Route Educational & Social Science Journal

Volume 5(12), October 2018

Artical History

Received/ Geliş	Accepted/ Kabul	Available Online/yayınlanma
26.7.2018	15.9.2018	1.10.2018

أبجديات المنهج التّعليميّ في الفِكر الخلدُونيّ

د. بركاهم العلوي

المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة –الجزائر

د. دنيا باقل

جامعة ابن خلدون تيارت– الجزائر

الملخص

تعد القضايا التّعليميّة التّعلميّة من الموضوعات المهمة و التي شغلت الدّراسات اللّغوية القديمة و الحديثة، فإذا قصدنا تاريخ التّراث الاسلاميّ بالبحث في زاوية التّعليم، شهدنا فكرا تربويّا راقيا تجلّى في كتابات عديدة لأعلام متميزين أمثال: ابن سحنون، ابن جماعة، الغزالي، ابن خلدون.... ؛ و يعد هذا الأخير من أبرز العلماء الذين قدموا الكثير للفكر التّعليميّ التّعلميّ خاصة و أن أفكاره تمس الواقع التّعليميّ هذا الحس الخلدونيّ الذي ما يزال بين أروقة العلم و مواقع المعرفة، و رحاب البحث.

و من هنا جاءت ورقتي تروم الوقوف على أبرز معالم المنهج التّعليميّ و المقدمات المنهجيّة لابن خلدون ، فتشكلت لدينا اشكاليّات متمثلة في تلمس حدود المنظور و فلسفة ابن خلدون في التّعليم و جودته من حيث إنّه صناعة على حد قوله، مسلّطة الضّوء على المثيرات الاستفهاميّة الآتية : ما هي أبجديات و مكونات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة عند ابن خلدون؟ و ماهي اسقاطات منهجه التّعليميّ على الواقع التّعليميّ في عصرنا هذا، و ما دورها في جودة التّعليم ،و التي أسست إلى بصمة عميقة لا يزال التّاريخ يحفظها .

الكلمات المفتاحية: العمليّة التّعليميّة، التّعلميّة، ابن خلدون، المنهج، الجودة، المعلّم، المتعلّم، المنهاج، الملكة.

The principles of educational method of Ibn Khaldoun thought.

Abstract

The educational learning issues are important topics that have occupied the old and modern linguistic studies,and if we make researches about education in the Islamic heritage history ,we notice a high educational thought which was reflected on many writings for excellent writers such as: Ibn Sahnoun, Ibn Jamaa, Al Ghazali, Ibn Khaldoun and others.The latter was one of the most famous scientists who have provided a lot of ideas about educational learning thought especially that his ideas were so close to the reality. This Khaldounian sense –if we can say- is still among knowledge sites and research domain.

And from here,my paper stands on the most important basis of the educational method and methodological introductions of Ibn Khaldoun,thus we wonder about what is beyond the limits of what we know about Ibn Khaldoun as well as his philosophy in education and its quality. My paper highlights the queries and the questions that follow: What are the principles of the educational learning operation of Ibn Khaldoun ? What does this operation consist of ? How is his educational method applicated on the reality nowadays and how can it affect the education quality ?

Key Words:Educational operation , learning operation , Ibn Khaldoun , method , quality , educator learner , curriculum , aptitude.

المقدمة

لقد شهد ابن خلدون"[1]" في حياته فترة حرجة في التّاريخ الإسلاميّ فها هي الدّولة المرينيّة تحاول توحيد ما تشتّت في أقطار المغرب الأقصى و الأوسط والأدنى، وإن كانت كالّذي ينفخ في قرب مقطوع بسبب كثرة التّناحر ومحاربة القبائل بعضها البعض، ممّا جرّ ضعفا على ضعف، جعل حلم التّوحيد الذّي كان في عهد المرابطين والموحّدين بعيدا.

إنّ صاحبنا قد عايش هذه الأحداث، ورأى ما رأى من انتهاكات ومضايقات، واضطرابات في بلاد الشّام ومصر والأندلس، ناهيك عن المغرب وما أعقب ذلك من آثار اجتماعيّة واقتصاديّة ودينيّة وعلميّة على جميع الأصعدة.

ولعلّ ما زاد من حدّة الفتن والقلاقل الصّبغة التّي اتّسمت بها قبائل البدو من شدّة وحدّة وصفة للأعراب بمفهومها الدّينيّ أدّت إلى زعزعة الاستقرار الأمنيّ والعمرانيّ بسبب زحفها نحو المناطق الخصبة أملا في العيش، وهروبا من القحط والجفاف. الأمر الّذي أدّى إلى تطاحن وحروب دائمة يكون النّصر فيها غالبا للقبائل البدويّة نتيجة قوّتها وبأسها.

وقمينٌ بالذّكر أن نشير إلى تولّد أزمات اقتصاديّة واجتماعيّة يمكن أن نصفها بالصّراع الوجوديّ والبحث عن الكفاية الغذائيّة وتأرجح ميزان التّمدن....كلّ هذه الإرهاصات صنعت فكر ابن خلدون واقعا وألما وأملا في إعادة النّهضة.

لقد كان بطبيعته الاجتماعيّة ومكانته العلميّة واعيا بالخطر، ولذلك استطاع أن يعرف مكامن القوّة والضّعف وطبائع العباد، ومطالب النّفس البشريّة على اختلاف مشاربها، وأسباب الهزيمة، ومكامن العزّة والنّصر، ولذلك استطاع أن يبنيّ نظرة واقعيّة ونظريّة متكاملة أساسها النّهضة الاقتصاديّة في كنف التّطوّر الاجتماعيّ من خلال تجربته الذّاتيّة التّي عاشها منتقلا ومتنقِلا من دولة لأخرى.

إنّ هذه التّجربة تؤصّل لفكره المتسامي؛ فهو مدين لبنائه الدّينيّ وتربيته الصّافية. لقد عاش وعايش وعاصر واعتصر، وواكب وكابد، واختلط وخالط، وارتبط ورابط ،وجاهد واجتهد، وخطا واختطّ، وجمع واجتمع، فقدّم زبدة تجاربه معتمدا أساسا على

1- هو ولي الدّين أبو زيد عبد الرّحمن بن محمد بن الحسن بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرّحمن (خلدون) الحضرميّ، ولد سنة 732هـ بتونس، وتوفي سنة 808هـ بالقاهرة، من أسرة علم وأدب. و من مآثره: المقدّمة، ديوان المبتدأ والخبر، رحلة ابن خلدون، لباب المحصول في أصول الدّين، كتاب التّعريف، شفاء السّائل.

التّاريخ البشريّ بما فيه من فوائد وحقائق وحكم وعبر، مرتبط بطبائع البشر ليتعلّم منه الإنسان فضيلة الاقتداء، وناموس الحياة شريطة الأخذ بقوانينه الصّحيحة ومنهجيّته العلميّة.

وأنت حين تستعرض حياة ابن خلدون الّتي دوّنها عن نفسه في كتابه التّعريف من مولده 732 هجري إلى وفاته 808 هجريّ تجد هذا النّسب العريق النّبيل، ومراحل تاريخيّة في حياته أرّخت لفكره ولتاريخ القرن الّذي عاش فيه.

لقد تقلّد ابن خلدون بعد 751 هجريّ مناصب سياسيّة هامّة، ودانت له الدّنيا ثمّ انزوت، ثمّ استعاد مكانته في غرناطة عند ملوك بني الأحمر وعلا صيته حتّى أصبح سفيرا إلى جشتالة. وهو وإن عاش استقرارا فيها إلّا أنّ عبقريّته كادت له، فسرعان ما وشي به غيرة وحسدا. وانتهت حياته السّياسيّة بمهمّة الحجابة وهي أعلى منصب في الدّولة مع ما اعتراها من قلاقل ومحن في كنف الأمير أبي عبد اللّه محمّد الحفصيّ أمير بجاية غادر بعدها بجاية بعد ان استولى عليها جيش السّلطان أبي العبّاس سلطان قسطنطينيّة إلى بسكرة ثمّ إلى فاس.

إنّ أهم مرحلة في حياة ابن خلدون عشريّة امتدّت بين 776 إلى 784 تفرّغ فيها للعلم زاهداً ومعتزلا، ومؤلّفا مستوحشا من دولة المغرب وتلمسان كما جاء على لسانه، أثمرت بكتاب المقدّمة وكتاب العبر ثمّ قرّر بعدها الخروج إلى الحجّ ومنها إلى مصر سنة 784 هجريّ، وولّي فيها منصب القضاء مرارا إلى وفاته سنة 808 هجريّ كما أسلفنا"[1]".

