

(الملّكة العلمية عند ابن خلدون)

د / بومانة محمد

قسم علم النفس والفلسفة

جامعة الجلفة

ملخص :

نسعى من خلال هذه المقالة الى عرض مختلف الشروط و القوانين التي حددها الفيلسوف العربي الكبير عبد الرحمن من أجل تكوين الملّكة العلمية عند المتعلم مثل الحوار و التدريج و غيرها من المبادئ التربوية التي تنادي التربية الحديثة اليوم ، كما نحاول أن نشير كذلك الى عدد من العوائق التي تمنع المتعلم من الحصول على تعليم جيد في نظر "ابن خلدون" مثل العنف و الحفظ ، كما نشير في الأخير إلى القيمة العلمية و التربوية الكبيرة للفكر التربوي التي قدمها ابن خلدون ، و ذلك من خلال مقارنتها بالفكر التربوي الغربي .

الكلمات المفتاحية: الملّكة العلمية، التربية الحديثة، ابن خلدون.

Résumé:

Nous cherchons à travers cet article pour afficher les différentes conditions et les lois établies par le grand philosophe arabe "Abdul Rahman Ibn khaldoun" pour former la compétence scientifique lorsque l'apprenant, tels que le dialogue et d'autres principes d'éducation prônée par l'enseignement moderne aujourd'hui. comme nous essayons de souligner également un certain nombre d'obstacles ce qui empêche l'apprenant d'obtenir une bonne éducation aux yeux d'Ibn Khaldoun, comme la violence et la mémorisation

Nous faisons également référence à la dernière valeur scientifique et pédagogique de la grande pensée éducative présentée par (Ibn Khaldoun), et en le comparant avec la pensée occidentale de l'éducation

Mots-clés: La compétence scientifique, l'éducation moderne, Ibn Khaldoun.

تمهيد :

يتحدث علماء التربية اليوم كثيرا عن التحصيل العلمي و يجعلونه معيارا لنجاح العملية التعليمية ، كما أنهم يتأسفون دوما من ضعف واضح في مستواه ، خاصة في البلاد العربية حيث تعرف كل الأنظمة التربوية فيها تنديا كبيرا .

لذلك تتوجه معظم البحوث الأكاديمية و جل السياسات التربوية إلى البحث عن أفضل السبل لرفع مستوى التحصيل الدراسي و العلمي ، و ذلك من خلال إجراء العديد من عمليات الإصلاح على مستوى المناهج و الطرائق البيداغوجية خاصة ، لأن الخلل إنما يكمن في الافتقار إلى طرق كفيلة بجعل المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية.

غير أن الحل الذي يهتدي إليه القائلون على الشأن التربوي في البلاد العربية كثيرا ما يكون في استيراد طرائق بيداغوجية جاهزة من الغرب و محاولة تكييفها من الواقع التربوي العربي ، و هي عملية أثبتت فشلها و أضرت بأجيال كاملة ، لأن معالجة أمراض المدرسة العربية إنما يكون بوصفة عربية خالصة تراعي ظروفها و إمكانياتها و طبيعة محيطها ، و هو ما نعتقد أنه بوسعنا أن نعثر عليه في التراث التربوي العربي الإسلامي الذي يبقى صالحا في كثير من جوانبه لأن يكون العلاج الأنسب .

و يعد العلامة عبد الرحمن بن خلدون أحد أعلام الفكر التربوي العربي الذين يمكن أن نستفيد من أعمالهم ، و نجد عندهم جوابا للسؤال الآتي : كيف السبيل للنهوض بالتربية و التعليم في البلاد العربية ؟

تدأى إلى أذهاننا أفكار كثيرة عند الحديث عن شخصية العلامة عبد الرحمن بن خلدون (1332 - 1406) منها إبداعه للكثير من الحقول المعرفية المتميزة التي لم تعرف قبله ، ولم تنتبه إليها الإنسانية بعده إلا بعد قرون عديدة ، كعلم العمران البشري و فلسفة التاريخ و فلسفة الحضارة وغيرها من المجالات التي كان فيها لابن خلدون فضل السبق والريادة، وهو ما دفع بالأستاذ " على الوردي " إلى وصف ما قام به ابن خلدون بالطفرة الفكرية الكبيرة.

لقد أبدع ابن خلدون الكثير من النظريات والرؤى الأصيلة المعبرة عن قدراته الذهنية الخارقة وحسه الإبداعي القوي وثقافته الموسوعية في زمن كان فيه المجتمع الإسلامي يتجه شيئا فشيئا نحو الانحطاط والظلام .

وتعد التربية من المجالات التي أسهم فيها ابن خلدون إسهاما لافتا ، وليس أدل على ذلك من أنه خصص لقضاياها ومسائلها أحد الأبواب الستة التي تضمنتها مقدمته ، رغم أننا نعتقد أن فكره التربوي مبثوث في كامل مؤلفاته ، والتعرف عليه يتطلب الرجوع إلى كل ما كتبه ، وليس إلى ذلك الباب وحده ، رغم أهميته.

لقد قدم لنا ابن خلدون نظرية تربوية أصيلة متكاملة تميزت عن كل ما قدمه المربون المسلمون - وحتى اليونان - من نظريات في التربية وتضمنت جوانب تقديمية واضحة سبق بها ابن خلدون عصره ، و سنقتصر في هذا المقام على الحديث عن جانب واحد منها ، وهو ما يتعلق بالملكة العلمية وطرق حصولها و عوائق ذلك.

تربية الملكات :

يهدف التعليم في نظر ابن خلدون إلى تنمية الملكات وتكوينها لدى الأفراد ، ويعني ابن خلدون بحصول ملكة في علم من العلوم «الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلًا»¹

فالتعليم الناجح والحسن في نظر ابن خلدون، هو الذي يوجد هذه الملكة ويمكن المتعلم من التصرف والتمكن من ذلك العلم، والتعليم الذي لا يوجد هذه الملكة ولا يمكن صاحبه من التصرف في العلم هو تعليم فاشل، فحصول الملكة هو الهدف الأساسي للتعليم كما أنه المعيار الحقيقي الذي نحدد به نجاح العملية التعليمية من فشلها.

