توظيف مفهوم تربية المستقبل عند إدجار موران في منهج التربيَة الإسلاميَّة

Assimilating Edgar Morin's Concept of Future Education in Islamic Education Curricula: Ways and Implication

Penerapan Konsep Kefahaman Masa Depan Edgar Morin dalam Metode Pendidikan Islam

عبد المقصود سالم *

مستخلص البحث

تنبع أهمية هذه الدراسة من إلقائها الضوء على استشراف المستقبل في ميدان التربية، فقد أصبح استشراف المستقبل – أو الدراسات المستقبلية– يحتلُّ موقعًا أساسيًا في عملية التغيير في المجتمع البشري. ولذلك فإن استشراف مستقبل التربية أمرٌ مهم وضروري باعتبار أن الإنسان في عملية التغيير هو الغاية والوسيلة في الوقت نفسه. وتهدف هذه الدراسة إلى بيان معنى تربية المستقبل، وسماتها وشروطها كما نظَّر لها الفيلسوف الفرنسي المعاصر إدجار موران، وعرض مناهج البحث فيها، بغية تحديد كيفية الاستفادة منها في تطوير التربية الإسلامية وبناء المناهج والمقررات الدراسية فيهاا.

الكلمات الأساسية: المستقبليات، التغيير الاجتماعي، تربية المستقبل، إدغار موران، التربية الإسلامية، مناهج البحث التربوي.

Abstract

The importance of this study emanates from its shedding light on futures studies or called futurology in the field of education. Futurology, or future studies, occupies an essential place in the process of bringing about change in human society. Therefore, futurology concerning education is both

* دكتوراه في الحضارة الإسلامية في المعهد العالمي للفكر الإسلامي والحضارة (ISTAC) بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، البريد الإلكتروني: salemgafar@hotmail.com

important and necessary, considering the fact that man is both the end and means of change. This study aims at explain and elucidating the idea of future education as has been theorized by the contemporary French philosopher Edgar Morin and discussing its features and research methods in order to show how it could be benefited from in developing Islamic education and constructing its curricula and teaching methods.

Key words: Futurology, social change, future education, Edgar Morin, Islamic education, research methods in education.

Abstrak

Kepentingan kajian ini adalah untuk memberi panduan kepada masa depan pendidikan. Ilmu tentang masa depan merupakan perkara utama dalam proses membawa perubahan kepada masyarakat manusia. Dalam bidang pendidikan Ilmu tentang masa depan ini sangat penting dan perlu apabila menimbangkan keadaan manusia yang melibatkan kedua-dua aspek, iaitu tujuan terakhir dan cara perubahan. Kajian ini bertujuan untuk menerangkan tentang ide pendidikan masa depan seperti yang dikemukakan secara teorinya oleh ahli falsafah Peranchis Edgar Morin. Perbincangan tentang ciri-ciri dan metode penyelidikan penting bagi menunjukkan bagaimana ia bermanfaat dalam membangunkan pendidikan Islam, membentuk kurikulum dan metode pengajaran.

Kata Kunci: Ilmu tentang masa depan, perubahan sosial, pendidikan masa depan, Edgar Morin, Pendidikan Islam, metode penyelidikan dalam pendidikan.

تمهيد

يأخذ التفكير في المستقبل في عصرنا حيزاً كبيرًا من اهتمام الناس، ويحمل من الخوف والتردد أكثر مما يحمل من البشائر والآمال. وإذا كانت أبعاد الزمان الثلاثة تُعَدُّ كائنًا موضوعيًّا واحدًا، يتواصل فيه الماضي والمستقبل عبر ديناميكيته الحاضر، فإن القرن الماضي مازال يرمي بظلال مشكلاته على كاهل القرن الجديد مُشكِّلاً بذلك عائقاً في وجه البشرية يرتفع يوماً بعد يوم، من خلال ما خلفته المشكلات المحيطة بالإنسان، لذا فإن الاهتمام بمستقبل البشرية يلقى رواجاً كبيرًا لدى العلماء والباحثين والسياسيين. ولا شك أن مثل هذا الاهتمام بالمستقبل لا يمكن معالجته إلا من خلال رؤية واضحة لما يريده الإنسان من مستقبله، ومدى تأثيره في هذا المستقبل، وأدوات هذا التغير والتوقعات المؤملة من ذلك، كما أن العالم لن يكون قادراً على تحقيق تطوره، إن لم يدرك أهمية علوم المستقبل.

وتُعَدُّ عملية استشراف المستقبل عملية ملازمة للإنسان منذ بداية الخليقة، ولكن

الفرق بين عمليات استشراف المستقبل في الوقت الحالي، وبين المراحل الأولى في حياة البشرية، أن عملية الاستشراف في الوقت الحالي تقوم على وقائع ملموسة وبطريقة علمية، ولكنها فيما مضى كانت تقوم على الخيال، ومن ثم التنبؤ. إنّ الاستشراف هو نوع من الفعل الإيجابي الذي لا ينتظر وقوع الحدث، والذي قد لا تظهر نتائجه في الحال، فهو يُساهم في التطوير والإضافة من خلال استحضار بدائل متعددة للتعامل مع ما هو آت، فاستشراف المستقبل هو نوع من الفعل، وانتظار حدوث المستقبل فقط هو نوع من الفعل السلبي أو ردّ الفعلِ، وشتان بين الفعل وردّ الفعل، وبين مَنْ ينتظر ما يأتي به المستقبل، ومن يسارع نحو المستقبل مستخدماً أدوات المستقبل وآلياته. فعلم المستقبل اليوم يسعى إلى اكتشاف أفضل الظروف والإمكانات والطرق والوسائل التي تُمكن أي مجتمع من المجتمعات من الوصول إلى أهدافه التي يبتغيها في المستقبل.

فجزء كبير من المستقبل يتحدد بما يُفعل ويُخطط له اليوم، وذلك لأن المستقبليات لم تعد تصدر عن نبوءات، وإنما عبر تخطيط لتحويل المستقبل المرغوب فيه إلى مستقبل ممكن التحقيق.[1] فاستشراف المستقبل ضرورة لبناء الفرد والمجتمع معاً، وتطورهما في شتى القطاعات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والعلمية، فالمجتمع غير القادر على رسم خطوات المستقبل سيغوص في هموم حاضره، وسينحصر في ثقافة الماضي، ومن ثم يكون للتأخر رهينة، وهذا هو واقع كثير من المجتمعات.[2] وقد دفعت الرغبة في الاهتمام بالمستقبل العلماء للتفكير فيه، وكان أول مَنْ توصل إلى اصطلاح دراسة المستقبل هو العالم الألماني أوسيب فلنختاهيم في سنة 1930م تحت مسمَّى Futurology.[3]

---

[1] كامل، عبد العزيز. **الإسلام والمستقبل المتجدد** (الكويت: اللجنة التحضيرية العليا لمؤتمر القمة الإسلامي الخامس–اللجنة الإعلامية. د. ط، 1407هـ/1987م)، ص7. فاستشراف المستقبل –التخطيط طويل المدى– هو ضدّ العشوائية والاستسلام لمقتضيات الواقع أو ما سيقع، وهو في جوهره –أي الاستشراف– مجموعة البحوث المتعلقة بالتطور المستقبلي للبشرية، مما يسمح باستخلاص عناصر تنبُّئِيّة، ومحاولة سبر أغوار القادم بهدف التعامل مع المستقبل، ليس برفضه، وإنما محاولة تحسينه وتطويره وتثقيفه لمسايرة الجديد المتجدّد، ومعايشة المستجدات، ومراجعة الأصول والأطر التي تحكم الواقع لاستنباط آليات التعامل مع الوقائع.

[2] جاد، سامح، **إدارة المستقبل**، http://islamtoday.net/nawafeth/artshow-5767-58htm

[3] نبيه، محمد صالح أحمد، **المستقبليات والتعليم** (القاهرة: دار الكتاب المصري، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ط1، 1996)، ص9.

تربية المستقبل: المفهوم والأهمية ومناهج البحث

– المفهوم

استشراف المستقبل حقيقة راسخة في الجِبِّلة الإنسانية، وقد لازم الإنسان منذ نشأته الأولى، فقد ذكر القرآن الكريم مدى رغبة آدم عليه السلام في الخلود لكي يعيش المستقبل، رغم التحذير الذي تلقاه بعدم الأكل من الشجرة. إن العلم بالمستقبل والرؤية المستقبلية يحتلان موقعًا أساسيًّا في عملية التغيير في المجتمع البشري، والإنسان هو الفاعل الرئيس في عملية التغير هذه، بل هو أساس التغيير، والإنسان يمارس دوره التغيري من خلال عنصرين هما الفكرة والإرادة، والفكر يمثل الغايات التي يسعَى الإنسان إلى تحقيقها، وهي غايات مستقبلية، وغير قائمة من الناحية الواقعية، ولكنها موجودة في ذهن الإنسان، وهذا الوجود الذهني، أي المستقبل يشكل الدافع والمحفز لحركة الإنسان، وحركة التاريخ.[1]

وتمرُّ غايات الإنسان المستقبلية عبر المنظومة التربويَّة؛ لأن غاية التربية العمل على إيصال الإنسان إلى كماله البشري، فإذا كوَّن الإنسان صورة مستقبلية لنفسه، أو مجتمعه، أو البشرية كافّة، وتوفرت له الإرادة لتحقيق هذه الغاية، كانت هذه الغاية المستقبلية هي المحرك لنشاطه وهي الدافع لتطويره. إذن، فالإنسان مطالب بأن يمتلك صورة مستقبلية توضح له معالم هذا المستقبل، لكي يتسنى له النظر إلى المستقبل ، أو الغد بالتعبير القرآني، كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَلۡتَنظُرۡ نَفۡسٞ مَّا قَدَّمَتۡ لِغَدٖۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعۡمَلُونَ﴾ (الحشر: 18). إن هذه الآية تطالب المؤمنين بتقوى الله، والنظر إلى الغد بالنظر العلمي القائم على المعطيات الملموسة، وهنا يصبح الغد حاضراً في اليوم، بل إن العمل من أجل الغد هو مقياس لتقوى الله في اليوم، وقيمة اليوم هو فيما يقدمه للغد.[2]

---

[1] http://quran.maktoob.com/vb/quran29718

[2] نبيه، **المستقبليات والتعليم**، ط1، ص9.

