A reading in the educational opinions of Ibn Khaldun from sociology of education' perspective

Dr. Ouassila Yaiche
Associate professor
Department of Sociology
College of arts, humanities and social sciences
University of sharjah
o.yaiche@sharjah.ac.ae

Pr. Benmissi Zoubeida Mounya
Professor
Department of Philosophy
college of humanities and social sciences
University of Batna 1
zoubida.benmissi@univ-batna.dz

DOI: 10.31973/aj.v1i139.1233

Abstract:

This paper aims to highlight Ibn Khaldun's leading opinions in the field of education and his didactic and pedagogical contributions that have gone beyond his era to meet the demands of contemporary sociology of education. These views full of Islamic spirit were expressed in his famous Muqaddima

The historian and sociologist Ibn Khaldun discussed the importance of education in forming a good human being through analyzing the essence of education, the factors of its prosperity, the types of sciences and the ways to achieve them.

Ibn Khaldun mentioned the different sciences in his time, along with details about their topics, methods, how to use them and take benefit from them. And he also rejected some sciences because of their ability to spread corruption, harm people and weaken their beliefs.

Moreover, this article presents the qualifications and ethics of the teacher, who is the pillar of the educational process and the main determinant of its outcomes, it also highlights a set of qualities that the learner should be equipped with in his scientific career to achieve his goals and objectives; as well as discussing the teaching strategies that Ibn Khaldun criticized, assessed, then suggested a new one.

Keywords: Ibn Khaldun, education and teaching, types of sciences, the teacher and the learner, teaching strategies.

قراءة في الآراء التربوية لابن خلدون من منظور سوسيولوجيا التربية

د. وسيلة يعيش
أستاذ مشارك/ قسم علم الاجتماع
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية /جامعة الشارقة
دولة الامارات العربية المتحدة
o.yaiche@sharjah.ac.ae

أد. زبيدة مونية بن ميسي
أستاذ تعليم عالي/ قسم الفلسفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية/ جامعة باتنة١
دولة الجزائر
zoubida.benmissi@univ-batna.dz

(مُلَخَّصُ البَحث)

تسعى هذه الورقة البحثية الى عرض آراء "ابن خلدون" الرائدة في مجال التربية والتعليم، واسهاماته البيداغوجية والديداكتيكية التي تخطت عصره، لتلتقي مع كثير مما تدعو إليه سوسيولوجيا التربية المعاصرة، وقد وردت هذه الآراء المشبعة بالروح الإسلامية مُفصلة في مقدمته الشهيرة.

ناقش المؤرخ وعالم الاجتماع "ابن خلدون" أهمية التربية والتعليم في بناء الإنسان الفاضل وتكوينه، وذلك بتحليل ماهية التعليم وعوامل استحكامه وازدهاره، وأصناف العلوم وطرائق تحصيلها، ولم يكتف بذكر جملة العلوم المتداولة في عصره تحصيلا وتعليما، بل فصّل القول فيها تفصيلا، ذاكرا موضوعاتها، ومناهجها، وطرائق استعمالها والانتفاع بها. كما أشار إلى العلوم التي قضى ببطلانها لما لها من القدرة على نشر الفساد، وإلحاق الضرر بالعقول، وإضعاف العقائد الإيمانية.

كما تطرقت الورقة البحثية إلى شروط وآداب المعلم، الذي يُعد الركن الأساسي في العملية التعليمية– التعلمية، ففي النهاية هو المحدّد لنوعية نواتج التعلم، ثم إلى جملة من الآداب التي لابد أن يتزود بها المتعلم في مسيرته العلمية ليحقق الأهداف المسطرة والغايات المرجوة، لتعّرج على استراتيجيات التدريس التي تناولها بالنقد والتقييم ثم عرض البديل.

الكلمات المفتاحية: ابن خلدون، التربية والتعليم، أصناف العلوم، المعلم والمتعلم، استراتيجيات التدريس.

مقدمة:

أدى تراجع الوجود الإسلامي بالأندلس في القرنين الثاني عشر والثالث عشر، والتوسع النورماندي بإيطاليا، وتأسيس ماُ عرف بالدول الصليبية في الأراضي المقدسة وما حولها، إلى انفتاح الغرب على الشرق، ووضع الإنجازات العلمية للحضارة الإسلامية في متناول الأوروبيين. وبوقوع المدن الإسلامية تحت السيطرة الأوروبية، أصبحت مكتباتها الضخمة التي تحمل على رفوفها مئات الالاف من المجلدات متاحة للباحثين الأوروبيين. كما عززت التجارة المتزايدة عملية التبادل الثقافي واللغوي، فأصبح الطلب على الكتب الإسلامية كبيرا

بين التجار الأوروبيين. وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها الكنيسة المسيحية لحظر هذه التجارة العلمية مع المسلمين، خوفا من خطر الأفكار والتقنيات والابتكارات الجديدة، إلا أنها لم تنجح في ذلك.

وقد وصف" أديلار الباثي" (Adealard Of Bath) الذي كان له أثر هام في نقل أسرار العلم الإسلامي إلى أوروبا، مستوى التحصيل العلمي الأوروبي آنذاك قائلا:" عند نظري في الكتابات المشهورة للقدماء- جلهم وليس كلهم- ومقارنة مهاراتهم بمعرفة المحدثين، فإنني أعتبر القدماء فصحاء، وأصف المحدثين بالبلَه"(نقلا عن ليونز، 2016، ص:١٠) (Lyons, 2016,p 10). وقد مثّلت أعمال "أديلار" بداية تدفق الترجمات اللاتينية لجميع الأعمال العظيمة التي كتبها العلماء المسلمون، إذ كان لجهوده أثر هام في توريث الغرب المسيحي الروح الإسلامية للتساؤل العلمي التي كان يفتقدها حتى ذلك الحين.

اعترف مؤرخو هذه الحقبة الزمنية بالجهود التي بذلها رواد الترجمة أمثال" أديلار الباثي" و"جيراردو الكريموني" (Gerard Of Cremona) و"مايكل سكوت" (Michael Scot)، ولكنَّهم في المقابل نظروا إلى العلماء المسلمين بوصفهم مترجمين أوفياء للنصوص الكلاسيكية الموروثة (اليونانية والساسانية والهندوسية)، بدلا من النظر إليهم كعلماء ومفكرين ومبدعين. وهو ما فنّده " فرانز روزنتال" (Franz Rosenthal) الذي أكد أنَّ المسلمين قاموا بترجمة جميع الأعمال اليونانية المعروفة في مجال العلوم والفلسفة على مدار ١٥٠ عاما، وبخلاف الشائع فقد خضعت هذه الترجمات إلى تحسينات جوهرية بالاعتماد على بيانات تجريبية أحدث، مما أدى في نهاية المطاف إلى إصدار الصيغ الإسلامية المنقحة. كما اتضح أن اللغة العربية مواتية تماما لنقل الأفكار والمعاني الفلسفية المعقدة، وأنَّها مناسبة لإنتاج المفردات التقنية الجديدة التي تتطلبها صناعة العلم، فقدّموا بذلك للمعجم الغربي عديد المصطلحات العلمية والتقنية المبتكرة. (ليونز، 2016) (Lyons, 2016)

وإذا كان المنصفون من الأوروبيين قد اعترفوا في بادئ الأمر بأسبقية الإنجاز الإسلامي، فإنَّ التطورات اللاحقة كشفت عن مراجعات عمدية للآراء التاريخية، والمحو البطيء والثابت لإسهامات العلماء المسلمين، حتى غدا العلم المعاصر بفضلها نتاجا غربيا خالصا، ومن الأمثلة على ذلك ما قام به علماء الإنسانيات الفرنسيون في القرن السادس عشر من إعادة صياغة لعلم الجبر، كان هدفها محو الاسهامات الجليلة للعالم المسلم " محمد بن موسى الخوارزمي". غير أنَّ المفارقة تكمن في أن مصطلح "لوغاريتم" جاء من الاشتقاق الخاطئ لاسم "الخوارزمي" باللغة اللاتينية. كما أن كلمة "الجبر" التي ادعوا أنها يونانية ثم أوروبية ثم فرنسية، مشتقة أيضا من كتابه" المختصر في حساب الجبر والمقابلة" الذي يعد من أكثر كتبه شهرة وتأثيرا. (ليونز، 2016) (Lyons, 2016)

وعلى الرغم من الاتجاه لمحو إنجازات المسلمين من الذاكرة الجمعية، إلا أنَّ مصنفاتهم العلمية لا تزال شاهدة على قيادتهم العالم فيما بين القرن الثامن الميلادي وعصر النهضة، فقد كان لهم اليد الطولى في تطوير علوم الهنود والسريانيين واليونان، فبرز في الفلسفة أبو يوسف الكندي (٨٠٥-٨٧٣ م) وأبو نصر الفارابي(٨٧٤- ٩٥٠ م) وأبو الوليد ابن رشد (١١٢٦- ١١٩٨م)، وفي الرياضيات محمد بن موسى الخوارزمي (٧٨١- ٨٤٧ م) وثابت بن قرة (٨٣٦-٩٠١ م) وعمر الخيام (١٠٤٨-١١٣١ م)، وفي الفلك أبو معشر البلخي(٧٨٧-٨٨٦م) وأبو الريحان البيروني (٩٧٣-١٠٤٨م) ونصير الدين الطوسي (١٢٠١-١٢٧٤م)، وفي علم النبات ضياء الدين ابن البيطار (١١٩٧-١٢٤٨م)، وفي الكيمياء جابر بن حيان (٧٢١-٨١٣م) وأبو بكر الرازي (٨٦٤- ٩٢٣م) وأبو علي ابن سينا(٩٨٠-١٠٣٧م) وأبو الوليد ابن رشد (١١٢٦- ١١٩٨م)، وفي الجغرافيا أبو الحسن المسعودي (٨٩٦-٨٥٦م) وشمس الدين المقدسي(٩٤٧-٩٧٠م) ومحمد الادريسي (١١٠٠-١١٦٦م)، وفي الطب الرازي وابن سينا وعلاء الدين ابن النفيس(١٢١٣-١٢٨٨م)، وفي الصيدلة ابن البيطار والرازي وأبو علي بن جزلة(١٠٧٤-١١٠٠م)...الخ (فرّاج، ٢٠٠٢) (Farraj,2002)

وفي ثنايا الكثير من المصنفات العلمية الهامة التي كتبها هؤلاء وغيرهم، خلّف لنا العلماء المسلمون ثروة تربوية بيداغوجية مغمورة، تطرقوا فيها لغالبية الموضوعات التي تشكل جوهر الفعل التربوي في الواقع المعاصر. فقد ناقش الماوردي والغزالي والقابسي وابن جماعة وابن تيمية وابن قيم الجوزية وابن خلدون...وغيرهم الكثير من القضايا التي شغلت فكر "هوارد غاردنر" (Howard Gardner) و"جون جاك روسو" (Jean Jaque Rousseau) و"جون ديوي" (John Dewey) و"ماريا مونتسوري" (Maria Montessori) و"يوهان بستالوتزي"(Johann Pestalozzi). وقدموا من الآراء التربوية ما يكشف عن أصالة مناهج التربية الإسلامية، وتميزها عن غيرها من المناهج التربوية القديمة والحديثة، بشمولها لمختلف أبعاد حياة الإنسان الدينية والدنيوية، وعنايتها الكاملة بجوانب النفس البشرية جميعها، في تكامل وتوازن غير مسبوقين. حيث جمعت بين تهذيب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم، واهتمت بتدريس أنواع العلوم النقلية والعقلية جميعها، هدفها من ذلك تعميق الإيمان بالله تعالى في نفوس المسلمين من خلال اكتشاف نواميس الكون وأسرار انتظامه المحكم.

ضمن هذه المقاربة المنافحة عن علوم المسلمين وإنجازاتهم، الرامية إلى التعريف بإبداعاتهم العلمية السابقة لزمانها والمتخطية لمكانها، تندرج هذه الورقة البحثية التي تتخذ من "الآراء التربوية لابن خلدون" موضوعا لها. لقد جاء "ابن خلدون" (Ibn Khaldun) في

مرحلة تاريخية متأخرة، كان العلماء المسلمون فيها قد تجاوزوا مرحلة استيعاب علوم الأقدمين وتنقيحها وإضافة معارف جديدة لم يسبقهم إليها أحد، مما أتاح له النظر في مكامن الخلل فيها، وتناولها بعين النقد والتمحيص وتقديم البديل، فأسفرت مراجعته النقدية عن إنجازات متنوعة وغير مسبوقة. يقول "زدك" (Zadk):" لقد كان "ابن خلدون" بشكل من الأشكال فيلسوف علم، قام بثورة أحدثت قطيعة أبيستمولوجية مع ما كان موجودا، تمثلت في انتقال العلم من البحث عن ماهيات الأشياء إلى البحث عن الخصائص الموضوعية لها عن طريق الاستقراء، والتحرر من النزعة المثالية في المعرفة". (٢٠١٤، ص ٤٦)

هذه القطيعة الأبيستمولوجية هي التي جعلت من "ابن خلدون" صاحب أول تقديم لا ديني للتاريخ، يشهد على ذلك عديد المستشرقين الغربيين. كما أن ترجمة حياته من أكثر ترجمات شخصيات التاريخ الإسلامي توثيقا، حيث يقول " غاستون بوتول": (Bouthoul):" بدون كتاب "ابن خلدون" كنا سنجهل اليوم تاريخ شمال إفريقيا منذ الفتح الإسلامي حتى القرن الرابع عشر. غير أن الأثر الذي تركه "ابن خلدون" يفوق أثر المؤرخ العادي، فقد أراد أولا أن ينتج تراثا تاريخيا يتجاوز نطاق البلد الذي عاش فيه، فألف تاريخا عالميا يعد عملا عظيما وفريدا في ذلك الزمن في بلد إسلامي." (١٩٨٤، ص٩).

كما أنَّ هذه قطيعة ساهمت أيضا في جعله وبلا منازع المؤسس الأول والحقيقي لعلم الاجتماع، حيث استطاع أن ينظر للظواهر الاجتماعية بوصفها موضوعات قابلة للدراسة، يمكن إخضاعها للملاحظة والمقارنة والتتبع التاريخي، ويمكن استنباط القوانين العلمية التي تخضع لها قبل "أوجست كونت"(Comte) بنحو خمسة قرون. يقول "جمبلوفيتش" (Gumplowicz): " قبل "أوجست كونت"، بل قبل "فيكو"(Vico)، الذي أراد الإيطاليون أن يجعلوا منه أول عالم أوروبي في علم الاجتماع، جاء مسلم تقي، فدرس الظواهر الاجتماعية بعقل متزن، وأتى في هذا الموضوع بآراء عميقة، وما كتبه هو ما نسميه اليوم علم الاجتماع". (نقلا عن وافي، ١٩٨٤، ص ٢٥٢) (Wafi, 1984, p 252). كما أقر "كولوزيو"(Colosio) و"فارد"(Fard) بأن "ابن خلدون" أول من قال بمبدأ الحتمية في الحياة الاجتماعية، وأشار إلى الجبرية في ظواهر الاجتماع. ومن جانبه، أكد "سميث"(Smith) بأن "ابن خلدون" قد تقدم في علم الاجتماع إلى حدود لم يصل إليها "كونت" نفسه في النصف الأول من القرن التاسع عشر، وأن المفكرين الذين وضعوا أسس علم الاجتماع من جديد، لو كانوا قد اطلعوا على مقدمة "ابن خلدون" فاستعانوا بالحقائق التي كان قد اكتشفها، والمناهج التي أحدثها في الدراسة ذلك العبقري العربي قبلهم بمدة طويلة، لاستطاعوا أن يتقدموا بهذا العلم الجديد بسرعة أعظم كثيرا مما تقدموا به. (نقلا عن وافي، ١٩٨٤، ص ٢٥٣) (Wafi, 1984, p 253)

لم يفت هذا العالم الجليل الاشتغال على مناهج البيداغوجيا، إذ خصص ما يربو عن ثلث مقدمته الشهيرة لمناقشة عديد القضايا التربوية التي لا تزال تشغل فكر فلاسفة التربية وعلماء الاجتماع التربوي، مقدما رؤية نقدية تجاوزية للممارسات التعليمية– التعلمية السائدة في زمانه، تتفق في عديد جوانبها مع الآراء السوسيوتربوية المعاصرة. ما يجعل التعريف بآرائه التربوية، وربطها بسوسيولوجيا التربية جانبا آخر من جوانب التعريف بهذه العبقرية الفذة.

