

النزعة التعليمية في الفكر التربوي الخلدوني

بدرالدين هوشاتي

جامعة قفصة / تونس

ملخص البحث:

ورد في كتاب المقدمة لابن خلدون ما يلي: " فَتَجِدُ طَالِبَ الْعِلْمِ مِنْهُمْ بَعْدَ ذَهَابِ الْكَثِيرِ مِنْ أَعْمَارِهِمْ فِي مُلَازِمَةِ الْمَجَالِسِ الْعِلْمِيَّةِ سُكُوتًا لَا يَنْطِقُونَ، وَعِنَايَتُهُمْ بِالْحِفْظِ أَكْثَرُ مِنَ الْحَاجَةِ " ¹.

يعكس هذا القول وعيا أصيلا لدى ابن خلدون بأهمية التعلم، باعتباره سبيلا إلى تكوين شخصية متعلمة، تزوّدت بالمعارف، على النحو الذي يؤهلها إلى الخوض في مجمل المسائل، بحسّ نقديّ حجاجيّ، يرتفع بها عن الحدود الجوفاء للتلقين والتكرار.

ليس جديدا الإقرار بأن الموضوعات الفكرية والتاريخية والسياسية والاجتماعية، قد حُظِيَتْ بالقسط الأوفر من الاهتمام والوقت فيما كتب ابن خلدون، ممّا جعلها مدارّ الاشتغال الأبرز من لدن الباحثين والدارسين للفكر الخلدونيّ سواء أكانوا عربا أم مستشرقين. ولكنّ ذلك لم يمنع أن يكون لموضوع التعليم بعض الحضور، أبانت عنه الأفكار التعليمية الواردة في "المقدمة" بالنظر إلى قوّتها، وتماسكها المنطقيّ، وخاصة تميّزها وطرافتها.

سنرصد في ورقة بحثنا جملة من الإشكاليات المتصلة بهذا المشغل أهمّها:

- مدى صحّة القول بوجود نظرية تعليمية في الفكر الخلدونيّ.
- أهمية الأفكار التعليمية في "المقدمة" ومكانتها.
- قابلية الأفكار التعليمية الخلدونية للتحيين والاستحضار في حاضرنا.

أمّا منهج العمل الذي سنعتمده في هذه المقاربات فصادر عن قراءة علمية لما ورد في "المقدمة" من الأفكار ذات الصلة بالإشكالية المطروحة

¹ / ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل، بيروت، ص ص: 478-479

المقدمة

كلّما نشطت الذاكرة بالحديث عن ابن خلدون، كان استحضاره موصولاً بكونه صاحب مشروع ورؤية حضارية خاصة به، اتّصلت أساساً بدراسة التاريخ البشريّ، والمجتمع الإنسانيّ، والعمران الحضاريّ، فضلاً عن عبقرية الفدّة في الفكر الاقتصاديّ والتربويّ والسياسيّ.

وقد عُدّت بعض تصانيف ابن خلدون شاهداً على كونه صاحب منهجية في النظر والتفكير، و لبحث والتفسير، وارتقت به إلى مصاف المبدعين على غير مثال، من جهة اعتباره صاحب فتوح معرفيّة، وكان له عظيم الفضل في اقتحام آفاق قصيّة لعلوم غير معروفة قبله، ولكنّه لم يكن غريباً عنها، بفضل ثقافة موسوعيّة شاملة، وإلمام واسع بعلوم عصره.

فعلى الرغم من تخصّصه بدراسة الظواهر الاجتماعيّة، وتوصّله إلى أنّها محكومة بالقوانين والشّئ نفسها التي تحكم الظواهر الطّبيعيّة، وربطه القويّ بين البيئة الطّبيعيّة والسلوك البشريّ الاجتماعيّ والتفسيّ¹، فإنّ كثيراً من الباحثين يجهلون قدر ابن خلدون، بل إنهم يعرفونه على أنه عالم اجتماع ليس إلّا.

ولكن، هناك من اللسانيّين من يجد في المقدمة "مُخَرَّجاً مِنَ الْإِسْطِرَازَاتِ النَّزِيَّةِ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى جُمْلَةٍ مِنَ الْأَفْكَارِ اللَّسَانِيَّةِ التَّرْتُوبَةِ الَّتِي لَا تَقُولُ أَهْيَأَ عَمَّا تَوْصَلُ إِلَيْهِ الْبَحْثُ اللَّسَانِيّ، وَاللَّسَانِيّ التَّطْبِيقِيّ عِنْدَ الْعَرَبِيِّينَ"². وهي استطرادات أوردها ابن خلدون في سياق منظومة متناسقة من الأفكار ذات الصلة بالشّأن التعليميّ، جديدة بأن تؤخذ في عصرنا مأخذ المرجع عند علماء اللسان التربويّ الحديث، لما تتوفّر عليه من آراء وأطروحات متقدّمة، خصوصاً ما اتّصل منها بالطرائق التعليميّة السائدة في عصره، وكيفية تأدية المعلّمين لها، حيث يصرّح في هذا الصّدّد بأنّ "كثيراً من المخلّمين لهذا العهد الذي أذكرُنا، يجهلون طرق التّعليم وإفادته، ويخضرون للمُتعلّم في أوّل تعليمه، المسائل المُقَلّة من العِلْم، ويُطالِبُونَهُ بِاحْتِضَارِ ذَهْنِهِ فِي حَلِّهَا، وَيَحْسِبُونَ ذَلِكَ مَرَاتًا عَلَى التّعليم وَصَوَابًا فِيهِ، وَيُكَلِّفُونَهُ رَغِي ذَلِكَ وَتَحْصِيلِهِ، وَيَخْلِطُونَ عَلَيْهِ بِمَا يُلْفُونَ لَهُ مِنْ غَايَاتِ الْفُنُونِ مِنْ مَبَادِيهَا"³.