وعلوم المستقبل أو المستقبليات –بصفة عامَّة– هي التي تعمل على استشراف المستقبل من خلال اجتهاد علمي منظَّم يهدف إلى صياغة مجموعة من التنبؤات المشروطة، والتي تنطلق من بعض الافتراضات الخاصَّة حول الماضي والحاضر لاستكشاف أمر دخول عناصر مستقبلية على المجتمع أو على الظاهرة المعنية.[1] وأما استشراف مستقبل التربية، فيعرفها صائغ بقوله: "إنها مجموعة المبادئ والأُسس والممارسات والعمليات التي يتمُّ بموجبها مواءمة الأنظمة التربوية والتعليمية لتستجيب بكفاءة وفعالية لمتطلبات العولمة وتحدياتها السياسية، والاقتصادية، والتقنية، والحضارية."[2] ويتفق الباحث مع صائغ فيما ذهب إليه؛ إلا أنه يخالفه في الغاية التي من أجلها يُستشرف المستقبل، فهي عند صائغ استجابة لمتطلبات العولمة، وعند الباحث استجابة للتحديات التربوية المحتمل حدوثها، ومنها تحديات العولمة. فالاستشراف التربويّ رؤية نقدية مستقبلية واعية للمتغيرات العالمية والمحلية في جميع مجالات الحياة، ومن خلاله يمكن التعرف على طبيعة التحديات المحتملة وتأثيراتها المباشرة على التربية، وتحديد الإمكانات والخيارات المتاحة لمواجهة التحديات والتغلب على المعوقات، والتمكن من تطوير العمل التربوي بما يتناسب مع مطالب التنمية واستدامتها في المستقبل.

– الأهمية

من أبرز خصائص الزمن الراهن ظاهرة العولمة بجميع أبعادها، والتي من أبرز صفاتها تراكم الرصيد المعرفي للبشرية نتيجة لما حدث من تغير في كَيْفِيتها وكم المعرفة التي حدثت في العقود المتأخرة في القرن الماضي، فمن الناحية الكمية، "تضاعفت المعرفة البشرية في حوالي خمسة عشر عامًا في بدايات القرن الماضي، ثم انخفضت هذه المدة إلى خمس

---

[1] الباتع، حسن محمد عبد العاطي، **كلية التربية قسم تكنولوجيا التعليم** (جامعة الإسكندرية). http://www.informatics.gov.sa/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=201

[2] صائغ، عبد الرحمن بن أحمد محمد، **تربية العولمة وعولمة التربية: رؤية استراتيجية تربوية في زمن العولمة**، (ورقة عمل مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية التي نظمتها كلية التربية بجامعة الملك سعود)، (د. ن) (1425هـ/ 2004م).

سنوات."[1] وكان تطور تكنولوجيا المعلومات وثورة المعلومات من أبرز جوانب العولمة تأثيرًا، وهو ما دفع العلماء والمفكرين إلى الاهتمام بالمستقبل ومحاولة دراسته. وتبرز أهمية دراسات استشراف مستقبل التربية في كونها الباب الرئيس لتطوير وتنمية المجتمع الذي يصبو للتقدم، فالاقتصاد، والسياسة، والاجتماع، والتنمية وغيرها من جوانب الحياة لا تقوم إلا على عنصر رئيس واحد هو الإنسان الذي لا يمكن إعداده إلا من خلال التربية، فبمقدار الاهتمام بتربية الإنسان يكون الاهتمام بالمستقبل.[2]

والتربية سواء بصفتها متغيراً تابعاً للتحول المجتمعي، أم محركاً أولياً لهذا التحول، تُعَدُّ بحكم دورها وطبيعتها أكثر جوانب المجتمع عرضةً للتغيير، وبناءً على ذلك فالمتغيرات الحادَّة التي ينطوي عليها المستقبل، وما يفرضه من تحديات ستُحْدِث بالضرورة هزَّات عنيفة في منظومة التربية التي تشمل فلسفتها، وسياستها، ودورها، ومؤسساتها، ومناهجها، وأساليبها، وهذه التغيرات الحادَّة تلقي العبء على التربية والتربويين لإعادة النظر في مسؤولياتهم وطرقهم في تهيئة الأجيال، واستشراف آفاق المستقبل، وإيجاد صيغة مقبولة متوازنة للنظام التربويّ باعتبار أن التخطيط التربوي السليم يقتضي تطويرا متوازنا ومتفاعلا لجميع عناصر العملية التعليمية. فلا مستقبل بدون تربية، ولا تربية بدون النظر في حاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع المستقبلية. والأمم التي تعي هذه الحقيقة وتعترف بها تعمل من أجل الإعداد لهذا المستقبل، وتصبح التربية هاجسها الأول، وهدفها الرئيس، ومؤلها الذي تؤول إليه كلما ألم بها

---

[1] زكريا، فؤاد، **التفكير العلمي** (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، عدد مارس 1973م)، ص195.

[2] "فدولة مثل سنغافورة قد حققت عام 1977م فائضاً تجاريًّا مع أمريكا بلغ 1792 مليون دولار أمريكي، وبلغ حجم إنتاجها عام 1988م من الإلكترونيات في مجال المعلوماتية 7651 مليون دولار أمريكي، علماً بأن سنغافورة لا تملك موارد اقتصادية ولا موادّ خام، وأن عدد سكانها لا يتجاوز 2,6 مليون نسمة، لكنها تمتلك ما هو أهمّ من ذلك إذ تمتلك تعليماً جيداً، فهي الأولى في تدريس مادة الرياضيات على مستوى العالم." انظر: حارب، سعيد عبد الله، **مستقبل التعليم وتعليم المستقبل**. (أبو ظبي: المجتمع الثقافي، 1422هـ/2001م)، ص19-20.

أمر أو واجهتها مشكلة، وتصبح حريصة على نوعية التعليم التي يتلقاها أبناؤها، وتبحث لهم عن التقدم الحاضر في ميدان العلم، وتسعى من أجل رفع مستوى التعليم الذي يلحقون به، لأن الإنسان هو أداة التغيير في الحاضر وفي المستقبل.[1]

وللوصول لهذا البناء المستقبلي، يجب ألاَّ يُحصر منهج التربية الإسلامي في قوالب جامدة تعوق حركته، ولا يبنى على أحكامٍ مبرمة لا نقض لها، وإنما يُبنى على قواعد كلية يمكن تطبيقها على ما يجِّد من حوادث، كما أنه لا يتبنى الرفض المطلق لكل ما هو جديد. وعلى ذلك، فالتربويون المسلمون يجب عليهم أن يستفيدوا من تجارب التطبيق –التي قدمها الآخر– مع ما يتفق مع قواعد الإسلام الكلية بروح مستقبلية حيَّة. وإذا كان لا مناصَ لنا من التجديد والتغيير فإنه لا يصح أن يناقض التجديد الأصالة والاستمرارية، فلا ينبغي علينا أن نطمس هويتنا، ونلغي شخصيتنا من أجل التواصل والتفاعل مع الآخر، إن أهمية التربية الإسلامية المستقبلية تكمن في إظهارها للتجارب التربوية الأخرى في صور جديدة هي بالنسبة إلى الإسلام عالمه الواسع. فالإسلام من أول أمره، طوى أبعاد الزمان بتصديقه لما سبق، وإكماله له، كما طوى البعد المكاني بين الأجناس والألوان عندما جمعها في مسجد المدينة، و لم يفرق بينهما على أساس تأكيده وحدة الأسرة البشرية، كما في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً﴾ (النساء: 1).[2] فالمُسلم يتعبد الله سبحانه وتعالى باستقراء الغيب، وعليه ألاَّ يكفّ عن تكثيف احتمالات الرشد والنماء في مستقبل الأيام، وذلك عن طريق تثمين الواقع وتقويم قصوره، ثم تطوير نظام تربوي يكفل نقل الخبرات المتراكمة إلى الأجيال الناشئة، لتتهيأ من أجل استشراف الزمان الذي سوف تعيشه.[3]

---

[1] حارب، **مستقبل التعليم وتعليم المستقبل**، ص19-20.

[2] كامل، **الإسلام والمستقبل المتجدد**، ص221.

[3] المصدر نفسه، ص60.

ولترجمة بناء الرؤية المستقبلية في ميدان التربية، فلا بدَّ من صياغة سياسات تفصيلية في ضوء هذه الرؤية، وأهم هذه السياسات؛ صياغة رؤية عامَّة من خلال حشد الالتزام المجتمعي لجميع مؤسسات المجتمع سواء الرسمي منها أو المدني في تحديد فلسفة التعليم، وغرضه، ووظيفته في المستقبل. ذلك أن بناء البشر القادرين على الاضطلاع ببناء الرؤى المستقبلية -الذين هم حجر الزاوية في الاهتمام بالمستقبل- يتطلب اشتراك جميع مؤسسات المجتمع سواء الرسمي منها أو الشعبي. كذلك، فإن تحقيق هذه الرؤى المستقبلية من خلال التربية الإسلامية يتطلب عدم الاقتصار على التنمية المعرفية للإنسان فقط، ولا بِبُنية عقله الفكري، ولا بإكسابه المهارات التكنولوجية، وإنما يتعدى ذلك إلى صياغة تربوية إسلامية شاملة للإنسان وفق مقتضيات العصر ومستجداته المستقبلية، وبناءً على التصور الإسلامي.

