# الآراء التربوية في فكر ابن خلدون

**ملخص**

تعود الأبحاث التربوية في معظمها إلى التأصيل والتأسيس انطلاقا من نتائج علم النفس وعلم الاجتماع وعلم اللغة، وهي علوم حديثة النشأة لا تزال الأبحاث والدراسات فيها قيد التجريب والتمحيص. وبما هي كذلك فقد يعده بعض المهتمين بشؤون التربية ما تثبته هذه الآراء حول العملية التعليمية وعناصرها جديدا لم يسبق إليه، لكن الحقيقة التي لا يجب إغفالها هي كون قدم ممارسة العملية التعليمية من طرف الإنسان قد جعل من بعض الآراء المبثوثة في الكتب التراثية على درجة كبيرة من الوعي بالعملية التعليمية ومتطلباتها لا تقل عن الوعي المصاحب لها في الدراسات التي تجود بها العلوم السابقة الذكر؛ فهذه الآراء التراثية إن كانت فيما تعالجه قد افتقدت للمصطلحات التي يعتمدها علم التربية كعلم معاصر، إلا أنها في خلفياتها وطروحاتها تتبدى أصلا وتأسيسا للعديد من الآراء التي يتبناها هذا العلم اليوم. وهي آراء قد يقع عليها الباحث في الكتب التراثية متداخلة مع أنساق معرفية أخرى، قد تحتم عليه حال تقاطعه معها فرزها ومن ثم تثمينها كأصل، وهو الجهد الذي تتولى هذه الدراسة تحققه في قراءة لبعض الآراء التربوية لـ(ابن خلدون) في مدونته "المقدمة".

**أ. خلاف مسعودة**
قسم اللغة والأدب العربي
جامعة جيجل
الجزائر

**Résumé**

Dans le domaine de l'éducation, la quasi-totalité des recherches puisent dans les Sciences sociales et linguistiques, considérées comme des Sciences relativement récentes. Faut-il signaler à cet effet que la recherche dans ce domaine demeure au stade expérimental. Pour ces raisons. certains

**إن** الوقوع عما يمكن أن يسمى بالفكر التربوي العربي في التراث العربي-كنسق فكري مستقل بذاته يسهل منطلقات التأصيل لهذا الفكر- قد يبدو أمرا مستبعدا تحققه؛ ذلك أن الفكر التربوي العربي في الكتب التراثية العربية قد امتد زمنيا عبر ثلاثة عشر قرنا، وامتد جغرافيا من المحيط إلى المحيط، ثم هو بعد ذلك -شأنه شأن الفكر العربي بوجه عام-

© جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر 2008.

spécialistes de l'éducation considèrent la production de la connaissance dans ce domaine comme nouveauté scientifique. En outre, faut-il rappeler que la pratique didactique, par l'homme, ne date pas d'hier. Dans ce sens, les opinions et les jugements émanant d'écrits anciens, attestent de l'existence d'une prise de conscience de la fonction didactique. Bien que ces dernières soient pauvres en matières de termes adoptés par l'éducation en tant que science contemporaine, ces opinions peuvent, parfois, s'interférer avec d'autres types de savoir, ce qui conduit à sa valorisation. C'est dans ce contexte que s'insère le présent article qui se veut la confirmation de cette hypothèse à travers la valorisation des travaux d'Ibn Khaldoune dans la « Mouquadima ».

لم يعرف استقلاليته عن الأنساق المعرفية الأخرى. وقد رد ذلك إلى سمة الموسوعية التي اتصف بها مفكرو العرب القدامى وعلماؤهم، وراحت تتلبس كتاباتهم. ليكون تتبع الأنساق الفكرية وتجليها في كتاباتهم محتاجا إلى مسح شامل لما ألف، وفرز تداخله مع الأنساق المعرفية الأخرى. وهو الجهد الذي سعت الدراسة إلى تحققه من خلال الوقوف عند آراء (ابن خلدون) في التعليم والتربية، في محاولة لبيان قيمة هذه الآراء في الفكر التربوي العربي، ومدى اتفاقها أو اختلافها مع ما يتطلبه التعليم والتربية اليوم.

## الآراء التربوية في فكر (ابن خلدون):

إن نظرة فاحصة لآراء (ابن خلدون) في التعليم والتربية، تسمح بتصنيفها من منطلق ما وضعه "علم التربية" من عناصر للعملية التعليمية إلى آراء في المعلم، وأخرى في المتعلم، وثالثة في المادة المعلمة أو المادة التعليمية، ورابعة في طرق التعليم. وستكون هذه العناصر من العملية التعليمية هي نفسها مدار تفصيل الدراسة.