وميز ابن خلدون بين ثلاثة أنواع من الملكات ، ملكة علمية تحصل في العلوم، وملكة صناعية تحصل في الصناعات، و ملكة لسانية يتمكن الانسان من خلالها من اختيار الألفاظ المناسبة للتعبير عن المعاني ، ولكل قسم أو نوع قوانين خاصة به وهي التي تؤدي إلى حصولها من عدمه، والملكة العلمية كما يراها ابن خلدون تتكون من خلال عدة عوامل أهمها:

1- جودة التعليم «والمراد بجودة التعليم أسلوبه وكيفيته وليس مدته وكميته»² ونعتقد أن جودة التعليم في نظر ابن خلدون مرتبطة بالالتزام ببعض القوانين التي سنحددها لاحقا وكذا بتجنب بعض العوائق التي سنراها أيضا.

2 - أما العامل الثاني من عوامل تكوين الملكة العلمية فهو مراعاة قدرات الفرد الذاتية، وعدم تحميله ما لا يطيق، إذ أن تكون الملكة العلمية مشروط ومتوقف على كفاءة المعلم واستعداد المتعلم معا، وليس على طرف واحد، فالملكة «هي نتاج تكامل في التكوين عن طريق الاستعداد الذاتي والتلقين السليم»³.

3 - كما يعد مستوى الحضارة عاملا آخر من عوامل تكون الملكة العلمية أو فسادها ، و هو الأمر الذي يبدو جليا من خلال التفاوت في مستوى العلوم و الصنائع بين المشرق و المغرب .

أما الملكة الصناعية فهي تعني امتلاك الصناعات العلمية المختلفة وإتقانها ذلك أن «الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري»⁹ وهذا الأمر العملي أو الصناعة العملية لها أيضا قوانين خاصة بها حددها ابن خلدون في قوله: «...فنقلها بالمباشرة أو عب لها وأكمل لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة، والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته وعلى نسبة الأصل تكون الملكة ونقل المعاينة أو عب وأتم من نقل الخبر»⁴.

ونعتقد أن هذه القوانين هي قوانين تصلح للملكة الصناعية مثل ما تصلح للملكة العلمية مثلما سنرى ذلك لاحقا، إذن «فالملكة كما تصورها العلامة ابن خلدون هي المهارة التي يكتسبها المرء في أمر فكري عملي، إذا هي شيء لا يكون موجودا يصبح موجودا بالاكْتِسَاب»⁹ ولا تتم ولا تحصل هذه المهارة إلا بالتعليم الجيد الذي يمكن المتعلم من الحصول على قدر معين من المعارف والمعلومات النظرية والعملية، وهذا هو الغرض من العملية التعليمية كلها.

فالملكة إذن هي الإحاطة بالعلم وإتقانه، فهي ليست «الأداء العادي المعتمد على النقل إنما هي الأداء المؤدى إلى تطوير تلك الصنائع عن طريق التمكن من تلك الصنائع والسيطرة على كل ما يتعلق بها عن طرق التحسيس والتجريد والتطوير»⁵.

هذا هو الهدف الأسى للتعليم في رأي ابن خلدون، ففي نهاية عملية التعليم لابد أن يكون المتعلم قد تمكن وأجاد العلوم التي درسها بحيث لا يجد أية صعوبات عند أي تطرق لها، والتعليم الذي لا يكون لنا متعلمين متمكنين من العلوم التي درسوها هو تعليم قاصر وفاشل في رأي ابن خلدون، فالإنسان يتعلم لكي يعرف ما يجله ويتمكن جيدا مما سيرفقه، وليس لكي يضيع عمره في التعليم ويخرج في النهاية عاجزا قاصرا عن فهم ما تعلمه. كما هو حاصل عندنا اليوم في مدارسنا التي كثيرا ما يخرج المتعلم منها خال الوفاض.

عوائق حصول الملكة العلمية:

إن حصول الملكة لدى المتعلم هي إحدى أهم الغايات والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها العملية التعليمية والتربوية في نظر ابن خلدون، وحصول الملكة في علم من العلوم أو فن من الفنون يعني الإحاطة بمبادئه والتعرف على أصوله وفروعه، وبتعبير آخر تعني الملكة الدراية الكافية والشاملة لمختلف أبعاد ذلك العلم أو الفن، بحيث إذ ما سئل هذا المتعلم حول أي نقطة أو أمر يتعلق بذلك الموضوع أجاب بوضوح ودون تردد، فالملكة في العلم تعني التمكن منه.

غير أنه حصول هذه الملكة وهذا التمكن ليس بالأمر السهل واليسير، كما أنه ليس في متناول أي متعلم كان، إنما حصولها مشروط بالالتزام ببعض القوانين والتخلي عن بعض الطرائق التعليمية الفاسدة التي تعيق حصول الملكة لدى المتعلم.

وقد انتبه ابن خلدون لهذا الأمر وحدد لنا بدقة مجموعة من القوانين الواجب مراعاتها والعمل بها أثناء عملية التعليم، وحذرنا من إتباع الطرائق البالية التي بوسعها أن تقف حائلا في وجه التعليم الحسن، وهذا كله إدراكا منه لما تكتسبه طرائق التدريس من أهمية في عملية التعليم، إن التعليم الناجح في نظر ابن خلدون لابد له من طريقة ومنهجية تعليم سليمة ومحكمة.