ومما سبق يتبين أهمية دراسة مستقبل التربية؛ لأنها السبيل الوحيد لإعداد الإنسان القادر على الحفاظ على هويته، والمعتزّ بانتمائه، والقائم بصيانة المكتسبات الحضارية التي حُققت على مرّ العصور، فضلاً عن ذلك، فإنه من خلال الاهتمام بمستقبل التربية الإسلامية يمكن زيادة معدلات التنمية من خلال الاستثمار الأمثل للثروة البشرية، كما أن وجود هذا الإنسان -الذي تربّى على هذا التصور المستقبلي- سيساعد على إشاعة ثقافة التعاون بين بني البشر، كما أنه سوف يكون قادرًا على نبذ ثقافة الفرقة والنزاع، فضلاً عن أن الاهتمام بدراسة مستقبل التربية سوف يُساهم بفاعلية في تطوير الإبداع العلمي، والتطور التقني، وازدهار الحضارة.

ويرى الباحث أن أهمية استشراف مستقبل التربية الإسلامية تنبع من الاهتمام بالإنسان نفسه، حيث إن الحياة على كوكب الأرض لا تقوم إلا عليه، ومن ثم لزم الاهتمام بتربيته، وتربية الإنسان أكثر جوانب التغيير عرضة، وتغييرات عالم اليوم سريعة متلاحقة، ومن ثم يجب على القائمين على أمر التربية النظر في النظام التعليمي برمته، وفلسفة التربية وسياسته،

ومؤسساته، وقيادته، نظرة مكافئة لتحديات المستقبل. ومنهج التربية الإسلامية مُطالب قبل غيره بسبر أغوار القادم بالعمل على تطوير استراتيجيات تربوية واستنباط آليات للتعامل مع هذا القادم، كما أن عليه التعامل مع الآخر ليس برفض تجارب الآخر بحجة المحافظة على الثوابت، ولكن بالتفاعل البناء. والسبيل إلى ذلك أن يقوم المنهج الموحد للتربية الإسلامية في التعليم العام بإدماج مفهوم الوعي بالمستقبل وقيمته في مقرراته الدراسية وأنشطته التربوية التعليمية. ويرى الباحث أن منهج التربية الإسلامية هو الأقدر على حمل مفهوم تربية المستقبل إلى المتعلمين، باعتبار أنه قادر على تقديم البدائل التربوية المكافئة لتحديات المستقبل، فدوره يتعدى حدود الرصد لتلك التحديات، إلى تشخيص المستقبل القادم ومعالجته، سواء كان من داخل المجتمع المسلم، أو من خارجه، ولكي يحقق منهج التربية الإسلامية أهداف المستقبل في تنمية الوعي بالمستقبل لدى المتعلمين، ونشر ثقافة المستقبل بين أفراد المجتمع المسلم، لا بدَّ له أن يأخذ في الاعتبار عنصري حاجات المتعلم –التي أُغفلت كثيرًا– ومتطلبات المجتمع المسلم، فإغفال الأوّل يؤدي إلى تشوه بناء الشخصية، وإغفال الثاني يُبقي المجتمع في دائرة التخلف.

أولاً: سمات تربية المستقبل

تُعَدُّ التربية بصفتها إحدى العلوم الاجتماعية أهم قوة تغيرية في المجتمع، وكذلك، تنطلق التربية من فلسفة مجتمعها خاصَّة، وتُبنى فلسفة التربية –أياً كان موطنها أو زمانها– على تصور المجتمع للوجود، ويلي ذلك قيام أصول التربية وأسسها على تلك الفلسفة. ويمكن تمثيل ذلك من خلال ثلاث دوائر، فالدائرة الأولى تمثل التصور الكلي للمجتمع، والثانية تمثل فلسفة التربية القائمة على هذا التصور، والثالثة تمثل أصول التربية. وأصول التربية هي المرتكزات والأركان التي يقوم عليها منهج التربية، وهناك علاقة وثيقة بين سمات التربية، ومنهج التربية عامَّة؛ فسمات التربية تمنح منهج التربية خصوصيته، فيُقال: منهج تربية شرقي أو غربي بناءً على سمات التربية في المجتمع. ولا يختلف منهج التربية الإسلامية عن منهج التربية عموماً في الارتباط بسمات التربية، بل

يزداد الأمر أهمية بهذه السمات المستقبلية للتربية وعلاقتها بالتربية الإسلامية، باعتبار أن منهج التربية الإسلامية هو الأقدر على حمل علوم المستقبل والتوعية على أساسها دون غيره من المناهج.

السمة الأولى: تنقية المعرفة

لقد كانت المعرفة أحد العناصر التي اهتمَّت بها الفلسفة، ومن ثم؛ فإن على تربية المستقبل أن توضح رؤيتها لمفهوم المعرفة، وأنها ليست المعرفة اليقينية، فالمعرفة ليست مترهة عن الخطأ، فلم يستطع الإنسان يوماً ما من الوقوف على قمة اليقين في المعرفة، وذلك لأن الإنسان بطبيعته البشرية يخطئ ويصيب، فعقله لم يعطَ قدرة مطلقة على الإحاطة بالمعارف على مدار الزمان والمكان. "ولقد سبق لماركس وانجلز أن وضَّحَا، في الأيدلوجية الألمانية، كيف أن البشر شيدوا على الدوام تصورات خاطئة حول أنفسهم وحول ما يفعلونه وما يعتقدون أن من واجبهم فعله إزاء عالمهم. ولكن لا ماركس ولا انجلز استطاعا الانفلات من قبضة هذه الأخطاء."[1] لذلك كان لزاماً على التربية أن تؤكد هذا المعنى في نفوس المتعلمين والمعلمين في أن المعرفة البشرية ليست مترهة عن الخطأ.

فالمعرفة سواء كانت أفكارًا أو أشياء أو كلمات تلتقطها حواسّ الإنسان، وتعيد بناءها، أو ترجمتها داخل الإنسان، "فالمعرفة مُعطى خارجي من المعلومات عن الأشياء أو قوانينها أو أسمائها وصفاتها اللغوية؛ وهي المعرفة الحسية، وهي معارف بسيطة تتعلق بظواهر الأشياء الخارجية. والمعرفة العقلية معارف عميقة تتعلق بقوانين الأشياء وخواصّها. والمعرفة الكلامية معارف بيانية متعلقة بأسماء الأشياء، وأسماء الأفعال التي

---

[1] موران، **تربية المستقبل**، ص21. "فعلى التربية أن تبين أنه لا وجود لمعرفة، مهما كان مستواها، في منأى عن الخطأ والوهم." ويؤكد على هذا المعنى بقوله: "لا وجود لأي نظرية علمية بمنأى بشكل مطلق عن الخطأ، كما أنه ليس بمقدور المعرفة العلمية أن تعالج لوحدها المشاكل الإبستمولوجية والفلسفية والأخلاقية."

تقع من الأشياء وعليها."[1] وبهذا فذات الإنسان المُستقبلة لهذه المعرفة –تؤثر وتتأثر– في بناء المعرفة، وهذا يفسر الأخطاء التي يقع فيها الإنسان في إنتاج المعرفة. يضاف إلى ذلك أن المعرفة سواء على مستوى الترجمة أو على مستوى إعادة البناء تشتمل على التأويل، مما يؤدي إلى إمكان الوقوع في الخطأ داخل ذاتية الذات العارفة، وداخل رؤيتها للعالم، وداخل مبادئها المعرفية، ويفسر الأخطاء العديدة في قلب ما يتمُّ بناؤه من تصورات وأفكار على الرغم مما قد نمارسه من مراقبة عقلانية على عملية إنتاج المعرفة ومسارها. وأخيراً، فهناك مشكل إسقاط رغباتنا ومخاوفنا والاختلالات العقلية التي تحبل بها انفعالتنا وتضاعف من احتمالات الوقوع في الخطأ.[2]

وبمقابلة ما ذكره موران مع مفهوم منهج التربية الإسلامية؛ فإن الباحث يتفق معه في أهمية تنقيح المعرفة الإنسانية، ويختلف معه في ماهية مصدر المعرفة؛ فمصدر المعرفة عند موران هو العقل الإنساني وحده، ومن ثم؛ فإنها ليست المعرفة اليقينية، وبالتالي فإن ذات الإنسان تؤثر وتتأثر في إنتاج المعرفة، وبالتالي لن يتمكن الإنسان من الوصول إلى اليقين. وعلى العكس من ذلك، فالباحث يعتقد بأن المعرفة تتكون من شقين، شقّ مصدره الوحي ممثلاً في عالمي الغيب والشهود أو الكتاب والكون، وهو أعلى درجات اليقين، وشقّ مصدره الفكر البشري المضبوط بالتصور الإسلامي ممثلاً في المعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان، وهذا الشقّ تغلب عليه الطبيعة البشرية من الخطأ والصواب، ولعلّ هذا هو الشقّ الذي يلتقي فيه الباحث مع إدغار موران، غير أن مفهوم إدغار موران لمصدر المعرفة يتوقف عند حدود العقل الإنساني، ومن ثم فتعريفه لا يتضمن الوحي مصدراً للمعرفة.

وبإسقاط كلا المفهومين على منهج التربية، يتبين أن مفهوم موران قد خَرَّج

---

[1] الآدمي، عمران سميح، **المقدمة في دستور المعرفة والعلوم**، (عمان: دار القُرّاء للنشر. د. ط، 1419هـ)، ص62.

[2] موران، **تربية المستقبل**، ص22.