وتعتبر بجاية وجامع القرويّين بفاس والجامع الأزهر بالقاهرة من أهمّ الأماكن الّتي قام بالتّدريس فيها بالإضافة إلى المدرسة القمحيّة بجوار جامع عمرو بن العاص في الفوسطاط، والظاهريّة البرقوقيّة في حيّ بين القصرين؛ ذلك أنّ التّدريس فيها لم يكن ميسورا لعامّة العلماء بل بأمر من السّلطان نفسه. ويمكن تلخيص مراحل حياته العلميّة والعمليّة بالآتي:

1. كاتب العلامة مع سلطان تونس⇦ 18 سنة
2. عضو بمجلس السّلطان أبي عنّان المرينيّ ⇦22سنة
3. كاتب السّر والإنشاء عند أبي سالم المرينيّ، ثمّ خطّة المظالم.
4. سفير إلى قشتالة مع السّلطان محمّد بن أحمر.
5. الحجابة عند أمير بجاية.
6. قاضي القضاة في مصر لست مرات.

وهو بهذا كما يقول عنه المقريّ على لسان ابن الخطيب: «رجل فاضل، حسن الخلق، جمّ الفضائل باهر الخصل.....عزوف عن الضّيم، صعب المقادة...متقدّم في فنون عقليّة ونقليّة» "[2]".

وبعد، إنّ أهمّ ثمرة خرجت من حديقة ابن خلدون كتابه العبر. وهو من أهمّ الكتب التّاريخيّة مصدّرا بالمقدّمة وهي جزؤه الأوّل، جاءت مقسّمة على ستّة أقسام:"[1]"

[1]- ينظر : الفكر الخلدونيّ من خلال المقدّمة، محمّد فاروق النّبهان، مؤسّسة الرّسالة 1418م-1998، ط1، ص 8-12 وابن خلدون: التّعريف، ص29

[2]- ينظر: عبد الرّحمن بن خلدون، علي عبد الواحد وافي ، مكتبة مصر، سلسلة أعلام العرب، 1962م، ص10، وما بعدها.

1. العمران البشريّ على الجملة وأصنافه
2. العمران البدويّ وذكر القبائل والأمم الوحشيّة
3. الدّول والخلافة والملك وذكر المراتب السّلطانية
4. العمران الحضريّ والبلدان والأنصار
5. الصّنائع والمعاش والكسب ووجوهه
6. العلوم واكتسابها وتعلّمها

ولنا أن نتساءل: ما قيمة هذا العطاء؟ وما هي مميّزات هذا الفكر؟

1/علميّة الفكر من خلال مبدئ المطابقة:

إنّ مبدأ المطابقة يقتضي تطابقا بين الخبر والحدث فعلا: فالمطابقة قائمة بين الخبر والواقعة، والتّحقّق من صحّة الخبر يبدأ بالتّحقّق من إمكان وقوع الواقعة."[2] إذن فصحّة الخبر أساسها ماديّ، وإثبات الواقعة بالعمران يمثّل صدقها، فإن ثبت بالعمران استحالتها فالخبر مغلوط.

ويرى أنّ قانون «التّمييز بين الإمكان والاستحالة في وقوع الواقعة يكون بالنّظر في الاجتماع البشريّ الّذي هو العمران»."[3]

إنّ الفكر الخلدونيّ هنا يؤكّد على ضرورة عقلنة العقل باستقلال الموجود لذاته، أي إخراج كلّ ما ليس له. وعليه العقل هنا هو ليس عقلا فقهيّا استنباطيّا بالنّظر إلى العقل الدّينيّ، بل هو يرنو إلى عقل علميّ ينظر إلى ما هو ضروريّ بضرورته لا بضرورة غيره."[4] فهو علم- أي علم الاجتماع- مستقلّ بذاته، قائم بنفسه، مستقلّ عن ما سبقه من المعارف، وتأثير الدّين فيه من خلال نظرته العمرانيّة، لا من خلال الدّين نفسه، والتّفكير الدّيني عنده له مدركه الشّرعيّ، ومدخله الرّوحيّ، وعليه فهو يرى بضرورة عدم الخلط بين العمران من جهة، والدّين من جهة أخرى «فللعلم مشكلاته ومناهجه ونظمه المعرفيّة، وللدّين كذلك...والخطأ كلّ الخطأ أن تُقرأ واقعات العلم بفكر دينيٍّ، أو تقرأ واقعات الدّين بفكر علميّ»"[5].

2/ الماديّة:

إنّ التّفكير الخلدونيّ يؤكّد على التّحديد الماديّ للعمران (الاجتماع البشريّ)، ويراه بمنطق الضّرورة. وهو بذلك يعرّف وجوده بطبيعته الضّروريّة التي تؤكّد بوجودها على ماديّتها، فينتفي بذلك عنصر الغيب في هذا العلم، وتتحدّد العلاقة بين الاجتماع والعمران «ضرورة الاجتماع البشريّ تفرضها وتحدّدها طبيعة العمران فإذا اختلف هذا اختلف ذاك»."[6]

---

[1]- المقدّمة، ابن خلدون، تح، أ، م كاترمير، مكتبة لبنان، ط2، 1996م، ص4.

[2]- ينظر: في عملية الفكر الخلدوني، مهدي عامل، دار الفارابي، بيروت، 1985، ص46،47.

[3]- نفسه، ص47.

[4]- في عملية الفكر الخلدوني، مهدي عامل، ص 48

[5]- نفسه، ص49، 50.

[6]- نفسه ص51.

3/العمق:

تتّسم فكرة ابن خلدون بضبط العلاقة بين التّاريخ والعمران كما أسلفنا، وهو يراها خاضعة لقانون الحركة والنّشاط؛ إذ إنّ التّاريخ ماهو إلّا حركة العمران البشريّ، باكتشافها يبتدئ التّأريخ للتّاريخ. فالقفزة الّتي جاء بها ابن خلدون توضّح عمق النّظر في الفكر العلميّ عنده، وفي العمل العلميّ الّذي يريده. فلا مجال لتحقيق الفكر العمرانيّ بدون تحقيق الفكر العلميّ التّاريخيّ، ولا فصل بينهما. وهما متوازيان تحدّدهما الحركة والنّشاط الفعليّ المقيّد بالزّمن.

4/التّمييز:

إنّ ابن خلدون بفكره الواسع وضّح الاختلاف بين العلوم لأجل تمييزها إذ يقول:"...كأنّ هذا العلم علم مستقلّ بنفسه، فإنّه ذو موضوع وهو العمران البشريّ، والاجتماعيّ والإنسانيّ، وذو مسائل وهي بيان ما يلحقه من العوارض والأحوال لذاته واحدةً بعد أخرى، وهذا شأن كلّ علم من العلوم وضعيّاً كان أو عقليّا"[1]".

والمتأمّل في كلامه يدرك دقّة الفاصل الّذي يريده، وتحقيق ذلك يقع في معرفة حدود العلم وأحواله وعوارضه الخاصّة به، ولذلك تجده بعد ذلك يقول: «...وليس من علم الخطابة إنّما هو الأقوال النّافعة في استمالة الجمهور إلى رأي، أو صدّهم عنه، ولا هو أيضا من علم السّياسة المدنية؛ إذ السّياسة المدنية هي تدبير المنزل أو المدينة بما يجب بمقتضى الأخلاق والحكمة.. ».[2]"

ففيها إذن يحدّد معالم الخطابة والسّياسة، وهما ليس علم العمران، ولا علم التّاريخ «فالشّرط الأساسيّ لبناء علم من العلوم هو ألّا يختلط موضوعه بموضوعات غيره من العلوم»[3]".

5/الواقعيّة:

إنّ الواقعيّة الّتي نتحدّث عنها عند بن خلدون هي منهجه في :

أ/ تصنيف العلوم: إذ خصّص مجموعتين واحدة للعلوم الشّرعيّة والثّانية للعقليّة، وهو في حقيقة الأمر لم يخرج على إطار عصره ومن سبقه من المتقدّمين أمثال ابن النّديم في الفهرست.

ب/ ترتيب العلوم حسب حاجة المسلمين بعيدا عن النّزعة الفلسفيّة، مثال ذلك: جعل القرآن والحديث عمود العلوم الشّرعيّة ودائرة البحث في العلوم الأخرى "[4]".