¹ / لا تقف فريدة ابن خلدون في حدود تأسيسه لعلم الاجتماع، بل تتجاوز ذلك إلى دراسته للعلوم الإسلاميّة التّقليّة الشّاهدة على تبحره في علوم القرآن والسّنة والفقه، وكذا شهرته عند عمّة النّاس بأنّه الرّائد في إرساء القواعد لفلسفة التاريخ.

² / عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربيّة، الدار التونسية للكتاب، ط 2، تونس 1986، ص 237/208.

³ / عبد الرحمن بن خلدون: المقدّمة، ج 1، دار الجيل، بيروت، ص 589.

من المؤكد، أنّ في المقدمة ما يدعم القول بوجود نظرية خلدونية في التربية، لا تقلّ عن نظريته في التاريخ والاجتماع. فإلى أي مدى يصحّ القول فعلا بوجود هذه النظرية؟ وماهي مضامينها؟ وما مدى قابليتها للتّحيين والاستحضار في وقتنا الزّاهن؟

تلك أسئلة، تمثّل خطاطة بحثنا في هذه الورقة العلميّة، سنسعى إلى الإجابة عليها، من خلال قراءة متأنّية لكتاب "المقدمة"، قراءة لا تدّعي الوصول إلى خلاصات نهائية، بقدر ما تفتح أفق بحث جديد لموضوع متجدّد أبدا.

/ مبررات القول بوجود نظرية تعليمية في الفكر الخلدوني

من الثابت أنّ القول بوجود نظرية تعليمية في الفكر الخلدوني، لا يصدر من فراغ، أو ادّعاء لا يسنده برهان، فيكفي أن نتصفح كتاب "المقدمة" حتّى نستجلي منه فصولا بأكملها، خصّصها ابن خلدون للحديث عن موضوع التعليم، ويتعلّق الأمر بالفصول التالية:

- الفصل الأول من الباب السادس: "في أنّ العلم والتّعليم طبعيّ في الغمزان البشريّ".
- الفصل الثاني من الباب السادس: "في أنّ التّعليم من جملة الصّنائع".
- الفصل السابع والعشرون من الباب السادس: "في أنّ كثرة الاختصاصات المؤلّفة في العلوم محلّة بالتّعليم".
- الفصل التاسع والعشرون من الباب السادس: "في وجه الصّواب من تعليم العلوم وطريق إفادته".
- الفصل الثلاثون من الباب السادس: "في أنّ العلوم الآليّة لا تُوسّع فيها الأنظار ولا تُقرع المسائل".
- الفصل الواحد والثلاثون من الباب السادس: "في تعليم الولدان واختلاف المذاهب والأمنار الإسلاميّة في طرقه".
- الفصل الثاني والثلاثون من الباب السادس: "في أنّ الشّدّة على المتعلّمين مُضِرّة بهم".
- الفصل الثالث والثلاثون من الباب السادس: "في أنّ الرّحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التّعلّم".

من الواضح إذن، أنّ التّعليم في "المقدمة" موضوع مركزيّ، بالنّظر إلى عدد الفصول التي أفردت له (ثمانية فصول أو أكثر)، وهذا العدد إن دلّ على شيء، فهو اعتبار المبحث أحد الاهتمامات المركزيّة في الفكر الخلدوني، صحيح أنّه لا يرقى إلى مستوى الاهتمام التاريخي والاجتماعي والسياسي لدى الرّجل، ولكنّه لا محالة مشغل بارز، كان له حضوره البين.

غير أنّ الملاحظ، هو أنّ ابن خلدون قد أجل الكلام عن التعليم إلى الكتاب الثالث من "المقدمة"، وتحديدًا إلى الباب السادس منه، حيث نجد التعليم مصنّفًا مع العلوم، رغم كونه صنعة من الصنائع.

ولسائل أن يسأل في هذا الصدد، إذا كان الباب الخامس، من الناحية المنهجية هو الباب المخصّص للصنائع، والباب السادس هو المخصّص للعلوم، فلماذا أدمج ابن خلدون التعليم — وهو صنعة — ضمن العلوم، ولم يتحدّث عنه عندما تطرّق للصنائع؟ وما هي الواجهة في اعتبار التعليم علماً، وليس صنعة أو العكس؟

لقد تنبّه ابن خلدون إلى تلك الجدلية بين العلم والتعليم، فربط التعليم بالعلوم في سياق الهندسة العامة لكتاب "المقدمة" رغم اعتباره التعليم صنعة من جملة الصنائع. فالرجل يعتبر "أنّ الإنسان مُفكّرٌ بطبيعته، وأنّ الفكر الإنسانيّ ميّالٌ أبداً إلى تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات، فيعود إلى من سبقه بعلم، أو زاد عنه بمعرفة أو إدراك... فينقل ذلك عنهم... فيكون حينئذٍ علماً خاصاً، وتتسوّق نفوس أهل الجيل الناشئ إلى تحصيل ذلك، فيفرغون إلى أهل معرفته، ويحيي التعليم من هذا"¹. فبين التعلّم والتعليم إذن، أخذ وعطاء، على قاعدة التأثير والتأثر التي تنجز في ثلاث مراحل:

الأولى: مرحلة التعلّم والتحصيل (أخذ العلم).

الثانية: مرحلة حيازة علم مخصوص.

