المنهج التربوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة الحديث

مريم بوسيف و خديجة روابح

شهدت الأعوام الأخيرة جهودا واسعة لإصلاح التعليم، وتضافرت الدّعوات في مختلف الدّول لإصلاح النّظم التعليميّة، وضرورة إسناد العلمية إلى تقويم يكشف عن عناصر القوّة والضّعف في النّظم المطبّقة، والتراث العربيّ والإسلاميّ لم يخل من الاهتمام المتواصل بالعملية التعليميّة وإصلاحها قديما وحديثا. لذا وجب علينا ونحن في بدايات القرن الحادي والعشرين أن نعود إلى فكرنا وتراثنا العربيّ الإسلاميّ وأن نستفيد منه؛ لأنّ العمل للحاضر والمستقبل لا يتمّ إلّا بالرجوع إلى الماضي وذلك "لأنّ حاضرنا لا يستغني عن ماضينا، وعن الفحص الدّقيق لأرضه الّتي يقوم عليها البناء الجديد"(١).

لقد ظهرت عدّة جهود للعديد من العلماء منهم ابن سينا والغزالي، ويعدّ ابن خلدون من أبرز العلماء الّذي ساهموا في إصلاح العملية التعلميّة، خاصّة وأنّه لم يأت بنظريات محضة وفقط بل ربط منهجه بالواقع، واهتمّ بربط التعليم والدّور الوظيفي له في الحياة.

والواجب أن نعرف أنّ التعليم في الفكر الخلدوني هو عملية اجتماعية في جوهرها ووظيفتها ولا يمكن فصلها عن المجتمع بل هي تعبّر عن حاجة الأفراد وحاجة المجتمع للتعليم. وإذا كانت الموضوعات الفكرية والتاريخيّة والسياسيّة والاجتماعية قد حظيت بقسط وافر من التحليل والدّراسة من لدن الدّارسين والباحثين لفكر ابن خلدون سواء العرب أو المستشرقين، فإنّ موضوع التعليم عنده لم ينل الاهتمام نفسه، بالرّغم من أهميّة الأفكار التعليميّة الواردة في (المقدّمة) وذلك بالنّظر إلى قوّتها وتماسكها المنطقي وكذا بالنّظر إلى تميّزها، وهذا ما يدفعنا إلى التّساؤل عن المنظور التّعليميّ عند ابن خلدون وإلى أيّ مدى يمكن استرجاع الأفكار التعليميّة الخلدونيّة واستحضارها وتحيينها في زماننا؟

١. نبذة عن حياة ابن خلدون:

ابن خلدون من الشخصيات الخالدة في تاريخ الفكر الإنسانيّ والأدب العربيّ لا تبلى جدّته ولا ينضب معين الحديث عنه، فلا يزال المتأمّل له يطّلع على جديد فيه يستحق الوقوف عنده، كما أنّ درسه وتقصّي وجوه حياته والتّغلغل قدر المستطاع في بواطنها واجب علميّ يفرضه الوفاء للعلم والقيام بحقّه، وواجب قوميّ يفرضه الوفاء للعروبة. ثمّ هو إلى جانب ذلك صورة رائعة لا تخفت روعتها للنّشاط الإسلاميّ، وقد استطاع بما يملك من قدرة فائقة على النفاذ في بواطن الأشياء وتبيّن حقائقها والتّحليق في الآفاق المختلفة أن يصهر شتّى الثقافات في وقته ليطبعها بطابعه ويسمها بميسمه ويسبغ عليها خصائص شخصيته ويوجّهها في سبيله، فمهما يكثر الحديث عن ابن خلدون ومهما يتناوله الدّارسون بالبحث والاستقصاء في كتب يصدّرونها وفصول ينشرونها ومحاضرات يلقونها عربيّة وغير عربية، فإنّه قليل بالقياس إلى ما يجب له وما يقتضيه البحث العلمي وما تفرضه علينا تبعاتنا إزاء مجدنا الأدبيّ والقوميّ.

بهذه الملكة استطاع أن يقدّم للعلم هذه الدّراسة الدّقيقة العميقة الّتي مازالت تُقرن إليه وتوسم باسمه، والّتي استطاع أن يصنع بها الخطوط الأولى واضحة جليّة لفلسفة التاريخ، ويختطّ بها السبل الأولى واسعة معبّدة لعلم الاجتماع، كما استطاع أن يؤدّي بها خير الأداء صورة دقيقة موضوعية لتطوّر الفكر الإسلاميّ في مناحيه المختلفة مرتبطا بأسبابه في سياق علميّ مطّرد(٢).

