



معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2024/12/02

تاريخ القبول: 2025/03/30

Printed ISSN: 2352-989X

Online ISSN: 2602-6856

البعد النفسي في فكر ابن خلدون التربوي التعليمي

من خلال منهجه

*The psychological dimension in Ibn
Khalidun's educational thought through his
method*

حملاوي مهتور

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، mehtour.hamlaoui@yahoo.fr

الملخص: هدف هذا البحث إلى محاولة الكشف عن سر اهتمام ابن خلدون؛ بالجانب النفسي للمتعلم من خلال منهجه التربوي التعليمي، ويقودنا منطق التحليل في النهاية؛ إلى التأكيد على أن ابن خلدون ينظر إلى التعليم على أنه مظهر طبيعي من مظاهر المجتمع في تطوره ونموه؛ فإذا ازدهر العمران كان طبيعياً أن تزدهر فيه الصنائع على اختلاف أنواعها، ومنها صناعة العلم وفن التعليم، وإذا كان سعي الإنسان لتحقيق معاشه عن طريق العلم هو أمر طبيعي؛ فإن الاهتمام بالجانب النفسي فيه هو أمر ضروري؛ لأن إنسانيته لا تتحقق إلا من خلال مراعاة أبعاده المادية والنفسية والأخلاقية.

الكلمات المفتاحية: ابن خلدون؛ الجانب النفسي؛ المتعلم؛ المنهج؛ التربية؛ التعليم.

ABSTRACT

The aim of this research is to explore Ibn Khaldun's focus on the psychological aspect of the learner in the educational process. The analysis ultimately leads to the conclusion that Ibn Khaldun views education as a natural feature of societal development and growth. If civilization prospers, it is natural that various crafts, including the craft of knowledge and the art of teaching, will also thrive. Furthermore, if the pursuit of livelihood through knowledge is a natural endeavor for humans, then attention to the psychological aspect becomes essential, as human nature can only be fulfilled through the consideration of its material, psychological, and ethical dimensions.

Keywords: Ibn Khaldun; psychological aspect; learner; method; educational teaching.

1. مقدمة:

يعتبر موضوع التربية والتعليم من أقدم المواضيع، وأهمها، وأشملها، وأوثقها صلة بحياة الإنسان النفسية والاجتماعية، والدينية، والثقافية بوجه عام، وقد تنبّه الفلاسفة والمفكرون والعلماء إلى أهمية العلم والتعليم في حياة الأفراد والمجتمعات والأمم، فراحوا يبحثون في مناهج وطرق وأساليب تحصيل العلم وتلقيه ونقله للآخرين، فاختلقت رؤاهم وتنوعت باختلاف الزوايا التي ينظرون منها إلى التعليم.

ويعتبر ابن خلدون أحد أبرز أعلام الفكر العربي الإسلامي؛ الذين تطرقوا لمسألة التربية والتعليم، وقد درس ابن خلدون الإنسان ككائن متعدد الأبعاد فقد درسه بوصفه الكائن البيولوجي، والعقل، والمفكر، والاجتماعي، وهذا ما تشهد عليه مقدمته؛ التي تنكشف من خلالها موسوعيته؛ حيث لامس من خلالها شتى المواضيع والتخصصات فقد تكلم في التاريخ، والفلسفة، والاجتماع، والسياسة، وعلم الكلام، والتصوف، والفقه، والتربية والتعليم، ومواضيع أخرى كثيرة، وضمن هذا السياق يأتي بحثنا هذا، والذي نسعى من خلاله إلى الكشف عن سر حضور الجانب النفسي في فكر ابن خلدون التربوي التعليمي كما يبدو من خلال منهجه، وهذا هو الإطار العام لإشكالية بحثنا؛ أما الإطار الخاص لها، والتي نتحل فيه هذه الإشكالية إلى جملة مشكلات فيمكن توضيحه من خلال إثارتنا لجملة من الأسئلة الهامة، وعلى رأسها: ما مفهوم الفكر؟ ما مفهوم التربية والتعليم؟ ما مفهوم المنهج؟ وما هي تحليلات اهتمام ابن خلدون بالجانب النفسي للمتعلم في منهجه التربوي التعليمي؟

وقد اعتمدنا وبغرض الإجابة عن الأسئلة السابقة، على المنهج التحليلي الذي ينسجم مع طبيعة موضوعنا المتعدد المفاهيم، وهو لذلك يحتاج إلى التحليل، كما وظفنا بعض جوانب المنهج المقارن، واحتكنا إلى خطة تستجيب لمسئلتنا المنهجية، وهي الخطة التي تشتمل على مقدمة، وأربعة عناصر، وخاتمة، وهذا على النحو الآتي:

2. مفهوم الفكر:

1.2 المعنى اللغوي والاصطلاحي العام للفكر:

يشير الفكر في اللغة إلى التأمل وإعمال الخاطر في الشيء (ابن منظور ، 1999، صفحة 307) ، وكذا إعمال العقل، وترتيب بعض ما هو معلوم للوصول إلى معرفة المجهول (مجمع اللغة العربية، 1985، صفحة 724)؛ ويظهر لنا بكل وضوح هنا بأن المعنى اللغوي للفكر، وهو ذاك الذي تجود به اللغة ينطوي على نشاط العقل وفاعليته، فقولنا فكر وأفكر في الأمر يعني أعمل العقل فيه، وهذا هو المعنى الذي يشير إليه المفهوم الاصطلاحي العام للفكر، والذي يطلعا عليه جميل صليبا في معجمه الفلسفي، وهو المعنى الذي ينطوي على إعمال العقل والرؤية، وترتيب بعض ما هو معلوم للوصول إلى المجهول، ولا يخرج التفكير عند معظم الفلاسفة عن كونه عملا عقليا عاما يشتمل على نشاطات العقل كالتصور والتأمل والتذكر والتخيل والحكم (صليبا، 1982، صفحة 317).