إشكالية الدراسة:

يعدُّ " ابن خلدون" المؤرخ وعالم الاجتماع، أحد أعلام التربية الإسلامية الذين استمدوا آراءهم في التربية والتعليم من القرآن الكريم، وصحيح السنة النبوية الشريفة، معتمدا على تجارب السابقين من الأئمة والعلماء، متفاعلا مع معطيات عصره المستجدة. ورغم مرور ما يزيد عن ستة قرون، لا تزال الآراء التربوية "لابن خلدون" المتضمنة في كتابه الشهير "مقدمة ابن خلدون"، تثير الجدال والنقاش عند المفكرين العرب والغرب على حد سواء، لشموليتها وعمقها وتطرقها لقضايا لا زالت تشكل إلى حد الساعة موضوعا للبحث، ما يؤكد تجاوز فكره للإطار الزمكاني، فضلا عن راهنيته في تحليل ودراسة قضايا تمثل قلب اهتمامات المجتمع التربوي المعاصر.

فقد أكدت عديد الدراسات التحليلية المقارنة أن الآراء التربوية "لابن خلدون" وإن كانت فيما تعالجه قد افتقدت للمصطلحات التي يعتمدها علم التربية كعلم معاصر، إلا أنها في خلفياتها وطروحاتها تتبدى أصلا وتأسيسا للعديد من الآراء التي يتبناها هذا العلم اليوم (خلاف، ٢٠١٨؛ دجاني، ٢٠١٥؛ دراوشة، ٢٠١٢؛ عباس، ٢٠١٨؛ العناني والخالدي، ٢٠١٨) (Khalaf, 2018; Dajani, 2015; Darawsheh, 2012; Abbas, 2018; Al Anani & Al Khaldi, 2018). وأنه كان سباقا لوضع أسس التربية المقارنة، حيث درس نظم التربية والتعليم في بلاد المغرب والمشرق والأندلس، مبرزا اختلاف مناهج التعليم فيها، والارتباط الوثيق بين نمو الظاهرة الحضرية واتساعها وتطور صناعة التعليم (البياتي، ٢٠٠٥) (Al Bayati, 2005). وأن نظريات التعلم كالسلوكية "لجون واطسون"(John Broadus Watson)، والعقلية "لنعوم تشومسكي" (Noam Chomsky)، والبنائية "لجون بياجيه" (Jean Piaget)، لها ملامح واضحة في مقدمة ابن خلدون (قادري وسيبوكر، ٢٠١٨) (Qadri and Sebooker, 2018). وأن الإصلاح التربوي التي يحاول تطبيقه رجال السياسة والمتخصصون في مجال التربية والتعليم منذ عقود في عديد الدول العربية من خلال تشخيص جوانب الضعف في الممارسات التعليمية السائدة، مارسه "ابن خلدون" في عصره أيضا، فكانت جل أفكاره التربوية والتعليمية قائمة على تحليل نقدي تجاوزي يكشف

عن رؤية تربوية ثاقبة، جعلته يلتقي مع الكثير مما انتهت إليه نظريات التعلم الحديثة والمعاصرة (عباس، ٢٠١٨؛ العلواني، ٢٠٠٦) (Abbas, 2018 ; Al Alwani, 2006).

على نهج ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الورقة البحثية في التساؤل التالي: **فيما تتمثل الآراء التربوية لابن خلدون؟ وهل يمكن الحديث عن وجود علاقة تفاعلية بين التراث التربوي الخلدوني في أصوله ومناهجه وبين سوسيولوجيا التربية في مبادئها وتصوراتها؟**

أهداف الدراسة: تروم الورقة البحثية تحقيق الأهداف الآتية:

- التعريف بأبرز محطات حياة "ابن خلدون"، ودورها في تشكيل شخصيته العلمية والتربوية.
- التعريف بالأفكار التربوية "لابن خلدون"، ومقارنتها بنتائج الدراسات التربوية الحديثة والمعاصرة.
- الكشف عن السبق العلمي "لابن خلدون" في معالجة الكثير من القضايا التربوية الراهنة.

أهمية الدراسة:

تستمد الورقة العلمية أهميتها من عدة نواح؛ فمن الناحية الفلسفية تبرز أهميتها في سعيها للوقوف على غايات التربية الخلدونية بأبعادها الروحية والأخلاقية والاجتماعية، والأدوات التي تتوسل بها لبناء الإنسان المسلم المؤهل لخلافة الله في أرضه. ومن الناحية البيداغوجية والديداكتيكية تكمن أهميتها في التعريف برؤية "ابن خلدون" للعملية التعليمية–التعلمية، من حيث الأطراف الفاعلة فيها، والأدوار المنوطة بهذه الأطراف، وديناميكية العلاقة فيما بينها، فضلا عن استراتيجيات التدريس التي نادى باستعمالها، وتحديد جوانب السبق في هذه الآراء. أمَّا اجتماعيا فلا ريب أنَّ التربية هي التي يجب أن تعول عليها المجتمعات الإسلامية وتتوسل بها لإحداث النهضة الحضارية القوية، ولابد أن تكون تربية مواكبة لمستجدات العصر، تستمد فلسفتها من ثوابت الأمة وتراثها، فقد أثبتت التجربة الواقعية أن النماذج التربوية المستوردة من الغرب لم تسهم في تحقيق النقلة الحضارية المنشودة منذ عقود من الإصلاح التربوي المتخبط.

مفاهيم الدراسة:

- مفهوم التربية:

تعددت التعاريف المقدمة لمفهوم التربية عبر التاريخ، بتعدد الأطر الفكرية والمرجعية التي ينطلق منها المشتغلون بالحقل التربوي، بحيث يمكننا التمييز بين توجهات ثلاثة:

- المفهوم الفلسفي للتربية: اختلفت التعاريف الفلسفية للتربية باختلاف الفلسفات وتباين نظرتها إلى الإنسان وطبيعة الواقع الاجتماعي. فالفلسفة المثالية التي يمثلها "أفلاطون" (Platon) و"ديكارت" (Descartes) و"باركلي" (Berkeley) و"كانط" (Kant) و"هيجل" (Hegel)، تنظر إلى التربية بوصفها عملية إعداد الإنسان للحياة من خلال

تزويده بالمعرفة كي يصبح إنسانا خيرا. ولذلك فهي تؤكد بشكل واضح على تنمية الجانب العقلي في الإنسان. أمَّا الفلسفة الواقعية التي يمثلها "راسل"(Russell) و"لوك"(Locke)، فتنظر إلى التربية بوصفها عملية تنمية وإعداد للمتعلم لكي يفهم واقعه المتغير، ويكون جاهزا للحياة المهنية المستقبلية. فيما ترى البراجماتية التي يمثلها "جيمس"(James) و"ديوي" (Dewey)، بأنَّ التربية لا يمكنها أن تكون إعدادا للفرد للحياة المستقبلية؛ لأن ذلك يستلزم ثبات المجتمع وجموده، وطالما أن المجتمع متغير باستمرار، فالتربية هي الحياة ذاتها، ومن هنا تؤكد البراجماتية على أهمية التفاعل بين الطفل والمجتمع، بحيث يشارك بشكل إيجابي في الحياة المجتمعية. وترى الوجودية كما يمثلها "كيركيجارد" (Kierkegaard) أن التربية ليست الإعداد للحياة، وإنَّما هي عملية تحقيق ذات الفرد، بحيث تتشكل ذات الفرد على الصورة التي يريدها هو، وليس على الصورة التي يريدها المجتمع، وبذلك يكون الهدف من التربية هو تنمية قدرة الفرد على اتخاذ القرار.(نقلا عن أحمد، ١٩٩٥، ص ص ١١-١٣) (Ahmed, 1995, pp 11-13)

- المفهوم الثقافي للتربية: تتفق التعاريف الثقافية للتربية على تعددها، في النظر إلى التربية بوصفها العملية التي من خلالها يتشكيل الفرد ضمن نطاق ثقافي واجتماعي معين، تشكيلا يتيح له إمكانيات النمو الذاتي والاجتماعي، بحيث يندمج في الحياة الاجتماعية ويتمثل نمط الثقافة السائدة. حيث يرى "هاريس" (Harris) أن التربية "ضرورة اجتماعية اقتضتها حاجة المجتمع لنقل المعرفة من الأجيال المتعاقبة. فهي عملية تجيزها النظم الاجتماعية لنقل المعرفة واكتساب الخبرة وتعلمها في مختلف المؤسسات التربوية"(نقلا عن أحمد، ١٩٩٥، ص ١٤) (Ahmed, 1995, p14). ويقول "سميث" (Smith):" التربية عملية مستمرة هدفها تنمية الفرد وإعداد المواطن...كما تعمل التربية على تكوين قاعدة مشتركة للتعاقد".(نقلا عن أحمد، ١٩٩٥، ص ص ١٣-١٤) (Ahmed, 1995, pp 13-14)
- المفهوم الاجتماعي للتربية: ما يميز التعاريف الاجتماعية للتربية عن التعاريف الفلسفية والثقافية نظرتها إلى النظام التربوي بكل مؤسساته، بوصفها نظاما اجتماعيا أوجده المجتمع قصدا لنقل التراث الثقافي، وتشكيل الاتجاهات والقيم المرغوبة بين الأفراد، وتكوين شخصياتهم تكوينا يتفق مع الخصوصية الثقافية للمجتمع وأهدافه التنموية. في هذا السياق، يرى "دوركايم" (Durkheim) أنَّ" التربية هي عملية تستهدف تنمية شخصية الطفل اجتماعيا ومكانيا بشكل تقتضيه الظروف الاجتماعية للبيئة التي يعيش فيها، فيتحقق تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية. ومن ناحية أخرى تعمل التربية بوصفها نظاما اجتماعيا على تحقيق الاتفاق والتكامل الاجتماعي... إذ تكسب الأطفال منذ الصغر

مظاهر التماثل الأساسية التي تتطلبها الحياة المجتمعية. ".(نقلا عن أحمد، ١٩٩٥، ص ص ١٦-١٧) (Ahmed, 1995, pp 16-17) وهو التوجه الذي تتبناه الدراسة لتطابقه مع الآراء التربوية "لابن خلدون"، من حيث تركيزها على التربية والتعليم كنظام اجتماعي يسهر على نقل المعارف والخبرات والمهارات والقيم إلى الناشئة، وربطها بين شؤون التربية والتعليم من ناحية وشؤون العمران البشري من ناحية أخرى.

- مفهوم سوسيولوجيا التربية:

تنامت الكتابات المتخصصة في حقل سوسيولوجيا التربية منذ ستينيات القرن العشرين، بوصفها فرعا من فروع علم الاجتماع، يُعنى بدراسة العلاقة بين النظام التربوي والمجتمع ككل من ناحية، ودراسة السمات والخصائص النوعية التي تميز النظام التربوي في المجتمع من ناحية أخرى. في هذا السياق يقول "جنسن" (Jensen):" محور اهتمام علم اجتماع التربية هو البحث عن الجوانب السوسيولوجية للظاهرة التربوية، والعلاقة بين النظام التربوي والنظم الاجتماعية الأخرى بالمجتمع. كذلك المشكلات التربوية ذات الطابع الاجتماعي". (نقلا عن أحمد، ١٩٩٥، ص٧٦) (Ahmed, 1995, p76)

منهج الدراسة:

اعتمدت الورقة البحثية على المنهج الوصفي التحليلي المقارن، بالاعتماد على أسلوب الفكرة في استنباط الأفكار التربوية "لابن خلدون"، ومقارنتها بنتائج الدراسات التربوية الحديثة والمعاصرة.

المبحث الأول: التعريف بابن خلدون الحضرمي

١. سيرته:

هو عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمن بن خالد. اسمه عبد الرحمن، كنيته أبو زيد، لقبه ولي الدين، وشهرته ابن خلدون. ولد بتونس في غرة رمضان من عام ٧٣٢هـ الموافق لـ ٢٧ مايو من عام ١٣٣٢م، وتوفي بالقاهرة في ٢٦ رمضان من عام ٨٠٨هـ الموافق لـ ١٩ مارس من عام ١٤٠٦م. يعود نسبه إلى قبائل حضرموت من عرب اليمن. (ابن خلدون،٢٠٠٤) (Ibn Khaldun, 2004)

تلقى "ابن خلدون" علومه على يد ثلة من خيرة علماء الأندلس وبلاد المغرب، فقد قرأ القرآن الكريم على يد إمام القراءات" المكتب ابن عبد الله محمد بن سعد بن برّال الأنصاري"، ودرس علوم اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وأدب على يد والده الذي كان مقدّما في صناعة العربية، إلى جانب ثلة من أساتذة اللغة العربية أبرزهم" أبو عبد الله بن العربي الحصايري"، "أبو عبد الله محمد بن الشواش الزرزالي"، " أبو العباس أحمد بن القصار" و"أبو

عبد الله محمد بن بحر". وأخذ الفقه عن جماعة من المشايخ، نذكر منهم "أبو عبد الله محمد بن عبد الله الجياني"، و"أبو القاسم محمد القصير" و" أبو عبد الله محمد بن عبد السلام". ودرس الحديث على يد" شمس الدين أبي عبد الله محمد بن جابر بن سلطان القيسي الوادي آشي"، كما أخذ العلوم العقلية من فلسفة ومنطق وفلك وعلوم طبيعية ورياضية وموسيقى عن "أبي عبد الله محمد بن إبراهيم الآبلي"، وكان إعجابه بهذا الأستاذ عظيما. وقد كان لا يفوّت فرصة التلقي والأخذ عن علماء عصره ممن التقى بهم في مجالس الحكم، نذكر منهم:" أبو عبد الله محمد بن سليمان السطّي"، "أبو محمد عبد المهيمن بن عبد المهيمن الحضرمي"، " أبو القاسم عبد الله بن يوسف بن رضوان المالقي" و"أبو العباس أحمد الزواوي". (ابن خلدون،٢٠٠٤) (Ibn Khaldun, 2004)

ويذكر "ابن خلدون" أبرز الكتب التي ذاكرها على يد شيوخه وهي:" اللامية في القراءات، والرائية في رسم المصحف، وكلتاهما للشاطبي، والتسهيل في النحو لابن مالك، وكتاب الأغاني لأبي فرج الأصفهاني، والمعلقات، وكتاب الحماسة للأعلم، وطائفة من شعر أبي تمام والمتنبي، ومعظم كتب الحديث، خاصة صحيح مسلم وموطأ مالك، والتقصي لأحاديث الموطأ لابن عبد البر، وعلوم الحديث لابن الصلاح، وكتاب التهذيب للبرادعي، ومختصر المدونة لسحنون في الفقه المالكي، ومختصري ابن الحاجب في الفقه والأصول، والسير لابن إسحاق." (نقلا عن وافي، ١٩٨٤، ص ص ٣١-٣٢) (Wafi, 1984, pp.31-32)

شغل "ابن خلدون" وظيفة كاتب العلامة لدى السلطان" أبي إسحاق بن أبي يحيى" وكان على أبواب العشرين من عمره. أتاحت له هذه الوظيفة الديوانية المتواضعة أن ينتقل إلى بلاط السلطان "أبي أسحاق" الحفصي، وأن يطالع حياة القصور بما يكتنفها من المؤامرات والدسائس السياسية. انتقل بعدها إلى بلاط "أبي عنان المريني "بفاس، وفي بلاطه اتصل بكبار مشايخ العلم من أهل المغرب والأندلس الوافدين للتحليق بمجلسه، أبرزهم "أبو عبد الله محمد بن الصفار"، "عبد الله محمد المقري"، "أبو عبد الله محمد بن أحمد الشريف الحسني"، "أبو القاسم محمد بن يحي البرجي"، "أبو عبد الله محمد بن عبد الرزاق" وغيرهم.. ممن ذاكرهم، وأفاد منهم، وأجازوه بالإجازة العامة، فجمع بين علم أساتذة البلاط وخبرة رجال السياسة. بعد حوالي تسع سنوات قضاها في البلاط المغربي وصل "ابن خلدون" إلى الأندلس عام ٧٦٤هـ، وهناك كلفه السلطان" أبو عبد الله محمد" ثالث ملوك بني الأحمر، بمهمة السفارة بينه وبين ملك قشتالة" ابن أذفونش" فعاش خبيرا مرموقا في شؤون البلاط. إلاَّ أنَّ أهل الدسائس والمؤامرات أوغلوا صدر الوزير "أبو عبد الله بن الخطيب" عليه، فقرر العودة إلى بجاية التي أصبحت في حكم صديقه السلطان" أبي عبد الله محمد" ليتولى هناك أعلى