وُلد ابن خلدون بتونس سنة ٧٣٢هـ الموافق لـ١٣٣٢م، نشأ على حبّ العلم وتحصيله، اتّصل بعلماء عصره وأخذ عنهم شتّى المعارف، بقي يتقلّب بين بلاد الأندلس والمغرب العربيّ حتّى بلغ مصر ولبث فيها ما بقي من حياته وتوفي بها سنة ٨٠٨هـ___١٤٠٦م، تولى عدّة مناصب منها: القضاء والتّدريس، وترك عدّة آثار أهمّها: كتاب العِبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر، في سبعة مجلدات أوّلها المقدّمة؛ وهي تُعدّ من

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

أصول علم الاجتماع وقد تُرجمت إلى اللّغة الفرنسية وغيرها(٣).

٢. أسباب إهمالنا لفلسفة ابن خلدون التربوية:

إنّ هذه الغفلة عن آراء ابن خلدون التربوية لدى كتّابنا تعود إلى سببين:

الأوّل: هو أنّ ابن خلدون قد وزّع آراءه في مشكلة التربية على ما لا يقلّ عن عشرة فصول من المقدّمة، ولكنّه لم يركز في واحدة منها كلّ هذه الآراء، "ممّا صعّب على الباحث أن يهتدي بسهولة إلى أشتاتها ويعيد ترتيبها وتبويبها من جديد حتّى يخرج منها بفصل مركّز في التربية يتناول مختلف الزوايا المتشعبة الّتي سلّط منها ابن خلدون الأضواء على هذه المشكلة"(٤).

والسبب الثاني: هو أنّه في مشكلة التربية –كما فعل في كلّ القضايا الفكرية والثقافية الأخرى وكما فعل بالخصوص بمادّة الأدب واللّغة– قد ربطها بالحياة الاجتماعية وصيّر منها مشكلا سياسيّا حينا وحضاريّا حين آخر ودينيّا في بعض الأحيان؛ أي أنّه " لم يبحث مشكلة التربية من الدّاخل فقط ويعيش في جوانبها الفنّية وحدها، وهذا ممّا يتضايق منه أهل الاختصاص في عصرنا، وإن لم يكونوا على صواب في هذا الموقف، بل لعلّهم يكونون به بعيدين عن الموقف العلميّ، ولذلك قد يعتبرون آراء ابن حجر أهمّ من آراء ابن خلدون؛ لأنّها مُقامة على القواعد الفنّية وحدها"(٥).

وإذا كان الاختصاصيّون في فنّ التّربية لا يرضون عن المباحث التّربويّة إلّا من زاوية اختصاصهم، فإنّها من وجهة الفكر الأخلاقي لا تتلاقى مع التّربية إلّا على الصّعيد الاجتماعي، أي الصّعيد الّذي رفعها إليه ابن خلدون ومن قبله أرسطو وأفلاطون، وهو الصّعيد الّذي يتوقف فيه مصير المجتمع والدّولة على مصير التّعليم، كما يتوقف فيه مصير التّعليم على حيويّة المجتمع وازدهار حياته وتبصّر الدّولة وعناياتها بشؤونه.

٣. خصائص المنهج الخلدوني:

١- الواقعيّة:

يتّسم المنهج الخلدوني بالواقعيّة والبعد عن المثاليّة المبنية عن تصوّرات نظرية، وعنايته بموضوع التّربية ليست عناية الباحث المنظّر الّذي لا شأن له بالتّطبيق العملي، بل كان يمارس ذلك كلّ يوم في حلقات الدّروس والكتاتيب والمدارس، فقد عمل بالتّدريس في تونس ثمّ رحل إلى القاهرة سنة ٧٨٤هـ واشتغل بالتدريس عدّة مرّات وهو يقول في ذلك: "ولمّا دخلتها أقمت أيّاما وانهال عليّ طلبة العلم بها يلتمسون الإفادة مع قلّة البضاعة ولم يوسعون عذرا فجلست للتّدريس بالجامع الأزهر منها"(٦).