وعموما يمكننا القول أن المعنى الاصطلاحي للفكر لا يخرج عن دائرة عمل العقل ونتاجه، ونظرا لأهمية الفكر فقد وجه الإسلام الأنظار إلى ضرورة العناية به والمحافظة عليه من كل شيء يؤدي به إلى الانحراف، واهتم اهتماما بالغاً بآلة الفكر وهي العقل، ودعا إلى التفكير الذي يقود إلى ما ينفع الإنسان من معرفة الله وخشيته والانقياد له سبحانه وتعالى. ففي القرآن الكريم وردت لفظة "التفكير" كثيرا كما في قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِهِمْ مِنْ حِنَّةٍ إِنْ هُوَ

إِلَّا نَذِيرٌ مُّبِينٌ﴾ (سورة الأعراف، الآية 184)، وقوله تعالى: ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ﴾ (سورة البقرة، الآيتان 219، 220).

2.2 الفكر بالمعنى الخاص (عند ابن خلدون) (1332-1406م):

يرى ابن خلدون أن الإنسان كائن متميز عن سائر المخلوقات والموجودات بالقدرة على التفكير، وهذا تشريف وتكريم له من الله عز وجل، فإذا كانت الحيوانات تفتتح على العالم الخارجي بفضل الحواس، وتشعر من دون سائر المخلوقات والموجودات بما هو خارج عن ذاتها، عن طريق السمع والبصر والشم والذوق واللمس. فإن الإنسان من بينها بإمكانه أن يمضي إلى ما هو أبعد من الحس، فهو يستطيع أن يدرك ما هو خارج عن ذاته بالفكر الذي وراء حسه وهذا عن طريق قوى جعلت له في بطون دماغه ينتزع بها صور المحسوسات، ويجول بذهنه فيها، فيجرد منها صورا أخرى والفكر كما يقول ابن خلدون هو "التصرف في تلك الصور وراء الحس، وجولان الذهن فيها بالانتزاع والتركيب" (ابن خلدون، 2004، صفحة 155).

وهذا المعنى للفكر في نظر ابن خلدون يتماهى مع معنى الأفئدة الذي ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَرَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾ (سورة الملك، الآية 23). والأفئدة جمع فؤاد، وهو هنا الفكر، ولهذا الأخير عند ابن خلدون مراتب أولاها تعقل الأمور المرتبة في الخارج ترتيبا طبيعيا أو وضعيا وهذا الفكر أكثره تصورات. وهو العقل التمييزي، الذي يتمكن الإنسان بواسطته من التكيف مع بيئته وجلب منافعه وتحصيل أمور معاشه ودفع مضاره، أما المرتبة الثانية للفكر فهي تلك التي تظهر فيها فائدته بالنسبة لآراء الإنسان وآدابه في معاملة أبناء جنسه وسياساتهم. وأكثرها تصديقات تحصل بالتجربة شيئا فشيئا إلى أن تتم الفائدة منها. وهذا هو المسمى بالعقل التجريبي، وأما مرتبة الفكر الثالثة؛ فهي تلك التي يرتبط فيها هذا الأخير بالعلم أو الظن بمطلوب وراء الحس لا يتعلق به عمل. وهذا هو العقل النظري. وهو تصورات وتصديقات تنتظم انتظاما خاصا على شروط خاصة فتفيد معلوما آخر من جنسها في التصور أو التصديق، ثم ينتظم مع غيره فيفيد علوما أخرى كذلك. وغاية إفادته تصور الوجود على ما هو عليه بأجناسه وفصوله وأسبابه وعلله، فيكمل الفكر بذلك في حقيقته ويصير عقلا محضا ونفسا مدركة وهو معنى الحقيقة الإنسانية (ابن خلدون، 2004، صفحة 155، 156).

ويظهر لنا بكل وضوح هنا بأن الفكر يستدعي حضور النفس، وتدخلها في عملية التفكير والإدراك وتحصيل المعرفة، وهذا يعني أن البعد النفسي هو بعد جوهرى وأساسى في الإنسان، ولا ينبغي تجاهله أو إهماله في نظر ابن خلدون.