إنسانًا ماهرًا يمتلك ناصية العلوم التقنية، والخبرات والمهارات الإنسانية المتطورة؛ غير أن قيمه لم تزل نسبية، فنراه يستعمل المعرفة في الخير والشرّ طالما عادت عليه بالنفع المادي، ويظن الباحث أن ذلك الفصام يرجع لانفصال القيم عن المعرفة، فمعرفته جامدة ليس للوحي فيها نصيب. وفي المقابل نرى أنَّ خريجَ منهج التربية الإسلامية فاقد للخبرات التقنية والمهارات المتطورة، ولكنه قد يمتلك قيمًا أخلاقية؛ لأن منهج التربية الإسلامية قد قام على الوحي. غير أن منهج التربية الإسلامية لم يقم بإنزال هذه المعرفة في المجتمع المسلم سواء في ميادين الإنتاج، أو في الميادين الاجتماعية، فأصبح هذا المنهج مصاباً بالازدواجية، وأمسى خريجه غيرَ قادر على القيام بدوره الاستخلافي في عمارة الأرض، ومن ثم فعلى تربية المستقبل أن تنقي على الدوام المعارف الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان، وعليها أيضًا أن تغربل الفكر البشري وتعيد تفسيره وشرحه بناءً على معطيات النصوص الدينية والمنطق والعقل السليم.

السِّمة الثانية: إصلاح التفكير

إذا كانت السمة الأولى قد اهتمَّت بالخطأ المعرفي، وتأليه العقل، فإن السمة الثانية قد صبَّت جُلَّ اهتمامها على تنظيم المعرفة بطريقة ملائمة للعصر، وأصبحت قضية التربية هي، كيف يمكن معرفة العالم، وكيف يمكن توظيف هذه المعرفة؟ وكيف يمكن أن ندرك أو نحافظ على السياق والشمول، والعلاقة بين الكلّ والأجزاء، والمتعدد والمركب الأبعاد؟ فلكي تكون المعرفة ملائمة للعصر، يجب أن تعمل التربية على توضيح مبادئ أربعة وهي السياق، والشمول (علاقة الكلّ بالأجزاء)، والمتعدد الأبعاد، والمركب.

فبالنسبة للسياق، يوضح موران أهمية وضع المُعطى المعرفي في سياقه حتى يتمَّ الحصول على صحيح المعنى، بقوله: "كلّ معرفة تعتمد على معطيات أو معلومات معزولة تظل ناقصة. يجب وضع المعارف والمعطيات داخل سياقها لكي يكون لها

معنى، فلفهم أي كلمة، علينا أن نرجع إلى النص الذي وردت فيه، ويحتاج النصّ إلى سياق حتى يكون بالإمكان إنتاجه."[1] ومن هنا يتَّضح أن وضع المعلومة في سياقها هو شرط لتحقيق المعرفة. وبالنسبة للمبدأ الشمولي الذي ينصرف معناه لما هو أكثر من السياق، فهو، "المجموع الذي يضمُّ أجزاء مختلفة ترتبط به إما بعلاقة ارتدادية أو تنظيمية. فمثلاً، يُعَدُّ كلُّ مجتمع أكثر من مجرّد السياق، فهو كلٌّ منظم الأجزاء، ولا نشكل نحن سوى جزءًا منه، والكوكب الأرضي هو أكثر من مجرد سياق، إذ يشتمل الكلّ على خصائص لا نجدها في الأجزاء المعزولة."[2] وبناءً على ذلك، فإنَّ معرفة الكلّ يمكن من معرفة الأجزاء، وبمعرفة الأجزاء نتمكن من معرفة الكلّ.

أمَّا بالنسبة للمبدأ الثالث، وهو المبدأ المتعدد الأبعاد، فإن الأشياء مكوَّنة من أبعاد عدَّة، وعلى تربية المستقبل أن تعترف بهذا التعدد، وأن تدمج معطياته حتى تكون المعرفةُ حقيقية، وتعتبر الوحدات المركبة مثل الكائن البشري، فالكائن البشري هو في الوقت ذاته كائن بيولوجي، ونفسي، واجتماعي، ووجداني، وعقلاني. ويضمُّ المجتمع أبعاداً تاريخية، وسوسيولوجية، ودينية. وعلى المعرفة الملائمة أن تعترف بهذا التعدد، وأن تدمج معطياته، وهنا لا يمكننا فصل الجزء عن الكلّ، أي لا يجب علينا فصل الأجزاء عن بعضها.[3] وأما بالنسبة للمبدأ الرابع، وهو مبدأ المركب، وهو مبدأ ينظر في علاقة الترابط والتفاعل بين الأجزاء، فمثلاً، لا يمكن بناء معرفة ملائمة لأزمة اقتصادية بمعزل عن البحث في باقي العناصر المكونة للكلّ، فيلزم دراسة العنصر الاجتماعي، والأخلاقي، والسياسي، والنفسي وغيره. ومن ثم لزم الأخذ بعين الاعتبار علاقة الترابط والتفاعل والارتداد بين موضوع المعرفة وسياقه، وبين الجزء والكلّ، وبين الكلّ والأجزاء، والأجزاء فيما بينها، كما يتعين على تربية المستقبل أن تضع في الحسبان أن

[1] المصدر نفسه، ص36.

[2] المصدر نفسه.

[3] المصدر نفسه، ص37.

مستجدات وتطورات عصرنا الكوكبي وتطوراته تضعنا أكثر فأكثر وبشكل لا رجعة فيه أمام تحديات ما هو مركب.[1]

ونخلص مما سبق أن على تربية المستقبل أن تطور فكر الإنسان؛ لتنظيم المعرفة في المستقبل، وذلك من خلال تحفيزه على بناء الرؤية الشاملة لتنظيم المعارف وتوظيفها، وأن تتجاوز عقبة تبعثر المعرفة، وأن تُظهر عوار العقلانية التي تُجزئ المعرفة. كما أن عدم بناء معرفة ملائمة يُحدث نوعًا من التناقض في بناء المعرفة. فهذا التقدم -الحادث في القرن العشرين- أسفر عن تراجع خطير في المعرفة، بسبب أن التخصصات في العلوم دون ربطها بالكل؛ إنما هو إلغاءٌ للسياق، كذلك، فإن التخصص لا يولي اهتمامًا بالشموليات والمركبات، ومن ثم يتمُّ تقطيع الكائن البشري، وتجزيء أبعاده بين مختلف القطاعات المعرفية حيث تختص شعبة البيولوجيا بدراسة البعد البيولوجي، وشعبة العلوم الإنسانية بالأبعاد النفسية والاجتماعية والدينية والاقتصادية المعزولة عن بعضها بعضًا. نتيجةً لذلك يفقد الفكر قدرته الطبيعية على إدراك المعارف ووضعها داخل سياقها، ودمجها داخل إطاراتها الطبيعية، ويُفضي هذا الضعف في الإدراك الشمولي إلى إضعاف الإحساس بالمسؤوليّة، فيتقوقع كلٌّ واحد داخل تخصصه، كما يُفضي إلى إضعاف مبدأ التضامن، فكلٌّ واحد لا يستشعر أبداً علاقته مع الآخر. فمصادر المعرفة الإنسانية في الإسلام هي الوحي السماوي المُنـــزَّل، والمعارف، والتقنيات المكتسبة، والتراث البشري الموروث في هذين المجالين، وعليه فإن التربية الإسلامية لا بدَّ أن تستمدَّ منهجها ومحتواها من كلٍّ من وحي السماء، وميراث المعارف، والتقنيات المكتسبة، فإهمال أيٍّ منهما، وعدم قيام التكامل بينهما لا يمكن أن يؤدي إلى معرفة نافعة أو إلى تربية سليمة.[2]

---

[1] المصدر نفسه، ص37-38.

[2] النجار، زغلول، **البناء التربوي لتلميذ القرآن**،

السِّمة الثالثة: تعليم الشرط الإنسانيّ

على تربية المستقبل أن تنمي وعي الإنسان بوحدته، وبطبيعته المركبة، وكذلك طبيعة الآخرين، وأن تجعل من الشرط الإنساني موضعها الجوهري، ومن شأن هذه التربية أن تنفي الازدواجية عن الإنسان، فيكون هناك الإنسان القوي المؤمن، فلا احتراف منـــزوع الأخلاق، ولا صاحب خلق دون احتراف. فعلى التربية أن تعمق مفهومي الوحدة والتنوع البشريين لدى الإنسان، وعلى تربية المستقبل أن ترسخ فكرة وحدة التنوع البشري، كما ينبغي لها أن تُعلّم فكرة التنوع دون المساس بفكرة الوحدة، فتهتمّ بالوحدة الإنسانية بقدر ما تهتمّ بالتنوع الإنساني، فالوحدة الإنسانية تحمل داخلها مبادئ اختلافاتها المتعددة. أن نفهم الكائن البشري هو أن نتمثل وحدته في قلب تنوعه، وتنوعه داخل وحدته، فباختصار يجب إدراك وحدة المتعدد وتعدد الواحد، وعلى التربية أن تبرز مبدأ الوحدة والتنوع في جميع المجالات.[1]

فينبغي على تربية المستقبل أن تتخلص من أُحادية النظرة في النظرة إلى الإنسان، فلا يدعي أحد الحقّ في تنميط الآخر وفق مناهجه هو، وأن وجهة نظره هي التي يجب أن تسود، وأن مبادئه لا بدَّ أن تعمم على سائر الخلق، ومن ثم، فإن واجب منهج التربية الإسلامية أن يجعل من هذا الشرط الإنساني ثقافة للمجتمع من خلال دمج المفاهيم الإنسانية في المقررات الدراسية، وكذلك إدماجها في الخبرات التعليمية، بل إن إعداد المربي والمعلم على هذه المفاهيم الإنسانية، ليُعد أول سمة في تربية المستقبل.