وسنبداً بعرض العوائق التي رأى ابن خلدون أنها تعيق حصول الملكة ثم نتبع ذلك بالبديل الذي يعطيه لنا، أي القوانين الكفيلة والمؤدية إلى تعليم جيد، هذا التعليم الجيد الذي يتحدد عند ابن خلدون بحصول الملكة في ذلك العلم أو غيره. فهذا هو المعيار الحقيقي عند ابن خلدون الذي نحدد به نجاح العملية التعليمية أو فشلها.

عوائق حصول الملكة:

- **الحفظ:** ينتقد ابن خلدون طريقة الحفظ التي كانت سائدة في عصره، وفي المغرب بالخصوص، ويعتبرها عائقا من عوائق حصول الملكة، لأن الملكة تقتضي الإحاطة بمبادئ العلم، وفهمه فهما جيدا وطريقة الحفظ لا تؤدي هذه المهمة ولا تمكن المتعلم من الفهم بل على العكس من ذلك، فإن المتعلم لا يجني من ورائها إلا العجز والقصور.

و لا زال الاعتماد على هذه الطريقة سائدا الى اليوم في المدارس العربية التي عجز معلموها على اتباع طرق حوارية سليمة من شأنها أن تجعل المتعلم عنصرا فاعلا ، لذلك فهم يلجئون الى حشو ذهنه بكم هائل من المعلومات و المعارف التي لا يفهم أغلبها .

الشدة على المتعلمين:

رفض ابن خلدون الشدة على المتعلمين رفضا تاما، واعتبرها عائقا من عوائق حصول الملكة في العلم لديهم لأنها مضرّة بهم، ولم يكن ليكون هذا موقفه لولا إدراكه للانعكاسات النفسية والأخلاقية وكذا الجسمية التي تنجم عن الشدة، وهو هنا يتناول مسألة الشدة وإرهاف الحد كما تناولها علماء النفس بعده ، فهو يقول: «وذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر على المتعلمين أو المماليك والخدم سطا به القهر وضيق عن النفس من انبساطها وذهب نشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط

الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك. وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرّن»⁶

لم يختلف حال التربية العربية كثيرا بين عصر ابن خلدون و العصر الحالي ، فهي تشكو اليوم من تفشي ظاهرة العنف في المدارس يختلف اشكاله و اتجاهاته ، مما خلق جوا متعفنا داخلها فأصبح الكثير منها مثل حلبات الملاكمة .

طريقة الاختصارات:

الاختصارات هي طريقة اتبعها المعلمون في عصر ابن خلدون، ولا زالت متبعة حتى اليوم، وتقوم على اختصار الكتب الأمهات الطويلة في صفحات معدودة وتقديمها للمتعلمين على أنها مفيدة للتعليم وتعفيهم من قراءة تلك الكتب المطولة، وبالتالي توفر عليهم الجهد والوقت الكثيرين، لأن فيها حصرا وتلخيصا لكل ما احتواه ذلك الكتاب من أفكار. وابن خلدون يشرح هذه الطريقة بقوله: «ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ويدنون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشمل حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة في ذلك الفن، صار ذلك فحلا بالبلاغة وعسرا على الفهم وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون لتفسير والبيان فاختصروها تقريبا للحفظ كما فعله ابن الحاجب في الفقه وابن مالك في العربية والخونجي في المنطق وأمثالهم»⁷.

و لا يجد قارئ هذه الكلمات الخلدونية القوية عناء كبيرا للوصول الى نتيجة مفادها استمرار وجود مثل هذه الظواهر غير التربوية في زماننا الذي لا يختلف عن عصر الانحطاط و التخلف الذي عاش فيه ابن خلدون .

كثرة التأليف في العلم الواحد:

مقابل ظاهرة الاختصارات في التعليم، ظهرت ظاهرة أخرى في عصر ابن خلدون وهي كثرة التأليف في العلم الواحد، بحيث أننا نجد الكتب والمؤلفات الموضوعة حول ذلك العلم أو الفن كثيرة، بحيث لا تكاد تحصى رغم أنها كلها تدور حول موضوع واحد، ومثلما رفض ابن خلدون الاختصارات رفض كثرة التأليف واعتبرها عائقا من عوائق حصول الملكة، لأن الملكة تقتضي التحديد والضبط والدقة وكثرة التأليف لا تتحقق هذا، بل تقضي عليه لما ينجر عنها من كثرة في المصطلحات والمفاهيم وطرق التناول بحيث لا يستطيع طالب ذلك العلم أن يحيط بكل تلك المؤلفات ولا يقدر على التحكم فيها.

و من المؤسف القول كذلك بوجود هذه الظاهرة اليوم ، بل باستفحالها ، حيث تجد مئات الكتب في المجال الواحد مما يشوش على المتعلم تعليمه ، خاصة مع تفاشي ظواهر أخرى مصاحبة كالقص و اللصق و عدم النزاهة العمية و غيرها .

الاقتصار على تعليم القرآن:

يرى ابن خلدون أن الاقتصار على تعليم القرآن وحده لا يؤدي إلى حصول الملكة، وهذا ما حدث في المغرب الذي اقتصر أهله في تعليم أولادهم على القرآن دون أن يرفقوا ذلك بأي شيء آخر، لذلك فقد كانت عنايتهم بالحفظ شديدة.

إن تعليم القرآن وحده في نظر ابن خلدون يفقد المتعلم ملكة اللسان، لأن: «القرآن لا ينشأ عنه في الغالب ملكة لما أن البشر مصروفون عن الإتيان بمثله، فهم مصروفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه والاحتذاء بها، وليس لعلم ملكة في غير أساليبه فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللسان العربي وحظه الجمود في العبارات وقلة التصرف في الكلام»⁸.