وممّا أسهم في تكريس واقعيّته في مسألة الإصلاح التّعليميّ، تنقّله في عدد من بلدان المغرب والأندلس واحتكاكه بالعلماء والأدباء في مختلف العلوم والفنون، فقد أكسبته هذه الرّحلات والجولات فرصة الاطّلاع على التّعليم وأحواله في بلدان مختلفة، وقد اتّضح ذلك في ملاحظته ومقارناته بين مذاهب التّعليم في الأمصار الإسلاميّة.

٢- الأصالة:

لاحظ ابن خلدون في زمانه أنّ التعليم يمرّ باضطراب في منهجه بسبب الابتعاد عن المبادئ الخالدة الّتي جاء بها الإسلام ، فهو يرى أن تبدأ العملية التعلّميّة بتعليم القرآن، وهنا تتضح أصالة منهجه الّذي يعدّ فكرا منبثقا من مناهج القرآن والسنة، إذ يقول في ذلك: "اعلم أنّ تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدّين أخذ به أهل الملّة، ودرجوا عليه في جميع أمصاره، كما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن، وبعض متون الأحاديث، وصار القرآن أصل التعليم الّذي ينبني عليه ما يحصل بعد من ملكات"(٧).

٤. أهداف العمليّة التعلّميّة في المنهج الخلدوني:

قدّم ابن خلدون أهدافا واضحة في منهجه التعليمي تنشأ من صميم حاجة الفرد والمجتمع، فقد اهتمّ بالنواحي الاجتماعية واعتبرها مصدرا تنبثق منه الأهداف التّربوية للتعليم، ويمكن إجمال أهداف العمليّة التعلّميّة في المنهج الخلدوني فيما يلي:

أ. الإعداد الأخلاقي:

يؤكّد ابن خلدون أهميّة التّربيّة الدّينية الّتي هي أصل التعليم، ويرى أنّ ذلك يجب أن يترسّخ منذ الطفولة، فالقرآن هو أصل التعليم، ويهتمّ ابن خلدون بتكوين العادات السلوكية والقيم الفاضلة ليكون الخلق جبلّة وطبيعة لدى

الفرد، إذ يقول في ذلك: "إنّ الإنسان ابن عوائده ومألوفه لابن طبيعته ومزاجه، فالّذي ألّف في الأحوال صار خلقا وملكة وعادة تنزل منزلة الطبيعة والجبلّة"(٨).

ب. الإعداد العقلي:

ذهب ابن خلدون إلى أهميّة الحوار والجدل والمناظرة بين المعلّم والمتعلّم؛ فالحوار يساعد على تفتق الذهن واتّساع المدارك، وفكّ عقال اللسان، الّذي يكون بواسطته نقل العلم، كما اهتمّ ببيان أدوات المعرفة كالحواس والتجربة ودورها في تنمية القدرات العقلية كالتأمل العقلي والتجربة والملاحظة والمشاهدة، وليس مهمّا عند ابن خلدون معرفة القواعد والقوانين والاصطلاحات في حدّ ذاتها وإنّما المهمّ المقدرة على استخدامه والاستفادة منها علميا؛ أي مهمّ في منهجه التّطبيق، وهنا يظهر الفرق بين صناعة اللّغة (اصطلاحات، قواعد، قوانين...) وبين ملكة اللّغة.

وهذه الفطنة تُعدّ مهمّة اليوم في تعليمنا الّذي يجري في كثير من الأحيان إلى انعدام الحريّة، وغياب روح المبادرة والإبداع والتّدريب، فالتعليم لا يحتاج إلى تخزين وحفظ المعلومات بالقدر الّذي يحتاج إلى تطوير المهارات والتحليل، ويرمي كلّ ذلك إلى التعرّف على الفروقات الفردية والإمكانات.

وطرح ابن خلدون أيضا نماذج عمليّة لتكريس القدرات العقلية وتنميتها ويظهر ذلك من خلال تركيزه علة الاهتمام بالكتابة والحساب كمقوّمات للتربية العقلية وتنمية القدرات الفكرية:

١. الكتابة: لقد ربط ابن خلدون بين الخطوة الأولى من خطوات التعليم وبين ظروف المجتمع الحضارية وهي خطوة الكتابة، وظلّ وفيا فيها لهذا الربط بينهما حتّى آخر خطوات التعليم وهي الإنتاج الفكري وإشاعة الثقافة في أوسع نطاق من المجتمع، وفي أرقى ما تصل إليه الحياة الثقافية، وإذا كان ديورانت يعتبر الكتابة والدولة هما المؤسستان اللّتان تميّزان المجتمع المتأخر عن المجتمع المتمدن فإنّ ابن خلدون يذهب إلى أبعد من ذلك، فيرى الكتابة من المميّزات النادرة الّتي يتميّز بها الإنسان عن الحيوان؛ لأنّها من أرقى الوسائل الّتي تطّلع على ما في الضمائر، ويطّلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأوّلين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، فهي شريفة بهذه الوجوه والمنافع، يقول في ذلك: "في الكتابة انتقال من الحروف الخطّية إلى الكلمات اللّفظية في الخيال ومن الكلمات اللّفظية في الخيال إلى المعاني الّتي في النّفس ويكون ذلك دائما فيحلّ لها ملكة الانتقال من الأدلّة إلى المدلولات، وهو معنى النظر العقلي الّذي يُكسب العلوم المجهولة ملكة من التعقّل تكون زيادة عقل ويحصل به قوّة فطنة وكيس في الأمور لما تعوّدوه من ذلك الانتقال"(٩).

٢. الحساب: ركّز ابن خلدون على وسيلة أخرى وهي تعلّم الحساب ففي صنعته تصرّف في العدد بالضمّ والتفريق وتحتاج هذه الصنعة إلى الكثير من البراهين والاستدلالات، ومن ذلك قوله في الفصل الّذي عقده لصناعة الحساب: "ومن حسن التعليم عندهم الابتداء بها، لأنها معارف متّضحة، وبراهين منتظمة، فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء، درب على الصواب، وقد يقال من أخذ نفسه بتعلّم الحساب أوّل أمره أنّه يغلب عليه الصدق لما في الحساب من صحّة المعاني ومناقشة النّفس، فيصير ذلك خلقا ويتعوّد الصدق ويلازمه مذهبا"(١٠).

ومثل ذلك قوله في الفصل الّذي عقده للكلام على الهندسة: "واعلم أنّ الهندسة تفيد صاحبها إضاءة في عقله، واستقامة في فكره لأنّ براهينها كلّها بيّنة الانتظام، فيبعد الفكر بممارستها عن الخطأ، وينشأ لصاحبها عقل على ذلك المنهج، وكان شيوخنا –رحمهم الله– يقولون: ممارسة علم الهندسة للفكر بمثابة الصابون للثوب الّذي يغسل منه الأوضار والأدران، وإنّما ذلك لما أشرنا إليه من ترتيبه ونظامه" (١١).

مثل هذه الأقوال تدلّنا دلالة واضحة على ما كان للتّعاليم من وقع في نفس ابن خلدون ومن منزلة في تقديره، وعلى مبلغ تأثّره بالمنهج الرياضي في التحليل والتعليل، وإذا كان ما وضعه في بعض هذه الفنون قد ضاع ككتابه في الحساب ورسالته في المنطق، فإنّنا نستطيع في يسر أن نرى أثر هذا الدّرس في المنهج الّذي أخذ نفسه به في مقدّمته، وإذا كان درس التعاليم قد أكسبه لونا خاصّا من ألوان المعرفة، وزوّده بهذه الصّورة من الثقافة الّتي تبدو في حديثه عنها حديث الخبير، وأتاح له أن يؤلّف في بعض فنونها، فإنّ الأعظم من ذلك خطرا هو أنّها أخذته بذلك المنهج العقلي الدقيق

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الصارم الّذي أتاح له أن يضع مقدّمته الّتي وضعته في صدر الرواد الّذين خطّوا لمن بعدهم سبيلهم في علم الاجتماع وفلسفة التاريخ.

٥. مساوئ التعليم حسب ابن خلدون:

١. عدم المناقشة (التلقين):

يؤكّد ابن خلدون على انتشار ظاهرة التلقين في التعليم في المرحلة الأولى له، في عهده آنذاك ، خاصّة في تعليم القرآن الكريم أين يُكلّف الصغار بحفظ آيات كتاب الله دون مناقشة، وبطريقة عفوية آلية، لذلك نراه يصرّ على ضرورة المناقشة والمحاورة من أجل اكتساب ملكة اللّغة، إذ يقول: "وأيسر طرق هذه الملكة قوّة اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المجالس العلميّة، فهو الّذي يُقرّب شأنها ويحصّل مرامها، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلميّة سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون"(١٢).

وهذا السبب الأوّل الّذي يركّز عليه ابن خلدون إنّما هو سبب ملموس حاليا، وعيب جسيم تعاني منه مؤسساتنا التربويّة، والإشكال مع معلمينا هو إدراكهم لهذا المشكل وما مدى تأثيره في انحطاط المستوى التعليميّ إلّا أنّهم يتغافلونه.