3. مفهوم التربية والتعليم:

1.3 التربية والتعليم بالمعنى العام:

التربية في اللغة من الفعل ربا، وعند العرب يقال: ربا الشيء يُرَبُّو رُبُوًّا ورباء بمعنى زاد ونما وأرَبَيْتُهُ نَمَيْتُهُ، وَرَبَّيْتُ فَلَانًا أَرَبَيْتُهُ وَتَرَبَّيْتُهِ وَرَبَّيْتُهِ وَرَبَّيْتُهِ بِمَعْنَى وَاحِدٍ رَبَّيْتُهُ تَرْبِيَةً وَتَرَبَّيْتُه أَيْ عَدَوْتُهُ، وينطبق هذا المعنى على كل ما ينمو كالوَلَدِ وَالزَّرْعِ (ابن منظور، 1999، صفحة 126، 127)، وفي التنزيل العزيز ﴿فَإِذَا أُنزِلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ

وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ نَوْجٍ بَهِيجٍ ﴿٥﴾ (سورة الحج، الآية 5)، بمعنى أنها عَظُمَتْ وَاثْتَفَحَتْ، والنبات لا يخرج دفعة واحدة من الأرض، كما أنه لا يزهر ولا يثمر دفعة واحدة وإنما يتم كل ذلك بالتدريج.

ومن هنا أمكننا القول بأن للتربية معنيين، أما المعنى الأول فيشير إلى النمو والزيادة، وهذا ما تسعى التربية لتحقيقه تبعا للجانب الذي تهتم به، فالتربية العقلية مثلا تستهدف تنمية القدرات العقلية وتطويرها، والتربية الروحية تستهدف تنمية القوى الروحية؛ أما المعنى الثاني فهو يفيد التدرج والتراكم، وهذا يعني أن التربية في صميمها هي حصيلة جهود تراكمية، وليست عملية تتم دفعة واحدة (بكار، 2011، صفحة 11).

أما من الناحية الاصطلاحية فإن التربية تشير إلى تلك العملية؛ التي تستهدف تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية؛ سعيا منها إلى تحقيق الكمال عن طريق التدريب والتثقيف، كما تشير التربية أيضا إلى ذلك العلم الذي يهتم بالبحث في أصول ومناهج وعوامل وأهداف التربية الكبرى، آخذا بعين الاعتبار الطابع الاجتماعي الذي تتميز به التربية، فهو يدرسها باعتبارها ظاهرة اجتماعية تخضع في عملية نموها وتطورها لما تخضع له الظواهر الأخرى (مجمع اللغة العربية، 1985، صفحة 42، 43).

وتسعى التربية إلى تحقيق الأفضل عن طريق التدريب والتمرين، والعمل على تنمية الوظائف النفسية؛ فتربية الولد تنشئ تقوية ملكاته، وتنمية قدراته، وتهذيب سلوكه حتى يصبح مؤهلا للحياة في بيئة اجتماعية معينة (صليبا، 1982، صفحة 266).

ويمكننا القول عموما أن التربية عملية شاملة ومتكاملة؛ تنطوي على كل النشاطات الإنسانية التي تستهدف تنمية قوى الفرد واستعداداته الجسمية، والعقلية، والخلقية، والاجتماعية. وعن طريق التربية والتربية وحدها يمكن للإنسان أن يتأهل للعيش في مجتمع ما.

أما عن التعليم فهو في اللغة من علّم، وعلّمه العلم تعليما وعلاّما، وأعلمه إياه فتعلّمه (ابن منظور، 1999، صفحة 371)، فالتعليم في اللغة ينطوي على التلقين والإخبار، وهو يشير بذلك إلى نقل الخبرة من المعلم إلى المتعلم وأما من الناحية الاصطلاحية فهو يشير إلى تنبيه النفس لتصور المعاني، حتى يحصل الأثر في نفس المتعلم، وهذا عن طريق التكرار (بن المناوي، 1990، صفحة 102).

وكثيرا ما يحدث الخلط بين التعليم والتدريس فيستخدمان بمعنى واحد، ولذلك وجب التوضيح بأن ثمة فرقا جوهريا بين التعليم والتدريس، فمصطلح التعليم يشير إلى تلك العملية المقصودة أو غير المقصودة التي تتم داخل المدرسة أو خارجها، والتي لا تتقيد بوقت معين، أما مصطلح التدريس فهو يحيلنا إلى تلك العملية المقصودة والمخطط لها، والتي يقوم بها المدرس داخل المدرسة أو خارجه، وهذا تحت إشرافها وتوجيهها، ومن هنا أمكن القول بأن التعليم أعم من التدريس.

والتدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي؛ لها أصولها وقواعدها ومبادئها ومهاراتها الأدائية ووسائل إيصالها (الفنلاوي، 2010، صفحة 31). وهي تستهدف تعليم المتعلم وتزويده بالعلوم والمعارف، ويشترط في التعليم توفير الشروط التي تسهل طلب العلم على الطالب داخل المدرسة أو خارجها. وينبغي التأكيد هنا بأن التعليم أخص من التربية، لأن التربية تشمل نقل المعلومات إلى الطالب مع العناية بتبديل صفاته وتهذيب أخلاقه، أما التعليم فهو لا يهتم إلا بنقل المعلومات بطرق مختلفة (صليبا، 1982، صفحة 307).