### 1-مفهوم التعليم والتعلم عند (ابن خلدون):

قبل الحديث عن عناصر العملية التعليمية في تفصيلات لآراء (ابن خلدون) فيها، يبدو من الضروري الوقوف عند مفهومه للتعليم والتعلم. يعرف (ابن خلدون) التعليم فيقول: "التعليم للعلم من جملة الصنائع. ذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلا وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي"[i]. كما عرف التعلم في قوله: "على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"[ii]؛ فالتعليم عند (ابن خلدون) صناعة. والصناعة بلغة العصر قد لا تعني المهنة للتعليم وحسب، مما يساوي في ذلك بين المتمكن منها وغير المتمكن، بل تتجاوزها إلى الفن؛ فالملكة التي تعد عنده معيارا يميز المعلم المقتدر عن المعلم غير المقتدر هي المهارة المصقولة

بالتدريب والممارسة، وقد قال فيها "صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته"[iii]. والتعلم كصناعة لا يكتفي بالمعرفة السطحية، بل يتجاوزها إلى التمكن المحيل على التعمق والتخصص.

إن (ابن خلدون) حين يجعل التعليم صناعة لا يخرج عما خصه به السابقون عليه في تعريفهم؛ فـ(الغزالي) قد جعل التعليم صناعة فيما اصطلح عليه (صناعة التعليم). وهي عنده من أشرف الصنائع، ذلك أن الصنائع حسبه متباينة؛ منها العالية الشأن، ومنها المنحطة الشأن. وعلو شأنها من انحطاطه يعود إلى مادة الصناعة في تعارف الناس عليها بين رفعتها ووضاعتها. فلما كان التعليم متصرفا حسبه في قلوب البشر ونفوسهم وكان القلب أشرف شيء في الإنسان وأشرف المواد على الإطلاق، كان أشرف الصنائع، وكانت صناعة المعلم هي تكملة القلب وتطهيره وتقريبه من الله عز وجل[iv].

و(الغزالي) إذ يجعل التعليم تطهيرا للقلب –ومن ثم للإنسان- وتقريبه إلى الله بإكمال فضائله وأدبه، لم يخرج عن إطار تصوره القائم على أسلمة العلوم[v]؛ فكما كانت التربية في عمومها عنده –والتعليم جزء منها، كجانب تلقيني للعلم- تدور في فلك تعليم محاسن الأخلاق التي تصون الطفل عن النار، كان على التعليم في جانبه التربوي أن يتضمن تنبيها دائما للمتعلم على أن الغرض من طلب العلم التقرب إلى الله تعالى دون الرياسة والمباهاة[vi]. وإذا التمس في تصور (الغزالي) ما يمكن أن يعد نموذجا للفكر التربوي العربي الإسلامي المعتمد على الدين الإسلامي في استنباط الأسس التربوية، فإن (ابن خلدون) لا يبدو مبتعدا عن هذا المسعى، وإن كانت آراؤه في التعليم تنحى نحو الشمولية أكثر. فما كان منه من وقفات مع بعض العلوم، في سعيه لإبطال علميتها، لانعدام الفائدة منها وتعارضها مع العقيدة، من مثل ما كان منه في إبطال صناعة النجوم، وإبطال ثمرة الكيمياء، استنادا لما كان قد وضعه من تصنيف للعلوم؛ بين علوم مقصودة لذاتها كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه، وعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب[vii]، قد جعل منطقه يوافق منطق (الغزالي) الذي صنف العلوم إلى معارف مذموم قليلها وكثيرها، وعلوم محمود قليلها وكلما كثرت كانت أفضل، ومعارف يحمد فيها قدر معين ويذم التعمق فيها[viii]. ويتعمق هذا الاتفاق بينهما أكثر، حين يجعل (ابن خلدون) العلوم المقصودة بذاتها مستأثرة على غايات العلم، في ضرورة التوسع فيها، والابتعاد عن التوسع في العلوم الآلات لأنه إخراج لها عن كونها وسيلة لفهم العلوم التي هي غايات ومقاصد، فيقول: " فأما العلوم التي هي مقاصد فلا حرج في توسعة الكلام فيها وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار فإن ذلك يزيد

طالبها تمكنا في ملكته وإيضاحا لمعانيها المقصودة وأما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالهما فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي الآلة لذلك الغير فقط ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل لأن ذلك يخرج بها عن المقصود"[ix].

