

- تناسب توفير وإنتاج التقنيات (التكنولوجيا) مع أصول وضوابط المنهاج الدراسي.
- أرجحية وأصالة إنتاج التقنيات (التكنولوجيا) الناعمة على التقنيات (التكنولوجيا) الصلبة.

أصول توفير الموارد المالية

- مشاركة المستفيدين والمتخصصين في عملية التصميم، والبناء، والترميم والمحافظة على الأمكنة والمعدات والتقنيات.
- الاقتصاد في عملية تصميم وبناء الأماكن، والمعدات والتقنيات والاستفادة المثلى من الإمكانيات والطاقات الموجودة.
- اختيار أرض ومكان الفضاءات التربوية بما يتناسب وقواعد ومعايير الفضاءات التربوية والملاحظات الاقتصادية.
- تقوية المشاركة الشعبية في عملية بناء الأماكن، والمعدات وإنتاج وتثبيت التقنيات.
- النظرة الشمولية في إعداد الطاقات البشرية الماهرة والاختصاصية.
- نشر ثقافة الوقف وفكر الإحسان الديني في المجتمع، والدعم المادي والمعنوي من الحركة الثقافية للخيرين من بناء المدارس.

أصول الإدارة التقنية الهندسية

- محورية البحث والاستفادة من أحدث المعطيات العلمية والبحثية الوطنية والأجنبية.
- الالتفات إلى هندسة القيمة في بناء وتجهيز الفضاءات (الأمكنة) التربوية.
- الإشراف والرقابة المستمرة في إحداث، وتنمية وترميم وحفظ الأمكنة والأجهزة.
- مراعاة العدالة في توزيع الأمكنة والمعدات والتقنيات.
- تقليص مشاريع التجهيزات التنفيذية، والترحيب بمشاركة ودعم اللجان الشعبية والمتبرعين لبناء المدارس في عملية تشييد وتجهيز الأمكنة التربوية.
- إدارة عملية التصميم، والبناء، والتجهيز وتفويض الأمور التنفيذية إلى قسم خاص غير حكومي.
- التعاون والتنسيق مع بقية الأجهزة، واللجان، والمؤسسات من أجل الاستفادة المثلى من الموارد والإمكانات المتوفرة في سبيل تحقيق أهداف التربية الرسمية والعامة.

أصول تطبيق المعدات والتقنيات

- المعدات والتجهيزات بمثابة عنصر يسهل عملية التعلم - التعليم.
- النظرة الواقعية إلى التقنيات الجديدة، والوعي بالنسبة إلى آثارها ونتائجها الإيجابية والسلبية في البيئات التربوية.
- قدرة المربين والمعلمين والمديرين على الاستفادة من فرصة المعدات والتقنيات لنيل مكانة علمية وتقنية أعلى على مستوى المنطقة والعالم.
- الاحتراز من تقليل مكانة ودور المعلمين التربوي مع دخول التقنيات (التكنولوجيات) الجديدة إلى البيئات التعليمية.
- الحفاظ على أمن المتربين والمربين والبيئات التربوية في العالم الإلكتروني وزيادة وعي المتربين في مواجهة الحرب الناعمة مع الأعداء، وفي مخاطر التقنيات (التكنولوجيات) الجديدة (من قبيل محاربة القيم الأخلاقية والإرهاب البيولوجي).

٣-٦-١- التعريف والنطاق

يعتبر كلٌّ من البحث والتقييم في نظام التربية الرسميّة والعامة^(٢)، نشاط تكليفي، يركز على مبانٍ، ورسالة، وأهداف وتكاليف نظام التربية والتعليم الرسمي والعام. إن إدراك وضعية نظام التربية الرسميّة والعامة والتحسين المستمر على المستوى الوطني والعالمي، لا يتحقق إلا في إطار عجلة إنتاج العلم التطبيقي، والتعميم، وتطبيق وتقييم المعطيات.

٣-٦-٢- المهام

يتابع النظام الفرعي للبحث والتقييم- عن طريق إنتاج العلم التطبيقي المبني على فلسفة التربية الإسلامية في المستويات كافة، وإنجاز الفعاليات المتعلقة به- المهام التالية:

التنمية، والتحول والارتقاء المستدام للنوعية:

يحتاج نظام التربية الرسميّة والعامة كوضعية واسعة وشاملة، إلى إصلاح وتحسين نفسه بشكل مستمر. إن البحث والتقييم في سياق تحقق هذه الحركة الأساسية والمانحة للحياة يسعيان إلى ترقية مستوى نظام التربية الرسميّة والعامة، من خلال توفير الفرص التربوية لنيل المترين مراتب الحياة الطيبة على أساس التغيير والتحوّلات في مختلف الساحات، ومع الالتفات إلى المعايير الدينية والوطنية والدولية، لجعل النظام مواكباً ومتناسباً مع التوقعات التي هي في حالة نموّ، وتجدد، وتحسّن، والمبادرة إلى وضع النظريات في مجال العلوم التربوية وفقاً للمعارف الإسلامية، وجعل النظريات التربوية منسجمة مع الثقافة الوطنية وقابلة للتطبيق، لتوفير الأرضية لاختبار هذه النظريات وتدوين النماذج النظرية الوطنية، ورصد الابتكارات والتوجهات الجديدة في هذا المجال، في داخل وخارج نظام التربية الرسمية. توقع التحديات، والمسائل والأزمات الآتية (الوظيفة الوقائية)

إحدى مهام النظام الفرعي للبحث والتقييم، هي إنجاز الفعاليات للوقاية من ظهور المشاكل والأزمات في نظام التربية الرسميّة والعامة. إن النظام الفرعي للبحث والتقييم، ومن خلال الرصد والمراقبة المستمرة لكيفية أداء نظام التربية الرسميّة والعامة والمديرين والعاملين في النظام التربوي، يبتّ الوعي فيهم لإنجاز مختلف مهامهم وتكاليفهم، وبالتالي من خلال التنوير وتوجيه الأمور، يتمّ الحؤول في المستقبل، وفي الوقت المناسب، دون ظهور المشاكل والأزمات في النظام التربوي.

النظام الفرعي للبحث والتقييم يسعى بعقلانية وحكمة وحيوية لرصد مشاكل وتحديات نظام التربية الرسميّة والعامة الآتية، ويقدم لها الحلول المفيدة.

تحديد المشاكل والأزمات التربوية وطرق مواجهتها (الوظيفة العلاجية):

جزء آخر من مهام النظام الفرعي للبحث والتقييم هو تحديد المشاكل والأزمات وطرق رفعها. فيقوم البحث والتقييم في هذا المجال بتتبع سير عمل التربية ومقارنته بمعايير اللياقات والمؤهلات المكتسبة من المترين، ويقدم المعلومات اللازمة إلى المخططين حول مدى صحة أداء النظام التربوي في الأبعاد المختلفة، لتعيين النواقص وطرق معالجتها. وسيستفيد النظام الفرعي للبحث والتقييم في هذا السياق من إمكانات العناصر الأخرى المساهمة والمؤثرة.

(١)- تمت الاستفادة في هذا القسم من نتائج أبحاث ساكي (٢٠٠٨م) من مجموعة الأبحاث النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم. للمزيد من الإيضاح راجع أصل هذا البحث.

(٢)- إن المباني التوجيهية لهذا النظام الفرعي في فلسفة التربية في مجال معرفة الإنسان، هي بالالتفات إلى قدرة العقل والاختيار والحرية، وفي مباني علم الدين هي نسبة التكامل بين الدين والعقل في سياق الهداية الإنسانية إلى التقوى والحياة الطيبة.

تنمية ثقافة البحث

يعتبر اكتساب وتنمية اللياقات والمؤهلات المتعلقة بالبحث، من قِبَل العاملين والمربين - ابتداء من مستوى الأركان إلى مستوى المدرسة، وإيجاد المحيط المناسب لتحقيق وتنمية وتسامي هذه الحركة في جميع أبعاد ومكونات نظام التربية الرسمية والعامة، وأيضاً توسعة وتقوية ثقافة البحث والسؤال بين المتربين والمشاركة التربوية للباحث المتربي - من المهام الجزئية للنظام الفرعي للبحث والتقييم.^(١)

٣-٦-٣ الاتجاهات (المقاربات)

في سياق توجه نظام التربية الرسمية والعامة، اتخذ النظام الفرعي للبحث والتقييم توجهين، النظرة الكلية والشاملة، والتوجه نحو التكليف^(٢)، لتقديم الإجابة على المجالات الواسعة والمتنوعة من المشاكل والمسائل. لذلك تمّ التأكيد في هذا المجال في مختلف المستويات على التوجه نحو الكثرة في الأساليب^(٣)،

(١) - للأسباب الثلاثة الآتية يجب أن يسعى النظام الفرعي للبحث والتقييم بشكل جاد لتنمية وارتقاء ثقافة البحث في نظام التربية الرسمية والعامة:

- ١- تحقق أصل «التعقل»، وأصل «المسؤولية»، وأصل «المرونة» في جميع أبعاد وإجراءات نظام التربية الرسمية والعامة المحتاجة لتنمية البحث والتقييم في هذا النظام.
 - ٢- لن يفيد البحث والتقييم نظام التعليم إذا لم يتوفر المناخ الثقافي المناسب. فالثقافة هي البيئة المناسبة للبحث والتقييم وبالتالي عندما تنتشر الثقافة بين المديرين وسائر العاملين في نظام التربية الرسمية والعامة، ترتقي إمكانية التنمية وبالتالي تأثير معطيات البحث والتقييم على النظام التربوي.
 - ٣- أما السبب الآخر فهو الارتباط الذاتي بين عملية البحث والتقييم من جهة وعملية إدراك وإصلاح وتحسين الوضعية كواحدة من اللياقات والمؤهلات الضرورية في حركة التربية. لذلك يعتبر نشر وترويج هذا الأمر في صفوف المربين أمر ضروري. على هذا النحو يساعد المربون، وخلال اكتساب اللياقات البحثية، بالاستناد إلى منهج البحث في الإدراك الأفضل لوضعية الذات وإصلاحها وتحسينها، كواحدة من العناصر المؤثرة في توجيه استعدادات المتربين وهدايتها وتنميتها، على تعميق التعلم وتقوية روحية البحث والتحقيق فيها. وفقاً لهذا يخصص نظام البحث والتقييم قسماً من إمكانياته لتوسعة ثقافة البحث بين المربين والمديرين وأصحاب القرار والباحثين التربويين والمتربين وعوائلهم وسائر الأفراد الذين هم على علاقة مع التربية. بحيث يساعد نتائجها على تسهيل تنفيذ الأعمال وتحقيق أهداف نظام التربية الرسمية والعامة والنظام الفرعي للبحث والتقييم. ومن البديهي أنّ الأعمال الأربعة المذكورة لنظام البحث والتقييم تعمل بنحو متشابك وتتفاعل معاً.
- (٢) - إنّ نتيجة وأثر عمل النظام الفرعي للبحث والتقييم التربوي قد كانتا لائحة تحسين وتسهيل رسالة وأداء نظام التربية الرسمية والعامة، وعلى الأخص على مستوى المدرسة، كأرضية لتحقيق أهداف التربية في الساحات المختلفة.
- على هذا الأساس، يلتزم النظام الفرعي للبحث والتقييم بتحسين العمل التربوي على أساس الأهداف والغايات المُحالة، وترتبط موضوعيته ومشروعيته خاصة على مستوى نظام التربية الرسمية والعامة بالحركة في هذا الإطار وهذا الاتجاه.
- خلال العقود الأخيرة كانت عبارة «البحث لأجل العمل» من أكثر العبارات انتشاراً واستعمالاً والأكثر شيوعاً، التي كانت تُسمع جزاءً الهواجس المائلة لاستعمال معطيات البحث التربوي في مجال التطبيق والحوول دون الانحراف والإسراف في المصادر في مجال الأبحاث التربوية.

على هذا الأساس، تتحمل إدارة المجال البحثي، مسؤولية توجيه الموارد وهدايتها في سبيل إنتاج العلم، وبالتالي تستطيع التأثير على العمليات التربوية واستفادة العاملين منها، وتساعد بوضوح على تسهيل أداء نظام التربية الرسمية والعامة (العلم التطبيقي) وعلى هذا النحو تُحاكم القيمة الأساسية للبحث بشكل متوالٍ وفق هذا المعيار. وأساساً تظهر صحة البحث والتقييم التربوي بارتباطه بالعمل. البحث والتقييم الجيد يظهر دوره وتأثيره من خلال توفير الأرضية لتنمية أداء نظام التربية الرسمية والعامة. إنّ تحقق هذا الهدف والسعي لإنجاز هذا الالتزام في نظام التربية الرسمية والعامة، يستلزم بدوره توجهاً أساسياً للبحث والتقييم إلى تحسين نوعية التربية الرسمية والعامة وتحسين نوعية التدريس في داخل الصفوف الدراسية. لذلك يجب أن تصبح علاقة قسم البحث والتقييم مع المدرسة (كمركز عمل نظام التربية الرسمية والعامة) علاقة منظمة ومحددة ومصدر اهتمام أكثر من قبل. عندما يتم إنجاز البحث والتقييم من قبل، ولنظام التربية الرسمية والعامة، يكون هذا البحث والتقييم بحثاً تعاقدياً ويختلف عن الأبحاث الأكاديمية. في البحث «التعاقدي»، يدعم الممول هذا البحث لاحتاجه إلى نتائج في هذا المجال، لذلك يجب أن يتم تخطيط وإنجاز هذه الدراسات بشكل دقيق وأن تكون منسجمة ومتفقة مع حاجات الداعمين. في النهاية يتم عرض وتقديم معطيات هذه الأبحاث المرتكزة على التوصيات العملية والقابلة للفهم، للمستخدمين وأصحاب القرار في سبيل تحسين العمل. إنّ نجاح هذا التوجه في ساحة وضع السياسات البحثية، هو الميل الأساسي للقيام بالأبحاث العملية والمهنية (المكلف بها) والتي يتم تصميمها وتنفيذها بالارتكاز إلى محوريتها تحقيق أداء المدرسة. على هذا الأساس، يتم الالتفات إلى قاعدة العرض والطلب في الأبحاث. وبالتالي، تصبح حاجة المخاطب (على الأخص داخل المدرسة) الشرط الأهم لإنجاز البحث وستعادل العرض مع طلب المستخدم.