لذلك يرى ابن خلدون ضرورة تعليم الصبيان مواد أخرى مع القرآن كاللغة والشعر... وغيرها من العلوم التي تؤدي إلى حصول الملكة، وليس معنى هذا أن ابن خلدون يرفض تعليم القرآن، إنما يرفض الطريقة التي يعلم بها في المغرب، فهو يقر ضرورة تعليمه ويعتبره شعارا للدين لما في ذلك من أثر إيجابي في نفوس الصبيان، وينصح بتعليمه قبل تعليم أي علوم أخرى وبالأخص العلوم العقلية.

و يكشف هذا الرأي الجريء روح الإبداع و التميز في شخصية ابن خلدون، كما يعكس اعتداله الفكري خاصة في بيئة محافظة يغلب عليها طابع التقليد و الإتياع، "فابن خلدون أشعري السلوك يعتقد أن العقل قاصر على إدراك الحقائق الماورائية و الغيبية، و لذلك نراه في حياته الشخصية و العملية يعول على الشرع وحده، و أما في حياته العقلية، و في تاليه خاصة، فإنه معتزلي التفكير يعتمد العقل و الاقيسة المنطقية"

قوانين حصول الملكة العلمية

لم يكتف ابن خلدون بتبيين عوائق وسلبات التعليم السائدة في عصره، بل حاول أن يقدم البديل وذلك بتقديمه مجموعة من القواعد والطرق التعليمية التي رأى أنها أفيد وأصلح لنجاح العملية التعليمية.

وقد رأينا أن نسمي هذه القواعد بالقوانين لأن إتياعها سيؤدي إلى تعليم حسن وإهمالها يؤدي إلى تعليم سيء، وبهذه القوانين استطاع ابن خلدون أن يحدث ثورة عميقة على طرق التعليم السائدة في العصر الذي عاش فيه، وهي تدل على الحس النقدي عند ابن خلدون كما تدل على إلمامه ومعرفته الجيدة بالتعليم والمناهج التعليمية، وسنبدا الآن بتفصيل هذه القوانين.

طريقة الحوار:

رأينا سابقا أن ابن خلدون رفض اللجوء إلى الحفظ كوسيلة للتعليم، لأن في ذلك مضرة بالمتعلمين وتهميشا لدورهم في التعليم، ورأينا كيف استفاد في نقده العلمي والتربوي لهذه الطريقة التقليدية، لكن في مقابل هذا اقترح ابن خلدون طريقة أفضل في التعليم وهي طريقة الحوار والمناقشة والأخذ والرد بين المعلم والمتعلم حتى يصل الطرفان إلى إدراك الهدف الأساسي من الدرس والتعرف الجيد على عناصره، وهذه الطريقة في نظر ابن خلدون تساعد على حصول الملكة في العلم لأنها تترك الحرية للتعلم في إبداء رأيه وموقفه وتفسح له المجال في طرح أي سؤال والاستفسار عن أي غموض، وفي هذا يقول ابن خلدون: «... وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها»⁹

قانون التدريج:

يعني ابن خلدون بقانون التدريج تلقين العلوم للمتعلمين وتزويدهم بها شيئا فشيئا، وليس دفعة واحدة، لأن التدريج في تلقين العلوم هو الأسلوب الأصوب في التعليم لما فيه من مراعاة لاستعدادات وقدرات المتعلم، ويعتبر ابن خلدون قانون التدريج من القوانين الأساسية المساعدة والمؤدية إلى حصول الملكة لدى المتعلم، وفي هذا يقول: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلًا يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن وهو أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم»¹⁰.

عدم الخلط بين البدايات والغايات:

وهذا قانون آخر من قوانين حصول الملكة العلمية، إذ لا ينبغي أن نخلط بين بدايات التعليم وغاياته، لأن هذا الأمر ينافي استعداد المتعلم ويعطل حصول الملكة في العلم، ويقضي على الرغبة والحماس للتعلم، ونحن نعلم ما للرغبة للتعلم من دور في نجاح عملية التعليم والتعلم، فإذا ما شعر المتعلم بصعوبة العلم وبغموضه فإنه يفقد الرغبة في تعلمه حتى وإن كان مستوى استعداده الجسدي والعقلي كافيا، وكل هذا ناتج عن الطريقة السيئة الغامضة في التعليم والتي تقلب الأمور فتبدأ من حيث كان ينبغي لها أن تنتهي، وفي هذا يقول ابن خلدون: «... وإذا أُلقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والعي وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم»¹¹.

تجنب الإطالة في تدريس العلم وتقطيع مجالسه:

يوصي ابن خلدون بعدم التطويل في تدريس أي علم أو فن أو توسيع المسافات الزمنية بين عناصره، لأن ذلك يؤدي إلى النسيان وبالتالي إلى عدم حصول الملكة العلمية، هذه الأخيرة التي لا تحصل إلا بالتتابع والتكرار، وفي هذا يقول ابن خلدون: «ينبغي لك ألا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها، لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها عن بعض فيعسر حصول الملكة في تفريقها وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانية للنسيان كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباطا وأقرب صبغة لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفكر وتكراره وإذا تنوسي تنوسيت الملكة الناشئة عنه»¹².

البدء بالمحسوسات:

يرى ابن خلدون أن الطريق الحسن للحصول على المعارف هو الانتقال بالمتعلم من المحسوسات إلى المعقولات، وليس من المعقولات إلى المحسوسات، وهنا تبرز النزعة الحسية عند ابن خلدون، فهو يرى «أن النفس الناطقة للإنسان إنما توجد فيه بالقوة وأن خروجها من القوة إلى الفعل إنما هو بتجدد العلوم والإدراكات عن المحسوسات أولا ثم يكتسب بعدها بالقوة النظرية إلى أن يصير إدراكا بالفعل...»

ويستكمل حينئذ وجودها فوجب لذلك أن يكون كل نوع من العلم والنظر يفيدها عقلا فريدا والصنائع أبدا يحصل عنها وعن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة»¹³.

