Current Studies in Nahj-ul-Balaghah Open Access

Vol. ۸, No. ۲, (Issue ۱٦) Spring & Summer ۲۰۲٥: ۹۳-۱۰۸
DOI: ۱۰.۳۰٤۷۳/anb.۲۰۲٦.۷٥۹۸٦.۱٤۷۱

ORIGINAL ARTICLE

# The Conceptual Model of "Field-Based Education" Focusing on the Educational Foundations and Principles of Nahj al-Balagha

**Mohammad Saleh Jabbari[۱], Mostafa Rostami[۲*], Fatemeh Shareyati[۳]**

۱. Department of Theology and Islamic Studies, Ha.C. , Islamic Azad University, Hamedan, Iran.
۲. Department of Islamic Studies, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.
۳. Department of Quranic and Hadith Sciences ,Tu.C. , Islamic Azad University, Tuyserkan, Iran.

Correspondence:
Mostafa Rostami
Email: Rostami@basu.ac.ir

Received: ۲۹ Sep ۲۰۲٥
Accepted: ۰٥ May ۲۰۲٦

**How to cite**
Jabbari, M.S., Rostami, M. & Shareyati, F. (۲۰۲٥) The Conceptual Model of "Field-Based Education" Focusing on the Educational Foundations and Principles of Nahj al-Balagha. Current Studies in Nahj-ul-Balaghah, ۸(۲), ۹۳-۱۰۸. (DOI: ۱۰.۳۰٤۷۳/anb.۲۰۲٦.۷٥۹۸٦.۱٤۷۱)

**ABSTRACT**

This study aimed to bridge the gap between theory and practice in religious education by designing a practical and systematic conceptual model of "Field-Based Education" based on the educational teachings of Nahj al-Balagha. This qualitative research was conducted using an analytical-interpretive method with a systematic deductive approach. Required data were collected through content analysis of the sermons, letters, and sayings of Nahj al-Balagha, referring to its authoritative commentaries and interpretations. The analysis employed a theoretical coding strategy within the framework of thematic analysis across three stages: open, axial, and selective coding. To enhance the credibility of the findings, source triangulation was used, including relevant Islamic texts and contemporary educational psychology findings. The research resulted in the design of a five-layer model of Field-Based Education. Its layers consist of: Anthropological Foundations (innate nature, dignity, free will), Strategic Principles (practical rationality, justice, responsibility, patience, trust in God), Educational Domains (individual, social, cultural), Executive Methods (cognitive, affective, practical), and Process Stages (from insight creation to consolidation). This model emphasizes conscious action in the context of real life. The application of the model in analyzing a practical situation (confronting bullying at school) demonstrated its applicability and utility. The proposed model, by establishing a systematic link between theoretical foundations and practical programs, represents a step toward reducing the existing gap. Its main innovations lie in its structured action-oriented approach, interdisciplinary integration, and applicability across different educational levels. This framework can form a basis for policymaking and planning aimed at nurturing faithful, responsible, and impactful individuals.

**KEYWORDS**

Field-Oriented Education, Conceptual Educational Model, Nahj al-Balagha, Educational Pragmatism, Practical Rationality.

Copyright © ۲۰۲٥ The Authors. Published by Payame Noor University.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial ٤.۰ International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/٤.۰/). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

دراسات حديثة في نهج البلاغة

السنة الثامن، العدد الثاني (المتوالي ١٦) ربيع و صيف، ١٤٠٤ش/ ١٤٤٧ق. (٩٣-١٠٨)

DOI: ١٠.٣٠٤٧٣/anb.٢٠٢٦.٧٥٩٨٦.١٤٧١

«مقاله پژوهشی»

# النموذج المفاهيمي «التربية في ميدان العمل» مع التركيز على الأسس والمبادئ التربوية في نهج البلاغة

**محمد صالح جبارى[١]، مصطفى رستمى[٢]، فاطمه شرعياتى[٣]**

١. قسم العلوم الدينية والمعارف الإسلامية، فرع همدان، جامعة الحرية الإسلامية، همدان، إيران.

٢. قسم المعارف الإسلامية، جامعة بوعلي سينا، همدان، إيران.

٣. قسم علوم القرآن والحديث، فرع تويسركان، جامعة الحرية الإسلامية، تويسركان، إيران.

المؤلف المسؤول:
مصطفى رستمى

بريد االكتروني: Rostami@basu.ac.ir

تاريخ القبول: ١٤٤٧/٠٤/٠٦
تاريخ الاستلام: ١٤٤٧/١١/١٧

**إرسال الاستشهاد إلى:**
جبارى، محمد صالح؛ رستمى، مصطفى و شرعياتى، فاطمه. (١٤٠٤). النموذج المفاهيمي «التربية في ميدان العمل» مع التركيز على الأسس والمبادئ التربوية في نهج البلاغة. *دراسات حديثة في نهج البلاغة*، ٨(٢)، ٩٣-١٠٨.
(DOI: ١٠.٣٠٤٧٣/anb.٢٠٢٦.٧٥٩٨٦.١٤٧١)

**المخلص**

هدفت هذه الدراسة إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق في التربية الدينية من خلال تصميم نموذج مفاهيمي عملي ومنهجي لل «التربية الميدانية» استنادًا إلى التعاليم التربوية في نهج البلاغة، أجري هذا البحث النوعي باستخدام المنهج التحليلي-التفسيري مع نهج استنباطي منهجي. تم جمع البيانات اللازمة من خلال تحليل محتوى خطب ورسائل وكلمات نهج البلاغة، مع الرجوع إلى شروحه وتفاسيره المعتبرة. تمت عملية التحليل باستخدام إستراتيجية الترميز النظري في إطار التحليل الموضوعي على ثلاث مراحل: الترميز المفتوح، والمحوري، والانتقائي. ولتعزيز مصداقية النتائج، تم استخدام تثليث المصادر الذي يشمل النصوص الإسلامية ذات الصلة ونتائج علم النفس التربوي المعاصر. تمخض البحث عن تصميم نموذج خماسي الطبقات للتربية الميدانية. تتكون طبقاته من: الأسس الأنثروبولوجية (الفطرة، الكرامة، الاختيار)، المبادئ الإستراتيجية (العقلانية العملية، العدالة، المسؤولية، الصبر، التوكل)، المجالات التربوية (الفردي، الاجتماعي، الثقافي)، الأساليب التنفيذية (المعرفية، الوجدانية، العملية)، ومراحل العملية (خلق البصيرة حتى الثبات). يؤكد هذا النموذج على الفعل الواعي في سياق الحياة الواقعية. وأظهر تطبيق النموذج في تحليل موقف عملي (مواجهة التنمر في المدرسة) قابليته للتطبيق وكيفية استخدامه. النموذج المقترح، من خلال إنشاء رابطة منهجية بين الأسس النظرية والبرامج العملية، يعد خطوة نحو تقليل الفجوة القائمة. تكمن أهم إبداعاته في نهجه المنظم الموجه نحو الفعل، والتكامل بين التخصصات، وقابليته للتطبيق على مستويات تربوية مختلفة. يمكن أن يشكل هذا الإطار أساسًا لوضع السياسات والتخطيط بهدف تنشئة أفراد مؤمنين، مسؤولين، مؤثرين.

**الكلمات الدليلية:**
التربية الميدانية، النموذج التربوي المفاهيمي، نهج البلاغة، البراغماتية التربوية، العقلانية العملية.

حق نشر هذه الوثيقة يعود لمؤلفيها. ١٤٤٧. ناشر هذه المقالة هو جامعة بيام نور.

تم نشر هذه المقالة بموجب الشهادة التالية ويسمح بأي استخدام غير تجاري لها بشرط االستشهاد بالمقالة بشكل صحيح وبما يتوافق مع الشروط المذكورة في العنوان أدناه.
Creative Commons Attribution-NonCommercial ٤.٠ International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/٤.٠/)

**المقدمة**

شكلت التربية، بوصفها جوهر التحول الإنساني والارتقاء الحضاري، محورا أساسيا من محاور اهتمام المفكرين والمصلحين الاجتماعيين عبر العصور. ففي مجال التربية الإسلامية، ورغم امتلاكه تراثا غنيا بالأسس والمبادئ والأساليب التربوية، لا يزال أحد التحديات الجوهرية والدائمة يتمثل في الفجوة القائمة بين النظرية والتطبيق. (باقري، ٢٠١٩: ٨٧). تتجلى هذه الفجوة في أنظمة تربوية قد تنجح في نقل المفاهيم النظرية والمعتقدات العقدية، لكنها تعجز عن تحويل هذه المعارف إلى سلوكيات راسخة وواعية ومؤثرة في واقع الحياة العملية. ويترتب على هذا القصور نشوء جيل قد يكون مثقفا دينيا، لكنه يفتقر، عند مواجهة تعقيدات العالم المعاصر ومتغيراته وإغراءاته وتهديداته، إلى القدرة العملية، والثبات الأخلاقي، والكفاءة الميدانية اللازمة لاتخاذ القرارات والقيام بدور بناء. قد ازدادت هشاشة المجتمعات الإسلامية نتيجة لهذا الضعف، ولا سيما في العصر الراهن الذي يواجه فيه الإنسان سيلا من الغموض، والحروب الناعمة، وأزمات الهوية.

ومن هنا، فإن إعادة قراءة النصوص الإسلامية الأصيلة، لا بوصفها نصوصا أخلاقية أو صوفية فحسب، بل باعتبارها وثائق استراتيجية لتربية إنسان فاعل وميداني، باتت ضرورة حتمية لا غنى عنها.

**ضرورة البحث وأهميتها**

تتجلى أهمية الاهتمام بالتربية في ميدان العمل من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية: البعد النظري، والبعد العملي، والبعد الاجتماعي الحضاري.

١. الضرورة النظرية: يتمثل في سد الفراغ الموجود في الأدبيات العلمية للتربية الإسلامية المتعلقة بتصميم نماذج عملية ومنهجية قادرة على تحويل الأسس النظرية العليا إلى برامج تنفيذية متدرجة وملموسة.

٢. الضرورة العملية: يكمن في الاستجابة للحاجة الملحة للمؤسسات التربوية (الأسرة، ونظام التعليم الرسمي، والمؤسسات الثقافية) إلى امتلاك خارطة طريق واضحة، ونموذج تطبيقي، وأساليب متنوعة، من أجل تربية إنسان مسؤول ومؤثر وقادر على إحداث التغيير المنشود.

