

نحو فلسفة إسلامية للتربية؛ إشكاليات التأصيل ومسارات البناء

عباس صبحي كنعان¹

ملخص

يتناول هذا المقال إشكالية التأصيل الإسلامي للتربية، من خلال البحث في المراكز المعرفية والعقدية التي يمكن أن تقوم عليها فلسفة تربوية إسلامية متكاملة، ومناقشة أبرز الاتجاهات في تحديد العلاقة بين النص الديني والعقل والفلسفة والعرفان. كما يبحث في مفهوم «الإسلامي» وحدوده في المجال المعرفي والتربوي، وفي إمكان الإفادة من النتاج العلمي والإنساني المعاصر، ما لم يتعارض مع المبادئ والقيم الإسلامية. ويتوقف المقال عند تطور الاجتهاد وأثره في إنتاج المعرفة الإسلامية، وأبرز التحديات التي تواجه بناء فلسفة التربية الإسلامية، ومنها الحاجة إلى تحديد المباني الفلسفية، والمنهجية التي يمكن اعتمادها في هذا السياق، فضلاً عن فتح مجالات الاجتهاد أمام القضايا التربوية. كما يستعرض جانباً من التجارب الفكرية في هذا الميدان، مع التركيز على التجربة الإيرانية وجهودها المؤسسية في بناء فلسفة للتربية الإسلامية، وإعداد وثيقة وطنية للتحوّل البنوي التربوي، بوصفها تجربة معاصرة في مسار التأصيل الإسلامي للتربية. الكلمات المفتاحية: التأصيل الإسلامي، التربية الإسلامية، النص الديني؛ العقل؛ الاجتهاد، المعرفة التربوية، وثيقة التحوّل التربوي، التجربة الإيرانية.

¹ add2706@gmail.com . دكتوراه في العلوم التربوية، لبنان،

المقدمة

بالنظر إلى الدين الإسلامي الذي يسعى إلى تقديم مقارنة معرفية خاصة بالإنسان، تستند إلى الأصول المعرفية والعقدية للدين، وتسعى لصياغة رؤية خاصة تساهم في تشييد قواعد وأسس ومبادئ خاصة بها، ولمسا كانت هناك مذاهب ومدارس متعددة في الفكر البشري سعى الدين الإسلامي ليقدم أطروحة في تفسير الكون والخالق والإنسان والحياة والموت... إلخ، وطبيعة العلاقة بين المخلوق والخالق، كباقي الديانات، وبالتالي فإن لدى الدين الإسلامي تفسيراً أو مقارنة خاصة بكل مجال من مجالات العلوم الإنسانية، تتلاءم مع تلك المقدمات العقدية والمعرفية لديه، بل لا يمكن فصلها عنها، ووفق نسق خاص من المفاهيم والمركزات والقواعد الخاصة به، إلا أن ذلك يدعو إلى طرح مجموعة من الأسئلة التي تتبادر إلى الذهن في هذا المقام:

- ما هي المرتكزات المعرفية التي يميز بها الدين الإسلامي عن غيره حينما نريد التأسيس لفلسفة إسلامية خاصة بالإنسان؟

- إلى أي مدى تتسم هذه المرتكزات ببعدها الأصولي؟ أي هل تستند -عند تقديم نفسها- إلى أدلة دينية محكمة البنيان؟

- إلى أي مدى تتقاطع أو تفرق الفلسفة الإسلامية للإنسان وعلاقته بالكون والخالق ونفسه، عن الفلسفات الأخرى؟ وهل لديها جوانب معرفية تتناقض مع غيرها من الفلسفات الأخرى في عملية التأسيس؟

- كيف يمكن لهذه الفلسفة (الإسلامية) أن تتعامل مع الناتج العلمي الإنساني؟ والتراث المعرفي والنظريات المعرفية المتعددة والمتراكمة على مدى الأزمنة المتعاقبة والسابقة؟

- هل يمكن أن تقدم الفلسفة الإسلامية طرْحاً جديداً على مستوى صناعة الإنسان وحياته، بما يساهم في حل الكثير من العقبات التي تواجه تربية الإنسان في عالمنا المعاصر؟ أو التي تساعد في حل بعض من المشكلات التي تواجه الواقع الاجتماعي؟

وغيرها من الأسئلة التي تبرز الحاجة لوجود عملية تأصيل إسلامية محكمة، ودقيقة. إلا أن هذه المقاربة تختلف بين المذاهب والمكونات الإسلامية، حيث يسعى كل منها إلى تقديم رؤيته الفلسفية والمعرفية الخاصة، استناداً إلى مرتكزات تأسيسية، أي أن هناك تعددية تبرز أمامنا عند تحديد تلك الرؤى، وقد نتجت هذه التعددية عن عدة عوامل، منها:

- تعددية المقاربات العقدية للكثير من القضايا الكلامية.

- تعددية المشارب المعرفية لديها، وطبيعة الاجتهاد في فهم النص الديني، وكيفية مقارنة ذلك على المستوى الفقهي والأخلاقي.

- تعددية الموقف من التراث والنص الديني وسعته أو ضيقه، ومدى حجية النص المنقول في الإسناد والدلالة.

- تعددية الموقف المعرفي والمنهجي من تحديد "ما هو دور العقل في تكوين المعرفة لدى الإنسان المسلم؟".

خاصة إذا ما قاربنا الأمر في العلاقة بين تلك الرؤى والسلطة، التي يمكنها أن تقوم بالتضييق أو استبعاد هذه المقاربة المعرفية للدين أو تلك، أو هذا المذهب أو ذاك، أو هذه القراءة للدين أو تلك، بما يعكس على مدى فسخ المجال أمامه للتقدم وإرساء قواه، أو تقوم -السلطة- بتشويه وتزييف ما توصل إليه هذا المذهب أو ذاك... إلخ؛ كل ذلك يدعو إلى إعادة النظر في الكثير من المرتكزات المعرفية التي لا بد للعلوم الإنسانية من الاستناد إليها، وقد نشأت هنا ثلاثة اتجاهات في مجال الفلسفة الإسلامية للعلوم الإنسانية (وهذا ما يسري على التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع... إلخ)، نذكرها وفق التالي:

اتجاهات في مجال الفلسفة الإسلامية للعلوم الإنسانية:

الاتجاه الأول: وهو الاتجاه الذي يدعو إلى الإعراض عن الفلسفة والعرفان والاكتفاء بالنصوص الدينية الإسلامية، وذلك في سبيل تحديد الأفكار الإسلامية الأساسية في مجال التربية والتعليم، حيث ينطلق هذا الاتجاه من خلفية أنّ الفلسفة والعرفان يختلفان فيما بينهما من جهة، فكل منهما يقدم تفسيرات تتلاءم مع منهجه المعرفي الذي يختلف عن الآخر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى -بناءً على هذا الاتجاه- فإنّ التباين والاختلاف حاصل بين النصوص الدينية من جهة وبين العرفان والفلسفة من جهة أخرى، إذ أن الموروث الغربي لكل من الفلسفة والعرفان أو التصوّف (خاصة العرفان النظري) يحمل في طياته ما تناقله المترجمون للعلوم ونقلوه من الموروث اليوناني إلى العالم الإسلامي، فالتباين في الفلسفة الإسلامية -بحسب أصحاب هذا الاتجاه (مدكور، ١٩٨٧، وحكيمي، ٢٠٠٠)- هو نتيجة لما حصل من تباين في الفلسفة اليونانية، ولهذا فإقحام الفلسفة مجدداً في الفلسفة التربوية الإسلامية؛ سيؤدي إلى مزيد من التباين والتباين عن الفكر الإسلامي الأصيل، وأيضاً الابتعاد عن الرؤية الإسلامية ذاتها، فهو لا يُعبّر عن حقيقة الرؤية الإسلامية الأصيل كما هي.

الاتجاه الثاني: لا تعارض ولا اختلاف جوهري بين الدين الإسلامي من جهة وبين الفلسفة والعرفان، فالرؤية المعرفية لكل من الطرفين فيما يعني الوجود والمعرفة وعلم القيم هو تكاملي، فالشاهد مرتضى مطهري (رض) -مثلاً- يشير إلى أنّ «عرض الأبحاث الإلهية العميقة من قبل الأئمة الأطهار وعلى رأسهم الإمام علي (عليه السلام) أدى إلى صيرورة العقل الشيعي ومنذ القديم عقلاً فلسفياً استدلالياً» (الطباطبائي، ١٤١٣ هـ ص ٣٧)، كذلك فإنّ المعتزلة كمنهج عقدي لدى المذهب السني اعتمدوا المنهج العقلي الفلسفي

الاستدلال، بينما رفض آخرون من أهل السنة هذا المنهج، واكتفوا بالنص الديني كمصدر وحيد للمعرفة الدينية.

وفي الوقت الذي يعترف الشهيد مطهري بأنَّ هناك الكثير من الفلاسفة المسلمين غلب عليهم الاستدلال الأرسطي اليوناني، كالفارابي وابن سينا ونصير الدين الطوسي، أو أنَّهم قاموا بتفسير النص الديني بناءً على المنهج الأرسطي، إلا أنَّ هناك فلاسفة آخرون كصدر الدين الشيرازي، استلهم فلسفته من القرآن الكريم ونهج البلاغة ونصوص الأئمة الأطهار عليهم السلام، وأسماها الحكمة الإلهية المتعالية، والتي قدمت تفسيراً وحلاً للكثير من القضايا والمعضلات التي طرحت في الفكر الإسلامي، ولم يكن هناك من توافق بين العقل والشرع عليها، كتفسير مسألة الوجود، وقضية المعاد الجسماني، وتجرد النفس البشرية، وقضية حدوث العالم وقدمه، قضية عالم البرزخ والمثال، وغيرها من المسائل والقضايا والموضوعات الفلسفية والكلامية العميقة والشائكة.

الاتجاه الثالث: الذي يحاول أن يقدم نفسه على نحو يتجاوز نقاط ضعف الاتجاه الأول المنغلق على نفسه، والذي يستبعد النتاج الفكري الفلسفي البشري على نحو العموم، ويقيّد نفسه بمنهجية النص والاجتهاد في فهمه، دون الأخذ بعين الاعتبار ذاك الناتج العقلي والفلسفي العميق، وكذلك يتجاوز ضعف الاتجاه الثاني الذي ينغمس في البعد الاستدلالي العقلي والفلسفي، ويأتي النص الديني في بناء الرؤية الفكرية والمعرفية في المرتبة الثانية، بل أن يستفيد من نقاط قوة كل منهما، فيستفيد هذا الاتجاه من النص الديني كما يستفيد من الناتج العقلي، استناداً على الناتج العقلي ومنهجيته الاستدلالية، واستتطاق النص الديني واستثماره في استحضار الفلسفة الإسلامية للتربية.

لكن، هنا يدفعا البحث إلى ضرورة بيان المقصود بـ "الإسلامي"، فهل نعني كل ما يمكن استظهاره أو الاستدلال عليه من خلال النص الديني (آيات وروايات) ولا دخل للعقل فيه؟ أم أنَّه كل ما يمكن أن يشكّل وسيلة للمعرفة والعلم لدى الإنسان؟ أم لا هذا ولا ذلك؟

ربما تقودنا هذا الأسئلة لتحديد الموقف من الاتجاهات الثلاثة المتقدمة، وتوضيح ما يمكن أن نصلح عليه بالمدرسة الفكرية التي ننطلق منها في هذا المجال، وكيف كان، فإنَّ مسألة تحديد ما هو إسلامي وغير إسلامي هي مسألة تأسيسية أو مبنائية في هذا الميدان، ويترتب عليها الكثير من الآثار المعرفية والسلوكية، ولها جذور في عمق المعرفة العقائدية والدينية، إلّا أنه يمكننا تحديد ذلك استناداً إلى

المقدمات التالية:

١. أن الدين الإسلامي جاء ليرسم للإنسان طريق هدايته، ورشده إلى ما فيه خيره وصلاحه، في الدنيا والآخرة، من عمارة الأرض، واستخلافه من قبل الله تعالى فيها، وبيان الأحكام الشرعية التفصيلية أو الكلية لكافة الميادين الحياتية، وتحديد الموقف أزاء عالم الدنيا والموت والبرزخ وما بعده، فأرسل الرسل والأنبياء عليهم السلام «وَيَوْمَ نَبْعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا عَلَيْهِمْ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَى هَؤُلَاءِ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ» (سورة النحل، ٨٩)، وأنزل الكتب السماوية للهداية «نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ، مِنْ قَبْلِ هَؤُلَاءِ لِلنَّاسِ وَأَنزَلَ الْفُرْقَانَ إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ ذُو انْتِقَامٍ» (سورة آل عمران، ٣ و ٤)، و «هَذَا بَيَانٌ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَمَوْعِظَةٌ لِّلْمُتَّقِينَ» (سورة آل عمران ١٣٨)، أي كل ما يساعد على سلوك الإنسان طريق سعادته الحقيقية: «لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ» (سورة الحديد ٢٥)، لما في القسط والعدل-بالمعنى الأعم والأشمل- من هناء الإنسان وسعادته «مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ» (سورة النحل ٩٧).