٢. الحفظ دون الفهم:

ويستدلّ على رأيه هذا قائلا: "... وإلّا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم، لشدّة عنايتهم به، وظنّهم أنّه المقصود من الملكة العلميّة وليس كذلك"(١٣)؛ أي أنّ ابن خلدون يسقط الحفظ الواهي، غير الحامل لفائدة، ويرى أنّ القدرة أو الملكة العلمية لا تكمن في الحفظ الكثير، دون الفهم والمناقشة، وإنّما وجب على المتعلّم أن يفهم ما يحفظ حتّى يتمكن ممّا هو فيه من علم، وهذا يعني أنّ ابن خلدون لم يرفض الحفظ، وإنّما يجب أن تكون طريقة الحفظ جيّدة، حيث يقول: "قد قدّمنا أنّه لابدّ من كثرة الحفظ، لمن يروم تعلّم اللّسان، وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه، وكثرته من قلّته تكون جودة الملكة الخاصّة عنه للحافظ"(١٤).

٣. كثرة التأليف للمادّة الواحدة:

يرى ابن خلدون أنّ كثرة التأليف في تحصيل العلوم والوقوف على غاياتها ومراميها ضارّ، حيث يقول: "اعلم أنّه ممّا أضرّ بالنّاس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدّد طرقها، ثمّ مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار ذلك فيحتاج إلى حفظها كلّها أو أكثرها، ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كُتب في صناعة واحدة إذا تجرّد لها، فيقع القصور ولابدّ دون رتبة التحصيل"(١٥).

٤. كثرة الاختصار:

في مقابل الكثرة في التأليف للمادّة الواحدة نجد كثرة الاختصارات في العلوم، خاصّة عند المتأخرين، معتمدين في هذا على حصر مسائل العلم وأدلّته باختصار الألفاظ وحشر المعاني في التعليم منها، وهذا طبعا يؤدّي إلى صعوبة تلقّي المادّة العلميّة المراد دراستها، حيث يرى ابن خلدون أنّها طريقة سيئة في التعليم؛ إذ إنّ التلميذ ينقطع فهمه لها نظرا لصعوبة المعاني، ممّا يؤدّي إلى قصور الملكات المتحصّل منها، حتّى ولو كانت الموضوعات المطلوبة بسيطة، إذ يقول: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ويدوّنون منها برنامجا مختصرا في كلّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّتها، باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثير من ذلك الفنّ...وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأنّ فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعدّ لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم"(١٦).

٥. استعمال العنف الّذي يقضي على شخصية الطفل ورجولته:

إنّ إقامة التعليم على الإكراه والشدّة والعنف بدل التشويق، وإرهاف الحسّ مضرّ بالتعليم والمتعلّم خاصّة مع أصاغر الولدان لأنّه من سوء الملكة، حيث يقول: "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق النفس على انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث والتظاهر بما في غير ضميره، خوفا من انبساط الأيدي عليه بالقهر، وعلّمه المكر والخديعة، وصارت له هذه عادة وخلقا"(١٧).

فابن خلدون هنا يعالج مشكلة العقاب كأحد العوامل الّتي تساعد على حفظ النظام في الدّراسة، لكنّه بحثها بشكل علميّ، بمعنى أنّه بحث في المسألة بطريقة عميقة ودقيقة، محاولة منه استيعابها من خلال التركيز على ثغراتها، بحيث أنّه لم ينظر لأضرار العقاب والشدّة والقسوة، من جانب واحد فقط، وإنّما بحث أبعادها