ويمكننا القول عموماً أن التعليم في جوهره نشاط اجتماعي إنساني؛ تحدث من خلاله عملية تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها من قبل المتعلم، ولا يقتصر نشاط المعلم على إيصال المعارف والمعلومات، بل يتعداه إلى تنظيم العمل المستقل للمتعلمين وتوجيهه، والإشراف والتقويم، وتدريب القدرات العقلية والحسية والجمالية، وفي العادة فإن التعليم يتم داخل مؤسسات التربية النظامية معتمداً على مكونات عدة أهمها: المنهج، التقويم، الإدارة، والإرشاد والتوجيه.

2.3 التربية والتعليم بالمعنى الخاص (عند ابن خلدون):

يهمنا كثيراً في هذا المقام أن نتعرف على المعنى الخاص للتربية والتعليم، ونعني بذلك معناه عند ابن خلدون، ولا مناص لنا هنا من العودة إلى مقدمته؛ عسانا نعثر فيها على نصوص أو عبارات نستشف من خلالها معنى التربية والتعليم عنده، وتكشف لنا المقدمة بأن ابن خلدون لا يحاول تعريف التربية ولا التعليم، بل يتكلم عن ذلك وكأنه يتكلم عن أمور معروفة ومعلومة لا تحتاج إلى تعريف. فهو كثيراً ما يتكلم عن التعليم وحده فيتكلم عن تعليم الصنائع، أو تعليم العلوم، أو تعليم اللغة، من غير أن يذكر التربية ومع هذا، فإنه يتطرق في بعض الأحيان إلى مسائل التربية أيضاً، وإن لم يسمّها باسم خاص (الحصري، 1953، صفحة 440). يقول ابن خلدون: "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاها إلى الكسل" (ابن خلدون، 2004، صفحة 356)، ويستخدم ابن خلدون عبارة التأديب الدالة على التربية مؤكداً على ضرورة عدم القسوة في تعامل المعلم مع المتعلم وفي معاملة الوالد مع ولده.

وهكذا نجد أن ابن خلدون يتكلم عن التربية بوصفها ممارسة؛ لا بوصفها تصوراً أو مفهوماً يبحث عن التعريف، وكأنه بذلك يريد أن يقول بأن التربية هي شيء مثبت، ومندمج في حياتنا وممارساتنا، إنها في نظر ابن خلدون حصيلة لعمليات التعليم والتعلم التي تتم ممارستها داخل المجتمع، وهذه هي التربية بمعناها الاجتماعي الواسع عند ابن خلدون (ابن خلدون، 2004، صفحة 356). وهذا المفهوم الذي يقدمه ابن خلدون للتربية يكشف عن اندماج التعليم معها، وهذا يعني استحالة تصور تعليم بدون تربية، ولا مجال للحديث عن التربية والتعليم كتصورات خالصة وإنما الأمر يتعلق بالممارسة، ويتضح الأمر أكثر عندما يؤكد ابن خلدون بأن التعليم (صناعة) من الصنائع (ابن خلدون، 2004). إن التعليم عند ابن خلدون إذن صناعة، أو كما نعبّر نحن في أيامنا هذه "فنا" من الفنون العملية التي لا يمكن أن يقف الإنسان فيها عند حد العلم، بل يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك، حيث ينبغي له أن يعمل على تطوير مهاراته عن طريق الممارسة والتدريب (علي، 1987، صفحة 14، 15).

ويذهب ابن خلدون إلى التأكيد على أن العلم والتعليم طبيعيان في العمران البشري، والذي هو الاجتماع البشري، فالإنسان يسعى عن طريق الفكر إلى تحقيق إنسانيته، داخل المجتمع بوصفه كائناً اجتماعياً تواصلياً؛ ويستعين على تلبية مطالب معاشه بالتعاون مع بني جنسه، وعن طريق الفكر يستطيع الإنسان أن يفكر ويتدبر في هذا الكون ويستقبل ما جاء به الأنبياء عن الله عز وجل. ويعمل به، وهو لا يكف عن التفكير في ما فيه صلاح دنياه وآخرته ومن الفكر انبثقت العلوم والصنائع المختلفة، والإنسان مفكر ويرغب دوماً في تحصيل ما ليس عنده من العلوم والمعارف فيستنجد بالسابقين عليه لتحصيل العلم (علي، 1987، صفحة 165).

4. مفهوم المنهج:

يشير المنهج في اللغة إلى الطريق الواضح والبيّن، ونهج الطريق، بمعنى أبانه وعمل على توضيحه ونهجه بمعنى سلكه بوضوح واستبانة (ابن منظور ، 1999 ، صفحة 300)، ونهج: وضّح وأوضح (الفيروزآبادي، 2005، صفحة 195).

أما من الناحية الإصطلاحية فقد جاء المنهج ترجمة للكلمة الأجنبية (Method)، وهو الوسيلة أو الطريقة أو الأسلوب أو الكيفية التي ينتهجها الباحث أو العالم للوصول إلى نتيجة أو غاية محددة (مجمع اللغة العربية، 1985، صفحة 195).