٣. الضرورة الاجتماعية الحضارية: يتجسد في مواجهة مظاهر الفتور والسلبية والجمود الاجتماعي، وغرس روح المسؤولية والحيوية والصمود والحكمة الجماعية، بوصفها مقومات أساسية لبناء الحضارة الإسلامية الحديثة.

**سؤال البحث الرئيسي**

انطلاقا مما سبق، يمكن صياغة السؤال الرئيسي لهذا البحث على النحو التالي: ما المكونات والبنية والعلاقات الداخلية للنموذج المفاهيمي للتربية في ميدان العمل مع التركيز على الأسس والمبادئ التربوية المستنبطة من نهج البلاغة؟

**فرضية البحث التوجيهية**

بناء على هذا السؤال، تفترض الدراسة أن التحليل التفسيري المنهجي لنهج البلاغة يتيح الوصول إلى نموذج شامل وقابل للتطبيق، يتكون من طبقات مترابطة تشمل الأسس الأنثروبولوجية، والمبادئ الاستراتيجية، والمجالات التربوية، والأساليب التنفيذية، والمراحل العملية. وهذا النموذج من شأنه أن يوفر إطارا منهجيا لتربية الإنسان الفاعل والميداني، ويسهم في تضييق الفجوة بين النظرية والتطبيق في التربية الدينية.

**خلفية البحث**

يحظى البحث في مجال التربية الإسلامية، ولا سيما التعاليم التربوية في نهج البلاغة، بخلفية علمية غنية يمكن تصنيفها في عدة محاور رئيسية:

**أولا**: البحوث الأساسية في مجال التربية الإسلامية؛

تناولت مؤلفات أساسية، مثل التعليم والتربية في الإسلام للشهيد مرتضى مطهري (٢٠٠٠) ونظرة أخرى إلى التربية الإسلامية لخسرو باقري (٢٠١٩)، التأسيس الفلسفي والمبادئ العامة للتربية الإسلامية، وأكدت على ضرورة تجاوز التقليد والوصول إلى نماذج محلية أصيلة. غير أن هذه الدراسات بقيت في إطار الأسس والمبادئ الكلية، ولم تتجه نحو تصميم نماذج تشغيلية واضحة.

**ثانيا**: البحوث الموضوعية في استخلاص المفاهيم التربوية من نهج البلاغة؛

سعت العديد من الدراسات إلى استخراج مفاهيم تربوية محددة من نهج البلاغة، مثل دراسة فيضي وآخرين (٢٠٢١) حول مكونات التربية الاجتماعية، ودراسة رسولي وآقاجاني (٢٠٢٠) حول أسس التربية الأخلاقية. لكن الملاحظة الأساسية على هذه الدراسات هي غلبة الطابع الوصفي عليها وافتقارها إلى إطار تركيبي يربط المفاهيم المتفرقة في نموذج عملي متكامل.

**ثالثا**: البحوث المتجهة نحو التربية العملية والميدانية؛

ظهرت في السنوات الأخيرة أعمال تؤكد على الجوانب العملية والميدانية للتربية، مثل كتاب أحاديث في التربية الملحمية لمحمد جواد حاج علي أكبرى (٢٠٢٢). وتكمن قوة هذه الأعمال في اهتمامها بالميدان، لكنها غالبا ما تفتقر إلى بنية نموذجية شاملة.

**رابعا**: البحوث المتعلقة بالنمذجة التربوية؛

اتجهت بعض الدراسات إلى تصميم نماذج تربوية، كتقديم نموذج للتربية السياسية أو نموذج للتربية الجنسية في الإسلام. ورغم أهميتها المنهجية، إلا أنها غالبا ما تبقى محصورة في مجال تربوي خاص، أو تعتمد على القرآن الكريم كمصدر وحيد، دون توظيف مباشر ومنهجي للإمكانات الواسعة التي يقدمها نهج البلاغة في هذا المجال.

## الفجوة البحثية وموقع البحث الحالي

من خلال التحليل النقدي للدراسات السابقة، تتضح الفجوة الرئيسية في غياب التكامل المنهجي بين:

(أ) الأسس الأنثروبولوجية العميقة في نهج البلاغة؛

(ب) التركيز على مفهوم ميدان العمل كحاجة معاصرة؛

(ج) اعتماد أسلوب النمذجة المفاهيمية الشاملة والمتعددة الطبقات.

ويسعى هذا البحث إلى تصميم نموذج التربية الميدانية ذي الطبقات الخمس من خلال الجمع بين هذه العناصر الثلاثة. لا يتمثل الابتكار في استخلاص مفاهيم جديدة، بل في إعادة تنظيمها ضمن هيكل هرمي ومنهجي وتطبيقي متكامل، يستند إلى نهج البلاغة، وقابل للتحول إلى برامج عملية على مستويات متعددة.

## منهجية البحث

يصنف هذا البحث، الذي يهدف إلى تصميم نموذج مفاهيمي للتربية الميدانية المستندة إلى نهج البلاغة، ضمن البحوث التطويرية الأساسية من حيث الهدف، والبحوث النوعية من حيث طبيعة البيانات وأسلوب جمعها. ويعتمد إطاره المنهجي على المنهج التحليلي التفسيري ذي المنحى الاستنباطي، وصولا إلى النمذجة المفاهيمية. وقد جرى تنفيذ البحث عبر ثلاث مراحل رئيسية:

**المرحلة الأولى**: جمع البيانات واستخلاصها؛

اعتمدت الدراسة في بياناتها الأساسية على النص الكامل لنهج البلاغة (بتحقيق صبحي صالح وترجمة محمد دشتي)، بالإضافة إلى شروحه المعتمدة، ولا سيما شرح ابن أبي الحديد، كمصادر أولية. كما تم توظيف مصادر ثانوية لإثراء التحليل، شملت أبرز الكتب والمقالات في فلسفة التربية الإسلامية وعلم النفس التربوي، مع إعطاء الأولوية للدراسات المنشورة خلال العقد الأخير. وقد جرت عملية الاستخلاص من نهج البلاغة عبر الخطوات التالية: أولا، تحديد الكلمات والمفاهيم المحورية المرتبطة بالتربية والعمل والميدان والأخلاق والمجتمع والتكليف. ثانيا، استخراج جميع العبارات المرتبطة بهذه المفاهيم باستخدام البحث الموضوعي داخل الخطب والرسائل والحكم، وترميزها بشكل أولي.

**المرحلة الثانية**: تحليل البيانات وتفسيرها؛

خضعت البيانات المستخلصة لتحليل نوعي للمضمون ذي طابع استقرائي، حيث صنفت الرموز الأولية في مضامين فرعية (مثل: العقل بوصفه نورا هاديا)، ثم جرى تجريدها وتنظيمها في مضامين رئيسية شكلت الأسس والمبادئ العامة للنموذج (مثل: العقلانية العملية). وقد روعي أثناء التحليل تفسير العبارات في ضوء سياقها، والاستفادة من الشروح المعتمدة، و ربط المفاهيم بعضها ببعض في إطار كلي.

**المرحلة الثالثة**: التركيب والنمذجة المفاهيمية؛

أسفرت مرحلة التحليل عن مجموعة من الأسس والمبادئ والمجالات والأساليب والمراحل. وفي هذه المرحلة، جرى تنظيم هذه المكونات ضمن بنية هرمية منطقية، بالاستفادة من النماذج المعروفة في العلوم التربوية. واستند هذا التنظيم إلى العلاقة الثلاثية: (لماذا، ماذا، كيف)، حيث تمثل الأسس الإجابة عن سؤال لماذا التربية، وتحدد المبادئ التوجهات الكلية، وتجسد المجالات ميادين العمل، وتقدم الأساليب الكيفيات التنفيذية، وتنظم المراحل المسار العملي المتدرج. وكانت النتيجة النهائية هي بناء النموذج الخماسي الطبقات للتربية الميدانية.

## نتائج البحث: عرض النموذج الخماسي للتربية الميدانية

### تمهيد: التمييز بين طبقات النموذج

قبل البدء في شرح الطبقات الخمس، لا بد من إجراء تمييز مفاهيمي دقيق بينها، كما هو موضح في الجداول التالية.

**جدول ١–أ**. تعريف الطبقات الخمس ووظيفتها في النموذج

| الطبقة | الوظيفة في النموذج | التعريف |
|---|---|---|
| الأسس | الإجابة عن لماذا التربية (الغاية) | البنى الأنطولوجية والأنثروبولوجية |
| المبادئ | الإجابة عن ماذا ينبغي فعله (الاتجاه) | التوجهات الاستراتيجية الكلية |
| المجالات | تحديد أين يتحقق العمل | ميادين تجلي العمل التربوي |
| الأساليب | الإجابة عن كيف يتم العمل | الأدوات والوسائل التنفيذية |
| المراحل | تحديد تسلسل العملية التربوية | المسار الإجرائي المتدرج للتربية |

**جدول ١–ب**. مصادر كل طبقة وحدودها مع الطبقات الأخرى

| الطبقة | المصادر | الحدود (العلاقة مع ما قبلها وما بعدها) |
|---|---|---|
| الأسس | الفطرة، الكرامة، الاختيار، التركيب الوجودي، الاجتماعية | تمثل البنية التحتية التي تنبثق منها المبادئ |
| المبادئ | العقلانية العملية، العدالة، المسؤولية، الصبر، التوكل | تستند إلى الأسس وتوجه الأساليب |
| المجالات | الفردي، الاجتماعي، الثقافي | تتجلى فيها المبادئ وتطبق الأساليب |
| الأساليب | المعرفية، العاطفية، العملية | تفعل في إطار المجالات وتستخدم في المراحل |
| المراحل | بناء البصيرة، التحفيز، الممارسة، التثبيت | تنظم المسار الزمني والإجرائي للتربية |

### الطبقة الأولى: الأسس الأنثروبولوجية والفلسفية

تشكل هذه الطبقة البنية التحتية الأنطولوجية للنموذج، وتقدم إجابة لسؤال: من هو الإنسان موضوع التربية من منظور نهج البلاغة؟ هذه الأسس ليست وصفية فقط، بل إنها موجهة لجميع المراحل اللاحقة للعمل التربوي. (باقري، ٢٠١٩: ٨٧)

١. الفطرة الإلهية والاستعداد اللامتناهي لطلب الكمال:

في الأنثروبولوجيا العلوية، خلق الإنسان فطريا. يرى الإمام علي(ع) أن هدف بعثة الأنبياء هو إحياء هذا الميثاق الفطري: «فَبَعَثَ فِيهِمْ رُسُلَهُ... لِيَسْتَأْدُوهُمْ مِيثَاقَ فِطْرَتِهِ» (الخطبة: ١). هذه الفطرة، التي جذرها في الحقيقة الإلهية للإنسان. (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ٣٤٥)، تعني استعدادا فعالا و موجها نحو معرفة الحق والعمل الصالح (الجوادي الآملي، ٢٠٠٨: ١٢٣). ومن ثم، فإن التربية الميدانية ليست بناء بل إزهارا لهذا الجوهر المكنون. هذا الاستعداد ليس محدودا ولا ساكنا. يشير الإمام (ع) إلى العظمة المكنونة في وجود الإنسان: «أَتَظُنُّ أَنَّكَ جِسْمٌ صَغِيرٌ وَفِيكَ انْطَوَى الْعَالَمُ الْأَكْبَرُ» (الحكمة: ٤٤٧). هذا المنظور يعرف التربية بأنها عملية لا نهائية ومتعالية.