ج/ الواقعيّة التّاريخية هي واقعية اجتماعيّة: يتجاذب التّاريخ عند ابن خلدون طرفان: العقل والواقع. ويُقصد بالأوّل دراسة التّاريخ وفق معرفة تاريخيّة قائمة على تتابع الحوادث، بمنطق عقليّ لا بالظّاهر العارض. فالمعرفة التّاريخيّة هي معرفة حقّة لا عرضيّة.

ويقصد بالثّاني وهو موضوعنا الفحص الشّامل الدّاخليّ للخبر الشّفهيّ أو المكتوب بالرّجوع للوقائع الفعليّة. كما يُرجع سبب الغلط في النّقل إلى أحد الأمور الثلاثة:

---

[1]- المقدمة، ابن خلدون، ص37.

[2]- المصدر نفسه، ص38.

[3]- في عملية الفكر الخلدوني، مهدي عامل،: ص63.

[4]-ينظر: المساهمة الخلدونيّة في حركة التّأسيس المعرفيّ والبناء الحضاريّ الإسلاميّ، يوسف العايب ، مقال من مجلة قسنطينة،موقع www.univ-emir.dz

- التّحيّز
- الثّقة السّاذجة
- الجهل بطبائع الأحوال في العمران"[1]"

6/ التّكامليّة:

لقد بنى ابن خلدون تصنيفه للكتاب على نسق واضح يكشف به التّكامل بين العلوم؛ لأنّه حرص على نبذ التّشرذم الّذي كان طابع عصره في التّأليف.

إنّ الخاصيّة الّتي نستشفّها في كتاباته تتميّز بالتّتابع والتّفريع المنطقيّ لا التّصوّر النّظريّ. ويظهر هذا التّكامل في:

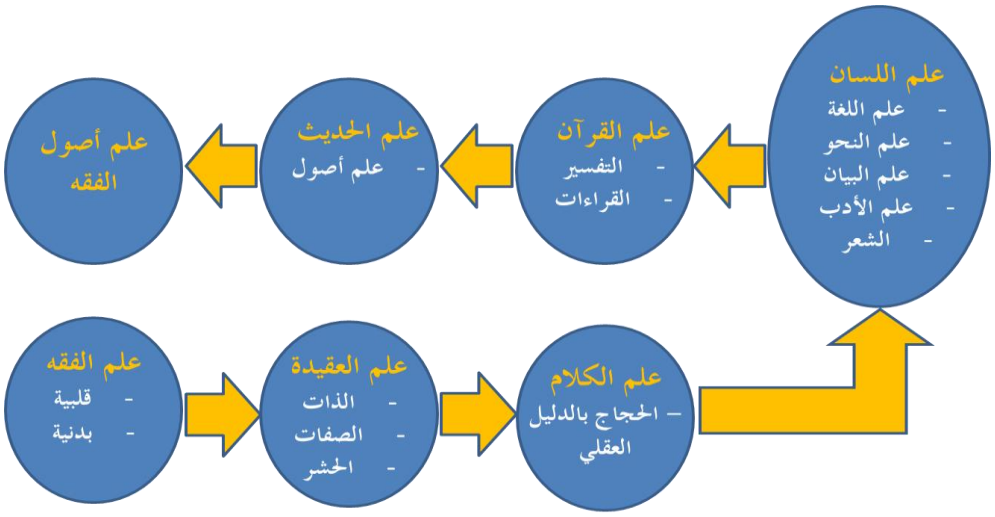
- جعل القرآن وعلومه في صدارة المعارف وما يتبعه من علوم مسهّلة لفهمه كالأدب والنّحو و الشّعر ثمّ بعد ذلك علم الكلام والفقه والحديث ثمّ الفلسفة"[2]".
- تقسيم العلوم إلى بابين كبيرين: شرعيّ وعقليّ، وسبيله في ذلك وسيلة المعرفة، ولا تناقض بينهما بل هما علمان متكاملان.
- تقديم هيكل عام للعلوم الشّرعيّة والنّقليّة في إطار تفاعليّ. إنّه وهو يصنّف العلوم النّقليّة يؤكّد على وجوب معرفتها عند المكلّف، ويرتّبها في إطار تكامليّ تتابعيّ، يبدؤها بالقرآن والسّنة عن طريق الأدلّة النّقليّة نصّا، والعقليّة إجماعا وقياسا. ويخطّ لذلك طريقا على المريد اتباعه: علم التّفسير أوّلا، وعلم القراءات ثانيا، ثمّ علوم الحديث المنقولة نقلا صحيحا متواترا، وهما دليلا الاستنباط الّذي يوصل إلى أصول الفقه أخيرا، وغايته هي الوصول إلى أفعال المكلَّفِين، وهي جوهر علم الفقه بتكاليفه البدنيّة والقلبيّة.

[1]- ينظر: الفكر الواقعي ابن خلدون، ناصيف نصار، دار الطليعة للطباعة والنّشر، بيروت ،ط1 ،1981، ص251-261

2- ينظر: المساهمة الخلدونيّة في حركة التّأسيس المعرفيّ والبناء الحضاريّ الإسلاميّ، يوسف العايب : ص15

ويترتّب على ذلك بروز علم الكلام وهو الحجاج عن الأدلّة السّابقة بطريق العقل. ويجمع ذلك كلّه علوم اللّسان؛ لأنّه وسيلته وإن تعدّدت: علم اللّغة، علم النّحو، علم الأدب"[1]. و فيما يلي نورد الخطاطة الآتية و توضح العلاقة بين العلوم و تكاملها.

7/ القصديّة:



إنّ تصنيف ابن خلدون للعلوم منطلق من رسالته الوجوديّة وهادف إليها؛ إذ يعتبر الدّين الإسلاميّ الرّسالة الّتي تدور حولها جميع العلوم: عقيدة، وبناء، وسلوكا، و عملا، اقتناعا واقناعا، مردّا ومآلا. إنّه يصف ما يسمّى علما – من تنجيم وسحر وشعوذة– بالضّرر والحظر والتّحريم؛ لأنّه يتنافى مع مساره القصديّ، وهو العلوم الشّرعيّة والعقليّة المنبثقة من القرآن والسّنة، فكلّ ما زاد عنهما ونبا عن هديهما فهو بدعة. على أنّ طالب الحقائق كما يقول، عليه أن يعرف أغراض هذه الأبواب المذمومة، وينظر فيها بما يسمح لمعرفة ادّعائهم وخرفهم ومروقهم."[2]

وهو بهذا يُخرج العلوم من إطارها الفلسفيّ إلى إطارها الشّرعيّ والدّينيّ سواء تعلّق الأمر بالعلوم المقتبسة أم النّقليّة والعقليّة."[3]

[1]– ينظر: المقدمة، ابن خلدون، 401

[2]– ينظر: نفسه، ص440.

[3]– ينظر: الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، عبد اللّه شريط، الشّركة الوطنية للنّشر والتّوزيع، الجزائر،ط2، ص450-451

الآراء التّربوية عند ابن خلدون:

يرى ابن خلدون أنّ أسباب الخطأ في تحليل الأحداث التّاريخيّة ونقلها يرجع إلى أمور ستّة:

1- الميل إلى التّصديق بسبب التّشيّع لرأي من الآراء أو نحلة من النّحل.

2- الثّقة المفرطة في النّاقل والتّخلّف عن التّعديل والتّجريح.

3- نقل الخبر وفق ظنّ النّاقل وتخمينه والذّهول عن مقاصد الأخبار.

4- التّوهم في صدق الخبر نتيجة الثّقة في النّاقل.

5- التّزلّف للوجهاء والقادة وإشاعة المدح بالمبالغة والكذب.

6- الجهل بطبائع الأحوال والعمران؛ إذ لكلّ حادث طبيعة، وعرض، وحال يخصه، والجهل به يؤدّي إلى اضطرابات في الرّواية وبعد عن التّمحيص وقبول دون تمييز."[1]"

والنّاظر إلى هذه العلل السّتة يكتشف الخلق التّربويّ عند ابن خلدون الّذي يريد تأكيده في المؤرّخ لتحقيق صحّة الخبر، وما حديثه عن الميل والثّقة والتّوهم إلّا حديث عن صفات يجب ألاّ تكون في المؤرّخ والنّاقل والمحلّل، وهي صفات تفسد العمل، وتضيّع الجهد، وتوهم المتعلّم.