الثالثة: مرحلة تعليمه للجيل الجديد.

تلك ثلاث مراحل تتكرّر عبر الأجيال، تنفتح على التعلّم وتنغلق على التعليم، وبين هذا وذاك حيازة العلم.

ولمّا كان ابن خلدون رائداً في القول بنظرية الأدوار، في تحليل الظواهر التاريخية وتفسيرها، فإنّ مقارنته لجدلية التعلّم والتعليم تبدو منسجمة مع منطق التحليلي، فإذا كان التاريخ العام ينتقل من البداوة إلى الحضارة، وإذا كانت الدولة تنتقل من الشباب إلى الانحطاط، وإذا كانت السلطة تتطور من الملك الطبيعي إلى الخلافة مروراً بالحكم العقلي، فإنّ الفكر يتطور من التعلّم إلى التعليم، بل إنّ يتطور بالتعلّم ويُطوّر بالتعليم. والنتيجة — استنباعاً لهذا التحليل التعليمي — هي أوليّة التعلّم عن التعليم، وأوليّة جدليّة وليست أوليّة مطلقة.

¹ / عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ج1، دار الجيل، بيروت، ص476.

وفي الجملة، يعتبر ابن خلدون أنّ "تعليم العلم صناعة، اختلقت الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من أئمة المشاهير اصطلاح في التعليم، يختص به، شأنه في ذلك شأن الصنائع كلها"، فالاصطلاح هو منهج تدريس العلم، وتعدّد الاصطلاحات واختلافها، مثل تعدّد طرق الصنعة، لذلك تعددت الاصطلاحات وكان العلم واحدا. ففي الصنائع التقليدية تختلف طرق الصنع، في حين يبقى المصنوع واحدا.

إنّ حديث ابن خلدون عن تعدّد الاصطلاحات واختلافها في التعليم، كان صادرا عن وعي منه باختلاف المذاهب التعليمية عند عموم المسلمين، باختلاف أقاليمهم، فهو يرى أنّ الإجماع حاصل بين المسلمين على ضرورة تعليم القرآن للأبناء منذ الصبّ، ترسيخا للجوانب الإيمانية لديهم، لكنّ دائرة الإجماع تضيق عندما يتعلّق الأمر بكيفيات هذا التلقين، لذلك رصد ابن خلدون أربعة اتجاهات، يصدر كلّ واحد منها عن مرجعية مذهبية تمايزه عن الآخر وهي:

- مذهب الأندلسيين: يقوم على تحفيظ القرآن والشعر وقوانين العربية وتجويد الخط.
- مذهب المغاربة: يعتمد على تحفيظ القرآن والأخذ بطرق الرسم ومسائلها.
- مذهب الإفريقيين: يركّز على تحفيظ القرآن والحديث ودراسة قوانين العلوم، وقراءات القرآن والخط.
- مذهب المشاركة: يقوم على المزج بين المناهج التعليمية، فضلا على جعله الخط فنا مستقلا باعتبار صناعته.

لاحظ ابن خلدون أنّ أهل المغرب أقوم على رسم القرآن وحفظه، لكنهم قاصرون على تحصيل ملكة اللسان العربي الفصيح، لأنّ غاية ما يركّز عليه مذهبهم، هو حفظ القرآن، وحفظ القرآن لا تنشأ عنه ملكة اللسان الفصيح، لأنّ البشر مصروفون عن الإتيان بمثله، والتسج على أساليبه، وحظّه "الجمود في العبارات والكلام"¹.

أمّا أهل إفريقية فأفضل حالا من أهل المغرب، وفي المقابل نتج عن مذهب أهل الأندلس التفتن في العلم وكثرة رواية الشعر، والتقصير في العلوم الشرعية، وهي خصائص ردها ابن خلدون إلى الترابط بين البنية الثقافية للأندلسيين ومرجعية مذهبهم التعليمي.

¹ / المصدر نفسه: ص590.

II/ المنهج الخلدوني في إرساء التعليم المفيد

لقد نظر ابن خلدون إلى واقع التعليم، فيما أتيح له خلال تنقلاته العديدة من مكان إلى آخر، فوقف على جملة من الهبات التي تحول دون تحقيق المرجو منه، توحيدا للمناهج، وجوداً في التكوين، فكان من البديهي أن يبدأ بنقد السائد الموجود قبل التأسيس للمؤمل المنشود.

1/ نقد الموجود

مما عرض له ابن خلدون في نقد السائد من المناهج والمقررات ما يلي:

* / كثرة التأليف: يرى ابن خلدون أن كثرة التأليف عائق على التحصيل. ويقرر "أنّ ممّا أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته، كثرة التأليف واختلاف الإصطلاحات في التعاليم، وتعدّد طرقها، ثمّ مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك"¹.

والمقصود هو تلك التأليف التي كان يستغرق فيها المتعلمون أعمارهم كلّها ، من أجل حفظها ومراعاة طرقها، وهي تأليف فقهية ولغوية "كلّها مُتَكَرِّرَةٌ والمعنى واحد، والمتعلم مُطالِبٌ باستحضار جميعها وتمييز ما بينها، والعُمُر يُنْقَضِي في وَاحِدٍ مِنْهَا"². وإنّ نقد الكثرة في التأليف، مرجعه الرغبة في التنبيه إلى ضرورة الاختصار على المسائل الجوهرية في الفقه، تيسيرا للتعليم واختصارا للوقت.