٢. الكرامة الذاتية والشرف الوجودي:

كرامة الإنسان هي هبة إلهية وذاتية. تشكل أساس الحقوق المتبادلة وكذلك تكاليفه. يؤكد الإمام علي (ع) في عهده التاريخي إلى مالك الأشتر، حتى في التعامل مع غير المؤمنين، على أساس الاشتراك في الخلق والكرامة الإنسانية: «فَإِنَّهُمْ صِنْفَانِ: إِمَّا أَخٌ لَكَ فِي الدِّينِ، وَإِمَّا نَظِيرٌ لَكَ فِي الْخَلْقِ» (الرسالة: ٥٣). هذه الكرامة، بما أن جذرها في النفخة الإلهية [إِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي] [الحجر، ٢٩]، لا يمكن انتزاعها. لذلك، أي عملية

تربوية يصاحبها إذلال أو إهانة أو إكراه في غير محله، هي في تناقض مع هذا الأساس. الهدف هو تربية إنسان يؤمن بهذه الكرامة في نفسه ويحافظ عليها في تفاعله مع الآخرين. تقاس القيمة النهائية لكل فرد ليس على أساس العرق أو الطبقة، بل على أساس عمله الصالح: «قَدْرُ كُلِّ امْرِئٍ مَا يُحْسِنُهُ» (الحكمة: ٨١). من منظور التربية الاجتماعية، يذكرنا هذا الأساس بنظرية العدالة كإنصاف لجون راولز (١٩٧١). مع فارق أن الكرامة في النظرة العلوية جذرها في المبدأ الإلهي، لا في مجرد عقد اجتماعي.

٣. الاختيار والمسؤولية الحتمية:

الإنسان في المدرسة العلوية خلق مختارا ومفضلا. يصرح الإمام(ع) بأن الله أمر العباد تخييرا (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ٦٢). هذا الاختيار هو حجر الأساس للتكليف والمسؤولية، وبالتالي القابلية للتربية. التربية في هذا الإطار لا تعني أبدا الإجبار أو القالبية بغير إرادة. بل هي عملية لتقوية قوة التمييز والقدرة على الاختيار الواعي. هذه الاختيارات تتبعها مسؤوليات يعبر عنها الإمام (ع) في صيغة المسؤولية العامة: «كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» (الخطبة: ٢١٦). هذه المسؤولية موجهة أولا إلى ذات الفرد: «أَلَا وَإِنَّ لَكُمْ مَعَائِبَ فَأَصْلِحُوهَا» (الخطبة: ١٧٦). هذا الأساس يميز النموذج الحالي عن النظريات التربوية الجبرية (مثل السلوكية المتطرفة لسكينر)، ويقربه من المناهج الإنسانية (روجرز، ١٩٥١) والمسؤولة (فيرير، ١٩٧٠)، مع سند ميتافيزيقي.

٤. التركيب الوجودي (مزيج من العقل والشهوة، القوة والضعف):

يشير الإمام علي(ع) بنظرة واقعية إلى ازدواجية وتقلبات الإنسان الداخلية. من ناحية، يعتبره كائنا عاقلا وصاحب كرامة يمكنه أن يحكم على طبيعته. من ناحية أخرى، هو واع بنقاط الضعف والتقلبات الروحية لديه: «إِنَّ لِقَلْبِ الْمَرْءِ إِقْبَالاً وَإِدْبَاراً» (الحكمة: ٣٩٧). هذا الإدراك حيوي للمربي الميداني. يجب أن يعلم أن المتربي ليس دائما في ذروة الاستعداد النفسي، وأن البرامج التربوية يجب أن تكون مرنة ومتناسبة مع ما يُطِيقُ (الحكمة: ٣٩٧). تتفق هذه النظرة مع نتائج علم النفس المعاصر حول التقلبات المزاجية، ومحدودية الإرادة، ودور تنظيم الانفعال (غروس، ١٩٩٨). وهذا يخرج النموذج من الجمود والرتابة.

٥. الاجتماعية والتفاعل الجدلي بين الفرد والمجتمع:

الإنسان العلوي ليس كائنا منعزلا أو جزيريا. فهويته ولغته وقيمه ونموه تتشكل في سياق المجتمع وفي علاقته مع الآخر. يظهر الإمام (ع) هذا الترابط المتبادل في ظروف مختلفة: «النَّاسُ فِي السَّلَامَةِ أَغْنِيَاءُ وَفِي الْبَلَاءِ إِخْوَةٌ» (الحكمة: ٣٧٠). المجتمع هو في نفس الوقت ميدان عمل الفرد وامتحانه، فهو يؤثر فيه ويتأثر به. يؤكد هذا الأساس ضرورة الاهتمام بالسياق الاجتماعي للتربية وتصميم الأنشطة الجماعية. لهذه الرؤية مشتركات مفاهيمية مع نظرية النظام البيئي لبرونفنبرنر (١٩٧٩) في علم نفس النمو، وكذلك مع مفهوم الفاعلية في السياق في علم الاجتماع.

**الطبقة الثانية: المبادئ الاستراتيجية للتربية الميدانية**

المبادئ الاستراتيجية هي الجسر الرابط بين الأسس النظرية والأساليب العملية. هذه المبادئ هي مصابيح إرشادية، تحدد، في كل مجال من ميدان العمل، التوجه الكلي للمربي والمتربي. استخلصت هذه المبادئ من صميم تحليل المضامين العملية لنهج البلاغة، وبالنظر إلى الأسس السابقة.

١. مبدأ العقلانية العملية والحكمة الميدانية:

بناء على المكانة الرفيعة للعقل في الأنثروبولوجيا العلوية، يؤكد هذا المبدأ على أن كل حركة تربوية وكل فعل في ميدان الحياة يجب أن يقوم على اليقظة الفكرية والحكمة الناقدة. لا يعتبر الإمام علي(ع) العقل مجرد قوة نظرية، بل يعرفه بأنه «نُورٌ يَهْتَدِي بِهِ الْإِنْسَانُ» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ٢٤). إنه نور يظهر الطريق في ظلمات العمل. قيمة كل فعل فردي واجتماعي هي بقدر الحكمة الكامنة وراءه: «قَدْرُ كُلِّ امْرِئٍ مَا يُحْسِنُهُ» (الحكمة: ٨١). تسعى التربية الميدانية إلى تنمية العقل العملي، أي القدرة على توظيف الحكمة في مواقف معقدة وغامضة ومليئة بالتوتر، وذلك لتمييز أفضل عمل ممكن. يحذر الإمام (ع) من أن العمل بدون تدبير عقلي ليس فقط غير مفيد، بل يمكن أن يكون مفسدا: «مَنْ عَبَدَ اللَّهَ بِغَيْرِ عَقْلٍ مَا أَكْثَرَ مَا يُفْسِدُ» (الآمدي، ١٣٦٦: ٥/ ٣٢٢). هذا المبدأ يبرئ النموذج من أي عاطفية عمياء، أو تقليد بلا تفكير، أو براغماتية قاصرة. يؤكد الإمام (ع) أن العاقل هو من «يَنْظُرُ فِي

عَوَاقِبِ الْأُمُورِ» (الحكمة: ٧٣). من منظور التربية المعاصرة، لهذا المبدأ توافق ملحوظ مع التركيز على التفكير النقدي والحكم الأخلاقي لدى منظّرين مثل ليبمان (٢٠٠٣)، وكذلك مع مفهوم ما وراء المعرفة الذي يؤكد على مراقبة العمليات الفكرية للفرد.

٢. مبدأ العدالة كمحور للمعادلات الاجتماعية والفردية:

انطلاقا من أساس الكرامة الذاتية، العدالة في الفكر العلوي ليست مجرد فضيلة فردية، بل هي «مِيزَانُ اللَّهِ» (الخطبة: ٢١٥) و«حَيَاةٌ» (الحكمة: ٢٣١). العدالة هي معيار تقييم العلاقات، وتوزيع الموارد، وأساس الحق محورية في جميع الميادين: في القضاء، في الحكم، في الأسرة، في السوق، وحتى في نظرة الفرد إلى نفسه. يوجب الإمام (ع) في عهده لمالك الأشتر العدالة حتى تجاه المعترضين والمخالفين: «فَإِنَّ فِي عَدْلِكَ فَرَجاً» (الرسالة: ٥٣). يجب على التربية الميدانية أن تجهز الإنسان بالحساسية الأخلاقية تجاه الظلم، وكذلك بالشجاعة الأخلاقية لاستحقاق الحق في الميادين الواقعية. يؤدي هذا المبدأ إلى تربية مواطن مسؤول، مواطن مستعد لدفع الثمن في ميدان المجتمع من أجل مراعاة الإنصاف. هذا المنظور يتجاوز مجرد العدالة التوزيعية في نظرية راولز، ويرى العدالة كفضيلة فردية واجتماعية فعالة، وله مشتركات مفهومية مع نظرية العدالة كفضيلة في فلسفة الأخلاق الأرسطية، وكذلك مع اهتمامات التربية من أجل العدالة الاجتماعية في أدبيات البيداغوجيا النقدية (على سبيل المثال، فيرير، ١٩٧٠).