**2- آراؤه في المعلم:**

إن في تعريف (ابن خلدون) للتعليم، ما يعد تحديدا لدور المعلم في العملية التعليمية، وذكرا لبعض الخصال التي يجب أن تتوفر فيه. وما كان ليفهم من تعريفه للتعليم تداخل بين مفهومي التعليم والتعلم عنده، حين أشار في تعريفه للتعليم وللتعلم إلى الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، بما يعد ملكة أو مهارة، ثم تأكيده على تحصيل المتعلم للملكة في قوله: "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"[x] بما قد يعد أسمى درجات اكتمال المعرفة. ثم تفريق فوق ذلك بين الملكة والوعي، بما قد يعد درجة أدنى أو مستوى أقل بكثير من مستوى الإبداع والتفنن والاستيلاء. ليس في الحقيقة -رغم إمكانية نحو هذا المنحى في الفهم-سوى إحالات لما على المعلم التحلي به من صفات ومهارات. وإن كان النزوع إلى ذلك الفهم المغلوط قد يتدعم أكثر بما يعرفه المفهومان في المؤلفات المتخصصة من تداخل، يعود في الأصل للتداخل بين العمليتين أو الجهدين؛ جهد المعلم في التعليم وجهد المتعلم في التعلم وصيرورتهما في تواكب زمني ومكاني في معظم الأحوال. فلابد من الإشارة إلى أن "علم نفس التعلم" -في إطار تخصص العلوم وتمايز مصطلحاتها- حرص على وضع حد للتداخل بين التعليم كعملية ناتجها هو التعلم؛ فـ" التعلم علم يبحث في ظاهرة تعديل أو تغيير سلوك كائن الحي أما التعليم فإنه إجراء تكنولوجي يستخدم سيكولوجيا التعلم بالإضافة إلى علوم أخرى لتحقيق أهداف تربوية معينة"[xi].

والملكة عند (ابن خلدون) بمعنى المهارة شرط يجب توافره في المعلم، فهي عنده الدفة التي تقود العملية التعليمية، وافتقار المعلم لها يكون مدعاة لسلوكه في المتعلمين سلوكا ينافي الأخلاق ويجني على رغبتهم في التعليم، وقد جعل الضرب في اعتماد المعلم له أو تجنبه معيارا للحكم على ملكته في اكتمالها أو نقصانها فيقول: " إرهاف الحد في التأديب مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة"[xii]. وتحقق هذه الملكة بالتدريب والممارسة والإطلاع هو ما جعل (سعيد إسماعيل علي) في كتابه "الفكر التربوي العربي الحديث" يؤكد على أن تعريف (ابن خلدون) للتعليم بأنه يتجاوز العلم إلى المهارة أو الفن توضيح لإمكانية هذا التعليم على التأثير في المتعلمين، ومن ثم إحداثه للتغيير والتطوير والإصلاح[xiii]. و(ابن خلدون) بحسب ما تقدم من آرائه في المعلم يتفق مع الفكر التربوي المعاصر في نقطتين: الأولى أنه يفرق بين التعليم

والتعلم، كمصطلحين متمايزين، في إحالة الأول على جهد المعلم، وإحالة الثاني على جهد المتعلم أو نتاج الجهد الأول. والثانية أنه إذ يجعل التعليم صناعة فهو اتفاق مع "علم التربية" -من جانب اهتمامه بخصائص المعلم ودوره في العملية التعليمية- الذي يجعل التعليم فنا يلزم المعلم بامتلاك مهارة التدريس التي تحفز المتعلم وتستثير دوافعه للتعلم، إلى جانب إلمامه بمجال مادته وامتلاكه للكفاية المعرفية التي تسمح له بتقديم المعلومات والمعارف المناسبة للمتعلمين[xiv].

إن التمايز الذي ينص عليه تعريف (ابن خلدون)، بين فهم الصناعة والوعي بها كمعرفة جزئية أو ناقصة، وبين فهم الصناعة والوعي بها مع إحاطة بمسائلها جميعا في تمييز لأصولها عن فروعها، هو الحد الفاصل بين المعلم المتمكن، المسيطر على صناعته، في إلمامه بكل جوانب المادة التي يقدمها للمتعلمين، ووصول فيها إلى التفنن والإبداع الذي يلهب حماسة المتعلم ويحثه على الاستزادة. وبين المعلمن المتدرج في الصناعة الواقف منها عند حدود الفهم الجزئي الذي يؤدي إلى القصور في إيصالها إلى نتائجها وتحقيق أهدافها، ومن ثم عدم حدوث ناتجها وهو التعلم. وهو تصور يؤكده عليه "علم التربية"، خاصة والتعليم في أحد تعاريفه المعاصرة "جهد شخصي لمساعدة الفرد على التعلم للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة، فعملية التعليم هي عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد على حصول التعلم"[xv] .

إذا كانت الآراء السابقة من (ابن خلدون) قد فصلت في الكفاءة العلمية للمعلم، فإنه في المثال الذي ساقه لأحسن مذاهب التعليم عنده يقدم جوانب من شخصية المعلم تعكس ما يتوقعه (ابن خلدون) من صفات وخصائص نفسية للمعلم؛ ففي أوامر (الرشيد) لـ(خلف الأحمر) معلم ابنه التي نقلها في قوله: " لا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها، من غير أن تحزنه فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة"[xvi]، تتضح فيها أدوار للمعلم وصفات؛ فمن أدواره:

-تعليم المتعلم ما يفيده في الحياة. وفي ذلك ربط للمادة العلمية المقدمة في الصغر بوظيفيتها وقيمتها في الواقع.