* / الاختصارات المحلّة: إذا كانت كثرة التأليف ترهق المتعلمين وتشتت تركيزهم الذهني، فإنّ ابن خلدون لا يطرح الاختصارات بديلا، لأنّها تؤدي إلى الإخلالات نفسها، وخاصة في مستوى التبليغ، حيث تضيق دائرة التواصل بين المرسل معلما والمتلقي متعلما، فيعسر الفهم والاستيعاب، فضلا على أنّ الاختصارات تستبق المراحل المنهجية، وتلقي الغايات على المبتدئ في التعلم قبل أن يتهيأ وينضج لتلقيها، والنتيجة أنّ "الملّكة الحاصلة من التعليم في تلك المختصرات، إذا تمّ على سدادٍ ولمّ تعقبه آفة، فهي ملكة قاصرة على الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطوّلة"³.

* / الشدّة على المتعلمين: ليس أقسى على المتعلم من الشدّة والقسوة في تعليمه، لذلك انتقد ابن خلدون العقاب البدني المسلط على المتعلمين ولا سيما الأطفال، وكشف عن النتائج السلبية للشدّة والعسف والقهر، وأخطر هذه النتائج، ضمور النشاط لدى المتعلمين، وغياب الانبساط على سرائرهم، بما يقودهم إلى الكسل والركون، فيتملكهم الخوف من القهر الذي يدفعهم إلى الكذب والتظاهر بغير ما في

¹ / المصدر نفسه: ص 587.

² / المصدر نفسه: ص 587.

³ / المصدر نفسه: ص 588.

عقولهم. ويقودهم هذا السلوك إلى تعلّم المكر والخديعة، يستبطنهما المتعلّم، فيصيران من عوائده وأخلاقه. وإذا بلغ المتعلّم هذا المستوى "فَسُدَّتْ مَعَانِي الْإِنْسَانِيَّةِ الَّتِي لَهُ مِنْ حَيْثُ الْاجْتِمَاعُ وَالتَّمَرُّنُ وَالْمِدَافَعَةُ عَنْ نَفْسِهِ وَمَنْزِلِهِ، وَصَارَ عَيْالاً عَلَى غَيْرِهِ فِي ذَلِكَ، بَلْ وَكُشِلَتْ النَّفْسُ عَلَى اكْتِسَابِ الْخُلُقِ الْجَمِيلِ، فَأَنْقَبَضَتْ عَلَى غَايَاتِهَا وَمَدَى إِنْسَانِيَّتِهَا، وَعَادَ فِي أَسْفَلِ السَّافِلِينَ"¹.

ومحصلة ذلك، هي أنّ إرهاب الحدّ بالتعليم مضرّ بالمتعلّم، إذ يقود إلى انطماس المعاني الإنسانية وبروز المعاني الحيوانية. والطريف أنّ ابن خلدون في هذا البحث بالذات، لم يقتصر على هذه الخلاصة المرتبطة بنفسية المتعلّم المقهور، بل يذهب في تحليلها إلى أبعد مدى، فيعمّم كلامه على الأمم المقهورة قائلًا: "وهكذا وَقَعَ لِكُلِّ أُمَّةٍ حَصَصَتْ فِي قَبْضَةِ الْقَهْرِ، وَنَالَ مِنْهَا الْعُسْفُ"² ويستشهد في ذلك باليهود الذين وُصفوا في كلّ العصور بالتخايب والكيد.

2/ التأسيس للمنشود

أولّ صفات المنشود أن يكون متخلّصاً من العناصر التي انتقدها ابن خلدون في الموجود، مراعيًا مبادئ التعليم المفيد والمجدي، مسنوداً بثبوت تضمن نجاعة التحصيل، ومن أهمّها ما يلي:

* / التدريج:³ والمقصود هو أن يعمد المعلم إلى إلقاء العلم قليلاً قليلاً، وفق خطة تبدأ بمباشرة المسائل ذات الصبغة العامة والمحملة من كلّ باب، لتكون هي الأصول، مع أخذ المستوى العقليّ للمتعلم بعين الاعتبار، ومراعاة استعداداته لقبول ذلك العلم وتمثله. والهدف من هذا الإلقاء الأوّل هو أن يتحصّل المتعلّم على ملكة جزئية وضعيفة تساعد على ولوج العلم أو الفنّ المدروس وتحصيل مسائله، وفي المقابل، على المعلم أن يستبعد المسائل ذات الإشكالات المقفلة، ويتجنّب إلقاء غايات العلوم أو الفنون في بداية التعلّم، لأنّ ذلك يقود المتعلّم إلى الانحراف عن قبول الفنّ أو العلم المدروس، تكاسلاً في عدم تحصيله بدءاً، وهجرانه والتفوّر منه منتهى.

* / مساعدة المتعلّم بالوسائط: يرى ابن خلدون أنّ العلم يترسّخ بالتجريب والانطلاق من الأمثلة الحسيّة التي تسعفه بمقاربة المادّة المدروسة بالبرهان والمباعدة بينه وبين جفوة التّظهير.

* / الإنجاز: المقصود به عدم الإطالة على المتعلّم في الفنّ أو العلم الواحد، لأنّ الإطالة تؤدّي إلى التّسيان وانقطاع المسائل بعضها عن بعض بسبب تفرّقها، ويبدو ابن خلدون في هذه الملاحظة، منسجماً مع ما

¹ / المصدر نفسه: ص 597.

² / المصدر نفسه: ص 597.

³ / المصدر نفسه: ص 589.