- (٣) - على الرغم من أنّ نظام التربية الرسمية والعامة هو بمثابة نظام متّحد، لكنّ التنوع في الظواهر والوضعية التربوية، والتي تظهر على شكل مراتب من الظواهر المعقدة جداً والأقل تعقيداً، وبالنسبة للموضوع تبرز كتنوع بين الاختصاص وتعدد التخصصات، هذا التنوع، يُظهر الحاجة للإقدام من منطلق تكثري في مجال طرق (مناهج) البحث. مع تقبل التوجه التكرري في مجال البحث والتقييم، تُفتح ساحة العمل على دائرة متنوعة من الطرق (المناهج) المطروحة. طيف متنوع من المناهج. هناك طيف متنوع من المنهجيات البحثية مضبوط بشكل كامل من الأبحاث التجريبية، حتى اكتسب الكثير من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالحاجات المحلية والمنهجيات الأخرى كالبحث والتنمية، والدراسات الموردية، والدراسات التاريخية والانتروبولوجية، وتحليل المحتوى والتقييم في أبعادها ومستوياتها المختلفة، في هذا المجال، فرصة للإنجاز والبحث. وهذا المجال الواسع سيضم جميع التوجهات والمنهجيات البحثية (أعم من الكم والكيف)، ويتجه بالتالي لتقديم نظرية جامعة من الأبحاث التربوية. في هذا التوجه الشامل، لا تتعارض المنهجيات البحثية بعضها مع بعض فقط، بل تغطي كل واحدة أخطاء ونقص الأخرى. إنّ المهامة المتنوعة والواسعة للتربية لا تتسجم مع حصر المنهجيات بمنهجية بحثية واحدة. وبعبارة أخرى إنّ الكثرة في الأساليب والمناهج هي معبر للوصول إلى أفق واستراتيجية كلية.

والوحدة في وضع السياسات، والكثرة في الإدارة والتنفيذ^(١). ونتيجة هذا التوجه في مجال وضع السياسات للأبحاث، سيكون توجه أساسي للقيام بالأبحاث العملية، والتوجه نحو التكليف، والتي يتم تصميمها وإنجازها لأجل تحديد وخلق وضعيات جديدة في سياق تحقق أداء المدرسة الصالحة. على هذا الأساس، يتم الالتفات إلى قاعدة «العرض والطلب» في الأبحاث. وبناء عليه تكون حاجات المخاطب (على الأخص في داخل المدرسة) الشرط الأهم للقيام بالأبحاث وسيتوازن (يتعادل) العرض^(٢) مع طلب المستخدم^(٣).

٣-٦-٤- الأصول

التنوع والكثرة

- في منهجية وأسلوب البحث: كمًا ونوعًا.
- على مستوى التنفيذ (الجزئي والكلي): من الدروس البحثية والإجراءات البحثية إلى الأبحاث الواسعة على المستوى الوطني والدولي.
- في نوعية الأبحاث: الأبحاث البنيوية، والاستراتيجية، والتطبيقية، والتحقيقية والتنموية (الأولوية للأبحاث الاستراتيجية والتطبيقية)، والتقييم في مختلف المستويات.
- في مدة البحث والتقييم: من الأبحاث والتقييمات المرحلية وقصيرة المدى، إلى الأبحاث والتقييمات المستمرة والطويلة المدى.
- في المواضيع والأولويات (اتساع المواضيع): المواضيع والأولويات المرتبطة بالنظريات التربوية ذات التوجه الإسلامي، ووضع السياسات والتخطيط للتعليم والمناهج، والإدارة التعليمية، إدارة الموارد البشرية، الإرشاد والاستشارات، علم النفس التربوي، وعلم اجتماع نظام التربية الرسمية والعامة، واقتصاد نظام التربية الرسمية والعامة...
- في التخطيط، والإدارة والتنفيذ (الحكومي، اللجان الشعبية والمشاركة)
- على مستوى الباحثين والمخاطبين
- في الأساليب المنتشرة والمطبقة.

الوحدة والانسجام

- في وضع السياسات.
- في التركيز على الحاجات الأساسية لنظام التربية الرسمية والعامة (مع التأكيد على حاجات المدرسة).

المشاركة والتفاعل

- بين أقسام البحث داخل نظام التربية الرسمية والعامة.

(١)- إن مجال الاحتياجات البحثية في النظام التربوي واسع جداً، وبالتناسب معها هناك أرضيات متعددة في داخل المجتمع لتوفير هذه الحاجات والتي يجب الاستفادة منها كلها. بدايةً، يجب تنظيم الإمكانيات الموجودة داخل نظام التربية الرسمية والعامة المتواجدة على مستوى اللجان والمحافظات... وبالتالي ومن خلال توفير المجالات التنافسية كل حسب قدرته، يتم الاستفادة منها. لكن مع طيف كثرة الحاجات الموجودة، لا يمكن تلبيتها فقط بالارتكاز على قدرة الأبحاث الرسمية داخل النظام التربوي. فبالجامعات والحوارات العلمية والتي هي من ضمن الإمكانيات المتواجدة في المجتمع، يمكنها أن تلبي جزءاً من الحاجات. بالإضافة إلى ذلك، وتلبية جزء من الحاجات في المجتمع، يُحتاج أن تُشارك الإمكانيات غير الحكومية والهيئات الشعبية واللجان بما ينسجم ويتناسب مع سياسات نظام جمهورية إيران الإسلامية في مجال البحث والتقييم التربوي، في خدمة قسم من التكليف البحثية للنظام التربوي.

إن التلزم الخارجي، المتوافق مع وضع السياسات والرقابة الدقيقة يمكنه ومن خلال المنافسة المرتكزة على النوعية، المساعدة على استقلال نظام البحث والتقييم وتنميته. كذلك يمكن للتلزم الخارجي في بعض الموارد أن يؤدي إلى تخفيض نفقات قسم البحث والتقييم وبالتالي يعزز فعالية هذا النظام الفرعي.

بالطبع، بين هذين النوعين من الإدارة الحكومية وإدارة اللجان الشعبية، من أجل القيام بالأبحاث والتقييم التربوي، هناك الكثير من النماذج من أنواع الإدارات القابلة للتصميم، والتي وفق معرفة الحاجات يمكن الاستفادة منها في تنفيذ المهمات البحثية

(٢) supply oriented-

(٣) user\demand-oriented-

- بين قسم الأبحاث والتنفيذ (الباحثون، والعاملون التربويون في مختلف المستويات).
- بين قسم الأبحاث في نظام التربية الرسميّة والعامة والجامعات والمراكز العلمية والبحثية في الداخل والخارج.

- بين قسم الأبحاث والمؤسسات والاتحادات البحثية غير الحكومية والشعبية.
- ### النزعة الأخلاقية

- مراعاة الكرامة وحقوق المشاركين في الأبحاث.
- مراقبة الشؤون الأخلاقية خلال تنفيذ الفعاليات البحثية (الحفاظ على صحة المعطيات، انتشار وإشاعة المعطيات...).
- تحمّل المسؤولية والمساءلة.

الإبداع والحيوية

- توجيه التغيرات في قسم الأبحاث في الوقت المناسب، مع الأخذ بعين الاعتبار التجديد والابتكار، والظروف والحاجات الوطنية والعالمية.
 - المرونة في الأهداف، والسياسات، والبرامج، والأساليب في إطار الأصول من أجل رفع مستوى نوعية الأبحاث والتقييم.
 - دعم الأفكار الانتقادية، والجديدة، والباعثة على التحوّل في مجال الأبحاث والتقييم.
- ### التحسّن المستمر

- يطوي نظام البحث والتقييم بشكل مستمر عملية التحسين والمعالجة، ولأجل الوصول إلى هذا الهدف ومن خلال توقع أجهزة الإشراف والتقييم المؤسّساتي، يتمّ التعرف إلى الطرق اللازمة لهذا التحسين. يتمّ الالتفات إلى الإشراف والتقييم في مرحلة تثبيت مؤسّسة الأبحاث وفي مرحلة إنتاج العلم البحثي أيضاً، كنشاط مستمر وتكويني، وأيضاً كنشاط تراكمي ونهائي. حيث يتم تقييم أداء قسم الأبحاث (بشكل داخلي وخارجي) في مراحل ومقاطع طويلة بعض الشيء وبشكل شامل وعام.

الاستمرارية والاتصال

- إنّ البحث والتقييم التربوي كحركة ارتقائية وتكاملية متّصلة لها تاريخ قديم، حيث تشمل التجارب والإنجازات القيّمة للسابقين على المستوى الوطني والعالمي، بحيث ينبغي في التوجهات المستقبلية لعمل البحث والتقييم النظر إليها كداعم، وبعين ناقدة.

الشمولية

ألف - في تحديد الأولويات:

- في تغطية حاجات جميع المراحل المختلفة.
- في تغطية الساحات التربوية لجميع الأبعاد الوجودية للمترين.
- في تغطية العناصر كافة والأنظمة الفرعية الأصلية لنظام التربية الرسميّة والعامة.
- خلال تنفيذ الأبحاث ما بين الاختصاصات والمشاركة مع بقية المراكز العلمية، والمؤسسات، والمنظمات.
- في تغطية أنواع احتياجات مخاطبي البحث التربوي (المترين، المربين، العاملين، واضعي السياسات، المديرين، الخبراء، العائلات).

ب - في الإدارة والتنفيذ:

- الاستفادة من الإمكانيات داخل نظام التربية الرسميّة والعامة.
- الاستفادة من إمكانيات الجامعات والحوزات العلمية.
- الاستفادة من إمكانيات أقسام الأبحاث الخاصة (غير الحكومية).

٧.٣. العلاقة بين الأنظمة الفرعية الأصلية والعناصر

إنّ العلاقة بين الأنظمة الفرعية الأصلية والعناصر هي علاقة منتظمة ومتصلة الواحدة بالأخرى. ويرتبط كلّ نظام فرعي حسب نطاقه، ومهامه ووظائفه ارتباطاً مباشراً ببعض عناصر نظام التربية الرسميّة والعامة، وارتباطاً غير مباشر ببعضه الآخر. وتتحمل الأنظمة الفرعية الأصلية التي تشرف عليها وزارة التربية الرسميّة والعامة، والتي هي تحت إشراف المجلس الأعلى للتربية، مسؤولية تلبية حاجات المدارس المتنوعة لأجل إيجاد وخلق الفرص التربوية للمتربين.



القسم النهائي



انعطافات صناعة التحوّل



دلالات معطيات الدراسات النظرية للتحوّل البنيوي في نظام التربية الرسميّة والعامة

كما ذكر في ضرورة فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسميّة والعامة، فإنّ استقرار النظام التربوي المرتكز على مقتضيات المجتمع الإسلامي - الإيراني، يستلزم أن تتحقق التغيرات البنيوية في جميع أبعاد ومكونات النظام الحالي للتربية والتعليم. من البديهي أنّ الإصلاحات والتغيرات التي وجدت في بنية وعمليات هذا النظام بعد انتصار الثورة الإسلاميّة، على الرغم من أنّها تُعدّ في وقتها حركة بناءة، ولكن لأسباب مختلفة من جملتها المشاكل التنفيذية بعد انتصار الثورة، وفقدان فلسفة مدوّنة للنظام التربوي بخصائص إسلامية - إيرانية، لا يمكنها أن تؤدّي إلى تحقيق الغايات الثقافية التربوية للثورة الإسلاميّة. على هذا الأساس من المقتضى أن يبدأ نظام التربية الرسميّة والعامة في محصّلة زمنية معقولة حركات تحوّل منظّمة في سياق التغير البنيوي.

تشمل التحوّلات البنيوية في نظام التربية الرسميّة والعامة التغيرات المنسجمة والمنظّمة، والتي على أساس معطيات الدراسات النظرية ينبغي أن تحيط بجميع العناصر والمكونات والعمليات والعلاقات الداخلية والخارجية لنظام التربية الرسميّة والعامة وعمل الأركان والعناصر المساهمة والمؤثرة. هذه السلسلة من التغيرات المنظمة التي سمّيت هنا بعنوان «الانعطافات من الوضع الراهن باتجاه الوضع المنشود»، من وجه ترتكز على معطيات الدراسات النظرية، ومن وجه آخر قد صمّمت ودوّنت بالالتفات إلى نتائج الأبحاث التوصيفية - التحليلية المنجزة، في الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم في لجنة دراسات محيط وعناصر نظام التربية والتعليم.

وفقاً لهذا فإنّ أهمّ الانعطافات من الوضع الراهن إلى الوضع المنشود، هو في تبديل المؤسسة الحالية ذات الأداء التعليمي المحض، إلى مؤسسة وظيفتها ورسالتها الأساسية «التمهيد لكي ينال جيل المستقبل مرتبة معتبرة من الجهوزية والاستعداد للاحقة تحقق الحياة الطيبة في جميع الأبعاد».

أهم هذه الانعطافات عبارة عن

- الانعطاف من مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة ثقافية - اجتماعية ومنتجة للثروة البشرية.
- الانعطاف من السيطرة والرقابة الخارجية وفرض القيود، إلى المراقبة الذاتية (التقوى) وقيمة العقلانية وتحمل المسؤولية.
- الانعطاف من النزعة الفردية في التربية إلى مشاركة الأركان والعناصر المساهمة والمؤثرة وتحملها للمسؤولية.
- الانعطاف من النظرة الأحادية والإنتاج الكمي، إلى تقبّل التنوّع والتعدد في إطار النظام المعياري الإسلامي.
- الانعطاف من النظرة التجزئية والتفصيلية إلى النظرة المنسجمة والموحدة والتوليفية لهوية الإنسان في جميع الأبعاد والساحات التربوية.