منصب سياسي في عصره، وهو منصب الحجابة، مع انصرافه للتدريس والخطابة بجامع القصبة. وقد استمر في هذا المنصب إلى أنَّ قتل "أبو عبد الله"، فتوجه إلى بسكرة، لصداقة تربطه بشيخها "أحمد بن يوسف بن مزنى". (ابن خلدون،٢٠٠٤) (Ibn Khaldun, 2004)

قضى "ابن خلدون" ست سنوات من عمره ببسكرة، كان فيها على احتكاك مباشر بالبدو، بحيث أصبح خبيرا في شؤونهم، له سلطة كبيرة عليهم، استطاع أن يستعملها في خدمة السلاطين الذين كان يشايعهم. غير أن هذا النفوذ الذي حققه على القبائل والعشائر أثار مخاوف شيخ بسكرة، فقرر "ابن خلدون" الذهاب إلى فاس، ومنها إلى غرناطة ثم تلمسان. والجدير بالذكر أن "ابن خلدون" عبر كل هذه الأحداث، لا يخجل من التصريح بولاءاته السياسية غير المستقرة، التي جعلت منه هدفا للدسائس والمؤامرات والوشايات المغرضة، مما دفع الكثيرين لوصفه بالسياسي الانتهازي الساعي لتحقيق طموحاته الشخصية على الطريقة الميكيافيلية. (حسين، ٢٠٠٠، ص ص ١٣-٣٣؛ عنان، ١٩٩١، ص ٨١) (Hussain, 2000, pp 13-33 ;Anan,1991, p81)

استقر" ابن خلدون" بعدها بأحياء" أولاد عريف" بمقاطعة وهران، فقد أقام هو وأسرته بقلعة" ابن سلامة"، أربعة أعوام متخليا عن الشواغل كلها، مترفعا عن المناصب والرتب، شاحذا الهمة في التفكير والقراءة والتأليف، إذ شرع في وضع كتاب "العبر"، الذي رفع نسخة منه إلى خزانة السلطان "أبي العباس الحفصي" فكانت أول نسخة تُعد لكتاب "العبر"، وتُعرف بالنسخة التونسية. تحجّج بعدها لدى السلطان برغبته في أداء فريضة الحج حتى يسمح له بمغادرة بلاطه، فركب البحر سنة ٧٨٤هـ مودّعا المغرب نهائيا ومتوجها إلى القاهرة. (ابن خلدون،٢٠٠٤) (Ibn Khaldun, 2004)

أتاحت له القاهرة فرصة التدريس بالأزهر أكبر المعاقل العلمية في العالم الإسلامي، كما استقبله السلطان "الظاهر برقوق" فأكرم وفادته، وأصدر قراراً بتعيينه أستاذا للفقه المالكي بالمدرسة "القمحية"، ليوليه بعدها منصب قاضي قضاة المالكية، وكان من أرقى مناصب الدولة في مصر. كما تولى التدريس بالمدرسة الظاهرية البرقوقية، وشغل كرسي الحديث بمدرسة "صرغتمش"، ثم مشيخة "خانقاه بيبرس". وخلال استقراره بمصر، أضاف "ابن خلدون" بعض الفقرات إلى المقدمة، كما نقَّحَ كتاب التعريف، فضلا عن أنه أضاف عدة فصول لكتاب العبر، تتعلق بتاريخ الدول القديمة، والدول الإسلامية بالمشرق، والدول النصرانية والأعجمية. ثم أصدر نسخة منه قدمها إلى سلطان مصر، وأخرى أرسلها إلى سلطان المغرب الأقصى "أبي فارس عبد العزيز" عرفت بالنسخة الفارسية. (ابن خلدون،٢٠٠٤) (Ibn Khaldun, 2004)

وعلى الرغم من المعارضة الشديدة التي لقيها "بن خلدون" في منصب قاضي قضاة المالكية، إلا أن هذا لم يمنع بعض تلامذته من الإشادة بعلمه، والثناء عليه، فقد كتب تلميذه "تقي الدين المقريزي" في كتابه" العقود الفريدة" قائلا:" مقدمته لم يعمل مثالها، وإنه لعزيز أن ينال مجتهد منالها، إذ هي زبدة المعارف والعلوم، وبهجة العقول السليمة والفهوم، توقف على كنه الأشياء، وتعرف حقيقة الحوادث والأنباء، وتعبر عن حال الوجود، وتتبئ عن أصل كل موجود، بلفظ أبهى من الدر النظيم، وألطف من الماء مر به النسيم"(العظمة، ٢٠٠٠، ص ٢٦٨) (Al Azmeh, 2000, p 268). كما أنصفه معظم مفكري الغرب، وأشادوا بتفرد إنتاجه العلمي.

لقد كانت سيرة حياة "ابن خلدون" تجسيدا حيا لتاريخ أسرته العريقة، التي جمعت بين الرياسة العلمية والرياسة السلطانية، فقد جمع على مدار سنوات حياته بين العلم والسياسة، كاشفا عن شغف كبير بعلوم عصره، ونزوع قوي يحمله إلى قصور الملوك والسلاطين، ويقربه من مجالس الأمراء والحكام. وليس غريبا أن يخوض "ابن خلدون" في قضايا التربية والتعليم، وقد قضى ما يربو عن نصف قرن من الزمان متنقلا بين مجالس العلم بالمغرب والمشرق والأندلس عالما ومتعلما، ومطلعا على أمهات الكتب في شتى صنوف المعرفة، مقارنا بين مناهج التعليم السائدة في عصره شرقا وغربا، ناقدا ومجددا بما اكتسبه من واقع خبرته العملية، مما ساهم بقسط كبير في تكوين رؤيته التربوية والبيداغوجية المتميزة.

٢. عصره:

وصف "ابن خلدون" عصره بدقة في قوله:" وأمَّا لهذا العهد، وهو آخر المائة الثامنة، فقد انقلبت أحوال المغرب الذي نحن شاهدوه، وتبدلت بالجملة، واعتاض عن أجيال البربر أهله على القدم بمن طرأ فيه من لدن المائة الخامسة من أجيال العرب، بما كسروهم وغلبوهم وانتزعوا منهم عامة الأوطان، وشاركوهم فيما بقي من البلدان لملكهم. هذا إلى ما نزل بالعمران شرقا وغربا في منتصف هذه المائة الثامنة من الطاعون الجارف، الذي تحيَّف الأمم وذهب بأهل الجيل، وطوى كثيرا من محاسن العمران ومحاها، وجاء للدول على حين هرمها وبلوغ الغاية من مداها، فقلَّص من ظلالها وفلَّ من حدها، وأوهن من سلطانها، وتداعت إلى التلاشي والاضمحلال أحوالها، وانتقض عمران الأرض بانتقاض البشر، فخربت الأمصار والمصانع، ودرست السبل والمعالم، وخلت الديار والمنازل، وضعفت الدول والقبائل، وتبدل الساكن، وكأني بالمشرق قد نزل به مثل ما نزل بالمغرب، لكن على نسبته ومقدار عمرانه. وكأنما نادى لسان الكون في العالم بالخمول والانقباض فبادر بالإجابة." (نقلا عن الخضري، ٢٠٠٦، ص ص ١٩-٢٠) (Al Khudary, 2006, pp 19-20)

لقد كان" ابن خلدون" شاهدا على عصر سمته الصراع على السلطة، فبالمشرق استطاع التتار طي سجل الخلافة العباسية منذ قرن من الزمان. وبالأندلس تمكن الغرب المسيحي من تقليص ظل الإسلام باستيلائه على طليطلة وقرطبة وإشبيلية، ليقتصر نفوذ بني الأحمر على غرناطة وما يليها شرقا وجنوبا، مع ما عرفته فترة حكمهم من صراعات داخلية على العرش. أمَّا بالمغرب فقد تلاشت دولة الموحدين واضمحلت، لتشهد المنطقة صراعات وتحالفات استراتيجية مهمة، بين دويلات بني حفص وبني عبد الواد وبني مرين، تغذيها العصبيات القبلية الطامحة إلى فرض هيمنتها بالمنطقة.

وفي خضم هذا الصخب السياسي، تراجع الانتاج العلمي ببلاد المغرب العربي، وبالعالم الإسلامي جملة، فالتطاحن السياسي، وانشغال الحكام بعروشهم المتداعية لم يساعد على قيام حركة فكرية نشيطة، حيث اقتصرت جهود العلماء في مجال العلوم النقلية على الملخصات وشروحها وشروح الشروح، وهو ما يعبر عنه ابن خلدون بقوله:" فالعلوم النقلية الشرعية التي نفقت أسواقها في هذه الملة بما لا مزيد عليه، وانتهت فيها مدارك الناظرين إلى الغاية التي لا فوقها"(نقلا عن الخضري،٢٠٠٦، ص٣٠)(Al Khudary, 2006, p30). فيما انصرفت جهودهم كلية عن العلوم العقلية، فبعد هجوم "الغزالي" على الفلاسفة في كتابه "تهافت الفلاسفة"، وبعد محنة "ابن رشد" وإحراق كتبه الفلسفية، هجر العلماء الفلسفة، وكفّروا المشتغلين بها، وهو ما يوضحه "ابن خلدون" بقوله:" المغرب والأندلس لما ركدت ريح العمران بهما وتناقصت العلوم بتناقصه، اضمحل ذلك منهما، إلاَّ في الأقل من رسومه تجدها في تفاريق من الناس، وتحت رقبة من علماء السنة"(نقلا عن الخضري،٢٠٠٦، ص ٣١) (Al Khudary, 2006, 31).فيما انقلب التصوف من تجربة وذوق ومشاهدة، إلى تضليل وشعوذة، وانتشر التفكير الخرافي القائم على الإيمان بالسحر، والاعتقاد الجازم بالخوارق (الخضري،٢٠٠٦) (Al Khudary, 2006) .

كل هذه الأوضاع المضطربة، ساهمت بقسط كبير في تكوين شخصية "ابن خلدون" السياسية والعلمية، فتقلبه بين دواوين الحكام، جعله يعاين عن كثب شؤون السياسة وأحوالها، ويطالع عن قرب أساليب الحكام في حماية ملكهم، وقطع الطريق أمام منافسيهم، ويشاهد انهيار الدول وتداعيها، ليضع ملاحظاته العميقة، واستنتاجاته الدقيقة في نسق علمي منهجي محكم، فسّر من خلاله بأسلوب سابق لعصره، دورة حياة الدول التاريخية التي عاش في كنفها، والسابقة على عصره، رابطا أحوال التعليم فيها تقدما ونكوصا بأحوال العمران السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

٣. مصنفاته:

ذكر له صديقه" لسان الدين بن الخطيب" في كتابه" الإحاطة في أخبار غرناطة"، عددا من الكتب مؤكدا أنه شرح البردة شرحا بديعا، ولخّص كثيرا من كتب ابن رشد، وعلّق للسلطان أيام نظره في العقليات تقييدا مفيدا في المنطق، ولخّص محصل الإمام فخر الدين الرازي، وألّف كتابا في الحساب، وشرع في شرح الرجز الصادر في أصول الفقه (ابن الخطيب، ١٩٠١) (Ibn Al Khatib,1901). ووأضح أن هذه المؤلفات هي في مجملها مؤلفات الشباب؛ لأنَّ "ابن الخطيب" لم يذكر كتاب العبر، ولا كتاب التعريف بابن خلدون، ولا الكتاب الذي ألفه "ابن خلدون" لـ"تيمور لنك" عن بلاد المغرب العربي، لأنه لم يكن قد ألّفها بعد. وما يؤكد هذا الرأي أن "ابن خلدون" نفسه، الذي لم يغادر في كتابه التعريف شيئا من إنتاجه العلمي والأدبي إلا ذكره، لا يشير إلى هذه التلاخيص والشروح والتعليقات. وبالمجمل فإنَّ ما وصلنا من كتبه يشمل:

- كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر. الهدف من تأليفه هو استخلاص العبر والمواعظ والحكم من تاريخ هذه الدول، وقد صدر في ثلاث نسخ: النسخة التونسية، النسخة الظاهرية، والنسخة الفارسية، بحيث تختلف كل نسخة عن سابقتها بما كان ابن خلدون يضيفه إلى الكتاب من ملحقات، ويدخله على أبوابه وفصوله من تعديلات. مما يعني أن النسخة الفارسية هي الأكثر تفصيلا، والأدق تنقيحا، والناسخة لما قبلها، بوصفها المعبرة عن الرأي الأخير لمؤلفها. ويطلق الآن على القسم الأول من هذا الكتاب اسم "مقدمة ابن خلدون" وهو يشمل مجلدا واحدا من سبع مجلدات يشغلها هذا الكتاب بحسب طبعة بولاق (وافي، ١٩٨٤، ص ص ١٧-١٨) (Wafi, 1984, pp17-18). وقد استغرق "ابن خلدون" في تأليفها في شكلها الأم خمسة أشهر. شرع في كتابتها بعد انتهائه من تأليف الأقسام التاريخية من كتاب العبر، حيث كانت الغاية من تأليفها تأسيس علم العمران البشري، باعتباره ضروريا لفحص الأخبار التاريخية وغربلتها، وتعليل الوقائع التاريخية تعليلا علميا.
- كتاب التعريف بابن خلدون مؤلف الكتاب ورحلته غربا وشرقا: وهو عبارة عن مذكرات شخصية، كان "ابن خلدون" يدونها يوما بعد يوم، روى فيها أحداث حياته، وأخبار رحلاته ببلاد المغرب والمشرق، كما ضمنها بعضا من مراسلاته، وقطوفا من قصائده، ونماذج من مراسيم الاستقبال الرسمية، بحيث تنتهي أحداثه عام ٨٠٧هـ أي عاما واحدا قبل وفاته. وقد ظل هذا الكتاب طوال قرون يمثل الجزء الثالث من كتاب العبر، ولم يظهر بشكل مستقل إلا عام ١٩٥١م، بفضل جهود العالم المغربي "محمد بن تاويت

الطنجي"(١٩٣١-١٩٧٤م)، الذي قضى عدة سنوات في تحقيقه، ومقابلة مخطوطاته العديدة.

- كتاب لباب المحصل في أصل الدين: وهو تلخيص للكتاب الذي ألفه "فخر الدين الرازي" المعروف بابن الخطيب في علم الكلام، وعنوانه" محصل أفكار المتقدمين والمتأخرين"، لخّصه "ابن خلدون"، وعلّق عليه، وأضاف إليه ما أمكن من كلام الإمام "نصر الدين الطوسي"، وهو لم يتم العشرين من عمره. (وافي،١٩٨٤، ص ص ١٥٨-١٥٩) (Wafi, 1984, pp.158-159)
- كتاب شفاء السائل لتهذيب المسائل: وهو كتاب في التصوف يبين فيه "ابن خلدون" مدلول هذا المصطلح مع الكلام في المجاهدات وأقسامها، وإن كان ثمة خلاف في نسبته إليه.

المبحث الثاني: الآراء التربوية لابن خلدون على ضوء الدراسات التربوية الحديثة والمعاصرة

قدم " ابن خلدون" آراء رائدة في التربية والتعليم تخطت عصره، لتلتقي مع كثير مما تدعو إليه الدراسات التربوية الحديثة والمعاصرة، وقد وردت هذه الآراء مشبعة بالروح الإسلامية التي تلف جميع فصول مقدمته الشهيرة، مفصلة في الباب السادس منها، الذي تناول فيه: ماهية التعليم وعوامل استحكامه وازدهاره، أصناف العلوم وطرائق تحصيلها، بطلان بعض العلوم وفساد منتحلها، اختلاف طرائق التعليم وأوجه الإفادة منه، فضلا عن آداب المعلم والمتعلم.