عُرف به منهجه من التزام الدقة والوضوح في بسط الفكرة من ناحية، واختصار العبارة واللفظ من ناحية ثانية، وكأنه يشير إلى ما أورده الجاحظ في "البيان والتبيين" من خلال القول المأثور عنه: "خَيْرُ الْكَلَامِ مَا كَانَ قَلِيلُهُ يُغْنِيكَ عَنْ كَثِيرِهِ... وَكَانَ مَعْنَاهُ فِي ظَاهِرِ لَفْظِهِ"¹.

* / التكرار: ² العمليات السابقة ترمي إلى تمكين المتعلم من تحصيل ملكة أولية، جزئية أو ضعيفة تؤهله إلى فهم المسائل ويسر تحصيلها من علم أو فن، وهي عمليات تقتضي تقوية الملكة، والتدرج بالمتعلم نحو اكتساب مهارات أولية بنسق تصاعدي، وتلك في نظر ابن خلدون هي المرحلة الأولى والأهم، التي ينتهي بانتهائها "الإلقاء الأولي الإجمالي"، تأتي بعدها المرحلة الثانية التي يباشرها المعلم بالرجوع بالمتعلم إلى تلك المسائل التي سبق دراستها، فيرفع مستوى التعليم إلى أعلى و"يستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن"³. أما المرحلة الثالثة، فتبدأ بالرجوع بالمتعلم إلى جميع المسائل التي تمت دراستها سابقا، فيعمل المعلم على أن "لا يشترك عويصا ولا مهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مفقده، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته"⁴.

تلك إذن مراحل ثلاث للتعلم: ابتداء، تعمق، واستكمال للخبرة، ضبطها ابن خلدون دون أن يفوته التنبيه إلى أن تحصيل ملكة قوية، ليس بالضرورة مرتبطا بهذا الترتيب، بل يمكن تحصيل تلك الملكة دونما حاجة إلى هذه المراحل الثلاث.

* / عدم الخلط: المقصود به "أن لا يخلط على المتعلم علما معا"⁵، لأن الخلط يترتب عليه انقسام الذهن وتوزيع التركيز، فتنشأ عن ذلك عقبات تعلمية أهمها الاستغلاق والاستصعاب. ولا يجني المتعلم بالتالي سوى الحيرة. وفي المقابل، إذا تفرغ الفكر إلى فن واحد، فقد يتمكن من التحصيل الجيد، وابن خلدون نفسه يتحدث عن هذه الفكرة بشيء من التردد، حيث يقول:

"وَإِذَا تَفَرَّغَ الْفِكْرُ إِلَى تَعْلَمِ مَا هُوَ سَبِيلُهُ مُقْتَصِرًا عَلَيْهِ فُرُبَمَا كَانَ ذَلِكَ أَجْدَرَ لِتَحْصِيلِهِ"⁶.

¹ / الجاحظ: البيان والتبيين، حققه وشرحه، حسن السندوبي، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس (د.ت)، ج2، ص242.

² / المصدر نفسه: ص589.

³ / المصدر نفسه: ص589.

⁴ / المصدر نفسه: ص589.

⁵ / المصدر نفسه: ص590.

⁶ / المصدر نفسه: ص590.

*/ عدم التوسّع في دراسة العلوم الآلية: يصنّف ابن خلدون العلوم إلى علوم حكمية فلسفية، وعلوم نقلية وضعية، وفي تصنيف آخر يميّز بين علوم مقصودة بالذات وعلوم آليّة، الأولى مقصودة في ذاتها كالشرعيّات والفقه وعلم الكلام... والثانية ليست سوى أداة لدراسة الأولى، والولوج إليها مثل اللغة العربيّة، فهي (أي العربيّة) ضرورة وسبيل لبلوغ العلوم الشرعيّة، لكنّها ليست مقصودة لذاتها لغةً، بل طريقاً إلى علم آخر مقصود لذاته.

وفي السياق نفسه، يرى أنّ العلوم الآليّة لا ينبغي التوسّع فيها وفي تدريسها، "لأنّ المتعلّمين اهتمّاهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمّاهم بوسائلها"¹، ويتساءل مستنكراً "فإذا قُضوا (يقصد المتعلّمين) العمر في تحصيل الوسائل، فمئى يظفرون بالمقاصد؟"². والسبب وراء هذا الموقف هو ضخامة الكتلة المعرفيّة لهذه العلوم، رغم كونها طريقاً إلى علوم هي المقصودة بالذات، وهو ما يجعلنا نحزم بأنّ ابن خلدون ينظر إلى التعليم نظرة نفعيّة، تصبو إلى تحقيق الملكة في أقصر وقت ممكن وبأقل العلوم الصّوريّة، دون الإبحار في عمق العلوم الأدائيّة.

*/ الاهتمام بالكتابة والحساب: ركّز ابن خلدون على تعليم هاتين الصنعتين لكونهما مفيدتين للعقل، فإنّ الكتابة تتضمن عمليّة ذهنيّة معقّدة تتمثّل في الـ "إنتقال من الحروف الخطيّة إلى الكلمات اللّفظيّة في الخيال، ومن الكلمات اللّفظيّة في الخيال إلى المعاني التي في النّفس"³. بمعنى "الانتقال من دلالة الكتابة المرسومة على الألفاظ المقولّة (إلى) دلالة الألفاظ المقولّة على المعاني المطلوبة"⁴

إنّ تكرار هذه العمليّة الذهنية المتضمّنة في الكتابة (من الحروف المرسومة إلى منطوق الحروف المرسومة، ومن منطوق الحروف المرسومة إلى الصّورة الذهنيّة أو المعنى / والعكس صحيح) يُكوّن ملكة الانتقال السّريع بين الدّوال والمدلولات، هذه الملكة تزيد العقل تعقّلاً، وفطنة وذكاءً. أمّا الحساب ففي صناعته "تصرّف في العدّد بالضمّ والتّفريق"⁵ وهو صنعة تحتاج إلى الكثير من البراهين والاستدلالات، فالكتابة حسب ابن خلدون، تقوّي النّظر العقليّ، والحساب يقوّي العقل، ولهذا وجب الاهتمام بتعليمهما.