- الانعطاف من الطالب المنفعل في الصف الدراسي إلى متربّ فعّال في البيئات التربوية.
 - الانعطاف من الطرق والأساليب القاسية والفردية وغير المرنة إلى الطرق والأساليب الخلاقة والفعّالة والجماعية.
 - الانعطاف من التنافسات الفردية والتوتر إلى الصداقات الجماعية والمتعالية.
 - الانعطاف من تكديس المعلومات وتخزينها ومحدورية الذاكرة، إلى اكتساب اللياقات في جميع ساحات التربية.
 - الانعطاف من التكيف مع ظروف البيئة، إلى إيجاد الهوية ومقاومة الظروف غير المساعدة وتغييرها.
- بما أنّ الانظمة الفرعية للتربية الرسميّة والعامة تُظهر المسير الإجرائي والعملي لتحقيق الانعطافات، فبعض هذه الانعطافات الأساسية في كلّ من الانظمة الفرعية عبارة عن:

النظام الفرعي القيادي التربوي والإداري

- الانعطاف من الإدارة الإدارية والرقابية (السيطرة) إلى القيادة التربوية المبنية على النظام المعياري الإسلامي.
- الانعطاف من محورية المركزية إلى المشاركة وتحمل المسؤولية المبنية على العقل الجماعي.
- الانعطاف من التخطيط الجزئي والمبعثر إلى التخطيط القيادي والمستقبلي.
- الانعطاف من حاكمية نظرة الجزيرة في المجالات الإجرائية إلى التأكيد على العمليات والنتائج على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- الانعطاف من التعيين الذوقي (المزاجي) للمدراء إلى سيادة اللياقات وحاكميتها في الإدارة.

النظام الفرعي للمنهاج الدراسي

- الانعطاف من المنهاج الدراسي المتمحور حول الموضوع إلى المنهاج الدراسي المبني على ساحات التربية لاكتساب اللياقات والمؤهلات.
- الانعطاف من التخطيط الدراسي المركزي بالكامل إلى التخطيط الدراسي المستند على مشاركة الفاعلين والمؤثرين والعناصر المساهمة في التربية في جميع المراتب.
- الانعطاف من منهاج دراسي ذي بعد واحد إلى منهاج دراسي متعدّد الأبعاد (بنية مثلثة).
- الانعطاف من منهاج دراسي متمحور حول النتيجة إلى منهاج دراسي متمحور حول الآثار (تحقق اللياقات على مستوى المحصول ومستوى مخرجات النظام وآثارها على مستوى المجتمع).
- الانعطاف من تعلم الموضوعات إلى عملية إحراز التفكير وفهم المعنى.
- الانعطاف من فصل وتفكيك برامج التربية والتعليم إلى منهاج دراسي موحد.

النظام الفرعي لإعداد المعلمين وتوفير الموارد البشرية

- الانعطاف من معلّم ناقل للعلم إلى معلّم مربّ وأسوة تربوية ومنظّم للفرص التربوية المتنوعة لأجل إحياء مراتب الحياة الطيبة عند المتربّين والارتقاء بها.
- الانعطاف من معلّم منفذ لقرارات المنهاج الدراسي إلى معلّم صانع قرار في عملية التخطيط الدراسي.
- الانعطاف من برامج حادّة ومغلقة في تربية المرّبين إلى برامج مرنة لأجل إكساب كلّ فرد هويّة مهنيّة وتنميتها على أساس النظام المعياري الإسلامي.
- الانعطاف من الارتقاء التلقائي على مستوى مهنيّة المرّبين إلى تقييم الأداء وتحديد درجة المرّبي وفقاً لمقدار الفعّاليّة والكفاءة.

- الانعطاف من الثقافة التنظيمية المغلقة (حصر المربيين في فضاء المدرسة) إلى المشاركة العلمية وانتقال التجارب في مختلف المستويات (المدرسي، والمحلي، والوطني والعالمي).
- الانعطاف من النظر إلى المعلم كموظف إداري إلى معلم له شخصيته العلمية والتربوية.

النظام الفرعي لتوفير وتخصيص الموارد المالية

- الانعطاف من الاحتكار في توفير المصادر إلى المشاركة في توفير المصادر.
- الانعطاف من عبء تكلفة المصادر إلى الإدارة ووضع السياسات المثلى للمصادر والمصارف.
- الانعطاف من محورية العرض ومحورية المدخلات إلى محورية المخرجات والنتيجة.
- الانعطاف من التوزيع الموحد للمصادر إلى تنوع المصادر وتوزيعها العادل.
- الانعطاف من النظر إلى نظام التربية الرسمية والعامة كجهاز استهلاكي، إلى جهاز استثماري (رأس مال) ومنتج للمصادر الإنسانية.
- الانعطاف من التغيير في أسلوب الإشراف على التكاليف والنفقات من قبل المحاسبة إلى التدقيق المالي بعد الإنفاق.

النظام الفرعي للحيز والتجهيزات والتقنيات

- الانعطاف من توفير الصف الدراسي إلى تنظيم الوضعيات التعليمية.
- الانعطاف من حصر التعلم في الصف الدراسي إلى التنوع في البيئات التربوية والتعليمية.
- الانعطاف من النظرة التجزئية للفضاء المادي للمدارس إلى النظرة العمليّة للتربية وبناء المجتمعات التربوية.
- الانعطاف من العمارة بلا هوية (المستوردة) إلى العمارة الإسلامية الإيرانية.
- الانعطاف من المدارس بلا هوية والفاقة للإمكانات والتقنيات إلى مدارس هويتها المدرسة الصالحة والمركز التربوي للمحلة.
- الانعطاف من تصميم المدارس من قبل مهندسين فنيين إلى تصميم فريق بلحاظ أبعاد المدرسة الصالحة.
- الانعطاف من النظرة الأداة (المحدودة) للتقنيات إلى الاستفادة الواعية من التقنيات الجديدة المتناسبة مع النظام المعياري الإسلامي.

النظام الفرعي للبحث والتقييم

- الانعطاف من النظرة الجزئية إلى النظرة المستقبلية والكلية لمواجهة فعّالة لتحديات النظام.
- الانعطاف من التركيز على كمّ الأساليب في البحث إلى التنوع والكثرة في أساليب البحث.
- الانعطاف من الأبحاث التوصيفية والجزئية والمبعثرة إلى أبحاث منظمة ومتجددة وتحمل التحول والتغيير في سياق إجراءات أهداف وأداء ومحصلات نظام التربية الرسمية والعامة.
- الانعطاف من تبعثر وانقسام المراكز البحثية إلى وحدة وانسجام أداء ومحصل المراكز البحثية المساهمة والمؤثرة في أمر التربية.
- الانعطاف من تخصيص (توزيع) الفرص البحثية للمراكز الرسمية والباحثين المهنيين في المستويات العامة إلى إيجاد فرص بحثية وجريان وسريان البحث في جميع المستويات.
- الانعطاف من التصدي المباشر لمسألة البحث إلى إدارة البحوث والإشراف عليها والاستفادة من نتائجها.

- الانعطاف من التوجه الأكاديمي والنظري في الأبحاث التربوية والبحث لأجل البحث، إلى توجه محوريّة العمل، والتشخيص والعلاج، والتصميم والتطبيق.

الملحق ١ المنهجية المتبعة في الدراسات النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم

١.١. مفروضات المنهجية

- إمكانية وضرورة الارتباط بين أنواع المعارف البشرية (التوجه نحو الكثرة في علم المعرفة).
- قبول الوحي كأحد المصادر المستقلة للمعرفة البشرية.
- ضرورة الاستفادة من الوحي ومعارفه كمكمل (وليس كبديل) للعقل والتجربة البشرية في الموارد كافة المرتبطة بهداية البشر إلى الساحة الربوبية.
- اتفاق وانسجام العقل والوحي، وحاجة البشر المتساوية لكلا المصدرين.
- الاستفادة من زبدة المتون الدينية، في عين جامعية بيانها، في جميع الأمور المرتبطة بهداية الإنسان.
- ارتكاز أنواع المعارف البشرية على مفروضات غيبية (ميتافيزيكية) وأنظمة قيمية خاصة.
- ضرورة انسجام حركة التربية مع المعايير الدينية والإسلامية (رفض التربية العلمانية).
- ضرورة ارتباط وانسجام المباحث النظرية للتربية مع حقائق الوحي (نفي العلوم التربوية العلمانية).
- ضرورة إيجاد التنسيق والوحدة في الفعاليات والبرامج التربوية المتنوعة.
- ضرورة إيجاد التنسيق بين الفروع المختلفة للعلوم التربوية والنظريات والنماذج النظرية المنبثقة عنها.
- ضرورة ارتكاز النظريات التربوية والنماذج النظرية المنبثقة عنها على مجموعة منسجمة ومتسقة من المفروضات الغيبية (الميتافيزيكية) والقيمية.

٢.١. ملاحظات حول المنهجية

- إنّ الدراسات النظرية لمشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، ومع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المنشودة، تُعدّ من نوع الدراسات «التأسيسية -الاستراتيجية»، التي تمّ إنجازها لحلّ القضايا الحالية والمستقبلية، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار الأفق الاستراتيجي وتأمين الأرضية العلمية الضرورية لهذا الأمر.
- إنّ التوجه الأساسي للدراسات النظرية، هو الدراسة الانتقادية للنظريات المطروحة في مجال العلوم التربوية، وتوليف وتركيب معطيات هذه الأبحاث، بشكل يتناسب مع المباني والقيم الإسلامية ويتمتع بانسجام داخلي.
- لقد هدفت الدراسات النظرية لمشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم- من خلال اجتناب التوجه التنظيري المحض (الأكاديمي) والتوجه التطبيقي المحض (دون الرجوع إلى الأبحاث النظرية)- للوهلة الأولى، إلى إيجاد واسطة بين الأبحاث النظرية وواقعيات نظام التربية والتعليم، بما يشمل تناول نماذج نظرية متناسبة مع الميزات المنشودة لنظام التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- إنّ النظريات التربوية والنماذج النظرية المرتكزة عليها، تمتلك بنية معقدة ومركبة، بشكل يمكن أن تحتلّ قسمها النواتي والمحوري، مجموعة منسجمة من المفاهيم والقضايا التوصيفية والإلزامية، كنواة صلبة. هذه النواة الصلبة ومن خلال إلهامها (الإيجابي والسلبي) لبقية أجزاء النظرية أو النموذج، توفر أرضية إيجاد انسجام وتوافق بين أجزائها وعناصرها.

• بالإطلاقة على الواقع غير القابل للإنكار والحاجي عن تأثر النظريات والنماذج التربوية المرتكزة عليها، بأنواع الرؤي الكونية والإيديولوجيات، فإنَّ الطريق الأنسب للحلَّ (بدل رفضها المطلق أو قبولها المطلق أو اللامبالاة تجاهها) هو قبولها بنحو، أي أن نسعى ومن خلال وضع مجموعة من القضايا المنسجمة والمنسقة في النواة الصلبة للنظرية أو النموذج النظري والالتزام بالإلهام الإيجابي والسلبي لهذه النواة الصلبة، أن نجعل بقية أجزاء النظرية أو النموذج موحدة الاتجاه ومنسجمة مع هذه النواة.

• الاستفادة من نظريات وإنجازات العلوم التربوية الراهنة (غير المرتكزة على التعاليم الدينية) - ورغم أنَّه لا يمكن الفرار منها في الوضع الراهن، إلَّا أنَّه يمكن فقط في حالة واحدة الوصول إلى الثمرة المنشودة، أي عندما تنسجم (أو على الأقل لا تتعارض) مفروضاتها الأصلية مع الإطار الفلسفي والقيمي المأخوذ من الرؤية الكونية والنظام القيمي الإسلامي.

• مع الالتفات إلى التوجه المذكور، قد تمت الدراسات النظرية بشكل منسجم في إطار أسس فلسفية وقيمية معينة، وتمتعت بالقدرة الضرورية في عين انسجامها وتناسبها، في دعمها لمحتوى عملية تقديم نموذج نظري. وقد أدَّى الالتزام بهذا الإطار المنسجم والجامع نسبياً، على أنَّه النواة الصلبة، عند توليف نتائج هذه الدراسات (خلال تدوين فلسفة التربية، وفلسفة التربية الرسمية والعامة، ودليل نظام التربية والتعليم الرسمي والعام)، أولاً: إلى ظهور نوع من الانسجام والتنسيق بين عناصر ومكونات المباني النظرية المتنوعة للوثيقة الوطنية (في غير هذه الحالة، بلحاظ التأثير بالتخصّصات العلمية المختلفة، كان عدم الانسجام التام والاختلاف فيما بينها أمراً لا يمكن تجنُّبه ومتوقَّع أيضاً)؛ وثانياً: من خلال إلقاء النظام القيمي الجامع والمنسجم بظلاله على «فلسفة التربية، وفلسفة التربية الرسمية والعامة ودليل نظام التربية الرسمية والعامة»، تمَّ السعي قدر الإمكان لتجنُّب ظهور تعارض أو فراغ قيمي محتمل عند تدوين العناصر الإلزامية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم.

• إنَّ دور الإطار المطلوب لتوليف نتائج الدراسات النظرية، هو على عاتق مجموعة متكونة من مبان، وأصول، ومفروضات (أسس) كنتاج مستقى من التعاليم الإسلامية الأساسية، والتعاليم التربوية الإسلامية، والفلسفة الإسلامية (الحكمة المتعالية)، والأبحاث العلمية المعتمدة (وعلى الأخصَّ علم النفس وعلم الاجتماع)، وكذلك مأخوذ من المتون الحقوقية والسياسية المعتمدة في جمهورية إيران الإسلامية (وعلى الأخصَّ دستور جمهورية إيران الإسلامية والسياسات العامة لهذا النظام).

لقد تمَّ التصديق على نتائج الدراسات النظرية على مرحلتين:

ألف- خلال عملية إنجاز الدراسات

المسح الدائم من قبل متخصصين مميّزين، كمشرّفين تمَّ اختيارهم من قبل لجنة الدراسات النظرية. أمّا في قسم الدراسات المعنية بالتعرّف إلى العناصر الأساسية لفلسفة التربية، وفلسفة التربية الرسمية والعامة ودليل نظام التربية الرسمية والعامة وتدوينها، تمَّ التعاون مع الاختصاصيين والخبراء في التربية والتعليم وأهل الفكر بما هو مناسب.

ب- بعد توليف نتائج الدراسات

في هذه المرحلة، سيتمُّ الاستفادة من وسيلة المقابلة مع المختصين واستطلاع الرأي العام من الخبراء، حول

مصادقية فلسفة التربية والتعليم، وفلسفة التربية الرسمية والعامة، ودليل نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية.

من أجل تجنب إيجاد فجوة بين نتائج الدراسات النظرية، ومكونات الوثيقة الوطنية، من الضروري نقد وتقييم الأسس والمفروضات الأخرى للأبحاث المرتبطة بتدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم على أساس هذه النتائج، وبالتالي تفسير وتوليف معطياتها على هذا الأساس أيضًا.