الّتي تترتب كنتيجة حتمية قاسية في حق المتعلّم من جهة وتأثيرها على مستواه التعليميّ، ومدى أحقيّة المعلّم في إصدار هذا العقاب من جهة أخرى، زد على هذا فإنّ ابن خلدون قد ربط بين مساوئ العقاب ومسؤولية الدولة تجاه الأساليب غير السلمية المنتهجة من قبل المعلّمين في معاقبة التلاميذ، حيث يقول: "فينبغي للمعلّم في متعلّمه والوالد في ولده أن لا يستبدوا عليهم في التأديب. وقد قال محمد بن أبي زيد في كتابه الّذي ألّفه في حكم المعلّمين والمتعلّمين: لا ينبغي لمؤدّب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئا، ومن كلام عمر رضي الله عنه: من لم يؤدّبه الشرع لا أدّبه الله. حرصا على صون النفوس من مذلّة التأديب"(١٨). ومن النظريات الحديثة الّتي تطرّقت إلى الابتعاد عن الشدّة على المتعلّمين واستخدام الثواب كعامل من عوامل التعزير، نظرية ثورنديك وفحواها أنّ الإنسان إذا اقترن عمله بما ينشرح له صدره كالثواب تمكّن هذا العمل في نفسه ورُسّخ في ذهنه، أمّا إذا اقترن عمله بما ينقبض له صدره كالعقاب فإنّ هذا العمل لا يتمكّن في نفسه لا يرسخ في ذهنه، وذلك على اعتبار أنّ الإنسان يميل بطبعه إلى ما يسرّه ويتجنّب ما يسوءه(١٩). لكنّ ابن خلدون لم يسكت عن كلّ هذا بحيث نجده اقترح بدائل لهذه النقائص من أجل تطوير ميدان التعليم، وكذا بعث جيل مثقّف حامل للواء العلم والتحدي المعرفي.

٦. الحلول المقترحة في ميدان التعليم من قبل ابن خلدون:

بعد أن نظر ابن خلدون لواقع التعليم في عصره، من خلال تحديده لثغراته، نجده يقدّم اقتراحات واستراتيجيات تربويّة تعليميّة، حصرناها في النقاط الآتية:

١. أن يكون تلقين العلوم تدريجيا:

تأتي هذه الطريقة كردّ فعل من قبل ابن خلدون على استعمال العنف والإكراه في التعليم في عصره، بحث يرى أنّ التعليم يجب أن تتّبع فيه منهجيّة خاضعة للمنطق، والأسس العلميّة الدّقيقة، وقد شرح هذا بدقّة قائلا: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التدرّج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا، يُلقي عليه أوّلا مسائل من كلّ باب من الفنّ، هي أصول ذلك الفنّ ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوّة عقله، واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفنّ"(٢٠).

بمعنى أن يكون تلقين العلوم بشكل تدريجي مكرّر بصفة تصاعدية بما يناسب الطالب والموضوع معا، بحيث إنّ للمتعلّم قدرات واستعدادات معينة على المعلّم أن يعيها ويُحسن التعامل معها، كما للموضوع أو للفنّ جزئيات واختلافات على المعلّم أن يراعيها أيضا في تقديم علمه، وفي هذه الإشارة القصيرة الّتي أوردها ابن خلدون في شأن مراعاة استعداد قدرات التلميذ العقليّة والنّفسيّة حضور قويّ له بين علماء التربية والتعليم المعاصرين، وبين علماء النفس المحدثين أيضا(٢١).

٢. عدم الانتقال من فنّ إلى فنّ آخر قبل فهمه:

يؤكّد ابن خلدون على ضرورة عدم الانتقال بالطالب من علم إلى علم جديد إلّا بعد التأكّد من فهم ما سبقه؛ أي أنّ ابن خلدون هنا يتحاشى الخلط الّذي من الممكن أن يصيب الطالب، والّذي سيؤدّي به إلى العجز وعدم الفهم وقلّة التحصيل، حيث يقول: "ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتّى يعيه من أوّله إلى آخره، ويحصّل أغراضه، ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره، لأنّ المتعلّم إذا حصّل ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد، والنهوض إلى ما فوق، حتّى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، وأدركه الكلل، وانطمس فكره، ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم"(٢٢).

٣. ضرورة حسيّة التعليم للصغار وتنويع الأساتذة للكبار:

يبعد ابن خلدون طريقة الأساليب التجريدية، خاصّة مع المتعلّمين الصغار، لهذا وجدته يؤكّد على التجربة الميدانية، وفيها دليل على خضوع منهج ابن خلدون في الميدان التعليمي إلى المنطق العلميّ، بحيث يقول في هذا الصدد: "فإنّ قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلّا في الأقلّ، وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسيّة"(٢٣).

فالعادة هنا تتحقّق وتُكتسب بصورة واضحة مع التعليم الحسيّ عكس صعوبة حصولها مع التعليم عن طريق التجريد، لأنّ الملكة الّتي يريد ابن خلدون تكوينها، لها دعامتان: دعامة حسيّة جسميّة، وأخرى فكرية معنوية، لذلك كان نقل

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المعلومات إلى التلميذ بالمباشرة أصوب وأكمل(٢٤).