¹ / المصدر نفسه: ص593.

² / المصدر نفسه: ص593.

³ / المصدر نفسه: ص475.

⁴ / المصدر نفسه: ص591.

⁵ / المصدر نفسه: ص598.

* / الرحلة في طلب العلم: يؤكد ابن خلدون أنّ كمال التعليم يكون بالرحلة في طلبه ، فلرحلة تتيح الفرصة للقاء أهل العلوم بالمشايخ على اختلاف وجهاتهم ومشارهم. وينتج عن هذا اللقاء صقل الملكات، ووعي الاختلافات بين المشايخ على تعددهم، ثم التمكن من تجريد العلم وتمييزه ، وأخيرا التّعالى على الاصطلاحات التعليميّة، بحيث يدرك المتعلّم أنّ الاصطلاحات ما هي إلّا "أنحاء تعليم وطرق توصيل المتعلّم إلى الرّسوخ والاستحكام في المكان، وتصحّح معارفه وتميّز عمّن سواها مع تقويّة الملكة بالمباشرة والتّلقين من المشيخة عند تعدّدهم وتنوّعهم"¹.

الملاحظ من خلال هذا المسح السريع لما أورده ابن خلدون من آراء حول "منظومة التعليم"، أن الاهتمام قد انصبّ على شروط التعليم المفيد، الواجب توفّرها في المتعلّم، وهذا لا يعني أنّ الرّجل لم ينظر إلى تلك الشّروط المستوجبة في المتعلّم، بل نجده — من منطلق الانسجام الفكريّ الذي عرف به — قد أولى هذا الجانب حظّه.

فما هي شروط المتعلّم القادر (بصفاته التي حدّدها ابن خلدون) على الاستفادة من عملية التّعلّم برمتها؟
** شروط المتعلّم

+ حسن الإصغاء: إنّ المتعلّم مطالب في بداية تعليمه بالإصغاء لمعلّمه، واستيعاب العلوم المختلفة عنه، قبل أن يتطرّق للاختلافات من المذاهب، ذلك أنّ السّمع أو الإنصات هو أبو الملكات اللّسانية، كما يضبط ذلك ابن خلدون، فالشّيء الذي يُعِين المتعلّم على فتح لسانه بالمحاورّة والكلام والمناظرة ، هو الانغماس الكلّي في وسط لغويّ عفويّ، يسمع ثم يقلّد أو يردّد ما يسمع، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون في معرض تفسيره لقول العامة إنّ اللّغة العربيّة بالطّبع، حيث يقول: "فالمتكلّم من العرب، حين كانث ملكة اللّغة العربيّة موجودّة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها... ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتحدّد في كلّ لحظة ومن كلّ مثكلهم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"².

وقد أكّد علم اللّسان التربويّ الحديث على ضرورة الاهتمام بملكة السّمع، باعتبارها الحاسّة الأولى المساهمة في عمليّة التّعلّم، وهو من المبادئ اللّسانية التربويّة، يسمّى عند جمهور اللّسانيّين التّطبيقيّين "الحمام اللّغويّ" أو "الانغماس اللّغويّ" Bain Linguistique، وهي حاسّة تأتي في المرتبة الأولى، ذلك أنّ الإنسان يسمع قبل أن يتكلّم، وهذه الملكة تحصل في رأي ابن خلدون "بممارسة كلام

¹ / المصدر نفسه: ص 598.

² / ابن خلدون: المقدّمة، ج2، الدار التونسية للنشر + المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984 ص 723.

العرب، وتزكّيه على السَّمْع والتَّفَقُّطِ لِحَوَاصِّ تَرَائِيهِ، وَلَيْسَتْ تَحْصُلُ بِمَعْرِفَةِ الْقَوَائِنِ الْعِلْمِيَّةِ فِي ذَلِكَ"¹.

بناء على ما تقدّم، يبدو جلياً أنّ ابن خلدون قد أعطى السَّمْع مطلق الأولوية في امتلاك ناصية العلم، معتبراً إياه الملكة الأهمّ لضمان تحصيل علميٍّ مُجْدٍ ومفيد، ذلك أنّ: "الطَّبِيعَةُ وَهَبَتْ الْإِنْسَانَ لِسَانًا وَاحِدًا، وَلَكِنَّهَا وَهَبَتْهُ أُذُنَيْنِ... وَالْحِكْمَةُ هِيَ أَنْ يَسْمَعَ ضِعْفَ مَا يَتَكَلَّمُ"².