٢. إن مفردات الحياة الدنيوية اليومية للإنسان تتسم بالتزاحم، والتعارض، مما يولد الكثير من المشكلات اليومية التي تحتاج إلى حلول، حيث تشكل معارفه مدخلًا لمعالجة هذه المشكلات، أو أنها تقف عائقًا أما ذلك، وبالتالي فإن المعارف الدينية لا بد وأن تكون في سياق مساعد للإنسان لحل كل ما يوجهه من مشكلات سواء في علاقته مع ربه وخالقه، أو في علاقته مع نفسه، أو في علاقته مع الآخرين، أو مع الكون، بحيث لا يقتصر دور الدين في تنظيم علاقة الإنسان بربه كما تدعيه العلمانية، بل تشمل كل تلك العلاقات. ٣. إن نتائج العقل البشري -سواء أكان ممن يحمل الفكر الإسلامي أم لا- التي تسهل حياة الإنسان وتضعه في سبيل تكامله وسموه الروحي والمعنوي، وروقيه وتقدمه المادي يشملها عنوان "الإسلامي"، سواء ورد النص الديني عليها أم لا، ما لم يتعارض ذلك مع أحكامه ومبادئه وقيمه وتعاليمه وآدابه، فإن ذلك من الدين، وليس ببعيد عنه. (باقرى، ٢٠١٥م، ص ٣٠٣).

وعليه؛ وبناءً على ما تقدم، فإن النتائج العلمية البشرية على المستوى التربوي، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والإدارة، والتكنولوجيا، والهندسة، والطبي، والرياضيات، وعلوم الحياة... إلخ، هي من الدين، وليست بعيدة عنه، أي أنها علوم إسلامية بالمعنى الأعم والأشمل، وما يؤيد ذلك الكثير من مضامين النص الديني (الآيات والروايات والأحاديث) التي «لم يقتصر تعاليمه على بيان العبادات الخاصة، مثل الصلاة والصيام، وإنما جاء بقوانين كثيرة حول الحياة الدنيوية-من الحرب والجهاد والسياسة إلى الاقتصاد والعائلة- توضح رؤية الإسلام حول ما ندعيه في التعليم والتربية أيضًا» (مصباح اليزدي، ٢٠١٦م، ج ١، ص ٧٧).

التحديات التي واجهت عملية التأسيس لبناء فلسفة التربية الإسلامية:

لقد واجهت عملية التأسيس لبناء فلسفة التربية الإسلامية مجموعة من التحديات أبرزها:

-الإشكالية الاجتهادية: بعد إجراء لمحة عامة للمسار التاريخي للفكر الإسلامي، يتبين لنا أن هناك ثلاثة محطات رئيسية:

المحطة الأولى: عصر النص، حيث امتد من تاريخ بداية الدعوة النبوية للنبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، أي عصر الوحي، فتجلّى ذلك بنحوين، الأول الآيات القرآنية التي تنزلت على رسول الله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، وألقاها على مسامع أصحابه، حيث حرص رسول الله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، على حفظها وشرح مقاصدها، وكذلك كانت مورداً لإفهام أبناء عصره وقوام مجتمعه بالحجج والبيان وقوة متانتها، وإنبائه عن الغيبات، وقصص الماضين من الأمم التي خلت، ومصدراً لاستلهاهم العقيدة، والإيمان الحقيقي، والمعرفة الدينية الحقة، والنحو الثاني الروايات والأحاديث التي نطق بها رسول الله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)، والتي يمكن التعدي بها إلى فعل وتقرير النبي (صلى الله عليه وآله وسلم)، كونه المعصوم الذي لا يقوم إلا بما يتلاءم مع مقتضى عصمته، حيث لم يكن في هذه المرحلة من مسار اجتهادي سوى استنطاق الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) عن مقاصد هذه الآيات والروايات والمواقف المختلفة، علماً أن هناك فرق بين الاجتهاد على المستوى القضاي العقدي، وبين الاجتهاد على مستوى القضايا الفقهية، إذ أن الأول قد بدأ من بدايات الدعوة، وبدى ظاهراً فيما بعد بالمدارس العقدية الثلاث (المعتزلة، الأشعرية، والإثنى عشرية)، بينما الثاني (الاجتهاد الفقهي) تأخر إلى مرحلة أخرى.

المحطة الثانية: والتي بدأت بعد رحيل رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، حيث ذهبت الإمامية إلى الاقتداء بالأئمة الإثنى عشر (عليهم السلام)، ولم يكن للاجتهاد دوراً بارزاً عندهم في ظل وجود المعصوم الذي يتولى بيان القضايا العقدية والأحكام وقواعد الإسلام وتطبيقاتها العملية في مختلف الموارد، بينما ذهب أهل السنة إلى مسألة الاجتهاد الفقهي في فهم الأحكام وتفسير مقاصد النص الديني، وقد اتخذت مدارس عديدة من القياس والاستحسان في الموارد التي لا يوجد نص عليها، فقد نشأت المدارس الأربعة (الحنبلية، الشافعية، الحنيفة، والمالكية)، أما في الجانب العقدي فقد استكملت الشيعة الإثنى عشرية مرجعيتها للإمام المعصوم، بينما أخذت المدارس السنية تفتقر في الالتحاق بالفرقتين الكلاميتين (الأشعرية والمعتزلة).

المحطة الثالثة: لقد استكملت المرحلة السابقة مع تعديلات اجتهادية من فترة زمنية إلى أخرى، إلى أن بدأت محطة جديدة في الساحة الإسلامية، تجلت في مرحلة غياب جزئي للإمام الثاني عشر (الغيبة الصغرى) لدى الشيعة، وهو الإمام المهدي (عج)، حيث بدأت في العام ٢٦٠ للهجرة والتي كانت مرحلة تمهيدية للغياب التام للمعصوم، حيث كان الشيعة يرجعون إلى الإمام المعصوم عبر سفراته الأربعة، وكانوا

هؤلاء السفراء بمثابة رواة الأحاديث وناقلي الأحكام من الإمام الغائب إلى شيعته، وإن كان هناك من اجتهاد لدى هؤلاء السفراء فهو مُمضى من قبل الإمام المهدي (عج) نفسه، وقد استمرت هذه المرحلة ما يقارب السبعين عامًا كمرحلة تمرينية، للمرحلة اللاحقة.