دور الرحلة في التعليم:

يعتبر ابن خلدون الرحلة والتنقل من العوامل المؤدية إلى حصول الملكة العلمية لدى المتعلم، فهذه الأخيرة التي تحصل إما عن طريق الدراسة النظرية أو عن طريق التلقين المباشر والاحتكاك والاتصال بأصحاب العلم وأقطابه مباشرة إذ أنه يقول: «والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعلما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة»¹⁴.

ويفضل ابن خلدون الطريقة الثانية أي طريقة المحاكاة لأنها طريقة فعالة وأكثر رسوخا، فهو يرى: «أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما أقوى رسوخا فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها والاصطلاحات أيضا لتعليم العلوم مختلطة على المتعلم حتى يظن أنها جزء من العلم ولا يدفع عنه ذلك»¹⁵.

التقارب بين الفكر التربوي الخلدوني والفكر التربوي الغربي

إن الشيء الذي يمكننا أن نستخلصه من خلال قراءة خاطفة للفكر التربوي الخلدوني، وكذا للفكر التربوي الغربي الحديث، هو التقارب الكبير بينهما، سواء في النظرة إلى وظيفة التربية أو إلى المتعلم أو المعلم أو المناهج التعليمية، بحيث أننا نجد كل الأفكار التي جاء بها ابن خلدون - تقريبا - لها مقابل في الفكر التربوي الحديث.

فقد سبق ابن خلدون الاتجاه الاجتماعي في التأكيد على العلاقة الوطيدة بين المجتمع وبين التربية والتعليم، فهو - أي ابن خلدون - يعتبر التربية ظاهرة اجتماعية قبل كل شيء، وينظر إلى العلم والتعليم على أنه أمر «طبيعي في العمران البشري»¹⁶، وهو في هذا لا يختلف عن الاتجاه الاجتماعي الذي يعتبر بدوره التربية «ظاهرة اجتماعية... وأنها ليست عمل فرد إنما هي عمل جيل من الراشدين في جيل آخر من الصغار»¹⁷.

وينطلقان في هذا من نفس المبدأ وهو اعتبارهما أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش وسط بيئته تؤثر فيه ويؤثر فيها ولا يمكنه أن ينعزل عنها، وهو ما يعبر عنه ابن خلدون بقوله «أن الاجتماع الإنساني ضروري ويعبر الحكماء عن هذا بقولهم الإنسان حدسي بالطبع»¹⁸.

وهو كذلك لا يختلف عن ديوي في ربطه المدرسة بالمجتمع، هذا الأخير الذي آمن بأن «المدرسة هي أولا مؤسسة اجتماعية، وأن التربية من حيث أنها عملية اجتماعية فالمدرسة هي صورة الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيئ الطفل إلى المشاركة من ميراث الجنس وإلى استخدام قواه الحاسة لتحقيق الغايات الاجتماعية»¹⁹.

هذا ورأى أحد الباحثين أن «ابن خلدون قد تفتن للعلاقة الوثيقة بين الحياة الاجتماعية والتعلم، وحلل بدقة أكثر من ديوي ولكن بأسلوبه وطريقته الخاصة الترابط الذي لا ينفك بين مستوى المجتمع ومستوى التعلم»²⁰، فكلا من ديوي وابن خلدون يؤكدان

على ضرورة الربط بين المدرسة والمجتمع غير أنهما يختلفان في المنهج «ابن خلدون يقول: إذا كان المجتمع كذا كانت مدرسة كذا... وجون ديوي يقول: المدرسة لكي تكون مثالية يجب أن تكون صورة للمجتمع»²¹.

ولا يختلف ابن خلدون كثيرا عن نظرة التربية الحديثة إلى المتعلم، فهي إذا تعطيها الدور الأكبر والأساسي في العملية التعليمية، وتدعو إلى احترام نمو وميوله واهتماماته، فإن ابن خلدون كذلك رفض التهميش الذي كان يعاني منه المتعلم في بيئته، ورفض أسلوب الحفظ لأنه لا يؤدي إلى حصول الملكة، ولأنه يفقد الطفل القدرة على التفكير، وكما رأينا فإن التعليم في العصر الحديث لم يعد نقل معارف جاهزة إلى المتعلم، إنما أصبح تدريباً للأطفال والمتعلمين على التفكير السليم، ونعتقد أن هذا الأمر أيضا دعا إليه ابن خلدون عندما رفض الاعتقاد السائد بأن الحفظ الكثير دلالة على التعلم الجيد، وعلى حصول الملكة العلمية، فالصبي أو المتعلم في نظر ابن خلدون لابد أن يشارك في الدرس ولا ينبغي أن يكتفي بالإنصات أو الاستماع.

كما أن دعوته إلى التعامل مع الأطفال بالرفق واللين هي إحدى نقاط التقائه مع التربية الحديثة، لأن العنف والشدة يؤديان في نظره إلى القضاء على شخصية الطفل والضرر بأخلاقه.

ورأى بعض الباحثين أنه لو عرضنا هذه الفكرة على البعض دون أن نقول لهم من قائلها والعصر الذي قيلت فيه «لحسبوا أنها من نظريات علم النفس التربوي في الربع الأخير من القرن العشرين، واستبعدوا أن تكون نظرية لأحد فلاسفة العرب في القرن الرابع عشر»²².

وفي هذه النقطة أيضا يلتقي ابن خلدون مع الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (1632-1704)، هذا الأخير الذي اعتبر «أن الطريقة العادية التي تقوم على العقوبات والسياسات طريقة تلائم تكاسل المعلمين، وهي تقريبا الطريقة الوحيدة المستعملة والوحيدة التي يعتقد الجميع أنها سهلة التطبيق، لكنها أقل الطرق موافقة لتربية صحيحة، لأنه ينتج عنها ضرران يؤديان حتما لإخفاق العمل التربوي، إن الخطأ الأول لهذه الأنواع هو أنها لا تمرنا على التغلب على ميولنا الطبيعية التي تدفعنا للبحث عن اللذة الحسية المباشرة... بل على العكس من ذلك تشجعها ثم تولد فينا استعدادا للقيام بكل الأعمال المعيبة الشاذة»²³، ونلاحظ من خلال هذا الاتفاق بين ابن خلدون ولوك حول حجم الأضرار النفسية والأخلاقية التي قد تلحقها الشدة في التعليم على المتعلمين.