إنّ المعايير المطلوبة في توليف نتائج الدراسات النظرية وتدوين فلسفة التربية وفلسفة التربية الرسمية والعامة ودليل نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية، هي عبارة عن:

الارتكاز على مفاد التعاليم الأساسية للإسلام والمتوافقة مع الإرشادات المعيارية للتعاليم التربوية الإسلامية. الدور المحوري لـ «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية» و «فلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية» في تدوين «دليل نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية». الانسجام والتناسق مع الميزات الثقافية، والتاريخية، والاجتماعية لمجتمع إيران الإسلامي (حيث تظهر هذه الميزات بشكل أساسي في دستور جمهورية إيران الإسلامية).

الارتكاز على أحدث الإنجازات المعتبرة للدراسات النظرية (التخصصية وما بين الاختصاصات) لأجل معرفة وهداية العملية المعقدة والواسعة للتربية في الاختصاصات المتنوعة للعلوم التربوية.

ملاحظة القدرات والإمكانات والقيود والصعوبات في نظام التربية والتعليم كـ «مؤسسة اجتماعية» وكذلك كيفية تفاعل ومشاركة بقية المؤسسات والمنظمات المساهمة والمؤثرة في عملية التربية مع هذا النظام. امتلاك توجه مستقبلي وواقعي وحيوي في مواجهة التغيرات المتزايدة الوطنية والعالمية (في المجالات المتنوعة كتقنية المعلومات، والاقتصاد، والثقافة والسياسة).

الاستفادة المناسبة من التجارب الناجحة لبقية الأنظمة التعليمية العالمية مع تجنب التقليد المحض، أو الالتقاط غير المتكافئ.

امتلاك عناصر ومكونات منسجمة ومتسقة ومتصلة ووجود علاقة معتبرة ومنطقية بين الأجزاء والأبعاد كافة. القدرة على الدعم من عرض وتقديم حلول واقعية وفعالة لأهم الأزمات والتحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه نظام التربية والتعليم.

الانسجام مع الوثائق العليا كالوثيقة الاستراتيجية العشرينية (للسنوات العشرين المقبلة) لجمهورية إيران الإسلامية.

معرفة وتدوين توليف نتائج الدراسات النظرية مع التأكيد على الاستفادة القصوى من الدراسات النظرية والمقابلات المنجزة في مشروع الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، ومن خلال الاستفادة من بقية المصادر البحثية والمستندات القانونية بنحو منسجم ومتناسق مع التأكيد على النتائج المعتبرة لبحث «تبين فلسفة التربية والتعليم في الإسلام».

سيكون المتن المقترح لنتائج الدراسات النظرية على شكل قضايا توصيفية وإلزامية مستدلّة، حيث سيتمّ تقديم مستنداتها الأصلية على شكل ملاحظات وهوامش توضيحية وإرجاعية.

اعطاء مصادقية لنتائج توليف نتائج الدراسات النظرية، والذي سيتمّ إنجازه فقط مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير المذكورة وعلى هذا الأساس أيضًا، يمكن بل يجب المبادرة لتنقيحه وإصلاحه، وفق نتائج الأبحاث النظرية المعتبرة والمتناسبة مع الشروط الجديدة ومتطلباتها.

٢- المحاور الأصلية، والعناوين، ومواصفات الدراسات النظرية

بهدف معرفة وتبيين عناصر فلسفة التربية، وفلسفة التربية الرسمية والعامة، ودليل نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية واستخراج دلالاتها لأجل الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، تمّ تصميم وتنفيذ مجموع الدراسات النظرية^(١) في محاور خمس أصلية، على الشكل التالي:

٢.١. تبين الأسس الدينية والفلسفية والعلمية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم

في هذا المحور كان الباحثون في أثر معرفة وتبيين أهم الأسس (الفرضيات والمفروضات والمعطيات البحثية المعتمدة والنظريات) التي تتناسب مع نوع الدراسة، يقومون بمراجعة نقدية للمصادر المعتمدة، وبالالتفات إلى الخصائص الثقافية والقيمية لجمهورية إيران الإسلامية.

• تدوين الأسس الدينية والفلسفية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم
المنفذ: حجة الإسلام الدكتور عباس علي شاملي (عضو في الهيئة العلمية في مؤسسة الإمام الخميني التعليمية والبحثية).

المشرف: حجة الإسلام الدكتور علي رضا أعرافي.
يحتوي هذا البحث على عشر عناوين بحثية فرعية، وقد تمّ إنجازه بالتعاون مع الباحثين في مؤسسة الإمام الخميني ومركز أبحاث الحوزة والجامعة.

• تدوين الأسس النفسية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم
المنفذ: الدكتور حسين لطف أبادي (عضو في الهيئة العلمية في جامعة الشهيد بهشتي)
المشرف: الدكتور علي محمد كردان.

• تدوين الأسس الاجتماعية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم
المنفذ: الدكتور أوطميشي (عضو في الهيئة العلمية في جامعة بيام نور)
• تدوين الإطار الفلسفي والديني^(٢) (لدراسات الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم)

المنفذ: الدكتور محمد حسني (عضو في الهيئة العلمية في مؤسسة الأبحاث والمناهج الدراسية والابتكارات التعليمية)
المشرف: حجة الإسلام الدكتور علي رضا صادق زاده.

٢.٢. تبين فلسفة التربية والتعليم الرسمي في الإسلام

في هذا المحور، سعى الباحث وبالارتكاز على مباني الفلسفة الإسلامية (التوجّه الصدراي)، وفلسفة التربية والتعليم (بمعناها العام) وفق التوجّه الإسلامي، والفلسفة السياسية للإسلام (المواضيع المتعلقة بتحديد واجبات الحكومة الإسلامية)، وفقه التربية، والحقوق الإسلامية، والاقتصاد الإسلامي وسائر المباني النظرية المطلوبة، إلى تدوين وتبيين فلسفة التربية والتعليم الرسمية (التي تُعنى بتبيين ماهية، وكيفية، وغاية

(١)- بالطبع بالإضافة إلى الدراسات النظرية للمحاور الخمس، تمّ إنجاز بحث مستقل وأولي تحت عنوان: «دراسة ميزات الإنسان المرجو للتربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية الإيرانية».

(٢)- لا بدّ من التذكير أنه قبل تدوين «الأسس الدينية الفلسفية» و «تبين فلسفة التربية والتعليم الرسمي في الإسلام»، تمّ تدوين الإطار الفلسفي الديني بالارتكاز على الأبحاث السابقة، وتمّ توزيعها على الباحثين كافة الذين ساهموا في الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم كي يؤدّي الالتزام بها إلى إيجاد انسجام داخلي بين مجموع الدراسات النظرية، وبالتالي إيجاد تنسيق بينها وبين الدراسات المحيطة (المعنية بتحديد الفرص والمشكلات) والدراسات المتعلقة بالمقولات الأساسية (المعنية بتحديد نقاط القوة والضعف) في نظام التربية والتعليم.

التربية والتعليم الرسمية) مع الأخذ بعين الاعتبار ماهية هذا النوع من التربية وبنيتها وأهدافها وأدائها.
المنفذ: الدكتورة جميلة علم الهدى (عضو في الهيئة العلمية في جامعة الشهيد بهشتي).

المشرف: حجة الإسلام الدكتور علي رضا أعرافي.

يشمل هذا البحث، ستة أبحاث فرعية في مجال تبين المباني الفلسفية والدينية (التوجه الصدراتي وتفسير القرآن والأحاديث)، وتدوين فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، وتعيين واجبات ومهام الحكومة الإسلامية والعائلة في مجال التربية والتعليم، وتعيين المباني الحقوقية للتربية والتعليم وتعيين المباني الفقهية لاقتصاد التربية والتعليم، وتبيين التربية والتعليم الرسمية وميزاتها ومقتضياتها (على أساس التوجه الإسلامي) وقد تم عرض نتائجها في فصول أربعة.

٣.٢. الدراسات النظرية في مجال ساحات التربية

في هذا المحور، سعى المحققون إلى تدوين النماذج النظرية للساحات الست للتربية (التي تشمل المباني، والعناصر المفهومية، والأهداف، والأصول والتوجهات) بشكل منسجم ومتكيف مع فلسفة التربية الرسمية والعامّة في جمهورية إيران الإسلامية، ومن ثمّ سعوا إلى استخراج لوازم ومقتضيات كلّ نموذج لكل الأنظمة الفرعية في نظام التربية والتعليم.

منهجية الدراسات النظرية في مجال ساحات التربية

في هذا المحور، تمّ الحصول على البيانات المطلوبة، بالاستفادة من التوجه التوليقي والمنهج الكيفي، والتجميع والمراجعة النقدية للأبحاث السابقة والدراسات التوثيقية التي هي على صلة بالموضوع، وذلك كالتالي:

- مراجعة نقدية للمسار التاريخي للأبحاث النظرية في مجال «الساحة» المقصودة.
 - تحليل معمق للدراسات المعنية بتوصيف وتبين الوضع الراهن في النظام التعليمي في مجال «الساحة» المقصودة.
 - دراسة تطبيقية للوثائق وبرامج النظام التعليمي للبلدان الأخرى.
 - إجراء مقابلات مع المختصين والخبراء في النظام التعليمي في مجال «الساحة» المقصودة.
- في هذا المحور استفاد المحققون أيضاً من معطيات سائر دراسات مشروع الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم (خاصة محور تبين الأسس الفلسفية والدينية والعلمية والنتائج المحرزة من مشروع «تبين فلسفة التربية والتعليم الرسمية في الإسلام» وكذلك الدراسات التوصيفية - التبيينية المرتبطة بالساحة المقصودة).

فهرس الدراسات النظرية في مجال ساحات التربية

- تدوين نموذج نظري للتربية الدينية والأخلاقية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- المنفذ:** حجة الإسلام الدكتور علي رضا صادق زاده (عضو في الهيئة العلمية في جامعة تربيت مدرّس / جامعة إعداد المدرسين)

المشرف: حجة الإسلام الدكتور عباس علي شاملي.

- تدوين نموذج نظري للتربية الفنية والجمالية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- المنفذ:** الدكتورة منيرة رضائي (عضو في الهيئة العلمية في مركز أبحاث دراسات التربية والتعليم).
- المشرف:** الدكتور محمود مهر محمدي (عضو في الهيئة العلمية في جامعة تربيت مدرّس / جامعة إعداد المدرسين).

- تدوين نموذج نظري للتربية الحياتية والجسدية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- **المنفذ:** الدكتور حسين إسكندري (عضو في الهيئة العلمية في جامعة العلّامة الطباطبائي).
- **المشرف:** الدكتور حسين لطف آبادي (عضو في الهيئة العلمية في جامعة الشهيد بهشتي).
- تدوين نموذج نظري للتربية السياسية والاجتماعية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- **المنفذ:** الدكتور محسن فرمهيّني فراهاني (عضو في الهيئة العلمية في جامعة شاهد).
- **المشرف:** الدكتور مرتضى منطقي (عضو في الهيئة العلمية في جامعة تربيت معلّم/ طهران).
- تدوين نموذج نظري للتربية العلمية والتقنية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- **المنفذ:** السيد محمود أمانى طهراني (عضو في الهيئة العلمية في مؤسّسة البحث والتخطيط التعليمي).
- **المشرف:** المهندس علي زرافشان (عضو لجنة الدراسات النظرية والمدير العام السابق لمكتب تخطيط وتأليف الكتب الدراسية).
- تدوين نموذج نظري للتربية الاقتصادية والمهنية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- **المنفذ:** الدكتور علي أصغر خلاقي (عضو في الهيئة العلمية لجامعة الشهيد رجائي).
- **المشرف:** الدكتورة مهناز مرجاني (عضو في الهيئة العلمية في مؤسّسة البحث والتخطيط التعليمي).

٢.٤. الدراسات النظرية في مجال الأنظمة الفرعية

في هذا المحور دوّن الباحثون النماذج النظرية (الشاملة للمباني والعناصر المفهومية والمهام والأصول والتوجهات) الموجهة للأنظمة الفرعية في التربية والتعليم ومن ثمّ حدّدوا كيفية ارتباط هذه الأنظمة الفرعية بعضها ببعض وبالعوامل الخارجية (خارج نظام التربية والتعليم).

منهجية الدراسات النظرية في مجال الأنظمة الفرعية

في هذا المحور، بشكل عام، وبلاستفادة من المنهج التوليقي ومنهجية التحليل النوعي (الكيفي) والتجميع والمراجعة النقدية للأبحاث السابقة والدراسات التوثيقية المتعلقة بالموضوع، تمّ الحصول على البيانات المطلوبة، وخاصة من خلال المناهج التالية:

- مراجعة نقدية للمسار التاريخي للأبحاث النظرية في مجال النظام الفرعي المقصود.
 - تحليل معمّق للدراسات التي تعنى بتوصيف وتبيين الوضع الراهن في النظام التعليمي في مجال النظام الفرعي المقصود.
 - دراسة تطبيقية لوثائق وبرامج النظام التعليمي التابعة لبلاد أخرى في مجال النظام الفرعي المقصود.
 - إجراء مقابلات وحوارات مع المختصّين والخبراء في النظام التعليمي في مجال النظام الفرعي المقصود.
- في هذا المحور أيضاً، استفاد الباحثون من معطيات سائر دراسات مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم (وعلى الأخص المحور الذي يبيّن الأسس الفلسفية والدينية والعلمية والنتائج المحرزة من مشروع «تبيين فلسفة التربية والتعليم الرسمية في الإسلام» بالإضافة إلى الدراسات التوصيفية -التبينية المرتبطة بالنظام الفرعي المقصود والدلالات المنبثقة عن الدراسات المتمحورة حول الساحات).

فهرس الدراسات النظرية في مجال الأنظمة المتفرعة الأصلية

- تدوين نموذج نظري للنظام الفرعي للإدارة والقيادة في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- **المنفذ:** الدكتور محمد قهرماني (عضو في الهيئة العلمية في جامعة الشهيد بهشتي).

المشرف: الدكتور حيدر توراني (عضو في الهيئة العلمية لمؤسسة البحث والتخطيط الدراسي والابتكارات التعليمية).