- تخصيص وقت التعلم لتلقين المتعلم ما يفيده في حياته من معارف وأخلاق وقيم وكل ما من شأنه أن يقدم نفعا، وبكون صقلا لشخصيته.

-الحرص على إثارة اهتمام المتعلم وذلك يدخل في مهارات التعليم.

-الابتعاد عن إرهاق المتعلم بجعل وقت التعليم كله جد وعمل فيتعب المتعلم وينفر من العلم. وبالمقابل عدم الإطالة في لحظات الراحة فيستحلى اللهو ويذهب عنه الجد في العمل ويتعود على الكسل والراحة.

-الابتعاد عن العقاب الجسدي في تقويمه قدر المستطاع إذا كانت هناك إمكانية لتحقيقه بالرفق واللين.

لتكون من صفاته: الحرص على الوقت لأنه المثال للمتعلم، والحزم والصرامة في المواقف التي تستدعي ذلك، مع اللين والتسامح في المواقف التي تتطلب ذلك، وقبل ذلك كله التمكن من العلم مادة التعليم وامتلاك مهارات التدريس. والملاحظ أنها مهام وصفات للمعلم، أهميتها كامنة في مقدار ما تحققه للمتعلم من تكوين معرفي وتكوين للشخصية بما يعد تداخلا وتقاطعا بين التربية والتعليم، خاصة في المراحل الأولى من تعليم المتعلمين الصغار. وهو التقاطع الذي يسجله "علم التربية" بينهما[xvii]. وهي مسائل يعالجها فيما يعرف بدور المعلم وخصائصه في العملية التعليمية[xviii].

**3-آراؤه في المتعلم:**

يورد (ابن خلدون) العديد من الآراء التي تؤكد انتباهه لعلاقة الحالة النفسية للمتعلمين بتحصيلهم العلمي، وتأكيده على ضرورة اهتمام المعلمين بها؛ فقد وقف عند بعض الخصائص النفسية للمتعلمين، وحاول إبراز أثر المعلم في تشكيلها. وقد تباينت هذه الآراء عنده بين ما كان له علاقة بـ"علم الاجتماع التربوي"، وبـ"علم النفس التربوي"، وبـ"علم النفس اللغوي"، وبـ"علم النفس البيداغوجي" أيضا، كمسائل وقضايا تعالجها هذه العلوم.

**3-1 في الجانب النفسي للمتعلم:**

من أوضح الآراء التي تؤكد اهتمام (ابن خلدون) بالجانب النفسي للمتعلمين، تلك التي حدد فيها موقفه الرافض لاعتماد الضرب وسيلة للردع في التربية عموما؛ فقال: "ينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يشدوا عليهم في التأديب (وقد) قال أبو محمد بن أبي زيد في كتابه الذي ألفه في حكم المعلمين والمتعلمين فقال لا ينبغي لمؤدب للصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا، إليه على ثلاثة أسواط ومن كلام عمر رضي الله عنه من لم يؤدبه الشرع لا أدبه الله حرصا على صون النفوس من مذلة التأديب"[xix]. إن (ابن خلدون) إذ يؤكد منعه لضرب المتعلمين، لا سيما الصبيان أو أصاغر الولد منهم يتفق في ذلك مع ما يؤكد عليه "علم النفس التربوي" وتحديدا "علم نفس التعلم" منه، في استبعاد الضرب وسيلة للتربية والتعليم على حد سواء[xx]. فقال: "إرهاف الحد في التأديب مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة"،

فالتعنيف المستمر يذهب نشاط المتعلم ويخمد عزيمته، وهو فوق ذلك دليل على سوء الملكة عند المعلم؛ فالمعلم الممتلك للصنعة -حسب تعريفه للتعليم- يمتلك لفنون التدريس ومهاراته التي من المفروض تسعفه بالحلول التي تتصدى لمعوقات التعلم، فـ"على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة"[xxi] .وهي حلول لا يمكن فهمها بعيدا عن طرق التعليم ووسائله التي تحتل جانبا مهما في أبحاث "علم التربية" المتعمق في نظريات التعلم وعناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ووسائل تعليمية وطرق وإجراءات تعليمية.[xxii] .

إن رفض (ابن خلدون) للإفراط في معاقبة المتعلمين وضربهم، مبني على ما ينص عليه الفكر التربوي الإسلامي الذي لا يرى في الضرب وسيلة للتربية والتأديب إلا في حالات خاصة، دون أن يتسم بالإفراط المؤذي أو المنفر[xxiii]، وهو ما جعله يحدد الضرب -أن كانت ثمة مدعاة له- بثلاثة أسواط، قد تأخذ بعد الردع أكثر منه بعد الإذلال، مستدلا على ذلك بقصة الرشيد مع معلم ابنه، كنموذج من أحسن مذاهب التعليم، كان جانب المعاملة فيما يتعلق بعلاقة المعلم بالمتعلم في قوله: "... لا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها، من غير أن تحزنه فتميت ذهنه، ولا تمعن في مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة"[xxiv].