٣. مبدأ المسؤولية الفعالة والجوابية:

المبدأ الأكثر مباشرة المستخلص من أساس الاختيار هو المسؤولية. خلق الإنسان ليس منفعلا، بل راعيا ومسئولا (الخطبة: ٢١٦). هذه المسؤولية ليست سلبية ولا مجردة، بل تستلزم التقدم، واتخاذ القرار، والجواب عن عواقب العمل. ينصح الإمام (ع) لكسر الخوف من دخول ميدان العمل: «إِذَا هِبْتَ أَمْراً فَقَعْ فِيهِ» (الحكمة: ١٧٥). التربية الميدانية تعني خلق فرص حقيقية و تدريجية لتجربة مسؤوليات ذات معنى، من مستوى الإدارة الشخصية إلى المشاركة في الشؤون العامة. هذه العملية تقوي حس الفاعلية والكفاءة الذاتية لدى المتربي. يتوافق هذا المبدأ مع نظرية التعلم القائم على المسؤولية، وكذلك مع التركيز على تنمية الفاعلية الأخلاقية في علم النفس التربوي المعاصر.

٤. مبدأ الصبر الاستقامي كمحرك للثبات في الميدان:

العمل في ميادين الحياة الصعبة لا يمكن دون صبر، سواء كان ميدان الجهاد، أم ميدان الإصلاح الاجتماعي، أم مكافحة النفس. الصبر في هذا النموذج يعني تَحَمُّلُ مَشَقَّةِ الزَّمَانِ وَالْأَزْمِنَةِ (تحمل مشقة الزمان والأزمنة). يعتبر الإمام(ع) الصبر من أركان الإيمان: «الصَّبْرُ مِنَ الْإِيمَانِ بِمَنْزِلَةِ الرَّأْسِ مِنَ الْجَسَدِ» (الخطبة ١٩٢). هذا الصبر ليس سلبيا ولا استسلاميا، بل هو فعال، ويقظ، ومصحوب بالحركة: صبر على صعوبات طريق الإصلاح، وصبر أمام العدو مع الاستعداد، وصبر على الميولات النفسانية. «إِنَّمَا هُوَ الصَّبْرُ وَالصَّبْرُ بِالْيَقِينِ» (الخطبة: ١٥٦). هذا المبدأ يجهز المتربي لمواجهة واقعية مع الإخفاقات المؤقتة، والعقبات في الطريق، وطول مسارات التحولات الفردية والاجتماعية. من منظور نفسي، لهذا المبدأ علاقة وثيقة ببنيات الصلابة النفسية، والتنظيم الذاتي، وتأجيل الإشباع.

٥. مبدأ التوكل الفعال كسند معنوي للعمل:

الحركة في ميادين الحياة غير المتكافئة والمحفوفة بالمخاطر تحتاج إلى سند يتجاوز الحسابات المادية. التوكل في هذا النموذج يعني تفويض النتيجة النهائية إلى الله، وذلك بعد القيام الكامل بالتكليف، واستخدام جميع الأسباب والتدابير الممكنة والعقلانية. يقول الإمام(ع): «مَنْ تَوَكَّلَ عَلَى اللَّهِ كَفَاهُ الْأُمُورَ» (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ٥٤). هذا التوكل لا يعني أبدا الاستسلام، أو عدم العمل، أو الكسل. يصف الإمام(ع) المتقين بهذا الثنائي الجميل (الجهد+التوكل): «تَوَكَّلُوا عَلَى الْحَقِّ فِي أُمُورِهِمْ، وَسَارُوا إِلَيْهِ سَيْراً وَثِيقاً» (الخطبة: ١٨٥). التوكل الفعال يقلل من القلق من الفشل، ويمنح الجرأة على العمل في الظروف الصعبة، ويصون الفرد من فخاخ الكبرياء بالنجاح أو اليأس من الإخفاق. يضيف هذا المبدأ البعد المعنوي والميتافيزيقي إلى عملية التربية العملية، ويميزها عن المناهج العلمانية البحتة.

**الطبقة الثالثة: المجالات التربوية (ميادين تجلي العمل)**

المجالات التربوية في هذا النموذج هي أراض متميزة ومترابطة من الحياة، يجب أن تتحقق فيها التربية الميدانية بشكل متوازن و متناغم. استخلصت هذه المجالات من النظرة الجامعة للإمام علي(ع) لأبعاد وجود الإنسان ومسؤولياته المتعددة تجاه نفسه والخالق والناس. كل مجال يضع ميدان عمل خاصا أمام المتربي، وممارسة المبادئ الاستراتيجية في هذه الميادين هي التي تؤدي إلى التربية الحقيقية.

١. المجال الفردي (ميدان تهذيب النفس وإدارتها):

هذا المجال هو الأساس ومحور أصالة الفرد في التربية الإسلامية. يرى الإمام (ع) أن الهدف الأساسي هو تربية إنسان يكون، قبل أن يدعي إصلاح الآخرين، «مُصْلِحاً لِنَفْسِهِ» (الخطبة: ١٧٦). ميدان العمل في هذا المجال هو المعركة الدائمة مع الأهواء النفسانية وتقوية الإرادة. يقدم الإمام (ع) النفس على أنها أعدى عدو: «أَعْدَى عَدُوِّكَ نَفْسُكَ الَّتِي بَيْنَ جَنْبَيْكَ» (الحكمة: ١٢٢). هذا الصراع يحتاج إلى معرفة النفس كنقطة بداية: «أَفْضَلُ الْعَقْلِ مَعْرِفَةُ الْإِنْسَانِ نَفْسَهُ» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ١٠٩٣). التربية الميدانية في هذا المجال تعني تصميم تمارين عملية للرياضة المشروعة، وكذلك برامج محاسبة النفس. يقول الإمام (ع): «حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا وَزِنُوهَا قَبْلَ أَنْ تُوزَنَ عَلَيْكُمْ» (الخطبة: ١٩٢). هذه المحاسبة منتظمة ويومية. كما يؤكد (ع) على مراقبة الذنوب الصغيرة: «إِيَّاكَ وَصِغَارَ الذُّنُوبِ فَإِنَّهَا تَجْتَمِعُ عَلَى الرَّجُلِ حَتَّى تُهْلِكَهُ» (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ١٣٩). الهدف النهائي هو اكتساب القدرة على «قَوَّى عَلَى نَفْسِهِ» (الخطبة: ١٧٦). يقدم هذا المجال أرضا غنية للتربية العملية، وذلك بأدلة مثل التأكيد على «غَضُّ الْبَصَرِ» (الحكمة: ٣٩٦). و«كَفُّ الْأَذَى» (الرسالة: ٣١). وصِدْقُ الْحَدِيثِ في الخلوات والجلوات.

٢. المجال الاجتماعي (ميدان التفاعل والتعاون والمسؤولية الجماعية):

الإنسان المتربي في المدرسة العلوية لا يتسع له قوقعة الفردية المحضة، فهو يعتبر نفسه جزءا من جسد المجتمع، تتوقف صحته وفساده عليه. يعتبر الإمام (ع) اللامبالاة بشؤون المسلمين علامة على اللا دين: «مَنْ أَصْبَحَ لَا يَهْتَمُّ بِأُمُورِ الْمُسْلِمِينَ فَلَيْسَ بِمُسْلِمٍ» (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ١٨٩). يغطي ميدان العمل الاجتماعي نطاقا واسعا من التفاعلات، من مراعاة «حَقُّ الْجِوَارِ» (الرسالة: ٥٣) والتوصية «وَ أَحْسِنْ مُجَاوَرَةَ مَنْ جَاوَرَكَ» (الرسالة: ٣١) إلى مسؤوليات أكبر مثل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، الذي يعتبره الإمام (ع) واجبا تقام به سائر الواجبات (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ٤٥٦).

يؤكد (ع) على التعاون والتضامن على أساس التقوى: «وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى» (الحكمة: ١٠). كما ينهى الإمام (ع) بشدة عن العزلة وترك الناس، ويعتبر المجتمع محل امتحان ونمو: «مَنْ أَصْبَحَ آمِناً فِي سِرْبِهِ... فَقَدْ حَازَ الْخَيْرَ كُلَّهُ» (االخطبة: ٢٠٦). التربية في هذا المجال تعني خلق فرص للمشاركة في العمل الجماعي، والتعاطف مع المحرومين «وَاشْعُرْ قَلْبَكَ الرَّحْمَةَ لِلرَّعِيَّةِ» (الرسالة: ٥٣)، والسعي لإزالة الظلم «كُونُوا لِلظَّالِمِ خَصْماً وَلِلْمَظْلُومِ عَوْناً» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ٢٢١). هذا المجال هو ميدان التجربة العملية لمبادئ مثل العدالة والمسؤولية والصبر.

٣. المجال الثقافي التبييني (ميدان بناء الفكر، النقد، وجهاد التبيين):

في عصر الهجوم الثقافي وحرب الروايات، التربية الميدانية مضطرة حتما إلى الاهتمام بهذا المجال الحيوي. يستهدف هذا المجال تربية المبيّن (الموضح)، والناقد، وحامي الحق بالحجة. يؤكد الإمام علي (ع)، كقدوة للعالم العامل، على تكليف صاحب العلم تجاه جهل المجتمع: «لَا يَنْبَغِي لِلْعَالِمِ أَنْ يُسْكِتَ عَلَى الْجَهَالَةِ» (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ٩٨٢). ميدان العمل هنا هو مجال إنتاج الفكر النقي، ونقد الثقافة المهاجمة والانحرافات الداخلية، والتعبير البليغ والحكيم للمعارف. يعلم الإمام (ع) أساليب هذا الجهاد الثقافي: «فَلْيُجَاهِدْ أَهْلَ الْغَدْرِ وَاللَّؤْمِ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ» (الخطبة: ١٢٢). هو نفسه (ع) في خطب مثل الخطبة القاصعة (الخطبة: ١٩٢) ينقد بعمق تيارات الانحراف في عصره. كما يؤكد على قوة الكلمة الطيبة: «الْكَلِمَةُ الطَّيِّبَةُ صَدَقَةٌ» (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ٢٣٤). التربية في هذا المجال تعني تقوية مهارة التفكير النقدي، والقدرة على الاستدلال والمناظرة المنطقية، والإبداع في إنتاج المحتوى الثقافي على أساس المبادئ

العلوية. يحذر الإمام (ع) من أن السكوت عن الباطل خيانة: «السَّاكِتُ عَلَى الْحَقِّ شَيْطَانٌ أَخْرَسُ» (لآمدي، حديث: ٤٥٦). هذا المجال يجعل من الضروري تربية جنود ثقافيين، جنود يمكنهم التألق في ميدان الحرب الناعمة اليوم.