والمنهج الدراسي أو خطة الدراسة مجموعة من المواد الدراسية والخبرات العملية؛ الموضوعية لتحقيق أهداف التربية وهو يشتمل على مجموعتين أساسيتين، أولاهما المعلومات المستمدة من التراث الثقافي من جهة ما هي ذات قيمة موضوعية، وثانيهما مجموعة الخبرات التي يمارسها الطفل بنفسه. والمعيار الصحيح لإدخال إحدى المواد في منهج الدراسة أن يكون لهذه المادة قيمة ثقافية، وأن تكون نافعة في الحياة، ملائمة لحاجات الطفل، وميوله، وقدراته، ومراحل نموه.

ولا بد في تخطيط مناهج الدراسة من البدء بتحديد الأهداف المراد بلوغها، ولا بد في تحقيق هذه الأهداف من دراسة الأسس العلمية، والطرق العملية، المؤدية إلى هذا التحقيق. ومن شرط المنهج الدراسي الصحيح أن يكون ملائماً للظروف الطبيعية والبيولوجية، وأن يكون مستمداً من حاجات المتعلم وثقافة المجتمع، وأن تربط موضوعاته بشؤون الحياة الحاضرة، وأن تكون مواد وخبراته وطرقه ووسائله متماسكة (صليبا، 1982، صفحة 435).

5. تجليات البعد النفسي في فكر ابن خلدون التربوي عبر خطوات منهجه:

لم يخصّص ابن خلدون في مقدمته فصلاً خاصاً لعلم النفس، ولم يتطرق إلى هذا العلم بصورة مباشرة، ولكنه أتى على ذكر بعض الآراء والنظريات النفسية بشكل عرضي في أماكن مختلفة من المقدمة تبرز مراعاته لنفسية المتعلم في العملية التربوية التعليمية، ويتعلق الجانب النفسي عند ابن خلدون بالملكات، والملكة التي يتحدث عنها ابن خلدون هي الصفة الراضخة التي تكتسبها النفس من جراء التكرار والممارسة، والتي تؤدي إلى حصول وإتقان الأعمال الفكرية والجسدية بسرعة وسهولة (ابن خلدون، 2004، صفحة 169).

ويرى ابن خلدون أن الطبيعة الإنسانية ليست ثابتة على حال، وإنما هي نتاج خبرات ومواقف يمر بها الإنسان ويمكن تعديلها وتطويرها حسب الظروف والأحوال (أحمد، 1982، صفحة 159)، وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن ابن خلدون قد جعل الملكة بمثابة الطبيعة أو "الفطرة"؛ فإن الذي يترتب على ذلك هو أن الملكة ليست ثابتة، وإنما هي متغيرة ومتطورة باستمرار، حيث يمكن تحسينها عن طريق التعليم، وهذا يعني أن الملكة تظل دائماً بحاجة إلى التعليم فهو الذي يعمل على صقلها وبلورتها وتحسينها؛ لكي تبلغ الدرجة الفضلى الممكنة.

ولقد تقرّر لدى ابن خلدون أن المناهج التربوية السائدة في عصره؛ لا تعمل على تحقيق الأغراض التعليمية للأبناء والأجيال، ولا تتسجم مع متطلبات العمران والحضارة، فهي مناهج تطبعها العفوية والتلقائية، وعدم دقة ووضوح الأهداف؛ حيث يعتبر التعليم من أهم الأدوات الفاعلة في عملية تربية الفرد وتهذيبه؛ ولذلك يرى ابن خلدون أن

الأهداف التربوية لمناهج التعليم لا بد وأن تكون منبثقة من الرؤية الكلية للمفهوم الوجودي للإنسان المراد إنتاجه وخدمة لها. وابن خلدون تبعاً لرؤيته الإستخلافية؛ فإن الأهداف التربوية لمناهج التعليم عنده تتمحور أساساً حول قضية واحدة، وهي إنتاج الإنسان المؤهل لخلافة الله في أرضه، الحريص على صلاح دنياه من أجل سعادته في أخراه وهذه الأهداف حتى تكون متكاملة لا بد وأن تتناول الإنسان في أبعاده الروحية، والخلقية، والمعيشية (مفتاح، 1984، صفحة 165).

ولذلك فقد سعى ابن خلدون من خلال فلسفته التربوية إلى توضيح الأهداف التربوية، والتي تتمثل في العمل على تربية الملكات الفكرية والحركية؛ بوصفها النواة الأولى التي تنبثق عنها أية صناعة من الصناعات التي يمكن للفرد أن يتعلمها، ويجب أن تكون لكل فرد صناعته التي يحفظ بها حياته، ويولي بها حاجياته، ويساهم بها في حفظ بقاء الآخرين وتلبية حاجاتهم عن طريق التعاون معهم (عبد الأمير، 1984، صفحة 89)، وإذا كان ابن خلدون قد انتقد المناهج التربوية السائدة في عصره، مؤكداً إفلاسها وسلبيتها، فإنه يقدم المنهج الإيجابي المفيد والمنتج والبدل، دون أن يعترض على تعدد مناهج وطرق وأساليب التعليم، ولكنه يشترط تحقيقها للأهداف التربوية، وقد اشتهر ابن خلدون بأنه صاحب منهج تربوي تعليمي يقوم أساساً على مايلي:

أ- التدرج:

دعا ابن خلدون إلى مراعاة التدرج في التعليم، بحيث يتم الانتقال بالطالب من الموضوعات العامة إلى الخاصة (الكيلاني، 1985، صفحة 231)، أو الانتقال من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، والانتقال من الجزئي إلى الكلي وليس العكس، وهذا الاتجاه في فكر ابن خلدون له مغزى تربوي هام ينسجم وما تنادي به التربية المعاصرة في طرق التدريس فيما يعرف بالطريقة الاستقرائية؛ التي تركز على ثلاث فرضيات أساسية تنص الأولى على أن القدرة على التفكير هي مهارة يمكن أن تعلم، وتشير الثانية إلى أن التفكير هو عملية تفاعل متواصل بين عقل التلميذ والمادة الدراسية، وتنص الثالثة على أن نمو التفكير يتم بواسطة تسلسل تدريجي من البسيط إلى المركب (أحمد، 1982، صفحة 168).

فبالاعتماد على مبدأ التدرج؛ يتدرج المعلم مع طالب العلم من خلال تلقينه أصول الأبواب التي يلقنها إياه مراعيًا طاقته وقدرته على الفهم والاستيعاب؛ ثم ينتقل به في مرحلة ثانية إلى الخوض في تفاصيل وجزئيات الموضوع الوثيقة الصلة به، وفي مرحلة ثالثة ينتقل المعلم بالمتعلم إلى أدق وأعمق وأعقد المسائل فيعمل على توضيحها، ويكون المتعلم هنا قد اجتاز المرحلة الأولى، وتأتي المرحلة الثانية، وفيها يعود المعلم بالمتعلم إلى الفن ثانية لينقله إلى مستوى أعلى في التلقين، وهذا بترك العموميات والخوض في الجزئيات فنتمو ملكته أكثر، ولم يبق أمام المعلم في المرحلة الثالثة والأخيرة في نظر ابن خلدون إلا أن يأخذ بيد المتعلم لتوضيح ما بقي مبهماً أو غامضاً لديه (ابن خلدون، 2004، صفحة 342).

وهكذا فإن معالم البعد النفسي في العملية التربوية عند ابن خلدون تبدو واضحة جداً، حيث يركز هذا الأخير على ضرورة مراعاة نفسية المتعلم بمراعاة استعداداته وميوله ورغباته، وهذا ما لم يكن معمولاً به في عهده، فلم يكن المعلمون يتدرجون بالمتعلمين وينتقلون بهم من السهل إلى الصعب، وإنما كانوا يكلفونهم بما يفوق طاقات استيعابهم، وبما

لا يتفق مع استعداداتهم. وهنا يرى ابن خلدون ضرورة أن يدرك المعلم الخاصية الطبيعية التدريجية للفكر وتأثره بالمكتسبات، والمعلومات والمهارات، والخبرات التي يمر بها، وبأن هذه الطبيعة تكون أكثر استعدادا للفهم بالتدرج كلما حصلت فنا أو علما جديدا؛ كلما ازدادت إمكانية تحصيلها لفنون وعلوم أخرى.

ب- عدم الانتقال من فن إلى آخر قبل فهمه:

يحرص ابن خلدون على أن يكون المتعلم مهيباً نفسياً لتلقي العلم؛ فالنفوس المهيأة وحدها هي التي يحالفها الحظ لتحصيل العلم، ولذلك نجده ينبّه إلى ضرورة الحرص على عدم الانتقال بالطالب؛ في أية مرحلة كانت من مراحل التعليم إلى ما هو جديد عليه؛ إلا بعد أن يكون مستعداً نفسياً، والتحقق من فهمه لما كان قد تلقاه فتحصيل المتعلم ملكة من الملكات يمنحه الثقة بنفسه فيتحمس ويستعد لتلقي المزيد من العلم، أما إذا اختلط عليه الأمر فإنه يعجز عن الفهم ويتسرب الملل إلى نفسه، ولا تستولي عليه الرغبة في العلم بل يزداد نفورا من العلم والتعليم (ابن خلدون، 2004، صفحة 348).

ج- معالجة آفة النسيان بالتتابع والتكرار:

النسيان آفة العلم وعدو الذاكرة والملكات، فهو يعرقلها ويحول دون تشكّلها على النحو المطلوب، ويحصل النسيان في نظر ابن خلدون عندما تطول المدة بين الدرس، والذي يليه حيث تشتت عناصر الموضوع وتلاشى، وتفقد صلتها ببعضها، وقد كان ابن خلدون دائم الإلحاح على معالجة آفة النسيان التي يتعرض لها الذهن، وهذا بتكرار المجالس وعدم المبالغة فيما بينها (ابن خلدون، 2004، صفحة 348)، ولذلك ينبغي أن يكون المتعلم على اتصال دائم ومستمر بمجالس العلم بحيث يكون حاضراً نفسياً وذهنياً، فيكون لديه الانتباه والاهتمام والتركيز، وبهذا تتم محاربة آفة النسيان.