يرجع (ابن خلدون) سبب رفضه الضرب وسيلة ترهيب في التعليم، إلى تأثيره السلبي في التحصيل العلمي للمتعلم، فيقول: "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس أبساطها وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيادي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث التمدن والاجتماع وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله ...بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدا إنسانيتها فارتكس وعاد في أسفل السافلين"[xxv]، وهو في ذلك متفق مع ما يؤكد عليه "علم النفس التربوي" في مسألة العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل العلمي للمتعلمين، حين يرى أن "العنف يطال النتائج المدرسية للأطفال ضحايا العنف، فمستويات تعرضهم للعنف إذ تولد فيهم الاكتئاب والقلق، لها أثر على النتائج المدرسية. وكلما كان الطفل عرضة للعنف كلما كانت كفاءاته المدرسية ضعيفة"[xxvi]. وهو قفي ذلك يخالف (الغزالي) الذي لا يرى حرجا في استعمال الضرب وسيلة ترهيب في التربية، وهو ما أرجعه عبد الباري محمد في كتابه "التربية الإسلامية

للطفل" إلى اختلاف عامل الزمن وأثره في التركيبة الاجتماعية بين بيئة (ابن خلدون) وبيئة (الغزالي)[xxvii].

وبالوقوف ثانية عند المثال الذي ساقه (ابن خلدون) كنموذج للتعليم، تتحدد بعض الجوانب النفسية التي يجب أن يهتم بها المعلم؛ فقوله -على لسان الرشيد دائما-: "... لا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها، من غير أن تحزنه فتميت ذهنه"، إشارة إلى أهمية الاستعداد النفسي للمتعلم، وعلاقته بالتحصيل العلمي والمعرفي، ومدى تأثره سلبا أو إيجابا بالظروف والأجواء التي تتم فيها عملية التعليم وكذا مدى علاقته بالمادة التعليمية وطرق تقديمها وأساليبها وحجمها الزمني. أما قوله: "لا تمعن في مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة"، فإشارة إلى التأثير الكبير الذي تلعبه شخصية المعلم في المتعلم، وعلاقة ما يبدر منه من تصرفات ومواقف في تكوين شخصية المتعلم. وهو ما يؤكده في قوله: "البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل تارة علما وتارة تعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة"[xxviii]. وهي قضايا جوهرية لا يتردد "علم التربية" في الإفادة من "علم النفس" بفروعه وأبحاثه المتعلقة بالتربية والبيداغوجيا في تغطيتها ومعالجتها كمبادئ نظرية ثم كخيارات وأسس للتطبيق[xxix].

**2-3 في علاقة التكوين النفسي من الشخصية بالتكوين الاجتماعي:**

إن رفض (ابن خلدون) التعسف والضرب والقهر في التعليم لم يكن لأسباب نفسية فحسب، بل يرجعه إلى أسباب اجتماعية تستأنس بأفكاره كمؤسس لعلم الاجتماع؛ فقد لاحظ أن التعسف والشدة تفقد التعليم قيمته أو غايته الاجتماعية المتمثلة في التأكيد على المعاني الإنسانية على اعتبار التعليم بناء وصقلا لشخصية المتعلم الذي هو في النهاية فرد من المجتمع، وغياب هذه الغاية عن التعليم تعني تراجعه عن دوره كمسهم في العمران والحضارة؛ فما قد يخلفه التعنيف المستمر من خوف لدى المتعلم حسب (ابن خلدون) سيدفعه إلى محاولة تجنب الضرب بالمكر والخديعة وادعاء الفهم، مما قد يرسخ هذه الصفات في المتعلم ويجعلها حاضرة أثناء التعامل مع الآخرين، وبذلك يكون التعليم قد أدى دورا معكوسا، بدل قضائه على الممارسات السلبية بات يعززها، فيذهب ذلك عنه غايته الاجتماعية في إعداد الأفراد الصالحين. وهو ما يعالج في "علم الاجتماع" ضمن التطبع الاجتماعي[xxx]. وبذلك يكون ربط الضرب بالتطبع الاجتماعي- ومن ثم تأكيد علاقته بالجانب الأخلاقي للمتعلم- وهو جانب على علاقة وطيدة بالتربية، يجعل التعليم عند (ابن خلون) مرتبطا بالتربية، وهو الربط الذي جعل التربية والتعليم تعالجان في تداخل بين مفهومهما[xxxi].