ونجده في مواضع أخرى يؤكّد على تمكّن صاحب العلم من فنّه يقول وهو يذكر التّاريخ : «يحتاج صاحب هذا الفنّ إلى العلم بقواعد السّياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأمصار في السّير بالحاضر من ذلك، ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق والبوْن ما بينهما من الخلاف... »"[2]".

وابن خلدون وإن ركّز اهتمامه على التّاريخ والعمران لم يهمل العلم والتّعلّم الّذي هو رديف العمران البشريّ، وهو سببه الطّبيعيّ ومطلبه الضّروريّ، ويؤكّد على العلاقة بينه وبين العمران زيادة ونقصا بامتداد العمران وانحساره، ويضرب أمثلة عن القيروان وقرطبة اللّتين كانتا قطبيّ المعرفة، وحين زالتا انقطع العلم فيهما.

كما يجعل التّعلّم من جملة الصّناعات أي المهن يقول: « ألا ترى إلى علم الكلام كيف تخالف في تعليمه إصلاح المتقدّمين والمتأخرين وكذا أصول الفقه وكذا العربيّة وكذا كلّ علم يتوجّه إلى مطالعته تجد الاصطلاحات في تعليمه متخالفة. فدلّ على أنّها صناعات في التّعليم»"[3]".

وينصح ابن خلدون المتعلّم النّاشئ بضرورة الرّحلة إلى حيث يكون العمران ليفوز بأوفر العلم ويأخذ بجوامعه يقول: «لابدّ من الرّحلة في طلب العلم إلى الأمصار المستبحرة شأن الصّنائع كلّها، واعتبر ما قرّرناه كحال بغداد وقرطبة والقيروان والبصرة والكوفة كما كثر عمرانها في صدر الإسلام واستوت فيها الحضارة كيف زخرت فيها بحار العلم، وتفنّنوا في اصطلاحات التّعلّم وأصناف

[1]- الأسس الإسلامية في فكر ابن خلدون ونظريّاته، مصطفى الشّكعة، الدّار المصرية اللّبنانية، ط3، 1992، ص42.43

[2]- نفسه، ص 47.

[3]- المقدّمة، ابن خلدون، ص430، و الأسس الإسلامية في فكر ابن خلدون ونظريّاته ، مصطفى الشّكعة: ص63.

العلوم واستنباط المسائل والفنون حتّى أَرْبَا على المتقدّمين، وفاتوا المتأخرين، ولما تناقص عمرانها و ابزعرّ سكّانها انطوى ذلك البساط بما عليه جملة وفُقِد العلم والتّعليم، وانتحل إلى غيرها من أمصار الإسلام» "[1]".

ومن روائع ابن خلدون التّربويّة أنّه يؤكّد على ضرورة التّشديد على الولدان بحفظ القرآن وبعض المتون، ويخصّ بالتّنويه الأندلس خلاف لما يقع في المشرق والمغرب وأهل إفريقيا، كما يؤكّد على نبذ الشّدة في التّربية يقول: من كان مرْباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيّق عن النّفس في انبساطها، ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التّظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه»"[2]".

وما يزيد في توسيع الأفق التّربوي عنده توضيح العلاقة بين الاكتساب وأفق المتعلّم الواسع بما يُذكّي إدراكه للمعارف الأخرى. ويخطو بالمتعلّم نحو التّعلّم الإيجابيّ بوسيلة التّجربة لاكتساب الصّناعة المركّبة بشقّيها: النّظريّ والعمليّ، كما أكّد ابن خلدون عن طريقها إلى الانتقال إلى العقل التّمييزيّ بدءا بالملاحظة فالفروض ثمّ التّحقق من صحّة الفروض، ثمّ التّعميم، وهي أسس التّفكير العلميّ. ولا يمكن للملاحظة أن تأتي أكلها إلّا إذا تظافرت الحواس واستغنى بها عن غيرها لاكتساب الملكة المعرفيّة.

ولم ينس ابن خلدون أن يشير إلى مفهوم التّقليد الإيجابيّ للمعلّمين والمشايخ، وإلى اختلاف الملكات بين النّاس. والملكة عنده فرديّة ومكتسبة كما أنّها جسمانيّة يقول: « والملكة كلّها جسمانيّة سواء أكانت في البدن أو في الدّماغ"[3]" وتُكتسب بالمران والتّكرار للأفعال، وإذا تمكنت في الفرد حصل الحذق والذّكاء والاستيلاء على العلوم والصّنائع»"[4]" .

أسس التّفكير التّعليميّ عند ابن خلدون:

خلّف المسلمون الأوائل تراثا فكريّا و زخما تربويّا ضخما؛ إذ يعدّ المرآة العاكسة للماضي، فقد زوّد علماء هاته الفترة الفكر التّعليميّ بمقدمات منهجيّة و أبجديّات تعليميّة في تراثنا العربيّ الإسلاميّ، فلم يخل هذا الأخير من الاهتمام بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة مع إرساء الفكر التّداوليّ لدى المعلم و المتعلّم على حدٍّ سواء باعتبار التّعلم نشاطاً يقوم به المتعلّم ليحصل على كفاءات و سلوكات يكوّن بها مواقف، يستطيع بواسطتها مجابهة كل ما قد يعترضه من مشاكل الحياة"[5]".

وإيماناً بضرورة التّعلم انطلق الفرد إلى صناعة التّعليم و التي ظل يحاول تقنينها و تطويرها لتحقيق الأهداف الاستراتيجيّة ذات الأبعاد المكونة للمجتمع، وابن خلدون واحد من هؤلاء الذين اختاروا بتوجهاتهم و أفكارهم وآرائهم التّربويّة و التّعليميّة في سبيل التكيف مع كل جديد لتحقيق الغايات و الأهداف المسطر لها ؛ إذ يستند فكره في تصوره لتعاطي العلم وبناء المعرفة و توليدها على جملة من المبادئ و الآراء التي تتنامى وتتكامل فيما بينها، نحاول أن نعرج إلى بعضها في هذا المقام.

1/التناسب العقليّ:

1 –المقدمة، ابن خلدون، ص: 434، الأسس الإسلامية في فكر ابن خلدون ونظريّاته ، مصطفى الشّكعة ص 64 1

[2]– المقدمة، ابن خلدون، ص434

[3]– نفسه، ص 478.

[4]– ينظر: نفسه، ص480، و كذلك الموقع: www.aluka.net أراء ابن خلدون التّربوية، هيا تركي معدي الحرير.

5– ينظر: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، محمد مصطفى زيدان، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1993م، ص21.

إنّ التّعليم في الفكر الخلدونيّ يخضع لأسس اجتماعية في مضمونها، وجوهرها وغاياتها و وظائفها أسس تفكيره في المجال التّعليميّ لا يختصر في توصيف طرائق التّعليم و مناهجها، بل تتعداه إلى تجاوز الحدود المنهجيّة إلى أبجديات التّفكير و الممارسة التّعليميّة.

و الميزة ها هنا في اختصاصه بالعقل، والذي تنشأ عنه العلوم و الصنائع، باعتبار هذه الأخيرة علماً مستقلاً بذاتها «فالعلم و التّعليم طبيعيّ في البشر»"[1]".وضمن هذا المسعى يقول ابن خلدون: «...واختلاج الفكر أسرع من لمح البصر»"[2]"

ومن هنا نلمس الأهميّة التي أولاها ابن خلدون للتّعليم الخاضع للعقل، إذ خصّص ما لا يقل عن سبعة فصول عالج فيها مسائل متعددة في التّربية و التّعليم، وقد وقف ابن خلدون على عملية التّعلم و حقيقتها منتقدا الجمود الذي ساد عصره، إذ «يتوجه بفكره إلى الحقائق للتعرف عليها، ومن ذلك تتشوق نفوس الجيل الناشئ للإحاطة بالمعارف السابقة و المجهولة فيفزعون إلى أهل معرفته، وهذه الصورة تستدعي وجود التّعليم و تنظيم مؤسساته» "[3]".

2/ثنائية التّعليم و التّعلم:

يبدو أنه من الضروري الوقوف على مفاهيم عند ابن خلدون التّأسيسيّة للتّعليم و التّعلم، فهو يعرّف التّعليم بقوله: «التّعليم للعلم من جملة الصنائع، ذلك أنّ الحذق في العلم و التّفنن فيه و الاستيلاء عليه إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه و قواعده و الوقوف على مسائله و استنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلاً، و هذه الملكة هي غير الفهم و الوعيّ»"[4]"، في حين و في حديث عن التّعلم يقول:« على قدر جودة التّعليم و ملكة المتّعلم، يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته»"[5]".