د- عدم القسوة على المتعلمين:

نبّه ابن خلدون إلى تفادي الشدة على المتعلمين لأنها مضرّة بمعنوياتهم النفسية فهي تدفعهم إلى الكسل والخمول والكذب واختلاق الأعذار والتحايل لتفادي الشدة والعقاب (ابن خلدون، 2004، صفحة 356)، ومن خلال تركيزه على معاملة المتعلمين برفق تبدو أصالة التفكير التربوي عند ابن خلدون، وينكشف البعد النفسي والأخلاقي في أفكاره التربوية، فقد أدرك ابن خلدون أن الشدة والقسوة مع طالب العلم تؤدي إلى فساد أخلاقه وتعلمه العادات السيئة (عبد الأمير، 1984، صفحة 86).

لقد أكد ابن خلدون بأن المبالغة في القسوة على المتعلمين؛ سواء كان ذلك من طرف الوالدين أو المعلمين تؤثر سلباً على معنويات الطفل. كما أن القسوة على هذا الأخير تدفعه إلى بغض والدية ومعلميه، ولا يتردد ابن خلدون في التأكيد على أن القسوة والشدة لا تكون رجلاً أذكياً وناجحاً، وإنما تخرج لنا أذهانا ضيقة الأفق، وغير قادرة على التصرف بحرية وحكمة (حسين، 1925، صفحة 160، 161). ولذلك يمكننا القول بأن المعارف والمعلومات وحدها، وإن كانت كثيرة وغزيرة فإنها لا يمكن أن تجعل من الشخص مربياً حقيقياً، لأن المربي الحقيقي الناجح يجب أن يتصف بصفة الشفقة والحنو على الآخرين.

ومن خلال حرصه على تحقيق البعد النفسي في العملية التربوية التعليمية؛ يكون ابن خلدون قد وجه الأنظار إلى ضرورة العناية بنفسية المتعلم؛ باعتباره المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، وهنا ينبغي التأكيد على أن ابن خلدون ومن خلال تركيزه على الجانب النفسي لدى المتعلم يكون قد وجه عنايته للإنسان، فما تصبو إليه التربية من منظور ابن خلدون هو إنتاج الإنسان الخليفة على الأرض، وهذا مشروط بمواصفات ذات بعدين البعد الفردي، والبعد الجماعي. حيث تسعى التربية على المستوى الفردي إلى إنتاج إنسان يتمتع على المستوى الشخصي ببعدين، وهما البعد المعاشي والبعد الأخلاقي.

وبشأن البعد المعاشي؛ يرى ابن خلدون أن قيمة الإنسان من الناحية الاجتماعية والواقعية، تكمن فيما يحسنه من الصنائع، فالعمل هو أساس التقدم وازدهار العمران؛ فأخلاق الإنسان وتدينه بدون العمل واحترام مبادئه لن تؤدي بالإنسان إلا إلى مزيد من التخلف، فالعمل هو أساس الكسب الذي بدونه يخرب العمران، أما البعد الأخلاقي فيرى فيه ابن خلدون الضامن الحقيقي لمكتسبات الإنسان الخليفة، والناس متماثلون وإنما تمايزوا بالأخلاق الفاضلة وليس بأحسابهم وأنسابهم ولا أموالهم، فمن فسدت أخلاقه فقد فسدت إنسانيته (مفتاح، 1984، الصفحات 115-117).

وعلى الرغم من أهمية البعد الفردي فإنه يبقى مبتورا، ولا جدوى له في الفعل الإستخلافي مالم يؤطر بأطر البعد الجماعي؛ لأن الفرد لما هو عليه من العجز والضعف محتاج إلى المعاونة لاستكمال وجوده، حيث ينبغي له أن يحس بأن انتماءه للجماعة والامتثال لمتطلباتها هو امتثال نابع من قناعاته الداخلية؛ فشعور الفرد بالانتماء للجماعة يجب أن يقوم على أساس اختيار حر ملؤه حب الجماعة والاعتزاز بالانتماء إليها، والحرص على استمراريتها وتقديم سلامتها على سلامته، والدفاع عن عقيدتها ودينها الذي به رابطة أفرادها ووحدتهم، والحرية تعني أن يكون اختيار الإنسان في الانتماء للجماعة نابعا من حاجة نفسية وقناعة عقلية. حاجة نفسية أي أن طبيعة نفسه البشرية مدفوعة بأصل تركيبها إلى الانخراط في سلك الجماعة لتوفير حاجياتها، واستكمال وجودها. وقناعة عقلية أي أن طبيعة فكره تقتضي له بالحساب المنطقي اختيار الانتماء للجماعة؛ لما فيه من النفع العائد على الفرد الذي لا يمكن له بدونه أن يوفر حاجاته ويحقق معنى الاستحلاف الذي أراده الله تعالى منه (مفتاح، 1984، الصفحات 120-121).

وبوحي من أفكار ابن خلدون ينبغي لنا أن نؤكد وباستمرار؛ على ضرورة عدم النظر إلى العلم على أنه وسيلة لتحقيق أغراض ومآرب دنيوية محضة، وإذا كان على التعليم أن يعمل على تكوين المتعلمين وتزويدهم بالمعارف ليصبحوا موظفين أو باحثين، فإن عليه أن يعمل على تحقيق خاصية التوازن والتكامل لمجمل عناصر الشخصية العقلية والمعرفية، والنفسية، والروحية، لأن عصرنا هذا هو عصر القلق النفسي والتحلل الخلقي، والجفاء الاجتماعي، وعلى مؤسسات التربية والتعليم أن تعمل على صياغة وإعداد جيل يتمسك بمقوماته الثقافية من لغة، ودين، وتاريخ، وهذا بمنهج واضح المعالم.