أمّا بالنسبة للكبار فإنّ هذه الطريقة المحسوسة في التعليم تأخذ شكلا آخرا وهو مباشرة التعرف بأنفسهم على مختلف الأساليب الّتي يتّبعها المدرّسون في مختلف البلدان، وأن لا يقتصروا على ما تعلّموه من أساتذتهم المحلّيين، إذ يقول: "ممّا يزيد في كمال التعليم الرّحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة، لأنّ حصول الملكات ع المباشرة أشدّ استحكاما وأقوى رسوخا، كما أنّ تعدّد المشايخ يفيده على تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها...فتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات ويصحّح معارفه ويميّزها عن سواها. فالرّحلة لابدّ منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال ومباشرة الرّجال"(٢٥).

وبالتالي فإنّ التعليم المناسب هو التعليم المفيد القائم على التدرّج والتكرار، وعدم الخلط، وتجنّب الإغراق في العلوم الأداتية، والتوسع في المعرفة، هذا التعليم الّذي غايته تحصيل المتعلّم ملكة أساسيّة من خلال المرور بملكات أوّلية وبسيطة.

إنّنا اليوم في مختلف أنحاء الوطن العربيّ بحاجة إلى ثورة في ميدان التربيّة والتعليم، إلى تغيير جذري لواقع مريض بواقع أصحّ. وإنّ الثورة لكي تكون حقيقيّة يجب أن تحفظ الشعب من الانحرافات وتضمن له التّطوّر السليم، بتغيير العلاقات الإنسانية من الأساس، وتغيير الذهنيات وعادات التفكير الّتي تُملي تصرفات الإنسان. وإنّ المعلّم لكي يحقّق هذه الرّسالة التّربويّة لا في المدرسة وحدها بل وفي مجتمعه كلّه، يجب أن ينتقل من موقف المتفرّج وعدم المبالاة إلى موقف الالتزام الجادّ والمشاركة الفعّالة المنبثقة من وعيه بمسؤولياته واقتناعه بدوره في المجتمع. وإنّ المدرسة لا يجوز أن يبقى معزولة عن المجتمع بل يجب أن تفتح بابها في وجه الثورة(٢٦).

النتـــائـــج:

١. موضوع التعليم عند ابن خلدون لم ينل الاهتمام الكبير من قبل الكثير من الباحثين التربويين بالرغم من أهميّة الأفكار التّعليميّة الواردة في المقدّمة وذلك بالنظر إلى قوّتها وتماسكها المنطقي، وكذا بالنظر إلى تميّزها وأسبقيتها وفاعليّتها في الوقت الحاضر. الأمر الّذي يتطلب إجراء المزيد من الدّراسات والبحوث في هذا الميدان.

٢. نظريات ابن خلدون في التّربية والتّعليم غطّت جانبا كبيرا من النظريات المعاصرة، فما ذكره يصلح ليكون محورا لفلسفة تربويّة عربيّة مشتركة؛ لأنّ انطلق في نظرياته من بيئة عربيّة إسلامية تحتكم إلى العقل والمنطق وعلوم النّفس في مناقشة ومعالجة قضاياها.

٣. ابن خلدون أعطى للعلم والتّعليم الدّور الوظيفي الّذي يؤدّيه في الحياة، وهذا الأخير يقوم بدور بنائيّ تكوينيّ عن طريق اكتساب العقل الفريد وتكوين الملكة عن طريق الربط بين التعليم والممارسة، وهو أمر تزداد الحاجة إليه اليوم.

٤. المقارنة بين المنظور التّعليميّ الخلدونيّ ونماذج الوسائل التّعليميّة الحديثة تكشف عن تناظر قويّ في المفاهيم يكاد يصل إلى حدّ الزعم بأنّ المنهج الخلدوني كان رائد النسق الإصلاحي التّعليميّ؛ وبخاصّة ما تعلّق بطريقة التّدريس والّتي نبّه فيها المعلّم إلى ضرورة توخّي التّدرّج والتّكرار في عرض المادّة العلميّة، والتحلّي بمبدأ التّشويق مع مراعاة استعدادات المتعلّمين والأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية أثناء تلقين العلوم، ومن تمّ يمكننا وصفه بالباحث السّابق لعصره.