١. ماهية التعليم وعوامل استحكامه:

يرى "ابن خلدون" أن الإنسان كائن مفكر بطبعه، لما أودع الله فيه من قدرات عقلية لا ترتقي إليها باقي المخلوقات، وبفضلها هداه لتحصيل معاشه، وكشف له سبل التعاون مع غيره من بني جنسه، وأهّله لقبول الشرائع التي أنزلها على أنبيائه، كما دلّه على وجوده وعلى بعض أسرار ملكوته، ولأن الإنسان بطبعه لا يفتر عن التفكير والبحث عن علل الحوادث الكونية من حوله، فقد أفضى ذلك إلى نشأة العلوم وتراكمها وتواترها. (ابن خلدون،٢٠٠٣) (Ibn Khaldun, 2003)

والتعليم عند "ابن خلدون" من ضرورات العمران البشري، ووجوده فيه أمر طبيعي، كما أنه صنعة من الصنائع، يمارسها من وُهب جودة الفكر، والإحاطة بمبادئ العلم، والقدرة على استنباط فروعه من أصوله. الغاية منه حصول المتعلم على مَلَكة العلم، حيث يصبح على درجة عالية من الفهم والقدرة على المناظرة والمحاورة وليس فقط الحفظ، ولذا جاءت وصيته الكبرى التي وجهها إلى طالب العلم متمثلة في حثه على التفكير والتأمل والتيقن قبل إطلاق

الأحكام إلاّ الشرعية منها، حيث يكون الأخذ بها عن طريق التصديق ولا تستلزم التحقق منها(ابن خلدون،٢٠٠٣) (Ibn Khaldun, 2003). وهنا يلتقي "ابن خلدون" مع المقاربات التربوية المعاصرة التي تنظر إلى التعليم بوصفه مهنة لها أصولها، وأخلاقياتها، ومهاراتها، والتي لا تقتصر على تلقين المعلومات والمعارف والأفكار، وإنما تتجاوزها إلى إكساب المتعلم مجموعة من الكفايات المعرفية والسلوكية والوجدانية، مما يتطلب إعدادا جيدا للمعلم قبل ممارسته لمهنة التدريس. (شاهين، ٢٠١٠) (Schaheen,2010)

لقد ربط "ابن خلدون" تحضر العمران بتطور صناعة التعليم وجودتها، فالتعليم عملية اجتماعية في جوهرها وغاياتها وآثارها المتعددة، مستنكرا تفسير التفاوت بين البدو والحضر، وأهل المغرب والمشرق، من حيث رسوخ صناعة التعليم وازدهارها، بالاختلاف في القدرات العقلية. فالحضر ليسوا أكمل عقولا من البدو، ونفوس أهل المشرق ليست أكمل بفطرتها من نفوس أهل المغرب، إنَّما هي صنائع يتلقاها الآخر عن الأول بالتواتر، فتزيده عقلا وإدراكا وكيسا وفطنة، حتى يُظَن أنه تفاوت في الحقيقة الإنسانية ذاتها (ابن خلدون،٢٠٠٣) (Ibn Khaldun, 2003). وعلى قدر عمران البلد وتوفر دواعي الترف والثروة فيه، يكون الطلب على الصنائع والتأنق في استجادتها. وجودة الصنائع مرتبطة بجودة التعليم، لذلك حيثما يتناقص العمران، وتضعف أحوال الحضارة فيه، ويقتصر الناس على الضروري في معاشهم، تتراجع صناعة التعليم، وتتناقص الصنائع جملة تبعا لذلك. ولا تزال الصناعات في تناقص إلى أن يضعف سند التعليم ويضمحل (ابن خلدون،٢٠٠٣) (Ibn Khaldun, 2003).

لقد كان "ابن خلدون" سباقا للكتابة في سوسيولوجيا التربية ذلك التخصص المعرفي الذي لا يكتفي" بالمقاربة الميكرو مجتمعية على أساس أن المدرسة مجتمع مصغر، بل يتعدى ذلك إلى التعامل معها ضمن المقاربة الماكرو مجتمعية، بالتوقف عند علاقة المؤسسة التربوية بباقي التنظيمات المجتمعية الأخرى. ولا يعنى بدراسة المدرسة أو المؤسسة التربوية فقط، بل يهتم كذلك بدراسة الممارسات التربوية، واستجلاء مختلف العلاقات الاجتماعية التي تتحكم في تصرفات الفاعلين داخل المؤسسة التربوية" (سبرطعي، ٢٠١٨، ص ٤٣)(Sabartai, 2018, p43). كما كان متقدما على رواد التنمية الحضرية من أمثال "فرانسوا بيرو" (François Perroux) و" ألبرت أوتو هيرشمان"(Albert Otto Hirschman) في كتاباتهما عن أقطاب النمو، التي يؤكدون فيها أن بعض المناطق الحضرية تتميز عن غيرها بنمو الصناعات الرائدة والأنشطة الاقتصادية والتسويقية والخدماتية المرتبطة بها، مع تزايد الخدمات التعليمية والثقافية والصحية والترفيهية بها، مما يجعلها محور التنمية مقارنة بالمناطق الأخرى المجاورة لها، ومركز استقطاب لسكانها. (نقلا عن حفيظي، ٢٠٠٩) (Hafeezi,2009)

٢. أصناف العلوم وطرق تحصيلها:

لا يكتفي "ابن خلدون" بذكر جملة العلوم المتداولة في عصره تحصيلا وتعليما، بل يفصل القول فيها تفصيلا، ذاكرا موضوعاتها، ومناهجها، وطرائق استعمالها والانتفاع بها، وهي بحسب ما يقرره نوعان:

١.٢.علوم نقلية وضعية: تستند إلى الخبر عن الواضع الشرعي، ولا مجال لإعمال العقل فيها، إلا في إلحاق الفروع بالأصول، وهي علوم مختصة بالملة الإسلامية وأهلها، ناسخة لعلوم الملل الأخرى على الجملة(ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٤١٧) (Ibn Khaldun, 2003, p417)، وتضم:

- **علم التفسير**: ويعنى ببيان ألفاظ القرآن الكريم (ابن خلدون،٢٠٠٣،ص٤١٨) (Ibn Khaldun, 2003, p418).
- **علم القراءات:** ويعنى ببيان اختلاف روايات القراء في قراءة القرآن الكريم، مع التركيز على القراءات السبع التي صارت أصولا للقراءة(ابن خلدون،٢٠٠٣،ص٤١٩) (Ibn Khaldun, 2003, p419).
- **علوم الحديث:** وتعنى بإسناد السنة إلى صاحبها، والكلام في الرواة الناقلين لها، ومعرفة أحوالهم وعدالتهم ليقع الوثوق بأخبارهم، كما تبحث في الناسخ والمنسوخ من أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم (ابن خلدون،٢٠٠٣،ص ص ٤٢٢-٤٢٣) (Ibn Khaldun, 2003, p422-423).
- **علم أصول الفقه:** ويعنى بالنظر في الأدلة الشرعية من حيث تؤخذ منها الأحكام والتآليف، وأصول الأدلة الشرعية هي القرآن الكريم ثم السنة المبينة له، مضافا إليهما الاجماع والقياس(ابن خلدون،٢٠٠٣،ص٤٣٥) (Ibn Khaldun, 2003, p435).
- **علم الفقه:** ويعنى ببيان أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين بالوجوب والحذر والندب والكراهة والاباحة(ابن خلدون،٢٠٠٣،ص٤٢٧) (Ibn Khaldun, 2003, p427).
- **علم الكلام:** ويعنى الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية، والرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقاد عن مذاهب السلف وأهل السنة(ابن خلدون،٢٠٠٣،ص٤٤٠) (Ibn Khaldun, 2003, p440).

٢.٢.علوم حكمية فلسفية: يمكن للإنسان الاهتداء إلى مواضيعها، ومسائلها، وأنحاء براهينها، ووجوه تعليمها، ونواحي الصواب والخطأ فيها بفكره، وهي غير مختصة بملة بعينها، وإنما يستوي في مداركها ومباحثها أهل الملل جميعهم(ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٤١٧) (Ibn Khaldun, 2003, p417) وتضم:

- **علم المنطق:** وهو علم يعصم الذهن عن الخطأ في الوصول إلى المطالب المجهولة انطلاقا من المعطيات الحاصلة المعلومة، وفائدته إنما تكمن في تمييز الخطأ من الصواب فيما يلتمسه الناظر في الموجودات وعوارضها.(ابن خلدون،٢٠٠٣ ،ص ٤٧٥) (Ibn Khaldun, 2003, p475)
- **العلم الطبيعي:** وهو علم يبحث عن الجسم من جهة ما يلحقه من الحركة والسكون، فينظر في الأجسام السماوية والعنصرية، وما يتولد عنها من إنسان وحيوان ونبات ومعدن، وما يتكون في الأرض من العيون والزلازل، وفي الجو من السحاب والبخار والرعد والبرق والصواعق وغيرها(ابن خلدون،٢٠٠٣ ص ٤٩٠) (Ibn Khaldun, 2003, p490). ومن فروعه: علم الطب من حيث هو النظر في بدن الإنسان من جانبي الصحة والمرض، ومحاولة حفظ الصحة وبرء المرض بالأدوية والأغذية(ابن خلدون،٢٠٠٣،ص٤٩٠) (Ibn Khaldun, 2003, p490)، وعلم الفلاحة من حيث هو النظر في النبات من جهة تنميته ونشوئه بالسقي والعلاج، وتعهده بمثل ذلك.(ابن خلدون،٢٠٠٣،ص٤٩٢) (Ibn Khaldun, 2003, p492).
- **العلم الإلهي:** وهو علم ينظر في الوجود المطلق، ابتداء من الأمور العامة للجسمانيات والروحانيات من الماهيات والوحدة والكثرة والوجوب والإمكان وغير ذلك، مرورا بالنظر في مبادئ الموجودات من حيث هي روحانيات، ثم في كيفية صدور الموجودات عنها ومراتبها، وانتهاء بأحوال النفس بعد مفارقة الأجسام وعودتها إلى المبدأ.(ابن خلدون،٢٠٠٣،ص٤٩٢) (Ibn Khaldun, 2003, p492)
- **التعاليم:** وهو علم ينظر في المقادير، ويشتمل على أربعة علوم فرعية:علم الهندسة من حيث هو النظر في المقادير المتصلة بالعلم الأرتماطيقي من حيث هو النظر في الكم المنفصل الذي هو العدد، ومن فروعه: علم الحساب والمعاملات. علم الموسيقى من حيث هو معرفة نسب الأصوات والنغم بعضها من بعض وتقديرها بالعدد. وعلم الهيئة من حيث كونه علما ينظر في حركات الكواكب الثابتة والمتحركة والمتحيرة، بحيث يستدل بكيفيات تلك الحركات على أشكال وأوضاع الأفلاك بطرائق هندسية. (ابن خلدون،٢٠٠٣،ص٤٧٦) (Ibn Khaldun, 2003, p476)

ثم نجده يصنف هذه العلوم ذاتها في فئتين: إحداهما مقصودة بذاتها كالتفسير والحديث والفقه وعلم الكلام للشرعيات، وكالطبيعيات والالهيات للفلسفة. والأخرى آلة لغيرها من العلوم، كالعربية والحساب للشرعيات، وكالمنطق للفلسفة. منبها إلى أنَّ العلوم التي هي مقاصد بذاتها، لا حرج أن يُوسع الكلام فيها، وأن تُفرع مسائلها، وأن يخوض الطالب في قضاياها، فإن ذلك يزيده تمكنا في ملكته. وأمَّا العلوم التي تعدُّ آلة لغيرها، فلا ينبغي

الخوض في مسائلها، إلا بالقدر الذي يمُكّن الطالب من استعمالها كآلة لتحصيل غيرها من العلوم، والوقوف بها عند هذا الحد، وإلا استحالت من المقاصد، وانقضى عمر الطالب في الاحاطة بمسائلها وفروعها نقلا واستدلالا. (ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٤٥٥) (Ibn Khaldun, 2003, p455)

وبذلك يكون "ابن خلدون" قد اعتمد على مبدأين معروفين في نظم التصنيف العربية الإسلامية، الأول هو ترتيب العلوم من خلال تقديم العلم الأهم فالأهم على غيره من العلوم، فجاء تقديمه للعلوم الشرعية على العلوم العقلية، لارتباطها بالحياة الآخرة. والثاني هو تقديم العلم الآلة لكونه وسيلة لعلم آخر، فجاء تقديمه للمنطق على الفلسفة ولعلوم اللسان والحساب على العلوم الشرعية، وكلا المبدئين تبناهما تنظيم ديوي الحديث للعلوم.(سالم، ٢٠١٦، ص ص ٧٤-٧٥) (Salem, 2016, pp74-75)

٣. بطلان بعض العلوم وفساد منتحلها:

من العلوم التي يقضي "ابن خلدون" ببطلانها لما لها من القدرة على نشر الفساد، وإلحاق الضرر بالناس، وإضعاف عقيدتهم الإيمانية: علوم السحر والطلّسمات، علم أسرار الحروف، علم الكيمياء، الفلسفة وصناعة النجوم.

- **علوم السحر والطلّسمات:** وهي علوم تعنى بالكشف عن الاستعدادات الفطرية التي تقتدر النفوس البشرية باستعمالها التأثير في عالم العناصر، إما بمعين من أفلاك ونجوم وشياطين، وهو ما يعرف بالطلّسمات، أو بغير معين من الأمور السماوية، وهو ما يعرف عند الفلاسفة بالسحر؛ ذلك أنَّ النفوس البشرية في تصوره، وإن كانت تشترك في النوع، إلا أنَّها تختلف فيما جبلت عليه من خواص فطرية. فالأنبياء مثلا لديهم خاصية الانسلاخ من الروحانية البشرية إلى الروحانية الملكية لحظة تلقي الوحي، مما لا يتوفر لغيرهم من البشر، والسحرة يملكون خاصية التأثير في الأكوان واستجلاب روحانية الكواكب للتصرف فيها، وهذا التأثير يمكن أن يكون بقوة نفسانية جبلوا عليها، أو قوة شيطانية استعانوا بها. وبالمثل يمتلك الكهنة خاصية الاطلاع على الغيبيات بقوى شيطانية، كما يمتلك المشعوذون خاصية التأثير في القوة المخيلة للرائي، فيخيل له أن ما يراه موجود في الواقع، من غير أن يكون له وجود فعلي. وهكذا تتدرج قوة تأثير النفوس الساحرة من مرتبة السحر بلا معين، إلى مرتبة الطلّسمات التي يسعى الساحر من خلالها إلى ربط الطبائع العلوية السماوية بالطبائع السفلية، وصولا إلى مرتبة الشعوذة التي لا تتجاوز مستوى المخيلة، فلا يكون للسحر فيها وجود واقعي. وأيا كانت درجة تأثير النفس الساحرة، فإن السحر يمثل خاصية توجد في الساحر بالقوة، وتخرج إلى الفعل بالرياضة، ورياضة السحر إنَّما تكون بالتوجه إلى الأفلاك والكواكب والعوالم العلوية والشياطين

بالتعظيم والخضوع والتذلل والعبادة، ولهذا عدَّ السحر كفرا، فحرمته جميع الشرائع، لما فيه من التفريق بين الزوجين، وإلحاق الضرر بالأعداء، وإفساد العقيدة الايمانية برد الأمور إلى غير الله. ولما يشترطه في جملته من توجه إلى غير الله وسجود له (ابن خلدون ،٢٠٠٣، ص ص ٥٩٤-٥٩٥) (Ibn Khaldun, 2003, pp494-495).