**4-آراؤه في طرق التعليم:**

تحدد فيما سبق عرضه من صفات وأدوار للمعلم، أنها كانت ضمن ما ساقه (ابن خلدون) كأحسن المذاهب في التعليم؛ فقال: ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده"[xxxii] ، مما يفهم على أن توفر الصفات السابق الحديث عنها في المعلم تجعل من حصصه التعليمية على درجة من الكمال؛ فابتعاده عن تضييع الوقت، والحرص على نفعية المادة المعلمة، وعرضها في أسلوب يحث المتعلم على المتابعة والاستزادة في بعده عن الإكثار والإسراع الباعث على التعب والعجز والمسبب بعد ذلك للنفور، ثم تقديم ذلك كله بطريقة لا تلغي سلطة المعلم ولا تتجاوز مقدرة المتعلم وتركيبته النفسية، مما يمكن أن يحيل عليه أمر (الرشيد) لمعلم ابنه (خلف الأحمر)، كله قضايا عالجها علم التربية في استفادته من العلوم السابق الإشارة إليها .

أما المنهج الأمثل عند (ابن خلدون) في التعليم عموما هو منهج التلقين؛ فيقول في "فصل في أن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم": "البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم، وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكة ورسوخها"[xxxiii].

إن (ابن خلدون) إذ يجعل الحفظ عن المشايخ من كمال الملكة أو العلوم ورسوخها في الذاكرة، منتصرا في ذلك لملكة الحفظ الصم عن غيرها من الملكات، يقف موقفا مغايرا لما يحث عليه "علم التربية" في جديده؛ إذ تركز الدراسات التربوية المعاصرة – في استفادة منها من الدراسات النفسية المتخصصة[xxxiv]-على التمييز بين التعليم كتلقين يجعل المتعلم وعاء يمتلأ بالمعلومات والمعارف التي يسوقها المعلم دون إسهام من المتعلم أو مشاركة، وبين التدريس الذي يركز على تفاعل المتعلم ومشاركته في الدرس[xxxv]، لكن الحقيقة التي قد لا يبدو من الحكمة تجاهلها حول أهمية الحفظ في صقل معارف المتعلم ودفع المحاكاة المبنية عليه لاستيعاب المتعلم وتمكنه من المادة المقدمة له، قد تكشفها ما قد يحمله تعدد الآراء بتعدد المشايخ وتباينها بتباين خلفياتهم الفكرية من أرضية صلبة للتخصص الذي لا يستغني عن التأسيس انطلاقا من آراء السابقين قبولا أو رفضا، إثباتا أو نفيا، ومن ثم التحدث بعد ذلك عن التميز في العلم، والتفرد بالإضافة فيه لدى هذا المتعلم أو ذاك مما قد يعد تفوقا للتلميذ على أستاذه كحصيلة نهائية لعملية التعلم.

وإلى جانب التلقين الذي يعده المنهج الأمثل في التعليم، يفصل (ابن خلدون) الحديث عن الطريقة المثلى في تصوره، في تلقين المادة العلمية، ففي قوله: "اعلم أن

تلقين المتعلمين للعلوم إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل في كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يتحصل له ملكة ذلك العلم إلا أنها قريبة وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك المرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا أوضحه وفتح له مقفلة فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت يحصل في ثلاثة تكررات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه"[xxxvi]، يؤكد على التكرار كمبدأ أساسي للتحصيل، كما يؤكد في الآن نفسه على مبدأ آخر هو التدرج في تقديم المادة التعليمية، بدءا بالسهل منها ووصولا إلى الصعب، مع التركيز على التأصيل للعلم وبيان اختلاف الآراء فيه، لأن غاية التعليم عنده هو إيصال المتعلم إلى الملكة أو المهارة أو ما يمكن أن يسمى اليوم بالتخصص. ويزيد على التدرج مبدا البساطة، مؤكدا على الابتداء بالأمور البسيطة ثم التدرج وصولا إلى الصعبة منها، وهوما يؤكده قائلا: "والمتقدم منها في التعليم هو البسيط لبساطته أولا ولأنه يختص بالضروري الذي تتوفر الدواعي على نقله فيكون سابقا في التعليم"[xxxvii] ليكون مبدأ التدرج الذي يشير إليه هو ما يؤكد عليه "علم التربية" في جانبه البيداغوجي، وهو استفادة من "علم النفس التعليمي" في اهتمامه بالقدرات العقلية والذهنية للمتعلمين[xxxviii]، وهو الاهتمام نفسه الذي وعاه (ابن خلدون) كوعي منه لاختلاف القدرات بين المتعلمين وعلاقتها بالتحصيل حين أشار إلى أن التكرارات الثلاثة التي يحققها التدرج قد تكون كافية حد الزيادة لبعض المتعلمين، كما يمكن أن تكون غير كافية للبعض الآخر، فيقول: "... وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت يحصل في ثلاث تكررات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ملا يخلق له ويتيسر عليه"[xxxix].