السِّمة الرابعة: تعليم الهوية الأرضية

العالمية هي المصير الإنسانيّ المشترك، وعلى التربية أن تبين "أن البشر يشتركون منذ الآن في مشكلات الحياة والموت نفسها، ويعيشون مصيراً مشتركاً."[2] ففي هذا

http://www.hiramagazine.com/archives_show.php?ID=158&ISSUE=8

[1] موران، **تربية المستقبل**، ص51-52.

[2] المصدر نفسه، ص17.

الزمن – الذي تتلاشى فيه الحدود تدريجياً، ويتسارع زمن الاتصال عن بُعد، ويتضاعف التفجر المعرفي عبر شبكة المعلومات، وإدماج العالم رغم أنفه في سوق عالمية– تبدو الكرة الأرضية أنها تتزع لأن تكون كُلاًّ، ويعبر موران عن ذلك الكُلّ بقوله: "أصبح العالم أكثر فأكثر عبارة عن كلّ، فكلّ جزء في العالم أصبح أكثر فأكثر عبارة عن جزء لا يتجزأ من هذا العالم. كما أن العالم بما هو كلّ أصبح حاضراً أكثر فأكثر داخل أجزاء كلّ جزء من أجزائه.[1]

فالنظرة الأُحادية للكائن البشري أورثته القلق، والاكتئاب، والخوف، واليأس، والشعور بالضياع وبمادية حطمته، وسلبتْ روحه؛ فلذا على تربية المستقبل أن تُبرز وتشخص المصير المتعدد للإنسان، أي مصيره بوصفه نوعًا بشريًّا، ومصيره بوصفه فردًا، ومصيره الاجتماعي والتاريخي، وكلها مصائر متكاملة ومتعلقة فيما بينها بشكل قوي. وعلى تربية المستقبل أن تدفع نحو المعرفة والوعي بالشرط الإنساني المشترك لكلِّ البشر، وكذا الوعي بضرورة تنوع الأفراد والثقافات والشعوب، وأخيراً على التربية أن تدفع نحو تجذر بني البشر بوصفهم مواطني هذه الأرض.[2] ففي ظل الأزمة التي اجتاحت سوق المال وعصفت بها في العالم عام 2009م، والتي نشأت في المجتمع الغربي، نرى أن الإنسان في بقية العالم تحمل تبعات هذه المشكلة دونما أن يكون له فيها نصيب، "فبينما يستمتع الأوروبي داخل هذا المدار الكوكبي الرغد، ثمة عدد كبير من الأفارقة والآسيويين، والجنوب–أمريكيين يعيشون داخل مدار كوكبي بئيس، إنهم يتحملون في حياتهم اليومية عواقب السوق العالمية."[3]

من الواضح الجلي أن القرن الواحد والعشرين تقدّمَ مزداناً بتقدم مادي كليل، ولكنه في الوقت نفسه ورث من سالفه توحشاً ضارياً، إلا أن القرن العشرين تميز كذلك بنوعين من

---

[1] المصدر نفسه، ص61.

[2] المصدر نفسه، ص56.

[3] المصدر نفسه، ص61.

التوحش: النوع الأول مصدره عمق الزمن الذي نعيش فيه والممتلئ بالحرب، والمذابح، والمنفى، والتعصب. والنوع الثاني يحيل على شكل من التوحش بارد مجهول، مصدره البنية الداخلية للتبرير العقلاني، والذي لا يعترف إلا بما هو قابل للحساب، ويتجاهل الأفراد، يتجاهل شهواتهم، وأحاسيسهم، وأرواحهم، الشيء الذي يضاعف قوى الموت والاستعباد التقنو–صناعية.[1] ولقد وصل هذا الأمر من السوء بعد الانقطاع عن الدين –الذي يوصم بأنه من مورثات الماضي– وتبني فلسفة مادية بحتة أَلّهت العقل، وعبدت وحدانية السوق، فكان الشقاء الذي يوزع إرثه بالقوة الجبرية على فقراء العالم، فلقد ولدت الحضارة في الغرب عبر القطع مع الماضي، معتقدة أنها تتوجه نحو مستقبل حافل بالتقدم اللانهائي، وذلك بفضل التقدم الموازي في مجالات العلم، والعقل، والتاريخ، والاقتصاد، والديمقراطية. إلا أننا تعلمنا من دروس هيروشيما، أن العلم سلاح ذو حدين: إذ شاهدنا كيف تراجع العقل، وكيف أن الهذيان الستاليني اتخذ قناع العقل التاريخي، لقد تبين لنا أنه لا وجود لقانون تاريخي سيقود حتماً نحو مستقبل مشرق، لقد رأينا كذلك كيف أن انتصار الديمقراطية لم يتحقق بشكل نهائي في أي مكان،كما رأينا أن التنمية الصناعية يمكن أن تنتج عنها أضرار ثقافية، وأنواع من التلوث القاتل. لقد رأينا أن حضارة الرفاهية يمكن أن تكون في الوقت نفسه سبباً في الشقاء. إذا كانت الحداثة تتحدد بما هو إيمان غير مشروط بالتقدم في مجال التقنية والعلم، وفي التنمية الاقتصادية، فبإمكاننا القول إن هذه الحداثة قد ماتت.[2]

ولذا، فإن على تربية المستقبل أن تربي الإنسان كيف يعيش فوق كوكب الأرض –وطن الإنسان– وكيف يتواصل مع أخيه الإنسان، وكيف يتقاسم بنو البشر الأشياءَ دون استحواذ من فئة معينة، ودون سيطرة أمة محددة، وأن ما سبق مما تربت عليه البشرية؛ إنما كان كلاًّ وفق خصوصيته، أما تربية المستقبل فعليها أن تُربي الإنسان وفق الهوية المشتركة لكوكب الأرض. فعل تربية المستقبل أن تُربي الإنسان كيف يعيش مع

[1] المصدر نفسه، ص64.

[2] المصدر نفسه، ص65.

الآخر، وكيف تُتقاسم الأشياء بين بني البشر، وكيف يتواصلون، وكيف يتوحدون فيما بينهم، وهذا كلّه لا يتمّ عبر الثقافة الخصوصية لكلِّ مجتمع، وذلك بالسير بداية عكس ما تقوم به أمريكا من تنميط المجتمع الإنساني وفق ثقافتها.

السِّمة الخامسة: تعليم الفهم

إن أحد الأسباب الرئيسة لتمزق العالم يرجع إلى غياب الفهم، وذلك بغيابه عن المؤسسات التربوية، ومن ثم ينتج هذا الغياب غياباً للسلام بين بني البشر، فالفهم وسيلة لتنمية الوعي الحواري، وسياج حامي من الوقوع في مزالق الخطأ والوهم المعرفي، والطريق للبعد عن هيمنة المعرفة المجزأة، فهو الرابط بين الأجزاء والكليات، وهو السبيل للاعتراف بالآخر، كذلك هو الحادي في التواصل بين بني البشر. ويشكل الفهم في الوقت ذاته وسيلة التواصل الإنساني وغايته، والحال أن التربية على الفهم غائبة كلياً عن مختلف أنواع التعليم. إن كوكبنا يتطلب أنواعاً من الفهم المتبادل في جميع المستويات وعلى جميع الأصعدة. وبالنظر إلى أهمية التربية على الفهم على جميع المستويات التربوية وكلّ المراحل العمرية، فإن الفهم يقتضي إصلاحاً للعقليات، وهذا أحد الرهانات الكبرى للتربية في المستقبل.[1]

فإذا كانت الفائدة من الفهم بهذا القدر، فلا بدَّ من استحواذه على النصيب الأكبر في المنظومة التعليمية في تربية المستقبل، بل لا بدَّ أن يكون غاية من غاياتها، والفهم ليس مرادفاً للعلم، بل هو ربيب الفقه، فلا تقنية من تقنيات التواصل، من هاتف، ومن إنترنيت تحمل في ذاتها خاصيَّة الفهم، ولا يمكن إضفاء الطابع الرقمي على الفهم. ثمة فرق بين أن نربي من أجل تحصيل الفهم في الرياضيات أو في مادة تعليمية أخرى، وبين أن نربي من أجل اكتساب الفهم الإنساني، وهنا تتجلى الرسالة الروحية المحضة للتربية في تعليم الناس الفهم، والذي هو الشرط والضامن لتحقق

[1] المصدر نفسه، ص18.

التضامن العقلي والأخلاقي للإنسانية.[1]

وإضافة لما سبق، يتضح أنّ هناك مستويين من الفهم هما، الفهم العقلي أو الموضوعي، والفهم الإنساني، فالفهم عقلياً أو موضوعياً يعني، أن نصل سوياً إلى ضبط شيء ما واستيعابه، ويشترط الفهم العقلي الوضوح والتفسير، فالتفسير يعني أن موضوع المعرفة بمثابة شيء تطبق عليه كلّ الوسائل الموضوعية في المعرفة، وهو ضروري بالنسبة للفهم العقلي والموضوعي. إلا أن الفهم الإنساني يتجاوز حدود التفسير، فالتفسير يكون كافياً من أجل الفهم العقلي أو الموضوعي المتعلق بأشياء مجردة أو مادية، لكنه غير كافٍ عندما يتعلق الأمر بالفهم الإنساني، فلا بدَّ للفهم الموضوعي أن يُحيل الفهم الإنساني على معرفة الذات للذات. هكذا، "فإذا رأيت طفلاً يبكي سأفهمه، ليس اعتماداً على قياس درجة ملوحة دموعه، ولكن اعتمادًا على الغوص في أعماقي واستخراج كلّ الشدائد التي عشتها في طفولتي، وبما أن الفهم مسألة ذاتية، فإنه يقتضي بالضرورة الانفتاح، والتعاطف، والأريحية."[2]

أما عوائق الفهم فتنقسم إلى عوائق خارجية وأخرى داخلية، فأما الخارجية فتتمثل في الضجيج الذي يشوش على نقل الخبر، وهناك تعدد معاني مفهوم ما، والذي قد نقوله بمعنىً ما وقد يعطيه الآخر معنىً مغايراً، وهناك الجهل بطقوس وعادات الآخرين وعاداتهم، وهناك عدم الفهم تجاه القيم الإلزامية المتعلقة بثقافة مغايرة، وهناك عدم فهم تجاه الالتزامات الأخلاقية الخاصَّة بثقافة ما، وهناك في الغالب عدم تمكن رؤية معينة للعالم، وهناك في الأخير، استحالة فهم بنية عقلية لبنية عقلية مغايرة. أما العوائق الداخلية الخاصَّة بكلا نوعي الفهم، فهي عوائق متعددة، إنها لا تختزل فقط في اللامبالاة، ولكن أيضاً في نزعة التمركز حول الذات، ونزعة التمركز حول العِرق، ونزعة التمركز حول

[1] المصدر نفسه، ص87.