- تدوين نموذج نظري للنظام الفرعي للبحث والتنمية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- المنفذ:** الدكتور رضا ساكي (عضو في الهيئة العلمية لمركز أبحاث دراسات التربية والتعليم).
- المشرف:** الدكتور عليرضا كيامنش (عضو في الهيئة العلمية لجامعة تربيت معلّم / إعداد المعلّمين في طهران).
- تدوين نموذج نظري للنظام الفرعي لإعداد المعلمين وتوفير الموارد البشرية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- المنفذ:** الدكتور علي أصغر فاني (عضو في الهيئة العلمية لجامعة تربيت مدرّس / إعداد المدرّسين).
- المشرف:** الدكتور محمد رضا بهرنكي (عضو في الهيئة العلمية لجامعة تربيت معلّم / إعداد المعلّمين في طهران).
- تدوين نموذج نظري للنظام الفرعي لتوفير وتخصيص المصادر المالية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- المنفذ:** الدكتور أبو القاسم نادري (عضو في الهيئة العلمية لجامعة طهران).
- المشرف:** المهندس عبد الحسين نفيسي.
- تدوين نموذج نظري للنظام الفرعي لتخطيط المناهج الدراسية والتقنيات التعليمية في التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية.
- المنفذ:** الدكتور محمود مهر محمدي (عضو في الهيئة العلمية لجامعة تربيت مدرّس / إعداد المدرّسين).
- المشرف:** الدكتور حسن ملكي (عضو في الهيئة العلمية لجامعة العلامة الطباطبائي).

٥.٢. توليف معطيات الدراسات النظرية

(لأجل تدوين فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية وفلسفة التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية ودليل نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية) واستنتاج دلالاتها. في هذا المحور ومن خلال تجميع وتوليف معطيات الدراسات النظرية التي تمّ إجراؤها في المحاور الأربعة السابقة مع التأكيد على النتائج المعتمدة لدراسة «تبيين فلسفة التربية والتعليم الرسمية في الإسلام» والاستفادة من سائر المصادر المعتمدة، تمّ تدوين المباني النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم (التي تشمل فلسفة التربية، وفلسفة التربية الرسمية والعامة ودليل نظام التربية الرسمية والعامة في جمهورية إيران الإسلامية) بالميزات المطلوبة، ثمّ سيتمّ استخراج دلالات هذه المجموعات الثلاث، لأجل سائر الدراسات المرتبطة بتدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، وسيتمّ تفسير وتركيب معطياتها على هذا الأساس. حينها سيتمّ أيضاً استخراج دلالات المجموعات الثلاث المذكورة للمكونات الأصلية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم.

المنفذ: مجموعة العاملين لتدوين المباني النظرية؛ حجة الإسلام الدكتور عليرضا صادق زاده، والدكتور محمد حسني، والدكتورة سوسن كشاورز، والسيدة آمنة أحمد.

المساعدون: الدكتورة جميلة علم الهدى، والدكتور محمود مهر محمدي والمهندس مهدي نويداده.

المشرفون: الدكتور خسرو باقري، وحجة الإسلام عليرضا أعرافي.

الملحق رقم ٢ التعاريف، المفاهيم والمصطلحات

أركان حركة التربية

كلّ عنصر اجتماعي مساهم ومؤثر في حركة التربية، بحيث أنّ التحقق اللاحق لهذه الحركة، هو غير ممكن إلا بالدعم والمشاركة النشطة لذلك العنصر.

أصول التربية

إنّ أصول التربية هي قواعد إلزامية وكليّة، حيث تُجعل في حركة التربية لأجل بيان كيفية تحقق غاية التربية (كمعيار ودليل لعمل العناصر المساهمة والمؤثرة)، كي يقوم كل واحد بدوره التربوي الخاص به على النحو المطلوب. إنّ الالتفات إلى أصول التربية والالتزام بها، يساعد جميع العاملين التربويين، في تنظيم مكونات حركة التربية كافة بشكل لائق في سبيل تحقيق غاية التربية. مع أنّ لهذه الأصول ماهيّة ثابتة نسبياً، لكنّ مجالها التطبيقي قد يكون عامّاً (الأصول العامة التي تتمتع بالاعتبار في أنواع التربية وبالنسبة إلى العناصر والمؤسسات كافة المساهمة والمؤثرة في حركة التربية) أو تلك المعتبرة والتي تُطبّق في مجال خاص (الأصول الخاصة).

أنواع التربية

١- وفق كيفية حضور المتربين

التربية الإلزامية:

- جزء من حركة التربية، حيث يجب على المتربين، وفقاً للضوابط القانونية، الحضور فيها.

التربية الاختيارية:

- جزء من حركة التربية حيث تكون مشاركة المتربين فيها اختيارية وتطوعية.

٢- على أساس النوع التنظيمي والاعتبار القانوني

التربية الرسمية

- جزء من حركة التربية، تمّ تنظيمها بشكل قانوني (تتوجه لمخاطبين معيّنين لأهداف ولبرنامج وبنية معيّنة)، وقد تمّ التخطيط لها وتطبيقها مع حفظ المرونة (حسب خصائص المتربين) لأجل إعداد المتربين لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في الأبعاد المختلفة، المتناسبة مع حاجات المجتمع المتنوعة، وبعد كسب اللياقات اللازمة (لأجل إدراك الوضعية وإصلاحها الدائم على أساس النظام المعياري) وينتهي الأمر بمنح إفادة نجاح (مستند معتبر).

التربية غير الرسمية

- شكل من أشكال حركة التربية، حيث يتمّ فيها اكتساب أنواع اللياقات والمؤهلات اللازمة لأجل إدراك الوضعية وإصلاحها الدائم على أساس النظام المعياري، لإعداد المتربين لتحقيق الحياة الطيبة في أبعادها المتنوعة، دون تنظيم محدد وعن طريق التجارب والخبرات التطوعية للمتربين (كمطالعة الكتاب، والصحف، مشاهدة الأفلام، والتلفاز، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، والجمعيات، والمشاركة في أنشطة المساجد والمراسم الدينية).

٣- وفق مقدار وكيفية الشمولية

التربية العامة

- جزء من حركة التربية حيث يتم إنجازها لأجل التشكّل والتسامي الدائم لهوية المتربين مع التأكيد على الجوانب المشتركة (الإنسانية، والإسلامية، والإيرانية) للهوية، وملاحظة خصائص المتربين الفردية والمشاركة (الجنسية، والعائلية، والثقافية، والدينية\المذهبية، والقومية، والمناطقية\المحلية)، كي يحصل المتربون على درجة من الاستعداد لتحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد المتنوعة، حيث يكون تحصيل تلك الدرجة لعموم أفراد المجتمع أمراً ضرورياً ولازماً.

التربية التخصصية

- جزء من حركة التربية التي يتم إنجازها في سياق التشكّل والارتقاء المستدام لجوانب الهوية التخصصية، على أساس تشكّل الجوانب المشتركة للهوية (الإنسانية، والإسلامية والإيرانية) كي يحرز المتربون درجة من الاستعداد لتحقيق مراتب الحياة الطيبة في مختلف الأبعاد، حيث يكون الحصول على تلك الدرجة من الاستعداد والجهوزية، أمراً ضرورياً ولازماً لبعض أفراد المجتمع فقط.

٤- وفق حيثيات أو شؤون حياة الإنسان

التربية الاعتقادية، والعبادية والأخلاقية

- الناظرة إلى إعداد المتربين في مسار تحقق الشأن الاعتقادي، والعبادي والأخلاقي للحياة الطيبة.

التربية الحياتية والجسدية:

- الناظرة إلى إعداد المتربين في مسار تحقق الشأن الحياتي والبدني للحياة الطيبة.

التربية الاجتماعية والسياسية:

- الناظرة إلى إعداد المتربين في مسار تحقق الشأن الاجتماعي والسياسي للحياة الطيبة (بالنسبة للعلاقة مع الآخرين والتفاعل مع مؤسسة العائلة وبقية المؤسسات المدنية والسياسية على أساس النظام المعياري).

التربية الاقتصادية والمهنية:

- الناظرة إلى إعداد المتربين في مسار تحقق الشأن الاقتصادي والمهني للحياة الطيبة.

التربية العلمية والتقنية:

- الناظرة إلى إعداد المتربين في مسار تحقق الشأن العلمي والتقني للحياة الطيبة.

التربية الفنية والجمالية:

- الناظرة إلى تنمية قوة الخيال، وتربية المشاعر والإحساسات الجمالية (الذوق الجمالي) الذي يشمل الإدراك، وتقدير وخلق الآثار الفنية وتقدير الآثار والقيم الفنية الإيرانية - الإسلامية.

أهداف التربية

- القضايا الإلزامية التي تعنى بتعيين الوضع المنشود للمتربين في نهاية مراحل عملية التربية حيث يُعدّ تحقيق كلّ واحدة منها خطوة في سبيل الوصول إلى غاية التربية.

الهدف العام للتربية

القضية الناعرة إلى تبين الخصائص المطلوبة والمتوقعة من كل مترب ونتيجة كل نوع من أنواع التربية لأجل تحقيق غاية التربية.

الأهداف المشتركة للتربية

هي تلك المجموعة من اللياقات والمؤهلات الضرورية لعموم أفراد المجتمع، والتي يتم إحرازها من تحليل غاية التربية وهدفها العام.

الأهداف الخاصة للتربية

هي تلك المجموعة من اللياقات والمؤهلات التي يتم تعيينها من خلال تحليل الأهداف المشتركة (وفق معايير كمرحلة النمو وخصائص واحتياجات المترين، والوضعية والظروف الاجتماعية، والاستعداد الضروري للدخول إلى أنواع التربية التخصصية) لمجموعة أو فرد خاص على المستويات الوطنية، والمحافظاتية، والمناطقية والمحلية على مستوى المدرسة (بأشكال متنوعة حسب المورد الخاص).

النموذج النظري

مخطط مفهومي منظم، مكون من عناصر مرتبطة بحركة التربية، والعلاقات فيما بينها، يوفر الإجابات المستدلة والكليّة لأجل هداية وتوجيه نظام التربية الرسمية والعامة والساحات، والأنظمة الفرعية، وبقية المكونات.

التربية

في هذه المجموعة، تمّ النظر إلى «التربية» على أنّها شاملة لكلّ العمليات الممهّدة للتحوّل الاختياري والواعي للإنسان، وعلى أنّها أمر واحد منسجم، ولها علاقة بكلّ الأبعاد الوجودية للإنسان ككلّ واحد. من البديهي أنّه لا يمكن اعتبار أيّ من العمليات الفرعية لهذا العنوان الجامع، في عرض التربية أو منافساً لها. إنّ ما يجب أن يحصل هو التربية بوسائل وأدوات متنوعة. بعبارة أخرى، إنّ المراد من «التربية» في هذه المجموعة هو نفس المصطلح المركب «التربية والتعليم» والذي راج خطأ بهذا العنوان وصار له استعمالات متنوعة. لذلك إنّ مفردة «التربية» تشمل كلّ الأبعاد وجوانب العملية التي تمهّد للتحوّل الاختياري والواعي للإنسان، ولذا هي ليست بحاجة لعبارة مكّملة كالتعليم مثلاً. إنّ مفهوم التربية شامل وجامع لكلّ الأجزاء والعناصر المتعلقة بهذه العملية (كالتعليم، والتزكية، والتأديب، والتدريس وتعلم المهارات).

التربية (التعريف المنتخب)

إنّ التربية هي عبارة عن: «حركة تفاعلية، تمهّد لتشكّل هويّة المترين وتساهمها المستدام بنحو منسجم ومبني على أساس النظام المعياري الإسلامي، لأجل هدايتهم في مسار الاستعداد والجهوزية للتحقق الواعي والاختياري لمراتب الحياة الطيبة في جميع الأبعاد».

خلال هذه العملية المزدوجة، يوفر المربون أرضية تفتح الفطرة والنمو المتعدد الجوانب والمتوازن لمواهبهم وقدراتهم الطبيعية في مسير القرب إلى الله؛ كذلك يكتسب المتربون من خلال حضورهم الفعّال في هذه الحركة، اللياقات والمؤهلات الضرورية لأجل إدراك وضعيتهم ووضعية الآخرين وتحسينها المستمر،

على أساس الاختيار والالتزام الواعي والحرّ بالنظام المعياري الإسلامي، وذلك من خلال التخطيط والقيام بمجموعة من التدابير والإجراءات الهادفة والمتناسقة - كإصلاح الظروف المحيطة، والرعاية، والمراقبة والتأديب والتعليم (تبيين الوقائع، الحقائق والقيم)، والتذكير، والوعظ والحوار، والترغيب والترهيب، والابتلاء، الثواب والعقاب، المتناسبة مع خصائص المترين ونوع التربية وهدفها.

المجتمع الصالح

لا تُختصر الحياة الطيبة في النظرة الإسلامية بالبعد الفردي للحياة وعلاقة الإنسان الفردية والشخصية بالله، بل هناك بُعد آخر مهمٌ للحياة الطيبة، هو البعد الاجتماعي لهذا النوع من الحياة الذي يتجلى في مفهوم «المجتمع الصالح». المجتمع الصالح في النظرة الإسلامية، هو مجتمع يقوم على أساس إظهار حالة من الرضا والتسليم لله، ولا يستند إلى الروابط العرقية والقومية والقرابة أو العشائرية، أو العلاقات النفعيّة والظالمة، أو العلاقات التوافقية العقدية التي لها وجهة نفعيّة، وتعقد على أساس منافع طرف أو طرفين. في المجتمع الصالح الذي يعتبر مظهر تحقق البعد الاجتماعي للحياة الطيبة، لا تقوم العلاقات على أساس العنف (الناشئ من التخويف والتهديد والرعب) أو المصلحة والمنفعة (الناشئة من النزعة النفعية واستغلال الآخرين)، بل تركز العلاقة بين أفراد المجتمع إلى القيم الإنسانية والأخلاقية والمعرفة والمحبة وإطاعة الله (الاتباع الواعي والاختياري للنظام المعياري الديني). في هذا المجتمع تُقضى العلاقات القائمة على الظلم والتعصب للعرق، ويتمّ التأكيد على التوحيد الربوبي الذي هو أساس تشكّل وبسط العلاقات الاجتماعية.