**5- آراؤه في المادة التعليمية:**

في تأكيد (ابن خلدون) على الرحلة في طلب العلم وأخذ العلم عن المشايخ والتردد على عدد كبير منهم، يبدو كمن يقدم الحل لمشكلة تعليمية في عصره، هي كثرة التآليف المختصرة للمطولات من الكتب في العلوم، وهي في كثرتها جمحت الرغبة في الرحلة لطلب العلم، وبدت محققة للكفاية من المعرفة، فيقول في بيان أثر ذلك: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والانحناء في العلوم يولعون بها ويدونون منها

برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن فصار ذلك مخلا بالبلاغة وعسيرا على الفهم وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريبا للحفظ كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه وابن مالك في العربية والخونجي في المنطق وأمثالهم وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد"[xl] ، فهذه الاختصارات في اعتمادها حصر المسائل وتقليص المادة، أخلت بالفهم، ومن ثم بالملكة، وأحالت العلوم جميعها في سعي الطالب وراء تحصيلها غاية، مخرجة لها إن كانت من العلوم الآلة عما وضعت له من كونها وسيلة لتحقيق غاية. وربما هو ما يجعل تناول الكتب التراثية اليوم صعبا على المختص قدر صعوبته على المبتدئ، لاكتفاء الكتب الشارحة أو المختصرة لها لاسيما في العلوم اللغوية بالجانب التعليمي، الذي قد يغفل الخلفية الفلسفية أو الفكرية لتلك العلوم. والمختصرات إذ تتسم بالغموض في مادتها فإن تحقيقها حسبه لمبدأ التكرار منعدم أو صعب؛ فما قد يعلق منها في الذهن مآله النسيان بعد مدة. وهذا ما أوضحه، فقال عنها: "وهي من سوء التعليم كما سيأتي ثم فيها مع ذلك شغل كبير على المتعلم يتتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم لتزاحم المعاني عليها واستخراج المسائل من بينها لأن ألفاظ المختصرات نجدها لذلك صعبة عويصة فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت ثم بعد ذلك كله فالملكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات إذا تم على سداده ولم تعقبه آفة فهي ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة لكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإطالة المفيدين لحصول الملكة التامة وإذا اقتصر على التكرار قصرت الملكة بقلته على المتعلمين فاركبوهم صعبا بقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها[xli].

وكما رفض الاختصارات في العلوم، لأنها تسقط عن العلم الكثير من الشروح المعينة فتحيله عبارات مفتقرة للمعنى تعيق الاستيعاب والفهم، يرفض أيضا كثرة التآليف فيقول: " اعلم أن مما يضر بالناس في تحصيل العلوم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات قي التعليم وتعدد طرقها ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك وحينئذ يسلم له منصب التحصيل فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها ومراعاة نطقها ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها فيقع القصور ولا بد دون رتبة التحصيل"[xlii]. وسبب رفضه كثرة التآليف في العلوم هو كثرة المصطلحات التي قد يعتمدها المؤلفون، وتباينها بينهم في التوظيف مما يعيق الفهم

ويبدد الجهود في محاولة حفظها جميعها. والتعدد المصطلحي في الحقيقة من أمراض اللغة العربية، يعالجه "علم المصطلح"[xliii].

إن رفض (ابن خلدون) لكثرة التآليف، يجب ألا يعد تناقضا مع ما أكد عليه سابقا من الرحلة إلى المشايخ، بل يبدو داعيا لهذه الرحلة ومؤكدا عليها لأنها تغدو السبيل الوحيد لأخذ المصطلحات من مصادرها، وفهم أبعادها الدلالية في سياقاتها الكلامية المخولة لطرح الأسئلة والاستفسار عما استعصى فهمه، وهي الإمكانية التي لا يحققها الكتاب.

وعن المادة المناسبة كمحتوى تعليمي، يسجل (ابن خلدون) من معاينته لواقع التعليم في المغرب وافريقية والأندلس تمايزا بين تعلم اللغة والأدب وتعلم العلوم بينهما؛ فسجل على أهل المغرب وافريقية قصورهم في اللغة والإبداع لاكتفائهم بحفظ القران دون روائع الأدب، مقابل إلمامهم ببعض العلوم، بينما سجل على أهل الأندلس براعتهم في اللغة وتميزهم في الإبداع لجمعهم بين تحفيظ القران بحفظ روائع الإبداع العربي مقابل تراجعهم في العلوم[xliv]، وهو ما دفعه إلى استنتاج مذهب قال فيه: " من المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معا فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما لما فيه من انقسام البال وانصرافه عن كل منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معا ويستصعبان ويعود منهما بالخيبة وإذا تفرغ الفكر لتعلم ما هو بسبيله مقتصرا عليه فربما كان ذلك أجدر بتحصيله"[xlv]، وهو ما يرفضه "علم التربية" في إطار ما تتبناه المدارس من تكامل بين المواد العلمية، حيث يقدم للمتعلمين أساسيات علوم متنوعة دفعة واحدة، مقسمة حسب درجة تعقيدها، على المراحل التعليمية كاملة، مع مراعاة استبعاد لبعضها، حين يرتقي الطالب في سلم التعليم ويدخل مجال التخصص[xlvi].