+ الاستعداد: على المتعلّم الاستعداد للتعلّم، والتفرّغ للعلم "فَإِنَّ قَبُولَ الْعِلْمِ وَالْإِسْتِعْدَادَاتِ لِفَهْمِهِ، تَنْشَأُ تَدْرِيجِيًّا، وَيَكُونُ الْمُتَعَلِّمُ أَوَّلَ الْأَمْرِ عَاجِزًا عَنِ الْفَهْمِ بِالْجُمْلَةِ إِلَّا فِي الْأَقْلِّ، وَعَلَى سَبِيلِ التَّقْرِيبِ وَالْإِجْمَالِ وَالْأَمْثَالِ الْحِسِّيَّةِ، ثُمَّ لَا يَزَالُ الْإِسْتِعْدَادُ فِيهِ تَدْرِيجِيًّا قَلِيلًا قَلِيلًا"³. ولا شك أنّ هذا الاستعداد لقبول العلم، لا يتسوّى له أن يتأتّى إلا بإقامة علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلّم، والتدرّج بالمتعلّم، وتشويقه للمادة المراد تدريسها، بعد الإحاطة بنفسيته واستعداداته الذهنية، يقول ابن خلدون "وَأَعْلَمُ أَيُّهَا الْمُتَعَلِّمُ أَيُّ أُخْبِكَ بِفَائِدَةٍ فِي تَعْلِيمِكَ، فَإِنْ تَلَقَّيْتَهَا بِالْقَبُولِ وَأَمْسَكْتَهَا بِيَدِ الصَّنَاعَةِ، ظَفِرْتَ بِكَزْرِ عَظِيمٍ وَذَخِيرَةٍ شَرِيفَةٍ، وَأَقْدَمْتَ لَكَ مُقَدِّمَةً تُعِينُكَ فِي فَهْمِهَا، وَذَلِكَ أَنَّ الْفِكْرَ الْإِنْسَانِيَّ طَبِيعَةٌ مَخْصُوصَةٌ فَطَرَهَا اللَّهُ كَمَا فَطَرَ سَائِرَ مُبْتَدَعَاتِهِ، وَهُوَ وَجَدَانُ حَرَكَةٍ لِلنَّفْسِ فِي الْبَطْنِ الْأَوْسَطِ مِنَ الدِّمَاغِ... وَالصَّنَاعَةُ الْمُنِطِقِيَّةُ هِيَ كَيْفِيَّةُ فِعْلٍ هَذِهِ الطَّبِيعَةُ الْفِكْرِيَّةُ النَّظَرِيَّةُ، نَصِيفُهُ لِنَعْلَمَ سَدَادُهُ مِنْ خَطِّهِ"⁴.

يرفد ابن خلدون دعوته إلى الاستعداد للتحصيل، بدعوة المتعلّم إلى ضرورة التحلّي بالمنطق، والاستمطار برحمة الله، متى أفقلت وأعوز عليه فهم المسائل، فالعلم من لدن الله.

+ ملازمة شيوخ العلم: إنّ ترسيخ ملكة العلم يكون بملازمة رجال العلم، ذلك أنّ طرائق شيوخ العلم متعدّدة، فلكلّ طريقته الخاصة في تلقين العلوم، وعلى المتعلّم الذي يريد الاستزادة من العلم ، وتقوية ملكته ملازمة الشيوخ "فَعَلَى قَدَرِ كَثَرَةِ الشُّيُوخِ يَكُونُ حُصُولُ الْمَلَكَاتِ وَرُسُوخُهَا... وَلِقَاءُ أَهْلِ الْعِلْمِ وَتَعَدُّدُ الْمَشَايِخِ يُفِيدُهُ فِي تَمْيِيزِ الْأَصْطِلَاحَاتِ، بِمَا يَرَاهُ مِنْ إِخْتِلَافِ طُرُقِهِمْ فِيهَا، فَيُجَرِّدُ الْعِلْمَ عَنْهَا،

¹ / المصدر نفسه: ص455.

² / حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، المؤسسة الوطنية للكتاب+ديوان المطبوعات الجامعية ، ط3، الجزائر، ص225.

³ / ابن خلدون: المقدمة: مرجع سابق، ص589.

⁴ / المصدر نفسه، ص591.

وَيَعْلَمُ أَنَّهَا أَخْنَاءُ تَعْلِيمٍ وَطَرُقُ نُوصِلُ، وَتُنْهَضُ قُوَاهُ إِلَى الرُّسُوحِ وَالْأَسْتِحْكَامِ فِي الْمَكَانِ، وَتُصَحَّحُ مَعَ أَرْفَهُ وَتُمَيِّزُهَا عَنْ سِوَاهَا مَعَ تَقْوِيَةِ مَلَكِيَّتِهِ¹.

*** / مفهوم الملكة:

مبَررات الاهتمام بهذا المفهوم ضبطا ودلالة، هو وروده في أكثر من موضع في كتاب المقدمة ، وتحديدًا في الفصول التي خصصها ابن خلدون للتعليم، وفي كل مرة نجد أنّ هذا المفهوم يتخذ معنى سياقيا مضبوطا. وبالعودة إلى "المقدمة" يمكن أن نحصر تعريفًا لهذا المفهوم وفق الضبط الخلدوني له. ومن المهم الإشارة بدءًا، إلى أنّ الملكة فردية ومكتسبة، فلا هي فطرية ولا جماعية، كما أنّها جسمانية ولو كانت قدرة ذهنية، يقول ابن خلدون: "وَالْمَلِكَةُ كُلُّهَا جِسْمَانِيَّةٌ، سَوَاءٌ أَكَانَتْ فِي الْبَدَنِ أَوْ فِي الدِّمَاغِ"².