إنّ هذا الاستعراض الخفيف لا يمكن إلّا أن يشير إشارات عابرة لبعض النّقاط الأساسية من أفكار ابن خلدون الدّقيقة الناضجة وإلى شيء قليل من اتّجاهه العلميّ الصّارم، وتجريده الأخلاقي وارتفاعه إلى مستوى المشاكل الإنسانيّة الكبرى، وخاصّة منها مشاكل الإنسان العربيّ، ويبدون لنا –رغم كلّ الجهد الّذي بُذل في إبراز الفكر الأخلاقي منها– أنّ هذا العمل ليس إلّا مرحلة أولى من عمل ضخم يمكن أن يكون أساسا لإيديولوجية متكاملة لحياة المجتمع العربيّ في الميادين الاجتماعيّة والسياسيّة والثقافيّة. ونتمنى أن تتضافر عليه الجهود المنسّقة من أبناء الأمّة العربيّة المخلصين لها والباحثين عن نقائصها كما فعل ابن خلدون بقدر ما هم حريصون على إبراز كمالاتها فقد آن لنا أن نتحرّر من طفولتنا في الفخر بعيوبنا وإخفاء أمراضنا عن أنفسنا لأنّ من أخفى عن نفسه مرضه أوشك أن يقتله.

هوامش البحث:

(١)- عبد الرّحمن عائشة، تراثنا بين الماضي والحاضر، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٠م، ص١٣٨.

(٢)- يُنظر: محمّد طه الحاجري، ابن خلدون بين حياة العلم ودنيا السّياسة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ١٩٨٠م، ص١٠-١٢.

(٣)- يُنظر: الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، لبنان، ٢٠٠٢م، ط٥، ج٤، ص١٠٦.

(٤)- عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، المؤسّسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، الجزائر، ٢٠٠٨م، ص٦٢٧.

(٥)- المرجع نفسه، ص٦٢٨.

(٦)- عبد الرّحمن بن خلدون، التّعريف بابن خلدون ورحلته شرقا وغربا، تحقيق محمّد بن تاويت الطنجي، مطبعة لجنة التأليف والتّرجمة والنّشر، ١٩٥١م، ص٤.

(٧)- ابن خلدون، المقدّمة، دار القلم، بيروت، ١٩٨٤م، ط٥، ج١، ص٥٣٧.

(٨)- المصدر نفسه، ص١٢٥.

(٩)- المصدر نفسه، ص٥٣٣.

(١٠)- المصدر نفسه، ص٤٧٩.

(١١)- المصدر نفسه، ص٤٨١.

(١٢)- ابن خلدون، المقدّمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، لجنة البيان العربيّ، بيروت، ١٩٦٨م، ط٢، ص٧٥١.

(١٣)- المصدر نفسه، ص١٠٠٤.

(١٤)- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(١٥)- المصدر نفسه، ص١٢٣١.

(١٦)- المصدر نفسه، ١٢٣٢.

(١٧)- المصدر نفسه، ص١٢٣٤.

(١٨)- المصدر نفسه، ص١٢٤٤.

(١٩)- يُنظر: بلقيس أحمد وتوفيق مرعي، الميسّر في سيكولوجيّة اللعب، دار الفرقان، عمّان، ١٩٨٧م، ص٨٥-٨٦.

(٢٠)- ابن خلدون، المقدّمة، ص١٢٣٤.

(٢١)- يُنظر: فتيحة حدّاد، نقائص التعليم حسب ابن خلدون والحلول المقترحة من قبله، مجلة حوليات الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، ١٩٩٣م، ص٤٤. ويُنظر أيضا: جورج شهيلا، الوعي التّربوي ومستقبل البلاد العربيّة، دط، ١٩٦١م، ص١٠٥.

(٢٢)- ابن خلدون، المقدّمة، ص١٠٣١، ١٠٣٢.

(٢٣)- المصدر نفسه، ص١٠٣١.

(٢٤)- يُنظر: عبد الله شريط، التّفكير الأخلاقي عند ابن خلدون، ص٦٦١.

(٢٥)- ابن خلدون، المقدّمة، ص١٠٤٤، ١٠٥٥.

(٢٦)- يُنظر: عبد الأمير شمس الدين، الفكر التّربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، موسوعة التّربية والتّعليم الإسلاميّة، دار اقرأ للنّشر والتوزيع، ١٩٧٥م، ط٢، ص٢٠٤-٢٠٥، ابن خلدون بين حياة العلم ودنيا السّياسة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ١٩٨٠م.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2