[2] المصدر نفسه، ص88.

المجتمع. إن القاسم المشترك بين هذه النزعات الثلاث، يكمن في تموقع ذاتها في مركز العالم، وتعتبر كلّ ما هو غريب أو بعيد شيئًا ثانويًّا، لا معنى له، أو شيئًا معادًا لها.[1]

فعلى تربية المستقبل يقع تعميق الفهم الإنساني بين البشر، وعلى الثقافات أن تتعلم من بعضها بعضًا، وعلى الثقافات الغربية المتكبرة، التي فرضت نفسها بوصفها ثقافة معلمة، أن تصبح ثقافة متعلمة أيضاً، أن يُسمح لكل ثقافة أن تتغذى من ثقافات العالم ككلّ، ومن خلال أعمالها الخاصَّة تعمل كذلك على إغناء ما يمكن تسميته بخليط ثقافي كوكبي، إن تطور الخليط الثقافي، والذي ما زال محدوداً، هو خاصية مميزة للجزء الثاني من القرن العشرين، والذي يجب أن يُتمم في القرن الواحد والعشرين. ويؤكد الهيتي على أن الفهم في الواقع العربي فهم منقوص، فهناك عدّة أطراف قد توفرتْ على تجذير الفهم المنقوص، فمنهم مَنْ يعمل على تأجيج العواطف واستخدام الاستمالة العاطفية، ومنهم مَنْ يفكر بعقل مستعارٍ، وبمنهجية مستوردة، وكلا الطرفان يشترك في إعطاء أجوبة مُعلَّبة عن الأسئلة التي يفرزها الواقع. وبالمقابل؛ فإن عصور النهضات في أي مجتمع هي التي ظهر فيها فهم جديد للطبيعة والحياة؛ إذ ساعد ذلك الفهم على التطور والنهوض، ولما كان تحقيق الفهم هو وليد التفكير العلمي؛ فإن التربية هي الطريق لإدخال الروح العلمية في الوعي بالمستقبل.[2]

ثانيًا: خصائص مناهج البحث الاستشرافي

يعتبر منهج الاستشراف منهجًا مركبًا يهتمُّ بتحليل المستقبل، فيقوم بإجراء مجموعة من التنبؤات المشروطة أو السيناريوهات التي تفترض الواقع تارةً، والمأمول منه تارة أخرى، وحتى تتحقق الرؤية الاستشرافية في أي دراسة لا بدَّ من اتباع منهج

---

[1] المصدر نفسه، ص90.

[2] الهيتي، هادي نعمان، **إشكالية المستقبل في الوعي العربي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. ط1، 2003م)، ص115-116.

يتسم بالخصائص التالية:

أ- الشمولية:

لا بدَّ أن تتسم منهجية استشراف المستقبل بالشمول، فهي تعني بحث الآفاق المختلفة لمستقبل الظاهرة محلّ البحث، وهي تعمل على معالجة الجزئيات ضمن الإطار الشامل من خلال التفاعل مع جميع الأبعاد، وكذلك تعمل هذه الشمولية على الغوص في عمق كلّ جوانب الدراسة جميعها، "فإنّ المنهج المختار يجب أن يسمح بالتعمق بالقدر الكافي في كل جوانب الحياة الإنسانية، اقتصادية كانت، أم اجتماعية، أم سياسية، أم مادية، محققاً توازناً بين هذه الجوانب لئلا يطغى أي منها على الآخر، وهو بذلك يتجاوز المناهج التي ركّزت على الجوانب المادية، وما يتصل بها من أبعاد اقتصادية".[1]

ب- تجنب التَّحيّز:

في العلوم الإنسانية، هناك نوعان من التحيز، فالأول تحيز معيب، ويأتي من سوء قصد الباحث -أو الباحثين- في تحديد النتائج سلفاً، والثاني، هو تحيز يصعب تجنبه، وهو انحياز الباحث أو الباحثين لفكر بعينه، أو رؤية بذاتها. "وفي هذا فإن منهجية الاستشراف المختارة يجب أن تتجنب التحيز المسبق الذي قد يكون لدى فريق البحث نحو صورة بعينها لما يعتبر مستقبلاً أفضل، وذلك لسببين: الأول، أن قبول هذا الاعتقاد المسبق ينفي العملية الاستشرافية ذاتها، فهو انطباع حسي لا يستند إلى أي أساس علمي، كما أن عملية الاستشراف ذاتها لم تتم، ولم تُعرض البدائل المتاحة والمقارنة بينها. والأمر الثاني، أن الوظيفة البحثية تختلف عن الوظيفة المشاركة المباشرة في الفعل الإنساني، وبالتالي، فإنها يجب ألا تفرض مسبقاً اختياراً أو تفضيلاً معيناً على الآخرين، بل عليها أن تبصر القائمين بالفعل، بما تعنيه الخيارات الممكنة من غنم، وما

[1] حسيب، خير الدين، وآخرون، **مستقبل الأمة العربية: التحديات والطموح** (بيروت: التقرير النهائي لمشروع استشراف مستقبل الوطن العربي، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1988م)، ص77-78.

تنطوي عليه من غرم.[1] ويؤكد سامح جاد على أهمية الحياد في دراسة المستقبل بقوله: "ومن أجل الحيادية في قراءة المستقبل علينا تجنّب الأفكار المسبقة، أو الاندفاع لرؤية بعض الأمور التي تناسب أفكارنا، وتجاهل أو نبذ الأخرى التي تزعجنا."[2]

ج. الجمع بين الأسلوبين الكمي وغير الكمي

تختلف مناهج البحث في العلوم الإنسانية عن مناهج البحث في العلوم الطبيعية والرياضيات، فالعلوم الطبيعية تدرس الكائنات الحية، ومناهج البحث فيها تعتمد على الملاحظة والتجريب، وعلى الاستقراء العلمي في الوصول إلى قوانين كلية تفسر الظاهرة محلّ الدراسة. وهذا غير منهج الاستنباط المستخدم في علوم الرياضيات مستخدمًا الأساليب الكمية، والذي ينطلق من أنساق فرضية استنباطية. أما البحث في ميدان التربية عمومًا، فهو باب من أبواب الدراسات الإنسانية التي تختلف عن الدراسات الطبيعية أو الرياضية، "فالدراسات الإنسانية هي تلك التي تدرك العالم على أنه ينطوي على معان، وتتلون معرفتها بتلك المعاني[3]"، ولذلك فمنهج البحث في الدراسات الإنسانية يجب أن يعتمد على الفهم الجيد لكلّ موقف أو سلوك أو تصرف أو تعبير إنساني في إطار سياقه الخاصّ، وبقية السياقات المساندة له أو المتشابكة معه، والتي يستحيل فهمه بدون فهمها بوصفه خلفيةً له، ومعرفة ما لها من مقاصد وأهداف وغايات، وهو الذي يعوض العلوم الإنسانية عما يفوتها من عدم إمكان تطبيق مناهج العلوم الطبيعية، أو الرياضية في مجال الدراسات الإنسانية.[4]

---

[1] حسيب، وآخرون، **مستقبل الأمة العربية: التحديات والطموح**، ص78.

[2] جاد، **إدارة المستقبل**. http://islamtoday.net/nawafeth/artshow-5767-58htm

[3] محمد، علي عبد المعطي، والسرياقوسي، محمد، **أساليب البحث العلمي**، (الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، د. ط، 1408هـ/1988م)، ص339.

[4] محمد، والسرياقوسي، **أساليب البحث العلمي**، ص339.

وفي مجال الدراسات المستقبلية عمدت بعض الدراسات إلى إنشاء ما أصبح معروفاً باسم (النماذج القياسية)، والتي استُبعدت بعد ذلك بحلول (النماذج العالمية) – نظراً لأن الأنساق التي بُنيت عليها النماذج القياسية عن حركة المستقبل لا تجد حالات ترجع إليها لاختبار اتساقها– التي أضافت قدرات أوسع في بناء مشاهد مستقبلية بديلة تتجاوز الحيز الضيق الذي تحدده النماذج القياسية التي تتقيد بديناميات الماضي وعلاقاته، غير أن النماذج العالمية بقيت عاجزة عن استيعاب الجوانب غير الكمية. ومما سبق، فإن مناهج البحث في الدراسات المستقبلية عليها الأخذ بكلٍّ من الأساليب الكمية وغير الكمية.[1]

د– الترابط بين الأنساق:

إن منهج استشراف المستقبل يجب ألاَّ يسعى لبناء نسق وحيد شامل لكل دراسة – أي دراسة – فهذا يُصعب معالجة كلّ الجوانب، وكذلك على الباحث أن لا يستخدم ويعمم أدوات التحليل نفسها – التي تناسب جانب من الظاهرة دون جانب آخر – على كلٍّ جوانب الدراسة، بل عليه أن يستخدم أنساقاً فرعية يتكيف كلّ منها مع جوانب الظاهرة التي يُعالجها، ثم إيجاد نسق ترابطي يصل ما بين هذه الأنساق الفرعية، ويسمح لها بقدر من التفاعل فيما بينها. ويستلزم الترابط بين الأنساق الجمع بين العديد من الأدوات التحليلية المختلفة والمناسبة لجميع جوانب الظاهرة محلّ الدراسة، ووجود نسق ضابط للإيقاع بين الأنساق الفرعية.