الحياة الطيبة

الوضع المنشود لحياة البشر في جميع الأبعاد والدرجات، على أساس النظام المعياري الإسلامي (المباني والقيم المقبولة في الدين الإلهي) بحيث سيؤدّي تحقّقها (الحياة الطيبة) لإحراز غاية الحياة أي القرب إلى الله. هذا النوع من الحياة يستوجب الارتباط الواعي والاختياري مع حقيقة الوجود وتعزيز العلاقة مع هذه الحقيقة في جميع شؤون الحياة الفردية والاجتماعية، حيث يجب أن تكون وفق الاختيار والالتزام الواعي والحرّ بالنظام المعياري المتناسب مع الدين الإسلامي. لذلك، فإنّ إحدى الميزات الأساسية للحياة الطيبة، الارتكاز على القيمة الغائيّة للحياة - أي القرب إلى الله - والنظام المعياري المتناسب معها، أي المباني والقيم المقبولة من دين الحق (الإسلام)؛ لأنّه مع الالتفات إلى ضرورة قبول ربوبية الله سبحانه وتعالى، كُربّ واحد حقيقي للإنسان والكون، يحدّد هذا النظام المعياري، كيفية تحقيق الحياة الطيبة في جميع مراتبها وأبعادها. لذلك فإنّ الاختيار والالتزام الواعي والحرّ بالنظام المعياري الربوبي وتطابق كلّ أبعاد الحياة مع هذا النظام (التقوى)، يعتبر جانب التمايز الأساسي للحياة الطيبة عن الحياة غير الدينية (العلمانية) الراجعة.

الرسالة (المهمة)

القضية المشتملة على بيان المسؤولية الأساسية المتوقعة من كل مؤسسة مساهمة في حركة التربية.

الاتجاه

وتعني التوجّه العام، المحدّد والمنسجم حول ماهيّة وكيفية التعاطي مع موضوع ما، الذي يُحدّد بالالتفات إلى مجموعة من المعطيات المفترضة النظرية المتناسقة، وسيؤدّي الالتزام بها إلى إيجاد توافق في اختيار الأصول، والمعايير والأساليب الخاصة في ساحة العمل.

التوجه الكبير والعام الحاكم على عموم نظام التربية الرسميّة والعامة، الذي تستلهم منه جميع التوجهات الأصلية لكل النظام والأنظمة الفرعية في مواجهتها للمسائل والمواضيع المهمة.

دليل نظام التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلامية

يصمم النموذج النظري الجامع على أساس «فلسفة التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلامية»، الوضعية المثالية لنظام التربية الرسميّة والعامة من خلال تبيين الأصول والتوجهات المتعلقة بساحات التربية، تبيين الأداء والوظائف، التوجهات والأصول المتعلقة بالأنظمة الفرعية وتحديد وظائف عناصر هذا النظام.

التمهيد والإعداد

تصميم وتنفيذ مجموعة من التدابير والإجراءات المتناسقة، المدروسة والمتعمدة، من أجل تقديم المساعدة لأي نوع تحوّل جدير في الإنسان، وبالالتفات إلى ضرورة الحركة الحرة والواعية للإنسان، يجب اعتبارها فقط بمثابة مقدمات ضرورية (وليست شرطاً لازماً وكافياً) لأجل الحركة الحرة والواعية والتي يجب القيام بها من قبل المشرفين والمسؤولين عن حركة التربية (المربين). ويعتبر توفير الشروط المطلوبة (المقتضيات والعناصر الإعدادية) للحركة الحرة والواعية لأفراد المجتمع تجاه الهدف المنشود، من الأبعاد الإيجابية لهذا النوع من التمهيد؛ لأنّ التمهيد في بعده السلبي يشمل إزالة الموانع أمام هذه الحركة. لذلك يجب الالتفات إلى أنّه في حركة التربية، التي هي توفير الأرضية للتحوّل الاختياري للإنسان، يجب بالإضافة إلى إيجاد المقترضات وإزالة الموانع (كأمر ضروري من قبل المربي والمجتمع)، لزوم السعي الاختياري من قبل المتربي لأجل الاستفادة المناسبة من توفير هذه الأرضية. هذا الأمر يستوجب تفاعل المربي والمتربي لأجل نجاح حركة التربية.

الأنظمة الفرعية (نظام التربية الرسميّة والعامة)

الأجزاء الأساسية لنظام التربية الرسميّة والعامة، لناحية دعم حركة التربية، القيام بالرسالة والمساعدة في تحقيق أهداف هذا النظام، هي عبارة عن:

- القيادة والإدارة، والبحث والتقييم، وإعداد المعلم وتوفير الموارد البشرية، وتوفير وتخصيص المصادر المالية، وتوفير المكان والتجهيزات والأدوات والتقنيات، والبرنامج الدراسي.

اللياقات والمؤهلات

المقصود باللياقات مجموعة تركيبيّة من الصفات والقدرات والمهارات التي تعني بكافة جوانب الهوية (العقلانية، والعاطفية، والإرادية والعملية)، والتي يجب على المتربين اكتسابها لأجل الإدراك والعمل للتحسين المستمر لوضعيتهم (إحراز مراتب من الحياة الطيبة). يمكن أن تقسّم اللياقات على حسب مستوياتها وضرورة اكتسابها من قبل عموم أفراد المجتمع إلى فئتين: اللياقات الأساسية واللياقات الخاصة. أمّا اللياقات الأساسية فهي تلك المجموعة من الصفات والقدرات والمهارات التي يجب على المتربين اكتسابها من أجل الوصول إلى المرتبة الضرورية واللائقة من الاستعداد لعموم أفراد المجتمع لأجل تحقق الحياة الطيبة؛ ولكنّ اللياقات الخاصة هي تلك المجموعة من الصفات والقدرات على مستوى أعلى من

المستوى المرتقب من الاستعداد الجماعي لأجل تحقق الحياة الطيبة، والتي على الأفراد اكتسابها كل حسب ميله واستعداده الخاص وحاجة المجتمع لها.

العوامل المساهمة في التربية

أخذ بعين الاعتبار القيام بالفعاليات التربوية (أي التمهيد المناسب لهداية الأفراد لتشكيل هويتهم الخاصة وتساميتها المستمر) في لائحة وظائف هذه المجموعة من العناصر بنحو صريح؛ لذلك، هي تعدّ العناصر الأصلية لحركة التربية في المجتمع. مع أنه بما يخصّ نوع التربية المقصودة (العامة، والتخصصية، الرسمية وغير الرسمية) وفي النتيجة بما يخصّ المخاطبين، وفي الأهداف والوظائف، والتوجّه والمحتوى والأساليب المؤثرة على المتربين، تختلف بشكل ملحوظ في ما بين هذه العناصر؛ فبعضها جعل التربية فقط وظيفته الأصلية الوحيدة ورسالة مؤسسته (مؤسسات كالمدرسة، والجامعة، والحوزة العلمية، حيث يعتبر الغرض الأصلي الاجتماعي من تأسيسها واستمرار فعاليتها، هو القيام بالفعاليات التربوية على المستويات المتعددة؛ وعلى الرغم من ترتب نتائج فرعية أخرى على عملها أيضًا)؛ أمّا بعضها الآخر من عناصر التربية، فهي مؤسسات اجتماعية بوظائف متعددة (كالعائلة، والإعلام، والمسجد وبقية المؤسسات الثقافية) التي بالالتفات إلى إمكاناتها واستعداداتها، يمكنها بل يجب أن تقوم بدور مؤثر في حركة التربية. لذلك، إنّ إطلاق عنوان «عنصر حركة التربية» على هذه المجموعة من المؤسسات الاجتماعية، منوط ومحدود بحيثية دورها العملي في هذه الحركة، ولذلك يمكن بل يجب، ومن حيثية أخرى، اعتبارها جزءًا من العناصر المؤثرة على التربية.

العوامل المؤثرة في التربية

إنّ التدخل المباشر في أمر التربية، لا يعتبر من جملة وظائف هذه المجموعة من العناصر الاجتماعية؛ ولكن بسبب إيلائها دوراً أساسياً في توفير مقدمات أخرى لتحقيق الحياة الطيبة في الأبعاد المتعددة لكل فرد من المجتمع، أو بسبب تأثر عمل المربين والمتربين والعملية ككلّ بهذه العناصر الاجتماعية (كمحيط خارجي)، فهي تؤثر في كيفية التربية ونجاحها. بالطبع يلحظ الدور والمكانة المختلفة لهذه العناصر في الحياة الاجتماعية، وعلى حسب مقدار ونحو علاقتها بالعناصر والمكونات المساهمة في حركة التربية، من الطبيعي ألا يكون تأثير هذه العناصر على نجاح أو فشل حركة التربية بمستوى واحد. على كلّ حال، تشمل العناصر الاجتماعية المؤثرة على حركة التربية، طيفاً واسعاً من المؤسسات، والمنظمات والوكالات والمجموعات الرسمية وغير الرسمية الناشطة والفاعلة في المجتمع.

العقل

قابلية وهبة إلهية في نوع البشر يستطيع الإنسان من خلالها وفي مقام إدراك الوقائع والحقائق، أن يميّز الصلاح والفساد والحق والباطل والصدق والكذب بعضها عن بعض. وفي مقام العمل الاختياري أيضاً هو ملتزم بلوازم فهمه وإدراكه. هذا النشاط للعقل في عين كونه محدوداً ومشوباً بالمخاطر، يوقّر للإنسان إمكانية الحصول على بعض الحقائق ما فوق التاريخية بما يتعلق بحقيقة الوجود ومكانة الإنسان فيه. بناءً عليه فالعقل هو قابلية، بحيث يستطيع الإنسان من خلاله في مقام التعرف إلى حقائق الوجود (من خلال إدراك المفاهيم الكلية، واستنتاج القضايا الوصفية من البديهيات واليقينيات) عبر منهجية الاستدلال والبرهان، أن يدرك بعضها بشكل يقيني. كذلك، يحدّد القضايا الصادقة ويميّزها عن الكاذب منها (العقل

النظري والاستكشافي)، ويقدم نظريات ظنيّة معتبرة في مقام التبيين العلّي أو التنبؤ بالوقائع القابلة للمشاهدة (من خلال إبداع مفاهيم وبنى وفرضيات واختبارها تجريبياً)، أو في مقام التدخل وضبط الوقائع الطبيعية والاجتماعية والوصول إلى أهداف محدّدة، فهو يبدع ويستخدم الأدوات، والبرامج والأساليب المناسبة بالارتكاز على قدرته على التخيل، والإبداع والابتكار (العقل التجريبي، المنتج والأداتي). بالإضافة إلى هذا، فإنّ البشر، وبمساعدة العقل، يمكنهم في مقام إدراك الحقائق والقيم (ما ينبغي وما لا ينبغي المرتبطة بعمل الإنسان الاختياري)، أن يميّزوا أيضاً بين الصلاح والفساد، والحق والباطل، الصحيح والخطأ والحسن والسيئ (العقل النظري) وفي مقام العمل الاختياري أيضاً، أن يلتزموا بلوازم فهمهم وإدراكهم (العقل العملي). إذًا، إنّ العقل قادر كما في مجال الإدراكات النظرية (أي معرفة الحقائق والموجودات) والإدراكات العملية (أي معرفة الجيد والسيئ، أو ما يجب وما لا يجب) وكذلك في مقام الالتزام العملي (الإرادة والعمل) أن يستند إلى لوازم إدراكاته النظرية والعملية.

العملية

حركة تفاعلية مستمرة وتدرجية وهادفة وموحدة (لديها انسجام وتكيف داخلي)، وحيوية ومرونة، بحيث تتحقق- بما يتناسب مع مراحل التحوّل الوجودي لأفراد المجتمع بواسطة العناصر المتنوعة- في قالب وإطار متعدد الأنواع، وبنحو منسجم مع بقية العناصر الاجتماعية.

الفطرة

إنّ للمعرفة وللميل الأصيل تجاه الله، قابلية للنمو ويمكن أيضاً أن يودع طيّ النسيان، ولكنه لا يزول أبداً. إنّ لوجود الفطرة الإلهية عند الإنسان أرضية مساعدة جداً، بحيث يمكنها أن تمنح كلّ معارفه، وميوله، وأعماله الوجهة الإلهية، ولها الدور الأساسي في صيرورة الإنسان موجوداً أعلى، ممتازاً، صاحب هدف وتوجّه.

فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية

«مجموعة من القضايا المستدلّة والمدوّنة التي تتناول تبين ماهيّة، وغاية وكيفية التربية، في المجتمع الإسلامي لإيران، بشكل شامل ومنسجم، ومتصلة بعضها ببعض ومرتكزة على مبان أساسية معتبرة ومتناسبة مع النظام الفكري والقيمي المقبول في جمهورية إيران الإسلامية، كي تقوم بدور أساسي كـ «إطار نظري كلّيّ لأجل توجيه وهداية أنواع التربية وتنظيم عملية التربية في المجتمع الإسلامي في إيران».

فلسفة التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلامية

مجموعة شاملة، ومنسجمة، ومتصلة بعضها ببعض، ومستدلّة ومدوّنة، والتي على أساس «فلسفة التربية في جمهورية إيران الإسلامية» تتناول تبين ماهيّة، وغاية وكيفية التربية الرسميّة والعامة في جمهورية إيران الإسلامية.

الفلسفة التربوية للمجتمع

إطار نظري ثابت ومتّفق عليه لأجل هداية وتوجيه وتنظيم أنواع التربية في المجتمع، والتي هي بمثابة «مجموعة مدوّنة، من القضايا التي تُعنى بتبيين ماهيّة، وكيفية وغاية التربية (بمعناها العام)، بشكل مستدلّ، ومعتبر ومتّفق عليه من قبل عموم المتصدّين لحركة التربية في المجتمع». ويجب أن تكون هذه المجموعة

مرتكزة على مبان فكرية وقيمية مقبولة من جميع أفراد ذلك المجتمع، كي تكون بمثابة «إطار نظري لإرشاد وهداية وتنظيم أنواع التربية» وأن تقوم بدور مهم في إيجاد الانسجام والتناسق بين أنواع الفعاليات والبرامج التربوية المتنوعة (إقامة علاقة لائقة بينها وبين الثقافة والنظام الفكري والقيمي والضرورات المحلية للمجتمع).