ونفس الكلام يقال على نظرة ابن خلدون للمعلم، فهو يرفض كما رفضت التربية الحديثة بعده ذلك المعلم المتسلط والذي لا يسمح لأحد يتكلم سواه، والذي يهمل دور المتعلم، والذي لا يطالب صبيانه إلا بالحفظ، والذي يقسو عليهم، وهي كلها أمور رفضتها التربية الحديثة وعلم النفس التربوي الحديث، ورفضها قبلهما ابن خلدون، لما فيها من إجحاف في حق المتعلمين.

أما نظريته إلى المناهج التربوية ففيها تقارب كبير بينه وبين ما تراه التربية الحديثة، فكلاهما يرفضان المناهج التقليدية القائمة على الحفظ، ويدعوان إلى مناهج حوارية قائمة على الحوار والنقاش بين المعلم وتلاميذه، إلى درجة أن ابن خلدون يعتبر هذا المنهج أيسر طرق حصول الملكة العلمية لدى المتعلم.

ويعتبر قانون التدريج عند ابن خلدون من المبادئ التربوي التي يلتقي فيها مع التربية الحديثة أيضا، لأن جوهر هذا القانون هو الانتقال من الجزء إلى الكل، ومن السهل إلى الصعب، حتى يتسنى للمتعليم فهم ما يلقي عليه، وهو ما تلج وتؤكد عليه التربية الحديثة.

ونفس الكلام يقال أيضا عن تأكيد ابن خلدون على ضرورة الانتقال من المحسوسات إلى المجردات، وهو في هذا لا يختلف كثيرا عن ما قاله كل من "ماريا منتسوري" و "أوفيد دكرولي" اللذان أكدا على أهمية التربية الحسية كما رأينا، وهذا ناهيك عن التقارب بينه وبين "ثورندايك" حول بعض قوانين التعلم.

ويلتقي ابن خلدون مع التربية الحديثة حتى في الأهداف التربوية، وخصوصا في تأكيده على الأهداف العملية النفعية، وهي الأهداف التي أكدت عليها الفلسفة التربوية البراجماتية التي اعتبرت معيار أهمية الأشياء مقترنا بالمنفعة التي تقدمها لصاحبها، ونظرا لاختلاف ابن خلدون بهذا، فقد اعتبر التعليم وسيلة من وسائل كسب الرزق وحفظ الكرامة.

إن كل هذه النقاط وغيرها التي يلتقي فيها مع التربية الحديثة لا تعني أنهما متفقان في كل شيء، بل توجد بينهما بعض الفروقات النابعة من اختلاف بيئة ابن خلدون عن البيئة الغربية، وكذا من التباين في المرجعية الدينية بينه وبين فلاسفة الغرب كتلك المتعلقة بتقسيم العلوم، فهي عند ابن خلدون عقلية ولسانية، وهو تقسيم ورثه عن التقسيمات التقليدية للعلوم عند المسلمين في القديم.

كما أن ابن خلدون وإن كان ينتقد المعلمين في عصره، فإنه لا يقلل من شأنهم، ولا يختزل وظيفتهم في مجرد الإرشاد والتوجيه، مثلما رأى بعض فلاسفة التربية الحديثة بعده.

ونفس الأمر يتكرر في نظريته إلى التعليم النظري، وبالأخص إلى التعليم من الكتاب، فهو إذا يؤكد على ضرورة التعليم العملي والحسي، فإنه لا يقلل من شأن التعليم من الكتاب كما فعل روسو بعده.

إن نقاط التشابه والالتقاء بين الفكر التربوي الخلدوني والتربية الحديثة تدل على عدة أشياء، فهي تدل على عظمة ابن خلدون وحنكته وتبصره، فهو فيلسوف ومفكر سبق عصره بقرون عديدة، لأنه لم يكن صورة عن مجتمعه، ذلك لأن مجتمعه كان يمثل الانحطاط والتخلف والركود، أما ابن خلدون فقد كان يمثل الإبداع والابتكار.

كما تدل قدة العقل العربي على العطاء والإنتاج العلمي الأصيل، وهو ما يبطل نظرة الغرب، وحتى بعض العرب، إلى هذا العقل، تلك النظرة المحققة المجانبية للصواب، والتي ترى أن بأن العقل العربي والإسلامي لا يملك القابلية للإنتاج العلمي والفلسفي، وابن خلدون كما رأينا دليل قاطع على خطئها وجورها.

كما تدل على أحقية وصف أفكار ابن خلدون التربوية بالأفكار التقدمية، على اعتبار أن التقدمية تعني «الجدة والحدثة»²⁴، وقد وقفنا على ما في أفكار ابن خلدون من جدة وحدثة.

مكانة الفكر التربوي الخلدوني بين المسلمين:

على الرغم من القيمة التربوية الكبيرة التي تكتسبها آراء ابن خلدون التربوية، إلا أننا وللأسف نجد أن تلك الآراء لم تجد بين المسلمين المحدثين والمعاصرين الترحاب والاهتمام اللائقين بها، على الرغم أنها تعتبر تعبيراً حقيقياً عن الأوضاع التربوية المزرية التي

تخبط ولا يزال يتخبط فيها العالم الإسلامي الذي لجأ في كثير من الأحيان – كما رأينا- إلى استيراد حلول جاهزة لمشكلاته التربوية من الغرب وفكره التربوي، على الرغم من الاختلاف الكبير بين طبيعة ومقومات المجتمعين، المجتمع الإسلامي والمجتمع الغربي.