- **علم أسرار الحروف:** المسمى في عهد "ابن خلدون" بالسيمياء، وهو "علم تصرف النفوس الربانية في عالم الطبيعة بالأسماء الحسنى، والكلمات الالهية، الناشئة عن الحروف المحيطة بالأسرار السارية في الأكوان"(ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٥٠١) (Ibn Khaldun, 2003, p501). لم يظهر هذا العلم في صدر الإسلام، إنما نقل وضعه من الطلّسمات إلى علم أسرار الحروف عند الغلاة من المتصوفة، الذين جنحوا إلى كشف حجاب الحس، وظهرت على أيديهم الخوارق والقدرة على التصرف في عالم العناصر. وقد اختلف هؤلاء في سر التصرف الكامن في الحروف، فمنهم من رده إلى المزاج، فقسّموا الحروف بحسب انقسام عالم العناصر إلى أربع: حروف نارية (الألف، الهاء، الطاء، الميم، الفاء، السين، الذال)، حروف هوائية (الباء، الواو، الياء، الضاد، التاء، النون، الظاء)، حروف مائية (الجيم، الزاي، الكاف، الصاد، القاف، الثاء، الغين)، وحروف ترابية (الدال، الحاء، اللام، العين، الراء، الخاء، الشين). وجعلوا الحروف النارية لدفع الأمراض الباردة، والحروف المائية لدفع الأمراض الحارة (ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٥٠١) (Ibn Khaldun, 2003, p501). ومنهم من جعل سر التصرف في النسبة العددية، فكل حرف من حروف الأبجدية يدل على عدد يمثل قوة هذا الحرف أو روحه. وعند دمج هذه الحروف لصنع الكلمة تكون قوة هذه الكلمة نابعة من هذه الحروف، ويكون لهذه الكلمة تأثير على الأشياء بصورة كبيرة. وعند تجميع العديد من الكلمات يصبح تأثيرها أقوى وأشد. وأشرف وأقوى هذه الكلمات هي التي قالها الخالق سبحانه وتعالى، وأنزلها على رسوله الأمين محمد (صلى الله عليه وسلم)، وهي القرآن الكريم، لذلك كان لهم أسلوبهم الخاص في تقسيم سور القرآن الكريم وآياته، بحيث يكون التأثير من خلالها على الموجودات، وهو ما استنكره ابن خلدون على الرغم من ثبوت تأثيره بالتواتر، إذ يقول: "وليس كل ما حرّمه الشارع من العلوم بمنكر الثبوت، فقد ثبت أنَّ السحر حق مع حظره." (ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٥٠٣) (Ibn Khaldun, 2003, p503)

- **علم الكيمياء:** يذهب "ابن خلدون" إلى أن الكيمياء إنما هي صنعة يمارسها العاجزون عن تحصيل معاشهم من وجوهه الطبيعية، كالفلاحة والصناعة والتجارة، فتحملهم مطامعهم إلى اقتناء المال بطرائق أسهل وأيسر، فيدّعون أنهم بالعلاج يصيّرون الفضة ذهبا والنحاس والقصدير فضة، ويزعمون أن ذلك من ممكنات عالم الطبيعة. وسيلتهم في

ذلك مادة تسمى "الإكسير"، يلقونها على الفضة المحماة بالنار فتصير ذهبا، وعلى النحاس المحمي بالنار فينقلب فضة. ويؤكد "ابن خلدون" استحالة قلب المعادن، فلا الفضة يمكنها أن تصير ذهبا، ولا النحاس يمكنه أن يصير فضة، وكل ما يقال عن هذه الصنعة تعوزه المعاينة، حيث لم يثبت عن أحد من أهل العلم نجاحه في إتيان مثل ذلك (ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٥٤٣) (Ibn Khaldun, 2003, p543). ويذكر "ابن خلدون" ما ينشأ عن انتحال هذه الصنعة من المفاسد، إذ يجتهد بعض المدلّسين في تمويه الفضة بالذهب، أو النحاس بالفضة، فيعمدون إلى تبييض النحاس وتلبيسه بالزُّوق المصعَّد، فيستحيل جسما معدنيا شبيها بالفضة، لا يكتشف أمر التدليس فيه إلا النقاد المهرة، وهكذا يبيع هؤلاء نحاسا في فضة، وفضة في ذهب، محصلين معاشهم من الاحتيال على الناس وسرقة أموالهم، إلى أن يفتضح أمرهم، فيفرون إلى أماكن أخرى. ولهذا يدعو "ابن خلدون" الحكام إلى ممارسة الشدة معهم، وقطع أيديهم، لما يسهمون به في إفساد سكّة المسلمين ونقودهم (ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٥٤٢) (Ibn Khaldun, 2003, p542).

- **الفلسفة:** كتب "ابن خلدون" فصلا كاملا في بطلان الفلسفة، واستنكار الاشتغال بها، من حيث هي البحث في الموجودات التي تقع وراء الحس، التي تشكل في مجملها عالم الروحانيات أو عالم ما بعد الطبيعة، موضحا أن هذه الموجودات مجهولة رأسا، ولا يمكن التوصل إلى البرهان عليها، طالما أنَّ البرهان يعتمد على تجريد المعقولات من الموجودات الخارجية المادية. وإذ إننا نجهل هذه الذوات الروحانية، فإن تجريد ماهياتها أمر مستحيل، مما يجعل معرفتنا بها لا تعدو أن تكون معرفة ظنية، فيقول:" وقد صرح بذلك محققوهم، حيث ذهبوا إلى أن ما لا مادة له لا يمكن البرهان عليه، لأن مقدمات البرهان من شرطها أن تكون ذاتية. وقال كبيرهم أفلاطون: إن الالهيات لا يوصل فيها إلى يقين، وإنما يقال فيها بالأحق والأولى، يعني الظن"(ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٥٣٥) (Ibn Khaldun, 2003, p535). وطالما أننا لن نحصل بعد التعب والنصب إلا على الظن، فيكفينا من وجهة نظر "ابن خلدون" الظن الذي كان أولا. لقد أنكر "ابن خلدون" فائدة النظر الفلسفي، طالما أنه لن يحصّل لنا اليقين الذي هو غاية العلم ابتداء. كما نصح بتحرز الناظر في العلم الالهي من معاطبه، مؤكدا عدم النظر فيه قبل الامتلاء من العلوم الشرعية، والاطلاع على التفسير والفقه. (ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٥٣٧) (Ibn Khaldun, 2003, p537)
- **علم التنجيم:** هو علم يزعم أصحابه أنه يعنى بمعرفة الكائنات في عالم العناصر قبل حدوثها، من خلال معرفة الكواكب وتأثيرها عليها. فتكون بذلك أوضاع الكواكب والأفلاك دالة على ما سيحدث من أنواع الكائنات. ويعتمد "ابن خلدون" في إثبات فساد هذه

الصناعة على ادعائهم القدرة على معرفة ذلك بالتجربة، في حين أن التجربة تتطلب التكرار مرات ومرات ليحصل عنها اليقين، وأدوار الكواكب منها ما هو طويل الزمن، بحيث يحتاج تكراره إلى آماد طويلة ؛ فضلا عن ذلك، فإن العلم إنما يكون بالكشف عن جملة الأسباب المفضية إلى التأثير على الكائنات الواقعة في عالم العناصر، والقوى النجومية التي يعولون عليها ليست وحدها الفاعلة في هذا العالم، إنما هناك قوى أخرى فاعلة معها. فميلاد الشخص مثلا، ليس خاضعا فقط لحركة الكواكب وقراناتها، وإنما لقوة التوليد للأب الموجودة في النطفة، وعليه لا يمكن أن يكون هذا النوع من التفسير مفضيا لليقين الذي ينشده العلم. ثم إن هذه الصناعة تشترط مع العلم بقوى النجوم وتأثيراتها مزيد حدس وتخمين، والحدس والتخمين قوى مرتبطة بالناظر ولا علاقة لها بأصول العلم ، يضاف إلى ما تقدم، بطلان هذه الصناعة من جهة الشرع، فقد أنكر الإسلام التنجيم ونهى عنه في أماكن متفرقة من القرآن الكريم، لما له من مضار على العمران البشري، إذ يفسد عقائد العوام، ويجعلهم يردون الأشياء إلى غير خالقها، كما يفسد الحكام، ويجعلهم يسيّرون مقاليد الدول بحسب ما توحي به تلك القرانات. (ابن خلدون،٢٠٠٣، ص ص ٢٣٧-٢٣٩) (Ibn Khaldun, 2003, pp237-239)

يمكن القول إنَّ "ابن خلدون" لم يخرج عن موقف علماء السنة من العلوم الحكمية إجمالا، فمنهم من وقف منها موقف الرفض والمعارضة، ونظر إليها على أنَّها باب إلى الضلال والفساد، وهذا هو موقف المتشددين من الفقهاء. ومنهم من وقف موقفًا وسطًا يقوم على النقد والتمحيص، فيأخذ منها ما يراه حقًّا، ويرفض ما يراه باطلاً، وهذا هو موقف "ابن خلدون" والمعتزلة وكثير من الأشاعرة من أمثال "الغزالي" (Al Ghazali). ومنهم من وقف منها موقف الإعجاب والتقدير، فعكف على دراستها، وحاول محاكاتها، والتأليف على نمطها، وهذا هو موقف "الكندي"(Al Kindi) و"ابن رشد"(Averroes) و"الفارابي"(Al Farabi) و"ابن سينا" (Avicenna).

٤. طرق التدريس:

١.٤. عيوب طرائق التدريس بحسب رأي ابن خلدون:

يتفق "ابن خلدون" مع المفهوم الحديث للتدريس الفعّال بوصفه "الأسلوب الذي يستعمله المعلم لترجمة محتويات المنهج علميا، وتحقيق أهداف التعليم واقعيا في سلوك المتعلمين" (شاهين، ٢٠١٠، ص ص ١٣-١٤) (Shaheen, 2010,pp 13-14) . لذلك نجده يستنكر جهل كثير من المعلمين في عصره بالقواعد البيداغوجية الضرورية لترسيخ ملكة العلم، ومن ذلك استعمال أساليب التعليم العنيفة المرتكزة على العقاب البدني، والتركيز على الحفظ دون الفهم والمناظرة والمحاورة، والإطالة في تدريس المقررات العلمية بحيث يذهب

عمر طالب العلم في دراسة التفاصيل والاختلافات بين العلماء من دون فائدة، وخلط المعلمين بين العلوم المقصودة لذاتها والعلوم التي تُعدُّ آلة لغيرها فلا تستحق التعمق فيها، داعيا إلى تطبيق جملة من المبادئ التربوية التي تعتمد على مؤهلات المعلم المعرفية ومهاراته المهنية واتجاهاته السلوكية، وتتناسب مع استعدادات المتعلم النفسية وقدراته العقلية، فضلا عن مضامين المادة العلمية. لقد استطاع "ابن خلدون" أن ينظر إلى التدريس كنظام له مدخلات (معلم، متعلم، وخبرة تربوية) وعمليات (استراتيجيات التدريس) ومخرجات (كفايات معرفية ومهارية ووجدانية) مما يقره أغلب علماء التربية المعاصرة، ويدعو إلى تطبيقه علماء الاجتماع التربوي.

٢.٤. طرائق التدريس البديلة بحسب رأي ابن خلدون:

بعد تشخيصه للعيوب، وضع "ابن خلدون" في المقابل الطرائق التي رآها مفيدة في التدريس، التي تنقسم من حيث موضوعاتها إلى قسمين: ما يتعلق بالجانب العقلي وما يتعلق بالجانب النفسي، والطرق العقلية وهي تلك الوسائل والأساليب التعليمية التي تراعي في إيصال المعلومة وتبليغها مبادئ العقل ومراحل تطوره، بينما الطرائق النفسية هي تلك الوسائل والأساليب التعليمية التي تراعي في إيصال المعلومة وتبليغها مبادئ النفس ومراحل نموها، وهي:

- **استعمال الوسائل التعليمية الحسية:** يرى "ابن خلدون" ضرورة استعمال المعلم للوسائل التعليمية الحسية إذا تعذر الفهم على المتعلم، إذ يقول:" ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والاجمال والأمثلة الحسية" (ابن خلدون، ٢٠٠٣، ص٥٥٢)(Ibn Khaldun, 2003, p552). فالحواس هي مستقبلات المعرفة، وعن طريقها ينمو المتعلم عقليا ووجدانيا واجتماعيا. وهي الفكرة التي قام عليها لاحقا منهج "باستالوزي" في التعليم، وتبنتها عديد الدراسات التربوية المعاصرة، التي أثبتت دور الوسائل التعليمية بمختلف أشكالها وأنواعها في إضفاء التشويق والجاذبية والوضوح على المادة العلمية، وربطها بالحياة الواقعية، وتقديم تعليم أفضل للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم العقلية، وتوفير الجهد والعبء على المعلمين. (أبو حمود، ٢٠٠٨) (Abu Hammoud, 2008)
- **مراعاة التدرج والتكرار في تلقين العلم:** يقصد "ابن خلدون" بالتدرج الانتقال بذهن المتعلم شيئا فشيئا "من العام إلى الخاص، من البسيط إلى المركب، من الجزئي إلى الكلي، ومن المحسوس إلى المجرد"(نقلا عن ابن توهامي،٢٠١١، ص١٩٠) (Ibn Touhami, 2011, p 190)، إذ يرتقي مستوى استيعابه تدريجيا من تحصيل أصول العلم إلى الاحاطة بفروعه، ومن إدراك مسائله جملة، إلى الوقوف على القضايا الخلافية فيه. هذا

الانتقال من مبادئ العلم إلى غاياته، لا يتحقق إلا بالاعتماد على التدرج في عرض مسائل العلم، والتكرار في شرح قضاياه، ويجب أن يكون ذلك متتابعا ومنتظما وفي فترات متقاربة حتى يكون راسخا. يقول "ابن خلدون": "ثم إن الصنائع منها البسيط ومنها المركب. والبسيط هو الذي يختص بالضروريات، والمركب هو الذي يكون للكماليات. والمتقدم منها في التعليم هو البسيط لبساطته أولا، ولأنه مختص بالضروري الذي تتوفر الدواعي على نقله، فيكون سابقا في التعليم ويكون تعليمه لذلك ناقصا. ولا يزال الفكر يخرج أصنافه أو مركباته من القوة إلى الفعل، بالاستنباط شيئا فشيئا على التدريج، حتى تَكْمُلَ" (٢٠٠٣، ص ص ٥٥١/٥٥٢).

ويوضح "ابن خلدون" أن عزوف بعض المتعلمين عن تحصيل العلم وهجرانهم له، لا يعود إلى ضعف في استعداداتهم أو بلادة في عقولهم، كما أنَّه لا يعود إلى صعوبة في العلم ذاته، إنَّما الأصل في ذلك هو سوء التعليم، القائم على البدء بتدريس المسائل المقفلة في العلم، والإسراع إلى عرض القضايا الخلافية فيه، دون أن يكون ذهن المتعلم متهيئا لذلك، فيقع منه العجز والنفور (عبد الامير،١٩٨٤) (Abdul Amir, 1984).

مثل هذا الطرح يتفق إلى حد كبير مع فكرة البناء المعرفي عند "أوزوبل وروبنسون" (Auzubel and Robinson)، فالبناء المعرفي للمتعلم يتخذ شكلا هرميا متدرجا يبدأ من العام إلى الخاص. فعندما يكتسب الفرد معرفة ما في ميدان من ميادين المعرفة المتعددة، فإنه يكوّن بناء معرفيا ثانويا يرتبط بهذا الميدان. والطريقة الرئيسية للحصول على معلومات جديدة تضاف إلى البناء المعرفي هي أن يقوم الفرد بتمثل أو استيعاب هذه المعلومات على أنها جزء من بنائه المعرفي. ولذلك يرى "أوزوبل" أن عملية الاحتواء تؤدي دورا هاما في البناء المعرفي لدى الفرد، فكلما كانت الأفكار والمعلومات والمفاهيم الموجودة أصلا في البناء المعرفي لدى المتعلم واضحة وثابتة ومحددة ومنظمة ومتصلة بما يراد تعلمه، فإنَّ عملية الاحتواء للمعلومات الجديدة تتم بدرجة كبيرة من الفاعلية، وهذا التفاعل بين ما هو موجود سلفا في البناء المعرفي والمعلومات الجديدة يؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للمتعلم ويحقق لهذه المعلومات الجديدة الثبات والاستقرار. (الشرقاوي، ٢٠١٢، ص ص ١٣٨-١٣٩)(Al Sharqawi, 2012, pp 138-139)

وبناء على ما سبق يمكن تصنيف هذا التدرج الى عدة مستويات: (بن توهامي ،٢٠١١، ص ص ١٩٩/٢٠٠) (Ibn Touhami, 2011, pp 199-200)

المستوى الأول يتمثل في مسائل الكتاب الواحد الذي ينبغي أن يحتكم إلى الانسجام والتوافق المنطقي بين المادة العلمية المقررة وطريقة تدريسها. وفي هذه الحالة يجب تدريس ما جاء في المقرر بطريقة منهجية سليمة تخضع للنسقية وللتسلسل المنطقي، دون أن يكون

هناك خلط بين المسائل أو التطرق الى مسائل غير واردة في ذلك المستوى أو تلك المرحلة. ويؤكد "ابن خلدون" أن كل كتاب أو مادة علمية مقررة تؤسس وتبنى على أسس عقلية نفسية تتناسب مع النمو العقلي للمتعلم، وهو ما يجعلنا نستدعي عالم النفس التربوي "جان بياجيه" (Jean Piaget) الذي وازن بين النمو العقلي للمتعلم وبين طبيعة المادة العلمية المُلقنة، مما لا يدع مجالا للعشوائية في أداء العملية التعليمية– التعلمية.