من خلال ما سبق ذكره نستشف أنّ ابن خلدون يبني العمليّة التّعليميّة تبعاً لمبادئ معينة تساعد المتعلّم على التّعلم، تسير وفق مسارين اثنين، أوّلهما التّعليم و ثانيهما التّعلم، فقابل الأوّل بالصناعة، و مجال الصّناعة قد يحوي مهنة التّعليم و غيرها، و ربط الثّاني بعبارة الجودة و حصول الملكة، وهنا إشارة صريحة للتّمييز بين المعلم الكفء و غير ذلك عن طريق تتبع الملكات و صقل القدرات «باستعمال ذلك الفعل، وتكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته»"[6]".

هذا الطّرح يتوجه أساساً إلى قطبين مهميّن هما: المعلّم/المتعلّم، من باب الحذق و الاتقان و التّحكم والممارسة، فلابد من حضورها مجتمعة لتسمح بتحقق مبدأ "الملكة" أو "الكفاية"، و الأخذ بكل معاييرها و الّتي تؤدي إلى الجانب العلميّ التّطبيقيّ الّذي ينطلق من اكتساب المعرفة إلى تجنيدها بغرض التّصرف و التّحكم فيها.

---

[1]- المقدمة، ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص450.

2- نفسه، ص451.

[3]- تطور مفهوم النّظرية التّربوية الإسلامية- دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، دار ابن كثير، دمشق، سوريا، ط2، 1985م، ص226.

[4]- المقدمة، ابن خلدون، تح، أ، م كاترمير، مكتبة لبنان، م1، 1996م، ص 76.

[5]- نفسه، ص 360.

[6]- نفسه، ص 360.

أما ما طُرِح في الدّراسات الحديثة من تعلّم الصناعات و كيفيّة تعليمها، فقد تناوله ابن خلدون حيث بيّن أن الحذق و المهارة في الصّناعة لا يمكن أن يتّم إلا بالممارسة الفعلية إذ يقول: «ونقل المعاينة أَوْعَبُ و أَتَمُّ من نقل الخبر والعلم و الملكة الحاصلة عنه أكملُ و أرسخُ من الملكة الحاصلة عن الخبر»"[1]".

3/أثر المستوى الحضاريّ للمجتمع:

الجدير بالذّكر في هذا المقام هو أن ابن خلدون، قد استمدّ آراءه التّعليميّة، ومنهجه التّربوي من تجاربه الشّخصية «ذلك أن الآثار الحضاريّة و ما يوافقها من مفاهيم اجتماعيّة متقدّمة تزيد على الإدراك العقليّ وتساعد على تطور أساليب التّعليم بشكل أفضل وتؤتي ثماراً أغزرَ، و الّذين يدركون ذلك قد يتوهمون أنّ الحقيقة الإنسانيّة تختلف في المجتمع المتّقدم عنها في المجتمع البدويّ المتأخّر»"[2]".

كما أكدّ ابن خلدون على ضرورة وجود المعاني الإنسانيّة بين الأفراد و خاصة بين المعلّم و المتعلّم المبنيّة على المحبة فلا يُحرَمُ الطالب بخبرات أستاذه و تجاربه، وهذا الأخير إذا أحبّ طالبه منحه علمه و خبرته وبالتّالي لا تكون ثغرة بينهما، فينتج التّعاون و بالضرورة تنشأ العلوم فيكون المتعلّم واعياً في تحصيل ما عنده من الإدراكات"[3]".

4/العلوم عند ابن خلدون:

لقد خصّص ابن خلدون الباب السّادس من مقدّمته للبحث في العلوم و أصنافها و التّعليم و طرائقه، مقسماً إلى قسمين:

فالقسم الأول: علوم مقصودة لذاتها مثل الشّرعيات من علوم القرآن و الحديث و الفقه و الطبيعيّات و الإلهيات من الفلسفة؛ ثم علوم الغرض منها أن تكون وسيلة لفهم علوم القسم الأول، مثل علم اللّغة و المنطق و الرياضيّات، وسميّت بعلوم الآلة؛ و هي **القسم الثّاني** «فهي آلة لغيرها مثل العربيّة و المنطق وأمثالهما، فلا ينبغي النّظر فيها إلا من حيث الآلة لذلك، ولا يوسّع فيها الكلام ولا تفرّع المسائل، لأن ذلك يخرج بها عن المقصود، إذ المقصود منها ماهي آلة له لا غير، فكلّما خرجت من ذلك خرجت عن المقصود، وصار الاشتغال بها لغواً»"[4]".

وقد رتّب ابن خلدون علوم القسميّن بحسب أهميّتها على النّحو الآتي:

1- العلوم الدينيّة: و هي العلوم المقصودة بالذات مثل القرآن الكريم و الحديث الشّريف.

2- العلوم العقليّة: وهي علوم مقصودة مثل العلم الطبيعيّ.

3- العلوم الآليّة المساعدة للعلوم الشرعيّة: مثل النّحو و اللّغة و البلاغة.

4- العلوم الآليّة المساعدة للعلوم العقليّة: مثل علم المنطق."[5]"

[1]- المقدمة، ابن خلدون، ج1، دار القلم، بيروت، لبنان، ط5، 1984م، ص400.

[2]- ينظر: المقدمة، ابن خلدون، المكتبة التجارية الكبرى، ص 432 – 434.

[3]- ينظر في تفصيل ذلك: تاريخ الفكر العربيّ إلى أيام ابن خلدون، عمر فروخ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1972م، ص90، 91.

[4]- المقدمة، ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، ط1، 2004م، ص 609.

[5]- ينظر في تفصيل ذلك: تطور الفكر التّربوي، خضر فخري، دار الرشيد للنشر و التوزيع، 1982م، ص 160، 161.

وبين التّقسيمين تراتبٌ و ترتيبٌ للعلوم بصفة عامة ، وهي تقسيمات علميّة و تنظيميّة للعلم من ناحية، ومن ناحية أخرى تعدّ نصوصاً توضيحيّة؛ إذ تجعل الصّورة واضحة للمتعلّم و تساعد على أخذ العلم.

ولا حرج من التّوسع في القسم الأوّل فذلك يزيد المتكلم تمكنا منها، أما القسم الثّاني –علوم الآلة– فلا يوسع فيها الكلام و لا تفرع المسائل، فإذا خرج التّعليم عن الغرض الذي يؤديه العلم أصبح الاشتغال به لغواً مع ما في ذلك من صعوبة و ضيق وقت، ونضرب مثالاً على ذلك في صناعة النحو و المنطق حيث وسّع المتّأخرون دائرة الكلام فيها، وأكثروا من التّفريعات حتى أخرجوها عن كونها آلة، وهذا يعيق فهم المتّعلم الّذي يهتم بالعلوم المقصودة لذاتها أكثر من اهتمامهم بوسائلها دون الظّفر بالغايات"[1]".

5/جدلية اللّغة و التّحصيل عند ابن خلدون:

كغيره من المتّخصصين تطرق ابن خلدون إلى تعريف اللّغة على الرّغم من الاختلافات التي تطرحها اللّغة عند القدامى والمحدثين من حيث المفهوم و الوظيفة، إلّا أنّها أصبحت تشغل محور اهتمام مختصّي علم اللغة وعلم الاجتماع و النفس؛ إذ يُعْنى هذا الأخير بدراسة طبيعة اللّغة من حيث الاكتساب و الفهم، إضافة إلى الجانب النفسيّ، ويعرف ابن خلدون اللّغة بقوله: «اعلم أنّ اللّغة في التّعارف هي عبارة المتكلّم عن مقصوده و تلك العبارة فعل انسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة مقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كل أمة فحسب اصطلاحاتهم»"[2]".

وفي موضوع آخر من المقدمة يذكر ابن خلدون أنّ «اللّغات كلها ملكات شبيهة بالصّناعة؛ إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني و جودتها و مقصورة بحسب تمام الملكة أو انفصالها»"[3]"، وفي نفس الموضع و توضيحا لما سبق يقول: «فلغة أهل قريش مباينة بعض الشيء للغة أهل المغرب و كذا أهل الأندلس معها، وكل منهما متوصل بلغته إلى تأديّة مقاصده والإبانة عمّا في نفسه»"[4]".