6. خاتمة:

وختاماً يمكننا القول بأن ابن خلدون قد نظر إلى مسألة العلم والتعليم من منطلقه الأساسي كعالم اجتماعي يحرص على توافق أفكاره مع علم الاجتماع، ومع الظاهرة الاجتماعية نفسها، فهو ينظر إلى التعليم على أنه مظهر طبيعي من مظاهر المجتمع في تطوره ونموه، فإذا ازدهر العمران كان طبيعياً أن تزدهر فيه الصنائع على اختلاف أنواعها ومنها صناعة العلم وفن التعليم، والتي لها تأثيرها على الصعيد الفردي، والاجتماعي، والحضاري.

وإذا كان المجتمع ينتعش ويزدهر ويتقدم بالعلم والتعليم، فإن الذي يحصل العلم هو إنسان وهذا الأخير لم يخلق هباءً؛ فقد خلقه الله عز وجل ليكون خليفته على الأرض، ولكي يؤدي وظيفة الاستخلاف على أكمل وجه يجب الاهتمام به ككائن متعدد الأبعاد، حيث يجب مراعاة الجوانب النفسية والأخلاقية والمادية المعاشية فيه في العملية التربوية التعليمية، وإلا تعثرت العلوم وحدث الركود والجمود، وتوقفت الصنائع والعمران عن النمو، لأن المتعلم إنسان والإنسان ليس مادة فقط، وإنما هو روح ونفس وعقل، ومادة "جسم"، ولذلك ينبغي الاهتمام بالجانب النفسي والمعنوي فيه بتحفيظه ودفعه لتحقيق العلم وإتقان الصنائع لا بوصفه صانعاً فقط، وإنما بوصفه مفكراً وأخلاقياً أيضاً.

لقد كشف ابن خلدون من خلال اهتمامه بالجانب النفسي لدى المتعلم؛ عبر منهجه التربوي التعليمي الهادف إلى إعداد الإنسان الخليفة، كشف عن حسن نقدي رفيع تجلّى في نقده لمناهج التعليم السائدة في عصره، تلك التي تجاهلت حقيقة الطبيعة البشرية، ولم تعمل على تحقيق إنسانية الإنسان؛ فأصبح الإنسان أعمى كالألة فعم الفساد في المجتمع، ولا سبيل للإصلاح إلا بالاهتمام بالمتعلم من خلال العمل على تنمية جوانبه النفسية والمعنوية، والأخلاقية وتحفيزه، ودفعه للعمل ليكون إنساناً تواصياً فاعلاً، وصاحب إرادة مثمرة ومنتجة، ولعل هذه الإرادة عند ابن خلدون هي أشبه ما يكون بما يسمى اليوم بالدافعية في علم النفس التربوي.

7. قائمة المصادر والمراجع:

✓ القرآن الكريم

- أبو خلدون ساطع الحصري. (1953). دراسات عن مقدمة ابن خلدون. مصر: دار المعارف.
- الجيلاني بن التهامي مفتاح. (1984). فلسفة الإنسان عند ابن خلدون وابن الأزرقي. بيروت، لبنان: دار اقرأ.
- جميل صليبا. (1982). المعجم الفلسفي، ج2. بيروت، لبنان: دار الكتاب اللبناني.
- سعيد اسماعيل علي. (1987). الفكر التربوي العربي الحديث، عالم المعرفة، 113، مايو. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. (2010). المدخل إلى التدريس. النقا: المركز الإسلامي.
- شمس الدين عبد الأمير. (1984). الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي. بيروت، لبنان: دار اقرأ.
- طه حسين. (1925). فلسفة ابن خلدون الاجتماعية تحليل ونقد، ترجمة محمد عبد الله عنان. مصر: مطبعة الإعتدال.
- عبد الرؤوف بن المناوي. (1990). التوفيق على مهمات التعاريف، ط1. الرياض، العربية السعودية.
- عبد الكريم بكار. (2011). حول التربية والتعليم، ط3. دمشق: دار القلم.
- لطفني بركات أحمد. (1982). في الفكر التربوي الإسلامي، ط1. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار المريخ.
- ماجد عرسان الكيلاني. (1985). تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ط2. دمشق: دار ابن كثير، .

- محمد الدين الفيروزآبادي. (2005). القاموس المحيط، ط8. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- مجمع اللغة العربية. (1985). المعجم الوسيط، ج2، ط2. مصر: دار عمران.
- مُحمَّد بن مكرم ابن منظور . (1999). لسان العرب، ج9، ط3. بيروت لبنان : دار إحياء التراث العربي .
- ولي الدين عبد الرحمن بن خلدون ابن خلدون. (2004). مقدمة ابن خلدون. دمشق: دار يعرب.