المحطة الرابعة: وقد بدأت بعد غياب الإمام المهدي (عج) في غيبته الكبرى، حيث بدأ الاجتهاد الشيعي الواسع بالظهور مع مدوّني الأحاديث كالشيخ المفيد والشيخ الصدوق، والكليني، وغيرهم، ممن صنفوا الروايات وفق باب الفتاوى والأحكام التي استظهروها منها، ولم يكن هذه الاجتهاد على شاكلة الاجتهاد الذي بدأ عند السنة، حيث كان لديهم على نحو الاجتهاد بالرأي والاستحسان والقياس وغيره من الأدلة في حال لم يكن هناك من نص يمكن الاستناد إليه، في حين أن الاجتهاد لدى الشيعة كان اجتهاداً في فهم النص واستنباط الحكم من مضائه وفق القواعد والأصول الشرعية، وقد استمرت هذه المحطة إلى عصرنا الراهن - مع تمايز في مستوى الاجتهاد بين فقيه وآخر - إلا أن الحراك الفكري الإسلامي لدى الشيعة لا يزال ناشطاً بناءً على مبدأ مواكبة الزمان والمكان، ومدى تجدد حركة ودلالة النص الديني على مواكبة الحوادث الواقعة.

وهذه المحطات وإن كان البارز فيها الجانب الفقهي، إلا أن التدقيق يكشف لنا شموله لجوانب أخرى كتفسير القرآن، والقضايا الكلامية والعقدية، والسياسية، والاجتماعية التي يمكن استظهارها من أدلتها الشرعية الإسلامية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن أن نعتبر أن الظروف الاجتماعية والأمنية والسياسية التي أحاطت بالفقهاء كانت تؤثر في المسار والموضوعات الاجتهادية لديهم، وما يمكن إدراجه ضمن هذا السياق مسألة التقيّة، وهو ما يبرر أيضاً عدم وضوح أو بيان تطرقهم إلى الكثير من القضايا التي نحتاجها اليوم، كالموضوعات التربوية، والإدارية، والاقتصادية، والسياسية... التي وجدت لها بيتها الحالية مكاناً مناسباً للبحث والاجتهاد، وهو ما استدعى الآن من الفقهاء إعادة النظر في الكثير من الأبواب الاجتهادية، التخصصية، وفرضت على الحوزات والمؤسسات العلمية الدينية نوعاً من الإلحاح في إيجاد الأرضية المناسبة للاجتهاد في هذه الأبواب، وهو ما يقودنا إلى إعادة طرح قضية التأصيل الإسلامي على مستوى التربية، وقضاياها ومسائلها وتفرعاتها، ليس من خلفية فقهية فحسب، بل من خلفية فكرية إسلامية شاملة، تتضمن طرح الفكر والنظرية والمنهج الإسلامي في هذا المجال، وإعادة النظر بالقضايا والنظريات التربوية غير الإسلامية المطروحة، وذلك بناءً على خلفية إسلامية تدرك الأسس والمباني والأصول والمبادئ الإسلامية الأصيلة.

انطلاقاً من هذا الواقع، والنظرة المعرفية للفلسفة الإسلامية للتربية، وجدت مجموعة من التحولات طريقاً لها في ظل الكثير من تلك الظروف الضاغطة والحاكمة، وفي الوقت الذي لا يمكننا إنكار التربية الإسلامية

التي حافظت على تراثها، ودورها من خلال انتاجها لنخبة كبيرة من العلماء الأعلام والقيادات الاجتماعية والسياسية، التي أثرت في التاريخ البشري، على المستوى الفلسفي والفكري، والكثير من العلوم الطبيعية كالطب والهندسة، والفلك، والفيزياء،... وغيرها، إلا أن هذه التربية لم تتوثق، ولم تقيّد بالشكل الذي يمكننا أن نعتبر ذلك مرجعاً يمكن الاستناد إليه في هذا المضمار، وخاصة مع تطور النظريات والأنظمة التربوية الحديثة في الغرب، فقد نشأ نوع من حالة الانفكاك - والتباين - عن الواقع الإسلامي، بين التربية الوافدة والمبتناة على فلسفات ليست إسلامية، وبين الكثير من التعاليم والأحكام الإسلامية التي تعارض تلك التربية، وقد انعكس ذلك في الكثير من الوقائع التربوية والاجتماعية، حيث يُعزى ذلك إلى الكثير من الأسباب التي أدت إلى تراجع المجتمعات الإسلامية إلى الخلل في البناء التربوية، وهو ما استدعى وجود عملية بناء لفلسفة تربوية إسلامية أصيلة، تعمل على إجراء تحوّل في الواقع المرير للعالم الإسلامي، وتدفعه إلى إعادة الانتاج والإبداع في الكثير من الميادين والساحات الحياتية، إلا أن انتاج أو كتابة فلسفة التربية الإسلامية يواجه مجموعة من العقبات أو التحديات لا بد من ذكر أبرزها:

- إن فلسفة التربية الإسلامية تحتاج إلى الفلسفة الإسلامية العامة للبناء والارتكاز عليها، حيث تشكّل مدخلاً ضرورياً لا يمكن إغفاله، وبالتالي فإنه ما لم يكن هناك حسم للكثير من القضايا الفلسفية، وتحديد الموقف المتبنّى إزاءها، فإنّ البحث حول الفلسفة التربوية سيكون قاصراً.

- أن تدوين فلسفة التربية تحتاج إلى فتح باب الاجتهاد على حقول وفضاءات معرفية جديدة، خاصة في المؤسسة الدينية الأولى وهي الحوزة، وعدم الاكتفاء بالاجتهاد بالأبواب المعرفية المعتادة كالفقه والأصول، بل لا بد من الاجتهاد في الأبواب الخاصة بالتربية، وهو أمر لم يظهر جلياً ومكتماً حتى الآن، خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الاجتهاد بمعناه الاستنباطي الذي يأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الزمنية والمكانية للموضوعات المختلفة.

- الحاجة إلى تحديد المنهجية التي ستعتمد في بناء أو تدوين الفلسفة التربوية الإسلامية، حيث أنّ المنهجية الأصولية والفقهية هي المنهجية الطاغية حالياً في قراءة النص الديني الإسلامي، مع ملاحظة الاستدلال العقلي إلى جانب النقل في الكثير من القضايا والمفاهيم الإسلامية، خاصة لدى المدرسة الإمامية، (باقري، ٢٠١٥م، ص ٣٠٣) مما يعني أن تحديد منهجية الفلسفة التربوية سابقاً حكماً عن البحث في موضوعات وقضايا الفلسفة التربوية نفسها.

- طغيان المقاربات الغربية للقضايا التربوية، مما سيجعل أي تحوّل في هذا المجال تغييراً صعباً وشفافاً سيحمل الكثير من المواجهة والمجابهة، إن على مستوى الواقع الإسلامي الداخلي، أو على مستوى الخارجي المقابل للفكر الإسلامي.

-الافتقار إلى المفكرين والعلماء المسلمين الذين يحملونا الفكر التربوي بعمقه، ولديهم الأصالة والخلفية المعرفية الإسلامية من منابعها الأصيلة، وهو ما يحتاج إلى جهود كبيرة في هذا السياق.