أمَّا المستوى الثاني فيتمثل في تدريس الكتاب الواحد حتى يستوفي المتعلم أغراضه؛ لأنَّ تدريس الكتب المتعددة في الحقل المعرفي الواحد سيوقع المتعلم في الخلط والغموض والعجز عن الاستيعاب، فيهجر العلم وينصرف عنه. وفي مستوى ثالث وعلى وفق النمو العقلي للمتعلم، تُدرس الحقول المعرفية المتعددة في مضامينها، متكاملة في أغراضها المعرفية، بطريقة بيداغوجية واضحة، توسّع من مدارك المتعلم وتعمّق من معارفه.

إنَّ هذه المستويات الثلاثة التي أشار إليها "ابن خلدون" تؤكد ضرورة مراعاة التناسق والتوافق بين المرحلة العمرية (مرحلة النمو) والمادة العلمية المُقررة، بحيث يراعى التدرج في تقديم المادة العلمية بحسب المرحلة العمرية المناسبة لها، وهو ما تنادي به البيداغوجيات الحديثة.

أمَّا في حديثه عن التكرار الذي لا يتجاوز ثلاثا، فإن "ابن خلدون" يتفق أيضا مع "أوزوبل" الذي يؤكد على أهمية الممارسة في التعلم بوصفها تتضمن تكرارا للمادة المتعلمة، فتعلم موضوع دراسي معين يتطلب مراجعته مرة أو اثنين أو ثلاث، مما يؤكد دور التكرار في تحقيق التعلم.(الشرقاوي، ٢٠١٢، ص ١٤٠) (Al Sharqawi, 2012, p 140)

- **التواصل والتتابع بين مجالس العلم:** حذّر "ابن خلدون" من انقطاع مجالس العلم والتفريق فيما بينها؛ لأنَّ ذلك يؤدي إلى النسيان أولا، ويؤول إلى عدم تعلق المسائل العلمية بعضها ببعض ثانيا، جاء ذلك في قوله: "وكذلك ينبغي لك ألا تطوّل على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتقطيع المجالس وتفريق ما بينها، لأنَّه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها". (٢٠٠٣، ص ص ٥٥٢–٥٥٣) وهذا يتفق مع ما تطبقه عديد المنظومات التربوية المعاصرة؛ إذ تحرص على استفادة طلابها من إجازات مدرسية قصيرة ومتكررة خلال السنة، كما هو الحال في فرنسا وكندا، بحيث يجدد المتعلم نشاطه من دون أن يتعرض لنسيان المادة العلمية، فيما يعرف بالخسارة التعليمية الصفية. وقد أكدت دراسة حديثة أجريت بألمانيا أن النسيان لدى المتعلم في الأطوار الأولى من التعليم الناجم عن طول مدة الاجازات المدرسية، يمس أولا المكتسبات الرياضية وفي مرحلة ثانية القراءة ثم الكتابة. (Meyer, Meissel & McNaughton, 2017)

- **تجنب تدريس الاختصارات المؤلفة في العلم:** يعتبر "ابن خلدون" "أن الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم"(ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٥٥١) (Ibn Khaldun, 2003, p551)، فقد درج كثير من المتأخرين على اختصار أمهات الكتب المطولة في مختلف العلوم في مدونات، القصد منها تيسير الحفظ على المتعلمين، غير أن هذه النزعة إلى الاختصار تجعل المتعلم يقف على غايات العلم من دون أصوله، وهو ما يتعارض مع مبدأ التدرج في التعليم، كما أنها لا تتوفر على الشرح المستفيض للقضايا الأساسية في العلم، مما يحول دون تحقيق الفهم والاستيعاب. فضلا عن أنَّها مدونات تطبعها المصطلحات المعقدة التي تجعل المتعلم يستنفذ وقتا طويلا في محاولة فهمها واستيعابها من دون أن يتحقق له في الأخير رسوخ ملكة العلم، لما يتطلبه ذلك من تدرج وشرح وتكرار في عرض مسائل العلم، مما لا يتوفر في هذه المختصرات. وعليه، يرى "ابن خلدون" أن التيسير على المتعلم لا يكون بتأليف المختصرات، وإنما بالاقتصار على تدريس المسائل الأساسية في العلم، وتجنب ما سواها من الأمور الثانوية التي لا يؤثر حذفها على مضمون المنهاج. ويحيلنا الطرح الخلدوني على واحدة من الممارسات الشائعة في عصرنا الحالي بين الطلبة الجامعيين والباحثين المتخصصين، الذين ينفرون من المصادر لصعوبة اصطلاحاتها وعمق الأفكار الواردة فيها، ويستعيضون عنها بالمراجع لسهولتها وتركيز أفكارها، على الرغم من الفارق الكبير في القيمة المعرفية ومستوى الفائدة العلمية التي توفرها المصادر العلمية مقارنة بالمراجع المنقولة عنها.
- **الاقتصار على تدريس المسائل الأساسية في العلم:** يعدُّ "ابن خلدون" أن كثرة المؤلفات في العلم الواحد، من الأمور العائقة عن التحصيل، معلّلا ذلك باختلاف الاصطلاحات التي يستعملها رجال العلم في الدلالة على المعاني نفسها، وتعدد طرائقهم في بسط قضايا العلم ومناقشة مسائله، مما يجعل سعي المتعلم إلى الاطلاع على جميع هذه المؤلفات، وحفظها، وتمييز ما بينها من الوفاق أو الخلاف أمرا شاقا وغير مجد في ذات الوقت، إذ يقول: "ثم إنه يحتاج إلى تمييز الطريقة القيروانية من القرطبية والبغدادية والمصرية، وطرائق المتأخرين عنهم، والإحاطة بذلك كله، وحينئذ يسلم له منصب الفتيا وهي كلها متكررة والمعنى واحد. والمتعلم مطالب باستحضارها جميعها وتمييز ما بينها، والعمر ينقضي في واحد منها" (٢٠٠٣، ص٥٤٧). ولذلك نجده يحث المعلمين في عصره على تدريس المسائل الأساسية في العلم، وكسر العوائد التي تفرض على المتعلم الإلمام بأصول العلم وفروعه، فضلا عن الإحاطة باصطلاحات العلماء وطرائقهم المتباينة في بسط قضاياه، لاسيما فيما يتعلق بعلوم الآلة بخلاف العلوم المقصودة بذاتها (ابن خلدون،2003). والواقع أنَّ تحديد المسائل الأساسية التي ينبغي تدريسها وتحليلها

وتنظيمها وتطويرها وتقويمها، يعد من قواعد تصميم الدرس التي تؤكد عليها البيداغوجيات المعاصرة، فالتدريس الجيد هو الذي يلبي احتياجات المتعلمين، ويناسب خصائصهم، ويحقق أهداف المادة التعليمية، بأفضل الطرائق والوسائل؛ مما يعني أنَّه ليس هناك تصميم نموذجي للدرس، وإنَّما يختلف التصميم من معلم لآخر بحسب احتياجات طلابه وخصائصهم. (سلامة، ٢٠١٩) (Salama, 2019)

- **ترتيب العلوم بحسب قدرات واستعدادات المتعلم:** تأكيدا على مبدأ التدرج في التعليم، يقر "ابن خلدون" بوجود مذاهب متباينة في التعليم، ولكنَّه يدعو في الوقت ذاته إلى ضرورة الأخذ بالمذهب الذي يناسب قدرات المتعلم واستعداداته ؛ فتعليم القرآن الكريم مثلا كان يمثل في عصره شعارا من شعائر الدين، درجت عليه الأقطار الإسلامية جميعها، سعيا منها إلى ترسيخ العقيدة الإسلامية، وغرس الايمان الصحيح لدى الناشئة؛ فصار القرآن أصلا للتعليم، غير أن مذاهبهم في تعليمه قد تباينت: فأهل المغرب كانوا يقتصرون في تعليم أطفالهم على القرآن وحده، لا يقرنون به حديثا ولا فقها ولا شعرا ولا لغة، إلى أن يحذقه المتعلم حفظا ورسما؛ ونتيجة لذلك كان طلبة المغرب أقوم من غيرهم على حفظ القرآن ورسمه، قاصرين عن اكتساب ملكة اللسان العربي؛ لأن حفظ القرآن وحده، لا يسمح بامتلاك مهارة التصرف في اللغة العربية، ما لم يدرس المتعلم قواعدها، ويتدرب على استعمالها كتابة ومشافهة. هذا الخلو من ملكة اللسان العربي، جعلهم يحفظون القرآن الكريم عن ظهر قلب، دونما استيعاب لمعانيه، أو إدراك لمدلول آياته. أما أهل الأندلس فقد جعلوا القرآن أصلا للتعليم، غير أنهم أضافوا إليه رواية الشعر والترسل والنحو وتجويد الخط، وكانت عنايتهم بالخط أكثر من غيره؛ لهذا كان المتعلم عندهم لا يشرف على طور الشباب، إلا وقد تضلّع في اللغة والشعر، وبرز في الخط، واكتسب مهارة استعمال اللسان العربي، والقدرة على فهم معاني القرآن الكريم؛ غير أنهم لبعدهم عن مدارسة القرآن والحديث كانوا أقل حفظا من أهل المغرب؛ فيما جعل أهل إفريقيا القرآن أساسا للتعليم، لكنهم كأهل الأندلس خلطوا به مبادئ العلوم، وجعلوا حصص القرآن ورواياته أكثر من غيرها. ويرجع "ابن خلدون" هذا التقارب بينهم، إلى استقرار شيوخ الأندلس بتونس بعد استيلاء النصارى على الناحية الشرقية من الأندلس، وأما أهل المشرق، فقد نُقل إليه أنهم يقتصرون على تعليم القرآن وقوانين العلوم، ولا يخلطون به الخط، ومن أراد تعلم الخط عندهم، فعليه أن يطلبه من أهل صنعته (٢٠٠٣)؛ لذلك نجد "ابن خلدون" يستحسن مذهب القاضي "أبي بكر ابن العربي المعافري الإشبيلي" (٤٨٦هـ-٥٤٣هـ) الذي وضع منهاجا يقوم على تقديم تعليم اللغة العربية على مدارسة القرآن حتى تكون قاعدة صلبة لفهم معانيه، ويتمثل منهجه في: (٢٠٠٣، ص ٥٥٦)

- تقديم تعليم العربية على سائر العلوم.
- تعليم الحساب.
- تعليم القرآن الكريم.
- تعليم أصول الدين.
- تعليم أصول الفقه.
- تعليم الجدل.
- تعليم الحديث وعلومه.

وهذا الترتيب هو ما درجت عليه المنظومات التربوية الحديثة والمعاصرة جميعها في وضعها للمناهج التعليمية، حيث اعتبرت "المدخل الهرمي الذي وضعه "روبرت ميلز جانييه" (Robert Mills Gagné) من أبرز المداخل التربوية الحديثة في تنظيم محتوى المنهاج"(نقلا عن العلواني، ٢٠٠٦ ص ١٨) (Al Alawani, 2006, p18)، إذ يبرز بوضوح التوافق بين مستوى المادة العلمية والنمو العقلي لقدرات المتعلم في التدرج الذي تُعرض من خلاله المناهج من طور تعليمي إلى آخر، ومن سنة دراسية إلى أخرى. وصولا إلى المستوى الجامعي الذي ينتقل فيه الطالب تدريجيا من المتطلبات العامة إلى متطلبات التخصص.

- **تنويع طرائق التعليم وحسن انتقائها:** يقرر" ابن خلدون" أن التعليم صناعة، وأن المعلمين هم سند هذه الصناعة، وما يؤكد أن تعليم العلم صناعة من وجهة نظره، "اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به، شأن الصنائع كلها، فدلّ ذلك على أن الاصطلاح ليس من العلم، إذ لو كان من العلم لكان واحدا عند جميعهم"(٢٠٠٣، ص ٤١٣). لقد كان "ابن خلدون" صاحب رؤية تقدمية، عندما نظر إلى التعليم باعتباره عملية اتصال ديناميكية مشكلة من أبعاد ثلاثة (معلم، متعلم، وخبرة تربوية)، بحيث تنتقل الرسالة المتمثلة في المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات من المرسِل (المعلم) إلى المستقبِل (المتعلم) عن طريق وسيط يصطلح عليه باستراتيجية التدريس التي تجمع بين الأهداف والطريقة والأسلوب والوسائل التعليمية؛ مشددا على ضرورة امتلاك المعلم للمهارات المهنية التي تجعله قادرا على اختيار استراتيجية التدريس المناسبة للموقف التعليمي، وهو ما تسهر كليات التربية والمدارس العليا للأساتذة في وقتنا المعاصر على تحقيقه من خلال الإعداد المهني الجيد للمعلمين بمختلف أطوارهم.

وفي حديثه عن تنوع طرائق التدريس يلتقي" ابن خلدون" مع الدراسات الحديثة التي توصي باختيار الاستراتيجية الملائمة للموقف التعلمي، حيث توجد استراتيجيات قائمة على

التذكر، وأخرى قائمة على الفهم، وثالثة قائمة على التطبيق؛ ولذلك لابد أن يكون تفضيل استراتيجية ما على أخرى مرتبطا بنواتج التعلم أي بالكفايات المعرفية والسلوكية والوجدانية المطلوب تنميتها لدى المتعلم. (الشرقاوي، ٢٠١٢، ص ص 190-191) (Al Sharqawi, 2012, pp 190-191) كما أن أساليب التدريس متعددة، لارتباطها بالمواصفات الشخصية للمعلم، والمعلم الحاذق هو ذلك الذي يملك مهارة انتقاء الأساليب التي تساعد على تبسيط المادة العلمية، مثل ضرب الأمثلة الحسية، وتوفير المواقف العملية التي تثري خبرات المتعلم، وهو ما تؤكده البيداغوجيات الحديثة. فطريقة التدريس قد تكون واحدة، غير أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم لآخر بحسب مواصفاته الشخصية المتفرّدة. (مرابط، ٢٠١٧) (Mrabet,2019)

وينبه "ابن خلدون" إلى أهمية الرحلة في طلب العلم في صقل المعرفة، وتحصيل الخبرة المباشرة، فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول ملكة العلم ورسوخها. إن تلقي العلم عن رجاله محاكاة وتلقينا، يمكّن المتعلم من الوقوف على تنوّع المعارف، واختلاف طرق التعليم، فيصحح معطياته ويعمّقها ويثريها (٢٠٠٣). فكان بذلك سباقا إلى التأكيد على فوائد الرحلة في طلب العلم، وهي الفوائد التي وقفت عليها المؤسسات التربوية المعاصرة، فأصبحت تعتمد سياسة الابتعاث الخارجي القائمة على توجيه الطلاب إلى أعرق الجامعات الدولية للاستزادة من العلوم والمعارف والاستفادة من القامات العلمية الموجودة بها تدريسا وإشرافا، كما تعتمد على التوصيات العلمية للأساتذة في تزكية طلابهم، ومنح الدرجات والألقاب العلمية، وتشجيع التعلم الذاتي والتعلم بالاستكشاف، وتنظيم حلقات البحث أو السمينرات، وتشجيح المناظرات والمحاورات العلمية.(هندي، ٢٠١١)(Hindi, 2011)

ولا يخفي "ابن خلدون" استنكاره لمذهب أهل فاس والمغرب في التدريس، إذ يركزون على الحفظ والاسترجاع، فتجد طلبة العلم عندهم "بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية، سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة. فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم. ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصّل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علّم، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ من سواهم، لشدة عنايتهم به، وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية، وليس كذلك" (٢٠٠٣، ص٤١٤).