وفي المقابل و في نفس السّياق نجد دي سوسير يعرّف اللّسان بأنه «مخزن يودع عن طريق ممارسة فعل الكلام في الأشخاص الذين ينتمون إلى الجماعة نفسها و نظام نحويّ يوجد بالقّوة في كل دماغ»"[5]".

رغم أن اللّغة من العلوم الآليّة إلى أنّ أنّها حظيت بالغ الاهتمام من قبل ابن خلدون وجعلها صلب العمليّة التّحصيليّة «فاللّغات إنّما هي ترجمان عمّا في الضّمائر من تلك المعاني يؤدّي بعض إلى بعض بالمشابهة و المناظرة والتّعليم و ممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المراس على ذلك»"[6]".

---

[1]– تطور مفهوم النّظرية التّربوية الإسلاميّة ، ماجد عرسان الكيلاني، ص 227 (بتصرف).

[2]– المقدمة، ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، ط1، 2004م، ص 621.

[3]– نفسه ص 63.

[4]– اكتساب اللّغة، مارك ريشل، تر، كمال بكداش، المؤسسة الجامعيّة للنشر، ط1، لبنان، 1984م، ص14.

[5]– نفسه، ص63.

[6]– المقدّمة، دار الفكر، ص 618.

إنّ اللّغة خارج ذاتها تعدّ ضرورة ملحّة في حمل أوعيّة المعارف الأخرى، فلا يمكن الوصول إلى أيّ معرفة و تبليغها دون الارتكاز على اللّغة، ولذلك حرص ابن خلدون على ضرورة امتلاك ملكة اللّغة و استمرارية التّمكن منها و العمل على تنمية المهارات من سماع و كلام و قراءة وكتابة.

والفكرة التي تفرض نفسها في هذا المقام علاقة اللّغة بالفكر باعتبار هذا الأخير عنصراً أساسياً في تعلّم اللّغة، ذلك أنّ اللّغة وسيلة للتّعبير و التّخاطب في حين يُعدّ الفكر طرفاً رئيساً ووعاء تحمله اللغة، فلكي تحصل عمليّة التّعلم، لابد أن يتحرّك الفكر على سجيّته، و لكي يحصل العلم لابد أن يتخطى المتعلّم حجباً أربعة"[1]" تتمثل فيما يلي:

1- دلالة الكلمات و الحروف على الألفاظ المقولة.

2- دلالة الألفاظ المقولة على المعاني المطلوبة.

3- القوانين في ترتيب المعاني للاستدلال في قوالبها المعروفة في صناعة المنطق.

4- المعاني المجرّدة من الفكر.

فإن اتبع المتعلّم هاته المقاييس على التّوالي، ترك الفكر حرّاً على سجيّته و حصلت المعرفة.

6/التّدرج في التّعليم:

أسهبت نظريات التّعليم الحديثة إلى حقيقة التّدرج في التّعليم فأعدت مدخلا هرمياً الذي وضعه روبرت جانييه إذ يعد من أبرز وأهم مداخل تنظيم المحتوى، حيث يتّم تنظيم محتوى المقرر على شكل هرميّ تدريجيّ يبدأ بالمستوى الأبسط إلى الأكثر تركيباً وتعقيداً"[2]".وبهذا تنتقل العمليّة التّعليميّة وفق منهجيّة ديداكتيكية مع مراعاة الانتقال من العام إلى الخاص ومن الأسهل إلى الأصعب «فتلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا ، إذا كان على التّدرج شيئا فشيئاً، وقليلاً قليلاَ، يلقي عليه أوّل المسائل، من كل باب من الفن فهي أصول ذلك الباب و يقرب له في شرحها على سبيل الإجمال»"[3]" مع وجوب البدء من العموميات وصولاً إلى الجزئيات.

وفي هذا السّياق يطرح ابن خلدون التدرج في التحصيل المعرفي، فكل مرحلة تمهد لما بعدها وطيدة الصلة بما قبلها، وفي كل مرحلة يتعرض المتعلّم إلى تفاصيل أكثر من سابقتها تحيله إلى مسائل أخرى، وفي كل مرة يستعين المتعلّم بالشّرح و التّبسيط و التّعليل، والإدراج في السّياق و البيان «فقبول العلم و الاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيّا»"[4]".

إن مبدأ تحصيل المعرفة ينشأ عن طريق ثلاث مراحل:

1- مرحلة المعرفة الأوليّة.

2- مرحلة المعرفة العامّة.

[1]- ينظر في تفصيل ذلك: تطور مفهوم النظرية الإسلامية، ص 227.

[2]- ينظر: المناهج الأسس التنظيمات، التّطوير، فتحي يونس و آخرون، دار الفكر، الأردن، 2004، ص103، 104.

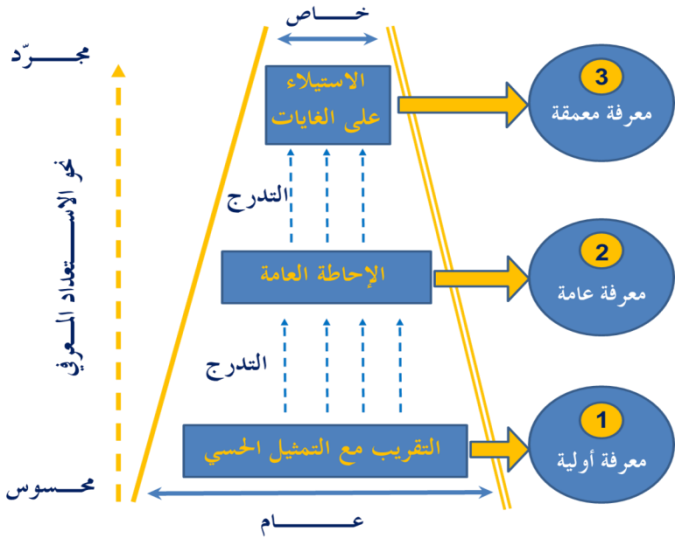
[3]- المقدمة، دار الفكر، ص605.

[4]- نفسه، ص606.

3- مرحلة المعرفة المعمّقة.

حيث يتحصل المتعلّم على الاستعداد و حصول المعرفة تدريجيّا، فينطلق من ذاكرة ليس لها علاقة بالعنصر المراد تحصيله، فيحاول أن ينشأ معرفة مبدئية منطلقا من العام المحسوس، ثم يتدرج في الاستعداد شيئا فشيئا محاولا الالمام ببعض جوانب الموضوع إحاطة عامة و ينتقل هذا الأثر إلى بقية العناصر الأخرى للموضوع، و ما إن يجمع شتات المعرفة و يربط بين عناصرها حتى يصل إلى المجرد الخاص، و يستولي على غايات الموضوع و هنا تنشأ لدى المتعلّم معرفة معمقة.

إنّ مبدأ التّدرج يشكل مركز ثقل التّحصيل المعرفي ، فالعمليّة الإجرائية تقتضي هذا الانتقال التّصاعدي حتى ترتبط كل مرحلة بسابقتها مرتكزة على التّوسع المعرفيّ، و الغاية منها تنمية الملكة وفق مبدأ التّدرج كما يصوره المخطط الآتي



مبدأ التدرج في تحصيل المعارف

نحو الجودة: دعوة للانفتاح

تشكل الجودة حجر الأساس و القاعدة التي تبني عليها فلسفة الجودة في كل المجالات و الاشتغال على التّعليم و جودته واحد من هاته المجالات التي أصبحت واحدة من الضّروريات لا سيما في زمن العولمة والمعلوماتيّة و المنافسة الشديدة إذ طرح هذا الاهتمام الكثير من النقاش فأصبحت «تشغل الجودة مكانة جوهريّة في علمية التّعليم لأنها تؤثر فيما يتعلمه الطلاب و في مدى استيعابهم لما يتعلمونه، وفي المنافع التي يستمدونها من التّعليم...وهو موضوع يندرج في إطار السياسات التي تهم كل البلدان»"[1]".

كل هاته السياسات فرضت ضرورة الارتقاء بالمناهج التّعليميّة مع الاهتمام بتحسين محتويات التّعليم وجودته، هذا التّفكير ليس حديث النّشأة وإنما له جذور ممتدة في التّاريخ، فقد حظيت الجودة باهتمام كبير إلى حد جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر

[1]- ينظر: منشورات اليونسكو ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2005م، ضرورة، ضمان الجودة، ص 38.

عصر الجودة باعتبارها إحدى الرّكائز الأساسية للأنظمة التّربوية الحديثة، وقُدِّمت جهود كبيرة من طرف العديد من المنظمات الدوليّة كاليونسكو و الألسكو.