-الاحتياج الملح لحل الكثير من القضايا التربوية التي تفرز نفسها حاليًا، في حين أن عملية التأصيل الفكري والفلسفي، تدرس الجوانب المدركية للحل، وليس آليات الحل بشكل مباشر، أي أن هذا الأمر مع ضرورته لا يمكن الركون إليه قبل تشييد تلك المداميك الفلسفية والمعرفية العميقة، مما قد يولد حالة من نكران مسألة فلسفة التربية.

-إنّ طرح عملية تأصيل للتربية هو بمضمونه نوع من هدم ما هو سائد من المدرسة الغربية، أي أنه سيستدعي نوع من المواجهة المعرفية والفكرية بالحد الأدنى، مما يحتمل دخول ذلك في الإطار السياسي، وبالتالي فإنّ التحول بهذا المستوى يحتاج إلى احتضان من قبل سلطة أو جهة لها القوة في حماية هذه الجهود والنتائج البنوية التغييرية.

لوقمنا بمراجعة تاريخ فلسفة التربية، كإحدى الفلسفات المضافة، لوجدنا أن هناك حصيلة جهد فكري وبشري قيم وعميق، وقد تجلّى بأشكالٍ ومناهج متنوعة، والتي كان لها الأثر البالغ في مسار التربوي الميداني، في مختلف الساحات والعمليات التربوية، مع ملاحظة ما يلي:

١-إنّ "فلسفة التربية" هي نتاج فكري عميق لمفكري مجتمع من المجتمعات البشرية، (Elsevier, ٢٠٨٦, 2001)، حاولوا تخطي الكثير من المشكلات لحل الكثير من القضايا والمسائل العميقة، والتي تتناول جوهر التربية، وغاياتها، وموضوعها، وكيفية الوصول إلى تلك الغايات والأهداف، وقد تعددت تلك النتائج بتعدد الخلفية الفكرية والفلسفية والمعرفية والعقائدية لهم، سواء كانت هذه الجهود مستقلة وفي كتب مُعنونة ضمن إطار فلسفة التربية، أم ضمن نتاجهم الفكري العام، وكيفما كان فقد أثرت أثرها البالغ على المسار الميداني التربوي.

٢- يعود تاريخ تأسيس "فلسفة التربية" كتخصص علمي في مجال العلوم التربوية (Elsevier, ٢٠٩٢, 2001)، إلى حوالي قرن من الزمن، والتي تناولت المباحث التخصصية العميقة للتربية قد أثرت تأثيراً كبيراً، للاحية توضيح الغايات المطلوبة، ونقد الوضعية الموجودة لعملية التربية، بملاحظتها للتحويلات التربوية للمجتمعات المتنوعة، ونوعية النظم التربوية للكثير من بلدان العالم.

٣-إنّ "فلسفة التربية" هي نتاج فكري عميق لمجموعة من المفكرين والمربين وأصحاب التجربة، وقد تكون نتاج متراكم لعملية تفكير عقلي جمعي، يتبادل الآراء ويناقشها، لتحقيق الاستفادة من التأمل في المدارك الفلسفية العامة، والفلسفة التربوية الخاصة؛ فكثيراً ما نجد من نظم -وبجهود حثيثة ومتراكمة- وبالتدرج "فلسفة تربوية خاصة لتلك المدرسة أو المؤسسة"، بالإرتكاز إلى مبانٍ ونظم قيمة معينة، ومن خلال الإلتزام

العملي بتلك الفلسفة (في تحديد الأهداف، السياسات والبرامج) حددوا وجوه تمايز فعالية تلك المدرسة أو المؤسسة التربوية.

وفي مقابل ما تقدّم، فإننا نجد الكثير من المحاولات التي لم تصل إلى نتيجة عملية كبيرة على هذا الصعيد، سوى أنها بقيت مؤلفات ودراسات فكرية ونظرية يستفاد منها في هذا المجال كاستفادة عامة، ونعرض في هذا المجال -وفق التسلسل التاريخي- ما يلي:

-دراسة قدمت بعنوان "تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم بين عهدي الصادق والطوسي"، وهي دراسة أعدها الباحث عبدالله قياض لنيل درجة الدكتوراه من الجامعة الأمريكية في بيروت، في العام ١٩٦٦، حيث تعتبر الدراسة الأولى من نوعها، حيث تحدثت هذه الدراسة على العوامل المؤثرة عن توجيه التربية عند الشيعة الإمامية، أي الارتكاز المعرفي لديهم، وأساليب التعليم ومناهجه، وقد تناول النظام التربوي ووميّزاته، ومداركه، وهذه الدراسة وإن كان تركيزها على البعد التحليلي التاريخي للتربية إلا أنها قدمت في طياتها ما يصلح لتشكيل فلسفة التربية الإسلامية.

-ما كتبه الدكتور سعيد إسماعيل علي، في مجلة الفكر المعاصر، في العام ١٩٧١، والذي عاب على التربويين المسلمين الذين لا يستندون ويهملون في كتاباتهم التربوية الاستناد إلى الموروث الإسلامي، حيث أشار إلى مشكلة معالجة الكثير من القضايا التربوية كطبيعة الإنسان إلى الفلاسفة الغربيين، بينما أهملوا آراء الفلاسفة المسلمين، الذين قاربوا هذه المسألة من وجه نظر الفلسفة الإسلامية، وقد استتبع هذا الجهد بكتاب "دراسات في فلسفة التربية".

-دراسة "العقل عند الشيعة"، وهي دراسة أعدها الباحث رشدي محمد عرسان عليان، لنيل درجة الدكتوراه من كلية الشريعة والقانون، في جامعة الأزهر في مصر عام ١٩٧١، حيث تضمنت دراسة أحد مدارك الحكم الشرعي لدى الشيعة، والتركيب العقائدي والبنوي للفكر التربوي عند الشيعة، وفلسفة التربية من منظور الإمامية، حيث تضمن ذلك من ناحية الطبيعة والمعرفة الإنسانية، العلم والعلماء، التربية الخلقية، مناهج وطرق التعليم، أثر الفكر الشيعي على الفكر الثقافي في العالم الإسلامي،.. وغيرها من المباحث العامة على هذا الصعيد.

-دراسة "فلسفة التربية عند أخوان الصفا"، وهي دراسة أعدتها الباحثة نادية جمال الدين لنيل شهادة الماجستير في التربية من جامعة عين شمس عام ١٩٧٣، حيث تمحورت الدراسة حول الفكر التربوي لأخوان الصفا كناتج فكري هام، وبلورت النسق المعرفي لديهم، وقد تطرقت الدراسة إلى الأسس الفلسفية للتربية لدى أخوان الصفا، التربية وماهيتها وأهدافها ومنهجها وطرقها، والمعلم والمعلمون لديهم، وهذه الدراسة وإن

كانت مقدمة وفق المنهج التاريخي إلا أنها أوضحت صورة هامة يمكن الاعتماد عليها في التأسيس لفلسفة تربوية إسلامية.