القرب إلى الله

المصداق الأتم لغاية حياة الإنسان من المنظور الديني، حيث يكون تحصيل جميع الكمالات المقدّماتية للقرب إلى الله، وإنسانية الإنسان، هما رهن الوصول إلى مراتبه. وإنّ المراد بالقرب، ليس القرب الزمني والمكاني، بل المقصود به تلك العلاقة الحقيقية بين الله والإنسان بنحو تقيم روح الإنسان وعلى أثر الإيمان والأعمال الخاصة (المتناسبة مع غاية خلقه) علاقة وجودية مع الله سبحانه وتعالى، وتوثّقها وتعزّزها باستمرار، وبالتالي تتحقق مراتب الكمال في وجودها كنتيجة لهذه العلاقة. إنّ هذه العلاقة، حقيقة تكوينية، ولكن حصولها هو أمر اختياري واكتسابي. بالطبع هذا الارتباط الوجودي مع الله (ككمال مطلق وموجود لا متناه) أمر له مراتب ودرجات، يمكن أن يقوى أو أن يضعف ويتنزل بنحو مستدام.

الاكتساب

إنّ مفهوم الاكتساب ناظر إلى عمل المتربي الواعي والحرّ. في الواقع إنّ الاكتساب هو سعي واع وإرادي، يقوم به المتربي في المجالات المتوفرة لأجل تحقيق وتنمية ساعات وجوده. لكن بما أنّ الساعات الوجودية للإنسان ليست أمراً محدّداً من قبل، وتشكّل إمّا تصاعدياً وإمّا تنازلياً، تبعاً لاختيار الفرد، فتصبح الوجهة القيمة لهذا السعي، نفس تحقق اللياقات الضرورية في الساحات الوجودية للفرد. لذلك إنّ اكتساب اللياقات تتميز بالتالي:

- محورية الوضعية (التشكّل تحت تأثير عناصر الوضعية ومن خلال التفاعل معها لأجل إدراكها وإصلاحها المستمر).
- محورية المتربي (على عكس التمهيد، حيث يتحمّل المرّي المسؤولية الأساسية فيه).
- التداوم والاستمرارية (مع الأخذ بعين الاعتبار مسار تشكّل الهوية وتساميتها المتواصل).
- الوعي والإرادة (هما يتناسب ومستوى النمو واستعداد المتربي).

الوظيفة

القضية الناعرة إلى بيان الأثر والنتيجة المرجوة (المنتظرة) من فعاليات النظام (أو الأنظمة الفرعية)، الضرورية لتحقيق غاية التربية وأداء رسالة كلّ عنصر من العناصر والمؤسسات التربوية.

المباني الأساسية للتربية (= المباني الدينية والفلسفية للتربية)

مجموعة القضايا المستدلّة التي بالالتفات إليها، يتمّ تبين ماهيّة، وكيفيّة وغاية التربية، على أساس الرؤية الإسلامية، والتي تمّ إحرازها من خلال تعاليم الوحي الإسلاميّة والمعارف الأصيلة الإسلاميّة أو من التوضيحات المستدلّة عليها في علم الفلسفة بتوجّه إسلامي.

المباني الدينيّة

قضايا تبين مواضع علم الدين على أساس الرؤية الإسلاميّة المعتمدة والمقبولة في مجتمع إيران والتي تتناول فقط مباحث حول الدين (ماهيّة وكيفيّة الدين، ومكانة الدين في الحياة، وعلاقة الإنسان به، كيفية فهم

الدين، مجال الدين، وعلاقته بسائر المعارف.....) والتي يتم تبويبها في مجال علم الفلسفة المضافة «فلسفة الدين» Philosophy of religion أو يضعها بعض الباحثين في إطار مباحث علم الكلام الجديد، لذلك هي تختلف عن «المباني الدينية».

المباني الوجودية

جزء من أهم القضايا الوصفية - التبيينية حول حقيقة الوجود وأحكامه العامة والتي تمّ عرضها في أبحاث الرؤية الكونية الإسلامية أو في مجال علم الفلسفة الإسلامية بنحو استدلالي ومبرهن أو جُعِلت مفروضات.

المباني الإنسانية

تلك المجموعة من القضايا الوصفية - التبيينية المستدلّة حول حقيقة وجود الإنسان، والتي تمّ استخراجها من النصوص الإسلامية المعتبرة أو المعارف الإسلامية الأصيلة أو المباحث المرتبطة بتعريف الإنسان في الفلسفة الإسلامية (علم النفس الفلسفي) والتي، بسبب دورها المحوري في تبين وترسيم سمات الإنسان في كل نظرية فلسفية للتربية، يجب اعتبارها حجر الأساس الأصلي في كلّ نوع توصيف وتبيين لفلسفة التربية حسب الرؤية الإسلامية.

المباني المعرفية

جزء من أهم القضايا الوصفية والتبيينية حول المعرفة الإنسانية وحدودها وأطرها، والتي بناء على السنن المتعارفة في الأبحاث الفلسفية المعاصرة ومع الأخذ بعين الاعتبار الأهمية الكبيرة لساحة علم المعرفة في تبين فلسفة التربية، ميّزت المباني المتعلقة بهذه الساحة عن المباني العامة لمعرفة الإنسان (ولو أنّه في نصوص الفلسفة الإسلامية الرائجة، على الرغم من التعرّض للكثير من أبحاث هذه الساحة المهمّة، لم يتمّ التمييز في ما بينها).

المباني القيمية

مباحث حول ماهية القيم وكيفية إدراكها ومصداقيتها، وكذلك جزء من القضايا المتعلقة ببيان مصاديق أهم القيم المعتبرة، وكيفية تحقيقها على أساس النظام المعياري الإسلامي المعترف والمقبول في المجتمع الإسلامي (المباني والقيم المرتكزة على الدين الحق أو المنسجمة معه)، والتي تمّ أخذها بشكل عام، من مجال فلسفة الأخلاق، والحكمة العملية حسب الرؤية الإسلامية أو المأخوذة من المصادر الحاكية عن النظام القيمي والعقائدي للإسلام، كأصول موضوعة.

مقتضيات التربية

المنظور من مقتضيات التربية كلّ نوع إجراء وتدبير هادف، يخطّط له وينفّذه المرّبون في عملية التربية لأجل تحقيق أهداف هذه العملية بالنسبة للمتربّين.

موانع التربية

يطلق عنوان موانع التربية على الأمور والظواهر التي يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على تحقيق أهداف عملية التربية. بالتأكيد هذه الموانع ممكن أن تكون داخلية أو خارجية، داخلية في اختيار المرّبين أو خارج اختيارهم.

الوضعية

المقصود بالوضعية، وضعية معينة، فعّالة، قابلة للإدراك والتغيير، والتي هي حصيلة تفاعل مستمر للفرد كـ «عنصر» واع، حرّ وفَعّال مع الله وطيف واسع من عالم الوجود (الذات والطبيعة والمجتمع) في محضر الله تعالى (الحقيقة العليا وخالق العالم كلّ وفوق كلّ وضعياته). وللإنسان دوماً وضعية خاصة، يمكنه إدراكها وتغييرها.

المكونات (المتعلقة بنظام التربية الرسمية والعامة)

أجزاء نظام التربية الرسمية والعامة لأجل أداء رسالته والمساعدة في تحقيق أهدافه.

النظام المعياري الإسلامي (الديني / الربوبي)

المباني والقيم المرتكزة على دين الحق أو المنسجمة معه؛ إنّ النظام المعياري للحياة الطيبة، يشتمل على سلسلة مراتب من القيم التي ليست فقط من حيث أهمية وألوية التحقق بالمستوى والدرجة نفسها، بل أيضاً لا يتوقف قبول بعض القيم الأساسية للنظام المعياري الديني على معرفة واختيار دين الحق؛ لذلك إنّ لتشكّل هذا النوع من الحياة في الأبعاد المختلفة، درجات متعددة. ما يُتَوَقَّع من دين الحق، أن يقدم النظام المعياري المطلوب للحياة اللائقة على أساس الدين (الحياة الطيبة). هذا النظام المعياري يُعنى بأبعاد حياة الإنسان كافة. ولو أنّه قد اكتفى بالنسبة لمجموعة من هذه الساحات بعرض الكليات، لكن ذكرت الجزئيات أيضاً في ساحات أخرى. وفي الوقت نفسه، وبالأخذ بعين الاعتبار قدرة العقل والتجربة البشرية، فإنّ الدين لم يكن قطّ في وارد تقديم الإجابات لحاجات الإنسان كافة دون الارتكاز على هذه القدرة، ويقوم بالتالي بالدور المكمل (وليس البديل) للعقل والتجربة البشرية.

النتيجة الاختصاصية (حركة التربية)

الهدف والنتيجة النهائيان المرتقبان بشكل خاص من حركة التربية (بالتأكيد لناحية الغاية المشتركة لجميع فعّاليات وإجراءات مؤسسات المجتمع الإسلامي المتنوعة)

نظام التربية الرسمية والعامة

مؤسسة اجتماعية وثقافية منظّمة، تعدّ أهمّ عنصر انتقال، ونشر وارتقاء للثقافة العامة في مجتمع إيران الإسلامي، وهي تتعهّد مسؤولية تجهيز وإعداد عامة الأفراد (٦ - ١٨ سنة) لتحقيق درجة مقبولة من الحياة الطيبة في الأبعاد كافة، عن طريق توفير الأرضية لتشكّل هويتهم وارتقائها المستمر (مع التأكيد على الوجوه المشتركة الإنسانية، والإسلامية، والإيرانية).

الهداية

توجيه الحركة الحرّة والواعية للمتربي في مسير إحراز كلّ نوع من الكمال اللائق الذي يستطيع أن يكون في سياق غاية حياة الإنسان (القرب إلى الله) ومراتبها المختلفة.

الهوية

بشكل عام، هي ناتج لمجموعة من رؤى الإنسان، وعقائده، وميوله وأعماله وصفاته؛ ومن هنا هي ليست أمراً ثابتاً ويتمّ تعيينه مسبقاً، بل هي حاصل سعي الفرد ونجاحه، وهي متأثرة إلى حدّ ما بالظروف الاجتماعية.

إنَّ الإنسان في الواقع، كائن يستطيع بالارتكاز على فطرته واستعداداته الطبيعية والاستفادة من العقل وقدرة اختياره وإرادته، وفي التفاعل مع وضعيته أن ينال المعرفة. والمعرفة المحصَّلة يمكنها أن توفر لديه أرضية الميل والدافع. وتوفّر الرؤية والميل والدافع الباطني له أرضية التصديق (الإيمان) وتكوين الإرادة (التصميم المشتمل على العمل)، ومن خلال العمل وتكراره، تتشكّل هويته. إنَّ هذه الأمور أيضًا، لها الدور الأساسي في أيّ تحوّل للهويّة بعد تكوينها البدائي.

الوظائف والمهام

قضايا تشمل بيان الوضع المنشود لفعاليّات العناصر، والمكوّنات الفرعية لكلّ مؤسّسة مساهمة في حركة التربية وهي ضرورية لتحقيق رسالة العناصر والمؤسسات التربوية.



أهمّ المصادر والمراجع

- «القرآن الكريم»
- «نهج البلاغة»
- كليني الرازي، «أصول الكافي»
- «الصحيفة السجّادية مرفقة برسالة الحقوق للإمام زين العابدين ١٣٨٦»، ترجمة لطيف راشدي، الطبعة الرابعة طهران، الشركة العالمية للطباعة والنشر.
- الإمام الخميني، روح الله، «صحيفة نور»، طهران، مركز نشر آثار الإمام الخميني.
- الإمام الخميني، روح الله، «ولاية الفقيه»، طهران، مركز نشر آثار الإمام الخميني.
- آية الله الخامنئي، السيد علي، «حديث الولاية»، مجموعة إرشادات وتوجيهات السيد القائد، مركز طباعة ونشر مكتب تبليغات إسلامي، قم.
- آراسته، رضا ١٣٤٨، «تجزيه وتحليل تعليم وتربيت إيران» (تحليل التربية والتعليم في إيران)، مقالات ومحاضرات تربوية، نشر دهخدا.
- السيّد زاده أحمد ١٣٨٣، «مسائل آموزش وپرورش ایران» (مسائل التربية والتعليم في إيران)، طهران، دار النشر سمت.
- آل أحمد، جلال، «مدير مدرسة».
- اسكندري حسين ١٣٨٧، «الگوی نظري تربيت زیستی و بدني در نظام آموزش وپرورش ج.ا.ا» (النموذج النظري للتربية البدنية والحياتية في نظام التربية والتعليم ج.ا.ا)، مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- إبراهيم زاده، عيسى. ١٣٨٣ «فلسفة تربيت» (فلسفة التربية)، طهران: نشر جامعة پیام نور.
- أماني، محمود ١٣٨٧ «الگوی نظري تربيت علمي وفناوري در نظام آموزش وپرورش ج.ا.ا» (النموذج النظري للتربية العلمية والتقنية في نظام التربية والتعليم ج.ا.ا)، مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- أفروغ، عماد، ١٣٨٧، «حقوق شهروندی وعدالت» (حقوق المواطنة والعدالة)، طهران: دار النشر سوره مهر.

- أفروغ، عماد، ١٣٨٧ «هویت ایران ی و حقوق فرهنگي» (الهوية الإيرانية والحقوق الثقافية)، طهران، دار النشر سوره مهر.
- أنصاري، باقر ١٣٨٦، «مباني حقوقي آموزش و پرورش» (المباني الحقوقية للتربية والتعليم)، مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- أوطميشي، عمر، ١٣٨٥ «تدوين بنیان هاي جامعة شناختي سند ملي آموزش و پرورش» (تدوين مباني علم الاجتماع للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم) مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- باقري، خسرو، ١٣٨٨، «الگوی مطلوب يادگیری در جمهوری اسلامي ایران» (النموذج التعليمي المنشود في جمهورية إيران الإسلامية) مركز الدراسات الثقافية والاجتماعية.
- باقري، خسرو، ١٣٨٥ «بررسی نظام ارزشی و اعتقادی در جمهوری اسلامی ایران و تدوين مباني فلسفه برنامه ریزی متناسب با آن» (دراسة النظام القيمي والاعتقادي في جمهورية إيران الإسلامية و تدوين مباني فلسفة التخطيط المتوافقة معه)، منظمة البحث والتخطيط التعليمي، مؤسسة البحوث للتخطيط الدراسي والابتكارات التعليمية.
- باقري، خسرو، ١٣٨٠، «پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (دراسة لإحراز فلسفة التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية)، منظمة البحث والتخطيط التعليمي، ومؤسسة البحوث للتخطيط الدراسي والابتكارات التعليمية.
- باقري، خسرو، ١٣٨٧ «در آمدی بر فلسفهء تعلیم و تربیت جمهوری اسلامي ایران» (المدخل إلى فلسفة التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية). طهران، دار النشر العلمية والثقافية.
- بهشتي، محمد حسين، ١٣٨٦ «شناخت اسلام» (معرفة الإسلام) مؤسسة نشر آثار وأفكار الشهيد بهشتي، طهران: دار النشر بقعة.
- پاك سرشت، محمد جعفر. «فلسفه آموزش و پرورش» المندرجة في «علوم تربيتي، ماهيت وقلمرو آن» (فلسفة التربية والتعليم المندرجة في العلوم التربوية، ماهيتها ونطاقها)، تحرير علي محمد كردان، ١٣٨٠ طهران دار نشر سمت.
- توراني، حيدر. ١٣٨٧، «مديريت فرايند مدار» (الإدارة المتمحورة حول العملية)، طهران دار نشر تزكية.
- توراني، حيدر. ١٣٨٧، «الگوی نظری زیر نظام مديريت ورهبری در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا.» (نموذج النظام الفرعي للإدارة والقيادة في نظام التربية والتعليم في ج.ا.ا.)، مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- جعفري، محمد تقی، ١٣٧٥ «انسان در أفق دید قرآن»، (الإنسان في أفق الرؤية القرآنية) دار نشر بنياد بعثت.