إن الآراء السابقة من (المقدمة)، إذ تسجل اقترابا من عناصر العملية التعليمية، واتفاقا مع ما تطرحه العلوم الحديثة المهتمة بالتربية والتعليم من آراء وقفت الدراسة عند بعضها، فلابد أن يتأكد مهما لهذه الآراء من قيمة تأصيلية للأبحاث التربوية العربية المعاصرة.

## الهوامش

[i]- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: المقدمة، تحقيق: ا.م. كاترمير، مكتبة لبنان،م2، 1996، ص376.
[ii]- المصدر نفسه، ص306.
[iii]- المصدر نفسه، ص306.
[iv]- محمد سمير حسانين: مهنة التعليم، دلتا للكمبيوتر والطباعة والتصوير، طنطا، مصر، ط3، 2003، ص21.
[v]- المرجع نفسه، ص22.

[vi]- المرجع نفسه، ص22.
[vii]- ابن خلدون: المقدمة،م3 ص258.
[viii]- المرجع نفسه، ص31.
[ix]- ابن خلدون: المقدمة،م3 ص258
[x]- المصدر نفسه، م2، ص306.
[xi]- مريم سليم: علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص22.
[xii]- ابن خلدون: المقدمة، ص266.
[xiii]- سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1987، ص15.
[xiv]- فؤاد سليمان قلادة: الأساسيات في تدريس العلوم، دار المعرفة الجامعية، 2004، ص26. وينظر: أحمد حساني:دراسات في اللسانيات التطبيقبية –حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية، ابن عكنون، الجزائر، 2000، ص130 وما بعدها
[xv]- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص265.
[xvi]- ابن خلدون: المقدمة، م3، ،ص266.
[xvii]- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص16.
[xviii]- المرجع نفسه، ص320.
[xix] - ابن خلدون: المقدمة،م3،ص266.
[xx]- Gustave-Nicolas Fisher/ Psychologie des violences sociales, Dunod, Paris, 2003, p100-101.
[xxi]- ابن خلدون: المقدمة، م2، ص306.
[xxii]- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص27 وما بعدها.
[xxiii]- عبد الباري محمد داوود: التربية الإسلامية للطفل، مكتبة ومطبعة الأشعاع الفنية، ط1، 2003، ص179 وما بعدها.
[xxiv]- ابن خلدون: المقدمة،م3، ص266.
[xxv]- المصدر نفسه، صص 265،264.
[xxvi]-p 100. Gustave-Nicolas Fisher/ Psychologie des violences sociales
[xxvii]- عبد الباري محمد داوود: التربية الإسلامية للطفل، ص 180.
[xxviii]- ابن خلدون: المقدمة، م3، ص276.
[xxix]- ينظر: أحمد حساني:دراسات في اللسانيات التطبيقبية –حقل تعليمية اللغات-ص45 وما بعدها، و عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص 219 وما بعدها، وديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل ن ترجمة: ناظم الطحان، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ج2، 1996نص 11 وما بعدها و247 وما بعدها.
[xxx]- عبد الباري محمد داوود: التربية الإسلامية للطفل، ص179، وديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل، ج2،ص307 وما بعدها.
[xxxi]- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ص16.
[xxxii]- ابن خلدون: المقدمة،م3، ص266
[xxxiii]- المصدر نفسه، ص267.
[xxxiv]- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم،ص ص93 126.
[xxxv]- فؤاد سليمان قلادة: الأساسيات في تدريس العلوم، ص24، و عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم،ص 305 وما بعدها.
[xxxvi]- ابن خلدون: المقدمة،م3، ص 251.
[xxxvii]- ابن خلدون: المقدمة، م2، ص306.
[xxxviii]- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، صص223-253، وديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل، ج2،ص137 وما بعدها، و379 وما بعدها. و ناديا هايل السرور: تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر، ط1، 2005، ص13 -15.
[xxxix]- ابن خلدون: المقدمة، م3 ، ص250.

[xl]- المصدر نفسه، ، ص250.
[xli]- المصدر نفسه، صص250-251.
[xlii]- المصدر نفسه، ص248.
[xliii]- محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، مكتبة غريب، مصر،دط، دت، فصل التعدد المصطلحي.
[xliv]- ابن خلدون: المقدمة، م3، ص253.
[xlv]- المصدر نفسه، ص254.
[xlvi]- ناديا هايل السرور: تعليم التفكير في المنهج المدرسي، ص16 وما بعدها.