**الطبقة الرابعة: الأساليب التنفيذية للتربية الميدانية**

الأساليب التنفيذية هي الأدوات الموضوعية والتطبيقية، تظهر المبادئ الاستراتيجية في كل من المجالات التربوية. هذه الأساليب مستخلصة من السيرة العملية للإمام علي (ع) والتوصيات التربوية في نهج البلاغة وأساليب الخطابة للإمام (ع). تستهدف هذه الأساليب بشكل متكامل مجالات المعرفة والعاطفة والسلوك، وصممت وفقا للأسس الأنثروبولوجية مثل التدرج والاهتمام بتقلبات النفس.

**أولا: الأساليب المعرفية التحليلية (خلق البصيرة والفهم والقدرة على التمييز):**

هدف هذه الأساليب، ما وراء نقل المعلومات، هو خلق عمق الفهم والقدرة على تحليل المواقف الميدانية المعقدة.

١. التعقل الفعال والتساؤل الموجه:

يعتبر الإمام (ع) التفكر أفضل عبادة: «تَفَكُّرُ سَاعَةٍ خَيْرٌ مِنْ عِبَادَةِ سَبْعِينَ سَنَةً» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ٨٠). الأسلوب العملي هو أن يقوم المربي، بدلا من تقديم إجابات جاهزة ونمطية، بدفع المتربي إلى البحث وفحص الأسباب والمسببات واكتشاف الحقائق، وذلك من خلال طرح مشكلة أو معضلة أخلاقية أو سيناريوهات تحدي مستمدة من واقع الحياة. مثل أسلوب الإمام(ع) في الخطب التي غالبا ما تبدأ بأسئلة جوهرية ويقظة: «أَيُّهَا النَّاسُ أَيْنَ تَذْهَبُونَ وَكَيْفَ تَرْتَعُونَ وَفِي أَيِّ مَوْطِنٍ تُرِيدُونَ؟» (الخطبة: ١٨٤). هذا التساؤل يحرر العقل من التقليد.

٢. الاعتبار والاتعاظ من التاريخ وتحليل الوقائع:

يعتبر الإمام (ع) التاريخ ومصير السابقين مرآة للعبرة، يمكن رؤية المستقبل فيها. يتحدث (ع) كثيرا عن الأمم السابقة: «اعْتَبِرُوا بِمَا مَضَى مِنَ الدُّنْيَا لِمَا بَقِيَ مِنْهَا فَإِنَّ بَعْضَهَا يُشْبِهُ بَعْضاً» (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ١٥٨). الأسلوب العملي هو تحليل الأحداث التاريخية (كقصة أصحاب السبت) والوقائع الجارية في المجتمع بمعايير علوية ثابتة. والهدف هو أن يتعلم المتربي الأنماط المتكررة لسقوط وصعود الحضارات ويصبح ممن «يَنْظُرُ فِي عَوَاقِبِ الْأُمُورِ» (الحكمة: ٧٣).

٣. الموعظة الحسنة والتأثير غير المباشر:

هذا الأسلوب هو خطاب يصوب العقل و القلب معا بشكل مباشر، له فائدة في مرحلة خلق البصيرة والتحفيز. يكمن مفتاح نجاحه في الموعظة الحسنة (الخطبة: ١٢٢)، أي بيان مصحوب بالحكمة واللطف ويتناسب مع حالة المخاطب. يرسم الإمام (ع) في خطبة همام (الخطبة: ١٩٢) نموذجا بوصف حي وموضوعي وجذاب لخصائص المتقين، فيشتاق إليه المخاطب بنفسه، دون أن يشعر بأنه مخاطب مباشر أو متحكم فيه.

**ثانيا: الأساليب العاطفية الإرادية (خلق الدافع، والتحول القلبي، وتقوية الإرادة):**

الهدف هو تحويل البصيرة إلى محفز داخلي دائم وخلق مشاعر إيجابية تجاه الفضائل ونفور من الرذائل.

١. المحبة والإكرام والاحترام:

أساس علاقة المربي والمتربي في المدرسة العلوية يقوم على المحبة والحفاظ على كرامة المتربي. يقول الإمام (ع): «أَحْسِنُوا إِلَى النَّاسِ تَكْسِبُوا قُلُوبَهُمْ» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ١١٢). الأسلوب العملي هو التقدير الصادق لنقاط القوة، واحترام شخصية واختيارات المتربي (في إطار الشرع)، وخلق فضاء آمن وغير تهديدي للنمو. رسالة الإمام (ع) رقم ٣١ إلى الإمام الحسن المجتبى (ع) مشحونة بكاملها بهذه المحبة الأبوية مع نقل أعمق المفاهيم التربوية. تعامل الإمام (ع) مع الشاب الخارجي (ابن الكواء) هو نموذج عملي لهذا الاحترام، حيث قاطع الشاب كلام الإمام في الخطبة، فأصغى إليه الإمام بصبر ثم أجاب.

٢. التأسي والاقتداء العملي وتمثيل الأسوة:

أنجح أسلوب في التربية الميدانية هو تقديم النموذج الحي. يقول الإمام علي (ع) في هذا الشأن: «الدَّاعِي بِلَا عَمَلٍ كَالرَّامِي بِلَا وَتَرٍ» (الحكمة: ٣٣٧). أي أن من يدعو الناس إلى الخير ولا يعمل به، هو كرام بقوس بلا وتر. السيرة العملية للإمام (ع) نفسه في الميادين المختلفة (العدالة في تقسيم بيت المال، والشجاعة في ميدان

الحرب، والزهد في الحياة الشخصية، واللطف مع الأيتام) هي أكبر وألمع تجسيد لهذا المبدأ. يمكن للمربي، بسرد جذاب وتحليلي لهذه السيرة، أن يوسع المجال الذهني للمتربي ويمنحه خريطة طريق عملية.

٣. أسلوب التخلية والتحلية التدريجي (التصفية الداخلية والتزين الخارجي):

لهذا الأسلوب الكلاسيكي المكون من مرحلتين في التربية الإسلامية، مصاديق واضحة في كلام الإمام(ع).

مرحلة التخلية: مساعدة المتربي على تحديد الرذائل الأخلاقية والإقرار بها والتحرر منها. يرى الإمام (ع) أن أصل كثير من الذنوب هو حُبُّ الدُّنْيَا، وهو «رَأْسُ كُلِّ خَطِيئَةٍ» (الحكمة: ١٣٩). الأسلوب العملي: تمرين تقبل النقد، والاعتذار الصادق، وتمرين التسامح، وترك العادات السيئة بشكل تدريجي.

مرحلة التحلية: بعد التصفية النسبية، تزيين النفس بالفضائل الأخلاقية من خلال التمرين العملي وتكرارها، مثل تمرين «إِدْخَالِ السُّرُورِ عَلَى قَلْبِ الْمُؤْمِنِ» الذي يعتبره الإمام (ع) «أَحَبُّ الْأَعْمَالِ إِلَى اللَّهِ» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ١٠٠٠).

**ثالثا: الأساليب العملية الميدانية (تعليم المهارة، وبناء السلوك، واكتساب الخبرة):**

الهدف هو تحويل النية والدافع إلى مهارة عملية وسلوك موضوعي في مواقف الحياة الواقعية أو المحاكاة.

١. تمرين المسؤولية التدريجي وتفويض السلطة:

يؤكد الإمام (ع) في الإدارة على تسليم العمل إلى «أَهْلِهَا» (الرسالة: ٥٣). هذا المبدأ في التربية يعني تفويض مسؤوليات تتناسب مع عمر وإمكانيات ونمو المتربي العقلي، البدء بمسؤوليات شخصية وأسرية صغيرة ثم زيادة نطاقها وتعقيدها تدريجيا نحو المسؤوليات الاجتماعية. هذا الأسلوب يتطلب تَخْطِيطُ الْمَرْحَلَةِ (تخطيطا مرحليا) ومنح قدر من سلطة اتخاذ القرار مع إشراف غير مباشر.

٢. محاكاة الموقف، ولعب الدور، والمبارزة:

في ميدان الحرب، كان الإمام (ع) يشجع الشباب على «مُبَارَزَةِ» (الحكمة: ٣٨٠) الأقران، و ذلك ليتعلموا الشجاعة والمهارة في فضاء مسيطر عليه. الأسلوب العملي هو تصميم ألعاب تمثيل الأدوار، والمناظرات، وجلسات الدفاع عن العقيدة، وكتابة السيناريوهات، وتحليل الحالات (Case Study) حول المعضلات الأخلاقية الاجتماعية. يوفر هذا الأسلوب مجالا آمنا للتمرن على الحياة.

٣. محاسبة النفس، وتقييم الأداء، وتلقي التغذية الراجعة:

يأمر الإمام (ع) تأكيدا: «حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا وَتَزَنُوا أَعْمَالَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُوزَنُوا عَلَيْكُمْ» (الخطبة: ١٩٢). الأسلوب العملي هو تعليم كتابة دفتر تقييم ذاتي يومي أو أسبوعي بمعايير محددة وموضوعية، أو عقد جلسات دورية «مُرَاجَعَةِ الْعَمَلِ» (مراجعة الأداء) تحت إشراف المربي وتوجيهه. هذه الطريقة تقوي لدى المتربي مهارة ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير والعمل نفسه)، وهو أمر ضروري للتعلم مدى الحياة.

**الطبقة الخامسة: المراحل العملية للتربية الميدانية**

التربية في هذا النموذج هي حركة تطورية ومستمرة ومرحلية، تبدأ من أعماق الوجود الإنساني وتستمر حتى الظهور الثابت في فضاء العمل. تشكل هذه المراحل الأربع المنطق الحركي والمسار التدريجي للنموذج، وهي مستمدة من النظرة الواقعية للإمام علي (ع) لمراتب السير التكاملي للإنسان. كل مرحلة تمهد للمرحلة التي تليها، والعبور الناجح منها هو شرط ضروري لدخول المرحلة الأعلى.

**المرحلة الأولى: خلق البصيرة والبناء المعرفي العميق (تكوين المعرفة المنقذة):**

هذه المرحلة هي الأساس الجذري لجميع المراحل اللاحقة، والهدف هو الانتقال من الجهل والظنون إلى العلم اليقيني وفي النهاية إلى المعرفة والبصيرة. يعتبر الإمام (ع) أن بداية الدين هي المعرفة: «أَوَّلُ الدِّينِ مَعْرِفَتُهُ» (الخطبة: ١). هذه المعرفة ليست مجرد تراكم معلومات، بل هي إدراك يؤثر في النفس ويجعلها مستعدة لقبول التكليف. الأسلوب الرئيسي في هذه المرحلة هو التعقل الفعال والتساؤل. يجب أن يتشكل محتوى هذه البصيرة حول عدة محاور مركزية.