إنَّ استراتيجيات التعلم المختلفة تؤثر بفاعلية على نواتج التعلم ولذلك شدد "ابن خلدون" على عدم الاقتصار على استراتيجيات التذكر بوصفها قاصرة عن تطوير عديد الكفايات المعرفية والسلوكية لدى المتعلم، وهذا يتطلب من منظور الدراسات البيداغوجية الحديثة

المقارنة بين الاستراتيجيات المختلفة من حيث مميزاتها بما يتفق مع الغرض المراد تحقيقه في الموقف التعلمي. (الشرقاوي، ٢٠١٢، ص 190) (Al Sharqawi, 2012, p190)

من هنا يقرر "ابن خلدون" أهمية فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فيكون المتعلم مشاركا لا منصتا، مفاوضا لا مستسلما، منافحا عن آرائه، لا عقيما (٢٠٠٣)، وهو ما تدعو إليه النظريات التربوية الحديثة والمعاصرة، من خلال التركيز على استراتيجية المناقشة بوصفها "حوار منظم يعتمد على تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات داخل قاعة الدرس. فهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات أثناء المناقشة" (شاهين، ٢٠١٠، ص١١١) (Shaheen, 2010, p 111)، واستراتيجية المناقشة كما هو معروف بين المتخصصين التربويين (جابر ، ١٩٩٩؛ شاهين ٢٠١٠) (Jaber, 1999; Shaheen, 2010) تتيح الفرصة للمتعلمين لممارسة مهارات التفكير، والاستماع، والاتصال الشفوي، وبناء الأفكار، واحترام آراء الآخرين. كما تفتح المجال لاستثارة الأفكار الجديدة والابتكارية، فيكون له تأثير كبير في تنمية روح التعاون والتنافس بين المتعلمين، والقضاء على الرتابة والملل، ومساعدة المعلم في الوقوف على الفروق الفردية بين المتعلمين.

- **مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:** ينبه "ابن خلدون" إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فالعوامل النفسية والجسمية والبيئية لها أثر أساسي في تحديد مستوى الفهم والاستيعاب، إذ يتفاوت مستوى التحصيل من متعلم إلى آخر، بالنظر إلى اختلاف استعداداتهم وميولهم، وتباين قدراتهم الذهنية والاستيعابية، ما يجعل المعلم ملزما بمخاطبتهم على قدر عقولهم إذ يقول: "... وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه" (٢٠٠٣، ص ٥٥٢). وفي إشارته لضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، يتفق "ابن خلدون" مع الدراسات الحديثة التي تؤكد حاجة المعلم إلى معرفة إمكانيات المتعلم قبل حدوث التعلم، ومعرفة استراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق نواتج التعلم، وأساليب تنشيط دافعية المتعلم لكي يبدأ ويستكمل تعلم المعارف والمهارات والاتجاهات المستهدفة. (الشرقاوي، ٢٠١٢) (Al Sharqawi, 2012)
- **تجنب الشدة في تأديب المتعلمين:** يقرر "ابن خلدون" فساد الطريقة المبنية على العسف والقهر وإزهاق الحد في التأديب، مؤكدا ضررها البليغ على الصحة النفسية والخُلُقية للمتعلم، فيقول: "إن الشدة على المتعلمين مضرة بهم، وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيّما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة"(٢٠٠٣،ص٥٥٩)، فتذهب الشدّة بنشاطه، وانبساط نفسه للتحصيل، وتحمله على الخبث والكذب تجنبا للعقاب،

فيصبح المكر والخداع خلقا له وعادة، وتقصّر نفسه عن اكتساب الفضائل، مستشهدا بكلام "محمد بن أبي زيد" في كتابه الذي ألّفه في حكم المعلمين والمتعلمين إذ يقول: "لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئا" (نقلا عن ابن خلدون،٢٠٠٣، ص٥٥٩) (Ibn Khaldun, 2003, p 559).

ويلتقي موقف "ابن خلدون" من العقاب الصارم بموقف "جون لوك" (John Locke) الذي يقول:" إنَّ العقوبات المطبقة في المدرسة ليست فقط غير مثمرة، إنما هي أيضا محفوفة بالمخاطر، لأنَّها تدفع الطفل إلى مقت ما يجب أن يحبه". كما يلتقي مع "مونتيني"(Montaigne) الذي وقف موقفا مناهضا للعقاب القاسي الذي كان يمارس في مدارس زمانه قائلا:" إنَّنا بدلا من أن نحبب الآداب للأطفال، لا نزودهم في الواقع إلا بالذعر والقسوة، فاتركوا القسوة" (نقلا عن العربي قوري، ٢٠١١، ص ٥)(Al Arabi Qouri, 2011, p5). كما يتفق "ابن خلدون" مع عديد الدراسات التربوية المعاصرة التي تؤكد الأضرار البليغة للقسوة مع الطلاب على النمو المتوازن لشخصياتهم، حيث تؤكد (الصديقي وعبد الخالق، ٢٠٠٢، ص ١٢٢) (Al Siddiqi & Abdulkhaliq) أن" المعلم الذي يتصف بأنه شديد الميل إلى العدوان والسيطرة، يضطر تلاميذه إلى أن يكونوا جبناء وأميل إلى الانسحاب، أو إلى أن يكون الواحد منهم كثير الميل للعدوان، وهم يحاولون التنفيس عن هذا الميل عن طريق معاكسة زملائهم، واتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الناس. كذلك نلاحظ أن المعلم الذي يحقّر تلاميذه ويهوّن من شأنهم ويسخر من قدراتهم، يضطرهم إلى أن يسلكوا سبيل الغش والكذب والخداع حتى يمكنهم أن يواجهوا مطالب معلمهم المتعسفة." كما يؤكد "الزغبي"(Al Zoghbi) أن" النظام المدرسي الذي يقوم على العقاب والقسوة والضرب والتوبيخ يؤدي إلى شعور التلميذ بالخوف من المدرسة، والاكتئاب".(٢٠٠٢، ص ٢١٨)

٥. شروط وآداب المتعلم والمعلم:

١.٥. شروط وآداب المتعلم: يحدد "ابن خلدون" لطالب العلم جملة من الشروط والآداب لابُدَّ أن يتزود بها في مسيرته العلمية، وأبرزها:

- **الاستعداد والتفرغ للعلم:** يرى "ابن خلدون" أن كل الأفعال الصادرة عن الحيوانات لا سيما البشرية منها، بحكم ما لها من الاستخلاف على غيرها من الموجودات واقعة بمقصودها" (نقلا عن ابن توهامي، ٢٠١١، ص ١٩٣) (Ibn Touhami, 2011, p 193)، أي أن كل فعل تعلّمي لابد يكون خاضعا للقصدية والدافعية والرغبة والارادة. فعلى المتعلم الاستعداد التام للتعلم والتفرغ له، والابتعاد عن إغراءات الدنيا وشهواتها، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال إقامة علاقة عاطفية بين المعلم والمتعلم، وتشويقه للمادة

المعرفية، والتدرج به شيئا فشيئا نحو غاياتها. (ابن خلدون، ٢٠٠٣) (Ibn Khaldun, 2003)

وهنا يلتقي "ابن خلدون" مع "أوزوبل وروبنسون" في تأكيدهما على الحافز المعرفي كأحد مكونات الدافعية التي تلعب دورا هاما في تحقيق التحصيل والتعلم وزيادة فاعليته، حيث يرتبط الحافز المعرفي بالحاجة إلى المعرفة والحاجة إلى الفهم والحاجة إلى حل المشكلة، وينشأ من عملية التفاعل المتبادلة بين المتعلم والمادة العلمية؛ فكلما كان المتعلم مدركا لمتطلبات المادة العلمية، كلما حاول السيطرة بشكل جزئي أو كلي على العامل المطلوب تحقيقه أو تعلمه. ويؤكد "أوزوبل" على عدم حاجة الفرد إلى التعزيز أو إلى أي حافز آخر في حالة ظهور الحافز المعرفي في الموقف التعلمي، كما يلتقي "ابن خلدون" مع عديد الدراسات الحديثة التي تشير إلى أن عملية الاستذكار هي عملية معرفية كغيرها من العمليات المعرفية الأخرى، غير أنها لا تعتمد على كفايات الفرد الشخصية فقط، وإنما لها جانب وجداني لا يمكن إغفاله، ويتمثل هذا الجانب في الإرادة والتصميم لبذل الجهد وتحمل عناء البحث عن المعلومات والتعامل معها(الشرقاوي، ٢٠١٢، ص ١٤٠) (Al Sharqawi, 2012, p 140).

- **حسن الاصغاء:** فالمتعلم مطالب في بداية تعليمه بالإصغاء لمعلمه، واستيعاب العلوم المختلفة عنه قبل أن يتطرق للاختلافات بين المذاهب، ذلك أن السمع أو الإنصات هو الذي يعين المتعلم على فتق لسانه بالمحاورة والكلام والمناظرة (ابن خلدون، ٢٠٠٣) (Ibn Khaldun, 2003). وهنا يتفق "ابن خلدون" مع اللغويين المعاصرين الذين يميزون بين السمع والسماع ومهارة الاستماع، فالسمع حاسة وآلته الأذن، والسماع عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، أمَّا الاستماع فهو مهارة فهم الكلام واستيعاب الأفكار والمفاهيم، ولا يتحقق إلا بتركيز الانتباه إلى الشيء المسموع. ويؤكد اللغويون المعاصرون العلاقة الوثيقة التي أشار إليها "ابن خلدون" بين مهارة الاستماع ومهارة المحاورة، فالمتحدث الجيد هو أصلا مستمع جيد. ولذلك تقوم الطرائق الحديثة في تدريس اللغات على تطوير مهارة الاستماع لأهميتها في اكتساب المفردات اللغوية، والقدرة على استعمال اللغة في الحوار. (بنت عبد اللطيف، ٢٠١٤) (Bint Abdullatif, 2014). كما يتفق مع "بستالوزي" الذي ركز على أهمية الاستماع في التعليم. (بدران،٢٠٠٠) (Badran,2000)
- **الاستعانة بالله:** دعا "ابن خلدون" المتعلم إلى ضرورة طلب العون من الله تعالى متى استعصى عليه فهم مسائل العلم، فالعلم نور يقذفه الله في الصدور. (٢٠٠٣)

- **ملازمة المعلم وشيوخ العلم:** إنَّ ترسيخ ملكة العلم من منظور "ابن خلدون" إنما يكون بملازمة الشيوخ، لا بالاكتفاء بمدارسة مؤلفاتهم، فاللقاء بشيوخ العلم يتيح للمتعلم تعميق الفهم وتصحيح الأخطاء، كما يتيح له التعرف على طرقهم المتعددة في تلقين العلوم، لذلك وجب على المتعلم الذي يريد الاستزادة من العلم وتقوية ملكته ملازمة الشيوخ، والرحلة إليهم إن اقتضى الأمر، ففيها مزيد علم وتجربة وصقل، إذ يقول: " فلقاء أهل العلوم، وتعدد المشايخ، يفيده في تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها، فيجرد العلم عنها، ويرى أنَّها أنحاء تعليم وطرائق توصيل ... ويصحح معارفه، ويميزها عن سواها، مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم" (٢٠٠٣، ص ص ٥٥٩-٥٦٠) . والسبب في ذلك أن الإنسان بطبيعته أقدر على التعلم والاستيعاب بالتلقي والمحاكاة، والمعلم كما تؤكد ذلك جميع الدراسات التربوية الحديثة والمعاصرة ركن أساسي في العملية التعليمية-التعلمية، ولا يمكن استبداله بأية وسيلة تعليمية مهما بلغت درجة كفايتها. يقول "ابن خلدون": وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته " (نقلا عن ابن توهامي، ٢٠١١، ص١٩٦) (Ibn Touhami, 2011, p 196)

٢.٥. شروط وآداب المعلم: اشترط "ابن خلدون" أن يكون المعلم ملماً بمجموعة من الصفات والقدرات والمهارات، التي تمكنه من إتقان صناعة التعليم بوصفها من أشرف الصنائع، أبرزها:

- الإلمام بفن التدريس من حيث الجمع بين المادة والطريقة، فلا يكفي أن يكون المعلم متعمقاً في مادته العلمية، متمكنا من معارفه، إنما ينبغي أن يكون ملماً أيضا بطرائق تدريسها، محيطا بنفسية المتعلمين وطبيعة استعداداتهم، واختلاف قدراتهم ومواهبهم.
- القدرة على التدريس اللفظي مع استعمال وسائل الإيضاح اللازمة والمناسبة لتوضيح المادة، ووضعها في مواقف مناسبة تقوم على التدرج والتكرار والتتابع في شرح محتوى المادة.
- القدرة على تهذيب المتعلمين من خلال المعاملة الحسنة، والتفاهم دونما إفراط أو تفريط، فتكون المعاملة مبنية على التوازن في اللين والقسوة، بما يحفظ على المتعلمين استقرار شخصياتهم، وإقبالهم على التعلم بشوق ورغبة.
- استعمال القدوة الحسنة في التعليم، فيكون المعلم قدوة للمتعلمين في أقواله وأفعاله، باعتبار القدوة السليمة من أنجح الوسائل في غرس الأخلاق وترسيخ الفضائل، فالناشئة يتأثرون بالمثل العليا التي يرونها أكثر من تأثرهم بالنصح والإرشاد.

لقد استطاع "ابن خلدون" أن يرسم من واقع خبرته العملية صورة نموذجية للمعلم المتميز الذي يجمع بين المهارات المعرفية والمنهجية والسلوكية والوجدانية والتي تتطابق مع تدعو إليه الأدبيات التربوية الحديثة والمعاصرة (الحريري، ٢٠١٥؛ العساف وأبو لطيفة، ٢٠١٤؛ العطوي، ٢٠١١؛ عقوني، ٢٠١٧) (Al Hariri, 2015; Al Assaf & Abu Latifa, 2014; Al Atwi, 2011; Aqouni,2017)، وتسهر كليات التربية والمدارس العليا للأساتذة على تضمينها في مناهجها وبرامجها التكوينية.

نتائج البحث:

على ضوء تتبعنا للآراء التربوية "لابن خلدون" ومقارنتها بالإسهامات المعاصرة في سوسيولوجيا التربية، ننتهي إلى تأكيد النتائج الآتية:

- تعكس سيرة حياة "ابن خلدون" بمحطاتها المختلفة تأثير البيئة الاجتماعية التي عاش بين أحضانها على تحليلاته وآرائه، ليس فقط في علم الاجتماع السياسي والبدوي والحضري والبيئي وإنما التربوي كذلك، فقد استطاع أن يوظف خبرته العملية المستقاة من مسيرته العلمية والتدريسية، فضلا عن مشاهداته ومقارناته الواسعة بين أقطار المغرب والمشرق الإسلامي في وضع تصور متكامل للعملية التعليمة– التعلمية سابق لعصره، متشبع بالروح الإسلامية التي تشكل ثقافته، متطابق في جوانب عديدة منه مع ما تدعو إليه سوسيولوجيا التربية المعاصرة.
- قدم لنا "ابن خلدون" أفكارا تربوية أصيلة ومتقدمة على عصره قياسا بالحقبة الزمنية التي عاش فيها، فعندما كان يكتب لم تكن هناك سوسيولوجيا أو سيكولوجيا أو بيداغوجيا أو ديداكتيك، مع ذلك استطاع "ابن خلدون" بعبقريته الفذة، وتشبعه بتعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية، واطلاعه الواسع على تراث من سبقوه من الأئمة والعلماء، أن يتناول أحوال التربية والتعليم في عصره، برؤية نقدية واقعية إصلاحية، متكاملة في طرحها، سابقة لزمانها.
- أكد "ابن خلدون" أن التعليم صناعة تتطلب امتلاك المهارات الكفيلة بتأدية رسالته المعرفية والتربوية والأخلاقية، مشيرا إلى شروط وآداب المعلم والمتعلم، منبها إلى ضرورة العناية باختيار استراتيجيات التدريس الملائمة للموقف التعليمي، مقدما أفكارا عديدة نجدها مجسدة في البيداغوجيات المعاصرة، كمبدأ التدرج والتكرار ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، تصميم الدرس وتحديد الأهداف التربوية، تنويع طرائق التدريس وأساليبه، وتجنب العقاب البدني والنفسي الصارم؛ ولهذا فهو يعدُّ بحق ديداكتيكي سابق لعصره، إذ إنَّ التعليمية أو الديداكتيك هي: الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقاناته، ولأشكال تنظيم

مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم في المؤسسة التربوية، قصد تنمية رصيده من المعارف والكفايات والقدرات والقيم والاتجاهات.