-دراسة أخرى قدمت حول الشيخ الطوسي (أبو جعفر محمد بن الحسن ٣٨٥هـ-٤٦٠هـ) لنيل شهادة الماجستير في جامعة بغداد عام ١٩٧٤، أعدها الباحث حسن عيسى الحكيم، حيث صاغ الباحث الإشكالية البحثية على نحو تحديد الجوانب الفكرية وغير الفكرية التي عاصرها الشيخ الطوسي، وما انتجه وانجزه على المستوى الفكري والمعرفي الإسلامي، وهذه الدراسة وإن كانت على نحو الدراسة التحليلية التاريخية لحياة الشيخ الطوسي، إلا أنه ونظرًا لتعدد الميادين التي ترك فيها الأثر الفكري فإنها -بطبيعة الحال- تشمل الجوانب الفكرية التي تُسهم في بناء الفلسفة التربوية الإسلامية.

-كتاب "فلسفة التربية الإسلامية" للدكتور عمر محمد التومي الشيباني، وذلك في بدايات العام ١٩٧٥، في طرابلس ليبيا، حيث كان كتابًا مقررًا للدراسة الأكاديمية الجامعية، وضمّنهُ مقدمة في الفلسفة الإسلامية، حيث يتحدث عن أهمية بناء «الفلسفة التربوية المستمدة من مبادئ وروح الإسلام، إنها الفلسفة الإسلامية للتربية، وإن شئت قلت عنها إنها فلسفة التربية الإسلامية» (الشيباني، ١٩٧٥، ص ١٨).

-دراسة "فلسفة التربية الإسلامية" أعدها الباحث ماجد عرسان الكيلاني، وهي دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة، أعدت خلال العام ١٩٨٨، حيث شملت هذه الدراسة نقدًا وتجريبًا بفلسفة التربية الغربية الوافدة، حيث رأى أنّ هناك تباعد بين ما نهجناه نهجًا عمليًا على المستوى التربوي تبعًا للفلسفة والرؤية الغربية، وبين ما يقوم عليه ديننا، وأن الخروج عن هذه الأزمة التربوية، إنما يحتاج إلى تصحيح منهج فلسفة التربية، حيث يصوّر لنا المنهج المفترض للفلسفة التربوية الإسلامية أنه يتكامل فيه فريقان، الأول فريق الرسل الذين يبلّغون مقاصد الحياة وغاياتها، وفريق ثاني وهو العلماء الذين يبلّغون وسائل الحياة وأدواتها، وفلسفة التربية الإسلامية تقوم على بيان وتوضيح التكامل بين هذين الفريقين، وبالتالي فإن الفلسفة التربوية هي التي توضح المقاصد والغايات النهائية للتربية (الكيلاني، ١٩٨٨م، ص ١٠) وطرق البحث وأساليب التربية الموصلة إلى تلك الغايات والمقاصد، وتبيان المعايير التي يستند إليه في الحكم على القضايا كلها.

ومن خلال أهمية الدور الفعال الذي يمكن أن تلعبه مباحث فلسفة التربية في إرشاد وتنظيم مختلف الإجراءات والتدابير التربوية لكل مجتمع، بشكل منسجم وشامل، من الضروري أن تُدوّن فلسفة التربية كـ"الفلسفة التربوية للمجتمع" (Siegel et al, 2018, p20)، وبشكل رسمي، في إطار "مجموعة مدونة من القضايا المعبرة والمستدلة، الرامية إلى تبين ماهية، غائية، وكيفية التربية في مجتمع محدد ونحن شامل، متكيف، متماسك، وبالارتكاز على المباني الأساسية والمعبرة والمتناسبة مع النظام الفكري والقيمي المقبول

في ذلك المجتمع؛ كي تتكفل هذه الفلسفة بالدور المهم، بما يتناسب مع أنواع التربية وكافة المؤسسات والعناصر التربوية الفعالة في ذلك المجتمع.

ومن الطبيعي أن تدوّن وتنظّم هذه المجموعة الضرورية، علاوة على 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 تتمكن من لعب دور فعال، كـ"إطار نظري لهداية أنواع التربية وارشادها وتنظيمها"، وفي إيجاد التنسيق والانسجام بين أنواع الأنشطة والبرامج التربوية المتعددة، وتثبيت علاقة مناسبة بينها وبين الثقافة والنظام الفكري والقيمي والمتطلبات المحلية لذلك المجتمع (مدكور، ١٩٩٠، ص ٥٤٣).

إيران وعملية التأصيل التربوي

لقد توالى المحاولات الفكرية في بلورة فلسفة التربية الإسلامية مع اختلاف المنهج والمباني، وتوّعت بتنوع المشارب المعرفية لكل مفكر أو باحث، إلى أن جاءت المحاولة الكبرى على هذا الصعيد، في الجمهورية الإسلامية في إيران، حيث أنّ ما تمتاز به هذه المحاولة أنها كانت من قبل الدولة، ولم تكن جهوداً فردية، بالرغم من وجود مجموعة من المنظرين والفلاسفة والمفكرين في إيران سعوا لوضع محاولات لهم في هذا الشأن، كآية الله الشيخ مصباح اليزدي، والدكتور خسرو باقري، وغيرهم، ونظرًا للواقع المستجد في لتحول البنيوي في نظام الدولة في إيران بعد انتصار الثورة ١٩٧٩، فقد كان للتحول التربوي والتعليمي نصيباً وافراً في ذلك، حيث برزت مجموعة من العوامل التي دفعت إلى بلورة مثل هذه المحاولة، أهمها هو أن بعض خصائص نظام التربية والتعليم الذي كان سائدًا قبل الثورة:

أنه ليس مبنياً على فلسفة التعليم والتربية الإسلامية، بل هو ناشئ من موروّثات الفلسفات والمقاربات الغربية، وغير الغربية، فهو قاصر على بناء الإنسان المنسجم مع الرؤية والعقيدة الإسلامية. الضعف في الاستجابة لاحتياجات الثورة الإسلامية على المستوى الوطني والعالمي، بما تمتلك من آفاق ورؤى نهضوية، وعوامل لمكافحة ومواجهة كل أنواع الظلم، والحرمان، والاستغلال والاستبداد. العجز الناشئ من ضعف التربية التي كانت سائدة على متابعة تحولات البيئة الخارجية، والقدرة على مواكبتها، بطريقة لا تخرجها عن أصالتها وعقيدتها الأساس.