– المعرفة بالله: معرفة الذات والصفات والأفعال الإلهية كمبدأ ومعاد. «أَعْلَى الْمَعَارِفِ مَعْرِفَةُ الْإِنْسَانِ رَبَّهُ» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ٥٦١).

– معرفة النفس: تحديد الاستعدادات ونقاط القوة ونقاط الضعف وحقيقة الوجود الذاتي. «مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدِ انْتَهَى إِلَى غَايَةِ كُلِّ مَعْرِفَةٍ وَعِلْمٍ» (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ١٢٣).

– معرفة الحق وتمييزه عن الباطل: اكتساب معيار وقدرة على تمييز الحق من الباطل في القضايا الفردية والاجتماعية والفكرية. يقول الإمام (ع): الحق أمر واضح لكن تنفيذه صعب. «اَلْحَقُّ أَوْسَعُ الْأَشْيَاءِ فِي التَّوْصِيفِ وَأَضْيَقُهَا فِي التَّنْصِيفِ» (الخطبة: ٢١٦). تنتهي هذه المرحلة عندما يستطيع المتربي تقديم إجابة لأسئلته الوجودية الأساسية (لماذا؟ وإلى أين؟) مبنية على الأسس العلوية، ويجد بصيرة تجاه ظروف مجتمعه.

**المرحلة الثانية: التحفيز والتحول القلبي (تحويل المعرفة إلى شوق وعزم داخلي):**

البصيرة والمعرفة، في حد ذاتها، ليست محفزا قاطعا ودائما للعمل. تعنى هذه المرحلة بتحويل العلم إلى حب وعزم وهمة. يؤكد الإمام (ع) على الدور الأساسي للنية: «إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ٢٥). أساليب هذه المرحلة هي عاطفية إرادية في الغالب، والهدف هو خلق جذب داخلي نحو الفضيلة وصد عن الرذيلة.

– تصوير جاذبية ولذة الفضيلة المعنوية: يثير الإمام(ع) الرغبة الداخلية بوصف الجنة «الْجَنَّةُ مَحَلَّةُ الْأَمْنِ وَالرَّاحَةِ» (الخطبة: ١٨٣) أو لذة القرب الإلهي والطمأنينة.

– توليد الأمل والطمع بالرحمة الإلهية: بيان سعة رحمة الله وعفوه. «رَحْمَةُ اللَّهِ وَاسِعَةٌ وَعَفْوُهُ كَثِيرٌ» (الخطبة: ٢٠٨).

– التحذير من العواقب الوخيمة للرذيلة: ليس من باب التخويف المحض، بل لإيقاظ الضمير وخلق خوف معنوي. «إِنَّ أَخْوَفَ مَا أَخَافُ عَلَيْكُمُ اثْنَتَانِ: اتِّبَاعُ الْهَوَى وَطُولُ الْأَمَلِ» (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ١٣٩).

– تقديم النموذج والأسوة: عرض نماذج عينية وملموسة لأشخاص ساروا في هذا الطريق بنجاح وعز، كأصحاب محمد(ص) المخلصين الذين يمدحهم الإمام (ع): «قَدْ رَأَيْتُمْ أَصْحَابَ مُحَمَّدٍ... فَلَمْ يُؤْثِرُوا عَلَى اللَّهِ شَيْئاً» (الخطبة: ٩٧).

**نقطة مهمة:** يتحقق الدافع الحقيقي عندما يشعر المتربي أن العمل بالفضيلة ليس تكليفا ثقيلا، بل حاجة داخلية وشرفا.

**المرحلة الثالثة: الممارسة واكتساب المهارة (التجربة المباشرة والاختبار في ميدان الحياة):**

هذه المرحلة هي ميدان الاختبار والخطأ والتعلم وتحويل النية والهمة إلى عمل ومهارة. يعتبر الإمام (ع) العمل ثمرة النية: «الْعَمَلُ بِالنِّيَّةِ» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ٢٦). أساليب هذه المرحلة عملية ميدانية تماما، ويجب أن تتم مع مراعاة مبدأي التدرج والتناسب مع طاقة المتربي.

– البدء بميادين صغيرة وآمنة وقابلة للتحكم: مثل تمرين صِدْقُ الْحَدِيثِ في الأسرة وبين الأصدقاء، أو تمرين أَدَاءُ الْأَمَانَةِ في عمل صغير مكلف به. للتغلب على الخوف من دخول الميدان، قال الإمام (ع): «إِذَا هِبْتَ أَمْراً فَقَعْ فِيهِ فَإِنَّ شِدَّةَ تَوَقِّيهِ أَعْظَمُ مِمَّا تَخَافُ مِنْهُ» (الحكمة: ١٧٥). وهذا بالطبع له معنى بعد استعدادات المراحل السابقة.

– تقديم تغذية راجعة فورية وتصحيحية وتشجيعية: يجب أن يكون المربي كمرافق ومشجع حاضراً في ميدان العمل. يشرح الإمام(ع) في رسالته إلى مالك، بعد كل توصية عملية، نتيجتها وعاقبتها الحكيمة (الرسالة: ٥٣). يجب أن تكون التغذية الراجعة مبنية على الملاحظة الموضوعية وبعيدة عن الإذلال.

– التكرار والتمرين والتثبيت الأولي: يجب تكرار العمل حتى يخرج من حالة التكلف (الصعوبة والاصطناع) ويتحول إلى مهارة نسبية. «الْعِبَادَةُ الْعَادَةُ» (الآمدي، ١٣٦٦: ٢/ ٢٤٥٠). هذه المرحلة تقترن بنجاحات صغيرة وتعلم من الأخطاء المسيطر عليها، وذلك حتى تتقوى ثقة النفس والكفاءة الذاتية للمتربي.

**المرحلة الرابعة: التثبيت والاستمرار والاستدماج (جعل الفضيلة ثابتة وتحويلها إلى هوية):**

الهدف النهائي هو تحويل العمل المتعدد والواعي إلى ملكة نفسية ثابتة وخلق أخلاقي راسخ وسجية ثانوية. يصف الإمام(ع) المتقين بأنهم أخذوا أنفسهم بالتقوى كما يأخذون غذاءهم بالقوة: «قَدْ أَخَذُوا أَنْفُسَهُمْ بِالتَّقْوَى كَمَا أَخَذُوا أَغْذِيَتَهُمْ بِالتَّقْوِيَةِ» (الخطبة: ١٨٥).

أساليب هذه المرحلة هي:

– التكرار المستمر، غير الرسمي، والتلقائي: يجب أن تترسخ العبادة لدرجة أنها تؤدى في غياب الرقيب الخارجي وأحيانا حتى

بدون تأمل كثير. أفضل عبادة هي أداء الفريضة: «أَفْضَلُ الْعِبَادَةِ أَدَاءُ الْفَرِيضَةِ» (الآمدي، ١٣٦٦: ١/ ٥٦١).

– رفع جودة العمل من حد الواجب نحو الإحسان (الإتقان): تجاوز حد الضرورة وأداء الواجب نحو القيام بالعمل بجودة أفضل ومعه الإخلاص. «إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ» (الخطبة: ١٩٢).

– المسؤولية المربوية ونقل الخبرة: المتربي الذي وصل إلى هذه المرحلة، يجب أن يقوم بدور المذكر والمعين والقدوة للآخرين. «كُونُوا دُعَاةً إِلَى أَنْفُسِكُمْ بِغَيْرِ أَلْسِنَتِكُمْ».

– تجديد العهد، ومراجعة الأهداف، والمحاسبة المستمرة للنفس: وذلك لمنع الملل (ضجر الروح) والروتين والغفلة (النسيان). أشار الإمام (ع) إلى هذا التقلب الطبيعي: «إِنَّ هَذِهِ الْقُلُوبَ تَمَلُّ كَمَا تَمَلُّ الْأَبْدَانُ فَابْتَغِ لَهَا مِنَ الْحِكْمَةِ مَا يَلِيقُ بِهَا» (الرسالة: ٣١).

– علامة تحقق هذه المرحلة: هي أن تتحول الفضيلة إلى هوية ثابتة وأسلوب حياة تلقائيا ولا شعوريا للمتربي.

– تطبيق النموذج: تحليل حالة نموذجية افتراضية

لإضفاء الموضوعية وإظهار القدرة الاستراتيجية للنموذج المقترح، تم تحليل موقف افتراضي لكنه شائع. يوضح هذا التحليل كيف يمكن لمربي، بالاعتماد على إطار هذا النموذج، استخلاص برنامج عمل تربوي منهجي من موقف غامض ومليء بالتحديات.

### وصف الموقف

يواجه المربي التربوي (المربي أ) مراهقا يبلغ من العمر ١٥ عاما (المراهق ب). يبلغ المراهق ب بأنه يشهد في بيئة المدرسة مضايقة مستمرة. عدة طلاب من صف أعلى يضايقون طالبا من صف أدنى (المراهق ج). المراهق ب منزعج من هذا الوضع، لكنه بسبب الخوف من أن يصبح هدفا جديدا، يمتنع عن أي تدخل مباشر، ويشعر بالعجز والصراع الأخلاقي.

### تحليل الموقف والاستنتاج الاستراتيجي بناء على النموذج

بدلا من تقديم حل جاهز أو مجرد وعظ، قام المربي أ بتصميم برنامج عمل مرحلي، وذلك بتمرير الموقف من خلال منخل طبقات النموذج.