- جعفري، محمد تقی، ۱۳۸۸. «زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام» (الجمال والفن في الرؤية الإسلامية)، طهران: مؤسسة تدوين ونشر آثار الاستاذ العلامة محمد تقی جعفري.
- جعفري، محمد تقی ۱۳۸۷، «حياة معقول» (الحياة العقلية)، طهران: مؤسسة تدوين ونشر آثار الاستاذ العلامة محمد تقی جعفري.
- حاجی ده آبادی، محمد علي ۱۳۸۶. «حقوق تربيتي كودك» (حقوق الطفل التربوية)، مركز بحوث الحوزة والجامعة.
- حایری یزدي، مهدي ۱۳۶۱، «كاوش های عقل عملي» (بحوث حول العقل العملي)، مؤسسة الدراسات والأبحاث الثقافية.
- حسنی، محمد. ۱۳۸۵ «تدوين چهار چوب فلسفی و دینی سند ملی آموزش و پرورش» (تدوين الإطار الفلسفي والديني للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم) لجنة الدراسات النظرية.
- حداف، وادی و دراکسلر، الکساندرا، «فناوری برای آموزش» (التكنولوجيا للتعليم)، ترجمة محمد رضا سرکار آراني وعلي رضا مقدم، طهران، دار نشر ني.
- حسين بستان، ۱۳۸۲، «نابرابري جنسي» (عدم المساواة بين الجنسين)، قم: نشر مركز بحوث الحوزة والجامعة.
- محمد رضا حکيمي، محمد حکيمي، علي حکيمي «الحياة»، ترجمة أحمد آرام، ۱۳۶۳، ج ۱ و ۲ قم: مركز نشر مكتب التبليغ الإسلامي.
- خامنه ای، سيد محمد. ۱۳۸۴. «روح و نفس» (الروح والنفس)، طهران نشر اتحاد حکمت اسلامي صدر.
- خلاقي، علي أصغر، ۱۳۸۷، «الگوی نظری تربیت حرفه ای واقتصادي در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا» (النموذج النظري للتربية المهنية والاقتصادية في نظام التربية والتعليم ج.ا.ا) مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- مكتب التعاون بين الحوزة والجامعة، ۱۳۷۲. «در آمدي بر فلسفهء تعليم وتربيت اسلامي» (المدخل إلى فلسفة التربية والتعليم الإسلامية) طهران: دار نشر سمت.
- مكتب التعاون بين الحوزة والجامعة، ۱۳۷۴. «در آمدي بر جامعه شناسی اسلامي» (المدخل إلى علم الاجتماع الإسلامي) طهران: دار نشر سمت.
- درونه، جعفر، رضايي، محمد حسين ۱۳۸۶، «منشور تحول بنيادين آموزش و پرورش از نگاه مقام معظم رهبری» (منشور التحول البنيوي للتربية والتعليم من منظور الإمام الخامنئي)، طهران: الأمانة العامة لتنفيذ وثيقة التحول البنيوي للتربية والتعليم.
- رحمانی، قاعدة نفی السبيل في رأي الفريقين، تاريخ الاستخراج ۲۵ / ۶ / ۸۹ الموقع الإلكتروني حوزة www.hawzah.net



- رحمانی، حسن قاعدة نفي السبيل، تاريخ الاستخراج ٨٩ / ٦ / ٢٩ الموقع الإلكتروني مركز بحوث باقر العلوم.
- رضایی منيره ١٣٨٧ «الگوی نظری ساحت تربیت هنری و زیبایی شناسی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا» النموذج النظري لساحة التربية الفنية والجمالية في نظام التربية والتعليم ج.ا.ا، مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- رينگر، ام، مونیکا. «آموزش، دين وگفتمان اصلاح فرهنگي در دوران قاجار» (التعليم، الدين والخطاب الثقافي الإصلاحي في العهد القاجاري)، ترجمة حقيقة خواه، طهران، دار نشر ققنوس.
- رودگر محمد، جوا ١٣٨٨، «عدالت جنسیتی از دیدگاه علامه طباطبائی وشهید مطهری» (العدالة بين الجنسين من رؤية العلامة الطباطبائي والشهيد مطهری)، الدراسات الاستراتيجية حول المرأة، شتاء ٨٨.
- زیبا کلام، فاطمة ١٣٨٤، «مباني فلسفی آموزش و پرورش در ایران»، (المباني الفلسفية للتربية والتعليم في إيران)، نشر جامعة تفرش.
- سادات أسدی، لیلا ١٣٨٨، «حریم خصوصی کودک وحق والدين بر تربیت کودک» (خصوصية الطفل وحق الوالدين في تربية الطفل).
- ساکی رضا، ١٣٨٧ «الگوی نظری زیر نظام پژوهش و ارزشیابی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا» (النموذج النظري للنظام الفرعي للبحث والتقييم في نظام التربية والتعليم في ج.ا.ا). مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- سبحانی، محمد تقی، ١٣٨٥. «در آمدي بر جريان شناسی اندیشه اجتماعی دینی در ایران معاصر» (المدخل إلى معرفة تيارات الفكر الاجتماعي الديني في إيران المعاصرة)، المجلة الفصلية نقد ونظر، العدد ٣ و ٤.
- سروش، محمد، ١٣٨٨، «نقش دولت اسلامی در آموزش و پرورش» (دور الحكومة الإسلامية في التربية والتعليم) المجلة الفصلية التربية الإسلامية، العدد ٥.
- سیف، سوسن والزملاء ١٣٨٥، «روان شناسی رشد ١» (علم نفس النمو ١)، طهران، نشر سمت.
- شاتو، زان. ١٣٨٦. «مربیان بزرگ» (كبار المعلمين)، ترجمة غلام حسین شکوهی، طهران نشر جامعة طهران.
- شاملی، عباسعلی، ١٣٨٨ «تدوين بنیان های فلسفی و دینی سند ملی آموزش و پرورش» (تدوين المباني الفلسفية والدينية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم)، لجنة الدراسات النظرية.
- شریعتمداري، علی، ١٣٧٣ «روان شناسی تربیتی» (علم النفس التربوي)، طهران دار النشر أمير كبير.
- شریعتمداري، علی، ١٣٦٧، «فلسفه» (الفلسفة)، طهران، دار النشر الجهاد الجامعي.
- شکوهی، غلامحسین، ١٣٨٦، «مبانی و اصول آموزش و پرورش»، مشهد، دار النشر العتبة الرضوية.

- شلبي، أحمد، ١٣٧٠، «تاريخ آموزش و پرورش در اسلام» (تاريخ التربية والتعليم في الإسلام) ترجمه محمد حسين ساكت، دار النشر، مكتب نشر الثقافة الإسلامية.
- صادق زاده عليرضا ١٣٨٧ «الگوی نظری تربیت دینی و اخلاقی در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا.» (النموذج النظري للتربية الدينية والأخلاقية في نظام التربية والتعليم ج.ا.ا.)، مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- صادق زاده عليرضا ومحمد حسنى ١٣٨٨ «طرح بررسى و اعتبار بخشى به نتایج توليف مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش»، (مشروع دراسة وإقرار نتائج توليف الدراسات النظرية للوثيقة الوطنية للتربية والتعليم)، مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- الطباطبائي، محمد حسين، ١٣٧٠، «تفسير الميزان»، ج ٣-٤-٧-٨-١٢-٣١.
- الطباطبائي، محمد حسين، ١٣٥٩، «أصول فلسفه و روش رئاليسم» (أصول الفلسفة والمذهب الواقعي)، ج ٣، مكتب التبليغ في الحوزة العلمية في قم، قم.
- عرسان گيلاني، ماجد ١٣٨٩، «فلسفه تربيت اسلامي» (فلسفة التربية الإسلامية)، ترجمة بهروز رفيعي، قم، مركز بحوث الحوزة والجامعة.
- علم الهدى، جميلة. ١٣٨٧ «تبين فلسفه تعليم و تربيت رسمى در اسلام» (تبين فلسفة التربية والتعليم في الإسلام) مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- غزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، ترجمة مويد الدين خوارزمي، تصحيح حسين خديو جم، ١٣٥٢، طهران، مؤسسة ثقافة إيران.
- غفاري، على، ١٣٨٧ «الگوی نظری زیر نظام فضا و تجهيزات در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا.» (النموذج النظري للنظام الفرعي لتوفير المكان والمعدات في نظام التربية والتعليم ج.ا.ا.)، مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- غنيمه، عبد الرحيم ١٣٧٢، «تاريخ دانشگاه های بزرگ اسلامي» (تاريخ الجامعات الكبرى الإسلامية)، ترجمة نور الله كسابي، طهران، نشر جامعة طهران.
- فاني، أصغر، ١٣٨٦، «الگوی نظری زیر نظام تربيت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تربيت رسمى وعمومى» (النموذج النظري للنظام الفرعي لإعداد المعلمين وتوفير الموارد البشرية لنظام التربية الرسمية والعامة) مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- فرمهيلى فراهاني، محسن، ١٣٨٧ «الگوی نظری تربيت اجتماعى سياسى در نظام آموزش و پرورش ج.ا.ا.» (النموذج النظري للتربية الاجتماعية السياسية في نظام التربية والتعليم ج.ا.ا.)، مشروع تدوين الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- كديور، پروين، ١٣٨٥، «روان شناسى تربيتى» (علم النفس التربوي)، طهران نشر سمت.



- گاردنر، ویلیام ۱۳۸۶، «جنگ علیه خانواده» (الحرب على الأسرة)، ترجمة معصومه محمدی، مكتب الدراسات والبحوث حول المرأة.
- گوته، جرالدا ۱۳۸۶، «مکاتب فلسفی وآرای تربیتی» (المذاهب الفلسفية والآراء التربوية)، ترجمة محمد جعفر پاک سرشت، طهران، دار النشر سمت.
- لطف آبادی، حسین، ۱۳۸۶، «تدوین بنیان های روان شناختی طرح تدوین سند ملی آموزش وپرورش» (تدوین مباني علم النفس لمشروع تدوین الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم)، لجنة الدراسات النظرية.
- لطف آبادی، حسین، ۱۳۸۵، «روان شناسی تربیتی» (علم النفس التربوي)، طهران: دار النشر سمت.
- لطف آبادی، حسین، ۱۳۸۵، «روان شناسی رشد ۲» (علم نفس النمو)، طهران: دار النشر سمت.
- محسن پور، بهرام، ۱۳۸۳، «ضرورة تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش وپرورش جمهوری اسلامی ایران» (أهمية تدوین نظرية المنهاج الدراسي للتربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية) مجلة ابتکارات التعليم، ربيع ۱۳۸۳، العدد ۷.
- المصباح الیزدی، محمد تقی ۱۳۶۷، «دروس فلسفه أخلاق» (دروس فلسفة الأخلاق)، اطلاعات، طهران.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۶۰ «جهان بینی توحیدی» (الرؤية الكونية التوحيدية)، قم، دار النشر، صدرا.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۶۵، «ختم نبوت» (ختم النبوة) قم، دار النشر صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر، شرح الخطبة ۲۱۶، تاریخ الاستخراج ۲۹ / ۶ / ۸۹ وتفسیر الرسالة ۲۷ من نهج البلاغة.
- منیر الدین، أحمد، ۱۹۶۸، نهاد آموزش اسلامی (مؤسسة التعليم الإسلامي)، ترجمة محمد حسین ساکت (۱۳۸۴)، طهران، دار النشر النظرة المعاصرة.
- مهر محمدی، محمود. ۱۳۸۷ «الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی در نظام آموزش وپرورش ج.ا.ا» (النموذج النظري للنظام الفرعي للمنهاج الدراسي في نظام التربية والتعليم، ج.ا.ا) مشروع تدوین الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- میلاره، گاستون ۱۳۷۰، «معنا وحدود علوم تربیتی» (معنى العلوم التربوية وحدودها)، ترجمة علي محمد کاردان، طهران، دار النشر جامعة طهران.
- نادری، ابو القاسم، ۱۳۸۶، «الگوی نظری زیر نظام تامین منابع مالی در نظام آموزش وپرورش ج.ا.ا» (النموذج النظري للنظام الفرعي لتوفير المصادر المالية في نظام التربية والتعليم في ج.ا.ا)، مشروع تدوین الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم، لجنة الدراسات النظرية.
- نائینی، میرزا محمد حسین، ۱۳۳۴، تنبيه الأمة وتنزيه الملة، طهران، شركة سهامی للنشر.
- نفیسی، عبد الحسین، ۱۳۷۸، «آموزش فنی بررسی پاره ای از جنبه های بهبود کیفیت» (التعليم المهني دراسة جانب من جوانب تحسين الكيفية)، طهران، مدرسة البرهان.

المباني النظرية للتحوّل البنيوي

في نظام التربية والتعليم الرسمي والعام
في جمهورية إيران الإسلامية



المدرسة المأهولة للتربية والتعليم - مدارس المأهولة

www.almahdschools.edu.lb



almahdschools