وهنا تبدو للباحث إشكالية في كيفية رسم نسق واحد آني –يجمع بين الأنساق الفرعية– لمجمل مستقبل التربية الإسلامية، وذلك لصعوبة التوافق بين الأنساق الفرعية، ومتطلبات تعديلها،[2] ومثال لذلك، إذا أخذنا تطوير منهج التربية الإسلامي جغرافياً –

[1] حسيب، وآخرون، **مستقبل الأمة العربية: التحديات والطموح**، ص79.

[2] المصدر نفسه، ص79-80.

أي دراسة تطوير منهج التربية الإسلامية في أقطار العالم الإسلامي – نجد أن أمة الإسلام مُوزَّعة على بقاع جغرافية شتَّى، فمنها التي تجمعها ثقافات متقاربة مثل مجتمع الخليج العربي مثلاً، ومنها ما يمثل أقلية مثل مسلمي أوروبا، ومنها ما يمثل مجتمعات ذات أغلبية مسلمة، ولكنها غير ناطقة بالعربية مثل مسلمي إندونيسيا وماليزيا. ولذلك يرى الباحث أن الخروج من هذه الإشكالية يكمن في تقسيم الدراسة – دراسة تطوير منهج التربية الإسلامية في أقطار العالم الإسلامي مثلاً – إلى دراسات جزئية، تختصّ كلّ دراسة منها ببقعة جغرافية محددة يكون التقارب فيما بينها أكثر من الاختلاف، ويكون لها نسقاً خاصاً بها. ومثال آخر على ذلك، فإن في حال القيام بدراسة صياغة أهداف منهج التربية الإسلامية موحّد لكلّ بلاد الإسلام، فبَدَهيّ أن تقوم أهداف المنهج على حاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع، وحاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع تتباين من قطر لآخر، ومن إقليم لغيره، ومن مجتمع ذي أغلبية مسلمة لآخر ذي أقلية مسلمة، ومن ثم للخروج من هذه الإشكالية علينا في تقسيم الظاهرة محل الدراسة إلى دراسات جزئية تكوّن كلّ دراسة من هذه الدراسات الجزئية دراسة منفصلة عن باقي الدراسات، وأن يكون لكل دراسة فرعية نسقاً خاصاً.

ذ– استخدام أسلوب المحاكاة:

يتميز أسلوب المحاكاة في استخدامه واستيعابه لعدد من الأساليب الكمية، وغير الكمية، فكتابة المشاهد والتفاعل بين النسق الكمي من ناحية، والتحليل والخبرة للغير كمي من ناحية أخرى، تُمكِّن من وجود منهجية تستوعب الأساليب الحدسية والاستكشافية، مما يُساعد على الوصول إلى سيناريوهات متابينة للممكن والمحتمل للظاهرة محل الدراسة. بل إن أسلوب المحاكاة يُبرز التفاعلات مع الآفاق العالمية المتوقعة أيضاً، ومن ثم يمكن التعرف إلى سيناريوهات مستقبلية مختلفة دون إغفال للعوامل العالمية والإقليمية ذات الصلة، ويلي ذلك المقارنة بين التكلفة والعائد لكلٍّ سيناريو، وعند ذلك تنمو القناعات في اختيار سيناريو وتفضيله دون آخر، ومن ثم تُهَيّئ وتُحَفّز

القوى الفاعلة للعمل وفق هذا السيناريو المُختار. والتربية بصفة عامَّة هي عملية تغيير اجتماعي عميق طويل المدى، كما أن للإطار الزمني دورًا رئيسًا في تطوير السيناريوهات التربوية المستقبلية، لذا ينبغي أن يتسع ذاك الإطار لأفق زمني يتجاوز كثيراً المدى المتعارف عليه في التخطيط التربوي، والسبب في ذلك أن تطوير المنهج التربوي –في ظروفه العادية– يأخذ بضع سنوات حتى يؤتي ثماره، والتخطيط التربوي المستقبلي يستلزم مدى زمني أطول.

ومما سبق، يتبين أن خصائص المنهجية المستخدمة في استشراف المستقبل تختلف عن غيرها، فمثلاً: من سمات منهجية البحث في تربية المستقبل أنها تجمع بين الأسلوبين الكمي وغير الكمي؛ بينما لم تتجاوز خصائص مناهج البحث المستخدمة في ميدان التربية الإسلامية الأسلوب غير الكمي، مثل: الوصف، والتحليل، والتأريخ، والاستقراء، والنقد، والمقارنة، فهي خصائص مغايرة لخصائص المنهجية المستخدمة في استشراف تربية المستقبل، وهذا ما تؤكِّده دراسة عبد الرحمن النقيب.[1] وبمقابلة خصائص المنهجية المستخدمة في دراسات التربية الإسلامية –الوصف، والتحليل، والتأريخ، والاستقراء، والنقد، والمقارنة– مع خصائص منهجية البحث في تربية المستقبل، يتبين مدى حاجة الدراسات المستقبلية في ميدان تطوير منهج التربية الإسلامية إلى الأخذ بمنهجية مكافئة ذات خصائص مناسبة، مثل: الجمع بين الأسلوب الكمي وغير الكمي، ومن ثم تجتمع مزايا منهج البحث التحليلي الوصفي، والتحليلي الكمي.

---

[1] النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن، **من آفاق البحث العلمي في التربية الإسلامية: بحوث في التربية الإسلامية**، ص164-211، وفي هذه الدراسة حصر لمائة وثمان وثلاثون دراسة حديثة كُتبت في هذا الميدان، وتناولت أربع وستين دراسةً للفكرَ التربويّ وفلسفة التربية، وستة وثلاثون دراسة تاريخية، وسبع عشرة دراسة عن المعاهد والمؤسسات التعليمية، وثلاث دراسات مقارنة، فكان المنهج التحليلي الوصفي هو الغالب، ويليه المنهج التاريخي، ثم النقدي، وأخيراً المقارن. انظر: النقيب، عبد الرحمن عبد الرحمن، **من آفاق البحث العلمي في التربية الإسلامية: بحوث في التربية الإسلامية**، ص164-211.

مناهج البحث الاستشرافي

تتقيد مناهج البحث الاستشرافي -الدراسات المستقبلية- بعدة محاور مثل دور المشيئة الإلهية، والإرادة البشرية، ونمط الدورة التاريخية واتجاهها من حيث التراجع أو التقدم، كما أنها تحوي عنصر المفاجأة، وبالتالي لا بدَّ أن تشمل الدراسة المستقبلية في أي منهج لها كلّ التطورات المحتمل حدوثها بغير مقدمات، وعلى الدراسات المستقبلية أن تفرق بين متغيرات تجري تلقائياً وفق معدل محسوب، ومتغيرات غير طبيعية، ويجب على الباحث في شؤون المستقبل أن يضع في حسبانه كلا النوعين من العوامل.[1] "والواقع أن علماء التربية في استخدامهم للمستقبليات قد أكّدوا على أن استخدام أساليب الدراسة المستقبلية في تخطيط النُّظم التعليمية يساعد على تحقيق مفاهيم الكفاية والفاعلية للموارد البشرية والمالية، ويُسهم في ترشيد القرارات فيما يتصل بالزمن والتمويل.[2]" وتنقسم التقنيات الأساسية للمناهج المستخدمة في المستقبليات إلى:

أ. أساليب بحوث العمليات (تحليل النظم، البرمجة).

ب. أساليب التنبؤ التكنولوجي (السيناريوهات، ودلفي).

ج. أساليب التخطيط (المحاكاة، وشبكة برت).

مثال: عرض لأساليب التنبؤ التكنولوجي:

أولاً: السيناريوهات

وهي طريقة تعتمد على جمع المعلومات اللازمة عن الواقع الحالي، ثم افتراض امتداد تكرار هذه المعلومات بوتيرة واحدة، ثم وضع احتمالات للمستقبل، وكلّ احتمال يكون له ردود أفعال وانعكاسات، وله طريقة معالجة. ويمكن ترجمة السيناريو على هيئة

---

[1] نبيه، **المستقبليات والتعليم**، ص14.

[2] نبيه، محمد صالح أحمد، **تطوير الإدارة العامة للتدريب بوزارة التربية والتعليم دراسة مستقبلية**، (رسالة دكتوراه، د. ط، د. ن، 1995م)، ص178-179.