**جدول ٢**. تحليل الموقف الحالة بناء على النموذج

| مكون النموذج /تحليل المربي للموقف | الاستنتاج للفعل |
|---|---|
| المجال التربوي – تحليل المربي: هذه المشكلة تحدث في المقام الأول في المجال الاجتماعي (علاقات المدرسة) وفي المرتبة التالية في المجال الفردي (تقوية إرادة وإدارة خوف المراهق ب). | يجب أن يركز التدخل على إصلاح العلاقة الاجتماعية وفي نفس الوقت على النمو الفردي للمراهق ب. |
| الأسس المتداخلة – تحليل المربي: ١. انتهكت الكرامة الذاتية للمراهق ج.<br>٢. تم تحدي اختيار ومسؤولية المراهق ب.<br>٣. تضررت الاجتماعية وصحة البيئة التعليمية. | الهدف الغائي هو إحياء الكرامة وإيقاظ المسؤولية وإصلاح النسيج الاجتماعي. |
| المبادئ الاستراتيجية اللازمة – تحليل المربي: العدالة (استحقاق الحق)، المسؤولية الفعالة (لعب دور الشاهد)، العقلانية العملية (إيجاد حل حكيم وقليل المخاطر)، الشجاعة (مصداق صبر استقامي في مواجهة الخوف). | يجب أن تكون الإجراءات تجسيدا لهذه المبادئ، لا انتقاما ولا سكوتا سلبيا. |
| الأسلوب التنفيذي المناسب – تحليل المربي: بالنسبة للمراهق ب الذي هو في مرحلة التحفيز لكنه يحتاج إلى ممارسة، تستخدم أساليب مركبة: معرفي (تقوية البصيرة)، عاطفي (تقوية الدافع و الكفاءة الذاتية)، وخاصة عملي ميداني )تمرين تدريجي). | -- |
| المراحل العملية – تحليل المربي: المراهق ب لديه بصيرة نسبية لكنه يفتقر إلى دافع قوي و مهارة العمل. يحتاج إلى الانتقال من التحفيز إلى الممارسة الآمنة. | -- |

### برنامج العمل التربوي الذي صممه المربي

بناء على التحليل أعلاه، اقترح المربي أ هذه الخطة خطوة بخطوة:

– الخطوة الأولى (خلق البصيرة والتحفيز): إجراء حوار سقراطي مع المراهق ب بأسئلة مثل: برأيك، ما هو حق المراهق

ج؟ ما هي الرسالة التي يرسلها صمتك في هذا الموقف إلى المتنمرين وإلى نفسك؟ (ترسيخ البصيرة). ثم بسرد نماذج من الشجاعة القائمة على العقل من السيرة العلوية، يقوي لديه حس القدرة والدعم (تقوية الدافع).

– الخطوة الثانية (الممارسة التدريجية والآمنة): بدلا من التوصية بتدخل مواجهة مباشر وعالي المخاطر، يقترح عملا ميدانيا منخفض المخاطر.

العمل الأولي: أن يجلس المراهق ب صباح الغد بحزم غير عدائي بجانب المراهق ج في وسيلة النقل المدرسية ويتحدث معه. هذا الفعل يحمل رسالة دعم غير مباشر وكسر عزلة الضحية.

العمل التكميلي: إذا استمرت المضايقة، يقول المراهق ب بهدوء: يا شباب، دعوها كما هي. هذه الجملة تعبر عن معارضة أخلاقية دون صدام جسدي أو لفظي.

دور المربي: يقوم المربي أ بالإشراف غير المباشر على الفضاء، وذلك للحفاظ على السلامة النفسية والجسدية.

الخطوة الثالثة (التثبيت والاستدماج): بعد تنفيذ العمل، يتم تشكيل جلسة مراجعة. يسأل المربي المراهق ب: ماذا كان شعورك أثناء ذلك الفعل؟ ماذا تعلمت؟ إذا واجهت موقفا مشابها مرة أخرى، ماذا ستفعل؟ هذا الحوار يحول التجربة إلى درس مستدمج و ملكة سلوكية.

## فوائد النموذج في هذا المثال

يوضح هذا المثال أن النموذج الخماسي الطبقات يساعد المربي على:

١. استخلاص تحليل منظم من المواقف المعقدة والعاطفية.

٢. تصميم برنامج مرن ومرحلي بناء على أسس ومبادئ ثابتة.

٣. تجنب الأساليب النمطية وتنظيم عمل يتناسب مع قدرة المتربي وموقعه.

٤. جعل الهدف النهائي هو تنمية الفاعلية الأخلاقية والمهارة العملية للمتربي في ميدان الحياة نفسه، وليس مجرد حل المشكلة مؤقتا.

وبهذا، فإن النموذج ليس نظرية مجردة، بل إطار تطبيقي لاتخاذ القرار التربوي يسد الفجوة بين معرفة القيم والعمل بها في المواقف الموضوعية.

## مناقشة النتائج واستخلاصها

النموذج المقدم في هذا البحث، بعنوان التربية الميدانية، ليس مجرد تصنيف جديد للمفاهيم السابقة، بل هو منهج نظامي وتطبيقي لعملية التربية، مستخلص من نصوص النهج العلوي. في هذا القسم، تتم مناقشة جوانب التميز والقدرات والقيود لهذا النموذج.

### التمييز عن المناهج التربوية النظرية أو الأخلاقية المحضة

العديد من النماذج التربوية الدينية الموجودة، إما ركزت على الأسس الفلسفية فقط (كأعمال فلسفة التربية الإسلامية) أو على سرد الفضائل الأخلاقية الفردية (كبعض كتب الأخلاق التطبيقية). تكمن قوة النموذج الحالي في خلقه رابطا بنيويا ومنطقيا بين هذين المستويين، والأهم من ذلك، في إضافته الطبقات المتمركزة حول العمل (المجالات والأساليب والمراحل).

ينص هذا النموذج صراحة، بناء على كلام الإمام علي (ع) الذي يعتبر العمل مقياسا للقيمة «قَدْرُ كُلِّ امْرِئٍ مَا يُحْسِنُهُ» (الحكمة: ٨١)، على أن التربية ناقصة بدون تجلي في ميدان العمل. لذلك، مقارنة بأعمال مثل التعليم والتربية في الإسلام للشهيد مطهري (٢٠٠٠) التي تشرح الأسس العامة غالبا، فقد اتخذ هذا النموذج خطوة نحو تشغيل تلك الأسس.

### الشمولية والتوازن في تغطية أبعاد الوجود الإنساني

أحد تحديات الأنظمة التربوية المعاصرة هو النظرة الأحادية البعد. بعضها يؤكد على البعد الفردي والروحي (مناهج سلوكية محضة) وبعضها يبرز التربية الاجتماعية أو السياسية فقط (بعض القراءات الثورية). النموذج الخماسي الطبقات، بمراعاته المتزامنة للمجالات الفردية والاجتماعية والثقافية، تجنب هذه الآفة. هذه الشمولية موثقة بالنظرة الجامعة للإمام علي(ع).

هو يتحدث في خطبة واحدة عن «غَضُّ الْبَصَرِ» (المجال الفردي) (الحكمة: ٣٩٦) و«كَفُّ الْأَذَى» تجاه الآخرين (المجال الاجتماعي) (الرسالة: ٣١) وجهاد أهل الغدر بالحكمة (المجال الثقافي) (الخطبة: ١٢٢). هذا التوازن يجعل النموذج مناسبا للتطبيق في الأنظمة التربوية المعقدة (مثل التربية والتعليم الوطنية).

**الواقعية والتدرج مقابل المثالية الضارة**

بعض البرامج التربوية تؤدي، بتوقعاتها الفورية وغير الواقعية، إلى إحباط المربي والمتربي. تعكس أسس التركيب الوجودي وإقبال القلب وإدباره في هذا النموذج (الحكمة: ٣٩٧) وكذلك تصميم المراحل الأربع التدريجية واقعية عميقة له. يقبل هذا النموذج أن التربية زرع وليست صنعا وإنتاجا. تتفق هذه النظرة تماما مع نتائج علم نفس النمو والتعلم التي تؤكد على منطقة النمو القريبة (فيغوتسكي، ١٩٧٨) ومراحل تغيير السلوك (بروتشاسكا وديكليمنتي، ١٩٨٣). لذلك، فإن النموذج لا يتوافق فقط مع النصوص الدينية، بل أيضا مع المعرفة التربوية الحديثة.

**القابلية العالية للتنفيذ والتطبيق**

لعل أهم ميزة لهذا النموذج هي قابليته للتحول إلى برنامج عمل على المستويين الجزئي والكلي. يمكن لكل طبقة أن تتحول إلى محور تخطيط. على سبيل المثال:

– على مستوى الأسرة: يمكن للوالدين، بناء على المجال الاجتماعي وأسلوب المسؤولية التدريجي، تصميم مهام تتناسب مع عمر الأطفال.

– على مستوى المدرسة: يمكن لمدير المنهج، بناء على المبادئ الخمسة والمجال الثقافي، تعريف مشاريع تعلم قائمة على الخدمة.

– على مستوى المؤسسات الثقافية: يمكن، بناء على المراحل العملية، تصميم دورات تدريبية مرحلية للشباب.

هذه المرونة والقابلية للتنفيذ هي استجابة عملية لنقد فجوة النظرية والتطبيق الذي أشير إليه في تحديد مشكلة المقال.

**القدرة التنفيذية و المرونة في الممارسة**

هذه القدرة ليست فقط على المستوى النظري، بل يمكن تتبعها في مجالات عملية متنوعة. كما تبين في التحليل الحالتي لهذا البحث (الجدول٢ وما بعده). يمكن لمربي في بيئة مدرسية، بالاعتماد على مبادئ مثل العدالة والمسؤولية الفعالة وباستخدام أساليب عملية ميدانية كالمحاكاة، أن يوجه المراهق للدفاع الأخلاقي عن زميله. هذا المثال (وأمثلة أخرى متعددة لم تذكر للإطالة) يشهد بأن النموذج الخماسي الطبقات يوفر لغة مشتركة وإطارا موحدا لاتخاذ القرار التربوي في ميادين مختلفة و يتمتع بقابلية تنفيذية عالية.

## خلاصة النموذج

هذا البحث، بمنهجه التحليلي التفسيري وهدف تصميم نموذج براغماتي للتربية الدينية، قام باستخلاص منهجي للمفاهيم التربوية من نهج البلاغة. كانت حصيلة العمل هي النموذج الخماسي الطبقات للتربية الميدانية، الذي تم تقديمه في بنية هرمية ومنطقية. الابتكار الرئيسي لهذا النموذج هو التكامل المتماسك للأسس الإسلامية السامية مع إطار تطبيقي ومرحلي ومتعدد المجالات، مما يميزه من جهة عن النماذج النظرية البحتة، ومن جهة أخرى، بتقديمه أدلة واسعة من نهج البلاغة، يتجنب الفجوة في التوثيق الديني الشائعة في بعض النماذج التربوية التطبيقية.

## القيود

توقف هذا البحث عند خطوة التصميم المفاهيمي. التحقق العملي من صحة النموذج وقياس فعاليته في البيئات التربوية الحقيقية يحتاج إلى أبحاث مستقبلية وأساليب مركبة (كيفية كمية).