ضعف التربية في إنتاج وتأمين وتربية القوى البشرية التي يحتاجها المجتمع في عصرنا الراهن، والمؤهلة لقيادة المجتمع والسير به بكل الساحات والميادين للإرتقاء به نحو الكمال والسعادة الحقيقية. أن النظام التربوي القائم قديم، ولا يتيح إمكانية تحديث البنى، ومواكبة التطور والتقدم العالمي، حيث يعد قاصراً على مستوى الطرق والأساليب الفعالة.

أن واقع التربية ليس بالمستوى الفائدة والتأثير على مستوى بناء الفرد وتعزيز علاقته بالله تعالى، وعلاقته بنفسه وبالآخرين والكون من حوله.

تشويه بعض المفاهيم على المستوى الفكري والعقائدي والاجتماعي التي تحمله التربية القائمة، والتي تضع البرامج ولمناهج التربوية وفقاً لها.

أن التربية الموجودة في البلاد لا تتلاءم مع الاتجاه العام للدولة، إن على المستوى الفكري، أو السياسي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي مما يقتضي تحولاً جوهرياً، يعيد رسم معالم "أي إنسان نريد؟".

مما يقتضي، إعادة توضيح مرتكزات وفلسفة التربية الإسلامية بناءً على تعاليم القرآن الكريم بما يحمله من دور معرفي وعقدي، ومعنوي وتربوي توجيهي، وإعادة تشييد مفهوم الأسوة ودورها ومصاديقها كالدور الذي يلعبه النبي الأكرم (ص)، وأهل بيت العصمة (عليهم السلام)، وخاصة الإمام الحجة (عج). كما تتناول تعاليم القرآن والولاية في كافة الساحات والميادين الحياتية المساعدة في بتحقيق العدل في المجتمع العالمي (المجتمع المهدوي)، لذلك فإنّ التحوّل النبوي الذي أريد في إيران هو تحوّل عميق وجذري في كافة الجوانب، بحيث يكون منظماً، ومستشرفاً للمستقبل، ومبنياً على علوم الوحي والمعارف الإسلامية، وقد بدأت هذه المحاولة منذ بداية الثورة، حيث تحدث الإمام الخميني المقدس في أكثر من مناسبة، وبعبارات مختلفة قائلاً:

«إنّ أساس العالم بُني على تربية الإنسان» (الإمام الخميني، ج ١٤، ص ١٥٣)، و «العالم مدرسة ومعلمو هذه المدرسة هم الأنبياء والأولياء، وإن مربّي هؤلاء المعلمين هو الله تبارك وتعالى» (الإمام الخميني، 1429هـ، ج ١٣ ص ٢٦٥)، وأشار إلى أنه «يجب على المجلس (مجلس النواب) والشعب والمفكرين الملتزمين أن يأخذوا إصلاح الثقافة ومن جملة إصلاح المدارس من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة على محمل الجد وأن يسعوا بكل قواهم لسد طريق الانحراف» (الإمام الخميني، 1429هـ، ج ٢٣، ص ٣٣)، صحيفة الإمام هي ٢٢ مجلد كما أولى إهتمامه البالغ بالقضية التربوية فقال: «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» (الإمام الخميني، 1429هـ، ج ١٠، ص ٨١)، «يجب على الأجهزة التعليمية الملتزمة والمشفقة من أجل نجاة البلاد، إعطاء أهمية خاصة للحفاظ على الناشئة والجيل الشاب العزيز، حيث أن استقلال البلاد وحرية في المستقبل منوط بتربيتهم الصحيحة» (الإمام الخميني، 1429هـ، ج ١٥، ص ٢٤٥)، «إنّ عملكم هو صناعة الإنسان، إن المعلم يصنع الإنسان، وهو عمل الأنبياء، فالأنبياء قد جاؤوا منذ البداية، إنّ كل نبي قد جاء، وإلى النهاية، وكان شغله فقط أن يصنع الإنسان، أن يربّي البشر، إن عمل المعلمين هو عمل الأنبياء ذاته» (الإمام الخميني، 1429هـ، ج ٨، ص ٩١)، «مما لا شك فيه، إن أعلى

وأهم عنصر له دخالة أساسية في وجود أي مجتمع هو ثقافة ذلك المجتمع» (الامام الخميني، 1429هـ، ج ١٥، ص ٢٤)، وقد أشار بشكل واضح إلى مسألة التحول المفترض والمطلوب إجرائه، فقال: «إن أكبر تحول يجب أن يتم، ينبغي أن يتم في الثقافة، لأنها المؤسسة العظمى التي تجر الشعب إما إلى الضلال والهلاك وإما إلى قمة العظمة والقدرة» (الامام الخميني، 1429هـ، ج ٦، ص ٢٥٢)، و«إن الثقافة هي مبدأ كل سعادات الشعب وتعاساته، إذا غدت الثقافة غير صالحة، فإن الشباب الذين يتربون بتربية الثقافة غير الصالحة، هم من سيوجد الفساد في المستقبل» (الامام الخميني، 1429هـ، ج ٣، ص ٣٠٦)، كل هذه الطروحات تشير إلى الإرادة الجادة لدى قائد الثورة إلى إجراء التحول الجذري على مستوى التربية كمدخل للكثير من التحولات، وقد استكمل هذا الاتجاه التحولي -الذي يحتاج إلى جهود كبيرة، وجبارة وسنوات طوال- من خلف الإمام الخميني بقيادته للثورة وهو السيد الخامني، حيث أوضح أيضاً في أكثر من مناسبة أن «مسألة التربية والتعليم هي مسألة دائمة ومستمرة، وهي في الحقيقة قاعدة نظام جمهورية إيران الإسلامية» (الخامني، ١٣٨١/٦ هـ ش)، و«نحن بحاجة إلى تحول في التربية والتعليم» (الخامني، ١٣٨١/٢ / ٨٥)، فإن «التربية والتعليم الحالية في بلدنا، ليست وليدة وصناعة فكرنا وبرامجنا وفلسفتنا، وما نريده اليوم، ليس ما قدمته لنا تلك الفلسفة» (الخامني، ١٣٨٦/٥ / ٣)، وقد استكمل بيانه بأنه «يجب أن يجلس أفضل المفكرين وأبرزهم ويخططوا للتربية والتعليم، يجب أن تكون فلسفة التربية والتعليم الإسلامية واضحة، و على أساس هذه الفلسفة، يتضح أفق مستقبل التربية والتعليم في بلدنا. أن يكون معلوماً ما الذي نسعى إليه، وإلى أين سنتجه، وعلى أساس ذلك، يتم وضع الخطوط العريضة، والتخطيط وتحديد السبل» (الخامني، ١٣٨٥/٢ / ١٢)، وقد حمل مسؤولية هذا الأمر إلى النخب الفكرية والثقافية والمؤسسات العلمية والتعليمية الأساس، حيث قال: «إن وظيفة النخب الفكرية والثقافية للمجتمع، والحوزة والجامعة، إدارة هذا التحول» (الخامني، ١٣٨٥/٨ / ١٨)، و«إن الأعمال العظيمة تبدأ من طرح وتبادل الأفكار، إن طرح الأفكار وتبادلها ليس أمراً يحصل في الغرف المغلقة وفي الفراغ. يجب أن تبتثق الأفكار المتنوعة مع تلك المعاملة... إلى أن يكون ناتج هذا العمل، (موضوعاً) عملياً ومنطقياً» (الخامني، ١٣٨٦/٢ / ٢٥).