شجرة متفرعة، ولكلّ فرع فترة زمنية محدودة، فالفروع الكبيرة تمثل المستقبل القريب، والفروع الأصغر تمثل المستقبل الأوسط، ثم الفروع الصغيرة تمثل مستقبل أبعد، وهكذا. والخطوات الرئيسة لبناء السيناريو تتلخص في الآتي: أولاً: تحديد الأغراض ومجال الوقت، وذلك لأن الهدف من وضع السيناريو هو الأساس في تحديده. ثانياً: اختيار العناصر، فعادة السيناريو تحكمه خمسة عناصر؛ اجتماعية، وتكنولوجية، وسياسية، واقتصادية، وأيكولوجية، كما أن مدى السيناريو والمدة الزمنية ضروريان في بناء التخطيط. ثالثاً: تأتي مرحلة إتاحة الاختيارات، فيوضع لكلّ احتمال عدّة اختيارات كردود أفعال لهذا الاحتمال. رابعاً: طرق تصميم السيناريو، وهي إما كمّيّة، وفيها يُركز على الجوانب الكمية والتعبير عنها بالأرقام، وإما كيفيّة، فيعبر عنها بالأحكام القيمية. خامساً: إنتاج السيناريو، فلكل موضوع دراسة عدة سيناريوهات، ولكل سيناريو حوادث محددة بزمن معين.[1]

ثانياً: طريقة دلفي

إذا كان المستقبل هو كلّ شيء متوقع حدوثه، فإنّ القيمة الجوهرية لطريقة دلفي مصممة للحصول على أكثر التوقعات دقّة، وأبعدها تأثيراً بالنظرة الذاتية، أو الضغوط السياسية، أو الالتزامات العقدية، فأسلوب دلفي هو منهج حدسي يستهدف تنظيم الإجماع وصقله وزيادته حول موضوع معين في المستقبل بين مجموعة من الخبراء ذوي اتصال وثيق بموضوع التنبؤ. ويستخدم أسلوب دلفي في الحالات التالية: عندما تستعصي المشكلة محل الدراسة على وسائل التحليل التقليدية، وعندما يكون هناك احتياج لفريق من المتخصصين الذي يصعب عليهم الالتقاء وجهاً لوجه، وعندما يكون الأشخاص المطلوب مشاركتهم يمثلون خلفيات وتخصصات مختلفة. ويتميز أسلوب دلفي بالخصائص التالية: يؤدي لاستخلاص المعلومات بدون قيود جغرافية، وسهولة إدارته. أما باب انتقاده، فيأتي من أنه

[1] نبيه، **المستقبليات والتعليم**، ص15-17.

لا يوجد له إطار نظري مقارن توجه على أساسه التساؤلات.

وتتم طريقة تنفيذه من خلال الشروط التالية: أولاً: المجهولية، أي عدم معرفة الخبراء المشتركين في التنبؤ بعضهم بعضًا، وبالتالي يمكنهم الإدلاء بآرائهم في حرية وموضوعية. ثانياً: الجمع بين أسلوب المؤتمر والانتخاب، ولكن دون أن يتقابل الخبراء مع بعضهم البعض. ثالثاً: التحليل الإحصائي الكمي لنتيجة الاختبار. رابعاً: التغذية الراجعة المركزية. وتتلخص خطوات تنفيذ أسلوب دلفي فيما يلي: أولاً، يقوم المشرف على تنفيذ هذا الأسلوب بتحديد الخبراء تامؤهلين للاشتراك في الدراسة، ويُعلمهم بالإجراءات بدون أن يعرف بعضهم بعضًا. ثانياً: بعد تفريغ نتائج الاستبيان الأول، وبيان أقصى درجات الاستجابة، يُعاد إرسالها إلى الخبراء لبيان أسباب تعديل الآراء. ثالثاً: تكرر الخطوة السابقة لثلاث أو خمس جولات، ثم تصمم نتيجة الاستبيان بحيث يكون هناك إجماع على التنبؤ ما بين 70% و90% من الآراء.[1]

يؤكد الباحث على أهمية أن يستخدم مطورو منهج التربية الإسلامية منهجية مكافئة حال تطوير منهج تربية إسلامية في المستقبل، ولعل استخدام المنهجية المكافئة – سواء في الدراسات البحثية، أو في العلم على إطلاقه– وراء نجاح الدول المتقدمة، فالراشد يعتد بالتجربة اليابانية في استخدامها المنهجية المكافئة، بقوله: "فمنهجية العلم الغربية أتقنتها اليابان بإجادة تامة؛ إن الحقائق العلمية قد تجاوزت مرحلة الاختبار إلى استثمار الحقيقة العلمية صناعياً في إنتاج واسع تحتاجه عملية الاستهلاك البشري العام، ثم إسالة هذه الحقائق العلمية اجتماعيًّا؛ ليفهمها الناس كلّهم، ويتجانسوا مع معطياتها، وليتدربوا عليها، فتكون ضمن أجزاء حياتهم العملية اليومية في عمليتين مترامنتين، بينهما معادلة يكون التأثير فيها متبادلاً سائراً في الاتجاهين المتعاكسين معاً.[2]" ومن ثم، فإن على مطوري منهج التربية الإسلامية أن يُضيفوا مناهج البحث الاستشرافي إلى مناهج البحث

---

[1] نبيه، **المستقبليات والتعليم**، ص17-19.

[2] الراشد، محمد أحمد، **منهجية التربية الدعوية**، (فان كوفر: دار المحراب للنشر والتوزيع. ط3، 1424هـ/2003م).

المستخدمة حالياً، وهذا من شأنه المساهمة في تحقيق الأهداف السلوكية والمهارية، بجانب الأهداف المعرفية. وبهذا تُساهم المنهجية المستخدمة في تحقق الأهداف المعرفية والسلوكية والمهارية، وهذا من شأنه أن ينمي الوعي بالمستقبل عند المتعلم، ليتربى على بناء رؤيته للمستقبل، ويساهم في تنمية طموحه، وإعلاء قيمة العمل لديه، وتجذير الأمل في نفسه، ويترتب على ذلك أن الوعي الجمعي للمجتمع سوف ينمو، مما يُساهم في تأصيل علوم المستقبل في الثقافة.

الخاتمة

فقد عُني هذا البحث بتوطين مفاهيم تربية المستقبل عند إدجار موران في التربية الإسلامية، والتي دارت حول ثلاث محاور؛ سمات تربية المستقبل، ومناهج البحث فيها، والتحديات التي تواجه التربية الإسلامية. وتمثلت أبرز نتائجه ف الأمور الآتية، أولاً: لفت انتباه القائمين على أمر التربية إلى أهمية مفهوم استشراف المستقبل، وأثره في تطوير منهج التربية الإسلامية. ثانيًا: حث الباحثين التربويين على الاهتمام بمناهج البحوث الاستشرافية باعتبارها مناهج مكافئة لبحوث استشراف المستقبل التربوي عامة، ومستقبل منهج التربية الإسلامية خاصة. ثالثًا: حث القائمين على تطوير منهج التربية الإسلامية ببرامج التكامل القيم، من خلال دمج القيم الإسلامية في المقررات الدراسية. أما التوصيات، فهي موجهه للقائمين على مؤسسات التعليم، وهي تتلخص في بذل الجهد في تطوير برامج إعداد معلم التربية الإسلامية، وبناء رؤية شاملة لتصميم وتطوير منهج التربية الإسلامية في مدرسة المستقبل، والعمل على بناء مجمع تربوي يرعى المقاصد التربوية من خلال اجتهاد تربوي جمعي.

المراجع: References:

Al-Hītī, Hādī Nuʿmān, *Ishkāliyyat al-Mustaqbal fī al-Waʿyi al-ʿArabī* (Beirut: Markaz Dirāsāt al-Wiḥdah al-ʿArabiyyah. 1st edition, 2003).

Al-Naqīb, ʿAbd al-Raḥmān, "Min Āfāq al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiyah al-Islāmiyyah",

Buhūth al-Tarbiyah al-Islāmiyyah.

Al-Ādamī, ʿImrān Samīḥ, *al-Muqaddimah fī Dustūr al-Maʿrifah wa al-ʿUlūm* (Amman: Dār al-Qurrā', no date).

Al-Rāshid, Muḥammad Aḥmad, *Manhajiyyat al-Tarbiyah al-Daʿawiyyah* (Vancouver-Canada: Dār al-Miḥrāb, 3rd edition, 1424/2003).

Ḥārib, Saʿīd ʿAbd Allāh, *Mustaqbal al-Taʿlīm wa Taʿlīm al-Mustaqbal* (Abu Dhabi: al-Mujtamaʿ al-Thaqāfī, 1422/2001).

Hasib, Khayr al-Din et al., *Mustaqbal al-Ummah al-ʿArabiyyah: al-Taḥadiyyāt wa al-Ṭumūḥ* (Beirut: Manshurat Markaz Dirasat al-Wihdah al-Arabiyyah, 1988).

Kāmil, ʿAbd al-ʿAzīz, *al-Islām wa al-Mustaqbal al-Mutajaddid* (Kuwait: al-Lajnah al-Taḥḍīriyyah al-ʿUlyā li Mu'tamar al-Fiqh al-Islāmī al-Khāmis, 1407/1987).

Muḥammad, ʿAlī ʿAbd al-Muʿṭī and al-Siryāqūsī, Muḥammad, *Asālīb al-Baḥth al-ʿIlmī* (Kuwait: Maktabat al-Falāḥ, 1408/1988).

Nabīh, Muḥammad Ṣāliḥ Aḥmad, "Taṭwīr al-Idārah al-ʿĀmmah li al-Tadrīb bi Wazārat al-Tarbiyah wa al-Taʿlīm: Dirāsah Mustaqbaliyyah", P. hD thesis, 1995.

Nabīh, Muḥammad Ṣāliḥ Aḥmad, *al-Mustaqbaliyyāt wa al-Taʿlīm* (Cairo: Dār al-Kutub al-Miṣrī-Beirut: Dār al-Kutub al-Lubnānī, 1st edition, no date).

Shā'igh, ʿAbd al-Raḥmān bin Aḥmad Muḥammad, "Tarbiyat al-ʿAwlamah wa ʿAwlamat al-Tarbiyah: Ru'yah Istarājiyyah Tarbawiyyah fī Zaman al-ʿAwlamah", paper prepared for Nadwah al-ʿAwlamah wa Awlawiyyāt al-Tarbiyah, Faculty of Education King Saud University, 1425/2004.

Zakariyyā, Fu'ād, *al-Tafkīr al-ʿIlmī* (Kuwait: Silsilat ʿĀlam al-Maʿrifah, March, 1973).

http://www.hiramagazine.com/archives_show.php?ID=158&ISSUE=8

htm5767-58http://islamtoday.net/nawafeth/artshow-

htm5767-58http://islamtoday.net/nawafeth/artshow-

http://quran.maktoob.com/vb/quran29718

http://www.informatics.gov.sa/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=201