- أشار "ابن خلدون" إلى العلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم، وكيف يجب أن تبنى الحياة التربوية على الاحترام المتبادل، الثقة، التعاطف والحب، وعلى التبادل العلمي بينهما. فالمتعلم ينهل من خبرات المعلم وتجاربه ومعارفه، والمعلم لا يبخل على المتعلم بما يطور لديه ملكة العلم. ولهذا فهو بيداغوجي بالمعنى الحرفي، إذ إنَّ البيداغوجيا هي: مجموعة نشاطات، تصرفات، وأفعال المعلم والمتعلم داخل البيئة الصفية.
- نظر "ابن خلدون" إلى العملية التعليمية– التعلمية بوصفها علاقة ثلاثية الأبعاد تربط بين المعلم والمتعلم والخبرة والتربوية، وهو ما يعبر عنه في البيداغوجيا المعاصرة بالعلاقات الثلاثة: العلاقة الديداكتيكية (المعلم التعليم المعرفة)، والعلاقة البيداغوجية (المعلم التكوين المتعلم)، وعلاقة التعلم (المتعلم التعلم المعرفة)، مما يؤكد راهنية "ابن خلدون" وأسبقية آرائه التربوية مقارنة بما قدمه علماء التربية الحديثة والمعاصرة، وما انتهت إليه الدراسات الميدانية في سيكولوجيا وسوسيولوجيا التربية.
- كان "ابن خلدون" صاحب رؤية عندما ربط بين جودة التعليم وانتشاره وبين سرعة التقدم الحضاري، فحيثما تتطور صناعة التعليم، وترتقي جودة مخرجاته، ولابُدَّ أن تتطور باقي الصنائع، فينتقل المجتمع من البداوة إلى الحضارة، ومن مستوى حضاري إلى مستوى حضاري أرقى. تحدي ثقافي كبير أشار إليه "ابن خلدون" في القرن الرابع عشر، نجده يفرض نفسه بقوة على المنظومات التربوية في واقعنا المعاصر، فالمجتمعات جميعها اليوم تسعى للاستثمار في تعليم مواردها البشرية وتطويرها، كآلية فعالة للمواكبة والاستمرارية والقدرة على المنافسة في عالم قائم على إنتاج المعرفة.
- أكد "ابن خلدون" منذ قرون على أهمية الأخلاق في العملية التعليمية– التعلمية، فالقيم ركن أساسي في بناء المنظومة التربوية؛ ولذلك لا غرابة أن تسعى المنظومات التربوية العربية إلى محاكاة البيداغوجيات المعاصرة، وإلى استيراد المناهج وطرائق التدريس من كندا وألمانيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، وإلى التنافس في توظيف تكنولوجيا التعليم... من دون أن تحرز التقدم الحضاري المنشود، فالمعلم من دون أخلاق، والمتعلم من دون قيم، والقدوة مفقودة. ألا يجب تحيين التراث التربوي للمفكرين المسلمين ومن بينهم "ابن خلدون" بما يتناسب مع مشكلات الواقع التربوي المعاصر وتحدياته؟

المصادر والمراجع:

١. ابن الخطيب، محمد لسان الدين. (١٩٠١). *الإحاطة في أخبار غرناطة (ط١)*. القاهرة: شركة طبع الكتب العربية.

٢. ابن خلدون، عبد الرحمن. (٢٠٠٣). مقدمة العلامة ابن خلدون (ط ١). لبنان: دار الفكر.
٣. ابن خلدون، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). رحلة ابن خلدون (ط ١). لبنان: دار الكتب العلمية.
٤. أبو حمود، هيثم. (٢٠٠٨). أثر استعمال الوسائل التعليمية على تحصيل التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي. بحث مقدم لنيل إجازة في التربية غير منشور. سوريا: جامعة حلب.
٥. أحمد، حمدي علي. (١٩٩٥). مقدمة في علم اجتماع التربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٦. بدران، شبل. (٢٠٠٠). الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر.
٧. بن توهامي، الجيلاني. (٢٠١١). فلسفة الإنسان عند ابن خلدون (ط ١). بيروت: دار الكتب العلمية .
٨. بنت عبد اللطيف، هارينه. (٢٠١٤). تدريس مهارة الاستماع في المرحلة الثانوية. رسالة ماجيستير غير منشورة. سنغافورة: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
٩. بوتول، غاستون. (١٩٨٤). ابن خلدون: فلسفته الاجتماعية (ط٢). ترجمة عادل، زعيتر. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
١٠. البياتي، انتصار زين العابدين. (٢٠٠٥). علم التربية عند ابن خلدون: دراسة مقارنة. بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية.
١١. جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
١٢. الحريري، رافدة. (٢٠١٥). مدخل إلى تربية الطفل. عمان: دار الفكر.
١٣. حسين، طه. (٢٠٠٠). فلسفة ابن خلدون الاجتماعية (ط ١). ترجمة محمد عبد الله، عنان. تونس: دار المعارف .
١٤. حفيظي، ليليا. (٢٠٠٩). المدن الجديدة ومشكلة الإسكان الحضري. رسالة ماجيستير في علم الاجتماع الحضري غير منشورة. الجزائر: جامعة منتوري قسنطينة.
١٥. الخضري، زينب محمود. (٢٠٠٦). فلسفة التاريخ عند ابن خلدون . بيروت: دار التنوير ودار الفارابي.
١٦. خلاف، مسعودة. (٢٠٠٨). الآراء التربوية لابن خلدون. مجلة العلوم الإنسانية. ع٢٨: ٢٩٣-٣٠٦
١٧. دجاني، بسمة أحمد صدقي. (٢٠١٥). التربية النموذجية في مقدمة ابن خلدون. مجلة بروسيديا- العلوم الاجتماعية والسلوكية.ع ١٩٢: ٣٠٨-٣١٢ .
١٨. دراوشة، سناء. (٢٠١٢، اكتوبر). الفكر التربوي الخلدوني مقاربة بين الأصالة والمعاصرة. بحث مقدم إلى مؤتمر ابن خلدون. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
١٩. زدك، محمد أمين. (٢٠١٤). ابن خلدون: مساهمة في تطور الفكر العلمي في عصره. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. العدد ١٢. ص ص ٤٥-٤٨
٢٠. الزغبي، أحمد محمد. (٢٠٠٢). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال. عمان: دار زهران.
٢١. سالم، ناهد محمد بسيوني. (٢٠١٦). منطق تصنيف العلوم في نظم التصنيف العربية الإسلامية: قراءة تحليلة مقارنة بنظم التصنيف الغربية الحديثة. مجلة الأداب والعلوم الاجتماعية. جامعة السلطان قابوس. ٦٩-٧٨

٢٢. سبرطعي، مراد. (٢٠١٨). المقاربة الغربية للظاهرة التربوية دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية. رسالة مقدمة لنيل الدكتوراة في علم اجتماع التربية. الجزائر: جامعة محمد خيضر بسكرة.

٢٣. سلامة، عبد الحافظ. (٢٠١٩). أساسيات في تصميم الدرس. الأردن: اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٢٤. شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. (٢٠١٠). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. مصر: جامعة الإسكندرية.

٢٥. الشرقاوي، أنور محمد. (٢٠١٢). التعلم نظريات وتطبيقات. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

٢٦. الصديقي، سلوى عثمان وعبد الخالق، جلال الدين. (٢٠٠٢). مناهج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

٢٧. عباس، نوال قاسم. (٢٠١٨). الأراء التربوية والنفسية في فكر ابن خلدون. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ع ٥٩: ١٨٦– ٢٠٧.

٢٨. عبد الامير، شمس الدين. (١٩٨٤). الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الازرق. لبنان: دار اقرا للنشر والطباعة.

٢٩. العربي قوري، ذهبية. (٢٠١١). العقاب الجسدي والمعنوي للمدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي. رسالة ماجيستير غير منشورة في علم النفس والأرطوفونيا. الجزائر: جامعة مولود معمري تيزي وزو.

٣٠. العساف، جمال وأبو لطيفة، فخري. (٢٠١٤). مناهج رياض الأطفال. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.

٣١. العطوي، فهد. (٢٠١١). كفايات معلمي الموهوبين في مدارس منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بالجنس والخبرة والتخصص. رسالة ماجيستير غير منشورة. عمان: جامعة البلقاء التطبيقية

٣٢. العظمة، عزيز. (٢٠٠٠). ابن خلدون (ط ١). رياض الرين للكتب. لبنان.

٣٣. عقوني، محمد. (٢٠١٧). المدرس المتميز المبدع الناجح. د م: تربية رقمية.

٣٤. العلواني، رقية طه جابر. (٢٠٠٦، مايو). منهج ابن خلدون في إصلاح العملية التعليمية. بحث مقدم لندوة الفكر الخلدوني وخطاب الاصلاح. البحرين: جامعة البحرين

٣٥. عنان، محمد عبد الله. (١٩٩١). ابن خلدون: حياته وتراثه الفكري. القاهرة: مؤسسة مختار للنشر والتوزيع .

Sources and references:

1. Abbas, Nawal Qasim. (2018). Educational and psychological opinions in the thought of Ibn Khaldun. *Journal of Educational and Psychological Research*. Issue 59: 186-207.
2. Abdul Amir, Shamsuldin. (1984). The educational thought of Ibn Khaldun and Ibn Al-Azraq. Lebanon: Dar Iqra Publishing and Printing.
3. Abu Hammoud, Haitham. (2008). The effect of using educational aids on the achievement of pupils in the basic education stage. Unpublished research submitted to obtain a license in education. Syria: University of Aleppo.
4. Ahmed, Hamdi Ali. (1995). Introduction to the sociology of education. Alexandria: Dar Almaerifat Aljamieia

5. Al Alwani, Ruqaya Taha Jaber. (2006, May). Ibn Khaldun approach to reform the educational process. Research presented to the Khaldouni thought symposium and the reform discourse. Bahrain: University of Bahrain
6. Al Anani, Hanan Abdulhamid and Al Khaldi, Maryam Arsheed. (2018). Ibn Khaldun's educational ideas and the degree of their use in contemporary education from the viewpoint of male and female teachers in Amman. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. (26) 3: 479-497
7. Al Arbi Qouri, Dahbia. (2011). Physical and moral punishment of teachers and their impact on the emergence of aggressive behavior among school pupils at the middle and secondary education levels. Unpublished Master's thesis in Psychology and Osteopathy. Algeria: University of Mouloud Maameri, Tizi Ouzou.
8. Al Assaf, Jamal and Abu Latifa, Fakhry. (2014). Kindergarten Curricula. Amman: Arab Society Publishing Library.
9. Al Atwi, Fahd. (2011). The competencies of the teachers of the gifted in schools in Tabuk, Saudi Arabia, and their relationship to gender, experience and specialization. Unpublished Master's thesis. Amman: Al-Balqa Applied University
10. Al Azmeh, Aziz. (2000). Ibn Khaldun (1st edition). Lebanon: Riad Al-Rayys Books.
11. Al Bayati, Intissar Zain Al-Abidin. (2005). Pedagogy in Ibn Khaldun: a comparative study. Baghdad: Educational and Psychological Research Center.
12. Al Hariri, Rafida. (2015). Introduction to raising a child. Amman: Dar Al-Fikr.
13. Al Khudary, Zeineb Mahmoud. (2006). Ibn Khaldun’s Philosophy of history. Beirut: Dar Al Tanwir and Dar Al Farabi.
14. Al Sharqawi, Anwar Muhammad. (2012). Learning theories and applications. Egypt: The Anglo-Egyptian Library.
15. Al Siddiqi, Salwa Othman and AbdulKhaliq, Jalaluddin. (2002). Social work curricula in the school field and youth care. Cairo: The Modern University Office.
16. Al Zoghbi, Ahmed Mohamed. (2002). Psychiatric diseases and behavioral and academic problems of children. Amman: Dar Zahran.
17. Anan, Mohammad Abdullah. (1991). Ibn Khaldun: His Life and Intellectual Legacy. Cairo: Mukhtar Foundation for Publishing and Distribution.
18. Aqouni, Muhammad. (2017). The successful creative teacher. Np: Digital Education.
19. Badran, Shibl. (2000). Recent trends in raising a preschool child. Cairo: Egyptian Lebanese Publishing House.
20. Bint Abdullatif, Harina. (2014). Teaching the skill of listening at the secondary level. Unpublished Master's thesis. Singapore: Maulana Malik Ibrahim Islamic State University Malang.

21. Bouthoul, Gaston. (1984). Ibn Khaldun: His Social Philosophy (2nd edition). Translated by Adel, Zaaiter. Beirut: Arab Foundation for Studies and Publishing.
22. Dajani, Basmah ahmed sidqi. (2015). The Ideal Education in Ibn Khaldun's Muqaddimah. Procedia journal - Social and Behavioral Sciences. Issue 192: 308-312
23. Darawsheh, Sanaa. (2012, October). The Khaldouni educational thought: an approach between originality and contemporary. Research submitted to the Ibn Khaldun conference. Palestine: Anajah National University.
24. Farraj, Ezz El-Din. (2002). Muslim scholars' favor on European civilization. Cairo: Dar Al Fikr Al Arabi.
25. Hafeezi, Lilia. (2009). The new cities and the urban housing problem. Unpublished Master's thesis in urban sociology. Algeria: University of Mentouri Constantine.
26. Hindi, Salih Diab. (2011). The journey of seeking knowledge in Islam and its contemporary educational applications. Journal of Educational Science Studies (38) 1: 1-52
27. Hussain, Taha. (2000). Ibn Khaldun's Social Philosophy (1st edition). Translated by Mohammad Abdullah Anan. Tunisia: Dar Al Ma'arif.
28. Ibn Al Khatib, Muhammad Lissanuddin. (1901). The briefing in Granada News (1st edition). Cairo: Arab Book Printing Company.
29. Ibn Khaldun, Abdul Rahman. (2004). The Journey of Ibn Khaldun (1st edition). Lebanon: Dar of Scientific Books.
30. Ibn Khaldun. (2003). Introduction to Allama Ibn Khaldun (1st edition). Lebanon: Dar Al Fikr
31. Ibn Tohami, Gilani. (2011). The Philosophy of Man for Ibn Khaldun (1st edition). Beirut: House of Scientific Books.
32. Jaber, Abdul Hamid Jaber. (1999). Teaching and Learning Strategies (1st edition). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
33. Khalaf, Masoudah. (2008). The educational views of Ibn Khaldun. Human Sciences Journal. Issue 28: 293-306
34. Lyons, Jonathan.(2016). The Western Universities and the Arab Tradition : A Secret History. Qatar: Northwestern University
35. Meyer,F. Meissel, k &Mc Naughton, S.(2017). Patterns of literacy learning in German primary schools over the summer and the influence of home literacy practices. Journal of Research in Reading (40) 3 : 233-253
36. Mrabet, Masoud. (2017). Teaching methods and techniques. Algeria: University of larbi Ben M'hidi Oum El-Bouaghi.
37. Qadri, Souria and Sebooker, Ismail. (2018). Researcher Journal in the Humanities and Social Sciences. Issue 35: 413-422
38. Sabartai, Mourad. (2018). The Western approach to the educational phenomenon a critical study of the most prominent theoretical approaches in the sociology of education. Thesis submitted for the PhD in Sociology of Education. Algeria: University of Mohamed Khaider Biskra.
39. Salama, Abdul Hafiz. (2019). Basics in lesson design. Jordan: Al-Yazouri Al-Elmeya for Publishing and Distribution.

40. Salem, Nahed Mohamed Bassiouni. (2016). The logic of the classification of sciences in the Arab-Islamic classification systems: An analytical reading in comparison to modern Western classification systems. Literature and Social Sciences Journal. Sultan Qaboos university. 69-78
41. Shaheen, Abdel Hamid Hassan Abdel Hamid. (2010). Advanced Teaching Strategies, Learning Strategies and Learning Styles. Egypt: Alexandria University.
42. Wafi, Ali Abdul Wahid. (1984). Geniuses of Ibn Khaldun (1st edition). Kingdom of Saudi Arabia: Okaz Company.
43. Zadk, Muhammad Ameen. (2014). Ibn Khaldun: a Contribution to the Development of Scientific Thought in his Period. The Academy of Social and Human Studies. Issue 12. pp 45-48