إن كل هذا الخطاب والتوجيهات هذه دفعت بعجلة وحركة التحول إلى السير قدماً نحو التدوين المنظم، فقد أدرجت مسودة الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم "كوثيقة تحول بنوي في شتاء العام ٢٠٠٩م (شهر دي من العام ١٣٨٨ هـ ش)، ضمن جدول أعمال المجلس الأعلى للتربية والتعليم، وقد تم تدوين رزمة الوثيقة الوطنية للتربية والتعليم بعد عدة سنوات من الجهد المنظم والعمل الحثيث، وقد استدعى ذلك مجموعة من الخطوات والمحددات على مستوى الإدارات الرسمية في إيران (المباني النظرية للتحول البنوي، ٢٠١٦، ص ١٨).

خاتمة

يتَّضح من خلال ما تقدم أن التأصيل الإسلامي للتربية ليس عملية انتقائية تقتصر على استحضر بعض النصوص الدينية أو إسقاط مفاهيم إسلامية على نظريات تربوية جاهزة، وإنما هو مشروع معرفي وفكري متكامل، يقتضي إعادة النظر في الأسس التي تقوم عليها التربية، وفي تصور الإنسان والمعرفة والقيم والغايات التربوية. كما أن بناء فلسفة إسلامية للتربية يستلزم تجاوز الثنائية الحادة بين النص والعقل، والاستفادة الواعية من التراث الإسلامي ومنجزات الفكر الإنساني، ضمن منهج يحدد معايير القبول والنقد والاستثمار. وقد أظهرت المقالة أن هذا المشروع يواجه تحديات متعددة، تتصل بالمباني الفلسفية، والمنهجية الاجتهادية، ونقص التخصصات البينية، والحاجة إلى مؤسسات علمية قادرة على إنتاج المعرفة التربوية. وفي هذا السياق، تقدم التجربة الإيرانية نموذجاً مؤسسياً مهماً في السعي إلى تحويل المبادئ والرؤى الإسلامية إلى فلسفة ووثائق وسياسات تربوية. ومن ثم، فإن بناء فلسفة التربية الإسلامية يظل مشروعاً ممتداً يحتاج إلى تراكم علمي، وحوار معرفي، واجتهاد مؤسسي، وربط دائم بين الأصالة ومتطلبات العصر.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

- مدكور، علي أحمد (١٩٨٧م)، منهج التربية الإسلامية وأصوله وتطبيقاته، الكويت: مكتبة الفلاح.
- مدكور، علي أحمد (١٩٩٠م)، منهج التربية في التصور الإسلامي، بيروت: دار النهضة العربية.
- باقرى، خسرو (٢٠١٥م)، نظرة متجددة في التربية الإسلامية، ترجمة: محمد ترمس، بيروت: مركز الأبحاث والدراسات التربوية، دار البلاغة، الطبعة الأولى.
- حكيمي، محمد رضا (٢٠٠٠م)، المدرسة التفكيكية، ترجمة: عبد الحسن سلمان و خليل العاصي، مراجعة وتقديم: عبد الجبار الرفاعي، بيروت: دار الهادي، الطبعة الأولى.
- الطباطبائي، محمد حسين (١٤١٣هـ)، أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، تقديم وتعليق: مرتضى مطهري، ترجمة: السيد عمار أبو رغيف، بيروت: مؤسسة أم القرى للتحقيق والنشر، الطبعة الأولى.
- مجموعة مؤلفين (٢٠١٦م)، فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، بإشراف: الشيخ مصباح الزدي، مراجعة وتدقيق: عباس كنعان وآخرون، بيروت: مركز الأبحاث والدراسات التربوية، الطبعة الأولى.
- الشيبياني، عمر محمد التومي (١٩٧٥م)، فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس، ليبيا: المنشأة العامة، الطبعة الأولى.
- الكيلاني، ماجد عرسان (١٩٨٨م)، فلسفة التربية الإسلامية (دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية

والفلسفات التربوية المعاصرة)، مكة المكرمة: (د.ن).

الخميني، روح الله (١٤٢٩هـ)، صحيفة الإمام، طهران، إيران: مكتب حفظ ونشر آثار الإمام الخميني. المبانى النظرية للتحوّل البنوي في نظام التربية والتعليم في جمهورية إيران الإسلامية (٢٠١٥-٢٠٢٦م)، ترجمة: المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم - مدارس المهدي (عج)، لبنان: (د.ن)، ص ١٨ وما بعدها. قياض، عبدالله (١٩٦٦م)، تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم بين عهدي الصادق والطوسي (أطروحة دكتوراه)، بيروت: الجامعة الأمريكية في بيروت.

علي، سعيد إسماعيل (١٩٧١م)، "دراسات في فلسفة التربية"، (د.م): مجلة الفكر المعاصر. عليان، رشيد محمد عرسان (١٩٧١م)، العقل عند الشيعة (رسالة جامعية)، القاهرة: جامعة الأزهر - كلية الشريعة والقانون.

جمال الدين، نادية (١٩٧٣م)، فلسفة التربية عند أخوان الصفا (رسالة ماجستير)، القاهرة: جامعة عين شمس. الحكيم، حسن عيسى (١٩٧٤م)، الشيخ الطوسي (أبو جعفر محمد بن الحسن ٣٨٥-٤٦٠هـ) (رسالة ماجستير)، بغداد: جامعة بغداد.

الشياني، عمر محمد التومي (١٩٧٥م)، فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس، ليبيا: المنشأة العامة، الطبعة الأولى. الخامنّي، علي (د.ت)، خطابات الإمام علي الخامنّي، (د.م): (د.ن)، متاح على <https://ar.khamenei.ir>

Siegel, Harvey; Phillips, D. C.; Callan, Eamonn (٢٠١٨م)، "Philosophy of Education" (The Stanford Encyclopedia of Philosophy)، Stanford, CA: Metaphysics Research Lab, Stanford University.

Phillips, D. C. (٢٠٠١م)، "Educational Philosophy: Historical Perspectives" (International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences)، (د.م)، Elsevier، (٢، ط).

دانشگاه مجاری فلسفه