فالعالم الإسلامي غفل عن آراء ابن خلدون التربوية وعن آراء غيره من الفلاسفة والمفكرين المسلمين، ولم ينتبه إلى أن الدواء الذي يبحث عنه لأمرضه التربوية موجود بين يديه، وهو ما كان سيعفيه ويغنيه عن محاولة البحث عن هذا الدواء في الغرب.

غير أن الواقع والتاريخ يثبتان أن العالم الإسلامي غفل وتجاهل آراء ابن خلدون التربوية ولم يعطها القيمة والمكانة اللائقة بها، وهذا راجع إلى عدة أسباب منها ما يتعلق بابن خلدون ذاته ومنها ما يتعلق بالعالم الإسلامي.

أما الأسباب المتعلقة بابن خلدون نفسه فقد ذكرها أحد الباحثين الذي رأى أن غفلة المسلمين عن آراء ابن خلدون التربوية راجعة إلى أن «ابن خلدون وزع آراءه في مشكلة التربية على ما لا يقل عن عشرة فصول من المقدمة ولكنه لم يركز في واحد منها كل هذه الآراء، مما صعب على الباحث أن يهتدي بسهولة إلى اشتاتها»²⁵.

وراجع أيضا إلى أن ابن خلدون في تناوله لمشكلة التربية «قد ربطها بالحياة الاجتماعية وصير منها مشكلا سياسيا حيننا وحضاريا آخر ودينيا في بعض الأحيان، أي أنه لم يبحث مشكل التربية من الداخل فقط ويعيش في جوانبها الفنية وحدها، وهذا ما يتضابق منه أهل الاختصاص في عصرنا»²⁶.

ومعنى هذا الكلام أن الباحثين لم يعثروا على نظرية تربوية منظمة عند ابن خلدون، بل وجدوا آراء متناثرة وموزعة بين كامل فصول مقدمته الضخمة.

ويمكننا أن نضيف سببين آخرين للغفلة عن آراء ابن خلدون التربوية وهما ظروف الانحطاط والتخلف والركود الذي تخبط ولا يزال يتخبط فيه العالم الإسلامي منذ زمن ابن خلدون، والانحطاط لا ينتج سوى الحيرة واليأس والقلق، وهي أمور لا يمكنها أن تنتج سوى فقدان الثقة بالنفس.

وبمقابل فقدان المسلمين ثقافتهم بحضارتهم، طغى على المسلمين الانهار الكبير بالحضارة الغربية وبكل منتجاتها إلى درجة اعتبرها المفتاح الوحيد والحل الأوحده لمشكلات العالم الإسلامي، وهذا الانهار الكبير بالحضارة الغربية أدى إلى التقليل من قيمة الإنتاج الفكري والعقلي الإسلامي بما فيه من إنتاج تربوي أيضا.

لذا كان من المفهوم لجوء المسلمين إلى الفكر التربوي الغربي وتجاهل الفكر التربوي الإسلامي، وكان من المفهوم أيضا أن يعتبر المسلمون آراء "ديوي" و "بستالوزي" وغيرهم من الفلاسفة التربويين الغربيين أفضل من آراء ابن خلدون ومن آراء غيره من فلاسفة ومفكري التربية في الإسلام.

قيمة الفكر التربوي الخلدوني اليوم:

والآن بعد ما وقفنا على التفكير التربوي الخلدوني وعلى قيمته الذاتية وبعدما وقفنا أيضا على التجاهل الذي لقيه من العرب والمسلمين يحق لنا أن نتساءل: ماذا يمكن للتفكير التربوي الخلدوني أن يقدم لنا اليوم؟

حقا أن ابن خلدون عاش في القرن الثامن الهجري الرابع عشر الميلادي وسط بيئة إسلامية خاصة، وحقا أنه كتب مقدمته الشهيرة في ضوء ما لاحظته في المجتمع العربي آنذاك، وكانت هذه المقدمة صورة معبرة بصدق عن واقع هذا المجتمع في كل المجالات السياسية والاقتصادية والتربوية أيضا، فقد انتقد كل المظاهر السلبية السائدة آنذاك في مجتمعه وحاول أن يعطي البدائل اللازمة لها.

لكن على الرغم من هذا، نرى أنه ما زال بوسع الفكر الخلدوني أن يمدنا نحن اليوم أبناء القرن الواحد والعشرين بالكثير، وبالأخص في المجال التربوي بالذات، لكن لماذا؟

نجيب عن هذا السؤال بما قاله أحد الباحثين عندما كان بصدد مقارنة الفكر التربوي بين جون ديوي وابن خلدون إذ قال «أن آراء ابن خلدون تكون أكثر ملاءمة لأوضاعنا نحن اليوم من آراء جون ديوي، وإن كنا نعيش في عصر جون ديوي الزماني فإننا نعيش في عصر ابن خلدون الحضاري»²⁷

ومعنى أننا نعيش في عصر ابن خلدون الحضاري هو أننا لا زلنا نعيش نفس ظروف الواقع المتري الذي عاشه ابن خلدون ونتخبط في نفس المشاكل والاختلالات التي كانت موجودة في زمن ابن خلدون دون تغيير كثير، وبالأخص في المجال التربوي.