## الاقتراحات

**المقترحات البحثية**

١. بحوث تجريبية: التطبيق المحدود لهذا النموذج في قالب بحث إجرائي في مدرسة أو مسجد أو مركز ثقافي، ودراسة تحدياته وإنجازاته.

٢. تصميم أدوات قياس: تصميم استبيانات أو مقاييس لقياس درجة تحقق كل طبقة من طبقات النموذج في فرد أو بيئة تربوية.

٣. دراسات مقارنة تفصيلية: مقارنة منهجية لهذا النموذج مع النظريات التربوية الغربية، مثل تربية المواطن المسؤول أو التعلم القائم على الخدمة، وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف في كل منها.

**المقترحات التطبيقية والسياسية**

١. التوظيف في الوثائق التطويرية: يقترح أن تؤخذ مقتضيات هذا النموذج، خاصة المبادئ الخمسة والمجالات الثلاثة، بعين

الاعتبار في مراجعة وثيقة التطوير الجذري للتربية والتعليم وخريطة الهندسة الثقافية للبلاد.

٢. إعداد دليل المنهج الدراسي: تصميم دليل إرشادي للمنهج التربوي لمختلف المراحل الدراسية بناء على المراحل الأربع لهذا النموذج (البصيرة، الدافع، العمل، التثبيت).

٣. تمكين المربين: عقد دورات تدريبية للمربين التربويين (الآباء، المعلمون، المبلغون) بناء على الأساليب التنفيذية المقترحة للنموذج، خاصة أساليب العمل الميداني والمحاكاة.

٤. إنتاج محتوى متمركز حول النموذج: دعم إنتاج الأفلام والمسلسلات والألعاب وكتب القصص التي يمكنها تقديم كل مرحلة أو مجال من مجالات هذا النموذج بلغة فنية وجذابة للجمهور.

## الخاتمة

في الختام، هذا النموذج هو خطوة (ولو صغيرة) في طريق تحقيق المثل التربوي للإمام علي (ع)، الذي قال في رسالته إلى الإمام الحسن(ع): «وَأَخْرِجْ مِنَ الدُّنْيَا قَلْبَكَ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَخْرُجَ مِنْهَا بَدَنُكَ» (الرسالة: ٣١). التربية الميدانية هي جهد لإخراج القلب من التعلقات الدنيوية، وفي نفس الوقت توظيف جميع أعضاء الجسد في ميدان الخدمة والعبادة. إنها إنسان يعنى بكونه عابدا في ميدان الحياة.

## المصادر

### المراجع (الفارسية والعربية)


الآمدي، عبد الواحد بن محمد، (١٣٦٦ش)، *غرر الحكم ودرر الكلم*، (الأجزاء ١-٥)، ترجمة: محمد علي الأنصاري، قم: دار الإمام العصر(ع).

باقري، خسرو، (٢٠١٩م)، *نظرة أخرى إلى التربية الإسلامية*، طهران: انتشارات المدرسة.

الجوادي الآملي، عبد الله، (٢٠٠٨م)، *منزلة العقل في هندسة المعرفة الدينية*، قم: إسراء.

حاج علي أكبرى، محمد جواد، (٢٠٢٢م)، *أحاديث في التربية الملحمية*، قم: انتشارات الشهيد كاظمي.

دشتي، محمد، (٢٠٠٠م)، *ترجمة نهج البلاغة*، قم: مشرقين.

الشريف الرضي، محمد بن الحسين، (٢٠٠٠م)، *نهج البلاغة*، تحقيق: صبحي صالح، ترجمة: محمد دشتي، قم: مشرقين.

كريمي، عبد العظيم، (٢٠٢٠م)، *التربية: ما هي وليست*، طهران: المؤسسة الثقافية منادي التربية.

المطهري، مرتضى، (٢٠٠٠م)، *التعليم والتربية في الإسلام*، طهران: انتشارات صدرا.


### المقالات


حسيني، سيد محمد، (٢٠٢٣م)، التربية العملية؛ من النظرية إلى الميدان. *فصلنامة: دراسات التربية الإسلامية*، ١٠(١٩)، ٤٥-٦٨.

رسولي، محمود؛ و آقاجاني، حسين، (٢٠٢٠م)، أسس التربية الأخلاقية من وجهة نظر الإمام علي (ع) في نهج البلاغة، *فصلنامة: بحوث التربية الإسلامية*، ١٥(٣١)، ٧-٢٨.

كريمي، يوسف؛ ونوروزي، محمدرضا، (٢٠٢١م)، تصميم نموذج للتربية الجنسية في الإسلام، *مجلة: علم النفس والدين*، ١٤(١)، ٣٥-٥٨.

محمدي، محمد؛ ورضائي، علي، (٢٠١٩م)، تقديم نموذج للتربية السياسية القائم على تعاليم القرآن الكريم، *فصلنامة: الدراسات السياسية في الإسلام*، ٦(٢١)، ١٢٣-١٥٠.

فيضي، طاهرة؛ سليماني، أمير؛ ونجفي، حسن، (٢٠٢١م)، دراسة مكونات التربية الاجتماعية في نهج البلاغة. *فصلنامة: بحوث نهج البلاغة*، ٨(٢٩)، ١٠١-١٢٤.


### المصادر الأجنبية


Allen, B.H, Lafollte, W.R. (١٩٧٧). Perceived organizational structure and alienation among management trainees. Academy of management journal, ٢٠ (٢): ٣٣٤-٣٤١.

Bronfenbrenner, U. (١٩٧٩). The ecology of human development. Harvard University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (٢٠٠٠). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, ١١(٤), ٢٢٧-٢٦٨.

Freire, P. (١٩٧٠). Pedagogy of the oppressed. Continuum.

Gross, J. J. (١٩٩٨). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, ٢(٣), ٢٩٩-٢٧١.

Lipman, M. (٢٠٠٣). Thinking in education (٢nd ed.). Cambridge University Press.

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (١٩٨٣). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. Journal of Consulting and Clinical Psychology, ٥١(٣), ٣٩٠-٣٨٥.

Rawls, J. (١٩٧١). A theory of justice. Harvard University Press.

Rogers, C. R. (١٩٥١). Client-centered therapy. Houghton Mifflin.

Vygotsky, L. S. (١٩٧٨). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

دراسات حديثة في نهج البلاغة

سال هشتم، شماره دوم، پیاپی ۱۶، بهار و تابستان ۱۴۰۴ (۹۳-۱۰۸)
DOI: ۱۰.۳۰٤۷۳/anb.۲۰۲٦.۷٥۹۸٦.۱٤۷۱

«مقاله پژوهشی»

# مدل مفهومی «تربیت در میدان عمل» با محوریت مبانی و اصول تربیتی نهج‌البلاغه

**محمد صالح جباری[۱]، مصطفی رستمی[۲*]، فاطمه شرعیاتی[۳]**

۱. گروه علمی الهیات و معارف اسلامی، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.
۲. گروه معارف اسلامی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.
۳. گروه علوم قرآن و حدیث، واحد تویسرکان، دانشگاه آزاد اسلامی. تویسرکان ، ایران.

نویسنده مسئول:
مصطفی رستمی
رایانامه: Rostami@basu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۷
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۵

## چکیده

این پژوهش با هدف پر کردن شکاف میان نظر و عمل در عرصه تربیت دینی و ارائه الگویی کاربردی و نظام‌مند، به طراحی مدل مفهومی «تربیت میدان‌محور» مبتنی بر آموزه‌های تربیتی نهج‌البلاغه پرداخته است. این تحقیق از نوع کیفی و با روش تحلیلی-تفسیری و رویکرد استنباط نظام‌مند انجام شد. داده‌های موردنیاز از طریق تحلیل محتوای خطبه‌ها، نامه‌ها و کلمات قصار نهج البلاغه، همراه با مراجعه به تفاسیر و شروح معتبر آن گردآوری شد. فرآیند تحلیل با استفاده از راهبرد کدگذاری نظری در چارچوب تحلیل مضمون در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام گرفت. به‌منظور افزایش اعتبار یافته‌ها، از مثلث سازی منابع شامل متون اسلامی مرتبط و نیز یافته‌های روانشناسی تربیتی معاصر استفاده شد. برآیند پژوهش، طراحی الگوی پنج لایه تربیت میدان‌محور بود که لایه‌های آن عبارت‌اند از: مبانی انسان‌شناختی (فطرت، کرامت، اختیار)، اصول راهبردی (عقلانیت عملی، عدالت، مسئولیت‌پذیری، صبر، توکل)، ساحت‌های تربیتی (فردی، اجتماعی، فرهنگی)، روش‌های اجرایی (شناختی، عاطفی، عملی) و مراحل فرآیندی (بینش آفرینی تا تثبیت). این الگو بر عمل آگاهانه در بستر واقعی زندگی تأکید دارد. روش کاربست الگو در تحلیل موقعیت عینی (مواجهه با زورگویی در مدرسه)، قابلیت اجرایی و شکل استفاده از الگو را نمایان ساخت. مدل ارائه شده با ایجاد پیوندی نظام‌مند بین مبانی نظری و برنامه‌های عملی، گامی در جهت کاهش شکاف موجود است. نوآوری اصلی آن در عمل‌محوری ساختاریافته، تلفیق بین‌رشته‌ای و قابلیت اجرا در سطوح مختلف تربیتی است. این چارچوب می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در راستای پرورش انسان‌های مؤمن، مسئول و اثرگذار فراهم آورد.

## واژه‌های کلیدی

تربیت میدان‌محور، الگوی مفهومی تربیت، نهج البلاغه، عمل‌گرایی تربیتی، عقلانیت عملی.

**استناد به این مقاله:**

جباری، محمد صالح؛ رستمی، مصطفی و شرعیاتی، فاطمه. (۱۴۰۴). مدل مفهومی «تربیت در میدان عمل» با محوریت مبانی و اصول تربیتی نهج‌البلاغه. دراسات حديثة في نهج‌البلاغة، ۸(۲)، ۹۳-۱۰۸.
(DOI: ۱۰.۳۰٤۷۳/anb.۲۰۲٦.۷٥۹۸٦.۱٤۷۱)

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. ۱۴۰۴ ©. ناشر این مقاله، دانشگاه پیام نور است.
این مقاله تحت گواهی زیر منتشرشده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و با رعایت شرایط مندرج در آدرس زیر مجاز است.
Creative Commons Attribution-NonCommercial ٤.٠ International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/٤.٠/)