فمصطلح "الجودة" ليس بالجديد في ثقافتنا الإسلاميّة و خير دليل على ذلك قوله تعالى: ﴿صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ﴾"[1]" وقال أيضا جلّ في علاه: ﴿إِنَّا لاَ نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً ﴾"[2]".

وهذا سيد الخلقه و سلم–صلى الله عل– يقول في نفس السيّاق: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه» رواه مسلم

أما عن التّعريف اللّغوي فهي من الفعل الماضي: جاد جَوْدة، أي صار جيداً، والجديد نقيض الرديء ...وجاد الشيء جُودةً و جَوْدة أي صار جيداً، وأجدت الشيء فجاد، والتّجويد مثله"[3]".

والجودة كمصطلح Quality هو كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Qualtitas، و هي معناها طبيعة الشيء و درجه صلاحه وهي مفهوم نسبي يختلف النظر له باختلاف جهة الاستفادة منه سواء كان المؤسسة العميل، المجتمع..."[4]"

وهناك من يذهب إلى تعريفها بقوله: إنها مجموعة من الخصائص أو السّمات التي تعبر بدقة وشموليّة عن جوهر العمليّة التّعليميّة و حالتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات و عمليات و مخرجات...التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة "[5]".

وها هو ابن خلدون يتطرق لمفهوم جودة التّعليم من خلال نظرته و آرائه في التّعليم من حيث إنّه صناعة إذ يتطلب قدرات نظريّة لابد من تطبيقها على أرض الواقع، فيتضافر استعداد المعلّم و المتعلّم لتحقيق عملية التّعلم، وذلك عبر الممارسة و التّمرن والتّنظيم فـ«الحذق في العلم و التّفنن فيه و الاستيلاء عليه، إنّما هو بحصول ملكة الإحاطة بمبادئه و قواعده، والوقوف على مسائله و استنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً، و هذه الملكة هي في غير الفهم و الوعي»"[6]".

ومن هنا نلقي أنفسنا إزاء المنظور الذي ينطلق منه ابن خلدون محاولين الإجابة على كثير من المثيرات الاستفهاميّة الآتيّة:

ماهي أهم المعايير التي انتهجها ابن خلدون لتحقيق الجودة، انطلاقاً من عناصر العمليّة التّعليميّة؟ وكيف يمكن الاستفادة من آراء ابن خلدون في تحسين التّعليم؟

لقد ارتكز ابن خلدون على معايير معينة لتّحقيق الجودة ، وفيما يلي سنتطرق إلى بعض محاورها الكبرى:

1– معيار جودة المعلّم:

[1]– سورة النمل، الآية 88.

[2]– سورة الكهف، الآية 30.

[3]– ينظر: لسان العرب ابن منظور، مج2، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1984م، ص72، 73.

[4]– إدارة الجودة الشاملة مفاهيم و تطبيقات، محمود أحمد جوده، دار وائل للنشر، عمان، 2004م، ص32.

[5]– معجم مصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي، الشبكة العربية، لضمان الجودة في التعليم العالي، 2009م، ص 15.

[6]– المقدمة، منشورات دار مكتبة هلال، بريوت، لبنان، ص274.

لقد أدرك ابن خلدون أهمية المعلّم إذ يعتبره طرفاً أساسيّا في العمليّة التّعليميّة سواء استهدفت تخريج العلماء أم الصّناع"[1]"، إذ يركز على مبدأ واضح و هو أنه على قدر جودة التّعليم و ملكة المعلم يكون المتعلّم «فملكة التّعلم لا يمكن أن ترسخ بغير وجود فعالٍ للمعلّم أمام المتعلّم»"[2]".

وفي مقام آخر يؤكد أن ما يزيد للمتعلمين كمالًا في التّعليم هو كثرة الشّيوخ و توزيعها، فيقول في هذا السياق «إلا أن حصول الملكات أشد و أقوى رسوخاً، فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخه، وتعدد المشايخ يفيده تمييز الملكات لما يراه من اختلافات طرقهم فيها، وتنهض قواه إلى الرسوخ»"[3]".

ومنه نستشف و ندرك تماماً حقيقة دور المعلم مع اختلاف طرائق التّدريس مع المداومة على الاطّلاع على فروع العلم و مشاربها و امتلاك القدرة على التّأثير في المتعلّم.

2- معيار جودة المتعلّم:

ركز ابن خلدون على شق مهم في إطار العلاقة التي تربط بين المعلّم والمتعلّم و طرحها في طبيعة التّعامل مع الأطفال فينصح قائلاً: «فينبغي للمعلّم في متعلمه والوالد في ولده ألا يستبدّا عليهما في التّأديب»"[4]".

وفي إشارة صريحة إلى وجوب اللّين و الرّفق مع المتعلّم وضع ابن خلدون شروطاً لحصول معيار الجودة للمتعلّم منها:

- مراعاة قدرات المتعلم «فلا ينبغي للمعلم أن يزيد من متعلمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التعلم منه بحسب طاقته حتى يعيّه من أوله إلى آخره»"[5]"
- التّأكيد على مراعاة عامل السّن و عامل الاستعداد، وأثره في التّعلم، إذ تتفاوت قدرات المتعلّمين سواء العقليّة أو الجسديّة.

وهناك إشارة إلى مبدأ هام و عامل مهم لتحقيق الجودة، وهو الاستعداد والّذي ينقسم إلى قسمين: استعداد المعلم ليكون معلّماً، واستعداد المتعلّم ليتعلّم، فإذا تنافر الاثنان وأحسن تنظيمهما سَهّلا عملية التّعلم والعكس صحيح"[6]".

3- المنهاج:

قسّم ابن خلدون المنهاج من حيث محتواه إلى قسمين:

1- علمٌ طبيعيّ يهتدي إليه الإنسان بفكره.

2- علمٌ نقليّ يأخذه عمّن وضعه ولا مجال فيه للعقل.

---

[1]- المقدمة، ابن خلدون، ج1، ص 431.

[2]- نفسه ، ص274

[3]- المقدمة، ابن خلدون ج2، الدار التونسية للنشر، 1984، ص 705.

[4]- نفسه، ج2، ص 613.

[5]- المقدمة، 1983، ص 274

[6]- ينظر في تفصيل العلاقة بين المعلم و المتعلّم في: تطور النظرية التربوية الإسلامية، ص 228، 229.

وضمن هذا المسعى وضع ابن خلدون شروطاً لابدّ من توافرها في المنهاج وأهمها:

- عدم الانتقال من فن إلى فن قبل فهمه، قصد تحاشي الخلط، وعدم الاستيعاب، والذي ينجرّ عنه قلة التّحصيل «فإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم و أدركه الكلل وانطمس فكره و يئس من التّحصيل وهجر العلم و التّعليم»"[1]"، وهو ما يقابله بالأساس التّحكم في المعرفة لتحقيق التّحصيل مع بذل الممكن المتاح لتحقيق الأهداف.
- رفض الاختصار المؤدي إلى قصور الفهم، وبطبيعة الحال إلى صعوبة تلقي المادة العلميّة، وذلك لأن المتعلّم ينقطع فهمه لها فيصفه بأنه «فساد في التّعليم و فيه إخلال بالتّحصيل وذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدئ بإلغاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد وهو من سوء التّعليم»"[2]".
- التّدرج إما في المستوى و إما من المحسوسات إلى المجردات أو من البسيط إلى المركب فطبيعة التّطور تقتضي التّدرج و ذلك عن طريق رفعه على تلك الرتبة إلى الأعلى منها مع استيفاء الشّرح و البيان مع الخروج عن الإجمال، كما أن المباشرة في الأحوال الجسمانيّة المحسوسة أتمّ فائدة و أرسخ من الملكة الحاصلة على الخبر، إذ إن الاستنباط شيئاً فشيئاً على التّدريج يحصل على الفائدة تحصل لا محالة"[3]".