والملكة متميزة عن مفهومي الفهم والوعي، باعتبارهما مشتركتين بين العامي والجاهل والمبتدئ والعالم، في حين أنّ الملكة لا تكون إلا للعالم. والملكة فوق ذلك "لَا تَحْصُلُ إِلَّا بِتَكَرُّرِ الْأَفْعَالِ، لِأَنَّ الْفِعْلَ يَقَعُ أَوَّلًا وَتَعُودُ مِنْهُ لِلذَّاتِ صِفَةً، فَتَكُونُ حَالًا، وَمَعْنَى الْحَالِ أَنَّهَا صِفَةٌ غَيْرُ رَاسِخَةٍ، فَيَزِيدُ التَّكَرُّرُ، فَتَكُونُ مَلِكَةً/صِفَةً رَاسِخَةً"³. وعندما ترسخ هذه الملكة، يحصل الحذق والذكاء والكيس والاستيلاء على العلوم والصنائع، يقول ابن خلدون: "وَحُسْنُ الْمَلِكَاتِ فِي التَّعْلِيمِ وَالصَّنَائِعِ وَسَائِرِ الْأَحْوَالِ الْعَادِيَةِ يَزِيدُ الْإِنْسَانَ ذِكَاً فِي عَقْلِهِ وَإِضَاءَةً فِي فِكْرِهِ"⁴. و"مَا لَمْ تَحْصُلِ الْمَلِكَةُ لَمْ يَكُنْ الْحِدْقُ"⁵. وفضلا عن هذا، فالملكة تتطور وتجد، مثلما تنطفئ وتتمد "وَالْمَتَعَلِّمُ إِذَا حَصَلَ مَلِكَةً مَا فِي عِلْمٍ مِنَ الْعُلُومِ، اسْتَعَدَّ بِهَا لِقَبُولِ مَا بَقِيَ، وَحَصَلَ لَهُ نَشَاطٌ فِي طَلَبِ الْمَزِيدِ وَالتَّهْوُصِ إِلَى مَا فَوْقَ"⁶ ف "بِحُودُ مَلَكْتِهِ"⁷. و"إِذَا تُنَوَّسِيَ الْفِعْلُ الْفِعْلُ تُنَوَّسِيَتْ الْمَلِكَةُ النَّاشِئَةُ عَنْهُ"⁸.

¹ / المصدر نفسه: ص598.

² / ابن خلدون: المقدمة، طبعة دار الجيل، ص477.

³ / المصدر نفسه: ص613.

⁴ / المصدر نفسه: ص480.

⁵ / المصدر نفسه: ص477.

⁶ / المصدر نفسه: ص590.

⁷ / المصدر نفسه: ص589.

⁸ / المصدر نفسه: ص590.

على هذا الأساس، يمكن أن نصل نهايةً إلى ضبط تعريف خلدونيّ لمفهوم الملكة، من خلال تركيب العناصر سالفة الذكر، فهي مجموع القدرات والمهارات والاستعدادات الفردية والمكتسبة بتكرار الأفعال المتطورة، والتي لها تجليات سلوكية خارجية (الحدق، الكيس، الذكاء) مهمة للتعليم. وابن خلدون يرصد نوعين من الملكات:

- الملكات الأساسية: هي التي يتحتم على المتعلم أن يحصلها من خلال تعلّماته، وهي غايته وهدفه الأسمى، ذلك أن "الحدق في التعلّم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله"¹، والمثال على ذلك حتمية المعرفة بأركان الصلاة.

- الملكات الوسيطة: هي بمثابة الأداة التي تخدم غيرها في طريق تحصيل الملكة الأساسية، فالمتعلم يحصل ملكة أولية وسيطة، تساعد على الوصول إلى الملكة الأساسية، المثال على ذلك ملكة الوضوء من أجل تحصيل الملكة الأساسية التي هي الصلاة.

الخاتمة:

تبدو طرافة المنهج التربويّ الخلدونيّ في نجاعة الضبط الذي رسمه في تعليم الناشئة وفي تحديده للشروط والآداب الملازمة للمعلم والمتعلم على السواء في إطار عملية تعلّمية تنهض على ثلاث ركائز هي المعلم والمتعلم والطريقة، ولا تتحقق أهدافها التربوية إلا بمقدار ما يتوفّر لها من شروط تضمن حصول الخبرة والمهارة الفكرية التي ترسخ ملكات ذهنية فذة.

وإنّ الأفكار التربوية التي تفتنّ إليها ابن خلدون لا تقلّ أهميّة عمّا توصّلت إليه اللسانيّات التربوية الحديثة، بل إنّ له فضل السبق إلى كثير منها وخاصة ما اتّصل منها بطرائق التدريس التي نبّه فيها المعلم إلى توخّي التدرّج والتكرار في عرض المادّة العلمية، مع مراعاة استعدادات المتعلّمين والتنبّه إلى الفوارق بينهم في الملكات، في نفس الوقت الذي دعا فيه المتعلّمين إلى حسن الإصغاء والمكابدة في طلب العلم بالرحلة إلى المشائخ وتنويع مصادر المعرفة لديهم.

وبعد هذا كلّه أليس حريّا بالساشرين على شؤون التربية في البلاد العربية أن يستأنسوا في ضبط مناهجهم التعليمية بما يخر به التراث الخلدونيّ من آراء أثبتت الأبحاث اللسانية وجاهتها وقابليتها لأن تكون قاعدة لبناء منظومة تربوية تراعي الشروط الواجب توفّرها في الفاعلين المباشرين على النحو الذي ضبطه ابن خلدون؟

¹ / المرجع نفسه: ص 477.

مصادر البحث:

ابن خلدون: المقدّمة، ج1، دار الجيل، بيروت (د.ت). و طبعة الدار التونسية للنشر + المؤسسة الوطنية للكتاب، ج2، الجزائر، 1984

المراجع:

الجاحظ: البيان والتبيين، حقّقه وشرحه، حسن السّندوي، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس (د.ت)، ج2

حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النفس اللغوي، المؤسسة الوطنية للكتاب+ديوان المطبوعات الجامعيّة، ط3، الجزائر (د.ت)

عبد السلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار التونسية للكتاب، ط2، تونس 1986