فما زالت مجتمعاتنا العربية اليوم في المغرب كما في المشرق تعاني من أمراض تربوية عديدة لا تختلف كثيرا عن الأمراض التربوي في عصر ابن خلدون من انفصال وانفصام بين المجتمع والمدرسة، فمازالت المدرسة في المجتمعات العربية تعاني العزلة عن المجتمع، فإما أن تعزل نفسها ببرامجها وأهدافها التي لم تستطع أن تتماشى وتتطور مع طموحات المجتمع العربي، وإما أن المجتمع هو الذي يعزلها بتجاهلها له وغرقه في المشاكل السياسية والاقتصادية التي أدت به إلى إهمال الاهتمام والعناية بالمدرسة، لأن هذه الأزمات السياسية والاقتصادية التي تشهدها المجتمعات العربية والإسلامية أنستها النظر في حال المدرسة، وقد حلل ابن خلدون أكثر من غيره هذه العلاقة المتينة بين مستوى المجتمع أوضاعه من جهة وحال المدرسة ومستواها من جهة أخرى، وألج على ضرورة معالجة أزمات المجتمع أولا والرفع من مستواها الحضاري لأن هذا بوسعه أن يرفع من مستوى المدرسة ومستوى أداؤها.

كما دعا إلى وجب الربط بين المدرسة والمجتمع من خلال تأكيده على ضرورة تركيز التربية على الغايات العملية النفعية وإلى أن تكون المدرسة وسيلة من وسائل كسب الرزق وحفظ كرامة الإنسان ونعتقد أنه سبق ديوي في التأكيد على هذه الفكرة.

وهو في هذا يعالج بطريقة غير مباشرة ما نلاحظه اليوم من انفصال بين ما يدرس في المدارس والجامعات وبين متطلبات المجتمع، فغالبا ما لا ينفع طالب العلم اليوم بالشهادة العلمية التي يتحصل عليها لأنها غير ملائمة لمتطلبات وحاجيات المجتمع.

ونفس الشيء ينطبق على نظرة ابن خلدون للمناهج التعليمية التي كانت سائدة في عصره، والتي – كما رأينا- انتقدها بشدة واقترح مناهج أخرى أكثر ملائمة لسن الطفل.

وما زالت مسألة المناهج التعليمية مطروحة لحد اليوم في العالم الإسلامي وما زال بعض المعلمين يعتمدون على الحفظ والدروس النظرية المجردة التي يصعب على المتعلم فهمها، وقد أعطى ابن خلدون حلولاً لهذه المشكلات لكن العرب والمسلمين لم يهتموا لها.

فابن خلدون حتى وإن عاش في زمن غير زماننا إلا أننا نحس أنه يعيش بيننا ويتألم من مشكلاتنا، لأنه تحدث عن نفس المشاكل التي نعاني منها اليوم.

غير أننا يجب أن ننتبه إلى أمر مهم، وهو حتى وإن وجدنا تطابقاً كبيراً بين الفكر التربوي الخلدوني وبين الواقع التربوي العربي اليوم، إلا أننا لا ينبغي أن نحمله ما لا يطيق، فهو لم يعرفنا لكن نحن اليوم نعرفه ونعرف آراءه التربوية التي يمكن أن نستفيد منها.

إن ابن خلدون لم يتعمق كثيراً في شرح أفكاره التربوية، بل اكتفى بآراء وتصورات عامة استقاها من واقعه المتردي، وحاول إيجاد بديل لها، وعليه كان من الواجب على المسلمين أن يطوروها أكثر، لكنهم وللأسف لم يفعلوا ذلك.

الإحالات:

¹ ابن خلدون: المقدمة، بيروت، دار احياء التراث العربي، ص 430.

² فاروق النبهان، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة، مؤسسة الرسالة، ط 1، 1998، ص 142.

³ المرجع نفسه، ص 143.

⁴ المقدمة، ص 399.

⁵ المصدر نفسه، ص 400.

⁶ عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأورق، ط 2، دار اقرأ، 1986، ص 90.

⁷ فاروق النبهان، المرجع السابق، ص 249.

⁸ المقدمة، ص 541.

⁹ المقدمة، ص 532.

¹⁰ المصدر نفسه، ص 539.

¹¹ المقدمة، ص 431.

¹² المقدمة، ص 233.

¹³ المقدمة، ص 534.

¹⁴ المقدمة، ص 534.

¹⁵ المقدمة، ص 428.

¹⁶ المقدمة، ص 541.

¹⁷ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

¹⁸ المقدمة، ص 429.

¹⁹ رونية أوبر، التربية العامة، ت عبد الله عبد الدايم، بيروت، دار العلم للملايين، ص 70.

²⁰ المقدمة، ص 41.

²¹ أنطوان الخوري، اعلام التربية، حياتهم و اثارهم، دار الكتاب اللبناني، 1964، ص 205.

²² عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، 1975، ص 650.

²³ المرجع نفسه، ص 668.

²⁴ جورج شهلا وآخرون، الوعي التربوي و مستقبل البلاد العربية، بيروت، دار العلم للملايين، 1982، ص 200.

²⁵ أنطوان الخوري، المرجع السابق، ص 81.

²⁶ تركي رابح، النظريات التربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982، ص 138.

²⁷ عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، ص 645- 646.

المرجع نفسه، ص 646.

عبد الله شريط، المرجع السابق، ص 648.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- ابن خلدون : المقدمة ، بيروت ، دار احياء التراث العربي.
- 2- فاروق النيهان ، الفكر الخلدوني من خلال المقدمة ، مؤسسة الرسالة ، ط 1 ، 1998 .
- 3- عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأورق، ط2، دار اقرأ، 1986.
- 4- أنطوان الخوري، اعلام التربية ، حياتهم و اثارهم ، دار الكتاب اللبناني ، 1964.
- 5- عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، 1975 ..

- 6- جورج شهلا وآخرون، الوعي التربوي و مستقبل البلاد العربية ، بيروت ، دار العلم للملايين ، 1982.
- 7- رونية أوبير، التربية العامة ، ت عبد الله عبد الدايم ، بيروت ، دار العلم للملايين .
- 8- تركي رابح، النظريات التربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.
- 9- عمر فروخ: تاريخ الفكر العربي الى ايام ابن خلدون دار العلم للملايين ط 4 سنة 1983

مجلة حقائق