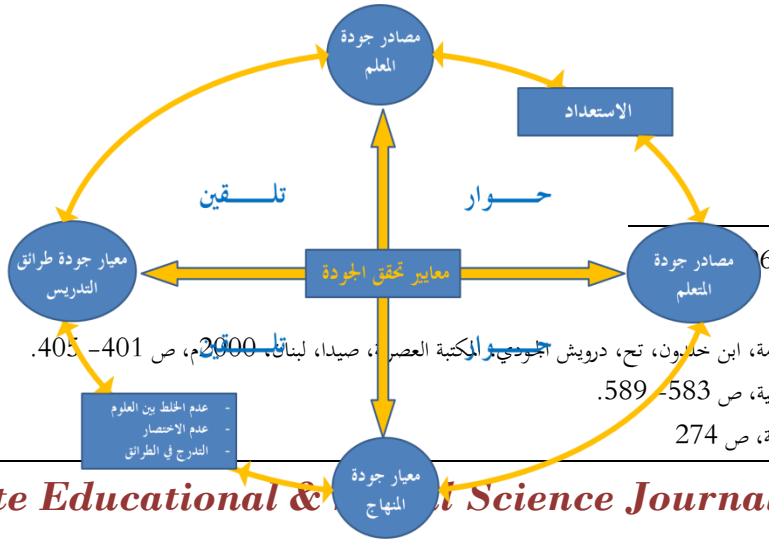
4- معيار طرائق التدريس:

بحث ابن خلدون في طرائق التدريس، فدعا إلى مبدأ التّكرار و مبدأ الحفظ و التّلقين.

أما المبدأ الأول فيبقى على ثلاث مراحل، فالأولى تتمثّل في الإلقاء الأوّلي الإجمالي للمسألة، وأما الثّانية فيرجع المعلّم بالمتعلّم إلى تلك المسائل التي سبقت دراستها فيرتفع مستوى التّعليم و هي مرحلة التّعمق إلى أن يصل إلى مرحلة التّحكم و استعمال الخبرة، فيخلق من الفن وقد استولى على ملكته"[4]".

أما المنهج الأمثل عند ابن خلدون فهو منهج التّلقين بشرط التّدرج، والقصد من هاته الطّريقة الإلمام بكم من الأقوال والأحكام والتي يُنال بها شرف التّفوق مع مراعاة الاستعداد و التّواتر في ذلك، كما ركّز خلال هذا على مبدأ المحاورة، والمناظرة والمفاوضة، فأيسر طرق هذه الملكة فتق اللّسان بالمحاورة و المناظرة والمسائل العلميّة و التي تؤدي إلى إعمال العقل و عدم ركوده»"[5]".

ولاستجلاء ما سبق ذكره من معايير الجودة نورد الخطاطة التّوضيحية الآتية:



خطاطة توضيحية لمعـــــايير تحقق الجودة

[1]- المقدمة، الدار التونسية، ص6
[2]- نفسه، ص589.
[3]- ينظر في تفصيل ذلك: المقدمة، ابن خلدون، تح، درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، 2000م، ص 401- 405.
[4]- ينظر: المقدمة، الدار التونسية، ص 583- 589.
[5]- ينظر: المقدمة، الدار التونسية، ص 274

نتائج البحث:

بعد التّجول في تلافيف الموضوع و تلمّس حدوده و أبجدياته التّعليميّة خلصنا إلى النتائج الآتية:

- ✓ اتّسم الفكر الخلدونيّ بمواصفات علميّة صنعت منه فكرا متميّزا منطلقا من واقعه و متلمّسا مبادئه الدّينيّة و محققا فرضياته الاجتماعيّة و العمرانيّة .
- ✓ لم يستثن ابن خلدون – و هو مؤسس علم الاجتماع- ميدانيّ التّعليم و التّربية فأسس لهما منهجا يخدم حاجيات بيئته، و لا يخرج عن واقعه مستمّدا أحكامه من مرجعيتيّه التّاريخية و الدّينيّة و أفقه المدنيّ.
- ✓ مواكبة آراء ابن خلدون للنّظريات و الأفكار في مختلف المجالات من علم اجتماع و علم التربية ، و غيرها، و التي غطت جانبا كبيرا من هاته النظريات المعاصرة، كما اتّسمت آراؤه بصفة الدّيمومة و بالواقعيّة باعتبار تميّزه بحمولة معرفيّة متنوعة أهلته لأن يكون مرجعا في مختلف المجالات.
- ✓ حمل فكر ابن خلدون عناصر التّربية الحديثة، و أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ، و التي تتقصد جودة التّعليم الهادفة إلى التّنمية المستدامة و تتوخى حدوث التّحصيل المأمول.
- ✓ من أبجديات منهج ابن خلدون التّعليميّ تفرّده بخاصية "الملكة" المقابلة لـ: "الكفاءة"، كونها علامة مميزة و محركا فاعلا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وضمن هذا الإطار لابد من الإشارة إلى أن التعليم عند ابن خلدون يعد صناعة من الصّناعات و التي تستلزم التّنظير و المنهج الملائمين .

التوصيات:

- ➢ ضرورة العودة للفكر الخلدونيّ وغيره من الأعلام السّامقة لاستقراء واستجلاء الآفاق و الذي يسعى إلى نفعية المجتمع ، و التّأقلم مع مستجدات الحياة
- ➢ تَقصُّدُ الاهتمام بالتّراث العربي الدّينيّ والفكري ّأملا في الاستزادة في البحث و طلب الأحسن لتحصيل الأجود من العلّامة ابن خلدون و غيره من علمائنا.
- ➢ إبراز الفكر الخلدونيّ وعلاقته بالتّعليم و جودته، و تلمّس حدود المنظور و فلسفته و أبجدياته في التّعليم لمواكبة تطلعات الانسان و المجتمع في تحقيق الغايات و الأهداف.
- ➢ الوقوف على معالم المنهج التّعليميّ التّعلميّ عند ابن خلدون : الطّرائق و الاستراتيجيات و مراعاة شروط التّعلم و رغبة المتعلّم ....
- ➢ إعادة قراءة أفكار الأولين من زوايا متجدّدة مع التّركيز على التّقاطعات و الاسقاطات مع الدّراسات الحديثة في مختلف التّخصصات التّعليميّة و اللّغوية و الأدبيّة و التّربوية.

مكتبة البحث:

القرآن الكريم

1- اكتساب اللغة، مارك ريشل، تر، كمال بكداش، المؤسسة الجامعية للنشر، ط1، لبنان، 1984م.

2- الأسس الإسلامية في فكر ابن خلدون ونظرياته، مصطفى الشّكعة، الدّار المصرية واللّبنانية، ط3، 1992

3- الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، عبد اللّه الشريط، الشّركة الوطنية للنّشر والتوزيع، الجزائر، ط2 ،1981.

4- الفكر الخلدوني من خلال المقدّمة، محمّد فاروق النّبهان، مؤسّسة الرّسالة، ط1، 1418هـ-1998م

5- الفكر الواقعي عند ابن خلدون، ناصيف نصار، دار الطليعة للطّباعة والنّشر، بيروت،ط1، 1980م.

6- المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2006م،

7- المقدمة، ابن خلدون، ج1، دار القلم، بيروت، لبنان، ط5، 1984م،

8- المقدمة، ابن خلدون المقدمة، ابن خلدون ج2، الدار التونسية للنشر، 1984م.

9- المقدمة، ابن خلدون، تح، أ، م كاترمير، مكتبة لبنان، م1، 1996م.

10-المقدمة، ابن خلدون، تح، درويش الجودي، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، 2000م.

11-المساهمة الخلدونيّة في حركة التّأسيس المعرفيّ والبناء الحضاريّ الإسلاميّ، يوسف العايب ، مقال من مجلة قسنطينة، موقع-www.univ .mir.dz

12-المناهج الأسس التنظيمات، التطوير، فتحي يونس و آخرون، دار الفكر، الأردن، 2004.

13-تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون، عمر فروخ، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1972م.

14-تطور الفكر التربوي، خضر فخري، دار الرشيد للنشر و التوزيع، 1982م.

15-تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية- دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، دار ابن كثير، دمشق، سوريا، ط2، 1985م،

16-عبد الرّحمان بن خلدون، أعلام العرب، علي عبد الواحد وافي، مكتبة مصر 1962

17-في عملية الفكر الخلدوني، مهدي عامل، دار الفارابي، بيروت1985.

18-لسان العرب، جمال الدين بن منظور، مج2، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1984

19-معجم مصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي، الشبكة العربية، لضمان الجودة في التعليم العالي، 2009م.

20-منشورات اليونسكو ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2005م، ضرورة، ضمان الجودة، إدارة الجودة الشاملة مفاهيم و تطبيقات، محمود أحمد جوده، دار وائل للنشر، عمان، 2004م.

21-نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، محمد مصطفى زيدان، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1993م.

22- www.aluka.net.